



**LAUREA**  
AMMATTIKORKEAKOULU  
*Yhdessä enemmän*

# Höpsistä pussiin -peli kielen kehityksen tukena

Kajan, Katariina

Karjalainen, Antti

Kauppinen, Jenni

2014 Hyvinkää

Laurea-ammattikorkeakoulu  
Hyvinkää

## Höpsistä pussiin -peli kielen kehityksen tukena

Kajan, Katariina  
Karjalainen, Antti  
Kauppinen, Jenni  
Sosiaalialan koulutusohjelma  
Opinnäytetyö  
Syyskuu, 2014

Katariina Kajan, Antti Karjalainen & Jenni Kauppinen

### Höpsistä pussiin - peli kielen kehityksen tukena

Vuosi 2014 Sivumäärä 58

---

Lasten kielen kehityksen tukemista pidetään tärkeänä ja siihen kiinnitetään entistä enemmän huomiota. Kielen kehitystä tukemalla mahdollistetaan lapsen vuorovaikutus muiden kanssa ja annetaan lapselle mahdollisuus itsensä ilmaisuun. Oppimisleikillä voi motivoida lasta oppimaan esimerkiksi kielellistä hahmottamista.

Opinnäytetyön tavoitteena oli tehdä peli kasvattajien työvälineeksi 5-6-vuotiaiden lasten kielen kehityksen tukemiseen. Opinnäytetyön tuotoksena syntyi Höpsistä pussiin -peli, jonka tavoitteena on tukea lasten kielellistä kehitystä innostavalla ja motivoivalla tavalla sekä toimia kasvattajien työvälineenä lasten kielen kehityksen tukemisessa. Peliä on tarkoitus pelata yhteistyössä toisia pelaajia auttaen, joten siinä ei ole voittajia eikä häviäjiä.

Höpsistä pussiin -peli sisältää riimitely-, suujumppa- ja tavutusteemat. Teemojen valinnassa pyrimme sisällyttämään peliin mahdollisimman monipuolisia kielen kehitystä tukevia harjoituksia. Jokaisesta pelin teemasta muodostuu palapeli, jonka kuvitus liittyy kyseisen teeman harjoituksiin. Peliä testattiin Keravan kaupungin Lapilan päiväkodissa esikouluryhmässä ja 3-5-vuotiaiden ryhmässä. Tutkimusaineiston keruu tehtiin videoimalla pelihetket ja haastattelulla pelihetkiä ohjanneita kasvattajia.

Peliä arvioitiin videomateriaalin ja teemahaastattelun avulla. Kasvattajien haastattelulla pyrimme saamaan vastauksia pelin käytännön toimivuudesta, kehitystarpeista ja toimivuudesta kielen kehityksen tukemisen välineenä. Haastattelun pohjalta saatu palaute oli pääosin positiivista ja sisälsi myös kehittämisidean. Kasvattajien mukaan pelin pelaaminen kehittää lasten kuuntelutaitoja ja kielen kehityksen eri osa-alueita. Lisäksi peli koettiin helppokäyttöiseksi, sopivaksi kestoaltaan ja lasten ikätasolle sopivaksi. Videoiduista pelihetkistä tehtyjen havaintojen pohjalta lapset olivat innostuneita ja motivoituneita pelaamaan.

Asiasanat: kielen kehityksen tukeminen, oppiminen, pelit, päivähoito

Katariina Kajan, Antti Karjalainen & Jenni Kauppinen

Höpsistä pussiin - game supporting language skills

Year	2014	Pages	58
------	------	-------	----

---

Supporting Children's language development is considered important and it has been getting more and more attention. By supporting children's language development we can help and enable a child's interaction with others and give him/her the opportunity to express themselves. Learning games can motivate a child to learn, for example, linguistic perception.

The main goal of this thesis was to develop a game that helps the educators to support the language skills of children aged 5 to 6. As a product of this thesis, Höpsistä Pussiin -game came about. The main objective of this game is to help support the language skills of the children in an inspiring and motivating way and for it to work as a tool for the educators. The game is meant to be played in cooperation with others and helping other players, so there are neither winners nor losers.

The main themes of Höpsistä Pussiin -game includes rhyming, mouth exercises and spelling. We tried to include as diverse language skills as possible improving exercises in the game. From each theme of the game there is formed a puzzle which reflects the exercises in question. We tested the game in Kerava citys Lapila day care centre. We tested it with the pre-school students and a group of children aged 3 to 5. We gathered the research material by videotaping the children playing and interviewing the educators conducting the game.

The game was evaluated by the video footage and the interviews based on the themes. By interviewing the educators we tried to get some thoughts about the practicality of the game, improvement needs and the overall functionality of the game as a tool for improving the language skills. Based on the interviews the feedback was mostly positive and included one improvement idea. The educators thought that playing the game improves the children`s listening abilities and different parts of their language skills. The game was also considered easy to use, with the right amount of time involved and appropriate for the age of these children. By observing the video footage of the children playing, we were able to notice that they seemed excited and motivated.

Keywords: Supporting the language skills, learning, games, daycare



## Sisällys

1	Johdanto .....	6
2	Opinnäytetyön toteutus.....	7
	2.1 Tutkimuskysymykset ja tavoitteet .....	7
	2.2 Aineiston keruu.....	8
	2.3 Höpsistä pussiin - peli .....	8
3	Riittäminen, tavoitus ja suujumppa .....	10
4	Pelit oppimisen tukena .....	11
5	Lapsen oppiminen .....	14
	5.1 Varhaiskasvatus .....	14
	5.2 Lapsen oppimisen perusta .....	15
	5.3 Kasvattajan ja vertaistuen merkitys oppimiselle .....	16
	5.4 Lapselle ominaiset tavat toimia .....	19
6	Kielellinen kehitys.....	20
	6.1 Alle kouluikäisen lapsen kielen kehitys.....	21
	6.2 Kielellisen tietoisuuden kehittyminen .....	22
	6.3 Kasvattajan merkitys lapsen kielen kehityksen tukemisessa.....	25
7	Vuorovaikutus .....	27
	7.1 Ei-kielellinen ja kielellinen vuorovaikutus .....	29
	7.2 Lasten keskinäinen vuorovaikutus .....	30
8	Tutkimusmenetelmät .....	31
	8.1 Havainnointi .....	31
	8.2 Videointi havainnoinnin välineenä .....	32
	8.3 Haastattelu .....	33
	8.4 Sisällönanalyysi.....	35
	8.5 Luotettavuus ja eettisyys .....	36
9	Haastattelun analysointi.....	37
10	Johtopäätökset.....	41
11	Lopuksi .....	43
	Lähteet.....	44
	Kuvat. ....	46
	Liitteet .....	47

## 1 Johdanto

Ajatus opinnäytetyöhömmä lähti kiinnostuksesta toiminnallista opinnäytetyötä ja lasten kielen kehitystä ja sen tukemista kohtaan. Harjoittelujaksojemme aikana kiinnitimme huomiota kielellisen kehityksen tukemisen tarpeeseen varhaiskasvatuksen kentällä. Päätimme alkaa suunnittelemaan lasten kielen kehityksen tueksi toiminnallista menetelmää. Suunnittelu-työmmä aloitimme keväällä 2013, jolloin syntyi ajatus kielen kehityksen pelistä. Suunnittelu-vaiheessa peli sai työnimekseen Höpsistä pussiin. Menetelmätyön harjoittelun aikana saimme päiväkotien varhaiskasvattajilta positiivista palautetta peli-ideasta. Lummelahden mukaan kielellisen tietoisuuden kehittämiseen on kiinnitetty viime vuosina huomiota niin päivähoitos-sa, esiopetuksessa, alkuopetuksessa kuin erityisopetuksessakin. Vuosia käytössä olleet harjoitukset ja kielileikit ovat saaneet pohjan teorioista, joiden mukaan niitä käytetään tavoitteel-lisesti lasten kielen kehityksen tukena. (Lummelahti 2001, 154.)

Suunnittelimme ja valmistimme Höpsistä pussiin - pelin varhaiskasvatusympäristön kasvattajil-le 5-6-vuotiaiden lasten kielen kehityksen tukemiseen. Tutustuimme aiheeseen liittyvään teo-riaan, jonka pohjalta valitsimme kolme teemaa ja teimme niihin omat harjoitukset. Pelin teemat riittäily, suujumppa ja tavutus valikoitiin siten, että harjoitukset olisivat lapsia in-nostavia ja motivoivia. Hakamon mukaan riittäily kehittää lapsen äänneiden hallintaa ja sa-noonen muodostamista (Hakamo 2011, 63). Tavutuksen avulla voidaan harjoitella äänne-kirjainvastaavuutta ja aakkosia, sekä se valmistaa lasta lukemaan oppimiseen (Nurmilaakso 2011, 38). Suujumppa kehittää kasvojen alueen lihaksistoa, suun motoriikkaa ja artikulaatiota (Savinainen-Makkonen & Kunnari 2012, 126).

Halusimme sisällyttää peliin harjoitusten lisäksi toisen motivoivan tekijän, joten päätimme, että harjoitukset muodostavat palapelin. Valmiin palapelin kuvassa on samoja asioita kuin kyseisen teeman harjoituksissa, esimerkiksi ”pappa kertoi vitsin, mummo virkkasi pitsin” -riittäilytehtävän hahmot löytyvät palapelistä. Pelin kuvituksesta vastasi Lapin yliopiston taiteen kandidaatti Reetta Ojala. Konkreettiseen peliin tulostimme tehtävät ja kuvat sekä ohjeet, laminoimme ne ja leikkasimme palapelin palat irti. Peliä varten ostimme värikkään karhukuvioisen kankaan, josta teimme pussin korteille. Höpsistä pussiin - peli valmistui ke-väällä 2014.

Höpsistä pussiin - pelissä yhdistyvät ihmisten välinen vuorovaikutus ja välineellinen vuorovai-kutus. Reunamon ja Salomaan mukaan aikuisen antama huomio kielellistä tukea tarvitsevalle lapselle on hyvä asia. Aikuisen tulee olla taitava ja huomaavainen, jotta hän voi auttaa lasta tämän haasteissa. Reunamon ja Salomaan (2014) tekemän tutkimuksen mukaan lapsilla on enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa vuorovaikutussuhteissa ja kommunikaatiossa muiden las-ten kanssa kuin aikuisten kanssa. Täten vertaissuhteissa on enemmän sekä kehittäviä että ta-

sa-arvoisia elementtejä. Vertaissuhteissa lapsen kyvyt rakentaa kielellistä vuorovaikutusta yhdessä muiden lasten kanssa ovat suuremmat. Aikuisen tukea tarvitsevaan lapseen kohdistaman huomion lisäksi aikuisen tehtävänä on helpottaa lapsen osallistumista muiden lasten kanssa tehtävään yhteiseen toimintaan. (Reunamo & Salomaa 2014, 32.) Aljoki (1998, 11, 14-15) toteaa sekä välineellisen vuorovaikutuksen että lasten tarpeen suoraan vuorovaikutukseen aikuisen kanssa lisääntyneen. Lapsen kieli ja puhe ovat vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta tärkeitä. Opitun tiedon saaminen ja jakaminen vaatii kielellisiä vuorovaikutustaitoja. Pelin tarkoitus on toimia arjen apuvälineenä lasten kanssa työskennellessä. Parhaimmillaan oppimispelit tarjoavat lapselle miellyttävän tavan oppia ja ne saavat lapsen viihtymään oppittavan asian parissa kauemmin (Saarenpää, 2009).

Suunnittelimme pelin 5-6 -vuotiaille lapsille kielen kehityksen tueksi varhaiskasvatusympäristöön. Toteutimme tutkimuksen yhteistyössä Keravan kaupungin Lapilan päiväkodin kanssa, johon veimme Höpsistä pussiin - pelin testikäyttöön. Opinnäytetyön laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelminä käytimme videohavainnointia ja teemahaastattelua. Haastatelimme peliä ohjannutta esikouluryhmän lastentarhanopettajaa ja 3-5 -vuotiaiden ryhmän lastenhoitajaa pelihetkistä. Videoimme kasvattajien ohjaamat pelihetket.

## 2 Opinnäytetyön toteutus

### 2.1 Tutkimuskysymykset ja tavoitteet

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme on, miten Höpsistä pussiin - peli tukee lapsen kielellistä kehitystä. Vastauksen tutkimuskysymykseemme saimme haastattelemalla kasvattajia. Lasten tulee olla motivoituneita pelaamaan peliä, joten pelin tulee olla visuaalisesti houkutteleva ja mielekäs pelattavuudeltaan. Tämä mahdollistuu kirkkaiden värien ja selkeiden kuvien avulla. Toisena tutkimuskysymyksenämme on, kuinka peli toimii käytännössä ja miten sitä voisi kehittää. Pelin käytännön toimivuuteen liittyviä seikkoja ovat ohjeiden selkeys, pelissä käytetyt materiaalit, pelin kesto ja tehtävien soveltuvuus kohderyhmälle. Pelin toimivuus käytännössä testijakson aikana määrittelee sen, mitä kehitettävää pelissä vielä mahdollisesti on. Videoista teemme havaintoja pelin toimivuudesta.

Tavoitteena oli luoda päiväkotien käyttöön peli, joka tukee lapsen kielen kehitystä. Pelin tarkoitus on olla helppokäyttöinen, jolloin se on helppo ottaa osaksi ryhmän päivittäistä toimintaa. Pelituokioiden lisäksi pelin tehtäviä voidaan hyödyntää muun muassa siirtymätilanteissa. Pelin tehtävien tulee olla kiinnostavia, hauskoja ja tarpeeksi haastavia, jotta ne motivoivat lapsia pelaamaan. Pidämme tärkeänä, että myös kasvattajat ovat kiinnostuneita ottamaan pelin osaksi lapsiryhmän toimintaa.

## 2.2 Aineiston keruu

Laadullinen tutkimus oli määrällistä sopivampi tutkimusmenetelmä opinnäytetyöhömmä, koska tarkoituksenamme oli saada kuvailevaa, ei-mitattavaa aineistoa teemahaastattelun avulla. Tutkimusluvut myönsi Keravan kaupunki toukokuussa 2014. Aikataulusyistä pääsimme aloittamaan tutkimusaineiston keräämisen alkusyksystä 2014. Teimme tietoisesti valinnan olla pelaamatta peliä itse, sillä tarkoituksena oli luoda valmis peli päiväkotien käyttöön. Lisäksi halusimme saada päiväkodissa työskentelevien kasvattajien näkemyksiä pelin toimivuudesta, käytettävyydestä ja mahdollisista kehittämisideoista. Koimme tämän parhaaksi keinoksi saada luotettavia tuloksia, sillä itse pelatessamme olisimme saattaneet olla sokeita omalle työllemme.

Kasvattajien ohjaamat pelihetket videoitiin ja analysoimme ne jälkikäteen. Haastattelimme kasvattajia pelikertojen jälkeen. Tutkimus toteutettiin Keravan kaupungin Lapilan päiväkodissa kahden ennalta sovittujen päiväkotiryhmien kanssa. Tutkimusaineistomme rakentui kahden pelituokion videoinneista ja kahden kasvattajan haastattelusta. Alkuperäisen suunnitelman mukaan pelikertoja piti olla kolme niin, että kumpikin ryhmä olisi pelannut kutakin teemaa kerran. Ryhmissä olleen kiireen takia kummatkin ryhmät pelasivat vain kerran. Esikouluryhmä teki riittäväharjoitukset ja 5-vuotiaat tekivät sekä riittävä- että suujumppaharjoitukset. Pelituokioihin päiväkodin kasvattajat valitsivat neljä 5-6-vuotiasta lasta ryhmästään. Peli on suunniteltu siten, että se soveltuu eritasoisille lapsille. Tuokioon oli mahdollista ottaa sekä tukilapsia että lapsia, joilla on kielen kehityksen haasteita. Tutkimuksemme kannalta lasten osaamistaso ei kuitenkaan ollut oleellista.

Pelihatkiä ohjanneilta kasvattajilta kysyimme mielipiteitä pelin ohjeista, visuaalisesta ilmeestä, kestosta, pelattavuudesta ja tehtävistä. Lisäksi kysyimme, miten peli toimii kielen kehityksen tukena ja mitä kehitettävää pelissä on. Haastattelulla pyrimme saamaan vastaukset tutkimuskysymyksiimme. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin, minkä jälkeen teimme sisällönanalyysin. Katsoimme videotut pelihatket ja teimme niistä havaintoja pelin innostavuudesta, kiinnostavuudesta ja toimivuudesta.

## 2.3 Höpsistä pussiin - peli

Höpsistä pussiin - peli on toiminnallinen menetelmä varhaiskasvatuksen käyttöön. Höpsistä pussiin -peli on tarkoitettu noin 5-6-vuotiaille lapsille. Peli koostuu kolmesta erilaisesta teemasta, joita ovat riittävä, tavutus ja suujumppa. Teemoja valitessamme pyrimme sisällyttämään peliin mahdollisimman monipuolisia harjoituksia. Harjoitukset ovat pelikorteissa, joiden toisen puolen kuvat muodostavat valmiin palapelin. Valmiin palapelin kuvitus liittyy pelin

harjoituksiin. Monipuolisuuden lisäksi harjoitteiden tulee olla hauskoja. Peli tarjoaa lapselle mahdollisuuden oppia uusia taitoja mielekkäällä ja innostavalla tavalla.

Riimittelyteema sisältää seuraavanlaisia riimipareja: ”Pihalla kävelee siili, jonka herkkua on viili”, ”Hei! Mikä on tuo sieni, sehän on ihan pieni” ja ”Koiralla on luu, taivaalla loistaa kuu”. Riimittelyharjoitusten palapelin kuvituksessa on puistomaisema, jossa ovat edellä mainittujen riimiparien asiat (liitteet 5 ja 6). Suujumppaharjoituksia ovat muun muassa ”Laita kieli rullalle”, ”Ääntele kuin lehmä” ja ”Irvistä”. Palapelin kuvassa on maatila, jossa eläimet tekevät suujumppaharjoituksia (liitteet 7 ja 8). Tavutusharjoituksiin kuuluvat muun muassa ”Sisilisko”, ”Matkalaukku” ja ”Muiden pelaajien nimet”. Kuvituksessa on päiväkodin piha, jossa harjoitusten asiat löytyvät hassuista paikoista (liitteet 9 ja 10).

Pelaajat pelaavat peliä ryhmänä, joka tekee harjoitukset yhdessä toisiaan auttaen. Peliä voi pelata 2-6 lasta kerrallaan, lisäksi pelissä tulee olla vähintään yksi kasvattaja ohjaamassa pelin kulkua ja lukemassa tehtäväkortit ääneen pelaajille. Pelissä on tarkoitus ensin valita yksi kolmesta korttipakasta ja laittaa teeman kortit pussiin. Ensimmäisen kortin saa nostaa nuorimmainen pelaaja ja aikuisen tehtävänä on lukea kortin harjoitus ääneen. Kortin nostanut lapsi tekee kortista tulleen harjoituksen. Muut pelaajat voivat tarvittaessa auttaa. Kun harjoitus on tehty, saa lapsi laittaa kortin kuvapuoli ylöspäin pöydälle tai muulle alustalle. Pelin kulkusuunta on myötöpäivään ja peli jatkuu samalla kaavalla, kunnes kaikki kortit on nostettu pussista ja korteista muodostunut kuva on valmis.



Kuva 1: Höpsistä pussiin - peli

### 3 Riimittely, tavutus ja suujumppa

Riimittely harjaannuttaa lapsen kielellistä tietoisuutta ja ohjaa sitä kielen merkityksestä sanojen muotoon. Riimittely ja tavutus ovat lapselle mielekkäitä harjoitteita, koska lapsella on taipumus sanoilla leikkelyyn. Riimittely kehittää myös sanojen äänne- ja muoto-oppia. (Nurmilaakso 2011, 38.) Lapsille, joilla on haasteita äänneiden erottamisessa, tulisi arkiseen toimintaan sisällyttää riimittelyä, rytmittelyä ja loruttelua (Alijoki 2011, 80). Riimit ja lorut auttavat rytmittämisen kehittämisessä sekä valmistavat lasta lukemaan ja kirjoittamaan (Alijoki 1998, 11). Riimit lisäävät kielellistä kekseliäisyyttä ja ymmärtämystä kielen mahdollisuuksista ja käyttötavoista (Hakamo 2011, 63).

Tavutus auttaa lasta hahmottamaan aakkosia ja äänne-kirjainvastaavuutta. Tavutuksia voi rytmittää tavutuksilla, mikä helpottaa lasta jakamaan sanoja pienempiin yksiköihin ja kehittää äänneiden erottamiskykyä. (Nurmilaakso 2011, 38.) Turusen tutkimuksen 2,5 - vuotiaista lapsista 60 prosenttia osasi tuottaa tutkimuksen kaikki kymmenen kolmi- tai nelitavuista tes-

tisanaa (Turunen 2003, ks. Savinainen-Makkonen & Kunnari 2012, 126). Kunnarin ja Savinainen-Makkosen (2012, 126.) fonologisessa testissä kolmivuotiaat lapset tuottivat kaikki kolmitavuisten sanojen tavut. Samassa testissä nelivuotiaat osasivat tuottaa 4-5 - tavuisia sanoja haasteita.

Suujumppa on leikkiä, jossa lapsi tulee tietoiseksi suun ja kasvojen alueista; suujumpassa harjoitetaan monipuolisesti suun ja kasvojen lihaksistoa. Tavoitteena suujumpassa on hauskein keinoin tukea lasten suun motoriikkaa ja artikulaatiota. Keinojen tulee myös olla arjessa helposti toteutettavia. Suujumppa soveltuu kaikenikäisille ja se voidaan aloittaa, kun lapsi on aloittanut aikuisten ilmeiden ja tekemisten matkimisen. (Pohjakallio 2011, 8.)

Suujumpan harjoituksilla on tarkoitus vahvistaa ja aktivoida kasvojen alueen lihaksistoa ja liikeratoja mukavalla ja helpolla tavalla. Parhaimmillaan suujumppa toimii ennaltaehkäisevänä, sillä puheen kehitykseen ja tuottamiseen olennaisesti vaikuttaa juuri kasvojen alueen lihaksiston toiminta. Samalla kun suujumppa harjoittaa suun motoriikkaa sekä artikulaatiota, se tukee kirjoittamisen ja lukemisen valmiuksia. Suujumpassa harjoitukset ovat leikinomaisia, jolloin ne motivoivat lasta jopa silloin, kun lihasten kuntouttaminen tuntuu haastavalta ja työläältä. (Pohjakallio 2011, 8.)

Imeminen, puhaltelut, erilaiset irvistelyt ja loruttelu ovat huulia vahvistavia liikkeitä, kun taas kielen muotoiluliikkeillä ja tavuharjoitteilla voidaan vahvistaa kieltä. Leuka ja puremalihakset vahvistuvat leuan hieronnalla sekä liikutuksilla. Jotta suujumppatuokiot voivat onnistua, tulee ohjaavan aikuisen olla innostava. Tuokioiden tulee myös olla hauskoja, jotta harjoitteita tehdessä lapsi ei huomaa harjoittelevansa jotain, mitä ei hallitse tai osaa. (Pohjakallio 2011, 8-9.)

Suujumppa on erinomainen menetelmä kaiken ikäisille lapsille. Hauskoilla lauluilla ja harjoitteilla saadaan jotain aivan erityistä tavalliseen päivähoitopäivään. Kuten tavoitteena on, lapsi harvoin edes huomaa harjoittelevansa vaikeita liikkeitä. Lisäksi suujumppa palvelee kaikkia lapsia, niitäkin, joilla kaikki äänteet tulevat selkeästi. Suujumpan avulla äänteitä harjoittelevat lapset tarkastelevat kasvojen ilmeitä ja suun liikkeitä ja täten alkavat muodostamaan äänteitä. Suujumppa toimii siis erinomaisesti myös ennaltaehkäisevänä menetelmänä. Lapset, jotka hallitsevat jo kaikki äänteet, voivat suujumpan avulla vahvistaa suun motoriikkaa ja kasvojen lihaksia.

#### 4 Pelit oppimisen tukena

Pelaamisen määritelmänä voidaan pitää ajanvietettä, jolla on alkutilanne, säännöt sekä päämäärä. Pelaaminen on myös vuorovaikutteista, tuottamatonta toimintaa. Pelikokemuksen

edellytyksenä on keskittyminen; pelatessa aivot käsittelevät pelin tapahtumia ja sulkevat muut ärsykkeet pois. Pelaamisen on oltava kilpailevaa toimintaa, kuten lukemista, viihdyttävää, joten pelissä tulee olla myös jokin ”koukku”, joka saa pelaajan pelaamaan peliä kerta toisensa jälkeen. Tällaisia koukkuja ovat mm. eläytyminen, juoni, todellisuuspako, tarina, stressilelu, haasteet, uhkapeli, kilpailuvietti sekä aggressioiden purkaminen. (Vuorela 2007, 16, 21, 23, 27-30.)

Opetuksesta motivoiminen ja innostaminen usein puuttuvat, vaikka ne ovat tärkeä osa sitä. Pelit luovat motivoivan ja kiinnostavan ympäristön, jota voidaan hyödyntää opetuksessa. Tällöin pelaaminen ei ole pelkkää viihdettä, vaan sen avulla voidaan tavoitella välitöntä hyötyä. Ensisijaisena motivaationa pelaamisessa ei tarvitse olla oppiminen vaan viihtyminen. Pelin opetusfunktion ei siis tule poistaa pelin pelattavuutta. Viihtyminen voi olla ensisijainen tarkoitus myös toissijaisessa oppimisessa, ja näin ollen pelaaja oppii viihtymisen rinnalla. Sosiaalisuus ja muiden pelaajien huomioon ottaminen korostuvat toissijaisessa oppimisessa. Lautapelit siis kehittävät sosiaalisia taitoja ja välittävät pelin sisällön. Haasteena hyvässä lautapelissä onkin pitää sen sisältö mielekkäänä, jotta oppiminen sen avulla olisi mahdollista. (Hintsanen 2008, 23; Saarenpää 2009.)

Oppimislepeillä tarkoitetaan pelejä, jotka on varta vasten suunniteltu jonkin tiedon tai taidon opettamiseen ja joissa opetettava asia on upotettuna pelin sisään. Oppimislepejä voidaan käyttää niin opetuksessa kuin oppimisvaikeuksien hoidossa, sillä ne auttavat motorista, avaruudellista ja kielellistä hahmottamista. Ne eivät tarjoa samanlaista nautinnollista pelikokemusta kuin puhtaasti viihdekäyttöön tarkoitettut pelit, ja opetettava asia tulee esille vain pinnallisesti. Oppimislepeiden käyttö opetuksessa on lisääntynyt vasta 1990-luvulta, vaikka ensimmäisiä digitaalisia oppimislepejä on ollut olemassa 1950-luvulta asti. Kouluissa varsinaisia oppimislepeiksi kutsuttavia pelejä otettiin käyttöön 1970-luvulla. (Saarenpää 2009; Oksanen & Näre 2006, 70.)

Oppimislepeistä voidaan käyttää termejä edutainment (education + entertainment) tai edugaming (education + gaming), jolloin halutaan korostaa niiden pelillisiä tai viihteellisiä ominaisuuksia. Peli-käsitteestä on pyritty eroon käyttämällä sen tilalla termiä edutainment, sillä peli-käsitteellä oli vielä 1980-luvulla negatiivinen sävy. Edutainment tarkoittaa oppimislepeiden lisäksi kaikkia oppimistarkoitukseen tehtyjä interaktiivisen multimedian tuotteita. Termiä ei enää käytetä niin laajasti kuin ennen, ja sen tilalle on tullut learning by playing lähestymistapa, joka tarkoittaa leikkimällä oppimista. (Saarenpää 2009.)

Oppimislepeet eivät käsitä pelkkiä tietokonepelejä, vaan oppimisympäristöihin on mahdollista yhdistää pelillisiä ja leikkilisiä ominaisuuksia. Suomessa leikkimällä oppiminen on tullut tutuksi 1990-luvulla Lego Logo-oppimisympäristöstä. Leikkipaikkavälinevalmistaja Lappsetin toimin-



tamalli on myös lähellä leikkimällä oppimista. Yrityksen valmistamat aktivoivat ja motivoivat leikkipaikkatelineet yhdistävät oppimisen leikkimiseen. (Saarenpää 2009.)

Oppimispelit perustuvat aina johonkin muuhun genreen ja niiden erottava tekijä on opettava sisältö. Ensimmäiset oppimispelit olivat harjaannuttamislejät (drill and practice). Näissä peleissä opetettavaa asiaa toistetaan kerta toisensa jälkeen, ja niillä tavoitellaan opitun asian sisäistämistä toistamalla. Harjaannuttamislejät on helppo yhdistää perinteiseen opetukseen kertausvaiheessa, ja oppijoiden motivoimiseksi käytetään toimintapelien teemaa. Harjaannuttamislejät tyypillistä on, että ne ovat pieniä ja keskittyvät yhteen asiaan. Simulaatio ja strategiapelit puolestaan tarjoavat laajemman oppimisympäristön, mikä tekee niistä kiinnostavampia kuin harjaannuttamislejät. Samalla ne tarjoavat enemmän niin haasteita kuin ajanvietettäkin, mikä taas tekee niistä hankalampia ottaa opetukseen mukaan. Opetuksessa voidaan käyttää myös roolipelejä, mutta se vaatii opettajalta vaivannäköä. Roolipelit auttavat opetettavan asian ymmärtämisessä, ja niiden avulla voidaan tehokkaasti oppia esimerkiksi etiikkaa tai moraalialia, sillä ne voivat olla muuten haastavia opettaa. (Saarenpää 2009.)

Suurin ero viihteellisten ja pedagogisesti suunniteltujen pelien välillä on pedagogisesti suunniteltujen pelien kytkeytyminen suoraan opetussuunnitelman sisältöihin ja tavoitteisiin. Oppimislejät haasteena on hyödyntää pelin graafisuutta ja mukauttaa haastetaso pelaajan omaan taitotasoon, jolloin ne palvelisivat paremmin oppimistavoitteita ja motivoisivat saavuttamaan ne. Kasvattajat ja pelikehittäjät etsivät uusia tapoja hyödyntää toistensa osaamista. Tällöin kasvattajien pelien lukutaito kehittyy, ja viihteellisten pelien oppimisympäristöihin saadaan enemmän realismia, mikä puolestaan lisää toimintamahdollisuuksia. (Saarenpää 2009.)

Leikkimisen avulla lapsi oppii uusia asioita, kokeilee rajojaan ja kykyjään. Mielikuvitusta käyttämällä ja leikkimällä lapsi oppii sosiaalisuutta ja laajentaa ymmärtämystään. Peleissä lapsi pystyy kehittämään omia kykyjään fiktionaalisisessa ympäristössä ja kokeilemaan asioita, joita ei muuten voisi. Pelien ominaisuuksilla voidaan tukea oppimista hyvin tehokkaasti. Koska oppiminen on aktiivinen toiminto, ei riitä, että tieto annetaan lapselle. Lapsen tulee itse aktiivisesti käsitellä oppimaansa. Näin ollen pelit tukevat lapsen aktiivista oppimista, sillä ne vaativat lapselta aktiivista toimintaa. Pelatessaan lapset saavat jatkuvaa palautetta oppimisestaan, mahdollisuuden oppia uutta, hallita ja tilaisuuden käyttää mielikuvitustaan. Väite, jonka mukaan pelit tarjoavat automaattisen motivaation oppimiseen uuden ja jännittävän kokemuksen avulla, on harhaanjohtava. Motivointi ei ole automaattista, vaan oppimislejät on oltava huolellisesti suunniteltu, jotta se säilyttää pelin hyvät ominaisuudet. Parhaimmillaan oppimislejät tarjoavat lapselle miellyttävän tavan oppia ja ne saavat lapsen viihtymään opittavan asian parissa kauemmin. Viihtyminen auttaa myös siirtämään uusia asioita lyhytkestoisesta

muistista pitkäkestoiseen, jolloin uudet opit säilyvät muistissa pidempään. Pelit ovat siis oikein hyödynnettyinä potentiaalisia oppimisen välineitä. (Saarenpää 2009.)

## 5 Lapsen oppiminen

### 5.1 Varhaiskasvatus

Vuosien varrella varhaiskasvatusta on määritelty monin eri tavoin. Laajasta näkökulmasta tarkasteltaessa varhaiskasvatus liittyy kaikkeen yhteiskunnalliseen toimintaan, jonka tarkoituksena on vaikuttaa kasvuolosuhteisiin ja edistää lapsen parasta mahdollista kehitystä. Toiminnasta kuitenkin voidaan erottaa tavoitteellinen kasvatus, muu sosiaalinen vuorovaikutus sekä kasvatuksen tukitoimet. Varhaiskasvatukseen liittyvät oleellisesti toimintaympäristöt, kuten koti tai päiväkotiki, jossa kasvatuksellista vuorovaikutusta aikuisen ja lapsen välillä mahdollistuu. Koti, päivähoiton eri muodot ja kolmannen sektorin tarjoamat palvelut nähdään varhaiskasvatuksen toiminnallisena ympäristönä. (Karila, Kinos & Virtanen 2001, 13.)

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan pienten lasten elinympäristön kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on kehittää lasten kasvua, kehitystä ja oppimista. Varhaiskasvatuksessa mielekkään kasvatuskokonaisuuden muodostaminen edellyttää vanhempien ja kasvattajien välistä kasvatuskumppanuutta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006, 11.) Kasvatuskumppanuus perustuu YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen edistämiseen sekä kuulemisen, luottamuksen, kunnioituksen sekä dialogisuuden periaatteille. Huomion kohteena on vuoropuhelussa ammattilaisten kanssa saada vanhemman lasta koskeva tietämys kuulluksi, keskustelluksi, vastaanotetuksi ja jaetuksi, jolloin lapselle läheiset aikuiset kehittävät kykyään kuulla lasta. (Kasvatuskumppanuus -menetelmä rakentaa dialogista kasvatuskulttuuria 2013.)

Varhaiskasvatuksen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus muodostuu yhteiskunnan järjestämänä, valvomana ja tukemana. Varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista sekä luonteeltaan vuorovaikutuksellista, ja sen ytimessä on lapsesta itsestään lähtevä omaehtoinen leikki. Kokonaisvaltainen näkemys kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta pohjautuu kasvatustieteelliseen, varhaiskasvatukselliseen, monitieteelliseen tietoon ja tutkimukseen sekä pedagogisten menetelmien hallintaan. Ammatillinen henkilöstö voidaan nähdä varhaiskasvatuksen voimavarana. Laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisen kannalta merkityksellistä on, että jokaisella kasvatusyhteisön kasvattajalla on vahva ammatillinen osaaminen ja tietoisuus. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006, 11.)

Varhaiskasvatusta ohjataan sekä valtakunnalliselta että kunnalliselta tasolta, ja yhdessä nämä muodostavat prosessimaisen kokonaisuuden (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006, 8). Opetus- ja kulttuuriministeriön vastuulle kuuluvat varhaiskasvatukseen liittyvä valtakunnalli-

nen ohjaus, hallinto ja lainsäädännön valmistelu (Päivähoito on osa varhaiskasvatusta 2014). Kunnat voivat itse päättää toimielimen, joka vastaa kunnalle säädetyistä tehtävistä, kuten lasten päivähoidosta, kotihoidosta ja yksityisen hoidon tuesta (Varhaiskasvatus 2014). Varhaiskasvatuspalveluiden tuottamisesta vastaavat kunnat, järjestöt, yksityiset palveluntuottajat ja seurakunnat. Mielekäs ja johdonmukainen oppimisen jatkumo muodostuu varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen kokonaisuudesta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2006, 11-12.) Varhaiskasvatuspalveluissa yhdistyvät lapsen oikeus varhaiskasvatukseen ja vanhempien oikeus saada lapselleen päivähoitopaikka. Suomen laissa on säädetty siten, että jokaisella alle kouluikäisellä lapsella on oikeus kunnalliseen päivähoitopaikkaan tai kotihoidon- tai yksityisen hoidon tukeen vanhempien valinnan mukaan. (Varhaiskasvatus 2014).

## 5.2 Lapsen oppimisen perusta

Piaget'n perusoletukset lapsuudesta, lapsen kasvusta ja kehityksestä sekä konstruktivistinen teoria ja sen sosiokulttuurinen suuntaus ovat varhaislapsuuden oppimisen pedagogiikan taustalla. Nämä teoriat tukevat oppimisen pedagogiikan keskeisiä periaatteita, jotka ovat lapsilähtöisyys ja lapsi aktiivisena oppijana, yksilöiden ja kasvuympäristöjen vuorovaikutus ja yhteistyö sekä opettaja oppimisympäristön rakentajana ja oppimisen ohjaajana. (Hujala 2002, 61.) Oppimisen pedagogiikan menetelmistä käytetään nimitystä ”scaffolding” eli oppimisen tukiranteet tai rakennustelineet. Scaffolding-käsitteellä korostetaan lasten oppimisen tukemisen ja ohjaamisen tärkeyttä. Yhteistyö ja sosiaalinen vuorovaikutus ovat ymmärtävän oppimisen ja ihmisenä kasvamisen, sosiaalisten taitojen ja itsetunnon kehittymisen kannalta tärkeitä. Lapset oppivat itsestään ja aikuiset oppivat ymmärtämään lasta herkan, sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla. (Hujala 2002, 80,89.)

Lapsen oppiminen on nykykäsityksen mukaan kokonaisvaltaista, jolloin lapsi oppii koko ajan toimiessaan aktiivisesti ja saadessaan kokemuksia ja elämyksiä vuorovaikutuksessa oppimisympäristön kanssa. Lapsen oppimista edistää, jos lapsi on motivoitunut oppimaan. Kasvattaja voi omalla toiminnallaan herättää lapsen motivaatiota tarjoamalla lasta kiinnostavaa ja lapsen kehitystason mukaista opittavaa. Myös hyvä itseluottamus on tärkeää oppimisen kannalta. Hyvän itseluottamuksen ja hallinnantunteen avulla lapsi mieltää haasteet oppimistilanteiksi, jolloin lapsi suuntautuu tehtävään ja onnistuminen on todennäköistä. Jos lapsi ei luota itseensä hän voi vältellä tehtävää ja käyttäytyä passiivisesti tai levottomasti. (Koivunen 2009,42-43.)

Lapsen oppimisen kannalta ei ole keskeistä, mitkä ovat opetuksen sisällöt tai mitä opetetaan. Olennaisempaa on, minkälaisia merkityssisältöjä lapsi opetukselle antaa ja miten kokemukset liittyvät lapsen ympäristöön ja miten kokemukset rakentavat lapsen elämää. Lapsen oppimisen perustana on lapsen omassa toiminnassa, jolloin hän rakentaa uutta tietoa omien koke-

muksiensa ja olemassa olevan tiedon pohjalta. Uuden tiedon oppimisen lähtökohtana on lapsen oma kokemusmaailma. Leikki, vertaisryhmä ja aktivoiva oppimisympäristö toimivat oppimisen tukirakenteina, jotka mahdollistavat lapsen uuden näkökulman rakentumisen. Lasten vapaan leikin lisäksi tärkeitä ovat erilaiset oppimisen muodot kuten pelit ja sääntöleikit. (Hujala 2002, 90, 106-107.)

Aiemmin on korostettu lapsen kehitystason mukaista opetusta, mutta tämän päivän näkökulman mukaan opetuksen tulee olla lapsen kehitystä edellä. Kasvattajan tulee opettaa hieman lapsen kehitystason yläpuolella, lähikehityksen vyöhykkeellä. Lähikehityksen vyöhyke on lapsen itsenäisen osaamisen alueen ja potentiaalisen kehitystason välillä. Potentiaalisen osaamisen taso käsittää ne toiminnot, jotka ovat kehittymäisillään ja tämän tason saavuttaminen on mahdollista opetuksen avulla. Tämän hetkisestä kehitystasosta kertoo lapsen itsenäinen toiminta. Lähikehityksen vyöhykkeellä ovat ne toiminnot, joista lapsi suoriutuu avustettuna: Vygotskyn sanoin, ”se, minkä lapsi osaa tänään ohjauksen avulla, hän osaa huomenna itsenäisesti.” Lähikehityksen teorian mukaan kehitystasoa vaativampi opetus herättää lähikehityksen vyöhykkeellä olevat asiat. Vygotskylainen näkemys oppimisesta korostaa opettajan roolia lapsen oppimisen tukijana. Lasta havainnoimalla ja keskustelemalla heidän kanssaan opettaja saa kuvan lapsen sen hetkisestä kehitystasosta ja oppimisen mahdollisuuksista. Oleellista on, että opettaja lapsen toimintaa ja mielenkiinnon heräämistä havainnoimalla kartoittaa tämän lähikehityksen vyöhykkeen. Opettajan tehtävänä on herättää lapsen oma halu toimia, ja kun lapsi on motivoitunut työskentelemään, opettaja ohjaa ja tukee lasta tämän oppimishaasteissa. Myöhemmin ulkopuolisesta säätelystä tulee sisäistä ja tuettu toiminta muuttuu lapsen itsenäiseksi toiminnaksi. (Hujala 2002, 68-70.)

Oppiminen edellyttää lapsen fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia, joten oppiminen voidaan mahdollistaa tyydyttämällä ensin lasten perustarpeet. Lapset ovat aktiivisia toimijoita sekä psyykkisesti että fyysisesti tarkasteltuna. Lapset muokkaavat kokemuksiaan uusien asioiden parissa sekä vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Lapset ovat luonteeltaan tutkivia ja kokeilevia ja etsivät vastauksia kohtaamiinsa ilmiöihin. Tutkimalla ja kokeilemalla lapset rakentavat omia tietorakenteitaan. Kasvattajan lisäksi lapsi tarvitsee vertaisryhmän, jonka kanssa hän voi leikkiä, toimia ja arvioida itseään. Sosiaalinen vuorovaikutus on tärkeää oppimisen lisäksi myös sosiaalisten taitojen ja itsetunnon kehityksen kannalta. (Hujala 2002, 89.)

### 5.3 Kasvattajan ja vertaistuen merkitys oppimiselle

Yhteistoiminta ja sosiaaliset kokemukset ovat oppimisen perusta ja lasten sosiaalisten kokemusten pohja on leikissä. Lapset oppivat myös aikuisten tukemana ja ohjauksessa sekä aikuisten toimintaa seuraamalla. Varhaiskasvatuksessa kasvattajien pitämät toimintatuokiot ovat olleet sekä kritiikin että kehittelytyön kohteena jo 1990-luvun alusta. Kritiikkiä on saanut

toimintojen jäykkyys, pakkotahtisuus ja aikuisjohtoisuus. Uudistuva esiopetus sen sijaan uskoo tekemällä oppimiseen, ja sen pohja on aktiivisessa lapsikäsitteessä. Näkemyksen mukaan kasvattajien tehtävänä on mahdollistaa sellainen kasvu- ja oppimisympäristö, jossa lapsen omat toiminnot suuntautuvat kasvun ja oppimisen tavoitteiden mukaisesti. Hyvän oppimisympäristön ydinkysymykset liittyvät siihen, mitä toimintamahdollisuuksia ympäristö tarjoaa lapselle, eikä niinkään oppimisen sisältöön. Lasten oppimisen edellytyksenä on heidän oma motivaationsa ja kiinnostuksenkohteensa. Kasvattajien haasteena onkin kiinnittää huomiota lasten mielenkiinnonkohteisiin ja ohjata lapset työskentelemään näillä alueilla. Kasvattajan tulisi myös pystyä erottamaan lasten todelliset kiinnostuksenkohteet esimerkiksi siitä, mikä on opettajan mielestä kiinnostavaa. (Hujala 2002, 101-103.)

Kasvattajan keskeisenä tehtävänä on rakentaa sellainen oppimisympäristö, joka ohjaa lapsen uteliaisuutta, mielenkiintoa sekä oppimismotivaatiota ja tukee hänen aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta. Käytännössä tämä toteutuu esimerkiksi asettamalla työvälineet ja materiaalit lasten ulottuville. Oppimisympäristössä tulee olla mahdollisuus kokeilla ja tutkia asioita, ja sen tulee mahdollistaa lapsen aktiivinen osallistuminen niin aikuisten kanssa kuin vertaisryhmässä. Hyvä oppimisympäristö innostaa lapsia tutkimaan ja kokeilemaan sekä ilmaisemaan itseään monipuolisesti ja ratkaisemaan ongelmia luovasti. Hyvän oppimisympäristön laatuksena on tarjota lapselle mahdollisuus oman toiminnan arviointiin ja siten oman oppimisen ymmärtämiseen. Periaatteena kasvuympäristön rakentamiselle on lapsen tunne siitä, että hän voi vaikuttaa kasvuympäristöönsä omilla ajatuksillaan ja toiminnoillaan. (Hujala 2002, 66-67.)

Pedagogiset periaatteet ohjaavat kasvattajan toimintaa. Lapsi käsittelee asioita omassa todellisuudessaan, joten olennaista oppimisen kannalta ei ole niinkään opetuksen sisältö vaan se, minkä merkityssisällön hän opetukselle antaa. Lapsen toimintaa, oppimista ja kasvua säätelevät hänen ympäristön ihmisille, esineille, ilmiöille ja aktiviteeteille antamansa merkitykset. Leikin, vertaisryhmän ja aktivoivan oppimisympäristön, oppimisen tukirakenteiden, on tarkoitus mahdollistaa lapsen näkökulman rakentuminen ja ottaa lapsen oma kokeminen oppimisen keskiöön. Jotta oppiminen mahdollistuisi, on uuden tiedon löydettävä kosketuspintaa lapsen omasta todellisuudesta. Näin lapsi rakentaa uutta tietoa aikaisempien tietojen ja kokemusten pohjalta. (Hujala 2002, 104-106.)

Ryhmien ja yhteisöjen kehitys ja merkitys yksilön kehitykselle on korostunut uusissa lähikehityksen käsitteen tulkinnoissa. Vuorovaikutus ja toisten lasten ja aikuisten kanssa osallistuminen yhteiseen toimintaan antaa kaikille mahdollisuuden oppimiseen. Oppimispotentiaalille ei ole ylärajaa yhteisessä toiminnassa, ja lähikehityksenvyöhyke on olemassa kaikille iästä tai osaamisesta riippumatta. Aikuisen avustaminen ei aina kuitenkaan ole lapsen kehitystä edistävä tekijä. Piaget on erottanut toisistaan kaksi aikuisen ja lapsen yhteistoiminnan tyyppiä.

Arkinen yhteistoiminta on epäsymmetristä, ja siinä aikuinen ottaa vastuuta, asettaa tavoitteita ja tekee päätöksiä, tarjoaa käyttäytymismalleja, auttaa, lohduttaa ja kontrolloi sekä arvioi lapsen käyttäytymistä. Toinen suhteiden ja vuorovaikutuksen tyyppi perustuu vastuun jakamiseen, yhteiseen tavoitteiden asettamiseen ja keinojen etsimiseen niiden saavuttamiseksi. Epäsymmetrisessä vuorovaikutuksessa tilaa ei jää lapsen refleksion kehittymiselle. Tilanne on ristiriitainen, sillä refleksion käynnistäjänä aikuinen on välttämätön, mutta samaan aikaan epäsymmetrinen suhde estää refleksion kehittymisen. Vertaisryhmässä tätä ristiriitaa ei ole, sillä osaamisen erot eivät ole niin suuret. Aikuisen avustaminen ei siis ole kaikista paras ratkaisu lähikehityksen vyöhykkeen luomisessa. Sen sijaan optimaalisin ratkaisu olisi aikuisen ohjaamisen ja vertaisryhmän vastuullisen toiminnan yhdistelmä. (Hakkarainen 2002, 177-178.)

Aikuisen ja lapsen yhteistyön muodostaa oppimaan oppimisen ja oppimistehtävien itsenäinen muotoileminen. Jotta aikuinen voi auttaa lasta oppimaan, on hänen tiedettävä, miten olla parhaiten avuksi. Ensimmäiset oppimistilanteet syntyvät usein niin, että aikuinen antaa lapselle jonkin tehtävän. Ongelmaksi tällaisessa tilanteessa muodostuu se, kuinka lapsi omaksuu tehtävän omakseen. Lähikehityksen muodostamisessa opettaja asteittain vähentää omaa osuuttaan samalla kannustaen lasta itsenäiseen toimintaan. Kun lapsessa herää vastareaktio, on aikuisen vähennettävä omaa osuuttaan ratkaisemisessa. Aikuisen vähentäessä apuaan liian varhain lapsi yleensä ilmaisee sen äänekkäästi. Aikuisen tarjotessa apua liiallisesti lapsi vetäytyy tehtävän tekemisestä. Lapsen ratkaistessa itsenäisesti uudenlaisia tehtäviä muodostuu aikuisen rooliksi usein suoritusten kontrolloiminen. Tavoitteena voisi kuitenkin olla lapsen oman itsekontrollin kehittäminen. (Hakkarainen 165-166.)

Jo alle kolmivuotiaiden lasten on havaittu turvautuvan vähemmän aikuisiin, jos he ovat toisten saman ikäisten seurassa. Aikuiset saattavat hidastaa lasten omatoimisuuden muodostumista verrattuna ikätovereiden väliseen toimintaan. Lapset havaitsevat myös helpommin ikätovereiden suoritusten virheet kuin aikuisen. Lapset eivät välttämättä edes halua arvioida aikuisten suoritusta. Aikuinen voi antaa mallin kriittisestä arvioinnista, mutta sitä sovelletaan helpommin ikätovereiden suorituksiin. Vuorovaikutus vertaisryhmässä kehittää kriittisyyttä toisten tekemisiä, sanomisia ja mielipiteitä kohtaan. Tätä ei tapahdu aikuisen ja lapsen välisessä, hierarkkisessa ja epäsymmetrisessä vuorovaikutuksessa. Kun lapsi kykenee erottamaan oman näkökulmansa, pystyy hän vertailemaan omia ja toisten näkökulmia keskenään. Lasten keskinäinen vuorovaikutus luo parhaat olosuhteet niin itsensä ilmaisemiselle kuin vapaalle kokemisellekin. (Hakkarainen 2002, 167-168.)

Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen ja aikuisten ja lapsen välisen vuorovaikutuksen laadullisista eroista kertoo esimerkki kielellisestä kehityksestä. Lapsen ollessa vuorovaikutuksessa toisten lasten tai aikuisen kanssa hän ei kysy onko hänen puheensa ymmärrettävää. Pienille lapsille puheen ymmärtämättä jääminen ei ole edes mahdollisuus. Kaiken tämän taustalla on

aikuisten vakaa pyrkimys ymmärtää kaikki lapsen puhe. Tämä herättää kysymyksen, mistä lapsi saa kokemuksen siitä, ettei hänen puhettaan ymmärretä ja että sitä tulisi muuttaa. Tämän kokemuksen lapsi saa yleensä ikätovereiltaan. Toisen puheen ymmärtäminen on yhteisten leikkisääntöjen sopimisen edellytys. Itsenäisyyden ja riippumattomuuden tunteet vahvistuvat ikätovereidensä seurassa. Samalla on mahdollisuus harjoitella kontrollia ja arviointia. Toisten lasten kanssa toimiessa oman näkökulman vertaaminen toisen näkökulmaan on välttämätöntä, jotta voi ymmärtää toista. (Hakkarainen 2002, 168.)

Lasten väliseen vertaisvuorovaikutukseen on kolme eri näkökulmaa: vertaistuutorointi, vertaisyhteistyö ja vapaa vuorovaikutus. Vertaistuutoroinnissa kasvattaja on nimennyt jonkun lapsen avustajaksi eli tuutoriksi. Tuutori on yleensä tiedoiltaan ja taidoiltaan kehittyneempi ja hänen tehtävänä on toimia ikään kuin apuopettajana oppimistilanteessa. Tuutori on auttamassa, ohjaamassa ja korjaamassa toisen lapsen työskentelyä. Molemmat lapset, sekä tuutori että tuutoroitava, hyötyvät tällaisesta tilanteesta. Vertaisyhteistyössä lapset työskentelevät yhdessä päästäkseen lopputulokseen, johon he eivät itsenäisesti kykenisi. Vapaata vuorovaikutusta pidetään yhtenä tärkeimmistä vertaisvuorovaikutuksen muodoista, ja se on yleensä lasten leikkimistä yhdessä. Vapaassa vuorovaikutuksessa korostuvat lasten keskinäinen keskustelu, pohdinnat ja suunnittelu sekä se, miten he ratkaisevat ongelmia ja tukevat toisiaan. Kasvattajan tehtävänä on mahdollistaa nämä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tilanteet. (Hujala 2002, 82.)

#### 5.4 Lapselle ominaiset tavat toimia

Leikkiminen, tutkiminen, liikkuminen ja luova ilmaisu ovat lapselle ominaisia tapoja toimia, joissa toteutuu oppiminen sisällöllisten orientaatioiden avulla. Luontainen tapa toimia vahvistaa lapsen hyvinvointia, identiteettiä ja osallisuutta. Leikki toimii lapselle oppimisen perustana varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Lapsen merkitykselliset kokemukset näkyvät leikissä. Kasvattajan tärkeänä tehtävänä on leikin ohjaaminen havainnoimalla ja arvioimalla. Leikkiä pidetään tärkeimpänä oppimisstrategiana varhaislapsuudessa. Leikissä lapsen mielikuvitus, persoonallisuus ja abstrakti ajattelu kehittyvät. Leikkiessään lapsi toimii lähikehityksen vyöhykkeellä leikkitoiminnan mukaisesti, minkä haasteet lapsi itse asettaa. Leikkiä havainnoimalla on mahdollisuus havaita asioita, joita ei välttämättä ole havaittavissa aikuisjohtoisessa opetuksessa. Lasten leikki kertoo heidän ajattelusta ja heille tärkeistä asioista. Leikin voidaan nähdä osoittavan, kuinka lapset toimivat kaverisuhteiden solmimisessa, neuvottelutilanteissa sekä sitä, kuinka he kykenevät empatiaan ja tunneilmaisuun. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 24-26.)

Tutkimalla lapsi oppii ja tutustuu ympäristöönsä luonnollisella tavalla. Lapsen pohdintojen ja ihmettelysten kokemisen tulisi olla merkityksellistä ja palkitsevaa. Tutkimalla opittu pitää yllä

ja vahvistaa oppimismotivaatiota. Ympäristön tulisi olla innostava ja tarjota lapsille kiinnostavia välineitä ja materiaaleja. Kasvattajan tehtävä on luoda mahdollisuuksia tutkimiselle tukemalla lapsia. Kasvatusyhteistyössä jaettua tietoa lapsesta ja tämän kiinnostuksenkohteista tulisi hyödyntää tutkijuuden vahvistamisessa. (Heikka ym. 2009, 26-27.)

Liikkumista pidetään lapsen kasvun ja hyvinvoinnin perustana. Liikunta vahvistaa lapsen identiteettiä, suhdetta ympäristöön, kykyä ajatella ja ilmaista itseään sekä liikunnan avulla lapsi oppii uusia taitoja. Liikuntakasvatus luo pohjan kokonaisvaltaiselle kehitymiselle ja motoriselle oppimiselle. Liikunnallisen elämäntavan kehittyminen mahdollistetaan innostavalla ja haastavalla ympäristöllä. Liikkuminen on osa lapsen arkea, leikkiä ja oppimista. Liikunnan avulla lapsella on mahdollisuus tutustua ympäristöön ja sen ihmisiin sekä ilmiöihin. Lasta tulisi kannustaa, antaa aikaa ja mahdollisuuksia harjoitella uusia taitoja. Liikunta vaikuttaa lapsen kognitiiviseen, sosioemotionaaliseen, motoriseen ja havaintomotoriseen kehitykseen. Keskeisiä asioita liikunnan oppimisessa ovat oman kehon tuntemus, perusliikkeiden oppiminen ja minäkuvan kehittyminen. Liikuntaan voidaan sisällyttää monia sisällöllisiä orientaatioita. (Heikka ym. 2009, 27-28.)

Luovan ilmaisun avulla lapsi kehittyy yksilönä ja ryhmän jäsenenä. Kasvattajan tulee mahdollistaa lapselle monipuolinen taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen. Toiminnan suunnittelussa tulee ottaa huomioon lapsen omat havainnot ja mieltymykset. Lapsia tulee kannustaa omaloitteisesti piirtämään, maalaamaan, kuuntelemaan musiikkia, laulamaan jne. Ympäristön tulee olla virikkeellinen ja kannustava, jotta lapselle voi syntyä taiteellisia kokemuksia. Kasvattajan tulisi havainnoida, millä tavalla ilmaisumuodot ilmenevät lasten leikeissä ja miten lapsen leikkiä voisi rikastaa. (Heikka ym. 2009, 28.)

## 6 Kielellinen kehitys

Vuonna 2003 varhaiskasvatussuunnitelman perusteita laadittaessa kielen kehittyminen ja kehittäminen linjattiin koko asiakirjan yhteiseksi, eri tavoin korostettavaksi teemaksi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on myös oma lukunsa kielen merkityksestä varhaiskasvatuksessa, jossa kielellistä kehitystä käsitellään sekä lapsen omasta kehityksestä käsin että aikuisten toiminnasta käsin. Lisäksi varhaiskasvatussuunnitelmassa käsitellään myös lyhyesti eri kielijä ja kulttuuritaustaisten lasten varhaiskasvatusta. Vastuu lapsen äidinkielen säilyttämisestä on pääasiassa hänen perheellään, mutta myös varhaiskasvatuksessa kannustetaan ja tuetaan lasta käyttämään omaa äidinkieltään. (Välimäki 2011, 13-14.)

Varhaiskasvatussuunnitelmaan on kirjattu viisi toimintalinjausta: sisällölliset orientaatiot, lapselle ominainen tapa toimia, hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus, kasvattajayhteisö sekä kasvatuskumppanuus, joihin kaikkiin pitäisi sisältyä lapsen kielellinen kehittyminen. Var-



haiskasvatussuunnitelman perusteita laadittaessa pyrittiin suuntautumaan pois oppiainemaisesta toiminnasta, mutta silti säilyttämään erilaiset sisällöt. Tämän pohjalta kirjattiin sisällölliset orientaatiot: matemaattinen orientaatio, luonnontieteellinen orientaatio, historiallis-yhteiskunnallinen orientaatio, esteettinen orientaatio, eettinen orientaatio ja uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio. Kieli ja vuorovaikutus ovat pohjana kaikille sisällöllisille orientaatioille. Haasteellista kasvattajien ammatillisessa osaamisessa ja yhteistyössä on sisällöllisten orientaatioiden yhdistäminen kieleen ja vuorovaikutukseen. Neljä lapselle ominaista tapaa toimia ovat leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen sekä taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen. Myös näiden kaikkien taustalla on kieli ja vuorovaikutus. (Välimäki 2011, 14-17.)

Kieli on tärkeä elementti lapsen toiminnassa ja se kehittyy lapsen ominaisten toimintatapojen avulla, minkä takia kasvattajien tulisi kaikkien näiden tapojen alueilla tarkkailla ja tukea lapsen kielen käyttöä. Lapsen läheisten kasvattajien tulee tuntea hänen yksilöllinen tapansa kommunikoida sekä rohkaista lasta vuorovaikutukseen vastaamalla lapsen kontaktialoitteisiin. Kasvattaja tarjoaa lapselle esimerkkejä kielen ja käsitteiden oppimista varten puhumalla siten, että lapsi ymmärtää. On myös tärkeää tiedostaa lapsen herkkyyden ymmärtää sanattomia viestejä, jota pyritään tukemaan ja vahvistamaan. Jokapäiväiset rutiinit opettavat lapselle tiettyihin tilanteisiin liittyvää kieltä. Jäljittelyllä on tärkeä merkitys kielen oppimisen prosessissa, ja lapset oppivatkin kulttuurisia ja sosiaalisia tapoja sekä kommunikointimalleja aikuis- ja vertaissuhteissa. Vanhemmille on tärkeää kertoa eri-ikäisten lasten kielen kehityksen vaiheista ja siitä, miten varhaiskasvatuksessa tuetaan kielen kehitystä. (Välimäki 2011, 17-18.)

## 6.1 Alle kouluikäisen lapsen kielen kehitys

Vauvan kieli alkaa kehittyä jo heti syntymän jälkeen vuorovaikutustilanteissa häntä hoitavien henkilöiden kanssa. Muutaman viikon iässä vauva havainnoi ympäristön ääniä ja kykenee erottamaan siitä puheelle ominaiset piirteet. Itku on lapsen ensimmäistä puhetta, jolla hän pystyy ilmaisemaan kipua ja pahaa mieltään. Noin kolmen kuukauden ikäisenä lapsen kurkunpää on painunut alemmaksi jättäen kielen taakse ilmapölyn, jonka muotoa muuttamalla puheen tuottaminen mahdollistuu. Viisikuisella vauvalla ääntely on itkua, huokailua, napsauksia, nau-rua ja vokaalista ääntelyä. 4-7 kuukauden ikäisenä ääntelystä erottuu jo toistuvia tavaraken-teita eli kanonista jokeltelua, jota vanhempien tuki vahvistaa. Lapsi toistaa ääniä ja vokaale-ja ja nauttii oman äänensä kuulemisesta. On välttämätöntä puheen kehitykselle, että jokelte-luun kiinnitetään huomiota, lasta kuunnellaan ja hänen kanssaan leikitään. Alle yksivuotias lapsi osaa erottaa jo erilaiset puhutavat, äänet ja sävyt, jonka merkitys on suuri kuuloon pe-rustuvan hahmottamisen ja muistin kehittymiselle. Lapsi ymmärtää puhetta jo ennen kuin osaa itse puhua. (Hakamo 2011, 13, 23-25.)

Noin 12-15 kuukauden ikäisenä lapsi sanoo ensimmäiset sanansa toistamalla ja matkimalla aikuisten käyttämiä sanoja. Ensimmäiset sanat liittyvät lapsen elinympäristöön ja arkielämän tapahtumiin. Puhumisen edellytyksenä on kyky säädellä hengitystä, äänentuottoa ja artikulointia sekä muistia, sillä muistikapasiteetin tulee olla riittävä sanojen merkityksen hallinnalle, kuulohavainnon säilyttämiselle, äänteiden ääntymispaikoille sekä motoriselle suorittamiselle. Lapsi ei osaa ilmaista itseään niin hyvin, kuin ymmärtää toisia, joten hän käyttää ilmaisun tukena eleitä ja ilmeitä. Aikuisen on tärkeää toistaa, vahvistaa ja jäsentää lapsen havainnot ja tunteita ääneen ja siten tukea kielen kehitystä. Kielen kehityksen tukena toimivat myös kirjojen ja kuvien katseleminen yhdessä, laulaminen ja loruilminen. Kaksivuotiaalla lapsella sanat ovat enimmäkseen verbejä ja substantiiveja, mutta myös kuvailevia sanoja esiintyy. Lapsi taivuttaa sanoja sekä yhdistelee niitä toisiinsa ja siten voi keksiä myös omia sanoja. Vähitellen lauseet alkavat pidentyä. Puhe on kuitenkin vielä sidoksissa lasta ympäröiviin tilanteisiin ja asioihin. Kolmevuotiaan puhe on jo täysin ymmärrettävää, mutta kuitenkin saattaa esiintyä vielä joidenkin äänteiden puuttumista tai virheitä taivutuksessa. Kolmevuotias osaa kuvailla esineiden ominaisuuksia ja paikkoja sekä tekemistä ja alkaa olla kiinnostunut sana- ja loruleikeistä. (Hakamo 2011, 14, 26.)

Kolme ensimmäistä vuotta on herkkää aikaa kielen oppimisen kannalta, sillä silloin lapsi oppii taivuttamaan sanoja järkevästi, hän käyttää aikamuotoja ja tekee johtopäätöksiä. Lapsi osaa palauttaa mieleensä menneitä tapahtumia kehittyneen muistin ansiosta ja pitää tarinoista, joissa on paljon toistoa. Neljävuotias lapsi on kova kertomaan, kyselemään ja keskustelemaan. Hänen ilmaisunsa ovat pikkuhiljaa yhtä tarkkoja kuin aikuisilla. Neljävuotias osaa selittää omia tunteitaan ja ajatuksiaan muodostaen monisanaisia lauseita. Neljä-viisivuotias on kiinnostunut kuuntelemaan ja lueskelemaan satuja, kertomuksia sekä tietokirjoja, ja kuusivuotiaana lapsi pystyy seuraamaan jo monivaiheisiakin tarinoita. Noin kuusivuotiaana lapsi on hyvin kiinnostunut kirjaimista ja äänteistä ja hän osaa tunnistaa ja nimetä kirjaimia ja erottaa sanojen tavut ja äänteet. Aikuisen tuen merkitys lapsen kielen oppimisessa on merkittävä. (Hakamo 2011, 15.)

Lasten kielellinen kehitys on yksilöllistä. Yksilöllisiin eroavaisuuksiin kerrotaan vaikuttavan perinnölliset ja biologiset tekijät. Kunnarin ja Savinainen-Makkosen (2012) mukaan lapsen sukupuoli, vanhempien koulutustasolla ja kasvu-ympäristöllä on myös vaikutusta lapsen kielelliseen kehitykseen. Kielellisen kehityksen myöhemmässä vaiheessa korostuvat lapsen kasvu-ympäristöön liittyvät seikat. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2012, 86.)

## 6.2 Kielellisen tietoisuuden kehittyminen

Kieli on tärkeä väline kaikessa oppimisessa, koska tiedot hankitaan ja ne jäävät muistiin kielen avulla. Kielenkäyttö ilmenee ajatteluna, tunteiden ilmaisuna, sosiaalisena vuorovaikutuk-

sena sekä toiminnan ilmaisemisena. Kieli myös nopeuttaa ajattelua ja laajentaa sitä sekä auttaa yksilöllisyyden ilmaisemisessa. Lampi on määritellyt 1980-luvulla neljä kielen käytön tasoa, jotka lapsen pitäisi osata koulun alkaessa: oppimisen kieli, itsetutkiskelun kieli, vuorovaikutuksen kieli ja itsekseen viihtymisen kieli. Oppimisen kielellä lapsi ymmärtää, mitä opettaja puhuu ja mitä kirjoissa lukee, itsetutkiskelun kielellä hän osaa eritellä omat ajatuksensa ja tunteensa ja kertoa niistä muille, vuorovaikutuksen kielellä hän on kykeneväinen keskustelemaan muiden kanssa yhteistyössä ja itsekseen viihtymisen kielellä hän saa sisältöä vapaa-aikaansa ja suunnittelee elämäänsä. Kaksi-kolmevuotias lapsi osaa miettiä sanojen merkityksiä, mutta ei niiden muotoa tai äänirakennetta. Pikkuhiljaa huomio siirtyy merkityksistä kielen sinänsä, lapsi tiedostaa kielen ja oppii metalingvistisen asenteen. Edellytyksenä kielellisen tietoisuuden muodostumiselle on lapsen kognitiivinen kehitystaso. (Nurmilaakso 2011, 31-32.)

Kielellinen tietoisuus on tärkeää kielen kehityksen kannalta. Kielellisen tietoisuuden osa-alueet ovat fonologinen, morfologinen, syntaktinen ja semanttis-pragmaattinen tietoisuus. Fonologinen tietoisuus tarkoittaa tietoisuutta äänneistä ja valmiutta ymmärtää kirjaimen ja äänneen välinen yhteys. Dekoodaamalla käännetään kirjainmerkit äänneiksi, jotka taas kootaan tavuiksi ja siitä edelleen sanoiksi. Lapsi osaa tuottaa omalle äidinkielelleen ominaiset äänneet ja ymmärtää sanojen muodostuvan niistä. Lasten kanssa voi harjoitella erilaisia äänneitä esimerkiksi erottamalla pitkiä ja lyhyitä äänneitä, ääntämällä eri kirjaimia ja toistamalla samoja loruja ja satuja. Fonologista tietoisuutta kehittävät kirjainten muuttaminen äänneiksi, äänneiden yhdistäminen sanoiksi, tavurytmin hallinta sekä riimittely. Fonologinen tietoisuus on tärkein kielellisen tietoisuuden alue lukemaan oppimisen kannalta. Morfologinen tietoisuus tarkoittaa tietoisuutta sanoista ja niiden taipumisesta. Morfologiseen tietoisuuteen kuuluu sanan pituuden yhdistäminen sanan puhuttuun ja kirjoitettuun muotoon sekä yhdyssanojen sanojen välisten suhteen käsittäminen. Lapset käyttävät sanoja luovasti ja tarvittaessa keksivät uusia sanoja tullakseen ymmärretyksi. Lapsen morfologista tietoisuutta voidaan kehittää opettamalla hänelle kiinnostavia uusia sanoja. (Nurmilaakso 2011, 33-34; Hakamo 2011, 55.)

Syntaktinen tietoisuus tarkoittaa tietoisuutta lauseista ja sisältää kielen sääntöjärjestelmän, sanajärjestyksen, puheen rytmin ja melodian. Puhemelodia ja sanajärjestys auttavat lasta tiedostamaan kielellisiä säännönmukaisuuksia ja arvioimaan lauseita. Lapsi kykenee lauseiden avulla rytmittämään lukemaansa ja muokkaamaan sanojen muotoa lauseeseen sopivaksi. Myös lorut ovat hyvä apuväline. Semanttinen tietoisuus tarkoittaa tietoisuutta sanojen merkityksistä ja sisällöistä sekä kykyä havaita homonyymejä ja synonyymejä. Pragmaattinen tietoisuus tarkoittaa tietoisuutta siitä, miten kieltä käytetään. Lapsi osaa pragmaattisen tietoisuuden avulla käyttää kieltä tarkoituksensa mukaan, esimerkiksi pyytää, vaatia, kutsua, kuvailla, perustella ja arvioida. Pragmaattinen tietoisuus kehittyy lapsen kielitaidon kehittyessä, ja sitä voi kehittää rohkaisemalla lasta luottamaan omaan arviointikykyynsä ja kehottamalla kysy-

mään neuvoa epäselvissä asioissa. Tarkkaavaista kuuntelutaitoa kehittävät lorut ja kertomukset, ja niistä keskusteleminen tuo esiin lapsen omat mielipiteet ja auttaa kasvattajaa huomaamaan, tuliko kertomus kuulluksi ja ymmärretyksi. (Nurmilaakso 2011, 35; Hakamo 2011, 55-56.)

Lukemaan oppiminen kuuluu kielen kehityksen kokonaisuuteen. Valmistautuminen lukemaan oppimiseen alkaa jo vauvana äidin jutellessa ja loruillessa lapselle ja jatkuu edelleen leikki-ikäisenä kirjoja kuunnellessa, kuvia katsellessa ja kirjoista keskusteltaessa. Leikkiessään lapset lukevat ja kirjoittavat leikisti. Pikkuhiljaa lapset alkavat tutkia kirjoitetun ja puhutun kielen välistä yhteyttä. Monissa tutkimuksissa on tullut esiin, että fonologiset ja lukemisen taidot kehittyvät suomen kielessä yhtäaikaisesti tai siten, että lukemaan oppimisen avulla myös fonologisten taitojen oppiminen nopeutuu. Lasten lukemaan oppimista voi ennustaa jo pieneltäkin lapselta. Lapset, jotka ovat jo pienempinä osanneet muita paremmin äännetietoisuutta vaativia tehtäviä, oppivat myös heitä aikaisemmin lukemaan. Mitä nopeammin lapsi kehittyy äännetasoa vaativissa tehtävissä, sitä helpommin hän oppii lukemaan. (Hakamo 2011, 56-57.)

Mitä nuorempi lapsi on, sitä tärkeämpää on, että hänelle puhutaan. Vaikka lapsi ei itse vielä osaa puhua, hänen kielensä kehittyy. Lapsen tietoisuus kirjoitetusta kielestä kehittyy, kun hänelle luetaan erilaisia tekstejä. Lapselle tulee antaa malli lukemisesta, jotta hän itse kiinnostuisi siitä ja oppisi lukemaan ja kirjoittamaan. Lapsi huomaa äänneiden ja sanojen erot, koska hän on tottunut kuuntelemaan. Neljän-viiden vuoden iässä lapsi alkaa kiinnostua lukemisesta. Tätä voidaan tukea varhaiskasvatuksessa esimerkiksi antamalla lasten tutkia itsenäisesti lorukortteja. Viisi-kuusivuotiaiden kanssa voi keskustella johonkin korttiin liittyvistä asioista. Lukutaitoon kuuluu useita taitoja, jotka alkavat liittyä toisiinsa niitä opettelemalla. Kielellisen tietoisuuden kehittymisen herkkyysvaihe kestää syntymästä kymmenen vuoden ikään saakka, mutta kehitys on kiivaimmillaan 5-6-vuoden iässä. Lapsen hallitessa kielelliset valmiudet, hän selvittää sanojen merkitykset helposti ja osaa kieliopilliset rakenteet. Nämä valmiudet lapsi saa vain aikuisten ja lasten kanssa monipuolisessa vuorovaikutuksessa toimiesaan. (Nurmilaakso 2011, 35-37; Hakamo 2011, 58.)

Kaikki päiväkotikäiset lapset hyötyvät kielileikeistä ja kielitajua edistävästä tehtävistä, riippumatta taitotasosta. Esi- ja alkuopetusikäisten kanssa kannattaa syventyä myös sanojen sisäisiin äänneisiin, tavuihin ja sanarytmeihin, jotka edistävät lukemaan oppimista erityisesti. Lukemisen opettelussa tukea tarvitsevat varsinkin ne lapset, joiden vanhemmilla on ollut lukivaikeutta. Näillä lapsilla voi olla puutteellinen sanavarasto tai fonologiset taidot. Lukutaidon oppimisen riskit näkyvät jo monilla vastasyntyneillä tai leikki-ikäisillä. Näitä riskitekijöitä ovat perinnöllisyys ja vauvan kielen kehityksen poikkeamat. (Hakamo 2011, 58-59.)

Riimittely, runot ja sanahahmoihin tutustuminen kehittää fonologista ja morfologista tietoisuutta, sanojen muistamista ja muodostamista. Sanojen vertailu kehittää loppusointujen tunnistamiskykyä ja saman kuuloisten sanojen erottamiskykyä. Sanojen osittamis- ja kokoamis-harjoitukset auttavat lasta huomaamaan sanan rakenteita. Äänne- ja tavutietoisuutta voi edistää liioittelemalla äänneitä tai tavuja lapselle. Myös taputtaminen on hyvä keino edistää tavutuksen ymmärtämistä. Runo voidaan näyttää lapselle samalla, kun sitä luetaan, jolloin on helppo yhdistää teksti kuultuun ja löytää joukosta tuttuja sanoja. Tällöin tietoisuus sanojen koostumisesta kasvaa ja morfologinen ja syntaktinen tietoisuus kehittyvät. Runot jäävät helposti lapsen mieleen, vaikka osa sanoista olisikin vieraita. Ne laajentavat sanavarastoa ja kehittävät ymmärrystä kielestä. Lisäksi omien runojen keksiminen kehittää lapsen pragmaattista tietoisuutta. Lorut ja arvoitukset kehittävät mielikuvitusta, keskittymiskykyä, muistia ja uskallusta käyttää kieltä luovasti. Sadutuksessa lasta pyydetään kertomaan jokin satu tai tarina, ja aikuinen kirjoittaa sen ylös. Sitten se luetaan ääneen lapselle, ja lapsi voi vielä muuttaa sitä tarvittaessa. Sadutuksen avulla lapsi voi ilmaista kokemuksia, tunteita ja pelkoja itselleen sopivalla tavalla. Näin aikuinen saa tietoja lapsen maailmasta, tiedoista, taidoista ja ajatuksista, joiden avulla hän voi suunnitella ja kehittää arjen toimintaa. Korvaamaton apuväline havaintojen tekemisessä, kielen käytön monipuolistumisessa ja ilmaisu- ja keskittymiskyvyn kehittämisessä on aikuisen tuki. (Nurmilaakso 2011, 37-39; Hakamo 2011, 58-63.)

### 6.3 Kasvattajan merkitys lapsen kielen kehityksen tukemisessa

Päiväkodissa ja neuvolassa kiinnitetään huomiota pienen lapsen puheen ja kielen kehitykseen. Vaikka kehityksessä havaittaisiinkin viivettä, usein luotetaan siihen, että lapsen puhe lisääntyy ja selkenee pikku hiljaa. Usein tämä riittää, mutta jos lapsen kielellisiä taitoja ei tutkita tarkemmin puheterapeutin tai erityislääkärin vastaanotolla, saattaa lapsen mahdolliset ilmaisu- ja ymmärtämisvaikeudet jäädä huomaamatta. Kun kuntoutus alkaa tarpeeksi aikaisin, se lieventää tai jopa kokonaan ehkäisee tulevia vaikeuksia. (Hakamo 2011, 17.)

Puheen ja kielen kehityksen vaikeudet ilmenevät kielellisten taitojen oppimisen hitautena ja niiden hallinnan hankaluuksina. 2-4-vuotiaan puheen kehityksen viivästyminen näkyy puheen määrän ja oikeiden sanojen vähyytenä. Äännevirheisyyden pitkittyessä se saattaa olla haitaksi muulle kielen kehitykselle ja aiheuttaa sosiaalista eristyneisyyttä. Yksittäisen äänneen täsmentymättömyys on kuitenkin tavallista 5-vuotiaallekin. Lukemaan oppimisen onnistumista voidaan ennustaa jo kaksivuotiaalta siitä, osaako lapsi nimetä kuvista tuttuja asioita. Kolmevuotiaalta, jonka suvussa on lukemisvaikeuksia, pystyy havaitsemaan merkkejä viivästyneestä puheesta kielitaitomittareiden ja äänneiden kehitystä mittaavien tutkimuksien avulla. Jos 4-6-vuotiaana ei ole kiinnostunut kirjaimista tai niiden opettelusta esikoulussa, voi lukemisen oppimisessa tulla hankaluuksia. Jos lapsi tunnistaa kirjaimet jo ennen koulun alkua, hän osaa todennäköisesti koulun alkaessa lukea. (Hakamo 2011, 17.)

Äänneisiin liittyvät ongelmat kielen kehityksessä liittyvät joko artikulaatioon tai äännejärjestelmään. Suomen kielessä hankaluuksia aiheuttaa erityisesti r-äänteen kielenkärkitäry ja s-äänteen paikantuminen suussa. Puheeseen voi vaikuttaa myös ääntöelinten eli huulten, kielen, suulaen ja kurkunpään vääränlainen sijainti tai muoto, niiden häiriintynyt yhteistoiminta, liikkeiden ajoitus, suunta tai epätarkkuus. Jos lapsella on vaikeuksia sanojen taivutuksessa ja lauserakenteissa, se näkyy kielen sääntöjärjestelmän hallinnan vaikeuksina. Vaikeudet voivat johtua myös kyvyttömyydestä taivuttaa sanoja. Sanavaraston vähäisyys, kuulomuistin heikkous tai kuullun ymmärtämisen hitaus saattaa johtua kielen merkityksiin liittyvistä häiriöistä. Tällöin lapsi ei myöskään osaa käyttää kieltä asiaan kuuluvasti tai vuorotella puhumista ja kuuntelua vuorovaikutustilanteissa. (Hakamo 2011, 17-18.)

Lapsen ensimmäiset vuodet ovat tärkeimpiä kielen kehityksen kannalta, joten lapsen kielen kehityksen tukemiseen tulee kiinnittää huomiota mahdollisimman aikaisin. Jotta lapsen kehitystä voi tukea, pitää tunnistaa lapsen erityistarpeet. Opettajan keinona on lapsen tietojen ja taitojen tarkka arviointi, jonka avulla hän näkee, mitä ja miten lapsi on oppimassa. Näin opettaja pystyy suunnittelemaan sellaista pedagogista toimintaa, joka vastaa lapsen kehitykseen. Toimintaa voi suunnitella yksittäistä lasta ajatellen, mutta samalla myös muu lapsiryhmä hyötyy toiminnasta. Jos lapsella on kielellinen erityisvaikeus, kehityksen tukemisen suunnittelun apuvälineenä toimii kuntoutussuunnitelma, johon kirjataan lapsen tiedot ja kuvaus, tavoitteet, kasvatuksen sisällöt ja keinot, yhteistyö, arviointi ja seuranta. (Alijoki 2011, 78-79.)

Lasten kielellisen kehityksen tukemisessa käytetään varhaiskasvatuksen pedagogisia keinoja. Erityispedagogisia menetelmiä käytetään, jos tuen tarve on suuri. Lapsilla, joilla on kielellinen erityisvaikeus, aikuisen antama tuki on apuna lapselle omien mahdollisuuksien mukaan etenemisessä. Aikuisen tehtävänä on kannustaa lasta ja huomioida vuorovaikutus lapsen kanssa. Leikki, pelit, sadut, liikuntatuokiot, laulut ja musiikki ovat yleisiä tukemisen menetelmiä. Erityispedagogiset menetelmät ovat järjestelmällisesti eteneviä harjoitusohjelmia, jotka pohjautuvat teoriaan. Osa niistä on suunniteltu ajatellen lasten tiettyjä vaikeuksia, mutta monet niistä tukevat kaikkien lasten kehitystä. (Alijoki 2011, 79.)

Olellainen merkitys lapsen kielellisen tietoisuuden kehittymiselle ennen kouluikää on kielellisen ympäristön innostavuudella. Tärkeät asiat kielen kehityksen kannalta sattuvat usein huomaamatta, ilman että lapsi huomaa harjoittelevansa niitä. Jos lapsella on hankaluuksia erottaa äänneitä, jotka kuuluvat sanoista, tulisi hänen arkiseen toimintaansa sisältyä sana-leikkien avulla riittelyä, loruttelua ja rytmittelyä sekä sanojen tavuttamista taputtaen. Lasten kanssa tulisi harjoitella myös äänne-kirjain vastaavuuksia, sillä se auttaa lasta erottamaan kuulemansa kirjaimen ja kirjoittamaan sen kuulemansa äänneen perusteella. Jos lapsiryhmässä on joku, joka on kielellisessä kehityksessään merkittävästi eri vaiheessa kuin toiset lapset,

hänelle voidaan pitää omia harjoitushetkiä yksin tai yhdessä jonkun toisen samantasoisen lapsen kanssa. Niissä opeteltuja asioita voidaan harjoitella myöhemmin yhdessä koko ryhmän kanssa. (Alijoki 2011, 80.)

Kaikki kielen kehitystä tukeva toiminta ei tapahdu suunnitellussa toiminnassa, vaan lapsen käsitevarasto laajentuu myös perushoitotilanteissa. Esimerkiksi pukemistilanteissa aikuinen voi auttaa lasta tunnistamaan kehon oikean ja vasemman puolen, ruokaillessa voidaan opetella ruokailuvälineiden nimiä ja ulkoillessa tunnistaa yhdessä eri puulajeja. Kasvattajan tulee olla tarkkana nähdäkseen, miten lasten sanavarastoa voi kasvattaa huomioiden jokaisen lapsen taidot. Aamupiireissä harjoitellaan paikan ja ajan käsitteitä, kun lapsi oppii monien toistojen avulla viikonpäivät, kuukaudet ja ajankulun. On tärkeää, että jokainen lapsi saa aikaa vastata, tarpeen tullen aikuinen voi antaa sanasta pieniä vihjeitä. (Alijoki 2011, 81-82.)

Kielellisten taitojen kehittymisessä auttaa, jos lapsi pystyy yhdistämään opeteltavaa asiaa taustatietoon, jota hänellä on ennestään. Tähän tarkoitukseen sopii hyvin aikuisen ja lapsen yhteiset lukuhetket. Kasvattajan vastuulla on valita kirjoja, jotka tarjoavat lapselle kielellisiä taitoja laajentavia kokemuksia. Aikuisten ja lasten yhteiset lukuhetket saavat aikaan lapsessa positiivisen asenteen lukemiseen ja kehittävät kielellisiä ja lukemisen valmiuksia. Tärkeää lukuhetkissä on aikuisen aito läsnäolo ja lapsen motivaation ja kiinnostuksen kohteiden huomioiminen. Kun lukuhetkelle otetaan vain pari lasta, kirjasta voidaan keskustella ja tehdä tuokiosta yksilöllisempi. Tarinoilla ja jutustelulla on itse lukemisen lisäksi paljon merkitystä kielen kehityksen kannalta. (Alijoki 2011, 82-83.)

## 7 Vuorovaikutus

Ihmisten kokemukset omasta elämästään syntyvät vuorovaikutuksessa toisten ihmisten sekä ympäristön kanssa. Vuorovaikutus edellyttää ihmisen suuntautumista toisen toimintoihin ja se on perusluonteeltaan vastavuoroista. Vuorovaikutus on usein tiedostamatonta ja se toimii kulloisenkin tilanteen vaatimalla tavalla. Kuitenkin puhuttaessa ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, sillä tarkoitetaan tietoista vuorovaikutusta, viestintää. Tavoitteellinen ajatusten, tietojen, tarpeiden ja tunteiden ilmaisu sekä toisten ihmisten ilmaisujen vastaanottaminen on viestinnän keskiössä. Viestinnän keinot ovat monet ja ne voivat olla joko kielellisiä tai eikielellisiä. Kieli, ilmeet, eleet, katsekontaktit ja liikkeet ovat kaikki vuorovaikutuksen keinoja. (Alijoki 1998, 9; Launonen 2007, 6.)

Vuorovaikutustaitojen omaksuminen alkaa jo vauvana. Vastasyntyneet ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä ja sen ihmisten kanssa, vaikka he eivät aktiivisesti osaa vaikuttaa toisten ihmisten toimintaan. Tärkeät vuorovaikutuskokemukset perustuvat vanhempien viritäytymisestä vauvan tunnetilaan ja vuorovaikutusrytmiin. Vauvan toimintaa tulkitaan ja tul-

kinnasta nousseisiin viesteihin vastataan lasta palkitsevalla tavalla. Näin lapsi otetaan mukaan keskusteluun aktiivisena keskustelukumppanina. Aikuiset tunnistavat vaistomaisesti lapsen tuen tarpeet ja omalla toiminnallaan luovat tarpeelliset kommunikaation tukirakenteet. Tämä mahdollistaa lapsen selviytymisen niistä vuorovaikutuksen toiminnoista, jotka hän seuraavaksi oppii. Vähitellen lapsi oppii saamalla onnistumisen kokemuksia hallitsemaan toiminnot itsenäisesti ja uusien toimintojen oppiminen voi alkaa. Nämä kaikki ovat alkua lapsen kasvamiselle omien vuorovaikutuskokemustensa sekä oppimisensa avulla yhteisön itsenäiseksi jäseneksi. (Launonen 2007, 7-8.)

Aikuisten vastuulla on pienten lasten kanssa niin vuorovaikutuksen synnyttäminen kuin ylläpitäminen. Tähän ei välttämättä tarvitse kohdistaa erityistä huomiota, sillä usein aikuinen suuntaa vaistomaisesti lapsen huomiota eleillä ja kysymyksillä. 1-2-vuotiaiden kanssa kielellinen vuorovaikutus toimii usein aikuisten aloitteista ja ohjauksesta. Esimerkiksi äiti kysyy lapselta ”Mikä tässä on?” samalla kun näyttää kirjasta pupun kuvaa. Tähän lapsi vastaa ”Pupu”. Tilanne tyydyttää molempia tunnetasolla, ja aikuinen palkitsee lapsen oikeasta vastauksesta hyväksyvin elein, ilmein ja sanoin. (Alijoki 1998, 10.)

Välineellinen vuorovaikutus on lisääntynyt huomattavasti viime vuosina. Erilaiset pelit, videot, tietokoneet ja kännykät ovat vahvasti osa alle kouluikäisten elämää, ja lapset ovat niistä hyvin kiinnostuneita. Yhdessä saatetaan katsoa televisiota tai pelata tietokonepelejä. Yhdessäolon sisältö perustuu välineelle, jonka vuoksi vuorovaikutus ihmisten välillä vähenee. Toisaalta taas lasten tarve suoraan vuorovaikutukseen aikuisen kanssa on lisääntynyt. Jos lapselle annetaan mahdollisuus valita ihmisen ja tietokoneen välillä, lasten valinta vuorovaikutuskumppaniksi on ihminen. Tämä valinta tulee varhaisina vuosina luonnostaan, ja aikuisen tehtävänä on vastata tähän tarpeeseen. Vaikka nykypäivänä lapsia kiehtovat erilaiset pelit ja tekniset vempaimet, tulisi aikuisten tarjota lapsille myös satuja, leikkejä, liikuntaa ja loruja arjen yhteisiin kokemuksiin. (Alijoki 1998, 11.)

Lapselle lukemisella on suuri merkitys paitsi tekstin ymmärrettäväksi tekemisen, myös vuorovaikutuksen kannalta. Aikuisen lukiessa lapselle hän antaa välittämisen ja läheisyyden kokemuksen lapselle. Turvallisessa tilanteessa lapsella on mahdollisuus käsitellä kipeitäkin asioita ja tunteita aikuisen kanssa. Vuorovaikutustaitojen kehittymiseen avautuu uusia uria, kun kirja alkaa tulla lapselle tutuksi; hän oppii keskittymään kuuntelemiseen ja yhdistämään kuulemansa kirjassa oleviin kuviin. Luettu teksti avaa mahdollisuuden keskustelulle ja kysymyksille, joiden ei tarvitse liittyä arkeen. Lapselle lukeminen kartuttaa sana- ja käsitevarastoa, riimit ja lorut auttavat rytmittämään kehittämisessä sekä valmistavat lasta lukemaan ja kirjoittamaan. Lapselle lukeminen on antoisa kokemus myös aikuiselle; se antaa yhdessäolon kokemuksia ja palkitsee aikuisen antaman ajan lapsen myönteisten vuorovaikutustaitojen kehittymisenä. (Alijoki 1998, 11.)



## 7.1 Ei-kielellinen ja kielellinen vuorovaikutus

Suurin osa ihmisen viestinnästä on ei-kielellistä. Siihen kuuluvat eleet, ilmeet, kosketukset, hajut, maut ja liikkeet, jotka tulkitaan ja ymmärretään vaistonvaraisesti sanoja tärkeämmiksi viesteiksi. Etenkin tunteita ilmaistaan kasvojen ilmeillä ja katse voikin kertoa vuorovaikutustilanteen tunneilmastosta. Katseet myös säätelevät puheenvuoroja puhujan ja kuulijan välillä. Käsien liikkeet puolestaan rytmittävät puhetta tai niillä voidaan korostaa tärkeitä asioita. Ei-kielellinen viestintä on usein tiedostamatonta ja sen hallinta ja kehittäminen vaatii työtä, sillä sen taustalla vaikuttavat tunteet ja vaistot. Kasvojen liikkeitä voi harjoitella hallitsemaan, mutta eleet, vartalon liikkeet tai ääni saattavat paljastaa henkilön oikeat tunteet. (Alijoki 1998, 12.)

Kielellisen vuorovaikutuksen perusta on yhteinen kieli, se että ymmärretään samoilla sanoilla samoja asioita. Kielelliset viestit eivät kuitenkaan ole merkityksellisiä yksinään, vaan niitä joko vahvistavat tai jopa mitätöivät ei-kielelliset viestit. Erilaisissa vuorovaikutussuhteissa, esimerkiksi perhesuhteissa ja työsuhteissa, kielenkäyttö on erilaista. Kielen käyttökulttuuri opitaan vanhemmilta: kuinka puhua kotona, koulussa, vieraille tai vanhuksille. Jotta ihminen voisi selviytyä kaikista vuorovaikutustilanteista, joita eteen tulee, on useiden eri kielellisten koodien hallitseminen omalla äidinkielellä tärkeää. Jotta lapsi oppisi kielenkäytön erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, tulisi hänellä olla mahdollisuus vaatia, pyytää, käskä ja kutsua. Lasten tulisi myös saada osoittaa erilaisia tunteita kielen avulla, kuten rakkautta, hellyyttä, vihaa, pelkoa ja inhoa sekä kertoa, määritellä, kuvailla ja selittää. Lapset ottavat mallia aikuisten kielenkäytöstä, joten on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, millaisiin vuorovaikutustilanteisiin lapsia viedään. Aikuisten tehtävänä on valita, mistä he antavat lapsilleen vuorovaikutusmallin. (Alijoki 1998, 13.)

Vuorovaikutus kuuluu olemassaolon peruselementteihin. Vastavuoroisuus mahdollistaa minuuden peilaamisen ja uuden tiedon saamisen itsestä ja muista. Lapsella kieli ja puhe ovat merkittävässä asemassa vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. Kielen avulla ihminen oppii ja kartuttaa tietoa. Näiden tietojen saamiseksi ja jakamiseksi tarvitaan kielellisiä vuorovaikutustaitoja. Jo vauvaiässä vuorovaikutuksen sosiaaliset perustaidot, kuten kuunteleminen, aloitteiden tekeminen ja niihin vastaaminen, alkavat hahmottua. Aikuiset tekevät aloitteet ja suuntaavat lapsen tarkkaavaisuutta haluttuun suuntaan. Tämä edellyttää aikuisilta tietämystä lapsen kehityksen vaiheista, jotta he voivat tarjota oikeita asioita oikeaan aikaan. (Alijoki 1998, 14-15.)

## 7.2 Lasten keskinäinen vuorovaikutus

Päiväkoti mahdollistaa lasten vuorovaikutuksen ikätovereiden kanssa. Keskinäisessä vuorovaikutuksessa lapsilla on mahdollisuus tuoda itsenäisesti esille omaa toimijuuttaan eri lailla kuin vanhempien tai muiden aikuisten kanssa. Toisten kanssa vuorovaikutuksessa lapset perustavat erilaisia sosiaalisia asemia ja vertaavat omaa asemaansa muihin sekä saavat kokemuksia ryhmässä toimimisesta ja itse ryhmään kuulumisesta. Keskinäisillä suhteilla on suuri merkitys lasten identiteetin kehittämisessä; lapsilla on taitoa ja aloitekykyä oman toimintansa rakentamiseksi ja he pystyvät sopeutumaan sosiaalisiin tilanteisiin ja toimimaan niin, että tuottavat vuorovaikutukseen haluamiaan muutoksia. Kun tarkastellaan lasten sosiaalisia suhteita, tulee huomio kiinnittää niiden sosiaalisiin seurauksiin niin yksilölle, yhteisölle kuin yhteiskunnallekin. Tarkastelemalla niitä lähemmin voidaan nostaa esille tapoja, joilla lapset rakentavat, järjestävät ja muokkaavat omaa ja kanssatoimijoiden elämää vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Lehtinen 2000, 20-21.)

Lasten neuvotteluista voi havaita kahdentyyppistä vuorovaikutusta yhteisen leikin perustan rakentamisessa. Ensimmäisessä tavassa lapset omaksuvat ajatuksen toisen lapsen toiminnasta ja toistavat sitä oman leikkivälineen kanssa. Kyseessä ei kuitenkaan ole jäljittely, koska lapsen leikkiväline ei useinkaan ole sama kuin jäljittelyn kohteella, vaan samantyyppinen. Lapset siis saavat samoja tuloksia eri tavoin. Tällainen toiminta ilmentää lapsen luovuutta sekä kykyä irrottautua konkreettisesta tilanteesta. Samalla lapsi tuottaa jotakin uutta, mitä ei välttämättä olisi syntynyt lapsen toimiessa yksin. Toisessa vuorovaikutustavassa lapset aloittavat leikin samoilla esineillä (esimerkiksi roolileikki). Tällainen tilanne edellyttää leikkikaverin löytämistä sekä yhteisymmärrystä siitä, mitä leikkiä leikitään. Lapsiryhmissä voidaan todeta myös kolme erilaista vuorovaikutusmallia. Toimintaa, jossa lapsi havainnoi toisen lapsen toimintaa ja laajentaa omaa toimintaansa sen perusteella, kutsutaan tarkkailuksi ja jäljittelyksi. Neuvottelussa, suostumisissa ja samanmielisyydessä tavoitteisiin pyritään yhdessä ja partnerit harjoittavat täydentävää tai samaa toimintaa. Toisen lapsen opastaessa toista on kyse nimensä mukaisesti opastavasta vuorovaikutuksesta. (Kronqvist 2004, 21-22.)

Sääntöleikkien ja pelien luonteeseen kuuluu säännöllinen vuorottelu pelin etenemiseksi. Lasten keskittyntä ja pitkäjänteistä toimintaa on havaittavissa pelejä pelattaessa, sillä ne saattavat kestää pitkään eikä niitä yleensä voi jättää kesken. Pelit tuovat myös esiin lasten toiminnallisuuden sekä suunnittelualoitteet. Sääntöleikit kertovat, kuinka lapsi havaitsee, ymmärtää, arvioi ja koordinoi niin tavoitteita kuin leikin sääntöjä yhdessä muiden kanssa. Sääntöleikin ilmaantuessa johtavaksi toiminnaksi, lapsi pystyy aiempaa paremmin omien toimien ja halujen siirtoon sekä tavoitteiden neuvotteluun yhdessä toisten kanssa. (Kronqvist 2004, 93-94, 96.)

## 8 Tutkimusmenetelmät

### 8.1 Havainnointi

Tieteellisessä tutkimuksessa yhtenä metodina käytetään havainnointia, jonka avulla kerätään havaintoja tutkimuksessa. Uusitalon mukaan havainnointi on tietoista tarkkailua asioiden ja ilmiöiden näkemisen sijaan. Havaintoja kerätään tutkimusta varten sekä luonnollisissa ympäristöissä että laboratorio-olosuhteissa. Etuna luonnollisissa ympäristöissä tehdyille havainnoille on, että ne tehdään asiayhteydessä ja kontekstissa, joissa ne ilmenevät. Yksittäisen ihmisen toimintaa ja hänen vuorovaikutustaan toisten ihmisten kanssa tutkittaessa havainnointi on sopiva väline. Lisäksi havainnointi on toimiva metodi tekstejä, esineitä, kuvia, luontoa ja ympäristöä tutkittaessa. Havainnointi on tärkeä väline etenkin lapsia ja nuoria sekä vaikeasti ennakoitavia että nopeasti muuttuvia tilanteita tutkittaessa. Havainnointi on ainutkertainen tapahtuma, joten havainnointia ei voi toistaa. Havainnoijien kokemusmaailmat vaikuttavat siihen, kuinka heidän havaintonsa eroavat toisistaan. Ensisijaisesti havainnointi nähdään laadullisen tutkimusmenetelmän aineistonkeruutapana. (Vilka 2006, 37-38.)

Kasvattajan on tärkeää havainnoida lasta ja hänen toimintaansa eri konteksteissa, jotta hän oppisi ymmärtämään lasta ja tämän tarpeita. Mitä lähemmäksi kasvattaja pääsee lapsen sisäistä maailmaa, sitä paremmin havainnointi onnistuu. Lapsen turvallisuudentunne vahvistuu kasvattajan läsnä ollessa ja samalla heidän keskinäinen luottamussuhteensa lujittuu. Kasvattajalta vaaditaan havainnoinnissa keskittymistä, läsnäoloa sekä avointa ihmettelyä ja kysymyksiä. Näiden lisäksi kasvattajalla tulee olla käsitys siitä, mitä havainnoidaan. Kasvattaja kiinnittää huomiota erityisesti lapsen vahvuuksiin ja valmiuksiin sekä voimavaroihin. Havainnoissaan kasvattajan tulee ottaa huomioon tilanteeseen vaikuttavat tekijät. Kasvattaja huomioi myös sitä, onko lapsen toiminta lähtöisin lapsesta itsestään vai onko toiminta lähtöisin esimerkiksi aikuisesta. Havainnoidessamme oma läsnäolomme ja vuorovaikutuksemme vaikuttavat lapsen toimintaan. (Havainnointi ja pedagoginen tuki 3-5-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa 2008, 44.)

Havainnoinnin tavoitteena on pyrkiä kuvailemaan kokemuksia ja havaintoja arkikielellä, tarkistaa omien olemassa olevien oletuksien paikkaansa pitävyyttä ja löytää tuoreita oivalluksia. Lapsen käyttäytymistä ja toimintaa tulisi havainnoida kokonaisvaltaisesti arjen eri konteksteissa. Havainnoinnin kohteeksi voidaan valita tietty kehityksen osa-alue, jos tarve näin vaatii. Erityisesti leikissä on tärkeää havainnoida, mitä ja miten lapsi käyttää esineitä, kuinka lapsi ilmaisee tunteitaan, miten lapsi aloittaa leikin ja kauanko leikki kestää, ketkä leikissä ovat mukana, leikin konteksti, millaisia rooleja lapsella on leikissä sekä kuka leikin roolit on jakanut. (Havainnointi ja pedagoginen tuki 3-5-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa 2008, 45.)

Havaintoja kirjataan muistiin, jotta niihin on mahdollista palata myöhemmin. Havaintoja on hyvä verrata keskenään muiden tekemien havaintojen kanssa. Havainnot kirjoitetaan muistiin, sillä muistinvarainen tieto on muuttuvaa. Apuvälineenä kirjoittamisen lisäksi voidaan hyödyntää esimerkiksi videokuvausta, valokuvausta tai äänittämistä. Havainnoista saadaan tietoa havainnoitavan sen hetkisestä tilanteesta ja yksilöllisestä kehityksestä. Näiden tietojen pohjalta kasvattaja kykenee luomaan lapselle hänen kehitystarpeitaan vastaavia oppimismahdollisuuksia päivän eri konteksteissa. (Havainnointi ja pedagoginen tuki 3-5-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa 2008, 45.)

## 8.2 Videointi havainnoinnin välineenä

Videomateriaalin avulla tutkimustuloksia voidaan varmentaa laadullisessa tutkimuksessa. Videolta on mahdollista tarkistaa, mitä kuvaustilanteessa tapahtui ja missä järjestyksessä. Pelkän muistin varassa toimimisessa vaarana on, että jotain on jäänyt huomaamatta tai että asiat ovat menneet väärään järjestykseen. Videointi ei kuitenkaan ole objektiivisempi tai tarkempi menetelmä muihin materiaalinkeruumenetelmiin verrattuna. Videomateriaalin luotettavuus riippuu siitä, kuinka osallistujat reagoivat kuvaamiseen, millainen on videokuvan laatu, miten itse kuvauskohteet on valittu ja miten kuvaus on järjestetty. (Vienola 2005.)

Tutkimuksissa videointia käytetään yleensä havainnoinnin apuvälineenä. Havainnointi voidaan jakaa piilohavainnointiin ja osallistuvaan havainnointiin tai systemaattiseen havainnointiin ja osallistuvaan havainnointiin. Piilohavainnoinnissa tutkimusta tehdään tutkittavan tietämättä, kun taas systemaattisessa tutkimuksessa havainnointi voidaan tehdä esimerkiksi luokkahuoneessa tai laboratoriossa. Etupäässä videointia käytetään kuitenkin osallistuvassa havainnoinnissa, sillä videokameran piilottaminen on vaikeaa ja kuvaaja saattaa joutua liikkumaan tilanteiden mukaan. Kamera voi myös saada havainnoijan roolin, jos havainnoija jättää kameran kuvaamaan ja poistuu itse tilanteesta. (Vienola 2005.)

Videon käyttö sopii erinomaisesti tilanteen kokonaiskuvan saamiseen. Havainnoija havainnoi vain niitä asioita, johon hänen huomionsa kulloinkin kiinnittyy, myös kameran kanssa. Samasta tilanteesta otettu laajan näkymän videokuva antaa mahdollisuuden tarkastella myös niitä asioita, joita havainnoija ei siinä tilanteessa huomannut. Videomateriaali siis sisältää enemmän informaatiota, kuin paikalla on huomattukaan. (Vienola 2005.)

Videointimateriaalin etuna on, että sitä voidaan katsoa ja tulkita uudelleen. Näin myös toiset tutkijat pääsevät tarkastelemaan tutkimuksen validiteettia. Etuna on myös se, että videomateriaalissa tapahtumat pysyvät aina samana ja tutkimustulokset voidaan milloin tahansa arvioida uudelleen. Samoin kuin määrällisissä mittauksissa, myös laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista kehittää arviointimittareita, joiden avulla voidaan laskea luotettavuutta. Mittauk-

sen tulos on riippuvainen siitä, miten huolellisesti arvioija on perehtynyt mittarin käyttöön. (Vienola 2005.)

Luotettavuutta voidaan arvioida usein eri tavoin. Luotettavin menetelmä objektiivisuuden kannalta on käyttää kahta rinnakkaista arvioijaa, jotka toisistaan riippumatta arvioivat samat videot. Kahden ulkopuolisen arvioijan käyttöön ei kuitenkaan aina ole mahdollisuutta, joten toinen arvioijista voi olla itse tutkija. Videoiden arvioinnin työläyden vuoksi on mahdollista, että tutkija ei löydä toista arvioijaa. Tällaisessa tilanteessa tutkija voi varmistaa luotettavuuden analysoimalla videot uudelleen. Jotta tulos olisi mahdollisimman luotettava ja edellinen arviointi vaikuttaisi mahdollisimman vähän uudelleen arviointiin, suositellaan, että arviointien välillä on kahden viikon tauko. (Vienola 2005.)

### 8.3 Haastattelu

Haastattelu on yksi menetelmä laadullisessa tutkimuksessa. Haastattelussa haastattelija ja haastateltava ovat suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, mikä tekee siitä tiedonkeruumenetelmänä ainutlaatuisen. Haastattelun etuna voidaan pitää sen joustavuutta; aineiston keruuta pystytään säätämään joustavasti tilanteen vaatimalla tavalla ja vastaajia myötäillen. Haastattelussa aiheiden järjestystä voidaan muuttaa, koska siinä on enemmän vastausten tulkintamahdollisuuksia verrattuna esimerkiksi postikyselyyn. Haastattelun etuna voidaan pitää myös sitä, että tutkimukseen vastaajiksi suunnitellut henkilöt yleensä saadaan mukaan. Jos aineistoa on syytä myöhemmin täydentää tai tutkija haluaa tehdä seurantatutkimusta, on hänen mahdollista tavoittaa haastateltavat tätä varten. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 193-195.)

Haastattelun sisältämät hyvät puolet voivat samalla olla myös ongelmia. Haastattelu on aikaa vievä tiedonkeruumuoto ja se tulee suunnitella huolellisesti. Aikaa vie myös haastattelijan kouluttautuminen haastattelijan rooliin ja tehtäviin. Haastattelijasta tai haastateltavasta aiheutuvat virhelähteet ovat toinen haastattelun ongelmista. Näitä voivat olla mm. haastateltavan oma kokemus haastattelusta uhkaavana tai pelottavana tilanteena. Haastateltavat saattavat antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia, mikä puolestaan heikentää haastattelun luotettavuutta. Haastateltavat saattavat haluta esiintyä esimerkiksi hyvänä kansalaisena, tietoja hyvin omaavana ja kulttuuripersonana tai moraaliset ja sosiaaliset velvollisuudet täyttävänä ihmisenä. Toisaalta on myös aiheita, joista haastateltavat mielellään vaikenevat, kuten sairauksista ja vajavaisuuksista, rikollisesta ja norminvastaisesta käyttäytymisestä sekä taloudellisesta tilanteesta. Tulosten tulkitsemisessa tulisi ottaa huomioon haastatteluaineiston konteksti- ja tilannesidonaisuus; tutkittavat voivat puhua haastattelussa eri lailla kuin jossain toisessa tilanteessa. (Hirsjärvi ym. 1997, 195-196.)

Haastattelu, vaikka onkin yhdenlaista keskustelua, eroaa tavallisesta keskustelusta siinä, että haastattelussa haastattelijalla on ohjat käsissään. Haastattelulla on tavoitteet ja sillä pyritään mahdollisimman pätevien ja luotettavien tietojen saamiseen. Teemahaastattelua voidaan pitää lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuotona. Sille ovat tyypillistä haastattelun teemat ilman tarkkoja kysymyksiä. Teemahaastattelu vastaa hyvin monia laadullisen tutkimuksen lähtökohtia, joten sitä käytetäänkin paljon kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. Teemahaastattelun aineiston tuloksia voidaan analysoida ja tulkita, sitä voidaan muokata tilastollisen analyysin vaatimaan muotoon ja sillä voidaan laskea frekvenssejä. (Hirsjärvi ym. 1997, 196-198.)

Haastattelu voidaan toteuttaa kolmella tavalla: yksilö-, pari- tai ryhmähaastatteluna. Nämä haastattelumuodot eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan niitä voidaan käyttää toisiaan täydentävinä. Yleisin haastattelumuoto kuitenkin on yksilöhaastattelu. Kasvatustieteellisissä tutkimuksissa saatetaan käyttää parihaastattelua, kun haastatellaan lapsia, nuoria ja lasten vanhempia. Useampien henkilöiden osallistuminen vaikuttaa haastateltavien luontevuuteen ja vapautuneisuuteen positiivisesti. Kuitenkin myös yksilöhaastattelussa vapautuneet ja luontevat keskustelut ovat mahdollisia. Tutkijan tehtävänä onkin miettiä, mikä menettely varmistaisi todennäköisesti parhaimman tuloksen hänen omassa tutkimuksessaan. Haastateltavien henkilöllisyys sekä tutkimuksen aihe vaikuttavat tähän valintaan. (Hirsjärvi ym. 1997, 199.)

Haastattelijan tulee valmistella haastattelu huolellisesti esimerkiksi varautumalla sekä puhe- laisiin että vähäsanaisiin haastateltaviin. Ennen varsinaista haastattelua haastattelijan olisi- kin hyvä tehdä koehaastatteluja. Näiden avulla haastattelijalla voi testata haastatteluteemojen toimivuutta. Käytännön asioihin liittyy haastattelussa mm. sopiminen haastattelusta, keskustelun avaukset sekä kysyminen ja vuoropuhelun ohjaaminen. Haastattelut voidaan toteuttaa myös puhelinhaastatteluna tai tietokonetta apuna käyttäen. (Hirsjärvi ym. 1997, 200-201.)

Teemahaastattelu on keskustelua, jonka tarkoitus on päätetty etukäteen. Teemahaastattelu- tilanteessa esiin tuotavat teemat ovat tarkasti etukäteen pohditut ja määritetyt. Joskus tutkimusongelman vuoksi on tärkeää, että asiat käsitellään aiemmin määritellyssä järjestyksessä, mutta joissain tapauksissa asioiden käsittelyjärjestyksen määräävät ne asiat, joihin keskustelu luonnostaan ohjautuu. Teemahaastattelun etuna on, että se perustuu haastateltavan aidoille subjektiivisille kokemuksille. Haastateltavan kertomukset eivät kuitenkaan saa liikaa johdatella haastattelun kulkua. Tällöin haastattelut eivät ole vertailukelpoisia, ja tutkijan on jälkeinpäin hankalaa jäsenellä aineistoa ja muodostaa siitä johtopäätöksiä. (Teemahaastattelu 2013.)

Teemahaastattelun tulkinnassa on kaksi etenemispolkua. Ensimmäinen tulkinta pysyy tiukasti aineistossa ja analysoinnin kohteena ovat vain aineistossa esiintyvät asiat. Edellä mainittu

tapa toteutuu yleisesti teksti- ja kertomusanalyseissa sekä diskurssianalyysissa. Toisen tavan lähtökohtana on aineisto, joka toimii tutkijalle pohdiskelujen ja tulkintojen apuvälineenä. Tulkintojen tekeminen nähdään laadullisessa tutkimuksessa ongelmallisena vaiheena, koska muodollisia ohjeita ei ole. Tulkinnoissaan tutkijan tulisi tavoitella teoreettisen ajattelun tasoa, jolloin teorian keinoilla etsitään toimivia teoreettisia tulkintoja, jotka toimivat yleisestikin. Kvalitatiivisessa aineistossa on mahdollista pitäytyä kuvailevassa tutkimuksessa. (Teema-haastattelu 2013.)

Käytännössä teema- ja syvähaastattelut ovat sama asia, sillä periaatteessa teemahaastattelun keinoin on mahdollista päästä niin syvälle vastaajan kokemusmaailmaan kuin tahdotaan. Niin syvä- kuin teemahaastattelussakin on mahdollista palata haastateltavan asioihin uudelleen, jos haastateltava on yhteistyöhaluinen. Tämä osoittaa, että syvähaastattelu ei tuo juurikaan mitään uutta verrattuna teemahaastatteluun. (Syvähaastattelu 2013.)

#### 8.4 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysilla yritetään saada tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jonka tarkoituksena on sanallisesti kuvailla dokumenttien, esimerkiksi kirjojen, kirjeiden ja haastatteluiden, sisältöä. Varsinaisia johtopäätöksiä sisällönanalyysi ei anna, mutta sen avulla aineisto on mahdollista järjestää niin, että tutkija itse tekee tutkimuksestaan johtopäätökset. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105, 107.)

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on Milesin ja Hubermanin (1984) mukaan kolmivaiheinen prosessi, jonka osat ovat aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely sekä abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden tekeminen. Aineiston pelkistämässä aineistosta poistetaan kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen. Aineistona voi olla esimerkiksi litteroitu haastattelu tai jokin muu dokumentti. Pelkistäminen voi olla tiedon pilkkomista pienempiin osiin tai sen tiivistämistä, jolloin tutkimustehtävän mukaan aineiston pelkistäminen tehdään litteroimalla tai olennaiset ilmaukset koodaamalla. Aineiston ryhmittelyssä alkuperäisestä aineistosta tehdyt ilmaisut käydään läpi ja aineistosta etsitään joko samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia tai mahdollisesti molempia. Samaa asiaa merkitsevät käsitteet jaetaan ryhmiin sekä luokitellaan ja nimetään luokan sisällön mukaan. Yksittäisten tekijöiden sisältyessä yleisempiin käsitteisiin aineisto tiivistyy. Aineiston ryhmittelyssä tarkoitus on tehdä tutkittavasta asiasta alustavia kuvauksia ja rakentaa pohja tutkimuksen perusrakenteelle. Viimeinen vaihe aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa on aineiston abstrahointi, jossa tutkimuksen kannalta olennainen tieto erotetaan ja näistä muodostetaan teoreettiset käsitteet. Abstrahoinnissa alkuperäisessä aineistossa olevista kielellisistä ilmauksista edetään teoreettisten käsitteiden avulla johtopäätöksiin. Hämäläisen (1987) mukaan abstrahointi on prosessi, jossa yleiskäsitteiden avulla tutkija muodostaa kuvauksen tutkimuskohteesta. Näin uutta teo-

riaa muodostetaan samaan aikaan, kun teoriaa ja johtopäätöksiä verrataan alkuperäiseen aineistoon. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110-115.)

## 8.5 Luotettavuus ja eettisyys

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu erilaisia tutkimusperinteitä, minkä vuoksi laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on tarkasteltu monista näkökulmista, eri asioita painottaen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta keskusteltaessa esille nousevat kysymykset totuudesta ja tiedon objektiivisuudesta. Tutkijan puolueettomuus on otettava huomioon tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida käsitteiden reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, onko tutkimustulokset toistettavissa ja validiteetilla sitä, että onko tutkimuksessa tutkittu, mitä on pitänyt tutkia. Edellä mainittujen käsitteiden käyttö ei vastaa täysin laadullisen tutkimuksen tarpeisiin, sillä ne ovat peräisin määrällisen tutkimuksen kentältä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole yksiselitteistä ohjetta erilaisten tutkimusperinteiden takia. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tärkeitä asioita ovat tutkimuksen kokonaisuus ja siihen liittyvä johdonmukaisuus, tutkimuksen kohde ja tutkimuksen tarkoitus, tutkijan omat sitoumukset tehdä kyseistä tutkimusta, valitut aineistonkeruumenetelmät, tutkimuksen tiedonantajat, tutkijan ja tiedonantajan välinen suhde, tutkimuksen kesto, aineistoon käytetyt analyysikeinot ja johtopäätökset, tutkimuksen eettisyys ja tutkimuksen kokoaminen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 131-133, 135, 138.)

Tutkimus ja etiikka ovat yhteydessä toisiinsa, koska tutkijan eettiset näkökulmat vaikuttavat tutkimuksessa tehtäviin ratkaisuihin ja tutkimustulokset vaikuttavat eettisiin valintoihin. Ensimmäistä yhteyttä kutsutaan tieteen etiikaksi. Tieteen etiikassa on hyvä pohtia seuraavia kysymyksiä: millaista on hyvä tutkimus, onko tiedon jano hyväksyttävää ja onko se hyväksyttävää kaikissa asioissa, mitä tutkitaan eli miten tutkimusaiheet valitaan, millaisia tutkimustuloksia tutkija saa tavoitella ja millaisia keinoja tutkija saa käyttää. Myös tutkimuskohteen valinta on eettinen kysymys. Tutkijan eettiset valinnat ovat yhteydessä vahvasti tutkimuksen uskottavuuden kanssa. Tutkimuksen uskottavuus perustuu tutkijan noudattamiin hyviin tieteellisiin käytäntöihin. Hyvien tieteellisten käytäntöjen, kuten rehellisyyden ja vilpittömyyden noudattaminen on tutkijan vastuulla. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 122-123, 126, 129-130.)

Meidän opinnäytetyömme kannalta tärkeää tutkimuksen eettisyydelle oli hankkia tutkimukseen luvat myös lasten vanhemmilta, jotta he tiesivät lapsensa osallistumisesta pelihetkiin. Tutkimuksen aikana kasvattajien ja lasten henkilöllisyydet pysyivät täysin meidän tiedossamme, minkä johdosta tutkimukseen osallistujien anonymiteetti on turvattu. Opinnäytetyön loppuvaiheessa hävitimme tutkimukseen liittyvät video- ja haastattelumateriaalit sekä vanhemmilta saadut lupalaput.



Tutkimuksen aikana peliä oli tarkoitus pelata kolme kertaa siten, että kumpikin ryhmä pelaa jokaista pelin teemaa yhden kerran. Näin ollen pelikertojen määrä olisi lisännyt tutkimuksen luotettavuutta. Päiväkodin aikataulusyiden takia pelikertoja oli vain kaksi. Luotettavuutta lisää kuitenkin kahden lapsiryhmän osallistuminen pelihetkiin ja kahden kasvattajan haastattelu. Tutkimuksemme olisi kuitenkin ollut luotettavampi, jos sekä pelaavia ryhmiä, pelikertoja että haastateltavia olisi ollut useampia. Kasvattajia haastateltiin avoimin kysymyksin, jotta he saivat kertoa vapaasti näkemyksistään tarkasti strukturoidun haastattelun sijaan. Luotettavuuden kannalta pidämme tärkeänä, että meillä on mahdollisuus esittää kasvattajille tarkentavia kysymyksiä, jos tarve vaatii.

## 9 Haastattelun analysointi

Sisällönanalyysiä käyttäen tiivistimme litteroidun haastatteluaineiston. Sisällönanalyysin keinoin jäsentelimme aineistoa, minkä avulla teimme johtopäätökset. Ensimmäiseksi pelkistimme aineiston tekemällä alkuperäisistä ilmauksista pelkistetyt ilmaukset. Sitten ryhmittelimme samankaltaiset kaltaiset ilmaukset vierekkäin, minkä jälkeen teimme niistä käsitteitä.

Haastattelukysymyksemme olivat:

- 1) Millaiset pelin ohjeet ovat mielestäsi?
- 2) Mitä mieltä olet pelin
  - a) visuaalisesta ilmeestä?
  - b) pelin kestosta?
  - c) pelin pelattavuudesta?
  - d) pelin tehtävistä?
- 3) Miten peli toimii kielen kehityksen tukena?
- 4) Miten peliä voisi mielestäsi kehittää?

Yläluokka	Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
<p>Höpsistä pussiin - peli kielen kehityksen tukena</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ”No varmaan peli kun peli tavallaan niinkun toimii, siinä tulee niin paljon, pitää opetella niit kuuntelutaitoja ja ohjeiden ymmärtämistä ja tietysti siinä on hirveen tärkeitä et aikuinen selkeästi kertoo ne ohjeet.”</li> <li>• ”Niin tota toimii, ne on kaikki semmosia asioita mitkä normaalisti kuuluu siihen kielen kehityksen tukemiseen.”</li> <li>• ”Ne on suoraan niinkun sitä semmosta, mitkä esimerkiks tossa esiopetussuunnitelmassa -- riittelyt ja tavutukset on ihan siellä tulevat niissä tehtävissä mukana. Ja jotka on tosi tärkeitä.”</li> <li>• ”Ja sitä kielellistä tietosuutta lisää ja niitä ihania aha-elämyksiä, nimenomaan nuo riimit. Et se ihana oivallus sit et hei mä huomasin, ja se varmaan näkyy siinä videolla tosi hyvin sitten ne semmoset onnistumiset.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kaikista peleistä oppii kuuntelutaitoja ja ohjeiden ymmärtämistä</li> <li>• Pelin asiat kuuluvat kielen kehityksen tukemiseen</li> <li>• Riittelyt ja tavutukset kuuluvat esiopetussuunnitelmaan</li> <li>• Riittelyt tuottavat lapsille aha - elämyksiä ja lisäävät kielellistä tietoisuutta</li> </ul>	<p>Kuuntelutaidot</p> <p>Kielen kehityksen tukeminen</p> <p>Kielellinen tietoisuus</p>
<p>Pelin ohjeet</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ”En ollu siihen hirveesti ehtiny tutustua etukäteen, että yhen kerran olin lukenut ne ja sitten ruvettiinkin pelaa lasten kaa, niin mun mielestä ne oli selkeet.”</li> <li>• ”Ja semmoset ettei tarvitse kauheesti etukäteen tutustumista, eli sillä tavalla hyvä peli että sen voi nopeasti ottaa käyttöön -- mikä on taas arvokas asia täs meidän hommassa. ”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ohjeisiin ei tarvitse tutustua etukäteen</li> <li>• Pelin voi ottaa nopeasti käyttöön</li> </ul>	<p>Helppokäyttöisyys</p>

<p>Pelin visuaalinen ilme</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ”Nää on semmoset niinkun aidot piirustukset, et nää ei oo mistään otettu, mistään mitään valmiita kuvia.”</li> <li>• ”Ja värit on rauhalliset, ei oo semmoset päällekyyvät. Se tuntui kivalta.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pelissä aidot piirustukset →</li> <li>• Kuvien värit ovat rauhalliset →</li> </ul>	<p>Aito kuvitus</p> <p>Rauhalliset värit</p>
<p>Pelin kesto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ”Mun mielestä se oli aika sopiva.”</li> <li>• ”Mutta se on tosi hyvä kun se on tommosina erillisinä paketteina niin niitä voi pelata vaikka yhen päivässä. -- Sillä tavalla palvelee paremmin kun se että ne kaikki liittyis jotenkin toisiinsa, että se ois vasta valmis kun kaikki kolme kasaa on men-ty läpi. Niin pystyy sen tilanteen mukaan toimi-maan.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pelin kesto on sopiva →</li> <li>• Pelatessa pystyy toimimaan tilanteen mukaan, sillä kortit ovat erillisinä paketteina →</li> </ul>	<p>Sopiva kesto</p> <p>Tilanteen mukainen toiminta</p>
<p>Pelin pelattavuus</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ”Lapsilla meni aika paljon sitten sen toisen pelin kohalla jo siihen, että ne niinkun rupes vaan sitä kuvaa vääntämään, tavallaan et sitten jotenkin ehkä et eka tehdään ne hommat ja sitten lopuks tehdään se kuva vaikka, niinkun yhdessä.”</li> <li>• ”Meillä tuli kanssa kilpailua siinä palapelin teossa et kuka saa laittaa mitkäkin palat paikalleen ja että saako varmaan jokainen tehdä sitä palapeliä.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensin tehdään hommat ja lopuksi kuva yhdessä →</li> <li>• Palapelin teossa tuli kilpailua →</li> </ul>	<p>Kuvan tekeminen lopuksi</p> <p>Kilpailu</p>

<p>Pelin tehtävät</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ”... Aattelee meitäkin kun se on se semmonen monistenivaska-- jos se ois valmiina tommosella pikku kortilla niin sehän ois ihan ihan tuhannen valtavaa, niinkun just oikeesti sellainen pedagoginen apu.”</li> <li>• ”Mun mielestä siis just tommosii kortteja pystyy itseasias noit suujumppajuttuja hyödyntää siis muutenkin kun periaattessa tos pelissä, ihan vaikka jossain päivä- tai aamupiirissä.”</li> <li>• ”Me tehtiin se suujumppa ja riimitely, et ne oli ainakin meille niinkun tosi sopivat ja hyvät meidän viisivuotiaille.”</li> <li>• ”Tehtävät oli kivat ja sitten se oli niinkun kiva että ne liitty niin hyvin tohon kuvaan -- Lapset sit niinkun rupes huomioimaan että ne liitty ne tota tietyt jutut sinne kuvaan.”</li> <li>• ”Tavutukset oli sikäli kivoja et ne on pitkiä ne sanat -- Kun tää on tämmönen peli, niin sit siinä saakin olla ja pitääkin olla vähän haastetta, niin aattelin just et ois ollu todella kiva joku krokoitiilikin tavuttaa. Et onhan se aika vaikea, mut sit siinä on taas se oma mielenkiintonsa ja hohtonsa.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kortteja pystyy hyödyntämään muutenkin kuin pelissä →</li> <li>• Suujumppa ja riimitely sopivia viisivuotiaille →</li> <li>• Kivat tehtävät, jotka liittyvät kuvaan →</li> <li>• Pitkät tavutussanat tuovat haastetta, mikä tuo mielenkiintoa ja hohtoa →</li> </ul>	<p>Tehtävien monipuolinen hyödyntäminen</p> <p>Ikätasolle sopivat tehtävät</p> <p>Tehtävien ja kuvien välinen yhteys</p> <p>Sopivan haastavat tehtävät</p>
<p>Pelin kehitystarpeet</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ”Niissä ohjeissa et se kuva ehkä muodostettais siihen vasta lopuks, niin se tavallaan ei sitten häiritse sitä tekemistä siinä niin paljon.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kuva muodostetaan vasta lopuksi →</li> </ul>	<p>Kuvan muodostaminen lopuksi</p>

## 10 Johtopäätökset

Tässä luvussa käsittelemme haastatteluista ja videomateriaalista saatuja tuloksia. Aineistosta tehtyjen luokitteluiden pohjalta tarkastelemme valitsemiamme yläluokkia, jotka ovat Höpsistä pussiin -peli kielen kehityksen tukena, pelin ohjeet, pelin visuaalinen ilme, pelin kesto, pelin pelattavuus, pelin tehtävät ja pelin kehittämistarpeet. Litteroidusta aineistosta saadut tulokset esitämme osittain suorina lainauksina ja osittain omin sanoin kerrottuna haastateltavan vastausten mukaan.

Haastattelusta kävi ilmi, että peli kehittää lasten kuuntelutaitoja ja ohjeiden ymmärtämiskykyä. Lisäksi kasvattajien mielestä peli toimii kielen kehityksen tukena riittämisen, suujumpan ja tavutuksen avulla. Esiopetussuunnitelman mukaan leikit, lorut ja riimit tukevat kielellisen tietoisuuden kehittymistä ja auttavat lasta tutustumaan kirjoitettuun kielimuotoon (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 11).

”Just riittämiset ja tavutukset ja suujumpat, ne on suoraan niinkun sitä semmosta, mitkä esimerkiks tossa esiopetussuunnitelmassa, no suujumppa ei taida olla mut riittämiset ja tavutukset on ihan siellä tulevat niissä tehtävissä mukana.”

Kasvattajien mielestä peli lisää kielellistä tietoisuutta ja tuottaa lapsille onnistumisen kokemuksia. Onnistumisen kokemukset motivoivat lapsia pelaamaan ja siten oppimaan lisää.

”Ja sitä kielellistä tietoisuutta lisää ja niitä ihania ahaa-elämyksiä, nimenomaan nuo riimit.”

Kasvattajat pitivät tärkeänä pelin helppokäyttöisyyttä ja mahdollisuutta sen nopeaan käyttöönottoon. Videoista tehtyjen havaintojen perusteella ohjeet olivat lapsille helposti ymmärrettävät, ja ohjeessa olevat mallikuvat palapeleistä auttoivat lapsia palapelin tekemisessä.

”No jos mä alotan niin siis mähän rupesin pelaa sitä silleen et mä tosiaan en ollu siihen hirveesti ehtiny tutustua etukäteen, että yhen kerran olin lukenut ne ja sitten ruvettiinkin pelaa lasten kaa, niin mun mielestä ne oli selkeet.”

Kasvattajat pitivät pelin kuvista ja niiden aitoudesta. Samoin kasvattajat ja lapset pitivät kuvitusta hauskana, koska se sisälsi harjoituksista tuttuja asioita. Kasvattajat arvostivat värien rauhallisuutta ja sitä, että kuvat oli tehty peliä varten.

”Ne oli suloiset ne kuvat.”

Kasvattajien mielestä pelin kesto oli sopiva. Kasvattajat pitivät myös hyvänä, että teemat olivat erillisinä, mikä antaa pelitilanteessa mahdollisuuden toimia tilanteen ja lapsiryhmän mukaan. Yhden teeman pelaamiseen aikaa menee noin 15 minuuttia ja videoilta tehtyjen havaintojen perusteella lapset jaksoivat pelata hyvin jopa kaksi teemaa peräkkäin. Toinen ryh-

mä olisi halunnut vielä jatkaa pelaamista pidempäänkin, mutta aikataulusyistä se ei ollut mahdollista.

Pelin pelattavuuteen kasvattajien mukaan vaikutti palapelin kokoamisen ajankohta. Toinen ryhmä kokosi palapelin ohjeiden mukaan sitä mukaa, kun harjoituksia tehtiin, jolloin keskittyminen ja ohjeiden kuuntelu häiriintyi ja lapset olivat lopulta kiinnostuneempia palapelin kokoamisesta kuin itse harjoituksista. Toinen ryhmä puolestaan teki ensin kaikki harjoitukset, jonka jälkeen palapeli koottiin. Näin lasten keskittyminen kohdistui harjoituksiin niitä tehtäessä. Palapelin kokoaminen lopuksi toimi hyvänä ”palkintona”. Kasvattajat toivat esille myös, että eri kokoonpanoilla tilanteet ovat erilaiset; toisella ryhmällä palapelin kokoaminen pelin edetessä voi onnistua paremmin kuin toisella.

Toinen kasvattajista koki pelin pelattavuuteen vaikuttavana tekijänä myös sen, miten palapeli kootaan. Kasvattajan mukaan palapelin kokoamisessa tuli kilpailua siitä, kuka saa laittaa minäkkin palan ja lapset olivat huolissaan siitä, saako jokainen laittaa yhtä monta palaa. Tämä tilanne syntyi pelitilanteessa, jossa lapset tekivät ensin harjoitukset ja lopuksi kokosivat palapelin. Tällöin kasvattaja piti harjoituskortit itsellään harjoitusten aikana ja levitti ne palapelin kokoamista varten pöydälle. Kasvattaja toi asiaan myös näkökulman lasten neuvottelutaidoista.

”Toisaalta tietysti pitäähän lasten voida neuvotella ja sopia, sopia niistä asioista että ei kaikki ei voi olla niin valmis että laitetaan jalan kuvat joita pitkin lapset kulkee et he menee oikeaan osoitteeseen, niin pitäähän olla varaa myös sille että he miettii ja neuvottelee et myös niin päin, mut et semmonen monen lapsen kimpassa tekemä palapeli niin siinä on oma haasteensa sitten aina.”

Peli osoittautui helppokäyttöiseksi arjen apuvälineeksi, jolloin sitä olisi mahdollista hyödyntää osana ryhmän päivittäistä toimintaa. Valmiiksi mietityt ja suunnitellut suujumppaharjoitukset toimivat arjessa pedagogisena välineenä. Lapset innostuivat riimittelystä ja kasvattajat huomasivat heidän riimittelevän keskenäänkin. Tavutusharjoituksissa sanat ovat pitkiä, mikä tuo sopivaa haastetta harjoituksiin. Kasvattajien mielestä harjoitusten ja palapelin kuvan välinen yhteys oli hyvä idea, ja toinen kasvattajista harmittelikin pelitilanteessa ajan vähyyttä, sillä hänestä olisi ollut hauska idea katsoa valmista palapeliä tarkemmin ja etsiä harjoituksista tuttuja asioita yhdessä lasten kanssa.

”Sitten tää riimittelypalapeli taas oli sit aivan ihana, et se kun he rupes löytämään niitä juttuja palapelistä joita oli riimitelty.”

”Mun mielestä siis just tommosii kortteja pystyy itseasias noit suujumppajuttuja hyödyntää siis muutenkin kun periaattessa tos pelissä, ihan vaikka jossain päivä- tai aamupiirissä.”

Kuten aiemmin on jo todettu, palapelin kokoaminen kannattaisi tehdä harjoitusten jälkeen, jotta lasten keskittyminen ei häiriintyisi palapelin kokoamisesta. Toisen kasvattajan sanoin,

on palapeli mukava palkinto ahkerasta harjoittelusta. Korteista puuttuu palapeleille tyypillinen ominaisuus, jossa tietyt palat sopivat vain tiettyjen palojen kanssa yhteen. Pelin ohjeissa on mallikuvat palapeleistä, mutta mielestämme ne voisivat olla selkeästi isommat, jotta palapeliä tekeminen helpottuisi.

Meidän mielestämme harjoituksissa oli hieman epäselviä ilmauksia, kuten ”avaa suu niin pieneksi kuin osaat”, ”hurise kuin kissa” ja ”liikuta kieltäsi huulten ympäri myötäpäivään”. Ensimmäisessä harjoituksessa sana ”avaa” oli sekä kasvattajille että lapsille hämmentävä. Toisessa harjoituksessa sana hurina toi lapsille mieleen lähinnä autoleikeistä tutun äänen. Myötäpäivään on puolestaan lapsille vaikea käsite eikä 5-6-vuotiailta voi odottaa sen osaamista. Korjaisimme tehtävät muotoon ”Supista suu niin pieneksi kuin osaat”, ”Kehrää kuin kissa” ja ”Liikuta kieltäsi huulten ympäri”, jotta ne olisivat ymmärrettävämpiä.

## 11 Lopuksi

Olemme saaneet vastaukset tutkimuskysymyksiimme opinnäytetyöskentelymme aikana. Opinnäytetyön tekemisen aikana opimme lasten kielen kehityksen tukemisen merkityksestä ja siitä, kuinka tärkeää se on oppimisen ja vuorovaikutuksen kannalta. Olemme erittäin tyytyväisiä tekemäämme peliin ja uskomme hyötyvämmä siitä myös tulevaisuudessa. Pelin kortteja voi hyödyntää varsinaisen käyttötarkoituksensa lisäksi myös esimerkiksi aamupiireissä. Peli on ulkonäöltään houkutteleva, lapsia innostava ja motivoiva sekä helppokäyttöinen. Oli ilo huomata, kuinka saimme kasvattajien haastattelusta sekä videoiduista pelihetkistä positiivisia tuloksia, vaikkakin pelihetkiä oli vähemmän kuin aiemmin suunnittelimme. Tämän vuoksi saimme aineistoa vähemmän kuin alun perin oli tarkoitus, esimerkiksi tavutusharjoitukset jäivät kokonaan pelaamatta. Tutkimusjakson lyhyden ja pelikertojen vähyyden vuoksi tutkimustuloksia ei voi yleistää. Tulokset vaihtelevat peliä pelaavan ryhmän mukaan. Menetelmälliset valinnat osoittautuivat juuri sopiviksi tutkimuksellemme, sillä videointi ja haastattelu tukivat toisiaan ja yhdessä käytettyinä lisäsivät tutkimuksen luotettavuutta. Lopuksi kiitämme Kera- van kaupungin Lapilan päiväkodin henkilökuntaa joustavasta yhteistyöstä.

## Lähteet

### Painetut lähteet

- Alijoki, A. 2011. Lapsen tuen tarve kielellisessä kehityksessä ja siihen vastaaminen varhaiskasvatuksen keinoin. Teoksessa M. Nurmilaakso & A. Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Alijoki, E. 1998. Pesästä pieni ponnistaa. Lasten varhaisten vuorovaikutustaitojen tukeminen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hakamo, M-L. 2011. Puhekuplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Helsinki: Lasten keskus.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Havainnointi ja pedagoginen tuki 3-5-vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa. 2008. Lasten päivähoito. Oppaita ja työkirjoja 2008:3. Helsinki: Sosiaali- ja terveydenhuollon tietopalvelu.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Edufin.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Karila, K., Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: Ps -kustannus.
- Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS - kustannus.
- Kronqvist, E-L. 2004. Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikkitalanteissa. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. 2012. Ensisanojen kausi. Teoksessa S. Kunnari & T. Savinainen-Makkonen (toim.) Pienten sanat. Lasten äänteellinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. 2012. Systemaattisen fonologisen kehityksen ja fonologisen viimeistelyn kaudet. Teoksessa S. Kunnari & T. Savinainen-Makkonen (toim.) Pienten sanat. Lasten äänteellinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Launonen, K. 2007. Vuorovaikutus- kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Jyväskylä: Gummerus.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Nurmilaakso, M. 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa M. Nurmilaakso & A. Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Oksanen, A. & Näre, S. 2006. Lapset pelissä. Virtuaaliviidakon ansat. Helsinki: Minerva.
- Pohjakallio, A-K. 2011. Suupoppia. Lastenlaulukirja. Lahti: Avainsäätiö.



Reunamo, J. & Salomaa, P. 2014. Kielellisen kehityksen tukeminen. Teoksessa J. Reunamo (toim.) Varhaiskasvatuksen kehittäminen. Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.

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

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. 2. painos. Oppaita 56. Helsinki: Gummerus.

Vilka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

Vuorela, V. 2007. Pelintekijän käsikirja. Helsinki: BTJ Finland.

Välimäki, A. 2011. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003/2005. Teoksessa M. Nurmi-laakso & A. Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.

#### Sähköiset lähteet

Hintsanen, J. 2008. Lautapeli opetusmediana. Opettajien kokemuksia ja käsityksiä peleistä oppimisesta. Opinnäytetyö. Turku: Diakonia-ammattikorkeakoulu.  
[http://kirjastot.diak.fi/files/diak\\_lib/Turku2008/Turku\\_Hintsanen\\_08.pdf..pdf](http://kirjastot.diak.fi/files/diak_lib/Turku2008/Turku_Hintsanen_08.pdf..pdf)

Kasvatuskumppanuus -menetelmä rakentaa dialogista kasvatuskulttuuria. 2013. Viitattu 20.9.2013. [http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/kasvunkumppaniti-fi/tyon/menetelmat/kasvatuskumppanuus](http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppaniti-fi/tyon/menetelmat/kasvatuskumppanuus)

Päivähoito on osa varhaiskasvatusta. 2014. Viitattu 8.9.2014.  
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/varhaiskasvatus/?lang=fi>

Saarenpää, H. 2009. Johdatusta oppimispelien ja pelaamalla oppimisen maailmoihin. Viitattu 6.9.2014. <http://pelitieto.net/oppimispelit-ja-hyotypelaaminen/>

Syvähaastattelu. 2013. Viitattu 24.9.2013. <http://www.stat.fi/virsta/tkeruu/04/04/>

Teemahaastattelu. 2013. Viitattu 24.9.2013. <http://www.stat.fi/virsta/tkeruu/04/03/>

Varhaiskasvatus. 2014. Viitattu 8.9.2014. [http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/kasvunkumppaniti-fi/palvelut/varhaiskasvatuspalvelut](http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppaniti-fi/palvelut/varhaiskasvatuspalvelut)

Vienola, V. 2005. Videoiden käyttö tutkimuksen apuvälineenä. Viitattu 25.3.2014.  
<http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/vienola.htm>

## Kuvat

Kuva 1: Höpsistä pussiin - peli.....	10
--------------------------------------	----

## Liitteet

Liite 1: Tiedote vanhemmille.....	48
Liite 2: Tiedote kasvattajille .....	49
Liite 3: Tutkimuslupa sivu 1/2.....	50
Liite 4: Tutkimuslupa sivu 2/2.....	51
Liite 5: Riittelyharjoitusten kuvitus .....	52
Liite 6: Riittelyharjoitukset .....	53
Liite 7: Suujumppaharjoitusten kuvitus.....	54
Liite 8: Suujumppaharjoitukset .....	55
Liite 9: Tavutusharjoitusten kuvitus.....	56
Liite 10: Tavutusharjoitukset.....	57
Liite 11: Pelin ohjeet .....	58

## Liite 1: Tiedote vanhemmille

Heipparallaa vanhemmat!

Olemme kolme sosionomiopiskelijaa Hyvinkään Laurea-ammattikorkeakoulusta ja teemme opinnäytetyönämme kielen kehityksen peliä 5-6-vuotiaille. Tarkoituksenamme on tutkia pelin toimivuutta käytännössä ja sitä, miten peli tukee lapsen kielellistä kehitystä riittelyyn, suujumpan ja tavutuksen keinoin. Pelihetkiä on yhteensä kolme ja ne videoidaan. Käytämme videointia havainnoinnin apuvälineenä ja videot ovat ainoastaan meidän käytössä. Videoiden katselun jälkeen ne hävitetään. Huolehdimme koko tutkimusprosessin ajan tutkimukseen osallistuvien lasten nimettömyydestä.

Jos teillä herää kysymyksiä opinnäytetyöstämme, voitte ottaa yhteyttä ryhmän yhteyshenkilöön Antti Karjalaiseen, puh. 040-8425681 tai [antti.s.karjalainen@laurea.fi](mailto:antti.s.karjalainen@laurea.fi).

Ystävällisin terveisin:

Katariina Kajan, Antti Karjalainen ja Jenni Kauppinen

---

Lapseni \_\_\_\_\_ saa osallistua opinnäytetyöhön liittyviin pelihetkiin

Kyllä

Ei

Allekirjoitus \_\_\_\_\_

Nimenselvennys \_\_\_\_\_

Palauta ryhmän työntekijälle

## Liite 2: Tiedote kasvattajille

### Tiedote Lapilan päiväkodin kasvattajille

Olemme kolme sosionomiopiskelijaa Hyvinkään Laurea-ammattikorkeakoulusta ja teemme opinnäytetyönämme kielen kehityksen peliä 5-6-vuotiaille. Tarkoituksenamme on tutkia pelin toimivuutta käytännössä ja sitä, miten peli tukee lapsen kielellistä kehitystä riittelyn, suujumpan ja tavutuksen keinoin. Tutkimukseen tarvitaan kaksi neljän hengen lapsiryhmää, toinen ryhmä 5-6-vuotiaita ja toinen esikouluikäisiä. Kummankin lapsiryhmän pelihetkiin tarvitaan yksi lastentarhanopettaja.

Pelihetki videoidaan. Käytämme videotia havainnoinnin apuvälineenä ja video on ainoastaan meidän käytössämme. Videomateriaalin katselun jälkeen ne hävitetään. Pelihetkien jälkeen haastattelemme kumpaakin lastentarhanopettajaa peliin liittyen. Huolehdimme koko tutkimusprosessin ajan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden anonyymiteetistä.

Jos teillä herää kysymyksiä opinnäytetyöstämme, voitte ottaa yhteyttä ryhmän yhteyshenkilöön Antti Karjalaiseen, puh. 040-8425681 tai [antti.s.karjalainen@laurea.fi](mailto:antti.s.karjalainen@laurea.fi).

Ystävällisin terveisin:

Katariina Kajan, Antti Karjalainen ja Jenni Kauppinen

## Liite 3: Tutkimuslupa sivu 1/2

<b>KERAVAN KAUPUNKI</b> Kasvatus- ja opetusvirasto	<b>PÄÄTÖSPÖYTÄKIRJA</b> 23.4.2014	<b>§ 27/2014</b>
<b>Toimialajohtaja, kasvatus ja opetus</b>	<input type="checkbox"/> Pysyvästi säilytettävä <input checked="" type="checkbox"/> Määräajan säilytettävä	<b>Sivu</b> 1(2)

## TUTKIMUSLUVAN MYÖNTÄMINEN - KATARIINA KAJAN, ANTTI KARJALAINEN, JENNI KAUPPINEN

Katariina Kajan, Antti Karjalainen ja Jenni Kauppinen opiskelevat Laurea-ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa. Heidän opintoihinsa sisältyvän opinnäytetyön nimi on Höpsistä pussiin -peli kielen kehityksen tukena. He tutkivat sitä miten Höpsistä pussiin -peli tukee lapsen kielellistä kehitystä riittelyyn, tavutuksen ja suujumpan keinoin, miten peli toimii ja miten sitä voisi kehittää.

Kajan, Karjalainen ja Kauppinen anovat tutkimuslupaa tutkimuksen suorittamiseen Lapilan päiväkodissa. Tutkimus toteutetaan haastattelemalla kasvattajia sekä videoimalla ja havainnoimalla pelihetkiä. Pelihetkiin osallistuu kaksi 5-6-vuotiaiden pienryhmää, jotka pelaavat peliä kolme kertaa ja kumpaakin ryhmää ohjaa yksi kasvattaja. Litteroitu haastattelumateriaali analysoidaan sisällönanalyysiä käyttäen. Tutkimuksen suorittamiseen hankitaan lasten huoltajien lupa ja tutkimusprosessin aikana sekä lasten että kasvattajien henkilöllisyydet ovat ainoastaan tutkimuksen suorittajien tiedossa. Opinnäytetyön lopuksi tutkimukseen liittyvät video- ja haastattelumateriaalit tuhoetaan.

**Päätös** Myönnän Katariina Kajanille, Antti Karjalaiselle ja Jenni Kauppiselle luvan edellä kuvatun tutkimuksen tekemiseen. Tutkimusluvan ehtona on, että asianosaiset ja lasten huoltajat suostuvat tutkimukseen osallistumiseen ja että tutkimus toimitetaan kasvatus- ja opetusvirastoon sen valmistuttua.

**Päätöksen allekirjoitus**



Katja Immonen  
Taluspäällikkö, toimialajohtajan sijainen

**Pöytäkirja nähtävillä** Kasvatus- ja opetusvirasto 16.5.2014

**Tiedoksi** Katariina Kajan, Antti Karjalainen, Jenni Kauppinen  
varhaiskasvatusyksikön johtaja Päivikki Kahranaho  
varhaiskasvatuspäällikkö Vesa Joronen


**Tiedoksianto asianosaiselle**

Tämä päätös on  
 lähetetty tiedoksi  
sähköpostilla

luovutettu asianosaiselle

Päiväys 23/4/2014

Tiedoksiantaja

  
Noora Ahti, hallintosihteeri

Liite 4: Tutkimuslupa sivu 2/2

KERAVAN KAUPUNKI  
Kasvatus- ja opetusvirasto

PÄÄTÖSPÖYTÄKIRJA  
23.4.2014

§ 27/2014

Toimialajohtaja, kasvatus ja opetus

[ ] Pysyvästi säilytettävä  
[x] Määräajan säilytettävä

Sivu  
2(2)

Oikaisuvaatimus-  
ohjeet

Tästä päätöksestä ei saa tehdä oikaisuvaatimusta (Kuntalaki 91 § [ ])

Oikaisuvaatimusviranomaisen  
Kasvatus- ja opetuslautakunta  
Kauppakaari 1 B, 04200 Kerava

Päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen. Oikaisuvaatimuksen saa tehdä se, johon päätös on kohdistettu tai jonka oikeuteen, velvollisuuteen tai etuun päätös välittömästi vaikuttaa (asianosainen) sekä kunnan jäsen.

Oikaisuvaatimus on tehtävä 14 päivän kuluessa päätöksen tiedoksisaannista. Tiedoksisaantipäivää ei oteta huomioon määräaikaa laskettaessa. Kunnan jäsenen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon, kun pöytäkirja on asetettu yleisesti nähtäväksi. Asianosaisen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon, jollei muuta näytetä, seitsemän päivän kuluttua pöytäkirjaotteen lähettämisestä tai erilliseen tiedoksisaantitodistukseen merkittynä aikana.

Oikaisuvaatimuksesta on käytävä ilmi vaatimus perusteineen ja se on tekijän allekirjoitettava. Oikaisuvaatimusasiakirjat on toimitettava oikaisuvaatimusviranomaiselle ennen oikaisuvaatimusajan päättymistä viraston aukioloajan päättymiseen mennessä.



Liite 5: Riittelyharjoitusten kuvitus

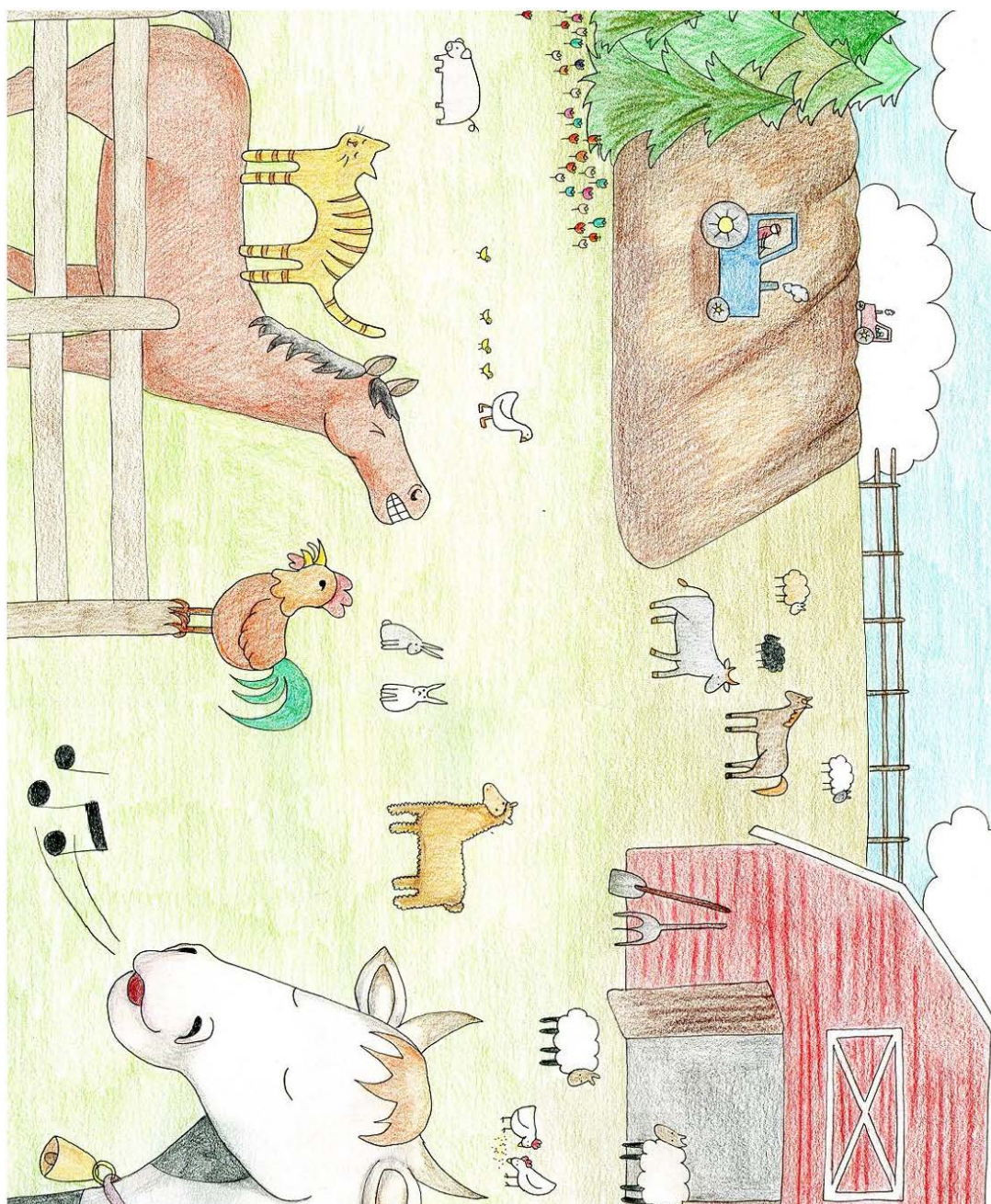




Liite 6: Riittelyharjoitukset

<p>Kedolla kasvava kukka, Jukalla on jalassa <b>sukka</b></p>	<p>Koiralla on luu, taivaalla loistaa <b>kuu</b></p>	<p>Metsässä on talo, jonka ikkunasta loistaa <b>valo</b></p>	<p>Lauri lauloi laulun, Tiina maulasi <b>taulun</b></p>	<p>Tässä p Siiri, j pyöreä kirkk keltair</p>
<p>Polisilla on lanteilla pamppu ja kädessä kirkas <b>lamppu</b></p>	<p>Pihalla kävelee siili, jonka herkkua on <b>viili</b></p>	<p>Kurjaa kun on huono sää, silloin voi kastua <b>pää</b></p>	<p>Päiväkodissa on kerho, jonka huoneen ikkunassa on <b>verho</b></p>	<p>Jussilla, jonka s punain</p>
<p>Senni soittaa selloa, Kimmo katsoo <b>kelloa</b></p>	<p>Tässä on possu, jolla on jalassa <b>tossu</b></p>	<p>Nurmikkoa äitä tallo, vaan ota leikkiäsi pyöreä <b>pallo</b></p>	<p>Roope on kiva heppu, jolla on selässä uusi <b>reppu</b></p>	<p>Lattic matto, k ylös, näi</p>
<p>Hei! Mikä on tuo sieni, sehän on ihan <b>pieni</b></p>	<p>Katsopas sun paitaa, siinä on monta <b>raitaa!</b></p>	<p>Kun tiimalasista loppuu hiekka, on merirosvon aika ottaa esiin <b>miekka</b></p>	<p>Mummo virkkasi pitsin, pappaa kertoi <b>viitsin</b></p>	<p>Heijet noppa katsc syöde tänään</p>

Liite 7: Suujumppaharjoitusten kuvitus



Liite 8: Suujumppaharjoitukset

Laita kieli rullalle	Laita kieli kitalakeen	Kosketa kielelläsi nenänpäättä	Liikuta kieltäsi suupielettä toiselle	Liikuta edestä ylähu alahu
Liikuta kieltäsi huulten ympäri myötäpäivää	Vihellä	Irvistä	Hymyile	Näytä su
Päristele	Laita kieli poskeen	Nöytä kieltä	Avaa suu niin isoksi kuin osaat	Avaa s pieneksi osaksi
Sinise kuin käärme	Hurise kuin kissa	Ääntele kuin lehmä	Ääntele kuin kana	Ääntele l



Liite 9: Tavutusharjoitusten kuvitus



Liite 10: Tavutusharjoitukset

Tavuta oma nimesi	Tavuta muiden pelaajien nimet	Tavuta auringonkukka	Tavuta päiväkotii	Tavuta
Tavuta kesäpäivä	Tavuta kissa	Tavuta taskurapu	Tavuta sateenkaari	Tavuta matka
Tavuta silmälasit	Tavuta tietokonepeli	Tavuta televisio	Tavuta ketsuppi	Tavuta makaronit
Tavuta elefantti	Tavuta kilpikonna	Tavuta pehmolelu	Tavuta liukumäki	Tavuta appelsiini

## Liite 11: Pelin ohjeet

### Höpsistä pussiin -peli kielen kehityksen tukena

Kasvattajan tarkoitus on ohjata pelin kulkua ja lukea tehtäväkortit ääneen pelaajille.

1. Valitse haluamasi teeman mukainen korttipakka ja laita kortit pussiin.
2. Nuorimmainen pelaaja aloittaa nostamalla pussista ensimmäisen kortin ja aikuinen lukee kortista tulleen tehtävän ääneen.
3. Kortin nostanut lapsi tekee kortista tulleen tehtävän. Muut pelaajat voivat auttaa.
4. Kun tehtävä on tehty, saa lapsi laittaa kortin kuvapuoli ylöspäin pöydälle tai muulle alustalle.
5. Pelin kulkusuunta on myötäpäivään ja peli jatkuu samalla kaavalla, kunnes kaikki kortit on nostettu pussista ja korteista muodostunut kuva on valmis.

