

Suomen kieltä oppimassa!

Toimintatuokioita maahanmuuttajataustaisille lapsille

LAHDEN
AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaali- ja terveysala
Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosiaalipedagoginen lapsi- ja nuorisotyö
Opinnäytetyö
Kevät 2017
Katja Saarnio
Anniina Villikka

Lahden ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma

SAARNIO, KATJA
VILLIKKA, ANNIINA:

Suomen kieltä oppimassa!
Toimintatuokioita maahanmuuttaja-
taustaisille lapsille

Sosiaalipedagogisen lapsi- ja nuorisotyön opinnäytetyö, 49 sivua, 33 liite-
sivua

Kevät 2017

TIIVISTELMÄ

Toiminnallisen opinnäytetyön aiheena oli maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen oppimisen tukeminen. Tavoitteena oli suunnitella ja toteuttaa toiminnallisia tuokioita maahanmuuttajalapsille sekä laatia tuokioiden pohjalta opas päiväkodille ja muille varhaiskasvattajille. Tarkoituksena oli edistää kohderyhmämme eli päiväkodin maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen oppimista ja antaa päiväkodille ideoita toiminnan järjestämiseen.

Toteutimme opinnäytetyön toiminnallisen osuuden kouvolaalaisessa päiväkodissa. Järjestimme toiminnan pienryhmässä neljälle 3-5-vuotiaalle lapselle. Suunnittelimme kuusi erilaista toimintakertaa, jotka pidimme helmimaaliskuussa 2017. Hyödynsimme toiminnassa erilaisia toiminnallisia menetelmiä, kuten lauluja, loruja ja pelejä. Toimintakertojen pohjalta syntyi opas, joka sisältää teoriaa aiheesta ja kuvauksen toimintakertojen sisällöstä. Opasta voi hyödyntää sellaisenaan tai ottaa sieltä käyttöön yksittäisiä leikkejä. Oppaassa on muutosehdotuksia, joilla toiminnan vaikeustasoa voidaan muuttaa lasten kielitason mukaan.

Opinnäytetyömme oli käytännönläheinen ja työelämälähtöinen, sillä tarve opinnäytetyölle nousi toimeksiantajalta itseltään. Tulevaisuudessa maahanmuuttajataustaisten lasten määrä varhaiskasvatuksessa lisääntyy, joten myös suomi toisena kielenä –opetuksen tarve kasvaa. Tällöin myös varhaiskasvattajan asiantuntemus lapsen toisen kielen oppimisesta ja sen tukemisesta päivähoitossa korostuvat.

Asiasanat: varhaiskasvatus, maahanmuuttajatausta, lapsi, suomi toisena kielenä, kielellinen kehitys, toiminnallisuus

Lahti University of Applied Sciences
Degree Programme in Social Services

SAARNIO, KATJA
VILLIKKA, ANNIINA:

Let's learn Finnish language!
Sessions for children with immigrant
background

Bachelor's Thesis in Social Pedagogy for Work with Children and Young
People, 49 pages, 33 pages of appendices

Spring 2017

ABSTRACT

The topic of functional thesis was to support the Finnish language learning of children with immigrant background. The goal of the thesis was to design and implement functional sessions for immigrant children and to make a guide book for the kindergarten and other early childhood educators. The purpose was to improve the Finnish language learning of our target group and to provide ideas for the kindergarten to organize activities.

We implemented the functional part of the thesis in a kindergarten in Kouvola. We organized activities for a small group of four 3-5-years-old children. We designed six different functional sessions that were implemented in February and March 2017. We made use of different functional methods in the sessions, for example songs, poems and games. The guide book was based on the activities and it includes a theoretical part of our issue and a description of the sessions. It can be used as a whole or you can bring individual games into use. There are suggestions in the guide book how the level of difficulty can be changed according to children's language level.

Our thesis was practical and work-oriented because the need for it emerged from the kindergarten. In the future, the number of children with immigrant background will increase so the need of Finnish as a second language teaching will grow too. Additionally, early childhood educator's expertise of child's second language learning and its supporting in a day care will be emphasized.

Key words: early childhood education, immigrant background, child, Finnish as a second language, linguistic development, functionality

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	TAUSTA OPINNÄYTETYÖLLE	3
2.1	Lähtökohdat	3
2.2	Kohderyhmä	4
2.3	Tiedonhaun kuvaus	4
3	TAVOITE, TARKOITUS JA TUOTOS	6
4	VARHAISKASVATUS	7
5	KIELEN KEHITYS	9
5.1	Yleistä kielen kehityksestä	9
5.2	Kielen kehitys 3-5-vuotiailla	10
5.3	Toiminnallisuus kielen kehityksen tukena	11
6	TOISEN KIELEN OPPIMINEN JA S2-OPETUS	14
6.1	Toisen kielen oppiminen	14
6.2	S2-opetus	15
7	MAAHANMUUTTAJATAUSTAINEN LAPSI PÄIVÄHOIDOSSA	18
7.1	Maahanmuuttajataustainen lapsi	18
7.2	Kasvatuskumppanuus	18
7.3	Lapsen oman äidinkielen tukeminen päivähoitossa	19
7.4	Kulttuurien väliset erot	20
8	SUOMEN KIELTÄ OPPIMASSA! –TOIMINTATUOKIOT	23
8.1	Toiminnan suunnittelu	23
8.2	Ensimmäinen kerta: Pelailaan!	25
8.3	Toinen kerta: Opitaan!	27
8.4	Kolmas kerta: Lauletaan!	29
8.5	Neljäs kerta: Tarinoidaan!	31
8.6	Viides kerta: Tunteillaan!	34
8.7	Kuudes kerta: Ihmetellään!	36
9	OPAS	38
10	YHTEENVETO	39
10.1	Eettisyys ja luotettavuus	39
10.2	Tavoitteiden arviointi ja toimeksiantajan palaute	40

10.3	Jatkokehittämis ehdotukset	42
10.4	Pohdintaa opinnäytetyöprosessista	43
LÄHTEET		45
LIITTEET		50

1 JOHDANTO

Maahanmuuttajataustaisten lasten osuus varhaiskasvatuksessa on lisääntynyt (Eerola-Pennanen 2012, 233). Opetusministeriö on Paavolan ja Talibin (2010, 23) mukaan arvioinut, että peruskoulussa olevien maahanmuuttajataustaisten lasten osuus kasvaa 24000 henkilöllä vuoteen 2020 mennessä ja siitä edelleen 20000 henkilöllä vuoteen 2030. Halme (2011, 96) on arvioinut myös alle kolmevuotiaiden maahanmuuttajalasten osuuden kasvavan tasaisesti varhaiskasvatuksessa. Monet maahanmuuttajaperheet muuttavat Suomeen opiskelemaan tai töihin, ja täten lapset tarvitsevat hoitopaikkaa aloittaen päivähoidossa jo pieninä.

Monikulttuuristen lasten määrän lisääntyessä varhaiskasvatuksessa myös S2-opetuksen eli suomi toisena kielenä -opetuksen tarve tulee kasvamaan. Sen vuoksi on tärkeää kiinnittää huomiota varhaiskasvattajien kielikasvatuksen asiantuntijuuteen. (Tikka-Ugucioni 2016, 59.) Kieli on vuorovaikutuksen, ymmärtämisen, oppimisen ja ajattelun väline. Kieli opitaan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, ja turvalliset ihmissuhteet ovat perusedellytys oppimiselle. (Karvonen 2009, 56.)

Opinnäytetyömme on kouvolaalaisessa päiväkodissa toteutettava toiminnallinen kokonaisuus. Pidämme maahanmuuttajataustaisille lapsille suomen kielen oppimista tukevaa toimintaa ja luomme sen pohjalta oppaan päiväkodille myöhempää käyttöä varten. Aihe on ajankohtainen ja työelämälähtöinen, sillä tarve opinnäytetyöllemme nousi päiväkodilta itseltään. Myös me tulevina lastentarhanopettajina pidämme aihetta tärkeänä, tulevaisuudessa hyödynnettävänä ja tarpeellisena.

Tässä opinnäytetyömme raportissa kerromme työmme taustoista, kohde-ryhmästä ja opinnäytetyöprosessista. Lisäksi esittelemme työmme tavoitteet ja tarkoituksen sekä avaamme teoreettista viitekehystä työmme taustalla. Teoreettinen viitekehys pitää sisällään tietoa varhaiskasvatuksesta, kielen kehityksestä, toisen kielen oppimisesta ja S2-opetuksesta sekä maahanmuuttajataustaisesta lapsesta päivähoidossa. Kuvailimme raportissa myös suunnittelemiemme toimintakertojen sisällön sekä tuomme

esiin oman ja toimeksiantajan arvioinnin. Lopuksi pohdimme työmme hyödynnettävyyttä ja luotettavuutta sekä onnistumistamme koko prosessin osalta. Opinnäytetyömme konkreettisena tuotoksena on opas, joka löytyy liitteenä raportin lopusta.

2 TAUSTA OPINNÄYTETYÖLLE

2.1 Lähtökohdat

Toiminnallisessa opinnäytetyössä yhdistyvät käytännön toteutus, raportointi ja tutkiva asenne. Ammatillisella kentällä toiminnallisella opinnäytetyöllä tavoitellaan käytännön toiminnan ohjeistamista, opastamista ja toiminnan järjestämistä. Konkreettisenä tuotoksena voi olla esimerkiksi kirja, opas, vihko tai tapahtuma. (Vilka & Airaksinen 2003, 9.)

Toiminnallinen opinnäytetyömme toteutettiin kouvolaalaisessa päiväkodissa. Otimme itse yhteyttä kyseiseen päiväkotiin ja kysyimme tarvetta opinnäytetyölle. Päiväkodilta nousi tarve toteuttaa opinnäytetyö liittyen suomen kielen oppimiseen ryhmässä, jossa on maahanmuuttajataustaisia lapsia. Ehdotimme yhtenä vaihtoehtona toiminnallisia ohjauskertoja, jotka tukisivat lasten suomen kielen oppimista. Toimintakertojen lisäksi tekisimme oppaan myöhempää käyttöä varten. Toimeksiantaja innostui tästä ajatuksesta ja opinnäytetyöprosessimme pääsi kunnolla alkuun. Esitimme opinnäytetyömme suunnitelman joulukuussa 2016, minkä jälkeen haimme tutkimuslupaa. Kouvolan kaupunki myönsi työllemme tutkimusluvan 13.12.2016 (Liite 1).

Toiminnallisessa opinnäytetyössä toimeksiantajan löytyminen on tärkeää, ja työelämästä noussut aihe tukee ammatillista kasvua. Opinnäytetyö voi olla myös prosessi, joka ohjaa ammatillista kasvua johonkin tiettyyn suuntaan. (Vilka & Airaksinen 2003, 16–17.) Halusimme tehdä opinnäytetyömme varhaiskasvatuksen kentälle, jotta saisimme opintojemme kautta myös lastentarhanopettajan pätevyyden. Pidimme toimeksiantajaltamme noussutta aihetta ajankohtaisena, mielenkiintoisena ja omaa ammatillisuuttamme lisäävänä. Tulevaisuudessa päiväkodissa työskennellessämme tulee ryhmässä todennäköisesti olemaan maahanmuuttajataustaisia lapsia, joten on tarpeen tietää, miten heidän suomen kielen oppimistaan voidaan tukea. Samasta syystä aihe on tärkeä jokaiselle varhaiskasvattajalle ja maahanmuuttajataustaisen lapsen kanssa työskentelevälle.

2.2 Kohderyhmä

Opinnäytetyömme kohderyhmänä olivat päiväkodin maahanmuuttajataustaiset lapset, jotka ovat iältään 3-5-vuotiaita. Saimme ohjattavaan ryhmäämme viisi lasta, joiden vanhemmat olivat antaneet suostumuksensa osallistumiseen. Hankimme vanhemmilta luvat heidän lastensa osallistumiseen kirjallisesti lupakyselyillä (Liite 2), jotka oli käännetty heidän äidinkielelleen. Kirjoitimme itse kyselyt suomeksi, ja käännöstyön hoiti Monikulttuurikeskus Saaga. Veimme lupakyselyt päiväkodille, ja henkilökunta toimitti lomakkeet vanhemmille allekirjoitettaviksi.

Päiväkodin henkilökunnan mukaan ryhmässämme olevien lasten suomen kielen taso oli vaihteleva, mutta pääsääntöisesti taidot olivat vielä todella alkeelliset. Osa ryhmään tulevista lapsista oli aivan hiljattain muuttanut Suomeen ja aloittanut päivähoiton. Tästä syystä henkilökunta suositteli, että toimintamme pääpaino olisi yksinkertaisissa asioissa, kuten asioiden nimeämisessä ja sanaston opettelussa. Ennen toiminnan aloittamista kävimme tapaamassa lapsia muodostaaksemme oman käsityksemme heidän suomen kielen taidoistaan ja tullaksemme hieman tutuimmiksi lapsille.

2.3 Tiedonhaun kuvaus

Haimme opinnäytetyöhömmä teoriatietoa pääsääntöisesti Masto-Finnan ja Melindan kautta. Hakusanoina käytimme sanoja kielellinen kehitys, kielenkehitys, puheen kehitys, maahanmuuttajataustainen lapsi, maahanmuuttajalapsi, S2-opetus, monikulttuurisuus, varhaiskasvatus, päivähoito, kielen opettaminen ja kielen oppiminen. Käytimme sanoja yksittäin ja yhdessä sekä katkaisumenetelmää hyödyntäen. Englanninkielisiä lähteitä etsimme EBSCO-tietokannasta. Käänsimme yllä lueteltuja hakusanoja englanniksi sekä rajasimme aineiston artikkeleihin, jotka oli vertaisarvioitu ja kokonaan internetissä saatavilla.

Käytimme opinnäytetyössämme lähteitä, jotka ovat korkeintaan noin 10 vuotta vanhoja. Vanhempien lähteiden kohdalla arvioimme tiedon olevan yhä luotettavaa ja paikkansa pitävää. Valitsimme mukaan ainoastaan kor-

keamman asteen lopputöitä, kuten pro gradu-tutkielmia ja väitöskirjoja. Toinen meistä kävi tiedonhankintaklinikalla, jotta saimme tukea lähteiden etsimiseen ja tietokantojen käyttöön. Lisäksi tutustuimme aikaisempiin aiheittamme koskeviin opinnäytetöihin, joista etsimme manuaalisesti mahdollisia lähteitä työhömmme.

3 TAVOITE, TARKOITUS JA TUOTOS

Opinnäytetyömme tavoite on suunnitella ja toteuttaa suomen kielen oppimista tukevaa toimintaa maahanmuuttajataustaisille lapsille ja laatia toiminnan pohjalta opas päiväkodille myöhempää hyödyntämistä varten. Omina oppimistavoitteinamme on saada arvokasta kokemusta ryhmäohjauksesta ja toiminnan järjestämisestä maahanmuuttajataustaisille lapsille.

Tarkoitus on edistää kohderyhmämme lasten suomen kielen oppimista toiminnallisilla keinoin. Tarkoituksenamme on antaa päiväkodin henkilökunnalle ideoita, miten maahanmuuttajataustaisten lasten toisen kielen oppimista voidaan tukea päivähoidossa.

Opinnäytetyömme konkreettinen tuotos tämän loppuraportin lisäksi on opas, jonka laadimme toimintakertojen pohjalta. Päiväkodin henkilökunta voi myöhemmin käyttää opasta yhtenä työvälineenään työskennellessään maahanmuuttajalapsien kanssa ja suunnitellessaan toimintaa.

4 VARHAISKASVATUS

Varhaiskasvatustilain (36/1973, 2 a §) mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on tunnistaa yksilöllisen tuen tarve ja tarpeen ilmettyä järjestää taroituksenmukaista tukea lapselle. Tavoite on toimia yhdessä lapsen ja lapsen vanhemman tai huoltajan kanssa lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja tasapainoisen kehityksen parhaaksi. Lisäksi varhaiskasvatuksen tavoitteena on antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa jokaisen kielellistä, uskonnollista, kulttuurista ja katsomuksellista taustaa.

Varhaiskasvatukseksi kutsutaan pienten lasten elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää lasten tasapainoista kehitystä, kasvua sekä oppimista. Yhteiskunnan järjestämä varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta, jonka keskeinen voimavara on ammattitaitoinen henkilöstö. (STAKES 2005, 11.)

Ensisijaisena varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia. Lapsen voidessa hyvin hänellä on mahdollisimman hyvät kehittymisen, kasvun ja oppimisen edellytykset. Varhaiskasvatuksessa lapsi kohdataan yksilönä tämän tarpeiden, persoonallisuuden ja perhekulttuurinsa mukaisesti. Lapsi kokee olevansa tasa-arvoinen riippumatta hänen sukupuolestaan, sosiaalisesta tai kulttuurisesta taustastaan tai etnisestä alkuperästään. (STAKES 2005, 15.)

Maahanmuuttajataustaisten lasten varhaiskasvatus järjestetään tavallisten varhaiskasvatuspalveluiden yhteydessä niin, että lapsi kuuluu lapsiryhmään, ja hänen sosiaalisia kontaktejaan tuetaan ryhmässä. Osallistuminen varhaiskasvatukseen tukee eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten mahdollisuutta oppia suomen kieltä luonnollisissa tilanteissa kasvattajien ja toisten lasten kanssa. Lisäksi lapsi tarvitsee kielen omaksumiseen ja sen käyttämiseen järjestelmällistä ohjausta. (STAKES 2005, 39.)

Varhaiskasvatus on osa kokonaisvaltaista tukea, jota maahanmuuttajataustaiset lapset ja perheet tarvitsevat asettuessaan uuteen maahan asu-

maan. Monikulttuuristen lasten on tärkeä päästä varhaiskasvatuksen piiriin nopeasti, koska siellä voidaan tarjota kaikille lapsille samanarvoiset mahdollisuudet tulevaisuuden rakentamiseen. (Tikka-Ugucioni 2016, 67.)

5 KIELEN KEHITYS

5.1 Yleistä kielen kehityksestä

Kieltä tarvitaan oman yksilöllisyyden ja oman minän ilmaisemiseen, ja se on yhteydessä lapsen koko kehitykseen. Kieli on erittäin tärkeässä roolissa kaikessa oppimisessa, sillä kielen välityksellä tiedot hankitaan ja varastoidaan muistiin. (Nurmilaakso 2011, 31.) Jokainen lapsi kehittyy omaan, yksilölliseen tahtiinsa, joten kielen kehitykseen liittyvät iät ja vaiheet ovat suuntaa antavia (MLL 2017).

Lapset oppivat uusia sanoja vuorovaikutuksessa toisten kanssa, erityisesti keskusteluissa huolehtivien ja vastuullisten aikuisten kanssa. Lapsen sanasto laajenee, kun aikuiset käyttävät uusia sanoja ja kuvailevat selityksiä niille sekä sanallisesti että visuaalisesti. Kun aikuiset antavat lapsille mahdollisuuden harjoitteluun ja houkuttelevat lapsia käyttämään sanoja keskusteluissaan, lapset oppivat uusia sanoja. Lapset tarvitsevat monimerkityksellisiä yhteyksiä uusille sanoille oppiakseen ne. (Snell, Hindman & Wasik 2015, 561.)

Muiden lasten ja aikuisten jäljitteleminen kuuluu normaaliin varhaiseen kielen kehitykseen. Jos lapsi ei oma-aloitteisesti jäljittele muita, tulee häntä kannustaa siihen. Jäljittelemisen voi aloittaa leikeistä ja tehtävistä, joissa lasta houkutellaan matkimaan erilaisia liikkeitä, kuten taputuksia ja tömistyksiä tai ääniä, esimerkiksi eläinten ääniä. Vähitellen siirrytään houkuttelemaan lasta jäljittelemään tavuja ja sanoja. Kun lapsi vähänkään osoittaa merkkejä jäljittelystä, tulee häntä kannustaa sanoin ja elein. (Ketonen, Launonen, Ikonen, Salmi, Palmroth, Röman & Mattinen 2014, 217.)

Kaksikielisillä lapsilla saattaa kielen kehityksen alkuvaiheissa esiintyä sanojen sekoittumista, eli lapsi sekoittaa kahden eri kielen sanoja samaan lauseeseen. Se on kuitenkin täysin ymmärrettävää. Kaksikielisen lapsen sanasto saattaa vielä esikouluiässä ja koulun aloittaessa olla suppeampi kuin yksikielisillä, mutta molempien kielten yhteenlaskettu sanavarasto on

yhtä suuri kuin yksikielisillä. (Halme 2011, 90–91; Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen 2014, 83.)

5.2 Kielen kehitys 3-5-vuotiailla

Kielen oppimisen kannalta kolmen ensimmäisen vuoden aika on erityisen herkkä vaihe. Tänä aikana lapsi oppii käyttämään äidinkieltään melko virheettömästi: lapsi taivuttaa ja johtaa sanoja loogisesti, osaa verrata, tehdä johtopäätöksiä ja käyttää aikamuotoja. Kolmevuotias osaa kuvailla tekemistä sekä esineiden ominaisuuksia. Taivutuksessa voi tulla virheitä ja joistakin sanoista voi puuttua äänneitä. 3-4-vuotiaan puhe voi olla myös takeltelevaa. Kolmevuotiaana lapsi alkaa kiinnostua sana- ja loruleikeistä, sekä riimeistä. Myös paljon toistoa sisältävät tarinat ovat lapsesta mieluisia. (Hakamo 2011, 14–15; MLL 2017.) Kolmen vuoden iässä lapsen sanavarastossa on eniten substantiiveja ja verbejä, ja hän tuottaa sanayhdistelmiä, joissa sanat taipuvat. Adjektiivien, pronomien ja partikkeleiden käyttö yleistyy tässä vaiheessa. Myös omatekoisia taivutuksia ja sanamuotoja on käytössä kolmevuotiailla. (Lyytinen 2014, 65.)

Neljävuotiaan lapsen puhe on jo lähes kokonaan ymmärrettävää. Lapsi osaa käyttää erilaisia lausemuotoja, kuten kysymystä, kieltoa ja käskyä. Hän myös taivuttaa verbejä persoonamuotojen mukaan sekä osaa käyttää apuverbejä ja eri aikamuotoja. Myös adjektiivien vertailuasteet ovat jo käytössä neljävuotiailla lapsilla. (Pollari & Koppinen 2011, 135; Lyytinen 2014, 65.) Neljävuotiaana lapsi on taitava kertoja, keskustelija ja kyselijä. 4-5-vuotias lapsi nauttii sanoilla leikkimisestä, selittää ja keksii omia sanoja sekä kertoo tarinoita. Hänen ilmaisunsa alkavat olla yhtä tarkkoja kuin aikuisella. Lapsi pystyy selittämään omia tunteitaan ja ajatuksiaan sekä osaa muodostaa loogisia, monisanaisia lauseita. 4-5-vuotiaana lapset ovat kiinnostuneita saduista ja kertomuksista sekä tietokirjoista. (Hakamo 2011, 15; MLL 2017.)

Viisivuotias lapsi käyttää puheessaan eri sanaluokkien sanoja samassa suhteessa aikuisten arkipuheen kanssa. Tässä iässä lapsen ilmaisut niin

tarinankerronnassa kuin paikan ja ajan kuvauksissa tarkentuvat. Myös esineiden ja asioiden laadullinen kuvailu, kuten koko, muoto, määrä ja väri, tarkentuu. Viisivuotiaalla sanojen ääntäminen on yleiskielen mukaista ja lapsi hallitsee perussäännöt lauseen rakentamisessa sekä sanojen taivuttamisessa. (Lyytinen 2014, 65.) Lapsen kiinnostus kirjaimiin ja äänteisiin kasvaa esikouluiän lähestyessä. Hän oppii tunnistamaan ja nimeämään kirjaimia sekä ymmärtämään ja käyttämään erilaisia käsitteitä. Lisäksi hän oppii erottelmaan sanoista tavuja ja äänteitä. 5-6-vuotias lapsi nauttii saduista ja kertomuksista pystyen seuraamaan jo monimutkaisiakin juonia. (Hakamo 2011, 15; MLL 2017.)

Kaksikielisellä lapsella kielen kehityksen etenemisvauhti saattaa vaihdella. Pitkän loman jälkeen suomen kieli on saattanut unohtua ja oma äidinkieli vahvistua. Tämä on kuitenkin luonnollista ja tärkeää, sillä äidinkielen vahvistuminen tukee myös suomen kielen oppimista. Uuteen kieliympäristöön siirtyminen sujuu lapsella helpoimmin noin neljän vuoden iässä, jolloin ensikielen äänteet ja lauserakenteet ovat jo hallinnassa. Kriittisin ja haitallisin vaihe on 1-2 vuoden ikä, jolloin lapsi vasta harjoittelee oman äidinkieltensä käyttöä. (Halme & Vataja 2011, 14–15.)

5.3 Toiminnallisuus kielen kehityksen tukena

Kaikessa lapsen oppimisessa yhdistyvät tiedot, taidot, aistihavainnot, toiminta, keholliset kokemukset, ajattelu ja tunteet. Lapset oppivat itseään ilmaisten ja erilaisia tehtäviä tehden. (OPH 2016, 20.) Lapsille luontevia oppimisen tapoja ovat leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen sekä taiteellinen kokeminen ja ilmaisu (OPH 2016, 38). Oppimista tapahtuu siis kaikkialla, muun muassa lapsen havainnoissa ympäristöään ja jäljitellessä muiden toimintaa (OPH 2016, 20).

Kaikille lapsille on hyötyä monikanavaisesta opetuksesta eli aistien monipuolisesta käytöstä kieltä opetellessa. Menetelmiä ovat muun muassa toiminnallisuus, kuvien käyttö ja havainnollistaminen. Ainoastaan auditiivisen aistin varassa tapahtuva opetus on lapsille erittäin raskasta varsinkin kie-

len opettelemisen alkuvaiheessa. Toiminnalliset menetelmät ovat hyviä myös siksi, ettei aluksi edes tarvita yhteistä kieltä. Toimintaan voi osallistua muutenkin, ja lapsi saa onnistumisen kokemuksia. Kieltä opetellessa toistoilla ja kertauksella on tärkeä rooli. Lapsen puheen virheistä ei tule muistuttaa, vaan aikuinen antaa oikean mallin. Lasta ei koskaan tule pakottaa puhumaan, vaan kielen oppimisen tulee olla hauskaa. (Halme 2011, 94–95.)

Huomattava osa kielen oppimisesta tapahtuu jokapäiväisissä lapsen ja aikuisen välisissä vuorovaikutustilanteissa, joissa lapsella on toiminnan avulla mahdollisuus jäsentää ympäristöään ja omaksua uusia asioita (Lyytinen 2014, 69). Pedagogisena periaatteena painotetaan oppimista leikin kautta, jolloin lapsi säilyttää oppimisessa innostuksen sekä ilon (Karvonen 2009, 56). Erilaisia tilanteita voidaan rikastaa leikinomaisuudella, joka vahvistaa myönteistä ilmapiiriä, mikä taas tukee lapsen oppimista ja hyvinvointia. Tällaisia tapoja ovat esimerkiksi lorut, laulut, sanaleikit ja yhteinen hassuttelu. (OPH 2016, 39.)

Laulaminen ja laulujen kuunteleminen voivat saada aikaan positiivista ilmapiiriä, mikä saattaa vähentää kielenopettelemiseen liittyvää pelkoa ja ahdistusta (Alisaari 2016, 16). Musiikin avulla voidaan oppia kieltä, sillä musiikki on kieli, jota kaikki ymmärtävät. Musiikilla saadaan aikaan erityisiä tunnetiloja ja kokemuksia. (Halme & Vataja 2011, 33.) Erityisesti varhaisessa kielen oppimisen vaiheessa oleville laulut ovat erittäin hyödyllisiä sanaston hankkimisessa (Alisaari 2016, 24). Lapsen sanavarastoa voidaan kehittää myös kielellä leikittelemällä, nimeämällä ja käyttämällä kuvaavia sanoja. Lorut lisäävät leikinomaisuutta ja tukevat kielellisen muistin kehittymistä. (OPH 2016, 41.)

Yhtenä menetelmänä voidaan hyödyntää myös kirjallisuutta (Halme & Vataja 2011, 28). Lapset oppivat kirjojen lukemisen yhteydessä sanoja perusteellisemmin, kun uudet sanat selitetään lapselle sopivalla tavalla. Kuvakirjoissa uusia ja mielenkiintoisia sanoja edustavat kuvat auttavat lapsia ymmärtämään niiden merkityksiä. Lisäksi kuvat edistävät lasten

keskittymistä ja auttavat lapsia oppimaan sanastoa tehokkaammin. Kirjojen lukeminen ääneen lapselle näyttää olevan välttämätön, mutta yksistään riittämätön keino sanaston rakentamisessa. (Snell, Hindman & Wasik 2015, 562.) Kirjan lukemisen yhteydessä kysytyt kysymykset tarjoavat lapsille lisää mahdollisuuksia puhua uusista sanoista ja oppia niitä (Snell, Hindman & Wasik 2015, 564).

Myös pelit soveltuvat hyvin kielitaidon kehittämiseen. Niiden avulla voidaan harjoitella sanastoa ja käsitteistöä. Monet pelit sopivat muotojen, värien ja eri käsitteiden harjoitteluun. Lautapelejä pelatessa opetellaan vuorovaikutus- ja keskustelutaitoja, kun taas muistipeleissä opetellaan enimmäkseen sanastoa. (Halme & Vataja 2011, 29.)

Puutteellista puhetta tukemaan ja kielen kehittymistä edistämään voidaan käyttää puhetta tukevaa ja korvaavaa kommunikointia (Ketonen ym. 2014, 202). Visuaaliset esitykset, kuten sanoja esittävät kuvat ja rekvisiitta, kiinnittävät lapsen huomion ja selkiyttävät sanoja. Visuaalisuus on erityisen tärkeää kahta kieltä opetteleville lapsille, jotka hyötyvät konkreettisesta tuesta. (Snell, Hindman & Wasik 2015, 566.) Kuvalliset keinot tukevat maahanmuuttajataustaisen lapsen osallisuutta (Halme & Vataja 2011, 31; Ketonen ym. 2014, 206). Eri toimintoja, kuten lauluja, pelejä ja loruja, voidaan kuvittaa. Tällöin lapsen on helpompi seurata niitä, ja kuvat auttavat lasta painamaan ne paremmin mieleen. (Halme & Vataja 2011, 31.) Lisäksi lapsen sanavarasto laajenee, kun puhetta korvaavia keinoja käytetään, esimerkiksi nimetään kuvia ja esineitä (Ketonen ym. 2014, 205).

6 TOISEN KIELEN OPPIMINEN JA S2-OPETUS

6.1 Toisen kielen oppiminen

Oppimisympäristö ensikielen ja toisen kielen oppimisessa voi olla täysin erilainen. Ensikieli opitaan usein vanhemman ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa, kun taas toinen kieli tulee siirtyessä uuteen oppimisympäristöön. (Karasma 2012, 55.) Siirtyminen kieliympäristöön, jossa uusi kieli on aivan tuntematon, on lapselle suuri muutos. Sen vuoksi monet lapset lopettavat aluksi puhumisen kokonaan. (Ahonen ym. 2014, 83.) Hiljainen kausi voi kestää muutamista kuukausista jopa vuoteen, ja ujoilla lapsilla vaihe voi olla pidempikestoinen kuin ulospäin aktiivisilla lapsilla (Halme 2011, 90). Kielen omaksuminen lapsella alkaa puhumattoman jakson jälkeen usein sanojen toistamisella. Vasta kun hän on harjoitellut sanojen käyttöä lauseyhteyksissään hiljaa tai omassa mielessään, alkaa lapsi kommunikoida muiden kanssa vieraalla kielellä. Uuden kielen oppiminen vie aina aikaa, eikä se ole pienellekään lapselle helppoa. (Ahonen ym. 2014, 83.)

Toisen kielen oppiminen voidaan määritellä oppimisprosessiksi, jossa toinen kieli kuin henkilön ensikieli opitaan maassa, jonka kommunikointikieli kyseessä oleva toinen kieli on. Toisen kielen oppiminen ja vieraan kielen oppiminen voidaan erottaa niin, että vierasta kieltä opitaan muualla kuin sitä puhuvassa ympäristössä. Toisen kielen ja vieraan kielen selvin ero on siis oppimisympäristö. Oppimisympäristön merkitys toisen kielen oppimisessa on suuri, koska oppija näkee ja kuulee opettelemaansa kieltä jatkuvasti. Toisen kielen oppimisessa on myös aina kyse pysyväluonteisesta oleskelusta kieltä puhuvassa maassa. (Lehtinen 2002, 23.)

Toisen kielen oppiminen ja opettaminen ovat tärkeitä. Lapset oppivat kieltä luonnollisesti, mutta tarvitsevat myös ohjattua toimintaa ja opetusta. Ohjatussa opetuksessa kieltä voidaan tarkastella ulkopuolelta ja siitä opitaan muitakin piirteitä. (Paavola & Talib 2010, 232.) Johdonmukainen, systemaattinen ja tavoitteellinen opetus auttaa lapsia kiinnittymään yhteiskun-

taan ja luomaan vertaissuhteita (Kivijärvi 2012, 255–256). Lasten suomen kielen oppimista voidaan tukea myös pienryhmätoiminnalla ja yksilöllisesti huomioimalla. Tällöin lapsella on mahdollisuus käyttää aktiivisemmin oppimaansa kieltä. (Halme 2011, 92–93.)

Toisen kielen oppiminen liittyy erottamattomasti myös toisen kulttuurin oppimiseen (Lehtinen 2002, 27). Useamman kielen oppiminen ja tunteminen laajentavat yksilön näkemyksiä ja kommunikointimahdollisuuksia (Lehtinen 2002, 27; Laine 2012). Kulttuurin myötä kielen oppimisessa on otettava huomioon myös kielen käytön oppiminen eli tavat, joilla asioista kerrotaan eri tilanteissa. Maahanmuuttajataustaisella ihmisellä kielitaito, toisen kielen oppiminen, on yksi edellytys integroitumiselle. Kieli on avain yhteisön ymmärtämiseen ja siihen liittymiseen. (Lehtinen 2002, 27.) Varhaiskasvatuksen piirissä eli päivähoitossa olemisen kautta maahanmuuttajalapsilla on mahdollisuus kielen oppimisen lisäksi saada tukea yhteisöön kuulumisesta. Tämä auttaa syrjäytymisen ehkäisyssä ja tukee koulun aloittamista. (Tikka-Ugucioni 2016, 12.)

6.2 S2-opetus

S2-opetus eli suomi toisena kielenä -opetus on tavoitteellista ja säännöllistä suomen kieltä opettavaa toimintaa päivähoitossa olevalle maahanmuuttajataustaiselle lapselle. Opetuksen tavoitteena on funktionaalinen eli toiminnallinen kaksikielisyys, jolloin lapsen on tarkoitus hallita kieltä riittävästi oman tarpeensa mukaan. (Halme 2011, 92–93; Tikka-Ugucioni 2016, 13.) Opetuksen tarkoituksena on opettaa suomen kieltä lapsen oman äidinkielen rinnalle, ei korvaamaan sitä (Halme 2011, 92–93). S2-opetus tai kaksikielisyysuunnitelma kirjataan aina lapsen omaan varhaiskasvatussuunnitelmaan. Siitä näkee, milloin, miten ja ketkä huolehtivat lapsen suomen kielen opettamisesta päivähoitossa. (Halme 2011, 89; Kivijärvi 2012, 256.)

Päivähoitossa tapahtuva S2-opetus tulee olla lapsilähtöistä, lasten vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet huomioonottavaa. Lähtökohtana on lap-

selle tärkeä sanasto, jota lapsi päivähoitossa tarvitsee. Sanastoa opetetaan erilaisissa arjen toiminnoissa, ei irrallaan varhaiskasvatuksen sisällöstä. (Halme 2011, 93.) Arjen tilanteet ovat merkittäviä kielen oppimisen kannalta, esimerkiksi pukemistilanteissa tulisi nimetä vaatteita ja ohjata lasta ymmärtämään pukemiseen liittyviä ohjeita (Kivijärvi 2012, 255). Pelkän sanaston ja fraasien opettaminen ei kuitenkaan riitä. Myös kulttuurisidonnaisia asioita, kuten miten pyydetään, käsketään tai viestitään asioita ilmein ja elein, tulee opettaa. (Paavola & Talib 2010, 232–233.)

Lapsilähtöisyys S2-opetuksessa tarkoittaa myös, että lapsen tarpeisiin vastataan. Aluksi maahanmuuttajalapsi ilmaisee itseään yksittäisin sanoin, ilmein ja elein. Eläytyvä ja pieniin aloitteisiin reagoiva, vuorovaikutukseen rohkaiseva kasvattaja on lapselle tärkeä. Aikuisen emotionaalinen saattavilla olo on olennaista. (Halme 2011, 97.) Myös aikuisen nonverbaalinen viestintä, esimerkiksi ilmeet, eleet ja äänenpaino, vaikuttaa siihen, kokeeko lapsi tullessa hyväksytyksi ja lämpimästi vastaanotetuksi. Tähän on siis syytä kiinnittää huomiota erityisesti silloin, kun tunnetta ei voida välittää sanallisesti yhteisen kielen puuttuessa. (Pollari & Koppinen 2011, 96.)

Varhaiskasvatuksen työntekijän tulee tiedostaa olevansa kielellinen malli maahanmuuttajataustaiselle lapselle kaikissa vuorovaikutustilanteissa (Kivijärvi 2012, 252; OPH 2016, 30). Hänen tulisi mallintaa kieltä vuorovaikutuksessa ja toiminnassa, kiinnittää huomiota selkeään puheilmaisuun, käyttää kuvia ymmärtämisen ja tuottamisen tukena sekä havainnollistaa puhetta ilmein ja elein (Kivijärvi 2012, 252).

S2-opetuksen pohjana on lapsen arviointi, havainnointi ja havaintojen dokumentointi. Nämä ovatkin varhaiskasvattajan tärkeimmät työvälineet kielen kehityksen seuraamisessa. Kulttuurisidonnaisuudesta huolimatta erilaisten tehtävien ja testien tulisi olla osa monipuolista ja laajaa arviointia. Arvioinnissa tulee ottaa huomioon kielen eri osa-alueet ja niiden kehittyminen, jotta eri osa-alueiden painotuksiin voidaan kiinnittää huomiota opetuksen suunnitteluvaiheessa. Ensiarvoisen tärkeää on varhaiskasvattajan

kokonaiskäsitys lapsen kielen kehityksestä ja lapsituntemus. (Kivijärvi 2012, 256–257.)

7 MAAHANMUUTTAJATAUSTAINEN LAPSI PÄIVÄHOIDOSSA

7.1 Maahanmuuttajataustainen lapsi

Maahanmuuttaja on yleiskäsite, joka kuvaa eri perustein maasta toiseen muuttavia, kuten pakolaisia, turvapaikanhakijoita, siirtolaisia ja paluumuuttajia (Paavola & Talib 2010, 30; Halme 2011, 86; Kivijärvi 2012, 247). Lasta, jonka ensikieli on muu kuin suomi, ruotsi, saame, romani tai viittomaikieli tai jonka vanhemmat tai toinen vanhemmista on maahanmuuttaja, voidaan kutsua maahanmuuttajataustaiseksi lapseksi (Kivijärvi 2012, 247). Maahanmuuttajataustainen lapsi tai maahanmuuttajalapsi voi olla joko Suomeen muuttanut tai Suomessa syntynyt lapsi (Halme 2011, 86; Kivijärvi 2012, 247). Opinnäytetyömme kohderyhmänä olleet lapset ovat tämän määritelmän mukaisia maahanmuuttajataustaisia lapsia.

Maahanmuuttajataustaisia lapsia on vuonna 2013 ollut kunnallisessa päivähoidossa suunnilleen 15600 eli noin 7 % koko kunnallisessa päivähoidossa olevista lapsista. Määrä on pysynyt lähes samana kuin vuonna 2010, mutta kaksinkertaistunut verrattuna vuoden 2007 lukemiin. Suurin osa maahanmuuttajataustaisista lapsista on tällöin ollut iältään kolmesta viiteen vuotiaita. (THL 2014a.)

7.2 Kasvatuskumppanuus

Äidinkieli on tärkeä osa jokaisen ihmisen, niin lapsen kuin aikuisenkin, persoonallisuutta. Maahanmuuttajalle se merkitsee lähtökohtaa, juuria ja jatkuvuutta. Varhaiskasvattajan tulee osoittaa arvostusta ja kiinnostusta jokaisen lapsen äidinkieltä kohtaan. Lapsen äidinkielen tukemisesta päivähoidossa tulee keskustella yhdessä vanhempien kanssa. (Halme & Vataja 2011, 16–17.) Yhteisen kielen puuttuessa sekä viranomaisella että perheellä on oikeus käyttää tulkkia, mutta sen hankinta on viranomaisen vastuulla. Työyhteisössä toimivat kieliavustajat tai muut eri kulttuureista tulevat työntekijät eivät voi toimia virallisina tulkkeina. (Kivijärvi 2012, 249.)

Kasvatuskumppanuus varhaiskasvatuksessa tarkoittaa vanhempien ja henkilöstön sitoutumista toimia yhdessä lapsen kehityksen, kasvun ja oppimisen tukemiseksi (THL 2014b; Tikka Ugucioni 2016, 12). Vanhempien ja henkilöstön välinen luottamus, kunnioitus ja tasavertaisuus luovat edellytykset lapsen hyvinvoinnin turvaamiselle. Kasvatuskumppanuus rakentuu luottamuksen ja kunnioituksen lisäksi dialogisuuden sekä kuulemisen periaatteille. (THL 2014b.) Päivähoidossa toteutettava kasvatuskumppanuus korostaa molempien vanhempien mukanaoloa ja tasavertaisuutta, mikä saattaa olla vierasta joissain kulttuureissa (Halme & Vataja 2011, 58).

Vastuu lapsen äidinkielen säilyttämisestä on ensisijaisesti perheellä. (STAKES 2005, 39; Kivijärvi 2012, 247). Maahanmuuttajataustaisten lasten varhaiskasvatuksessa on tärkeää kertoa vanhemmille lapsen oman äidinkielen kehittämisen merkityksestä ja keinoista (STAKES 2005, 39–41; Kivijärvi 2012, 247). Jos esimerkiksi vanhemman omaa äidinkieltä arvostetaan vähän, monikielisyttä pelätään tai vanhempi ei ymmärrä oman äidinkieltä lapselle tarjoamaa potentiaalia, saattaa hän puhua lapselle ympäristön kieltä. Näin tilaisuus lapsen kasvattamiseksi monikielisyteen jää käyttämättä. (Vaarala ym. 2016, 23.) Sekä kotona että päivähoidossa lasta tulisi rohkaista käyttämään äidinkieltään, sillä sitä oppiessaan lapsi omaksuu kielille yhteisen perustan, joka tukee toisen kielen oppimista. Äidinkieli on siis kaiken oppimisen perusta, ja sen lisäksi se toimii ajattelun ja tunteen kielenä sekä mahdollistaa lapsen ja vanhemman välisen vuorovaikutuksen. (Halme 2011, 87.)

7.3 Lapsen oman äidinkielen tukeminen päivähoidossa

Rikasta kaksikielisyttä on mahdotonta kehittää ilman äidinkielen hyvää hallintaa. Oman äidinkielen opetuksen avulla tuetaan lapsen ajattelun ja kielenkäyttötaitojen kehittymistä sekä persoonallisuuden eheää kasvua. (Karasma 2012, 138.) Lapsen itsetunnon kannalta on merkittävää, että lapsen äidinkielelle annetaan näkyvästi arvoa päiväkodin arjessa. Esimerkiksi aamupiirissä voidaan toivottaa hyvää huomenta lapsen äidinkielellä. (Halme & Vataja 2011, 17.)

Lapsen oman äidinkielen kehittymistä voidaan tukea monin tavoin. Päivähoitopäivän aikana lapsen tulisi mahdollisuuksien mukaan saada leikkiä omalla äidinkielellään muiden saman kielisten lasten kanssa. Samaa kieltä puhuva lapsi tai aikuinen tuo turvaa uudessa ympäristössä ja helpottaa esimerkiksi ruokailu- ja lepoaikassa, kun hän voi neuvoa uutta lasta lapsen omalla äidinkielellä. Mikäli päivähoitossa ei ole lapsen omaa äidinkieltä puhuvia, korostuu vanhempien rooli äidinkielen oppimisen tukemisessa. Vanhempia voidaan neuvoa lainaamaan omakielisiä kirjoja, tapaamaan muita samaa kieltä puhuvia ja pyytää lapsen vanhempia tuomaan äidinkielisiä kirjoja tai kuunnelmia päiväkodille. (Halme & Vataja 2011, 17–18.)

Kielitietoinen varhaiskasvatuksen henkilöstö rohkaisee lapsia käyttämään kieltä monipuolisesti ja huomioi lasten kielelliset lähtökohdat. Lapsille annetaan aikaa ja mahdollisuuksia vaihteleviin kielenkäytön tilanteisiin. Varhaiskasvattajan tulee ymmärtää kielen merkitys niin lasten kehityksessä ja oppimisessa kuin vuorovaikutuksessa, identiteetin rakentumisessa ja yhteiskuntaan kuulumisessa. (OPH 2016, 30.)

Jos lapsi ei voi käyttää äidinkieltään päiväkodissa opitellessaan uutta kieltä, saattaa hänen kielellinen kehityksensä viivästyä. Vaikka lapsen kotona puhuttaisiinkin hänen äidinkieltään, äidinkielen kehitys voi olla hidasta sen vuoksi, että ympäristön kieli on muu kuin äidinkieli. Monikielisen lapsen kielten kehittymisen hitautta ei tulisi kuitenkaan nähdä ongelmana, sillä vaikka lapsi tarvitsisiikin enemmän aikaa kahden kielen oppimiseen, on oppiminen silti paljon nopeampaa kuin uuden kielen oppiminen koulussa. (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä 2016, 23.)

7.4 Kulttuurien väliset erot

Vaikka meillä Suomessa elää vahvasti yksikielisyyden normi, monet Suomeen tulevista maahanmuuttajista ovat eläneet lähtömaassaan kielellisesti monimuotoisessa ympäristössä. Maailmalla kaksi- ja monikielisyys on yksikielisyyttä paljon yleisempää, joten monet Suomeen tulevat saattavat olla jo valmiiksi monikielisiä. Jo lasten kotona voidaan puhua useampaa kieltä,

jos perheen äiti ja isä puhuvat eri kieliä, mahdollisesti vielä keskenään kolmatta kieltä. (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 37.)

Työskenneltäessä eri kulttuurista tulevien perheiden kanssa korostuvat varhaiskasvattajan kohtaamistaidot ja kulttuurien tuntemus (Kivijärvi 2012, 249). Kun oppii analysoimaan ja katsomaan tilanteita toisen näkökulmasta, pystyy ymmärtämään toisen oudoltakin vaikuttavaa käyttäytymistä (Arttijeff 2015, 12). Kasvattajan käsitys omista kulttuurisista juurista ja tieto muista kulttuureista on avuksi suunniteltaessa vähemmistölapsen oman kulttuurin huomioon ottavaa kasvatusta ja opetusta (Paavola 2007, 25). Perheiden kanssa tulee keskustella heidän tavoistaan, arvoistaan ja näkemyksistään päivähoidon ja kasvatuksen suhteen, sillä ne saattavat poiketa huomattavasti suomalaisten käsityksistä (Kivijärvi 2012, 249).

Lisäksi tarvitaan kykyä ymmärtää ja nähdä näitä eri kulttuurien välisiä yhtäläisyyksiä sekä eroja (Paavola 2007, 25). Merkittäviä eroja ovat esimerkiksi erilaiset tavat kasvatata lasta itsenäisyyteen ja itseohjautuvuuteen. Suomessa korostetaan vahvasti yksilökulttuuria, ja jo nuoren lapsen kasvatuksessa korostetaan lapsen omaa kykyä hoitaa asioita. Päiväkodissa lapseen kohdistuu omatoimisuuteen liittyviä vaatimuksia. Yhteisöllisissä kulttuureissa tavoitteena sen sijaan ei ole ohjata lasta itsenäiseen toimintaan, vaan hänen puolestaan saatetaan tehdä paljon asioita, mihin Suomessa ei ole totuttu. Lapsen oman toiminnanohjailun kehittyminen ja vastuu omista tekemisistä ovat sidoksissa siihen, miten vanhemmat tukevat ja ohjaavat lasta. (Arvonen ym. 2010, 34; Halme & Vataja 2011, 59–60.)

Viestintä on keskeinen osa päivähoidon arkea. Kulttuurien välillä on eroja siinä, mitä ja miten viestitään, joten varhaiskasvattajan on tiedostettava näitä eroja. Tärkeintä on kuitenkin aito kunnioitus ja toisen arvostaminen. Joissakin kulttuureissa kirjallisilla viesteillä ei ole niin suurta merkitystä kuin suullisilla viesteillä. Kommunikaatioerot, esimerkiksi milloin kätellään, saattavat aiheuttaa väärinkäsityksiä vanhempien ja työntekijöiden välillä. Myös kielellisen viestinnän tyyli, suora tai epäsuora viestintä, voi aiheuttaa ristiriitoja. Varhaiskasvattaja saattaa mennä suoraan asiaan, jolloin van-

hempi kokee sen epäkohteliaaksi. Suomalaisessa kulttuurissa hiljaisuus sallitaan, mutta toisissa kulttuureissa sitä pidetään kiusallisena yhteyden katkeamisena. Kasvatuskeskusteluissa on syytä ottaa huomioon, että joissakin kulttuureissa sukupuoli, ikä ja keskustelijoiden välinen suhde määrittävät, mistä asioista voidaan keskustella avoimesti. Joissakin tilanteissa on hyvä tilata perheen äidille naistulkki mahdollistaakseen aktiivisemmän keskustelun. (Halme & Vataja 2011, 53–56.)

Kulttuurien välisessä kohtaamisessa esille nousevat ensiksi helposti havaittavat erot, kuten käytös- ja pukeutumistavat sekä eleiden ja ilmeiden käyttö. Myös piilossa olevat kulttuuriset piirteet, kuten aikaan suhtautuminen, vanhemman ihmisen kunnioittaminen ja statuksen merkitys, ovat läsnä päivähoitossa. Ne havaitaan hitaammin ja usein vasta silloin, kun asiat ovat menneet ristiriitaisiksi. (Arttijeff 2015, 12.) Länsimaisessa kulttuurissa, johon Suomikin kuuluu, arvostetaan täsmällisyyttä ja myöhästymistä pidetään loukkaavana. Päivähoidon työntekijät saattavat närkästyä myöhästymisten tai epäsäännöllisen hoitoon tulemisen vuoksi. Vanhemmille onkin hyvä perustella säännöllisyyden etuja, kuten henkilökunnan työvuorojen laadinta sekä lapsen saama tuki suomen kielen oppimiseen ja integroitumiseen. Heitä kannattaa muistuttaa ennakkoon sovituista tapaamisista sekä kirjallisesti että suullisesti. Lapsen voi olla vaikea totella päiväkodin työntekijää, jos hän tulee kulttuurista, jossa on selkeät auktoriteettisuhteet. (Halme & Vataja 2011, 57–59.)

8 SUOMEN KIELTÄ OPPIMASSA! –TOIMINTATUOKIOT

8.1 Toiminnan suunnittelu

Aloitimme toimintakertojen suunnittelun tammikuussa 2017, jolloin kävimme tutustumassa päiväkodin tiloihin. Olimme jo aiemmin syksyllä käyneet tapaamassa toimeksiantajaa ja kysyneet mahdollisia toiveita toimintakertojen sisällön suhteen. Otimme huomioon nämä toiveet ja suunnittelimme kuusi erilaista toimintakertaa, jotka toteutimme yhdelle pienryhmälle. Toimeksiantajan toiveena oli kuvitetut laulut, jotka otimmekin yhden toimintakerran aiheeksi. Muut toiveet liittyivät sanastoon, jonka toivottiin olevan päiväkotimaailmaan ja lasten arkeen liittyvää.

Halusimme toteuttaa toiminnan pienryhmämuotoisesti sen tarjoamien hyvien puolien ja mahdollisuuksien vuoksi. Mitä pienemmissä ryhmissä toimitaan, sitä helpompi ja turvallisempi lasten on tulla näkyviksi yksilöinä, olla omana itsenään ja hallita omaa toimintaansa. Pienemmissä ryhmissä aikuisen on helpompi havainnoida lapsia ja suunnata heidän toimintaansa sekä keskittyä heihin paremmin yksilöllisesti. (Mikkola & Nivalainen 2009, 31–32.) Suurissa ryhmissä myös melutaso voi nousta korkeammaksi, jolloin lapsi saattaa kuulla kieltä väärin ja puheen ymmärtäminen on vaikeaa (Halme 2011, 92). Päätimme ottaa toimintakerroille avuksi toiminnanohjauskortteja lasten ohjaamisen tueksi. Jäsentämällä tilanteita kuvien ja kielen avulla voidaan tukea lapsen toiminnan ohjausta (Koivunen 2009, 86). Toiminnanohjauskorttien kuvat ja suurimman osan muista toiminnassa käyttämistämme kuvista hankimme käyttämällä Papunetin (2015) kuvatyökäytä. Kuvatyökälulla voi tehdä ilmaisia kuvallisia materiaaleja omiin tarpeisiinsa (Papunet 2015).

Rakensimme toimintakerrat niin, että jokaisella kerralla alku ja loppu toistuivat samanlaisina. Lapset voivat tuntea olonsa turvallisemmaksi, kun tuokiot noudattavat heille tuttua kaavaa (Aro & Siiskonen 2014, 193). Alkupiirissä katsottiin, ketkä lapsista olivat paikalla ja laulettiin kunkin kohdalla sama, tuttu laulu. Sen jälkeen oli varsinainen toimintaosuus, joka oli jo-

kaisella kerralla erilainen. Sanaston osalta oli jonkin verran toistoa eri kerroilla. Toimintakerrat päättyivät loppuloruun ja palautteen pyytämiseen lapsilta. Lapset saivat joka kerralla laittaa legopalikan laatikkoon sen mukaan, oliko heillä ollut kivaa vai ei. Toisessa laatikossa oli vihreä hymynaama ja toisessa punainen surunaama.

Lapsilta pyytämämme palautteen lisäksi saimme jokaisen kerran jälkeen palautetta toimeksiantajalta. Ryhmän lastentarhanopettaja oli jokaisella kerralla havainnoimassa toimintaa osallistumatta siihen itse. Pidimme jokaisen kerran jälkeen pienen keskusteluhetken ja lisäksi saimme kirjallisen palautteen, jota varten olimme tehneet lomakkeen (Liite 3). Jokaisen kerran jälkeen saatu palaute on osa toimintakerran arviointia. Reflektoimme ja arvioimme toimintaa myös itse pohtimalla onnistumisia sekä asioita, joita olisimme voineet tehdä toisin. Arvioimalla toimintaa pyrimme kehittämään seuraavia tuokioita.

Aro ja Siiskonen (2014, 188) kuvaavat keinoja, joilla kielihäiriöistä lasta voidaan tukea. Huonosti kieltä puhuvan lapsen kanssa keskusteltaessa tärkeintä on antaa lapselle tilaa ja aikaa. Kiireetön ja kannustava ilmapiiri, jossa lapsi kokee itsensä hyväksytyksi ja olonsa turvalliseksi, tukee niin vuorovaikutusta kuin oppimista. Lapsen tietoinen rohkaiseminen, onnistumisten korostaminen ja epäonnistumisten salliminen ovat tärkeitä asioita muistaa. Pohdimme, että voimme hyödyntää näitä tietoja myös toimiesamme maahanmuuttajataustaisten, huonosti suomen kieltä puhuvien lasten kanssa.

Päätavoitteeksi kaikille toimintakerroille muodostui asioiden nimeäminen, koska lasten suomen kielen opetteleminen oli vasta alussa. Tästä syystä emme asettaneet toiminnalle vaativampia tavoitteita, kuten itsenäinen puheen tuottaminen. Tarkoituksena oli, että erilaisten menetelmien kautta lapset saivat harjoitella uusia sanoja ja kerrata ennestäään tuttuja sanoja.

8.2 Ensimmäinen kerta: Pelaillaan!

Toimintakerran kuvaus

Aloitimme ensimmäisen toimintakerran asettumalla lattialle rinkiin istumaan. Lapsille, joita oli paikalla kolme, olimme laittaneet omat paikkamerkit. Tervehdimme lapsia ja aloitimme itsemme sekä aiheen esittelyllä. Ensimmäiseksi kävimme toimintakerran rakenteen läpi kuvien avulla. Toiminnan strukturoiminen kuvien avulla auttaa lasta hahmottamaan toiminnan kulkua ja rauhoittumaan tilanteeseen vähentäen levottomuutta (Koivunen 2009, 62–64). Asetimme toimintaa kuvaavat kortit (aloitus, toimintaosuus, lopetus) järjestykseen valkotaululle. Tämän jälkeen laitoimme lattialle kuvakortteja, joiden kuvat nimesimme lasten kanssa. Kukin sai vuorollaan valita itselleen yhden korteista, johon kirjoitettiin hänen nimensä. Laitoimme nimikortit valkotaululle näkyville koko toiminnan ajaksi. Myös me aikuiset valitsimme omat nimikortit.

Korttien ollessa seinällä lauloimme vuorollaan jokaisen lapsen kohdalla alkulaulun. Alkulaulu toistuu jokaisella toimintakerralla samanlaisena. Halusimme vielä kerrata toistemme nimet heittämällä palloa vuorollaan jokaiselle. Tarkoituksena oli, että pallon saanut henkilö sanoo nimensä ja heittää pallon takaisin aikuiselle. Käänsimme alkupiiriä kuvaavan kortin taululle kuvapuoli nurinpäin. Jokaisella toimintakerralla käännämme toimintaa ja leikkejä kuvaavat kortit nurinpäin sitä mukaa, kun kyseinen vaihe on ohi.

Tutustumisen jälkeen aloitimme varsinaisen toimintaosuuden Kim-leikillä. Esineiksi olimme valinneet erilaisia ruokia. Kävimme ensin kaikki esineet läpi nimeten ne. Jätimme esille neljä esinettä ja laitoimme loput pussiin. Nimesimme uudestaan nämä neljä esinettä, minkä jälkeen peitimme ne pienellä viltillä ja otimme niistä yhden pois. Lapset saivat katsoa ja nimetä, mikä ruokatarvike puuttui. Toistimme tätä useamman kerran ja eri ruokatarvikkeilla. Jos lapset eivät osanneet nimetä tai muistaneet puuttuvaa esinettä, otimme avuksi kuvakortteja. Korteissa oli kuvat leikissä käytetyistä ruokatarvikkeista, jolloin lapset pystyivät näyttämään puuttuvan esineen kuvasta.

Toimeksiantaja oli suositellut, että toimintaan sisällytettäisiin jotakin liikunnallista, jotta lapset jaksaisivat keskittyä paremmin. Seuraavaksi pidimme lapsille taukojumpan. Nousimme seisomaan, heiluttelimme jalkoja ja käsiä sekä kurottelimme korkealla ja menimme aivan pieniksi kyykkyyn. Samalla nimesimme tekemämme liikkeet. Lopuksi hypimme hieman ja istuimme takaisin paikoillemme. Vuorossa oli yhdistämispeli, jossa kaksi kuvaa liittyivät toisiinsa, esimerkiksi polkupyörä ja kypärä. Nimesimme yhdessä lasten kanssa kuvapareista toisen ja asetimme kortit lattialle. Kuvaparien toiset kortit asetimme lattialle kuvapuoli alaspäin. Jokainen lapsi sai vuorollaan ottaa väärinpäin olleista korteista yhden. Nimesimme kuvan ja mietimme yhdessä, minkä kortin pariksi kuva kuuluu.

Lopetuksena meillä oli loppuloru. Loru toistuu jokaisella toimintakerralla. Tällä kerralla kävimme lorun hitaasti, vaiheittain läpi toistaen sanat ja loruun liittyvät liikkeet useamman kerran. Loruttelun jälkeen kysyimme lapsilta palautetta hymynaamojen avulla. Kiitimme lapsia osallistumisesta ja kerroimme tapaavamme uudelleen seuraavalla viikolla.

Toimintakerran arviointi

Huomasimme ensimmäisellä kerralla paljon hyviä asioita toiminnassamme, mutta myös kehityskohteita ja vinkkejä seuraavia kertoja ajatellen. Toimintakerta piti sisällään paljon asioiden ja esineiden nimeämistä, ja yksi lapsista hallitsi sen selkeästi paremmin kuin toiset. Nämä toiset lapset toistivat tai yrittivät toistaa sanoja mallin kuultuaan. Saimme toimeksiantajalta positiivista palautetta toiminnassa käyttämistämme kuvista ja tavaroista, jolloin asioiden nimeäminen oli helpompaa. Hän piti myös lasten tasolle asettumistamme eli lattialla istumista yhdessä lasten kanssa hyvänä asiana.

Alussa lapset jaksoivat keskittyä, ja erityisesti nimikorttien valinta ja alkulaulu vaikuttivat olevan heille mieluisia. Toiminnan edetessä paikallaan pysyminen ja toimintaan keskittyminen vaikeutuivat. Pyrimme hallitsemaan tilannetta toiminnanohjauskorteilla sekä sanoilla ja eleillä. Omasta mielestämme meidän tulee jatkossa olla vielä napakampia sekä ohjeiden selke-

ämpiä ja lyhyempiä. Toimeksiantaja kehotti myös kiinnittämään huomiota selkeämpään ohjeistukseen, mutta näki positiivisena asiana napakan puuttumisemme lasten toimintaan. Myös omaa elekieltämme voisimme korostaa enemmän sanojemme tueksi. Seuraavilla kerroilla voi olla tarpeen pysäyttää toiminta kokonaan hetkeksi ja rauhoittaa tilanne kunnolla.

Toimintakerralle toi oman haasteensa, että yhden lapsen suomen kielen taito on selvästi parempi kuin muilla. Hänen kohdallaan oli tarpeen muistuttaa oman vuoron odottamisesta ja puheenvuoron antamisesta muille lapsille. Pyrimme rohkaisemaan kaikkia lapsia käyttämään suomen kieltä sekä osallistumaan toimintaan. Toimeksiantajan mukaan huomioimme kaikki lapset tasapuolisesti, ja toiminta oli hyvin jäsenneiltyä. Hän jäi kuitenkin pohtimaan, kuinka paljon osa lapsista ymmärsi suomenkielisestä ohjauksesta.

Ensimmäisen toimintakerran kesto oli noin 45 minuuttia, joka oli liian pitkä aika lapsille. Jatkossa pyrimme lastentarhanopettajan ehdotuksesta suunnittelemaan toimintakerrat niin, että tarpeen tullen kertaa voi lyhentää tai pidentää lasten jaksamisen mukaan. Olimme jakaneet keskinäisen vetovastuun niin, että ohjasimme toimintaa vuorotellen, leikki kerrallaan. Muutamme vetovastuuta seuraavalla toimintakerralla niin, että toinen on vastuussa alkuosasta ja toinen loppuosasta. Toivomme tämän helpottavan tilanteen hallitsemista ja lasten keskittymistä. Palautteen mukaan lapset pitivät kerrasta.

8.3 Toinen kerta: Opitaan!

Toimintakerran kuvaus

Olimme varautuneet toisella toimintakerralla ottamaan enemmän huomioon lasten levottomuuden ja tavat, joilla voisimme hillitä sitä. Olemalla läsnä ja ohjaamalla tilannetta intensiivisesti voidaan ehkäistä levottomuuden syntyä (Koivunen 2009, 80). Toiminnassamme tämä olisi tarkoittanut toisen aikuisen istumista lasten joukossa, jolloin vain toinen meistä olisi selkeämmin ohjaajan roolissa. Useamman aikuisen yhtäaikainen ohjaaminen

heikentää lasten keskittymistä ja lisää levottomuutta (Koivunen 2009, 81). Tällä kerralla paikalla oli kuitenkin vain yksi lapsi, jonka suomen kielen osaaminen on parempaa kuin muilla kohderyhmämme lapsilla. Aloitimme käymällä toimintatuokion rakenteen läpi kuvien avulla ja katsomalla nimi-korteista, ketä on paikalla. Lauloimme tutun alkulaulun paikalla olleelle lapselle. Paikalla olevien nimikortit jätimme seinälle näkyville.

Ensimmäisenä tehtävänä oli ihmisen kokoaminen valkotaululle. Toinen meistä toimi ohjaajana ja ohjeisti tehtävän lorulla: "Tehdään yhdessä ihminen. Mitä siihen tarvitsen? On tässä monta osaa, miten ne paikalleen saa." Valkotaululla oli ihmisen keskivartalo, ja lattialle lapsen nähtäville asetimme kädet, jalat ja pään. Lapsi sai nimetä osat ja kiinnittää ne itse oikeille paikoille valkotaululle. Ihmisen ollessa valmis loru jatkui: "On tässä valmis ihminen. Miten me nyt puemme sen?" Nimesimme ensin vaatteet kuvakorttien avulla, jonka jälkeen lapsi sai valita kahdesta erivärisestä vaatekappaleesta mieleisensä. Nimettyämme värit lapsi sai laittaa valitse-mansa värisen vaateen valkotaululle.

Tässä vaiheessa ohjausvastuu välillämme vaihtui. Olimme valinneet teemaan sopivan Fröbelin Palikoiden "Jumppalaulun", jonka kävimme ensin läpi hitaasti ja sitten musiikin tahdissa. Laulun jälkeen otimme ylimääräisen leikin, jonka olimme suunnitelleet vasta, kun saimme tietää vain yhden lapsen olevan paikalla. Leikissä oli ideana tunnistaa värejä korteista ja yhdistää samanvärisen ruoka-aine aina tietyn värin kohdalle. Leikissä yhdistettiin vanhan kertausta ruokasanaston ja värien osalta. Nimesimme värit ja ruoat yhdessä lapsen kanssa.

Viimeisenä oli edelliseltä kerralta tuttu lopetusloru. Lorun jälkeen pyysimme palautteen hymynaamojen avulla ja kiitimme lasta osallistumisesta. Lisäksi kehuimme lasta hyvästä käytöksestä ja aktiivisesta osallistumisesta.

Toimintakerran arviointi

Olimme suunnitelleet toimintakerran selvästi lyhyemmäksi kuin edellisen kerran. Toimintakerta kesti noin 25 minuuttia. Toimeksiantajan mielestä toiminnan kesto oli tällä kertaa hyvä. Jäimme itse pohtimaan, minkä pituinen toimintatuokio olisi ollut ilman lisäleikkiä, jos osallistujamäärä olisi ollut suurempi, kuten olimme toiminnan alun perin suunnitelleet.

Valitettavasti osallistujia oli vain yksi, mutta näimme siinä myös hyviä puolia. Lapsi sai paljon yksilöllistä huomiota ja kehuja onnistumisesta sekä näyttää osaamistaan ja taitojaan. Pohdimme ennen toimintaa, olisiko kertaliian helppo kyseiselle lapselle. Tästä syystä annoimme lapsen mahdollisimman paljon ensin yrittää itse, ennen kuin tarvittaessa mallinsimme. Vaikka lapsen suomen kielen taito on jo melko hyvä, kaikki sanat eivät olleet tuttuja, ja vanhan kertaus oli hyödyksi. Toimeksiantajan mukaan toimintakerta oli juuri oikeanlainen ja sopivan haasteellinen lapselle.

Lapsi sai tehdä asioita paljon itse, minkä luulemme vaikuttaneen positiivisesti kerran onnistumiseen. Pystyimme antamaan kaiken huomiomme hänelle, jolloin ohjaustilanne pysyi rauhallisena. Vähäisestä osallistujamäärästä huolimatta saimme arvokasta ohjauskokemusta. Pystyimme myös joustamaan ja muuttamaan toimintaamme nopeasti. Lapsen antaman palautteen mukaan hän oli viihtynyt toimintakerralla.

8.4 Kolmas kerta: Lauletaan!

Toimintakerran kuvaus

Kolmannella kerralla lapsia oli paikalla neljä. Kuten olimme ensimmäisen toimintakerran jälkeen suunnitelleet, toinen meistä asettui istumaan lasten taakse. Aloitimme käymällä toimintatuokion rakenteen läpi kuvien avulla. Ryhmässä oli mukana yksi uusi lapsi, joten hän sai ensimmäiseksi valita itselleen nimikortin. Sen jälkeen kävimme nimikorttien kanssa läpi myös muut paikalla olevat lapset ja aikuiset. Jokainen lapsi huomioitiin tutulla alkulaululla.

Olimme toimeksiantajan toiveesta kuvittaneet tälle kerralle kaksi erilaista laulua. Ennen toiminnan alkua olimme kiinnittäneet laulujen kuvituskuvat valkotaululle, jotta kuvien kiinnittäminen ei veisi turhaa aikaa ja huomiota. Aloitimme Auto-laululla, jonka kävimme ensin läpi sanallisesti kuva kerrallaan ja tämän jälkeen laulaen. Osoitimme laulun aikana kuvia kädellä sitä mukaa, kun laulu eteni. Auto-lauluun olimme ottaneet rekvisiitaksi laulussa esiintyneen auton ja eläimet. Vaihdoimme jokaiseen säkeistöön uuden eläimen kuvan, ja lapset saivat vuorotellen laittaa kyseessä olevan eläimen auton kyytiin säkeistön loputtua.

Toiseksi lauluksi olimme valinneet Leipuri Hiiva -laulun. Samoin kuin Auto-laulun, kävimme tämänkin läpi ensin sanoittaen kuva kerrallaan ja sitten laulaen. Kun laulu oli näin tullut hieman tutummaksi, nousimme seisomaan ja harjoittelimme lauluun kuuluvan leikin. Laitoimme laulun soimaan cd-levyltä sekä lauloimme ja leikimme musiikin mukana. Laulun soidessa hiljaa, leikimme pienin liikkein ja lauloimme hiljaisella äänellä. Kun taas laulu soi kovaa, olivat liikkeet isoja ja laulumme voimakkuus suuri.

Vuorossa oli Fröbelin palikoiden Huugi-guugi -laulu, jolloin keskinäinen vetovastuumme vaihtui. Laulussa nimettiin kehonosia ja tanssittiin sanojen mukaan, muun muassa kättä ojentaen ja pyörittäen. Otimme laulun loppuun luodaksemme hyvää tunnelmaa ja antaaksemme lapsille mahdollisuuden vapaaseen tanssiin. Lopuksi oli tutun loppuloron, palautteen ja kiitosten vuoro.

Toimintakerran arviointi

Kun lasten lukumäärä oli isompi, pystyimme kokeilemaan jo edelliselle kerralle suunniteltua ratkaisua, jossa toinen meistä istuu lasten takana rauhoittamassa mahdollista levottomuutta. Aluksi lapset olivat melko rauhallisia, mutta innostuneita toiminnasta. Huomasimme, että lapset pystyivät keskittymään paremmin, kun vain toinen meistä oli selkeästi ohjauksessa toimintaa. Toinen meistä pystyi rauhoittamaan lapsia, esimerkiksi koskettamalla rauhoittavasti olkapäähän tai selkään. Tämä toimikin aluksi, mutta loppua kohden levottomuus lisääntyi.

Auto-laulussa lapset olivat innokkaita ja yrittivät laulaa mukana. Heikommin suomea taitavat osasivat ilman esimerkkiä matkia joitakin lauluun kuuluvien eläinten ääniä, kun niitä laulussa kysyttiin. Saimme toimeksiantajalta palautetta, että mukana olleet havainnollistavat tavarat olivat hyvä lisä kuvitettujen korttien lisäksi oppimista tukemaan. Hänen mielestään laulua oli tällöin helppo seurata. Onnistuimme lisäämään lasten osallisuutta antamalla heidän laittaa eläimiä rekka-auton kyytiin.

Leipuri-Hiiva -laulun aikana lasten levottomuus lisääntyi selvästi. Osa lapsista teki liikkeitä hienosti laulun mukana, mutta toinen meistä joutui lähes koko ajan rauhoitteluun joitakin lapsia. Myös toimeksiantajamme rauhoitteli lapsia. Ajattelimme, että Huugi-guugi -laulu olisi ollut rento lopetus toimintakerralle, mutta lapset riehaantuivat ja jouduimme keskeyttämään toiminnan. Jälkeenpäin ajateltuna olisi ollut järkevää ottaa loppuloru heti Leipuri Hiiva -laulun jälkeen.

Toimeksiantajamme kehui toimintakerran kokonaisuutta, ja hänen mukaansa emme olisi voineet toimia toisin lasten ollessa levottomia. Saimme positiivista palautetta myös lasten tasapuolisesta huomioimisesta ja mielihyvien kuulemisesta. Tämän kertainen toiminta kesti noin 25 minuuttia, joka oli vieläkin liian pitkä aika osalle lapsista. Saimme onnistumisen kokemuksiä huomattessamme alkulaulun olevan lapsille mieluinen, kun he tulivat huomioiduiksi yksilöinä. Lisäksi lasten innostus suomen kielen oppimiseen ja sanojen harjoitteluun ilahduttivat. Palautteen mukaan kaksi lapsista piti toiminnasta ja kaksi ei pitänyt.

8.5 Neljäs kerta: Tarinoidaan!

Toimintakerran kuvaus

Saimme tietää päiväkodille mennessämme, että toimintakertaa olisi seuraamassa myös varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Käytämme tästä henkilöstä jatkossa myös lyhennettä VEO. Lapsia oli paikalla neljä. Aloitimme tutusti käymällä toimintakerran rakenteen läpi kuvien avulla ja katsomalla, ketä oli paikalla.

Varsinainen toiminta alkoi sadun lukemisella. Luimme Rübelerin (2015) kirjaa *"Lauri päiväkodissa"* ja jokaisen aukeaman kohdalla kysyimme lapsilta kuvaan liittyvän kysymyksen. Olimme tehneet valmiiksi kaksi eri vaihtoehtoa, joista lapset valitsivat kuvaan sopivan. Esimerkiksi kysyimme, mitä Laurilla oli päässään, ja vaihtoehtoina olivat kuvat ämpäristä sekä kypärästä. Nimesimme kuvat, kun näytimme niitä lapsille. Sadun lukemisen jälkeen otimme lorupussin esiin. Lauloimme tutun lorupussilaulun: "Kuka saa, kuka saa lorupussiin kurkistaa...". Lapset saivat vuorotellen valita lorupussista kortin, jonka luimme ääneen. Nimesimme kuvassa olevan asian yhdessä lasten kanssa.

Viimeisenä toimintana tällä kerralla oli etsi kuvasta –leikki. Olimme tehneet ison kuvan, jossa oli paljon erilaisia, yksittäisiä kuvia. Lisäksi meillä oli erilisiä kuvakortteja, joiden kuvat löytyivät isosta kuvasta. Lapset saivat vuorollaan etsiä heille näytetyn kuvakortin asian isosta kuvasta. Lopuksi oli tuttu loppuloru, palaute ja kiitokset lapsille osallistumisesta.

Toimintakerran arviointi

Tällä kerralla lapset tulivat aiempia kertoja reippaammin huoneeseen, jossa heitä odottelimme. Päätimme tällä kerralla jättää istumapaikkamerkit pois, sillä ne ovat aiheuttaneet turhaa levottomuutta aiemmilla kerroilla, kun lapset olivat heitelleet niitä. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja asettui lasten kanssa lattialle istumaan, kuten myös toinen meistä. Koimme useamman aikuisen läsnäolon rauhoittavan lapsia. Alku sujui rauhallisesti, ja lapset olivat innostuneita saamastaan huomiosta alkulaulussa. VEO neuvoi meitä toiminnan jälkeen, että toimintakerran rakenteen läpi käyminen ei välttämättä ole tarpeen joka kerralla, vaan kuvat voivat olla jo valmiina seinällä.

Sadun lukemisen aikana lapset eivät malttaneet keskittyä. Pohdimme sen johtuvan siitä, etteivät he ymmärtäneet kaikkea lukemaamme. Olimme miettineet tekstin lukemista ja lukematta jättämistä, mutta päädyimme lukemaan tekstipätkät, koska ne olivat lyhyitä. Lisäksi ajattelimme lukemisen tukevan suomen kielen opettelua. Toimeksiantajamme mukaan satu oli

lapsille liian pitkä ja sisälsi käsitteitä, joita lapset eivät vielä tiedä tai osaa. Saimme myös varhaiskasvatuksen erityisopettajalta palautetta, että ainakin näin haastavien lasten kanssa kaikki ylimääräinen puhe tulisi karsia. Hän painotti, että nimeäminen kuvien avulla on riittävää. Toimeksiantajamme piti hyvänä satua tukevia kysymyksiä ja kuvavaihtoehtoja. Yksi lapsista ei jaksanut ollenkaan keskittyä, vaan häiritsi toiminnallaan muita lapsia. Lastentarhanopettaja poistui huoneesta lapsen kanssa toiminnan loppuajaksi.

Lorupussi oli lapsille mieluinen, ja he jaksoivat odottaa melko hyvin omaa vuoroaan. Sadun aikana alkanut levottomuus väheni huomattavasti, ja lapset olivat innostuneita saadessaan itse ottaa kortin pussista. VEO mainitsi lorupussiin kuuluvan yllätyksellisyyden ja laulun kiehtovan lapsia. Lorupussi toimi odotustemme mukaisesti, sillä olemme huomanneet aiemmillä kerroilla lasten pitävän lauluista ja yksilöllisestä huomioimisesta.

Etsi kuvasta -leikissä lapset löysivät kuvat, mutta vuoron odottaminen tuotti hieman vaikeuksia joillekin lapsille. Tehtävässä suomen kielen osaamisen tasoerot tulivat esiin, kun paremmin osaavat eivät olisi malttaneet olla näyttämättä kuvaa toisen vuorolla. Lapset olivat innostuneita kuvien etsimisestä, mutta eivät keskittyneet kuvien nimeämiseen.

Kokonaisuudessaan toimintakerta oli rauhallisempi kuin viimeksi. Uskomme tähän vaikuttaneen useamman aikuisen paikalla olon ja mahdollisuuden pitää lapsia sylissä. Tällä kerralla yksi aikuisista pystyi poistumaan tilasta häiriötä aiheuttaneen lapsen kanssa, mikä vaikutti positiivisesti muiden keskittymiseen. Kerta kesti noin 25 minuuttia, minkä koimme sopivaksi. Palautteessaan toimeksiantajamme muistutti meitä käyttämään vielä lyhyempiä lauseita toiminnassa. Vain kolme lapsista antoi tällä kerralla palautteen. Kaksi lapsista oli pitänyt toiminnasta, mutta yksi ei.

8.6 Viides kerta: Tunteillaan!

Toimintakerran kuvaus

Viidennellä kerralla laitoimme toimintaa kuvaavat kortit valmiiksi seinälle ennen lasten saapumista. Jätimme alusta pois toimintakerran rakenteen läpikäymisen. Aloitimme alkupiirillä, jossa katsoimme, ketä oli paikalla ja lauloimme tutun laulun. Lapsia oli paikalla kolme. Pääteemana tällä kerralla oli tunteet, niiden nimeäminen ja näyttäminen ilmein sekä elein.

Ensimmäisenä oli vuorossa kalastuspeli, ja näytimme toiminnan kuvaa seinältä vasta tässä vaiheessa. Pelissä lapset saivat vuorotellen onkia mereneläviä, joihin oli kiinnitetty kuvia erilaisista tunteista. Kuvia oli muun muassa itkevästä pojasta, hymyilevästä työstä ja vihaisesta pojasta. Katsoimme yhdessä kuvan ja nimesimme siinä olevan tunteen. Kehotimme lapsia näyttämään tunnetta ilmein ja elein aikuisen johdolla.

Toisena leikkinä tällä kerralla oli lorupussi, johon olimme itse tehneet tunteisiin liittyviä loruja kuvakorttien taakse. Käytimme kuvina Kehitysvammaisten Tukiliitto ry:n MAHTI-tunnekortteja (MAHTI-tunnekortit 2017). Lauloimme lorupussilaulun, jonka aikana lapset kättä nostaen ilmaisivat halukkuutensa ottaa kortin pussista. Katsoimme kuvan, ja aikuinen luki lorun, minkä jälkeen vielä nimesimme kyseessä olleen tunteen.

Lopuksi oli tuttu loppuloru, pyysimme lapsilta palautetta ja kiitimme osallistumisesta. Kerroimme lapsille, että tulemme enää yhden kerran päiväkodille pitämään toimintaa.

Toimintakerran arviointi

Kokeilimme tällä kerralla VEO:n palautteen mukaan lyhentää aloitusta laittamalla toimintaa kuvaavat kortit valmiiksi seinälle. Halusimme kuitenkin säilyttää tutun ja lapsille mieluisan alkulaulun, jossa jokainen huomioidaan yksilönä. Emme osaa arvioida, miten lyhyempi aloitus vaikutti lasten keskittymiseen aikaisempiin aloituksiin verrattuna. Koimme kuitenkin, että ly-

hyempi aloitus oli myös oikein toimiva. Toimeksiantajamme mukaan olimme onnistuneet aloituksen tiivistämisessä.

Kalastuspelissä jokainen lapsi oli innokas onkimaan mereneläviä. Alussa lapsia huvitti aikuisen elehtiminen, mutta loppua kohden he osallistuivat elehtimiseen ja ilmeilemiseen enemmän myös itse. Lapset toistivat perässä tunnesanoja, kun aikuinen antoi mallin. Toimeksiantajamme kehui meitä siitä, että nimesimme tunteet selkeästi, ja lapset saivat harjoitella niitä ilmeillä. Välillä innokkuus onkimiseen näkyi oman vuoron odottamisen vaikeutena.

Lorupussi oli lapsille mieluinen, ja he osoittivat sen hihkumalla innoissaan. Lapset muistivat hienosti osoittaa halukkuutensa ottaa lorukortin nostamalla kätensä. Toimeksiantajamme antoi hyvää palautetta siitä, että kannustimme ja kehuimme lapsia heidän pyytäessään vuoroa viittaamalla. Kortteissa oli kuvia susista, ja vaikka kaikki lapset eivät osanneet nimetä eläintä, he osoittivat tietämyksensä ulvoen kuin susi. Lapset matkivat lorukorttien kuvien ilmeitä ja asentoja spontaanisti sekä toistivat vaihtelevasti aikuisen johdolla tunnesanoja. Välillä lapset eivät malttaneet kuunnella loruja, vaan korttien kuvat aiheuttivat ylimääräistä naureskelua.

Loppulorun aikana lapset olivat hieman levottomia, eivätkä he myöskään rauhoittuneet kunnolla antamaan palautetta. Toimintakerran kesto oli hieman yli 20 minuuttia. Olimme tarkoituksella ottaneet tälle kerralle vain kaksi eri leikkiä, koska aihe oli erilainen ja hieman haastavampi kuin pelkkä esineiden nimeäminen. Koimme toimintakerran kestäneen sopivan ajan ja lasten mielenkiinnon säilyneen.

Vaikka toiminnan aikana esiintyi malttamattomuutta ja pientä rauhattomuutta, pysyi kokonaisuus kuitenkin hallittuna. Toimeksiantajamme mukaan äänen käytön tulee olla napakampaa, kun joudumme kieltämään lapsia. Aiheen vuoksi oma eläytymisemme oli luontevaa ja helppoa. Kun lapset huomasivat meidän olevan innostuneita tehtävistä, myös heidän mielenkiintonsa pysyi yllä toiminnan aikana. Kiinnitimme huomiota lasten kehumiseen, kun he ilmaisivat osaamistaan. Toimeksiantajamme kuvaili

kertaa parhaaksi tähän astisista kerroista. Lasten antaman palautteen mukaan vain yhden mielestä kerta oli hyvä ja kahden mielestä tylsä.

8.7 Kuudes kerta: Ihmetellään!

Toimintakerran kuvaus

Tällä kerralla laitoimme jälleen toimintaa kuvaavat kortit valmiiksi seinälle. Kun lapset tulivat huoneeseen, aloitimme alkupiirillä. Lapsia oli paikalla kolme, ja lauloimme tutun alkulaulun jokaiselle.

Toiminta alkoi tunnusteluleikillä. Laitoimme pieneen pussiin yhden esineen niin, että lapset eivät sitä nähneet. Jokainen lapsi sai vuorollaan tunnustella esinettä hetken. Tämän jälkeen näytimme lapsille kahta erilaista kuvaa, joista toisessa oli pussissa olevan esineen kuva. Lapsi sai näyttää kuvista, kumman esineen arveli olevan pussissa. Esine vaihdettiin jokaisen lapsen jälkeen toiseen esineeseen. Yksi lapsi sai tunnustella kolmea eri esinettä.

Toisena leikkinä oli luokittelua erilaisilla eläimillä ja ruokatavaroilla. Olimme ottaneet mukaan yhteensä 20 esinettä. Levitimme ne lattialle, ja lapset saivat vuorotellen tulla valitsemaan yhden esineen. Lattialla oli myös kaksi koria, joissa toisessa oli kuva ruokatarvikkeista ja toisessa eläimistä. Nimesimme esineen ja kysyimme, oliko se ruoka vai eläin. Lapsi sai laittaa esineen joko ruokatarvikekoriin tai eläinkoriin oman harkintansa mukaan. Toistimme leikkiä neljän kierroksen ajan.

Lopuksi lausuimme loppuloron ja teimme loruun kuuluvat liikkeet. Pyyssimme lapsilta palautetta ja kiitimme osallistumisesta. Kerroimme lapsille tämän olleen viimeinen kertamme ja sanoimme, että meillä oli ollut hauskaa heidän kanssaan.

Toimintakerran arviointi

Alku sujui rauhallisesti, ja lapset yrittivät laulaa ääneen alkulaulun mukana. Toimeksiantajamme sanoi, että tunnusteluleikki oli juuri sopivaa toimintaa näille lapsille. Hänen mukaansa esineiden tunnistamista olisi voitu helpot-

taa käymällä tavarat läpi ja nimeämällä ne yhdessä ennen tunnustelun aloittamista. Yksi lapsista valitsi joka kerralla väärän kuvan, joten hän ei ehkä ymmärtänyt, mitä tehtävässä piti tehdä. Olimme miettineet, että nimeäisimme tavarat ennen tunnustelua. Päädyimme kuitenkin siihen, että se vie liikaa aikaa ja lapset ehtivät kyllästyä. Lisäksi ajattelimme, että kuvat olisivat olleet riittävä tuki esineiden tunnistamisessa.

Luokitteluleikin aikana lapset olivat rauhattomampia. Jokainen tuli vuorolleen innokkaasti valitsemaan esineen, mutta toisen vuorolla lapset eivät malttaneet keskittyä kuuntelemaan ja katsomaan toisen valintaa. Toimeksiantajamme mukaan leikki oli helpompi vanhemmille lapsille, kun he ymmärsivät sen idean. Hänen mukaansa esineitä oli liian paljon. Palautteen pohjalta pohdimme, olisiko vähempi tavaramäärä auttanut lapsia keskittymään paremmin, kun valinnanvaraa ei olisi ollut niin paljon. Osa lapsista vaikutti laittavan esineen väärään koriin tahallaan, minkä huomasimme heidän ilmeistään. Pyrimme varmistamaan lapsilta, olivatko he aivan toisissaan, ja korjasimme väärin menneet oikeisiin koreihin. Vaikka lapset eivät leikin aikana kuunnelleet esineiden nimeämistä, he kuuntelivat ja toistivat, kun kävimme lopuksi vielä yhdessä läpi koreissa olevat esineet. Eläinhahmojen kohdalla lapset ilmaisivat tietämystään matkimalla kyseisen eläimen ääntä.

Loppua kohden lasten rauhattomuus lisääntyi, mutta toimeksiantajamme mukaan se ei johtunut siitä, etteivätkö lapset olisi ymmärtäneet, mitä piti tehdä. Hänen mukaansa kaikki lapset saivat huomiota todella hyvin. Kehuimme ja kannustimme lapsia luonnollisesti heidän onnistumisistaan. Päätimme toimintakokonaisuuden onnistuneesti. Lasten antaman palautteen mukaan kaksi lapsista piti viimeisestä kerrasta, mutta yksi ei pitänyt.

9 OPAS

Konkreettisenä tuotoksena opinnäytetyöstämme syntyi opas (Liite 5). Sisällytimme oppaaseen teoriaa S2-opetuksesta, toisen kielen oppimisesta ja toiminnallisuudesta kielen kehityksen tukemisessa, mikä tukee oppaassa esiteltävää toimintaa. Oppaasta löytyy päiväkodilla toteuttamiemme toimintakertojen sisältö. Tämän lisäksi olemme lisänneet oppaaseen ehdotuksia, miten toimintaa voi muunnella lapsen kielitason mukaan. Toimeksiantajamme toivoi toimintamme sisältävän kuvitettuja lauluja, joten halusimme toimintakerralle suunnittelemiemme laulujen lisäksi kuvittaa oppaaseen useamman laulun.

Opas on tarkoitettu varhaiskasvattajien työkaluksi päiväkodin arkeen. Oppaassa esitelty toiminta ei vaadi erityistä aiempaa kokemusta aiheesta, vaan se soveltuu kaikille maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa toimiville. Kaikki toiminta ei vaadi erityisiä välineitä tai ennalta tehtyä materiaalia, sillä materiaalina voi hyödyntää päiväkodista löytyviä leluja sekä muita välineitä. Oppaassa on kuvia käyttämistämme materiaaleista, kuten kuvakorteista, joten niitä voi hyödyntää valmistellessaan suomen kielen oppimista tukevia tuokioita. Toimeksiantajamme toimineelle päiväkodille annoimme oppaan lisäksi osan tekemistämme kuvakorteista.

Kysyimme toimeksiantajaltamme toiveita oppaan sisällön suhteen. Lähetimme heille alustavan version oppaasta ja pyysimme siitä palautetta. Toimeksiantajamme oli tyytyväinen tekemäämme oppaaseen, joten sitä ei ollut tarpeen muokata.

10 YHTEENVETO

10.1 Eettisyys ja luotettavuus

Olemme pohtineet tärkeimpiä eettisiä kysymyksiä lisätäksemme opinnäytetyömme luotettavuutta. Henkilöiden anonymiteetti eli tunnistamattomana pysyminen kuuluu hyvään tieteelliseen käytäntöön (Vilka 2006). Tunnistamattomuuden lähtökohta on suojella tutkittavia mahdollisilta haitallisilta seurauksilta (Kuula 2006, 201). Emme ole opinnäytetyössämme tuoneet julki kohderyhmämme lasten nimiä, emmekä julkaisseet heistä kuvia. Emme ole myöskään tarkemmin eritelleet, mihin paikkakunnan päiväkotiin opinnäytetyömme on tehty tai minkä maalaisia lapset ovat taustaltaan, jotta heitä ei tunnistettaisi.

Teimme opinnäytetyöprosessimme alussa toimeksiantajamme kanssa sopimuksen, jossa määrittelimme heille ja meille kuuluvat tehtävät sekä velvollisuudet. Ennen toiminnan aloitusta pyysimme vanhemmilta kirjallisena lupan lapsensa osallistumiseen. Lasten opinnäytetyöhön osallistumiseen tarvitaan lupa vanhemmilta tai huoltajilta, sillä voidaan olettaa, ettei lapsilla ole omaa pätevyyttä antaa suostumusta (vrt. Kuula 2006, 147). Käännätimme vanhemmille suunnatun lupakyselyn heidän omalle äidinkielelleen, millä pyrimme varmistamaan heidän ymmärtävän tekstin sisällön. Emme osaa kyseistä kieltä lainkaan, joten tarkistimme käännösohjelman avulla muutamia olennaisia kohtia ja luotimme käännöksen oikeellisuuteen. Saimme kuitenkin myöhemmin palautetta, että lupakyselymme käännöksessä oli ollut joitakin puutteita. Haimme opinnäytetyöllemme myös tutkimusluvan Kouvolan kaupungilta. Tarvittavien tutkimuslupien hankinta on osa hyvää tieteellistä käytäntöä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6).

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu myös aiempien tutkimusten huomioiminen ja niihin viittaaminen asianmukaisella tavalla. Opinnäytetyön suunnittelu, toteutus ja raportointi tulee esittää tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten tavalla. (vrt. Kuula 2006, 34–35; Mäkinen 2006, 25; Tut-

kimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Käytimme työssämme aiempia tutkimuksia lähteinä, ja olemme viitanneet niihin lähdeviitteillä. Olemme myös pyrkineet lisäämään opinnäytetyömme luotettavuutta arvioimalla toimintaamme ja raportoimalla siitä. Opinnäytetyön julkaiseminen palvelee monia ja edesauttaa sen hyödyntämistä. Julkaiseminen antaa mahdollisuuden myös kehittää aloitettua tutkimustyötä edelleen. (vrt. Mäkinen 2006, 121.)

10.2 Tavoitteiden arviointi ja toimeksiantajan palaute

Arvioimme tavoitteidemme saavuttamista, kun olimme pitäneet kaikki toimintakerrat. Pyysimme myös toimeksiantajalta kirjallisen palautteen toimintakertojen kokonaisuudesta (Liite 4). Pidimme toimeksiantajan kanssa arviointikeskustelun, jossa kävimme palautelomakkeen yhdessä läpi ja keskustelimme koko opinnäytetyöprosessista.

Tavoitteenamme oli suunnitella ja toteuttaa suomen kielen oppimista tukevia toimintakertoja ja laatia niiden pohjalta opas. Suunnittelimme ja toteutimme onnistuneesti kuusi erilaista toimintakertaa. Halusimme hyödyntää useita erilaisia toiminnallisia menetelmiä, jotta päiväkotisi saisi mahdollisimman paljon ideoita toiminnan järjestämiseen myöhemmin. Vaikka käyttämissämme menetelmissä ei ollut juurikaan toistoa, sanastoa kertosimme eri kerroilla erilaisten leikkien kautta. Arvioimme, että kertauksesta tuleva hyöty toteutuu paremmin myöhemmin, kun toimintaa jatketaan päiväkodilla lasten kanssa.

Näin lyhyen toiminnallisen kokonaisuuden aikana emme pysty tarkasti sanomaan, miten lasten suomen kielen taito kehittyi opinnäytetyömme ansiosta. Arvioimme, että lapset hyötyivät tutujen sanojen kertaamisesta ja uusien opettelemisesta. Huomasimme toiminnassamme, että loppua kohden lasten rohkeus käyttää suomen kieltä tai ilmaista tietämystään elein ja ääntein lisääntyi. Lapset toistivat reippaammin nimettyjä asioita toimintakertojen edetessä. Toimeksiantajamme mukaan lasten suomen

kielen ymmärtämisen lisääntymisen huomasi siitä, että lapset vastasivat suomen kielisiin kysymyksiin oikein, mutta omalla äidinkielellään.

Päätavoitteena jokaisella toimintakerralla oli asioiden nimeäminen. Vaikka koko ajan tiedostimme nimeämisen tärkeyden, otimme silti suunnitelmaan mukaan lapsille liian haastavia toimintoja. Kun tutustuimme lapsiin paremmin, muokkasimme toimintaa paljon yksinkertaisemmaksi. Tästä huolimatta jotkut leikit osoittautuivat kertojen aikana hieman liian haastaviksi ainakin kyseiselle lapsiryhmälle. Keskustelimme toimeksiantajan kanssa lasten levottomuudesta ja suomen kielen ymmärtämisestä. Emme voineet olla varmoja, kuinka iso osa levottomuudesta ja turhautumisesta johtui siitä, että toiminta oli liian haastavaa lapsille.

Lapsiryhmässä esiintyi levottomuutta, joten tilanteet olivat monesti haastavia. Toimeksiantajamme mukaan pystyimme kehittämään toimintaamme ja sen rakennetta saadun palautteen ja tehtyjen havaintojen pohjalta.

Vastaavia prosesseja ajatellen olisi hyvä, että lapsiryhmään pääsisi tutustumaan enemmän jo ennen toiminnan aloittamista. Tässä prosessissa se ei ollut mahdollista, sillä lapset aloittivat päivähoitossa juuri ennen toimintakertoja.

Kehityimme kertojen aikana lasten sanallisessa ohjauksessa, mutta koemme edelleen tarvitsevamme lisää harjoitusta oman puheen selkeään ja mahdollisimman yksinkertaiseen ilmaisuun. Toimeksiantajamme neuvoivat meitä, että maahanmuuttajalasten kanssa tulee olla jämäkkä ja jopa yli-reagoiva eleissään ja äänenkäytössään. Huomasimme itsekin tämän yhdeksi kehityskohteeksemme tulevaisuudessa.

Saimme luotua oppaasta monipuolisen ja monikäyttöisen kokonaisuuden. Opasta voi hyödyntää sekä vasta-alkajien että jo paremmin suomen kieltä hallitsevien lasten kanssa, sillä olemme tehneet oppaaseen muutosehdotuksia vaikeustason suhteen. Koemme oppaan olevan selkeä ja sieltä on helppo poimia kokonaisia toimintakertoja tai vain yksittäisiä leikkejä tilanteen mukaan. Oppaassa kuvattua toimintaa voi myös käyttää sekä yksilö-että ryhmäohjauksessa, mikä tekee siitä entistä monipuolisemman. Jotta

oppaan hyödyntäminen olisi helpompaa toimeksiantajallemme, annoimme tekemäämme valmista materiaalia heidän käyttöönsä.

Toimeksiantajamme oli tyytyväinen toiminnan kokonaisuuteen ja luomaamme oppaaseen. Hänen mukaansa he aikovat ehdottomasti hyödyntää opasta ja materiaaleja omassa toiminnassaan. Toimeksiantajamme uskoo, että oppaasta on hyötyä myös muille päiväkodin ryhmille, joissa on maahanmuuttajataustaisia lapsia. Toimeksiantajamme koki, että yhteistyö välillämme toimi kiitettävästi ja pidimme hänet ajan tasalla muutostilanteissa.

10.3 Jatkokehittämisehdotukset

Opinnäytetyöprosessimme aikana meille heräsi ajatuksia, miten suunnittelemamme toiminta voisi jatkua tai miten sitä voisi kehittää. Toteuttamamme kaltaista toimintaa voisi järjestää myös ryhmille, joissa olisi niin suomenkielisiä kuin maahanmuuttajataustaisia lapsia. Kielen opetteleminen on tärkeää myös äidinkielenään suomea puhuville lapsille ja uskomme heidänkin hyötyvän vastaavanlaisesta toiminnasta. Tällöin kielen oppimista tukeviin toimintatuokioihin voisi liittää ryhmäytymisen elementin, jolloin tarpeen ja tarkoituksen mukaan voitaisiin käsitellä myös kulttuurisia eroja tai yhtäläisyyksiä.

Jos päiväkodissa on paljon maahanmuuttajataustaisia lapsia ja resursseja löytyy, voidaan suomen kielen oppimista tukevaa toimintaa järjestää lasten kielitason mukaan jaetuissa ryhmissä. Tällaisessa tilanteessa samanlaista toimintaa voitaisiin muokata lasten taitotason perusteella helpommaksi tai vaativammaksi. Meidän oli alun perin tarkoitus pitää samanlaiset toimintakerrat kahdelle eri ryhmälle, mutta lasten hoitoajat estivät lopulta tämän suunnitelman. Myös kohderyhmän koko oli pieni, joten kahden ryhmän muodostaminen ei ollut tarpeen.

10.4 Pohdintaa opinnäytetyöprosessista

Opinnäytetyöprosessimme aikana olemme oppineet paljon sekä teorian että käytännön kokemusten kautta. Prosessi opetti meille itsenäistä työskentelyä, kun vastuu työn etenemisestä oli itsellämme aina aikataulutuksesta teorian etsimiseen ja käytännön toteutukseen saakka. On täytynyt oppia sietämään keskeneräisyyttä ja priorisoimaan asioita, jotta prosessi on pysynyt hallinnassa. Tavoitteemme opinnäytetyön suhteen olivat alusta alkaen korkealla. Prosessin edetessä uskomme tavoitteiden saavuttamiseen vahvistui.

Opinnäytetyömme ei aina edennyt tehtyjen suunnitelmien mukaan, mikä toi omat haasteensa prosessiin. Esimerkiksi toimintaan osallistuvien lasten lukumäärä vaihtui useampaan otteeseen, kun päiväkotiryhmään tuli muutoksia ennen toiminnallisen osuuden alkamista. Osa lapsista aloitti päivähoidossa vasta lähellä toimintaosuuden alkamisajankohtaa, joten tarkka osallistujamäärä oli meillä tiedossa vasta juuri ennen ensimmäistä toimintakertaa. Varhaiskasvattajalta varmasti vaaditaan mukautumista muuttuviin tilanteisiin, sillä ne ovat osa päiväkodin arkea. Prosessi opetti meille joustavuutta ja kykyä muuttaa suunnitelmia.

Olimme opinnäytetyöprosessimme alkuvaiheessa laatineet aikataulun, jonka mukaan prosessin oli tarkoitus edetä. Toinen meistä koki odottamattoman läheisen ihmisen menetyksen, minkä vuoksi opinnäytetyön tekeminen keskeytyi kuukauden ajaksi. Tästä huolimatta pystyimme suuntaamaan ajatuksemme takaisin opinnäytetyöhön, ja prosessi pääsi jatkuamaan. Ajoittain myös perhe-elämän ja opiskelujen yhteensovittaminen oli haasteellista muun muassa lasten sairastelujen vuoksi. Opinnäytetyömme valmistui ajallaan, mutta prosessin loppuvaihe oli melko kiireinen.

Suomen kielen oppimista tukevan toiminnan suunnittelemisen sekä toteuttamisen lisäksi saimme ohjaustilanteissa arvokasta kokemusta ryhmänohjauksesta. Ryhmäkoon vaihtelevuus yhdestä lapsesta neljään lapseen toi monipuolisuutta tuokioiden ohjaamiseen ja lasten huomioimiseen. Huomasimme konkreettisesti toimintakertojen aikana, että lapset ovat yksilöitä, ja

samanlainen toiminta ei välttämättä sovi kaikille. Oivalsimme, että kaikkea ei tarvitse osata heti, vaan olennaista on pystyä kehittämään toimintaa havaintojen ja saatujen palautteiden pohjalta.

Koimme kohderyhmämme ja aiheemme melko haastaviksi, mutta antoisiksi. Saimme paljon kokemusta ja tietoa maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa toimimisesta. Aihe oli meille molemmille ennestään melko vieras, joten koemme prosessin aikana kasvaneemme ammatillisesti sosionomeina ja myös ihmisinä ylipäättäen. Kulttuurierojen tunnistaminen ja niiden ymmärtäminen ovat tärkeässä osassa, kun maahanmuutto lisääntyy, ja erilaiset kulttuurit kohtaavat arjessa. Ammatillisuuttamme ajatellen ymmärsimme erityisesti, miten tärkeää on tukea lasten oman äidinkielen kehittymistä ja sallia äidinkielen käyttäminen mahdollisuuksien mukaan myös päivähoidossa.

Keskinäinen yhteistyömme toimi prosessin alusta alkaen moitteettomasti, ja koimme tämän tärkeänä, kun kyseessä oli näin pitkä yhdessä alusta loppuun saatettu työ. Pystyimme avoimesti keskustelemaan myös silloin, kun näkemyksemme erosivat toisistaan. Opimme toisiltamme ja saimme tehtyä opinnäytetyöstämme kattavamman, kun yhdistimme molempien ajatukset ja ideat. Opinnäytetyön laadukkuus oli molemmille tärkeää, minä vuoksi panostimme siihen paljon.

Monikulttuurisuuden lisääntyminen näkyy voimakkaimmin päiväkodeissa, joissa maahanmuuttajataustaisten lasten osuus on noussut. Tämä näkyy myös Kouvolassa, jossa päivähoidossa olevista lapsista 6-7 %:a oli maahanmuuttajataustaisia lapsia vuonna 2014. (Kouvola 2017.) Toimeksiantajapäiväkodille opinnäytetyömme aihe oli tärkeä ja ajankohtainen, sillä kansainvälisyyden lisääntyminen koskettaa myös heitä. Opinnäytetyömme antaa meille hyvät valmiudet työskennellä maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa. Valmis opinnäytetyömme vastasi odotuksiamme. Koemme sen olevan hyödyksi tulevaisuudessa niin itsellemme kuin muille.

LÄHTEET

Ahonen, T., Määttä, S., Meronen, A. & Lyytinen, P. 2014. Kielenkehityksen vaikeudet. Teoksessa Siiskonen, A., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 72–103.

Alisaari, J. 2016. Songs and poems in the second language classroom. The hidden potential of singing for developing writing fluency. Kasvatustieteiden väitöskirja. Turku: Turun Yliopisto, Opettajankoulutuslaitos [viitattu 11.3.2017]. Saatavissa:

<https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/128287/AnnalesB426Alisaari.pdf?sequence=2>

Aro, T. & Siiskonen, T. 2014. Millaista on hyvä tuki? Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 188–200.

Arttijeffer, M. 2015. Yhteistyötä ilman yhteistä kieltä. Tutkimus päiväkodin henkilöstön ja maahanmuuttajaperheiden välisestä yhteistyöstä. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Lapin yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta [viitattu 7.3.2017]. Saatavissa:

<https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61876/Arttijeffer.Maria.pdf?sequence=2>

Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. 2010. Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Eerola-Pennanen, P. 2012. Monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 233–245.

Hakamo, M-L. 2011. Puhekuplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Saarijärvi: Lasten Keskus.

- Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-M. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 86–101.
- Halme, K. & Vataja, A. 2011. Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Karasma, K. 2012. Suomi toisena kielenä opetustieteen perusteet. Helsinki: Finn Lectura.
- Karvonen, P. 2009. Tarinan kertojat: Iloa ja leikkiä kieleen, liikkumiseen ja laskemiseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ketonen, R., Launonen, K., Ikonen, A., Salmi, P., Palmroth, A., Röman, M. & Mattinen, A. 2014. Kieli ja viestintä. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 201–225.
- Kivijärvi, T. 2012. Maahanmuuttajataustaisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 246–259.
- Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kouvola. 2017. Kouvolan monikulttuurisuusohjelma 2015-2018 [viitattu 11.4.2017]. Saatavissa: https://www.kouvola.fi/material/attachments/5nm088taz/6L661udQj/Kouvolan_monikulttuurisuusohjelma_2015_-_2018.PDF
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, M. 2012. Kaksikielisyys edesauttaa älyllistä joustavuutta? Soveltavan kielentutkimuksen keskus Kielikoulutuspolitiikan verkosto [viitattu

18.2.2017]. Saatavissa: <http://www.kieliverkosto.fi/article/kaksikielisyys-edesauttaa-alyllista-joustavuutta/>

Lehtinen, T. 2002. Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Kasvatustieteiden väitöskirja. Turku: Turun Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

Lyytinen, P. 2014. Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–71.

MAHTI-tunnekortit. 2017. MAHTI-projekti. Kehitysvammaisten tukiliitto ry [viitattu 21.3.2017]. Saatavissa:

http://www.kvtl.fi/contentimages/Projektit/Mahti/MAHTI_tunnekortit_tulostusversio.pdf

MLL. 2017. Vanhempainnetti. Lapsen kasvu ja kehitys [viitattu 31.1.2017].

Saatavissa: http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ja_kehitys/

Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2009. Lapselle hyvä päivä tänään - näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Helsinki: Pedatieto.

Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Nurmilaakso, M. 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-M. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos, 31–41.

OPH. 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 [viitattu 22.2.2017]. Saatavissa:

http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf

Paavola, H. 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Käyttätymistieteen väitöskirja. Helsinki: Helsingin

yliopisto, Käyttätymistieteellinen tiedekunta [viitattu 23.2.2017]. Saatavissa:

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19984/monikult.pdf?sequence=1>

Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Papunet. 2015. Materiaalia kommunikoimisen tukemiseen. Kuvatyökalu [viitattu 21.3.2017]. Saatavissa:

<http://papunet.net/materiaalia/kuvat%C3%B6kalu>

Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2011. Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rübel, D. 2015. Lauri päiväkodissa. Tuusula: Vaukirja

Snell, E. K., Hindman, A. H. & Wasik, B. A. 2015. How can book reading close the word gap? Five key practices from research. The Reading Teacher Vol. 68 Issue 7, 04/2015, 560–571 [viitattu 23.2.2017]. Saatavissa:

<http://web.b.ebscohost.com/aineistot.lamk.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=ccfe9fb2-52d8-4c6a-ae83-20689004af7f%40sessionmgr120&vid=7&hid=128>

Stakes. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet [viitattu 21.11.2016]. Saatavissa:

<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf>

THL. 2014a. Lasten päivähoido 2013 – kuntakyselyn osaraportti. Tilastoraportti 16/2014. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus [viitattu 3.12.2016]. Saatavissa:

https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116231/Tr16_14.pdf?sequence=4

THL. 2014b. Lapset, nuoret ja perheet. Kasvatuskumppanuus [viitattu 9.2.2017]. Saatavissa: https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tyon_tueksi/varhainen-avoin-yhteistoiminta/kasvatuskumppanuus

Tikka-Uguccioni, J. 2016. Monikulttuurinen varhaiskasvatusympäristö: "Kasvetaan kahden kulttuurin kansalaisiksi". Varhaiskasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Varhaiskasvatuksen laitos.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa [viitattu 5.12.2016]. Saatavissa: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Vaarala, H., Reiman, N., Jalkanen, J. & Nissilä, L. 2016. Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.

Varhaiskasvatuslaki 36/1973. Annettu Helsingissä 19.1.1973.

Vilkka, H. 2006. Tutki ja havainnoi [viitattu 5.12.2016]. Saatavissa: <http://hanna.vilkka.fi/wp-content/uploads/2014/02/Tutki-ja-havainnoi.pdf>

Vilkka, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa

6 Tutkimuksen tekijän/ tekijöiden sitoumus ja allekirjoitukset	Sitoudun siihen, että en käytä saamiini tietoja asiakkaan, hänen läheistensä tai Kouvolan kaupungin vahingoksi eikä luovuta saamiini henkilötietoja ulkopuolisille, vaan pidän ne salassa. Tutkimustulokset esitän niin, ettei niistä voida tunnistaa yksittäistä henkilöä tai perhettä. Noudatan henkilötietolaissa ja muualla lainsäädännössä mainittuja säännöksiä henkilötietojen käsittelystä ja salassapidosta
	Päiväys Allekirjoitus ja nimenselvennys 8.12.2016 <i>Anniina Villikka</i> Anniina Villikka
	Päiväys Allekirjoitus ja nimenselvennys 8.12.2016 <i>Katja Saarnio</i> Katja Saarnio
7 Hakemuksen liitteet	<input checked="" type="checkbox"/> Tutkimussuunnitelma <input type="checkbox"/> Kysely-/haastattelu- yms. lomake <input type="checkbox"/> Aineistonkeruulomake <input type="checkbox"/> Muu aineiston keruuseen liittyvä materiaali (esim. yhteydenottokirje) <input type="checkbox"/> Huoltajan suostumus <input type="checkbox"/> Tutkimusrekisteritiedot
8 Hakemuksen palautus	Täytetty ja allekirjoitettu tutkimuslupahakemus liitteenä toimitetaan Kouvolan hyvinvointipalvelujen kirjaamoon. Lupa: Hyvinvointipalvelut/kirjaamo PL 85, Torikatu 10 (4. krs) 45101 Kouvola
PÄÄTÖS	
Tutkimuslupa-päätös	<input checked="" type="checkbox"/> Tutkimuslupa myönnetään seuraavin ehdoin: 1. Tutkija sitouttuu tietojen käsittelyssä noudattamaan henkilötietolain määräyksiä. 2. Tutkimuksessa mahdollisesti syntyvät yksittäisten henkilöiden tietoja koskevat tutkimusrekisterit hävitetään tai arkistoidaan henkilötietolaissa edellytetyllä tavalla. 3. Mahdollisesti tarvittavassa suostumusasiakirjassa tulee ilmetä a.o. henkilön lupa käyttää häntä koskevia tietoja tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus ja henkilöiden mahdollisuus keskeyttää osallistuminen tutkimukseen heti niin halutessaan. 4. Tutkimuksen valmistuttua tutkimusraportti toimitetaan asianomaiselle yhteyshenkilölle ja hyvinvointipalvelujen kirjaamoon. 5. Jos tutkimus keskeytyy, siitä ilmoitetaan yhteyshenkilölle ja tutkimusluvan myöntäjälle. 6. Alaikäisten lasten haastatteluun pyydetään aina huoltajien kirjallinen lupa. 7. Lupa voidaan peruuttaa, jos lupapäätöksen ehtoja rikotaan, jolloin luvansaajan on palautettava tutkimusta varten saamansa tiedot. 8. Lupa on voimassa hakemuksessa määritellyn ajan. Muu, mikä: <input type="checkbox"/> Tutkimuslupaa ei myönnetä seuraavin perusteluin:
Allekirjoitus	Päiväys Päätöksentekijän allekirjoitus, nimenselvennys ja virka-sessa 13/12.2016 <i>Hanna Huusisto</i> , päätöslupaa hakenut
Päätöksen jakelu	1. Hakija, lähetetty (pvm.) 2. Yhteyshenkilö 3. Tutkimusluparekisterin päijä
Huomioitavaa	<ul style="list-style-type: none"> - Tutkimusluvan myöntäminen ei velvoita tutkimuksen kohteita osallistumaan tutkimukseen. - Tutkijan on neuvoteltava aina erikseen tutkimuskohteena olevien organisaatioiden kanssa tutkimukseen osallistumisesta ja kohteen nimen mainitsemisesta tutkimusraportissa - Tutkimuksen teko ei saa häiritä tutkimuskohteen toimintaa
18.5.2016	
3	

Liite 2. Vanhempien lupakysely

Hyvät vanhemmat!

Olemme kaksi sosionomiopiskelijaa Lahden ammattikorkeakoulusta. Toteutamme opinnäytetyönämme maahanmuuttajataustaisille lapsille toimintatuokioita lapsenne päiväkodilla. Tuokioiden tarkoituksena on tukea lasten suomen kielen oppimista. Teemme tuokioiden pohjalta oppaan, jota henkilökunta voi myöhemmin käyttää. Toimintatuokioita pidetään viisi kertaa helmi-maaliskuussa 2017.

Lapsille suunnatut toimintatuokiot toimivat opinnäytetyömme pohjana. Lopuksi koostamme raportin, jossa kuvailemme tuokioiden sisällön sekä arvioimme omaa toimintaamme ja onnistumistamme. Emme julkaise raportissa mitään lapsenne henkilötietoja, kuten nimeä tai ikää. Emme myöskään julkaise päiväkodin tai päiväkotiryhmän nimeä, jotta toiminnassa mukana olevia lapsia ei tunnisteta. Lapsista ei oteta valokuvia tuokioiden aikana.

Tällä kirjeellä haluamme saada teiltä kirjallisen vahvistuksen, saako lapsenne osallistua toimintaan.

Lapseni **saa osallistua** toimintaan []

Lapseni **ei saa osallistua** toimintaan []

Lapsen nimi:	
Päiväys ja huoltajan allekirjoitus sekä nimenselelynnys:	

Ystävällisin terveisin,

Katja Saarnio ja Anniina Villikka

katja.saarnio@student.lamk.fi / anniina.villikka@student.lamk.fi

Liite 3. Toimintakertojen palautelomake

Palautelomake Anniinan ja Katjan opinnäytetyön toimintakerroista

1. Missä asioissa onnistuimme toimintakerralla?
2. Mitä olisimme voineet tehdä toisin?
3. Miten huomioimme lapset toiminnan aikana?
4. Jouduitko puuttumaan toimintaan jollakin tavalla?
5. Muita huomioita toimintakerrasta:

Kiitos palautteesta! :)

Liite 4. Palautelomake kokonaisuudesta toimeksiantajalle

Palaute Anniinan ja Katjan toimintakertojen kokonaisuudesta

1. Miten yhteistyömme (päiväkodin ja opiskelijoiden välillä) mielestänne sujui?
2. Miten toiminta vastasi odotuksianne?
3. Koetteko saaneenne uusia ideoita toisen kielen opettamiseen (menetelmät/järjestelyt/huomioitavat asiat ym.)?
4. Uskotteko hyödyntäväanne opasta/toimintakertojen sisältöä tulevaisuudessa?

5. Pystyimmekö kehittämään toimintaamme palautteen ja havaintojen pohjalta? Jos, niin miten?

6. Mitä kehitysehdotuksia antaisitte meille lapsiryhmän ohjaamiseen ja toiminnan järjestämiseen liittyen?

7. Mitä muuta haluatte sanoa?

Kiitos palautteesta ja yhteistyöstä! 😊

Liite 5. Opas

Suomen kieltä oppimassa

Opas maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen tukemiseen

11. toukokuuta 2017
Katja Saarnio
Anniina Villikka
Lahden ammattikorkeakoulu
Sosionomi (AMK)

Sisällysluettelo

Johdanto	2
Toisen kielen oppiminen	3
S2-opetus	4
Toiminnallisuus kielen kehityksen tukena	5
Huomioitavia asioita	6
Toimintakertojen rakenne	7
1. Toimintakerta: Pelataan!	8
2. Toimintakerta: Opitaan!	9
3. Toimintakerta: Lauletaan!	10
4. Toimintakerta: Tarinoidaan!	11
5. Toimintakerta: Tunteillaan!	12
6. Toimintakerta: Ihmetellään!	13
Lähteet	14
Kuvat	15
Liitteet	16

Johdanto

Tämä opas on tehty osana Lahden ammattikorkeakoulun sosiaalialan opinnäytetyötä "Suomen kieltä oppimassa: Toimintatuokioita maahanmuuttajataustaisille lapsille". Toiminnallinen opinnäytetyö on toteutettu päiväkotiryhmään keväällä 2017. Opas on syntynyt suomen kielen oppimista tukevien toimintakertojen pohjalta.

Tuomme oppaassa esiin teoriaa liittyen toisen kielen oppimiseen, S2-opetukseen eli suomi toisena kielenä -opetukseen ja toiminnallisiin menetelmiin kielen kehityksen tukemisessa. Olemme myös koonneet olennaisia ohjeita, joiden koemme olevan hyvä lähtökohta suunnitella ja toteuttaa toimintaa maahanmuuttajataustaisille lapsille. Toteutimme toimintatuokiot 3-5-vuotiaille lapsille, joiden suomen kielen oppiminen oli vasta alussa. Oppaassa esittelemme toteuttamamme toimintatuokiot muutosehdotuksineen, jolloin toimintaa voi soveltaa myös paremmin suomen kieltä taitavien lasten kanssa.

Opas on suunnattu varhaiskasvatuksen henkilökunnalle. Toiminnan toteuttaminen ei vaadi erityistä aiempaa kokemusta maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa työskentelystä. Esittelemässämme toiminnassa voi hyödyntää päiväkodilta löytyviä materiaaleja, kuten leluja, kirjoja, cd-levyjä ja muita välineitä. Oppaan liitteenä on kuvitettuja lauluja, joita voi hyödyntää sellaisenaan.

Toimintatuokioita voi hyödyntää omia erillisiä kertoinaan, yksittäisiä leikkejä pöimien tai eri kertojen sisältöä yhdistellen. Toimintakertoja ei välttämättä tarvitse toteuttaa esittelemässämme järjestyksessä. Toiminta on suunniteltu niin, että sen voi järjestää pienessäkin tilassa. Toimintakertojen sisältö sopii käytettäväksi niin yksilö- kuin pienryhmäohjauksessa.

Toivomme mukavia ja antoisia hetkiä suomen kielen oppimisen parissa!



Toisen kielen oppiminen

Siirtyminen kieliympäristöön, jossa uusi kieli on aivan tuntematon, on lapselle suuri muutos. Sen vuoksi monet lapset lopettavat aluksi puhumisen kokonaan. (Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen 2014, 83.) Hiljainen kausi voi kestää muutamista kuukausista jopa vuoteen ja ujoilla lapsilla vaihe voi olla pidempikestoinen kuin ulospäin aktiivisilla lapsilla (Halme 2011, 90). Uuden kielen oppiminen vie aina aikaa, eikä se ole pienellekään lapselle helppoa (Ahonen ym. 2014, 83).

Rikasta kaksikielisyyttä on mahdollista kehittää ilman äidinkielen hyvää hallintaa (Karasma 2012, 138). Äidinkieli on kaiken oppimisen perusta ja sen lisäksi se toimii ajattelun ja tunteen kielenä sekä mahdollistaa lapsen ja vanhemman välisen vuorovaikutuksen (Halme 2011, 87). Päivähoitopäivän aikana lapsen tulisi mahdollisuuksien mukaan saada leikkiä omalla äidinkielellään muiden saman kielisten lasten kanssa. Mikäli päivähoitossa ei ole lapsen omaa äidinkieltä puhuvia, korostuu vanhempien rooli äidinkielen oppimisen tukemisessa. (Halme & Vataja 2011, 18.)

Toisen kielen oppiminen ja opettaminen on tärkeää. Lapset oppivat kieltä luonnollisesti, mutta tarvitsevat myös ohjattua toimintaa ja opetusta. (Paavola & Talib 2010, 232.) Arjen tilanteet tulee nähdä merkityksellisinä kielen oppimisen kannalta, esimerkiksi pukemistilanteissa tulisi nimetä vaatteita ja ohjata lasta ymmärtämään pukemiseen liittyviä ohjeita (Kivijärvi 2012, 255).

Varhaiskasvatuksen työntekijän tulee tiedostaa olevansa kielellinen malli maahanmuuttajataustaiselle lapselle kaikissa vuorovaikutustilanteissa (Kivijärvi 2012, 252). Hänen tulisi mallintaa kieltä vuorovaikutuksessa ja toiminnassa, kiinnittää huomiota selkeään puheilmaisuun, käyttää kuvia ymmärtämisen ja tuottamisen tukena sekä havainnollistaa puhetta ilmein ja elein (Kivijärvi 2012, 252).

S2-opetus

S2-opetus eli suomi toisena kielenä -opetus on tavoitteellista ja säännöllistä suomen kieltä opettavaa toimintaa päivähoitossa olevalle maahanmuuttajataustaiselle lapselle. Opetuksen tavoitteena on funktionaalinen eli toiminnallinen kaksikielisyys, jolloin lapsen on tarkoitus hallita kieltä riittävästi oman tarpeensa mukaan. Opetuksen tarkoituksena on opettaa suomen kieltä lapsen oman äidinkielen rinnalle, ei korvaamaan sitä. (Halme 2011, 92-93.)

Päivähoitossa tapahtuva S2-opetus tulee olla lapsilähtöistä, lasten vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet huomioonottavaa. Lähtökohtana on lapselle tärkeä sanasto, jota lapsi päivähoitossa tarvitsee. Sanastoa opetetaan erilaisissa arjen toiminnoissa, ei irrallaan varhaiskasvatuksen sisällöstä. (Halme 2011, 93.)

S2-opetuksen pohjana on lapsen arviointi, havainnointi ja havaintojen dokumentointi. Nämä ovatkin varhaiskasvattajan tärkeimmät työvälineet kielen kehityksen seuraamisessa. Arvioinnissa tulee ottaa huomioon kielen eri osa-alueet ja niiden kehittyminen, jotta eri osa-alueiden painotuksiin voidaan kiinnittää huomiota opetuksen suunnitteluvaiheessa. Ensiarvoisen tärkeää on varhaiskasvattajan kokonaiskäsitys lapsen kielen kehityksestä ja lapsituntemus. (Kivijärvi 2012, 256-257.)

Toiminnallisuus kielen kehityksen tukena

Lapsille luontevia oppimisen tapoja ovat leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen sekä taiteellinen kokeminen ja ilmaisu. Oppimista tapahtuu siis kaikkialla, muun muassa lapsen havainnoissa ympäristöään ja jäljitellessä muiden toimintaa. (OPH 2016, 20, 38.)

Ainoastaan auditiivisen aistin varassa tapahtuva opetus on lapsille varsinkin kielen opettelemisen alkuvaiheessa erittäin raskasta. Toiminnalliset menetelmät ovat hyviä siksi, ettei aluksi edes tarvita yhteistä kieltä. Toimintaan voi osallistua muutenkin ja lapsi saa onnistumisen kokemuksia. (Halme 2011, 94-95.)

Pedagogisena periaatteena painotetaan oppimista leikin kautta, jolloin lapsi säilyttää oppimisessa innostuksen sekä ilon (Karvonen 2009, 56).

Laulaminen ja laulujen kuunteleminen voivat saada aikaan positiivista ilmapiiriä, mikä saattaa vähentää kielenopettelemiseen liittyvää pelkoa ja ahdistusta. Erityisesti varhaisessa kielen oppimisen vaiheessa oleville laulut ovat erittäin hyödyllisiä sanaston hankkimisessa. (Alisaari 2016, 16, 24.) Lapsen sanavarastoa voidaan kehittää myös kielellä leikittelemällä, nimeämällä ja käyttämällä kuvaavia sanoja. Lorut lisäävät leikinomaisuutta ja tukevat kielellisen muistin kehittymistä. (OPH 2016, 41.)

Yhtenä menetelmänä voidaan hyödyntää myös kirjallisuutta. Kirjat tulee valita huomioiden lapsen ikätaso ja kiinnostuksen kohteet. Aluksi kirjoista nimetään asioita, minkä jälkeen siirrytään lukemiseen. Kielitaidon karttuessa luetaan vaihtelevasti eri tekstilajeja. (Halme & Vataja 2011, 28-29.)

Myös pelit soveltuvat hyvin kielitaidon kehittämiseen. Niiden avulla voidaan harjoitella sanastoa ja käsitteistöä. Monet pelit sopivat muotojen, värien ja eri käsitteiden harjoitteluun. Lautapelejä pelatessa opetellaan vuorovaikutus- ja keskustelutaitoja, kun taas muistipeleissä opetellaan enimmäkseen sanastoa. (Halme & Vataja 2011, 29.)

Kuvalliset keinot tukevat maahanmuuttajataustaisen lapsen osallisuutta. Eri toimintoja, kuten lauluja, pelejä ja loruja, voidaan kuvittaa. Tällöin lapsen on helpompi seurata niitä, ja kuvat auttavat lasta painamaan ne paremmin mieleen. (Halme & Vataja 2011, 31.)

Huomioitavia asioita

Olemme koonneet tähän tärkeimpiä oivalluksia, joita saimme aiheeseen tutustuessamme ja toimintakertoja pitäessämme.

1. Käytä kuvia!

Kuvia ei voi koskaan olla liikaa. Niiden avulla voit ohjeistaa ja auttaa lasta ymmärtämään.

2. Pysy pienryhmissä!

Pienryhmissä pystyt huomioimaan jokaisen lapsen ja tilanne on paremmin hallinnassasi.

3. Ilmaise itseäsi selkeästi!

Puhu selkeästi ja lyhyillä lauseilla. Käytä ilmeitä ja eleitä sanojesi tueksi.

4. Toista ja kerta!

Kertaus on opintojen äiti. Tutut leikit tuovat turvaa ja luovat onnistumisia.

5. Kehu ja kannusta!

Jokainen lapsi tarvitsee onnistumisen kokemuksia. Kehumalla ja kannustamalla rohkaiset lasta käyttämään kieltä.

6. Hyödynnä yllätyksellisyys!

Erilaiset yllätykset kiehtovat lapsia. Eläydy ja ole läsnä toiminnassa.

7. Keskity nimeämiseen!

Kaikki lähtee nimeämisestä. Sanaston karttuessa voit siirtyä haastavampiin tehtäviin.

8. Huomioi yksilöllisesti!

Lapset nauttivat saadessaan huomiota. Näytä, että välität ja olet kiinnostunut.

9. Älä pakota!

Lasta ei saa pakottaa puhumaan, vaan oppimisen tulee olla hauskaa.

10. Käytä rohkeasti eri menetelmiä!

Hyödynnä päiväkodilta löytyvää materiaalia ja ole luova niiden käytössä.

Toimintakertojen rakenne

Alku

Ensimmäisellä toimintakerralla jokainen lapsi saa valita mieleisensä nimikortin. Jokaisen toimintakerran alussa nimikorteista katsotaan, ketä lapsista ja aikuisista on paikalla. Jokaisen lapsen kohdalla lauletaan alkulaulu: "(Lapsen nimi)-tyttö/poika, (lapsen nimi)-tyttö/poika kiva, kun oot täällä. Aijai-aijai kiva, kun oot täällä." Laulun mukana voidaan taputtaa ja nimikortit jättää esille toiminnan ajaksi.

Alussa voidaan myös käydä toimintakerran sisältö läpi kuvakorttien avulla. Tämä ei kuitenkaan ole välttämätöntä, mutta kuvat auttavat lasta hahmottamaan tuokion kulkua.

Toiminta

Toiminta on jokaisella kerralla erilainen ja kuvaamme toimintakertojen sisällön tarkemmin seuraavissa luvuissa.

Vinkki: Halutessasi voit toimintakerroilla ottaa leikkien väliin pienen taukojumpan, -laulun tai -lorun. Tämä voi auttaa lapsia jaksamaan ja keskittymään jäljellä oleviin tehtäviin paremmin.

Loppu

Toimintakerrat päättyvät loppuloruun: "Tap, tap taputan käsiäni taputan, kun loppuu taputus, silloin alkaa tömistys. Töm, töm tömistän jaloillani tömistän, kun loppuu tömistys, silloin alkaa vilkutus. Hei, hei vilkutan ja paikalleni istahdan." Lorun aikana liikehditään sanojen mukaan. Lorun jälkeen kiitetään lapsia osallistumisesta.



1. Toimintakerta: Pelaillaan!

Tällä kerralla opetellaan tunnistamaan ja nimeämään erilaisia ruokia. Lisäksi harjoitellaan yhdistämään kaksi toisiinsa liittyvää asiaa.

Tutustuminen: Jos ryhmä on toisilleen vieras, ensimmäisellä kerralla voi ottaa alkuun tutustumisleikin, esimerkiksi nimikierron pallon avulla. Ohjaaja heittää pallon vuorollaan jokaiselle lapselle ja lapsi sanoo nimensä. Ohjaaja toistaa nimen ja lapsi heittää pallon takaisin.

Vaihtoehtoisia tutustumisleikkejä:

- Jokainen sanoo vuorollaan nimensä ja yhden asian, josta pitää.
- Jokainen sanoo oman nimensä ja näyttää liikkeen, jonka muut toistavat.

Kim-leikki: Kim-leikissä nimetään leikkiin valitut ruokatarvikkeet.

Ruokatarvikkeista valitaan aluksi neljä esinettä, joita lapset saavat hetken katsoa. Ohjaaja peittää tarvikkeet ja ottaa niistä yhden pois. Lapset saavat sanoa, mikä esine puuttuu.

- Leikkiin voi valita minkä tahansa sanaston esineitä.
- Jos lapset eivät osaa nimetä puuttuvaa esinettä, kannattaa tukena olla kuvakortteja, joista lapset voivat näyttää vastauksen.
- Esillä olevien esineiden määrää voi vaihdella lasten osaamisen mukaan.

Yhdistämispeli: Peliä varten tarvitsen kuvapareja (esim. koiran ja luan, vauvan ja tuttipullon). Toiset kuvakorteista jätetään näkyville ja toiset laitetaan väärinpäin lattialle. Esillä olevat kuvat nimetään. Lapsi vuorollaan ottaa yhden väärinpäin olevista korteista ja kuva nimetään yhdessä. Lapsen tehtävänä on laittaa kortti oikean kuvakortin viereen.



2. Toimintakerta: Opitaan!

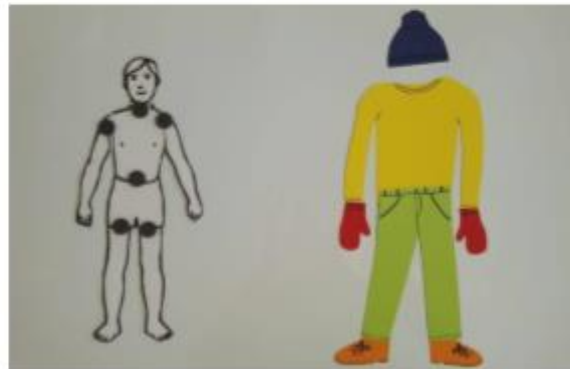
Tällä kerralla nimetään kehonosia, vaatteita ja värejä.

Ihmisen kokoaminen: Tähän leikkiin tarvitaan ihmisen kehonosat paperista tai pahvista. "Tehdään yhdessä ihminen, mitä siihen tarvitsen? On tässä monta osaa, miten ne paikalleen saa? Kenellä on ihmiselle jalka/käsi/pää?" Ohjaaja jakaa lapsille käden, jalan tai pään. Ohjaaja lukee yllä olevan lorun ja pyytää lapsia antamaan jonkun kehonosista. Ihmisen keskivartalo voi olla valmiina esimerkiksi lattialla tai seinällä, johon lapset saavat kiinnittää puuttuvat osat.

Ihmisen pukeminen: Tässä leikissä tarvitaan erivärisiä vaatteita paperista tai pahvista. "On meillä valmis ihminen, miten me nyt puen sen? Laitetaan hänelle housut/paita/pipo/hanskat/kengät, minkä väriset/minkä värinen?" Ohjaaja lukee edellä mainittua lorua. Kun hän tulee kohtaan "laitetaan hänelle...", lapset näyttävät ohjaajan sanoman vaateen kuvakortista. Lapsi vuorollaan valitsee ohjaajan näyttämistä vaatteista, minkä värisen vaateen haluaa ihmiselle laittaa. Värit nimetään yhdessä. Vaatteet voi laittaa ihmisen päälle tai viereen oikeille paikoille.

- Lasten osaamisen mukaan vaatteita voi olla montaa eriväriä tai vain kahta eriväristä.

Jumppalaulu: Jumpataan Fröbelin palikoiden "Jumppalaulun" tahdissa. Laulussa nimetään ja näytetään kehonosia. Alussa tempo on hidas, mutta nopeutuu loppua kohden. Laulu on hauska tapa oppia kehonosien nimiä.



3. Toimintakerta: Lauletaan!

Tällä kerralla opetellaan suomea kuvitettujen laulujen kautta. Kuvitetut laulut (4kpl) löytyvät oppaan lopusta liitteinä (Liitteet 2-5).

Autolaulu: "Auto ajaa keltainen, rekka-auto keltainen. Tietä kulkee tuutaten, kuka tulee vastaan? (Eläin) tulee vastaan, mitä sanoo (eläin)? Ajelulle pyydän." Laulua lauletaan kuvitettujen kuvien kautta ja ohjaaja näyttää vuorossa olevaa kuvaa laulun tahdissa. Ohjaaja vaihtaa jokaiseen säkeistöön uuden eläimen kuvat ja lapset matkivat kyseistä eläintä laulun kohdassa.

- Lauluun voi ottaa mukaan myös rekvisiittaa eli rekka-auton ja eläinhahmoja. Jokaisen säkeistön jälkeen lapset saavat laittaa vuorossa olevan eläimen auton kyytiin.
- Lapsia voi osallistaa enemmän antamalla heidän itse keksiä, mikä eläin laulussa "tulee vastaan".

Leipuri Hiiva -laulu: "Työnnän pullat uuniin (työnnetään kädet suorana eteen), vedän valmiit takaisin (vedetään kädet itseä kohti), näen piipusta kun savu kohoaa (pyöritetään etusormea ja nostetaan kättä ylöspäin). Leipuri-Hiiva (tehdään käsillä kaari mahan päällä), hän asuu kumputiellä (tehdään käsillä kumpuja ilmaan) ja kaikki kakut leipoo siellä (taputetaan käsiä käännellen yhteen). Näen piipusta kun savu kohoaa (pyöritetään etusormea ja nostetaan kättä ylöspäin)." Laulua voidaan ensin laulaa ja näyttää kuvia. Kun laulu on tutumpi, voidaan ottaa mukaan sulkeissa olevat liikkeet.

- Laulua voidaan laulaa hiljaa, jolloin liikkeet tehdään pienesti tai kovaa, jolloin liikkeet suuria.



4. Toimintakerta: Tarinoidaan!

Tällä kerralla opetellaan suomea satujen ja lorujen avulla.

Sadun lukeminen: Kerralle valitaan kahderyhmän ikä- ja taitotasolle soveltuva kirja. Kirjaa voidaan joko lukea tai katsoa pelkästään kuvia. Kirjan kuvista voi tehdä kysymyksiä, joihin lapset saavat vastata joko sanallisesti tai näyttämällä vastauksen kuvakortista.

- Aluksi kannattaa keskittyä vain kuvien katsomiseen ja nimeämiseen. Liian pitkät ja vaikeat lauseet häiritsevät lapsen keskittymistä.
- Heikommin suomea osaavien kanssa voi käyttää nuoremmille lapsille suunnattuja kirjoja.

Lorupussi: "Kuka saa, kuka saa lorupussiin kurkistaa? Tillin-tallin-tömpsis! (Lapsen nimi) saa, (lapsen nimi) saa lorupussiin kurkistaa. Tillin-tallin-tömpsis!" Annetaan lasten nostaa vuorotellen yksi lorukortti, joka luetaan ääneen.

- Lorupusseja myydään valmiina, mutta niitä on myös helppo tehdä itse.
- Yllätyksellisyys lorupussileikissä kiehtoo lapsia.

Etsi kuvasta -leikki: Tarvitset leikkiin kuvan, jossa on paljon erilaisia asioita. Kuva voi olla joku valmis tai voit itse tehdä sellaisen yksittäisistä kuvista tai piirtämällä. Lapset saavat etsiä kuvasta pyytämiäsi tai erillisiä korteista näyttämiäsi asioita.

- Lasten kielitaidon ollessa kehittyneempi, voi leikissä käyttää "Sadutus"-menetelmää. Tällöin lapset saavat itse nimetä asian/sanoa lauseen kuvasta.



5. Toimintakerta: Tunteillaan!

Tällä kerralla keskitytään erityisesti tunteiden nimeämiseen.

Kalastuspeli: Tähän peliin tarvitaan onki, jossa on magneetti sekä kaloja. Kunkin kalan pohjaan kiinnitetään kortti, jossa on kuva jostakin tunteesta. Lapset saavat vuorollaan onkia yhden kaloista. Yhdessä katsotaan kuva ja nimetään tunne. Tunnetta voidaan harjoitella ilmein ja elein.

- Mikäli tällaista peliä ei ole valmiina, voi kortteja nostaa esimerkiksi pussista.
- Kuvakortteihin voi myös kiinnittää klemmarin, jolloin ne saa ongittua magneetin avulla.
- Paremmiin suomea taitavien lasten kanssa tunteista voi myös keskustella.

Tunnelorupussi: Oppaan liitteistä löydät tunneloruja (Liite 1), jotka olemme tehneet osaan Kehitysvammaisten tukiliitto ry:n MAHTI-tunnekorteista. Kortit on tulostettavissa internetistä. Lorukortit laitetaan pussiin ja lapset saavat nostaa niitä vuorotellen. Lorujen lukemisen yhteydessä tunnetta voidaan ilmentää elehtien.

- Loruja voi halutessaan keksiä lisää eri kuviin sopiviksi.



Kirjavinkki! Paremmiin suomea osaavien lasten kanssa tunteita voidaan käsitellä myös satujen kautta. Mary Hoffmanin kirja *"Meidän ja muiden tunteet"* on oiva apu keskustelun herättämiseen.

6. Toimintakerta: Ihmetellään!

Tällä kerralla harjoitellaan nimeämistä, esineen kuvailemistä ja luokittelua.

Tunnusteluleikki: Leikkiä varten tarvitsen erilaisia esineitä. Esineet käydään ensin läpi ja nimetään yhdessä. Ohjaaja laittaa yhden esineistä pussiin niin, etteivät lapset näe sitä. Lapset saavat vuorotellen tunnustella pussissa olevaa esinettä ja arvata, mikä esine on kyseessä. Ohjaaja voi kysyä lapselta, miltä esine tuntuu, onko se kova vai pehmeä.

- Heikommin suomea osaavien lasten kanssa voidaan arvaamisen tukena käyttää kuvakortteja. Ohjaaja voi näyttää esimerkiksi kahta korttia, joista toisessa on pussissa olevan esineen kuva.

Luokitteluleikki: Tähän leikkiin tarvitsen esineitä kahdesta eri aihepiiristä, esimerkiksi ruuat ja eläimet. Lapset saavat vuorotellen valita yhden esineen, joka nimetään yhdessä. Lapsi laittaa valitsemansa esineen siihen koriin, johon uskoo sen kuuluvan. Yhdessä voidaan vielä katsoa, ovatko esineet menneet oikeaan koriin ja korjata väärin menneet.

- Esineiden sijaan leikissä voidaan käyttää myös kuvakortteja.
- Taitojen karttuessa luokiteltavia ryhmiä voi olla useampia ja lapset voivat kerätä esineitä esimerkiksi omiin koriin annettujen ohjeiden mukaan.
- Luokittelua voidaan tehdä myös esimerkiksi värien avulla.



Lähteet

Ahonen, T., Määttä, S., Meronen, A. & Lyytinen, P. 2014. Kielenkehityksen vaikeudet. Teoksessa Siiskonen, A., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 72-103.

Alisaari, J. 2016. *Songs and poems in the second language classroom. The hidden potential of singing for developing writing fluency*. Kasvatustieteiden väitöskirja. Turku: Turun Yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.

Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A.-M. (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus, 86-101.

Halme, K. & Vataja, A. 2011. *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Karasma, K. 2012. *Suomi toisena kielenä opetustieteen perusteet*. Helsinki: Finn Lectoria.

Karvonen, P. 2009. *Tarinan kertojat: Iloa ja leikkiä kieleen, liikkumiseen ja laskemiseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kivijärvi, T. 2012. *Maahanmuuttajataustaisen lapsen ja perheen tukeminen*. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 246-259.

OPH. 2016. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016*.

Paavola, H. & Talib, M.-T. 2010. *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kuvat

Oppaassa olevat valokuvat käyttämistämme materiaaleista olemme ottaneet itse.

Olemme käyttäneet toiminnassamme Papunetin kuvatyökalusta löytyviä kuvia.

Liitteenä olevien kuvitettujen laulujen kuvat ovat myös Papunetistä.

Lähde:

Papunet. 2015. Materiaalia kommunikoimisen tukemiseen. Kuvatyökalu.

Saatavissa: <http://papunet.net/materiaalia/kuvat%C3%B6kalu>

Liitteet

Liite 1. Tunnelorut (itse tehdyt)



Mietti tässä Susihukea, mihin jääkään hänen sukkea?

Löytynyt ei sängyn alta, etsitty on kaikkialta.

Onko Susi ihastunut, kun on posket punastunut?

Sydämiä siellä täällä, näkee Susi joka säällä.

Sutta taitaa suututtaa, kun vihaisena tuijottaa.

Käpällänsä nyrkeihin sulkee, selkeä kumarassa kulkee.

Yksinäinen Susihukka on nyt aivan reppana, rukka.
Kaverit pois leikeistä lähti, jäi seuraksi vain taivaan tähti.

Susi oli surullinen, aivan pieni poloinen.
Valui kyynleet poskia pitkin, melkein itsekin itkien.

On Susi tosi iloinen, kun kerrottiin hänelle uutinen.
Kevät on kohta täällä, laulaa linnut oksien päällä.

Mihin Susi on menossa hymy melkein korvissa?
Kavereitako katsomaan, Susi juoksee innoissaan?

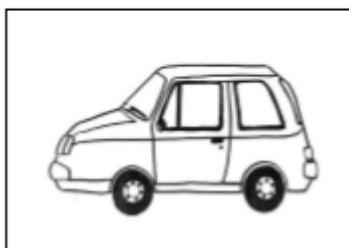
Kädet aivan levällään, Susi seisoo ihmeissään.
Näkee lumiukon keskellä kesää, aivan lähellä kotipesää.

On Susi ihan tylsistynyt, kaikkiin leikkeihin kyllästynyt.
"Keksi minulle jotain kivaa", Susi nyt äidiltään tivaa.

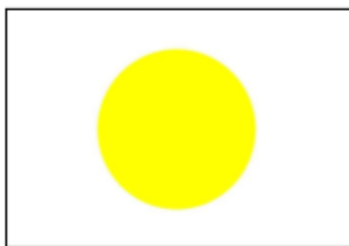
Susi on niin onnellinen, elämäänsä tyytyväinen.
Masu täynnä hyvää ruokaa, Susi iloisena huokaa.

Liite 2. Autolaulu

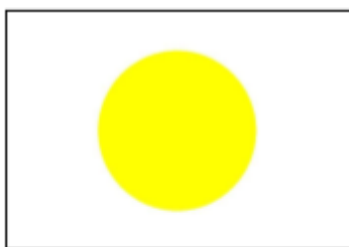
Auto



keltainen,



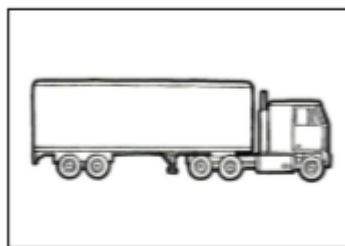
keltainen.



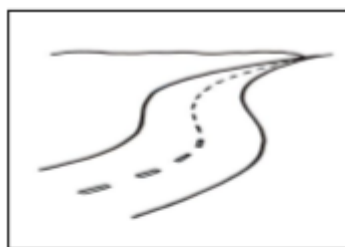
ajaa



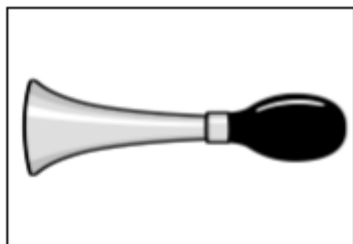
rekka-auto



Tietä kulkee



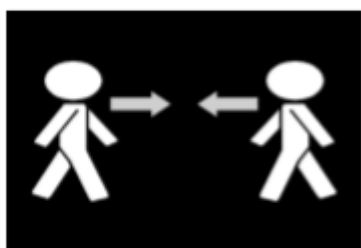
tuutaten,



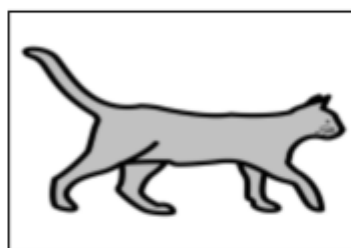
kuka



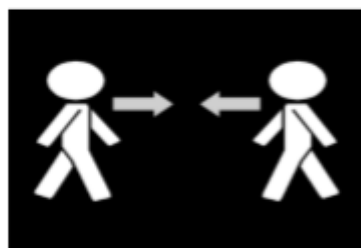
tulee vastaan?



Kissa



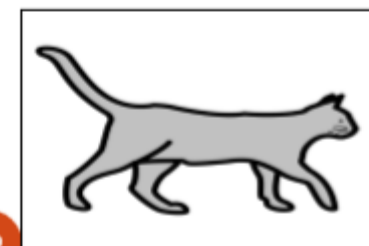
tulee vastaan.



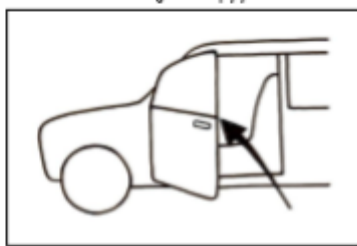
Mitä sanoo



kissa?

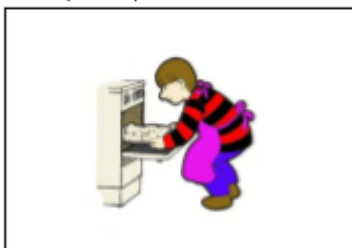


Ajelulle pyydän.



Liite 3. Leipuri-Hiiva -laulu

Työnnän pullat uuniin,

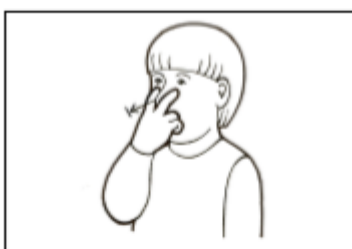


näen

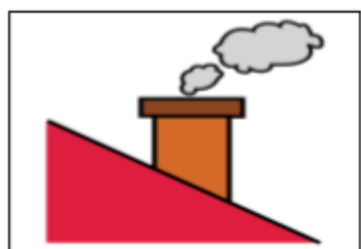
vedän valmiit takaisin,



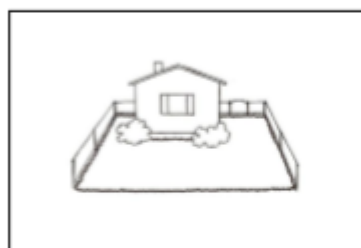
piipusta, kun savu kohoo.



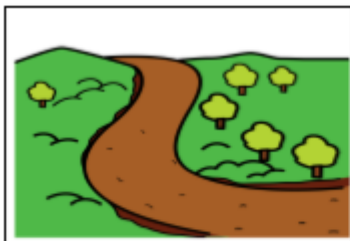
Leipuri Hiiva



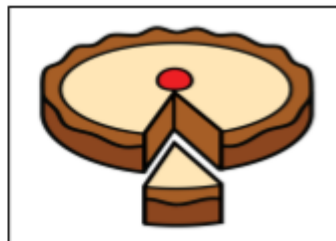
hän asuu



Kumputiellä



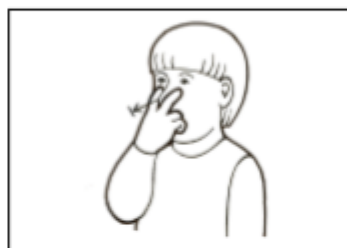
ja kaikki kakut



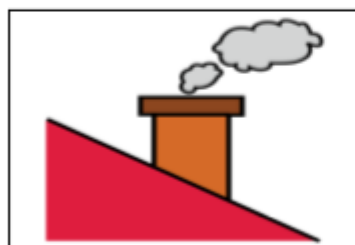
leipoo siellä.



Näen

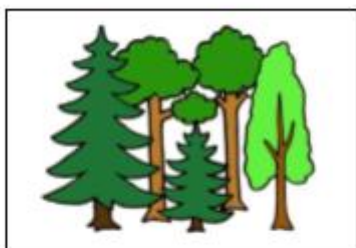


piipusta, kun savu kohoaa.



Liite 4. Kas' metsämökin ikkuna -laulu

Kas' metsä-



mökin



ikkuna



sielt' tonttu



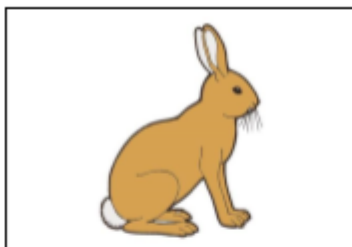
ulos



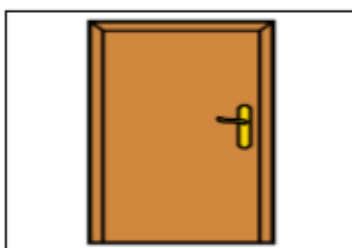
kurkistaa.



Jänö



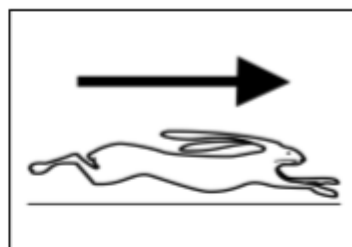
ja oveen



Auta, auta,



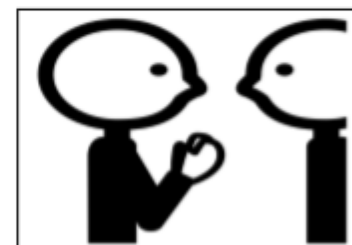
laukkaa, laputtaa



kolkuttaa.



pyydän sua.



Metsämies, kun



mua.

vaanii



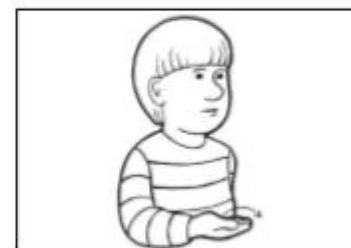
Sulle



suojan



tarjoan,



siis kätes'

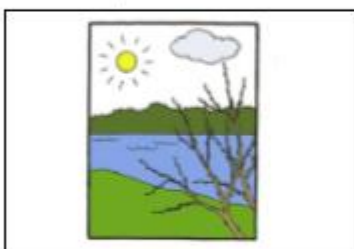


ojenna!

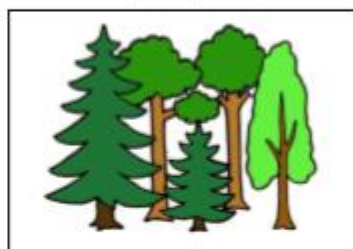


Liite 5. Keväiset metsät -laulu

Keväiset



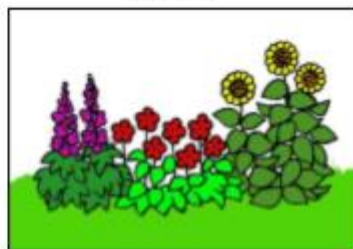
metsät,



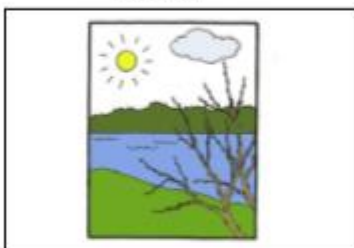
keväiset



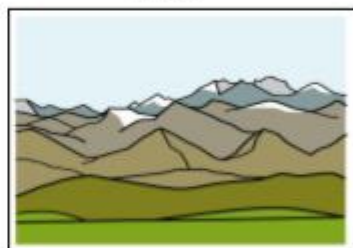
kukkaset.



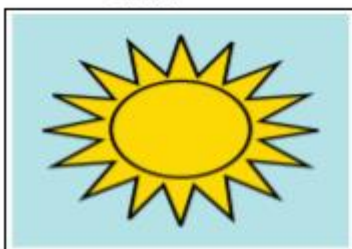
Keväiset



vuoret,



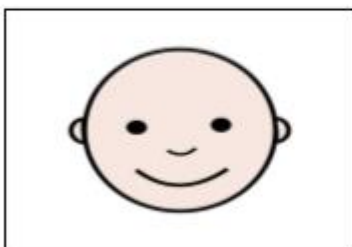
aurinko-



Ihmiset



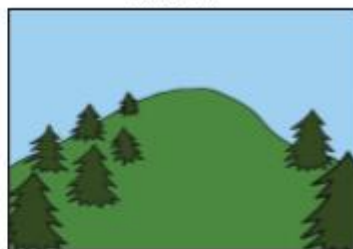
onnellisina saa.



BUM!



rintehet.



laulamaan,



"Bumbidi-aididi" x4

