

Saimaan ammattikorkeakoulu
Sosiaali- ja terveysala
Sosiaalialan koulutusohjelma

Maria Kiviluoma, Jenni Salmén, ja Suvituuli Turpeinen

Kehitysvammainen lapsi päivähoidossa – kuvakirja varhaiskasvatukseen käyttöön

Opinnäytetyö 2011

Tiivistelmä

Jenni Salmén, Maria Kiviluoma ja Suvituuli Turpeinen
Kehitysvammainen lapsi päivähoitossa – kuvakirja varhaiskasvatuksen
käyttöön, 38 sivua, 2 liitettä

Saimaan ammattikorkeakoulu, Lappeenranta

Sosiaali- ja terveystieteiden yksikkö, sosiaalialan koulutusohjelma

Opinnäytetyö 2011

Ohjaajat: lehtori Sanna-Leena Mikkonen, Saimaan ammattikorkeakoulu, lehtori
Outi Kokko-Muhonen, Saimaan ammattikorkeakoulu

Opinnäytetyön tarkoituksena oli tuottaa kuvakirja kehitysvammaisen lapsen normaalista päiväkotipäivästä. Nykyisin pyritään inklusiiviseen ajatteluun; kehitysvammaisia ei eristetä muista, vaan he ovat osa ryhmää. Kehitysvammaisuus voi kuitenkin herättää monia kysymyksiä lapsissa, ja kirjassa tekijät halusivat nostaa näitä asioita esiin. Kirjassa kehitysvammainen lapsi osallistuu muiden mukana arkipäivän toimintoihin aikuisilta tukea saaden sekä apuvälineitä käyttäen.

Teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään kehitysvammaisuutta, sen eri asteita, varhaiskasvatusta, inklusiota sekä kuvakirjallisuutta.

Kyseessä on toiminnallinen opinnäytetyö, jonka tavoitteena on tuottaa työväline varhaiskasvatuksen käyttöön. Päiväkodeissa henkilökunta voi lukea kirjaa yhdessä lasten kanssa, ja käsitellä niitä kysymyksiä, joita kehitysvammaisuus lapsissa herättää.

Vastaavanlaista kuvakirjaa ei opinnäytetyön tekijöiden saamien tietojen mukaan ole aiemmin tehty.

Asiasanat: kehitysvammaisuus, kehitysvammainen lapsi, varhaiskasvatus, kuvakirja, toiminnallinen opinnäytetyö

Abstract

Jenni Salmén, Maria Kiviluoma and Suvituuli Turpeinen

A child with disabilities in day care centre - A children's book for use in early childhood education, 38 pages, 2 appendices

Saimaa University of Applied Sciences, Lappeenranta

Health Care and Social Services, Degree Programme in Social Services

Bachelor's Thesis 2011

Instructors: Senior Lecturer Sanna-Leena Mikkonen, Saimaa University of Applied Sciences, Senior Lecturer Outi Kokko-Muhonen, Saimaa University of Applied Sciences

The purpose of this thesis was to produce a children's book about a normal day at a day care centre for a child with disabilities. At the present time in Finnish society the aim is to think inclusively. Children with disabilities are not separated from the others; they are part of the group. Different kinds of disabilities can cause many questions among the children. The aim of this book was to answer some of those questions. The child in the story is disabled, and takes part in all everyday activities with the other children. He also gets help and needs support from adults, and uses some assistive devices, too.

In the theory part of this work, mental retardation and its classifications, early childhood education, inclusion, and children's literature are discussed.

This is a functional thesis, and the goal is to produce a tool for day care centres. The staff of the day care centres can read the book with the children and discuss the questions that different kinds of disabilities arouse in children. According to the knowledge of the writers of this thesis, there is no similar book available in Finnish.

Keywords: Children with Disabilities, Developmental Disabilities, Early Childhood Education, Functional Thesis

Sisältö

1	Johdanto.....	5
2	Vammaisuus.....	6
2.1.	Kehitysvammaisuus.....	6
2.2.	Kehitysvammaisuuden syitä.....	7
2.3.	Kehitysvammaisuuden asteet.....	7
3	Kehitysvammaisen lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen.....	9
3.1.	Itsenäisyyteen ja omatoimisuuteen tukeminen.....	9
3.2.	Sosiaalisten taitojen ja psyykkisen kehityksen tukeminen.....	10
3.3.	Kielelliset taidot ja kommunikaatio.....	11
3.4.	Aistitoiminnot.....	12
3.5.	Motoriikka ja kehonhahmotus.....	14
4	Varhaiskasvatus.....	15
4.1.	Mitä on varhaiskasvatus?.....	15
4.2.	Varhaiskasvatusta ohjaavat arvot ja periaatteet.....	16
4.3.	Varhaiskasvatusympäristö.....	17
4.4.	Inklusio.....	17
4.5.	Päiväkoti kuntoutuksellisena toimintaympäristönä.....	19
5	Kuvakirjat.....	20
5.1.	Mikä on kuvakirja?.....	21
5.2.	Kuvakirjan tehtäviä.....	21
5.2.1.	Opettaminen.....	22
5.2.2.	Huvittaminen ja tunteiden käsittely.....	22
5.2.3.	Esteettisen elämyksen tuottaminen.....	23
5.2.4.	Yhdessä lukemisen ja katselemisen kokeminen.....	23
5.2.5.	Sivunkääntämisen draama.....	24
5.3.	Kirjallisuuskasvatus.....	24
5.4.	Lukeminen ja kerronta.....	24
6	Toiminnallinen opinnäytetyö.....	25
6.1.	Mikä on toiminnallinen opinnäytetyö?.....	25
6.2.	Toiminnallisen opinnäytetyön toteuttaminen.....	26
6.3.	Tuotoksen suunnittelu ja toteutus.....	26
7	Ideasta tuotokseen.....	26
7.1.	Taustatyö.....	27
7.2.	Timo – päähenkilön synty.....	28
7.3.	Kuvakirjan rakentuminen.....	29
8	Yhteenvedo ja pohdinta.....	32
	Lähteet.....	37
	Saatekirje ja kysely.....	39

Liitteet

- Liite 1 Saatekirje ja kysely
- Liite 2 Hauska päivä -kuvakirja

1 Johdanto

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on tuottaa kuvakirja, jossa kuvataan kehitysvammaisen lapsen tavanomaista päiväkotipäivää. Kehitysvammaisia lapsia ei enää nykyään sijoiteta erityisryhmiin, vaan he ovat mukana tavallisissa päiväkotiryhmissä. Kuvakirjan tarkoitus onkin toimia apuvälineenä varhaiskasvatushenkilöstölle, sillä kehitysvammaisuus voi herättää lapsissa monenlaisia kysymyksiä. Pehdyimme lastenkirjallisuuteen, ja tästä aiheesta ei ole olemassa tuoretta teosta. Koska nykyisin pyritään inklusiiviseen ajatteluun, koimme tärkeäksi luoda tällaisen kirjan.

Kehitysvammaisuudesta on tärkeää kertoa lapsille, jotta nämä ymmärtävät rajoitteet ja mahdollisuudet, jotka vammaisuuteen liittyvät. On kuitenkin varottava korostamasta asiaa liikaa. Aikuisen asennoituminen ohjaa lasten käsitysten muodostumista. Fyysisiä oireita ei tarvitse ohittaa kuin niitä ei olisikaan, sillä vaikeneminen lisää eristävää vaikutusta. (Heinämäki 2000, 104–105)

Kuvakirjan tarina sijoittuu tavalliseen päiväkotiryhmään, ja siinä kuvataan päiväkodin arjen tapahtumia. Näkökulma on pyritty valitsemaan siten, ettei kehitysvammainen lapsi erotu muista, vaan on osa ryhmää. Hänen erityistarpeensa ja avuntarpeensa kuitenkin huomioidaan ja selitetään tarinassa.

Kirjassa esiin nostetut aiheet ja tapahtumat pohjaavat lukuisissa kehitysvammaisuutta koskevissa teoksissa esiteltyihin tuen tarpeisiin. Olemme valinneet tarinaan esimerkiksi ruokailutilanteen, jossa kehitysvammaisella lapsella ilmenee usein erityisen tuen tarvetta. Teimme myös kyselyn Lappeenrannan varhaiskasvatushenkilöstölle, jossa selvitimme lasten tuen tarvetta sekä sitä, millaisia kysymyksiä kehitysvammaisuus herättää lapsissa. Olemme myös itse työskennelleet varhaiskasvatuksen ja vammaistyön kentillä, ja kohdanneet eritasoisesti kehitysvammaisia lapsia. Omat kokemuksemme ja opinnäytetyön taustalla oleva teoria tukevat kirjan teemojen valintoja.

Opinnäytetyöraportti jakautuu selkeästi kahteen osaan. Tavoitteenamme on koota tiivis tietopaketti kehitysvammaisuudesta, varhaiskasvatuksesta ja kirjallisuuden käyttömahdollisuuksista varhaiskasvatuksessa. Pää tavoitteenamme on

tuottaa kuvakirja varhaiskasvatukseen käyttöön, joka on tämän työn tuotos ja toiminnallinen osa. Opinnäytetyöraportin toinen osio kuvaa kirjan tekemisprosessia.

2 Vammaisuus

Vammaisuutta on aina esiintynyt kaikissa yhteiskunnissa. Vammaisten lukumäärä vaihtelee yhteiskunnallisen tilanteen ja myös määrittelytavan mukaan. Vammaisuutta voidaan määritellä monella eri tavalla, eikä yhtä ainoaa oikeaa määritelmää ole olemassa. Määrittely on tarpeen, jotta vammaisten ihmisten erityistarpeet voidaan huomioida. Diagnoosin perusteella voidaan myöntää erilaisia tukipalveluita ja etuuksia. On kuitenkin muistettava, että määrittelystä huolimatta vammaiset ihmiset ovat ainutlaatuisia yksilöitä. (Malm ym. 2004, 9,12.)

Sanana ”vammainen” on kielessämme suhteellisen uusi. Ennen käytössä olivat vamman ominaislaatia kuvaavat nimitykset, kuten kuuromykkä ja raajarikko, eikä eri ryhmiä yhdistävälle termille nähty tarvetta. (Malm ym. 2004, 9.)

Vammaispalvelulaissa vammaisuus määritellään seuraavasti: *Vammaisella henkilöllä tarkoitetaan tässä laissa henkilöä, jolla vamman tai sairauden johdosta on pitkäaikaisesti erityisiä vaikeuksia suoriutua tavanomaisista elämän toiminnoista* (Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista 3.4.1987/380).

2.1. Kehitysvammaisuus

Kehitysvamma on vamma ymmärtämisen ja käsityskyvyn alueella. Kehitysvammaisten on vaikea oppia uusia asioita, ja käsitteellinen ajattelu on heille vaikeaa. Kehitysvammaisuuden määrittelyssä on käytetty älykkyydosamäärän mittaamista. On kuitenkin muistettava, että kehitysvammaisetkin ovat yksilöitä, ja monet kehitysvammaiset oppivat asioita samalla tavalla kuin muut ihmiset. Kasvatuksella, elinympäristöllä ja elämäkokemuksella on vaikutus siihen, millaiseksi ihminen kasvaa ja kehittyy. Kehitysvammaisilla on omat vahvuusalueensa, kykynsä ja mahdollisuutensa, ja nämä alueet on löydettävä ja niiden kehittymistä tuettava. (Malm ym. 2004, 165.)

Suomen laki kehitysvammaisten erityishuollosta määrittelee kehitysvammaiseksi henkilön, *jonka kehitys tai henkinen toiminta on estynyt tai häiriintynyt synnynäisen tai kehitysiässä saadun sairauden, vian tai vamman vuoksi ja joka ei muun lain nojalla voi saada tarvitsemiaan palveluksia* (Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 23.6.1977/519).

2.2. Kehitysvammaisuuden syitä

Kehitysvammaisuuden prenataaliset syyt tarkoittavat ennen syntymää tapahtuvia häiriöitä kehityksessä. Noin puolet kaikista kehitysvammoista johtuu prenatallisista syistä. Periytyvät sairaudet ja erilaiset kromosomihäiriöt, kuten sukupuolikromosomien häiriöt, aiheuttavat kehitysvammaisuutta. Myös esimerkiksi äidin sairastama vihurirokko, diabetes, toksoplasmoosi ja lääkkeiden- ja päihteidenkäyttö voivat vaikuttaa sikiön kehitykseen. (Malm ym. 2004, 167, 174.)

Perinataaliset kehitysvammat lapsen syntymän ja ensimmäisen elinkuukauden aikana. Hapenpuute synnytyksen aikana, pulssittomuus, keskosuus, yliaikaisuus ja äidin raskausmyrkytys ovat esimerkkejä perinataalisista kehitysvammaisuuden aiheuttajista. (Malm ym. 2004, 175; Manninen & Pihko 2009, 27.)

Postnataalisista, eli syntymän jälkeisistä kehitysvammaisuuden syistä tavallimpia ovat erilaiset keskushermoston tulehdukset, kuten aivokalvontulehdukset (meningiitit) ja aivotulehdukset (enkefaliitit). Rokotusohjelman avulla yleisimmät meningiittien aiheuttajat on saatu poistettua Suomesta lähes kokonaan, mutta esimerkiksi pneumokokki aiheuttaa meningiittia edelleen. Enkefaliittia aiheuttavat tavallisimmin herpes-virus, mykoplasmat sekä enterovirukset. Muita postnataalisia syitä ovat esimerkiksi lapsuusiän tapaturmat ja psykoosit. Myös kasvuympäristön virikkeellisyydellä on todettu olevan vaikutus lapsen kehitykseen. (Malm ym. 2004, 173–176.)

2.3. Kehitysvammaisuuden asteet

Lievä kehitysvammaisuus ilmenee esimerkiksi oppimisvaikeuksina. Lapsi voi opiskella normaalissa luokassa tukitoimien avulla ja tarvitsee usein erityisopetusta. Lievästi kehitysvammaiset ovat yleensä henkilökohtaisissa toiminnoissa omaoimisia ja he pystyvät useimmiten aikuisena asumaan itsenäisesti tai tuetusti.

Monet kykenevät pitämään yllä sosiaalisia suhteita ja työskentelemään, vaikkakin he tarvitsevat usein työssään opastusta ja valvontaa. Useimmilla elämänalueilla lievästi kehitysvammaiset ovat melko itsenäisiä, mutta asioinnissa ja palveluiden hakemisessa he tarvitsevat usein tukea. Rahankäyttötaidoissa voi ilmetä puutteita. Valitettavan usein lievästi kehitysvammaiset ovat helposti johdateltavissa ja näin ollen vaarassa joutua hyväksikäytetyksi. (Malm ym. 2004, 176; Manninen & Pihko 2009, 20–21.)

Keskiasteinen kehitysvammaisuus aiheuttaa laajempaa kehityksen viivettä kuin lievä kehitysvammaisuus. Koulussa lapsi tarvitsee erityisopetusta ja riittävän tuen avulla hän voi saavuttaa päivittäisissä toimissa jonkinasteisen riippumattomuuden. Yksilöstä riippuen aikuiset keskiasteisesti kehitysvammaiset tarvitsevat tukea vaihtelevasti, mutta lievästi kehitysvammaisiin verrattuna tuen tarve on suurempi varsinkin asumisessa. Useimmat pystyvät tekemään työtä ohjatusti ja kulkemaan työpaikalle itsenäisesti. (Malm ym. 2004, 176; Manninen & Pihko 2009, 21.)

Vaikeat kehitysvammat aiheuttavat jatkuvaa tuen ja ohjauksen tarvetta. Vaikeasti kehitysvammaiset tarvitsevat huomattavia tukitoimia esimerkiksi koulussa, työtehtävien hoitamisessa ja asumisessa. Kuntouttaminen on pitkä prosessi ja vaatii onnistuakseen paljon työtä. Tavoitteellisen kuntoutuksen avulla vaikeasti kehitysvammaiset voivat oppia selviytymään melko itsenäisesti päivittäisistä toimista. Kommunikointivaikeudet ovat yleisiä vaikeasti kehitysvammaisilla. (Malm ym. 2004, 176; Manninen & Pihko 2009, 21.)

Syvästi kehitysvammaiset ovat täysin riippuvaisia muista ihmisistä. Heillä on huomattavia vaikeuksia kommunikaatiossa, liikkumisessa ja itsestä huolehtimisessa. He tarvitsevat jatkuvaa hoivaa ja huolenpitoa. Syvästi kehitysvammaisten opettamisessa tähdätään päivittäisiin toimiin liittyvien asioiden oppimiseen sekä liikkumiseen ja kommunikointiin liittyvien perusvalmiuksien kehittymiseen. Syvästi kehitysvammaisen voi oppia omatoimiseksi joissain päivittäisissä toiminnoissa, kuten syömisessä. (Malm ym. 2004, 176; Manninen & Pihko 2009, 21.)

3 Kehitysvammaisen lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen

Kehitysvammaisuus on pysyvä tila, eikä sen syitä voida hoidollisilla menetelmillä poistaa. Kehitysvammaisen ihmisen elämänhallintaa ja realistista käsitystä omista mahdollisuuksista ja rajoituksista voidaan vahvistaa kuntoutuksella. Varsinaista kuntoutusta tärkeämpää on kuitenkin se, mitä jokapäiväisessä elämässä tapahtuu. Kehitysvammaisen lapsen kasvuympäristön tulisi huomioida hänen erityistarpeensa ja tarjota hänelle sopivan tasoisia haasteita. On tärkeää, että kehitysvammaisen lapsi saa vaihtelevia kokemuksia ja pääsee osallistumaan täysipainoisesti kodin arkeen ja elinympäristön tapahtumiin. (Manninen & Pihko 2009, 190.)

3.1. Itsenäisyyteen ja omatoimisuuteen tukeminen

Kehitysvammaista lasta tulisi tukea itsenäisyyteen jo hänen ollessaan pieni. Itsenäisyyttä ja omatoimisuutta tuetaan parhaiten päivittäisten toimintojen ohessa. Päivittäisten taitojen, kuten pukemisen ja ruokailun, opettaminen on itsenäisyyttä ja omatoimisuutta lisäävien taitojen opettelemista yhdessä lapsen kanssa. Taitojen opettelu tulisi olla johdonmukaista, strukturoitua, toistuvaa ja oppijan edellytykset huomioivaa. (Manninen & Pihko 2009, 206.)

Kehitysvammaisen lapsen motivaatiota taitojen opettelemiseen pidetään yllä tekemällä oppimisesta hauskaa ja leikinomaista. Opettelun pitää olla mielekästä ja miellyttävää niin lapselle kuin aikuisellekin. Taitojen oppiminen etenee pienten osatavoitteiden kautta, ja se perustuu asioihin, jotka lapsi jo osaa. Lasta motivoidaan ja kannustetaan yrittämään itse. Lapsen on tunnettava olonsa turvalliseksi, ja keskeistä on myös aikuisen ja lapsen välillä oleva hyvä vuorovaikutussuhde. (Manninen & Pihko 2009, 207.)

Kun lapsi opettelee uutta taitoa, tulee ympäristön olla aluksi häiriötön ja tuttu. Lasta opettavien henkilöiden tulisi toimia yhdenmukaisella tavalla. Yleensä on eduksi, jos vain yksi lapselle tuttu ihminen opettelee taitoja lapsen kanssa. Opetetut taidot eivät automaattisesti siirry uusiin tilanteisiin, mutta kun taito alkaa su-

jua, voidaan oppimistilanteita vähitellen muuttaa. (Manninen & Pihko 2009, 208.)

3.2. Sosiaalisten taitojen ja psyykkisen kehityksen tukeminen

Oppimisen ja kehityksen perusta on sosiaalinen vuorovaikutus, eivätkä sosiaaliset taidot voi kehittyä irrallaan lapsen kokonaiskehityksestä. Sosiaaliset taidot kehittyvät parhaiten arkielämän vuorovaikutustilanteissa, ja ne pohjautuvat erilaisiin motorisiin, kognitiivisiin ja kommunikatiivisiin taitoihin. (Manninen & Pihko 2009, 203–204.)

Sosiaaliset taidot kehittyvät aluksi lapsen ja aikuisen välisessä hoitosuhteessa. Perusluottamuksen syntyminen on pohja sosiaalisten taitojen oppimiselle ja minäkuvan rakentumiselle. Perusluottamus edellyttää pysyvää sosiaalista ja fyysistä ympäristöä sekä kestäviä ihmissuhteita. Arkirutiinien pysyvyys ja päiväohjelman selkeys auttavat lasta ennakoimaan tulevaisuutta ja luovat turvallisuudentunnetta. (Manninen & Pihko 2009, 204.)

Kun lapsen riippuvuus esimerkiksi äidistä vähentyy, sosiaaliset suhteet lisääntyvät ja moninaistuvat. Lasten sosiaalisen kehityksen lähtökohtana on tarve tulla ymmärretyksi sekä hyväksytyksi ja selviytyä mahdollisimman itsenäisesti. Lapsen tulisi saada kokemuksia siitä, että hän kykenee vaikuttamaan toisiin ihmisiin ja että hän pystyy itse tekemään valintoja. Vähitellen lapsi oppii myös tuntemaan vastuuta käyttäytymisensä seurauksista. (Manninen & Pihko 2009, 204.)

Lapselle ja myös vanhemmille on tärkeää tiedostaa ja hyväksyä kehitysvamman vuoksi johtuvat erityispiirteet. Vanhempien, ja vähitellen myös lapsen itse, tulee tietää, mitä lapsi voi oppia lähitulevaisuudessa ja mikä vamma on joko vaikeaa tai mahdotonta. Jatkuvasti liian korkealle asetetut tavoitteet aiheuttavat epäonnistumisen kokemuksia ja vaikuttavat itsetuntoa heikentävästi. (Manninen & Pihko 2009, 204.)

3.3. Kielelliset taidot ja kommunikaatio

Puheen kehityksen viivästyminen ja sen erityisvaikeudet liittyvät tyypillisesti kehitysvammaisuuteen. Kehitysvammainen lapsi oppii puhe- ja kommunikaatiotaidot tavallista hitaammin. Taitojen kehityksessä voi esiintyä suuria yksilöllisiä vaihteluita. Jotta oppimisen kannalta tärkeä motivaatio pysyy yllä, tulee ympäristön olla herkkä lapsen sanattomille viestintäyrityksille. Puheen kehitys voi hidastua tai jopa estyä, jos lapsen kommunikaatioyrityksiin ei reagoi. (Manninen & Pihko 2009, 195.)

Tavoitteena kommunikaatiotaitojen opettamisessa on lapsen sisäisen kielen kehittymisen tukeminen, yksinkertaisten symbolien ymmärtäminen sekä kommunikatiivisen käyttäytymisen tukeminen. Lapsen tulisi oppia tunnistamaan omia tunteitaan ja myös löytää niille sopiva ilmaisu. Vaikkei sanallisen ilmaisun kehittymiselle olisikaan edellytyksiä, tulisi opetuksessa tähdätä sekä ymmärtämisen että ilmaisemisen kehittämiseen. (Manninen & Pihko 2009, 196.)

Kun puhutaan varhaisella kehitystasolla olevalle lapselle, on käytettävä hidasta puherytmiä ja painotettava puhetta selkeästi. Puheen ja ilmeiden tulisi olla ylikorostuneita, ja lauseiden lyhyitä ja selkokielisiä. Puhetta voidaan täydentää elekielillä ja koskettamalla. Lapsi tarvitsee aikaa ja rohkaisua vastauksen antamiseen. Vastaamalla pienimpiinkin lapsen yrityksiin ilmaista itseään voidaan parhaiten rohkaista lasta ilmaisemaan omia tarpeitaan ja tunteitaan. Lapsen elämässä mukana olevien ihmisten tulisikin oppia tuntemaan lapsen tapa ilmaista itseään. Lapsen puheen kehityksen tukeminen ei ole erillistä toimintaa, vaan se liittyy tiivisti arkeen ja jokapäiväisiin tilanteisiin. (Manninen & Pihko 2009, 196–197.)

AAC-menetelmät (Augmentative and Alternative Communication), eli puheen kehitystä tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät, tulee ottaa käyttöön heti, kun huomataan, että lapsen kommunikaatiotaidot kehittyvät hitaasti. Oikeanlaisen menetelmän valinta on hyvin yksilöllistä, ja se tehdään yhteistyössä puheterapeutin kanssa. (Manninen & Pihko 2009, 196–197.)

PCS-kuvat (Picture Communication Symbols) ovat yksi esimerkki AAC-menetelmistä. Kuvat ovat neliönmallisia kortteja, joissa on niiden tarkoitusta vastaava mustavalkoinen tai värillinen piirros. Korttien kuvat on suunniteltu selkeiksi ja yksinkertaisiksi. Kortteihin on myös kirjoitettu kuvasymbolin merkitys. PCS-kuvien oikeudet omistaa yhdysvaltalainen yritys Mayer-Johnson. Kuvat on koottu kuvapankkiin, jota yritys ylläpitää ja päivittää. Suomenkielisiä kuvia on saatavilla jo yli 9000 kappaletta. (Virolainen & Wiiala 2009, 12–13; Papunet 2011.)

PCS-kuvat jaetaan kuuteen eri ryhmään niiden aiheiden mukaan. Kuvat sisältävät sosiaalisia tilanteita, ihmisiä, verbejä, adjektiiveja, substantiiveja sekä esimerkiksi numeroita, aikaa ja kirjaimia koskevia kortteja. Kuvasymboleilla selkeytetään ympäristöä, ja ne auttavat hahmottamaan ympäristön eri tiloja ja tarkoituksia. Kuvat helpottavat oppimista, ja niiden avulla on helppo havainnollistaa arkeen kuuluvia tilanteita ja toimintoja. Kuvia tulee käyttää loogisesti ja järjestelmällisesti. PCS-kuvilla voidaan jäsentää ja selkeyttää arkea ja antaa välineitä kommunikointiin. Tärkeää on, etteivät PCS-kuvat ole irrallinen kommunikatiiväline, vaan että ne liitetään luontevasti ympäristöön. (Virolainen & Wiiala 2009, 13–14.)

3.4. Aistitoiminnot

Ihmisen normaaliin kehitykseen kuuluu varhainen sensomotorinen kausi, joka vammattomilla lapsilla sijoittuu kahteen ensimmäiseen ikävuoteen. Tänä aikana lapsi käyttää aistejaan ja kehoaan tutustuessaan ympäristöönsä. Kehitysvammaisen lapsen aisti- ja liikuntavammat voivat vaikeuttaa näiden kokemusten saamista. (Manninen & Pihko 2009, 191.)

Lapsen kehittyessä eri aistialueet alkavat toimia yhdessä. Aluksi lapsi käyttää pääasiassa lähiaisteja, eli tunto- ja makuaistia, ja puolen vuoden iässä kauko-aistien, eli näkö-, kuulo- ja hajuaistin, käyttö muuttuu hallitsevaksi. Lapsi alkaa suuntautua kohti ärsykeitä, ja uteliaisuuden heräämisen myötä hän toimii saadakseen tietoa ympäristöstä. Vammaisille lapsille tulisi tarjota tietoisesti sopivia

ja yksilöllisiä aistiärsyksiä. Tavoitteena kehityksen tukemisessa on edistää tavoitteellisen toiminnan syntymistä ja aistihavaintojen jäsentämistä. Samalla tuetaan lapsen todellisuuskäsityksen muodostumista. (Manninen & Pihko 2009, 191.)

Aistitoimintojen kehittymisen tukemisessa on tärkeää tuntee kehitysvammaisen lapsen aistitoiminnan taso. Aistitoimintojen kehittymistä ei tueta tarjoamalla lapselle mahdollisimman paljon erilaisia ärsyksiä, vaan niitä tulisi tarjota lapsen kehitystason mukaisesti. Aistitoimintoja voidaan harjoittaa kahdella tavalla, joko erillisinä tai kokonaisvaltaisesti. Kun aisteja kehitetään erillisinä, pyrkimyksenä on yhden aistielimen toimintakyvyn parantaminen. Lukuisten ärsyksiiden sijaan tarjotaan selkeitä aistikokemuksia. Kokonaisvaltainen aistien harjoittaminen tarkoittaa sitä, että tietyistä esineistä tai asiasta pyritään tarjoamaan ärsyksiä eri aistikanaville. (Manninen & Pihko 2009, 191.)

Tuntoaistia aktivoidaan, jotta kehitysvammaisen lapsi oppisi tuntemaan kehonsa paremmin ja olemaan kehonsa kautta yhteydessä ympäristöönsä. Päivittäisten hoitotoimenpiteiden yhteydessä voi parhaiten harjoittaa tuntoaistia. Kehitysvammaisilla on usein haju- ja makuuain puutosten lisäksi suun motoriikan häiriöitä, jotka haittaavat esimerkiksi syömistä ja puhumisen oppimista. Motorisilla harjoituksilla, kasvolihasten ja suun alueen stimuloinnilla sekä haju- ja makuuärsyksiä tarjoamalla aisteja voidaan aktivoida. (Manninen & Pihko 2009, 192.)

Kuulovamma voi olla yhteydessä kehitysvammaisen lapsen puheen kehityksen viivästymiseen. Kun kuulovamma todetaan ajoissa, voidaan kuntouttaviin toimenpiteisiin ryhtyä jo varhain. Kuuloaistia tulisi aktivoida, jotta lapsi havaitsisi äänimaailman ympärillään ja jotta hän käsittäisi erilaisten äänten olevan myös merkityksellistä tietoa ympäristöstä. Äänellä on myös keskeinen merkitys sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kuuloaistia voidaan stimuloida kuunteluttamalla erilaisia ääniä, sointuja ja rytmejä. Kuunteleminen on hyvä yhdistää vuorovaikutustilanteisiin ja leikin sekä päivittäisten toimien yhteyteen. Lasta opetetaan myös paikallistamaan äänen lähteitä ja tuottamaan myös itse ääniä. (Manninen & Pihko 2009, 192.)

Näköaistin stimulointi on tärkeää aloittaa mahdollisimman aikaisin. Lapsen on kyettävä ohjaamaan silmiensä liikkeitä ja seuraamaan katsellaan liikkuvaa kohdetta, jotta hän pystyy erottamaan asiat ympäristöstä. Liikuntavammat ja motorisen kehityksen häiriöt voivat vaikeuttaa näköärsykkeiden saamista entisestään. Näköaistia voidaan aktivoida päivittäisissä toiminnoissa ja ohjatun leikin avulla. (Manninen & Pihko 2009, 193.)

3.5. Motoriikka ja kehonhahmotus

Motoriset taidot luovat pohjan havainnoille, uusille kokemuksille, sosiaalisille taidoille ja omatoimiselle selviytymiselle. Kehitysvammaisten henkilöiden motorinen kehitys on usein viivästynyt niin karkea-, hieno-, kuin havaintomotoriikan osalta. Useimmiten kehitysvammaisuuteen liittyy myös kehon hahmotuksen problematiikkaa. Motorisen kehityksen tukeminen perustuu kehitystason selvittämiseen. Taitojen harjoittelu yhdistetään luonnollisiin tilanteisiin. (Malm ym. 2004, 179.)

Motoristen taitojen pohjana on oman kehonhahmotus. Ohjattujen leikkien avulla ja päivittäisten toimien lomassa voidaan kehittää kehonhahmotusta ja tarjota liikkeiden kautta saatavia tuntemuksia. Peseutumisen ja pukeutumisen ohessa voidaan esimerkiksi nimetä kehonosia ja keskustella niistä. (Malm ym. 2004, 179.)

Karkeamotoriikan tukemisessa on tarkoituksena liikunnallisten perustaitojen ja liikkumiseen tarvittavien liikeratojen oppiminen. Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi ylävartalon hallinta, istuminen ja kävely. Erilaisten harjoitusten avulla tuetaan lapsen normaalia kehityskulkua ja oikeanlaisten liikemallien opettelua. Harjoitukset liitetään arkeen ja leikkiin. (Malm ym. 2004, 179.)

Lapset tarvitsevat hienomotoriikkaa esimerkiksi käyttäessään saksia tai kynää ja napittaessaan paitaa. Päivittäiset toiminnot tarjoavat mahdollisuuksia myös näiden taitojen harjoittamiseen. Pukeutuminen, ruokailu, peseytyminen ja leikki ovat hyviä tilanteita harjoittaa hienomotorisia taitoja. Ota-anna-leikit, esineiden

poimiminen ja taitojen karttuessa silmän ja käden yhteistoimintaa parantavat rakenteluleikit tukevat hienomotoriikan kehitystä. (Malm ym. 2004, 180; Manninen & Pihko 2009, 200.)

4 Varhaiskasvatus

4.1. Mitä on varhaiskasvatus?

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan kasvatuksellista toimintaa, joka on suunnitelmallista ja tavoitteellista. Se muodostuu hoidon, opetuksen sekä kasvatuksen kokonaisuudesta. Varhaiskasvatuksen tarkoituksena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä sekä oppimista. Tavoitteena on edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia, ja tähän tarvitaan myös vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten kiinteää yhteistyötä, kasvatuskumppanuutta. Yhteiskunta järjestää, valvoo sekä tukee varhaiskasvatusta Suomessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.)

Varhaiskasvatuksen perustana on laaja-alaiseen, monitieteiseen tietoon ja tutkimukseen, sekä varhaiskasvatuksen menetelmien tuntemiseen perustuva, kokonaisvaltainen näkemys lapsen kehityksestä, kasvusta sekä oppimisesta. Kasvatusyhteisöjen ja kasvattajien ammatillinen osaaminen ja tietoisuus ovat keskeisessä asemassa laadukkaassa varhaiskasvatuksessa. Vanhemmilla on ensisijainen kasvatusoikeus ja – vastuu lapsistaan. Varhaiskasvatuksen tarkoituksena on tukea vanhempia tässä kasvatustehtävässä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11, 31.)

Varhaiskasvatusta ohjataan sekä valtakunnallisilla että kunnan omilla asiakirjoilla. Valtakunnalliset lait, asetukset ja linjaukset sekä varhaiskasvatussuunnitelma ja esiopetuksen opetussuunnitelma määrittävät varhaiskasvatuksen toteuttamista. Kunnilla on myös omat varhaiskasvatuksen strategiat ja linjaukset, jotka voivat olla esimerkiksi osana kunnan lapsipoliittista ohjelmaa. Niistä ilmenevät muun muassa kunnan varhaiskasvatuksen järjestämisen keskeiset periaat-

teet sekä varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 8–9.)

Kunnilla on myös omat varhaiskasvatussuunnitelmat, joiden lähtökohtana ovat valtakunnalliset varhaiskasvatuksen perusteet. Lisäksi jokaisella yksiköllä on omat, kunnan suunnitelmaa yksityiskohtaisemmat varhaiskasvatussuunnitelmat. Jokaisen lapsen oma varhaiskasvatus- ja esiopetuksen suunnitelma laaditaan yhdessä vanhempien kanssa, ja ne ohjaavat lapsikohtaisesti varhaiskasvatuksen ja opetuksen toteuttamista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 8–9.)

Kunnat järjestävät päivähoitoa päiväkodeissa, perhepäivähoidossa ja ryhmäperhepäiväkodeissa. Kunnat järjestävät myös avointa varhaiskasvatustoimintaa ja myös seurakunnilla on usein omat varhaiskasvatuspalvelunsa. On myös yksityisiä palveluiden tuottajia; yksityisiä päiväkoteja sekä perhepäivähoidon yrittäjiä. Kotonaan lasta hoitaville maksetaan kotihoidontukea. (Pihlaja & Viitala 2004, 118–119; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.)

4.2. Varhaiskasvatusta ohjaavat arvot ja periaatteet

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) määritellään varhaiskasvatuksen keskeisimmiksi periaatteiksi lapsen oikeus

- turvallisiin ihmissuhteisiin
- turvattuun kasvuun, kehittymiseen ja oppimiseen
- turvattuun ja terveelliseen ympäristöön, jossa voi leikkiä sekä toimia monipuolisesti
- tulla kuulluksi ja ymmärretyksi ikä- ja kehitystasonsa mukaisesti
- saada erityistä tukea tarvittaessa
- omaan kulttuuriin, äidinkieleen ja uskontoon tai katsomukseen

Suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavat kansainväliset lasten oikeuksia määrittelevät sopimukset, kansalliset säädökset sekä muut ohjaavat asiakirjat, kuten kunnalliset varhaiskasvatussuunnitelmat. YK:n lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen keskeisimpänä arvona on lapsen ihmisarvo. Lapsen oikeuksi-

en yleissopimus tuli voimaan Suomessa laintasoisena säädöksenä vuonna 1991. Ihmisarvoon liittyneenä sopimus kattaa neljä yleisperiaatetta: syrjäntäkielto ja tasa-arvoisen kohtelun vaatimus, lapsen etu, lapsen oikeus elämään ja täysipainoiseen kehittymiseen sekä lapsen mielipiteen huomioon ottaminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12.)

4.3. Varhaiskasvatusympäristö

Varhaiskasvatusympäristön muodostavat fyysisten, psyykkisten sekä sosiaalisten tekijöiden kokonaisuus. Ympäristöön kuuluvat sekä rakennetut tilat (esim. päiväkot), lähiympäristö, psyykkiset ja sosiaaliset ympäristöt että erityyppiset materiaalit ja välineet. Varhaiskasvatusympäristön myönteinen ilmapiiri kannustaa lasta toimimaan ja kokeilemaan uusia asioita. Joustava ja monipuolinen ympäristö herättää lapsessa mielenkiintoa ja houkuttelee kokeilemaan uutta sekä ilmaisemaan itseään. Joustavaa ympäristöä voidaan myös muuttaa tarpeiden mukaiseksi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17–18.)

Hyvin rakennettu ympäristö kannustaa lasta tutkimaan, oppimaan, leikkimään, liikkumaan ja ilmaisemaan itseään eri tavoin, ja se on myös viihtyisä. Ympäristön täytyy myös olla turvallinen, ja sen suunnittelussa on otettava huomioon toiminnalliset ja esteettiset näkökulmat. Varhaiskasvatusympäristössä tulee ottaa huomioon lasten erityistarpeet ja heidän hyvinvointiinsa sekä terveyteensä liittyvät tekijät. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17–18.)

4.4. Inklusio

Ennen kehitysvammaiset eristettiin ja sijoitettiin laitoshuoltoon. 1960-luvulla alettiin puhua normalisoinnista, joka tarkoittaa elinympäristön muodostamista samanlaiseksi kuin ei-vammaisilla ihmisillä. Kehitysvammaisia alettiin integroida mukaan yhteiskunnan toimintaan, ja heidän sosiaalista asemaansa pyrittiin parantamaan. Nykyisin pyritään inklusioon; kehitysvammaisten tulisi voida viettää lapsuutensa yhdessä muiden ikätovereiden kanssa sekä saada hoitoa ja opetusta tavallisissa päiväkodeissa ja kouluissa. Integraatio tarkoittaa sitä, että kehitysvammaiset otetaan mukaan toimintaan. Inklusion periaatteena puolestaan

on se, että kehitysvammaiset ovat automaattisesti mukana toiminnassa, alusta alkaen. (Pihlaja & Svärd 1996, 90–91; Manninen & Pihko 2009, 196–197.)

Inklusiivisessa päiväkodissa korostetaan suvaitsevaisuutta sekä sitä, että jokainen ihminen tulisi hyväksytyksi sellaisena kuin hän on. Kasvun ja kehityksen peruselementit ovat samankaltaisia kaikilla lapsilla. Tasa-arvoisuus on tärkeää myös päiväkodissa, ja jokainen lapsi tulee nähdä tärkeänä, oppivana ja kehittyvänä yksilönä. Erityiset tarpeet ovat osa lasta, ja joskus tuen tarve voi myös muuttua ajan kuluessa tai jopa hävitä riittävän ja tarkoituksenmukaisen tuen avulla. (Pihlaja 2006, 25.)

Vammaisen lapsen tullessa lapsiryhmään varhaiskasvatushenkilöstön on perehdyttävä lapsen kehitysvaiheeseen, hänen kuntoutussuunnitelmaansa sekä kehitykselle asetettuihin tavoitteisiin. Varhaiskasvatushenkilöstön täytyy myös varautua mahdollisiin muutoksiin, joita joudutaan tekemään toimintaympäristössä, jotta vammaisen lapsi pystyy toimimaan esteettömästi. Vammaiset lapset tarvitsevat erityistä hoitoa ja tukea päivähoitossa. Erilaisuutta ei kuitenkaan tule korostaa lapsiryhmän toiminnassa, vaan on nähtävä vamman taakse. Kun lapsen oppii tuntemaan yksilönä, ei häntä tai hänen tekemisiään arvioida vamman kautta. Erityistä tukea tarvitseva lapsi tulisi nähdä hänen omien vahvuuksiensa ja mahdollisuuksiensa kautta, ei jonkin tietyn vammairyhmän edustajana. (Heinämäki 2000, 82, 101.)

Nykyisin kehitysvammaiset lapset ovat yleensä päivähoitossa siellä missä muutkin lapset, joko päiväkodissa tai perhepäivähoitossa. Noin neljäsosa kehitysvammaisista lapsista on päivähoitossa erityisryhmässä. Usein kehitysvammaisilla on päivähoitossa oma henkilökohtainen avustaja, ja lapselle tehdään päivähoiton toiminta- ja kuntoutussuunnitelma yhdessä vanhempien ja muiden mahdollisten asiantuntijoiden kanssa. Kun suunnitellaan toimintaa ryhmälle, jossa on kehitysvammaisen lapsi, on aina otettava huomioon lapsen yksilölliset tarpeet. Ohjauksessa ja opetuksessa vahvistetaan lapsen perusvalmiuksia ja yksilöllistä suoritustasoa. Tärkeitä yhteistyökumppaneita päiväkodin henkilöstöl-

le ovat kehitysvammaisen lapsen vanhemmat sekä mahdollisesti myös kuntouttavat terapeutit. (Malm ym. 2006, 180–181.)

4.5. Päiväkoti kuntoutuksellisenä toimintaympäristönä

Vammaista lasta tulee kasvattaa kuten muitakin lapsia. Liiallinen suojeleminen ja esimerkiksi etuoikeuksien antaminen voi eristää lasta muista ja olla haitallista tämän kasvulle ja kehitykselle. Päiväkodissa lapsen kasvua, itsetuntoa, sosiaalisia taitoja sekä tunne-elämän kehittymistä voidaan tukea eri tavoin. Ympäristöllä on suuri vaikutus lapsen vireyteen ja motivaatioon. Muuttuvat ympäristöt (mm. päiväkotitilat ja sen eri tilat, lähiympäristö), esteettömyys ja tarkoituksenmukaiset tilat motivoivat lasta yrittämään ja toimimaan. Päiväkodin tulee olla sellainen, että se on sopiva kaikille lapsille. (Heinämäki 2000, 84, 103–105.)

Päiväkodin ammattitaitoinen henkilökunta osaa ottaa lapsen tuen tarpeet huomioon suunnitellessaan toimintaa. Päiväkodissa lapsi saa kokea lämpöä, turvallisuutta, hyväksytyksi tulemisen tunteita sekä tarkoituksenmukaista ja strukturoitua ohjausta päivän toiminnoissa. Rutiinit ovat tärkeitä, ja ne auttavat lasta hahmottamaan päiväjärjestystä, luovat turvallisuuden tunnetta sekä auttavat lasta ennakoimaan tilanteita. Aikuinen voi omalla toiminnallaan, esimerkillään ja ohjauksellaan tukea lapsen itsenäisyyttä ja omatoimisuutta. Varhaiskasvatushenkilöstö ei tee asioita lapsen puolesta; lapsen annetaan itse yrittää ja opetella asioita. Lasta tuetaan, mutta hänen ei anneta tulla liian riippuvaiseksi aikuisesta. (Peltomaa ym. 2005, 29.)

Sopivat leikit ja leikkivälineet ovat tärkeitä lapsen kehitykselle, ja niiden avulla voidaan kehittää esimerkiksi silmän ja käden yhteistyötä, havaintotoimintoja sekä karke- että hienomotoriikkaa. Myös kehonkuvan hahmottamista voidaan harjoitella leikkien ja muiden päivittäisten toimintojen avulla. Monen eri aistin yhtäaikainen käyttö edistää lapsen oppimista; esimerkiksi musiikin avulla voidaan harjoitella liikunnallisia taitoja, kehonhahmotusta, sanoja, käsitteitä, laulamista, itsensä ilmaisua sekä sosiaalisia ja vuorovaikutuksellisia taitoja. (Heinämäki 2000, 85–86; Peltomaa ym. 2005, 29–30.)

Kommunikaation kehittäminen on tärkeää kehitysvammaisille lapsille. Sanalliset ohjeet eivät aina välttämättä tavoita lasta, vaan hän tarvitsee konkreettista mallia, tukea, apua sekä toimintojen toistamista. Sanavarasto ja käsitteiden hallinta voi olla puutteellista. Lapsen kanssa tulee kommunikoida paljon erilaisia apuvälineitä, kuten tukiviittomia ja PCS-kuvia apuna käyttäen. Kehitysvammaisen lapsen puhetta ja sanavaraston kehittymistä edesauttaa se, että asioita havainnollistetaan kuvien ja esineiden kautta. (Peltomaa ym. 2005, 29–30.)

Myös kehitysvammaisen lapsi on ennen kaikkea lapsi, eikä häntä tule luokitella hänen erityispiirteidensä tai -tarpeidensa mukaan. Päiväkodissa kehitysvammaiselle lapselle muiden lasten esimerkki on hyödyllinen malli. Kun muut lapset suorittavat arkirutiineita ja jokapäiväisiä toimintoja, kehitysvammaisen lapsi voi ottaa mallia heistä ja alkaa pikkuhiljaa matkimaan heidän toimintaansa. On tärkeää, että lapsi toimii ryhmän jäsenenä ja että hänet otetaan mukaan toimintaan huolimatta mahdollisista rajoitteista. Muiden lasten esimerkin avulla kehitysvammaisen lapsi oppii kieltä, motorisia taitoja, sosiaalisia taitoja, ja myönteisten oppimiskokemusten kautta lapsen itsetunto kasvaa. (Vammaisten tukiliitto 2009, 47–50.)

5 Kuvakirjat

Vaikka kuvittamisen ja kirjoittamisen historia ulottuu tuhansien vuosien taakse, ovat varsinaisen kuvakirjan juuret valistusajalla, jolloin lapsi alettiin nähdä yksilönä. Kuvakirjan synnyn on mahdollistanut myös painotekniikan modernisoituminen. (Oittinen 2004, 19.)

Ensimmäisen lapsille suunnatun kuvakirjan loi saksalainen Heinrich Hoffmann vuonna 1845. Hoffmannin teos ”Jörö-Jukka” oli opettavainen tarina, kuten ajanhenkeen kuului. Aluksi lastenkirjojen tarkoituksena oli opettaa toivottuja arvoja ja normeja lukijoilleen. Vaikka nykyäänkin kirjoissa piilee opetus, on se usein ikään kuin kätkeyty hauskaan tarinaan ja värikkäisiin kuviin. (Heinimaa 2001, 144.)

5.1. Mikä on kuvakirja?

Kuvakirja voidaan määritellä yksinkertaisesti. Se on teos, jossa kuvat ja teksti luovat kokonaisuuden. Kuva ja sanat ovat vuorovaikutuksessa ja täydentävät toisiaan. Heinimaa (2001, 142–143) on Suojalan ja Karjalaisen teoksessa ker-tonut Ulla Rhedin jakavan kirjat kolmeen ryhmään. Eeppisessä kuvakirjassa kuvat selventävät tekstiä ja kuvaavat tarinan pääkohtia, laajennetussa kuvakirjassa kuvat laajentavat tarinaa ja kertovat jotain uutta, ja alkuperäisessä kuva-kirjassa teksti ja kuvat liittyvät toisiinsa, eikä teksti avaudu ilman kuvia.

Oittinen (2004, 42–44) kirjoittaa David Lewisin määrittelevän kuvituksen tehtä-vän narratiiviseksi, jolloin kuvat liittyvät tiukasti tekstiin. Kuvissa on kuitenkin myös sellaista tietoa, mitä tekstissä ei ole kerrottu. Kuvat voivat laajentavat tari-naa, mutta toisaalta myös tarina laajentaa kuvia. Kuvien avulla voidaan tiettyjä tarinan kohtia nostaa paremmin esille. Kuvien yksityiskohdat sijoittavat tarinan aikaan, paikkaan, yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Kuvissa kerrotaan lisää tarinan henkilöistä, ja kuvittaja antaa henkilöille taustan, esimerkiksi maiseman ja kodin. Kuva ja sana vaikuttavat toisiinsa eri tavoin. Tarinan sanat kiinnittävät huomion kuvan tiettyihin kohtiin, kun taas kuvat puolestaan tukevat tarinaa antamalla lisätietoa tarinan maailmasta.

Kuvien tehtävänä voi olla myös tarinan näkökulmien rajaaminen. Tällöin kuvas-sa esimerkiksi tarinan henkilön ilmeet ja eleet voivat paljastaa tunteen, jota tekstissä ei suoranaisesti ilmennetä Kuva ja sana voivat myös haastaa toisensa tai olla ristiriidassa keskenään. Kuvitus voi viestittää täysin päinvastaisia asioita kuin teksti ja herättää lukijan sekä kuulijan ajattelemaan. (Oittinen 2004, 41–44.)

5.2. Kuvakirjan tehtäviä

Arnold Lobel määrittelee hyvän kuvakirjan kriteerit seuraavasti: *”Hyvässä kuva-kirjassa täytyy olla yksinkertainen juoni, mutta tämän juonen on oltava taitavasti sommiteltu. Sen täytyy kestää monet lukukerrat. On oltava lujat, selkeät henki-löhahmot, huumoria, draamaa, runoutta... Kaikkea tätä. Hyvä kuvakirja ei muis-tuta liiaksi sarjakuvaa, mutta ei myöskään ole liian sofistikoitua aikuisten taidet-ta. Hyvän kuvakirjan kuvien tulee olla sopusoinnussa kirjan tekstin, juonen, mie-*

len, tunnelman ja aiheen kanssa. Kuvien tulee kulkea hyvin yhdessä tekstin kanssa ja kuva-aiheiden valinnan tulee auttaa jäsentämään tekstiä. Hyvän kuvakirjan on oltava tosi, sen on synnyttävä tekijöiden elämästä ja intohimoista. Kirja joka on luotu vain kauppatavaraksi, pysyy kauppatavarana, oli sen menestys miten hyvä tahansa.” (Laukka 1996, 68–69) Kuvakirjoilla on monia tärkeitä tehtäviä, joista olemme nostaneet esiin keskeisimmät seuraavissa alaluvuissa.

5.2.1. Opettaminen

Alun perin lastenkirjojen tarkoitus oli pelkästään opettaa. Kirjoissa opetettiin lapsille yhteiskunnassa vallalla olevia sääntöjä ja tapoja. Nykyäänkin kirjojen yksi tehtävä on opettaa ja vaikuttaa lasten asenteisiin ja maailmankuvaan. Nykypäivän kuvakirjoissa opettaminen ei kuitenkaan ole yhtä ilmeistä ja itsetarkoituksellista kuin ennen, vaan opetus piilotetaan tarinan tapahtumiin. (Heinimaa 2001, 144.)

Lastenkirjallisuus voi opettaa lapsille monia asioita. Tarinoiden kautta lapsi oppii esimerkiksi kuuntelemaan ja hänen sanavarastonsa kasvaa. Tarinat ohjaavat lasta luomaan mielessään mielikuvia. Lapsi oppii tarinoita kuunnellessaan myös ei-tietoisesti käsittelemään ongelmiaan ja pelkojaan. Lapset käsittelevät asioita leikin kautta, ja kuullut tarinat jatkavat usein elämäänsä lasten leikeissä. Leikeissä jäljitellään tarinoiden tapahtumia, ja siten käydään asiat läpi lasten omalla tavalla. (Jantunen 1997, 17–18.)

5.2.2. Huvittaminen ja tunteiden käsittely

Tarinoita kerrotaan lasten iloksi, ja jokainen ilon kokemus tukee lapsen kasvua ja kehitystä. Kirjat viihdyttävät, mutta niiden avulla lapsi voi myös käsitellä tunne-elämän ongelmiaan ja löytää ratkaisuja saduissa esiintyvien hahmojen kokemuksista. Tarinoiden avulla voidaan myös lohduttaa lasta. (Ylönen 1998, 11–12.)

Kuvakirjojen keskeinen tehtävä on tuottaa lapselle tunnekokemuksia ja huvia. Huvittamalla lasta vaikutetaan samalla hänen tunteisiinsa. Kirjat voivat naurattaa, liikuttaa ja myös pelottaa. Tarinoiden avulla voidaan käsitellä vaikeita ja ahdistaviakin tunteita. Lapsi ymmärtää, että ongelmat ja pelot ovat väistämät-

tömästi elämään kuuluvia asioita, mutta niitä voi oppia ratkaisemaan ja hallitsemaan. Kuvien kautta lapsi voi samaistua tarinan henkilöihin ja päästä mukaan tarinaan uudella tavalla. (Jantunen 1997, 17–18; Heinimaa 2001, 152–153.)

Kuvakirjojen teemat voivat käsitellä vakavia aiheita, kuten kuolemaa ja surua. Jotkut lastenkirjojen aiheet voivat herättää levottomuutta aikuisissa, ja aina onkin käyty keskustelua siitä mitkä aiheet sopivat lapsille. Lapsia on yritetty suojella ahdistavilta aiheilta. On kuitenkin todettu, että raskaiden aiheiden käsittely pikemminkin edistää lapsen kehitystä ja kasvua. (Heinimaa 2001, 150.)

5.2.3. Esteettisen elämyksen tuottaminen

Kuvakirja voi olla lapsen ensimmäinen kosketus kuvataiteeseen ja kanava, jonka kautta hän oppii tuntemaan yleistä kauneuskäsitystä. Kuvakirjan kautta lapsi pääsee tutustumaan kuvalliseen kieleen. Kuvakirja on kokonaisvaltainen elämys, joka vetoaa lapsen aisteihin sekä havainto- ja eläytymiskykyyn. Aikuisilla on usein stereotyyppinen käsitys lapsille sopivista väreistä ja kuva-aiheista. Lapset ovat kuitenkin ennakkoluulottomia, ja olisikin hyvä tarjota lapselle erilaisia kuvakirjoja, jotta tämä pääsee tutustumaan erilaisiin kuvitustyyliin. (Heinimaa 2001, 155.)

5.2.4. Yhdessä lukemisen ja katselemisen kokeminen

Vanhemmilla on keskeinen rooli lasten kielellisessä kehityksessä. Jo pienestä pitäen lapsen tulisi saada kokemuksia keskustelemisesta, tarinoimisesta ja yhdessä lukemisesta, sillä kaikki tämä on kielellistä valmennusta. Kuvien katseleminen ja kuvalliseen kieleen tutustuminen yhdessä on tärkeää. Kodin myönteisellä asenteella kirjallisuuteen ja kieleen on suuri merkitys. Päiväkotien ja koulujen tehtävänä on tukea vanhempia kirjojen käytössä. (Heinimaa 2001, 161.)

Kuvien tutkaileminen yhdessä aikuisen kanssa on vuorovaikutusta, jossa ajatukset ja mielikuvitus pääsevät valloilleen. Lapsen identiteetin kehittymisen kannalta kokemukset läheisyydestä ja kuulluksi tulemisesta ovat merkittäviä. Identiteetin kehittymistä tukee kokemus siitä, että lapsi kokee itsensä tärkeäksi ja että hänen ajatuksiaan kuunnellaan. Vuorovaikutus voi myös rohkaista lasta luomaan omia tarinoita tai piirtämään kuvia kuulemansa pohjalta. Kuvakirja voi

avata oven taiteen maailmaan ja rikastuttaa lapsen elämää monella tavalla. (Heinimaa 2001, 161.)

5.2.5. Sivunkääntämisen draama

Kuvakirjojen erityinen ilmaisukeino on sivunkääntämisen draama. Draama syntyy toisiaan seuraavien kuvien keskinäisestä suhteesta ja tarinan kerronnan ajallisesta etenemisestä, kun käännetään kirjan sivua. Joka kerta kun sivua käännetään, kohdataan jotakin uutta ja yllättävää. Sivunkääntämisen draama opettaa lukijalle kuvien logiikan ymmärtämistä, eli sitä, kuinka tarina etenee ja jatkuu. (Heinimaa 2001, 156–157.)

Usein tarinoissa esiintyy toistoa, ja lapsi voi arvata seuraavan tarinan käänteen. Tästä syntyy tietynlaista tunnistamisen riemua. Kaikkea ei aina välttämättä paljasteta tarinassa, ja lukija voi rakentaa tapahtumia omassa mielikuvituksessaan. Kuvakirjoissa onkin usein jätetty tilaa lukijan omalle tulkinnalle. (Heinimaa 2001, 156, 158.)

5.3. Kirjallisuuskasvatus

Kaiken ikäisille lapsille voidaan päivähoidon parissa tarjota suunnitelmallista kirjallisuuskasvatusta. Vaikka päävastuu riittävän kattavasta kirjavalikoimasta ja monipuolisesta kirjallisuuskasvatuksesta jää lastentarhanopettajille, laadukkaita kirjallisuuskasvatusta luodaan tiimityöskentelynä päiväkodin henkilöstön kesken. (Piironen 2005; Mäki & Arvola 2009, 56.)

5.4. Lukeminen ja kerronta

Lukeminen ja kerronta ovat kirjallisuuskasvatuksen yleisimpiä muotoja. Lukuhetkistä tulee tehdä mukavia ja kiireettömiä. Osallistumassa voi olla joko koko ryhmä tai tietyin perustein koottu pienryhmä. Lukuhetkille ja kirjallisuuden kokemiselle tulee löytää suotuisa ympäristö, jossa lapsi voi laajentaa ja käsitellä sekä uusia että aikaisempia kokemuksia kuulemastaan. Hyvä ympäristö tarinan kerronnalle ja satuhetkille onkin esimerkiksi pehmeillä tyynyillä sisustettu lukunurkkaus, jossa lapsi rentoutuu ja pääsee myös fyysisesti lähelle lukijaa. (Heinonen 2001, 201–202; Mäki & Arvola 2009, 56–57.)

Konkretiaa ja mielenkiintoa lukuhetkiin saadaan pienillä asioilla. Tärkeintä on lukijan ja lasten välinen yhteys, jota lukija voi ylläpitää luomalla lapsiin katsekontaktin lukiessaan kirjaa. Esimerkiksi pyörivän tuolin avulla lukuhetkiin voidaan tuoda lisää dramatiikkaa niin, että lukija välillä pyörähtää selin lapsiin ja takaisin kääntyessään hän onkin laittanut kasvoilleen tarinaan sopivan naamarin. Tunnelmaa voidaan luoda myös valaistuksella tai vaikkapa erivärisin kankain. Lukuhetken voi myös aloittaa aina samalla rituaalilla, jolloin lapset virittäytyvät kuuntelemaan tarinaa. (Heinonen 2001, 201–202; Mäki & Arvola 2009, 56–57.)

Kasvattajan tehtävä on toimia lapsen ja kirjan yhteensaattajana. Tämän roolin merkitys on sitä suurempi, mitä nuoremasta lapsesta on kysymys, sillä lukutaidoton lapsi tarvitsee tulkin itsensä ja kirjan sekä todellisuuden ja fiktion välille. Kasvattajan on myös luotava hyvä ilmapiiri lukuhetkelle ja nautittava tilanteesta itse. Lapset aistivat herkästi, jos aikuinen ei ole lukuhetkellä aidosti läsnä. (Heinonen 2001, 201–202; Mäki & Arvola 2009, 55.)

6 Toiminnallinen opinnäytetyö

6.1. Mikä on toiminnallinen opinnäytetyö?

Toiminnallinen opinnäytetyö on kehittämistyö, jonka tavoitteena on käytännön toiminnan kehittäminen, ohjeistaminen, järjestäminen tai järjeistäminen. Toiminnallinen opinnäytetyö on vahvasti sidoksissa työelämään, ja yleensä sillä onkin toimeksiantaja. Se on kahdesta osasta koostuva kokonaisuus, joka sisältää toiminnallisen osuuden ja opinnäytetyöraportin. (Vilkkä & Airaksinen 2003, 9.)

Alasta riippuen työn tuotos voi olla ammatilliseen käyttöön tarkoitettu opas tai ohje, esimerkiksi perehdyttämisoras. Toteuttamistapana voi olla myös kirjan, kansion, portfolion, kotisivujen tai cd-romin tuottaminen. Toiminnallisen opinnäytetyön voi toteuttaa myös järjestämällä jonkin tapahtuman, kokouksen, näyttelyn tai vaikkapa messut. (Vilkkä & Airaksinen 2003, 9–10.)

Hyvä opinnäytetyön idea kumpuaa koulutusohjelman opinnoista, ja se syventää opinnäytetyöntekijän tietoja ja taitoja tekijää kiinnostavasta aiheesta. Opinnäyte-

työn tekeminen toimeksiantajalle on hyvä tapa näyttää laaja-alaisempaa osaamista ja tietämystä. Toimeksiantona tehty opinnäytetyö voi helpottaa työllistymistä, lisätä vastuuntuntoa ja opettaa projektinhallintaa. Projektinhallinta tarkoittaa täsmällisen suunnitelman tekemistä, tietynlaisten toimintaehtojen ja aikataulun mukaan toimimista tavoitteellisesti. (Vilkkä & Airaksinen 2003, 16–17.)

6.2. Toiminnallisen opinnäytetyön toteuttaminen

Halusimme opinnäytetyössä yhdistää ammatilliset kiinnostuksenkohteemme. Varhaiskasvatus ja kehitysvammaisuus nivoutuivat yhteen, ja lisäksi halusimme hyödyntää luovuuttamme. Näin ollen tuntui luontevalta tutkimusten ja selvitysten sijaan tehdä toiminnallinen opinnäytetyö, jossa pääsimme hyödyntämään omia vahvuusalueitamme.

6.3. Tuotoksen suunnittelu ja toteutus

Toimintasuunnitelmalla on toiminnallisessa opinnäytetyössä suuri merkitys. Toimintasuunnitelmasta tulee ilmetä mitä tehdään, miten tehdään ja miksi tehdään. Idean ja tavoitteiden tulee olla tarkkaan harkittuja ja perusteltuja. Hyvä toimintasuunnitelma kertoo opinnäytetyöntekijän kyvystä johdonmukaiseen päättelyyn niin ideassaan kuin tavoitteissaankin. Se on lisäksi lupaus siitä, mitä työn tekijä aikoo tehdä. Toimintasuunnitelmassa hahmotellaan myös työn tekemisen aikataulua. (Vilkkä & Airaksinen 2003, 26–27.)

Teimme oman toimintasuunnitelmamme syksyllä 2010, ja kartoitimme siinä lähtötilannetta, kohderyhmää, luonnostelimme aikataulua ja perehdyimme aikaisempaan tutkimustietoon. Toimintasuunnitelmassa kirjasimme ylös työn tavoitteet ja keinot niiden saavuttamiseksi. Toimintasuunnitelma on prosessin edetessä tarkentunut ja muuttunut, mutta idea on pysynyt samana.

7 Ideasta tuotokseen

Pohdinnan ja ideoinnin jälkeen päätimme tehdä kuvakirjan, jonka aihepiirinä on kehitysvammaisuus varhaiskasvatuksessa. Perehdyimme kehitysvammaisuutta

koskevaan lastenkirjallisuuteen ja totesimme, ettei tuoretta vastaavanlaista teosta ole.

Kehitysvammaisuus on ollut näkyvillä lasten kirjallisuudessa jo kauan. Suhtautuminen kehitysvammaisuuteen on heijastunut jo kirjojen nimissä; esimerkiksi vuonna 1971 on ilmestynyt Maria Oraston kuvakirja, jonka nimi on ”Tsiri, iloinen vajavainen”. Erilaisuus korostuu myös Pirkko Linnan kirjassa ”Tuomaskin käy koulua” (1980). Kirjojen nimissä on negatiivinen kaiku, kehitysvammaisuus korostuu kirjoissa ja vammaiset erotetaan muista. Monissa kirjoissa kehitysvammainen ei ole pääosassa, vaan pääsee mukaan, kuten Tuula Kallioniemen vuonna 2000 ilmestyneessä kirjassa ”Topi ja viimeinen mohikaani”.

Tavoitteenamme oli luoda kuvakirja (liite 2), jota päiväkotien henkilökunta voisi käyttää apuvälineenä työssään varhaiskasvatuksen kentällä. Halusimme käsitellä kehitysvammaisuutta korostamatta erilaisuutta, mutta kuitenkin niin että lapsen erityistarpeet ja mahdolliset arjen hankaluudet huomioidaan ja selitetään. Kirjamme päähenkilö Timo esitellään kirjassa yhtenä ryhmän jäsenenä, ei erilaisena tai sairaana, vaan lapsena, joka tarvitsee enemmän apua ja tukea sekä erilaisia apuvälineitä

7.1. Taustatyö

Tarkoituksenamme oli haastatella Lappeenrannan varhaiskasvatushenkilöstöä, ja selvittää heidän kokemuksiaan kehitysvammaisista lapsista päivähoitossa ja sitä, millaisia tilanteita kirjassa kannattaisi nostaa esille. Aikataulutuksen tähden luovuimme haastatteluista ja sen sijaan suoritimme sähköpostikyselyn (liite 1). Koska emme työssämme tutki ja analysoi, emme kokeneet haastattelujen tekemistä myöskään mielekkäänä metodina. Haastatteluilla saatu tieto on spesifiä, ja koimme tähän työhön riittäväksi sähköpostitse suoritetun avoimia kysymyksiä sisältävän kyselyn.

Lähetimme sähköpostikyselyn Lappeenrannan varhaiskasvatushenkilöstölle. Odotimme kyselyyn enemmän vastauksia, mutta loppujen lopuksi vastauksia saimme vain muutaman. Vastaajat olivat kokeneita ammattihenkilöitä, ja he olivat käyttäneet aikaa kyselyyn vastaamiseen. Olimme tyytyväisiä saamiimme

vastauksiin, ja henkilöstön näkemykset ja kokemukset tukivat valintojamme kirjan teemojen suunnittelussa.

Kyselyssä kysyimme henkilöstön kokemuksia kehitysvammaisten lasten kanssa toimimisesta, lasten erityistarpeista ja niiden täyttämisestä päiväkodissa sekä siitä, millaisia kysymyksiä kehitysvammaisen lapsi herättää muissa ryhmän lapsissa. Pyysimme myös avoimia kommentteja ja kokemuksia kehitysvammaisten lasten kanssa työskentelystä.

Kaikissa vastauksissa mainittiin samoja tuen tarpeita; kehitysvammaisen lapsi tarvitsee enemmän apua, tukea sekä apuvälineitä esimerkiksi pukemistilanteissa, ruokailussa sekä kommunikoinnissa. Teoriakirjallisuudesta löysimme tietoa siitä, millaista apua ja tukea kehitysvammaiset tarvitsevat eri kehitysvaiheissaan.

7.2. Timo – päähenkilön synty

Kirjamme päähenkilö on kehitysvammaisen lapsi, jonka vamman muotoa emme ole tarkemmin määritelleet. Aluksi ajattelimme, että päähenkilömme olisi CP-vammaisen, joka tarvitsee paljon erilaisia apuvälineitä ja joka on niin sanotusti selkeästi vammaisen. Luovuimme ideasta, koska halusimme kirjan käsittelevän vammaisuutta yleisluontoisemmin.

Seuraava idea oli, että kirjan päähenkilöllä olisi Downin syndrooma, koska se on tunnettu ja yleinen kehitysvammaisuuden muoto. Koimme senkin liian rajaa-vaksi, joten päätimme olla määrittelemättä vammaa tarkemmin. Olemme harjoittel- ja työpaikoissamme tavanneet eri tavoin kehitysvammaisia ihmisiä, ja omat kokemuksemme kehitysvammaisten ominaispiirteistä loivat yhdessä teorian kanssa pohjan Timo-hahmon synnylle.

Emme ole määritelleet Timon kehitysvamman laatua tarkemmin, vaan olemme ikään kuin liittäneet hahmoon yleisimpiä kehitysvammaisuuden ominaispiirteitä ja erityistarpeita. Toisaalta pohdimme, luommeko työssämme kuvaa ”tyypillisestä kehitysvammaisesta”. Kehitysvammaiset ovat ainutlaatuisia yksilöitä, persoonia, ja ei voi luoda tyyppiesimerkkiä kehitysvammaisesta. Tiedostamme tämän, mutta halusimme kirjan olevan sovellettavissa ja yleistettävissä.

Timo on päiväkodissa ”isojen ryhmässä”. Ikää emme määritelleet tarkemmin. Timolla on muihin ryhmän lapsiin nähden enemmän opeteltavaa ja harjoiteltavaa arjen toiminnoissa. Kuvissa olemme tuoneet esiin tyyppipiirteitä, joita esiintyy monessa eri kehitysvammaisuuden muodossa. Timolla on hankaluuksia motorisissa tehtävissä, kommunikaatiossa ja itsestä huolehtimisessa. Timo tarvitsee avustajan tukea, erilaisia apuvälineitä ja kommunikaation tukimenetelmiä.

7.3. Kuvakirjan rakentuminen

Aloimme hahmotella tarinaa Timon ensimmäisestä päivästä uudessa päiväkodissa. Lähtökohtana oli se, että päiväkotiarkea on Timolle jo tuttua, mutta nyt hän aloittaa uudessa ympäristössä ja uudessa ryhmässä. Timolla on avustaja, joka on hänelle ennestään tuttu. Ajattelimme, että tuttu avustaja helpottaa Timon aloittamista uudessa päiväkodissa.

Pohdimme ensin päiväkodin arkea ja normaalin päivärytmin kulkua omien kokemustemme perusteella. Päiväkodeissa päivät rakentuvat tiettyjen rutiinien ympärille, ja halusimme kirjamme tarinan tulevan lähelle lasta. Tarina rakentuu normaalin päiväkotiarjen ympärille. Hahmottelimme tarinan runkoa ensin ikään kuin pysäytyskuvina. Pohdimme, mitkä asiat on tärkeää nostaa esiin ja missä tilanteissa Timo kaipaa tukea. Yksi lähtökohtamme oli myös se, mitkä tilanteet herättävät muissa ryhmän lapsissa ihmetystä. Tähän saimme tukea suorittamamme kyselystä.

Käsitlemme normaaliin arkipäivään liittyviä asioita, kuten pukemistilanteita, ruokailua ja ulkoilua. Olemme jo aikaisemmin todenneet opinnäytetyössämme, että kehitysvammainen lapsi tarvitsee tukea näissä tilanteissa. Näissä tilanteissa harjoitellaan omatoimisuutta ja erilaisia taitoja. Muut ryhmän lapset osaavat jo suoriutua itsenäisesti esimerkiksi pukeutumisesta ja riisumisesta, mutta Timo tarvitsee tässä vielä aikuisen tukea ja apuvälineitä. Lähtökohtana kirjassa oli erityistarpeiden huomioiminen ja selittäminen, kuitenkin niin, ettei Timoa eristetä muista, vaan hän on osa ryhmää.

Halusimme tuoda kirjassamme esiin ruokailemisen, koska se on päivittäin toistuva tilanne, jossa tavoitteena on lapsen itsenäinen selviytyminen. Kirjassa ku-

vataan ruokailutilanne, jossa Timo vielä tarvitsee avustajan tukea ja apuvälineitä.

Timolla on lautasensa alla liukueste, joka on valmistettu silikonista. Liukuesteen ansiosta ruokailuvälineet ja lautanen pysyvät paikallaan. Timon ruokailuvälineissä on putkipaksunnokset, jolloin hän saa paremman otteen haarukasta ja veitsestä. Kuvassa Timo käyttää nyrkkiotetta pidellessään haarukkaa kädessään. Kun hän oppii oikean otteen, paksunnoksista voidaan luopua.

Avustajan tehtävänä ruokailussa on toimia esimerkkinä ja auttaa Timoa esimerkiksi sopivan ruoka-annoksen ottamisessa. Avustaja tukee Timoa syömään terveellisesti ja sopivan määrän. Tarkoituksena on, että lapsi oppii itsenäisesti ottamaan oikean määrän ruokaa. Kehitysvammaisilla lapsilla voi olla ongelmia rennon ja hyvän ruokailuasennon löytämisessä, ja avustaja tukee Timoa oikeanlaisen asennon pitämisessä.

Alkuvaiheessa omatoiminen ruokailu voi olla epäsiistiä. Kirjassamme Timo osaa syödä omatoimisesti ja siististi, eikä hän tarvitse enää ruokalappua. Avustajan tehtävään kuuluu ohjata kehitysvammaista lasta noudattamaan hyviä pöytätapoja.

Timo tarvitsee arjessaan myös muita apuvälineitä. Kirjassamme Timo harjoittelee jäällä liikkumista luistelutuen avulla. Luistelutuen ansiosta Timo pysyy paremmin pystyssä jäällä kun hän pitää käsillään tuesta kiinni ja harjoittelee luisteliikkeitä. Timo käyttää kommunikointinsa tukena PCS-kuvia, joilla avustaja tukee Timon kielellistä kehitystä ja tilanteiden jäsentämistä.

Pohdimme pitkään, kuinka kirjan kuvitus toteutetaan. Punnitsimme eri vaihtoehtoja; piirtäisimmekö kuvat itse, tekisimmekö ne tietokoneella vai käyttäisimmekö ulkopuolista piirtäjää. Omat lahjamme eivät välttämättä olisi riittäneet kuvien toteutukseen, joten päätimme etsiä ulkopuolisen kuvittajan. Otimme yhteyttä Saimaan ammattikorkeakoulun kuvataideyksikköön, ja tiedustelimme löytyisikö aiheelle kiinnostusta. Olisi ollut mielenkiintoista yhdistää kaksi eri alaa yhteises-

sä projektissa. Emme kuitenkaan saaneet kyselyihimme vastausta. Tuttavapiirissämme on onneksi taiteellisesti lahjakkaita ihmisiä. Kuvittajaksi valikoitui Kira Pesonen, joka ansiokkaasti toteutti vaativat visiomme.

Tarina lähti rakentumaan kuvien kautta. Luonnostelimme ajatuksiamme kirjallisesti kuvittajallemme, joka alkoi luoda hahmoja eläviksi. Oli mielenkiintoista nähdä, kuinka kirjan hahmot alkoivat syntyä ja muuttuivat konkreettisiksi. Kirjasimme ylös, mitä kaikkea päiväkodin ympäristöön kuuluu ja millaisia asioita esimerkiksi päiväkodin huoneissa tulee ottaa huomioon. Kerroimme ajatuksemme kuvittajallemme, joka loi päiväkotiympäristön Timolle ja hänen ryhmälleen.

Suunnittelimme yhdessä kirjan tyyliä sekä värimaailmaa. Halusimme, että kirjan värimaailma on rauhallinen ja sopusointuinen. Kirjassa käytetään pastellisävyjä ja pehmeitä värejä. Emme halunneet kirjaan liian hyökkäviä värejä, mutta halusimme sen kuitenkin olevan värikäs. Kuvissa taustoilla näkyy leluja ja piirustuksia seinillä. Halusimme, että kuvissa on hauskoja yksityiskohtia, joita lapset voivat etsiä ja tutkia kuvista. Kirjan kuvissa aikuiset eivät näy kokonaan, vaan fokus on lapsissa.

Alkuperäinen ajatus oli tuottaa ja painattaa kovakantinen, kauniisti ja elävästi kuvitettu kirja. Ajattelimme painattaa kirjasta niin suuren painoerän, että olisimme voineet jakaa sitä päiväkoteihin ja kenties myydä sitä järjestöille ja liitoille. Olimme yhteydessä eri liittoihin ja haimme yhteistyökumppaneita projektillemme usealta eri taholta, koska luulimme aiheen olevan ajankohtainen ja kiinnostavan esimerkiksi vammaistyön eri järjestöjä. Toisin kuitenkin kävi. Painattaminen olisi pitänyt kustantaa itse, koska yhteistyökumppaneita ei löytynyt. Selvitimme painatuskustannusten suuruutta, ja olimme sähköpostitse yhteydessä useisiin eri painatuspaikkoihin. Kustannukset olisivat nousseet meidän budjetillemme liian suuriksi, joten jouduimme luopumaan kirjan painattamisesta. Kirja on toteutettu aluksi sähköisessä muodossa, ja jos kiinnostuneita yhteistyötahoja löytyy, voidaan kirja myöhemmin painattaa.

8 Yhteenveto ja pohdinta

Idea lähti liikkeelle opinnäytetyöntekijöiden mielenkiinnon kohteista, jotka halusimme yhdistää toimivaksi kokonaisuudeksi. Kaksi tekijöistä haluaa lastentarhanopettajan pätevyyden, jolloin opinnäytetyön aiheen on suuntauduttava alle 8-vuotiaisiin lapsiin. Kolmas tekijä puolestaan suuntautuu vammaistyöhön. Halusimme myös tuottaa opinnäytetyöllämme jotain konkreettista ja luovaa. Kaikkia tekijöitä kiinnostaa luovien ja toiminnallisten menetelmien hyödyntäminen. Alusta alkaen oli selvää, että toiminnallinen opinnäytetyö olisi meille sopivin vaihtoehto toteuttaa työmme.

Ajatus kuvakirjasta työvälineenä syntyi sattumalta eräällä luennolla. Idea sai meidät kaikki innostumaan, ja aloimme rakentaa ideaa eteenpäin. Alusta alkaen visiomme kirjasta olivat selkeitä. Näin jälkikäteen ajateltuna visiomme olivat varsin korkealentoisia ja idealistisia. Prosessin edetessä suunnitelmat ovat eläneet ja ideat muuttuneet, mutta perusajatus on pysynyt samana.

Yritimme hakea kirjan tekemiseen yhteistyökumppaneita huonolla menestyksellä. Vastaanotto yllätti, sillä joistain paikoista emme saaneet vastauksia ollenkaan ja loput vastasivat kieltävästi. Kieltävät vastaukset olivat ikäviä takaiskuja, koska olimme mielissämme jo nähneet kirjamme valmiina. Monellakaan järjestöllä ei ole varaa panostaa tällaisiin hankkeisiin. Koska emme saaneet rahallista tukea ja koska omat resurssimme eivät riitä painattamisen tuottamien kustannusten kattamiseen, joudumme tyytymään kirjan sähköiseen versioon.

Tästäkin syystä opinnäytetyöprosessi on opettanut sietämään epäonnistumisia ja epävarmuutta. Kirjan tekeminen opetti myös realistisista ajattelua ja suunnittelua. Opinnäytetyöprosessi on pakottanut miettimään omia voimavaroja ja resursseja sekä sitä, miten niitä käyttää ja mihin niitä suuntaa.

Kaikilla opinnäytetyön tekijöillä on ollut vaikea vuosi, johon on sisältynyt paljon menetyksiä ja henkilökohtaisia vastoinkäymisiä. Nämä kaikki asiat ovat vaikuttaneet siihen, että opinnäytetyöprosessi on välillä jäänyt toissijaiseksi. Tämän työn tekemisen aikana olemme pysähtyneet pohtimaan omaa jaksamista ja

elämän tärkeysjärjestystä. Joskus pitää osata asettaa itsensä etusijalle oman hyvinvointinsa vuoksi.

Prosessin aikana olemme myös keränneet paljon uutta ammatillista teoriatietoa, ja jakaneet keskenämme tietoa. Meillä jokaisella on omat vahvuudet ja kiinnostuksenkohteet sekä erilaiset taustat. Olemme keränneet vuosien varrella paljon hiljaista tietoa ja kokemuksia ja työtä tehdessämme olemme jakaneet tätä kokemusta ja osaamista. Ryhmätyötyötaidot ovat kehittyneet prosessin aikana. Olemme kaikki oppineet joustamaan ja tulemaan vastaan. Ryhmätyön tekeminen on dialogissa elämistä. Vuorovaikutustaitomme ovat hioutuneet, ja prosessin edetessä työskentely ryhmässä on muuttunut helpommaksi.

Ryhmässä on voimaa, mutta ryhmätyöskentely tuottaa myös vaikeuksia. Aikataulujen yhteensovittaminen on ollut paikoin hankalaa. Aluksi yritimme väkisin sovittaa aikatauluja yhteen ja tehdä työtä yhdessä. Työn alkumetreillä oli vaikeata hahmottaa ryhmän omaa tapaa toimia yhteistyössä. Vähitellen työnjako selkeytyi, ja opimme jakamaan työtaakkaa ja jakamaan prosessia osiin. Prosessin hallinta alkoi selkeytyä vasta työn loppuvaiheessa.

Työn alkuvaiheessa tavoitteiden ollessa vielä selviä ja laajoja työn tekemistä sävytti stressi ja ankaruus itseä kohtaan. Työn edetessä olemme oppineet ottamaan rennommin, ja olemme alkaneet suhtautua opinnäytetyöhön yhtenä oppimistehtävänä muiden joukossa. Opinnäytetyön tekeminen on tämän ajattelutavan muutoksen myötä muuttunut sujuvammaksi ja tuotteliaammaksi. Harmi, että tämä havahtuminen tapahtui vasta työn loppuvaiheessa. Toisaalta ilman jokaisen elämässä tapahtuneita vastoinkäymisiä tätä havahtumista olisi tuskin tapahtunutkaan.

Opinnäytetyön tekeminen on opettanut tiedon hankintaa, tiedon jäsentelyä ja tiivistämisen taitoa. Keskeinen anti on oleellisen tiedon poimiminen kaiken informaation joukosta. Olemme selanneet läpi lukuisia lähde-tekstejä, ja pyrkineet löytämään parhaimmat kirjat työn tueksi. Aluksi oli vaikeata rajata teoreettisen viitekehyksen raameja. Lähdeluettelomme on suppea, mutta esimerkiksi kehitysvammaisuudesta ja varhaiskasvatuksesta löysimme mielestämme kattavat perusteokset, joiden käyttö tuntui perustellulta. Pohdimme lisälähteiden etsimis-

tä, mutta samat tiedot tuntuivat toistuvan eri teoksissa eri sanoin kuvailtuna. Lähdekirjojen hakeminen pelkästään lähdeluettelon pidentämiseksi ei tuntunut mielekkäältä.

Työhön kuului ensimmäisissä versioissa runsaasti epäolennaista sisältöä, jota karsimme, tiivistimme ja poistimme. Opinnäytetyön ohjaajien avulla muokkasimme tekstiä tarkoituksenmukaiseksi asiakokonaisuudeksi.

Työtä tehdessämme pyrimme teorian ja tuotoksen, eli kuvakirjan, luontevaan vuoropuheluun. Tämä osoittautui vaikeaksi asiaksi toteuttaa. Teorian täytyy tukea kirjan sisältöä ja teemoja, ja kirjan täytyy pohjautua teoriaan. Kirjassa esiin nostetut teemat ovat lähtöisin sekä omista kokemuksistamme ja havainnoistamme että ammattikirjallisuudessa esitetyistä faktoista. Kirjoittaessamme teoriaosuutta liitimme lähdekirjallisuudesta keräämäämme aineistoon selityksiä siitä, miksi kuvakirjaan valittiin tiettyjä päiväkodin arjessa toistuvia toimintoja.

Tämän työn tekemisen aikana meillä ehti olla kolme eri ohjaavaa opettajaa. Aikataulujen yhteensovittaminen sekä opettajien että koko ryhmän kesken ei prosessin aikana onnistunut montaakaan kertaa. Olisimme itse voineet olla aktiivisempia ohjaukseen hakeutumisessa, mutta tapaamisten peruuntumiset turhauttivat. Oma asenteemme sai negatiivisia sävyjä, ja päätimme selviytyä kaikista työhön liittyvistä toimista yksin. Vähäinen ohjaus todennäköisesti näkyy opinnäytetyössämme. Työn ohjauksen kannalta prosessin hallinta on ollut heikolla tasolla. Usean eri ohjaajan kanssa työskentely on ollut myös hieman hämmentävää. Jokaisella opettajalla on omat näkemyksensä ja painotuksensa työhön, jotka kumpuavat heidän omista ammatillisista mielenkiinnon kohteistaan.

Yhteistyö ulkopuolisen kuvittajan kanssa laajensi projektia entisestään. Ryhmäämme tuli tavallaan uusi jäsen omine näkemyksineen ja mielipiteineen. Kuvittaja ei ole työskennellyt varhaiskasvatuksen tai vammaistyön saralla, joten meidän täytyi ohjeistaa häntä tarkkaan ja kuvailla hänelle asioita, jotka meille ovat itsestään selviä. Kuvittaja pyrki toteuttamaan näkemyksiämme, ja kuunteli meitä luodessaan kirjaa. Aikataulut oli myös kuvittajan kanssa ongelmallista. Viimeisten kuvien toteuttaminen jäi viimein. Koska kuvittaja oli tuttu, oli

hankalaa asettaa tiukkoja vaatimuksia ja hoputtaa työn tekemisessä. Kuvittajamme kuitenkin onnistui työssään oikein hyvin, ja kuvitus vastasi visioitamme.

Käsittelimme teoriaosuudessa kirjallisuuskasvatusta, koska kuvakirjat ovat eniten käytetty kirjallisuuskasvatuksen menetelmä varhaiskasvatuksessa. Kuvakirjat vaikuttavat myönteisesti lapsen oppimiseen, kasvuun ja kehitykseen ja siksi niiden käyttö varhaiskasvatuksessa onkin mielestämme tärkeää. Lapsen tutustuttaminen sadun ja tarinoiden maailmaan tukee luovaan ajatteluun kasvatusta ja rikastuttaa mielikuvitusta. Lukeminen antaa lapselle valmiuksia luku- ja kirjoitustaidon kehittymiselle ja tukee hänen kielellistä kehitystään. Tämän takia kirjallisuuskasvatuksen osuutta pitäisi mielestämme lisätä ja järjestelmällistää. Aika päiväkodeissa tuntuu menevän perushoitoon ja arjen rutiinien ylläpitämiseen, eikä kirjallisuuskasvatukselle tunnu löytyvän aikaa. Liian usein kirjoja luetaan kiireessä, ilman pedagogisia tavoitteita.

Opinnäytetyöprosessin aikana pohdimme paljon inklusiota ja sen toteutumista Suomessa. Taustatietojen ja omien kokemustemme perusteella olemme huomanneet, että inklusio toteutuu hyvin päiväkodeissa, ainakin Lappeenrannassa. Olemme harjoittelu- ja työpaikoissamme tavanneet kehitysvammaisia lapsia, jotka ovat osa tavallista päiväkotiryhmää. Heidän tuen tarpeensa on päivähoitossa huomioitu, ja he saavat erityistä tukea. Kehitysvammaisilla lapsilla on erilaisia apuvälineitä käytössään, henkilöstö käyttää puheen tukena erilaisia kommunikaatiomenetelmiä ja päivähoiton henkilöstö tekee tarvittaessa yhteistyötä eri tahojen, kuten toimintaterapeuttien ja puheterapeuttien kanssa.

Päiväkotimaailmassa inklusion toteutuminen on helpompaa kuin koulumaailmassa, saati sitten myöhemmissä elämänvaiheissa. Päiväkodissa kehitysvammainen lapsi on samojen kehitystehtävien äärellä kuin muutkin lapset; hän opettelee motorisia taitoja, kehittää kieltään ja kommunikaatiotaan, opettelee sosiaalisia taitoja ja harjoittelee itsenäisyyttä arjen eri toiminnoissa. Päivähoitossa kehitysvammainen lapsi on lapsi muiden joukossa.

Koulumaailmassa inklusio ei vielä toteudu niin hyvin, ja niin sanottuja erityisluokkia on edelleen olemassa. Toisaalta mietimme sitä, että näin on ehkä hyväkin; kaikkia ei palvele normaaliluokkaan sijoittaminen, vaan jotkut hyötyvät pal-

jon enemmän tuetussa pienryhmässä toimimisesta. Mielestämme on kuitenkin hyvä, että päivähoitossa lapsia ei erotella heidän kykyjensä ja osaamisensa perusteella. Kaikki lapset voivat toimia yhdessä mahdollisista rajoitteistaan huolimatta, sillä päiväkodissa kaikki lapset ovat samojen kehitystehtävien edessä.

Opinnäytetyötä suunnitellessamme mietimme, kuinka saisimme tietää varhaiskasvatushenkilöstön kokemuksista kehitysvammaisten kanssa työskentelystä. Alun perin meillä oli tarkoituksena suorittaa teemahaastattelu muutamille Lappeenrannan päivähoitossa työskenteleville varhaiskasvatuksen ammattilaisille. Haimme tutkimuslupaa haastatteluitamme varten ja lupahakemus hyväksyttiin viranhaltijapäätöksellä 9.2.2011. Kuten olemme jo aikaisemmin opinnäytetyöraportissamme kertoneet, emme tehneet haastatteluita, vaan suoritimme kyselyn sähköpostitse varhaiskasvatushenkilöstölle.

Lähetimme saatekirjeen ja kyselyn Lappeenrannan päiväkotien johtajille, joita pyysimme välittämään kyselyn työntekijöille. Kyselyssämme käytimme avoimia kysymyksiä, joihin työntekijät saivat vastata omien kokemustensa ja näkemystensä mukaan. Vastauksia tähän kyselyyn saimme siis vain muutamia, mutta tieto jota saimme, oli erittäin arvokasta opinnäytetyötämme ajatellen. Olisi tietysti ollut meidän kannalta mielekkäämpää, jos vastauksia olisi saatu useampia, ja jos vastauksissa olisi ollut enemmän erilaisia näkemyksiä. Saadut vastaukset tukivat meidän omia kokemuksiamme ja teoriaosuudessa esiin nostettuja asioita. Vastauksien vähyydestä huolimatta olimme kuitenkin tyytyväisiä siihen, että ylipäättään saimme vastauksia varhaiskasvatuksen ammattilaisilta.

Opinnäytetyöprosessi on ollut pitkä, mutta kaikkien vaikeuksien ja muutosten jälkeen olemme kuitenkin tyytyväisiä lopputulokseen; saimme tehtyä sen mitä pitikin. Mielestämme kirja onnistui hyvin, vaikka emme saaneetkaan painatettua sitä kansien väliin. Työn tekeminen on ollut meille opettavainen kokemus kaikin puolin.

Opinnäytetyömme tuotosta olisi mahdollista tulevaisuudessa jatkaa kirjoittamalla esimerkiksi useampia kirjoja samaan sarjaan. Olisi myös mielenkiintoista tietää, kuinka kirjaa voitaisiin käyttää varhaiskasvatuksessa ja minkälaista hyötyä siitä on.

Lähteet

- Heinimaa, E. 2001. Kuvakirjat lapsen ja aikuisen maailmassa. Teoksessa Suojala, M., Karjalainen, M. (toim.) Avaa lastenkirja! Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön. Helsinki: Lasten Keskus, 142–163.
- Heinonen, S-L. 2001. Sanataide oppimisen ja leikin innoittajana. Teoksessa Suojala, M., Karjalainen, M. (toim.) Avaa lastenkirja! Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön. Helsinki: Lasten keskus, 201–214.
- Heinämäki, L. 2000. Varhaiserityiskasvatus lapsen arjessa. Helsinki: Tammi.
- Jantunen, T. 1997. Satu ja esiopetuksen tienviitat. Teoksessa Jokipaltio, J. (toim.) Sadun voimat II – polunpäitä sadun maailmaan. Jyväskylä: Maaseudun sivistysliitto, 15-20.
- Kaski, M (toim.), Manninen, A & Pihko, H. 2009. Kehitysvammaisuus. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 23.6.1977/519.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1977/19770519>, Luettu 2.9.2011.
- Laki vammaisuuden perusteella järjestettävistä palveluista ja tukitoimista 3.4.1987/380. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1987/19870380>, Luettu 3.9.2011.
- Laukka, M. 1996. Kuvakirja on kaveri, silta, matka tai sukellus tuntemattomaan. Teoksessa Jokipaltio, J. (toim.) Sadun voimat. Jyväskylä: Maaseudun sivistysliitto, 61–69.
- Malm. M., Matero, M., Repo, M. & Talvela, E-L. 2004. Esteistä mahdollisuuksiin – Vammaistyön perusteet. Helsinki: WSOY.
- Mäki, S & Arvola, P. 2009. Tarina tukee lasta. Opas lasten ja nuorten kirjallisuusterapiaan 2. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Oittinen, R. 2004. Kuvakirja kääntäjän kädessä. Helsinki: Lasten Keskus.
- Papunet. Kuvapankkeja ja kuvakokoelmia.
<http://papunet.net/tietoa/kommunikointikeinot/kuvat/kuvapankkeja-ja-kuvakokoelmia.html>, Luettu 18.10.2011.
- Peltomaa, J., Sorsa, M., Leminen, J. & Purho, H. 2005. Erityistä tukea tarvitseva lapsi päivähoidossa –opas.
http://www.isonetti.net/varhaiskasvatus/Erityinen_osaksi_arkea.pdf, Luettu 2.9.2011.

- Pihlaja, P. 2006. Varhaiserityiskasvatuksen lähtökohtia. Teoksessa Pihlaja, P. & Kontu, E. (toim.) Arjen moninaisuutta - Erityisryhmät päiväkodissa. Helsinki: Stakes, 9–20.
- Pihlaja, P. & Svärd, P-L. 1996. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. 2004. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY.
- Piironen, L. 2005. Leikkiä ja taidetta päiväkodissa. Julkaisussa Täyttä elämää. Lastentarhanopettajaliitto ry. 6–7.
<http://www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/01LTOL/00LTOL/06JULK AISUT/ESITTEET/TAYTTAELAMAA.PDF>, Luettu 18.10.2011.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- Välkkilä, S. (toim.) 2009. Lapsellamme on down. Tampere: Kehitysvammaisten Tukiliitto ry.
http://www.kvtl.fi/media/Julkaisut/Oppaat/1267695440lapsellamme_on_down.pdf, Luettu 20.9.2011.
- Vilkkä, H & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytyö. Helsinki: Tammi.
- Virolainen, E. & Wiiala, J. 2009. PCS-kortit osana oppimisympäristöä. Päiväkoti Pasilan oppimisympäristön kehittäminen. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.
- Ylönen, H. 1998. Taikahattu ja hopeakengät – sadun maailmaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Saatekirje ja kysely

Hei!

Olemme ryhmä sosionomiopiskelijoita Saimaan ammattikorkeakoulusta. Valmistumme joulukuussa 2011. Teemme opinnäytetyötä, jonka tarkoituksena on tuottaa lastenkirja kehitysvammaisuudesta. Kirjassa käsitellään kehitysvammaisen lapsen arkea päivähoitossa. Kirja on työväline päiväkodin henkilöstölle ja se auttaa lapsia kohtaamaan ja ymmärtämään erilaisuutta. Kirja kirjoitetaan kuitenkin niin, ettei se korosta erilaisuutta vaan kehitysvammainen lapsi on osa lapsiryhmää.

Tarvitsisimme päiväkodin henkilöstön apua kirjan sisällön suunnittelussa. Millaiset tilanteet nousevat päiväkodin arjessa esille ja minkälaisia kysymyksiä kehitysvammaisuus lapsissa herättää?

Toivoisimme Teidän vastaavan seuraaviin kysymyksiin omien kokemustenne ja näkemystenne pohjalta:

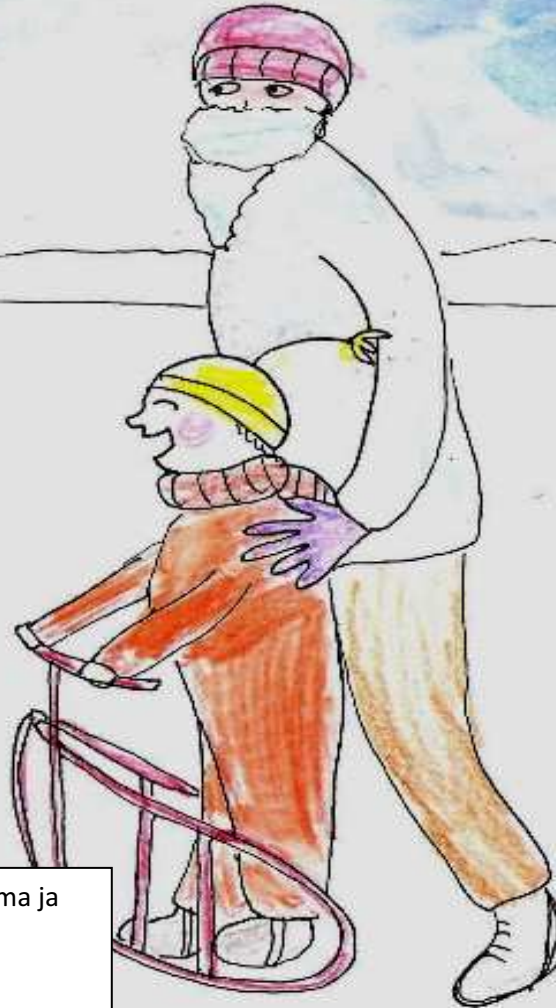
1. Kuinka paljon teillä on kokemusta kehitysvammaisten kanssa toimimisesta? Mitä diagnooseja lapsilla on ollut?
2. Miten lapset yleisesti suhtautuvat kehitysvammaiseen lapseen päiväkotiryhmässään?
3. Herättääkö kehitysvammaisuus kysymyksiä lapsissa? Millaisia?
4. Millaisissa arkipäivän tilanteissa erityisen tuen tarve ilmenee? Miten muut lapset suhtautuvat näihin tilanteisiin?
5. Mitä päiväkotipäivän tilanteita kirjassa kannattaisi käsitellä? Nouseeko mieleenne käytännön esimerkkejä?

Vastaukset pyydämme lähettämään sähköpostitse osoitteeseen suvituuli.turpeinen@student.saimia.fi

Kiitos vaivannäöstänne!

Ystävällisin terveisin, Jenni Salmén, Maria Kiviluoma ja Suvituuli Turpeinen

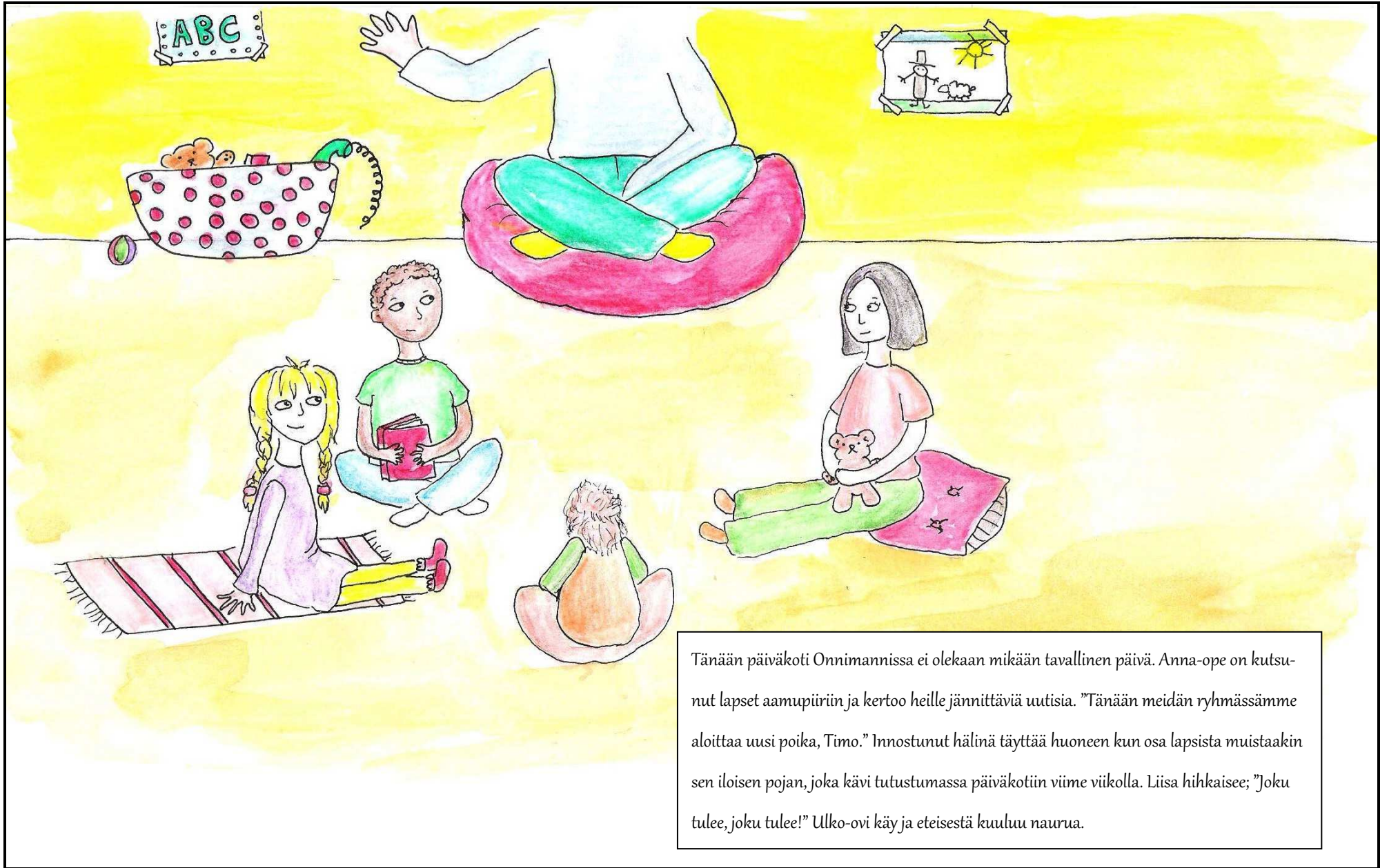
HAUSKA PÄIVÄ



SUUNNITTELU JA TOTEUTUS: Jenni Salmén, Maria Kiviluoma ja
Suvituuli Turpeinen

KUVITUS: Kira Pesonen

© Jenni Salmén, Maria Kiviluoma ja Suvituuli Turpeinen 2011



Tänään päiväkotia Onnimannissa ei olekaan mikään tavallinen päivä. Anna-ope on kutsunut lapset aamupiiriin ja kertoo heille jännittäviä uutisia. "Tänään meidän ryhmässämme aloittaa uusi poika, Timo." Innostunut hälinä täyttää huoneen kun osa lapsista muistaakin sen iloisen pojan, joka kävi tutustumassa päiväkotiin viime viikolla. Liisa hihkaisee; "Joku tulee, joku tulee!" Ulko-ovi käy ja eteisestä kuuluu naurua.



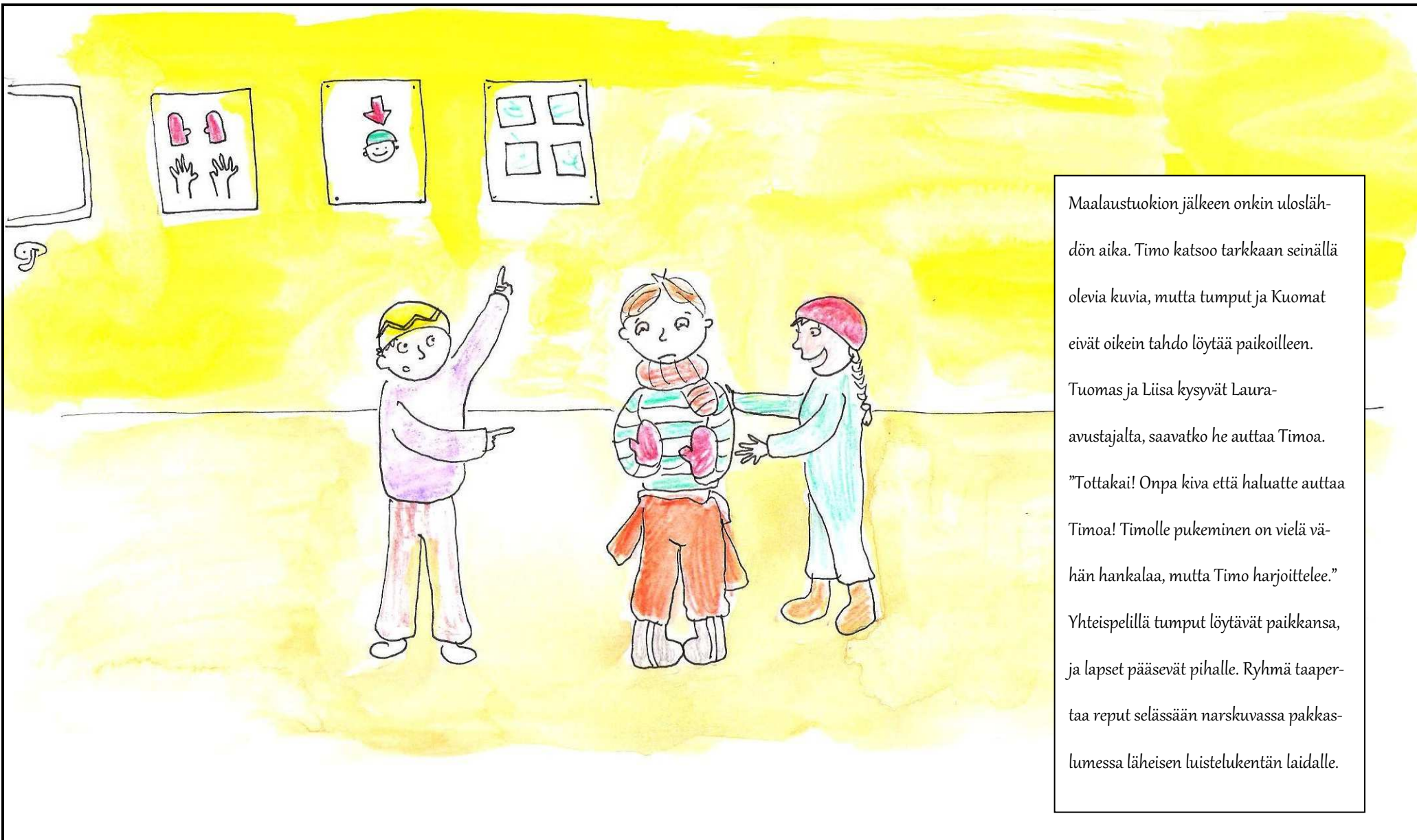
Rohkeimmat lapsista ryntäävät eteiseen ja jäävät oviaukkoon ihmettelemään. Timo on saapunut päiväkotiin kahden aikuisen kanssa. Toinen heistä on Timon äiti, joka jää Anna-open kanssa eteiseen juttelemaan. Lapsia ihmetyttää, kuka on tämä toinen täti, joka auttaa Timoa riisumisessa. Sakari kuiskuttaa Veeran korvaan; ”Kysy kuka tuo täti on.” Nainen kuulee Sakarin kuiskauksen ja kertoo olevansa Laura, Timon oma avustaja.



Muutkin lapset tulevat tervehtimään Timoa. Laura kaivaa laukustaan kummallisia kuvia. Kuvat ovat Timolle tuttuja, ja hän auttaa Lauraa laittamaan ne seinälle oikeaan järjestykseen. Kuvat kiinnostavat myös Sakaria. Hän osoittaa kuvia ja kysyy: ”Miksi tuossa on kuvia vaatteista?” Laura-avustaja kertoo kuvien muistuttavan Timoa, missä järjestyksessä pukeminen sujuu helpoiten. Timo hymyilee ja nyökkää.



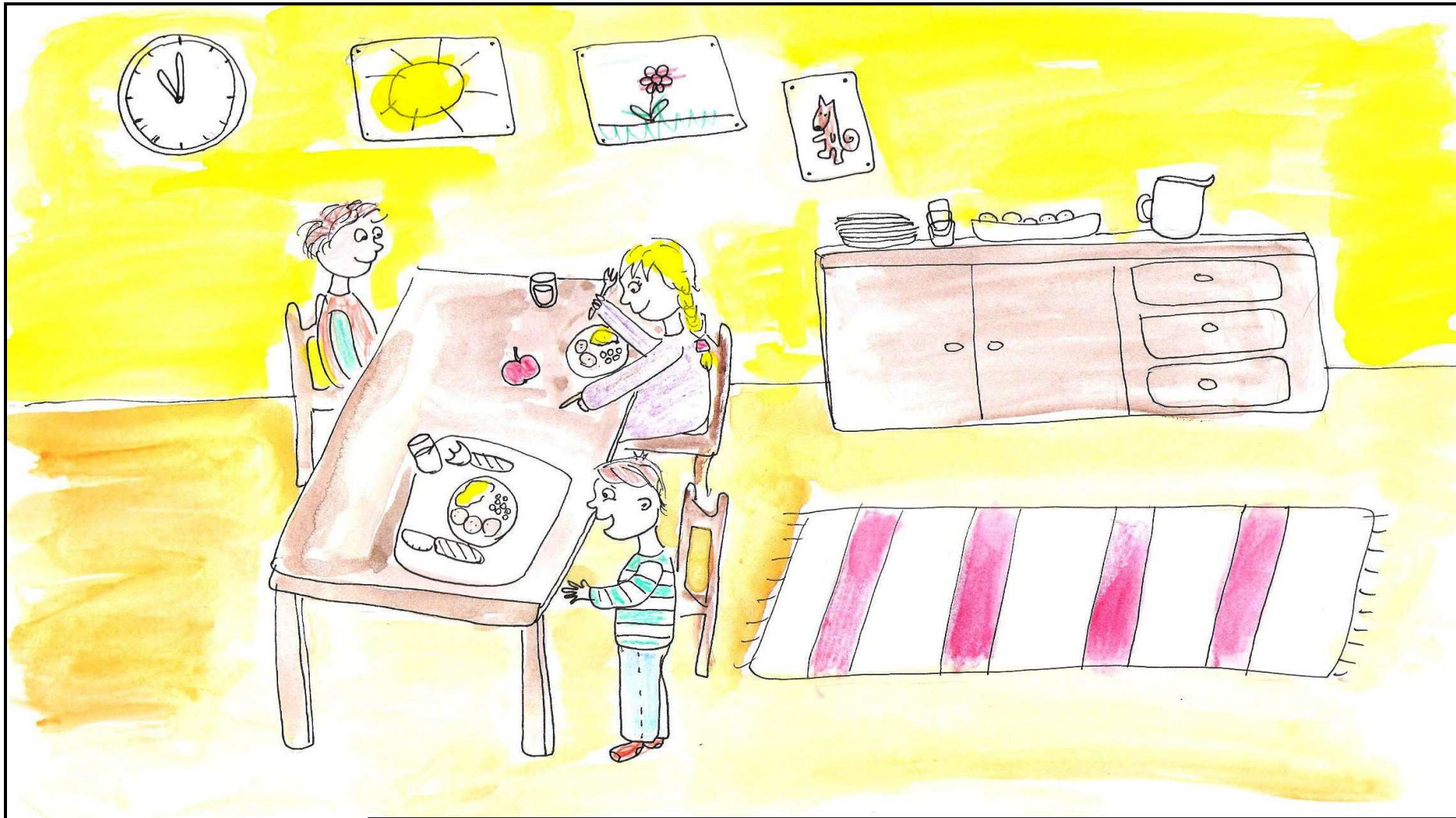
Anna-ope tulee eteiseen ja kutsuu ryhmän maalaustuokiolle. Pöydälle onkin jo laitettu valmiiksi maalauslустat ja muut tarvikkeet. Lapset istuvat paikoilleen ja Anna ohjeistaa: "Tänään on kaunis talvipäivä. Kurkatkaas ulos ikkunasta, mitä siellä näkyy? Timo tarttuukin tuumasta toimeen ja maalaa paperin kauttaaltaan siniseksi. Timo on niin innostunut, että vesiväritkin tippuvat lattialle ja maalia valuu yli paperin. Liisa ojentaa Timolle rätin, mutta Timo ei malta vielä lopettaa. Toisia lapsia vähän ihmetyttää Timon vauhti. Veera hihittää omalla paikallaan. Hän taitaa hie-
man tykätä Timosta, koska hänen paperiinsa onkin ilmestynyt sydän.



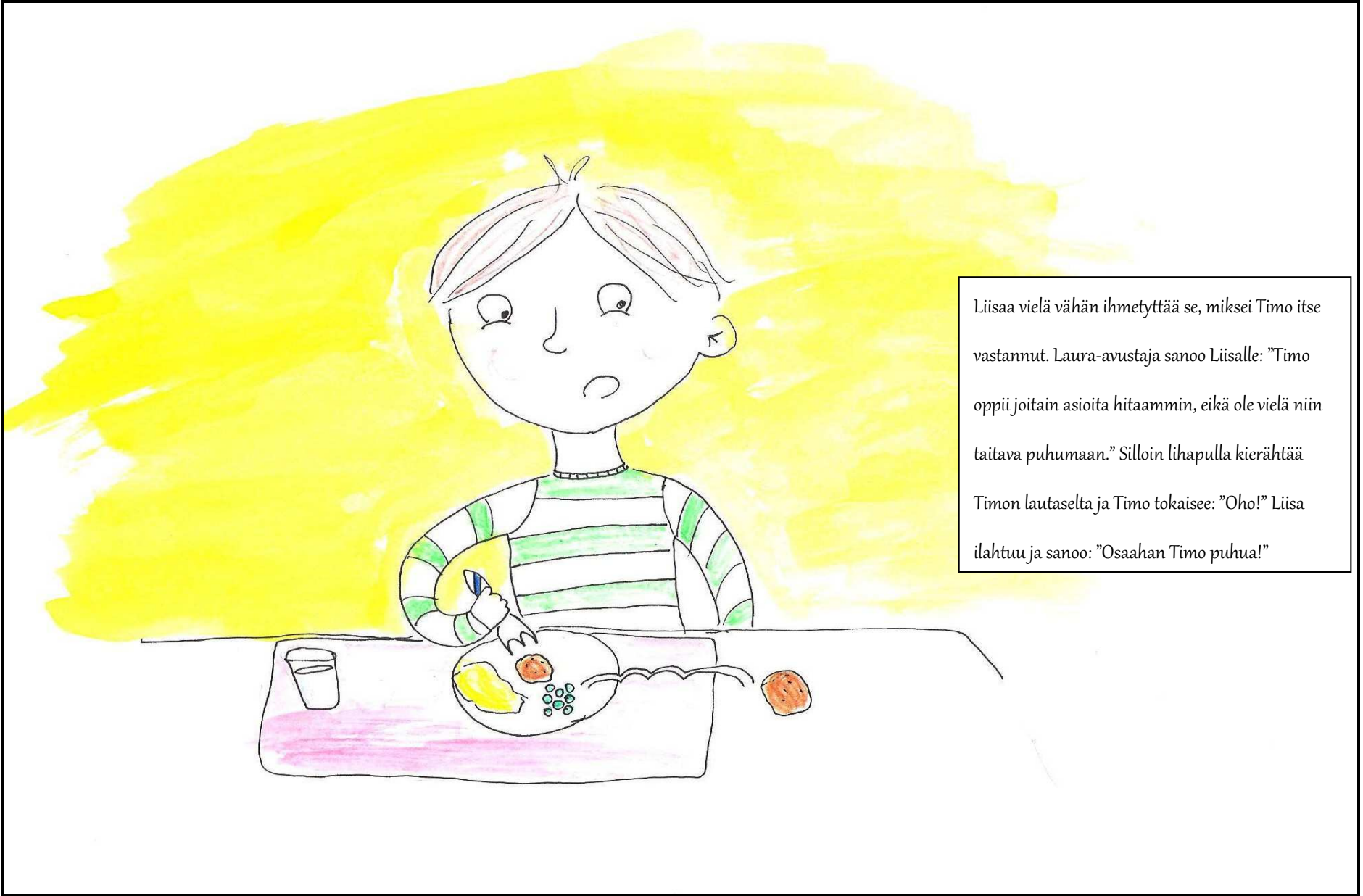
Maalaustuokion jälkeen onkin uloslähdön aika. Timo katsoo tarkkaan seinällä olevia kuvia, mutta tumput ja Kuomat eivät oikein tahdo löytää paikoilleen. Tuomas ja Liisa kysyvät Laura-avustajalta, saavatko he auttaa Timoa. ”Tottakai! Onpa kiva että haluatte auttaa Timoa! Timolle pukeminen on vielä vähän hankalaa, mutta Timo harjoittelee.” Yhteisellä tumput löytävät paikkansa, ja lapset pääsevät pihalle. Ryhmä taaperataa reput selässään narskuvassa pakkaslumessa läheisen luistelukentän laidalle.



Lapset laittavat luistimet jalkaan ja liukuvat jäälle. Timo tulee perässä Laura-avustajan ja jonkinlaisen metallihäkkyrän kanssa. Muita lapsia kiinnostaa; ”Mikä kumma tuo oikein on?” Laura-avustaja kertoo, että Timo harjoittelee jäällä liikkumista luistelutuen kanssa. Liisa innostuu: ”Minäkin harjoittelin ensin luistelua tuolin kanssa eikä minullakaan ollut silloin vielä luistimia jaloissa!” Timoa naurattaa, kun



Luistelun jälkeen lapsilla onkin kova nälkä. Punaposkiset lapset istuutuvat iloisina pöydän ääreen. Ruokana on tänään lihapullia. Timo hihkuu, sillä lihapullat ovat hänen lempiruokaansa. Laura-avustaja ottaa yhdessä Timon kanssa ruokaa, ja lapset asettuvat syömään. Liisa osoittaa Timon haarukkaa ja kysyy: ”Miksi sinulla on erilainen haarukka?” Timo vain hihkaisee vastaukseksi ja Liisa vähän hämmentyy. Laura-avustaja kertoo, että Timon on helpompi syödä paksummilla välineillä.





Touhuilun ja syömisen jälkeen on lepoetken aika. Anna-ope lukee tarinaa lapsille. Liisa ja Veera pyytävät Timoä viereensä, mutta Timo tahtoo rauhoittua Laura-avustajan sylissä. Tutun avustajan syliin on turvallista ja rauhallista nukahtaa. Veerakin tahtoo Laura-avustajan syliin. Vähitellen koko ryhmä rauhoittuu lepäilemään.



Kesken lepohetken Timon äiti avaa nukkarin oven hiljaa. Hän on päässyt aiemmin töistä ja tulee hakemaan Timoa kotiin. Uninen Timo nousee ylös kuullessaan äidin äänen. Liisa vilkuttaa Timolle ja kuiskaa: "Oli hauska päivä! Nähdään taas huomenna Timo!"

