

Hanna-Maija Haapaniemi, Paula Kallio

Päiväkodin työntekijöiden näkemyksiä kielellisen kehityksen tukemisesta omaehtoisen leikin tilanteissa

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Sosionomi (AMK)

Sosiaalialan koulutusohjelma

Opinnäytetyö

5.10.2015

Tekijät Otsikko Sivumäärä Aika	Hanna-Maija Haapaniemi, Paula Kallio Päiväkodin työntekijöiden näkemyksiä kielellisen kehityksen tukemisesta omaehtoisen leikin tilanteissa 44 sivua + 4 liitettä Syksy 2015
Tutkinto	Sosionomi (AMK)
Koulutusohjelma	Sosiaaliala
Ohjaaja	Anna-Riitta Mäkitalo, Lehtori
<p>Tässä opinnäytetyössä käsittelemme erään helsinkiläisen päiväkodin työntekijöiden näkemyksiä kielen kehityksen tukemisesta omaehtoisen leikin tilanteissa. Yhdistämme kielellisen kehityksen teorioita leikin ja oppimisen teorioihin. Tulkintaamme vaikuttaa vahvasti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjaava lapsilähtöinen pedagogiikka. Lapsilähtöisen pedagogiikan mukaan kasvatusprosessin tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien tulee olla lähtöisin lapsesta, ei aikuisesta. Opinnäytetyön aineisto kerättiin kevätkesällä 2015 ryhmähaastatteluissa. Aineiston perusteella kielen kehityksen tukemisen kannalta omaehtoisen leikin tilanteissa keskeiseksi nousivat oppimisympäristön ja sosioemotionaalisen tukemisen käsitteet.</p> <p>Opinnäytetyömme toteutettiin osana Pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö VKK-Metron kehittämishanketta, jonka yhtenä teemana on kieli ja leikki. Opinnäytetyö toteutettiin yhden päiväkodin toiminnan lähtökohdista ja sitä voidaan jatkossa hyödyntää työn kehittämiseen. Opinnäytetyön tulokset antavat myös muille varhaiskasvatuksen kentällä toimiville kuvan siitä, millaisia kysymyksiä kielellisen kehityksen tukeminen omaehtoisen leikin tilanteissa sisältää.</p> <p>Kielellisen kehityksen tukeminen ja suomen kielen oppimisen tukeminen ovat päiväkodissa keskeisessä asemassa. Lasten kielellistä kehitystä tuetaan kuvin, sanoittamalla, kirjallisuuden kautta, toimintaa suunnittelemalla, tukiviittomin ja pikapiirtämisellä. Myös yhteistyötahot ovat tärkeä osa kielen kehityksen tukemiseksi tehtävää työtä. Aineiston perusteella vastaajat hahmottivat oppimisympäristön tukevan lasten kielellistä kehitystä, kun se on suunniteltu fyysisiltä puitteiltaan tämä näkökulma huomioon ottaen. Esiin nousi kuitenkin myös muita oppimisympäristön piirteitä, kuten vertaisryhmä. Vertaisryhmän potentiaalin käyttöön ottaminen vaatii varhaiskasvatuksen ammattilaisilta ryhmädynamiikan tuntemusta ja lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemista.</p> <p>Omaehtoiselle leikille pyritään järjestämään tilaa arjen toimien ja ohjattujen tuokioiden lomassa. Leikki lapsen aloitteesta lähtevänä toimintana on lapselle merkityksellinen vuorovaikutustilanne ja sitouttaa lasta oppimiseen. Aikuisen tehtävä on antaa tilaa lapsen omaehtoisen oppimisprosessin toteutumiselle. Varhaiskasvatuksen ammattilaisilta vaaditaan sensitiivisyyttä nähdä kukin lapsi yksilönä ja muokata varhaiskasvatusympäristöä siten että se vastaa kaikkien lasten oppimis- ja kehitystarpeisiin.</p>	
Asiasanat	Kielellinen kehitys, omaehtoisuus, lapsilähtöisyys, oppimisympäristö, leikki, ohjaus, varhaiskasvatus, sosioemotionaaliset taidot, monikulttuurisuus

Author Title Number of Pages Date	Hanna-Maija Haapaniemi, Paula Kallio Learning through play – Early childhood educator's views on supporting lingual development 44 pages + 4 appendices Autumn 2015
Degree	Bachelor of Social Services
Degree Programme	Social Services
Instructor	Anna-Riitta Mäkitalo, Senior Lecturer
<p>In this thesis we present the views of the professionals of one kindergarten on supporting children's linguistic development during free play. We combine theories of lingual development, learning and play. This thesis is based on constructivist learning theory and child-based pedagogy. Child-based pedagogy requires that the developmental goals, contents and methods of the early childhood education originate from the child.</p> <p>The data of this thesis was gathered during spring and summer 2015 through group interviews. On the grounds of this data, the focal concepts of supporting linguistic development during free play situations are learning environment and socio-emotional development.</p> <p>Our thesis thrives from one of the development themes of The Centre of Excellence on Social Welfare in the Helsinki Metropolitan Area - VKK-Metro: that of language and play. This thesis started from the premise of a need for knowledge about supporting children's linguistic development during free play situations in one kindergarten and it can be applied in developing the work itself. Professionals working in the field of early childhood education may benefit from the results of our thesis which shows the importance of supporting children's linguistic development during free play situations.</p> <p>Supporting children's linguistic development and learning Finnish language have an essential status in the Finnish day care system. According to this thesis, linguistic development is supported in day care by visual aids, modelling speech, literature, planning action and operations, supportive signing and quick drawing, of which the visual aids are used most widely. Also working with other professionals, such as Finnish teachers has a great value on support given to the child. The physical qualities of the learning environment were broadly appreciated as a means of support but also other aspects, such as peer group were recognised. Harnessing the potential of peer group requires knowledge of group dynamics and socio-emotional development.</p> <p>Free play is appreciated and has it's time and space in day care. Play, as an action originating from the child, is a significant interaction situation for the child. It engages the child to a process of learning. Creating space for children's spontaneous learning processes is adults' responsibility. Our conclusion is that it requires sensitivity and insight of a true professional to see every child as an individual and to shape the early childhood education environment to meet up the needs of each individual child.</p>	
Keywords	Multiculturalism, learning environment, lingual development, guiding, social-emotional development, early childhood education, play, child-based education, learning through play

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Päiväkoti kielenkehityksen tukena	2
2.1	Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö	3
2.2	Eryityskasvatus osana inkluusiivista päivähoitoa	4
3	Kieli ja leikki	5
3.1	Kielen kehityksen piirteitä	5
3.1.1	Perimän ja ympäristön merkitys kielellisessä kehityksessä	6
3.1.2	3–6 -vuotiaiden kielellinen kehitys	8
3.1.3	Kielellisen kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa	9
3.2	Sosioemotionaalinen tukeminen ja leikki	11
3.3	Leikki oppimisympäristönä	12
3.3.1	Leikin kehityksen piirteitä	12
3.3.2	Omaehtoinen leikki	13
3.3.3	Leikki kielenoppimisympäristönä	14
3.3.4	Leikki lapsilähtöisenä oppimisympäristönä	15
4	Opinnäytetyön toteutus	16
4.1	Tutkimuskysymys	16
4.2	Teemoiteltu ryhmähaastattelu	17
4.3	Kohderyhmän kuvaus	18
5	Tulokset	19
5.1	Kielellisen kehityksen tukeminen yhteistyöpäiväkodissa	22
5.1.1	Käytössä olevat kieltä tukevat menetelmät	22
5.1.2	Kielen kehitystä tukeva oppimisympäristö	25
5.1.3	Monikulttuurinen päiväkot	26
5.2	Omaehtoinen leikki kielen kehityksen oppimisympäristönä	27
5.2.1	Omaehtoisen leikin tukeminen	27
5.2.2	Aikuisen rooli omaehtoisen leikin tilanteissa	29
5.2.3	Vertaisryhmä kielen kehityksen oppimisympäristönä	30
5.2.4	Sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen	32
6	Johtopäätökset	33
6.1	Käytössä olevat kieltä tukevat menetelmät	34

6.2	Omaehtoinen leikki ja vertaistuki kielen kehityksen oppimisympäristönä	36
6.3	Sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen	37
7	Pohdinta	38
	Lähteet	41
	Liitteet	
	Liite 1. Haastattelurunko	
	Liite 2. Yhteydenotto päiväkotiin	
	Liite 3. Suostumusasiakirja	
	Liite 4. Tiedote lasten vanhemmille	

1 Johdanto

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa sekä leikillä että kielen kehityksen tukemisella on vahva sija. Kasvaessaan perheeseensä ja yhteiskuntaan lapsi tarvitsee tunteidensa ja ajatustensa tueksi kielen. Kielen avulla lapsi pääsee käsiksi omiin havaintoihinsa ja luo kuvan maailmastaan sekä itsestään siinä. Kieli antaa perustan vuorovaikutukselle ja kaikelle oppimiselle.

Suomalaisen lastentarhatyön uranuurtaja Hanna Rothman kuvaa Friedrich Fröbelin ajatuksia muistiinpanoissaan: ”Leikki on lapsen kehityksen korkein aste, sillä se on lapsen sisäisen elämän vapaa ilmaus. Se tuottaa iloa, vapautta, tyydytystä, rauhaa. Siinä ovat kaiken hyvän lähteet.” Fröbelin mukaan leikki on lapsen elämän pääsisältö ja sisäisen elämän kuvastin. (Salminen – Salminen 1986, 48–50.) Kuten Aili Helenius ja Riitta Korhonen (2011, 709) runollisesti kuvaavat: ”Leikki on lasten puhetta, ennen kuin heillä on kieli aikuisten tavalla hallussaan”.

Päivähoidon arjessa ohjattu toiminta ja arkirutiinit jättävät ympärilleen huomattavan ajan lasten omien, suoran ohjauksen ulkopuolelle jäävien leikkien syntymiselle. Varhaiskasvatuksen yliopistonlehtori Kaisu Hermanforsin mukaan (Kettunen 2015, 10) luovan, omaehtoisen ja erityisesti roolileikin ohjaaminen ei päiväkodeissa kuitenkaan ole vielä jokapäiväistä. Helsingin yliopiston Orientaatioprojektissa selvitettiin niitä aineksia, joista päiväkotien varhaiskasvatus muodostuu. Varsinaista suoraa kasvatustoimintaa on päiväkodin arjesta vain noin viidesosa ja tuetun leikin määrä on minimaalinen. (Reunamo – Salomaa 2014, 46.) Ne tilanteet, jossa lapset saavat itse päättää toiminnastaan muodostavat ajallisesti keskeisen tekijän päiväkodin toiminnoissa. Näissä lapsen omaehtoisen toiminnan tilanteissa korostuvat lasten vertaissuhteiden merkitys, omat valinnat ja itse tuottamat toiminnan sisällöt. (Reunamo – Salomaa 2014, 23–24.) Lapsen omista kiinnostuksen kohteista nousevana toimintana leikki mahdollistaa lapselle intensiivisten ja emotionaalisesti tärkeiden kokemusten syntymisen. Omaehtoinen leikki ja arjen toiminta ovat päiväkodeissa kielen kehityksen kannalta arvokkaita tilanteita.

Opinnäytetyössämme haastattelimme päiväkodin lastentarhanopettajia ja lastenhoitajia heidän näkemyksistään siitä, kuinka kielen kehitystä voidaan tukea omaehtoisen leikin tilanteissa. Opinnäytetyömme kertoo siitä, miten lasten kielen kehitystä tuetaan yhdes-

sä päiväkodissa ja minkä merkityksen tämän päiväkodin varhaiskasvatushenkilökunta antaa omaehtoiselle leikille tukemisen keinona. Opinnäytetyömme teeman on nostanut esille erääksi kehitysehdotukseksi Pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö VKK-Metro otsikolla 'Kielen kehitys ja leikki'.

Opinnäytetyömme keskeisimpiä käsitteitä ovat kielellinen kehitys, omaehtoisuus, lapsilähtöisyys, oppimisympäristö, leikki, varhaiskasvatus, sosioemotionaaliset taidot, monikulttuurisuus ja inklusio.

2 Päiväkoti kielenkehityksen tukena

Pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen kehittämissyksikkö VKK-Metro on Espoon, Helsingin, Kauniaisten ja Vantaan yhteinen kehittämis- ja koulutusyhteistyöverkosto. VKK-Metron vuosien 2014–2016 toimintakauden teemana on leikin ja leikillisten oppimisympäristöjen kehittäminen pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksessa. Kehittämistyön tavoitteena on muun muassa tarkastella leikkiä lasten kasvu- ja oppimisympäristönä, joka vastaa heidän kehitys- ja oppimistarpeisiinsa, tarkastella leikin moninaisia mahdollisuuksia suhteessa lasten joustavasti vakaaseen päivärytmiin, sekä kehittää toiminnan laatua varhaiskasvatuksessa. (VKK-Metro 2014, 1–10.)

Opinnäytetyö toteutettiin VKK-Metron kautta meille suositellussa helsinkiläisessä päiväkodissa. Yhteistyökumppanimme on noin 160 lapsen päiväkotia, jossa on paljon eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia. Monikulttuurisessa varhaiskasvatustyössä kielen oppimisen tärkeys korostuu. Kielen merkitys on olennainen lapsen muodostaessa kuvaa itsestään, omasta identiteetistään ja liittymisestä yhteisöön. Kieli on yhteydessä lapsen koko kehitykseen sekä oppimisen kohteena että sen välineenä. Lapsen ja hänen äidinkielen arvostus sekä vuorovaikutus ovat hyvän kielellisen varhaiskasvatustyön tärkeimpiä elementtejä. Kielellisesti virikkeellinen ympäristö ja vuorovaikutus sen kaikissa muodoissaan rohkaisevat lasta ilmaisemaan itseään ja tuottamaan kieltä.

2.1 Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö

Käsitteenä varhaiskasvatus on monitahoinen. Se on tieteenala, jonka puitteissa tehdään tutkimusta, sekä oppiaine jossa annetaan koulutusta josta voi suorittaa tutkinnon ja saada ammatin. Ennen kaikkea varhaiskasvatus on kuitenkin sitä lasten kanssa tapahtuvaa pedagogista toimintaa, josta päivähoiton ammattilaiset ovat vastuussa.

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan kaikkea kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Varhaiskasvatusta järjestetään päiväkodeissa, perhepäivähoidossa ja erilaisissa avoimen toiminnan muodoissa. Näitä palveluja tuottavat kunnat, seurakunnat ja erilaiset järjestöt, sekä yksityiset palveluntuottajat. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.) Valtakunnallisessa päivähoitolaissa lukee, että kaikilla alle kouluikäisillä lapsilla on oikeus kunnalliseen päivähoitoon (Alila (toim.), Ruokolainen 2004, 11). Jokaisella kunnalla on kuitenkin oikeus toteuttaa päivähoitoa parhaaksi näkemällään tavallaan kunhan se on linjassa lainsäädännön kanssa (Viittala 2006, 14). Opinnäytetyössämme tarkastelemme varhaiskasvatushenkilöstön näkemyksiä kielellisen kehityksen tukemisesta päiväkotiympäristössä, missä varhaiskasvatus koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, jossa lapsen omaehtoisella leikillä on keskeinen merkitys. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.)

Varhaiskasvatuksen keskeinen voimavara on ammattitaitoinen varhaiskasvatuksen henkilöstö. Jokaiselta kasvattajalta edellytetään sitoutuneisuutta, herkkyyttä ja kykyä reagoida lapsen tunteisiin ja tarpeisiin. Kasvattajan tehtävä on tiedostaa lapsen kasvun ja oppimisen mahdollisuudet ja suunnitella toimintaa näiden pohjalta sekä rakentaa ympäristö, jossa näkyvät sekä lapsille ominainen tapa toimia että sisällölliset orientaatiot. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 16–17.)

Varhaiskasvatusympäristö on fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden kokonaisuus, jonka tehtävä on tukea varhaiskasvatuksen tavoitteita; lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Monipuolinen ja joustava ympäristö innostaa oppimaan, tutkimaan ja kokeilemaan, toimimaan ja ilmaisemaan itseä. Hyvin rakennettu ympäristö kannustaa leikkimään ja liikkumaan. Ympäristön kautta voidaan varhaiskasvatustoimin-

taan tuoda tiedollisia, taidollisia ja kokemuksellisia aineksia. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18.)

2.2 Erityiskasvatus osana inklusiivista päivähoitoa

Päivähoidossa pyritään rakenteellisella tasolla inklusiiviseen pedagogiikkaan, mikä tarkoittaa sitä, että ei ole olemassa päiväkoteja, joissa kaikilla lapsilla olisi erityisen tuen tarvetta. Varhaiserityiskasvatuksella osana inklusiivista päivähoitoa pyritäänkin vaikuttamaan oppimisympäristöön siten, että monenlaisilla lapsilla on mahdollisuus kehittyä ja oppia omilla tavoillaan yhteisessä ympäristössä. (Pihlaja – Rantanen – Sonne 2010, 4.)

Päivähoidossa erityiskasvatus on rakentunut osaksi päiväkodin arkea, mitään erityisiä toimia ei varsinaisesti ole valmiina, vaan tukitoimet määritellään yksilökohtaisesti, mikä saattaa korostaa erilaisuutta tai poikkeavuutta lapsessa. Epäselvyyttä erityiskasvatuksen sisältöön varhaiskasvatuksessa tuo jo termin moninainen määrittely. Päivähoitoa määrittävässä laissa (Varhaiskasvatustaki 36/1973) määritetään kuitenkin, että jokaiselle tukea tarvitsevalle lapselle tulee lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjata yhteistyössä vanhempien ja mahdollisten muiden ammattilaisten kanssa tavoitteet lapsen varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia tukevalla tavalla sekä toimenpiteet näiden tavoitteiden toteuttamiseksi. Lisäksi suunnitelmaan kirjataan lapsen tarvitseman tuen tarve, tukitoimenpiteet ja niiden toteuttaminen. (Varhaiskasvatustaki 36/1973, § 7a.) Päivähoidon toteutuksesta vastaavat kunnat itse, kunhan se on lain määrittämässä rajoissa. (Viittala 2006.)

Koska lainsäädännössä ei tarkemmin määritellä käsitettä erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa oleva lapsi, saati sitä mitä erityinen hoito, kasvatus tai tukitoimet ovat, jää pitkälti päiväkotien itsensä määriteltäväksi, mitä tukitoimilla, erityiskasvatuksella tai varhaiserityiskasvatuksella tarkoitetaan. Tuen tarpeet ovat harvoin tiedossa vielä siinä vaiheessa kun lapsi aloittaa päivähoiton. Uutta tietoa lapsen kehityksestä ja sen haasteista saadaan hänen kasvaessaan. Esimerkiksi päivähoidossa jo pitkään suurina haasteina näkyneitä sosioemotionaalisen tuen tarvetta ja kielen kehityksen haasteita on vaikea havaita alle 3-vuotiaalla. On tärkeä myös muistaa, että kaikki erityisen tuen tarpeet eivät ole lääketieteellisesti diagnosoitavissa. Ammattitaitoinen ja lapsen arjessa läsnä oleva päivähoiton varhaiskasvatushenkilöstö kykenee parhaimmillaan vas-

taamaan lapsen kehityksen ongelmiin myönteisellä ohjauksella ja tuella jo ennen kuin pulmat kasvavat suuriksi. (Pihlaja – Rantanen – Sonne 2010, 5–7.)

Integraation käsitteen varhaiskasvatuksen kentällä syrjäyttänyt inkluusio nousee ajatukselta, että kaikki lapset tarvitsevat tukea ja ohjausta kasvuunsa. Inklusio on moniselitteinen käsite, jolle tutkijat ja ammattilaiset ovat antaneet erilaisia merkityksiä. Käsitteenä se on laaja ja tästä johtuen monitulkintainen ja jopa ristiriitainen. (Pihlaja 2009 tai Alastalo 2009.) Perustana inklusiolle voidaan pitää sitä, että vammaiset ja ei-vammaiset pystyisivät toimimaan samalla tavalla, samassa tilassa keskenään. Inklusion taustalla vaikuttavia arvoja ovat tasa-arvo, suvaitsevaisuus ja demokratia, jotka kuuluvat inklusion perusarvoihin. (Pihlaja 2009.) Kevytversio inklusiosta tarkoittaa lähes samaa kuin integraatio, mutta tällä ei ole samanlaista velvoittavaa sävyä kuin inklusiolla. Inklusion pohjana on oikeus tasa-arvoiseen kohteluun yhteiskuntamme jäsenenä. (Alastalo 2009.) Inklusion pohjana voitaisiin pitää jopa vammaisuuden sosiaalista mallia, mutta varhaiskasvatuksessa käytetään yksilöllistä määrittelyä, joka yksilöllistää lapsen eroavuuden ja näin ollen vuorovaikutuksen sekä ympäristön merkitys jää huomioimatta (Kontu – Suhonen (toim.) 2008, 14 – 15 sekä Alastalo 2009.)

3 Kieli ja leikki

3.1 Kielen kehityksen piirteitä

Kapea-alaisten oppimisvaikeuksien määrä on kasvanut viime vuosina, sillä erikoissairaanhoido Suomessa on parantunut ja odottavien äitien päihteiden käyttö on lisääntynyt. Odotukset elämässä ovat kasvaneet yhteiskunnallisesti ja seurauksena tästä pienemmätkin oppimiseen liittyvät vaikeudet tulevat selvemmin esiin paineiden alla. Yleisimpään erityistä tukea tarvitsevien lasten ryhmään kuuluvat ne, joilla on vaikeuksia kielellisessä kehityksessä ja lukemaan oppimisessa. (Numminen – Sokka 2009, 17–18, 21, 24). Valtioneuvoston periaatepäätöksen mukaan varhaiskasvatuksen laadun takaaminen tasapuolisesti kaikille lapsille tasoittaa elinoloista syntyviä eroavuuksia ja tukee lasten normaalia kehitystä. Lisäksi periaatepäätöksessä todetaan, että leikin, toiminnan ja vuorovaikutuksen avulla lapsi oppii ja kehittyy, jolloin vuorovaikutuksen kehittymisen tukeminen, sekä opastaminen nousevat tärkeiksi tuen kohteiksi varhais-

kasvatuksessa. (Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002, 5.)

Lapsen vuorovaikutuksella toisten ihmisten kanssa on selkeät yhteydet kielellisten taitojen kehitykseen. Erityisesti aikuisen herkkyys vastata lapsen tarpeisiin on tärkeää. Se kieli, jota lapsi kuulee ensimmäisten kuukausien aikana ovat ne äänteet, joille lapsi herkistyy ja joita lapsi alkaa oppimaan. Kolmen vuoden iässä lapsen voidaan odottaa osaavan kaikki kieleemme vokaalit, sekä kaikki konsonantit 4–5 vuoden iässä. (Paananen – Aro (toim.) – Kultti-Lavikainen – Ahonen 2005, 57.) Ennen kielellistä osaamista lapsi oppii kommunikoidaan toisten ihmisten kanssa. (Huuhtanen (toim.) 2011, 13.) Myös leikillä on suuri merkitys lapsen kielen ja kognitiivisten taitojen kehityksessä. Lapset, joiden leikki-aidot ovat kehittyneet nopeasti, ovat myös kielen ja kognitiivisten taitojen kehityksessä edellä muita. (Mäntynen, 1997, 37.)

Kielen kehitys liittyy kiinteästi muuhun lapsen kognitiiviseen kehitykseen. Älykkyyden, muistin, havaitsemisen ja puheen kehitys ovat tärkeitä kielen kehitykselle. Sekä Jean Piaget että Lev Vygotsky liittävät kielen kehityksen lapsen oman ainutlaatuisen itsen rakentamiseen. Piaget'n mukaan lapsi siirtyy operaatiosta toiseen polulla käytännöllis-loogisen älykkyyden vaiheesta kohti sisäistynyttä vaihetta. Sisäistyneessä vaiheessa ajattelu ei ole sidoksissa toimintaan, vaan sitä voidaan ilmaista symbolein, joista kielellinen ilmaisu on yksi. Kykyä esittää jotakin merkillä, symbolilla tai muulla objektilla kutsutaan symbolifunktioksi. Käytännöllis-loogisen älykkyyden vaiheissa lapsi on siirtynyt sisäistyneeseen vaiheeseen kun hän hallitsee primäärit symbolifunktiot. Lapsi jäljittelee, piirtää, maalaa, muovailee ja näin tuottaa merkityksellisiä symboleja havainnoistaan ja ajatuksistaan. Sekundäärin symbolifunktion vaiheessa lapsi on kiinnostunut myös merkitysten tuottamisen välineestä, kielen rakenteesta, äänteiden eroista, pituuksista ja paikoista. Lähes kaikki lapset saavuttavat samanaikaisesti keskeisimmät kielen kehittymisen virstanpylväät, mutta ympäristötekijöillä, kuten aikuiskontaktien määrällä, vanhempien käyttämällä kielellä ja perheen lapsiluvulla on merkitystä. (Nurmilaakso 2011, 32–33.)

3.1.1 Perimän ja ympäristön merkitys kielellisessä kehityksessä

Perintötekijät ovat suuri ja kiistaton syy oppimisvaikeuksien syntyyn aiheuttaen muutoksia tiettyihin aivojen osiin, jotka vaikuttavat olennaisesti kielen tuottamiseen sekä ymmärtämiseen. Näin kehittyä alttius kielen kehityksessä poikkeamaan. (Paananen

ym. 2005, 56, ks. myös Numminen – Sokka 2009.) Muita syitä voivat olla esimerkiksi alkoholin käyttö sikiöaikana, aivoihin kohdistuva sairaus tai komplikaatiot synnytyksessä, esimerkiksi hetkellinen hapenpuute aivoissa.

Kielellisen kehityksen viivästymän aiheuttajaa on vaikea diagnosoida luotettavasti ja varmasti lapsen ollessa pieni, mutta tämä ei estä tarvittavien tukitoimien järjestämistä lapsen eri varhaiskasvatusympäristöissä. Tukitoimista on merkittävää hyötyä riippumatta siitä, onko viivästymä hyvälaatuista tai erityisvaikeuksiin luokiteltavaa. Dysfasia, eli kielen kehityksen erityisvaikeus, luokitellaan kolmitasoisesti: lievä, keskivaikea ja vaikea. (Asikainen 2004.) Kielellisen kehityksen erityishäiriöstä puhuttaessa voidaan käyttää muitakin termejä kuin dysfasia, riippuen tutkimuksen näkökulmasta (Siiskonen 2010). Lievempiä ilmentymiä kielen kehityksen vaikeuksista voivat tuoda esiin hankaluudet toimia annettujen ohjeiden mukaan tai haluttomuus ilmaista itseään sanallisesti ja siihen liittyvät puutteet, kuten sanojen löytämisen vaikeus (Paananen ym. 2005, 55). Oman äidinkielen tukeminen maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa on tärkeää heidän kotoutumisensa kannalta sekä integroitumisessa omaan päiväkotiryhmään (Latomaa (toim.) 2007).

Eräs kielen kehityksen vaikeuksiin vaikuttava tutkittu tekijä on perinnöllisyys (Numminen – Sokka 2009, 17–18). Lisäksi ympäristöllä on suuri merkitys kielen kehityksen vaikeuden synnyssä (mm. Latomaa (toim.) 2007). Esimerkiksi vanhempien erilaisilla vuorovaikutustyyyleillä lastensa kanssa on vaikutusta lasten kielelliseen kehitykseen. Vanhempien erilaiset vuorovaikutustyyliä taas ovat sidoksissa heidän sosioekonomiseen asemaansa. (Torvelainen 2007.) Ei-kielellisten taitojen hallitsemisella ei ole todettu olevan yhteyttä kielellisten häiriöiden kehittymiseen (Siiskonen 2010). Kielelliset vaikeudet vaikuttavat lapsen kykyyn toimia ja ilmaista itseään päiväkotiryhmässä.

Monikielisyys tuo omat haasteensa lapsen valmiuksiin ilmaista itseään päivähoitossa. Tunteiden ilmaiseminen dominoivalla kielellä on lapselle helpompaa kuin muilla kielillä joita tämä osaa puhua. Tämä dominoiva kieli on yleensä myös se kieli, jolla lapsi ajattelee. Muilla osaamillaan kielillä lapsi kykenee keskustelemaan konkreettisista asioista, sekä tilanteissa joista saa keskusteluun vihjeitä. (Latomaa (toim.) 2007, 14, 27.) Suurin osa puheen viivästymistä ei aiheudu itsessään puheen motoriikasta, vaan äidinkielen taitojen puutteellisuudesta tai näiden kahden yhdistelmästä. Puutteellisella kielen kehityksen tukemisella on tutkitusti negatiivista vaikutusta myös myöhemmissä elämänvai-

heissa kirjoittamisen oppimiseen, laaja-alaisten oppimisvaikeuksien ilmenemiseen, sosioemotionaaliseen kehitykseen sekä elämänhallintaan. (Asikainen 2004.)

Oppimisvaikeudet itsessään eivät ole sairaudeksi luokiteltava asia, sillä niitä ei voida hoitaa kuten muita sairauksia esimerkiksi lääkkeiden avulla. Ne ilmenevät aivojen eri toiminnoissa, kuten oppimiseen liittyvässä prosessissa. Niitä ei välttämättä voida fyysisesti havaita ihmisen rakenteessa edes nykypäivän tutkimusmenetelmillä. (Numminen – Sokka 2009, 18) Mitä laajempi ja vaikeampi oppimisvaikeus on kyseessä, sen helpommin ja aiemmin se pystytään tunnistamaan. Yleensä oppimisvaikeudet tunnistetaan juuri ympäristön vaatimusten pohjalta. (Numminen – Sokka 2009, 26).

3.1.2 3–6 -vuotiaiden kielellinen kehitys

Opinnäytetyön kohderyhmään kuuluvat 3–6 -vuotiaiden lasten parissa työskentelevät päiväkodin henkilökunnan jäsenet. Kielen kehityksen kannalta kolmesta kuuteen vuotiaat ovat kehityksessään eri vaiheessa, eivätkä näin ollen ole keskenään vertailukelpoisia. Opinnäytetyömme kannalta tärkeämpää onkin se, että kohderyhmämme jäsenet toimivat lasten kanssa, jotka ovat kielen kehityksen vaiheessa, jossa lapsi osaa jo tuottaa puhetta. Tämä on merkittävä vaihe lapsen suuntautumisessa ulkomaailmaan ja vertaisten kanssa toimimiseen.

Kolmanteen ikävuoteen mennessä lapsi on oppinut jo ympäristössä puhutun kielen äänteet ja osaa joitakin konsonantti- ja vokaaliyhdistelmiä. Lapsi on oppinut kaikki kielen vokaalit. Konsonanttien osaaminen kehittyy vähitellen neljänteen ja viidenteen ikävuoteen mennessä, jolloin kuusivuotiaan voidaan olettaa jo osaavan puhua sujuvasti ympäristön valtakieltä. Kielen kehityksen alkutaipaleella on normaalia, että lapsella on viivästymiä. Jokainen lapsi on yksilö ja ympäristö on merkittävä tekijä kehityksen kulus-
sa. Ammatilaisen on tärkeää oppia tunnistamaan mahdolliset viivästymät kehityksessä. (Paananen ym. 2005, 57.)

Kolmevuotiaan lapsen kerrontataidot koostuvat useimmiten 1–2 tapahtumakuvauksesta, jotka ovat hänelle tuttuja tapahtumia. Lisäksi lapsi osaa käyttää kuvatessaan tapahtumia joitakin sidossanoja, kuten 'ja' ja 'sitten', jolloin kuuntelijalle saattaa välittyä kausaalinen kuva lapsen kertomasta tapahtumasta. Juonellisen tarinan muodostaminen kolmevuotiaalle ei ole tyyppillistä. Neljävuotiaalla saattaa olla vielä asioiden kerronnan järjestyksessä hyppyjä ja oleellisen pois jääminen ei ole tavanomaista, mutta tarinan

kerronta on sujuvampaa kuin kolmevuotiaana. Neljän ja viiden ikävuoden välillä kerrontataitojen kehitys on nopeaa ja taitoihin tulee koko ajan lisää tarinoille tyypillisiä piirteitä. (Loukusa – Paavola (toim.) 2011, 71–74.)

Nuoremmat kuin kolmevuotiaat lapset voivat tarvita leikeissään enemmän suoraa ohjausta kuin tätä vanhemmat lapset. Aikuisella on pienen lapsen leikissä tärkeä rooli ja yleensä hän on myös leikkiä ohjaava sekä mahdollisesti johtava taho. Narratiivisen pedagogiikan näkökulmasta (Munter 2013, 125) leikki ei lapsen toimintona kehity suoraan, vaan jokaisessa kehitysvaiheessa on sekoittuneena kaikkia edeltäviä vaiheita. Pienten lasten kohdalla on myös tärkeää, että aikuinen on läsnä viestimässä lapselle, mikä on leikkiä ja mikä ei. Lisäksi aikuisen täytyy olla sensitiivinen lapsen aloitteita ja kiinnostuksen kohteita kohtaan, vaikka aikuinen olisikin leikkiä johtavassa roolissa. (Munter 2013, 125, 150 ja 153.) Leikin luonne muuttuu esikouluikään tultaessa ja aikuisten tarve leikin ohjauksessa muuttuu epäsuoremmaksi siirryttäessä rooli-leikkeihin ja siitä edelleen sääntöleikkien maailmaan. Kuusivuotias alkaa tiedostamaan oman paikkansa muiden joukossa entistä vahvemmin ja aikuisen tarve näin ollen vähenee. (Helenius – Lummelahhti 2013, 61, 95, 100 ja 117.)

3.1.3 Kielellisen kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kielen kehityksen tukemisen nähdään läpäisevän kaikki pedagogiset toimintalinjat. Tämä tarkoittaa, että kielen kehityksen tukemisella on sijansa kun varhaiskasvatusta tarkastellaan sisällöllisten orientaatioiden näkökulmasta ja kun varhaiskasvatusta nähdään hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutena. Kielen kehityksen tukemisessa on varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan otettava huomioon lapselle ominaiset tavat toimia. Kielellisen kehityksen tukeminen on koko lapsen kasvatusyhteisön tehtävä ja siihen on kiinnitettävä huomiota myös varhaiskasvatusympäristössä suunniteltaessa ja toteutettaessa. (Välimäki 2011, 17–18.)

Kielen kehityksen tukemiseksi päiväkotien varhaiskasvatushenkilöstö voi tehdä paljon. Lapsen kielellistä tietoisuutta on mahdollista tukea esimerkiksi kielen fonologian, eli äänteiden tiedostamista tukemalla, loruillemalla ja keskustelemalla äänneistä lapsen kanssa. Morfologinen tietoisuus taas tarkoittaa tietoisuutta sanoista ja sanojen eri muodoista. Lapsella on halu tulla ymmärretyksi ja siksi uusien sanojen tuominen lapsen elämänpiiriin tukee hänen kielellistä kehittymistään. Syntaktinen tietoisuus merkit-

see tietoisuutta kielen sääntöjärjestelmästä, sanajärjestyksestä, puheen rytmistä ja melodiasta. Syntaktinen tietoisuus on sidoksissa lapsen kognitiiviseen kehitykseen ja vasta kuudesta seitsemään vuotiaat lapset kykenevät arvioimaan lauseita irrallaan niiden totuusarvosta. Puhemelodia ja lorut auttavat tiedostamaan kielellisiä säännönmukaisuuksia ja tukevat myöhemmin luetun tekstin ja kieliopillisten vihjeiden, kuten väli-merkkien ymmärtämistä. Semanttis-pragmaattinen tietoisuus tarkoittaa tietoisuutta sanojen sisällöistä ja merkityksistä ja siitä miten kieltä käytetään. (Nurmilaakso 2011, 33–34.) Lapsen kielellisen tietoisuuden tukeminen on tärkeä osa varhaiskasvatuksen opetuksen sisältöjä, mutta saadakseen parhaan mahdollisen tuen lapsen on saatava kuulla monipuolista ja vivahteikasta kieltä myös kasvatus- ja hoitotilanteissa. Tärkeää on myös, että lapsi saa ilmaista itseään ja tulla kuulluksi ja ymmärretyksi kaikissa arjen vuorovaikutustilanteissaan.

Varhaiskasvatuksen pedagogisilla tukitoimilla viitataan varhaiskasvatuksen omaan suunnitelmalliseen toimintaan lapsen kehityksen tukemiseksi. Menetelmällisesti kielellistä kehitystä tukevat toimet voivat olla esimerkiksi ajallista variaatiota, toimintojen eriyttämistä ja yhdistämistä, puheen havainnollistamista sekä vuorovaikutuksellisuutta ja pienryhmätoimintaa. Erityisvarhaiskasvatuksen menetelmiä ovat myös suun motoriset harjoitukset sekä eri kommunikaatiotapojen yhtäaikainen käyttö ja yhdistäminen sekä lapsen itsearviointi. Erityisryhmien käytössä on myös niin kutsutuksi erityismenetelmiksi kutsuttuja menetelmiä, kuten lukuleikit, viittomat, Torneuksen kielellisen tietoisuuden ohjelma tai Sherborne -menetelmä. (Pihlaja – Rantanen – Sonne 2010, 15.)

Varhaiskasvatustyön perusteiden mukaan päiväkodin oppimisympäristöä tulee muokata lasten kehitystä tukevaksi ympäristöksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Ympäristön merkitys näkyy lapsen toiminnan ja kokemusten kautta, sillä se antaa kokemuksille emotionaalisen merkityksen (Munter 2013, 126). Ympäristöllä tarkoitetaan sekä fyysistä, psyykkistä että sosiaalista ympäristöä jossa varhaiskasvatus tapahtuu. Päiväkodin fyysiseen ympäristöön kuuluvat päiväkodin tilat, kaikki materiaali ja välineet sekä niiden asettelu lasten kehitystä tukevaksi kokonaisuudeksi niin, että lapsi pystyy toimimaan tiloissa itsenäisesti. Psyykkisellä ja sosiaalisella ympäristöllä tarkoitetaan päiväkodin vuorovaikutussuhteita aikuisten ja lasten välillä. Jotta lapsi kykenee toimimaan ympäristössä itsenäisesti ja tuomaan esiin tarpeitaan, hänen täytyy tuntea siinä olonsa turvalliseksi. Hyvästä vuorovaikutuksesta kertoo aikuisen sensitiivisyys kuunnella ja nähdä lapsen tarpeet, rohkaista tätä ja kannustaa lasta toimimaan itsenäi-

sesti vapaassa tilassa. Aikuisella on vastuu ryhmän jäsenten välisistä suhteista sekä yhteishengestä. (Kontu – Suhonen (toim.) 2008, 51–52.)

3.2 Sosioemotionaalinen tukeminen ja leikki

Kielelliset häiriöt voivat olla yksi syy myös vaikeuksien syntyyn lapsen sosioemotionaalissa kehityksessä (Salonen 2014, 4). Lapsen käsitykseen omasta itsestä vaikuttaa se, kuinka hyvin hän itse pystyy kommunikoimaan ympäristön kanssa sekä ilmaisemaan itseään sanallisesti. Vuorovaikutuksessa toisten ihmisen kanssa ilmenevät kielelliset vaikeudet ilmenevät tavallisesti jonkin vuorovaikutuksellisen vaikeuden kanssa. Tämä saattaa aiheuttaa vaikeuksia jos lapsi tahattomasti joutuu konfliktitilanteisiin tai tuntee itsensä eristetyksi tai syrjäytyneeksi. (Paananen ym. 2005, 58).

Kielellisesti epävarmat lapset tarvitsevat runsaasti tukea vertaissuhteisiin, luovaan mielikuvitusleikkiin ja uusiin ja haastaviin tilanteisiin. Aikuisen resurssit tukea yksittäistä lasta päiväkotiryhmässä ovat kuitenkin rajalliset. Varhaiskasvatusympäristössä onkin tärkeä auttaa kielellistä tukea tarvitsevia lapsia solmimaan kielellisesti rikkaita vertaissuhteita. (Reunamo – Salomaa 2014, 46) Kielellisessä ilmaisemisessa tukea kaipaavat lapset ovat siis vaarassa joutua kehään, jossa kielelliset vaikeudet vaikuttavat sosioemotionaaliseen kehitykseen ja vertaissuhteisiin, mikä taas vaikeuttaa heidän mahdollisuuksiaan saada tukea kielen oppimiseen vertaisiltaan.

Tutkimuksessaan *Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissään*, Kristine From (2010) nostaa leikin keskeiseksi lapsen aloitteesta lähteväksi avaintoiminnaksi. Tutkimuksen varhaiskasvattajat puolustavat leikin merkitystä lapsen oppimisen ja kuntoutuksen tukena. Leikki ja leikkivälineet ovat merkityksellisiä lapsen toiminnassa ja osallistumisessa. From kuitenkin kritisoi leikin typistämistä kuntouttavassa toiminnassa pelkäsi aikuisista lähtöisin olevaksi työvälineeksi. Leikin merkityksellisyys ei nouse vain leikin käyttökelpoisuudesta lapselle ominaisena tapana toimia. From näkee leikin merkityksen erityisesti siinä että se lapsen aloitteesta lähtevänä toimintana vahvistaa lapsen minäkuvaa ja voi lisätä lasten tasa-arvoisuutta. Leikki tukee oppimista myös sosiaalisena tapahtumana. Leikki, joka mahdollistaa lasten välisen vuorovaikutuksen, on lapselle merkityksellinen ja aktiiviva vuorovaikutustilanne joka auttaa lasta sitoutumaan oppimiseen. Kun leikki nähdään lapselle merkityksellisenä vuorovaikutustilanteena, myös toimintaympäristö leikkivälineineen voidaan nähdä sosiaalisten suhteiden rakentamisen ja ylläpitämisen tilana.

Erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa käytettäviä kommunikaatiota tukevia tai korvaavia kommunikaatiokeinoja ei tutkimuksen mukaan kuitenkaan käytetä lasten keskinäistä vuorovaikutusta tukevinä keinoina. From tulkitsee tämän siten, että vaikka sosiaalisen vuorovaikutuksen ja leikin merkitystä korostetaankin, vuorovaikutuksen ohjauksesta puuttuu usein strategia. (From 2010, 79–88.)

3.3 Leikki oppimisympäristönä

3.3.1 Leikin kehityksen piirteitä

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 20) määrittelee leikin pikemminkin asenteeksi kuin toiminnaksi. Tämä kuvaa hyvin sitä, kuinka vaikeaa leikkiä on määritellä. Tutkijat ovatkin kuvanneet leikkiä sen ominaispiirteiden kautta ja niissä painottuvat tutkijasta riippuen eri piirteet: leikki on miellyttävää, spontaania ja vapaaehtoista, leikkiä luonnehtii innostus ja aktiivinen osallistuminen ja siinä toiminta on merkityksellisempää kuin lopputuloksen saavuttaminen, leikki kurottautuu fyysikaalisen todellisuuden tuolle puolen (Hännikäinen 1992, 15–15).

Kolmesta kuuteen vuotiaat lapset ovat taitavia ja itsenäisiä leikkijöitä. Leikistä kehittyä tässä ikävaiheessa myös yhä leimallisemmin lasten yhteistä sosiaalista toimintaa. Piaget'ille leikki on assimilaatiota, kokemusten sulauttamista osaksi yksilön ajattelua ja se kehittyä ajattelun kehityksen kautta (Hännikäinen 1992, 52–53). Myös VKK-Metron kehittämissuunnitelmassa leikkiä kuvataan autenttisenä, kokemuksellisenä oppimisympäristönä, jossa lapsi voi harjoitella uusia taitoja (VKK-Metro 2014, 8).

Piaget jakaa lapsen leikin kehityksen vaiheisiin, jotka kulkevat käsi kädessä kognitiivisen kehityksen kanssa. Sensomotorista kautta kuvaa harjoitteluleikki, jossa lapsi käsittelee esineitä pelkän mielihyvän ja osaamisen ilon vuoksi. Esioperationaalisisessa kehityksen vaiheessa lapsi alkaa irrottautua harjoitteluleikin rituaalista. Mielikuvien syntymisen myötä alkaa symbolileikin kausi, joka kestää aina 12 vuoden ikään asti. Symbolileikin ensimmäisessä vaiheessa lapsi kykenee antamaan esineille kuvitteellisia merkityksiä. Ensimmäisen vaiheen lopulle sijoittuu myös roolileikin synty. Kolmannen ikävuoden lopulla roolileikki kehittyä sosiaaliseksi rinnakkaiseksi leikiksi ja symbolisen leikin toisessa vaiheessa yhteiseksi roolileikiksi, todellisuutta jäljitteleväksi ja järjestelmälliseksi. Piaget'n mukaan neljävuotias lapsi on yhteisessä roolileikissä vielä passiiv-

visesa roolissa leikkiessään häntä taitavampien lasten seurassa, mutta viisi-kuusivuotiailla lapsilla toisiaan täydentävistä rooleista kehittyä koko leikin pääsisältö. Symbolileikit menettävät merkitystään konkreettisten operaatioiden myötä ja tällöin syntyvät sääntöleikit. (Hännikäinen 1992, 52–53.)

3.3.2 Omaehtoinen leikki

Lapsen leikkiin vaikuttavat päiväkotihoidossa monet tekijät, niin tavat, rutiinit, leikkivälineet ja tilat kuin leikkitoveritkin. Leikit saavat vaikutteita myös päiväkodin ulkopuolisesta maailmasta, kotien elämästä ja mediasta. Leikeissään lapsi käsittelee sitä todellisuutta jossa hän elää. Vapaalla leikillä viitataan Pentti Hakkaraisen (1990) mukaan varhaiskasvatuksessa johonkin kasvatukselliseen päämäärään pyrkivään toimintaan, jolloin leikin vapaus on suhteellista. Hakkaraisen mukaan myös vapaan leikin käsitettä toimintana rajoittaa se, kun aikuinen kieltää esimerkiksi sotaleikit, tai leikkiä halutaan ohjata johonkin tiettyyn kasvatukselliseen suuntaan. Voidaan joko ajatella, että leikeistä riippumatta se on kehittävää toimintaa tai että vain tiettytyyppiset leikit ovat kehittävää toimintaa. Vapaa leikki on siis tärkeä määritellä tarkasti käsitteenä, sillä sellaisenaan sen merkitys on hieman hatara ja sitä voidaan lähestyä monesta näkökulmasta. (Hakkarainen 1990, 1.)

Tässä opinnäytetyössä käytämme käsitettä omaehtoinen leikki. Vapaan leikin käsitteen yhä useammin korvaava omaehtoinen leikki on käsitteenä samankaltainen vapaan leikin käsitteen kanssa, mutta se pyrkii välttämään leikin vapauden suhteellisuuden. Omaehtoisella leikillä tarkoitamme sellaista toimintaa, jossa lapsella on mahdollisuus valita tekemisensä omaehtoisesti ilman aikuisen suoraa ohjausta. Omaehtoinen leikki saattaa kuitenkin toisinaan tarvita syntyäkseen tai kehittyäkseen aikuisen tukea ja ohjausta. Suora ohjaus tarkoittaa yksinkertaisesti sitä, että aikuinen ohjaa tai vaikuttaa leikkiin jollain tavalla. Suoran ohjauksen ei varsinaisesti tarvitse olla leikkiin osallistumista, vaan jopa pelkkä katsekontakti tai ohjeistus riittää saamaan suoran ohjauksen määritelmän. Epäsuoralla ohjauksella voi tarvittaessa tukea leikkiä esimerkiksi antamalla lapselle käyttöön erilaisia leikkivälineitä tai mielikuvia asioista, esineistä tai tapahtumista eli luoda edellytykset leikille ja näin ollen lisätä aineksia leikkiin. Lasten kanssa keskustelu vanhan leikin aiheesta voidaan myös laskea epäsuoraksi ohjaukseksi, jos lapsi sillä tavoin saa uusia ideoita vanhan, jo leikityn, leikin kulkuun. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 21 ja Särkkä 2012, 37, ks. myös Helenius 1993.)

3.3.3 Leikki kielenoppimisympäristönä

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) linjaa leikin ja sadun tärkeiksi kielen kehityksen ja maailmankuvan syntymisen alueiksi. Leikkiessään lapsi oppii ja kehittyy. Leikin ominaispiirre on kuitenkin se, että leikki on leikkiä varten. Se on tyydytystä tuovaa ja merkityksellistä toimintaa, joka lähtee leikkijän omasta halusta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 21–22). Lev Vygotskyn mukaan leikkiminen luo lapselle uusia haluamisen muotoja. Leikissä lapsen tavoitteet ovat fiktiivisen, kuvitellun minän tavoitteita. Leikissä lapsi kykenee saavutuksiin jotka ovat leikin ulkopuolella hänelle mahdollisia vasta huomenna. (Vygotsky 1978, 100.)

Lapsen oppiminen ja kehitys kulkevat käsi kädessä. Jotta oppiminen olisi mahdollista on opittavan asian oltava sopivassa suhteessa lapsen kehitykseen. Vygotsky (1978, 85) määrittelee tämän sopivan suhteen lähikehityksen vyöhyke -käsitteen kautta. Vygotskyn mukaan lapsen kehitystä voidaan tarkastella vyöhykkeistön kautta. Ensimmäisellä vyöhykkeellä on lapsen todellinen kehitystaso, se taso jolla lapsi toimii itsenäisesti, aktiivisesti ja osaten. Vygotsky esittää kuitenkin, että lapsen kehitystasosta kertoo enemmän se, mitä hän osaa tehdä yhdessä toisten, aikuisten ja taitavampien lasten kanssa, kuin se mitä hän osaa tehdä yksin. Lähikehityksen vyöhyke on tämä alue, jolla lapsi kykenee suoriutumaan omaa kehitystasoaan vaativammista tehtävistä joko aikuisen tai taitavamman toverin avustuksella. Kehittyäkseen lapsi tarvitsee aikuisen tai itseään taitavamman ohjausta. (Vygotsky 1978, 84–91.)

Päiväkodin arki muodostuu monista eri osa-alueista, joista omaehtoinen leikki on vain yksi. Helsingin yliopiston Orientaatioprojektissa käytetään vapaan leikin käsitettä pitkälti samassa merkityksessä, jossa tässä työssä käytämme omaehtoista leikkiä. Orientaatioprojektin havainnoinnissa vapaa leikki määritellään toiminnaksi, jossa lapsi voi itse päättää, mitä, miten tai kenen kanssa hän leikkii. Vapaassa leikissä korostuvat lasten vertaissuhteiden merkitys, omat valinnat ja itse tuottamat toiminnan sisällöt. (Reunamo – Salomaa 2014, 23–24.) Tuettu leikki taas määritellään tutkimuksen havainnoinnin ohjeissa toiminnaksi, jossa kasvattaja ohjaa lapsen leikkiä rikastamalla sitä, mutta jossa lapsi tuottaa itse uusia sisältöjä lähikehityksen vyöhykkeellä. Tuetussa leikissä lapsi ja aikuinen jakavat yhteisen kokemuksen. (Reunamo – Käyhkö 2014, 66) Tuetussa leikissä lapsi on aktiivinen leikin rakentaja ja leikin toiminnan logiikka myötäilee lapsen omaa logiikkaa. Lähikehityksen vyöhyke, jolla aikuinen tukee lasta tuetussa leikissä ei ole niinkään aikuisen ja lapsen välisen eron umpeen kuromista, vaan kontakti yhdessä

luotuun ja koettuun leikin todellisuuteen. (Reunamo – Salomaa 2014, 82.) Leikki vie lapsen kehitystä eteenpäin, sillä leikissä lapsi toimii lähikehityksensä vyöhykkeellä. Leikissä lapsi käyttäytyy aina yli ikätasonsa, ohitse päivittäisen arkitoimintansa ja kuvainnollista on päättään pidempi. (Vygotsky 1978, 101–102.)

Kaisu Hermanfors linjaa omaehtoisen leikin lapsen kehittymisen ja oppimisen kannalta kaikkein tärkeimmäksi leikin muodoksi. Hermanfors painottaa, että aikuisella on monenlaisia keinoja ohjata omaehtoista leikkiä. Leikillä täytyy olla aikaa, tilaa ja välineitä. Leikkitilanteiden ja lapsen havainnointi leikissä taas antaa aikuiselle tietoa siitä, mitä lapsi osaa ja miten leikkiä voi tukea. Toisinaan lapsi tarvitsee myös kannustusta tai uusia elementtejä leikkiinsä. (Kettunen 2015, 10–11.) Kasvattajan rooli suhteessa leikkiin onkin monitahoinen. Siihen liittyy asenteellinen, leikkiä arvostava ulottuvuus niin puheen kuin toiminnan ja sen suunnittelun tasolla. Rakenteellinen ulottuvuus taas kattaa kasvattajan roolin varhaiskasvatussuunnitelmien laatimisesta aina konkreettiseen tilojen, puitteiden ja materiaalien järjestämiseen. Toiminnallinen ulottuvuus tarkoittaa kasvattajien ohjauskäytäntöjä ja vuorovaikutusta. (VKK-Metro 2014, 7–8.) Varhaiskasvattajilla on siis monenlaisia keinoja omaehtoisen leikin tukemiseen ja ohjaamiseen.

3.3.4 Leikki lapsilähtöisenä oppimisympäristönä

Kaisu Hermanfors korostaa leikin merkitystä lapsen kielen kehitykselle. Leikkiessään lapsi puhuu ja puhuessaan luo leikkiä ja ajattelua. Leikissä puhuminen kiinnittyy konkreettisiin tilanteisiin, mikä kehittää sanavarastoa. Myös lapsen kokonaisvaltainen sitoutuneisuus leikkiin ja leikin fyysinen toiminta edistävät oppimista. (Kettunen 2015, 13.) Viittala (2006, 109) määrittelee lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen perusteiksi leikin sekä kaikkien lasten kehitystä tukevan, hoitoa, kasvatusta ja opetusta sisältävän monipuolisen ja kokonaisvaltaisen arkitoiminnan. Toiminnan ohjauksen tulee nousta lapsen omista tarpeista ja vahvuuksista ja sen perustan muodostaa leikki. (Viittala 2006, 109–110.)

Lapsilähtöisyys kasvattajan toimintaa ohjaavana näkökulmana nousee konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä. Konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä oppiminen nähdään yksilön ja hänen ympäristönsä jatkuvan vuorovaikutuksen prosessina. Konstruktivistinen pedagogiikka korostaa lapsen aktiivista roolia oppijana ja uusien taitojen saavuttajana. Lapsilähtöisessä pedagogiikassa aikuisen tehtävä on antaa tilaa lapsen omaehtoisen oppimisprosessin toteutumiselle. Kasvatusprosessin tavoitteiden, sisältö-

jen ja menetelmien tulee siis olla lähtöisin lapsesta, ei aikuisesta. Oppimisprosessin itsensä nähdään kuitenkin perustuvan lapsen vuorovaikutukseen aikuisen ja vertaisryhmän kanssa. (Hujala – Puroila – Parrila – Nivala 2007, 50–57.)

Lapsilähtöisessä kasvatuksessa keskeistä on lapsen aktiivisuus ja oppiminen oman toiminnan kautta (Viittala 2006, 107 tai Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999). Lapsen aktiivisuutta ja omaehtoista toimimista voidaan tukea päivähoitossa oppimisympäristöjen kautta. Hyvä leikkiympäristö tarjoaa haasteita lapsen taidoille, ajattelulle ja mielikuvitukselle vastaten erilaisten lasten ja eri oppimistyylien tarpeisiin. Hyvä leikkiympäristö tuottaa lapselle iloa ja onnistumisen kokemuksia ja motivoi lasta uusien kokemusten äärelle. Leikillinen oppimisympäristö korostaa lapsen roolia aktiivisena toimijana ja tiedon tuottajana. (VKK-Metro 2014, 6–7.)

Tutkittaessa lasten vertaissuhteita ja vertaistutorointia on havaittu että kieli tukee ajattelua ja oppimista. Lasten toimiessa yhdessä syntyy jatkuvasti ohjaustilanteita. Eriikäisten lasten vuorovaikutus on oppimistilanne, jota lapsiryhmissä tulisi tukea ja edistää. Kun vuorovaikutus tapahtuu tämän lisäksi omaehtoisessa leikkitilanteessa, ympäristö tarjoaa oppimiselle ohjattua työskentelyä huomattavasti monipuolisemmat ja joustavammat mahdollisuudet. (Kronqvist 2006, 176.) Leikki on ympäristö jossa lapset voivat oppia leikissä vaikuttavan sisäisen motivaation kautta. Leikissä on mahdollisuus rakentaa ja vahvistaa ystävyyssuhteita ja vertaisyhteisöjä. Kasvattaja voi omaehtoisen leikin tilanteissa tukea yhteisöllisyyden rakentumista esimerkiksi tukemalla omalla vuorovaikutuksellaan lasten vertaissuhteita, leikkiä sosiaalisia kontakteja tovereihin ja antamalla positiivista palautetta. (Ikonen 2006, 159.)

4 Opinnäytetyön toteutus

4.1 Tutkimuskysymys

Työelämäyhteistyökumppanin löytämiseksi otimme yhteyttä VKK-Metroon. Koulutus- ja kehittämissyhteistyöverkoston kehittämisteemat lähtevät arjen perustyössä kohdatuista ajankohtaisista haasteista. Vuosien 2014-2016 tema on leikin ja leikillisten ympäristöjen kehittäminen pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksessa ja tämän kehittämisskauden tavoitteena on tarkastella leikkiä lasten kasvu- ja oppimisympäristönä, joka vastaa

heidän kehitys- ja oppimistarpeisiinsa. (Socca – Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus, n.d.) Opinnäytetyömme vastaa tähän kysymykseen kielen kehityksen tukemisen kautta päiväkodin henkilökunnan näkemysten valossa.

Leikillä on vahva sija suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja leikin tutkimuksella on pitkät perinteet. Varhaiskasvatuksen pedagogiikan tutkimuksessa aikuisen leikkiä ohjaava rooli on perinteisesti nähty tärkeänä. Lapsi tarvitsee myös leikissä aikuisen tukea ja ohjausta kasvunsa ja kehityksensä tueksi. Päiväkotiympäristössä myös muilla lapsilla, vertaisryhmällä, on suuri merkitys. Opinnäytetyömme tutkimuskysymys, kuinka päiväkodin työntekijät käsittävät kielen kehityksen tukemisen omaehtoisen leikin tilanteissa, jakautuu kahteen alakohtaan..

1. Kuinka yhteistyöpäiväkodin työntekijät käsittävät kielen kehityksen tukemisen omaehtoisen leikin tilanteissa?
2. Miten yhteistyöpäiväkodin työntekijät tukevat kielen kehitystä omaehtoisessa leikissä?

4.2 Teemoiteltu ryhmähaastattelu

Opinnäytetyömme on laadullinen tutkielma. Helsingin kaupungin varhaiskasvatusvirasto on myöntänyt opinnäytetyöllemme tutkimusluvan 31.4.2015. Työn aineisto on kerätty ryhmähaastatteluissa, touko- ja kesäkuun 2015 aikana yhdessä päiväkodissa.

Haastattelu on laadullisen tutkimuksen yleisimmin käytössä oleva tiedonkeruumenetelmä. Kun halutaan tietää, mitä ihmisillä on mielessään, on luontevinta kysyä (Eskola – Suoranta 1998, 86). Laadullinen tutkimusaineisto kerätään yleensä todellisissa tilanteissa ja konteksteissa ja tutkimusaineiston keruussa suositaan tiedonkeruun välineenä ihmistä lomakkeiden sijaan. Tutkijan omat havainnot ja keskustelut ovat tärkeämpiä kuin mitattava data. Laadullisen tutkimuksen piirteisiin kuuluu myös, että kohdejoukko, jolta tietoa kerätään, valitaan tarkoituksenmukaisesti, eikä satunnaisotannalla. (Hirsjärvi – Remes – Sajavaara 2004, 155.)

Haastattelut toteutettiin VKK-Metron kanssa valikoidussa päiväkodissa ryhmähaastatteluina, jolloin vastaukset saivat uutta ulottuvuutta useamman ihmisen keskustellessa keskenään. Verrattuna esimerkiksi kyselylomakkeisiin, haastattelu on metodina joustava, sillä se tarjoaa mahdollisuuden vuorovaikutukseen. Haastateltavan kanssa on

mahdollista käydä keskustelua ja tehdä tarkentavia kysymyksiä. Keskustelua muistuttavassa haastattelutilanteessa on kuitenkin muistettava että haastateltavilla on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia kysymyksiin, mikä on otettava huomioon myös tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa (Hirsjärvi ym. 2004, 193–195).

Teemahaastattelu muistuttaa vapaamuotoista keskustelua, mutta haastattelun aihepiirit on määritelty etukäteen (Eskola – Suoranta 1998, 87). Se on siis vapaamuotoisempi kuin strukturoitu haastattelu, mutta keskustelulla on tietty tavoite joka on sekä haastattelijan ja haastateltavan tiedossa etukäteen. Teemahaastattelu korostaa kuitenkin tulokinnallisuutta, ja siinä pyritään nostamaan esiin haastateltavien asioille antamia merkityksiä ja merkitysten syntyä vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi ym. 2004, 197).

Haastatteluja varten loimme viitteelliset haastattelurungot (ks. Liite 1). Haastatteluiden teemat nousivat kielen kehityksen tukemisen ja leikin teorioista. Käsittelimme haastatteluissa sitä, kuinka yhteistyöpäiväkodin lastentarhanopettajat, lastenhoitajat ja muu henkilökunta tukevat omaehtoista leikkiä, kuinka leikkiympäristöt on suunniteltu tukemaan leikkiä ja kuinka kielellisen kehityksen tukeminen näkyy leikkiympäristöjen suunnittelussa. Haastatteluissa kysyimme myös, kuinka lastentarhanopettajat, lastenhoitajat ja muu henkilökunta pyrkivät arjessa tukemaan lapsen sosioemotionaalista kehitystä, minkälaisia kommunikaation apuvälineitä he työssään käyttävät ja minkälaisia kieltä tukevia kommunikaatioapuvälineitä lapsilla ja varhaiskasvatushenkilökunnalla on käytössään.

4.3 Kohderyhmän kuvaus

Opinnäytetyössämme otanta on harkinnanvarainen, sillä haluamme selvittää nimenomaan varhaiskasvatushenkilökunnan näkemyksiä aiheesta. Päiväkodin henkilökunnan sisällä haastateltavien valikointiin vaikutti myös henkilökunnan oma halukkuus osallistua tutkimukseen. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston tieteellisyyden kriteeri ei ole niinkään määrä vaan laatu. Yksittäistä tapausta tutkittaessa on järkevää kerätä aineistoa harkinnanvaraisen näytejoukon parista. (Eskola – Suoranta 1998, 18.)

Haastattelut toteutettiin yhteistyöpäiväkodin tiloissa. Haastatteluryhmät valikoituivat yhteistyökumppanimme toiveesta/ehdotuksesta siten, että ne koostuivat pääasiassa lapsiryhmien perusteella. Tutkimukseen on pyydetty mukaan 3–6 -vuotiaiden lapsiryhmien aikuiset, mutta itse haastatteluihin osallistui myös sellaisten ryhmien aikuisia,

joiden ryhmissä oli myös alle kolmevuotiaita lapsia. Mukana oli myös esikouluryhmiä ohjaavia päiväkodin työntekijöitä. Haastatteluihin osallistui yhteensä kymmenen päiväkodin työntekijää. Työntekijöiden ammatilliset taustat vaihtelivat resurssoidusta erityislastentarhan opettajasta lähihoitajaan ja koulutustausta yliopistokoulutuksen saaneista lastentarhanopettajista ammattikorkeakoulutettuihin sosionomeihin.

5 Tulokset

Tämän opinnäytetyön aineisto koottiin neljässä ryhmähaastattelussa. Haastateltavat saivat tutustua haastattelun teemoihin etukäteen. Haastattelutilanteissa kävi kuitenkin ilmi, että päiväkotiin ennalta toimitetut tiedot haastattelujen sisällöstä eivät olleet kaikkia vastaajia tavoittaneet. Ennen haastattelua allekirjoitimme jokaisen haastatteluun osallistuvan kanssa suostumuslomakkeen, josta ilmeni myös, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistumisen voi perua missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. (ks. Liitteet 2–3.) Keskeistä tutkijan asemassa suhteessa tutkittaviin on luottamus. Luottamus siihen, että tutkittavien anonymiteetti säilyy ja heille kerrotaan rehellisesti tutkimuksen tarkoituksesta ja mahdollisista vaikutuksista. (Saaranen-Kauppinen – Puusniekka 2009, 23.) Tutkimusta tehdessä on tärkeä säilyttää tutkimukseen osallistujien henkilötietosuojaa ja varmistaa, että tutkimukseen osallistumisesta ei koidu heille haittaa. Tutkimukseen osallistumisen täytyy olla täysin vapaaehtoista ja osallistujien tulee olla tietoisia siitä, mihin he osallistuvat ja että he voivat kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Tähän viitataan Kvalitatiivisten menetelmien tietovarannossa itsemäärämisoikeudella. (Saaranen-Kauppinen – Puusniekka 2009, 19.)

Haastattelut nauhoitettiin, jotta pystyimme palaamaan niihin haastatteluiden jälkeen ja siirtämään keräämämme aineiston tekstimuotoon. Haastatteluiden nauhoittaminen oli myös keino parantaa opinnäytetyömme luotettavuutta (Saaranen-Kauppinen – Puusniekka 2009, 25). Kaikki henkilötiedot ja ääninauhat poistettiin heti analyysivaiheen jälkeen. Tutkittavien anonymiteettiä pyrimme suojaamaan korvaamalla haastateltavien nimet juoksevalla numeroinnilla: ensimmäisestä vastaajasta (V1) kymmenenteen vastaajaan (V10). Tunnistetietojen poistamisessa on hyvä pohtia konkreettisia tunnistamisen mahdollisuuksia ja siitä koituvia seurauksia. Lähtökohtana voi pitää sitä, että aineistoa ei muokata liikaa. Yksittäisen henkilön tunnistaminen ei ole vahingollista ellei tietoa käytetä väärin tarkoituksiin. (Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto 2015.) Tästä

syystä emme yksilöi tässä raportissa käytettyjä sitaatteja esimerkiksi vastaajien koulustaustan mukaan.

Yhden haastattelun kestoksi arvioimme etukäteen 30–45 minuuttia, mikä piti käytännössä myös paikkansa. Omat roolimme haastatteluissa jakautuivat niin, että toinen opinnäytetyön tekijöistä vei ennalta laaditun haastattelurungon pohjalta keskustelua eteenpäin ja toinen kirjasi puheenvuorot litterointia tukemaan. Haastattelut kestivät puolesta tunnista 37 minuuttiin ja litteroitua tekstiaineistoa niistä syntyi yhteensä 48 sivua.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa analyysillä viitataan aineiston huolelliseen lukemiseen, järjestämiseen, erittelyyn, jäsentämiseen ja pohtimiseen (Saaranen-Kauppinen – Puusniikka 2009, 73). Laadullisessa analyysissä on kaksi vaihetta, havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Havaintojen pelkistämässä on erotettavissa kaksi eri osaa. Ensinnäkin analyysi tehdään aina tietyn viitekehyksen läpi eli toisin sanoen analyysi on aineiston tarkastelua tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta. Aineistossa kiinnitetään huomio vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kysymyksen asettelun kannalta olennaista. Tällä tavoin litteroitu tekstimassa saadaan pelkistettyä hieman hallittavampaan muotoon kadottamatta kuitenkaan sen sisältämää informaatiota. (Alasuutari 1999, 40.)

Keräsimme haastatteluissa tietoa päiväkodin työntekijöiden näkemyksistä kielellisen kehityksen tukemisesta omaehtoisen leikin tilanteissa. Ennen haastatteluja arvelimme, että tukemisen keinoja omaehtoisen leikin tilanteissa voi olla vaikea hahmottaa. Haastattelujen aikana osa haastateltavista toikin tämän ilmi. Lähestyimme tutkimuskysymystä kahdelta suunnalta, toisaalta konkreettisten päiväkodissa käytössä olevien kielellisen tukemisen menetelmien kautta ja toisaalta omaehtoisen leikin näkökulmasta. Kolmantena teemana haastatteluissa oli oppimisympäristön käsite. Näiden teemojen pohjalta loimme haastattelurungon, joka toimi ryhmähaastatteluiden pohjana (ks. Liite 1). Haastattelut etenivät pitkälti laatimamme haastattelurungon mukaan. Osassa haastatteluista runkoa täydennettiin lisäkysymyksillä, jotka johdattivat oppimisympäristöä käsitteleviin kysymyksiin. Osassa keskusteluista joitakin kysymyksiä jätettiin väliin, sillä vastaajat olivat nostaneet teemoja esille kattavasti jo aiempien kysymysten kautta.

Opinnäytetyömme aineistonkäsittelytapa on teoria- ja aineistolähtöinen. Teemoja, eli keskeisiä aiheita, muodostetaan useimmiten aineistolähtöisesti, etsimällä

tekstimassasta sen eri osia yhdistäviä tai niitä erottavia seikkoja (Saaranen-Kauppinen – Puusniekka 2009, 105). Teemoittelun tarkoituksena on nostaa aineistosta esiin tutkimusongelmaa valaisevia asioita irrottamalla ja järjestämällä tekstikatkelmia teemoittain sitaattikokoelmiksi. Teemoittelu on sopiva aineiston analysointitapa esimerkiksi kun halutaan saada olennaista tietoa jostakin ilmiöstä. Olennaista teemoittelussa on aineiston ja teoriapohjan yhteys. (Eskola – Suoranta 2000, 159–188.) Valitsemamme aineiston keruutavan vuoksi saimme kysymyksiimme hyvin erilaisia vastauksia myös suhteessa siihen, mitä teemoja odotimme haastatteluista nousevan. Löysimme kuitenkin haastatteluista useita yhteneviä teemoja, samankaltaisuuksia, joiden pohjalta olemme koonneet teemarakenteen.

Taulukko 1. Haastatteluista nousevat teemat.

Yläteemat	Pääteemat	Alateema
Kielellisen kehityksen tukeminen yhteistyöpäiväkodissa	Käytössä olevat kieltä tukevat menetelmät	Kuvakommunikointi Leikkikartat Sanoittaminen Kirjat Pienryhmätoiminta Tukiviittomat Pikapiirtäminen Päiväjärjestys Yhteistyötahot ja koulutus
	Kielen kehitystä tukeva oppimisympäristö	Toiminnan suunnittelu Retket / lähioppimisympäristöt Hyvät leikkivälineet, pelit, kirjat jne. Vertaistuki (päiväkodissa / kotona) Siisteys, selkeys, päiväjärjestys
	Monikulttuurinen päiväkot	Kielellinen orientaatio keskiössä Kuvatuen käytön pitkät perinteet Ammatilliset tukiverkot Perheen kulttuurin tuominen päiväkotiin
Omaehtoinen leikki kielen kehityksen oppimisympäristönä	Omaehtoisen leikin tukeminen	Leikkikartat selkiyttävät Pitkäkestoisen leikin tukeminen Leikkiympäristöjen uudistaminen / Leikkitalat Laadukkaat materiaalit Lelupäivät
	Aikuisen rooli omaehtoisen leikin tilanteissa	Leikkien rikastaminen Sensitiivinen puuttuminen tilanteisiin Aikuisen asenne Leikkivälineistön valinta (ikä- ja taitotasoisuus)

	Vertaisryhmä kielen kehityksen oppimisympäristönä	Leikkitaidot Ikä Esimerkkinä toimiminen Pienempien tulkkaminen aikuisille Kotikielen käytön tukeminen
	Sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen	Kehuminen, kannustaminen Lasten työt ja valokuvat esille Ryhmän positiivinen ilmapiiri (onko aikuisella mahdollisuus vaikuttaa?)

Taulukko 1 kuvaa analysoinnin teemoittelua. Aineistosta nousi lähemmän luennan kautta teemoja, jotka jaoimme haastattelurungostamme juontuvien yläteemojen alle. Yläteemoiksi muodostuivat Kielellisen kehityksen tukeminen yhteistyöpäiväkodissa, joka avaa sitä kuvaa, jonka haastateltavat antoivat kielellisen kehityksen tukemisesta kyseisessä päiväkodissa oman työnsä kautta, sekä Omaehtoinen leikki kielen kehityksen oppimisympäristönä, joka kertoo haastateltavien näkemyksistä kielellisen kehityksen tukemisen mahdollisuuksista omaehtoisen leikin tilanteissa, sekä siihen vaikuttavista tekijöistä. Yläteemat noudattelevat haastattelujen runkoa sillä erotuksella, että oppimisympäristöä käsittelevät vastaukset sijoittuvat analyysivaiheessa haastateltavien vastausten perusteella molempien yläteemojen alle. Osa teemoista nousee siis suoraan teoriapohjasta ja osa aineistosta.

5.1 Kielellisen kehityksen tukeminen yhteistyöpäiväkodissa

5.1.1 Käytössä olevat kieltä tukevat menetelmät

Kaikissa haastateltavien lapsiryhmissä on käytössä useita kieltä tukevia menetelmiä, joita käytetään tilanteesta riippuen. Useimmin haastatteluissa nousi esiin kuvien käyttö päivittäisen toiminnan tukena. Kuvat jäsentävät vastaajien mukaan päiväohjelmaa, pukeutumistilanteita, ruokailutilanteita, leikkitalanteita ja vessassa käyntiä. Seinille ja esineisiin liitettävien kuvien lisäksi joillakin vastaajista on käytössä mukana kulkeva kuvanippu, sekä yhdessä ryhmässä on myös kommunikaatiokirja. Kuvia käyttävät pääasiassa aikuiset, mutta joissain tapauksissa myös lapset aikuisen kanssa. Esimerkiksi pukeutumistilanteet ovat tällaisia tapahtumia, joissa aikuiset ja lapset tekevät yhteistyötä kuvien käytössä.

V8: "Pukemistilanteissa esimerkiksi niin nämä lapset jotka tarvitsevat tavallaan sen kuvatuon niin osaavat jo itse käydä valitsemassa sieltä seinältä ne oikeat vaatekuvat ja ja se on itseasiassa mukavaa puuhaa järjestää ne oikeaan järjestykseen ja kun on puettu tietty vaatekappale päälle ni käännetään se ympäri tämä homma tehty."

Kuvatuki koettiin yleisesti toimivaksi ja tärkeäksi. Haastateltavat kokivat että lasten, joiden suomen kielen taito on heikko, on helppo näyttää kuvista mitä he tarkoittavat. Kuvien avulla lapsi kokee tulevansa ymmärretyksi. Kuvatukea voidaan käyttää monipuolisesti monenlaisissa tilanteissa, myös muiden kuin kielen kehityksessä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Kuvien kautta voidaan rohkaista lasta ilmaisemaan itseään ja tukea hänen itsetuntoaan. Kun vastaajat kertoivat kuvien käytöstä työssään, termiä 'elintärkeä' käytettiin useammin kuin kerran. Kuvatuen käyttö myös selkeyttää ja helpottaa lasten arjen sujumista, kun asiat tehdään ymmärrettävämmäksi kuin pelkästään verbaalisesti kielen avulla. Kuvatuen ohella kieltä tukevana menetelmänä aineistosta nousi myös esimerkkejä pikapiirtämisestä. Pikapiirtämistä pidettiin hyvänä ja nopeana vaihtoehtona kuvakorteille, esimerkiksi tilanteissa, joissa tarvitaan nopeaa reagoitua. Yksi vastaajista toi kuitenkin esiin myös muiden menetelmien tarpeen. Vaikka kuvien käyttö koettiin yleisesti todella hyödylliseksi, saattaa joskus tulla eteen tilanteita, joissa oikean kuvan etsiminen saattaa olla liian hidas metodi.

V8: "Ja se (kuvatuki) toimii myös siis ujojen lasten kans jotka eivät uskalla sanoa vaikka heillä olisi suomen kielen taito, jos he eivät uskalla sanoa ni he voivat näyttää että haluaisi muovailuvahaa..."

V9: "Rohkaistuvat sitte kuvien kautta ilmaisemaan itseään ja mitä haluavat..."

V7: "Jolleki se oikein niiko natsaa se kuvatuki mut ei toiset oo ihan nii, toiset on enemmän viittovia ja muuten ilmeileviä."

Useat haastatelluista toivat esiin kirjallisuuden yhtenä tärkeänä lasten kielellistä kehitystä tukevana asiana. Vastaajat kertoivat, että ryhmissä luetaan ja loruillaan paljon sekä vierailaan kirjastossa. Kirjallisuudesta löytyy kielellisesti monentasoisia materiaaleja. Osa vastaajista kertoi valitsevansa luettavat kirjat ennemmin ryhmän kielellisten taitojen mukaan kuin ikätasoisesti.

V8: "Luetaan samaa kirjaa että se on jo tuttu se tarina ja se ymmärretään se -- tarina tai sitten niin että halutaan vahvistaa sitä -- sitä kieltä tietysti tää kirjan toistaminen on tyyppillistä ihan kieltä osaavillekin lapsille"

Kieltä tukevia menetelmiä hyödynnetään järjestetyissä ja ennalta suunnitelluissa tilanteissa, kuten esimerkiksi päiväpiirissä. Päiväjärjestyksen läpi käymisestä päivän aluksi

on apua niille lapsille, jotka tarvitsevat ennakkointia vähentämään jännitystä ja rauhattomuutta. Lasten kielellistä kehitystä tukevana menetelmänä haastateltavat toivat esille myös leikkikartat. Kaikissa haastateltavien lapsiryhmissä on nimetyt leikkipaikat ja osassa lisäksi leikkikartat. Leikkikartat ovat kuitenkin tuttu menetelmä jokaisessa ryhmässä ja kaikkien haastateltavien ryhmissä ne ovat ainakin jossakin vaiheessa olleet käytössä.

V4: "-- mutta meiän kaikki niinku aamupiiri, ni meil on tukena kuvat siinä että miten päivä etenee. että siinä me ollaan huomattu ne kuvat on, on tota äärettömän tärkeit. Ne helpottaa lasten elämää. Varsinkin lapsia jotka tarvii niinku tietää vähän ennakoida mitä tapahtuu. Vähentää sitä jännitystä ja rauhattomuutta."

Yleisesti käytössä olevien menetelmien lisäksi vastaajilla on kytköksiä myös päiväkodin ulkopuolisiin tahoihin, jotka tekevät yhteistyötä päiväkodin kanssa tuoden työyhteisöön uusia menetelmiä ja uutta osaamista. Yhteistyöpäiväkotimme yhteistyötahoja ovat aineiston mukaan puheterapeutit, tulkit, audiofoniatrinen osasto, Kiertävä erityislastentarhanopettaja, S2 -kielenopettaja, erilaiset kurssit ja koulutukset. Eräässä haastattelussa kävi ilmi, että päiväkodin sisällä jaetaan tietoja ja taitoja työntekijöiden kesken. Päiväkodissa on esimerkiksi ollut työntekijä, joka on opettanut tukiviittomia muille työntekijöille.

V3: "Oon ne meil ne on ihan niinku elinehto -- koska on lapsia jotka ei puhu ollenkaan ja lapsia joiden äidinkieli ei o suomi ni -- kyllä -- on. Kyllä mulle nyt tulee mieleen muitaki sellasia menetelmiä, mitä ollaan saatu puheterapeuteilta joitaki ja sit tuolta tuoltatuolta audiofoniatriselta osastolta jotaki mitä me käytetään ja -itseasiassa on niitä aika paljon."

Joissain vastaajien lapsiryhmissä käytetään tukiviittomia. Osa vastaajista kuitenkin koki, että he tarvitsisivat lisäkoulutusta tukiviittomien käyttöön. Vaikka niitä on helppo opetella itse, olisi ammattilaisen apu tervetullutta tukea. Jos tukiviittomia ei aktiivisesti käytä ne saattavat unohtua. Todettiin, että tukiviittomakurssit ovat kalliita jos yksityishenkilönä haluaa osallistua, sekä työpaikan kautta päästäville kursseille on enemmän kysyntää kuin tarjontaa. Toiset vastaajista kokivat kertauksen olevan hyödyllistä ja käytössä olevien menetelmien monipuolisuutta korostettiin, sillä jokaisella lapsella ja aikuisella on omat piirteensä ja omat taipumuksensa. Jollekin sopii toinen menetelmä, toinen on taas parempi jossain muussa. Toiset vastaajista taas kokivat, että he oppivat työn ohella paljon, joten kurssit eivät ole heidän mielestään välttämättömiä.

5.1.2 Kielen kehitystä tukeva oppimisympäristö

Kielen kehityksen tukeminen huomioidaan haastateltujen mukaan toiminnassa läpäisyperiaatteella. Yhden vastaajista sanoin se otetaan huomioon "punaisena lankana" kaikessa toiminnan ja tilojen suunnittelussa. Eräs vastaajista toi esille myös, että kielellisen kehityksen tukeminen lähtee jo ryhmäkohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman luomisesta. Kielen tukeminen huomioidaan kaikissa arjen tilanteissa ja päiväkodin arjen sujuminen jouhevasti nähdään kielen kehitystä tukevana. Aikuisen rooli nähdään näissä tilanteissa pääasiassa oikean kielellisen mallin antajana ja kielen kehitystä tukevien ja rikastavien elementtien tarjoajana. Vastaajista muutamat korostivat erityisesti yleiskielen tärkeyttä.

V1: "Ja paljohan niinku meiän työhön kuuluu sitä et me toistetaan ja mallinnetaan sanoja ja tarjotaan se oikea kielioppimalli, lausemalli. Et pyritään sit sillä omalla. Et mietitään meki kaks kertaa että ei käytetä niinku niin paljo slangia tai tämmöstyä et pyritään niinku siihen että annetaan se oikea malli. Ja toistetaan paljon sanoja."

Toiminnan suunnittelu ennalta nähdään tärkeänä toiminnan ohjauksen ja sen onnistumisen kannalta. Selkeydellä ja hyvällä suunnittelulla nähdään olevan vaikutusta sekä lasten viihtyvyyteen että aikuisten motivaatioon tehdä varhaiskasvatustyötä. Yhtenä esimerkkinä kielellistä kehitystä tukevasta toiminnan suunnittelusta on toiminnan toteuttaminen mahdollisimman pitkälle pienryhmissä.

V10: "Meidän ryhmässä on tää pienryhmätoiminta niin pitkälle mietitty että missä tahansa oppimisympäristössä ollaankin sen oman pienryhmän kanssa niin siinä hän on otollinen tilaisuus kun lapsi kuulee mitä sä puhut ja lapsi pystyy kuuntelemaan toinen toistaan."

Pieniryhmätoiminta mahdollistaa sellaisten ryhmien luomisen, joissa suomen kieltä osaavat ovat kieltä vasta harjoittelevien tukena. Lapsiryhmissä otetaan huomioon jo toiminnan suunnittelussa, että luodaan kaikkiin oppimisympäristöihin puitteet kielellisen kehityksen tukemiseen. Näitä ovat esimerkiksi sekä tilojen että lapsimäärän kontrollointi pienryhmä- ja omaehtoisen leikin tilanteissa. Samalla pyritään tukemaan leikin pitkäkestoisuutta. Pieniryhmätoiminnan kautta pyritään tukemaan kielen vertaisoppimista.

V8: "Kun tossakin tilassa on mahdollisuus ottaa tosi monta leikkiä et sitten pyydetään niitä vähä eri paikkoihi leikkimään niitä porukoita jotka haluavat leikkiä samaa leikkiä ni siin on mahdollisuus siihen yhteiseen leikkiin. Ja sitten tietenkin mukana olevat vähän vähemmän kieltä osaavat lapset ni oppii kuuntelemalla, ja matkimalla."

Haastateltavat näkevät oppimisympäristön selkeyden kielen kehitystä tukevana elementtinä. Aineiston perusteella tarjolla olevien leikkivälineiden, pelien ja kirjojen tarkoituksenmukaisuuden ja kehitystasolle sopivuuden nähdään tukevan kielen kehitystä. Fyysisen oppimisympäristön tarkoituksenmukaisuudesta pidetään myös huolta.

V8: "Tää ympäristö jotenki niinku, että on lapsen helppo ymmärtää mikä ka nyt on tarkotettu levolle ja mikä ruokailulle ja, niin ni sillai selkeä järjestys ja liiat tavarat pois."

V1: "Ja siihen oon niinku panostanu et me käydään paljon retkellä, käydään eri museoissa ja näin että pyritään myös hyödyntään näitä lähioppimisympäristöjä että. Nyt käytiin esim. Topeliusta ja pyritään niiku nivoo se kieli siihen niinku ihan arkeen että. Me ei mitään oppituntejahan me ei pidetä vaa et se niinku menis siinä ihan arkitoiminnassa."

Leikkiin houkuttelevan ja siistin oppimisympäristön vastaajat näkivät omaehtoista leikkiä kannattelevana tekijänä. Vastaajat kertoivat lasten olevan mukana oppimisympäristön muokkaamisessa. Näin tuetaan myös lasten osallisuutta. Monet haastateltavista näkivät myös päiväkodin ulkopuoliset tilat, lähiympäristöt ja tapahtumat osana oppimisympäristöä, jonka kautta lasten kielellistä kehitystä tuetaan.

5.1.3 Monikulttuurinen päiväkotikieli

Kielellisen kehityksen tukeminen ja suomen kielen oppimisen tukeminen nähtiin yhtenä päiväkodin toiminnan keskeisimmistä päämääristä. Vastaajat toivat ilmi päiväkotinsa erityislaatuisuuden monikielisenä ja monikulttuurisena ympäristönä, jossa kielen kehityksen ja suomen kielen oppimisen tukemiseen kiinnitetään paljon huomiota. Suomen kielen oppimisen lisäksi tärkeänä pidetään myös lapsen omaa kotikieltä ja sen osaamista.

V1: "Mää ainakin niinku kokisin sen sit myös silleen sen kielenkehityksen et varsinki meidän päiväkodissa et ku on monikielisiä monikulttuurisia lapsia että, et myös huomioidaan ne muutkin kielet siinä päiväohjelmassa että kunnioitetaan sitä eri kieli- ja kulttuuritaustaa."

Monikulttuurisuus näkyy myös käytössä olevissa kieltä ja kielen kehitystä tukevissa menetelmissä. Monikulttuurisuuden vastaajat näkivät muokanneen päiväkodin käytäntöjä esimerkiksi siten, että kuvakommunikaation käytölle on päiväkodissa vahvat perinteet. Maahanmuuttajataustaisten vanhempien tasavertaista kasvatuskumppanuutta pyritään tukemaan tulkkien käytöllä. Tulkkien välityksellä käyty keskustelu koetaan lä-

hes ainoaksi vaihtoehdoksi, jotta keskustelua lapsista kyetään käymään yhteisen kielen puuttuessa.

Joidenkin lasten osalta suomen kielen kuuleminen ja käyttö tapahtuu haastateltavien mukaan lähes ainoastaan päiväkotiympäristössä. Suomen kieltä ei kuulla vanhemmilta, eikä lapsen naapurustossakaan kenties asu muita suomen kieltä aktiivisesti käyttäviä. Aineistosta nousi toistuvasti esiin huoli suomen kielen omaksumisen vaikeudesta tilanteissa, joissa suomea äidinkielenään puhuvia lapsia on päiväkotiryhmässä kovin vähän.

V7: "Ku täällä on niin paljon sitten yhdessä joka ryhmässä niinkun niit maahanmuuttajia et niit suomenkielen osajia onki vähemmistö." "Sil on merkitys."

Yhtenä ratkaisuna esitettiin maahanmuuttajataustaisten lasten osuuden rajoittaminen enimmillään puoleen ryhmän lapsista. Suomen kielellä vahvasti kommunikoivia lapsia vastaajat kaipasivat kieltä mallintaviksi ja elävöittäviksi lapsiryhmän jäseniksi. Yleisesti vastaajat kuitenkin toivat esiin monikielisyyden ja monikulttuurisuuden rikkautena päiväkodin toiminnassa.

5.2 Omaehtoinen leikki kielen kehityksen oppimisympäristönä

5.2.1 Omaehtoisen leikin tukeminen

Omaehtoinen leikki sai useimpien vastaajien näkemyksissä merkityksellisen sijan osana päiväkotipäivää. Omaehtoisen leikin sijaa päiväkodin arjessa kuvaillessaan vastaajat nostivat esille aikuisen roolin vaihtelun lasten iän ja leikkitaitojen mukaan. Kolmivuotiaiden ja sitä nuorempien lasten kanssa työskentelevät näkivät aikuisen roolin merkittävänä lasten leikkien onnistumisen kannalta. Vanhimpien lasten kanssa toimivat taas korostivat leikin tarkkailua. Aikuisen on vastaajien mukaan oltava läsnä, tarjolla leikkien tueksi. Esiin nousivat myös leikille varatut fyysiset puitteet ja lasten omien lelujen ja leikkitoiveiden huomioiminen mahdollisuuksien mukaan. Suurin osa vastaajista korosti, että lasten omalle leikille jätetään arjessa mahdollisimman paljon tilaa. Vaikka haastateltavat olivatkin yksimielisiä leikin tärkeydestä osana päiväkotipäivää, omaehtoisuus nosti esiin myös kriittisiä näkökantoja.

V7: "Muuten tost omaehtosesta leikistä et et jos aatellaa päästettäs niiku annetas nyt sano okei ni siellähän ois no kummikii keskenää nehä ois repiny jo päästä

silmät toisiltaan jos ei siellä annettas niiku hyvin omaehtosesti joo et sinne vaan saliin kaikki kuule kuka haluaa.”

Päiväkodissa on kerran viikossa oma päivänsä omaehtoiselle leikille. Tällaisena lelu-päivänä ei ole ohjattua, aikuisen suunnittelemaa toimintaa, vaan toiminta perustuu lasten omaehtoiselle leikille. Kuitenkin päivän aikana saatetaan yksittäisille lapsille ehdottaa, jos he haluaisivat mahdollisesti jatkaa keskeneräistä aikuisen suunnittelemaa projektia, mutta tämä on täysin vapaaehtoista.

Omaehtoisen leikin tukeminen nähtiin kuitenkin yleisesti tärkeänä asiana. Esimerkiksi viskareilla, eli lapsilla, jotka siirtyvät seuraavalla toimintakaudella esikouluryhmiin, on aloitettu niin kutsuttu viskarivaellus-toiminta, mikä tarkoittaa, että lapsilla on mahdollisuus mennä saliin tai toisten ryhmien tiloihin leikkimään. Lapsille leikkiminen paikoissa, joihin ei välttämättä joka hetki ole pääsyä, on jännittävää. Tilaratkaisut eivät ainoastaan toimi leikkiin houkuttelevina syötteinä. Monipuolinen ja joustava tilojen käyttö nousi esille keinona, jolla voidaan mahdollistaa leikin sujuminen siten, että se voi muodostua pitkäkestoiseksi.

V1: ”Sen takii meil on kaks lisää jotka on ihan leikkihuonetta et toinen on selkeesti roolileikki et siel on kotileikit ja kampaamoleikit ja toinen on enemmän sit semmonen liikunnallisempi ja semmoi et sinne voi jättää et vaikka on siellä viikon siellä leikit ja koska se leikki jatkuu että. Et siihe on niiko näillä tilaratkasuilla pyritty että lapset pystyy sit sitä, koska se yleensä on et millo se maanantaina minkälaisena se leikki alkaa ni se on perjantaina jo niin varioitunu ja muuttunu aika useesti ihan erilaiseksi. Tai sit siel on ihan uudet leikit.”

Aineiston perusteella leikkipaikkoja ja niiden muokkaamista pohditaan ja suunnitellaan jatkuvasti. Leikin kannalta hyödyttömiä tiloja pyritään välttämään. Tilat, joita ei ole perinteisesti käytetty leikkituloina, on muutettu sellaisiksi.

V4: ”Meki otettiin liinavaatekaappi kun se oli tavallaan, varastotilana ja heivattiin siitä ovet pois ja tehtiin sinne kotileikki ja hankittiin tarvittavat huonekalut ja tehtiin se viihtysäks niin kyl se heti on niinku sitte semmone, semmone et se imee ku magneetti sitte lapsia leikkimään.”

Osana VKK-Metron kehittämistyötä päiväkodissa on pohdittu, olisiko vielä sellaisia tiloja jotka voisi muuttaa leikkituloiksi. Todellisuutena kuitenkin pidetään sitä että niiden tilojen puitteissa toimitaan, jotka ovat jo olemassa. Ihmeitä ei pystytä tekemään, mutta hyvällä suunnittelulla ja joustavuudella tiloista saadaan paras hyöty.

5.2.2 Aikuisen rooli omaehtoisen leikin tilanteissa

Omaehtoinen leikki tarvitsee aineiston perusteella aina aikuisen tuen. Aikuisen rooli lasten leikeissä on haastateltavien mukaan pitkälti kiinni lasten leikkitaidoista. Nuorempien lasten leikeissä aikuisella on hyvin intensiivinen, leikkiä eteenpäin vievä ja ylläpitävä rooli. Lasten kasvaessa ja leikkitaitojen kehittyessä aikuisen rooli muuttuu leikkiä ylläpitävästä leikkiä tukevaksi ja mahdollistavaksi.

V1: "Meiän rooli enemmän on nyt menny vähän siihen et me niinku tavallaa tiäkö pidetää silmällä et siellä niiku leikit sujuu. Et meiän rooli ei ole enää niin aktiivinen siinä olla sitä et vie sitä leikkiä. Tietysti meiänki lapsilla on hyvä leikkitaidot siihen vaikuttaa se että, minkälaiset on ne leikkitaidot. Et jos jollakin on vähän heikommat ni siellä kummikin on semmosia jotka tukee."

Osassa haastatteluista haastateltavat korostivat aikuisen sensitiivisyyden merkitystä lasten kielellisen oppimisen ohjaamisessa omaehtoisen leikin tilanteissa. Aikuisen tehtäväksi nähdään kielellisen mallin antaminen, sanoittaminen ja puhumaan rohkaiseminen. Lasten kielen käyttöä korjataan kesken leikin, jos se on leikin kehittymisen kannalta tarkoituksenmukaista ja leikkiä pilaamatta mahdollista. Toisinaan on tarkoituksenmukaisempaa palata tilanteeseen leikin jälkeen ja muistuttaa vasta silloin lapselle, kuinka oikea taivutus jollekin sanalle menikään.

Aikuisen herkkyyttä on esimerkiksi niiden tilanteiden tunnistaminen, joissa lapsi tarvitsee aikuisen tukea. Vastaajat toivat esiin tilanteita, joissa lapsi, jonka suomen kielen taito on vielä heikko, tarvitsee leikin aikana tukea itsensä ilmaisemiseen. Sanoittaminen tai lapsen puheen korjaaminen ei kuitenkaan aina ole tarkoituksenmukaista. Tarvitaan aikuisen herkkyyttä tunnistaa tilanne jossa siitä on lapselle hyötyä eikä leikin keskeyttäminen katkaise leikin kulkua. Lapset eivät aina tarvitse yhteistä verbaalista kieltä leikkiessään keskenään. Aikuisen sensitiivisyyden tarve korostuu, kun lasten keskinäisessä toiminnassa ilmenee konflikteja.

V4: "Se leikin sujuminen on jotenki korostuu sitte ku niitä tiloja ei ole niin hirveesti. Eli jos samassa paikassa sitte leikki useempi lapsia ja joku sitte ajautuu helpommin ristiriitoihin ni sen aikuinen on siinä vähän auttamassa sitte sen -- sitte selvittämässä sen ja mitenkä leikki voi jatkua eteenpäin tästä tilanteesta, jos on jotain ristiriitoja tullu ni silloin aikuinen on niinku tärkeä"

Puhuttaessa aikuisten keinoista vaikuttaa omaehtoiseen leikkiin vastaajat nostivat esille aikuisen vallan muokata fyysistä oppimisympäristöä, päättää käytettävistä tiloista muokata leikkitiloja tarkoituksenmukaisiksi. Monet vastaajista korostivat leikkivälineis-

tön ikä- ja taitotasoisuutta sekä leikkitilojen siisteyttä ja houkuttelevuutta. Fyysinen oppimisympäristö pyritään suunnittelemaan toimintakauden alussa sen käyttäjiä vastaavaksi. Suunnittelussa otetaan huomioon ikätaso ja leikin kehityksen vaiheet. Oppimisympäristöjä muokataan toimintakauden aikana lasten kiinnostusten ja leikin kehityksen mukaan. Tarpeettomat lelut poistetaan ja leikkitilat, jotka eivät kiinnosta lapsia muutetaan toisenlaisiksi tai niistä yritetään tehdä houkuttelevampia. Lapset saavat josain määrin myös itse olla muokkaamassa fyysisiä oppimisympäristöjä. Näin pyritään tukemaan lasten osallisuutta. Haastateltavat kertovat, että uusien leikkivälineiden hankinta on mahdollista, jos sille on hyvät ja tarkoituksenmukaiset perustelut. Leikkivälineitä ja muita tarvikkeita oppimisympäristöihin vaihdellaan ryhmien kesken ja turhia poistetaan väliaikaisesti ja otetaan taas esiin jonkin ajan kuluttua, jolloin ne ovat kuin uusia. Omaehtoisen leikin syntyyn ja kehittymiseen aikuinen voi vaikuttaa vastaajien mukaan myös tuomalla leikkiin uusia, leikkiä rikastavia ideoita. Yhteen ryhmään oli tuotu teemaksi krokotiili Gena ja Muksis, joita aikuiset toivat monipuolisesti esille päiväkodin arkeen. Tämä poiki myös lasten omaehtoiseen leikkiin rikastavia ja uusia elementtejä.

V4: "Mä yllätyin ku meil oli tämmöne vanha totanoinnii krokotiili Gena mikä sitte oli meillä tuonne kevätjuhliin asti ja sitte oli tää Muksis eli, oli tuolla Sotshin Olympiakisojen semmonen maskotti oli tää Tšeburaška tota, me luettiin niitä kirjoja ja sitten meidän ryhmän opettaja kävi hakemas semmosen DVD:n mitä me kuunneltiin niinku unisatuna ja sitte myöskin DVD:n mitä me katottiin telkkarista niitä vanhoja, onkohon ne peräti seiskytluvulla tehtyjä juttuja -- plus sit et me saatiin jotain kirjojaki mitä siin niit tarinoita, nii sitten ku se oli tämmönen kokonaisvaltanen juttu ni lapset leikki niinku itekki niitä leikkejä."

Useat vastaajista kertoivat ohjaavansa leikkiä sivusta juuri ehdottamalla lapsille leikkiin liittyviä ideoita, vaikka eivät varsinaisesti leikissä itse mukana olisikaan. Toisaalta vastaajat huomauttivat lasten omien leikki-ideoiden nousevan lapsille tutuista elementeistä, kuten päiväkodin arjen toiminnasta, retkistä ja muista yhteisistä elämyksistä.

5.2.3 Vertaisryhmä kielen kehityksen oppimisympäristönä

Kaikissa haastatteluissa nousi esiin vertaistuen merkitys kielen kehitykselle ja suomen kielen oppimiselle. Vastaajien mukaan vertaistuki on tärkeää esimerkiksi vieraskielisille lapsille heidän opetellessaan suomen kieltä päiväkotiympäristössä. Toisaalta myös vanhempien lasten esimerkki nähtiin positiivisena lapsen kielen kehitykselle.

V1: "On siellä oppimisympäristöllä merkitystä mut kyl mä ---- kokisin et se vertaisryhmä on kumminkin suuremmissa. Et ne sosiaaliset kontaktit et sitä kautta et se kieli, lähtee."

Sanaston kehittymistä ja kielen opettelua pyritään myös tukemaan vertaistuen avulla. Sen lisäksi, että aikuinen saattaa korjata lasten sanomisia tarkoin valitulla leikkihetkellä tai sen jälkeen, niin kannustetaan myös kieltä osaavia lapsia käyttämään ja neuvoamaan rohkeasti niitä lapsia, jotka tarvitsevat tukea kielen käytössä.

V8: "Paljo myös selvitetään toisille lapsille että myös niinku kielitilanteessa tai sitten muissa haastavan käyttäytymisen tilanteessa että et hän vielä yrittää, että siinä voit näyttää, selittää hänelle ja- ja sitten näitä kieltä taitavasti osaavia lapsia kannustetaan."

Vaikka aineistossa käsiteltiin suurimmaksi osaksi fyysisen oppimisympäristön piirteitä, niin myös sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön merkitys nousi esiin. Kielen kehityksen kannalta on tärkeää, että lapsi tapaa samanikäisiä tovereita ja luo ystävyys-suhteita. Aikuisella on haastateltavien mukaan keskeinen rooli vertaistuen onnistumiselle ja positiivisten vertaissuhteiden syntymiselle. Onnistuakseen lasten omaehtoinen leikki vaatii tuekseen yhteisiä sääntöjä ja turvallisen ilmapiirin. Aikuisella nähtiin olevan mahdollisuus vaikuttaa ryhmän ilmapiiriin monin eri keinoin.

V2: "Et se aikuisen asenne on siinä tosi tärkeitä että sä niinku, kannustat, lasta toimimaan ja tekemään kaikkien kanssa "

V1: "Jotta se leikki sujuu ni siellä pitää olla tietyt säännöt. Ja ne säännöt on esim meidän ryhmässä lyöty lukkoon jo elokuussa."

Osa haastateltavista nosti kuitenkin esiin myös ryhmän toimintaan vaikuttavia asioita, joihin he eivät kokeneet voivansa vaikuttaa. Aineiston perusteella tällainen asia voi esimerkiksi olla lapsiryhmän koostumus. Jotta suomen kielen oppimista voi vertaisryhmässä tapahtua, on lapsiryhmässä oltava riittävästi vahvoja kielen taitajia.

V4: "Et mä oon nähny tossa aikasempina vuosina semmosia, itte ollu ryhmissä missä on niinku vertaisoppiminen ollu kyllä niin huomaa, jos kahdestakymmenestä yhdestä lapsesta on vain kaksi, jolla on isä ja äiti suomenkielisiä, niin mitä ryhmässä jää tapahtumatta ."

Vertaisryhmä ei kuitenkaan ole oppimisympäristönä ongelmaton, Aikuisia tarvitaan, kun leikki ei jostain syystä sujukaan. Konfliktitilanteen selittäminen toisille lapsille, miksi joku lapsi saattaa toisen lapsen mielestä toimia ikävästi tai kiusata, auttaa kaikkia ryhmän lapsia ymmärtämään erilaisessa elämäntilanteessa olevia lapsia ja antaa aineksia tukea kieltä vähemmän osaavan lapsen sulautumista osaksi ryhmää.

V8: "Kyllä, nämä osasivat nämä pojat sitten sanoa ettei se tuntuisi hyvältä ja he ymmärsivät kyllä sitten että miksi tämä lapsi s- löi. Se ei tietenkään ole hyväksyttävää ja sitten pyydettiin anteeksi mutta -- mutta tavallaan pyrittiin selvittämään se koko tilanne että mistä tämä lyöminen ehkä johtui ja hän ei ollut osannut sanoa että minä haluan olla mukana."

Yhteisen kielen puuttuminen luo päiväkodin arjessa paljon tilanteita, jolloin tarvitaan aikuisen tukea, ei pelkästään konfliktitilanteen selvittämiseen, vaan lisäksi sanoittamiseen. Kuten ylemmässä esimerkkitapauksessa, tilanteen ratkaisee se, että aikuinen on auttamassa sanoittamaan, mutta tilanne selvitetään lasten kesken niin, että aikuinen on selittävässä roolissa.

5.2.4 Sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen

Aineiston perusteella sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen nähdään tärkeänä osana päiväkodin arkea ja arjen sujuvuutta. Oikea-aikaisella tukemisella on suora vaikutus lapsen itsetunnon kehittymiseen ja paikan löytämiseen osana lapsiryhmää. Aikuisen vaikutuskeinoina sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen mainittiin leikin havainnointi ja lasten kannustaminen ja rohkaiseminen uusiin leikkeihin tai tiloihin.

V6: "Havainnointi, aikuisen havainnointi et tarkkailee sitä lasten leikkiä et mihin suuntaan se lähtee menemään ja tarviiks ne jo- jotain voiko vähän. Se leikin havainnointi se on kyllä, ois kyllä tärkeitä et sitä ei ehkä niin paljoo pystykään tekemään ku mitä haluais sitte ihan kaikessa rauhassa et keskittyy johonki yksittäiseen leikkiin havainnoimaan että mihin."

Aikuinen voi tukea positiivista ilmapiiriä ryhmässä rohkaisemalla lapsia leikkimään ja löytämään uusia kavereita tai uusia leikkipaikkoja. Lapsia pyritään myös kannustamaan siihen, että kaikki pystyisivät leikkimään kaikkien kanssa tai vähintäänkin keskustelemaan asiasta.

V6: Mmm. No lasten kannustaminen ja rohkaseminen ja ehkäpä vähän uusien kavereiden löytäminen tai jos tällasta aikuisen tukea ettei varsinaisesti leikissä oo mukana mutta mutta sillä lailla ulkopuolelta vähän. Ootsä käyny täällä leikkimässä ohjaa johonki uuteen leikkipaikkaan tai.

Kehumisella ja tukemisella nähdään olevan merkitystä lapsen asemaan ryhmässä, sekä lapsen itsetunnon kehittymiseen. Kaikkien lasten, mutta erityisesti tukea tarvitsevien lasten, kehuminen ja kannustaminen muiden lasten edessä, kun lapsi on onnistunut jossain tai tehnyt jonkin asian hyvin, on tärkeää.

V8: "sitte ku on tämmösesti haastavasti käyttäytyvällä lapsella menee hyvin niin sitten myös tar- kaikkien lasten nähden ja kuullen kehua ni se vaikuttaa sitte sen lapsen asemaan sit tässä ryhmässä. "

V10: "Siihen asemaan tässä ryhmässä ja itsetuntoon ja kaikkeen"

Lasten sosioemotionaalista kompetenssia tuetaan vastaajien mukaan nostamalla esille lasten saavutuksia. Ryhmien seinillä on esillä lasten töitä, joita voi ihailia ja niistä lapset keskenään tai aikuinen voi keskustella lasten kanssa. Tällä tavoin pyritään huomioimaan lasta yksilönä ja tukemaan lapsen itsetuntoa osoittamalla että lapsen tekemät asiat ovat arvokkaita ja niitä arvostetaan päiväkodissa. Töiden tarkastelu kaikkien lasten kuullen ja nähden tukee sosioemotionaalista kompetenssia.

6 Johtopäätökset

Yksinkertaistaen kasvatusta voidaan nähdä lapsen ja aikuisen välisenä vuorovaikutuksena, jossa aikuisen rooli näyttyy aktiivisena ja lapsen passiivisena, kasvatuksen vastaanottajan roolina. Lähemmin tarkastellen kasvatusta tapahtuu kuitenkin monilla tasoilla ja toimintakentillä, kuten yksilöiden, ryhmien ja kulttuurien välillä, kasvatusinstituutioiden ja kasvatettavien välillä ja eri sukupolvien välillä. Kasvatusta tapahtuu kasvattajien ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa, mutta yhtäläisyyttä siihen liittyvät niin ammattilaisten keskinäinen ja ammattilaisten ja vanhempien välinen vuoropuhelu kuin lasten keskinäinen vuorovaikutus. (Alasuutari – Hännikäinen – Nummenmaa – Rasku-Puttonen 2006, 7.) Kielellisen kehityksen tukeminen omaehtoisen leikin tilanteissa näyttyy aineiston perusteella monitahoisena varhaiskasvatustapahtumana, jossa kasvatusta tapahtuu yhtä aikaa sekä lasten, päiväkodin työntekijöiden, kotien ja ympäröivän yhteiskunnan välisissä suhteissa.

Tämän opinnäytetyön aineisto kerättiin haastattelussa, joissa ryhmä varhaiskasvatuksen ammattilaisia kutsuttiin yhteen pohtimaan yhden päiväkodin työntekijöiden näkemyksiä lasten kielellisen kehityksen tukemisesta omaehtoisen leikin tilanteissa, joissa lasten keskinäinen vuorovaikutus on kasvatustapahtuman keskiössä. Aineiston perusteella kasvatusta nähdään vaativana työnä, joka koostuu monista palikoista. Päiväkotimaailmassa kaikki varhaiskasvatukseen vaikuttavat seikat eivät vastaajien mielestä ole kasvattajan käsissä, vaan myös resurssit ja käytössä olevat tilat määrittävät työtä ja sen toteutusta.

Aineistoa tarkastellessamme avasimme päiväkodin ammattilaisten näkemyksiä lasten kielellisen kehityksen tukemisesta omaehtoisen leikin tilanteissa kahdesta näkökulmasta. Ensiksi tarkastelimme kielellisen kehityksen tukemista yhteistyöpäiväkodissa. Aineiston perusteella kielellisen kehityksen tukeminen ja suomen kielen oppimisen tukeminen ovat päiväkodissa keskeisessä asemassa. Lasten kielellistä kehitystä tuetaan kuvin, sanoittamalla, kirjallisuuden kautta sekä toimintaa suunnittelemalla ja organisoimalla. Myös tukiviittomat ja pikapiirtäminen ovat käytössä olevia menetelmiä, joskin harvinaisempia. Päiväkodin ammattilaiset kokivat myös, että yhteistyötahot, kuten puheterapeutit, erityislastentarhanopettajat ja tulkit ovat tärkeä osa kielen kehityksen tukemiseksi tehtävää työtä.

Yhteistyöpäiväkotimme kielellisen kehityksen tukityötä avasimme myös oppimisympäristö -käsitteen kautta. Aineiston perusteella vastaajat hahmottivat oppimisympäristön tukevan lasten kielellistä kehitystä kun se on suunniteltu fyysisiltä puitteiltaan tämä näkökulma huomioon ottaen. Hyvät, ikä- ja taitotasoiset leikkivälineet, kirjat ja pelit ovat kielellisen kehityksen tukemisen kannalta ensiarvoisen tärkeitä. Esiin nousi kuitenkin myös muita oppimisympäristön piirteitä, kuten lasten oppiminen vertaisiltaan. Vastaajat kokivat oman päiväkotinsa kuitenkin erityislaatuiseksi kielen oppimisen ympäristöksi, koska päiväkodissa on runsaasti maahanmuuttajataustaisia lapsia.

Toinen aineistosta nouseva näkökulma lasten kielellisen kehityksen tukemiseen omaehtoisen leikin tilanteissa koskee omaehtoista leikkiä kielen kehitystä tukevana oppimisympäristönä. Avasimme päiväkodin ammattilaisten näkemyksiä tästä neljän alateeman kautta. Käsittelimme omaehtoisen leikin tukemista yhteistyöpäiväkodissa, aikuisen roolia leikkutilanteissa sekä vertaisryhmän merkitystä oppimiselle. Jotta kielen kehitystä voidaan tukea omaehtoisen leikin tilanteissa, on ammattilaisten ymmärrettävä nämä tilanteet pedagogisesti merkityksellisinä ja hahmotettava oman toimintansa rajat ja mahdollisuudet lasten tukemiseen leikin taikaa häiritsemättä. Vertaisryhmä on merkittävä voimavara oppimisessa, mutta tämän potentiaalin käyttöön ottaminen vaatii varhaiskasvatuksen ammattilaisilta ryhmädynamiikan tuntemusta ja lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemista.

6.1 Käytössä olevat kieltä tukevat menetelmät

Aineiston perusteella oppimisympäristö käsitteenä jäi suppeaksi koskemaan lähinnä fyysistä oppimisympäristöä. Osa vastaajista kertoi kuinka he pyrkivät tukemaan kielen

kehitystä sosiaalisessa ja psyykkisessä oppimisympäristössä, mutta käyttämättä varsinaisia käsitteitä. Lisäsimme haastattelujen edetessä kysymyksen oppimisympäristön käsitteen mieltämisestä ennen varsinaisiin haastattelukysymyksiin siirryttäessä, sillä odotimme muutoksen seurauksena vastausten pureutuvan tasaisemmin kaikkiin oppimisympäristöihin. Pohtiessamme tilannetta päädyimme siihen, että emme kuitenkaan halunneet antaa suoraa vastausta käsitekysymyksessämme johdattaaksemme vastauksia haluamaamme suuntaan, joten päätimme pitää käsitekysymyksen avoimena. Jokin täsmällisemmin johdatteleva kysymys olisi saattanut johtaa haluamaamme vastaukseen, mutta näin ollen vastausten painopiste kieltä tukevista elementeistä jäi fyysiseen oppimisympäristöön.

Haastatteluaineiston perusteella lasten kielellisen kehityksen tukeminen on päiväkodin toiminnassa keskeisessä asemassa. Aineiston perusteella yleisimmin käytössä oleva kieltä tukeva menetelmä on kuvakortit. Kuvakortteja käytetään kaikkien haastateltavien ryhmissä osana arjen toimintaa, niin ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa kuin jäsentämässä fyysistä oppimisympäristöä. Kuvatuen nouseminen vahvasti käytössä olevaksi kielellisen kehityksen tuen menetelmäksi selittyy sen helppoudella. Kuvakortteja on helppo käyttää, sillä ne eivät tarvitse kallista koulutusta pohjakseen, toisin kuin esimerkiksi tukiviittomat. Ne asettuvat luontevasti osaksi varhaiskasvatuksellisia pedagogisia tukitoimia havainnollistaen puhetta.

Kielellisen kehityksen kannalta omaehtoisen leikin tilanteissa oppimisympäristöllä on haastateltavien mielestä ensiarvoisen suuri merkitys ja kielellistä kehitystä tukevan oppimisympäristön piirteitä haastateltavat käsittelivät laajasti. Haastatteluissa esiin nousivat niin fyysisen, psyykkisen kuin sosiaalisenkin oppimisympäristön merkitys lapsen kielellisen kehityksen tukemiselle. Haastateltavat pitivät aikuisen ohjauksen ja roolimallin lisäksi vertaisryhmää tärkeänä kielen oppimisen kannalta. Lisäksi esiin nostettiin emotionaalisesti turvallisen ja kaikkia lapsia arvostavan ilmapiirin vaikutus. Fyysisen oppimisympäristön merkitys korostui haastatteluissa ja se onkin tärkeä osa varhaiskasvatusta. Hyvällä suunnittelulla ja leikkitilojen sekä -materiaalien mielekkyydellä ja kunossapidolla voidaan innostaa lapsia toimimaan heille ominaisilla tavoilla. Tilojen hyvällä suunnittelulla voidaan vaikuttaa myös tukea tarvitsevien lasten omaehtoiseen toimimiseen niissä, esimerkiksi nimeämällä leikkitilat ja lelujen paikat, sekä sijoittamalla tavat ja muut välineet lasten ulottuville. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17-18.)

6.2 Omaehtoinen leikki ja vertaistuki kielen kehityksen oppimisympäristönä

Aikuinen voi vaikuttaa lasten omaehtoiseen leikkiin joko suoran tai epäsuoran ohjauksen keinoin. Aineistossa korostuivat suoran ohjauksen menetelmät, kuten leikissä mukana oleminen tai leikki-ideoiden tarjoileminen lapsille leikin lomassa. Myös epäsuoria ohjauksen keinoja tuotiin esiin. Näitä ovat esimerkiksi leikkien rikastaminen luomalla lapsille yhteisiä kokemuksia ja elämyksiä kirjallisuuden tai retkien avulla. Yhdessä ryhmässä oli havaittu, että kun jostain aiheesta on tehty kokonaisvaltainen tapahtuma ja tätä aihetta tuetaan erilaisin keinoin, kuten kirjat, lelut ja ohjelmat, sillä on rikastava vaikutus lasten omaehtoiseen leikkiin.

Aineiston perusteella lasten kielellistä kehitystä pyritään myös omaehtoisen leikin tilanteissa tukemaan lasten leikkiä ohjaamalla. Päiväkodin työntekijät toivat ilmi haastattelussa aikuisen sensitiivisyyden merkityksen ja taidon osana ohjata lapsen leikkiä pilaa-matta sitä. Esiin tuli kaksi tapaa, joista toisessa oli kyse aikuisen taidosta ikään kuin sulautua osaksi leikkiä, mennä mukaan leikkiin tekemään tarvittavaksi arvioitu tukitoimenpide. Toimenpide vaatii aikuiselta taitoa, jotta leikki ei keskeydy tai aikuinen vaikuta itse leikin kulkuun liikaa. Toinen keino, jota osa vastaajista käyttää epäsuorassa ohjauksessa on sellainen, että aikuinen ei puutu leikkiin sen aikana, vaan leikin jälkeen muistuttaa lasta esimerkiksi sanojen taivutuksista. Aineistosta ei juurikaan noussut esiin ohjatuissa tilanteissa käytettyjen menetelmien mahdollisia hyödyntämistä omaehtoisen leikin tilanteisiin. Kuitenkin, esimerkiksi miltei kaikkien vastaajien lapsiryhmissä käytössä olevat leikkikartat leikkien jakamisen välineenä voisivat toimia myös keinona saattaa yhteen kielellistä tukea kaipaavia lapsia ja kielellisesti vahvoja tukilapsia.

Päiväkodin toiminta ja toiminnan suunnittelu ovat aineiston perusteella pitkälti aikuisjohtoisia ja aikuisten päätöksistä riippuvaisia. Haastateltavat kokivat kuitenkin, että lasten välillä tapahtuu toimintaa johon aikuisella ei ole mahdollisuutta tai tarvetta vaikuttaa. Tämä aikuisen suunnitteleman ympäristön ja ohjauksen väliin jäävä toiminta on lapsista itsestään riippuvaista ja heidän keskinäisen vuorovaikutuksensa varassa siihen pisteeseen asti, kun taas tarvitaan aikuisen tukea, esimerkiksi konfliktitilanteessa tai sanoittamisessa, jos lapsi tarvitsee kielellistä tukea. Aikuisen tehtävänä on kuitenkin tukea lasten ystävyyssuhteita ja mahdollistaa niiden jatkuvuus (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 16-17). Haastateltavat toivat esille haluavansa tukea toiminnassaan lasten osallisuutta esimerkiksi ulkoilutilanteissa, joissa lapset saavat leikkiä omaehtoisesti aikuisen sääntöjen ja fyysisen alueen määrittämässä rajoissa.

Lasten välinen vuorovaikutus tapahtuu päiväkodeissa aina aikuisen organisoimissa puitteissa. Vuorovaikutuksen todentuminen lasten arjessa on siis pitkälti kiinni siitä, millaisen merkityksen se saa aikuisten ajattelussa. Lasten aktiivisuuden tukeminen edellyttää aikuiselta kykyä antaa tilaa ja pysytellä itse riittävästi taustalla. (Rasku-Puttonen 2006, 125) Tämä toisaalta tilan antamisen ja toisaalta kielellisen kehityksen tukemisen ja sosiaalisten suhteiden suoran ohjauksen välinen tasapainottelu nousi aineistosta esiin kahtiajakoisuutena, jota varhaiskasvatuksen ammattilaistenkin oli osittain vaikea ilmaista ja käsitteellistää. Haastateltavat korostivat molempien merkitystä, mutta niiden sijoittaminen samaan kontekstiin, omaehtoisen leikin tilanteisiin, osoittautui vaikeaksi. Päiväkodin ilmapiiriin ja lasten välisiin vuorovaikutussuhteisiin vaikuttaminen vaatii pitkäjänteistä työskentelyä ja panostusta. Kasvattajilta vaaditaan tahtoa tukea lasten osallisuutta ja kykyä ymmärtää ryhmäprosesseja ja ohjata niitä lasten kehitystä tukevaan suuntaan. (Rasku-Puttonen 2006, 111–112.)

6.3 Sosioemotionaalisen kehityksen tukeminen

Aineiston perusteella sosioemotionaalista kehityksen tukemista pidettiin tärkeänä osana päiväkodin arkea. Kiinnittämällä huomiota lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen, voidaan edesauttaa päiväkodin arjen sujumista, lapsen itsetunnon kehittymistä ja oman paikan muotoutumista osana ryhmää. Sosioemotionaalista kompetenssia, joka käsitteenä tekee ongelmasta kehityskohteen ja jota tavoittelemalla voidaan opettaa lapselle uusia taitoja, tarvitaan sosiaaliseen osallisuuteen, sekä hyväksytyksi tulemiseen. Lapsi, jolla on vahvat sosioemotionaaliset taidot, kykenee liittymään osaksi varhaiskasvatusryhmää ja kommunikoidaan muiden ryhmän jäsenten kanssa. Sosioemotionaalista kompetenssia voi kasvattaa tukemalla lapsen sosiaalisia- ja vuorovaikutustaitoja sekä tunteiden hallintaa. Päiväkodissa tuetaan sosioemotionaalista kompetenssia kehumalla ja kannustamalla lapsia onnistumisista kaikkien lasten kuullen. Näin aikuinen loi lapsesta myönteistä mielikuvaa niin toisten lasten silmissä kuin myös lapsen oman itsetunnon kehityksen kannalta.

Yleisesti sosioemotionaalisella kompetenssilla voidaan tarkoittaa sitä, että lapsi kykenee luomaan ja pitämään yllä positiivisesti latautuneita ystävyyssuhteita. Sosioemotionaalisen kompetenssin käsitteeseen kuuluu yhtenä alakäsitteenä sosiaaliset taidot, joihin luetaan muun muassa kommunikointi toisten kanssa sekä kuuntelemisen taidot. Nämä kyseiset taidot ovat koetuksella päiväkodissa, jossa yhteistä kieltä ei välttämättä ole.

Haastateltavat kuitenkin totesivat, että vaikka lapsilla ei aina yhteistä kieltä olekaan, leikki saattaa olla silti sujuvaa, joten yhteisen kielen lisäksi tarvitaan mielikuvitusta ja muiden sosiaalisten taitojen hallintaa. Sosioemotionaalisten taitojen hallinta on tärkeää, sillä ne lapset, joilla on hyvät sosiaaliset ja emotionaaliset taidot, pystyvät paremmin vastaamaan elämässään tuleviin ongelmiin ja haasteisiin.

Sosiaalista osallisuutta tukee se, että lapsella on hyvälaatuisia, vastavuoroisia vuoro-vaikutussuhteita riippumatta tämän tuen tarpeesta, ja että lapsi tuntee itsensä hyväksytyksi ryhmässään. Aikuisen esimerkki on tärkeä osallisuuden tukemista ajatellen, sillä aikuinen on se keneltä lapset oppivat käyttäytymisen malleja sosiaalisissa tilanteissa. Aikuisella on myös mahdollisuus vaikuttaa ryhmän tunneilmastoon positiivisesti, joten hyvällä suunnittelulla ja läsnäololla on sijansa päiväkodin arjessa. (Jahnukainen (toim.) 2012, 282–286, 288.) Aikuisten sensitiivisyys nähdä ohjausta vaativat tilanteet, sekä kyky puuttua tilanteisiin oikea-aikaisesti tuli aineistossa esiin useasti ja sitä painotettiin keskeisenä asiana osana päiväkodin työntekijöiden arkea.

7 Pohdinta

Tämä opinnäytetyö on toteutettu yhden päiväkodin lähtökohdista käsin, mutta tulokset ovat sovellettavissa ja hyödynnettävissä muissa varhaiskasvatusta järjestävissä tahoissa. Haastattelurunkoamme voidaan hyödyntää päiväkotien, sekä muiden varhaiskasvatusta toteuttavien tahojen toiminnan reflektointiin ja kehittämiseen. Opinnäytetyöprosessi kesti lähes vuoden verran sisältäen monia vaiheita. Aiheen valinta oli aluksi hieman hankalaa, sillä helposti lähdimme valitsemaan liian laajaa kokonaisuutta verrattaen siihen, kuinka laaja työtä ammattikorkeakoulututkinto vaatii. Ensin tuntui hankalalta alkaa karsimaan ja supistamaan aihetta, mutta toisaalta aiheen kiteytyttyä se alkoi selkiytyä nykyiseen muotoonsa jokseenkin helposti. Tutkielman tekeminen on ollut opettavaista, mutta kehityskohteita vielä löytyy, esimerkiksi suurten kokonaisuuksien sommittelu loogisesti ja lukijaystävällisesti. Vaikka työmme on sekä teoria- että aineistolähtöinen, ei aineistosta nousseet aiheet poikenneet liioin teoriasta. Opinnäytetyön toteutusta varten olemme pohtineet paljon tutkimuseettisiä kysymyksiä ja vastaajien yksityisyyttä koskevia kysymyksiä, muun muassa Helsingin kaupungin varhaiskasvatustalolle tutkimuslupahakemusta täyttyessä. Näiden kysymysten pohtiminen oli myös opettavaista, sillä ilmi tuli sellaisia asioita, joita ei välttämättä pelkkänä lukijana aina edes tule ajatelleeksi. Lisäksi koko opinnäytetyön monet vaiheet ovat nyt paljon selkeämpiä ja prosessi on helpommin hahmotettavissa, kuin työtä aloitettaessa.

Monikulttuurisuus näkyy ja kuuluu päiväkodeissa. Helsingin Sanomat uutisoi 6.8.2015 että helsinkiläisissä päiväkodeissa 14 prosenttia puhuu äidinkielenään jotakin muuta kuin Suomen virallisista kieliä. (Päiväkodeissa puhutaan nyt jopa 80 eri kieltä 2015). Yhteistyöpäiväkodissamme kielen kirjo ei ole mikään uutinen, vaan arkista ja toimivaa todellisuutta. Haastateltavat nostivat toistuvasti esille monikulttuurisuuden rikkautena päiväkodin arjessa ja halusivat myös toiminnassaan kunnioittaa lasten eri kieli- ja kulttuuritaustoja. Varsinaisia esimerkkejä tästä vastaajat eivät kuitenkaan osanneet yhtä perinneleikkiprojektia lukuun ottamatta tuoda esille.

Lasten päivähoidosta annetussa asetuksessa todetaan, että varhaiskasvatusta koskevat tavoitteet sisältävät jokaisen lapsen monikulttuurisen taustan tukemisen päivähoitossa yhteistyössä saman kulttuuritaustan edustajien kanssa (Asetus lasten päivähoitosta 239/1973 § 1a). Monikulttuurisuuskasvatusta enemmän monikulttuurisen lapsijoukon nähtiin korostavan suomen kielen opettamisen ja oppimisen tärkeyttä. Aineistomme ei kuitenkaan kerro, miksi näin on. Kielen oppimisen vahva sija tämän opinnäytetyön aineistossa suhteessa monikulttuurisuuskasvatukseen johtuu kielen kehitykseen painottuvasta kysymysasetelmastamme. Kielellisen kehityksen tukemisella on kuitenkin perinteisesti myös ollut suomalaisessa varhaiskasvatuksessa vahva sija. Jatkotutkimusta ajatellen olisi mielenkiintoista selvittää, millaisia vaikutuksia monikielistyvällä yhteiskunnalla on ollut kielenopetukseen varhaiskasvatuksessa. Toinen kiinnostava aihe on, että miten tulevaisuudessa tullaan vastaamaan yhä enemmän monipuolistuvaan kulttuurien kirjoon kuitenkin samalla pitämällä huolta siitä, että varhaiskasvatusta toteuttavien tahojen toiminta on laadukasta.

Varhaiskasvatus on muutosten edessä, kun tämän opinnäytetyön julkaisemisen aikana päiväkodeissa pohditaan, kuinka elokuussa 2015 voimaan astunut uusi Varhaiskasvatustilaki (Varhaiskasvatustilaki 36/1973) vaikuttaa toimintaan. Vastaajat olivat huolissaan lapsiryhmien kokojen kasvusta, mutta toiveikkaita, että jos lapsiryhmät kasvavat, ehkä tapahtuu samalla jotain muuta millä pystytään korvaamaan ryhmäkokojen suureneminen. Suuri osa päiväkodin toiminnasta koostuu pienryhmissä toteutetusta toiminnasta. Vastaajien mukaan pienryhmissä pystytään paremmin kuuntelemaan jokaista lasta yksilönä ja vastaamaan heidän yksilöllisiin tarpeisiinsa. Oli pienryhmätoiminta mitä tahansa, ohjatusta toiminnasta omaehtoiseen leikkiin, se on keskeistä yksilöllisen kehityksen ja oppimisen näkökulmasta. Lapsiryhmien koolla ja aikuisten ja lasten välisellä suhdeluvulla on todettu olevan suuri merkitys lapsen kehityksen ja terveyden kannalta.

Lasten ja aikuisien suhdeluku ryhmissä vaikuttaa muun muassa lasten verbaalisen ilmaisen määrään sekä lasten sitoutumiseen leikkiin. (Siitonen 2011, 18–19.)

Päiväkodin työntekijät näkevät aineistomme perusteella vertaisryhmien potentiaalin hyödyntämisen monesti varhaiskasvatuksen toteuttamisen keinona aikuisjohtoisuutta mielekkäämpänä vaihtoehtona. Käytännön työssään he kuitenkin joutuvat toteuttamaan toisenlaisia pedagogisia ratkaisuja. Osa vastaajista on huolissaan siitä, että kaikissa lapsiryhmissä ei ole tarpeeksi suomen kieltä äidinkielenään puhuvia lapsia, jotka toimisivat suomen kieltä osaamattomien vertaistukena kielen oppimisessa. Työntekijät ymmärtävät, että koska vertaisryhmän tukea ei kaikkien ryhmän lasten kielelliselle kehitykselle pystytä tarjoamaan, niin aikuisen tukea tarvitaan enemmän.

Leikin, ja erityisesti omaehtoisen leikin, merkitys tunnustetaan niin päiväkodeissa kuin varhaiskasvatuksen tutkimuksessakin. Päiväkodeissa omaehtoisella leikillä on merkittävä sija. Omaehtoiselle leikille jää runsaasti aikaa ja sille myös pyritään järjestämään tilaa arjen toimien ja ohjattujen tuokioiden lomassa. Leikki on lapselle oppimisen ja ajattelun tila, mutta myös levon ja palautumisen aikaa. Leikki lapsen aloitteesta lähtevänä toimintana on lapselle merkityksellinen vuorovaikutustilanne ja sitouttaa lasta oppimiseen. Omaehtoisen leikin ohjaaminen on kuitenkin haastava tehtävä – kuinka ohjata lasta ja samalla antaa tälle vapaus valita ja ohjata itse toimintaansa, kuinka ohjata leikkiä siten, että se olisi osa varhaiskasvatuksen oppimisympäristöä redusoimatta sitä kuitenkaan pelkäksi työvälineeksi. Aikuisen tehtävä on antaa tilaa lapsen omaehtoisen oppimisprosessin toteutumiselle. Varhaiskasvatuksen ammattilaisilta vaaditaan sensitiivisyyttä tämän tehtävän edessä, kykyä nähdä kukin lapsi yksilönä ja muokata varhaiskasvatustyöympäristöä siten että se vastaa kaikkien lasten oppimis- ja kehitystarpeisiin sekä antaa tilaa leikin luovuudelle ja ilolle.

Lähteet

- Alastalo, Hanna 2009. Erilainen lapsi päivähoitohenkilöstön puheessa - Diskursiianalyttinen tutkimus inklusiiokehittämishankkeen alussa. Pro gradu. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. Verkkodokumentti.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22691/URN_NBN_fi_jyu-200912284578.pdf?sequence=1>. Luettu 2.12.2014.
- Alasuutari, Maari – Hännikäinen, Maritta – Nummenmaa Anna Raija – Rasku-Puttonen, Helena. (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, Pertti 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alila, Kirsi (toim.) – Ruokolainen, Risto 2004. Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu. Sosiaali- ja terveysministeriö. Verkkodokumentti.
<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/113632/Julk_04_06.pdf?sequence=1>. Luettu 24.8.2015.
- Asikainen, Marja 2004. Miksi lapsen puhe ei suju? Näin tutkin. Duodecim. Verkkodokumentti. <<http://www.ebm-guidelines.com/xmedia/duo/duo94518.pdf>>. Luettu 1.12.2014.
- Eskola, Jari – Suoranta, Juha 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Finlex, 1973. Asetus lasten päivähoidosta. Verkkodokumentti.
<<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239>>. Luettu 27.7.2015.
- From, Kristine 2010. "Että saisi olla lapsena toisten lasten joukossa." Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissään. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 381. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hakkarainen Pentti 1990. Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus. Helsinki, Orienta-konsultit.
- Helenius, Aili – Korhonen, Riitta 2011. Leikistä kieleen. Teoksessa Nurmilaakso, Marja – Välimäki, Anna-Leena (toim.) 2011. Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos. Opas 13. 70–75.
- Helenius, Aili – Lummelahti, Leena 2013. Leikin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helenius, Aili 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, Sirkka – Remes, Pirkko – Sajavaara, Paula 2004. Tutki ja kirjoita. 10. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hujala, Eeva – Puroila, Anna-Maija – Parrila, Sanna – Nivala, Veikko 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Vantaa: Edufin.
- Huhtanen, Kristiina (toim.) 2001. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa (2012). Uudistettu laitos. Kehitysvammaliitto.

Hännikäinen, Maritta. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Piagetilainen näkökulma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Jahnukainen, Markku (toim.) 2012. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Kananen, Jorma 2013. Case-tutkimus opinnäytetyönä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 143. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kontu, Elina – Suhonen Eira (toim.) 2008. Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Yliopistopaino.

Latomaa, Sirkku (toim.) 2007. Oma kieli kullankallis. Opas oman äidinkielen opetukseen. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.

Loukusa, Soile – Paavola, Leila (toim.) 2011. Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt. Juva: PS-kustannus.

Numminen, H. ja Sokka L. 2009: Lapsellani on oppimisvaikeuksia. Edita Publishing Oy.

Nurmilaakso, Marja 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa Nurmilaakso, Marja – Välimäki, Anna-Leena (toim.) 2011. Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Terveystieteiden tutkimuskeskus. Opas 13. 31–41.

Munter, Hilikka. 2013. Karila, Kirsti – Lipponen, Lasse (toim.). Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Alle kolmevuotiaiden leikki, kuvittelu ja lasten aloitteisiin tarttuva narratiivinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

Mäntynen, Pirkko 1997. Pikkulasten leikin edellytykset päiväkodissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuun yliopistopaino: Joensuu.

Paananen, Mika – Aro, Tuija (toim.) – Kultti-Lavikainen, Nina – Ahonen, Timo 2005. Oppimisvaikeuksien arviointi: psykologin, opettajien ja vanhempien yhteistyötä. Kummi 4. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Niilo Mäki Instituutti: Jyväskylä.

Pihlaja, Päivi 2009. Erityisen tuen käytännöt lasten varhaiskasvatuksessa - näkökulmana inkluusio. Kasvatus 2. Katsauksia. Verkkodokumentti. <<http://users.utu.fi/ppihlaja/artikkeleita/erityisen%20tuen%20k%C3%A4yt%C3%A4nn%C3%B6t.pdf>>. Luettu 2.12.2014.

Pihlaja, Päivi – Rantanen, Maija-Liisa – Sonne, Valpuri 2010. Varhaiserityiskasvatuksen haasteita ja vahvuuksia. Varsinais-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus Oy Vasso Ab julkaisuja 1/2010. Turku: Turun yliopisto. Verkkodokumentti <<https://whm14.louhi.net/~vasso/images/vasso/etusivu/Vekki.pdf>>.

Päiväkoti Pelimannin varhaiskasvatussuunnitelma 2013. Helsingin kaupunki. Varhaiskasvatusvirasto 2013. Haaga-Kaarelan varhaiskasvatusalueen päällikkö on hyväksynyt päivähoitoyksikkö Pelimannin varhaiskasvatussuunnitelman 2.10.2013. Verkkodokumentti <http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/6ee45998-b152-4794-9750-3a677a34fd21/Pk+Pelimannin_vasu02102013.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=6ee45998-b152-4794-9750-3a677a34fd21>. Luettu 16.2.2015.

Reunamo, Jyrki – Käyhkö, Marita 2014. Leikin tukeminen. Reunamo, Jyrki (toim.) 2014. Varhaiskasvatuksen kehittäminen- Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Reunamo, Jyrki – Salomaa, Petra 2014. Kielellisen kehityksen tukeminen. Teoksessa Reunamo, Jyrki (toim.) 2014. Varhaiskasvatuksen kehittäminen- Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Siiskonen Tiina – Tuija Aro – Timo Ahonen – Ritva Ketonen (toim.) 2014. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. PS-kustannus.

Siiskonen, Tiina 2010. Kielelliset erityisvaikeudet ja lukemaan oppiminen. Lectio Praecursoria. Niilo Mäki -säätio. Verkkodokumentti. pdf. <http://www.nmi.fi/fi/bulletin/bulletin-pdf/siiskonen2_2010.pdf>. Luettu 1.12.2014.

Sosiaali- ja terveysministeriö 2002. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Verkkodokumentti. pdf. <<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/113591/kasvatus.pdf?sequence=1>>. Luettu 6.2.2015.

Socca – Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus, n.d. Pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen kehittämissyksikkö VKK-Metro. Verkkodokumentti <http://www.socca.fi/kehittaminen/varhaiskasvatus_vkk-metro/tietoa_vkk-metrosta>. Luettu 3.12.2014.

Särkkä, Satu 2012. Leikin ohjaamisen merkitys päiväkodin kasvatustyössä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutus. Pro gradu. pdf. Verkkodokumentti. <<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/83588/gradu05924.pdf?sequence=1>>. Luettu 13.2.2015.

Torvelainen, Päivi 2007. Kaksivuotiaiden lasten fonologisen kehityksen variaatio: puheen ymmärrettävyyden sekä sananmuotojen tavoittelun ja tuottamisen tarkastelu. Jyväskylän yliopisto. Verkkodokumentti. <<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13420/9789513929176.pdf?sequence=1>>. Luettu 1.12.2014.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes. Oppaita 56. Toinen, tarkistettu painos. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisu 2002:9.

Viittala, Kaisu 2006. Lasten yhteinen varhaiskasvatus. Erityisestä moninaisuuteen. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

VKK-Metro 2014. Kohti tulevaisuuden varhaiskasvatusta – VKK-Metro pääkaupunkiseudun kuntien kehittämis- ja koulutusyhteistyö. Kehittämissuunnitelma 2014–2016. Verkkodokumentti <http://www.socca.fi/files/3362/VKK-Metro_kehittamistyon_suunnitelma_2014-2016.pdf>. Luettu 3.12.2014.

Vygotsky, Lev 1978. Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press.

Välimäki, Anna-Leena 2011. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003/2005. Te-

oksessa Nurmilaakso, Marja – Välimäki, Anna-Leena (toim.) 2011. Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos. Opas 13. 31–41.

Haastattelurunko

Haastattelurunko

- Haastateltavan tausta:
 - Haastateltavan työtehtävä omin sanoin ja koulutus?
- Kielen kehitystä tukevat menetelmät:
 - Minkälaisia kielen kehitystä tukevia menetelmiä teillä on käytössänne?
 - Ketkä käyttävät kieltä tukevia menetelmiä? Aikuiset vai myös lapset?
 - Koetteko, että käyttämänne menetelmät ovat hyödyllisiä?
 - Koetteko, että tarvitsitte lisää menetelmiä / koulutusta?
- Oppimisympäristön merkitys kielen kehityksen tukemisessa:
 - Kuinka kielen kehityksen tukeminen huomioidaan oman ryhmänne toiminnassa?
 - Kuinka miellätte erilaiset oppimisympäristöt?
 - Minkälaiset mahdollisuudet teillä on vaikuttaa oppimisympäristöön? Miten?
 - Kuinka merkitykselliseksi koette oppimisympäristön kielen kehityksen tukena?
 - Minkälaisia kielen kehitystä tukevia elementtejä on oman ryhmänne oppimisympäristössä?
- Omaehtoinen leikki ja kielen kehityksen tukeminen:
 - Minkälainen sija omaehtoisella leikillä on oman ryhmänne päivittäisessä toiminnassa?
 - Minkälaisia keinoja käytätte omaehtoisen leikin ohjauksessa? Mitä muita keinoja teillä on vaikuttaa omaehtoiseen leikkiin?
 - Onko teidän mielestänne mahdollista tukea kielen kehitystä omaehtoisen leikin tilanteissa? Jos, niin miten?
 - Minkälaisia keinoja teillä mielestänne on tukea lasten positiivista vuorovaikutusta omaehtoisen leikin tilanteissa?

Yhteydenottokirje päiväkotiin

Hei,

Olemme Metropolia ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijoita varhaiskasvatustyön linjalta ja **etsimme työelämän yhteistyökumppania opinnäytetyöhömmme**. Tavoitteenamme on opinnäytetyössämme kerätä tietoa yhden päiväkodin työntekijöiden näkemyksistä lapsen **kielellisen kehityksen tukemisesta omaehtoisen leikin tilanteissa**. Opinnäytetyömme ideapaperi hyväksyttiin Metropolia ammattikorkeakoulussa joulukuussa 2014.

Toteutamme opinnäytetyömme yhteistyössä VKK-Metron kanssa. Yhtenä VKK-Metron kuluvan kehittämiskauden tavoitteena on tarkastella leikkiä lasten kasvu- ja oppimisympäristönä, joka vastaa heidän kehitys- ja oppimistarpeisiinsa. Opinnäytetyömme vastaa tähän kysymykseen kielen kehityksen tukemisen valossa, yhden päiväkodin henkilökunnan näkemysten kautta.

Saila Nevanen VKK-Metrosta suositteli päiväkotianne hyvänä yhteistyökumppanina kielen kehityksen tukemiseen keskittyvälle opinnäytetyölle. Tarkoituksemme olisi haastatella 10-20 vapaaehtoista varhaiskasvatuksen ammattilaista yksilöhaastatteluissa ja/tai muutaman hengen ryhmähaastatteluissa. Koska tavoitteemme on kerätä ajatuksia kielen tukemisesta nimenomaan omaehtoisen leikin tilanteissa, olemme ensisijaisesti kiinnostuneet yli? 3-6-vuotiaiden ryhmien henkilökunnasta. Haastatteluihin olisi hyvä varata kerrallaan aikaa noin tunti. Haastattelut voidaan tehdä Metropolian tiloissa mutta mieluiten tulisimme tekemään ne päiväkotinne. Haastattelut olisi tarkoitus toteuttaa tämän kevään huhti-toukokuun aikana.

Olisimme iloisia, jos meillä olisi mahdollisuus saada teidät yhteistyökumppaniksemme.

Ystävällisin terveisin ja yhteistyötä odottaen,

Paula Kallio ja

Hanna-Maija Haapaniemi

Suostumusasiakirja

Minua on pyydetty osallistumaan Metropolia ammattikorkeakoulun opinnäytetyöhön *Päiväkodin työntekijöiden näkemyksiä kielellisen kehityksen tukemisesta omaehtoisen leikin ohjauksessa*. Olen lukenut tutkimusta koskevan tiedotteen ja saanut mahdollisuuden esittää tarkentavia kysymyksiä ja keskustella niistä. Tunnen saaneeni riittävästi tietoa oikeuksistani, tutkimuksen tarkoituksesta ja siihen osallistumisesta sekä tutkimukseen osallistumisen hyödyistä ja mahdollisista riskeistä.

Tiedän, että minulla on oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta ja myöhemmin halutessani myös syytä ilmoittamatta peruuttaa suostumukseni ilman, että siitä on minulle haittaa. Tiedän, että minusta kerättyjä tietoja käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta ulkopuolisille, ja ne hävitetään tutkimuksen valmistuttua tai tarvittaessa arkistoidaan suostumukseni mukaan.

Suostun osallistumaan tutkimukseen

Kyllä ___ Ei ___

Suostun, että haastattelu johon osallistun, nauhoitetaan

Kyllä ___ Ei ___

Paikka _____ Aika _____

Haastateltavan allekirjoitus ja nimenselvennys

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Suostumuksen vastaanottajan yhteystiedot

Tätä suostumusasiakirjaa on tehty kaksi (2 kpl), joista toinen annetaan tutkittavalle ja toinen suostumuksen vastaanottajalle.

Saate:

Yhtenä pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen kehittämissyksikkö VKK-Metron kulu-
van kehittämisikauden tavoitteena on tarkastella leikkiä lasten kasvu- ja oppimisympä-
ristönä, joka vastaa heidän kehitys- ja oppimistarpeisiinsa. Metropolia ammattikorkea-
koulun hyvinvointi- ja sosiaalialan opinnäytetyö ”Päiväkodin työntekijöiden näkemyksiä
kielellisen kehityksen tukemisesta omaehtoisen leikin ohjauksessa” vastaa tähän ky-
symykseen kielen kehityksen tukemisen valossa, yhden päiväkodin henkilökunnan
näkemysten kautta.

Opinnäytetyö toteutetaan haastattelemalla yhden päiväkodin työntekijöitä siitä, mitä
kielellisen kehityksen tukeminen omaehtoisen leikin tilanteissa voisi heidän näkökul-
mastaan olla: Kuinka omaehtoisen leikin tilanteita voidaan ohjata siten, että tuetaan
lasten kielellistä kehitystä ja kuinka kielellisen kehityksen tukeminen näkyy leikkiympä-
ristöjen suunnittelussa. Haastatteluissa kysytään myös, kuinka päiväkodin työntekijät
tukevat arjessa lapsen sosio-emotionaalista kehitystä, minkälaisia kommunikaation
apuvälineitä he käyttävät työssään ja minkälaisia kieltä tukevia kommunikaatioapuväli-
neitä lapsilla on käytössään.

Haastatteluihin osallistuminen on vapaaehtoista. Haastateltavilla on oikeus kieltäytyä
tutkimuksesta ja peruuttaa jo annettu suostumus jälkikäteen ilman perusteluja. Tutki-
musaineisto kerätään äänitetyissä haastattelutilanteissa, joissa kerätään myös haasta-
teltavien nimitiedot kirjallisen suostumusasiakirjan allekirjoittamisen yhteydessä. Nimi-
tiedot ja muut henkilöllisyyteen viittaavat tiedot poistetaan haastatteluaineistosta ennen
analyysivaihetta ja aineistoa käytetään haastateltavien intymiteettisuoja kunnioittaen.
Tutkimushaastatteluiden nauhoitteet litteroidaan ilman tunnistetietoja ja opinnäytetyön
tekijät hävittävät alkuperäiset haastattelunauhoitteet ennen tutkimuksen analyysivaihet-
ta. Opinnäytetyön tekijät hävittävät haastateltavien suostumusasiakirjat opinnäytetyön
hyväksymisen jälkeen tai viimeistään 12 kk tutkimuksen päättymisen jälkeen. Tutki-
muksen raportoinnissa haastateltaviin viitataan koodilla, joka kertoo vain opinnäyte-
työmme kysymyksenasettelun näkökulmasta oleelliset tiedot haastateltavasta. Opin-
näytetyön tekijöillä on täydellinen vaihtolo- ja salassapitovelvollisuus, koskien kaikkea
haastateltavien henkilökohtaisia tunnistetietoja ja sanomisia, joiden käyttämiseen tässä
opinnäytetyössä ei erikseen ole annettu lupaa.

Metropolia Ammattikorkeakoulu on sitoutunut opetusministeriön suositukseen julkaista opinnäytetyöt avoimessa tietoverkossa. Valmis opinnäytetyön raportti julkaistaan Theseus -verkkokirjaston osoitteessa www.theseus.fi.

Tiedote lasten vanhemmille

Hyvät vanhemmat,

Olemme Metropolia ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijoita varhaiskasvatustyön linjalta ja haastatteleme opinnäytetyötämme varten päiväkotit XXXX:n henkilökuntaa toukokuussa 2015. Tavoitteenamme on kerätä tietoa **XXXX:n päiväkodin työntekijöiden näkemyksistä lapsen kielellisen kehityksen tukemisesta omaehtoisen leikin tilanteissa**. Emme kerää tietoja kenestäkään lapsesta. Lisäksi kaikki tunnistetiedot poistetaan aineiston dokumentointivaiheessa.

Toteutamme opinnäytetyömme yhteistyössä VKK-Metron kanssa. Yhtenä VKK-Metron kuluvan kehittämissäytöiden tavoitteena on tarkastella leikkiä lasten kasvu- ja oppimisympäristönä, joka vastaa heidän kehitys- ja oppimistarpeisiinsa. Opinnäytetyömme vastaa tähän kysymykseen kielen kehityksen tukemisen valossa, yhden päiväkodin henkilökunnan näkemysten kautta.

Tavoitteenamme on haastatteluissa käsitellä sitä, kuinka lastentarhanopettajat / lastenohjaajat / avustajat tukevat omaehtoista leikkiä, kuinka leikkiympäristöt on suunniteltu tukemaan leikkiä ja kuinka kielellisen kehityksen tukeminen näkyy leikkiympäristöjen suunnittelussa. Haastatteluissa kysymme myös kuinka lastentarhanopettajat / lastenohjaajat / avustajat tukevat arjessa lapsen sosio-emotionaalista kehitystä, minkälaisia kommunikaation apuvälineitä lastentarhanopettajat / lastenohjaajat / avustajat käyttävät työssään ja minkälaisia kieltä tukevia kommunikaatioapuvälineitä lapsilla on käytössään.

Jos Teille ilmenee kysymyksiä tai kaipaatte lisätietoja, voitte ottaa yhteyttä sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin, Paula Kallio ja Hanna-Maija Haapaniemi