



Juola Paula & Korhonen Kaisa-Elina

”Tartten aikuisten apua tehtäviin, mutta niitä on kyllä mukava tehdä.”

Esikoululaisten näkemyksiä vahvuuksistaan, mielenkiinnonkohteistaan ja tuen tarpeistaan

Keskustelu symbolein -pelin avulla

Pro gradu tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen erityispedagogiikan maisteriohjelma
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Tutkimuksen koko nimi *Esikoululaisten näkemyksiä vahvuuksistaan, mielenkiinnonkohteistaan ja tuen tarpeistaan Keskustelu symbolein -pelin avulla* (Paula Juola, Kaisa-Elina Korhonen)

Pro gradu tutkielma, 65 sivua, 6 liitesivua

Toukokuu 2022

Esiopetuksessa lapselle laaditaan yhteistyössä lapsen, huoltajien ja opettajien kanssa pedagoginen suunnitelma, joka ohjaa lapsen koko esiopetusvuoden toimintaa. Tämän yksilöllisen ja tavoitteellisen suunnittelun lähtökohdana ovat lapsen vahvuudet, mielenkiinnonkohteet ja tuen tarpeet. Pedagogisissa asiakirjoissa lapsen oma näkökulma tulee vaihtelevasti esille näkyväksi.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten lapsi kertoo omista vahvuuksistaan, mielenkiinnonkohteistaan ja tuen tarpeistaan Keskustelu symbolein -pelin avulla ja kuinka Keskustelu symbolein -peli tukee lapsen ilmaisua. Tutkimuksessa kuvataan myös, miten lapsen vahvuudet, mielenkiinnonkohteet ja tuen tarpeet on tuotu esille lapsen pedagogisissa asiakirjoissa.

Laadullisen tutkimuksen aineisto koostui viiden lapsen Keskustelu symbolein -pelin taulujen valokuvista ja lapsen pedagogisista asiakirjoista. Tutkimuksen aineisto analysoitiin neljässä vaiheessa. Analysoinnissa yhdistettiin sisällönanalyysin ja Barthesin semioottisen kuvatulkintamallin menetelmiä.

Tämän tutkimuksen tuloksissa saatiin selville, että Keskustelu symbolein -pelissä lapsen aktiivinen rooli ja omat näkemykset tulivat vahvasti esille. Lisäksi saatiin selville, että Keskustelu symbolein -peli auttoi lapsia tunnistamaan ja tarkemmin pohtimaan omia vahvuuksiaan, mielenkiinnonkohteitaan ja tuen tarpeitaan. Tutkimus osoitti myös, että Keskustelu symbolein -peli tuki lapsen ilmaisua ja oli täten toimiva menetelmä kehityskeskusteluissa käytettäväksi.

Tämän tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta, että Keskustelu symbolein -peli tuo lasten omat näkökulmat taidoistaan esille laajemmin ja monitahoisemmin verrattuna siihen, mitä lasten pedagogisiin asiakirjoihin oli kirjattu. Keskustelu symbolein -peliä pelatessaan lapsella on aktiivisempi rooli ja valta siitä mitä kertoo. Lapsi sijoittaessaan kuvia eri pohjille pystyy kertomaan omia näkemyksiään, vaikka hänen kielelliset taitonsa eivät siihen riittäisi. Lisäksi lapsi pääsee osallistumaan ja vaikuttamaan oman pedagogisen asiakirjan tekemiseen, kun hänen Keskustelu symbolein -pelissä ilmaiset näkemyksensä kirjataan siihen.

Avainsanat: Keskustelu symbolein -peli, kommunikointi, esiopetus, vahvuus, mielenkiinnonkohde, tuki

Sisältö

1	Johdanto	4
1.1	Keskustelu symbolein -peli	6
1.2	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	8
2	Esiopetus tutkimuksen kontekstina	9
2.1	Esiopetus	9
2.2	Tuki esiopetuksessa ja lapsen esiopetustoimintaa koskevat kirjaukset	10
2.2.1	<i>Tuki esiopetuksessa</i>	10
2.2.2	<i>Lapsen pedagoginen asiakirja</i>	12
2.2.3	<i>Varhaiskasvatuksen erityisopettajan rooli tuen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa</i>	13
3	Tutkimuksen teoreettinen viitekehys	14
3.1	Lapsen kommunikointi, sen kehitys ja tukeminen	14
3.1.1	<i>Lapsen kommunikoinnin kehitys</i>	15
3.1.2	<i>Lapsen kommunikoinnin tukeminen kuvien avulla</i>	17
3.2	Lapsen vahvuuksien, mielenkiinnonkohteiden ja tuen tarpeiden huomioiminen esiopetuksessa	19
3.2.1	<i>Vahvuudet</i>	19
3.2.2	<i>Mielenkiinnonkohteet</i>	21
3.2.3	<i>Tuen tarve</i>	22
4	Tutkimuksen toteuttaminen	23
4.1	Lähestymistavan valinta	23
4.2	Aineiston esittely	24
4.3	Aineiston analyysi	26
4.3.1	<i>KESY-taulujen valokuvien sisällönanalyysi</i>	29
4.3.2	<i>Kuva-analyysi Barthesin semioottisen kuvantulkintamallilla</i>	32
4.3.3	<i>Lapsen pedagogisen asiakirjan sisällönanalyysi</i>	35
4.3.4	<i>Kooste aineiston analyyseistä</i>	37
5	Tutkimuksen tulokset	39
5.1	Keskustelu symbolein -peli lapsen omien ajatusten, tunteiden ja aktiivisen roolin esille tuojana	39
5.2	Keskustelu symbolein -peli lapsen tukena vahvuuksien, mielenkiinnonkohteiden ja tuen tarpeiden tunnistamisessa	41
5.3	Keskustelu symbolein -menetelmä lapsen ilmaisun tukena	44
6	Pohdinta	48
6.1	Johtopäätökset	48
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	49
6.2.1	<i>Tutkimuksen valmistelu</i>	51
6.2.2	<i>Tutkimuksen toteutus</i>	52
6.2.3	<i>Tutkimusprosessi</i>	56
7	Lähteet	59
8	Liitteet	66

1 Johdanto

Tämän tutkimuksen aiheena on selvittää, miten esiopetusikäinen lapsi voi ilmaista omia vahvuuksiaan, mielenkiinnonkohteitaan ja tuen tarpeitaan pelaamalla Keskustelu symbolein - peliä. Lisäksi tavoitteena on selvittää, miten Keskustelu symbolein peli tukee lapsen ilmaisua pelin aikana ja kuinka toimiva se on menetelmänä esiopetuksen kehityskeskustelutilanteissa. Tutkijoiden omat kokemukset useamman vuoden lasten parissa työskennelleenä on, että hyvin usein lapsen omat näkemykset ovat vähäisiä perinteisessä kehityskeskustelussa. Tutkimuksen alkusysäyksenä jäämme pohtimaan voisiko Keskustelu symbolein- peli antaa lisäarvoa kehityskeskusteluihin? Keskustelu symbolein- pelin teoriaa sekä ohjeistusta avataan myöhemmin tässä luvussa.

Lasten vuorovaikutuksen, osallisuuden ja kommunikoinnin tukeminen on lähellä kummankin tutkijan sydäntä. Sandbergin (2021) mukaan esiopetuksessa toimiessaan lapsen tulisi kyetä kommunikoimaan niin, että saisi esitettyä asiansa, tulisi kuulluksi ja ymmärretyksi, ja samalla hänen tulisi ymmärtää muita kommunikoivia vertaisiaan, opettajia ja muita hänen kanssaan vuorovaikutuksessa olevia. Sandberg jatkaa, että yksi tällainen tilanne on, kun lapsen esiopetusta koskeva toiminta dokumentoidaan pedagogiseen suunnitelmaan (Sandberg, 2021). Tämä esiopetusvuotta koskeva yksilöllinen pedagoginen suunnitelma tehdään lapselle yhdessä opettajan ja vanhempien kanssa (Sandberg, 2021). Pedagogisessa suunnitelmassa on tärkeää, että oppilaan ääni tulee kuulluksi ja näkyväksi, ja että hänen näkemyksiään kunnioitetaan (Opetushallitus [OPH] 2016).

Yksilöllisiä pedagogisia suunnitelmia ovat esiopetuksen oppimissuunnitelma, mahdollinen erillinen tehostetun tuen suunnitelma, mahdollinen henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelma siinä tapauksessa, kun lapsi osallistuu esiopetuksen jälkeiseen varhaiskasvatukseen (Heiskanen, 2018). Näitä lapsen taitojen, kehittymisen ja tarvittavan tuen tietoja sisältäviä suunnitelmia kutsutaan yhteisellä nimellä pedagogisiksi asiakirjoiksi tai suunnitelmiksi (Sandberg, 2021). Heikan ym. (2017) mukaan pedagogiset asiakirjat ovat lapsen esiopetusta ohjaavia ja tukevia asiakirjoja, jota vahvistaa Sandbergin (2018) metaforinen näkemys niistä lapsen tukemisen karttoina. Tämän lisäksi pedagogiset asiakirjat toimivat lapsiryhmän aikuisten työkaluina, joita he hyödyntävät suunnitellessaan, toteuttaessaan ja arvioidessaan esiopetuksen toimintaa (Heikka ym., 2017; Sandberg, 2021).

Osallisuuden näkökulmasta opettajalla on vastuu, että lapsi saa oman äänensä esille vuorovai-
kutuksellisissa ja pedagogisissa kohtaamisissa (Kontu & Pirttimaa, 2016). Esiopetuksessa
näitä kohtaamisia ovat esimerkiksi kehityskeskustelut, joissa opettaja yhdessä lapsen ja
huoltajien kanssa keskustelevat lapsen esiopetusvuotta koskevista tavoitteista ja mahdollisista
tuen tarpeista (Sandberg, 2021). Sandbergin (2021) mukaan lapsen oman näkemyksen painot-
taminen omista vahvuuksistaan, mielenkiinnonkohteistaan ja tuen tarpeistaan on lapsen osalli-
suuden mahdollistamista. Myös tutkijoiden omien kokemusten perusteella lasten ymmärtämi-
nen, osallistuminen keskusteluihin ja omien näkemysten esille tuominen on hyvin heterogee-
nistä. Toiset osallistuvat aktiivisesti ja kertovat vuolasti, toiset vetäytyvät ja vastaavat ”en
tiedä” tai ”en osaa sanoa”. Syitä heterogeenisyyteen voi olla esimerkiksi esiopetusikäisten
kehityksellinen vaihtelevuus, kielellisen kehityksen haasteet tai eri tavalla tapahtuva kommu-
nikointi suhteessa vertaisiinsa (Sandberg, 2021).

Esiopetuksessa lapsi on oikeutettu riittävään tukeen heti, kun tuen tarve tulee esiin (OPH
2016). Lapsen tuen näkökulmasta pedagogisissa ratkaisuisissa voidaan kiinnittää huomiota
kommunikointitapoihin ja -keinoihin, kuten symbolijärjestelmiin, joista esimerkkinä voidaan
mainita kuvat (OPH, 2016). Visuaalisia menetelmiä käyttämällä lapselle mahdollistuu oman
äänen esille tuominen luovasti ja työskentely itselleen mielekkäässä tahdissa ja
parhaimmillaan tämä kertoo lapselle siitä, että tilanteessa mukana oleva aikuinen on aidosti
kiinnostunut hänen ajatuksistaan (Nyyssölä, 2017).

Kumpulainen ym. (2017) ovat aiemmin tutkineet, mitä mahdollisuuksia ja haasteita visuaali-
set menetelmät ovat antaneen lapsen äänen tutkimukseen. Tässä lasta osallistavassa tutkimuk-
sessa lapset itse suorittivat visuaalista dokumentointia. Tutkimuksessa todettiin, että visuaalis-
ten välineiden ja tutkimusmenetelmien kautta lapsille tarjoutui erilaisia mahdollisuuksia it-
seilmaisuun sekä visuaalinen dokumentointi ja kerronta tukivat lapsen äänen esteettisyyden ja
uutta luovan ulottuvuuden esille tulemistä (Kumpulainen ym., 2017). Rajala ym. (2017) ovat
puolestaan tehneet alakoulun viidennen ja kuudennen luokan oppilaille tutkimuksen, jossa
oppilaat itsensä ottamien kuvien kautta tulkitsivat omia tunteitaan ja koulukokemuksiaan.
Tutkimuksen yhtenä tuloksena oli, että valokuvat, joissa tuotiin oppilaiden itsensä kokemia
mukavia tai tylsiä asioita koulussa, olivat keino avata heidän ja opettajan välistä keskustelua
(Rajala ym., 2017). Pedagogisten asiakirjojen kirjaamista kokevan tutkimuksen ovat tehneet
Heiskanen ym. vuonna 2019. He ovat tutkimuksessaan tarkastelleet, miten tehostettua tai eri-
tyistä tukea saavan lapsen vahvuuksista on kirjoitettu pedagogisissa asiakirjoissa, oppimis-
suunnitelmassa, tehostetun tuen suunnitelmassa tai HOJKS-asiakirjassa (Heiskanen ym.,

2019). Heidän tekemässä tutkimuksessa selvisi, että vahvuusperustaisen kasvatusajattelun myötä lapsen vahvuuksia on kirjattu aikuisten näkökulmista pedagogisiin asiakirjoihin paljolti erilaisin taitokuvausten kautta. Tutkimuksessa tuotiin esille myös, että käytetty pedagoginen asiakirjalomake vaikutti, minkälaisia kirjauksia niihin tehtiin. Jos vahvuuksista kysyttiin omana kysymyksenä, niin niihin myös vastattiin. Tässä tutkimuksessa päädyimme tekemään tutkimuksen esiopetusikäisten lasten parissa.

1.1 Keskustelu symbolein -peli

Keskustelu symbolein eli KESY:n ohjemateriaalin (2018) mukaan KESY on helppokäyttöinen kuvamateriaali ja toimintamalli erilaisiin lapsilähtöisiin perusopetuksen keskustelutilanteisiin, kuten arviointikeskusteluihin tai moniammatillisiin yhteispalavereihin. Ohjemateriaalin mukaan KESY:n avulla oppilas pystyy aktiivisesti osallistumaan ja vaikuttamaan keskusteluun sekä ilmaisemaan koulupäivään, oppimiseen, vuorovaikutussuhteisiin, hyvinvointiin ja toimintakykyyn liittyviä ajatuksiaan, kokemuksiaan ja tunteuksiaan (Uusikylä ym., 2018). Keskustelu symbolein -materiaali on alun perin kehitelty perusopetuksen käyttöön ja sitä pilotoidaan varhaiskasvatukseen parhaillaan. KESY-menetelmää on tutkittu Uusikylän väitöskirjan vertaisarvioidussa osatutkimuksessa, minkä lisäksi on tehty kolme opinnäytetyötä ammatikorkeakoulussa. Opinnäytetyöt ovat kartoittaneet KESY-materiaalin käyttökokemuksia eri näkökulmista. Tässä tutkimuksessa päädyimme kääntämään katsemme ensisijaisesti lopputuotokseen, eli valmiiseen KESY-tauluun, mutta myös tutkimusprosessissa esille nouseviin näkökulmiin. Tässä tutkimuksessa esiopetusikäiset lapset pelaavat KESY-peliä yhdessä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa ja pelatessaan ilmaisevat esiopetukseen ja vapaa-aikaansa liittyviä vahvuuksiaan, mielenkiinnonkohteitaan ja tuen tarpeitaan.

Perusopetuslain (POL 628/1998, 5 luku, 22§) mukaan oppilaan arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua. Lain mukaan arvioinnin tulee olla monipuolista ja kohdistua oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arviointiin. Tutkimuksessamme KESY-peliä pelataan syksyn aikana tehdyn arvioinnin ja keskustelujen jälkeen. Lapselle on arvioinnin ja keskusteluiden pohjalta laadittu pedagoginen asiakirja oppimissuunnitelman tai tuen suunnitelman muodossa ennen tutkimukseen osallistumista. Tutkimukseen osallistuvien lasten osalta oli herännyt esiopetuksessa kasvun ja oppimisen tukeen liittyvää huolta. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kasvun ja oppimisen tuen tarvetta tulee arvioida, ja tehdä tarvittavia ratkaisuja ja perusopetuslain mukaisia päätöksiä mahdollisimman pian

esiopetuksen alettua (OPH 2016). KESY:n toimintaohjeissa (2018) sanotaan KESY:n tuovan tietoa oppilaan kokemusmaailmasta, haasteista, vahvuuksista ja kiinnostuksen kohteista, jolloin materiaalin avulla voidaan saada tietoa yksilöllisten opetus-, kuntoutus-, ja tukijärjestelyiden suunnitteluun (Uusikylä ym., 2018).



Kesy-peliä aloittaessa ja pelin loputtua. Kuvat Kaisa-Elina Korhonen

KESY-pelissä kuvakortteja on neljästä eri aihepiiristä; oppiaineet, opiskelutaidot, arjen taidot ja vapaa-aika sekä toimintaympäristöt ja ihmissuhteet. Perusopetuksen KESY-pelissä on yhteensä 65 kuvakorttia, joista tutkimukseen käytettäväksi valikoitui mukaan 41 kuvakorttia. Lisäksi saimme Vanhempainliitolta pilotoinnissa olevia päiväkotiin suunniteltuja kuvakortteja. Näistä otimme soveltuvien osien mukaan yhdeksän kuvakorttia. Yhteensä KESY-peliin käytettäväksi valikoitui 50 kuvakorttia. Tätä avaamme tarkemmin luvussa 4.2.

Keskustelu symbolein -pelin ohjeistus pelin mukana tulleiden ohjeiden mukaan:

KESY-pelin pelaaminen on vapaaehtoista ja halu pelaamiseen tulee varmistaa lapselta ennen peliä. Ennen KESY-pelin pelaamista tulee valmistella pelitilanne. Ideaalissa tilanteessa oppilas voi itse valita haluamansa tilan ja aikuisen keskusteluun. Pelissä mukana olevan aikuisen tulee tarkistaa, minkälaisia tietoja oppilaan kohdalla on hyvä saada tietoon ja valita sopivat kuvakortit. Etukäteen valmistellaan myös sopivat pelialustat sekä kettu- ja tunnekortit valmiiksi. Peliä varten tarvitaan myös Post it-lappuja, kynä sekä kamera tai puhelin valmiin taukunun kuvausta varten. Tässä tutkimuksessa ohjeistimme KESY-pelin kulusta varhaiskasvatuksen erityisopettajaa lisäksi tutkijoiden itse tehdyillä ohjeilla (liite1) KESY-pelin ohjeiden lisäksi.

KESY-peli etenee siten, että oppilas sijoittelee kuvakortteja alustalle ja kertoo niistä aikuisen tukemana. Meidän tutkimuksessamme alustana toimii harmaa pohja-alusta, aurinko -pohja, valkoinen pilvipohja ja musta pilvipohja. Lisäksi on punainen puhekupla tavoitteita varten ja vihreä puhekupla vahvuuksia ja osaamisia kuvaamaan. Pelin aikana oppilas sijoittaa kuvakortteja alustoille ja aikuinen vahvistaa kommentteilla oppilaan ajatuksia.

Kun kaikki pelin kuvakortit on sijoitettu pohjille, laittaa lapsi kettukortit ja pisaran muotoiset tunnekortit alustalle haluamien kuvakorttien päälle. Kettukortit ja tunnekortit merkitsevät kuvakortteja ja niistä voidaan keskustella tarkemmin. Korttien sijoittumisen ja keskusteluiden perusteella mietitään ja kirjataan koulunkäyntiin, oppiaineisiin, työskentelytaitoihin ja käytökseen sekä arjen toimiin liittyviä tärkeitä asioita ja konkreettisia tavoitteita ja kirjoitetaan ne puhekuplaan. Lopuksi valmis KESY-taulu kuvataan tulostettavaksi, johon lupa kysytään peliä pelaavalta lapselta. Aikuinen kirjaa tarpeelliset asiat pedagogisiin asiakirjoihin.

1.2 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän laadullisen tutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää, miten Keskustelu symbolein eli KESY-peli toimii esiopetusikäisten lasten ilmaisun tukena, sekä kuinka lapsi pystyy pelin avulla ilmaisemaan omia vahvuuksiaan, mielenkiinnonkohteitaan ja tuen tarpeitaan. Tutkimuksessa kuvataan myös, miten lapsen vahvuudet, mielenkiinnon kohteet ja tuen tarpeet on tuotu esille lapsen opetussuunnitelmassa tai tuen asiakirjoissa.

Muodostimme tutkimuksen rajauksen jälkeen yhden tutkimuskysymyksen:

1. Miten lapsi kertoo omista vahvuuksistaan, mielenkiinnonkohteistaan ja tuen tarpeistaan Keskustelu symbolein -pelin avulla ja kuinka Keskustelu symbolein-peli tukee lapsen ilmaisua?

2 Esiopetus tutkimuksen kontekstina

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme kontekstia eli esiopetusta. Esiopetuksen perusteiden lisäksi avaamme tuen osuutta esiopetuksessa, esiopetusta koskevia kirjauksia sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajan roolia.

2.1 Esiopetus

Esiopetus on lailla säädeltyä, suunniteltua, kasvatuksellista ja opetuksellista toimintaa (OPH, 2016). Tilastokeskuksen mukaan Suomessa osallistui vuonna 2020 esiopetukseen 58 292 lasta (SVT, 15.10.2021). Suomen perustuslaki, perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston asetus, oppilas- ja opiskelijahuoltolaki sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat esiopetuksen järjestämistä, lisäksi opetuksen toteuttamiseen vaikuttavat YK:n lapsen oikeuksien sopimus, Euroopan ihmisoikeuksien sopimus sekä yhdenvertaisuus- ja tasa-arvolaki (OPH, 2016). Kun esiopetus järjestetään varhaiskasvatuksessa, järjestämiseen vaikuttavaa myös varhaiskasvatustilain (Opetushallitus, 2022).

Perusopetuslain (628/1988) mukaan opetuksen tavoitteena on, että esiopetuksessa tuetaan lapsen kehittymistä ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseksi yhteiskunnan jäseneksi, ja tämä tapahtuu opettamalla tarpeellisia taitoja ja tietoa elämään liittyen sekä edistämällä lapsen edellytyksiä oppimiseen. Perusopetuslain mukaan Suomessa esiopetuksen opetus tapahtuu suomen tai ruotsin kielellä tai tarvittaessa saamen, romaaneiden tai viittomakielen avulla (POL, 628/1988). Esiopetustoimintaa voidaan toteuttaa peruskoulussa tai päiväkodissa (POL, 628/1988). Esiopetus on maksutonta ja sitä tarjotaan vähintään 700 tuntia esiopetuksen aikana korkeintaan viisi tuntia päivässä (Opetushallitus, 2022; OPH, 2016). Esiopetuksessa annettava oppimisen ja koulun käynnin tuesta määrätään perusopetuslaissa (OPH, 2016).

Karikosken ja Tiilikan (2017) mukaan esiopetus on valmentautumista tulevaan, niin kutsuttuun oikeaan, akateemiseen kouluun, jolloin lapseen kohdistuu vanhempien ja kasvattajien taholta uusia odotuksia ja vaatimuksia. Heidän mukaansa lapsi itsekin muokkaa käsitystään itsestään ja esiopetuksen aikana hänen statuksensa tulevana koululaisena vahvistuu (Karikoski & Tiilikka, 2017). Esiopetuksessa huomio kohdistuu lapsen kouluvalmiuksiin (Ojala, 2020). Esiopetuksen opetussuunnitelman (2016) mukaan esiopetuksen yhtenä tehtävänä on tehdä koulun aloittaminen helpommaksi, mikä toteutuu edistämällä lapsen edellytyksiä kasvaa, kehittyä ja oppia. Esiopetuksen opetussuunnitelman mukaan esiopetus ja sitä edeltävä mahdolli-

nen varhaiskasvatus luovat perustan lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen elinikäisen oppimisen kokonaisuudelle. Suunnitelman mukaan esiopetuksen toiminta on lapsilähtöisesti suunniteltua ja tavoitteena lapsen myönteisen minä- ja oppijakuvan vahvistaminen. Lisäksi esiopetuksen opetussuunnitelman mukaan esiopetuksessa laajennetaan lapsen osaamista hyödyntämällä eri tiedon- ja taidonaloja, kuitenkin esiopetuksen sisältöalueissa korostuvat kielen, matematiikkaan ja vuorovaikutukseen liittyvä opetus. Opetussuunnitelman mukaan myös muita osaamisen osa-alueita harjoitellaan ja vahvistetaan, kuten itsestä huolehtimista ja arjen taitoja (OPH, 2016).

Esiopetuksen tarkoitus on toimintakulttuurisesti olla kaikille yhteinen, ja siellä jokainen lapsi voi kehittyä, oppia ja toimia omana itsenään, ollen samalla ainutlaatuinen ja tärkeä yhteisönsä jäsen (Viitala, 2018). Takalan ym. (2020) mukaan esiopetuksessa inklusion tarkoitus on taata korkealaatuista opetusta, joka parhaimmillaan toteutuessaan mahdollistaa kaikkien oppilaiden tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden sekä moninaisuuden hyväksymisen. Heidän mukaansa inkluusiivinen kasvatus edellyttää monimuotoisia ja joustavia opetusjärjestelyjä (Takala ym., 2020). Sleen (2018) mukaan, jos halutaan inklusiota, pitää sen näkyä opetussuunnitelmissa, pedagogiikassa, arvioinnissa ja esiopetuksen toiminnassa. Hänen mukaansa inklusiivisuudella turvataan kaikkien lasten läsnäolo ja osallistuminen opetukseen sekä onnistuneiden oppimiskokemusten ja -tulosten saavuttaminen (Slee, 2018). Tutkimuksemme käytettävän KESY-pelin avulla voidaan tarjota lapselle tasa-arvoinen mahdollisuus osallistua ja kertoa omista näkemyksistään itseään koskevista ja oppimiseen liittyvistä asioista ja täten olla osana oman oppimisen arviointia.

2.2 Tuki esiopetuksessa ja lapsen esiopetustoimintaa koskevat kirjaukset

Tutkimuksemme toteutettiin varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimesta esiopetuksessa tukea tarvitsevien lasten kanssa, minkä vuoksi avaamme esiopetuksen tuen järjestämistä ja siihen liittyviä tekijöitä tässä luvussa.

2.2.1 Tuki esiopetuksessa

Lapsella on heti tuen tarpeen ilmentyessä oikeus saada riittävää tukea oppimisen ja kehityksen tueksi (POL 642/2010 30 § 1 mom.). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritellään esiopetuksessa annettava tuki kasvun ja oppimisen tueksi. Sen mukaan lapsi on oikeutettu saamaan asianmukaista tukea heti, kun tuen tarve ilmenee ja tukea annetaan kolmi-

portaisen tuen periaatteella, jossa lasta tuetaan yleisellä, tehostetulla tai erityisen tuen tasolla (OPH 2016) Sandbergin (2021) mukaan kaikilla tuentasoilla tuki koostuu oppimisympäristöihin, toimintakulttuuriin ja yksilöllisiin ratkaisuihin koostuvista pedagogisista menetelmistä. Hänen mukaansa lasta tuetaan turvallisen ilmapiirin, arjen struktuurin, ennakoinnin, sensitiivisten aikuisten, joustavien opetusryhmien, opetuksen eriyttämisen ja monikanavaisuuden avulla. Kokoaikainen erityisopetus on ainoastaan erityisen tuen tasoa koskeva pedagoginen menetelmä (Sandberg, 2021).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritellään yleisen tuen kuuluvan kaikille esiopetuksen lapsille. Perusteiden (2014) ja perusopetuslain (628/1988, §16) mukaan, mikäli lapsi tarvitsee säännöllistä, pitkäjänteistä tai vahvempaa tukea tai useampia tuen muotoja, tehdään hänen kasvunsa ja oppimisen kokonaistilanteesta pedagoginen arvio, jonka perusteella voidaan siirtyä vahvempaan, tehostettuun tukeen. Ja mikäli lapsi tarvitsee tätäkin vahvempaa tukea, tehdään hänelle pedagoginen selvitys, jonka perusteella siirrytään vahvimmalle tuen tasolle, erityiseen tukeen (OPH, 2016, POL 628/1988, §17) Vahvemille tuen tasoille siirryttäessä yhteistyön merkitys vanhempien ja moniammatillisen ryhmän kanssa korostuu (Sandberg, 2021). Vaikka yhteistyö huoltajan kanssa tuen suunnittelussa ja onnistumisessa on tärkeää, ei esimerkiksi laskisääteisen opetuksen järjestäjän moniammatillisen työryhmän osallistumiseen tarvita vanhempien lupaa (OPH, 2016).

Asianmukaiset pedagogiset ratkaisut, kuten käytetyt toimintatavat, opetusjärjestelyt ja oppimisympäristöt, sekä niiden soveltuvuus lapselle ovat avainasemassa tuen tarpeen arvioinnissa ja toteutuksessa perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan. Pedagogiset ratkaisut ovat käytössä pääsääntöisesti kaikilla tuen tasoilla, poikkeuksen muodostaa erityisopettajan kokoaikaiset palvelut, joita käytetään ainoastaan vahvimmallalla, erityisen tuen tasolla (OPH, 2014). Tukimuotojen moninaisuus ja kuinka usein niitä annetaan vaikuttavat millä tuen tasolla liikutaan (Sandberg, 2021). Perusopetuslain mukaan tuen muotoina voidaan lisäksi käyttää osa-aikaista erityisopetusta, erityisiä apuvälineitä tai tulkitsemis- ja avustajapalveluja (POL 628/1988, §16 ja §31).

Sandbergiä (2021) mukaillen moni esiopetuksessa oleva lapsi osallistuu esiopetuksen jälkeiseen varhaiskasvatukseen. Hänen mukaansa henkilöstön tehtävänä on sovittaa mahdolliset tukitoimet esiopetukseen ja varhaiskasvatukseen lain määräämällä tavalla (Sandberg, 2021). Esiopetuksen erityiskasvatuksessa integroituvat lapsen kasvatukseen, kehitykseen ja oppimiseen tähtäävät hyvät keinot ja lapsen yksilölliset tarpeet erityispedagogisia eettisiä periaatteita

huomioiden (Alijoki & Pihlaja, 2016). Koska esiopetus on perusopetuslain alaista, sen tuki-
muotoihin kuuluu myös oppilashuolto (POL 628/1988, §31a). Oppilashuolto yhdessä kasvun
ja oppimisen tuen kanssa muodostavat kokonaisuuden lapsen kasvun, kehityksen ja oppimi-
sen edistämiseksi. Kaikessa työssä ensisijaisena ohjaavana tekijänä on lapsen etu. (OPH,
2014)

2.2.2 Lapsen pedagoginen asiakirja

Esiopetuksen tavoitteellista toimintaa toteutetaan yksilöllisesti lapsen esiopetussuunnitelman
tai henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman avulla (OPH, 2016).
Lapsen henkilökohtaisia pedagogisia asiakirjoja ovat lapsen varhaiskasvatussuunnitelma, esi-
opetuksen oppimissuunnitelma, esiopetuksen mahdollinen erillinen tehostetun tuen suunni-
telma sekä esiopetuksessa mahdollinen henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva
suunnitelma (Heiskanen, 2018). Henkilökohtaisen pedagogisen asiakirjan pohjana toimivat
valtakunnallisen ja kunnallisen tason kasvatuksen ja opetuksen suunnitelmat (Sandberg,
2021).

Sandbergin (2021) mukaan pedagogiset asiakirjat toimivat karttoina lapsen tukemisessa ja ne
toimivat jokaisen ammattilaisen arjen työkaluina. Hänen mukaansa pedagogiset asiakirjat
sisältävät tiedot lapsen taidoista, kehitymisestä ja tarvittavasta tuesta. Hän lisää, että yksilöllis-
syydessä ja tavoitteellisen toiminnan suunnittelussa lähtökohtana ovat lapsen vahvuudet, mie-
lenkiinnonkohteet, esiopetuksen arjen toimintaan liittyvät taidot, tunne- ja vuorovaikutustai-
dot sekä kielelliset ja matemaattiset valmiudet (Sandberg, 2021). Ojalan (2020) näkemyksen
mukaan esiopetuksen pedagogisissa asiakirjoissa painottuu enemmän oppimisen näkökulma
kuin kehityksellinen näkökulma, sillä esiopetuksen näkökulma on määrätietoisemmin
oppimisessa. Pedagogisten asiakirjojen avulla opettaja voi arvioida, miten tavoitteet, sisällöt
ja periaatteet toteutuvat arjessa sekä muokata niitä, konteksteja ja pedagogista toimintaa uu-
delleen tarkoituksenmukaisiksi joko pitkälle tai lyhyelle aikavälille (Heikka ym., 2017).

Myös Heiskanen (2018) mukaan pedagogiset asiakirjat tähtäävät pedagogiikan ja oppilaan
tuen suunnitteluun, mikä vuoksi pedagogisuuden korostuminen on keskeistä asiakirjojen sisäl-
lössä. Hänen mukaansa pedagogiset asiakirjat sisältävät kuvauksen lapsen sen hetkisestä tilan-
teesta, mihin sisältyy vahvuudet, kiinnostuksen kohteet sekä tuen tarpeet sekä tavoitteita pe-
dagogiselle toiminnalle. Myös menetelmät asetettuihin tavoitteisiin pääsemiseksi kirjataan,
kuin myös sopimukset tuen järjestämisestä ja arvioinnin suunnitelman toteutumisesta

(Heiskanen, 2018). Sandbergin (2021) mukaan oleellista on kirjata huoltajien näkökulman lisäksi lapsen omat näkemykset itsestään ja osaamisistaan sekä näihin ja esiopetusvuoteen kohdistuvista odotuksistaan. Sandberg (2021) jatkaa, että karttoina toimivien pedagogisten asiakirjojen voidaan katsoa olevan lasten omia juuri silloin, kun lapset ovat itse päässeet osallistumaan niiden tekemiseen ja heidän mielipiteet on niissä huomioitu.

2.2.3 Varhaiskasvatuksen erityisopettajan rooli tuen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa

Tutkimuksessa KESY-peliä lapsen kanssa pelaa varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Sandberg (2021) kuvailee lapsen laadukkaasti kasvatuksen ja pedagogiikan takana olevan yhteistyötä tekevät ammattilaiset, jotka yhdessä toimivat lapsen eduksi. Hänen mukaansa esiopetuksen ammattilaisten moninaisuus on rikkaus, joka koostuu jokaisen ammattilaisen omasta osaamisesta ja näkökulmasta kulloinkin kyseessä olevan ilmiöön. Tähän kasvatuksen ammattilaisten työyhteisöön ja yhteistyöhön varhaiskasvatuksen erityisopettaja tuo oman osaamisensa, eli erityispedagogisen osaamisen (Sandberg, 2021).

Varhaiskasvatuslaki (2018/540) määrittelee varhaiskasvatuksen erityisopettajan olevan tukea tarvitsevan lapsen kohdalla konsultoivassa ja opettavassa roolissa sekä mukana arvioimassa lapsen tuen tarvetta, tukitoimenpiteitä ja niiden toteuttamista tarvittaessa. Sandbergin (2021) mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettaja on mukana tunnistamassa lapsen tuen tarvetta, osallistuu tuen tarpeen suunnitteluun, kirjaa toteutettavan tuen, seuraa ja arvioi tuen riittävyttä. Hän jatkaa vielä, että kirjaukset pedagogisiin asiakirjoihin ovat lapsen oikeusturva, joiden laadukkaasti toteutuksesta ja lasta kunnioittavista kirjaamisen tavoista varhaiskasvatuksen erityisopettaja on vastuussa. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja vastaa pedagogiset suunnitelmien lainmukaisesta tarkistamisesta, joka tapahtuu ainakin kerran vuodessa (Sandberg, 2021).

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen myötä varhaiskasvatuksen erityisopettajien rooli on muuttunut entistä enemmän konsultoivaan suuntaan (Pihlaja & Neitola 2017; Viljamaa & Takala 2017). Viitalan (2018) mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan rooli ryhmässä voi olla samanaikaisopettamisen tai mallintamisen avulla jokapäiväistä läsnäoloa tai konsultoiva rooli. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuki on yleisin resursssi inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa (Viitala, 2018).

3 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa teoreettiset lähtökohdat perustuvat kommunikointiin, lapsen kommunikoinnin kehittymiseen sekä merkitykseen esiopetusikäisen lapsen ilmaisussa. Lisäksi teoreettisessa viitekehyksessä avaamme tutkimuksemme kannalta oleellisia käsitteitä vahvuus, mielenkiinnonkohde sekä tuen tarve.

3.1 Lapsen kommunikointi, sen kehitys ja tukeminen

Kaikilla on oikeus vuorovaikutukseen, itseilmaisuun ja kommunikointiin sekä oikeus kuntoutukseen ja tukeen (Hyytiäinen ym., 2014). Perustuslaissa (1999/731, §6) sanotaan, että lapsia yhteisön jäsenenä tulee kohdata ja kohdella tasavertaisesti ja heille tulee antaa mahdollisuus kehitystasonsa mukaisesti vaikuttaa asioihin, jotka koskevat häntä. Lisäksi yhdenvertaisuuslaissa (1325/2014, §6) sanotaan, että oppilaitoksen ja sen toimintaa järjestävän tahon on oman toimintansa arvioinnin ja edistämistoimenpiteiden keinoin toteutettava yhdenvertaisuuden edistymistä.

Esiopetusryhmä on lasten kehityksen, kasvun ja oppimisen suhteen hyvin heterogeeninen sillä taidot ovat yksilöllisiä ja voivat vaihdella orastavista taidoista täysin hallittuihin taitoihin (Kronqvist, 2016). Lapsen kehitys, taidot ja tarpeet eivät pysy vaikaina, vaan ne voivat muuttua huomattavasti jopa muutaman kuukauden aikana varhaiskasvatus- ja esiopetusiässä (Roffey, 2001). Vuosikymmenien ajan eniten taitoihin ja kehitykseen liittyviä haasteita lapsilla ollut on kielen ja sosioemotionaalisten taitojen kehityksessä, taitojen, joita lapset tarvitsevat kommunikoidessaan (Alijoki & Pihlaja, 2016). Ryhmän heterogeenisyydestä huolimatta lapsella on oikeus kehittyä ja oppia esiopetuksessa niistä lähtökohdista, jotka hänellä on (OPH, 2016).

Lapselle kommunikointi on väylä ilmaista mielipiteitään, kertoa asioistaan ja sekä tuoda esille tarpeitaan ja toiveitaan (Hyytiäinen ym., 2014). Kommunikoinnille on monta määritelmää. Maailman terveysjärjestön ICF-luokituksessa (Terveiden ja hyvinvoinninlaitos [THL], 2018) määritellään, että kommunikointi on kielen, merkkien tai symbolien avulla tapahtuvaa viestien tuottamista ja ymmärtämistä, keskustelun eteenpäin viemistä sekä kommunikoinnissa tarvittavien laitteiden ja tekniikoiden käyttämistä. Kerolan ja Sipilän (2017) mukaan kommunikointia ovat puhuminen, eleet, ilmeet, ääntelyt ja kehonkieli. Agha (2015) puolestaan ilmaisee sanallisuuden tai ei-sanallisuuden, visuaalisuuden tai auditiivisuuden

olevan kommunikatiivisia merkkejä. Turunen (2009) määrittelee kommunikoinnin tapahtuvan kemiallisen viestinnän, kuten hajun, visuaalisten signaalien ja äänisignaalien avulla. Lapsi voi yrittää ilmaista itseään myös lyömällä, huutamalla tai puraisemalla, ja nämä toiminnan kautta välittyvät, haastavasti tulkittavat viestit voivat kertoa siitä, että lapsella ei ole vielä toivotunlaiset kommunikointikeinot hallinnassa (Kerola & Sipilä, 2017). Tolvasen (2011) mukaan ilman puhetta lapsi toimii vuorovaikutustilanteissa ei-kielellisen ja tunteisiin liittyvän eli affektiivisen kommunikaation avulla. Hänen mukaansa niitä ovat esimerkiksi kehonkieli, eleet, ilmeet, osoittelut, ääntelyn voimakkuudet ja intonaatiot. Nämä ovat kasvun myötä riittämättömiä keinoja, kun lapsen ympäristö laajenee ja kommunikaation kohteena olevat asiat ovat etäämmällä (Tolvanen, 2011).

3.1.1 Lapsen kommunikoinnin kehitys

Lapsilla on Huotilaisen ja Linnavallin (2020) mukaan voimakas tarve kommunikointiin. Heidän mukaansa vauvan aivot ovat syntymähetkellä valmiit oppimaan minkä tahansa puhekielen mutta myös muita kommunikaation muotoja, kuten viittomakielen (Huotilainen & Linnavalli, 2020). Myös Kunnari ja Savinainen-Makkonen (2012) painottavat, että lapsen puheilmaisutaitojen kehitys alkaa syntymäparkaisusta. Kunnarin ja Paavolan (2012) mukaan kielenkehityksen näkökulmasta on tärkeää, että lapsen ja vanhemman välinen vuorovaikutus suhde lähtee rakentumaan jo raskauden aikana. Syntymän jälkeen puheen äänteellinen kehitys tapahtuu vaiheittain pohjaten aina edelliseen kehitysvaiheeseen (Kunnari & Savinainen-Makkonen, 2012). Iivosen (2012) mukaan normaaliin kielenkehitykseen vaikuttavat ääntöelimistön kehittyminen, puheen tuottaminen ja kuuleminen. Hänen mukaansa alkujaan biologisiin tarpeisiin kehittynyt ääntöelimistö on yksilöllistä kehitystä, mutta puheen tuottaminen ja kuuleminen ovat yksilöllisyyden lisäksi myös ihmiskunnallista kehitystä (Iivonen, 2012). Lapsen synnynäinen kiinnostuminen toisia ihmisiä kohtaan ja aktiivinen pyrkimys sosiaaliseen vuorovaikutukseen vievät kielellistä kehitystä eteenpäin (Kunnari & Paavola, 2012). Huotilaisen ja Linnavallin (2020) mukaan jo ennen puhetta lapsen kommunikointi on tavoitteellista, kun lapsi vuorovaikutustilanteissa osoittaa vastapuolelle, mitä haluaa ja saa haluamansa. Heidän mukaansa mitä enemmän kognitiiviset taidot kehittyvät, sitä laajemmat ovat kommunikoinnin aiheet ja kommunikoinnissa olevien henkilöiden määrä. Oleellista on, että lapset saavat vuorovaikutuksellisesti myönteisiä kommunikointikokemuksia (Kunnari & Paavola, 2012). Kommunikoidessaan ikätoverien ja ympärillä olevien aikuisten kanssa lapsi luo ja ylläpitää ihmissuhteita (Hyytiäinen ym., 2014).

Pääsääntöisesti esikoululaisen puhe on sujuvaa ja selvää, vaikka lieviä artikulaatiovirheitä voi esiintyä (Savinainen-Makkonen & Kunnari, 2009). Nurmilaakson (2011) mukaan esikoululaisen sanavarasto ja sanojen muotojen ymmärrys on aiempaa laajempaa. Käsitteet ja sanat voivat olla hyvin abstrakteja ja käsitteellinen muisti vielä kapea-alainen (Korpi, 2020). Kuusivuotialla on kuitenkin pääsääntöisesti hallussa kielellisen tietoisuuden fonologinen ja morfologinen taso (Nurmilaakso, 2011). Nurmilaakson (2011) mukaan esiopetusikäisellä lapsella on orastavat taidot lauseiden kieliopillisista perusteista ja lapsi alkaa tiedostaa miten kieltä käytetään. Hän osaa käyttää kieltä monipuolisesti, tarinan kertomistaidot edistyvät ja muutoinkin kirjoittamisen ja lukemisen alkeet alkavat vahvistumaan (Savinainen-Makkonen & Kunnari, 2009). Kouluun lähtiessä lapsella tulisi olla hallussaan oppimisen, itsetutkiskelun, vuorovaikutuksen ja itseksensä viihtymisen kieli (Sinko, 2011).

Esiopetusikäinen lapsi on harjoitellut erilaisia kommunikointiin liittyviä taitoja, kuten vuorovaikutuksen, ajattelun, kysymisen, keskustelun, kyseenalaistamisen, itseilmaisun taitoja kuuden vuoden ajan (OPH, 2016). Esiopetuksessa olevien kavereiden kanssa opetellaan neuvottelun ja keskustelun taitoja, jopa verbaalisia suostuttelukeinoja (Savinainen-Makkonen & Kunnari, 2009). Harterin (2012) mukaan esikoululainen oppii vähitellen oman käytöksensä ja puheensa vaikutuksen muihin ja päinvastoin. Hänen mukaansa tapahtumien ja tarinoiden kertojina lapset ottavat yhä aktiivisemmän roolin, ja sisällyttävät niihin omia henkilökohtaisia kokemuksiaan. Heidän puheessaan alkaa korostumaan aikomukset ja tulevaisuuden suunnitelmat (Harter, 2012). Kommunikointi on vastavuoroista ja tapahtuu kaikkien aistien avulla (Kunnari & Paavola, 2012).

Erilaiset toimintarajoitteet, kehitykselliset häiriöt ja poikkeavuudet kehityksessä voivat olla esteenä kielen ja kommunikoinnin normaalille kehitykselle (Trygg, 2010). Erilaisia puheen ja kielen kehityksen häiriöitä ovat ääntämisenhäiriöt, puheen tuottamisen häiriöt, puheen ymmärtämisen häiriö, kielen käyttötaitojen vaikeus, sosiaalinen kielihäiriö ja puheen sujuvuuden häiriö (Parikka ym., 2017). Lapsen kehityksellinen häiriö tai poikkeava kielellinen kehittyminen voivat Tryggin (2010) mukaan vaikuttaa lapsen kykyyn ymmärtää toisten sanallisia tai sanattomia viestejä vuorovaikutustilanteissa. Tämän vuoksi häntä ympäröivään maailmaan kohdistuneet kokemukset voivat olla puutteelliset ja tämä vaikuttaa siihen, mistä asioista ja miten hänen kanssaan voidaan esimerkiksi keskustella sekä mitä kommunikointia tukevia keinoja käytetään (Trygg, 2010). Toisinaan lapsen keinot itsensä ilmaisuun, kertominen omista tarpeista, ajatuksista ja toiveista sekä ihmissuhteiden luominen voivat olla haasteellista (Hyytiäinen ym., 2014).

3.1.2 Lapsen kommunikoinnin tukeminen kuvien avulla

Eettisestä näkökulmasta opetuksen tehtävä on tarjota kommunikoinnin mahdollisuus kaikille (Hyytiäinen ym., 2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan lapsi on oikeutettu riittävään tukeen heti tuen tarpeen tullessa esiin. Perusteiden mukaan lapsen opetukseen osallistumista tuetaan tarvittaessa erilaisten puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiokeinojen, kuten symbolijärjestelmien, avulla (OPH, 2016).

Sinkon (2011) mukaan esiopetuksessa korostetaan lapsen omia kielellisiä edellytyksiä ja lähtökohtia. Hänen mukaansa, jos lasta ei huomata, eikä hän tule kuulluksi, muuttuu hän näkymättömäksi, jolloin hänen kielellinen ja vuorovaikutuksellinen kehitys haavoittuu ja pyrkimys kommunikointiin vähenee (Sinko, 2011). Vuorovaikutustaitojen kehittymisen näkökulmasta esiopetuksessa lasta kannustetaan kommunikoimaan aikuisten ja toisten lasten kanssa ja kommunikointi voi tapahtua myös viittomien tai kuvien avulla (OPH, 2018). Lapsi voi tarvita muita menetelmiä puheen ja kommunikaation tukemiseen ja korvaamiseen ja apua tilanteeseen voidaan saada viittomien, kuva- ja symbolijärjestelmien ja kommunikoinnin apuvälineiden, kuten digitalisten puhelaitteiden tai tietokoneiden avulla (Tolvanen, 2011).

Tutkimuksessamme käytetään KESY-peliä lasten kommunikoinnin tukena ja sen vuoksi on hyvä avata kuvan käsitettä. Kuvat voidaan nähdä esittävinä, jäljittelevinä, kielenä tai kameran tallentamana näkymänä (Seppä, 2012). Kuva on monimerkityksellinen ja sen tieteellisestä merkityksestä kertoo sen kyky kertoa maailman asioista täsmällisesti, kun toisaalta samalla kuvat toimivat ikonisina ja symbolisina viesteinä (Margolis & Zunjarwad, 2018). Kuvan tulkitsijan rooli on olennainen, sillä tulkitsija tekee omia valintojaan kuvaa tulkitessaan (Seppä, 2012). Katsojan oma historiallinen, kulttuurinen ja henkilökohtainen tausta vaikuttavat tapaan etsiä merkityksiä kuvasta ja katsoa kuvaa (Mustola ym., 2017). Kuvat ovat osa visuaalisuutta. Visuaalisuutta voidaan ajatella olevan kaikki näköaistimme varassa rakentuneet asiat kuten muodot, värit ja merkitykset (Seppä, 2012). Visuaalisia kokemuksia hyödyntämällä ja näitä prosessoimalla voidaan edistää lapsen myönteisen minäkuvan kehittymistä, oppimista ja sosiaalisia taitoja sekä taitoja jäsentää ympäröivää maailmaa (OPH, 2016; 2018). Nyyssölän (2017) mukaan visuaalisia menetelmiä ja virikkeiden käyttöä puoltavat näkökulma saada lapsen oma ääni esille. Hänen mukaansa menetelmä antaa lapselle tilaa pohtia ja heijastaa esille tulevia kysymyksiä haluamassaan tahdissa ja lisäksi tilaa saavat myös erilaiset vaihtoehdot ja ilmaisut.

Kuvien määritelmän lisäksi tässä tutkimuksessa on hyvä määritellä mitä tarkoitamme tekstillä, sillä KESY-pelissä kuviin on yhdistetty tekstiä. Iisa (1997) mainitsee artikkelissaan tekstillä olevan useita eri käyttötarkoituksia kuten tiedottaminen, vaikuttaminen, ohjaaminen ja pohtiminen. Iisan mukaan tekstiä lukiessaan lukija tarkastatelee tekstiä suhteessa muihin samankaltaisiin teksteihin. Lyhyitä kuvateksejä kuvan kanssa voidaan kutsua valokuvaesseiksi, mutta samalla ne toimivat myös ihmisen mielikuvituksen polttoaineina (Margolis & Zunjarwad, 2018). Opetushallitus (OPH, Koulutus ja tutkimus) määrittelee verkkosivuillaan tekstin kielenkäytön perusyksiköksi, jolla on kulttuurisesti tunnistettava tehtävä, rakenne ja tapa esittää merkityksiä. Opetushallituksen mukaan laajan tekstin käsityksen mukaisesti tekstit ovat monimuotoisia, esimerkiksi visuaalisia, kirjoitettuja ja puhuttuja tai näiden yhdistelmiä. KESY-pelin kuvia teksteineen katsoessaan lapselle mahdollistuu ajattelun, miettimisen ja mielikuvituksen käynnistyminen. Sepän (2012) mukaan kuva ja verbaalinen teksti voivat olla suhteessa toisiinsa kahdella tapaa. Yhdellä tapaa teksti voi olla kuvassa laajentamassa sen merkitystä tai toisaalta rajaamassa. KESY-työkalussa tämä näkyy niin, että siinä on nostettu Post it -lappuihin kirjallisia koosteita lapsen ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan välisessä keskustelussa pelin aikana syntyneitä ajatuksia. Seppä (2012) jatkaa, että toiseksi kuva ja teksti kuvassa voivat olla vertaisia, jolloin ne molemmat esittävät samaa asiaa tai väitettä, mutta eri tavoin, esimerkiksi kertoen mistä on kyse. KESY-pelin materiaaleissa vertaisuus näkyy siinä, että kuvakortteihin on kirjoitettu myös kuvakortin aihe. Molemmat suhdetavat ohjaavat kuvakorttien tulkintaa. Kuvatekstissä kuva voi olla kuvittamassa tekstiä tai auttamassa katsojaa ankkuroimassa kuvan merkitystä (Seppä, 2012).

KESY-peli on kehitelty perusopetukseen nimenomaan kehityskeskustelutilanteisiin tukemaan lapsen omaa osallisuutta ja kommunikointia. KESY-pelissä kuvat ovat oppilaan visuaalinen kommunikaatioväline. Kehityskeskusteluissa käytetyt työtavat ja sisällöt tulisi koostua oppilaan näkökulmasta käsin tarkoituksenmukaisina ja sopivan haasteellisina (Turja, 2016). Kontun ja Pirttimaan (2016) mukaan opettajalla on suuri vastuu oppilaiden huomioimisesta keskustelutilanteissa. Heidän mukaansa luokan keskustelutilanteissa voi oppilaan näkemys jäädä kuulematta, jos oppilas käyttää kommunikoinnin tukena apuvälineitä (Kontu & Pirttimaa, 2016). Kerola ym. (2009) korostavat, että visualisointi, kuten kuvien käyttö, on varma keino päästä vuorovaikutukseen. Heidän mukaansa oppilas voi käyttää kuvia apuna ympäristön ja ajan jäsentämisessä, kommunikoinnin tukena ja ajattelun välineenä, lisäksi kuvaan pystyy pysähtymään ja palaamaan uudelleen. Myös Äikäs (2015) mainitsee kuvien merkityksestä kehityskeskusteluissa. Äikäksen mukaan koulujen kasvatus- ja kehityskeskusteluissa käydään

läpi oppilaalle henkilökohtaisia asioita, jopa arkaluontoisia asioita. Hänen mukaansa visuaalisen materiaalin ja erityisesti kuvien on havaittu auttavan arkaluontoisten asioiden käsittelyssä, muistamisessa, elämän suunnittelussa ja käsitteiden ymmärtämisessä.

3.2 Lapsen vahvuuksien, mielenkiinnonkohteiden ja tuen tarpeiden huomioiminen esiopetuksessa

Lähtökohtana esiopetuksessa on, että jokaisen lapsen kiinnostuksen kohteet, vahvuudet ja tuen tarpeet tulee huomioiduksi ja dokumentoitua heidän yksilöllisiin oppimissuunnitelmiinsa (OPH, 2016). Esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa lasten yksilölliset suunnitelmat tuesta sekä tunnistetut vahvuudet ja mielenkiinnonkohteet yhdistyvät koko ryhmän vahvuuksien, mielenkiinnonkohteiden ja tuen tarpeiden kokonaisuudeksi ja tämä kokonaisuus toimii pedagogisen suunnittelun pohjana (Heiskanen, 2018). Näihin vastaamalla voidaan vaikuttaa lapsen myönteiseen käsitykseen itsestään oppijana, yksilönä ja yhteisön jäsenenä (OPH, 2016).

Tämän tutkimuksen KESY-peliä pelaava lapsi miettii omia vahvuuksiaan, mielenkiinnonkohteitaan ja tuen tarpeitaan. Pelatessaan lapsi kuvia hyödyntäen tuo esille, missä hän on hyvä, mitkä asiat kiinnostavat häntä ja tarvitseeko hän johonkin aikuisen apua. Harterin (2012) mukaan sosiaalisilla toiminnoilla on merkitystä lapsen vuorovaikutuksellisten ja kognitiivisten taitojen kehittämisessä eli kun lapsi pääsee itse tuomaan näkökulmiaan ja itseään esille, hänen itsetietoisuutensa ja arvostus muiden silmissä kehittyy (Harter, 2012). Esimerkiksi mielenkiinnonkohteita huomioimalla lapsen motivaatio ja sitoutuminen tehtävään ja opeteltavaan asiaan on vahvempaa (Ranta, 2021).

Määritelmät vahvuus, mielenkiinnonkohde ja tuen tarve ovat keskeisiä tämän tutkimuksen käsitteitä. Olemme aiemmin kuvanneet kuinka tärkeitä lapsen vahvuuksien ja mielenkiinnonkohteiden tunnistaminen ja huomioiminen vaikuttaa positiivisesti oppimiseen ja kehitykseen. Lapsen vahvuuksia ja mielenkiinnonkohteita hyödynnetään suunniteltaessa tukitoimia. Avaamme käsitteitä tarkemmin alla olevissa alaluvuissa. Samat määritelmät ovat myös mukana aineiston analyysissä ja tutkimustuloksissa.

3.2.1 Vahvuudet

Vahvuuksien voidaan ajatella olevan nippu ominaisuuksia tai kykyjä, joita yhdistelemällä, muokkaamalla ja houkuttelemalla esiin eri tilanteissa päästään haluttuun lopputulokseen

(Uusitalo-Malmivaara, 2014). Oppilailla on erilaisia vahvuuksia, taidollisia tai tiedollisia ja lisäksi on yksilön persoonaan liittyviä luonteen vahvuuksia, kuten luovuus, uteliaisuus, oppimisen ilo, sinnikkyys, sosiaalinen älykkyys ja niin edelleen (Sandberg, 2018). Vahvuusalue voi olla myös oppilaalle mieluista tekemistä, vaikka taidot eivät olisi tavanomaisesta poikkeavia, riittää kun oppilas tuntee olevansa parhaimmillaan kyseisellä osa-alueella (Parikka ym., 2017). Heiskanen ym. (2019) mukaan vahvuudet jakaantuvat yleisyysjärjestyksessä sosiaalisiin vahvuuksiin, luonteenvahvuuksiin, kognitiivisiin vahvuuksiin, motorisiin vahvuuksiin, käyttäytymisen vahvuuksiin, oppimisen vahvuuksiin, vahvuuksiin arjen toiminnoissa sekä tunnevahvuuksiin.

Vahvuuslähtöinen ajattelu, tietoinen keskittyminen eheyteen, vahvuuteen ja puutteiden korjaamiseen, on hedelmällistä kaikille oppilaille (Uusitalo-Malmivaara, 2014). Vahvuuksiin suuntautuminen nähdään lapsen itsearvostusta ja ryhmässä myönteistä käyttäytymistä lisäävänä tekijänä (Heiskanen ym., 2019). Oppilaan, myös opettajan, tieto omista vahvuuksista auttaa havaitsemaan muidenkin vahvuuksia ja heikkouksien huomioiminen jää vähemmälle (Sandberg, 2018; Uusitalo-Malmivaara, 2014).

Vahvuuksiin keskittyminen helpottaa vaikeampien asioiden työstämistä ja motivoi uusien taitojen opettelua (Parikka ym., 2017). Heiskanen ym. (2019) mukaan vahvuuksien avulla lapsi voi helpommin hyväksyä vaikeuksiaan ja epäonnistumisiansa. Ranta (2021, 88) puolestaan toteaa, että vahvuudet ja lapsen olemassa olevat taidot kannattelevat ja vahvistavat lapsen itsetuntoa. Toisten vahvuuksien tunteminen helpottaa sitoutumista yhteistyöhön, jossa erilaisista kyvyistä koostuvan heterogeenisen ryhmän toiminta on mahdollista (Uusitalo-Malmivaara, 2014). Petersonin ja Seligmanin mukaan vahvuuksien käyttöön liittyy myönteisyys, opetettavuus, kulumattomuus, eikä niiden käyttäminen alista ketään (viitattu lähteessä Uusitalo-Malmivaara, 2014).

Joskus yksilölliset vahvuudet voivat olla piilossa tai peitettynä (Parikka ym., 2017). Sandbergin (2018) mukaan vahvuusperustaisella kasvatuksella ja ohjaamisella voidaan tiedostaa, tunnistaa ja sanoittaa vahvuuksia, ehkäistä oppilaan alisuoriutumista sekä vahvistaa asianmukaista ja henkistä kasvua ja kehitystä. Kun oppilaan vahvuudet nostetaan keskiöön ja niiden kehittämiselle annetaan tilaa, toteutuu yksilöllinen ote opetuksessa parhaiten (Parikka ym., 2017). Vahvuuksia huomioimalla voidaan edistää lapsen oppimista (Ranta, 2021).

Heiskanen ym. (2019) tutkimuksen mukaan esiopetuksessa vahvuuskuvauksien tarkoituksena on kuvata, miten lapsi toimii, millainen hän on ja mitä osaa, ja toisena funktiona vahvuuksien

kuvaamisessa on haasteiden ja tuen tarpeiden pehmentäminen. Tutkimuksen mukaan vahvuuksien kuvausten avulla voidaan myös osoittaa muutosta lapsen kehityksessä, osaamisessa tai tilanteesta ja neljäntenä tarkoituksena vahvuuskuvauksissa voidaan pitää niiden pedagogista hyödyntämistä, joka tarkoittaa vahvuuksien huomioimista, kun suunnitellaan ja toteutetaan esiopetusta (Heiskanen ym., 2019). Tutkimuksen KESY-peliä pelaavat lapset ovat kaikki esi-koululaisia. Esiopetuksen opettajilla ja muulla henkilökunnalla on tärkeä rooli lapsen vahvuuksien esille tuomisessa rohkaisevien ja kannustavien palautteiden avulla ja kun lapsi tiedostaa omat vahvuutensa, rakentuu hänelle myönteinen oppijakuva itsestään (OPH, 2016).

3.2.2 Mielenkiinnonkohteet

Mielenkiinnonkohteet ja vahvuudet kietoutuvat vahvasti yhteen, kuten vahvuus käsitettä avatessa voitiin huomata. Sandbergin (2021) mukaan lapsen mielenkiinnonkohteet ja vahvuudet toimiva lähtökohtana pedagogiselle toiminnalle. Oppilaalla mielenkiinnonkohteet ovat vahvasti ohjaamassa hänen motivaatiansa ja oppimisprosessiaan (OPH, 2014).

Esiopetuksessa mielenkiinnonkohteet nähdään tärkeinä tekijöinä lapsen kannalta ja niitä kunnioidaan opetuksen järjestämisessä (OPH, 2016). Rannan (2021) mukaan, kun toiminnassa huomioidaan lapsen kiinnostuksen kohteet, hänen sitoutuminen ja motivaatio toimintaa kohtaan on parempaa. Nämä ovat lapselle myönteisiä kokemuksia, jotka parhaimmassa tapauksessa voivat siirtyä lapsen muihin oppimisympäristöihin, kuten kotiin (Ranta, 2021). Eri oppimisympäristöissä tutustutaan kunkin lapsen mielenkiinnonkohteisiin yhdessä muiden esiopetuksessa olevien kanssa ja samalla lapsille tarjoutuu mahdollisuus tutustua uusiin mielenkiinnonkohteisiin uusien ystävien kautta sekä yhteiseen oppimisen iloon (OPH, 2016).

Lapset yhdessä opettajien kanssa suunnittelevat ja arvioivat oppimiskokonaisuuksien toteutumista. Se, miten mielenkiinnonkohteet huomioidaan erilaisissa ilmaisumuodoissa, kielellisissä taidoissa, ympäristökasvatuksessa, omassa kasvussa ja kehityksessä sekä yhteiskunnallisiin liittyvissä asioissa kuvataan esiopetuksen opetussuunnitelmassa (OPH, 2016).

Salmela-Aron (2018) mukaan mielenkiinnonkohteiden huomioimisella on merkittävä vaikutus oppimiseen ja suoriutumiseen. Hänen mukaansa lapsen oppimiseen ja suoriutumiseen voidaan vaikuttaa huomioimalla mistä asiasta ja minkä tyyppisistä tehtävistä hän on kiinnostunut sekä mitä lapsi kokee itselleen tärkeäksi ja hyödylliseksi tulevaa ajatellen.

Salmela-Aro kuvailee, että silloin kun lapsi on kiinnostunut opeteltavasta asiasta tai aiheesta, hän oppii paremmin ja viihtyy opeteltavan asian tai aiheen parissa paremmin. Hänen mukaansa lapsen kiinnostuksen kohteita huomioimalla voidaan vaikuttaa myönteisesti hänen oppimismotivaatioonsa, joka koostuu lapsen toimijuudesta, pystyvyydestä ja merkityksellisyydestä, ja jotta lapsi pysyisi navigoimaan tulevaisuudessa ja saisi tärkeitä arjen taitoja, tulisi hänen kokea oppimismotivaatiota (Salmela-Aro, 2018). Huomioimalla lapsen mielenkiinnon kohteita, tuetaan samalla lapsen autonomiaa (Ranta, 2021). Autonomia eli oman ajattelun vaikutuksesta syntyvät sisäiset vaikuttimet motivoivat lasta, ja vaikuttavat hänen oppimiseen (Salmela-Aro, 2018). Kerolan ja Sipilän (2017) mukaan lapsen haastavaan käyttäytymiseen ja alisuoritumiseen voidaan vaikuttaa myönteisesti, kun huomioidaan lapsen mielenkiinnonkohteet.

3.2.3 Tuen tarve

Sandbergin (2021) mukaan esiopetuksessa lapset oppivat yksilöllisesti, eri tahtiin ja omaa oppimistaan tukevilla menetelmillä, joten on tärkeä, että hänelle tarjotaan laadukasta pedagogiikkaa ja tarvittaessa monialaista tukea. Hänen mukaansa lapsen tuen tarve voi esiintyä tarkkaavuuden, toiminnanohjausjärjestelmän, tunnesäätelyn, hahmottamisen, lukemisen ja kirjoittamisen tai matematiikan osa-alueilla (Sandberg, 2021). Esiopetuksen opetussuunnitelman (2016) mukaan lapsi on oikeutettu saamaan tukea, kun tuen tarve ilmenee, jottei ongelmat monimuotoistuisi ja syvenisi. Opetussuunnitelman mukaan onnistumisen kokemukset oppimisessa ovat kaikkien oppilaiden oikeus (OPH, 2016).

Heiskasen (2018) mukaan erilaisia tuen muotoja hyödynnetään eri lasten kanssa eri tavoin, ja sen vuoksi on tärkeää huomioida tuen suunnittelussa tuen yksilöllisyys, intensiivisyys ja erityisyys. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa annettava tuki on ennaltaehkäisevää, sillä tuki aloitetaan heti tuen tarpeen ilmetyä ja lapsen muuttuvat tarpeet vaikuttavat tuen uudelleen suunnitteluun. Heiskasen mukaan tuki pohjautuu lapsen vahvuuksien hyödyntämiseen sekä lapsen näkemisenä moniulotteisesti vahvuuksineen ja mielenkiinnonkohteineen, ei ainoastaan tuen tarpeen näkökulmasta (Heiskanen, 2018).

Tässä tutkimuksessa mukana olevat esikoululaiset ovat jo tuen piirissä olevia lapsia tai heidän kohdallaan on herännyt huoli tuen riittävydestä. Näiden lasten tuen tarpeesta on kirjattu pedagogisiin asiakirjoihin. KESY-pelin avulla lapset pystyvät itse kertomaan missä he kokevat tarvitsevansa aikuisen tukea ja apua.

4 Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä luvussa perustelemme ensin tutkimuksen lähestymistavan ja menetelmän valintaa. Lisäksi esittelemme tutkimuksen aineiston sekä avaamme analyysin eri vaiheet.

4.1 Lähestymistavan valinta

Valitsimme tutkimuksemme lähestymistavaksi laadullisen tutkimuksen. Tutkimuksemme valintaa laadulliseksi tutkimukseksi ohjasi tutkittava aihe, KESY-peliin liittyvät ja -pelaamisesta johtuvat ilmiöt. Puusa ja Julkunen (2020) toteavat, että laadullista tutkimusotetta on perusteltua käyttää, kun tutkitaan ilmiöitä, joiden perusta liittyy tajuntaan, ihmisten vuorovaikutukseen ja sitä jäsentävään kieleen. Myös sosiaalisten todellisuuden ilmiöiden tutkiminen on peruste laadulliselle tutkimusotteelle (Puusa & Julkunen, 2020). Tutkimuksessamme KESY-peli tilanne on sosiaalinen vuorovaikutustilanne, jossa mukana ovat varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja varsinaisesti pääosassa peliä pelaava lapsi.

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on saada esille tutkittavan ilmiön tarkastelussa erilaisia näkökulmia (Puusa & Julkunen, 2020). Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan kuvaamaan, ymmärtämään ja antamaan tulkintoja erilaisista tapahtumista tai ilmiöistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Lichtman, 2013). Laadullisen tutkimuksen aineistona voi verbaalisen kielen lisäksi olla erilaiset visuaaliset aineistot (Lichtman, 2013). Visuaalisuutta voidaan ajatella olevan kaikki näköaistimme varassa rakentuneet asiat kuten muodot, värit ja merkitykset, ja esimerkiksi kuvat ovat osa visuaalisuutta (Seppä, 2012). Visuaalisia menetelmiä ei sinänsä voi arvottaa toisia menetelmiä paremmaksi, mutta ne tarjoavat puhe-, teksti- ja ihmislähtöisiin menetelmiin verrattuna mahdollisuuden uudenlaiseen pedagogiseen kohtaamiseen ja tiedontuottamiseen (Uusikylä ym., 2021). Tutkimuksemme KESY-materiaali on visuaalinen materiaali, jonka kuvakorttien kuvat ja tekstit muodostavat lapsen ilmaisua helpottavan kokonaisuuden.

Seppä (2012) ehdottaa teoksessaan, että laadullisessa kuvantutkimuksessa voi yhdistellä teorioita ja tulkintamalleja. Hänen mukaansa jokainen tutkija voi oman luovuutensa ja harkintansa varassa tehdä ratkaisuja, kuinka niitä yhdistelee saadakseen nostettua aineistosta tutkimuskysymykseen vastaavia vastauksia. Seppä jatkaa, että kuvien tulkintaan valittu teoria antaa kielen, jonka avulla kuvista on mahdollista puhua, mutta ei kuitenkaan anna tarkkaa tietoa itse tutkimuksen kohteesta, ja sen vuoksi teorian tehtävänä on syventää kuvia koskevaa ymmär-

rystämme. Olemme yhdistäneet tutkimukseemme kaksi erilaista analyysimenetelmää aineistomme monitulkintaisuuden vuoksi. Hyödynsimme sisällönanalyysiä KESY-taulujen ja pedagogisten asiakirjojen kohdalla ja lisäksi vahvistimme KESY-taulujen sisällönanalyysiä BARTHESIN semioottisella kuvatulkintamallilla. Analyysin vaiheita avaamme tarkemmin tulevissa luvuissa.

4.2 Aineiston esittely

Laadullisessa tutkimuksessa aineisto voi olla hyvin pieni, mutta harkittua ja tarkoitukseen sopivaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa aineistomme on pieni, viiden esiopetusikäisen lapsen KESY-pelin tauluista otetut valokuvat ja heidän pedagogiset asiakirjansa. Silti KESY-pelin taulujen kuvat ovat hyvin informatiivisia, sillä niissä on yhdistetty kuvia ja tekstiä. Kuvien informatiivisuuden vuoksi rajasimme aineiston määrää, sillä halusimme pysyä analysoimaan kuva-aineistoa syvemmin. Tavoitteenamme oli saada 5-10 lapsen aineistot analysoitavaksi, mutta aineisto rajautui viiden lapsen aineistoksi aineiston keruuvaiheessa.

Aineistomme on kerännyt Pohjois-Pohjanmaalaisen kunnan yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja työskentelemisensä esiopetusryhmissä. Alun perin mukana oli kaksi kuntaa ja kaksi varhaiskasvatuksen erityisopettajaa. Toinen varhaiskasvatuksen erityisopettaja vetäytyi tutkimuksesta heti tutkimuksen alussa, ennen aineiston keruuta. Tutkimukseen osallistunut varhaiskasvatuksen erityisopettaja sai tutkijoiden laatimat ohjeet tutkimuksen käytännön toteutusta varten (liite 1), jotka sisälsivät ohjeistuksen esikoululaisten valintaan, tutkimuslupien kysymiseen, pelipaikan valintaan, pelialustan valmisteluun sekä itse pelitilanteeseen. Laatiimme ohjeen lisäksi mukana oli KESY-peliä varten tarvittava materiaali ja KESY-pelin omat peliohjeet. Materiaali ja ohjeet vietiin varhaiskasvatuksen erityisopettajalle henkilökohtaisesti, jotka kävimme yhdessä läpi. Samalla varhaiskasvatuksen erityisopettaja sai kysyä tutkimukseen ja sen toteutukseen liittyviä mieltä askarruttavia asioita. Laatiessamme ohjeistuksessa annettiin mahdollisimman selkeät ohjeet KESY-pelin pelaamiseen ja pelitaulun valokuvaamiseen sekä koko aineiston anonymisointiin. Tutkimuksen ohjeistuksessa annettiin tarkat ohjeet henkilö- ja tunnistetietojen poistamiseen ja lapsen KESY-pelin valokuvan ja pedagogisen asiakirjan yhteen koodaamiseen. Koodaamisella tarkoitetaan lapsen KESY-aulun valokuvan ja pedagoginen asiakirjan yhteen liittämistä samalla tunnisteella, kuten Lapsi 1, Lapsi 2 jne. KESY-aulun valokuvaan varhaiskasvatuksen erityisopettaja laittoi tunnisteeseen Post it -lappuun ja liitti lapun KESY-auluun. Pedagogiseen asiakirjaan varhaiskasvatuksen

erityisopettaja kirjoitti saman tunnistein. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja koki ohjeistuksen selkeäksi, eikä tarvinnut lisäohjeistusta tutkijoilta. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajaa ohjeistettiin katsomaan ohjevideo Vanhempainliiton verkkosivuilta, josta hän saisi kokonaiskuvan KESY-pelin kulusta sekä tarvittaessa lukemaan Vanhempainliiton laatimia tarkempia ohjeistuksia peliin liittyen.

Materiaalipakettiin kuului valmiiksi tehty KESY-pelin pohja eli iso harmaa kartonkipohja, keltainen aurinkopohja, musta ja valkoinen pilvipohja sekä punainen ja vihreä puhekupla. KESY-peliin käytettävät kuvat valikoituivat tutkijoiden toimesta. Kuvien valinnassa hyödynnettiin esiopetusikäisten lasten kanssa käytettäväksi sopivia kuvia. KESY-pelissä kuvakortit on jaoteltu aihepiireihin, joita ovat oppiaineet, opiskelutaidot, arjen taidot ja vapaa-aika sekä toimintaympäristöt ja ihmissuhteet. Seuraavassa taulukossa on lueteltuna tutkimukseen valikoituneet kuvat.

Tutkimukseen valikoituneet Keskustelu symbolein -peliin kuvat aihepiireittäin	
Oppiaineet	Äidinkieli, matematiikka, liikunta, käsityöt, musiikki, kuvataide
Opiskelutaidot	Suullinen esittäminen ja esiintyminen, keskittyminen, tehtävien tekeminen, käyttäytyminen, ymmärtäminen, ilmaiseminen, kysyminen, opettajan opetus, tehtävistä ja tavaroista huolehtiminen, yhdessä tekeminen, ohjeiden noudattaminen, tietokone, tabletti ja puhelin
Arjen taidot Vapaa-aika	Kuunteleminen, keskusteleminen, ruokaileminen, näkeminen, pukeutuminen, liikkuminen, istuminen, wc:ssä käyminen, muistaminen, nukkuminen ja lepo, retki, some ja pelit, pelaaminen, käsillä tekeminen, leikkiminen
Toimintaympäristöt ja ihmissuhteet	koti, kerhot ja harrastukset, koulumatka, välitunti, perhe, kaverit, opettaja, avustaja
Päiväkoti kuvat	päiväkoti, päiväkodin aikuiset, puhuminen, piiri, oma lelu, käsien peseminen, kotiin lähteminen, iltatoimet ja aamupala

Taulukko 1: Tutkimuksen Keskustelu symbolein -pelin kuvat aihepiireittäin

Kuvakortteja valikoitui mukaan 50 kappaletta (taulukko 1), joista kuusi oli oppiaine -aihepiiristä, 12 opiskelutaidoista, 15 arjen taidot ja vapaa-aika-aihepiiristä sekä 8 toimintaympäristöt ja ihmissuhteet -aihepiiristä. Lisäksi saimme Vanhempainliitolta pilotoinnissa olevia päiväkotiiin suunniteltuja kuvia. Näistä otimme soveltuvien osien mukaan yhdeksän kuvaa; päiväkotii, päiväkodin aikuiset, puhuminen, piiri, oma lelu, käsien peseminen, kotiin lähteminen, iltatoimet ja aamupala. Tutkimuksen toteutuksen ohjeistuksessa annettiin varhaiskasvatuksen

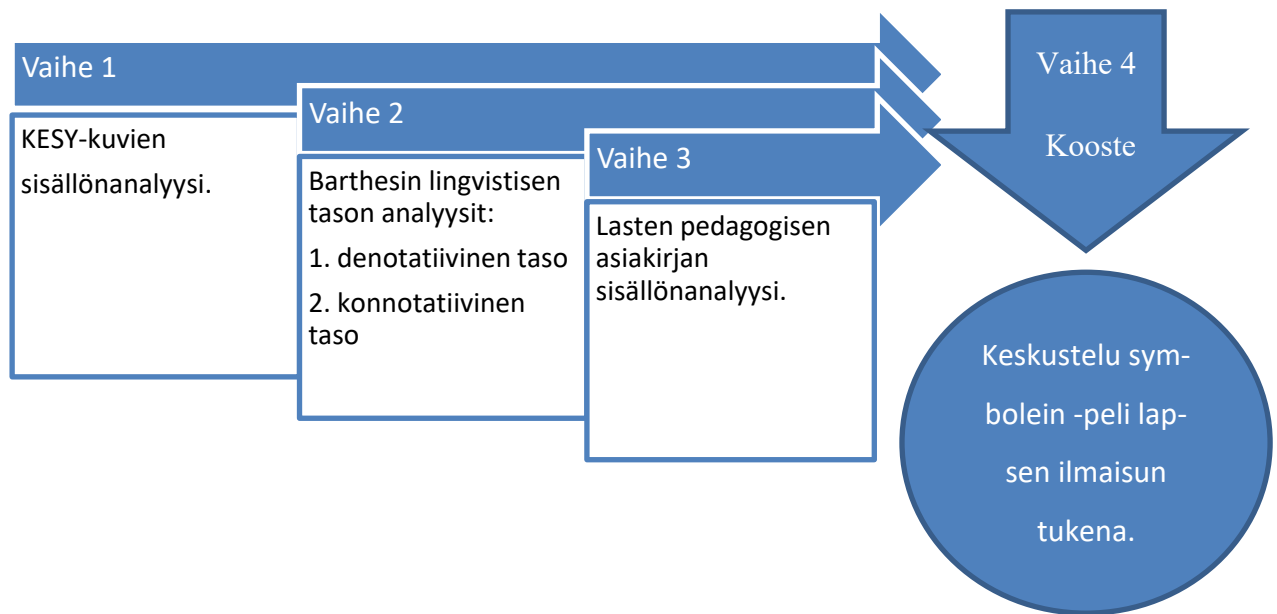
erityisopettajalle mahdollisuus tehdä kuvavalinnat lapsikohtaisesti, koska hän tunsi peliä pelaavan lapsen. Myös KESY-peli ohjeistaa peliä pelaavan aikuisen valikoimaan mukaan lapselle sopivat kuvat.

Kuvakorttien lisäksi tutkimukseen otettiin mukaan kaikki kettukortit, joita on neljä; sydänkettu, huutomerkkikettu, ärsytyskettu ja kiusaamiskettu. Kettukorttien lisäksi mukana on yhdeksän tunnepisaraa; innostus, tyytyväisyys, ilo, suru, jännitys, pelko, kiukku, ei voi puhua ja kipu. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja pelasi esikoululaisten kanssa KESY-pelin marraskuun lopun ja joulukuun välisenä aikana.

Tutkimuksen aineistona olevat pedagogiset asiakirjat oli tehty ennen KESY-pelin pelaamista esiopetuksen opettajan toimesta yhteistyössä huoltajien ja muiden tahojen kanssa. Tutkimuksessa oli viisi pedagogista asiakirjaa, joista neljä oli oppimissuunnitelmia ja yksi henkilökohtaista oppimisen järjestämistä koskeva suunnitelma. Asiakirjat oli kirjattu tehdyksi ennen tutkimuksemme aineiston keräämistä syksyn 2021 aikana. Pedagogisista asiakirjoista varhaiskasvatuksen erityisopettaja poisti henkilö- ja tunnistetiedot ennen KESY-pelin tauluihin yhdistämistä. Lopuksi jokaisen lapsen aineistot laitettiin omiin kirjekuoriinsa palautusta varten. Haimme tutkimusaineiston henkilökohtaisesti sovittuna ajankohtana.

4.3 Aineiston analyysi

Tulkitessaan aineistoa tutkija tavoitteellisesti pyrkii tuottamaan uusia näkökulmia tutkimusaiheeseen, jotka voivat liittyä esimerkiksi tutkimuksen sisältöön tai aiemmin tutkitun kohde-ryhmän näkökulmiin (Puusa & Julkunen, 2020). Puusa ja Julkunen (2020) jatkavat, että tutkija paneutumalla syvällisesti aiheeseen vahvistaa omaa tietämystään ja pystyy parempien tulokintojen tekemiseen. Tutkimuksessa teimme kaikki aineiston analyysin vaiheet yhdessä. KESY-menetelmän teorian ja ohjeistuksen tunteminen oli tärkeää analyysivaiheissa, sillä menetelmässä kuville on annettu merkityksiä nimeämällä kuvia sekä luokittelemalla niitä eri osaluokkiin kuten arjen taidot ja työskentelytaidot. Tutkimuksen analyysin tekeminen vaati meiltä yhteistä pohdintaa sekä yhteisen ymmärryksen löytämistä juuri aineiston monitulkintaisuuden vuoksi. Aineiston analyysi tehtiin neljässä vaiheessa. Ensin perustelemme tutkimuksen analyysin vaiheita yleisellä tasolla. Tämän jälkeen käymme tutkimuksemme osalta analyysin vaiheet läpi yksityiskohtaisemmin. Seuraavassa kaaviossa (kuvio 1) kuvaamme tutkimuksen eri analyysivaiheet.

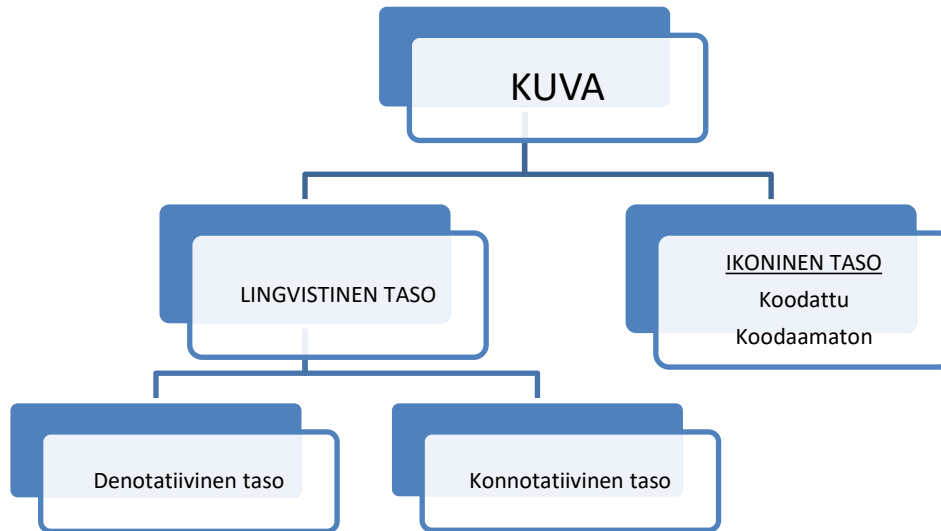


Kuvio 1. Aineiston analyysivaiheet.

Ensimmäinen vaihe sisälsi jokaisen KESY-aulun sisällönanalyysin. Sisällönanalyysissä voidaan käyttää aineistona mitä tahansa kulttuurista tekstiä, mikä tarkoittaa dokumentteja, haastatteluita, mutta myös kuvia (Seppä, 2012; Bell, 2004; Lune, 2013). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysi on laadullisessa tutkimuksessa käytettävä perusanalyysimenetelmä ja sitä voi käyttää monenlaisen tutkimuksen tekemiseen. Sisällönanalyysissä ensimmäiseksi on valittava tarkkaan rajattu aihe, josta kerrotaan kaikki mahdollinen (Lune, 2013). Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan rajauksen jälkeen seuraavassa vaiheessa aineistoa lähdetään koodaamaan, ja koodaamisella on viisi tehtävää; toimia muistiinpanoina, jäsentää aineistoa, toimia kuvailun apuvälineenä, toimia aineiston jäsenyyksen testausvälineenä sekä toimia osoitteena tekstille.

Bellin (2004) mukaan sisällönanalyysi tarvitsee syvempää analyysiä varten muita menetelmiä, minkä vuoksi käytimme analyysin toisessa vaiheessa Barthesin semioottista kuvantulkintamallia tukemaan sisällönanalyysiä. Barthesin semioottisessa kuvantulkintamallissa avainidea on merkitysten tasot (van Leeuwen, 2004). Bauters verkkojulkaisussaan mainitsee, että semiotiikassa on kysymys monitieteellisestä menetelmästä, jota käytetään, kun halutaan tulkita tai kuvailla esimerkiksi kulttuurisia ja yhteiskunnallisia merkkejä, kuten kuvia ja tekstejä. Hänen mukaansa menetelmä liittyy teoreettiset näkökulmat käytännön kokemukselliseen työhön. Bauters jatkaa, että semiotiikka jaetaan pragmaattisiin ja strukturalistisiin suuntauksiin, ja Barthesin malli kulttuurisia tapoja ja yhteiskuntaa tulkitsevana kuuluu strukturaaliseen

suuntaukseen (Bauters). Seuraavassa kuviossa on visuaalisesti esitetty Barthesin semioottinen kuvantulkintamalli, ja alapuolella tekstissä avaamme mallia tarkemmin.



Kuvio 2. Barthesin semioottinen kuvantulkintamalli.

Seppä (2012) kokoaa Barthesin ajatuksen, että lähilukemalla semioottisesti kuvaa eli teoriaa käytäntöön yhdistäen, voi katsoja löytää kuvalle merkityksen. Hän jatkaa, että Barthesin mallissa (kuvio 2) kuvan merkitystasot koostuvat lingvistisestä ja ikonisen eli ”puhtaasti kuvallisen” tason muodostavista, koodatusta ja koodaamattomasta, tasoista, jotka ovat itsenäisiä, mutta liittyvät myös merkityksellisesti toisiinsa välittäen kuvan viestejä. Tätä tasoa pidetään mallin ensimmäisenä tasona (viitattu lähteessä Seppä, 2012). Lingvistisellä merkitystasolla otetaan huomioon kaikki kuvassa kirjoitettu kieli (van Leeuwen, 2004; Seppä 2012). Sepän (2012) mukaan tason tarkoitus on ankkuroida kuvan kokonaismerkitys.

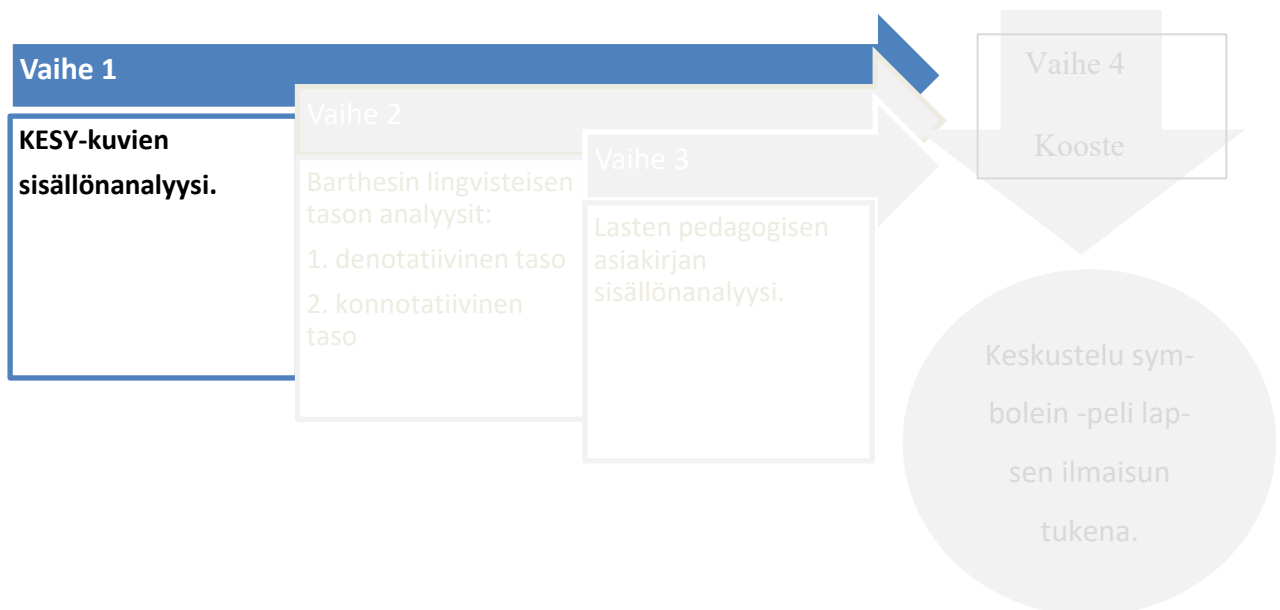
Lingvistinen taso jakautuu denotatiiviseen ja konnotatiiviseen tasoon, jotka muodostavat mallin (kuvio 2) toisen tason. Molemmat tasot kuvissa vaikuttavat tulkintoihimme. Denotatiivinen taso tuo esille kuvan tai kielen ilmimerkityksen, yleisen ja yksiselitteisen merkityksen, ja konnotatiivinen taso sen kulttuurisen merkityksen (Bauters; Seppä, 2012; Seppänen, 2005). Denotatiivinen taso tuo vastauksia kysymyksiin mitä tai ketä kuvassa on (van Leeuwen, 2004). Denotatiiviset asiat ovat kuvassa omin silmin nähtävissä, objektiivisesti realistisia ja kuvan denotatiivisten merkitysten kasaamaa kutsutaan diegesikseksi (Seppä, 2012). Konnotatiivinen taso tuo esille, mitä kuvassa olevat asiat ja ilmiöt mahdollisesti merkitsevät ja siihen vaikuttavat kulttuuriset tekijät (Bauters; Seppä, 2012; Seppänen, 2005). Van

Leeuwenin (2004) mukaan tällä tasolla etsitään kuvan asioista ja esitystavasta merkityksiä sekä arvoja.

Kolmannessa vaiheessa analysoimme lasten pedagogisia asiakirjoja. Meille oli tärkeää, että lapsen pedagogiset asiakirjat analysoitiin viimeisessä vaiheessa, sillä emme halunneet asiakirjoihin kirjattujen asioiden vaikuttavan KESY-työkalun analyysiin. Myös Puusan ym. (2020) mukaan tutkijan tulee olla avoin aineistoaan kohtaan. Avoimen lukemisen avulla voidaan varmistaa, ettei mikään aikaisempi näkökulma rajoita tutkijaa näkemään aineiston sisällöstä uutta, olennaista ja arvokasta (Puusa ym., 2020).

Laadullisessa tutkimuksessa voi aineiston hahmottamiseksi tarkastella aineistoa myös numeerisesti (Vilkka, 2021). *Neljännessä vaiheessa* teimme numeerisen koosteen edellisistä vaiheista. Puusan ym. mukaan (2020) määrällistä analysointia eli kvantifioimista on perusteltua käyttää muun analysoinnin lisäksi havainnollistamaan ja kuvaamaan tutkimusaineiston sisältöä. Kvantifioinnissa voidaan luokitella aineistoa eri ominaisuuksien mukaan ja laskea aineistosta esiin tulevia asioita (Eskola & Suoranta 2014). Kvantifioimalla aineistoa, voi tuottaa taulukoiden muodossa tietoa tiivistetysti sekä havainnollistaa ja kuvata tutkimusta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

4.3.1 KESY-työkalujen valokuvien sisällönanalyysi



Ensimmäisessä vaiheessa teimme koko aineiston osalta sisällönanalyysin KESY-työkaluista otetuista valokuvista. Tulkitsimme valokuvia ja kävimme keskustelua kuvien sijoittelusta

pohjilla. Sisällönanalyysin vaiheiden mukaan rajasimme tarkastelun kohteeksi vahvuudet, mielenkiinnonkohteet ja tuen tarpeet. Näitä tarkastelimme sisällönanalyysiä tehdessä sen mukaan, miten lapsi oli sijoittanut kuvia pohjille, ja kuinka lapsi oli tuonut lisätietoa kuviin kertomalla tai sijoittamalla kettukortteja ja tunnepisaroita. Tämän lisäksi teimme ennen analyysia rajauksen, että pelkkä kuvan sijoittaminen jollekin pohjalle ei riitä, vaan kuvaan täytyisi olla liitettynä lisätietoa antava kettukortti, tunnepisara tai Post -it lappu. Ilman rajausta olisimme joutuneet kirjaaman kaikki pohjille sijoitetut kuvat joko vahvuuksiin, mielenkiinnonkohteisiin tai tuen tarpeisiin ja saatu tutkimusaineisto olisi ollut valtava.

Lapsen vahvuuksiin nostimme sellaisia kuvia mitkä lapsi oli sijoittanut aurinkoiselle pohjalle sekä merkinnyt sydänketun, ilo-, tyytyväisyys- tai innostustunnepisaran ja/tai siitä oli erikseen mainittu Post it -lapuissa vahvuutena tai hyvin sujumisena. Esimerkiksi jos lapsi oli sijoittanut aurinko -pohjalle perhe -kuvan ja lisännyt siihen sydänketun, tulkitsimme perheen lapsen vahvuudeksi. Lapsen ilmaisemia vahvuuksia voitiin tulkita esimerkiksi pelkkien Post-it lapuissa olevien lapsen ilmaisujen perusteella, esimerkiksi lapsi oli sanonut ”*mieli on usein tyytyväinen*”.

Mielenkiinnonkohteiksi nostimme sellaisia kuvia mihin lapsi oli selkeästi ilmaissut Post it -lapuissa tykkäävänsä kyseisestä asiasta. Kuvat oli sijoitettu joko aurinko- tai valkoinen pilvi -pohjan päälle. Tulkitsimme myös mielenkiinnonkohteiksi kuvat, jotka eivät sopineet vahvuus käsitteen alle, vaikka niihin oli merkitty tunnepisara tai kettukortti. Esimerkiksi lapsi oli merkinnyt some ja pelit - kuvan aurinkopohjalle, laittanut sen päälle innostus- ja jännitystunnepisaran. Tulkitsimme kuvan mielenkiinnonkohteeksi, koska siitä ei ollut mainintaa Nämä sujuu – lapussa. Lisäksi lapsen laittama jännitystunnepisaran tulkitsimme tuovan esille tuen tarpeen, joten sitä ei voitu tulkita vahvuudeksi.

Tuen tarpeisiin nostimme kuvia, jotka lapsi oli sijoittanut mustalle pohjalle, ja lapsi oli merkinnyt kuvaan suru-, jännitys-, pelko-, kipu- tai kiukkutunnepisaran, huutomerkki- kiusaamis- tai ärsytyskettukortin tai ilmaissut tuen tarpeen Post it-lapuissa. Esimerkiksi lapsi oli ilmaissut Post it-lapussa harjoittelevansa: ”*leikkimään ulkona sovussa*” ja ”*etten välitä, mitä joku toinen sanoo mulle*”. Toinen lapsi oli sijoittanut näkeminen ja kuuleminen kuvat mustalle pohjalle, sijoittanut kuvien päälle ärsytyskettukuvan ja ilmaissut *Nää on niin vaikeita juttuja mulle* ”.

Joidenkin kuvien sijoittelulla tulkitsimme lapsen ilmaisevan sekä vahvuuksiaan ja mielenkiinnonkohteitaan tai mielenkiinnonkohteitaan ja tuen tarpeitaan yhtä aikaa. Esimerkiksi lapsi

oli laittanut matematiikka kuvan kohdalle sydänketun, jonka tulkitsimme mielenkiinnonkohteeksi mutta samalla Post-it lapussa oli maininta ”harjoittelen matematiikkaa”, jonka tulkitsimme kertovan lapsen tuen tarpeesta. Toisessa esimerkissä lapsi oli sijoittanut käsityön ja kuvataiteen aurinkopohjalle ja merkinnyt ne innostus- ja ilotunnepisaroilla, lisäksi lapsi oli itse sanonut että ”askartelu on kivaa”, teimme tästä tulkinnan näiden olevan lapsen vahvuuksia, mutta myös mielenkiinnonkohteita.

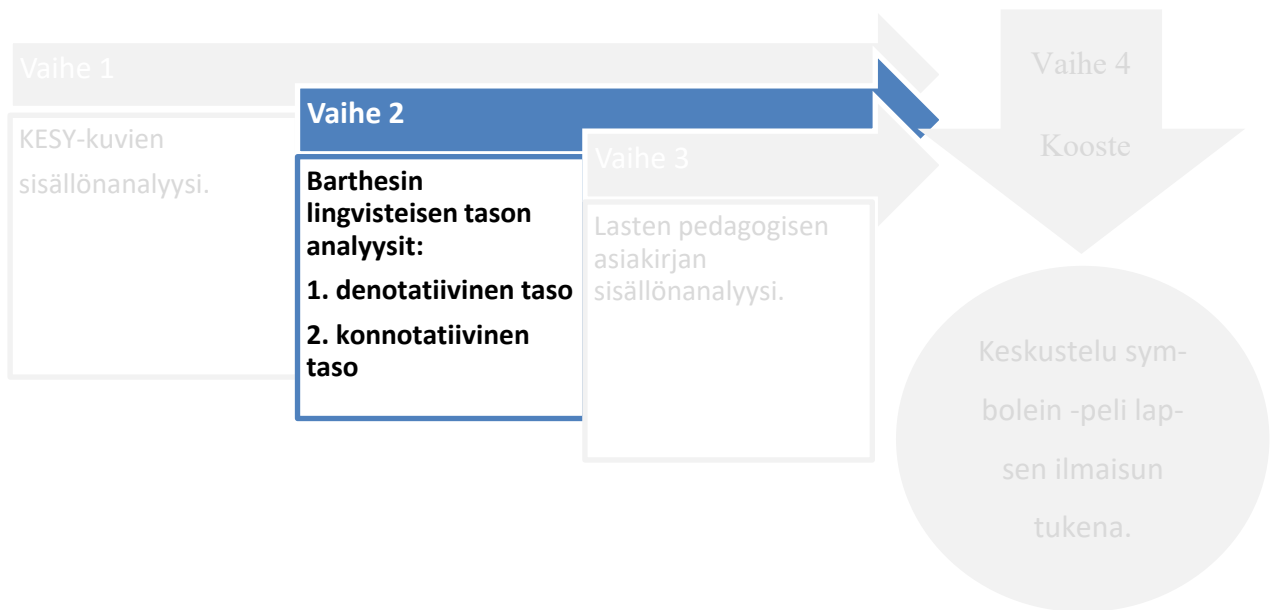
Aineiston analyysiä varten loimme jokaista kuvaa varten taulukon (taulukko 2), jossa oli sarakkeet vahvuuksille, mielenkiinnonkohteille, tuen tarpeille. Kokosimme jokaisen lapsen KESY-tilusta tehdyt analyysit omaan taulukkoonsa. Visuaalisen taulukon avulla pystyimme helpommin jäsentämään aineistoa.

Sisällönanalyysi KESY-tilusta Lapsi 3		
Vahvuudet	Mielenkiinnonkohteet	Tuen tarpeet
<ul style="list-style-type: none"> ○ pelaaminen (innostus - tunnepisara) ○ musiikki ○ aamupiiri ○ perhe (sydänkettu) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ liikunta (ilo - tunnepisara) ○ some ja pelit (tyytyväisyys -tunnepisara) ○ leikkiminen 	<ul style="list-style-type: none"> ○ leikkien rikkominen (suru-tunnepisara) ○ keskittyminen (huutomerkkikettu) ○ käyttäytyminen (huutomerkkikettu) ○ kuunnella ○ muistaminen ○ pukeminen (ärsytyskettu) ○ askartelu ○ yhdessä tekeminen (kiusaamiskettu) ○ päiväkodin aikuiset (ärsytyskettu)

Taulukko 2. Lapsen 3 KESY-tilun valokuvasta tehty sisällönanalyysi

Kun jokaisen lapsen KESY-tilun kuvan sisällönanalyysi oli valmis, lähdimme lapsi kerrallaan tekemään Barthesin kuvatulkintaa. Avaamme seuraavaksi kuvatulkinnan analyysin vaihetta.

4.3.2 Kuva-analyysi Barthesin semioottisen kuvantulkintamallilla



Toisessa vaiheessa teimme KESY-aulun kuville analyysin Barthesin semioottisen kuvantulkinnalla. Valitsimme kyseisen kuvantulkintamallin täydentämään sisällönanalyysiä. Tässä tutkimuksessa hyödynsimme mallin lingvistisen tason teoriaa analysointivaiheessa syventääksemme sisällönanalyysillä tehtyä perusanalyysia.

KESY-kuvien analysoinnissa teimme Barthesin denotatiivisen tason ensimmäisenä. Tässä tutkimusaineistossa denotatiivista tasoa edustivat esimerkiksi analysoitavassa kuvassa olevat erilaiset hymiökortit, pohjat sekä kuvakortit. Totesimme erilaiset pohjat, niiden muodot ja värit sekä muut kuvassa konkreettisesti näkyvät asiat. Denotatiivisella tasolla pystyimme näkemään kuinka paljon erilaisia kuvia lapsi oli käyttänyt, minkälaisia korttiyhdistelmiä muodostanut ja todeta miten hän oli sijoittanut niitä millekin pohjalle. Denotatiivisesta tasosta teimme taulukon, johon listasimme tehdyt havainnot (taulukko 3). Listaus auttoi meitä näkemään, ettei mitään olennaista ollut jäänyt pois. Tämän jälkeen analysoimme KESY-kuvien konnotatiivisen tason, jossa tarkoituksena oli saada selville kuvassa esiintyvillä asioilla ja ilmiöillä kulttuurisia merkityksiä ja arvoja.

Konnotatiivisen tason analysointi oli vaativampaa kuin denotatiivisen tason, sillä KESY-aulut ovat hyvin informatiivisia yhdistettyinä Post-it-lappujen tuomaan tietoon. Konnotatiivisella tasolla sisällytimme analyysiin sisällönanalyysin tuloksia eli huomioimme vahvuuksissa, mielenkiinnonkohteissa sekä tuen tarpeissa nousseet asiat tarkemmin. Barthesin konnotatiivisen analyysissä nousi esille myös sellaisia asioita, mitä emme sisällönanalyysillä huomioi-

neet. Esimerkiksi lapsen taitojen kokonaisuuksia kuten arjen taidot tai opiskelutaidot. Lapsi oli niissä tapauksissa sijoittanut kaikki tai suurimman osan saman aihepiirin kuvista samalle pohjalle.

Konnotatiivisella tasolla analysoimme ensin kuvaa yleisemmällä tasolla eli kuinka lapsi oli sijoittanut kuvia kokonaisuudessaan ja minkälaisia analyysejä voimme kuvien sijoittelusta tehdä. Esimerkiksi jos lapsi oli sijoittanut suurimman osan kuvista aurinkoiselle pohjalle, voitiin päätellä lapsen olevan tyytyväinen. Muita yleisen tason tulkintoja tehtiin siitä, oliko lapsi osannut hyödyntää kuvia kommunikoinnin tukena tai oliko joitain kuvia jäänyt käyttämättä.

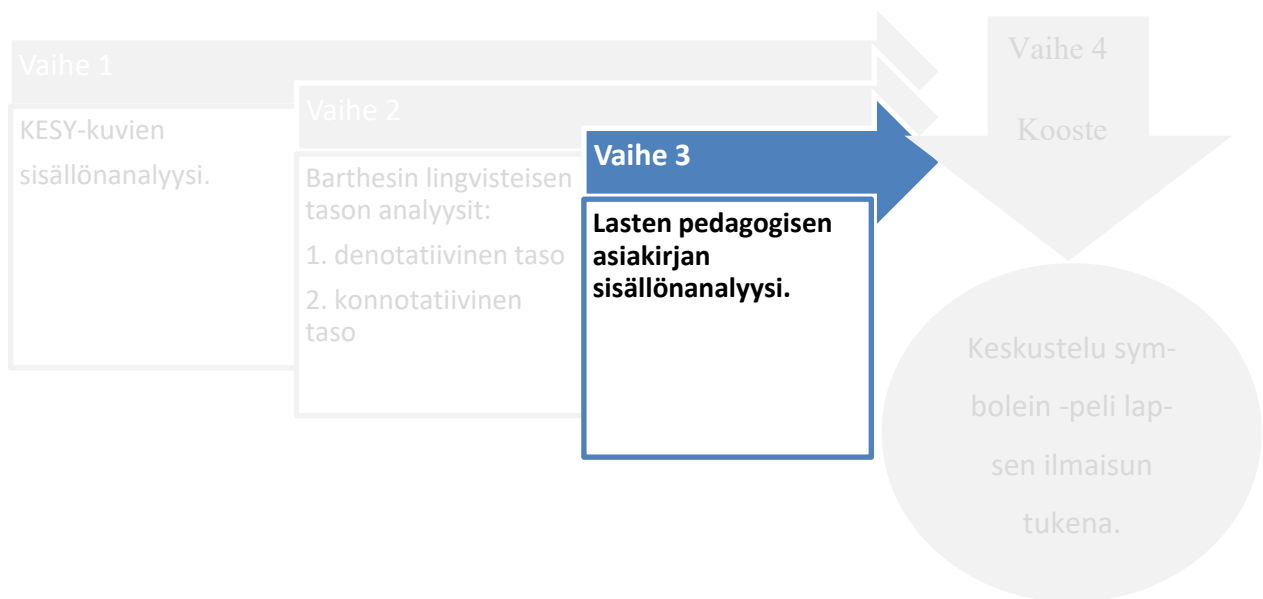
Seuraavaksi syvensimme konnotatiivisen tason analyysiä. Syvempään konnotatiiviseen analyysiin vaikuttivat korteista tehdyt tulkinnat ja kulttuuriset taustatekijät sekä arvot. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi tutkijoiden tieto ja kokemukset esiopetusikäisen kommunikointitaidoista, esiopetuksen kulttuurista, sekä tausta varhaiskasvatuksen erityisopettajan työstä olivat vaikuttamassa konnotatiivisen tason tulkintaan.

Kirjoitimme tässä vaiheessa auki mitä korttiyhdistelmä voisi tarkoittaa ja mitä merkityssuhteita yhdistelmiin liittyy. Merkitsimme ne taulukkoon nuolella. Kirjasimme taulukkoon myös Post it-lappujen tekstit siinä muodossa kuin ne olivat kirjoitettu. Seuraavassa taulukossa (taulukko 3) olemme kuvanneet yhden lapsen KESY-työkalusta tehdyn Barthesin lingvistisen tason analyysit sekä Post it-lappujen tiedot.

KESY-taulu lapsi 2	
Lingvistinen taso	
Denotatiivinen taso	Konnotatiivinen taso
<ul style="list-style-type: none"> • Harmaa pohja • Valkoinen pilvi • Musta pilvi • Keltainen aurinko • Vihreä puhekupla • Punainen puhekupla • Kuvakortteja teksteillä 39 • Tunnepisarat teksteillä 8 • Kolmion muotoiset kettukortit 4 • Keltaisia Post it -lappuja teksteillä • Aurinkopohja: kuvakortteja 8, tunnepisaroita 4, kettukortteja 2 • Valkoinen pilvi: kuvakortteja 25, 1 tunnepisara ja 1 kettukortti • Musta pilvi: kuvakortteja 5, 1 tunnepisara ja 1 kettukortti • Kaksi tunnepisaraa on jäänyt sijoittamatta. • Some ja pelit kuva: innostus- ja jännitys-tunnepisarat • Liikunta kuva: ilo tunnepisara • Musiikki kuva: surutunnepisara ja kiusaamiskettu • Kotiin lähteminen kuva: sydänkettu • Äta (ruokailu) kuva: ei voi puhua tunnepisara • Käsityöt kuva: huutomerkkikettu • Päiväkodin aikuiset kuva: kiukku tunnepisara ja ärsytyskettu • Pelko- ja tyytyväisyystunne-pisarat: ei sijoitusta 	<ul style="list-style-type: none"> • Suurin osa kuvista on valkoisen pilven päällä • Auringon ja mustan pilven päällä kuvia minkä lisäksi on osannut eritellä asioita ja osannut kertoa mieluisista ja epämieluisista asioita tunnepisaroilla sekä kettukuvilla lisää • Taulusta on luettavissa, että lapsi osaa käyttää kuvia kommunikoinnin tukena hyvin, kuvilla on pystynyt kertomaan lisää ja täydentämään vastauksia tunnepisaroilla sekä kettukuvilla. • Musiikin kohdalla on myös suru tunnepisara ja kiusaamiskettu, lapsi kokee, että hänen musiikinkuunteluansa keskeytetään kotona. Koska lapsella on haasteita ohjeiden noudattamisessa ja aikuisen käskyt ärsyttävät, voi olla tässäkin kyse sellaisesta tilanteesta. <p>→ Pelit ovat lapsesta jännittäviä mutta samaan aikaan innostavia.</p> <p>→ Liikunta on lapselle mieluista ja iloa tuottavaa.</p> <p>→ Musiikin kuuntelemisen lopettaminen harmittaa lasta. Kokee kiusaamisena jos joutuu lopettamaan. (4)</p> <p>→ Koti ja perhe on lapselle tärkeitä.</p> <p>→ Lapsi on käyttänyt tunnepisaraa kuvaamaan esiopetuksen sääntöä ruokarauhan noudattamisesta. (2)</p> <p>→ Lapsi pitää askarteluista mutta kokee ne vaikeina. Tarvitsee aikuisen apua niiden tekemisessä. (3)</p> <p>→ Lasta ärsyttää aikuisten käskeminen, ohjeistaminen ja ohjeiden mukaan toimiminen (8)</p> <p>→ Onko tyytyväisyys -tunne lapselle vieraampi? Lapsi kokee että hän ei pelkää mitään. (7)</p>
<p>Post it -lappujen sisältö:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lapsi 2 2. Nämä sujuu: kuunteleminen on helppoa, ruokaileminen sujuu. Ruokailussa ei voi puhua, kun pitää antaa ruokarauha. 3. Kaikki askartelut ja semmoset on niin monimutkaisia, että niihin määhän tartten aina aikuiselta apua. Mutta ne on ihan kivoja. 4. Mua surettaa, kun jos kotona kuuntelen musiikkia niin joku tulee ja sammuttaa. Se on kiusaamista myös. 5. Näitä harjoittelen: On hankala tehdä niin kuin käsketään ja se ärsyttää. Opettelen noudattaa ohjeita. 6. On kyllä vaikeeta sana, mitä pitäis opetella. En oikein tiä. Määhän osaan kaikenlaista, lukeakin. 7. ”Mulle ei oikein mikään tee tyytyväistä mieltä”, ” Ei mua koskaan pelotakaan.” 8. Mua ärsyttää nää kaikki kolme: eskarin aikuiset aina jotain käskee, ja ku pitää tehdä niin...jotenki, vaikkei haluais, Haluaisin illalla valvoa myöhään enkä nukkua 9. Lasta kiinnosti kovasti ruotsinkieliset tekstit kuvien toisella puolella ja hän halusi jättää näkyviin äta ja höra kuvat ruotsiksi. (veon:n kommentti lapsesta Kesyy-pelin aikana) 10. Lapsi laittoi hyvin nopeasti keskellä olevat kuvat. Mustan pilven päälle tulevat kuvat aiheuttivat paljon tuumailua. (veon:n kommentti lapsesta Kesyy-pelin aikana) 	

Taulukko 3. KESY taulun denotatiivinen ja konnotatiivinen taso.

4.3.3 Lapsen pedagogisen asiakirjan sisällönanalyysi



Kolmannessa vaiheessa teimme pedagogisten asiakirjojen analyysin. Tämän analyysivaiheen teimme, kun samaisen lapsen KESY-taulun kuva-analyysi oli valmis. Pedagogisia asiakirjoja analysoimme sisällönanalyysillä. Kuten aiemmin KESY-taulujen kuvia tulkitessa, sisällönanalyysin vaiheiden mukaan rajasimme tarkastelun kohteeksi vahvuudet, mielenkiinnonkohteet ja tuen tarpeet Tutkimuksemme aineistossa KESY- tauluista otettujen valokuvien lisäksi lasten pedagogiset asiakirjat ovat tuomassa lisätietoa tutkimukseen.

Pedagogisia asiakirjoja analysoidessa jouduimme tekemään enemmän rajausta analysoinnissa. Jokaisen lapsen kohdalla pedagogisiin asiakirjoihin on kirjattu tutkimuksemme kannalta epäolennaista tietoa, kuten tavoitteita tai perhetilanteeseen liittyviä asioita. Luimme asiakirjan läpi ja teimme lukuvaiheessa alleviivauksia ja merkintöjä, jotka koimme koodauksen mukaisiksi. Tämän jälkeen kävimme omat merkintämme läpi yhdessä keskustelemalla ja jaottelimme asiat vahvuuksiin, mielenkiinnonkohteisiin sekä tuen tarpeisiin, jotka löytyivät lausetasoisesti kirjoitetusta tekstistä helpommin. Koko asiakirjan läpikäyminen oli tärkeää, sillä vaikka vahvuuksien kertomiselle on oma paikkansa asiakirjassa, löytyi lapsen vahvuuksia muualtakin tekstistä. Lapsen mielenkiinnonkohteiden ilmaisemiselle ei ole selkeää omaa kohtaansa, jolloin koko asiakirja täytyi käydä läpi. Muutaman lapsen kohdalla mielenkiinnonkohteita ei löytynyt koko asiakirjasta.

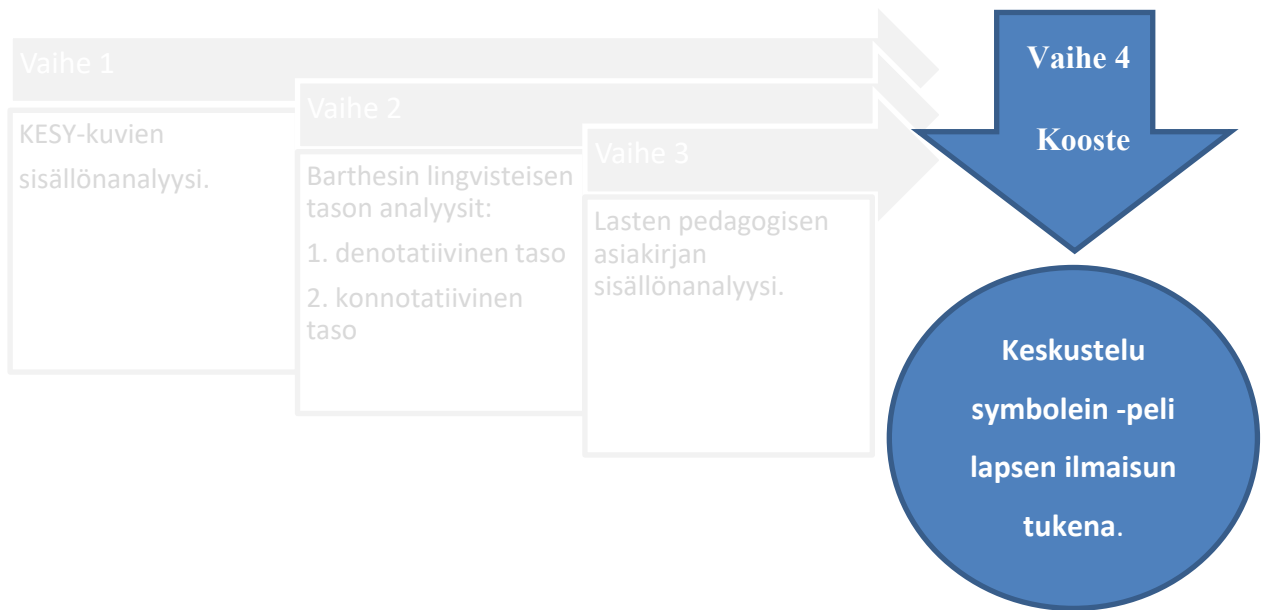
Pedagogisten asiakirjojen sisällönanalyysistä, KESY-taulun sisällönanalyysistä sekä Barthesin lingvistisen tason analysoiduista tiedoista kokosimme yhteisen taulukon. Taulukon jaotte-

lussa hyödynnettiin sisällönanalyysin koodauksen mukaisia vahvuuksia, mielenkiinnonkohteita ja tuen tarpeita.

LAPSI 2			
Käsite	Sisällönanalyysi KESY- taulusta	Barthesin lingvistinen taso	Sisällönanalyysi asiakirjasta
	KESY-taulu lapsi 2		Oppimissuunnitelma 11.10.2021
Vahvuudet	<ul style="list-style-type: none"> Kuunteleminen Ruokaileminen (kirjattuna Post it-lappuun) 	<ul style="list-style-type: none"> Taulusta voi tulkita lapsen olevan perustyytyväinen ja sosiaalinen. Lapsella voi tulkita olevan hyvä itsetunto, sillä ei koe harjoittelun tarvetta ja on laittanut nopeasti keskele tulevat kuvat Lapselle koti ja perhe ovat tärkeitä. Koti on turvallinen paikka. sillä. Perhe, koti ja kotiin lähteminen -kuvat ovat auringon päällä ja lisäksi sydänkettu on sijoitettu kotiin lähtemisen päälle. 	<ul style="list-style-type: none"> Kognitiiviset taidot ja halu oppia Osaa olla omatoiminen ja arjen perustaidot hallussa Liikunnallisuus Hienomotoriset taidot Rikas mielikuvitus ja leikitaidot Sosiaalinen ja ulospäin-suuntautunut Sanoittaa asioita hyvin
Mielenkiinnonkohteet	<ul style="list-style-type: none"> Ruotsinkieliset tekstit Some ja pelit (innostus pisara) Liikunta (ilo pisara) Kotiin lähteminen (sydän kettu) 	<ul style="list-style-type: none"> Lapsi pitää musiikista, liikunnasta ja pelaamisesta (some ja pelit). Pelaaminen myös jännittää. (jännityspisara) 	<ul style="list-style-type: none"> Kädentyöt Asioiden oppiminen
Tuen tarve	<ul style="list-style-type: none"> Ohjeiden noudattaminen (huutomerkkikettu) Aikuisten valta-aseman hyväksyminen (esiopetuksenn aikuiset ärsyttää, käskyt ärsyttää, haluaisi tehdä niin kuin haluaa kuten musiikin kuuntelu ja valvominen) Kiusaamiskettu ja ärsytyskettu merkittynä, lisäksi erikseen mainittu. 	<ul style="list-style-type: none"> Lapsella on haasteita auktoriteettien kanssa ja aikuisen ohjeiden mukaan toimiminen on hankalaa, mikä kertoo omaehtoisesta käytöksestä. Onko lapsella haasteita kuullun ymmärtämisessä, jolloin sanallisten ohjeiden vastaanottaminen voi olla hankalaa. Esimerkiksi käsityö kuvassa oleva auttamiskettu -kuvaan yhdistetty selitys, että askartelu on mukavaa mutta monimutkaista ja tarvitsee aikuisen apua. 	<ul style="list-style-type: none"> Keskittyminen Ohjeiden ymmärrys ja vastaanotto Oman toiminnanohjaus Omaehtoinen käytös, uhmakkuus Pelkotilat, esim. äidistä eroon joutuminen, lastenkotiin joutuminen Tunne-elämän haasteet ja huono itsetunto Pettymyksensietokyky ja toisten mielipiteiden huomioiminen

Taulukko 4. Sisällönanalyysi KESY-taulusta, sisällönanalyysin mukainen konnotatiivinen analyysi sekä sisällönanalyysi asiakirjasta.

4.3.4 Kooste aineiston analyyseistä



Tutkimuksemme aineiston Barthesin kuva-analyysi ja sisällönanalyysit tuottivat suuren määrän tietoa. Kun pohdimme, miten lähdemme tuloksia tulkitsemaan ja esittelemään, päädyimme tekemään aineistosta määrällisen yhteenvedon, jotta pystyimme hahmottamaan aineistoa ja muodostamaan siitä kokonaiskuvan. Samalla pystyimme rajaamaan aineistoa tuloksia varten. Kokosimme määrällisesti jokaisen lapsen KESY-työkalusta tehdyt analyysit yhteen tekemällä erilliset taulukot. Tässä hyödynsimme Keskustelu symbolein-materiaalin kuvakorttien aihepiirin jaottelua, koska halusimme korostaa KESY-materiaalia. Kokosimme esimerkiksi vapaa-aika-aihepiiriin alle jokaisen lapsen KESY-työkalusta esille nousseet vahvuudet, mielenkiinnonkohteet ja tuen tarpeet omaan taulukkoonsa. Näin saimme uuden näkökulman tuloksien tarkasteluun. Yhteen kootut analyysin tulokset avasivat määrällisen näkökulman tuloksiin, ja pystyimme tarkastelemaan, kuinka paljon lapset olivat kuvia käyttäneet. Tässä tutkimuksessa määrällinen näkökulma tuki laadullisen analyysin tuloksia. Tämä helpotti meitä muodostamaan tutkimustuloksia. Esimerkiksi pystyimme näkemään määrällisestä yhteenvedosta sen, että some ja pelit nousivat jokaisen lapsen kohdalla mielenkiinnonkohteeksi. Some ja pelit nousivat jokaisessa kohdassa esille ainakin kerran. Seuraavassa taulukossa (taulukko 5) on koko yhteenvedosta esimerkiksi vapaa-aika-aihepiiriin mukaan jakautuneet vahvuudet, mielenkiinnonkohteet sekä tuen tarpeet.

Vahvuudet (6 kpl)	Mielenkiinnonkohteet (15 kpl)	Tuen tarpeet (7 kpl)
<ul style="list-style-type: none"> •Leikkiminen 2kpl •Kotiin lähteminen 2kpl •Pelaaminen •Some ja pelit 	<ul style="list-style-type: none"> •Some ja pelit 5kpl •pelaaminen ja pelit 2kpl •Leikkiminen 2kpl •Käsillä tekeminen 2kpl •Kotiin lähteminen •Retket •Luova työskentely •pelaaminen (minecraft) 	<ul style="list-style-type: none"> •Some ja pelit 2kpl •Leikkien rikkominen harmittaa •Retket ja uudet paikat jännittävät •Leikkiminen ulkona •Leikkitaidot •Kotiin lähteminen

Taulukko 5. Vapaa-aika-aihepiirin jakautuminen vahvuuksien, mielenkiinnonkohteiden ja tuen tarpeiden välillä.

Taulukointi kaikista aihepiireistä teki tulosten koonnista visuaalisen kokonaisuuden, mikä auttoi meitä näkemään aineiston uudessa valossa. Aineiston analyysin ja tulosten yhteen koamisen jälkeen pystyimme nostamaan tuloksista kokoavia havaintoja. Havaintojen esille nostamisen jälkeen tarkastelimme havaintojamme peilaten niitä tutkimuskysymyksiin. Havaintoja nousi esille paljon aineiston laajan analyysin vuoksi. Karsimme havainnoistamme ne, mitkä eivät vastanneet tutkimuskysymyksiimme. Seuraavaksi esittelemme havaintomme tutkimuskysymysten avulla.

5 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksen tuloksia. Saimme kolme päätulosta mitkä vastasivat tutkimuskysymykseen *Miten lapsi kertoo omista vahvuuksistaan, mielenkiinnonkohteistaan ja tuen tarpeistaan KESY -pelin avulla ja kuinka KESY-peli tukee lapsen ilmaisua?*

5.1 Keskustelu symbolein -peli lapsen omien ajatusten, tunteiden ja aktiivisen roolin esille tuojana

Ensimmäinen tuloksemme on, että KESY-peli lisää lapsen aktiivisuutta ja lapsen omien näkemysten esille nousemista. Barthesin kuva-analyysi nosti KESY-tauluista lapsen oman äänen ja aktiivisen roolin keskustelutilanteessa esille, kuten voidaan havaita varhaiskasvatuksen erityisopettajan KESY-tauluun liittämästä Post-it -lapun kommentista *”Lapsi laittoi hyvin nopeasti keskellä olevat kuvat. Mustan pilven päälle tulevat kuvat aiheuttivat paljon tuumailua.”*. Kyseinen lapsi oli myös pystynyt pysähtymään kuvien äärelle ja visuaalinen materiaali on auttanut lasta jäsentämään asioita ja lisännyt pohdintaa. KESY-peli siis toimi lapsen ajattelun ja kommunikoinnin tukena ja välineenä. Nyysölä (2017) näkee lapsen oman äänen esille tulemisen vahvistuvan visuaalisten menetelmien ja välineiden avulla. Myös Kerola ym. (2009) vahvistavat näkemyksen, että kuva toimii lapsen kommunikoinnin ja ajattelun tukena ja välineenä. Lisäksi tutkimuksemme vahvistaa näkemystä, että visuaalisen materiaalin käyttö ja mahdollisuus palata uudelleen kuvaan keskustelutilanteissa auttaa lapsia kommunikoinnissa ja varmistaa vuorovaikutuksen syntymisen (Kerola ym., 2009). Äikäskin (2015) näkee visuaalisen materiaalin auttavan arkaluontoisten asioiden käsittelyssä, muistamisessa ja käsitteiden ymmärtämisessä. Tutkimuksemme lapset olivat visuaalisen KESY-pelin avulla pystyneet keskustelemaan arkaluontoisistakin asioista, kuten vanhempien avioerosta ja kiusaamisesta kuten voimme seuraavista lasten kommenteista nähdä.

”Kotiin on joskus kiva mennä ja joskus kiukuttaa. Mun isi ja äiti nyt eroaa ja ne aina riitelee. Se on inhottavaa. Eilen kävin äitin luona.”

”Joskus kaverit kiusaa. Mua pelottaa, jos joku pelottelee. On joskus sattunu kipiää leikissä. Ärsyttää joskus kun tulee riita tai ei sovita asioista.”

Lasten aktiivisen roolin keskustelussa ja selkeät ilmaisut omista ajatuksistaan ja tunteistaan pystyimme toteamaan myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan kirjaamista lasten ajatuksista Post it- lapuilla.

”Mua surettaa, kun...”

”Mää osaan kaikenlaista, lukeakin”

”Mää opettelen vielä muistamaan.”

Tutkimuksessa olleista lapsista yhden lapsen KESY-aulussa näyttäytyi lapsen omat näkemykset erilaisina kuin lapsen pedagogisen asiakirjan kirjaukset. Lapsi oli sijoittanut kaikki kuvat aurinko pohjalle ja eritellyt niistä tuen tarpeet tunnepisaroiden ja kettukorttien avulla. *”Nämä sujuu: leikkiminen, aakkoset, numerot, jutella kaverin kans, ulkoilut, syöminen, käyttäytyminen, askartelu, nukkuminen ja musiikki, (luettelee kaikki kortit läpi)”* Tulkitsimme lapsen olevan KESY-aulun kuvakorttien asettelun perusteella osaava ja taitava. Kuitenkin pedagogisesta asiakirjasta kävi ilmi laaja-alaisia tuen tarpeita, esimerkiksi kognitiivisissa taidoissa, hahmottamisessa ja keskittymisessä. Ristiriidasta huolimatta meille korostui lapsen oma positiivinen näkemys itsestään ja osaamisestaan. Esimerkiksi lapsi koki matematiikan harjoiteltava asiana, ja silti mieluisana. *”Matikka on kaikista mukavinta, ne numerojutut”*. Myös Parikka ym. (2017) korostavat, että taidot voivat olla lapsen vahvuuksia, vaikka taidot eivät olisikaan tavanomaisesta poikkeavia, riittää kun oppilas itse tuntee olevansa parhaimmillaan kyseisellä osa-alueella. Ranta (2021, 89) painottaa, että huomioimalla lapsen itsensä kokemia vahvuuksia, voidaan edistää hänen oppimistaan. Kallinen ym. (2021) painottavat että, lapsen arjen hyvinvointi rakentuu, kun lapsi vuorovaikutuksessa ja kommunikoidessaan kokee tullessa kuulluksi ja ymmärretyksi ja kun hänellä on tietämys ja mahdollisuus päätöksen tekoon sekä aktiiviseen osallistumiseen ja toimijuuteen.

Tutkimuksessamme pedagogisten asiakirjojen sisällönanalyysi nosti esille lasten vahvuuksia, mielenkiinnonkohteita ja tuen tarpeita aikuisten näkökulmasta. Esimerkiksi aikuinen sanoo, että *”X nauttii saduista ja hänellä on hyvä mielikuvitus”, ”X touhuu mielellään ulkona ja pihaleikeissä”, ”Keskittymiseen X tarvitsee kuvaohjausta ja aikuisen tukea”, ”Voimakas tarve kosketukseen. Hyödynnetään osana palkkiojärjestelmää”*. Asiakirjoja lukiessamme emme voineet todentaa, että joku kohta olisi lapsen itsensä kertomaa tai ajatusta. Havaintomme pedagogisten asiakirjojen näkökulmista on ristiriidassa Sandbergin (2021) näkemyksen kanssa

siitä, että on oleellista kirjata huoltajien näkökulman lisäksi lapsen omat näkemykset itsestään ja osaamisestaan. Asiakirjojen analyysin yhteydessä teimme tulkinnan, että lapsen rooli pedagogisen asiakirjan suunnittelussa ja oman esiopetusvuoden toiminnan suunnittelussa on ollut vähäistä. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettaja oli kirjannut:

”Isä puoltaa X:lle annettua tukea ja hänellä on toive...”

”Isän kanssa on myös keskusteltu yhtenäisten käytänteiden tärkeydestä kotona ja esiopetuksessa”

”Jaetaan toimintatapoja ja yhdistetään toimintaa kotona ja eskarissa”

”Heillä (huoltajilla) on myös toive, että X:n tunteita ja toiminnanohjauksen asioita tuetaan positiivisin keinoin ja vahvuuksia korostaen.”

Myös huoltajien lapseensa kohdistuvia näkemyksiä oli kirjattu, esimerkiksi

” Kotona X on käynyt isän kanssa lintumetsällä ja ollut asiasta innoissaan.”

”Eskarin kuormitus kovaa, kotona on iltaisin itkuinen”

Asiakirjoissa oli tulkittavissa yhteistyön toteutuminen huoltajien kanssa. Edelliset esimerkit ovat osoitus siitä, kuinka aikuispainotteisia kirjaukset pedagogisissa asiakirjoissa olivat.

5.2 Keskustelu symbolein -peli lapsen tukena vahvuuksien, mielenkiinnonkohteiden ja tuen tarpeiden tunnistamisessa

Toisena tuloksena nousi lasten omat taidot tunnistaa ja nostaa esiin KESY-pelin tukemana omia vahvuuksiaan, mielenkiinnonkohteitaan ja haasteitaan, sekä tunnistaa ja eritellä tunteitaan. Barthesin kuva-analyysin perusteella lapset itse tunnistivat omia vahvuuksiaan, mielenkiinnonkohteitaan ja haasteitaan hyvin ja osasivat eritellä niitä myös tarkemmin.

Lapset tunnistivat ja ilmaisivat omia vahvuuksiaan monin tavoin. Omien vahvuuksien tiedostaminen on tärkeää, koska se auttaa havaitsemaan myös muiden vahvuuksia ja tällöin heikkouksien huomioiminen jää vähemmälle (Sandberg, 2018; Uusitalo-Malmivaara, 2014). Uusitalo-Malmivaara (2014) jatkaa, että toisen vahvuuksien tunteminen helpottaa myös yhteistyöhön sitoutumista ja helpottaa työskentelyä heterogeenisessä ryhmässä. Tämä on tärkeä näkökulma, koska tulevana koululaisena näitä ryhmässä työskentelytaitoja lapsi tulee tarvitsemaan. Yksilön kannalta vahvuudet helpottavat vaikeampien asioiden työstämistä (Parikka ym.,

2017). Heiskanen ym. (2019) puolestaan toteavat, että vahvuudet auttavat lasta helpommin hyväksymään vaikeuksiaan ja epäonnistumisiaan. Post it-lapuissa kirjatusta asioista pystyimme tulkitsemaan lasten ajatuksia ja tunteita omista vahvuuksistaan.

”Pelaaminen on kivaa”

”Kuunteleminen on helppoa”

”Askartelu on kivaa..ja musiikki”

Yksi lapsi merkitsi pelaaminen -kuvan innostustunnepisaralla ja ilmaisi *”Pelaamisesta määhän innostun Aina. Pelit on kivoja.”* Toinen lapsi oli kaverit -kuvan päälle laittanut sydänketun sekä innostustunnepisaran ja ilmaissut *”Minusta on ihanaa kun mun kaverit on kylässä.”* Heiskanen (2018) lisää oman näkemyksensä vahvuusajattelun merkityksellisyyteen toteamalla, että yksilölliset vahvuudet yhdistyvät koko ryhmän vahvuudeksi ja tämä kokonaisuus toimii pedagogisen suunnittelun pohjana. Saman näkemyksen hän liittää myös mielenkiinnonkohteisiin ja tuen tarpeisiin (Heiskanen, 2018).

Lasten mielenkiinnonkohteita tulkitsimme KESY-pelin kuvatauluista enemmän kuin niitä oli kirjattu pedagogisiin asiakirjoihin. Rannan (2021) mukaan mielenkiinnonkohteiden huomioiminen on tärkeä näkökulman lapsen toimintaan sitoutumisen ja motivoitumisen kannalta. Kuten jo aikaisemmin olemme todenneet, mielenkiinnonkohteiden huomioimisella on merkittävä vaikutus lapsen oppimiseen ja suoriutumiseen (Salmela-Aro, 2018). Myös esiopetuksen opetussuunnitelmassa (OPH, 2016) lapsen mielenkiinnonkohteet nähdään tärkeinä ja niitä kunnioitetaan opetuksen järjestämisessä. Lasten mielenkiinnonkohteet vaihtelivat paljon, joitakin samoja kiinnostuksen kohteita lapsilla oli. Esimerkiksi some ja pelit nousivat kaikilla lapsilla mielenkiinnonkohteisiin. Myös erilainen vapaa- ja luovatoiminta oli lapsille mieluisaa, kuten leikkiminen, liikunta ja pelaaminen. Barthesin lingvististä analyysiä tehdessä teimme tulkintoja myös kokoavasti. Yhden lapsen kohdalla tulkitsimme lapsen mielenkiinnonkohteeksi esiopetuksen ja sen sisällön, koska lapsi oli sijoittanut kaikki kuvat aurinkoiselle pohjalle.

Lapset tunnistivat omia tuen tarpeitaan KESY-pelin avulla paljon. Jokainen lapsi osasi kertoa peliä pelatessaan useamman kuin yhden tuen tarpeen. Heiskanen (2018) mukaan yksilötason tuen tarpeet ovat tärkeitä tiedostaa pedagogisen suunnittelun kannalta. Yhden lapsen kohdalla oli ainoastaan Post it-lappuihin kirjattu harjoittelun tarpeita, sillä lapsi oli sijoittanut kaikki kuvat aurinkoiselle pohjalle.

”Harjoittelen: matikkaa, tehtävien tekemistä ja että miten pitää tehdä asiat”

Lisäksi lapsen muista Post it -lappujen merkinnöistä yhdessä tunnepisaroiden ja kettukorttien merkintöjen kanssa nousi esille tuen tarpeita.

Neljä viidestä lapsesta sijoitti kuvia mustalle pohjalle, ja tunnepisaroilla ja kettukorttien avulla tarkensivat omia tunteitaan asioihin sekä sanallisesti kertoivat mikä heille on vaikeaa.

”On hankalaa tehdä niin kuin käsketään ja se ärsyttää.”

”Mää en jaksa keskittyä. Se on vaikeeta.”

”Mun on niin vaikeeta muistaa mitään. Mää heti unohan aina kaikki. On vaikeeta kuunnella, kun aina kuuluu niin paljon ääniä.”

Joskus lasten ajatukset ja tunteet olivat monimerkityksellisiä. Harterin (2012) mukaan sosiaalisilla toiminnolla, tässä KESY-pelillä, on merkitystä lapsen kognitiivisten taitojen kehittymiselle. Kun lapsi itse pääsee tuomaan näkökulmiaan ja itseään esille, hänen itsetietoisuutensa ja arvostus muiden silmissä kehittyy (Harter, 2012). Lapsi saattoi ilmaista jonkin asian, esimerkiksi pelaamisen, olevan mieluisaa, mutta samalla tunnisti niihin liittyvän myös pelontunteita.

”Minecraftia on mukava pelata, mutta joskus illalla ne alkaa pelottaa. Tuntuu, että alkaa tulla mörköjä.”

Tai lapsi ilmaisi jonkun tekemisen olevan mieluista, mutta samalla tunnisti, että tarvitsee samaiseen asiaan myös tukea.

”Tartten aikuisten apua tehtäviin, mutta niitä on kyllä mukava tehdä.”

Lasten tekemät sijoittelut kertoivat heidän taitavasta kyvykkyydestä käyttää kuvia ja sijoittaa niihin lisämerkitystä antavia kettu- ja tunnekortteja. Esimerkiksi lapsi oli tehtävien tekeminen-kuvan päälle sijoittanut kiputunnepisaran ja kertonut, että *”Tehtävien tekeminen joskus niin tympäsee, että ihan tuntuu niin ku sattuis jonnekin kipeää.”* Tulkitsimme, että tehtävien tekeminen on lapselle haastavaa ja se aiheuttaa hänelle kivun tapaista tunnetta. Samalla pystyimme tulkitsemaan, että lapsi tarvitsee tehtävien tekemiseen aikuisen tukea. Monimerkityksellisyttä oli myös lasten kommenttien monitulkintaisuudessa. *”...On vaikeeta kuunnella, kun aina kuuluu niin paljon ääniä.”* -kommentista voidaan vain arvailla missä tilanteissa kuunteleminen on vaikeaa ja minkälaiset äänet lapsi kokee häiritseviksi.

Aina kuitenkin kaikille omien tuen tarpeiden tunnistaminen ei ollut niin helppoa. Kronqvist (2016) tuokin esille kuinka lapset ovat kehityksen, kasvun ja oppimisen suhteen hyvin heterogeenisiä ja miten yksilöllisiä lasten taidot ovat. Myös Hyytiäisen ym. (2014) mukaan lasten keinot itsensä ilmaisuun, kertomiseen omista tarpeistaan, ajatuksistaan ja toiveistaan voivat olla haasteellista. Myös tutkimuksessamme oli lapsia, joille omien tarpeiden tunnistaminen ei ollut helppoa, kuten voimme todeta yhden lapsen ajatuksesta.

”On kyllä vaikeeta sanoa, mitä pitäis opetella. En oikein tiä. Mää osaan kaikenlaista, lukea-kin.”

Lapset tunnistivat myös tarvitsevansa tukea itselleen mukaviin asioihin.

”Tartten aikuisten apua tehtäviin, mutta niitä on kyllä mukava tehdä.”

”Kaikki askartelut ja semmoset on niin monimutkaisia, että niihin määhän tartten aina aikuiselta apua. Mutta ne on ihan kivoja.”

Tutkimuksessa mukana olleissa pedagogisissa asiakirjoissa korostuivat lasten tuen tarpeet sisällönanalyysin perusteella. Myös Heiskasen ym. (2019) tehdyssä tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota siihen, miten pedagogisissa asiakirjoissa dokumentointi on ongelmakeskeistä. Mielenkiinnonkohteita oli kirjattu kolmen lapsen asiakirjaan, vaikkakin mielenkiinnonkohteita oli kirjattu kokonaisuutena vähän. Kahden lapsen kohdalla ei ollut kirjattu mielenkiinnonkohteita lainkaan. Havaintoa voisi sanoa yllättäväksi, koska juuri mielenkiinnonkohteiden huomioimisen merkitystä korostetaan oppimisessa ja suoriutumisessa (Salmela-Aro, 2018).

5.3 Keskustelu symbolein -menetelmä lapsen ilmaisun tukena

Kolmas tutkimuksen tulos kosketti KESY-pelin toimivuutta esiopetusikäisten lasten osalta. Jokainen tutkimukseen osallistunut lapsi pystyi ilmaisemaan vahvuuksiaan, mielenkiinnonkohteitaan ja tuen tarpeitaan Keskustelu symbolein -pelin avulla. Tämän pystyimme toteamaan ensimmäisen analysointivaiheen tuloksena syntyneistä sisällönanalyysitulukoista. Tulosta vahvisti toisen analyysivaiheen Barthesin denotatiivinen analyysi, jonka avulla pystyimme konkreettisesti näkemään lapsen käyttämät kuvat ja kuinka lapsi oli niitä sijoittanut pelissä. Myös määrällisen koosteen tekeminen ja kuvien sijoittelun laskeminen vahvistivat näkemystämme KESY-pelin toimivuudesta. Tutkimuksessamme oli mukana 50 kuvakorttia,

joista keskimäärin lapsi käytti 29 kuvaa eli kuvien käyttöaste oli 58%. Varhaiskasvatuksen erityisopettajalla oli mahdollisuus ottaa peliin mukaan harkintansa mukaan tärkeimmät kuvat, minkä vuoksi kuvien määrä on voinut vaihdella lasten kesken. Lapset ilmaisivat keskimäärin noin kymmenen vahvuutta, noin kuusi mielenkiinnonkohdetta ja noin 13 tuen tarvetta. Vastaavasti pedagogisissa asiakirjoissa vahvuuksia oli noin yhdeksän, mielenkiinnonkohteita noin kolme ja tuen tarpeita 11. Aiemmin ei ole tutkittu KESY-pelin toimivuutta esiopetusikäisten lasten kanssa, ja tämän tutkimuksen perusteella pystymme sanomaan, että esiopetusikäinen lapsi pystyy ilmaisemaan omia näkökulmiaan pelin avulla. KESY-peli voi tulosten perusteella toimia lapsen kommunikoinnin tukena erilaisissa keskustelutilanteissa. Myös Tolvanen (2011) toteaa joidenkin lasten tarvitsevan puheen ja kommunikaation tukemiseen välineitä, kuten kuvamateriaalia. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymisen näkökulmasta lasta kannustetaan kommunikoimaan myös aikuisten kanssa, vaikka kuvia apuna käyttäen. Saatujen tulosten mukaan KESY-materiaali vastaa varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin.

Yleisesti tulkiten KESY-pelin tilanne on ollut kaikille peliä pelaaville lapsille mieluinen. Tulosten perusteella yhtäkään pelikertaa ei ollut keskeytetty. Myöskään kukaan lapsista ei ollut ilmaissut peliä epämukavaksi. Tämän pystyimme toteamaan siitä, että varhaiskasvatuksen erityisopettajalta ei ollut erillistä kommentointia, että näin olisi käynyt. Erilaiset kehityskeskustelu- ja arviointitilanteet eivät välttämättä ole lapselle luontaisia. Esiopetusopetussuunnitelman perusteissa (2016) tähdennetään sitä, että jokaisen lapsen kiinnostuksen kohteet tulee huomioida opetuksessa ja vastaamalla tähän voidaan vaikuttaa lapsen myönteiseen käsitykseen itsestään oppijana, yksilönä ja yhteisön jäsenenä. Saamiemme tulosten perusteella Keskustelu symbolein -peli tekee keskustelutilanteista lapselle pelillisyyden vuoksi kiinnostavamman ja luontaisamman. Varhaiskasvatuksen erityisopettajaa oli ohjeistettu toimimaan KESY-pelin ohjeen mukaan niin, että peliä pelataan lasta kuunnellen ja tarvittaessa peli keskeytetään. Kaikki lapset olivat halunneet pelata peliä ja jaksaneet pelata sen yhdellä pelikeralla.

Margolis ja Zunjarwad (2018) korostavat kuvan monimerkityksellisyyttä ja sitä, että vaikka ne kertovat asioista täsmällisesti, samalla ne toimivat myös ikonisina ja symbolisina viesteinä. KESY-pelipohjassa käytettävät aurinko, pilvet ja puhekuplat ovat monimerkityksellisiä ja symbolisia. Esimerkiksi aurinkopohjan kohdalla monimerkityksellisyydestä kertoo auringon ikoninen merkitys konkreettisena kuvana ja auringon symbolisesta merkityksestä kertoo yhteys muun muassa myötämielisyyteen, onnistumiseen ja positiivisuuteen. Kuvataulujen ana-

lyysin perusteella voimme sanoa, että pelipohja oli lapsille tarpeeksi selkeä ja lapset olivat ymmärtäneet auringon ja pilvien symbolisen merkityksen. KESY-peliä pelatessaan neljä lasta viidestä oli sijoittanut kuvia kaikille pohjille. Ainoastaan yksi lapsi sijoitti kaikki kuvat aurinko pohjalle. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja kirjasi lapsen ajatuksen Post it -lappuun ja kommentoi sulkeilla lapsen luetelleen kaikki kuvat läpi.

”Nämä sujuu: leikkiminen, aakkoset, numerot, jutella kaverin kans, ulkoilut, syöminen, käyttäytyminen, askartelu, nukkuminen ja musiikki, (luettelee kaikki kortit läpi)”

Lisäksi lapset sijoittivat pelissä tunnepisaroita ja kettukuvia, joilla pystyivät ilmaisemaan tarkemmin omia vahvuuksiaan, mielenkiinnonkohteitaan ja tuen tarpeitaan. Jokainen lapsi sijoitti kaikki neljä kettukorttia omaa KESY-peliä pelatessaan. Kettukuvien ja tunnepisaroiden avulla lapset pysyivät kertomaan lisää kuvakorteista ja tarkentamaan omia ilmaisujaan. Esimerkiksi yksi lapsi oli sijoittanut some ja pelit -kuvan aurinkopohjalle mutta tarkentanut ilmaisuaan sijoittamalla huutomerkkiketun ja pelko-tunnepisaran kuvan päälle. Tämän sijoittelun perustella tulkitsimme kuva-analyysin Barthesin konnotatiivisella tasolla lapsen pitävän peleistä, mutta tarvitsevan niihin aikuisen apua sillä niihin liittyy myös pelkoja. Toisen lapsen kohdalla tulkitsimme lapsen innostuvan lauta- ja muiden pelien pelaamisesta. Lapsi oli sijoittanut innostustunnepisaran pelata-kuvakortin päälle ja lisäksi kommentoinut: *”Pelaamisesta mä innostun Aina. Pelit on kivoja”*. Tunnepisaroita lapset käyttivät keskimäärin kahdeksaa tunnepisaraa yhdeksästä. Yksi tunnepisaroista nousi selkeästi haastavaksi esiopetusikäisille lapsille. Tämän pystyimme toteamaan Barthesin konnotatiivisen analyysin perusteella. *”Ei voi puhua”* -tunnepisaraa olivat lapset käyttäneet hyvin konkreettisella tavalla, eli osoittamaan missä tilanteessa ei saa puhua kuten aamupiirillä tai ruokailussa. *”Tuokiolla pitää olla hiljaa. Ei saa puhua, ettei häiritse.”* Tämä osoittaa, että alle kouluikäisten lasten kohdalla KESY-materiaalissa on vielä muokkauksen tarvetta.

Pedagogisten asiakirjojen analyysissä nousi esille aikuisten näkökulmat lapsen persoonallisuudenpiirteistä ja tunnetaidoista.

”Yleensä X on iloinen ja positiivinen sekä muut huomioiva.”

”Hän on viime aikoina ollut erityisen itkuherkkä.”

Kun taas KESY-pelissä lapset itse nostivat tunteitaan esille sijoittamalla tunnepisaroita ja kertomalla tunteistaan.

”Alkaa kiukuttaa, jos toiset ei ymmärrä mua...”

”Harmittaa, jos joku puhuu rumia sanoja.”

Pedagogisissa asiakirjoissa lasten vahvuuksia ja tuen tarpeita kuvailtiin lapsen persoonallisuuden piirteiden mukaan, kuten *”...on hyvin ulospäinpäinsuuntautunut ja sosiaalinen...”, ”X on energinen..”, ”...hänellä on huono itsetunto” ja ” kaveritaidot hukassa, on määräll-*
vä..”

Pedagogisissa asiakirjoissa aikuiset kertoivat lapsen vahvuuksia, mielenkiinnonkohteita sekä tuen tarpeita. Lapset tunnistivat omia vahvuuksiaan ja tuen tarpeitaan myös itse, mutta lasten kommentteista ei ollut nähtävissä, että lapset nostaisivat niitä omiksi persoonallisuuden piirteiksi.

6 Pohdinta

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme johtopäätökset. Lisäksi pohdimme tutkimuksessa tehtyjä valintoja ja tutkimusprosessia luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmasta. Tämän tutkimuksen aiheena oli selvittää, miten esiopetusikäinen lapsi voi ilmaista omia vahvuuksiinsa, mielenkiinnonkohteitaan ja tuen tarpeitaan pelaamalla Keskustelu symbolein -peliä. Tavoitteena oli myös selvittää, miten Keskustelu symbolein -peli menetelmänä tukee lapsen ilmaisua. Lisäksi tutkimuksessa kuvattiin, miten lapsen vahvuuksia, mielenkiinnonkohteita sekä tuen tarpeita on tuotu esille lapsen pedagogisissa asiakirjoissa. Puusa ja Julkunen (2020) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa on pyrkimyksenä tutkittavan ilmiöön liittyvien erilaisten näkökulmien löytäminen.

6.1 Johtopäätökset

Ensimmäisenä johtopäätöksenä voimme todeta Keskustelu symbolein-pelin tuovan lasten omat näkökulmat taidoistaan esille laajemmin ja monitahoisemmin KESY-peliä pelatessa verrattuna siihen, mitä pedagogisiin asiakirjoihin oli kirjattu. Tämä johtopäätös on merkittävä, koska tällöin voimme sanoa, että KESY-peli tukee lapsen ilmaisua. KESY-pelissä lapsi pääsee itse osallistumaan ja vaikuttamaan oman pedagogisen asiakirjan tekemiseen, kun hänen pelissä ilmaisemansa näkemykset kirjataan siihen. Myös Sandberg (2021) toteaa, että karttoina toimivien pedagogisten asiakirjojen voidaan katsoa olevan lasten omia juuri silloin, kun lapset ovat itse päässeet osallistumaan niiden tekemiseen ja heidän näkemyksensä on niissä huomioitu.

Toisena johtopäätöksenä voimme todeta, että KESY-pelissä mielenkiinnonkohteiden määrä oli lähes puolta isompi kuin pedagogisissa asiakirjoissa. Esiopetussuunnitelmassa mielenkiinnonkohteet nähdään tärkeinä tekijöinä lapsen kannalta ja niitä kunnioitetaan opetuksen järjestämisessä (OPS, 2016). Kun mielenkiinnonkohteita huomioidaan, voidaan vaikuttaa lapsen oppimiseen ja suoriutumiseen sekä vaikuttaa myönteisesti oppimismotivaatioon (Salmela-Aro, 2018). Tutkimuksen tuloksista mielenkiinnonkohteiden vähyyttä asiakirjoissa oli yllättävää. Meillä heräsi epäilyksiä asiakirjoja lukiessamme, että lapselta itseltään ei ollut kysytty mielenkiinnonkohteita. Tutkimuksessa mukana olleissa asiakirjoissa kysyttiin kiinnostuksen kohteita, mutta ei mainittu, että ne tulisi olla lapsen omia näkemyksiä. Tämän vuoksi asiakirjoista

oli luettavissa aikuisen näkemykset lapsen mielenkiinnonkohteista. Heiskanen (2018) toteaa, että hyvin yleisesti asiakirjoissa vastataan vain siihen mitä on kysytty.

Tutkimuksemme *kolmantena johtopäätöksenä* voidaan pitää näkemystä, että KESY-peliä pelatessaan lapsella on aktiivisempi rooli ja valta siitä mitä kertoo. Lapsi sijoittaessaan kuvia eri pohjille pystyy kertomaan omia näkemyksiään, vaikkei kielelliset taidot siihen riittäisi. Vaikka Kronqvistin (2016) mukaan esiopetusikäiset lapset ovat vuorovaikutus- ja kommunikaatio- taidoissa heterogeenisiä, voi tästä huolimatta KESY- pelin avulla yhä useampi lapsi tuoda omia näkökulmia esille omaan pedagogiseen suunnitelmaansa. Tutkimuksen mukaan voimme sanoa, että KESY-peli on lapselle keino kommunikoida. Hyytiäisen ym. (2014) mukaan kommunikointi onkin väylä ilmaista mielipiteitään, kertoa asioistaan sekä tuoda esille omia tarpeitaan ja toiveitaan. Harter (2012) vahvistaa näkemystä, että kun lapsi pääsee itse tuomaan näkökulmiaan ja itseään esille, hänen itsetietoisuutensa ja arvostuksensa muiden silmissä kehittyy. Heiskanen (2018) sitoo lapsen mielenkiinnonkohteiden tunnistamisen pedagogisiin asiakirjoihin ja pedagogisen suunnitteluun. Hänen mukaansa esiopetuksessa lasten yksilöllisten vahvuuksien ja mielenkiinnonkohteiden tunnistaminen yhdistyvät koko ryhmän vahvuuksien ja mielenkiinnonkohteiden kokonaisuudeksi ja kokonaisuus toimii pedagogisen suunnittelun pohjana. Vahvuuksien ja mielenkiinnonkohteiden tunnistaminen on yksi tekijä, jolla voidaan vaikuttaa esiopetustoiminnan laadukkuuteen.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimus toteutettiin parityönä. Olemme pohtineet kuinka erilaiset tutkimukset olisimme saattaneet tehdä jos olisimme tehneet tutkimusta yksin. Toinen on tukenut toisen ajatuksia, mutta myös herätellyt ajattelemaan laajemmin. Käytimme paljon aikaa keskustelulle arvoista ja mahdollisista tulkintasuunnista. Päädyimme keskusteluiden jälkeen kumpaakin tutkijaa tyydyttävään yhteiseen linjaukseen. Hirsjärven ym. (2009) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä tutkijatriangulaatiolla eli useammalla tutkijalla. Tässä työssä tutkijatriangulaatio toteutui erityisesti tulosten analysoinnissa ja tulkinnoissa. Molemmat ovat kokeneet parityöskentelyn olevan antoisaa ja molemmat ovat oppineet tutkimuksen tekemisen lisäksi paljon myös toisiltaan, kuten etätyöskentelytavoista ja avoimesta keskustelusta. Tutkimusprosessi eteni sovitun aikataulun mukaisesti, pieniä poikkeuksia lukuunottamatta.

Tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan mielessä oleva aihe, joka kaipaa tutkimista (Puusa & Julkunen, 2020). He jatkavat, että aiheen valintaan on voinut vaikuttaa tutkijan omat havainnot aiheesta, joka kaipaa tarkempaa tarkastelua. Näin ollen tutkija esittää aiheelle käytännön perustelut (Puusa & Julkunen, 2020). Tutkimuksessamme aiheen valintaan vaikutti halumme lähteä tutkimaan jotain käytäntöä palvelevaa ja ajankohtaista. Molemmat ovat aiemmissa opinnoissaan tehneet tutkimusta lasten osallisuuden, vuorovaikutuksen sekä vaihtoehtoisten pedagogiikkojen parissa. Samankaltaisen opinpolun sekä työtilanteen vuoksi tutkijoiden oli helppoa lähteä valitsemaan yhteistä tutkimuksen aihetta. Keskustelu symbolein -menetelmä nousi merkityksellisenä esille kummankin kohdalla ohjauskeskustelussa omaopettajan kanssa. Kumpikin tutkimuksen tekijä on työskennellyt varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa erityisopettajana useamman vuoden ja kokemukset kehityskeskusteluista ja arviointitilanteista ovat, että hyvin usein lapsen omat näkemykset ovat niissä vähäisiä. Tähän tarpeeseen KESY-menetelmä tuntui vastaavan ja halusimme tutkia menetelmän soveltuvuutta esiopetusikäisille. Puusa ja Julkunen (2020) toteavat, että aiheen valinnan jälkeen tutkijan seuraavana vaiheena on määritellä tutkimukselle asetettuja tavoitteita, jotka esitetään tutkimuskysymysten muodossa. He tähdentävät myös, että tavoitteiden kannalta on hyvä muistaa ”vähemmän on enemmän” -sääntö, joka ohjaa tutkijaa rajamaan aihettaan selkeästi ja tarkasti. Selkeällä ja tarkalla aiheenrajauksella mahdollistuu syvällisempi perehtyminen tutkittavaan ilmiöön (Puusa & Julkunen, 2020).

Tutkimuksemme valintaa laadulliseksi tutkimukseksi ohjasi tutkittava aihe, KESY-peliin liittyvät ja -pelaamisesta johtuvat ilmiöt. Puusa ja Julkunen (2020) toteavat, että laadullista tutkimusotetta on perusteltua käyttää, kun tutkitaan ilmiöitä, joiden perusta liittyy tajuntaan, ihmisten vuorovaikutukseen ja sitä jäsentävään kieleen. Myös sosiaalisten todellisuuden ilmiöiden tutkiminen on peruste laadulliselle tutkimusotteelle (Puusa & Julkunen, 2020). Tutkimuksessamme KESY-pelin tilanne on sosiaalinen vuorovaikutustilanne, jossa mukana ovat varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja varsinaisesti pääosassa peliä pelaava lapsi. Näin ollen laadullinen tutkimusote oli perusteltua.

Olimme alkuvaiheessa aktiivisesti yhteydessä Keskustelu symbolein -menetelmän kehittäjiin. Esiopetuksessa oppilaalle tehdään yhdessä opettajan ja vanhempien kanssa yksilöllinen oppimissuunnitelma, missä lapsen oman näkemyksen tuominen esille omista vahvuuksistaan, mielenkiinnonkohteistaan ja tuen tarpeistaan on osa osallisuuden toteutumista (Sandberg, 2021). Omien näkemysten esille tuomista varten Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin Ruskeasuon yksikkö, Martinniemen koulu sekä Suomen Vanhempainliiton Epeli –hanke ovat tuottaneet use-

ampaa aistikanavaa hyödyntävän KESY-menetelmän, jolla lapsen osallisuutta ja ilmaisuvoimaa voidaan tukea. KESY-menetelmän ja ohjeistusten tunteminen oli olennaista kuvantulkintaa tehdessä. Analyysiä ei pystynyt tekemään täysin irrallaan KESY-menetelmän teoriasta sillä kuvien tulkintaa ohjasi kuvien luokittelut aihepiireihin ja kuvien nimeämiset. KESY-pelin teoreettinen pohja sekä pelin konkreettinen ohjeistus oli selkeä ja menetelmä on helppo ottaa käyttöön ohjeistusten perusteella. Vanhempainliiton sivuilta löytyvä video menetelmän käytöstä antoi lisäksi visuaalisen ohjeistuksen.

6.2.1 Tutkimuksen valmistelu

Tutkimuksen selkeillä ohjeistuksilla ja tiedottamisella pystyimme lisäämään aineistonkeruuvaiheen luotettavuutta. Tutkimuksemme aineiston saimme valmiina anonymisoituna ja koodattuna, jolloin meille ei tullut tietoon mitään tunnistetietoja. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja toteutti aineiston keruun pelaamalla lapsen kanssa KESY-peliä. Vaikka itse emme olleet keräämässä aineistoa, pyrimme varmistamaan KESY-pelin ohjeistuksella mahdollisimman tarkasti, kuinka peliä pelataan ja minkälaisissa olosuhteissa. Lisäksi pyysimme varhaiskasvatuksen erityisopettajaa mainitsemaan poikkeavuuksista, joita ei tässä tutkimuksessa tullut. Hirsjärven ym. (2009) mukaan olosuhteet, jossa aineisto tuotetaan, tulisi kertoa selvästi ja totuudenmukaisesti.

Ennen KESY-pelin toteuttamista lähestyimme kuntien varhaiskasvatuksesta vastaavia tahoja tutkimuslupahakemuksilla (liite 2). Varhaiskasvatuksen erityisopettajalle toimitettiin oma tutkimuslupahakemus. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja toimitti tutkimukseen osallistuville lapsille ja heidän huoltajilleen heille tarkoitetut tutkimuslupahakemukset ja tietosuojailmoitukset. Allekirjoitetut tutkimusluvut annettiin suljetussa kirjekuoressa tutkijoille samalla kertaa, kun he hakivat valmiit aineistot varhaiskasvatuksen erityisopettajalta. Tutkimuslupahakemus sisälsi tiedot tutkimuksen nimestä, kuvauksen tutkimuksesta, toteutuksesta ja tutkimuksen tiedottamisesta sekä tutkijatahon tiedot yhteistietoineen.

Tutkimukseen osallistuvia ihmisiä on hyvän tieteellisen käytännön mukaan informoida aineiston kokoamisesta ja sen tarkoituksesta (Vilkka, 2021). Asianomaisia tiedotettiin tutkimuksessa käytettävien aineistojen osalta tunnistetietojen poistamisesta ja peliin osallistuvien tunnistamattomuuden säilymisestä. Lisäksi he saivat tiedon, kenellä on mahdollisuus nähdä tutkimusaineisto, joita tässä olivat tutkijoiden lisäksi tutkimusta ohjaava opettaja. Tutkimuslupahakemuksen lisäksi kaikki saivat Oulun yliopiston virallisen tutkimusprotokollaan kuuluvan

tietosuojailmoituksen, joka sisälsi muun muassa tietoa tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja keskeyttämisestä. Lisäksi tietosuojailmoitus sisälsi tiedon tutkittavan oikeuksista tutkimuksen suhteen ja oikeudesta valittaa, mikäli tutkimussuostumuksen antanut katsoo, että hänen henkilötietojansa on rikottu.

Tutkimuslupahakemukset lähetettiin alun perin kahteen kuntaan. Viime hetkellä toinen kunta vetäytyi pois tutkimuksesta. Tutkimukseen osallistuvia tiedotettiin tutkimuslupahakemuksessa ja Oulun yliopiston tietosuojailmoituksessa, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista, tutkimukseen osallistuva voi keskeyttää tutkimukseen osallistumisen milloin haluaa ja heidän päätöstään kunnioitetaan. Myös Hirsjärvi ym. (2009) korostaa, että ihmisen itsemääräämisoikeus kuuluu hyvään tieteelliseen käytäntöön. Itsemääräämisoikeuteen kuuluu Vilkan (2021) mukaan jokaisella on oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta ja tietojen antamisesta, mutta myös vetäytyä tutkimuksesta kesken prosessin. Tutkijoille tuli mietittäväksi, miten syntyneessä tilanteessa edetään ja minkä verran tutkimusaineistoa saataisiin. Tilanne ratkesi, kun toisen kunnan varhaiskasvatuksen erityisopettaja lupautui pelaamaan KESY-peliä alkuperäistä suunnitelmaa useamman lapsen kanssa. Saimme analysoitavaksi viiden lapsen KESY-pelistä otetut kuvat ja samaisten lasten pedagogiset asiakirjat. Mietittäväksi jäi, että olisiko kahden eri kunnan tutkimusaineistoissa ollut eroavaisuuksia, kuten lapsen kuulemiseen tai kunnan pedagogisten asiakirjojen kirjaamiskäytänteisiin liittyen.

6.2.2 Tutkimuksen toteutus

Aineiston keruuvaiheessa ennen KESY-pelin pelaamista varhaiskasvatuksen erityisopettajaa ohjeistettiin tutkijoiden laatimien ohjeiden (liite 1) ja KESY-pelin omien ohjeiden mukaisesti kysymään lapselta kirjallisen luvan lisäksi vielä suullisesti, haluaako hän pelata peliä. Lapsen vaikuttamisen mahdollisuutta kunnioitettiin, kun lapsi sai valita itselleen mieluisan pelipaikan. Lapsen ikään liittyvät asiat on hyvä huomioida tutkimuksessa. Esiopetusikäiset lapset ovat taidoiltaan yksilöllisiä ja jaksamiseen voi vaikuttaa hyvin pienetkin asiat (Kronqvist, 2016). Lasten kehitys, taidot ja tarpeet ovat vaihtelevia ja voivat muuttua pienessäkin ajassa (Roffey, 2001). Esimerkiksi jos lapsi, joka ei tykkää päivälevoista, on pelannut KESY-peliä heti päivälevon jälkeen, on tämä voinut vaikuttaa hänen pelaamiseensa ja kuvien sijoitteluun. Tässä pelissä lapsella oli KESY-pelin ohjeen mukaisesti mahdollisuus keskeyttää pelaaminen, jos siltä tuntui. Keskeyttää kokonaan tai jatkaa myöhemmin toisena ajankohtana.

Lapsi tutkimuksen kohteena sisältää valtasuhteeseen liittyviä näkökulmia. Vilkan (2021) mukaan tutkijoina olemme valtasuhteessa tutkimuksen kohteeseen. Tutkimuksessa myös aineiston kerännyt varhaiskasvatuksen erityisopettaja on valtapositiossa lapsiin. Varhaiskasvatuksen erityisopettajalle oli annettu tutkijoiden laatimat ja KESY-pelin omat peliohjeet, joissa molemmissa ohjeistettiin pelaamaan lasta kuunnellen. Kuitenkaan emme pysty täysin tietämään miten varhaiskasvatuksen erityisopettajan läsnäolo on vaikuttanut lapsen pelaamiseen ja onko hän esimerkiksi mahdollisesti itsekin tietämättään jossain kohdassa johdatellut peliä pelaavaa lasta. Lisäksi tutkimuksessamme teemme tulkintoja lapsesta, ilman että näemme lasta ollenkaan. Tämä tekee aineistostamme epäsuoran aineiston. Epäsuorassa aineistossa tehdään tulkintoja kohtaamatta henkilöä itseään (Vilka, 2021). Vilkan (2021) mukaan epäsuoria aineistoja tulkitessa on tärkeää käyttää kriittistä luentaa ja asioita on suhteutettava kontekstiin. Tässä tutkimuksessa kontekstina toimi esiopetus, ja tutkijoiden täytyi suhteuttaa lasten kertomat asiat esiopetusikäisten lasten kerrontataitoihin sekä hyödyntää omaa kokemusta esiopetusikäisistä lapsista. Tarkastelimme aineistoa kriittisesti myös siitä näkökulmasta, mitkä kaikki asiat ovat voineet vaikuttaa lasten pelitilanteeseen kuten edellisen kappaleen päivälepo - esimerkissä tuomme esille.

Teorian valintaa ohjaa tietyllä tapaa tutkijan omat uskomukset ja priorisoinnit tutkittavasta aiheesta (Puusa & Julkunen, 2020). He jatkavat, että teorian hankinnassa tutkija kohtaa laajan kentän erilaisia käsitteen käyttötapoja ja ilmiöön liittyviä merkitystulkintoja, jotka ohjaavat tutkijoita rajausten tekemisessä ja tutkimuksen näkökulman, lähestymistavan ja laajuuden valinnoissa (Puusa & Julkunen, 2020). Tämän ilmiön pystyimme kokemaan tätä tutkimusta tehdessä. Alussa teorian määrää oli todella valtava, ehkä liiankin yksityiskohtaista tietoa sisältävä tutkittavasta ilmiöstä. Jouduimme tekemään rajausta saadaksemme tutkimusaiheeseemme mahdollisimman hyvin vastaavaa teoriaa. Puusan ja Julkusen (2020) mukaan teorian tarkoituksena on toimia silmälasina aineiston ja tutkimuksen kokonaisuuden tarkastelussa.

Tutkimuksen teoriaosuudessa hyödynsimme tutkijatriangulaatiota jakamalla aluksi kirjallisuuden lukemista teemoittain. Tämän jaon avulla pystyimme hakemaan mahdollisimman kattavasti teoriatietoa aiheeseemme. Kumpikin työskenteli kaikkien tekstien parissa, täydensi, muokkasi ja poisti epäolennaisia tekstejä. Loppuvaiheessa tiivistimme ja työstimme tekstiä yhdessä. Loppujen lopuksi emme pysty sanomaan kumpi tutkijoista on kirjoittanut mitään osuutta. Teoriaosuus tiivistyi ja rajautui kahteen lukuun tutkimusprosessin aikana. Esiopetus kontekstina on laaja, ja oleellisen tiedon rajaaminen tutkimuksen osalta oli haasteellista. Koimme valitun rajauksen vastaavan parhaiten tutkimusaiheeseen. Suurin osa käytetyistä läh-

teistä on suomenkielistä. Kansainvälistä tutkimustietoa saimme alan kirjallisuudesta. Kansainvälisten tutkimusartikkeleiden löytyminen täysin omaa tutkimusaihettamme vastaavasti oli haastavaa, ja olisimmekin voineet parantaa tutkimuksemme tieteellisyyttä etsimällä eri teoriakäsitteisiin liittyvää tutkimusta erikseen.

Tutkimuksen menetelmä- ja analysointiosuuteen perehdyimme lukemalla kirjallisuutta. Emme löytäneet omaan tutkimuksemme vastaavaa analysointimenetelmää. Jouduimme etsimään ja räätälöimään omanlaisen analyysimenetelmäkokonaisuuden. Laadullisessa tutkimuksessa tyyppillistä on tutkijan rooli valintojen tekijänä esimerkiksi lähestymistavan ja analyysimenetelmän valinnassa (Hirsjärvi ym. 2009). Tässä työssä meillä oli kaksi toisen käden lähdettä, perustellusti, sillä alkuperäiset lähteet olivat vanhoja ja haastavia saada. Siitä huolimatta, että Hirsjärvi ym. (2009) tähdentää, että lähteiden käyttämisessä on pyrittävä tuoreisiin ja alkupe- räisiin lähteisiin ja niiden valintaa sekä tulkintaa tutkijan on pyrittävä kriittisesti tekemään. Vaikka aineiston analyysissä hyödynnetty Bathersin malli on vanha, hyödynsimme sitä, koska sitä oli käytetty monissa kuva-analyysia koskevassa kirjallisuudessa. Barthesin mallia voidaan kuvailla uniikiksi tavaksi analysoida kuvia, jota myös muut myöhemmin kuva-analysointia tekevät ovat hyödyntäneet. Kun henkilön nimi toistuu arvostettujen kirjoittajien lähteenä, kertoo se hänen arvovallostaan alalla (Hirsjärvi ym., 2009). Tämän tutkimuksen analysointiin Barthesin malli antoi kehykset ja malliin sisällytettiin vielä sisällönanalyysissä saatu tieto.

Teimme yhdessä myös toista kurssia varten harjoitustutkimuksen valmiiden Keskustelu symbolein -pelin kuvien kanssa. Tämän harjoitustyön ansiosta tutkijoille hioutui analyysimenetelmä tätä tutkimusta varten valmiiksi sekä saimme arvokasta kokemusta yhdessä analysoimisesta ja linjausten tekemisestä. Koemme, että pystyimme parantamaan varsinaisen tutkimuksen luotettavuutta, kun olimme tehneet harjoitustutkimuksen vastaavan aineiston parissa. KESY-pelin kuvat olivat monitulkintaisia, sisältäen kuvan ja tekstin. Aineiston analyysin valinnassa lähtökohtana on tutkimuskysymys yhdessä aineiston luonteen ja teoreettisen viitekeh- yksen kanssa (Günther ym.).

Saadun aineiston, KESY-pelien kuvia, halusimme analysoida syvällisesti ja monitahoisesti. Sen vuoksi valitsimme kaksi kuvien analysointimenetelmää. Hirsjärven ym. (2009) mukaan menetelmätriangulaatio on yksi tutkimuksen luotettavuutta kohentava tekijä. Sisällönanalyysi vastasi pintapuolisesti tutkimuskysymyksessä asetettuun kysymykseen. Sisällönanalyysin koodaus voikin toimia tutkimuksen analyysin alussa raakatyöstämisen välineenä (Günther ym.). Tuomen & Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysi onkin saanut kritiikkiä sen lähes-

tymistavan pinnallisuudesta ja käyttämällä useampaa analysointimenetelmää voidaan vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Sisällönanalyysin koodaus voikin toimia tutkimuksen analyysin alussa raakatyöstämisen välineenä (Günther ym.). Barthesin semioottisella kuvantulkintamallilla saimme kuvista syvempää tietoa. Koimme, että useampi analysointimenetelmä vaikutti tutkimuksen luotettavuuteen positiivisesti.

Teimme kaikki analyysivaiheet yhdessä, sillä harjoitustyötä tehdessä huomasimme yhdessä tekemisen tärkeäksi. Teimme analyysiä etänä sekä lähityöskentelyä. Huomasimme yhteisen pohdintatyön olevan hyvin tärkeää analysointivaiheessa. Koimme, että analyysivaiheessa ollaan välillä niin syvällä ja ”luisumisia raiteilta” tapahtuu, jolloin toinen pystyi hoksauttamaan takaisin asian ääreelle. Tämä toteutui myös muissa tutkimuksen vaiheissa.

Barthesin konnotatiivisella tasolla teimme paljon pohdintaa yhdessä siitä, mitä kuvien sijoittelut tarkoittavat ja kuinka kuvien päälle sijoitetut kettukortit ja tunnepisarat vaikuttavat tulkintaan. Post it-lappujen tuoma lisäinformaatio toi usein ratkaisun tulkintoihin. Jouduimme palauttamaan mieleen analyysin linjausta koko analysointiprosessin ajan. Linjauksessa päätimme nostaa esille niitä kuvia, joihin oli liitetty mukaan joko tunnepisara, kettukortti, Post it-lappu tai näiden yhdistelmä. Esimerkiksi pelkkä mustalle pilvelle sijoitettu kuva, kuten käyttäytyminen -kuva, ei automaattisesti kertonut tuen tarpeesta, mutta jos siihen yhdistyi ärsytyskettu, tulkitsimme yhdistelmän kertovan tuen tarpeesta. Yllätyimme tutkimuksen analyysivaiheita tehdessä, kuinka paljon merkitystä Post it -lappuihin kirjoitetuilla lasten kommenteilla ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan kommenteilla oli ja kuinka ne vaikuttivat tutkimuksen analyysiin. Ilman Post it-lappuja tutkimustulokset olisivat voineet olla hyvin erilaiset.

Tutkimuksen analysointiprosessi kesti kauan. Analysointimenetelmän monivaiheisuus oli työlästä ja jouduimme jaksottamaan työskentelyä useampaan kertaan. Tämän vuoksi jouduimme jokaisen kerran aluksi orientoitumaan aiheeseen ja analyysin linjauksiin uudelleen. KESY-pelin taulujen monitulkintaisuus mahdollisti yksittäisten virheiden syntymisen tulkinnassa. Tutkijan huomio kiinnittyy helposti tuttuun ja itsestäänselvyksiin, kuten tässä tutkimuksessa vahvuuksiin, mielenkiinnonkohteisiin ja tuen tarpeisiin, jonka vuoksi virhearviointien mahdollisuus kasvaa haettaessa vastauksia tutkimusongelmaan (Vilkkä, 2021). Koimme kuitenkin, että saimme kokonaisuutena aineiston tulkittua yhtenäisellä linjauksella ja luotettavasti. Tätä prosessia olemme avanneet mahdollisimman tarkasti analysointivaiheessa.

Sisällönanalyysiä ja Barthesin mallia hyödyntämällä pystyimme tulkitsemaan erilaisia näkökulmia vahvuuksista, mielenkiinnonkohteista ja tuen tarpeista. Sisällönanalyysin tarkoitus

onkin kuvata aineistoa sanallisesti ja tiivistämään aineisto selkeään muotoon kadottamatta sen informaatiota (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksessamme sisällönanalyysi nosti esille KESY-taulusta erilaisia vahvuuksia, mielenkiinnonkohteita ja tuen tarpeita. Barthesin mallin käyttäminen sisällönanalyysin rinnalla antoi meille syvempää tietoa kuvien informaatiosta. Denotatiivinen taso ohjasi kiinnittämään huomion mitä kuva konkreettisesti sisälsi. Denotatiivinen tason ansiosta kiinnitimme huomiota KESY-taulujen pohjiin ja käytettyihin kuviin. Konnotatiivisella tasolla koimme, miten kulttuuriset ja tutkijoiden omat merkitykset ja mielikuvat vaikuttivat tulkintoihin. Konnotatiivisella tasolla lähdimme tekemään tulkintoja lapsesta persoonana ja näkemään kokonaisuuksia. Pohdimme jopa mahdollisia ratkaisuja lapsen tilanteeseen. Konnotatiivisen tason analyysissä nousi tauluista eroja.

Tutkimuksen eri analyysimenetelmien avulla saimme paljon tietoa. Olimme uuden haasteen edessä, koska tietoa oli niin paljon. Koko tutkimusprosessin ajan tutkija on valintojen ja päätösten edessä, jotta löytäisi ”oikeita” vastauksia kysymyksiin (Hirsjärvi ym., 2009; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysivaiheessa piti päättää mitkä toimivat kriteereinä, joilla saimme vastauksia tutkimuskysymykseen. Analyysivaiheiden jälkeen piti valita miten eri analyyseissä saatua tietoa kokoamme, niin että saisimme mahdollisimman tarkkaa tietoa tutkittavasta asiasta. Analysointi vaiheiden aikana nousi jatkuvasti meidän keskusteluissamme määrällinen näkökulma esille myös. Tämä johtui mahdollisesti meidän luontaisesta taipumuksestamme matemaattiseen ajatteluun. Voi olla, että koimme numeroiden tuovan faktaa, ja sen vuoksi tukeuduimme määrälliseen analyysiin laadullisen tutkimuksen tukena. Määrällisen tekeminen KESY-taulujen kuvien sijoitteluista antoi meille uuden näkökulman, joka vahvisti tutkimuksesta esille nousevia havaintoja. Esille nousevista havainnoista piti valita tutkimustuloksiin ne, jotka parhaiten vastaavat tutkimuskysymykseen ja joiden perusteella pystyimme tekemään johtopäätöksiä.

6.2.3 Tutkimusprosessi

Analysoimme ainoastaan KESY-pelin tauluista otettuja kuvia ja pedagogisia asiakirjoja, jolloin varsinainen lapsen ja opettajan välinen keskustelu ja vuorovaikutustilanne jäi meiltä havainnoimatta. Kokonaisuutena eli ottamalla huomioon KESY-pelin tilanne sekä lopputulos eli taulu, voisi saada kokonaisvaltaisemman kuvan lapsen näkökulmista. Nyt ainoastaan kuvien asettelu ja kirjoitettu tieto Post it -lapuissa tuli analysoitavaksi pedagogisten asiakirjojen li-

säksi. Jos haluaisimme ymmärtää tutkittavaa aiheitamme syvemmin, täytyisi meidän ottaa kokonaiskuva tarkastelun alle (Lichtman, 2013).

Pedagogisissa asiakirjoissa painottuivat tuen tarpeet ja aikuisen näkemys lapsesta. Lapsen oma ääni ja ajatukset omista taidoistaan ei välittynyt asiakirjoja lukiessa. Emme kuitenkaan tiedä mitä taustatyötä ennen asiakirjan täyttämistä oli tehty ja oliko mahdollisesti kysytty lapsen näkökulmia. Pohdimme, että onko asiakirjamallilla tai sen täyttämisoheilla vaikutusta asiaan. Heiskanen ym. (2019) vahvistavat pohdintaamme omassa tutkimuksessaan tuomalla esille, että pedagoginen asiakirjalomake, jota käytetään kirjaamisessa ohjaa, millaiseksi siinä oleva teksti muotoutuu. Esimerkiksi, jos asiakirjassa kysytään erillisellä kysymyksellä vahvuuksista, vastauksissa tuodaan esille vahvuuksia tarkemmin.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittävät, että tutkijalla on keskeinen rooli laadullista tutkimusta tehdessä, sillä tutkija esittää tutkimuksensa kysymykset, päättää mitä tutkitaan ja kuinka. Tutkimuskysymyksessä kysyimme, mitä lapsen näkemyksiä omista vahvuuksistaan, mielenkiinnonkohteistaan ja tuen tarpeistaan voidaan Keskustelu symbolein -pelin taulusta tulkita ja mitä näkökulmia peli tuo esille lapsesta? Lisäksi kysyimme, miten Keskustelu symbolein -peli menetelmänä tukee lapsen ilmaisua. Hirsjärven ym. (2009) mukaan kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuskysymys tai kysymykset muuttuvat samalla kun tutkimus etenee. Näin kävi myös tässä työssä. Alun perin kaksi tutkimuskysymystä ja yksi lisäkysymys supistuivat yhteen varsinaiseen tutkimuskysymykseen. Tämä prosessi tapahtui vähitellen, kun aloimme työstämään analyysivaiheessa nousevia tutkimusilmiöitä tulomuotoon. Huomasimme, että tuloksissa saadut näkökulmat eivät suoranaisesti vastanneet täysin kysymyksiin, joten saadaksemme ne vastaamaan keskenään toisiaan, muotoilimme kysymyksiä uudelleen.

Tiedostimme molemmat, että tutkimuksessa asiat menevät tutkijan kautta. Analyysiä tehdessä tutkija on aktiivinen toimija ja tutkijan oma kokemusmaailma vaikuttaa aineiston tulkintojen tekemiseen (Lichtman, 2013; Lune, 2013). Esimerkiksi tässä tutkimuksessa tutkittava aineisto koostuu lasten omakohtaisista kuvauksista omista vahvuuksistaan, mielenkiinnonkohteistaan ja tuen tarpeistaan eli tutkimusilmiöstä. Kuitenkin me tutkijoina tulkitsemme niitä ja teemme valintojemme perusteella omia näkökulmia ilmiöstä. Erityisesti oma kokemusmaailmamme varhaiskasvatuksen erityisopettajan työstä vaikutti tulkintojen tekemiseen. Tiedostamme tulkintoja ja johtopäätöksiä tehdessä tutkijan valta-asemamme. Omat historialliset, kulttuuriset ja henkilökohtaiset taustamme vaikuttavat tapoihimme etsiä merkityksiä kuvasta ja katsoa ku-

vaa. Oma työhistoriamme varhaiskasvatuksen erityisopettajina ohjasi tulkintojamme ja johtopäätöksiämme. Toisaalta meillä oli myös ennakkoasenteita KESY-menetelmää kohtaan sekä pedagogisten asiakirjojen täyttämistä kohtaan. Kokemus kuvien käytön vaikuttavuudesta vaikutti positiivisesti suhtautumiseen KESY-menetelmää kohtaan, jolla puolestaan varmasti oli vaikutusta tutkimuksen aiheen valintaan sekä analyysivaiheeseen. Vaikka Puusan ja Julkusen (2020) mukaan objektiivisuus on keskeinen tieteellisyyden ihanne, silti tutkimuksessa on subjektiivisuutta, koska tutkimuksessa tehdyt valinnat ovat tutkijoiden omia subjektiivisia valintoja. Voi olla, että näimme KESY-pelin taulut informatiivisempina ja positiivisemmasta näkökulmasta. Kuitenkin pystyimme toteamaan tutkimuksen tuloksissa, että kuvien käytön ja sijoittumisen erojen perusteella KESY-taulujen avulla lasten yksilölliset näkökulmat tulivat esiin. Tätä tukee myös Korven (2020) ajatus, että kuvallinen hahmottaminen on ajattelun tärkeä perusta, mikä puoltaa kuvien pedagogista käyttöä. Kummallakin on kokemusta pedagogisten asiakirjojen täyttämistä. Molemmilla on näkemys, että pedagogisten asiakirjojen toteutuksessa on hyvä ja vahva tahdo kuulla lasta, mutta käytännön tasolla se on vielä vähäistä.

Olemme tässä tutkimuksessa pyrkineet selostamaan ja perustelemaan mahdollisimman tarkkaan tutkimuksen erivaihteita, kuten aiheen valintaa, aihetta tukevaa teoriaa, tutkimuksen käytännön toteutusta, saatujen aineistojen analysointia ja tuloksiin johtavia valintoja. Tutkija selostamalla tarkkaan, selvästi ja totuuden mukaisesti tutkimuksen toteuttamista kohentaa tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym., 2009).

Aiemmin ei ole tutkittu KESY-pelin toimivuutta esiopetusikäisten lasten kanssa. Tutkimusten tulosten perusteella KESY-peli on toimiva menetelmä esiopetusikäisen lapsen kommunikoinnin tukemisessa. Tutkimuksen avulla molemmat tutkijat saivat itselleen uuden työkalun, jota hyödyntää kehityskeskusteluissa ja oppimissuunnitelmien laadinnassa. Toivomme, tutkimuksemme avulla, että tietoisuus KESY-pelistä laajenee ja yhä useammat lapset pystyvät paremmin ilmaisemaan omia näkemyksiään keskustelutilanteissa.

Kuten aiemmin mainitsimme, tutkimuksemme koskettavan ainoastaan valmiita KESY-pelin tauluja ja pedagogisia asiakirjoja. Laajempaa tutkimusta voisi tehdä ottamalla mukaan itse keskustelutilanteen havainnoimisen esimerkiksi videoimalla, jolloin tulisi tarkemmin tietoa aikuisen roolista pelin aikana sekä lapsen ja aikuisen keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Myös alle esiopetusikäisten lasten kanssa olisi menetelmää hyvä tutkia, ja tähän onkin Vanhempainliitossa päiväkotikuvien pilotointi meneillään.

7 Lähteet

- Agha, A. (2015). *Registers of Communication*. Helsinki: Finnish Literature Society. Haettu 4.1.2022 osoitteesta https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/30878/9789522227980_registers_of-REVISED.pdf;jsessionid=A8222F541878C77474C93B267F071E0E?sequence=1
- Alijoki, A. & Pihlaja, P. (2016). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa Hujala E.; Turja L. (Toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (3. painos, s. 262–275). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bauters, M. (julkaisuaika tuntematon). Semioottinen analyysi. Teoksessa Vuori J. (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskunnallinen tietoaarkisto. Haettu 24. 10. 2021 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/semioottinen-analyysi/>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Günther, K., Hasanen, K. & Juhila, K. (julkaisuaika tuntematon). *Johdanto: analyysi ja tulkinta*. Teoksessa Vuori, J. (Toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 23.1.2022 osoitteesta: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/analyysi-ja-tulkinta/>
- Harter, S. (2012). Developmental Differences in Self-Representations during Childhood. Teoksessa Harter S., *The Construction of the Self - Developmental and Sociocultural Foundations* (s. 27-28, s. 49-59). New York: The Guilford Press. Haettu osoitteesta <https://www.guilford.com/excerpts/harter.pdf?t>
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. (2017). Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala E. & Turja L. *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 55–67). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heiskanen, N. (2018). Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa Pihlaja P. & Viitala R. (Toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 95-119). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Heiskanen, N., Saxlund, T., Rantala, A. & Vehkakoski, T. (2019). Lapsen vahvuudet esiopetusvuoden pedagogisissa asiakirjoissa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti. NMI-Bulletin* (1), 26–42.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Huotilainen, M. & Linnavalli, T. (2020). Kommunikoinnin vaatimukset, haasteet ja mahdollisuudet tulevaisuudessa. Teoksessa Niemitalo-Haapola E., Haapala S. & Ukkola S. (Toim.), *Lapsen kielenkehitys. Vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. (s. 361-378). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hyytiäinen, M., Kokko, L., Mäki, M., Pietiläinen, E.; & Virtanen, P. (2014). *Vaikeavammaisten oppilaiden opetus - Esiopetuksesta peruskoulun päättymiseen* (3. uudistettu painos). Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Iisa, K. (1997). *Kirjoittaja ja tekstin ymmärrettävyys*. Kielikello. Kielenhuollon tiedotuslehti. (3). Haettu 3.5.2022 osoitteesta <https://www.kielikello.fi/-/kirjoittaja-ja-tekstin-ymmarrettavyys>
- Iivonen, A. (2012). Lapsen normaali kehitys. Teoksessa Kunnari S. & Savinainen-Makkonen T. *Pienten sanat. Lasten äänellinen kehitys* (s. 29–35). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kallinen, K., Nikupeteri, A., Laitinen, M., Lautela, L., Turunen, T., Nurmi, H., & Leinonen, J. (2021). Lasten arjen hyvinvoinnin tekijät. *Kasvatus & Aika* (2). Haettu 17.1.2022 osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/80332/64354>
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. (2017). Eheä kasvunpolku - haaste yhteistyölle. Teoksessa Hujala E. & Turja L. *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 78–93). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kerola, K. & Sipilä, A.-K. (2017). *Haastava käyttäytyminen - muutoksen mahdollisuuksia*. Valteri-koulu.
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Timonen, T. (2009). *Autismin kirjo ja kuntoutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2016). Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa Takala M. (Toim.), *Eriyispedagogiikka ja kouluikä* (s. 111-116). Helsinki: Gaudeamus Oy.

- Korpi, M. (2020). Kuva kuuluu kaikille lapsille. *Varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Suomen varhaiskasvatuksen erityisopettajat ry:n jäsenlehti.* (3) 5-7.
- Kronqvist, E.-L. (2016). Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa Hujala E. & Turja L. (Toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (3. päivitetty painos, s. 13–30). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., & Salmi, S. (2017). Osallistava visuaalinen tutkimus ja lapsen äänen tavoittaminen. Teoksessa Mustola M., Mykkänen J., Böök M.-L. & Kärjä A.-V., *Visuaaliset menetelmät lapsuuden ja nuorisotutkimuksessa* (s. 136–146). Helsinki: Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 123. Haettu 2.4.2022 osoitteesta https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/visuaaliset_menetelmat_verkko.pdf
- Kunnari, S. & Paavola, L. (2012). Vuorovaikutus äänellisen kehityksen perustana. Teoksessa Kunnari S. & Savinainen-Makkonen T., *Pienten sanat. Lasten äänellinen kehitys* (s. 57–64). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. (2012). Äänteellinen kehitys ja sen kaudet. Teoksessa Kunnari S. & Savinainen-Makkonen T., *Pienten sanat. Lasten äänellinen kehitys* (s. 65–67). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: a user's guide*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Lune, H. (2013). *Qualitative research methods for the social sciences: Pearson new international edition*. UK: Pearson education.
- Margolis, E. & Zunjarwad, R. (2018). Visual research. Teoksessa *The Sage handbook of qualitative research* (s. 600–626). Haettu 17.1.2022 osoitteesta https://visualethnography.me/wp-content/uploads/2019/02/27_Margolis_Zunjarwad_Denzin-5e-III-em-3.pdf
- Mustola M., Mykkänen J., Böök M.-L. & Kärjä A.-V. (2017). Johdanto. Teoksessa Mustola M., Mykkänen J., Böök M.-L. & Kärjä, A.-V. (Toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa* (11-20). Helsinki: Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 123. Haettu 17.10.2021 osoitteesta http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/visuaaliset_menetelmat_verkko.pdf

- Nurmilaakso, M. (2011). Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa Nurmilaakso M. & Välimäki A.L., *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa.* (s. 31–41). Helsinki: Yliopistopaino.
- Nyyssölä, N. (2017). Kuva puhututtaa. Teoksessa Mustola M., Mykkänen J., Böök M-L. & Kärjä A.-V. (Toim.), *Visuaaliset menetelmät lapsuuden ja nuorisotutkimuksessa* (s. 25-34). Helsinki: Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 123. Haettu 3.1.2022 osoitteesta https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/visuaaliset_menetelmat_verkko.pdf
- Ojala, M. (2020). *Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta.* Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Opetushallitus. (2019). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.* Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Haettu 7.5.2022 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetushallitus. (2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* (3. muutettu painos). Määräykset ja ohjeet 2016:1. Haettu 7.5.2022 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* (4.painos). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu 7.5.2022 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2022). *Esiopetus.* Esiopetuksen järjestäminen. Haettu 17.1.2022 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetuksen-jarjestaminen>
- Opetushallitus. (julkaisuaika tuntematon). *Koulutus ja tutkinnot.* Teksti ja tekstilaji. Haettu 31.10. 2021 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/teksti-ja-tekstilaji>
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2017). *Vaikeudesta voimaksi. Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa.* Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628 Haettu 7.5.2022 osoitteesta
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pihlaja P. & Neitola M. (2017) Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika* 11 (3), 70–91. Haettu 4.5.2022 osoitteesta [file:///C:/Users/DELL/Downloads/68726-Artikkelin%20teksti-84721-1-10-20171215%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/68726-Artikkelin%20teksti-84721-1-10-20171215%20(1).pdf)

Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa Puusa A., Juuti P. & Aaltio I., *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat*. Vaatii käyttöoikeuden. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523456167>

Rajala, K., Henttunen, J. & Laine, K. (2017). Kuvat oppilaiden tunteiden tulkkina ja koulukokemusten välittäjinä. Teoksessa Mustola M., Mykkänen, J., Böök M.-L. & Kärjä A.-V., *Visuaaliset menetelmät lapsuuden ja nuorisotutkimuksessa* (s. 128–135). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 123. Haettu 2.4.2022 osoitteesta https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/visuaaliset_menetelmat_verkko.pdf

Ranta, S. (2021). *Kasvun juuret. Miten tuen lapsen oppimista ja hyvinvointia?* Jyväskylä: PS-kustannus.

Roffey, S. (2001). *Special Needs in the Early Years - Collaboration, communication and coordination*. London, Great Britain: Fulton D. FiSH Books.

Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsikädessä. Teoksessa *Motivaatio & oppiminen*, (s.9–22). Haettu 7.5.2022 osoitteesta https://www.ps-kustannus.fi/lisamateriaalit/motivaatio_ja_oppiminen_esipuhe.pdf

Sandberg, E. (2018). *ADHD ja oppimisen tuki. Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki: varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Savinainen-Makkonen, T. & Kunnari, S. (2009). Puheen, kielen ja kommunikoinnin kehitys lapsuudessa. Teoksessa Aaltonen O., Aulanko R., Iivonen A., Klippi A. & Vainio M.,

- Puhuva ihminen - Puhetieteiden perusteet* (s. 114–121). Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Seppä, A. (2012). *Kuvien tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Seppänen, J. (2005). *Visuaalinen kulttuuri: teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle*. Tampere: Vastapaino.
- Sinko, P. (2011). Lapsen kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksen suunnitelma-asiakirjoissa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa Nurmilaakso M. & Välimäki A.-L., *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. (s. 22–29). Helsinki: Yliopistopaino.
- Slee, R. (2018). Definding the scope of inclusive education. *Global Education Monitoring Report*. UNESCO, Digital Library. Haettu 20.2.2022 osoitteesta <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265773>
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731. Haettu 7.5.2022 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Takala, M., Lakkala, S. & Äikäs, A. (2020). Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet. Teoksessa Takala M., Äikäs A. & Lakkala S., *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet* (s. 13–44). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tolvanen, L. (2011). CP-vamman vaikutus puheeseen, kieleen ja kommunikaatioon. Teoksessa Launonen K. & Korpijaakko-Huuhka A.-M., *Kommunikoinnin häiriöt - syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita* (8. muuttumaton painos, s. 93-118). Tallinna: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Trygg, B. (2010). *Graafinen kommunikointi. Esineet, kuvat ja symbolit puhetta tukevassa ja korvaavassa kommunikoinnissa*. Kehitysvammaliitto ry. (Toim.) Helsinki.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. (2016). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala E. & Turja L., *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (3. päivitetty painos, s. 41-54). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Turunen, S. (2009). Kommunikaation evoluutio. Teoksessa Aaltonen O., Aulanko R., Iivonen A., Klippi A. & Vainio M., *Puhuva ihminen. Puhetieteiden perusteet* (s. 26–36). Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Uusikylä, A., Haapakangas, S. & Huuki, T. (2021). Kortteja, kyyneleitä ja näpräämistä – Opilaan osallisuudelle avautuvia ja sulkeutuvia tiloja alakoulun kehityskeskustelussa. *Kasvatus & aika*, 15(1), 4–21.
- Uusikylä, A., Haapakangas, S., Jokitalo-Trebs, M. & EPeLI-hanke. (2018). *KESY -keskustelu symbolein*. Mikkeli: Valteri-koulu.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). VIA-vahvuusmittari lasten ja nuorten luontevahvuuksien kartoitukseen. *NMI Bulletin* (24:1), 42-50. Haettu 4.5.2022 osoitteesta https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2016/02/Uusitalo_Malmivaara-ym.pdf
- van Leeuwen, T. (2004). Semiotics and iconography. Teoksessa Jewitt C. & van Leeuwen T. *The handbook of visual analysis* (s. 92-118). SAGE Publications Ltd. Vaatii käyttöoikeuden. Haettu 19.10.2021 osoitteesta <https://www.doi.org/pc124152.oulu.fi:9443/10.4135/9780857020062>
- Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540 Haettu 3.5.2022 <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Viitala, R. (2018). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja P. & Viitala R. (Toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 50-77). Jyväskylä: P-S kustannus.
- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti – Jecer* 6(2), 207-229. Haettu 7.5.2022 osoitteesta <https://journal.fi/jecer/article/view/114079/67278>
- Vilkka, H. (2021). *Näin onnistut opinnäytetyössä. Ratkaisut tutkimuksen umpikujiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. Vaatii käyttöoikeuden. Haettu 19. Huhtikuu 2022 osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523701236>
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. 30.12.2014. Haettu 7.5.2022 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>
- Äikäs, A. (2015) Kuvakommunikaation käyttö tutkimushaastattelussa vammaisten henkilöiden kanssa. *Kasvatus*, 46(3), 233-246.

8 Liitteet

Liite 1: Varhaiskasvatuksen erityisopettajan ohjeistus

Hyvä tutkimukseen osallistuva varhaiskasvatuksen erityisopettaja!

Tutkimme Pro gradu-tutkielmassamme millaisia vahvuuksia, mielenkiinnonkohteita ja tuen tarpeita voidaan tulkita Keskustelu symbolein -pelin tuotoksen valokuvasta ja lapsen esiopetussuunnitelmasta. Olemme laatineet ohjeistuksen KESY -pelin toteuttamiseen ja lapsen esiopetussuunnitelman tietojen käsittelemiseen ennen luovuttamista tutkijoille. Ohjeistuksella pyrimme varmistamaan, että kaikki tutkimukseen osallistuvat toimivat aineiston keräämisessä samalla tavalla.

Tutkimusaineistomme koostuu KESY-pelin tuotoksesta ja lapsen esiopetussuunnitelmasta/ tuen suunnitelmasta. Toivomme saavamme kolmen esikoululaisen KESY –pelin tuotokset ja lapsen esiopetussuunnitelmat tai tuen suunnitelmat. Jos tutkittavaksi saadaan vähemmän kuin kolme lasta, toivomme pikaista yhteydenottoa tutkijoihin. Jokaiselle lapselle on oma koodattu kirjekuorensa, johon laitetaan kyseisen lapsen tutkimusaineisto. Katso ohjeistus lopusta.

Ohjeistus sisältää kolme vaihetta: 1. ennen peliä, 2. pelin aikana ja 3. pelin jälkeen.

1. Ennen peliä:

- KESY –peliin valitaan esikoululainen, jolla on todettu tuen tarve tai siitä on herännyt huoli. Esikoululainen ja hänen vanhempansa ovat antaneet kirjallisen luvan osallistua tutkimukseen ja ovat tietoisia tutkimukseen liittyvistä eettisistä näkökulmista. -> **TUTKIMUSLUPA ALLEKIRJOITETTU JA TIETOSUOJAIMOITUS LUOVUTETTU ASIANOMAISILLE.**
- Pelipaikaksi valitaan lapselle mieluisa, häiriötön/rauhallinen tila.
- Pelialusta tehdään valmiiksi pöydälle. Peliin tarvitset KESY -pelin kuvien lisäksi kolme alustaa, joihin liitetty emoji (aurinko – iloinen, sininen pilvi – tavallinen ja musta pilvi – surullinen), puhekupla- pohjan ja Post-it lappuja. Opettaja valitsee pelissä käytettävät kuvakortit lapsikohtaisesti.
- Voit katsoa peliin liittyvän videon: <https://vanhempainliitto.fi/videot/kettupeli-kesy-keskustelu-symbolein/>

2. Pelin aikana:

- Peliä pelataan lasta kuunnellen, jos lapsi väsy, voidaan pelaamista jatkaa levähtämisen jälkeen/toisella kertaa.

1. Kerro esikoululaiselle pelin idea ja kysy, haluaako hän pelata sitä.
2. Lapsi sijoittaa kuvakortteja alustalle, pääosa on lapsella, kommentoi kannustavasti.
3. Lapsi sijoittaa tunnekortteja ja lisäkortteja alustalle ja asioista jutellaan.
4. Miettikää yhdessä esille tulleita asioita sekä kirjatkaa tärkeät asiat, tavoitteet, tuen tarve, vahvuudet, käytännön toimet yms.
5. Valmiista KesY-pelin tuotoksesta otetaan valokuva ja se tulostetaan, mikäli se sopii lapselle. Tulostuksen jälkeen valokuvan voi poistaa.

KesY -pelin tarkemmat ohjeet: <https://vanhempainliitto.fi/wp-content/uploads/2018/08/Ohje-KESYN-k%C3%A4ytt%C3%B6%C3%B6n-20082018.pdf>

Sivunvaihto

3. Pelin jälkeen:

Henkilö- ja tunnistetietojen poistaminen ja tietojen koodaaminen:

- Ennen tutkimusaineiston luovuttamista tutkijoille poista seuraavat tiedot (ettei lasta voida tunnistaa)

- lapsen nimi, hetu, perhetiedot ja osoitetiedot
 - mahdolliset diagnoosit ja yhteistyötä tekevät kuntouttamistahot
 - muut mahdolliset tekijät, joista lapsen voi tunnistaa
- Henkilö- ja tunnistetiedot poistetaan seuraavasti:
 - Ota lapsen esiopetussuunnitelmasta/ tuen lomakkeesta kopio. Peitä mustalla tussilla/ korjausteipillä lapsen tiedot (kts.yllä). Ota vielä tästä kopio tunnistetietojen häviämisen varmistamiseksi.
 - Koodaa leops/tuen suunnitelma kirjoittamalla lapsen koodi kopioituun lomakkeeseen ja KESY-pelin kuvaan.
 - Laita koodattu valokuva ja leops/tuen suunnitelma saman koodin kirjekuoreen.

Haemme tutkimusaineiston sovittuna päivänä viimeistään 20.12.2021 tai muuna sovittuna aikana. Jos aineisto on valmis aiemmin tai tulee kysyttävää, ole yhteydessä meihin.

Yhteistyö terveisin,
Kaisa-Elina Korhonen
xx

Paula Juola
xx

Pro gradu-tutkielmaamme ohjaa KT, yliopistonlehtori Jaana Juutinen.

Liite 2: Tutkimuslupa kaupungille.

TUTKIMUSLUPA

TUTKIMUKSEN NIMI

Lapsen vahvuuksien, mielenkiinnonkohteiden ja tuen tarpeiden esille tuleminen Keskustelu symbolein -pelin avulla.

KOHDEYKSIKKÖ

Varhaiskasvatuksen esiopetuksessa toimivat varhaiskasvatuksen erityisopettajat ja esikoululaiset.

TUTKIMUKSEN KUVAUS

Pro gradu- tutkielman tutkimustehtävänä on selvittää miten Keskustelu symbolein-pelin avulla esikoululainen saa tuotua julki omia vahvuuksiaan, mielenkiinnonkohteitaan ja tuen tarpeitaan. Lisäksi tarkastellaan lapselle aiemmin tehtyä lapsen esiopetussuunnitelmaa tai tuen suunnitelmaa ja siihen kirjattuja tietoja vahvuuksista, mielenkiinnonkohteista sekä tuen tarpeista.

Tämä tutkielma tuo tietoa kentän varhaiskasvatuksen erityisopettajille erilaisista, mahdollisesti uusista menetelmistä, joita voidaan hyödyntää, kun tuetaan esiopetuksessa lapsen osallisuutta (Keskustelu symbolein-pelin avulla). Tutkielman tuloksia voidaan hyödyntää lasten ja esikoululaisten erilaisissa kehityskeskusteluissa ja arvioinneissa.

TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tulkita Keskustelu symbolein -pelin tuotoksista otettuja kuvia ja lapsen esiopetussuunnitelmaan tai tuen suunnitelmaan kirjattuja asioita. Tutkimusta varten tarvitsemme lapsen esiopetussuunnitelmaan/ tuen suunnitelmaan kirjattuja tietoja, joista on valmiiksi poistettu henkilö- ja tunnistetiedot tutkimukseen osallistuvan varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimesta. Samainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja pelaa lapsen kanssa Keskustelu symbolein -pelin ja valokuvaa pelin tuotoksen. Valokuva tulostetaan paperiversioksi, minkä jälkeen valokuva voidaan poistaa. Valokuvan paperiversio ja lapsen esiopetussuunnitelman/tuen suunnitelman kopiot yhdistetään toisiinsa koodilla. Varhaiskasvatuksen erityisopettajalle laaditaan tarkemmat toimintaohjeet henkilö- ja tunnistetietojen poistamisesta.

Tutkimus toteutetaan viikkojen 47–50 aikana. Keskustelu symbolein -peliä varten toimitetaan varhaiskasvatuksen erityisopettajille valmiit materiaalit ja toimintaohjeet tutkimuksen tekemiseen ennen tutkimuksen alkua.

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja voi suunnitella aineiston keruun omiin aikatauluihin sopivaksi. Valmis aineisto haetaan varhaiskasvatuksen erityisopettajilta viimeistään 20.12.2021.

TUTKIJATAHON TIEDOT

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja maisteriopiskelijat:
Paula Juola, XX ja

Kaisa-Elina Korhonen, XX

Oulun yliopisto, Kasvatustieteen tiedekunta, Varhaiskasvatuksen erityispedagogiikan maisteriohjelma 2021

Pro gradu -tutkielman ohjaaja:
KT, yliopistonlehtori Jaana Juutinen, XX

TUTKIMUKSESTA TIEDOTTAMINEN

Tutkimukseen osallistuvalla varhaiskasvatuksen erityisopettajalle lähetetään etukäteen info-kirje tutkimuksesta sähköpostilla. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja välittää tutkimukseen osallistuville esikoululaisille ja heidän vanhemmilleen kirjallisen tiedotteen tutkimuksesta, joka sisältää tutkimusluvan ja tietosuojailmoituksen. Osallistujat voivat olla yhteydessä tutkimuksen tekijöihin tarvittaessa. Valmiista tutkielmasta toimitetaan kunnan varhaiskasvatukseen oma kappale.

TUTKIMUKSEN SÄILYTTÄMINEN JA HÄVITYS

Saadusta tutkimusaineistosta on poistettu kaikki mahdolliset tunnistetiedot ennen luovuttamista pro-gradun tekijöille ja tutkimukseen osallistuvien anonymiteetti säilytetään tutkielmassa. Kerätyt aineistot ovat ainoastaan tutkijoiden nähtävillä ja kaikki aineisto hävitetään, kun tutkielma on hyväksytty. Aineisto hävitetään polttamalla viimeistään joulukuussa 2022.

TUTKIMUKSEN TEKIJÖIDEN SITOUMUS JA ALLEKIRJOITUKSET:

Sitoudumme siihen, että emme käytä saamiamme tietoja asiakkaan vahingoksi, emmekä luovuta saamiamme tietoja ulkopuolisille, vaan pidämme ne salassa. Tutkimuksen ohjaaja yliopistonlehtori Jaana Juutinen näkee aineiston tarvittaessa. Tutkimustulokset esitämme niin, ettei niistä voida tunnistaa yksittäistä henkilöä tai työyksikköä. Noudatamme lainsäädännössä mainittuja säännöksiä tietojen käsittelystä ja salassapidosta.

Oulussa 17.11. 2021

Paula Juola

Kaisa-Elina Korhonen

Haluan osallistua tutkimukseen _____

En halua osallistua tutkimukseen _____

ALLEKIRJOITUS

_____/_____.2021 _____
Allekirjoitus ja ammattinimike

LIITE

Tietosuojailmoitus

Liite 3: Tutkimuslupa huoltajalle ja lapselle

Lapsen ja huoltajan tutkimuslupa:

Hei esikoululaisen huoltaja!

Olemme Oulun yliopiston varhaiskasvatuksen erityispedagogiikan maisteriopiskelijoita. Tutkimme Pro gradu-tutkielmassamme millaisia vahvuuksia, mielenkiinnonkohteita ja tuen tarpeita voidaan tulkita Keskustelu symbolein -pelin tuotoksen valokuvasta ja lapsen esiopetussuunnitelmasta tai tuen suunnitelmasta (riippuen kumpi lapselle on tehty).

Keskustelu symbolein -menetelmä (KESY-peli) on Vanhempainliiton, oppimis- ja ohjauskeskus Valterin ja Martinniemen koulun tuottama materiaali ja toimintamalli. KESY on pelimuotoon muokattu kommunikaatioväline, jonka kuvia ja tunnehymiöitä sijoittamalla, lapsi voi kertoa ja näyttää miten hänellä menee, riippumatta siitä millainen on hänen kykynsä sanallistaa asioita. Materiaali on alun perin kehitelty kouluikäisille, mutta nyt materiaalia laajennetaan esikouluikäisille ja varhaiskasvatukseen. Vanhempainliiton nettisivuilta löytyy video materiaalin käytöstä (<https://vanhempainliitto.fi/videot/kettupeli-kesy-keskustelu-symbolein/>).

Tutkimuksessamme esiopetusryhmän varhaiskasvatuksen erityisopettaja pelaa lapsen kanssa KESY-pelin ja ottaa lapsen tekemästä tuotoksesta valokuvan. Tutkimusaineistomme muodostuu lapsen esiopetussuunnitelmasta tai tuen suunnitelmasta ja KESY-pelin tuotoksen valokuvasta. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja luovuttaa tutkimusaineiston tutkijoille paperiversioina huoltajan ja lapsen luvalla.

Esiopetusryhmän varhaiskasvatuksen erityisopettaja poistaa lapsen henkilötiedot, kuten nimen, henkilötunnuksen, osoitetiedot, tutkimusaineistosta. Näin ollen lapsi pysyy täysin anonyyminä tutkijoille koko tutkimuksen ajan, eikä aineistoa voida yhdistää kehenkään lapseen. Tutkimusaineisto, eli KESY-pelin valokuva ja lapsen esiopetussuunnitelma tai tuen suunnitelma, säilytetään pro gradun valmistamiseen asti ja aineisto tuhotaan viimeistään joulukuussa 2022. Tutkimusprosessin aikana aineisto säilytetään tutkijoiden hallussa lukitussa kaapissa.

Tutkimukseen osallistuminen on lapselle vapaaehtoista, ja lapsi voi missä vaiheessa vain kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen. Pyydämme teitä huoltajia keskustelemaan lapsenne kanssa KESY-pelistä ja kysymään lapseltanne haluaako hän olla tutkimuksessa mukana. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja kysyy ennen KESY-pelin pelaamista lapselta suullisesti suostumuksen uudelleen ja lapsi voi halutessaan keskeyttää pelin pelaamisen ja/tai kieltäytyä pelin tuotoksen kuvaamisesta.

Yhteistyö terveisin,

Kaisa-Elina Korhonen

Paula Juola

Pro gradu-tutkielmaamme ohjaa KT, yliopistonlehtori Jaana Juutinen.

Palauta tämä sivu lapsesi varhaiskasvatuksen erityisopettajalle ennen KESY-pelin pelaamista.

Tämä sivu sisältää ohjeita keskusteluun lapsen kanssa sekä suostumuksen.

KESY-pelin avulla voidaan saada arvokasta tietoa lapsen ajatuksista ja päivän sujumisesta. Lapsen kanssa voitte keskustella mitä KESY-peli tarkoittaa. Voitte lapsen kanssa yhdessä tutustua KESY-pelin kulkuun vanhempainliiton sivuilta löytyvän videon avulla.

<https://vanhempainliitto.fi/videot/kettupeli-kesy-keskustelu-symbolein/>

Lapselle on hyvä kertoa:

- tuttu varhaiskasvatuksen erityisopettaja pelaa hänen kanssaan peliä (voit keskustella lapselle opettajan nimellä)
- pelaaminen on hänelle vapaaehtoista ja hän voi lopettaa pelin pelaamisen halutessaan
- lapsi voi yhdessä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa ottaa valokuvan pelin tuotoksesta. Lapsesta ei oteta valokuvaa, vain pelin tuotoksesta.
- lapselle voi kertoa, vain lapsi itse ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja näkevät lapsen nimen ja muut tiedot. Tutkijat eivät saa niitä tietoja.
- laittamalla rastiin alla olevaan ruutuun lapsi suostuu mukaan tutkimukseen/ pelaamaan KESY-peliä

Tällä lomakkeella huoltaja antaa luvan varhaiskasvatuksen erityisopettajalle pelata KESY-peliä lapsen kanssa ja ottaa valokuvan lapsen pelin tuotoksesta. Lisäksi huoltaja antaa luvan lapsen esiopetus-suunnitelman tai tuen lomakkeen, josta on poistettu henkilö- ja tunnistettavuustiedot, luovuttamiseen tutkijoille. Laita rastiin ruutuun:

Lapsen suostumus:

Haluan pelata KESY-peliä ja osallistua tutkimukseen.

En halua pelata KESY-peliä enkä halua osallistua tutkimukseen

Huoltajan suostumus:

Lapseni saa osallistua tutkimukseen Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen

huoltajan allekirjoitus