

NMI Bulletin

Niilo Mäki Instituutin tiedotteita ja raportteja



KIELIPAJA LAPSEN KEHITYKSEN TUkena

Helena Viholainen, Anna-Maija Poikkeus, Anita Niittynen, Kirsti Eklund

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	3
2. IKÄKAUDEN ERITYISPIIRTEET	4
3. OPPIMINEN JA OPETTAMINEN 3–4-VUOTIAILLA	11
Oppimiskäsityksemme	11
Oppimisen ohjaaminen	11
4. KIELIPAJOJEN TOIMINTA	14
Toiminnan puitteet	14
Suunnittelu ja toteutuksen periaatteet	14
Kielipajatapaamisten rakenne	16
Kielipajojen teemat	17
5. YHTEISTYÖ VANHEMPIEN KANSSA	19
6. KIELIPAJATOIMINNAN ARVIOINTI	21
7. SOVELLUSMAHDOLLISUUDET	23
LOPUKSI	25
LÄHTEET	26
LIITTEET	28
Liite 1. Kielipajojen toimintasuunnitelmat	28
Liite 2. Kielipajoissa käytettyjä kielellisiä harjoituksia	36
Liite 3. Esimerkki vanhemmille jaetusta kertasuunnitelmasta	38
TIETOA LAPSEN KEHITYKSESTÄ JA OPPIMISVAIKEUKSISTA	42
NMI-BULLETINIT	43
TILAUKSET	43

1. JOHDANTO

Tässä raportissa esittelemme 3.5-vuotiaille suunnattua Kielipajatoimintaa. Kielipajat ovat viikoittain kerhojen tapaan toteutettu toimintamuoto, jota on järjestetty Jyväskylän yliopistossa meneillään olevan Lapsen kielen kehitys ja geneettinen dysleksiariski -tutkimusprojektiin osallistuville perheille ja heidän 3.5-vuotiaille lapsilleen yhteistyössä Niilo Mäki Instituutin kanssa¹. Toiminnan tarkoituksena on ollut antaa lapsille kokemuksia kielellisesti painottuneesta ryhmätöinnasta sekä järjestää vanhemmille mahdollisuus seurata lastensa ryhmätöimintää sekä saada kielellisiä virikkeitä omaan kasvatustyöhönsä.

Vuosien 1996–1999 aikana on järjestetty kaikkiaan 10 erillistä Kielipajaa, joihin on osallistunut yhteensä 66 lasta vanhempineen. Kussakin kielipajassa on ollut yleensä 7 lasta ja pajakertoja on ollut 7 tai 8. Pajojen suunnittelu ja toteuttaminen on ollut etenevä prosessi. Sen myötä olemme ymmärtäneet ja mielestämme löytäneet jotakin siitä, mitä olemme etsineet: toimintaa, joka ottaa huomioon lasten kehitykselliset piirteet ja tukee taitojen kokonaisvaltaista kehittymistä lähtien lapsen aktiivisesta osallistumisesta. Kielipaja-raportissa kuvaamme vaihetta, johon tällä hetkellä olemme yltäneet.

Toivomme raportin olevan hyödyksi pienten lasten kasvattajille niin vanhemmille kuin ammattilaisille oman kasvatustyönsä toteuttamisessa. Raportti antaa tietoa 3–4-vuotiaan lapsen oppimisesta ja opetuksesta sekä niihin vaikuttavista kehityksellisistä tekijöistä. Raportti pyrkii antamaan lisävirikkeitä 3–4-vuotiaiden lasten kanssa toimimiseen ja esimerkkejä pienryhmätöimintaan päiväkodissa ja erilaisissa päiväkerhoissa.

Raportissa kuvataan kielipajatoiminnan lisäksi tausta-ajatuksia ja teorioita, jotka ovat olleet ohjaamassa toimintamme suunnittelua ja toteuttamista. Aluksi esitellään lyhyesti 3.5-vuotiaan lapsen kehityspiirteitä, oppimistapaa ja sen ohjaamista sekä kokeilun taustalla olevaa oppimiskäsitystä. Lisäksi kuvataan vanhempien osuutta kerhotoiminnassa ja sen tärkeyttä lapsen kehityksen tukemisessa. Lopuksi keskitytään pohtimaan, millaisia voisivat olla tällaisen toiminnan käytännön sovellukset. Teoriatiedon tueksi on liitetty esimerkkejä videolle tallennetuista Kielipajatilanteista, jotka mielestämme kuvaavat hyvin 3.5-vuotiaan lapsen kehitystä. Tilannekuvaukset on erotettu muusta tekstistä sisentämällä ja tekstikokoa pienentämällä.

¹ Kielipajatoiminta on ollut osa Raha-automaattiyhdistyksen rahoittamia Niilo Mäki Instituutissa toteutettuja projekteja Perheen näkökulman huomioon ottaminen kehityksellisissä häiriöissä (vuosina 1996–1997) ja Oppimisesta syrjäytymisen ehkäisy lapsuudessa (vuosina 1998–1999).

2. IKÄKAUDEN ERITYISPIIRTEET

Lapsuusiän kehityksen perustana on perimän ja ympäristön jatkuva vuorovaikutus. Kehittyvä yksilö ja ympäristö vaikuttavat toisiinsa siten, että välittäjänä toimii kulttuuri etenkin vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksen kautta (Cole, 1992). Tärkeänä kehitystä edistävänä tekijänä on lapsen oma aktiivisuus osallistua ympäristönsä toimintaan. Kielipajojemme kohderyhmänä ovat olleet lapset, jotka kehityksessään sijoittuvat kolme- ja neljävuotiaiden välimaastoon. Olemme koonneet lyhyen yhteenvedon niistä piirteistä, jotka määrittävät juuri tämän ikäisen lapsen kehittymistä ja ovat olennaisesti vaikuttaneet siihen, millaiseksi toiminta Kielipajoissa on muotoutunut. Tämän yhteenvedon tarkoituksena on kiinnittää huomiota ikäryhmään, joka usein jää julkisen huomion ulkopuolelle nyt, kun Suomeen ollaan valmistelemaan 6-vuotiaiden maksutonta esiopetusta. Olemme tarkastelleet erikseen kielellisen ja kognitiivisen sekä sosiaalis-emotionaalisen kehityksen alueita kuvaten jo saavutettuja ja kehittymässä olevia taitoja kuitenkin tunnistaen, että nämä kehityksen osa-alueet kietoutuvat monella tavalla toisiinsa.

Kielellinen kehitys

Lapsen kielessä tapahtuu leikki-ikässä kehitystä monella alueella yhtä aikaa; lapsi kartuttaa sanastoa, äänneiden tuottaminen tarkentuu ja lapsi tulee tietoisiksi puhevirran jakautumisesta osiin. Lisäksi paremman taivutususten hallinnan ja lauseiden monipuolisemman yhdistelyn kautta lapsi pystyy viestimään yhä monipuolisemmalla tavalla omia ajatuksiaan, tunteitaan ja aikomuksiaan. Kielen kehityksessä on eroteltu kolme merkittävää siirtymävaihetta (Bloom, 1998): ensimmäisten sanojen ja perussanaston omaksuminen ensimmäisen ikävuoden lopulla, yksittäisten sanojen yhdistäminen lauseiksi toisen ikävuoden lopulla, ja lopulta siirtyminen yksinkertaisista lauseista suhteita ilmaiseviin monimutkaisempiin lauseisiin toisen ja kolmannen ikävuoden välillä. Kiihkein kasvun aika tuottavan sanaston karttumisen suhteen tapahtuu 18–24 kuukauden iässä, jolloin tuotettujen sanojen määrä viisinkertaistuu (Lyytinen, 1999), mutta tämänkin vaiheen jälkeen uusia sanoja opitaan nopealla tahdilla, jopa 10 sanaa päivässä. On arvioitu, että noin 6 vuoden iässä lapset ymmärtävät vähintään 10 000–15 000 sanaa (Woodward & Markman, 1998) ja kouluiässä sanasto kasvaa noin 3000–4000 sanalla joka vuosi (Kuczaj, 1999). Suuri osa tästä sanaston kasvusta tapahtuu myöhemmällä iällä sen kautta, että lapset osaavat johtaa uusien sanojen merkityksiä ja pystyvät käyttämään kielellistä kontekstia monipuolisesti sanojen merkityksen päättämiseksi. Sanojen oppimisessa käytetään myös syntaktisia vihjeitä, ymmärrystä sanojen järjestystä lauseen sisällä määrittävistä säännöistä (Dromi, 1999). Sanan sijainti lauseessa, antaa siten lapselle tietoa siitä, onko uusi sana verbi vai substantiivi.

Tuottavassa kielitaidossa on havaittu kehityksellistä jatkuvuutta ikävaiheesta toiseen siten, että kaksivuotiaiden sanaston määrä ja keskipituus ovat yhteydessä siihen, miten lapset hallitsevat taivutusmuotoja 3.5 vuoden iässä (Lyytinen, 1999). Onkin esitetty suosituksia, että jo 2-vuotiaiden kohdalla olisi syytä kiinnittää huomiota sellaisten lasten kielen kehitykseen, joilla on niukkaa tuottava sanasto eikä sanojen yhdistelyä lauseiksi juurikaan ole (Rescorla, Hadicke-Wiley & Escarce, 1993). Toisten tutkimusten mukaan vasta kolmannen ikävuoden jälkeen havaittujen puheen tuottamisen viiveiden voidaan luotettavasti katsoa ennustavan pysyviä kielellisiä pulmia (Whitehurst & Fischel, 1994). Jotkut sanojen merkitykset omaksutaan ilmeisesti hyvin nopeasti jopa yhden kuuleman perustella, mutta tiettyjen kieliopillisen rakenteen piirteiden oppiminen vie vuosia. Kyky ymmärtää kohteiden kuuluminen tiettyyn yläkategoriaan silloinkin, kun ne eivät muistuta toisiaan havaittujen piirteiden suhteen (esim. auto ja laiva kulkuvälineinä), kehittyy esimerkiksi vasta 4 ja 5 ikävuoden välillä (ks. Bloom, 1998). Lapsille, joilla on todettu kielellisiä viiveitä, voi olla hyötyä monenlaisista kuntoutuksellisista lähestymistavoista, esimerkiksi kielellisten mallien antamisesta, lapsen ilmaisujen laajentamisesta tai niiden muuntamisesta sisältämään lapselle uusia rakenteita (Leonard, 1998).

Lapsi osaa 3-vuotiaana tuottaa lähes kaikki suomenkielen äänteet. Varhaisessa vaiheessa lapset usein leikittelevät kielellä loruillen ja riimitellen, ja ilmentävät siten myöhempää äänteellistä tietoisuutta edeltävää

implisiittistä taitoa (Gombert, 1992). Varsinaisesti tietoisuus äänneistä ja niiden käsittely mahdollistuu vasta lähempänä esikouluikää. Monet 4–5-vuotiaat erottavat sanat luu ja kuu toisistaan, vaikka he eivät vielä pysty jakamaan sanoja äänneiksi (Tornéus, 1991). Jo ennen kuin lapset kykenevät hahmottamaan äännetason elementtejä ja käsittelemään niitä, he osaavat jakaa sanoja tavuiksi, yhdistellä tavuista sanoja tai rytmittää sanoja tavutasolla.

Kolmivuotiaan puheelle on tyypillistä sanojen yhdistely monisanaisiksi lauseiksi ja taivutusmuotojen hallinta. Aikamuodoista hallitaan ainakin preesens ja imperfekti. Aktiivisen harjoittelun kohteena on ajallisten vertailujen käyttäminen, joita ilmaisemaan käytetään esimerkiksi sanoja pian, huomenna ja kohta tai kun-alkuisia sivulauseita (Lyytinen, 1995). Myös vertailumuotojen käyttö yleisty, vaikkakin superlatiivimuodot ilmestyvät puheeseen komparatiivia myöhemmin (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen, 1989). Paikan ja ajan kuvaukset tarkentuvat. Seuraavien ikävuosien aikana lapsen kielellinen kuvailu rikastuu, ja pää- ja sivulause- rakenteiden sekä aktiivi- ja passiivilauseiden muodostaminen käy sujuvammaksi. Kolmivuotiaana lapset ovat opettelemassa monimutkaisempien syntaktisten kokonaisuuksien ilmaisua käyttäen esimerkiksi yhdistäjiä ja, jos, niin, sitten, sillä sekä mutta (Bloom, 1998). Etenkin monimutkaisten ilmaisujen käytön opettelussa lapsen kokemukset keskusteluista ovat merkityksellisiä.

Esimerkki 1: Kertova puhe

Santeri: *Nyt tää siili herää jossain kaatopaikalla. Nyt tää nopeesti menee tähän. Tää pelastaa ketun kaato paikalta. Roska-auto oli vieny sen.*

Esimerkki 2: Imperfekti

Santeri: *Tiedätkö, miten paljon mä söin lettuja? Satakymmentä!*

Esimerkki 3: Ajalliset ilmaisut

Moona: *Saanko sen siilin kohta? tai*

Riku: *Huomenna voi sataa lunta.*

Esimerkki 4: Komparatiivi

Riku: *Mää oon isompi poika. Peetu on pienempi.*

Lapsilla on jo hyvin varhain kyky käyttää sanojen oppimisessa ja kielen tulkinnassa hyväkseen vihjeitä vuoro-vaikutuskumppaniensa huomion suunnasta ja intentioista. Jo 2.5-vuotiaiden tiedetään muokkaavan omia viestejään havaitessaan vastaanottajan tulkinnassa virheen (ks. Woodward & Markman, 1998). Lapsen tapa käyttää kieltä alkaa 3–4-vuotiaana muistuttaa monilta osiltaan aikuisen kieltä. Keskinäinen vuoropuhelu leikki-tilanteissa samalla kielellisellä tasolla olevan toverin kanssa ei kuitenkaan välttämättä sisällä vielä kovin monimutkaisia kielellisiä rakenteita.

Roosa, Riku ja Santeri rakentelevat palikoilla taloja. Santerilla rikkoontuu rakennelma, jota hän on hiljaa keskittyneesti rakennellut. Roosa ja Riku jatkavat kolinasta huolimatta omaa rakenteluaan.

Roosa näyttää Rikulle pientä nukkea.

Roosa: *... Tää tyttö asuu tässä talossa*

Riku: *Niin se asuukin.*

Roosa: *Niin, se on muuttanut siiben.*

Riku: *Niin, se on muuttanut siiben.*

Roosa: *Niin, sen äiti on antanut luvan, että hän saa muuttaa itse taloon.*

Riku ottaa palikan ja Roosa huomauttaa siitä.

Roosa: *Älä tästä ota, kun mä aitan tobon.*

Riku: *Niin me tarvitaan rakennusautoa.*

Riku kiertelee huoneessa ja etsii autoa.

Riku: *Mitäkään rakennusauto me otetaan?*

Riku löytää auton ja alkaa ajaa sillä taloa kohti.

Riku: *Nyt tää auto ajaa tonne omaan. Katso nyt se ajaa tonne itsensä. Nyt se pannaan kiinni.*

Lasten ilmaisut eivät iän myötä muutu vain pituuden suhteen, vaan lapset kykenevät yhä paremmin ilmaise-maan ymmärrystään syysseuraussuhteista ja sosiaalisista tapahtumista (Bloom, 1998). Lapset oppivat antamaan ja pyytämään perusteluja ja syytä. Kielellisessä kehityksessä ovat merkittäviä aikuisten antamat kielelliset mallit ja virikkeet. Lapsi oppii niin uusia sanoja kuin kieliopillisia seikkojakin keskustellessaan aikuisten kanssa (Haynes, 1998).

Lapset istuvat pöydän ääressä ja syövät välipalaa. Lapset ovat ohjaajan kanssa harjoitelleet riittelyä ja onkineet kaloja, joissa on ollut arvausloru tai sana, jolle lapsi on saanut keksiä riittelysanana.

Välipalana on keksiä ja mehua. Santeri saa keksin.

Santeri: *Mitä tässä lukee?* (kysyy ohjaajalta)

Ohjaaja: *Digestive sweet meal.*

Roosa: *Mitä tässä lukee?*

Ohjaaja: *Digestive sweet meal.*

Torsti: *Mitä tässä lukee?*

Ohjaaja: *Digestive sweet meal.*

Santeri: *Kaikkilla lukee!*

Ohjaaja: *Kaikkien keksissä lukee samalla lailla!*

Roosa: *Hassua!*

Moona: *Kuka on kirjoittanut tämän?* (näyttää keksiä)

Ohjaaja: *Se on varmaan siellä keksitehtaalla, kun ne keksit on mennyt semmoisella likubihnalla näin (näyttää käsillä) ja sitten tullut semmoinen leimasin. Ootteks te nähnyt leimasinta joskus? Leimasin tällä lailla (näyttää käsillä) hyö jokaiseen keksiin samanlaisen leiman. Sen takia ne kaikki näyttää samanlaisilta. Jokaisessa keksissä on samalainen kirjoitus.*

Santeri: *Miks?*

Ohjaaja: *Se on sen nimi varmaan!*

Moona: *Mullakin on joskus leima tässä (näyttää kättään). Sitä liimaa kato! Ne on lähtenyt vedellä pois.*

Ohjaaja: *Aivan! Leimat! Ne lähtee pesussa pois!*

Lasta kehittäväälle vuorovaikutukselle on olennaista, että lapsi ja aikuinen jakavat kiinnostuksen kohteen keskenään. Aikuisen tunnistaessa lapsen kehityksellisen tason hän voi parhaiten tukea lapsen sen hetkistä kielellistä kehitystä. Tukeminen tarkoittaa sanojen merkitysten laajentamista, kertomusta tukevia tai ymmärrystä lisääviä kysymyksiä ja malleja siitä, miten kieltä erilaisissa tilanteissa käytetään (Haynes, 1998). Joskus on paikallaan käyttää myös suoraa ohjausta kertomalla esimerkiksi, miten jokin sana taipuu. Aikuisten mallin lisäksi lapsi saa malleja kielen kehityksensä tueksi myös toisilta lapsilta erityisesti leikkitalanteissa.

Kognitiivinen kehitys

Kognitiivisia prosesseja, joiden avulla saadaan tietoa ympäristöstä ovat esimerkiksi havaitseminen ja huomion suuntaaminen, muisti ja oppiminen, ongelmanratkaisu ja päättelyminen. Kognitiivisen kehityksen tarkastelussa kuvataan tavallisimmin iän myötä tapahtuvia muutoksia tiedollisissa rakenteissa ja prosesseissa, mutta jotkut tutkijat ovat myös pyrkinet teoreettisesti tavoittamaan kehityksellisen prosessin syntyä (Valsiner, 1991). Uudemmat kognitiivisen kehityksen mallit ovat hylänneet Piaget'n teoriaan liitetyn ajatuksen laadullisesti toisistaan eroavista kehitysvaiheista, jotka kattaisivat kaikki kehityksen sisältöalueet. Kognitiivisten muutosten taustalla ajatellaan olevan vähitellen iän myötä lisääntyvä muistin ja tarkkaavuuden kapasiteetti sekä informaation prosessoinnin strategioiden muuttuminen monimutkaisemmiksi ja hienosyisemmiksi. Muistissa olevat informaation edustukset muuntuvat jatkuvasti. Ympäristön ärsykeistä käsin ohjautuvista, tiedostamattomista representaatioista edetään lopulta sisäisen ja ulkoisen tiedon yhdistäviin representaatioihin (Karmiloff-Smith, 1992). Nämä edistyneemmän tason representaatiot ovat kielellisesti ilmaistavia ja joustavia, ja niissä on olennaista kykyä tarkastella omia tietorakenteita (metakognitio).

Voidakseen viestiä muille esimerkiksi ajallisia tai kausaalisia tapahtumaseuraantoja lapsi tarvitsee kehittyneitä tietorakenteita, jotka suurelta osalta perustuvat kieleen symbolisena koodijärjestelmänä. Käsitteellinen ymmärrys, jonka lapselle on muodostunut kokemuksista ympäristöstään, vaikuttaa sanaston kehitykseen, mutta sanaston kehitys saa puolestaan aikaiseksi muutoksia lapsen käsiterakenteissa (Kuczaj, 1999). Sanojen ohella lapsilla on kuitenkin käytössään muitakin symbolisia järjestelmiä mm. eleet, osoittelu, kuvitteellinen leikki. He oppivat varhain käyttämään myös kulttuurisesti välitettäviä symboleja kuten yksinkertaisia "karttoja" tai malleja. Jo 3-vuotiaat osaavat esimerkiksi hahmottaa pienoismallin ja todellisuuden suhteen ja hyödyntää sitä (ks. Goswami, 1998). Alla kuvataan erityisesti päättelykykyyn ja käsitteiden muodostumiseen sekä muistiin liittyvää kehitystä ja tarkastellaan aikuisen roolia lapsen kognitiivisen kehityksen tukijana.

Aikuisen kyselyllä on havaittu olevan merkitystä lasten tiedollisten representaatioiden kehitymisessä. Lapsia voidaan auttaa kiinnittämään huomiota ongelmanratkaisutehtävien samankaltaisiin piirteisiin ja harjoittaa hyödyntämään yhdessä tehtävässä oppimaansa ratkaisumallia toisiin tehtäviin (Goswami, 1998). Jo 4-vuotiaiden on havaittu kykenevän loogiseen päättelyyn silloin, kun tehtävä esitetään leikin muodossa (esim. "Kaikki kissat haukkuvat. Retu on kissa. Haukkuuko Retu?"). Monimutkaisempi suhteiden ymmärtäminen, joka perustuu järjestykseen (esim. "Timo on iloisempi kuin Pekka. Pekka on iloisempi kuin Mikko. Kuka on iloisin?"), onnistuu kuitenkin aikaisintaan 4.5–5-vuotiaana ja silloinkin lapsi tarvitsee omiin kokemuksiin perustuvan havainnollistamisen vertailun ymmärtämiseksi (esim. "Isä on pidempi kuin äiti. Äiti on pidempi kuin Minna.") (ks. Goswami, 1998). Vasta 4 ja 5 ikävuoden välillä lapset kykenevät erottamaan esineen ulkonäön sen todellisesta laadusta, esimerkiksi ymmärtävät, että kissa, jolla on koiran naamari on silti kissa tai esine, joka näyttää punaiselta tietyssä valossa, ei ole oikeasti väriltään punainen (Bee, 1999). Käsitteiden omaksumisessa tässä ikävaiheessa keskitytään etenkin tilan, ajan ja määrällisten suhteiden hahmottamiseen (Witt, 1998). Määrällisistä suhteista neljänteen ikävuoteen mennessä vakiintuu numerojärjestys ja yksi yhteen vastavuuden periaatteen ymmärtäminen esimerkiksi esineitä laskettaessa (Berger & Thompson, 1998). Kognitiivisista prosesseista esimerkiksi luokittelu, sarjoittaminen ja vertailu tulevat keskeisiksi lähestyttäessä neljättä ikävuotta (Craig, 1992).

Vasta kolmen vuoden iän jälkeen useimmilla aikuisilla on selkeitä muistikuvia lapsuudesta, minkä ajatellaan liittyvän siihen, että tämän iän vaiheilla alkaa muodostua kieleen pohjaavia abstrakteja tietorakenteita. Vaikka muistin kehitys tapahtuu pääosin kiinteässä yhteydessä muihin kognitiivisiin prosesseihin, jotkin muistin toiminnot ovat lapsilla jo hyvin varhain samalla tasolla kuin aikuisilla. Jo vauvaikäiset tunnistavat tutun uudesta ympäristön piirteestä ja 3-vuotiaat suoriutuvat yhtä hyvin kuin vanhemmat lapset tehtävistä, joissa heitä pyydetään päivän tai useamman päivän viiveen jälkeen kertomaan, mikä kuva on tuttu ja mikä on uusi (Goswami, 1998). Pienet lapset ilmentävät myös hyvin varhain implisiittistä muistia eli sellaisen informaation muistamista, josta eivät itse ole tietoisia ja jonka ovat oppineet tahattomasti havainto-oppimisen kautta. Jo 2–3-vuotiaat osoittavat oman elämän tapahtumiin ja kokemuksiin liittyvää episodista muistia ilmaisemalla rutiiniksi muodostuneita kokemuksia toiminnassaan tai kielen avulla. Näiden muistiin muodostuneiden skeemojen (tai skriptien) pohjalta lapset osaavat esimerkiksi kertoa, mitä kauppareissulla tapahtuu tai näyttää nallen avulla, mitä vaiheita kylpemiseen kuuluu. Sen sijaan kyky erottaa ja muistaa tapahtumia, jotka ovat rutiinista poikkeavia, on vasta kehityksessä neljän vuoden iässä (Goswami, 1998). Etenkin episodisen muistin kehitymisessä vanhempien toiminnalla on merkitystä. Toistuva kokemus aikuisen spesifeistä ja laajentavista kysymyksistä (esim. "Ketkä olivat meidän kanssamme retkellä?", "Missä me istuimme?") auttaa lapsia järjestämään tapahtumia ajallisesti ja oppimaan, mitä tapahtumien piirteitä on tärkeää muistaa.

Myös lyhytaikaisen muistin tai työmuistin kapasiteetti (esim. mitattuna sillä, kuinka monta yksikköä lapsi tuottaa esimerkiksi juuri kuulemastaan numerosarjasta) kehittyy iän myötä. Tämän kehityksen katsotaan perustuvan erityisesti artikuloinnin nopeuden lisääntymiseen, mutta myös semanttiseen muistiin koodattujen äänellisten edustusten tai representaatioiden laatuun (Goswami, 1998). Näyttää siltä, että alle 5-vuotiaat käyttävät informaation muistiin tallettamisessa pääasiassa visuaalisia koodeja ja vasta kouluikä lähestyttäessä lapset oppivat käyttämään tehokkaampia äänteelliseen koodaukseen perustuvia strategioita hyväkseen (esim. nimeävät muistettavat esineet mielessään ja toistelevat niitä). Kouluian kynnyksellä lapset hyötyvät selvästi muistamisessaan harjoittelusta, mutta 3–4-vuotiailla harjoittelua ei juuri esiinny spontaanisti ja sen hyöty on vähäisempi. Semanttisten vihjeiden hyväksikäyttöä (esim. traktori - maanviljelijä) esiintyy 6-vuotiailla enemmän kuin 4-vuotiailla. Vaihtuvia sääntöjä sisältävissä tehtävissä 3–4-vuotiailla on yleensä vielä vaikeuksia toiminnanohjauksen kehittymättömydestä johtuen. Aikuinen voi tukea lapsen muistitoimintoja paitsi esittämällä lapselle muistamista vaativia kysymyksiä myös ohjaamalla muistamista helpottavien strategioiden käyttöön (Berger & Thompson, 1998).

Santeri muovaillee matoa, ja Riku, Atso ja Roosa pilkkovat veitsellä muovailuvahasta leikkiruokaa.
Santeri: *Täällä on aikuisten ruokaa* (laittaa madon kattilaan). *Nyt se menee pesään* (vie madon muovailu-
vahakimpaleen luo). *Tää mato täällä kaivaa.*

Roosa katselee ja kuuntelee Santeria.

Roosa: *Eikä matoja ole olemassa?? (kysyy huolestuneena)*

Ohjaaja: *Ootko sä nähnyt koskaan matoja sateella asfaltilla?*

Roosa: *Mä oon kerran nähnyt asfaltilla. Niitä on vaikka kuinka paljon!!* (ääni kuulostaa ilahtuneelta)
 Aikuisten rooli lasten kognitiivisen kehityksen tukemisessa on toisinaan nähty noviisin ja ekspertin suhteena (Rogoff, 1998). Aikuisten antama tuki ("scaffolding") sisältää esimerkiksi kannustavaa motivaation ylläpitämistä ongelmanratkaisutilanteissa, frustraation lieventämistä, kriittisten erojen osoittamista lapsen ratkaisun ja tavoitellun ratkaisun välillä sekä tehtävän yksinkertaistamista tai soveliaan strategian demonstroimista tarpeen mukaan. Vanhemmalle ominainen tapa avustaa silloin, kun lapsella oli hankaluuksia tehtävässä, ja seurata taaempaa silloin, kun lapsi selviää hyvin, on esimerkiksi yhteydessä 4-vuotiaiden kykyyn käyttää itsenäistä etukäteissuunnittelua (Rogoff, 1998).

Sosiaalis-emotionaalinen kehitys

Kiinteässä yhteydessä kognitiivisen kehityksen kanssa 3–4-vuotiailla on voimakasta kehitystä sosiaalisten taitojen, roolien ja itsetunnon alueella. Toisen henkilön näkökulman ja tunteiden ymmärtäminen laajentaa, tarkentaa ja vahvistaa käsitystä itsestä. 3-vuotiaana lapset osaavat nimitä itsensä ohella tunteita toisissakin, he viittaavat puheessaan aiempiin tunnekokemuksiinsa ja ennakoivat tulevaa ja ilmaisevat tunnetilojen seuraamuksia (Saarni, Mumme & Campos, 1998). Iän myötä lapset oppivat päättelemään toisen tunteen silloinkin, kun se ei näy kasvoilla tai kun todellinen tunne on eri kuin kasvoilla näkyvä, mutta vasta 5–6-vuoden iästä lähtien useiden samanaikaisten tunteiden ymmärtäminen käy mahdolliseksi. Keskustelut vanhempien ja muiden kanssa tunteista ja niihin liittyvistä syistä ovat yhteydessä mm. myöhempään kykyihin toisen asemaan asettumisessa (ks. Thompson, 1998). Tunteiden ilmaisu kehittyi esimerkiksi siten, että 4-vuotiaat ilmaisevat useammin suoraan hyväksyntää ja kiintymystä tovereille kuin 3-vuotiaat, mutta myös aggression ilmaisu on tavallisempaa 4-vuotiailla.

Santerilta hajoaa palikkarakennelma ja hän potkaisee palikkansa menemään.

Ohjaaja: *Oboh! Santerilla kaatu. Rupesko sua hermostuttamaan, kun ne ei pysy?*

Santeri: *Joo!*

Roosa: *Niin jos kaatuu.*

Ohjaaja: *Joskus hermostuttaa vaikka, kuinka yrittää rakentaa.*

Riku: *Voi lyödä päähän. Niin mun talon (lyö päätänsä esittäen hermostunutta). Aika bassua.*

Roosa: *Mikä tämä on? (Katslee kädessään olevaa palikkaa) Huonoa! (Heittää palikan menemään.*

Ohjaaja ottaa palikan.)

Roosa: *Meillä on varmaan kobia valmis. Meillähän on valmis. (Tarkoittaa taloa.)*

Riku: *Niin korkeeta, niin korkeeta! (Ihailee taloa.)*

Roosa: *Joo. Ei saa kukaan rikkoa toisten taloja. Niin pannaan nämä ovet kiinni, jos joku voi käväistä meidän talossa.*

Riku: *Ja voi rikko ja kaikki tuhma mies ja rikko kaikki paikat pum, pum, pum, pum (lyö päähänsä käsillään).*

Roosa: *Nii-in, nii-in.*

Pelon, ahdistuksen ja vihan tunteet ovat tunteita, joiden soveliaista ilmaisemista ja hallitsemista aletaan harjoitella. Etenkin Kielipajan ensimmäisillä kerroilla epävarmuus tilanteen turvallisuudesta ja vanhemman palaamisesta saattoi virittää huolta ja tarjosi tilaisuuden harjoitella tunteiden hallintaa. Näytettyjen tunteiden kirjo näissä tilanteissa oli laaja ja yksilölliset erot suuria. Käyttäytymiserot näkyivät myös itsenäisyyden harjoittelussa, joka on ikävaiheelle tyypillinen kehitystehtävä. Vaikka fyysisen läheisyyden merkitys ei enää 3–4-vuotiaalle ole niin tärkeää, tarvitsevat he sellaista tilanteissa, jotka ovat outoja tai muutoin aiheuttavat epävarmuutta.

Sosiaalisten taitojen kehittymistä tapahtuu etenkin lasten keskinäisissä vapaissa leikitilanteissa ja niissä sitä voidaan myös tarkastella. Kolmanteen ikävuoteen mennessä lapset ovat saavuttaneet kyvyn jakaa symbolisia merkityksiä toisten kanssa leikissä ja toimia toisiaan täydentävissä rooleissa. 3- ja 4.5-vuotiaiden välillä on kuitenkin eroja siinä, missä määrin lapset kykenevät leikissä pitkiin vuorotteluseuraantoihin. Vanhemmilla lapsilla on kehittyneempi kyky rooleista, säännöistä ja teemoista sopimiseen ja he ovat taitavampia ylläpitämään leikkiä lisäämällä siihen uusia ideoita. Tämä on siten alue, joka on 3.5-vuotiailla kehityksessä. Tässä iässä näkyy leikissä suuria kehityksellisiä eroja: osa lapsista leikkii edelleen mieluiten omaa leikkiään jonkun toisen

lapsen lähellä. He voivat käyttää samanlaisia leluja, mutta vuoropuhelu toisten kanssa on hyvin vähäistä (Patterson and Westby, 1998). Rinnakkaisleikin lisäksi oli etenkin sellaisilla kielipajan lapsilla, jotka olivat jo entuudestaan tuttuja keskenään ja joilla oli paljon kielellisiä taitoja ilmaista itseään, havaittavissa myös vuorovaikutteisempaa leikkiä kielipajoissa. Tässä ryhmäleikin muodossa lapset jakoivat leikkimateriaalin ja juttelivat keskenään. Leikkiteemaa ei yleensä kyetty yhteisesti kehittämään kohti tiettyä yhteisesti sovittua päämäärää. Ajallisesti leikkihetket olivat usein myös hyvin lyhyitä.



Päivän aiheena on ollut riimittely ja yhdessä on leikitty laululeikkiä Piiri pieni pyörii. Paperikaloja on ongittu ja kalakeittoa on tehty paperikaloista, -perunoista ja porkkanoista. Keitto on viety hellalle kiehumään ja palikkalaatikko on houkutellut Rikun ja Roosan rakentamaan vierekkäin taloa. Santeri rakentaa omaa taloa palikka-laatikon toisella puolella. Torsti leikkii automatonilla ja ohjaaja juttelee hänelle.
 Roosa: *Meillä on hieno. Tarvitaan ruuveja taloihin!*
 (Ottaa leikkiruuvien laatikosta.)
 Riku: *Mmm... tarvitaankin paljon ruuveja.*
 Roosa: *Niin, meillä ei oo, meillä ei oo, meillä on näin paljon ruuveja.*
 Ohjaaja: *Hienoja ruuveja.*
 Palikka tipahtaa Rikulta. Riku ja Roosa naurahtavat huvittuneena.
 Roosa: *Leivänpalanen. Leivänpalanen. Leikkileivänpalanen*
 (ottaa palikan laatikosta) ja *täältä tulee auto*
 (ottaa auton lattialta).

Lapsen minäkehityksessä tapahtuu jatkuvasti muutoksia. Kehittyvän muistin myötä lapsille tulee mahdolliseksi liittää erilaisista kokemuksista karttuvat muistikuvat osaksi itseen liittyvää uskomusjärjestelmää, joka muodostaa minäkuvan ja itsetunnon perustan (ks. Harter, 1998). Kolmantena ikävuonna lapsilla on jo itseen ja omaiin suorituksiin liittyviä monimutkaisia tunteita, esim. ylpeyttä, häpeää ja syyllisyyttä (onnistuuksaan lapsi saattaa hymyillä aikuiselle haluten huomiota tai epäonnistuuksaan kääntää katseen pois). Tässä iässä lasten käsitykset omista tai muiden ominaisuuksista ovat vielä melko musta-valkoisia (hyvä tai paha, kiltti tai tuhma) ja vastakkaisten ominaisuuksien yhdistämistä ei juuri tapahdu. Omaan itseen liittyvät käsitykset ovat kuitenkin yleensä voittopuolisen myönteisiä. Kyky asettua toisen asemaan mahdollistaa sen havaitsemisen, että muut voivat arvioida itseä. Muiden näkemykset itsestä alkavat 3-vuotiailla ohjata omaa toimintaa (mm. sisäistetyn odotukset moitteista tai kehuista). Kolmannen ikävuoden aikana lapset kiinnostuvat fyysisten ja psykologisten syysseuraussuhteiden pohdinnasta. Toisten psykologinen ymmärtäminen on tärkeä askel, jonka myötä lasten on helpompi sovittaa omia sosiaalisia tavoitteita (esim. leikkiin pääseminen, tietyn leikkiteeman valitseminen) yhteen toisten kanssa. Lapset oppivat 4–5-vuoden välillä käyttämään omien toiveiden ilmaisussa epäsuoria (kysyviä, toteavia) pikemmin kuin suoria (käskeviä) pyyntöjä, jotka ovat vielä tavallisia 3.5-vuotiailla (ks. Rubin, Bukowski & Parker, 1998). Ymmärrys toisten ihmisten toiminnan takana olevista haluista ja motiiveista täsmentyy seuraavien parin ikävuoden aikana. Neljännen ikävuoden jälkeen lapsilla näyttäytyy merkkejä uudeltaisesta mielen teoriasta, jonka myötä lapsi oivaltaa, että muiden käyttäytymistä ei voi ennakoita tilanteesta käsin, vaan kukin tuo vuorovaikutukseen omia uskomuksiaan ja toiveitaan (Bee, 1999).

Toverisuhteet antavat mahdollisuuden sosiaalisten vertailujen tekemiseen. Toverisuhteiden laatu on keskeinen tekijä myönteisen minäkäsityksen rakentamisessa. Negatiivinen vuorovaikutus kuten torjunta ja kiusaaminen toverisuhteissa on riskitekijä itsetunnon kehittymiselle. Kasvattajan rooli tällaisessa syrjäytymiskehityksessä etenkin päiväkotikäisillä on ratkaiseva (Laine, 1998). Koska lapset päiväkotikäisessä vasta opettelevat tunnistamaan tunteita ja toisten käyttäytymistä, hakevat lapset usein vahvistusta omille tulkinnoilleen aikuisilta. Alle kouluikäisinä luodut kielteiset käsitykset toisista lapsista ovat joskus peräisin aikuisten antamasta mallista tulkita toisten käyttäytymistä. Tärkeää positiivisen kehityksen tukemisessa on kiinnittää huomiota sosiaalisiin taitoihin, joiden kehittämisessä kielellisillä taidoilla ja positiivisilla sosiaalisilla malleilla on tärkeä tehtävä.

Moona tulee huoneeseen tutkimuksesta.

Riku: Tuutko sääkin meiän kaa leikkiin?

Moona istahtaa Rikun viereen ja alkaa rakennella omaa juttua.

Riku: Meillä on näin suuri talo.

Roosa: Niin Moona, sä oot mun paras kaveri.

Moona: Niin, minä oon sun paras kaveri.

Roosa: Niin kaikki on kaikkien kivoja kavereita kerhossa.

Riku: Kerrostalossa vai asuu niitä kavereita?

Roosa: Niin talossa asuu.

3. OPPIMINEN JA OPETTAMINEN 3–4-VUOTIAILLA

Oppimiskäsityksemme

Oppimisessa on kyse suhteellisen pysyvistä käyttäytymisen muutoksesta, joka on tietyille ilmiölle tai ärsykkeelle altistumisen tai harjoittelun eikä elimistön kypsymisen seurausta. Käsitteitä siitä, miten näihin käyttäytymisen muutoksiin päästään, kutsutaan oppimiskäsityksiksi, jotka puolestaan vaikuttavat tapoihimme opettaa ja ohjata oppimista. Oma oppimiskäsityksemme on pitkälti konstruktivistinen. Konstruktivismilla tarkoitetaan oman oppimisen rakentamista siten, että aikaisemmat kokemukset toimivat oppimisen pohjana, johon uutta tietoa ja kokemuksia liitetään (Rauste-von Wright & von Wright, 1994). Oppijan aktiivisen toiminnan tarkoituksena on muodostaa yhä tarkempi kuva ympäröivästä maailmasta sekä itsestä osana tätä maailmaa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen muotoutumiseen ovat vaikuttaneet mm. Piaget'n ja Vygotskyn teoreettiset näkemykset. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan oppimista ei kuitenkaan liitetä ennalta määrättyyn järjestykseen; oppiminen tapahtuu aina tietyssä tilanteessa ja kulttuurissa sosiaalisena vuorovaikutustapahtumana.

Oppimisen ohjaaminen

Tällä hetkellä puhutaan paljon esiopetuksesta ja sen ulottamisesta ainakin 3-vuotiaisiin. Tähän liittyen on alettu käydä keskustelua myös varhaisvuosien (0–3 v) kehityksellisen merkityksen painottamisesta varhaiskasvatuksessa ja sen haasteista pedagogiselle työlle. On esitetty näkökantoja, että kolmivuotiaiden kanssa toimiminen on vaativampaa ja haasteellisempaa kuin isompien lasten kanssa työskentely ja edellyttää erilaisten pedagogisten menetelmien kehittämistä ja vankan kehityspsykologisen tiedon kartuttamista juuri tämän ikävaiheen erityispiirteistä (Karila, 1999).

Lapsen ohjaamisen ja opettamisen yhteydessä mainitaan usein lähtökohdaksi lapsilähtöisyys (mm. Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala, 1998; Hytönen, 1992; Kinon, 1994). Tämä käsite on saanut varsin monivaihteisen merkityksen, eikä näin ollen voida aina olla varmoja käyttäjien yhdenmukaisesta ymmärryksestä sanan sisällöstä. Meidän näkemyksemme mukaan lapsilähtöisessä ohjaamisessa aikuinen on viritellyt havainnoimaan lapsessa heräviä kiinnostuksia ja kysymyksiä ottaen ne huomioon toiminnassaan. Lapsilta tulevat aloitteet voivat tuoda toimintaan aivan uuden teeman tai ne voivat laajentaa ja rikastuttaa menellään olevaan työskentelyä lapsille tuttuun kokemusten kautta. Toisin kuin joskus on ajateltu lapsikeskeiseen kasvatukseen liittyen, emme näe aikuisen roolia passiivisena, vaan hyvinkin aktiivisena, intensiivisesti ja herkästi lasten viestintää vastaanottavana ja kysymyksiä virittelevänä. Toiminnan suunnittelussa aikuinen ottaa tietoisesti huomioon lapsissa havainnoimiaan kehityksellisiä erityispiirteitä ja pyrkii tukemaan kehityksessä olevia taitoja tai harjaannuttamaan alueita, joilla on viiveitä.

Jokapäiväisissä tilanteissa tapahtuu lapsen ja aikuisen välillä varsin paljon opettamista, joka osittain voi tapahtua aikuisen tekemien valintojen kautta (Rogoff, 1990). Vanhemmat muokkaavat ympäristöä valitsemalla lapsen kehitystä tukevia leluja ja materiaaleja. Myös oppimisen viritämiseen pyrkivään ympäristön muovaamiseen kotona ja esimerkiksi päivähoitossa liittyy aikuisen tekemää materiaalien valintaa. Vanhemmat myös jossain määrin valitsevat ne ihmiset, joiden kanssa toivovat lastensa olevan tekemisissä. Esimerkiksi mietitään lastenhoitojärjestelyjä: hoidetaanko lapset kotona vai kodin ulkopuolella ja onko hoitomuoto tällöin perhepäivähoito vai päiväkotitoimi. Valinnat voivat kohdistua myös suoraan lapsen toimintoihin eli siihen, mitä lapsen halutaan tekevän. Kaikille näille valinnoille on yhteistä niiden taustalla oleva tavoite siitä, mitä ja miten lapsen halutaan oppivan (esim. ongelmanratkaisutaidot, lukemisen ja laskemisen esitaidot, yhteistoiminnallisuus).

Valintojen lisäksi lapsen opettaminen on aikuisen toimintaa vuorovaikutustilanteissa. Ohjaavan aikuisen osallistuminen auttaa lasta nivomaan yhteen aikaisemmin opitun ja uuden aineksen (Rogoff, 1990; Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala, 1998). Tällä tarkoitetaan sellaista vuorovaikutusta, jossa ohjaaja on mukana lapsen toiminnassa aidosti jakaen kiinnostuksen kohteen lapsen kanssa (jaettu tarkkaavuus). Jotta vuorovaikutus toimisi lasta tukevalla ja kehittäväällä tavalla on ohjaajan tärkeää tunnistaa lapsen kehityksellinen taso ja mukauttaa toiminta lapsen tasolle sopivaksi. Lapsen tulee saada tukea juuri sen verran kuin kulloinkin on tarpeellista. Kun hän osaa jo edetä ilman aikuisen jatkuvaa ohjausta, hänelle annetaan enemmän vapauksia toimia itsenäisesti. Ohjaajan on oltava myös herkkä havaitsemaan lapsen itsensä antamia vihjeitä omasta avun tarpeestaan. Ollessaan aktiivisesti mukana lapsen toiminnassa aikuinen suuntaa ja ylläpitää lapsen tarkkaavaisuutta toimintaa eteenpäin vievällä tavalla. Aikuinen toimii samalla mallina siitä, miten omaa toimintaa voidaan ohjata ja siten kehittää lapsen omaa tietoisuutta omista taidoista ja vaihtoehtoisista toimintatavoista. Lapsen oppiminen vaatii usein mahdollisuutta harjoitella opittavaa asiaa toistuvasti ja monin eri tavoin. Pyrittäessä tietoisesti vakiinnuttamaan opittavaa taitoa tulee lapsille tarjota mahdollisuus harjoitella monipuolisesti useita aistikanavia käyttäen. Tällainen harjoitus auttaa lasta laajentamaan käsitystään opittavasta asiasta. Aikuisen tärkeä tehtävä on kytkeä uusia opittuja asioita monipuolisesti erilaisiin tilanteisiin, jotta lapsi oppisi näkemään asioita yhdistäviä säännönmukaisuuksia ja soveltamaan oppimiaan taitoja. Lapsilähtöisessä ohjauksessa lapsen oma toiminta on virikkeenä aikuiselle oikea-aikaisesta laajentamisesta ja liittämistä. Mikäli asiat etenevät tavalla, joka on lapselle liian monimutkainen, ei lapselle muodostu selkeää kokonaiskuvaa käsiteltävästä asiasta.

Puhutaan kovasta ja pehmeästä.

Esimerkki 1.

Kahdella lapsella on kokemusta juuri sattuneista vahingoista. Toinen on kaatunut ja satuttanut otsansa tuoliin ja toinen on satuttanut sormensa terävään.

Esimerkki 2.

Lapset silittävät siilin pehmeää vatsaa. Puhutaan kovasta ja pehmeästä.

Moona: *Mulla on kova lattia ja seinä. Koputtaa samalla lattiaa nyrkkillään.*

Esimerkki 3.

Kun viedään tavaroita metsämaisemaan, Tommi silittää ohjaajan villapuseroa ohi mennessään.

Santeri: *Tää on pehmeä.*

Esimerkki 4.

Aikaisemmalla Kielipajakerralla lajiteltiin luokittelun yhteydessä kauppaleikkitarvikkeita niille kuuluville pöydille. Seuraavalla viikolla lapset halusivat leikkiä taas kauppaa, mutta ihmettelivät, minne pöydille tavarat nyt ryhmitellään. Illan teema oli jo toinen (vastakohtat). Jatkoimme kuitenkin kauppaleikkiä ja tavaroiden laittelemista lasten toivomusten mukaan. Kun tavarat olivat niille kuuluville pöydillä, katsoimme vielä, mitkä tavarat olivat suuria tai pieniä ja mitkä kovia tai pehmeitä. Samaa leikkiä on jatkettu muillakin kielipajakerroilla jossakin muodossa.

Esittämämme periaatteet, jotka ovat ohjanneet toimintaamme lasten kanssa, ovat monelle kasvattajalle tuttuja. Periaatteet, ovat keskittyneet paljolti aikuisen toimintaan oppimistilanteissa. Mikä on lapsen rooli ja vaikutusmahdollisuudet kyseisessä tilanteessa? Tällä hetkellä puhutaan paljon lapsen omista valinnoista ja lasten toiminnasta lähtevästä teemoittelusta. Miten nämä asiat ovat yhteydessä aikuisen aktiivisen osallistumisen kanssa?

Lapsi on aktiivinen toimija, jolla on omat kiinnostuksen kohteensa, tavoitteet ja tarpeet. Ohjaustilanteissa aikuisen on oltava herkkä näille lapsesta nouseville toimintaa ohjaaville tekijöille. Aikuisen herkkyydellä tarkoitetaan taitoa valikoida lapsen toiminnasta sellaiset aiheet ja hetket, joita edelleen työstämällä lapsi oppii uutta. Sopivaksi mitoitettulla tuella aikuinen auttaa lasta itse toimimaan omaa oppimistaan tukevasti. Itsenäisen leikki luo mahdollisuuden harjoitella niitä taitoja, joita aikuisen kanssa yhdessä on opeteltu.

Eri ikäisten oppimisessa pidetään siis tärkeänä oppijaa itseään aktivoivaa lähestymistapaa, jossa aikuinen (tai osaavampi ikätoveri) toimii eräänlaisena katalysaattorina lasten ajatteluprosessien ja heidän kokemustensa välillä. Ohjaavassa opettamisessa ("mediated teaching") lasten omaa ajattelua pyritään kannustamaan mm. prosessorientoitunein kysymyksin ja kognitiivista ristiriitaa virittävien kommentien. Ohjatussa oppimiskokemuksessa ("mediated leaning experience") aikuinen, joka toimii välittäjänä, voi muuntaa vuorovaikutuksellisen tilanteen satunnaisesta intentionaaliseksi kiinnittämällä huomiota kohteen ominaisuuksiin siten, että lapsen kokemus tulee aktiiviseksi eikä jää vain passiiviseksi havainnoksi (Kozulin & Presseisen, 1995). Aikuinen voi kohdistaa lapsen huomion myös hänen kognitiivisiin prosesseihinsa ("Mistä tiesit, että se oli suurempi?").

Etenkin varhaislapsuudessa vähintään yhtä tärkeänä kuin erilaisten sisällöllisten tietojen (esim. värit, vuodenaajat) opettelua pidetään oppimista edesauttavien työkalujen omaksumista. Tällaisia ovat mm. aktiivinen ongelmanratkaisu, periaatteiden hyödyntäminen havaintojen teossa, tapahtumia selittävien käsitteiden omaksuminen ja sääntöjen ja yleistysten muodostaminen. Tällaiseen näkemykseen perustuu mm. 5–7-vuotiaille tarkoitettu kognitiivisia taitoja harjaannuttava Bright Start -ohjelma, jonka kehittäjinä ovat Carl Haywood, Penelope Brooks ja Susan Burns. Sen sisältämän oppimiskäsityksen taustalla kulkee juonteita mm. Piaget'n, Vygotskyn ja Feuersteinin teoreettisista ajatuksista. Ohjelman käyttökelpoisuudesta on tähän asti ollut tietoa vain ulkomaisesta tutkimuksesta (mm. Haywood, Brooks & Burns, 1986), mutta viime aikoina sen käytöstä on saatu myönteisiä kokemuksia Vesa Nevalaisen lisenensiaatintutkimuksessa dysfaattisilla koulutulokkailla mm. suunnittelukyvyyn parantumisenä (Nevalainen, 1997) ja Tuulikki Ukkonen-Mikkolan tutkimuksessa 3–6-vuotiailla empatian, sosiaalisen kognition ja vuorovaikutustaitojen edistymisenä (Friman, 1999). Myös kielipajoissa pyrittiin soveltamaan vuorovaikutuksellista lähestymistapaa, jossa aikuinen johdattelee, aktivoi ja kannustaa sekä vahvistaa ajatteluprosessien käyttämistä (mm. päättelyminen, sääntöjen havaitseminen).

4. KIELIPAJOJEN TOIMINTA

Toiminnan puitteet

Kielipajoja on järjestetty 3.5-vuotiaille lapsille, jotka ovat mukana Lapsen kielen kehitys ja geneettinen dysleksiariski -tutkimusprojektissa. Projekti on Suomen akatemian rahoittama laaja kansainvälinen tutkimushanke, jonka tarkoituksena on kartoittaa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutta ennakoivia kehityksellisiä riskitekijöitä, kehittää ja kokeilla varhaisia tukitoimia sekä sovittaa suomalaiseen käyttöön soveltuvia etenkin kielellisen kehityksen arviointivälineitä.

Kielipajan sijoittuminen juuri 3.5-vuoden ikään liittyy tutkimusprojektin tarkoituksiin. Vanhemmat saivat päättää, haluavatko he osallistua tässä iässä tutkimuksiin yksittäisillä tutkimuskerroilla vai haluavatko he tutkimusten lisäksi lapselleen ja itselleen kerhotoimintaa osallistumalla Kielipajaan. Lasten osallistuessa Kielipajaan tutkimukset tehdään kerhon aikana. Kielipajoissa siis yhdistyvät sekä ryhmätoiminta ja lapsen kielen kehitykselle annettavat virikkeet että yksilöllinen tutkiminen.

Kielipajojen tavoitteena on ollut lapsen kielellisen kehityksen tukeminen ja virikkeiden antaminen vanhemmille. Toimintaa suunniteltaessa on lisäksi otettu huomioon tutkimusprojektin tuomat rajoitukset. Toiminnassa on vältetty sellaista järjestelmällistä tiettyjen yksittäisten taitojen harjaannuttamista, joiden hallinnan arviointi on olennainen osa tutkimuksellista asetelmaa. Vaikka kielellisen tietoisuuden harjoittaminen on keskeinen tavoite kielellisen kehityksen tukemisessa, emme kielipajassa esimerkiksi harjoittaneet sanojen jakamista sanansisäisiin segmentteihin (tavuihin ja äänteisiin) rytmittämällä. Myöskään kirjaimia, numeroita tai värien nimikkeitä ei tutkimuksellisista syistä opetettu. Kerhohuoneemme pienuuden vuoksi olemme lisäksi jättäneet tilaa vaativat liikuntaleikit pois.



Suunnittelu ja toteutuksen periaatteet

Kielipajojen käynnistyessä suunnitteluun osallistui laajempi tutkijaryhmä.² Vuosien varrella olennaisen panoksen ovat tuoneet aiemmat ryhmän vetäjät.³ Viimeisen vuoden aikana Kielipajojen suunnittelu on tapahtunut moniammatillisen ryhmän yhteistoimintana.⁴ Moniammatillisuus on tuonut suunnitteluun syvyyttä ja lisännyt ymmärrystä lasten tarpeista ja niihin vaikuttamisesta. Tärkeänä pidämme avointa vuorovaikutusta, joka työryhmän jäsenten välillä on vallinnut.

Kielipajojen suunnittelussa on otettu huomioon useita tekijöitä. Tutkimusprojektin kiinnostuksen kohteena ovat kielellinen kehitys sekä lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet ja niihin vaikuttaminen. Myös Kielipa-

joissa on haluttu painottaa sellaisia tekijöitä, joiden tiedetään tai oletetaan vaikuttavan lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen sekä oppimiseen yleisemminkin. Toiseksi toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen on vaikuttanut lapsen ikä. Olemme halunneet ottaa huomioon 3.5-vuotiaan lapsen kehitykselliset ja oppimiseen liittyvät erityispiirteet.

Kolmantena olennaisena painopisteenä toimintaa suunniteltaessa on ollut vanhempien osallistuminen toimintaan. Ajatuksena on ollut, että tässä iässä vanhempien rooli lastensa kehityksen tukijoina korostuu. Olennainen osa toimintaa on ollut vanhempien keskusteluryhmä ja heille tarjottu mahdollisuus nähdä videokuvan välityksellä, miten kehitystä ja oppimista voidaan tukea 3.5-vuotiaana sekä havainnoida, miten oma lapsi toimii ryhmätilanteessa silloin, kun vanhemmat itse eivät ole läsnä.

Toimintakokonaisuutta luodessamme olemme halunneet keskittyä sellaisiin kognitiivisia prosesseja sisältäviin teemoihin (esim. vertaaminen, vastakohtat), joissa kielellinen kehitys painottuu, mutta toisaalta myös yleiset oppimisvalmiudet saavat tukea. Yhden kielipajakerran kokonaisuus on muodostettu yhden teeman ympärille sisällyttäen toimintaan eri aistikanavia hyväksikäyttäviä harjoituksia. Tarkoituksena on ollut antaa useiden toistokertojen lisäksi kokemuksia siitä, miten teemat näkyvät monissa lasten arkielämän tilanteissa. Teemaan luokitteluun liittyen voidaan esimerkiksi pohtia, millaisia pehmeitä leluja lapsella on. Heillä on varmaan myös kovia leluja, joista lapsia voidaan pyytää kertomaan. Teemaa voidaan laajentaa käsittämään myös muita lapsen elämänalueita, kuten kotona keittiö tai pihamaa. Näin lapsille alkaa muodostua käsitys, että luokittelu on ilmiö, joka liittyy monenlaisiin asioihin ja yleiset säännönmukaisuudet alkavat vähitellen hahmottua.

Teemaa käsiteltäessä on pysyttävä kuitenkin sellaisessa ulottuvuuksien määrässä, jonka 3–4-vuotias kykenee hallitsemaan. Yhdellä toimintakerralla voidaan käsitellä esim. luokittelun yhteydessä vain kahta toisistaan hyvin poikkeavaa luokkaa eikä erilaisia vastapareja voi olla kahta enempää. Rajoitetulla määrällä käsiteltäviä asioita voidaan auttaa lasta ymmärtämään teeman olennaiset piirteet. Teeman laajentaminen lähtee edellisen esimerkin mukaan käytettyjen vastaparien sijoittamisesta lapsen muuhun kokemusmaailmaan ja vasta myöhemmin mukaan teeman käsittelyyn voidaan ottaa uusia vastapareja.

Suunnittelussa on pyritty siihen, että jokainen tehtävä, harjoitus, laulu ja runo todella veisi teeman käsittelyä eteenpäin. Toisaalta on pyritty siihen, että lapset voisivat aktiivisesti itse toimia. Osallistumisessa on toiminnallisuuden lisäksi korostettu oman tekemisen kielellistämistä. Lapsia on pyritty kannustamaan kielen käyttämiseen vuorovaikutuksen välineenä.



² Tutkijaryhmän jäseninä olivat mm. Anna-Maija Poikkeus, Anne Hietala, Hanna Mäntynen, Kirsti Eklund ja Helena Viholainen.

³ Kielipajojen vetäjinä ovat aikaisemmin toimineet Mia Parviainen, Ilse Houni, Hilikka Luttinen, Merja Adenius-Jokivuori ja Johanna Katajamäki.

⁴ Kielipajan vetäjä Anita Niittyntynen (Ito), Anna-Maija Poikkeus (PhD, tutkija, Ito), Helena Viholainen (KM, suunnittelija, elto) ja Kirsti Eklund (Ito).

Toiminnan ulkoisen kehyksen muodostivat metsämaisema ja metsän eläimet (jänis, kettu, siili, karhu, lintu, orava ja hiiri). Jokaisella kerralla esiteltiin uusi metsän eläin, joka valittiin toimintakerran teeman mukaan. Tapaamisten aluksi ohjaaja rakensi yhdessä lasten kanssa metsämaiseman, joka oli kiinteästi yhteydessä teemaan.

Kielipajatapaamisten rakenne

Kielipaja kesti keskimäärin 7–9 kertaa lasten lukumäärästä riippuen. Kielipaja kokoontui kerran viikossa keski- viikkoiltoisin klo 17.30–19.30. Ensimmäinen kerrosta oli varattu lasten ja aikuisten (vetäjä ja tutkijat) väliseen tutustumiseen. Seuraavilla kerroilla kolme lapsista lähti tutkijoiden kanssa toisiin huoneisiin yksilöllisiin tutkimuksiin. Jotta ryhmätoiminta olisi mahdollista myös osan lapsista ollessa tutkimuksissa, otettiin jokaiseen pajaan vähintään 6 lasta. Tapaamisten rakenne oli jokaisella kerralla samankaltainen tuttuuden ja turvallisuuden tunteen luomiseksi. Seuraavassa on yhteenvedonmaisesti esitelty rakenne.

Alkupiiri (kaikki lapset)	Kesto noin 30 min	Sukka ja tossu ne tirkistää -laulu Päivän teemaan johdattelu
Osaryhmätoiminta	Kesto noin 60 min	Kolme lapsista yksilötutkimuksissa Päivän teeman syventäminen Vapaa leikki
Välipala	Kesto noin 15 min	Teemojen mukainen
Loppupiiri	Kesto noin 10 min	Päivän teeman mieleen palauttaminen Osallistumismerkkien ja kerhopassien jako



Osaryhmätoiminta muodostui toiminnaksi, jonka aikana lapset mielellään juttelivat etenkin ohjaajan kanssa, mutta myös keskenään. Useimmilla kerroilla tähän hetkeen sisältyi muovailua, joka oli mieluinen ja tarkkaavaisuutta hyvin ylläpitävä toiminta. Kielen kehityksen tukeminen ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu painottuivat siis myös osaryhmätoiminnassa. Siihen soveltuville tehtäviltä ja toiminnoilta edellytettiin, että lasten oli helppoa jättää ne hetkeksi kesken siirtyessään tutkimuksiin ja toisaalta niihin tuli olla helppo liittyä mukaan tutkimusten jälkeen.

Kielipajakertojen alussa sekä lopussa oli aikaa vaihtaa kuulumisia vanhempien, vetäjän ja tutkijoiden välillä. Vanhemmat olivat usein kiinnostuneita oman lapsensa suoriutumisesta tutkimuksissa, joita heillä ollut mahdollisuus seurata. Kielipajan päätyttyä vanhemmilla oli mahdollisuus puhelimitse tiedustella oman lapsensa kehityksellistä edistymistä tutkijoilta.

Kielipajojen teemat

Teemat valikoituivat sen mukaan, millaiset oppimisen perusvalmiudet ja kielelliset taidot ovat parhailaan 3–4-vuotiailla kehitymässä. Toimintamme pohjaksi valitsimme seuraavat kahdeksan teemaa:

- tutustuminen ja yhteistyö
- rytmii
- luokittelu
- tarkkavaisuus ja päättelykyky
- vastakohtat
- riimit
- sarjoittaminen
- muisti

Yhden teeman käsittely sijoittui pääasiallisesti yhdelle Kielipajakerralle. Teemaa eteenpäin vievästä toiminnasta on löydettävissä kuusi erilaista vaihetta: ¹uuden käsitteen esittely, ²kokeileminen, ³harjoittelu, ⁴muunnelma, ⁵vahvistaminen ja ⁶opitun arviointi. Järjestystä on mahdollista vaihtaa tarpeen mukaan tai useamman vaiheen voi yhdistää toteutettavaksi samassa harjoituksessa. Seuraavaksi havainnollistetaan vaiheita yhden teeman (Luokittelu) käsittelyn avulla. Kielipajoissa käytetyt teemat on koottu raportin loppuun Liitteeseen 1.

Esimerkki: Luokittelu

Vaihe 1: Esittely

Ensimmäisen vaiheen tarkoitus oli uuden käsitteen/teeman **esittely**, jonka aikana lapset kuulivat ja näkivät joitakin esimerkkejä käsiteltävästä asiasta. Lasten oma toiminta oli tässä vaiheessa heidän oman aktiivisuutensa varassa.

Ohjaaja: *Tänään puhumme asioista, jotka kuuluvat yhteen ja asioita, jotka eivät kuulu yhteen.*

Lähdetään liikkeelle lasten omista etunimistä. Kun lapset ovat kertoneet omat etunimensä, aletaan miettiä jokaisen sukunimeä, joka on usein sama kaikilla perheenjäsenillä. Näin päästään puhumaan perheestä kokonaisuutena, jonka jäsenet kuuluvat yhteen. Asiaa konkretisoidaan nukkeperheen avulla, johon kuuluu esimerkiksi isä, äiti ja yksi lapsi.

Vaihe 2: Kokeilu

Seuraavaksi siirrytään **kokeiluun**, jonka tarkoitus on, että lapset pääsevät toimimaan päivän aiheen parissa. Sen aikana lapsi muodostaa ensimmäisen alustavan käsityksen siitä, mitä on tarkoitus tehdä. Tämä toiminta tapahtuu sen tietämyksen varassa, joka lapsella on aiheesta aikaisempien kokemustensa perusteella. Kokeilun aikana lapselle ei vielä välttämättä anneta korjaavaa palautetta toiminnasta.

Luokittelu-teemassa kokeilemisen aikana lapset nimeävät esineitä ja jakavat niitä ryhmiin ala- ja yläkäsitteiden mukaan eri aisteja käyttäen. Apuna harjoituksessa käytetään pupuperhettä ja puuperheitä (koivuja, pihlajia, kuusia). Annetaan lasten tunnustella, katsoa ja koputella esillä olevia tavaroita ja jakaa ne sitten ryhmiin. Kun tavaroihin on tällä tavalla tutustuttu, viedään ne yksitellen metsämaisemaan.

Ohjaaja: *Muistatteko, mitä nämä olivat (osoittaa puiden ryhmää)?*

Lapset: *Puita!*

Ohjaaja: *Veisitkö Mikko yhden puun metsään?*

Mikko ottaa yhden kuusen käteensä. Kuusta näytetään vielä kaikille.

Ohjaaja: *Mikä olikaan tämän puun nimi?*

Lapset: *Kuusi!*

Mikko vie kuusen metsämaisemaan. Samalla tavoin jatketaan jokaisen tavaran vientiä metsämaisemaan. Toistamalla ja käyttämällä kieltä tavaroiden nimeämiseen ja tunnusmerkkien selittämiseen annetaan lapsille malli toimintatavasta, jolla luokittelu voidaan tehdä. Seuravana on vuorossa päivän eläimen arvuuttelu. Arvuuttelussa käytetään erilaisia luokkakäsitteitä.

Ohjaaja: *Se on eläin. Se on karvainen. Sillä on neljä jalkaa. Sillä on kuono ja pystyt korvat. Sen pitkän hännän pää on valkoinen.* (Kuvailua jatketaan kunnes lapset arvaavat, mistä eläimestä on kyse.)

Arvuuttelun lopuksi mietitään, mikä on samanlaista tai erilaista ketussa ja koirassa.

Vaihe 3: Harjoittelu

Kokeilua seuraa varsinainen **harjoittelu** ja lapsen käsitteiden tarkentaminen. Nyt lapsi saa ohjausta ja tukea aikuiselta toimintaansa.

Harjoittelu aloitetaan Ketun kauppa -runolla, jolla luodaan harjoitukselle mielikuvaympäristö. Varsinainen harjoittelu tapahtuu näköaistin varassa ketun kaupan tavaroita esittäville kuvilla. Tavarat ovat pudonneet tielle ketun kärryistä ja nyt ne pitää järjestää kaupan hyllyille. Tavaraluokkia on kolme (vaatteet, astiat ja ruokatavarat). Tämä on sellainen yksiköiden määrä, jonka 3–4-vuotias kykenee pitämään mielessään. Harjoituksen aikana lapset vuorotellen ryhmittelevät ketun tavaroita luokkiin eli ketun kaupan hyllyille.

Vaihe 4: Muunnelma

Kun lapsi on saanut jo useita kokemuksia teemasta, voidaan siirtyä käsittelemään päivään teemaan sopivia **muunnelmia**. Toimintaa muunneltaessa lapsi pääsee tekemään eri aisteihin perustuvia harjoituksia. Tarkoituksena on, että lapsi saa monenlaisia kokemuksia päivän teemasta ja on valmiimpi ymmärtämään samantapaisten asioiden tai tapahtumien välisiä säännönmukaisuuksia (yleisen säännön oppiminen).

Luokitteluteeman muuntelussa käytetään tuntoaistia laajentamaan visuaalisia kokemuksia luokittelusta. Tunnustelupussiin on laitettu tavara (haarukka, omena ja sukka) kustakin edellisessä harjoituksessa käytetyistä luokista (astia, ruoka, vaate). Tunnustelemalla on lapsen keksittävä, mihin luokkaan tavara kuuluu. Tunnistettuaan tavaran hän kertoo sen muille ja vie tavaran sille kuuluvalla pöydälle. Kolmella pöydällä on kuvat astiasta, ruoasta ja vaatteesta.

Vaihe 5: Vahvistaminen

Vahvistamisella pyritään vielä lujittamaan lapsen käsityksiä teemasta.

Tunnustelun jälkeen etsitään lisää kauppatavaroita huoneesta ja viedään ne aina niille kuuluvalla pöydälle. Harjoitus toteutuu vapaan leikin tapaan. Kauppaleikissä lapset saavat jatkaa vapaasti leikkiä päivän teeman liittyvillä tavaroilla sekä laajentaa leikkiä haluamaansa suuntaan. Ohjaaja voi osallistua leikkiin antamalla mallia siitä miten, erilaisia luokkia voi käyttää puheessa. Luokittelua tapahtuu myös silloin, kun lapset palauttavat kauppatavaroita niille kuuluville paikoille.

Vaihe 6: Arvioiminen

Viimeiseksi vaiheeksi jää opitun **arvioiminen**. Jotta voidaan jatkaa tavoitteellisesti eteenpäin on aikuisen hyvä tietää, miten lapsi on sisäistänyt käsiteltävänä olevan asian.

Yksilötehtävänä toteutetussa opitun arvioinnissa käytetään samoja luokkia (astia, vaate, ruoka) kuin aikaisemmassa työskentelyssä. Jokaisella lapsella on oma piirroskuva hyllyköstä ja tarrakuvia luokkiin kuuluvista tavaroista. Itsenäisesti työskennellen lapset liimaavat kuvat oikeille hyllyille. Ohjaaja käy yhdessä lapsen kanssa vielä läpi joitakin kuvia ja niiden luokitusperusteita saadakseen selville, mitä lapsi on ajatellut tehtävää tehdessään ja onko hän ymmärtänyt luokittelun taustalla olevan säännön eli "etsi samanlaiset tai yhteen kuuluvat asiat sekä muodosta niistä ryhmä".

5. YHTEISTYÖ VANHEMPIEN KANSSA

Vanhemmille oli varattu oma ryhmähuone lasten Kielipajahuoneen vierestä. Huoneeseen oli rakennettu ääni-kuva -yhteys, jonka välityksellä vanhemmat saattoivat seurata ryhmätoimintaa naapurihuoneessa vaikuttamatta itse omalla läsnäolollaan lapsensa toimintaa. Kuvayhteys toimi myös vanhemmille turvallisuuden tunteen luojana ja luottamuksen edistäjänä. Monille 3–4-vuotiaille lapsille vanhemmista eroaminen oudossa tilanteessa tuottaa vaikeuksia. Vanhemmilla oli mahdollisuus jäädä ryhmätilanteeseen lapsensa turvaksi. Usein vanhemmat hyvin pian alkoivat irrottautua lapsestaan ja juuri tässä vaiheessa videolla oli turvallisuutta lisäävä vaikutus. Videon välityksellä vanhempi saattoi nähdä, että lapsi pärjäsikin pienestä arkailusta huolimatta hyvin myös ilman vanhempaa. Toisaalta vanhempi saattoi videokuvaa seurattessaan myös havaita, milloin oli hyvä palata lapsen luokse takaisin. Ääniyhteyden vuoksi saattoi vetäjä myös tarvittaessa viestittää, jos hänestä alkoi tuntua, että lapsi tarvitsi omaa vanhempaa turvakseen.

Luottamus toimintaa ja vetäjää kohtaan rakentui osittain videon välityksellä, vanhempien nähdessä, mitä Kielipajassa tapahtui. Tähän ääni-kuva -yhteyteen perustuikin Kielipajan yksi tavoitteista eli kielen kehitystä tukevan toiminnan välittyminen vanhemmille. Kuvayhteyden lisäksi vanhemmat saivat jokaisesta kerrasta mukaansa sen iltaisen pajakerran suunnitelman, johon leikkien, lorujen ja laulun sanojen lisäksi oli kirjattu toiminnan tavoitteet. Lapset ja vanhemmat saivat näin yhteisen kokemuksen, johon he usein palasivat myös kotitilanteissa. Lapset saattoivat muistella jotakin laulettua laulua tai lorua, johon vanhempi saattoi yhtyä, koska hänellä oli tilanteesta myös kirjoitettu muistituki.

Kielipajassa oli käsitelty rytmiä. Lapset taputtivat ja lausivat lorua Höpötintti. Hiljainen Pekka ei ollut osallistunut pajassa loruun. Kotona hän kuitenkin rohkeni suurella äänellä toistamaan lorun kertosäettä: "Höpö, höpö, höpö höö.". Lorua loruiliin sitten yhteisvoimin äidin kanssa.

Monia vanhempia varmasti askarruttaa, miten lapsi käyttäytyy tilanteissa, joissa vanhemmat eivät ole mukana. Kielipajassamme tähän avautui hyvä mahdollisuus videoiden välityksellä. Vanhemmat saattoivat havainnoida omaa lastaan ryhmätoiminnassa ja tekemässä erilaisia tehtäviä sekä saada ehkä kotitilanteita monipuolisemman kuvan lapsen sen hetkisistä taidoista. Myös vanhemmat itse ovat kokeneet tämän tärkeäksi antamisensa palautteissa.

Vanhempi: *Voidaan seurata, miten lapsemme pärjää ryhmässä vieraiden lasten kanssa. Saadaan tutkijoiden mielipide lapsen kehityksestä verrattuna muihin samanikäisiin.*

Vanhempi: *... Videon kautta pääsi näkemään sellaista, mitä harvemmin kotioloissa näkee tai edes pystyy seuraamaan.*

Toisinaan video toimi myös vanhempien keskinäisen keskustelun laukaisijana. Ryhmätilanteissa ilmenneitä ongelmakohtia saatettiin yhdessä pohtia ja huomata, että pulmatilanteet ovat samanikäisten lasten kanssa usein varsin samanlaisia.

Vanhempi: *Oli mukava huomata muillakin perheillä tai lapsilla olevan samanlaisia kokemuksia, "kollotuksia".*

Vanhempainryhmässä oli mukana projektin työntekijä⁵, joka oli puhelimitse haastatellut Kielipajaan tulevien lasten vanhemmat ennen Kielipajan alkua. Puhelinkontaktin lisäksi kaikille osallistujaperheille lähetettiin kirjallinen tiedote Kielipajasta. Toivomuksemme oli, että vanhempainryhmään osallistuisi vain toinen vanhemmista. Tämän monet vanhemmat kokivat hyväksi, sillä näin kerhosta muodostui juuri vanhemman ja 3-vuotiaan yhteinen kerho.

Vanhempien keskinäinen toiminta oli pääsääntöisesti keskustelua, jossa vaihdettiin kokemuksia Lapsen kielen kehitys ja geneettinen dysleksiariski -projektiin kuulumisesta. Keskusteltiin esimerkiksi eri ikävaiheisiin liittyneistä tutkimuksista. Toisten projektiin kuuluvien vanhempien tapaaminen koettiin kiinnostavaksi.

Vanhempi: *Mukava ollut tutustua muihin vanhempiin ja vaihtaa mielipiteitä.*

⁵ Kirsti Eklund

⁶ Ritva Ketonen

Yhtä tärkeänä vanhemmat pitivät sitä, että saivat keskustella lapsen kasvatukseen ja kehitykseen liittyvistä asioista: uhma ikä, lasten pelot, kyselykausi, vierastaminen, sairaudet, ruokatottumukset, kuri, mielikuvitukset, harrastukset, kodin säännöt, lasten kirjat jne. Toisinaan puheen aiheet nousivat myös lastenryhmätilanteiden pohjalta. Joissakin vanhempainryhmissä vieraili myös puheterapeutti⁶ kertomassa lapsen puheen ja kielenkehitykseen liittyvistä asioista.

Toiminta vanhempainryhmissä oli varsin vapaamuotoista, joka vaihteli Kielipajoittain jokaisen vanhempainryhmän näköiseksi. Vanhemmat saivat varsin vapaasti suunnata toimintaa haluamaansa suuntaan. Joillekin vanhemmille oli esimerkiksi tärkeää, että he saattoivat keskustella myös muista kuin lapsen liittyvistä asioista. Vanhemmat kokivatkin toiminnan "rentouttavaksi", "leppoisaksi" ja "hauskaksi".

6. KIELIPAJATOIMINNAN ARVIOINTI

Kielipajojen toimintaidean kehittyminen on ollut usean vuoden prosessi, minkä aikana ovat selkiytyneet niin toiminnan tavoitteet kuin tavat, joilla noihin tavoitteisiin pyritään. Alkuvaiheessa pitkäjännitteistä etenemistä hidasti se, että Kielipajan vetäjät vaihtuivat usein. Se antoi kuitenkin sysäyksen miettiä pajan tarkoitusta ja tavoitteiden välittymistä uusille vetäjille. Viimeisen vuoden aikana olemme voineet työskennellä yhtenäisenä ryhmänä, mikä on suonut mahdollisuuden pitkäjänteisempään kehittämiseen. Jokainen Kielipajakerta on suunniteltu ryhmässä. Kielipajakerran jälkeen on siitä käyty arviointi- ja palautekeskustelu, jonka tarkoituksena on ollut selvittää toteutuksen hyviä ja huonoja puolia sekä harjoitusten toimimattomuuden syitä.

Tavoitteena on ollut luoda sellainen toimintatapa, joka aktivoisi lapsia kertomaan kielellisesti asioista. Tähän on voitu päästä lapsia kuuntelemalla ja antamalla heille tilaa omien kertomusten kertomiseen. Tärkeä periaate on ollut, että ohjaava aikuinen toimii itse mallina oman toimintansa kielellistämiseksi. Olemme myös pyrkineet luomaan ilmapiirin, jossa asioista kertominen on toivottua, mutta ei pakollista. Jokainen lapsi voi tulla keskusteluun mukaan omien taitojensa mahdollistamalla tasolla. Tällaisen ilmapiirin luomisessa on ensiarvoisen tärkeä tekijä ollut vetäjä, joka kykenee olemaan mukana lasten keskustelutilanteissa juuri sopivalla määrällä puhetta. Kaikki lapset pyrittiin huomioimaan ja juuri sellaisin tehtävin, joihin kulloinenkin lapsi yksilönä kykeni vastaamaan. Toimintatavan hakeminen ja sovittaminen tavoitteisiin ja vetäjän persoonallisuuteen sopivaksi on ollut oma prosessinsa, jossa on vaadittu avointa oman työn tarkastelua.

Eniten pohdintaa on aiheuttanut teemojen valinta ja ikään soveltuvien sekä lapsia kiinnostavien harjoitusten kehittäminen. Yhteistyömme tiivistyttyä teemat vakiintuivat ja niihin löytyi sopivia harjoituksia. Päädyimme siihen, että oppimisen kannalta oli haitallista, jos Kielipajakerran sisäinen kokonaisuus oli hajanainen eikä toiminnasta toiseen siirtymisen välillä ollut yhteistä punaista lankaa. Pääasiaksi haluttiin nostaa teeman johdonmukainen kuljettaminen niin, että jokainen vaihe ja harjoitus toiminnassa olisi yhtä tärkeä ja veisi teemaa eteenpäin. Myös välipalan ja askartelun tuli olla tällaisia toimintoja. Mietimme toiminnan tarkoitusta jokaisen laulun ja leikin kohdalla erikseen. Työ osoittautui varsin haastavaksi, vaikka meillä kaikilla oli melkoinen varasto lauluja, leikkejä ja muita pienille lapsille sopivia toimintaideoita. Suunnittelu lähti teemasta ja siitä, mitä puolta teemasta kussakin toiminnan vaiheessa halusimme painottaa. Suunnittelussa ja tavoitteiden määrittelyssä saimme virikkeitä muun muassa Bright Start -ohjelmasta käytetyistä suunnittelun "työkaluista".

Koottuamme teemoitetun kokonaisuuden, oli vuorossa uudelleen arviointi. Osoittautui, että emme harjoituksia suunnitellessamme olleet tarpeeksi ottaneet huomioon 3–4-vuotiaan kehityksellistä tasoa. Vastakohtat-teemaa käsiteltäessä ensimmäisen kerran, käytimme esimerkiksi liian montaa ulottuvuutta. Seuraavalla kerralla huomasimme, että kaksi vastakohtaparia riitti asian käsittelyyn. Myös rytmi-teeman kohdalla oli samantapaisia ongelmia. Kun harjoituksia rajoitettiin vain muutaman ulottuvuuden käsittelyyn ja ne lähtivät liikkeelle lapsen henkilökohtaisesta rytmistä, onnistui myös rytmin käsittely hyvin. Vaikeimmaksi kokonaisuudeksi on osoittautunut riimittely-teema. Vain harvoilta lapsilta riimin tuottaminen onnistui ja silloinkin tehtävän piti sisältää runsaasti vihjeitä. Olemme halunneet kuitenkin pitää riimittely-teeman mukana toiminnassamme. Haasteenamme on kehittää sellaisia riimitehtäviä, jotka lapset kokevat hauskoiksi ja kiinnostaviksi, vaikka tuottaminen on heille vielä haastavaa ja "tavoiteltu" riimi ei vielä välttämättä löydy. Näin lapset saavat kokemuksia sanojen yhtäläisyyksistä ja oppivat kuuntelemaan ja vertailemaan sanahahmoja.

Voidaan myös arvioida, minkälaista oppimiskäsitystä toteutunut toiminta on heijastanut. Toimintamme tavoitteet ovat olleet aikuisten määrittelemiä, mutta lapsen kokemusmaailmaan liitettyjä. Tähän on selkeästi kaksi syytä. Tarkoituksena on ollut kehittää toimintaa, joka pienryhmässä toteutettuna sisältäisi kehitystä tukevia ja rikastuttavia elementtejä. Toiminta räätälöidään kulloisenkin lapsiryhmän kehityksellisten tarpeiden mukaan niin, että lapset, joilla on havaittavissa kielellisen kehityksen riskejä, voisivat saada tehostettua tukea omalle oppimiselleen ja näin mahdollisesti välttää myöhemmät oppimisvaikeudet, joita heille muutoin saataisi syntyä.

Toiminnan lyhytaikaisuus edellyttää etukäteissuunnittelua tavoitteineen. Uskoimme, että tämän ikäisillä lapsilla, joilla monimutkaisemmat kielelliset taidot ovat vasta kehittymässä, tarvitaan paljon aikuisen ohjausta. Puhtaan konstruktivistisen näkemyksen mukainen toiminta, jossa lapset olisivat oma-aloitteisesti hyödyntä-

neet oppimisympäristöä vastaavien tavoitteiden suuntaan, olisi todennäköisesti vaatinut ajallisesti pidempää työskentelyä. Halusimme palvella myös vanhempia tuomalla nähtäväksi, millaisia kielen kehitystä tukevia harjoituksia ja millaisessa vuorovaikutustilanteessa niitä on mahdollista käyttää. Sovellettaessa malliamme päiväkotiin, siirtäisimme näitä oppimisen kannalta keskeisiä tavoitteita enemmän siihen suuntaan, että lapset voivat omaehtoisesti poimia toimintaideoita oppimisympäristöstä.

Kielipajojen arviointiin ovat osallistuneet myös vanhemmat, jotka ovat antaneet pajan toiminnasta kirjallista palautetta Kielipajan viimeisillä toimintakerroilla. Vanhemmilta saamamme palaute on ollut varsin myönteistä, joka osaltaan on kannustanut meitä toiminnan jatkamiseen ja kehittämiseen. Lasten ryhmätöiminnassa vanhemmat ovat kiinnittäneet huomiota mm. ryhmän kokoon, toiminnan monipuolisuuteen ja sopivuuteen ikätasolle sekä vetäjien ammattitaitoon.

Vanhempi: *Sopivan pieni ryhmä: jokaiselle riitti ohjaajalta huomiota.*

Vanhempi: *Mukava, kun joka kerta lapsilla oli monenlaista puuhaa. Ohjaus hyvä, koska lapset mielestäni pysyivät ryhmässä.*

Vanhemmilla oli hyvin vähän muutostoiivomuksia. Yleisemmin nämä liittyivät Kielipajojen pituuteen, jonka olisi toivottu jatkuvan useampia kuukausia. Kielipajailtoja odotettiin perheissä kovasti ja niiden loppuminen oli yleensä perheissä pettymys.

Vanhempi: *... Keskiuikkoa odotettiin koko viikko.*

Vanhempi: *Paljon enemmän kerboiltoja olisi ollut kiva juttu.*

Saimme myös joitakin kommentteja toiveista toiminnan sisällöistä ja kerhoajankohdan sijoittamisesta aamupäivään.

Vanhempi: *Lapsille tuttuja lauluja olisi voitu laulella enemmän. Ryhmäleikkejä myös olisi voinut olla enemmän. Niissä lapset yleensä tahtovat villiintyä, mutta ovat yleensä lapsista mukavia.*

Vanhempi: *Olisiko aamupäiväryhmä ollut mahdollinen? Aamuvirkku lapseni jaksoi kyllä yllättävän hyvin.*

7. SOVELLUSMAHDOLLISUUDET

Varhaista kehitystä tukevan toiminnan eräät juuret ovat Yhdysvalloissa pitkään kokeillussa rikastuttamistoinnassa ("enrichment" mm. Head Start), jossa ajateltiin, että kaikille lapsille tuli antaa tasavertaiset mahdollisuudet edetä myös koulutuksellisella väylällä (Bruner, 1996; Takanishi & DeLeon, 1994; Ziegler, 1999). Tällöin toimintaan valikoitui mukaan lapsia, joiden kasvuympäristön virikkeistö oli niukkaa ja joilla sen vuoksi saattoi olla riskiä kehityksen hitaampaan etenemiseen. Tarkoituksena oli järjestää toimintaa, jossa lapset saisivat monipuolisesti sellaisia kognitiivisia, emotionaalisia ja sosiaalisia kokemuksia, joita tarvitaan koulussa menestymiseen (Craig, 1992). Koska monilla lasten vanhemmista oli oma kielteinen kokemus koulusta, liitettiin toimintaan mukaan myös vanhempien tiivis osallistuminen toimintaan. Kokemusten mukaan juuri tällä vanhempien osallistumisella lastensa oppimisen tukemiseen on keskeinen merkitys lasten hyvässä edistymisessä.

Kielipajatoimintaamme voidaan verrata rikastuttamistoimintaan siinä mielessä, että tarkoituksena on ollut tarjota lapsille monipuolisesti etenkin kielellisiä kokemuksia. Suunnittelussa on lähdetty siitä, että toiminta sijoittuisi lasten lähikehityksen alueelle eli lapsilla olisi mahdollisuus saada omaa ajattelua aktivoivia, tietoisia käsitteitä luovia kokemuksia. Lisäksi vanhempien osallistumien toimintaan on katsottu tärkeäksi lasten kehitystä edistäväksi toimintamuodoksi.

Toiminnalla on myös yhtymäkohtia kuntoutukselliseen toimintaan pidempikestoisesti toteutettuna ja lapsiryhmän erityispiirteisiin ja tarpeisiin räätälöitynä. Kyseessä voisi tällöin olla jonkinlainen tukiryhmä lapsille, joiden kielenkehitys tarvitsee tehostettua ohjausta. Pienryhmäohjauksessa pystytään antamaan suurryhmää tehokkaammin niin kielellisiä kuin ongelmanratkaisuun liittyviä malleja.

Kuntoutuksellisin periaattein toimivassa pienryhmässä on hyvä kiinnittää huomiota lasten valintaan. Pohdittavaksi tulee esim. ryhmäläisten taitotaso ja ikä suhteessa toiminnan tavoitteisiin. Kielipajoissamme on ollut tavoitteina tukea sellaisia taitoja ja prosesseja, joiden harjoittelussa on ollut hyötyä pienestä ja taidoiltaan suhteellisen yhtenäisestä ryhmästä. Ryhmän pienuus mahdollisti sen, että aikuinen kykeni auttamaan jokaista lasta juuri hänen vaatimallaan tasolla ja näin auttoi lasta suorittamaan tehtävänsä onnistuneesti loppuun. Iältään heterogeenisessä vertaisryhmässä taidoiltaan eri vaiheessa olevien lasten toisilleen antamalla mallilla voitaisiin kuitenkin laajentaa oppimiskokemuksia, mistä lapset voivat hyötyä isommissa päiväkotiryhmissä myös muuna aikana.

Olemme halunneet välittää tällä raportilla yhden toimintamallin, joka voisi olla pohjana suunniteltaessa toimintaa sellaisissa päiväkotiryhmissä, joissa on lapsia, jotka tarvitsevat kehityksensä tueksi tavallista päiväkotitoimintaa tehokkaampaa ohjausta. Toimittaessa pienryhmissä lapset saavat yksilöllistä ohjausta, jota esimerkiksi kielelliseltä kehitykseltään viivästyneet lapset tarvitsevat. Myös ohjaajan on helpompi havaita jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet ja toimia niiden edellyttämällä tavalla.

Raportin tavoitteena on myös ollut antaa esimerkkejä niistä teemoista, jotka katsomme olevan oppimisen perustaitoja ja kulkevan käsi kädessä kielellisen kehityksen kanssa. Oppimisen kannalta on keskeistä antaa lapselle tilaisuuksia kehittää ajattelutaitojaan ja omaksua käsitteitä (esim. vertailu). Mukaan on otettu myös tarkkaavaisuuden ja päättelykyvyn kehittäminen eli sellaiset taidot, jotka ovat mukana lähes kaikessa oppimisessa. Kielellisen kehityksen osa-alueella painottuvat rytmä ja riimittely. Teemojen käsittelyä tulee kuitenkin syventää pidemmällä aikavälillä pyrittäessä vaikuttamaan kehitykseen esimerkiksi kuntoutuksellisesti.

Toivomme, että raporttimme voi toimia virikkeenä myös muuhun kerhotoimintaan esimerkiksi seurakunnan päiväkerhoissa etenkin silloin, jos ryhmään kuuluu lapsia, jotka tarvitsevat erityisesti tukea kielellisen kehityksensä tueksi. Toiminnan toteuttamisen erilaisuus ei piile uusissa leikeissä tai joissakin erikoisissa tempuissa. Kyseessä on ennemminkin oppimisen katsominen ehkä toisenväristen silmälasien lävitse. Toiminnalle asetetut tavoitteet on ohjaajalla oltava koko ajan mielessä ja niiden on muodostettava yhtenäinen kokonaisuus. Kun tavoitteet on hyvin sisäistetty, on ohjaajan helpompi olla valppaana tarttumaan lasten tuomiin aloitteisiin ja ideoihin niin, että ne rikastuttavat toimintaa ja vievät tavoitellun taidon kehittymistä eteenpäin. Tämä ikävaihe, jolloin lapset usein vasta aloittavat erilaisia kerhoja, osoittautui osuvaksi ajankohdaksi. Monille kielipaja on ensimmäinen kokemus järjestetystä ryhmästä ja siten myöhempiin vertaisryhmiin liittymisestä valmisteleva "pehmeä" silta. Lapset ovat 3.5-vuotiaana hyvin innokkaita ja oppimishaluisia. He keskittyvät

yllättävän hyvin pitkäjänteiseen toimintaan ja omaksuvat ryhmän säännöt silloin, kun ryhmä on sopivan pieni.

Vanhempien osuutta ja mahdollisuutta osallistua lapsensa oppimisen tukemiseen ei tule unohtaa. Kuten kokemuksemme osoittavat ovat vanhemmat hyvin kiinnostuneita lastensa toiminnasta ryhmässä. Usein on koettu ongelmaksi, että vanhemmille toiminta päivähoitossa ja erilaisissa kerhoissa jää hyvin vieraaksi. Monissa paikoissa, joissa lasten ryhmätoimintaa toteutetaan, olisi varmaankin mahdollisuus videoiden käyttöön, jolloin videotallenteita lasten ryhmätoiminnasta ja leikki-tilanteista voitaisiin käyttää vaikkapa vanhempainilloissa tai vanhempien kanssa käytävissä keskusteluissa pohjana. Toinen mahdollisuus arkitodellisuuden välittämiseen on informoida vanhempia aiempaa tarkemmin toiminnan tavoitteista ja sisällöistä. Kielipajoissamme jaettiin vanhemmille jokaisen toimintakerran jälkeen senkertaisen Kielipajan suunnitelma kirjallisesti. Siihen oli koottu kerhokerran tavoitteet ja toiminnan sisältö sekä käytetyt laulut ja leikit. Pidempikestoisessa toiminnassa voidaan ottaa tähän tiedottamiseen mukaan myös lapset kuten joensuulaisessa päiväkodissa Pääsky on tehty (Spåre, 1999). Mikäli Kielipajat vielä jatkuisivat, kiinnittäisimme huomiota nimenomaan vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön kehittämiseen esimerkiksi nivomalla entistä lujemmin yhteen lasten toiminnan ja tiedon lapsen kehityksestä sekä vuorovaikutuksen merkityksestä lapsen kehityksen tukemisessa, joka ehkä vastaisi vielä paremmin monen vanhemman odotuksiin ja toiveisiin.

Vanhempi: Lisää tietoa lapsen kehityksestä. Kehittäviä toimintoja.

Vanhempi: Sai tietoa, jos halusi. Hyvää, avointa keskustelua.

LOPUKSI

Kielipajatoiminnasta saamiemme kokemusten perusteella uskomme, että tavoitteellisesti suunnitellulla toiminnalla, jossa yhdistyvät tietämys lasten kehityksellisistä piirteistä, lasten aito kuunteleminen ja lasten aktiiviseen osallistumiseen kannustava ilmapiiri, voidaan tukea lasten kehitystä lapsilähtöisellä tavalla. Jo varhain aikuisella on oma tärkeä ja aktiivinen roolinsa tässä tukemisprosessissa. Hänen on oltava selvillä, millaiset kysymismuutokset ja kokemukset voivat viedä lapsen kehitystä eteenpäin, mutta myös oltava herkkä lapsista lähteville aloitteille. Kokemustemme mukaan jo kolmevuotias voi osallistua tällaiseen vastavuoroiseen toimintaan ja olla siinä innostuneesti mukana. Toivommeekin, että tämä raportti voi olla yhtenä osana kannustamassa ja virittämässä toimintaa, jossa myös lasten todelliset kommentit, mielipiteet ja toiminta voivat vaikuttaa toiminnan suuntaamiseen.

Haluamme lämpimästi kiittää kaikkia niitä vanhempia ja lapsia, jotka ovat osallistumisellaan mahdollistaneet Kielipajojen toteutumisen ja kehittäneet sitä. Vanhempien ja lasten innostuneisuus ja tyytyväisyys on saanut meidät innostumaan toiminnan kehittämistä edelleen. Kirjoittamisprosessissa ovat auttaneet useat henkilöt, jotka asiantuntevilla kommentteillaan ovat selkeyttäneet raportin rakennetta ja tekstiä.

LÄHTEET

- Bee, H. (1999). *The growing child. An applied approach* (2. painos). New York: Longman.
- Berger, K. S. & Thompson, R. A. (1998). *The developing person. Through the life span*. (4. painos). New York: Worth Publishers.
- Bloom, L. (1998). Language acquisition in its developmental context. Teoksessa W. Damon, D. Kuhn & R. S. Siegler (toim.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 2. Cognition, perception, and language* (s. 309–370). New York: Wiley.
- Bruner, J. (1996) What we have learned about early learning. *European Early Childhood Education Research Journal*, 4(1), 5–16.
- Cole, M. (1992). Context, modularity, and the cultural constitution of development. Teoksessa L. T. Winegar & J. Valsiner (toim.), *Children's development within social context. Vol. 2. Research and methodology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Craig, G. J. (1992). *Human development*. (6. painos). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Dromi, E. (1999). Early lexical development. Teoksessa M. Barrett (toim.), *The development of language* (s. 99–131). Hove, UK: Psychology Press.
- Friman, T. (1999). Bright Start on mielen venyttämistä. *Lastentarha*, 2, 24–26.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Goswami, U. (1998). *Cognition in children*. Hove, UK: Psychology Press.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. Teoksessa W. Damon & N. Eisenberg (toim.), *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (s. 553–618). New York: Wiley.
- Haynes, W. O. (1998). Caretaker-child interaction. Teoksessa W. O. Haynes & B. B. Shulman (toim.), *Communication development. Foundations, processes, and clinical applications* (s. 73–100). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Haywood, H. C., Brooks, P. & Burns, S. (1986). Stimulating cognitive development at developmental level: a tested, non-remedial pre-school curriculum for preschoolers and older retarded children. Teoksessa M. Schwebel & C. A. Maher (toim.), *Facilitating cognitive development: Principles, practices and programs*. New York: Howarth Press.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. (1998). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hytönen, J. (1992). *Lapsikeskeinen kasvatustapa*. Porvoo: WSOY.
- Karila, K. (1999). Lastentarhanopettajaa tarvitaan alle kolmivuotiaiden päiväkotiryhmissä. *Lastentarha*, 1, 26–27.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- Kinos, J. (1994). Kohti lapsilähtöistä varhaiskasvatusta. *Pedagogiikan jatkumomalli*. Teoksessa M. Kankaanranta & E. Tiuhonen (toim.), *Joustavasti oppimaan. 5–8 -vuotiaiden kasvatukseen ja opetuksen kehittämishankkeita* (s.1–22). Jyväskylä: Kopi-Jyvä.
- Koppinen, M.-L., Lyytinen, P., & Rasku-Puttonen, H. (1989). *Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kozulin, A. & Presseisen, B. Z. (1995). Mediated learning experience and psychological tools: Vygotsky's and Feuerstein's perspectives in a study of student learning. *Educational Psychologist*, 30 (2), 67–75.
- Kuczaj, S. A. (1999). The world of words: Thoughts on the development of a lexicon. Teoksessa M. Barrett (toim.), *The development of language* (s. 133–159). Hove, UK: Psychology Press.
- Laine, K. (1998). Alkaako toveripiiristä syrjäytyminen jo päiväkodissa? *Kasvatus*, 29(5), 491–500.
- Leonard, L. B. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Lyytinen, P. (1995). Lapsen kielen ja kommunikointitaitojen kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.), Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan (s. 105–121). Porvoo: WSOY.
- Lyytinen, P. (1999). Kielellisten vaikeuksien varhaisia ennusmerkkejä. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.), Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena (s. 212–228). Juva: Atena.
- Nevalainen, V. (1997) Bright Start – kognitiivista ryhmäkuntoutusta koulun alkajille. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.), Onnistunut aikalaisä. Kokemuksia koululyykkäyksestä (s. 135–144). Jyväskylä: Atena.
- Patterson, J. L. & Westby, C. E. (1998). The development of play. Teoksessa W. O. Haynes & B. B. Shulman (toim.), Communication development. Foundations, processes, and clinical applications (s. 135–163). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1994). Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Rescorla, L., Hadicke-Wiley, M. & Escarce, E. (1993). Epidemiological investigation of expressive language delay at age of two. *First Language*, 13, 5–22.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. Teoksessa W. Damon, D. Kuhn & R. S. Siegler (toim.), Handbook of Child Psychology. Vol. 2. Cognition, perception, and language (s. 679–744). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. Teoksessa W. Damon & N. Eisenberg (toim.), Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development (s. 619–700). New York: Wiley.
- Saarni, C., Mumme, D. L. & Campos, J. J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. Teoksessa W. Damon & N. Eisenberg (toim.), Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development (s. 237–310). New York: Wiley.
- Späre, P. (1999). Pääskystä tieto kulkee mind mapin avulla. *Lastentarha*, 2, 20–23.
- Takanishi, R. & DeLeon, P.H. (1994). A Head Start for the 21st century. *American Psychologist*, 49(2), 120–122.
- Thompson, R. A. (1998). Early sociopersonality development. Teoksessa W. Damon & N. Eisenberg (toim.), Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development (s. 25–104). New York: Wiley.
- Tornéus, M. (1991). Löytöretki kieleen. Lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen. Helsinki: VAPK.
- Valsiner, J. (1992). Construction of the mental. From the "cognitive revolution" to the study of development. *Theory & Psychology*, 1(4), 477–494.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitehurst, G. & Fischel, J. (1994). Early developmental language delay: What, if anything, should the clinician do about it. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 613–648.
- Witt, B. (1998). Cognition and the cognitive-language relationship. Teoksessa W. O. Haynes & B. B. Shulman (toim.), Communication development. Foundations, processes, and clinical applications (s. 101–133). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Woodward, A. L. & Markman, E. M. (1998). Early word learning. Teoksessa W. Damon, D. Kuhn & R. S. Siegler (toim.), Handbook of Child Psychology. Vol. 2. Cognition, perception, and language (s. 371–420). New York: Wiley.
- Ziegler, E. (1999). Head Start is not child care. *American Psychologist*, 54(2), 142.

LIITTEET

Liite 1. Kielipajojen toimintasuunnitelmat

TEEMA: Tutustuminen ja yhteistyö

TOIMINNAN TARKOITUS	HARJOITUS	MATERIAALIT
<p>1. Uuden esittely Tutustuminen toinen toisiin, kielipajan työjärjestykseen, sääntöihin ja tiloihin</p> <p>Kerholaisten (lasten ja aikuisten) ja ympäristön kuvailu ja havainnointi</p>	<p>Lauletaan alkulaulu, jonka aikana lapset kertovat nimensä ja saavat oman nimilapun, jossa heidän oma nimikkoeläimensä. Nimikkoeläin pysyy samana koko pajan ajan. Myös aikuiset esittäytyvät.</p> <p>Kielipajan kerrasta toiseen toistuva rakenne käydään läpi kuvasarjana, joka jätetään leikkihuoneen seinälle.</p> <p>Kirjakäärö, jossa on kielipajan säännöt, avataan ja luetaan.</p> <p>Tiloihin tutustutaan kiertämällä ne tutkijoiden kanssa yhdessä käyttäen hyväksi visuaalisia ympäristöön sijoitettuja vihjeitä.</p>	<p>Tossu ja sukka -laulu¹ Kaulaan ripustettavat nimilaput, joissa kuva pajatoiminnan aikana käytettävistä metsäeläimistä.</p> <p>Kuuden kuvan sarja kielipajan tapahtumista</p> <p>Kirjakäärö, johon on kirjoitettu kolme tärkeintä sääntöä.</p> <p>Leikkihuoneesta lähtee eriväriset askeleet kuhunkin tutkimus- huoneeseen, jonka ovella on sinne johtavien askelten värinen kuvataulu.</p>
<p>2. Kokeileminen Eri aistien välityksellä teeman kokeileminen</p>	<p>Jutellaan metsästä, miltä se näyttää, mitä siellä on jne. Haistellaan, tunnustellaan ja katsotaan metsään kuuluvia esineitä.</p>	<p>Pöytä, johon vuodenaikaan sopiva liina metsän pohjaksi. Puita (kuusi, koivu, pihlaja), kolme jänistä, kiviä käpyjä ja oksia.</p>
<p>3. Harjoittelu Opitaan ryhmään kuulumista ja esineiden nimeämistä</p>	<p>Tutkitaan eläinkirjaa. Viedään metsämaiseen sinne kuuluvat tavarat.</p>	<p>Eläinkirja: Retkiä eläinten luo²</p>
<p>4. Muunnelma</p>	<p>Lauletaan ja leikitään sormileikki pupuperheestä.</p>	<p>Tässä isä pupu on -laulu³</p>
<p>5. Vahvistaminen Vahvistetaan lapsen yksilöllisyyttä ja minuutta sekä ryhmään kuulumista</p>	<p>Tehdään yhdessä suuri taulu, johon jokainen askartelee oman kuvansa. Aikuiset tekevät kuvansa ensin silmät sidottuina. Lapset katsovat tarkkaan tulevatko silmät, suu ja nenä kohdalleen. Mikä on silmien väri sekä hiusten pituus jne. Lapset tekevät omat kuvansa, jotka liimataan yhteiseen tauluun.</p>	<p>Suuri kartonki, jossa lukee: KIELIPAJAPERHE. Kartonkiympyrät, eri värisiä ja mittaisia lankoja sekä tussit.</p>
<p>6. Opitun arviointi</p>	<p>Katsotaan ryhmäkuvaa, josta ohjaaja osoittaa jokaista yksilökuvaa vuorotellen. Hän kertoo ensin nimen ja kuvailee lasta tai aikuista niin kauan, että muut lapset tietävät, kuka on juuri kysytty henkilö.</p>	

¹ Couronne, P. (1993). Retkiä eläinten luo. Vantaa: Kirjalito.

² Alho, E., Hautsalo, H. & Perkiö, S. (toim.) (1993). Vauvojen laulun aika. Porvoo: WSOY.

³ Heikkilä, O. & Lehtikoinen, V. (toim.), (1984). Suuri lastenlaulukirja. Helsinki: Fazer.

TEEMA: Luokittelu

TOIMINNAN TARKOITUS	HARJOITUS	MATERIAALIT
<p>1. Uuden esittely Tänään katsomme asioita, jotka kuuluvat yhteen ja asioita, jotka eivät kuulu yhteen.</p>	<p>Lähdetään liikkeelle lasten omista etunimistä. Edetään sukunimeen, joka voi olla sama kaikilla perheenjäsenillä.</p> <p>Asia konkretisoidaan nukkeperheen avulla.</p>	<p>Nukkeperhe: isä, äiti ja lapsi</p>
<p>2. Kokeileminen Esineiden ryhmiin jakaminen ja nimeäminen sekä käsitteiden ala- ja yläluokkiin tutustuminen eri aisteja hyväksi käyttäen</p>	<p>Muistellaan edellisen kerran pupuperhettä ja puuperhettä. Jaetaan eri puut omiin ryhmiinsä: kuuset, pihlajat, koivut. Puput ovat kaikki samaa ryhmää. Tunnustellaan, katsotaan ja koputellaan eri esineitä ja jaetaan ne sitten omiin ryhmiinsä. Viedään ne metsämaiseen. Kuunnellaan kasetilta erilaisia eläinten ääniä ja arvellaan, mihin eläinryhmään ne kuuluvat. Liikutaan erilaisina eläiminä.</p> <p>Mielikuvaharjoituksena arvuutellaan viikon eläin, kettu, joka on kangaspussissa piilossa. Tutustutaan siihen ja mietitään yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia koiraan nähden.</p>	<p>Metsämaiseman pohja pöydällä</p> <p>Kolme pupua, kuusta, pihlajaa ja koivua sekä kiviä ja käpyjä</p> <p>Nauhuri sekä lintujen ääniä ja koirien ääniä¹</p> <p>Kangaspussi ja kettu</p>
<p>3. Harjoittelu Luokittelu visuaalisen havainnon perusteella</p>	<p>Kuunnellaan runo ketusta.</p> <p>Ketun kauppakärryistä on pudonnut tielle (lattialle) tavaroita (kuvakortit). Luokitellaan tavarat oikeille hyllyille.</p>	<p>Ketun kauppa -runo²</p> <p>Seinälle kiinnitetty piirretty kartonkihyllykkö, jossa kolme hyllyä vaatteita, astioita ja ruokatarvareita varten. Jokaiselle lapselle yksi tavarakortti edellisestä esineryhmistä.</p>
<p>4. Muunnelma Tuntoaistin perusteella luokittelu, esineiden ominaisuuksien tunnistaminen ja kielellinen kuvailu</p>	<p>Pussiin on piilotettu kolme tavaraa. Niitä kuvaillaan ja lapset yrittävät arvata, mikä esine on ja mihin ryhmään se kuuluu. Tunnistettu esine viedään sille kuuluvalla pöydälle.</p>	<p>Pussi, jossa on omena, haarukka ja sukka.</p> <p>Kolmeen pöytään on liimattu yksi seuraavista kuvista: astia, ruoka ja vaate.</p>
<p>5. Vahvistaminen Luokittelun siirtäminen laajemmin ympäristön havainnoimiseen</p>	<p>Siirrytään etsimään huoneesta kauppatarvareita. Viedään ne niille kuuluville pöydille.</p> <p>Leikitään kauppaleikkiä pöydillä olevilla tavaroilla.</p>	<p>Vaatteita, astioita, tyhjiä ruoka- ja juomapurkkeja sekä -paketteja yms.</p> <p>Kassakone, kasseja, leikkirahaa jne.</p>
<p>6. Opitun arviointi</p>	<p>Liimataan tarrakuvat oikeille hyllyille.</p>	<p>Kuva hyllyköstä, jossa kolme hyllyä sekä tarrakuvat jokaiselle lapselle: kolme vaatetta, kolme ruokatavaraa ja kolme lelua.</p>

¹ The complete sound effects library. Volume 1 (linnut) ja Volume 2 (koirat).

² Heikkilä, O. & Lehtikoinen, V. (toim.) (1986). Suuri lastenlaulukirja 2. Helsinki: Fazer.

TEEMA: Vastakohtat

TOIMINNAN TARKOITUS	HARJOITUS	MATERIAALIT
1. Uuden esittely Tänään tutustumme asioihin, jotka ovat toistensa vastakohtia. Niitä voivat olla iso ja pieni tai kova ja pehmeä.	Arvuutellaan viikon eläin, jolla on vatsa pehmeä ja selkä täynnä teräviä piikkejä. Siili-käsinukke juttelee lapsille metsästä, jossa kivet, kuusenneulaset ja kävyt ovat kovia. Eläimet, sammal ja lumi ovat taas pehmeitä.	Siili-käsinukke
2. Kokeileminen Erojen tunnistaminen vertailun avulla eri aisteja käyttäen	Kokeillaan, katsotaan ja tunnustellaan metsän esineitä sekä viedään ne metsämaisemaan.	Metsämaisemapöytä, pieniä puita, kiviä, käpyjä, sammalta, pumpulia sekä jänis, kettu ja siili
3. Muunnelma Erojen tuottaminen oman kehön avulla	Laulettuessa taputetaan syliin pehmeitä kisan askeleita ja voimakkaita karhun askeleita. Leikitään sama laulu liikuntaleikkinä, jossa hiivitään pehmeästi ja astellaan raskailla askeleilla.	Hiiwi hiljaa varpailla -laulu muunneltuna siten, että jätin tilalla on karhu. ¹
4. Harjoittelu Vastakohtien hahmottaminen visuaalisesti ja taktuaalisesti	Nimetään muutamia vastakkaisia esineitä ja laitetaan ne pussiin. Jokainen lapsi saa vuorotellen tunnustella yhtä pussissa olevaa esinettä ja kuvailla sitä. Tunnistettu esine laitetaan pöydälle.	Kangaspussi Kovia esineitä: haarukka, saksat, palikka, Pehmeitä esineitä: pumpulia, pieni tynny ja sukka
5. Vahvistaminen Vastakohtien kokeilu taktuaalisesti ja yhdistäminen elämänläheiseen tilanteeseen	Muovaillaan siilit, joille rakennetaan pehmeät, turvalliset pesät. Muovailussa ja rakentelussa käytetään vastakohtaisia materiaaleja. Muovaillaan myös siilille ruokaa. Siirryttäessä vapaaseen leikkiin lapset saavat käyttää tekemiään siilejä, pesiä ja ruokaa leikeissään. Välipalalla syödään kovaa ja pehmeää.	Muovailuvaha, puutikkuja, helmiä, sammalta ja pumpulia Näkkileipää ja pehmeää leipää vastakkain laitettuina
6. Obitun arviointi	Pöydälle laitetaan vastakohtapareja tavaroista. Leikitään KIM-leikkiä.	Kangaskirja ja kova kirja, lankakerä ja rautalankakerä, vauvan harja ja juuriharja, huivi tai vaate tavaroitteen piilottamiseksi

¹ Heikkilä, O. & Lehtikoinen, V. (toim.), (1984). Suuri lastenlaulukirja. Helsinki: Fazer.

TEEMA: Sarjoittaminen

TOIMINNAN TARKOITUS	HARJOITUS	MATERIAALIT
1. Uuden esittely Tänään harjoitteleme sarjoittamista eli järjestämme asioita niiden ominaisuuksien mukaan. Keskitymme kokoihin suuri, keskikokoinen ja pieni	Tutustutaan esineisiin, jotka ovat kolme eri kokoa.	Kolme erikokoista nallea, lautasta ja tuolia (kuvina tai esineinä)
2. Kokeileminen Tutustutaan kokoihin tuntoaisittin välityksellä sekä motorisen suorituksen välityksellä	Tunnustellaan eri kokoisia palikoita. Mietitään mahtuvatko ne laatikon reiästä sisään. Kokeillaan sitä.	Useita eri kokoisia palikoita Suuri laatikko, jossa noin 4x4 cm reikä
3. Harjoittelu Esineen ja käsitteen yhdistäminen	Viedään metsämaisemaan kolme kiveä ja kolme käpyä, joista yksi on suuri, yksi keskikokoinen ja yksi pieni.	Iso, keskikokoinen ja pieni kivi Iso, keskikokoinen ja pieni käpy
4. Muunnelma Kokoerojen havainnoinnin jatkaminen kertomuksen ja käsi-silmäkoordinaatiota vaativan leikin kautta	Kuunnellaan ohjaajan kertoma satu kolmesta erikokoisesta karhusta. Lauletaan ja leikitään kolmesta eri kokoisesta leipurikarhusta.	Satu: Kultakutri ja kolme karhua ¹ Leipuri Hiiva -laululeikki muuttuna Leipuri Karhuksi ²
5. Vahvistaminen Päätteilykyvyn kehittäminen	Etsitään huoneeseen kätkeytyvät esineet vihjeiden mukaan.	Kolme eri kokoista nallea, nukkea ja lautasta
6. Obitun arviointi	Jokainen lapsi itsenäisesti järjestee kuvasarjoja koon mukaan (iso, keskikokoinen ja pieni).	Kuvasarjat kolmen kokoisista karhuista, lautasista, lusikoista, tuoleista ja sängyistä

¹ Satujen maailma, (1984). Espoo: Weilin + Göös.² Hongisto-Åberg, M. & Viitälä-Pulkkinen, E. (1990). Lasten laulupuu. Helsinki: Lasten keskus.

TEEMA: Rythmi

TOIMINNAN TARKOITUS	HARJOITUS	MATERIAALIT
1. Uuden esittely Tänään tutustumme rytmiin. Se voi olla hidasta tai nopeaa.	Alkulaulu ensi hitaasti ja sitten nopeasti. Hitaassa rytmisessä rytmitetään laulua jaloilla ja nopeassa käsillä.	Tossu ja sukka -laulu
2. Kokeileminen Rytmin löytäminen	Jokainen lapsi taputtaa omaa henkilökohtaista rytmiään omiin polviinsa.	
3. Harjoittelu Rytmin laajentaminen lapsen oman rytmin ulkopuolelle	Otetaan jäniksen, karhun, ketun, siilin ja linnun jalanjäljet metsämaisemasta ja rytmitetään ne ensin käsillä ja sitten jaloilla. Taputetaan ja astellaan myös lapsen askeleita.	Metsämaisemassa paperiliuskoja, joissa on lapsen ja eri eläinten jälkiä.
4. Muunnelma Rytmin tunnistaminen ja tuottaminen sanatasolla Erialaisten rytmien kuunteleminen	Kuunnellaan tarkasti lorua, jossa tulee kohta Höpö, höpö höö. Silloin taputetaan rytmisää ja lausutaan sanat kuorossa. Rentoudutaan ja kuunnellaan nauhalta kahdenlaista musiikki silmät kiinni.	Höpötintti -laulu ilman säveltä ¹ Nauhuri sekä hidas ja nopearytmistä musiikkia ²
5. Vahvistaminen Musiikin rytmin tunnistaminen ja tuottaminen omalla keholla ja kuvaamalla sitä paperille	Liikutaan musiikin tahdissa lattialla lintuna, kissana ja karhuna. Musiikin ja eläimen vaihduttua käydään painamassa eläimen jäljet paperille.	Kevyttä linnun lentoa, kissamaisia säveliä ja karhumaista musiikkia ³ Suuri valkoinen paperi jokaiselle lapselle, sormiväriä kolmea väriä
6. Opitun arviointi	Jokainen lapsi tekee vuorollaan oman nimikkoeläimensä rytmiä käsillä jalkoihin taputtamalla. Valitaan sille eläimelle sopiva soitin, jolla rytmiä jatketaan. Kun kaikilla on soitin musisoidaan yhdessä.	Kapulat, marakassi, bongorummut, kulkuset jne.

¹ Alho, E. & Perkiö, S. (toim.) (1989). Laulun aika. Helsinki: WSOY.

² Vivaldi. 6 concerti for flute Op. 10. Concerto No. 1: "la Tempesta di Mare" osat I-Allegro ja II-Largo.

³ Romantic Guitar: 2. Bilitis (lintu), 7. Help me make it through the night (kissa) ja 1. Albatros (karhu).

TEEMA: Tarkkaavaisuus ja päättelykyky

TOIMINNAN TARKOITUS	HARJOITUS	MATERIAALIT
1. Uuden esittely Tänään harjoittelemme kuuntelemaan tarkasti, mitkä asiat ovat oikein ja mitkä väärin.		
2. Kokeileminen Tarkkaavaisuuden suuntaaminen kuuloon perustuvaan eroteluun Tuntohavainnon perusteella päättely	Viedään metsämaisemaan esineitä. Jokaisen esineen kohdalla ohjaaja sanoo väärin esim. "Viepä, Ulla, tämä kivi (kädessä käpy) tuonne metsään." Tunnustellaan jokainen vuorollaan pussissa olevaa esinettä (käpy). Ohjaaja laittaa lattialle kiven, puupalikan ja kävyn. Lapset kertovat, mikä pussissa oli ja mistä sen tiesi.	Metsämaisema, kivi, käpy, kuusi, pumpulia, eläimiä jne. Kangaspussi, käpy, puupalikka ja kivi
3. Harjoittelu Annetun säännön muistissa pitäminen ja kielellisen ohjeen soveltaminen käyttäytymiseen	Leikitään leikkiä, jossa lapset tekevät kaiken kääntäen. Ohjaaja sanoo: "Oravan pojat eivät saa nousta ylös!" Lasten tulee juuri nousta ylös. Leikki jatkuu vastaavaan tapaan.	Oravan pojat eivät saa -leikki
4. Muunnelma Tarkkaavuuden suuntaminen lauseen merkitykseen ja todenperäisyyden arviointi	Ohjaaja sanoo lauseen. Jos se on totta, nostetaan peukalo pystyyn. Jos lause ei ole totta ei tehdä mitään.	Tosi- ja epätosilauseita ¹
5. Vahvistaminen Äänivihjeen käyttäminen tarkkaavaisuuden suuntaamisessa ja yksilöllinen harjoittelu	Huoneeseen on piilotettu orava. Yksi lapsi etsii ja toiset laulavat sitä kovemmalla äänellä, mitä lähempänä kohdetta etsijä on.	Oravalelu Ole hiljaa vahtikoira -laulu, jossa vahtikoira muutettu Pikku kurreksi. ²
6. Opitun arviointi	Etsitään eroja kahden kuvan välillä.	Jokaiselle lapselle oma mallisivu metsämaisemasta eläiminen ja kolme tehtävä sivua, joissa jokaisessa yksi iso eroavaisuus (puuttuu puu, eläin tms.).

¹ Tosi- ja epätosilauseet on koottu Liitteeseen 2.

² Aulio, O. (1991). Suuri leikkikirja. (3. painos). Jyväskylä: Gummerus.

TEEMA: Riimit

TOIMINNAN TARKOITUS	HARJOITUS	MATERIAALIT
1. Uuden esittely Tänään leikimme riimeillä ja loppusoinnuilla	Kaikkien lasten nimet riimitetään esim. Jarkko jaa japadaa, jalliskukko japsis.	Nimien riimittelyloru
2. Kokeileminen Väärän alkuäänteen korjaaminen Riimin kuuntelu ja tunnistaminen	Metsän esineet viedään metsämaisemaan niin, että ohjaaja nimeää ne ensin hassusti esim. "Tämä on huusi!" ja lapset korjaavat "Ei kun kuusi!" jne. Kerrotaan satu kissasta, jonka nimi on Killi ja hiiremosta, jonka nimi on Nöpö. Kissalla on viisi poikasta, joiden nimet ovat Villi, Silli, Tilli, Milli ja Rilli. Hiirellä on neljä poikasta, joiden nimet ovat Löpö, Höpö, Söpö ja Töpö. Maistellaan nimiä, miltä ne kuulostavat.	Metsämaisema, kivi, käpy, kuusi, pumpulia, eläimiä jne. Kuva kissa-ja hiiri emoista poikasineen
3. Muunnelma		
4. Harjoittelu Riimin tuottaminen	Ongitaan kaloja, joissa on takana arvausloru: "Saat siitä maitoa, jos sinulla on lypsytaitoa." (Lehmä).	Magneettionki, metalliniittisiä kaloja (takana riimitetty arvausloru) ¹
5. Vahvistaminen Tarkka kuuntelu ja alkuäänteen vaihtuessa säännön mukaan toimiminen	Seistään piirissä ja leikitään leikkiä Kuu, puu, luu. Kun sanotaan Kuu kädet nousevat ylös. Sanan Puu kohdalla kädet menevät vaakatasoon sivuille oksiksi. Sanan Luu kohdalla kyykistytään ja laitetaan kädet lattiaan.	Kuu, puu, luu -liikuntaleikki
6. Opitun arviointi Riimin tuottaminen visuaalisen tuen avulla	Nimetään tavaroita ja asetetaan ne lattialle visuaaliseksi tueksi riimin tuottamisessa. Jokainen lapsi saa vuorollaan miettiä riimisanan ohjaajan antaman vihjeen mukaan: "Tässäpä teille maukas lettu, sanoi pitkähäntäinen viekas _____(kettu)."	Riimeihin sopivia tavaroita: hiiri, tossu, pilli, kassi, siili ja lapio ¹

¹ Arvauslorut ja riimit koottu Liitteeseen 2.

TEEMA: Muisti ja päättelykyky (Oman lelun päivä)

TOIMINNAN TARKOITUS	HARJOITUS	MATERIAALIT
1. Uuden esittely Tänään me muistelemme monia sellaisia asioita, joita olemme tehneet ja oppineet	Mietitään, miltä metsä nyt näyttää, mitä puita siellä on, mitä eläimiä jne.	
2. Kokeileminen Muistista palauttaminen	Viedään metsämaisemaan lapsen katseilta piilossa olevia esineitä sitä mukaan, kun lapset muistavat ja nimeävät niitä.	Metsämaisema, kivi, käpy, kuusi, puut, kaikki edellisten kertojen eläimet
3. Harjoittelu Kielellinen kuvailu muistinvaraisesti	Jokainen lapsi kuvailee tuomaansa lelua, joka on piilossa laukussa tai pussissa. Lapsen tulee kertoa lelustaan muistinvaraisesti. Ohjaaja auttaa lasta kyselemällä esim. miltä lelu näyttää, mistä lapsi on lelun saanut, missä on se paikka kotona jne.	Jokaisella on oma lelu pussissa tai kassissa
4. Muunnelma Päättelykyky	Ohjaajan eläin (suuri vanha karhu) on huonomuistinen. Se on kadottanut huoneeseen monta asiaa. Lapset etsivät ne vihjeen avulla: "Nalle unohti hunajapurkkinsa sellaiseen paikkaan, jossa paistetaan pullaa (uuniin)." Piirileikki, jossa lapset muistelevat olemmeko laulaneet laulua jo esimerkiksi kädet toistemme polvissa jne.	Ohjaajan suuri nalle suuressa pussissa Niin monta esinettä kuin lapsia on ryhmässä: hunajapurkki, hammasharja, unilelu, satukirja jne. Lapaduu -laulu ¹
5. Vahvistaminen Vapaa kielellinen tuottaminen	Ohjaaja esittää oman nallensa kanssa itse keksittyä nukketeatteria aiheesta Nallen huono muisti. Jokainen lapsi saa vuorollaan esittää oman lelunsa kanssa teatteria.	Nukketeatterisermi
6. Opitun arviointi Muistiin painaminen ja muistista palauttaminen	Leikitään KIM-leikkiä metsän eläimillä.	Kaikki Kielipajoissa käsitellyt eläimet: jänis, kettu, siili, karhu, lintu, orava ja hiiri

¹ Helasvuo, P., Laitinen, M. & Vilén, M. (1985). Koulun musiikki. 1-2 Musisoiden. Helsinki: Otava.

Liite 2. Kielipajoissa käytettyjä kielellisiä harjoituksia

Arvausloruja riimittelyaiheeseen

(Teemana Riimit)

Saat siitä hyvää maitoa, jos sinulla on lypsytaitoa. (Lehmä)
 Jäljet johtavat pellon poikki, kuka kettua karkuun loikki? (Jänis)
 Hädissään kukko kanoilleen kiekas, metsän reunasta saapuu tuo eläin viekas. (Kettu)
 Metsän asukkaat, sarvipäät, liikennemerkissä usein näät. (Hirvi)
 Piikikäs otus taapertaa, suuntanansa mansikkamaa. (Siili)
 Ketterästi vilistää puusta puuhun, ehtii välillä pistää kävynkin suuhun. (Orava)
 Tämä eläin usein talossa on vahti, suuri on silloin haukkumisen mahti. (Koira)

Riimin tuottamisharjoituksia

(Teemana Riimit)

Tässäpä teille maukas lettu, sanoi pitkähäntäinen viekas _____. (Kettu)
 Jänis sanoi: "Olepa tarkkana! Minulle maistuu kaali ja _____." (Porkkana)
 Oli kerran poika Kalle, jolla oli ruskea, pörröinen _____. (Nalle)
 Tässä on herkullinen juustopiiri, huudahti pieni harmaa _____. (Hiiri)
 Pörröhäntäinen orava huusi: "Käpyjä täynnä on suuri _____." (Kuusi)
 On vihdoin tullut kesä. Koivussa keinuu linnun _____. (Pesä)
 Siinäpä kissalle herkkupala, järvestä ongittu maukas _____. (Kala)
 Hei! Missä on tossu, huusi naapurin lihava _____. (Possu)
 Nyt nukkumaan käy Emppu. Sammuta se _____. (Lamppu)
 Mansikkalehtien alla piili arka, piikikäs pikku _____. (Siili)
 Minulta taitaa tulla pissa, mietti pikkuinen harmaa _____. (Kissa)
 Lintulaudasta puuttuu vintti, tuumaili iloinen _____. (Talitintti)
 Nyt tuli meille iso hoppu. Riimit on tällä kertaa _____. (Loppu)

Tosi- ja epätosilauseita

(Teemana tarkkaavaisuus ja päättelykyky)

Hiiri on valtavan suuri eläin.
 Karhu on pienen pieni eläin.
 Siilillä on selässä piikit.
 Orava hyppii puusta puuhun.
 Kettu hyppii puusta puuhun.
 Minna on tyttö.
 Mikko on myös tyttö.
 Kun on nälkä, pitää nukkua paljon.
 Saunassa on kuuma.
 Lumi on lämmintä.
 Pumpuli on kovaa.
 Kivi on kova.

Kriittistä ajattelua ja auditiivista järkeilyä

(Teemana tarkkaavaisuus ja päättelykyky)

Hiekka on ruskeaa, lumi on _____. (Valkoista)

Karhu on iso, hiiri on _____. (Pieni)

Pumpuli on kevyt, kivi on _____. (Painava)

Jäätelö on syötävää, nukke on _____. (Lelu)

Pusero on vaate, leipä on _____. (Syötävää)

Surullinen itkee, iloinen _____. (Nauraa)

Arvituksia

(Teemana tarkkaavaisuus ja päättelykyky)

Minä olen pehmoinen ja ruskea.

Minulla on punainen rusetti kaulassa.

Olen lelu, jota lapset rakastavat.

Kuka olen? (Nalle)

Olen hyvää syötävää.

Minussa on kova kuori.

Kasvan puussa.

Kuka olen? (Omena)

Minulla on neljä jalkaa.

Päälleni laitetaan patja, peitto ja tyynty.

Olen huonekalu.

Kuka olen? (Sänky)

Minulla on neljä jalkaa.

Voin olla kova tai pehmeä, pieni tai suuri.

Päälläni istutaan.

Kuka olen? (Tuoli)

Minulla on neljä pyörää.

Menen kovaa vauhtia.

Minua sanotaan kulkuneuvoksi.

Kuka olen? (Auto)

Olen lasten herkkua.

Olen kylmä ja makea.

Jos on kuuma niin sulan.

Kuka olen? (Jäätelö)

Liite 3. Esimerkki vanhemmille jaetusta kertasuunnitelmasta

Teemana Vastakohtat

Tavoite: vastakohtien ymmärtäminen

1) Alkuleikit

- Tossu ja sukka –laulu
- Tänään me katsomme asioita, jotka ovat toistensa vastakohtia. Pieni ja suuri ovat toistensa vastakohtia. Vastakohtia voivat olla iso ja pieni tai kova ja pehmeä.
- Arvuutetaan viikon eläin siili.
"Se on eläin, jonka vatsa on ihan pehmoinen ja sen selkä on täynnä teräviä piikkejä..."
- Siili käsinukke juttelee lapsille, miltä talvisessa metsässä nyt näyttää. Kuuset, kivet ja kävyt ovat kovia, mutta eläimet, sammal ja lumi ovat pehmeitä. Talvella monet eläimet nukkuvat talviunta. Yksi niistä eläimistä on siili. Kun talvi tuli, sen piti etsiä itselleen pehmeä ja turvallinen kolo, jossa se saattoi nukkua talviunet.
- Katsotaanpa, mitkä näistä metsän esineistä ovat kovia ja mitkä pehmeitä.
- Viedään ne metsämaisemaan.
- Lauletaan laulua Hiivi hiljaa varpailla taputtaen syliin kissan askeleita ja sitten voimakkaista karhun askeleita. Leikitään sama laulu liikuntaleikkinä, jossa hiivitään hiljaa ja astellaan karhuina.
- Laitetaan yhdessä pussiin erilaisia esineitä. Nimetään ne: haarukka, sakset, palikka, pumpulia, pieni tynny ja sukka. Jokainen lapsi saa vuorollaan tunnustella yhtä pussissa olevaa esinettä ja kuvailla sitä. Tunnistettu tavara laitetaan pöydälle.

2) Ohjattu toiminta

- Osa lapsista lähtee tekemään yksilötehtäviä tutkijoiden kanssa.
- Ryhmään jääneet lapset muovaavat siilit, joille rakennetaan pehmeät turvalliset pesät. Muovailussa ja rakentamisessa käytetään vastakohtaisia materiaaleja mm. pehmeää savea, teräviä puutikkuja, kovia helmiä, pehmeää sammalta ja pumpulia. Muovaillaan siileille myös ruokaa.

Välipala: Syödään kovaa ja pehmeää leipää.

- Pöydälle laitetaan pehmeä ja kova kirja, lankakerä ja rautalankakerä sekä vauvan harja ja juuriharja. Leikitään KIM-leikkiä näillä tavaroilla.

3) Loppukokoontuminen

- Aurinko loru
- Loppulaulu Suljen ihanan soittorasian
- Lähdetään tarran liimaamiseen etsimällä vastakohtia lasten vaatetuksesta ja ulkoasusta.
 - Kenellä on tossut? Ja Kenellä ei ole kenkiä?
 - Kenellä on pitkät hiukset? Ja Kenellä on lyhyet hiukset?
- Liimataan siilitarra kielipajakansioon ja lähdetään kotiin.

OPPIMISEN VARHAINEN TUKEMINEN

– Näkökulma oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn

3.9.1999 Oulu, Normaalikoulun ylä-aste, Kaitoväylä 7.

"Miten uusinta tutkimustietoa sovelletaan 3–8-vuotiaiden arkeen?"

- 8.45 Ilmoittautuminen alkaa
- 9.45 Päivän avaus
Puheenjohtajana PhD Anna-Maija Poikkeus
- 10.00 Kehittyvän kielen riskit – tunnistamisesta tukemiseen
PsM Anne Hietala
- 11.00 Tiedollisen kehityksen riskit ja oppimaan oppiminen
PhD Anna-Maija Poikkeus
- 11.45 LOUNAS
Iltapäivän puheenjohtajana *PsL Marja-Leena Laakso*
- 12.45 Vuorovaikutus kielen kehityksen tukena
PsL Marja-Leena Laakso
- 13.45 Varhaiset motoriset häiriöt
THM, fysioterapeutti Leena Rihto
- 14.45 KAHVI
- 15.15 Kielipaja kielen kehityksen tukijana
PhD Anna-Maija Poikkeus
- 16.00 Oppimisvaikeudet ja varhaistettu koulunaloitus
Suunnittelija Merja Adenius-Jokivuori
- 16.45 Loppuyhteenveto & keskustelu
Puheenjohtajana PsL Marja-Leena Laakso
- 17.30 Koulutuspäivä päättyy

Luennoitsijat työskentelevät tutkijoina Jyväskylän yliopiston IHMISEN KEHITYS
JA SEN RISKITEKIJÄT huippututkimusyksikössä. Lisätietoa www.jyu.fi/tutkimus.html

ILMOITTAUTUMINEN JA TIEDUSTELUT

Internet: <http://www.nmi.jyu.fi> tai
Maria Haakana
Niilo Mäki Instituutti
PL 35, 40351 Jyväskylä
Puh. (014) 260 2913 tai 260 2910
Fax (014) 260 2908
E-mail: haakana@nmi.jyu.fi

KOULUTUKSEN HINTA

- 500 mk / henkilö
- 4 henkilöä samasta työyhteisöstä
400 mk / henkilö (yksi lasku)

Koulutus mahdollisesti järjestetään myös Kuopion seudulla lokakuussa 1999.
Seuraa ilmoittelua lehdissä ja internet-sivuillamme.

TIETOA LAPSEN KEHITYKSESTÄ JA OPPIMISVAIKEUKSISTA

Oppimisvaikeudet – Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena UUTUUS!

Timo Ahonen & Tuija Aro (toim.) 1999

Teoksessa pohditaan, miten neuropsykologista tietoa voi soveltaa kuntoutukseen ja lapsen kehityksen tukemiseen erilaisissa kehityksellisissä häiriöissä. Teos esittelee käytännönläheisesti mm. motoriikan ja havainto-toimintojen, tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen, kielellisen kehityksen ja oppimisvaikeuksien erilaisia kuntoutuksellisia lähestymistapoja. Kirjan ohjeista ja ajatuksista on hyötyä kaikille lasten kehityksellisten ongelmien kanssa toimiville: erityisopettajille, opettajille, psykologeille ja terapeuteille. Atena. 411 sivua, 220 mk

Matematiikka – Näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen

Pekka Räsänen, Pekka Kupari, Timo Ahonen & Paavo Malinen (toim.) 1997

Kirja on kattavin suomenkielellä ilmestynyt teos matematiikan oppimisesta ja sen oppimisen vaikeuksista. Kirjassa käsitellään matematiikan oppimista ja opettamista eri ikäkausina, ja eri näkökulmia käsittelevien artikkelien kirjoittamiseen osallistuvat maamme johtavat asiantuntijat eri yliopistoista. Teos soveltuu oppikirjaksi opettajiksi valmistuville sekä oppaaksi jo ammatissa toimiville. Niilo Mäki Instituutti ja Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä. 374 sivua, 160 mk

Aivot ja oppiminen – Kliinistä lastenneuropsykologiaa

Timo Ahonen, Tapio Korhonen, Tytti Riita, Marit Korkman & Heikki Lyytinen (toim.) 1997

Kirjaan on koottu uusinta tietoa lasten aivotoiminnan häiriöistä ja näiden häiriöiden vaikutuksista kehitykseen ja oppimiseen. Soveltuu mm. psykologien, lääkärien ja erityisopettajien käsikirjaksi. Kirjan osa-alueet ovat seuraavat: Neuropsykologinen diagnostiikka lasten aivotoiminnan häiriöiden arvioinnissa, hermoston kehitystä ja toimintaa uhkaavia tekijöitä, aivovaurioiden ja aivotoiminnan häiriöiden psykologisista seuramuksista lapsuusiässä, aistivammojen ja kehitysvammaisuuden neuropsykologiaa. Atena. 302 sivua, 220 mk

Onnistunut aikalais? Kokemuksia koululyykkäyksestä

Tuija Lamminmäki & Leena Meriläinen (toim.) 1997

Kirja käsittelee ajankohtaista aihetta: koulun aloittamisen yksilöllisiä ratkaisuja. Koulun aloittamisen lykkäämistä käsitellään vanhempien, eri työntekijäryhmien yhteistyön ja lapsen kognitiivisten taitojen näkökulmasta. Kirjassa kuvataan myös koululyykättyjen lasten erilaisia opetusratkaisuja ja niistä saatuja kokemuksia. Atena. 196 sivua, 150 mk

Oppimisvaikeudet – Neuropsykologinen näkökulma

Heikki Lyytinen, Timo Ahonen, Tapio Korhonen, Marit Korkman & Tytti Riita (toim.) 1995

Käsi- ja oppikirja kaikille, jotka haluavat ymmärtää lasten oppimisvaikeuksia. Teoksessa tarkastellaan niitä oppimisen ja tarkkaavaisuuden häiriöitä, joiden taustalla on hermoston poikkeava toiminnallinen järjestäytyminen eli neurokognitiiviset häiriöt. WSOY. 323 sivua, 150 mk

Näkökulmia kehityspsykologiaan – Kehitys kontekstissaan

Paula Lyytinen, Mikko Korhakangas & Heikki Lyytinen (toim.) 1995

Monipuolinen, perusoppikirjaksi soveltuva teos, jossa käsitellään ihmisen elämänkaaren eri vaiheita. Kehitystä kuvataan elämän eri alueilla tarkastellen erityisesti perheen, koulutuksen, työn ja vapaa-ajan kehityksellistä merkitystä elämäkulussa. WSOY. 501 sivua, 150 mk

NMI-BULLETTINIT

2/1999, Toimintakertomus 1998

Niilo Mäki Instituutin toimintakertomuksessa esitellään instituutin toiminnan eri osa-alueita: tutkimus- ja kliinistä työtä, koulutus- ja julkaisu toimintaa sekä kansainvälistä yhteistyötä.

44 sivua, 10 mk

1/1999, Tarkkaavaisuus ja sen häiriöt

Tässä aiheiltaan monipuolisessa Bulletinissa käsitellään lasten tarkkaavaisuushäiriöiden keskeisiä piirteitä ja kuntoutusta sekä koulukotinuorten mielenterveyshäiriöitä ja oppimisvaikeuksia. Tämän lisäksi kuvataan käytännöllisesti dysfaattisten lasten ryhmäkuntoutusta ja pohditaan ala-asteikään sijoittuvaa "keskilapsuutta" unohdettuna kehitysvaiheena

44 sivua, 30 mk

3/1998, Tietoverkot

Tässä Bulletinissa pohditaan tietoyhteiskunnan edellyttämiä oppimisen valmiuksia ja tietoyhteiskunnasta syrjäytymisen uhkaa.

44 sivua, 30 mk

2/1998, Oppimisvaikeuksien tutkimus Suomessa

Nykytilanne ja tutkimuksen suuntaaminen tulevaisuudessa. Tammikuussa 1998 järjestetyssä Oikeus Oppimiseen -kampanjaan kuuluvassa tutkijatapaamisessa pidettyjen esitelmien kooste.

44 sivua, 30 mk

2/1997, Dysleksia

Kuvaa dysleksiakeskuksen toimintaa ja dysleksiaan liittyvää tutkimusta Niilo Mäki Instituutissa.

44 sivua, 30 mk

2/1996, CDA-Methodology

Pääosin englanninkielisessä Bulletinissa selvitetään MBD-lapsille kehitettyä CDA-kuntoutusmenetelmää teoreettisesti ja esimerkein. Mukana on myös lyhyt suomenkielinen kuvaus menetelmästä.

28 sivua, ~~30 mk~~ nyt 10 mk

TILAUKSET

Niilo Mäki Instituutti
PL 35, 40351 Jyväskylä
Puh. (014) 260 2910, Fax (014) 260 2908
e-mail: kirjatilaus@nmi.jyu.fi
<http://www.nmi.jyu.fi>



Niilo Mäki Instituutti
Niilo Mäki Institute

Päiväys / 19

Niilo Mäki Instituutti Fax (014) 260 2908
PL 35 (Kalevankatu 8A) Puh (014) 260 2910
40351 Jyväskylä kirjatilaus@nmi.jyu.fi

JULKAISUTILAUS	HINTA	KPL
Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena	220 mk	_____
Matematiikka - näkökulmia opetukseen ja oppimiseen	160 mk	_____
Aivot ja oppiminen. Kliinistä lastenneuropsykologiaa	220 mk	_____
Onnistunut aikalaisä? Kokemuksia koululykkäyksestä	150 mk	_____
Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma.	150 mk	_____
Näkökulmia kehityspsykologiaan	150 mk	_____
Lapsi ja tutkimus	120 mk 80 mk	_____
Bulletin nro:		_____
	alv 0 %	

***Lähetysiin lisätään postituskulut lähetysten painosta riippuen.
Lisää tilaaja- ja osoitetiedot kääntöpuolelle!***



Niilo Mäki Instituutti
Niilo Mäki Institute

Tilaaja

Osoite

Pubelin

Viestit

(esim.

kiireellisyys)
