

Lapsi ja kieli

Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa



© Kirjoittajat ja Terveiden ja hyvinvoinnin laitos

Sisäsivujen valokuvat ja piirrokset:

Neidonkallion päiväkot, Kirkkonummi: Valokuvat s. 13, 43

Päiväkot Ruusu, Munkkiniemi: Valokuvat s. 16, 58, 61, 103, 107, 111, 120

Päiväkot Ruusu, Munkkiniemi: Piirrokset s. 5, 10, 22, 42, 54, 62, 70, 77, 86, 101, 103, 112, 122

Päiväkot Ruusu, Munkkiniemi: Piirrostekstit ja sitaatit s. 3, 12, 53, 76, 85, 102, 135, 136

Kannen suunnittelu: Tiina Kuoppala

Graafinen suunnittelu ja taitto: Tiina Kuoppala

ISBN 978-952-245-418-8 (painettu)

ISSN 1798-0097 (painettu)

ISBN 978-952-245-419-5 (verkko)

ISSN 1798-0100 (verkko)

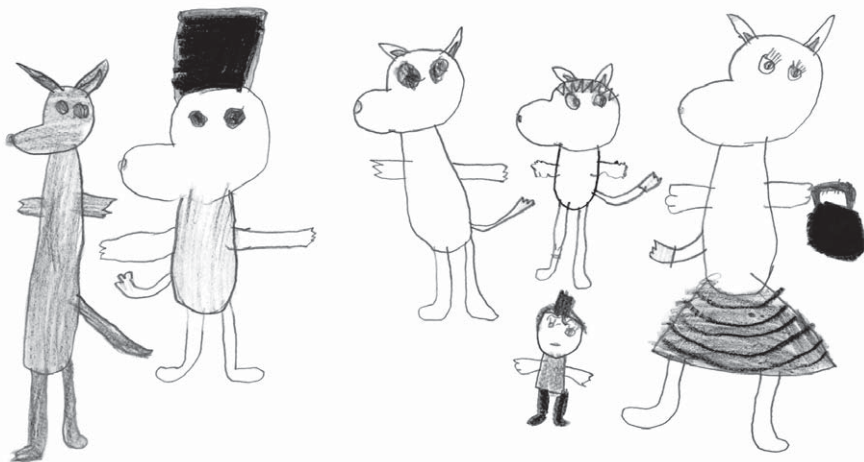
Opas 13

Unigrafia Oy – Yliopistopaino

Helsinki 2011



LÄMPIMÄSTI TERVETULOO



A





Saatteeksi

Kielen ja vuorovaikutuksen merkitystä lapsen kehityksessä ei voi kyllin korostaa. Kieli antaa ainekset ajatteluun, havaitsemiseen, tuntemiseen ja tietämiseen. Kielen avulla ollaan yhteydessä toisiin ihmisiin. Pienen lapsen kielen kehitys lähtee liikkeelle viimeistään syntymästä. Leikissä ja muissa lapselle ominaisissa tavoissa toimia lapsi omaehtoisesti opettelee ja oppii kieltä.

Ongelmat kielen ja puheen alueella ennakoivat hankaluuksia myös sosiaalisella alueella. Aikuisen velvollisuus on olla alati tarkkaavainen. Lasten taustat ovat nykyisin yhä moninaisemmat ja monikulttuurisemmat. Erityisen tuen tarve sekä varhaiskasvatuspalveluissa että perusopetuksessa on kasvanut 2000-luvulla ja on nykyisin molemmissa noin kahdeksan prosenttia. Valtaosin erityisen tuen tarve liittyy kielellisen kehittymisen alueeseen. Varhaiskasvatuksessa se näkyy puhumisen sekä kielen ymmärtämisen ongelmina. Erityistä tukea tarvitsevilla koululaisilla on varsinkin koulun alkuvaiheessa ongelmia luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa. Varhaiskasvatusikä tarjoaa hyvät mahdollisuudet parantaa taitoja, joissa on kehittymisen varaa. Leikinomaisin ja lapselle ominaisin oppimistavoin ja -menetelmin voidaan kuitenkin suurimmat karikot välttää.



Varhaiskasvatuspalveluista keskeisimpiä ovat päiväkotitoiminta, perhepäivähoito, avoin varhaiskasvatustoiminta sekä esiopetus. Varhaiskasvatuspalveluja tuottavat pääasiassa kunnat, mutta myös järjestöt ja yksityiset palveluntuottajat. Seurakunnat tuottavat varsinkin erilaista avointa toimintaa. Esiopetus on vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista tarjottavaa suunnitelmallista opetusta ja kasvatusta pääasiassa kuusivuotiaille. Varhaiskasvatus, esiopetus osana varhaiskasvatusta ja perusopetus muodostavat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän jatkumon¹. Varhaiskasvatuksen piiriin kuuluvat myös oppivelvollisuusikäiset lapset, jotka käyttävät varhaiskasvatuspalveluja².

Suomeen saatiin Stakesin, nyttemmin THL:n³ tuottamana odotettu varhaiskasvatuksen sisällön laatua kehystävä asiakirja, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet eli ammattikielellä Vasu, vuonna 2003. Siitä otettiin toinen tarkistettu painos vuonna 2005. Tätä ennen Opetushallitus oli jo vuonna 2000 julkaissut Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä sosiaali- ja terveysministeriö Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset vuonna 2002.

Vasussa varhaiskasvatus määritellään pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Tavallisesti varhaiskasvatus nähdään alle kouluikäisten suunnitelmallisena kasvatuksena, opetuksena ja hoitona. Viime vuosikymmenen aikana varhaiskasvatuksen on myös sanottu olevan ajanjakso, joka ulottuu syntymästä aina kahdeksanvuotiaisiin saakka.

Tämän julkaisun eräänä sysäyksenä on kirjoittajien huoli pienten lasten kielen kehittymisestä varhaiskasvatusiässä. Kun varhaiskasvatussuunnitelman perusteita laadittiin 2000-luvun alussa, kieli nähtiin niin tärkeänä, että sen katsottiin sisältyvän kaikkeen varhaiskasvatuksessa ja päivähoidossa tehtävään työhön. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kieli ja vuorovaikutus näkyvät sen sijaan erillisenä sisältöalueena, kuten useimmiten myös kuntien itse laatimissa esiopetussuunnitelmissa.

- 1 Opetushallitus päättää esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista.
- 2 Oppivelvollisuusikäisten lasten toiminnan suunnittelussa otetaan huomioon aamu- ja iltapäivätoiminnalle laaditut perusteet. Toiminta kohdentuu pääasiassa 1–2. luokan oppilaisiin. Pieni osa 7-vuotiaista käyttää myös päivähoidon palveluita. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti kunnassa voidaan järjestää koulun kasvatus- ja opetustyön tukemiseksi kerhotoimintaa.
- 3 Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL) on sosiaali- ja terveysministeriön hallinnonalalla toimiva tutkimus- ja kehittämislaitos. THL aloitti toimintansa 1.1.2009, kun Kansanterveyslaitos ja Stakes yhdistyivät.



Kunnissa Vasun laadinta aloitetaan tavallisesti valtakunnalliseen Vasuun tutustuen. Kun äidinkieltä ei ole erikseen sinne sisällölliseksi orientaatioksi kirjattu, ei sitä ehkä merkitä kunnan tai yksiköidenkään Vasuun. Suomi toisena kielenä muistetaan, mutta suomalaislasten äidinkieli voidaan sivuuttaa yhdellä lauseella. Kuitenkin kielen oppiminen on avain kaiken muun oppimiseen. Kielen merkitystä Vasussa kyllä painotetaan koko Vasua läpäisevänä asiana. Ydinkysymys kuuluu pitäisikö kielen kehittymisen roolia vahvistaa Vasussa ja miten. Erityisen huomion kiinnittäminen lapsen kielen kehittymiseen on ajankohtaisena painopisteenä myös muissa Pohjoismaissa, kun opetussuunnitelmien sisältöjä on niissä tarkistettu⁴.

Viime vuosina Vasua avaamaan on syntynyt uusia, erityisesti johonkin aihealueeseen keskittyneitä julkaisuja⁵. Vuonna 2009 ilmestyi Ruokosen, Ruksasen ja Välimäen toimittama Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa, jossa tarkastellaan taitojen ja taiteen merkitystä pienten lasten kasvussa, kehityksessä ja oppimisessa. Tämän julkaisun tehtävänä on kiinnittää huomio erityisesti kielen merkitykseen. Julkaisut täydentävät toisiaan.

Tämän julkaisun artikkeleissa syvennetään laaja-alaisesti lasten kielelliseen kehitykseen liittyvää pedagogista tietämystä ja osaamista sekä lasten kanssa toimittaessa että vuorovaikutuksessa muiden kasvattajien ja vanhempien kanssa. Julkaisussa esitellään erityisesti kielen oppimisessa huomioon otettavia seikkoja. Alan asiantuntijat valottavat kielen kehitystä kielellisen tietoisuuden, erilaisten muuttuvien kielellisten ympäristöjen, kuten esimerkiksi multimedian ja visuaalisen merkityksen kasvun, kannalta. Musiikin ja leikin yhteys kieleen on kiistaton. Tuen tarvetta pienten lasten kielellisessä kehittämisessä käsitellään julkaisussa sekä yleisesti että erityisesti maahanmuuttajataustaisten lasten näkökulmasta. Kahden päiväkodin työn kautta kuvataan, miten käytännössä tuetaan pienen lapsen kielellistä kehitystä ja vuorovaikutusta. Julkaisussa paneudutaan myös toiminnan taustalla oleviin suunnitelma-asiakirjoihin, niin varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Vasu) kuin esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Julkaisun ideana on vahvistaa kielen kehityksen jatkumoa, jonka tulee olla riippumaton erilaisista palvelumuodoista, niistä toiseen siirtymisistä sekä toimintojen hallinnoinnista.

Kukin kirjoittaja on pohtinut pienten lasten kielen kehityksen merkitystä. On yritetty myös löytää menetelmiä ja käytännön ohjeita kielen kehityksen tukemiseksi. Tämän julkaisun tarkoitus on antaa teoriaan, tutkimukseen ja

4 Pohjoismaiden kansallisen hallinnon varhaiskasvatusverkoston kokous Färsaarilla 14.-16.9.2010

5 Tämä julkaisu liittyy ns. Vasua täydentäviin julkaisuihin. Ne on lueteltu Lähteitä ja kirjallisuutta -osion lopussa.



kehittämistyöhön perustuvaa käytännön tietoa pienen lapsen kielen kehityksen tukemiseksi. Kaikki oppaan kirjoittajat ovat oman alueensa asiantuntijoita, joilla on paitsi käytännön kokemusta, myös tutkimukseen perustuva kompetenssi. Silti käytännön ja teorian yhdistäminen on vaativa haaste. Oma haasteensa on myös julkaisuun liittyvässä vaikuttavuuden tavoitteessa. Sitä implementoimaan on valmiina heterogeeninen oman ammattikäytäntönsä asiantuntijajoukko täydennettynä vanhemmilla. Tämä kontekstuaalinen tietoisuus teoriasta käytäntöön on kiehtova ja haastava.

Lapsi ja kieli -julkaisun toivotaan innostavan kasvattajia erilaisiin kokeiluihin. Haluamme myös painottaa kasvattajan suurta tehtävää. Koska hyvä äidinkieli on avain mahdolliseen hyvään elämässä, kasvattajan ja opettajan velvollisuus on luoda lapsille edellytykset rikkaaseen kielelliseen miljööseen, jossa ilolla ja naurulla on myös keskeinen asema. Kasvuympäristöjen muuttuessa nopeasti kielen kehitykseen ja sen tukemiseen tarvitaan paitsi loruja ja riimejä, satukirjoja ja keskusteluja, myös tietokonepelejä ja multimedia-kielen taitamista. Julkaisun toivotaan ilmentävän ajatusta elinikäisestä oppimisesta ja kasvamisesta.

Toivottavasti julkaisu löytää tiensä varhaiskasvatuksen koulutukseen ja käytännön kentälle. Sen uskotaan antavan vahvistusta ja tukea kuntien ja yksiköiden laatiessa omia Vasujaan ja esiopsejaan. Toivomme, että lasten kielellisen kehityksen tukemiseen paneudutaan rohkeasti toimintaa suunniteltaessa ja toteutettaessa. Lapsen kielellisen kehittymisen tulisi olla myös oleellisena osana lapsikohtaisissa suunnitelmissa.

Tämän julkaisun toivotaan olevan keskustelun avaaja. Ajatusten vaihtoa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, esimerkiksi kaikkien suunnitelmien taustalla olevista arvoista, on ollut kovin vähän. Viime aikoina puheenvuorojen määrä on ilahduttavasti lisääntynyt.

Helsingissä joulukuussa 2010

Marja Nurmilaakso

Anna-Leena Välimäki



Sisällys

Kirjoittajat	11
LAPSEN KIELELLINEN KEHITTYMINEN VARHAISKASVATUKSEN SUUNNITELMA-ASIAKIRJOISSA	12
<i>Anna-Leena Välimäki</i> Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003/2005	13
<i>Pirjo Sinko</i> Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000)	22
LAPSEN KIELEN KEHITTYMINEN	30
<i>Marja Nurmilaakso</i> Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä	31
<i>Riitta-Liisa Korkeamäki</i> Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä	42
<i>Päivi Lindberg</i> Kieli ja visuaalinen ympäristö	54
<i>Inkeri Ruokonen</i> Musiikin monet kielet	62
<i>Aili Helenius ja Riitta Korhonen</i> Leikistä kieleen	70
ERITYISESTI OTETTAVA HUOMIOON	76
<i>Alisa Alijoki</i> Lapsen tuen tarve kielellisessä kehityksessä ja siihen vastaaminen varhaiskasvatuksen keinoin	77
<i>Katjamaria Halme</i> Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen	86
KÄYTÄNTÖÄ, KOKEMUKSIA JA KEHITTÄMISTÄ	102
<i>Marja Nurmilaakso</i> Päiväkoti Ruusu kasvu- ja oppimisympäristönä - lastentarhanopettaja <i>Kristiina Juvosen haastattelu</i>	103
<i>Marja Nurmilaakso ja Anna-Leena Välimäki</i> Päiväkoti Vironniemi kasvu- ja oppimisympäristönä - päiväkodin johtaja <i>Kirsti Hakkolan ja lastentarhanopettaja Reetta Hietasen haastattelu</i>	112
<i>Arja Lyytikäinen</i> Ruokapuhetta lasten kanssa	122
Internet	126
Lähteet ja kirjallisuutta	128
Varhaiskasvatusta sääteleviä asiakirjoja	135
Vasua täydentävät julkaisut	135





Kirjoittajat

ALISA ALIJOKI • FT, ELTO

*Yliopistonlehtori
Opettajankoulutuslaitos
Helsingin yliopisto*

KATJAMARIA HALME • KM, EO, LTO

*Konsultoiva erityislastentarhanopettaja, kouluttaja
Espoon kaupunki*

AILI HELENIUS • Dosentti

Varhaiskasvatuksen professori (Emerita)

RIITTA KORHONEN • KT, LO, EO, LTO

*Kasvatustieteen lehtori
Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö
Turun yliopisto*

RIITTA-LIISA KORKEAMÄKI • KT, PkO

*Kasvatustieteen professori, Dekaanin
Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö
Oulun yliopisto*

PÄIVI LINDBERG • KM, LTO

*Yksikön päällikkö
Terveysten ja hyvinvoinnin laitos*

MARJA NURMILAAKSO • FT, LTO

*Kasvatustieteen lehtori
Opettajankoulutuslaitos
Helsingin yliopisto*

INKERI RUOKONEN • KT, Mus. lis., LTO, AO

*Yliopistonlehtori, dosentti
Opettajankoulutuslaitos
Helsingin yliopisto*

PIRJO SINKO • FM

Opetusneuvos, Opetushallitus

ANNA-LEENA VÄLIMÄKI • KT, YTM

*Varhaiskasvatuksen kehittämisspäällikkö
Terveysten ja hyvinvoinnin laitos*



Lapsen kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksen suunnitelma- asiakirjoissa

*"Se on vaan pelkästään niin,
että mä synnyin.
Isi sano vaan puhelimeen,
et Pietu on syntyny.
Äiti oli synnytyssairaalassa."*

Pietu 6 v.





Anna-Leena Välimäki



Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003/2005

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (Vasu) laadittaessa vuonna 2003 keskusteltiin kaikissa sitä työstävissä foorumeissa (ohjausryhmä, työvaliokunta, asiantuntijatapaamiset, Varttua-verkko) runsaasti lapsen kielellisen kehittymisen ja kehittämisen tärkeydestä sekä siitä, miten tämä asia sijoitetaan peruste-asiakirjaan. Ohjausryhmässä asia linjattiin sitten ikään kuin punaiseksi langaksi, koko asiakirjan läpäiseväksi teemaksi, jota korostetaan eri tavoin.

Vasu-perusteisiin liitettiin myös oma erillinen luku kielen merkityksestä varhaiskasvatuksessa. Lapsen kielellinen kehitys käsitetään siinä kokonaisvaltaisesti sekä lapsen oman kehityksen näkökulmasta että myös aikuisten toiminnan näkökulmasta. Vasussa painotetaan sitä, että pieni lapsi on heti syntymästään alkaen kiinnostunut lähiympäristöstään ja että kielen



merkitys ympäröivän maailman haltuun otossa on keskeinen. Kieli tukee ajattelutoimintojen ja kommunikoinnin kehittymistä ja sen merkitys korostuu lapsen kasvaessa.

Tämän yleisesti lapsen kielellistä kehitystä linjaavan luvun lisäksi Vasuun kirjoitettiin oma luku kieli- ja kulttuurinäkökohdista varhaiskasvatuksessa. Siinä käsitellään lyhyesti eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten, saamelaislasten, romanilasten, viittomakielisten lasten sekä maahanmuuttajataustaisten lasten varhaiskasvatusta.⁶ Kulttuurivähemmistöihin kuuluvilla lapsilla tulee olla mahdollisuus kasvaa monikulttuurisessa yhteiskunnassa oman kulttuuripiirinsä ja suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi. Vastuu lapsen oman äidinkielen ja kulttuurin säilyttämisestä ja kehittämisestä on Vasun mukaan ensisijaisesti perheellä. Varhaiskasvatuksessa lasta rohkaistaan käyttämään omaa äidinkieltään ja mahdollisuuksien mukaan vanhempien ja lapsen äidinkielen kasvuympäristön tietoa ja osaamista hyödynnetään oman äidinkielen tukemisessa.

Uudet toimintalinjaukset varhaiskasvatuksen sisältöön

Kielen merkityksen pohdinta varhaiskasvatuksessa ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa liittyi laajempaan keskusteluun siitä, miten ylipäättään varhaiskasvatuksen toteuttaminen linjataan Vasussa. Asiakirjaan ideoitii uusi tapa yhdistää toisaalta sisältöalueita sekä lapsen toimintaa. Näistä muodostettiin kaksi omaleimaista ryhmittymää: 1) *sisällölliset orientaatiot* sekä 2) *lapselle ominainen tapa toimia*. Näiden lisäksi Vasussa on myös kolme muuta varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisuutta korostavaa pedagogista kieltoumaa: 3) *hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus*, 4) *kasvattajayhteisö* sekä 5) *kasvatuskumppanuus*.

Näissä kaikissa viidessä toimintalinjauksessa lapsen kielellisen kehittymisen tulisi olla oleellisesti mukana.

Sisällölliset orientaatiot

Vasua työstettäessä oli yhteisenä kriittisenä käsityksenä se, että hyvin tavanomaisesti varsinkin päiväkotien toiminnan suunnittelussa ja toiminnassa näyttäytyivät erilaiset sisältöalueet ikään kuin oppiaineina. Muutama vuosi aikaisemmin (2000) laadituissa esiopetuksen opetussuunnitelman perusteis-sakin sisältöalueet oli linjattu vain opettajaa varten, vaikka ne opetussuunnitelman perusteisiin onkin sisältöalueina kirjattu.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita laadittaessa pyrittiin siis sisällyttämään niihin eri sisältöalueita, mutta toisaalta tavoitteena oli varmistaa, että toiminta suuntautuisi pois oppiainetyyppisestä toiminnasta.

6 Katso kieli- ja kulttuurinäkökohtiin liittyviä internet-lähteitä s. 127.

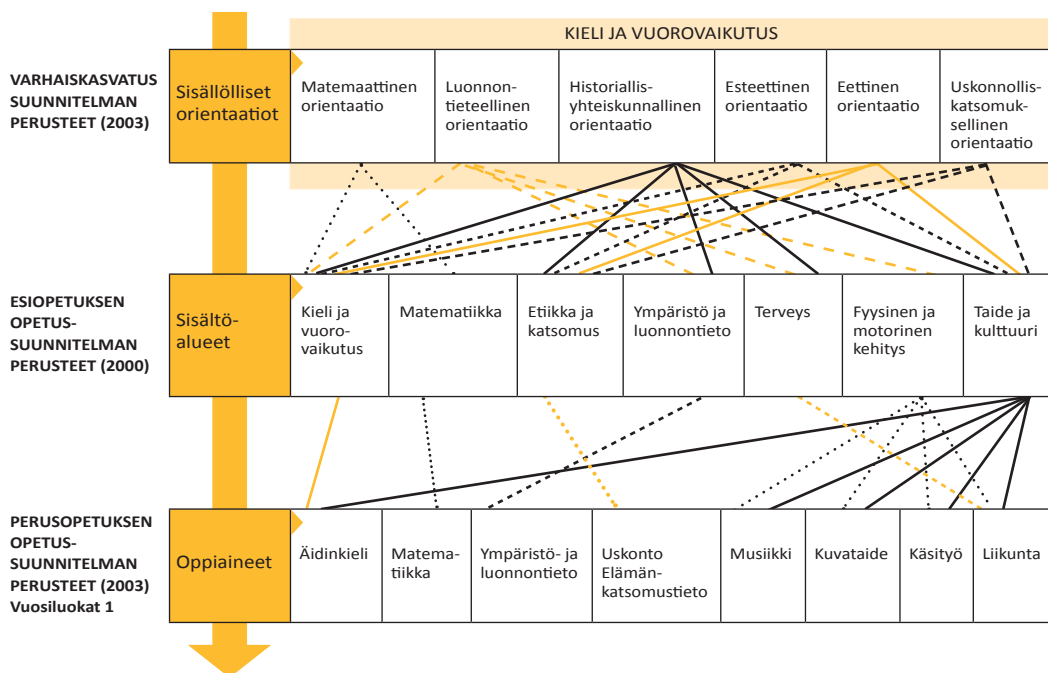


Näin Vasuun linjattiin kuusi perusolemukseltaan toisistaan eroavaa suuntautumisen ja suhtautumisen tapaa ilmiöihin ja asioihin. Nämä nimettiin sisällöllisiksi orientaatioiksi:

- matemaattinen orientaatio
- luonnontieteellinen orientaatio
- historiallis-yhteiskunnallinen orientaatio
- esteettinen orientaatio
- eettinen orientaatio
- uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio

Näillä käsitteillä korostetaan sitä, että "tarkoituksena ei ole oppiaineiden sisältöjen opiskelu vaan sellaisten välineiden ja valmiuksien hankinnan aloittaminen, joiden avulla lapsi vähitellen pystyy perehtymään, ymmärtämään ja kokemaan ympäröivän maailman monimuotoisia ilmiöitä" Kullakin orientaatiolla ovat omat kriittisen ajattelun tapansa, omat luovuuden ilmentämisen keinosensa, omat mielikuvituksen harjaannuttamisen menetelmänsä ja omat ratkaisumallinsa jalostaa tunteita ja suunnata toimintaa. Sisällölliset orientaatiot voidaan myös nähdä selkeästi perustana jatkumolle esiopetuksen sisältöalueiden kautta perusopetuksen oppiaineisiin (kuvio 1).

TOIMINNAN TOTEUTTAMINEN



KUVIO 1. Jatkumon rakentuminen varhaiskasvatuksen sisällöllisistä orientaatioista perusopetuksen oppiaineisiin (Tällä kuviolla professori Juhani Hytönen kuvasi jatkumoa sisällöllisistä orientaatioista oppiaineisiin Stakesin Vasu-Mentor-koulutuksissa vuosina 2003–2004.)



Kieli ja vuorovaikutus nähdään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa yhteisenä alustana kaikille sisällöllisille orientaatioille, mutta sitä ei nähdä samalla tavoin itsenäiseksi suuntautumisen ja suhtautumisen tavaksi asioihin ja ilmiöihin kuin valitut kuusi sisällöllistä orientaatiota. Juuri tästä syystä sisällölliset orientaatiot yhdistettynä kieleen ja vuorovaikutukseen ovat selkeä haaste ammatilliselle osaamiselle ja kasvattajien yhteistyölle.

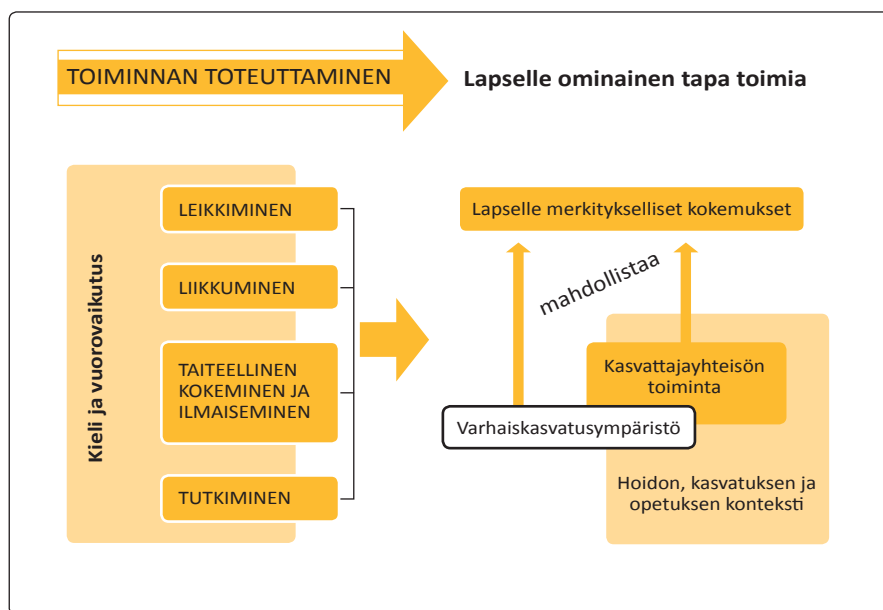
Vasun ideana on, että sisällölliset orientaatiot analysoidaan kasvattajayhteisössä pääsääntöisesti osaksi normaalia toimintaa ja päinvastoin. Tällöin esimerkiksi ruokailu ei ole vain syömistä ja vatsan täyttämistä, vaan sen voidaan ymmärtää jäsentyvän myös eri sisällöllisten orientaatioiden elementeistä.

Sisällöllisten orientaatioiden nivomiseen normaalin toiminnan osaksi tarvitaan pysähtymistä, pohdintaa ja oivalluksia. Se on luonteva tapa kertoa myös vanhemmille esimerkiksi erilaisiin normaalin päivärytmin toimintoihin liittyvistä pedagogisista sisällöistä ja saada myös vanhemmille vähitellen avuttua varhaiskasvatuksen hienovaraista, mutta harkittua pedagogista sisältöä. Onhan yllä olevaan esimerkkiin viitaten hyvin tavanomainen vanhempien kysymys päivähoidossa, että onko lapsi syönyt päivän aikana, ja lapselta kysellään, että mitä teillä oli ruokana. Kielellisesti ja sisällöllisesti tämä keskustelu jää kapean yksitoikkoiseksi.



Lapselle ominainen tapa toimia

Vasu-asiakirjaan päädyttiin linjaamaan neljä lapselle ominaista tapaa toimia: leikkiminen, liikkuminen, taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen sekä tutkiminen. Näiden kautta haluttiin nähdä laajasti ja tasa-arvoisesti erilaiset tavat, joilla lapsi jäsentää kokemaansa. Nämä alueet kietoutuvat toisiinsa käytännössä. Ne nähdään lapselle oleellisiksi tavoiksi jäsentää ajatteluaan, oppimistaan ja suhdetta toisiin ihmisiin. Jokaiseen alueeseen liittyy myös kielellistä omintakeisuutta ja oppimista. Niille kaikille tulisi antaa tilaa. Samoin kuin sisällöllisten orientaatioiden kohdalla myös lapselle ominaisten tapojen taustana kaikkia läpäisevänä alustana on kieli ja vuorovaikutus (kuvio 2).



KUVIO 2. Kieli ja vuorovaikutus yhdistää lapselle ominaisia toimimisen tapoja.

Lapsi tarvitsee kieltä toiminnassaan ja kieli kehittyy leikkimisen, liikkumisen, tutkimisen sekä taiteellisen kokemisen ja ilmaisemisen myötä. Kasvatustajayhteisön tulisi tarkkailla ja tietoisesti tukea kunkin lapsen kielen käyttöä näillä kaikilla lapselle ominaisten toiminnan tapojen alueilla. Kasvaessaan lapset liittävät erityisesti leikissään kielen toimintaan, jolloin omien kokemusten merkitys kielen oppimisessa korostuu. Kielen avulla lapset muotoilevat leikkinsä tarkoitusta, kuvailevat sen etenemistä ja säätelevät suhteitaan.

Kielen hallintaan liittyvät valmiudet ovat perustana oppimisvalmiuksille. Vähitellen lapsi oppii luokittelemaan asioita käsittein ja ymmärtämään niiden välisiä suhteita. Lapsi oppii kysymään, kuuntelemaan ja vastaamaan.



Vasun muut pedagogiset kietoumat

Sisällöllisten orientaatioiden ja lapselle ominaisten toimintatapojen ohella Vasussa on kolme muuta näkökulmaa, jotka myös voidaan tulkita kokonaisvaltaiseksi lähestymistavaksi pienen lapsen hyvinvoinnin tavoitteluun ja takaamiseen. Hoito, kasvatus ja opetus nähdään toisiinsa kietoutuvana kokonaisuutena ja sillä tavoin haasteellisena työotteena henkilöstölle. Eri tilanteissa ja eri-ikäisillä lapsilla tämän kokonaisvaltaisen toiminnan osat saavat omia painotuksiaan. Moniammatillinen henkilöstö nähdään tiiviisti yhteistyötä tekevänä kasvattajayhteisönä, joka tiedostaa myös varhaiskasvatusympäristössä ilmenevät pedagogiset ratkaisut. Henkilöstön ja lasten vanhempien yhteistyö lasten hyvinvointiin liittyvässä ponnistelussa nähdään kasvatuskumppanuutena, jossa tietoisesti ja avoimesti sitoudutaan herkkyydellä seuraamaan jokaisen lapsen kasvua ja kehitystä sekä rohkaisetaan keskinäisen keskustelun ja vuorovaikutuksen avoimuuteen.

Vasun linjauksen mukaisesti lapsen kielen kehittämisen on tarkoitus tietoisesti sisältyä läpäisevästi näihin kaikkiin viiteen edellä mainittuun pedagogiseen toimintalinjaukseen, jotka kietoutuvat toisiinsa. Lisäksi varhaiskasvatusympäristön suunnittelulla ja toteutuksella katsotaan Vasun mukaan olevan oleellinen merkitys lapselle merkityksellisten kokemusten synnyssä ja kielellisessä kehittämisessä. Lapselle on tärkeää oppia kieltä ja kehittyä sen käytössä, mutta yhtä tärkeää on myös käyttää kieltä erilaisten asioiden ja taitojen oppimisessa.

Lapsi tarvitsee lähelleen kasvattajia, jotka tuntevat lapsen yksilöllisen tavon kommunikoida, jotka eläytyvät ja reagoivat lapsen kontaktialoitteisiin ja näin rohkaisevat lapsen halua vuorovaikutukseen. Samalla vahvistetaan lapsen myönteistä minäkuvaa ja itsensä hyväksymistä. Kasvattajat ohjaavat lapsen havaintoja, opettavat toimintatapoja sekä kuvailevat ja selittävät tapahtumia. Lapselle tarjotaan malleja kielen ja käsitteiden oppimiseen ja puhetta, jota hän ymmärtää. Lapsen herkkyyttä ja kykyä ymmärtää sanatonta ja symbolista viestintää kunnioitetaan, tuetaan ja vahvistetaan. Päivittäiset toimintarutiinit opettavat pienille lapsille eri tilanteisiin liittyvää kieltä.

Kielen oppiminen on aina luova ja persoonallinen prosessi, jossa jäljitteilyllä on tärkeä merkitys. Aikuis- ja vertaissuhteissa lapset oppivat kulttuurisia ja sosiaalisia tapoja ja kommunikaatiomalleja.

Lapsen kielen kehittyminen on yksi keskeisiä sisällöllisiä alueita, joista myös vanhemmat ovat kiinnostuneita. Vanhemmille tulisikin avata eri-ikäisten lasten kielen kehittämiseen kuuluvia vaiheita. Samoin on tärkeää, että vanhemmille kerrotaan, millä tavoin lapsen päivähoidossa tai esiopetuksessa tuetaan lapsen kielen kehittymistä. Lasten kielellinen kehittyminen on yksi selkeä alue, jonka ympärille on hyvä rakentaa sekä lapsikohtaisesti että ryhmäkohtaisesti vanhempia ja kasvattajia yhdistävä kasvatuskumppanuus. On tärkeää yhdessä seurata lasten kielellistä kehittymistä ja arvioida ajoissa mahdollisia tuen tarpeita.



Miten kielen merkitys näyttäytyy kuntien varhaiskasvatussuunnitelmatyössä⁷

Tarkastelun kohteena olleista 13⁸ kuntakohtaisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta viisi näytti sitoutuvan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) tapaan kuvata kielen merkitystä varhaiskasvatuksessa. Näiden osalta kunnan omaleimaisuus näkyi yhdessä kuntakohtaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa, jossa käsiteltiin kunnan kaksikielisyyttä ja kaksikielisen kieliympäristön vaikutusta ja merkitystä. Yhdessä näistä kuntakohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista kielen merkitystä sivuttiin vain toisen alaluvun yhteydessä mutta varhaiskasvatuksen järjestämisestä kertovassa kuvassa kunta näytti kuitenkin sitoutuvan valtakunnallisen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) näkemykseen kielen merkityksestä varhaiskasvatuksessa ja suhteesta sisällöllisiin orientaatioihin ja ominaisiin toiminnan tapoihin.

Kahdessa kuntakohtaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa kieli luettiin kuuluvaksi sisältöihin. Tosin toisessa näistä teksti kuitenkin noudatteli Varhaiskasvatuksen perusteiden (2005) tekstiä. Toisessa korostettiin kielen ja vuorovaikutustaitojen oppimisen tärkeyttä ja kielellistä kehittymistä. Yhdessä kuntakohtaisessa suunnitelmassa kielen ei sanottu kuuluvan sisältöalueisiin, mutta siinä esitettiin kuitenkin kunnan oma kielen ja vuorovaikutuksen opetussuunnitelmaa kuvaava kuvio. Kuvion lisäksi tässä kuntakohtaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa käsiteltiin kieltä vain Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2005) poimituissa lainauksissa ja yksikkökohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia koskevassa kielen kehittymisen tukemisen kuvaamista käsittelevässä tehtävänannossa.

7 Maiju Paananen laati kuntakohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien analyysin suorittaessaan maisteriharjoittelua Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksella vuonna 2010.

8 Kuntakohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien analyysin tavoitteena on tuottaa tietoa siitä, millaisiksi kuntakohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat, joiden laatiminen käynnistyi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2003) suosituksesta, ovat muotoutuneet. Tarkoituksena on tarkastella sitä, millä tavalla kuntakohtaiset suunnitelmat sitoutuvat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2005), joka ei ole normittava asiakirja vaan luonteeltaan ohjaava suositus, ja millaisia yksilöllisiä piirteitä kuntakohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa esiintyy. Analyysi toteutettiin touko-kesäkuussa 2010.

Kuntakohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien tarkasteluun valittiin 13 kunnan suuruinen näyte. Kunnista 11 oli mukana myös tämän raportin kirjoittamisaikaan tekeillä olevassa Opetushallituksen kuntakohtaisia Esiopetuksen opetussuunnitelmia (2000) koskevassa analyysissä. Kuntia valittaessa kiinnitettiin huomiota näytteen valtakunnalliseen edustavuuteen: kunnat sijoittuvat kartalla eri puolille Suomea ja mukana on sekä pieniä, keskisuuria että suuria kuntia. Varhaiskasvatuksen hallinto oli viidessä kunnassa järjestetty sosiaalitoimen alaisuuteen ja niin ikään viidessä kunnassa opetus- tai sivistystoimen alaisuuteen. Kolmessa kunnassa varhaiskasvatuksen hallinto oli järjestetty muulla tavalla.



Kieltä käsiteltiin yhdessä kuntakohtaisessa suunnitelmassa kielellisten valmiuksien turvaamisen näkökulmasta. Niin ikään yhdessä kuntakohtaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa kielen merkitystä käsiteltiin vain monikulttuurisen varhaiskasvatuksen yhteydessä. Yhdessä suunnitelmassa mainittiin lyhyesti kielen olevan muiden oppimisvalmiuksien perusta ja tältä osin se sitoutuikin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2005). Muutoin kielen merkitystä ei tässä kuntakohtaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa kuitenkaan ollut esillä. Kahdessa analyysin kohteena olleessa kuntakohtaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa kielen merkitystä varhaiskasvatuksessa ei käsitelty ollenkaan.

Miten kielen merkitys näyttäytyy valtakunnallisesti kuntien Vasu-työnsä arvioinnissa

Syksyllä 2009 THL toteutti kaikille Manner-Suomen kunnille suunnatun kyselyn koskien kuntien omaa varhaiskasvatussuunnitelmatyötä. Vastausprosentti oli 74,4 (247/332 kuntaa).

Kyselyllä haluttiin selvittää, minkälaisilla prosesseilla kuntavasuja on laadittu ja minkälaista vaikuttavuutta kunnat itse arvioivat omasta Vasu-työstään seuranneen. Lisäksi kuntia pyydettiin arvioimaan Varhaiskasvatussuunnitelman peruste-asiakirjan tekstiä. Kunnilla oli myös mahdollisuus esittää konkreettisia muutosehdotuksia Vasu-asiakirjaan.

Yhtenä Vasun vaikuttavuuden alueena valtakunnallisessa kyselyssä kielen merkitys näyttäytyi mielenkiintoisen vahvasti eri osapuolten välisen kommunikoinnin muuttumisessa. Kunnat kertoivat, että sekä henkilöstön kesken, että vanhempien kanssa käytävät kasvatust keskustelut ovat muuttuneet rohkeammiksi, avoimmiksi ja ammatillisemmiksi. Henkilöstön kasvatukselliseen tietoisuuteen liittyvän osaamisen (83,1 %) samoin kuin kasvatuskumppanuuden vanhempien kanssa (89,8 %) koettiin syventyneen ja vahvistuneen. Onhan lasten kielellinen kehittyminen sidoksissa mitä suurimmassa määrin myös lasten ympärillä olevien aikuisten antamaan kieliympäristöön.

Valtakunnallisen kyselyn mukaan myös vuorovaikutuksen lasten kanssa on koettu lisääntyneen. Se on näkynyt esimerkiksi lasten kuulemisena (63,2 %), lasten mielipiteiden huomioon ottamisena (39,1 %) sekä lasten leikin jatkuvuuden turvaamisena (78,6 %). Näiden vastausten taustalla oli kysymys: Mitkä lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, kehitykseen ja oppimiseen liittyvät toimintaperiaatteet ovat mielestänne kehittyneet koko Vasu-prosessin myötä.

Samoin kuin kunta-analyyseissa myös valtakunnallisessa kyselyssä muutamien kuntien esittivät kielen ja vuorovaikutuksen tai äidinkielen lisäämistä sisällöllisiin orientaatioihin omaksi kohdaksi. Vaikuttaa siltä, että sisällöllisten orientaatioiden idea ei ollut kaikille avautunut. Toisaalta tätä kritiikkiä ei ollut kuin muutamissa vastauksissa, mutta kuitenkin sitä oli.

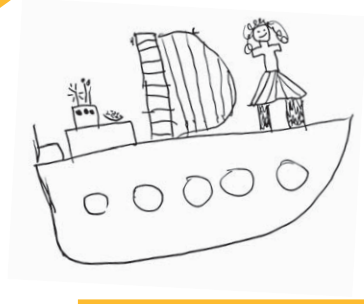


Lopuksi

Kun Vasua seuraavan kerran tarkistetaan, siinä yhteydessä on myös syytä pohtia, miten itse asiakirjan tekstiä olisi muokattava kielen merkityksen osalta, jotta se tulisi otetuksi huomioon riittävän kokonaisvaltaisesti ja suunnitellusti. Erään kunnan vastauksessa tätä problematiikkaa kuvataan hyvin: *"Kielen merkitys varhaiskasvatuksessa, vaikka siitä onkin ihan oma teksti, jää nyt jotenkin irralliseksi, kun se ei näy lapselle ominaisen tavan toimia yhteydessä, se jää helposti jotenkin suunnittelun ulkopuolelle"*

Pohtimaan jää tietysti myös sitä, miten kielen merkitys tosiasiaassa toteutuu nyt varhaiskasvatuspalveluissa. Myönteisinä esimerkkeinä ovat tässä julkaisussa olevat päiväkodit, joissa molemmissa on persoonallisesti, luovasti ja paneutuneesti toteutettu pienten lasten kielellisen kehittymisen tukemista. Toivottavasti tämä julkaisu osaltaan virittää kuntia ja yksiköitä omaan rehelliseen avoimeen pohdiskeluun sekä oman toiminnan arviointiin – ja tietysti tarvittaessa toiminnan muutoksiin.





Pirjo Sinko

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000)

Kun esiopetuksen opetussuunnitelmaa (Opetushallitus 2000) laadittiin vuosituhannen vaihteessa, lapsen kielellinen kehittyminen sai oman osionsa ja näin ollen myös työryhmänsä. Minulla oli ilo toimia ryhmän puheenjohtajana. Oli myös ilo suunnitella jotain aivan uutta: saimme työryhmässä linjata kuusivuotiaan lapsen kehittymistä aivan erityisen keskeisessä asiassa: kielessä.

Kuusivuotias on kielen kehityksessään ainutlaatuisessa vaiheessa. Hänellä on hallussaan kutakuinkin täydellinen ns. sisäinen kielioppi, eli hän osaa äidinkieltänsä rakenteet (ilman kieliopin opetusta!), hänellä on runsaasti tietoa kielen fonologisista piirteistä, hänen muistinsa on kehittynyt niin, että äänne äänneeltä ja tavuittain sanojen rakentaminen alkaa onnistua, koska muisti riittää osien mielessä pitämiseen. Hänen sanavarastonsa ja muu kielivarantonsa on kehittynyt riittävästi ikäkaudelle suunnattujen tekstien ymmärtämiseen. Lapsi on sellaisessa kypsyys- ja herkkyysvaiheessa, jossa ollaan kiinnostuneita kirjaimista ja äänneistä. Lukemisen ja kirjoittamisen merkitys on avautumassa, mistä syntyy motivaatio niiden oppimiseen.

Kielellisen kehittymisen osiota valmisteleavan opetussuunnitelmaryhmän työhön kohdistui monenlaisia odotuksia ja paineita, jotka pettymyksenä näyttivät liian usein kulmineituvan yksioikoiseen kysymykseen, opetaanko esiopetuksessa lapset lukemaan vai ei. Työryhmä halusi siirtää keskustelun painopisteen lukemaan opettamisen joko-tai-asennosta lukemisen oppimisen edellytysten parantamiseen. Esiopetukselle ei asetettu tarkkoja tavoitteita, koska siihen osallistuminen oli ja on edelleen vapaaehtoista. Jokaisen esikoululaisen äidinkielen taito (äidinkieli tässä tarkoittaa opetuksen



kieltä), kielellinen tietoisuus, äänteiden ja kirjainten tuntemus, sanavarasto ja ilmaisuvarat kehittyvät, kun kielen kanssa ollaan ohjatusti ja suunnitelmallisesti tekemisissä. Työryhmän työtä kannattavaksi käsitteeksi tuli Riitta-Liisa Korkeamäen alkavaa tai orastavaa lukutaitoa luonnehtiva ilmaus sukeutuva lukutaito.

Esiopetuksen suunnitteluvaiheessa osa vanhemmista pelkäsi lapsuuden liian aikaista loppua, jos lapset pannaan liian koulumaiseen opetukseen kuusivuotiaana. Suomalainen esiopetus korostaa opetussuunnitelman perusteissa leikinomaista ja lapsikeskeistä ohjausta ja opetusta. Kieltä ja kielellistä tietoisuutta opitaan leikkien, sitä itse monipuolisesti käyttäen, opettajan kerrontaa tai luentaa kuunnellen, muiden lasten ja aikuistenkin kanssa vuorovaikutuksessa, itse tarinoita esittäen draamallisina menetelmin tai niitä kertoen esim. saduttamalla.

Vanhempien pelon ymmärtää. Monet meistä ovat ulkomaisilla tutustumismatkoillaan nähneet, kuinka leikki-ikäisiä lapsia istutetaan pulpettiin piirtämään kirjaimia tehokkaan opetuksen nimissä. Suomessa ajatellaan toisin: kirjoittamisessa tarvittavaa hienomotoriikkaa voi harjoitella lapselle luontaisimmilla, kiinnostavimmilla ja sopivammilla keinoilla. Lukemisen perustana olevaa kielellistä tietoisuutta harjaannutetaan monenlaisia virikkeitä tarjoten, loruillen, äänteitä maistellen, tekstejä kuunnellen ja kuullun pohjalta luovasti leikkien. Toisaalta anglosaksisten maiden luokkahuonevuorovaikutuksessa minua on koskettanut se tapa, jolla opettajat kuuntelevat oppilaita, ottavat lasten puheenvuorot huomioon, edellyttävät kauniisti kannustaen, että lapset ilmaisevat mielipiteensä, mallittavat kohteliasta puhetapaa ja kiinnittävät huomiota kohteliaisuusfraasien käyttämiseen ja toisten huomioon ottamiseen vuorovaikutustilanteissa. Esiopetus antaa mahdollisuuden rikastaa lasten kielellistä ympäristöä, mikä on erityisen tärkeää niille lapsille, joiden koti ei tarjoa riittävästi ja monipuolisesti kielellisiä virikkeitä. Siinä mielessä esiopetuksen toivottiin tasaavan oppimistulosten eroja.

Esiopetuksen yhdeksi tärkeäksi tavoitteeksi nähtiinkin juuri erojen tasoittuminen. Tuo tavoite on kuin kaksiteräinen miekka. Esiopetuksessa toki tuetaan kaikkia lapsia kehittymään eteenpäin siltä tasolta, jossa he kielitaidosaan ovat. Erityisesti kielellisessä kehityksessä viivästyneiden tai kielellisesti vähävirikkeisessä ympäristössä kasvaneiden lasten kohdalla esiopetus on tärkeä vaihe vahvistaa kielellistä tietoisuutta ja ehkäistä oppimisvaikeuksia. Nk. varhaisesta puuttumisesta onkin tullut esiopetuksen ydin. Toisaalta nyt jo tiedetään, että näinkin pehmeällä opetussuunnitelmalla, kuin suomalainen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat, 30–50 % lapsista ”osaa lukea” kouluun tullessaan. Mitä tämä ns. osaaminen todellisuudessa on, jää ensimmäisen luokan opettajien tarkemmin diagnosoitavaksi. Vaihteluväliä tässä osaamisessakin on riittämiin. Suurin esiopetuksen haaste lapsen kielen kehittämisessä onkin oppilaiden kielitaidossa olevat valtavan suuret erot.



Yksi lapsi on voinut kasvaa kielellisesti rikkaassa, keskusteleavassa ja lasta kuuntelevassa ja lapselle puhuvassa ja lukevassa kodissa, toisen kielellinen ympäristö on ollut tämän täydellinen vastakohta. Opetuksen on kuitenkin lähdeittävä siitä kielitaidosta, joka lapsella on – mikään muu ei ole mahdollista.

Mikä esioppilaan kielessä opettajia huolettaa, mikä ilahduttaa?

Olen monen opetussuunnitelmaan liittyvän koulutustilaisuuden alussa aktivoi- nut esi- ja alkuopettajat aihepiiriin kysymällä, mikä heitä on työssään huolestuttanut lapsen kielellisessä kehityksessä ja mikä heitä puolestaan on ilahduttanut.

Huolenaiheet ovat moninaiset. Opetusryhmissä on lapsia, jotka eivät puhu juuri mitään (mutistit ovat vielä asia erikseen); on lapsia, jotka eivät ryhmässä pysty keskittymään toisten kuuntelemiseen tai eivät osaa keskittyä opettajan luentaan tai kerrontaan; on lapsia, joiden pitäisi saada koko ajan olla itse äänessä ja jotka eivät jaksa kuunnella muita lapsia; on lapsia, joiden sanavarasto on niin suppea, että kuunneltujen ja luettujen tekstien ymmärtäminen jää puutteelliseksi tai oma kerronta katkeaa, kun ei löydy sopivaa sanaa; on lapsia, joille aikasuhteiden ymmärtäminen ja ilmaiseminen on hyvin vaikeaa; on lapsia, joiden ääntämisessä on niin pahoja puutteita, että jopa heidän ymmärtämisensä on vaikeaa; on lapsia, joiden käyttämä kieli on rumaa ja karskia ilman, että he itse ovat siitä tietoisia tai sitten he jopa tahallaan käyttävät tällaista kieltä.

Ilahduttavaa puolestaan on, kun lapsi kertoo mielellään ja kertoessaan käyttää havainnollista, värikästä ja tarkkaa kieltä; kun lapsi kuuntelee muita tai kuuntelee eläytyen kirjallisuuden luentaa; kun lapsi selvästi nauttii kielestä, lukemisesta ja tarinoista; kun lapsi leikkii kielellä ja kertoo vitsejä; kun lapsi maistelee sanoja ja keksii omia uudissanonoja; kun lapsi tekee havaintoja ja kysymyksiä kielestä tai luetusta, ilmaisuista ja sanoista; kun lapsi rakastaa kirjoittaa omia tarinoitaan ja haluaa niille lukijan tai kuulijan.

Kielen keskeinen merkitys

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luvussa Kieli ja vuorovaikutus luonnehditaan kielen keskeistä merkitystä ajattelun ja ilmaisuuden välineenä. Mitä parempi äidinkielen taito, sen paremmin ajattelu ja ilmaisuus mahdollistuvat. Käsitteet ja sanavarasto ovat ajatusten kielentämisen välineitä. Myös ns. suhdesanat ovat tässä kielentämisessä tärkeitä osatekijöitä. Paitsi ajattelun väline, kieli on keskeinen oppimisen väline. Suuri osa oppimisesta tapahtuu kielen avulla, vaikka toki on muitakin tapoja oppia.

Kielen avulla lapsi jäsentää ympäristöään mutta myös rakentaa omaa identiteettiään ja itsetuntemustaan. Kieli on tunne-elämän, luovuuden ja itsetunnon vahvistamisen väline. Koska kielellä on ihmiselle näin tärkeä tehtävä, lapsen kielellisestä kehityksestä huolehtiminen on esiopetuksen



keskeinen tehtävä. Kielen merkitystä ei voi yliarvioida, vaikka kielen merkityksen tiedostaminen on joskus vaikeaa, koska äidinkieli on ikään kuin itsestäänselvyys, ilma jota hengitämme. Usein vasta kun kielellisessä kehityksessä on ongelmia, kielitaidon merkitys tulee näkyväksi.

Kielellisen kehittymisen kivijalka

”Alkavan luku- ja kirjoitustaidon perustana on, että lapsi on kuullut ja kuunnellut, hän on itse tullut kuulluksi, hän on puhunut ja hänelle on puhuttu, hänen kanssaan on keskusteltu, hän on kysellyt ja hänelle on vastattu.” Näin pelkistetysti ja yksinkertaisesti esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataan se kivijalka, jolle myöhempi luku- ja kirjoitustaidon oppiminen perustuu.

Tove Jansson kuvaa kertomuksessaan Näkymätön lapsi koskettavasti, miten käy lapselle, jota ei rakasteta eikä huomata. Hän häviää, muuttuu näkymättömäksi. Näin käy opetuksessakin lapselle, joka ei tule kuulluksi, jolle ei puhuta, jonka mielipiteet eivät ole tärkeitä. Hän jää vaille täyttä kieltä, hänen kielellinen kehityksensä haavoittuu. Kieli on meille lajityyppinen väline nimenomaan olla vuorovaikutuksissa toisiimme.

Suullisen kielitaidon, kuultujen ja puhuttujen tekstien kautta lapsi tulee kirjoitetun kielen maailmaan. Kun lapsella on myöhemmin vaikeuksia kirjoittaa ajatuksiaan, kokeneet opettajat palaavat suullisuuteen: kerro mitä tarkoittit. Suullisesti lapset myös ensin tutustuvat ensimmäiseen vieraaseen kieleensä, kirjoitettuun kielimuotoon. Ne lapset, joille on luettu, oppivat kirjakielen kielikylpymenetelmällä. Heidän sanavarastonsa ja lausetajunsa kehittyvät kielen ja kirjallisuuden parissa. Kirjallisuus on kielen opettajista tehokkaimpia – ja halvimpia.

Tavoitteena kielellisesti virikkeinen oppimisympäristö

Esiopetuksen opetussuunnitelmassa ei aseteta vaatimuksia tai standardeja lapselle. Teksti korostaa lapsen omia lähtökohtia, hänen omia edellytyksiään, joista kielen opetus lähtee. Sen sijaan esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet asettavat vaatimuksia opetuksen ilmapiirille, työtavoille ja oppimisympäristölle, joiden tulee tarjota rohkaisua ja kielellisiä virikkeitä. Näin lapsi kehittää sanavarastoaan sekä luku- ja kirjoitustaitoaan ja hän rohkaistuu ilmaisemaan ajatuksiaan. Turvallisen kannustavassa, rikkaassa oppimisympäristössä myös luovuus ja mielikuvitus pääsevät kehittymään.

Kielellisen kehittymisen kannalta virikkeeseen ympäristöön kuuluvat erilaiset kielelliset mallit: aikuisen kielimallit mutta myös erilaiset lapsipuhujat antavat kielellisiä virikkeitä toisilleen. Äidinkielen tunneilla eritasoisia oppijoita ei edes peruskoulun alkuvaiheessa tiukkojen tasokurssien aikaan eroteltu toisistaan. Kielen oppimisessa vertaisoppiminen on tärkeää – lapset oppivat toisiltaan vuorovaikutustilanteissa, niin kuin kieltä tuleekin



oppia luonnollisessa kontekstissa. Lapset oppivat ryhmässä myös odottamaan omaa puhevuoroaan – sekin on tärkeä vuorovaikutustaito, jossa on usein opittavaa myös kielellisesti kehittyneimmille.

Media tarjoaa myös paljon hyviä kielellisiä malleja – toki myös huonoja, mutta opettajan tehtäväksi jää valinta – sellaisia malleja, joita muuten olisi vaikea saada oppimisympäristöön. Media- ja draamaleikeissä lapset toistavat näkemäänsä ja kuulemaansa ja ottavat eri ohjelmien kieltä haltuunsa. Näiden leikkien roolien avulla lapset harjaantuvat sellaiseen kielimuotoon, joka ylittää heidän oman arkipuheensa. Näissä leikeissä voi kuulla jopa teittelyä, muodollista puhekieltä, kun rooli tai tilanne sitä edellyttää. Tällaiset leikit ovat tehokkaita kielitunteja. Kun lapset seuraavat esimerkiksi jotain suomeksi esitettyä näytelmää, elokuvaa, videota tai kuuntelevat samaa satua lukemattomia kertoja, he oppivat tekstin ulkoa ja pystyvät näin ottamaan sen kielen haltuunsa, omaksi kielivarannokseen. Kielen oppiminen on paljolti toistamista ja matkimista.

Nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa mediakasvatuksellinen juonne ja median hyödyntäminen oppimisympäristönä oli vielä varsin ohut. Lapsilla on paljon medialukutaitoa ennen varsinaisen lukutaidon oppimista. Median tarjoama informaali kielenoppimisympäristö on 10 vuoden aikana vahvistunut niin, että erilaisten mediatekstien ja viestintävälineiden avulla lapset saavat runsaasti kielellisiä virikkeitä: kiinnostavaa ja kehittäväää kuunneltavaa, katseltavaa ja luettavaa, uudenlaisia ilmaisu- ja viestintämahdollisuuksia, rakennusaineita mielikuvitukselle ja ajattelulle, harjaannusta jopa kriittiseen ajatteluun, jos median tuomia mahdollisuuksia osataan hyödyntää. Uutta mediaympäristöä tullaan seuraavissa opetussuunnitelman perusteissa varmasti avaamaan nykyistä paremmin.

Opetussuunnitelma ja sukupuoli

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet on ns. sukupuolineutraali. Tyttöille ja pojille on samat tavoitteet ja sisällöt. Sama sukupuolineutraalius vallitsee paikallisissa opetussuunnitelmassa. Opetuksessa opettajat varmasti vaihtelevat työtapoja ja materiaaleja myös sukupuolen mukaan.

Peruskoulun oppimistulosten arviointitutkimukset kertovat, että tyttöjen äidinkielen oppimistulokset ovat selvästi poikia paremmat. PISA-tutkimustulokset 14-vuotiaiden lukutaitotuloksista osoittavat, että tyttöjen ja poikien tulosten ero lukemisessa on Suomessa OECD-maiden suurin tai toiseksi suurin. Lisäksi tiedämme Opetushallituksen äidinkielen oppimistulosten 3. luokan alussa toteutetusta arvioinnista, että ero rakentuu jo hyvin varhain ja on nähtävissä jo alkuopetuksen loputtua. Meillä on myös tietoa siitä, että poikia on yliedustettuna osaamisen molemmissa ääripäissä: sekä kielellisesti erittäin lahjakkaita että vakavista kielellisistä vaikeuksista kärsivissä. Lukivaikeuksista poikia on enemmistö. Kulttuurissamme tyttöjen kielellinen kehittyminen saa enemmän tukea, kun vastaavasti poikien



fyysiset aktiviteetit saavat huomiota ja arvostusta. Tyttöjen kielellinen ja vuorovaikutuksellinen kompetenssi näin ollen kehittyy poikia paremmin. Kieleen, keskusteluun, lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät toiminnot ovat tytöille mieluisampia kuin pojille, joten tytöt saavat niistä enemmän kokemuksia ja kehittyvät niissä keskimäärin taitavammiksi. Myönteinen kierre jatkuu: siinä missä ollaan hyviä, mikä sujuu helposti, sitä myös mieluusti harrastetaan ja se tuottaa mielihyvää. Suuria yksilöllisiä eroja luonnollisesti on kumpienkin sukupuoliryhmien sisällä.

Pitäisikö myös opetussuunnitelmassa ottaa sukupuoli huomioon? Tästä on eriaviä käsityksiä, mutta näyttää siltä, että äidinkielen opetukseen liittyvillä sisältöalueilla asiaa pitäisi vakavasti harkita. Nyt jo tiedetään, että pojat kiinnostuvat lukemisesta ja kirjoittamisesta, jos siinä harjoittamiseen liitetään tekniikkaa, toimintaa ja yhdessä tekemistä. Tietokoneet ovat vielä esiopetuksessa vähän hyödynnetty resurssi alkavan lukemisen ja kirjoittamisen opettelemisessa. Professori Heikki Lyytisen kehittämä äänne- ja kirjainvastaavuutta harjoittava Ekapeli on ollut läpimurto. Pelin vetovoimaa oppimisessa ja tietotekniikan vahvuuksia hyödyntämällä se on tehnyt luku- ja kirjoitustaidon oppimisen ydinasian opettelemisesta kiinnostavaa ja tuloksellista. Tietotekniikka mahdollistaa oikean vaatavuustason löytämisen ja yksilöllisen palautteen.

Toinen opetussuunnitelman tavoitteiden pääsemiseen tähtäävä innovaatio on norjalaisen Arne Tragetonin menetelmä lukemaan oppiminen ennen kirjoittamista. Hän kääntää opetustradition ja oppimisprosessin uuteen asentoon. Lapset oppivat tuntemaan kirjaimia niitä itse näppäimistöllä tuottaen. Poikien hienomotoriikka on ennen esikoulua tyttöjä kömpelömpää ja tästä syystä kirjoittamisen alkutaival heille usein tuskallista, mikä taas vaikuttaa siihen, että kirjoittaminen tuntuu vastenmielisen työläältä, ei palkitsevalta. Trageton loi yksinkertaisen mutta tehokkaan menetelmän, jossa itse tuottamalla opitaan lukemaan ja käsin kirjoittaminen tulee vasta sen jälkeen, kun hienomotoriikka on ensin kehittynyt kirjaimia tietokoneen avulla tuottamalla. Tragetonin menetelmä mahdollistaa myös esiopetuksen leikkikirjoittamisen sisällön toteuttamisen lapsille mielekkäällä tavalla. Asiasta kannattaa lukea lisää. Kirja on suomennettu Lukemaan oppiminen kirjoittamalla -nimellä (2007).

Kieli sisältöalueena paikallisissa opetussuunnitelmissa: miten opetussuunnitelman perusteita tulkittiin ja sovellettiin?

Opetushallituksen sisältöasiantuntijat analysoivat vuonna 2009 otannan avulla esiopetuksen paikallisia opetussuunnitelmia. Työ antoi tarpeellista ja kiinnostavaa tietoa opetussuunnitelman perusteiden laatijalle siitä, miten perusteiden teksti oli ymmärretty ja miten sen linjauksia oli tarkennettu paikallisella tasolla.



Sisältöalue Kieli ja vuorovaikutus on pääsääntöisesti kuvattu hyvin kuntien tai yksittäisten päiväkotien esiopetussuunnitelmissa ja paikalliset opetussuunnitelmat noudattavat perusteiden henkeä ja linjauksia. Kieli ja vuorovaikutus -sisältöalue on useimmiten kirjattuna opetussuunnitelmiin tällä ops-perusteiden mukaisella nimellä. Kolmessa opetussuunnitelmassa puhutaan tästä sisältöalueesta nimellä äidinkieli tai äidinkieli ja vuorovaikutus, yhdessä on nimenä kielellinen kehitys. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa haluttiin kuitenkin tietoisesti käyttää sisältöalueista muita nimityksiä kuin peruskoulun oppiaineiden nimitykset.

Parista otannan opetussuunnitelmasta kieli ja vuorovaikutus -sisältöalue kuitenkin puuttui kokonaan – näistä harvoista tosin puuttuivat muutkin sisältöalueet. Yhdessä opetussuunnitelmassa kieli ja vuorovaikutus oli nostettu kunnan esiopetuksen painoalueeksi. Joissakin opetussuunnitelmissa perusteiden sisältökuvausta oli tuntuvasti kapeutettu; parissa opetussuunnitelmassa vastaavasti menttiin perusteiden ”vaatimusten” yli: niissä puhuttiin kirjoitustaidosta ja käsialakirjoittamisesta, asiallisesta kielenkäytöstä ja keskustelutaidosta, jotka ovat selvästi vasta seuraavien ikävuosien tavoitteita ja sisältöjä. Useimmat opetussuunnitelmat on laadittu vain esiopetuspilaille (kuusivuotiaille), mutta parissa opetussuunnitelmassa sama kuvaus koski kaikkia 0–8-vuotiaita tai kaikkia yli kolmivuotiaita tai esi- ja alkuopetusta yhdistettyinä. Yhdessä paikallisessa opetussuunnitelmassa oli tehty tarkka kielellisen kehittymisen suunnitelma kielen osa-alueittain ikävuosille 0–8 eli varhaiskasvatuksesta alkuopetukseen.

Useimmiten esiopetuksen paikalliset opetussuunnitelmat alkavat johdantokappaleella, jossa määritellään kielen merkitystä ihmiselle sekä kielen tehtäviä ajattelun, oppimisen ja tunteiden ja itseilmaisun sekä vuorovaikutustaitojen välineenä. Alkujaksossa käsitellään usein myös kielellisen tietoisuuden merkitystä ja kehittymistä. Lisäksi näissä avauskappaleissa kuvataan tavallisesti kielellisesti virikkeistä oppimisympäristöä ja määritellään esiopetuksen tehtäväksi tukea lasta kielen kehityksessä tämän omien edellytysten mukaan.

Tavoitteita paikallisissa esiopetussuunnitelmissa on erittäin vaihteleva määrä: 0–9 tavoitetta. Useimmiten tavoitteet on asetettu opetukselle. Yhdessä kolmasosassa ei ole lainkaan tavoitteita. Tavoitteet on kirjattu joko yhtenä listana (useimmiten) tai niitä on ryhmitelty äidinkielen osa-alueittain.

Sisältöjä on opetussuunnitelmissa runsaasti, ja ne ovat ikätasolle soveltuvia. Useimmissa opetussuunnitelmissa sisällöt on jotenkin ryhmitelty, yleensä äidinkielen oppiaineen perinteistä ja jo vanhahtavaa osa-aluejakoa noudattaen: puhuminen, kuunteleminen (siis nämä useimmiten erikseen), ilmaisu, lukeminen ja kirjoittaminen (yhdessä tai erikseen), kirjallisuus (ei aina erillisenä) tai sadut, tarinat, lorut, riimit ja kielellinen tietoisuus. Harvinaisempia sisältöalueita ovat draama, mediakasvatus ja kulttuuri. Näillä pääkategorioilla on opetussuunnitelmissa usein runsaastikin alakohtia. Sisältökuvausta voi olla laajimmillaan parikin sivua. Sisältöjen suurta määrää



voisi kommentoida niinkin, että jos siis esiopetuksessa on kielen oppimisessa kiire, se kiire on usein itse suunniteltua ja aiheutettua!

Menetelmällisiä mainintoja paikallisissa opetussuunnitelmissa on runsaasti, useimmiten menetelmät ovat nivottu tavoitteisiin tai sisältöihin. Leikkiä korostetaan useimmissa suunnitelmissa kielenoppimisympäristönä. Myös sadutus ja draama ovat esillä. Erilaisia eheyttäviä ja kokonaisilmäisyyden ja -opetuksen menetelmiä on myös kielen ja vuorovaikutuksen kohdalla suunnitelmissa, niin kuin esiopetuksen perusteet ohjaavat. Esiopetuksen kielenoppimisympäristöjä kuvataan avoimiksi ja runsaasti kielellisiä virikkeitä antaviksi. Useissa suunnitelmissa korostetaan, että kirjoja ja erilaisia tekstejä tulee olla näkyvillä ja saatavilla ja niiden tulee olla lapsen kielelliseen tasoon sopivia. Myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarpeet on otettu parissa opetussuunnitelmassa huomioon. Useissa opetussuunnitelmissa mainitaan kirjasto tai kirjastoauto oppimisympäristönä. Yhdessä suunnitelmassa viitattiin tietokoneiden käyttöön liittyvään L@asten-projektiin. Myös teatteri ja nukketeatteri saavat joitain mainintoja. Oppimateriaaleista mainitaan erilaisten kirjojen ja tietokoneiden lisäksi esim. Sanasäkki-materiaali.

Paikallinen kulttuuri näkyy vahvasti parissa opetussuunnitelmassa: opetuksessa tutustutaan paikallisten kirjailijoiden teksteihin ja alueen kulttuuriin ja kulttuurilaitoksiin. Yhteenvedon voi todeta, että kielen perustava merkitys lapsen oppimisprosessissa on ymmärretty hyvin. Parhaimmillaan paikallisessa suunnittelutyössä on konkretisoitu, painotettu ja syvennetty viisaalla ja asiantuntevalla tavalla perusteiden linjauksia.



Lapsen kielen kehittyminen

*"Mun äiti ja isä ei oo naimisissa.
Ne elää suhteessa.
Ihan niinku Mikki ja Minni-hiiri.
Sormuksia ei ole vaihdettu."*

Lotta 5 v.





Marja Nurmilaakso

Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä

Taustaa ja käsite

Kieltä tarvitaan oman minän, yksilöllisyyden ilmaisemiseen. Kieli on erittäin tärkeä kaikessa oppimisessa, sillä tiedot hankitaan ja varastoidaan muistiin kielen välityksellä. Kieli on yhteydessä lapsen koko kehitykseen. Se myös lisää ajattelun nopeutta ja laajuutta. Kielenkäyttö on ajattelua, tunteiden ilmaisua, sosiaalista vuorovaikutusta ja toiminnan ilmaisemista. Lapsen kieli kehittyy koko ajan ja se on yhteydessä myös puheen kehitykseen.



1980-luvulla Inkeri Lampi määritteli neljä kielen käytön tasoa, jotka lapsen tulisi omata aloittaessaan koulunkäynnin:

- 1 Oppimisen kieli, jotta hän ymmärtäisi, mitä opettaja puhuu ja mitä kirjoissa lukee
- 2 Itsetutkiskelun kieli, jotta hän osaisi eritellä omia ajatuksiaan ja tunteitaan ja kertoa niistä muille
- 3 Vuorovaikutuksen kieli, jotta hän kykenisi keskustelemaan toisten kanssa ja tekemään yhteistyötä
- 4 Itsekseen viihtymisen kieli, jotta hän saisi sisältöä vapaa-aikaansa ja tottuisi suunnittelemaan elämäänsä.

Kielellisen tietoisuuden käsite tuli Suomeen 1990-luvun alussa ruotsalaisen Margit Torneuksen tutkimusten myötä. Toki ajatus kielen ulkopuolisesta tarkastelemisesta oli ollut suomalaisessa varhaiskasvatuksessa aikaisemminkin. Kaksi–kolmevuotiaat pohtivat, mitä joku sana merkitsee. Lapset eivät pohdiskele sanoja sinänsä, niiden muotoa tai äännerakennetta. Vähitellen heidän kykynsä irtautua sanojen merkityksestä lisääntyy ja lasten huomio kiintyy kieleen sinänsä. He oppivat metalingvistisen asenteen, he tulevat tietoisiksi kielestä. Lapset oppivat suhtautumaan kieleen ulkopuolisesti. Lapsen kognitiivinen kehitystaso on edellytys kielellisen tietoisuuden muodostumiselle. Ajattelun kehitystasosta riippuu, pystyykö lapsi tietoisesti tarkastelemaan kieltä. Kielellinen tietoisuus edellyttää siis oman kontrollin mukanaoloa, kun normaali kielenkäyttöprosessi on automaattinen. Kyky näkökulman vaihtamiseen ja reflektoidaan ajatteluun antaa siivet ajattelulle, niiden varassa on mahdollista kohota tässä- ja nyt-tilanteen asettamien rajojen yläpuolelle.

Vaikka metalingvistinen asenne kieleen edellyttääkin tietynlaista ajattelun tasoa, kielellinen tietoisuus ei ole asia, joka ilmestyisi lapsen maailmaan yhtäkkiä. Jo kaksi–kolmevuotiaat, miksei pienemmätkin, nauttivat puheen erilaisista äänneistä, puheen soinnista, riittämisestä ja loruttelusta. Osa lorujen oppimisesta perustuu muistiin. Lapsilla on myötäsyntyinen kiinnostus kieleen ja lapset harvoin sanovat loruja heidän omaan kieleensä sopimattomilla äänneillä. Kiinnostus riimeillä leikkimiseen on kansainvälinen ilmiö. Kaikkialla lapset loruttelevat nautiskellen niistä.

Kielellisen tietoisuuden kehittyminen

Kielen kehittyminen liittyy kiinteästi muuhun lapsen kognitiiviseen kehitykseen, kuten älykkyyden, ajattelun, muistin, havaitsemisen ja puheen kehitykseen. Kielen tutkijoista maineikkaimmat ovat Jean Piaget ja Lev Vygotsky. Piaget'n ja Vygotskyn ajattelussa on paljon samaa, muun muassa käsitys lapsesta oman ainutlaatuisen itsensä rakentajana. Kummatkin korostavat myös aikuisen merkitystä, joskin Vygotsky enemmän. Piaget'n (1970) mukaan lapsen ajattelu ja kielen kehitys etenee vaiheittain. Noin 1,5–7–8-vuoden



iässä lapsi siirtyy vaiheesta, Piaget'n sanoin, operaatiosta toiseen. Lapsi kulkee käytännöllis- loogisen älykkyyden vaiheesta kohti sisäistynyttä vaihetta. Siinä ajattelu ei enää tule esiin vain aktuaalisessa toiminnassa, vaan se voidaan esittää monin eri tavoin. Niistä kieli on vain yksi, joskin monessa suhteessa tärkein tapa. Tapahtumaa kutsutaan symbolifunktioksi. Tämä funktio on kyky esittää jotakin merkillä, symbolilla tai muulla objektilla. Kieleen lisätynä semioottinen, merkitykseen liittyvä funktio sisältää myös kullekin kielelle luonteenomaiset eleet tai systematisoidut kielet, kuten esimerkiksi kuu-rojen kieli. Funktio käsittää myös viivästyneen jäljittelyn, jota tapahtuu, kun malli ei ole liian kauan poissa näkyvistä. Primaari symbolifunktio sisältää niin ikään piirustuksen, maalaamisen ja muovaamisen. Siihen kuuluu myös mielen kuvakieli, jota Piaget on luonnehtinut sisäistyneeksi jäljittelyksi. Kun lapsen ajattelu, puhe ja havainnot kehittyvät, lasta ei kiinnosta vain jonkun asian ja symbolin välinen yhteys. Hän pilkkoo kuulemansa yksiköt yhä pienempiin osiin. Kielessä häntä kiehtoo äänteiden erottelu, pituudet ja paikat. Lapsi on kehityksessään sekundaarin symbolifunktion vaiheessa.

Pieni lapsi ajattelee puhuen. Hän siis selittää koko ajan tekemisiään puhuen. Puheen tuottaminen ja ymmärtäminen rakentuvat lapsen oivallukselle, että vanhempien tuottamilla sanoilla on jokin kohde ja tarkoitus ympäristösä. Tästä oivalluksesta seuraavat ensimmäiset tuotetut sanat. Siitä alkaa läpi elämän jatkuva uusien sanojen ja niiden merkitysten oppiminen. Sanojen tuottaminen vaatii lapselta kykyä ymmärtää niiden merkitys ja lisäksi taitoa ääntää sana ja käyttää sitä kommunikaation välineenä. Lisäksi sanojen yhdistäminen lauseiksi vaatii erottelu- ja yhdistelykykyä sekä suunnitelmallisuutta.

Symbolifunktion heräämisen jälkeen lapsen sanavarasto kehittyy nopeasti. Lähes kaikki lapset saavuttavat samanaikaisesti tärkeimmät ja keskeisimmät kielen kehittymisen virstanpylväät. Sanavaraston laadussa ja määrässä on kuitenkin yksilöllisiä eroja, jotka johtuvat yleensä ympäristötekijöistä, kuten aikuiskontaktien määrästä, vanhempien käyttämästä kielestä ja perheen lapsiluvusta. Esimerkiksi iältään toisiaan lähellä olevien sisarusten puhe saattaa viivästyä, jos he ovat paljon aikaa keskenään. He saattavat kehittää jopa oman kielen kommunikoida, jota muut eivät ymmärrä. Myös lukeminen, monipuoliset kielelliset mallit, erilaiset harrastukset sekä ympäristön virikkeet vaikuttavat suuresti sanavarastoon.

Kielellisen tietoisuuden tasot

Kielellinen tietoisuus jaetaan fonologiseen, morfologiseen, syntaktiseen ja semanttis-pragmaattiseen tietoisuuteen. Useimmat viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana tehdyt, kieleen kehitykseen liittyvät tutkimukset, ovat osoittaneet kielellisen tietoisuuden merkityksen lapsen myöhemmälle kielelliselle kehitykselle. Varsinkin fonologisen tietoisuuden merkitys on tunnustettu. Lukemaan oppiminen on nykytutkimuksen valossa vaikeaa ilman kehittynyttä kielellistä tietoisuutta.



Fonologinen tietoisuus

Fonologinen tietoisuus tarkoittaa tietoisuutta äänneistä. Lapsen tulee ymmärtää kirjaimen ja äänne välinen yhteys. Kirjaimen nimi on ”Koo”, mutta miten kuuluukaan sitä vastaava äänne. Myös kirjaimen ulkomuodon tulee tulla lapselle tutuksi. Lapsi siis ymmärtää sanojen muodostuvan äänneistä ja hän oppii myös tuottamaan oman äidinkieltensä mukaisia äänneitä. Oppimisen kannalta on oleellista osata yhdistää äänneet sanoiksi. Dekoodaus on kirjainmerkkien kääntämistä niitä vastaaviksi kielellisiksi yksiköiksi, äänneiksi. Äänneet (ja niitä vastaavat kirjaimet) kootaan tavuiksi ja sanoiksi. Myös kaikkien näiden yksiköiden erottelu kuuluu dekodaukseen.

Lasten varttuessa on hyvä keskustella heidän kanssaan sanoissa ilmenevistä äänneistä. Lapsiryhmässä voidaan harjoitella sanan ensimmäisen äänne tunnistamista, pitkän ja lyhyen äänne erottamista ja äänne paikan kuulemista sanassa. Opettaja voi valikoida loruista joitakin sanoja sekä kirjoittaa niiden alkukirjaimia erillisille papereille, jonka jälkeen kirjaimet voidaan ääntää. Lasten annetaan harjoitella oikeiden kirjainten ja äänneiden löytämistä. Harjoitteissa tärkeintä on mukava tunnelma ja leikinomaisuus. Samat lorut ja sadut luetaan lapselle useampaan kertaan. Kieltä voi myös integroida muihin toimintoihin, kuten draamaan, liikuntaan ja musiikkiin. Näin oppimistilanteista tulee monipuolisia ja mielenkiintoisia niin lapsille kuin opettajallekin.

Morfologinen tietoisuus

Morfologinen tietoisuus tarkoittaa tietoisuutta sanoista eli kielen sanaston ja muotojen ymmärtämistä. Torneuksen mukaan lapset ovat luovia sanojen käytössä ja keksivät uusia sanoja, kun he haluavat ilmaista tarkoituksiaan. Lapsen halu ja tarve tulla ymmärretyksi on vahva. Neljän–kuuden vuoden iässä kielellinen kehitys on nopeaa, uusia sanoja omaksutaan nopeasti ja tarpeen vaatiessa jo opittuja sanoja voidaan muunnella. Esikouluikässä lapset voivat myös Vygotskyn mukaan operoida sanoilla, joiden merkitystä he eivät täysin ymmärrä. Puhutaan niin sanotuista pseudokäsitteistä. Esikoululaiset harjoittelevat sanojen tiedostamista yksikköinä. Sana sitoutuu vahvasti merkitykseensä, ja lasten voi olla hankala irtaantua tästä sidoksesta. Vielä esikouluikässäkin sanojen tiedostaminen, niiden reflektointi ulkopuolisena, on vaikeaa. Sanat eivät vielä erotu vahvasti puhevirrasta. Puhuttaessa taukoja ei pidetä puheen välissä. Tämän huomaa kuunnellessa vierasta kieltä: saattaa olla mahdotonta päätellä, missä sanojen rajat ovat. Morfologinen tietoisuus voi vaikuttaa luetun ymmärtämiseen. Lasta auttaa tietoisuus siitä, että sanat usein rakentuvat erillisistä osista ja osat yhdessä määräävät sanan merkityksen. Näitä sanan pienempiä yksiköitä kutsutaan suomen kielessä morfeemeiksi. Morfologinen tietoisuus vaikuttaa siis sekä dekodaukseen, sanan kokoamiseen äänne-äänneeltä, että luetun ymmärtämiseen. Morfologista tietoisuutta voidaan kehittää opettamalla lapselle uusia sanoja ja tehdä niistä houkuttelevia ja kiinnostavia. Lapsella on halu ja tarve tulla ymmärretyksi.



Syntaktinen tietoisuus

Syntaktinen tietoisuus eli tietoisuus lauseista kattaa sekä kielen sääntöjärjestelmän että sanajärjestyksen, puheen rytmin ja melodian. Sääntöjärjestelmällä tarkoitetaan lauseiden rakentumista ja pisteiden käyttöä. Syntaktinen tietoisuus kehittyy lapselle kognitiivisen kehityksen mukana. Neljä–viisivuotiaat lapset hyväksyvät lauseet, jotka ovat heidän mielestään mahdollisia. Jos lauseen sisältö ei ole lapsen mielestä hänen kokemuksiansa mukainen, hän arvioi sen virheelliseksi. Vasta kuusi–seitsemänvuotiaat arvioivat lauseita kieliopillisin perustein. Puheessa melodia ja sanajärjestys kertovat lauseen syntaksin. Puhemelodian puuttuessa lapset eivät tiedä, missä suhteessa sanat ovat toisiinsa. Luonnollinen lausemelodia antaa kuulijalle vihjeitä siitä, mitkä sanat kuuluvat yhteen. Lapset oppivat puhemelodian ja lorujen kautta tiedostamaan kielellisiä säännönmukaisuuksia. Jos lapsen syntaktisen tietoisuuden kehitys on jäänyt jälkeen, hänellä tulee todennäköisesti olemaan vaikeuksia ymmärtää luettua tekstiä eikä hän ehkä kykene käyttämään väli-merkkejä ja muita tekstissä ilmeneviä kieliopillisia vihjeitä.

Semanttis-pragmaattinen tietoisuus

Semanttinen tietoisuus tarkoittaa tietoisuutta sanojen sisällöistä ja merkityksistä. On tärkeää tietää, mitkä sanat kuuluvat samaan sanaryhmään ja minkälainen merkitys äänenpainoilla on. Pragmaattinen tietoisuus tarkoittaa tietoisuutta siitä, miten kieltä käytetään. Pragmaattinen tietoisuus kehittyy vähitellen lapsen kasvaessa ja kielitaidon karttuessa. Opettamalla lasta luottamaan omaan arviointikykyynsä sekä rohkaisemalla lasta kysymään hänen kohdatessaan epäselvyyksiä, voimme tukea lapsen pragmaattisen tietoisuuden kehitystä. Lorujen ja kertomusten lukeminen harjaannuttaa lasta kuuntelemaan tarkkaavaisesti. Keskustelemalla lukutuokion jälkeen rohkaitaan lasta nostamaan esille hänen omia mielipiteitään. Samalla kasvattaja pystyy huomaamaan, onko lapsi kuunnellut ja ymmärtänyt kuulemansa.

Kielellisen tietoisuuden kehityksen tukeminen

Kielen kehityksen kannalta on merkityksellistä, että lapselle puhutaan. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sen tärkeämpää se on. Näin hänen sanavarastonsa ja puheensa kehittyy. On huomioitava, että vaikka lapsi ei vielä puhu, hänen kielensä kehittyy. Lapsen on myös kuultava kirjoitettua kieltä, jotta ymmärtävä lukeminen kehittyy passiivisesti. Vaikka suomen kieli puhutaan, niin kuin se kirjoitetaan, myös suomen kielessä kirjoitettu ja puhuttu kieli ovat alkaneet erkaantua toisistaan. On myös hyvin erilaisia kieliä, joihin lapsen tulee tutustua pienestä pitäen. Tietoisuus kirjoitetusta kielestä kehittyy, kun lapselle luetaan paljon erilaisia tekstejä. Tällaisia ovat esimerkiksi erilaiset median kielet, painetut tekstit, tekstiviestit ja sähköpostit.



Lapselle on hyväksi tutustua muuhunkin kuin laadukkaaseen lastenkirjallisuuteen eli satuihin, runoihin tai riimeihin. Näin lapsi oppii erilaisia kieliiä, kielen käyttötapoja ja sen, että erilaisissa tilanteissa käytetään erilaista kieltä. Sarjakuvien teksti puhekuplineen eroaa klassisten satujen teksteistä. Myös kirjoitetun kielen ja kuvan välinen yhteys on sarjakuvissa erilainen kuin vaikkapa perinteisessä kuvakirjassa.

Jotta lapsi kiinnostuisi kielestä ja myös lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta, on lapselle annettava malli lukemisesta. Lapsi tottuu kuulemaan ja kuuntelemaan. Hän erottaa sanojen alkuäänteen, kuulee äänten paikan sanassa, erottaa pitkän ja lyhyen äänten toisistaan sekä huomaa eripituiset sanat. Lukemaan oppiminen vaatii kykyä ymmärtää, että sanat on tehty äänneistä ja että nämä äänneet vastaavat systemaattisesti joitain kirjaimia. Esimerkiksi kun lapsi oppii, että aurinko-sanan ensimmäinen äänne on a, on tapahtunut uuden oppimista. Kun lapsi oivaltaa, että myös apina-sanassa on sama ensimmäinen äänne ja kirjain, hän on jäsentänyt ja soveltanut tuota oppimaansa tietoa. Lapsi sanoo kuvassa olevan asian nimen, sen jälkeen katsoo sanan kirjoitusasun, jonka jälkeen hän etsii vastinetta kuvasta. Jos tämä tapahtuu yhdessä muiden lasten ja aikuisten kesken, lapsi kuulee myös sanan puhuttuna. Lapsi käy läpi adaptaatioprosessia, eli hän oppii, minkä seurauksena hän jäsentää oppimaansa uudestaan.

Lapsi alkaa kiinnostua yleensä neljän, viiden vuoden iässä myös lukemisesta. Lukutaitoon oleellisesti vaikuttavat kognitiiviset tekijät kehittyvät voimakkaasti ennen kouluikää. Ympäristö voi tukea oleellisesti lapsen kasvua lukijaksi. Tiedon vastaanottamisen taito edellyttää havaintojen tekemistä



ja tarkkaavaisuuden kiinnittämistä tiettyihin asioihin, tiedon käsittely puolestaan ajattelua ja kielen käyttöä. Tiedon varastoiminen ei onnistu ilman muistia ja oppimistoimintoja.

Käytännön esimerkkejä lapsen kielellisen tietoisuuden kartuttamiseksi

Laadukkaan varhaiskasvatuksen ja päiväkodin tulisi tarjota lapselle kielellisesti virikkeellinen ympäristö. Tätä varten lasten kielellisen kehityksen tukemiseksi voidaan käyttää erilaista materiaalia. Valmiita löytyy runsaasti, mutta sitä on mahdollista valmistaa myös itse. Samalla voi hyödyntää käytännön tuoman kokemuksen ja lapsiryhmän tuntemuksen materiaalin valmistuksessa.

Loruttelu pienten lasten kanssa kuuluu kaikkiin länsimaisiin kulttuureihin, myös suomalaiseen. Se on ikivanha tapa, mutta sen vetovoima on säilynyt. Jo kaksivuotiaat oppivat tietokoneen hiiren käytön, ja heillä on omat nettiohjelmansa, silti lorut, runot, pussukat, kortit ja tarinat ovat yhä ajankohtaisia. Viikonpäiväloru, kortit ja kuvat: esimerkkinä kansanloru:

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

Alle kolmevuotiaiden kanssa lorukortit voivat olla seinällä nähtävissä ja niitä voidaan lukea ja näyttää lapsille ryhmissä tai kahden kesken. Muutaman lapsen kanssa sujuu loruttelu. Luetaan kortti kerrallaan ja käsitellään siihen liittyvä kuva. Jo hyvin pienet osaavat yhdistää kuvat ja lorun osat. Lapselta kysytään: ”Mikä on sunnuntain kortti?”. Sunnuntaina suu pyyhittiin. Samalla tulevat viikonpäivien nimet tutuiksi. Lorukortteja käyttämällä kehitetään alle kolmevuotiaiden havaitsemista ja muistia. Havaintojen tekeminen on tärkeä osa kielellistä kehitystä ja oppimisen perustaa. Perinteisesti lorukortit ovat lorupussissa. Alle kolmevuotiaiden kanssa tämä onkin perusteltua, koska usein jo pelkkä lorupussin esille ottaminen merkitsee pienille sitä, että jotain tärkeää ja mukavaa on alkamassa. Lorupussi auttaa lasta nimeämään ja luokittelemaan asioita ja esineitä. Lorupussin avulla voidaan saduttaa, auttaa lasta ilmaisemaan tunteitaan ja lisätä lapsen tietoisuutta ympäröivästä maailmasta ja todellisuudesta. Lorujen avulla lapsi muodostaa visuaalisia mielikuvia ja puheen muodossa myös lapsen kielellinen tietoisuus kasvaa.

Kolme–viisivuotiaiden kanssa lorukorttien käyttömahdollisuudet kasvavat. Kortteja on hyvä pitää esillä sellaisessa paikassa, jossa lapset voivat niitä helposti tutkiskella esimerkiksi vapaamman toiminnan lomassa. Lapsilla



on mahdollisuus tutkia kirjoitettua kieltä ja kirjainten muotoa. On todettu, että alle kouluikäisiä kiinnostaa varsinkin kirjainten muoto. Kyseistä lorua voidaan käyttää ruokaloruna. Kortit jaetaan muutaman lapsen yhteisesti tarkasteltavaksi. Lorua toistetaan päivittäin, ja lapset oppivat sen ulkoa. Näin käytettynä loru kehittää lasten muistia. Lapsiryhmässä lorukorttien, joissa on kuvat, käyttötapoja on lukuisia. Kortit voidaan sekoittaa ja pyytää lapsia laittamaan kortit oikeaan järjestykseen. Tämä harjoittaa loogista ajattelutaitoa ja tarkkaavaisuutta. Kielellisen tietoisuuden osalta harjoitus kehittää ainakin semanttis-pragmaattista tietoisuutta eli sitä, miten kieltä käytetään.

Jotta tehtävään saataisiin haastetta, on syytä miettiä lapsiryhmän kokoonpanoa tarkkaan. Jokaisen tulee saada joskus onnistumisen elämys. Liikkeelle lähdetetään lapsiryhmän osaamisen tekijöistä ja lapsista yksilöinä. Kieleen liittyvä oppiminen on sidoksissa tunne-elämyksiin, ja tällaiset kokemukset lapsi voi muistaa koko ikänsä. Niillä on myös yhteyttä oppimismotivaatioon, joka taas liittyy siihen, kuinka kiinnostunut lapsi on lukemaan oppimisesta. Motivaatio on oppimisen tärkeimpiä tekijöitä.

Viisi-kuusivuotiaiden kanssa voidaan ottaa esimerkiksi yksi kortti käsiteltäväksi ja keskustella siitä. Pohdittaessa lapsen sanavarasto kasvaa. On mahdollista myös luokitella asioita: makkarat, keitto, liemi > makkarakeitto, keittoliemi (semanttis-pragmaattinen tietoisuus). Lapsiryhmässä voidaan tutkia yhdessä lorun riimittelyä: **tehtiin**, **vuolttiin**, **keitettiin**, **latkittiin**. Lapset huomaavat helposti samat kirjaimet. Vaikka lapsi ei tunnista kirjaimia nimeltä, hän tunnistaa niiden samanlaisen muodon. Riimittely kehittää fonologista ja morfologista tietoisuutta, kuten myös runot sekä kirjaimiin ja sanahahmoihin tutustuminen. Aakkosten ja kirjaimien tunnistamisen ja nimeämisen on todettu ennustavan merkittävästi lukemaan oppimista. Viisi-kuusivuotiaiden kanssa kaikenlaisten sana-, tavu- ja lorukorttien käytön mahdollisuudet ovat rajattomat. Tässä iässä lasten tiedonhalu kasvaa, he ymmärtävät toden ja mielikuvituksen. Lapset käyttävät kaikkien sanaluokkien sanoja, ja he hallitsevat suurimman osan taivutussäännöistä. Ikätoverien kieli kiinnostaa. Äänneiden tulisi olla yleiskielen mukaisia. Äänne- ja tavutietoisuutta voi aikuinen edistää myös liioittelemalla äänneitä tai tavuja. Myös taputus on käyttökelpoinen tapa tavutuksen ymmärtämiseksi.

Korttien avulla on mahdollista opetella sanojen alkuaänneitä ja samalla kehittyä lapsen fonologinen tietoisuus: **maanantaina makkarat, tiistaina tikut ja keskiviikkona keitto**. Kuunnellaan yhdessä, mikä äänne sanan alussa kuuluu. Aikuinen artikuloi sanoja korostetusti, jotta alkuaänneet erottuivat lapselle helpommin. Alkuaänneiden jälkeen siirrytään kuuntelemaan loppuaänneitä ja mitä sanan sisällä kuuluu. Miltä maanantai kuulostaisi, jos siinä olisi vain yksi a. Lapsen saattaa olla vaikea oppia käsitettä äänne. Se on kuitenkin suomen kielessä merkityksellinen asia, koska koko sanan merkitys voi muuttua äänneen keston perusteella. Kotikasvatuksessa vanhemmat puhuvat lapselleen tavallisemmin kirjaimista. Sinun nimesi alkaa ”m”-kirjaimella. Aikuisen tulee selittää lapselle, että äännettä vastaa kirjain, jolla



on nimi. Sen jälkeen voidaan katsoa, miltä kirjain näyttää, ja kenties joku lapsista voi tehdä sen ilmaan, paperille tai taululle. Opettajakin voi tehdä kirjaimen. Kasvattajan tulee tehdä kirjain oikein, jotta lapselle ei jäisi väärää muistikuvaa kirjaimen kirjoittamisesta.

Runo saatetaan myös näyttää lapselle samalla, kun se luetaan ääneen, jolloin lapsi näkee luettavan tekstin ja hän pystyy yhdistämään kuulemansa tekstiin. Lorut eivät ole vain puhetta, vaan ne ovat kirjoitusta, jolla on oma rakenteensa ja merkityksensä. Kun teksti pidetään lapsen näkyvillä luettaessa, on lapsen mahdollista havaita joitakin jo tuttuja sanoja tekstin joukosta, jolloin tietoisuus sanoista ja niiden muodostumisesta kasvaa (morfologinen ja syntaktinen tietoisuus). Loruja lukemalla innostetaan lapset sepittämään omia runojaan ja arvoituksiaan, jolloin he pääsevät itse muodostamaan loruille ja runoilta ominaisia alku- ja loppusointuja ja asettamaan sanat runon muotoon. Tämä kehittää edellä mainittujen lisäksi heidän pragmaattista tietoisuuttaan.

Pienemmille, alle kolmivuotiaille, sopivat myös kortit, joissa on toisella puolella kuva ja toisella lyhyt, asiaan liittyvä loru. Kortteja voi käyttää lasten kanssa päivittäin, jolloin lapset oppivat ne ulkoa. Toisto on pienen lapsen kielen kehityksessä olennaista. Useat toistot auttavat lasta muistamaan yhä enemmän ja enemmän sanoja. Lapsia alkaa kiinnostaa myös, mitä loruteltu sana tarkoittaa. Keskustelu ja vuorovaikutustaidot kehittyvät kuin itsestään. Kuvan yhdistyessä lapsen mielessä tiettyyn loruun, ajatukset jäsentyvät ja käsitteiden väliset suhteet tarkentuvat. Vähitellen lasta alkaa kiinnostaa myös, miltä joku sana näyttää kirjoitettuna. Etenkin pienten, alle kolmivuotiaiden lasten kanssa konkreettisen materiaalin käyttö on suotavaa, sillä kielellisten taitojen lisäksi lasten havainto- ja keskittymiskyky kehittyvät. Materiaali ohjaa lapsen havaintoja ja keskittyminen kohdistuu vain yhteen asiaan. Akvarellimaiset kuvat ovat paikallaan hieman isompien, yli neljävuotiaiden lasten kanssa. Tämän tyyppiset kuvat harjoittavat lasten mielikuvitusta ja ajattelutaitoja.

Aikuisen apu havaintojen tekemisessä, kielen käytön monipuolistumisessa ja ilmaisu- ja keskittymiskyvyn kehittämisessä on korvaamaton. Vielä esikouluikässä lasten saattaa olla vaikea puhua vain yhdestä asiasta. Aihetta vaihdetaan nopeaan tahtiin. Vuoropuheluun kuuluu sekä puhuja että kuuntelija. Tärkeintä loru- ja runohetkessä on kuitenkin aikuisen ja lasten välinen tunneyhteys. Kuvien pitää olla lapsille tuttuja asioita ja aikuisella pitää olla lapsenmielinen, höpsöttelevä asenne ja lämmin äänensävy.

Kerronta on oivallinen menetelmä lapsen kielellisen tietoisuuden tukemiseksi. Kieli on kuin tie, jota pääsee omaan itseensä ja ympäristöönsä. Tällainen tie tarvitaan onnistuneessa kerrontahetkessä: lapset lähtevät ikään kuin käsikkäin aikuisen kanssa mukavalle retkelle. Tällä matkalla karttuu lapsen sanavarasto – olipa hän sitten perinteinen suomalainen tai maahanmuuttajalapsi. Tarinahetkessä kehittyä ajattelu. Jokaisen lapsen pitää vuorollaan löytää sana, josta kertomus alkaa. Tehtävä on tärkeä ja sanaa on harkittava



välillä pitkäänkin. Ennen kaikkea lapsi oppii vähä vähältä kuuntelemaan. Elävä kerronta on menetelmä, jota arastellaan käyttää. Jos kerronnan käyttö aluksi kangertelee, voi avuksi ottaa jonkun konkreettisen esineen. Se voi olla melkein mikä tahansa: lasten lelu tai vaikkapa koriste-esine. Toimintatapana tämäläyppinen kerronta on lähellä sadutusta. Sadutukseen kuuluva lasten ajatusten tarkka kirjaaminen ei ole kuitenkaan välttämätöntä kerronnassa. Kerrontaa harjoitellaan ensin yhdessä. Hetken konkretisoimiseksi kerronta voidaan aloittaa vaikkapa tyhjistä nukkekodista. Kun lapset ovat oppineet kertomaan, apuvälineen käytöstä luovutaan. Näin lapselle ei muodostu tiettyä kuvaa asiasta, vaan hän voi luoda sen itse omassa mielessään. Jokaisella lapsella on esimerkiksi oma käsityksensä siitä, millainen oma koti on. Toimintatavasta riippuen kerronta tukee lähes kaikkia kielellisen tietoisuuden osa-alueita.

Kerrontaa muistuttava lapsen kielellisen tietoisuuden morfologista, syntaktista ja semanttis-pragmaattista tietoisuutta kehittävä toimintatapa on sadutus. Sadutuksessa aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus on luottamuksellista. Lapsi saa kertoa sadun, ja aikuinen kirjaa sen sanatarkasti ylös. Kun lapsi on satunsa kertonut, aikuinen lukee sadun vielä lapselle ääneen. Lapselle selviää puhutun ja kirjoitetun tekstin välinen yhteys. Lapsi ei opi kertomaan satujakaan itsestään. Aikuinen kertoo lapselle, mistä on kyse. Lapsi tarvitsee rakennuspalikoita kertoakseen sadun. Hänellä tulee olla riittävän monipuolinen sanavarasto. Myös sadun rakenne on hyvä olla lapselle tuttu. Kasvattajalle sadutus paljastaa lapsen ajattelun ja puheen kehityksen tason. Lapset kertovat saduissaan myös heidän mieltään painavista asioista, kuten vanhempien työttömyydestä tai peloista kaveripiirissä. Kun aikuinen tai lapsi lisää lasten itse keksimiin satuihin sadutuspäivämäärän, ne kertovat kasvattajalle, miten lapsi on kehittynyt esimerkiksi esikouluvuotensa aikana.

Muisti kehittyy voimakkaasti noin viidenvuoden iässä. Neljä–viisivuotias kykenee muistamaan pääkohtien lisäksi myös yksityiskohtia. **Muistipelit** ovat aina olleet varhaiskasvatusikäisten suosikkeja. Jo kaksivuotiaat ovat kiinnostuneita yhtäläisyyksistä ja eroista ja kuvamuistipeliin keskitytään hetki. Lasta kiinnostavat kuvat, joiden aiheet ovat heille tuttuja. Kuvien tulee olla selkeitä ja esteettisesti lasta miellyttäviä. Muistipeliä voi vaikeuttaa lapsen kielen kehityksen perusteella lisäämällä kuviin vaikkapa pelkät sanakortit. Sanat voivat olla kokosanaahmoja tai tavutettuina kirjoitettuja. Mukana saattaa olla pelkkiä kirjaimiakin. Jo kolme–neljävuotiaat ovat kiinnostuneita kirjaimista.

Monet kielellistä tietoisuutta tukevat harjoitteet ovat varsin yksinkertaisia. Aakkosten on todettu olevan eräs tärkeimpiä lasten lukutaitoa kehittäviä asioita. Aakkosmuistipeli sisältää aakkoset, isoin ja pienin kirjaimin, sekä jonkun kyseisellä kirjaimella alkavan kuvan. Aakkosmuistipelissä yhdistyy monta, kielen ja kielellisen tietoisuuden kehityksen kannalta tärkeää aluetta. Se harjoittaa menneen rekonstruointia, kun lapsi painaa mieleensä, missä on tarvittava kuva tai kirjain pelipöydällä. Peli kehittää vuorovai-



kutustaitoja, kykyä odottaa vuoroa ja pettymyksen sietokykyä. Kielellisesti aakkosmuistipeli kehittää erityisesti fonologista eli äännetietoisuutta, sillä lapsi etsii kirjainta ja sitä vastaavaa äännettä. Millä kirjaimella ja äännteellä sana alkaa. Äänne-diskriminaation avulla lapsi tutkii sanassa olevia eri äännteitä ja tässä pelissä erityisesti alkuäännettä. Myös morfologinen eli sanatietoisuus kehittyy lapsen hahmottaessa sanaa, joka vastaa kortissa olevaa kuvaa. Tutkimusten mukaan viisivuotiaat ovat nelivuotiaita kiinnostuneempia sanoista ja niiden muodostamisesta.

Media erilaisine muotoineen kuuluu alle kouluikäistenkin elämään. Viime vuosina internet on kehittynyt yhä monipuolisemmaksi ja erityisesti se tarjoaa virikkeitä kielellisen kehityksen ja myös kielellisen tietoisuuden kehittämiseksi. Jo kaksivuotiaille löytyy ilmaisia, Suomessa kehitettyjä, suomalaisen kulttuuriin ja kieleen sopivia ohjelmia. Ohjelmien positiivinen puoli on se, että ne antavat heti palautteen. Esikouluikäisille on kehitelty kielellistä tietoisuutta, ja varsinkin fonologista tietoisuutta kehittäviä harjoitteita. Lammas ja hammas kuulostavat enemmän samanlaisilta kuin pässi ja lammas. Värikkäät kuvat ja äänimaailma tukevat oppimista.

Lopuksi

Suomalainen kulttuuri ja sen mukana kieli ovat kansainvälistymässä ja muuttumassa. Perinteisillä saduilla, kertomuksilla, loruilla ja riimeillä on kuitenkin yhä paikkansa niin Suomen kuin muiden läntisten maiden varhaiskasvatuskäytännöissä.

Kasvattajan velvollisuus on seurata aikaansa. Tulevaisuudessa – kuten menneisyyydessäkin – voittajia ovat ne, jotka hallitsevat kielen. Kieli on avain kaikkeen muuhun. Esimerkiksi koulussa opitaan lukemaan vielä aapisista. Erilaiset äänikirjat ja muut kirjoitetun ja puhutun kielen muodot ovat tulemassa. Viisi–kuusivuotiaat saattavat osata lähettää tekstiviestin, vaikka eivät osaa vielä ortografisesti lukea. He eivät siis kykene dekoddaamaan tekstiä missä ja milloin tahansa. Kaverille lähetetty hymyilevä hymiö saattaa kertoa lapselle, että lähdetään ulos leikkimään. Nykylapset syntyvät erilaiseen yhteiskuntaan kuin heidän vanhempansa 1970- tai 1980-luvuilla. Sanasto muuttuu kaiken aikaa ja kasvattajan tulee ymmärtää erilaista koodikieltä. Kasvatuksen ammattilaisille tämä merkitsee suuria haasteita: pitää pysyä mukana kielen kehityksessä. Toisaalta pitäisi muistaa, mistä olemme tulleet. Kieli on osa kulttuuriperintöämme. Varhaiskasvatusikäisille vanhat kirjat ja niiden sanasto voi tuntua vieraalta. Mitä tarkoittakaa ”laidun”? Sen sijaan monelle alle kouluikäiselle ainakin termeinä käsitteet Skype ja Facebook ovat tuttuja. Tulevaisuus näyttää, millaista on suomen kieli kahdenkymmenen vuoden kuluttua, kun nykyiset varhaiskasvatusikäiset ovat aikuisia.





Riitta-Liisa Korkeamäki

Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä

Kieli on keskeisessä asemassa lapsen kehityksessä ja oppimisessa. Se on lapselle sekä oppimisen kohde että sen väline, mikä tekee siihen liittyvästä pedagogiikasta ensiarvoisen tärkeän. Suullisen kielen lisäksi oppimisen repertuaariin kuuluu kirjoitetun kielen (lukemaan ja kirjoittamaan) oppiminen, joka sekin alkaa jo varhaislapsuudessa. Sähköisen median lisääntyminen ympäristöissä asettaa lisää vaatimuksia ja mahdollisuuksia lapsen oppimiselle ja kehitykselle. Kasvattajille ja opettajille tilanne on niin vaativa, että on suuri kiusaus antaa valmiiden oppimateriaalien ratkaista käytännössä pulmat. Tämän artikkelin tavoitteena on raottaa niitä mahdollisuuksia, joita opettajalla on tukea lapsen kielen kehitystä turvautumatta vain valmiisiin oppimateriaaleihin, joita on tarjolla varsin runsaasti ainakin esi- ja alkuopetusikäisille. Varhaiskasvatuksen konteksteissa, esiopetus mukaan lukien, oppimisympäristöt ovat äärettömän suosiollisia lapsen luontaiselle oppimiselle, koska niissä ei ole niitä oppimista rajoittavia tekijöitä, joita on koulun oppimisympäristössä. Lapsi on luonnostaan tutkiva ja kokeileva ja aikuisen tarvitsee vain antaa hänelle mahdollisuuksia toteuttaa tätä tutkivaa käyttäytymistään.

Varhaiskasvatusta on ohjaamassa kaksi opetussuunnitelmaa, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Vasu) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Nämä opetussuunnitelmien perusteet tarkastelevat kieltä hie- man eri näkökulmista. Vasussa kieli on sisällytetty yleiseen pedagogiseen osaan ja esiopetuksen perusteissa se on sisältöalueissa. Näistä eri näkökulmista huolimatta käytännön pedagogiikan kannalta näissä ei ole juuri eroa. Ne molemmat korostavat kielen vuorovaikutuksellista merkitystä ja





oppimismahdollisuuksien tarjoamista lapselle, mutta eivät kuitenkaan aseta tavoitteita ja vaatimuksia oppimiselle. Tämä on huomattava ero koulussa tapahtuvaan oppimiseen. Tavoitteet saattavat kahlita oppilaita ja opettajaa niin, että oppimisen ilo muuttuu pakoksi oppia. Varhaiskasvatuksessa luodaan pohjaa koulussa oppimiselle, mutta se ei saa olla kouluun valmennusta. Varhaiskasvatuksella on oma itseisarvonsa, mutta kun se on laadukasta, se antaa kuitenkin hyvät edellytykset jatkaa oppimista koulussa.

Koska kieli on sekä oppimisen kohde että sen väline, niin kieltä siis tarvitaan kaikissa sisällöissä. Tämä periaate lienee ollut lähtökohtana sille, että Vasussa kieltä ei ole sijoitettu sisällöllisiin orientaatioihin, vaan se kulkee mukana kaikkialla lapsen arjessa ja kaikessa oppimisessa. Kieli on siis oppimista eheyttävä ja opetussuunnitelmaa integroiva väline. On pidettävä huolta siitä, että kieltä kehitetään tietoisesti, kun se on integroituneena muihin sisältöihin. Esimerkiksi opetellaan kuuntelun ja keskustelun taitoja, kun ihmetellään ja tutkitaan luontoa. Kielen integroivan ja kaikkialla läsnä olevan luonteen lisäksi lapsille tulee järjestää tilaisuuksia, joissa kieli on oppimisen kohde, kuten loruiltaessa tai ääneen luettaessa.

Vaikka kieli on hieman erilaisessa asemassa esiopetuksen perusteissa ja Vasussa, niiden sisällöissä on hyvin paljon yhtäläisyyksiä. Molemmissa tavoitteita on asetettu vain opettajalle ja lapsen osuutta tarkastellaan vain niiden mahdollisuuksien kautta, joita kasvu- ja oppimisympäristö tarjoaa. Taulukossa 1 on esitetty tiivistetysti ja rinnakkain esiopetuksen (EOPS) ja Vasun opettajan/kasvattajan ja lapsen roolit. Taulukosta voi hyvin havaita, että suunnitelmien välillä on jatkumo, jossa korostuu kommunikaatio ja ajattelutaitojen kehittyminen sekä vähitellen lisääntyvä kirjoitetun kielen oppiminen.

TAULUKKO 1

Opettajan/kasvattajan ja lapsen roolit esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteissa kielen ja kommunikaation sisältöalueella

OPETTAJA/KASVATTAJA	LAPSI
Aktiivinen osallistuminen	
Rohkaisee lapsen aktiivista osallistumista eri kommunikaatiotilanteissa. EOPS Reagoi lapsen kontaktialoitteisiin ja rohkaisee vuorovaikutukseen. Ohjaa lasten havainnointia, kuvaa ja selittää tapahtumia. Vasu.	Osallistuu aktiivisesti keskusteluihin. EOPS Oppii ymmärtämään käsitteitä ja niiden välisiä suhteita sekä vastaamaan ja tekemään kysymyksiä. Vasu
Kielen käyttö päivän toiminnoissa ja rutiineissa	
Käyttää tilanteen mukaan kieltä päivittäisissä rutiineissa. Vasu	Käyttää kieltä esim. leikissä ja oppii käsitteitä. Vasu
Tilaisuuksia kertomuksille ja kerronnalle	
Järjestää lapselle tilaisuuksia kuunnella kertomuksia, esityksiä, runoja, loruja jne. EOPS Kertoo satuja ja kertomuksia. Vasu	Tottuu kertomaan omista kokemuksistaan, mielipeistään, tunteistaan, mielihaluistaan, käsityksistään jne. EOPS Innostuu ja nauttii luovista toiminnoista, kuten omien tarinoiden kertomisesta. EOPS Havainnoi ja kokee ympäristöä laajasti ja hänellä on tilaisuuksia harjoittaa kuuntelemisen ja itsensä ilmaisemisen taitoja. Vasu
Avoin oppimisympäristö, jossa on eri tasoisia tekstejä	
Järjestää avoimen oppimisympäristön, jossa on erityyppisiä ja eritasoisia tekstejä. EOPS Organisoi virikkeisen ja aktiivivan ympäristön, jossa on eri lastenkirjallisuuden lajeja. Vasu	Saa kokemuksia suullisen kielen ja kirjoitetun kielen käytöstä. EOPS Havainnoi sekä puhuttua että kirjoitettua kieltä. EOPS
Motivoituminen kirjoitettuun kieleen ja sen tutkiminen	
Luo motivaation suullisen ja kirjallisen kielen tutkimiselle kertomusten, sanojen ym. merkityksellisessä ympäristössä. EOPS	Havaitsee lukemisen merkityksen. EOPS Saa selvää tekstistä ja viipty tekstin parissa omien edellytysten ja ymmärryksen mukaisesti. EOPS
Kielellä leikkiminen	
Tukee lapsen fonologisen tietoisuuden kehittymistä leikkimällä kielellä. EOPS Tarjoaa loruja ja merkityksettömiä sanoja. Vasu	Leikkii kielellä ja fonologinen tietoisuus kehittyy. EOPS Leikkii sanoilla. Toistaa loruja ja hauskoja, merkityksettömiä sanoja, jotka kiinnittävät huomion kielen muotoon sen merkityksen asemesta – kielellinen tietoisuus. Vasu
Kirjoitusjärjestelmän tutustuminen	
Antaa mallin siitä, miten kirjoitusjärjestelmä toimii. EOPS Tarjoaa ympäristön, jossa voi havainnoida puhuttua ja kirjoitettua kieltä. Vasu	Lukee yksin, kavereitten tai aikuisen kanssa käyttäen omia strategioita. EOPS Saa kokemusta siitä, miten puhuttua kieltä kirjoitetaan ja miten kirjoitettua kieltä voi muuttaa suulliseksi. EOPS Oppii jäljittelemällä kulttuurisia ja sosiaalisia tapoja sekä kommunikoinnin malleja. Vasu



Lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus

Kommunikointi ja vuorovaikutus eivät rajoitu vain puheeseen, vaan ne sisältävät myös ruumiin kielen, ilmeet ja eleet, joiden viesti on sidoksissa myös emootioihin. Siksi niin aikuiset kuin lapsetkin ovat tilanteissa mukana kokonaisvaltaisesti reagoiden koko persoonallaan. Kommunikointitapa esim. komentava ja käskevä tai iloinen ja ohjaava määrittää myös eri tilanteissa ja ryhmässä vallitsevaa ilmapiiriä. Varhaiskasvatuksen ympäristöt, kokopäiväinen toiminta, arjen rutiinit ja erityisesti etukäteen suunnitellut aktiviteetit tarjoavat runsaasti mahdollisuuksia ja tilaa sekä spontaanille että tavoitteiselle vuorovaikutukselle. Taitava pedagogi käyttää molemmat tilaisuudet ammatillisesti lasten kehittymistä edistäen. Opettaja antaa kommunikoinnin mallin ja tavan suhtautua toisiin ihmisiin arvostaen ja hyväksyen. Alkuopetuksen ympäristöissä spontaaneille oppimis- ja opettamistilanteille jää ehkä vähemmän tilaa. Koulumaiseksi moititaan tilannetta, jotka rajoittuvat opettajajohtoiseen kommunikointiin. ”Opettaja kysyy ja lapset/oppilaat vastaavat” -perinne voi näkyä päiväkodeissakin. Tällaisissa tilanteissa lapset ajautuvat herkästi kuuntelemaan vain aikuista ja puhumaan vain aikuiselle ilman keskinäistä vuorovaikutusta. Tällaisten tilanteiden määrään ja laatuun on ryhmän koolla selvästi merkitystä. Jos ryhmän koko on liian iso, arimmat eivät ehkä uskaltaudu lainkaan puhumaan. Mielenkiinnon kohteetkin saattavat hajota liikaa. Helpommin kuin koko ryhmässä, pienryhmissä opettaja voi ohjata ja kuljettaa keskustelua lasten ehdoilla ja ohjata kuuntelemaan toisten lasten puheenvuoroja. Vaikka opettajat molemmissa ympäristöissä olisivatkin asiantuntevia pedagogeja ja sensitiivisiä lapsen tarpeille, on vuorovaikutuksen parantamiselle aina tilaa. Sen edellytyksenä on omasta käyttäytymisestä tietoiseksi tuleminen. Tässä nykytekniikka tulee oivallisesti avuksi. Päivän toimintojen tallentaminen saattaa paljastaa itsestä asioita, joista ei ole ollut tietoinen ja joita ei tule huomanneeksi kovin monien asioiden kuormittaessa yhtä aikaa.

Esimerkiksi ruokailutilanteet luovat erinomaisia mahdollisuuksia keskustelulle ja mm. uuden sanaston oppimiselle. Mutta tätä tilaisuutta ei aina huomata käyttää hyväksi. Jo aikuisen läsnäolon on todettu sekä lisäävän lasten keskustelua että laajentavan sen teemoja. Yhdessä puuhailtaessa nousee esiin loistavia tilaisuuksia laajentaa lasten näkökulmaa tilanteen ulkopuolelle vaikkapa heidän aikaisempiin kokemuksiinsa. Näin lapsia johdatetaan muodostamaan yhteyksiä menneen ja nykyisen välille. Lapset voivat jopa ratkaista ongelmia vertailemalla asioita toisiinsa ja oppia selittämään niitä. Kun kommunikointi on vuorovaikutteista ja turvallista, se lisää käsitteellistämistä, päättelyä, motivaatiota, avun pyytämistä ja avun käyttämistä. Lähtökohtana hyvälle vuorovaikutukselle ja lapsen kohtaamiselle on aikuisen hyvä tilannetaju, lapsen tunteminen ja paneutuminen hänen asiaansa sekä sen arvostaminen.



Lapsille lukeminen – vanhanaikaistako

On kauan tiedetty, että lapsille lukeminen kehittää heitä monipuolisesti, koska lapset oppivat kirjoitetun kielen rakennetta ja heidän sanavarastonsa kasvaa. Lapsille lukemisen merkitystä kuvaa hyvin se, että kuullun ymmärtäminen ennustaa myöhemmin luetun ymmärtämistä. Lukemisen kautta lapsille avautuu myös heidän arkensa ulkopuolella olevaa tietoa, jonka avulla heidän tietorakenteensa alkavat muodostua. Nämä hyödyt saavutetaan kuitenkin vain lukemisella, joka on vuorovaikutteista ja luetut tekstit ovat monipuolisia sisältäen myös ns. tietotekstejä. Lapsille lukemista arvostetaan yllämainittujen seikkojen vuoksi, koska ne ovat todennettavissa erilaisin mittauksin. Mutta lapsille ei tietenkään lueta vain lapsen kognitiivisen kehityksen vuoksi. Yhtä tärkeää on lasten kokemusten kokonaisvaltaisuus ja omassa mielikuvitusmaailmassa vaeltaminen. Rosenblatt (1994) kuvaa, miten tekstissä itsessään ei ole merkitystä, vaan se luodaan lukuprosessin aikana. Tekstistä tulee elävää vain kokemuksen kautta, joka puolestaan rakentuu aikaisempien kokemusten ja tietorakenteiden pohjalle. Prosessi on jatkumo, jossa tekstiin asennoidutaan elämyksellisesti ja tietoa etsivästi. Mikä tahansa lukutapahtuma voi olla molempia ja kartuttaa sekä tietoja että tunteita, koska kognitiiviset ja esteettiset elementit eivät ole vastakkaisia toisilleen ja molempia pitäisi lapsille myös opettaa.

Opettaminen merkitsee sitä, että lapsen omakohtainen kokemus ei jää lukemisen lopputulokseksi, vaan se on kuin matkakokemus, joka jaetaan toisten matkalla olleiden kanssa keskustellen, leikkien ja muistellen. Koska elämyksellisyys on pienten lasten lukukokemuksissa ensiarvoisen tärkeätä, keskustelua ei voida jättää vain lukemisen loppuun, jolloin kysellään kertomuksen henkilöistä ja tapahtumista. Jos ja kun näin tehdään, elämyksellinen kokemus kääntyy liikaa tietopainotteiseksi kokemukseksi, vaikka myös elämysten tulisi olla läsnä. Lasten henkilökohtaisia kokemuksia tulee arvostaa ja heitä pitäisi houkuttaa ilmaisemaan niitä. Vähitellen lapset huomavat, että sama teksti antaa erilaisia merkityksiä heidän ”matkakumppaneilleen” kuin heille itselleen ja he oppivat toistensa merkityksistä. Ryhmän koko on tässäkin ratkaiseva tekijä vuorovaikutuksen syntymiselle. Yhdelle lapselle lukemista hedelmällisempää on vähintään kahdelle lapselle lukeminen, mutta suuressa joukossa vuorovaikutus saattaa estyä ja se jää vain muutamien lasten etuoikeudeksi. Lapsilla tulee olla mahdollisuus spontaaneihin kommentteihin ja kysymyksiin kesken lukemisen. Opettajan tulee pyrkiä jäämään keskustelussa taka-alalle ja antaa lasten viedä keskustelua itse. Opettajan ohjaaminen (scaffoldig) on kuuntelemista ja lasten ajatusten seuraamista ja heidän aloittamansa keskustelun kuljettamista (Sipe, 2008). Tätä ohjaajan roolia on syytä harjoitella, sillä se ei suinkaan ole itsestään selvä varsinkin, kun lapsilla on hyvin suuri taipumus ajautua keskustelussa aivan omille poluilleen, kuten kaikki lasten kanssa työskennelleet hyvin tietävät. Tämä riski kannattaa kuitenkin ottaa, sillä dialogisen keskustelun oppiminen, toistensa kuunteleminen ja toisten puheenvuorojen komment-



toiminen, kehittyy vähitellen eikä ole itsestään selvä missään kontekstissa. Lasten keskustelusta opettaja voi päätellä, miten lapset tulkitsevat kuulemaansa ja hänen tehtävänsä on auttaa heitä ymmärtämään ja tekemään johtopäätöksiä haastamalla heitä intellektuaalisesti.

Lukemista tulee kuitenkin tapahtua eri tavoin ja erikokoisille ryhmille eri tarkoituksiin. Ilmapiiirin ja tunnelman tulee olla kuitenkin verrattavissa sylissä lukemiseen. Vaikka kaikki lapset eivät voi istua yhtä aikaa opettajan sylissä, voivat he kuitenkin ikään kuin istua psykologisesti sylissä. Juuri ihmillisen tunteen ja vuorovaikutuksen vuoksi mikään nykyteknologian laite ei voi korvata tätä luonnollista lukutilannetta, vaikka niilläkin on paikkansa. Joskus saattaa olla eduksi pyytää lapsia keskittymään ja vain kuuntelemaan liian vilkkaan kyselemisen ja keskeyttämisen sijaan, jotta lukeminen ei pirstaloituisi liikaa. Kokemusten karttuessa luetaan samasta tarinasta eri versioita ja samasta teemasta erilaisia tekstejä. Näytetään ja luetaan lapsille kirjojen kannet, luetaan kirjoittajien nimet ja muut etukannen sekä mahdollisesti takakannen tiedot. Joskus voidaan lukea keskeltä tekstiä esim. vertailtaessa eri versioiden jotain tiettyä episodua. Lapset oppivat, että sama asia voidaan sanoa ja kuvittaa hyvin eri tavoin ja kertomukset ja kirjat eivät ole syntyneet itsestään, vaan ovat jonkun tekemiä. He itsekin voivat olla pikku kirjailijoita ja kuvittajia.

Myös eri tekstilajien tarkastelu ja niiden vertailu on hyvin mielenkiintoista ja mieluista. Egnerin Kolme iloista rosvoa ja Milnen Nalle Puh ovat lapsille loistavia esimerkkejä, miten runo tai laulu kertoo tapahtumista lyhyesti ja ytimekkäästi, mutta kuitenkin yhtä nautittavasti, kuin kertomuksen proosateksti. Nykyisin on syytä ottaa huomioon tekstilajien lisänä sähköiset mediat, DVD:t, TV ohjelmat, sarjakuvalehdet ja muu lasten populaarikulttuuri, kuten esim. lelut, joita on tuotettu oheismateriaaliksi moniin lastenkirjoihin. Joskus kulku voi olla päinvastainen, kun edellä mainitut oheismateriaalit johdattavat kirjojen pariin.

Mieluisiin ja yhä uudelleen ja uudelleen luettuihin tarinoihin liittyy myös ulkoa oppiminen. Kysymyksessä on lapsilähtöinen ulkoa oppiminen, johon opettajan on syytä asennoitua arvostavasti ja rohkaisevasti antaen sille sijaa joko oman lukemisensa lomassa tai lasten kesken heidän lukiessaan ja selaillessaan kirjoja. Tämä leikisti lukeminen ei ole vain mekaaninen ikään kuin nauhalta tuleva äänite, vaan se on lapsen aktiivisen ajattelun tulos. Sen lisäksi, että tämä aktiviteetti on lapsille luontaista, mistä osoituksena ovat kokemukset eri kulttuureissa ja kieliympäristöissä, he luovat kertomukselle omaa merkitystään sitä toistaessaan. Kokemus on lapselle ainutlaatuisen kehittävä, kun hän asettaa kertomuksessa kohdalleen sekä kertomuksen henkilöt että sen juonen, käyttää siinä sanoja ja kielenrakenteita, jotka eivät vielä ole hänen aktiivisessa käytössään muulloin. Korvatessaan sanoja synonyymeilla tai kertomuksen lauserakenteita omillaan sekä tulkitessaan äänenpainoillaan tekstiä hän ilmaisee ymmärtävänsä tarinan.



Lukemista varten opettaja voisi yhdessä lasten ja heidän vanhempiansa kanssa kerätä joihinkin lapsille mieluisiin kirjoihin ”satusäkin”. Säkki voi sisältää hyvin monenlaisia tarinaan liittyviä esineitä tai samasta teemasta kirjoitettuja kirjoja, kuvia, runoja ja lauluja. Esineistä voi koota kertomukselle näyttämön pöytäteatterin tapaan tai esineitä voi antaa lasten käteen tuotavaksi mukaan tarinaan asianmukaisessa kohdassa. Esineillä voidaan leikkiä tarina jne. Lasten mielikuvitus ja kekseliäisyys on ehtymätön uudenlaisten käyttötapojen keksimisessä.

Edellä on jo käynyt ilmi, että lukumateriaalin tulee olla monipuolista lastenkirjallisuutta. Suositusten mukaan n. 50 % kirjoista tulisi olla tietotekstejä (Kletzien & Dreher 2004). Opettajien tulisi tutkia lasten mielenkiinnon kohteita ja etsiä uusia kirjoja sen mukaisesti. Opettajan tehtävänä on myös tuoda tarjolle uusia mielenkiinnonkohteita, jotka jäisivät lapsilta muuten löytämättä tai jotka olisivat vain muutamien ulottuvilla. Kun lukumateriaalin tarjouma (ks. Gibson 1979) on monipuolinen, löytyy siinä mielenkiinnon kohteita ainakin joillekin lapsille heti. Vaikka lukeminen ei kiinnostaisi kaikkia heti aluksi, vetävät innostuneet lapset mukaansa niitä lapsia, jotka ovat aluksi varautuneita ja vetäytyneet ikään kuin periferiaan tarkkailemaan tovereitansa. Innostus tarttuu ja sosiaalinen vuorovaikutus vetää myös nämä lapset tapahtuman keskiöön osallistumaan. Lukemiseen motivoiva oppimisympäristö on ensiarvoisen tärkeä erityisesti niille lapsille, joilla ei ole aiempia lukukokemuksia eikä omaa mielenkiintoa.

Lapsille lukemiseen käytetty aika on investointi, joka kantaa pitkälle tulevaisuuteen. Yleensä niistä lapsista, joille on luettu paljon, tulee myös innokkaita lukijoita. Lukemisen tulee olla säännöllistä ja päivittäistä varhaiskasvatuksessa ja alkuopetuksessa ja jopa koko alakoulun ajan. Monissa päiväkodeissa on tapana lukea lasten mennessä päiväunille. Tällä lukemisella on aivan oma funktionsa, eikä sillä voi korvata sellaista lukemista, josta edellä on ollut kyse. Samoin ei ns. pulpettikirja voi korvata lapselle lukemisen tarvetta.

Lasten varhainen lukemaan oppiminen haastaa aapisen tradition

Pari vuosikymmentä sitten oli paikallaan puhua lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta koulussa. Nykyisin moni lapsi oppii lukemaan esiopetusvuoden aikana tai ennen sitä. Tämä kehitys on seurausta muuttuneesta kulttuuriympäristöstämme, joka on täynnä kuvallista ja sanallista informaatiota. Jo pienet lapset puukeutuvat teksteihin ja logoihin, kävelevät niiden päällä, ruokailevat ja leikkivät niiden seurassa jne. Näistä ympäristöistä he poimivat ne, jotka heitä kiinnostavat ja alkavat käsitellä niitä kyselemällä niistä. Pian he oppivat muistamaan, mitä missäkin lukee kuvina, logoina, joissa kirjaimen muodolla tai värillä on oma merkittävä roolinsa. Kiinnostus kirjoitettua kieltä kohtaan jatkuu usein oman nimen ja muiden läheisten ihmisten nimien tarkastelulla. Nämä tekstit eivät ole lapsille puheen vastinetta vaan



kuin esineitä, joiden kirjoitettujen sanojen kirjainten määrä riippuu kirjoittamisen kohteen koosta. Siksi esim. oma isä tarvitsee paljon kirjaimia ja lapsi itse vain muutaman. Kirjoittaessaan lapset piirtävät kirjaimia mielensä mukaan kuvaamaan kirjoittamisen kohdetta ulkomuistista tai pitkinä kirjainjonoina. Vaikka tämän kaltaiset lukemis- ja kirjoittamisyritykset eivät seuraa konventionaalisen lukemisen ja kirjoittamisen sääntöjä, on tämä erittäin merkittävä vaihe oppimisprosessissa.

Aikuisen/pedagogin tulee vastata tähän lasten mielenkiintoon rakentamalla sellaisia oppimisympäristöjä, joissa on lapsille läheisiä ja rakkaita tekstejä, kuten nimiä ja lasten populaarikulttuurista tuttuja logoja, kuten esim. Lego ja Aku Ankka, auton merkkejä jne. Näistä teksteistä tutkitaan yhdessä ja yksin kirjaimia, nimetään niitä, verrataan alkukirjaimia. Tuotetaan logojen tekstejä piirtäen ja tietokoneella tai käyttäen irtokirjaimia jne. Lapset voivat rakennella oikeita ja mielikuvitus sanoja, samoin kuin he rakentelevat rakennuspalikoilla. Aluksi käytetään ns. isoja kirjaimia, jotta ei tarvitsisi opetella monenlaisia merkkejä heti alussa ja rasittaa muistia liikaa. Kirjainten oppiminen on välttämätöntä lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle. Niiden oppiminen voi olla hauskaa ja leikinomaista pelien pelaamista ja aakkoslaulujen laulamista. Laulamalla oppiminen on tehokkaampaa, kun kirjaimet ovat näkösällä ja niitä näytetään laulun tahdissa. Lasten kirjaintuntemusta kartuttamaan voidaan tehdä omat aakkostaulut esimerkiksi piirtämällä tuttuja leluja joihin voidaan tehdä tietokoneella teksti ja iso alkukirjain. Mikäli seinäpinta antaa myöden, nämä aakkoset asetetaan lapsen silmäntasolle, vaikkapa niin, että niitä voi koskettaa.

Toisin kuin usein ajatellaan, lapsen pitää saada tehdä omia kokeiluja kirjoittaessaan eikä häntä saa rajoittaa kirjainten piirtämiseen ruutuihin ja viivojen väliin. Oma kokeilu antaa kirjoituksille merkityksen, joka jää usein vieraaksi työkirjamaisissa teksteissä. Lapset käyttävät tekstejään monin tavoin omiin tarkoituksiinsa leikkeihin tai vain muuten leikitelläkseen kirjainten muodoilla. Olipa kirjoituksen tarkoitus mikä tahansa, se auttaa lasta oppimaan hallitsemaan kynän käyttöä, kehittää hänen motoriikkaansa ja auttaa myös kirjainten mieleen painamisessa. Siksi materiaaleja ja välineitä tulisi olla aina saatavilla. Materiaalien monipuolisuus motivoi uusiin kokeiluihin tai samojen tuttuja sanojen toistamiseen. Aikuinenkin voi antaa vihjeitä siitä, mihin tekstiä tarvitaan ja mihin sitä voisi käyttää.

Aikuisen kanssa kirjoittaminen on myös hyvin suositeltavaa. Kun aikuinen toimii kirjurina, kuten sadutuksessa, lapsi saa kokemuksen siitä, miten puhe muuttuu kirjoitukseksi – samoin kuin koulussa käytettäessä lukemaan puheen perusteella menetelmää. Nämä tekstiympäristöt ovat oivallisia konteksteja opettaa pikkuhiljaa niitä oleellisia käsitteitä, joita tarvitaan puhuttaessa lukemisesta ja kirjoittamisesta. Tarvitaan ns. metakieli. Esimerkiksi sanan käsite merkitsee lapsille vain merkityksiä, ei lausuttua tai kirjoitettua sanaa, sana sanana. Mutta tekstiä tehdessä sanoja ja niiden yhteyden puheeseen voi konkreettisesti osoittaa tekstistä. Kun sanan käsite on tullut



selväksi, voi aikuinen lasten kiinnostuksen ja kehityksen mukaan kirjoittaessaan kysäistä, millä kirjaimella jokin sana alkaa. Aluksi voi keskittyä tuttuihin kirjaimiin, joita esiintyy lasten nimien alkukirjaimina. Tämä toiminta voi olla aivan vihjeenomaista, eikä se saa viedä liikaa huomiota merkityksen luomiselta. Toistuessaan se kuitenkin on riittävä konteksti oivaltamiselle ja puheen ja kirjoituksen välinen yhteys siirtyy sanatasolta vähitellen äänne- ja kirjaintasolle, joka näkyy selvimmin lapsen omassa kirjoituksessa, kun hän siirtyy ns. keksivän kirjoituksen vaiheeseen.

Tässä vaiheessa lapsi kirjoittaa sanoja osittaisen äänne-kirjain-vastavuuden mukaan. Näin sanoihin tulee enimmäkseen vain lapselle selvimmän hahmottuvia äänneitä vastaavat kirjaimet, jotka yllättäen ovat ensin konsonantteja. Usein lapset toistelevat sanaa ääneen kirjoittaessaan, joten riippuu siitä, kuinka he painottavat äänneitä, mitä kirjaimia sanaan tulee. Tästä johtuen on mahdollista, että samana päivänä sana tulee kirjoitetuksi usealla eri tavalla esim. ”marsu” voi saada asun MRS, MSU, MRS jne. Tutkimusten mukaan tällainen kirjoittelu on hyvin tehokas, ellei tehokkain, kirjain-äänne-vastavuuden oppimisen konteksti. Opettaja voi myös lempeästi ”paljon oikein” -pedagogiikkaa noudattaen rohkaista lapsia kuuntelemaan, mitä vielä puuttuu esim. painottaen ja venyttäen äännettä tai näyttämällä puuttuvan kirjaimen kohtaa samalla, kun sanoo ko. sanan äänneen. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen on lapsille iso asia. Se avaa heille pääsyn maailmaan, jossa voi seikkailla, kokea iloa ja pettymyksiä, tuntea myötätuntoa, oppia asioita läheltä ja kaukaa jne. Opettajan tehtävä on avata ovi tähän maailmaan niin, että se houkuttelee eikä tarvitse karata ”lukkarin koulusta” edes mielikuvituksessaan.

Lapset ja uudet teknologiset ympäristöt

Sekä käytännön kokemukset että tutkimus ovat aikaisemmin osoittaneet, miten lasten luku- ja kirjoitustaito alkoivat sukeutua kirjoitetun kielen ympäristössä. Nyt niiden lisäksi, lasten teknologiset taidot alkavat kehittyä samoin, koska lasten kotiympäristöissä on runsaasti teknologiaa. Melkein kaikilla lapsilla on kotonaan tietokone ja Internet-yhteys, televisio ja monenlaisia konsolipelikoneita, MP-soittimia, digikameroita jne. Siksi olisi kovin luonnollista, että lapsilla olisi jo varhaiskasvatuksessa ja alkuopetuksessa tilaisuus jatkaa kotona alkanutta kehitystä. Näyttää siltä, että tämän tavoitteen toteutumisessa on ainakin kaksi estettä. Päiväkodit ja koulut eivät ole riittävän hyvin varustettuja ja lisäksi monilla opettajilla saattaa olla puutteita omissa teknologisissa taidoissa sekä negatiivisia asenteita näitä välineitä kohtaan. Opettajilla onkin suuri haaste saavuttaa lasten taitotaso ja pysyä siinä mukana. Ongelmat ovat kansainvälisesti tunnettuja. Opettajat eivät ole nähneet tietokoneilla olevan mitään tekemistä lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen kanssa, jonka monet alkuopetuksen opettajat näkevät opetuksen päätehtäväksi. Teknologian kehittyminen on ollut niin no-



peaa, että sekä varhaiskasvatuksen että esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita laadittaessa mediakasvatus ja siihen liittyvän teknologian alueen sisällyttäminen niihin ei ole ollut ajankohtaista. Kirjallisuudessa on kuitenkin mielenkiintoisia kuvauksia miten 3–4-vuotiaat voivat tehdä animaatioita tai miten viisivuotias Alex loi isänsä avustuksella nettiin koalakarhutarinan, jolle on kertynyt miljoonia lukijoita. Opettaja ei kuitenkaan ottanut millään tavoin huomioon pojan taitoja, vaan opetti häntä lukemaan ikään kuin nollatasosta (ks. Knobel 2006). Trageton (2007) kuvaa, miten lapset kirjoittavat leikkikirjoitusta tietokoneella samaan tapaan kuin yllä olen kertonut käsin kirjoittamisesta ja miten lapset oppivat kirjoittamaan koneella ensin ja vasta kolmannella luokalla käsin. Oulun yliopiston ja Oulun kaupungin Future School Research -projektissa (<http://futureschoolresearchfi.wordpress.com/>) olemme myös kokeilleet onnistuneesti uuden teknologian käyttöä esi- ja alkuopetuksessa. Kokeilussamme olemme antaneet lasten opetella lukemista ja kirjoittamista integroiden kielen ja vuorovaikutuksen muihin sisältöalueisiin. Esiopetuksessa lapset aloittivat ottamalla kuvia hyönteisistä, ”ötököistä”, digikameroin. Näitä kuvia he vertailivat kirjojen kuviin, ja heille luettiin ”ötököistä”, jonka jälkeen he piirsivät Paint-ohjelmalla kuvan ”ötökästään” ja tuottivat kuvaan tekstin. Lapset kirjoittivat pitkin lukuvuotta kulloiseenkin teemaan liittyen joko tietotekstejä tai fiktiivisiä tarinoita. Esimerkiksi joulun aikaan kirjoitettiin ”ötökän” joulusta. Lasten taidot tietokoneiden avaamisessa ja sulkemisessa, työpöydän ja kuvakkeiden käytössä kehittyivät nopeasti. Lasten kirjaintuntemuksen ja fonologisen tiedon taso vaihteli toiminnan alussa, mutta kevääseen mennessä ryhmässä oli useita lukevia tai melkein lukevia lapsia. Kirjoittaminen onnistui toisen taitavamman lapsen tai aikuisen avustuksella. Lapset neuvottelivat sekä kirjoituksen sisällöstä että siitä, miten saadaan sanoja kirjoitetuksi.

Samat esiopetuslapset olivat myös myöhemmin erittäin taitavia ns. digitarinoiden tekijöitä, kun pehmoleluin esitettiin vuodenaikojen vaihtelua. Lapset suunnittelivat pienissä ryhmissä tarinan juonen eli tekivät ”käsikirjoituksen”, jonka mukaan he sitten esittivät tarinan omilla pehmoleluillaan. Esitykset kuvattiin joko videoin tai digikameralla ja niistä muokattiin ”elokuva” teksteineen, jotka kertoivat teoksen nimen ja sen tekijöiden nimet. Samanlainen digitarinaprojekti toteutettiin myös alkuopetuksessa, jossa oppilaat esim. muunsivat runotekstin kertomukseksi, jonka he kuvittivat eri tavoin. Myöhemmin pidettiin elokuvapäivä ja/tai -ilta lasten vanhemmille.

Erittäin arvokkaita olivat myös ne kokemukset, joita saatiin alakoulun kuudesluokkalaisten ja ensiluokkalaisten yhteistyöstä tekstien yhteiskirjoittamisesta. Monet kuudesluokkalaiset osoittautuivat erinomaisiksi ensiluokkalaisten ohjaajiksi. He jopa osasivat arvioida ensiluokkalaisten sekä tietoteknisiä taitoja että luku- ja kirjoitustaitoja hyvin asianmukaisesti. Ennen muuta molemmat oppilasryhmät työskentelivät hyvin motivoituneesti. Kun kuudesluokkalaiset tuottivat askarteluohjeita ensiluokkalaisille, he pohtivat sitä, miten heidän tekstinsä tulee ymmärretyksi ja miten sitä pitää konkretisoida kuvin.



Syntyikin aivan ammattimaisen hienoja PowerPoint-ohjeita, joiden mukaan ensiluokkalaiset tekivät pääsiäispupunsa. Tutkimukset ovatkin osoittaneet, että lasten/oppilaiden sosiaaliset taidot ja motivaatio kasvavat teknologisissä oppimisympäristöissä.

Lopuksi

Kieli on läsnä kaiken aikaa elämässämme. Siksi sen merkitys on suuri jokapäiväisessä elämässä ja esim. opinnoissa. Opettajalla/kasvattajalla on vastuu lasten kielen kehittymisestä varhaisina vuosina ja koulun alkutaipaleella. Edellä olen valottanut joitakin näkökulmia siihen, miten opettaja/kasvattaja voi ottaa huomioon tämän haastavan tehtävän. Vuorovaikutteinen kommunikointi ja lapsille lukeminen eivät ole tuntemattomia, mutta niistä on ehkä tullut liian itsestään selviä, mikä on saattanut johtaa niiden aliarvioimiseen. Niissä on kuitenkin aineksia äärimmäisen tärkeiden taitojen, kuten ajattelun, argumentoivan ja dialogisen keskustelun, ja mielikuvituksen kehittymiselle.

Lasten varhainen luku- ja kirjoitustaidon sekä teknologiataitojen kehittyminen panee miettimään, mitkä ovat kehityksellisesti sopivia lukemis- ja kirjoittamiskokemuksia. Tarvitaanko vielä tavudrillejä ja työkirjojen harjoituksia. Koulu on tainnut menettää lukemaan opettamisen monopolin. Lukutaito on yhä useammin litteräärin ympäristön ja omien teknologiakokemusten sivutuote. On hyvin todennäköistä, että opettajilla on vaikeuksia pysyä lasten teknologisen kehityksen mukana. Lapset ovatkin opettajalle voimavara, jota ei vielä riittävästi ole hyödynnetty. Lasten mielenkiinto saa heidät tuottamaan tekstejä eikä vain vastaanottamaan niitä.



PÄÄHENKILÖ
SIVUHEKLO
TAPAHTUMAPAIKKA JA AIKA
LUONN
HUIPPUKOHTA
LAVASTEET





Päivi Lindberg

Kieli ja visuaalinen ympäristö

Sulje silmäsi ja yritä kuvitella varhaiskasvatuksen ympäristö, jossa kielellä on aivan erityinen asema. Millainen kielellinen kulttuuri ympäristössä on? Mitkä asiat ympäristössä viestivät kielestä? Millaista kieltä ympäristössä edistetään ja miten?

Tavoitteenani tällä artikkelilla on saada lukija kiinnostumaan ympäristön tarkastelusta ja kriittisestä arvioinnista sekä ympäristön aktiivisesta ja tavoitteellisesta muokkaamisesta yhdessä lasten kanssa. Koska tämä julkaisu keskittyy kieleen, tarkastelen ympäristöä erityisesti kielen näkökulmasta. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on kautta aikojen korostettu kasvattajan käyttämän kielen merkitystä. Varhaiskasvatuksessamme on aina luettu paljon ja pyritty valitsemaan laadukasta lastenkirjallisuutta. Meillä on pitkät perinteet erilaiseen loruiluun, lauluihin ja laululeikkeihin. Kieltä on opeteltu myös monien pelien kautta sekä 1990-luvun loppupuolelta saakka hyödyntäen tietotekniikkaa. Tästä kaikesta huolimatta uskallan väittää, että varhaiskasvatuksen visuaalisen ympäristön mahdollisuuksia ei ole täysipainoisesti hyödynnetty kielen näkökulmasta. Hyvän kielen puhuminen lapselle on kasvattajilla selkäytimessä, mutta visuaalisesti kielellisen ympäristön rakentamiseen ei ole riittävästi kiinnitetty huomiota.

Kielen tavoin myös ympäristöllä on Vasun mukaan varhaiskasvatuksessa aivan erityinen merkitys. Vasussa jokainen lapselle ominainen tapa toimia avataan kolmesta näkökulmasta, joista yksi on ympäristö. Ympäristö yhdessä kasvattajayhteisön toiminnan kanssa mahdollistaa tai estää lapselle merkityksellisiä kokemuksia. Siten ympäristöä ei voida koskaan tarkastella pelkästään fyysisenä. Perinteisesti ympäristö onkin nähty laajempuna,



fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden kokonaisuutena. Tästä näkökulmasta poiketen käytän tässä artikkelissa fyysisen ympäristön sijaan mieluummin termiä visuaalinen ympäristö kuvaamaan sitä ympäristöä, jonka näemme, koemme ja jossa toimimme. Visuaalisuus, kuten tulen toteamaan, on laajempi käsitteenä ja sisältää ympäristön toiminnallisuuden, havainnoit-sijan tunnereaktiot sekä odotukset ympäristölle.

Ympäristön tarjoumat

Ympäristön visuaalisuus liittyy tarjouman käsitteeseen. Tarjouma on alun perin Gibsonin (1979) havaintopsykologinen käsite, jonka ajatellaan sijoit-tuvan yksilön ja ympäristön välille. Ympäristöä ja siellä olevia elementtejä havainnoidaan kulloisenkin toiminnan tavoitteista käsin – tarjoumina eli mahdollisuuksina johonkin toimintaan. Havainnoimalla tarjoumia saadaan lähtökohta arvioida ympäristön mahdollisuuksia ja sitä, kenelle ja minkä-laista toimintaa varten ympäristö on tarkoitettu. Tarjoumien havainnointiin liittyy myös näkökulma siitä, miten toimitaan eli millaisia kirjoittamatto-mia (ja kirjoitettuja) sääntöjä ympäristöön liittyy ja millainen ”käsikirjoitus” paikalla on (Aura ym. 1997). Ei siis riitä, että arvioidaan fyysistä ympäris-töä esimerkiksi monipuolisuuden näkökulmasta. Vaikka päiväkodissa olisi kuinka paljon välineitä toimintaan, mutta esim. säännöt estävät välineiden käyttöä, eivät tarjoumat todennu.

Tarjoumat ovat yhtäältä ympäristössä olemassa olevia elementtejä, toi-saalta ne ovat hyvin yksilöön liittyviä asioita. Esimerkiksi päiväkodin parvel-le johtavat portaat voivat olla aikuiselle tarjouma päästä parvelle. Pienelle lapselle portaat voivat olla tarjouma kiipeämisen harjoittelemiselle tai so-pivan korkuiselle portaalle istumiselle. Tarjouma sisältää aina jo lähtökoh-taisesti henkilökohtaisen merkityksen. Gibsonin mukaan tämä on muka-na jo havainnossa, eli havaitsemme tarjoumia sen mukaan, mitä ne meille merkitsevät. Voi siis olla, että portaat ovat yhdelle lapselle tarjouma jossain tietyssä tilanteessa, mutta toiselle lapselle ne ovat merkityksettömät ja jää-vät huomioimatta.

Tarjouman käsite luo erinomaisen näkökulman myös kielellisen toimin-nan tarkasteluun. Helposti ajatellaan, että ympäristön arvioinnin avulla voi-daan nähdä pääosin vain kirjoitettuun kielen liittyviä asioita. Puhuttu kieli kun on ihmisten välistä sosiaalista toimintaa ja siksi todennettavissa vain toimintaa havainnoimalla. Tarjouman käsite sijoituessaan yksilön ja ympä-ristön välimaastoon sisältää toiminnan sekä sosiaalisuuden elementit. Sekä kirjoitettu että puhuttu kieli voivat olla ympäristön tarjoumia. Niihin ympäristö tuottaa potentiaalisia mahdollisuuksia. Nämä mahdollisuudet voi-daan todeta tarkastelemalla ympäristössä tiettyjä laadullisia elementtejä.



Esimerkiksi ympäristössä esillä olevat, lapsen ulottuvissa olevat kirjat tarjoavat lapselle potentiaalisen mahdollisuuden kirjojen tarkasteluun. Nämä tarjoumat todentuvat lapselle vain, jos ympäristön säännöt ja aikuisten sekä lasten toiminta mahdollistavat näiden kirjojen tarkastelun. Siten todentuva tarjouma liittyy aina sekä havaintoon että toimintaan.

Potentiaalisten tarjoumien määrä ympäristössä on rajaton ja siksi tarjouma onkin kasvattajalle haastava käsite. Tarjouma kutsuu tarkastelemaan ympäristöä perinteisestä ajattelusta poikkeavalla tavalla. Tarjouma tuottaa mahdollisuuden johonkin toimintaan, joten sen havainnoimiseksi tarvitaan mielekkyydestä poikivaa kiinnostusta. Tämän vuoksi onkin niin tärkeää, millaiseksi lapsi ympäristön kokee eli millaisia mielikuvia ympäristö lapselle tuottaa.

Visuaalinen ympäristö

Ympäristön visuaalinen ilme on tärkeä mielikuvien muokkaaja. Astuessaan uuteen ympäristöön ihminen muodostaa mielikuvan paikasta. Mielikuva perustuu usein ensin näköhavaintoon, mutta tämän takana on paljon muita asioita. Visuaalisuudella ympäristössä ei siten tarkoiteta pelkästään sitä, mitä näemme, vaan tulkitsemme ympäristöä oman kokemustamme, persoonamme ja kiinnostustemme kautta. (Nasar 2000.) Siten ympäristöt viestivät eri ihmisille erilaisia asioita. Samoin kuin tulkitsemme tekstiä tai sanallista viestiä myös ”rivien välistä”, tulkitsemme ympäristön visuaalisia viestejä omaan kokemukseemme ja tietoomme pohjautuen. Tärkeänä tekijänä tässä tulkinnessa ovat tunnereaktiot.

Ympäristön visuaalisen luonne siis vaikuttaa siihen, miten koemme ympäristön. Saatamme kokea jonkin ympäristön houkuttelevana, toisen torjuvana, emmekä aina osaa heti ilmaista, mistä nämä tuntemukset johtuvat. Tulkitsemme ympäristöämme erilaisten johtolankojen avulla (Rapoport 1982).

Arvioitaessa ja kehitettäessä varhaiskasvatuksen ympäristöjä kiinnitetään usein huomiota yksinkertaisiin, parhaiten havainnoitaviin johtolankoihin. Visuaalisuuden kannalta tämä on tärkeä lähtökohta – se toimii mielikuviemme virittäjänä. Esimerkiksi viimeisien vuosikymmenien ajan päiväkodeissa tavarat ja välineet on enenevästi aseteltu lapsen saataville, kaapeista avoimiin hyllyihin. Tällä on pyritty viestimään lapsilähtöisyyttä – sitä, että lapsi voi itse aloitteellisesti tarttua toimintaan. Myös kielellisiä elementtejä on tuotu näkyvämmiin ympäristöihin tarjoumiksi lapselle, joskin useimmiten ainoastaan kirjoitettuun kieleen liittyvinä. Tämä on luonnollista, sillä havainnoitavassa visuaalisessa ympäristössä on yksinkertaisinta tarttua konkreettisiin, näkyviin kielellisiin yksityiskohtiin, kuten sanoihin, kirjaimiin ja kirjoituksiin.

Kirjoitettu kieli ja kirjallisen kielenoppimisen tavoitteet näkyvät tyypillisimmillään anglo-amerikkalaisissa varhaiskasvatuksen ympäristöissä. Näiden maiden varhaiskasvatuksen tavoitteet ovat muotoutuneet selkeiden



oppimistavoitteiden ympärille, jolloin lukeminen, kirjoittaminen sekä numeerinen oppiminen (literacy ja numeracy) ovat tärkeitä. Toki myös puhuttu kieli nähdään tärkeänä ja näitä kaikkia myös arvioidaan. Esimerkiksi varhaiskasvatusta ja sen ympäristöä arvioivassa ECERS –R -mallissa (Harms, Clifford & Cryer 2005) painotetaan kirjojen ja kuvien määrää, laatua ja esille asettelua. Samoin korostetaan henkilöstön ja lasten sekä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen merkitystä kaikessa toiminnassa. Näitä arvioidaan selkein kriteerein, jolloin esimerkiksi vuorovaikutuksessa korostetaan katsekontaktien tai lasten hymyilyn määrää. Erityisesti laadultaan korkeatasoisimmissa varhaiskasvatuksen ympäristöissä kielen merkitystä korostetaan tietoisesti ja tavoitteellisesti. Parhaimmillaan ympäristöt ovat mielenkiintoisia ja esteettisiä ja vuorovaikutus aikuisten ja lasten kesken on toimivaa. Usein kuitenkin suomalaisesta näkökulmasta arvioituna lopputulos vaikuttaa keinoitekoiselta. Kirjoitettu kieli jopa ylikorostuu – ympäristöstä tulee pahimmillaan hyvin levoton.

Suomalaisissakin päiväkodeissa on entistä enemmän alettu tietoisesti asettaa selkeitä kirjoitettuun kieleen liittyviä elementtejä esille. Huonekalut ja esineet nimetään lapuilla, ryhmähuoneiden seinille kiinnitetään kirjaimia sekä numeroita ja kirjat ovat lasten tavoitettavissa. Nämä ovatkin tärkeitä, mutta eivät suinkaan riittäviä näkökulmia korostamaan kielen merkitystä varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisena toimintana.

Onkin tärkeää pohtia, minkälaiset asiat luovat lapselle ympäristössä kielellisiä tarjoumia. Kieltä tukevan ympäristön rakentamisessa pätevät useimmiten samat lainalaisuudet kuin lapset huomioon ottavan ympäristön rakentamisessa yleensäkin. Yksinkertaisimmillaan tämä voi tarkoittaa tiettyjä konkreettisia toimenpiteitä, joilla ympäristöä muokataan paremmin toiminnan tavoitteiden suuntaiseksi eli ympäristön pedagogista tarkastelua. Jos esimerkiksi kirjoitettu kieli halutaan tietoisesti ja tavoitteellisesti tehdä näkyväksi ja sitä kautta tukea lasten sanan hahmottamista, kielen käyttämistä ja lukemaan oppimista, tulee tekstien ja kirjainten asettelun olla lapsen mittasuhteet ja havainnointikyky huomioon otettava. Tällöin esimerkiksi junan, jonka jokaisessa vaunussa on yhden lapsen kuva, nimi ja syntymäpäivä, ei tule olla katonrajassa vaan lapsen silmien korkeudella. Samoin lapsen naukkopaikalla olevan nimilapun tekstin tulee olla riittävän kokoista, jolloin nimilapun tarkoitus ei ole vain osoittaa, kenen paikasta on kysymys, vaan toimia myös sanan hahmottamisen tukena.

Suomessa lastenkirjallisuuden taiteellinen taso on korkea. Varhaiskasvatuksessa onkin totuttu lukemaan lapsille paljon ja erilaisissa tilanteissa. Visuaalisesti kirjojen esillepano on kuitenkin usein melko vaatimatonta. Erityisesti englanninkielisissä maissa, joiden kielellisiä tavoitteita kuvasin aiemmin, kirjallisuus on parhaimmillaan avoimesti ja esteettisesti esillä. Juuri ympäristön visuaalisella ilmeellä onkin merkitystä syntyviin mielikuviin. Kauniilla asettelulla voidaan houkutella lapsia sukeltamaan kirjojen maailmaan.



Ympäristön visuaalisen tarkastelun ei kuitenkaan tulisi rajoittua ns. helpoihin asioihin. Ympäristön visuaalisella luonteella kokonaisuudessaan on merkitystä myös sille, millaisia tarjoumia lapsi ympäristöstä löytää ja miten hän niihin tarttuu. Jos lapsi kokee ympäristön riittävän jännittävänä, emotionaalisesti turvallisena ja sopivan haastavana, hän havaitsee tarjoumat herkemmin, jos ympäristön viesti on turvaton, ahdistava tai torjuva (Russel & Snodgrass 1989). Kannattaa siis pohtia, miten voisimme ympäristön kautta luoda lapselle positiivisia tunnekokemuksia, jotka ikään kuin houkuttelevat lasta tarttumaan asioihin. Samalla tulee muistaa, että positiiviset tai negatiiviset viestit, joita erilaisista ympäristössä olevista johtolangoista tulkitaan, ovat aina sidoksissa kokemuksiin. Siten esteettinen ja houkutteleva ympäristö ei välttämättä tuotakaan positiivista tunnereaktiota, jos lapsella on kyseiseen ympäristöön liittyen esimerkiksi kokemus torjuvasta aikuisesta.

Kieli on yksi keskeisimpiä toimintaan ja sisältöön liittyviä asioita Vasussa ja kulkee punaisena lankana läpi asiakirjan. Konkreettisten kielellisten tarjoumien lisäksi tulisikin tarkastella ympäristöä kokonaisuudessaan kielellisenä. Joskus on hyvä katsoa ”lapsen silmin” ja pohtia, millaiset nurkkaukset kutsuvat lasta syventymään kirjojen maailmaan, millainen pienryhmä kannustaa ujointakin lasta käyttämään kieltä, millainen ilmapiiri parhaiten edistää lasten omien ajatusten ilmaisua tai miten dokumentoimalla saadaan lapset mukaan yhteisten asioiden pohdintaan. Esimerkiksi lasten silmien korkeudelle asetetut valokuvat yhteisestä retkestä voivat toimia hyvänä kes-



kustelun pohjana ja siten todentuneena puhutun kielen tarjoumana. Ympäristön kokonaisvaltainen tarkastelu ja arviointi voi siten tuottaa myös uusia kieleen liittyviä näkökulmia.

Ympäristön joustavuus

Ihminen ja ympäristö ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Herakleitoksen ammoonin toteamus ”ihminen ei koskaan astu samaan virtaan kahdesti” kuvaa hyvin ympäristön ja ihmisen suhdetta silloin, kun ympäristö nähdään jatkuvasti muuntautuvana ja kehittyvänä. Ihminen muokkaa ympäristöä, jossa toimii, ja ympäristö vaikuttaa ihmisen käyttäytymiseen ja toimintaan enemmän kuin äkkiä osaisi kuvitella. Perinteisesti kuitenkin lasten ympäristöt, päiväkodit ja koulut, ovat olleet hyvin staattisia, pysyviä. Vaikka ympäristön merkityksestä on suomalaisessakin varhaiskasvatuksessa puhuttu jo pitkään, päiväkodit eri puolilla Suomea näyttävät melko samantlaisilta. Rakennusten arkkitehtuuri sekä sisätilojen suunnittelu ovat hyvin paljon toistensa kaltaisia. Lapset ja toiminta eivät jätä riittävästi jälkiään varhaiskasvatuksen ympäristöihin ja niiden suunnitteluun.

Jotta lapset voisivat tuntea ympäristön omakseen, heidän tulisi saada osallistua sen muokkaamiseen – suunnitteluun ja rakentamiseen. Jotkut nykyarkkitehdit suunnitellessaan lasten ympäristöjä, kouluja ja päiväkoteja, vievät tämän ajattelun niin pitkälle, että jättävät suunnitelmaan mahdollisuuden jättää rakennus hieman keskeneräiseksi. Näin lapsilla on mahdollisuus päästä rakentamaan itselleen mahdollisimman mielekästä ympäristöä alusta saakka. (Jilk 2005.) Menemättä kuitenkaan näin pitkälle, voidaan valmiiksikin rakennettuja rakennuksia muokata paljon ns. muuttuvien elementtien osalta. Lapset voivat yhdessä aikuisten kanssa rakentaa erilaisia toiminnallisia kokonaisuuksia muokkaamalla olemassa olevaa ympäristöä paremmin kunkin hetkisiin tarpeisiin sopivaksi. Erilaisten leikkiympäristöjen, draamallisten tilojen ja nurkkausten rakentaminen yhdessä lisää lasten osallisuuden tunnetta ja tekee toiminnasta mielekästä. Yhdessä suunnitteluun tarvitaan kieltä – pohdintoja, neuvottelua, järkeilyä ja päätöksiä. Myös kaikenlainen toiminnan dokumentointi lisää osallisuuden ja kuulumisen tunnetta. Dokumentoinnin avulla voidaan myös kannustaa lapsia kertomaan toiminnasta vanhemmille, jolloin lasten puheen lisääntymisen ohella osallistetaan myös vanhempia lapsensa varhaiskasvatukseen.

Ympäristön tulee olla myös kulttuurisia arvoja peilaava. Itselleni kulttuurin ja traditioiden merkitys varhaiskasvatusympäristössä tuli hyvinkin selväksi vieraillessani aikoinani Kanadassa eri provinssien päiväkodeissa. Eräässä alkuperäisväestön reservaatissa sijaitsevassa päiväkodissa toteutettiin USA:n puolelta tuotua Head Start -ohjelmaa. Reservaatissa ns. heimon ”vanhimmat” (elders) ohjasivat ja valvoivat yhteisössä omien traditioiden vaalimista. Päiväkotiympäristössä ei kuitenkaan ollut merkkiäkään yhteisön omista traditioista ja koulussakin vain joitain yksittäisiä, ikään kuin päälle



liimattuna. Fyysinen tila on kuin kieli, joka puhuu kulttuurin ja traditioiden äänellä. Esimerkiksi tyypillisesti ympäristön rakentamiseen pohjaava montessoripedagoginen päiväkotit ei voi olla samanlainen Italiassa ja Suomessa tai ainakaan sen ei tulisi olla.

Joustavuuden vaatimus varhaiskasvatusympäristössä lisääntyy entisestään yhteiskuntamme monimuotoistumisen myötä. Ympäristön tarkoituksena on viedä eteenpäin myös monikulttuurisuuden viestiä. Tänä päivänä kulttuurin näkökulma on muutakin kuin perinteisen suomalaisen valtakulttuurin. On tärkeää, että myös ne lapset, joiden kielellinen ja kulttuurinen tausta on muuta kuin kantasuomalaisilla, voivat lukea ympäristöstä omaa kulttuuriperimäänsä tukevia elementtejä. Ympäristön tulisi aina ilmentää myös kulttuuria ja siksi kulttuurien kirjon tulisi näkyä.

Päiväkotiympäristön suunnittelussa voidaan hyödyntää ympäristöpsykologisen viitekehyksen transaktionaalista näkökulmaa, jossa korostuu ympäristösuhteen vuorovaikutuksellisuus. Ympäristö vaikuttaa lasten toimintaan ja lapset muokkaavat itse ympäristöään toiminnallaan. Lapset ikään kuin keskustelevat ympäristön kanssa. Transaktionaalisuus on tärkeää myös kielen näkökulmasta. Lasten ikä, kulttuuritausta ja kieli vaikuttavat ympäristön muokkautumiseen, ja kielellisten tarpeiden sekä kiinnostusten tulisi näkyä ympäristössä.

Italialaisessa reggio emilialaisessa pedagogiikassa ympäristö nähdään kolmantena kasvattajana, kasvattajan (opettajan) ja lapsen ollessa kaksi ensimmäistä (Rinaldi 2006). Lapsia kannustetaan tutkimaan ympäristöä mahdollisimman monipuolisesti. Ympäristön ei tule olla kodinomainen, vaan sen tulee heijastaa ympäröivää yhteisöä ja sen kulttuuria. Reggiolaisen pedagogiikan mukaan varhaiskasvatuksen ympäristö on pedagoginen, tietoisesti ja tavoitteellisesti rakennettu, ja siten sen tehtävänä on innostaa lapsia osallistumaan, kokeilemaan ja tutkimaan. Tähän tarvitaan luovuutta ja joustavuutta.

Lopuksi

Kieli ei ole vain puhuttua tai kirjoitettua. Kuten tiedämme, kehon kielellä eli sanattomalla viestinnällä on huomattavasti puhuttua kieltä suurempi merkitys ihmisten välisessä kommunikaatiossa. Silti tässäkin kokonaisuudessa on vasta osa totuudesta, sillä itse asiassa koko ympäristömme on sanattoman viestinnän väline. Rapoportin mukaan ympäristö viestittää mm. siitä, miten kussakin ympäristössä tulisi toimia, keille ympäristö on tarkoitettu ja millaisiin arvolähtökohtiin toiminta ympäristössä perustuu. Tulkitsemme ympäristöä aina omista lähtökohdistamme käsin hyödyntäen niitä johtolankoja, joita ympäristö meille tarjoaa.

Millainen sitten on hyvä kielellinen varhaiskasvatusympäristö? Lopultaikin hyvän kielellisen ympäristön ominaisuudet ovat samoja kuin varhaiskasvatusympäristön yleensä. Ympäristössä tulee olla paljon tarjoumia, jotka innostavat, motivoivat ja osallistavat lasta. Ympäristössä tulee olla sellaisia



tarjoumia, jotka avaavat lasten kielen kannat ja auttavat kiinnostumaan kirjoitetusta kielestä. Tämä rakentuu vain merkitysten kautta. Lapsi kiinnostuu ja innostuu sellaisesta, minkä hän kokee itselleen tärkeäksi ja toimintansa kannalta merkitykselliseksi.

Viime kädessä ympäristö muotoutuu vasta toiminnassa. Vaikka ympäristössä olisi runsaastikin potentiaalisia kielellisiä tarjoumia, ne joko toteutuvat tai jäävät toteutumatta. Ympäristön ilmapiirin, joko hyvän tai huonon, luovat ihmiset. Päiväkodissa kasvattajilla on ilmapiirin luomisessa suurin vastuu. Rikas ja hyvin suunniteltu ympäristökään ei pysty paikkaamaan etäisen ja lasta kuulemattoman kasvattajan huonoa vaikutusta ympäristön ilmapiiriin. Siksi hyvä kielellinen varhaiskasvatusympäristö on ennen kaikkea lämpimän ja lasta arvostavan vuorovaikutuksen ympäristö.





Inkeri Ruokonen

Musiikin monet kielet

Musiikillisella varhaislapsuuden kasvuympäristöllä on vahvoja yhteyksiä lapsen aivojen ja kielen kehitykseen. Varhaisella musiikkikasvatuksella, joka alkaa jo ennen lapsen syntymää, on keskeinen merkitys lapsen kielen oppimiselle ja kehitykselle. Musiikki on taidemuoto, mutta musiikilla on myös oma kielensä. Musiikilla ja puhutulla kielellä on myös paljon yhteisiä elementtejä ja sen vuoksi lapsen musiikillinen ja kielellinen kehitys ovat toisiinsa kiinteästi kietoutuneita.

Erityisesti laulaminen on yhteydessä lapsen kielelliseen kehitykseen ja lapsen kyky laulaa kehittyy jopa ennen tai samanaikaisesti, kun lapsi alkaa tuottaa ensimmäisiä sanojaan. Kieli ja musiikki ovat ihmiselle ominaisia tapoja ilmaista itseään ja olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Kielen ja musiikin avulla lapsi alkaa rakentaa maailmaansa ja osallistua aktiivisesti häntä ympäröivään kulttuuriin. Jo aivan alusta alkaen on tärkeää, kuinka aikuinen rakentaa varhaisen vuorovaikutussuhteensa lapseen musiikkia ja kieltä apuna käyttäen. Varhaiskasvatuksessa se tarkoittaa avointen päiväkotien vanhempi-vauva-ryhmien ohjauksessa olevien lasten, erityisesti alle kolmevuotiaiden lasten sekä 3–5-vuotiaiden lasten sekä esiopetuksessa olevien lasten musiikillista ja kielellistä kasvatusta leikinomaisin varhaiskasvatuksen menetelmin.

Varhaisesta musiikillisesta vuorovaikutussuhteesta versovat lapsen kieli ja minuus

Varhaisin minuuden vaihe kehittyy kahden ensimmäisen elinkuukauden aikana. Alkava minätunne kehittyy edelleen varhaisesta oppimisesta, jossa erilliset kokemukset organisoituvat yhteen ja vahvistavat ensimmäisiä



sensomotorisia skeemoja. Hoitava aikuinen yhdistää puheeseen ja lauluun keinoja liikkeitä ja hellivää sykettä. Musiikki ja sen elementit ovat mukana tässä ensimmäisessä intensiivisessä, symbioottisessa vuorovaikutussuhteessa. Perushoidossa, kuten pukeminen, syöttäminen, peseminen tai uneen saattaminen, samoina toistuvat laulut ja lorut tai lempeä vauvahieronta musiikin kanssa rytmittävät yhdessäoloa ja luovat pohjaa minuuden ja perusturvallisuuden synnylle. Nämä varhaiset kokonaisvaltaiset kokemukset ovat ihmisyyden ydintä ja toimivat kaiken luovuuden ja oppimisen alkulähteenä. Vauvan varhaisimmat kokemukset ovat hyvin samankaltaisia musiikilliseen kokemiseen tai ilmaisuun liittyvien käsitteiden kanssa, esimerkiksi lähestyvä, etääntyvä, leijuva, räjähtävä, voimistuva, hiljenevä, avautuva, vetäytyvä. Tämä elämän ensimmäinen esiemotionaalinen merkitystaso muodostaa eräänlaisen musiikillisen kehityksen perustan ja on ihmisellä jo synnynnäisesti olemassa.

Alussa korostuu kokonaisvaltaisten, ei-sanallisten aistimusten merkitys. Puhuttu kieli aistitaan ikään kuin musiikkina: äänten kestoina, tasoina, voimakkuuksina ja sointiväreinä. Vanhempien läheisyys on lapselle erittäin tärkeää. Ennen syntymää laulettujen laulujen toistaminen luo lapselle turvallisuutta. Laululla voi rauhoittaa itkevää lasta painamalla lasta rintaa vasten ja keinuttamalla laulun tahdissa. Laulu auttaa lasta myös nukahtamaan. Sanat eivät ole vielä tärkeitä eivätkä merkityksellisiä, mutta rakentavat lapsen myöhemmin esiin tulevaa kieltä. Lapsi tunnistaa vanhemman ja tutun hoitajan äänen. Sanoja tärkeämpiä ovat rytmi, äänen sointiväri, tunne ja intonaatio, jolla vauvalle puhutaan tai lauletaan. Vieraat, kovat ja vihaiset äänet pelottavat vauvaa. Ystävälliset, iloiset ja tutut äänet antavat lapselle turvallisuuden tunteen. Heti kun lapsi alkaa seurata katseellaan, voi lauluun liittää vauvalle näytettäviä värikkäitä muotoja. Laulu sylissä keinutellen tai musiikin käyttö erilaisissa perushoitotilanteissa ovat parasta musiikkiympäristön luomista kasvavalle lapselle. Kahdesta kuuteen viikon ikäinen vauva tuottaa kurkkuäänteitä ja noin kahden kuukauden iässä vauvoilla on valmiuksia tuottaa kaikkia niitä erilaisia äänteitä, joita ihmisen puhe-elimet pystyvät tuottamaan. Vauvojen kieli ja viestintä on tässä vaiheessa hyvin kansainvälistä ja musiikilliset elementit hallitsevat sitä.

Vauvan minä kehittyy voimakkaasti kahdesta kuuteen kuukauden iässä, kun vauva saa kokemuksia itsestään suhteessa muihin ja minäänsä muiden kanssa. Musiikillisista tapahtumista syntyvät muistikokemukset jäsentävät lapsen minuutta. Myös vauvan tunne omasta minästä suhteessa toiseen kehittyy tässä vaiheessa. Keskeisiä ovat vuorovaikutussekvenssit esim. leikit, joissa lauletaan ja kurkistellaan käsien takaa tai piilosta, kuten kasvojen piilotusleikit, kukkuuleikit ja laulut. Lapsessa alkaa kehittyä alkeellinen metatunne, hänellä on tarvittaessa toinen ja yhdessä olo tuottaa mielihyvää ja musiikin avulla vuorovaikutussuhteen laatua ja mielihyvän kokemusta voi

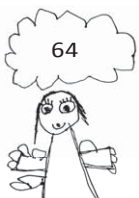


lisätä. Vauva alkaa jokellella, nauraa ja äännellä kolmesta neljään kuukauden iässä. Lapsi huomaa, että ääntelyllä voi kommunikoida toisten ihmisten kanssa. Vauva rakastaa seuraa ja äänileikkejä aikuisen kanssa. Ympäristön vahvistus on tärkeä, sillä kuuro lapsi lopettaa jokeltelun.

Neljästä viiteen kuukauden iässä lapsen äännellessä äänen voimakkuus vaihtelee. Viidestä kuuteen kuukauden iässä lapsi toistelee omia ääniteitä; ma-ma, tä-tä. P, t, d, a ja e tulevat ensin lapsen käyttöön. Kuudesta seitsemään kuukauden iässä jokelluksessa vaihtelee äänen voimakkuus, korkeus ja kesto. Eräissä musiikkipsykologisessa tutkimuksessa mukana olleet puolen vuoden ikäiset vauvat (riippumatta vanhempien musiikillisista kyvyistä) oppivat 40 päivän ajan tapahtuneen harjoittelun jälkeen toistamaan äidin laulaman sävelkorkeuden. Laulaminen ja loruaminen on hyvä liittää kaikkien perushoitoon. Vaippaa vaihdettaessa on mukava leikkiä siiputusleikkejä, joka tarkoittaa selällään makaavan lapsen jaloilla leikkimistä lorun tai laulun sykkeessä.

Seitsemästä viiteentoista kuukauden välillä vauvalle kehittyy tunne subjektiivisesta minästä. Lapsi keksii, että hänellä on mieli ja muillakin on mieli ja siisiä kokemuksia voi jakaa toisen kanssa. Vuorovaikutussuhteeseen tulee yhteistä kommunikaatiota ja merkityksellisyyttä. Empatia alkaa jaetusta yhteisestä kokemuksesta, kun esimerkiksi lapsi alkaa rummuttaa syöttötuolissa istuessaan pöydän pintaa ja hoitaja kommunikoi ottamalla lapselta sykkeen ja alkamalla rallatella samassa sykkeessä. Näin toimimalla hän ilmentää äänellään ja eleillään lapsensa mielentilaa ja laajentaa samalla vauvan toimintaa uusille alueille. Kaikki päivittäiset pienet vuorovaikutushetket ovat kasvatuksellisesti merkityksellisiä, sillä niissä vuorovaikutushetkissä eri aistialueet risteytyvät ja kehittyvän kielen kannalta tämä on olennaista kohti symbolien käyttöön ottamista myöhemmin.

Lapsen aistikokemukset ovat poikkimodaalisia eli vauvan tapa havaita maailmaa on kokonaisvaltainen ja yhtenäinen ja hän pystyy siirtämään toisen aistin kautta saatua tietoa toiselle aistille. Tähänkin poikkimodaaliseen aistikokemukseen liittyvät käsitteet ovat lähellä musiikillisen ilmiasun ja kokemisen käsitteitä. Näihin varhaisiin aistikokemuksiin liittyy sosiaalipsykologisen tutkimuksen mukaan kolme tärkeää seikkaa, nimittäin intensiteetti, ajoitus ja muoto. Intensiteettiin liittyy absoluuttinen vastaavuus eli esimerkiksi äidin äänen voimakkuus vastaa lapsen kädenliikkeen voimakkuutta. Aika-käsitteeseen liittyvät kokemukset yhteisestä sykkeestä esimerkiksi äidin päänliike ja vauvan keho liikkuvat samassa sykkeessä. Daniel Stern, joka on tutkinut varhaista minän ja kielen kehitystä on tehnyt havaintoja myös rytmin ja keston keskeisestä merkityksestä näissä ensimmäisissä vuorovaikutustilanteissa. Liikkeen muoto on myös yksi keskeinen elementti, joka voidaan suoraan imitoida, mutta useimmiten myös muunnella. Musiikilliset vuorovaikutushetket ovat erinomaisia esimerkkejä prosessista, jossa vauvan aistialueet risteytyvät ja jonka avulla aikuinen tukee lapsen tunteiden ja kielen kehitystä. Nämä ensimmäiset vuorovaikutushetket luovat pohjaa myös



empatian kehitykselle, sillä niissä hoitaja on jakanut lapsen kanssa yhteisen kokemuksen ja antanut lapsen kokea, että aikuinen on mukana lapsen kokemuksessa ja ymmärtää lasta.

Vauva kuuntelee ja seuraa ulkoisia virikkeitä entistä enemmän. Jokeltele kehittyy ja alkaa muuttua seurustelua muistuttavaksi merkitykselliseksi vuorovaikutukseksi. Seitsemästä kahdeksaan kuukauden iässä erilaisten äänteiden harjoittelu jatkuu. Kahdeksasta kymmeneen kuukauden ikäinen vauva matkii jo yksittäisiä äänteitä ja ymmärtää tavallisimmin vauvalle toistettuja sanoja. Vauva kuuntelee erittäin tarkasti eri äänteitä ja ääniä ja yrittää matkia niitä. Hän saattaa yhtyä johonkin hänelle paljon laulettuun laulun pätkään ja alkaa matkia laulamista tai laulun/lorun rytmiä. Arkipäiväiset asiat voidaan selittää lapselle laulaen. Lapsi ei tee eroa laulun ja puheen välillä, aikuiset korostavat puhetta ja unohtavat usein, että laulu tukee erinomaisesti puheen kehitystä. Useimmat lapset lausuvat ensimmäisen sanansa seitsemästä viiteentoista kuukauden iässä. Vauvalle sopivan musiikillisen ympäristön luomisessa parasta materiaalia ovat sylilorut, töyssytyslaulut, köröttelyt, sormileikit, leipomislorut, kämmenen kutittelut, piiloleikit ym. Vauvalle laulettaessa ja loruttaessa on tarjottava erilaisia äänensävyjä ja liikkeiden voimakkuuksia. Vauvat pitävät yllätyksistä, keinutuksista ja ilmaan hyppyttelystä. Puolen vuoden jälkeen lapsi on oppinut tarttumaan esineisiin ja on kiinnostunut soivien esineiden, kuten helistinten, ravistelusta. Erilaisten äänten ja sointivärien kuuntelu ja kokeilu viehättävät lasta samoin kuin köröttelyt ja sylissä tanssittamiset. Vuoden ikäinen lapsi kykenee tunnistamaan hänelle usein toistetun laulun tai sävelmän.

Lapsen kieli syntyy musiikin kanssa

Tunne kielellisestä minästä kehittyy lapselle 16–18 kuukauden iässä. Kehittyvä kieli on uusi viestinnän väline, samalla se luo edellytykset uudelleenlaulettuun vuorovaikutukselle, itsen ja toisten ymmärtämiselle. Daniel Stern (1985) puhuu persoonallisen kokemuksen sisäisestä eriytymisestä, kielellisesti ilmaistaviin asioihin ja toisaalta niihin asioihin, joita ei voi kielellisesti ilmaista. Lapsi kasvaa kohti ymmärrystä siitä, että hänen minällään on omakohtainen tieto ympäristöstä, joka on persoonallinen ja yksilöllinen suhteessa toisiin. Lapselle kaikenlainen liike musiikin mukaan on orgaanista ja tapahtuu itsestään selvästi. Kun musiikki soi, lapsi alkaa aina liikkua, taputtaa, hytkyä tai laulaa sen sykkeessä. Lapsi "maistelee" oppimaansa uutta sanaa tai laulun/lorun pätkää kymmeniä kertoja toistaen ja rakastaa samojen laulujen, lorujen ja leikkien toistamista. Lapsi oppii kuuntelemaan tietoisesti ja havainnoimaan ja tunnistamaan erilaisia ääniä ja musiikkia.

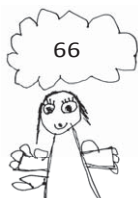
18–24 kuukauden iässä lapsi alkaa puhua kahden sanan lauseilla, mutta voi laulaa jo kokonaisen laulun säkeen, joka voi sisältää jopa kuuden tai kahdeksan sanan lauseen. Lapsi alkaa toivoa hoitajaltaan tiettyä laulua aluksi näyttämällä lauluun liittyvän motorisen leikkiliikkeen tai äännelemällä jotain



laulun kohtaa. Lapsen kanssa on tärkeä laulaa yksinkertaisia ja lyhyitä lauluja, jotka liittyvät päivittäin toistuviin tilanteisiin, näin lapsi alkaa matkia ja toistaa näitä itsekin keksittyjä kahden, kolmen sävelen lauluja (so-mi, so-la, la-so-mi). Laulaminen ja puhuminen kehittyvät yhtä aikaa. On tärkeää että aikuinen laulaa lapselle ja lapsen kanssa eri tilanteisiin sopivia lauluja. Unilaulut ovat erityisen tärkeitä samoin eri hoitotilanteisiin liittyvät lyhyet, helpot laulut. Lapsen laulu kasvaa vain aikuisen laulun perustalta. Lapsi joko tuottaa aikuisen lauluilmaisua sellaisenaan jäljittelemällä tai prosessoi sitä. Lapsi siis varastoi aikuisen laulusta havaitsemiaan katkelmia ja tuottaa omaa lauluun näitä erilaisia katkelmia yhdistellen ja peräkkäin asetellen sekä omia mielikuviaan lisäten. Spontaanit laulut ja laulujen keksiminen luontuvat itsestään, jos lapsen kanssa on laulettu. Vapaassa leikissä tai yksin puuhaillessaan lapsi voi laulella ajatuksiaan, päivän tapahtumia tai nonsense-juttuja aivan luontevasti. Kasvattajan tulee vaalia tätä spontaania lauluimprovisaatiota ja ruokkia sitä menemällä itse mukaan ja rohkaisumalla sepittelemään sanomaansa sävelin.

Spontaanista laulamista alkaa ympäristöstä riippuen esiintyä viimeistään noin 18 kuukauden iässä. Tätä ennen esiintyy laulujokellusta. Tyypillistä tälle ensimmäiselle spontaanille laululle on se, ettei se yleensä sisällä sanoja, vaikka lapsi itse jo puhuukin muutaman sanan. Jos sanoja esiintyy, ne ovat nonsense -kieltä ja esimerkiksi tavun toistoa. Spontaanin laulu on alussa eräänlaista jäsentymätöntä äänileikkiä ja kokeiluja. Kahden ikävuoden jälkeen lapset alkavat laulaa lauluja, jotka ovat melodisesti pieniliikkeisiä ja rytmisesti yksinkertaisia. Saman sävelen toistot ovat tyypillisiä lauluille. Lauluista ei ole löydettävissä tonaliteettia, ja taukoja esiintyy vain, jos lapsi tahtoo hengittää. Noin 2,5-vuotiaana lapsi kehittää "musiikillisen peruskivensä", eräänlaisen teeman alkamalla toistaa tiettyä yksinkertaista melodia- ja rytmikuviota. Laulu on eräällä tavalla päämäärätöntä, vaille muotoa, se vain jatkuu ja jatkuu ilman loppumisen tunnettakaan. Samoihin aikoihin lapsi oppii myös jäljittelemään tuttuja kuulemiensa lauluja ja nimenomaan paria opitun laulun sanaa tai osia sanoista toistetaan joka hetki ja liitetään niitä omiin spontaaneihin lauluihin.

On sanomattakin selvää, että musiikin opetuksessa saman laulun toistaminen aina uudestaan on lapselle erittäin tärkeää. Alle kolmevuotiaiden laulu on aina konteksti- eli tilannesidonnaista ja erityisesti toiminnallisuuteen liittyvää. Laulu alkaa tutusta leikkiliikkeestä tai körötyksestä. Maija Fredriksson, joka on tutkinut alle kolmevuotiaiden spontaaneja laulutoisintoja, toteaa, että näin pienet lapset eivät nauti niinkään yhteislaulusta, vaan jokainen lapsi laulaa omien kokemustensa kautta. Spontaneissa laulutoisunnoissa tulee ilmi hyvin persoonallisia rytmin, tempon ja säveltason käsittelytapoja. Lapsen melodiaan liittyvät kokemukset ovat Fredrikssonin mukaan tallentuneet lapsen mieleen hyvin eritasoisina. Lapsi tarvitsee paljon toistoja ja harjaantumista, laulua toisen lapsen tai aikuisen suusta sulauttaakseen laulun melodisen kokemuksen aiheeksi, jonka hän osaa itse jäsentää ja toistaa.



Kolmevuotiaat lapset oppivat yleensä toistamaan lyhyen tutun laulun kokonaisuutenaan oikein. Tässä vaiheessa lasten omat spontaanit laulut pitenevät jopa potpureiksi eli sävelmäketjuiksi, jotka koostuvat yhteenliitetystä eri laulujen osista. Sanat, melodia ja rytmi ovat sekoitus opittujen laulujen osia ja omia versioita. Kolmevuotias lapsi alkaa osallistua myös laululeikkeihin ja opetella laulamaan piirissä tai ketjussa kulkien. Laulua opetettaessa on hyvä käyttää ns. kaiku-menetelmää, jossa lyhyt säe toistetaan välittömästi. Lapset tulevat usein mukaan ensin säkeen alku- tai loppusanoihin/tavuihin tai samoina toistuviin kertosäkeisiin esimerkiksi ”Hiiala, hiiala, hei” -kertaukseen! Ensimmäinen ryhmälaulu on rinnakkain tapahtuvaa. Lapset aloittavat itse välittämättä muista täysin omilla sanoillaan ja omassa tempossaan, laulamisen riemu on tärkeintä. Opettaja voi ohjata lapsia yhteislaulun pariin antamalla selkeitä ohjeita ”Aloitetaan yhtaikaa” ja laulamalla yhdessä lasten kanssa tuttuakin laulua. Yhteislaulun taitoa aletaan harjoitella noin kolmen vuoden iästä alkaen. Yhteislauluiksi sopivat laulut ovat lyhyitä ja liikkuvat suppealla äänialalla. Kaksi–kolmevuotiaan puheesta saattaa puuttua vielä joitakin äännejä esimerkiksi r ja s. Lapsi ilmaisee kolmesta viiteen sanan lauseilla ajatuksiaan. Lapsi hengittää usein kesken sanan laulaessaan, sillä lapsen pienet keuhkot eivät riitä pitkien säkeiden laulamiseen. Vähitellen lapsi oppii laulamissa tarvittavaa hengitystekniikkaa. Lapsen äänialue on korkeampi kuin aikuisen. Äänihuulten pienen koon vuoksi lapsi ei pysty laulamaan niin matalalta kuin aikuinen. Paras äänialue lauluille on yksiviivaisen oktaavialan d–a-sävelten välillä. Tässä vaiheessa laulamisen ohjaaminen on samalla myös parasta kielen rikastamista ja puhekasvatusta.

Kielen ja musiikin yhteistyö kehittää lasta

Kun kielen kehityksen perusta on luotu, voidaan musiikilla ja etenkin laulamisella edistää lapsen kielen kehittymisen rikastumista ja kieleen liittyvien havaintojen tekemistä. Kielellä ja musiikilla on paljon yhteistä. Niiden rakenne on samankaltainen ja ne koostuvat samoista elementeistä. Musiikin ja kielen yhteisiä piirteitä ovat esimerkiksi äänen kesto, rytmi, äänitaajuudet, äänen taso, melodia, lauserakenne, syntaksi, sointivärit sekä tehokeinot. Musiikki ja kieli ovat molemmat vuorovaikutuksellista toimintaa, jossa tulee kyetä ensin vastaanottamaan ja käsittelemään viestiä ennen kuin kykenee itse tuottamaan sitä. Molemmat perustuvat monella tavoin myös kuulemiseen ja kuuntelemiseen. Laulamissa ja puhumisessa käytetään äänihuulia ja oma äänellinen ilmaisu molemmissa ovat osa minuutta ja itseilmaisua. Niin kielessä kuin musiikissakin on pieniä elementtejä, kuten äänneet ja sävelet, joita yhdistellen voidaan muodostaa rajaton määrä erilaisia kielellisiä ja musiikillisia kokonaisuuksia. Musiikki ilman laulujen tuomaa sanoitusta onkin kuin sanatonta kieltä. 3–5-vuotiaan lapsen musiikkikasvatuksessa kehitetään sekä lapsiryhmän kykyä yhteislauluun ja leikkeihin sekä jokaisen yksilön omaa äänellistä ilmaisukykyä. Erityisesti esiopetusikäisten

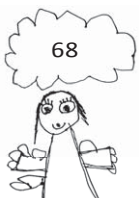


lasten lauluesityksiä harjoitettaessa ja lasten laulujen tulkinnoissa kiinnitetään huomiota fraasien muotoihin, dynamiikkaan ja hyvään artikulaatioon.

Äänten kesto ja siitä muotoutuva rytmi on keskeistä kielen kehityksessä. Sekä musiikissa että puheessa on tiettyjä kestoja, aika-arvoja, painotuksia ja fraaseja, joiden harjoittaminen ja tunnistaminen ovat keskeisiä elementtejä myöhemmin myös lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. Rytmien harjoittaminen auttaa lasta jäsentämään puhetta äänneisiin, tavuihin, sanoihin ja lauseisiin. Lapset, jotka ovat harjaantuneet kuuntelemaan ja tuottamaan sanarytmejä oppivat tutkimusten mukaan lukemaan muita lapsia varhaisemmassa iässä. Musiikillisen rytmikasvatuksen varhaiskuntouttava merkitys korostuu erityisesti niiden lasten kohdalla, joilla on vaikeuksia kielen ja puheen hahmottamisessa. Lähtökohtana ovat musiikkiliikunnalliset harjoitukset, joissa koko keho on mukana liikuttaessa sykkeen tai sanarytmien mukaan tiettyssä tempossa. Loruttaessa ja laulettaessa käytetään kehotaputuksia, ja kun ne sujuvat, otetaan mukaan rytmisoittimet.

Varhaiskasvatuksessa annetulla musiikillisella esiopetuksella on merkitystä koulunsa aloittavan lapsen lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle. Tavujen ja sanapainojen ymmärtäminen auttavat myöhemmin alkuopetuksessa olevaa lasta oppimaan esimerkiksi sen, milloin sana on yhdyssana tai milloin sanat yleensä kirjoitetaan erikseen (kissakävelikaupungilla vai kisa käveli kaupungilla). Pitkä- ja lyhytkestoisten äänten havainnointi ja tunnistaminen auttaa lasta hahmottamaan, milloin kyseessä on pitkä tai lyhyt vokaali, esimerkiksi aamu tai alma. Samoin kehittyy kaksoiskonsonanttien kuuntelu, esimerkiksi kissa – kisa. Tavurytmien harjoittamiseen liittyvät nimien, viikonpäivien ja laulun sanarytmien taputukset ja tömistykset. Myös ryhmittelyllä on merkitystä, sillä sujuva lukutaito vaatii luetun oikeaa ryhmittämistä ja tauottamista, jotta lauseista muodostuu merkityksellisiä kokonaisuuksia. Musiikilliset fraasit ja laulujen säkeet ovat luonnollista ryhmittelyn harjoitusta.

Musiikki koostuu eri tasoilla soivista äänistä, joista muodostuu melodia. Ääni, sävel voi liikkua alas- tai ylöspäin, se voi liikkua hypähdellen tai pysytellä samalla korkeudella. Kielessä ja puheessa tätä melodiaa kutsutaan intonaatioksi. Pieni lapsi oppii erottamaan kielen piirteistä ensimmäisenä intonaation. Puheen musiikillisia elementtejä ovat toisto, eritasoiset äänet, nousevat ja laskevat painotukset, tempo ja äänenkorkeuksien suuret vaihtelut. Pienelle vauvalle ja lapselle puhutaan tällä musiikillisella tavalla kielestä ja kulttuurista riippumatta. Äänitaajuuksien ja korkeuksien erottaminen on keskeinen edellytys kielen hyvälle oppimiselle. Musiikkipsykologisissa tutkimuksissa on havaittu, että musiikkia jo ennen kouluikää harrastaneilla lapsilla on parempi kyky erottaa sävelkorkeuksia. Musiikin harrastaminen kehittää myös sanallista muistia, musiikkia harrastaneilla lapsilla on muita parempi kyky muistaa hokemia ja sanalistoja. Musiikkikasvatuksella kyettiin myös merkittävästi parantamaan niiden lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen taitoja, joilla oli erityisiä hahmotushäiriötä näillä oppi-



misen alueilla, esimerkiksi pienet musiikilliset leikit auttoivat merkittävästi kielellisen erityisvaikeuden omaavia lapsia lukemisen sujuvuudessa. Laulamisen, loruamisen ja rytmisten leikkien merkitys varhaiskasvatuksessa on siis parasta varhaiskuntoutusta erityisesti niille lapsille, joilla on odotettavissa oppimisvaikeuksia alkuopetuksen vuosina lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. Musiikin tuleekin kuulua luontevasti varhaiskasvatuksessa olevan lapsen jokaiseen päivään. Lauluilla ja leikeillä luodaan yhteisöllisiä hetkiä sekä päiväkodin arkeen että juhlaan. Laulaminen tarjoaa luonnollisen kanavan myös jokaisen lapsen itseilmaisulle, esiintymishalulle. Lapsen halua laulaa ja kehittää omia spontaaneja laulujaan tulisi kannustaa koko varhaislapsuuden ajan, niissä lauluissa versovat sekä musiikillisen että kielellisen luovuuden idut.

Yhteenvetoa

Musiikkikasvatus on osa lapsen tasapainoista ja kokonaisvaltaista kasvua. Ensimmäinen musiikillinen kasvuympäristö on tärkeä luoda lapsen ehdoilla ja lasta ajatellen. Vaikka pieni vauva ei osaa vielä puhua eikä liikkua, hänen aistinsa ovat aktiiviset ja vuorovaikutus aikuisen kanssa on erittäin tärkeää. Alle kolmevuotiaan lapsen musiikkikasvatuksessa korostuu kaikkein eniten aikuisen merkitys: anna lapselle musiikkia ja saat kuulla sitä lapselta myöhemmin. Lapsi saattaa päivittäin kohdata monia turhautumistilanteita, esimerkiksi odotustilanteet päiväkodissa, joissa musiikki voi toimia helpottavana tekijänä ja keinona, jolla lapsi saadaan mukaan yhteistyöhön ja hänen huomionsa muualle ei-toivotusta toiminnasta. Musiikki kuuluu keskeisenä osana pienen leikki-ikäisen lapsen päivään. Musiikkikasvatus kehittää lasta kokonaisvaltaisesti. Musiikki tarjoaa mahdollisuuksia viestintään sekä ei-sanallisella että sanallisella tasolla. Musiikki toimii erinomaisesti ensimmäisenä viestintäkanavana esimerkiksi maahanmuuttajalasten ryhmissä. Laulamisella tuetaan lapsen kielen oppimista, sillä laulaminen ja lapsen kielellinen kehitys kulkevat symbiosissa läpi varhaislapsuuden. Musiikilla voidaan tukea lasta, joka tarvitsee apua puheen ja käsitteiden hahmottamisessa. Musiikkikasvatukseen kuuluu myös eri medioista tulvivan äänimaailman tarkastelu ja jäsentäminen lapsen näkökulmasta. Aikuinen on vastuussa lapsen kasvuympäristöstä ja siihen kuuluvista kielellisistä ja äänellisistä virikkeistä. Esteettisyysarvojen korostaminen ja kulttuuriperimän siirtäminen kuuluvat osana lapsen kielellisen ja musiikillisen minäkuvan sekä kulttuurisen maailmankuvan rakentamiseen.



ASTRID LINGREN



Aili Helenius ja
Riitta Korhonen

Leikistä kieleen

Leikki lasten ilmaisun kielenä

Leikkiä voidaan tutkia monesta eri näkökulmasta, mutta yksi on se, että leikki on lasten puhetta, ennen kuin heillä on kieli aikuisen tavalla hallussaan. Jos aikuinen haluaa vaihtaa ajatuksia aivan pienten lasten kanssa, parhaiten se toteutuu yhteisessä leikissä. Leikki on yksi tie lasten kokemuksiin, tunteisiin ja ajatteluun. Lapsiläheisestä kasvatuksesta tuskin voi puhua, ellei ota huomioon leikkiä ja anna sille riittävästi sijaa lasten päivän organisoinnissa.

Miksi lapsi oppii juuri leikissä, mitä hän oppii leikissä? Miksi lapsi leikkii? Motivaatio lienee avain, kun etsitään vastausta näihin kysymyksiin. Leikin tutkiminen johtaa meidät ihmisiksi tulemisen juurille, fröbeliläisen toimintavietin kysymyksiin ja lapsen identiteetin muodostumiseen. Leikki on myös tie kieleen, sillä merkitysten oppiminen tapahtuu käytännön toiminnassa ja se ennakoi puhetta.

Pienen lapsen uteliaisuus ilmenee toiminnassa. Se on halua koskettaa, käsittää kaikki ja saada ympäristö haltuunsa. Lapsi haluaa saada aikaan vaikutusta, niin kuin kuka tahansa meistä. Aikuisen on joskus vaikea ymmärtää lapsen herkeämättömän toiminnan merkitystä ja sitä, miten vanhempi ja kokenempi on vaikuttamassa lapsen toimintaan. Tämä artikkeli haluaa herätellä aikuisen näkemystä mahdollisuuksista tukea lapsen kehitystä paitsi toistuvissa päivän toimissa, myös erityisesti lapselle läheisessä toiminnassa, leikissä.

Ihminen kehittyy toiminnassa: Lihas kehittyy, kun sitä käytetään ja käytämättömänä se surkastuu pois. Urheilukansalle asia on selvä, mutta samalla tavalla kehittyvät kaikki kyvyt ja taidot, myös kieli vahvistuu vain, jos sitä



tarvitaan ja se otetaan käyttöön. Tarpeeton häviää ja antaa tilaa ajankoh-
taisille tarpeille. Toistuva toiminta luo sääntöjä ja tottumuksia ja rakentaa
ihmisen aivoja ja persoonallisuutta. Kehitys ei kuitenkaan etene mekaani-
sesti. Myös leikillä on omat vaiheensa, jotka liittyvät lapsen kulloinkin ajan-
kohtaisiin kehitystarpeisiin. Nuo vaiheet rakentavat leikin ja kielen siltaa
vaihe vaiheelta.

Leikki ja kieli osana kulttuuria

Leikki, kuten kielikin, on kulttuurinen, ihmiskulttuuriin sitoutunut ilmiö.
Ihminen sisäistää yksilönkehityksensä kuluessa kulttuurisia muotoja, jot-
ka ovat jo valmiina olemassa hänen ympäristössään. Kukaan ei luo kieltä
omasta takaa, vaan omaksuu sen kommunikaatiossa, käyttäessään kieltä
yhdessä osaavampien kanssa, joilla kielitaito on jo hallussa. On havaittu,
että isoissa lapsiryhmissä kielellinen viivästyminen on yleistä. Lapset kom-
munikoivat keskenään, mutta alle kolmivuotiaiden ryhmissä, ikävaiheessa,
jossa kieli juuri opitaan, eivät lapset vielä voi toimia toisilleen kielellisinä
malleina. Aikuisen mahdollisuus olla kielellisen vuorovaikutuksen osapuol-
ena jää vähiin. Siksi juuri pienten ryhmissä on koko toiminta suunnitelta-
va huolellisesti. Erityisesti kielellisen vuorovaikutuksen osalta se on myös
suunniteltava. Kansainvälisissä tutkimuksissa on saatu hyviä tuloksia lasten
kielellisten valmiuksien kehityksestä päivittäisissä lyhyissä kuvitteluleikin
tilanteissa, joissa aikuinen tavoitteisesti käyttää toimintaan liittyvää kieltä
kolmen ensimmäisen ikävuoden aikana. Gunilla Lindqvist on Ruotsissa tutki-
nut leikkimaailman rakentamista myös alle kolmivuotiailla ja käyttänyt taustana
lapsen tunnistamia kuvakirjahahmoja. Isommille lapsille nukketeatteri
ja pedagoginen draama, satuleikit ovat kielen kehityksen erityistä tukea.

Varhainen leikki

Mistä leikki alkaa? Olennaista on huomata, että leikissä on läsnä yhteisö
tavalla tai toisella, vaikka lapsi olisi vasta syntynyt. Ennen lapsen omaa
toiminnan mahdollisuutta myös leikki syntyy yhteisessä toiminnassa vart-
tuneemman kanssa. Usein se on isä tai äiti, sisarus tai isovanhempi, mut-
ta myös lapselle läheinen hoitaja. Tutkimukset ja käytännön havainnointi
ovat herättäneet aivan uuden tietoisuuden perinteeseen sisältyvien pienten
leikkien suuresta merkityksestä lapsen kehityksessä. Yhdessä leikkiminen
herättää mieluisia tunteita, virittää lapsen itsetuntoa ja on apuna kielen ja
käsitteiden omaksumisessa. Turhaan nuo leikit eivät ole säilyneet sukupol-
velta toiselle, vuosisadasta toiseen. Mutta miksi aikuisen ja lapsen kohtaa-
minen juuri leikissä on niin merkityksellistä?



Pikkulasten perinneleikit kielen oppimisen ennakkoehtojen rakentajana

Jerome S. Bruner, psykologian klassikko, tutki alle viisivuotiaiden pedagogista ohjelmaa ja kiinnitti samalla huomiota myös pieniin perinneleikkeihin, riimeihin ja lastenkamariloruihin. Kehityksen ja kielen omaksumisen kannalta voi tutkia näiden pienten perinneleikkien vaikutuksia.

Perinneleikit ovat pieniä sääntöleikkejä. Tämä leikin muoto on aikuiselle läheisin, leikin loppumuoto, joka esiintyy myös kilpailuissa, peleissä ja seuraleikeissä. Leikki myös alkaa sääntöleikkinä, jossa tosin vain aikuinen aluksi hallitsee säännön. Vauvaikäinen tulee mukaan vähä vähältä. Lähes kaikilla on muistoja omasta lapsuudestaan pikku leikeistä. Aikuinen muistaa, miten hänet nostettiin suorille käsille ja hän ottaa perinteen taas käyttöön lasten kanssa: Lasten hokemat, lorut ja hypitykset toistetaan uudelleen ja uudelleen, kunnes aikuinen väsy – lapsi väsy niihin tuskin koskaan: “Töyssyn, töyssyn, töysseli töyssyn”: aikuinen pitää lasta käsistä kasvot itseensä päin ja keinuttaa jalalla, joka on nostettu toisen polven yli. Kolmas töyssy on kovempi kuin toiset – jännittävän pelottava. Tai hämähäkki kiipeää langalleen aina uudelleen. Emotionaalinen yhdessä tekeminen, tuttu melodia, turvallisen pelon tunne, yllättävä huipennus, jota osaa odottaa, mutta varsinkin saman säännön toistuminen tekee näistä pienistä leikeistä erityisiä vuorovaikutuksen muotoja. Toisto synnyttää odotuksen. Leikin samana pysyvää säännönmukaisuus antaa lapselle mahdollisuuden ennakoida sitä, mitä tapahtuu seuraavaksi. Hän tarkkailee ilmaisujen merkitystä ja omaksuu samalla kielen säännönmukaisuuksia. Sama asia toistuu liikkeissä ja leikkien kielellisissä ilmauksissa: Suorassa tiessä alkaa olla mäkiä ja mutkia – lopulta kuoppa, johon putoaa aivan varmasti leikin lopuksi. Laululeikit ovat sanavarastoltaan vielä laajempia. Nyrkkisääntö on, että aikuinen käyttää kahta sanaa pitempiä lauseita kuin lapsi itse. Nonverbaalisen vaiheen vielä puhumattomille lapsille kaksisanainen lause on tarpeeksi pitkä. Juuri tällaisia ovat monet pienet leikit “Haukka lentää, ... liittää laataa... tekee pesää..., kaiken kesää.. tuonne!” (Pesä on lapsen kainalossa.)

Lapsen ja aikuisen välinen kommunikaatio leikissä

Leikki on erityinen aikuisen ja lapsen kommunikaatiomuoto: Sitä ei voi tehdä puolinaisesti ja puhua samalla matkapuhelimeen. Aikuisen pitää olla täysin mukana yhteisessä toiminnassa ja seurata herkästi lapsen reagointia, mahdollista väsymistä ja pään kääntämistä pois. Juuri mieluisan tilanteen toisto tuo lapselle mielihyvän kokemuksen. Tietäessään, mitä seuraa, hän alkaa pian itse ohjata tilannetta. On syytä huomata, että vuorottelu, oman vuoron ottaminen ja aloitteiden teko ovat samalla puheen ennakkoodellytyksiä.

Lapsi kiinnittää huomionsa siihen, mitä aikuinen tekee, koska hän itse on se, jolla vähän leikitään. Kokemus omasta minästä vahvistuu. Kosketuskokemukset ovat moninaisia ja jännitystä seuraa mieluisa rentoutuminen. Lapsi



oppii samalla seuraamaan aikuista. Hän oppii jäljittelemään ja saa näin haltuunsa oppimisen seuraavan vaiheen olennaisimman taidon. Lapsilla, jotka eivät osaa jäljitellä aikuista, on vaikeuksia puheen omaksumisessa. Vielä leikin kannalta on olennaista lapsen oppima toiminnan erittely: "Tämä on leikkiä!" (ks. Jakkula & Helenius 2008). Kasvatuksen ammattilaisten on syytä olla tietoisia pienten perinneleikkien merkityksestä, huvista, mutta myös hyödyistä. Theraplay-leikit ovat näitä vuorovaikutusleikkejä, joita voidaan käyttää myös vanhempien lasten kanssa, silloin kun kieltä ja oman toiminnan hallintaa ei ole ennestään lapsen hallussa.

Lapsen liikkuminen laajentaa lapsen kokemuksia

Lapsen motivaatio kuitenkin muuttuu samalla, kun hän alkaa ryömiä ehkä joskus seitsemännän elinkuukauden jälkeen. Tähän mennessä hän on voinut kosketella vain niitä kohteita, joita aikuinen on hänelle tarjonnut, mutta nyt liikkuva lapsi alkaa tutkia ympäristöään itsenäisesti. Alkaa siirtymä, jossa kuin peilikuvina ilmenee aikuisen kannalta hienoja ja huonoja uusia piirteitä ja toimintoja. Lapsen mielenkiinto suuntautuu voimakkaasti esineympäristöön, mutta hän tutkii aluksi kaikkia esineitä samalla tavoin, suullaan, joka onkin herkkä elin. Aikuisen on välttämätöntä pitää lasta silmällä herkeämättä. Jos selkensä kääntää, lapsi on jo ikkunalaudalla, nousee seisomaan rattaissaan, kiipeää kirjahyllyyn ja syö multaa kukkaruukusta. Aikuista voisi helpottaa ajatus, että lapsi on nyt tiellä kieleen. Hän etsii merkityksiä. Ne hän saa aikuisen tulkinnoista.

Lapsi ei kuitenkaan selviä matkastaan kieleen yksin, vaan vaatii aikuisia oppaakseen. Kohteiden merkitykset opitaan aikuisten kautta. Esineiden käyttö on varhaisin ilmaus merkityksen muodostamisesta. Alkava näkemys esineiden käyttötarkoituksesta opitaan jo ennen kohteisiin liittyviä sanoja. Esineiden suuhun panon lopettaminen onkin osoituksena siitä, että lapsi on siirtynyt kehityksessään esineiden ulkoisten puolten taakse merkitysten pohtijaksi. Hän on silloin ottanut pitkän askeleen puhumaan oppimisessa. Esineiden suulla tutkiminen kuvastaa siis kehityksen yhtä vaihetta, josta lapsi on omaa tahtiaan valmis siirtymään seuraavaan. Esineiden käyttö käyttötarkoituksen edellyttämällä tavalla vaatii varttuneempien esimerkkiä. Kehittynyt toiminta antaa lapselle mallin suunnasta, johon edetä.

Yhteinen esineleikki osaavamman kanssa sisältää uusia sanoja ja ilmaisuja. Pienen lapsen puhe liittyy esineelliseen toimintaan. Lapsi, jonka kanssa aikuinen ei leiki, jää pitkäksi aikaa esineiden ulkoisten puolten vangiksi eikä kieli pääse kehittymään. Myös leikki jää silloin kehittymättä.



Lapsen persoonan kehittyminen leikin ja kielen kautta

Ristiriidat ja konfliktit, joita syntyy lapsen oma-aloitteisesti puuhatessa kotiympäristössä, synnyttävät uuden kehityksen sosiaalisen tilanteen, jonka seurauksena lapsen persoonallisuuskin muuttuu. Lapsi alkaa tiedostaa itsensä äidistä erillisenä, tyttönä tai poikana ja havaitsee, että hänellä on oma tahto. Tähän vaiheeseen liittyvät myös kehityksellisten pelkojen tiedostuminen ja lapsen pohdinta samanlaisen ja erilaisen, vastakohtien, kysymyksestä. Koska lapsi ei vielä puhu, hän ilmentää itseään esineellisesti: auki–kiinni, piiloon–esiin, sytytä–sammuuta ovat tämänikäisen lapsen tärkeitä harrastuksia.

Kaisa Jakkula (2002) tutki väitöskirjassaan esineiden antamista kommunikatiivisena eleenä. Elekieli onkin puhumisen ennakoija. Lapsi ilmentää tarkoituksiaan vetämällä kädessä ja viittaamalla kohteisiin saadakseen aikuisen huomion. Hän alkaa kiinnittää katseensa toisten kasvoihin ymmärtääkseen, miten toiset tilanteeseen suhtautuvat. Puheen edistyminen on hyvinkin suuresti riippuvainen siitä, osallistuuko aikuinen ajatuksella lapsen aloitteisiin ja toimintayrityksiin.

Uusia sanoja opitaan mielekkäissä toiminnallisissa yhteyksissä, joissa aikuisen kieli kuvaa sitä, mihin lapsi on huomionsa kiinnittänyt. Kasvattajat tukevat yleensä spontaanisti lapsen havaintoja, mutta ihmisten ja perheiden välillä on todella suuria eroja siinä, miten lapselle läheisten ihmisten kieli kuvaa lapsen huomion kohteita ja miten helppo on eritellä merkityksiä aikuisen tai sisarusten puhevirrasta. Ammattihenkilöstönkin taidot tässä vaihtelevat.

Nopea sanavaraston kasvu alkaa puolentoista vuoden iässä. Jos se ei ala, on syytä pohtia, mistä tilanteesta on kysymys. Päiväkoti on perheiden kasvatuskumppani. Neuvonpidot lapsen tilanteesta, leikin etenemisestä ja kielen omaksumiseen liittyvistä asioista ovat tärkeitä yhteydenpidon kohteita.

Leikin kehitys ja ohjaustarpeet

Leikin kehitys etenee esivaiheista ja esinetoiminnoista varsinaiseen leikkiin, jossa lapsi nimeää roolinsa ja alkaa toimia sen ohjaamalla tavalla. Nimeämiseen tarvitaan puhekieltä. Lapsi, joka ei osaa puhua, tuskin kykenee varsinaiseen roolileikkiin. Lapset, joilla on puheen kehityksen viiveitä, edellyttävätkin aikuisten systemaattista tukea, aikuisen mukana leikkimistä vapaan leikin tilanteissa.

Siirtyminen roolileikkiin alkaa roolin omaksumisesta. Siksi tässä vaiheessa lapselle ovat tärkeitä aikuisen ohjaavat kysymykset. Erilaiset roolitunnukset auttavat lasta kommunikoimaan leikkiroolinsa. Lapsi pukee isot saappaat jalkaan ja sanoo: ”Minä olen isä”. Palomies tarvitsee kypärän ja lääkäri valkean takin tai jonkin punaisen ristin tunnuksen. Leikin jatkumiseksi lapsi keksii uusia toimintoja, joihin esineet antavat ideoita: palomies etsii letkua sammuttaakseen tulipaloa. Onkin tärkeitä, että aikuinen seuraa lasten



kiinnostuksen kohteita ja varustaa havaintojensa perusteella leikkiympäristöä. Lastenkirjallisuus antaa toimintavihjeitä, ja aikuinen seuraa lasten ideaa ja huolehtii, että he saavat leikki-ideansa toteutettua.

Lapsen ja aikuisen rooli on siis muuttunut. Aloite on nyt lapsella. Lapsi ohjaa leikkiä ja aikuinen varmistaa etenemismahdollisuuden jättäen tilaa ongelmanratkaisuille. Leikki-idea on lapsen omassa päässä oleva mielikuva, joten sitä on helpompi toteuttaa kuin esimerkiksi ohjaajan antamaa mielikuvaa tai ohjetta. Pysyvien leikkipaikkarakenteiden ongelmana on se, että aikuisen ideoima, valmiiksi rakennettu kauppa-leikki tekee turhiksi lapsen omat aloitteet. Aito leikki syntyy siten, että leikki rakennetaan oman tai yhteisen idean perusteella. Idea on leikin suunnitelma. Aikuinen huolehtii siitä, että leikkiympäristö voi elää ja muuttua. Usein tämä edellyttää neuvonpitoa koko henkilöstön kesken siistijä mukaan luettuna. Joskus on hyvä, että kesken jääneen leikin voi jättää odottamaan seuraavaa leikkikertaa. Leikin rakentaminen sisältää lasten keskinäisiä merkitysneuvotteluja: ”Tämä on sitten ovi!”. Pedagogisesti on tärkeää seurata lasten leikin kielellistä tasoa. Aikuinen on edelleen leikin kehittymisen osapuoli, vaikka nyt enemmän välillisten toimenpiteiden kautta. Olemme edellä seuranneet lapsen kehitystä, jonka mukana pienten lasten suosimat leikkikalut vaihtuvat roolileikin vaiheessa roolitunnuksiksi, roolien toimintavälineiksi ja leikin rakentamisen välineiksi. Rikas leikkien toimintavälineistö antaa mahdollisuuksia myös kielen kehitykselle.

Kasvatuskumppanuus korostuu leikin ja kielen yhteydessä

Vanhempien ja päivähoidon yhteistyössä on tärkeää keskustella lapsen leikin etenemisestä, kielen kehityksestä ja puheen ja ilmaisun erilaisista vaiheista ja tilanteista, joissa lapsi on mukana aikuisten kanssa. Näissä keskusteluissa molemmat osapuolet saavat tietoa lapsen arkipäivästä ja samalla voidaan tarvittaessa yhdessä tukea lapsen jotakin toiminta-aluetta. Lapsi toimii eri tavalla toisten lasten kanssa päivähoitossa kuin kotonaan. Tiedon välittyminen puolin ja toisin on merkittävää lapsen oppimisen ja kehityksen seuraamisen kannalta. Kasvatuskumppanuus antaa mahdollisuuden luottamuksellisuuteen ja näin voidaan varmistaa lapsen toiminnan kannalta aikuisten hyvä keskinäinen vuorovaikutus. Lapsen seurattessa päivähoitohenkilöstön ja vanhempiensa hyvää kanssakäymistä, hän oppii samalla luottamaan aikuisiin ja on osana tässä vuorovaikutuksessa. Keskusteluissa ja yhdessä tehdyin sopimuksin voidaan varmistua myös siitä, että huomataan aikuisen roolin muuttuminen leikin kehittymisen myötä. Vanhempien ja päivähoidon henkilöstön yhteinen tehtävä leikin ja kielen kehityksessä on varmistaa se, että lapsi saa rikkaat välineet, joilla hän voi olla vuorovaikutuksessa toisten lasten ja aikuisten kanssa.

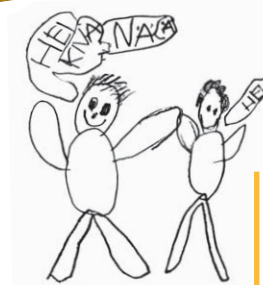


Erityisesti otettava huomioon

*"No mulla on aika monta niitä juttuja.
Isän perheessä oli yksi semmonen
jonka nimi oli Mark ja me tahdottiin,
et mulla olis suomalainen ja englantilainen nimi.
Se joka oli isin perheessä, oli mun isän isin isi. Se kolmas."*

Marcus 6 v.





Alisa Alijoki

Lapsen tuen tarve kielellisessä kehityksessä ja siihen vastaaminen varhaiskasvatuksen keinoin

Lapsen tuen tarve kielellisessä kehityksessä

Lapsen kielen kehitykseen liittyvistä vaikeuksista on käytetty useita rinnakkaisia käsitteitä. Tällä hetkellä Suomessa puhutaan kielellisistä erityisvaikeuksista (specific language impairment), joista aiemmin on käytetty dysfasia-termiä (Aivoliitto ry). Lapsen kielellinen erityisvaikeus tarkoittaa puheeseen ja kieleen liittyvien vaikeuksien eri muotoja, kuten esimerkiksi sitä, että lapsen kielellinen oppiminen on hidasta ja sillä voi olla vaikutusta lapsen toimintakykyyn. Kansainvälisissä kirjoituksissa käytetään termiä kielenkehityksen vaikeudet (developmental language disorder) ja kielelliset vaikeudet



(language impairment). Määritelmät sisältävät erilaisia ilmenemismuotoja, eivätkä ne anna viitettä siitä, miten lapsen kielellistä kehitystä voidaan tukea.

Puheen tuottamisen vaikeudet saattavat olla yhteydessä lapsen käyttäytymisen säätelyyn ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen, josta voi seurata ongelmia kaverisuhteissa. Lisäksi kieli on ajatusten ja tunteiden viestinnän väline. Kielen avulla lapsi jäsentää havaintomaailmaansa, tutustuu ympäristöönsä ja näin hän saa käyttöönsä uusia tietoja. Lapsen erilaiset motoriset vaikeudet, kuten kömpelyys, voivat olla yhteydessä kielelliseen kehitykseen. Lapsen kielellinen erityisvaikeus saattaa olla yhteydessä myös lapsen kuullun hahmottamiseen ja käsittelymiseen sekä lyhytaikaisen kuulomuistin tai pitkäaikaisuistin heikkouteen. Lapsilla, joilla on muistin vaikeuksia, on usein myös vaikeuksia tunnistaa sujuvasti sanoja kirjoitetusta tekstistä. Lapsen kielellisillä kyvyillä onkin keskeinen merkitys etenkin lapsen kognitiivisille taidoille, ja puheeseen ja kieleen liittyvistä erityisvaikeuksista saattaa seurata myös luku- ja kirjoitusvaikeuksia. Viimeistään esiopetuksen suuri haaste onkin lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksien kartoittaminen etenkin niillä lapsilla, joilla on kielenkehityksen vaikeus.

Lapsen kielenkehityksen tukeminen

Lasten kehityksen tukemiseen liittyvän toiminnan yhteydessä käytetään usein kuntoutus-termiä, vaikkakin tämä käsite nähdään ongelmalliseksi. Toisinaan lapsen kehityksen tukemiseen eivät riitä tavalliset kehityksen tukemisen menetelmät. Tällöin vaikutetaan interventioiden avulla tietoisesti lapsen kehitykseen siten, että kehitysviivästymä estettäisiin tai jo syntyneen vaikeuden vaikutukset minimoitaisiin. Interventio perustuukin aina johonkin kehityskäsitykseen ja kehitysteoriaan (Hautamäki 2009). Interventioissa voidaan harjoittaa koko lapsiryhmän vuorovaikutustaitoja ja kommunikointia ja se voi toimia myös ennaltaehkäisevänä vaikeuksien syntymiseen.

Kuntoutusta korvaavana terminä voidaan käyttää varhaisvuosien erityiskasvatusta (early childhood special education), joka määrittellään suotuisan kehitys- ja oppimisympäristön tietoiseksi järjestämiseksi ja luomiseksi erityistä tukea tarvitsevalle lapselle. Tämän termi kuvaa kaikkia niitä palveluja ja toimintamuotoja, jotka on suunnattu alle kouluikäisille erityistä tukea tarvitseville lapsille ja heidän perheilleen (Määttä & Lummelahdi 1996). Inklusio-periaatteen mukaan tuki pyritäänkin järjestämään mahdollisimman pitkälle lapsen omassa ryhmässä muiden lasten kanssa. Tällöin opettajan pitää olla tietoinen toimintansa tavoitteista. Opettaja voi suunnitella toimintaa ajatellen jotakin yksittäistä lasta, mutta samalla koko lapsiryhmä hyötyy ohjelmasta. Lapsen kielenkehityksen tukemiseen onkin kiinnitettävä huomiota mahdollisimman varhain. Vaikka lukemisen ja kirjoittamisen taito kehittyy koko elämän ajan, ovat lapsen varhaiset vuodet kielenkehityksen tukemisessa kaikkein tärkeintä aikaa. Lapsella voidaan ennakoida jo neljänä ensimmäisenä vuonna selviä oppimisen ongelmia. Myös Lyytisen mukaan jo



2–3-vuotiailla lapsilla on nähtävissä lukiriskin varhaisia tunnusmerkkejä. Lapsen kehityksen tukemisen edellytyksenä on lapsen erityistarpeiden tunnistaminen. Tästä johtuen olisikin tärkeää, että alle kolmivuotiaiden lasten ryhmissä työskentelisi lastentarhanopettaja, joka pystyy tunnistamaan risikilapset ja aloittamaan tuen antamisen. Arvioinnin avulla voidaan yksilöidä lapsen vahvuudet ja vaikeuksien luonne. Lapsen tietojen ja taitojen tarkka arviointi auttaa opettajaa näkemään, miten ja mitä lapsi on oppimassa. Tämä puolestaan auttaa kasvattajaa valitsemaan juuri lapsen kehitystä vastaavat pedagogiset toiminnot. Varhaiskasvatuksessa saatujen tukitoimien tärkeys korostuu lapsilla, jotka tarvitsevat erityistä tukea, ja lapsilla, joilla voidaan ennakoita tulevia oppimisvaikeuksia. Laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010) on annettu 24.6.2010. Lakiin tehdyillä muutoksilla vahvistetaan oppilaan oikeutta suunnitelmalliseen, varhaiseen ja ennalta ehkäisevään oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Lain muutokset koskevat perusopetuksessa oppimisen ja koulunkäynnin tukea sekä esiopetuksessa kasvun ja oppimisen tukea.

Mikäli lapsella on kielellinen erityisvaikeus, käytetään hänen kehityksensä tukemisen suunnittelussa olennaisena työvälineenä kuntoutussuunnitelmaa. Suunnitelmassa pitäisi näkyä perustiedot lapsesta, lapsen laaja-alainen kuvaus, tavoitteet, kasvatuksen sisällöt ja keinot, yhteistyö, arviointi ja seuranta. Kuntouttavan toiminnan tavoitteet luodaan lapsen tuen tarpeesta käsin ja toiminnan toteutuksessa ja lapsen motivoinnissa hyödynnetään lapsen vahvoja alueita. Lapsi pitäisikin nähdä lapsena, jolla on tarpeita, eikä lapsena, jolla on ongelmia.

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka lapsen kielenkehityksen tukena

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, lauluja ja musiikkia. Lapsen ohjaamiseen liittyvät keinot ovat myös keskeisellä sijalla erityistä tukea tarvitsevien lasten kasvatuksessa. Opettajat esimerkiksi kannustavat lasta tai he kiinnittävät huomiota lapsen kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Erityisesti lapsilla, joilla on kielellinen erityisvaikeus, aikuisen antama ulkoinen tuki auttaa lasta etenemään omien mahdollisuuksien mukaan. Bredekamp (1993) on kirjoittanut opettajan positiivisen ohjauksen merkityksestä lapsen kehityksen tukemisessa. Keltikangas-Järvinen (1999) käyttää aikuisen tavasta ohjata lasta käsitettä positiivinen vahvistaminen. 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.



Äännetietoisuus lapsen kielenkehityksen siivittäjänä

Äännetietoisuudella tarkoitetaan lapsen kykyä jakaa kuulemaansa puhetta osiin, tavuiksi ja äänneiksi sekä kykyä rakentaa osista kokonaisuuksia. Tutkimusten perusteella tiedetään, että lapsen puhumaan oppiminen edellyttää, että lapsi oppii äidinkielen äänneistön, sanaston sekä säännöt, joiden mukaan sanoja taivutetaan ja yhdistetään lauseiksi. Lapsen tulee hallita kielen rakenneosat (foneemit, morfeemit, sanat ja lauseet), jotta hän kykenee muotoilemaan kielelliset viestinsä ymmärrettäviksi. (Lyytinen 2008.)

Kielellisessä erityisvaikeudessa lapsen äännetietoisuus kehittyy heikomminkin kuin tavanomaisesti kehittyneillä lapsilla. Näiden lasten kanssa tarvitaan harjoittelua paljon enemmän kuin tavallisesti kehittyneillä lapsilla. Kielellisen tietoisuuden kehittämisohjelmilla on edistetty lukemaan oppimista niillä lapsilla, joiden puheen oppiminen on viivästynyt virikkeiden vähyyden vuoksi. Kielellisiä taitoja tulisi harjoitella useilla eri tavoilla, jotta kielen käyttö automatisoituu ja lapsen koko kielellinen kapasiteetti tulee paremmin käyttöön. Äännetietoisuuden tärkeyttä kuvaa myös Leppäsen, Niemen, Aunolan ja Nurmen (2004) tutkimus, jonka mukaan sekä lukutaitoa että kirjoitustaitoa ennusti hyvä äännetietoisuus esiopetusvuoden alussa.

Lapsen tietoisuuteen kielestä voidaan vaikuttaa suunnitelmallisesti. Lapsen kielellisen ympäristön virikkeisyydellä on keskeinen merkitys lapsen kielellisen tietoisuuden kehittymiseen ennen kouluikää. Kielenkehityksen kannalta tärkeät asiat tapahtuvat useimmiten lähes huomaamatta, eikä lapsi edes tiedä harjoittelewansa tärkeitä asioita. Lapsen kielellisen kehityksen tukemiseen onkin useita erilaisia tapoja, eikä voida osoittaa vain yhtä parasta tapaa.

Esikoululaisten leikeistä monet toiminnot liittyvät äännetietoisuuden alueeseen. Mikäli lapsen on vaikea erotella sanoista kuultavia äänneitä, tulisi hänen jokapäiväiseen toimintaansa sisältyä riimittelyä, loruilua ja rytmittelyä erilaisina sanaleikkienä ja salakielinä. Myös sanojen tavuttamiset ja tauputtamiset auttavat lasta erottamaan sanojen äänneitä. Lisäksi lasten kanssa olisi hyvä harjoitella äänne – kirjain vastaavuutta, jotta lapsi pystyisi tunnistamaan kuulemansa kirjaimen ja osaisi esimerkiksi kirjoittaa sen kuulemansa äänneen perusteella.

Mikäli lapsiryhmässä joku lapsi on kielellisessä kehityksessään hyvin eri vaiheessa kuin ryhmän muut lapset, hänen on vaikea hyötyä suuressa lapsiryhmässä tapahtuvasta äänneiden harjoittelusta. Kielellisestä erityisvaikeudesta johtuen lapsi ei aina ehdi tunnistamaan esimerkiksi kysyttyä äännettä, ennen kuin joku jo ehtii sen sanoa. Tällaisessa tilanteessa lapsi ei ehdi itse prosessoida asiaa eikä silloin tapahdu oppimista. Hänelle voidaan pitää omia harjoitustuokioita vaikkapa kahdestaan jonkun toisen samalla tasolla olevan lapsen kanssa. Näitä samoja asioita voidaan harjoitella myöhemmin vaikka aamupiirissä koko ryhmän kanssa. Tällöin lapsella on jo tuntumaa opeteltavaan asiaan ja näin hänellä on mahdollisuus onnistumisen kokemukseen.



Lapsen kielenkehityksen tukemiseen on kehitetty myös valmiita harjoitusohjelmia, joissa keskitytään kirjain-äänne-vastaavuuden oivaltamiseen. Lasten kielenkehityksen tukemiseen soveltuva erityinen menetelmä on esimerkiksi *Margit Torneuksen, Gun-Britt Hedströmin ja Ingvar Lunbergin (1991) tekemä harjoitusohjelma: Löytöretki kieleen – leikkejä ja harjoituksia*. Ohjelma antaa runsaasti ideoita ja materiaalia kielellisen tietoisuuden kehittämiseen. Harjoitusten teoreettinen perusta pohjautuu asioihin, jotka on esitetty Margit Torneuksen (1991) teoksessa *Löytöretki kieleen – lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen*.

Käsitevaston kartuttaminen

Tavanomaisesti kehittyneillä lapsilla sanavarasto kehittyy ikään kuin itsestään, mutta lapsilla, joilla on kielellinen erityisvaikeus, sanavaraston kartuttamiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota. Sanavaraston kartuttaminen on olennaista alle kouluikäisillä lapsilla, koska se auttaa heidän oppimistaan ja esimerkiksi lukutaito edellyttää aina riittävän laajaa käsitevastoa. Jos lapsella on laaja sanavarasto, hänen muistinsa on monesti hyvä ja hänellä on hyvät äänneiden prosessoinnin taidot. Sanojen nimeämisessä on osaprosesseja, jotka ovat samankaltaisia lukemisen osaprosessien kanssa. Niihin kuuluvat tarkkaavaisuus, havaitseminen, muisti, käsitteellinen ajattelu sekä fonologinen, semanttinen ja motorinen prosessi (Wolf, Bowers & Biddle 2000).

Ryhmähuoneen kirjoitetut nimikyltit osoittavat lapselle kirjoitetun kielen merkitystä ja lisäävät samalla lapsen sanavarastoa. Lapsi voi yhdistää oppimaan sanoja leikkiinsä. Lukemaan oppiminen on helpompaa kielellisesti virikkeellisessä ympäristössä, jossa on paljon esimerkiksi kirjoitettua kieltä. Myös erilaiset sanapelit ja muistipelit edistävät lapsen käsitevaston karttumista.

Kaikki lasten kielellistä kehitystä edistävä toiminta ei tapahdu suunnitellussa toiminnassa, vaan lapsen käsitevaston kartuttamisen kulmakiviä ovat myös monet perushoitotilanteet. Pukemistilanteissa aikuinen voi auttaa lasta tunnistamaan kehon vasemman ja oikean puolen ja ruokailtaessa voidaan oppia vaikkapa ruokailuvälineiden nimiä. Metsässä kävellessä kasvattajan ei tule tyytyä vain siihen, että puhutaan puista, vaan tietoa jäsennetään alakäsitteillä ja tunnistetaan esimerkiksi koivu, mänty ja kuusi. Kasvattajan tulee olla koko ajan valpas, jotta hän näkee, miten hän pystyy laajentamaan lapsen sanavarastoa yksilöllisesti huomioiden jokaisen lapsen sen hetkiset taidot.

Lapsen lyhytkestoisen muistin heikkous vaikeuttaa sanavaraston karttumista. Lapsen voi olla vaikea oppia muistamaan oman lapsiryhmänsä lasten nimiä. Tässä voidaan esikouluikäistä lasta auttaa kiinnittämällä ryhmähuoneen seinälle lasten kuvat ja kuvan alle lapsen nimi. Joillekin lapsille värien nimeäminen saattaa olla hankalaa vielä esikouluikässäkkin. Värien muistamisessa lasta voi tukea maalaaminen erilaisilla väreillä. Koko lapsiryhmä voi maalata valtavan suuren sinisen taivaan ja sen jälkeen etsitään vaatteista ja esineistä samaa väriä.



Käsitevaraston suppeus voi heikentää lapselle annettujen ohjeiden ymmärtämistä ryhmätilanteissa. Yksinkertaisetkin ohjeet voivat mennä ohi eikä lapsi tiedä, mitä hänen pitäisi tehdä. Tällaisissa tapauksissa käsitteitä voidaan yrittää selventää lapselle käyttämällä vaikeista sanoista helpompia kiertoilmauksia ja näin lapsi ymmärtää, mitä hänelle on puhuttu ja hän pystyy toimimaan ohjeiden mukaan.

Ylä- ja alakäsitteiden hahmottaminen vaatii toisinaan harjoittelua ja tällöin esimerkiksi pöytäteatterin esittäminen tai kuvin tuettu leikki voivat auttaa lasta hahmottamaan nukan ja esineiden sijaintia. Paikan ja ajan käsitteiden harjoittelu tulee luonnostaan perinteisessä aamupiirissä. Siinä lapsi oppii lukuisten toistojen avulla hahmottamaan viikonpäivät ja kuukaudet ja myös ajankulun. Jokaiselle lapselle tulisi antaa aikaa vastata ja lisäksi lapselle voi antaa pienen vihjeen sanasta. Vihjeitä vähennetään aikaa myöden ja näin lapsi löytää sanan aina pienemmästä ja pienemmästä vihjeestä. Lopulta kysyttäessä esim. viikonpäivää annetaan joko viittoma tai huulilta vain ensimmäinen alkuaänne. Näin lapselle tulee tunne, että hän itse löytää sanan.

Jos lapsella on mittava kielellinen erityisvaikeus, saattaa hän ymmärtää vain yksinkertaisen ja tilannesidonnaisen puheen. Usein myös puheen tuottamisessa on vaikeuksia, koska lapsella ei ole riittävästi käsitteitä. Tällöin voidaan käyttää puheen tuottoa tukevia tai korvaavia kommunikaatiokeinoja, kuten esimerkiksi tukiviittomia, jotka tukevat ja rikastuttavat lapsen puheilmaisua. Varhaiskasvatuksessa käytetään melko paljon myös piktogrammeja (Pictogram Ideogram Communication, PIC), jotka ovat valkoisia siluetteja mustalla taustalla. Merkitysvastine on kirjoitettu valkoisella kuvan yläpuolelle. Todennäköisesti kaikkein laajimmin käytetty kuvakommunikaatio on nykyään PCS-kuvat (Picture Communication Symbols), jotka ovat yksinkertaisia, mustavalkoisia ääriivapiirroksia. Merkitysvastine on kirjoitettu kuvan ylä- tai alapuolelle. Kuvista voidaan koota lapselle oma tulkikirjanen, joka seuraa aina lapsen mukana ja siitä löytyy kommunikaation solmu-kohtiin symbolit sanoille. Nykyään myös tietokoneelle on saatavissa lukuisia ohjelmia, joiden avulla voidaan tukea lapsen sanavaraston karttumista.

Lapsen taustatietojen yhteys kielellisten taitojen oppimiseen

Lapsen kielellisten taitojen kehittymiselle on eduksi, jos hän pystyy yhdistämään opeteltavaa asiaa jo olemassa olevaan taustatietoon. Näiden tietojen kartuttamiseen aikuisen ja lapsen yhteiset lukuhetket ovat oivallisia. Kasvattajalla on suuri vastuu kirjojen valinnoissa, koska kirjallisuuden valitseminen on avainasemassa hankittaessa lapsille kokemuksia, jotka rikastuttavat heidän kielellisiä taitojaan. Kirjojen tulisi olla vaihtelevia. Lähikehityksen vyöhykkeellä olevat kirjat stimuloivat parhaiten lapsen kognitiivista kehitystä (Johnson 2003). Lukemiseen liittyvien kokemusten tulisi olla positiivisia etenkin niillä lapsilla, joilla tällaisten kokemusten saanti kotona on rajoitunutta. Silloin olisi hyvä, jos lapsi saisi välillä itse valita luettavan kirjan. Mikäli lapsella on kielellinen erityisvaikeus, hänen kielelliset taitonsa eivät



kehity luonnostaan, vaan ne tarvitsevat johdonmukaista suunnittelua ja opetusta. Lapsi tarvitseeikin paljon välittömiä kokemuksia puhutusta ja kirjoitetusta kielestä. Aikuisten ja lasten yhteiset lukuhetket herättävät lapsessa luonnostaan positiivisen asenteen lukemista kohtaan ja lapsen kielelliset ja lukemisen valmiudet kehittyvät. Lapsen kielenkehityksen tukemisessa keskeisellä sijalla on leikin lisäksi ääneen lukeminen lapselle. Lukutilanteissa on tärkeää myös aikuisen aito läsnäolo ja se, että näissä tilanteissa otetaan huomioon lapsen motivaatio ja kiinnostuksen kohteet.

Päiväkodissa koko lapsiryhmälle luettava jatkosatu voi olla osalle lapsista liian vaikea seurattavaksi. Seuraamisen vaikeus tulee esiin varsinkin silloin, jos satua luettaessa ei näytetä kuvia, jotka auttavat lasta kiinnittymään tekstiin. Ympärillä oleva ylimääräinen hälinä vaikeuttaa myös olennaisesti lapsen keskittymistä luettavaan satuun. Koko lapsiryhmälle luettava satu ei siis välttämättä palvele kaikkia lapsia samalla tavalla, mutta sosiaalisena tilanteena koko ryhmän yhteiset lukuhetket ovat mielekkäitä. Isossa lapsiryhmässä on tärkeää, että lapsi, jolla puheen kehitys on viivästynyt, saa olla satuhetkillä lähellä aikuista. Jos kasvattaja huomaa, että lapsi ei pysy mukana juonessa, voi lapsen ottaa toisella kertaa mukaan pienempien lasten lukuhetkille. Kuvakirjojen lukemisessa voidaan ottaa mukaan vain parikin lasta ja näin pystytään keskustelemaan kirjasta ja tuokiosta saadaan yksilöllisempi kuin suuressa ryhmässä. Varsinaisen lukemisen lisäksi tarinoilla ja rupattelulla on suuri merkitys lapsen kielenkehitykseen.



Lapsen itseilmaisun vahvistaminen

Kertova puhe voi olla vaikeaa lapselle, jolla on kielellistä erityisvaikeutta. Lapsi voi tulla toimeen arkipäivän tilanteissa, mutta itseilmaisun vaikeudet tulevat esiin siirryttäessä vieraaseen tai uuteen tilanteeseen. Lapsen kielellinen ilmaisu vahvistuu esimerkiksi lasten itse esittämien näytelmien avulla tai draaman ja teatteriesitysten kautta. Lisäksi kasvattajan tulee olla tarkkaavainen ja johdonmukainen lapsen omien asioiden kuuntelussa ja lapsen puheelle on annettava aikaa. Jokaisella lapsella pitäisikin olla puhumisrauha. Pienessä lapsiryhmässä pystytään edellä mainittuja asioita toteuttamaan paremmin kuin isoissa ryhmissä, joissa osa lapsista voi vallata koko puhumisareenan.

Myös lapsen oma-aloitteista puhetta tulisi pyrkiä lisäämään. Roolileikki, jossa opettaja on yhtenä osapuolena, antaa tähän tilaisuuksia. Tämän lisäksi aikuiset voivat järjestää lapselle tilanteita, missä lapselle tulee oma-aloitteista puhetta. Tällaisia ovat esimerkiksi asioiden kuvailevat kertomiset vaikka aamupiirissä. Lapsi voi myös mennä kertomaan jotakin viestiä toiseen ryhmään tai keittiöön. Tällaisissa tilanteissa lasta tulisi ohjata puhumaan ja ilmaisemaan itseään kokonaisilla lauseilla, jotta hänen kielelliset taitonsa rikastuisivat.

Kaikki päiväkodin juhlat ovat hyviä tilaisuuksia itseilmaisun harjoitteluun. Aikuisen tehtävänä on järjestää tilanteet niin, että lapsi varmasti osaa omat vuorosanansa. Kasvattaja harjoittelee ensin lapsen kanssa niin paljon, ettei lapsen tarvitse pelätä repliikin unohtamista, vaan hän on varma osaamisestaan. Silloin, kun lapsella on varmuus osaamisestaan, hän myös onnistuu. Jokaisella lapsella tulisikin olla mahdollisuus ilmaista itseään juhlissa jollakin tavalla, myös niillä lapsilla, joilla on vaikea kielellinen erityisvaikeus. Tällaisissa tilanteissa lapsen osuus voi sisältää vaikka vain yhden sanan. Tällöin lapsella voi olla varmuuden vuoksi toinen lapsi ”apurina” mukana, vaikka lähtökohtaisesti apuri onkin vain henkisenä takaporttina.

Vuorovaikutus ja lapsen positiivinen vahvistaminen

Kuten jo aiemmin tuli esiin, Keltikangas-Järvinen (1999) käyttää aikuisen antamasta tuesta termiä positiivinen vahvistaminen. Hänen mukaansa kasvatuksen tärkeä tavoite on rohkaista lasta toimimaan. Vygotsky (1978) puolestaan tuo esiin, että kaikki kognitiiviset prosessit kehittyvät sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla. Hänen mukaansa lapsen kielellisessä kehityksessä keskeisellä sijalla on vuorovaikutus sekä aikuisten että toisten lasten kanssa ja näin lapsi saa myös oikean puhemallin vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Lapsiryhmän tuki kielihäiriöiselle lapselle on keskeinen, koska vuorovaikutustilanteet toisten lasten kanssa luovat otollisia hetkiä kielen kehittymiselle. Valitettavasti lapsi voi kokea lapsiryhmässä ollessaan myös paljon turhautumia yrityksissään ymmärtää tai tulla ymmärretyksi. Silloin aikuista tarvitaan ymmärryksen välittäjänä. Aikuisen tulisi kiinnittää erityistä huomiota ennakoimiseen, koska ennakoinnilla vähennetään kasautuvia haitallisia vaikutuksia.



Kannustuksen ja rohkaisemisen keinoin yritetään saada lapsi ”esiin” esimerkiksi aamupiirissä. Kasvattaja voi ilmaista lapselle, että hän uskoo lapsen tietävän ja osaavan. Näin lapsi rohkaistuu viittamaan ja sanomaan asiansa. Lapsen yksilöllistä huomioimista ei voi liikaa korostaa. Lapsen kanssa keskusteltaessa aikuisen tulee olla läsnä ja näin kohdataan lapsi yksilönä. Vuorovaikutuksessa voidaan käyttää apuna kysymyksiä. Kasvattaja asettaa kysymyksensä siten, että se tukee lasta vastaamiseen. Suhonen (2009) toteaaakin väitöskirjassaan, että vastuu kommunikaation syntymisestä ja vuorovaikutuksen ylläpitämisestä on aikuisella.

Terapiakuntoutus lapsen kielenkehityksen tukena

Lapsen tarpeiden mukaan varhaiskasvatukseen liitetään esimerkiksi puheterapia. Lapsen kehityksen tukeminen nähdään kokonaiskuntoutuksena, jossa kasvatuksellinen kuntoutus muodostaa kokonaisuuden yhdessä terapian kanssa. Puheterapian tavoitteena on kohentaa lapsen puheen, kielen ja kommunikoinnin taitoja siten, että lapsi pystyisi kommunikoimaan mahdollisimman itsenäisesti. Noin 80 % lapsista, joilla on kielellinen erityisvaikeus, saavat puheterapiaa. Puheterapeutin ja opettajan tiivis yhteistyö antaa lapselle mahdollisimman suuren hyödyn kielen omaksumisessa. Terapiassa harjoiteltujen asioiden on tarkoitus jatkua lapsen arkipäivän toiminnoissa. Jos ryhmässä tiedetään, mitä asioita puheterapeutti harjoittelee lapsen kanssa, voi opettaja ottaa samoja asioita lapselle pedagogisin keinoin. Esimerkiksi, jos puheterapiassa harjoitellaan kielellistä tietoisuutta, niin ryhmässä otetaan siihen liittyen loruja, runoja, lauluja ja riimejä.

Lapset, joilla on kielellinen erityisvaikeus, voivat hyötyä myös toimintaterapiasta. Aikuisen taitava osallistuminen päiväkodin normaalitoiminnoissa voi joissakin tapauksissa olla kuitenkin parempi, kuin useat samanaikaiset terapiat, jotka mahdollisesti rasittavat lasta. Lapsen kehityksen tukemisessa tuleekin tasapainoilla kuntoutuksen ja lapsen normaalin toiminnan välillä.

Myös vanhempien tulisi olla tietoisia kulloinkin harjoiteltavista asioista. Vanhemmat voivat mennä joskus mukaan lapsen terapiaoihin tai terapiatilanteita voidaan videoida. Näin vanhemmat voivat saada puheterapeutilta ideoita, joita he voivat painottaa perheen arjessa. Vanhempien on muistettava, että kotona lapsen pitää saada olla myös lapsi. Kotona on tärkeää toteuttaa niitä asioita, joiden parissa lapsi viihtyy. Lapsi tarvitsee henkilön, jonka kanssa hän voi jakaa kokemusmaailmansa. Kotona on tärkeää, että lapsi ja vanhemmat tekevät yhdessä asioita.

MITÄ KAIKKEA OLEMME KOKENEET MAAN YHDESSÄ



HANS CHRISTIAN
ANDERSEN

Katjamaria Halme

Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen

Kielten ja kulttuurien moninaisuus on osa suomalaista varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla lapsilla tarkoitetaan sekä saamelaisia, romaneja ja viittomakielisiä että maahanmuuttajataustaisia lapsia. Suomen perustuslain mukaan äidinkieli on jokaisen perusoikeus. Kaikilla Suomessa asuvilla ihmisillä on oikeus kehittää ja ylläpitää omaa äidinkieltään. Kulttuurivähemmistöihin kuuluvilla lapsilla tulee olla mahdollisuus kasvaa monikulttuurisessa yhteiskunnassa oman kulttuuripiirinsä ja suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi.

Tässä artikkelissa tarkastellaan maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatusta. Opetushallituksen mukaan maahanmuuttajalapsilla tarkoitetaan sekä Suomeen muuttaneita että Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia. Maahanmuuttoviraston mukaan maahanmuuttaja on maasta toiseen muuttava henkilö. Se on yleiskäsite, joka koskee kaikkia eri perusteiden muuttavia henkilöitä.

Maahanmuuttajataustaisista lapsista puhuttaessa on syytä muistaa, että kyse ei ole homogeenisestä ryhmästä. Tässä artikkelissa maahanmuuttajataustaisella tarkoitetaan lasta, joka on joko itse muuttanut perheensä mukana Suomeen tai on syntynyt Suomessa maahanmuuttajavanhemmista.



Päivähoidon aloitus ja äidinkielen tukeminen

Päivähoidon aloitus

Maahanmuuttajataustainen lapsi tarvitsee aikaa ja tukea päästäkseen sisään vieraaseen kieliympäristöön ja kulttuuriin. Päivähoidon aloitus tulee suunnitella huolellisesti. Lapsen pitää saada rauhassa tutustua uuteen ympäristöön. Hänen pitää saada tuntee olonsa turvalliseksi ja tervetulleeksi, vaikkei hän ymmärtäisi kaikkea. Vasta sen jälkeen uuden kielen oppiminen voi alkaa.

Aikuisen tehtävä on aluksi tukea lasta täydentämällä, laajentamalla ja ylitulkitsemalla hänen viestejään. Työ on vastuullista, lapsi tarvitsee vierelleen sensitiivisen ja läsnäolevan kasvattajan, joka vastaa lapsen tarpeisiin. Tarvi-taan herkkyyttä sekä pedagogista osaamista tunnistaa suomen opetukseen sopivat tilanteet. Omahoitajuuden ja riittävän pitkän tutustumisjakson on todettu helpottavan lapsen päivähoidon aloitusta.

Äidinkielen merkitys ja tukeminen

Jokaisella lapsella on oikeus äidinkieleensä ja kulttuuriinsa. Tämä todetaan varhaiskasvatuksen valtakunnallisissa linjauksissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että vastuu lapsen äidinkielen ja kulttuurin säilyttämisestä on ensisijaisesti perheellä. Lasta rohkaistaan siis käyttämään äidinkieltään. Sitä oppiessaan hän omaksuu kielille yhteisen perustan, joka tukee toisen kielen oppimista. Lapsen äidinkieltä arvostamalla ja tukemalla varmistetaan se, että hän saa myös valtakielen haltuunsa. Tästä syystä äidinkieltä on tarpeen tukea jo varhaiskasvatuksessa. Oman äidinkielen opetusta saaneet menestyvät koulussa paremmin kuin ne, jotka eivät siihen ole osallistuneet.

Kun suomen opettamisen lisäksi tuetaan ensikielen kehitystä, varmistamme hyvän pohjan kielelliselle ajattelulle. Vanhempien kanssa voidaan sopia, että he käyvät päiväkodissa harjoiteltuja käsitteitä läpi kotona omalla äidinkielellään. Äidinkieli toimii ajattelun ja tunteen kielenä ja on kaiken oppimisen perusta. Se mahdollistaa vanhemman ja lapsen välisen vuorovaikutuksen. Äidinkieli on kulttuuriin säilyttämisen väline. Sen avulla lapsi ja koko perhe voivat pitää yllä yhteyksiä entiseen kotimaahan ja sinne jääneisiin sukulaisiin sekä ystäviin.

Kieli on erottamaton osa kulttuuria, sillä sen avulla ihminen jäsentää ja muokkaa ympäröivää maailmaa. Kieli on erikoistunut omaan kulttuuriinsa, ja siinä on sen tarvitsemat käsitteet. Käsitystämme maailmasta voidaan muuttaa kielen avulla. Suomen kielestä saattaa löytyä sellaisia käsitteitä, joita ei toisessa kielessä ole lainkaan. Monissa kulttuureissa kirjakieleen ja puhuttuun kieleen suhtaudutaan eri tavoin.



Kaikki kielet ovat tärkeitä ja rikkaita omissa kulttuureissaan, mutta tiettyjä kieliä saatetaan arvostaa enemmän kuin toisia. Tähän vaikuttaa kielen status eli se, onko kielellä ollut virallinen asema maassaan. Kasvattajan on hyvä olla tietoinen kielten erilaisesta asemasta. Lapsen äidinkieli ja kulttuuri saattavat vaikuttaa siihen, millaista palautetta hän ympäristöstään saa. Kasvattajan tulee arvostaa kaikkia kieliä ja nähdä kulttuurit yhtä arvokkaina ja säilyttämisen arvoisina. Perinteet, asenteet ja arvostukset opitaan äidinkielen välityksellä. Kielen avulla lapsi tulee tietoiseksi omista juuristaan ja se vahvistaa hänen itsetuntoaan ja identiteettiään.

Varhaiskasvatuksessa lapsen äidinkieltä voidaan tukea monin eri tavoin. Lapsi saa käyttää omaa äidinkieltään leikkiessään samaa kieltä puhuvien ystävien kanssa. Äidinkieltä puhuvien työntekijöiden osaaminen tulee myös hyödyntää ja heidän tulee käyttää perushoidon tilanteissa yhteistä kieltä. Lisäksi voidaan järjestää erillisiä omankielisiä leikki-, satu-, peli-, ja laulutuo-kiota samaa kieltä puhuville lapsille. Eri kulttuurien lauluja voidaan laulaa myös koko ryhmän kanssa. Voidaan myös valita viikon ja kuukauden kieli, jota tutkitaan tai lapset opettavat oman maansa tervehdyksiä toisilleen. Monissa kaupungeissa kirjastot järjestävät satutuokiota eri kielillä, ja päiväkodit voivat niissä vieraila. Vanhempia, sisaruksia ja muita sukulaisia voidaan kutsua vierailulle päiväkotiin kertomaan ja lukemaan satuja. Päiväkodissa voidaan harjoitella lauluja ja loruja lapsen äidinkiellellä. Välillä myös unisatu voidaan kuunnella lapsen äidinkiellellä.

Kun äidinkielet ja kulttuurit kuuluvat ja näkyvät varhaiskasvatuksen arkipäivässä, lapsi kokee, että hänen kieltänsä ja häntä itseään arvostetaan. Vanhemmat tarvitsevat tukea äidinkielen ylläpitämiseen ja kehittämiseen.



Kielen ylläpitämisen mahdollisuudet vaihtelevat kuitenkin perheittäin. Oleellista on kasvatuskumppanuus. Vanhempien kanssa pohditaan keinoja tukea äidinkieltä kotona. Kasvattajan on hyvä olla tietoinen lapsen kotona käytettävistä kielten kirjoista, koska lapsen kotona saatetaan puhua useaa kieltä. Vanhempien osallisuus ja kuuleminen on kasvatustilanteiden lähtökohdaksi. Lapselle laaditaan kaksikielisyysuunnitelma osana varhaiskasvatussuunnitelmaa tai esiopetuksen oppimissuunnitelmaa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että vanhempien kanssa keskustellaan lapsen kielten kehityksestä ja sovitaan tavoitteet, seuranta ja arviointi. Ne kirjataan lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan tai esiopetuksen oppimissuunnitelmaan.

Lasten varhaiskasvatussuunnitelmat toimivat kasvattajille pedagogisina työvälineinä, jotka ohjaavat tavoitteiden asettamista, toiminnan suunnittelua ja toteuttamista. Kasvattajat saavat niistä kokonaiskuvan siitä, millaisia kielellisiä tarpeita ja tavoitteita lapsilla on. Ryhmän toimintasuunnitelmassa kasvattajat ottavat huomioon lasten yksilölliset suomen kielen oppimisen tarpeet. Myös vanhempien ottaminen mukaan kielen kehityksen arviointiin on tärkeää, jotta seuranta varmistuisi. Vanhemmilla on tietoa lapsensa äidinkielen varhaisvaiheista, äidinkielen omaksumisesta ja sen nopeudesta, kielenoppimishistoriasta ja äidinkielen senhetkisestä tasosta. Tiedot lapsen varhaisesta kielenoppimisesta kirjataan lapsen kaksikielisyysuunnitelmaan, jotta tarvittaessa voidaan puuttua viiveiseen tai poikkeavaan kielen kehitykseen. Tieto lapsen esikielillisestä vaiheesta auttaa kasvattajia ymmärtämään sitä, missä vaiheessa kielen kehityksen prosessia lapsi on. Kasvattajien on hyvä olla tietoisia sekä lapsen äidinkielen että suomen ominaispiirteistä. Vanhemmat voivat kertoa, millaisia yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia kielissä on sekä, miten lapsen äidinkielessä ääntämys eroaa suomen kielestä tai miten sijamuodot ja lauseet muodostuvat.

Oleellista on, että lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi omana itsenään. Kielten osaaminen on monikielisessä maailmassa sekä yksilön että yhteiskunnan voimavara ja menestystekijä. Kun maahanmuuttajien kielet säilyvät elinvoimaisina, kielellisestä pääomasta hyötyy koko suomalainen yhteiskunta.

Kasvattajan kielenoppimiskäsitys

Meillä on erilaisia näkemyksiä kielenoppimisesta. Mezirowin mukaan kasvattajan näkemys kielestä, kielen oppimisesta ja kielitaidosta ohjaa hänen tapansa opettaa kieltä. Kasvattajalla tulee olla valmiuksia tiedostaa ja tarkastella kriittisesti omaa tapansa opettaa kieltä. Lisäksi hänen on hyvä tiedostaa kulttuuri- ja kielitaustansa pohjalla olevat arvot. Kasvattajan työhön liittyy arvovalintoja, koska opetus ja kasvatus ovat voimakkaasti arvoihin sidoksissa olevaa toimintaa. Kasvattajan toiminta on voimakkaasti sidoksissa myös ympäröivän yhteiskunnan arvoihin ja rakenteisiin. Räisäsen mukaan kasvattajan työtä voidaan pitää eettisenä ammattina. Ei ole yhdentekevää, mitkä ovat työskeittelyn keskeiset tavoitteet, sisällöt sekä koko pedagogisen suhteen luonne.



Arvot ja eettiset periaatteet välittyvät erityisesti siihen, miten kasvattaja kohtaa lapsen. Päiväkodin ja lapsiryhmän ilmapiiri osoittaa, arvostetaanko lapsen äidinkieltä ja kulttuuria ja miten se käytännön tasolla osoitetaan. Arvovalinnat koskevat myös ryhmien sitoutumista Suomi toisena kielenä (S2) -opetukseen. Patrikaisen mukaan kasvattajan on tunnustettava ja työstettävä arvomaailmaa, jonka mukaan hän painottaa opetukselle ja kasvatukselle asetettuja tavoitteita ja sisältöjä sekä vaalii ihmissuhteita oppimistilanteissa. Tapa, jolla kasvattaja on vuorovaikutuksessa lapsiin, on sidoksissa hänen ihmiskäsitykseensä. Jokikokko kuvaa, että kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde korostuu silloin, kun erilaiset kulttuurit ja kielet kohtaavat. Mikäli kasvattajalla on tarvittava interkulttuurinen kompetenssi, hänellä on mahdollisuus luoda oppimista edistävä myönteinen vuorovaikutussuhde. Keskeisiä interkulttuurisia ominaisuuksia ovat asenteet ja suhtautumistavat maahanmuuttajataustaisiin lapsiin.

”Täydellisen” kielitaidon sijasta nykyisissä kielentutkimuksen suuntauksissa usein kieltä tarkastellaan yhteisöllisenä toimintana, joka opitaan vuorovaikutuksen ja osallisuuden avulla. Täytyy muistaa, että ei kukaan osaa kieltä täydellisesti. On normaalia, että lapsen oma kieli ja kulttuuri näkyvät hänen kielenkäytössään. Kielten sekoittamista esiintyy varsinkin kielen oppimisen alkuvaiheessa, eikä sitä tule nähdä ongelmana. Kyseessä on pikemmin lapsen kyky toimia tarkoituksenmukaisesti monikielisessä tilanteessa.

Toisen kielen oppiminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa

Toisen kielen oppiminen

Kieliä opitaan rinnakkain samanaikaisesti tai peräkkäin. Hassisen mukaan samanaikaisesta kielenoppimisesta puhutaan, kun lapsi oppii ympäristönsään kahta kieltä ennen kolmea ikävuottaan. Suurin osa lapsista oppii kielet peräkkäin, jolloin he oppivat toisen kielen vasta päiväkodissa. Varhaislapsuudessa opittu toinen kieli kehittyy samansuuntaisesti kuin ensimmäinen kieli, jolloin toisen kielen oppimisen prosessissa on paljon samaa kuin ensikielen oppimisessa.

Tyypillinen piirre alkuvaiheessa on hiljainen kausi. Lapsi kuuntelee ja harjoittelee uutta kieltä mielessään, muttei vielä itse tuota puhetta. Hiljainen kausi voi kestää muutamasta kuukaudesta jopa vuoteen. Ujoilla ja hiljaisilla lapsilla vaihe saattaa kestää pidempään kuin ulospäin aktiivisemmilla lapsilla. Aloittaessaan päivähoiton lapsi saattaa puhua aikuisille ja muille lapsille omaa äidinkieltään. Vähitellen hän käsittää, etteivät aikuiset puhu samaa kieltä. Alkuvaiheessa lapsi saattaa sekoittaa kieliä keskenään. Hän käyttää samassa lauseessa kielten sanoja sekaisin.

Kielen oppiminen saattaa näyttää aluksi hitaammalta kuin yhden kielen oppiminen. Kaksikielisen lapsen sanavarasto yhdellä kielellä saattaa näyttää kapealta. Täytyy muistaa, että lapsen sanasto sisältää ilmauksia molemmista kielistä. Koko sanavaraston laajuus on aina enemmän kuin yhden kielen



sanavarasto. Vähitellen lapsi kerää ja havainnoi uutta kieltä, vaikka ei sitä vielä itse käytä. Myöhemmin lapsi alkaa tuottaa uutta kieltä, aluksi yhden sanan ilmaisuja, kunnes hän lopulta on omaksunut peruskommunikaatio- taidot toisella kielellä.

Koodinvaihto on myös melko yleinen ilmiö. Nissilä ym. (2009) mukaan koodinvaihdolla tarkoitetaan sitä, että lapsi voi tietoisesti käyttää kahta kieltä saman keskustelun aikana. Yksittäiset sanat tai lausumat voidaan tuottaa eri kielellä kuin muu kommunikaatio. Interferenssillä taas tarkoitetaan äidinkielen vaikutusta oppijankieleen. Vaaralan mukaan kielen kehitys ei etene aina suoraviivaisesti, vaan erilaiset taantumavaiheet kuuluvat kielen oppimisprosessiin. Suomen kielen oppimisessa saattaa olla meneillään hitaampi vaihe, kun taas äidinkielessä tapahtuu runsaasti kehittymistä. Näin saattaa esimerkiksi tapahtua pitkän kesäloman aikana, kun lapsi käyttää enemmän äidinkieltään.

Kieli voidaan jakaa pintasujuvuuteen ja ajattelukieleen. Ensinnäkin opitaan pintakieli kuuntelemalla ja sitten ajattelun kieli. Pintakielen vaiheessa lapsi selviytyy arjen toistuvista vuorovaikutustilanteista. Tästä tasosta Collier (1998) käyttää nimitystä sosiaalinen kieli. Cummins (1996) toteaa, että pintakielen oppimiseen kuluu vuodesta kahteen vuotta. Ajattelun kieltä eli akateemista kieltä tarvitaan koulussa opetuspuheen seuraamiseen. Aikaa sen oppimiseen saattaa kulua jopa viidestä kymmeneen vuotta. Suomen kielen keskimääräistä oppimisaikaa ei voida lasten taustojen erilaisuuden takia sanoa suoraan. Siihen vaikuttavat muun muassa ikä, kielellinen kyvykkyys, lähtökielen ominaispiirteet, motivaatio ja tunteet.

Toisen kielen oppimisen luonteeseen kuuluu, että kielitaidon osa-alueet eivät aina kehity yhtä vahvoina. Pienille lapsille näyttää olevan tyypillistä, että arkikieli eli sosiaalinen kieli opitaan melko helposti muutamassa vuodessa, mutta abstraktimman kielen oppiminen vaatii enemmän aikaa ja harjoitusta. Arvosen, Katvan ja Nurmisen (2010) mukaan nopea puhekielen oppiminen ei vielä takaa sitä, että kielen syvemmät rakenteet olisi opittu. Lapsen puhekieli voi olla sujuvaa ja ääntäminen melko virheetöntä, mutta silti hyvinkin yksinkertaista sanastoltaan ja rakenteeltaan. Kielellinen ymmärtäminen voi rajoittua perussanastoon ja yksinkertaisiin ilmauksiin sekä tilanteisiin, jotka ovat lapselle tuttuja. Sujuva puhekieli ja virheetön ääntäminen saattavat hämätä kasvattajan arvioimaan lapsen kielitaidon todellista paremmaksi, jos sosiaalinen kielitaito yleistetään koskemaan kaikkia kielitaidon osa-alueita. Varsinkin ulospäin suuntautuvien lasten kielitaito saatetaan arvioida väärin. Tällaisessa tilanteessa kasvattajat saattavat virheellisesti ajatella, ettei suomen kielen opetusta tarvitse järjestää. Vastaavasti arkojen kielenkäyttäjien kielitaito saatetaan tulkita heikoksi.

Kielitaidon käsite voidaan määritellä ja jaotella monin eri tavoin. Tavallisimmin kielitaidon osa-alueet voidaan jakaa tuottamistaitoihin ja ymmärtämistaitoihin. Taitotasojen kuvausasteikossa kielitaito jaetaan tavallisimmin neljäksi osa- taidoksi: puhuminen, puheen ymmärtäminen, lukeminen ja kirjoittaminen. Kielen rakenteet ja sanasto ovat näiden neljän osa-alueen



sisällä. Nissilä ym. (2009) mukaan kielitaidon kämmenmallissa sormet edustavat puhumista, puheen ymmärtämistä, lukemista ja kirjoittamista. Peukalo edustaa rakenteita ja sanastoa, jotka ovat yhteydessä kaikkiin näihin taitoihin. Kielitaidon oppiminen tarkoittaa kielen taitojen kehittymistä näillä eri osa-alueella. Kielitaidon kämmenmalli soveltuu hyvin varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen opetuksen ja arvioinnin tueksi. Suomi toisena kielenä -opetuksen ja arvioinnin tulee kohdistua kaikille kielitaidon osa-alueille monipuolisesti. Puhuminen ja sanastosta substantiivit korostuvat helposti liikaa.

Nissilä ym. (2009) mukaan kielen osa-alueiden kehitystä voi tarkastella myös sujuvuuden, tarkkuuden ja kompleksisuuden näkökulmasta. Nämä aspektit eivät aina kehity samaan tahtiin. Opetuksen avulla huolehditaan, että kehitys tapahtuu rinnakkain. Kielitaitoprofiili kuvaa sitä, millä osa-alueilla lapsi on vahva, millä hänellä on kehittämisen tarvetta. Osa-alueet eivät yleensä ole yhtäaikaisesti samalla tasolla. Puheen ymmärtäminen kehittyy nopeammin kuin tuottaminen. Kasvattajan on hyvä olla tietoinen osa-alueiden taitotasoista, jotta opetus voidaan suunnata oikein. Suomi toisena kielenä -opetus on aina suunnattava siihen taitoon, johon lapsi on seuraavaksi siirtymässä.

Kielen oppiminen vie vuosia. Tämän oivaltaminen auttaa kasvattajia ymmärtämään lapsia, joiden suomen kieli on vielä puutteellista, jolloin lapsen muitakin kykyjä saatetaan aliarvioida. Lapsella on kuitenkin tiedot ja taidot äidinkielellään. On tärkeää tiedostaa ja pohtia, miten lapsi voi osallistua ikätasoaan vastaavaan toimintaan, vaikka ei vielä puhu maan kieltä. Lapsen kannalta on tärkeää, että hän pystyy osoittamaan osaamisensa, jolloin se, miten toiminta suunnitellaan, on olennaista.

Suomi toisena kielenä -opetus

Suuret lapsiryhmät, ryhmän koostumus ja melu saattavat hidastaa ja heikentää suomen oppimista. Meluisassa ympäristössä lapsi voi kuulla kieltä väärin ja puheen ymmärtäminen tuottaa vaikeutta. Ryhmäkoon säätelyminen vaatii pedagogista osaamista. Lapsiryhmän jakaminen pienempiin ryhmiin mahdollistaa tehokkaamman oppimisen. Pienryhmätoiminnassa lapsi voi myös käyttää oppimaansa kieltä aktiivisemmin. Erityisesti huomiota tulee kiinnittää yksilölliseen huomioimiseen, säännölliseen pienryhmätoimintaan sekä melutason madaltamiseen.

Varhaiskasvatuksessa kielikasvatuksen tavoitteena on toiminnallinen eli funktionaalinen kaksikielisyys. Hassisen (2005) mukaan se tarkoittaa sitä, että lapsi pystyy aktiivisesti puhumaan, ymmärtämään ja ajattelemaan kahdella kielellä ja automaattisesti vaihtamaan niitä, vaikka taidot eivät ole samantasoisia. Tavoitteena on, että äidinkieli ja toinen kieli elävät vahvasti rinnakkain. Toinen kieli on tarkoitus oppia äidinkielen rinnalle, ei korvaamaan sitä. Vaatimus kielten täydellisestä hallinnasta voidaan unohtaa. Toiminnallinen kaksikielisyys on sitä, että lapsi osaa kieliä riittävästi omiin tarkoituksiinsa. Latomaa kuvaa toiminnallista kaksikielisyyttä siten, että yksilöllä on



taito toimia kahdella kielellä ja käyttää molempia kieliä eri tarkoituksiin.

Suomi toisena kielenä (S2) -opetus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on maahanmuuttajataustaiselle lapselle annettavaa suomen kielen säännöllistä ja tavoitteellista opetusta (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Jos suomi toisena kielenä -opetus jää toteuttamatta, toimimme vastoin varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden linjauksia. Opetus on tarkoitettu lapsille, joiden suomen kieli ei ole kaikilla osa-alueilla syntyperäisen kielenkäyttäjän tasolla. Opetus on tarkoitettu myös paluumuuttajaperheiden lapsille sekä kansainvälisesti adoptoiduille lapsille. Opetuksen kriteerinä käytetään ainoastaan kielitaitoa, ei synnyinmaata, kansalaisuutta, ikää, äidinkieltä tai Suomessa olon aikaa. (Suomi toisena kielenä perusopetuksessa 2008.)

Suomi toisena kielenä -opetuksen lähtökohtana on funktionaalisuus. Funktionaalisuus kielen opetuksessa on vielä melko uutta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Lähtökohtana on lapselle tärkeä sanasto. Lapsi oppii kieltä sen mukaan, mihin hän sitä tarvitsee. Oleellisin sanasto liittyy leikkiin ja ryhmään liittymiseen sekä myös arjen tilanteista selviytymiseen. Sosiaalisen kielen ja leikkisanaston harjoittelu mahdollistaa lapsen ryhmään liittymisen. Funktionaalisen opetuksen lähtökohtana ovat lapsen kielenkäyttötilanteet ja tarpeet. Aikuisen on kuunneltava ja havainnoitava lasta, jotta hän löytää lapsen kannalta oleelliset kielen oppimiseen liittyvät tarpeet ja tilanteet. Hallidayn ja Lammen mukaan kielellä on seitsemän tehtävää varhaislapsuudessa. Välinekielen avulla hän saa tarpeensa tyydytetyiksi. Sääteleykielen avulla hän säätelee ja kontrolloi käyttäytymistään. Vuorovaikutuskielen avulla lapsi luo sosiaalisia suhteita. Minäkeskeisen kielen avulla hän ilmaisee tunteita. Keksimisen kielen avulla hän välittää tietoa ja oppii uusia asioita. Kuvittelukielen avulla lapsi luo kuviteltuja tilanteita ja leikkii hauskoilla sanoilla. Esittävän kielen avulla lapsi voi opettaa muille osaamiaan asioita.

Funktionaalisesti ajateltaessa kieltä ei voi opettaa irrallaan varhaiskasvatuksen sisällöistä. Autenttisuus kielen opetuksessa tarkoittaa sitä, että kieltä opitaan aidoissa kielenkäyttötilanteissa. Lähdetään vaikka retkelle ja kauppaan. Päivittäiset toimintarutiinit opettavat lapsille eri tilanteisiin liittyvää kieltä. Aikuisen tehtävänä on tarjota lapselle monipuolisesti näitä kielenkäyttötilanteita. S2-opetuksen tulee pohjautua lapsilähtöisyyteen. Lasten vahvuudet, osaamisalueet, kiinnostuksen kohteet, tuen tarpeet sekä ominaiset toiminnan tavat huomioidaan S2-opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Suomi toisena kielenä -opetuksessa haasteeksi nousee S2-opetuksen kytkeminen päivittäiseen ja lasta kiinnostavaan toimintaan. Miten aikuinen havaitsee sopivat tilanteet ja osaa hyödyntää ne? Tämä lähestymistapa edellyttää, että koko kasvattajayhteisö lastentarhanopettajan ohjauksessa kantaa opetuksesta vastuun.

Espoon suomenkielisessä opetustoimessa ja varhaiskasvatuksessa on kehitetty kielitaidon kuvausasteikon pohjalta pedagoginen työväline Pienten kielireppu - tasolta toiselle. Kielirepun avulla seurataan lapsen kielitaidon kehittymistä sekä suunnitellaan ja toteutetaan suomi toisena kielenä -opetusta.



Kielireppu antaa tietoa siitä, mihin opetuksessa tulisi pyrkiä. Kielireppu varmistaa, että kielitaidon arviointi ja opetus pohjautuvat asetettuihin tavoitteisiin ja on vertailukelpoista. Kielireppu toimii varhaiskasvatuksen ja koulun yhteistyövälineenä lapsen siirtymävaiheissa. Kuvausasteikko on tällä hetkellä käytössä kaikkien kouluasteiden maahanmuuttajien suomen kielenä -opetuksessa. On loogista, että kuvausasteikko otetaan käyttöön myös varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Näin suomen kielenä -opetuksesta voidaan muodostaa johdonmukainen pedagoginen jatkumo koulun maailmaan.

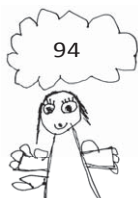
Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa suomen kielenä -opetuksen tulisi perustua tietoon siitä, miten pieni lapsi oppii, mitkä taidot ovat tuloiltaan ja minkä oppimisesta hän eniten hyötyy. Opetuksen suunnittelu edellyttää arviointia. Siksi taitotasoasteikonkin käytössä keskeisintä on pohtia, miten työkalu ohjaa lasta siirtymään tasolta toiselle. Kasvattaja havainnoi lasta ja paikantaa hänen lähikehityksen vyöhykkeen. Varhaiskasvatuksessa S2-opetuksen tavoitteet lähtevät aina lapsen kielitaitotasosta, eivätkä esimerkiksi iästä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi kirjoja valitessa on huomioitava lapsen kielenkehityksen taso. Valittu kirja ei saa olla lapselle liian helppo tai liian vaikea.

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on käytössä lukuisia menetelmiä ja toimintatapoja, jotka soveltuvat S2-opetukseen. Näitä ovat muun muassa

- ☉ laulut,
- ☉ lorut,
- ☉ sadut,
- ☉ kuvakirjat,
- ☉ pelit,
- ☉ sadutus,
- ☉ sarjakuvat,
- ☉ TPR,
- ☉ Sanasäkki,
- ☉ Orff ja AAC-keinot.

Menetelmien käyttö ei ole itseisarvo, vaan se, mitä menetelmällä voidaan saavuttaa. Menetelmä valitaan aina kielitaidon tason, tarpeen ja tavoitteen mukaan.

Monikanavainen opetus eli aistien monipuolinen käyttö soveltuu hyvin S2-opetukseen. Kieltä voidaan opettaa auditiivisesti, visuaalisesti, kinesteettisesti sekä taktiillisesti. Monikanavaiset opetusmenetelmät, kuten toiminnallisuus, havainnollistaminen ja kuvien käyttö, ovat etu kaikille ryhmän lapsille. Monilla lapsilla saattaa olla vähäinen suomen kielen taito päivähoiton alussa. Aikuisen tulisi käyttää mahdollisimman paljon visuaalisia keinoja ja havainnollistamista sekä tekemällä oppimista. Visuaalisista keinoista, kuten kuvittamisesta ja ”Kylli-täti-menetelmästä”, on hyötyä S2-opetuksessa. Pelkän auditiivisen aistin varassa tapahtuva opetus on lapselle erittäin raskasta varsinkin alkuvaiheessa. Toiminnalliset menetelmät ovat siitä mukavia,



ettei yhteistä kieltä aluksi tarvita. Toimintaan pääsee mukaan muutenkin, ja lapsi saa onnistumisen kokemuksia.

Selkokielistämisestä on usein apua. Lapsen kielen kehittyessä aikuinen tarkistaa kielenkäyttöään. Lapsi oppii kieltä, jota hänen kanssaan käytetään. Kieltä pitää harjoitella riittävästi, jotta taidot vakiintuvat käyttöön. Toistoilla ja kertauksella on tärkeä rooli. Lapsen puhetta ei korjata muistuttamalla virheistä, vaan antamalla oikea malli. Aikuinen käyttää puhuessaan kokonaislauseita. Lasta rohkaistaan ja kannustetaan puhumaan ilman pakottamista. Kielen oppimisen tulee olla hauskaa.

Monet kielen rakenteet tuottavat vaikeuksia. Muun muassa vokaalien ja konsonanttien pituuksien erotteluun on kiinnitettävä huomiota, koska juuri se on monille maahanmuuttajalapsille vaikeaa. Pitkiä ja lyhyitä vokaaleja voidaan taputtaa tai silittää omaan kehoon. Harjoittelussa voidaan hyödyntää myös kuvia (tuli-tuuli). Kaksoiskonsonanttien oppiminen on helpompaa taputtaen. Tavutusta auttavat taputtaminen ja ruudukolla hyppääminen. Matemaattisten käsitteiden harjoitteluun tulee kiinnittää huomiota hyvissä ajoin. Matemaattisia taitoja ja sanastoa voidaan harjoitella vähäisemmälläkin kielitaidolla. Matemaattisten käsitteiden ja lukumäärien opetusta auttavat soittimet. Soitetaan esimerkiksi triangelia viisi kertaa. Lapset etsivät käsiinsä vastaavat numerolaatat. Ryhmätilan ja käytävien lattioille loihditaan kirjaimia tai numeroita. Lapset saavat muotoilla kirjaimia ja numeroita naruilla, hiekalla, muovailuvahalla ja kehollaan. Käytävillä rakennetuilla hyppyradoilla lapset harjoittelevat kirjainten ja numeroiden nimeämistä. Näiden taitojen harjoittelu tulee aloittaa hyvissä ajoin, jotta lapsella on aikaa omaksua ne ennen koulua.



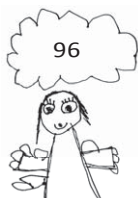
Sanaston opettamisessa täytyy muistaa kaikki sanaluokat. Helposti opettaminen jää substantiiveihin. Lapsi tarvitsee käyttöönsä myös verbejä, adjektiiveja, partikkeleja, adverbejä ja numeraaleja. Lauseharjoituksissa eri sanaluokkien sanat voivat olla erivärisiä ja ne voivat olla kuvitettuja. Sanaston kartuttamisesta lähdetään liikkeelle sanoista, jotka ovat erityisen tärkeitä lapsille. Uudet sanat on linkitettävä käytäntöön kokonaisilla lauseilla. Esimerkkilauseet kuvaavat sanan tyypillistä käyttöä ja taipumista suomen kielessä. Aarrearkut ja sanapussit auttavat sanaston harjoittelussa. Harjoituksia voi käyttää monella tasolla, jo alkeistasosta alkaen. Sanalaaikat, aarrearkut ja sananselitykset innostavat oppimaan uusia sanoja ja rohkaisevat lasta puhumaan. Käsinnukke tekee oppimisesta hauskaa. Lapsella voi olla vihko, johon kasvattaja yhdessä lapsen kanssa leikkaa tai piirtää kuvia opetelluista asioista. Samalla asioita nimetään. Jos päiväkodissa on harjoiteltu esimerkiksi adjektiivien käyttöä, samoja asioita kannattaa harjoitella kotona äidinkiellillä. Aikuisella voi olla taikapussi, jonne lapsi työntää kätensä, tunnusleee ja kertoo, minkälainen esine on. Näin lapsi oppii adjektiivien käyttöä.

Ymmärtämiseen ja kuuntelemisen taitoihin tulisi S2-opetuksessa kiinnittää huomiota jo varhaiskasvatustilanteista lähtien. Aikuinen varmistaa, että hänen puheensa on selkeää ja kuuluvaa. Lisäksi hän varmistaa, ettei melu vaikeuta ymmärtämistä. Toistot ja visuaalinen tuki helpottavat ymmärtämistä. Lapselta kannattaa varmistaa, että hän on ymmärtänyt asian oikein. Ohjeet voidaan sanoa myös hieman eri tavoin tai pilkkoa pienempiin osiin. Puheen tukena aikuisen kannattaa käyttää eleitä, ilmeitä, kuvia ja piirtämistä.

Tavoitteena on suomen kielen käyttö kaikessa päivittäisessä kommunikoinnissa, ei pelkästään opetustilanteissa. Hyvässä kieliympäristössä kaikki kasvattajat tukevat lasta kielen oppimisessa koulutustasosta riippumatta. Suomi toisena kielenä -opetuksen yksi tärkeimmistä edellytyksistä on koko henkilökunnan riittävä koulutautuminen, koska kaikki lapsen ympärillä olevat aikuiset ovat tärkeitä suomen kielen oppimiselle.

Erityistä huomiota tulee kiinnittää alle kolmevuotiaisiin ja kasvatuskumppanuuteen heidän vanhempiansa kanssa. Vanhempien kanssa keskustellaan oman äidinkielen merkityksestä sekä tuetaan ja rohkaistaan heitä puhumaan lapselleen äidinkieltä. Alle kolmevuotiaiden maahanmuuttajalasten osuus varhaiskasvatuksessa kasvaa tasaisesti. Tämä johtuu siitä, että monet maahanmuuttajaperheet muuttavat Suomeen opiskelemaan tai töihin, joten lapset tarvitsevat hoitopaikkaa ja aloittavat päivähoidossa varsin pieninä. Lapsi voi omaksua useita kieliä jo vauvaikäisestä saakka, mutta kieliä tulee tukea systemaattisesti. Ensimmäisten ikävuosien kielenkehityksen herkkyykskaudet eivät saisi mennä hukkaan. Herkkyykskausi on aika, jolloin lapsi tarvitsee paljon kielellistä syötöstä ja vuorovaikutusta. Täytyy muistaa, että kieli alkaa kehittyä jo ennen lapsen syntymää.

Mitä pienempi lapsi, sitä suurempi osa kasvattajan ja lapsen vuorovaikutuksesta tapahtuu perushoidon tilanteissa. Alle kolmevuotiaiden ryhmien aikuisten osuus lapsen oppimisessa on ratkaiseva. Onkin mietittävä, miten



suomi toisena kielenä -opetus nivotaan perushoittoon. Päivittäisissä perushoidon tilanteissa aikuinen pystyy opettamaan kieltä lapsille myös laulujen ja lorujen avulla. Monissa alle kolmevuotiaiden ryhmissä on käytäntönä omahoitajuus. Vastuu kielen opetuksesta ei voi olla vain yhdellä ryhmän aikuisista, vaan siitä vastaavat kaikki. Kaikilla alle kolmevuotiaiden ryhmän aikuisilla tulee olla riittävästi halua, tietoa ja osaamista maahanmuuttajalasten varhaisesta kielen tukemisesta.

Suomea toisena kielenä opitaan vuorovaikutuksessa

Vuoden 1995 valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa aikuisten ja lasten vuorovaikutus nostetaan varhaiskasvatuksen laadun tärkeimmäksi tekijäksi. Kallialan mukaan monet tutkimukset osoittavat, että henkilökunnan ja lasten kanssakäyminen on laadukkaan varhaiskasvatuksen tärkein kriteeri. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että kasvattajat mahdollistavat hyvän ilmapiirin, jossa lapset voivat kokea yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta. Mitä tämä osallisuus tarkoittaa silloin, kun lapsi ei osaa suomea?

Lapsilähtöisyys suomi toisena kielenä -opetuksessa tarkoittaa sitä, että lapsen tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin vastataan. Aluksi maahanmuuttajalapsi ilmaisee tarpeitaan ilmein, elein ja yksittäisin sanoin. Hän tarvitsee lähelleen kasvattajan, joka eläytyy ja reagoi pieniin aloitteisiin sekä rohkaisee vuorovaikutukseen. Oleellista on aikuisen emotionaalinen saatavilla olo.

Vygotsky korostaa ympäristön merkitystä kehityksessä ja oppimisessa. Kehitys ei tapahdu itsestään, vaan on läheisessä yhteydessä syntymästä alkaen saatuihin kokemuksiin, ja kokemukset puolestaan liittyvät ympäröiviin ihmisiin. Sosiaalinen vuorovaikutus lapsen ja ympäristön välillä myötävaikuttaa kehitykseen. Päiväkodin oppimisympäristöä muokkaamalla voidaan luoda mielekkäitä oppimisen mahdollisuuksia. Ilmapiirin tulee olla kiireetön ja turvallinen, jolloin lapsi uskaltautuu yrittämään taitojaan.

Tutkimustieto osoittaa, että vertaisryhmät ovat tärkeitä sekä sosiaaliselle kehitykselle että taitojen oppimiselle. Lasten keskinäistä vuorovaikutusta ei kuitenkaan ole oppimisessa nähty yhtä merkitykselliseksi kuin aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta. Vertaisryhmän hyödyntäminen on haaste kasvattajille. Suomi toisena kielenä -opetuksessa kiinnitetään erityistä huomiota lasten keskinäisiin suhteisiin. Vertaisryhmässä lapsi harjoittelee suomen kielen käyttöä ja sosiaalisia taitojaan ja oppii rakentamaan ystävyysuhteita. Ystävät tukevat ryhmään pääsyä ja uuden kielen oppimista. Aktiivisuus ja osallisuus lisääntyvät ja lapsi saa kokemuksen yhteenkuuluvuudesta.

Suomea taitamaton lapsi tarvitsee ryhmässä kuitenkin aikuisen johdonmukaista pedagogista tukea, jotta hän saa vertaisryhmästä tukea kielen kehitykselleen. Lapsi ei saavuta tärkeää, muiden lasten hyväksymää ja aktiivista sosiaalista roolia ilman aikuisen ohjausta. Aikuisen sitoutuneisuus vuorovaikutukseen on yhteydessä siihen, miten lapsi sitoutuu toimintaan. Keskeistä suomi toisena kielenä -opetuksessa on lapsen ja



ympäristön välinen vuorovaikutus ja sen laatu. Suomi toisena kielenä -opetus sisällytetään lapsen arkipäivään. Päivittäisissä rutiineissa lapsi oppii jäljittelemällä, osallistumalla yhteiseen toimintaan ja muilla sosiaalisen oppimisen keinoilla. Aikuinen rakentaa kieliympäristön, joka mahdollistaa aloitteet ja kommunikointiyritykset lapsen kielitason mukaisesti. Uuden kielen oppiminen riippuu ympäristön laadusta. Oppimisympäristö ohjaa lapsen uteliaisuutta, mielenkiintoa ja motivaatiota.

Suomi toisena kielenä -opetus nivotaan osaksi leikkitoimintaa. Leikki luo lapselle lähikehityksen vyöhykkeen, koska leikin motivaatio ohjaa lasta ylittämään arkipäivän osaamisensa. Leikki toimii siltana kulttuurien välillä ja auttaa lasta tutustumaan uuteen kulttuuriin. Leikki houkuttelee vuorovaikutukseen. Leikkiä tulisi hyödyntää huomattavasti enemmän S2-opetuksessa siten, että aikuinen on aktiivisesti mukana. Aikuinen ohjaa leikkiä eteenpäin, jotta lapsen leikkitaidot ja kieli kehittyvät. Monet havainnot osoittavat, että aikuiset eivät juuri leiki lasten kanssa. Aikuiset pelkäävät usein turhaan puuttuvansa leikkiin liikaa. He saattavat kokea vaikeaksi arvioida, koska heitä tarvitaan ja koska vetäytyä sivuun. Päiväkodin arjessa on oleellista tunnistaa ne leikkihetket, jotka soveltuvat kielen ohjaukseen, ja tarttua niihin silloin, kun ne kohdalle osuvat. Kun lapsen on vaikea päästä leikkeihin, aikuisen tehtävä on rakentaa turvallinen leikkiympäristö, jossa lapsi voi opetella leikkimään ja käyttämään uutta kieltä. Lapset, jotka eivät vielä osaa suomea, ovat pitkälti riippuvaisia ympäristön luomista mahdollisuuksista osallistua ja toimia ikätasonsa mukaisesti leikissä. Tämä asettaa aikuisen vastuulliseen rooliin, jotta hän pystyy asettumaan lapsen maailmaan ja tarjoamaan lapselle hänen tarpeistaan ja kiinnostuksenkohteistaan lähteviä oppimisen kokemuksia.

Kasvattajat kertovat usein, että maahanmuuttajalapsset eivät osaa leikkiä tai käyttää leikkivälineitä. Ulkopuolinen kuitenkin näkee usein tilanteita, jossa lapset jäävät leikkien ulkopuolelle tai joutuvat ottamaan yksin vastuun ystävän löytämisestä ja rakentamaan leikkinsä itse. Näin tapahtuu varsinkin silloin, kun lapsi on uusi ryhmässä. Leikin pulmat saattavat usein johtua siitä, ettei lapsi hallitse leikin vuorovaikutusta tai hän ei osaa suomea. Aikuisen tehtävä on auttaa lasta löytämään ystäviä ja mieleisiä leikkejä sekä auttaa leikissä vaadittavan sanaston opettelussa. Leikkisanaston opettaminen jää helposti liian vähälle huomiolle. Lapsen osallisuus ja integroituminen vertaisryhmään helpottuvat, kun käytössä on sosiaaliin tilanteisiin tarvittavaa kieltä. Aikuisen tehtävänä on kehittää lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja ohjata lasten sosiaalisia suhteita. Leikki on tärkeää mieltää tärkeäksi suomen kielen oppimista edistäväksi toiminnaksi. Leikkitilanteet ovat lapsen kannalta turvallisia, joten hän uskaltaa kokeilla taitojaan. Leikki kehittää kieltä, siksi kielen kehityksen tukeminen tapahtuu ryhmässä leikkien, leikin ohessa. Leikki on lapselle luontaisin tapa toimia ja oppia, siksi leikkiympäristön muokkaaminen on aikuisen tärkeä tehtävä.

Rikkaan kieliympäristön rakentaminen ja jatkuva kehittäminen kuuluvat keskeisiin pedagogisiin tehtäviin varhaiskasvatuksessa. Kieli- ja kommunikaatio-



ympäristön tulee palvella kaikkia ryhmän lapsia ja lähteä liikkeelle lapsen tarpeista ja kiinnostuksen kohteista. Kieliympäristön hienosäätö perustuu jatkuvaan havainnointiin. Kieliympäristöä tulee päivittää tilanteen mukaan. Kun ympäristön kehittäminen nähdään osana varhaispedagogiikkaa, myös aikuiset oppivat antamaan ympäristölle suuren merkityksen. Monikulttuurisen ja -kielisen oppimisympäristön rakentaminen ja muokkaaminen lapsen kannalta tarkoituksenmukaiseksi vaatii koko kasvattajayhteisön ponnistuksia. Jo eri ammattiryhmien peruskoulutuksessa pitäisi huomioida monikielisyyteen ja -kulttuurisuuteen liittyvät kysymykset sekä kulttuurien kohtaamisen taidot.

Kielitaidon arviointi

Lapsen suomen kielen taidon arviointi voi tuntua monista kasvattajista vaativalta. Kielitaito selviää lasta seuraamalla, havainnoimalla ja dokumentoimalla. Monet ovat kokeneet videoinnin ja nauhurin oivallisiksi apuvälineiksi. Tärkeintä kuitenkin on, että lapsen kielitaitoon kiinnitetään huomiota suunnitelmallisesti. Systemaattisella havainnoinnilla löydetään lapsen lähikehityksen vyöhyke. Havainnointi tekee kielitaidon osa-alueista näkyviä. Kasvattajan on hyvä havainnoida lasta erilaisissa kielenkäyttötilanteissa. Myös kielellistä oppimisympäristöä ja aikuisten tapaa käyttää kieltä ja olla vuorovaikutuksessa on arvioitava systemaattisesti.

Arviointiin tarkoitetuilla tehtävistöillä ja testeillä ei ole Suomessa normeja maahanmuuttajalapsille. Kielitaitoa kartoittavat testit ovat suomenkielisiä ja länsimaiseen kulttuuriin sidottuja. Niistä tehtyjä johtopäätöksiä on käytettävä varoen. Testit toimivat apuvälineenä ja antavat suuntaa. Lapsen tekemät virheet ovat vihje hänen kielellisestä tasostaan. Virheet kertovat sanojen kiertämisestä, uudissanonien käytöstä ja kieliopin puutteista. Virheet myös kertovat, mikä kielitaidon osa-alue horjuu.

Suomi toisena kielenä -arviointin lähtökohtana on eurooppalaisen viitekehityksen mukainen kielitaidon tasojen kuvausasteikko. Espoolainen sovellus kuvausasteikosta on nimeltään Pienten kielireppu. Viitekehitys on tarkoitettu kaikille kielenopetuksen kanssa tekemisissä oleville henkilöille. Viitekehitys edustaa uudenlaista näkemystä kielestä ja sen oppimisesta. Siinä korostuvat autenttisen kielenkäytön merkitys ja kohdekulttuurissa toimiminen. Kielenoppija on alusta lähtien aktiivinen kielen käyttäjä. Tämä vaikuttaa automaattisesti kasvattajan työtapoihin. Viitekehityksen käytössä oleellista on se, että se toimii pedagogisena työvälineenä. Kuvausasteikko ei ole sidottu mihinkään opiskelun asteeseen. Viitekehityksen käyttö myös varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on perusteltua, koska silloin kielen oppimista voidaan tarkastella elinikäisenä jatkumona. Taitotasasteikossa kuvataan kielitaidon kehittymistä ikään kuin portaina. Kullakin taitotasolla kuvataan, millaisia kielen taitoja tässä vaiheessa hallitaan. Kuvauksen lähtökohtana ovat kielenkäyttötilanteet eli kielitaidon arvioinnissa pyritään kuvaamaan sitä, mitä lapsi osaa kielellä tehdä. (EVK 2003.)



Kasvattajan on tärkeä tutustua lapsen aiempaan kielenoppimishistoriaan, jotta lapsi voi jatkaa oppimista omalta tasoltaan. Varhaiskasvatussuunnitelman kaksikielisyyssuunnitelmassa voidaan määritellä, mitä lapsi jo hallitsee ja miten lapsi saa hankittua tietyn kielitaidon ja voi jatkaa suomen kielen harjoittelua omalta osaamisen tasoltaan.

Kielitaidon arvioinnin kohteena on lapsen suomen kielen oppimisen edistyminen kaikilla kielen osa-alueilla. Kielen kehityksen arviointi perustuu siihen, miten lapsi ymmärtää keskeisiä käsitteitä, miten sujuvasti hän pystyy tuottamaan puhetta, miten hän pystyy seuraamaan ja ymmärtämään aikuisen puhetta sekä miten selvää ääntäminen ja artikulointi ovat. Tärkeää on myös kiinnittää huomiota siihen, miten paljon lapsi tuottaa puhetta, löytääkö hän sanat helposti, onko suomen sanaston hallinta vakiintunut, ja minkä tyyppistä sanastoa lapsi tuottaa ja kuinka paljon. Kieltä tulee arvioida erilaisissa kielenkäyttötilanteissa.

Elinikäisen oppimisen ajattelun mukaisesti taitotasoajatteluun perustuvan jatkumon tulisi alkaa jo varhaiskasvatuksesta. Suomi toisena kielenä opiskelun pitäisi jatkua esiopetukseen ja kouluun saumattomammin. Suomi toisena kielenä ja äidinkielen taidon arvioinnin olisi tarkoituksenmukaista muodostaa jatkumo. Pulmana on muun muassa se, että äidinkielen ja suomi toisena kielenä arviointi on toteutettu täysin irrallaan toisistaan. Pienten kielirepun avulla lapsen kieliä arvioidaan yhdessä vanhempien kanssa.

Varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja alkuopetukseen

Koulunkäynti suomen kielellä vaatii monipuolista kielitaidon hallintaa. Kokemukseni mukaan lapsen esiopetuksen ja koulun aloitusta helpottaa, jos hän on ehtinyt olla ainakin muutaman vuoden suomenkielisessä oppimisympäristössä. Koulussa riittävä kielitaito ja kyky seurata opettajan puhetta voivat hyvässä tapauksessa kehittyä 3–4 vuodessa. Siitä huolimatta opiskelukielen taidon saavuttanutkin tarvitsee tukea toisella kielellä tapahtuvaan oppimiseen.

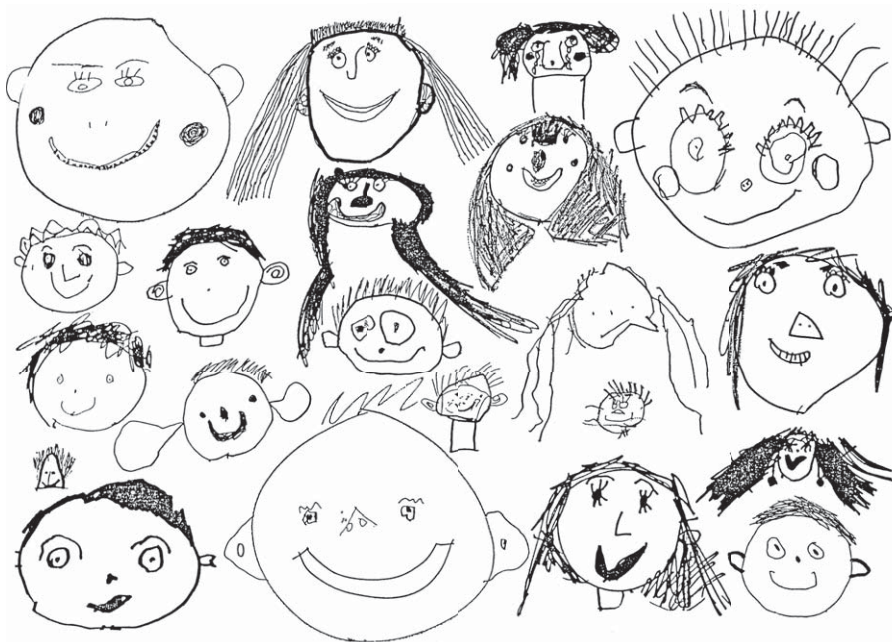
Siirtyminen varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja alkuopetukseen tulee suunnitella huolella etenkin silloin, jos lapsi tulee toisesta kulttuurista. Vanhempien kanssa keskustellen pohditaan esiopetuksen ja koulun aloitusta sekä sitä, millaista tukea lapsi tarvitsee suomen ja äidinkielen oppimiseen. Monissa kunnissa on tarjolla oman äidinkielen opetusta. Keskustelut vanhempien kanssa on syytä aloittaa ajoissa. Esikouluun, kouluun ja oman äidinkielen opetukseen ilmoittautumislomakkeet voidaan täyttää yhdessä. Tarvittaessa tulkki pyydetään mukaan. Käännettyjä lomakkeita ja esitteitä on hyvä antaa vanhemmille.

Toinen kieli on tarkoitus oppia niin hyvin kuin mahdollista ennen koulun aloitusta. Aina tämä ei ole kuitenkaan mahdollista, jos lapsi on vasta tullut suomenkieliseen ympäristöön tai muuttanut Suomeen. Puutteellinen suomen kielen taito saattaa muodostua kompastuskiveksi koulupolun alussa.



Tällöin lapselle voidaan miettiä S2-opettajan antamaa tukea tai valmistavaa opetusta. Monissa kunnissa lapsella on mahdollisuus siirtyä perusopetukseen valmistavaan esiopetukseen tai valmistavaan 1. luokkaan, jos lapsen kielitaito on vielä puutteellinen useammalla kielitaidon osa-alueella. Opetus on tarkoitettu lapsille, jonka suomen kielen taito ei ole riittävän hyvä perusopetuksen ryhmässä opiskeluseen. Valmistava opetus on tarkoitettu tarvittaessa myös suomalaisille paluumuuttajaperheiden lapsille ja kansainvälisen adoption kautta tulleille lapsille. Pienten kielirepun avulla lapsen kielitaitoa arvioidaan ennen esiopetuksen ja koulun aloitusta. Jos lapsi on saavuttanut A 2.2 -tason, hän pärjää mukavasti yleisopetuksen 1. luokassa. Vanhempien luvalla tieto lapsen suomen kielen oppimisesta siirretään tulevalle esiopettajalle tai luokanopettajalle.

JUST NIIN!



Käytäntöä, kokemuksia ja kehittämistä

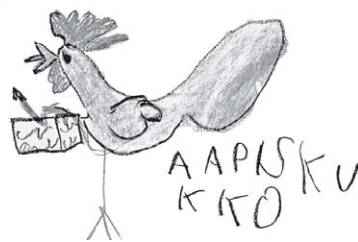
”No ekaks syntyy Eljas ja mun äiti ja isi mietti niin paljon olisiko se hyvä että eellä alkais ja ne mietti Eljas ja sitten syntyy Erka ja ne mietti taas eetä ja sit mä synnyin ja ne mietti eetä ja äiti mietti olisiko se Erno.”

Erno 6 v.





Marja Nurmilaakso



Päiväkoti Ruusu kasvu- ja oppimisympäristönä

Lastentarhanopettaja Kristiina Juvosen⁹ haastattelu

Päiväkoti Ruusussa on kolme lapsiryhmää, alle 3-vuotiaat, 3–5-vuotiaat ja Kielukoiden esikouluryhmä. Päiväkodissa sovelletaan italialaista Reggio emilialaista, kuvataiteeseen perustuvaa kasvatustilfilosofiaa, Maria Montessorin ajatuksia ja Amerikasta lähtöisin olevaa tutkivan oppimisen menetelmää. Reggiolaisuus näkyy päiväkodissa siten, että sitä sovelletaan

⁹ Kristiina Juvonen on valmistunut Ebeneseristä lastentarhanopettajaksi. Hän on toiminut päiväkotinä Ruusussa 10 vuotta ja ollut perustamassa sitä Helsingin Munkkiniemeen. Haastattelu tehtiin 12.10.2010. Päiväkoti Ruusu on Helsingin kaupungin päiväkotinä.

kaikissa ryhmissä. Se perustuu vuorovaikutukselliseen toimintaan, joka näkyy muun muassa pitkissä projekteissa lasten kanssa. Projektissa toimitaan saman aihepiirin parissa vuosikin. Lasten toimintaa dokumentoidaan kirjaamalla lasten ajatuksia ja valokuvaamalla. Nauhoitusta on myös joskus kokeiltu, mutta se on voinut hämmentää lapsia. He ovat jääneet odottamaan, mitä laitteesta kuuluu.

Maria Montessori puolestaan näkyy oppimisympäristössä matalina hyllynä ja tavaroille merkittyinä paikkoina. Nämä ovat järjestetty niin, että lapsella on vapaus valintaan. Ajatellaan, että ulkoinen järjestys tuo lapselle sisäistä järjestystä. Kun tavarat ovat paikoillaan, myös lapsen sisäinen mieli on järjestyksessä. Tutkivan oppimisen menetelmä taas tukee Montessorin kuvaamaa järjestystä ja kuvin merkittyjä paikkoja, samalla se tuo lisää oppimisympäristöön struktuuria. Tämä kaikki antaa lapselle mahdollisuuden valita tekemisiä ympäristöstä. Leikkien valinnassa ja toimintaan ohjauksessa käytetään nimikortteja. Lapset voidaan jakaa pienryhmiin nimikortteja käyttämällä. Nimikortteja hyödynnetään myös pöytien kattamisessa. Vaikka lapset eivät vielä osaa lukea, he tunnistavat nimet kokonaisina ja hahmottavat joitakin kirjaimia. Vähitellen lapset oppivat lukemaan tovereidensa nimiä. Lapset voidaan jakaa pienryhmiin nimikortteja käyttämällä. Kun lapset katsovat taululta kuvin merkityt pienryhmänsä, he löytävät nimensä kuvien alta. Näin lapset tarkistavat, kuka menee mihinkin pienryhmään. Pöydissä on vielä nimikortit työn ääressä, jolloin lapset varmasti löytävät omat paikkansa. Silloin lapset voivat olla omatoimisia ja he pystyvät itse löytämään paikkansa.

Toimintaperiaatteet

Pienryhmätoiminta on toimintaperiaate, joka varmistaa, että jokainen lapsi tulee nähdyksi ja kuulluksi erityisesti silloin, jos kyseessä on 28:n lapsen laajennettu ryhmä (3–5-vuotiaiden ryhmä ja esiopetusryhmä). Ilman pienryhmämahdollisuutta ei pystyittäisi toimimaan niin, että lasten ajatuksia ja tunteita kirjataan. Pienryhmien jälkeen käytäntö on se, että olipa pienryhmä minkä muotoinen tahansa, lasten kanssa keskustellaan siitä, mitä he ovat ehkä oppineet ryhmässä, mikä oli heille helppoa, mikä oli heille vaikeaa. Näin lapset joutuvat sanallistamaan oppimansa. Ehkä he myös tässä tilanteessa oppivat jotain uutta arvioidessaan omaa toimintaansa. Koska kaikki lapset eivät välttämättä tee samoja asioita projektissakaan, käytetään jakamisen menetelmää. Pienryhmät kertovat toisille omista tuotoksistaan ja tuloksista, joita ovat saaneet ja muut lapset voivat esittää ryhmälle täydentäviä kysymyksiä. Lasten taitavuus kysymysten teossa hämmästyttää. Lapset yllättävät näissä asioissa aikuiset.

Kun pienryhmissä kirjataan lasten ajatukset, kukin vuorollaan saa kertoa oman kantansa. Lapset ymmärtävät, että ei ole yhtä totuutta. Lapset huomavat myös, että heidän sanomansa, puhuttu, muuttuu kirjalliseen muotoon.



Tämä on merkityksellistä siksi, että lapset alkavat kiinnostua kirjoittamisesta ja lukemisesta. Päiväkoti Ruusussa käytössä olevat portfolio-kansiot ja mapit ovat Juvosen mukaan käyttökelpoisia siksi, että lapset voivat palata niiden pariin uudestaan. He voivat käydä läpi niitä vanhempiensa kanssa, jolloin lapset kertovat vanhemmilleen, mitä ovat oppineet ja mitä on tapahtunut, tai lapset saattavat haluta palata niihin tovereidensa kanssa. Juvonen kertoo esimerkin tilanteesta, jossa oltiin lähdössä ulos. Osa oli valmiita, osa vielä syömässä. Kun opettaja kehotti ottamaan odotusajaksi itselleen kirjan, lapset poikkeuksetta ottivat portfolio-kansionsa. Puheen sorina, kerronta, pohdinta ja vertailu oli lasten kesken intensiivistä: ”Mitä olet oppinut, miten olet kehittynyt”. Näitä kysymyksiä käytiin lasten kesken läpi. Kansioita on otettu mukaan, kun on lähdetty isovanhempien luo hoitoon. Keskustelu jatkuu kotona. Tärkeää on, että projektit lähtevät liikkeelle lasten omista kokemuksista. Silloin asia ei jätä lapsia, vanhempia tai päiväkodin työntekijöitä kylmiksi, se vaikuttaa. Lapset tekevät portfolioita myös itse. Jos päiväkodissa on ollut retki, ulkoilutapahtuma tai juhla, lapset saavat liimata otetut kuvat sivuille. He piirtävät niihin lisää ja sitten kertovat omin sanoin, mitä juhlissa tapahtui, miten he kokivat juhlan ja tilanteen. Lapsen kertomukset kirjataan sivulle, ja näin lapset pääsevät itse osallistumaan ja vaikuttamaan. Toisessa työskentelytavassa hyödynnetään lasten piirustuksia, joita kertyy laatikoihin paljon. Lapset leikkaavat niistä uusia kompositioita, rakentavat näin uusia töitä, joista taas syntyy uusia tarinoita. Kirjataan, mitä lapset ovat ajatelleet ja minkälainen tarina on syntynyt.

Pienryhmätoiminnan lähtökohtana ovat pedagogiset kysymykset eli tavallaan aikuisten suunnittelu lähtee niistä kysymyksistä, joita lapsille esitetään. Pienryhmässä syntyneiden lasten hypoteesien palauttaminen lapsille on pohdinnan kohde. Lapsilta voidaan pyytää perusteluja. Pienryhmissä voi syntyä väittelyjä ja keskustelua. Lasten omat ajatukset ja näkökulmat tulevat esille. Sitten kun yksi pienryhmätaso on käyty läpi ja mietitään, miten jatketaan, aikuiset kokoontuvat tiimiin ja katsovat, mitä lapset ovat heille kertoneet ja mitä ajatuksia on syntynyt. Aikuiset kokoavat tärkeät ydinkohdat, joista poimitaan lasten hypoteesit. Ne heitetään lapsille takaisin. Näin projekti kulkee eteenpäin. Tärkeää on, että pienryhmissä ei lapsille anneta valmiita vastauksia, vaan lapset keksivät oivalluttamalla itse oman tarinan ja muodostavat omin sanoin näkökulman asiaan.

Päiväkoti Ruusussa on käytössä myös pedagoginen leikki. Leikki lähtee usein liikkeelle pienestä tarinasta, roolivaatteista tai mitä milloinkin keksitään leikkiin kuuluvaan rekvisiittaan. Leikkiin valikoidut lapset keksivät leikin idean ja oman juonen. Lapset leikkivät alkutarinaa eteenpäin. Aikuinen kirjaa, minkälaisen tarinan lapset ovat kehittäneet. Sen jälkeen kun kaikki on ohi, muut lapset tulevat ikään kuin teatteriin kuulemaan, katsomaan ja näkemään syntyneen leikin, leikkiesityksen. Yleisössä olevat lapset voivat esittää kysymyksiä siitä, miten lapset ovat saaneet idean leikkiin ja oliko jonkun asian rakentaminen tai tekeminen vaikeaa.



Miten erityisesti kieli näkyy Ruusun pedagogiikassa

Arjen toiminnan näkökulma on käyttää paljon kuvia. Ryhmätilassa on päiväjärjestys ja viikkojärjestys. Lapset työskentelevät pareittain ja järjestävät näkyville ennen välipalaa päivän, päivämäärän, viikon ja kuukauden. He kertovat nimipäivän viettäjän ja kalenteri katsotaan. Viikkojärjestyksessä taas voidaan käsitellä eilen-, tänään- ja huomenna- käsitteitä ja ajan määreitä. On erittäin tärkeä lapsen struktuurin luomiseen, että hän pystyy hahmottamaan ajan kulun. Kun aloitellaan toimintavuotta, ensimmäiset harjoitteet alkavat kavereiden nimistä. Näillä aloitetaan pöytien kattaminen ja tyyntyjen jakaminen. Tyyntyissä on lasten nimet. Voidaan keskustella, millä kirjaimella joku nimi alkaa, mihin päättyy. Vähän auttamalla tulee oivalluksia: ”Lukeeko tässä Lauri?”

Toiminnoissa on tilanteita, joissa kiinnitetään huomiota oman nimen alku- ja loppukirjaimiin. Omasta nimestä lähdetään liikkeelle lukemaan oppimisessa ja kirjainten hahmottamisessa. Vanhemmat tulevat tässä mukaan yhteistyöhön. Vanhemmille lähtee lasten mukana kirje, jossa lapset pyytävät vanhempia yhdessä selvittämään, miten lapsi on saanut oman nimensä. Vanhempi kirjaa asian, ja kun lapsi tulee päiväkotiin, hän kertoo tarinan muille lapsille ja lapsenkin tarina kirjataan. Sen jälkeen voidaan pohtia, mitä muuta nimellä tehdään. Mietitään alku- ja loppukirjaimia. Kun nimet tulevat kirjoitetuiksi, voidaan tehdä vertailuja: keillä on pitkä nimi, keillä lyhyt nimi ja montako kirjainta nimessä on. Näin asia tulee selväksi tekemisen ja konkretian kautta. Lukulaudan avulla voidaan laittaa puukirjaimista siihen oma nimi. Ne, jotka ovat jo pidemmällä, voivat miettiä oman nimen kirjaimien jälkeen muita sanoja, esimerkiksi perheen jäsenten nimiä.

Ennen välipalaa olevaa tilannetta voidaan käyttää rytmittämisiin, loruttamisiin, riimittelyihin, arvoituksiin, erilaisiin hierarkioiden käsittelyyn, käsitteiden selvittämiseen. Myös pieneen tarinaan voidaan palata muistinvaraisesti. Yleensä nämä hetket päivästä on tarkoitettu kielellisiin harjoituksiin. Kuten matematiikassa voidaan käyttää matemaattista puhetta, niin kielellisessä kielellinen puhe on asioiden nimeämistä. Ei sanota ”ota sä toi tosta”, vaan asiat nimetään ja annetaan niille merkitys.

Dokumentoidut asiat tulevat seinille. Tällä hetkellä esillä ovat kesätehtävien dokumentoinnit. Seinällä on myös liikuttava kuva kahdesta pojasta, jotka seisovat kädet toistensa kaulalla dokumentointitaulun edessä käyden uusia asioita läpi. Dokumentoinnit selitetään vanhemmille ja kavereille. Tarinat ovat lähteneet lasten omista kokemuksista, ne ovat erittäin tärkeitä. Kesäkirje, kesätehtävä, on ollut toiminnan perusta ja lähtökohta. Siihen liittyy seuraavan vuoden projekti. Kesätehtävässä pyydettiin tuomaan kesälomakuvia päiväkotiin. Niiden kautta kasvattajat oppivat tuntemaan lapsia. Lapset myös vapautuvat kertomaan asioista, koska he puhuvat omista, sekä mukavista että ehkä myös surullisista kesäasioistaan. Lapset unohtavat alkujännityksen. Erityisen tärkeää se on päiväkodissa useamman vuoden oleelle lapselle. Aikuinen voi verrata tilannetta itseensä, jos hän tulee töihin,



eikä kukaan kysele, mitä lomalla on tehnyt. Lapsille annetaan mahdollisuus kertoa kaverilleen, mitä he ovat tehneet. Myös sellaiset lapset, jotka tulevat uusina Ruusuun, saavat kesätehtävän myötä mahdollisuuden tuoda jotain päiväkotiin. Tuomisinaan lapsilla on oma tarinansa ja kertomuksensa. Tämä tehtävä auttaa valmentautumaan päiväkotiin. Kesätehtävään on mietitty kulloisenkin teemaan liittyvät kysymykset. Niitä aletaan purkaa syksyllä. Kun kaikki ryhmät ovat purkaneet kokemuksensa, mietitään, minkälaiset ryhmät muodostetaan jatkossa ja mitä lapset lähtevät tutkimaan. Tänä vuonna Ruusussa on lähiympäristön teema. Lapsilta nousi keskustelussa esiin teemaan liittyviä kohteita. Esimerkiksi monen lapsen lempipaikka oli läheinen puisto. Joillakin se taas oli Munkkiniemen ranta. Paikat valikoituivat ja sen mukaan neljä ryhmää. Ryhmissä tehtiin omat kysymykset ja katsottiin, miten ryhmä jatkaa toimintaansa. Toiminta etenee lasten kanssa vuorovaikutuksessa. Toiminta ei ole mahdollista ilman lasten ajatuksia. Niihin aina palataan. Kun yksi pienryhmävaihe saadaan päätökseen, mietitään aina sen jälkeen, mitä niistä ammennetaan ja miten ne tuodaan lapsille takaisin.

Ruusun suunnitelmat kielen näkökulmasta

Suunnittelun tulee olla sen tasoista, että siinä jää myös tilaa lasten omille ajatuksille ja oivalluksille. Juvosen mukaan projekteissa myös kirjallinen puoli nousee selkeästi esille. Reggiolaisuuteen kuuluu minän tutkiminen. Kuka minä olen? Se näkyy muun muassa esikoululaisten todistuksissa. Viime keväänä esikoululaiset valmistivat kollaasitekniikalla kansion, johon tuli ”katson ulos kuvastani” -sarja. Tähän laitettiin kuvia koko vuoden varrelta.



Seuraavat kysymykset esitettiin myös: 1) Kuka minä olen, 2) Mistä tulen, 3) Mitä taitoja tarvitsen elämässäni, 4) Mikä elämässäni on tärkeää ja 5) Mikä on elämäni tarina? Lapset vastasivat kysymyksiin. He kertoivat myös kuvasta. Lapset valikoivat kansioonsa kuvat. Tässä tehtävässä tuli selkeästi esille lasten itsetuntemus. Todistukseen kuuluu, että lapset vuorotellen tulevat kruunu päässä istumaan tuoliin ja toiset kehuvat eli toteutuu kehukerho. Lapset rakentavat esikoulutodistuksen siis itse. Kun Lotalta kysyttiin, miltä tuntuu saada kehuja, hän vastasi: ”hyvältä.”

Päiväkoti Ruusun toiminta perustuu kieleen ja vuorovaikutukseen, lasten kanssa kommunikointiin. Ruusulla on Munkkiniemen puistotiellä eräässä pankissa ikkunagalleria. Se avautuu jälleen tänä vuonna marraskuussa. Viime vuonna oli lyhytkestoinen paja. Kysymyksenä oli: ”Miksi vanhuksat kulttuurista riippumatta pitävät sinisestä väristä”. Eräs lastenhoitaja oli nähnyt asiaa käsittelevän dokumentin televisiossa, ja kysymys annettiin nyt lapsille.

- ☉ *Antonian* mukaan ”Sininen on niin rauhallinen ja arvokas, siks vanhuksat tykkää siitä”.
- ☉ *Lotta*: ”Niin arvokas, siks niin kun lippu. Siinä on siniristi”.
- ☉ *Joel*: ”Suomen lippu”.
- ☉ *Antonia*: ”Tää oos varmaan kiva sininen puutarha vanhuksille, vaikka vanhainkoti tai joku semmoinen. Ja ne tykkäis siitä varmasti ja siin ois vielä lampi, niin paapat vois onkii siin kaloja”.

Tässä oli siis kuvia tukena. Kun kysyttiin, miksi puutarha olisi vanhusten mieleen, vastattiin: ”No tää kasvillisuus ja sinisyys. Rauha. Tässä on vaan semmoinen syksyn sinisyys”. Väristä tuli jossain vaiheessa lasten kesken myös pientä erimielisyyttä.

- ☉ *Rebekka* sanoo: ”No kyllä ne aika paljon pukeutuu siniseen, sininen on vaan niistä niin kaunis väri”.
- ☉ *Jesse* sanoo: ”Se on tyylikäs väri, siks kai paapat siihen pukeutuu ja laittaa sitä päälle, ainakin juhliin”.
- ☉ *Joel* sanoo lopuksi: ”Mulle tuli tästä kuvasta mieleen, että tää voi vanhusta miellyttää siks kun tässä on sininen ilta ja sininen silta. Aika kiva paikka mummojen iltakävelyille”.

Menetelmänä oli siis heittää kysymys lapsille. Tarkentavia kysymyksiä käytettiin keskustelussa myös.



Ruusun Vasu

Ruusun omassa Vasussa näkyy kielellinen vuorovaikutus. Esimerkiksi dokumentointi perustuu kokonaan vuorovaikutukseen. Se on talon tapa tehdä työtä. Ruusun varhaiskasvatussuunnitelman mukaan dokumentoinnilla tarkoitetaan päiväkodin tapahtumien todentamista, tiedon keruuta ja tiedon jakamista. Tieto tallentuu kuvalliseen ja kirjalliseen muotoon. Dokumentoinnin kautta välittyy kuva sekä päiväkodin toiminnasta ja kehittymisestä että lapsien oppimisprosesseista. Dokumentoinnin menetelminä käytetään keskustelua, havainnointia, haastattelua ja valokuvausta. Projektityöskentelyssä dokumentointi liittyy projektin kaikkiin vaiheisiin: aineiston keräämiseen, tiedostamiseen ja syventämiseen. Projektit rakentuvat ja etenevät dokumentoinnin varassa. (Päiväkoti Ruusun varhaiskasvatussuunnitelma 2004, 35.)

Reggiolaisuus, yksi Ruusun toiminnan perusteista, on kuulemisen ja kuuntelemisen filosofia. Jokaisella lapsella on oikeus tulla nähdyksi ja kuulluksi. Viime vuonna Ruusussa oli varsin haasteellinen 28 lapsen ryhmä. Ryhmä oli niin vaativa, että siinä toimi kaksi lastentarhanopettajaa, kaksi lastenhoitajaa, erityisavustaja ja erityisopettaja. Silloin kehiteltiin kuvin tuettua toimintaa. Jollekin lapselle, jolle sanat eivät riitä, voidaan viesti pilkkoa kuviin. Kaikki tulevat siis ymmärretyiksi ja kuulluiksi. Pienryhmätoiminta turvaa tämän. Ruusussa tartutaan lasten ideoihin vaikkapa vapaassa piirtämisen hetkessä. Jokin aika sitten lapset olivat löytäneet paperisuikaleita ja alkaneeet tehdä niistä sarjakuvia. Lasten kertomat tarinat kirjattiin. Jotkut halusivat tarinan paperin taakse, toiset paperin päälle. Lapset kysyivät myös, saavatko he esittää tuotoksensa muille.

Ruusun varhaiskasvatussuunnitelmassa (2004, 39–40) huomioidaan kielien merkitys varhaiskasvatussuunnitelmassa. Lapsen ajattelu, kieli ja vuorovaikutustaidot kehittyvät lapsen sosiaalisissa suhteissa: kotona ja päiväkodissa. Kasvattaja reagoi lapsen yksilölliseen tapaan ilmaista itseään ja rohkaisee lapsen halua vuorovaikutukseen. Vertaisryhmässä lapsi opettelee toimimaan tasavertaisesti: odottamaan vuoroa, jakamaan asioita ja pitämään puoliaan. Muiden lasten antama palaute vahvistaa jo opittuja vuorovaikutustaitoja ja muokkaa niitä uudellaisiksi. On tärkeää, että lapsi kertoo sanoin, mitä on kokenut, koska silloin asia on tullut lapsen tietoisuuteen. Sadut, tarinat, riimitellyt, runot ja draama harjaannuttavat lapsen kielellisen tietoisuuden aluetta ja tutustuttavat lasta kielen rikkauksiin. Kuunteleminen ja kuuntelemaan oppiminen kirjallisuuden avulla on tärkeää kielellisten havaintojen tekemisessä. Samalla lapsi oppii keskittymistä ja eläytymistä.



Draamallisen kertomisen eri muodot esimerkiksi nukke-, pöytä- ja varjoteatteri ja lasten roolipukeutuminen rikastuttavat mielikuvituksen kautta lapsen ilmaisua: antavat sanoja ja tapoja erilaisten kokemusten käsittelemiseen ja kertomiseen. Lapsen omat tarinat ja luova ilmaisu kasvattavat luottamusta omiin kykyihin ja jatkuvaan itsensä ilmaisemiseen.

Esikoulussa lapsen kielellinen tietoisuus syvenee. Huomiota kiinnitetään sanarytmiin, alku- ja loppuäänteisiin, sanan pituuteen, isoihin ja pieniin kirjaimiin ja erilaisiin kirjoitustyyliin. Tarkastellaan myös, miten puhuttu kieli muuttuu kirjallisen muotoon sekä erilaisiin käsitteisiin ja asiakokonaisuuksiin. Tutkitaan luku- ja kirjoitussuuntaa, kirjainten oikeinkirjoitusta ja -lausumista, sanojen ja lauseiden rakennetta ja samalla kirjaimella alkavia sanoja. Lapsilla on myös mahdollisuus kehittää omaa kielellistä tietoisuutta oma-aloitteisesti oppimisympäristön tarjoamien haasteiden avulla. Ruusussa kannustetaan jo lukemaan oppineita kirjoittamisen sekä lukemisen käyttämiseen jokapäiväisissä leikeissä. Myös toisten lasten opastaminen on palkitsevaa kaikille erityistaitoja osaaville. (Päiväkoti Ruusun Varhaiskasvatussuunnitelma 2004, 39–40.)

Päiväkodissa toteutettava projektityöte ruokkii lapset keskusteluun ja johtopäätösten tekoon. Jotta lapsi alkaisi keskustella ja tehdä johtopäätöksiä, täytyy hänen olla sitoutunut ja kiinnostunut projektiaiheesta. Sisällön täytyy olla merkityksellinen lapselle. Lasten kysymyksiä odotetaan, niitä kuunnellaan ja lasten omat ratkaisut ja oppiminen toinen toisiltaan sallitaan. Kokonaisuus koostuu yksilöllisistä kokemuksista ja erilaisista ajattelutavoista. Se, miten lapset ajattelevat ja käyttävät sanoja, havainnollistaa lasten käsityksiä asiasta. Toisten ajattelusta ja ilmaisusta voi oppia. Dokumentointi antaa lapselle mahdollisuuden kerrata ja palata siihen, mitä on sanonut ja oppinut. (Päiväkoti Ruusun Varhaiskasvatussuunnitelma 2004, 40–41.)

Lopuksi

Päiväkoti Ruusun varhaiskasvatussuunnitelman (2004, 41) mukaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toteutumista arvioidaan jatkuvasti sekä lapsen kasvun ja oppimisen että päiväkodin toiminnan osalta. Arvot, toimintaperiaatteet, työtavat ja oppimisympäristö luovat toiminnalle puitteet. Ruusussa yhteinen arvopohja luo perustan toiminnan toteutumiselle ja arvioinnille. Sen luominen alkoi päiväkodin perustamisesta 2001. Varsinaisen sysäyksen syvemmälle pohdinnalle antoi varhaiskasvatussuunnitelmatyö syksyllä 2004, jolloin käynnistyi kiivas arvokeskustelu. Arvojen työstämisen sallittiin olla pitkä prosessi ja keskusteluun käytettiin runsaasti aikaa. Myös vanhemmat osallistuvat arvokeskusteluun vanhempainilloissa ja loivat yhteistyössä arvot heidän näkökulmastaan. Päiväkoti Ruusun toimintaympäristö on ollut arvioinnin ja kehittämisen kohde sen perustamisesta lähtien. Sen rakentamisessa on mietitty tarkoituksenmukaisuutta, monipuolisuutta, esteettisyyttä, elämyksellisyyttä ja yllätyksellisyyttä. Toimintaympäristön arvioinnin taustalla on



reggiolainen ajatus ympäristöstä yhtenä lapsen kasvattajana. Vahva dialogi lapsen ja ympäristön välillä synnyttää elävän vuorovaikutuksen siten, että ympäristön puhuttelu tukee lapsen oppimista ja kehitystä. (Päiväkoti Ruusun Varhaiskasvatussuunnitelma 2004, 41.) Myös aktiivisen oppimisen periaate ja montessorilaisuus ovat kirvoittaneet henkilöstön yhä aktiivisempaan toimintaympäristön kehittämisprosessiin ja arviointiin. Ruusun väki on kokenut toimintatapansa sellaiseksi, että he haluavat jatkaa sitä myös tulevaisuudessa, jos työolosuhteet säilyvät sellaisina, että se on mahdollista.



Marja Nurmilaakso ja
Anna-Leena Välimäki

Päiväkoti Vironniemi kasvu- ja oppimisympäristönä



Päiväkodin johtaja Kirsti Hakkolan ja
lastentarhanopettaja Reetta Hietasen haastattelu¹⁰

Kirsti Hakkola on ollut Vironniemen päiväkodin johtajana ja lastentarhanopettajana 30 vuotta. Hän on myös Vironniemen päiväkodin yhteyteen kuuluvan Virkkulan päiväkodin johtaja. Reetta Hietanen on valmistunut vuonna 2006 Oulun yliopistosta kasvatustieteen kandidaatiksi. Hän on toiminut useissa päiväkodeissa pääkaupunkiseudulla ja työskentelee nyt toista vuotta Vironniemessä.

Vironniemen päiväkotij sijaitsee Helsingin Kruununhaassa, kaupungin keskustassa ja on osa historiallista kaupunkiympäristöä. Vironniemi ei ulkoapäin erotu päiväkodiksi. Se on aikoinaan, noin 50 vuotta sitten, tehty isoon porvarisasuntoon, eikä sitä ole koskaan suunniteltu päiväkodiksi. Huoneissa on paljon korkeutta, todella hienoja näkymiä ja ratkaisuja, jotka ovat lähteneet muista tarpeista kuin päiväkodin rakentamisesta. Tilat ovat sokkeloisen kodikkaat ja lisätiloja on otettu piharakennuksesta sekä talon alakerrasta.

¹⁰ Päiväkodin johtaja, lastentarhanopettaja Kirsti Hakkolan ja lastentarhanopettaja, kasvatustieteiden kandidaatti Reetta Hietasen haastattelu tehtiin Vironniemen päiväkodissa Helsingin Kruununhaassa 13.10.2010. Vironniemi ja sen hallinnossa oleva Virkkulan päiväkotij ovat Helsingin kaupungin päiväkoteja. Päiväkoti Vironniemessä lapset ovat 3–6-vuotiaita. Virkkulassa lapset ovat 1–6-vuotiaita. Molemmissa päiväkodeissa on myös koululaisten iltapäiväryhmät. Haastattelua on täydennetty Vironniemen nettisivujen avulla (www.vironniemi.fi ja www.hel.fi/vironniemi)



Päiväkodin toiminta rakentuu vuosittain tietyn teeman ympärille. Lapset toimivat sekä ikä- että pienryhmissä. Eri-ikäisten lasten yhdessäolo ja ystävyys on myös erittäin tärkeää. Päiväkodin toimintaan liittyy paljon retkiä ja tutustumiskäyntejä. Oppimisympäristönä on koko maailma! Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö mahdollistaa monet asiat. Vironniemi on myös vanhempien paikka.

Vironniemen toiminta-ajatus

Lapsella on myötäsytynyt taito oppia asioita ja tutkia maailmaa. Päiväkoti tarjoaa mahdollisuuksia yhdessä oppimiseen ja kasvuun. Päiväkodissa keskitytään myös filosofointiin ja lentämiseen.

Edellinen lause sisältää paljon vuorovaikutusta. Tasavertainen vuorovaikutus on päiväkodissa tärkeää, samoin lasten kunnioitus ja lasten ajatusten kuunteleminen. Myös perheet otetaan mukaan lentämään ja filosofoimaan. Vironniemessä ei haluta tarjota valmiita vastauksia, vaan se on paikka, jossa voi tutkiskella itseään ja jossa ihmiset, niin lapset kuin aikuisetkin, elävät. Elämä tuo mukanaan muutosta. Päiväkodilla tulee olla koko ajan ajatuksia, joita kehittää.

Kieli ja vuorovaikutus päiväkotikielen toiminnassa

Filosofoinnista ja lentämisestä on lyhyt matka kieleen. Kieli kietoutuu toimintaan. Vironniemessä pyritään olemaan lasten kirjallisuuden asiantuntijoita. Kirjoja ei lueta satunnaisesti, vaan mietitään ensiksi, mitä luetaan kolmivuotiaalle ja mitä kuusivuotiaalle. Päiväkodissa on runsaasti kirjoja.

Hakkolan ja Hietasen mukaan neljävuotiaat ovat avainasemassa kielen kehityksessä. Tämän ikäiset lapset haluavat paljon huomiota kieleensä. Vironniemessä toteutetaan eri-ikäisille erilaisia kielellisen tietoisuuden ohjelmia. Päiväkodin arkea ovat myös lapset, joiden kotona puhutaan useita kieliä. Esimerkkinä lapsi, jonka kielitausta on liettualais-ruotsalais-islantilainen, mutta lapsi ei ymmärrä mitään kieltä. Tai ranskalais-suomalaisen perheen lapsi, jonka äiti on ranskalainen. Koska lapsi on enemmän äitinsä kanssa, hän oppii ranskan kielen suomen jäädessä paitsioon. Kasvatushenkilöstön tulee olla tietoinen lapsen kielitaidosta, jotta tiedetään, mihin asioihin kiinnitetään huomiota.

Aikuisten tulisi puhua lasten kanssa paljon. Joskus kasvattajat voivat ajatella, että on jokaisen perheen oma asia, kuinka paljon lasten kanssa puhutaan. Hakkolan mukaan näin ei ole. Virkkulassa, joka kuuluu siis päiväkotikielen toimintaan, vauvoille puhutaan paljon. Puhekaan ei aina riitä. On mietittävä tarkasti eri aihepiirit ja sanarakenteet. Sanat ovat myös tärkeitä. Mitkä sanat kuvaavat parhaiten vaikkapa sitä, mitä halutaan tehdä.



Monipuoliset ilmaiset ja mielikuvituksen runsas käyttö ovat niin ikään kielen kehityksessä merkityksellisiä. Jokaisessa päiväkodin toiminnassa ilmapiiiri on kuitenkin kielen kehityksen perusta.

Päiväkoti Vironniemen keskustelukulttuuri on muotoutunut Kirsti Hakolan johtajuuden myötä eli 30 vuoden aikana. Päiväkodin oma Viestilehti on ilmestynyt vuodesta 1979 lähtien. Sen toimitustyössä myös vanhemmat ovat aktiivisesti mukana. Päiväkodin vanhemmilla on oma kannatusyhdistys.

Keskustelukulttuuria rakennettaessa alussa voi olla paljon kysymyksiä ja vastauksia. Idea on siinä, miten saada jokaisen lapsen ”tulppa” aukaistua ja minkälaisista sanoista kannattaa ottaa kiinni. Lapsen tulee saada tuntee, että aikuinen on kiinnostunut hänestä. Myös henkilökunta keskustelee Vironniemessä keskenään, ja jokainen voi tuoda kiinnostamia asioita esille.

Kieleen liittyy Vironniemessä myös draama, joka on keino vapauttaa kieli. Hassutteleva kieli on sallittua: kuvaillaan asioita toisella tavalla. Kaiken ei tarvitse olla aina niin eksaktia. Myös aikuisen on saatava iloita lasten mukana asioista. Esimerkkinä on lapsi, joka esittää isoa, vihaista, vanhaa setää. Miten puhuu kansanmies rempsakalla murteella? Entäs hajamielinen? Draamaa yhdistetään leikkiin. Leikki on säännöllistä. Aikuisen tehtävä on osallistua. Hyvin suosittu leikki päiväkodissa on ”Pikku kaupunki”. Tässä roolileikissä kaikki – aikuiset ja lapset – muuttuvat kaupunkilaisiksi. Lapset käyvät myös mielellään näyttelemässä. Kerran vuodessa vironniemeläiset matkaavat Balderin¹¹ salille. Viimeksi siellä esitettiin Irvikissan pää. Mukana olivat kaikki mahdolliset tahot lasten vanhemmat mukaan lukien.

Lapset ikätaso- ja tutkimusryhmissä

Vironniemen ikätasoryhmissä on 3-vuotiaat konkarit, 4-vuotiaat nestorit, 5-vuotiaat viskarit sekä 6-vuotiaat eskarit. Pienissä ryhmissä työskennellään kerrallaan kaksi tuntia. Ikäryhmätoiminnassa kaikilla ryhmillä on omat tuokiot.

Ikäryhmätoiminnassa tuetaan erityisesti lasten kielellistä kehitystä, matemaattista ajattelua ja aktiivista käsillä tekemistä. Draamatyöskentely, satujen kertominen, yhteisleikkien opettelu ja pelaaminen toistuvat ohjelmassa. Taitavat kädet saa käyttämällä joka päivä kyniä, saksia, maaleja, savea ja muita materiaaleja. Konkareiden eli kolmevuotiaiden toiminta koostuu yhdessäolosta, leikeistä, saduista, vuorovaikutustaitojen opettelusta ja sanavaraston kartuttamisesta. Nestorit eli neljävuotiaat harjoittelevat muun muassa silmän ja käden yhteistyötä. Kertomisen taidot ovat tärkeitä. Nestorit voivat tehdä oman satukirjan. Viskarit eli viisivuotiaat herkkuttelevat kielellä. Heidän kanssaan tehdään pieniä esityksiä ja rohkaistaan ilmaisua. Eskarit eli kuusivuotiaat jatkavat samaa niin pitkälle, kuin kulloisenkin ryhmän kiinnostus

11 Balderin sali on Helsingin keskustassa Senaatintorin läheisyydessä oleva kulttuurihistoriallinen talo, jonka näyttämöllä varustettua salia voi vuokrata.



ja taidot yltyvät. Esikoululaiset tekevät myös yhteistyötä koulun ensimmäisen ja toisen luokan kanssa. Näin tähdätään koulun aloitukseen, jotta sinne siirtyminen olisi luonteva jatke opiskelulle. Omaa kehitystä ja kasvua voi seurata kullekin lapselle tehtävän oman teemakansion avulla. Siihen kerätään talteen lapsen omia satuja ja kertomuksia, piirustuksia, muistiinpanoja ajatuksista ja kuvauksia toiminnasta. Lasten toimintaa valokuvataan ja dokumentoidaan koko toimintavuoden ajan.

Viisi- ja kuusivuotiaat voivat osata myös kirjoittaa vähän. Päiväkodissa toteutetaan pitkän kaaren ajattelua. Oppiminen nähdään jo kaikkein pienimmissä. Toiminta kehittyy lapsen iän myötä systemaattisesti. Kaikki asiat pyritään yhdistämään arkeen. Lasten ajatuksia kirjoitetaan myös aikuisten toimesta. Lukemaan opettelu muistuttaa LPP-metodia (Lukemaan puheen perusteella), vaikka mitään varsinaista lukemisen opettamismenetelmää ei olekaan nimetty.

Vironniemen toimintaperiaatteisiin kuuluvat paitsi ikäryhmätoiminta myös tutkimusryhmät. Kaikki lapset kuuluvat tutkimusryhmiin. Yhdessä ryhmässä on 5–6 lasta. Tämän toiminnan tavoitteena on tarjota lasten ajattelulle peili, jotta oma ajattelu saa uusia haasteita kohdatessaan toisten ajatuksia. Pienessä ryhmässä tarvitaan jokaisen osallistumista ja aikuisella on ohjatesaan mahdollisuus käyttää ryhmää resurssina jokaisen yksilön kohdalla. Tutkimusryhmät työskentelevät ongelmakeskeisesti, niin että yhteisellä toiminnalla pyritään saamaan ratkaisu johonkin kysymykseen. Pienempien lasten kohdalla on usein kysymys kommunikaation opettelusta. Myös havaintotoiminnan kehittyminen ja eriytyminen sekä havaintojen kuvaaminen ovat tärkeitä seikkoja. Isompien tehtävissä korostuu myös keskustelun ja väittelyn syntyminen. Tutkimustuloksista kerrotaan sanoin, kuvin ja esityksin.

Vironniemen päiväkodin kulttuurin kuuluu se, että lapset tutustuvat aktiivisesti ympäröivään elämään ja historiaan. Tutustumisretket kirjataan, ja myös tutustumisretkillä kirjoitellaan asioita muistiin. Erityisesti eskareilla on kerran viikossa ns. kiertokoulu, jolloin he opettelevat lukemista, kirjoittamista ja laskemista talon ulkopuolella. Eskarilaiset voivat mennä vaikkapa kauppaan tutkimaan hedelmien hintoja ja ostaa sieltä hedelmäsalaatin ainekset. Lapset ovat käyneet kirjoittelemassa myös Rautatientorilla, kirjastossa ja kauppahallissa. Mennään paikkoihin, joissa ihmisillä on jotain sanottavaa.

Sanataidetta¹²

Sanataideopetus, joka liittyy lasten kielen kehitykseen ja kehittämiseen, on ollut Vironniemessä kiinnostuksen kohteena. Erityisesti Reetta Hietanen on perehtynyt tähän uuteen taiteen alueeseen. Sanataide on puhumista, kuuntelemista, lukemista, kirjoittamista ja ajattelua. Se on ilmaisua, vastaanottamista, keskustelua ja pohtimista; se on viestintää. Sanataide on luovaa kielellistä ilmaisua, jota voi myös sujuvasti yhdistää kaikkiin muihin taiteenlajeihin.

12 ks. s. 121.



Sanataiteen ideana on kielellä leikkiminen ja tekeminen tekemisen ilosta. Myös rytmin merkitystä korostetaan. Sanataide taipuu loistavaksi kumppaniksi mille tahansa taiteenlajille. Runoja voi kuvittaa, salaisia maailmoja voi piirtää, saduille voi rakentaa äänimaisemia.

Runoja ja loruja luetaan Vironniemessä päivittäin. Lapset tutustuvat eriytyisiin runoihin. Runojen pitää olla lapsille merkityksellisiä, silloin lapset tietävät, mitä heille on luettu. Kun runoa luetaan joka päivä, lapset oppivat sen ulkoa, jonka jälkeen voidaan tehdä lasten kanssa tekstianalyysia.

On tärkeää, että lapsen kertoma tai leikkimä tarina tulee näkyväksi ja kuuluksi. Pientenkin juttujen ylöskirjaaminen ja lukeminen ääneen on tärkeää, jotta lapsi huomaa, ettei tarinointi ”sen kummempaa” ole. Omien tekstien tuottaminen lähtee aina pienestä ja sitä taitoa voi aina kehittää.

Erilaisia tekstejä kuulemalla lapsi opiskelee esimerkiksi sadun tai runon kieltä, tapaa puhua asioista ja tunnelmista. Lapsi oppii, millaisista asioista satuja tehdään ja miten niitä tehdään. Aikuisen tehtävä on saada lapsi kokemaan ja työstämään erilaisia elämyksiään sanataiteelliseksi tuotokseksi. Sanataiteen tarkoituksena on raottaa lapselle tarinoiden ja sanojen maailmaa, jotta omien polkujen etsiminen ja tekeminen olisi helpompaa. Aikuisen tehtävä on ihmetellä mukana, heittäytyä ja yrittää löytää uusia näkökulmia, jotka veisivät lapsen tarinointia, omaa luovaa ilmaisua eteenpäin.

Kaikenlainen kertominen ja ääneen lukeminen on tärkeää. Yhdessä tarinointi, jutustelu ja toisten ihmisten ajatusten kuuntelu laajentaa myös omaa ajattelua. Lapset ja aikuiset voivat kertoa toisilleen ulkoa oppimiaan satuja. Isotkin lapset jaksavat kuunnella sadun kolmesta pienestä porsaasta, kun se on kerrottu ja tarina on kertojan itsensä höystämä.

Tarinointiin voi käyttää mitä erilaisimpia apuvälineitä. Aistien käyttö on helppo ja monikäyttöinen menetelmä: aina voi pohtia, miltä jokin asia näyttää, tuntuu, maistuu, kuulostaa. Erilaisia kertomusten lähteitä on maailma pullollaan: kuvat, pienet eläinhahmot, taskusta löytyvät tavarat. ”Kissa oli kiipeillyt sanapuussa ja sen turkkiin oli tarttunut nämä kirjaimet. Miten kissa sen puun löysi ja mitä se puussa näkikään...”

Tarinointia voi opetella sadunkerrontakorttien avulla. Kortteja voi tehdä myös itse: kuvissa voi olla esimerkiksi hahmoja ja paikkoja. Kertomus etenee kuvia esiin kääntämällä joko yksin, pareittain tai ryhmässä, jossa on helpointa on aloittaa. Kertomista voi harjoitella kuvailemalla kesämökkiä, lelua, naapurin vauvaa: voi kertoa juonen lempikirjasta, vaikkei osaisikaan lukea. Kiikarit tai tietyn väriset silmälasit päässä on helpompi nähdä ikkunassa tai meren rannassa seistessä aivan ihmeellisiä asioita.

Leikki on kertomisen väline. Leikkipuhe on tarinan luomista parhaimmillaan. Leikissä lapsi voi samaistua paremmin hahmoon ja tapahtumiin ja tarinaa on helpompi viedä eteenpäin. Roolissa oleminen auttaa eläytymään ja saamaan toisenlaisen näkökulman. Erilaiset ilmaisuleikit ja improvisaatiot avaavat roolissa olemista ja myös reagoitua toisten ehdotuksiin. Yhteisessä tarinankerronnassa tai leikissä ei koskaan pitäisi kuulua sanaa ei. Jos toisen



ideoima tarinan suunta ei miellyttä, lasta tulisi kannustaa pohtimaan, miten siihen voisi itse vaikuttaa.

Kasvatuskumppanuus vanhempien kanssa erityisesti kielen ja vuorovaikutuksen näkökulmasta

Kasvatuskumppanuus-käsite on ollut Kirsti Hakkolan mukaan Vironniemessä käytössä jo ennen kuin se tuli virallisiin asiakirjoihin. Vanhempiin tutustutaan puhuen aikuinen aikuiselle, vähitellen. Erityisen tärkeää ovat keskustelut lasten ja vanhempien välillä. Päiväkodissa korostetaan, että vanhemmat ovat tasavertaisia kasvattajia. Vanhemmat voivat toimia myös omina ryhminään, ilman että henkilökunta osallistuu mukaan. Kasvatuskumppanuus-keskusteluissa päiväkotia on tuonut esille oman lapsikäsitelmänsä. On myös painotettu kirjoitetun kielen merkitystä. Teematyöskentelyn yhteydessä esimerkiksi Kaarlo Kone kirjoitti lapsille Faarao-koirasta. Koirasta jää jälkiä asuntoon. Jääkö ihmisestä jälkiä? Kaarlo pyysi lapsia kirjoittamaan, jääkö kissasta jälkiä. Aluksi lapset toivat kotoaan mukanaan vihkot. Vihkoon kirjattiin lasten kesäjäljet. Näitä saatettiin lukea toisille lapsille ja vanhemmille ääneen. Tutkimusryhmä (=lapset) myös tarkisti yhdessä vihkot. Vanhempainillassa vanhemmat lukivat sitten lastensa ajatuksia, siitä ”Minkälaisia jälkiä lapsuus jättää”.

Arvioinnin ja dokumentoinnin merkitys on Vironniemessä keskeinen, koska joukossa on paljon S2-lapsia. Ensimmäinen huoli on lapsen arkikieli. Pärjääkö lapsi suomen kielellä, havaitseeko henkilökunta kaikki lapsen kieleen liittyvät seikat. Yksinkertaisenkin suomalainen sana, esimerkiksi kanto, voi olla lapselle aivan vieras. Viimeistään esiopetuksessa lapsille tehdään myös muita, kieleen liittyviä kartoituksia, kuten Kettu- ja Lumiukkotestejä¹³. Esikoululaiset on jaettu taitojensa mukaan lukupiireihin, ja kielen taitojen kehittämistä keskustellaan lapsen ja kasvattajien kesken paljon.

Vironniemessä tehdään ”Lentävä matto” -matkoja, joiden yhteydessä muun muassa kielelliset taidot tulevat kartoitetuiksi. Jokainen lapsi aloittaa taipaleensa päiväkodissa rakentamalla lentävän maton. Se on taikaesine, jonka avulla pääsee tutustumaan maailmoihin, jonne muutoin kenties ei olisi pääsyä ja joissa kaikki ei ole niin kuin ensiksi luulee. Ohjaajan on ensin hankittava itselleen mielikuvituksen käyttövoima. Teeman puitteissa matkustetaan hankkimaan tietoa, tapaamaan tietäjiä ja ratkomaan arvoituksia. Matkat suuntautuvat sekä oikeisiin maihin ja tapahtumiin että mielikuvituspaikkoihin. Satu ja todellisuus sekoittuvat ja luovat näin uusia ajatusmalleja ja mahdollisuuksia. Lentävä matto symbolisoi myös sitä yhteistyötä, joka alkaa perheiden ja päiväkodin välillä konkreettisesti maton rakentamisesta. Maton tekoon tarvitaan kaikkia osapuolia. Jokaisen lapsen oma lentävä matto kuvastaa myös häntä itseään.

13 Lastenneuvolan 3–5-vuotiaiden määräraikaistarkastuksissa käytettäviä seulontatutkimuksia



Mahdollisuuksien maailmaan

Lapsi syntyy maailmaan mukanaan avoin kiinnostus ja kyky kiintyä toisiin ihmisiin. Lapsella on myötäsyntyinen taito oppia asioita ja tutkia maailmaa. Oppiminen alkaa heti. Aikuisten tehtävänä on luoda sellainen kulttuuriympäristö, jossa kasvu voi tapahtua esteettä. Kulttuuriin kuuluu vironniemeläisten mukaan elämäntapoja, moraalialueita, tottumuksia, rakennettua ympäristöä, sääntöjä ja arvostuksia. Vanhemmuus on kasvuprosessi, joka jatkuu koko elämän ajan. Aika, erilaiset ajatukset ja ihmisten välinen vuorovaikutus ovat niitä eväitä, joita tämä prosessi tarvitsee kasvaakseen ja muuttuakseen. Nyky-yhteiskunnassa nämä arvot on kuitenkin liitetty ennemminkin työn ja tuottavuuden edistämiseen kuin lapsen ja perheen etuihin. Elämä kaavaistuu, aika katsotaan kellosta, ja lapsista tulee objekteja subjektien sijaan.

Vironniemeläiset korostavat myös, että päiväkotit eivät ole erillinen, suljettu paikka, vaan yhteydessä ympäröivään maailmaan ja luontoon. Ympäristö hahmottuu lapsille vähitellen. Aluksi matka päiväkotiin tulee tutuksi, sitten ystävien kotitalot ja niitä ympäröivät kadut ja puistot. Televisio ja muu media tuovat ympäristöömme vähitellen koko maailman. Myös tapahtumat perheissä, matkat, harrastukset ja vanhempien työt tuovat maailman päiväkotiin. Päiväkotit toimii paikkana, jossa perheet tutustuvat toisiinsa. Lasten luottamus omiin kykyihinsä ja kokemukset erilaisuudesta ja samanlaisuudesta kasvavat, kun lapset tutustuvat toistensa vanhempiin ja vierailevat toistensa luona.

Oppiminen on kumulatiivinen tapahtuma, jossa uuden oppiminen perustuu aikaisemmin omaksuttuun tietoon, omaan kokemukseen ja tehtyihin havaintoihin. Myös tunteet ovat mukana oppimisprosesseissa. Oppijaksi oppiminen vaatii toteutuakseen aikaa. Varhaiskasvatus- ja opetussuunnitelman perusteella laaditaan vuosittain toimintasuunnitelma. Sen lähtökohtien tulee olla kiinni tässä päivässä ja sen suunnitteluun osallistuvat sekä päiväkodin lapset että aikuiset.

Kun toimintaa suunnitellaan, aikuiset asettavat tietonsa, taitonsa ja aikansa lasten käyttöön niin, että lähtökohtana on juuri tämä päivä: ne asiat, joita lapset ovat juuri oppimassa ja joissa he haluavat kehittyä, samoin kuin asiat, joista he ovat kiinnostuneet. Suunnittelun tulisi avata ovia myös sellaiseen maailmaan, josta lapset eivät tiedä mitään. Sen tulisi suoda lapselle mahdollisuus kehittää taitojaan ja saada uusia näkökulmia asioihin. Jotta aikuiset voisivat tehdä omia valintojaan ja suunnitella työtään, heidän täytyy tietää, mitä lapset ajattelevat, mitä ryhmässä tapahtuu, mitä lapset leikkivät ja tutkivat, mitä keinoja he käyttävät.

Dokumentointi tarjoaa aikuiselle ainutlaatuisen tilaisuuden asioiden uudelleen tarkasteluun ja oman työn laadun arviointiin. Se antaa hyvän pohjan suunnittelulle, joka näin perustuu aina aikaisemmin tapahtuneelle ja sen arvioinnille. Pedagogisen dokumentoinnin tavoitteena on jäljittää lapsen ajattelua ja saada näkyville lasten oppimisen prosesseja. Dokumentointi tuo lapsen ajattelun näkyväksi myös hänelle itselleen ja lapsi tuntee itsensä arvokkaaksi ja mielenkiintoiseksi. Vironniemessä kehitetään videointia työn arvioinnin



välineenä sekä kasvatust keskustelujen kehittämässä. Lähtiessään päiväkodista lapsella on mahdollisuus saada dokumentit itselleen.

Lopuksi

Kieli ja vuorovaikutus näyttävät olevan vahvasti mukana kaikissa Vironniemen päiväkodin toiminnoissa. Erityisesti vironniemeläiset korostavat keskustelun merkitystä. Vironniemen varhaiskasvatus- ja opetus suunnitelmassa todetaan, että puheen kehittyessä lapsi oppii ilmaisemaan itseään ja kuuntelemaan toisia. Havaintoja voidaan tarkentaa yhä kuvaavammalla ja tarkemmalla ilmaisulla. Sadut ja tarinat monipuolistavat kerrontaa ja lisäävät mielikuvitusta. Tarve merkitä muistiin muuttuu vähitellen kirjoittamiseksi. Lukeminen ja kirjoittaminen mahdollistavat uuden ulottuvuuden. Vironniemessä halutaan kasvattaa vahvoja, osaavia ja rohkeita ihmisiä.





Sanataide

Sanataide on vuodesta 2005 lähtien ollut osana taiteen perusopetuksen yleistä oppimäärää ja sitä säätelevää opetussuunnitelman perusteita. Muita taiteen perusopetuksen alueita ovat musiikki ja tanssi sekä esittävistä taiteista sirkustaide ja teatteritaide sekä visuaalisista taiteista arkkitehtuuri, audio-visuaalinen taide, kuvataide ja käsityö.

Sanataiteesta, kuten muistakin taiteen alueista, on yleisen oppimäärän puitteissa mahdollisuus suorittaa 10 opintokokonaisuutta. Kaikkien taiteen alueiden osalta voidaan opetussuunnitelman mukaan järjestää myös alle kouluikäisille varhaisiän opetusta. Tällöin opetuksessa painottuu ilo, leikki ja ilmaisu vapaus.

Suomessa on jo muutamia sanataidekouluja ja sanataideyhdistyksiä, jotka järjestävät ja kehittävät sanataidetta myös alle kouluikäisille lapsille.

Toimintamuotoina voi olla erilaisia lapsille suunnattuja aktiviteettejä, jotka ovat saaneet esimerkiksi seuraavanlaisia nimikkeitä: sanataidekerhot, vauvasanataidetta, pienten sanataidetta, sanataideleikkejä, sanataidetta pienille, runoleikkipajoja ym. Tarjolla on myös sanataidetta koko perheen yhteiseksi harrastukseksi. Aktiviteetit palvelevat tällöin ensisijaisesti kotona olevia lapsia ja toimintaa on kerran tai pari viikossa.

Lisäksi varhaiskasvatuksen sanataide ulottuu päivähoitoon esimerkiksi päiväkotiryhmille ohjaajineen järjestetyillä toiminnoilla. Tällöin sanataidekoulu rikastuttaa päivähoiton sisältöä lasten ja henkilöstön yhteisen osallistumisen kautta. Toiminta on samalla koulutusta henkilöstölle. Varhaiskasvatushenkilöstö voi lisäksi hankkia itselleen sanataideohjaajan koulutuksen ja syventää näin omaa osaamistaan käytännön varhaiskasvatustyössä.

Sanataide on tulossa yhä vahvemmin yhdeksi varhaiskasvatushenkilöstön osaamista vahvistavaksi alueeksi muiden taiteen alueiden rinnalle.

Internet-osoitteita

http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/taiteen_perusopetus/sanataide
(Opetushallitus)

www.taikalamppu.fi
(Lastenkulttuurikeskusten valtakunnallinen verkosto)

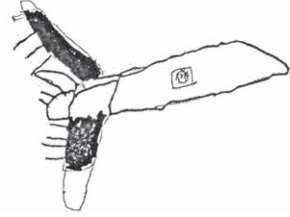
www.sanatampere.net
(Tampereella toimiva sanataideyhdistys Yöstäjä ry)

www.sanataidekoulu.fi
(Vantaalla toimiva sanataidekoulu)

www.kulttuurivalve.fi
(Oulussa toimiva sanataidekoulu, joka valittiin vuoden 2009 alussa Taikalampun sanataideosaajaksi uudelle viisivuotiskaudelle).

www.sanataide.fi
(Suomen sanataideopetuksen seura ry)





Arja Lyytikäinen¹⁴

Ruokapuhetta lasten kanssa

Sapere-menetelmä on lasten ruoka- ja ravitsemuskasvatukseen sovellettu sensorista ja kokemuksellista oppimista hyödyntävä menetelmä. Menetelmää käytetään ympäri Suomea jo noin 50:ssä päivähoiton yksikössä ja menetelmää ollaan ottamassa käyttöön yli 30 kunnassa lähitulevaisuudessa. Sapere-menetelmän perustana ovat lapsen ruokakokemukset, aistiminen ja omien kokemusten ja aistimusten ilmaiseminen. Sapere-menetelmä korostaa lapsen oman ilmaisun tukemista ja kuuntelemista ja vuorovaikutuksellista kohtaamista. Lapsi oppii ruokapuhetta ruokaleikeissä, aidon ruoan kanssa puuhatessa, ruoanvalmistukseen ja leipomiseen osallistuessaan ja päivähoiton ruokailutilanteissa. Ruokailutilanteissa opitaan vuorovaikutusta ja sosiaalisia taitoja päivittäin. Ensimmäiset merkitykselliset ruokakokemukset syntyvät jo imeväisiässä imetystilanteissa läheisessä vuorovaikutuksessa äidin kanssa. Kaikki lapsen ruokkimistilanteet ovat tärkeitä kielen kehittymisen kannalta. Ne ovat otollisia, useasti päivän aikana toistuvia oppimistilanteita. Lapsen käyttämiä ensimmäisiä ruokasanoja voivat olla esimerkiksi ”nnn..m”, ”nannaa”, ottaa, ”poppaa”, anna, ”kaa” (porkkanaa). Mitä monipuolisempi lapsen ruokavalio on, sitä enemmän syntyy ruokakokemuksia ja luontevasti myös ruokasanastoa. Ruokapuheen kehittymisen kannalta on tärkeää syödä yhdessä niin päivähoitossa kuin kotona.

Lapsen kanssa ruoista puhuminen on osa ruokakasvatusta, lapsen ruokamaailman rikastamista. Lapsen ruokapuhetta voidaan rikastuttaa havainto-,

¹⁴ Arja Lyytikäinen, MMM, laillistettu ravitsemusterapeutti on Saperen varhaiskasvatuksen hankkeen johtaja



muisti-, vertailu-, aktivointi-, päättely-, soveltamis- ja arviointikysymyksillä. Lapsia rohkaistaan kertomaan mielipiteensä ruuista, ruoka-aineista ja ruokailusta. Kaikki mielipiteet ovat yhtä arvokkaita. Ruoan tuottamat aistimukset eivät ole oikeita tai vääriä. Jokaisen lapsen kokemus on yksilöllinen, ja siihen vaikuttavat monet tekijät, mm. perimä, aikaisemmat kokemukset ja ruokailutilanne. Niitä voidaan kuvailla hyvin eri tavoin, yllättävästi ja jännittäviä asioita yhdistäen, uusia onomatopoeettisia sanoja tuottaen ja neutraalisti ruokien omilla nimillä. Ruoista syntyy riimityksiä, loruja, lauluja, runoja, kertomuksia, tarinoita ja satuja. Ruokakuvakirjat katselukirjoina ja esimerkiksi oman keittokirjan rakentaminen esikoulussa kehittävät monipuolisesti lapsen kieltä. Ruoka-aiheen ympärille syntyy draamaa, osallistavaa teatteria ja nukketeatteria. Perinteinen kauppa- ja kotileikki on mitä parhain tuottamaan ruokasanastoa. Monikulttuurinen päivähoiton ympäristö tuottaa poikkeuksellisen rikkaan ruokasanaston, kun etniset ruoat ja ruokaperinteet näkyvät vuodenaikaiskierrossa ja vuotuisissa juhla-aterioissa. Vastaavasti suomalaisen ruokakulttuurin sanasto tulee tutuksi suomea opettelevalle lapselle päivähoiton ruokailutilanteessa. Lisäksi esimerkiksi perinneruokiin tutustuminen ja niiden historian kerronta lisää lapsen kielellistä tietoisuutta sisältäen mm. historiallis-yhteiskunnallisen, luonnontieteellisen ja uskonnollis-eettisen orientaation. Ruokapuhe yhdistyy varhaiskasvatuksen arjen pedagogiikkaan. Koko kasvattajayhteisön toiminta on merkityksellistä lapsen ruokapuheen ja ilmaisun kehittymisessä ja lapsen itsetunnon rakentumisessa. Toimintaa rikastuttavat lukuisat yhteistoinnalliset mahdollisuudet: perheillat, keskuskeittiön vieraileva kokki, iso-vanhempien ruokavierailut tai alueen muut palvelut, esimerkiksi kirjaston ruoka-aiheiset satutunnit lasten evästuokioineen.

Lisää Sapere-menetelmästä varhaiskasvatuksessa ja aiheeseen liittyviä lähteitä:

www.sapere.fi

www.pedanet.fi --> veräjä --> hankkeet ja projektit --> Sapere – aisti ja ilmaise

<http://www.peda.net/veraja/projekti/saperemenetelma>

*<http://www.kerhokeskus.fi/fi/kerhotoiminta/makukoulu>
(Esikoululaisille soveltuvia tehtäviä)*

Kansainvälistä:

www.allebarnsratten.se (Varhaiskasvatuksen hanke Ruotsissa)

<http://sapere.ebaia.com/> (Sapere International -yhdistyksen sivusto)



F

*”Tykkäisin tehdä
sähköpostihommia.”*

Lotta 3,5 v.

124



Internet
Lähteet
Kirjallisuus
Asiakirjat
Julkaisut



Internet

Ilmaisia internet-lähteitä varhaiskasvatukseen,
esi- ja alkuopetuksen kielen ja vuorovaikutuksen tukemiseksi

- * http://www.maurikunnas.net/mauri_kunnas/kunnaslandia/fi_FI/pelit/
(Mauri Kunnaksen kirjoihin ja hahmoihin liittyviä pelejä)
- * <http://pelikone.fi/pelit/lastenpelit/>
(Valikoima lasten nettipelejä sekä ladattavia pelejä)
- * <http://papunet.net/pelit/lapsille>
(Papunet-verkkopalveluyksikön monipuolisia pelejä lapsille)
- * http://www.oppijailo.fi/index/lapsille_nuorille
(WSOY:n erilaisia pelejä ja tehtäviä 2-11-vuotiaille)
- * <http://www.lukimat.fi/lukeminen/materiaalit/ekapeli>
(Lukutaidon harjoittelupeli, tuottajana Niilo Mäki-instituutti ja Jyväskylän yliopisto)
- * <http://ohjelmaopas.yle.fi/sisaltooppaat/lapset/pelit-puuhat/752>
(Yleisradion lasten ja nuorten ohjelmiin liittyvät pelit)
- * www.speela.fi/paavo/demo_kuvagalleria.html
Paavon päiväunet. Lasten PC-peli: pelidemo_ ja galleria.





Kieli- ja kulttuurinäkökohtiin liittyviä internet-lähteitä

* **www.mucca.fi**

Monikulttuuriset lapset ja aikuiset päiväkodeissa (MUCCA) -hanke.

* **www.kotus.fi**

Kotimaisten kielten tutkimuskeskus eli Kotus tutkii ja huoltaa suomea, ruotsia, saamea, suomalaista viittomakieltä ja romanikieltä. Kotuksen sivuilla on myös useita kielipoliittisia ohjelmia muun muassa viittomakielistä, romanikielestä, suomen kielen tulevaisuudesta sekä ehdotus suomenruotsin toimintaohjelmaksi.

* **www.kl-deaf.fi/kipo**

Kuurojen liitolla on hyvää materiaali liittyen viittomakieleen ja viittomakielen kielipoliittiseen ohjelmaan.

* **www.osata.net**

Kuurojen liiton Osata -hankkeen tarkoituksena on ollut tukea kaikkia kuuroja ja huonokuuloisia henkilöitä, joilla on oppimisvaikeuksia

* **www.stm.fi/stm/neuvottelukunnat/ronk**

Romaniasiain neuvottelukunta toimii sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön yhteydessä

* **www.samediggi.fi**

Opetus- ja kulttuuriministeriön tuki saamen kielen kielipesätoiminnalle kanavoidaan saamelaiskäräjien kautta. Saamelaiskäräjillä saamen kieleen liittyvistä asioista vastaa saamen kielineuvosto. Kielipesät on määritelty kielikylpypäivähoidoksi, jossa hoitajat puhuvat lapsille sekä keskenään pelkästään saamea. Kielipesän tavoitteena on opettaa arkirutiinien lomassa lapsille vähemmistökieltä.



Lähteet ja kirjallisuutta

- Aalto, Eija & Mustonen, Sanna & Tukia, Kaisa (2009) *Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. Virittäjä* 3/2009. 402–423.
- Aalto, Eija & Tukia, Kaisa & Mustonen, Sanna (2010) *Oppimisen prosessia ohjaamassa. Teoksessa: Hanna Tani & Leena Nissilä (toim.) TASOLTA TOISELLE. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2010:4. Helsinki: Opetushallitus.*
- Ahonen, T. & Lyytinen, P. (2003) *Kielen kehityksen vaikeudet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa (Opetus 2000, s. 81–99). Jyväskylä: PS-kustannus.*
- Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. (2001) *Oppimisvaikeudet ja opetus. Johdanto. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen, T. Aro (toim.), Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä (Opetus 2000, s. 54–57). Jyväskylä: PS-kustannus.*
- Ahonen, T., Aro, T. Siiskonen, T. & Ketonen, R. (2003) *Kielen oppiminen ja oppimisvaikeudet – leikin asia? Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa (Opetus 2000, s. 362–370). Jyväskylä: PS-kustannus.*
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (1999) *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.*
- Alijoki, A. (2006) *Erytystä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen. (Väitöskirja, Helsingin yliopisto). Tutkimuksia 270.*
- Alijoki, A. (2008) *Erytystä tukea tarvitsevien lasten integraatio ja segregaatio opetusjärjestelyjen lähtökohtana. Teoksessa Hillilä & P. Räihä (toim.), Samalta viivalta 2: kasvatusalan valintayhteistyöhankkeen (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2008. Jyväskylä: PS-kustannus.*
- Aro, T., Siiskonen, T. & Ahonen, T. (toim.) (2007) *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.*
- Arvonen, Anu & Katva, Liisa & Nurminen, Anne (2010) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.*
- Aura, S., Horelli, L. & Korpela, K. (1997) *Ympäristöpsykologian perusteet. Porvoo: WSOY.*
- Bishop, D.V.N. (1999) *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children. Hove: Psychology Press.*
- Bishop, D.V.N., McDonald, D., Bird, S. & Hayiou-Thomas, M.E. (2009) *Children who read words accurately despite language impairment: Who are they and how do they do it. Child Development 80 (2) 593–605.*
- Bredenkamp, S. (1993) *The relationship between early childhood education and early childhood special education: Healthy marriage or family feud? Topics in Early Childhood Special Education, 13, 258–273.*



- Butzlaff, R. (2000) *Can music be used to teach reading?* *Journal of Aesthetic Education* 34:167–178.
- Chan, A.S., Ho, Y.C. Cheung, M.C. (1998) *Music training improves verbal memory.* *Nature*, 396:128.
- Collier, Virginia. P (1998) *Language. Teoksessa Ovando, Carlos. J. & Combs, Mary Carol & Collier, Virginia. P. Bilingual and ESL Classrooms. Teaching in Multicultural Context. The Mc Graw-Hill Companies, Inc.*
- Cummins, Jim (1996) *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society.* *California Association for Bilingual Education.*
- Dufva, Hannele (2002) *Dialogia suomalaisuudesta. Teoksessa: Sirkka Laihiala-Kankainen, Sari Pietikäinen ja Hannele Dufva (toim.) Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 21–38.*
- Eichhorn, Maila & Helttunen, Anne (toim.) (2003) *Kotimaana suomen kieli. Näkökulmia suomen kielen säilymiseen ja kehittymiseen ulkomailla. ÄOL 2003.*
- Emilson, A. & Folkesson, A.-M. (2006) *Children's participation and teacher control.* *Early Child Development and Care, Vol. 176 (3–4), 219–238.*
- Erillisselvitys lasten päivähoidosta 2007. *Stakes. Nettijulkaisu*
- Eurooppalainen viitekehys (EVK) *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (2003) WSOY: Helsinki.*
- Fox, L., Dunlap, G. & Cushing, L. (2002) *Early intervention, positive behavior support, and transition to school.* *Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 10(3), 149–163.*
- Fredrikson, M. (1994) *Spontaanit laulutoisinnot ja enkulturaatioprosessi. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in the Arts 43.*
- Gibson, J.J. (1979) *The ecological approach to visual perception.* Boston: Houghton Mifflin.
- Gibson, J. J. (1986) *The ecological approach to visual perception.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (Alkuperäinen julkaistu 1979).
- Gray, C. & Ferguson, J. & Behan, S. & Dunbar, C. & Dunn, J. & Mitchell, D. (2007) *Developing young readers through the linguistic phonics approach.* *International Journal of Early Years Education, Vol.15 (1), 15–33.*
- Hammershoj, H. (1995). *Musikalisk utveckling i förskoleåldern. Köpenhamn: Studentlitteratur.*
- Harms, T., Clifford, R.M. & Cryer, D. (2005) *Early Childhood Environment Rating Scale. Revised edition.* NY: Teachers College Press.
- Hassinen, S. (2005) *Lapsesta kasvaa kaksikielinen.* Finn Lectura Oy.
- Hautamäki, J. (2009) *Koulutettavuus ja intervention. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet (123–140).* Helsinki: WSOY.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. (2000) *Erityispedagogiikka I: Erityispedagogiikka tieteenä (4. painos).* Porvoo: WSOY.
- Helenius, A. (1993) *Leikin kehitys varhaislapsuudessa.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Helenius, A. (2000) *Leikki ja draama. Teoksessa Helenius, A., Jääliñoja, P. & Sormunen, S. (toim.) Sesam! Avaimia esiopetuksen draamapedagogiikkaan.* Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 137–158.
- Helenius, A. (2004) *Leikin syntymäsijoilla. Teoksessa L. Piironen (toim.). Leikin pikkujättiläinen.* Helsinki: WSOY, 14–21.
- Helenius, A. & Mäntynen, P. (2001) *Leikin aakkoset. Teoksessa (A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita.* Helsinki: WSOY, 133–159.



- Huisman, Tuulamarja (2006) *Luen, kirjoitan ja ratkaisen. Oppimistulosten arviointi 7/2006. Opetushallitus.*
- Huttunen, Irma (2005) *Eurooppalainen viitekehys kielenopettajan opetustyön tukena. Teoksessa: Viljo Kohonen (toim.) Eurooppalainen kielisalkku suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia. WSOY: Helsinki.*
- Jakkula, K. & Helenius, A. (2008) *Mistä leikki alkaa? Opetusvideo. 1 sarjasta Leikkivä ihminen. Leikin ja kommunikaation kehitys kolmena ensimmäisenä elinvuonna. Oulun yliopisto: Kajaanin yliopistokeskus.*
- Jakkula, K. (2002) *Esineiden antaminen – kehityksen peili ja kieltä ennakoiva sosiaalinen merkki. Acta Universitatis Ouluensis. Oulu: Oulun yliopisto.*
- Jakkula, K. (2008) *Ensimmäiset vuodet luovat lapsen kehityksen perustan. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) Pedagogiikan palikat. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 33–43.*
- Jilk, B.A. (2005) *Place making and change in learning environments. Teoksessa M. Dudek, (toim.) Children's spaces, s. 30–43. Oxford: Architectural Press, Elsevier.*
- Johnson, C.D. (2003) *The role of child development and social interaction in the selection of children's literature to promote literacy acquisition. Early Childhood Research & Practice, (5), 2.*
- Jokikokko, Katri (2002) *Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.). Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto: Oulu University Press.*
- Julkunen, M.-L. (1990) *Koulun alku ja lukeminen. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.), Lukutaidon uudet ulottuvuudet (s. 73–83) Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.*
- Kalliala, Marjatta (2008) *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa. Gaudeamus: Helsinki.*
- Karila, Kirsti & Alasuutari, Maarit & Hännikäinen, Maritta & Nummenmaa Anna Raija & Rasku-Puttonen, Helena (toim.) (2006) *Kasvatusvuorovaikutus. Vastapaino: Tampere.*
- Karlsson, L. (2003) *Sadutus. Avain osallistuvaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: Ps-Kustannus.*
- Keltikangas-Järvinen, L. (1999) *Aggressiivinen lapsi. Miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä (5. painos). Helsinki: Otava.*
- Kilgour, A.R., Jakobson, L.S. & Cuddy, L.L. (2000) *Music training and rate of presentation as mediators of text and song recall. Memory and Cognition, 28:700–710.*
- Kletzien, S. B. & Derher, M.J. (2004) *Informational text in K-3 classrooms. Newark, DE: International Reading Association.*
- Knobel, M. (2006) *Technokids, koala trouble and Pokémon: Literacy, new technology and popular culture in children's every day lives. Teoksessa J. Marsh & E. Millard (toim.) Popular literacies, childhood and schooling ss. 11–28. London: Routledge.*
- Korhonen, R & Helenius, A. (2005) *Kieli, leikki ja kirjallisuus. Teoksessa P. Heikkilä-Halttunen (toim.). Lukulahja lapselle. Tietoja ja vinkkejä vanhemmille. Lukukeskus. BJT Kirjastopalvelu. Helsinki: Multiprint, 4–6.*
- Korhonen, R. (2004) *Lasten leikki ja oppiminen pedagogisessa draamaleikkikokeilussa. Teoksessa E. Hujala & P. Junkkari (toim.) Tutkittua tietoa esiopetuksen menestystekijöistä. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus. 45–55.*
- Korhonen, R. (2005) *Pedagoginen draamaleikki kuusivuotiaiden esiopetuksessa. Opettajien kokemuksia draamaleikistä lasten oppimis- ja opetustilanteissa. Annales Universitatis Turkuensis C 224. Turku: Turun yliopisto.*
- Kuhl, P. (2004) *Early language acquisition: cracking the speech code: Nature Reviews Neuroscience 5: 831–843.*
- Kujala, T., Karma, K., Ceponiene, R., Belitz, S. Turkkila, P., Tervaniemi, M. & Näätänen, R. (2001) *Plastic neural changes and reading improvement caused by audiovisual training in reading-impaired children. Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA, 98: 10509–10514.*



- Laakso, M-L., Eklund, K., Aro, T., Määttä, S. & Poikkeus, A-M. (2009) *Varhain ja monipuolisesti liikkeelle lapsen esikielellisen kommunikaation ja kielen arvioinnissa – kuvausta ja tutkimustuloksia Esikko-tutkimuksesta ja Ensikartoitus-kyselystä. NMI Bulletin. Oppimisvaikeuksienerityislehti 4. 4–18.*
- Lampi, I. (1981) *Lorusta lukuhetkeen. Mannerheimin lastensuojeluliiton P-julkaisusarja N:o 10. Kunnallispaino.*
- Lasten ja nuorten kielellinen erityisvaikeus. Aivoliitto (Aivohalvaus- ja dysfasialiiton nimi muuttui 1.1.2011 alkaen Aivoliitoksi) www.stroke.fi.
- Latomaa, S & Suni, M. (2010) *Toisen sukupolven kielelliset valinnat. Teoksessa Martikainen, T & Haikkola, L. (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: SKS.*
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. (2004) *Development of reading skills among preschool and primary school pupils. Reading Research Quarterly, 39(1), 72–93.*
- Lindqvist, G. (1997) *Små barns lek. Vuxnas gestaltning och barns meningsskapande. Forskning om skola och barn. Ungas utveckling och lärande. Högskola i Karlstad. Forskningsrapport 97:10. Samhällsvetenskap.*
- Lindqvist, G. (1998) *Leikin mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.*
- Lyytinen, P. (1989) *Taivutusmuotojen omaksuminen ja hallinta suomalaisilla lapsilla. Teoksessa P. Nieminen & M. Kiviaho & S. Pirilä (toim.) Lapsen kielen ja kommunikaation kehitys. Tampere: Tampereen yliopiston psykologian laitoksen oppimateriaaleja 13/ 1989.*
- Lyytinen, P. (2008) *Lapsen kielen ja kommunikointitaitojen kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.), Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan (s. 105–121). Helsinki: WSOY.*
- Lyytinen, P. (2004) *Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa, 48–68. Jyväskylä: PS-kustannus.*
- Martin, D. & Miller, C. (2003) *Speech and Language Difficulties in the Classroom (2nd ed.). Cambridge: David Fulton*
- Marttinen, M., Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. (2001) *Kielen kehityksen erityisvaikeus. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen, T. Aro (toim.), Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä (Opetus 2000, s. 19–32). Jyväskylä: PS-kustannus.*
- Mattus, M.-R. (1993) *”Kotikuntoutus on kovaa työtä” Varhaisvuosien erityiskasvatuksen käsitteitä ja käytäntöjä I. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos.*
- McCardle, P., Scarborough, H. S. & Catts, H. W. (2001) *Predicting, explaining, and preventing children’s reading difficulties. Learning Disabilities Research & Practice, 16(4), 230–239.*
- Mediakasvatus esi- ja alkuopetuksessa. (2009) *Kerhokeskus – koulutyön tuki ry.*
- Mezirow, Jack & al (1995) (suomennos: Leevi Lehto) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa.*
- Mäkelä, Terhikki (2007) *Miksi äidinkieli tarvitsee tukea? Teoksessa: Latomaa, S. (toim.) Oma kieli kullaan kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.*
- Määttä, P. & Lummelahti, L. (1996) *Varhaiskasvatus. Teoksessa H. Bloom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.), Erityisopetuksen tila (2. tarkistettu painos, s. 95–117) Helsinki: Opetushallitus.*
- Nasar, J. L. (2000) *The evaluative image of places. Teoksessa W.B. Walsh, K.H. Craik & R.H. Price (toim.) Person-Environment Psychology: New Directions and Perspectives, s. 117–168. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.*
- Neuman, S. B., Copple, C. & Bredekamp, S. (2002) *Learning to read and write. Developmentally appropriate practices for young children. Washington, D.C: National Association for the Education of Young Children, cop.*
- Nissilä, Leena & Vaarala, Heidi & Pitkänen, Kaarina & Dufva, Mia (2009) *Kaksi- ja monikielisten kielelliset oppimisvaikeudet ja kielen oppimisen tuki. Teoksessa: Leena Nissilä & Hanna-Mari Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Helsinki: OPH.*



- Nissilä, Leena (2009) *Maahanmuuttajien koulutus suomessa. Teoksessa: Leena Nissilä & Hanna-Mari Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. OPH: Helsinki. Nurmilaakso, M. (2010) Kielen merkitys lapsen kehitykselle. Luentokalvosarjassa: Kieli ja vuorovaikutus, 9–13. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.*
- Oma kieli – oma mieli. (2009) *Opas oman äidinkielen oppimisen tukemiseen. OPH: Helsinki.*
- Opetushallituksen toiminta- ja taloussuunnitelma vuosille 2011–2014. *Opetushallitus*
- Ovando, Carlos, J (2001) *Language Diversity and Education. Teoksessa: Banks, J. A. & McGee Banks C. A. 2001. Multicultural Education. Issues & Perspectives. John Wiley & Sons, Inc. New York.*
- Paananen, Maiju. (2010) *Kuntakohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat tarkastelussa. Kirjoittaja laati kuntakohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien analyysin suorittaessaan maisteriharjoittelun Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksella. Moniste. THL*
- Paavola, Heini (2007) *Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsingin yliopisto, Käyttätymistieteellinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 283.*
- Paavola, Heini & Talib, Mirja-Tytti (2010) *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus/Opetus 2000.*
- Patrikainen, Risto (1997) *Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa.*
- Pentikäinen, A., Ruhala, A. ; Niinistö, H., Olkkonen, R. & Ruddock, E. *Mediametkaa. Osa 4 – kaikki pellin. Mediakasvatuskeskus: Metka ry.*
- Piaget, J. (1970) *Genetic Epistemology. United States of America: Columbia University Press.*
- Pienten kielireppu – tasolta toiselle.
<http://7www.espoo.fi/default.asp?path=1;28;11866;11703;23258;37287;122576>
- Pihlaja, P. (2009) *Työ: Varhaiserityiskasvatuksen osaaminen. Varhaiserityiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuus. Lastentarhanopettajaliitto, 35–45.*
- Poskiparta, E. (1995) *Miten ehkäisen oppilaitteni luku- ja kirjoitusvaikeuden syntymisen? Kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus, Psykologian laitos ja kasvatustieteen laitos.*
- Päiväkoti Ruusun Varhaiskasvatussuunnitelma (2004), Helsinki
- Päiväkoti Vironniemen Varhaiskasvatussuunnitelma (2007), Helsinki
- Rapoport, A. (1982) *The meaning of the built environment. A nonverbal communication approach. London: SAGE Publications Ltd.*
- Riley, J. & Burrell, A. (2007) *Assessing children`s oral storytelling in their first year of school. International Journal of Early Years Education, Vol. 15 (2), 181–196.*
- Rinaldi, C. (2006) *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning. NY: Routledge.*
- Rosenblatt, L. (1994) *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work. Carbondale: Southern Illinois University Press.*
- Ruokonen, I. (2000) *Musiikki lapsen minuuden vahvistajana ja maailmanrakentajana. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen. Elämysten alkupuolilla. Alle kolmevuotiaiden taidepedagogiikka. Finn Lectura, 73–86.*
- Ruokonen, I. (2001) *Äänimaisia ja ilmaisun iloa musiikin kielellä. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen. Taiteen ja leikin lumous. 4–8-vuotiaiden taidekasvatus. Finn Lectura, 120–143.*
- Russel, J.A. & Snodgrass, J. (1989) *Emotion and environment. Teoksessa D. Stokols & I. Altman (toim.), Handbook of environmental psychology, Vol. 1, s. 245–280. NY: John Wiley.*
- Rutter, M. & Rutter, M. (1993) *Developing minds. Challenge and continuity across the life span. London: PenguinBooks.*
- Räsänen, Rauni (2002) *Arvot, opettajuus ja opettajankoulutus valtaviiran ja moninaisuuden ristiaallokossa. Teoksessa: Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.). Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto: Oulu University Press.*



- Salminen, O. (1999) Kokemuksellinen yhteenveto starttiluokan syyslukukaudesta. *Eli tarkkaavaisuushäiriöisten lasten luokkamuotoinen opetus*. NMI Bulletin. Niilo Mäki Instituutin tiedotteita ja raportteja. Tarkkaavaisuus ja sen häiriöt. 9(1), 40–42.
- Salonen, P., Lepola, J. & Niemi, P. (1998) *The development of first graders' reading skills as a function of pre-school motivational orientation and phonemic awareness*. *European Journal of Psychology and Education*, 12, 155–174.
- Saloranta, M. & Suikkanen, M. (1998) *Leikkien ja harjoitellen eteenpäin*. Teoksessa A.-M. Hintikka & K. Stranden (toim.), *Tyhmästä ja laiskasta Einsteiniksi. Näin autat lukivaikeuksista* (s. 73–92). Opetushallitus. Helsingin seudun erilaiset oppijat ry. Hero. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Savinainen-Makkonen, T. & Kunnari, S. (2004) *Mietteitä äänteellisestä kuntoutuksesta*. Teoksessa S. Kunnari & T. Savinainen-Makkonen (toim.) *Mistä on pienten sanat tehty. Lasten äänteellinen kehitys* (255–260). Helsinki: WSOY.
- Service, E. & Lehto, J. (2002) *Muisti ja oppimisvaikeudet*. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.). *Oppimisvaikeudet: Neuropsykologinen näkökulma* (s. 235–268). Juva: WS Bookwell.
- Siiskonen, T. (2010) *Kielelliset erityisvaikeudet ja lukemaan oppiminen*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Tutkimuksia 386.
- Siiskonen, T., Poikkeus, A.-M., Aro, M. & Ketonen, R. (2003) *Lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet*. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.), *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. (Opetus 2000, s. 275–291). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Silven, M. (2006) *Kulttuuri, kielen kehitys ja varhainen vuorovaikutus*. Teoksessa Hämäläinen, H., Laine, M., Aaltonen, O. & Revonsuo, A. (toim.) *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja*, 342–349. Turun yliopisto: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus.
- Sipe, L. R. (2008) *Storytime. Young children's literary understanding in the classroom*. London: Teacher College Press.
- Sloboda, J. A. (1985) *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. Oxford Science Publications. Oxford: Clarendon Press.
- Stern, D. N. (1985) *The Interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. Basic Books.
- Suhonen, E. (2009) *Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta*. (Väitöskirja, Helsingin yliopisto). Tutkimuksia 304.
- Sundin, B. (1986) *Barns musikaliska utveckling*. Lund: Liber Läromedel.
- Suojala, M. (2009) *Lastenkirjallisuus kielen ja kuvittelukyvyn laajentajana*. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A.-L. Välimäki (toim.), *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä* (s.40–47). Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. Opas 3.
- Suomen sanoin – monin tavoin (2008) *Suomi toisena kielenä perusopetuksessa* OPH: Helsinki.
- Torneus, M. (1991) *Löytöretki kieleen*. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Torppa, M. (2009) *Yksilöllisiä kehityspolkuja kohti lukemista: varhaisten taitojen, oppimisympäristön ja sukuriskin vaikutukset*. NMI Bulletin Oppimisvaikeuksien erityislehti, 2, 4–9.
- Trageton, A. (2007) *Lukemaan oppiminen kirjoittamalla*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valtonen, R. (2009) *Kehityksen ja oppimisen ongelmien varhainen tunnistaminen Lene- arvioinnin avulla. Kehityksen ongelmien päällekkäisyys ja jatkuvuus 4–6-vuotiailla sekä ongelmien yhteys koulusuoriutumiseen*. Tutkimuksia 357. Jyväskylän yliopisto.
- Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa. (2007) *Varhaiskasvatuksen maahanmuuttajatyön kehittämisjaosto. Selvityksiä 2007: 62. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus*.
- Vataja, Anita & Halme, Katjamaria (2010) *Kielitaidon kuvausasteikon käyttö varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Teoksessa: Hanna Tani & Leena Nissilä (toim.) *Tasolta toiselle. Opas kielitaidon tasojen kuvausasteikon käyttöön suomi toisena kielenä -opetuksessa*. Oppaat ja käsikirjat 2010:4. OPH: Helsinki.



- Vilkko-Riihelä, A. (2003) *Psykologian käsikirja (1.–3.painos)*. Porvoo: WSOY.
- Wolf, M. Bowers, P. G. & Biddle, K. (2000) *Naming-speed processes, timing, and reading. Journal of Learning Disabilities, 33(4), 387–407.*
- Vygotski, Lev (1982) *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin Göösin kirjapaino.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological process*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Välimäki, Anna-Leena (2009) *Vasu-kysely. Syksyllä 2009 toteutettu valtakunnallinen kysely kunnille varhaiskasvatussuunnitelmatyöstä ja sen vaikuttavuudesta. Tiedot perustuvat julkaisemattomaan tutkimusaineistoon. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.*
- Välimäki, Anna-Leena (1998) *Päivittäin. Lasten (päivä)hoitojärjestelyn muotoutuminen varhaiskasvun ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900-luvulla. Oulun opettajankoulutuslaitos, Oulun yliopisto, Acta Univ. Oul. E 31.*
- Välimäki, Anna-Leena (1999) *Lasten hoitopuu. Lasten päivähoitojärjestelmä Suomessa 1800 ja 1900-luvuilla. Suomen Kuntaliitto.*



Varhaiskasvatusta sääteleviä asiakirjoja

- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. *Määräykset ja ohjeet 2010: 27. Opetushallitus. (Määräys on voimassa 1.1.2011 alkaen toistaiseksi)*
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 ja siihen vuonna 2003 ja vuonna 2009 tehdyt muutokset. *Opetushallitus.*
- Laki lasten päivähoitosta 36/1973
- Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2011. *Määräykset ja ohjeet 2011:1 (voimassa 1.8.2011 alkaen toistaiseksi) Opetushallitus.*
- Perusopetuslaki 628/1998 *(Laissa säädetään perusopetuksesta ja oppivelvollisuudesta, esiopetuksesta, lisäopetuksesta, perusopetukseen valmistavasta opetuksesta sekä aamu- ja iltapäivätoiminnasta. Laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010)*
- Suomen perustuslaki 731/1999.
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. *2002:9. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisuja.*
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2003). *Toinen tarkastettu painos 2005. Oppaita 56. Stakes*

Vasua täydentävät julkaisut

1. Nurmilaakso, M & Välimäki, A-L. (toim.) (2011) *Lapsi ja kieli - Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Opas 13. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos*
2. Ruokonen, I & Rusanen, S & Välimäki, A-L (toim.) (2009) *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa- Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Opas 3. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos*
3. *Varhaiskasvatus sairaalassa (2009) Kide 2. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos*
4. Kangasmaa, T & Petäjä, H & Vuorelma, P. (toim) 2008. *Lapsenkaltainen. Uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio varhaiskasvatuksessa. Lasten keskus.*
5. *Lapsi on osallinen (2008) Kirkon varhaiskasvatuksen kehittämissasiakirja. Kirkon kasvatus- ja nuorisotyö/Kirkkohallitus.*
6. *Mediakasvatus varhaiskasvatuksessa (2008) Stakes ja Opetusministeriön Media-muffinssi-hanke.*
7. Kaskela, M & Kronqvist, E-L. (2007) *Niin ainutlaatuinen. Näkökulmia lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Stakes*
8. Kaskela, M & Kekkonen, M. (2006) *Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Oppaita 63. Stakes.*
9. Kaskela, M & Välimäki, A-L. (2006) *Varhaiskasvatus. Tietoa pienten lasten vanhemmille. Esite. Stakes.*
10. *Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset. (2005) STM:n Oppaita 2005:17. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö ja Nuori Suomi.*
11. Heinämäki, L. (2004) *Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Oppaita 58. Stakes.*



URPOL

JOPPU

LOPU

LOOPU

L@RU

JOPPU

LOPPU

L@RU