

1253

**AIKUISEN OHJANTA LEIKKIPERUSTAISSESSA INTERVENTIOSSA KOULU-
LYKÄTYILLE LAPSILLE: TAPAUSTUTKIMUS**

Eija Karvonen

**Erityispedagogiikan pro gradu -
tutkielma**

Syksy 1998

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Aikuisen ohjanta leikkiperustaisessa interventiossa koululykätyille lapsille: Tapaus-tutkimus

Eija Karvonen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syksy 1998

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Markku Leskinen

Kielellisten valmiuksien ja erityisesti kommunikaatiotaitojen heikkoudet ovat usein koululyykkäyksen syynä. Nämä heikkoudet vaikuttavat laajalti myös kognition eri osa-alueisiin. Koululyykätyjen kohdalla kommunikaatiotaitojen kehittämistä pidetään yhtenä tärkeimmistä kouluvalmiuteen johtavista osa-alueista. Näille lapsille suunnatussa opetuksessa pääasiallinen toimintamuoto on leikki. Leikkiä pidetään hyvänä interventiovälineenä, koska lapsen katsotaan leikin kautta oppivan luontaisella ja pitkäkestoisella tavalla. Leikin kautta muodostuvia luonnollisia olosuhteita pidetään kielellisissä interventioissa tärkeänä. Leikki-interventioissa on kiinnitettävä huomiota myös ohjantaan, sillä ohjannan avulla lapsen on mahdollista saavuttaa proksimaalinen kehitystasonsa harjoiteltavassa asiassa, mikä ei itsenäisen toiminnan avulla olisi saavutettavissa. Tutkimusongelmia tässä tutkimuksessa oli kaikkiaan kahdeksan, jotka jaettiin sisältönsä mukaan kahteen ryhmään. Ensimmäisen tutkimusongelma-ryhmän kysymyksillä selvitettiin verbaalisen vuorovaikutuksen piirteitä koululyykkäyslaster leikkiperustaisessa interventiossa. Toisen ryhmän kysymykset tarkastelivat aikuisen ohjaavaa toimintaa koululyykkäyslaster leikkiperustaisessa interventiossa.

Tutkimuksen kohderyhmänä oli kuusi 7-8 -vuotiasta koululyykkäyspoikaa, jotka kävivät niin sanottua nollaluokkaa. Tälle ryhmälle toteutetuista leikki-interventiotuokioista koottiin videoaineisto, jota analysoitiin kvantitatiivisin ja kvalitatiivisin menetelmin. Aineiston avulla luotiin kuvaa leikkituokioiden vuorovaikutuksesta ja aikuisen verbaalisesta ohjannasta. Yleisimmin vuorovaikutusta tapahtui aikuisen ja lapsen välillä. Vuorovaikutuksen muotoja leikkituokioiden aikana oli kahdeksan. Näistä toteamus-, kysymys- ja ohjaus -luokka olivat yleisimmät. Aikuisen verbaalinen ohjanta muodosti yli-, ali-, sopivan ohjannan ja sekaohjantatilanteita, joilla oli omat ominaispiirteensä ja vaikutuksensa lasten verbaaliseen kommunikaatioon. Kussakin ohjantatilannetyypissä aikuisen verbaalisesta ohjannasta löytyi piirteitä, jotka joko edistivät tai estivät lasten aktiivista verbaalista kommunikaatiota.

Tutkimus osoitti, että aikuisen verbaalisella ohjannalla leikki-interventiossa on merkitystä lasten verbaalisen kommunikaation edistämisessä. Tämän perusteella tutkimuksessa pohdittiin verbaalista kommunikaatiota edistäviä toimintamalleja ja leikkiperustaisen intervention käyttöä verbaalisen kommunikaation edistämiseen. Leikki-interventio sopii hyvin koululyykätyjen verbaalisten kommunikointitaitojen edistämiseen, sillä tälle kohderyhmälle leikki on tuttu ja vielä läheinen toimintakonteksti.

Hakusanat: koululyykkäys, kouluvalmius, leikkiperustainen interventio, leikki-interventio, verbaalinen kommunikaatio, ohjattu osallistuminen, verbaalinen ohjanta

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	1
2 KOULUVALMIUS JA KOULULYKKÄYS.....	3
2.1 Kouluvalmius ja koulukypsyys.....	3
2.2 Koululykkäys.....	8
2.3 Tukitoimet.....	11
3 LEIKKI JA SEN KÄYTTÖ INTERVENTIOSSA.....	16
3.1 Leikki ja sen merkitys lapsen kehityksessä.....	16
3.2 Leikki interventiossa.....	21
4 OHJANNAN MERKITYS LAPSEN KEHITYKSESSÄ VYGOTSKY- LAISESTA NÄKÖKULMASTA.....	28
4.1 Proksimaalisen kehityksen vyöhykkeen saavuttaminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvan ohjannan avulla.....	28
4.2 Ohjannan piirteitä ja merkitys ohjatussa osallistumisessa.....	31
4.3 Leikin merkitys lapsen proksimaalisen kehitystason saavuttamisessa.....	37
5 TUTKIMUSONGELMAT.....	39
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	42
6.1 Kohderyhmän valinta ja tutkimuksen toteuttaminen.....	42
6.2 Aineiston analyysi.....	46
6.2.1 Kvantitatiivinen analyysi ja kvalitatiivisen aineiston valinta.....	46
6.2.2 Kvalitatiivinen analyysi.....	49
6.3 Luotettavuus.....	51
7 TULOKSET.....	59
7.1 Vuorovaikutus leikkituokioissa.....	59
7.1.1 Vuorovaikutuksen määrä leikkituokioissa.....	59

7.1.2 Vuorovaikutuksen luonne leikkituokioissa.....	61
7.2 Aikuisen ohjanta leikkituokioissa.....	65
7.2.1 Aliohjantatilanteet.....	65
7.2.2 Sopivan ohjannan tilanteet.....	74
7.2.3 Yliohjantatilanteet.....	80
7.3 Ali-, yli- ja sopivan ohjannan tilanteiden päällekkäisyys.....	87
7.3.1 Sekaohjantatilanteet.....	87
8 TULOSTEN TARKASTELUA.....	92
8.1 Leikkituokioiden verbaalinen vuorovaikutus ja sen edistäminen verbaalisen ohjannan avulla.....	93
8.2 Verbaalista kommunikaatiota edistävän leikki-interventiotutkimuksen ja sen merkityksen pohdintaa.....	108
8.3 Metodologista kritiikkiä ja tutkimushaasteita.....	122
LÄHTEET.....	129
Liite 1 Ryhmäohjantatilanteiden ajoittuminen valitun leikkituokion aikana ja yksilöohjantatilanteiden määrä ryhmäohjantatilanteiden aikana.....	137
Liite 2 Tekstiesimerkki aliohjantatilanteesta.....	140
Liite 3 Tekstiesimerkki sopivan ohjannan tilanteesta.....	142
Liite 4 Tekstiesimerkki yliohjantatilanteesta.....	145
Liite 5 Tekstiesimerkki sekaohjantatilanteesta.....	147

1 JOHDANTO

Koululykkäystä saaneiden lasten yhtenä lykkäyksen syynä ovat usein heikot kielelliset valmiudet ja erityisesti heikko kommunikointikyky (Saarinen & Koski 1996, 20). Kielellisten alueiden vaikeudet vaikuttavat laajalti kognition eri osa-alueisiin ja myös itse koulunkäynti edellyttää, että lapsi kykenee sekä aktiivisesti verbaalisesti kommunikoidaan että käsittelemään kielellistä informaatiota. Kielellisen kehityksen tason katsotaan näin kiinteästi vaikuttavan kouluvalmiuteen (Kananoja 1993). Koululykkäytyjen lasten kohdalla kommunikaatiotaitojen kehittämistä pidetään yhtenä tärkeimmistä kouluvalmiuteen johtavista osa-alueista.

Leikkiä pidetään yhtenä tehokkaimmista ja luonnollisimmista oppimistavoista lasten toiminnassa. Leikki tarjoaa oppimiselle tärkeitä ensikäden kokemuksia, jotka tekevät leikistä tehokkaan ja kestävästi oppimistavan (Dryden & Vos 1997; Piers & Landau 1982; Anning 1997). Kasvattajat ovat huomanneet leikin tehokkuuden oppisen edistäjänä niin opetuksessa kuin interventiossa. Cristensen ja Launer (1985) ja Bufkin ja Bryde (1996) sanovat, että leikki on hyvä määrätietoisien kasvattamisen väline, jolloin leikkiä määrittävät aikuisen kasvatustavoitteet. Leikin vaikutukset interventiovälineenä nähdään olevan kognitiivisella ja sosiaalisella alueella pitkäaikaisia. (Cristensen & Launer 1985; Bufkin & Bryde 1996.)

Käytettäessä leikkiä interventiovälineenä aikuinen luo opittavan sisällön ja luo toiminnallisen opetustilanteen, jossa lapset toimivat mielekkäässä toiminnassa havaitsematta toiminnan tavoitteita (Helenius 1993). Leikkitoiminnassa lapsen toiminta perustuu leikin motiiveihin. Leikin avulla pyritään luomaan mahdollisimman luonnollinen opetus- tai interventiotilanne, jonka puitteissa aikuinen edistää tärkeiksi katsomiaan kasvatustavoitteita.

Leikki-interventiota käytetään muun muassa kommunikaatiotaitojen edistämiseen, sillä kommunikaatiotaitojen harjoittelu edellyttää luonnollisia olosuhteita taitojen yleistymisen onnistumiseksi. Kommunikaation tehokkaassa opettamisessa katsotaan tärkeäksi luonnollisissa olosuhteissa muodostuvaa aikuinen-lapsi keskustelua, jolle leikki tarjoaa hyvän kontekstin (Schwartz, Chapman, Terrell, Prelock & Rowan 1985; Scherer & Olswang 1989). Tutkimuksissa on saavutettu hyviä tuloksia kehittettäessä erilaisia kielellisiä taitoja leikki-intervention avulla (Yoder &

Davies 1990; Yoder, Davies, Bishop & Munson 1994; Yoder 1989; Warren & Barbara 1989; Yoder, Kaiser, Alpert & Fischer 1993; Schwartz, Chapman, Terrell, Prelock & Rowan 1985).

Vygotskylaisessa ajattelutavassa korostetaan ohjannan merkitystä kehityksen eteenpäinviemisessä. Aikuisen ohjannan tai tovereiden yhteistyön avulla suoritettua ongelmanratkaisua avulla saavutetaan proksimaalinen kehitystaso, jota itsenäisellä ongelmanratkaisulla ei ole mahdollista saavuttaa (Vygotsky 1978). Lapsen on mahdollista saavuttaa ohjannan avulla sellainen toiminnan taso, joka on mahdollista hänen kyvyillään, mutta ei itsenäisen toiminnan avulla. Rogoffin (1991, 14) mukaan Vygotskyn teorian keskeinen idea on se, että lapset osallistuvat sosiaalisessa kontekstissa kulttuurisiin toimiin pätevemmän kumppanin ohjauksessa, joka auttaa sisäistämään ajattelun välineet ja ottamaan aikuismaisempia lähestymistapoja ongelmanratkaisuun. Vygotskylaisessa ajattelutavassa pidetään leikkiä tärkeänä toimintamuotona, jonka avulla ja ohjannan läsnäollessa lapsi voi saavuttaa proksimaalisen kehitystasonsa. Lapsi toimii leikissä päättään pidempänä vygotskylaisen ajattelutavan mukaan (Scales, Almy, Nicolopoulou, Ervin-Tripp 1991; Rogoff 1991).

Kommunikaatiota edistävissä leikki-interventiotutkimuksissa on kiinnitetty huomiota yleensä aikuisen ohjannan johonkin tiettyyn puoleen esimerkiksi kysymysten tai aikaviivytyksen vaikutuksiin lasten kommunikatiiviseen kompetenssiin. Näiden tutkimusten joukossa on vähän kokonaisvaltaista tarkastelua leikki-intervention verbaalisesta vuorovaikutuksesta ja aikuisen verbaalisen ohjannan ja sen vaikutuksen tarkastelua lasten verbaaliseen kommunikatiiviseen kompetenssiin. Myös ainoastaan koululukäyttäjä lasten verbaalisen kommunikaation edistämiseen tähtäviä leikki-interventiotutkimuksia on vähän. Tutkimukseni kohderyhmäksi otettiin koululukäystä saaneet lapset, joille toteutetuista leikki-interventiotuokioista koottiin videoaineisto, jota käsiteltiin kvantitatiivisin ja kvalitatiivisin menetelmin. Yhtenä tarkastelukohteena tutkimuksessani oli verbaalinen vuorovaikutus verbaalista kommunikaatiota edistävissä leikki-interventiossa. Tarkastelin tutkimuksessani myös leikki-intervention vaikutusta lasten verbaaliseen kommunikatiiviseen kompetenssiin ja erityisesti sitä, millaisia mahdollisuuksia aikuisen verbaalisella ohjannalla on vaikuttaa tähän asiaan. Tutkimukseni tarkoituksena on löytää niin verbaalista kommunikaatiota edistäviä toimintamalleja kuin keinoja verbaaliselle ohjannalle verbaalisen kommunikaation edistämiseen tähtäävässä leikkiperustaisessa interventiossa.

2 KOULUVALMIUS JA KOULULYKKÄYS

2.1 Kouluvalmius ja koulukypsyys

Kouluvalmiuden ja koulukypsyiden -käsitteitä käytetään siinä yhteydessä, kun lapsi on siirtymässä peruskoulun ensimmäiselle luokalle ja mietitään, onko hän vielä riittävän valmis ottamaan tämän askeleen. Näitä käsitteitä käytetään usein toistensa vastineina mutta niiden merkitys jää monestikin epäselväksi. Päälimmäiseksi nousee kysymys, mitkä kriteerit kuuluvat kouluvalmiuteen ja koulukypsyteen? Kuka viimekädessä arvioi näiden kriteereiden täyttymisen? Lyytinen (1994, 89) sanoo, että ennen 1950-lukua kouluvalmius määriteltiin yksiselitteisesti lukuvalmiudeksi mutta 1970-luvulta lähtien kouluvalmius on määritelty aiempaa monitahoisemmaksi käsitteeksi. Latvasalo ja Savolainen (1992) kertovat, että 1960-1970-luvuilla alettiin tutkia koulun aloittamiseen liittyviä ongelmia, jolloin koulukypsyys -käsitettä katsottiin varauksellisesti ja otettiin käyttöön kouluvalmius -käsite, jolla haluttiin kuvata selkeämmin koulutulokkaalle koulun asettamia vaatimuksia ja korostaa oppimista kypsymisen rinnalla. Näin ollen kouluvalmiuden ja koulukypsyiden -käsitteitä on tarkasteltava monesta eri näkökulmasta.

Kouluvalmiuden ja koulukypsyiden -käsitteitä käytetään kirjallisuudessa sekä toistensa synonyymeinä että erillisinä käsitteinä. Kananoja (1993) erottelee koulukypsyiden ja kouluvalmiuden omiksi käsitteiksi, jolloin koulukypsyys on kouluvalmiutta suppeampi käsite. Hänen mukaansa koulukypsyys tarkoittaa valmiutta oppilaan kokemana ja se liittyy koulun alkamisajankohtaan. Kouluvalmius -käsitteen hän taas määrittelee yhteiskunnan ja koululaitoksen näkökulmasta, jolloin kriteerinä on 1. luokan rasituksita ja opiskelutehtävistä selviytyminen. (Kananoja 1993.) Tämän käsitejaon perusteella ainoastaan kouluvalmiutta on mahdollista määritellä, koska koulukypsyiden ollessa yksilön kokema asia, jokaisella yksilöllä voi olla erilaiset käsitykset koulukypsyudesta. Näin ollen koulukypsyudesta on mahdoton saada yksiselitteistä määritelmää. Lyytinen (1994, 88) painottaa koulukypsyiden alisteisuutta kouluvalmiuteen nähden, sillä hänen mielestään koulukypsyys olisi nähtävä lapsen kehitystason ja kouluun sopeutumisen väliseksi vuorovaikutussuh-

teeksi, jolloin valmius on sekä kypsymisen että siihen sisältyvien ympäristövaikutusten ja oppimisen yhteistulos. Näin kouluvalmiutta ei katsota vain lapsen yksilöllisen kehityksen tuloksena, vaan ympäristötekijöillä katsotaan olevan myös tärkeä osuus sen muodostumisessa. Koulukypsyydessä otetaan myös huomioon se, miten lapsi sopeutuu koulumaailmaan. Hirsjärvi (1990) puolestaan määrittelee kouluvalmiuden koulukypsyyden synonyymiksi. Kouluvalmiuden ja koulukypsyyden erottelu eri termeiksi tai yhdistäminen samaa tarkoittavaksi käsitteeksi vaihtelee usein kirjoittajan mukaan. Latvasalo ja Savolainen (1992) sanovat, että kouluvalmiuden ja koulukypsyyden käsitteitä on käytetty aikakauden mukaan joko rinnakkaisina tai erillisinä tai sen mukaan, mitä asioita on haluttu painottaa. He kuitenkin toteavat, että näitä käsitteitä käytetään nykyisin toisilleen synonyymisinä. (Latvasalo & Savolainen 1992.)

Kouluvalmius määritellään usein koulun näkökulmasta, jolloin painotetaan sitä, että lapsi on kouluvalmis silloin, kun hän pystyy vastaamaan koulun ja varsinkin peruskoulun 1. luokan vaatimuksiin. Kouluvalmius voidaan yleisesti määritellä sellaiseksi kehitystasoksi, jolloin lapsi pystyy omaksumaan koulussa opetettavia tietoja ja taitoja suhteellisen helposti toisin sanoen lapsi kykenee selviytymään 1. luokan vaatimuksista ja oppimistavoitteista (Heikkinen-Petsoma & Rautakivi 1987; Latvasalo & Savolainen 1992). Tällainen kouluvalmiuden määrittely on hyvin yleisluontoista ja eikä se anna vielä tarkkaa kuvaa siitä, mitä selviytyminen 1. luokan vaatimuksista edellyttää. Myös Hirsjärvi (1990) korostaa koulun näkökulmaa, sillä hänen mukaansa kouluvalmius viittaa lapsen fyysisen, älyllisen ja sosiaalisen kehityksen tasoon suhteessa koulunkäynnin asettamiin vaatimuksiin. Lummelahti (1989) puolestaan sanoo, että kouluvalmiudella tarkoitetaan sellaisia valmiuksia, joilla lapsi pystyy selviytymään koulunkäynnin asettamista vaatimuksista, rajoituksista ja rasituksista. Näissä kaikissa määritelmässä tulee selvästi esille se seikka, että koulu asettaa kouluvalmiuden kriteerit lapsille. Tällöin lapsi on valmis kouluun silloin, kun hän pystyy täyttämään koulun asettamat vaatimukset, kestämään sen aiheuttamat sekä psyykkiset että fyysiset rasitukset ja kykenee noudattamaan koulun asettamia sääntöjä. Nämä koulun näkökulmaa korostavat määritelmät eivät näytä ottavan lasten yksilöllisyyttä kehityksessä kovinkaan paljon huomioon, vaan ne painottavat sitä, että yksilön täytyy täyttää koulu-organisaation edellyttämät vaatimukset, jotta hänen katsotaan voivan olla valmis toimimaan sen sisällä.

Kouluvalmiutta määritellään myös lapsen kokonaiskehityksen näkökulmasta. Tällöin lapsen katsotaan olevan kouluvalmis, kun hän saavuttaa tietyn kehitystason eri kehityksen osa-alueilla. Uphoff ja Gilmore (1994) sanovat, että kouluvalmiutta ei tulisi määrittää lapsen syntymäpäivä tai kronologinen ikä, vaan lapsen yleinen kehitystaso ja kypsyys. Näin kouluvalmiuden katsotaan kattavan persoonallisuuden kehityksen kokonaisvaltaisesti, johon katsotaan kuuluvan motorisen, kognitiivisen, emotionaalisen, sosiaalisen ja fyysisen sekä somaattisen kypsyiden (Breuer & Gehler 1976; Arajärvi 1988; Heikkinen-Petsoma & Rautakivi 1987; Latvasalo & Savolainen 1992; Koivisto & Kuivisto 1993; Linnilä 1997; Lummelahti 1989). Kouluvalmiuden määrittelijät voivat painottaa tiettyjen kehityksen osa-alueiden kehitystasoa, jotka saavutettuaan lapsi on kouluvalmis. Syvälahti (1983) painottaa omassa kouluvalmiuden määrittelyssään kielellisen kehityksen, motoriikan, havaitsemisen ja sosiaalistumisen osa-alueita. Arajärvi (1988) erittelee kouluvalmiuden määritelmässään omiksi alueikseen keskittymiskyvyn, silmän ja käden yhteistyön ja auktoriteetin vaihtumista. Hänen mukaansa kouluvalmiin lapsen on kyettävä muun muassa keskittymään ainakin 30 minuutin ajan, koordinoimaan silmän ja käden yhteistyötä ja ottamaan opettajan uudeksi auktoriteettitahoksi. (Arajärvi 1988.) Fyysisen kypsyiden katsotaan tarkoittavan usein sitä, että lapsi on niin fyysisesti kehittynyt, että hän kestää koulupäivän aiheuttamat rasitukset. Lapsen täytyy olla somaattisesti kehittynyt koulukypsäksi niin, että hänen kokonaishahmonsa muuttuu esimerkiksi pikkulapsen pyöreys katoaa ja raajat pitenevät. Lapsen on myös sopeuduttava tähän muuttuneeseen minäkuvaansa.

Kouluvalmiuden motorisen kehityksen kannalta tärkeäksi piirteeksi katsotaan liikkeiden hallinta motorisesti niin hieno- kuin karkeamotorisesti ja erityisesti silmän ja käden yhteistyön kehittyneisyyttä. Motorisesti lapsen tulisi olla niin kehittynyt, että hän pystyy keskittymään ja havaintotoimintojen hallinta on ikätasoa vastaavaa. Kognitiivisesti lapsen tulisi olla vähintään 6.5 -vuotiaan tasolla niin ajattelun, muistin, kielen, hahmottamisen kuin älyllisen kehityksen alueilla. Arajärvi (1988) painottaa, että älykkyysprofiilin tulisi olla myös suhteellisen tasainen. Kognitiivisen kehityksen alueeseen katsotaan kuuluvan myös itsearvioinnin riittävän kehittymisen ja kyvyn korjata virheitä, keskittymiskyvyn, kyvyn toimia tavoitteellisesti ja pitkäjänteisyyden. Tiedon vastaanottaminen, valikointi, arviointi ja luova ajattelu katsotaan olevan myös tärkeitä alueita kognitiivisessa kehityksessä ja ne liitetään

kouluvalmiuteen kuuluviin tietoihin ja taitoihin. Emotionaalisesti lapsen tulisi olla riittävän kypsä (esimerkiksi halu kasvaa aikuiseksi, kyky sietää epäonnistumisia ja pettymyksiä tulematta kovin ahdistuneeksi, ei voimakkaita pelkotiloja) ja lapsen tulisi kyetä nimeämään ja ilmaisemaan tavallisimpia tunne-tiloja. Kouluun tulevalle lapselle katsotaan myös tarpeelliseksi se, että hänellä on riittävän hyvin kehittynyt perusturvallisuus niin, että irrottautuminen kotoa koulupäivän ajaksi onnistuu. Lapsen on myös ymmärrettävä realiteettiperiaatteet ja tunnesuhde ja vuorovaikutus lapsen ja aikuisen välillä sekä lasten kesken on kunnossa. Sosiaalisen kehityksen kannalta lapsen tulisi olla kykeneväinen ryhmätyöskentelyyn ja noudattamaan koulun ja ryhmän sääntöjä. Tämä edellyttää lapselta sitä, ettei hän itsekkäästi halua koko ajan oman tahtonsa toteutuvan, vaan voi alistaa sen ryhmän tahtoon. Hänen on myös osattava hahmottaa opettaja kasvattajakseen ja kyettävä jakamaan opettajan huomio oppilastovereiden kesken.

Yhdeksi keskeiseksi kouluvalmiuden osa-alueeksi kouluvalmiuden määritelmässä katsotaan olevan kielellisten valmiuksien. Monissa määritelmässä se kuuluu kognitiivisten valmiuksien yhdeksi alueeksi, mutta joissakin määritelmässä se mainitaan erillisenä kouluvalmiuden osa-alueena. Kananoja (1993) sanoo, että kielellisen kehityksen taso vaikuttaa kouluvalmiuteen, sillä se on pohjana monille psyykkisille toiminnoille kuten ajattelulle, luokittelulle ja käsitteiden muodostamiselle. Vaikeudet kielellisen kehityksen alueella vaikuttaa näin laajalti muidenkin kognitiivisten alueiden kehitykseen. Myös koulunkäynti sinänsä perustuu paljolti kielellisen informaation käsittelyyn, jolloin oppilaiden kielellisten taitojen odotetaan olevan kehittyneen niin hyvin, että niiden avulla pystytään käsittelemään ja ymmärtämään koulupäivän aikana eteen tuleva kielellinen informaatio. Rauhala (1991) toteaa, että koska kouluopetus painottuu vuosi vuodelta enemmän kielellisille taidoille, näiden taitojen viivästyminen voi kasvaa tulevaisuudessa oppimisvaikeuksia. Myös Kananojan (1993) mukaan kielellisistä vaikeuksista kärsivät kuuluvat lukemis- ja kirjoittamis- ja oppimisvaikeuksisten riskiryhmään. Koulunkäynti ei edellytä oppilaalta ainoastaan sitä, että hän kykenee käsittelemään kielellistä informaatiota, vaan hänen tulee myös kyetä kommunikoimaan ymmärrettävästi niin opettajan kuin muiden oppilaiden kanssa. Nykyinen koulu yhteiskuntamme tavoin odottaa oppilaaltaan, että hän osaa kommunikointinsa avulla ilmaista omia ajatuksiaan, osallistumaan keskusteluun ja pyytämään tarvittaessa epäselviin asioihin tarkennusta. Myös ryhmä-

työskentelyn käyttö opetusmenetelmänä edellyttää oppilaalta kykyä kommunikoida aktiivisesti oppilastovereiden kanssa. Kananojan (1993) mukaan lapset, joilla on kielellisiä vaikeuksia, kuuluvat yleensä myös heikompaan puhetasoryhmään. Lapsen heikot kommunikaatiotaidot vaikeuttavat osallistumista luokan sosiaaliseen vuorovaikutukseen, tiedon välittämiseen, ryhmätöiden tekoon ja itseään askarruttavien asioiden selvittämiseen. Näin oppilas ei kykene olemaan aktiivinen oppija siinä mielessä kuin koulu sitä edellyttää. Lyytisen (1994, 89) mielestä sosiaalisten taitojen kehittyminen vaikuttaa lapsen kommunikointiin ympäristönsä kanssa, jolloin lapsilla olisi oltava koulussa tasavertaiset sosiaaliset taidot, jotta he pystyisivät kommunikoimaan keskenään. Tällöin kommunikointiin ei ainoastaan liity kielellisten valmiuksien riittävä kehittyminen, vaan sosiaalisten taitojen on oltava ainakin samalla tasolla kuin sen henkilön, jonka kanssa kommunikoidaan. Koiviston ja Kuiviston (1993) mukaan sosiaalis-emotionaaliseen alueeseen liittyy sosiaalinen kommunikaatio. Tällöin painotetaan kommunikaatioon vaikuttavan erityisesti sosiaalis-emotionaalisen alueen kehityksen. Näistä kommunikaation määritelmistä voidaan hyvin huomata se, että kommunikaatio ei ole oma yksittäinen alueensa, vaan siihen vaikuttaa sekä kielellisten että sosiaalis-emotionaalisten taitojen kehitys. Kommunikaatiotaidot ovat kuitenkin hyvin tärkeitä koulussa menestymisen edellytyksiä, joiden heikko kehittyminen voi vaikeuttaa paljon koulun aloittamista.

Kouluvalmius- ja koulukypsyys -käsitteitä ja niiden perinteisiä määritelmiä on kritisoitu ja haluttu esittää niiden tilalle uudenlaista näkemystä lapsen valmiudesta astua koulumaailmaan. Monesti arvostellaan sitä, että kouluvalmius -käsite ei ole selkeä ja se jättää tulkinnoille tilaa (May, Kundert, Nikoloff, Welch, Garrett & Brent 1994; Kananoja 1993). Tämän seikan voi huomata tutkimalla kouluvalmiuden erilaisia määritelmiä. Kouluvalmiuden määritelmien painotusalueet vaihtelevat kirjoittajan mukaan ja monissa niistä loppujen lopuksi jää hyvin epämääräiseksi se, mitä kouluvalmius oppilaalta todella edellyttää. Koivisto ja Kuivisto (1993) kritisoivat jyrkemmin kouluvalmius -käsitettettä ja sanovat, että kouluvalmius -käsite on haluttu kokonaan romuttaa asenteellisuutensa vuoksi. Kouluvalmius -käsitettä tarkastelemalla voi huomata sen, että tästä käsitteestä huokuu edellytys, että lapsen täytyy olla tietyiltä osiltaan riittävän valmis ja kehittynyt, ennen kuin koulu voi ottaa hänet vastaan. Näin ollen koulu asettaa lapselle kehitysvaatimuksia koulun aloittamista varten,

joiden täyttämisen jälkeen koulu voi ottaa osavastuun lapsen kasvusta ja kehityksestä. Vähitellen on alettu vaatia sitä, että kouluvalmiuden määrittelyssä tulisi ottaa myös huomioon koulun omat valmiudet ottaa vastaan erilaisia oppilaita. Kananoja (1993) painottaa, että kouluvalmiuden olisi muodostuttava oppilaan yksilöllisten valmiuksien, opettajan pedagogisten taitojen, luokkayhteisön toimivuuden ja koulun organisatoristen resurssien välisestä suhteesta. Hänen mukaansa kouluilla on nykyisin mahdollisuus ottaa laajemmin erilaisia kouluvalmiuspuutteisia kouluun. (Kananoja 1993.) Koulun olisi tarjottava lapsen kehitystasoa vastaavaa opetusta ja opetuksen olisi mukauduttava oppilaidensa mukaan (Linnilä 1997, 19). Näillä vaatimuksilla halutaan tuoda esille sitä, ettei lapsen täydy olla ainoastaan valmis astumaan kouluun, vaan koulunkin täytyisi olla omalta osaltaan valmis ottamaan vastaan erilaisia oppilaita. Tällä tavoin pyritään antamaan mahdollisimman monelle peruskoulun aloittamisiässä olevalle lapselle mahdollisuus aloittaa koulu samaan aikaan ikätovereiden kanssa, vaikka kaikki kouluvalmiuden osa-alueet eivät välttämättä olisi vielä kehittyneet ikätovereiden tasolle. Kananoja (1993) toteaa, että kehittyminen eri osa-alueilla ei tapahdu välttämättä tasaisesti, mutta kehittymistä tapahtuu koko ajan. Tästä näkökulmasta katsottuna koulu voisi antaa niillekin oppilaille mahdollisuuden aloittaa koulunkäyntinsä, joilla on kehityksessään jossakin osa-alueella viivästymä, sillä kehittyminen viivästyneellä osa-alueella tapahtuu kuitenkin ajan myötä. Almqvist (1994) toteaa, että olisi tärkeää sovittaa yhteen kunkin lapsen yksilölliset edellytykset koulun vaatimusten ja pedagogisten menetelmien kanssa. Myös Liikanen (1984) on sitä mieltä, että opetuksen olisi mukauduttava oppilaiden mukaan, sillä oppimaan oppimisen edellytysten kehittäminen ja harjoittaminen kuuluu opetus suunnitelmaan sisältyviin vaatimuksiin.

2.2 Koululykkäys

Lapsen kouluvalmiuden arvioiminen ja mahdolliseen koululykkäykseen päätyminen kulkee yleensä samantapaista reittiä pitkin. Närvä (1997, 59) sanoo, että ensimmäiset arviot kouluvalmiudesta tehdään jo viisivuotistarkastuksen yhteydessä. Kananoja (1993) toteaa, että olisi erityisen tärkeää, että 5-vuotistarkastuksessa huomatu koulunvalmiuden mahdolliset viivästymät johtaisivat välittömästi todellisiin toimiin. Kouluvalmiuden arviointi lapsen kohdalla jatkuu edelleen päiväkodissa, jossa lastenhoi-

taja tai lastentarhanopettaja voi suositella vanhemmille kouluvalmiustestejä, jos heidän mielestään kyseisen lapsen kohdalla lykkäysvuosi saattaisi olla hyödyllinen. Kouluvalmiustestien suosittamiseen voi myös ryhtyä erityisopettaja. Vanhemmat voivat päätyä siihen itse omien havaintojensa pohjalta lapsestaan. Saarinen ja Koski (1996) toteavat, että kouluvalmiustestiä voidaan suositella myös silloin, kun lapsi on syntynyt loppuvuodesta. Myös päiväkodeissa voidaan tehdä alustavia seulantatestejä. Kananojan (1993) mukaan kontrolloitua piirrostarckailu ja Goodenoughin ”ihmisperros” -testejä voidaan käyttää yleisinä kouluvamiuden seulantatesteinä. Linnilän (1997, 18-19) mukaan päiväkodeissa käytetään myös Breuer-Weuffenin erotelukoeseen perustuvaa seulantakoetta kielellisten perusvalmiuksien arviointiin ja Suomen oloihin sovellettua BMA-testistöä lapsen mahdollisten oppimisvaikeuksien primaarioireiden selvittämiseen. Hän pitää myös tärkeänä päiväkodissa suoritettua havainnointia lapsen kouluvalmiuden määrittelemiseksi ja vanhempien haastatteluja. (Linnilä 1997, 18-19.) Vanhemmat voivat näin saada jo neuvolassa ja päiväkodissa arvioita lapsensa kouluvalmiudesta, jonka perusteella he voivat päättää mahdollisiin kouluvalmiustesteihin menosta.

Vanhemmat, joiden lapset ovat kotihoidossa, voivat lapsen valmiutta kouluun epäilemään viedä lapsensa aluksi ryhmätesteihin. Lastenneuvoloiden terveydenhoitajien, psykologien ja lääkäreiden rooli lapsen kouluvalmiuden arvioinnissa ja ryhmätesteihin ohjaamisessa korostuu erityisesti kotihoidossa olevien lasten kohdalla ja erityisesti viisi- ja kuusivuoristarkastukset ovat seulovia kehitystason arviointilanteita yhteistyössä perheiden kanssa (Mäkinen 1997, 35). Saarinen ja Koski (1996, 10) sanovat, että ryhmätestien tarkoituksena on tutkia, miten lapsi toimii ryhmässä ja ottaa ohjeet vastaan. Linnilä (1997) painottaa myös sitä, että ryhmätestauksessa arvioidaan lapsen taitoja ja keskittymiskykyä. Ryhmätestit suoritetaan sen vuoden kevätlukukautena, jolloin lapsi on tullut oppivelvolliseksi ja niissä käytetään esikoulu- maisia lähinnä kynätehtäviä. Mäkinen (1997) sanoo, että tässä vaiheessa keskustellaan vanhempien kanssa lapsen koulunaloittamiseen liittyvistä asioista. Jos näistä testeistä saadut tulokset viittaavat kouluvalmiuksien heikkoon kehitykseen, vanhemmat voivat viedä lapsensa tarkempiin yksilötutkimuksiin.

Yksilötutkimukset suoritetaan kasvatus- tai perheneuvolassa tai terveyskeskuksessa ja ne on tarkoitettu kouluvalmiuden ryhmätesteissä seuloutuneille lapsille tai niille lapsille, jotka ovat päivähoiton piirissä ja joiden kouluvalmiudessa on

havaittu olevan tutkimisen aihetta. Mäkinen (1997, 33) sanoo, että monet kunnat ovat vielä toistaiseksi halunneet varmistaa erityiset syyt koululykkäykseen psykologisten kouluvalmiustestien avulla ja niillä pyritään myös etsimään vastausta siihen, tarvitseeko lapsi erityistä tukea tai kuntoutusta koulunkäynnissään. Ennen testien suorittamista lapsesta pyritään hankkimaan etukäteistietoja eri tahoilta, jotka ovat lapsen kanssa tekemisissä, sillä ne auttavat tutkimusmenetelmien valinnassa. Linnilä (1997) sanoo, että näiden psykologisten testien perusteella, jotka pääasiallisesti suorittaa psykologi, arvioidaan lapsen älyllistä tasoa, vahvuuksia, heikkouksia ja tarpeen vaatiessa tehdään laajempi kehityksen ja elämäntilanteen kartoitus. Yksilötutkimuksien avulla saadaan näin tarkempaa tietoa lapsen kehitystasosta, psykologisista ja terveydellisistä tekijöistä, minkä avulla sitten voidaan osaltaan ratkaista se, olisiko lapsen syytä aloittaa koulunkäyntinsä vuotta tavallista myöhemmin.

Tarpeellisten tutkimusten suorittamisen jälkeen on mietittävä lapsen kannalta parasta vaihtoehtoa. Päätösvalta lapsen asioista on vanhemmilla, joille pyritään antamaan mahdollisimman selvää tietoa lapsesta testien, asiantuntijoiden ja muiden lähikasvattajien arviointien pohjalta. Jos vanhemmat päätyvät lapsensa kohdalla koululykkäykseen, heidän täytyy anoa sitä koulun johtokunnalta. Mäkinen (1997) sanoo, että lasta tutkinut psykologi antaa lausunnon kouluviranomaisille kuultuaan sitä ennen vanhempien kannan. Peruskoululain (707/92) 36. pykälän mukaan kunta voi yksittäistapauksissa myöntää erityisistä syistä luvan koulunkäynnin aloittamiseen yhtä vuotta säädettyä aikaisemmin tai myöhemmin (Ranta 1994, 18). Koululykkäyksen ehtona pidetään sitä, että lapsi saa varhaiskuntouttavaa päivähoidtoa yksilöllisine työsuunnitelmineen (Mäkinen 1997; Saarinen ja Koski 1996). Näin koulun johtokunta voi myöntää lapselle koululykkäystä edellyttäen, että lapsi saa lykkäysvuotensa aikana ohjattua toimintaa.

Koululykkäystä saavat lapset, joiden kehitystaso jollakin tai joillakin kehityksen osa-alueilla on koulun aloittamisen edellyttämää tasoa alhaisempaa (Kannanoja 1993). Mäkinen (1993; 1997, 31) sanoo, että arviolta 10%-30%:lla kouluikäisistä ja nuoremmista esiintyy erityisiä kehityksellisiä, kasvatuksellisia tai sosiaalisia vaikeuksia, joiden on osaltaan todettu estävän suotuisaa oppimista ja tasapainoista kehitystä. Usein puhutaan siitä, että koululykätyillä lapsilla on kehityksessään ”kehityskuoppa”. Tällä tarkoitetaan silloin sitä, että lapsi saattaa olla kaikissa muissa paitsi yhdessä kehityksen osa-alueessa normaalisti kehittynyt, mutta yhden kehityk-

sen osa-alueen kohdalla ilmenee huomattavaa kehityksen jälkeensä jääneisyyttä. Koululykkäysvuoden toivotaan näin auttavan ”kehityskuopan” umpeen luomisessa, jolloin kehitys olisi kauttaaltaan melko tasaista. Linnilä (1997) sanoo, että keskeisiä koululykkäysperusteita ovat sosiaaliset ja emotionaaliset tekijät. Mäkisen (1997) mukaan myös kognitiiviset valmiudet ovat koululykätyillä usein heikosti kehittyneitä. Koululykkäyksen syyt ovat usein hyvin moninaisia ja monesti ongelmat ovat saattaneet kasaantua. Saarinen ja Koski (1996) lisäävät koululykkäyksen syihin kielen ongelmat, aisti- ja havaintotoiminnon häiriöt, motoriikan vaikeudet, loppuvuodesta syntyminen, fyysiset ja terveydelliset ongelmat, jokin diagnosoitu tila (esimerkiksi MBD, lievä kehitysviivästymä) ja oppimisen vaikeudet. Koululykkäyksen yksittäistä syytä ei voida näin ollen nimetä, vaan lykkäyksen syyt saattavat vaihdella yksilöittäin ja ilmetä millä tahansa kehityksen osa-alueella.

Paljon kritiikkiä on esitetty kouluvalmiustesteistä ja niiden luotettavuudesta. May ym. (1994) toteavat, että kouluvalmiustestien reabiliteetti ja validiteetti ovat heikkoja, jolloin ne eivät ole luotettavia testejä ja niissä olevat erilaiset näkemykset lapsista ja menestyksestä vaikeuttavat entisestään niiden yhteneväisyyttä. Kouluvalmiustestien kritisoijat eivät kuitenkaan ole kouluvalmiuden arviointia vastaan, mutta painottavat sitä, että arviointi tulisi tapahtua luonnollisissa olosuhteissa lähinnä havainnoinnin avulla. Monesti korostetaan, että tarkin kouluvalmiuden arviointi tapahtuu koulutyössä opettajan suorittamana (Kananoja 1993). Linnilä (1997, 24-26) sanoo, että vanhempien haastatteluita ja havaintoja voidaan pitää melko tarkkoina lapsen kouluvalmiuden arviointeina. Nämä kouluvalmiustestien kritisoijat ja luonnollisten arviointitapojen painottajat haluavat korostaa testitilanteiden mahdollista vääristävää vaikutusta lapsen suoriin, jotka vältettäisiin pitkän aikavälin havainnoinnilla.

2.3 Tukitoimet

Myönnettäessä lapselle koululykkäystä edellytetään, että hän saa varhaiskuntouttavaa päivähoitoa yksilöllisen suunnitelman mukaan. Tällöin pidetään tärkeänä sitä, että lykkäyslapsi saa lykkäysvuotensa aikana kuntouttavaa toimintaa, jolla pyritään vaikuttamaan lapsen heikosti kehittyneisiin kouluvalmiuden osa-alueisiin niin, että hän voisi lykkäysvuoden jälkeen aloittaa koulunkäyntinsä. Lykkäysvuoden kuntouttavat

toteutustavat toteutetaan edelleen monenkirjavaisella tavalla. Näin ollen myöskin juuri erityisesti lykkäyslapsille suunnatun kuntoutustoiminnan panostamisen vahvuus voi vaihdella suuresti. Nykyisin painotetaan sitä, että kouluvalmiustesteistä seuloutuneille lykkäyslapsille on tärkeää kehittää tai soveltaa jo valmiita rikastuttavia ohjelmia tai antaa opetusta, joka on heille yksilö- ja ryhmätasolla suunniteltua ja jossa kehitetään erityisvalmennuksen avulla heidän heikosti kehittyneitä kouluvalmiuksiaan (Kananaja 1993; Koivisto & Kuivisto 1992; Heikkinen-Petsoma & Rautakivi 1987).

Lykkäyslapsekset ovat perinteisesti olleet lykkäysvuotensa päiväkodissa, jossa heille on annettu opetusta 6-vuotiaiden ryhmässä, jonka jälkeen he aloittavat koulunsa 8-vuotiaana (Lummelahti 1997; Viitala 1997). Tällaista samanlaista toimintatapaa käytetään myös Yhdysvalloissa yhtenä menetelmänä sijoittaa lapset, jotka eivät vielä ole koulukypsiä (Uphoff & Gilmore 1994). Viitala (1997, 86) sanoo, että laki lasten päivähoitosta (1119/1985) velvoittaa laatimaan jokaiselle erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevalle lapselle yksilöllisen kuntoutusohjelman. Päiväkoti sijoituspaikkana lykkäyslapselle voi olla hyvä, sillä lykkäyslapsekset ovat lain perusteella päivähoitossa ollessaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia, joille on laadittava yksilöllinen kuntoutussuunnitelma. Toisaalta tällaisen lykkäysvuoden toteutustavan vaarana on se, ettei lykkäyslapsen erityistarpeisiin ehditä isossa päiväkotiryhmässä kiinnittää tarpeeksi huomiota, jolloin lykkäyslapsi erityistarpeineen hukkuu muiden lasten joukkoon. Kuusivuotiaita peruskoululaisia on myös voitu sijoittaa päiväkodin yhteyteen perustettuihin erityisiin esiopetusryhmiin, joiden perustamista on perusteltu kyseisten lasten tarpeilla saada erityispäivähoiton tarjoamia tukipalveluja (Närvä 1997, 57). Nämä esiopetusryhmät ovat usein intergroituja ryhmiä, joissa koululykäytyjen lasten lisäksi on muita esikouluikäisiä lapsia. Tällaisesta ryhmästä käytetään joskus nimitystä 0-luokka. Uphoff ja Gilmore (1994) kertovat, että Yhdysvalloissa kouluvalmiuksiltaan kypsymättömiä lapsia sijoitetaan erityislastentarhoihin ja lapsille, joiden kouluvalmiudessa on arveltu 5-vuotiaana olevan viivästymää järjestetään esikouluohjelmaa, joka voidaan järjestää myös koulun yhteydessä. Tällaisilla lykkäyslapsen sijoituksilla pyritään siihen, että lasten erityistarpeet otettaisiin paremmin huomioon ja heikosti kehittyneiden valmiuksien harjaannuttamiseen ja niiden tukemiseen tukipalveluiden kautta voitaisiin tehokkaammin suunnata voimavaroja.

Nykyisin Suomessa on alettu perustaa yhä enemmän peruskoulujen yhteyteen esiopetusryhmiä koululähtäjille lapsille. Yleensä näitä luokkia nimitetään 0-luokiksi mutta niistä voidaan käyttää myös nimityksiä valmentava luokka, kouluvalmiuksia edistävä opetusryhmä, esiluokka, starttiluokka, lähtöluokka ja niin edelleen. Saarinen ja Koski (1996, 6) sanovat, että näistä 0-luokista ei ole annettu virallista lakia tai asetusta, vaan kunnilla on mahdollisuus harjoittaa tämänkaltaista toimintaa, joka liitetään joko sosiaalitoimen tai koulutoimen alaisuuteen. Yleensä 0-luokat toimivat koulun yhteydessä, jolloin päiväkodin yhteydessä toimivat 0-luokat ovat vähemmistönä. Upphoff ja Gilmore (1994) kertovat, että myös Yhdysvalloissa on koulujen yhteydessä omia luokkia lapsille, jotka eivät ole kypsiä kouluun. Närvä (1997, 57) sanoo, että 0-luokat toimivat opetusministeriön myöntämien oppilaspaikkalupien varassa ja niissä oppilailla on peruskoululaisen etuudet ja oikeudet. Hallinnollisen nimityksen mukaan nämä luokat ovat 'erillisiä esiluokkia', jonka avulla erotetaan näiden luokkien toiminta yhdysesiluokista, joiden toiminta perustuu kuusivuotiaiden esiluokkalaisten integrointiin alkuopetuksen opetusryhmiin. (Närvä 1997, 57.) Näiden luokkien tavoitteena on vastata lykkäyslasten erityistarpeisiin, jotta kypsymistä ja kehittymistä tapahtuisi lykkäysvuoden aikana niin, että koulun aloittaminen seuraavana syksynä onnistuisi vähemmän vaikeuksin.

0-luokissa lasten yksilölliset tarpeet otetaan heti alusta lähtien huomioon ja heille laaditaan useimmiten HOPS:it (Saarinen & Koski 1996; Mäkinen 1997). Näiden yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamisella pyritään siihen, että jokaisen lapsen kohdalla pystyttäisiin tukemaan hänen vahvojen alueiden kehitystä ja auttamaan lapset heikosti kehittyneiden alueiden "kehityskuopista" pois. 0-luokilla pyritään myös kehittämään heikosti kehittyneitä kouluvalmiuksia ja totutellaan kouluun työkentelytapoihin ja koulun sääntöihin. Monesti koululähtäjien lasten itsetunto on heikko koettujen vaikeuksien takia, jolloin 0-luokalla pyritään tukemaan lasten heikkoa itsetuntoa. Saarinen ja Koski (1996, 20) löysivät omassa tutkimuksessaan 0-luokkalaisten yleisimmäksi ongelmaksi kielelliset valmiudet, jotka näkyvät puheen, ajattelun ja yleensä kognitiivisen kehityksen alueilla ilmenevinä ongelmina. Koska kielellisten valmiuksien vaikutus ulottuu näin laajalle eri kehityksen alueisiin, pidetään 0-luokissa tärkeänä panostaa kielellisten valmiuksien kehittämiseen.

Sosiaalisten valmiuksien kehittämistä pidetään 0-luokissa yhtenä tärkeänä kehitettävänä alueena. Näissä luokissa toimii opettaja, joka on koulutukseltaan

yleensä lastentarhanopettaja, joka on laajentanut koulutustaan erityisopettajaopin-
noin, ja koulunkäyntiavustaja (Närvä 1997, 57). 0-luokissa työskentelytapana käyte-
tään usein leikkiä, mutta myös koulumaisia työskentelytapoja (Saarinen & Koski
1996; Jussila, Kassinen-Vasara, Sippala & Tanjunen 1997).

Yhteistoiminta eri alojen asiantuntijoiden kanssa on näiden luokkien
toiminnan yksi pääperiaatteista ja yhteistoimintaan otetaan aina mukaan myös lapsen
vanhemmat. Monipuolisella yhteistyöllä pyritään siihen, että lasten asioita osattaisiin
tarkastella mahdollisimman monesta eri näkökulmasta, jolloin pystyttäisiin tekemään
myös lapsen kannalta parhaat opetukselliset ja kasvatukselliset ratkaisut. 0-luokkien
jälkeen oppilaat sijoittuvat pääasiallisesti tavallisiin peruskoulun opetusryhmiin 1.
luokalle mutta osa joudutaan sijoittamaan muihin erityisryhmiin tai -luokkiin (Saari-
nen & Koski 1996; Närvä 1997; Jussila, Kassinen-Vasara, Sippala & Tanjunen
1997).

Kouluvalmiuksia edistäviä esiluokkia, -kouluja ja ohjelmia vastaan on
esitetty myös kritiikkiä. On arvosteltu sitä, että niiden merkitys ja tavoitteet tulevat
koulun taholta, jolloin kouluvalmius nähdään yksiulotteisena käsitteenä ja tavoitteena
on vain koululle ominaisten taitojen preppaus (Jantunen 1994). Tällä kritiikillä nos-
tetaan esille se seikka, että kouluvalmius on paljon moniulotteisempi käsite, kuin
vain koulun asettamat vaatimukset kouluvalmiudelle. Kun tavoitellaan ainoastaan
koulumaisten taitojen valmentamista, jätetään huomiotta monia sellaisia kehityksen
osa-alueita, joiden tasavertainen kehittyminen onnistunutta koulun aloittamista varten
olisi tärkeää. Lyytinen (1994, 92) näkee myös ristiriitaa siinä, että kun kouluvalmiu-
den eroja pyritään kaventamaan esikouluilla, lapsi oppii siellä kommunikoimaan
leikkien ja pelien kautta, mutta koulussa itsessään ei näitä kommunikoinnin keinoja
paljonkaan käytetä. Kun suunnitellaan kouluvalmiuksia edistäviä luokkia tai ohjel-
mia, tulisikin miettiä sitä, miten toisaalta nämä ohjelmat tai luokat ja toisaalta koulu
voisivat toimintatavoiltaan lähestyä toisiaan niin, ettei siirtymä kouluvalmiuksia
edistävästä ohjelmista tai luokista olisi hyppäys aivan toisenlaiseen maailmaan. Tätä
eroa pystytään osaltaan poistamaan sillä, että kouluvalmiuksia edistävät luokat toimi-
vat peruskoulun yhteydessä ja tekevät monesti tiivistä yhteistyötä peruskoulun al-
kuopetuksen kanssa, jolloin toimintavat alkavat muotoutua melko samankaltaisiksi.
May ym. (1994) kritisoivat puolestaan jyrkästi kouluvalmiusarviointia ja ylimääräi-
sen vuoden ohjelmia, sillä ne ovat heidän mielestään esteenä yhteistyöhön ikätove-

reiden kanssa. Heidän mielestään ohjelmia ei ole suunniteltu niin, että ne tarjoavat interventiota niille alueille, joissa lapsi on todettu epäkypsäksi ja he vaativat juuri lapsen ongelma-alueisiin suunnattuja interventio-ohjelmia. (May, Kundert, Nikoloff, Welch, Garrett & Brent 1994.) Tämä näkemys pyrkii tuomaan esille sitä, että lapset tulisi ottaa huomioon yksilöllisesti ja pyrkiä tarjoamaan heille tukea juuri niille alueille, joissa heidän vaikeudet ilmenevät. Se myös kritisoi sitä, että lapset erotetaan jo varhain ikätovereistaan, jolloin viedään lapsilta vertaisryhmän tuki. Ylimääräisen vuoden ohjelmien kritisointi nostaa esille myös sen ajatuksen, että koulujen tulisi olla valmiimpia ottamaan vastaan kouluvalmiudeltaan eritasoisia oppilaita ja pyrkiä antamaan opetusta mahdollisimman integroidusti.

3 LEIKKI JA SEN KÄYTTÖ INTERVENTIOSSA

3.1 Leikki ja sen merkitys lapsen kehityksessä

Leikki määritellään usein iloa tuottavaksi, miellyttäväksi toiminnaksi, jolla ei ole ulkoisia tavoitteita ja jonka motiivi on sisäinen (Hännikäinen 1992; Jeffree, McConkey & Hewson 1986; Jantunen 1994; Latvasalo & Savolainen 1992; Ellis 1973). Katseltaessa leikkiviä lapsia voi havaita silminnähdessä, että lapset nauttivat leikkimisestä ja sen mukanaan tuomasta jännityksestä ja toiminnasta. Aikuisia usein ihmetyttää, miten lapset voivat leikkiä tuntikausia saamaatta aikaan mitään näkyvää tulosta. Leikeissä ei tavoitella hyötyä tai tietyn lopputuloksen saavuttamisesta, vaan leikeissä nautitaan itse toiminnasta ja kiinnitetään huomio ainoastaan leikin kulkuun (Cristensen & Launer 1985; Hännikäinen 1992; Jeffree, McConkey & Hewson 1986; Pellegrini 1991, 214; Lummelahti 1993). Lapset eivät siis pidä leikeissään tärkeänä sitä, että saavuttavat sen avulla jotakin, vaan he leikkivät vain sen vuoksi, että leikkitoiminta on hauskaa. Nourotin (1991) mukaan leikissä tavoitteet ovat joustavia ja ne voivat vaihdella leikin aikana. Kun lapset leikkivät, he voivat aloittaa leikkinsä jokin tavoite mielessään mutta leikin aikana tavoitteet voivat muuttua tai ne häviävät kokonaan, jolloin lapset nauttivat ainoastaan leikin eteenpäin menosta. Aikuisen usein tavoitteelliseen toimintaan verrattuna lasten leikkitoiminta on joustavaa ja vaihtelevaa ja siinä voi ilmetä monia yllättäviä suunnanvaihdoksia sen mukaan, millainen kulloinkin on leikin tavoite vai onko sitä ollenkaan. Pellegrini (1991, 213) painottaa, että lapset leikkivät, koska he haluavat eikä esimerkiksi sosiaalisten vaatimusten tai palkkioiden takia.

Usein leikki määritellään myös vapaaehtoiseksi ja aktiiviseksi toiminnaksi (Hännikäinen 1992; Pellegrini 1991; Piers & Landau 1982; Scales, Almy, Nicolopoulou & Ervin-Tripp 1991). Pellegrinin (1991, 214) mukaan leikkitoiminnossa näkyy myös se, että se on stressistä vapaata toimintaa. Aktiivisuus on puolestaan nähtävissä siinä intesiteetin suuruudessa, jolla lapset puuhailevat leikkinsä parissa. Lapset toimivat leikeissään aktiivisina osallistujina, joiden johdolla leikkiä viedään eteenpäin. Tällöin lapsia ei tarvitse patistaa leikkimään, vaan lapset leikkivät omasta tahdostaan. Lapsi on itse aloitteen tekijä leikissä ja hän määrittelee leikkitoiminnot

vapaana erilaisista rajoituksista (Jeffrey, McConkey & Hewson 1986; Pellegrini 1991; Ellis 1973; Scales, Almy, Nicolopoulou & Ervin-Tripp 1991). Lapset toimivat leikin moottoreina ja olennaista heille on tällöin mielikuvituksen käyttö leikin kehityksessä. Mielikuvituksensa kautta lapset vievät leikkiään uusiin ulottuvuuksiin, jolloin leikissä on mahdollista toimia myös päinvastoin kuin todellisuudessa. Pellegrinin (1991, 214) mukaan lapset käyttävät leikissään ”ikään kuin” -elementtiä esittääkseen toisia ihmisiä, toimintoja tai esineitä leikissä. Leikissä todellisuuden asiat saavat symbolisen muodon ja tilanteita ja esineitä muutetaan mielikuvituksen avulla vapaasti muuksi (Nourot 1991; Hännikäinen 1992; Vygotsky 1976). Tällöin lapset saattavat käyttää esimerkiksi keppiä viuluna, jolloin lapset luovat mielikuvituksensa avulla esineille tai asioille leikkitoimintaa palvelevan merkityksen, joka poikkeaa arkipäivän merkityksestä. Leikkiä voidaan pitää lapsikeskeisenä toimintatapana.

Psykoanalyttisen näkemyksen mukaan leikissä lapsi purkaa itselleen kipeitä kokemuksia toiminnan avulla (Helenius 1982; Helenius 1993; Nourot 1991). Myös Norlamon (1989) ja Piersin ja Landaun (1982) mielestä leikin avulla lapsi työstää kokemuksiaan ja leikki auttaa tällöin sopeutumaan järkyttäviin ja pelottaviin kokemuksiin ja pääsemään niistä voitolle. Näitä ajatuksia leikistä voi havaita tarkkailemalla lasta, joka on joutunut yllättäen johonkin traagiseen tilanteeseen. Tällainen lapsi toistaa leikeissään tapahtumaa ja tavallaan näin käsittelee sitä itsensä ulkopuolella. Tällöin lapsi käyttää apunaan usein roolileikkiä, jossa hän asettuu voimakkaamman ihmisen asemaan kokemuksiin läpikäydessään (Piers & Landau 1982). Jeffrey ym. (1986) sanovat, että lapsi käyttää leikkiä myös frustraatioiden kasaantumisen estämiseen. Näin leikki voi toimia lapselle yhtenä luonnollisena mielenterveyden tasapainottamiskeinona, jolla hän suojelee eri asioiden negatiivista vaikutusta mielenterveyteen.

Leikkiä luonnehditaan myös toiminnaksi, joka on vapaata ulkoisista säännöistä, mutta jota määrittävät omat sisäiset sääntönsä. Leikki syntyy halusta saada aikaan vaikutuksia mutta leikillä on kuitenkin omat sääntönsä ja se on omalla tavallaan vakavaa toimintaa (Helenius 1993; Vygotsky 1976). Hännikäinen (1992) ja Lummelahti (1993) kiinnittävät huomiota leikissä vallitseviin sääntöihin, jotka on määrätty leikin sisällä ja koskevat leikkiin sisältyviä suhteita, leikkitalanteita, juonta ja rooleja. Sääntöjen noudattaminen tuottaa leikkijälle mielihyvää ja tämä toiminta on sisäisesti motivoitunutta (Hännikäinen 1992; Vygotsky 1976). Jeffrey ym. (1986)

painottavat myös sitä, että lapsen luomat omat säännöt leikeissä vapauttavat hänet epäonnistumisen pelolta. Leikkiviä lapsia seuratessaan voi havaita selvästi sen, miten tärkeää heille on leikin sääntöjen noudattaminen ja kuinka he tarkkailevat sitä, että muutkin noudattavat näitä sääntöjä. Pellegrini (1991, 214) kuitenkin painottaa, että koska säännöt leikissä ovat leikkijöiden luomia, ne voivat myös joustavasti muuttua leikin kuluessa. Lapset voivat leikin kuluessa neuvotella keskenään sääntöjen muuttamisesta, minkä jälkeen leikki voi jatkua muuttunein säännöin. Monesti nämä sääntöjen muuttamispyrkimykset johtavat lapset keskinäisiin erimielisyyksiin, jolloin neuvotteluun voi kulua paljon aikaa.

Iloa tuottavan ja omaehtoisen toiminnan lisäksi leikin katsotaan myös olevan tiedonhankintakeino yksilön ympärillä olevista asioista ja uusien taitojen hankkimis- ja harjoittelupaikka. Leikin avulla lapsen katsotaan hankkivan tietoja sekä ympäröivästä maailmasta että itsestään, jotka puolestaan vaikuttavat leikkiin (Norlamo 1989; Immonen, Karjalainen & Panula 1992; Cristensen & Launer 1985; Latvasalo & Savolainen 1992; Heikkinen-Petsoma & Rautakivi 1987). Leikissä heijastuu lapsen siihenastinen kokemusmaailma, sillä lapsen havainnot ja kokemukset toimivat leikkien pohjana, mikä edellyttää ympäristön ja yksilön välistä vuorovaikutusta (Immonen, Karjalainen & Panula 1992; Norlamo 1989). Hännikäinen (1992) kuitenkin painottaa, että leikin pohjana olevista kokemuksista osa on myös kuvitteellisia. Näiden näkemysten mukaan lapsen toimiessa leikissä aktiivisena toimijana hän samalla kartuttaa omaa tietovarastoaan maailmasta. Leikki avaa lapselle tien tutustua maailmaan omalla tavallaan ja näin hän voi rakentaa vähitellen tietopohjaa elämästä. Leikki antaa lapselle turvallisen kentän tutustua ympäristöönsä ja samalla mahdollisuuden konstruoida leikissä hankittuja uusia käsitteitä ja työstää muutenkin kokemuksiaan ihmisten välisistä toiminnoista ja suhteista.

Pellegrini (1991, 216) sanoo, että lapset kehittävät ja konstruoivat sosiaalisia ja kognitiivisia käsitteitä leikissä. Erityisesti tätä tapahtuu symbolisessa leikissä muiden leikkikavereiden kanssa. (Pellegrini 1991, 216.) Lapsi pyrkii leikin kautta myös tutustumaan ja löytämään merkityksiä aikuisten maailmasta. Leikkivä lapsi yrittää leikeissään käyttäytyä ja toimia aikuisen tavoin ja näin pyrkii esittämään leikin avulla aikuisen toiminnan sisällön (Cristensen & Launer 1985; Norlamo 1989). Jeffrey ym. (1986) sanovat, että leikin kautta lapsen elämänpiiri laajenee. Leikin avulla lapsen katsotaan myös hankkivan erilaisia taitoja. Osa hankituista taidoista on sellai-

sia, että niitä tarvitaan tulevaisuudessa (Jeffrey, McConkey & Hewson 1986; Norlamo 1989). Tämän näkemyksen mukaan leikissä lapsi valmentautuu ja hankkii valmiuksia toiminnalleen myöhemmässä aikuisten maailmassa. Osa näistä taidoista on myös sellaisia, että ne otetaan välittömästi käyttöön ja nämä taidot liittyvät ihmisen kokonaiskehityksen eri osa-alueille esimerkiksi motoriikkaan, tunne-elämään, sosiaalisuuteen, kielellisiin valmiuksiin. Jeffreyn ym. (1986) mukaan riippuu leikistä, mitä taitoja ne kehittävät, sillä joidenkin leikkien voidaan katsoa kehittävän esimerkiksi yhteistyökykyä, kielen omaksumista, keskittymistä tai mielikuvitusta. Näitä leikeissä hankittuja tietoja ja taitoja lapsi pyrkii leikeissään edelleen harjaannuttamaan (Lummelahti 1993; Jeffrey, McConkey & Hewson 1986; Heikkinen-Petsoma & Rautakivi 1987).

Leikin voidaan katsoa syntyvän ongelmanratkaisutilanteesta, jolloin leikki toimii ongelmanratkaisukenttänä ja samalla myös ajattelutaidot kehittyvät. Heleniuksen (1993) mukaan leikki syntyy ristiriidasta, joka vallitsee lapsessa heräävien voimien ja ymmärryksen välille tai lapsen toiminnan tielle tulee esteitä. Tällöin lapsi menee leikkimaailmaansa, jossa hän voi rauhassa selvittää itsekseen tämän eteen tulleen ongelmatilanteen. Leikkimaailma tarjoaa paikan ongelmien ratkaisemiseen, sillä lapsen ajattelu ei ole kehittynyt vielä niin käsitteelliseksi, että hän voisi pelkästään pohdinnan avulla ratkaista ongelmansa. Sippala (1994, 22-24) sanoo, että leikissä harjoitellaan luovaa ajattelua, jota tarvitaan ongelmanratkaisussa, ja siinä kehittyvät myös kriittinen, looginen ja vastuullinen ajattelu. Leikissä harjaantuvat ongelmanratkaisulle tärkeät ajattelutaidot (Pepler 1982). Niitä voidaan leikissä myös välittömästi kokeilla ja tarvittaessa kehittää ja jalostaa. Piers ja Landau (1982) toteavat, että ongelmanratkaisu, joka toteutetaan leikin puitteissa, antaa toiminnalle sinnikkyyttä. Lapset saattavat etsiä leikissä esiin tulleelle ongelmalle pitkäjänteisesti ratkaisua, jolloin he samalla kehittävät omaa keskittymiskykyään ja ajattelutaitojaan. Usein painotetaan myös sitä, ettei leikissä kehity ainoastaan ajattelun rakenteet, vaan myös lasten pyrkimysten sisältö, motivaatiosuuntaukset, tavoitemielikuvat ja asioiden persoonalliset merkitykset, mikä vaikuttaa siihen, mitä lapsi myöhemmin elämässään kokee läheiseksi, tärkeäksi ja tavoittelemisen arvoiseksi (Hännikäinen 1992; Sippala 1994; Helenius 1982). Leikkiä on näin merkitystä lapsen kokonaiskehityksen kannalta, sillä sen avulla voi kehittää taitoja, jotka ovat tärkeitä niin tässä ja nyt kuin

myöhemminkin. Leikki tarjoaa myös ainutlaatuisen mahdollisuuden ja tilan kehittää näitä taitoja omaehtoisesti.

Leikkiä voidaan tarkastella myös observoitavana käyttäytymisenä, jolloin leikistä voidaan tarkastella eri leikkimuotoja kuten funktionaalista, symbolista ja sääntöleikkiä (Pellegrini 1991, 215). Immonen ym. (1992) jaottelevat leikin myös funktionaaliseen, symboliseen ja sääntöleikkiin. Helenius (1993) puolestaan käyttää näistä vaiheista nimityksiä esineleikki, roolileikki ja sääntöleikki. Tällä leikin jakamisella kolmeen eri vaiheeseen halutaan kuvata sitä, miten lapsen leikki kehittyy lapsen kognitiivisen kehityksen myötä. Enimmäiset leikit keskittyvät pääasiallisesti esineiden ympärille, jolloin esineitä käytetään niiden käyttötarkoitusta varten. Helenius (1993) sanoo, että tällöin ei kehitetä ainoastaan motorisia taitoja, vaan myös symbolifunktiota. Seuraavassa vaiheessa lapset pystyvät käyttämään esittäviä välineitä todellisten tapahtumien ja/tai henkilöiden kuvaamiseen (Pellegrini 1991, 216). Tällöin myös alkaa roolileikkien vaihe. Roolileikkien avulla harjoitellaan muun muassa seuraavia asioita: erilaisia tunnetiloja, verbaalisia taitoja, empatiaa, ongelmanratkaisua ryhmässä, esineiden käyttömahdollisuuksia miellelyhtymään perustuvana, itselle sopivia ja hyväksyttäviä käyttäytymistapoja, tiedon hankintaa ihmisten käyttäytymisen merkityksistä (Helenius 1982; Norlamo 1989; Piers & Landau 1982; Helenius 1993; Cristensen & Launer 1985). Sääntöleikkien vaiheessa lasten leikkitoimintaa määrittävät säännöt. Pellegrini (1991, 216) toteaa, että sääntöleikissä lapset harjoittelevat noudattamaan ulkoisia sääntöjä. Sääntöleikkien avulla kehittyy myös lasten taito pysyä rehellisinä ja olla mukana ryhmätoiminnassa, sillä kukin lapsista on vuorollaan ryhmän keskipiste saaden palautetta toiminnasta ryhmältään, jolloin myös suoriutumistarve kehittyy (Cristensen & Launer 1985). Näitä leikin eri vaiheita voidaan tunnistaa havainnoimalla lapsen leikkitoimintaa. Tällöin päästään selville lapsen leikkivaiheesta, mutta samalla saadaan myös viitteitä lapsen kognitiivisesta kehityksestä.

Esitellyistä leikin määritelmistä voidaan huomata se, että leikki ei ole määriteltävissä yksiselitteisesti, vaan sitä voidaan määritellä eri näkökulmista. Leikin määritelmä on riippuvainen siitä, mikä katsotaan olevan leikin tarkoitus. Leikin määritelmät vaihtelevat siis näin ollen sen mukaan, mitä leikin ominaisuuksia määrittelijä on halunnut painottaa. Hännikäinen (1992) sanoo, että on vaikea määritellä täydelli-

sesti, mitä leikki on. Ellis (1973) toteaa, että leikin yksi määrittelykriteeri on se, ettei sitä voida määritellä.

Leikillä ja työllä nähdään paljon sekä yhtäläisyyksiä että eroja, jolloin voidaan olla eri mieltä siitä, ovatko leikki ja työ toimintamuotoina lähellä vai kaukana toisistaan. Hahnin (1981) mukaan teollistunut yhteiskunta halveksii leikkiä, koska leikin ei katsota enää entisaikojen tapaan valmentavan lasta suoranaisesti työelämään. Helenius (1993) näkee kuitenkin leikin vieläkin tärkeänä työelämään valmentavana toimintana, sillä hän nimittää leikissä kehittyviksi työtoiminnalle tärkeiksi piirteiksi yhteistyötaidon, luovuuden ja motivaation. Ryhmäleikeissä toimiessaan lapsi harjaannuttaa yhteistyötaitoja, jotka ovat hyvin tärkeitä työelämässä menestymisen kannalta. Lapset joutuvat käyttämään leikeissään myös paljon mielikuvitusta, mikä edesauttaa myöhemmin työelämässä, sillä silloin tarvitaan myös luovuutta. Kun lapset leikkivät tiettyä leikkiä pitkään, tarkkaavaisuuden suuntaaminen tiettyyn kohteeseen kehittyy, mitä tarvitaan myös myöhemmässä työelämässä. Myös Cristensen ja Launer (1985) ovat sitä mieltä, että leikki valmentaa työelämään. Helenius (1993) kuitenkin sanoo, että leikin erottaa työstä muun muassa seuraavat piirteet: leikin lopputulos on sisäinen kehitys, kun taas työn lopputulos on ulkoinen; leikissä vaikeita työvaiheita voidaan helpottaa ja käyttää korvaavia työvälineitä. Piersin ja Landaun (1982) mielestä leikki ei ole työtä, koska se perustuu omaehtoisuuteen, johon työ ei useinkaan pohjaudu. Työltä puuttuu siis vapaaehtoisuuden ja omavalintaisuuden piirteet, joiden katsotaan määrittävän leikkitoimintaa. Työssä pyritään leikistä poiketen tiettyihin, tarkkoihin päämääriin, kun taas leikissä motiivi ja toiminnan kohde ovat itse toiminnassa (Ellis 1973; Cristensen & Launer 1985; Helenius 1993). Tämä näkemys viittaa siihen, ettei leikissä tavoitella tiettyä päämäärää, vaan nautitaan pelkästään toiminnan kulusta. Leikissä voi olla jonkinlainen tavoite, mutta sen saavuttaminen saattaa leikin kuluessa jäädä keskeneräiseksi. Työlle puolestaan asetetaan tietyt päämäärät, jotka on saavutettava yleensä tietyn aikarajan puitteissa.

3.2 Leikki interventiossa

Leikin katsotaan olevan yksi parhaimmista toimintatavoista, minkä avulla lapsi oppii asioita pysyvästi ja mielekkäästi. Leikki pidetään yhtenä tehokkaimpana ja kestävimpanä oppimistapana, sillä se tarjoaa oppimiselle tärkeitä ensikäden kokemuksia (Dry-

den & Vos 1997; Piers & Landau 1982; Anning 1997). Leikin kautta oppimista luonnehditaan lapselle luontaisena tapana oppia tutun ja turvallisen toiminnan avulla. Sen avulla katsotaan voitavan edistää lapsen eri kehityksen osa-alueita kuten tiedollisia, sosiaalisia, tunne-elämän, tehtäväorientoitumisen, motorisia ja fyysisiä taitoja, joita pidetään myös kouluvalmiuden keskeisinä osa-alueina (Immonen, Karjalainen & Panula 1992; Helenius 1993; Anning 1997). Jantunen (1994) toteaa, että leikissä opitut asiat eivät hevillä unohdu, sillä sosiaaliset, emotionaaliset, fyysiset ja älylliset toiminnot opitaan luonnollisella tavalla toiminnallisissa yhteyksissään. Leikkiä pidetään yhtenä tärkeänä inhimillisen toiminnan muodoista myös siksi, että sen avulla ei ainoastaan opita tiettyjä asioita, vaan sen avulla opitaan oppimisvalmiuksia ja näin luodaan pohja myöhemmälle oppimiselle ja eri oppimistavoille (Norlamo 1989; Jeffrey, McConkey & Hewson 1986; Sippala 1994, 22-24; Björkvold 1994; Bufkin & Bryde 1996; Smith & Syddall 1978, 315). Opitut asiat otetaan leikissä käyttöön välittömästi ja niitä kehitetään ja jalostetaan edelleen. Leikkitoiminnassa lapsi oppii asioita usein huomaamattomasti niin, ettei hän välttämättä huomaa ponnistelevansa leikissä eteen tulleen uuden asian oppimiseksi. Lapsi siis oppii koko ajan uusia asioita leikkiessään, vaikka se ei olisi lapsen leikkitoiminnan tavoite. Lapsen leikkitoiminta ei näin ollen ole pelkästään ajanvietettä, vaan sen kautta opitaan monia uusia ja vaikeitakin asioita ja harjoitellaan myöhemmälle oppimiselle tärkeitä valmiuksia.

Leikin ollessa lapselle luontainen ja luonnollinen tapa oppia ovat kasvattajat huomanneet sen käyttömahdollisuuden opetuksessa ja interventiokeinona. Cristensen ja Launer (1985) sanovat, että leikki voidaan käyttää määrätietoisen kasvattamisen välineenä, jolloin lasten leikkiä määrittävät aikuisten kasvatustavoitteet. Leikin avulla pyritään luomaan sellainen opetus- tai interventiotilanne, joka muistuttaisi mahdollisimman paljon lapsen luonnollista oppimistapahtumaa ja olisi lapselle hauska ja motivoiva. Samaan aikaan kehitettäisiin kuitenkin niitä taitoja tai opittaisiin niitä asioita, jotka kasvattaja katsoo lapsen kasvun ja kehityksen kannalta tärkeiksi. Bufkin ja Bryde (1996, 51) painottavat, että leikki interventiovälineenä täyttää hyödyllisyyden kriteerin ja sen vaikutukset kognitiivisella ja sosiaalisella alueella ovat pitkäaikaiset. Näin leikkiä pyritään valjastamaan opetuksen ja intervention käyttöön. Cristensen ja Launer (1985) sanovat, että leikkien kautta aikuinen pystyy vaikuttamaan esimerkiksi lasten käyttäytymiseen. Lummelahti (1993) toteaa, että leikki on yksi opetuksen menetelmistä ja siinä korostetaan lasten omaehtoisuutta ja

pyritään lapsikeskeisyyteen valinnoissa ja toteutuksissa. Pyrkimys luoda leikin avulla luonnollinen ja lapsikeskeinen tilanne on nähtävissä monissa tutkimuksissa, joissa intervention avulla pyritään edistämään jonkin kehityksen osa-aluetta esimerkiksi kielen kehitystä. Tällöin pyritään siihen, että lapsen kehitykseen päästäisiin vaikuttamaan mahdollisimman luonnollisen toimintamuodon kautta. Helenius (1993) sanoo, että aikuinen luo opittavan sisällön ja käyttää leikkiä toiminnallisen opetustuokion muodostamiseen niin, etteivät lapset huomaa opetuksen tavoitetta toimiessaan mielekkäässä toiminnassa. Johnson ja Ershler (1982) sanovat, että kun leikkiä käytetään opetusmenetelmänä, toiminnassa on mukana aina ohjaavia elementtejä. Piers ja Landau (1982) painottavat kaikkien varhaislapsuuden leikkien kouluun valmentavaa vaikutusta ja heidän mielestään niiden vaikutus on parempi kuin mitä esimerkiksi siihen tarkoitukseen luodut opetusohjelmat. Leikkiin perustuvaa pedagogiikkaa pidetään ylivoimaisena perinteiseen koulupedagogiikkaan verrattuna, koska leikissä oppiminen on luonteeltaan kokonaisvaltaista eikä erillisten taitojen harjoittelua, jolloin taitojen yleistymiselle ja motivaatiolle ei aiheudu ongelmia (Björkvold 1994; Bufkin & Bryde 1996). Christie (1994) puolestaan painottaa ohjatun leikin etuina mielekästä oppimisympäristöä, motivaatiota ja kiinnostusta kasvattavaa vaikutusta, mahdollisuutta muodostaa ja noudattaa omia rakenteita/sääntöjä, rohkaisevaa vaikutusta riskinottoon ja innovaatioon. Leikkiä pidetään hyvänä opetus- tai interventiovälineenä, silloin kun halutaan luoda oppimistilanne, joka vastaa mahdollisimman pitkälle lapsen luonnollista oppimistapahtumaa. Hännikäinen (1992) sanoo, että tästä on osoituksena monet rikastuttamis- ja harjaannuttamisohjelmat esimerkiksi Head Start ja leikin käyttö tiedonhankinta- ja opetuksen välineenä. Hohmann, Banet ja Weikart (1993) kertovat, että kognitiivisesti suuntautuneessa esiopetusohjelmassa High/Scope Cognitively Oriented Preschool Curriculum leikki-interventio kohdistetaan kognitiivisten taitojen harjoitteluun, missä lapsi on läheisessä vuorovaikutuksessa kannustavan aikuisen kanssa. Leikki voi siis näin toimia tärkeänä työskentelyvälineenä kasvattajalle. Helenius (1993) toteaa, että leikki merkitsee kasvattajalle yhtä toiminnan muotoa/suunnittelun yksikköä, kasvatuksen metodia, opetusmuotoa ja työn tuloksellisuuden kriteeriä.

Heleniuksen (1993) mukaan lasten aktiivisuus ja innokas leikkitoiminta leikinomaisessa interventio- tai opetustilanteessa perustuu siihen, että tällaisissa tilanteissa lasten toiminta pohjautuu leikin motiiviin. Tämä tarkoittaa sitä, etteivät

lapset miellä leikkitoimintaa interventio- tai opetustilanteeksi, niin kauan kuin toiminta pysyttelee leikkiä määrittelevien periaatteiden sisällä. Lapsia motivoi näin ollen leikkitoiminta sinänsä, jolloin he osallistuvat leikkitoimintaan aktiivisesti ja pitävät sitä mielekkäänä toimintana. Samalla oppimista ja harjaantumista tapahtuu luonnollisesti ilman, että lapset tiedostavat opiskelevansa jonkin tietyn asian tai taidon oppimiseksi. Sippala (1994, 25) sanoo, että esimerkiksi oppimisvaikeuksilla tulee kouluvalmiuksien kehittämisessä käyttää leikin motiiveja. Myös Helenius (1993) on samaa mieltä, sillä hänen mielestään leikin elementin käyttö opetuksessa helpottaa etenkin niitä, jotka jo muutoin jäävät jälkeen. Tällöin ei lapsen taitoihin ja tietoihin pyritä vaikuttamaan suoranaisen opetuksen tai intervention keinoin, vaan aikuinen luo leikkitalanteen, jonka puitteissa hän pyrii edistämään tärkeänä pitamiensä taitojen tai tietojen kehitykseen. Aikuinen pyrkii siis tällä tavoin hyödyntämään leikin motiiveja tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi kuitenkin niin, ettei leikin perinmäinen luonne ja olemus vahingoittuisi. Hartmann ja Rollett (1994) sanovat, että leikki-intervention avulla leikin motiiveja ollaan pystytty hyödyntämään niin, että niistä on tullut motiiveja oppimiseen. Tällä tavoin leikki-intervention avulla voidaan luoda pohjaa myöhemmälle oppimiselle ja saavuttaa sille elintärkeä motivaatio.

Kielellisiä taitoja ja niihin sisältyvää kommunikointia pidetään yhtenä tärkeimmistä kouluvalmiuden osa-alueista, sillä koulunkäynti perustuu suureksi osaksi kielellisten taitojen varaan. Siksi näiden taitojen kehittäminen on tullut yhdeksi keskeiseksi painotusalueeksi pyrittäessä edistämään lasten kouluvalmiuksia. Kielen kehitystä edistäväillä interventioilla on todettu olevan merkitystä kielellisesti viivästyneitten lasten kielellisten taitojen kehittymisessä, jotta nämä lapset voisivat saavuttaa koulumenestystä riittävien kielellisten taitojen avulla (Siegel-Causey 1997; Scruggs, Mastropieri, Forness & Karale 1988). On kuitenkin havaittu, että kielellisten taitojen kehittäminen tulisi tapahtua mahdollisimman luonnollisessa ymäpäristössä ja toiminnassa niin, että taitojen yleistyminen arkipäivään onnistuisi parhaalla mahdollisella tavalla. Piersin ja Landaun (1982) mukaan oman äidinkielen oppiminen ei tapahdu varsinaiseen päämäärään pyrittäessä, vaan leikinomaisissa tilanteissa. Tästä syystä kielellisten taitojen kehittämiseen tähtäävissä interventioissa on otettu toimintamuodoksi leikki. Kieli ja ajattelukyky katsotaan olevan yhteydessä toisiinsa, jolloin kielellisten taitojen kehittäminen on tärkeää leikkitoiminnassa, erityisesti sosiaalisissa ja suoriutumishakuisissa leikkitalanteissa (Breuer & Gehler 1976; Bufkin

& Bryde 1996). Sosiaalisten leikkien käyttäminen kielellisten taitojen interventiossa perustuu siihen, että tämän tyyppiset leikit edellyttävät onnistuakseen sitä, että lapset osallistuvat vuorovaikutukseen. Tällöin myös aikuiselle tarjoutuu tilaisuuksia vaikuttaa lasten kielen kehityksen eri osa-alueisiin. Myös Torneus, Hedström ja Lundberg (1991) korostavat kielellisten taitojen kehittymistä luonnollisessa vuorovaikutuksessa ja he ovat kehitelleet leikkejä kielellisen tietoisuuden harjoittelua varten. Smith ja Syddall (1978) havaitsivat omassa tutkimuksessaan, että leikinohjauksen kautta myös kielellinen pätevyys kasvaa. Jantunen (1994) puolestaan painottaa kuvitteluleikkien merkitystä kielellisen kehityksen edistäjänä. Kuvitteluleikkienkin käyttö perustuu siihen, että lasten on kommunikoitava leikkiin osallistujien kanssa, jotta kaikki tietäisivät, mihin kukin leikkijä toiminnallaan leikissään pyrkii. Aikuiselle tarjoutuu näin hyviä mahdollisuuksia vaikuttaa lasten kommunikointiin esimerkiksi niin, että lapset ymmärtäisivät toistensa sanoman. Leikin käyttöä kielen interventioissa puolustaa myös se, että leikeissään lapset käyttävät enemmän sanastoa kuin muulloin (Scales, Almy, Nicolopoulou & Ervin-Tripp 1991). Leikin luoman luonnollisen vuorovaikutustilanteen ansioista aikuiset voivat kehittää lasten kielellisiä taitoja ja erityisesti kommunikaatioita joustavasti vuorovaikutuksen kuluessa. Schwartz ym. (1985, 37) painottavat kommunikaation tehokkaassa opettamisessa luonnollisten olosuhteiden muodostamista aikuinen-lapsi keskustelulle. Scherer ja Olswang (1989) sanovat, että leikki ja keskustelu tarjoavat mahdollisuuksia edistää lasten kommunikointia ja luoda interventiolle luonnolliset olosuhteet. Leikin käyttö kielellisen kehityksen ja erityisesti kommunikaation interventiossa edellyttää aikuiselta sitä, että hän huomio niin leikin luontaiset piirteet kuin kommunikaation edistämässä vallitsevat periaatteet. Ervin-Tripp (1991) kertoo, että käytettäessä leikkiä kielen kehittämiseen aikuisen on huomioitavat seuraavat kolme seikkaa: 1. materiaali on lasta tarpeeksi motivoivaa, jotta lapsi suuntaa siihen kiinnostuksensa 2. kielen taso on sopiva lapselle 3. leikin aikana on myös kahdenkeskistä vuorovaikutusta. Näillä periaatteilla halutaan korostaa sitä, että leikin on oltava lasta kiinnostava niin, että hän tempautuu sen toimintaan mukaan, eikä hän tavallaan aavista, mitä taitoja leikin aikana ollaan todellisuudessa kehittämässä. Aikuisen on käytettävä myös lapsen kielelliselle tasolle sopivaa kommunikointia, jotta lapsi voisi päästä kommunikointiin mukaan, jolloin kielellisten taitojen edistäminen onnistuu pikku hiljaa. Kahdenkeskisen vuorovaikutuksen avulla mahdollistetaan puolestaan se, että aikuinen voi keskit-

tyä ajoittain kommunikointiin jonkin yksittäisen lapsen kanssa, jolloin lapsi saa parhaimman hyödyn kommunikoinnista kielellisten taitojen edistyessä samalla. Leikkiä on käytetty interventioissa pyrittäessä edistämään jotakin kielen osa-aluetta esimerkiksi lasten vastaamisen edistämistä kysymysten ja aiheen jatkojen avulla (Yoder & Davies 1990), lasten keskusteluun osallistumiseen vaikuttaminen jatkuvien miksi-kysymysten avulla (Yoder, Davies, Bishop & Munson 1994), kysymysten käyttö lasten kielen kehityksen edistämiseksi (Yoder 1989), miljö-opeutuksen käyttö toimintaesine muodon opettamisessa (Warren & Bambara 1989), lapsen kiinnostuksen seuraaminen opettaessa substantiiveja (Yoder, Kaiser, Alpert & Fischer 1993), sanojen yhdistelyn edistäminen keskustelun kautta (Schwartz, Chapman, Terrell, Prelock & Rowan 1985).

Käytettäessä leikkiä interventio- tai opetusvälineenä, aikuisen on kiinnitettävä huomiota leikin aikana tarjoamaansa ohjantaan niin, että se osaltaan tukee leikin sujuvaa etenemistä. Helenius (1993) sanoo, että aikuinen voi rikastuttaa leikin teemoja, jolloin lapsen sanavarasto ja maailmankuva laajenevat. Tällöin lapsi pystyy leikin luoman motivaation varassa ottamaan vastaan tietoja ja taitoja, joiden kehittämiseen aikuinen pyrkii leikin kuluessa. (Helenius 1993.) Aikuinen voi hyödyntää leikkiä interventio- tai opetusvälineenä tiettyyn rajaan saakka ohjaten samalla lasten toimintaa niin, että interventiolle tai opetukselle asetetut tavoitteet saavutetaan. Leikin käytössä interventio- tai opetusvälineenä on suurimpana vaarana usein se, että aikuinen ottaa liian suuren ohjaajan roolin leikissä, jolloin lasten leikkitoiminta pikkuhiljaa tyrehtyy ja interventio- tai opetustilanne ei saavuta asetettuja päämääriä. Aikuisen on annettava ohjantaa sopivassa määrin, jolloin yleensä ohjantaa annetaan aluksi hieman enemmän, mutta vähitellen ohjannan määrää vähennetään (Helenius 1993; Cristensen & Launer 1985; Lummelahti 1993). Leikissä on kuitenkin säilytettävä lapsikeskeisyys, jolloin lasten omat aloitteet otetaan huomioon ja lapsille annetaan suhteellisen vapaat kädet kehittää leikkiä eteenpäin (Helenius 1993; Jeffrey, McConkey & Hewson 1986). Oman ohjantansa tarkkailun lisäksi aikuisen pitäisi tarkkaan suunnitella, millaista leikkiä aikoo käyttää ja miten sen aikana kehittyvät tavoitteena olevat taidot tai tiedot. Lummelahti (1993) painottaa sitä seikkaa, että aikuisen on tiedettävä leikkien tavoitteet ennen kuin käyttää niitä hyväkseen. Aikuisen on hyvä ottaa selville erilaisten leikkien luonteesta ja siitä, mitä kehityksen osa-alueita ne jo luonnostaan kehittävät. Esimerkiksi kielellisessä interventiossa on hyvä

käyttää leikkejä, joissa jo luonnostaan lapset joutuvat olemaan toisten leikkijöiden kanssa vuorovaikutuksessa, sillä silloin aikuiselle tarjoutuu hyviä tilaisuuksia vaikuttaa lasten kielelliseen muotoutumiseen. Interventio- tai opetusvälineeksi valittu leikki on oltava myös tasoltaan sopiva lapsille, jotta he voivat osallistua leikkitoimintaan aktiivisesti (Jeffrey, McConkey & Hewson 1986). Helenius (1993) painottaa myös sitä, että aikuisen olisi turvattava leikkijöille tarpeeksi leikkiaikaa ja -rauhaa, järjestettävä valmiiksi sopivat leikkivälineet ja tilat ja annettava positiivista palutetta lasten toiminnasta. Näiden asioiden etukäteishuomioinnilla turvataan se, että leikki sujuu joustavasti eteenpäin, jolloin myös intervention tai opetustuokion onnistumiselle luodaan parhaat mahdolliset edellytykset.

4 OHJANNAN MERKITYS LAPSEN KEHITYKSESSÄ VYGOTSKYLAISESTA NÄKÖKULMASTA

4.1 Proksimaalisen kehityksen vyöhykkeen saavuttaminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvan ohjannan avulla

Vygotskyn teoriassa lapsen kehityksestä tulee esille jatkuvasti käsite ”proksimaalisen kehityksen vyöhyke”. Vygotsky (1978) määrittelee tämän käsitteen etäisyydeksi itsenäisen ongelmanratkaisun ja aikuisen ohjaaman tai tovereiden avulla suoritetun ongelmanratkaisun välillä. Tällöin on samalla myös kysymys etäisyydestä todellisen kehityksellisen tason ja potentiaalisen kehityksellisen tason välillä. (Vygotsky 1978.) Tämän mukaan lapsi kykenee saavuttamaan itsenäisen työskentelyn avulla tietyn tason ongelmanratkaisussa, mutta jos hän haluaa saavuttaa potentiaalisen kehityksen tason kyseisessä ongelmanratkaisussa, hän tarvitsee aikuisen tai muutoin häntä kyvykkäämmän henkilön ohjausta suorituksessaan. Tällöin tavoiteltavat psykologiset prosessit saavutetaan ensin vuorovaikutuksessa sosiaalisella tasolla, mutta sen jälkeen yksilö sisäistää ne ja psykologiset prosessit viedään tämän jälkeen läpi yksilöllisellä tasolla (Rogoff 1991; Linnilä 1997; Tharp & Gallimore 1988). Lapset pystyvät toimimaan aikuisen ohjauksessa itsenäiseen työskentelyyn verrattuna taidokkaammin, mutta tarvitsevat suoritukselleen kuitenkin ohjauksen tarjoman tuen. Tällöin ei kuitenkaan harjoiteltava suoritus ole edennyt sille tasolle, että se onnistuisi ilman ulkopuolista ohjausta. Tämän jälkeen suorituksen onnistumisen edellyttämät taidot alkavat vähitellen sisäistyä, jolloin lapsi alkaa pikku hiljaa kyetä tekemään suorituksen yhä pienemmällä ohjauksen tarpeella. Loppujen lopuksi harjoiteltavat taidot automatisoituvat niin, että lapsi pystyy tekemään suorituksen ilman ohjauksen tarjoamaa tukea. Tharp ja Gallimore (1988, 33-38) jakavat proksimaalisen kehityksen neljään tasoon: 1. tasolla suoritusta ohjaavat kyvykkäämmät; 2. tasolla suoritus on lapsen itsensä ohjaama lähinnä puheen avulla, mutta suoritus ei ole vielä täysin automatisoitunut tai kehittynyt; 3. tasolla suoritus on kehittynyt, automatisoinut ja fossilisoitunut; 4. tasolla suoritus taas ei-automatisoituu, jolloin joudutaan takaisin proksimaaliselle kehitystasolle ja itseohjauksen ja toisten ohjauksen tarve kasvaa. Proksimaalisen kehitystason saavuttaminen ei tarkoita sitä, että yksilö on saavuttanut tietyn

suorituksen hallinnassa sellaisen tason, joka on pysyvä ja jonka jälkeen yksilö ei enää koskaan tarvitse toisten ohjausta kyseisen suorituksen toteuttamisessa. Kehitys proksimaalisessa kehityksessä on dynaaminen prosessi, jossa muutoksia tapahtuu koko ajan ja taantumilta varhaisemmille tasoille ei voida välttää. Ohjannan tarve on arkipäivää ja jokainen ihminen tarvitsee sitä suoritustensa tuekseen läpi elämän.

Proksimaalisen kehitystason -käsitteessä tulee esille se, että yksilön kehityksen eteneminen tapahtuu aina sosiaalisessa kontekstissa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta lapsi osallistuu hieman nykytasoaan kehittyneempiin toimiin ja toimii näin sosiaalisen vuorovaikutuksen ohjauksen avulla proksimaalisella kehityksen tasolla saavuttaen riittävän ohjannan avulla harjoiteltavassa taidossa tai asiassa itsenäisen hallinnan vaiheen. Vygotsky (1978, 88) sanoo, että ihmisen oppiminen olettaa tiettyä sosiaalista luonnetta ja prosessia, jonka kautta lapset kasvavat ympärillä olevien ihmisten älylliseen elämään. Vygotsky yhdisti sosiaalisen kontekstin osaksi yksilön kehitystä, jolloin vuorovaikutus yksilön ja hänen sosiaalisen kontekstinsa välillä tuottaa tuloksenaan edistystä yksilön kehityksessä. Tämän käsityksen mukaan yksilön kehitys ei voi tapahtua ainoastaan automaattisen ja yksilöön ennalta ”ohjelmoidun” prosessin kautta, vaan kehittyäkseen yksilön on oltava vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristönsä kanssa. Tällöin kehitystä ilmiönä tarkastellaan kokonaisuutena eli yksilön ja sosiaalis-kulttuurisen ympäristön vuorovaikutuksena, jolloin kognitiivinen kehitys on ymmärrettävä tapahtuvan vuorovaikutuksessa toisten kanssa, jotka ovat pätevämpiä yhteiskunnan älyllisissä toimissa ja älyllistä toimintaa välittävien välineiden, erityisesti kielen, käytössä (Rogoff 1995; Anning 1997; Tharp & Gallimore 1988; Rogoff 1991). Yksilön kehitys on siten riippuvainen sosiaalisessa kontekstissa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta. Rogoff (1991) sanoo, ettei vygotksylaisessa ajattelutavassa kehitystä voida ymmärtää ilman yhteyttä lapsen sosiaaliseen ympäristöön, sillä kognitiivista kehitystä tapahtuu aikuisen ohjatessa lapsen ongelmanratkaisua, mikä strukturoi ja muovaa sopivaa vastausta ongelmaan tavoitteenaan proksimaalisen kehityksen taso. Tätä näkemystä on kuitenkin kritisoitu siitä, että se väheksyy luonnollista kehitystä ja painottaa liikaa sosiaalis-kulttuurisen kontekstin vaikutusta kehitykseen. Lapsen kehityksen sidosteisuus kontekstiin ja kulttuuriin on myös nähtävissä siinä, että konteksti ja kulttuuri asettavat lapsen kehitykselle tavoitteet (Rogoff 1991). Ympäröivä konteksti ja kulttuuri ohjaavat lapsen kehitystä kohti niitä arvoja ja asenteita, joita ne pitävät arvokkaina ja tavoittelemisen arvoisina. So-

siaalis-kulttuurinen ympäristö ei voi kuitenkaan edistää kehitystä ottamatta huomioon yksilön valmiuksia. Anning (1997) toteaa, että lapsen täytyy olla valmis siirtymään seuraavalle tasolle kognitiivisessa kehityksessään, eikä häntä saa eikä voida sinne pakottaa. Lapsen ja hänen sosiaalisen ympäristön vuorovaikutussuhde ottaa huomioon kummankin osapuolen tarpeet ja valmiudet ja pyrkii edistämään kognitiivista kehitystä aina, kun siihen avautuu mahdollisuus. Rogoff (1995) painottaa, että kehitystä tapahtuu kaikkien osapuolien kohdalla niin yksilön kuin sosiaalisen vuorovaikutuksen kuin kulttuurisen toiminnan osalta. Näin ollen voidaan ajatella, että sosiaalinen vuorovaikutuksen kehittävät vaikutukset eivät ole yksisuuntaisia, vaan niillä on vaikutusta kaikkiin vuorovaikutukseen osallistuneisiin osapuoliin.

Proksimaalisessa kehitystasossa tulee esille myös Vygotskyn näkemykset kasvatuksen ja ohjauksen merkityksestä yksilön kehitysprosessin edistämisessä. Heliuksen (1982) mukaan tällöin voidaan ajatella, että kasvatusta edistää kehitystä, jolloin kasvatusta tavallaan toimii kehityksen edellä. Kasvatusta ja ohjauksen osuus lapsen kognitiivisen kehityksen edistymisessä on niin suuri, ettei vygotskylaisen ajattelutavan mukaan kognitiivinen kehitys olisi mahdollista ilman niitä. Tällä ei kuitenkaan tarkoiteta sitä, että lapsi vastaanottaa passiivisesti kasvatusta ja ohjauksen painottamia asioita, vaan lapsi nähdään aktiivisena toimijana oman kognitiivisen kehityksensä edistäjänä. Rogoff (1991) painottaa myös sitä, että lapset vaativat itse ohjausta oman kehityksen tueksi ja omien toimien loppuunsaattamiseksi. Koska vygotskylaisessa ajattelutavassa painotetaan kasvatusta ja ohjauksen merkitystä lapsen kehityksessä, asetetaan niille myös suuria paineita. Tällöin onnistunut kasvatusta ja ohjaus pyrkii vastaamaan lapsen kehityksellisiin tarpeisiin, jolloin niiltä vaaditaan jatkuvaa lapsen kehityksen seuranta ja tietoa siitä, mihin vaiheeseen seuraavaksi on lapsen kanssa edettävä. Vaikka kasvatusta ja ohjaukselle annetaan oikeuksia lasten kehityksen ohjauksessa, asetetaan niille myös suuria vaatimuksia kehityksen ohjauksen oikea-aikaisuudesta ja vaiheesta. Hedegaard (1996, 171) sanoo, että Vygotskyn proksimaalisen kehityksen vyöhyke yhdistää yleisen psykologisen perspektiivin lapsen kehitykseen ja pedagogisen perspektiivin instruktioista, joita ymmärtääkseen on analysoitava ympäröivää yhteiskuntaa ja sen sosiaalisia yhteyksiä. Tällöin pedagogista ohjausta voidaan tarkastella erottamattomana ja oleellisena osana yksilön kehitystä. Osaltaan näiden ajatusten johdosta pedagogiikassa ollaan alettu yhä use-

ammin käyttää Vygotskyn ajatuksia, kun halutaan osoittaa kasvatuksen ja ohjauksen merkitystä yksilön kehitykselle ja painottaa sen osuutta lasten kehityksessä.

4.2 Ohjannan piirteitä ja merkitys ohjatussa osallistumisessa

Rogoff (1991, 14) tiivistää Vygotskyn teorian keskeisen idean siihen, että lapset osallistuvat kulttuuriin toimiin pätevemmän kumppanin ohjauksessa, joka auttaa sisäistämään ajattelun välineet ja ottamaan aikuismaisempia lähestymistapoja ongelmanratkaisuun, joita lapset harjoittelevat sosiaalisessa kontekstissa. Ohjannan avulla lapsi pystyy osallistumaan sellaisten toimien suorittamiseen, mikä ei olisi mahdollista, jos lapsella ei olisi ohjannan tarjoamaa tukea. Tällä tavalla ohjanta luo siltaa lapsen tämän hetkisen suoritustason ja proksimaalisen kehitystason välille ohjaten lapsen suoritusta niin, että lapsi jossakin vaiheessa kykenisi suorittamaan kyseisen toimien ilman ohjannan antamaa tukea. Rogoff (1991) sanoo, että ajattelun harjoittelussa ovat tärkeitä ohjatun osallistumisen tilanteet, jotka noudattavat piirteiltään Vygotskyn teorian keskeistä ideaa. Ohjatussa osallistumisessa vallitsee intersubjektiivisuus, jossa on jaettu kohde, tarkoitus, ymmärrys ja ongelmanratkaisu. (Rogoff 1991.)

Ohjatussa osallistumisessa lapsi osallistuu omaa nykyistä tasoa haastavampaan toimintaan kyvykkäämmän vuorovaikutuskumppanin kanssa, joka ohjannan avulla pyrkii edistämään lapsen ajattelun kehitystä seuraavalle tasolle. Näissä tilanteissa on tärkeää, että lapsi osallistuu aktiivisesti toimintaan mukaan mutta myös se, että vuorovaikutuskumppani osaa ohjata lapsen ymmärrystä niin, että vuorovaikutuskumppanit saavuttavat yhteisen ymmärryksen vallitsevan ongelmatilanteen ratkaisussa. Ohjatun osallistumisen tilanteissa järjestellään ja strukturoidaan lasten osallistumista, minkä avulla pyritään edistämään lasten kehitystä. Vuorovaikutuskumppanin lisäksi ohjaus voi tapahtua myös kulttuurin ja sosiaalisten arvojen tarjoaman ohjannan kautta. Cazden (1997, 309) korostaa, että ohjattu suoritus ei ole vain suoritus ilman osaamista, vaan ennen osaamista. Rogoff (1995) painottaa, että ohjattu osallistuminen ilmentää sosiokulttuurisesta toiminnasta vain yhtä puolta eli ihmisten välistä vuorovaikutusta, joka on kuitenkin tiiviisti yhteydessä sosiokulttuurisen toiminnan yhteiskunnallis-institutionaaliseen ja henkilökohtaiseen puoleen. Hänen mielestään ohjattuun osallistumiseen ei kuulu ainoastaan yksilöiden välinen kasvokkainen

toiminta, vaan myös toimet, jotka eivät vaadi vastaavuutta, ja osallistuminen voi tapahtua niin konkreettisen toiminnan kuin observoinnin kautta. (Rogoff 1995.)

Ohjatun osallistumisen tilanteissa lapsi pääsee tutustumaan osallistumisen tai observoinnin avulla sellaisiin taitoihin tai asioihin, jotka eivät vielä ole osana hänen jokapäiväistä toimintaa tai tietovarastoa. Samassa tilanteessa toimivan vuorovaikutusparin toimintaa seuraamalla tai siihen osallistumalla lapsi saa ohjausta siinä, miten uusi taito tai asia otetaan omaan hallintaan. Arkipäivän elämässä ohjatun osallistumisen tilanteita esiintyy koko ajan, mutta niitä voidaan myös luoda, jos halutaan edistää esimerkiksi jonkin taidon haltuunottoa. Rogoff (1995) sanoo, että ohjatussa osallistumisessa toiminnan taustalla on aina tavoitteet, jotka on ymmärrettävä, mutta niitä ei aina välttämättä osaa ilmaista sanoin. Ohjatun osallistumisen tilanteissa siis ponnistellaan aina jotakin päämäärää varten, jolloin osallistujat tavoittelevat yhteistä ymmärryksen perustaa edetäkseen toimissaan, jotka ovat käsillä. Tässä toiminnassa kyvykkäämpi vuorovaikutukseen osallistuja pyrkii ohjauksen avulla edistämään toisen vuorovaikutusparin ymmärryksen kehitystä niin, että tämä saavuttaisi kyseisessä toiminnassa proksimaalisen kehityksen tasonsa. Ohjattu osallistuminen saa lapset ja kyvykkäämmän vuorovaikutusparin osallistumaan lapsen ymmärryksen ja taitojen laajentamiseen käsillä olevan ongelman ratkaisemisessa (Rogoff 1991). Ohjatun osallistumisen tilanteissa lapsella on mahdollisuus oppia taitoja tai tietoja konkreettisen toiminnan kautta ja hänelle tarjoutuu myös tilaisuus saada ohjausta, joka haastaa hänen nykyistä kehitystasoaan etenemään seuraavalle tasolle.

Ohjatun osallistumisen tilanteissa ohjauksen merkitystä painotetaan, sillä sen on kyettävä johdattamaan lapsen nykyinen kehityksen taso jonkin taitoalueen kohdalla proksimaaliselle kehityksen tasolle. Tällöin ohjanta ei voi olla aivan sattumanvaraista toimintaa, vaan sen pitää noudattaa tiettyjä periaatteita. Hedegaard (1996) sanoo, että vygotskylaisen ajattelutavan mukaan ohjanta luo proksimaalisen kehityksen tason stimuloiden sisäisten kehitysprosessien sarjoja, minkä taustalla on tieto lapsen niin tämän hetkisestä kuin proksimaalisesta kehityksen tasosta. Ohjanta pyrkii tietojensa avulla luomaan siltaa lapsen nykyisen kehitystason ja proksimaalisen kehitystason välille edeten yleensä vaihe vaiheelta kohti päämääräänsä. Ohjantaa voidaankin pitää näin ollen oleellisena osana lapsen kehitystä. Hedegaardin (1996) mielestä ohjeet ovatkin tarpeellisia ja yleisiä tekijöitä lapsen kehitysprosessissa ja oikein organisoidut ohjeet edistävät lapsen älykkyyden kehitystä. Ohjatussa osallis-

tumisessa toiminta tapahtuu aina vuorovaikutuksessa toisen ihmisen kanssa. Linnilä (1997, 23) sanoo, että tällöin ohjauksessa on kiinnitettävä huomiota vuorovaikutuksen laatuun. Koska vuorovaikutuksen onnistumiseen voi vaikuttaa monet seikat esimerkiksi vuorovaikutustilanteen ilmapiiri, vuorovaikutuksen vaikeustaso, on ohjaajan koko ajan kiinnitettävä huomiota siihen, että vuorovaikutus tapahtuisi mukavan rennossa ilmapiirissä ja muuten häiriötekijät kuten ohjaajan liian vaikea ohjaus-tyyli eivät pääse vaikuttamaan vuorovaikutustilanteeseen. Jos pystytään luomaan onnistunut vuorovaikutustilanne, edesautetaan myös ohjannan onnistumista.

Tharpin ja Gallimoren (1988) ja Cazdenin (1997, 307) mukaan ohjauksen määrän tulisi vähetä sitä mukaa, kun lapsi tulee itseohjautuvammaksi. Tällöin on tarkkailtava lapsen välttämättä tarvitsemaa ohjannan tasoa, jolloin ohjantaa ilmenee siinä proksimaalisen kehityksen tasolla, jossa suoritus tarvitsee ohjausta (Tharp & Gallimore 1988). Ohjannan onnistuminen edellyttää sitä, että ohjaaja koko ajan tarkkailee sekä oman ohjantansa sopivuutta lapselle että lapsen itsenäisen suorituksen laajuutta. Ohjaajan on myös osattava luoda ohjannastaan asteittain lapsen kehitystä eteenpäinvievä ohjannan sarja, jottei lapsen kehitys jäisi polkemaan paikoilleen, vaan saavutettaisiin tavoitteena olevassa toiminnassa proksimaalisen kehityksen taso. Ohjaajan ei pitäisi vaikeuttaa asioita liian nopeasti, ennen kuin lapselle prototyyppi asiasta on selvä, ja pyrittävä yhdistämään uutta tietoa tuttuun (Rogoff 1991). Lasten oppimista tarkkailemalla voidaankin havaita se, että lapset oppivat parhaiten uusia asioita, kun ne esitetään aiemmin opittujen asioiden yhteydessä ja askel askeleelta edetään uuden asian opettelussa. Hedegaard (1996, 191) painottaa myös ohjaajan tietouden merkitystä käsillä olevasta aiheesta, sillä hyvän tietämyksen perusteella käsiteltävästä aiheesta ohjaaja kykenee suunnittelemaan tarkasti ohjannan askeleita. Tharpin ja Gallimoren (1988) mukaan ohjannassa täytyy vygotskylaisen ajattelutavan mukaan olla merkkien ja symbolien lisäksi kielelliset välineet, kun tavoitellaan potentilaalista kognitiivista kehitystä. Tämä näkemys perustuu siihen, että aikuisen ongelmanratkaisu nähdään sisäisenä dialogina, joka perustuu lapsuuden keskusteluihin. Lapsuudessa on näin tärkeää, että ohjatussa osallistumisessa ongelmanratkaisu perustuu myös osaltaan kielellisten välineiden käyttöön, sillä aikuisena on osattava käyttää niitä itsenäisen ongelmanratkaisun välineinä. Myös Rogoff (1991) on sitä mieltä, että kieli on tärkeä väline niin ajattelussa kuin kommunikoinnissa, jolle vuorovaikutus luo pohjan palvelen samalla lapsen ymmärryksen laajentamisessa uusiin

informaatioihin ja toimiin. Ohjatussa osallistumisessa kieli toimii apuna niin toiminnassa kuin kommunikoinnissa (Rogoff 1995). Kielen osuus ohjauksessa on merkittävä, mutta sillä on yhtä suuri merkitys lapsen osallistumiseen toimintaan. Tämän vuoksi on tärkeää, millaista ja minkä tasoista kieltä ohjaaja käyttää vuorovaikutuksessa lapsen kanssa, jotta se kohtaisi lapsen tarpeet. Ohjaajan on myös kiinnitettävä huomiota siihen, millaista kieltä hän lapsen kohdalla edistää, sillä lapsuudessa hankitut kielelliset kokemukset toimivat myöhemmin ajattelun välineenä.

Anningin (1997) mukaan vygotskylaiset näkemykset ovat vaikuttaneet siihen, että lasten kohdalla korostetaan kompetenssin saavuttamista kielen käytössä, jotta he voisivat toimia tehokkaasti kouluoppijoina. Kompetenssin saavuttamiseen kielen käytössä tarjoutuu mahdollisuus ohjatun osallistumisen tilanteissa, sillä vygotskylaisen ajattelutavan mukaan lapsen kielen kehitys nähdään sosiaalisena prosessina. (Anning 1997.) Ohjatun osallistumisen tilanteet tarjoavat kontekstin keskustelulle, jossa ohjaaja tarjoaa ja vaatii lapselta jatkuvasti vaikeutuvaa kielen käyttökykyä ja suurempaa variaatiota sen käytössä eri tarkoituksiin. Keskusteluiden myötä kehitetään lapsen sekä kielellistä että kognitiivista kehitystä, sillä kielellinen kehitys on yksi oleellisen tärkeistä osa-alueista ihmisen kognitiivisessa kehityksessä. Ohjatun osallistumisen tilanteet ovat mahdollisuuksia lasten kielelliselle kehitykselle myös sen vuoksi, että niissä keskustelu ohjaajan kanssa tapahtuu tässä ja nyt -tilanteissa, jolloin vuorovaikutuskumppanit puhuvat samoista tapahtumista, esineistä ja tilanteista. Tällä on suuri merkitys lapsen kielellisten taitojen kehittämisessä sen vuoksi, että ohjaaja voi saavuttaa lapsen kanssa melko nopeasti yhteisen ymmärryksen tason, jonka kautta ohjaaja voi lähteä pikku hiljaa venyttämään lapsen ymmärrystä kohti proksimaalista tasoaan. Ohjauksessa on myös tärkeää se, että tuetaan lapsen yrityksiä suoritua käsiteltävästä asiasta ja siirretään vähitellen vastuuta suorituksen hallinnasta lapselle (Rogoff 1991). Lasta täytyy kannustaa aina yrityksissään selvitä käsillä olevasta asiasta, sillä tämän kautta voidaan lapsen itseluottamusta kehittää niin, että hän uskaltaa jatkossakin yrittää pelkäämättä mahdollisia epäonnistumisia. Jotta saavutettaisiin lopulta tilanne, jossa lapsi suorittaa omatoimisesti harjoiteltavan asian, on ohjaajan annettava yhä suurempaa vastuuta tehtävän suorittamisesta lapselle. Tätä kautta lapsi oppii vähitellen ottamaan vastuuta ja olemaan vastuullinen suorituksen loppuunsaattamisessa kokonaisuudessaan.

Ohjatun osallistumisen tilanteissa ohjaus ei välttämättä ole aina selkeästi näkyvässä, sillä ei voida tarkasti asettaa rajoja ohjatun osallistumisen tilanteille (Rogoff 1995, 146-147). Ohjatun osallistumisen tilanteet voivat syntyä epäsuorasti esimerkiksi niin, että lapsi observoi jonkin pätevemmän henkilön toimintaa, joka voi satunnaisesti kommentoida toimintaansa. Tällöin ohjantaa tapahtuu epäsuorasti ja myös nonverbaalisella viestinnällä on suuri merkitys. Näitä epäsuoria ohjatun osallistumisen tilanteita syntyy koko ajan arkipäivän elämässä ja niillä on myös yhtä suuri merkitys lasten kehitykseen kuin suunnitelluilla ohjatun osallistumisen tilanteilla. Rogoff (1991) sanoo, että epäsuoraa ohjausta tapahtuu arkipäivän elämässä rutiininomaisesti ja lapset observoivat ja osallistuvat näihin tilanteisiin aina kun mahdollista. Ohjaus, niin suora kuin epäsuora, on luonnollinen osa ihmisten arkipäivää, minkä avulla pyritään tiedostetusti tai tiedostamatta ohjaamaan lapsia kohti proksimaalista kehitystään.

Ohjatun osallistumisen tilanteissa ohjaajana toimii yleensä vuorovaikutukseen osallistuneista se, joka on pätevin käsillä olevan asian tai toiminnan suorittamisessa. Ohjatun osallistumisen tilanteissa lapset osallistuvat kulttuurisiin toimiin pätevemmän kumppanin ohjauksessa, sillä kognitiiviselle kehitykselle on tärkeää vuorovaikutus pätevempien kanssa (Rogoff 1991; Anning 1997; Rogoff 1995; Hedegaard 1996; Tharp & Gallimore 1988). Tätä vuorovaikutusparien taitoeroa pidetään tärkeänä vygotksylaisessa ajattelutavassa, sillä tällöin taitavampi vuorovaikutuspartneri kykenee ohjaamaan ja venyttämään toisen vuorovaikutuspartnerin ymmärrystä kohti proksimaalista kehitystasoaan. Taitavammalla vuorovaikutuspartnerilla on myös enemmän tietoa käsiteltävästä asiasta, jolloin hän osaa suunnitella ohjantansa niin, että sen avulla pikku hiljaa luodaan siltaa toisen vuorovaikutuspartnerin tämän hetkisen tason ja proksimaalisen tason välille. Rogoff (1991, 39) sanoo, että taidokkaammat kaverit löytävät helpommin tehokkaimmat tavat saavuttaa jaettu ajattelu, joka venyttää toisen vuorovaikutuspartnerin ymmärrystä, sillä taidokkaammat kaverit voivat luoda alaongelmia keskittääkseen toisen vuorovaikutuskumppanin huomion käsiteltävämpään ongelmanratkaisun puoleen. Taidokkaammaksi vuorovaikutuspartneriksi käsitetään usein aikuinen, mutta se voi myös olla lapsen ikätoveri, joka on käsiteltävässä asiassa toista lasta kehittyneemmällä tasolla. Ohjatun osallistumisen tilanteissa pätevämpi vuorovaikutuspartneri osaa myös sopeuttaa dialogin toisen vuorovaikutuspartnerin proksimaaliselle kehityksen tasolle, mitä kautta on

sitten helpompi lähteä venyttämään ohjattavan vuorovaikutuspartnerin ymmärrystä. Yhteistoiminta hieman pätevemmän partnerin kanssa on vygotskylaisen ajattelutavan mukaan tehokkainta varsinkin tehtävissä, jotka sisältävät taitojen kehitystä (Rogoff 1991). Nämä näkökohdat taitoerojen merkityksestä vuorovaikutuksessa eivät kuitenkaan tarkoita sitä, ettei statukseltaan tasavertaisten vuorovaikutuspartnereiden yhteistoiminta tuottaisi tulosta.

Tharpin ja Gallimoren (1988) mukaan luokkahuoneessa voidaan hyvin käyttää heterogeenisiä toimintaryhmiä, jonka sisällä ohjaajan ja ohjattavien roolit voivat vaihdella, ja tämän lisäksi lapset voivat ohjata toisiaan myös ohjatun keskustelun tilanteissa. Statukseltaan tasavertaiset lapset voivat kehittyä keskinäisessä vuorovaikutuksessa, sillä he voivat vapaammasti ilmaista argumentteja ja kommentteja keskustelussa tasavertaisen kumppanin kanssa kuin pätevemmän kumppanin seurassa, mutta nuoremmille lapsille aikuisen apu on kuitenkin parempi kuin toisen lapsen (Rogoff 1991). Taitoerot vuorovaikutuksessa voivat näin luoda osaltaan esteen sen vuorovaikutuspartnerin, joka on taidoiltaan kehittymättömämpi, luovuudelle ja uskallisuudelle ilmaista vuorovaikutuksessa omia ajatuksiaan ja ideoitaan. Tasavertainen vuorovaikutuskumppani voi tällöin vapauttaa toimintaan osallistujien luovuuden ilman epäonnistumisen pelkoja, sillä toiminnassa on tällöin mukana kumppani, jolla on myös samat mahdollisuudet onnistua ja epäonnistua yrityksissä. Tasavertaisessa vuorovaikutuksessa vuorovaikutuskumppanit joutuvat antamaan toiselle tilaa keskustelussa ja kuuntelemaan toisen ideoita ja ajatuksia tarkkaan, sillä kumpikaan vuorovaikutukseen osallistuja ei kykene selvittämään ongelmaa omin voimin. Vuorovaikutuksessa, jossa puolestaan on taitoeroja vuorovaikutuskumppanien välillä, taidokkaampi vuorovaikutuskumppani voi helpommin ajatua ohjannassaan sellaiseen tilanteeseen, ettei hän anna tarpeeksi tilaa keskustelussa kyvyttömämmälle vuorovaikutuskumppanille ja ei aina välttämättä kuuntele hänen ajatuksiaan ja ideoitaan loppuun. Tämä voi johtua siitä, että pätevämpi vuorovaikutuskumppani tietää, että ongelmanratkaisu on mahdollista suorittaa pelkästään hänen ohjantansa avulla. Rogoff (1991) on huomionnut, että esimerkiksi esikoululaiset antavat toisilleen enemmän mahdollisuuksia aloittaa ja pitää yllä keskustelua kuin aikuiset, mutta kun aikuiset vähentävät ohjauksessaan esimerkiksi kysymysten määrää, lasten osuus keskustelussa kasvaa. Nuoremmat lapset puolestaan eivät hyödy niinkään tasavertaisen kumppanin kanssa toimimisesta, sillä he eivät vielä välttämättä kykene yhteistoimintaan ongel-

manratkaisussa, mikä on juuri olennaista, jotta vuorovaikutus tuottaisi toivottavaa tulostaan.

4.3 Leikin merkitys lapsen proksimaalisen kehitystason saavuttamisessa

Leikki on lapsen luonnollinen toimintamuoto, jonka kautta hän tutustuu sekä ympäröivään maailmaan että harjoittelee niitä ajattelutaitoja, joita tarvitaan myöhemmässä elämässä. Leikki tarjoaa lapsen ongelmanratkaisulle kontekstin, jonka puitteissa ongelmanratkaisutaitoja on mahdollista harjoitella turvallisesti epäonnistumisia pelkäämättä. Myös vygotskylaisessa ajattelutavassa leikkiä pidetään yhtenä ratkaisevan tärkeänä toimintamuotona lapsen kehitykselle. Vygotsky (1978, 101-102) painottaa, että leikki on johtava tekijä kehityksessä ja se luo lapsen proksimaalisen kehityksen tason. Vygotsky (1976) sanoo, että leikissä lapsi yrittää hypätä nykyisen kehitystasonsa yläpuolelle, jolloin leikissä tulee hyvin esille lapsen proksimaalisen kehityksen taso. Myös Scales ym. (1991) ja Rogoff (1991) ovat sitä mieltä, että leikki on hyvä keino täyttää lapsen nykyisen kehityksen ja proksimaalisen kehityksen väliä, sillä leikissä lapsi toimii kuin hän olisi päätään pidempi. Lapset tavoittelevat näin leikissä proksimaalista kehityksen tasoaan, eivätkä tyydy harjoittamaan ainoastaan nykyistä taitojen kehityksen tasoaan. Leikin kautta lapset pyrkivät luonnostaan tavoittelemaan sitä kehityksen tasoaan, joka on heidän tavoitettavissa, mutta joka ei ole vielä heidän hallinnassaan. Pellegrinin (1991) mukaan vygotskylaisesta näkökulmasta lapsen nähdään toimivan leikissä yleensä lähdellä proksimaalista kehityksen tasoaan, koska lapset ovat leikissä sisäisesti motivoituneita, luovat itse sääntönsä ja leikki tarjoaa turvallisen ympäristön, jossa pelko ei ole kehittymässä olevien taitojen esteenä ja ei estä vielä kehityksen alaisina olevien taitojen kokeilua. Leikkiä voidaan pitää lapsen kehitystä eteenpäinvievänä voimana. Esikouluikään mennessä leikistä on jo muodostunut johtava kehityksen lähde (Vygotsky 1976; Rogoff 1991). Leikillä nähdään näin ollen olevan tärkeä rooli kognitiivisessa kehityksessä myös vygotskylaisesta näkökulmasta katsottuna.

Vygotskylaisessa ajattelutavassa pidetään tärkeänä sitä, että leikissä voidaan harjoitella ongelmanratkaisutaitoja, jotka ovat tärkeitä ajattelun kehitykselle. Rogoff (1991, 186) sanoo, että lasten leikinomainen tutkinta on tärkeää uuden ratkaisun kehittelyssä ongelmaan, sillä lapset ovat silloin vapaana aikuisten säännöistä ja

tavoitteet toiminnalle ovat kiinni hetkessä. Leikkiessään lapset voivat kokeilla ongelmaan mitä erilaisimpia ratkaisuja, sillä leikkiessään heidän ei tarvitse ottaa huomioon mitään ulkopuolisia sääntöjä. Tämän kokeilevan ongelmanratkaisun avulla lasten luovuus kehittyy ja he voivat kokea onnistumisen iloa omintakeisista ratkaisutavoistaan. Rogoffin (1991) mukaan vygotskylaisessa ajattelutavassa pidetään tärkeänä sitä, että leikissä lapset vapauttavat itsensä jokapäiväisen elämän tilanteen rajoituksista ja tilan, esineiden ja toimien tavallisista merkityksistä kehittääkseen suurempaa toimien kontrollia, sääntöjä ja ymmärrystä. Lasten vapautuminen leikissä jokapäiväisen elämän rajoituksista tarjoaa heille mahdollisuuden tutkia ja venyttää ymmärrystään ihmisten elämään liittyvistä asioista. Leikin kautta tapahtuvalla ongelmanratkaisulla lapset tavallaan luovat osaltaan itsenäisesti siltaa nykyisen ymmärryksen ja proksimaalisen kehitystason välille.

5 TUTKIMUSONGELMAT

Luonnolliset olosuhteet ja keskustelu ovat nousseet tärkeiksi osa-alueiksi kommunikaation edistämässä. Luonnollisissa olosuhteissa tapahtuvan kommunikaation edistämisen, missä mukana on aikuinen-lapsi -keskustelua, on todettu olevan tehokasta (Schwartz, Chapman, Terrell, Prelock & Rowan 1985, 37). Leikki-intervention on havaittu olevan hyvä väline kommunikaation edistämässä, sillä se tarjoaa luonnolliset olosuhteet niin keskustelulle kuin interventiollekin (Scherer & Olswang 1989). Leikki-interventiossa aikuinen voi edistää tärkeiksi katsomiaan taitoja huomaamattomasti ja lapsia kiinnostavalla tavalla, sillä lasten toimintaa vie eteenpäin leikin motiivit.

Edistettäessä leikki-intervention avulla kommunikaatiota aikuisen mukanaolo on tärkeää, sillä hän voi oman kommunikointinsa kautta edistää lasten tämänhetkistä kommunikointitasoa. Kielellisten taitojen kehityksessä tärkeäksi vaikuttajaksi on havaittu leikinohjaus (Smith & Syddall 1978). Vygotskylaisessa ajattelutavassa ohjauksen rooli taitojen edistämässä nähdään oleellisen tärkeänä, sillä ohjauksen avulla yksilön on mahdollista saavuttaa potentiaalinen kehitystasonsa kohteena olevien taitojen harjoittelussa. Kommunikaatiota edistävässä interventioissa aikuisen ohjannan, erityisesti verbaalisen kommunikaation, luonteella on havaittu olevan merkitystä lasten kommunikoinnin edistymiseen (Yoder & Davies 1990). Myös aikuisen kommunikatiivisen aktiivisuuden on todettu vaikuttavan lasten kommunikatiiviseen aktiivisuuteen ja vuorovaikutuksen jakautumiseen leikki-interventioon osallistuneiden kesken (Brophy & Hancock 1985; File 1994; Brophy & Hancock 1988; Johnson & Ershler 1982). Ohjannan laadulla ja määrällä on näin merkitystä lasten kommunikoinnin edistymiseen ja vuorovaikutuksen muotoutumiseen leikki-interventiossa.

Kielellisten valmiuksien ja sen mukana kommunikaation katsotaan olevan yksi keskeisistä kouluvalmiuden osa-alueista. Kielellisen kehityksen katsotaan vaikuttavan kouluvalmiuteen, sillä sen nähdään olevan pohjana monille psyykkisille toiminnoille (Kananoja 1993). Koululykättyjen lasten yleisimmäksi ongelmaksi on havaittu kielellisen alueen valmiuksien heikkoudet, jotka näkyvät puheen, ajattelun ja yleensä kognitiivisen kehityksen alueilla ilmenevinä ongelmina (Saarinen & Koski

1996, 20). Koska kielelliset ongelmat ovat näin yleisiä koululykättyjen lasten kohdalla, kommunikaatiotaitojen kehittämistä on alettu pitää tärkeänä osa-alueena kouluvalmiuksien edistämiseksi. Huomiota on kiinnitetty kielen kehitystä edistäviin interventioihin, sillä niillä on todettu olevan merkitystä kielellisesti viivästyneiden lasten kielellisten taitojen kehittämisessä pyrittäessä edistämään näiden lasten koulunestystä kielellisten taitojen avulla (Siegel-Causey 1997; Scruggs, Mastropieri, Forness & Karale 1988).

Koululykkäyslapsia halutaan kehittää koululykkäysvuoden aikana niin, että he saavuttaisivat heikoilla kouluvalmiuden osa-alueillaan riittävän kouluvalmiuden tason. Nykyisin koululykättyjen lapsien kohdalla pidetään tärkeänä sitä, että heille järjestetään lykkäysvuoden ajaksi rikastuttavia ohjelmia tai että heille annetaan opetusta yksilö- ja ryhmätasolla, jossa kehitetään erityisvalmennuksen avulla koululykättyjen lasten heikosti kehittyneitä kouluvalmiuksia (Kananoja 1993; Koivisto & Kuivisto 1993; Heikkinen-Petsoma & Rautakivi 1987). Tästä syystä koululykätyille lapsille on alettu suunnitella erilaisia interventio-ohjelmia kouluvalmiuksien harjaanuttamiseen.

Koululykätyille lapsille leikki on tuttu toimintamuoto. Sitä käytetään myös koululykätyille lapsille järjestetyssä opetuksessa pääasiallisena toimintatapana (Saarinen & Koski 1996; Jussila, Kassinen-Vasara, Sippala & Tanjunen 1997). Leikki-interventioita on kohdistettu kognitiivisten taitojen harjaanuttamiseen vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa, kielellisen tietoisuuden harjoitteluun ja erilaisiin esiopetusohjelmiin, joiden kaikkien tarkoitus on kouluvalmiuksien harjaanuttaminen. (Hännikäinen 1992; Hohmann, Banet & Weikart 1993; Torneus, Hedström & Lundberg 1991). Kommunikaatiota edistävät leikki-interventiot ovat yksi tapa vaikuttaa koululykättyjen lasten kouluvalmiuden tiettyyn, rajattuun osa-alueeseen.

Tutkimusongelmat olivat seuraavat:

Pääongelma 1: Millaista on verbaalinen vuorovaikutus koululykkäyslasterien verbaalista kommunikaatiota edistävissä leikkiperustaisissa interventioissa

1.1. Miten paljon leikkiperustaisissa interventioissa on verbaalista vuorovaikutusta?

- 1.2. Millaisiin vuorovaikutuspareihin leikkiperustaisen interventio vuorovaikutus jakautuu?
- 1.3. Miten leikkiperustaisessa interventiossa tapahtuva vuorovaikutus jakautuu eri vuorovaikutustyyppeihin?

Pääongelma 2: Millaista on aikuisen verbaalinen ohjaava toiminta

koululyykkäslasten verbaalista kommunikaatiota edistävssä leikkiperustaisessa interventiossa?

- 2.1. Millaisia ohjantatilanteita aikuisen verbaalinen ohjanta muodostaa leikkiperustaisessa interventiossa?
- 2.2. Millaista on aikuisen verbaalinen ohjanta eri ohjantatilanteissa?
- 2.3. Miten eri ohjantatilanteet vaikuttavat lasten verbaaliseen kommunikaatioon?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Kohderyhmän valinta ja tutkimuksen toteuttaminen

Keräsin tutkimukseni aineiston kevään 1996 aikana erään Länsi-Suomen kaupungin kouluvalmiuksia edistävästä opetusryhmästä lähinnä huhti - ja tuokokuun ajan. Tämä opetusryhmä toimi ala-asteen yhteydessä ja sen opetuksesta huolehti luokanopettaja. Tutkimukseni kohderyhmän valintaan vaikutti ensisijaisesti se, että koululykättyjen lasten taidot verbaalisessa kommunikoinnissa ovat yleensä heikot, jolloin siirtyminen koulumaailmaan vaikeutuu. Koulussa edellytetään sitä, että lapsi kykenee verbaalisesti kommunikoimaan niin muiden oppilaiden kuin opettajankin kanssa aktiivisesti, sillä koulun oppimistoiminta perustuu lähinnä verbaaliselle vuorovaikutukselle. Koululykätyille lapsille on vielä ominaista se, että he ovat edelleen kiinni leikin maailmassa, jolloin leikki on pääasiallinen tapa oppia. Tämä selittyy sillä, että koululykätyt lapset ovat yleensä ikätovereihinsa verrattuna viivästyneitä sekä kognitiiviselta että emotionaaliselta kehitykseltään, jolloin varhaisemmat oppimistavat ovat vielä vallitsevia. Asettamani valintakriteerit täyttyivät valitsemani kohderyhmän kohdalla, jonka verbaalisia kommunikointitaitoja edistettäisiin leikki-intervention avulla aikuisen verbaalisen ohjannan läsnäollessa. Kohderyhmän valintaan vaikutti myös se, että tämän opetusryhmän vetäjänä toimiva opettaja oli itse perehtynyt leikkiä koskevaan teoriaan ja käsitteistöön, jolloin yhteistoiminta hänen kanssaan oli helppoa. Vietin paljon aikaa opetusryhmässä, jolloin pääsin tutustumaan sekä oppilaisiin että opetusryhmän toimintaan. Tämä opetusryhmä koostui kuudesta oppilaasta, jotka kaikki olivat poikia. Iältään ryhmän oppilaat olivat 7-8- vuotiaita ja heidät oli siirretty ryhmään eri puolilta kaupunkia. Tämän ryhmän lasten kohdalla koululykkäyksen taustalla olivat yleensä monen kehityksen osa-alueen viivästynyt kehittyminen. Yleisesti näiden kaikkien lasten ongelmana oli kielellisen alueen viivästynyt kehittyminen, mikä vaikutti niin puheeseen kuin ajatteluun ja yleensä kognitiivisiin suoriin. Suurimmalla osalla lapsista oli myös emotionaalisia kehitysviivästyksiä, jotka merkittävästi estivät koulun aloittamista yleisopetuksessa muiden ikätovereidensa kanssa. Sosiaalinen sopeutumattomuus yhdessä kielellisten vaikeuksien rinnalla olivat joidenkin lasten kohdalla vaikuttamassa merkittävästi koululykkäykseen, sillä

sopeutuminen ryhmätyöskentelyyn ja koulumaisiin työskentelytapoihin tuottivat suuria vaikeuksia. Motorisen alueen kehitysviivästymät muodostuivat tämän ryhmän osalta pienimmäksi ongelma-alueeksi, sillä niitä esiintyi vain yhdellä oppilaalla hieno- ja karkeamotorisissa taidoissa. Visuomotoriikassa ja hahmottamisessa yleensä ei ilmennyt tässä ryhmässä merkittäviä ongelmia. Kognitiivisen kehityksen viivästymät puolestaan olivat merkittävässä asemassa tämän ryhmän koululykkäyksen taustalla. Yhden oppilaan kohdalla ongelmien taustalla oli diagnosoitu tila. Tutkimukseni kuudessa opetusryhmässä oli paikalla useimmiten viisi oppilasta. Kohderyhmän oppilaiden nimet on muutettu tutkimuksessani.

Leikkikokeilun suunnittelu tapahtui minun ja ryhmän opettajan yhteistyönä. Kokeilun pääperiaatteena oli se, että tässä ryhmässä käytettäisiin opetusmenetelmänä leikkiä aktiivisen verbaalisen kommunikoinnin opettelussa. Taustateorianä oli ajatus, että leikki kehittää niitä valmiuksia, joita koulussa tarvitaan. Leikki kehittää monipuolisesti esimerkiksi lapsen kieltä ja leikin ja kielen kehitys kulkevat tavallaan käsi kädessä (Ervin-Tripp 1991). Leikki tarjoaa myös harjoittelualustan leikkissä hankituille tiedoille ja taidoille (Lummelahti 1993; Jeffrey, McConkey & Hewson 1986). Pidimme ryhmän opettajan kanssa tärkeänä myös sitä, että aikuinen omalla verbaalisella ohjannallaan pyrkii leikin kulun yhteydessä edistämään lasten aktiivista verbaalista kommunikointia. Tämän ajattelun taustalla oli Vygotskyn ajatus aikuisen ohjannan merkityksestä lapsen oppimiselle. Vygotskyn mukaan lapsi voi saavuttaa potentiaalisen kehityksensä opeteltavassa asiassa ohjannan avulla, mikä ei lapsen itsenäisen toiminnan avulla olisi mahdollista. Vygotsky painottaa ohjannassa merkkien ja symbolien läsnäolon lisäksi kielellisiä välineitä, sillä näiden yhteistoiminnan tuloksena voidaan lapsen kehitystä ohjata kohti potentiaalista kognitiivista kehitystä (Tharp & Gallimore 1988, 44) Leikki-ideoita pyrittiin jatkuvasti kehittämään eteenpäin, jolloin apuna käytettiin leikkiä käsittelevää kirjallisuutta. Näin voitiin jatkaa samantyyppistä leikkiä useampaankin kertaan, mutta joka kerta sitä pyrittiin ainakin jonkin verran muuttamaan. Tein ryhmän opettajan kanssa tiiviisti suunnittelutyötä koko tutkimuksen ajan sekä viikolla että viikonloppuisin. Suunnittelutyöstä tein myös jatkuvasti päiväkirjaa, jonne merkitsin kulloinkin käsiteltävät leikkiteemat ja joitakin kommentteja leikkituokioiden onnistumisesta ja suunnittelun kulusta.

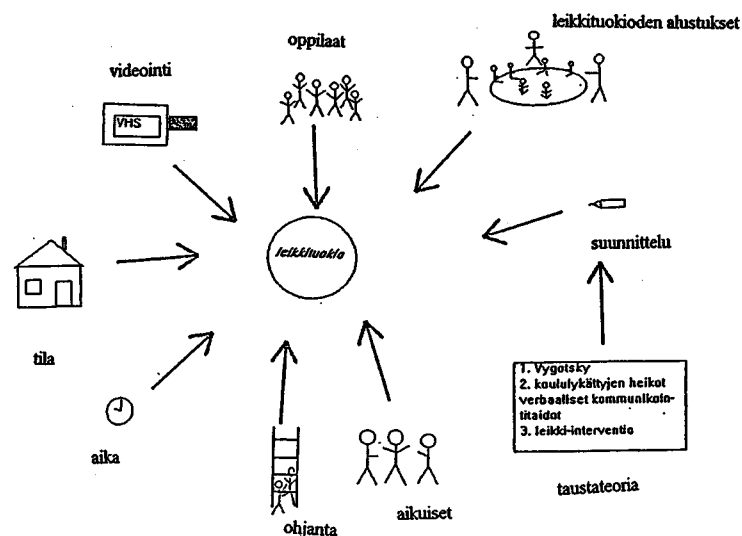
Leikkituokioiden ajoittaminen koulupäivään sopivaksi oli mielestämme tärkeä seikka. Parhaaksi ajankohdaksi valikoitui näin ollen aamu, sillä ruokailun jälkeen oppilaat olivat usein hyvin väsyneitä. Loppupäivää lyhensivät myös kyyditykset, sillä suurin osa lapsista tuli tähän ryhmään hieman kauempaa. Muuten leikkituokioita ei rajoittanut muu kuin ruokailu, sillä välituntikin voitiin käyttää leikin jatkamiseen, jos lapset sitä itse halusivat. Heti suunnittelun alusta lähtien pidimme ryhmän opettajan kanssa tärkeänä sitä periaatetta, että leikki lopetettaisiin heti, kun lapset eivät enää jaksaneet siitä kiinnostua. Tämän seikan pystyi huomaamaan melko nopeasti, sillä kun leikki ei enää kiinnostanut lapsia, he joko rikkoivat leikin tai siirtyivät puuhailemaan jotakin muuta.

Opetusryhmälle varatut tilat olivat pienet, minkä takia tilan järjestystä jouduttiin muuttamaan leikkituokioiden ajaksi. Ennen tutkimuksen alkua karsimme ryhmän opettajan kanssa ylimääräistä tavaroiden määrää niin, etteivät ne liiaksi sitoisi oppilaiden mielenkiintoa. Pulpetit ja muut tavarat piti leikkituokioiden ajaksi siirtää luokan reunustoille, jotta luokan keskelle saataisiin riittävästi tilaa. Tilan pienuuden tuottamaa ongelmaa pyrimme ryhmän opettajan kanssa ratkaisemaan myös niin, että jaoimme opetusryhmän ajoittain kahtia ja vedimme saman leikkituokion kateen kertaan niin, että kummatkin ryhmän puoliskot saivat olla leikissä mukana. Tilan ongelman ratkaisuna käytettiin myös sitä, että leikkituokiot järjestettiin ajoittain koulun käytävällä tai jossakin vapaana olevassa luokassa.

Videoin leikkituokiot, jolloin sain aineiston, jonka kokonaispituus oli noin 23 tuntia. Ryhmän opettaja oli kysynyt luvan suullisesti videointiin kaikilta lasten vanhemmilta, joille luvattiin, että videoita näytettäisiin ainoastaan niille, jotka olivat mukana tämän tutkimuksen ohjauksessa. Videoinnissa pyrin siihen, ettei kenenkään olisi tarvinnut koko ajan huolehtia videokamerasta. Tästä syystä asetin videokameran luokan etunurkkaan. Kameran luona kävin ainoastaan silloin, kun laitoin sen päälle ja sammutin sen. Tällä pyrin minimoimaan sen, että oppilaat olisivat koko ajan olleet kiinnostuneita ainoastaan videokamerasta tai olisivat pyrkinet jatkuvasti ”esiintymään” kameralle. Tämä onnistuikin melko hyvin, sillä oppilaat eivät reagoineet kovinkaan paljon kameran läsnäoloon. Kiinnostusta vähensi myös se, että kokeilun alkuvaiheessa annoin lasten tutustua videokameraan. Videoinnissa tuotti vaikeuksia aluksi viallinen kamera, joka aiheutti kahteen ensimmäiseen leikkituokion videoon ajoittaisia häiriöitä.

Kutakin leikkituokiota pohjustettiin oppilaiden kanssa niin, että mihinkään leikkiin ei alettu välittömästi. Tällä pyrittiin varmistamaan se, että kaikki oppilaat olivat ymmärtäneet ja ylipäättään tiesivät, mitä oltiin alkamassa leikkiä. Alkutuokioilla pyrittiin virittämään oppilaiden mahdollista kokemuspohjaa aiheesta, jolloin nämä mielikuvat pystyivät toimimaan leikissä apuna. Alkutuokiot antoivat myös mahdollisuuden kuulla toisten kokemuksia aiheesta. Mielestäni tämä oli erityisen tärkeää, sillä leikki perustuu usein omille mielikuville aiheesta, jolloin on vaikea leikkiä toisten kanssa, jos ei tiedä leikkikavereiden mielikuvia aiheesta. Kaikilla oppilailla ei välttämättä ole kokemuspohjaa laajalti eri aiheista, jolloin on myös hyvä kuulla muiden kokemuksia. Alkutuokioilla selvitettiin myös erilaisia käsitteitä, joita esiintyi leikin aihepiirin ympärillä. Näin pyrittiin osaltaan laajentamaan oppilaiden käsitevarastoa. Alkutuokiot saattoivat kestää muutaman minuutin tai ne saattoivat venyä tunninkin pituisiksi ja niistä myös tehtiin leikinomaisia tilanteita.

Leikkituokioiden vetäjänä toimi joko minä tai ryhmän opettaja. Myös ryhmän koulunkäyntiavustaja toimi ajoittain apuna ohjaustoiminnassa. Hän myös keksi tutkimuksen kuluessa ohjaustoimia, joita käytettiin leikkituokioiden ohjannassa hyväksi. Joskus aikuisten suuri määrä aiheutti sellaisen tilanteen, että ohjaajana toimi useampi kuin yksi aikuinen, jolloin tuli välillä epäselvyyttä siitä, kenelle oikein vastuu kuuluu kyseisen leikkituokion ohjannasta. Näitä vastuukysymyksiä ei oltu selvitetty kunnolla aikuisten kesken. Koulunkäyntiavustajan roolia olisi pitänyt selventää tarkemmin ja hänet olisi pitänyt ottaa mukaan leikkituokioiden suunnitteluun.



KUVIO 1. Leikkituokioihin vaikuttavia tekijöitä.

Leikkituokioihin vaikuttavia tekijöitä voidaan tarkastella kuviosta 1. Siitä voidaan nähdä, että leikkituokioon vaikuttivat monenlaiset tekijät. Leikkituokioon vaikuttavista tekijöistä osa johtui leikkituokion ulkoisista tekijöistä kuten tila, aika ja videointi. Leikkituokioihin vaikutti myös kohderyhmän lasten lukumäärä ja lasten erityispiirteet. Samoin aikuisten määrä ja aikuiset yleensäkin vaikuttivat leikkituokioiden muotoutumiseen. Leikkituokioiden alustuksella oli myös oma vaikutuksensa leikkituokioiden muotoutumiseen, sillä niiden pohjalta leikkiä ohjattiin jo tiettyyn suuntaan. Taustateoria vaikutti välillisesti leikkituokioihin, sillä se ohjasi omalta osaltaan suunnittelua ja ohjantaa, joilla oli suora vaikutus leikkituokioihin.

6.2 Aineiston analyysi

Analyyssissä käytin sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen analyysin menetelmiä. Kvantitatiivisella analyysillä loin kuvaa videoissa yleensä esiintyvän verbaalisen vuorovaikutuksen määrästä ja sen jakautumisesta eri vuoroparien ja verbaalisen kommunikaation eri muotojen välille. Kvantitatiivisen analyysin perusteella valitsin aineiston kvalitatiiviseen analyysiin. Kvantitatiivinen analyysi toimi näin perusteluna kvalitatiiviseen analyysiin valitulle yhden leikkituokion videon käsittävälle aineistolle. Kvalitatiivisella analyysillä kuvailin, millaista aikuisen verbaalinen ohjanta oli ja miten se edisti/ei edistänyt lasten aktiivista verbaalista kommunikointia. Kvalitatiivisen analyysin pohjalta kuvailin myös, millaisia ohjantatilanteita aikuisen verbaalinen ohjanta sai aikaan ja miten erilaiset ohjantatilanteet vaikuttivat lasten verbaaliseen kommunikointiin.

6.2.1 Kvantitatiivinen analyysi ja kvalitatiivisen aineiston valinta

Videoaineiston ollessa suuri rajasin sitä käyttäen rajauskriteerinä useampaan kertaan toistuvia leikkiteemoja. Tällaisiksi leikkiteemoiksi ilmenivät kauppa- ja rakentelu-leikki. Otin näiden leikkiteemojen videot kvantitatiivisen analyysin aineistoksi. Videoaineiston laajuus oli kvantitatiivisessa analyysissä noin 12 tuntia.

Kauppaleikki on yksi monista leikkimuodoista, joihin liittyy roolinottoa. Piers ja Landau (1982) kertovat, että roolileikin avulla lapset hankkivat tietoa ihmisten käyttäytymisen merkityksistä ja alkavat samalla kehittää itselleen sopivia,

itsetuntoa kasvattavia ja yleisesti hyväksyttäviä käyttäytymismalleja. Kauppaleikki tarjoaa myös kentän verbaaliselle kommunikaatiolle, sillä kaupassa käyntiin liitetään yleensä tiettyjä vuorovaikutusmuotoja asiakkaan ja kaupan henkilökunnan välille. Kauppaleikkituokioissa oli myös kommunikoitava toisten kanssa sen vuoksi, että lapset muodostivat perheitä, joissa yhdessä oli suunniteltava kaupassa käyntiä. Kauppaleikki tuntui mielestäni hyvältä leikkimuodolta sen vuoksi, että kaikilla oppilailta oli jonkinlaisia kokemuksia kaupassa käymisestä. Rakenteluleikki on puolestaan luonteeltaan konstruktiiivinen. Cristensen ja Launer (1985) luettelevat konstruktiiivisen leikin kehittäviä vaikutuksia: päämäärän asettelu ja toteuttaminen, materiaalin valinta, yhteen tavoitteeseen suuntautuminen, lopputuloksen arviointi, tilasuhteiden arviointi, tietojen kartuttaminen eri materiaaleista, kielellisten taitojen harjoittelu, vertailu (koko, muoto, väri, yksityiskohdat ja niiden suhde kokonaisuuteen), konstruktiiivinen ajattelu, sensorinen toiminta, visuaalinen havainnointi ja fysiikan harjoittaminen. Rakenteluleikki tarjosi myös tilaisuuden verbaalisen kommunikaation harjoitteluun, sillä lapset suunnittelivat ja toteuttivat rakennelmansa ryhmissä. Näin ryhmällä oli yhteinen päämäärä, mikä edellytti verbaalista kommunikaatiota.

Kävin videoaineiston ensin läpi niin, että etsin ja merkitsin ylös ”tukkimiehenkirjanpidolla”, millaisia vuoropareja aineistosta löytyi ja kuinka paljon. Löysin aineistosta seuraavia vuoropareja, joiden välillä tutkin verbaalista vuorovaikutusta: aikuinen - lapsi, lapsi - aikuinen, lapsi - lapsi, aikuinen - aikuinen. Yhdeksi vuoropariksi katsoin esimerkiksi sellaisen tilanteen, jossa aikuisen kysyi lapselta jotain ja lapsi vastasi aikuisen kysymykseen. Otin siis tässä ”tukkimiehenkirjanpidossani” huomioon vain sellaiset tilanteet, joissa käytettiin verbaalista vuorovaikutusta. Nonverbaaliseen vuorovaikutukseen en kiinnittänyt huomiota. Yhden luokan nimeksi laitoin keskenjäänyt vuorovaikutus tarkoittamaan sellaista verbaalista vuorovaikutusta, joka ei lähtenyt alkurytyksestä huolimatta liikkeelle. Epäselviä tilanteita varten laitoin yhden luokan nimeksi kaaos, jolloin tämä luokka tarkoitti sellaista verbaalista vuorovaikutusta, josta en saanut mitään selvää. Vuoroparien lisäksi arvioin samalla, miten verbaalinen kommunikaatio jakaantui eri muotojen välille. Videoaineistostani löysin seuraavanlaisia verbaalisen kommunikaation muotoja: kysymys, toteamus, ehdotus, valitus, uhkaus, kieltäminen, sanaharkka, ohjaus. Näistä kahdesta luokittelusta sain muodostettua yhtenäisen taulukon, jonka avulla kävin läpi kaikki rakentelu- ja kauppaleikkivideot ”tukkimiehenkirjanpitoa” hyväksi käyttäen.

Käytyäni läpi kaikki videot muodostamani taulukon avulla ja saadessani muodostettua kustakin leikkituokiosta kvantitatiivisen kuvan niissä tapahtuvasta verbaalisesta vuorovaikutuksesta ja sen luonteesta oli seuraavaksi valittava näiden tietojen perusteella sopivin video kvalitatiivista analyysiä ajatellen. Tämän videon olisi tuotava hyvin esille aikuisen verbaalinen ohjanta leikkituokion aikana. Valintaa varten oli kuitenkin tehtävä kunkin leikkituokion tuloksista yhtenäiset taulukot, joiden avulla pystyin perustelemaan valintaani. Muodostin kolme taulukkoa näistä tuloksista. Ensimmäisessä taulukossa jokaisen leikkituokion kohdalla näkyy seuraavat asiat: vaihtoparien määrät ja kokonaisvaihdosta laskettu prosenttiosuus, kaatoluokan määrä ja prosenttiosuus kokonaisvaihdosta, leikkituokion kesto, vaihtoparien määrä / minuutti, aikuinen - lapsi vuorovaikutuksen määrä, lapsi - aikuinen vuorovaikutuksen määrä, lapsi - lapsi vuorovaikutuksen määrä, aikuinen - aikuinen vuorovaikutuksen määrä. Laskin lopuksi kunkin leikkituokion kohdalla aikuinen - lapsi, lapsi - aikuinen, lapsi - lapsi ja aikuinen - aikuinen vaihtoparien prosenttiosuudet leikkituokion kokonaisvaihdosta. Toiseen taulukkoon laskin, kuinka paljon kunkin leikkituokion kohdalla on kutakin verbaalisen kommunikaation muotoa. Lopuksi näistä verbaalisen kommunikaation muodoista laskin yhteissumman ja keskiarvon. Kolmannessa taulukossa on laskettu jokaisen leikkituokion kohdalle kunkin vuorovaikutuksen muodon määrän suhteellinen osuus kyseisen leikkituokion ajasta.

Saatuani taulukot valmiiksi kiinnitin erityisesti huomiota niihin leikkituokioihin, joita edelsi selvä ohjaustuokio. Tällaisia leikkituokioita löytyi kolme. Tällä rajauksella pyrin siihen, että kvalitatiiviseen analyysiin valikoituisi sellainen leikkituokio, jossa voitaisiin tarkastella aikuisen vetämän alkuohjauksen vaikutusta leikkituokion muodostumiseen. Laskelmien perusteella näistä kolmesta videosta valikoitui sellainen leikkituokio, jossa oli paljon aikuisen verbaalista ohjantaa suhteessa leikkituokion kokonaisvaihtoon sekä alkuohjaustilanteessa että varsinaisen leikkituokion aikana. Tässä videossa oli paljon myös lapsi - aikuinen vuorovaikutusta. Sen sijaan lapsi - lapsi vuorovaikutusta oli suhteessa leikkituokion kokonaisvaihtoon vähän. Tätä valintaani perustelen kuitenkin siten, että yhtenä tutkimuskohteenani oli juuri aikuisen verbaalinen ohjaustoiminta.

Kvantitatiivisen analyysin tuloksena muodostin tutkimukseni tuloksiin kolme taulukkoa. Niiden avulla voidaan muodostaa kvantitatiivinen kuva leikkituokioissa tapahtuvasta verbaalisesta vuorovaikutuksesta ja sen luonteesta. Ensimmä-

mäisestä taulukosta voi tarkastella valittujen kauppa- ja rakenteluleikkituokioiden vaihtoparien määrää ja niiden jakautumista vuorovaikutukseen osallistuneiden kesken. Toisesta taulukosta puolestaan voi nähdä näiden leikkituokioiden vuorovaikutuksen jakautumista eri vuorovaikutuksen muotoihin. Kolmanteen taulukkoon on laskettu kunkin leikkituokion vuorovaikutusmuodon määrän suhteellinen osuus kyseisen leikkituokion ajasta.

6.2.2 Kvalitatiivinen analyysi

Kvalitatiiviseen analyysiin valikoitui video, joka oli kestoltaan noin 80 minuuttia. Leikkinä oli rakenteluleikki ja aiheena oli koulun rakentaminen. Oppilaita tässä ohjaustuokiossa oli kolme. Aikuisten määrä vaihteli yhdestä kolmeen. Tämä leikkituokio jakaantui kolmeen osaan: 1. ohjaustuokio, jossa suunniteltiin yhdessä lasten kanssa leikinomaisin keinoin koulua paperille 2. koulun rakentaminen palikoista 3. rakennuksella leikkiminen legolelujä hyväksi käyttäen.

Kävin tämän videon läpi niin, että litteroin sen sanasta sanaan. Jos en saanut selvää puheesta, merkitsin tämän seikan ylös. Merkitsin ylös myös tapahtumat ja toimet, joita luokassa sattui samalla, kun siellä puhuttiin. Nämä tapahtuma - merkinnät tein sulkeiden sisälle. Litteroinnin tein vuoropari-rytmyksellä niin, että litteroin yhden vuoroparin kerrallaan esimerkiksi aikuinen - lapsi. Samalla merkitsin ylös, kuinka kauan tämän vuoroparin keskustelu kesti. Litteroinnin avulla sain aineiston, jonka laajuus oli 126 sivua.

Litteroitua aineistoa aloin käymään läpi niin, että etsin sieltä ohjaustilanteita ja tunnistin niiden aloitus- ja lopetuskohdan. Ohjaustilanteiden tunnistamisen yhteydessä tuli esille se seikka, että ohjaustilanteet voidaan jakaa niissä olevan verbaalisen ohjannan yhteensopivuuden perusteella kyseisen tilanteen lasten ohjaustarpeisiin nähden kolmeen ryhmään: yliohjanta-, aliohjanta- ja sopivan ohjannan tilanteisiin. Yliohjantatilanteiksi nimitin sellaisia tilanteita, joissa aikuisen verbaalinen ohjanta ylitti lasten ohjantatarpeet, kun taas aliohjantatilanteissa aikuisen verbaalinen ohjanta ei kohdannut lasten ohjaustarpeita. Sopivan ohjannan tilanteissa puolestaan aikuisen verbaalinen ohjanta kohtasi lasten ohjaustarpeet. Tällä kolmijaolla kävin läpi koko litteroidun aineiston ja jaoin sen kokonaisuudessaan tämän jaotelman alaisuuteen.

Tunnistettuani litteroidun aineiston kaikki yli-, ali- ja sopivan ohjannan tilanteet aloin tutkia tarkemmin kutakin tunnistettua ohjantatilannetta. Luin ensiksi ohjantatilanteen läpi ja merkitsin litteroituun aineistoon ylös ohjantatilanteessa ilmevät aikuisen verbaaliset ohjaukset ja lapsen verbaaliset ohjauspyynnöt. Käytin aikuisen verbaalisten ohjauksien yhteydessä kolmijaottelua: helppo, keskivaikea, vaikea. Tällä halusin kuvata verbaalisen ohjauksen luonnetta lasten reagoiteihin - niin verbaalisiin kuin toiminnallisiin - nähden. Jos lapset näyttivät heti ymmärtävän aikuisen verbaalisen ohjannan, merkitsin aikuisen ohjannan olevan lapsen kannalta helppoa. Jos lapset ymmärsivät aikuisen verbaalisen ohjannan osittain, merkitsin aikuisen ohjannan keskivaikeaksi. Aikuisen vaikeat ohjannat olivat puolestaan sellaisia, etteivät lapset näyttäneet ymmärtävän niitä lainkaan. Samaa kolmijakoa käytin myös lasten verbaalisten ohjauspyyntöjen yhteydessä. Toteutin tämän jaottelun vastaavanlaisesti kuin aikuisen verbaalisten ohjausten yhteydessä, mutta nyt tarkastelin asiaa aikuisen reagoitien - niin verbaalisten kuin toiminnallisten - kautta.

Tämän jälkeen tarkastelin aikuisen kutakin verbaalista ohjantaa tarkemmin tunnistuen niistä verbaaliset tavat, joilla ohjantaa annettiin. Tässä tunnistamisessa käytin hyväkseni Tharpin ja Gallimoren (1988, 47-69) verbaalisen ohjannan luokittelua, sillä siinä verbaalinen ohjanta luokitellaan kuuteen muotoon: palkkio/rangaistus, palaute, neuvominen, kysely, mallintaminen, kognitiivinen strukturointi. Palkkio/rangaistus muotoiseksi verbaaliseksi ohjannaksi merkitsin sellaiset verbaaliset ohjausmuodot, joissa aikuisen verbaalinen ohjanta kannustaen tai kieltäen ohjaa lapsen toimintaa. Merkitsin aikuisen verbaalisen ohjannan muodoltaan palautteeksi silloin, kun aikuisen verbaalinen ohjanta antoi palautetta joko lapsen aiemmalle verbaaliselle ilmaukselle tai toiminnalle. Neuvonnassa aikuinen puolestaan antaa verbaalisesti ohjeita siitä, miten lapsen tulee toimia. Aikuisen verbaalisen ohjannan merkitsin kyselyksi silloin, kun aikuinen käytti verbaalisessa ohjannassaan kysymyksiä. Kun aikuinen ohjannassaan antoi verbaalisen mallin siitä, miten lapsen tulee toimia ja siihen liittyi myös mallintaminen samanaikaisesti toiminnan avulla, katsoin aikuisen verbaalisen ohjannan olevan mallintamista. Aikuisen käyttäessä ohjannassaan kognitiivista strukturointia hyväksen hän selitti lapsille kognitiivisen mielikuvan avulla ohjantaa tarvitsevan asian. Aikuisen verbaalisen ohjannan luokittelu eri muotoihin ei kuitenkaan tarkoittanut sitä, että aikuisen kukin ohjanta edusti

vain yhtä verbaalisen ohjannan muotoa, vaan aikuisen yhdessä ohjannassa saattoi olla montakin eri ohjausmuotoa.

Seuraavaksi aloin kuvailla tarkemmin, mitä kussakin ohjantatilanteessa tapahtui. Tätä varten luin kunkin ohjantatilanteen vuorollaan useaan kertaan ja merkitsin muistiin asioita, mitä niistä tuli esille. Erityisesti kiinnitin huomioita seuraaviin asioihin: mitä aikuisen verbaalisesta ohjauksesta seuraa, millaista aikuisen verbaalinen ohjanta on, miten lapset reagoivat aikuisen verbaaliseen ohjantaan, miten lapset hakevat aikuisen verbaalista ohjantaa, millaista lasten toiminta ja verbaalinen kommunikointi ovat ohjaustilanteessa, vaikuttavatko aikuisen ohjantaan jotkin asiat, miten aikuisen verbaalinen ohjanta kohtaa lasten verbaaliset ohjaustarpeet. Tällä tavoin sain kustakin ohjantatilanteesta muodostettua kuvailun, jonka yhteyteen merkitsin myös aiemmat havaintoni ohjantatilanteissa olevasta aikuisen verbaalisesta ohjannasta ja sen muodosta ja lasten verbaalisista ohjauspyynnöistä. Koska olin aiemmin jaotellut ohjantatilanteet yli-, ali- ja sopivan ohjannan tilanteisiin, pystyin jakamaan myös ohjantatilanteiden kuvailut ohjantatilanteen muodon mukaiseen luokkaan. Tällä tavoin sain kuvailevaa materiaalia kustakin ohjantatilannetyypistä, jonka avulla kuvailin kutakin ohjantatilannetyyppejä.

Kvalitatiivisen analyysin tuloksena muodostui yli-, ali- ja sopivan ohjannan tilanteista kuvailmat. Tein myös kuhunkin ohjantatilannetyyppeihin kuuluvista ohjantatilanteista omat taulukot, joista näkyi kunkin ohjantatilanteen aikuisen verbaalisen ohjannan päämuodot, aikuisen verbaalisen ohjannan pääasiallinen vaikutusaste ja lasten verbaalisten ohjauspyyntöjen pääasiallinen vaikeusaste. Nämä taulukot tein tukemaan kunkin ohjantatilannetyypin kuvailmaa. Kvalitatiivisessa analyysissä tuli esille se seikka, etteivät ohjantatilanteet aina jakaudu selvärajaisesti yli-, alitai sopivan ohjannan tilanteisiin, vaan joissakin ohjantatilanteissa saattaa olla yhtäaikaan meneillään useampia ohjantatilannetyyppejä. Tästä syystä tein myös kuvailman sekaohjantatilanteista, joissa kuvailin sitä, miten ja miksi yksi ohjaustilanne saattoi jakaantua eri ohjantatilannetyyppeihin samanaikaisesti.

6.3 Luotettavuus

Aineiston hankinnassa luotettavuutta pyrin lisäämään siten, että videoin systemaattisesti leikkikokeilun aikana toteutetut leikkituokiot. Videoin leikkituokiot kokonai-

suudessaan niin, että videointi alkoi leikkituokion alustuksesta, jonka pituus ja erillisuus leikistä vaihteli tuokioittain, ja päättyi leikin lopetustilanteeseen, jonka merkkinä yleensä toimi leikkivälineiden poiskerääminen. Systemaattisen videoinnin kautta sain aineiston, jonka kokonaispituus oli yli 20 tuntia.

Pyrin myös vähentämään videoinnin vaikutusta leikkijöihin ja saamaan mahdollisimman luotettavaa ja aitoa materiaalia leikkituokioiden aikana tapahtuvasta vuorovaikutuksesta. Sijoitin videokameran luokassa sellaiseen paikkaan, jossa se vähiten kiinnitti lasten huomiota, mutta joka paikkana tarjosi mahdollisimman laajan näkymän luokkaan. Videoinnin mahdollista vaikutusta leikkijöihin pyrin vähentämään myös sillä, että olin mahdollisimman vähän videokameran takana ja osallistuin mukaan leikkituokioihin. Kävin videokameran luona ainoastaan vaihtamassa kasettia ja sammuttamassa tai käynnistämässä kuvausta. Leikkikokeilun aikana leikkijät kiinnittivät hyvin vähän huomiota videokameraan, mihin osaltaan vaikutti se, että he olivat saaneet kokeilun aluksi tutustua kameraan.

Alkuperäisen videoaineiston ollessa hyvin laaja oli sen laajuutta supistettava, jotta olisin saanut siitä sopivamman laajuisen tätä tutkimusta varten. Tästä syystä valintakriteerinä käytin leikkikokeilun aikana useimmin toistuvia leikkiteemoja. Tällaisiksi valikoituivat kauppa- ja rakenteluleikki, joista kauppaleikissä esiintyi myös aina rakenteluleikin osia. Teemaltaan samankaltaisten leikkituokioiden valitseminen lisää osaltaan aineistosta nousevien löydösten ja tulosten luotettavuutta, sillä vuorovaikutus tapahtuu tällöin samankaltaisessa leikkikontekstissa. Samantapaisina toistuvat kontekstit tarjoavat puolestaan kielellisesti viivästyneille lapsille paremmat mahdollisuudet osallistua keskusteluun, koska usein toistuvissa konteksteissa syntyy verbaalisia rutiineja, jotka tekevät lapsille helpommaksi informaation prosessoinnin verbaalisessa vuorovaikutuksessa (Yoder, Spruytenburg, Edwards & Davies 1995a). Kim ja Lombardino (1991, 845) korostavat sosiaalisen kontekstin merkitystä ja sanovat, että rutinoitunut tapahtuma -konteksti tarjoaa jaetun tapahtumatiedon välittömästä tilanteesta, joka vuorostaan tarjoaa lapsille mahdollisuuden oppia tilanteeseen liittyviä ilmauksia.

Leikkiteemat voivat poiketa toisistaan hyvinkin paljon siinä, miten ne vaativat sosiaalista vuorovaikutusta. Kontekstin ollessa sosiaalinen kommunikaatiota luonnehtii vastavuoroinen ilmaisujen vaihto (Haring, Roger, Lee, Breen & Gaylord-Ross 1986, 159). Sekä kauppa- että rakenteluleikki -teemat edellyttävät yhteisen

päämäärän saavuttamiseksi, että leikkijät ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Yhteisrakenteluleikit kehittävät kielellisiä taitoja, yhteistoimintaa ja ne voivat sisältää rooleja (Cristensen & Launer 1985). Yhteinen leikkiteema luo myös omat puitteet leikkijöiden väliselle kommunikaatiolle. Ryhmässä toiminta ja puhe liittyvät kiinteästi yhteen, jos leikitään yhdessä samaa leikkiä (Reifel & Yeateman 1991). Tutkimukseeni valittujen leikkiteemojen edellyttäessä leikkijöiden aktiivista vuorovaikutusta lisäsi tämä aineistosta esiin nousevien löydösten ja tulosten luotettavuutta tarkasteltaessa verbaalista kommunikaatiota leikkituokioissa ja verbaalisen kommunikaation edistämistä verbaalisen ohjauksen kautta kauppa- ja rakenteluleikin kontekstissa.

Rakentelu- ja kauppaleikki tarjosivat myös mahdollisuuden luonnollisessa kontekstissa tapahtuvalle keskustelulle. Opetettaessa kieltä keskusteluvuorovaikutuksen kontekstissa opetetaan kieltä sellaisissa olosuhteissa, joissa lapset oppivat luonnollisesti kieltä (Yoder, Kaiser, Goldstein, Alpert, Mousetis, Kaczmarek & Fischer 1995b, 219). Luonnollisten keskusteluolosuhteiden muodostamisen mahdollisuus kauppa- ja rakenteluleikin kautta lisäsi myös osaltaan tutkimukseeni luotettavuutta tarkasteltaessa verbaalista vuorovaikutusta ja sen edistämistä leikin kautta.

Kauppa- ja rakenteluleikkituokioista koostui noin 12 tunnin videoaineisto, jota analysoin kvantitatiivisesti videoaineiston pohjalta luomani taulukon avulla. Kävin aluksi videoaineistoa läpi tarkastellen sitä, keiden välillä verbaalista vuorovaikutusta tapahtuu. Tämän tarkastelun tuloksena vuorovaikutuspareiksi tulivat aikuinen-lapsi, lapsi-aikuinen, lapsi-lapsi ja aikuinen-aikuinen. Vuorovaikutuksen alkamiskohdaksi katsoin sen, kun joku henkilö aloitti verbaalisen vuorovaikutuksen, kun taas vuorovaikutuksen päättymiskohdaksi katsoin sen, kun joku vastasi tähän verbaaliseen vuorovaikutukseen. Tämä tarkka rajainen vuorovaikutuksen vaihdon määrittäminen lisäsi tutkimukseeni luotettavuutta, sillä silloin leikkituokioissa tapahtuvaa verbaalista vuorovaikutusta voitiin tutkia hyvin tarkasti. Tämän jälkeen tarkastelin videoaineistoa ja kiinnitin erityisesti huomiota siihen, millaista verbaalista vuorovaikutusta leikkituokioissa oli. Tämän tarkastelun tuloksena vuorovaikutuksen muodoiksi tulivat toteamus, kysymys, ehdotus, ohjaus, sanaharkka, uhkaus, kielto ja valitus. Vuorovaikutuspareista ja -muodoista sain muodostettua taulukon, jossa tarkastelin samanaikaisesti sitä, keiden välillä ja millaista verbaalista vuorovaikutusta leikkituokioissa tapahtuu. Leikkituokioiden kvantitatiivisen analyysin luotettavuutta

tuki se, että videoaineiston koodaukseen luomani taulukon kehitin tarkastelemalla huolellisesti videoaineistossa esiintyvää verbaalista vuorovaikutusta ja vuorovaikutuspareja. Kvantitatiivisessa analyysissä käyttämäni taulukko pohjautui näin täysin valitsemaani videoaineistoon. Kvantitatiivisen analyysin luotettavuutta lisäsi myös se, että tein analyysin erittäin huolellisesti käyttämällä ”tutkimiehen kirjanpitoa”. Merkitsin ylös jokaisen vuorovaikutusparin ja niiden välillä tapahtuvan vuorovaikutuksen muodon. Jos en jostain syystä saanut selvää vuorovaikutuksen muodosta tai siitä, keiden välillä vuorovaikutusta tapahtui, merkitsin myös tämän seikan ylös taulukkoon, jolle oli taulukossa varattu oma kaatoluokkansa. Tämä käytäntö tuki myös kvantitatiivisen analyysin luotettavuutta, sillä silloin se pienensi sitä mahdollisuutta, että taulukkoon olisi merkitty epävarmoja merkintöjä vuorovaikutusparien ja verbaalisten vuorovaikutusmuotojen kohdalle.

Kvalitatiivista analyysiä varten kvantitatiivisessa analyysissä olleiden leikkituokioiden joukosta oli valittava yksi leikkituokio, joka edustaisi hyvin kvantitatiivisen analyysin leikkituokioita ja olisi sopiva tätä tutkimusta ajatellen. Kvalitatiiviseen analyysiin otettavan leikkituokion valintaan vaikutti se, että kvalitatiivisessa analyysissä tarkoitukseni oli tarkastella aikuisen verbaalista ohjantaa. Näin tarkastelukohteeksi tuli erityisesti aikuisen ja lapsen välinen verbaalinen vuorovaikutus leikkituokioissa. Jotta pystyin valitsemaan kvantitatiivisessa analyysissä olleista leikkituokioista yhden, tein kvantitatiivisesta analyysistä saamieni tulosten pohjalta taulukon, josta näkyi kunkin vuorovaikutusparin vuorovaikutuksen määrät leikkituokiointain. Tämän jälkeen laskin näiden vuorovaikutusparien määrien suhteelliset prosentiosuudet kunkin leikkituokion vuorovaikutuksen kokonaismäärästä. Näin sain tietoa siitä, missä suhteessa kussakin leikkituokiossa oli eri vuorovaikutusparien välillä verbaalista vuorovaikutusta. Tässä vaiheessa huomasin, että kolmen leikkituokion kohdalla oli havaittavissa erillinen aikuisen johtama alkuohjaustilanne. Koska juuri aikuisen verbaalinen ohjanta tulisi olemaan kvalitatiivisen analyysin pohjana, kiinnitin huomiota näihin kolmeen leikkituokioon. Näistä kolmesta leikkituokiosta sitten valitsin sellaisen leikkituokion, jossa aikuinen-lapsi vuorovaikutuksen prosenttiosuus leikkituokion koko vuorovaikutuksesta oli suurin. Tällainen vaiheittainen ja määrätietoinen kvalitatiiviseen analyysiin tehtävä leikkituokion valinta lisäsi tutkimukseni luotettavuutta, sillä valinnassa pidettiin tiukasti kiinni siitä, että kvalitatiiviseen analyysiin valittavan leikkituokion täytyi vastata tutkimukseni tarkoitusta. Valinnan

luotettavuutta paransi myös se, että sitä ei tehty sattumanvaraisesti, vaan pohjana käytettiin kvantitatiivisen analyysin tuloksia ja valinta tehtiin tarkoin laskennallisin perustein. Kolmen leikkituokion esille nostaminen muista lisäsi myös tutkimukseni luotettavuutta, sillä sen avulla pyrin varmistamaan sen, että kvalitatiiviseen analyysiin tulisi juuri sellainen leikkituokio, jossa aikuisen verbaalista ohjantaa pystyisi tarkastelemaan parhaalla mahdollisella tavalla.

Litteroin valitsemani leikkituokion sanatarkasti. Merkitsin sulkeisiin sen, mitä videossa samanaikaisesti puheen kanssa tapahtui. Jos en saanut puheesta selvää, merkitsin myös tämän asian sulkeisiin. Litteroinnissa jaottelin verbaalisen vuorovaikutuksen vuorovaikutuspareihin niin, että katsoin vuorovaikutustilanteen alkaneeksi jonkin henkilön puheenvuorosta ja tämän vuorovaikutustilanteen päättyneeksi, silloin kun tähän ensimmäiseen verbaaliseen ilmaukseen vastattiin tai kun siihen ei lainkaan vastattu. Kellotin myös näiden vuoroparien kestot. Litteroinnin pohjalta muodostui tarkkaa aineistoa leikkituokion verbaalisesta vuorovaikutuksesta, vuorovaikutuspareista, vuorovaikutustilanteista ja tapahtumista. Litterointi lisäsi tutkimukseni luotettavuutta, sillä valitun leikkituokion videon litteroinnin tein sanatarkasti ja huolellisesti niin verbaalisen vuorovaikutuksen kuin tapahtumien osalta. Litteroinnin luotettavuutta lisäsi se, että epävarmojen tilanteiden kohdalla tein litterointiin merkinnän siitä, että verbaalisesta vuorovaikutuksesta ei saanut selvää, minkä avulla poistin litteroijan mahdollisen omavaltaisen tulkinnan mahdollisuuden verbaalisesta vuorovaikutuksesta. Vuorovaikutusparien erottelu ja kellottaminen lisäsi osaltaan tutkimukseni luotettavuutta, sillä se selkeytti litteroitavaa aineistoa. Videoaineiston käyttäminen litteroinnin pohjana lisäsi myös tutkimukseni luotettavuutta, sillä videosta pystyin moneen kertaan tarkistamaan vuorosanoja ja samaan aikaan meneillään olevia tapahtumia. Silverman (1994) sanoo, että äänitys tai videointi lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä silloin ei olla riippuvaisia vain observoinnissa tehdyistä muistiinpanoista. Litteroinnin tehtyäni vertasin saamaani aineistoa videoon katselemalla valitsemani videon ja tarkkailemalla samaan aikaan litteroimiani vuorosanoja ja tapahtumamerkintöjä. Tämä litteroinnin tarkistaminen videon katselun avulla lisäsi myös tutkimukseni kvalitatiivisessa analyysissä käytetyn aineiston luotettavuutta.

Käydessäni läpi kvalitatiivisesti litteroitua aineistoa moneen kertaan huomasin, että tästä aineistosta nousee esille laajempia verbaalisia ohjantatilanteita.

Tästä syystä kävin läpi litteroitua aineistoa tarkasti ja havaitsin, että aineisto voidaan jaotella laajempiin ohjantavaiheisiin seuraavien piirteiden mukaan: missä määrin verbaalista ohjantaa on, millaista verbaalinen ohjanta on, miten verbaalinen ohjanta vastaa lasten tarpeisiin, mitä seuraa verbaalisen ohjannan tuloksena. Näiden piirteiden pohjalta litteroidusta aineistosta nousi esille kolme erilaista laajempaa ohjantatilannetta, jotka nimesin aliohjantatilanteiksi, sopivan ohjannan tilanteiksi ja yliohjantatilanteiksi. Litteroitu aineisto jakaantui näihin kolmeen laajempaan ohjantatilanteeseen niin, että aineistosta ei jäänyt mitään tämän jaottelun ulkopuolelle tai aineiston mikään osuus ei vaatinut laajempien ohjantatilanteiden kategorioiden määrään suurentamista. Tutkimukseni luotettavuutta lisäsi se, että laajemmat ohjantatilanteet nousivat litteroidusta aineistosta. Litteroidusta aineistosta esille nousseiden laajempien ohjantatilanteiden pohjalta tekemäni litteroidun aineiston kategorisointi onnistui ongelmitta, mikä puolestaan lisäsi tutkimukseni luotettavuutta. Laajempien ohjantatilanteiden tunnistamista ja jaottelun muodostumisen luotettavuutta lisäsi se, että kävin läpi aineiston useaan kertaan ja otin jaotteluun mukaan niin monta kategoriaa kuin lukemiskerroilla aineistosta nousi esille.

Toisessa kvalitatiivisen analyysin vaiheessa tavoitteenani oli löytää litteroidusta aineistosta erilaisia ohjausmuotoja ja tunnistaa aikuisesta itsestään tai lapsen pyynnöstä lähtevä verbaalinen ohjanta. Erilaisten verbaalisten ohjausmuotojen koodausta varten otin käyttöön Tharpin ja Gallimoren (1988) kirjassa esiteltyt verbaalisen ohjannan kuusi muotoa: mallintaminen, palaute, palkkio/rangaistus, kognitiivinen strukturointi, kysyminen, neuvonta. Mallintamiseen, palkkiohin/rankaisuihin, palautteeseen, neuvontaan, kysymysten tekoon ja kognitiiviseen strukturointiin ohjannassa on länsimaisessa psykologiassa kiinnitetty runsaasti huomiota tällä vuosisadalla (Tharp & Gallimore 1988, 44). Tharpin ja Gallimoren (1988) mukaan vygotskylaisessa ajattelutavassa kieli on yksi tärkeimmistä ohjauskeinoista yritettäessä siirtää jokin taito tai tieto ohjatusta suorituksesta yksilön henkilökohtaiseen tietoi- tai taitovarastoon. Koska litteroinnin koodauksessa käyttämäni ohjauskeinojen koodit ovat olleet runsaan tutkimuksen kohteena tällä vuosisadalla, lisäsi tämä niiden luotettavuutta litteroinnin koodeina. Myös Tharpin ja Gallimoren (1988) kirjassa esitellyn tutkimuksen pohjalta esille nousseet vastaavat kuusi verbaalista ohjauskeinoa, lisäsivät valitsemieni verbaalisten ohjauskeinojen koodien luotettavuutta. Luin litteroitua aineistoa moneen kertaan läpi ja tunnistin sieltä paikkoja, joissa aikuisen ja

lapsen välisessä verbaalisessa vuorovaikutuksessa oli ohjantaa. Tämän jälkeen koodasin löytämäni verbaaliset ohjauk kohdat valitsemieni ohjauskeinojen mukaan ja merkitsin myös sen, lähtikö verbaalinen ohjanta aikuisesta vai lapsen pyynnöstä. Tarkka ja useampaan kertaan toistuva litteroidun aineiston läpikäynti koodausvaiheessa lisäsi tutkimukseni luotettavuutta.

Ohjantatilannetyyppien kvalitatiivista kuvausta tukemaan tein kvantitatiiviset taulukot, joissa näkyi seuraavia asioita: kussakin ohjantatilannetyypissä olevien ohjantatilanteiden lukumäärä, kunkin ohjantatilanteen ohjausmuodot yleisyysjärjestyksessä, ohjantatilanteen ohjauksen vaikeusasteet yleisyysjärjestyksessä, lasten ohjauspyyntöjen vaikeusaste yleisyysjärjestyksessä. Silverman (1994) sanoo, että kvantifioinnilla voidaan lisätä kvalitatiivisen analyysin luotettavuutta. Ohjantatilannetyyppien kvalitatiivisten kuvausten tukeminen kvantitatiivisilla taulukoilla lisäsi tutkimukseni luotettavuutta, sillä taulukot antoivat samanlaista tietoa ohjantatilanteista kuin kvalitatiivinen analyysi.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioivia käsitteitä on vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus (Tynjälä 1991, 390 - 391). Kvalitatiivisessa analyysissä vastaavuuden kriteeriin saavutin siten, että tutkimuksessani käytin erilaisia periaatteita ja menetelmiä. Tutkimuksessani tein kvalitatiivisen analyysin kahdessa osassa, jossa toisessa käytin valmiita koodeja ja toisessa aineistolähtöisiä löydöksiä. Tutkimuksessani siirrettävyyden -kriteeri täyttyi siten, että kuvailen perusteellisesti aineistoa ja tutkimusta niin, että lukija voi pohtia tulosten soveltamista muihin konteksteihin. Tutkimuksessani on otettava huomioon se seikka, että luonnollista vaihtelua voi syntyä ulkoisista tekijöistä, tutkimuksesta tai ilmiöstä itsestään. Luonnollinen vaihtelu saattoi vaikuttaa näin kvalitatiivisessa analyysissä esille nousseisiin löydöksiin. Kun tämä seikka otetaan huomioon, täytetään tutkimuksessani kvalitatiivisessa analyysissä tutkimustilanteen arviointi -kriteeri. Tutkimuksessani olen tarkasti raportoinut tutkimusmenettelyt luotettavuuden arvioimiseksi, minkä lisäksi olen erilaisin tekniikoin varmistunut tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta. Näiden avulla tutkimukseni saavutti kvalitatiivisessa analyysissä vahvistettavuuden -kriteerin.

Mäkelä (1990) sanoo, että kvalitatiivisen analyysin arvioitavuuden ja toistettavuuden kriteereihin vastaaminen lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Analyysin arvoitavuudella tarkoitetaan sitä, että lukija voi seurata tutkijan päättelyä, jonka

jälkeen lukija pystyy joko hyväksymään tai riitauttamaan tutkijan tulkinnat. Analyysin toistettavuudella tarkoitetaan sitä, että luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitetty niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija niitä soveltamalla voi päätyä samohin tuloksiin. (Mäkelä 1990.) Tutkimuksessani vastasin sekä arvioitavuuden että toistettavuuden kriteereihin, mitkä osaltaan lisäsivät tutkimukseni luotettavuutta. Arvioitavuutta ja toistettavuutta tutkimuksessani lisäsin pilkkomalla aineiston pieniin tarkkarajaisiin analyysiyksikköihin, jotka koostuivat aluksi aloite-vastaus verbaalisen vuorovaikutuksen yksiköistä. Analyysin edetessä analyysiyksiköt kasvoivat yhden ohjantatilan-teen käsittäviksi yksiköiksi. Tutkimuksessani pilkoin ja kuvailin tulkintaoperaatiot vaiheittain, minkä avulla lisäsin osaltaan tutkimukseni arvioitavuutta ja toistettavuutta. Tällöin selitin vaihe vaiheelta tekemäni tulkinnat, joista muodostui pienin askelin etenevä tulkintaprosessi. Ratkaisusääntöjen ja tulkintasääntöjen nimenomais- tamisella paransin tutkimukseni arvioitavuutta ja toistettavuutta.

Arvioitsijareliabiliteetin käyttö tutkimuksessani olisi lisännyt tutkimuk- seni luotettavuutta. Tällöin objektiivinen arvioija olisi voinut analysoida 10 % video- aineistosta kvantitatiivisesti ja 10 % litteroidusta aineistosta kvalitatiivisesti. Tällöin oltaisiin voitu vertailla arvioijan ja tutkimuksen tekijän saamia tuloksia kvantitatiivi- sessä ja kvalitatiivisessa analyysissä, minkä pohjalta oltaisiin voitu arvioida tutki- mukseni luotettavuutta. Tämä olisi kuitenkin vaatinut, että arvioija olisi ollut perillä ainakin jonkin verran tutkittavasta aihepiiristä ja olisi tiennyt, miksi kvalitatiivisessa analyysissä valittiin koodeiksi kuusi verbaalista ohjausmuotoa. Tässä tutkimuksessa ei ole arvioitu koodauksen luotettavuutta numeerisesti arvioitsijarealiabiliteettina.

Tutkimukseni luotettavuutta lisäsi se, että tein analysoinnin vaihe vai- heelta huolellisesti ja systemaattisesti. Kaikki analyysissä tehtävät ratkaisut tein myös perustellusti ja kaikki esille tulleet tulokset ja löydökset perustuivat aineistoon. Luo- tettavuutta lisäsi myös se, että tarkistin tutkimuksessani esille nousseet tulokset ja löydökset katselemalla tutkimukseen valittuja videoita uudelleen ja vertailemalla videoaineistosta esille nousutta kuvaa verbaalisesta vuorovaikutuksesta ja verbaali- sesta ohjannasta saamiini tuloksiin ja esille nousseisiin löydöksiin. Vertailu osoitti, että videoaineistosta esille nousut kuva ja tulosten ja löydösten antama kuva vastasi- vat toisiaan.

7 TULOKSET

7.1 Vuorovaikutus leikkituokioissa

7.1.1 Vuorovaikutuksen määrä leikkituokioissa

Taulukosta 1 voidaan havaita, että leikkituokioiden aikana vuorovaikutus oli kaiken kaikkiaan melko vilkasta. Leikkituokioissa yhteensä oli yli 4000 vuoroparia. Yksi vuoropari tarkoitti sellaista vuorovaikutusta, jossa joku henkilö sanoi toiselle jotakin ja toinen vastasi tähän sanomaan verbaalisesti.

TAULUKKO 1. Leikkituokioiden vaihtoparien määrä ja niiden jakautuminen vuorovaikutukseen osallistuneiden kesken.

	vaihtopari	kaatoluokka	kesto/ min	vaihtopari/ min	aikuinen- lapsi	lapsi- aikuinen	lapsi-lapsi	aikuinen- aikuinen
1. tuokio	311(70%) ^a	135 (30%) ^b	52	6.0 ^c (8.6) ^d	112 (36.0%) ^e	96 (30.9%) ^f	94 (30.2%) ^g	9
2. tuokio	276 (74%)	99 (26%)	58	4.8 (6.5)	120 (43.5%)	69 (25.0%)	82 (29.7)	5
3. tuokio	465 (85%)	80 (15%)	76	6.1 (7.2)	275 (59.1%)	153 (32.9%)	33 (7.1%)	4
4. tuokio	154 (74%)	55 (26%)	22	7.0 (9.5)	93 (60.4%)	52 (33.8%)	7 (4.5%)	2
5. tuokio	334 (77%)	100 (23%)	65	5.1 (6.7)	102 (30.5%)	95 (28.4%)	135(40.0)	2
6. tuokio	177 (77%)	27 (13%)	26	6.8 (7.8)	89 (50.3%)	69 (39.0%)	16 (9.0%)	3
7. tuokio	197 (72%)	75 (28%)	53	3.7 (5.1)	80 (40.6%)	61 (31.0%)	56 (28.4%)	0
8. tuokio	296 (81%)	68 (19%)	81	3.7 (4.5)	68 (23.0%)	52 (17.6%)	172(58.1%)	4
9. tuokio	156 (90%)	17 (10%)	29	5.4 (6.0)	78 (50.0%)	58 (37.2%)	20 (12.8%)	0
10. tuokio	158 (82%)	34 (18%)	46	3.4 (4.2)	53 (33.5%)	24 (15.2%)	78 (49.4%)	3
11. tuokio	219 (77%)	65 (23%)	40	5.5 (7.1)	110 (50.2%)	55 (25.1%)	38 (17.3%)	16
12. tuokio	400 (76%)	124 (24%)	79	5.1 (6.6)	145 (36.3%)	111 (27.8%)	121(30.3%)	23
yhteensä	3143	879	627		1325	896	852	73

a Vaihtoparien prosentuaalinen osuus kokonaisvaihdosta kaatoluokka mukaan lukien.

b Kaatoluokan prosentuaalinen osuus kokonaisvaihdosta vaihtoparien määrä mukaan lukien.

c Vaihtoparien osuus minuuttia kohden laskettuna.

(jatkuu)

Taulukko 1. (jatkuu)

d Kokonaisvaihdon osuus minuuttia kohden laskettuna kaatoluokka mukaan lukien.

e Aikuinen- lapsi vaihtoparien prosentuaalinen osuus leikkituokion vaihtoparien määrästä.

f Lapsi -aikuinen vaihtoparien prosentuaalinen osuus leikkituokion vaihtoparien määrästä.

g Lapsi- lapsi vaihtoparien prosentuaalinen osuus leikkituokion vaihtoparien määrästä.

Taulukosta 1 näkyy, että kaikkein vilkkainta vuorovaikutus oli ensimmäisten leikkituokioiden aikana. Selvää vuorovaikutuksen vähenemistä tapahtui leikkituokioissa, jotka sijoittuivat kokeilun keskivaiheelle. Tämä vuorovaikutuksen taantuma oli kuitenkin väliaikaista, sillä kokeilun loppuvaiheeseen sijoittuvissa leikkituokioissa vuorovaikutus oli jo vilkkaampaa. Laskemalla yhteen taulukon 1 vaihtoparien ja kaatoluokan yhteissummat ja jakamalla tämän summan kaatoluokan yhteissummalla havaitaan, että hieman alle viidesosa kokonaisvuorovaikutuksen määrästä oli sellaista, jota en pystynyt määrittelemään tarkasti. Tähän vaikuttivat esimerkiksi se, että en kuullut kommunikoiden ääntä tai kommunikoidut puhuivat epäselvästi. Tällöin jouduin määrittelemään tällaisen kommunikoinnin epäselväksi ja laittamaan ne kaatoluokkaan. Taulukossa 1 näkyy, että leikkituokioiden pituudet vaihtelivat suuresti niiden ollessa lyhyimmillään puolen tunnin pituisia ja pisimillään reilun puolentoista tunnin pituisia.

Taulukossa 1 ilmenee, että suurimmassa osassa leikkituokioita vuorovaikutusta tapahtui eniten aikuisen ja lapsen välillä. Näissä tapauksissa aikuinen aloitti vuorovaikutuksen ja lapsi vastasi siihen omalla verbaalisella palauteellaan. Aikuisen aloittaman vuorovaikutuksen panos oli vahvaa varsinkin kokeilun ensimmäisten leikkituokioiden kuin myös kokeilun loppupuolen leikkituokioissa. Sitä vastoin kokeilun keskivaiheella aikuisen aloittama vuorovaikutus lapsen kanssa ei ollut vallitsevin vuorovaikutuksen muoto.

Lapsen aloitteesta lähtevää vuorovaikutusta aikuisen kanssa oli leikkituokioiden aikana pääasiallisesti toiseksi eniten toisiin vuorovaikutusparien määriin verrattuna. Taulukosta 1 voidaan havaita, että lapsi-aikuinen välinen vuorovaikutus väheni selvästi sellaisissa tilanteissa, joissa oli paljon lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Tällöin lapsi-aikuinen vuorovaikutus saattoi jäädä määrältään kaikista pienimmäksi verrattuna aikuinen-lapsi tai lapsi-lapsi vuorovaikutusparien määriin. Taulukosta 1 ilmenee, että vuorovaikutus lapsen ja aikuisen välillä lisääntyi aina leikkiko-

keilun puoleen väliin saakka, mutta lähti sen jälkeen laskuun yltäen enää ajoittain kokeilun alkupuolen vuorovaikutuksen määriin.

Lasten keskinäistä vuorovaikutusta oli yleensä kolmanneksi eniten muihin vuoroparien määriin verrattuna. Taulukosta 1 nähdään, että lasten keskinäisen vuorovaikutuksen prosentuaaliset määrät saattoivat vaihdella suurestikin leikkituokioittain. Kahden leikkituokion aikana lasten keskinäinen vuorovaikutus lisääntyi niin, että se ylitti määrältään lapsen aloitteesta lähtevän vuorovaikutuksen aikuisen kanssa. 5., 8. ja 10. leikkituokiassa lasten keskinäinen vuorovaikutus nousi niin korkeaksi, että se määriltään oli vallitsevin vuorovaikutuksen muoto. Lasten keskinäinen vuorovaikutus alkoi selvästi alentua 1. leikkituokion jälkeen ja alentuminen kesti aina 4. leikkituokioon asti, jonka jälkeen se nousi 5. leikkituokion ajaksi. Tämän jälkeen seurasi taas jyrkkä aleneminen, jonka jälkeen 7.-12. leikkituokioiden aikana lasten keskinäisen vuorovaikutuksen määrä pysytteli kohtalaisen suurena vaihdellen kuitenkin jonkin verran leikkituokioittain.

Taulukosta 1 ilmenee, että aikuisten keskinäinen vuorovaikutus pystytteli hyvin pienenä verrattuna muihin vuorovaikutusparien määriin. Kaikista suurinta aikuisten keskinäinen vuorovaikutus oli kolmen ensimmäisen ja kahden viimeisen leikkituokion aikana. Leikkituokioiden, jotka sijoittuivat kokeilun puolivälin tienoil- le, aikana aikuisten keskinäistä vuorovaikutusta oli vähän tai sitä ei ollut lainkaan.

7.1.2 Vuorovaikutuksen luonne leikkituokioissa

Taulukosta 2 voidaan nähdä, että leikkituokioissa vuorovaikutus jakautui enintään kahdeksaan ja vähintään kuuteen eri vuorovaikutuksen muotoon. Vuorovaikutuksen jaottelussa eri muotoihin on otettu huomioon kaikki se vuorovaikutus, mitä leikkituokion aikana eri vuorovaikutusparien välillä tapahtui. Vuorovaikutuksen jaottelussa eri vuorovaikutuksen muotoihin ei ole eritelty kunkin muodon määrien jakautumista eri vuoroparien kesken. Vuorovaikutuksen jakautumisesta ilmenee taulukossa 2 se, että jakaantumista tapahtui vähimmin silloin, kun leikkituokion pituus oli lyhyt. Pitkäkestoisissa leikkituokioissa vuorovaikutus puolestaan jakautui yleensä kaikkiin määriteltymiin vuorovaikutuksen muotoihin. Taulukossa 2 ilmenee selvästi suurimiksi vuorovaikutuksen muodoiksi toteamus, kysymys, ohjaus ja kieltö. Muissa vuorovaikutuksen luokissa saattoi joidenkin leikkituokioiden aikana olla hyvin vähän tai

ei ollenkaan vuorovaikutusta. Kaikista vähiten vuorovaikutusta oli valituksissa ja uhkauksissa. Sanaharkka ja ehdotus sijoittuivat vuorovaikutuksen määrittään puoli- väliin.

Toteamus oli suurin luokka vuorovaikutuksen muodoista. Taulukosta 2 käy ilmi, että toteamus-luokka oli suurimmassa osassa leikkituokioita pääasiallisin vuorovaikutuksen muoto, sillä vain kahdessa leikkituokiossa kysymys-luokka ja yhdessä tuokissa ohjaus-luokka ylittivät määrittään toteamus- luokan. Taulukosta 3 ilmenee, että toteamus-luokan vuorovaikutuksen suhteelliset osuudet leikkituokioiden ajasta pysyivät korkeina aina 6. leikkituokioon asti mutta leikkituokioissa 7. - 8. toteamus-luokan vuorovaikutuksen suhteellinen osuus laski. Taulukosta 3 voidaan havaita, että 9.- 12. leikkituokiossa toteamus-luokan vuorovaikutuksen suhteelliset osuudet leikkituokioiden ajasta nousivat taas aiemmalle tasolle.

TAULUKKO 2. Leikkituokioiden vuorovaikutuksen jakautuminen eri vuorovaikutuksen muotoihin.

	toteamus	kysymys	ohjaus	kielto	sana- harkka	ehdotus	valitus	uhkaus
1. leikkituokio	106	95	13	68	12	11	3	5
2. leikkituokio	99	74	46	46	2	1	6	6
3. leikkituokio	154	160	124	19	4	5	1	1
4. leikkituokio	48	35	60	6	4	0	0	1
5. leikkituokio	151	89	59	20	7	1	6	1
6. leikkituokio	70	59	37	2	3	0	1	5
7. leikkituokio	64	63	40	17	0	6	5	2
8. leikkituokio	103	104	60	25	0	2	2	1
9. leikkituokio	64	43	33	12	1	1	1	1
10. leikkituokio	67	27	47	7	1	3	4	3
11. leikkituokio	67	60	21	61	1	7	0	2
12. leikkituokio	155	90	90	28	18	4	7	8
yhteensä	1148	899	630	311	53	41	36	36
keskiarvo	95.67	74.92	52.50	25,92	4.42	3.42	3.00	3.00
yleisyys	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	7.

Kysymys-luokka sijoittui vuorovaikutuksen määriltään toiseksi suurimmaksi. Taulukosta 2 voidaan havaita, että toiseksi suurimman asema oli kysymys-luokalla pääasiallisesti leikkituokioiden aikana, mutta se vaihtui kaksi kertaa ensimmäiseksi ja kolme kertaa kolmanneksi tilaksi. Kolmannet tilat vuorovaikutuksen jakautumisessa johtuivat kaksi kertaa siitä, että ohjaus-luokan määrä oli noussut suhteessa suuremmaksi, kuin mitä kysymys-luokan määrä oli. Yhden kerran kielto-luokan määrä oli noussut suhteessa kysymys-luokan määrään nähden suuremmaksi, josta johtui kysymys-luokan kolmanneksi suurin asema. Taulukosta 3 ilmenee, että kysymys-luokan suhteelliset osuudet leikkituokioiden ajasta pysyttelivät melko korkeina kuuden ensimmäisen leikkituokion aikana ollen korkeimmillaan 6. leikkituokiossa. Tämän jälkeen kysymys-luokan suhteellinen osuus pienentyi 7. leikkituokiossa, kun taas 8. - 9. leikkituokiossa suhteelliset osuudet nousivat jälleen. Kysymys-luokan suhteellinen osuus leikkituokion ajasta oli pienimmillään 10. leikkituokiossa. Viimeisten leikkituokioiden aikana kysymys-luokan suhteelliset osuudet leikkituokioiden ajasta alkoivat taas lisääntyä.

Taulukossa 2 ilmenee, että ohjaus-luokka oli vuorovaikutuksen määrissä kolmannella tilalla. Tämä tila säilyi useimmissa leikkituokioissa mutta se saattoi vaihtua myös 1., 2., tai 4. sijaan. Taulukosta 2 näkyy, että 4. suurimman asema tuli leikkituokioissa, joissa kielto-luokka nousi määrältään suuremmaksi kuin ohjaus-luokka. Toiseksi suurimman asema puolestaan tuli leikkituokioissa, joissa ohjaus-luokan määrä joko ylitti tai oli sama kysymys-luokan määrän kanssa. Suurimman asema ohjaus-luokalle tuli silloin, kun se oli määrältään kaikkia muita luokkia suurempi. Taulukosta 3 voidaan nähdä, että ohjaus-luokan suhteelliset osuudet leikkituokioiden ajasta alkoivat nousta ensimmäisten tuokioiden aikana saavuttaen huipunsa 4. leikkituokioissa. Tämän jälkeen ohjaus-luokan suhteelliset osuudet pysyttelivät korkeina aina 10. leikkituokioon asti, sillä 11. leikkituokioksi ohjaus-luokan suhteellinen osuus väheni nousten taas 12. leikkituokioon.

Neljänneksi suurin luokka vuorovaikutuksen muodoista on kielto-luokka. Taulukosta 2 käy ilmi, että kielto-luokka pysytteli neljännellä sijalla suurimassa osassa leikkituokioita, mutta sen asema vuorovaikutuksen muotojen joukossa saattoi olla myös 2., 3. ja 6. Yhden kerran kielto-luokka oli toiseksi suurin vuorovaikutuksen muodoista, jolloin se määrältään ylitti kysymys- ja ohjaus-luokan määrät. Kolme kertaa kielto-luokka oli puolestaan kolmanneksi suurin vuorovaikutuksen

muodoista, jolloin se määritlään joko ylitti tai oli sama ohjaus-luokan määrän kanssa. Yhden kerran kielto-luokka oli kuudenneksi suurin, sillä silloin uhkaus- ja sanaharkka-luokka ylittivät sen määriltään. Taulukosta 3 ilmenee, että kielto-luokan suhteellinen osuus leikkituokioiden ajasta vähenee kahden ensimmäisen leikkituokion jälkeen pysytellen suhteellisen samalla tasolla 3.-5. leikkituokion ajan. 6. leikkituokiossa suhteellinen osuus käy pienimmässä lukemissaan nousten taas 7.-9. leikkituokion ajaksi. Leikkituokiossa 10. kielto-luokan suhteellinen osuus laskee, mutta se nousee 11. leikkituokiossa suurimpiin lukemiinsa, jonka jälkeen suhteellinen osuus jälleen laskee.

Taulukosta 2 käy ilmi, että viidenneksi suurin vuorovaikutuksen muoto oli sanaharkka-luokka. Tällä tilalla sanaharkka-luokka oli kuudessa leikkituokiossa, mutta muuten se saattoi sijoittua 6. - 8. suurimmaksi vaihdellen sen mukaan, miten loppuissa luokissa vuorovaikutuksen määrät ylittivät tämän luokan määrät. Yhden kerran sanaharkka-luokan kanssa loputkin luokat olivat kaikki viidenneksi suurimpia. Taulukosta 3 näkyy, että 1. leikkituokion jälkeen sanaharkka-luokan suhteelliset osuudet leikkituokioiden ajasta vähenivät nousten taas 4.- 6. leikkituokion aikana lähemmäksi alun lukemia. Tämän jälkeen sanaharkka-luokan suhteelliset osuudet vähenivät, mutta viimeisessä leikkituokiossa sanaharkka-luokan suhteellinen osuus oli taas alun lukemissa.

Ehdotus-luokka sijoittui kuudenneksi suurimmaksi ryhmäksi vuorovaikutuksen muodoista, mikä on nähtävissä taulukossa 2. Kolmen leikkituokion aikana ehdotus-luokka sijoittui kuudenneksi suurimmaksi. Viisi kertaa ehdotus-luokka sijoittui viidenneksi suurimmaksi, joista kahdella kerralla se oli saman suuruinen yhden tai kolmen muun luokan kanssa. Muulloin ehdotus-luokka saattoi olla 7.-8. suurimman välillä riippuen siitä, miten muiden luokkien määrät ylittivät ehdotus-luokan määrät. Tällöin myös muut luokat saattoivat olla saman suuruisia ehdotus-luokan kanssa. Taulukosta 3 ilmenee, että ehdotus-luokan suhteelliset osuudet leikkituokioiden ajasta pysyivät melko alhaisina leikkituokiosta toiseen nousten ainoastaan 1., 7. ja 11. leikkituokioiden aikana.

Taulukosta 2 ilmenee, että valitus- ja uhkaus-luokka olivat kahdeksanneksi suurimpia vuorovaikutuksen muodoista. Tosin niiden suuruusjärjestys saattoi vaihdella 4.-7. suurimman välillä riippuen siitä, missä määrin toiset luokat sijoittuivat kussakin leikkituokiossa määritlään niiden edelle tai taakse. Tällöin ne saattoivat olla

myös muiden luokkien kanssa suuruusjärjestyksessä samalla tilalla. Taulukosta 3 voi nähdä, että valitus-luokan suhteelliset osuudet leikkituokioiden ajasta alenivat alusta lähtien ollen 4. leikkituokiossa nollalukemissa, jonka jälkeen ne taas nousivat vaihdellen kuitenkin melko suuresti. 11. leikkituokion aikana valitus-luokan suhteellinen osuus kävi toisen kerran nollalukemilla, jonka jälkeen suhteellinen osuus taas nousi. Talukossa 3 ilmenee myös, että uhkaus-luokassa kahden ensimmäisen leikkituokion jälkeen luokan suhteelliset osuudet leikkituokioiden ajasta alenivat, jonka jälkeen ne pysivät kutakuinkin samalla tasolla. Leikkituokioiden 6. ja 12. aikana suhteelliset osuudet uhkaus-luokassa taas nousivat ajoittaisesti.

TAULUKKO 3. Vuorovaikutusmuotojen määrien suhteelliset osuudet leikkituokioiden ajasta.

	minuutit	toteamus	kysymys	ohjaus	kielto	sanaharkka	ehdotus	valitus	uhkaus
1. leikkituokio	52	2.04	1.83	0.25	1.31	0.23	0.21	0.06	0.25
2. leikkituokio	58	1.71	1.28	0.79	0.79	0.03	0.02	0.02	0.03
3. leikkituokio	76	2.03	2.11	1.63	0.25	0.05	0.07	0.01	0
4. leikkituokio	22	2.18	1.59	2.73	0.27	0.18	0	0	0
5. leikkituokio	65	2.32	1.37	0.91	0.31	0.11	0.02	0.09	0.06
6. leikkituokio	26	2.69	2.27	1.42	0.08	0.12	0	0.04	0
7. leikkituokio	53	1.21	1.19	0.75	0.32	0	0.11	0.09	0.04
8. leikkituokio	81	1.27	1.28	0.74	0.31	0	0.02	0.02	0.04
9. leikkituokio	29	2.21	1.48	1.14	0.41	0.03	0.03	0.03	0.03
10. leikkituokio	46	1.46	0.59	1.02	0.15	0.02	0.07	0.09	0.02
11. leikkituokio	40	1.68	1.50	0.53	1.53	0.03	0.18	0	0.20
12. leikkituokio	79	1.96	1.14	1.14	0.35	0.23	0.05	0.08	0.03

7.2 Aikuisen ohjanta leikkituokioissa

7.2.1 Aliohjantatilanteet

Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus muodosti ajoittain tilanteen, jota aloin kutsua aliohjantatilanteeksi. Liitteessä 2 on tekstiesimerkki aliohjantatilanteesta. Alioh-

jantatilanteen yhtenä selvimmistä tunnusmerkeistä oli se, että verbaalinen ohjanta ei kohdannut verbaalisen ohjannan tarvetta, vaikka ohjantaa saattoi olla paljonkin. Tässä tilanteessa lapsi siis joko verbaalisesti pyysi tai hänen muu toiminta osoitti sen, että hän tarvitsee aikuisen verbaalista ohjantaa. Tällöin aikuinen joko jätti kokonaan tämän ohjaustarpeen huomioimatta tai antoi verbaalista ohjantaa, joka ei kohdannut lapsen tarvetta. Aliohjantatilanteissa verbaalinen ohjanta saattoi olla keskeneräistä ja sille ei annettu tarpeeksi aikaa, jolloin verbaalista ohjantaa tarvitseva aihe jäi hyvin vailinaisesti käsitellyksi. Näin ollen oppilaalle ei selvitetty tai selvitettiin vailinaisesti asiaa, johon hän tarvitsi verbaalista ohjausta. Merkille pantavaa aliohjantatilanteissa lasten kohdalla oli se, että lapset olivat tällöin yleensä kiinnostuneita ja aktiivisia leikkijöitä, jotka verbaalisen ohjannan avulla halusivat edetä leikissä. Lapset keskustelivat toistensa kanssa ajoittain vilkkaasti, mutta ajautuivat riitaan keskenään, koska heidän toimintaansa ei oltu ohjattu heidän tarpeitaan vastaavasti. Lasten yhteistoinnin kannalta otollisimmissa tilanteissa verbaalinen ohjanta ei antanut yleisiä ohjeita siitä, miten yhteistyötä tehdään ja miten otetaan toiset huomioon tai miten kommunikoidaan verbaalisesti keskenään. Aliohjantatilanteissa aikuisen verbaalinen ohjanta oli usein myös vaikeaa, jolloin aikuinen käytti esimerkiksi liian vaikeita käsitteitä tai liian suurta perättäisten kysymysten määrää, joiden myötä hyväkin ohjaustilanne saatettiin menettää.

Ope: Entää niin Santun mielestä, minkä mallinen se opettajanhuone on?

Santtu: No määhän oon tiiän, missä se onkin.

Ope: Joo. No näytääppä se tuosta piirustuksesta, minkälainen se on. (Santtu ei reagoi kehotukseen mitenkään.)

(sivu 32, rivit 11 - 14)

Taulukosta 4 voidaan nähdä, että aliohjantatilanteet kohdistuivat pääasiassa yksilöohjantaan. Tarkasteltaessa taulukkoa 4 havaitaan, että ohjantaa ei välttämättä annettu, vaikka siihen ilmeni tarvetta. Tällaiset aliohjantatilanteet olivat enemmistönä aliohjannassa. Pääasiallisimpina ohjausmuotoina olivat usein palkkio, kysymys, palaute ja neuvonta. Toiseksi suurimpina ohjausmuotoina olivat usein palkkio ja neuvonta. Taulukosta 4 havaitaan, että ohjaustapa oli useimmiten helppo,

mutta myös muita vaikeusasteita ohjannasta löytyi. Tarkasteltaessa taulukon 4 oppilaan tai oppilaiden ohjauspyyntöjä ilmenee se, että ohjanta ei aina kohdistunut ohjauspyyntöön. Tällöin ohjanta yleensä ohjasi toista asiaa, mihin oppilas tai oppilaat olivat ilmaisseet ohjaustarpeensa. Ohjauspyynnöt olivat pääasiassa helppoja, mutta myös muita vaikeusasteita ohjauspyynnöissä ilmeni.

TAULUKKO 4. Yksilö- ja ryhmäohjantaan suuntautuvien aliohjantatilanteiden ohjausmuodot, ohjaustavat ja niissä esiintyvät oppilaiden ohjantapyynnöt.

RYHMÄ- (R) TAI YKSI-	OHJAUSMUOTO b	OHJAUSTAPA c	OPPILAS/-T HAKEVAT OHJANTAA d
1. TILANNE (R)	<u>1. ky.</u>	<u>helppo</u>	<u>helppo*</u>
2. TILANNE (Y)	<u>1. ky.</u>	<u>helppo</u>	<u>helppo*</u>
3. TILANNE (Y)	-	-	<u>helppo</u>
4. TILANNE (Y)	<u>1. ky. 2. pa. 3. pal. & ne.</u>	<u>helppo, keskivaikea</u>	<u>helppo, vaikea</u>
5. TILANNE (Y)	-	-	<u>helppo</u>
6. TILANNE (Y)	-	-	<u>keskivaikea</u>
7. TILANNE (R)	<u>1. ky. 2. ne. & pa. 3. pal.</u>	<u>helppo, keskivaikea, vaikea</u>	<u>helppo, vaikea, keskivaikea</u>
8. TILANNE (Y)	-	-	<u>vaikea</u>
9. TILANNE (Y)	-	-	<u>helppo, keskivaikea</u>
10. TILANNE (Y)	-	-	<u>helppo</u>
11. TILANNE (Y)	<u>1. pa.</u>	<u>helppo</u>	<u>vaikea, helppo*</u>
12. TILANNE (Y)	<u>1. pa.</u>	<u>helppo</u>	<u>helppo*</u>
13. TILANNE (Y)	<u>1. pa. & pal.</u>	<u>helppo</u>	<u>helppo*</u>
14. TILANNE (R)	<u>1. ky. 2. ne. 3. pa. & pal.</u>	<u>vaikea, helppo, keskivaikea</u>	<u>helppo</u>
15. TILANNE (R)	<u>1. ne. 2. ky. & pa. & pal.</u>	<u>vaikea, helppo, keskivaikea</u>	<u>helppo, vaikea, keskivaikea</u>
16. TILANNE (Y)	-	-	<u>helppo</u>
17. TILANNE (Y)	-	-	<u>vaikea</u>
18. TILANNE (Y)	<u>1. ky.</u>	<u>helppo</u>	<u>vaikea</u>
19. TILANNE (Y)	-	-	<u>vaikea</u>
20. TILANNE (Y)	-	-	<u>vaikea</u>
			(jatkuu)

Taulukko 4. (jatkuu)			
21. TILANNE (Y)	<u>1. pa. & ne.</u>	<u>vaikea</u>	<u>vaikea</u>
22. TILANNE (R)	-	-	<u>vaikea</u>
23. TILANNE (Y)	<u>1. pa.</u>	<u>helppo</u>	<u>keskivaikea</u>
24. TILANNE (R)	-	-	<u>helppo</u>
25. TILANNE (Y)	-	-	<u>helppo</u>
26. TILANNE (R)	-	-	<u>vaikea</u>
27. TILANNE (Y)	-	-	<u>keskivaikea</u>
28. TILANNE (R)	-	-	<u>helppo</u>
29. TILANNE (R)	-	-	<u>helppo</u>
30. TILANNE (Y)	<u>1. pa. & ky.</u>	<u>helppo</u>	<u>vaikea</u>
31. TILANNE (R)	<u>1. pal. & pa.</u>	<u>helppo</u>	<u>vaikea</u>
32. TILANNE (Y)	<u>1. pa. & pal.</u>	<u>helppo</u>	<u>vaikea*</u>
33. TILANNE (R)	-	-	<u>helppo</u>
34. TILANNE (R)	<u>1. ky. 2. pa.</u>	<u>helppo</u>	<u>helppo</u>
35. TILANNE (Y)	<u>1. ne. & pa.</u>	<u>helppo</u>	<u>helppo*</u>
36. TILANNE (R)	<u>1. pa.</u>	<u>helppo</u>	<u>helppo, vaikea</u>
37. TILANNE (Y)	-	-	<u>keskivaikea</u>
38. TILANNE (Y)	-	-	<u>keskivaikea</u>
39. TILANNE (R)	-	-	<u>helppo</u>
40. TILANNE (Y)	-	-	<u>helppo</u>
41. TILANNE (Y)	-	-	<u>helppo</u>
42. TILANNE (Y)	-	-	<u>helppo</u>
43. TILANNE (Y)	-	-	<u>helppo</u>
44. TILANNE (Y)	-	-	<u>helppo</u>
45. TILANNE (Y)	-	-	<u>helppo</u>
46. TILANNE (R)	<u>1.pa. & ne.</u>	<u>helppo, keskivaikea</u>	<u>helppo</u>
47. TILANNE (R)	<u>1. pal. 2. ne. & pa.</u>	<u>helppo</u>	<u>helppo</u>
48. TILANNE (Y)	<u>1. ky. 2. ne</u>	<u>helppo, vaikea</u>	<u>helppo*</u>
			(jatkuu)

Taulukko 4. (jatkuu)			
49. TILANNE (R)	-	-	<u>helppo</u>

a Aliohjantatilanteiden suuntautuminen joko ryhmäohjantaan (R) tai yksilöohjantaan (Y).

b Ohjausmuoto: ne. = neuvonta, ky. = kysymys, pa. = palkkio, pal. = palaute.

c Aikuisen antaman verbaalisen ohjannan vaikeusaste.

d Oppilaan tai oppilaiden verbaalisen ohjantapyynnön vaikeusaste.

* Verbaalinen ohjanta ei huomio ohjantapyynnön tarkoittamaa asiaa.

Aikuinen ohitti aliohjantatilanteissa monia tärkeitä verbaalisia ohjaus-tilanteita ja ei ollut näin kunnolla meneillään olevan tilanteen tasalla. Aikuinen saattoi kyllä ihmetellä asioita, mutta hän ei ohjannut mitenkään tilannetta, vaikka juuri verbaalista ohjantaa tarvittiin. Lapset saattoivat hyvinkin selvästi aliohjantatilanteissa osoittaa aikuiselle joko toiminnan tai puheen kautta, että tarvitsivat verbaalista ohjantaa, mutta aikuinen ei huomionnut näitä ohjaustarpeita lainkaan. Aikuinen näytti joskus aliohjantatilanteessa olevan niin sulkeutunut omiin ajatuksiinsa, ettei min-käänlainen lasten puhe tai toiminta tavoittanut häntä. Aliohjantatilanteissa ohjannalta puuttui herkkyys reagoida tilanteiden esille nostamiin ohjaustarpeisiin. Aikuinen ei myöskään osannut aliohjantatilanteissa katsoa asioita pidemmällä aikatahtimella, sillä joskus verbaalisen ohjannan antaminen jossakin tilanteessa välittömästi olisi ollut tärkeää, jotta olisi voitu estää myöhempiä vanhingollisiakin tilanteita. Aliohjantatilanteet johtuivat joskus myös siitä, ettei aikuinen hahmottanut jotakin tilannetta sellaiseksi, jossa lapsi tarvitsisi välitöntä verbaalista ohjantaa. Tällainen tilanne saattoi olla esimerkiksi sellainen, jossa lapsi haki itsetunnon vahvistusta aikuiselta tai leikissä pitkään sivussa ollut oppilas osoitti mielenkiintoa leikkiä kohtaan. Aliohjantatilanteissa laiminlyötiin liian nopeasti sellaisten tilanteiden verbaalinen ohjanta, jotka eivät liittyneet suoraan leikin kulkuun. Aikuinen ei osannut nähdä tällöin tilannetta laajemmasta näkökulmasta, sillä esimerkiksi lapsen itsetunnon ja osaamisen vahvistaminen ovat tärkeitä aktiivisen toiminnan jatkuvuuden kannalta.

Timppa: En oo hyvä yksin. Mää en oo hyvä yksin tekkeen.

(Taukoa. Kukaan ei vastaa Timpan huomautukseen. Santtu

lähtee liikkeelle ja menee kohti isoa palikkalaattikkaa.) Mää

en ossaa kunnolla yksin...(lopusta ei saa selvää, koska

Tuukka alkaa karjua.)

(sivu 80, rivit 17-20)

Aliohjantatilanteiden reagoimattomuus lapsen verbaaliseen ohjannan tarpeeseen sen vaatimalla tavalla saattoi aiheuttaa sen, että lapsi alkoi toimia omin päin tavalla, joka ei miellyttänyt aikuista. Tällöin aikuinen alkoi reagoida lapsen toimintaan ja kieltää lapsen toimintaa. Hän ei kuitenkaan osannut havaita sitä, että koko tilanne oli lähtenyt hänen omasta vailinaisesta verbaalisesta ohjauksestaan.

Aliohjantatilanteeseen saatettiin ajautua silloin, kun aikuinen ei ymmärtänyt verbaalista ohjantaa hakevan lapsen sanomaa. Aikuinen ei myöskään ottanut tarkempaa selvyyttä lapsen sanomasta tai pyytänyt lasta tarkentamaan viestiään. Tällöin aikuinen tavallisesti vain myönteli lapsen puheelle ja näin kuittasi lapsen puheen, jolloin hän ohitti lapsesta kumpuavan tärkeän verbaalisen ohjaustilanteen. Tällainen lapsen puheen kuittaus sisältää arvottavan näkökohdan lapsen puheeseen, sillä se osoittaa, ettei verbaalista ohjantaa haluavan lapsen puhetta arvosteta ja hänen osaamattomuutensa halutaan ohittaa. Tämä saatettiin osoittaa myös niin, että verbaalista ohjantaa haluavan oppilaan puhe voitiin kuitata myöntelyllä ja siirrettiin verbaalinen ohjanta osaavampaan oppilaaseen. Näin verbaalinen ohjanta ei täyttänyt ensinnäkään ohjausta haluavan oppilaan tarpeita ja toiseksi se saattoi nöyryyttää ohjantaa hakevaa oppilasta. Aliohjantatilanteet saattoivat olla luonteeltaan myös hyökkäviä, jolloin osaamattomaan oppilaaseen kaikki suhtautuivat aliarvostavasti. Ohjantaa halunneen oppilaan kohdalla aliohjantatilanne saattoi jatkua pitkäänkin, sillä aikuinen siirsi verbaalisen ohjannan tavallisesti niille oppilaille, jotka muutenkin menestyivät meneillään olevassa leikissä. Tällöin aikuinen jätti kokonaan huomiotta ne oppilaat, joiden toiminta ei käynnistynyt tai edennyt. Seurauksena oli se, että toiminnassaan jumittuneet oppilaat seurasivat passiivisina osaavampien oppilaiden toimintaa ja heille suunnattua ohjantaa. Tällöin he eivät myöskään saaneet ohjantaa oman toimintansa aloittamiseen. Aliohjantatilanteita muodostui varsinkin silloin, kun useampi lapsi tarvitsi yhtäaikaisesti verbaalista ohjantaa, jolloin aikuinen keskittyi vain siihen oppilaaseen, jota verbaalinen ohjanta kohtasi välittömästi.

Santtu: Ei ku täällä oleva luokka. (katsoo 2. opeen ja osoittaa sormella ovea)

2. ope: Niin. (Taukoa.) Paappa Tuukka sinä, miten sinä aattelet sen. (Tuukka alkaa toimia 2. open pyynnön mukaan, mutta lopettaa, kun Santtu jatkaa selitystä.)

Santtu: Katso, ku me mentäs tuonne ulos. Sitten se tuntuu olevan nurkka. (Santtu näyttää kädellä edelleen ovea.

Timppa ottaa Santun kädestä liidun ja antaa sen Tuukalle.

Tuukka alkaa piirtää 2. open ohjeen mukaisesti.)

2. ope: Niin. Joo.

(sivu 11, rivit 7 - 17)

Jos aikuinen ei ymmärtänyt lapsen sanomaa ja ei näin ohjannut lasta, seurauksena saattoi olla se, että lapsi tuskastui tilanteeseen ja suuttui aikuiselle. Lapsen viestin puutteellisen ymmärtämisen seurauksena saattoi olla myös se, että aikuinen tulkitsi tilanteen väärin ja lähti tältä pohjalta ohjaamaan tilannetta lapsen kannalta aivan väärään suuntaan.

Aliohjantatilanne saattoi johtua myös aikuisen kykenemättömyydestä ja joustamattomuudesta nähdä lasten puuheesta kumpuavat verbaalisen ohjannan tarpeet ja leikin eteenpäinkehittelymahdollisuudet. Lapset toimivat ja puhelivat aktiivisesti ja osoittivat puheen lomassa verbaalisen ohjannan tarvettaan tai ideoivat ja pohjivat uusia mahdollisuuksia kehittää leikkiä eteenpäin. Aikuinen ei kuitenkaan osannut hyödyntää aliohjantatilanteessa lasten puhetta niin, että se olisi toiminut verbaalisen ohjannan pohjana. Saattoi tapahtua myös niinkin, että kun aikuinen ei ottanut lasten puhetta huomioon, hän puhui ja ohjasi aivan eri asiaa, kuin mihin lapset tarvitsivat verbaalista ohjantaa. Tällaisissa tapauksissa aikuinen ja lapsi kyllä kommunikoivat verbaalisesti keskenään, mutta kommunikointi ei saavuttanut kumpaakaan, sillä kumpikin puhui omasta aiheestaan. Kun aikuinen ei ottanut lasten puhetta huomioon, ajautui hän usein verbaalisessa ohjannassaan umpikujaan, jolloin hän ei osannutkaan viedä ohjantaansa eteenpäin. Verbaalisen ohjannan ollessa umpikujassa aikuinen tukeutui tilanteen alkupuolen ohjaustapaan, jota hän toisti kerta toisensa jälkeen esimerkiksi samoja kysymyksiä. Tällöin verbaalinen ohjanta alkoi pyöriä samaa ympyrää, jolloin tilanne lukkiutui paikalleen niin, ettei toimintakaan edennyt. Aikuisen ohjannasta näkyi selvästi tällöin se, että aikuisen ollessa epävarma ohjannan ta-

voitteesta ohjanta oli sekavaa ja epäjohdonmukaista. Ohjannan ollessa umpikujassa aikuinen yhä vähemmän kunnioitti ja huomioi lasten puhetta, jolloin lasten verbaalisen ohjannan tarve jäi entistä enemmän täyttämättä. Näin syntyi lumipalloreaktio, jolloin aikuinen joutuessaan ymmälleen oman verbaalisen ohjantansa kanssa yhä enemmän ohitti lasten ohjaustarpeita. Ohjannan umpikuja saattoi johtaa myös siihen, että aikuinen itse sulki lasten vastauksista ja puuheista kumpuavat ohjausmahdollisuudet, jolloin aikuinen otti verbaaliseksi ohjauskeinokseen ainoastaan lasten vastusten oikeellisuuden arvioinnin. Aikuiset etsivät tällöin lasten puheesta vain oikeita vastauksia. Pelkkä oikeiden vastauksien metsästäminen johti monesti siihen, että rakentava vuorovaikutus aikuisen ja lasten välillä pikku hiljaa tyrehtyi. Aikuinen halusi osoittaa nopeasti sen, että lapsi ei nyt ollut aivan oikein hahmottanut asioita. Toiminta jumittui tällöin paikoilleen ja vailinainen verbaalinen ohjanta saattoi johtaa siihen, että lapset päätyivät riitaan keskenään.

Ope: Misä on opettajanhuone? Ja ne vahtimestarin huoneet?

Tuukka: En mä tiiä.

(Taukoa.)

Ope: Muistaako kukkaan? Missä on niiku opettajanhuone (lopusta ei saa selvää)

Santtu: Siellä käytävällä, misä mennään Pipsan luokkaan.

Timppa: Tässä. (osoittaa yhtä paikkaa piirustuksessa sormella)

Tuukka: Täällä. (osoittaa samaa kohtaa kuin Timppa)

Santtu: Täällä on Pipsan luokka. (osoittaa samaa kohtaa kuin muut pojat. 2. ope lähtee luokasta pois.)

Tuukka: Hei! Missä oli se? Missä oli se? Missä oli se? Missä oli se? (kukaan ei selvennä Tuukan kysymystä)

Timppa: Tosta. (osoittaa samaa kohtaa kuin aiemmin)

Tuukka: Hei. Y-ym. (nousee paperin äärestä pois ja suuttuu Timpalle)

Ope: Siinäkö se on? Missä se Pipsan luokka? Näytäppä.

Timppa: Tosa Pipsan. (osoittaa yhtä kohtaa piirustuksessa sormella)

Santtu: Tässä. Tässä (lopusta ei saa selvää. Osoittaa yhtä kohtaa piirustuksessa.)

Tuukka: Ei oo Pipsan. (Tuukka hakkaa suuttuneena polveaan.)

Ope: Se kato. Se on ovi. Se on. Tuukka on piirtänyt siihen oven.

Santtu: Ai niinkö?

Ope: Niin.

Ope: Niin missä on se Pirjon luokka? (kysymykseen ei tule vastausta)

Tuukka: Niin. (yhtäaikaan open puheen kanssa) Pyyhitään tämä tästä. (osoittaa yhtä kohtaa piirustuksessa. Timppa murisee vihaisesti Tuukalle ja nakkoo tälle päätänsä.)

Ope: Pyyhkikääpä se.

(sivu 28, rivit 6-28; sivu 29 rivit 1-9)

Aliohjantatilanteissa lapset eivät siis saaneet sitä verbaalista ohjantaa, jota he tarvitsivat, jolloin monesti seurauksena oli se, että lasten mielenkiinto alkoi koko leikkiä kohtaan vähitellen hävitä. Kun lapset huomasivat, ettei verbaalinen ohjanta vastannut heidän tarpeitaan, he lopettivat verbaalisen ohjannan kuuntelemisen ja eivät enää reagoineet siihen. Joidenkin lasten kohdalla aliohjantatilanteet aiheuttivat sen, että he sulkeutuivat kokonaan, jolloin he toimivat aivan kuin lasikuvun alla ryhtymättä minkäänlaiseen verbaaliseen kommunikointiin. Hyvin nopeasti lapset keksivät itselleen myös toisenlaista mielenkiintoista toimintaa. Verbaalinen ohjanta ei enää motivoinut varsinaiseen leikkitoimintaan. Lapset kehittivät varsinaisen leikin tilalle usein sellaisia sijaistoimintoja, jonka avulla he saivat nopeasti kiinnitettyä aikuisen mielenkiinnon itseensä. Lapset näin ”herättivät” aikuisen huomaamaan, että he tarvitsivat verbaalista ohjantaa. Kun aikuinen kiinnitti heihin huomiota sijaistoinnassa, lapset alkoivat nopeasti selittää, mikä oli heidän mielestään pielessä varsinaisessa leikissä. Aliohjantatilanne saattoi pahimmillaan johtaa leikkitalanteen luisumisen kaoottiseksi toiminnaksi. Lapset omalla toiminnallaan nopeasti ilmaisivat sen,

oliko aikuisen verbaalinen ohjanta onnistunut vai olivatko he tyytymättömiä verbaaliseen ohjaukseen. Aikuinen saattoi kuitenkin tulkita protestoinnin niin, ettei lapsi ollut kiinnostunut leikkitoiminnasta, eikä hän ottanut tarkemmin selvälle lasten protestoinnin syytä.

Tuukka: Minä en varmaan ala tässä. (lähtee pois paperin luota ja menee katselemaan taas kirjaa. Tuukan sanontaan ei kovinkaan paljon kiinnitetä huomiota.)

(sivu 33, rivit 15-17)

7.2.2 Sopivan ohjannan tilanteet

Aikuisen verbaalisen ohjannan kohdatessa lapsen ohjaustarpeen voitiin sanoa, että aikuinen antoi verbaalista ohjantaa sopivasti. Liitteessä 3 on tekstiesimerkki sopivan ohjannan tilanteesta. Verbaalinen ohjanta ei sopivan ohjannan tilanteessa ylittänyt tai alittanut lapsen tarvitsemaa verbaalisen ohjannan tarvetta. Verbaalista ohjantaa voitiin kuvailla sopivan ohjannan tilanteissa helpoksi, konkreettiseksi, lyhyeksi ja yksinkertaiseksi. Nämä kaikki verbaalisen ohjannan piirteet edesauttoivat sitä, että verbaalinen ohjanta kohtasi lapsen, jolloin hän myös hyötyi verbaalisesta ohjannasta. Koska lapsi sai tarvitsemaansa apua verbaalisesta ohjannasta, leikkitoiminta eteni. Kun toiminta eteni, lapset innostuivat entistä enemmän siitä. Oikea ajoitus oli myös sopivan ohjannan tilanteen piirre. Verbaalista ohjantaa ei tarjottu sellaisissa tilanteissa, joissa sitä ei tarvittu ja joissa se vain olisi keskeyttänyt toiminnan. Aikuinen saattoi näin olla pitkiäkin aikoja sivusta seuraajana, jos lasten toiminta eteni, eivätkä he näyttäneet tarvitsevan verbaalista ohjantaa. Verbaalinen ohjanta tuli lapsen avuksi oikea-aikaisesti silloin, kun toiminta uhkasi tyrehtyä, jolloin verbaalinen ohjanta auttoi toiminnan taas liikkeelle. Lapsille annettava verbaalinen ohjanta liittyi aina käsillä olevaan aiheeseen ja vaikka se joskus saattoi olla vaikeakin, lapset ymmärsivät sen melko nopeasti. Verbaalinen ohjanta antoi siis tilaa lasten keskinäiselle toiminnalle ja verbaaliselle kommunikaatiolle, eikä aikuinen ollut tällöin paljoakaan äänessä. Sopi-

van ohjannan tilanteissa verbaaliselle ohjannalle oli tyypillistä myös sen joustavuus, jolloin se reagoi herkästi tilanteisiin ja muuttui tilanteiden mukaan. Näin aikuinen pyrki verbaalisella ohjannallaan olemaan paikalla silloin, kun sitä tarvittiin, mutta jos hän ohjantansa aikana huomasi, ettei sitä tarvittu, hän saattoi myös jättää ohjannan kesken. Toiminta sopivan ohjannan tilanteissa eteni näin lasten ehdoilla. Lapset huomasivat nopeasti tämän seikan ja se sai kaikki lapset osallistumaan toimintaan.

Taulukosta 5 voidaan tarkastella sopivan ohjannan tilanteita litteroidussa leikkituokiossa. Siitä voidaan havaita, että sopivan ohjannan tilanteet suuntautuivat pääasiallisesti ryhmäohjantaan. Tarkasteltaessa taulukosta 5 sopivan ohjannan tilanteiden ohjausmuotoja nähdään, että neuvonta, palkkio, kysymys ja palaute olivat ohjausmuotoja, jotka olivat yleensä pääasiallisia ohjausmuotoja ohjantatilanteissa. Ohjantatilanteissa toiseksi yleisimpänä ohjausmuotona olivat useimmiten palaute, kysymys ja neuvonta. Taulukosta 5 voidaan nähdä myös, että ohjantaa annettiin pääasiallisesti helpolla tavalla. Oppilaat puolestaan hakivat ohjantaa useimmiten helpolla tavalla. Tarkasteltaessa taulukon 5 sopivan ohjannan tilanteita voidaan tehdä myös se havainto, ettei ohjantaa välttämättä annettu kaikissa ohjantatilanteissa, jos oppilaat eivät sitä pyytäneet.

TAULUKKO 5. Yksilö- ja ryhmäohjantaan suuntautuvien sopivan ohjannan tilanteiden ohjausmuodot, -tavat ja niissä esiintyvät oppilaiden ohjantapyynnöt.

RYHMÄ- (R) TAI YK-	OHJAUSMUOTO b	OHJAUSTAPA c	OPPILAS/-T HAKEVAT OHJANTAA d
1. TILANNE (R)	1. pa. 2. ne. 3. ky. 4. pal. 5. mal.	helppo, keskivaikea	helppo, keskivaikea
2. TILANNE (R)	1.ky. 2. pal. & ne.	helppo, keskivaikea	helppo
3. TILANNE (R)	1. pal. & pa. & ky. & ne.	helppo	helppo
4. TILANNE (R)	1. pa. 2. pal. 3. ky. 4. ne. 5. mal.	helppo, keskivaikea, vaikea	helppo, keskivaikea, vaikea
5. TILANNE (Y)	1. pa. & ky. 2. pal. & ne.	helppo, vaikea	vaikea
6. TILANNE (R)	1. ne. & pa. 2. ky.	helppo, keskivaikea, vaikea	helppo, keskivaikea
7. TILANNE (Y)	1. pa. 2. ne. & ky.	helppo, keskivaikea	helppo, keskivaikea
8. TILANNE (R)	1. ne. & pa.	helppo, keskivaikea	helppo
			(jatkuu)

Taulukko 5. (jatkuu)			
9. TILANNE (Y)	<u>1. pal.</u>	<u>helppo</u>	<u>helppo</u>
10. TILANNE (Y)	<u>1. pa. & pal.</u>	<u>helppo</u>	vaikea
11. TILANNE (Y)	-	-	-
12. TILANNE (R)	<u>1. pa. 2. ky. & pal. 3. ne.</u>	<u>helppo, keskivaikea</u>	<u>helppo, keskivaikea</u>
13. TILANNE (R)	<u>1. ky.</u>	<u>vaikea</u>	<u>helppo</u>
14. TILANNE (R)	<u>1. ky.</u>	<u>helppo</u>	-
15. TILANNE (R)	-	-	-
16. TILANNE (R)	<u>1. ne.</u>	<u>helppo</u>	<u>helppo</u>
17. TILANNE (R)	<u>1. ne. 2. pal.</u>	<u>helppo</u>	<u>helppo</u>
18. TILANNE (R)	-	-	-
19. TILANNE (R)	<u>1. ky.</u>	<u>helppo</u>	<u>keskivaikea</u>
20. TILANNE (Y)	<u>1. ne. 2. ky. 3. pa. & mal.</u>	<u>helppo</u>	<u>helppo</u>
21. TILANNE (R)	<u>1. ky. 2. ne. & pal. 3. pa.</u>	<u>helppo, keskivaikea</u>	<u>helppo</u>
22. TILANNE (R)	-	-	-
23. TILANNE (R)	<u>1. pal.</u>	<u>helppo</u>	<u>helppo</u>
24. TILANNE (Y)	<u>1. ne., pal., ky.</u>	<u>keskivaikea</u>	<u>helppo</u>
25. TILANNE (R)	<u>1. pa. & ne. 2. pal. & ky. & mal.</u>	<u>helppo, keskivaikea, vaikea</u>	<u>helppo</u>
26. TILANNE (R)	<u>1. ne. 2. pal. & mal.</u>	<u>helppo, keskivaikea</u>	<u>helppo</u>
27. TILANNE (Y)	-	-	-
28. TILANNE (R)	<u>1. ne. & pal.</u>	<u>helppo</u>	<u>helppo</u>
29. TILANNE (R)	<u>1. ne. 2. ky. 3. pa. 4. pal. 5. mal.</u>	<u>helppo, keskivaikea, vaikea</u>	<u>helppo</u>

a Sopivan ohjannan tilanteen suuntautuminen joko ryhmäohjintaan (R) tai yksilöohjintaan (Y).

b Ohjausmuoto: pa. = palikkio, ne. = neuvonta, ky. = kysymys, pal. = palaute, mal. = mallintaminen

c Aikuisen antaman verbaalisen ohjannan vaikeusaste.

d Oppilaan tai oppilaiden verbaalisen ohjantapyynnön vaikeusaste.

Sopivan ohjannan tilanteissa lapset olivat aktiivisia toimijoita ja toiminta oli imaussut heidät mukaansa. Tämä johtui siitä, että verbaalinen ohjanta oli antanut toimintavastuun lapsille itselleen, mikä motivoi lapsia toimimaan. Lapset puhuivat spontaanisti ja kommentoivat työskentelyään, jolloin aikuisen ei tarvinnut koko ajan olla lapsen spontaanin puheen provosoijana. Tällöin lapset myös keskustelivat, toimivat ja ideoivat keskenään, minkä vuoksi lapset näyttivät nauttivan olostaan aktiivisina toimijoina. Lapset myös jakoivat toistensa kanssa tunteitaan niin iloja kuin suruja ja toimivat toistensa auttajina. Koska verbaalinen ohjanta ei ollut rajoittavaa, lasten mielikuvitukselle annettiin tilaa, minkä seuraksena lapset kehittivät yhdessä mielikuvituksellisia käänteitä leikin kuluun. Sopivan ohjannan tilanteissa lapset kiinnostuivat toisista leikkijöistä osoittaen heille empatiaa ja kyselemällä toisen oppilaan toiminnasta. Tämän lisäksi lapset osoittivat aitoa kiinnostusta toistensa selityksiä kohtaan. Verbaalinen ohjanta ei pyrkinyt aina antamaan valmiita vastauksia lasten ongelmatilanteisiin, vaan antoi lapsille joitakin mahdollisia vinkkejä ongelman ratkaisuun antaen kuitenkin lasten ratkaista koko ongelmat itsenäisesti. Aikuisen ilmaan heittäjä pienikin kysymys saattoi saada lasten keskinäisen pohdinnan käyntiin. Tällä tavoin verbaalinen ohjanta laittoi oppilaiden oman ajattelun liikkeelle, jolloin lapset joutuivat yhdessä pohtien ja verbaalisesti kommunikoiden etsimään ratkaisuja ongelmiinsa.

Tuukka (puhuu itsekseen rakentaessaan): Teräs...(loppu sanasta ei saa selvää) Rannila. Kyllä käy katteeks. (vilkaisee Santtua)

Santtu: Tiiätkö, mikä katto se on ? (kysyy rakentelun lomassa)

Tuukka: Oo. Tämä. (osoittaa oman rakennelmansa kattoa)

(Santtu vilkaisee Tuukan vastausehdotusta.)

Santtu: Tiiätkö, mikä se Rannilan katto on?

Tuukka (pitää kättään rakennelmansa katon päällä): Teräksestä valmistett... valmistettu, musta katto.

Santtu: Ei oo.

Tuukka: Kyllä käy katteeks. (vilkaisee opea)

(sivu 70, rivit 12 - 23)

Aikuinen antoi lapsille myös vastuun keskinäisten suhteiden hoitamisessa. Tällöin aikuinen ei puuttunut lasten keksinäisiin ristiriitoihin, vaan antoi lasten itsensä ratkaista omat ristiriitansa verbaalisesti kommunikoiden. Aikuinen antoi tällaisissa ristiriitatilanteissa yleisiä ohjeita riitojen selvittelystä, mutta hän ei verbaalisella ohjannallaan pyrkinyt asettumaan kenenkään lapsen puolelle. Jos ristiriitatilanteet olivat vaarassa riistäytyä vaarallisiksi kaikkien turvallisuudelle, aikuinen puuttui verbaalisella ohjannallaan tilanteeseen.

Annettaessa lapsille tilaa toimia, verbaalisesti kommunikoida ja ideoida vapaasti alkoivat lapset vähitellen keksiä itse leikin verbaalisia ohjauskeinoja, joiden avulla leikkiä saatiin vietyä eteenpäin. Kun lapset olivat päässeet verbaalisten ohjauskeinojen ideoinnissa alkuun, aikuisen antama pienikin verbaalinen ohjaus saattoi kiihdyttää verbaalisten ohjauskeinojen ideointia. Lapset alkoivat näin vähitellen ohjata toinen toistaan niin toimintaan alkamisessa kuin siinä pysymisessäkin, eikä aikuisen verbaalista ohjantaa enää tarvittukaan niin paljon kuin aiemmin. Lapset tukivat verbaalisella ohjannallaan myös toistensa heikkoa itsetuntoa ja saivat näin keskinäisen yhteistyön yhä lujemmin vahvistumaan. Sopivan ohjannan tilanteiden avulla siirryttiin vähitellen aikuisen verbaalisesta ohjannasta lasten keskinäiseen verbaaliseen ohjantaan. Tämä näkyi myös siinä, että tilanteiden alussa lapset olivat hyvin riippuvaisia aikuisen antamasta vahvistuksesta heidän toiminnalleen, mutta tilanteiden loppuvaiheessa vahvistusta ei enää haettu niinkään aikuiselta vaan toisilta lapsilta. Lapset alkoivat tukeutua yhä enemmän toistensa apuun.

Santtu: Minä. Ja veisto oli tässä. (osoittaa kepillä) Veisto oli tässä.

2. ope: Joo. (kommentoi Tuukan piirtämistä)

Tuukka: En mää kattonut sitä veisto. Mutta mää tajjan mennä sinne katsomaan.

2. ope: No käyppä.

Timppa: Mää tuun mukaan.

Santtu: Me tullaan. Minä käyn kattomasa. (pojat lähtevät katsomaan veistoluokan paikkaa käytävällä juosten)

(sivu 21, rivit 10 - 17)

Sopivan ohjannan tilanteissa lapset aktiivisesti ohjasivat myös aikuisen antamaa verbaalista ohjantaa. Jos aikuinen heidän mielestään antoi liian paljon peräkkäisiä ohjeita, he saattoivat rajoittaa verbaalista ohjantaa pyytämällä aikuista pysäyttämään verbaalisen ohjannan vähäksi aikaa. Lapset saattoivat jättää myös aikuisen verbaalisen ohjannan kokonaan huomiotta ja eivät reagoineet siihen lainkaan, jos heidän toimintansa eteni ja heillä itsellään ei ollut mitään verbaalisen ohjannan tarvetta. Lapset eivät olleet sopivan ohjannan tilanteissa ainoastaan ohjattavina, vaan he myös ohjasivat aikuisen verbaalista ohjantaa.

Aikuinen siirtyi sopivan ohjannan tilanteissa taka-alalle ja toimi ohjaajana ainoastaan tarvittaessa. Tällöin aikuinen oli lähinnä materiaalien hankkija tai vaihtoehtojen tarjoaja. Aikuisen vetäytyminen taka-alalle antoi mahdollisuuden lapsille verbaalisesti kommunikoida keskenään, minkä avulla saatiin syntymään lasten kesken hedelmällistä yhteistyötä. Aikuinen pyrki omalla toiminnallaan auttamaan lapsia ideoiden toteuttamisessa, jolloin hän toimi lasten kolmantena kätenä. Aikuinen saattoi myös tarjota lapselle sopivan ohjannan tilanteessa vaihtoehtoisia toimintatapoja, mutta lapsi sai itse päättää, ottiko vastaan vihjeet vai ei. Aikuinen toimi välillä viestien välittäjänä, kun lapsi halusi viestittää toiselle lapselle jotakin, mutta ei millään tahtonut saada viestiään perille. Tällöin syynä saattoi olla se, ettei toinen lapsi ymmärtänyt toisen viestiä. Näin aikuinen auttoi viestinvälittäjänä lapsen viestin selvittämistä ja viestin kulkeutumista toiselle lapselle. Muuten aikuinen ei osallistunut lasten keskinäiseen verbaaliseen kommunikaatioon, eikä hän pyrkinyt synnyttämään verbaalista kommunikaatiota pakolla lasten välille. Lasta ei siis painostettu verbaalisella ohjannalla, eikä sillä ajettu lasta umpikujan. Tällöin lapsi reagoi verbaaliseen ohjantaan, kun sitä annettiin oikeaan aikaan oikeassa tilanteessa.

Aikuinen oli sopivan ohjannan tilanteissa hienovarainen verbaalista ohjantaa antaessaan. Hän saattoi reagoida oppilaan verbaalisen ohjannan tarpeeseen epäsuorasti niin, että hän antoi lapsen itse selittää omista toimistaan ja ongelmistaan, jolloin aikuinen teki väliin vain pieniä tarkentavia kysymyksiä. Hän ohjasi lapsen näin havainnoimaan itse toimintaansa ja löytämään ratkaisun ongelmaansa. Aikuinen ohjasi hienovaraisesti lapsen toiminnan ja puheen oikeille raiteilleen niin, että hän antoi lapsen toimia ja puhua sitä, mikä häntä sillä hetkellä kiinnosti, mutta alkoi sitten pikku hiljaa siirtää lapsen toimintaa ja puhetta kohti meneillään olevaa leikkiä. Ohjatessaan aikuinen oli ennen kaikkea rauhallinen ja antoi aikaa lapsen puheelle ja

toiminnalle, eikä lähtenyt niitä nopeasti ja pakolla muuttamaan haluamaansa suuntaan. Aikuisella oli kärsivällisyyttä kuunnella ja katsella, mitä lapsi halusi hänelle viestittää, ja hän antoi näin lapsen ilmaista asiansa omalla tavallaan. Kun aikuinen muokkasi verbaalista ohjantaansa lasten mukaan, osoittivat lapset myös sen, että he olivat verbaalisesta ohjannasta iloisia.

Sopivan ohjannan tilanteissa verbaalinen ohjanta reagoi herkästi sellaisiin tilanteisiin, joissa joko lapsen alhainen itsetunto tai heikentyvä motivaatio oli vaarassa häiritä toiminnan etenemistä. Tällöin aikuinen tuki verbaalisella ohjannallaan lasten itsetuntoa. Lapsen alhaisen itsetunnon aikuinen huomasi lapsen puheesta, joka sisälsi paljon omia kykyjä aliarvioivia lausahduksia. Tällöin aikuinen verbaalisella ohjannallaan pyrki antamaan mahdollisimman paljon myönteistä palautetta, jotta hän olisi saanut lapsen luottamaan omiin kykyihinsä niin, että toiminta taas olisi voinut jatkua täysipainoisesti. Joskus jopa pienikin myönteinen palaute auttoi lasta jatkamaan toimintaansa. Heikentyvän motivaation aikuinen huomasi myös lapsen toiminnasta. Motivoivalla ja innostavalla verbaalisella ohjannalla aikuinen pyrki osoittamaan uusia näkökulmia ja asioita leikistä, jotka oli tarkoitettu innostamaan leikin jatkamista.

7.2.3 Yliohjantatilanteet

Aikuisen antama verbaalinen ohjaus saattoi joissakin tilanteissa ylittää lapsen sen hetkisen verbaalisen ohjanta tarpeen. Näitä tilanteita nimitän yliohjantatilanteiksi. Liitteessä 4 on tekstiesimerkki yliohjantatilanteesta. Yliohjantatilanteissa aikuinen oli paljon äänessä, jolloin lasten puheelle ei jäänyt tilaa. Yliohjantatilanteissa yksi näkyvä seikka oli myös se, että verbaalinen ohjanta ei ollut tilanteeseen sopivaa. Aikuinen antoi paljon verbaalista ohjausta, jonka tarpeen lapsi oli jossakin tilanteessa alunperin ilmaissut. Aikuinen saattoi antaa verbaalista ohjausta myös niin, ettei lapsi ollut ilmaissut minkäänlaista verbaalisen ohjannan tarvetta. Näissä tilanteissa verbaalinen ohjanta lähti lähinnä aikuisen tarpeesta ohjata, ei niinkään lapsen omasta tarpeesta saada verbaalista ohjantaa. Aikuinen ei pysytellyt yliohjantatilanteissa lasten toiminnan tarkkailijana, vaan hän halusi olla aktiivinen verbaalisen ohjannan antaja ja leikkitoimintaan osallistuja. Hän ei luopunut helposti verbaalisesta ohjannastaan, vaikka

verbaalinen ohjanta ei sopinut kyseiseen tilanteeseen ja olisi ollut päinvastoin toiminnan kannalta haitallinen. Verbaalinen ohjaus oli luonteeltaan vaikeaa, sekavaa ja pitkitettyä. Nämä verbaalisen ohjannan piirteet johtuivat usein siitä, että verbaalisessa ohjannassa alettiin hakea ohjausreittiä lasten tämän hetkiseen toimintaan nähden liian kaukaisista asioista. Yliohjantatilanteessa asiaa ei selvitetty heti tilanteen alkajaisiksi perusteellisesti, vaan lasten toiminnan kannalta tärkeät tiedot voitiin sirotella pitkän ohjaustilannetta muiden kyseisen tilanteen kannalta vähemmän tärkeiden asioiden joukkoon. Verbaalisessa ohjannassa käytetty kieli oli usein katkonaista ja kieliopillisesti vailinaista. Verbaalinen ohjanta saattoi äkillisesti siirtyä aiheesta toiseen niin, että alunperin verbaalisessa ohjannassa käsitelty aihe jäi vielä keskeneräiseksi, kun jo siirryttiin ohjaamaan toista aihetta.

Taulukosta 6 voidaan nähdä, että yliohjantatilanteet kohdistuivat pääasiallisesti ryhmäohjantaan. Yleisimpinä ohjausmuotoina yliohjantatilanteissa olivat useimmiten neuvonta, kysymys ja palkkio. Taulukosta 6 voidaan havaita, että toiseksi yleisimpinä ohjausmuotoina olivat useimmiten kysymys, palkkio ja palaute. Ohjausmuodoista voidaan taulukon 6 perusteella tehdä myös se havainto, että vähän yli puolessa yliohjantatilanteessa käytettiin vähintään kolmea eri ohjausmuotoa. Ohjaustapa oli yleensä helppo, mutta suurimmassa osassa yliohjantatilanteita esiintyi vaikeusasteeltaan vähintään kahdenlaista ohjantaa. Taulukosta 6 nähdään, että 12 yliohjantatilanteessa annettiin ohjantaa, vaikka oppilaat eivät olleet ilmaisseet siihen tarvetta. Pääasiallisesti oppilas tai oppilaat pyysivät ohjantaa helpolla tavalla, mutta myös keskivaikeita ja vaikeita ohjantapyyntöjä esiintyi.

TAULUKKO 6. Yksilö- ja ryhmäohjantaan suuntautuvien yliohjantatilanteiden ohjausmuodot, ohjaustavat ja niissä esiintyvät oppilaiden ohjantapyyntöt.

RYHMÄ- (R) TAI YK-	OHJAUSMUOTO b	OHJAUSTAPA c	OPPILAS/-T HAKEE OHJANTAA d
1.TILANNE (R)	1.ne. 2. ky. 3. mal. 4. kogn. 5.pa. & pal.	helppo, vaikea, keskivaikea	helppo
2.TILANNE (R)	1. ky. 2. pa. 3. mal. 4. kogn.	vaikea, keskivaikea, helppo	-
3.TILANNE (R)	1. ne. 2. ky. 3. pa. 4. mal.	helppo, vaikea, keskivaikea	vaikea, keskivaikea, helppo
			(jatkuu)

Taulukko 6. (jatkuu)			
4.TILANNE (R)	<u>1.ky.</u> & pa. 2. mal. 3. ne. 4. pal.	<u>keskivaikea</u> , helppo, vaikea	<u>vaikea</u> , keskivaikea, helppo
5.TILANNE (R)	<u>1. pa.</u> 2. ky. 3. mal. & kogn. & ne.	<u>helppo</u> , vaikea, keskivaikea	<u>vaikea</u> , helppo, keskivaikea
6. TILANNE (R)	<u>1. pa.</u> 2. ky. 3. ne. 4. pal. & mal.	<u>helppo</u> , vaikea, keskivaikea	<u>helppo</u> , vaikea
7. TILANNE (R)	<u>1. pa.</u> 2. ne. 3. mal.	<u>keskivaikea</u> , helppo	-
8. TILANNE (R)	<u>1. pa.</u> 2. ne. 3.kogn.	<u>vaikea</u> , <u>helppo</u>	<u>keskivaikea</u> , <u>helppo</u>
9. TILANNE (Y)	<u>1. ky.</u> 2. pa. 3. ne. 4. kogn.	<u>vaikea</u> , <u>helppo</u> , keskivaikea	-
10. TILANNE (Y)	<u>1. ky.</u> 2. pa.	<u>helppo</u> , keskivaikea, vaikea	<u>keskivaikea</u>
11. TILANNE (R)	<u>1. ne.</u> 2.ky. 3. pa. & pal. 4. kogn.	<u>helppo</u> , vaikea, keskivaikea	<u>vaikea</u> , <u>helppo</u>
12. TILANNE (Y)	<u>1.ky.</u> & <u>ne.2.</u> pal. & mal.	<u>keskivaikea</u>	-
13. TILANNE (Y)	<u>1. ne.</u> 2. kogn.	<u>helppo</u> , keskivaikea	<u>vaikea</u>
14. TILANNE (R)	<u>1. ne.</u> 2. ky. & pal. 3. pa.	<u>helppo</u> , keskivaikea, vaikea	<u>helppo</u> , keskivaikea
15. TILANNE (Y)	<u>1. ky.</u> 2. ne. 3. pa. 4. pal.	<u>helppo</u> , keskivaikea, vaikea	<u>helppo</u> , <u>keskivaikea</u>
16. TILANNE (R)	<u>1. ne.</u> 2. ky. & pa.	<u>helppo</u> , keskivaikea	<u>helppo</u>
17. TILANNE (Y)	<u>1. ne.</u> 2. ky.	<u>keskivaikea</u> , helppo	-
18. TILANNE (R)	<u>1. ne.</u> & <u>pal.</u>	<u>helppo</u>	<u>keskivaikea</u>
19. TILANNE (Y)	<u>1. ky.</u> & <u>ne. 2.</u> pal.	<u>helppo</u>	-
20. TILANNE (R)	<u>1. ne.</u> 2. pa. 3. ky.	<u>helppo</u> , keskivaikea	<u>helppo</u>
21. TILANNE (R)	<u>1. ne.</u> 2. pa. & ky. 3. pal.	<u>helppo</u> , vaikea, keskivaikea	-
22. TILANNE (R)	<u>1. pa.</u> 2. ky. & pal.	<u>helppo</u>	<u>helppo</u>
23. TILANNE (Y)	<u>1. ky.</u> & <u>pa.</u> & <u>ne.</u>	<u>vaikea</u> , <u>keskivaikea</u>	-
24. TILANNE (Y)	<u>1. ne.</u>	<u>helppo</u>	-
25. TILANNE (R)	<u>1. mal.</u> & <u>ne.</u>	<u>vaikea</u>	-
26. TILANNE (R)	<u>1. ky.</u> & <u>ne. 2.</u> pa. 3. kogn. &	<u>helppo</u> , keskivaikea, vaikea	-
			(jatkuu)

Taulukko 6. (jatkuu)			
27. TILANNE (Y)	<u>1. ky. & pal.</u> 2. pa.	<u>helppo</u>	<u>helppo</u>
28. TILANNE (R)	<u>1. pa. & ky. & pal.</u>	<u>helppo</u>	-

a Yliohjantatilanteiden suuntautuminen joko ryhmäohjintaan (R) tai yksilöohjintaan (Y).

b Ohjausmuoto: pa. = palkkio, ky. = kysymys, ne. = neuvonta, pal. = palaute, kogn. = kognitiivinen strukturointi, mal. = mallintaminen

c Aikuisen antaman verbaalisen ohjannan vaikeusaste.

d Oppilaan tai oppilaiden verbaalisen ohjantapyynnön vaikeusaste.

Yliohjantatilanteessa verbaaliselta ohjannalta puuttui joustavuus reagoida tilanteisiin. Lapsi saattoi osoittaa, että hän oli jo saanut riittävästi verbaalista ohjainta haluamaansa asiaan, mutta verbaalista ohjainta jatkettiin tästä huolimatta. Tällöin aikuisen verbaalinen ohjanta keskittyi liikaa yhden asian ohjintaan, jolloin aikuinen ei huomannut, että lapsi saattoi osoittaa tarvitsevansa kiireellisemmin ohjainta johonkin muuhun asiaan. Yliohjantatilanteessa aikuinen ei kiinnittänyt huomiota siihen, miten lapsi reagoi verbaaliseen ohjintaan ja millainen verbaalinen ohjanta niin lapsen toiminnan kuin tunnetilankin kannalta olisi ollut parasta kyseisessä tilanteessa. Verbaaliselta ohjannalta puuttui näin kyky tulkita tilanteita hienovaraisesti ja herkästi.

Yliohjantatilanteet saivat usein alkunsa siitä, että aikuinen halusi toteuttaa leikkitoiminnassa ne ideat ja ajatukset, jotka hän oli meneillään olevasta leikkistä muodostanut. Oman paineensa toi myös koulun asettamat aikarajat esimerkiksi kouluruokailu. Tällöin aikuinen otti leikin verbaalisessa ohjauksessa ajoittain hyvin aktiivisen roolin, jolla hän pyrki siirtämään leikkiä yhä nopeammin uusiin vaiheisiin. Kun aikuisesta näytti siltä, ettei leikkitoiminta edistynytäkään hänen ideoidensa mukaisesti tai edistymisen vauhti ei ollutkaan riittävä, hän alkoi verbaalisesti ohjata toimintaa. Tällaisissa tilanteissa ohjainta ei olisi yleensä tarvittu. Aikuinen pyrki yliohjantatilanteissa valjastamaan lapset omien ideoidensa toteuttajiksi, jolloin lasten vapaalle toiminnalle ja verbaaliselle kommunikoinnille ei jäänyt tilaa. Aikuinen ei myöskään tällöin antanut leikille vapautta edetä omalla painollaan, vaan hän laittoi leikin tiettyihin ennalta suunniteltuihin raameihin. Yliohjantatilanteiden alussa aikuinen saattoi odottaa lasten reagointia ja vastausta verbaaliseen ohjantaansa, mutta jos

lasten reagointi ei tapahtunut välittömästi, aikuinen jatkoi omaa ohjantaansa. Aikuisen verbaalinen ohjanta ei tällöin jättänyt lasten omalle ajattelulle tilaa, vaan se pyrki antamaan kaikkiin asioihin valmiit vastaukset. Pian yliohjantatilanteesta muodostui pakonomainen tilanne, jossa aikuinen antoi ohjeita leikin eteenpäinviemisestä, eikä lasten ideoita ja mielikuvitusta leikin kehittelyssä otettu juurikaan huomioon. Verbaalinen ohjanta saattoi jopa muuttua yliohjantatilanteessa niin aggressiiviseksi, että lasten ideat latistettiin heti. Ohjannalleen aikuinen halusi jakamattoman huomion. Yliohjantatilanteessa aikuinen oli täysin kiinni omassa verbaalisessa ohjannassaan, ettei hän huomannut ohjannan olevan liian vaikeaa lapsille. Tällöin aikuinen saattoi jatkaa pitkään vaikeaa ohjantaansa ottamatta selvää siitä, ymmärsivätkö lapset hänen verbaalista ohjantaansa. Kun aikuinen sitten huomasi, ettei ohjanta mennytkään toivotulla tavalla perille, hänelle näytti jäävän ainoaksi keinoksi ottaa verbaaliseen ohjaukseensa yhä tiukemmat ja rajoittavammat keinot käyttöön. Tällöin verbaalinen ohjanta muuttui entistä painostavammaksi, sillä aikuinen ohjasi toimintaa tiukasti omien suunnitelmiansa mukaisesti. Yhä vähemmän aikuinen hyväksyi tällöin lasten poikkeamista hänen omista etukäteissuunnitelmista. Tällöin hän palkitsi niitä, jotka toteuttivat hänen ideoitaan ja antoi negatiivista palautetta niille, jotka eivät olleet aikuisen ideoiden toteuttamisessa mukana. Yliohjantatilanteiden jatkuessa pitkään aikuinen pääsi verbaalisella ohjannallaan yleensä toivomaansa tavoitetta päinvastaiseen tulokseen, sillä yliohjantatilanteen seurauksena toiminta pysähtyi. Tällaisissa tilanteissa verbaalinen ohjanta häiritsi merkittävästi toiminnan edistymistä, jolloin verbaalinen ohjanta oli vahingollista toiminnan edistymisen kannalta.

Ope (lelulaatikon luona): Tuukka tuuppa kattoon, mitä täällä ois sinne pihalle. (Tuukka menee välittömästi open luokse.)

Tuukka: Häh?

Santtu (on lopettanut rakentamisen ja katsoo rakennuksensa luota open esittelemiä leluja): Kiikkuja.

Ope: Tuuk sää laittaa näitä, jos Santtu tekkee nuita mejän luokkaa ja niitä?

Tuukka: En minä halua. (Tuukka palaa omalle paikalleen.)

(sivu 64, rivit 4 - 12)

Verbaalisen ohjantansa kautta aikuinen saattoi myös etukäteen esitellä niitä ajatuksia, joita hänellä oli leikin tulevaisuuden suunnasta. Näin ohjanta meni asioiden edelle eikä pysytellyt meneillään olevassa tilanteessa. Leikille ei annettu näin vapautta edetä omalla painollaan. Tällainen verbaalinen ohjaustapa sai lapset monesti hämilleen niin, että heidän toimintansa pysähtyi kokonaan, jolloin heiltä saattoi mennä paljon aikaa siihen, että he saivat meneillään olleesta toiminnasta taas kiinni.

Yliohjantatilanteita syntyi monesti myös silloin, kun aikuinen halusi osallistua aktiivisesti lasten toimintaan ja verbaaliseen kommunikaatioon. Aikuisen rooli leikkiin osallistujana oli kuitenkin liian aktiivinen ja ohjaileva, sillä hän osallistumisellaan katkaisi lasten keskinäisen verbaalisen kommunikaation ja toiminnan. Näin aikuinen ei osannut olla ohjannassaan ja osallistumisessaan hienovarainen niin, ettei hänen toimintansa olisi aiheuttanut häiriöitä lasten keskinäiseen leikkitoimintaan. Aikuinen vastasi usein liian hätäisesti lapsen puheeseen, vaikka lapsen puhe ei olisi ollut tarkoitettu hänelle vaan toisille lapsille. Näin aikuinen ei jättänyt muille lapsille mahdollisuutta vastata toisen lapsen verbaaliseen kommunikointiyritykseen. Aikuinen myös liian usein kommentoi lasten toimintaa, eikä näin ollen antanut lasten toiminnan edetä omalla painollaan. Tällöin ei myöskään jäänyt lapsille tilaa puhua ja kommentoida leikkitoimintaa itsenäisesti. Aikuisen liian aktiivinen osallistuminen lasten leikkitoimintaan ja verbaaliseen kommunikointiin johti helposti tilanteeseen, jossa aikuinen yhä enenevässä määrin pyrki vaikuttamaan leikkitoiminnan muotoutumiseen. Näin oltiinkin tultu tilanteeseen, jossa lapset eivät olleetkaan enää toiminnan kehittäjinä, vaan aikuinen omalla verbaalisella ohjannallaan yritti hallita leikkitoimintaa. Yliohjantatilanteessa aikuinen halusi osallistua kaikkeen lasten toimintaan, jolloin hän ei luovuttanut lapsille vastuuta esimerkiksi ongelmanratkaisussa tai keskinäisten välien selvittelyssä. Näin aikuisen verbaalinen ohjanta ulottui kaikkeen, mitä leikkitalanteessa tapahtui.

(Santtu rakentaa. Tuukka istuu paikallaan tekemättä mitään. Ope katsoo Tuukkaa ja koulunkäyntiavustaja katsoo, kun Santtu rakentaa.)
Koulunkäyntiavustaja (kommentoi Santun rakennusta): Siinä on patterin kohta. Eikö ollutkin siinä, mihin sää laittoit sen?

Santtu (rakentelun lomassa): Ymm. (Tuukkakin on alkanut vähitellen rakentaa.)

Koulunkäyntiavustaja (jatkaa Santun rakennuksen kommentointia):
Siihen pannaan patteripuu.

(sivu 55, rivit 15 - 23)

Yliohjantatilanteita saattoi syntyä tilanteissa, joissa ohjaajina toimi useampi kuin yksi aikuinen. Tällöin aikuiset saattoivat ohjata yhtäaikaaisesti ja verbaliset ohjannat saattoivat vetää toimintaa vieläpä eri suuntiin. Liian monenlaiset verbaliset ohjannat sekoittivat lasten toimintaa. Tällöin leikkitoiminta pysähtyi aika ajoin jopa kokonaan. Nämä tilanteet johtuivat siitä, etteivät aikuiset olleet sopineet yhdessä etukäteen verbaalisen ohjannan pääperiaatteista ja siitä, kuka aikuisista oli päävastuussa ohjannasta leikkitoiminnan aikana.

Yliohjantatilanteissa lapset puhuivat vähän ja olivat verbaalisen ohjannan passiivisia vastaanottajia. He ottivat yliohjantatilanteen alussa verbaalista ohjantaa vastaan aktiivisesti ja toimivat tällöin aikuisen ideoiden ja suunnitelmien toteuttajina. Yliohjantatilanteissa lapsille ei jäänyt tilaa verbaalisesti kommunikoida tai toimia keskenään, eikä heidän sallittu kehittää luovasti ja itsenäisesti leikkiä eteenpäin. Lapset eivät saaneet verbaalista ohjantaa myöskään keskinäiseen verbaaliseen kommunikaatioon ja toimintaan, jolloin lapsista tuli aikuisen verbaalisesta ohjannasta riippuvaisia toimijoita. Tällöin he osoittivat vähäisenkin verbaalisen kommunikaation aikuiselle ja yleensä tilanteissa, joissa he halusivat aikuisen vahvistusta sille, että he toimivat aikuisen verbaalisen ohjannan mukaisesti.

(Tuukka hymisee pää käsien varassa. Santtu rakentaa. Ope katselee Santun työskentelyä ja koulunkäyntiavustaja katselee ryhmää vähän kauempaa.)

Santtu: Saako se olla tollanen? (rakentelun lomassa)

Ope: Saa. (katsoo Santtua)

(sivu 56, rivit 17-20)

Yliohjantatilanteen jatkuessa pitkään lasten mielenkiinto ohjantaan alkoi pikku hiljaa hiipua niin, että yliohjantatilanteen loppuvaiheessa lapset eivät reagoineet ohjantaan lainkaan ja jatkoivat vain omaa toimintaansa. Samoin kävi, jos yliohjantatilanteen alkuvaiheesta lähtien verbaalinen ohjanta oli vaikeaa ja eikä se kohdannut lasta. Yliohjantatilanteen loppuvaiheessa aikuisen oli sitten vaikea enää saada aikaan keskustelua lasten kanssa, sillä lapset olivat tavallaan sulkeutuneet suojakilven sisään liiallisen verbaalisen ohjannan aikana, minkä murenemiseen kului aina jonkin aikaa. Lapset saattoivat myös avoimesti näyttää suuttumuksensa ja turhautumisensa ohjaukseen, jolloin päädyttiin kiistatilanteeseen aikuisen kanssa. Tästä seurasi usein se, että lapset keksivät itselleen muuta leikkitoimintaa kuin sitä, mitä aikuinen oli järjestänyt. Lapset saattoivat alkaa myös käyttäytyä häiritsevästi, jos aikuisen yliohjantatilanne oli kestänyt liian kauan. Lapset päätyivät kiistatilanteeseen aikuisen kanssa myös silloin, kun yliohjantatilanne kohdistui painokkaammin johonkin yksittäiseen oppilaaseen, jolloin toiset oppilaat tulivat painostetun oppilaan avuksi ja puolustivat tätä. Tällöin lapset asettuivat vastustamaan aikuisen verbaalista ohjantaa ja saattoivat vaatia, että aikuisen tulisi lopettaa ohjanta välittömästi. Aikuinen oli kuitenkin vaikea luopua ohjaajan asemastaan, sillä hän alkoi puolustaa verbaalista ohjantaansa eri syillä. Aikuinen joutui usein kuitenkin lähtemään alusta verbaalisessa ohjannassaan, jos hän halusi, ettei lasten toiminta siirtynyt kokonaan aivan muihin aihealueisiin. Näin hän joutui perustamaan verbaalisen ohjantansa aivan uusille lähtökohdille kuin, mitä yliohjantatilanteen verbaalisella ohjannalla oli ollut.

7.3 Ali-, yli- ja sopivan ohjannan tilanteiden päällekkäisyys

7.3.1 Sekaohjantatilanteet

Lasten leikkitoiminnan verbaalisessa ohjauksessa ohjantatilanteet eivät aina jakaantuneet selvästi vain yhteen ohjantatilannetyyppiin eli yli-, ali- tai sopivan ohjannan tilanteisiin. Samankin ohjantatilanteen sisällä saattoi olla limittäin kahta jopa kolmea ohjantatilannetyyppiä, jolloin aloin nimittää näitä tilanteita sekaohjantatilanteiksi. Varsinkin ohjantatilanteiden ollessa pitkiä oli yleistä, että saman ohjantatilanteen aikana oli pääohjantatyyppin rinnalla pienempiä osioita muita ohjantatilannetyyppejä. Liitteessä 5 on tekstiesimerkki sekaohjantatilanteesta.

Sekaohjantatilanteiden muodostuminen johtui siitä, että aikuisen antama verbaalinen ohjanta ei kohdistunut aina leikkiryhmään kokonaisuutena, vaan ohjanta saattoi vaihdella tilanteista riippuen ryhmäohjannasta yksilöohjantaan. Yleensä aikuinen ohjasi ryhmää kokonaisuutena, jolloin myös ohjantatilanne oli yhtäläinen ja siinä käytettiin yhtä ohjantatilanetyyppiä. Saman ohjantatilanteen aikana opettaja saattoi kuitenkin antaa yksilöohjantaa, joka saattoi olla ohjantatilanetyypiltään toisenlainen kuin, mitä vallitsevassa ryhmäohjantatilanteessa oli. Ohjantatilanteissa kulki näin ollen rinnan sekä yksilö- että ryhmäohjanta, joiden kummankin omat tarpeet vaikuttivat voimakkaasti verbaalisten ohjantatilanteiden muodostumiseen ja toiminnan etenemiseen. Aikuinen pyrki verbaalisessa ohjauksessaan vastaamaan samanaikaisesti sekä ryhmän että yksilön verbaalisiin ohjantatarpeisiin, jolloin tilanteet verbaalista ohjannan näkökulmasta olivat kiivastahtisia ja saattoivat vaihdella ohjannan aiheiltaan nopeasti aiheesta toiseen. Verbaalisessa ohjannassaan aikuinen ei tehnyt priorisointia ryhmä- tai yksilöohjannan tarpeiden välillä, sillä yksilön verbaaliset ohjantatarpeet saattoivat mennä ryhmän verbaalisten ohjantatarpeiden edelle. Verbaalinen ohjanta saattoi myöskin suuntautua toisten tilanteiden yhteydessä aivan päinvastaisesti. Liiteestä 1 voi tarkastella ryhmäohjantatilanteiden ajoittumista valitun leikkiuokion aikana ja yksilöohjantatilanteiden määrää ryhmäohjantatilanteiden aikana.

Tuukka: Minä näytän. Se on tällainen kolo.

2. ope: Siinä mejän. Joo.

Tuukka (piirtää): Täältä lähtee ovi.

2. ope: Joo.

2. ope: Ja esikoulu?

Timppa: (puhuu 2. open päälle): Ja sitten tämä on Jaanan luokka.

(Timppa ja Santtu seuraavat tarkasti, kun Tuukka piirtää.)

Tuukka: Esikoululuokan ovi on tässä. Mutta nyt tää ovi jäi tuohon päälle.

2. ope: No sitä voi vähä siirtää.

(sivu 11, rivit 19 - 27; sivu 12, rivit 1-3)

Tässä esimerkkitalanteessa yksilön verbaalisen ohjannan tarpeet menivät ryhmän ohjantatarpeiden edelle. Aikuinen ohjasi tiiviisti yhden oppilaan toimintaa, joka eteni

hyvin. Ohjattava lapsi osoitti puheensa aikuiselle, mihin aikuinen vastasi. Aikuinen antoi paljon myönteistä palautetta oppilaalle, mikä osaltaan edesauttoi lapsen toiminnan etenemistä. Tässä ohjantatilanteessa yhdelle oppilaalle annettiin tilaa puhua ja toimia vapaasti, mitä mahdollisuutta ei annettu ryhmälle kokonaisuutena. Ohjattavan oppilaan kohdalla tässä ohjantatilanteessa annettiin sopivasti ohjantaa, jolloin toiminta eteni vaivattomasti. Verbaalinen ohjanta oli lyhyttä, helppoa ja selkeää ja se laittoi oppilaan oman ajattelun liikkeelle. Ryhmäohjantatarpeita aikuinen ei tässä ohjantatilanteessa kohdannut lainkaan, sillä toiset lapset katselivat passiivisina sivusta, kun yksi lapsi toimi ja aikuinen verbaalisesti ohjasi tätä. Aikuinen ei ohjannut koko ryhmää toimintaan, vaikka yksi lapsista yritti osoittaa puheellaan halua osallistua toimintaan. Ryhmän kannalta ohjantatilanne muodostui aliohjantatilanteeksi, jossa ryhmä ei saanut tarvitsemaansa verbaalista ohjausta niin, että se olisi voinut osallistua aktiivisesti leikkiin. Aikuinen ei ohjannut ryhmän toisia lapsia vastaamaan piirtävän lapsen kommentteihin ja näin osallistumaan verbaaliseen ohjaukseen ja toimintaan, vaan aikuinen pitäytyi ainoana ohjaajana ja lapsen puheen kommentoijana. Keskittyessään yhden lapsen verbaaliseen ohjaukseen aikuinen unohti sen, että leikin tavoitteena oli edistää kaikkien lasten verbaalista kommunikointia.

Joissakin ohjantatilanteissa varsinaista ryhmäohjantaa ei ole, vaan ohjantatilanne jakaantui samanaikaisiksi yksilöohjantatilanteiksi. Tällöin aikuinen pyrki antamaan verbaalista yksilöohjantaa samanaikaisesti kullekin oppilaalle heidän tarpeitansa vastaavasti. Jonkin oppilaan kohdalla saattoi tällöin vallita kyseisessä ohjantatilanteessa yliohtanta, kun taas toiselle oppilaalle annettiin sopivasti ohjantaa ja kolmannelle oppilaalle annettiin aliohtantaa. Tällainen yhden ohjantatilanteen jakaantuminen kolmeenkin yhtäaikaiseen yksilöohjantatilanteeseen mahdollistui tässä leikkitilanteessa sen vuoksi, että leikkijöiden lukumäärä vaihteli leikin aikana kahdesta kolmeen oppilaaseen. Joissakin ohjantatilanteissa oppilaskohtainen verbaalinen ohjanta oli mahdollista sen vuoksi, että tilanteessa saattoi ohjaajana olla kaksi aikuista, jolloin aikuisten oli helpompi vastata yksilöiden verbaalisiin ohjannan tarpeisiin tehokkaasti. Tämä ei olisi ollut niinkään yksinkertaista ja mahdollista silloin, kun yksi aikuinen olisi toiminut oppilaiden leikkitoiminnan ohjaajana. Jos ohjantatilanteessa ohjattiin oppilaita ainoastaan yksilöllisesti omassa toiminnassaan, katsoin, että ryhmätoiminnan kannalta ohjantatilanne oli aliohtantaa. Tällöin ryhmää ei otettu huomioon yhdessä toimivana ja verbaalisesti kommunikoivana kokonaisuutena, vaan

edistettiin ainoastaan kunkin oppilaan yksilöllistä etenemistä. Näin jäivät verbaalisesti ohjaamatta leikille asetetut ryhmätoimintatavoitteet. Heti kun tilanne muuttui sellaiseksi, että kahdelle oppilaalle annettiin samanlaista verbaalista ohjaintaan, katsoin tilannetta ryhmäohjantatilanteeksi, jonka aikana saatettiin kolmannelle oppilaalle antaa yksilöohjaintaan.

(Taukoa. Rakennustyöt jatkuvat)

Ope: Tuukka kerroppa meille, ku me ei ollenkaan tietä, että mitä ossaa koulusta sää siinä teet, mikä osa se on siinä?

Santtu: (rakentaessaan puhuu itsekseen): Voi voi voi. (osittain open puheen päälle)

(Kysymykseen ei tule vastausta, vaan puheessa on taukoa.)

Ope: Tuukka. (Tuukka ei reagoi mitenkään, vaan hymisee. Taukoa.)

Tuukkaa. (Tuukka ei taaskaan reagoi, vaan jatkaa hyminänsä. Taukoa.)

Santtu (rakentaessaan): Voi voi voi. (Rakennus sortuu osittain.

Tuukka katsoo Santtua ja hymähtää.)

Tuukka (toistaa Santun sanat kuiskaten): Voi voi voi.

Ope: Tuukka. (Tuukka panee kätensä kohti korvia.) Kerroppa, mikä osa se on. (Tuukka ei kerro, vaan hymisee ja jatkaa rakentamista.)

(sivu 65, rivit 9-23; sivu 66, rivit 1-2)

Tässä esimerkkihajantatilanteessa aikuinen ohjasi oppilaita yksilöohjannalla, eikä tilanteessa ohjattu ryhmää kokonaisuutena. Esimerkkihajantatilanteessa kulkivat siis rinnakkain yksilöohjantatilanteet, joissa toisessa annettiin oppilaalle sopivasti ohjaintaan ja toiselle oppilaalle annettiin yliohjaintaan. Oppilaiden yksilöohjaintaan tässä tilanteessa mahdollistui sen vuoksi, että leikkijöinä oli ainoastaan kaksi oppilasta. Tuukan kohdalla ohjaintaan oli koko tilanteen ajan yliohjaintaan, eikä toiminta edennyt verbaalisen ohjannan mukaan. Aikuinen pyrki ohjaamaan Tuukan toimintaan, vaikkei Tuukka ohjaintaan tarvinnut. Aikuinen oli yliohjaintaan paljon äänessä ja hänen verbaalinen ohjaintaan oli painostavaa. Oppilas reagoi yliohjaintaan niin, että sulki siltä korvansa ja jatkoi omaa toimintaansa välittämättä verbaalisesta ohjannasta. Tässä yliohjantatilanteessa verbaalinen ohjaintaan oli myös vaikeaa ja sekavaa. Ohjaintaan Tuukkaa aikuinen oli kärsimätön verbaalisessa ohjaintaan ja halusi saada oppilaalta vaus-

tauksia välittömästi. Tällä tavoin aikuinen vain päätyi toistamaan samaa kysymystä, eikä hän osannut muuttaa verbaalista ohjantaansa tilanteen mukaan joustavasti. Näin aikuinen ei jättänyt oppilaan spontaanille verbaaliselle kommunikoinnille tilaa. Santulle verbaalinen ohjanta antoi vapautta ja tilaa toimia, eikä ohjantaa hänelle tarjottu, koska toiminta eteni ja oppilas ei sitä itse halunnut. Tällöin Santun kohdalla voidaan sanoa, että verbaalinen ohjanta oli hänen kohdallaan sopivaa. Oppilas oli tällöin aktiivinen toimija ja toiminta oli imaissut hänet mukaansa. Oppilas oli oma-toiminen ja spontaanisti verbaalisesti kommentoi toimintaansa. Tässä toimintatilanteessa aikuinen ei ohjannut lainkaan oppilaita ryhmätoimintaan ja verbaaliseen kommunikointiin keskenään, eikä hän myöskään antanut niille tilaa. Mahdollisesti alkavan lasten keskinäisen verbaalisen kommunikaation merkki tässä toimintatilanteessa oli se, että toinen lapsi imitoi toisen puhetta. Mutta aikuinen ei kuitenkaan antanut tämän tilaisuuden kehittyä eteenpäin, vaan pitäytyi tiukasti yksilöohjannassa. Ryhmän toiminnan kannalta tätä toimintatilannetta voidaan sanoa aliohjantatilanteeksi, koska siinä ei edistetty ryhmän keskinäistä toimintaa ja verbaalista kommunikaatiota.

8 TULOSTEN TARKASTELUA

Tutkimukseni yhtenä tarkoituksena oli tutkia, millaista verbaalinen vuorovaikutus on koululyykkäyslaster verbaalista kommunikaatiota edistävssä leikkiperustaisessa interventiossa. Tässä yhteydessä halusin selvittää myös verbaalisen vuorovaikutuksen määrää, vuorovaikutuspareja ja vuorovaikutusmuotoja. Toisessa tutkimukseni pääongelmassa halusin selvittää aikuisen verbaalista ohjaavaa toimintaa koululyykkäyslaster verbaalista kommunikaatiota edistävssä leikkiperustaisessa interventiossa. Tällöin halusin myös tutkia aikuisen verbaalisen ohjannan kautta muodostuvia ohjantatilanteita, aikuisen verbaalista ohjantaa eri ohjantatilanteissa ja eri ohjantatilan- teiden vaikutusta lasten verbaaliseen kommunikaatioon. Tutkimuksessani sain vasta- ukset kaikkiin esitettyihin tutkimusongelmiin.

Tutkimuksessani tuli esille se, että verbaalinen vuorovaikutus leikki- interventiossa, jossa tarkoituksena oli kehittää koululyykkättyjen lasten verbaalista kommunikointia, oli pääosin aikuisen hallitsemaa. Lasten keskinäinen ja lasten aloittama verbaalinen vuorovaikutus jäi useimmiten vähäisemmäksi. Tietyt vuoro- vaikutuksen muodot kuten toteamus, kysymys ja ohjaus nousivat hallitsivimmiksi vuorovaikutuksen muodoiksi leikkituokioissa.

Verbaalista kommunikaatiota edistävssä leikki-interventiossa oli ai- kuisen verbaalisella ohjannalla tärkeä merkitys, sillä sen piirteistä riippui, onnistut- tiinko leikki-interventiolla edistämään lasten verbaalista kommunikointia. Aikuisen verbaalinen ohjanta muodosti erilaisia ohjantatilanteita, joissa tapahtuvalla verbaali- sella ohjannalla oli vaikutusta lasten verbaaliseen kommunikaatioon. Kussakin oh- jantatilanteessa verbaalisella ohjannalla oli ominaispiirteensä, jotka vaikuttivat sii- hen, miten lasten verbaalisen kommunikaation edistäminen onnistui. Joskus ohjanta- tilanteet olivat päällekkäisiä niin, että samaan aikaan vallitsi useampi ohjantatilan- ne. Myös tällaisella ohjantatilan- teiden päällekkäisyydellä oli omat vaikutuksensa lasten verbaaliseen kommunikaatioon.

Tutkimuksessani muodostui tarkka kuva verbaalisesta vuorovaikutuk- sesta sellaisessa leikki-interventiossa, jossa tarkoituksena oli edistää koululyykkättyjen lasten verbaalista kommunikointia. Verbaalista kommunikaatiota edistävien leikki- interventioiden kokonaisvaltaista verbaalista vuorovaikutusta tarkastelevia tutkimuk-

sia on vähän. Tutkimuksessani tuli esille myös tietoa aikuisen verbaalisesta ohjannasta leikki-interventiassa ja sen vaikutuksista lasten verbaaliseen kommunikaatioon. Tietoa siitä, millaista aikuisen verbaalinen ohjanta on verbaalista kommunikaatiota edistävässä leikki-interventiassa, on vähäistä, sillä useimmissa tutkimuksissa keskitytään aikuisen verbaalisen ohjannan vain johonkin tiettyyn puoleen. Leikki-interventioiden käyttöä lasten verbaalisten kommunikaatiotaitojen edistämiseksi on tutkittu jonkin verran. Tutkimukseni antaa harvoin tutkittua tietoa erityisesti verbaalisesta vuorovaikutuksesta ja verbaalisen kommunikaation edistämisestä aikuisen verbaalisen ohjannan avulla verbaalista kommunikaatiota edistävässä leikki-interventiassa.

Tutkimuksessani esille nousseet tulokset ja löydökset antavat ohjeita ja viitteitä niille, jotka haluavat käyttää leikki-interventiota lasten verbaalisen kommunikaation edistämiseen ja haluavat opastusta siihen, millaista verbaalista vuorovaikutusta leikki-interventiassa tulisi syntyä ja miten aikuinen voi omalla verbaalisella ohjannallaan vaikuttaa lasten verbaaliseen kommunikointiin. Aikuisen verbaalisesta ohjannasta esille nousseita tuloksia ja löydöksiä voidaan myös hyödyntää muissakin kuin leikkikonteksteissa, joissa halutaan verbaalisen vuorovaikutuksen avulla edistää verbaalista kommunikaatiota. Tutkimukseni esille nostamien aikuisen verbaalista ohjantaa koskevien tulosten ja löydösten hyödyntämisessä muissa kuin leikkikonteksteissa on otettava huomioon erilaisten kontekstien vaikutus vuorovaikutukseen.

8.1 Leikkituokioiden verbaalinen vuorovaikutus ja sen edistäminen verbaalisen ohjannan avulla

Leikkituokioiden aikana kysymys-, toteamus-, ohjaus- ja kielto-luokka tulivat vallitsevimiksi verbaalisen vuorovaikutuksen muodoiksi. Erityisen vahvoja kysymys-, ohjaus- ja kielto- luokka olivat silloin, kun leikkituokiassa vallitsevin verbaalisen vuorovaikutuksen muoto oli aikuinen-lapsi -vuorovaikutus. Leikkituokioissa, joissa vallitsevin vuorovaikutuksen muoto oli lapsi-lapsi-vuorovaikutus kysymys-, ohjaus- ja kielto- luokan suhteelliset osuudet leikkituokion ajasta olivat yleensä verrattuna muiden leikkituokioiden vastaaviin lukuihin pienempien joukossa. Samoin näiden luokkien suhteelliset osuudet olivat yleensä pienempiä lapsi-lapsi vuorovaikutuksen

vallitessa verrattuna edelliseen ja/tai seuraavaan leikkituokioon, joissa vallitsevin vuorovaikutuksen muoto oli aikuinen-lapsi vuorovaikutus. Toteamus-luokka oli myös suuri tarkasteltaessa leikkituokioita, joissa aikuinen-lapsi verbaalinen vuorovaikutus oli pääasiallisin vuorovaikutuksen muoto. Leikkituokioissa, joissa lapsi-lapsi vuorovaikutus oli hallitsevin vuorovaikutuksen muoto, toteamus-luokan suhteellinen osuus leikkituokion ajasta verrattuna edelliseen aikuinen-lapsi vuorovaikutuksen vallitsevaan leikkituokioon yleensä nousi. Toteamus-luokan suhteellinen osuus lapsi-lapsi verbaalisen vuorovaikutuksen vallitsevissa leikkituokioissa oli kuitenkin vaihteleva verrattuna muiden leikkituokioiden vastaaviin suhteellisiin osuuksiin, sillä näissä leikkituokioissa toteamus-luokka saavutti sekä yhden suurimmista että yhden pienimmistä suhteellisista osuuksistaan.

Kysymys-, ohjaus- ja kielto- luokka ovat luonteeltaan sellaisia, että ne pyrkivät ohjailemaan toimintaa ja verbaalista vuorovaikutusta. Tarkasteltaessa vuorovaikutuksen luonnetta ja muotoa leikkituokioissa huomataan, että nämä luokat ovat yleensä hallitsevia aikuinen-lapsi vuorovaikutuksessa. Aikuinen-lapsi verbaalisen vuorovaikutuksen vallitsevissa leikkituokioissa verbaalista vuorovaikutusta ja toimintaa on pyritty voimakkaasti ohjaamaan juuri kysymys-, ohjaus- ja kielto-luokan avulla. Brophy ja Hancock (1985) toteavat vertailemallaan aikuisen vuorovaikutusta esikouluikäisten normaaleiden ja erityislasten välillä, että aikuisen vuorovaikutus erityislapsia kohtaan oli ohjailevaa ja määräilevää ja vuorovaikutus sisälsi paljon kysymyksiä. Aikuinen käytti kysymyksiä erityislasten kohdalla herättämään puhetta ja keskustelua. (Brophy & Hancock 1985.) Miranda ja Donnellan (1986) päätyivät vastaavanlaiseen lopputulokseen omassa tutkimuksessaan, sillä aikuisten puhe oli ohjailevampaa kielenhäiriöisille lapsille kuin ei-vammaisille lapsille. Myös Bruck ja Ruckenstein (1981) huomasivat tutkimuksessaan, että opettajien kieli oli kielellisesti jälkeenjääneille konkreettisempaa ja liikasanaisempaa kuin kielellisesti normaalisti kehittyneille lapsille ja verbaaliset strategiat ohjautuivat enemmän aktiivisiksi yrityksiä saada kielellisesti jälkeenjääneet mukaan vuorovaikutukseen. Aikuinen-lapsi vuorovaikutuksen vallitsevissa leikkituokioissa kuvastui aikuisen halu verbaalisesti ohjailla vuorovaikutusta ja toimintaa, minkä kautta hän ajatteli voivansa herättää lasten aktiivisempaa verbaalista kommunikaatiota. Seuraus oli kuitenkin yleensä aikuisen ajattelemiin tavoitteisiin nähden päinvastainen. Jones ja Warren (1991) sanovat, että aikuisen ei pitäisi esittää liian monia kysymyksiä ja antaa liian paljon ohjeita.

Tämä saman johtopäätöksen voi tehdä myös tutkimuksestani, kun tarkastelukohteena on lasten aktiivisen verbaalisen kommunikoinnin edistäminen. Brophyn ja Hancockin (1985, 290) mielestä aikuisen enenevä tilanteen kontrollointi vähentää lapsen tilaa puhua vapaasti, mikä näkyy sitten vähäisinä keskustelumäärinä. Tämä asia ilmeni tutkimuksessani tarkasteltaessa lasten keskinäisiä keskustelumääriä, joista voi havaita, että ne ovat pienimmillään silloin, kun aikuinen pyrkii aktiivisesti kontrolloimaan verbaalista vuorovaikutusta omilla verbaalisilla ilmauksillaan.

Aikuisen aktiivisen kommunikoidijan roolin seuraukset on nähtävissä aikuinen-lapsi verbaalisesta vuorovaikutuksesta leikkituokioissa, sillä mitä enemmän tätä verbaalista vuorovaikutusta oli, sitä vähemmän oli yleensä lapsi-lapsi verbaalista vuorovaikutusta. Aikuinen ei verbaalisten aloitteiden suurella määrällä edistänyt lasten keskinäistä verbaalista vuorovaikutusta, vaan päinvastoin teki itsestään tärkeän vuorovaikutuskumppanin lapselle. Tutkimuksessani ilmeni vain kolme leikkituokiota, joissa lapsi-lapsi-vuorovaikutus oli vallitsevinta. Miranda ja Donnellan (1986, 127) sanovat, että tutkimuksissa ilmenee, että kielellisesti vaikeuksisten lasten spontaanit keskusteluilmaukset ovat laadultaan ja määrältään käänteisessä yhteydessä aikuisen verbaalisten aloitteiden määrään. File (1994) ja Brophy ja Hancock (1988) havaitsivat omissa tutkimuksissaan, että kun aikuiset ohjaavat paljon vuorovaikutusta, he yleensä ohjaavat vähän lapsia keskinäiseen vuorovaikutukseen. Samaan lopputulokseen päätyivät myös Johnson ja Ershler (1982) tutkimuksessaan, sillä he havaitsivat aikuisen suuren ohjannan määrän vähentävän mahdollisuuksia lapsi-lapsi vuorovaikutukselta. Kun lapsi-lapsi vuorovaikutus oli vallitsevinta leikkituokiossa, pieneni myös lapsen riippuvuus aikuisen antamasta ohjauksesta, sillä silloin lapsi-aikuinen vuorovaikutusta oli muihin pääasiallisiin vuorovaikutuksen muotoihin verrattuna kaikista vähiten. Aikuisen aloittama ohjanta oli lapsi-lapsi vuorovaikutuksen vallitsevissakin leikkituokioissa yleensä toiseksi suurinta.

Aikuisen aktiivisuuden määrän vaikutuksia verbaalisen vuorovaikutuksen edistäjänä voidaan tarkastella myös eri ohjantatilanteista käsin. Yliohjantatilanteista ilmeni se, että jos aikuisen rooli verbaalisessa vuorovaikutuksessa oli erittäin aktiivinen, silloin lasten verbaaliselle kommunikaatiolle ja omaehtoiselle toiminnalle ei jätetty tilaa. Aliohjantatilanteissa puolestaan aikuisen liian vähäinen osallistuminen verbaalisen vuorovaikutuksen edistämiseen saattoi johtaa siihen, että lasten verbaalinen kommunikointi vähitellen sammui. Näissä tilanteissa lapset osoittivat aktiivi-

suutta verbaaliseen kommunikointiin ja ilmaisivat tarpeensa sen ohjantaan, mutta kun aikuinen ei ohjannut lapsia verbaalisessa kommunikoinnissa, innostus verbaaliseen kommunikointiin vähitellen sammui.

Sopivan ohjannan tilanteissa aikuisen osallistuminen verbaalisen vuorovaikutuksen edistämiseen kohtasi lasten tarpeet. Näissä tilanteissa aikuinen osasi vetäytyä tarvittaessa verbaalisessa kommunikoinnissa taka-alalle, mutta tarjosi ohjantaa verbaaliseen kommunikointiin, kun lapset ilmaisivat sen tarpeen. Yoder ja Davies (1990, 570-571) painottavat, että kommunikaatiota edistävissä interventioissa aikuisen on käytettävä kommunikaatiota virittäviä ilmaisutyyppejä niin usein kuin luonnollinen keskustelutyyppi sallii. Vähiten on kuitenkin annettava ohjaavaa ja voimakasta vaikutusta lapsen auttamiseksi mukaan keskusteluun. (Yoder & Davies 1990, 570-571.) Sopivan ohjannan tilanteissa aikuinen osasi sopeuttaa omien verbaalista kommunikaatiota virittävien ilmaisujensa määrän keskustelun kulkuun niin, ettei se rikkonut keskustelun etenemistä ja lasten osallistumista siihen.

Yliohjantatilanteissa aikuinen rikkoi luonnolliseen keskusteluun sopivan yksittäisen ihmisen verbaalisen kommunikaation määrän, sillä aikuinen oli näissä tilanteissa niin hallitseva keskustelija, ettei lasten osallistumiselle keskusteluun jäänyt tilaa. Näin myöskään sujuvaa ja eteenpäinvievää keskustelua ei syntynyt. Aliohjantatilanteissa aikuinen ei puolestaan osannut ottaa huomioon, että meneillään oleva keskustelu olisi tarvinnut hänen osuuttansa, jotta se olisi lähtenyt taas etenemään. Aliohjantatilanteissa saattoi huomata sen, ettei aikuinen huomionnut lasten verbaalista ohjantatarvetta, joka saattoi kummuta joko lasten puheenvuorojen tai toiminnan kautta. Brophy ja Hancock (1988) huomasivat tutkimuksessaan, että kun aikuiset olivat aktiivisia aloitteiden tekijöitä, he eivät ottaneet huomioon useinkaan lasten ohjauspyyntöjä. Koska keskustelun vaatima aikuisen osuus puuttui aliohjantatilanteissa, keskustelu alkoi pikku hiljaa tyrehtyä. Kun aikuinen pyrkii keskustelun kautta edistämään lasten verbaalista kommunikaatiota, olisi hänen pyrittävä aina luomaan normaali keskustelutilanne, jossa jokaiselle osallistujalle annetaan tasavertaiset mahdollisuudet osallistua niin, ettei varsinkaan aikuisen keskusteluosuuksista tule liian hallitsevia tai ne puuttuvat kokonaan keskustelun kulusta. Kovarsky ja Duchan (1997) sanovat oman tutkimuksensa pohjalta, että aikuisjohtoisessa kielellisessä interventiossa aikuinen johtaa vuorovaikutusta strukturoiden ja kontrolloiden vuorovaikutustapahtumaa, kun taas lapsikeskeisessä kielellisessä interventiossa aikuinen

seuraa lapsen vuorovaikutuksen johtoa odottaen lapsen aloitteita ja tulkiten lasten pienetkin aloiteyritykset kommunikatiivisiksi ja vastaten niihin kielen kehitystä edistävällä tavalla. Tutkimuksessani ilmeneviä yliohtajatilanteita voidaan pitää tämän mukaan aikuisjohtoisina kielellisinä interventioina, kun taas sopivan ohjannan tilanteita voidaan pitää lapsikeskeisinä kielellisinä interventioina. Aliohjantatilanteet puolestaan muistuttavat lähinnä aikuisjohtoista kielellistä interventiotapaa.

Kommunikaation opettaminen luonnollisissa oloissa, jotka sisältävät aikuinen-lapsi keskustelua, on osoittautunut olevan tehokasta (Schwartz, Chapman, Terrell, Prelock & Rowan 1985). Sopivan ohjannan tilanteissa tämä asia näkyi hyvin selvästi, sillä niissä verbaalisen kommunikaation annettiin kulkea omilla ehdoillaan, jolloin tuloksena oli myös kommunikaation sujuva jatkuminen. Schererin ja Olswangin (1989) tutkimuksessa havaittiin, että luonnollinen kielen kehityksen opetustapa saatiin aikaan silloin, kun lapsia kannustettiin kommunikointiin vain leikin ja keskustelun tarjoamien juonen mahdollisuuksien kautta. Chiara, Schuster, Bell ja Wolery (1995) painottavat tutkimuksessaan, että ohjaajan on kiinnitettävä huomiota ohjannan luonnollisuuteen. Tutkimuksessani yliohtajatilanteet osoittivat selvästi sen, että kun aikuinen yritti ohjata voimakkaasti verbaalista kommunikointia ottamatta huomioon vallitsevaa tilannetta niin leikin kulun kuin luonnollisen keskustelun kannalta, aikuisen kommunikoinnin edistämisyritykset eivät onnistuneet, vaan saattoivat päinvastoin jarruttaa toiminnan ja verbaalisen kommunikoinnin etenemistä. Yoder, Kaiser, Goldstein, Alpert, Mousetis, Kaczmarek ja Fischer (1995b) ovat myös sitä mieltä, että luonnollinen kommunikaation opetus ilmenee informaalisisissa tapahtumissa, jotka sisältävät toimia, jotka eivät ole ensisijaisesti suunniteltu kielelliselle interventiolle ja joissa toiminnan jatko ja kommunikointiepisodit ovat lapsen kommunikoinnin seurauksia. Sopivan ohjannan tilanteita luonnehtii juuri tällainen tilanteiden mukaan eteneminen. Aikuinen ei ollut suunnitellut tarkkaan, milloin ja missä kohdin antaisi verbaalista ohjantaa, vaan ohjantaa annettiin silloin, kun lapset toiminnallaan tai verbaalisella kommunikoinnillaan ilmaisivat siihen tarpeensa. Verbaalisen kommunikoinnin edistäminen tapahtui näin luonnollisessa vuorovaikutuksessa, eikä sen edistämiseen keskitytty pakonomaisena asiana, mutta siihen ei myöskään suhtauduttu välinpitämättömästi. Pyrkiessään verbaalisesti ohjaamaan lasten verbaalista kommunikaatiota aikuisen olisi kuljettava tilanteiden mukaan niin, että hän omalla verbaalisella kommunikoinnillaan edistäisi kunkin tilanteen verbaalista

kommunikointia ja toimintaa ja mahdollistaisi näin tilanteiden vapaan kehityksen. Kommunikaation oppiminen luonnollisessa tilanteessa ja erityisesti keskustelun kautta pidetään tärkeänä, sillä silloin katsotaan kielellisten taitojen kehittyvät nopeammin ja yleistyvän muihin tilanteisiin sujuvammin (Yoder & Davies 1990; Scherer & Olswang 1989; Yoder, Kaiser, Goldstein, Alpert, Mousetis, Kaczmarek, Fischer 1995b). Cole, Mills, Dale ja Jenkins (1996) sanovat myös, että kehityksellinen näkökulma kielen edistämiseen käyttää hyväkseen luonnollista ympäristöä ja seuraa lapsen mielenkiintoa, mikä sitten voi lisätä motivaatiota vuorovaikutukseen ja edistää opittujen taitojen yleistystä yli luokkahuoneen. Myös todellinen kommunikaatio aikuisen ja lapsen välillä motivoi yleistämään taitoja tilanteisiin, joissa todellista kommunikaatiota tapahtuu. (Cole, Mills, Dale & Jenkins 1996.) Haring, Roger, Lee, Breen ja Gaylord-Ross (1986, 159) sanovat, että sosiaalisessa kontekstissa kommunikaatiota luonnehtii vastavuoroinen ilmaisujen vaihto. Sopivan ohjannan tilanteissa saattoi huomata sen, miten verbaalista kommunikaatiota tapahtui luonnollisessa sosiaalisessa tilanteessa eikä sitä yritetty luoda keinotekoisesti. Tällöin aikuisen verbaalisen kommunikaation ohjaustavat kohtasivat lasten tarpeet ja lapset olivat innostuneita osallistumaan verbaaliseen kommunikaatioon. Yoder ja Davies (1990) sanovat, että usein keskustelevat tietävät enemmän muita keinoja edistää dialogia kuin vähemmän keskustelevat. Aikuinen ei sopivan ohjannan tilanteissa pyrkinyt olemaan verbaalisen kommunikaation keskipiste, jolloin hän ei omalla verbaalisella kommunikoinnillaan häirinnyt lasten keskinäistä verbaalista kommunikointia ja toimintaa. Tällöin nämä tilanteet antoivat lapsille mahdollisuuden harjoitella ja kokeilla omia verbaalisia kommunikointitaitojaan. Sopivan ohjannan tilanteissa aikuinen antoi lapsille vastuun myös ongelmatilanteiden ratkaisussa, jolloin lapset saivat keskenään miettien ja verbaalisesti kommunikoiden etsiä ratkaisua eteen tulleisiin ongelmiin. Aikuinen tarjosi verbaalista kommunikointiapuaan ongelmanratkaisutilanteissa vain silloin, kun tilanne alkoi muuttua kaoottiseksi, mutta tässäkin tilanteessa aikuisen verbaalinen ohjanta ei pyrkinyt antamaan valmiita vastauksia, vaan se pyrki tukemaan ongelmanratkaisuprosessin eteenpäinmenoa. Sopivan ohjannan tilanteissa aikuinen pystyi luomaan luonnollisen verbaalisen kommunikointitilanteen, jossa samalla harjoiteltiin erilaisia verbaalisia kommunikointitaitoja.

Aikuisen kontrolloivan toiminnan taustalla saattoi olla se, että hän liikaa keskittyi koululyykkäystä saaneiden lasten erityisvaikeuteen verbaalisessa kom-

munikaatiossa. Brophy ja Hancock (1988) havaitsivat tutkimuksessaan, että aikuiset kiinnostavat huomiota liikaa lasten ongelma-alueisiin eikä lapsiin kokonaisuuksina ja kyvykkäinä yksilöinä. Schwartz ym. (1985) toteavat myös, että aikuinen-lapsi vuorovaikutuksessa ilmenee vaikeuksia, kun lapsella on kielellisiä vaikeuksia, sillä aikuista hämmentää se, että lapsen kielellinen kyky ja fyysinen kehitys viittaavat eri kehityksen tasoille. Yoder, Spruytenburg, Edwards ja Davies (1995a, 21-22) sanovat, että kehityksessään viivästyneet keskustelevat vähemmän kuin heidän kanssaan lingvistisesti samalla tasolla olevat. Myös Schwartz ym. (1985) kertovat, että kielellisistä vaikeuksista kärsivät lapset eivät koskaan osallistu tietynlaiseen tyyppiseen aikuinen-lapsi keskusteluun tai eivät ole valmiita ottamaan siitä täyttä lingvististä hyötyä, mikä voi hämmentää aikuisia. Näiden ristiriitaisuuksien takia aikuiset voivat olla ymmällään verbaalisen ohjantansa kanssa, eivätkä osaa suhteuttaa sitä toisaalta lapsen kromologisen iän ja toisaalta lapsen kielellisen tason mukaiseksi. Tällöin he turvautuvat varhaisempaan verbaaliseen ohjantatapaan, jota käytettiin aiemmillä kielenoppimistasoilla. Tätä tyyppiä edustaa kysymysten käyttö lapsen puheen edistämisessä.

Mirenda ja Donnellan (1986) kertovat, että kysymysten määrä on suurempi alemmilla kielenoppimisen tasoilla, mutta kun lapset kehittyvät kielellisesti ja ovat kyvykkäämpiä käsittelemään aiheita itsenäisesti, aikuiset käyttävät vähemmän kysymyksiä ylläpitääkseen kommunikatiivista vuorovaikutusta. Näin ei ole kuitenkaan erityislusten kohdalla, sillä aikuisen kysymys-vastaus-tekniikka voi pysyä vallitsevana yli 4-5 -ikävuotisen lapsen keskusteluvaikeuksia kompensoimassa. (Mirenda & Donnellan 1986.) Tutkimuksessani aikuinen käytti vielä 7-8-vuotiaiden lasten kohdalla paljon kysymys-vastaus-tekniikkaa edistääkseen lasten verbaalista kommunikointia. Tämän aiemman kielellisen tason verbaalisen ohjaustavan käyttö ei tuottanutkaan enää tässä lasten ikävaiheessa toivottavaa tulosta, vaan päinvastoin esti verbaalisen vuorovaikutuksen syntymistä. Kysymykset voivat tehdä lapsista aikuisista riippuvaisia, sillä aikuiset määräävät silloin sen, mitä ja milloin puhutaan (Yoder & Davies 1990; Yoder, Davies, Bishop & Munson 1994). Tutkimuksessani tämä sama asia ilmeni yliohtantatilanteissa, joissa esiintyi paljon kysymyksiä. Tällöin lapset kommunikoivat spontaanisti vähän ja olivat riippuvaisia aikuisen tekemästä keskustelun aloitteesta, mikä tapahtui yleensä kysymysten avulla. Lapset saattoivat tilanteen loppuvaiheessa olla niin riippuvaisia aikuisen verbaalisesta ohjauksesta, että he osoittivat vähäisenkin verbaalisen kommunikaationsa aikuiselle saadakseen vah-

vistusta sille, että olivat toimineet aikuisen ohjeiden mukaisesti. Brophy ja Hancock (1985) painottavat, että kielellisesti viivästyneet tarvitsevat enemmän mahdollisuuksia, jotka vaativat heitä tekemään kysymyksiä kuin vastaamaan tehtyihin kysymyksiin. Aikuisen olisi annettava enemmän tilaa lapsen puheelle ja oltava kriittinen arvioissaan omien verbaalisten aloitteiden ja varsinkin kysymysten määrän sopivuutta meneillään olevaan tilanteeseen.

Kysymysten vaikutusta ohjantatilanteen muotoutumiseen voi tarkastella yliohjantatilanteissa, joissa kysymykset olivat neuvonnan ohella yksi suurimmista vuorovaikutusmuodoista ja joissa aikuinen aktiivisesti osallistui verbaaliseen vuorovaikutukseen. Niissä aikuinen tukeutui liialti kysymyksiin ja neuvontaan verbaalisessa ohjauksessaan ja pyrki niiden runsaalla viljelyllä saamaan lapset aktiivisiksi verbaalisiksi kommunikoijiksi. Tutkimuksissa on havaittu, että liialliset kysymykset voivat aiheuttaa päinvastaista, mitä aikuinen on ajatellut, sillä liiallinen kysely voi johtaa lapsen vetäytymiseen vuorovaikutuksesta aikuisen kanssa (Brophy & Hancock 1985; Brophy & Hancock 1988). Tämä sama asia tapahtui tutkimuksessani yliohjantatilanteessa, sillä aikuisen jatkaessa koko ajan verbaalista ohjantaansa pääasiallisesti kysymystensä avulla lapset aloivat pikku hiljaa sulkeutua omaan toimintaansa niin, etteivät he ottaneet lainkaan vastaan verbaalista ohjantaa eivätkä ryhtyneet enää verbaaliseen vuorovaikutukseen aikuisen kanssa.

Näyttää siltä, että aikuisella oli yliohjantatilanteessa voimakas tarve saada lapsi aktiivisesti verbaalisesti kommunikoimaan. Tavoitteensa saavuttamiseksi hän käytti apunaan paljon kysymyksiä, joiden runsaan määrän johdosta tilanne ajautui lopulta siihen, ettei lapsille jäänytkään tilaa verbaalisesti kommunikoida. Aikuinen oli verbaalisella ohjannallaan ajanut näin tilanteen noidankehään, jossa lapsen vähäinen verbaalinen kommunikointi kiihdytti aikuisen verbaalisen ohjannan ja näin myös lisäsi kysymysten määrää. Bruck ja Ruckenstein (1981) huomasivat myös omassa tutkimuksessaan, että opettajat pyrkivät aktiivisesti saamaan kielellisesti viivästyneitä mukaan verbaaliseen vuorovaikutukseen tekemällä enemmän kysymyksiä ja toistaen näitä kysymyksiä varmistaakseen vastauksen ja saadakseen lapsia korjaamaan väärät vastauksensa. Opettajat toistivat myös paljon ilmaisuja ja selittivät ja toistivat tehtävää. (Bruck & Ruckenstein 1981). Mehan (1997, 236) havaitsi omassa tutkimuksessaan, että aikuinen jatkaa lapsen kanssa keskusteluaan niin kauan, että hän saavuttaa symmetrian aikuisen aloitteen ja lapsen vastauksen välillä. Jos lapsi ei

heti ymmärrä aikuisen aloitetta, aikuinen käyttää vuorovaikutusstrategiana esimerkiksi aloitteen toistoa, kunnes lapsi ymmärtää aloitteen. (Mehan 1997.) Myös tutkimukseni yliohjantatilanteissa aikuinen käytti verbaalisen vuorovaikutuksen herättämisen keinona samojen kysymysten ja ilmaisujen toistamista, jolloin hän pyrki saamaan lapsilta tiettyjä vastauksia palkiten sitten niiden ilmaantumista. Tällaiset tilanteet saivat yliohjannassa alkunsa silloin, kun aikuinen huomasi, ettei verbaalinen ohjanta tuottanutkaan toivottua tulosta. Näin aikuinen otti käyttöön rajoittavammat ja tiukemmat verbaaliset ohjauskeinot kuten samojen kysymysten ja ilmaisujen toiston, millä hän pyrki viemään tilannetta kohti asettamia tavoitteita. Aliohjantatilanteissa oli havaittavissa myös samojen kysymysten ja ilmaisujen käyttöä verbaalisena ohjauskeinona, silloin kun aikuinen oli ajautunut omassa verbaalisessa ohjannassaan umpikujaan. Hänen verbaalinen ohjantansa saattoi kohdistua aivan toiseen asiaan, mihin lapsi olisi halunnut saada verbaalista ohjausta. Aikuinen saattoi pitkänkin aikaa jättää huomiotta lapsen puhetta, mistä olisi voinut olla hyötyä verbaalisessa ohjannassa. Aikuinen alkoi sitten toistaa samoja kysymyksiä ja ilmaisuja pyrkien pääsemään toiminnassa ja verbaalisessa vuorovaikutuksessa eteenpäin. Toistamisella päädyttiin usein siihen tilanteeseen, että leikkitoiminta ja verbaalinen vuorovaikutus lamaantuivat kokonaan.

Kysymysten käytön kritisointi ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei kysymyksiä tulisi käyttää lainkaan aikuisen ja lapsen välisessä verbaalisessa vuorovaikutuksessa. Kysymyksillä on nimittäin tärkeä rooli keskustelun virittäjänä ja ylläpitäjänä ja niiden avulla voidaan opettaa verbaalisen kommunikoinnin taitoja. Yoder (1989) sanoo, että kysymykset herättävät lapsia vastaamaan ja näin vuorovaikutukseen. Schwartz ym. (1985, 31) toteavat myös, että kysymyksillä ja muilla aikuisen ilmauksilla, jotka vaativat lapselta vastausta tai vastaavat lapselle voi olla merkittävä rooli vuoronoton oppimisessa. Aikuisen on näin ollen viljeltävä kysymyksiä sopivassa määrin verbaalisen vuorovaikutuksen kuluessa niin, että niiden teho verbaalisen kommunikoinnin edistäjinä säilyy. Yoder ym. (1994) toteavat, että oikein ajoitetut tietyn tyyppiset kysymykset auttavat lasta keskustelemaan enemmän kuin muuten olisi mahdollista. Tämän saman asian saattoi huomata myös tarkastelemalla tutkimukseni sopivan ohjannan tilanteita. Näissä tilanteissa kysymysten teko ei ollut ainoa pääasiallinen verbaalisen vuorovaikutuksen ohjausmuoto, vaan se oli yksi verbaalisen vuorovaikutuksen muoto muiden joukossa. Sopivan ohjannan tilanteissa aikuinen

osasi ajoittaa niin kysymysten kuin muidenkin ilmaisumuotojen tarjonnan lapsille sellaisiin verbaalisen vuorovaikutuksen kohtiin, joissa ne todella edistivät verbaalista kommunikaatiota ja toimintaa. Aikuiselta vaaditaan taitoa ajoittaa oikein lasten verbaalista kommunikaatiota edistävät ilmaisut niin, että ne oikea-aikaisesti edistävät kommunikaatiota, ei kuitenkaan liian paljon tai vähän. Tämä vaatii aikuiselta tarkkaa lasten toiminnan ja verbaalisen vuorovaikutuksen havainnointia ja myös tietoa siitä, millaisilla verbaalisen ohjannan keinoin verbaalista kommunikaatiota voidaan edistää.

Aikuisen pyrkimykseen aktiiviseen ja kontrolloivaan rooliin leikki-tuokioissa saattoi vaikuttaa myös se, että kokeiluun osallistuneet lapset oli luokiteltu erityislapsiksi, jolloin heille annettu leima vaikutti aikuisen käyttäytymiseen verbaalisessa vuorovaikutuksessa. Tutkimuksissa on huomattu vertailtaessa aikuisen vuorovaikutusta erityislasten ja ei-erityislasten kanssa, että aikuisen ohjaava ja määräävä vuorovaikutustyyli erityislapsia kohtaan johtui erityislasten suuremmasta tuen ja kontrollin tarpeesta (Brophy & Hancock 1985; Brophy & Hancock 1988). Ispa (1981) ja File (1994) havaitsivat myös omissa tutkimuksissaan, että opettajien vuorovaikutus erityislapsia kohtaan oli ohjailevampaa ja runsaampaa kuin ei-erityislapsia kohtaan. Tutkimuksessani saattoi huomata leikkituokioiden verbaalisen vuorovaikutuksen jakautumisesta eri vuorovaikutuspareihin sen, että aikuinen harvoin luovutti verbaalisen vuorovaikutusvastuun lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle. Sitä vastoin hän pyrki olemaan leikkituokioissa pääasiallisesti verbaalisen vuorovaikutuksen lähde ja valitsemaan sellaisia verbaalisia vuorovaikutusmuotoja, jotka kontrolloivat verbaalista vuorovaikutusta. Yliohjantatilanteista saattoi puolestaan myös havaita sen, miten aikuinen oletti, että erityislapset tarvitsevat koko ajan tukea verbaaliselle vuorovaikutukselleen. Tällöin aikuinen pyrki olemaan jatkuvasti äänessä ja verbaalisesti ohjailemaan toimintaa jättämättä tilaa lasten vapaalle verbaaliselle kommunikoinnille ja toiminnalle. Aliohjantatilanteissa aikuinen puolestaan siirtyi toiseen äärilaitaan olettaen, että lapset eivät tarvitse ollenkaan verbaalista ohjantaa vuorovaikutuksessa ja toiminnan kehittämisessä. Brophy ja Hancock (1985, 291-292) toteavat, että aikuisen kontrolloivan vuorovaikutuksen kautta erityislapsille annettiin viesti, että he ovat vähemmän kykeneviä ja tarvitsevat ohjantaa, mikä osaltaan vaikuttaa heidän negatiivisen minäkuvan muodostumiseen. Sopivan ohjannan tilanteiden kautta viestitettiin kuitenkin lapsille toisenlaista kuvaa, sillä niiden avulla aikuis-

nen tavoitti verbaalista kommunikaatiota edistävän ohjaustavan, mikä ei perustunut siihen, että erityislapsi olisi tarvinnut jatkuvasti tukea verbaaliselle kommunikoinnilleen. Näissä tilanteissa aikuinen ohjasi silloin, kun verbaalista ohjantaa tarvittiin osaten vetäytyä taka-alalle silloin, kun hänen verbaalista ohjantaansa ei tarvittu.

Yliohjantatilanteissa saattoi käydä niin, että verbaalinen ohjanta ei pysytellyt meneillään olevan tilanteen tasalla, vaan se alkoi ennakoida tulevia tapahtumia. Näin verbaalinen ohjanta ei seurannut lasten ohjaustarvetta, vaan alkoi viedä lasten mielenkiintoa tuleviin asioihin. Aliohjantatilanteessa ohjanta saattoi myös kohdistua aivan toiseen asiaan, mihin lapset olisivat tarvinneet verbaalista ohjantaa. Kummankin ohjantatilanteen seurauksena oli yleensä se, että lasten toiminta saattoi pysähtyä pitkäksi aikaa ja verbaalinen vuorovaikutus aikuisen kanssa alkoi pikkuhiljaa tyrehtyä. Sopivan ohjannan tilanteissa puolestaan verbaalinen ohjanta pysytteli koko ajan siinä aiheessa, johon lapset tarvitsivat verbaalista ohjantaa, jolloin toiminta eteni ja verbaalista vuorovaikutusta syntyi. Lapset vastaavat paremmin aiheensa jatkoon, jonka aikuinen esittää, kuin aikuisen esittelemään uuteen aiheeseen, joka ei ole tuttu (Yoder & Davies 1990; Yoder, Davies, Bishop & Munson 1994). Uusi aihe aiheuttaa suuren informaation prosessoinnin taakan, sillä lapsen täytyy tulkita viittauksia ainoastaan kielellisestä informaatiosta tai sijoittaa ne uudelleen ympäristöön (Yoder & Davies 1990, 570). Lasten, joilla on kielellisiä vaikeuksia, on todennäköisesti vaikea ymmärtää aikuisen puhetta, joka äkillisesti siirtyy sen hetkisestä lasten mielenkiinnon kohteena olleesta aiheesta aivan erilaiseen aiheeseen. Lapset joutuvat nyt prosessoimaan enemmän aikuisen sanomaa, jolloin lapsen voimavarat siirtyvät toiminnasta ja verbaalisesta vuorovaikutuksesta informaation prosessointiin. Uuden aiheen äkillinen esittely pysäyttää helposti lasten toiminnan ja verbaalisen vuorovaikutuksen, sillä niille ei jää enää voimavaroja. Sopivan ohjannan tilanteissa saattoi selvästi nähdä sen, että lapset olivat kiinnostuneita meneillään olevasta aiheesta. Aikuinen sai myös aikaan sopivan ohjannan tilanteissa verbaalista vuorovaikutusta, kun hän seurasi lasten mielenkiinnon suuntautumista ja teki sen puitteissa ajoittain keskustelua herättäviä verbaalisia virikkeitä. Yoder ym. (1994) kertovat, että lapsen puheen seuraaminen ja tarkistusten ja tarkennusten pyytäminen aiheesta on interventioteknikoita, jotka edistävät aiheesta pysymistä aikuisen avustamana. Chiara ym. (1995) painottavat tutkimuksessaan, että ohjaajan on tarkkailtava tilannetta niin, ettei ohjanta häiritse lasten toimintaa ja mielenkiinnon suuntautumista. Yliohjanta- ja ali-

ohjantatilanteissa aikuinen ei seurannutkaan lasten mielenkiinnon suuntautumista. Yliohjantatilanteissa aikuinen ohjaa tilannetta usein omien kiinnostustensa mukaisiin aiheisiin, jolloin lasten vapaalle verbaaliselle kommunikoinnille ja toiminnalle ei jäänyt tilaa. Tällöin hän pyrki valjastamaan lapset omien ideoidensa toteuttajiksi, mutta seurauksena saattoikin olla se, että toiminta ja verbaalinen kommunikaatio pysähtyivät kokonaan. Aliohjantatilanteissa aikuiset eivät seuranneet lasten mielenkiinnon suuntautumista, jolloin he ohittivat monia sellaisia tilanteita, joissa lapset olisivat tarvinneet verbaalista ohjantaa. Aliohjantatilanteessa aikuisen verbaaliselta ohjannalta puuttui herkkyys reagoida lasten mielenkiinnon kohteena olevan aiheen nostamiin verbaalisiin ohjantatarpeisiin. Lapset saattoivat tällöin alkaa toimia omin päin, mikä myöhemmin ei miellyttänytään aikuista ja saattoi johtaa kofliktiin aikuisen ja lapsen välillä. Sopivan ohjannan tilanteissa saattoi nähdä sen, että kun lapset toimivat itseään kiinnostavien aiheiden parissa, he jatkoivat toimintaa ja verbaalista kommunikaatiota aktiivisesti. Jones ja Warren (1991) toteavat, että kun lapsen osallistumisen määrä ja laatu ovat korkealla, muut prosessit, jotka ovat tärkeitä kielen oppimiselle, ovat optimaalisella tasollaan. Erityisesti yliohjantatilanteissa huomasi sen, että kun lapset toimivat sellaisten aiheiden parissa, jotka eivät heitä kiinnostaneet, niin heidän toimintansa ja verbaalinen vuorovaikutuksensa ei ollut aktiivista ja se alkoi pikku hiljaa tyrehtyä. Jones ja Warren (1991) painottavat, että lapsen tarkkaavaisuus suuntautuu täydellisimmin omavalintaisiin tapahtumiin ja esineisiin kuin aikuisen valitsemiin. Kun aikuinen kiinnittää huomionsa samoihin asioihin, yhteistoimintaa syntyy ja aikuinen voi pitää yllä keskustelua aiheesta, ohjailla kontekstilla lasten mielenkiintoa ja opettaa samalla kielellisiä taitoja, niin kauan kuin lapsen mielenkiinto valitsemaansa aiheeseen jatkuu. (Jones & Warren 1991.) Kielellisiä taitoja edistäessään verbaalisen vuorovaikutuksen kautta aikuisen pitää olla herkkä lapsen havainnoinnissa niin, että hän huomaa, mihin lapsen mielenkiinto suuntautuu, jolloin myös aikuinen voi suunnata keskustelua lapsen valitsemaan aiheeseen ja samalla edistää lapsen verbaalisia kommunikaatiotaitoja.

Tutkimuksessani tuli esille se seikka, miten aikuisen on tärkeää antaa lapsille aikaa ja tilaa reagoida verbaaliseen ohjantaan, eikä vain odottaa lapsilta välitöntä vastausta tai reagointia. Nourot (1991) toteaa tutkimuksensa pohjalta, että lapselle on annettava leikissä aikaa niin toiminnalle kuin kommunikoinnille. Ajan antamisen tärkeys näkyi yliohjantatilanteissa niin, että jos lapsi ei reagoinut verbaali-

seen ohjantaan välittömästi, aikuinen jatkoi omaa ohjantaansa tarkistamatta sitä, olivatko lapset ymmärtäneet verbaalista ohjantaa. Kun aikuinen ei yliohtatilanteissa odottanut lasten reagointia verbaaliseen ohjantaan, seurauksena oli se, etteivät lapset verbaalisesti kommunikoineet juuri lainkaan yliohtatilanteen aikana ja koko toiminta saattoi pysähtyä. Aliohjantatilanteissa ajan ja tilan antaminen lasten verbaaliselle kommunikoinnille näkyi siten, että aikuinen saattoi jättää huomiotta lapsen puheen ja siitä kumpuavat verbaaliset ohjantatarpeet tai hän saattoi ohjata aivan toista asiaa, mihin lapsi puheellaan oli ilmaissut tarpeensa. Näissä tilanteissa ajan ja tilan vähäinen antaminen näkyi myös sellaisissa tilanteissa, joissa aikuinen ei välttämättä ymmärtänyt verbaalista ohjantaa haluavan lapsen puhetta. Tämän vuoksi aikuinen nopeasti kuittasi lapsen puheen myöntelyllä siirtäen jo mielenkiinnon osaavampaan oppilaaseen. Tällöin aikuinen ei keskittynyt kuuntelemaan loppuun verbaalista ohjantaa haluavan oppilaan puhetta ja ottanut todella selvää siitä, mitä oppilas halusi sanoa, jolloin myös verbaalista ohjantaa haluavan oppilaan verbaalinen kommunikointi tyrehtyi nopeasti. Lapsi ei näin saanut haluamaansa asiaan verbaalista ohjausta ja tilanne saattoi luisua umpikujaan. Verbaalinen kommunikointi tyrehtyi aliohjantatilanteen aikana. Sopivan ohjannan tilanteissa puolestaan näkyi hyvin se, miten aikuinen osasi antaa lasten puheelle aikaa ja tilaa. Tällöin aikuinen kärsivällisesti kuunteli lapsen puheen loppuun ja reagoi siihen, jos lapsen puheenvuoro antoi siihen aiheita. Näin seurauksena oli se, että lapset verbaalisesti kommunikoiivat sopivan ohjannan tilanteissa ja myös toiminta eteni joustavasti. Mirenda ja Donnellan (1986) havaitsivat omassa tutkimuksessaan myös, että ajan antaminen lasten verbaaliselle reagoinnille tehokkaasti edisti spontaania puhetta ja aloitteita keskustelussa ja näin kasvoivat myös lasten aloitteiden määrät. Halle, Marshall ja Spradlin (1979, 439) päätyivät omassa tutkimuksessaan siihen, että ajan antaminen lapsen vastaukselle luonnollisissa tilanteissa on yksinkertainen, mutta tehokas tapa lisätä ja yleistää lasten verbaalista vuorovaikutusta. Charlopin ja Trasowechin (1991) tutkimuksessa ilmeni myös se, että lapsen spontaania puhetta voidaan stimuloida ja yleistää toisiin tiloihin ja henkilöihin aikaviivytyksen avulla, jolloin aika toimii spontaanin puheen stimulina. Kun aikuisen puheenvuoroa seuraa tarpeeksi pitkä ajallinen tauko, lapsi voi huomata tästä tauosta, että häneltä odotetaan puheenvuoroa. Näin lapsi voi tuottaa spontaania puhetta tauon antaman luonnollisen vihjeen perusteella. Aikuisen on myös huomattava kehityksessään viivästyneiden lasten kanssa toimiessaan, että hei-

dän verbaaliset kommunikointitaitonsa ovat myös viivästyneet, eikä ole syytä olettaa, että he vastaisivat aikuisen verbaaliseen ohjantaan yhtä nopeasti kuin aikuiset. Lapset tarvitsevat verbaaliselle prosessoinnille aikaa ja tilaa. Jos aikuinen ei anna omassa verbaalisessa ohjannassaan lasten puheelle tilaa, lasten mielenkiinto verbaaliseen kommunikointiin tyrehtyy, sillä he kokevat, etteivät he ole tarpeeksi nopeita kommunikoijia aikuisen asettamiin vaatimuksiin nähden. Usein painotetaan sitä, että lapsille ei pitäisi antaa liian vähän aikaa vastata aikuisen kommentteihin ja kommunikaation virittämisyhteyksiin (Jones & Warren 1991; Brophy & Hancock 1988). Myös Yoder ja Davies (1990) sanovat, että kehityksessään viivästyneiden lasten on annettava puhua loppuun, ennen kuin aikuinen pyytää heiltä lisätietoja, jotta voitaisiin edistää näiden lasten monisanaisia tuotoksia. Ajan antaminen lasten puheelle on myös aikuisen osoitus siitä, että hän kunnioittaa lapsen puhetta ja on todella halukas kuuntelemaan, mitä lapsi haluaa sanoa. Tällä tavoin lapselle annetaan sellainen kuva, että hänen verbaalinen kommunikointinsa on niin arvokasta, että hänen viestinsä halutaan kuunnella loppuun, vaikka se veisikin aikaa. Warren ja Bambara (1989) kertovat, että ajan antamisen -tekniikkaa käytetään yhtenä keinona kielen interventiotekniikoissa muun muassa miljöö-opetuksessa. Chiara ym. (1995) sanovat oman tutkimuksensa perusteella, että ohjaajan on annettava aikaa oppilaalle sekä ryhmä- että yksilöohjauksessa ja mieluummin viivästettävä kuin koko ajan tarjottava ohjantaa. Puheelle annetun ajan ja tilan takia lapsi voi kokea verbaalisen kommunikointinsa mielekkääksi, mikä osaltaan myöhemmin edistää hänen aktiivista verbaaliseen kommunikointiin osallistumistaan.

Tutkimuksessani aikuinen saattoi antaa samaan aikaan niin yksilökuin ryhmäohjantaa, jolloin samanaikaisesti saattoi esiintyä jopa kaikkia kolmea eri ohjantatilannetyyppiä. Tällöin ryhmäohjannan osalta saattoi olla menossa esimerkiksi sopivan ohjannan tilanne, kun taas yksilöohjannan puolella saattoi esiintyä samaan aikaan aliohjantaa. Reifel ja Yeateman (1991) sanovat oman tutkimuksensa pohjalta, että lasten ohjannantarve voi vaihdella suurestikin yksilöittäin. Tämän sama asia ilmeni myös tutkimuksessani, sillä jotkut lapset vaativat paljon verbaalista ohjantaa, jolloin aikuinen joutui kiinnittämään heihin paljon huomiota. Tällöin tämän lapsen kohdalla saattoi olla pitkänkin aikaa sopivan ohjannan tilanne, mutta muulle ryhmälle aikuiselta ei jäänyt niin paljon aikaa verbaaliselle ohjannalle, jolloin ryhmän kohdalla saattoi esiintyä aliohjantatilanne. Tutkimuksestani käy näin ilmi se, että kun ohjanta-

tilanteessa aikuisen ohjattavana on useampi lapsi, verbaalisen ohjauksen määrä ja laatu voi vaihdella suuresti yksilö- ja ryhmätasolla. Vaihtelevuuteen ohjantilanteen sisällä olevan verbaalisen ohjannan laatuun ja määrään vaikutti myös se, että ryhmän lapset eivät olleet kielellisiltä taidoiltaan samalla tasolla. Näin ollen joidenkin kohdalla aikuinen joutui käyttämään hyvinkin ohjaavia keinoja kielellisen vuorovaikutuksen synnyttämiseksi, jolloin muut ryhmän jäsenet jäivät vaille verbaalista ohjantaa. Joidenkin lasten kohdalla taas aikuisen vähäinen verbaalinen ohjanta loi heille sopivan ohjannan tilanteen. Joidenkin oppilaiden kielellinen ilmaisu puolestaan saattoi olla ajoittain niin heikkoa, että aikuinen ei osannut ohjata oppilaan kielellistä ilmaisua, mistä aiheutui tälle oppilaalle aliohjantatilanne. Samaan aikaan aikuinen saattoi ohjata muuta ryhmää juuri sopivalla tavalla. Colen ym. (1996) tutkimuksen mukaan kielellisesti parempitasoiset hyötyvät kehityksellisestä kielen interventtiosta, jossa seurataan lapsen aloitteita, kun taas heikommin kielellisesti kehittyneet hyötyvät suorasta kielen interventtiosta, jossa aikuinen on aloitteiden tekijänä. Yoder ym. (1995a) havaitsivat myös tutkimuksessaan, että lapsen kehityksen taso vaikuttaa kielellisiin interventioihin ja niiden tehokkuuteen. Tutkimuksen pohjalta on todettu, ettei löydy yhtä ainutta oikeaa kielellistä interventiota kaikkiin tilanteisiin ja kaikille lapsille, vaan aina on mietittävä intervention metodin sopivuutta niihin taitoihin, joita lapsi kielen alueella opettelee (Yoder, Kaiser, Goldstein, Alpert, Moussetis, Kaczmarek & Fischer 1995b).

Brophy ja Hancock (1985, 292) painottavat oman tutkimuksensa pohjalta, että jokainen oppilas tuo tilanteeseen omaa oppimistaan, jolloin olisi mietittävä, kuinka sitä ruokitaan. Sekaohjantatilanteista saattoi näin havaita sen seikan, että miten erot lasten kielellisessä kehityksessä ja verbaalisissa ohjantatarpeissa vaikuttivat verbaalisen ohjannan hajautumiseen määrältään ja laadultaan erilaisiin verbaalisiin ohjantatoimiin saman ohjantatilanteen aikana. Myös ryhmä- ja yksilöohjannan tarpeisiin samanaikaisesti vastaaminen hajautti verbaalista ohjantaa entisestään. Monissa interventiotutkimuksissa tätä ohjannan hajautumista ei tapahdu samassa määrin, koska niissä voidaan keskittyä esimerkiksi ainoastaan yksilöohjantaan (esimerkiksi Yoder & Davies 1990; Yoder, Davies, Bishop & Munson 1994; Yoder 1989; Yoder, Kaiser, Alpert & Fischer 1993; Schwartz, Chapman, Terrell, Prelock & Rowan 1985).

8.2 Verbaalista kommunikaatiota edistävän leikki-interventiotutkimuksen ja sen merkityksen pohdintaa

Yoder ym. (1995a) tutkimuksessa käy ilmi, että verbaalisilla konteksteilla on oma vaikutus verbaaliseen kommunikaatioon. Myös Haring ym. (1986) sanovat, että konteksti vaikuttaa vuorovaikutuksen muodostumiseen. Konteksti vaikuttaa myös siihen, miten vuorovaikutuksessa opitut kommunikaatiotaidot yleistyvät tilanteesta toiseen (Cole, Mills, Dale & Jenkins 1996). Miranda ja Donnellan (1986, 127) painottavat, että sosiaalinen, kulttuurinen ja ympäristön kontekstit, jossa keskustelua esiintyy, ovat merkittävässä asemassa lasten keskustelun luonteen ja laadun määrittelyssä. Tällöin tutkimukseni aikuisen verbaalista ohjantaa ja erilaisia ohjanta-tilanteita koskevia löydöksiä ja tuloksia on käytettävä soveltaen niin, että otetaan huomioon sen kontekstin, joihin tuloksia ja löydöksiä sovelletaan, erilaisuus, mahdollisuudet ja rajoitukset huomioon suhteessa leikkikontekstiin. Tutkimukseni tuloksia ja löydöksiä voinee soveltaen käyttää niiden lasten verbaalisen aktiivisuuden edistämiseen, joiden verbaaliset kommunikaatiotaidot eivät ole kovinkaan merkittävästi ikätasoaan jäljessä.

Aikuisen verbaalisella ohjannalla on erittäin tärkeä asema verbaalisen vuorovaikutuksen edistämässä leikki-interventiossa, mutta se viestittää myös lapsille kuvaa siitä, millaista verbaalinen vuorovaikutus on. Kuusinen ja Korkiakangas (1992; 31) sanovat, että mallioppimisessa yksilön käyttäytyminen muuttuu esimerkiksi siloilta saatujen sosiaalisten vaikutteiden tai niiden palkitsevuuden ansiosta. Malliärsykkeiden ei tarvitse olla eläviä malleja, vaan ne voidaan esittää symbolisesti kuvina tai puhutun ja kirjoitetun kielen avulla. (Kuusinen & Korkiakangas 1992; 31.) Myös File (1994) toteaa oman tutkimuksensa pohjalta, että aikuisen toiminnalla on vaikutusta lasten toimintaan. Aikuisen erittäin aktiivinen ja liiallinen verbaalinen ohjanta antaa lapsille sellaista kuvaa verbaalisesta vuorovaikutuksesta, että verbaalisesti kyvykäs yksilö voi hallita verbaalisella vuorovaikutuksellaan koko meneillään olevaa tilannetta ja suunnata sitä omien tavoitteidensa mukaisesti. Tällöin lapsille viestittyy myös sanoma siitä, ettei verbaalisesti kyvykkäämmän tarvitse ottaa toisten puhetta huomioon, vaan tärkeää on vain hänen omat sanomansa. Toisten puheen huomiotta jättämisen ja näin muiden puheen aliarvioimisen kuva viestittyi myös tilanteissa, joissa aikuinen ei verbaalisesti ohjannut lainkaan, vaikka leikkijät ilmaisi-

vat verbaalisesti ohjantatarpeensa. Aikuisen on hyvin tarkkaan mietittävä ohjatessaan verbaalisesti kommunikaatiota leikki-interventiossa sitä, millaista kuvaa hän omalla kommunikoinnillaan välittää verbaalisesta kommunikoinnista. Lapsi oppii hyvin monia asioita mallintamisen avulla, joten aikuisen tavalla olla verbaalisessa vuorovaikutuksessa mukana on erittäin tärkeä merkitys lapselle sen mallin muodostumisessa, minkä avulla hän toimii verbaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Aikuisen on hyvä omalla esimerkillään näyttää, että verbaalinen vuorovaikutus sisältää sekä kuuntelemisen että puhumisen osa-alueet. Näiden mallien juurruttaminen verbaalista kommunikointia edistävässä leikki-interventiossa on tärkeää myös tulevan koulunkäynnin kannalta, sillä koulunkäyntikin edellyttää, että osaa joustavasti käyttää niin kuuntelemisen kuin puhumisenkin taitoja.

Verbaalista kommunikaatiota edistävän leikki-intervention ohjantaan tarvitaan harjoitusta, sillä verbaalisen ohjannan onnistuminen edellyttää paljolti kykyä aktiivisesti havainnoida meneillään olevaa tilannetta, mikä alkaa onnistua vasta harjoittelun myötä. Tässä oman ohjannan harjoittelussa hyvänä välineenä toimii videoointi, sillä videoimalla leikkituokioita voi jälkeempään havainnoida omaa ohjantaansa. Leikkitilanteiden verbaalinen ohjanta on niin intensiivistä toimintaa luonteeltaan, että on miltei mahdotonta alkaa muistinvaraisen tietonsa avulla kehittää omaa ohjantaansa. Tällöin videoaineisto toimii hyvänä apukeinona, jonka avulla leikkitilanteisiin saa etäisyyttä ja omaa verbaalista ohjantaansa voi tarkastella niin sanotun sivustaseuraajan asemasta. Täyteen objektiivisuuteen ei oman verbaalisen ohjantansa tarkastelussa videoaineistossa pääse, sillä omat subjektiiviset näkemykset vaikuttavat monesti tilanteiden tulkintaan. Tällöin on hyötyä siitä, että on tutustunut leikki-interventioiden ohjantaa käsitteleviin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen, jotta voi tarkastella saamansa teoriapohjan avulla omaa ohjantaansa videoaineistosta. Hede-gaard (1996) sanoo, että opettamisessa on tärkeää olla perusteellista tietoa aiheesta, jotta voi suunnitella ohjannan askeleita. Verbaalista kommunikaatiota edistävien leikki-interventioiden ohjaajalta vaaditaan jatkuvaa oman ohjantansa tarkastelua ja kehittämistä, jotta varmistettaisiin parhampiin mahdollisiin tuloksiin pääsy lasten kommunikoinnin edistämisessä.

Opettajalle, joka käyttää työssään verbaalista kommunikaatiota edistäviä leikki-interventioita, oman verbaalisen ohjannan tarkastelusta ei ole ainoastaan hyötyä leikki-intervention ohjannassa, vaan myös opetustyössä yleensä. Opetustyössä

pyritään myös kehittämään lasten suullista ilmaisua niin, että lapset osaisivat verbaalisesti kommunikoida aktiivisesti silloin, kun siihen tarjotaan mahdollisuus. Koulussa pidetään tavoitteena sitä, että oppilaat osaisivat verbaalisesti ilmaista itseään, mutta myös osaisivat antaa arvoa ja tilaa toisten verbaaliselle ilmaisulle. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 (1996, 45-46) sanotaan sekä ala- että yläasteen tavoitteiden kohdalla, että oppilaan ilmaisukyvyyn olisi kehityttävä niin, että oppilas kykenee ilmaisemaan itseään ja ajatuksiaan monipuolisesti niin suullisesti kuin kirjallisesti, oppilaan vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot kehittyvät ja oppilas pystyy kuuntelemaan toisia. Näiden taitojen harjoittelussa korostuu elämyksellisyys, luovuus ja omien ilmaisu- ja vaikutusmahdollisuuksien tiedostaminen sekä vastaanottajan osuus vuorovaikutuksessa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 1996, 45-46.) Tällöin opettajan on tärkeää tietää, miten hänen on mahdollista verbaalisesti ohjata lapsia aktiivisemmiksi verbaalisiksi kommunikoijiksi ja miten eri verbaaliset ohjaustavat vaikuttavat lasten verbaaliseen kommunikointiin. Tämän lisäksi opettajan on hyvä olla tietoinen siitä, että hänen oma ohjantatapansa välittää lapsille kuvaa verbaalisesta kommunikoinnista.

Verbaalista kommunikointia leikki-interventiossa edistävään verbaaliseen ohjantaan tutustumisen ja kehittämisen kautta saatua tietoutta voidaan hyödyntää opetustyössä, jossa pyritään aktivoimaan lasten verbaalista kommunikointia. Tietenkin erilaiset kontekstit vaikuttavat siihen, että kaikkia leikkikontekstissa saatua verbaalista ohjaustietoutta ei voida siirtää suoraan luokkatilanteeseen. Kummassakin kontekstissa verbaalisen kommunikoinnin edistämisessä voidaan tavoitteena pitää sitä, että muodostetaan mahdollisimman luonnollinen vuorovaikutustilanne, jossa aikuinen edistää aktiivisempaa kommunikointia luonnollisen keskustelun tarjoamien mahdollisuuksien puitteissa. Luonnollisissa oloissa tapahtuvan kommunikaation opettamisen katsotaan olevan tehokasta, mikä saavutetaan keskustelun tarjoamien mahdollisuuksien kautta (Schwartz, Chapman, Terrell, Prelock & Rowan 1985; Scherer & Olswang 1989).

Luonnolliset olosuhteet edistävät myös kielellisten taitojen yleistystä muihin tilanteisiin (Yoder & Davies 1990; Scherer & Olswang 1989; Yoder, Kaiser, Goldstein, Alpert, Moussetis, Kaczmarek & Fischer 1995b). Tärkeänä kummassakin kontekstissa voidaan pitää myös sitä, ettei aikuisen verbaalinen ohjanta muodostu liian aktiiviseksi tai passiiviseksi. Myös muussa kuin verbaalisen kommunikaation

edistämiseen tähtäävässä opetuksessa voi olla paljon hyötyä siitä, että opettaja on tarkastellut ja kehittänyt omaa verbaalista ohjantaansa, sillä opetus perustuu paljolti verbaaliseen ohjantaan. Tällöin leikki-interventiossa kehitettyjä verbaalisen ohjannan taitoja on soveltaen käytettävä erilaisissa konteksteissa, sillä kontekstilla on vaikutusta verbaaliseen ohjantaan ja syntyvään vuorovaikutukseen. Tutkimuksissa painotetaan myös sitä, että yksilöt vaikuttavat omalta osaltaan ohjantaan (Reifel & Yeateman 1991; Brophy & Hancock 1985). Tällöin on otettava huomioon se, millaiselle kohderyhmälle verbaalista ohjantaa tarjotaan.

Nollaluokkien toiminnassa leikillä on merkittävä asema opetuksen tukemisessa ja kielellisten valmiuksien kehittäminen kuuluu nollaluokkien viiden tärkeimmän tavoitteen joukkoon (Saarinen & Koski 1996, 23-24). Tutkimustani varten tehdyn leikkikokeilun aikana ilmeni, että koululähtyille lapsille leikin käyttö yhtenä opetusmuotona sopi hyvin. Tämä ilmeni siinä, että lapset osallistuivat kaikkiin leikkitoimintoihin innokkaina ja he halusivat osallistua leikin valmisteluun muun muassa tuomalla kauppaleikkiin tyhjiä elintarvikepakkauksia kotoa. Leikin sopivuus lykkäyslapsille näkyi myös siten, että lasten leikki saattoi jatkua välituntien yli ja kestää puolitoista tuntia. Leikkitoiminnan aikana lapset toimivat intensiivisesti. Syy leikkitoiminnan pysähtymiseen löytyi useimmiten aikuisen verbaalisesta ohjannasta, joka liiallisuudessaan tai liian vähäisellä määrällään aiheutti hämmennystä leikkijöissä. Myös leikkien keskittyminen verbaalisen kommunikaation edistämiseen palveli tutkimukseni koululähtyviä lapsia, sillä kielelliset taidot olivat tämän ryhmän yksi tärkeimmistä kehittämisalueista.

Siitä huolimatta, että leikki toimii hyvänä interventiovälineenä koululähtyjen lasten verbaalisten kommunikaatiotaitojen edistämässä, ongelmaksi voi muodostua siirtymä lykkäysvuoden jälkeen kouluun. Kun lapset koululähtyvuotensa jälkeen siirtyvät yleis- tai erityisopetukseen, leikkiä ei välttämättä käytetä yhtä aktiivisesti opetusmenetelmänä kuin nollaluokassa. Tällöin voi muodostua sellainen tilanne, että lapsi kommunikoi verbaalisesti aktiivisesti leikkikontekstissa, mutta kontekstin vaihtuessa aktiivinen verbaalinen kommunikointi voi selvästi vähentyä. Koulussa ei välttämättä tule esille ne verbaalisen kommunikaation taidot, joita kouluyöskentely edellyttää ja joita leikkikontekstissa on harjoiteltu. Lyytinen (1994; 92) on huomannut vastaavanlaisen ilmiön siirryttäessä esikoulusta kouluun, sillä esikoulussa leikkien ja pelien kautta kommunikoimaan tottunut lapsi ei ehkä olekaan val-

mistautunut koulun koulumaisuuteen ja erilaisiin toimintatapoihin. Jos nollaluokkien ja yleis- tai erityisopetuksen opetusmenetelmälliset toimintatavat muodostaisivat asteittain etenevän jatkumon, saattaisi tilanne olla toisenlainen. Tämä edellyttäisi sitä, että jo nollaluokkavaiheessa harjoiteltaisiin verbaalisten kommunikaatiotaitojen yleistämistä koulumaisempaan kontekstiin. Yleis- ja erityisopetuksen puolelta tämä edellyttäisi puolestaan sitä, että niissä käytettäisiin enemmän leikkikontekstia, joka ylläpitäisi leikkikontekstissa aiemmin opittuja verbaalisen kommunikoinnin taitoja ja jonka avulla voitaisiin vähitellen alkaa siirtää näitä taitoja myös muihin konteksteihin. Hartmann ja Rollett (1994) sanovat, että leikki olisi positiivinen interventiokeino peruskoulussa, sillä se olisi mielihyvän lähde, vähentäisi stressiä ja lisäisi oppimisen motivaatiota, joka strukturoidun opetus suunnitelman myötä usein laskee. Opetusmenetelmällisen jatkumon muodostamisessa vältettäisiin sitä, ettei siirtymä nollaluokan toimintatavoista koulumaisempiin toimintatapoihin olisi liian suuri ja että nollaluokalla harjaannutetut taidot siirtyisivät toisiin konteksteihin.

Verbaalista kommunikaatiota edistävän leikki-intervention käytössä niin nollaluokassa kuin muissakin luokissa suurimmaksi ongelmaksi muodostuu ryhmäkoko. Tutkimuksessani tuli esille se, että kun leikki-interventiossa oli mukana verbaalisilta taidoiltaan eritasoisia lapsia, aikuisen oli vaikeaa antaa tasapuolista verbaalista ohjantaa kaikille. Reifel ja Yeateman (1991) sanovat myös, että lasten ohjannantarve voi vaihdella suuresti yksilöittäin. Jo kolmen verbaalisilta taidoiltaan eritasoisen lapsen mukanaolo vaikeutti tasapuolisen verbaalisen ohjannan syntymistä. Yhtenä syynä tähän verbaalisen ohjauksen tasapuolisen jakautumisen vaikeuteen vaikuttaa se, että verbaalisilta taidoiltaan eritasoiset lapset vaativat erilaisilla verbaalista ohjantaa. Verbaalisesti taidokkaammat lapset voivat verbaalisesti kommunikoida aktiivisesti, jolloin he kiinnittävät helposti ohjaajan huomion itseensä ja osaavat vaatia aktiivisesti itselleen verbaalista ohjantaa. Tällöin verbaalisesti heikommat jäävät taidokkaampien varjoon, eikä ohjaaja ehdi aina kiinnittämään heihin tarpeeksi huomiota. Verbaalisesti heikommat eivät useinkaan vaadi aktiivisesti itselleen verbaalista ohjantaa. Brophy ja Hancock (1985, 292) painottavat, että jokainen oppilas tuo tilanteeseen mukanaan omaa oppimistaan, jolloin olisi mietittävä, kuinka sitä ruokitaan. Verbaalista kommunikaatiota edistävän leikki-intervention käyttöönotossa olisi mietittävä tarkoin, millaiselle ja minkä kokoiselle ryhmälle se kulloinkin suunnataan. Ryhmäkoon täytyisi olla suhteellisen pieni, jotta ohjaaja voisi kiinnittää huo-

mionsa mahdollisimman tasapuolisesti kaikkiin leikkijöihin. Verbaalisilta kommunikointitaidoiltaan ohjattavan ryhmän täytyisi olla suhteellisen tasavertainen, jotteivät taitoerot aiheuttaisi verbaalisen ohjannan epätasaista jakautumista. Vertaisryhmässä, jossa taitoerot eivät ole kommunikaatiossa liian suuret, oppiminen yhdessä tovereiden kanssa mahdollistuu, sillä lapset voivat saavuttaa näin helposti yhteisen ymmärryksen ja lähteä yhteistoimin laajentamaan ymmärrystään. Tällaisen leikki-intervention käyttöönotto vaatisi myös, että lasten verbaaliset kommunikointitaidot olisi selvitetty, jotta ryhmiinjako voitaisiin suunnitella. Verbaalista kommunikaatiota edistävän leikki-intervention ohjaajien olisi hyvä tutustua leikki-intervention ja sen verbaalisen ohjannan periaatteisiin. Verbaalisilta kommunikaatiotaidoiltaan hyvin eritasoisten nollaluokkalaisten tai muuten ryhmäkooltaan suurten luokkien kohdalla verbaalista kommunikaatiota edistävän leikki-intervention käyttö edellyttäisi perusteellisia käytännönjärjestelyitä ryhmiinjoon takia. Luokan jonkin osan saadessa verbaalista kommunikaatiota edistävää leikki-interventiota muulle luokalle olisi tällöin järjestettävä muuta ohjattua toimintaa. Koulun sisällä tämä edellyttäisi sitä, että opettajat oivaltaisivat verbaalista kommunikaatiota edistävän leikki-intervention tärkeyden, minkä johdosta he voisivat järjestellä ja jakaa työtään niin, että leikki-interventiota osalle luokkaa vetävän opettajan muut oppilaat voisivat osallistua täksi ajaksi toisen luokan toimintaan. Verbaalista kommunikaatiota edistävän leikki-intervention laajamittainen käyttö koulussa edellyttäisi, että koulun opettajien kesken löytyisi yhteistyöhenkeä ja ymmärrystä verbaalisten kommunikaatiotaitojen kehittämistä kohtaan.

Päiväkodin toimintaperiaatteisiin verbaalista kommunikaatiota edistävää leikki-interventiota sopii hyvin, sillä päiväkodissa käytetään paljon leikkiä toimintamuotona. Päiväkodeissa löytyy myös useimmiten erillisiä tiloja, joissa pienempi ryhmä voi osallistua leikki-interventioon. Henkilökunta on päiväkodissa useimmiten tottunut tekemään tiimityötä, jolloin leikki-intervention johdosta tehtävän työnjaon onnistumiselle on olemassa mahdollisuudet. Verbaalista kommunikaatiota edistävää leikki-interventiota varten päiväkodissakin on selvittävä lasten verbaaliset kommunikaatiotaidot, jotta pystytään muodostamaan mahdollisimman homogeenisiä ryhmiä, joissa myös vertaisryhmässä oppimisen edut toteutuisivat. Myös leikki-intervention ohjaajille on annettava koulutusta verbaalista kommunikaatiota edistävän leikki-intervention ja sen verbaalisen ohjannan periaatteista. Verbaalista kommunikaatiota

edistävän leikki-intervention käyttöä jo päiväkodissa puolustaa myös se, että mahdollisimman varhain aloitetulla interventiolla estetään mahdollisesti jossain määrin etukäteen verbaalisten kommunikaatiotaitoerojen kasvamista niin suureksi, että osa lapsista kouluiän saavutettuaan karsiutuisi koulunsa normaalisti aloittavien joukosta. Närvä (1997, 61) korostaa, että korjaava työ on aloitettava varhaiskasvatuksen piirissä paljon ennen peruskoulun aloittamista ja oppimisvaikeuksissa on autettava silloin, kun se on lapsen itsensä kannalta otollisinta. Varhain aloitettu verbaalista kommunikaatiota edistävä leikki-interventio toimii silloin varhaiskuntoutuksen muotona, mikä hyödyttää kaikkia lapsia ennaltaehkäisykeinona ja erityisesti niitä, joilla verbaalisten kommunikaatiotaitojen hidaskasvu on tulevaisuudessa yhtenä osa-alueena vaikuttamassa eriytymiseen ikäryhmästä ja koulunkäynnin aloittamisen vaikeuksiin.

Esiopetuksessa on kysymys lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisesta niin, että lapsi itse on aktiivinen toimija, oppija ja vaikuttaja, ja sen toiminnassa otetaan huomioon lasten erityiset tarpeet kouluun siirtyvänä ikäluokkana (Lyytinen 1994, 92; Lummelahti 1997, 63). Esiopetuksen yksi tärkeimmistä toimintamuodoista on leikki, jota käytetään kielellisten, tiedollisten, suullisten, sosiaalisten, älyllisten, liikunnallisten, tunne-elämän, opittavan asian soveltamisen ja psyykkisten valmiuksien kehittämiseen (Heikkinen-Petsoma & Rautakivi 1987; Lyytinen 1994, 92; Lummelahti 1997, 62). Esiopetuksessa lapsen on mahdollista saada ennen peruskoulun aloittamista harjoitusta ja tukea kehitykselleen, millä voidaan osaltaan tasoittaa niitä kehityskuoppia, joita lapsella on ennen peruskoulun aloittamista. Niille lapsille, joilla näitä kehityskuoppia on, esiopetustoiminta on erityisen tärkeää, sillä silloin viimeistään voidaan lapsen kehitystä ja oppimista tukea. Joidenkin lasten päivähoito on järjestetty kotona tai perhepäivähoidossa, jolloin nämä lapset eivät ole välttämättä saaneet samassa määrin ohjattua ja suunniteltua toimintaa, jota päiväkodissa pystytään tarjoamaan. Näistä lapsista osa ei myöskään ole mukana kerho- tai leikkitoiminnassa, jossa on myös mahdollisuus saada suunnitelmallista ja kehitystä tukevaa toimintaa. Tällöin on tärkeää, että myös näillä lapsilla on mahdollisuus päästä esiopetukseen, jossa heille mahdollisesti ensimmäistä kertaa tarjotaan kehitystä ja oppimista tukevaa toimintaa.

Uudessa koululaissa maksuttoman esiopetuksen toteuttaminen kaikille 6 -vuotiaille ei toteutunut, jolloin ollaan sen tilanteen edessä, ettei esiopetusta pystytä turvaamaan kaikille lapsille varallisuudesta riippumatta. Esiopetusta on mahdollista

saada vain niiden lapsien, jotka ovat päiväkodissa tai joiden vanhemmilla on mahdollisuutta maksaa esiopetuksesta. Tällöin ne lapset, joiden kohdalla edellä mainitut seikat eivät toteudu, ovat järjestelmässä väliinputoajia. Vaikka nämä väliinputoajalapsat kävisivät suunnitelmallisessa kerho- tai leikkitoiminnassa, ei tällä toiminnalla pystytä täysin turvaamaan sitä, että lapset saisivat kehitykselleen ja oppimiselleen täysimittaisen tuen. Näiden väliinputoajien joukosta löytyy varmasti lapsia, joiden kouluvalmiuksissa on puutteita ja jotka erityisesti hyötyisivät ennen peruskoulun alkua edeltävästä esiopetuksesta. Koska esiopetusta ei turvata kaikkille 6 -vuotialle, on mahdollista, että peruskouluun on tulossa lapsia, joiden heikkoja kouluvalmiuksia ei ole aiemmin huomioitu - tai mahdollisesti huomioitu vain 5 -vuotistarkastuksen yhteydessä - ja eikä näihin heikosti kehittyneisiin kouluvalmiuksiin ole puututtu ennen kouluikää. Esiopetuksessa näiden lasten heikosti kehittyneet osa-alueet olisi huomioitu ja he olisivat saaneet kehitykselleen ja oppimiselleen tukea, jonka avulla he mahdollisesti olisivat voineet välttää karsiutumisen koulunsa aloittavien joukosta heikosti kehittyneiden kouluvalmiuksien takia. Esiopetus voi toimia näin tärkeänä väylänä koululähtöjen lasten määrän vähentämisessä. Esiopetus voi ainakin omalta osaltaan harjoittaa jonkin verran lasten heikosti kehittyneitä kouluvalmiuksia, jolloin kouluun siirtymävaihe ei olisi osalle lapsista ensimmäinen kerta, jolloin heidän heikkoihin kouluvalmiuksiin kiinnitettäisiin huomiota.

Lummelahden (1997, 76) mukaan esiopetuksen keskeinen tehtävä on lapsen itsetunnon vahvistaminen, joka kehittyy valmiuksien ja taitojen kehittymisen myötä, jolloin lapsi alkaa kiinnostua kehitystä tukevista leikeistä ja toiminnoista vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Esiopetuksessa olisi näin hyödyllistä käyttää kehitystä tukevia leikki-interventioita esimerkiksi verbaalisen kommunikoinnin edistämiseen, sillä leikki on yksi tärkeimmistä toimintamuodoista esiopetuksessa. Näistä kehitystä tukevista leikki-interventioista eivät hyötyisi ainoastaan erityistä tukea tarvitsevat lapset, vaan ne tukisivat myös muiden lasten tasapainoista kehitystä.

Esiopetuksen tärkeys lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisessa ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö esiopetusta olisi kehitettävä niin, että se palvelisi paremmin erilaisia tukea tarvitsevia lapsia. Lummelahti (1997, 71) sanoo, että lapsi voi hyötyä esikouluvuodesta paljon, jos esikouluopettaja ja vanhemmat yhdessä muun henkilökunnan kanssa tuntevat lapsen kehityksen tilan ja kehittymisen tavoitteet. Tällöin esiopetuksen olisi pyrittävä ottamaan selvää ja vastaamaan lasten yksi-

öllisiin tuentarpeisiin. Yksilöllisten tuentarpeiden huomioon ottaminen on tärkeää esiopetuksessa oleville niin 6 -vuotiaille lapsille, jotka tarvitsevat erityistä kasvatusta ja opetusta, kuin niille 7 -vuotiaille lapsille, jotka koululykkäyksen takia ovat mukana esiopetuksessa. Esiopetuksen tavoitteiden mukaan laadittu HOPS täsmentää lapsen kehityksen seuraamista, ja suunnitelman laatiminen yhdessä esiopetuksen henkilökunnan, lapsen itsensä ja vanhempien kanssa takaa sen, että esiopetuksessa otetaan lapsen erityiset tuen tarpeet huomioon (Lummelahti 1997, 71-72). Brophy ja Hancock (1988) painottavat, että esikoulunopettajien tulee tarkasti monitoroida omia impulssejaan antaa jäsentymätöntä apua ja hyväksymistä ja erottaa lapsen todellinen ohjauksen tarve opettajan omasta tarpeesta antaa sitä. Tämä neuvo soveltuu niin leikki-interventioiden ohjaukseen kuin muuhunkin ohjaustoimintaan esikoulussa.

Nykyisin ollaan vaatimassa, että koko kouluvalmius -käsitteestä luovuttaisiin, jolloin kenenkään koulunaloittamista ei siirrettäisi koululykkäyksen perusteella. Koulun olisi pystyttävä tulemaan oppilaitaan vastaan ja tarjottava lapsen kehitystasoa vastaavaa opetusta, jolloin opetuksen olisi mukauduttava oppilaidensa mukaan (Linnilä 1997; Koivisto & Kuivisto 1993). Voidaan myös miettiä sitä, onko tarkoituksenmukaista tehdä koululykätyistä lapsista oma ryhmänsä. Saarisen ja Kosken (1996, 19) tutkimuksessa ilmenee, että koululykätyjen lasten luokilla sukupuolijakautuma ei ole tasainen, vaan pojat ovat pääasiallisesti koululykätyjen luokilla enemmistönä. Tällöin koululykätyjen lasten luokista tulee useimmiten yhden sukupuolen yliedustettuja luokkia, joissa lapsilla on mitä moninaisempia ongelmia. Näiden kaikkien lasten ongelmien tukeminen niin, että koululykätyistä lapsista tulisi vuoden kuluessa kouluvalmiita, on melkoinen haaste. Toisaalta itse kouluvalmius -käsite on hajanainen ja perusteet sille, mitkä ovat kouluvalmiuden kriteerit ovat epäselvät. Usein kritisoidaan kouluvalmius -käsitteen epäselkeyttä ja sitä, että se jättää tulkinnoille tilaa (May, Kundert, Nikoloff, Welch, Garrett & Brent 1994; Kananoja 1993). On vaikeaa määritellä yksiselitteisesti, mitkä taidot kuuluvat osaksi kouluvalmiutta ja milloin kunkin taidon kohdalla voidaan sanoa, että se täyttää kouluvalmiuden ehdot. Kouluvalmiuksien osalta lapset voivat olla epätasaisesti kehittyneitä, sillä joidenkin taitojen ollessa kouluvalmiuden tasolla jotkut taidot voivat vielä olla kaukana kouluvalmiudesta. Myös jotkut valmiudet voivat muodostua eri osa-alueista. Esimerkiksi kommunikaatiotaitojen kohdalla olisi verbaalisen kommunikoinnin li-

säksi myös huomioitava ei -kielellinen kommunikointi ja osittain kielelliset kommunikointimuodot (Tharp & Gallimore 1988, 46).

Kommunikointitaitojen huomioimisen lisäksi olisi myös otettava huomioon se, että hyvään kommunikointiin kuuluu myös hyvä kuuntelutaito. Jos koulut olisivat valmiita ottamaan valmiuksiltaan erilaisia oppilaita vastaan, epäselvää ja tulkinnanvaraista kouluvalmius -käsitettä ei tarvitsisi käyttää. Jokainen lapsi saisi tällöin yhtäläiset oikeudet aloittaa koulu ikätovereidensa kanssa, eikä hän tulisi erotetuksi omasta ikäluokastaan heti koulun aloittamisvaiheessa. Lyytinen (1994) sanoo, että kokemukset koulusta ovat tärkeitä vaikuttajia lapsen persoonallisuuteen ja psyykkiseen terveyteen, jolloin ne muovaavat lapsen identiteettiä. Koululykätyt lapset kokevat jo heti koulun aloittamisvaiheessa paljon epäonnistumisia, sillä he huomaavat, etteivät olekaan taidoiltaan tasavertaisia ikätovereidensa kanssa. He myös kokevat sen, että heidät erotetaan ikätovereista joko omaksi ryhmäkseen tai heidät laitetaan nuorempien lasten joukkoon lykkäysvuoden ajaksi. Lykkäysvuoden jälkeenkin lykkäyslapsekset voivat tuntea itsensä erilaisiksi ikätovereistaan, sillä harvat heistä siirtyvät peruskoulun toiselle luokalle ikätovereiden joukkoon, vaan suurin osa aloittaa koulunsa joko peruskoulun ensimmäisellä luokalla tai erityisluokalla. Jos lapset saisivat erilaisista valmiuksistaan huolimatta aloittaa koulunsa ikätovereidensa tapaan, monen lapsen identiteetti säilyisi mahdollisesti paljon positiivisempänä ja koulunkäynnistä ei heti alkuvaiheiden vaikeuksien kautta katoaisi viehättävyytensä.

Lummelahti (1991,13) sanoo, että koulun pitäisi pystyä tarjoamaan jokaiselle sellaista toimintaa, että koulunkäynnistä innokkaiden innostus oppimiseen kasvaisi ja vaikeuksissa olevien ongelmat voitettaisiin, ja myös heidän kiinnostuksensa ja halunsa oppimiseen taattaisiin. Kaikkien kouluun tulevien oppilaiden tasavertaisen koulunaloittamisen takaaminen turvaisi myös ongelmaisten oppilaiden mahdollisuuden oppia kyvykkäämmistä ikätovereistaan mallioppimisen kautta. Esimerkiksi verbaalisten kommunikointitaitojen ollessa heikot olisi hyvä, että saataisiin paljon mallia siitä, millaista aktiivinen verbaalinen kommunikointi on. Tällöin verbaalisesti heikosti kehittyneet voisivat yrittää mallin mukaan kehittää omaa verbaalista kommunikointiaan. Koululykätyjen lasten sijoittaminen omiin ryhmiinsä ei takaa tätä kyvykkäämmiltä mallioppimista. Tällöin on myös mahdollista se, että jos koululykätyt lapset ovat esimerkiksi verbaalisilta kommunikointitaidoiltaan tasavertaisesti heikkoja, verbaaliset kommunikointitaidot eivät kehitykkään luonnollisessa

verbaalisessa vuorovaikutuksessa luokkatovereiden kesken niin suotuisasti kuin mitä olisi, jos nämä lapset olisivat mukana tavallisissa perusopetusryhmissä ikätovereidensa kanssa. Viitala (1997, 86) kertoo, että integraatio edesauttaa ongelmalapsia seuraavissa asioissa: säästytään segregaatton mukanaan tuomalta leimalta, saadaan hyviä malleja uusien taitojen tai olemassa olevien taitojen käyttämiseen, ikätovereiden kanssa vuorovaikutuksessa ollessaan oppitaan sosiaalisia taitoja, saadaan valmiuksia toimia erilaisten ihmisten kanssa, saadaan mahdollisuus solmia ystävyys-suhteita normaalisti kehittyneisiin ikätovereihin.

Koulujen ottaessa vastaan valmiuksiltaan eritasoisia oppilaita on varmistuttava kuitenkin siitä, että lapset, joilla on ongelmia, saavat tukea näihin ongelma-alueisiinsa. Näitä tukitoimia voitaisiin kuitenkin järjestää niin, ettei ongelmalapsia tarvitsisi erottaa omasta ikäluokastaan, vaan ne kytkettäisiin joustavaksi osaksi koulupäivää. Toisaalta kenenkään edun vastaista ei varmaan olisi, jos näitä tukitoimia toteutettaisiin luokassa. Alkuopetuksessa voitaisiin käyttää esimerkiksi leikki-interventioita, joilla harjoitettaisiin luokassa olevien ongelmaoppilaiden ongelma-alueita esimerkiksi verbaalista kommunikointia. Tällöin interventiosta eivät hyötyisi ainoastaan ongelmaoppilaat, vaan kaikki luokan lapset. Minkään taidon harjoittelu ei ole turhaa, sillä vaikka se hallittaisiin, harjoittelun myötä sitä saadaan lujitettua ja automatistettua yhä enemmän. Leikin käyttö alkuopetuksessa yhtenäistäisi käytäntöjä esiopetuksen kanssa niin, että lasten tullessa kouluun heidän ei tarvitsisi kohdata aivan erilaisia oppimistapoja, kuin mitä he ovat aiemmin käyttäneet. Lyytinen (1994, 92) sanoo, että suurimpana ongelmana koulussa ovat vanhentuneet opetusmenetelmät. Kun leikkiä käytettäisiin varsinkin alkuopetuksessa yhtenä opetusmenetelmänä, olisi lasten helpompi päästä sisään koulun opetustapoihin, eikä hyppäys aiemmista useimmiten leikkipainotteisista oppimistavoista tuntuisi liian suurelta. Tällä tavoin saataisiin osaltaan myös koulun opetusmenetelmiä uudistettua.

Lykkäyslapsista osa sijoittuu lykkäysvuoden ajaksi päiväkotiin, jolloin puhutaan lykkäyslapsen integroinnista päiväkotiryhmään. Lykkäyslapsen integrointi päiväkotiryhmään ei tapadu ainoastaan sijoittamalla lapsi päiväkotiin ja ajattelemalla, että lapsi hyötyy päiväkodissa tarjottavasta toiminnasta. Integroitaessa lykkäyslapsia päiväkotiin on huomioitava se, että nämä lapset ovat ryhmän toisia lapsia vanhempia ja heidät on erotettu omasta ikäluokastaan. Tämän asian käsittelemättä jättämisellä voidaan vaikuttaa osaltaan lykkäyslapsen heikon itsetunnon muodostumiseen. Lyk-

käyslapset ovat ehkä saaneet jo muutenkin kolhuja itsetuntoonsa, sillä he ovat koke-
neet pettymyksiä koulun aloittamisen suhteen ja huomata, etteivät voikaan muiden
tapaan aloittaa koulunkäyntiä vielä tänä vuonna. Päiväkoti -integrointi ei ole lyk-
käyslasterien kohdalla aivan yksiselitteinen asia, vaan siinä on otettava huomioon lyk-
käyslapsi niin psyykkisten seikkojen kannalta kuin ongelma-alueiden näkökulmasta.

Viitala (1997, 90) sanoo, että lykkäyslasterien integroiminen päiväkotiryhmään edellyttää ainakin sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja opetussuunnitelmaan panostamista, opettajien valmistamista integraatioon riittävän tiedon avulla erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevista lapsista, riittäviä voimavaroja ja tukitoimia ja yhteistyötä vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan kesken. Sijoitettaessa lykkäyslapsi päiväkotiryhmään on myös huomioitava se, että ryhmäkoko on sopiva integraatiolle, sillä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi tarvitsee tavallista enemmän huomiointia päiväkotiryhmässä. Integroidun lapsen kohdalla olisi myös syytä huomioida, että hän saa tarvitsemilleen ongelma-alueille riittävästi tukitoimia ja hänet otetaan mukaan ryhmän toimintaan täysivaltaisena jäsenenä. Integraatio edellyttää näin monien eri asiantuntijatahojen välistä yhteistyötä. Jos näistä asioista ollaan integraatiossa huolehdittu, lykkäyslapsi voi hyötyä paljon päiväkotintegraatiosta. Integraatioryhmässä voitaisiin yhdessä myös harjoitella integroitujen lasten ongelma-alueita esimerkiksi leikki-intervention keinoin.

Nykyisin on ”uutta pienten lasten koulua” esitetty ratkaisuksi sille, että koulu ottaisi vastaan valmiudeltaan eritasoisia oppilaita. Tällöin tämä merkitsisi sitä, että oppivelvollisuusikää alennettaisiin nykyisestä seitsemästä ikävuodesta kuuteen jopa viiteen ikävuoteen. Tämä ”uusi pienten lasten koulu” kattaisi tällöin oppivelvollisuuden aloituksesta aina kahdeksaan ikävuoteen asti oppilaat. ”Uudella pienten lasten koululla” pyritään siihen, että kouluvalmius -käsitettä ei enää tarvittaisi ja lapset voitaisiin ottaa vastaan kouluun sellaisinaan, jolloin heille tarjottaisiin joustavaa ja yksilöllistä opetusta erilaisia tarpeita vastaavasti. Lapset saisivat ”uudessa pienten lasten koulussa” opetusta, silloin kun se heidän kannaltaan olisi otollisinta. Lumme-lahti (1991, 13) sanoo, että tämän koulun yhtenä etuna olisi se, että lasten koulutuksen jatkuvuus parantuisi, eikä siirtymävaihetta sosiaalishallinnon alaisesta esikoulusta tai päiväkodista kouluun olisi. Koska ”uudessa pienten lasten koulussa” pyrittäisiin koulutuksen jatkuvuuteen, myös opetusmenetelmälliseen jatkuvuuteen olisi syytä kiinnittää huomiota. Tällöin päiväkodissa ja esikoulussa käytettyjä opetusmenetelmiä

esimerkiksi leikkiä käytettäisiin myös ”uudessa pienten lasten koulussa”, jolloin lapset eivät kokisi siirtymävaihetta opetusmenetelmällisestikään. Uudessa koulussa voitaisiin vähitellen alkaa tutustuttaa lapsia myös muihin esimerkiksi koulumaisempiin opetusmenetelmiin, jolloin nämä uudet opetusmenetelmät tulisivat pikku hiljaa tutuiksi.

Tämä ”uusi pienten lasten koulu” asettaisi opettajille uusia haasteita, sillä tulisihan kouluun tällöin mahdollisesti kaksi uutta ikäluokkaa. Opettajien olisi tällöin tutustuttava näiden ikäluokkien opettamiseen ja tarkistettava omia opetusmenetelmiään, sillä kaikki nykyisin peruskoulussa käytetyt opetusmenetelmät eivät sovellu suoraan ”uuteen pienten lasten kouluun”. Lummelahti (1991, 13) sanoo, että kehityopsykologisten opintojen painottumisen lisäksi oppiainekeskeisyys uudessa koulussa vähenee entisestään ja muun muassa työskentelyyn vanhempien kanssa on valmistuvien opettajien saatava entistä enemmän koulutusta. Opettajien olisi saatava koulutusta myös siinä, että he omaksuisivat ”uuden pienten lasten koulun” periaatteet muun muassa yksilöllisyyden huomioimisen, yksilöllisen etenemisen opiskelussa.

”Uusi pienten lasten koulu” voisi toimia yhtenä ratkaisuna kouluvalmius-käsitteen romuttamisessa ja koululykkäyksestä luopumisessa, mutta sen toteutuminen aivan lähitulevaisuudessa näyttää vielä epätodennäköiseltä, sillä uudessa koululaissa ollaan luopumassa maksuttoman esikouluopetuksen järjestämisestä kaikille lapsille. Närvä (1997, 61) kritisoi sitä, että jopa koululykkäystä saaneiden lasten ottaminen pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin näyttää olevan vaikeasti toteutettava asia, sillä tässäkin asiassa yhteistyö perinteisten hallintokuntarajojen ja etupiirien yli ei ole riittävää. Tässä asiassa ei auta edes tutkimustieto siitä, että koulumenestys riippuu ratkaisevasti lukutaidosta ja korjaava työ on aloitettava varhaiskasvatuksen piirissä paljon ennen peruskoulun aloittamista. (Närvä 1997, 61.) Oppivelvollisuuden ja siten ”uuden pienten lasten koulun” perustamisen esteenä ovat myös asenteet ja totumus 7 -vuoden koulunaloittamisikään. Tätä koulunaloitusikää on usein puolusteltu muun muassa sillä, että tätä aiempi koulun aloittaminen lyhentää lapsuutta tai että tällöin lapsi on vasta koulukypsä. Uusi asennoituminen koulunaloitusikään edellyttäisi sitä, että havaittaisiin kouluvalmiuden olevan hyvin vaikeasti ja sopimusvaraisesti määriteltävän asian. On myös ymmärrettävä se, että uusien ikäluokkien koulun aloittaminen merkitsisi sitä, että myös koulun toimintatapoja muutettaisiin yksilön tarpeita paremmin huomioiviksi. Tällöin ei voitaisi sanoa, että koulu veisi kaavamai-

suudellaan lasten lapsuuden. Uusi asennoituminen kouluiän alentamiseen avaa myös näkemään lapsen oppimishaluisena ja -kykyisenä yksilönä jo ennen nykyistä oppivelvollisuusikää, jolloin voidaan hyödyntää ja kehittää tätä oppimispotentiaalia varhemmin kuin nykyisin. Huomioimisen arvoisaa on sekin, että useissa maissa oppivelvollisuus alkaa aiemmin kuin Suomessa ja se kestää pitempään. Uusien asenteiden ja näkökulmien omaksuminen vie kuitenkin aikaa, eikä voida olettaa, että muutokset tapahtuvat hetkessä. Hyvä olisi kuitenkin aloittaa yleinen keskustelu tästä oppivelvollisuuden aloittamisesta ja oppivelvollisuuden kestosta, sillä riittävän perusteellisen keskustelun myötä on mahdollista saavuttaa muutoksia. Opettajien koulutuksessa nämä asiat olisi hyvä nostaa esille, jotta valmistuvat opettajat olisivat valmiita ottamaan vastaan mahdolliset muutokset työssään.

Lapsen ohjaus on usein käsitetty sellaiseksi toiminnaksi, jossa aikuinen tarkasti määrää, mitä lapsi kulloinkin tekee ja näin ohjaa lasta tiettyyn päämäärään. Pahimmillaan ohjauksen väärinymmärrys on johtanut siihen, että asioita on alettu tehdä lasten puolesta. Vygotskylaisen ajattelutavan mukainen ohjattu osallistuminen on nähtävä vuorovaikutteisena osallistumisena sosiaalisten tovereiden kanssa, jotka kommunikoivat ja koordinoivat osallistumista sosiokulttuurisessa toiminnassa tavoitellen ymmärryksen laajentamista ja yhteisen ymmärryksen saavuttamista (Rogoff 1995). Ohjatussa osallistumisessa on näin kyse vuorovaikutuksesta, jossa joko taidoiltaan tasavertaiset yksilöt tavoittelevat ymmärryksen laajentamista tai taidoiltaan kehittyneempi yksilö pyrkii laajentamaan taidoiltaan heikomman yksilön ymmärrystä kohti proksimaalista kehitystasoaan. Ohjatussa osallistumisessa ei näin ole kyse siitä, että asioita tehdään toisen puolesta tai ohjausta tehdään pakonomaisin keinoin. Vygotskylaisessa ajattelutavassa esiintyvä proksimaalisen kehityksen vyöhyke painottaa koulutuksen keskeistä roolia älyllisessä kehityksessä, jolloin koulutuksella on merkitystä vain, jos se menee kehityksen edelle (Obuchova 1994, 44). Tällainen koulutuksen korostaminen sopii myös päiväkotien, esikoulujen ja koulujen toimintaperiaatteisiin. Kouluissa, esikouluissa ja päiväkodeissa tätä ohjattua osallistumista voitaisiin tehokkaammin harjoitella, sillä sen kautta eivät ainoastaan karttuisi harjoiteltavat taidot ja ymmärrys, vaan myös vuorovaikutustaidot kehittyisivät. Työskentely yhteiskunnassamme on yhä enemmän menossa siihen suuntaan, että töitä tehdään tiimissä, jossa vuorovaikutuksen kautta joudutaan yhdessä etsimään moniin asioihin ratkaisuja. Jos tämän ohjatun osallistumisen harjoittelu lähtisi jo päiväkodeista, esikouluista

ja kouluista alkaen, saataisiin yhteiskuntaan työntekijöitä, jotka olisivat kykeneväisiä tiimityöskentelyyn, eivätkä he pelkäisi tehdä työtä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kouluilta, esikouluilta ja päiväkodeilta tämä kuitenkin edellyttäisi sitä, että henkilökunta tietäisi ja ymmärtäisi, mistä ohjatussa osallistumisessa on kysymys ja millaista ohjannan täytyisi olla. Tässä hyvänä apuna olisivat leikki-interventiot, sillä niissä voidaan harjoitella lapsille tutun leikinomaisen kontekstin kautta ohjattua osallistumista ja aikuiset voisivat samalla harjaannuttaa omia ohjaustaitojaan. Ohjaajien olisi hyvä perehtyä myös tutkimuksiin, joissa käsitellään ohjantaa ohjatun osallistumisen tilanteissa, sillä näistä tutkimuksista saa vinkkejä omaan ohjantaansa. Ohjatun osallistumisen omaksuminen edellyttäisi päiväkotien, esikoulujen ja koulujen opettajilta sitä, että he alkaisivat tarkastella omaa ohjantaansa uudesta näkökulmasta, mikä vaatisi samalla myös oman roolin uudelleenmuokkausta. Tällöin opettajan olisi nähtävä itsensä lähinnä oppimisen ohjaajaksi, joka tarvittaessa voi myös olla sivustaseuraajana, ja hänen olisi luovuttava vähitellen siitä näkemyksestä, että opettaja on luokassa ainoa tiedon jakaja. Näiden ohjatun osallistumisen periaatteiden ja roolimutosten omaksumiseen tarvitaan kuitenkin aikaa ja koulutusta, mutta vähitellen muutoksia päiväkodin, esikoulun ja koulun opetuskäytänteissä on mahdollista saavuttaa, jos ohjatun osallistumisen mahdollisuuksista ja eduista opetuksessa aleittaisiin keskustella.

8.3 Metodologista kritiikkiä ja tutkimushaasteita

Tutkimukseni yhtenä vahvuutena oli se, että suoritin tutkimukseni mahdollisimman naturalistisessa asetelmassa, josta sain mahdollisimman totuudenmukaista tietoa yhden leikkiperustaisen ohjelman vuorovaikutustapahtumista. Kohderyhmälle suunniteltu leikkikokeilu toteutettiin samanlaisissa olosuhteissa, joissa se olisi toteutettu tälle ryhmälle ilman tämän tutkimuksen läsnäoloa. Videokameran käyttö aineiston keruussa tuki myös osaltaan luonnollisten olosuhteiden säilymistä, sillä aineistoa saatiin kerättyä ilman, että olosuhteita muutettiin lainkaan ja niin, etteivät kohteena olevien lasten huomio keskittynyt liiaksi aineiston keruuseen. Videon käytön huomattavuudessa apuna oli se, että pystyin löytämään luokasta paikan, jossa videokamera ei kiinnittänyt leikkijöiden mielenkiintoa, mutta josta videoinnin avulla saatiin tarkkaa aineistoa leikkituokioista. Videoinnin käyttö aineiston keruussa tuki

naturalistista tutkimusasetelmaa myös sen vuoksi, että sen avulla sain luonnollisissa oloissa kerättyä aineistoa, johon tutkijan omat näkemykset eivät päässeet vaikuttamaan. Nuolijärvi (1990, 118) sanoo, että keskusteluanalyysi keskittyy mahdollisimman tavanomaisiin arjen keskusteluihin, jolloin analyysi tehdään ainoastaan konkreettisen aineiston pohjalta. Nuolijärvi (1990, 127) painottaa, että keskeistä on, että aineisto on aidosta tilanteesta. Videoaineistosta pystyin myös jatkuvasti ja yksityiskohtaisesti tarkastamaan analyysin edetessä, miten analyysissä saadut tulokset ja löydökset vastasivat videoaineistossa olevaa kuvaa leikkituokioista. Silverman (1994) toteaa, että videointi lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä silloin tutkimus ei pohjautu ainoastaan observoinnissa tehtyihin muistiinpanoihin. Nauhoitus ja litterointi tarjoavat sekä analysoijalle että lukijalle mahdollisuuden palata aineistoon joko kehittääkseen analyysiä tai tarkastakseen sitä yksityiskohtaisesti. (Silverman 1994.) Leikkikokeilun toteuttamisen joustavuus tuki myös naturalistista tutkimusasetelmaa, sillä leikkituokioita pidettiin päivän aikana silloin, kun se ryhmän toiminnalle sopi parhaiten. Leikkituokioiden pituutta ei myöskään pyritty keinotekoisesti määrittämään, vaan leikkituokiot saivat jatkua niin kauan, kuin ne kiinnostivat lapsia.

Ryhmän kokoonpano vastasi myös naturalistista tutkimusasetelmaa, sillä leikkikokeilussa otettiin aina leikkituokioihin mukaan lapsiryhmä, eikä yksittäisiä lapsia, jolloin pystyttiin luomaan mahdollisimman luonnollisia olosuhteita vastaava leikkitalanne kohderyhmälle. Tällöin päästiin tutkimaan mahdollisimman luonnollisissa olosuhteissa aikuisen verbaalista ohjantaa ja sen vaikutusta lasten verbaaliseen kommunikaatioon. Monissa tutkimuksissa aikuisen verbaalista ohjantaa ja sen vaikutusta lapsen kommunikaatioon tutkitaan tilanteissa, joissa mukana on vain yksi lapsi (esimerkiksi Yoder & Davies 1990; Yoder, Davies, Bishop & Munson 1994; Yoder 1989; Yoder, Kaiser, Alpert & Fischer 1993; Schwartz, Chapman, Terrell, Prelock & Rowan 1985). Yksilöohjantaan keskittyvissä tutkimuksissa ohjanta keskittyy vain yhden lapsen tarpeisiin, mutta niistä jää puuttumaan ryhmän vaikutuksen näkökulma ohjantaan. Tutkimuksessani tuli esille, miten aikuisen verbaalinen ohjanta vaikutti lapsiryhmään kokonaisuudessaan, ja se antoi näin luonnollista kuvaa aikuisen verbaalisen ohjannan vaikutuksista lapsiryhmässä olevien lasten verbaaliseen kommunikaation leikkitalanteissa.

Ekologinen validiteetti tuli esille tutkimuksessani myös siten, että leikkikokeilun seuranta oli pitkäjänteistä. Kuvasin koko leikkikokeilun alusta loppuun

niin, että sain videoaineistoa kokonaisuudessaan yli 20 tuntia. Tarkastelin leikkikokeilun etenemistä kahden kuukauden ajan systemaattisesti. Tällainen pitkäjänteinen leikkikokeilun seuranta takasi sen, että tutkimukseen saatiin laaja tutkimusaineisto, jossa samantapaisia leikkiteemoja toteutettiin useaan kertaan. Laajalla tutkimusaineistolla varmistin sen, että sain mahdollisimman monipuolista ja luotettavaa tietoa tutkittavasta aiheesta. Mäkelä (1990) sanoo, että aineiston riittävällä määrällä on varmistettava se, että analyysi on riittävän kattavaa, jolloin tutkija ei perusta tulkittojaan satunnaisiin pomintoihin. Tällöin myös estin sen, että tutkimustulokset ja -löydökset olisivat perustuneet pienestä aineistosta tehtyihin sattumanvaraisiin löytöihin. Systemaattisuus ja pitkäjänteisyys toteutui myös litteroinnissa, jossa litteroin valitun videon sana sanalta ja enkä pyrkinyt tulkitsemaan epäselviä kohtia, vaan merkitsin ylös, kun puheesta ei saanut selvää. Litteroinnissa merkitsin ylös myös puheen ohella etenevän tapahtumien kulun. Litteroinnissa systemaattisuus näkyi myös siten, että tein litteroinnin yksi vuoropari kerrallaan ja vuoroparin välisen keskustelun pituuden merkitsin myös ylös.

Tutkimukseni metodologisiin vahvuuksiin kuului myös se, ettei leikkikokeilun toteuttaminen ollut sattumanvaraista ja suunnittelematonta toimintaa, vaan taustalla olivat tietyt taustateoriat ja etukäteissuunnittelutyötä pidettiin tärkeänä. Tämän avulla varmistin sen, että leikkikokeilun toteuttaminen ei ollut pelkkiin mieli-johteisiin perustuvaa toimintaa. Suunnittelua toteutettiin systemaattisesti ja pidin siitä kirjaa. Tämän avulla voitiin kehitellä leikki-ideoita eteenpäin niin, että samaa leikkiteemaa voitiin toteuttaa useamman kerran ilman, että lapset olisivat kyllästyneet siihen. Suunnittelutyössä voitiin myös pohtia ja arvioida aiempien leikkituokioiden onnistumista ja siihen vaikuttaneita tekijöitä.

Tutkimukseni metodologisiin vahvuuksiin kuului se, että leikkituokioita pohjustettiin ennen varsinaiseen leikkiin ryhtymistä. Tällä pystyttiin varmistamaan se, että kaikki lapset tiesivät, mistä leikissä oli kysymys. Pohjustuksien aikana lapset pystyivät jakamaan omaa kokemuspohjaansa aiheesta, jolloin lapset kuuluivat monenlaisia näkemyksiä aiheesta. Näiden pohjustustuokioiden avulla voitiin selvittää myös toisille omaa aiheeseen liittyvää käsitteistöä, mikä mahdollisesti helpotti myöhemmin leikissä ymmärryksen saavuttamista leikkijöiden välille. Myös aiheeseen liittyvää uutta käsitteistöä voitiin selvittää pohjustustuokioissa lapsille. Näiden tuoki-

oiden avulla kaikki lapset pääsivät leikistä kiinni ja myös väheni se mahdollisuus, että vain ne lapset, jotka tiesivät aiheesta jotakin, ottivat osaa leikkiin.

Tutkimukseni yksi metodologinen vahvuus oli se, että käytin analyysissä niin kvantitatiivisen kuin kvalitatiivisen analyysin menetelmiä. Näiden analyysitekniikoiden avulla pystyin varmistamaan sen, että tutkimuksessa sain monipuolista tietoa verbaalista kommunikaatiota edistävästä leikki-interventiosta ja siinä esiintyvän aikuisen verbaalisen ohjannan merkityksestä. Tutkittavasta aiheesta sain muodostettua näin rikasta kuvailua. Tutkimuksessani molemmat analyysitekniikat tukivat toinen toistaan niin, että kvantitatiivinen analyysi loi perusteet kvalitatiiviseen analyysiin valittavalle aineistolle, kun taas kvalitatiivinen analyysi pureutui kvantitatiivisen analyysin pohjalta syvemmästi tutkimaan käsiteltävää aihetta. Molempien analyysitekniikoiden käytöllä varmistin sen, etten saanut tutkimuksessa yksipuolista kuvaa tutkittavasta aiheesta.

Metodologisesti tutkimukseni heikkona puolena voitiin pitää sitä, että kohderyhmäksi valitut oppilaat olivat verbaalisilta kommunikaatioaidoiltaan hyvin heterogeeninen ryhmä. Tällöin verbaalisessa kommunikaatiossa aktiivisimpia olivat ne, jotka olivat kommunikaatioaidoiltaan kehittyneempiä. Verbaalisilta kommunikaatioaidoiltaan kehittyneemmät saattoivat kiinnittää aikuisten huomion itseensä enemmän kuin verbaalisilta kommunikaatioaidoiltaan vähemmän kehittyneemmät, sillä he olivat aktiivisempia pyytämään ohjantaa ja heidän kanssaan aikuisten oli helpompaa saada aikaan verbaalista kommunikaatiota kuin kommunikaatioaidoiltaan vähemmän kehittyneiden kanssa. Kohderyhmän ollessa verbaalisilta kommunikaatioaidoiltaan homogeenisen olisi voitu tarkemmin tutkia, miten aikuisen verbaalinen ohjanta vaikuttaa tietyllä verbaalisen kommunikaation tasolla olevien lasten kommunikaatioon.

Tutkimukseni metodologisiin heikkouksiin kuului se, että kohderyhmäksi valittiin ainoastaan koululykkäystä saaneiden lasten erityisryhmä, jossa vaikeudet ulottuvat useammille alueille kuin pelkästään kommunikaatioon ja myös sukupuoli-jakautuminen on usein yksipuolista. Jos sukupuolivariaatiota olisi ollut, olisi saatu luonnollisempaa kuvaa luokassa tapahtuvasta verbaalisen kommunikaation edistämisestä aikuisen verbaalisen ohjannan kautta leikkikontekstissa. Sukupuolinen homogeenisuus johtui osaltaan siitä, että kohderyhmäksi valittujen koululykkäystä saaneiden lasten joukosta suurin osa on poikia. Tällöin voi olla mahdollista, ettei

koululuykättyjen luokasta löydy yhtään tai vain yksittäisiä tyttöjä. Kohderyhmässä olevien oppilaiden ongelmien monialaisuus saattoi myös osaltaan vaikuttaa tutkimukseen, sillä eri aluiden ongelmilla esimerkiksi psyykkisillä, sosiaalisilla, fyysisillä ongelmilla voi olla oma vaikutuksensa lasten kommunikointiin. Kohderyhmän valinnassa oltaisiin voitu käyttää muuta perustetta kuin koululuykkäys, jolloin kohderyhmäksi olisi voitu valita sellainen, jossa pääongelmana olisi ollut verbaalisten kommunikaatiotaitojen heikkous ja jossa sukupuolijakauma olisi ollut tasapuolinen. Tällöin olisi välttytty sukupuolijakauman yksipuolisuuden ja lasten moniongelmaisuuksien vaikutuksilta tutkimukseen.

Monien aikuisten ajoittainen yhtaikainen verbaalinen ohjanta kuului myös tutkimukseni metodologisiin heikkouksiin. Kokeilussa päävastuuta ohjannasta ei oltu siirretty heti alusta alkaen yhdelle aikuiselle, minkä vuoksi ohjaustilanteessa saattoi olla yhtaikaa ohjaajina erityisopettaja, tutkija ja koulunkäyntiavustaja. Tästä saattoi olla seurauksena se, että kukin aikuinen ohjasi tilannetta oman ajatuksensa mukaan, mikä saattoi sekoittaa tilanteita ja vähentää lasten verbaalista kommunikointihalukkuutta entisestään. Yhden aikuisen nimeäminen pääasialliseksi ohjaajaksi leikkikokeilussa olisi selkeyttänyt useiden leikkitalanteiden ohjantaa ja olisi saattanut vähentää ylenmääräisen verbaalisen ohjannan vaikutusta lasten verbaaliseen kommunikointihalukkuuteen. Metodologisena heikkoutena voitiin pitää myös sitä, että kun ohjantaan saattoi osallistua koulunkäyntiavustaja, hän ei ollut mukana leikkituokioiden suunnittelussa. Tällöin hän ei välttämättä tiennyt, mihin kussakin leikkituokiossa pyrittiin ja mikä oli yleensäkin koko leikkikokeilun tarkoitus ja taustateoriat. Tästä syystä saattoi käydä niin, että koulunkäyntiavustajan ohjanta saattoi olla ristiriidassa tutkijan ja erityisopettajan ohjannan kanssa, mikä ajoittain saattoi hämmentää oppilaita ja mahdollisesti pysäyttää joksikin aikaa koko leikkitoiminnan ja verbaalisen kommunikaation.

Metodologisiin heikkouksiin kuului se, ettei suunnittelussa otettu ajoittain huomioon tilojen kokoa. Tällöin voitiin valita sellainen leikki, joka ei olisi sopinut luokan tiloihin koko ryhmän leikittäväksi. Tällöin ryhmä jouduttiin ajoittain jakamaan kahteen osaan, joille sama leikkituokio toteutettiin samassa tilassa eri aikoina. Jos suunnittelussa olisi otettu aina tilojen koko huomioon, olisi kaikki leikit suunniteltu niin, että koko ryhmä olisi pystynyt osallistumaan niihin kokonaisuutena.

Tällöin olisi saatu läpi leikkikokeilun leikkituokioita, joissa mukana olisi ollut kohderyhmä kokonaisuudessaan.

Kvantitatiivisessa analyysissä metodologisiin heikkouksiin kuului se, että jaottelin sekä aikuisten aloittamat ohjaukset että lasten ohjauspyynnöt eri ohjantatilanteissa kolmijaolla: helppo, keskivaikea, vaikea. Tämä jaottelu perustuu paljolti subjektiivisiin näkemyksiin siitä, mikä aikuisen aloittama ohjaus on helppoa, keskivaikeaa ja vaikeaa ja mikä lasten ohjauspyyntö on puolestaan helppo, keskivaikea ja vaikea. Varsinkin keskivaikean erottaminen helposta ja vaikeasta ohjannasta tai ohjauspyynnöstä oli usein vaikeaa ja perustui pitkälti tutkijan omiin näkemyksiin ja tunteuksiin. Tutkimuksessani ei käytetty myöskään toista arvioitsijaa, joka olisi käynyt läpi aineistoa käyttämäni luokittelun avulla. Tällöin en voinut vertailla luokittelun pohjalta tekemääni aineiston jaottelua arvioitsijan arviointeihin aineistosta.

Mahdollisissa jatkotutkimuksissa tulisi paneutua seuraamaan, jatkuuko ja yleistyykö lasten mahdollisesti aikuisen verbaalisen ohjannan kautta leikkikontekstissa saavuttama aktiivisempi verbaalinen kommunikaatio. Jatkotutkimuksissa voitaisiin myös tarkemmin paneutua siihen, miten aikuisen verbaalinen ohjanta leikkikontekstissa lisää erityisesti lasten keskinäistä verbaalista kommunikaatiota. Tulevissa tutkimuksissa voitaisiin käyttää myös muita leikkimuotoja, jotka vaativat aktiivista kommunikaatiota. Tällä tavoin voitaisiin tulevissa tutkimuksissa mahdollisesti etsiä sellaista leikkikontekstia, joka parhaalla mahdollisella tavalla edistäisi lasten aktiivista verbaalista kommunikointia. Tulevissa tutkimuksissa olisi hyvä myös ottaa kohderyhmäksi sellaisia lapsia, joiden pääasiallinen ongelma olisi verbaalinen kommunikaatio. Tällöin voitaisiin vähentää muiden mahdollisten yhtä suurten ongelma-alueiden vaikutusta lasten verbaaliseen kommunikaatioon ja sitä kautta tutkimuksen tuloksiin. Sukupuolijakauman olisi hyvä tulevissa tutkimuksissa olla tasainen, jotta voitaisiin välttää yksipuolisen sukupuolijakauman mahdollinen vaikutus tutkimustuloksiin. Tulevissa tutkimuksissa voitaisiin myös vertailla sitä, millainen vaikutus on sillä, että verbaalista vuorovaikutusta edistävä aikuinen tietää tai ei tiedä verbaalisen kommunikaation edistämisen keinoista oman verbaalisen ohjannan avulla leikkikontekstissa. Tällöin saataisiin arvokasta tietoa opettajien koulutukseen siitä, missä määrin aikuisen olisi kiinnostettava omaan verbaaliseen ohjantaansa huomiota, jotta lasten verbaalista kommunikaatiota edistettäisiin parhaalla mahdollisella tavalla leikkikontekstissa. Jatkotutkimuksissa voitaisiin myös kiinnittää huomiota aikuisen nonver-

baaliin ohjantaan leikkikontekstissa, jolloin voitaisiin tarkastella aikuisen verbaalisen ja nonverbaalisen ohjannan vaikutusta lasten aktiivisempaan kommunikaatioon. Tällöin olisi syytä myös huomioida lasten nonverbaalinen kommunikaatio ja tarkastella, edistääkö aikuisen ohjanta lasten kommunikaatiota tasapuolisesti niin verbaalisella kuin nonverbaalisella osa-alueilla leikkikontekstissa. Tulevissa tutkimuksissa voitaisiin myös tarkastella sitä, pyrkivätkö verbaalisilta kommunikointitaidoiltaan heikosti kehittyneet lapset kommunikoimaan mieluummin nonverbaalilla tavalla leikkiessään toisten kanssa. Jatkotutkimuksissa olisi myös syytä selvittää, minkä kokeneen kommunikaatiotaidoiltaan heikosti kehittyneen ryhmän kommunikointitaitoja aikuisen on mahdollista oman ohjantansa avulla kehittää leikkikontekstissa niin, että aikuisen ohjanta on tasavertaista kaikille lapsille. Tällaisen tutkimuksen kautta saataisiin mahdollisesti tärkeää tietoa siitä, millaisia suuruudeltaan kommunikaatiotaitoiltaan heikosti kehittyneiden lasten leikkiryhmät voivat olla, jotta voitaisiin olettaa, että kommunikaation edistymistä olisi mahdollista tapahtua kaikkien lasten kohdalla yhden ohjaavan aikuisen ohjannassa.

LÄHTEET

- Anning, A. 1997. *The first years at school: education 4 to 8. Developing teachers and teaching.* 2. painos. Buckingham: Open University Press.
- Arajärvi, T. 1988. *Tasapainoinen lapsuus. Elämäkoulussa.* Porvoo: WSOY.
- Björkvold, J. R. 1994. *Kunnioittakaa lapsuutta.* Teoksessa M. Sevåg-Vestly & J. Pajukangas (toim.) *Kuningasvuosi. Näkökulmia koulukypsyyteen.* Jyväskylä: Gummerus, 63-69.
- Breuer, H. & Gehler, W. 1976. *Leikistä todellisuuteen. Esikouluikäisten sosiaalisen harjaannuttamisen perusteita.* Suom. H. Rauhala. Jyväskylä: Gummerus.
- Brophy, K. & Hancock, S. 1985. *Adult-child interaction in an integrated preschool programme: Implications for teacher training.* *Early Child Development and Care* 22, 275-294.
- Brophy, K. & Hancock, S. 1988. *The role of the teacher in facilitating social integration.* *Early Child Development and Care* 39, 109-122.
- Bruck, M. & Ruckenstein, S. 1981. *Teachers talk to language-delayed children.* *First Language* 2, 201-223.
- Bufkin, L. J. & Bryde, S. M. 1996. *Young children at their best. Linking play to assessment and intervention.* *The Council for Exceptional Children* 29, 50-53.
- Cazden, C. B. 1997. *Performance before competence: Assistance to child discourse in the zone of proximal development.* Teoksessa M. Cole, Y. Engeström & O. Vasquez (toim.) *Mind, culture and activity.* New York: Cambridge University Press, 303-310.
- Charlop, M. H. & Trasowech, J. E. 1991. *Increasing autistic children's daily spontaneous speech.* *Journal of Applied Behavior Analysis* 24, 747-761.
- Chiara, L., Schuster, J. W., Bell, J. K. & Wolery, M. 1995. *Small-group massed-trial and individually-distributed-trial instruction preschoolers.* *Journal of Early Intervention* 19, 203-217.
- Christie, J. F. 1994. *Academic play.* Teoksessa J. Hellendoorn, R. van der Kooij & B. Sutton-Smith (toim.) *Play and intervention.* Albany: State University of New York Press, 203-213.
- Cole, K. N., Mills, P. E., Dale, P. S. & Jenkins, J. R. 1996. *Preschool language*

- facilitation methods and child characteristics. *Journal of Early Intervention* 20, 113-131.
- Cristensen, N. & Launer, I. 1985. *Leikki ja varhaiskasvatus*. Helsinki: Kansankulttuuri OY.
- Dryden, G. & Vos, J. 1997. *Oppimisen vallankumous. Ohjelma elinikäistä oppimista varten*. Suom. R. Salminen. Juva: WSOY.
- Ellis, M. J. 1973. *Why people play*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Ervin-Tripp, S. 1991. Play in language development. Teoksessa B. Scales, M. Almy, A. Nicolopoulou & S. Ervin-Tripp (toim.) *Play and the social context of development in early care and education*. New York: Teachers College Press, 84-95.
- File, N. 1994. Children's play, teacher-child interactions, and teacher beliefs in integrated early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly* 9, 223-240.
- Hahn, H. 1981. *Leikin vakavuudesta (esitelmä)*. Suom. K. Virkkunen. Tampere: Antroposofinen työkeskus.
- Halle, J. W., Marshall, A. M. & Spradlin, J. E. 1979. Time delay: A technique to increase language use and facilitate generalization in retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis* 12, 431-439.
- Haring, T. G., Roger, B., Lee, M., Breen, C. & Gaylord-Ross, R. 1986. Teaching social language to moderately handicapped students. *Journal of Applied Behavior Analysis* 19, 159-171.
- Hartmann, W. & Rollett, B. 1994. Play: positive intervention in the elementary school curriculum. Teoksessa J. Hellendoorn, R. van der Kooij & B. Sutton-Smith (toim.) *Play and intervention*. Albany: State University of New York Press, 195-202.
- Hedegaard, M. 1996. The zone of proximal development as basis for instruction. Teoksessa H. Daniels (toim.) *An introduction to Vygotsky*. London: Routledge, 171-195.
- Heikkinen-Petsoma, A. & Rautakivi, S. 1987. *Esikouluikäisten ohjaus*. 5. korj. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Helenius, A. 1982. *Roolileikki ja lasten suhteet. Roolileikin tarkastelu lasten moraalisen kehityksen ja kasvatuksen kannalta*. Jyväskylän yliopisto. Psykologian

laitoksen julkaisuja 246.

- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Tampere: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1990. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. 1993. Leikin, tutkin, opin. Toiminnan iloa esiopetukseen. Suom. E. Lius. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hännikäinen, M. 1992. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena, Piagetilainen näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 2.
- Immonen, A., Karjalainen, E. & Panula, K. 1992. Päiväkodin esikouluikäisten tyttöjen ja poikien roolileikkien erot ja niiden yhteys perinteiseen sukupuoli rooliajatteluun. Jyväskylän yliopisto. Avoin korkeakoulu. Kasvatustieteen proseminaari -tutkielma.
- Ispa, J. 1981. Social interactions among teachers, handicapped children, and nonhandicapped children in a mainstreamed preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology* 1, 231-250.
- Jantunen, T. 1994. Leikki ajallaan, työ ajallaan. Teoksessa M. Sevåg-Vestly & J. Pajukangas (toim.) *Kuningasvuosi. Näkökulmia koulukypsyyteen*. Jyväskylä: Gummerus, 103-108.
- Jeffrey, D. M., McConkey, R. & Hewson, S. 1986. *Leiki kanssani*. Suom. S. Poutiainen. Juva: WSOY.
- Johnson, J. E. & Ershler, J. 1982. Curricular effects on the play of preschoolers. Teoksessa D. J. Pepler & K. H. Rubin (toim.) *The play of children: current theory and research*. Basel: Karger, 130-143.
- Jones, H. A. & Warren, S. F. 1991. Enhancing engagement in early language teaching. *Teaching Exceptional Children* 23, 48-50.
- Jussila, S., Kassinen-Vasara, P., Sippala, M. & Tanjunen, M. L. 1997. Raahen malli oppimisvalmiuksien kehittämiseksi. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) *Onnistunut aikalisä? Kokemuksia koululykkäyksestä*. Juva: WSOY, 158-174.
- Kananoja, S. 1993. Luokan heterogeenisuus opettajan kokemana. Tapauskuvaus pääkaupunkiseudun kahdesta ensimmäisestä luokasta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 165.
- Kim, Y. T. & Lombardino, L. J. 1991. The efficacy of script contexts in language comprehension intervention with children who have mental retardation. *Journal*

of Speech and Hearing Research 34, 845-857.

- Koivisto, M. & Kuivisto, M. 1993. Kehitystasoa vastaavan harjoitusohjelman vaikutuslapsen kouluvalmiuteen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kovarsky, D. & Duchan, J. F. 1997. The interactional dimensions of language therapy. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 28, 297-307.
- Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. 1992. Oppiminen. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) *Kasvatuspsykologia*. Juva: WSOY, 21-64.
- Latvasalo, M. & Savolainen, T. 1992. Kouluvalmiuden tunnusmerkit ja esiopetuksen merkitys kouluvalmiuden kehittäjänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Liikanen, P. 1984. Lähtötilanteen kartoitus peruskoulun 1. luokalla. Kehityopsykologiset valmiudet koulumenestyksen ennustajana. Jyväskylän yliopisto. Opettajan koulutuslaitoksen tutkimuksia 23.
- Linnilä, M. L. 1997. Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) *Onnistunut aikalisä? Kokemuksia koululykkäyksestä*. Juva: WSOY, 14-26.
- Lummelahti, L. 1989. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten erityispäivä hoito ja kuntoutustoiminta Suomessa. Sosiaalihuollituksen raporttisarja 16. Helsinki.
- Lummelahti, L. 1991. Ovatko koulutulokkaat valmiita kouluun - voisiko koulu olla entistä valmiimpi lapsia varten? *Kielikukko* 3, 12-13.
- Lummelahti, L. 1993. Didaktiset leikkiharjoitukset esiopetuksessa. Tampere: Kirjayhtymä.
- Lummelahti, L. 1997. Yksilöllinen esiopetus. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) *Onnistunut aikalisä? Kokemuksia koululykkäyksestä*. Juva: WSOY, 62-83.
- Lyytinen, T. 1994. Kuusivuotiaan sosiaaliset taidot ja koulun aloittaminen. *Kasvatus* 25, 87-94.
- May, D., Kundert, D., Nikoloff, O., Welch, E., Garrett, M. & Brent, D. 1994. School readiness: An obstacle to intervention and inclusion. *Journal of Early Intervention* 18, 290-301.
- Mehan, H. 1997. Students' interactional competence in the classroom. Teoksessa

- M. Cole, Y. Engeström & O. Vasquez (toim.) *Mind, culture and activity*. New York: Cambridge University Press, 235-240.
- Mirenda, P. L. & Donnellan, A. M. 1986. Effects of adult interaction style on conversational behavior in students with severe communication problems. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 17, 126-141.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Mäkinen, T. 1993. Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 100.
- Mäkinen, T. 1997. Koulun aloittamisen yksilölliset ratkaisut. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) *Onnistunut aikuisä? Kokemuksia koululyykkäyksestä*. Juva: WSOY, 27-37.
- Norlamo, T. 1989. Lasten leikkitoiminta. *Sosiaalihalituksen opasvihko 2*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Nourot, P. M. 1991. Play and paradox. Teoksessa B. Scales, M. Almy, A. Nicolopoulou & S. Ervin-Tripp (toim.) *Play and the social context of development in early care and education*. New York: Teachers College Press, 192-203.
- Nuolijärvi, P. 1990. Keskusteluntutkimus. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 114-141.
- Närvä, J. 1997. Hallinnolliset mahdollisuudet esiopetuksen uudistamiseen. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) *Onnistunut aikuisä? Kokemuksia koululyykkäyksestä*. Juva: WSOY, 56-61.
- Pellegrini, A. D. 1991. *Applied child study: a developmental approach*. 2. painos. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pepler, D. J. 1982. Play and divergent thinking. Teoksessa D. J. Pepler & K. H. Rubin (toim.) *The play of children: current theory and research*. Basel: Karger, 64-78.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 1996. 3. korj. painos. Helsinki: Edita OY.
- Piers, M. W. & Landau, G. M. 1982. Leikin lahja ja sen merkitys lapsen kehitykselle. Suom. P. Karlsson. Helsinki: Otava.
- Obuchova, L. F. 1994. The theory of Vygotsky and his school and developmental tasks. Teoksessa J. J. F. Ter Laak, P. G. Heymans & A. I. Podol'skij (toim.)

- Developmental tasks: towards a cultural analysis of human development.
Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 41-50.
- Ranta, H. 1994. Opetustoimen lainsäädäntö 1994. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus.
- Rauhala, R. 1991. Lukemis- ja kirjoittamishäiriön toteaminen ja opetuksellinen kuntoutus. Kielikukka 2, 4-5.
- Reifel, S. & Yeatman, J. 1991. Action, talk, and thought in block play. Teoksessa B. Scales, M. Almy, A. Nicolopoulou & S. Ervin-Tripp (toim.) Play and the social context of development in early care and education. New York: Teachers College Press, 156-171.
- Rogoff, B. 1991. Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context. Oxford: Oxford University Press Inc.
- Rogoff, B. 1995. Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. Teoksessa J. V. Wertsch, P. Del Rio & A. Alvarez (toim.) Sociocultural studies of mind. New York: Cambridge University Press, 139-164.
- Saarinen, N. & Koski, R. 1996. Nollaluokalla kehitetään itsetuntoa ja omaksutaan koululaisen rooli. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Proseminaari -tutkielma.
- Scales, B., Almy, M., Nicolopoulou, A. & Ervin-Tripp, S. 1991. Defending play in the lives of children. Teoksessa B. Scales, M. Almy, A. Nicolopoulou & S. Ervin-Tripp (toim.) Play and the social context of development in early care and education. New York: Teachers College Press, 15-29.
- Scherer, N. J. & Olswang, L. B. 1989. Using structured discourse as a language intervention technique with autistic children. Journal of Speech and Hearing Disorders 54, 383-394.
- Schwartz, R. G., Chapman, K., Terrell, B. Y., Prelock, P. & Rowan, L. 1985. Facilitating word combination in language-impaired children through discourse structure. Journal of Speech and Hearing Disorders 50, 31-39.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., Forness, S. R. & Karale, K. A. 1988. Early language intervention: A quantitative synthesis of single-subject research. The Journal of Special Education 22, 259-283.
- Siegel-Causey, E. 1997. Responses to Reichle. The Journal of Special Education 31,

135-136.

- Silverman, D. 1994. Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction. London: SAGE Publications.
- Sippala, M. 1994. Kouluvalmiuksien edistäminen ensimmäisen luokan erityisryhmässä. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Smith, P. K. & Syddall, S. 1978. Play and non-play tutoring in pre-school children: Is it play or tutoring which matters? *British Journal of Educational Psychology* 48, 315-325.
- Syvälähti, R. 1983. Lapsella on oppimisvaikeuksia. Helsinki: Otava.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. 1988. Rousing minds to life. Teaching, learning, and schooling in social context. Cambridge: Cambridge University Press.
- Torneus, M., Hedström, G. B. & Lundberg, I. 1991. Löytöretki kieleen. Leikkejä ja harjoituksia. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Tynjälä, P. 1991. Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 387-398.
- Uphoff, J. K. & Gilmore, J. 1994. Milloin kouluun - kuka on kypsä? Teoksessa M. Seväg -Vestly & J. Pajukangas (toim.) *Kuningasvuosi. Näkökulmia koulukypsyyteen*. Jyväskylä: Gummerus, 123-133.
- Warren, S. F. & Bambara, L. M. 1989. An experimental analysis of milieu language intervention: Teaching the action-object form. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 54, 448-461.
- Viitala, R. 1997. Lykkäyslapsi päiväkodissa. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) *Onnistunut aikalisä? Kokemuksia koululykkäyksestä*. Juva: WSOY, 84-93.
- Vygotsky, L. S. 1976. Play and its role in the mental development of the child. Teoksessa J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (toim.) *Play - its role in development and evolution*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd, 537-553.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Yoder, P. J. 1989. Maternal question use predicts later language development in specific-language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 54, 347-355.
- Yoder, P. J. & Davies, B. 1990. Do parental questions and topic continuations elicit

replies from developmentally delayed children?: A sequential analysis. *Journal of Speech and Hearing Research* 33, 563-573.

Yoder, P. J., Kaiser, A. P., Alpert, C. & Fischer, R. 1993. Following the child's lead when teaching nouns to prechoolers with mental retardation. *Journal of Speech and Hearing Research* 36, 158-167.

Yoder, P. J., Davies, B., Bishop, K. & Munson, L. 1994. Effect of adult continuing wh-questions on conversational participation in children with developmental disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research* 37, 193-204.

Yoder, P. J., Spruytenburg, H., Edwards, A. & Davies, B. 1995a. Effect of verbal routine contexts and expansions on gains in the mean length of utterance in children with developmental delays. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 26, 21-32.

Yoder, P. J., Kaiser, A. P., Goldstein, H., Alpert, C., Mousetis, L., Kaczmarek, L. & Fischer, R. 1995b. An exploratory comparison of milieu teaching and responsive interaction in classroom applications. *Journal of Early Intervention* 19, 218-242.

Liite 1 Ryhmäohjantatilanteiden ajoittuminen valitun leikkituokion aikana ja yksilöohjantatilanteiden määrä ryhmäohjantatilanteiden aikana.

ryhmäohjantatilanne/ aika	yksilöohjantatilanne: aliohjanta/kertojen määrä ryhmäohjantatilanteen aikana	yksilöohjantatilanne: sopiva ohjanta/kertojen määrä ryhmäohjantatilanteen aikana	yksilöohjantatilanne: yliohjanta/ kertojen määrä ryhmäohjantatilanteen aikana
yliohjanta 0s-3.02min			
aliohjanta 2.28min- 2.40min			
sopiva ohjanta 3.03 min-6.46min	2		
sopiva ohjanta 6.50min-7.18min	1		
sopiva ohjanta 7.20min-7.41min	1		
yliohjanta 7.42min-8.29min	1		
aliohjanta 9.02min-9.51min			
yliohjanta 9.52min-11.16min	2		
sopiva ohjanta 11.32min-18.05min	4		
aliohjanta 18.05min-18.57min			
yliohjanta 18.57min-19.56min			
aliohjanta 19.56min-21.02min			
yliohjanta 20.56min-23.58min	5		
yliohjanta 23.58min-26.24min	1		
aliohjanta 26.26min-27.25min		1	
yliohjanta 27.26min-28.04min			
sopiva ohjanta 28.04min-29.09min			
yliohjanta 29.12min-29.57min	1		
aliohjanta 30.11min-31.13min	1		2
yliohjanta 31.21min-32.32min			
aliohjanta 32.32min-32.59min			2
yliohjanta 33.06min-33.46min	1		
aliohjanta 34.05min-37.29min		1	1
sopiva ohjanta 37.29min-37.38min			
			(jatkuu)

Liite 1 (jatkuu)			
aliohjanta 37.38min-38.25min	1	1	
yliohjanta 38.26min-38.47min			
aliohjanta 38.48min-39.06min	1	1	
aliohjanta 39.13min-39.35min		1	1
sopiva ohjanta 40.32min-42.17min			
sopiva ohjanta 42.39min-43.59min			
sopiva ohjanta 43.59min-44.46min			
sopiva ohjanta 45.27min-46.15min			
aliohjanta 46.21min-46.50min			
sopiva ohjanta 46.49min-47.02min			
sopiva ohjanta 47.03min-47.47min	1		
sopiva ohjanta 48.09min-48.19min			
aliohjanta 48.29min-49.00min			
sopiva ohjanta 49.01min-52.31min	2		
aliohjanta 52.34min-53.19min	1	1	
yliohjanta 53.24min-53.41min	1		
sopiva ohjanta 53.46min-57.11min	1		
sopiva ohjanta 57.14min-57.43min			1
yliohjanta 57.43min-58.29min	1		
sopiva ohjanta 58.29min-58.36min			
yliohjanta 58.36min-58.57min		1	
yliohjanta 59.01min-59.39min	1		
sopiva ohjanta 60.14min-62.42min	1		2
aliohjanta 62.37min-62.48min			
yliohjanta 62.49min-63.00min			
aliohjanta 62.59min-63.16min			
yliohjanta 63.19min-64.16min			
			(jatkuu)

Liite 1 (jatkuu)			
Sopiva ohjanta 64.17min-66.19min	1*		
aliohjanta 66.18min-66.42min		1	1
sopiva ohjanta 66.42min-67.19min			
yliohjanta 67.26min-67.51min			
sopiva ohjanta 67.53min-74.47min			

* aliohjantatilanne kestää kolmen ryhmäohjantatilanteen ajan

Liite 2 Tekstiesimerkki aliohjantatilanteesta

Ope: Misä on opettajanhuone? Ja ne vahtimestarin huoneet?

Tuukka: En mä tiiä.

(Taukoa.)

Ope: Muistaako kukkaan? Missä on niiku opettajanhuone (lopusta ei saa selvää)

Santtu: Siellä käytävällä, misä mennään Pipsan luokkaan.

Timppa: Tässä. (osoittaa yhtä paikkaa piirustuksessa sormella)

Tuukka: Täällä. (osoittaa samaa kohtaa kuin Timppa)

Santtu: Täällä on Pipsan luokka. (osoittaa samaa kohtaa kuin muut pojat)

(2. ope lähtee luokasta pois.)

Tuukka: Hei! Missä oli se? Missä oli se? Missä oli se?

Missä oli se? (kukaan ei selvennä Tuukan kysymystä)

Timppa: Tosta. (osoittaa samaa kohtaa kuin aiemmin)

Tuukka: Hei. Y-ym. (nousee paperin äärestä pois ja suuttuu Timpalle)

Ope: Siinäkö se on? Missä se Pipsan luokka? Näytäppä!

Timppa: Tosa Pipsan. (osoittaa yhtä kohtaa piirustuksesta sormella)

Santtu: Tässä. Tässä (lopusta ei saa selvää. Osoittaa yhtä kohtaa piirustuksessa.)

Tuukka: Ei oo Pipsan. (Tuukka hakkaa suuttuneena polveaan)

Ope: Se kato. Se on ovi. Se on. Tuukka on piirtänyt siihen oven.

Santtu: Ai niinkö?

Ope: Niin.

Ope: Niin missä on se Pipsan luokka? (kysymykseen ei tule vastausta)

Tuukka: Niin. (yhtaikaa open puheen kanssa) Pyyhitään tämä tästä. (osoittaa yhtä kohtaa piirustuksessa. Timppa murisee vihaisesti Tuukalle ja nakkoo tälle päätään.)

Ope: Pyyhkikääpä se!

Koulunkäyntiavustaja: Tuossa on märkä paperi. Jos se sillä lähtis.

(Tuukka ja Timppa kurottautuvat ottamaan paperirättiä.)

Timppa: Minä yllän.

Tuukka: Ei.

(Tuukka ja Timppa suuttuvat toisilleen.)

Koulunkäyntiavustaja: No, mikä nyt?

Timppa (suuttuneena): Minä en halua toisia tekemiä.

(sivu 32, rivit 21-32; sivu 33; sivu 34, rivit 1-3)

Liite 3 Tekstiesimerkki sopivan ohjannan tilanteesta

Koulunkäyntiavustaja (katsoo rakennelmiin päin): No niin. Tehkääpä nyt.

(Taukoa. Santtu katselee omaa rakennustaan. Tuukka katsoo koulunkäyntiavustajaa ja sitten omaa rakennustaan.)

Ope: Vieläkö sää Santtu teet sen oman luokan?

Santtu (omaa rakennustaan katsellessaan): Juu. Juu kohta.

Santtu (omaa rakennustaan katsellen): Voi voi. Ei tuo edes ole tukossa, vai ei tarpeeksi. (Taukoa.) Se on onneksi.

Ope: Ei se varmaan haittaa, vaikka sieltä on tuokossa.

Santtu (nousee ylös rakennuksensa tarkemmasta tarkastelusta): Jos...(Taukoa.) Auttaako? Auttaako Tuukka tekemään ruokalaa? (ottaa palikkalaatikosta muutaman palasen ja katsoo Tuukkaan)

Tuukka (puhuu samaan aikaan kuin Santtu): Se oli vähä hyvä, ku me...(puhe päättyy, kun Santtu katsoo Tuukkaan.

Tuukka katsoo nyt Santtuun, kun aiemmin katsoi opeen.

Santun kysymykseen ei tule vastausta.)

Tuukka (katsoo opeen). Hei. Sellanen juttu, että se oli vähä hauskaa, ku eilen, ku me me tehtiin se se sairaala niin siinä oli se vesi.

Ope: Ymm-ym.

Ope: Kuuntelitko sää äsken, mitä Santtu sulle ehotti?

(Tuukka katsoo Santtuun päin, mutta ei vastaa open kysymykseen.)

Santtu (katsoo palikkalaatikkoa): Voikko tulla auttaan tässä sairaalassa, eiku siis tässä ruokalassa?

(Taukoa. Tuukka ei vastaa Santun kysymykseen. Pojat alkavat rakentaa ja ottavat palikkalaatikosta palikoita.)

Ope (Tuukalle): Voikko sää mennä Santtua auttaan sinne, ku se pyysi?

(Taukoa. Tuukka ei vastaa kysymykseen, vaan katsoo mieltävästi rakennuksia. Koulunkäyntiavustaja pakatoi taustalla lumiukkoja.)

Tuukka: Nyt mää keksin. Yhdistettäis nää, että toinen laittais toisesta päästä ja toinen toisesta. (osoittaa rakennuksia ja katsoo opeen)

Ope: Joo. Kyllä te voitte sillainkin tehdä.

Santtu (katsoen omaan rakennukseensa): Niin vai. Tämä ei ole mikään. Tää on ulko-ovi. (osoittaa yhtä aukkoa rakennuksessaan)

Ope: Ymm.

Tuukka: Oi voi. Ehkäpä tämän muuttuis ulko-oveksi. (osoittaa yhtä kohtaa omassa rakennuksessaan ja katsoo opeen)

Ope: Joo-o.

(Koulunkäyntiavustaja käy hakemassa luokan etuosasta paketoimistarvikkeita ja menee takaisin luokan peräosaan paketoimaan.)

Ope: Suunnitelkaapa yhdessä, miten te ratkasette tuon ongelman.

(Santtu nousee makuultaan polvilleen istumaan ja katsoo omaa rakennustaan. Tuukka nojaa mieltäväisesti päätänsä käteen.)

Santtu: Vai, jos sen ottaiskin tänne sitten (viimeisestä sanasta ei saa selvää. Santtu osoittaa omaa rakennustaan ja katsoo opeen. Kukaan ei kommentoi mitenkään Santun ehdotusta. Tuukka kuitenkin katsoo, kun Santtu näyttää ehdotustaan.)

Tuukka (menee palikan kanssa Santun rakennuksen luokse näyttämään omaa ehdotustaan): Entäs jos. Entäs, jos me tehtäis tää. Entäs, jos me alettais täältä tekemään tätä pitkin tänne näin. (osoittaa reittiä Santun rakennuksesta omaan rakennukseensa)

Santtu (tulee katsomaan lähemmin Tuukan ehdotusta): No
vaikka.

Ope: Ymm.

Santtu: Sopii se.

(sivu 63, rivit 21-31; sivu 64; sivu 65, rivit 1-21)

Liite 4 Tekstiesimerkki yliohjantatilanteesta

(Taukoa. Tuukka ei vastaa kysymykseen. Ope katsoo koko ajan Tuukkaa. Santtu rakentaa omaa rakennelmaansa, eikä kiinnitä muihin huomiota.)

Koulunkäyntiavustaja: Siinä on etteinen, mistä tultiin.

(kommentoi Santun rakennusta)

Santtu (puhuu rakentelun lomassa): Saako näin suuri olla etteinen? (Ei vastausta.) Saako olla näin suuri etteinen? (Ei vastausta.) Saako näin suuri...(kysymys keskeytyy open vastaukseen)

Ope: Saahan se olla. (katsoo Santun rakennelmaa. Aikuiset eivät vastanneet aiemmin, vaikka katsoivat koko ajan, kun Santtu rakensi.)

Tuukka (puhuu mumisten rakentaessaan): No niin. Tästä tulee ihan saman näköinen, vaikka kerrostalo. (masentunut ääni. Tuukka rakentaa toista kerrosta rakennukseensa.)

Koulunkäyntiavustaja: Eihän mejän koulussa oo kerrostaloa. (katsoo Tuukkaan)

Tuukka: Ai niin. (katsoo koulunkäyntiavustajaa)

Koulunkäyntiavustaja: Ei täällä oo toista kerrosta missään.

Yks kerros vaan on. (hymyilee Tuukalle.) Tää on ihan matala. (Tuukka katsoo koulunkäyntiavustajaa.)

Ope (puhuu osittain koulunkäyntiavustajan puheen päälle): Mikä se tämä? Mitä sää oot halunnut rakentaa, mitä ossaa tästä koulusta? (osoittaa Tuukan rakennusta ja katsoo Tuukkaa. Santtukin katsoo Tuukkaa. Tuukka katsoo piirustukseen päin.)

Tuukka: Ymm.

(Taukoa. Tuukalta ei tule vastausta kysymykseen.)

Santtu: Lipputankokin. (katsoo ensin ikkunasta ulos ja sitten opeen päin. Kommenttia ei huomioida.)

Koulunkäyntiavustaja: Onks se se tuon isojen puolten (tauko) katos? Onko? (kysymys on osoitettu Tuukalle. Santtu katsoo koulunkäyntiavustajaa, mutta Tuukka rakentaa edelleen.)

(Taukoa. Tuukka ei vastaa kysymykseen.)

Tuukka (sanoo itsekseen rakentelun lomassa): Nyt minä keksin. (kukaan ei reagoi kommenttiin mitenkään. Ope katsoo, kun Tuukka rakentaa.)

Santtu (koulunkäyntiavustajaan katsoen): Vai tarkottaako se sitä toista koulua? Sitä. Tiedäthän sen jätti-ison koulun, missä me käyvvään jumppaamassa?

Koulunkäyntiavustaja: Niin. Se on liikuntahalli.

Santtu: Ymm. (katsoo koulunkäyntiavustajaa jalat ristissä ja palikka kädessä)

(Tuukka naurahtaa rakentaessaan.)

Koulunkäyntiavustaja: Sitähän ei näy tässä piirustuksessa ollenkaan. (Santtu katsoo koulunkäyntiavustajaa, mutta ei kommentoi mitenkään tämän toteamusta.)

Ope (samaa aikaan koulunkäyntiavustajan kanssa): Hei mikä osa tuohon tulee? Kerroppa. (katsoo Tuukkaan)

Tuukka: Ööö. (Tuukka ei anna vastausta. Ainoastaan ääntelehtii.)

(Taukoa.)

(Ope ja Santtu katsovat Tuukkaa. Koulunkäyntiavustaja tulee katsomaan Santun rakennusta.)

Ope (osoittaa piirustusta sormellaan): Katoppa tuolta piirustusta, mitä ossaa sää oot rakentamassa. (Tuukka vilkaisee piirustusta, mutta alkaa jälleen katsoa omaa rakennelmaansa.)

(sivu 52, rivit 23-32; sivu 53; sivu 54, rivit 1-12)

Liite 5 Tekstiesimerkki sekaohjantatilanteesta

Santtu: Noin. (on saanut piirtämänsä valmiiksi)

Timppa: Mää en oo hyvä tekkeen. (katsoo Santun piirustusta. Kommenttiin ei reagoida mitenkään.)

Ope: No selitäppä Santtu, mitä sää oot sinne jo piirtänyt.

Timppa (Santun puheen päälle): Mää en oo hy...(puhe keskeytyy, kun hän katsoo, kun Santtu selittää)

Santtu (osoittaa piirustusta samalla liidulla): Täällä on mäki ja täällä... mikä muistan (lopusta ei saa selvää. Katsoo opea.) Tässä on se juttu. Se jalkapallo oli täällä ja tässä se kori. (katsoo opea)

Ope: Joo-o.

Ope: No entäs se, mikä siellä on? (ope osoittaa piirustusta sormella)

Santtu: No se on jännä rimpuiluteline.

Ope: Joo-o.

Santtu (open puheen päälle): Ei melkein. (Timppa ja Tuukka seuraavat hiljaa selitystä.)

Timppa: Tulivuori.

Santtu: Näätkö tuolla on tuolla on seinällä melkein tuli... tulivuori, vaan se on tällanen. (osoittaa sormella ikkunaan päin ja katsoo opea)

Koulunkäyntiavustaja (sanoo Santun puheen päälle):

Se näkyy.

Ope: Joo.

Santtu: Arvaa mi... (puhe keskeytyy, kun ope alkaa puhua)

Ope: No onko siellä ollenkaan puita tuolla pihalla tai pensaita tai kukkapenkkejä?

Santtu: O-on.

Ope: No, missä kohti? (Timppa ja Tuukka alkavat taas liikehtiä rauhottomasti ja katsella toisiinsa.)

Santtu: No puita on tuolla. Näähän, missä on olut...(lopusta ei saa selvää, kun Tuukka ja Timppa elämöivät vieressä)

Ope: No?

Santtu: Täällä. Täällä niitä puita. (ryömii mahallaan lähemmäs piirustusta ja alkaa piirtää)

Timppa (Tuukalle). Hei mitä tehhään?

Tuukka: Ei mittään.

(Timppa sanoo jotain Tuukalle, mutta siitä ei saa mitään selvää.)

Tuukka: Joo. No seisotaan vaan. (nousee seisomaan ja seisoo suorassa kuin sotilas. Timppa ei reagoi Tuukan esimerkkiin.)

Timppa: Supi, supi, supi. Niinhän. Hei tehhään tällalaillla. (menee kyykylleen)

Tuukka: Ei tehä. Tehhään täl... (puhe keskeytyy Timpan toistuvaan käskyyn)

Timppa: Tehhään tällalaillla muuten. (Tuukka seuraa Timpan ohjetta ja menee kyykylleen. Tuukka alkaa kyykyllään pomppia kuin jänis. Kun Tuukka alkaa pomppia, Timppa katsoo koulunkäyntiavustajaa.)

Koulunkäyntiavustaja: Hei.

(Timppa ja Tuukka eivät reagoi koulunkäyntiavustajan saanaan, vaan jatkavat keskenään keskustelua ja pomppimista. Ope yrittää olla kiinnittämättä huomiota heihin.)

Ope: Joo. (kommentoi Santun piirtämistä)

(sivu 45, rivit 7-32; sivu 46)