



LAUREA
AMMATTIKORKEAKOULU

Uuden edellä

Kielenkehitystä tukevan materiaalin kehittäminen varhaiskasvatuksen ammattilaisille

Kaure, Mari,
Rauhala-Vaahervaara, Saija

2013 Hyvinkään yksikkö

Laurea-ammattikorkeakoulu
Hyvinkään yksikkö

Kielenkehitystä tukevan materiaalin kehittäminen varhaiskasvatuksen ammattilaisille

Kaure, Mari
Rauhala-Vaahervaara, Saija
Perhekeskeisen varhaiskasvatuksen
kehittäminen ja johtaminen,
Sosiaalialan YAMK-tutkinto
Opinnäytetyö
Joulukuu 2013

Kaure, Mari & Rauhala-Vaahervaara Saija

Kielenkehitystä tukevan materiaalin kehittäminen varhaiskasvatuksen ammattilaisille

Vuosi 2013 Sivumäärä 73

Opinnäytetyö tehtiin kansainvälisen Functional Innovative Tools for Learning eli FIT-hankkeen yhteydessä. Hankkeen tarkoitus on ollut kehitellä uusia pedagogisia materiaaleja, metodeja ja työkaluja oppimiseen. Osallistujatahot ovat keskittyneet lasten ja koululaisten kielen oppimiseen ja sosiaalisen syrjäytymisen ehkäisemiseen. Olemme osuudessamme keskittyneet lasten kielenkehityksen tukemiseen ja tavoitteenamme on ollut löytää Suomessa toimivien käytännönosajien eli varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkemys siitä, millaista materiaalia kielenkehittämisen tueksi tarvitaan. Saamamme tiedon pohjalta olemme luoneet ammattilaisia apunamme käyttäen mahdollisimman hyvin ammattilaisten tarpeita palvelevan tuotteen. Tämän lisäksi tavoitteenamme on ollut testata tuotetta varhaiskasvatuksen ammattilaisilla sekä selvittää kehitystyön onnistumista arvioinnin kautta.

Opinnäytetyö on luonteeltaan toiminnallinen. Opinnäytetyön prosessi koostuu neljästä syklisestä. Ensimmäisessä syklissä tutustuimme FIT-hankkeeseen ja valitsimme näkökulman tutkimukselle. Tässä vaiheessa tehtävänä oli myös kielenkehityksen teoriaan perehtyminen. Toisessa syklissä tarkensimme kehittämistehtävää. Aluksi teimme tarvekartoituksen haastatteleamalla neljää erityislastentarhanopettajaa. Haastattelujen perusteella kehittämistehtäväksemme tarkentui kielenkehityksen teoriaa ja kielenkehitystä tukevia toimintoja sisältävän materiaali-paketin luominen. Rajasimme tuotetta siten, että se tulisi kaikkien varhaiskasvatuksen ammattilaisten käyttöön sähköisessä muodossa. Saimme yhteistyökumppaniksemme Sosiaalipedagogit Talentia Ry:n ja tätä kautta väylän tuotteen julkaisulle.

Kolmas sykli koostui materiaali-pakettiin sopivan aineiston selvittämisestä ja tuotteen valmistamisesta. Pyysimme eri ammattilaisten näkemyksiä siitä, millainen kielen kehittämistä tukeva materiaali on hyvää ja millaisessa muodossa tieto olisi hyvä tuoda ammattilaisten käyttöön. Vastajat ehdottivat pakettiin mm. teoriatietoa kielenkehityksestä, harjoitteiden ohjeita, kirjallisuusvinkkejä sekä käytännön vinkkejä. Kokosimme tietoa eri lähteistä ja kävimme läpi sekä valikoimme mielestämme relevantin sisällön pakettiin.

Neljännessä syklissä selvitimme sähköpostitse lähetettävän kyselytutkimuksen avulla ammattilaisten arvioita valmiista materiaali-paketista. Olemme myös arvioineet tuotettamme itse koko sen kehittämisen prosessin ajan. Valmis materiaali-paketti on luvattu lähettää sähköisessä muodossa kaikille halukkaille kyselyymme vastanneille ammattilaisille.

Kielenkehitys, kielen kehityksen tukeminen, puheen kehitys, leikki

Kaure, Mari & Rauhala-Vaahervaara Saija

Developing supporting material for language development for early childhood educators

Year	2013	Pages	73
------	------	-------	----

Thesis was carried out in the international FIT -project (Functional Innovative Tools for Learning). Purpose of the project has been to create new and innovative pedagogical material, methods and tools for learning. The participants have focused on language development and the prevention of social exclusion on children and school children. We have focused on supporting language development and our goal has been to find out what the early childhood educators in Finland think of essential material in supporting language development. Based on the information of the professionals we have created a product that focuses on serving the professionals' needs on supporting language development. Additionally our goal has been to test the product on educators and to find out how we succeeded in our project by evaluation.

Thesis is of a functional nature. Thesis process consists of four cycles. In the first cycle, we looked at the FIT project and chose the perspective of research. At this point, the task was also to study of the theory of language development. In the second cycle, we specified the development task. At first, we made a needs assessment by interviewing four special kindergarten teachers. Based on the interviews we defined our development task in creating a material package consisting of the theory of language development and methods in supporting the language development. We defined the product in such a way that it would be available for all early childhood professionals in an electronic form. We searched for a working life partner and gladly found one in Sosiaalipedagogit Talentia Ry and through this a channel to release our product.

The third cycle of the process consisted of finding suitable material for the package and manufacturing the product. We asked for the opinions of some kindergarten teachers, special kindergarten teachers and speech therapists about what kind of material is essential and important and what kind of a format of the data would be suitable to professionals. Professionals suggested i.a. the theory of language development, exercise guidance, literature tips and practical tips. We gathered information from different sources and chose the relevant contents for the package.

In the fourth cycle, we sent an inquiry via e-mail to some of the professionals who had already participated in our study. We wanted to find out their opinions of the finished package. We have also evaluated our product ourselves throughout the development process. The completed package has been promised to send in electronic format to all interested survey respondents professionals.

Language development, supporting the language development, play

Sisällys

1	Johdanto.....	7
2	Kehittämistyön tausta ja tavoitteet	9
2.1	Tutkimuksellinen kehittämistoiminta	9
2.2	Tutkimuksellisen kehittämistyön prosessin kulku	11
2.3	Toiminnallinen opinnäytetyö.....	15
2.4	Tutkimuksen eettisyys.....	17
2.5	Tutkimuksen luotettavuus	18
2.6	Aiempiä tutkimuksia.....	20
3	Kielen keskeinen merkitys.....	22
3.1	Kielen kehittyminen varhaislapsuudessa	22
3.2	Kielen kehitys Vygotskin mukaan.....	27
3.3	Puheen, kielen ja kommunikaation kehittyminen, arviointi ja seuranta.....	28
3.4	Kielenkehitys varhaiskasvatussuunnitelmassa.....	29
3.5	Kielelliset häiriöt ja luokittelu.....	32
4	Leikki ja vertaisryhmä kielenkehittymisen tukena.....	35
4.1	Vygotski ja leikki	35
4.2	Leikin eri vaiheita	36
4.3	Vertaisryhmäoppiminen	38
4.4	Sosiaalinen kompetenssi	40
5	Kehittämistehtävän tarkentaminen teemahaastatteluiden kautta.....	40
5.1	Aineiston analysointi.....	41
5.2	Tulosten esittäminen	42
6	Materiaalipaketin sisällön kehittäminen	45
6.1	Kyselyaineiston analysointi ja anti	48
6.1.1	Tarpeellinen teoretieto	49
6.1.2	Materiaalin muoto.....	50
6.1.3	Teoriakirjallisuus	50
6.1.4	Lastenkirjallisuus.....	51
6.1.5	Verkkomateriaali	51
6.1.6	Hyödyllinen arkea tukeva materiaali	51
6.1.7	Pelien, leikkien ja harjoitteiden ohjeita	52
6.1.8	Käytännön vinkit.....	52
6.1.9	Kielenkehittymisen tukeminen arjen toiminnoissa	53
6.2	Pohdintaa kyselyn onnistumisesta.....	54
6.3	Tuotteen kuvaaminen	54
7	Materiaalipaketin arviointi	56
8	Yhteenveto ja pohdintaa	59
	Lähteet	61

Kuviot	65
Taulukot	66
Liitteet.....	67

1 Johdanto

Tutustuimme opinnoissamme Laurea-ammattikorkeakoulussa keväällä 2012 yliopettaja Päivi Marjasen johdolla kansainväliseen FIT -hankkeeseen, jonka yhtenä tavoitteena on luoda toiminnallisia ja pedagogisia välineitä kielenkehittämisen tukemiseksi. Olemme molemmat olleet työssämme tekemisissä lasten ja nuorten kanssa, joilla on erilaisia kielenkehityksen häiriöitä ja näistä lähtökohdista tuntui luonnolliselta tarttua haasteeseen ja lähteä osaksi hanketta ja kehittämistyötä.

Kielellä on hyvin keskeinen merkitys ihmisen elämässä. Puhuttu kieli on ihmisten välisen kommunikoinnin perusta eikä sen merkitystä voi liiaksi korostaa. Kielen avulla lapsi ilmaisee itseään ja vahvistaa ihmissuhde- ja yhteistyötaitojaan. Sosiaalisten tekijöiden lisäksi kieli on erittäin tärkeä oppimisen välineenä.

Lev Vygotskin teorioihin tutustuminen oli innoittamassa ja perehdyttämässä meitä aiheeseen. Alussa valitsimme vertaisryhmäoppimisen kehittämistyömme näkökulmaksi, mutta kyselytutkimus ohjasi tuotetta erilaiseksi alkuperäisestä ajatuksestamme. Koimme tämän aiheen kehityksen hyvällä tavalla haasteelliseksi ja opettavaiseksi: kehittäjän tuleekin olla avoin uudelle ja olla takertumatta liikaa ennalta päätettyyn. Miksi katsoimme Vygotskin teorian merkitykselliseksi? Vygotskin teorian pääpaino on sosiaalisessa kanssakäymisessä, jota halusimme myös omassa tutkimuksessamme korostaa. Kieli on Vygotskin mukaan kommunikaation ja ennen kaikkea sosiaalisen kanssakäymisen väline, jonka avulla ilmaistaan ja ymmärretään. Kommunikaatio tarvitsee merkityksellisiä merkkejä. Samalla tavoin kuin kieli/puhe ja ajattelu liittyvät yhteen, myös yleistys ja kanssakäyminen eli ajattelu ja kommunikaatio liittyvät yhteen. Vygotski korostaa myös leikkiä lapsen kehityksessä ja oppimisessa. Oma tutkimuksemme pyrkii tuottamaan kielenkehityksen tukimateriaalia varhaiskasvattajille ja leikki on tärkeä osa lasten yhteisöllisyyttä, joten kasvattajat tarvitsevat työssään leikin eri ominaisuuksien ja tehtävien tuntemista. Vygotskin mukaan leikillä on valtava vaikutus lapsen kehitykselle. Se on lapsen uusi vapauttava malli käyttäytyä. (Vygotski 1978, 94-96; 1982, 19-20; 2002, 6-9.)

Vygotskin mukaan lapsen oppimisen tietoisuuden heräämisen prosessi on mahdollista ainoastaan vuorovaikutuksessa ympäristön ja toisten lasten kanssa. Kaikki kognitiiviset prosessit kehittyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla. (Vygotski 1978, 90-91.) Varsinkin kielen oppimisessa vertaisryhmällä on suuri merkitys, sillä näin lapsi oppii oikean puhemallin. Vertaisryhmän tuki on erityisen tärkeää kielen kehityksen haasteita kohtaavalle lapselle, koska vuorovaikutustilanteissa kieli kehittyy vertaiseseimerkin avulla. (Marjanen, Marttila & Varsa 2013, 9.)

Yhteisöllinen oppiminen toteutuu parhaimmillaan lasten leikki-tilanteissa, jotka eivät ole liian vahvasti aikuislähtöisiä (Marjanen ym. 2013, 13). Varhaiskasvattajilla tulisi olla relevanttia ja ajankohtaista tietoa vertaissuhteiden merkityksestä lapsen kehitykselle. Lapset tarvitsevat ohjausta ja oppimista sosiaalisuuden kehittämisessä. (Marjanen & Ahonen & Majoinen 2013, 54-55.)

Kielen oppimista edistää rikas ympäristö. Kaikki kasvattajat, sekä ammattilaiset että muut aikuiset, voivat olla muokkaamassa tätä ympäristöä mahdollistamalla monipuolisia kokemuksia, sosiaalisia tilanteita, leikkiä ja tuomalla kielen oppimisen tueksi erilaisia harjoitteita. Myös harjoitteiden ohjaamisessa on hyvä huomioida monenlaisia tekijöitä ja löytää kullekin yksilölle monipuolisia ja oikeanlaisia harjoitteita.

Tämän opinnäytetyön tuotoksena on syntynyt materiaalipaketti kielenkehityksen tukemiseen varhaiskasvatuksen ammattilaisille. Idea materiaalipaketin kehittämiseen nousi haastattelemltamme erityislastentarhanopettajilta. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat olleet idean antamisen lisäksi tärkeimmässä roolissa myös sisällön valikoitumisessa sekä monelta osin sen tuottamisessa. On toivottavaa, että materiaalipaketin tulee käyttöön eri työpaikoilla sekä antaa mahdollisimman monelle varhaiskasvatuksen ammattilaiselle uusia ajatuksia oman kielenkehitystä tukevan työn tueksi.

Monikaan tuote ei ole kerralla valmis ja tämäkin nyt valmistunut materiaalipaketti on demoversio. Mahdollisuuksia materiaalipaketin parantamiseksi ja rikastamiseksi on paljon. Yksi mahdollinen jatkokehitysajatus on materiaalipaketin tekeminen www-sivustoksi, jolloin sinne voisi tehdä materiaalipankin kielenkehitystä tukevia harjoitteita varten. Yksittäiset ammattilaiset voisivat sivuston välityksellä saattaa toisten kasvattajien käyttöön hyväksi havaitsemiin ideoita ja muita vähemmän tunnettuja harjoitteita.

Tämän opinnäytetyön raportin alussa kuvaamme tutkimuksellisen kehittämistoimintamme etenemistä. Sen jälkeen kerromme luvuissa kolme ja neljä kehittämistyön kannalta olennaisesta teoriasta, johon tutustuimme materiaalipaketin kehittämistyön alussa ja eri vaiheissa. Näiden lukujen jälkeen puramme teemahaastatteluiden ja kyselyiden aineistoja ja viimeisessä luvussa arvioimme kehittämistyön lopputulosta ja onnistumista.

2 Kehittämistyön tausta ja tavoitteet

Fit-hankkeen (Functional Innovative Tools for Learning) idea on ollut luoda tiettyjen Pohjoismaiden ja Baltian maiden välille yhteistyöverkosto, jonka osallistujatahot kehittelevät uusia pedagogisia materiaaleja, metodeja ja työkaluja oppimiseen. Osallistujat tulevat Suomesta, Virosta, Tanskasta, Latviasta ja Liettuasta ja mukana on yliopistoja, ammattikorkeakouluja, kouluja ja päiväkotia. Osallistujatahot keskittyvät lasten ja koululaisten kielen oppimiseen ja sosiaalisen syrjäytymisen ehkäisemiseen. Jokainen osallistuja on valinnut, kumpaan pääkohdista keskittyy. Hankkeen päätavoite on luoda ja testata uudenlaisia innovatiivisia, funktionaalisia opetus- ja oppimistyökaluja. Hankkeen yhtenä tavoitteena on myös kasvattaa tutkimusyhteistyötä maiden välillä. Hankkeen toteuttajina ovat olleet eri maiden korkeakouluopiskelijat.

Kehittämistyömme tavoitteiden raamit tulevat FIT-hankkeen tavoitteista. Olemme osuudessamme keskittyneet lasten kielenkehityksen tukemiseen ja tavoitteenamme on ollut löytää Suomessa toimivien käytännönsaajien eli varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkemys siitä, millaista materiaalia kielenkehittämisen tueksi tarvitaan. Saamamme tiedon pohjalta olemme luoneet ammatillaisia apunamme käyttäen mahdollisimman hyvin ammattilaisten tarpeita palveleva tuote. Tämän lisäksi tavoitteenamme on ollut testata tuotetta varhaiskasvatuksen ammatillisilla sekä selvittää kehitystyön onnistumista arvioinnin kautta.

2.1 Tutkimuksellinen kehittämistoiminta

Käsitteellä ”tutkiva” viitataan tutkimukseen, joka taas voidaan ymmärtää esimerkiksi asenteeksi, tarkastelutavaksi, asioiden tai oman toiminnan pohdinnaksi tai tarkasteluksi tai aivan uuden tieteellisen tiedon tai sovellutuksien tavoitteluksi. Tutkimuksellisuuteen liittyy vahvasti tieteellinen ajattelutapa. Tutkivan kehittämisen jälkimmäisellä sanalla ”kehittäminen” viitataan toimintaan, jolla tavoitellaan kehittymistä. Kehittämisen suunnan tulisi olla yhdestä tai useammasta näkökulmasta katsottuna positiivinen tai tavoiteltava. Tutkiva kehittäminen on siis näiden kahden termin, tutkivan ja kehittämisen, yhdistämistä. Kyse on yksilön tai yhteisön tavasta tarkastella ja toimia ja se voidaan ymmärtää myös sellaiseksi tavaksi työskennellä, jossa tutkimuksella, tutkimustiedolla tai tiedon tavoittelulla on tärkeä rooli kehittämisen yhteydessä. Tutkivan kehittämisen voidaan ajatella olevan myös kehittämistoiminnan, kehittämistävän, kehittämiskohteen sekä kehittämistä tekevien ihmisten ja ryhmien kriittistä ja tutkivaa arviointia. (Heikkilä & Jokinen & Nurmela 2008, 22-23.)

Työelämän kehittämisohjelmissa on käsite ”tutkimusavusteinen kehittäminen” saanut jalansijaa. Tutkimusavusteinen kehittäminen on käytäntöön suuntautunutta toimintaa, jolla tähdätään kehittämiseen tieteellistä tietoa hyväksi käyttäen. Toisin sanoen tutkimus palvelee ke-

hittämistä ja tällöin kehittäminen on ensisijainen asia ja tutkimus toissijainen asia. Vaikka tutkimusavusteinen kehittäminen on käytännöllistä ja sillä pyritään palvelemaan käytäntöä, se on silti tutkimuksellisessa mielessä perusteltua. Kehittämisessä hyödynnetään aiemmasta tutkimus- ja kokemustiedosta saatuja käsitteellisiä malleja. Näiden mallien pohjalta laaditaan tutkimusongelmia ja niihin liittyviä hypoteeseja. Kehittämisprosessin aikana tutkija testaa ongelmia ja prosesseja muutosinterventioiden avulla. Hypoteesit saattavat muuttua ja tarkentua prosessin ja interventioiden aikana. Prosessissa saatuihin johtopäätöksiin suhtaudutaan kriittisesti jolloin voidaan edelleen kehittää alkuperäisiä käsitteellisiä malleja ja niiden perusteluita. (Toikko & Rantanen 2009, 33.)

Tutkimuksella voi olla hyvin monenlaisia rooleja kehittämistoiminnassa ja hankkeissa. Tutkimus voi toimia kehittämishankkeissa tutkimustiedon välittäjänä ja siirtäjänä käytännön toimintaan. Hankkeista kirjoitettu raportti voi olla tutkijoiden käytettävissä joko saman tien tai myöhemmin tehtävissä tutkimuksissa. Saadun tutkimustiedon avulla voidaan rakentaa työvälineitä kehittämistyön käyttöön tai aiempi tutkimus voi olla myös kehittämiskohteen käsitteellistämisen perustana. Tehtyjen kehittämisinterventioiden tulosten arvioinnissa voidaan käyttää tutkimusta arvioinnin ja ymmärryksen lisäämiseen. Myös kehittäjien omaa toimintaa, tutkimusta, voidaan käyttää kehittäjien oman oppimisen seurantaan ja arviointiin. Lisäksi sillä voidaan opettaa arvioimaan omaa toimintaa reflektiivisellä ja tutkivalla otteella. (Heikkilä ym. 2008, 24.)

Kehittämistyössä on tärkeää hallita erilaisia menetelmiä. Kehittäjällä on oltava riittäviä taitoja ja tietoa. Hänen on tunnistettava kehittämistä vaativat osa-alueet ja osattava rajata kehittämistehtävä. Kehittämisessä tulee hallita monenlaisia tiedonhankintakeinoja ja osata erottaa oleellinen epäoleellisesta. Kehittämistyössä tarvitaan käyttökelpoisten ratkaisujen rakentamistaitoja sekä innovaatio-osaamista. Saavutetut tulokset tulee osata esitellä ja dokumentoida. (Ojasalo & Moilanen & Ritalahti 2009, 11-13.) Kehittämistyötä tekevän keskeisiä ominaisuuksia on kyky tunnistaa ja tarkastella ilmiöiden taustoja, kyky tehdä päätelmiä näiden pohjalta sekä halu ja taito työskennellä aktiivisesti muutoksen puolesta. Kehittäjän ydinominaisuus on kriittinen ajattelu. Kriittiseen ajatteluun kykenevä henkilö on rationaalinen, looginen, perusteita arvioiva, kriittisesti asennoituva ja siten muutoksen mahdollisuuteen luottava. Tutkivaa kehittämistyötä tekevän tulee jatkuvasti arvioida käytettäviä perusteita, sillä hyvät perusteet ovat päätelmien ja toiminnan pohja. Hyviltä perusteilta edellytetään erityisvaatimuksia sekä totuudessa että luotettavuudessa. Tutkiva kehittäjä omaa tutkivan asennoitumisen ja esittää kysymyksiä. Hänen ominaisuuksiinsa kuuluu järkevyys ja kriittisyys. Hän ei toimi orjallisesti sääntöjen ja ohjeiden mukaan, vaan suhteuttaa toimintansa ja ajattelunsa toisiin ihmisiin. Tutkivaan asennoitumiseen kuuluu muun muassa totuuden etsintä, avoimuus, analyttisyys, systemaattisuus, itseluottamus, tiedonhaluisuus ja kypsyyt. Etsiessään totuutta tutkija hakee parasta tietoa, jonka seurauksena hän saattaa joutua muutta-

maan aikaisempia uskomuksiaan. Ollessaan avomielinen tutkija joutuu hyväksymään erilaisia näkemyksiä ja joskus seuraamaan omien näkemystensä yksipuolistumista ja ennakkoluuloisuutta. Analyttisyys puolestaan merkitsee järjen käyttöä, todisteiden hakua ja halukkuutta pureutua ongelmallisiin tilanteisiin. Systemaattisuudella tutkija tarkastelee kaiken tasoisia ongelmia. Itseensä luottava tutkija näkee itsensä selkeänä ajattelijana ja luottaa omiin päätelytaitoihinsa. Tiedonhaluinen tutkija hakee sellaistaakin tietoa ja sellaisia selityksiä, joille ei aina ole heti tiedossa sovellutuksia. Käyttäessään harkitsevuutta ja kaukonäköisyyttä arviointien teossa ja epäilemisessä tutkija osoittaa kypsyyttä. Tähän kuuluu myös sen ymmärtäminen, että joskus voidaan hyväksyä erilaisia ratkaisutapoja, vaikka riittävää tietoa ei ole saatavilla. Tutkivaan kehittämiseen kuuluu johdonmukainen ja systemaattinen työskentely kohti ongelman ratkaisua, ilmiön ymmärtämistä ja totuutta. Päättely toimii totuuden etsinnän apuna. Toiminta on myös rationaalista, jolloin tutkija seuraa ympäröivän maailman kehitystä ja analysoi sitä. Tutkija esittää relevantteja kysymyksiä, joilla hän etsii vastauksia ongelmiin. Kehittämishankkeisiin liittyy usein haasteellisuutta, joiden ratkaiseminen edellyttää luovuutta ja rohkeutta. Kyky havaita epäselvyyksiä ja ongelmia on olennainen osaamisalue. Kriittinen ajattelutapa on positiivinen, muutoksen mahdollistava taito ja rakentava ajattelutapa. Kehittäjän on osattava kyseenalaistaa nykytoimintaa löytääkseen toiminnan puutteet, joihin toiminta pysähtelee tai jää kiinni. Olennaisia ovat myös kehittämistaidot, jotka koostuvat sisällön hallinnasta ja toiminnan tuntemuksesta, tutkimuksen tekemisen ja tutkimustiedon käytön vaatimista taidoista, yhteistyö- ja johtamistaidoista sekä kyvystä nähdä kokonaisuuksia ja visioida tulevaisuutta. Kaiken edellä mainitun lisäksi tarvitaan motivaatiota, pitkäjänteisyyttä, tahtoa, sitkeyttä uskoa mahdollisuuksiin sekä riittävästi resursseja. (Heikkilä ym. 2008, 36-38, 196.)

Kehittämisellä voidaan hakea uusia palvelumuotoja, menetelmiä ja järjestelmiä tai parantaa olemassa olevia. Kohteena voivat olla ihmiset eli osaaminen, työtehtävät ja tehtäväkokonaisuudet tai sovellettavat tekniikat ja säännökset. Kehittäminen ei ole vain siihen sitoutettujen henkilöiden tehtävä, vaan se koskee muitakin organisaatiossa toimivia. Siihen liittyy oleellisesti yhteistoiminnallisuus ja sosiaalisuus, sillä se koskee useimmiten monia ammattiryhmiä, jotka ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Kehittämistoiminta voi olla luonteeltaan kokemuksellista, jolloin käytännön osaajat kokemustietonsa ja hankitun tutkimustiedon avulla kehittävät toimintaympäristöään ja siellä tapahtuvaa toimintaa ja samalla sitoutuvat itse sekä toimijoiksi että osallistujiksi tähän kehittämistyöhön. Tällöin he saavat itselleen uusia oppimiskokemuksia ja toimintamalleja. (Heikkilä ym. 2008, 55.)

2.2 Tutkimuksellisen kehittämistyön prosessin kulku

Toikko ym. ovat (2009, 21) kuvanneet tutkimuksen ja kehittämistoiminnan rajapintaa. Kun lähtökohtana on kehittämistoiminta, jossa hyödynnetään tutkimusta, voidaan puhua tutki-

muksellisesta kehittämisestä. Opinnäytetyömme ensisijainen tavoite on kehittää tuote ja katsoimme työmme olevan tutkimuksellista kehittämistoimintaa.

Kehittäminen kohdentuu useimmiten tavalla tai toisella työelämän tai liiketoiminnan kehittämiseen ja sen tarkoituksena on saada aikaan jonkinlainen muutos. Tämä muutos voi olla esimerkiksi uusi liiketoimintamalli, palvelu tai tuote ja sen jalostaminen tai tuotteistaminen tai uusille markkinoille laajentaminen, prosessin kehittäminen tai uudistaminen, uusien menetelmien tai mallien kehittäminen tai uudenlaisen työkalutuurin kehittäminen. (Ojasalo ym. 2009, 11-13.)

Kehittämistyön ensimmäinen vaihe on kehittämiskohteen löytäminen ja alustavien tavoitteiden määrittäminen. Kehittämistyön lähtökohta voi olla ongelmaperustainen tai uudistamisperustainen. Ongelmaperustainen kohde on usein jonkinlainen organisaation ongelma, kuten esimerkiksi henkilöstön tyytymättömyys tai suuri vaihtuvuus. Se voi olla myös muunlaista parantamista vaativa alue, kuten esimerkiksi toiminnan heikon kannattavuuden parantaminen. Kohde voi valikoitua esimerkiksi asiakkaiden tekemien valitusten tai työntekijöiden huomamiin ongelmakohteiden perusteella. Uudistamisperustaisella kehittämistyöllä tarkoitetaan uuden etsimistä kohtaamalla uudenlaisia rajapintoja. (Ojasalo ym. 2009, 26-27.) Kehittämistyömme käynnistäjänä toimi FIT -hanke, jonka tavoitteena on kehittää uutta, funktionaalista ja innovatiivista kasvatuksellista materiaalia, metodeja ja työkaluja lasten kielen oppimiseen ja sosiaaliseen syrjäytymisen ehkäisyyn. Näistä kahdesta kehittämiskohteesta valitsimme lasten kielen oppimisen.

Kehittämiskohteen selkiytyttyä määritellään tavoitteet, joihin kehittämistyöllä pyritään. Kohde on usein laaja ilmiö ja tavoitteiden avulla pyritään jo alkuvaiheessa rajaamaan ainakin suuntaa antava näkökulma aiheeseen. Tutkimuksellisessa kehittämistyössä tulisi pyrkiä tuottamaan työelämästä ja sen kehittämisestä tietoa, joka kehittää ja uudistaa työelämän osaamis- ja tietopohjaa. (Ojasalo ym. 2009, 27-28.) Opinnäytetyön tekemiseen on rajatusti aikaa, mutta halusimme saada kehitettyä jonkin mahdollisimman konkreettisen ja valmiin tuotteen. Tämän vuoksi oli tärkeää rajata näkökulma mahdollisimman hyvin. Aluksi päätimme, että keskittyisimme varhaiskasvatusikäisten kielenkehityksen tukemiseen ja lähtisimme tarkastelemaan asiaa perehtyen Vygotskin kielenkehityksen teorioihin ja vertaisryhmäoppimisen näkökulmaan. Työn edetessä huomasimme kuitenkin, että tehdyt teemahaastattelut ja kyselytutkimukset ohjasivat työtä siten, ettei Vygotskin teorioille ja vertaisryhmäoppimisen merkityksen korostamiselle jäänyt enää niin merkittävää osaa työssämme. Päätimme kuitenkin pitää ne osana tätä opinnäytetyön raporttia, koska niihin tutustuminen on motivoinut meitä suuresti työn suunnittelussa ja ideoinnissa. Teorioiden kautta pääsimme sisään lapsen kielenkehityksen maailmaan.

Ennen kehittämistyön aloittamista ja tarkkaa suunnitelman tekoa on tärkeää oppia tuntemaan kehittämisen kohde perehtymällä kaikkeen saatavilla olevaan kohdetta koskevaan aineistoon. Tällöin otetaan huomioon myös kaikki esiolettamukset ja lähtökohdat, joita nousee esiin niin aiemmista tutkimuksista kuin käytännön maailmastakin. Tutkimuksellisessa kehittämiskohdeessa haetaan kehittämiselle olennainen kysymys. Tätä varten tarvitaan vankka tietoperusta, joka muodostuu työelämän ja organisaatioiden tiedosta sekä tutkimus- että muissa lähteissä julkaistusta tiedosta. Tietoperustan luonnissa olennaista on myös havainnointi ja haastattelut niiltä henkilöstön edustajilta, joita muutos koskee ja joilla on olemassa muutoksen kannalta hyvää tietoa. (Ojasalo ym. 2009, 28-29.) Aloitimme aiheeseen tutustumisen käymällä läpi aiheetta käsitteleviä tutkimuksia ja kirjallisuutta. Tämän lisäksi meidän tuli saada tietää varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkemys kielenkehittymiseen liittyvästä materiaalista, sen laadusta ja riittävydestä. Lähdimme selvittämään näiden käytännön osaajien tarpeita ja näkemyksiä olemassa olevasta materiaalista teemahaastatteluiden kautta. Haastattelimme neljää erityislastentarhanopettajaa ja purimme haastattelut sisällönanalyysin keinoin. Tuloksista ilmeni, että erilaisia välineitä on olemassa paljon, mutta ne ovat hajallaan eivätkä löydä aina käyttäjää. Kaksi neljästä erityislastentarhanopettajasta esitti suoran toiveen jonkinlaiselle materiaalipaketille, jossa materiaalia olisi koottu yhteen.

Kehittämistehtävässä määritetään tarkemmin, mihin kehittämisellä pyritään. Usein kyseessä on jonkin konkreettisen tuotoksen, toimintatavan tai kehittämisideoiden luominen. Kehittämistyön onnistumista arvioidaan myöhemmin ennalta määritellyillä mittareilla. (Ojasalo ym. 2009, 33.) Erityislastentarhanopettajien haastatteluiden pohjalta kehittämistehtäväksemme tarkentui kielenkehityksen teoriaa ja kielenkehitystä tukevia toimintoja sisältävän materiaali-paketin luominen. Rajasimme tuotetta siten, että se tulisi kaikkien varhaiskasvatuksen ammattilaisten käyttöön sähköisessä muodossa. Saimme yhteistyökumppaniksemme Sosiaalipedagogit Talentia Ry:n ja tätä kautta väylän tuotteen julkaisulle.

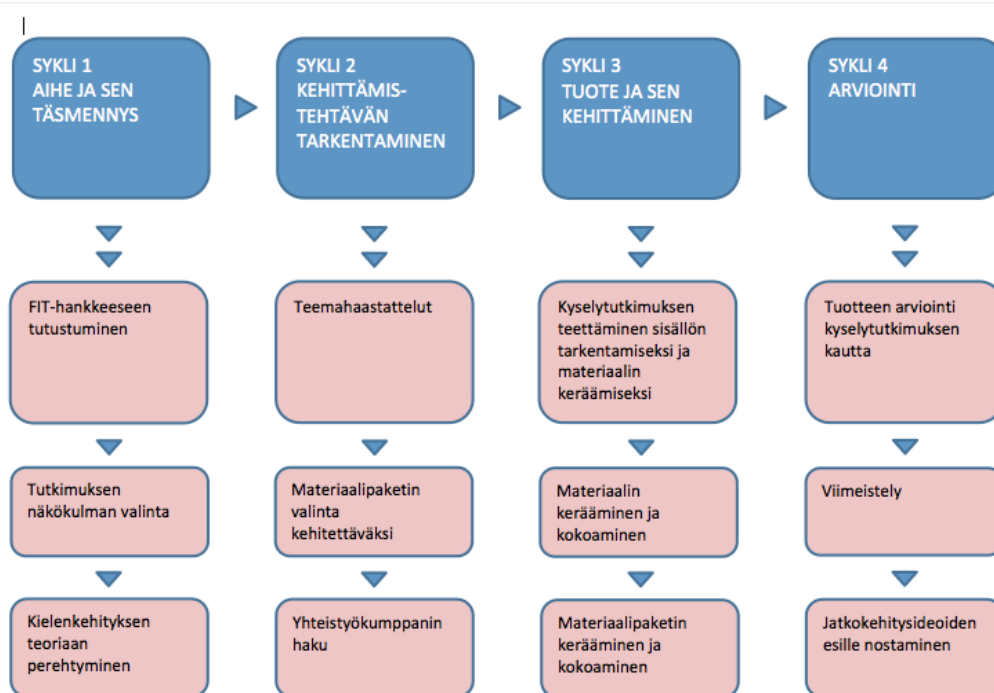
Onnistuneen prosessin kannalta on tärkeää, että aihealue tunnetaan perusteellisesti ja siitä on valittu jokin näkökulma, jonka kautta tutkimuksellisessa kehittämistyössä edetään. Tietoperustaan eli teoriataustaan tai teoreettiseen viitekehykseen kootaan kaikki kehittämiseen liittyvä olemassa oleva tieto ja se muodostaa kehittämistyön perustan. Se on käsitejärjestelmä, jossa käsitteet ja niiden väliset suhteet tulevat määritellyiksi. Kyseessä on siis järjestelmälliseen ajatteluun perustuva tavoitteellinen kokonaisuus. (Ojasalo ym. 2009, 34-35.) Opin näytetyömme raportin teoreettiseen viitekehykseen olemme keränneet tietoa kielenkehityksestä, kielen keskeisestä merkityksestä, erilaisista kielenkehittymisen haasteista, kielenkehittymisen asemasta varhaiskasvatussuunnitelmassa sekä Vygotskin vertaisryhmäoppimisen teoriasta ja leikin merkityksestä kielenkehitykselle. Tietoperustaa muodostaessamme valitsimme kehitystehtävämme näkökulmaksi vertaisryhmäoppimisen. Myöhemmässä vaiheessa huo-

masimme, etteivät Vygotski ja vertaisryhmäoppiminen saaneet niin merkittävää osaa valmiissa materiaalipaketissa.

Ennen konkreettisten menetelmien valintaa pohditaan, millaisella lähestymistavalla kehittämistyötä lähdetään tekemään. Lähestymistapa määräytyy kehittämistehtävän mukaan. (Ojasalo ym. 2009, 36.) Valitsimme kehittämistyömme lähestymistavaksi toiminnallisen opinnäytetyön mallin. Toiminnallisessa opinnäytetyössä tavoitellaan jonkin käytännön toiminnan ohjeistamista, opastamista, toiminnan järjestämistä tai järjeistämistä ammatillisella kentällä (Vilka & Airaksinen 2003, 9).

Kehittämistyössä voidaan käyttää hyväksi monenlaisia menetelmiä, jotka tutkimuskirjallisuudessa jaetaan yleensä kvalitatiivisiin ja kvantitatiivisiin menetelmiin. Erilaisia menetelmiä käyttämällä voidaan kehittämistyön tueksi saada erilaista tietoa sekä monenlaisia näkökulmia ja ideoita. Tällaisia menetelmiä ovat esimerkiksi kyselyt, haastattelut, havainnointi, dokumenttianalyysi, benchmarking ym. Menetelmää valittaessa on keskeistä tietää, millaista tietoa tullaan tarvitsemaan ja millaiseen tarkoitukseen sitä aiotaan käyttää. Erilaisilla menetelmillä voidaan saada erilaista tietoa ja erilaisia näkökulmia kehittämistyön tueksi. Käyttämällä rinnakkain useita menetelmiä voidaan saada toisiaan täydentäviä tietoja. (Ojasalo ym. 2009, 40.) Olemme käyttäneet tutkimuksellisissa osuoksissamme laadullisen tutkimuksen keinoja. Laadullisella tutkimuksella halutaan kuvata todellista elämää ja kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2000, 152). Kehittämiskohteen tarkentamiseksi teimme teemahaastatteluja erityislastentarhanopettajille. Sen lisäksi olemme sähköpostitse ja osittain paperiversioina teetetyn kyselytutkimuksen kautta keränneet puheterapeuttien, erityislastentarhanopettajien ja lastentarhanopettajien näkemyksiä materiaalipaketin sisällön tarpeista sekä keränneet konkreettista materiaalia sisällöksi. Lopussa käytimme vielä sähköpostitse lähetettävää kyselytutkimusta saadaksemme ammattilaisten arvioita valmiista materiaalipaketista. Kehittämistyön tulosten jakamisessa ensisijainen yleisö on käytännön yhteisöt, jotka saattavat hyödyntää hankkeesta opittuja kokemuksia oman yhteisönsä toiminnassa. Vaikka raportoinnin pääpaino on yleensä loppuraportissa, tulisi hanketta kuitenkin raportoida koko kehittämisprosessin ajan. Loppuraportti painottuu kehittämistehtävän, tietoperustan ja kehittämisprosessin tarkkaan kuvaamiseen sekä aikaansaannosten arviointiin. Raportoinnin ja suullisten esitysten kautta työelämässä opittua tietoa saadaan yleiseen keskusteluun ja tulevien tutkijoiden ja kehittäjien käyttöön. (Ojasalo ym. 2009, 46-47.) Valmis materiaalipaketti on luvattu lähettää sähköisessä muodossa kaikille halukkaille kyselyymme vastanneille ammattilaisille. Lisäksi tuote on tarkoitus julkaista Sosiaalipedagogit Talentia Ry:n [www-sivuilla](http://www.sivuilla). Sen näkyvyyttä voidaan lisätä esimerkiksi mainostamalla sitä yhdistyksen lehdessä, mikäli yhdistys katsoo sen mahdolliseksi.

Arviointia tehdään koko kehittämistyön ajan tarkoituksena suunnata kehittämistyötä ja antaa palautetta kehittämistyötä tekeville. Loppuarvioinnissa osoitetaan, miten kehittämistyössä on onnistuttu. Arviointi on tiedon suunnitelmallista keräämistä ja analysointia. Vertailemalla tuloksia ennalta määriteltyihin kriteereihin voidaan arvioida kehittämistoimien vaikutuksia ja kehittämisen etenemistä. Arvioinnissa keskitytään tyypillisesti kehittämistyön panoksiin, muutosprosessiin ja lopputuloksiin sekä niiden välisiin suhteisiin. Arvioinnin välineinä voidaan käyttää esimerkiksi kyselyjä, havainnointia, haastatteluja tai dokumenttianalyseja. (Ojasalo ym. 2009, 47.48.) Olemme arvioineet tuotettamme itse koko sen kehittämisprosessin ajan. Valitettavasti materiaalipaketin arviointi tapahtui ammattilaisille lähetetyn kyselytutkimuksen kautta ainoastaan sen valmistuttua. Ihannetilanteessahan arviointia olisi teetetty useamman kerran ja olisimme tuon pohjalta tehneet muutoksia materiaalipakettiin. Tuo ei kuitenkaan ollut tässä kehittämistyössä rajallisen ajan vuoksi mahdollista.



Kuvio 1: Prosessin syklikuvaus

2.3 Toiminnallinen opinnäytetyö

Juha T. Hakala (2004, 21) jakaa ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt kärjistetysti tutkimustyyppisiin opinnäytetöihin ja kehittämistyyppisiin opinnäytetöihin. Kehittämistyyppisille opinnäytetöille on ominaista, että ne muodostuvat ikään kuin kahdesta erillisestä osasta, jotka ovat tuote tai tapahtuma sekä näitä tavalla tai toisella taustoittava kirjallinen raportti. Oman

opinnäytetyömme kirjallisen raportin lisäksi on tuotettu pdf -muotoinen materiaalipaketti kielen kehityksen tukemisen avuksi varhaiskasvatuksen ammattilaisille.

Toiminnallisen opinnäytetyön prosessi on tekemisen ja kirjoittamisen vuorovaikutusta. Proses-
sin edetessä työprosessi kirjoitetaan vähitellen opinnäytetyöraportiksi. Raportista selviää,
mitä, miksi ja miten on tehty, millainen tämä prosessi on ollut sekä millaisiin tuloksiin ja joh-
topäätöksiin on tultu. Raportti kertoo myös, miten tekijä arvioi omaa prosessiaan, tuotettaan
ja oppimistaan. Opinnäytetyöraportin lisäksi toiminnalliseen opinnäytetyöhön liittyy itse pro-
dukti eli tuotos, joka annetaan kirjallisessa muodossa. Produktilla puhutellaan sen kohde- ja
käyttäjryhmää. (Vilka ym. 2003, 65.)

Meidän opinnäytetyömme on luonteeltaan toiminnallinen. Vilkan ym. (2003, 56) mukaan tut-
kimuksellisen selvityksen tekeminen toiminnallisessa opinnäytetyössä liittyy yleensä tuotteen
toteutustapaan. Toteutustavalla tarkoitetaan keinoja, joilla oppaan materiaali hankitaan sekä
keinoja, joilla oppaan sisältö kootaan (Vilka ym. 2003,9). Meidän työssämme teemahaastat-
telut ja kyselyt ammattilaisille olivat tarpeen, koska emme tarkasti tienneet kohderyhmämme
tarpeita kielen kehittymisen tukemisen osalta. Ammattilaisilla on valtava määrä tietoa, jonka
käyttöön saaminen edellyttää selvitystyön tekemistä. Toiminnallisessa opinnäytetyössä tavoit-
tellaan jonkin käytännön toiminnan ohjeistamista, opastamista, toiminnan järjestämistä tai
järkeistämistä ammatillisella kentällä. Tämä voi olla esimerkiksi ammatilliseen käytäntöön
suunnattu ohje, ohjeistus tai opastus. Käytännössä tällainen voi olla esimerkiksi perehdyttä-
misopas. Toteutustapoja voivat olla esimerkiksi kirja, vihko, kansio, opas, cd-rom tai kotisi-
vut. On tärkeää, että toiminnallisessa opinnäytetyössä esiintyy sekä käytännön toteutus että
sen raportointi tutkimusviestinnän keinoin. (Vilka ym. 2003, 9.)

Toiminnallisella opinnäytetyöllä on hyvä olla työelämän toimeksiantaja, joka meidän työel-
lämme on Sosiaalipedagogit Talentia ry. Toiminnallista opinnäytetyötä tehdessä on hyvä poh-
tia tarkkaan työn rajausta siten, ettei lopullinen opinnäytetyö laajene mittavammaksi kuin
alkuperäiset tavoitteet edellyttävät (Vilka ym. 2003, 18). Myös meidän työssämme rajaami-
nen on ollut haasteellista, mutta olemme jatkuvasti prosessin edetessä arvioineet uusien ide-
oiden kohdalla niiden vaikutusta kokonaisuuteen ja työn laajuuteen.

Toiminnallisessa opinnäytetyössä tutkimustyön tarkoitus on saada sellaista tietoa, jolla tekijä
itse voi perustellusti täsmentää, rajata, kehittää, uudistaa sekä luoda tuotetta käyttäjajouk-
koa paremmin palvelevaksi. Toiminnallisessa opinnäytetyössä aineiston määrän sijaan tärke-
ämpää on aineiston laatu ja se, kuinka hyvin aineisto palvelee toiminnallisen osuuden toteu-
tusta. (Vilka 2010, 5, 43.)

2.4 Tutkimuksen eettisyys

Tutkijan tulee ottaa tutkimuksenteossa huomioon monia eettisiä kysymyksiä. Tiedonhankintaan ja julkistamiseen liittyvien tutkimuseettisten periaatteiden tunteminen ja niiden mukaan toimiminen on jokaisen yksittäisen tutkijan vastuulla. Suomessa on erillisiä julkisia elimiä, joiden tehtävänä on valvoa ja ohjata tutkimushankkeiden asianmukaisuutta ja eettisyyttä. Yleisesti hyväksytyjä tiedon hankintaan ja julkistamiseen liittyviä periaatteita ovat muun muassa tutkimustulosten tallentamiseen, esittämiseen ja arviointiin liittyvät seikat. Myös tiedonhankintamenetelmien tulee olla eettisesti kestäviä ja avoimuuteen perustuvia. Tutkimuksen rahoituksen sekä tutkimusryhmän jäsenten asemaan ja oikeuksiin liittyvät seikat tulee olla avoimesti määriteltyjä ja raportoituja. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2009, 23-24.)

Olemme noudattaneet omassa tutkimuksessamme aiheen valinnasta lähtien yleisesti hyväksytyjä eettisiä käytänteitä. Olemme selvittäneet tutkimustulosten tallentamiseen, esittämiseen, julkaisemiseen ja arviointiin liittyvät oikeudelliset seikat. Käyttämämme tiedonhankintamenetelmät ovat tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä.

Hirsjärvi ym. (2009, 25) kuvaa teoksessaan hyvän tieteellisen käytänteen mukaisen ihmistieteellisen tutkimuksen lähtökohtia. Peruseriaatteena on ihmisarvon kunnioittaminen, joka toteutuu antamalla jokaisen ihmisen itse päättää, haluaako osallistua tutkimukseen. Ihmisarvon kunnioittamiseen kuuluu myös sen selvittäminen, millä tavoin henkilöiden suostumus hankitaan, millaista tietoa heille voidaan antaa ja millaisia riskejä heidän osallistumiseensa liittyy.

Tutkimuksessamme pyysimme haastateltavien suostumuksen joko kasvotusten tai puhelimitse kysymällä. Annoimme heille tutkimuksen kannalta relevantiksi arvioimaamme tietoa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat täysi-ikäisiä.

Tutkimuksenteossa on pyrittävä kaikin tavoin avoimuuteen ja rehellisyyteen sekä vältettävä epärehellisyyttä. Toisten tutkijoiden ja kirjoittajien tekstejä ei plagioida (lainata luvatta), myöskään omia, aiempia tutkimuksia, ei tule plagioida. Tällä tavoin tiedeyhteisöä johdetaan harhaan tutkijan oman tutkimustyön suhteen. Tutkijan ei tule yleistää tuloksia kriittikittömästi, tuloksia ei saa sepittää eikä kaunistella. Tutkimuksessa käytetyt menetelmät on oltava asianmukaisesti ja tarkasti selostettuja ja raportointi ei saa olla puutteellista tai harhaanjohtavaa. Kaikkien tutkimuksessa mukana olevien tutkijoiden nimet on mainittava julkaisuissa eikä aineistoja saa omia itselleen. Tutkimukseen myönnettyjä määrärahoja ei saa käyttää väärin tarkoituksiin. Tutkijan on kyettävä selvittämään määrärahojen asianmukainen käyttö. (Hirsjärvi ym. 2009, 25-27.) Tutkimuksessamme olemme pyrkineet mahdollisimman rehelliseen ja avoimeen prosessointiin.

Kvale (1996, 111) kuvaa teoksessaan tutkimuksen eri vaiheiden eettisiä kysymyksiä. Tutkimuksen tarkoitusta tulisi tarkastella tieteellisen tiedon etsimisen ohella siitä näkökulmasta, miten se parantaa tutkimuksen kohteena olevaa inhimillistä tilannetta. Omassa tutkimuksessamme pääpaino on siinä, miten päivähoitossa voitaisiin tukea kielen kehityksen haasteita kohtaavien lasten tilannetta.

Seuraavana Kvale (1996) peräänkuuluttaa suunnitelman eettistä sisältöä. Tarkoituksena on saada kohteena olevien henkilöiden suostumus ja harkita mahdollisia tutkimuksesta aiheutuvia seurauksia kohdehenkilöille. Pyysimme kohdehenkilöiden suostumuksen suullisesti ja huomioimme sen, että tutkimukseen osallistuminen ja haastatteluihin vastaaminen vie kohdehenkilöiltä aikaa.

Haastattelutilanteessa on selvitettävä henkilöiden antamien tietojen luottamuksellisuus ja on otettava huomioon, miten itse haastattelutilanne voi vaikuttaa haastateltaviin (esimerkiksi stressiä haastattelun kuluessa) (Kvale 1996, 111.) Selvitimme tutkimuksessamme tietojen luottamuksellisuuden ja huomioimme mahdolliset vaikutukset haastateltavissa: pyrimme tekemään haastattelusta mahdollisimman stressittömän. Se seikka, että haastatteluun vastaaminen oli aikaa vievää, saattoi vähentää vastaajien määrää.

Tulosten purkamisen kohdalla on jälleen esillä luottamuksellisuus (Kvale 1996, 111). Pyrimme pitäytymään mahdollisimman tarkasti haastateltavien vastauksissa. Aineistoa redusoidessa yhdistimme samankaltaisia vastauksia ja valitsimme vain aiheeseemme liittyvää aineistoa. Aineistoa analysoidessa eettisyys koskee sitä, miten syvällisesti ja kriittisesti haastattelut voidaan analysoida ja voivatko osallistujat sanoa, miten heidän sanomiaan on tulkittu. Oma aineistoa analysoidessa pitäydymme selkeästi ja tiukasti aiheeseen liittyvässä tiedossa.

Tutkijan eettinen velvollisuus on varmistua, että hänen esittämänsä tieto on mahdollisimman varmaa ja todennettua (Kvale 1996, 111). Esittämämme aineisto on niin varmaa ja todennettua kuin mahdollista. Tutkimusaineiston raportoinnissa on otettava huomioon luottamuksellisuus sekä ne seuraukset, joita tiedon julkaisemisella on niin haastateltaville kuin heitä koskeville ryhmille tai instituutioille (Kvale 1996,111). Olemme pyrkineet mahdollisimman tiukkaan luottamuksellisuuteen ja huolehdimme, että raportin julkaiseminen ei aiheuta kenellekään mahdolliselle osapuolelle vahingollisia tai negatiivisia seurauksia.

2.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus ei ole Tuomen ja Sarajärven (2004, 131-133) mukaan yksiselitteinen asia. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät pohdinnat totuudesta ja objektiivisestä tiedosta. Objektiivisuuden problematiikkaa tarkasteltaessa on muistettava erottaa havain-

tojen luotettavuus ja niiden puolueettomuus. Puolueettomuus luotettavuuden kriteerinä tulee esiin tarkasteltaessa tutkijan työtä - onko pääpaino ollut tutkittavien kuulemisessa ja ymmärtämisessä vai ovatko tutkijan omat mielipiteet vaikuttaneet tuloksiin.

Tutkimuksen pätevyydellä ja luotettavuudella eli validiteetilla tarkoitetaan tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä sillä on tarkoitus mitata. Tutkimustulos on validi, mikäli mittaus tulokset osoittavat, että saatu tieto vastaa vallalla olevaa teoriaa tai pystyy tarkentamaan ja parantamaan sitä. Käytössä olevat mittarit ja menetelmät eivät aina vastaa sitä todellisuutta, mitä tutkija kuvittelee tutkivansa. Validiteetin ongelma on siinä, että mittaus-ten ulkopuolelle jäävää, todellista tietoa ei yleensä ole käytettävissä. Vaikka validiuden käsite on epäselvä, kaiken tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulee jollakin tavalla arvioida. Validius merkitsee tutkimuksen kuvauksen ja siihen liitettyjen selitysten ja tulkintojen yhteensopivuutta. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2009, 231-232; Virtuaali ammattikorkeakoulu 2013.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka selonteko tutkimuksen toteuttamisesta. Tutkimuksen kaikkien vaiheiden selostus tulee olla tarkkaa. Aineiston tuottamisen olosuhteet olisi selostettava selvästi ja johdonmukaisesti. Tuloksia tulkitessa on kerrottava, millä perusteella tulkintoja esitetään ja mihin tutkija perustaa päätelmänsä. Validiutta voidaan parantaa käyttämällä useita tutkimusmenetelmiä. Tutkimusmenetelmien yhteiskäyttöä kutsutaan triangulaatioksi. Denzin (1970) jaottelee triangulaation neljään tyyppiin. Metodinen tai metodologinen triangulaatio tarkoittaa tutkimusmenetelmien yhteiskäyttöä samassa tutkimuksessa. Tutkijatriangulaatiolla tarkoitetaan useampien tutkijoiden osallistumista tutkimukseen aineistonkerääjinä sekä tulosten analysoijina ja tulkitsoijina. Teoreettinen triangulaatio tarkoittaa ilmiön lähestymistä eri teorioiden näkökulmasta ja aineistotriangulaatio merkitsee sitä, että saman ongelman ratkaisemiseksi kerätään useita erilaisia tutkimusaineistoja. (Hirsjärvi ym. 2009, 233.) Itse olemme käyttäneet tutkimuksessamme tutkijatriangulaatiota eli meitä on kaksi tutkijaa keräämässä, analysoimassa ja tulkitsemassa aineistoa.

Validiteettia arvioidessa huomio kohdistuu siihen, kuinka hyvin tutkimusote ja käytetyt menetelmät vastaavat sitä ilmiötä, jota halutaan tutkia. Sovellettavan tutkimusotteen tulee ollakseen validi tehdä oikeutta tutkittavan ilmiön olemukselle ja kysymyksenasettelulle. Validiteetin kannalta tulee ensimmäiseksi miettiä sitä, millainen tutkimuksen strategia on validi. Käytetty tutkimusmenetelmä ei itsessään johda tietoon, vaan menetelmä tulee valita sen mukaan, millaista tietoa halutaan saada. (Virtuaali ammattikorkeakoulu 2013.) Oma tutkimusmenetelmämme pohtiessa pidimme mielessä, millaista tietoa halusimme ja millä menetelmällä saatu tieto olisi luotettavinta ja monipuolisinta.

Tutkiva kehittäminen on tutkivan ja kehittämisen määritelmien yhdistämistä. Kyse on yksilön tai yhteisön tavasta tarkastella ja toimia ja se voidaan ymmärtää myös sellaiseksi tavaksi työskennellä, jossa tutkimuksella, tutkimustiedolla tai tiedon tavoittelulla on tärkeä rooli kehittämisen yhteydessä. Tutkivan kehittämisen voidaan ajatella olevan myös kehittämistoiminnan, kehittämistavan, kehittämiskohteen sekä kehittämistä tekevien ihmisten ja ryhmien kriittistä ja tutkivaa arviointia. Yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa tehtävät opinnäytetyöt ovat merkittävä osa käytännön työelämän kehittämistoimintaa. (Heikkilä ym. 2008, 23.)

Validiteetin täydellinen puuttuminen tekee tutkimuksesta arvottoman. Validiteetin puuttuessa tutkitaan todellisuudessa aivan muuta asiaa kuin mitä ajatellaan tutkittavan tai alun perin on ollut tarkoitus tutkia. Puutteellinen validiteetti merkitsee sitä, että empiiriset havainnot ja koko tutkimus itsessään kohdistuu alkuperäisestä kohteesta ja tarkoituksesta sivuun. (Virtuaali ammattikorkeakoulu 2013.)

Validiteettia voidaan tarkastella monelta kannalta. Looginen validiteetti (koettu validiteetti, face validity) edellyttää tutkimuksen kriittistä tarkastelua. Tällä tarkoitetaan tutkijan omaa käsitystä suorituksen oikeellisuudesta. Sisäisen validiteetin tarkastelussa kysytään, aiheutuvatko empiirisen tutkimuksen koetilanteessa saadut tulokset tai muuttujien väliset erot niistä tekijöistä, joiden oletetaan niihin vaikuttavan. Laadullisen tutkimuksen kohdalla tarkastellaan mm. kysymystä siitä, onko tutkimusstrategia valittu tutkittavan kohteen olemuksen mukaisesti. Aineisto- eli sisältövaliditeetti tarkoittaa tutkimusaineistoon liittyvää validiteettia ja kuvastaa sitä, kuinka hyvin aineiston analysoinnissa käytetty menetelmä vastaa tutkimusaineistoa. Sisältövaliditeetti kuvastaa sitä, kuinka hyvin koottu aineisto vastaa ulkopuolisia kriteereitä. Tutkimusprosessin tulee olla arvioitavissa ja arvioijan on kyettävä seuraamaan tutkijan päättelyä. Arvioijan on kyettävä näkemään, etteivät tulokset perustu pelkästään tutkijan omaan intuitioon. Näin ollen tutkijan tulee mahdollisimman selkeästi kuvata aineistonsa, siitä tekemänsä tulkinnat sekä ratkaisu- ja tulkintatavat. (Virtuaali ammattikorkeakoulu 2013.)

Olemme pyrkineet omassa tutkimuksessamme ja sen tuloksia esittäessämme mahdollisimman tarkkaan validiteettiin. Aineistoa analysoidessamme olemme kohdistaneet huomionsa sellaiseen tietoon, joka antaa selkeintä tietoa kielen kehityksen tukemisesta.

2.6 Aiempia tutkimuksia

Lapsen kielellisestä kehityksestä ja sen tukemisesta varhaiskasvatuksessa ei ole olemassa kovin laajaa tutkimusaineistoa. Päivi Pihlaja on tutkinut varhaiserityiskasvatusta suomalaisessa päivähoitossa (Pihlaja 2005). Tutkimuksen lähtökohtana on ollut lapsen arvostus ja lapsuuden näkeminen merkityksellisenä elämänvaiheena. Pihlajan tavoitteena on ollut tutkia olemassa olevaa ja paljastaa vallitsevia ilmiöitä päivähoiton sosiokulttuurisesta kontekstista. Kasvuym-

päristöllä ja vuorovaikutuksen laadulla on tärkeä merkitys lapsen kielen oppimisessa. Suomalaisessa päivähoitossa lapsilla on erityisen tuen tarvetta eniten sosioemotionaalisissa sekä kielen kehitykseen liittyvissä ongelmissa. Pihlaja esittelee tutkimuksessaan erilaisia lapsen kielen ja kommunikaation kehitykseen liittyviä vaikeuksia. Pihlaja toteaa, että kieleen, puheeseen ja kommunikaatioon liittyvän tutkimustiedon lisääntyessä sekä diagnosoinnin tarkentumisen myötä löydetään yhä tarkempia pulmien kuvauksia ja yhä enemmän yhdistetään kielen ja ajattelutoiminnan ongelmia toisiinsa. (Pihlaja 2005, 6, 23, 70-71.)

Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksella on toteutettu tutkimushanke vuosina 2002-2009, jonka aiheena on ollut lapsen kehittyvä kieli ja vuorovaikutus (Helsingin yliopisto 2010). Hankkeen tavoitteena oli tuottaa uutta tietoa tyypillisesti kehittyvien leikki-ikäisten suomenkielisten lasten puheen, kielen ja vuorovaikutuksen kehityksestä. Hanke jakautui kahteen osatutkimukseen: lapsen äänteelliseen kehitykseen ja lapsen kehittyvään vuorovaikutukseen. Lapsen äänteellisen kehityksen osa-alueen myötä on julkaistu mm. kirja ”Mistä on pienten sanat tehty?” (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2004).

Helena Haapsamo on tutkinut 8-36 kuukauden ikäisten lasten kielellistä kehitystä ja sen yhteyttä sosioemotionaaliseen kehitykseen sekä käyttäytymisen ongelmiin (Haapsamo 2012). Tutkimukseen osallistui 50 perhettä Oulun alueella vuosina 2006-2007. Lapset luokiteltiin 8 kuukauden iässä vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitojen mukaan kahteen joukkoon, joista toisessa olivat lapset, joilla oli mahdollinen tuen tarve vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaidoissa ja toisessa lapset, joilla tätä tuen tarvetta ei kaikella todennäköisyydellä ollut. Tutkimustuloksista kävi ilmi, että lapset, joilla oli paremmat sosioemotionaaliset taidot, menestyivät paremmin myös vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitoja kuvaavissa arvioinneissa (BITSEA -lomake). Myös lasten äitien kokema stressi vaikutti nuorimpien lasten sosioemotionaalisten ja käyttäytymisen ongelmien esiintymiseen runsaampana. Haapsamon tekemän tutkimuksen tulosten mukaan perhe- ja neuvolatyössä lapsen kehityksen kannalta on tärkeää huomioida myös kasvuympäristö: vanhempien hyvinvointi sekä sisarusten määrä vaikuttavat lapsen sosioemotionaaliseen ja kielelliseen kehitykseen. (Haapsamo 2012.) Tämän tutkimuksen perusteella voidaan nähdä yhteys myös päivähoiton toiminnan (yhteistyö vanhempien kanssa, kasvatuksellisen tuen tarjoaminen), vanhempien hyvinvoinnin ja lapsen kielellisen kehityksen välillä.

Kansainvälisen tutkimuksen osalta mainitsemme isobritannialaisen tutkimuksen kielen roolista varhaiskasvatusympäristöissä (Roulstone & Law & Rush & Clegg & Peters 2011). Tutkimuksessa pohdittiin lapsen varhaisia kommunikaatiivisia kasvuympäristöjä ja niiden vaikutusta lapsen kouluvalmiuksiin. Tutkijat toteavat, että suurin osa lapsista kehittyi kielellisissä taidoissa vauhtomasti, mutta joillekin kielellisen kehityksen haasteet ovat niin vakavia, että ne vaikuttavat lukutaidon kehittymiseen sekä oppimisvalmiuksiin myöhemmin kouluelämässä. Tutkijoiden mukaan lapsen sosiaalisella taustalla on yhteys kouluvalmiuksien kehittymiseen ja kaksivuoti-

aan lapsen ymmärrys ja sanavaraston laajuus korreloivat koulunaloituksen haasteisiin. Lapsen kasvuympäristön kommunikaation laadulla on suurempi merkitys lapsen kielen kehitykselle kuin sosioekonomisella taustalla. (Roulstone ym. 2011.)

3 Kielen keskeinen merkitys

Kieli saattaa vaikuttaa monesti itsestään selvältä asialta ja sen merkitys tulee helposti näkyviin vasta, kun sen kehittämisessä on ongelmia. Kieli on hyvin keskeisessä asemassa ihmisen elämässä. Kieli on sekä oppimisen kohde että väline. (Korkeamäki 2011, 43.) Ihminen ajattelee, ymmärtää ja oppii kielen välityksellä. Ajatteleva ja muisteleva tapahtuvat paljolti mielikuvien kautta. Käsitteillä ja sanavarastolla kielennetään ajatuksia. Ilman kieltä olisi hankalaa välittää toisille omia ajatuksia ja tunteita. Ilman kieltä emme voisi lukea ja kuulla asioista, vaan meidän tulisi kokea kaikki itse. Kouluopetukseen ei mahdollistuisi ilman puhuttua, kirjoitettua tai viitottua kieltä. Suurin osa oppimisesta tapahtuu kielen välityksellä. (Marttinen & Ahonen & Aro & Siiskonen 2001, 19; Nurmilaakso 2011, 31.)

Kielellä tarkoitetaan kielijärjestelmää, joka muodostuu äänneistä, sanoista, tavuista ja näiden keskinäisistä suhteista. Puhe terminä taas kuvaa tuon järjestelmän heijastumista eri tilanteissa. Puheessa lopputulokseen vaikuttavat käytettyjen sanojen lisäksi puhujan ja kuulijan väliset suhteet, puhetilanne, ulkoinen käyttäytyminen, äänenpainot, ilmeet, eleet sekä liikkeet, kosketus ja ympäristöstä johtuvat tekijät. Kommunikaatiolla tarkoitetaan kahden tai useamman ihmisen välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta, johon kaikki osapuolet vaikuttavat. (Lampi 1980, 10.)

Kieli toimii lapselle apuvälineenä ympäristön jäsentämisessä. Kielen avulla lapsi rakentaa itsetuntoaan ja identiteettiään. Kieli toimii tunne-elämän, luovuuden ja itsetunnon vahvistamisen välineenä. (Sinko 2011, 24-25.) Kieli on lapselle erittäin tarpeellinen minän ja yksilöllisyyden ilmaisussa. Se on yhteydessä lapsen koko kehitykseen. Opittu kielitaito lisää ajattelun nopeutta ja laajuutta. Kielen käyttäminen on ajattelua, sosiaalista vuorovaikutusta, toiminnan ilmaisemista ja tunteiden ilmaisua. (Nurmilaakso 2011, 31.)

3.1 Kielen kehittyminen varhaislapsuudessa

Lapsen kielenkehitys lähtee liikkeelle jo äidin kohdussa sikiön kuulohavaintojen kautta. Tällä uskotaan olevan vaikutusta myöhempään kuulon avulla tapahtuvaan oppimiseen. (Korpilahti 2004, 34.) Lapsen kielen ja kommunikointitaitojen kehittymisen prosessiin vaikuttavat fysiologiset edellytykset sekä lapsen persoonallisuus ja monenlaiset ympäristötekijät. Kehitysprosessi saa alkunsa lapsen ja ympäristön jatkuvasta vuorovaikutuksesta. Lapsen lähellä elävillä ihmisillä on vaikutusta siihen, minkälainen sosiaalinen ja fyysinen ympäristö lapselle raken-

tuu, miten tuo ympäristö vastaa lapsen kehitysvaiheiden tarpeita ja kuinka lapsi saa mahdollisuuden kehittyä oman aktiivisen toimintansa kautta. Lapsen lähi-ihmisten käsityksiin lapsen tarpeista vaikuttavat lapsen omat kiinnostuksen kohteet, aloitteet ja vastaukset sekä niiden määrä ja laatu. Lähi-ihmisen tulkinnat ja vastaukset vaikuttavat edelleen lapsen käsitykseen itsestään kommunikoivana ihmisenä. Niiden kautta lapsi myös muodostaa käsityksen siitä, millaiset piirteet lapsen omassa kommunikoinnissa ja muiden ilmaisuissa ovat toimivimpia. (Korpijaakko-Huuhka & Launonen 2011, 10.)

Kielenkehitys etenee äänteiden oppimisesta varhaiseen sanastoon, lauserakenteiden kehittymiseen, taivutusmuotojen omaksumiseen ja aina narratiivisiin taitoihin asti. Seuraavassa kuvaamme äänteellisen kehityksen vaiheita jaotellen ne neljään vaiheeseen: esileksikaalinen kausi, ensisanojen kausi, systemaattisen kehityksen kausi ja fonologisen viimeistelyn kausi. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012, 67-128.)

Esileksikaalisen vaiheen aikana lapsi ei tuota vielä varsinaisia sanoja. Kausi on erityisen tärkeä äänteellisen kehityksen kannalta, sillä kauden aikana luodaan perusta useille kielen ja puheen rakenteille. Kunnari ym. (2012, 69) ovat jaotelleet esileksikaalisen kauden kehityksen neljään vaiheeseen.

Lapsi on 0-2 kuukauden iässä refleksisessä vaiheessa. Tällöin vauvan ääntely koostuu monenlaisista refleksisistä itkuäänistä ja vegetatiivisista ääntelyistä. Vegetatiiviseksi ääntelyksi katsotaan kuuluvan esimerkiksi röyhtäily, aivastelu, nikottelu, maiskuttelu, haukottelu ja yskiminen eli äänet, jotka ovat seurausta hengitykseen, nielemiseen ja ruuansulatukseen liittyvistä toiminnoista. Tähän vaiheeseen kuuluu myös kvasiresonanttinen ääntely, jolla tarkoitetaan primitiivistä ei-refleksistä ääntelyä. Tällöin puhutaan lyhytkestoista, matalataajuuksisista ja murahdusta muistuttavista äänistä, joissa on usein myös nasaalinen sävy. Äänet voivat esiintyä joko yksittäin tai pidempinä sarjoina. (Kunnari ym. 2012, 70-71.)

Kujertelun vaiheessa lapsi on 2-4 kuukauden iässä. Kujertelua kutsutaan myös mielihyvä-ääntelyksi. Tällöin ääntely on jo hyvin tahdonalaista ja muun muassa kasvokkaisessa vuorovaikutustilanteessa vanhemman kanssa vauvat tuottavat mielihyvä-ääntelyitä. Tästä vaiheesta puhutaan myös primitiivisenä artikulaatiovaiheena, sillä vauvat tuottavat ensimmäisiä artikulaatioliikkeitä ääntelyn aikana. Vauva tuottaa takaisia konsonantteja muistuttavia ääniä yhdistellen niitä kvasiresonanttisiin vokaaleihin. Nämä kujertelut tulevat aluksi yksittäisinä lyhyinä tuotoksina, mutta muuttuvat ajan kuluessa pidemmiksi intonaatioiltaan vaihteleviksi sarjoiksi. Kujertelun lisäksi lapsi aloittaa nauramisen. Aluksi nauru, itku ja vegetatiiviset ääntelyt ovat refleksiivisiä, mutta muuttuvat myöhemmin tavoitteelliseksi leikittelyksi. (Kunnari ym. 2012, 71-72.)

Lapsella on äänen ääriominaisuuksien kokeilun vaihe 4-7 kuukauden iässä. Opittuaan kontrolloimaan äänentuottoaan vauva alkaa leikkiä äänellään. Vauva kokeilee äänen ääriominaisuuksia kiljuen, muristen, kuiskaten, vinkuen, päristellen, puhistellen ja läpätellen. Ääntelyyn tulee mukaan myös selkeitä täysresonanttisia vokaaleja. Lähempänä kuuden kuukauden ikää vauva kokeilee aikaisempaa laajempaa vokaalimaisten ja konsonanttimaisten äänteiden yhdistämistä toisiinsa. Tästä käytetään nimeä marginaalijokellus. (Kunnari ym. 2012, 72.)

Vauva on kanonisessa vaiheessa 7-12 kuukauden ikäisenä. Vaihe jaetaan yksittäisten kanonisten tavujen, toistuvan jokelluksen ja varioivan jokelluksen vaiheeseen. Siirryttäessä ääriominaisuuksien kokeilun vaiheesta kanoniseen vaiheeseen ollaan puheen ja kielenkehityksen kannalta tärkeässä kehitysvaiheessa. Tällöin havainto- ja tuottotaidot eriytyvät äidinkielen suuntaan. Ääntelystä alkaa erottua kielikohtaisia piirteitä. Suurimmalla osalla lapsista tämä vaihe ajoittuu noin 6-8 kuukauden ikään. Kanonisuudella tarkoitetaan sitä, kun lapsen tuottama tavu sisältää vähintään yhden konsonanttimaisten äänten, normaalilla fonaatiolla tuotetun täysresonanttisen vokaalin ja nopean formaattisiirtymän konsonantin ja vokaalin välillä. Tässä vaiheessa jokellusilmaukset muistuttavat paljon tavutuotoksia ja aikuiset helposti tulkitsevat niitä antaen niille merkityksiä. Tunnistettavaa viittauskohdetta ei kuitenkaan vielä ole, joten merkityksellisistä sanoista ei voida vielä puhua. Aikuiset antavat usein merkityksiä vauvan jokettelulle, sillä siitä löytyy sanankaltaisia ääntelyitä. Vastaillemalla vauvan joketteluun kuin todellisiin sanoihin, aikuinen voi lisätä jokattelun määrää ja tukea näin lapsen kielenkehitymistä. (Lyytinen 2003, 51.)

Toistuva jokellusmuoto ilmaantuu lapsen ääntelyyn useimmiten noin 7-10 kuukauden iässä ja suomalaistutkimusten mukaan keskimäärin 8 kuukauden iässä. Tyypillinen toistuvan jokelluksen ilmaus on yksinkertainen rytmisesti tuotettu tavutussarja, jossa esiintyy vain yhdenlaisia vokaaleja ja konsonantteja (esimerkiksi tä-tä-tä). Lapsi saattaa toistaa edellisen rinnalla myös vokaali-konsonantti-vokaali-tavuja (esim. ätä-ätä). Näin lapsi harjoittelee ääntelyn motorisia ja sensorisia puolia. Tässä vaiheessa on lasten jokelluksista erotettavissa määrällisiä ja laadullisia eroja. Kuulovikaisten lasten tuottamien konsonanttien määrä pysähtyy paikalleen tai jopa vähenee. (Kunnari ym. 2012, 74.)

Suomalaislapset siirtyvät varioivaan jokellukseen noin kaksi kuukautta toistuvan jokelluksen alun jälkeen. Tämä tapahtuu keskimäärin 9-10 kuukauden iässä. Varioivasta jokelluksesta puhutaan silloin, kun ilmauksessa esiintyy ääntymistavaltaan tai -paikaltaan erilaisia konsonantteja tai vokaaleja. Varioivan kehityksen alkutaipaleella lapsi oppii muuttamaan yhden ilmauksen aikana joko konsonanttien artikulaatiopaikkaa tai -tapaa, mutta ei samanaikaisesti molempia. Jokellusilmaukset alkavat myös pidentyä lauseenomaisiksi jokellussarjoiksi. Lapsi saattaa esimerkiksi aikuista matkiessaan puhua nopeaa ja merkityksetöntä pälpätystä. Varioiva jokellus on artikulaatioharjoittelua matkalla kohti ensimmäisten sanojen tuottoa. Jo-

kellus ei lopu ensimmäisiin sanoihin, vaan jatkuu jopa systemaattisen fonologian kehittelyn kaudelle asti. (Kunnari ym. 2012, 75.)

Ensisanojen kaudella tarkoitetaan aikaa, jolloin lapsi oppii 50 ensimmäistä sanaa. Nämä tuotetut sanat ovat holistisia, eivätkä ne noudata sääntöihin perustuvaa fonologista systemaattisuutta, joka on ominaista myöhemmälle äänteelliselle kehitykselle. Tässä monimutkaisessa prosessissa lapsen täytyy muodostaa sisäisiä mielikuvia, jäsentää kommunikaatiotilanteisiin liittyviä havaintoja ja sitoa merkityksiä havaintoihin. Lapsen täytyy osata myös sovittaa yhteen fonologisia, morfologisia ja syntaktisia taitoja. Lapsi oppii omaksumaan uusia sanoja, saa aiemmin omaksutuille sanoille uusia merkityksiä ja tarkentumista. Lapsi ymmärtää aikaisemmin ja enemmän sanoja kuin pystyy niitä itse tuottamaan. Lapsi oppii ymmärtämään ensimmäisiä sanoja noin 7-9 kuukauden iässä; 12 kuukauden iässä lapsi osaa jo noin 70-90 sanaa ja 18 kuukauden iässä noin 200 sanaa. Tästä eteenpäin sanaston koon arviointi muuttuu hankalaksi, koska lapsi oppii uusia sanoja päivittäin. (Kunnari ym. 2012, 83-85.)

Lapset alkavat tuottaa ensimmäisiä sanoja noin 12 kuukauden iässä. Kehitys tapahtuu hyvin yksilöllisesti. Normaaliveikteluväli on 8-10 kuukauden iästä 18 kuukauden ikään. Sanoja opitaan ymmärtämään nopeammin kuin tuottamaan niitä. Tuotto nopeutuu tyypillisesti lapsen omaksuttua ensimmäiset 30 sanaa. Tämän sanapyrähdykseksi kutsutun vaiheen aikana lapsi alkaa myös taivuttaa sanoja ja yhdistellä niitä kaksisanaisiksi ilmauksiksi. Lapsi rikkoo 50 sanan rajapyykin keskimäärin 17-18 kuukauden iässä ja 250-300 sanan määrään hän pääsee noin kahden vuoden iässä. Tästä eteenpäin lapsi oppii noin 10 sanaa päivittäin. (Kunnari ym. 2012, 85.)

Systemaattisen fonologisen kehityksen kausi alkaa, kun lapsi on oppinut noin 50 sanaa. Näihin aikoihin lapsen puheeseen ilmaantuu säätöjen mukaista fonologista systemaattisuutta. Vaihe alkaa lapsen ollessa noin puolentoista vuoden ikäinen ja jatkuu aina kolmesta neljään ikävuoteen asti. 1,5-2 vuoden iässä lapsella on jo paljon kerrottavaa, mutta taidot ovat rajallisia. Tästä aikuismuotoihin verrattaessa vaillinaisesta puheen kehityksen kaudesta on käytetty myös nimitystä systemaattisten virheiden kausi. Tällä kaudella lapsella on vielä muun muassa sekä vokaalien että konsonanttien yhdistelyyn ja pitkien sanojen tuottoon liittyviä rajoituksia ja inventaaripuutteista aiheutuvia fonologisia prosesseja. Lapsen puhemotoriikka kehittyy vähitellen ja samanaikaisesti tarkentuu kuulonvarainen hahmottaminen. Lapsen tuottamat sanat muuttuvat muutamassa vuodessa aikuiskielen mukaisiksi. (Kunnari ym. 2012, 121-127.)

Kouluiän kynnyksellä lapsi saavuttaa fonologisen viimeistelyn kauden. Tämän kauden aikana lapsi omaksuu viimeistenkin konsonanttien ja konsonanttiyhdistelmien korrektein foneettisen asun. Suomalaiset lapset oppivat viimeisenä konsonanteista r-kirjaimen, joka tavallisesti tuotetaan aluksi epäkorrektisti. Neljävuotiaista lapsista 50 % tuottaa r-kirjaimesta jonkinlaisen

foneettisen variantin. Viisivuotiaista suomalaislapsista tämän tekee jopa 90 %. Äännevirheitä on vielä ensimmäisen luokan alussa 18 %:lla lapsista, mutta yhdeksään ikävuoteen mennessä enää 8 %:lla lapsista. Ala-asteen aikana suurin osa lapsista oppii puhumaan virheettömästi. (Kunnari ym. 2012, 127-128.)

Taulukko 1: Keskeiset saavutukset kielenkehityksessä ennen kouluikää (Lyytinen 2003, 60.)

ikä	Kielen kehitys ennen kouluikää
7-9 kk	Vauva jokeltelee monipuolisesti
10-15 kk	Vauva osaa käyttää eleitä ilmaisun tukena
1 v 6 kk	Lapsella on 10-30 merkityksellistä sanaa <ul style="list-style-type: none"> • Lapsi ymmärtää useampia sanoja kuin pystyy tuottamaan • Lapsi noudattaa lyhyitä toimintaohjeita ja kehotuksia • Lapsella on symbolisia leikkitoimintoja
2 v	Lapsi tuntee yli 250 merkityksellistä sanaa (yksilöllinen vaihtelu 0-600 sanaa) <ul style="list-style-type: none"> • Lapsi käyttää sanayhdistelmiä, joissa sanat taipuvat • Ilmaisun keskipituus 5-6 morfeemia
2 v 6 kk	Lapsi oppii noin 10 uutta sanaa päivässä (yli 3000 sanaa vuodessa) <ul style="list-style-type: none"> • Substantiivien ja verbien osuus on määrällisesti suurin • Adjektiivit, pronominit ja partikkelit yleistyvät Puheessa esiintyy taiputusmuotoja: <ul style="list-style-type: none"> • preesens- ja imperfektimuotoja, • monikon tunnusta, genetiiviä, • partitiivia, sisä- ja ulkopaikallissijoja Lapsi käyttää myös "omatekoisia" muotoja ja taiputuksia
3 v	Lapsen puhe on lähes kokonaan ymmärrettävää Lapsi käyttää apuverbejä ja eri aikamuotoja ja taiputtaa verbejä eri persoonamuodoissa Lapsen puheessa on käsky-, kiello-, ja kysymyslauseita Lapsi osaa ilmaista esineiden paikan ja sijainnin Adjektiivien vertailuasteet ovat käytössä Kielellinen tietoisuus alkaa: sana- ja loruleikit
4-5 v	Eri sanaluokan sanoja esiintyy lapsen puheessa samassa suhteessa kuin aikuisen arkipuheessa Lapsi hallitsee sanojen taiputtamisen ja lauseiden muodostamisen perussäännöt <ul style="list-style-type: none"> • Omatekoiset taiputusmuodot vähenevät Ilmaisun tarkentuminen tulee esille <ul style="list-style-type: none"> • ajan ilmaisuissa • paikan ja sijainnin kuvauksessa • esineiden ja asioiden laadullisessa tarkastelussa (koko, määrä, väri, muoto) • tarinankerrontataidoissa
6 v	Lapsi hallitsee noin 14000 sanaa ja sanojen ääntäminen on yleiskielen mukaista Lapsi nimeää sujuvasti esineitä ja symboleja Foneeminen tietoisuus kehittyy <ul style="list-style-type: none"> • Lapsi oivaltaa vähitellen, että sanat muodostuvat erillisistä äänneistä • Lapsi havaitsee sanojen äänne-eroja • Lapsi oppii yhdistämään, poistamaan, lisäämään ja laskemaan äänneitä Lapsi omaksuu vuorovaikutuksen perustaidot <ul style="list-style-type: none"> • Lapsi keskittyy kuuntelemaan puhetta • Hän esittää kysymyksiä kuulemastaan • Hän vastaa kysymyksiin, puhuu vuorotellen • Hän toimii annettujen ohjeiden mukaisesti

3.2 Kielen kehitys Vygotskin mukaan

Kieli on Vygotskin mukaan kommunikaation ja ennen kaikkea sosiaalisen kanssakäymisen väline, jonka avulla ilmaistaan ja ymmärretään. Kommunikaatio tarvitsee merkityksellisiä merkkejä. Samalla tavoin kuin kieli/puhe ja ajattelu liittyvät yhteen, myös yleistys ja kanssakäyminen eli ajattelu ja kommunikaatio liittyvät yhteen. (Vygotski 1982, 19-20; 2002, 6-9.)

Vygotski määrittelee sanan kielellisen ajattelun yksiköksi. Ilman kieltä kommunikaatio on vain alkeellisella tasolla oleva merkkijärjestelmä. Jokainen sana on yleistys, jota ei voida kiinnittää erilliseen kohteeseen (Vygotski 1982, 18-19; 2002, 5-6). Jokainen sana on ajattelun sanallinen akti (verbal act), joka heijastaa todellisuutta eri tavalla kuin aistimukset ja havainnot. Sanalla oleva merkitys on erottamaton osa sanaa ja kuuluu osaksi sekä kieltä että ajattelua.

Sanan merkitys on Vygotskin mukaan (1982, 207) kielellinen ja älyllinen ilmiö. Olennaista on myös sanan merkityksen kehittyminen: merkitys on pikemminkin dynaaminen kuin staattinen, eli sanan merkitys muuttuu lapsen kehittyessä. Tämän lisäksi sanalle muodostuu joukko ominaisuuksia, joita on vaikea muuttaa. Lapsen nk. ulkoinen puhe etenee yhden sanan lauseista yksinkertaisten lauseiden jälkeen useista virkkeistä koostuvaan puheeseen. Sisäisessä eli semanttisessa puheessa lapsen ensimmäinen sana vastaa kokonaista lausetta. Sisäinen puhe kehittyy siis kokonaisuudesta osiin. Näin ollen sisäinen ja ulkoinen puhe etenevät vastakkaisiin suuntiin. Ulkoisella ja sisäisellä puheella on myös keskeinen ero puheen kohteen suhteen: sisäinen puhe kohdistuu itselle ja ulkoinen muille. Sisäiselle puheelle on ominaista lauseiden supistaminen ja prodekatiivisuus. Sisäisen puheen sanan merkityksiä ei myöskään ole aina mahdollista kääntää ulkoiseksi puheeksi, vaan ne ovat nk. idiomeja. (Vygotski 1982, 220-230.)

Ajattelulla ja kielellä on Vygotskin mukaan (1982, 98-99) tietty määrä yhteisiä alueita. Silti ajattelu ei aina ole yhteydessä kieleen. Ajattelun osa-alueisiin kuuluvat mm. instrumentaalinen ja tekninen ajattelu sekä käytännöllinen äly. Aikuisen kohdalla voidaan todeta, että kieli ja ajattelu liittyvät yhteen kielellisen ajattelun alueella.

Ajattelu ja kieli kulkevat Vygotskin teorian mukaan (1982, 92-93) lapsen noin kahteen ikävuoteen asti erillisiä kehityslinjoja. Kehityslinjojen kohtaamiset voidaan huomata mm. siitä, että lapsi alkaa aktiivisesti kysellä outojen esineiden nimiä. Kielestä tulee älyllinen ja ajattelusta kielellinen, ja näin lapsi itse alkaa tarvita sanoja ja pyrkii itse aktiivisesti hallitsemaan esiineseen liittyvän merkin.

Vygotskin tutkimusten mukaan (1982, 92-103) lapsen ajattelun ja kielen kehitys voidaan jakaa neljään kehitysvaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa erilliset sanat ovat ehdollisia ärsykeitä ja vaihe vastaa ns. esiälyllistä puhetta ja esikielellistä ajattelua. Sana on lapselle kuin esi-

neen yksi ominaisuus eikä niinkään symbolinen rakenne. Toisen vaiheen Vygotski nimeää ”na-iiviksi fysiikaksi”, mikä kuvastaa lapsen kokemusta oman kehon tai ympäröivien esineiden, objektien tai välineiden fyysisistä ominaisuuksista. Tämä naiivi kokemus määrää pääsääntöisesti lapsen välineiden käyttöä. Lapsi oppii hallitsemaan kielen kieliopillisia rakenteita ja muotoja nopeammin kuin loogisia rakenteita ja muotoja. Tästä seuraa mielenkiintoinen, ulospäin näkyvä vaihe, jossa lapsi ratkaisee sisäisiä psykologisia tehtäviä ulkoisen merkin tai ulkoisten operaatioiden avulla. Neljännessä vaiheessa lapsen ulkoinen operaatio muuttuu sisäiseksi operaatioksi. Tämän vaiheen seurauksena lapsi alkaa hallita esimerkiksi päässälaskua ja käyttää sisäisiä merkkejä.

Vygotskin mukaan puheella on merkittävä rooli korkeammassa psyykkisissä toiminnoissa. Vygotskin tekemissä kokeissa oli havaittavissa, että lapsen tarve käyttää puhetta pulmien selvittämisessä lisääntyi sitä mukaa, mitä haastavampi ongelma hänellä oli ratkaistavana. Vygotski osoitti kokeillaan, että lapsen puhe on tärkeässä roolissa ongelmanratkaisuprosessissa. Vygotski on havainnut tutkimuksissaan, että luokittelu on lapsen puheen primääri toiminto. Luokittelun avulla lapsi erottaa tietyt tilanteet havainnoistaan. Myöhemmin lapsen puhe saa uuden tehtävän eikä ole enää rajoittunut luokittelun välineeksi. Puheen tehtävä on yhdistää monimutkaisempia kognitiivisia prosesseja. (Vygotski 1978, 31-33.)

3.3 Puheen, kielen ja kommunikaation kehittyminen, arviointi ja seuranta

Lähdettäessä tarkastelemaan puheen ja kielen häiriöitä on tärkeää ensin määritellä, mikä on normaalia kehitystä ja mikä ei. Suomessa lasten kommunikaation, puheen ja kielen kehitystä seurataan muun muassa neuvolassa, päiväkodissa ja koulussa. Neuvolassa seuranta jää melko karkealle tasolle, koska puheen ja kielen kehityksen rinnalla arvioidaan myös muuta kehitystä. Käytössä ei myöskään ole yhtenäistä arvioinnin linjausta eikä lomakkeita taitojen ylöskirjaamiseen. Yleensä neuvolassa kirjataan ääntelyn ja jokittelun aloittamisikä sekä seurataan kontakti- ja vuorovaikutustaitoja. Vanhemmilta kysytään ensimmäisten sanojen ilmaantumisesta ja puheen ymmärtämistä arvioidaan noin yhden vuoden iässä. Neuvolakäyntien määrä ja sisältö vaihtelevat paikkakunnittain, mutta yleisesti Suomessa viisivuotistarkastuksen yhteydessä kartoitetaan hieman tarkemmin puheen ja kielenkehitystä. (Savinainen-Makkonen & Kunnari 2004, 150.)

Lapsen tulisi karkean ohjeistuksen mukaisesti kahden vuoden ikäisenä tuottaa runsaasti puhetta. Mikäli näin ei tapahdu lapsi tulisi ohjata puheterapeutin ja erikoislääkärin tutkimuksiin. Keskimäärin lapset osaavat kahden vuoden iässä jo 250-300 sanaa. Tätä ennen on merkilepantavaa, jos lapsi ei ole kiinnostunut vastavuoroisesta toiminnasta tai kommunikaatiosta tai lapsi ei vaikuta ymmärtävän tilannesidonnaisia keskusteluita, kuten esimerkiksi yksinkertaisia ohjeita. (Savinainen-Makkonen ym. 2004, 151.)

Päiväkodeissa lapsen puheen ja kielen kehityksen arviointi vaihtelee päiväkodeittain ja paikkakunnittain ja tapahtuu yleensä vanhempien kanssa käytävissä kahdenkeskisissä kasvatuskusteluissa. Lapsille, joiden katsotaan tarvitsevan erityistä tukea ja kasvatusta laaditaan vanhempien ja kuntouttajien kanssa kirjallinen kuntoutussuunnitelma, jossa puhe, kieli ja kommunikaatio on jaoteltu omiksi osa-alueikseen. (Savinainen-Makkonen ym. 2004, 150.)

Koulussa opettajat ja erityisopettajat jatkavat lasten puheen ja kielellisten taitojen arviointia. Mikäli lapsi ohjataan vaikeuksien vuoksi erityisopetukseen, hänelle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. (Savinainen-Makkonen ym. 2004, 150.) Tällöin hänet ohjataan myös ensin avoterveydenhuollon lääkärille, koululääkärille, puheterapeutille tai koulupsykologille, jonka jälkeen tarvittavat jatkotutkimukset hoidetaan erikoissairaanhoidossa (Marttinen ym. 2004, 20).

Kielellinen erityisvaikeus voi johtua aisti- tai kehitysvammasta, neurologisesta sairaudesta, autismista tai jostain ympäristötekijän poikkeavuudesta. Jos mikään edellä mainituista tekijöistä ei selitä hidasta kielenkehitystä, voidaan puhua kielellisestä erityisvaikeudesta tai erityisestä kielihäiriöstä. (Kunnari & Leinonen 2011, 147.)

Kielellisten vaikeuksien diagnosointi on myös haasteellista esimerkiksi kielenkehityksen viivästyneen ja lievän erityisvaikeuden kohdalla. Diagnoosi varmistuu useimmiten lapsen ollessa 3-5-vuotias, mutta toisinaan lieväasteinen kielenkehityksen erityisvaikeus saatetaan havaita vasta oppimisvaikeuksien ilmettyä koulussa. (Rantala & Hällback 1993, 13-14.)

3.4 Kielenkehitys varhaiskasvatussuunnitelmassa

Varhaiskasvatuksella on tärkeä tehtävä kielen kehityksessä. Varhaiskasvatustalouksista keskeisiä ovat päiväkotitoiminta, perhepäivähoito sekä avoin varhaiskasvatustoiminta. Tässä tutkimuksessa keskitymme päiväkodissa tapahtuvaan suunnitelmalliseen kasvatukseen, opetukseen ja hoitoon. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Kasvattajat tukevat lapsen elinikäistä, kielellistä kehitystä. Päivähoitossa tapahtuvan varhaiskasvatuksen ja sen toteuttajien tehtävänä kielen kehitykseen liittyen on luoda mahdollisimman hyvä kielellinen ympäristö lapsille. Varhaiskasvattajat etsivät menetelmiä stimuloida lasten kieltä monin eri tavoin sekä kehittävät metodeja dokumentoida lasten kieltä. Päivähoidon henkilökunnan tulee jatkuvasti kehittää taitojaan lapsen kielen kehityksen ymmärtämisessä, kehityksen arvioinnissa ja tukemisessa. Päivähoidon henkilökunnan yhtenä tehtävänä on myös antaa tietoa lapsen kielellisestä kehityksestä vanhemmille ja muille lapsen elämään liittyville toimijoille. (Nurmilaakso & Välimäki 2011, 6; Nurmilaakso 2007.)

Valtioneuvoston periaatepäätös määrittelee varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset. Sen mukaan varhaiskasvatus, jota varhaiskasvatussuunnitelma käytännöllistää, on prosessi, joka edistää lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista lapsen ollessa itse aktiivisena tekijänä. Varhaiskasvatuksessa tuetaan lapsen oppimista leikin ja toiminnan avulla sekä kasvua ja kehitystä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Lapsen mahdollinen erityisen tuen tarve, oppimisvaikeudet, kieli- ja kulttuuritausta tai vaikkapa tyttöjen ja poikien erilaiset tarpeet otetaan varhaiskasvatuksessa huomioon. Samoin varhaiskasvatuksen tukipalvelujen, kuten erityiskasvatuksen, puheterapian ja mielenterveyspalveluiden saatavuus tulee turvata kattavasti. (Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002.)

Valtakunnallisesti varhaiskasvatussuunnitelman (Vasu) perusteita laadittaessa on kielen kehittyminen ja kehittäminen linjattu ikään kuin punaiseksi langaksi, jota korostetaan ja jonka mukaisesti toimitaan eri tavoin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Varhaiskasvatusta ohjaavat monet asiakirjat niin valtakunnallisesti kuin kunnallisestikin. Molemmilla tasoilla toteutettava ohjaus muodostaa prosessimaisen kokonaisuuden. Valtakunnallisesti varhaiskasvatusta ohjaavat mm. päivähoitoa koskevat asetukset ja lait sekä varhaiskasvatuksen perusteet ja kunnallisella tasolla esimerkiksi kunnan omat linjaukset ja strategiat, kunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma sekä yksiköiden omat vasut. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005.)

Lapsen kielellinen kehitys käsitetään Vasussa kokonaisvaltaisesti niin lapsen oman kehityksen kuin aikuisen toiminnan näkökulmastakin. Pieni lapsi on syntymästään alkaen kiinnostunut ympäristöstään ja kielellä on keskeinen merkitys ympäröivän maailman haltuunotossa. Vasu-asiakirjassa on päädytty linjaamaan neljä lapselle ominaista toiminnan tapaa: leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen sekä taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen. Nämä alueet ovat yhteydessä toisiinsa. Ne ovat lapselle oleellisia tapoja jäsentää ajatteluaan, oppimistaan ja suhdettaan toisiin ihmisiin. Lapselle ominaisten tapojen taustana kaikkia läpäisevänä alustana on kieli ja vuorovaikutus. Lapsi tarvitsee kieltä omassa toiminnassaan. Kieli kehittyy leikin, liikunnan, tutkimisen sekä taiteellisen kokemuksen ja ilmaisemisen myötä. Kasvattajayhteisön tulee tarkkailla ja tietoisesti tukea kunkin lapsen kielen käyttöä näiden lapselle ominaisten toiminnan tapojen alueilla. (Välimäki 2011, 13-17.)

Varhaiskasvatusympäristön suunnittelulla ja toteutuksella katsotaan Vasun mukaan olevan oleellinen merkitys lapselle merkityksellisten kokemusten synnyssä ja kielellisessä kehityksessä. Lapsi tarvitsee kieltä erilaisten taitojen ja asioiden opettelussa. Varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteiden mukaan kasvattajien tulee tuntea lapsen yksilöllinen tapa kommunikoida, heidän tulee eläytyä ja reagoida lapsen kontaktialoitteisiin ja rohkaista lapsen halua vuorovaikutukseen. Näin toimien vahvistetaan lapsen myönteistä minäkuvausta ja itsensä hyväksymistä. Kasvattajien tehtävä on ohjata lapsen havaintoja, opettaa toimintatapoja sekä kuvailla ja

selittää tapahtumia. Lapselle tulee tarjota malleja kielen ja käsitteiden oppimiseen sekä lapsen ymmärryksen tasolla olevaa puhetta. Päivittäisten toimintarutiinien avulla pieni lapsi oppii eri tilanteisiin liittyvää kieltä. Kasvattajat kunnioittavat, tukevat ja vahvistavat lapsen herkkyyttä ja kykyä ymmärtää sanatonta ja symbolista viestintää. Jokaiselle lapselle kielen oppiminen on luova ja persoonallinen prosessi, jossa jäljittelyllä on vahva merkitys. Vertais-suhteissa sekä aikuisten kanssa toimiessa lapset oppivat kulttuurisia ja sosiaalisia tapoja sekä kommunikaatiomalleja. (Välimäki 2011, 18.)

Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan varhaiskasvatushenkilöstön ja lasten vanhempien välistä yhteistyötä lapsen parhaaksi. Kaikki osapuolet sitoutuvat tietoisesti ja avoimesti herkkyydellä seuraamaan lapsen kasvua ja kehitystä. Vanhemmat ovat hyvin kiinnostuneita nimenomaan lapsen kielen kehittymisestä. Varhaiskasvatushenkilöstöllä on mahdollisuus avata vanhemmille eri-ikäisten lasten kielen kehitykseen liittyviä vaiheita. Vanhemmille tulisi myös kertoa, millä tavoin päivähoitossa tuetaan lapsen kielen kehittymistä. Kaikkien osapuolten on tärkeää yhdessä seurata lasten kielellistä kehittymistä ja arvioida ajoissa mahdollista tuen tarvetta. (Välimäki 2011, 18.)

Varhaiskasvatuksen erilaiset toimintaympäristöt, kokopäiväinen toiminta, arkirutiinit sekä etukäteen suunnitellut aktiviteetit tarjoavat runsaasti mahdollisuuksia ja tilaa niin spontaanille kuin tavoitteisellekin vuorovaikutukselle. Kasvattaja mahdollistaa vuorovaikutteisen ja turvallisen kommunikoinnin, jonka avulla lisätään lapsen kykyä ja taitoja käsitteellistä, päättelyä, pyytää apua ja käyttää apua. Lähtökohta hyvälle vuorovaikutukselle ja lapsen kohtaamiselle on aikuisen hyvä tilannetaju, lapsen tunteminen sekä lapsen asiaan paneutuminen ja sen arvostaminen. (Korkeamäki 2011, 45.)

Laadukkaan varhaiskasvatuksen ja yksittäisten päiväkotien tulisi tarjota lapselle kielellisesti virikkeellinen ympäristö (Nurmilaakso 2011, 37). Puhutun kielen lisäksi kielen kehittymistä tukevat mm. riimittelyt, tarinat sekä kirjallisuuden eri lajeihin tutustuminen. Lapsella on luontainen taipumus leikitellä sanoilla. Riimittelyt ohjaavat lapsen huomiota merkityksestä kielen muotoon ja harjaannuttavat kielellisen tietoisuuden aluetta. Lapset ovat kiinnostuneita erilaisista tarinoista. Lapsen itsensä keksimät tarinat sekä kasvattajan kertomat sadut ja tarinat sekä niiden pohjalta toteutettava luova toiminta kasvattavat luottamusta omiin kykyihin ja jatkuvaan itsensä ilmaisemiseen. Kirjallisuuden eri lajeihin tutustuminen auttaa lasta pienestä pitäen kiinnittymään monipuolisesti ympäröivään maailmaan ja kielen rikkauksiin sekä kehittämään kuuntelutaitojaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005.)

3.5 Kielelliset häiriöt ja luokittelu

Kun lapsen puheen ja kielen tuottaminen tai ymmärtäminen on selkeästi ikätasoaan tai muuta kehitystä heikompaa, voidaan puhua kielihäiriöstä. Kielihäiriöistä käytetään usein sellaisia termejä kuin dysfasia, kielen kehityksen vaikeus, kielen kehityksen erityisvaikeus, kielelliset vaikeudet ja kielelliset oppimisvaikeudet.

Korpilahden mukaan (2009, 41) puheen- ja kielenkehityksen häiriöitä luokitellaan sekä käyttö-tarkoituksen että taustalla vaikuttavan tietoperustan mukaisesti. Esimerkiksi lastenlääkärit, puheterapeutit ja erityisopettajat arvioivat erityisesti erilaisia kielenkehityksen taitojen osa-alueita. Oireenmukaisesti luokiteltuna puheen ja kielenkehityksen häiriöt sekä niiden liitännäisilmiöt jaetaan seuraaviin pääluokkiin, joita ovat

- dyslaliat eli artikulaatiohäiriöt
- viivästynyt puheen ja kielenkehitys
- SLI eli kielenkehityksen erityisvaikeus, ent. dysfasia
- änkytys ja sokellus eli puheen sujuvuuden häiriöt
- dysartria ja dyspraksia eli puhe-elinten motoriikan häiriöt
- naseliteetin häiriöt
- mutismi ja autismi eli puhumattomuus
- dysgrammatismi eli kieliopillisen kehityksen häiriöt
- dysleksia ja dysgrafia eli luku- ja kirjoitushäiriöt.

Kielelliset häiriöt eivät kuitenkaan ole esiintyvyydeltään tarkkarajaisia ja tämä tekee oireenmukaisen luokittelun ongelmalliseksi. Erilaiset oireet myös korostuvat eri tavoin eri ikäkausina ja muuttuvat lapsen kasvun myötä. Toisena tapana luokitella kielellistä ongelmaa on etiologian mukainen luokittelu, joka luo kieliongelman tarkemman selvittelyn ja terapian sisällön suunnittelun pohjan. Etiologian mukaisessa luokittelussa pääluokkia ovat:

- keskushermostolliset eli sentraaliset syyt, kuten perinnölliset sairaudet ja raskauden-aikaiset tai varhaiskehityksessä tapahtuneet keskushermostoon kohdistuneet toimintahäiriöt tai vauriot
- hankitut kieli- ja puhehäiriöt, jotka johtuvat esimerkiksi traumaattisista syistä tai aivokasvaimista
- elimelliset sairaudet kuten aineenvaihdunnanhäiriöt, infektiot ja astma
- perifeeriset syyt, kuten aistifysiologiset vajavuudet
- sosioemotionaaliset syyt, kuten tunne-elämän häiriöt ja ympäristödeprivaatio
- yksilöllinen kehitysrytmin hitaus

(Korpilahti 2009, 41.)

Rapin ja Allen (1996, 646) ovat kuvanneet kielenkehityksen erityisvaikeutta kolmessa alaluokassa. Tässä luokittelussa ilmaisun häiriön luokkaan kuuluu puheliikkeiden ohjailun vaikeus eli verbaalinen dyspraksia ja äännejärjestelmän ohjelmoinnin vaikeus eli fonologisen ohjelmoinnin häiriö. Puheliikkeiden ohjailun vaikeudessa lapsen puheen tuottaminen on työlästä. Tällöin äännejärjestelmässä eli fonologiassa on usein runsaasti puutteita, puhe on niukkaa ja usein esiintyy myös lieviä puutteita kielellisissä taidoissa. Äännejärjestelmän ohjelmoinnin vaikeudessa lapsen puheessa esiintyy sanahahmojen muutoksia. Lapsen puhe on vaivatonta, mutta usein epäselvää ja sen vuoksi vaikeasti ymmärrettävää.

Ymmärtämisen ja ilmaisun häiriön luokkaan kuuluu puheen tunnistamisvaikeus eli verbaalis-auditiivinen agnosia sekä äännejärjestelmän ja lauserakenteiden hallinnan vaikeus eli fonologis-syntaktinen häiriö. Puheen tunnistamisen vaikeudessa lapsella on suuria vaikeuksia havaita sanoja kuulemastaan puheesta ja tämän vuoksi lapsella on myös vaikea-asteinen ymmärtämisen vaikeus. Tämä tekee lapsen riippuvaiseksi muunlaisista kommunikaatiomenetelmistä. Koska sanojen kuuleminen on olennaista puheen kielenkehityksessä, vaikeutuu puheen tunnistamisen vaikeudessa myös puheen tuottaminen. Äännejärjestelmän ja lauserakenteiden hallinnan vaikeudessa lapsi tuottaa niukasti puhetta ja puhe on kieliopillisesti virheellistä. Lapsen tuottamat lauseet ovat yksinkertaisia ja lyhyitä, sanoja puuttuu ja ne ovat usein väärässä järjestyksessä. Outojen sanahahmojen runsauden vuoksi lapsen ilmaisu on epäselvää. Sanoista saattaa puuttua tai niissä voi olla liikaa äänneitä tai tavuja, sanojen osat voivat vaihtaa paikkaa tai lapsi saattaa käyttää ainoastaan sanojen alku- tai lopputavuja. Äännejärjestelmän ja lauserakenteiden hallinnan vaikeudessa lapsen puhe kuulostaa sähkösanomatyylliseltä leikkiiässä ja vaikeimmissa tapauksissa vielä kouluikässäkin. Lapsi ymmärtää puhetta useimmiten ilmaisua paremmin huolimatta siitä, että sanavarasto saattaa olla rajoittunutta. (Rapin 1996, 646.)

Korkeamman kielellisen prosessin häiriöiden luokkaan kuuluu sanaston hallinnan vaikeus eli leksikaalinen häiriö sekä kielenkäytön ja merkityssisältöjen hallinnan vaikeus eli semanttis-pragmaattinen häiriö. Sanaston hallinnan ollessa vaikeaa on lapsen puhe usein sanojen löytämisen hankaluuden vuoksi niukkaa, mutta hyvin ymmärrettävissä. Sanaston hallinnan vaikeuteen liittyy usein ymmärtämisen vaikeutta, koska sanavarasto on heikosti kehittynyt ja huonosti jäsentynyt. Lapsen puhuessa oma-aloitteisesti puhe on usein pyydettyä puhetta parempaa. Keskustelun ylläpitäminen on hankalaa. Sanojen etsimisen ja yksinkertaistetun kieliopin vuoksi kuulija saattaa saada vaikutelman änkytyksestä. Sanavaraston hallinnan vaikeus ilmenee usein yhdessä lauserakenteiden hallinnan vaikeuden kanssa. Tällöin puhutaan leksikaalis-syntaktisesta häiriöstä. Kielenkäytön ja merkityssisältöjen hallinnan vaikeudessa lapsi puhuu monesti paljon, mutta puhe on sisällöllisesti poikkeavaa. Lapsen puhe voi olla hyvinkin huoliteltua. Lapsi saattaa poimia kirjoista tai televisiosarjoista sanontoja ymmärtämättä niiden merkitystä. Usein tässä yhteydessä esiintyy kaikupuhetta eli ekolaliaa. Keskeisiä piirteitä kie-

lenkäytön ja merkityssisältöjen hallinnan puutteessa ovat vuorovaikutuksen vaikeudet ja vastavuoroisuuden puute. Nämä ilmenevät esimerkiksi kovaäänisenä puheena, puheen kohdistamisen hankaluutena sekä aiheen sivusta puhumisena. (Rapin 1996, 646.)

Puheen katsotaan olevan normaalisti kehittyvää, jos se on artikulatorisesti ja sisällöllisesti ymmärrettävää, kieliopillisesti hyvin rakentunutta, helposti tuotettua ja sisältää jo pitkiä lauseita. Viivästynyt puheen- ja kielenkehitys taas ilmenee yleensä niukkana, vaikeasti tai epäselvästi tuotettuna puheena ja vaikeutena ymmärtää kuultua puhetta ikätason mukaisesti. Häiriön syynä voivat olla neurologiset kehitykselliset erityisvaikeudet, monenlaiset kehityshäiriöt, oireyhtymät, tautitilat, kontaktiongelmat tai aistivauriot. (Rantala & Asikainen & Voutilainen 2004, 233.) Jauhiainen ja Suomela (1997, 241) luettelevat puheen- ja kielenkehitystä häiritseviksi ja viivästyttäväksi tekijöiksi muun muassa kuulovammat, aivovammat tai lievät aivotoiminnan häiriöt, perinnölliset tekijät tai puhe-elinten huomattavat rakenteelliset poikkeavuudet ja toisinaan taas psyykkiset häiriöt lapsen varhaiskehityksessä, virikeköyhä ympäristö tai kaksi- tai useampikielisyys. Korpilahti (2009, 44-45) määrittelee viivästyneen kielenkehityksen ja puheenkehityksen lapsen kommunikointitaitojen hitaaseen kehitysrytmiin sekä kielen kautta tapahtuvan oppimisen hitauteen.

Puheen kehitys viivästyy Aivoliiton (2012) mukaan jopa 19 %:lla lapsista. Tutkimusten mukaan osalla lapsista puheen kehitys vauhdittuu vasta kolmannella ikävuodella. Kahden vuoden iässä nämä lapset tuottavat vain niukasti sanoja tai eivät tuota niitä ollenkaan. Puolet näistä lapsista saavuttaa ikätoverinsa kolmannen ikävuotensa aikana ja huolimatta hitaasta alusta kehitys jatkuu normaalina. Näillä lapsilla on kuitenkin suurempi riski kohdata tulevaisuudessa vaikeuksia niissä kielellisissä tehtävissä, joissa mitataan sanaston laajuutta lauserakenteita, lukemisen ja kirjoittamisen taitoa sekä kielellistä muistia. Riski kasvaa, jos suvussa esiintyy lukemisen tai kirjoittamisen vaikeutta. (Savinainen-Makkonen ym. 2004, 151.)

Diagnosoitu kielenkehityksen erityisvaikeus sisältää monenlaisia puheen- ja kielenkehityksen ongelmia. Sen ajatellaan muodostuneen raskauden, synnytyksen tai imeväisiän aikana tapahtuneesta keskushermoston vauriosta tai toimintahäiriöstä (Hyytiäinen-Ruokokoski 1993, 3). Kielenkehityksen erityisvaikeudessa vaikeudet voivat olla joko puheen tuottoon liittyviä eli ekspressiivisiä tai useimmiten puheen vastaanottoon ja tuottoon liittyviä eli reseptiivisekspressiivisiä. Kielenkehityksen erityisvaikeuden omaavilla lapsilla haasteellisia kielellisiä toimintoja saattavat olla muun muassa kieliopillisten rakenteiden ymmärtäminen ja tuottaminen, sanavaraston ja käsitteiden hallinta, nimeäminen, lyhytkestoinen auditiivinen muisti, auditiivinen hahmottaminen, puheäänteiden ja sanojen ääntäminen, kertova puhe sekä muu kielenkäyttö. Toisin kuin viivästyneessä puheenkehityksessä vaikeuksien uskotaan olevan pitkäaikaisia ja pysyviä. Kielenkehityksen erityisvaikeus jaotellaan lieväksi, keskiasteiseksi ja vaikea-asteiseksi. (Rantala ym. 1993, 13-14.)

Kielenkehityksen erityisvaikeudessa on tavallista, että lapsi oppii puhumaan ikäisiään myöhemmin. Puhuminen on usein vähäistä, puhe saattaa olla epäselvää suhteessa lapsen ikään tai lapsi saattaa olla kokonaan puhumaton. Osa lapsista saattaa myös käyttää itse keksimäänsä kieltä. Kolmen ikävuoden tienoilla lapsen puheen tulisi normaalikehityksessä olla myös vieraille ihmisille ymmärrettävää, ei ainoastaan lapsen vanhemmille ja läheisille henkilöille. (Aivoliitto, 2012.)

Kielellinen erityisvaikeus vaikuttaa lapseen ja lapsen kokonaiskehitykseen monella tavalla ja vaikeuteen saattaa myös liittyä monenlaisia erityispiirteitä ja liitännäishäiriöitä. Tällaisia ovat esimerkiksi aistiherkkyys, vaikeudet kontakteissa, ylivilkkaus ja tarkkaavaisuuden häiriöt, hahmotushäiriöt, motorinen kömpelyys sekä keskittymisen vaikeudet. Kun lapsella on itseilmaisun ja ymmärretyksi tulemisen vaikeuksia sekä vaikeuksia ymmärtää muita, saattavat monet arkeen liittyvät tilanteet olla lapselle yllättäviä ja epävarmoja ja toisinaan jopa pelottavia. Kommunikoinnin tarve saattaa myös purkautua monella tavalla. Purkautumisen tapoja voivat olla esimerkiksi siirtymätilanteiden ja muutosten vastustus, karkailut tai raivokohtaukset. Lapsi kokee turhautumista, kun ei pysty ilmaisemaan itseään eikä näin tule ymmärretyksi. (Aivoliitto 2012.)

Kielenkehityksen erityisvaikeus diagnosoidaan lapsilla usein heidän ollessaan jo 4-5-vuotiaita, vaikka ennusmerkkejä voidaankin tunnistaa jo huomattavasti aikaisemmin (Kunnari ym. 2011, 148). Aivoliiton (2012) mukaan kielellistä erityisvaikeutta esiintyy noin seitsemällä prosentilla suomalaisista lapsista ja se on pojilla yleisempää kuin tytöillä.

4 Leikki ja vertaisryhmä kielenkehittymisen tukena

Leikki on tie kieleen, sillä merkitysten oppiminen tapahtuu käytännön toiminnoissa ja ne enakoivat puhetta. Leikillä on omat vaiheensa, jotka liittyvät lapsen ajankohtaisiin kehitystarpeisiin. Nämä vaiheet rakentavat siltaa leikin ja kielen välille vaihe vaiheelta. Leikki ja kieli ovat molemmat ihmiskulttuuriin sitoutuneita ilmiöitä. Ihminen sisäistää kehityksensä kuluessa kulttuurisia muotoja, jotka ovat valmiina olemassa hänen ympäristössään. Kieltä ei luoda omasta takaa, vaan se omaksutaan kommunikaatiossa, käytettäessä kieltä yhdessä sellaisten kanssa, joilla kielitaito on kehittyneemmällä tasolla. (Helenius & Korhonen 2011, 70-71.)

4.1 Vygotski ja leikki

Vygotskin mukaan (1978) leikki on lapselle iloa tuottava tarve. Leikki on lapselle tapa toteuttaa haluja, jotka liittyvät omaan elämään. Leikin avulla lapsi voi realisoida mielikuvitukselliset illuusiot. Mielikuvitus on prosessi, jota ei esiinny alle kolmevuotiailla lapsilla eikä eläimil-

lä. Mielikuvitus on toimintaperustainen prosessi. Leikillä on valtava vaikutus lapsen kehitykselle. Se on lapsen uusi vapauttava malli käyttäytyä. (Vygotski 1978, 94-96.)

Leikki mielikuvituksellisena tilanteena opettaa lasta ohjaamaan käytöstään sekä suoraan objektien havaitsemista ja niiden tilannetta kohtaan kuin myös objektien tilanteen merkitystä kohtaan. Leikki tarjoaa siirtymän, kun objekti (esimerkiksi keppi) saa merkityksen, joka erottaa hevosen merkityksen oikeasta hevosesta. (Vygotski 1978, 97-98.)

Leikin merkittävin paradoksi on Vygotskin mukaan (1978) se, että lapsi työskentelee outojen merkitysten kanssa oikeissa tilanteissa. Leikki vaatii lasta jatkuvasti luopumaan impulsiivisesta käyttäytymisestään. Lapsi on jatkuvassa konfliktissa leikin sääntöjen kanssa ja sen kanssa, mitä hän tekisi spontaanisti ilman leikkiä ja sen sääntöjä. Lapsen itsekontrolli kehittyy leikissä. (Vygotski 1978, 99-100.)

Vygotski toteaa (1978, 101-102) johtopäätöksenä leikkiä koskevassa tutkimuksessaan, että vaikka leikki ei ole hallitseva piirre lapsuudessa, se on kuitenkin johtava tekijä lapsen kehityksessä. Lapsi käyttäytyy jokapäiväisessä elämässä päinvastoin kuin leikissä. Leikissä merkitys on tärkeämpi kuin toiminta, mutta oikeassa elämässä toiminta dominoi merkitystä. Leikissä lapsi toimii lähikehityksen vyöhykkeellä. Leikissä lapsi käyttäytyy oman kehitystasonsa yläpuolella.

Toinen Vygotskin (1978) tutkimuksista esiin nouseva asia on, että leikki on alussa hyvin lähellä todellista elämää. Todellisia tilanteita jäljennetään hyvin läheisesti. Leikissä on vähän mielikuvitusta, koska se on niin lähellä todellista elämää perustuen lähinnä muistiin. Leikin kehityksessä saatamme huomata sen tarkoituksen tajuamisen. Leikillä on tietty tarkoitus. Kehityksen loppuvaiheessa säännöt nousevat esiin. Mitä tarkempia säännöt ovat, sitä enemmän ne hallitsevat lapsen aktiivisuutta. Tarkoitukseton juokseminen tuntuu lapsesta tylsältä eikä enää viehätä häntä. Vaikka lapsi on toisaalta vapaa valitsemaan omat aktiviteettinsa, on se myös tietynlainen illuusio, koska lapsi valitsee toiminnan merkityksen mukaan ja käyttäytyy sen mukaisesti. (Vygotski 1978, 103-104.)

Vygotskin mukaan (1978, 104) alle kolmivuotiaan lapsen leikki on vakavaa leikkiä/peliä, koska lapsi ei osaa erottaa kuviteltuja tilanteita todellisista. Leikissä tavarat saavat uuden merkityksen: tikku ”näyttelee” leikissä hevosen roolia.

4.2 Leikin eri vaiheita

Leikin merkitystä havainnoidessa on olennaista huomata, että varhaislapsuudesta lähtien yhteistyö on leikissä läsnä. Ennen kuin lapsi alkaa itse toimia aktiivisesti, leikki syntyy yhteisessä

toiminnassa varttuneemman kanssa. Yhdessä leikkimisellä on positiivisia vaikutuksia tunne-elämään, itsetuntoon sekä kielen ja käsitteiden omaksumiseen. Leikkiin liittyy säännönmukaisuus, joka antaa lapselle mahdollisuuden ennakoida seuraavia tapahtumia. Lapsi tarkkailee ilmaisujen merkitystä ja omaksuu samalla kielen säännönmukaisuuksia. Aikuisen tulee olla täydellisesti ja kokonaisvaltaisesti mukana leikkitalanteissa ja yhteisessä toiminnassa sekä seurata sensitiivisesti lapsen reagoitua eri tilanteisiin. Yhteisessä toiminnassa vuorottelu, oman vuoron ottaminen ja aloitteiden teko ovat puheen ennakoedellytyksiä. Lapsi oppii yleensä jäljittelemään aikuista yhteistoiminnan aikana, mutta sellaisilla lapsilla, jotka eivät osaa seurata ja jäljitellä aikuisen toimintaa, on vaikeuksia puheen omaksumisessa. Erityisten vuorovaikutusleikkien avulla voidaan auttaa lapsia, joilla on haasteita kielen omaksumisessa ja oman toiminnan hallinnassa. (Helenius ym. 2011, 71-72.)

Lapsen alkaessa liikkua hänen motivaationsa kehittyy ja suuntautuu aluksi voimakkaasti esineympäristöön. Lapsi etsii merkityksiä, joita hän saa aikuisen tulkinnoista. Lapsi on matkalla kieleen. Tästä matkasta hän ei selviä ilman aikuisen opastusta. Tutkittavat kohteet saavat merkityksensä aikuisen kautta. Esineiden käyttö on ensimmäinen ilmaus merkitysten muodostamisesta ja alkava näkemys esineiden käyttötarkoituksesta opitaan jo ennen kohteisiin liittyviä sanallisia ilmaisuja. Lapsi tutkii esineitä suullaan, joka on osoitus siitä, että hän on siirtynyt kehityksessään esineiden ulkoisten puolten taakse merkitysten pohtijaksi. Tämä toiminta on askel puhumaan oppimisessa. Esineleikki yhdessä osaavamman kanssa sisältää uusia sanoja ja ilmaisuja. Pienen lapsen puheella on läheinen suhde esineelliseen toimintaan. Lapsi, jonka kanssa ei leikitä, jää pitkäksi aikaa esineiden ulkoisten piirteiden vangiksi. Tällä on vaikutusta sekä kielen että leikin kehitykselle. (Helenius ym. 2011, 73.)

Lapsen elekieli on puhumisen ennakoija. Puheen edistyminen on suuresti riippuvainen siitä, osallistuuko aikuinen vakavissaan ja ajatuksella lapsen aloitteisiin ja toimintarytmiin. Uusia sanoja ja kielellisiä ilmauksia opitaan mielekkäissä toiminnallisissa yhteyksissä, joissa aikuisen käyttämä kieli kuvaa sitä, mihin lapsen huomio on kiinnittynyt. Lapsen sanavarasto alkaa yleensä kasvaa nopeasti puolentoista vuoden iässä. (Helenius ym. 2011, 74.)

Leikin kehitys esivaiheista ja esinetoiminnoista varsinaiseen leikkiin jatkuu roolileikillä. Lapsi nimeää roolinsa ja alkaa toimia roolin ohjaamalla tavalla. Tähän tarvitaan puhekieltä. Puheen kehityksen haasteita kohtaava lapsi tarvitsee aikuisen systemaattista tukea ja mukana leikkimistä vapaan leikin tilanteissa. Leikin ja leikkiympäristöjen rakentamisessa aikuisen tulee antaa lasten omien leikki-ideoiden vaikuttaa lopputulokseen. Lapset käyvät keskinäisiä merkitysneuvotteluja ja näiden perusteella on mahdollisuus pedagogisesti seurata leikin kielellistä tasoa. Lapsen leikin kehityksessä pienten lasten suosimat leikkikalut vaihtuvat roolileikin vaiheessa roolitunnuksiksi, roolien toimintavälineiksi ja leikin rakentamisen välineiksi. Rikas lei-

kin rakentamisen toimintavälineistö tarjoaa mahdollisuuksia myös kielen kehitykselle. (Helenius ym. 2011, 75.)

Kasvatuskumppanuus päivähoidon ja vanhempien välillä korostuu leikin ja kielen yhteydessä. Eri toimijoiden on tärkeää keskustella lapsen leikin etenemisestä, kielen kehityksestä, puheen ja ilmaisun erilaisista vaiheista sekä tilanteista, joissa lapsi ja aikuinen toimivat yhdessä. Vanhempien ja päivähoiton kasvatushenkilöstön yhteisenä tehtävänä leikin ja kielen kehityksessä on varmistaa, että lapsi saa rikkaan ja monipuolisen välineistön, jonka avulla on mahdollista olla vuorovaikutuksessa toisten lasten ja aikuisten kanssa. (Helenius ym. 2011, 75.)

4.3 Vertaisryhmäoppiminen

Lasten oppimisessa merkittävä elementti on vertaisryhmä ja yhteisöllisyys. Yhteisön merkitys opettaa ryhmään luonnostaan kuuluvan erilaisuuden hyväksymistä ja luottamusta toisiin. Hänikäisen & Rasku-Puttosen mukaan on tyypillistä, että ryhmän jäsenillä on eroja tiedoissa, osaamisessa ja ymmärtämisessä (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 14-15). Vertaisryhmässä toimiminen kehittää kriittisyyttä toisten sanomisia, tekemisiä ja mielipiteitä kohtaan. Tasavertaisuus ryhmässä luo optimaaliset olosuhteet itsensä ilmaisemiselle ja vapaalle kokeilemiselle. Vertaisryhmässä oppimisen merkitys korostuu siksi, että lapsen ja aikuisen epäsymmetrinen vuorovaikutus voi ehkäistä lapsen oppimista. Aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa aikuinen asettaa tavoitteita, ohjaa ja tekee päätöksiä. Tilanne on toinen vertaisryhmässä, jossa osaamisen ero ei ole yhtä jyrkkä. (Hakkarainen 2002, 176-179.)

Vygotskin (1978, 90-91) mukaan lapsen oppimisen tietoisuuden herääminen on sisäinen kehityksellinen prosessi, joka on mahdollista ainoastaan vuorovaikutuksellisessa toiminnassa oman ympäristön ja vertaistensa kanssa. Kaikki kognitiiviset prosessit kehittyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla. Lapsen kielellisessä kehityksessä vuorovaikutuksella on keskeinen sija, sillä näin lapsi saa oikean puhemallin. Kielen kehityksen haasteita kohtaavalle lapselle vertaisryhmän tuki on erityisen tärkeää, koska vuorovaikutustilanteet toisten kanssa tarjoavat otollisia hetkiä kielen kehittymiselle. Lapsi voi valitettavasti kokea vertaisryhmässä myös paljon turhaumia yrityksissään ymmärtää ja tulla ymmärretyksi ja silloin tarvitaan aikuista ymmärryksen välittäjänä. Positiivisten tunteiden lisäksi lasten on tärkeä oppia kohtaamaan ja sietämään negatiivisia tunteita, kuten surua ja häpeää (Marjanen & Marttila & Varsa 2013, 9).

Yhteisöllinen oppiminen toteutuu parhaimmillaan lasten leikkitilanteissa, jotka eivät ole liian vahvasti aikuislähtöisiä (Marjanen ym. 2013, 13). Lapset opettelevat vertaisryhmissä yhdessä toimimisen ja kompromissien tekemisen lisäksi oman paikan ottamista ja jämäkkyyttä. Lapset myös vertailevat toisiaan sosiaalisesti ja tämän avulla lapsi voi oppia paljon itsestään ja hänen on mahdollista rakentaa omaa minäkuvaansa. Vertaisryhmään ja yhteisöön kuulumiseen

liittyä oleellisesti lapsen sosiaalinen status. Korkean statuksen omaavalle lapselle ryhmään kuuluminen on palkitsevaa, silti korkea sosiaalinen asema ei ole myönteisen kehityksen välttämätön edellytys eikä edes kohtalainen toverisuosio näytä suojaavan lasta vaikeuksilta. Lapsen sosiaalinen status vaikuttaisi kerran muodostuttuaan olevan hyvin pysyvä. (Marjanen & Ahonen & Majoinen 2013, 48-49.)

Varhaiskasvattajat tarvitsisivat nykyistä enemmän tietoa vertaissuhteiden merkityksestä lapsen kehitykselle. Lapset eivät kasva sosiaalisiksi itsestään, vaan he tarvitsevat ohjausta ja oppimista. Lapsen oppimista edistää ja tukee tutun ja turvallisen aikuisen läsnäolo sekä ryhmän ohjaamistaidot. Kasvattajan rooli ohjaajana vaihtelee lasten iän ja taitojen mukaan. Kasvattajan tulee ymmärtää, missä vaiheessa hänen apuaan ja ohjaustaan todella tarvitaan ja milloin on hyvä uskaltaa antaa ryhmälle tilaa yhteiseen oppimiseen. Kasvattajalla tulisi olla valmiuksia havaita riittävän varhain lapsen kehityksen riskitekijöitä sekä keinoja ehkäistä ongelmien syntyä. (Marjanen & Ahonen & Majoinen 2013, 54-55, 66-70.)

Vertaisryhmässä oppijat ovat henkilöitä, jotka jakavat yhteisen kiinnostuksen kohteen ja heillä on yhteinen käsitys siitä, mitä ollaan oppimassa ja tekemässä (Hännikäinen 2005, 77). Vertaisryhmässä tapahtuvaa oppimista kuvataan yhteisten tavoitteiden määrittelynä, sisäistämisenä ja tavoitteisiin sitoutumisena, toiminnan arviointina sekä jaettujen merkitysten ja yhteisen ymmärryksen rakentamisena. Vertaisryhmässä yritetään yhdessä selittää jotakin sekä rakentaa uutta tietoa. Yksittäinen lapsi voi rakentaa merkityksiä yhteisen toiminnan avulla. (Marjanen & Ahonen & Majoinen 2013, 60.)

Lapsilla on mahdollisuus testata omia kykyjään vertaisryhmässä. Vertaissuhteet ovat myös emotionaalisesti tärkeitä. Ryhmässä lapset voivat myös tutkia yhdessä aikuisten maailmaa. Työskentely vertaisryhmässä opettaa lapsia myös sietämään muiden kritiikkiä. Vertaisryhmässä tapahtuvan oppimisen merkitys korostuu myös siksi, että lapsen ja aikuisen välinen epäsymmetrinen vuorovaikutus saattaa estää lasta oppimasta. Vertaisryhmässä ero tiedollisen osaamisen välillä ei ole jyrkkä. (Marjanen & Ahonen & Majoinen 2013, 61.)

Vertaisryhmässä oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksen kautta ja usein leikkitalanteissa. Vertaisryhmässä toimiminen on aidosti yhdessä tekemistä ilman paloittelevaa työnjakoa. Vertaisryhmässä lapset vaihtavat ideoita, tietoja, näkökulmia, asenteita ja mielipiteitä. Lapset hiovat keskenään yhteisiä ajattelutapoja ja -strategioita sekä ongelmanratkaisutaitoja. Lapset oppivat vertaisryhmässä neuvottelemaan, kysymään ja kyseenalaistamaan. Vertaisryhmässä oppiminen on toimintaa, jossa ryhmän jäsenet pyrkivät vuorovaikutuksessa rakentamaan merkityksiä, tietoa ja ymmärrystä opittavana olevasta asiasta. (Marjanen & Ahonen & Majoinen 2013, 61-62.)

Vertaisyhteistyössä lapset työskentelevät yhdessä saadakseen aikaan jotain sellaista, mitä kukaan lapsi ei saisi tehtyä itsekseen. Vapaassa vertaisvuorovaikutuksessa, esimerkiksi leikki-tilanteessa, lapset taas keräävät konkreettista kokemusta ja tietoa yhdessä. Lapsen myönteisen itsetunnon vahvistuessa ja sosiaalisten taitojen kehittyessä hän tulee vertaisryhmässään todennäköisesti aiempaa hyväksytyimmäksi. (Marjanen & Ahonen & Majoinen 2013, 70.)

4.4 Sosiaalinen kompetenssi

Sosiaalisen kompetenssin määritelmä liittyy läheisesti vertaisryhmätoimintaan. Filen (1993) mukaan sosiaalinen kompetenssi on hyväksynnän saavuttamista toveripiirissä. Lapsi, jolla on vahva sosiaalinen kompetenssi, kykenee muodostamaan ja ylläpitämään toveri- ja ystävyys-suhteita. Hän voi esimerkiksi yhteisissä leikeissä opettaa vertaisiaan kehittämään sosiaalisia taitojaan. Taitava sosiaalinen toiminta edellyttää monia erilaisia taitoja, kuten kykyä liittyä ryhmään ja ratkaista yhteisössä ilmeneviä ongelmia, yhteistyökykyä, sosiokognitiivisia taitoja sekä hyviä tunne- ja prososiaalisia taitoja. Sosiaalisilta valmiuksiltaan kehittymättömän, heikon sosiaalisen kompetenssin omaavan lapsen riskinä on ajautua epäsosiaaliseen toimintaan ja käyttäytymiseen. (Laine 1998.) Tällaisella lapsella on vaikeuksia sosiaalisten suhteiden muodostamisessa ja ylläpitämisessä. (Marjanen & Ahonen & Majoinen 2013, 55; Neitola 2013, 101-102.)

Sosiaalista kompetenssia voidaan määritellä myös kykyä käyttää henkilökohtaisia ja ympäristön voimavaroja onnistuneesti saavuttaakseen omia ja yhteisön tavoitteita (Guralnick 1990). Sosiaalisten tavoitteiden saavuttamiseksi tarvitaan sekä sitkeää omiin sosiaalisiin päämääriin pyrkimistä että herkkyyttä toisten kontaktiryityksille. Sosiaalista kompetenssia voidaan tarkastella myös kontekstuaalisesta näkökulmasta. Eri ympäristöissä (koti, päiväkot) lapsen sosiaalinen kyvykyys voi olla erilaista. Ympäristön vaikutus voi olla joko lapsen sosiaalista kompetenssia rajoittavaa tai edistäväää. Ympäristöllinen näkökulma suuntaa huomion lapsen ominaisuuksista ryhmän vuorovaikutukseen ja piirteisiin. (Neitola 2013, 102.)

5 Kehittämistehtävän tarkentaminen teemahaastatteluiden kautta

Opinnäytetyöprosessimme aluksi meidän tuli ratkaista, millaisen lähestymistavan valitsemme lapsen kielen kehityksen tukemisen selvittämiseksi. Päädyimme keräämään tietoa päivähoidon nykytilanteesta lasten kielenkehityksen tukemisen näkökulmasta haastattelulla, sillä katsoimme, että haastattelu on joustava tapa saada tietoa asiantuntijoilta. Haastattelussa on mahdollista esittää kysymykset siinä järjestyksessä, kun tutkija on katsonut aiheelliseksi sekä toistaa tarvittaessa kysymykset, selventää kysymysten sanamuotoja, oikaista väärinkäsityksiä ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.)

Teemahaastattelu sijoittuu formaaliudessaan avoimen haastattelun ja lomakehaastattelun väliin. Haastattelu etenee kohdentuen tiettyihin ennalta suunniteltuihin teemoihin. Teemahaastattelu on hieman strukturoidumpi kuin avoin haastattelu, sillä siinä aihepiiriin tutustumisen ja aiempien tutkimusten pohjalta valmistellut aihepiirit, teemat, ovat kaikille haastateltaville samat, vaikka niissä edetäänkin joustavasti ilman tiukkaa reittiä. Teemahaastattelussa pyritään antamaan tilaa ihmisten tulkinnoille ja heidän merkityksenannoille. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48, 66; Eskola & Suoranta 2001, 86-87.) Käytimme haastattelumuotona teemahaastattelua, jonka toteutimme nauhoittamalla haastattelut.

Teemahaastattelu on ennalta suunniteltujen teemojen läpikäymistä keskustelunomaisessa tilanteessa. Kaikkien haastateltavien kanssa ei välttämättä puhuta kaikista asioista samassa laajuudessa. Tämän lisäksi teemojen puhumisjärjestys on vapaa. Teemahaastattelu ei siis ole pikkutarkkojen kysymysten esittämistä tarkassa järjestyksessä. Teemahaastattelun toteuttaminen edellyttää huolellista aihepiiriin perehtymistä ja haastateltavien tilanteen tuntemista. Sisältö- ja tilanneanalyysi on teemahaastattelussa tärkeää. Teemat valitaan tutkittavaan aiheeseen perehtymisen pohjalta. Teemahaastattelun tekee käytännölliseksi se, että vastaamisen vapaus antaa oikeuden haastateltavien puheelle. Teemoihin kohdistunutta haastattelua on lisäksi suhteellisen helppoa ryhtyä analysoimaan teemoittain. On kuitenkin tärkeää pitää mielessä, että tutkijan ennakkoon asettamat teemat eivät välttämättä ole samat kuin ne teemat, jotka aineistoa analysoimalla osoittautuvat keskeisesti aineiston sisältöä ja tutkimusaihetta jäsentäviksi. Teemahaastatteluaineistoa voidaan analysoida kokonaan kvantitatiivisesti tai kvantitatiivisuutta ja kvalitatiivisuutta yhdistellen. Teemahaastattelua ei siis tarvitse analysoida tietyllä tavalla, vaikka tyypittely ja teemoittelu onkin tavallista ja looginen jatku- mo kyseiselle haastattelutyypille. (Saaranen-Kauppinen ym. 2006.)

Valitsimme haastateltaviksi neljä erityislastentarhanopettajaa, koska arvelimme saavamme heiltä ajankohtaisinta tietoa siitä, millaisia haasteita lapsilla on kielen kehityksessä ja millä tavoin näihin haasteisiin vastataan sekä kotona että päivähoitossa. Halusimme myös selvittää, millaista kielen kehitystä tukevaa materiaalia on olemassa, millainen on ammattilaisten mielestä hyvää materiaalia ja millaiselle materiaalille olisi tarvetta. Tärkeää oli mielestämme myös selvittää, keiden kanssa varhaiskasvattajat tekevät yhteistyötä yksittäisen lapsen kielen kehityksen tukemiseksi. Toivoimme saavamme haastatteluista sellaista aineistoa, jonka avulla voisimme kehittää tuotteen tai toiminnan lapsen kielen kehityksen tukemiseksi jollekin kasvattajataholle.

5.1 Aineiston analysointi

Saatuamme haastattelumateriaalin koottua oli litteroinnin vuoro. Litterointi suoritettiin purkamalla aineisto sanasanaisesti kirjalliseen muotoon, mutta jätimme aiheesta poikkeavat si-

vujuonteet, kuten eleet ym. häiriötekijät litteroimatta. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan (2008, 216-219) kerätyn aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätökset ovat tutkimuksenteon ydinseikkoja. Analyysivaiheessa tutkija saa vastauksia tutkimusongelmiin.

Teimme haastatteluaineiston analysoinnin käyttäen sisällön analyysi-menetelmää. Sisällön analyysillä pyritään tutkittavasta ilmiöstä saamaan kuvaus tiivistetyssä ja yleistetyssä muodossa. Tämä on kuitenkin vain järjestelyä johtopäätösten tekoa varten. Sisällön analyysi voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja tarkoitus aineistolähtöisessä sisällön analyysissä on luoda sanallinen ja selkeä kuva tutkittavasta ilmiöstä. Pyrkimys on järjestää aineisto selkeään ja tiiviiseen muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota sekä luoda hajanaisesta aineistosta mielekästä, selkeää ja yhtenäistä informaatiota. Analyysillä selkiytetystä aineistosta voidaan tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105-110.)

Aineiston laadullinen käsittely pohjaa loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jonka myötä aineisto hajotetaan aluksi osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudelleen ja uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. Tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa tehdään laadullista analyysiä. Aineistolähtöisen laadullisen eli induktiivisen aineiston analyysi voidaan jakaa kolmeen prosessiin. Näitä ovat 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi ym. 2002, 110-111.)

Pelkistettäessä aineistoa eli aineiston redusoinnissa siitä karsitaan tutkimukselle epäolennainen pois. Se voi olla informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin. Pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä. Luokittelussa yksikkönä on haastateltavien käsitykset. Luokitellessa aineisto tiivistyy, kun yksittäiset lauseet sisällytetään yleisimpiin käsitteisiin. (Tuomi ym. 2002, 112-113.) Haastatteluaineistoa redusoidessa pilkoimme vastauksista olennaiset kohdat kysymys kysymykseltä. Näin vastaukset ja aineisto selkiytyivät ja tiivistäessä sisällytimme yksittäiset lauseet yleisimpien käsitteiden alle. Käsitteitä olivat esimerkiksi yleisimmät kielen kehityksen haasteet, haasteiden vaikutukset lapsiin, yhteistyö varhaiskasvatuksen eri toimijoiden välillä sekä käytettävissä oleva ja tarpeelliseksi koettu kielen kehityksen tukemiseen kohdistettu materiaali.

5.2 Tulosten esittäminen

Selvitimme aluksi erityislastentarhanopettajilta lasten kielen kehityksen haasteita ja sitä, mitä ne lapselle aiheuttavat ja mihin ne vaikuttavat. Yleisimpiä kielen kehityksen haasteita ovat haastateltavien mielestä viivästynyt puheen kehitys, kielellinen erityisvaikeus, neurologiset ja motoriset kielen tuottamisen pulmat sekä nimeämiseen, ymmärtämiseen, muistiin ja ajattelutoimintoihin liittyvät haasteet.

Lapsen kielen kehityksen haasteet vaikuttavat moniin asioihin lapsen muussa toiminnassa ja suhteessa toisiin ihmisiin. Yksi haastatelluista kiteytti asian seuraavasti:

”se on aika kokonaisvaltainen ongelma, että se vaikuttaa niinku hyvin moneen asiaan. Välttämättä ei saa tehtyä itseään ymmärretyks taikka ei ymmärrä toisia. Niin se vaikeuttaa sitten hänen toimimistaan toisten ihmisten kanssa ja kaverisuhteitten solmimista. Siitä syntyy monesti epäsosiaalista käytöstä sitten, ku ei saa, ei pysty sen kielen varassa toimimaan. Miten ne toiset toimii siellä ja miten aikuiset olettaa, että toimitaan.”

Kielen kehityksen haasteista voi olla haastateltavien mukaan seurauksena turhautumista ja oppimisvaikeuksia. Haastatteluaineistosta saimme selville, että päiväkodeissa ja kotona on olemassa hyvää ja monipuolista materiaalia kielen kehityksen tukemiseksi. Hyväksi ja toimivaksi materiaaliksi haastateltavat kokivat lapsen tarpeisiin vastaavan ja lasta motivoivan materiaalin, moni- ja helppokäyttöisen sekä kestävän materiaalin. Tällaisia ovat muun muassa kuvat, viittomat, jotkin pelit, theraplay-vuorovaikutusleikki, tietokoneavusteinen materiaali, kuten SmartKid sekä muu valmis materiaali, esimerkiksi kuttu (kuvin tuettu leikki) ja kili (kielen ja liikunnan tukeminen). Kotona vanhemmilla on käytössä kuvia ja viittomia, terapeuteilta saatavia harjoitteita sekä erilaisia verkkosivuja, jotka sisältävät tietoa ja harjoitteita. Vanhempien on myös mahdollista käydä erilaisissa tukiryhmissä.

Lasten kielen kehityksen tukemisessa tärkeää on haastateltavien mukaan lapselle lukeminen, asioiden sanottaminen, ohjeiden pilkkominen ja kuvien käyttö siirtymätilanteissa, kuten pukemisessa ja uloslähtemisessä. Haastateltavat toivat esiin myös sen, että lapsen kielen kehitystä voi tukea lapsen kanssa kahdestaan, pienryhmissä ja koko päiväkodin arjessa ja erilaisissa toiminnoissa. Tärkeää on aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen paneutuminen ja sen vahvistaminen ja toimivuus.

Haastateltavat olivat sitä mieltä, että vaikka hyvää ja monipuolista materiaalia on olemassa, niin esimerkiksi vanhemmille ja/tai muille kasvattajille suunnattu selkeä informaatiopaketti voisi olla hyödyllinen. Informaatiopaketissa voisi olla tietoa muun muassa kielen kehitykseen vahvasti vaikuttavasta varhaisesta vuorovaikutuksesta hoitajan ja lapsen välillä. Sellaiselle materiaalille, jossa kielen esitaitoja (riittely, nopea nimeäminen, äännetietoisuus ja muut osa-alueet) vahvistettaisiin, olisi haastateltavien mukaan tarvetta.

Haastattelemamme erityislastentarhanopettajat tekevät yhteistyötä perheen (vanhemmat, muut huoltajat), päivähoidon henkilökunnan, neuvolan, terapeuttien (puheterapeutit, fysioterapeutit, toimintaterapeutit), lääkäreiden, neurologien, psykologien ja keskussairaalo-

den kanssa. Esiopetuksessa olevien lasten kohdalla yhteistyöhön liittyy myös koulun henkilökunta.

Aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä käydään tarkasti läpi aineistosta koodatut alkuperäisilmaisut, ja aineistosta etsitään käsitteitä, jotka kuvaavat samankaltaisuuksia ja/tai eroavuuksia. Samankaltaiset käsitteet ryhmitellään ja luokitellaan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Luokitteluyksikkönä voi olla esimerkiksi tutkittavan ilmiön käsitys, piirre tai ominaisuus. Klusteroinnissa aineisto tiivistyy, koska siinä yksittäiset tekijät sisällytetään yleisimpiin käsitteisiin. Luokittelussa luodaan pohja kohteena olevan tutkimuksen perusrakenteelle sekä luodaan alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi ym. 2009, 110.)

Omaa haastatteluaineistoa klusteroidessa muodostimme ryhmiä aineiston pelkistämisestä syntyneiden muutaman pääkohdan pohjalta. Luokitteluyksikkönä oli haastateltavien käsitykset tutkittavasta aiheesta. Ryhmittelyn pohjalta syntyneitä käsityksiä olivat kielen kehityksen haasteet, kielen kehityksen tukemisen materiaali (mitä on käytössä, mitä tarvitaan) sekä yhteistyö varhaiskasvatuksen eri toimijoiden välillä.

Klusteroinnin jälkeen on vuorossa aineiston abstrahointi, jossa tutkimuksen kannalta olennainen tieto erotetaan ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Klusterointi on jo osa abstrahointiprosessia. Käsitteellistämässä eli abstrahoinnissa siirrytään eteenpäin alkuperäisinformaation käyttämisestä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Abstrahointia jatketaan yhdistelemällä luokituksia niin kauan, kun se aineiston sisällön kannalta on mahdollista. (Tuomi ym. 2002, 114.)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyyysissä käsitteitä yhdistelemällä on tarkoitus saada vastaus tutkimustehtävään. Tulkinnan ja päättelyn kautta on tarkoitus edetä empiirisestä aineistosta kohden käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkija muodostaa kuvauksen tutkimuskohteesta yleiskäsitteiden avulla. Teoriaa ja johtopäätöksiä verrataan alkuperäiseen aineistoon uutta teoriaa muodostettaessa. Abstrahoinnissa liitetään empiirinen aineisto teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksena esitetään empiirisestä aineistosta muodostettu malli, käsittejärjestelmä, käsitteet tai teemat, jotka kuvaavat aineistoa. Tuloksissa kuvataan lisäksi luokittelujen pohjalta muodostetut käsitteet tai kategoriat sisältöineen. Tehdessään johtopäätöksiä pyrkii tutkija ymmärtämään, mitä asiat tutkittavalle merkitsevät. Tutkija pyrkii siis ymmärtämään tutkittavia heidän omista näkökulmistaan kaikissa analyysin vaiheissa. (Tuomi ym. 2002, 115.)

Haastatteluaineiston abstrahoinnissa yhdistimme muiden analyysiprosessien tuloksina syntyneet luokat johtopäätösten tekoa varten. Haastatteluaineiston perusteella pohtiessamme mahdollista kielen kehitystä tukevaa tuotetta tai toimintaa esiin nousi materiaalin kohde. Ke-

nelle suuntaisimme tuotteen? Voisiko kohde olla koti ja huoltajat, päivähoiton henkilökunta vai muut lapsen kielen kehitystä tukevat yhteistyökumppanit? Aineistoa analysoitaessa nousi esiin erityislastentarhanopettajien näkemys siitä, että kielen kehityksen haasteet vaikuttavat lapsen toimintaan ja muuhun kehitykseen kokonaisvaltaisesti ja haasteilla on myös pitkäkestoisia vaikutuksia (esimerkiksi lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen, muu oppiminen). Kielen kehityksen tukena olevaa materiaalia on olemassa sekä kodeissa että päivähoitossa ja itse asiassa mikä tahansa toiminta voi olla kielen kehitystä tukevaa:

”ihan piparkakkutaikinasta lähtien. Se on vaan sitä, että miten sitä käytetään. Et siinä voi kyllä kaikenlaisia, monenlaisia käsitteitä käydä sen taikinan äärellä.”

Materiaalien hankinnassa esimerkiksi päiväkoteihin hankaloittava tekijä on budjetti ja käytävissä oleva rahamäärä. Tästä huolimatta materiaalia voi kerätä pienelläkin budjetilla, kuten eräs haastateltava asian tulkitsee:

”ne rahat taas on taas, mitä ne on, mutta sitten taas kuinka me voidaan itse asiassa kieltä kehittää hyvin aika pienilläkin materiaaleilla, kunhan vaan sitä tietoa on mitä tehdä.”

Lapsen kielen kehitystä tukevien yhteistyökumppaneiden runsaus mietitytti aineistoa analysoidessa. Eri kunnissa on jonkin verran eri yhteistyökumppaneita ja yhteistyökin voi olla erilaista. Miten niin monen eri yhteistyökumppanin välillä saadaan tiedonkulku toimivaksi ja voimmeko jollakin tavalla vaikuttaa yhteistyön toimivuuteen ja tiedonkulkuun esimerkiksi kodin, päivähoiton ja muiden lasta tukevien tahojen välillä? Aineistoa analysoidessamme päädyimme varhaiskasvattajille suunnatun materiaalipaketin tuottamiseen ja valitsimme materiaalin julkaisutahoksi verkkosivuston.

6 Materiaalipaketin sisällön kehittäminen

Kehittämiskohteen tarkennuttua teemahaastatteluiden pohjalta pohdimme, kuinka muodostaisimme sivuston sisällön. Esiin nousi kysymyksiä, kuten, millainen sisältö on tarpeellista, kuka tai ketkä olisivat parhaita määrittelijöitä ja millä tavoin tieto saataisiin heiltä meidän käyttöömmek? Kyselyä toteutettaessa ajatuksena oli vielä www-sivuston luominen, joka vasta myöhemmässä vaiheessa tarkentui verkossakin julkaistavaksi pdf-dokumentiksi, materiaalipaketiksi, joka olisi helposti tulostettavissa myös paperiversioksi. Tämän vuoksi vastaajille lähetetyssä kyselyssä ja myös tässä kyselyä käsittelevässä luvussa käytetään yhtenäisyyden vuoksi termin materiaalipaketti sijaan termiä sivusto.

Aluksi meidän tuli selvittää itsellemme, mitä tarkalleen ottaen halusimme vastaajilta kysyä. Päädyimme kahteen osa-alueeseen, joista toisessa halusimme sivuston sisällön suunnitteluun liittyviä näkemyksiä ja toisessa konkreettista materiaalia sivumme sisällöksi.

Seuraavaksi pohdimme sopivimpia henkilöitä vastaamaan kysymykseemme. Päätimme, että lastentarhanopettajat, joille tuotoksen kohdentaisimme, olisivat tärkeässä asemassa kertoessaan omia toiveitaan ja näkemyksiään tarpeistaan. Toiseksi vastaajajoukoksi valitsimme erityislastentarhanopettajat, joilla on varhais- ja erityiskasvatuksen erityisosaamista ja heidän roolinsa on usein lapsen tuen tarpeen varhaisessa tunnistamisessa, tutkimusten tarpeen arvioinnissa ja tukitoimien järjestämisessä sekä suunnittelussa. Kolmanneksi vastaajajoukoksi valitsimme puheterapeutit, jotka ovat mm. puheen, kielen ja kommunikaation erityisasiantuntijoita.

Mietimme erilaisia kvalitatiivisia lähestymistapoja aineiston hankkimiseksi. Laadullisessa tutkimuksessa yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä ovat havainnointi, haastattelu, kysely ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Eri menetelmiä voidaan myös käyttää joko vaihtoehtoisesti, rinnakkain tai eri tavoin yhdisteltynä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 71.) Olimme käyttäneet kehittämistehtävän tarkentamisvaiheessa aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua. Tässä kohtaa näimme suuremman vastaajamäärän aineistoa rikastavana tekijänä. Haastattelu olisi ollut liian iso urakka tämän aineiston hankinnassa, joten näimme kyselyn realistisempänä ja parempana vaihtoehtona kerätä aineistoa mahdollisimman monipuolisesti. Kyselymenetelmässä vastaajilla olisi myös enemmän aikaa pohtia vastauksia ja palauttaa mieleen kyselyn kannalta olennaista tietoa. Kyselymenetelmässä vastausten palautusprosentti saattaa jäädä alhaiseksi ja vastaukset niukkasanaiseksi. Mikäli vastaukset jäävät niukkasanaiseksi, on pohdittava, kertooko tutkimus riittävästi tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi ym. 2011, 74.) Tähänkin mahdollisuuteen meidän tuli varautua.

Alusta alkaen oli selvää, että saadaksemme kaipaamiamme kuvailevia vastauksia ja konkreettisia vinkkejä sisältäviä vastauksia, kysymysten tuli olla avoimia eli puolistrukturoituja. Eskola & Suorannan (2001, 86) mukaan puolistrukturoidulla kysymyksillä tarkoitetaan sitä, että kysymykset ovat jokaiselle vastaajalle samoja eikä valmiita vastausvaihtoehtoja anneta. Kaikki saavat vastata omin sanoin ja niin laajasti kuin haluavat. Kyselyä suunniteltaessa kyselyllä tavoiteltava tieto vaikuttaa olennaisesti kyselyn toteutustavan, kysymysten ja vastaajien valintaan. Kyselyä toteutettaessa on tärkeää perehtyä ennalta sen ongelmakohtiin sekä varmistaa kysymysten ymmärrettävyys ennen kyselyn varsinaista toteuttamista.

Päätimme jakaa kyselyä sähköisesti etukäteen puhelimitse tavoitelluille ammattilaisille, joilta olimme soittovaiheessa tiedustelleet halukkuutta vastata kyselyymme. Soittamalla vastaajille etukäteen pyrimme sitouttamaan heitä. Uskomme, että ilman soittoa monikaan ei olisi jaks-

nut näin laajaa kyselyä täyttää. Soittamalla tavoitetuista vastaajiksi lupautuneista 13 henkilöä vastasi kyselyyn viimeistään muistutuksen jälkeen. Vastanneet ammattilaiset työskentelivät eri puolilla Suomea useissa eri kunnissa ja kaupungeissa.

Päätimme hyödyntää mahdollisina vastaajina myös opiskeluryhmämme jäseniä, joista yli puolet toimii lastentarhanopettajina. Heitä ja heidän mahdollisia verkostojaan ajatellen teimme kyselyn myös paperisena versiona. Kukin opiskeluryhmäläisemme sai lähiopetusjakson aikana ottaa niin monta kyselyä mukaansa, kun uskoi saavansa täytetyksi oman työpaikkansa ammattilaisten kautta. Kyselyitä otettiin noin 25 kappaletta ja niitä palautui 9 kappaletta. Vastausprosentiksi tuli näin ainoastaan 36 %.

Valitsimme kyselyyn puolistrukturoidut kysymykset. Haasteena oli muodostaa selkeitä ja ymmärrettäviä kysymyksiä, joilla saisi mahdollisimman laaja-alaisia vastauksia. Standardoitua kyselyä valmistettaessa tulee varmistua siitä, että kaikki vastaajat ymmärtävät kysymykset varmasti samalla tavalla. Sen vuoksi valittujen kysymysten on oltava kauttaaltaan yksinkertaisia, tarkoituksenmukaisia ja täsmällisiä. Kysymyksen rakenteen tulee olla myös kohtuullisen pituinen. Yhdellä kysymyksellä kannattaa kysyä vain yhtä asiaa. Kysymykset tulee järjestää loogiseen järjestykseen. (kvantiMOTV 2010.)

Kysely alkoi kahdella vastaajia personoivalla faktakysymyksellä. Ensimmäisellä kysymyksellä tiedustelimme kysyjän ammattinimikettä ja toisella työhistorian pituutta. Seuraavien kysymysten avulla halusimme saada selville tarpeellista kielen kehittymiseen liittyvää teoriatietoa sekä halusimme tietoa hyvästä aiheeseen liittyvästä teoriakirjallisuudesta, lastenkirjallisuudesta, hyvistä aihetta käsittelevistä www-linkeistä ja mahdollisesta muusta arkea tukevasta materiaalista. Lisäksi halusimme kuulla hyvistä harjoitteista, saada niihin ohjeita, saada ohjeistusta hyvään ohjaamiseen sekä kerätä tietoa siitä, miten kielenkehittymistä voidaan arjen toiminnoissa tukea.

Kysymykset on hyvä laatia siten, ettei vastaaminen vie aikaa enempää kuin 15-20 minuuttia tai muussa tapauksessa vaikutus saattaa olla vastaamishalukkuuden kannalta negatiivinen (kvantiMOTV 2010). Tiesimme kyselyn valmistuessa sen olevan melko laaja ja että laajuus tulisi karsimaan vastaajien määrää. Mikäli vastaaja todella mieltäsi tarkkaan vastauksiaan, edellä mainittu 20 minuuttia saattaisi ylittyä. Meillä ei ollut kiirettä kehittämisprosessin kanssa, joten päätimme pitää kyselyn siinä laajuudessa ja lähettää niitä suuremmalle joukolle, jos emme saisi ensimmäiseltä kierrokselta riittävästi palautettuja vastauksia. Testasimme kyselyä viidellä ammattilaisella ja teimme muutoksia kyselyyn heidän kritiikkinsä ja kehitysehdotuksensa pohjalta. Kyselyä testanneet ammattilaiset eivät kommentoineet kyselyn pituutta tai täyttämisen raskautta, joten uskalsimme pitää sen suunnitellun pituisena. Lopullisessa kyselyssä oli 10 kysymystä, jotka oli jaettu ennalta kuvaamaamme kahteen eri osioon.

Kyselyn alun saatekirjeessä kerroimme vastaajille, mistä tutkimuksessa on kyse, miten kyselyn sisältö jakautuu kahdeksi kokonaisuudeksi ja keitä me kyselyn tekijät ja taustaorganisaatio olemme. Kerroimme myös, minne kyselyllä saatava informaatio tullaan aikanaan siirtämään ja annoimme vastaajille mahdollisuuden antaa meille sähköpostiosoitteensa, jotta linkkaisimme halukkaille sivuston osoitteen sen valmistuttua.

Tuomi ym. (2011, 85) toteaa, että ihmistieteiden kentällä vähemmän kuin yksi sadasta tuotoksesta voidaan katsoa merkittäväksi väitöskirjaa alemmissa opinnäytteissä. Näin myös opinäytetöiden aineistojen koot voidaan asettaa omaan arvoonsa. Koon sijaan ratkaisevaa on aineistosta tehtyjen tulkintojen kestävyys ja syvyys. Meidän aineistomme käsitti kolmetoista sähköpostitse palautunutta vastausta ja yhdeksän paperilomakkeella saatua vastausta.

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan tapahtumaa tai ilmiötä, ymmärtämään jotain toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Tämän vuoksi on hyvin tärkeää, että kyselyyn vastaajat tietävät kysytystä aiheesta mahdollisimman paljon ja heillä on kokemusta aiheesta. Meidän aineistomme vastaajat olivat työskennelleet alalla keskimäärin 11,7 vuotta. Heistä 13 oli lastentarhanopettajia, 7 erityislastentarhanopettajia ja 2 puheterapeutteja ja yksi ei tarkentanut ammattitaustaansa.

Aineiston riittävyttä voidaan arvioida myös saturaation eli kylläntymisen kautta. Aineistoa voi Eskolan ym. (2001, 62-63) mukaan pitää kylläntyneenä, kun uudet tapaukset eivät tuota enää tutkimusongelman kannalta uudenlaista tietoa. Tietty määrä aineistoa riittää tuomaan aineistosta esiin sen teoreettisen peruskuvion, mikä aineistosta on mahdollisuus nostaa, ainakin silloin, kun vastaajien kokemus- ja kulttuuritausta pysyy suurin piirtein samana. Saturaatio voidaan saavuttaa ainoastaan tietämällä, mitä aineistolta haetaan. Saturaatiopiste voidaan joko määrittää etukäteen tai tarkkailemalla sitä tutkimusta tehdessä. Katsoimme, että myös meidän aineistossamme suurimmassa osassa vastauksia aineisto kylläntyi. Uusilla vastauksilla olisi voinut saada yksittäisiä hyviä ehdotuksia käytännön vinkkeihin, mutta selkeästi ”suosituimmat” teoriat, ohjeet ja harjoitteet tulivat esiin jo tällä aineistolla.

Mielenkiintoista olisi ollut vertailla, miten lastentarhanopettajien, erityislastentarhanopettajien ja puheterapeuttien vastaukset erosivat toisistaan, mutta tutkimuksemme ja tarpeemme kannalta se ei ollut olennaista tietoa, joten jätimme tämän seikan tarkastelematta. Lisäksi ammattikuntien vastausten määrät jakautuivat hyvin epätasaväkisesti.

6.1 Kyselyaineiston analysointi ja anti

Laadullinen tutkimus lähtee ensisijaisesti aineistostaan. Tämän vuoksi sitä voidaan kutsua tutkimuslogiikaltaan aineistolähtöiseksi. (Anttila 2005, 184.) Aineiston analyysia aloittaessa

muistutimme taas mieliin kyselyn alkuperäisiä tavoitteita. Halusimme saada kyselyn avulla vastaajilta sivuston sisällön suunnitteluun liittyviä näkemyksiä sekä konkreettista materiaalia sisällöksi sivustolle. Aineiston analyysillä pyrimme saamaan kuvauksen vastauksista tiivistetyssä muodossa.

Aloitimme järjestelemällä aineistoa sisällön analyysin menetelmää mukailen johtopäätösten tekemistä varten. Pyrimme järjestämään aineiston selkeään, tiiviimpään muotoon ja tuomaan näin näkyväksi ne asiat, joita vastaajat näkivät tärkeimmäksi laittaa sivustolle. Aineistoa järjestellessä pidimme mielessä, että tämänkaltaisessa aineistossa myös yksittäiset vastaukset saattavat olla hyvin arvokkaita. Sisällön analyysissä vastausten analyysi voidaan viedä hyvinkin pitkälle ja päätyä ikään kuin yhteen lauseeseen, mutta sen kaltainen tulos ei olisi meille hyödyksi kehittämisprojektimme eteenpäin viemisessä.

Aloitimme aineiston tarkastelun lukemalla vastauslomakkeita läpi ja numeroimalla lomakkeet järjestysnumeroin 1-22. Tässä yhteydessä paperilomakkeella palautuneet lomakkeet kirjattiin sähköpostitse palautuneiden lomakkeiden kanssa yhdenmukaisiksi word-dokumenteiksi koneelle. Numeroinnin jälkeen järjestimme kysymykset vastauksittain siten, että kunkin lomakkeen vastaus oli numerointinsa mukaisesti jokaisen kysymyksen alla.

Analyysin toisessa vaiheessa aloitimme vastausten luokittelun. Järjestelimme vastauksia siten, että samaa tarkoittavat vastaukset listattiin allekkain. Näin alkoi vähitellen erottua, mitkä asiat ovat useimpien vastaajien mielestä olleet tärkeimpiä. Luokiteltuamme aineiston erottelimme sieltä ne vastaukset, jotka erottuivat muista määrällisesti ja teimme niistä pelkistykset. Seuraavassa analysoimme kyselyä kysymyksittäin. Kyselyssä oli yhteensä kymmenen kysymystä kahdessa osiossa.

6.1.1 Tarpeellinen teoritieto

Ensimmäisessä sivuston sisällön suunnitteluun liittyvässä kysymyksessä vastaajilta kysyttiin, minkälaisen kielenkehitykseen liittyvän teoritiedon he näkisivät tarpeellisena lastentarhanopettajille. Tässä erottui selkeästi neljä vastausta. Tärkeimpänä nähtiin tiedon saaminen kielellisten vaikeuksien havainnoinnista ja siitä, milloin on tarve interventioihin. Vastaus toistui 19 vastauksessa.

”Arviointimenetelmiä eli ns. ”kättä pidempää” siihen tilanteeseen, kun on alkanut huoli lapsen kielellisestä kehityksestä → kuinka pitkään seurailaan ja milloin ohjaamme eteenpäin.”

”puheterapeutille lähettämisen ”kriteerien” tunnistaminen”.

Toiseksi eniten ja yhteensä 18 vastauksessa toistui tarve saada tietoa puheenkehityksen vaiheista sivuston teoriaosuuteen:

”tietoa siitä, miten lapsen kielenkehitys normaalisti menee.”

”Yleistietoa siitä, mitä lapsen tulisi osata minkäkin ikäisenä. Millainen sanavarasto, kuinka laaja/millaisia sanoja”

Yksi vastaajista totesi, että tiedon kielenkehityksen normaalista etenemisestä tulisi olla lastentarhanopettajille ammattiopinnoissa tullutta tuttua tietoa, mutta mietimme, olisiko varhaiskasvatuksen ammattilaisillakin tarvetta silloin tällöin kerrata tätä asiaa. Lastentarhanopettajat eivät kuitenkaan ole erikoistuneita vain puheenkehitykseen, kuten esimerkiksi puheterapeutit, vaan kokonaisvaltaisemmin lasten kehitykseen, jolloin spesiaalimpi tieto vaatii kertausta. Yhteensä 12 vastauksessa nousi esiin myös tarve saada tietoa kielellisistä vaikeuksista sekä 9 vastauksesta ilmeni lastentarhanopettajan merkitys kielenkehityksen tukijana.

6.1.2 Materiaalin muoto

Toisessa sivuston sisällön suunnitteluun liittyvässä kysymyksessä halusimme saada tietoa siitä, minkä tyyppistä materiaalia sivustolle kannattaisi kerätä. Vastauksista nousi selkeimmin esiin kolme asiaa. Vastaajat toivoivat sivustolle tiiviitä teoria- ja materiaalipaketteja, konkreettisia vinkkejä kielenkehittämisen tukemiseen sekä tietoa kielenkehittämiseen liittyvistä koulutuksista, kirjoista ja www-sivustoista sekä muunlaisesta materiaalista. Nämä kolme toivetta auttoivat meitä konkreettisesti sivuston rakentamisessa vastaten hyvin esimerkiksi kysymykseen, millaisessa muodossa teoriatieto sivustolle halutaan. Saimme kyselystä runsaasti vastaajien suosittellemaa kirjallisuutta, www-sivuja ja muuta materiaalia sisältäen paljon vastaajien toivomia konkreettisia vinkkejä. Koska sivustosta ei tällä hetkellä ole mahdollista tehdä päivitettävää versiota, ei tietoa koulutuksista ole valitettavasti mahdollista saada sivustolle.

6.1.3 Teoriakirjallisuus

Toisen osion kysymyksillä halusimme saada konkreettista materiaalia sivuston sisällöksi. Kirjallisuudesta eniten suositeltiin Timo Ahosen, Tiina Siiskosen ja Tuija Aron toimittamaa ”Sanat sekaisin - kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä” -teosta sekä teoksen jatko-osaa, Timo Ahosen, Tuija Aron, Tiina Siiskosen ja Ritva Ketosen toimittamaa ”JOKO SE PUHUU? -kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa” -teosta. Kirjallisuusvinkkeihin toivottiin myös uusimpia tutkimuksia, mutta sivuston päivittämättömyyden vuoksi tämä toive jää toteutukseltaan vaillinaiseksi.

6.1.4 Lastenkirjallisuus

Lastenkirjojen osalta kysely tarjosi meille vastaajien suosittelimia kirjoja, määritelmiä siitä, minkä tyyppinen kirjallisuus on hyvää ja kolmanneksi eri käyttötapoja kirjoille. Myös tämän kysymyksen vastaukset ovat suoraan hyödynnettävissä sivustolla.

Suosittelujen lastenkirjojen määrä oli suuri, mutta mikään kirja ei noussut erityisesti esiin toistuen vastauksessa toisensa jälkeen. Monet suosituimmista kirjoista ovatkin ”aivan tavallisia” lastenkirjoja, jotka sisältävät sellaisia ominaisuuksia, jotka vastaajien mielestä ovat omiaan kielenkehittymisen tueksi. Tällaisina ominaisuuksina nähtiin mm. kirjat, jotka sisältävät kuvia, runoja ja loruja sekä rikasta hyvää suomen kieltä. Aivan ”tavallisista kirjoista” tulee kielen kehittymistä tukevia myös niiden käyttötavan perusteella:

”Pienimpien kanssa nimetään. Vähitellen aletaan harjoitella keskittymistä ja kuuntelemista, muistamista. Keskustellaan luetusta, pohditaan uusia sanoja. Analysoidaan kuvia. Nimetään tunteita jne. jne.”

”Vanhat sadut ovat hyviä, niiden läpikäyminen eri tavoilla (mm nukketeatteri, pöytänuket, näyttelemine) motivoi lapsia käyttämään kieltä vivahteikkaasti. Opettajan pitäisi olla herkkänä lasten mielenkiinnon kohteille ja valita kirjoja sen mukaan. Sarjakuvamaiset kirjat vähällä tekstillä ovat hyviä rohkaistaessa lapsia omaan kerrontaan.”

6.1.5 Verkkomateriaali

Kielenkehittymiseen liittyviä www-sivustoja mainittiin useita erilaisia ja näistä tunnetuin oli 16 vastaajan nimeämä papunet-sivusto. Kun aihettamme käsitteleviä sivustoja on olemassa noinkin suuri määrä, on tarpeellista miettiä, miksi me rakennamme vielä uutta www-materiaalia ja miten se eroaa jo olemassa olevasta www-materiaalista. Tämä materiaali tulee rakentumaan 22 vastaajan toiveita myötäillen sisältäen heidän tärkeiksi kuvailemiaan asioita ja heiltä kerättyjä monipuolisia vinkkejä ja harjoitteita. Valmistuessaan materiaali tulee olemaan sellaisessa muodossa, että sen tulostaminen päiväkoteihin, luettavaksi ilman tietokonea, on myös mahdollista. Kokonaisuus on monikäyttöinen.

6.1.6 Hyödyllinen arkea tukeva materiaali

Toisen osion neljännessä kysymyksessä kysyimme vastaajilta, mikä muunlainen arkea tukeva materiaali voisi olla hyödyksi sivustolla. Kysely antoi meille selkeitä ja monipuolisia vastauk-

sia. Selkeimmin esiin nousi kuusi asiaa, jotka kaikki mainittiin vähintään kuudessa vastauksessa. Näitä olivat kuvat, lorut, riimit, laulut ja laululeikit, suujumppa ja tukiviittomat. Samalla saimme vastaajilta paljon heidän näkemyksiään siitä, miten esimerkiksi kuvia voi käyttää:

”lasten tasolle kauniisti esille asetetut taulut, lasten omat työt, jotka virittävät keskustelemaan”

”KUVAT, - KUVAT PERÄKKÄIN: REISSARIT, joissa irtokuvien kerrotaan päivän tapahtumista.”

”esim. loogisia tarinoita kuvitettuna (järjestä kuvat niin, että muodostuu looginen tarina), mikä ei kuulu joukkoon -kuvaryhmiä ym. valmista materiaalia”

Myös muun muassa suujumpan osalta saimme vastaajilta valmista, käyttökelpoista ja hauskan kuulosta materiaalia:

”Kalastusperhojen valmistamiseen käytettävät värikkäät höyhentyyliset materiaalit →niistä voi valmistaa mm. peikkoja liimaamalla silmät →kevyitä, voi puhalleta.”

”Suujumppa, Esim. puhalletaan pillillä höyheniä rakennettuun maaliin, noukitaan kielellä riisimuroja lautaselta, puhalletaan pillillä saippuaveteen kuplia, imetään pillillä (paperista leikatut) kalat astiasta pois.”

6.1.7 Pelien, leikkien ja harjoitteiden ohjeita

Viidennellä kysymyksellä halusimme saada konkreettisia pelien, leikkien tai harjoitteiden ohjeita. Tämän kysymyksen osalta saamamme vastaukset eivät vastanneet täysin odotuksia. Juuri kielenkehittämiseen liittyvien pelien ja leikkien ohjeita tuli melko vähän, mutta saamamme ohjeet olivat kaikki hyviä. Eniten saimme listausta leikkien nimistä ja tässä listassa useimmiten mainittiin lautapeli Alias sekä kili- ja kuttumateriaalit. Huolimatta siitä, että kirjoitettujen ohjeiden määrä jäi vähäiseksi, kysymys tuotti kuitenkin runsaasti hyviä ja käyttökelpoisia vinkkejä.

6.1.8 Käytännön vinkit

Kuudennessa kysymyksessä halusimme saada vastaajilta käytännön vinkkejä kieltä kehittävien pelien, leikkien tai muunlaisten harjoitteiden käytännön ohjaamiseen päiväkodissa. Tässä kysymyksessä nousi esiin vastaajien näkemys siitä, että kielen kehittymistä tukevia harjoitteita kannattaa tehdä myös pienryhmässä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että kielen kehittymisen

häiriöistä oireilevia lapsia laitettaisiin keskenään pienryhmään, vaan vastaajat toivat esiin myös vertaisoppimisen, joka Vygotskin (1978, 90-91) mukaan on lapselle erityisen tärkeää, koska vuorovaikutustilanteet toisten kanssa tarjoavat otollisia hetkiä kielen kehittymiselle:

”Osa voidaan toki tehdä koko ryhmän kesken, mutta suosittelisin hyödyntämään pienryhmiä mahdollisuuksien mukaan. Pienryhmissä lasten kielen käytön havainnointi on helpompaa, samoin on helpompi auttaa ja ohjata lapsia.”

”muutama lapsi (voidaan ohjata lapset esim. hyvin puhuva/ns.heikosti sanat hallitseva jne.) pelaamaan yhdessä.”

”Kielellisesti vahvat lapset voi huomaamatta tukea kielihäiriöistä lasta”

Lopuissa kuudennen kysymyksen vastauksissa puututtiin enemmän ohjaajan rooliin. Vastaajat toivat esiin tärkeänä leikin valinnan lapsia kuunnellen, leikin huolellisen valmistelun ennen aloitusta, ohjaajan selkeän ohjaustavan sekä rauhallisen ohjausympäristön valinnan.

”Tunne peli, leikki tai harjoite hyvin - tutustu materiaaliin hyvin ja ajatuksella ennen kuin toteutat sen lapsen/lasten kanssa.”

6.1.9 Kielenkehittymisen tukeminen arjen toiminnoissa

Lapsen kielenkehityksen tukeminen ei ole ainoastaan pelejä, leikkejä ja harjoitteita, vaan aikuinen voi koko ajan tietoisesti kaikessa toiminnassa toimia kielenkehittymistä edistävällä tavalla. Seitsemännessä kysymyksessä halusimme tietää vastaajilta juuri sitä, miten arjen toiminnoissa voidaan tukea kielenkehittymistä. Tähänkin kysymykseen saimme paljon hyviä ja sivuston rakentamista edesauttavia vastauksia. Tässä kohden 11 eri vastausta nousi esiin useiden vastaajien suosittelemina asioina. Näistä esimerkiksi laulaminen, loruttelu, riittäminen ym. toiminta on mainittu myös muissa vastauksissa toisenlaisissa yhteyksissä. Esiin nousi vahvasti muun muassa asioiden nimeäminen sekä toiminnan sanoittaminen:

”Aikuisella ei ole kiire suorittaa tekemistä, esim. uloslähtö, vaan siinä voi pysähtyä mm. laskemaan nappeja, pohtimaan haalarin värejä, miettimään jonkun sanan merkitystä jne.”

”Käytetään kuvailevaa kieltä arjen tilanteissa: ”sinulla onkin tänään punasiniraidalliset sukat jalassa”, rikastetaan tunnesanastoa ja käytetään erilaisia verbejä, paikka- ja aikakäsitteitä jne. Haastetaan lasta käyttämään aktiivisesti kieltä kyselemällä häneltä

asioista. Esim. lapsen ojentaessa käsineitä aikuiselle aikuinen kysyykin: Mitä haluat? - > lapsen on kerrottava, että hän tarvitsee apua käsineiden käteen laittamisessa. "Tällä menee tonne"- kieltä käyttävää lasta aikuinen ohjaa määrätietoisesti käyttämään esineiden oikeita nimiä"

Kyselylomakkeen toisen osion kahdeksannessa kysymyksessä kysyttiin vastaajilta, löytyisikö heiltä vielä joitain muita käytännön vinkkejä lastentarhanopettajien hyödyksi. Tämä kysymys ei antanut enää mitään uutta ja vastaaminen oli melko vaisua. Kaikissa vastatuissa kysymyksissä vastaukset olivat asioita, mitkä sopivat jonkin aikaisemmin esitetyn kysymyksen alle. Siksi siirsimme vastaukset "paikoilleen" ja tämä kysymys jätettiin analysoimatta.

6.2 Pohdintaa kyselyn onnistumisesta

Suuri osa aineiston arvosta laadullisessa tutkimuksessa muodostuu sen merkityksellisyydestä, arvosta ja pätevydestä. Arviointi on tutkimuksen tekijälle helpompaa, jos jo aineistonkeruuvaiheessa on huomioitu olosuhteet, joissa aineisto on koottu. (Anttila 2005, 184.) Tarkasteltuamme olosuhteita jälkikäteen totesimme aineiston vastanneen hyvin tutkimustehtävään. Aineistosta saatu tieto ylitti jopa ennalta asettamamme odotukset. Tämä kertoi mielestämme siitä, että haastattelukysymykset olivat riittävän avoimia. Anttilan (2005, 185) mukaan spontaanit ilmaisut ovat aidompia silloin, kun kysymykset eivät ole johdattelevia. Meidän arviomme mukaan kyselyyn vastanneilla ei ole ollut syytä kätkeä, liioitella tai muunnella meille antamaansa tietoa emmekä me havainneet mitään sellaiseen viittaavaa aineiston analyysin yhteydessä. Koska me emme ole henkilökohtaisesti tavanneet kyselyn täyttäjiä, emme voi varmuudella todeta, onko heiltä saamamme tieto autenttista vai esimerkiksi muilta kuultuja tai saatuja kokemuksia ja mielipiteitä. Tämä ei kuitenkaan vaikuta negatiivisesti aineiston arvoon, vaan kenties jopa päinvastoin. Mikäli kyselyitä olisi pyydetty täyttämään esimerkiksi työyhteisöittäin, olisi aineisto ollut mahdollisesti vieläkin rikkaampaa.

Kyselyn analyysin pohjalta oppaan suunnittelua ohjaaviksi strategisiksi tavoitteiksi sen valmisteluun nousivat konkreettiset vinkit, tiiviit teoria- ja materiaalipaketit sekä tieto kielenkehittymiseen liittyvistä kirjoista, www-sivustoista ym. materiaaleista. Kaiken kaikkiaan kyselyaineistosta saatu materiaali oli rikasta ja auttoi pitkälle materiaalipaketin rakentamisessa.

6.3 Tuotteen kuvaaminen

Käytännössä materiaalipaketin rakenne ja sisältö rakentui kyselyn pohjalta. Kyselyssä esiin nousseisiin ammattilaisten toivomiin aiheisiin haimme lisätietoa kirjallisuudesta ja olemassa olevista verkkomateriaaleista. Aloitimme rakentamalla kyselyiden pohjalta tärkeäksi nousseis-

ta teemoista materiaalipaketin sisällysluettelon. Tämän jälkeen aloitimme teoria-aiheisiin perehtymisen tutustumalla olemassa olevaan aihetta käsittelevään kirjallisuuteen ja verkossa esiintyvään tietoon. Toiminnallisuutta käsittelevien kappaleiden osalta etsimme käsiimme mahdollisimman laajasti aiheisiin liittyvää materiaalia ja aineistoa valiten näistä mielestämme parhaiten toimivat käytännön toiminnot materiaalipakettiin. Saimme paljon aineistoa myös suoraan kyselyistä. Niistä saadun tiedon pohjalta rakentui muun muassa kokonaisuudessaan materiaalipaketin luku, jossa esitellään ohjeita ja vinkkejä pelien, leikkien ja harjoitteiden ohjaamiseen. Myös materiaalipakettiin kootut teoriakirjallisuus-, lastenkirjallisuus- ja verkkosivuvinkit on saatu suoraan ammattilaisilta. Meidän tehtäväksemme jäi näiden osalta tutustua itse kirjoihin ja verkkosivuihin sekä kirjoittaa niiden sisällöstä lyhyt kuvaus materiaalipakettiin.

Jaoin aiheet tasaisesti molemmille kehittäjille ja teimme itsenäisesti omia vastuusuoksiamme. Lähetimme toisillemme valmiita tekstejä kommentoitavaksi ja teimme muutoksia näiden kommenttien pohjalta. Näin olimme muun muassa koko ajan selvillä siitä, onko tekstiosuudet kirjoitettu riittävän selkeästi ja avautuvatko ne lukijalle ymmärrettävästi tiivistetyssä muodossaan. Tarkoitus ei ole kertoa lukijalle aiheesta kaikkea olemassa olevaa tietoa, vaan tutustuttaa lukija aiheeseen. Tietoa ja olemassa olevaa valmista kieltä kehittävää materiaalia on runsaasti ja aikaa vievin osuutemme oli löytää kaikesta informaatiosta se, minkä me katsoimme parhaaksi ja olennaisimmaksi sekä mikä vastaisi parhaiten ammattilaisten kyselyssä esittämiä toiveita. Vaikeinta materiaalipaketin valmistelussa oli aineiston pitäminen tiivinä ja riittävän lyhyenä, koska saatavissa olevan tiedon määrä oli valtava. Tiedon löytäminen oli huomattavan paljon helpompaa kuin aineiston tiivistäminen valmiiksi materiaalipaketiksi. Tämän vuoksi kaikki lähdeoteokset on liitetty mukaan pakettiin ja lukijoilla on mahdollisuus niiden kautta hankkia tarvitsemaansa lisätietoa kustakin aihealueesta.

Olimme ajatelleet materiaalipaketin teoreettiseksi taustaksi Vygotskin teorioita ja vertaisryhmäoppimista, mutta saamamme kyselyaineisto ohjasi kehittämistä toisin. Oli tärkeää kyetä joustamaan ennalta ajattelusta, sillä kehittäjä ei voi ennakoita tulosta ja hänen tulee olla avoin kaikelle, mitä aineistoistaan löytää.

Tarkoituksenamme oli myös panostaa materiaalipaketin ulkonäköön, koska katsoimme kuvituksen ja hyvin suunnitellun taiton vaikutuksen huomattavaksi materiaalipaketin kiinnostavuuden ja luettavuuden kannalta. Valitettavasti tässä asiassa kohtasimme takaiskun, kun menetimme kuvittajamme heti paketin kokoamisen alkuvaiheessa. Koska korvaavaa kuvittajaa ei ollut tarjolla ja tämän kaltainen kuvan tekemisen taito on vain harvalla, jouduimme luopumaan tuotteen ulkonäöllisistä tavoitteistamme.

7 Materiaalipaketin arviointi

Opinnäytetyömme tuotetta, lasten kielenkehityksen tukemiseen suunnattua materiaalipakettia, arvioidaksemme pyysimme yhdeksää jo aiemmin kyselytutkimukseen vastannutta lastentarhanopettajaa vastaamaan arviointikyselyyn. Lähetimme heille sekä materiaalipaketin että neljä avointa kysymystä sisältävän kyselyn sähköpostitse. Kyselyn alussa olevassa saatekirjeessä selvitimme kyselyn tarkoitusta. Saimme kaikilta pyytämiltämme henkilöiltä vastaukset.

Tavoitteenamme oli saada kysymyksistä selkeitä ja ymmärrettäviä. Pohdimme kysymysten järkevää ja tarpeellista lukumäärää ja lopuksi päädyimme neljään kysymykseen. Lopullisiksi kysymysten aiheiksi valitsimme materiaalipaketin laajuuden, toimivuuden ja hyödyn kasvattajille, materiaalipaketin hyvät puolet ja kehitettävät asiat sekä sisällön palvelevuuden lasten kielenkehityksen tukemisessa ja lasten oppimisessa.

Analysoimme vastaukset sisällön analyysin menetelmällä. Aluksi järjestimme kysymykset vastauksittain siten, että kunkin lomakkeen vastaus oli numerointinsa mukaisesti jokaisen kysymyksen alla. Seuraavaksi aloitimme vastausten luokittelun. Samaa tarkoittavat vastaukset listattiin allekkain, jolloin alkoi vähitellen erottua, mitkä asiat ovat useimpien vastaajien mielestä olleet tärkeimpiä. Vastausten vähäisen lukumäärän vuoksi valitsimme eniten erottuvien vastausten lisäksi mielestämme tärkeitä ja arviointiin lisäarvoa antavia kohtia, vaikka ne olisivatkin mainittu vain kerran. Joidenkin vastausten kohdalla kävi ilmi, että ne vastasivat myös johonkin toiseen kysymykseen. Tästä voisi päätellä, että kysymysten valintaan olisi pitänyt kiinnittää vielä enemmän huomiota. Tällä tavoin olisimme kenties vältäneet mahdollisia päällekkäisyyksiä. Seuraavassa analysoimme kyselyä kysymyksittäin.

Ensimmäiseksi kysyimme, mikä vastaajien mielestä materiaalipaketissa oli erityisen hyvää ja mitä kehitysideoita heillä olisi. Vastauksissa korostuivat kommentit materiaalipaketin tiiviystä ja selkeydestä. Myös linkkilista, konkreettiset vinkit ja paketin käytännönläheisyys saivat vastaajilta positiivista palautetta. Muutama vastaaja totesi materiaalin olevan hyvin sovellettavissa omiin tarpeisiin. Yksi vastaaja puuttui paketissa esiin tulleisiin vanhempien ja liikunnan merkityksen huomioimiseen kielenkehityksen tukemisessa ja ehdotti merkityksen painotuksen lisäämistä. Yhtä vastaajaa ilahdutti materiaalipaketissa korostuva painotus lasten tarpeita - ei ongelmia - kohtaan. Erään vastaajan mielestä lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen huomioiminen tietopakettissamme oli erityisen hyvää.

”--- mainitsitte vanhempien tärkeyden kielen kehityksen tukemisessa. Mielestäni sitä voisi painottaa enemmänkin, koska kuten johdannossa toteatte, kielen kehitys alkaa jo kohdussa. Materiaalipaketti on suunnattu ammattilaisille, mutta voisiko sanan "las-

tentarhanopettaja" korvata sanalla "aikuinen" tai "kasvattaja"?"

Kehittämisen kohteita sisältäviä vastauksia oli lukumäärällisesti vain muutama, mutta niissä olikin sitten useita kehittämisideoita. Yhdessä vastauksessa pohdittiin sitä, onko materiaali-paketin tieto lastentarhanopettajille, eli paketin ensisijaiselle kohdejoukolle, liian yksinkertaista ja näin ollen vastauksessa kaivataan opettajille laajempaa pakettia. Yksi vastaaja toivoi muutamaa kohtiin lisää materiaalia ja toinen vastaaja joihinkin kohtiin lisää informaatiota sekä esimerkkejä joistakin menetelmistä (tukiviittomat, kili- ja kuttumateriaali). Viitteiden sijoittaminen jokaisen kappaleen jälkeen häiritsi erästä vastaajaa, hänen mielestään ne sotkivat liikaa tekstiä ja hän olisi toivonut niiden sijoittamista paketin loppuun yhteen kerättyinä. Yksi vastaaja ehdotti materiaalin luetuttamista ”suomi toisena kielenä” -vastaaville lastentarhanopettajille, jotka voisivat antaa lisäideoita materiaalipakettiin.

”Tukiviittomista ja kuttu ja kilimateriaalista olisi kiva jos olisi esimerkkejä. esim. pari tukiviittomaa esimerkkinä siitä millaisia ne on.”

Toisessa kysymyksessä halusimme saada selville, millaista hyötyä vastaajat kokevat paketista olevan itselleen tai jollekin toiselle työyhteisössään. Vastauksista erottui paketin käytännön-läheisyys: tieto löytyy nopeasti, asiat on selitetty lyhyesti ja ytimekkäästi. Myös laulut, lorut ja kirjallisuuslinkit koettiin hyödyllisinä. Muutaman vastaajan mielestä paketista on hyötyä toiminnan suunnittelussa. Teoriatieto kielenkehityksestä, sen häiriöistä sekä siitä, milloin asi-oihin on hyvä puuttua, mainittiin muutamassa vastauksessa hyödylliseksi tiedoksi. Yhden vastaajan mielestä paketista voisi olla apua lastenhoitajien ja opiskelijoiden perehdyttämisessä ja lastentarhanopettajille paketti toimisi muistin virkistysenä. Yksi vastaaja toivoi pakettia jokaiseen päiväkotiin ja ehdotti myös paketin jakamista vanhemmille. Pakettihan tulee siis julkaistavaksi verkossa Sosiaalipedagogit Talentia ry:n sivuilla (kts. liite), joten se on jokaisen saatavilla.

”Mietin myös, voisiko pakettia ainakin leikkien ja lorujen ja lähdeviitteiden osalta tarjota myös vanhemmille. Mikäli saisitte sen kustannettua, uskon, että ostajia löytyisi ihan tavallisista kirjakaupoista. Monelle ammattilaisellekin se olisi hyvä ideapankki kotiin.”

Seuraavaksi pyysimme arviota materiaalipaketin laajuudesta. Tämän kysymyksen kohdalla vastauksissa tuli esiin samoja asioita kuin kahdessa aiemmassa kysymyksessä. Paketti koettiin sopivaksi, tiiviiksi, napakaksi, kattavaksi ja vaivattomaksi käyttää. Pääsääntöisesti materiaalin todettiin olevan riittävä, yhden vastaajan mielestä ”materiaalilla pääsee alkuun, lähdeluette- lon avulla syvemmälle aiheeseen.”

Lopuksi pyysimme vastaajia arvioimaan, miten materiaalipaketin sisältö heidän mielestään palvelee kielenkehityksen tukemista ja lasten oppimista. Kahden vastaajan mielestä materiaali antaa alkusysäyksen aiheesta kiinnostuneelle. Kolmessa vastauksessa painottui kielenkehitykseen ja sen häiriöihin liittyvän teorian tiedon merkitys. Myös paketin käytännölläisyys ja hyvät linkit esiintyivät muutamissa vastauksissa. Yhden vastaajan mielestä materiaalipaketin tieto on oleellista ja ”ns. normiarkeen liittyvää”. Yksittäisiä mielestämme tärkeitä ja huomionarvoisia vastauksissa esiintyviä asioita olivat mm.

- paketin sisältämät selkeät ja helpot ohjeet sellaisille työntekijöille, jotka eivät ole tottuneet itse suunnittelemaan kielen kehitystä tukevaa toimintaa
- sisältö auttaa kiinnittämään huomiota oikeisiin asioihin eli siihen, mistä kannattaa huolestua tai mitä olisi hyvä havainnoida lapsen kielen kehityksessä
- vinkit on helppo sisällyttää päiväkodin normaaliin päivärytmiin ja toimintaan.

”Materiaali antaa eväät ja alkusysäyksen lapsilähtöiseen leikinomaiseen toimintaan tukien samalla lapsen kielenkehitystä.”

”Hienoa työssänne oli juuri se, että toitte esille useita eri vaihtoehtoja ja painoitte lapsen yksilöllisyyttä, ja sitä, että kyse on tukemisesta, vinkeistä, ideoista lapsen arkeen, ei taikatempuista.”

Kuten jo tämän luvun alussa totesimme, jotkut vastauksista sopivat moneen kysymykseen, joten osa kysymyksistä oli kenties päällekkäisiä. Toisaalta on vaikea tietää, mitä vastaajat kunkin kysymyksen kohdalla pohtivat. Omasta ja vastaajien kiireisestä aikataulusta johtuen halusimme kyselystä tiiviin ja napakan, sellaisen, johon voi vastata itselleen sopivalla aikataululla. Vastauksissa korostui vastaajien - eli mahdollisten pakettia käyttävien lastentarhanopettajien - näkemys materiaalipaketin tiivyydestä ja selkeydestä. Lastentarhanopettajien työhyteisö - useimmiten päiväkotit - on aikataulultaan kiireinen ja toiminnansuunnittelu-aikaa on yleensä vain vähän, joten vastaajien **esiin** tuomat materiaalipaketin tiiviyys ja sen sisältämä oleellinen tieto tekee paketista mielestämme hyvin kielenkehityksen tukemiseen ja kasvattajille sopivan.

Vastaajien ehdottamia vartenotettavia kehittämisideoita olivat mm. esimerkkien lisääminen joidenkin menetelmien esittelemisen yhteyteen sekä paketin mahdollinen laajentaminen kohderyhmälle paremmin soveltuvaksi. Tosin paketista ei tällä hetkellä saada päivitetävässä muodossa olevaa, mutta on mahdollista, että jokin asiasta kiinnostunut taho tai alan opiskelija voisi jatkaa työtämme siten, että pakettiin voidaan saada lisää informaatiota, esimerkkejä menetelmistä ja esimerkiksi tietoa kielenkehitykseen ja sen tukemiseen liittyvästä koulutuksesta.

lhannetilanteessa ammattilaisille suunnattuja arviointikyselyitä olisi teetetty useampi ja tuotetta olisi muokattu näiden väliarviointien pohjalta ennen sen lopullista versiota. Nyt tuotekehitysprosessiin kuului vain loppuarviointi, jonka pohjalta ei enää tehty muutoksia valmiiseen materiaalipakettiin. Olemme arvioineet tuotettamme itse koko sen kehittämisprosessin ajan esimerkiksi käymällä arviointikeskusteluita kirjoitetusta materiaalista ja verraten sitä kyselyn kautta saamiimme tuloksiin.

8 Yhteenveto ja pohdintaa

Varhaiskasvatuksen ammattilaisille tehdystä kyselystä nousi esiin paljon myös sellaisia hyviä ideoita ja ehdotuksia, joita emme monista syistä kyenneet tässä kehittämistyössä mahdollistamaan. Esimerkiksi ajankohtaistieto aiheeseen liittyvistä ammattilaisille suunnatuista koulutuksista vaatisi materiaalin jatkuvaa päivittämistä. Alkuperäinen ajatuksemme oli tehdä tästä tuotteesta päivitettävä www-sivusto, materiaalipankki, jolloin koulutusosuuskin olisi ollut mahdollinen. Sellaista tahoja, jonka kautta päivitettävä sivusto olisi toteutunut, ei kuitenkaan löytynyt. Mikäli opas saataisiin sivustomuotoiseksi, olisi päivittämisen kautta mahdollista lisätä koulutusinformaatio-osuus sekä tehdä sinne esimerkiksi ”kuukauden harjoite” -tyyppinen päivitettävä materiaalipankki, jonne voisi jonkinlaisen ohjelman kautta lähettää lisää harjoitteita. Vastaavanlainen ”kuukauden harjoite” on ollut pitkään seikkailukasvatuksen menetelmää käyttäville suunnatulla www.seikkailukasvatus.fi -sivustolla.

Tämä tuotteen ideointiin ja valmistamiseen liittyvä kehittämistehtävä on tarjonnut meille haasteita ja onnistumisen kokemuksia. Prosessi on ollut monitahoinen ja pitkäkestoinen. Alusta lähtien oli selvää, että työmme tuloksena tulee olemaan jokin kielenkehitystä tukeva tuote. Sen muoto oli jatkuvan muutosprosessin alla. Varsinaista omaa tuoteidea ei löytynyt, mutta ammattilaisille tekemiemme teemahaastatteluiden kautta nousi esiin kielenkehittymiseen liittyvä materiaalipaketti ja siihen ideaan me myös tartuimme. Kohderyhmäkään ei ollut heti selvillä; varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja vanhempien välillä päädyimme ammattikasvattajille suunnattuun tuotteeseen. Tähän päätökseen vaikutti osaltaan tuotteen lopullinen julkaisutaho. Pohdimme vaihtoehtoja muun muassa neuvolan, päiväkotien ja kotien välillä. Saimme Sosiaalipedagogit ry Talentian mukaan tuotteemme julkaisutahoksi.

Prosessimme kenties haastavimmaksi ja opettavaisimmaksi osuudeksi osoittautui ajankäyttö ja prosessin eri vaiheiden välinen looginen jatkumo. Huomasimme vasta prosessin ollessa käynnissä, että olisimme voineet tehdä asioita eri järjestyksessä. Tämä opetti meille suunnittelun merkityksen ja tärkeyden osuutta. Prosessin eri osien - teorian kirjoittaminen, haastatteluiden tekeminen ja analysointi, tuotteen valmistaminen - välillä on kulunut usein pitkiäkin aikoja, ja tämä on osaltaan myös hankaloittanut prosessia. Prosessin haasteista huolimatta ja

kenties niiden vuoksi olemme melko tyytyväisiä lopulliseen tuotteeseemme ja toivomme sen saavuttavan mahdollisimman laajan yleisön kasvattajien keskuudessa.

Lähteet

- Anttila, P. 2005. *Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta*. Tallinna: AS Pakett.
- Anttila, P. 2007. *Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämistyö*. Tampere: Painotyö Juvanes Print Oy.
- Denzin, N.K. 1970. *The research act*. Chicago: Aldine.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Guralnick, M.J. 1990. Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention* 14. s. 3-14.
- Hakala, J.T. 2004. *Opinnäyteopas ammattikorkeakouluille*. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Hakkarainen, P. 2002. *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkilä, A. & Jokinen, P. & Nurmela, T. 2008. *Tutkiva kehittäminen*. Avaimia tutkimus- ja kehittämishankkeisiin terveysalalla. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Helenius, A. & Korhonen, R. 2011. Leikistä kieleen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Unigrafia Oy - Yliopistopaino. s. 70-75.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. *Tutki ja kirjoita*. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Hyytiäinen-Ruokokoski, U. 1993. *Lukijalle*. Teoksessa Hyytiäinen-Ruokokoski, U. (toim.) *Dysfasia. Kielenkehityksen erityisvaikeus*. Forssa: Forssan kirjapaino. s. 3.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. *Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellina yhteisöinä*. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. s.11-18.
- Hännikäinen, M. 2005. *Leikki ja pelit yhteenkuuluvuuden tunteen luojina ja oppijoiden yhteisön rakentajina esiopetusryhmässä*. Teoksessa A. Niikko & R. Korhonen (toim.) *Lapsuuden puutarhassa*. Joensuu: Joensuun yliopisto. s. 76-88.
- Jauhiainen, T. & Suomela, M. 1997. *Puheen kehitys ja häiriöiden seulonta*. Teoksessa Simell, O. (toim.) *Neurolakirja*. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy. s. 240-244.
- Korkeamäki, R-L. 2011. *Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä*. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) 2011. *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Unigrafia Oy - Yliopistopaino. s. 42-53.
- Korpijaakko-Huuhka, A-M. & Launonen, K. (toim.) 2011. *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Tallinna: Raamatutrukikoda. s. 39-58.

Korpilahti, P. 2004. Puheen havaitsemisen kehitys. Teoksessa Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. (toim.). Mistä on pienten sanat tehty. Lasten äänteellinen kehitys. Porvoo: WS Bookwell Oy. s. 31-38.

Korpilahti, P. 2009. Kielenkehityksen häiriöt, viivästynyt ja poikkeava kielenkehitys. Teoksessa Launonen, K. & Korpilahti-Huuhka, A-M. Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsinki: Yliopistopaino. s. 39-58.

Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. (toim.) 2004. Mistä on pienten sanat tehty. Lasten äänteellinen kehitys. Helsinki: WSOY.

Kunnari, S. & Leinonen, E. 2011. Kielellinen erityisvaikeus ja siihen liittyvät pragmaattiset ongelmat. Teoksessa Loukusa, S. & Paavola, L. (toim.). Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt. Juva: Bookwell Oy. s. 147-156.

Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. 2012. Pienten sanat. Lasten äänteellinen kehitys. Juva: Bookwell Oy.

Kvale, S. 1996. InterViews. An introduction to qualitative research interviewing. London: Sage.

Lampi, I. 1980. Auta lasta puhumaan. Espoo: Amer-yhtymä Oy Weilin+Göös kirjapaino.

Lyytinen, P. 2003. Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa Siiskonen, T. & Aro, T. & Ahonen, T. & Ketonen, R (toim.). Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Juva: WS Bookwell Oy. s. 48-68.

Marjanen, P. & Ahonen, J. & Majoinen, L. 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila, M. Varsa (toim.) 2013. Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Juva: Bookwell Oy. s. 47-73.

Marjanen, P. & Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) 2013. Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Juva: Bookwell Oy.

Marttinen, M. & Ahonen, T. & Aro, T. & Siiskonen, T. 2004. Kielen kehityksen erityisvaikeus. Teoksessa Ahonen, T. & Siiskonen, T. Aro, T. (toim.) Sanat sekaisin. Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Juva: Bookwell Oy. s. 19-32.

Neitola, M. 2013. Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisössä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila, M. Varsa (toim.) 2013. Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Juva: Bookwell Oy. s. 99-140.

Nurmilaakso, M. 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.). Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Unigrafia Oy - Yliopistopaino. s. 31-41.

Ojasalo, K. & Moilanen, T. & Ritalahti, J. 2009. Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista liiketoimintaan. Helsinki: WSOYpro Oy.

Pihlaja, P. 2005. Varhaiserityiskasvatusta suomalaisessa päivähoitossa. Helsinki: XGS, Kuntatalo.

Rantala, S-L. & Hällback, H. 1993. Lasten kehityksellisen dysfasian diagnosoinnista. Teoksessa Hyytiäinen-Ruokokoski, U. Dysfasia. Kielenkehityksen erityisvaikeus. Forssa: Forssan kirjapaino. s. 13-24.

Rantala, S-L. & Asikainen, M. & Voutilainen, A. 2004. Puheen ja kielellisen kehityksen häiriöt. Teoksessa Sillanpää, M. & Herrgård, E. & Iivanainen, M. & Koivikko, M. & Rantala, H. (toim.) Lastenneurologia. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. s. 232-240.

Rapin, I. 1996. Practitioner Review: Developmental Language Disorders: A Clinical Update. Teoksessa Elsevier Ltd 1996. Journal of Child Psychology and Psychiatry. Great Britain. s. 643-655.

Savinainen-Makkonen, T. & Kunnari, S. 2004. Diagnosoinnin haasteita. Teoksessa Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. (toim.) Mistä on pienten sanat tehty. Lasten äänteellinen kehitys. Helsinki: WSOY. s. 150-154.

Sinko, P. 2011. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000). Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.). Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Unigrafia Oy - Yliopistopaino. s. 22-29.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittäminen. Näkökulmia kehittämissprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: Tampere University Press.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Hansaprint Oy, Vantaa.

Vilka, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen oppinäytetyö. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Vygotski, L. 1978. Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.

Välimäki, A-L. 2011. Lapsen kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksen suunnitelma-asiakirjoissa. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Unigrafia Oy - Yliopistopaino. s. 13-21.

Verkkojulkaisut

Aivoliitto 2012. Kielellinen erityisvaikeus. Tunnistaminen. Viitattu 5.2.2013.

http://www.aivoliitto.fi/kielellinen_erytisvaikeus_%28sli%29/kielellinen_erytisvaikeus/tunnistaminen

Haapsamo, H. 2012. A follow-up study of children's communicative development. Oulun yliopisto. Viitattu 11.12.2012.

<http://herkules oulu.fi/isbn9789514299629/isbn9789514299629.pdf>

Helsingin yliopisto 2010. Puhetieteet. Viitattu 12.5.2013.

http://www.helsinki.fi/puhetieteet/projektit/lapsen_vuorovaikutus/index.htm

KvantiMOTV 2010. Kyselylomakkeen laatiminen. Viitattu 7.2.2013.

<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kyselylomake/laatiminen.html#laajuus>

Nurmilaakso, M. 2007. Lapsen kielellinen kehitys varhaiskasvatuksessa. Viitattu 21.4.2013.

<http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/8108f5e3-b5ec-4063-a9be-ee205f79ee4c>

Roulstone, S. & Law, J. & Rush, R. & Clegg, J. & Peters, T. 2011. Investigating the role of language in children's early educational outcomes. Viitattu 11.9.2013.
<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DFE-RR134.pdf>

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 18.4.2013.
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>

Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9. Viitattu 9.2.2013.
<http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/varhais2/kasvatus.pdf>

Vilka, H. 2010. Toiminnallinen opinnäytetyö. Viitattu 13.3.2013.
http://vilka.fi/hanna/Toiminnallinen_ont.pdf

Virtuaali ammattikorkeakoulu. Ylemmän AMK -tutkinnon metodifoorumi. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi. Viitattu 28.4.2013.
<http://www2.amk.fi/digma.fi/www.amk.fi/opintojaksot/0709019/1193463890749/1193464185783/1194413809750/1194415367669.html>

Julkaisemattomat lähteet

File, N. 1993. The teacher as a guide of children's competence with peers. Child & Youth Care Forum 22, October 1993.

Kuviot

Kuvio 1: Prosessin syklikuvio	15
-------------------------------------	----

Taulukot

Taulukko 1: Keskeiset saavutukset kielenkehityksessä ennen kouluikää (Lyytinen 2003, 60.)²⁶

Liitteet

Liite 1	Teemahaastattelurunko
68	
Liite 2	Kyselytutkimuslomake
69	
Liite 3	Arviointikyselylomake
72	
Liite 4	Materiaalipaketti
	74

Liite 1 Teemahaastattelurunko

Kysymykset

1. Kerro minkälaisia kielellisiä ongelmia/haasteita lapsilla on?
 - Yleisimmät haasteet?
 - Erot tyttöjen ja poikien välillä?
2. Mitä haittaa kielellisistä ongelmista lapselle on?
3. Minkä tyyppistä kielen oppimisen tukimateriaalia/menetelmiä on käytössä?
 - Päiväkodeissa?
 - Kodeissa?
4. Kuinka paljon päiväkodissa on aikaa tukea yksittäistä lasta kielen oppimisessa?
5. Millainen materiaali on mielestäsi hyvää?
 - Onko materiaalia riittävän monipuolisesti olemassa?
6. Minkä tyyppiselle materiaalille olisi mielestäsi tarvetta?
 - Koteihin?
 - Päiväkoteihin?
 - Ideoita/toiveita kehittämistyöhön?
 - Minkälaisiin kielellisiin haasteisiin harjoitteilla voidaan vaikuttaa?
7. Keiden kanssa erityislastentarhanopettajat tekevät yhteistyötä koskien lasten kielellisiä haasteita ja ongelmia?
 - Millaista yhteistyötä?

Liite 2 Kyselytutkimuslomake

Hei,

Opiskelemme Laurea ammattikorkeakoulun Hyvinkään yksikössä sosiaalialan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa. Kokoamme opinnäytetyönämme kielinkehitykseen liittyvää materiaalipankkia varhaiskasvatuksen ammattilaisille. Sivusto tulee sijaitsemaan Sosiaalipedagogit Talentian www-sivujen yhteydessä. Olisimme iloisia, jos voisit auttaa meitä vastaamalla kysymyksiimme.

Kyselyn ensimmäisessä osassa kysymme sivuston sisällön suunnitteluun liittyviä näkemyksiäsi ja toisessa osassa pyydämme sinulta konkreettista materiaalia sisällöksi sivuillemme.

Mikäli jätät meille sähköpostiosoitteesi, lähetämme sinulle linkin sivustolle sen valmistuttua vuoden 2013 aikana.

Olethan yhteydessä meihin, mikäli jokin kysymys jäi askarruttamaan sinua tai haluat muuten keskustella kyselystä. Voit myös olla yhteydessä opinnäytetyön ohjaajaamme Päivi Marjaseen, mikäli kysely herättää kysymyksiä.

Ystävällisin terveisin,

Mari Kaure

Saija Rauhala-Vaahervaara

TAUSTATIEDOT

Oma roolini varhaiskasvatuksessa on

___ Lastentarhanopettaja

___ Erityislastentarhanopettaja

___ Puheterapeutti

Olen työskennellyt alalla _____ vuotta.

OSA 1

1. Minkälaisen kielenkehittymiseen liittyvän teorian näkisit olevan tarpeellista lastentarhanopettajille?
2. Minkä tyyppistä materiaalia sivustolle kannattaisi mielestäsi kerätä?

OSA 2

1. Mitä teoriakirjallisuutta suosittelisit kirjallisuuspankkiin lastentarhanopettajien tutustuttavaksi? Kirjan nimi?
2. Mitä lastenkirjoja suosittelisit lastentarhanopettajille työvälineeksi? (kirjan nimi)

3. Mitä www-linkkejä suosittelisit sivustolle linkkipankkiin? (osoitteet)

4. Mikä muunlainen arkea tukeva materiaali voisi olla hyödyksi?

5. Kirjoita tähän mielestäsi hyvien pelien, leikkien tai harjoitteiden ohjeita tai anna harjoitteen nimi ja kerro mistä ohjeet voisi helposti löytää valmiissa muodossa? Voit myös liittää kyselyyn lisäsivuja mikäli tila ei riitä.

6. Minkälaisia käytännön vinkkejä antaisit kieltä kehittävien pelien, leikkien tai muunlaisten harjoitteiden ohjaamiseen päiväkodissa?

7. Miten kielenkehittymistä voidaan arjen toiminnoissa tukea?

8. Mitä muita käytännön vinkkejä sinulla olisi lastentarhanopettajien hyödyksi?

Kiitoksia suuresti, kun vastasit kyselyymme. Mikäli sinulle tulee vielä jälkeinpäin mieleen jotain lisättävää tai vaikkapa hyviä harjoitteita, voit lähettää niitä myös sähköpostiosoitteisiimme.

Sähköpostiosoitteesi (vapaaehtoinen)

Liite 3 Arviointikyselylomake

Hei!

Opiskelemme Laurea ammattikorkeakoulun Hyvinkään yksikössä sosiaalialan ylempää ammatikorkeakoulututkintoa. Olemme koonneet opinnäytetyönämme kielenkehitykseen liittyvää materiaalipakettia varhaiskasvatuksen ammattilaisille. Paketti tullaan julkaisemaan Sosiaalipedagogit Talentia ry:n www-sivujen yhteydessä.

PDF-muotoinen materiaalipaketti on tämän sähköpostin liitteenä. Toivomme, että sinulla olisi aikaa tutustua materiaalipakettiin ja vastata lyhyesti alla oleviin kysymyksiin sen pohjalta. Voit vastata kysymyksiin oman aikataulusi mukaisesti joko lyhyillä kyllä/ei/en osaa sanoa - vastauksilla tai kertoa tarkemminkin mielipiteistäsi.

Olethan yhteydessä meihin, mikäli jokin kysymys jäi askarruttamaan sinua tai haluat muuten keskustella kyselystä. Voit myös olla yhteydessä opinnäytetyön ohjaajaamme Päivi Marjaseen, mikäli kysely herättää kysymyksiä.

Toivomme sinun jättävän vastauksesi viimeistään 25.10.2013.

Ystävällisin terveisin,

Mari Kaure

Saija Rauhala-Vaahervaara

1. Mikä materiaalipaketissa on mielestäsi erityisen hyvää ja mitä kehitysideoita sinulla on?
2. Millaista hyötyä koet materiaalipankista olevan itsellesi tai jollekin toiselle päiväkodissasi?
3. Millaiseksi koet materiaalipankin laajuuden?
4. Miten materiaalipaketin sisältö mielestäsi palvelee kielenkehityksen tukemista ja lapsen oppimista?

Kielenkehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Teoriatietoa ja käytännön vinkkejä



Mari Kaure & Saija Rauhala-Vaahervaara
Kuvat: Panu Harju

Sisällys

1	Johdanto.....	3
2	Teoriatietoa kielenkehityksestä.....	4
	2.1 Kielenkehitys.....	4
	2.2 Kielenkehityksen häiriöt.....	5
	2.3 Havainnointi ja interventiotarve.....	7
	2.4 Lastentarhanopettajan merkitys kielenkehityksen tukemisessa.....	8
	2.5 Tukeminen arjen toiminnoissa.....	9
3	Arkea tukeva materiaali.....	11
	3.1 Runot, riimit ja lorut.....	11
	3.2 Laulut ja laululeikit.....	13
	3.3 Leikit ja pelit.....	13
	3.4 Suujumppa.....	15
	3.5 Tukiviittomat.....	16
	3.6 Kuvat.....	17
	3.7 Ohjeita ja vinkkejä pelien, leikkien ja harjoitteiden ohjaamiseen.....	20
4	Kirjallisuusvinkkejä.....	22
	4.1 Teoriakirjallisuus.....	22
	4.2 Lasten kirjallisuus.....	23
	4.3 WWW-linkkejä.....	25
	Liite 1 Runoja, riimejä ja loruja.....	27
	Liite 2 lauluja ja laululeikkejä.....	34

1 Johdanto

Lapsen kielen kehityksen tukeminen on mielenkiintoinen ja haastava osa varhaiskasvatusta. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on kautta aikojen korostettu ja yhä korostetaan kasvattajan käyttämän kielen merkitystä. Kielen kehitystä on tuettu muun muassa lukemalla laadukasta lastenkirjallisuutta. Suomessa on myös pitkät perinteet erilaiseen loruiluun, lauluihin ja laululeikkeihin. Peleillä on tärkeä osa kielen oppimisessa ja opettamisessa ja tietotekniikan mahdollisuuksia on hyödynnetty 1990-luvun loppupuolelta saakka. (Nurmi & Välimäki (toim.) 2011, 54.)

Yksi haaste kielen kehityksen tukemisessa varhaiskasvatuksen kentällä on monenlaisen tukimateriaalin runsaus ja moninaiset lähteet, joista kasvattajalla on mahdollisuus kerätä materiaalia. Tämä materiaalipaketti on syntynyt osana Laurea ammattikorkeakoululle sosiaalialan ylempään amk -tutkintoon tekemääme opinnäytetyötä, jossa tavoitteena oli kehittää materiaalia lapsen kielen kehityksen tueksi varhaiskasvatukseen. Tätä materiaalipakettia kehitessämme kysyimme varhaiskasvatuksen ammattilaisilta heidän näkemystään siitä, millainen paketin tulisi olla. Kyselyn pohjalta materiaalipaketin suunnittelua ja valmistelua ohjaaviksi tekijöiksi muodostuivat kolme pääkohtaa: konkreettiset vinkit, tiiviit teoria- ja materiaalipaketit sekä tietoa kielenkehittämiseen liittyvästä kirjallisuudesta, www-sivustoista ja muusta materiaalista. Toivomme, että valmiin materiaalipaketin lukijalle ja käyttäjälle välittämä tieto on relevanttia ja käytännönläheistä ja materiaalipaketin tarjoamasta kielen kehitystä tukevasta materiaalista on hyötyä erilaisissa työyhteisöissä.

Olemme pyrkineet siihen, että opas on tiivis, helppokäyttöinen ja monipuolinen. Toiveemme on, että tekemämme työ innoittaisi muita tutkijoita kehittämään tuotostamme edelleen ja materiaalipaketti olisi mahdollista saada tulevaisuudessa verkkoon päivitettäväksi materiaali-pankiksi.

2 Teoriatietoa kielenkehityksestä

Tämän teorian avulla pyrimme kertomaan pääkohdat kielenkehityksestä, erilaisista kielenkehityksen häiriöistä ja siitä, miten varhaiskasvatuksen työntekijä voi havainnoida tuen tarpeen ja auttaa itse lapsen kielenkehityksen tukemisessa.

2.1 Kielenkehitys

Lapsen kielenkehitys lähtee liikkeelle jo äidin kohdussa sikiön kuulohavaintojen kautta. Tällä uskotaan olevan vaikutusta myöhempään, kuulon avulla tapahtuvaan, oppimiseen. Lapsen kielen ja kommunikointitaitojen kehittymisen prosessiin vaikuttavat fysiologiset edellytykset sekä lapsen persoonallisuus ja monenlaiset ympäristötekijät. Kehitysprosessi saa alkunsa lapsen ja ympäristön jatkuvasta vuorovaikutuksesta. Lapsen lähellä elävillä ihmisillä on vaikutusta siinä, minkälainen sosiaalinen ja fyysinen ympäristö lapselle rakentuu, miten tuo ympäristö vastaa lapsen kehitysvaiheiden tarpeita ja kuinka lapsi saa mahdollisuuden kehittyä oman aktiivisen toimintansa kautta. Lapsen lähi-ihmisten käsityksiin lapsen tarpeista vaikuttaa lapsen omat kiinnostuksen kohteet, aloitteet ja vastaukset sekä niiden määrä ja laatu. Lähi-ihmisen tulkinnat ja vastaukset taas vaikuttavat edelleen lapsen käsitykseen itsestään kommunikoivana ihmisenä. Niiden kautta lapsi myös muodostaa käsityksen siitä, millaiset piirteet lapsen omassa kommunikoinnissa ja muiden ilmaisuissa ovat toimivimpia. Kielenkehitys etenee äänneiden oppimisesta varhaiseen sanastoon, lauserakenteiden kehittymiseen, taivutusmuotojen omaksumiseen ja aina narratiivisiin taitoihin asti.

Tässä taulukossa on kuvattu normaalia lapsen puheen kehityksen etenemistä.

7-9 kk
Monipuolista jokeltelua.
10-15 kk
Ilmaisun tukena eleitä.
1 v 6 kk
Merkityksellisiä sanoja 10-30 kpl. Lapsi ymmärtää sanoja enemmän kuin pystyy tuottamaan niitä itse. Lapsi osaa jonkin verran noudattaa toimintaohjeita ja kehotuksia. Lapsella näyttäytyy symbolisia leikkitoimintoja.
2 v
Merkityksellisiä sanoja yli 250 kpl. Määrä vaihtelee yksilöllisesti 0-600 sanan välillä. Lapsi osaa käyttää sanayhdistelmiä, joissa sanat taivuvat. Lapsen ilmailut ovat keskimäärin 5-6 morfeemin pituisia.
2 v 6 kk
Lapsi oppii uusia sanoja noin 10 yhden päivän aikana ja reilut 3000 vuoden aikana. Lapsen puheessa esiintyy eniten substantiiveja ja verbejä, pronominit, partikkelit ja adjektiivit yleistyvät, puheessa on taivutusmuodoista preesens. Imperfektimuotoja sekä monikon tunnusta, genetiviä, partitiivia ja sisä- ja ulkopaikallissanoja. Näiden lisäksi esiintyy lapsen omatekoisia taivutuksia ja muotoja.

3 v
Puhe alkaa olla jo lähes täysin ymmärrettävää. Lapselta onnistuu jo apuverbien ja eri aikamuotojen käyttö ja hän osaa taivuttaa verbejä eri aikamuodoissa. Puheeseen on tullut käsky-, kielto- sekä kysymyslauseita. Lapsi osaa kertoa esineiden sijainnin. Lapsi osaa käyttää adjektiivien vertailua. Tästä alkaa lapsen kielellinen tietoisuus.
4-5 v
Lapsen puheessa esiintyy eri sanaluokkiin kuuluvia sanoja samassa suhteessa aikuisten puheen kanssa. Lapsi on ottanut haltuunsa taivuttamisen ja lauseiden muodostamisen säännöt. Tässä vaiheessa omatekoiset taivutusmuodot vähenevät ja ilmaisu tarkentuu ajan ilmaisussa, sijainnin ja paikan kuvaamisessa, asioiden ja esineiden laadullisessa kuvaamisessa ja narratiivisissa taidoissa.
6 v
Hallittujen sanojen määrä on jo noin 14000 sanaa. Lapsi osaa ääntää sanoja yleiskielen mukaisesti. Esineiden ja symbolien nimeäminen on sujuvaa. Lapsen foneemisen tietouden lisääntyessä hän oivaltaa sanojen muodostuvan äänneistä, havaitsee sanojen äänne-eroja ja oppii lisäämään, poistamaan, yhdistämään ja laskemaan äänneitä. Vuorovaikutuksen perustaitojen omaksumisen myötä lapsi osaa keskittyä kuulemaan puhetta, lapsi osaa kysyä kuulemastaan, hän osaa puhua vuorollaan, vastata kysytyihin kysymyksiin ja toimia ohjeiden mukaisesti.

(Lyytinen, P. 2003, 60.)

Lähteet:

Korpilahti, P. 2004. Puheen havaitsemisen kehitys. Teoksessa Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. (toim.). Mistä on pienten sanat tehty. Lasten äänneellinen kehitys. Porvoo: WS Bookwell Oy. Sivut 31-38.

Korpijaakko-Huuka, A-M & Launonen, K. (toim.) 2011. Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Tallinna: Raamatutrukikoda. Sivut 39-58.

Lyytinen, P. 2003. Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa Siiskonen, T. & Aro, T. & Ahonen, T. & Ketonen, R (toim.). Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Juva: WS Bookwell Oy. Sivut 48-68.

2.2 Kielenkehityksen häiriöt

Viivästynyt puheen- ja kielenkehitys ilmenee yleensä niukkana, vaikeasti tai epäselvästi tuottuna puheena ja vaikeutena ymmärtää kuultua puhetta ikätason mukaisesti. Puheenkehitys viivästyy jopa 19 %:lla lapsista. Tutkimusten mukaan joukolla lapsia puheen kehitys vauhdittuu vasta kolmannella ikävuodella. Kahden vuoden iässä nämä lapset tuottavat vain niukasti sanoja tai eivät tuota niitä ollenkaan. Puolet näistä lapsista saavuttaa ikätoverinsa kolmannen ikävuoden aikana ja huolimatta hitaasta alusta kehitys jatkuu normaalina. Näillä lapsilla on kuitenkin suurempi riski kohdata tulevaisuudessa vaikeuksia niissä kielellisissä tehtävissä, joissa mitataan sanaston laajuutta, lauserakenteita, lukemisen ja kirjoittamisen taitoa sekä kielellistä muistia. Riski kasvaa, jos suvussa esiintyy lukemisen tai kirjoittamisen vaikeutta.

Kielenkehityksen erityisvaikeus

Kielellinen erityisvaikeus vaikuttaa lapsen ja lapsen kokonaiskehitykseen monella tavalla ja niihin saattaa liittyä monenlaisia erityispiirteitä ja liitännäishäiriöitä. Tällaisia ovat esimerkiksi aistiherkkyys, vaikeudet kontakteissa, ylivilkkaus ja tarkkaavaisuuden häiriöt, hahmotushäiriöt, motorinen kömpelyys sekä keskittymisen vaikeudet. Kun lapsella on itseilmaisun vaikeuksia, ymmärretyksi tuleminen vaikeuksia ja vaikeuksia ymmärtää muita, saattavat monet arkeen liittyvät tilanteet olla lapselle yllättäviä, epävarmoja ja toisinaan jopa pelottavia. Kommunikoinnin tarve saattaa myös purkautua monella tavalla. Purkautumisen tapoja voivat olla esimerkiksi siirtymätilanteiden ja muutosten vastustus, karkailut tai raivokohtaukset. Lapsi kokee turhautumista, kun ei pysty ilmaisemaan itseään eikä näin tule ymmärretyksi.

Seuraavassa kielenkehityksen erityisvaikeutta kuvataan Rapinin ja Allenin (1996) luokittelun mukaisesti kolmessa alaluokassa.

Ilmaisun häiriöt

Puheliikkeiden ohjailun vaikeudessa (verbaalinen dyspraksia) lapsen puheen tuottaminen on työlästä. Tällöin äännejärjestelmässä eli fonologiassa on usein runsaasti puutteita, puhe on niukkaa ja usein esiintyy myös lieviä puutteita kielellisissä taidoissa.

Äännejärjestelmän ohjelmoinnin vaikeudessa (fonologisen ohjelmoinnin häiriö) lapsen puheessa esiintyy sanahahmojen muutoksia. Lapsen puhe on vaivatonta, mutta usein epäselvää ja sen vuoksi vaikeasti ymmärrettävää.

Ymmärtämisen ja ilmaisun häiriöt

Puheen tunnistamisen vaikeudessa (verbaalis-auditivinen agnosia) lapsella on suuria vaikeuksia havaita sanoja kuulemastaan puheesta ja tämän vuoksi lapsella on myös vaikea-asteinen ymmärtämisen vaikeus. Tämä tekee lapsen riippuvaiseksi muunlaisista kommunikaatiomenetelmistä. Koska sanojen kuuleminen on olennaista puheen kielenkehittymisessä, vaikeutuu puheen tunnistamisen vaikeudessa myös puheen tuottaminen.

Äännejärjestelmän ja lauserakenteiden hallinnan vaikeudessa (fonologis-syntaktinen häiriö) lapsi tuottaa niukasti puhetta ja puhe on kieliopillisesti virheellistä. Lapsen tuottamat lauseet ovat yksinkertaisia ja lyhyitä, sanoja puuttuu ja ne ovat usein väärässä järjestyksessä. Outojen sanahahmojen runsauden vuoksi lapsen ilmaisu on epäselvää. Sanoista saattaa puuttua tai niissä voi olla liikaa äänneitä tai tavuja, sanojen osat voivat vaihtaa paikkaa tai lapsi saattaa käyttää ainoastaan sanojen alku- tai lopputavuja. Äännejärjestelmän ja lauserakenteiden hallinnan vaikeudessa lapsen puhe kuulostaa sähkösanomatyylliseltä leikki-iässä ja vaikeimmissa tapauksissa vielä kouluiässäkin. Lapsi ymmärtää puhetta useimmiten ilmaisua paremmin huolimatta siitä, sanavarasto saattaa olla rajoittunutta.

Korkeamman kielellisen prosessin häiriöt

Sanaston hallinnan vaikeudessa (leksikaalinen häiriö) on lapsen puhe usein sanojen löytämisen hankaluuden vuoksi niukkaa, mutta hyvin ymmärrettävissä. Sanaston hallinnan vaikeuteen liittyy usein ymmärtämisen vaikeutta, koska sanavarasto on heikosti kehittynyt ja huonosti jäsenytynyt. Lapsen puhuessa oma-aloitteisesti on puhe usein pyydettyä puhetta parempaa. Keskustelun ylläpitäminen on hankalaa. Sanojen etsimisen ja yksinkertaistetun kieliopin vuoksi saattaa kuulija saada vaikutelman änkytyksestä. Sanavaraston hallinnan vaikeus ilmenee usein yhdessä lauserakenteiden hallinnan vaikeuden kanssa. Tällöin puhutaan leksikaalis-syntaktisesta häiriöstä.

Kielenkäytön ja merkitysisältöjen hallinnan vaikeudessa (semanttis-pragmaattinen häiriö) lapsi puhuu monesti paljon, mutta puhe on sisällöllisesti poikkeavaa. Lapsen puhe voi olla hy-

vinkin huoliteltua. Lapsi saattaa poimia kirjoista tai televisiosarjoista sanontoja ymmärtämättä niiden merkitystä. Monesti tässä yhteydessä esiintyy kaukupuhetta eli ekolaliaa. Keskeisiä piirteitä kielenkäytön ja merkityssisältöjen hallinnan puutteessa ovat vuorovaikutuksen vaikeudet ja vastavuoroisuuden puute. Nämä ilmenevät esimerkiksi kovaäänisenä puheena, puheen kohdistamisen hankaluutena sekä aiheen sivusta puhumisena.

Lähteet:

Marttinen, M. & Ahonen, T. & Aro, T. & Siiskonen, T. 2004. Kielen kehityksen erityisvaikeus. Teoksessa Ahonen, T. & Siiskonen, T. Aro, T. (toim.) Sanat Sekaisin. Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Juva: Bookwell Oy. Sivut 19-32.

Rantala, S-L. & Asikainen, M. & Voutilainen, A. 2004. Puheen ja kielellisen kehityksen höiriöt. Teoksessa Sillanpää, M. & Herrgård, E. & Iivanainen, M. & Koivikko, M. & Rantala, H. (toim.) Lastenneurologia. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. Sivut 232-240.

Rapin, I. 1996. Practitioner Review: Developmental Language Disorders: A Clinical Update. Teoksessa Elsevier Ltd 1996. Journal of Child Psychology and Psychiatry. Great Britain. Sivut 643-655.

Savinainen-Makkonen, T. & Kunnari, S. 2004. Diagnosoinnin haasteita. Teoksessa Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. (toim.) Mistä on pienten sanat tehty. Lasten äänteellinen kehitys. Helsinki: WSOY. Sivut 150-154.

Aivoliiton sivuilla on hyvää tietoa kielellisen erityisvaikeuden tunnistamisesta http://www.aivoliitto.fi/kielellinen_erytisvaikeus_%28sli%29/kielellinen_erytisvaikeus/tunnistaminen

2.3 Havainnointi ja interventiotarve

Kielen kehityksen tukemisen tarpeen voi havaita tutustumalla kielen kehityksen vaiheisiin ja poikkeamiin ja ottamalla huomioon jokaisen lapsen yksilölliset piirteet. Havaintoja voi tehdä monipuolisesti erilaisissa arkipäivän tilanteissa. Kielellisen kehityksen viivästyksen keskeiset varoitusmerkit on havainnoitavissa ilman erityisiä arviointimenetelmiä lapsen puhetta ja kielellistä vuorovaikutusta seuraamalla sekä haastatteleamalla lapsen hyvin tuntevia aikuisia.

Interventioita tarvitaan silloin, kun lapsella on sellaisia kehityksellisiä ongelmia, että ne ilman tukea muodostavat riskin suotuisalle oppimiselle ja myöhemmälle kehitykselle. Huolen herättyä ensimmäisen lähtökohdan arvioinnille tarjoaa tieto normaalista ja keskimääräisestä kehityksestä. Huoli kielen kehityksestä herää usein erityisesti siinä vaiheessa, kun lapsen puheen alkaminen viivästyy.

Seuraavassa on lueteltu erilaisia piirteitä, joista voi huomata kielen kehityksen haasteita. Kyseisten piirteiden ilmaantuessa on syytä toimia:

1. lapsi jokeltelee vähän tai jokertelu on poikkeavaa,
2. lapsi ei käytä jokertelua ottaakseen kontaktia muihin,
3. lapsen kielen ymmärtämisessä on selviä vaikeuksia,
4. lapsi ei kiinnitä huomiotaan muiden puheeseen,
5. lapsi ei käytä eleitä ottaessaan muihin kontaktia,
6. symbolista leikkiä ei esiinny,
7. lapsen lähisukulaisilla on kielellisen kehityksen ongelmia,

8. lapsen sosio-emotionaalinen kehitys ei etene normaalisti tai
9. lapsella on selkeitä motorisia vaikeuksia (kuolaaminen, pureminen, puhaltaminen).

Varhaisessa kielellisen kehityksen vaikeuksien arvioimisessa ja kehityksen tuen varmistamisessa käytetään apuna lapsen kielen kehityksen ja kommunikaation arviointia suhteessa tietoon keskimääräisestä kehityksestä ja normaalin kehityksen virstanpylväistä. Samoin kielellisen kehityksen poikkeavuudesta mahdollisesti kertovien varoitusmerkkien huomioiminen helpottaa tuen kohdistamista ja tilanteen arviointia.

Puheterapeutin apua tarvitaan silloin, mikäli lapsen puhe viivästyy, esim. kun 2-vuotias ei vielä puhu tai jos lapsella on ongelmia vuorovaikutuksessa. Tukea tarvitaan, jos lapsi ei ymmärrä ohjeita tai jos lapsen puhe on epäselvää. Änkyttäminen ja äännevirheet (5-6 -vuotiaalla) ovat merkkejä tuen tarpeesta.

2.4 Lastentarhanopettajan merkitys kielenkehityksen tukemisessa

Lapsen varhaiset vuodet ovat kielenkehityksen tukemisessa kaikkein tärkeintä aikaa. Lapsella voidaan ennakoita jo neljän ensimmäisen vuoden aikana selviä oppimisen ongelmia ja jo 2 - 3-vuotiailla lapsilla on nähtävissä lukiriskin varhaisia tunnusmerkkejä. Lapsen kehityksen tukemisen edellytyksenä on lapsen erityistarpeiden tunnistaminen ja tuen antaminen. Arvioinnin avulla voidaan yksilöidä lapsen vahvuudet ja vaikeuksien luonne; opettaja näkee, miten ja mitä lapsi on oppimassa. Tämä puolestaan auttaa kasvattajaa valitsemaan juuri lapsen kehitystä vastaavat pedagogiset toiminnot.

Kehityksen tukemisen suunnittelussa käytetään olennaisena työvälineenä kuntoutussuunnitelmaa. Kuntouttavan toiminnan tavoitteet luodaan lapsen tuen tarpeesta käsin ja toiminnan toteutuksessa ja lapsen motivoinnissa hyödynnetään lapsen vahvuuksia. Lapsi tulisi nähdä yksilönä, jolla on tarpeita eikä lapsena, jolla on ongelmia. Varhaisvuosien erityiskasvatus on osa yleistä varhaiskasvatusta, ja lasten kielellistä kehitystä voidaan tukea varhaiskasvatuksen pedagogisin keinoin. Mikäli lasten tuen tarve on kovin suuri, voidaan käyttää lisäksi erityispedagogisia menetelmiä.

Yleisillä menetelmillä tarkoitetaan esimerkiksi leikkiä, pelejä, satuja, liikuntatuokioita, laulua ja musiikkia. Opettajat kannustavat lasta tai he kiinnittävät huomiota lapsen kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Erityispedagogisten menetelmien taustalla on yleensä teoriaan perustuva systemaattisesti etenevä harjoitusohjelma. Osa erityisistä kuntoutusmenetelmistä on suunnattu lasten tiettyjä vaikeuksia silmällä pitäen, mutta monet menetelmät tukevat kaikkien lasten kehitystä.

Kielellisiä taitoja tulisi harjoitella useilla eri tavoilla, jotta kielen käyttö automatisoituu ja lapsen koko kielellinen kapasiteetti tulee paremmin käyttöön. Lapsen kielellisen ympäristön virikkeisyydellä on tärkeä merkitys lapsen kielellisen tietoisuuden kehittymiseen ennen kouluikää.

Lapsilla, joilla on kielellinen erityisvaikeus, sanavaraston kartuttamiseen on kiinnitettävä erityistä huomiota. Kasvattajan tulee olla koko ajan valpas, jotta hän näkee, miten hän pystyy laajentamaan lapsen sanavarastoa yksilöllisesti huomioiden jokaisen lapsen sen hetkiset taidot. Käsitevaraston suppeus voi heikentää lapselle annettujen ohjeiden ymmärtämistä ryhmätilanteissa. Tällöin voidaan käyttää helpompia kiertoilmauksia sekä yksinkertaista ja tilannesidonnaista puhetta. Lapsen kanssa kommunikoidessa voidaan käyttää puheen tuottoa tu-

keviä tai korvaavia kommunikaatiokeinoja, kuten esimerkiksi tukiviittomia, jotka tukevat ja rikastuttavat lapsen puheilmaisua. Piktogrammeista ja kuvista voidaan koota lapselle oma tulkki kirjuri, joka seuraa lapsen mukana. Nykyään myös tietokoneelle on saatavissa ohjelmia, joiden avulla voidaan tukea lapsen sanavaraston karttumista. Lastentarhanopettajan on hyvä panostaa yhteisiin lukuhetkiin, joko kahden kesken tai isossa ryhmässä siten, että lapsi sijoitetaan lähelle aikuista. Opettajan tulee suunnitella ja opettaa johdonmukaisesti. On hyvä muistaa, että varsinaisen lukemisen lisäksi tarinoilla ja rupattelulla on suuri merkitys lapsen kielen kehityksessä.

Lastentarhanopettaja voi vahvistaa lapsen itseilmaisua itse esittämien näytelmien avulla tai draaman ja teatteriesitysten kautta. Lapsen puheelle on annettava aikaa ja lapsen oma-aloitteista puhetta tulisi pyrkiä lisäämään. Opettajan on hyvä ohjata lasta puhumaan ja ilmaisemaan itseään kokonaisilla lauseilla. Lastentarhanopettajan on hyvä rohkaista lasta toimimaan vuorovaikutuksessa, sillä lapsiryhmän tuki kielihäiriöiselle lapselle on keskeinen. Opettajan tulee kiinnittää erityistä huomiota ennakoimiseen, koska ennakoinnilla vähennetään kasautuvia haitallisia vaikutuksia.

Lähteet:

Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. 2011. Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Ss. 46-52; 78-85.

Käypä hoito -suositus. Kielellinen erityisvaikeus.

<http://www.kaypahoito.fi/web/kh/etusivu/naytaartikkeli/tunnus/khp00092>.

2.5 Tukeminen arjen toiminnoissa

On tärkeää ymmärtää kaikki toiminta tavoitteelliseksi ja kieltä tukevaksi. Hyviä hyödynnettäviä tilanteita ovat perushoitotilanteet kuten syöminen, pukeutuminen, vessassa käyminen sekä myös erilaiset ohjatut tilanteet. Kaikki tilanteet olisi hyvä luoda mahdollisimman kiireettömiksi.

Vuorovaikutuksen laatuun panostaminen:

- Aikuinen on rauhallinen, kiinnostunut, vastaa lapsen aloitteisiin, kuuntelee ja rikastaa lapsen puhetta.
- Aikuisen toiminnassa on tärkeää hidas, selkeä, toistava puhe ja sellainen kieli, jota lapsi voi oman kielellisen kykynsä mukaisesti ymmärtää.
- Aikuisen selkeä sanallinen/sanaton viestintä helpottaa kielen oppimisen haasteita.
- Aikuinen liioittelee eleitä, ilmeitä ja artikulaatiota, mielellään kasvokkain lapsen kanssa.
- Aikuisella on kannustava, positiivinen asenne.
- Ympäristö on rauhallinen ja kiireetön.
- Tarjotaan myös pienryhmä- ja kahdenkeskisiä tilanteita.
- Lasta rohkaistaan liikkumaan ja nauttimaan kyvyistään.
- Lapselle tuetaan hyvää itsetuntoa.
- Päivähoidossa on aikaa myös leikille: leikin parissa lapsi oppii "huomaamattaan".
- Aikuinen osallistuu lasten vapaaseen leikkiin olemalla läsnä ja leikin lomassa aikuinen voi ohjata ja tukea kieltä luontevasti.

Kielenkehityksen tukemisessa tärkeää on asioiden sanottaminen ja nimeäminen:

- Aikuinen sanottaa ja nimeää esineitä, asioita ja tilanteita, kuten esimerkiksi pukeminen, syöminen, vessaus ja ulkoilu.
- Aikuinen nimeää ja sanottaa myös omaa tekemistään.
- Aikuinen ohjaa määrätietoisesti käyttämään asioiden, esineiden ja tilanteiden oikeita nimiä ja käsitteitä: esim. jos lapsi puhuu "tämä menee tonne", ohjataan nimeämään.
- Lapsen sanomat asiat kannattaa hienovaraisesti muuntaa oikeiksi toistamalla asia oikein.
- Kuvakirjoja katsellessa selitetään ja sanotetaan kuvia.

Hyviä kielen tukemisen tapoja ja käytänteitä:

- Hyviä kielen tukemisen tilanteita ovat mm. lukeminen, laulaminen, loruttaminen, riimittely ja sadutus.
- Erilaisten asioiden ja ilmiöiden tutkiminen helpottaa kielen oppimista.
- Lapsen kehoa ja liikkumista voi käyttää apuna kielen opettamisessa.
- Värien, muotojen ja materiaalien käyttäminen helpottaa kielen oppimista.
- Aikuisen kannattaa myös käyttää kuvailevaa kieltä arjen tilanteissa ("sinulla onkin tänään puna-siniraidalliset sukat jalassa").
- Lasta voi myös haastaa käyttämään aktiivisesti kieltä kyselemällä (jos lapsi pukemistilanteessa ojentaa hanskat aikuiselle, kysytäänkin "mitä haluat", jolloin lapsen on kerrottava, että tarvitsee apua).

Muuta huomioitavaa:

- Lapsi, jolla on kielellisiä haasteita, tarvitsee säännöllisen päivärytmin ja tutut säännöt ja ohjeet.
- Hyvä tapa on kuvittaa ohjeet.
- Ohjeiden tulee olla lyhyitä ja selkeitä ja käytetyn puheen hyvää ja korrektia suomen kieltä.
- Asioita kerrataan jatkuvasti.
- Lapsi voi arastella leikkiin menemistä ja hänellä saattaa olla vaikea ymmärtää erilaisia rooleja ja meluinen ympäristö ja muut ärsykkeet vaikeuttavat kommunikointia toisten kanssa.
- Arjen kiireettömyys, esineiden ja tavaroiden omat, vakituiset paikat helpottavat kielen oppimisen haasteita.
- Huumori auttaa arjessa.
- Aikuisen tulee olla valmis muuttamaan toimintaansa, mikäli hän huomaa, ettei sen hetkinen tapa toimi.
- Aikuisen on tärkeää arvioida omaa toimintaansa; hänen tulee olla herkkä havainnoimaan asioita ja sensitiivinen erilaisissa tilanteissa.
- Myös vanhempien mukanaolo on tärkeää lapsen kielen kehittymisen tukemisessa.

3 Arkea tukeva materiaali

Tähän osioon on koottu tietoa runojen, riimien ja lorujen, suujumpan, laululeikkien, viittomien ja kuvien käytöstä. Materiaalia ei ole välttämätöntä ostaa rahalla, vaan niitä voidaan myös askarrella itse esimerkiksi internetsivustoilta tulostetuista kuvista ja kuvista.

3.1 Runot, riimit ja lorut

Loruttelu on ikivanha tapa, joka on kuulunut kaikkiin länsimaisiin kulttuureihin. Lorut, runot, pussukat, tarinat ja kortit ovat edelleen käyttökelpoisia ja ajantasaisia. Loruja voi printata vaikka tästä dokumentista. Niistä saa hyviä lorukortteja lorupussiin esimerkiksi leikkaamalla runot erilleen ja liimaamalla ne vaikkapa pahvitaustaan, jonka toiselle puolelle voi leikata ja liimata jostain runoon tai loruun liittyvän kuvan. Kortit voi myös päällystää laminoimalla tai kontaktimuovilla, jolloin ne säilyvät hyvänä pidempään. Lorujen ja runojen käyttö eri ikäkausina:

Alle 3-vuotiaiden lasten kanssa lorukorteilla voidaan oppia uusia sanoja sekä kehittää lapsen havaitsemista ja muistia. Lorupussin avulla voidaan auttaa lasta nimeämään ja luokittelemaan esineitä ja asioita. Niillä voidaan myös saduttaa lasta ja auttaa tunteiden ilmaisussa sekä lisätä tietoisuutta ympäröivästä maailmasta. Lorujen kautta lapsi oppii muodostamaan visuaalisia mielikuvia ja puheen muodossa kasvaa lapsen kielellinen tietoisuus. Samojen lorujen ja runojen toistaminen on olennaista, sillä sitä kautta lapset oppivat muistamaan yhä enemmän sanoja. Lapset myös kiinnostuvat sanojen merkityksistä. Kun lapsi yhdistää tietyn kuvan tiettyyn loruun, lapsen ajatukset jäsentyvät ja käsitteiden väliset suhteet tarkentuvat. Lorukortit voidaan pitää seinällä nähtävissä ja lukea aika ajoin ryhmissä tai kahden kesken.

3-5-vuotiaiden lasten kanssa lorukorttien käyttömahdollisuudet laajenevat. Kortit kannattaa laittaa lasten näkyville esimerkiksi seinälle, jolloin lapsilla on mahdollisuus yksin ja muiden lasten kanssa tutkia kirjoitettua kieltä ja kirjainten muotoja. Tutkimukset osoittavat kirjainten muotojen kiinnostavan alle kouluikäisiä. Samoja loruja kannattaa käyttää toistuvasti, jolloin lapset oppivat pikkuhiljaa muistamaan ne ulkoa ja lapsen muisti kehittyy. Kuvallisia lorukortteja voidaan myös käyttää siten, että pyydetään lapsia laittamaan kortteja oikeaan järjestykseen. Tällä tavoin harjoitetaan lapsen tarkkaavaisuutta ja loogista ajattelutaitoa.

5-6-vuotiaiden lasten kanssa voidaan kortteja käyttää esimerkiksi yhtä kerrallaan siten, että keskustellaan kortista. Keskustellessa lorusta lapsen sanavarasto kehittyy. Lorujen ja runojen sanoja voidaan myös luokitella sekä tutkia riimejä. Lapset osaavat löytää samankaltaisia sanojen muotoja kirjoitetusta tekstistä. Riimittely, runot sekä sanahahmoin ja kirjaimiin tutustuminen kehittää lapsen fonologista (tietoisuus äänneistä) sekä morfologista (tietoisuus sanojen muodoista) tietoisuutta. Fonologista tietoisuutta voidaan opettaa muun muassa tutustumalla lorujen avulla sanojen alkuäänteisiin, kuuntelemalla yhdessä lasten kanssa, mikä äänne sanan alussa kuuluu. Aikuisen kannattaa artikuloida sanojen alkuja ylikorostetusti loruja lukiessaan, jotta lapsen on helpompi erottaa äänneitä.

**Maanantaina makkarat tehtiin,
tiistaina tikut vuolttiin,
keskiviikkona keitto keitettiin...**

Sanojen alkuäänteiden lisäksi voidaan tutkia myös loppuäänteitä sekä sitä, mitä sanojen sisällä kuuluu. Voidaan esimerkiksi pohtia, miltä tiistai kuulostaa, jos siinä olisikin vain yksi i. Runot ja lorut kannattaa pitää lapsen nähtävillä niitä lukiessa, jotta lapsella on mahdollisuus esimerkiksi havaita joitakin tuttuja sanoja tekstin joukosta. On hyvä, jos lapset saadaan vielä itse sepittämään omia loruja ja runoja. Tällä tavoin lapsen pragmaattinen tietoisuus kehittyy eli lapsi oppii ymmärtämään, miten kieltä käytetään.

Lähteet:

Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim). Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Sivut 37-39. Helsinki: Unigrafia Oy - Yliopistopaino. <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/d9e0eb99-ef75-4704-a185-14aa8cbf9366>

Lisää loruja ja runoja löytyy näistä linkeistä:

<http://uudenmaanpiiri.mll.fi/toiminta/perhekahvilat/perhekahvilatoimijoille/lorupussi/>
<http://www.leikisti.fi/loruillen-ja-leikkien>
<http://koti.phnet.fi/polkkyy/lorut.htm>
<http://www.dlc.fi/~riksu/muskari.htm>
http://kulttuurikasvatus.kuopio.fi/c/document_library/get_file?uuid=c2712cae-3e3c-48ae-84b8-30c47a0a403a&groupId=10525
<http://www.okariino.fi/runoraitti>

Lasten runoja ja loruja sisältäviä kirjoja:

Huovi, Hannele. 2008. Karvakorvan runopurkki. Helsinki: Tammi
Koski, Mervi 2004. Västäräkki vääräsääri. Hämeenlinna: Karisto.
Karahka, Helvi 1990. Lennä, lennä leppäkerttu. Yhdeksäs painos. Keuruu: Otava.
Itkonen, Jukka. 2005. Koipihumppa. Runoja lapsilla. Helsinki: Otava.
Kunnas, Kirsi. 2000. Tiitiäisen tuluskukkaro. Helsinki: WSOY.

Tulostettavia runoja, loruja ja riimejä liitteessä 1

3.2 Laulut ja laululeikit

Laulupussit

Kasvattaja voi valmistaa/hankkia itselleen esimerkiksi kangaspussin, johon voi kerätä korteille lapsille mieluisia laululeikkejä. Laulupussi on hyvä säilyttää helposti saatavilla erilaisia arjen kasvatustilanteita varten. Papunetin sivuilta löytyy kuvakortteja tuttuihin laululeikkeihin: Elefanttimarssi, Hämä-hämä-häkki, Intiaanien laulu, Pienet sammakot, Pieni nokipoika jne.
<http://papunet.net/materiaalia/laulut-kuvakortteina>

Cd:n sisältävät laulukirjat

Kirjastoista ja kirjakaupoista löytyy cd:n sisältäviä laulukirjoja, joiden avulla voi opetella itselleenkin aiemmin vieraita lauluja tai saada laulutukea, mikäli kasvattaja ei ole omimmillaan laulajana. Tällaisia cd:n sisältäviä laulukirjoja ovat esimerkiksi *Urpon ja Turpon lauluja*, *Vauvan vaaka ja Karvakorvan laulupurkki*.

Suupoppia -materiaalin tarkoituksena on laulaen ja leikinomaisesti tukea ja vahvistaa suun motoriikkaa ja kasvojen lihaksistoa. Lauuista ja leikeistä hyötyvät kaikki ja erityisesti lapset, joilla on puheen tuottamisen haasteita ja artikulaatiovaikeuksia. Materiaalin voi tilata seuraavan sivuston kautta: <http://www.avainsaatio.fi/tuotteet/suupoppia/>

Lauluja ja loruja löytyy myös seuraavan linkin takaa:
<http://www.dlc.fi/~riksu/muskari.htm>

Tulostettavia laulujen ja laululeikkien sanoja liitteessä 2.

3.3 Leikit ja pelit

Lapsen kielellistä kehitystä voi tukea erilaisin leikein, pelein ja harjoittein. Näitä leikkejä voi kehittää itsekkin esimerkiksi varioimalla tuttuja leikkejä. Kieltä kehittäviä ovat mm. eri aisteja ja nimeämistä harjoittavat leikit. Hyviä ovat esimerkiksi erilaiset sääntö- ja roolileikit, liikuntaleikit ja sadutus. Alla on listaa erilaisista hyödynnettävistä peleistä ja leikeistä. Ne on jaoteltu tavallisiin leikkeihin, ammattilaisten käyttöön tarkoitettuihin leikkeihin ja lisäksi mukana on vielä muutaman leikin ohje.

Tavalliset pelit ja leikit

Alias-lautapeli, jossa pelaajien pitää selittää tai näytellä pelikortissa oleva sana paljastamatta itse sanaa.

Arvaa kuka -pelissä on kaksi pelaajaa ja pelilautaa vastakkain ja molemmissa on erilaisten nimettyjen henkilöiden kuvia. Kumpikin pelaaja valitsee yhden kasvot ja heidän tulee kysyä sellaisia kysymyksiä, joihin saatujen vastausten avulla he voivat poistaa kerrallaan yhden tai useampia kasvokuvia ja viimeiseksi jäänyt kasvokuva paljastaa vastapuolen ajatteleman henkilön.

Dominopelien avulla voidaan harjoittaa hahmottamista ja päättelykykyä.

Laiva on lastattu -leikki on muunneltavissa eri tarpeita varten, esimerkiksi erilaisia äännteitä (-r-, -s- jne.) sisältäviä sanoja valitsemalla.

Kim-leikkiä voi leikkiä hyvin monin eri tavoin ja erilaisilla materiaaleilla. Leikki perustuu muistiin: materiaalina voi olla esimerkiksi pikkuesineet, kuvat, värikortit jne., joista muodostetaan ryhmä ja ohjaaja/lapsi ottaa muiden näkemättä pois yhden esineen ja leikkijöiden tulee huomata poistettu esine. Leikki on erittäin hyvin muunneltavissa eri-ikäisten lasten oppimista tukevaksi.

Otsapokka-pelissä pelaajat saavat otsaansa jonkin eläimen, esineen tms. kuvan, ja heidän tulee selvittää, mitä he ovat, kysymällä sellaisia kysymyksiä, joihin voi vastata vain ”kyllä” tai ”ei”.

Ammattilaisten käyttöön tarkoitettuja pelejä ja linkkejä internet-sivustoihin, joissa on kielen kehittämisen tukemiseen tarkoitettuja valmiita materiaaliapaketteja:

Early learning-sivustolta löytyy runsaasti materiaalia kielen kehityksen tukemiseen, mm. kili- ja **kuttu-materiaalit**. Valmiit kili- ja kuttu- materiaalit ovat hyödyllisiä lasten kielen kehityksen tukemisen välineitä. Kili (kieli ja liikunta) on ryhmäkuntoutusohjelma erityislasten tukemiseen päivähoitossa, mutta sitä voidaan käyttää myös havainto- ja arviointimenetelmänä. Kili-materiaali sisältää motoriset ja kielelliset osiot. Kuttu (kuvin tuettu leikki) -materiaalissa käytetään kuvia leluina ja kommunikaatiivälineinä. Tavoitteena on tutustuttaa lapset kuvakommunikaation luontevasti heille tutussa ympäristössä. Kuttu kehittää kielen lisäksi myös leikkitaitoja ja valmiuksia vaikuttaa leikin kulkuun, kykyä suunnitella, toteuttaa ja nauttia leikistä, itseilmaisua sekä omien ajatusten ja leikki-ideoiden käyttöä kielellisistä vaikeuksista huolimatta. http://www.earlylearning.fi/product_details.php?p=792,
http://www.earlylearning.fi/product_details.php?p=793

Leikiten sekä Oppi ja ilo -materiaalit tarjoavat runsaasti virikkeitä kielen kehityksen tukemiseen. <http://www.leikiten.fi/>; <http://www.oppijailo.fi/>.

Oivallus -sivustolta löytyy runsaasti pelejä kielen kehityksen tukemiseen, muun muassa Ennen ja jälkeen- sekä **Arkiasiat** -pelit <http://www.oivallus.com/>.

Tontun aarrearkku on ohjelma, joka koostuu liikunta-, tanssi- ja musiikkiharjoituksista, jotka on yhdistetty juonelliseen kokonaisuuteen. Tavoitteena on kehittää lasten tahdonalaista käyttäytymistä kehittämällä heidän emotionaalisia ja kognitiivisia toimintojaan samanaikaisesti. Tuote on tilattavissa muun muassa opettajan tietopalvelusta. https://www.opettajantietopalvelu.fi/tuoteryhmat/tuote//Tontun_arrearkku/100026887.html.

Topologia-pelien avulla opetellaan avaruudellisia suhteita ja erilaisia käsitteitä. <http://www.oppien.fi/oppien/topologia.html> peliohjeita:
http://www.tevella.fi/Ohjeet/443233_pdf_ohje_1.pdf.

Valmiita leikkien ohjeita:

Riimiparien löytäminen: aikuinen antaa vinkin, esimerkiksi ”niityllä kulkee *lammas*, suussa sinulla on _____(hammas)” tai ”kedolla kasvaa *kukka*, jalassasi on _____(sukka)”.

Siirtymätilanteissa hyvä leikki on valita **eri kirjaimilla** alkavia lapsia järjestyksessä tekemään toivottuja asioita.

Puiset kirjainpalikat ovat hyödyllinen väline kirjainten ja sanojen harjoitteluun.

Ryhmätilan seinältä löytyvät **kuvalliset aakkoset** ovat hyödynnettävissä erilaisiin peleihin ja leikkeihin.

Pantommiimi -harjoitus: otetaan kaksi sanaa, esimerkiksi nappi ja auto. Ensin sanat sanotaan ääneen, jotta lapsi näkee ja kuulee, miten sana liikkuu suussa. Sen jälkeen sana sanotaan äänettömästi, jolloin lapsen pitää erottaa/arvata, kummasta sanasta on kyse.

3.4 Suujumppa

Avainsäätöön kahvatuotteisiin kuuluvana rekisteröitynä tuotemerkinä suujumppa® on alun perin kehitetty perheiden ja päivähoidon tarpeisiin hauskaksi ja innostavaksi menetelmäksi artikulaation harjoittamiseen. Suujumppa on yhteisöllistä puheterapiaa, joka tähtää suun ja kielen lihasten hallintaan. Avainsäätöön [www-sivuilta](http://www.sivuilta) saa lisätietoa suujumppa®-materiaalista ja -koulutuksista. Avainsäätöön sivuilta löytyy tietoa myös suupoppia-materiaalista. Suupoppia-materiaali tähtää kielenkehittämiseen musiikin keinoin.

Suujumppaa sanana voi käyttää muutenkin ja monet ovat varmasti kehitelleet ja varioineet suujumppaa monilla tavoin omien tarpeiden mukaan. Alla on erilaisia suujumppaharjoitteita. Niitä voi käyttää joko yksittäin tai tehdä niistä hauskan harjoiteradan lasten läpikäytäväksi. Hauskoista harjoitteista ja suun lihasten vahvistamisesta ei ole kenellekään haittaa.

Suujumppavinkkejä:

- Saippuakuplien puhaltaminen
- Laitetaan suppilon kapea osa suuhun ja pidetään levenemässä imemällä ilmapalloa. Näin voidaan kiertää vaikkapa jokin rata
- Puhalletaan suppilolla höyhen ja otetaan se suppilolla kiinni. Yksin tai toisten kanssa leikkinä.
- Imaistaan pillillä paperi pöydältä ja kuljetetaan sitä jatkamalla imemistä. Tätä varten voi vaikka leikata paperisia kaloja, joita "ongitaan" imemällä astiasta.
- Puhalletaan pillillä nesteeseen kuplia
- Puhalletaan pillillä vesiväriin kastettua pumpulipuikkoa maalitauluun (tikkataulun näköinen seinään kiinnitetty, valkoisesta paperista askarreltu maalitaulu)
- Puhalletaan höyheniä. Myös tälle voi rakentaa radan pöydälle käyttämällä esimerkiksi leluja reunoina. Höyhentä voi myös puhaltaa vaikka maaliin.
- Noukitaan kielellä riisimuroja lautaselta.
- Ilmapallojen puhaltaminen
- Tehdään pelialusta kevyelle pallolle ja pelataan sitä kaksinpelinä puhaltamalla palloa toisen puolen maalia kohden. Alusta voi olla esimerkiksi jokin tasapohjainen laatikon kansi, jossa on vähän reunaa.

Vinkki: Hauskoja puhallettavia hahmoja voi tehdä helposti kalastusperhojen valmistamiseen käytettävistä värikkäistä höyhentyylisistä materiaaleista, joista voi tehdä vaikkapa peikkoja liimaamalla niihin silmät.

Lähteet:

Kielikukkanen - verkkolehti kansantajuisesti kielestä. 1.10.2010. Suujumppa tukee lapsen ilmaisu-
maisuutta. http://www.kielikukkanen.fi/2010/suujumppa_tukee_lapsen_ilmaisu_1010_04.html

Merikoski, Hannele 7.8.2012. Suut suppuun ja suujumppaamaan. Blogissaan:
http://merikoski.blogspot.fi/2012_09_01_archive.html

Hyödyllisiä linkkejä:

<http://www.kaapeli.fi/dysfasia/suujumppa/suujumpp.htm> -harjoitteita
<http://www.avainsaatio.fi/tuotteet/> -avainsäätöön materiaalit

3.5 Tukiviittomat

Tukiviittomisella tarkoitetaan viittomakielestä lainattujen viittomien käyttöä siten, että niillä tuetaan samanaikaista puhumista tai puheen tapailua. Tukiviittomisessa viitotaan viestin merkityksen kannalta keskeiset sanat, ns. avainsanat, jotka viitotaan puhutun kielen mukaisessa järjestyksessä. Viittomia voidaan tarvittaessa helpottaa yksilöllisesti. Tukiviittominen on kokonaisvaltaista viestintää, johon kuuluvat puhe, viittomat, osoittaminen, ilmeikäs ole-muskieli ja äänensävyjen vaihtelut. Tukiviittomia voidaan käyttää myös muiden kommunikoin-timenetelmien, kuten kuvien tai kirjoituksen, rinnalla.

Tukiviittomien käytön ei tarvitse olla minkään tietyn oppikirjan tai menetelmän mukaista, sillä vaikka pieni lapsi ei osaa viittomia luonnostaan, hän elehtii ja alkaa matkia aikuisen elei-tä kommunikatiivisesti mallin saatuaan.

Papunetin sivuilta löytyy tietoa tukiviittomien käyttöön:

<http://papunet.net/tietoa/tukiviittomat>
<http://papunet.net/materiaalia/materiaalia-viittomakommunikointiin>
<http://papunet.net/materiaalia/kuvatyc3%B6kalu>

3.6 Kuvat

Kuvien käytön aloittamista mietittäessä puhumisen haasteita kohtaavan lapsen kanssa, on tärkeintä aluksi pohtia, mihin kuvia käyttämällä pyritään. Kuvia voidaan käyttää viestien ilmaisussa ja/tai ymmärtämisessä, muistin tukena, toiminnan eri vaiheiden suunnittelussa ja etenemisessä, aikakäsityksen ja ajanhallinnan kehittymisen tukena sekä näköaistin käytön motivoimiseen. Eri-ikäisille, eri tavoin kommunikoiville ja toimiville ihmisille sopivat erilaiset kuvat. Tarkoituksenmukaisia kuvia valittaessa on mietittävä, millaisia viestejä niiden avulla halutaan ilmaista. Innostavimpia voivat olla ilmaiset, jotka saavat muut tekemään jotakin hauskaa ja itselle tärkeää.

Kuvien ominaisuudet määräytyvät käyttäjän toiminnallisen näkökyvyn mukaan, eli miten hän näkee ja hahmottaa näkemänsä. Kommunikointi kuvien avulla edellyttää myös sitä, että lapsi ymmärtää kuvan esittävän jotakin tiettyä konkreettista asiaa tai esinettä. Kuvia valittaessa kannattaa pohtia seuraavia asioita:

- Minkä kokoiset kuvat lapsi näkee?
- Erottaako hän yksityiskohtia vai hahmottaako hän kuvan kokonaisuutena tai värien perusteella?
- Tulisiko valita värilliset tai mustavalkoiset kuvat vai ääriivapiirroukset?
- Mikä tulisi olla kuvan taustaväri?
- Mitä lisäinformaatiota kuvan taustaväri tuo?
- Pitääkö kuvassa korostaa jotain tiettyä ominaisuutta esimerkiksi vahventamalla ääri-
viivat tussilla tai kohovärillä?
- Miltä etäisyydeltä ja mistä suunnasta lapsi erottaa ja tunnistaa kuvan parhaiten?
- Tarvitseeko lapsi kuvan katsomisen lisäksi mahdollisuuden kuvan tunnustelemiseen?

Kaikkien kuvien ei tarvitse olla samantyyllisiä tai samasta kuvakokoelmasta lähtöisin. Valokuvia, piirroksuvia, lehdistä leikattuja kuvia ja esimerkiksi tunnusteltavia merkkejä voidaan käyttää rinnakkain. Merkkien erilaisuus voi myös helpottaa niiden muistamista ja valintaa silloin, kun merkistö on laaja.

Ensimmäisten kuvien tulisi olla kiinnostavia ja niiden käyttötarkoitukset helposti motivoivia. Ensimmäisten kuvien avulla opitaan kommunikoinnin idea: kun käytän jotain merkkiä (esim. valitsen tai ojennan kuvan), kumppani reagoi siihen tietyllä tavalla. Mielellään jollain sellaisella tavalla, joka tuottaa itselle jonkin elämyksen (esim. saa halauksen tai syötävää, tai näkee jotain, joka tuottaa iloa tms.). Pelkkä kuvien nimeäminen tai niillä kysymyksiin vastaaminen ei välttämättä motivoi kuvien käyttöön.

Ensimmäiseksi merkiksi on yleensä hyvä valita sellainen merkki, jolla on täsmällinen tarkoitus. Kuvat *OMMELLA* tai *KETSUPPI* on helpompi liittää tiettyyn tilanteeseen kuin yläkäsitteet *KÄSITYÖ* tai *RUOKA*.

Valmiita on kuvia olemassa suuri määrä, mutta kommunikoinnin apuna voi käyttää myös esimerkiksi lasten omia töitä, tauluja, reissuvihkoja ja päiväohjelman kuvittamista. Käyttökelpoisia ovat myös kommunikointikansiot, kommunikointitaulut, kuvastot, toimintaohjeet, kuvilla kertonta, laulut kuvakortteina, kuvitetut lorut ja kalenterit.

Tilannekuvat ja toimintaohjeet

Alussa kuvia voidaan käyttää signaaleina eli tilannekuvina. Saappaan kuvaa voidaan esimerkiksi käyttää merkinä siitä, että nyt lähdetään ulos, tai kun näytetään norsun kuvaa, lauletaan ja leikitään yhdessä elefanttimarssi. Toimintaohje on kommunikointitilanteessa olevien henkilöiden tukena, kun selvitetään sitä, miten tietyssä tilanteessa toimitaan. On olemassa merkkejä ohjaamiseen (pese kädet) ja ohjattavalle muistin tueksi merkit ja järjestys: mitä minun tulee tehdä ja missä järjestyksessä.

Ympäristön kuvittaminen

Kuvilla voidaan myös jäsentää ympäristöä ja esimerkiksi esineiden käyttötarkoitusta. Kaappien oviin voidaan kiinnittää niiden sisällä olevien tavaroiden kuvia. Kuvallisella viikko- tai päiväkalenterilla voidaan kuvata mennyttä tai tulevaa aikaa. Ympäristön kuvittaminen muistuttaa esineiden käyttötarkoituksesta, helpottaa paikkojen hahmottamista ja auttaa ajan jäsentämistä.

Lähteet:

Huhtanen, K. (2001). Esineillä ja kuvilla kommunikointi. Teoksessa Huhtanen, K. (toim.). Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa vuosituuhannen taitteessa. Sivut 48-55. Kehitysvammaliitto ry, Helsinki.

Erlaisia kuvaohjelmia:

AAC-menetelmä

Puhetta tukevista ja korvaavista kommunikaatiomenetelmistä käytetään kirjainyhdistelmää AAC. Se on lyhennelmä sanoista *Augmentative and Alternative Communication*.
<http://www.kvhtietopankki.fi/kunt/aac.htm>

Clipart AC

Clipart AC on ilmainen japanilainen kuvapankki. Kuvapankin käyttö edellyttää rekisteröitymistä, kuvien käyttöä ei ole rajoitettu. www.ac-clipart.com/index.php

PC- ja PCS-kuvat

PCS-kuvat (*Picture Communication Symbols*) ovat yksinkertaisia piirroskuvia. Suomenkielisenä on saatavilla yli 9 000 värillistä tai mustavalkoisina PCS-kuvaa. Lisäksi noin 1 000 PCS-kuvaa on ostettavissa liikkuvina, animoituina kuvina. PCS on todennäköisesti yleisimmin käytetty kommunikointikuvapankki sekä Suomessa että maailmalla. Sen etuja ovat kuvien suuri määrä sekä kuvapankkia hyödyntävät muut tuotteet.

PECS-menetelmä

PECS (*Picture Exchange Communication System*) on Yhdysvalloissa kehitetty, vuorovaikutuksen oppimiseen tähtäävä AAC-menetelmä. PECS on kommunikaatiotaitojen opettamisen menetelmä, joka on nopeasti omaksuttava ja toiminnallinen ja perustuu lapsen omaan aloitteellisuuteen. PECS-menetelmän avulla lasta voidaan opettaa aloittamaan kommunikaatio sosiaalisessa kontekstissa. Tämän jälkeen edetään kuvaerottelun harjoittelun kautta opettamaan lauserakenteita, kuvasanavarastoa ja kommentointia. Harjoitushetket voivat olla arjen tavalisia tilanteita, joissa käsitteet opitaan osana luontevaa vuorovaikutusta sekä mielekkäissä lauseyhteyksissä. PECS:n avulla lapsi oppii viestinnän perusideat. PECSin käyttö ei vaadi suuria taloudellisia panostuksia tai erityisosaamista. Jokainen voi toteuttaa PECS-menetelmää arjen

tilanteissa asiantuntevat neuvot saatuaan. Pyramid Educational Consultants Inc. -internetsivut www.pecs.com

Piirtäminen kommunikaatioprosessina

Kun verrataan eri kommunikointimuotojen etuja ja haittoja, kuvakommunikaation haittana pidetään hitautta ja materiaalin valmistamisen työläyttä. Mistä saada nopeasti kuvia kommunikointitilanteeseen? Piirretään kuva itse, sillä onhan kuva kädessä, jos se on päässä! Yksinkertaiset ääriiviipiirroukset syntyvät nopeasti ja näkyvästi esimerkiksi mustalla tai punaisella kynällä paperille tai liidulla pieneen kannettavaan tauluun. Piirtäminen maksaa vain vaivan ja omiin käsiin uskomisen.

Symbolien laatiminen on kommunikatiivista, luovaa toimintaa. Yhteinen sopimus muuttaa signaalin symboliksi. Piirtäminen käynnistää yhteisössä yhteisen prosessin. Kun kuvan tarvitseva lapsi näkee symbolin syntymisen, hän keskittyy vuorovaikutukseen intensiivisemmin ja ymmärtää symbolien tarkoituksen paremmin. Lapsi voi osallistua keskusteluun aktiivisemmin kuin valmiita kuvia käytettäessä. Uusia symboleja voi keksiä ja piirtää myös itse käyttäjän tarpeiden mukaan.

Käytännössä lapset nauttivat piirtämistilanteista. Lapsen reaktioita on tärkeä seurata, jotta todella keskusteleen lapsen kanssa siitä, mitä hän haluaa kertoa. Kun keskustellaan tällä menetelmällä, siihen tulee myös ottaa aikaa. Nopea piirroskuvakommunikointi -menetelmän käyttö on haastavaa, mutta palkitsevaa. Vaikka piirtäminen voi olla työlästä ja viedä aikaa, lapset pitävät siitä.

Piktogrammit (*Pictogram Ideogram Communication*) ovat selkeitä, mustalla taustalla olevia valkoisia piirroskuvia. Valtaosa piktogrammeista on kuvanomaisia ja noin kymmenesosa käsitteellisiä. Piktogrammi-kuvasto on luotu alun perin Kanadassa. Niiden määrä vaihtelee maittain. Suomenkielisiä piktogrammeja on saatavilla noin 900 kuvaa. Piktogrammit ovat olleet hyvin suosittuja myös muissa Pohjoismaissa. Suomenkieliset piktogrammit: [Picto Online \(pictoonline.pictogram.se\)](http://pictoonline.pictogram.se)

Tunnekuvat

Valmiit ilmekuvat voivat helpottaa tunteiden tunnistamista ja niiden käsittelyä. Kuvia on helppo tehdä lisää ja muokata esimerkiksi lisäämällä niihin kyneleitä tai levittämällä hymyä. Tunnekuvia voi käyttää esimerkiksi seuraavissa tilanteissa:

- Pullonpyöritys/viisaritaulu: tunnekuvat levitetään ympyräksi pullon tai viisaritaulun ympärille. Jokainen pyörittää vuorollaan pulloa tai viisaria ja kertoo sen osoittamaan kuvaan liittyvästä tunteesta. Esimerkiksi: milloin olin viimeksi tosi vihainen? Mikä saa minut tuon näköiseksi?
- Levy- tai musiikkivideoaati: kappaleet arvostellaan tunnekuvien avulla.
- Muistipeli tunnekuvilla: parina voi olla samanlaiset kuvat tai kuva ja sitä vastaava sana.
- Valmiit tunnekortit <http://papunet.net/materiaalia/oheismateriaaleja>

Lisätietoa:

Heister Trygg, B. (2005). *GAKK - Grafisk AKK. Om saker, bilder och symboler som Alternativ och Kompletterande Kommunikation*. SÖK - Södra regionens Kommunikationscentrum, Malmö.

Huhtanen, K. (2010). Merkit ja merkijärjestelmät. Teoksessa: K. Huhtanen (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa vuosituhannen taitteessa*. Kehitysvammaliitto ry, Helsinki.

Von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2000). *Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin*. Kehitysvammaliitto ry, Helsinki.

Linkkejä:

<http://papunet.net/materiaalia/ideat/tunnekuvat>
<http://papunet.net/materiaalia>
<http://papunet.net/fileadmin/muut/ideat/kuvakommunikointi.pdf>
<http://papunet.net/materiaalia/materiaalia-kuvakommunikointiin>
<http://www.papunet.net/tikoteekki>
<http://papunet.net/tietoa/fileadmin/muut/Esitteet/Vuorotellen.pdf>

3.7 Ohjeita ja vinkkejä pelien, leikkien ja harjoitteiden ohjaamiseen

Huolellinen valmistautuminen ennen leikkiä

- Tutustu harjoitteeseen hyvin ja ajatuksella ennen toteutusta.
- Mieti, onko harjoite paras toteuttaa yksittäisen lapsen kanssa, pienryhmässä vai isossa ryhmässä.
- Suunnittele etukäteen, miten toteutat harjoitteen.
- Huolehdi kaikki tarvittava materiaali valmiiksi paikalle.

Ympäristö

- Valitse rauhallinen tila, missä lasten on helppo keskittyä harjoitteeseen.
- Pyri rakentamaan tilanteeseen mahdollisimman rauhallinen ja mukava tunnelma.

Ohjaaja

- Kiinnitä huomiota ohjeiden selkeyteen.
- Käytä hyvää suomen kieltä. Hyvä mallikieli on kieliopillisesti oikein puhuttua kieltä. Kiinnitä huomiota erityisesti taivutuspäätteisiin.
- Toista ohjeet riittävän usein.
- Älä puhu pitkiä lauseita.
- Ole lähellä lasta ohjatessasi
- Käytä kuvia apuna ohjauksessa.
- Huolehdi, että kaikki lapset pääsevät tasavertaisesti esille ja tulevat tasavertaisesti kuulluksi.
- Älä puhu itse liikaa.
- Ole itse innostunut ja vuorovaikutukseen sitoutunut. Uskalla heittäytyä pelin tai leikin vietäväksi.

Leikin, pelin tai harjoitteen valinta

- Valitse innostavia ja kannustavia harjoitteita. Tee sitä, mikä kiinnostaa lapsia. Havainnoi lasten sitoutumista toiminnan aikana.
- Hyvä motiivointi on tärkeämpää kuin hienot materiaalit.
- Kuuntele lasten aloitteita ja ideoita.

- Huomioi osallistuvien lasten taidot siten, että harjoitteet ovat motivoivia eivätkä liian haasteellisia.
- Leikin varjolla oppiminen on lapsistakin hauskaa.

Pienryhmätoiminta

- Tee harjoitteita mahdollisuuksien mukaan pienryhmissä tai kahdestaan lapsen kanssa.
- Pienryhmissä lasten kielenkäytön havainnointi on helpompaa.
- Lasten yksilöllisempi ohjaaminen ja avustaminen on helpompaa.
- Toisten lasten hyödyntäminen eli vertaisoppiminen onnistuu pienryhmissä paremmin.

Vertaisoppiminen

- Toinen lapsi voi olla parempi opettaja kuin aikuinen.
- Kielellisesti vahva lapsi saattaa huomaamattaan tukea heikommin puhuvaa lasta.
- Voit tietoisesti valita pienryhmään eritasoisesti puhuvia lapsia.
- Rohkaise lasten keskinäistä leikkiä.

Muuta hyödyllistä

- Niin kutsutut siirtymätilanteet, kuten tilanteet, joissa odotetaan, että päästään vessaan, syömään, ulos, ovat mainioita hetkiä jollekin yhteisleikille tai peleille.
- Pelit ja leikkivälineet on oltava lasten helposti saatavilla.
- Kuvita tuokion kulku.
- Tehdään vaativia harjoitteita sekä jotain kivaa ja hassua, jotta mielenkiinto säilyy.
- Mitä vapaaehtoisempaa toiminta on, sen tuloksetkaampaa se on.
- Liikunta, liikuntavälineet ja niiden käyttömahdollisuus lisäävät kielen oppimista.
- Käytä havainnointivihkoa, johon kirjaat toimintatuokioissa ja arjen tilanteissa tehtyjä havaintoja. Näin kielellistä kehittymistä on helpompi seurata.
- Huomioi lasten yksilölliset tarpeet ja rohkaise lapsia heidän tarvitsemallaan tavalla.

Kaikissa kielen kehittymiseen tähtäävissä harjoituksissa on tärkeää miettiä tarkkaan lapsiryhmän kokoonpanoa. Jokaisen lapsen tulee saada onnistumisia. On tärkeää, että liikkeelle lähdetään lapsiryhmän osaamisen tekijöistä ja lapsista yksilöinä. Myös kieleen liittyvä oppiminen on yhteydessä tunne-elämyksiin ja sitä kautta lapsi voi muistaa näitä tapahtumia koko elämänsä. Tällä on vaikutusta myös lapsen oppimismotivaatioon ja siihen, kuinka motivoitunut lapsi on oppimaan lukemista. Hyvä motivaatio auttaa parhaiten näiden taitojen oppimisessa.

Lähteet:

Nurmilaako, M & Välimäki, M-L. 2011. Lapsi ja kieli. s.38. Helsinki: Unigrafia Oy - Yliopistopaino.

4 Kirjallisuusvinkkejä

Kirjallisuusvinkit on jaoteltu kolmeen osioon. Ensimmäisessä luvussa kerrotaan kielenkehitykseen liittyvästä teoriakirjallisuudesta, toisesta löytyy arjen työssä hyödynnettäviä lastenkirjoja ja kolmanteen osaan on koottu hyviä internetsivustoja.

4.1 Teoriakirjallisuus

Joko se puhuu. Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Siiskonen, T. & Aro, T. & Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) 2003. Juva: WS Bookwell Oy.

Teoksessa tarkastellaan kielellisten vaikeuksien ilmenemismuotoja varhaislapsuudesta kouluikään. Teoksessa annetaan konkreettisia vihjeitä varhaiskasvatustieteen lasten kielellisten vaikeuksien tunnistamiseen, arvioimiseen ja kuntouttamiseen. Tukemista tarkastellaan kodin, neuvolan, päivähoiton ja esiopetuksen näkökulmista. Keskeisenä teemana teoksessa on leikki.

Sanat sekaisin. Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Ahonen, T. & Siiskonen, T. & Aro, T. 2001. Juva: WS Bookwell Oy.

Teoksessa käydään läpi kielellisiä oppimisvaikeuksia ja opetusta kouluikässä ja tarkastellaan kielellisten vaikeuksien ilmenemismuotoja. Teoksessa annetaan käytännön vihjeitä ja työvälineitä vanhemmille sekä opettajille ja muille kielihäiriöisten lasten parissa työskenteleville ammattilaisille.

Ymmärsinkö oikein. Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Aro, T. & Siiskonen, T. & Ahonen, T. 2007. Juva: WS Bookwell Oy.

Ymmärsinkö oikein on kolmas ja viimeinen teos sarjassa, jonka aikaisempia teoksia ovat tässä aiemmin kuvatut teokset *Joko se puhuu* ja *Sanat sekaisin*. Tässä ammattilaisille suunnatussa teoksessa kielellisten vaikeuksien ilmenemismuotoja tarkastellaan perusopetuksen yläluokkien ja toisen asteen opintojen näkökulmasta. Teoksessa annetaan vinkkejä ja työvälineitä kielellisten vaikeuksien tunnistamiseen ja arvioimiseen. Kirjassa myös kerrotaan, miten ottaa kielelliset vaikeudet huomioon opetuksessa, ohjaamisessa ja tukemisessa.

Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Nurmilaakso, M. & Välimäki, A.-L. (toim.) 2011. Terveystieteiden tutkimuskeskus. Helsinki: Unigrafia.

Teoksessa kerrotaan alle kouluikäisten lasten kielellisestä kehityksestä. Asiantuntijat kertovat lasten kielellisestä kehityksestä kielellisen tietoisuuden tasojen ja erilaisten muuttuvien kielellisten ympäristöjen näkökulmasta. Teoksessa kerrotaan kielen oppimisesta erityisesti huomioon otettavista seikoista ja kuvataan menetelmiä, joilla jo aivan pieniä lapsia voidaan rohkaista oman mielipiteen ilmaisuun ja sen kehittämiseen. Teos on saatavissa myös seuraavasta [www-linkistä: http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/d9e0eb99-ef75-4704-a185-14aa8cbf9366](http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/d9e0eb99-ef75-4704-a185-14aa8cbf9366)

Pienten sanat. Lasten äänteellinen kehitys. Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. (toim.) 2012. Juva: WS Bookwell Oy.

Teoksessa esitetään kattavasti tietoa lasten äänteellisestä kehityksestä sekä käsitellään monipuolisesti äänteellisen kehityksen edellytyksiä, tyypillisiä piirteitä ja pulmia. Näiden lisäksi teoksessa perehdytään äänteellisen kehityksen arviointiin ja kuntoutukseen. Tämä teos on täysin uudistettu painos vuonna 2004 julkaistusta teoksesta *Mistä on pienten sanat* tehty.

Puhekuplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Hakamo, M.-L. 2011. Saarijärvi: Saarijärven Offset.

Tämä teos on käytännönläheinen tieto- ja harjoituspaketti. Teoksessa pureudutaan lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittämiseen ja yhdistetään teoria- ja tutkimustietoa runsaaseen valikoimaan päiväkotiolosuhteissa helposti toteutettavia leikkejä ja harjoituksia. Kirjassa olevia harjoituksia voi soveltaa monen ikäisille lapsille pienin muutoksin.

Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt. Loukusa, S. & Paavola, L. (toim.) 2011. Juva: WS Bookwell Oy.

Tässä teoksessa pragmaattisia kielen taitoja käsitellään monipuolisesti vuorovaikutuksen väli-
neenä. Kohteena ovat mm. keskustelu ja kerrontataidot sekä ilmaisen tilannesidonnainen tul-
kinta. Teoksesta löytyy tietoa lapsen normaalista vuorovaikutus- ja kielenkäyttötaitojen kehi-
tyksestä sekä kuvataan erityyppisiä lasten kehityshäiriöihin liittyviä pragmaattisia vaikeuksia.
Teoksessa myös esitellään näkökulma lapsen vuorovaikutuksellisen toiminnan ja kielenkäyttö-
taitojen arviointiin, käsitellään erilaisia tukimuotoja varhaisten taitojen kuntoutuksesta kou-
luikäisten lasten kielenkäyttötaitojen tukemiseen.

Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Ahvenai-
nen, O. & Holopainen, E. 2005. Jyväskylä: Special Data.

Teos tarjoaa tietoa luku- ja kirjoitustaidon oppimisen perusteista, oppimisen ongelmista, lu-
kutaitojen arvioinnista sekä erilaisista mahdollisuuksista ehkäistä ja korjata oppimisvaikeuk-
sia.

Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin. Von Tetzchner, S. & Martinsen,
H. (suomentanut Kaisa Launonen) 1999. Kehitysvammaliitto. Helsinki: Hakapaino.

Teoksessa esitellään keskeisiä puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja, niiden tär-
keimpiä käyttäjäryhmiä sekä kommunikoinnin apuvälineitä.

Satu kasvattaa. Topeliuksen sadut ja kasvatuserittely. Jantunen, T. 2007. Juva: WS Book-
well Oy.

Teoksessa käsitellään aikamme kasvatuskysymyksiä Topeliuksen tunnetuimpien satujen ja
tekstien avulla. Keskeisiä teemoja teoksessa ovat kasvatuserittelyn synnyttäminen, lapsuu-
den puolustus sekä se, kuinka kasvattaa lasten mielikuvitusta ja luovuutta.

4.2 Lasten kirjallisuus

Lastenkirjallisuus on sanataidetta. Varhaiskasvatuksessa kirjallisuus on yhteisöllistä toimintaa.
Se on vähintään kahden ihmisen jakama kokemus. Aikuisen tehtävä on johdattaa lapsi kirjojen
maailmaan. Aikuinen toimii välittäjänä ja tulkitsijana todellisen ja fiktiivisen eli lapsen ja
kirjan maailmojen välillä. Onnistuneessa kirjallisuuskasvatuksessa kehittyy leikinomainen jän-
nityksen ja ilon tunne, joka vielä voimistuu yhdessäolon kokemuksesta.

Aikuisen tulee luoda otollinen ympäristö kirjojen kokemiselle, elämyksille ja oppimiselle. Oi-
keanlaisella kasvualustalla lapsi voi jäsentää, muotoilla, laajentaa ja rikastuttaa uusia ja ai-
kaisempia kokemuksiaan. Lapsi kokee sadun kokonaisvaltaisesti. Hän elää kuulemansa fyysi-
sesti. Tämä on sitä voimakkaampaa, mitä nuoremasta lapsesta on kyse. Lapsella tulisi olla
tilaa ja mahdollisuus olla mukana omalla tavallaan häiritsemättä muita.

Tärkeintä lukemisessa ei ole aikuisen tulkintataidot vaan omakohtainen suhde luettuun tai
kerrottuun tekstiin. Aikuisen tulee luoda lukuhetkelle hyvä ilmapiiri esimerkiksi satunurkkauk-
sessa, jossa lapset istuvat tyynyillä lähellä lukijaa. Aikuinen luo runon tai sadun taikapiirin,
joka vangitsee lapset sisälleen. Aikuisen ja lasten välille tulisi muodostua yhteys lukuhetken
onnistumiseksi. Lapset tulisi huomioida vuorovaikutuksen osapuolina. Tilanteen tulisi tarjota
lapsille mahdollisuuksia eläytyä omalla tavallaan.

Lähteet:

Heinonen, S-L 2001. Sanataide oppimisen ja leikin innoittajana. Sivut 201-202 Teoksessa Suo-
jala, M. & Karjalainen, M. (toim.) 2001. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön.
Avaa lastenkirja. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Suositteluja lastenkirjoja:

Aamu -kirja (Ulla Lappalainen; kuvitus: Elina Vesterinen-Sumu)

Aamu on värikäs, iloinen suomen kielen kuvasanakirja. Se sisältää noin 1 000 sanaa kielen perussanastoa ja siihen liittyviä lyhyitä lauseita, fraaseja ja kysymyksiä. Kirjan kuva-aukeamiin liittyvät runot, jotka sisältävät kunkin kuvasivun sanaston. Runoja ja lauluja käytetään oleellisenä osana kielen oppimista mm. siksi, että sanaston opiskelu melodian tukemana helpottaa oppimista ja tekee kielen oppimisen mukavaksi ja luontevaksi. Kirjan runot on säveltänyt lauluiksi Mikko Perkoila ja hän myös esittää useimmat Aamun laulut 1 -kasetin ja Aamun laulut -cd:n lauluista. Kirjasarjassa esiintyy etiopialainen Maria ja suomalainen Niko perheineen. Kirjaan liittyvät kiinteänä osana Aamu -tehtäväsvivut, joista voidaan koota oppilaan kirja. Tehtäväsvivujen eritasoisten harjoitusten avulla opetusta voidaan eriyttää oppilaiden tarpeiden mukaan. Kirja sopii kuvituksensa ansiosta kaikenikäisille maahanmuuttajille, samoin esi- ja erityisopetukseen.

KIPINÄ (Eija Lehtiniemi, Mervi Wäre, Arto Törmänen)

Kipinät on materiaali lukemaan opetteleville. Se sisältää yhteensä seitsemän pehmeäkantista kirjasta. Ensimmäisen kirjan voi lukea jo, kun tuntee neljä kirjainta ja osaa lukea niistä muodostuvia sanoja. Kirjat vaikeutuvat vähitellen sekä sana- että lausetasolla. Viimeisen eli seitsemännen kirjan voi lukea sitten, kun tuntee kaksikymmentä kirjainta ja osaa lukea nelikirjaimisia tavuja. Materiaalissa on käytetty pienaakkosia. Nelivärinen piirroskuvitus tuo huumoria mukaan lukemiseen. Lukuinto syttyy pienestäkin kipinästä!

Kipinät sisältää seuraavat kirjat:

1. Aa-si ui
2. Su-si o-saa, aa-si o-saa
3. Nor-su on i-so
4. Mis-sä nor-su on?
5. Min-ne mar-su me-ni?
6. Mi-kä näis-tä tu-lee?
7. Mi-tä di-no tah-too teh-dä?

MAISA (Lucy Cousins)

Maisa -hiiri on suosittu lastenkirjahahmo. Maisa-kirjat soveltuvat melko pienille lapsille. Kirjojen aiheet kattavat laajalti erilaisia arjen puuhia sekä juhlia. tarinat rakentuvat kuvien ja tekstien kokonaisuudesta. Maisa-kirjojen kuvat ovat suurikokoisia ja selkeitä, yksinkertaisella tyyllillä piirrettyjä. Tekstit ovat lyhyitä, usein vain lauseen tai parin mittaisia yksinkertaisia kommentteja.

Maisa-kirjoja on saatavilla erilaisina versioina. Kuvakirjat ovat joko tavanomaisia tai niissä voi olla kääntöläppiä ja pyöritettäviä kiekkoja, jotka tekevät tarinoista jännittäviä. Kuvakirjojen lisäksi on saatavilla Maisa-palapelikirjoja tai minikirjaversioita, joissa kirja on yhdistetty pehmoleluun.

MOPA - motoriikka paremmaksi (Tarja Latva, Sirpa Taipale ja Lea Kaarina Uosukainen)

Kuvat: Nina Sorsa)

MOPA sisältää lähes 400 pienessä tilassa toteutettavaa motorista harjoitusta. Motorisilla valmiuksilla on lapsen kielen oppimisessa merkittävä osuus. Motorisia harjoituksia voidaan tehdä liikuntatuntien lisäksi myös luokassa. Materiaali on tarkoitettu kaikille, jotka kaipaavat ideota motorisesti ongelmaisten lasten opetukseen, mutta erityisesti esi- ja alkuopetuksen opettajille. Se sopii myös päiväkoteihin ja liikuntakerhoille.

Suupoppia laulukirja +cd

Suupoppia lastenlaulukirja sisältää 10 uutta lastenlaulua, nuotinnukset, rytmiharjoituksia, suujumppa- ja musiikkiliikuntaohjeita. Suupoppia -materiaalin tarkoituksena on laulaen ja leikinomaisesti tukea suun motoriikkaa ja vahvistaa kasvojen lihaksistoa. Lauluista hyötyvät kaikki ja erityisesti lapset, joilla on puheen tuottamisen pulmia sekä artikulaatiovaikeuksia. Laulut on säveltänyt ja sanoittanut erityislastentarhanopettaja Anna Kaarina Pohjakallio.

Suupoppia CD:llä on iloisia ja mukaansatempaavia lastenlauluja. Laulut sisältävät suujumppa-osoita, jotka yhdistettynä rytmikkääseen musiikkiin tukevat monin eri tavoin lapsen kielenkehitystä ja oppimista. CD:llä laulaa espoolainen viihdekuoro Kipinä. Kappaleet on sovittanut kuoronjohtaja Eeva Manninen. Lauluihin liittyvät kuvamateriaalit on suunnitellut ja kuvittanut Tia Munne. Kuvasarjat auttavat oppimaan laulun sanat ja ymmärtämään laulun sisällön. Näin tuetaan myös muistia, tarkkaavuutta, keskittymistä ja kuullun ymmärtämistä. Kuvat ovat laminoituja, irrallisia, tarrapohjaisia ja muovitaskuihin pakattuja.

Lisäksi käyttökelpoisia kirjoja ovat:

Lastenkirjallisuuden klassikot kuten Peppi Pitkätossu, Katto-Kassinen ym.

Debi Gliorin riimitetyt sadut kuten Karuherra ym.

Runokirjat kuten Pikku-Pegasos, Runotar J

Tatu ja Patu -kirjat

4.3 WWW-linkkejä

www.aivoliitto.fi

Aivoliiton sivusto tarjoaa tietoa kielellisestä erityisvaikeudesta. Sivustolta löytyy sähköisiä oppaita, lehtiä, linkkejä, sekä tietoa tapahtumista ja koulutuksista. Aivoliiton verkkokaupasta voi ostaa kirjoja ja oppaita.

www.leikkien.fi

Sivusto on virallisesti nettikauppa, mutta sieltä löytyy myytävien tuotteiden lisäksi vinkkejä muun muassa kielen kehityksen tukemiseen. Sivustolta voi tilata erilaisia oppimiseen liittyviä ja oppimista tukevia pelejä ja muuta materiaalia. Päiväkodit voivat tilata luesittelijän esittelemaan tuotteita. Myös yksityiset henkilöt voivat ryhtyä oppimiskonsultiksi ja järjestää Leikkien-lelukutsuja.

www.lukihero.fi

Helsingin seudun erilaiset oppijat ry on oppimisvaikeuksista kärsivien henkilöiden etujärjestö. Sivustolla tarjotaan tietoa järjestöstä, tapahtumista, yhteistyökumppaneista sekä kerrotaan, mistä erilainen, eri-ikäinen oppija voi saada apua. Sivusto on luettavissa myös ruotsiksi.

www.lukimat.fi

Lukimat on tietoverkkovälitteinen peruslukutaidon ja matematiikan oppimisvalmiuksien oppimis- ja arviointiympäristö. Lukemisen osa-alueelta löytyy tietoa perustaitojen harjoitteluun tarkoitettusta Ekapelistä. Pelin eri versiot tukevat lukemaan oppimista eri ikävaiheisiin sopivilla tavoilla. Oppimisen arviointi -osuudessa tarjotaan tietoa oppimisen arvioinnista sekä väli-heitä lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan oppimisen arviointiin.

<http://www.lukimat.fi/lukeminen/materiaalit/ekapeli>

Ekapeli on tarkoitettu yli 6-vuotiaille lapsille, jotka tarvitsevat lukemisen perustaitojen harjoitusta. Ekapeliä ei suositella alle 6-vuotiaille lapsille, koska pelin kehittäjien mukaan heillä ei ole tutkimustietoa pelin vaikutuksesta nuorempiin lapsiin. Ekapelistä on olemassa kolme suomenkielistä ja yksi suomenruotsinkielinen lukemista harjoittava peliversio. Erityisesti venäjä-äidinkielenään puhuvien suomen kielen harjoitteluun on tarkoitettu Ekapeli-Maahanmuuttaja. Peli on tietokoneella pelattava oppimispeli ja sitä kehitetään Niilo Mäki-instituutin ja Jyväskylän yliopiston yhteistyönä, osana Lukimat -hanketta, jota tukee opetus- ja kulttuuriministeriö.

www.nmi.fi

Niilo Mäki Instituutti on oppimisvaikeuksien monitieteisen tutkimuksen ja kehittämistyön yksikkö, jonka keskeisenä toiminta-ajatuksena on lasten ja nuorten oppimisesta syrjäytymisen ehkäiseminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Sivustolta löytyy tietoa oppimisvaikeuksista, ajankohtaisista tapahtumista ja koulutuksista, tutkimuksista ja hankkeista sekä julkaisuja. Sivusto on luettavissa myös englanniksi.

www.nuorisuomi/paivahoito

Nuori Suomen päivähoito -sivustolta löytyy vinkkejä ja materiaalia lasten liikuntaan ja liikuttamiseen tukemiseen. Erilaiset liikuntaleikit vahvistavat motorista kehitystä ja tukevat kielellistä kehitystä.

www.papunet.net

Papunet on sivusto kommunikoinnista, selkkokielestä ja puhevammaisuudesta. Papunet on verkkosivusto eri keinoin kommunikoiduille ja tietokonetta käyttäville ihmisille. Sivuston kautta tarjotaan perheille ja lähi-ihmisille sekä alan ammattilaisille ja alaa opiskeleville tietoa puhevammaisuudesta ja materiaalia kommunikointiin sekä tiedotetaan puhevammaisten ihmisten mahdollisuudesta ja oikeuksista. Papunetin sivuilta löytyy tietoa muun muassa kommunikoinnin ja tietokoneen apuvälineistä, tulkkauspalveluista sekä selkkokielen käytöstä verkossa. Papunet -sivusto tarjoaa vinkkejä, materiaaleja, erilaisia pelejä, työkaluja sekä ideoita arjen vuorovaikutus- ja kommunikointitilanteisiin. Osa Papunetin sisällöstä on saatavilla myös englannin ja ruotsin kielellä.

www.papunet.net/tikoteekki

otekniikka- ja kommunikaatiokeskus Tikoteekki edistää puhevammaisten ihmisten kommunikointia ja vammaisten henkilöiden tietotekniikan käyttöä. Tikoteekki kokoaa ja välittää tietoa puhetta tukevasta ja korvaavasta kommunikoinnista (AAC = augmentative and alternative communication). Sivustolta löytyy ajankohtaista tietoa keskuksen toiminnasta ja asiakaspalvelusta, koulutuksista ja projekteista sekä erilaisia oppaita.

suvi.viittomat.net

Suvi on Suomen viittomakielten verkkosanakirja. Suvi on tarkoitettu sekä viittomakielen äidinkielisille käyttäjille että sen opiskelijoille. Viittomien perusmuotoja voi käyttää myös viittotussa puheessa ja tukiviittomina. Suomenruotsalaiselle viittomakielelle on tekeillä oma Suvi-sivusto. Sivustolta löytyy koko suomalaisen viittomakielen aineisto, yleisviittomisto, satuhahmoihin liittyviä viittomia, suomalaista ja ulkomaista paikannimistöä sekä ihmisen terveyteen liittyviä viittomia.

Liite 1 Runoja, riimejä ja loruja

ITIKKA

Olipa kerran itikka,
jolla oli rättisitikka,
ja sen sitikan takapenkillä
kävi itikka iltalenkillä.

TAIKAPÄIVÄ

Kaikki meni nurin narin,
panin väärän sukkaparin.
Kengät ilman nauhoja,
taskut täynnä kauhoja

Aurinkoon lie tullut vikaa,
tanssin alkoi tuota pikaa.
Kadunkulman poliisi,
innoissansa steppasi.

Rouvan hattu vinossa,
leivoksia pinossa.
Sata pientä veitikkaa,
niitä vatsaan mahduttaa.

Hiljaa piiloon lymysin,
Itsekseni hymysin:
Hattuni jäi nurinpäin,
siksi päivä sujui näin
Ilse Saares

KÖRÖ KÖRÖ KIRKKOON

(Lorun aikana lasta voidaan hyppyttää sylissä ja lopussa nostaa lapsi korkealle ilmaan)
Körö körö kirkkoon,
papin muorin penkkiin,
ruskealla ruunalla,
valkealla varsalla,
kolipäällä koiralla,
kirjavalla kissalla,
pikipäällä pässillä
laukkipäällä lampaalla
- peltojen ylitse,
aitojen alitse,
kilikello kaulassa,
punaisessa nauhassa,
pom pom, pom pom, pom!

HARAKKA HUTTUA KEITTÄÄ

Harakka huttua keittää, *(pyöritellään etusormea lapsen kämmenellä)*
hännällänsä hämmentää,
pyrstöllänsä puistelee, *(puistellaan sormen päällä)*

nokallansa koittelee, *(koputetaan sormen päällä)*
panee suolaa, *(ripotellaan sormilla)*
panee sokeria,
antaa tälle, *(kosketellaan lapsen sormia peukalosta nimettömään)*
antaa tälle
antaa tälle,
antaa tälle,
lopup vie pienelle pesään! *(kutitellaan lasta kainalosta)*

KUN ON OIKEIN PIENI

Kun on oikein pieni
voi lentää linnun untuvalla,
nukkua orvokinlehden alla,
kun on oikein pieni.
Kun on oikein pieni,
voi keinua heinässä heiluvassa,
levätä kukassa tuoksuvassa,
kun on oikein pieni.
Kun on oikein pieni,
voi istua lumihiihtäille,
ja liittää maailman tuulien teille,
kun on oikein pieni.

Hannele Huovi

VIIKONPÄIVÄT

Maanantaina makkarat tehtiin,
tiistaina tikut vuolttiin,
keskiviikkona keitto keitettiin,
torstaina tupaan kannettiin,
perjantaina perheelle annettiin,
lauantaina liemi latkittiin,
sunnuntaina suu pyyhittiin.

LORU LEIKISTÄ

Parempi kuin karamelli,
lapsista on savivelli.
Niinkös, niinkös, niinkös,
että missä vain on kuravettä,
siellä hurjat huudot soivat,
siellä lapset ilakoivat.
Märkä hame, märkä takki.
Ihan märkä koko sakki.

MISTÄ ON PIENET POJAT TEHTY?

Mistä on pienet pojat tehty?
Mistä on pienet pojat tehty?
Etanoista, sammakoista,
koiran häntätupsukoista.
Niistä on pienet pojat tehty

MISTÄ ON PIENET TYTÖT TEHTY?

Mistä on pienet tytöt tehty?
Mistä on pienet tytöt tehty?
Sokerista,
kukkasista,
inkivääristä,
kanelista;
Niistä on pienet tytöt tehty.

NALLE NIMELTÄ KALLE

Olipa kerran nalle,
jonka nimi oli Kalle.
Se karkasi maailmalle
ja jäi muurahaisen alle.
Se teki sellaisen ilmeen,
että rakensi pesänsä pilveen.
Ja nukkui talviunta
ja söi tuhat kiloa lunta.

SORMET

Peukalopotti
Suomensotti,
Oltermanni,
Kultaralli,
Pikkurilli
Peukaloputti saaviin putosi,
Suomensotti sen pelasti,
Lonkermanni sen kehtoon peitti,
Kultaralli sen tuuditti.
Pikkurilli tahtia löi
ja kaikella tavalla metelöi.

VUOSILORU

Pii paa puu, terve tammikuu!
Nyt on syöty joulupossu,
jalkaan pannaan huopatossu.
Ilma pakastuu, onhan tammikuu.
Pii paa puu, terve helmikuu!
Nyt on parhain hiihtokeli,
kaikki lapset lasketteli.
Päivä kirkastuu, onhan helmikuu.

Pii paa puu, terve maaliskuu!
Räystäähältä vesi pirskuu,
iloisena tintti tirskuu.
Kissat innostuu, onhan maaliskuu.

Pii paa puu, terve huhtikuu!
Kohta kevät tekee terää,
pajunkissa oksaan herää.
Nauraa täysikuu, onhan huhtikuu.

Pii paa puu, terve toukokuu!
Heittäkäämme kengät, sukat,
linnut laulaa, kukkii kukat.
Aalto vapautuu, onhan toukokuu.

Pii paa puu, terve kesäkuu!
Rannalla on hyttysiä,
kokkoon tehdään syttysiä.
Laulut kantautuu, onhan kesäkuu.

Pii paa puu, terve heinäkuu!
Keskikesän lämpimässä
mansikat on kypsymässä.
Marjat punertuu, onhan heinäkuu.

Pii paa puu, terve elokuu!
Maamies korjaa pellon viljaa,
kuuhut nousee hiljaa, hiljaa.
Ukko hymysuu, onhan elokuu.

Pii paa puu, terve syyskuu!
Omenat on vielä puussa,
Pian ne maistuu lasten suussa.
Makeaksi suu, onhan syyskuu.

Pii paa puu, terve lokakuu!
Myrsky riipii lehdet puiston,
viimeisenkin kesämuiston.
Lämmin unohtuu, onhan lokakuu.

Pii paa puu, terve marraskuu!
Kohta menee järvet jäähän,
Saappaat jalkaan, pyssy päähän.
Nenä punehtuu, onhan marraskuu.

Pii paa puu, terve joulukuu!
Päättyy vuoden odotukset,
joulupukki avaa ukset.

VUOSILORU

Nirskuen ja narskuen,
puhuu herra Pakkanen.
Luonto nukkuu uneksuu,
metsässä on tammikuu.

Valkohanki kimmeltää,
oksat peittää kuura, jää.
Hymyyn käy jo päivän suu,
onkohan nyt helmikuu?

Talitintin titityy
kevätsointiin viritty.
Mäyrämuori havahtuu,
joko nyt on maaliskuu?

Pajunkissan hento pää

iloisena pilkistää.
Kevätsade ropsahdellen
kutittelee nenää nallen.
Vesi puroon huuhtoutuu,
on siis metsän huhtikuu.

Västäräkki matkoiltansa
kertoilee jo juttujansa.
Lintukodin kuistilla
iloinen on tunnelma.
Laulut kauas kantautuu,
onkohan jo toukokuu?

Lammen luona majavan
lapsikatras villi.
Heiluu viikset, hännän lapa,
uiminen on hauska tapa.
Kukkii nurmi, kukki puu;
metsässä on kesäkuu.

Tuoksuu villit mansikat,
vadelmat ja lillukat.
Eipä maistu mikään muu,
on jo metsän heinäkuu.

Sirkka viulun virittää,
soittojansa sirittää.
Ilta hämyyn kietoutuu,
onkohan jo elokuu?

Rouskut, tatit, vahakkaat,
vanhat sekä nuorekkaat.
Maasta ylös kurkottuu,
nyt on metsän syyskuu.

Katsokaa lehtiä putoaa,
punaista, keltaista, ruskeaa.
Pöllövaari vastaa: Huuuuuu,
metsässä on lokakuu.

Pakkaspojat rakentavat
lammikolle siltojaan.
Huurukeijut levittelee
harsojansa yli maan.
Näyttäydy ei kukaan muu,
metsässä on marraskuu.

Tähtitaivas kirkastuu,
nyt on metsän joulukuu.

AURINKO LETTUJA PAISTAA

Aurinko, aurinko lettuja paistaa,
hauska on auringon lettuja maistaa.
Kiipeän puuhun, pistelen suuhun,
lopun voin heittää ukolle kuuhun.
Sittenpä käynkin nukkumaan,
pikkuinen massuni pullollaan.

Aurinko, aurinko lettuja paistaa,
hauska on auringon lettuja maistaa.
Kiipeän puuhun, pistelen suuhun,
lopun voin heittää ukolle kuuhun.
Sittenpä käynkin nukkumaan,
pikkuinen massuni pullollaan.

SILMÄ, SILMÄ, NENÄ, SUU

Silmä, silmä, nenä suu,
poski, poski ja leukaluu,
käsi, käsi, masu ja napa,
jalka, jalka ja varpaat!
Silmä, silmä, nenä ja suu,
sinuun äiti rakastuu!

PIKKUPEIKKO

Pikkupeikko, takkutukka
pitkähäntä, risasukka.
Istuu itkee kannon päässä,
pienet varpaat aivan jäässä.
Tuli tonttu, parsi sukan,
selvitteli takkutukan,
antoi vielä villatakin,
pani päähän tonttulakin.

Pikkupeikko, tupsutukka,
pitkähäntä, siistisukka,
istuu nauraa kannon päässä,
"Eipä ole varpaat jäässä!"

TÄMÄ PIENI POSSU

(Lapsen sormet tai varpaat ovat pikku possuja ja esiintyvät vuorollaan)

Tämä pieni possu meni ostamaan ruokaa.
Tämä pieni possu sanoi: syökää ja juokaa.
Tämä pieni possu huusi: perunoita tuokaa!
Tämä pieni possu nälissensä huokaa.
Tämä pieni possu itkee suruisasti;
ui, ui, ui, ui, koko matkan kotiin asti.

MISSÄ ON PEUKALO?

*(Pidetään aluksi kädet selän takana.
Otetaan käsi esiin ja koukistetaan aina säikeessä
mainittua sormea, jokaista vuorotellen)*
Missä on peukalo, missä on peukalo?
Täällähän minä, täällähän minä!
Mitä sulle kuuluu?
Kiitos oikein hyvää!
Mennään pois, mennään pois!
Missä on etusormi, missä on etusormi?
Täällähän minä, täällähän minä!

Mitä sulle kuuluu?
Kiitos oikein hyvää!
Mennään pois, mennään pois!
Missä on keskisormi... jne.
Missä on nimetön... jne.
Missä on pikkurilli... jne.
Missä on koko käsi... jne.

MIKÄ RATA, JUNARATA

Ratapölkky, mikä rata,
junarata, mikä juna,
kaalijuna, mikä kaali,
keräkaali, mikä kerä,
lankakerä, mikä lanka,
ompeulanka, mikä ompelu,
torstaiompele, mikä torstai,
helatorstai, mikä hela,
puukonhela, mikä puukko,
nahkapuukko, mikä nahka,
pölkky, mikä pölkky,
ratapölkky, mikä rata,
junarata...

Suomalainen kansanruno

VIHANNESLORU

Pikkulanttu nukkuu
Kukkuu, kukkuu, pikkulanttu nukkuu
kellarin pimeässä nurkassa.
Hiiri se tuli ja puraisi.
Pikkulanttu naurista potkaisi.
Nauris se parkas ja nurkkahan karkas,
porkkana paineli perässä.
Sipuli se itkeä pillitti,
peruna se tiliä lohdutti.
Kaalikin suuttui ja punaiseksi muuttui,
punajuuri punotti vieressä.
Retiisi ja kukkakaali kikatti,
salaatti vain yksinensä mökötti.
Suut meni tukkoon, kun avain kävi lukkoon,
tarhuri kurkisti ovesta.
"Ollaan me ihan kiltisti",
kasvikset yhdessä vakuutti!

TIITIÄISEN TUUTULAULU

Tiitiäinen metsäläinen
pieni menninkäinen,
posket tehty puolukasta,
tukka naavatuppurasta,
silmit on siniset tähdet.
Tiitiäinen metsäläinen
pieni menninkäinen,
keinu kuusen kainalossa,

tuutu tuulen kartanossa,
sammu siniset tähdet!

TOSSU JA SUKKA

Tossu ja sukka ne tirkistää,
onkohan kaikilla varpaila pää.
Yks', kaks' ja pim pam pom,
kenen nämä varpaat on? No, Annin/Aslan nämä varpaat on.
(Tässä leikissä pyöritellään ja hiplataan varpaita.

KESÄN TULO:

Kuu kiurusta kesään
puolikuuta peipposesta
västäräkistä vähäsen
pääskysestä ei päivääkään

Etana, etana, näytä sarves
onko huomenna pouta?

Liite 2 lauluja ja laululeikkejä

KUULETKO KUINKA MADOT YSKII

"Kuuletko kuinka madot yskii, köh köh,
maan alle kolon kaivertaa, skraaps skraaps,
ensin ne kääntyy ja sitten ne vääntyy,
ei niitä näe milloinkaan.
Kun ne on poissa, jää kolo vaan,
kun ne tulee takaisin on kolo paikallaan.
Yy, kaa, koo, kuuletko kuinka..."

LEIPURI HIIVA

"Laitan pullat uunihin
otan valmiit takaisin.
Näen piipusta kun savu kohoaa.
Leipuri Hiiva,
hän asuu kumputiellä.
Hän pullat kakut leipoo siellä.
Näen piipusta kun savu kohoaa."

VAAPPOLAN KUNTOPIIRI

"Vaappolan piirillä tali olo hiiala hiiala hei,
siellä ne hoitivat kuntoansa hiiala hiiala hei,
pää pää siellä ja pää pää täällä
siellä pää, täällä pää, joka puolella pää pää
hiiala hiiala hei.
Kädet, Jalat, Maha, Peppu, Kaikki"

KOLME VARISTA

(Vedetään maalarinteipistä viiva lattialle ja kaikki lapset menevät seisomaan viivalle riviin. Sitten aloitetaan laulu)

Monta varista,
istui aidalla,
silivati seilaa,
silivati seilaa,
yksi lensi pois.

(Yksi lapsi vuorollaan lähtee leikisti lentämään omalle paikalleen tuolille ja laulu lauletaan niin monta kertaa, että kaikki ovat lentäneet paikoilleensa)

Sopii hyvin kolmivuotiaillekin.

SADELAULU

Lammen pinnalle pisaroita tippu. Niitä tuli taivaalta aikamoinen nippu.

(Ensimmäisellä laulamiskierroksella taputetaan kämmenillä lattialle laulun tahdissa, toisella kierroksella tehdään hiljaa pientä sadetta ja kolmannella kierroksella voidaan jo nousta seisomaan ja tehdä sateen ääntä tömistelemällä jaloilla laulaen kovemmalla äänellä.)

Sopii kolmevuotiaillekin ja sävel on ihan itse helppo keksiä.

PIIRILEIKKI "VANHA MAALIPURKKI"

Vanha maalipurkki olan takaa kurkki. Sininen vai punainen on väri sen pensselin?

(Lapset istuvat piirissä kasvot piiriin päin. Yksi lapsi kiertää pensselit kädessä piirin takana. Kun laulu loppuu hän pysähtyy jonkun taakse ja valitsee toisen pensselin, jolla koskettaa edessä olevan selkää. Lapsi yrittää arvata värin ja jos arvaa oikein, saa jatkaa. Sävelen voi keksiä itse tai vain loruna. Pensselit voi ohjaaja askarrella kartongista.)

JUMPPA UKKO NOOAN NUOTILLA

Kädet ylös, kädet alas kädet sivuille. Sitten kädet korviin, sitten kädet varpasiin. Kädet ylös, kädet alas, kädet sivuille.

PÄÄ, OLKAPÄÄ, PEPPU, POLVET, VARPAAT

"Pää, olkapäät, peppu, polvet, varpaat
Polvet varpaat" (x2)

Silmät, korvat ja nenän nypykkä
Pää, olkapäät, peppu, polvet, varpaat
Polvet varpaat

(Laulaessa kosketetaan niitä paikkoja, joista lauletaan. Laulun tahti nopeutuu)

MISSÄ ON PEUKALO?

Missä on peukalo, missä on peukalo? (molemmat kädet takana)
Täällähän minä, täällähän minä. (ensin toinen käsi eteen peukalo pystyssä, sitten toinen)

Mitä sulle kuuluu? (taivutetaan peukaloo)
Kiitoksia hyvää! (taivutetaan toista peukaloo)

Juostaan pois, juostaan pois. (viedään kädet selän taakse)

Missä on etusormi... *(sama toistetaan eri sormilla)*
Missä on keskisormi...
Missä on nimetön...
Missä on pikkusormi...
Missä on koko käsi...

PIKKUISET KULTAKALAT

Pikkuiset kultakalat *(tehdään sormilla pienet kalat)*
lammessa ui,
pikkuinen kalaäiti huolestui, *(liikutellaan sormia siten että kala ui)*
Uikaa, uikaa jos osaatte,
Ja ne uivat ja uivat sen uskotte
Hop-hop, dägä-dägä, hop-hop, HUI! *(lyödään 2 x reisiin)*
Hop-hop, dägä-dägä, hop-hop, HUI! *(taputetaan 2 x)*
Ja ne uivat ja uivat sen uskotte. *(lyödään 2x reisiin ja nostetaan molemmat kädet ilmaan)*

Laulu voidaan tehdä myös keskikokoisilla ja suurilla kaloilla ohjetta ja laulunsanoja soveltaen.

PIENET SAMMAKOT

Pienet sammakot, *(hypytä lasta sylissä)*
pienet sammakot,
Ne lystikkäitä on
Ei korvia, ei korvia, *(näytä korvia)*
Ei häntää laisinkaan *(taputa pepun päälle)*
Pupujussikat, pupujussikat, *(nosta lapsi ylös)*
Ne lystikkäitä on
Pitkät korvat on, pitkät korvat on *(näytä pitkät korvat)*
Ja hännän tyyppä. *(taputa pepulle)*

HÄMÄHÄKKI

Hämä-hämä-häkki, kiipes langalle *(kudotaan sormilla etusormi peukaloon ja toisinpäin)*
tuli sade rankka, hämähäkin vei *(sormilla ylhäältäpäin liikutellen kuin sataisi, kädet heilauttavat jompaankumpaan suuntaan)*
aurinko armas, kuivas satehen *(käsillä tehdään aurinko, kädet aaltoilevat kuin maan päällä)*
hämä-hämä-häkki kiipes uudelleen *(taas peukalo ja etusormi kutovat seittiä)*

Muura-muura-hainen *(toinen käsi on "muurahainen")*
kortta kuljettaa, ahkerasti aina, työssä ahertaa *(sormia liikutellaan kuin muurahainen liikkuisi kättä pitkin)*
kohta on valmis keko komea *(muodostetaan käsistä "keko" niin että sormenpäät ovat yhdessä)*
muura-muura-hainen, kortta kuljettaa

Heinä-heinäsirikka soittaa viuluaan *(toisella kädellä "pidellään viulua" ja toisella "heilutetaan jouta")*
Heinikossa hyppii sinne tänne vaan *(hypytetään käsiä polvien päällä)*
Pieni sinikello käypi uinumaan *(laitetaan kämmenet yhteen ja kallistetaan päätä ja pistetään kädet pään viereen)*
Heinä-heinäsirikka soittaa viuluaan *(sama kuin alussa)*

VIISI PIENTÄ ANKKA

Viisi pientä ankkaa lähti leikkimään (heilutetaan koko kättä vasemmalle-oikealle)
vuorten taakse kauas pois (tehdään käsillä vuori ja heilutetaan kädet alas "kauas pois" -
kohdassa)

äiti ankka sanoi että kvaak kvaak kvaak (muodostetaan kädestä "nokka" ja avataan ja sulje-
taan nokkaa)

mutta vain neljä ankkaa tuli takaisin (heilutetaan neljää sormea vasemmalle-oikealle)

NÄIN JATKETAAN KUNNES TULEE

...mutta ei yhtään ankkaa tullut takaisin (laitetaan käsi nyrkkiin ja heilutetaan vasemmalle-
oikealle)

SILLOIN: isä ankka nosti päänsä lammesta ja sanoi että KVAAK - ja kaikki viisi ankkaa tuli ta-
kaisin! (laitetaan molemmat kädet vastakkain ja avataan kämmenet valtavaksi nokaksi - ja
heilutetaan lopuksi taas koko kättä, viittä sormea ees taas)

