

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Koivula Eija
Soini Anne

Kehittämishanke

”Päiväkoti Aurinkoinen”

– teoriaopetus käytännönläheisemmäksi

Työn ohjaaja Sirpa Levo-Aaltonen
Seinäjoki 11/2011

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Opettajakoulutuksen kehittämishanke

Koivula, Eija; Soini, Anne
Päiväkoti Aurinkoinen – teoriaopetus käytännönläheisemmäksi
46 sivua + 3 liitesivua
Marraskuu 2011
Työn ohjaaja Sirpa Levo-Aaltonen

TIIVISTELMÄ

Kehittämishankkeen tarkoituksena oli kuvata, miten nuorten lähihoitajaopiskelijoiden Kasvun tukeminen ja ohjaus opintokokonaisuuden teoriaopetus on toteutettu käytännönläheisemmin oppilaitoksen yhteyteen rakennetussa päiväkotioppimisympäristössä. Käytännönläheisemmän teoriaopetuksen tavoitteena on ollut saada opiskelijat innostumaan oppimisesta mielekkäiden oppimiskokemusten avulla ja pyrkiä syventämään heidän osaamistaan vastaamaan työelämän tarpeita. Erilaisten opetusmenetelmien kokeilemisen ja soveltamisen kautta on pyritty myös kehittämään opettajan ammatillista osaamista.

Kehittämistyössämme kuvasimme kokeiluun liittyvää teoriataustaa, joka käsitteli sosi-
aali- ja terveystieteiden perustutkimuksen rakennetta, erityisesti Kasvun tukemisen ja ohjauksen osalta sekä oppimisen tarkastelua eri näkökulmista. Käytännön toteutuksen kuvauksessa toimme esiin oppilaitoksen yhteyteen rakennetun päiväkodin luomisvaihetta sekä erilaisia opetusmenetelmiä, joilla opetus saatiin käytännönläheisemmäksi.

Kokemukset kokeilusta tähän mennessä ovat olleet pääsääntöisesti myönteisiä. Opiskelijat ovat olleet innostuneita käytännönläheisistä opetusmenetelmistä. Opettajien työhön kokeilu on tuonut vaihtelua. Toteutuakseen hyvin tällainen opetusmuoto vaatii enemmän opettajien yhteistä suunnittelu-aikaa.

Asiasanat: käytännönläheinen opetus, oppimisympäristö, opetusmenetelmät, tutkiva oppiminen, sosiologi- ja terveystieteiden perustutkimus

Sisällysluettelo

1 Johdanto	4
2 Lähtökohdat.....	6
3 Sosiaali- ja terveystieteen perustutkinto; lähihoitaja.....	7
3.1 Kasvun tukeminen ja ohjaus tutkinnon osa.....	7
3.2 Työssäoppiminen	8
4 Oppimisen tarkastelua	12
4.1 Oppimiskäsitys.....	12
4.2 Oppimistyyli	14
4.3 Oppimisvaikeudet	17
4.4 Tutkivan oppimisen ajattelutapa	19
4.5 Oppimisen arviointi.....	21
4.6 Oppimisympäristöt.....	22
5 Päiväkoti Aurinkoisen luominen.....	25
5.1 Ryhmytyminen	27
5.2 Oppimistyylikartoitus.....	29
6 Päiväkoti Aurinkoinen oppimisympäristönä.....	30
6.1 Opetustilan hyödyntäminen ja opettajien yhteistyö	30
6.2 Oppimistehtävät	31
6.3 Pienryhmätoiminta	33
6.4 Roolipeli.....	35
6.5 Demonstraatio	36
6.6 Tutustumiskäynnit ja toimintaan osallistuminen	37
6.7 Luovat menetelmät.....	39
6.8 Miellekartat	41
7 Loppupäätelmät.....	43
Lähteet.....	45
Liite 1.....	47

1 Johdanto

Oppiminen on hyvin vahvasti kokemusten kautta tapahtuvaa. Alussa ovat kokemukset opittavasta asiasta, sen jälkeen pohditaan kokemuksia ja analysoidaan niiden kautta syntyttä tietoa. Sitten on teorian muodostus, ns. ajattelumalli, joka pohjautuu aikaisempaan ja uuteen tietoon. Lopussa tehdään aktiivinen kokeilu teorian todentamiseksi. Oppimisen tavoitteena on osaaminen, joka on opitun sovellusta käytäntöön. (Repo & Nuutinen 2003, 40 - 41.) Näihin ajatuksiin nojautuen lähdettiin kehittämään nuorten lähihoitajaopiskelijoiden opetusta Koulutuskeskus Sedu Kauhajoen opetuspisteessä.

Nuoret lähihoitajaopiskelijat aloittavat opintonsa *Kasvun tukeminen ja ohjaus* opintokokonaisuudella. Opintokokonaisuuteen kuuluvat edeltävät teoriaopinnot sekä sen jälkeen tapahtuva työssäoppiminen ja ammattiosaamisen näyttö. Paljon uutta tietoa sisältävä teoriaopetus ennen työelämäjaksoa saattaa tuntua irralliselta ja opiskelijoiden voi olla vaikea yhdistää uutta tietoa työelämässä toimimiseen. Tästä syystä oppilaitoksessamme heräsi ajatus teoriaopetuksen muuttamisesta käytännönläheisemmäksi.

Toimimme Koulutuskeskus Sedun Kauhajoen opetuspisteessä lähihoitajaopiskelijoiden opettajina. Kehittämistyössämme kuvaamme, miten nuorten lähihoitajaopiskelijoiden *Kasvun tukeminen ja ohjaus* opintokokonaisuuden teoriaopetus pyritään toteuttamaan käytännönläheisesti oppilaitoksen yhteyteen rakennetussa päiväkotioppimisympäristössä. Perusajatuksena on luoda opiskeluympäristö, jossa lähihoitajaopiskelijoilla on mahdollisuus itse tekemällä ja kokeilemalla yhdistää hankkimaansa varhaiskasvatukseen liittyvää teoreettista tietoa käytännön oppimistilanteisiin sekä etsiä vastauksia annettuihin ja yhdessä asetettuihin ongelmiin. Oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa pienryhmissä siten, että opetuksessa käytetään vaihtelevia opetusmenetelmiä. Opiskelijoita kannustetaan itseohjautuvuuteen ja vastuun ottamiseen omasta oppimisestaan erilaisten tehtävien ja toiminnallisuuden kautta. Lähihoitajaopiskelijoiden varsinaisen osaamisen osoittaminen tapahtuu työelämässä työssäoppimisjakson jälkeisessä ammattiosaamisen näytössä. Opetuksen toteuttamiseen sopivat hyvin tutkivan oppimisen perusajatuksat.

Kokeilu aloitettiin Koulutuskeskus Sedu Kauhajoen opetuspisteessä elokuussa 2011 ja se jatkuu kevääseen 2012. Jakson alussa opiskelijoiden kanssa tehtiin tutustumiskäyntejä erilaisiin päiväkotiympäristöihin ja kerättiin aineistoa myös internetistä. Sen jälkeen

opiskelijoiden kanssa valmisteltiin päiväkotiympäristö erilaisine toimintoineen oppilaitoksen tiloihin. Varsinainen Kasvun tukemisen ja ohjauksen teoriaopetus integroituna eri oppiaineisiin alkoi toisen jakson alussa 23.9.2011. Ennen opetuksen alkua opettajat suunnittelivat yhdessä, miten opetus käytännössä toteutetaan (tuntijärjestelyt, sisällöt, opetusmenetelmät, arviointi).

Lopulliset raportit kokeilun tuloksista ja toteutumisesta tehdään myöhemmin vuonna 2012. Keskitymmekin tässä kehittämistyössä kuvaamaan kokeiluun liittyvää teoriataustaa ja käytännön toteutusta lähinnä opetuksen sisältöjen ja toiminnan kuvauksen kautta. Kuvaamme, miten kokeilu eteni neljän viikon aikana käytännössä ja miten erilaisia opetusmenetelmiä kokeillen opetukseen pyrittiin saamaan käytännönläheisyyttä.

2 Lähtökohdat

Käytännönläheisen opetuksen tavoitteena on saada opiskelijat innostumaan oppimisesta mielekkäiden oppimiskokemusten avulla ja pyrkiä syventämään heidän osaamistaan. Lisäksi tavoitteena on tukea ja suunnata oppimista kohti ammattiosaamisen näyttöä. Käytännönläheisessä opetuksessa korostetaan yhteistoiminnallista oppimista ja samalla kehitetään tämän päivän työelämässä vaadittavia vuorovaikutus- ja tiimityöskentelytaitoja. Opiskelijoita kannustetaan itseohjautuvuuteen ja ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Samalla pyritään kehittämään myös opettajien ammattitaitoa erilaisten pedagogisten menetelmien osalta.

Toteutusvaiheessa opetus suunnitellaan entistä selkeämmin vastaamaan tutkinnon ammattitaitovaatimuksia ja ammattiosaamisen näytön kriteereitä. Toimintakokonaisuuksia integroidaan ja opettajat tekevät yhteistyötä toimintakokonaisuuksien sisältöjen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Opetuksessa käytetään toiminnallisia opetusmenetelmiä siten, että opiskelijoilla on mahdollisimman vähän perinteistä luokkamuotoista opetusta. Toiminnallisuutta opetukseen saadaan mm. erilaisilla oppimistehtävillä, rasti-työskentelyillä, roolipeleillä, ilmaisuharjoituksilla, demonstraatioilla, peleillä ja leikeillä, tutustumiskäynneillä ja erilaisiin tapahtumiin osallistumisella. Oppimisympäristö muokataan mahdollisuuksien mukaan vastaamaan työelämän toimintaympäristöä. Osa opetuksesta toteutetaan yhteistyössä työelämän kanssa päiväkodissa ja päiväkodin lapsiryhmät vierailevat myös oppilaitoksessa. Opiskelijoilla on käytössään kasvun kansiot, joihin opiskelijat keräävät tekemiään kirjallisia oppimistehtäviä.

3 Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto; lähihoitaja

Koulutuskeskus Sedun sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon opetussuunnitelman 2011 (Sedu 2011) mukaan lähihoitajan ammattitaito rakentuu monipuolisesta osaamisesta. Siihen kuuluu ammattieettistä osaamista, mikä tarkoittaa eettisten ongelmien tunnistamista, käsittelyä ja ratkaisua, vastuullista ja oikeudenmukaista toimintaa sekä ammattietiikan noudattamista. Lähihoitajan tiedollinen osaaminen sisältää ammatin tietoperustan hallintaa, elinikäistä oppimista, kykyä hankkia ja soveltaa uutta tietoa ja perustella tekemiensä ratkaisuja. Taidollinen osaaminen sisältää vuorovaikutus- ja viestintätaitoja, sosiaalisia taitoja ja ammatillisia taitoja. Esteettinen osaaminen rakentuu työ- ja elinympäristön esteettisyyden huomioon ottamisesta, positiivisen ilmapiirin luomisesta sekä toisten huomioon ottamisesta.

Lähihoitajatutkinto 120 ov muodostuu ammatillisista tutkinnon osista, johon kuuluvat kaikille pakolliset tutkinnon osat; Kasvun tukeminen ja ohjaus 15 ov, Hoito ja huolenpito 20 ov sekä Kuntoutumisen tukeminen 15 ov. Lisäksi kaikille kuuluu yksi valittava koulutusohjelma, jonka laajuus on 30 ov. Ammatillisiin tutkinnon osiin kuuluu myös valinnainen tutkinnon osa, joka on laajuudeltaan 10 ov. Ammattitaitoa täydentävien tutkinnon osien laajuus on 20 ov. Lisäksi tutkintoon kuuluu vapaasti valittavia tutkinnon osia 10 ov. (Sedu 2011.)

3.1 Kasvun tukeminen ja ohjaus tutkinnon osa

Tässä työssä keskitytään Kasvun tukemisen ja ohjaus tutkinnon osaan. Se sisältää seuraavat toimintakokonaisuudet; *Kasvu lähihoitajan ammattiin, Kasvatus, ohjaus ja luovat toiminnot, Psykologia, Sosiaali- ja terveydenhuollon ammattien yhteiskunnallinen perusta sekä Huolenpityö*. Laajuudeltaan nämä teoriaopinnot ovat 9 ov ja sen jälkeen tulee 6 ov laajuinen työssäoppiminen ja ammattiosaamisen näyttö. (Sedu 2011.)

Kasvu lähihoitajan ammattiin toimintakokonaisuudessa keskeiset sisältöalueet ovat oppimaan oppiminen, ryhmäytyminen, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot sekä sosiaali- ja terveysalan arvoperusta ja toimintaperiaatteet. Oppimaan oppimisessa korostuvat oppimisen tavoitteiden asettaminen ja vastuun ottaminen oppimisesta, oppimiskäsitykset sekä erilaiset oppimistyyliä, ammatillisen kasvun vaiheet sekä tiedonhankinnan perustai-

dot. Ryhmytymisen kokonaisuudessa opetellaan ryhmässä toimimista. Vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen osalta keskeiset käsiteltävät aiheet ovat hyvät tavat ja palveluhenkisyys, työyhteisössä toimiminen sekä palautteen vastaanottaminen. Sosiaali- ja terveydenhuollon yhteiskunnallisen perustan kokonaisuudessa tutustutaan omaan ammattialaan sekä pohditaan ammattieettisiä näkökohtia. (Sedu 2011.)

Kasvatus, ohjaus ja luovat toiminnot ovat laaja toimintakokonaisuus, jossa käydään läpi mm. hoito- ja kasvatustyön prosessia, suunnitelmallista ja tavoitteellista työskentelyä, tästä esimerkkinä kirjallinen kasvatussuunnitelma. Tässä kokonaisuudessa perehdytään myös siihen, miten lähihoitaja tukee ja ohjaa eri-ikäisten ja erilaisten asiakkaiden kasvua ja kehitystä päivittäisissä tilanteissa ja toiminnoissa. Keskeistä on myös ryhmän ohjaamisessa harjaantuminen. Luovien toimintojen osalta tutuksi tulevat erilaiset käden taidot ja kuvallisen ilmaisun menetelmät, materiaalit ja välineet unohtamatta musiikkia ja liikuntaa. Hyvän, viihtyisän ja turvallisen toimintaympäristön luominen kuuluu myös lähihoitajan ammattitaitovaatimukseen. (Sedu 2011.)

Psykologian toimintakokonaisuudessa perehdytään erilaisiin kehityspsykologisiin teorioihin ja elämänkaaren eri vaiheisiin liittyvään kehitykseen ja kehitykseen vaikuttaviin tekijöihin. On tärkeää, että lähihoitajaopiskelija heti opintojensa alkuvaiheessa tutustuu tulevaan ammattiinsa. *Sosiaali- ja terveydenhuollon ammattien yhteiskunnallinen perusta* toimintakokonaisuudessa käydään läpi lähihoitajan ammatin historiallista ja yhteiskunnallista taustaa. Edellä olevan lisäksi perehdytään sosiaali- ja terveydenhuollon toimintajärjestelmään erilaisine palveluineen ja lakipykäläineen. Lähihoitajan työhön kuuluu paljon myös *huolenpitoa*. Hänen on ymmärrettävä, mikä merkitys ravitsemuksella on asiakkaan terveyteen ja hyvinvointiin. Opetuksen lähtökohtana ovat suomalaiset ravitsemussuositukset. Suositusten lisäksi opetellaan suunnittelemaan ja valmistamaan perusruokia ja leivonnaisia. (Sedu 2011.)

3.2 Työssäoppiminen

Edellä kuvattujen teoriaopintojen jälkeen seuraa työssäoppiminen ja ammattiosaamisen näyttö. ”Työssäoppiminen on osa ammatillista koulutusta. Se on koulutuksen järjestämismuoto, jossa osa tutkinnon tavoitteista opitaan työpaikalla työtä tehden. Työssäoppiminen on aidossa työympäristössä tapahtuvaa tavoitteellista, ohjattua ja arvioitua

opiskelua. Työssäoppimisjaksojen tulee olla ammatinhallinnan kannalta riittävän pitkiä ja monipuolisia.” (Opetushallitus 2010.) Työn ja työpaikkojen merkitys oppimisympäristönä korostuu erityisesti ammatillisen koulutuksen alueella. Opetussuunnitelmia kehitetään työelämäläheisemmiksi ja oppimista arvioidaan työtehtävien hallinnan kautta. Työssäoppiminen lisää työelämävalmiuksia, kuten vastuunottoa, sosiaalisia taitoja ja asiantuntijuuden kehittymistä. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 104.)

Työssäoppimisen toteutukseen sisältyy suunnittelua, opiskelijan ohjausta ja arviointia. Työpaikkaohjaajan tehtävänä on kiinnittää erityistä huomiota opiskelijan ohjaukseen ja palautteen antamiseen. Koulutuksen järjestäjän tulee huolehtia, että opiskelija saa riittävästi ohjausta ja opetusta työssäoppimisen aikana. Koulutuksen järjestäjän ja opettajien yhteistyöllä työelämän kanssa pyritään varmistamaan työssäoppimisen laatu, jotta opiskelija saavuttaa tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimukset. (Opetushallitus 2010.)

Työssäoppiminen perustuu aina kirjalliseen sopimukseen oppilaitoksen ja työnantajan välillä. Oppilaitoksen puolelta opiskelijalle/tutkinnon suorittajalle nimetään ohjaava opettaja ja työpaikalta nimetään hänelle työpaikkaohjaaja. Työssäoppimisen alussa olisi hyvä varata riittävästi aikaa opiskelijan perehdyttämiseen. Työpaikkaohjaajan kannattaa perehtyä opiskelijan lähtötasoon ja aikaisimpiin opintoihin. Ohjaavalta opettajalta kannattaa pyytää selontekoa opiskelijan edeltävistä opinnoista ja niiden vaiheesta. Siten työpaikkaohjaaja saa tietoa opiskelijan valmiuksista suoriutua tehtävistä. (Räkköläinen & Uusitalo 2001, 62 - 66.)

Työssäoppimisen edetessä työpaikkaohjaaja voi antaa opiskelijalle enemmän vastuuta ja haastavampia tehtäviä, mikäli opiskelija pystyy suoriutumaan annetuista tehtävistä ja osoittaa työssään vastuuta ja sitoutuneisuutta. Ongelmanratkaisutilanteissa kannustetaan opiskelijaa pyrkimään itse ratkaisemaan ongelmia, jotka ohjaaja hyväksyy. Työssäoppimisen aikana annettu palaute ja suoritusten arviointi ovat opiskelijalle tärkeitä. Hyvä palaute antaa tietoa opiskelijalle omasta osaamisesta ja kehittämiskohteista. Paras hyöty saadaan, kun opiskelijalle annetaan säännöllistä palautetta työskentelyn ohessa. (Räkköläinen & Uusitalo 2001, 62 - 66.)

Työssäoppiminen on yksilösuoritus ja vastuun kantaminen omasta oppimisesta korostuu. Ohjaajan on hyvä muistaa, että opiskelijat ovat erilaisia, osa on oma-aloitteisia ja

uusiin asioihin ripeästi tarttuvia, toiset voivat olla arempia ja enemmän ohjausta vaativia. Opiskelijan oman toiminnan lisäksi on monia seikkoja, jotka tukevat oppimista. Yksi oppii parhaiten näkemällä, toinen kuulemalla ja tarvitsee siksi mahdollisimman paljon suullista opastusta, kolmas taas oppii parhaiten niin, että pääsee saman tien kokeilemaan ja tekemään. Mitä useammalla tavalla opittavaa asiaa käsitellään, sitä paremmin sen oppii. Myös ympäristöllä, mielialalla ja ilmapiirillä on vaikutusta oppimiseen työssäoppimisen aikana. Aidot käytännön työolosuhteet täydentävät myös tässä suhteessa oppilaitoksessa tapahtuvaa oppimista. (Räkköläinen & Uusitalo 2001, 66 - 68.)

Työssäoppimisjakson aikana työssäoppijalla on siis mahdollisuus toimia aidossa työyhteisössä todellisten ammattiin liittyvien asioiden parissa. Tavoitteena on, että opiskelija oppii arvioimaan omaa osaamistaan sekä vahvuuksiaan että kehittämiskohteitaan. Käytännönläheiset oppimisympäristöt tuovat opiskeltavan ammatin lähemmäksi opiskelijaa, joka varmasti vaikuttaa oma alan kiinnostuksen lisääntymiseen.

Koulutuskeskus Sedun opetussuunnitelman (2011, 14 - 15) mukaan *Kasvun tukeminen ja ohjaus työssäoppiminen* tapahtuu ensisijaisesti varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä, kuten päiväkodissa tai ryhmäperhepäivähoidossa. Ammattitaitovaatimuksina ovat, että opiskelija osaa kunnioittaa asiakkaan arvoja ja kulttuuritaustaa sekä pystyy tunnistamaan eri-ikäisten ja taustaltaan erilaisten asiakkaiden kasvuun ja kehitykseen liittyviä vahvuuksia ja tarpeita. Opiskelijan tulee toimia asiakkaan kasvua ja kehitystä tukevan suunnitelman pohjalta, hänen on osattava asettaa kasvua ja kehitystä tukevia tavoitteita sekä arvioida kasvua ja kehitystä tukevan suunnitelman toteutumista.

Edellä kuvattujen ammattitaitovaatimusten lisäksi opiskelijan odotetaan osaavan edistää ja tukea asiakkaan kasvua, kehitystä, terveyttä, turvallisuutta ja hyvinvointia sekä ohjata ja tukea asiakasta päivittäisissä toiminnoissa. Tavoitteena on myös, että opiskelijaa osaa ohjata erilaisia asiakasryhmiä, työskennellä sosiaali- ja terveystieteiden, säästöjen ja säännösten mukaan, työskennellä eri asiakasryhmiä koskevien toimintaperiaatteiden ja suositusten mukaan. Opiskelijan odotetaan ottavan vastuun oppimisestaan ja arvioimaan ammatillista kehittymistään. Opiskelijan on osattava hakea tietoa ja käyttää tietotekniikkaa ja dokumentointivälineitä, noudattaa työryhmän sääntöjä ja toimia työyksikön työhyvinvointi- ja työturvallisuusohjeiden mukaan. (Sedu 2011.)

Ammattiosaamisen näyttö toteutetaan työssäoppimisjakson lopussa prosessinäyttönä. Opiskelija laatii suunnitelman ammattiosaamisen näyttöön. Ammattitaito osoitetaan seuraavissa neljässä työkokonaisuudessa. *Ensimmäinen* on työprosessin hallinta, johon kuuluu suunnitelmallinen ja tavoitteellinen työskentely. *Toisena* on työmenetelmien, -välineiden ja materiaalin hallinta, johon kuuluvat kasvun tukeminen ja ohjaaminen sekä terveyden, turvallisuuden ja toimintakyvyn huomioonottaminen. *Kolmantena* on työn perustana oleva tiedon hallinta, johon kuuluvat lapsen kasvun ja kehityksen tukemista, terveyttä ja hyvinvointia, säädöksiä, säännöksiä ja toimintaperiaatteita ja oppimaan oppimista koskeva tiedon hallinta. *Neljäntenä* kokonaisuutena ovat elinikäisen oppimisen avaintaidot, kuten oppiminen ja ongelmanratkaisu, vuorovaikutus ja yhteistyö, ammattietiikka sekä turvallisuus, terveys ja toimintakyky. (Sedu 2011.)

Opiskelijan oppiminen on varmistettava ennen ammattiosaamisen näyttöä. Oppiminen arvioidaan suoritettu/hylätty työssäoppimisesta. Osaaminen arvioidaan ammattiosaamisen näytössä asteikolla Kiitettävä 3, Hyvä 2 ja Tyydyttävä 1. Ammattiosaamisen näytön arviointikeskustelu tapahtuu näyttöpäivien jälkeen.

4 Oppimisen tarkastelua

Oppimisen käsite voidaan ymmärtää monella tavoin. Johdannossa kuvattiin, miten oppimisen vaiheita voidaan kuvata kehänä, jossa kuljetaan neljän vaiheen kautta eli kokemus- analysointi- teorian muodostus ja aktiivinen kokeilu. Oppiminen voidaan käsittää myös 1) tiedon määrän lisääntymisenä, 2) mieleen painamisena, 3) soveltamisena, 4) asioiden ymmärtämisenä, 5) ajattelun muuttumisena tai 6) ihmisenä muuttumisena. Kolmessa ensimmäisessä näkemyksessä oppimista pidetään toistamisena ja kolme viimeistä kuvaa oppimista laadullisena muutoksena. (Uusikylä & Atjonen 2005, 142.)

4.1 Oppimiskäsitys

Oppimiskäsitys on henkilökohtainen näkemys siitä, onko oppiminen toistavaa vai kehittymiseen ja muutokseen tähtäävää. Tämä tarkoittaa ymmärrystä siitä, miten oppimisen merkitys rakentuu oppijan mielessä ja miten sitä voidaan edistää pedagogisilla ratkaisuilla. (Uusikylä & Atjonen 2005, 150.) Humanistiseen ihmiskäsitykseen pohjautuvassa oppimiskäsityksessä otetaan huomioon oppijoiden tarpeet. Tärkeänä nähdään oppijan kehittyminen kokonaisvaltaiseksi ja eheäksi ihmiseksi. Oppijoita autetaan hyväksymään itsensä sekä luomaan myönteistä minäkuvaa. Pyrkimyksenä on oppijan sisäisen oppimishalun herättäminen. (Uusikylä & Atjonen 2005, 115.)

Aktiivisen tietokäsityksen mukaan tietoa ei pidetä pysyvänä, vaan tieto muuttuu ja kehittyy jatkuvasti. Yksilö kytkee uudet havaintonsa aiemmin oppimaansa ja tulkitsee uutta aiempien oppimiskokemusten pohjalta. Uusi tieto siis rakentuu vanhan tiedon pohjalta. Näin ollen tieto on oppijan itsensä rakentamaa. Monet tutkijat ovat sitä mieltä, että kouluopiskelussa on korostunut tiedon yksityiskohtainen hallinta. Tilalle on kaivattu kokonaisuusien hallintaa eli ns. syväoppimista, jolloin luovutaan yksityiskohdista. Toiveena on, että keskitytään peruskäsitteiden hallintaan ja lisätään mielekkäitä tai toiminnallisia oppimistehtäviä. (Uusikylä & Atjonen 2005, 83 - 87.)

Edellä kuvattu aktiivinen tietokäsitys on konstruktivistisen oppimiskäsityksen ydin. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen lähtökohtana on ajatus tiedon uudelleen rakentamisesta aikaisempaa kokemus- ja tietopohjaa hyödyntäen. Oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. Toimintaa ohjaa sen tavoite ja tavoitetta ohjaavat oppimisen kriteerit,

mutta keskeistä on se, mitä oppija tekee. Oppiminen tapahtuu aina jossakin ympäristössä ja tilanteessa, mikä vaikuttaa siihen, mitä opitaan. Tässä oppiminen nähdään aina kontekstisidonnaiseksi eli tilannesidonnaiseksi. Asioiden ymmärtäminen edistää mielekästä tiedon rakentumista. Oppijoita ohjataan monipuoliseen ilmiöiden tutkimiseen ja opettajan tehtävä painottuu oppimisympäristön järjestelyyn ja arviointiin. Opettaja on oppimisen ohjaaja, eikä enää suunnittele alusta loppuun asti oppilaille valmiiksi. Opettaja ohjaa oppilaita tiedonhaussa. Oppimisessa sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli. Toisten oppilaiden tai opettajan kanssa käytävät keskustelut ja asioiden pohtiminen yhdessä helpottaa asioiden ymmärtämistä ja uuden oppimista. (Uusikylä & Atjonen 2005, 153 - 154.)

Konstruktivismi voidaan jakaa kahteen pääsuuntaan, yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Yksilökonstruktivismissa korostuu yksilön tiedonmuodostus, mutta myös sosiaalista vuorovaikutusta tarvitaan. Tämä oppimisteoria lähtee siitä, että tietyssä tilanteessa opitun asiasisällön osalta tapahtuu yleistämistä, joka mahdollistaa opittujen asioiden siirtämisen toisiin asiayhteyksiin ja tilanteisiin. Tätä kutsutaan käsitteellä transfer. (Pruuki 2008, 18 - 19.)

Pruuki (2008, 20 - 21) kuvaa, että oppiminen on kiinteästi sidoksissa siihen tilanteeseen, jossa se tapahtuu. Sen mukaan esimerkiksi koulussa opitut asiat siirtyvät heikosti käytäntöön. Oppiminen on sen sijaan tehokasta tilanteessa, jossa sitä on tarkoitus myös käyttää ja hyödyntää. Näin ollen oppimisprosessi tulee rakentaa todellisen elämän tilanteita ja vuorovaikutussuhteita vastaavaksi. Tarvittaessa voidaan käyttää simulaatiota oppimisen tukena.

Oppimisen määrä ja laatu ovat ratkaisevia tekijöitä siirtovaikutuksen kehittymisen kannalta. Oppilaat käyttävät mieluummin aikaa monimutkaisten asioiden oppimiseen ja ongelmien ratkaisemisiin, silloin kun nämä ovat heistä mielenkiintoisia. Ymmärtävään oppimiseen kulutettu aika on hyödyllisempää siirtovaikutuksen kannalta kuin aika, jota käytetään pelkästään oppikirjan tai luennon sisältämien tosiseikkojen ulkoa opetteluun. Oppimisen konteksti edistää siirtovaikutusta, sillä useissa asiayhteyksissä opittu tieto tukee joustavaa siirtoa. Oppilaat pystyvät paremmin havaitsemaan käsitteiden merkitykselliset piirteet ja kehittämään itselleen joustavamman ja laajemman tietovaraston, kun asiaa käsitellään useissa asiayhteyksissä. (National Research Council 2004, 93 - 94.)

Yksi tapa edistää siirtovaikutusta, on auttaa oppijoita valikoimaan, soveltamaan ja keksimään työkaluja ongelmien ratkaisemista varten. Opettajan rooli korostuu tällöin yksilön oppimisprosessin ohjaajana ja asiantuntemuksen tuojana. Opettajan tulee asettaa oppilaalle haastavia ja mielekkäitä oppimistehtäviä sekä tukea hänen aktiivisuutta. Oppilaiden kyky siirtää oppimaansa toimii myös oppimismittarina, joka voi auttaa opettajia arvioimaan ja kehittämään opetustaan. (National Research Council 2004, 93 - 94.)

Sosiokonstrukttiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on yksilöllinen ja yhteisöllinen tietojen ja taitojen rakennusprosessi. Tämä näkemys perustuu henkilöiden väliseen vuorovaikutukseen, vastavuoroisuuteen ja yhteistoiminnallisuuteen. Käytännössä tämä johtaa opetusmenetelmiin ja käytäntöihin, joissa sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteistyö näyttelevät merkittävää osaa. (Kauppila 2007, 114.)

4.2 Oppimistyylit

Oppimistyylit liitetään tavallisesti kasvatuskäytäntöön ja oppimisen teoreettisiin kuvauksiin. Ne kohdistuvat yksilön opiskelussaan käyttämiin tai suosimiin tapoihin lähestyä ja jäsentää oppimiskohdetta sekä käsitellä sitä. Tyylien erilaisia kuvausjärjestelmiä ja niihin liittyviä mittausmenetelmiä on tutkittu ja kehitelty paljon. Oppimistyylien kuvausjärjestelmät poikkeavat paljon toisistaan ja niiden käsittelyssä voidaan käyttää useita eri tarkastelutapoja. Näitä ovat tiedon luonteeseen perustuvat järjestelmät, koulukäytäntöön perustuvat käytännöt, persoonallisuusteorioihin perustuvat järjestelmät, informaation prosessointiin perustuvat järjestelmät sekä motivaatio- ja sosialisatioteorioihin perustuvat järjestelmät. (Leino & Leino 1990, 36 - 58.)

Ihanteellisen ja tuloksellisen oppimisen saavuttamiseksi on siis muodostettu useita erilaisia luokitteluja oppimistyyleistä. Näiden avulla on pyritty ymmärtämään käytännön oppimistilanteissa erilaisia oppijoita ja heidän tapansa omaksua ja käsitellä tietoa. On haluttu helpottaa oppimaan oppimista, tuomalla päivänvaloon niitä asioita, jotka tukevat tai häiritsevät oppimista. Yksilön oman oppimistyylin määrittämisen tavoitteena on jäsentää erilaisten oppimiseen liittyvien tekijöiden paikka oppimisprosessissa; mitkä ovat oppimisen kannalta merkittäviä tekijöitä, mitkä taas epäolennaisempia tai jopa oppimista estäviä tekijöitä.

Ihmiset oppivat eri tavoilla. Ihminen oppii hyödyntämällä eri aistejaan: auditiiivisesti – kuulemalla, visuaalisesti – näkemällä, kinesteettisesti – liikkeen avulla ja/ tai taktuaalisesti – käsin koskemalla. (Repo & Nuutinen 2003, 33 - 38.) Sen lisäksi oppimiseen vaikuttaa aivojen tiedonkäsittely- prosessi, joka on jokaisella yksilöllinen. Osa ihmisistä on holistisia oppijoita, jotka käyttävät tiedonkäsittelyssään oikeaa aivopuoliskoaa. Heille on tärkeää hahmottaa ensin kokonaisuus. Toiset perehtyvät ensin yksityiskohtiin; he ovat analyttisiä oppijoita, jotka käyttävät puolestaan vasenta aivopuoliskoaa tiedonkäsittelyssään. (Prashing 2000, 37.)

Vasemman aivopuoliskon käyttäjät kohdistavat toiminnan pienelle alueelle, etenevät kohta kohdalta, keskittyvät omaan minään, päättelevät asiat loogisesti ja ovat yritteliäitä. Tutkimusten mukaan vasemman aivopuoliskon käyttäjät haluavat opiskella hiljaisessa, kirkkaasti valaistussa ja järjestetyssä ympäristössä. He oppivat parhaiten yksinään. Oikean aivopuoliskon käyttäjät ymmärtävät kokonaisuuksia ja asioiden vastaavuuksia niissä. He pystyvät tekemään useita samanaikaisia toimintoja. He ovat impulsiivisia ja vastaanottavaisia. He työskentelevät ja oppivat mieluiten ympäristössä, jossa on melua, musiikkia, mahdollisuutta liikkua ja seurustella toisten kanssa työn aikana. (Prashing 2000, 40 - 41.)

Perinteiset luokkahuoneet ovat suunniteltu paremmin vasenta aivolohkoa käyttäville, siksi on tärkeää, että työpisteet ja luokkahuoneet muutetaan niin, että ne palvelevat paremmin myös oikeaa aivolohkoa käyttäviä, koska heitä on yllättävän paljon. Sellaiset ihmiset, jotka pystyvät käyttämään molempia aivopuoliskoja yhtäaikaaisesti, ovat luonnollisesti paremmassa asemassa, koska he pystyvät mukautumaan joustavasti erilaisiin tilanteisiin. (Prashing 2000, 41.)

Oppimista voidaan tarkastella eri havaintokanavien kautta. Näitä ovat kuuloaisti (auditiiivinen oppija), näköaisti (visuaalinen oppija) sekä tekeminen ja tunteminen (kinesteettis-taktiilinen oppija). Yleensä ihmiset käyttävät oppimisessa kaikkia havaintokanavia. Jotkut ihmiset kuitenkin oppivat tehokkaimmin ja luontaisimmin jonkun tietyn havaintokanavan kautta. VAKT -mallin alkuperää ei liitetä keneenkään tiettyyn henkilöön, vaan nämä aistikanavat pikemminkin nähdään yleisesti hyväksytyinä, ihmiselle tunnusomaisina tiedonmaksimistapoina.

Visuaalisella oppijalla korostuu näköaistin merkitys. Hän kykenee palauttamaan mieleensä erilaisia näkömielikuvia, joiden avulla hän rakentaa uutta oppimaansa. Visuaalisesti suuntautunut henkilö oppii katselemalla. Hän on usein hyvä keskittymään ja hänellä on vilkas mielikuvitus. Opetustilanteessa visuaalisella ihmisellä tarkkaavaisuus suuntautuu hyvin tehtyihin kalvoihin ja monisteisiin. Hänen kannattaa hyödyntää oppimisessaan opiskeluaineiston lukemista ja silmäilyä, erilaisia kaavioita, kuvia ja miellekarttoja. (Hyyti, Seitola & Tarvainen, 2007.) Värit ja ympäristön esteettisyys voivat olla tärkeitä elementtejä visuaaliselle oppijalle. Visuaalinen ihminen näkee asiat mielessään kuvina ja filmeinä. Nämä mielikuvat auttavat hahmottamaan kokonaisuuksia ja sen avulla asioiden yksityiskohdat ovat helppo tavoittaa. Visuaalisen oppijan tuntomerkkeinä voidaan pitää ylöspäin suunnattua katsetta (jolloin hän ikään kuin etsii mielestään oikeaa informaatiota), visuaaliset ilmaisut (mm. anna kun näytän, minun näkökulmastani) ja käsillä ”piirretyt kuvat” ilmaan. (Marckwort & Marckwort 1994; Rantanen 2010, 27.)

Auditiivisella oppimisella tarkoitetaan kuulohavaintoon perustuvaa oppimista. Tällaisella henkilöllä korostuu kuulemisen merkitys ja hän tallentaa havaintonsa kuulokuvien muotoon. Äänet vaikuttavat myös auditiiviseen keskittymiseen: ne joko haittaavat tai edistävät oppimista. Auditiivinen ihminen oppii sanallisten ohjeiden avulla ja toistaa asiat mielessään. Hän nauttii vuoropuhelusta ja selittämisestä. Auditiivisesti suuntautuneen henkilön oppimista saattavat helpottaa rytmi ja musiikki. Hänen kannattaa luennoilla keskittyä kuuntelemaan ja kyselemään. Auditiivisen oppijan kannattaa kokeilla myös opittavien asioiden sanelemista nauhalle ja nauhan kuuntelemista. (Hyyti, Seitola & Tarvainen 2007.) Sisäinen puhe, sisäiset äänet ja tarinointi ovat auditiivisen oppijan tunnusmerkkejä. Myös auditiiviset ilmaisut (mm. anna kun selitän, miltä tämä kuulostaa) voivat kertoa auditiivisesta oppijasta. (Marckwort & Marckwort 1994; Rantanen 2010, 27.)

Kinesteettinen oppija oppii parhaiten tunnustellen ja kokemuksen kautta. Hänelle on tärkeää, miltä jokin asia, esine tai liike tuntuu. Opiskelutilanteessa ympäristön pitäisi tuntua mukavalta. Kinesteettinen oppija hahmottaa asioita ihmisten ilmeiden, eleiden ja liikkeiden kautta. Palauttaessaan opittua mieleen hän tukeutuu oppimistilanteeseen liittyviin kokemuksiin: hän muistaa, miltä jokin asia tuntui. Kinesteettinen oppija on fyysisesti suuntautunut ja lukiessa kannattaa käyttää sormeja tai kirjanmerkkiä apuna. Käden kautta tuleva tieto voi olla myös tärkeää, jolloin kannattaa tehdä muistiinpanoja. Piirtely

ja esineiden näpräily tai kädessä pitäminen voivat auttaa keskittymään. (Hyyti, Seitola & Tarvainen 2007.) Kinesteettisen oppijan tunnusmerkkejä ovat elehtiminen ja liikkuminen sekä tunteeseen tai liikkeeseen liittyvät ilmaisut (mm. minusta tuntuu, kokeiltaan). Kinesteettiseen aistiin lasketaan kuuluvan myös maku- ja hajuaisti, koska niihin kuuluu toimintaa. (Marckwort & Marckwort 1994; Rantanen 2010, 27.)

Ihmiselle on tyypillistä käyttää kaikkia edellä lueteltuja aistejaan, niinpä harva oppii vain yhden aistikanavan kautta. Aikuisella on kaikki kanavat käytössään, mutta useimmiten yksi tai kaksi näistä on kehittyneempiä kuin toiset, minkä mukaan oppimistyylikin muodostuu. Suurin osa ihmisistä ottaa informaatiota vastaan joustavasti, eli he voivat tilanteesta riippuen käyttää eri aistikanavaa. Toiset ovat niin sanottuja kääntäjiä; he ottavat tietyllä aistilla välitetyn informaation vastaan, mutta käyttävät hieman aikaa kääntääkseen sen mielessään itselleen sopivammalle väylälle, esim. auditiivisesta visuaaliseen muotoon. Pieni osa ihmisistä on kuitenkin niin sanotusti yksikanavaisia, joille väärän aistiväylän kautta välitetty informaatio voi jäädä kokonaan oppimatta, mutta oman hallitsevan, itselle tyypillisen kanavan kautta he oppivat hyvin. (Marckwort & Marckwort 1994; Rantanen 2010, 28.)

Opettajan on työssään onnistuakseen tärkeää tietää, miten oppilaat saisivat varmuutta oppimiseen ja sen edistymiseen. Tieto erilaisista oppimistyyleistä auttaa opettajaa luomaan moniaistisen oppimisympäristön, jossa otetaan huomioon mahdollisimman hyvin jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet. Jokaisella on siis oma tyylinsä oppia, työskennellä ja keskittyä vaikeisiin asioihin. Yksittäinen tyyli sopii joillekin, mutta ei kaikille. Opettaja ei pysty täysin arvioimaan oppilaidensa oppimistyyliä, vaikka hän tuntisikin oppilaansa hyvin. Oppimistyylin etsimiseen tarvitaan erilaisia arviointivälineitä, joiden perusteella voidaan määritellä miten oppilaat parhaiten oppivat, miten he ajattelevat, keskittyvät, ratkaisevat ongelmia ja voivat parhaiten hallita oppimiseen liittyviä toimintoja. (Prashing 2000, 107 - 109, 115.)

4.3 Oppimisvaikeudet

Opiskelijalla saattaa olla oppimisvaikeuksia ja sen vuoksi hän saattaa tarvita erityistä tukea opintojen eteenpäin viemisessä ja loppuun saattamisessa. Oppimisvaikeuksista

kärsivä opiskelija voidaan leimata laiskaksi, tyhmäksi tai epämotivoituneeksi. Oppimisvaikeudesta huolimatta ihminen voi oppia, mutta oppiminen tapahtuu eri tavalla ja eri tahtiin kuin muilla. Kun tämä huomioidaan, voi oppimisvaikeuksia omaava oppia samalla tavalla kuin muut. (Erilaiset oppijat 2009.)

Yksi syy oppimisvaikeuteen ja erityisen tuen tarpeeseen on lukivaikeudet. Lukivaikeus määritellään lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeudeksi, joka ilmenee lukemisen ja kirjoittamisen hitautena tai virheiden suurena määränä. Tekstin kirjoittaminen ja jäsentäminen kokonaisuuksiin vaikeutuu ja pitkien ohjeiden muistaminen on vaikeaa. Itse tekstissä lukivaikeudesta kärsivällä voi äänneet ja kirjaimet sekoittua toisiin, kirjaimet vaihtaa paikkaa tai puuttua kokonaan. Käsiä saattaa olla kömpelöä. Lukivaikeuteen usein sisältyy myös luetun ymmärtämisen vaikeutta. Lukivaikeudet saattavat johtaa opiskeluaikataulujen venymiseen ja mahdollisesti opintojen viivästymiseen, varsinkin jos opintoihin liittyy paljon luettavaa. (Erilaiset oppijat 2009.)

Opiskelijalla saattaa olla myös hahmottamisen vaikeuksia, jolloin hänen on vaikea hahmottaa asioita, tekstiä, paikkoja, toimintatapoja tai esineitä. Ne vaikeuttavat muun muassa opintojen suunnittelua, lukemista ja erityisesti matematiikan opiskelua. Ne näkyvät työmuistin heikkoutena, vaikeutena arvioida etäisyyksiä ja sijainteja, jaksottaa asioita, sekä ymmärtää kuvauksia suullisista ohjeista, ajantajua, ymmärtää symboleja ja laitteiden toimintamekanismeja. Hahmottamisen vaikeus näkyy myös uusiin sosiaalisiin tilanteisiin sopeutumisen vaikeutena, koska toimintatapoja on vaikea ymmärtää. (Erilaiset oppijat 2009.)

Oppilaitoksessamme opiskelijoiden opiskeluun liittyvät tuen tarpeet pyritään havaitsemaan heti opintojen alkaessa. Tällä pyritään ehkäisemään opintojen keskeyttämistä ja tuetaan opiskelijan oppimisprosessia. Opiskelijoille järjestetään lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan seula, joka tehdään heti opintojen alkaessa. Erityisopettaja tekee yhteenvedon, josta näkyy kunkin opiskelijan erityisopetuksen tai tukiopetuksen tarve. Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opiskelu tapahtuu yleensä tavallisessa ryhmässä. Tukitoimet määritellään henkilökohtaistamissuunnitelmassa ja tukitoimet järjestetään opettajien ja muiden opiskelijaa tukevien toimijoiden kanssa. Opiskelijoille annetaan yksilöllistä tukea. On tärkeää huomioida luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen merkitys sekä välitön puuttuminen opiskelijan oppimista heikentäviin tekijöihin. Oppimistilanteet on järjestettävä niin, että jokainen oppija saa tarvitsevansa tuen ja ohjauk-

sen. Opetusmenetelmiä tulee käyttää monipuolisesti siten, että valittu opetusmenetelmä tukee oppimista ja huomioi erilaiset oppijat.

4.4 Tutkivan oppimisen ajattelutapa

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen esittelevät kirjassaan *Tutkiva oppiminen – Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen synnyttäjinä* (2004) laajasti tutkivan oppimisen mallia. Tutkivan oppimisen taustalla on ajatus, että oppijat eivät ole vain tiedon vastaanottajia vaan myös uuden tiedon rakentajia ja suunnittelijoita. Oppijoiden edellytetään pystyvän tuottamaan omia ideoita, kehittämään niitä toteuttamiskelpoisiksi ja kykenevän arvioimaan niiden merkitystä. Nämä taidot eivät synny pelkästään yksilön oman ajattelun avulla, vaan vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä muiden ihmisten kanssa. (Kupias 2007, 177 - 183.)

Tutkimisen tapoja on monia: tutkia voi konkreettisesti toimimalla, kokeilemalla, testaamalla ja käytännössä yrittämällä. Merkittävä tutkivan oppimisen soveltamisen haaste on juuri käsitteellisen ja käytännöllisen työskentelyn välisen tasapainon löytäminen ja niiden tavoitteellinen yhdistäminen. Tutkivassa oppimisessa tärkeää on, ettei käytännön tasosta tule ainoa toiminnan taso, vaan on tärkeää ymmärtää käsitteellisen ja käytännön toiminnan vastavuoroisen toiminnan välistä vastavuoroista liikettä, kuten kuinka käsitteet ohjaavat toimintaa ja mitä uutta opimme, kun yritimme jotakin käytännössä. Tutkivaan oppimiseen sopivat hyvin erilaiset pedagogiset menetelmät, kunhan toiminnan kohde; ongelma, suunnitelma, tuote käytännön ymmärtäminen tai kehittäminen on hahmottunut opiskelijoille. (Kupias 2007, 177 - 183.)

Tutkivan oppimisen mallissa korostuu oppilaiden ajattelutaidon ja ymmärryksen kunnioittaminen, oppimisen kipinän herättäminen ja oppilaiden oppimisen tukeminen. Tutkivan oppimisen perusajatus on se, että yhdessä oppii enemmän kuin yksin. Käytännössä tutkittavasta asiasta tehdään kysymyksiä, joihin haetaan vastauksia ryhmätyön keinoin. Oppimisprosessissa rakennetaan uutta tietoa, arvioidaan sitä kriittisesti ja sitä jaetaan vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa. (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 17 - 18, 23.)

Ryhmätyössä ryhmällä on jokin yhteinen tavoite tai tehtävä, joka ohjaa ryhmän työskentelyä. Ryhmän toiminnan tarkoitus määrää sen tehtävän. Yhteisten päämäärien lisäksi keskeistä on ryhmän jäsenten väliset suhteet ja ryhmädynamiikka. Turvallisessa ryhmässä jokaisella opiskelijalla on mahdollisuus olla oma itsensä; hän voi hyödyntää omia vahvuuksiaan ja myös parantaa heikkouksiaan. (Laine, Ruishalme, Salervo, Siven & Välimäki 2009, 60 - 61.)

Ryhmäläisten tulee pohtia yhdessä, mikä on heidän yhteinen tavoitteensa ja millä tavoin tavoitteeseen voidaan päästä. Selkeä työnjako tehostaa ryhmän toimintaa, koska silloin jokainen tietää oman tehtävänsä suhteessa ryhmän tavoitteisiin ja kykenee toimimaan vastuullisesti. Näin ollen välttyään myös ns. vapaamatkustajilta jotka eivät tee mitään, koska ajattelevat, että hänen panostaan ei muut huomaisi. Ryhmään sitoutuminen ja aktiivinen osallistuminen paranevat, jos ryhmän kiinteys on voimakas. Ryhmän kiinteeseen vaikuttavat ryhmässä tehtävien asioiden mielenkiintoisuus, ryhmien jäsenten vuorovaikutus sekä ryhmän kokema arvostus. Kiinteässä ryhmässä ilmapiiri on hyvä, jolloin viihtyvyys paranee, ryhmän jäsenet ovat avoimia, kuuntelevat toisiaan sekä kertovat tunteistaan. Jokaisessa ryhmässä tulisi erityisesti korostaa ihmissuhteita, ilmapiiriä, toiminnan kohteita sekä yksilön kokemaa arvostusta. (Laine ym. 2009, 61 - 63.)

Tutkivassa oppimisessa keskeistä on siis se, että oppimisympäristö, jonka opettaja ja oppilaat yhdessä luovat, olisi avoin uusille ideoille ja kannustaisi oppijoita ihmettelemään. Oppimisympäristössä jokaisen tulisi tuntea olonsa turvalliseksi ja kokea, että omat käsiteltävissä olevaan aiheeseen liittyvät kysymykset ja mielipiteet hyväksytään. Tutkiva oppimisessa oppilailta edellytetään monipuolista ilmaisua ja taitoa tarkastella asioita eri näkökulmista. Yhteisen ongelmanratkaisun onnistumiseksi, oppilaiden pitäisi keskustella ideoistaan, asettaa kysymyksiä, vertailla vaihtoehtoja ja arvioida omaa ja muiden näkökulmaa kriittisesti. Tämän kaiken onnistumiseksi, opettajan tärkeä tehtävä on rakentavan vuorovaikutuksen edistäminen pienryhmissä. Lisäksi opettajan on luotava erilaisia kysymyksiä herättäviä sosiaalisia konteksteja. (Vakiala 2003.)

Tutkiva oppiminen tarjoaa uusia välineitä opettajalle oman työnsä kehittämiseen. Kaikkea vanhaa ei tarvitse hyljätä, vaan tutkivaa oppimista voi ottaa käyttöön ja kehittää vähän kerrallaan esimerkiksi yhdistämällä uusia ja vanhoja menetelmiä ja vakiinnuttamalla uusia toimintatapoja vähitellen. Maailma kehittyy nopeasti ja oppilaat tarvitsevat uudenlaisia taitoja voidakseen toimia tulevaisuuden yhteiskunnassa. Monet näistä taidoista

liittyvät uuden tiedon etsimiseen, yhteisölliseen rakentamiseen ja vuorovaikutteiseen luomiseen. (Hakkarainen ym. 2005, 15.)

4.5 Oppimisen arviointi

Perinteisesti oppimisen arviointi on jaettu diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Diagnostisella arvioinnilla kartoitetaan opiskelijan lähtötasoa, formatiivisella arvioinnilla pyritään motivoimaan opiskelijoita opetuksen aikana sekä saamaan tietoa siitä, miten opetusta tulisi jatkossa suunnata. Summatiivinen arviointi on päättöarviointi kurssin tai opetusjakson lopussa. (Tynjälä 1999, 169.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen myötä arviointia tarkastellaan laajemmin. Se on olennainen osa oppimisprosessia. Arvioinnissa ei pyritä mittaamaan, miten hyvin ja kuinka paljon opiskelija pystyy toistamaan opetetuista sisällöistä, vaan tarkastellaan sitä, minkälaisia tietorakenteita opiskelija on muodostanut oppimateriaalin pohjalta ja miten hänen käsityksensä ovat muuttuneet. Konstruktivistisen käsityksen mukaan oppimisprosessissa tähdätään asioiden ymmärtämiseen ja tiedon käyttämiseen erilaisissa yhteyksissä eikä pelkän tiedon toistamista. Arvioinnissakin korostetaan tällöin ymmärtämistä ja tiedon monipuolista käsittelyä. Arvioinnissa pyritään siihen, että tietoja ja taitoja arvioidaan luonnollisissa tilanteissa, jolloin niillä on yhteys todelliseen elämään. Todellisen elämän ongelmien ratkaisussa ei edellytetä lähteiden siteeraamista pelkän muistin varassa, vaan tärkeämpää on osata kriittisesti käyttää erilaisia tietoaaineistoja. Työelämässä ei pantata tietoa toisilta, vaan monet ongelmanratkaisut tehdään yhteistyönä. Konstruktivistisessa ajattelussa arviointi ei ole yksin opettajan asia, vaan opiskelija arvioi itse omaa oppimistaan sekä samoin toveriensa oppimista. (Tynjälä 1999, 173 - 174.)

Perinteisiä kokeiden tai tenttien sijaan konstruktivistista oppimiskäsitystä paremmin vastaavia arviointimenettelyjä ovat esimerkiksi aineistokoe, näyttökoe, käytännön harjoittelu, essee, erilaiset esitykset, oppimispäiväkirja, portfolio, itsearviointi ja toveriarviointi. Aineistokokeessa opiskelijalla on käytössä esim. kurssikirjat ja/tai luentomonisteen. Tällöin opiskelija vapautuu ulkolukupaineelta, jolloin hän voi keskittyä asioiden ymmärtämiseen. Näyttökokeessa opiskelija osoittaa tietonsa ja taitonsa alansa aidoilla

työtehtävillä. Käytännön harjoittelussa opiskelija joutuu soveltamaan teoreettista tietoa käytäntöön. Käytännön harjoitteluun tulisi kytkeä oman toiminnan ja oppimisen reflektointia esim. oppimispäiväkirjan muodossa. (Tynjälä 1999, 175 - 180.)

Esseen kirjoittamisessa opiskelija joutuu mm. valikoimaan lähdemateriaalista keskeisiä asioita, tiivistämään asiasisältöjä sekä arvioimaan tekstejä oman aiheensa kannalta. Opiskelijoiden esitykset voivat olla esimerkiksi esitelmiä tai postereita eli esittelyjulisteita. Oppimispäiväkirjassa opiskelija arvioi omaa toimintaansa, ajatteluaan ja oppimistaan. Päiväkirja on asioiden kriittistä tarkastelua opiskelijan omasta näkökulmasta. Portfolio on opiskelijan itsearvioinnin ja oman osaamisen dokumentoinnin väline. Se on kansio, johon hän kokoaa omia töitään ja liittää myös kirjallisen itsearvioinnin. (Tynjälä 1999, 175 - 180.)

4.6 Oppimisympäristöt

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan yleensä paikkaa, tilaa, yhteisöä tai toimintaa, joka edistää oppimista. Oppimisympäristöajattelun mukaisesti todellista oppimista tapahtuu usein muualla kuin luokkahuoneessa. Monia asioita opitaan arjen toiminnassa, kun asioita pohditaan, kokeillaan ja oivalletaan. Uudemman käsityksen mukaan oppimisympäristö voidaan nähdä paikaksi, missä ihminen voi selvittää asioita ja kehittää toimivia ratkaisumalleja. Tällöin oppijan toiminta on aktiivista, edellyttäen, että ratkaistavat asiat ovat oppijalle merkityksellisiä. Oppija toimii hyödyntäen erilaisia apuvälineitä, tulkitsee informaatiota ja toimii vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Oppimisympäristön käsitteeseen voidaan sisällyttää monentyypisiä näkökulmia, joissa yhdistyy ajatus oppimisen mahdollistumisesta kulloisessakin kontekstissa niin hyvin kuin mahdollista. Ammatilliseen koulutukseen sisältyy paljon työssäoppimista, joten myös työssäoppimisaikka tulee rakentua oppimista edesauttavaksi ympäristöksi. Oppimisympäristöajattelu liittyy läheisesti konstruktiviseen oppimiskäsitykseen. (Heikkilä 2006, 278 - 279.)

Edellä olevan mukaisesti oppimisympäristöajattelussa tavoitteena on siis edistää opettajia ja opiskelijoita löytämään oppimisympäristöjä, jotka olisivat aktivoivia ja oppimista tukevia mahdollistaen toimivan vuorovaikutuksen ja yhteistyön. Nykyään puhutaan paljon avoimista oppimisympäristöistä, joka tarkoittaa sitä, että opetus on viety pois tavan-

omaisista luokkahuoneista, joissa opetus usein tapahtuu opettajavetoisesti. Avoimuus merkitsee sitä, että oppijalla on laajempi itsemääräämisoikeus opiskelun tavoitteista. Oppimistehtävät eivät ole tarkasti määriteltyjä tai rajattuja ja opiskeluaikankohta voi olla omaehtoista. Avoimuuden tunnusmerkkinä on myös prosessikeskeisyys, jossa tavoitteet voivat muuttua ja täsmentyä opiskelun edetessä. Monimuotoisia opetusmenetelmiä hyödynnetään monipuolisesti sekä verkostoidutaan työelämään ja reaali maailman tilanteisiin. Ihanteeksi asetetaan oppijan oma aktiivisuus ja itseohjautuvuus. (Manninen ym. 2007, 31.)

Manninen ym. (2007, 36) jaottelevat oppimisympäristöt viiteen erilaiseen näkökulmaan. Nämä näkökulmat ovat fyysinen, sosiaalinen, tekninen, paikallinen ja didaktinen oppimisympäristö. Kun oppimisympäristöä tarkastellaan fyysisenä ympäristönä, tutuin mielle yhtymä on luokkahuone tai koulurakennus. Fyysinen näkökulma keskittyy oppimista tukevien tilojen suunnitteluun. Tässä korostuu tilojen turvallisuus, viihtyvyys, mukavuus ja terveellisyys. Fyysinen oppimisympäristö luo raamit sille, miten oppimista voidaan järjestää ja miten ympäristö tukee oppimista mahdollisimman tehokkaasti ja pedagogisesti mielekkäällä tavalla. Koulun fyysinen ympäristö voidaan luokitella seuraavin perustein, kuten sijainti, koulun koko, koulun kunto, koulun tilat, esteettömyys, toiminnallisuus, liikenne yhteydet ja yleisvaikutelma. (Manninen ym. 2007, 38.)

Sosiaalisen oppimisympäristön näkökulmassa tutkimuksen kohteena on sosiaalinen vuorovaikutus, ryhmäprosessit, yhteistoiminnallisuus, kommunikaatio ja dialogi. Hyvä luottamus yksilöiden välillä, yksilöiden kunnioitus ja ryhmädynamiikan toimiminen luovat oppimisympäristöön hyvää psyykkistä ilmapiiriä, joka parantaa oppimista. (Manninen ym. 2007, 38.) Keskeisiä asioita ovat ryhmäprosessit, yhteistoiminnallisuus ja yhteisöllisyys. Oppimisympäristössä korostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuva oppiminen, sekä yhdessä tekeminen ja pohtiminen. Oppimisympäristö yhteisessä tilassa mahdollistaa tiedon ja ajatusten vaihtamisen. Samalla opiskelijoiden käyttöön tulee enemmän ideoita kuin yksin työskennellessä. Perinteinen luokkatilassa oppiminenkin on sosiaalista vuorovaikutteista oppimista, mutta yksittäisen oppijan panos voi jäädä kapeaksi. Sosiaalista vuorovaikutusta käytetään hyväksi tutkivan oppimisen lähestymistavassa. (Tynjälä 1999, 93 - 95.)

Teknistä oppimisympäristöä voidaan tulkita tietokone pohjaisena oppimisympäristönä. 1990-luvulla syntyneille oppilaille tietokonevälitteinen viestintä on osa arkipäivää ja he

tulevat varmasti tulevaisuudessa vielä enemmän vaatimaan tietotekniikan parempaa hyödyntämistä oppimisen tukena. Tietotekniikkaa hyödyntämällä voidaan oppimisympäristöön suunnitella erilaisia oppimista tukevia ratkaisuja. Moodle - oppimisalusta on tällainen verkkopohjainen oppimisympäristö, jossa voi etsiä tietoa, hyödyntää oppimateriaaleja, keskustella, saada reaaliaikaista tukea ja työstää erilaisia oppimistehtäviä. (Manninen ym. 2007, 79.)

Paikallisen oppimisympäristön taustalla on kontekstuaalinen oppimiskäsitys, jossa oppiminen pitäisi toteuttaa mahdollisimman aidoissa tilanteissa, joissa oppimista on myös tarkoitus myöhemmin soveltaa. Paikallisessa näkökulmassa on hyvä myös pohtia, miten koulun ulkopuolisia paikkoja voidaan hyödyntää opetuksessa ja millaista oppimista niissä tapahtuu itsestään. (Manninen ym. 2007, 40.)

Didaktinen näkökulma tarkastelee opetusmenetelmiä, opetusmateriaaleja ja erilaisia oppimisteoreettisia malleja oppimista tukevan ympäristön luomisessa. Siinä opettajalla on tärkeä rooli suunnitella ja kehittää tarkoituksenmukaisia ratkaisuja erilaisiin oppimisympäristöihin. Tärkeitä kysymyksiä ovat mm. miten hyödynnetään erilaisia aistikanavia, miten haastetaan oppilas oppimaan ja miten oppimista tuetaan. Kouluympäristön tulee olla toiminnallisuutta tukeva sekä työelämää simuloiva, joka tukee työelämän asettamia tavoitteita. (Manninen ym. 2007, 41.)

5 Päiväkoti Aurinkoisen luominen

Tavoitteena oli luoda päiväkotimainen toiminta- ja opiskeluympäristö, jonka suunnitteluun ja toteuttamiseen opiskelijat itse aktiivisesti osallistuisivat. Päiväkotiympäristön rakentaminen kattoi 30 h vapaavalintaisia opintoja.

Ennen päiväkodin toteuttamisen aloittamista, lähihoitajaopiskelijoiden kanssa tutustuttiin kahteen erilaiseen päiväkotiympäristöön. Ryhmän opiskelijat ovat suurimmaksi osaksi 16-vuotiaita nuoria, joista vain muutama on ollut hoidossa varhaislapsuudessaan päiväkodissa. Ennen vierailua opiskelijoiden kanssa tutustuttiin internetissä erilaisiin päiväkoteihin ja niiden toimintaympäristöihin lähinnä lapselle tyypillisiä toimintatapoja havainnoiden. Lapsen tapoja toimia ovat leikki, liikkuminen, luova toiminta ja tutkiminen. Erityisesti kiinnitettiin huomiota siihen, miten lapsille on luotu sisätiloissa erilaisia toiminnallisia mahdollisuuksia liikkumiseen, leikkiympäristöjen toimivuuteen sekä visuaalisesti mielikuvitusta ja luovuutta rikastuttaviin ratkaisuihin (satu- ja rakentelunurkkaukset, kuvat ja taideteokset).

Tutustumisretki sijoitettiin heti opintojen alkuun toiselle viikolle. Ensimmäinen tutustumiskohde oli päiväkotia, joka oli mitoitettu yli sadalle lapselle. Päiväkoti oli otettu käyttöön vuoden 2011 alussa. Ensin meille kerrottiin päiväkodista ja sen jälkeen opiskelijat saivat kiertää tiloissa omatoimisesti pienissä ryhmissä.

Toinen tutustumiskohteista oli vuorohoitopäiväkoti. Päiväkodin johtaja esitteli päiväkotia ja kiersimme tilat yhdessä ryhmässä. Paluumatkalla kotiin opiskelijat täyttivät kyselylomakkeet, joissa oli kysymykset; mikä jäi erityisesti mieleen vierailusta, mitä tänään nähdystä haluaisit toteuttaa päiväkodissa ja mitä uutta opit.

Opiskelijoiden kirjoittamien vastausten perusteella muodostui viisi ryhmää: *rakentelu- ja liikuntatila, satunurkkaus/nukketeatteri, leikki-tilat, taidepiste sekä aamukalenteri.*

Ensimmäisen kerran tunnit menivät lähinnä siihen, että luokan pulpetit kannettiin pois ja etsittiin koulun tiloista kaikki lasten pöydät, penkit ja tuolit, jotka siirrettiin luokkaan. Seuraavilla tunneilla nuoret jakaantuivat ryhmiin oman mielenkiintonsa mukaan. Sen jälkeen istuttiin penkeillä ja pienten pöytien ääressä miettimässä, minkälaisia tarvikkeita ryhmät tarvitsevat omien ideoidensa toteuttamiseen. Opiskelijoilla oli vaikeuksia päästä suunnittelun alkuun, koska päiväkotivierailusta oli ehtinyt kulua jo kaksi viikkoa. Kyse-

lemällä ja keskustelemalla heidän kanssaan pienissä ryhmissä alkoivat asiat vähitellen palata mieleen ja uusia ideoita syntymään. Kukin ryhmä kirjoitti ajatuksiaan paperille, jotka he sitten jättivät opettajalle tuntien loputtua.

Nuorten ideoihin ja ehdotuksiin tutustuttiin. Seuraaville tunneille varattiin nuorten toivomia materiaaleja ja yhdessä katsottiin, mitkä ideoista on mahdollista toteuttaa tuntien puitteissa. Tarkoituksena oli käyttää pitkälle niitä materiaaleja, joita koululta löytyi ja hyödynnettiin myös pahvilaatikoita ym. jätemateriaalia.

Seuraavat pari viikkoa päiväkotia rakennettiin ahkerasti siihen varatuilla tunneilla. Oli hienoa huomata, miten innokkaasti opiskelijat osallistuivat työskentelyyn. Leluja, pelejä, tyynejä, kankaita ja kirjoja löydettiin koulun varastoista ja kaapeista. Lelut olivat olleet varastossa niin pitkään käyttämättöminä, että nuoret puhdistivat ne. Nukkejen vaatteet pestiin ja silitettiin. Puisia puupalikoita uudistettiin maalaamalla. Lapsille sopivia askartelutarvikkeita ja -välineitä löytyi askarteluluokasta ja opiskelijat järjestelivät ne hyllyihin ja koristelivat askartelunurkkauksen viihtyisäksi. Luokkiin toteutettiin myös rakentelunurkkaus, johon saatiin tyynejä uudistamalla ja niitä lisää ompelemalla viihtyisä tila, jossa lapset voivat rakennella erilaisia majoja ja rakennelmia. Nukketeatteri syntyi pahvilaatikosta ja satunurkkauksessa on lukijalle mukava tuoli ja lapsille lattia-tyyny. Leikkitiloihin rakennettiin lapsille kauppa tavaroineen, kyltteineen, ostoskoreineen ja rahoineen. Aamukalenterinurkkaus näyttää valmiina aivan samanlaiselta kuin oikeassa päiväkodissa. Nuoret ovat tehneet päiväkodin seinille erilaisia tauluja ja askartelukokonaisuuksia tuomaan tiloihin väriä ja viihtyisyyttä. Koulun käytävällä jalan- ja kädenjäljet johdattavat vierailijat ja lapset päiväkodin eri tiloihin.

Jokainen opiskelija sai ehdottaa päiväkodille nimeä. Opettajat tutustuvat nimiehdotuksiin, joista sitten hieman muokkaamalla syntyi nimi Päiväkoti Aurinkoinen. Ideana oli, että nimi on positiivisia ajatuksia herättävä, lämmin ja iloinen (kuva 1).



Kuva 1: Päiväkoti Aurinkoinen

5.1 Ryhmäytyminen

Koska ryhmäytymisellä on tärkeä merkitys uuden opiskelijaryhmän toiminnan muotoutumiselle ja yhteishengen luomiselle, päätettiin nuorille opiskelijoille ja opettajille järjestää yhteinen päivä Leirikeskus Majaniemessä. Mukana oli kolme opettajaa ja opinto-ohjaaja. Päivä aloitettiin yhteisillä leikeillä ja toiminnalla. Siellä tehtiin esimerkiksi tehtävän omasta etunimestä, jossa nimen jokaisesta kirjaimesta piti keksiä jokin itseään kuvaava sana. Nämä käytiin yhdessä läpi ja jokaisen piti perustella, miksi oli valinnut kyseiset sanat. Seuraavaksi tehtiin Sherborne-harjoituksia (kuva 2), joissa tarvittiin yhteistyötaitoja. Sherborne Developmental Movement (SDM) –menetelmä on kokonaisvaltainen opetusmenetelmä. Sillä tarkoitetaan varsinaisten motoristen taitoharjoitusten lisäksi lapsen kehityksen muitakin osa-alueita tukevaa toimintaa, kuten vuorovaikutustaitojen ja aktiivisuuden säätelyn kehittymistä. Ohjelmassa lähdetään liikkeelle aistimusten saamisesta ja niiden käsittelystä ja edetään yksilöllisten edellytysten mukaan aina hyvinkin tarkkaa motorista ohjailua ja ryhmän jäsenten välistä yhteistyötä vaativiin harjoituksiin. (Laasonen 2005, 129.) Aamupäivän rentouttavaksi lopuksi muodostettiin hartioiden hierontapiiri.



Kuva 2: Sherborne harjoituksia

Majaniemessä opiskelijat täyttivät kyselylomakkeen, minkä avulla selvitettiin, millainen eläin hän on? Opiskelijat ympyröivät lomakkeesta itseään kuvaavia adjektiiveja, jotka sopivat häneen lähes joka päivä. Sen jälkeen he laskivat, minkä eläimen kohdalla he olivat saaneet eniten pisteitä. Koira (rakentaa parhaat ryhmät - yhteistyö), kotka (liitelee uusiin maisemiin – uudet ideat), puhveli (hoitaa hommat vauhdilla – toiminta) karhu (pohtii ja harkitsee – harkinta). Lisäksi opiskelijoilta kysyttiin paperilla kenen kanssa on enimmäkseen työskennellyt tähän mennessä ja kenen kanssa työskennellyt vähiten. Näiden kahden kyselyn ja aikaisemman kokemuksen avulla opettajat muodostivat yhteistyössä opiskelijoista kuusi neljän hengen ryhmää.

Iltapäivällä opiskelijoille oli järjestetty erilaisia toimintapisteitä, joissa he kiersivät uusissa pienryhmissään. Toimintapisteet oli suunniteltu lapsen toimintatapojen mukaan eli leikki, liikunta, luova toiminta ja tutkiminen. Yhtenä pisteenä oli opettajien haastattelu, jossa keskusteltiin jokaisen opiskelijan kanssa henkilökohtaisesti siitä, miten opiskelu on lähtenyt käyntiin, viihtyykö opiskelija koulussa sekä onko opiskelijalla ilmennyt opiskelussa vaikeuksia tai onko olemassa muita hänen hyvinvointiinsa heikentävästi vaikuttavia asioita.

5.2 Oppimistyylikartoitus

Uudet lähihoitajaopiskelijat kävivät heti opintojensa alussa *Tietotekniikkaa lähihoitajille* kurssin, jossa he muun muassa opettelivat käyttämään Moodlea oppimisalustana. Samalla tietotekniikkakurssilla he tutustuivat erilaisiin oppimistyyliihin. Tunneilla he vastasivat Lukineuvolan havaintokanavatestiin. Lukineuvolan havaintokanavatestillä selvitetään, onko opiskelija auditiivinen, visuaalinen vai kinesteettinen oppija. Testi on suuntaa antava. Testissä annetaan pisteitä yhdestä kolmeen siten, että testaajan toimintatapaa parhaiten kuvaava vaihtoehto saa kolme pistettä ja heikoimmin kuvaava yhden. (Lukineuvola 2008.) Testin perusteella vastanneista opiskelijoista suurin osa oppi (9) visuaalisen näköhavaintokanavan kautta. Seuraavaksi eniten opiskelijat (6) oppivat liike- ja tuntoaistiin perustuvan kanavan kautta. He ovat kinesteettisiä oppijoita. Kolmanneksi eniten opiskelijat (5) käyttivät auditiivista eli kuuloon perustuvaa havaintokanavaa. Yksi opiskelijoista käytti selkeästi kolmea eri havaintokanavaa yhtä paljon. Oppimistyylikartoitus vahvistaa ajatusta siitä, että lähihoitajaopiskelijoissa on erilaisia oppijoita. Oppimisympäristöä muokkaamalla ja erilaisia opetusmenetelmiä käyttämällä voidaan tukea heidän oppimistaan.

6 Päiväkoti Aurinkoinen oppimisympäristönä

Opetusmenetelmät ovat tärkeä osa opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Niiden merkitykseen vaikuttavat, miten niitä sovelletaan ja millaisia painotuksia opettaja niille antaa. Mikään opetusmenetelmä ei ole kuitenkaan hyvä tai huono. Opettaja päättää, millaiset opetusmenetelmät tukevat parhaiten oman aineensa oppimista. Opetusmenetelmä ei voi olla opetuksessa itsetarkoitus vaan oppimisympäristöllä on myös erittäin tärkeä merkitys. Seuraavassa esitellään niitä opetusmenetelmiä, jotka parhaiten tukevat oppimista päiväkotiympäristössä.

6.1 Opetustilan hyödyntäminen ja opettajien yhteistyö

Parhaiten opiskelu sujuu autenttisessa ympäristössä, kun opiskelija oppii esimerkiksi jonkin taidon harjoittelemalla sitä käytännössä (Pruuki 2008, 61). Opiskelijat ovat itse olleet toteuttamassa päiväkotiympäristöä oppilaitoksen tiloihin. Heillä oli heti ammatillisen opetuksen alkaessa mahdollisuus oppia päiväkodissa tapahtuvia käytänteitä osallistumalla tilojen suunnitteluun ja toteuttamiseen sekä myöhemmin seuraamalla opettajien pitämiä demonstraatioita sekä myös ohjaamalla itse vierailevia lapsiryhmiä. Opetuksessa hyödynnetään päiväkodeissakin toteutettavaa pienryhmäpedagogiikkaa. Opiskelijat jaetaan pienempiin ryhmiin (4 opiskelijaa ryhmässä) ja ohjaajina on tällöin mahdollisuuksien mukaan kaksi opettajaa.

Opettajan tehtävä on perinteisesti ymmärretty itsenäisenä ja itsellisenä. Yhteistyö sopii kuitenkin myös opettajan työhön. Onnistuakseen opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen toisten kanssa edellyttää keskustelua opetuksen tavoitteista, sisällöstä ja menettelytavoista. Näin ollen hedelmällinen yhteistyö ei rajoitu vain töiden jakoon vaan liittyy myös yhteiseen kehittelyyn ja ajatusten vaihtoon. Yhteistyö edellyttää kykyä kehittävään pohdintaan, luottamusta, dialogisuutta ja sitoutumista yhteisiin pelisääntöihin. (Pruuki 2008, 62.)

Yhteisen opetuksen käytännön toteutuksessa on monia erilaisia malleja. Opettajat toteuttavat vuorotellen yhteistä suunnitelmaa tai toinen on lähinnä havainnoitsijana tai yhtenä osallistujana. Opetuskokonaisuus voidaan jakaa, jolloin on tärkeä sopia, kuka ohjaa, mitä ohjaa ja milloin ohjaa. Vaihtoehtoisesti työnjako voidaan tehdä myös siten, et-

tä toinen voi toimia toisen avustajana: tuoda mukaan näkökulmia, joita opettaja ei huomaa ja vetää osia päävastuun pysyessä kuitenkin toisella. Opetusjakson jälkeen yhteistä toteutusta voidaan arvioida ja kehitellä eteenpäin. Yhteisen opetuksen eteen kannattaa nähdä vaivaa, sillä oppimistulos on yleensä parempi, kun jo opetuksen suunnittelussa on huomioitu erilaisia näkökulmia. Samalla opiskelijoille välittyy malli siitä, miten asiantuntijat toimivat rakentavalla tavalla yhdessä. (Pruuki 2008, 62.)

Kokeilussa on tähän mennessä ollut mukana neljä opettajaa. Liitteessä 1 on kuvattu, miten opetusta on integroitu *Kasvun tukeminen ja ohjaus* opintokokonaisuudessa neljän viikon aikana (liite 1).

6.2 Oppimistehtävät

Oppimistehtävien avulla suuntaudutaan opittavaan asiaan tai sovelletaan opittua käytäntöön. Parhaimmillaan ne ovat teorian ja käytännön kohtaamista – ahaa-elämyksen kokemista. Oppimistehtävien avulla on mahdollista arvioida, mitä jo osataan. Oppimistehtäviä voidaan tehdä yksin, pareittain tai ryhmissä. (Mykrä & Hätönen 2008, 15.) Kokeiluun laaditut oppimistehtävät mahdollistavat nuorten opiskelijoiden oppimisen seuraamisen sekä helpottavat oppimisen arviointia. Samalla opettajat pystyvät tarkkailemaan, millaista pohdintaa ja uusia ajatuksia tai ideoita syntyy käytännön työskentelyn seurauksena. Oppimistehtävät tehdään Moodlessa, jonne on viety ohjeet sekä kaikki materiaali, mitä oppimistehtävien teossa tarvitaan. Oppimistehtäville varattu aika sijoittuu yleensä puoleen päivään, jolloin opiskelijoilla on iltapäivällä vielä esimerkiksi attoaineita, kuten englantia, matematiikkaa, fysiikkaa tai kemiaa.

Hyvän oppimistehtävän laadinta voi viedä paljonkin aikaa. Oppimistehtävä ohjeistuksineen kannattaa testata joko tekemällä se itse tai pyytämällä jotakuta soveltuvaa henkilöä tekemään tehtävä, sillä silloin sen mahdolliset puutteet havaitsee helpoiten. Samalla on myös mahdollista hahmottaa, kuinka paljon tehtävän tekemiseen menee aikaa. (Mykrä & Hätönen 2008, 16.) Kokeiluun osallistuvat opettajat ovat testanneet oppimistehtäviä käytännössä joko itse tai ovat tehneet suunnittelussa yhteistyötä pohtien oppimistehtävien selkeyttä, käytännön yhteyttä, vaikeustasoa ja mielekkyyttä.

Oppimistehtävä ja siihen liittyvä ohjeistus on hyvä aina täsmentää osallistujien kanssa. Oppimistehtävä ohjeistuksineen kannattaa laatia kirjalliseen muotoon. Oppimistehtävä kannattaa tehdä myös mahdollisimman konkreettiseksi ja selkeäksi. Ohjeista tulisi näkyä tavoite, tehtävän ohjeistus, tekijä/tekijät, aika ja miten vastaukset raportoidaan. (Mykrä & Hätönen 2008, 16.) Kokeilussa opiskelijat tekevät tehtävät kirjallisina. Ennen tehtävän aloitusta ohjeet käydään yhdessä opettajan kanssa läpi. Opettaja ohjaa ja tukee opiskelijoita oppimistehtävän tekemisen aikana. Kun tehtävä on valmis, se lähetetään Moodleen tehtävän palautusalueelle sekä tulostetaan opiskelijan omaan kasvun kansioon, joista opettajat voivat seurata kunkin opiskelijan oppimisprosessia. Palautteen opettajat kirjoittavat suoraan oppimistehtäviin. Palautetta annetaan hyvistä oivalluksista ja pohdinnoista, mutta myös virheet ja puutteet tuodaan esille rakentavalla tavalla (esimerkiksi vihjeillä, miten asia voitaisiin muulla tavalla ratkaista).

Esimerkki käytännön toteutuksesta: Opiskelijat ovat suunnitelleet tunneilla omat perheet jäsenineen. Tämän jälkeen he miettivät oman perheensä kasvatustyyliä. Onko perheen kasvatustyyli kenties tiukka ja ankara, välinpitämätön ja ei-huolehtiva, lellivä ja periksi antava vai kuunteleva ja ohjaava. Tämän jälkeen opiskelijat pohtivat seuraavantilaisia asioita; millaisia sääntöjä perheellä on (nukkumaanmeno, kotiintuloajat, ruokailut, kaverit, tv/tietokone, viikkoraha), millaisia rangaistuksia lapset saavat ja millaisista asioista, millaista on perheen vuorovaikutus (miten vanhemmat puhuvat lapsille, millaisista asioista lasten kanssa puhutaan), mitä perhe tekee yhdessä (vapaa-aika, arki, juhlapäivät). Nämä käydään opiskelijoiden kanssa läpi siten, että he kertovat oman perheensä kasvatustavoista. Seuraavan päivänä opiskelijat työskentelevät Moodlessa, jossa heillä on oppimistehtävä kasvatustyyleistä. Opiskelijat käyvät tutustumassa Mannerheimin Lastensuojeluliiton vanhempainnettiin. He tutustuvat vielä tarkemmin sivustoilla olevan artikkelin avulla kasvatustyyliin. Opiskelijat tekevät neljästä kasvatustyylistä muistiinpanot, joihin he keräävät erilaisia kasvatustyyliä kuvaavia asioita. Nämä kasvatustyyliä ovat aikuisjohtoinen kasvatus (tiukka ja ankara), jossa korostetaan lapsen tottelevaisuutta ja kasvatus perustuu aikuisen ehdottomaan auktoriteettiin. Lapsijohtoisessa kasvatustyyliä (lellivä ja periksi antava) korostetaan vapautta ja lapsi saa toimia omien halujensa mukaan. Välinpitämättömässä kasvatustyyliä (ei- huolehtiva) vanhemmat vetäytyvät kasvatusvastuusta ja antavat ohjokset lapselle välinpitämättömyyden tai vaikean elämäntilanteensa vuoksi. Ohjaava kasvatus (kuunteleva ja ohjaava) on lapsen ja kasvattajan tasaveroista vuorovaikutusta. Ohjaava kasvatus perustuu lapsen tarpeiden

tunnistamiseen, kuulemiseen ja hänen maailmansa tuntemiseen. (Laine ym. 2009, 156 - 157.) Lisäksi he pohtivat miten heitä on kasvatettu ja millaisia kasvattajia he haluaisivat itse olla.

6.3 Pienryhmätoiminta

Turvallisuuden tarpeen lisäksi ihmisellä on yhteenkuuluvuuden ja liittymisen tarpeet. Ihminen haluaa kuulua johonkin ryhmään ja olla pidetty. Opiskelijan oma ryhmä voi palvella näiden tarpeiden tyydytystä ja hyvin toimiessaan tukea opiskelijaa monin tavoin. (Kalliopuska 1995, 52 - 53.) Turvallinen ryhmä on tärkeä edellytys luovuudelle, ongelmanratkaisukyvyille ja oppimiselle. Tällaisessa ryhmässä kenenkään ei tarvitse pelätä mielipiteidensä ilmaisemista. Turvallinen ryhmä voi tukea turvattoman nuoren opiskelua ja tulevaisuuttakin. Turvallinen ryhmä voi toimia opiskelijan tukena ehkäisten kiusaamista ja ongelmakäyttäytymistä. Tällainen ryhmä tukee opiskelijan tunneälyn kehittymistä, vuorovaikutustaitoja, edistää tietopohjaista oppimista ja luo perustan tiimityöhön sopeutumiselle työelämässä. (Aalto 2002, 5.)

Pienryhmässä opiskelijoilla on mahdollisuus aktiiviseen vuorovaikutukseen, joka tuottaa yleensä hedelmällisiä ideoita ja ajatuksia, jotka laajentavat niin opiskelijoiden kuin opettajankin ymmärrystä opiskeltavasta asiasta. Samalla pienryhmätyöskentely edistää opiskelijan omaa vastuunottoa oppimisesta sekä aktiivista roolia tiedon hankkijana ja tuottajana. (Pruuki 2008, 66.) Yhteistyö ryhmässä sujuu hyvin vain, kun ryhmän jäsenet tuntevat toisensa hyvin. Tutustuminen on tärkeää ryhmän ilmapiiriin ja työskentelyhalun luomisessa. Kun jäsenet saavat tietää toisistaan oleellisia asioita, yhteistyö paranee. Opettajalle on tärkeää kehittää taitoaan tutustuttaa ihmisiä toisiinsa ja painottaa sen tärkeyttä myös ryhmätilanteen ulkopuolella. (Aarnio & Vuorinen 1991, 101.)

Pienryhmätoiminnan toivotaan lisäävän opiskelijoiden turvallisuuden tunnetta, jolloin ryhmässä toimiminen ja lisääntyvä itsetuntemus kasvattavat yksilön toimintakykyä ja tämä taas antaa tilaa persoonallisuuden kehittymiselle. (Jauhiainen & Eskola 1994, 16 - 19.) Päiväkotiympäristön luomisvaiheessa pienryhmät olivat opiskelijoiden itsensä muodostamia, varsinaisen opetuksen alkaessa opettajat muodostivat ryhmät tiettyjä periaatteita noudattaen. Tavoitteena on, että ryhmät pidetään samana koko kokeilun ajan. Tällä luodaan ryhmään tuttuutta ja turvallisuutta. Opiskelijat tutustuvat oman ryhmänsä

tapaan toimia. Näin ollen uusien tehtävien ja toiminnan toteuttaminen on helpompi aloittaa jo tutussa ryhmässä. Pienryhmätyöskentelyssä opettaja antaa ryhmille työskentelyohjeet, joiden mukaan ryhmä toimii. Opiskelijat päättävät ainakin osittain ajankäytöstä (esimerkiksi milloin pitävät tauon) ja työnjaosta sekä toisinaan myös suorittamisavasta. Yhdessä sovitaan, koska tehtävän on oltava valmis ja milloin kokoonnutaan yhteen käymään tehtävä läpi. Opettaja on opiskelijoiden saatavilla ja tarvittaessa kiertää eri ryhmissä auttamassa tai neuvomassa jos työskentelyssä on käynnistymisvaikeuksia. Tällaisessa työskentelyssä korostuu opettajan ohjaajan rooli enemmän kuin perinteinen opettaminen.

Pienryhmätoiminnalla on selvästi kaksi funktiota. Tehtävfunktio voi olla vaikka uusien ideoiden tuottaminen jostakin asiasta tai ilmiöstä. Tällöin etsitään vastaus johonkin kysymykseen, rakennetaan joki tuotos, ratkaistaan jokin ongelma, muodostetaan mielipide tai keksitään jokin sovellus. Toinen on prosessifunktio, joka liittyy ryhmän jäsenten välisiin suhteisiin, työnjakoon, ilmapiiriin ja yhteistyöhön. Opettajan on tärkeää ottaa huomioon molemmat tavoitteita asettaessaan. Esimerkiksi opiskelun alkuvaiheessa pienryhmille on tarkoituksenmukaista antaa tehtäviä, joiden sisällöllinen merkitys ei välttämättä ole kovin suuri, mutta jotka palvelevat ryhmän kiinteytymistä. Ryhmässä oleminen auttaa sosiaalisten taitojen ja yhteistyötaitojen kehittymistä. Pienryhmätyöskentelyssä kohdataan ongelmia, jos ryhmältä puuttuu selvä ja mielekäs tehtävä, tai se ei kykene yhteistyöhön. (Vuorinen 1993, 93 - 94; Pruuki 2008, 66 - 67.)

Opettaja vaikuttaa sosiaaliseen oppimisympäristöön luomalla tunneyhteyttä. Tunneyhteyden avulla ryhmän jäsenet ovat hyvässä kontaktissa toisiinsa. Tunneyhteyden luomisen edellytyksenä on läsnäolo, keskittyminen, turvallisuus, tunne hyväksytyksi tulemisesta, eläytyminen käsiteltävään asiaan, luottamus ja tunne hyväksytyksi tulemisesta. Toimiva tunneilmasto sosiaalisen ympäristön osana vaikuttaa mahdollisimman tasaisen vireystilan saavuttamiseen sekä lisää opiskelijoiden motivaatiota. Motivaatio voidaan tulkita opetuksen tulokseksi eikä edellytykseksi. (Repo & Nuutinen 2003, 28 - 29.)

6.4 Roolipeli

Roolipelissä järjestetään opiskeltavaan asiaan liittyvä tilanne, jossa osallistujat ottavat jonkin muun roolin omansa tilalle. He asettautuvat jonkun toisen asemaan ja ovat vuorovaikutuksessa muiden, myös roolin ottaneiden kanssa. Roolipelissä on mahdollisuus oppia toiminnan kautta kokeillen, harjoitellen ja havainnoiden käyttäytymistä todellisuutta muistuttavissa tilanteissa. Roolipelin aikana voidaan käsitellä erilaisia tunteita, asenteita ja arvoja. (Mykrä & Hätönen 2008, 56.)

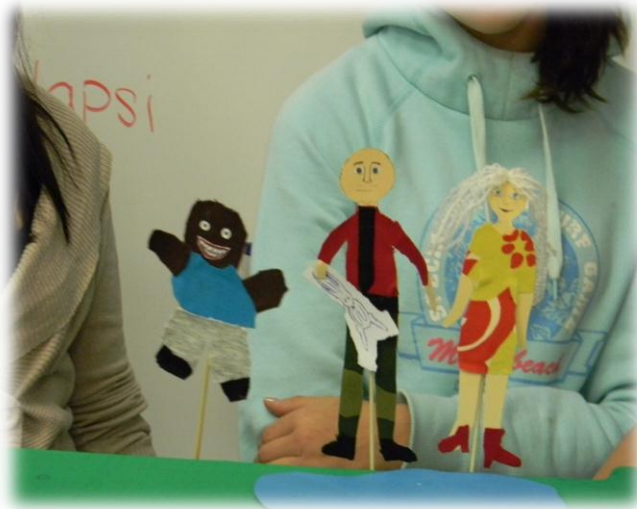
Roolipelin eteneminen voidaan jakaa valmisteluvaiheeseen, varsinaiseen roolipelivaiheeseen ja analysointivaiheeseen. Valmisteluvaiheessa hahmotellaan teema, ongelma ja roolit. Lähtökohtana on, että kaikki osallistuvat roolipeliin, joko näyttelijöinä tai tarkkailijoina. Aiheesta ja tavoitteista riippuen roolipelin valmistelu voi vaatia pitkän ajan (jos hankittu uutta tietoa) tai se voidaan toteuttaa hyvin spontaanisti (tarkoituksena tutkia jotain olemassa olevaa ristiriitatilannetta). Näytelmälle voidaan näistä samoista syistä tehdä etukäteen tarkempi tai väljempi käsikirjoitus. Tila, jossa näytellään voi olla etukäteen suunniteltu tai rakennettu tai se voidaan jättää osallistujien suunniteltavaksi. Ohjeet eivät saa olla liian tiukat vaan näyttelijöiden luovuudelle ja omille näkemyksille pitää jäädä tilaa. Näyttelemiseen varataan aikaa yleensä maksimissaan 10 minuuttia. Näyttelemisen lopuksi on tärkeää irrottautua rooleista. Roolien ottamisessa ja niistä irrottautumisessa voidaan käyttää hyväksi joitakin symboleja (hattu, takki, kävelykeppi). Nämä riisumalla riisutaan myös rooli. (Kupias 2007, 78 - 79.)

Tarkoituksena on, että sekä rooleissa olijat, että tarkkailijat oppivat. Analysointivaiheessa, jota voidaan pitää roolipelin tärkeimpänä vaiheena, eri rooleissa olleet kertovat omia kokemuksiaan ja tunteitaan. Tarkkailijat kertovat miten he kokivat näytelmän. Roolipeliin osallistujille voidaan esittää kysymyksiä: ”Miltä sinusta tuntui tuossa tilanteessa?”, ”Mikä tässä tilanteessa erityisesti ilahdutti tai pelotti?”. Tarkkailijoilta voidaan kysyä esimerkiksi ”Mitä tässä tapahtui?” tai ”Miten henkilö olisi voinut toimia toisin?”. (Kupias 2007, 79.)

Roolityöskentely edellyttää ryhmältä melko suurta turvallisuutta, koska roolityöskentelyssä ihmiset usein ilmaisevat henkilökohtaisia asioitaan, jolloin he ovat hyvin haavoittuvia. Niinpä ohjaajan on huolella lämmitettävä ryhmä ja kuljettava koko ajan korva

edellä. Hän on vastuussa siitä, ettei hän painosta ryhmää pitemmälle kuin mihin se sillä hetkellä on valmis. (Vuorinen 1993, 224.)

Esimerkki käytännön toteutuksesta: Opiskelijoiden kanssa keskusteltiin erilaisista perheistä. Heidän kanssaan katsottiin myös video sateenkaariperheistä. Tämän jälkeen he saivat omissa pienryhmissään suunnitella omat perheet ja askartelivat niistä keppinuket. (kuva 3). Opiskelijat pohtivat oman perheensä kasvatustyyliä muutamien opettajien asettamien kysymysten pohjalta. Näiden pohdintojen perusteella opiskelijat valmistivat esityksen perheen kasvatusta koskevasta tilanteesta, jonka he esittivät toisilleen. Tämän jälkeen vielä mietittiin opettajan kanssa tuliko esityksissä esille kaikki neljä kasvatustyyliä eli roolityöskentelyllä harjoiteltiin vuorovaikutustilanteissa toimimista. Roolityöskentelyä käytettiin myös aiheeseen syventymiseen.



Kuva 3: Unelman perhe

6.5 Demonstraatio

Demonstraatioissa jotakin elämäntilannetta, tapahtumaa, taitoa tai toimintaa jäljitellään siten, että opiskelija voi tehdä havaintoja siitä ja oppia mallista. Useimmiten opettaja demonstroi opittavaa taitoa. Demonstraatio on hyödyllinen työtapana, ellei taitoa ole mahdollista havainnoida aidossa kontekstissa. Esimerkiksi rakentavia vuorovaikutustaitoja tai opetustaitoja on helppoa demonstroida. (Pruuki 2008, 93.)

Esimerkki käytännön toteutuksesta: Opettaja demonstroi jonkin vuorovaikutustilanteen yhdessä opiskelijoiden kanssa. Tilanne voi olla esimerkiksi musiikkihetki, aamutuokio, keskustelutilanne jostakin aiheesta, ryhmäsadutus, lukutuokio tai leikin ohjaaminen. Esimerkiksi aamupiirissä saatetaan katsoa päivämäärä, sää, loruilla jokin viikonpäiväloru tai lauletaan jokin aamulaulu. Yhdessä voidaan harjoitella myös erilaisten kuvien käyttöä, esimerkiksi katsotaan kuvin, mitä tänään tehdään. Laulu voidaan kuvitella, kuten esimerkiksi viikonpäivät laulu, joka helpottaa sanojen muistamista. Näin toimitaan oikeassakin päiväkodissa. Tällainen yhteinen vapaamuotoinen kokoontuminen heti aamulla on hyvä tilanne katsoa ketä on paikalla tai vaikkapa kertoa kuulumisia. Opiskelijoille on kerrottu, että heitä ei tässä tilanteessa kohdella päiväkodin lapsina, vaan heille näytetään erilaisten esimerkkien avulla, miten lapsiryhmän kanssa voidaan toimia aivan kuin oikeassa päiväkodissa. Samalla opiskelijat oppivat ulkoa uusia loruja ja lauluja omaan käyttöönsä tai ideoita omaan ”virikereppuunsa”.

Opiskelijat saavat tarkkailla ja tehdä havaintoja annetusta aiheesta esimerkiksi miten opettaja motivoi, kannustaa, huomioi yksilöllisesti, pitää ryhmätilannetta hallinnassa jne. Opiskelijat voivat tehdä muistiinpanoja tai heillä on valmis havainnointikaavake, jonka kysymyksiin he vastaavat havainnoinnin aikana. Havainnointi on hyvä purkaa yhdessä opiskelijoiden kanssa demonstraation jälkeen. Pruukin mukaan (2008, 93) kun opetellaan jotakin taitoa, opiskelijaa autetaan ennen demonstraatiota muodostamaan tiedollinen malli suorituksesta. Demonstroitava suoritus yksilöidään ja analysoidaan. Demonstraatioon jälkeen opiskelijan tiedollista mallia on mahdollista tarkentaa, minkä jälkeen opiskelija pääsee harjoittelemaan kyseistä taitoa ja saa harjoittelustaan tarkentavaa palautetta.

6.6 Tutustumiskäynnit ja toimintaan osallistuminen

Tutustumiskäynnit on tärkeä valmistella huolellisesti etukäteen. Opettajan tulee pohtia käynnin tavoitetta eikä järjestää käyntiä vain ajan täytteeksi. Myös opiskelijoiden kanssa on keskusteltava siitä, mihin ollaan menossa ja miksi. Käynnin ajaksi kannattaa myös antaa tehtäviä, joita puretaan sen jälkeen. Tehtävät voivat vaihdella ryhmittäin. Vierailukohteen henkilöstölle on hyvä kertoa etukäteen opiskelijoiden kiinnostuksen kohteesta

ja vierailun tarkoituksesta, jotta he voivat palvella juuri kyseistä ryhmää. Tutustumiskäyntejä voidaan tehdä myös pienissä ryhmissä tai pareittain. (Pruuki 2008, 142.)

Esimerkki käytännön toteutuksesta: Kauhajoen koulukeskukseen järjestettiin 0-2-luokkalaisille toimintapäivä. Oppilaita oli paikalla yhteensä 108. Lähihoitajien kolme opettajaa suunnittelivat toimintapisteet ja käytännön toteutuksen. Nuoret ovat opinnoissaan vielä niin alussa, että heiltä ei voi odottaa vielä näin laajan toiminnan suunnittelua. Opettajat ohjasivat opiskelijat toimimaan eri pisteillä. Jokaisella pisteellä oli kaksi opiskelijaa.

Toimintapisteitä olivat esimerkiksi hienomotoriikkapiste, aistipisteet, liikuntapisteet, hyvänmielenpuupiste, tarinapiste ja rentoutuspiste. Esimerkiksi yhdessä aistipisteessä oli tunnustelupussi, joista lapset etsivät ohjeiden mukaisesti erilaisia esineitä. (kuva 4). Hyvänmielenpuuhun lapset saivat miettiä asioita, jotka saavat heidät hyvälle mielelle. (kuva 5.) Toimintapäivä toteutettiin perjantaina 7.10.2011.



Kuva 4: Tunnustelupussi

Tapahtumaviikolla opetuksessa painottui lasten motorinen kehitys ja ohjaamisen taidot. Pisteillä toimimista ”harjoiteltiin” konkreettisesti oman ryhmän opiskelijoiden kiertäessä pisteillä ”lapsina”. Taikavarjon käyttöä ja Sherborne-harjoituksia opettajat näyttivät opiskelijoille käytännössä ja niitä myös harjoiteltiin yhdessä. Opiskelijoiden kanssa mietittiin, miten lasten seurassa tulee käyttäytyä. Näistä laadittiin yhteiset käyttäytymissäännöt; puhutaan kohteliaasti, ei kiroilla, riisutaan takit ja pipot pois, ei syödä karkkeja tai purkkaa ei juoda juomia, ollaan kannustavia ja iloisia. Opettajat olivat toimintapäivänä mukana ohjaamassa opiskelijoita. Pruuki kirjoittaa (2008,142) opiskelun olevan

parhaimmillaan käytännön toimintaan osallistumista. Taitojen oppiminen edellyttää harjoittelua. Tärkeä merkitys on myös malleilla.



Kuva 5: Hyvänmielenpuu

6.7 Luovat menetelmät

Yhdessä laulamisella on sosiaalinen funktio, sillä se poistaa jännitystä ja luo opiskelulle otollista yhteishenkeä. Yhdessä laulamisen kautta ryhmään voidaan lisätä energiaa mutta myös rauhoittaa ryhmää. Iloinen ja reipas laulu edistää valmiutta spontaaniin työskentelyyn, rauhallinen ja hiljainen laulu taas edistää keskittymistä. Yhdessä laulaminen virittää opiskelijoita johonkin teemaan. (Pruuki 2008, 125.)

Musiikkia voidaan käyttää rentouttamiseen ja ryhmäytymiseen, sillä musiikki yhdistää, poistaa raja-aitoja ja luo tunnelmaa. Esimerkiksi pitkän opiskelupäivän päätteeksi voidaan rentoutua ääni- ja ilmaisuharjoitusten avulla. (Pruuki 2008, 125 - 126.)

Käytettäessä musiikkia luovan ilmaisun välineenä on välttämätöntä, että tuloksia kohtaan ei esitetä kriittistä arvostelua. Jokaisella on oltava yhtäläinen oikeus kokeilla eri instrumentteja ja omaa ääntään tai muita oman ruumiin avulla tuotettuja ääniä ilman arvostelua. Leikkivä musiikki-ilmaisu antaa kokemuksia musiikin tekemisestä ja laukai-

see jännittyneisyyttä sekä lisää yhteistoimintakykyä; parhaimmillaan se ohjaa ryhmän jäseniä arvostamaan toistensa erilaisuutta. (Vuorinen 1993, 177.)

Leikki antaa tilaa luovuudelle ja uusille mahdollisuuksille, mutta myös vapauttaa energiaa, purkaa jännitystä ja edistää vuorovaikutusta. Se on käyttökelpoinen ryhmän tutustumisessa, kiinteyttämisessä ja spontaanin vuorovaikutuksen luomisessa, mutta leikkiä voidaan käyttää hyväksi myös niiden ylläpitämisessä. Leikit kehittävät sosiaalisia taitoja, itsekuria ja yhteistyökykyä. Nämä taas ovat tärkeitä edellytyksiä opiskelussa, joka rakentuu sosiaaliselle vuorovaikutukselle. (Pruuki 2008, 143 - 144.)

Leikin didaktiikan tehtävänä on selvittää, millaisia kasvatusta ja opetusta hyödyntäviä seurauksia leikillä on. Leikin hyödyllisyydestä kertoo jo vanha sanonta: ”Leikki on lapsen työtä.” Leikin avulla lapsi opettelee uusia asioita samastumalla aikuisiin ja jäljittelemällä heitä. Erityisesti mallioppimisessa leikillä on merkittävä rooli. Arvioitaessa leikkiä opetusmenetelmien näkökulmasta on syytä tiedostaa sen kasvatuksellinen merkitys, vaikkei opetuksessa tulekaan pyrkiä siihen, että kaikki leikkiminen alistettaisiin virallisten opetustavoitteiden käyttöön. Leikki on itsessään arvokasta; se kuuluu ihmisyyteen. (Vuorinen 1993, 183.)

Askartelulla on monia myönteisiä vaikutuksia itse opiskeluun. Askartelu auttaa keskittymään ja purkamaan energiaa mielekkäällä tavalla. Työskentely voi tähdätä opetuksessa tarvittavan materiaalin valmistamiseen tai näyttelyyn, joka kertoo ulkopuolisillekin opiskelun tuloksista. Erilaisten pienoismallien, karttojen, havainnollisten tilastojen ja valokuvien avulla kootaan opiskelun keskeinen anti näyttäväksi kokonaisuudeksi. (Vuorinen 1993, 191)

Esimerkki käytännön toteutuksesta; Opettaja opetti opiskelijoille lorun intiaanista, joka hiipii. Lorusssa käytetään kehon rytmiä, liikettä ja ääntä. Harjoittelun jälkeen nuorten kanssa mietittiin, miten muuten voidaan tuottaa esimerkiksi kehon rytmiä. Opiskelijoiden kanssa keskusteltiin myös, miten voidaan opetella uusia lauluja ja loruja toisin kuin toistamalla mallista. Pienen johdattelun jälkeen päädyttiin siihen, että kaikuna voidaan opetella uusia asioita ulkoa. Tässä menetelmässä toistetaan runosta pieni osa kerrallaan ohjaajan jälkeen. Tämän jälkeen opettaja opetti pukeutumisorun kaikumenetelmällä. Seuraavaksi pienryhmät saivat valita opettajan tuomista lasten loru- ja runokirjoista mieleisensä runon, johon he valmistivat yhdessä kehon rytmin ja liikkeen. Tämän jälkeen opiskelijat opettivat omat runonsa rytmeineen ja liikkeineen muulle ryhmälle

joko mallina ja toistona tai kaikumenetelmänä oman valintansa mukaan. Opiskelijat vielä kirjoittivat runot ja ohjeet puhtaaksi Moodleen. Seuraavalla tunnilla keskusteltiin, millaisia asioita uuden laulu, lorun tai leikin opettamisessa ohjaajan pitää huomioida.

6.8 Miellekartat

Miellekartta on graafinen esitys, jonka avulla jäsenellään tietyn aihepiirin käsitteitä ja niiden välisiä suhteita. Miellekartta on käsitekartan lähisukulainen. Miellekartan laatimisessa ei ole niin tiukkoja vaatimuksia esimerkiksi linkkien nimeämisen ja hierarkisuuden vaatimusten suhteen kuin käsitekartassa. Miellekartta sopiikin hyvin omien käsitusten jäsentelyyn, kirjallisuuden opiskeluun sekä tehtävien suunnitteluun sekä ryhmissä yhteisen jäsenyyksen ja näkemyksen hahmottamiseen. (Kupias 2007, 61 - 63.)

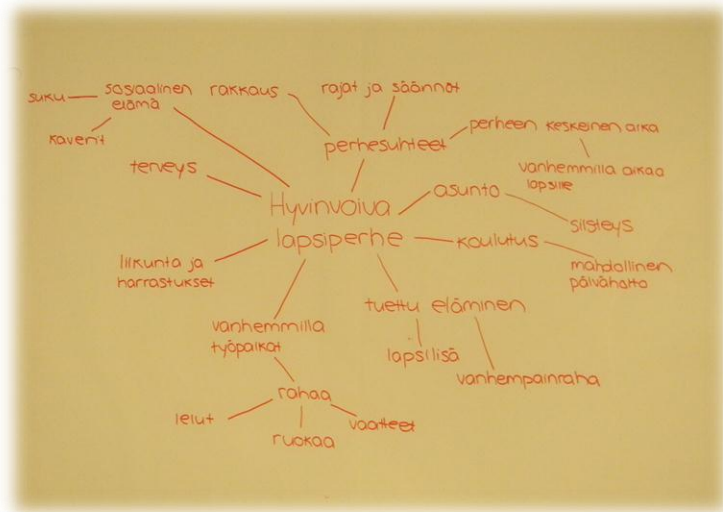
Englanninkielinen alkunimi on Mind Map, mutta suomenkielisiä nimityksiä ovat ajatusrunko, ajatussikermä, muistipuu, miellekartta ja aivokartta ym. Mind Map on keskeltä ulospäin säteilevä graafinen tekniikka, joka vapauttaa aivoissa piileviä käyttämättömiä henkisiä voimavaroja. Mind Mapilla on neljä luonteenomaista ja aina toistuvaa piirrettä:

- pääteema (tehtävä, haaste, projekti) kuvataan keskuskuvalla, symbolilla tai tekstillä
- pääkohdat haarautuvat keskustasta ulospäin kuten vahvat oksat puun rungosta samoin näistä johdetut alakohdat aina uusille ja uusille haarakkeille
- haarakkeet kannattavat päällään aina joko avainsanojen tai symbolien avulla kuvattua assosiaatiota eli miellelyhtymää
- haarakkeet ovat kiinni toisissaan, kuten jatkuvasti kasvava puu isoine ja piene elävine oksineen. (Wiskari 2005, 102.)

Savonlinnan kasvatustieteen professorin Mauri Åhlbergin mukaan oppiminen ja ajattelu perustuvat mielessä olevien ja uusien opittavien käsitteiden yhdistymiseen maailmaa koskeviksi järkeviksi väitteiksi. Käsitekarttojen avulla saadaan tarkkaa tietoa siitä, mikä on sen tekijän olennaisin tietorakenne käsitteiden välisenä suhteena ilmaistuna. Åhlberg sanoo, että käsitekarttojen tekeminen on helppoa ”kuin lukisi suoraa tekstiä”. Hän hy-

väksyy käsittekartan myös tenttivastaukseksi. Opiskelijan käsityksen asioista näkee ”yhdeällä silmäyksellä”. (Suomen Kuvalehti 1996, 40, 36 - 37.)

Esimerkki käytännön toteutuksesta: Opiskelijat tekivät useista eri aiheista miellekarttoja. Alla olevassa kuvassa (kuva 6) on esimerkki yhden pienryhmän ajatuksista, mitä hyvinvoiva perhe tarvitsee.



Kuva 6: Miellekartta; Mitä hyvinvoiva perhe tarvitsee?

7 Loppupäätelmät

Kehittämistyössämme kuvasimme, miten nuorten lähihoitajaopiskelijoiden *Kasvun tukeminen ja ohjaus* opintokokonaisuuden teoriaopetus on toteutettu käytännönläheisemmin oppilaitoksen yhteyteen opiskelijoiden kanssa yhdessä rakennetussa päiväkotioppimisympäristössä. Aiemmin toteutetussa perinteisessä luokkaopetuksessa *Kasvun tukeminen ja ohjaus* teoretieto ennen työelämäjaksoa on saattanut tuntua opiskelijoista irralliselta ja heidän on ollut vaikea yhdistää saamaansa tietoa työelämässä toimimiseen. Tästä syystä luotiin oppimisympäristö, jossa lähihoitajaopiskelijoilla on ollut mahdollisuus itse tekemällä ja kokeilemalla yhdistää hankkimaansa varhaiskasvatukseen liittyvää teoreettista tietoa käytännön oppimistilanteisiin. Oppiminen on tapahtunut sosiaalisessa vuorovaikutuksessa pienryhmissä siten, että opetuksessa on käytetty vaihtelevia opetusmenetelmiä. Opiskelijoita on kannustettu itseohjautuvuuteen ja vastuun ottamiseen omasta oppimisestaan erilaisten tehtävien ja toiminnallisuuden kautta. Opetusta on suunniteltu entistä selkeämmin vastaamaan tutkinnon ammattitaitovaatimuksia ja ammattiosaamisen näyttöä. Toimintakokonaisuuksia on integroitu ja opettajat ovat tehneet yhteistyötä toimintakokonaisuuksien sisältöjen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa.

Kokeilun aikana on vahvistunut käsitys siitä, että toiminnallinen opetus sopii hyvin nuorille opiskelijoille. He ovat olleet innostuneita ja hyväntuulisia, mikä on heijastunut oppimisympäristöön. He ovat saaneet palata ja tutustua lapsen maailmaan uudelleen nuorena ja toisaalta heillä on ollut mahdollisuus olla itsekin vielä lapsia ja hieman ”leikkiä”, sen aiheuttamatta suurempaa huomiota. He ovat saaneet toteuttaa omaa näkemystään päiväkodista ja heitä on motivoinut tieto siitä, että varsinaisen *Kasvun tukemisen ja ohjauksen* opintojakson aikana tilaa voidaan hyödyntää opetuksessa ja oikeiden lapsiryhmien ohjaamisessa.

Lisäksi nuorten yhteistyötaidot ovat kehittyneet ja samalla he ovat saaneet harjoitusta kompromissien tekemisestä. Näitä taitoja lähihoitaja tarvitsee tulevassa työssään ja on hyvä aloittaa niiden harjoittaminen jo opiskeluvaiheessa. Opiskelun alussa oli luontevaa, että opiskelijat itse saivat valita, mihin pienryhmään kuuluivat. Varsinaisen opetuksen alkaessa opetukseen osallistuvat opettajat muodostivat opiskelijoista uudet pienryhmät. Ryhmäytymisharjoitukset edistivät pienryhmätoiminnan käynnistymistä. Luo-

kan hyvä yhteishenki ja yhdessä tekemisen meininki luovat ryhmään turvallisuutta ja luottamusta. Sitä kautta opiskelijoiden psyykkinenkin hyvinvointi lisääntyy.

Opettajille kokeilu on antanut mahdollisuuden tutustua opiskelijoihin nopeammin ja paremmin kuin normaalissa luokkaopetuksessa. Nuoret opiskelijat ovat käyttäytyneet tunteilla vapautuneemmin ja heidän kanssaan on ollut helppo keskustella. Heidän yksilöllinen kohtaaminen on ollut luontevampaa sekä heidän henkilökohtaisen ohjauksen ja tuen tarve on tullut selkeämmin esiin. Opettajat, jotka aiemmin eivät ole käyttäneet toiminnallisia opetusmenetelmiä säännöllisesti opetuksessaan, kokivat, että toiminnallisuus soveltuu myös teoreettisiksi tulkittuihin oppiaineisiin.

Kokeilun suunnittelu ja käytännön toteutus ovat vaatineet opettajilta paljon panosta myös varsinaisen työajan ulkopuolella, sillä yhteisen ajan löytäminen suunnittelulle on ollut haasteellista työpäivän puitteissa. Yhteinen suunnittelu-aika on ollut tarpeen erityisesti opetuksen integroinnin suhteen. Mikäli jatkossa opetusta toteutetaan tällä tavoin, on lisäresursseille tarvetta suunnitteluun ja toteutukseen. Toisaalta yhteinen suunnittelu ja tekeminen lisäävät yhteisöllisyyttä ja avoimuutta opettajien kesken.

Opiskelijat ovat pääsääntöisesti olleet innostuneita, mutta ovat vielä vaatineet paljon opettajien ohjausta tehtäviä tehdessään. Ehkä nuoret eivät ole tottuneet tällaiseen itseohjautuvaan opiskeluun. Ajoittain pienryhmätyöskentelyyn sitoutuminen oli osalle opiskelijoista haasteellista. Tämä on tullut esiin ryhmien antamissa palautteissa.

Päiväkoti Aurinkoinen rakennettiin koulumme kellarikerrokseen. Fyysisiltä ominaisuuksiltaan siinä olisi parannettavaa esimerkiksi valoisuuden, huonekorkeuden ja äänenkuuluvuuden suhteen. Lisäksi pöydät ja tuolit ovat mitoitettu lapsille, joten nuorten on hieman hankala työskennellä niissä pitkiä aikoja.

Edellä kuvatuista muutostarpeista huolimatta, tämän hetkiset kokemukset kokeilusta ovat pääsääntöisesti myönteisiä. Onko oppiminen ollut syvällisempää ja työelämän tarpeita paremmin vastaavaa, jää nähtäväksi, kun opiskelijat lähtevät työssäoppimaan ja ammattiosaamisen näyttöön ensi keväänä.

Lähteet

- Aalto, M. 2002. Turvallinen ryhmä. Forssa: Forssan Kirjapaino Oy.
- Aarnio, P. & Vuorinen, R. 1991. Vuorovaikutus ja yhteistyö. Ryhmätyön opas. Jyväskylä: SKSK-Kustannus.
- Erilaiset oppijat. 2009. Viitattu 9.10.2011. Saatavilla <http://opetuki2.tkk.fi/p/erilaisetoppijat/tukeajatietoa/index.html>.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2004. Matkaopas opettajille: tutkiva oppiminen käytännössä. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Heikkilä, K. 2006. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen laitos. Tampere: University Press.
- Hyyti, H., Seitola, T. & Tarvainen, V. 2007. Oppimistyylin yhteys oppimiseen. Oppiminen ja oppimisympäristöt – tutkielmaraportti, aihe 6. Viitattu 20.10.2010 Saatavilla www.hyyti.fi/materiaali/070312_tutkielma_aihe6.pdf
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kupias, T. 2007. Kouluttajana kehittyminen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Laine, A., Ruishalme, O., Salervo, P., Siven, T. & Välimäki, P. 2009. Opi ja ohjaa sosiaali- ja terveystalalla. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Leino, A-L, & Lein, J. 1990. Oppimistyyli. Teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lukineuvola 2008. Viitattu 21.11.2011. Saatavilla: <http://www.lukineuvola.fi/tietopankki/havaintokanavatesti>
- Marckwort, A. & Marckwort, R. 1994. Kouluttajan uudet vaatteet. Maarianhamina: Mermerus.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt: johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Mykrä, T. & Hätönen, H. 2008. Opas opetusmenetelmistä. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Opetushallitus 2010. Sosiaali- ja terveystalalan perustutkinto, lähihoitaja 2010. Työssäoppiminen ja työturvallisuus. Viitattu 22.9.2011. Saatavilla: http://www.oph.fi/koulutuksen_jarjestaminen/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/ammattilliset_perustutkinnot/sosiaali_terveys_ja_liikunta_ala.
- National Research Council. 2004. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. (toim.) Braford, J., Brown, A., Cocking, R., Donovan, M. & Pellegrino, J. Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu. Helsinki: WSOY.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys opettajan ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Opetus 2000. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Prashing, B. 2000. Erilaisuuden voima; opetustyyli ja oppiminen. Juva: WS Bookwell Oy.
- Pruuki, L. 2008. Ilo opettaa. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Rantanen, E. 2010. Toiminnalliset oppijat koulunkävijöinä. Tekemisen ja kokemisen kautta oppiminen ja koulussa suoriutuminen. Pro-gradu tutkielma: Tampereen yliopisto.
- Repo, L. & Nuutinen, T. 2003. Viestintätaito. Helsinki: Otava.
- Räkköläinen M. & Uusitalo. I. 2001. Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Sedu 2011. Koulutuskeskus Sedu opetussuunnitelma 2011. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Uusikylä, K & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Juva: WS Bookwell Oy.
- Vakiala, V. 2003. Opettajasta ohjaajaksi. Minkälainen oppimisympäristö edistää tutkiva oppimista? Viitattu 24.9.2011. Saatavilla <http://www.tutkiva.edu.hel.fi/oppimisymparisto.html>.
- Vuorinen, V. 1993. Tuhat tapaa opettaa. Naantali: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Wiskari, J. 2005. Kartta arjen huippusuorituksiin. Juva: WSOY.

Liite 1

Päiväkoti Aurinkoisen viikkosuunnitelma (viikot 38 - 41)

Sisällöt	Menetelmät	Toiminnan integrointi
<p>Viikko 38</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ryhmäytyminen (Majaniemi) ke 21.9.2011 • Perhe • Kasvatustyylit • Ohjaava kasvatus 	<p>To 22.9.2011</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Suunnitellaan perheet ja valmistetaan keppinuket. ➤ Esitellään perhe muille (ohjeet). ➤ Miten perheen lasta/lapsia kasvatetaan –keppinukkeesitys! ➤ Lapsen kehitykseen vaikuttavat tekijät - miellekartta ➤ Perheen kansion valmistaminen (perheen nimi, kuva, koristelu) <p>Pe23.9.2011</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aamupiiri; Maanantaina makkarat tehtiin viikonpäiväloru, Bussilaulu ➤ Tietokonealuokassa; perimätehtävä, kasvatustyylitehtävä ➤ Lapsen kehitykseen vaikuttavat tekijät miellekartta tehtävä loppuun ➤ Video; aikuisjohtoinen kasvatustyyli ja keskustelu ➤ Tietokonealuokka; kasvatustyylitehtävä loppuun <p>Omat neuvolakortit ja vauvakirjat maanantaiksi</p>	<p>Kasvun tukeminen ja ohjaus</p> <p>Tutustumiskäynti yhteiskoululla - opettajat!</p> <p>Psykologia</p> <p>Kasvun tukeminen ja ohjaus</p> <p>Äidinkieli 2</p>

Sisällöt	Menetelmät	Toiminnan integrointi
<p>Viikko 39</p> <ul style="list-style-type: none"> • Persoonallisuuden kehitys -> Lapsen kehityksen tukeminen Eriksonin teorian mukaan • Lapsen kehitykseen vaikuttavat tekijät. • Kehityksen osa-alueet -> lapsen kehityksen tukeminen. • Perheiden palvelut /perheen hyvinvointi. 	<p>Ma 26.9.2011</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aamupiiri: Maanantaina makkarat tehtiin loru, Bus-silaulu, Kettulaulu ➤ Tahkokallion video ja huoneentaulu tehtävä ➤ Omien perheiden ”vauva-kirjat” ➤ Tehdään kaupunki, johon perheen asunnot, erilaiset palvelut <p>Ke 28.9.2011</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aamupiiri; Aurinko lettuja paistaa loru ja jo tutut laulut ➤ Perheiden palveluopas (oman kaupungin palvelut) ➤ Sanomalehtitehtävä 	<p>Psykologia</p> <p>Sosiaali- ja terveystieteiden ammattien yhteiskunnallinen perusta</p> <p>Psykologia</p> <p>Sosiaali- ja terveystieteiden ammattien yhteiskunnallinen perusta</p>
<p>Viikko 40</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lapsen fyysisen kehityksen tukeminen (motorinen kehitys) • Liikunta • Ohjaaminen 	<p>Ma 3.10.2011</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aamupiiri: Maanantaina maripaita, tiistaina tikkitakki...loru, Humppaa, pumppaa kuningasjumppaa laulu, Intiaanit hiipii loru. ➤ Mitä lapsen ohjauksessa pitää huomioida? ➤ PowerPoint esitys Moodleen. ➤ Oman lorun valinta, siihen kehon rytmi ja liikkeet, opetetaan loru toisille. Runo ja ohjeet viedään Moodleen. ➤ Artikkelitehtävä: liikunnan yhteydet lapsen terveyteen. 	<p>Kasvatus, ohjaus ja luovut</p> <p>Psykologia</p> <p>Äidinkieli 2</p>

	<p>To 6.10.2011</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aamupiiri: Uusi laulu; Viikonpäivät ➤ Järjestetään pisteitä toimintapäivää varten koulun tiloihin. Harjoitellaan käytännössä. Pitääkö vielä jotakin muuttaa? ➤ Välineet valmiiksi huomista varten! ➤ Video; Miten lapset saadaan liikkumaan? ➤ Pe 7.10 Liikuntatapahtuma 	<p>Kasvatus, ohjaus ja luovat</p>
<p>Viikko 41</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiedollinen kehitys – kielen kehitys ja sen tukeminen • Lastenkirjallisuus • Oman satukirjan esittely, lukeminen 	<p>Ma 10.10.2011</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aleksis Kivenpäivä; Koiren Kalevala ➤ Kirjoitetaan toimintapäivän lasten tarinat puhtaaksi ja kuvitus tarinoihin. ➤ Oman Kuvakirjan esityksen valmistelu <p>To 13.10.2011</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Oman kuvakirjan esittelyt ➤ Lapsen kielen kehitys ja sen tukeminen ➤ Powerpoint esitysten valmistelu pienryhmissä; ➤ Kuvakirjat, Sadut, Nukke-teatteri jne. ➤ Esitetään muulle ryhmälle 	<p>Kasvatus, ohjaus ja luovat</p> <p>Äidinkieli 2</p> <p>Psykologia</p> <p>Kasvatus, ohjaus ja luovat</p> <p>Psykologia</p> <p>Äidinkieli 2</p>