



LAUREA
AMMATTIKORKEAKOULU
Yhdessä enemmän

Englannin kieli mukaan päiväkodin arjen hetkiin

Bethell, Rebecca
Vistbacka, Anniina

2017 Laurea



Laurea-ammattikorkeakoulu

Englannin kieli mukaan päiväkodin arjen hetkiin

Rebecca Bethell & Anniina Vistbacka
Sosionomikoulutus
Opinnäytetyö
Elokuu, 2017

Bethell, Rebecca & Vistbacka, Anniina

Englannin kieli mukaan päiväkodin arjen hetkiin

Vuosi 2017 Sivumäärä 59

Tämän toiminnallisen opinnäytetyön tuotoksena oli aktiviteettikirja. Aktiviteettikirja tuli työelämän yhteistyökumppanin, Oulunkylän englanninkielisen päiväkodin, käyttöön ja sen tavoitteena on lisätä englannin kieltä päiväkodin arjessa. Tavoitteena kirjalla on myös innostaa työyhteisöä käyttämään enemmän englantia lasten kanssa. Tarkoituksena kirjalla on antaa uusia ideoita, joiden kautta kielenkäyttö on mielekästä niin oppivalle lapselle kuin ohjaavalle aikuiselle. Projekti toteutettiin kokeilemalla käytännössä kaikkia kirjan aktiviteetteja. Keräämällä monipuolisesti yhteistyökumppanilta palautetta ja käyttämällä hyödyksi osallistavaa havainnointia oli mahdollista kehittää aktiviteetteja lapsilähtöisimmiksi ja yhteistyökumppania palvelevammaksi.

Aktiviteettikirja sisältää viisi eri osiota, joissa on hyödynnetty kuvien, musiikin, leikin sekä tarinoiden kautta oppimista. Kirja sisältää leikkeihin kuuluvat materiaalit, ohjeistukset jokaiseen aktiviteettiin ja yleiset ohjeet kirjan käyttöön sekä toisen kielen tukemiseen kielikylpypäiväkodissa. Kirjaan valitut aktiviteetit on perusteltu teoreettisen viitekehityksen avulla. Kansainvälistyvässä maailmassa englannin osaamista korostetaan ja kielelle altistuminen kielikylpypäiväkodissa tukee lapsen oppimista ja omaksumista. Leikki ja toiminnallisuus integroituna kielen oppimiseen antavat lapselle mielekkään oppimisympäristön. Aktiviteettikirjalla lisää englannin kielen käyttöä päiväkodin arjen hetkiin helpolla ja monipuolisella tavalla.

Asiasanat: kielikylpy, varhaiskasvatus, leikki, luovat menetelmät, englannin kieli

Bethell, Rebecca & Vistbacka, Anniina

Involving English language to daily routines in the kindergarten

Year 2017

Pages 59

The main goal of this functional thesis was to produce a practical activity book for the commissioner, Oulunkylä English Kindergarten. The aim was to increase the use of English in the daily basis of the Kindergarten. The aim of the book was also to inspire the work community to use more English with the children by providing new, interesting and beneficial learning activities. The project was implemented by trying out all of the activities in the kindergarten. Based on versatile feedback on the activities from the kindergarten staff and the authors' own observations, it was possible to develop the activities to be more child friendly and of maximum benefit to the commissioner.

There are five different sections in the activity book which utilize pedagogical methods through pictures, music, games and stories. The activity book contains materials for the activities, instructions for all of the activities and general instructions for using the book and supporting children's second language development. The activities in the book were all chosen and developed based on the theoretical background. In this increasingly internationalized world the knowledge of English is highly appreciated and language exposure in an immersion kindergarten support language development. In addition, integrating play and practicality to second language learning creates a meaningful learning environment for children. With the activity book it is possible to increase the use of English in daily routines in an easy and simple way.

Keywords: language immersion, play, creative methods, English language

Sisällys

1	Johdanto	6
2	Kieli ja lapsi	8
2.1	Kielikylpy	8
2.2	Toisen kielen oppimisen ja omaksumisen teoriaa	9
2.3	Aikuisen rooli toisen kielen kehittymisen tukemisessa	11
3	Leikki	14
3.1	Leikin kehitysvaiheet	15
3.2	Leikki kielen oppimisen välineenä	16
3.3	Aikuisen rooli leikissä	18
4	Opinnäytetyön tarkoitus ja tavoitteet	21
4.1	Toimintaympäristö	22
4.2	Toiminnan perustelua	23
4.2.1	Kuvat toiminnan tukena	23
4.2.2	Sadut, lorut ja laulut kielen kehittymisen tukena	24
5	Toiminnan kuvaus	25
5.1	Toiminnan toteutus	26
5.2	Toiminnan vaiheet	30
5.3	Havainnointi	32
6	Arviointi	34
7	Ammattietiikka	38
7.1	Varhaiskasvatuksen eettiset periaatteet	39
7.2	Opinnäytetyöprosessin eettisyys ja luotettavuus	40
8	Johtopäätökset ja pohdinta	41
8.1	Oma ammatillinen kehittyminen	41
8.2	Itsearviointi	43
8.3	Kehittämisehdotukset	45
9	Loppusanat	46
	Lähteet	47
	Kuviot	50
	Taulukot	51
	Liitteet	52

1 Johdanto

Globalisoituvassa maailmassa korostetaan yhä varhaisemmassa iässä useamman kielen omaksumisen ja oppimisen tärkeyttä. Erityisesti yhteistä kansainvälistä kieltä, englantia, ihmiset ympäri maailmaa tarvitsevat niin vapaa-ajalla, koulussa kuin työelämässä. Englannin kielen osaamista voidaan tänä päivänä pitää välttämättömyytenä. Nykypäivänä jo lapsilla englanti juurtuu osaksi kielen käyttöä median, ulkomaanmatkojen sekä eri kieliä puhuvien ihmisten kautta ja se voidaan nähdä kuuluvan joltain osin kaikkien lasten arkipäiväiseen elämään.

Englannin opiskelu aloitetaan Suomessa yleensä vasta kolmannella luokalla, vaikka kouluikäisellä lapsella intensiivisin vaihe oppia uutta kieltä alkaa siinä vaiheessa jo pikkuhiljaa hiipua. Tämän vuoksi uuden kielen oppiminen on perusteltua jo varhaiskasvatuksessa. Tänä päivänä lisääntyvien kaksikielisten päiväkotien arjessa lapsella on mahdollisuus oppia englannin kieltä toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta.

Varhaiskasvatuksessa monipuolisen kielitaidon lisäksi kysyntää on erilaisille luoville menetelmille. Luovien menetelmien kautta lapsella on mahdollisuus toteuttaa itseään paremmin. Ne tukevat lapsen vuorovaikutustaitojen sekä itsensä ilmaisun kehittymistä. Englannin kielen oppimiseen on mahdollista innostaa lapsia monipuolisten ja osallistavien luovien menetelmien kautta. Luoviin menetelmiin voidaan nähdä kuuluvan esimerkiksi musiikki, kuvataide, tarinallisuus, liike sekä draamalliset menetelmät.

Leikki puolestaan on välttämätöntä lapsen kehityksen ja kasvun kannalta. Lapsi oppii leikkiesseen ja sen sanotaankin olevan hyvä ja kestävä tapa oppia. Innostus, yhdessä tekeminen ja omien taitojen haastaminen ovat oppimisen elementtejä, jotka yhdistyvät leikissä. Leikin ohella lapsen kognitiiviset kyvyt kehittyvät, niin ajattelu, muisti kuin kielikin.

Lasten yksilöllinen oppimistyyli muodostuu eri osatekijöistä. Yksi osatekijöistä, joka vaikuttaa yksilöiden oppimistyyliin ovat aistikanavat. Yksilö voi oppia parhaiten visuaalisesti, audittiivisesti sekä kinesteettisesti. Visuaalisesti oppiva yksilö oppii näköaistin avulla, audittiivisesti oppiva yksilö puolestaan kuulohavainnon avulla ja kinesteettisesti oppiva yksilö oppii liikkeen ja kosketuksen kautta. Lapsen kielen kehittymisen tukemisessa monipuolisen opetuksen tarkoituksena on antaa kaikille lapsille parhain mahdollinen tapa oppia uusi kieli. Oppimistyylien huomioimisen lisäksi osallistamalla lapsia heille mielenkiintoisella tavalla kielen oppimiseen voidaan mahdollistaa lasten kielen oppiminen ja omaksuminen.

Tämä opinnäytetyö vastaa työelämässä nousseeseen haasteeseen. Opinnäytetyö toteutetaan yhteistyössä Oulunkylän englanninkielisen päiväkodin kanssa. Päiväkodin työntekijöiden toiveesta opinnäytetyömme tavoitteet kohdistuvat englannin kielen käytön tukemiseen päiväkodissa. Lisäksi koimme englannin kielen tukemisen olevan aiheena ajankohtainen sekä meitä

ammattillisesti kehittävä ja kiinnostava. Opinnäytetyömme tavoite on luoda toimiva ja selkeä aktiviteettikirja. Aktiviteettikirja tulee vain Oulunkylän englanninkielisen päiväkodin käyttöön, eikä sitä tulla julkaisemaan muualla. Opinnäytetyössämme aktiviteettikirjaa on kuitenkin avattu ja arvioitu sillä tavoin, että lukijan on mahdollista saada käsitys kirjan kokonaisuudesta. Aktiviteettikirjan tarkoituksena on lisätä englannin kielen käyttöä Oulunkylän englanninkielisessä päiväkodissa sekä kirjan avulla innostaa työyhteisöä käyttämään enemmän englantia päiväkodin arjessa.

Opinnäytetyön teoreettinen osuus avaa lukijalle toisen kielen omaksumista ja oppimista, leikkiä oppimisen välineenä sekä lapsilähtöisyyttä ja kasvattajan roolin merkitystä. Teoreettinen osa perustelee aktiviteettikirjaan valittuja aktiviteetteja ja johdattelee lukijan opinnäytetyön toiminnalliseen osuuteen. Toiminnallisessa osuudessa kuvailemme aktiviteettikirjan sisältöä, liitämme sen teoriaan sekä arvioimme palautteen ja oman pohdinnan kautta sen toimivuutta ja tavoitteiden saavuttamista. Liitteisiin olemme laittaneet muutamia osia aktiviteettikirjasta sekä palautelomakkeen.

2 Kieli ja lapsi

Lapsen kehityksessä kieli ja vuorovaikutus ovat tärkeässä osassa. Kieli mahdollistaa yksilön tuntemisen, ajattelemisen, havaitsemisen sekä tietämisen. Kielen avulla yksilön on mahdollista osallistua sosiaalisen vuorovaikutukseen. Kielen kehittymiseen liittyy vahvasti lapsen muu kognitiivinen kehitys esimerkiksi älykkyyden, havaitsemisen, puheen ja muistin kehitys. (Nurmilaakso & Välimäki 2011, 5; Nurmilaakso 2011, 32.) Kielen kautta lapsen on mahdollista jäsentää ympäristöä ja alkaa muodostaa maailmankuvaansa. Lapsen käsitykset luonnosta, ihmisistä ja yhteiskunnasta ovat suurelta osin peräisin kielen kautta tapahtuvasta vuorovaikutuksesta. Yksilön tiedot sekä hankitaan että varastoidaan muistiin kielen välityksen avulla. Arvojen, normien, roolien ja asenteiden omaksuminen tapahtuu kielellisen vuorovaikutuksen välityksellä. Lapsen asema sosiaalisessa yhteisössä määräytyy hänen kielellisten taitojen perusteella, erityisesti ikätovereiden parissa. (Nurminen 1989, 7-8.)

Lapsen kyky havainnoida ja ymmärtää kieltä ovat monipuolisempaa ja syvällisempää kuin se, kuinka paljon lapsi itse kyseisellä hetkellä pystyy kieltä tuottamaan. Kielellä on iso merkitys jo hyvin varhaisessa vaiheessa osana lapsen kokemusmaailmaa. Kieli on lapselle tarpeellinen niin yksilöllisyyden ilmaisussa kuin läheisissä ihmissuhteissa kuin tiedonhankinnassa ja ympäristössä toimimisessa. (Nurminen 1989, 8.) Lapsen kielellinen kehitys alkaa viimeistään hänen syntymästään ja kehittyy koko ajan. Lapsi opettelee ja oppii omaehtoisesti kieltä leikin ja muiden hänelle ominaisten tapojen avulla. (Nurmilaakso & Välimäki 2011, 5.)

Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2016) on oma osionsa kielen kehitykselle, jossa painotetaan varhaiskasvatuksen vastuuta lapsen kielellisten taitojen ja valmiuksien vahvistamisessa sekä kielellisen identiteetin kehittymisessä. Kieli antaa lapselle mahdollisuuden osallistua päiväkodin toimintaan, vaikuttaa toiminnan sisältöön sekä olla aktiivinen toimija. Lapselle kieli on niin oppimisen väline kuin kohdekin. Lapset yhden ikäluokan sisällä voivat olla kielen kehityksessä eri vaiheissa ja tämä tulee huomioida kielen kehityksen tukemisessa. Lasten kielellisen kehityksen tukemisessa keskeisiä osa-alueita ovat vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen taidot, puheen tuottamisen taidot, kielenkäyttötaidot, kielellinen muisti ja sanavarasto sekä kielitietoisuus. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 40-41.)

2.1 Kielikylpy

Kielikylpy termi käsittää useita erilaisia kielikylpyohjelmia. Kanadalainen kielikylpykoulu on yksi kielten opetusmenetelmistä. Suomessa kanadalaista kielikylpykoulua on alettu toteuttaa Vaasan kaupungissa vuodesta 1987 lähtien, ruotsin kielellä. Didaktiikan näkökulmasta tärkein kielikyllyn ominaispiirre on, että kieltä ei nähdä päämääränä vaan pikemminkin välineenä. Toiminta siis tapahtuu kielikylpykielellä ja huomio kohdistuu yksinomaan sisältöön.

Kielikylpylle tunnusomaista on, että opetus toteutetaan kyseisen maan vähemmistökielellä. (Laurén 1991, 19-20; Harju-Luukkainen 2007, 122.)

Kielikylpypäiväkodeissa toimitaan samojen varhaiskasvatussuunnitelmien pohjalta kuin tavallisissa päiväkodeissakin, mutta tämän lisäksi niillä on toisen kieleen omaksumiseen liittyviä tavoitteita. Kielikylpypäiväkodin tavoitteet liittyvät uusien taitojen sekä tietojen opettamiseen mutta toisaalta lapsen tulee myös oppia ja omaksua täysin uusi kieli. Kielikylpyksenä on saada lapsi omaksuma toinen kieli mahdollisimman varhain. Kielikylpypäiväkotiin osallistuvat lapset ovat usein yksikielisiä, mutta toiminta tapahtuu äidinkielen sijasta kielikylpykielellä. (Harju-Luukkainen 2007, 123-124; Nurminen 2002, 70.)

Kaikkien kielikylpypäiväkotien arkipäiviin kuuluvat ensi- ja toissijaiset toiminnot (Rosenqvist 1995, 28, 105-111). Ensi- ja toissijaiset toiminnot säätelevät päiväkotien päivää. Ensisijaisilla toiminnoilla viitataan arjessa välttämättömiin toimintoihin, kuten ruokailu ja siivoamis -tilanteisiin. Toissijaisilla toiminnoilla puolestaan viitataan toimintoihin, jotka voidaan vaihtelevasti jättää arjesta pois, kuten päivänavaus tai erilaiset toimintatuokiot. (Mård 1996, 34.) Kielikylvyssä päämääränä on, että opetettavat asiat ovat sisällöltään merkityksellisiä, relevantteja sekä autenttisia. Kielikylpypäiväkodeissa pyritään kokoamaan tiedollisesti, kielellisesti ja taidollisesti tärkeitä aiheita teemakokonaisuuksiksi, jotka ovat päiväkodin lapsille omakohtaisia. (Harju-Luukkainen 2007, 126-127.)

Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2016) kotimaisten kielten varhainen täydellinen kielikylpy viittaa joko ruotsin-, suomen, tai saamen-kielellä tapahtuvaan kielikylpyyn varhaiskasvatuksessa. Käytettävä kieli määräytyy sen mukaan, millä alueella kielikylpyä varhaiskasvatuksessa toteutetaan. Varhaiskasvatus kielikylvyssä toteutetaan pääosin kielikylpykielellä. Laajamittaisesta kaksikielisestä varhaiskasvatuksesta puhutaan silloin, kun osa toiminnasta tapahtuu toisella kielellä kuin varhaiskasvatustilanteen mukaisen varhaiskasvatuksen kielellä. Toiminta suunnitellaan tällaisessa varhaiskasvatuksessa niin, että molemmat kielet ovat läsnä. Lapsia tuetaan molempien kielten käyttämisessä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 49.)

Englannin kielellä tapahtuva varhaiskasvatus kuuluu varhaiskasvatussuunnitelman (2016) mukaan laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen piiriin. Harju-Luukkainen (2007) määrittelee englannin kielellä tapahtuvan varhaiskasvatuksen vieraskieliseksi päiväkotiopetukseksi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 49; Harju-Luukkainen 2007, 122.)

2.2 Toisen kielen oppimisen ja omaksumisen teoriaa

Toisen kielen omaksumiselle löytyy monia erilaisia teorioita, eikä sille ole vielä yhtä kattavaa teoreettista mallia. Monet eri teoreetikot ovat laatineet, joko toisiaan lainaillen tai aivan

omanlaisia mallejaan siitä, kuinka lapsi oppii toisen kielen. Kielikylvyssä kuitenkin painotetaan luonnollisissa tilanteissa tapahtuvaa kielen omaksumista. Dikotomisesti jaoteltuna kieli voidaan joko oppia tai omaksua. Krashenin (1981) perintönä voidaan pitää tätä dikotomista jaottelua, sillä hän jaotteli oppimisen luonnollisiin sekä tietoisiin oppimistilanteisiin. Nykyisessä tutkimuksessa ei kuitenkaan tueta tämän kaltaista dikotomista kahtiajaottelua. (Harju-Luukkainen 2007, 130.)

Van Lier (1996, 49-50) puolestaan näkee, että tavoitteellinen ja luonnollinen oppiminen ovat yhtä hyviä vaihtoehtoja kielen omaksumiselle. Kielikylvyssä esiintyy niin kielen oppimista kuin omaksumista, kuitenkin painottaen kielen omaksumista luonnollisissa tilanteissa. Omaksuminen ja oppiminen eivät sulje toisiaan pois, vaan ne voidaan nähdä saman ilmiön ääripäinä. (Harju-Luukkainen 2007, 130.) Opinnäytetyössä toisen kielen omaksumisen ja oppimisen teorit olemme rajanneet sosiokulttuuriseen kontekstiin kuuluvien teorioiden näkökulmaan.

Sosiokulttuurinen teoria on yksi kasvatustieteen oppimiskäsityksistä ja sen luojana voidaan pitää Lev Vygotskia ja myöhemmin Wertchiä sekä Rogoffia, joiden kaikkien näkemykset painottavat sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä kehitymiselle. Sosiokulttuuriset teoriat koostuvat laajoista teoreettisista orientaatioista, joiden perusajatuksena on sitoa sosiaalinen, kulttuurinen sekä historiallinen konteksti toisiinsa niin, että vuorovaikutuksesta syntyy ajattelun korkeammat toiminnot. Lapsi oppii kielen merkityksellisissä tilanteissa, jotka muodostuvat sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, jostain tietyistä tilanteesta ja ympäristöstä toisen yksilön kanssa. (Harju-Luukkainen 2007, 34.) Viestintä ja kielenkäyttö nähdään merkittävässä asemassa sosiokulttuurisissa teorioissa. Kontaktin luominen muihin onnistuu lapsen omaksuessa kielelliset ilmaukset. Kielenkäyttö sekä viestintä luovat sillan lapsen ja ulkomaailman välille. Lapsi oppii ymmärtämään leikin, kommunikaation sekä vuorovaikutuksen kautta, miten toiset yksilöt hänen ympäristössään ymmärtävät erilaiset ilmiöt. (Harju-Luukkainen 2007, 36.)

Vygotskin mukaan lapsen psyykinen kehitys rakentuu ulkoa sisäänpäin tapahtuvana prosessina, joka on lähtöisin vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa. Prosessissa kielellä on tärkeä rooli vuorovaikutuksen välittäjänä. Veresovin (2004, 16-17) mukaan kaikki sosiaalinen toiminta ei aiheuta kehitystä tai sen prosessia lapsessa, vaan sosiaalinen ympäristö asettaa tietynlaiset haasteet ja vaatimukset. Näiden vaatimusten tai haasteiden ollessa uusia lapselle, aiheutuu hänelle sisäinen konflikti, ristiriita. Tämä, ympäristön ja lapsen kehityksen tason välisestä, muodostunut ristiriita on hänen kehitystä muokkaava. Ajattelun sisäistäminen ei tapahdu kuitenkaan kahdella erillisellä tasolla, vaan pikemminkin samalla tasolla, mutta eri alueilla. Sisäistäminen on siis saman ilmiön kaksi eri tapahtumaa. (Harju-Luukkainen 2007, 37.)

Lapsen kielen kehitys toimii Veresovin ajattelumallin mukaisesti. Kehityksessä kieli on ensin vuorovaikutuksen väline, sen kehittyessä siitä muokkautuu ajattelun väline ja se sisäistyy.

Vygotski erottelee toisistaan vieraan kielen oppimisen ja ensikielen oppimisen. Hänen mukaansa lapsen olemassa olevalla kielijärjestelmällä on vaikutuksia lapsen toisen kielen oppimiseen. Vieraan kielen oppiminen vaikuttaa Vygotskyn mukaan lapseen lisäämällä hänen tietoisuutta äidinkielestään. (Harju-Luukkainen 2007, 38 & 54.)

Spolskyn mukaan tiettyjen välttämättömien ehtojen on täytyttävä, jotta toisen kielen oppimista voi tapahtua. Hänen luoman mallin mukaisesti toisen kielen omaksumiseen vaikuttavat kolme eri tekijää. Yksi tekijöistä on se, että lapsella tulee olla mahdollisuuksia kielen harjoitteluun sekä hänen tulee altistua kielelle riittävästi. Lapsen oma motivaatio kielen omaksumiseen on tärkeä tekijä siinä, että hänen on mahdollista oppia kieli. (Harju-Luukkainen 2007, 56.) Kommunikaatiotilanteet ovat toinen Spolskyn kuvailema ehto, jolla tarkoitetaan sitä, että mitä useammin oppija hakeutuu tilanteisiin, joissa hän on yhteydessä toiseen kieleen, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on omaksua kieli. Kolmas ehto on yksilöllisten piirteiden ehto. Edellä mainitulla ehdolla viitataan yksilön halukkuuteen ottaa riskejä kielen omaksumisessa, kuten hakeutuuko opiskelija itse sosiaaliin tilanteisiin. Kielikylvyssä lapset omaksuvat ja oppivat Spolskyn mallin mukaisesti sosiaalisissa tilanteissa. Sosiaaliset tilanteet vaikuttavat lasten kielen omaksumiseen monella eri tavalla, kuten lasten asenteisiin ja sitä kautta motivaatioon kielikylpykielen omaksumiseen. (Harju-Luukkainen 2007, 56 & 59.)

Van Lier puolestaan yhdistää sosiokulttuurisen ajattelutavan kognitiiviseen luomalla uuden ekologisen lähestymistavan kielen oppimiseen. Hän yhdistää näkökulmassaan Vygotskyn sekä Piaget'n ajatuksia. Yksilö ei hänen ajattelun mukaisesti vain passiivisesti vastaanota kieltä vaan hän on aktiivinen toimija, joka oppii kieltä päiväkodin ulkopuolellakin. Van Lier näkee oppimisen tapahtuvan kognitiivisissa sekä sosiaalisissa prosesseissa. Hän näkee, että kielitaidon kehittymisen perusedellytys on kielelle altistuminen, jonka kautta yksilö voi alkaa työstää, sisäistää sekä taittaa kieltä. (Harju-Luukkainen 2007, 59-62 & 64.)

2.3 Aikuisen rooli toisen kielen kehittymisen tukemisessa

Kielikylpypäiväkodeissa lastentarhanopettajilla on kahtiajakoinen rooli, heillä on pedagogisen roolin rinnalla myös kielellinen rooli. Pedagoginen rooli ilmenee päiväkodeissa muun muassa silloin, kun kasvattaja valitsee toimintaa ja toimintamenetelmiä, joilla hän haluaa esimerkiksi tukea lasten fyysisiä tai motorisia perusvalmiuksia. Pedagogisen roolin rinnalla jokaisella kielikylpypäiväkodissa työskentelevällä lastentarhanopettajalla tulisi olla vahva kielellinen rooli, jolloin toiminnan valintaan vaikuttaa tavoite lasten toisen kielen omaksumisen kehittämisestä. (Mård 1996, 31- 32.)

Kielikylpypäiväkodeissa kielen omaksumisen monipuolisessa tukemisessa hyödynnetään erilaisia lapsilähtöisiä toimintamalleja. Kielikylpypäiväkotien työntekijöillä on mahdollisuus käyttää

erilaisia keinoja, joilla pyritään lisäämään lapsen kielikylpykielen käyttöä, täyttämään hänen kielellisiä aukkojaan sekä kannustamaan aktiiviseksi vuorovaikutustilanteisiin. Kielen ymmärtämisen tukemista kutsutaan käsitteellä ”scaffold”, jossa aikuinen tukee lapsen kielellistä kehitystä Vygotskin ajattelun mukaisesti lähikehityksen vyöhykkeellä. (Harju-Luukkainen 2007, 132.)

Lasten toisen kielen omaksumiseen vaikuttavat niin opettajien erilaiset tavat suunnitella sekä toteuttaa ensi -ja toissijaisia toimintoja kuin se, miten opettajat omat roolinsa tiedostavat. Kielikylpyopettajan kielellinen rooli vaatii sen, että hän antaa lasten toiminnalle välineet luonnollisissa tilanteissa, jotta lapsi itse voi oppia käyttämään kielikylpykieltä. Kielikylpykieli ei siis ole pelkästään toissijaisia toimintoja varten, vaan se tulisi liittää päiväkotipäivän kaikkiin toimintoihin niin, että se muodostaa ison kielenomaksumiskontekstin. (Mård 1996, 40-41.)

Rutiinit ovat yksi tärkeä Snown (1990) määrittelemä tekniikka lasten kielen omaksumisen ja oppimisen tukemisessa. Rutiinit ovat usein ennalta määritettyjä ja ne toimivat tärkeässä roolissa kielikylpypäiväkodin toimintaa. Rutiinien, kuten esimerkiksi ruokailu ja ulkoilu tilanteiden, aikana lapsi kuulee samaa sanastoa toistuvasti. Kielikylpykielen ymmärtämistä helpottavat rutiinit, sillä lapsi pystyy arvaamaan ja päättämään asian sisällön sen toistuvuuden vuoksi. (Harju-Luukkainen 2007, 133.)

Korkeamäki (2011) tukee ajatusta siitä, että varhaiskasvatuksen ympäristössä taitava pedagogi käyttää kokopäiväistä toimintaa, arjen rutiineja sekä suunniteltuja toimintatuokioita, hyödykseen vuorovaikutuksen kannalta ja tällä tavoin tukee lasten kielen kehitystä. Hän käyttää esimerkkinä ruokailutilanteita, jotka hän näkee erinomaisina mahdollisuuksina keskustelulle ja uusien sanojen oppimiselle. Mård (1996) liittyy ajatukseen niin ensisijaisten toimintojen tärkeydestä kuin esimerkkiin ruokailutilanteiden merkityksestä lapsen kielen omaksumisessa. Hänen mukaansa kielikylpyopettajan pitäisi pitää ruokailua merkittävänä kielenomaksumistilanteena. Ruokailussa lapsella ja aikuisella on mahdollisuus kommunikoida kielikylpykielellä ruokailuun liittyvistä asioista sekä keskustella esimerkiksi päiväkodin ulkopuolisesta elämästä. (Korkeamäki 2011, 45; Mård 1996, 35.)

Kielikylvyssä lapset tarvitsevat kielikylpyopettajaa kielikylpykielellisenä keskustelukumppanina, joka on läsnä lähes kaikissa tilanteissa päivän aikana. Kielikylpyopettaja antaa lasten toiminnalle kielikylpykielellisen asun ja ne välineet, joiden avulla lapsi voi itse käyttää kielikylpykieltä. (Mård 1996, 41.) Nurmilaakso (2011) tukee ajatusta siitä, että kaikkien lasten kielen kehityksen kannalta tärkeää on yksinkertaisesti puhua lapselle. Puhumisen kautta lapsen sanavarasto ja puhe kehittyvät. (Nurmilaakso 2011, 35-36.) Snow (1990) tukee ajatusta siitä, että kielikylpypäiväkodin työntekijöillä on tärkeä rooli kielellisenä mallina, sillä usein lapsilla

ei päiväkodin ulkopuolella ole kielikylpykielellisiä malleja. Mallina toimimisessa tärkeää on ääntää selkeästi, omata hyvä kielen hallinta ja käyttää kielikylpykieltä monipuolisesti. Sanojen synonyymien käyttö sekä samojen asioiden esittäminen erilaisin tavoin rikastuttaa lapsen kielellisiä taitoja. (Harju-Luukkainen 2007, 133-134.)

Kielellisenä mallina olemiseen liittyy vahvasti epäsuora virheiden korjaaminen (Snow 1990). Lapsen tuottamat kielelliset virheet korjataan toistamalla heidän väärät kielelliset ilmaukset oikeassa muodossa, positiiviseen sävyyn. Monipuoliseen kielenkäyttöön ja epäsuoraan virheiden korjaamiseen liittyy vaihtelevien opetusmenetelmien ja tehtävien käyttäminen (Snow 1990). Käytettäessä erilaisia opetustyyliä otetaan huomioon lasten erilaiset oppimistyyli. (Harju-Luukkainen 2007, 133-134.)

Kaikkia kielikylpyopettajia askarruttaa aika ajoin se, että ymmärtävätkö lapset heidän viestejään. Monet Mårdin haastattelemat kielikylpyopettajat kertoivat näkevänsä lasten reaktioista sen, olivatko he ymmärtäneet vieraalla kielellä sanotun asian vai eivät. Osa opettajista varmisti lasten ymmärryksen lisäkysymyksillä, keskustelulla tai esimerkiksi pyytämällä lapsia kuvittamaan kuulleensa sadun. Haastatelluista kielikylpyopettajista, yksi kertoi käyttäneensä apunaan käsinukkeja, joka osasi kielikylpylasten äidinkieltä. (Mård 1996, 41.)

Snow (1990) näkeekin kertauksen olevan kielen omaksumisessa tärkeää, sillä sen avulla voidaan varmistaa, että lapsi on ymmärtänyt kyseessä olevan asian. Hän näkee kertauksen tärkeyden kielellisessä omaksumisessa myös siinä, että sen jälkeisillä tapahtumilla voidaan esimerkiksi korjata mahdolliset väärinymmärrykset. Lisäksi yhteenvetojen tekeminen auttaa lapsia ymmärtämään kokonaisuuksia. Taustatiedoin tuetulla kielellisellä ymmärtämisellä Snow (1990) tarkoittaa puolestaan opetettavan asian yhdistämistä aikaisemmin opittuun tietoon. Yhdistämällä uusi tieto aikaisemmin opittuun tietoon, muodostetaan ikään kuin kognitiivinen silta uuden ja vanhan tiedon välille. Sillan muodostamisen kautta rakennetaan opetus konstruktivistisesti. Teematyöskentelyä pidetään yhtenä merkittävän siltojen rakentajana päiväkodeissa. (Harju-Luukkainen 2007, 133 & 135.)

Puheen eli verbaalisen kielen tukena päiväkodin henkilökunnan tulisi käyttää erilaisia ei-verbaalisia keinoja, kuten eleitä, ilmeitä ja äänenpainoja (Snow 1990). Vygotski (1982, 1986) kutsuu tällaisten psyykkisten ja fyysisten apukeinojen käyttämistä välineiksi. Fyysisiä välineitä käytetään yleensä tiedostetusti, mutta psyykkisiä puolestaan tiedostamattomasti. Mårdin mukaan kielikylpyopettajat käyttävät lasten ymmärryksen tukena runsaasti juuri Vygotskin kutsuimia välineitä kuten eleitä ja ilmeitä. Tämän lisäksi kielikylpyopettajat käyttävät havaintomateriaaleja (Snow 1990), kuten kuvia ja konkreettisia esineitä lasten ymmärtämisen takamiseksi. Mårdin (1996) mukaan kuvien sekä esineiden käytössä on oltava kuitenkin erityisen

tarkka, sillä mikäli kielikylpyopettaja näyttää esineen tai asian aina ennen kuin puhuu siitä, alkaa tämä rekisteröityä lasten mieleen ensimmäisellä kielellä. Tämän vuoksi esineestä tai asiasta tulisi opettajan ensin puhua kielikylpykielellä ja vasta tämän jälkeen näyttää konkreettinen asia. Tällöin asia tai esineen on mahdollista rekisteröityä lapsille kielikylpykielellä. (Harju-Luukkainen 2007, 133 & 135; Mård 1996, 41-42.)

Harju-Luukkainen (2007) näkee, että kommunikaatiotilanteisiin kannustaminen on yksi päiväkodin työntekijöiden tärkeistä tehtävistä. Tätä kannustamista voidaan tukea esimerkiksi kysymällä lapselta kysymyksiä, joihin lapsi voi vastata muullakin tavoin kuin kyllä ja ei -vastauksella. (Harju-Luukkainen 2007, 135.) Mård (1996) painottaa, että kielikylpyopettajalla itsellään tulee olla selkeä kuva siitä, mitä hän kielikylpylapsilta odottaa. Lisäksi lasten tulisi olla myös tietoisia opettajan vaatimuksista. Kielikylpyopettajalla on merkittävä rooli lasten luonnollisen uteliaisuuden, mielenkiinnon ja innon syttymisessä kielikylpykieltä kohtaan. (Mård 1996, 42.)

Tärkeää on myös, että kielikylpyopettaja on jokaisessa tilanteessa tietoinen siitä, minkälaisia yksilöitä hänen ryhmässään on. Tiedostamalla lasten yksilöllisyyden kielen omaksumisessa kielikylpyopettajalla on mahdollisuus luoda lapsia parhaiten palveleva kielellinen ympäristö. Monilla lapsilla kontakti kielikylpykieleeseen rajoittuu kielikylpypäiväkotiin. Tällaisessa tilanteessa kielikylpyopettajan tulee panostaa määrätietoisesti ja aktiivisesti kielikylpykieleeseen. Kielikylpyopettajan lisäksi kaikkien muiden henkilöiden kielikylpypäiväkodissa tulisi olla tietoisia omasta roolistaan suhteessa muihin, joka onnistuu kielikylpypäiväkodin henkilökunnan yhteissuunnittelun - ja toteuttamisen kautta. (Mård 1996, 32.)

3 Leikki

Leikille ei ole yhtä oikeaa määrittelyä. Ihmisen psyykkisen terveyden ja hyvinvoinnin kannalta leikki on tärkeää. Leikki on aktiivista toimintaa, jonka avulla voidaan ilmaista kokemuksia ja tunteita. Leikissä on erilaisten tunnetilojen lisäksi tutkimista sekä myös vakavaa keskittymistä. Leikin avulla lapsi pystyy käsittelemään erilaisia asioita, jopa pelottavia. (Kahri 2001, 11.) Melkein kaikki, mitä lapsi tekee tai miten hän toimii, on leikkiä. Leikki onkin toimintaa, joka jatkuvasti muuttuu, kehittyy ja toistuu. Kehityksellisen ja viihteellisen puolen lisäksi lapsella on mahdollisuus jäsentää ympäröivä maailmaa leikin kautta. (Hiitola 2000, 8.)

Ginsburg (2007, 182-184) kertoo raportissaan leikin olevan välttämätöntä lapsen kehityksen kannalta. Leikin kautta lapset oppivat olemaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja löytämään paremmin omia kiinnostuksen kohteitaan. Lisäksi lapset kehittyvät leikin avulla kognitiivisilla, motorisilla, puheen, kielen sekä sosiaalisen tunneälykkyyden osa-alueilla. Erilaisten

leikkien avulla lapsilla on mahdollisuus tutkia ja luoda uutta turvallisessa ympäristössä. Leikki mahdollistaa myös aikuiselle mahdollisuuden sitoutua täysin lapseen.

Leikissä lapsi heittäytyy eri rooleihin ja sen kautta pystyy oppimaan sosiaalista älykkyyttä, eli esimerkiksi toisen asemaan heittäytymistä. Leikillä on paljon merkityksiä lapsen oppimisen sekä persoonallisen kehityksen kannalta. Leikki jättää jälkiä lapsen keskushermostoon sekä muokkaa lapsen omia kykyjä ja taitoja. Leikeissä onkin tavanmukaista se, että ne käsittelevät tämän ajan kulttuuria, eettisyyttä ja moraalikehitystä. (Helenius & Lummelahti 2014, 14-15.)

Leikki voidaan pedagogisesta näkökulmasta käsin jakaa kahteen eri osa-alueeseen: sääntöleikkeihin sekä luoviin leikkeihin. Luoviin leikkeihin kuuluu rooli-, rakentelu-, näytelmä- ja käsinukkeleikit, kun taas sääntöleikkeihin kuuluu erilaiset lattia-, perinne-, laulu-, liikunta- sekä didaktiset leikit. Sääntöleikki tarkoittaa erilaisia leikkejä joita aikuiset ovat kehittäneet lapsia varten. Ne eroavat luovista ja vapaasta leikistä siten, että niissä aikuinen on määrittänyt leikin sisällön. Sisällössä ja säännöissä näkyy yleensä leikille asetettu yhteinen tavoite. Sääntöleikkien avulla pyritään kehittämään lapsen kannalta tärkeitä tietoja, taitoja ja valmiuksia. Yhteiset säännöt sitovat kaikkia leikkijöitä. (Torniainen 2004, 13; Helenius 1993, 85- 88; Christensen & Launer 1989, 81-82; ks. myös Kalliala 1999, 48-49.)

Sääntöleikkeihin kuuluva didaktinen leikki tarkoittaa opetuksellista leikkiä, millä on oppimista tai oivaltamis tavoite. Nämä leikit ovat yleensä suunniteltu lapsille oppimista varten. Niiden on tarkoitus opettaa tavalla, joka kiinnostaa ja motivoi lasta. Oikean suorituksen ohella onnistumisen kokemukset sekä lapsen omaehtoisuus ovat didaktisissa leikeissä avainasemassa. Didaktisen leikin yhtenä tavoitteena onkin lapsen kehittyminen hänen omista lähtökohdistaan. Lapsen taidot ja valmiudet kehittyvät myös spontaanien innostavien tilanteiden sekä virikkeiden kautta. Yhdessä tavoitteelliset tilanteet sekä nämä spontaanit oppimishetket antavat hyvät mahdollisuudet lapsen monipuoliselle kehitykselle. (Lummelahti 1993, 6 - 7 & 16.)

3.1 Leikin kehitysvaiheet

Varsinainen leikki-ikä on 3-7 -vuotiaana ja kaikkina näinä ikävuosina lapsi tarvitsee leikkiä. Aikuisen tehtävä on varmistaa, että lapsella on mahdollisuus leikkiä turvallisessa ympäristössä kaikkina näinä vuosina. Perustarpeen lisäksi leikki on lapselle monella eri tapaa merkityksellistä. Se ei ole lapselle pelkästään tapa elää vaan se auttaa lasta kehittymään sekä ymmärtämään ja käsittelemään omia tunteita, ajatuksia ja kokemuksia. Leikki saa monenlaisia eri muotoja lapsen kasvaessa ja kehittyessä. (Kahri 2003, 40 - 41.) Leikin kehitys riippuu suurimmaksi osaksi lasten keskinäisistä suhteista eli vertaisuhteista. Ilman niitä yhteisyyden tunne

jää syntymättä ja leikki ei voi samalla tavalla kehittyä eteenpäin. Yhdessä leikkiminen tuo lisää ideoita leikkiin ja näin leikin on helpompi kehittää seuraavaa leikkiä. (Tiihonen & Venetpalo 2012, 20.)

3-vuotias lapsi harjoittelee jo yhdessä leikkimistä leikkikaverien kanssa. Sääntöjen opettelu sekä rajojen hakeminen ovat tavallista tässä iässä. Aikuisen rooli on vielä merkittävässä osassa, sillä lapsi ei osaa vielä toimia itsenäisesti kaikissa arkipäivän tilanteissa. Aikuisen asettamat rajat tuovat lapselle turvallisuuden tunteen. 4-vuotias lapsi ei tästä paljon eroa, mutta esimerkiksi kaverin kanssa kahdestaan leikkiminen luonnistuu jo paremmin tämän ikäisiltä. Uudet leikit sekä muiden mielipiteet lasta koskevissa asioissa saavat lapsen kiinnostuksen heräämään. Aikuista tarvitaan leikissä yleensä sääntöjen kertaamisessa tai ristiriitatilanteissa. (Vilén, Vihunen, Vartiainen, Sivén, Neuvonen & Kurvinen 2013, 159-160.) Sternin mukaan 3-4-vuotias lapsi on kertovan minän vaiheessa. Lapsi on vuoropuhelussa maailman kanssa, sillä hän tykkää kertoa tarinoita muille. Tarinat toimivat tässä iässä harjoitteluna omaksi itsekseen tulemisessa. (Vilén ym. 2013, 155.)

5-vuotiaalla lapsella kavereiden merkitys korostuu. Leikki ajat pidentyvät ja samoja leikkejä voidaan jatkaa seuraavanakin päivänä. Aikuisen riittävällä ohjauksella lapsi pystyy jo toimimaan isoissa ryhmissä. Pääsääntöisesti ristiriitatilanteet osataan selvittää itse, mutta aikuista voidaan välillä tarvita apuna. Leikeissä voi korostua esimerkiksi vanhempien taitojen ihailu sekä vuorovaikutustaidot. 6-vuotias lapsi on melko samankaltainen leikkijä 5-vuotiaan kanssa. Arvot, asenteet ja sosiaalisten tilanteiden ymmärtäminen ovat kuitenkin jo vahvistuneet tämän ikäisillä. Rajojen kokeileminen ja omien mielipiteiden ilmaiseminen ovat tyypillistä tämän ikäisille. (Vilén ym. 2013, 159-160.)

3.2 Leikki kielen oppimisen välineenä

Leikki itsessään tuottaa lapselle iloa ja luo yhteenkuuluvuuden tunnetta, sen lisäksi leikillä on suuri merkitys oppimisen ja kehityksen kannalta. Leikki tuo oppimiseen myönteisen ilmapiirin ja se on parhailtaan kannustavaa sekä tarjoaa onnistumisen kokemuksia. Samalla leikki haastaa lasta oivaltamaan ja ajattelemaan itse. Eri tutkimusten mukaan tiedetään, että oppiminen sujuu parhaiten silloin kun lapsella on hyvä mieli ja leikin kautta lapselle on mahdollista tulla hyvä mieli. (Piironen 2004, 156 & 325.)

Leikki luo perustan kielen kehittymiselle. Leikillä on yleensä lasten yhdessä asettama tavoite, johon tarkkaavaisuus suuntautuu. Motivaatio ja emotionaalinen syventyminen ovatkin syitä siihen miksi lapsi oppii leikin kautta. Leikin teemojen tulee olla lasta kiinnostavia, jotta leikillä on kehittävä vaikutus lapseen. Leikin merkitys oppimisessa liittyy myös mielikuvituk-

seen. Leikissä opittujen asioiden yleistäminen ja soveltaminen vaativat kuvitteellista toimintaa ja mielikuvitusta. Leikin avulla lapsi voi antautua mielikuvituksen vietäväksi ja sen kautta sanojen merkitys vapautuu todellisesta kohteesta. Leikkiessä lapsi käyttää tavallista rikkaampaa kieltä leikin tukena. (Vilén ym. 2013, 476-477.) Jotta oppiminen on lapselle kokonaisvaltaista motivaation tulee herätä ja toiminnan on hyvä vedota lapsen aisteihin, tunteisiin, mielikuviin, kokemuksiin sekä elämyksiin. (Lummelahti 1993, 8 - 9.)

Leikkiessä lapsi oppii myös jatkuvasti muilta sosiaalisten suhteiden kautta. Aikuisen ja lapsen välinen leikki on merkityksellistä lapsen kannalta ja se tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Yhteisten leikkien kautta esimerkiksi vuorovaikutustaidot kehittyvät ja lapsi oppii sen perusteet. Toistuvien leikkien kautta lapsi pystyy oppimaan säännönmukaisuutta sekä jäljittelemään aikuisen toimintaa. Se voi edesauttaa lapsen merkitysten ymmärtämisessä sekä ennakoinnissa. Kielen oppimisessa onkin hyvin tärkeää jäljittely. Kielellistä tietoisuutta lisää kielellä leikkiminen. Siihen kuuluu kielen monipuolinen käyttö kuten keskustelut lapsen kanssa, lorut ja loppusoinnut sekä kirjojen lukeminen ja katseleminen. (Vilén ym. 2013, 160, 476-477 & 489.)

Sen lisäksi, että lapset oppivat paljon vertaissuhteiden ja aikuisen avulla lapset oppivat kieltä myös rutiinien ja toiston kautta. Jo pienestä pitäen kieli liittyy luontevasti päivittäisiin toimintoihin. Puheen myötäileminen esineellä on erityisesti todettu kiinnostavan lapsia. Aikuisen onkin hyvä osata liittää toimintaansa puhetta, vaikka lapsi ei osaisi vielä puhua. Liikkuvan leulun tarkkailu, kontakti lapseen sekä äänensävy kiinnittävät lapsen huomion ja kielellisen kehittymisen lisäksi opettavat lapselle leikkitaitoja. (Vilén ym. 2013, 489.) Toistuvien leikkien kautta lapsen on helppo tarkkailla niissä olevia kielellisiä ilmauksia ja niiden merkitystä sekä säännönmukaisuutta. Toistuvuus antaa lapselle mahdollisuuden ennakoita tulevaa ja pian lapsi osaakin odottaa mitä seuraavaksi tapahtuu. Pienistä leikeistä muodostuu näin erityinen vuorovaikutuksen muoto lapselle. (Helenius & Korhonen 2011, 72)

Päivittäiset eri toimintoihin liittyvät rutiinit opettavat lapsille tilanteisiin liittyvää kieltä ja kartuttavat sanavarastoa. Lapsi tarvitseekin virikkeellisen ja toiminnallisen ympäristön, joka tukee parhaalla tavalla lapsen kielen kehittymistä. On hyvä, jos ympäristö pystyy tarjoamaan mahdollisuuden siihen, että lapsen herkkyyden ymmärtää sanatonta sekä symbolista viestintää otetaan huomioon sekä sitä kunnioitetaan ja vahvistetaan tarpeen mukaan. Päivittäisissä toiminnoissa lapsi tarvitsee jatkuvasti kieltä tukena ja kieli kehittyy leikkimisen, tutkimisen, liikumisen sekä taiteellisen ilmaisemisen myötä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 19-20.) Pieniä lapsia opettaessa korostetaan tiedollisuuden sijasta toiminnallisuutta. Lapsi nähdään aktiivisena tiedonkäsittelijänä eli täten oppimiskäsitys on suurimmaksi osaksi kognitiivinen, joka korostaa yhdessä oppimista. (Tiihonen & Venetpalo 2012, 25; Brotherus ym. 1994, 119.)

Oppimisen merkityksen lapselle voisi tiivistää siten, että lapsi oppii parhaiten silloin kuin motivaatio on kohdallaan ja oppiminen tapahtuu toiminnan kautta. Jo rutiinit ja toistot sekä kielen lisääminen arkisiin asioihin tarjoavat hyvät puitteet kielen paremmalle oppimiselle. Oppimista edistää myös vanhemmalta jäljentäminen ja lapsen vertaissuhteet.

Piironen (2004) viittaa teoksessaan Vygotskyyyn sekä Piagetiin, jotka uskovat, että leikki on vahvasti yhteydessä lapsen kokemuksiin tunteisiin. Leikillä onkin tästä syystä tärkeä rooli lapsen toiveiden, pyrkimysten sekä tarpeiden täyttämässä. Piaget'n mukaan leikki on vahvasti yhteydessä lapsen ajatteluun. Lapsi on leikissä aktiivinen oppija, eli niin sanotusti itse tiedon tuottajana. Käsitys oppimisesta on siis konstruktivistinen. Piaget kuvaa lapsen oman maailmansa arkkitehtina ja oman oppimisen subjektina. Lapsi kehittää leikkiessään erilaisia taitoja, joiden avulla hänen on helpompi tulkita ympäröivää maailmaa sekä omia kokemuksiaan. Piaget'n mukaan sääntöleikit tukevat lapsen moraalista järkeilyä. (Piironen 2004, 360-362.)

Vygotskyn mukaan leikki luo lapselle aina lähikehityksen vyöhykkeen, jossa leikki tuottaa kehitystä ja mahdollistaa omien rajojen tutkimista. Leikissä lapsi asettaa itselleen vaatimuksia, joita hän ei leikin ulkopuolella aseta. Täyttäessään asettamiaan vaatimuksia lapsi toimii eri tavalla kuin normaalisti toimisi. Esimerkiksi lapsen leikkiessä lääkäriä voi hän teititellä potilasta, mutta leikin ulkopuolella lapsi ei yleensä teitittele ketään. Tämän takia lapselle kehittyy lähikehityksen vyöhyke. Vygotsky uskoo siihen, että leikin avulla lapsi luo pohjan mielikuvitukselle sekä moraalille tietoisuudelle. Vygotsky korostaa myös leikin merkitystä kielen kehittämisessä. Kun lapsen leikki kehittyy, lapsi vapautuu välittömistä havainnoista ja sen avulla sanojen merkitykset vapautuvat niiden konkreettisista kohteista. Sanojen merkityksistä muovautuu sääntöjä, jotka alkavat ohjata lapsen leikkiä ja ohjaa lasta abstraktiin ajatteluun. (Piironen 2004, 362.)

3.3 Aikuisen rooli leikissä

Jotta aikuinen pystyy antamaan parhaan mahdollisen tuen lapsen leikille, on hyvä hänen olla tietoinen lapsen leikin kehityksen etenemisestä. Aikuisen pitää olla aidosti kiinnostunut leikistä. (Vilén ym. 2013, 479-479.) Leikkiä voi kutsua niin sanotusti omaksi kieleksi ja jos tämä kieli on unohtunut aikuiselta, on lapsen kanssa vaikea kommunikoida. Lasten ja aikuisten välillä voi syntyä haastavia tilanteita, jos aikuinen elää tavallisessa maailmassa ja lapsi leikin maailmassa. Aikuisen olisi tämän takia hyvä osata laajentaa mielikuvituksensa rajoja ja koittaa sen kautta ymmärtää lasta paremmin. (Kahri 2001, 20-21.) Myös Hakkarainen (2014, 14) korostaa ohjaajan mielikuvituksen ja luovuuden merkitystä lasten kanssa toimiessa.

Aikuisen rooli voi leikissä olla välillinen tai välitön. Välillinen ohjaaminen tarkoittaa sitä, että aikuinen järjestää tilaa, aikaa ja välineet leikin toteutumiseksi. Leikin toimintaympäristön kehittäminen on myös osa välillistä ohjaamista. Aikuinen voi tämän kautta rikastuttaa ja laajentaa leikkiä. Välillisessä ohjaamisessa aikuinen voi myös jakaa lapsia leikkiryhmiin. Leikkiryhmiin jako on tärkeää niin isommille kuin pienemmillekin lapsille, sillä silloin leikkihetket rauhoittuvat huomattavasti. (Vilén ym. 2013, 477-479.)

Leikkiin osallistuminen ja sen tukeminen kielellisesti ovat välitöntä ohjaamista. Jotta lasten kuvitteluleikki pääsee kehittymään on aikuisen osallistuminen tärkeää. Jokaisella lapsella on kyky leikkiä. Aikuisen tehtävä on saada esiin se kyky. Aikuisen on hyvä osata olla sensitiivinen leikin aikana ja osattava käyttää epäsuoria keinoja osana ohjaamista. Aikuisen tehtävä on lasten ajatusten, aistien ja tunteiden tukeminen, joka voi olla hyvinkin haastavaa. (Vilén ym. 2013, 477-479.) Aikuisen on kasvatettava lapsen mukana vuorovaikutustilanteissa. Aikuisen itse osallistuessa mukaan leikkiin voi lasten keskittyminen helpottua. Aikuinen onkin mukana leikissä yleensä rakentamassa leikin jatkumoa sekä tukemassa lasten välisten myönteisten suhteiden muodostumista. (Helenius & Lummelahti 2014, 77-82.)

Piaget'n konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan aikuisella ei voi olla liian suurta roolia lapsen leikin ja oppimisen kannalta. Aikuinen ei voi tuottaa lapselle kehitystä, mutta voi tiettyyn rajaan asti olla sitä nopeuttamassa ja edistämässä. Piironen (2004) viittaa kirjassaan Piaget'n tutkimukseen, jossa on yritetty selvittää aikuisen roolin merkitystä leikin ohjauksessa ja sen kehityksessä, mutta tulokset ovat olleet hyvin ristiriitaisia. Leikin kehityksen kannalta aikuisen ja lapsen välisellä vuorovaikutuksella on tutkimuksissa huomattu olevan suurikin rooli. (Piironen 2004, 362.)

Pieni lapsi oppii pääsääntöisesti? vuorovaikutuksen avulla. Lapsi oppii tunteiden, mielentilojen ja kiinnostuksen kohteiden sanelemana eikä järjen kautta. Tämän takia uuden oppiminen vaatii sen, että se koskettaa ja jollain tapaa puhuttelee lasta. (Tiihonen & Venetpalo 2012, 30-31; Mikkola & Nivalainen 2009, 54 - 57.) Lapsen tieto tulee ilmi hänen aistimuksien sekä elämyksien kautta. Piironen viittaa kirjassaan (2004) kasvatufilosofi John Deweyyn, joka on kehittänyt käsitteen kokemuksellinen oppiminen. Kasvatus nähdään kokemuksellisessa oppimisessa vuorovaikutustapahtumana, jossa ryhmän toimintoja ohjaa opettaja. Ohjaaminen on yhteisöllistä kanssakäymistä ja keskustelua, jonka kautta opitaan. (Piironen 2004, 97.)

Lapset jotka kehittyvät normaalisti omaksuvat lähes itsestään vuorovaikutustaitoja. Toki viestinnässä, kielen kehityksessä ja puheen tuottamisessa on yksilöllisiä eroja. Alle vuoden ikäisenä suurin osa alkaa jo ymmärtämään ja tuottaa puhetta. Lapsi tarvitsee runsaasti kokemuksia hyvästä ja mukavasta vuorovaikutuksesta ennen kuin alkaa itse aktiivisesti viestimään.

Viestinnän ja kielen kehittymisen perustan luokin lapsen syntymästä asti koetut vuorovaikutuskokemukset. Lapsi tarvitsee tukea omassa viestinnässään ja jotta lapsen tarvitseman tuen voi havaita on aikuisen oltava lapsen kanssa tiiviissä kontaktissa. Kun lapsi saa onnistumisen kokemuksia, tuen tarve vähenee ja näin lapsi on taas valmis uusiin haasteisiin. Lapsesta kasvaa pikkuhiljaa yhteisön itsenäinen jäsen vuorovaikutuskokemusten sekä jaettujen keinojen käytön kautta. (Tiihonen & Venetpalo 2012, 33-34; Launonen 2007, 7-8.)

Opettaessa pieniä lapsia on hyvä osata antaa heille tilaa ja aikaa. Lapsen rohkaiseminen ja innostaminen on hyvä olla toiminnan lähtökohtana. Valmiita vastauksia ja malleja tulisi välttää. (Tiihonen & Venetpalo 2012, 25; Brotherus ym. 1994, 119.) Lapsen leikkiin vaikuttaa suuresti aikuisen läsnäolo ja ohjaus. Aikuisen läsnäolo voi esimerkiksi rohkaista arkoja ja vetäytyviä lapsia mukaan leikkiin sekä kannustamaan lapsia leikkimään pitkäjänteisemmin. (Tiihonen & Venetpalo 2012, 30-31; Mikkola & Nivalainen 2009, 54 - 57.)

Lapsilähtöisyys on koko varhaiskasvatustyön perusta, jossa lasta kunnioitetaan ainutlaatuisena yksilönä ja sellaisena jolla on omat ajatukset, tunteet, kehittymis tarpeet ja vahvuudet. Kasvattajalla on oltava silmää nähdäkseen lapsen kasvun ja kehittymisen tarpeet sekä lapselle merkitykselliset kokemukset. Kasvattajan on osattava hyödyntää näitä tietoja suunnitellessaan ja toteuttaessaan toimintaa lapsille. Vaikka kasvattaja tukee lasta ja auttaa tätä kehittymään, on hänen luotettava myös lapsen omiin kykyihin. Lapsilähtöisessä ajattelussa nähdään lapsi aktiivisena tekijänä, tutkijana, toimijana ja leikkijänä. (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009, 34-45.)

Lapsilähtöinen opetus on yhteiskunnallisesti aktiivista ja tähtää sosiokulttuuriseen innostamiseen. Lapsilähtöistä toimintaa suunniteltaessa on pyrittävä huomioimaan lapsiryhmän tarpeet ja ryhmään kuuluvien lasten kehitystaso. Lasten olisi myös hyvä tulla itse mukaan ideointiin, suunnitteluun ja toiminnan toteutukseen. Onkin tärkeää, että kasvattaja tekee havainnointia, josta selviää lasten kiinnostuksen kohteita ja tarpeita. Havainnointi onkin kaiken suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin perusta. Lapsilähtöisyydessä myös ympäristöllä on merkitystä. Kutsuva ja mielikuvituksellinen leikkiympäristö innostaa lasta luovuuteen ja leikkiin. Lapsi on aina vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Lapsen kehitykseen vaikuttavat hänen sosiaalinen, kulttuurinen ja historiallinen ympäristö. (Kinos 2001, 119 -132.)

Ohjaamisen ja kaiken toiminnan lähtökohtana on lapsi kehoineen, tunteineen, ajatuksineen, ihmissuhteineen ja elämäntilanteineen. Lasten ohjaaminen perustuukin parhaimmillaan lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemiseen. Ammattitaitoinen ohjaaja on tietoinen myös omasta ihmiskäsityksestään, toimintansa lähtökohdista ja niiden pohjalla olevista arvoistaan. Ohjaajalle tärkeitä arvoja ovat muun muassa rehellisyys, oikeudenmukaisuus, tasavertaisuus, suvaitsevuus, kunnioitus ihmisiä ja yleensäkin elämää kohtaan. Ohjaajan onkin

hyvä miettiä, mitä arvoja hän itse pyrkii kasvattajana toteuttamaan suhteessa lapsiin. Asennoituminen ja arvostus välittyvät ohjaajan oman esimerkin lisäksi myös puheessa ja kannustuksessa. (Autio & Kaski 2005, 68, 70-71 & 73.)

On tärkeää, että ohjaaja huomioi ohjattavat lapset yksilöllisesti, esimerkiksi katsekontaktilla. Lapsen näkeminen tarkoittaa myös sitä, että ohjaaja pyrkii näkemään lapsen kokonaisvaltaisena ihmisenä. Kun näemme lapsen ihmisenä, emmekä vain tapauksena, jota käsitellään suhteessa häntä määrittävään ominaisuuteen, haluamme tutustua häneen, kuunnella häntä ja tietää hänestä enemmän. Opimme ja näemme silloin, mikä hänessä on kehitettävää, ja myös sen mitä hän osaa tai mitä ohjaajana voimme lapselta oppia. Kokonaisvaltainen huomioiminen ja näkeminen ovat tärkeitä osa-alueita lapsen itsetunnon kehittämisessä. (Vehkalahti 2007, 12.) Hyvä ohjaaja on tasapuolinen ja asennoituu lapsiin samalla tavalla, tarjoten lapselle mahdollisuuden kehittyä omien toiveidensa mukaan. Jotta ohjaaja voi arvioida myös omaa toimintaansa ja onnistumisiaan, tulee hänen pilkkoa toimintatavoitteet pienempiin ja konkreettisimpiin osiin. (Autio & Kaski 2005, 73.)

4 Opinnäytetyön tarkoitus ja tavoitteet

Toteutamme toiminnallisen opinnäytetyön yhteistyössä Oulunkylän englanninkielisen päiväkodin kanssa. Airaksisen ja Vilkan mukaan (2003, 9-10) toiminnallinen opinnäytetyö on sellainen, joka tavoittelee käytännön toiminnan ohjeistamista, opastamista, järjeistämistä tai järjestämistä. Toteutustapana voi olla esimerkiksi kirja, kansio tai vihko. Toiminnallisessa opinnäytetyössä on tärkeää, että käytännön toteutus sekä sen raportointi kohtaavat. Sen tulisi olla työelämälähtöinen ja samalla käytännönläheinen sekä tehty tutkimuksellisella asenteella. Opinnäytetyön tulee osoittaa alan tietojen ja taitojen riittävän hallitsemisen.

Hyvä opinnäytetyön aihe on sellainen, jonka avulla opiskelija voi mahdollisesti ylläpitää suhteita esimerkiksi entisiin harjoittelupaikkoihin ja samalla syventää omia tietoja ja taitoja häntä kiinnostavasta aiheesta. Opinnäytetyön aihe, joka on saatu työelämän kumppanilta, tukee ammatillista kasvua ja kehitystä. Työelämän toimeksiannon avulla on mahdollista ratkaista työelämälähtöisiä sekä käytännönläheisiä haasteita. (Airaksinen & Vilka 2003, 16-17.)

Tavoitteemme on tukea englannin kielen käyttöä leikin avulla Oulunkylän englanninkielisessä päiväkodissa. Luomme päiväkodille konkreettisen aktiviteettikirjan, jonka kautta pyrimme siihen, että englanti lisääntyisi arjen hetkissä. Aktiviteettikirja on tarkoitettu päiväkodin työntekijöiden avuksi englannin kielen lisäämiseen arjen hetkiin. Arjen hetkistä Mård (1996, 34) puhuu ensisijaisina toimintoina, jotka ovat välttämättömiä päiväkodin arjen toiminnassa. Opinnäytetyössämme puhumme arjen hetkistä, joilla viittaamme Mårdin kutsumiin ensisijaisiin toimintoihin. Monipuolinen ja luova englannin kielen käyttö on päiväkodissa jäänyt vä-

häiseksi arjen hetkissä hektisyyden takia. Tämän vuoksi haluamme antaa uusia helposti toteutettavia ideoita, joita voi vaivattomasti lisätä osaksi arjen hetkiä. Päiväkodissa englantia käytetään jo runsaasti toimintatuokioiden aikana, minkä takia työntekijät toivoivat meidän keskittyvän nimenomaan arjessa toistuviin rutiineihin.

Aktiviteettikirjaan keräämme erilaisia harjoitteita sekä leikkejä, jotka on tarkoitus ohjata täysin englannin kielellä. Haluamme luoda aktiviteetteja, jotka perustuvat leikin kautta oppimiseen ja soveltuvat päiväkodin ympäristöön. Harjoitteita on moneen eri tarkoitukseen osaksi päivän rakennetta. Englanninkieliset harjoitteet ja leikit ovat tarkoitettu erityisesti arjen hetkiin, mutta niitä on mahdollista soveltaa myös suunniteltuihin toimintatuokioihin eli Mårdin (1996,34) mukaisesti toissijaisiin toimintoihin. Aktiviteettikirja sisältää ohjeet kuhunkin harjoitteeseen sekä sen toteuttamiseen tarvittavat materiaalit.

Tavoitteenamme on lisäksi innostaa aktiviteettikirjan kautta työntekijöitä käyttämään enemmän englantia lasten kanssa arjen hetkissä. Tarkoituksena on antaa työntekijöille uusia ja hauskoja ideoita englannin käytön lisäämiseen, joiden avulla kielenkäyttö sekä oppiminen ovat mielekästä niin lapselle kuin aikuisellekin. Tavoitteenamme on luoda aktiviteettikirjasta sekä helposti lähestyttävä että innostava kokonaisuus, josta tekemistä on helppo löytää päiväkodin arjen hetkissä. Aktiviteettien avulla tarkoituksena on englannin kielen käytön lisäämisen ohella myös vahvistaa lasten kielen omaksumista.

Opinnäytetyön tavoitteiden lisäksi haluamme kehittää oma ammattilisuuttamme varhaiskasvatuksen parissa. Tietoperustaan syventymisen ohella haluamme kehittää omaa toiminnan suunnittelua ja toteuttamista. Haluamme myös kehittyä luovien toimintojen käyttämisessä ja soveltamisessa. Lisäksi haluamme kehittää omia ryhmätöitämme, jota tukee yhteistyö Oulunkylän englanninkielisen päiväkodin kanssa sekä työskentely työparin kanssa.

4.1 Toimintaympäristö

Suuntaamme opinnäytetyömme varhaiskasvatuksen kentälle. Opinnäytetyömme kohdistuu alle 7-vuotiaisiin lapsiin, koska haluamme lastentarhaopettajan pätevyyden. Halusimme toteuttaa opinnäytetyömme Oulunkylän englanninkielisessä päiväkodissa, sillä se oli molemmille työharjoittelun kautta entuudestaan tuttu. Oulunkylän englanninkielinen päiväkotiki on kannatusyhdistyksen ylläpitämä kielikylpypäiväkotiki. Tässä opinnäytetyössä luokittelemme Oulunkylän englanninkielisen päiväkodin varhaiseksi osittaiseksi kielikylpypäiväkodiksi, koska päiväkodin toiminta sijoittuu parhaiten tämän käsitteen alle. Harju-Luukkaisen mukaan varhaiselle osittaiselle (Early partial immersion) kielikylvyllä ominaista on, että se alkaa päiväkotiki-iässä ja poikkeaa täydellisestä kielikylvystä käytettävän kielen opetusajan mukaan (Harju-Luukkainen 2007, 120).

Ryhmiä päiväkodissa on neljä ja lasten iät vaihtelevat 3-6-vuoteen. Päiväkodissa työskentelee kaksi englanninkielistä ja kaksi suomenkielistä työntekijää. Päiväkodin työntekijöillä on sekä pedagoginen että kielellinen vastuu lasten kasvatuksessa. Ryhmätoiminnassa ja arjen hetkissä painotetaan englannin kielen käyttöä. Päiväkodissa englannin opetus toteutuu pienryhmätilanteissa sekä koko päiväkodin yhteisissä tuokioissa. Tämän lisäksi päiväkodin tavoitteena on opettaa englantia arjen tilanteissa kuten ruokailun ja pukeutumisen yhteydessä. Päiväkoti pitää oppimisen tärkeimpänä menetelmänä leikkiä sekä korostaa lapsilähtöisyyttä ja tasavertaisuutta. Päämääränä päiväkodilla on luoda onnistumisen kokemuksia sekä herättää lapsen luovuus.

4.2 Toiminnan perustelua

Kielen kehittymisen tukemiseksi lapselle tulisi pystyä tarjoamaan kielellisesti virikkeellinen ympäristö. Lapselle puhuminen on tärkeää kielen kehityksen kannalta. Sen kautta sekä sanavarasto että puhe kehittyy, vaikka lapsi ei itse puhuisi kehitystä tapahtuu silti. (Nurmilaakso 2011, 35-37.) Helenius ja Korhonen (2011,71) kertovat, että kansainvälisissä tutkimuksissa on saatu hyviä tuloksia kielen kehittymisestä toiminnan kautta. Tutkimuksessa kieltä on tavoitteellisesti käytetty toiminnan tukena päivittäisissä tilanteissa, joissa käytetään kuvitteluleikkiä. Isoissa ryhmissä, joissa esimerkiksi alle kolmevuotiaat lapset vuorovaikuttavat keskenään on todettu kielellistä viivästymistä. Saman ikäisten lasten on hankala toimia toisten kielellisinä malleina. Tämän takia aikuisen rooli on tärkeä kielen opettamisessa ja sen tukemisessa. Jotta aikuisen osuus ei jää liian vähäiseksi on toiminta hyvä suunnitella huolellisesti erityisesti kielellisen vuorovaikutuksen osalta. (Helenius & Korhonen 2011, 71.)

Kangas (2014, 13) korostaa leikillisen oppimisen merkitystä ja kertoo sen olevan pedagogisesti perusteltu oppimisympäristö. Leikillistä oppimista on monenlaista ja se pyrkii tukemaan lapsen hyvinvointia kokonaisvaltaisesti. Leikki ja leikillisuus, emootiot ja oppimisen ilo, mielikuvitus ja luovuus, kehollisuus, tarinallisuus, mediarikkaus sekä yhteisöllisyys ovat väyliä päästä leikilliseen oppimiseen. Eri väylien varaan on mahdollista rakentaa pedagogiikkaa ja ne voivat olla yhtä aikaa läsnä. Kangas kertoo leikillisyyden pääsevän valloilleen sekä ohjatuissa kuin vapaissakin leikeissä. Leikki mahdollistaa lapselle parhaillaan flow-tilaan pääsyn ja rajattoman mielikuvituksen käytön.

4.2.1 Kuvat toiminnan tukena

Graafinen kommunikointi tarkoittaa sitä, että käytetään esimerkiksi kuvia ilmaisutarkoituksessa puheen tukena. Yhdessä tekemisen kautta stimuloidaan parhaiten lapsen oppimista. Kuvia ja esineitä käytettäessä toiminnan tukena on erityisesti mietittävä, miten kuvat tukevat parhaiten kielen omaksumista. (Trygg 2010, 27 & 111.) Kuvat tukevat lasten kielellistä kehitystä ja ne ovatkin sen takia tärkeä apu kommunikoinnissa. Kuvien kautta lapsi voi ymmärtää

mitä hänelle kerrotaan ja se lisää psyykkistä turvallisuuden tunnetta. (Vilén ym. 2013, 531-535.)

Kuvien on hyvä olla konkreettisia varsinkin, jos kyseessä on pieni lapsi. Myöhemmässä ikävaiheessa voidaan siirtyä abstraktimpiin kuviin. Jos huomataan ettei lapsi ole kiinnostunut kuvista voidaan käyttää myös esineitä. Kuvien avulla lapsen on helpompi hahmottaa arkisia tilanteita ja ne voivat helpottaa varsinkin siirtymätilanteissa. Kuvien avulla lasten on myös helppo seurata ryhmätilanteiden kulkua. Ristiriitatilanteet on myös mahdollista selvittää paremmin kuvien avulla. Sanallinen ohje saattaa herättää tunnekuohun vallassa olevalle lapselle vastareaktion. Kuva taas on neutraalimpi, selkeämpi sekä rauhoittavampi. Kuvat myös vähentävät tällöin sanallista negatiivisuutta aikuisen osalta. Ahdistavien tilanteiden jäsentely voi olla monesti helpompaa kuvien avulla. (Vilén ym. 2013, 531-535.)

Kuvat ovat lasta kiinnostavia varsinkin, jos aiheet ovat heille tuttuja. Kuvien on hyvä olla selkeitä sekä esteettisesti miellyttäviä. Pienten lasten kanssa konkreettisen materiaalin käyttö on jopa suositeltavaa, sillä se kehittää sekä kielellisiä kykyjä että havainnointia ja keskittymiskykyä. Konkreettisen materiaalin avulla on helpompi kiinnittää lapsen huomio yhteen asiaan kerralla. (Nurmi 2011, 39-40.)

4.2.2 Sadut, lorut ja laulut kielen kehittymisen tukena

Yhteisten satuhetkien kautta lapsen sanavarasto ja kielen ymmärrys kehittyvät. Mitä enemmän yhteisiä lukuhetkiä on, sitä enemmän lapsi kehittyy. Itse sadulla ei ole niin merkitystä vaan tärkeintä on juuri niiden runsaus arjessa. (Syötä satuja 2008, 11.) Sanoilla leikkittely on lapselle luonnollista. Sen harjoittaminen esimerkiksi riimien, runojen, satujen ja lorujen muodossa kehittää lapsen kielellistä tietoutta. Tarinat, kielen kehittymisen lisäksi, tutustuttavat lasta ympäröivään maailmaan sekä harjoittaa lasten kuuntelutaitoja. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 19.)

Tarinahetket tukevat lapsen kielellistä tietoisuutta ja ajattelua. Kielen avulla on mahdollista päästä omaan itseen sekä ympäristöön ja tarinoiden kautta lapsi voi päästä sinne turvallisesti aikuisen kanssa. Kerronta hetkissä vahvistuu lapsen sanavarasto, oli hän sitten suomalainen tai maahanmuuttaja. Kertomusten lukeminen vahvistaa lapsen semanttista tietoisuutta eli tietoisuutta sanojen sisällöstä ja merkityksistä. Tarinatuokioiden jälkeen on tärkeä keskustella kuulemastaan ja rohkaista lasta tuomaan esiin hänen omia mielipiteitä. Keskustelutuokion avulla on helppo havainnoida, onko lapsi kuunnellut ja ymmärtänyt kuulemansa. Ruotsissa tehdyn tutkimuksen mukaan yhtenä kieltä kehittävästä toiminnallisista kokonaisuuksista onkin juuri satuhetket. (Helenius & Korhonen 2011, 71.)

Jo pienet lapset nauttivat riimittelystä ja loruttelusta, kiinnostus sanoilla leikkimiseen on kansainvälistä ja lapset kaikkialla maailmassa nauttivat niistä. Loruja lukiessa oikean tunnelman luominen sekä leikinomaisuus ovat tärkeintä. Lasten mielenkiinnon takaamiseksi sekä monipuolisuutta lisää se, jos loruja ja kieltä integroidaan osaksi muita toimintoja. Lorujen kautta lapsen fonologinen sekä syntaktinen tietoisuus vahvistuu eli tietoisuus äänneistä ja lauseista. (Nurmilaakso 2011, 32-34.)

Käytämme toimintamme tukena niin sanottua sanapussia, joka on verrattavissa lorupussiin. Nurmilaakson mukaan (2011, 38) lorupussin käyttö on perusteltua, sillä sen esille ottaminen jo pelkästään viestii lapsille, että jotain mukavaa ja tärkeää on alkamassa. Sen avulla lapsi oppii luokittelemaan asioita ja esineitä sekä nimeämään niitä. Kielellisen kehityksen ja oppimisen kannalta havaintojen tekeminen on tärkeässä roolissa. Onkin hyvä tutkia yhdessä lasten kanssa lorupussissa olevia kortteja ja keskustella niistä. Uusien sanojen opettelu mielenkiintoisella ja houkuttelevalla tavalla kehittää lasten morfologista tietoisuutta eli kielen sanaston ja muotojen ymmärtämistä. Lapsen kielellistä ilmaisua voi vahvistaa lisäämällä lapsen oma-aloitteista puhetta. Oma-aloitteista puhetta voi pyrkiä lisäämään eri tilanteiden kautta, joissa lapset kuvailevat asioita esimerkiksi osana aamupiiriä. Lasta tulisi ohjata käyttämään kokonaisia lauseita. (Nurmilaakso 2011, 34 & 38-39; Alijoki 2011, 84.)

Kasvuympäristöllä, jossa käytetään musiikkia on yhteyksiä lapsen aivojen ja kielen kehitykseen. Tämän lisäksi musiikkikasvatus kehittää lasta hyvin kokonaisvaltaisesti sekä tarjoaa lapselle väylän sanalliselle tai sanattomalle viestinnälle. Lapsen kielellinen ja musiikillinen kehitys ovat yhteydessä toisiinsa, sillä niissä on paljon yhteisiä elementtejä. Kielen ja musiikin kautta lapsi saa mahdollisuuden ilmaista itseään sekä olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Kolmevuotiaasta lähtien lapset oppivat toistamaan lyhyitä lauluja ja osallistumaan yhteisiin laululeikkeihin. Kaiku- menetelmä on todettu hyväksi tavaksi opettaa laulua pienille lapsille. Lapselle on hyvä tarjota musiikkia helpottavana tekijänä esimerkiksi silloin, kun lapsi kokee turhautumista tai joutuu odottamaan vuoroaan odotustilanteissa. (Ruokonen 2011, 62-69.)

5 Toiminnan kuvaus

Työelämän yhteistyökumppanimme toiveena opinnäytetyömme aiheelle oli lisätä englannin kielen käyttöä päiväkodissa. Päiväkodissa on koettu, että englannin kielen käyttöön on tarvetta kiinnittää lisähuomiota, sillä usein vuorovaikutus tapahtuu suomeksi englannin kielen sijaan. Työntekijät järjestävät säännöllisesti työpajoja, joissa pääasiallinen kieli on englanti. He kokevat kuitenkin englannin kielen jäävän varjoon muissa päivän toiminnoissa. Tämän takia tavoittemme erityisesti kohdistui englannin kielen lisäämiseen päiväkodin arjen hetkiin.

Tavoitteeseen päästäksemme kehitimme idean aktiviteettikirjasta. Kirjan avulla työyhteisön on helppo hyödyntää itsenäisesti tuottamiamme aktiviteetteja ja niihin kuuluvia materiaaleja osana arjen hetkiä ja sen kautta lisätä englannin kieltä päiväkodissa. Koimme, että erilaisten hauskojen aktiviteettien avulla saamme työntekijät innostettua ja käyttämään enemmän englantia. Aktiviteettikirjan tarkoitus on antaa ideoita työyhteisölle sekä innostaa heitä käyttämään enemmän englantia lasten kanssa erilaisten aktiviteettien kautta. Pyrimme tekemään kirjasta sekä materiaaleista helposti käytettäviä, jotta kynnyksen niiden käyttöön olisi työntekijöille mahdollisimman matala.

5.1 Toiminnan toteutus

Aktiviteettikirjan syntyminen oli suhteellisen pitkä ja jatkuvasti muuttuva prosessi. Aluksi meillä oli ideana tehdä leikkikirja, jonka kautta voisimme innostaa työntekijöitä lisäämään englannin kielen käyttöä. Leikkikirja olisi sisältänyt pelkästään erilaisia leikkejä ja pelejä, joissa olisi yhdistynyt niin liikunta, kuvallinen kuin musiikillinen ilmaisu. Koimme, että leikkivihkosta emme olisi saaneet kuitenkaan toimivaa kokonaisuutta. Ongelmaksi muodostui leikkien soveltaminen arjen hetkiin, joka oli päätavoitteemme.

Todettuamme leikkikirjan olevan haasteellinen tavoitteemme saavuttamisen kannalta päätimme alkaa jatkotyöstää ideaamme. Lukiessamme kielikylpyyn, toisen kielen oppimiseen ja leikkiin liittyvää teoriaa innostuimme leikkien lisäksi erityisesti kuvien käytöstä englannin kielen lisäämisen tukena. Kyseinen idea lähti elämään ja pian tarkoituksena oli tehdä kaikki harjoitteet kuvia hyödyntämällä. Tämän lisäksi saimme idean suunnitteluseminaarin jälkeen lorupussin käytöstä, jonka halusimme lisätä toteutukseen. Tässä vaiheessa ideointia kaikissa harjoitteissa yhdistyivät niin leikki, kuvat että lorupussi.

Perehtyessämme tarkemmin teoriaan aloimme pohtia, oimmeko huomioineet tarpeeksi hyvin erilaiset oppijat leikkivihkomme leikeissä. Olimmeko keskittyneet liikaa kuvien ja leikkien avulla oppimiseen, vaikka meillä olisi ollut oiva mahdollisuus huomioida erilaiset oppimistyyliä sekä -menetelmät? Erityisesti havauduimme tähän siinä kohtaa, kun tutustuimme teoriaan, jossa Harju-Luukkainen (2007, 134) viittaa Snown (1990) määrittelemiin kielikylpyopettajan tekniikoihin tukea lasten kielen omaksumista. Erilaisten opetustyylien -sekä menetelmien käyttö tukee Snown mukaan lapsen monipuolista kielellistä kehitystä ja ottaa myös erilaiset oppijat huomioon.

Teorian pohjalta ideamme käyttää pelkästään kuvia ja leikkiä osana kielenopetusta lähti jäsentymään entisestään. Pyrimme suunnittelussamme ottamaan huomioon paremmin eri tavoin oppivat lapset. Tästä alkoikin kiivas ja työläs suunnitteluprosessi. Haimme ideoita aktiviteetteihin kirjallisuudesta sekä internetistä. Sovelsimme löytämiämme ideoita tavoitteitamme

palveleviksi ja pohdimme oman sekä koulutuksemme että työkokemuksen pohjalta niiden toimivuutta. Pikkuhiljaa kokonaisuudesta alkoi muodostua sellainen, joka mielestämme palvelee eri ikäisiä ja eri tavoin oppivia lapsia. Kuvien käytön lisäksi aktiviteettikirjaan muodostui tarinatuokiota, loruja ja lauluja sekä pelejä, jotka kannustavat vuorovaikutukseen englanniksi. Ideoinnin pohjalta syntyi idea aktiviteettikirjasta, jonka jokainen aktiviteetti on teorian ja oman ammatillisen osaamisen kautta tarkoituksenmukaisesti valittu.

Pitkän suunnitteluajanjakson jälkeen syntyi viisi osiota. Aikaisemman ideoinnin perusteella emme halunneet luopua täysin leikkikirja ideasta emmekä kuvien käyttämisestä. Tämän vuoksi loimme erillisen osion leikeille ja peleille sekä toisen osion, jossa hyödynnettäisiin kuvien tukea kielen oppimisessa sekä omaksumisessa. Lisäksi halusimme yhden erityisesti pienille lapsille suunnatun osion, jossa kieltä opeteltaisiin lorujen ja laulujen muodossa. Aktiviteettikirjan tarinatuokio -osio syntyi halusta osallistaa lapsia ja antaa enemmän tilaa heidän luovuudelleen ja mielikuvitukselle. Idean taukokortteihin saimme puolestaan internetistä. Ajattelimme taukokorttien sopivan erityisen hyvin päiväkodin arjessa oleviin siirtymätilanteisiin. Koimme, että näitä viittä eri osiota olisi helppo hyödyntää päiväkodin arjen hetkissä ja samalla ne ottaisivat monipuolisesti erilaiset oppimistyylit sekä ikäryhmät huomioon.

Aktiviteettikirjan viiden eri osion tarkoituksena on lisätä englannin kielen käyttöä päiväkodissa. Osioihin kuuluvat kuvien kautta oppiminen ("Learning with pictures"), taukokortit ("Brain Breaks"), tarinatuokio ("Story time"), lorut ja laulut ("Songs and rhymes") sekä pelit ("Games"). Jokaisessa osiossa (Taulukko 1.) on mahdollista käyttää englantia monin eri tavoin yhdessä lasten kanssa. Pyrimme tekemään kustakin osiosta sellaisen, että ne on helppo ottaa osaksi päiväkodin arjen hetkiä. Tämän lisäksi koimme, että aktiviteettien toteuttaminen oli tärkeää olla tilasta riippumatonta sekä helposti toteutettavissa lyhyessäkin ajassa.

"Brain Break" osiossa sekä "Learning with pictures" osiossa olemme käyttäneet englannin kielen oppimisen tukena paljon kuvakortteja. Snow (1990) painottaa yhtenä tärkeänä tekniikkana havaintomateriaalien käyttöä (Harju-Luukkainen 2007, 135). Näissä kahdessa aktiviteettikirjan osiossa olemme käyttäneet juuri havaintomateriaalia lasten ymmärtämisen sekä oppimisen tukena. Monipuolisten havaintomateriaalien, kuten esimerkiksi korttien ja pelilautojen avulla, lapset pääsevät aikuisen kanssa oppimaan englantia hausalla tavalla. Kortteja voi käyttää arjen hetkissä ja niitä voi soveltaa erilaisiin suunniteltuihin toimintatuokioihin.

Kaikissa aktiviteeteissa, missä kuvakortteja käytetään, on mahdollisuus käyttää tukena sanapussia. Sanapussi on verrattavissa lorupussiin ja toimii samalla tavalla. Nurmilaakson mukaan (2011, 38) lorupussin käyttö on perustelua, sillä jo pelkästään sen esille ottamisen kautta lapsi ymmärtää, että jotain tärkeää on alkamassa. Tämän lisäksi lapsi oppii sen avulla luokittelemaan sekä nimeämään asioita ja esineitä.

Osio	Mitä?	Milloin?	Tavoite?
1. Brain Break	Taukokortit, joissa yhdistyy tekeminen, liike ja englannin kielen käyttö.	Tauoilla, mukaan retkille, siirtymätilanteet.	Mielikuvituksen ja hauskanpidon kautta oppia englantia.
2. Learning with pictures	Aktiviteetteja, joissa yhdistyvät kuvien käyttö osana didaktisia leikkejä.	Ennen ruokailuhetkiä, osana pukeutumis- ja ulosmenotilanteita.	Yhdistää kuva ja kieli, joka vahvistaa lasten arkikielen oppimista ja käyttöä.
3. Games	Leikkejä, jotka kannustavat lapsia vuorovaikutukseen toistensa kanssa.	Ruokailuhetkien yhteydessä, osana toimintatuokioita.	Madaltaa kynnystä käyttää englantia hauskojen leikkien avulla.
4. Songs and rhymes	Lauluja ja loruja, joissa yhdistyvät niin tutut kuin uudet melodiat liikkeen kanssa.	Osana aamupiirejä, ruokailuhetkiä, siivoushetkiä.	Lisätä lasten englannin kielen sanavarastoa yhdistämällä liike ja sanat.
5. Storytime	Tarinakortit, joiden avulla työntekijä tai lapset voivat kertoa tarinoita.	Aamupiireissä, ennen ruokailuhetkiä, päiväunien aikana.	Osallistaa lapsia tuottamaan kuuntelemaan tarinoita englanniksi.

Taulukko 1 Aktiviteettikirjan osiot.

”Brain Break” korteissa on viisi eri kategoriaa (Kuvio 1.). Kategorioita ovat tunteet, liikkuminen, eläimet, hauskanpito ja totuus vai tehtävä - kortit. Tarkoituksena näillä kategorioilla on vahvistaa lapsen englannin kielen käyttöä monipuolisesti eri tehtävien ja vuorovaikutustilanteiden kautta. Korteissa Snown (1990) mainitseman havaintomateriaali -tekniikan käytön lisäksi käytämme hyödyksi Harju-Luukkaisen (2007, 135) mukaan tärkeitä kielikylvyyn tukemisen tekniikkaa: lapsen kannustamista kielikylpykielellä tapahtuviin kommunikaatiotilanteisiin. Tällaista kannustusta voidaan Harju-Luukkaisen mukaan toteuttaa esimerkiksi kysymällä lapselta kysymyksiä, joihin hän ei voi vastata pelkästään ”kyllä” ja ”ei” vastauksilla. ”Brain Break” korteissa, erityisesti kategoriassa ”Truth or Dare”, on paljon avoimia kysymyksiä, joihin on vaikea vastata vain yhdellä sanalla.



Kuva 1 Brain Break -kortit.

”Games”- osioon olemme kehitelleet erilaisia pelejä, joita on helppo leikkiä sisätiloissa esimerkiksi juuri välipalاهetkien yhteydessä. Lähtökohtamme leikeillä oli kannustaa lapsia käyttämään enemmän englantia toistensa kanssa. Usein Lapset kommunikoivat englanniksi työntekijöiden kanssa eivätkä juuri lainkaan toistensa kanssa. Leikkien avulla pyrimme siihen, että lapset alkaisivat edes leikkituokioiden aikana kommunikoimaan toistensa kanssa englanniksi. Olemme kehittäneet leikkejä, joissa lähtökohtana ovat helpot vuorovaikutustilanteet ja kommunikointi tapahtuu muutamilla sanoilla ja lauseilla.

”Songs and rhymes”- osioon olemme keränneet erilaisia loruja ja lauluja, jotka liittyvät arjen eri hetkiin tai joita on helppo laulaa tilanteesta riippumatta. Olemme pyrkineet valitsemaan sellaisia, joissa yhdistyvät niin liike kuin laulukin, jotta lapsi oppisi kieltä yhtäaikaaisesti sanallisen tuottamisen ja liikkeen kautta. Loruja ja laulujen kautta lapsilla on mahdollisuus oppia uutta sanavarastoa. Kokonaisuus on valittu niin, että ne palvelisivat lasta parhaalla mahdollisella tavalla. Käyttämässämme lauluissa ja loruissa painotetaan kehonosia, tunteita, värejä ja liikettä. Osa on myös sellaisia, jotka valmistavat tulevaan tapahtumaan rauhoittamalla lapsen esimerkiksi juuri tarinatuokiota varten.

”Story time” osion tarkoituksena on lisätä englannin kielen käyttöä tarinoita kertomalla. Havaintomateriaalina tässä osiossa on käytetty kuvakortteja, joissa on eri paikoista, henkilöistä sekä eri esineistä ja asioista kuvia. Korttien tukena opettaja voi halutessaan käyttää sanapussia, josta voidaan nostaa esimerkiksi lisää henkilöitä tarinaan tai vaihtaa tapahtumapaikkaa. Tarinatuokio on helppo pitää milloin tahansa piirin jälkeen tai osana arjen hetkiä kuten ennen välipalaa. Tarinatuokiassa on mahdollista osallistaa lapset mukaan sadun luomiseen. Lapset

voivat nostaa tarinapussista kortteja sekä tarinan aikana opettaja voi esittää erilaisia kysymyksiä, siitä miten tarina voisi jatkua. Tarinan kertoja voi olla itse ohjaaja tai joku lapsi. Tarinakortit mahdollistavat sen, että sellainen lapsi, joka ei osaa vielä lukea voi kertoa tarinoita kuvien avulla. Syötä satuja - kirjan mukaan (2008, 11) lapsi kehittyy paremmin, mitä enemmän lukuhetkiä on osana arkea. Kirjassa korostetaan sitä, että sadulla ei ole yhtä paljon merkitystä kuin itse tarinatuokioiden määrällä.

5.2 Toiminnan vaiheet

Testasimme käytännössä kirjan kaikkia eri osioita Oulunkylän päiväkodissa. Aktiviteettien käytännön kokeilemisen kautta saimme kuvan siitä, miten niitä olisi hyvä vielä kehittää, jotta ne soveltuisivat paremmin tukemaan opinnäytetyömme tavoitetta ja näin palvelisivat työelämän yhteistyökumppanimme parhaiten. Yhden viikon aikana ohjasimme jokaiselle neljälle päiväkodin ryhmälle oman toimintatuokion sekä toimintaa ennen kolmea eri siirtymätilannetta. Noin tunnin mittaiset toimintatuokiot koostuivat kirjamme aktiviteeteista. Ennen ruokailuhetkiä ohjasimme toimintaa isommalle määrälle lapsia ja saimme käytännön kokemuksen siitä, miten aktiviteetit sopivat tällaisiin tilanteisiin.

Ohjasimme toimintatuokioita neljälle eri ryhmälle. Kaikkien toimintatuokioiden aikana käytimme ” Learning with pictures” - osiota sekä ”Brain Break” - osiota, lukuun ottamatta päiväkodin nuorempien ryhmää. Päiväkodin nuorimpien eli 3-4 - vuotiaiden kanssa keskityimme enemmän ”Songs and rhymes” - osioon, lisäten yhden aktiviteetin ”Learning with picture” - osiosta heidänkin toimintatuokioonsa. Vanhimpien päiväkodin lasten, 6-7- vuotiaiden, kanssa leikimme enemmän sääntöleikkejä ”Games”- osiosta ja teimme vaativampia harjoitteita kirjastamme. Ruokailuhetkien aikana toimintamme koostui ”Learning with pictures”- osion aktiviteeteista sekä ”Story time”- osiosta.

Ohjasimme aktiviteetit aluksi suomeksi, jotta lapset ymmärtäisivät paremmin mistä aktiviteetissa on kyse. Pystyimme paremmin myös innostamaan lapsia heidän oman äidinkieltensä kautta. Vanhempien lasten kanssa käytimme enemmän englantia ja kaikkien ryhmien kanssa siinä vaiheessa, kun meistä tuntui siltä, että lapset olivat ymmärtäneet kyseisen aktiviteetin ohjeet. Osallistuessamme leikkitalanteisiin innostimme ja tuimme lapsia englannin kielen käytössä sekä pyrimme saamaan heidät kommunikoimaan mahdollisimman paljon englanniksi. Ensisijainen tavoitteemme tässä vaiheessa oli tehdä säännöt mahdollisimman selkeäksi lapsille, jotta he osaisivat jatkossa kyseisen leikin ja pystyisivät sitä kautta lisäämään englannin kielen käyttöä. Ohjeistimme sivusta seuraavaa työntekijää, että lasten ymmärrettyä aktiviteetin idea, olisi tarkoituksenmukaista vaihtaa kommunikointi kokonaan englanniksi.

Jokaisen toimintatuokion jälkeen keräsimme lapsilta suullista palautetta, siitä mitä he tykkäsivät aktiviteeteista. Lasten palautteen lisäksi päiväkodin työntekijät seurasivat jokaista toiminnan toteutushetkeä ja kirjasivat samalla ajatuksiaan aktiviteeteista antamaamme palautelomakkeeseen. Pidimme koko viikon ajan omaa oppimispäiväkirjaa, johon kirjoitimme ajatuksiamme aktiviteettien toimivuudesta heti jokaisen ohjauksen jälkeen. Oman kirjoitetun pohdinnan lisäksi kävimme ohjauksen ja aktiviteettien toimivuuden läpi yhdessä toistemme kanssa. Toiminnan toteutuksen ja oman oppimispäiväkirjan kirjoittamisen jälkeen keskustelimme vielä läpi aktiviteettien toimivuutta työntekijän kanssa. Työntekijöiden ja lasten antaman palautteen, oppimispäiväkirjan sekä yhteisen keskustelun perusteella pohdimme aktiviteettien toimivuutta ja teimme tarvittavat muutokset, jotta kirja palvelisi parhaalla tavalla juuri kyseistä päiväkotia.

Viikon ajan toimintaa ohjattuamme kehitimme aktiviteetteja toimintatuokioiden perusteella. Palautteen avulla saimme kehitysehdotuksia ja mielipiteitä, joiden pohjalta teimme muutamista osioista lapsilähtöisempiä. Esimerkiksi ”Brain Break” osiota selkeytimme tekemällä osioon liittyviin kortteihin muutoksia. Vahvistimme korttien ympäröivää värikästä reunusta entistä paksummaksi, jotta lasten on jatkossa helpompi huomata värit. Värikkäät reunukset liittyvät olennaisena osana harjoitteeseen, sillä niiden avulla lapset tunnistavat mihin ”Brain Break” kategoriaan kortti kuuluu.

Palautteen perusteella lisäsimme lapsilähtöisyyttä myös ”Learning with pictures” osioon. Osa kuvakorteista oli liian pieniä eivätkä ne sen takia palvelleet parhaalla mahdollisella tavalla toimintatuokion pitämistä suurelle ryhmälle, sillä kauimpana istuvat eivät nähneet kuvia. Palautteesta ilmeni myös, että ”Learning with pictures” osioon kuuluvan ”Weatherman” aktiviteetin koettiin olleen liian hankala 3-4- vuotiaille lapsille. Tämän palautteen avulla loimme uuden yksinkertaistetun version jo olemassa olevan aktiviteetin pohjalta. Jätimme aktiviteettikirjaan kuitenkin myös vanhan version leikistä, sillä se soveltuu mielestämme hyvin hieman vanhemmille lapsille.

Palautteen lisäksi kehitimme aktiviteetteja omien havaintojemme perusteella. Muutamaan leikkiin ”Games” osiossa teimme muutoksia sääntöihin, jotta saimme niistä selkeämpiä, toimivampia ja lapsiystävällisempiä. Lapset alkoivat jo lyhyiden toimintatuokioiden aikana kutsua leikkejä tietyillä nimillä, joten muutimme leikkien nimiä sen mukaisesti, mitä lasten suusta kuulimme. Mielestämme oli perusteltua muuttaa leikkien nimiä lasten ideoiden mukaisesti, sillä halusimme aktiviteettien olevan kutsuvia ja innostavia lapsille.

5.3 Havainnointi

Havainnoinnissa kerätään tietoa seuraamalla kohderyhmän toimintaa (Kananen 2014, 80). Käytimme opinnäytetyössämme osallistavaa havainnointia. Kananen (2014, 81-82) määrittää sen siten, että siinä tutkija on läsnä tutkimustilanteessa ja yleensä osallistuu itse toimintaan. Sen eduksi voidaan todeta se, että sen avulla tutkija pääsee paremmin mukaan tutkittavaan ilmiöön, vaikkei itse olisikaan osa tutkittavaa kohderyhmää. Olimme jakaneet ohjausvastuun toimintatuokioiden aikana niin, että välillä toinen oli niin sanotusti päävastuussa tietyn aktiiviteetin ohjaamisesta ja toinen pystyi havainnoimaan paremmin ollessaan sivuohjaajan roolissa. Kuitenkin se, joka oli päävastuussa havainnoi myös jatkuvasti, jotta saimme molempien mielihyvyyden huomioitua ohjaustilanteen kulusta.

Havainnoinnissa keskityimme erityisesti lasten asenteeseen harjoitetta kohtaan. Tämän lisäksi halusimme saada varmuuden aktiiviteettien toimivuudesta niin kyseiselle ikäryhmälle kuin siitä, miten aktiiviteetit ylipäättään sopivat päiväkotiympäristöön. Näiden ohella tarkkailimme myös lasten englannin kielen käyttöä aktiiviteettien aikana ja halusimme muodostaa kuvan siitä, oliko englannin kielen käyttö tehty lapsille helpoksi, miellyttäväksi ja mukavaksi kokemukseksi.

Lasten havainnoinnin pohjalta ”Brain Break” - osio toimi mielestämme kaikkien kanssa erittäin hyvin. Lapset kyselivät toimintatuokioiden jälkeen, voisimmeko pelata korteilla uudelleen. Muutamien esikoululaisten kanssa jäimmekin heidän toiveestaan pelaamaan korteilla vielä toimintatuokion päätyttyä, mikä mielestämme osoittaa (mielestämme) sen, että kortteista selkeästi pidettiin. Koimme, että lasten oli helppo ymmärtää korttien ohjeistukset, vaikka suomea tarvittiin ymmärtämisen tukena erityisesti pienempien kanssa. Lisäksi, ensimmäisen kerran käyttäessämme kortteja, lapset yhdistivät kortissa olevan kuvan aina samaan liikkeeseen, vaikka kortin takana oli kolme erilaista vaihtoehtoa. Tämä väärinkäsitys johtui luultavasti siitä, että emme olleet antaneet lapsille tarpeeksi selkeitä ohjeita korttien käyttöön. Muiden ryhmien kanssa painotimme, että ennen kuin lähdemme liikkumaan kuvan osoittamalla tavalla, on hyvä odottaa ohjaajan ohjeistus tehtävästä liikkeestä. Sääntöjen selkeyttämisen jälkeen muiden ryhmien kanssa ei samankaltaista sekaannusta tapahtunut. Kaikki päiväkodin lapset, jotka pääsivät käyttämään kortteja, olivat kiinnostuneita niistä ja tekivät mielellään niihin liittyviä tehtäviä ja liikkeitä. Jokainen lapsi osasi odottaa omaa vuoroaan nostaa kortti sanapussista ja kaikki olisivat halunneet nostaa kortteja enemmänkin kuin meillä jokaisen ryhmän kanssa oli aikaa. Lisäksi lapset halusivat tutkia kortteja ja pitää niitä kädessään sekä toimintatuokion aikana että jälkeen.



Kuva 2 Dress the Bunny -leikki.

Learning with pictures -osiota kokeiltaessa tietyt osion aktiviteeteista nousivat ehdottomasti lasten suosioon. Eniten suosiota saavuttivat “Dress the Bunny” sekä “Food Bingo”, jotka molemmat saivat lapset käyttämään englannin kielen sanastoa monipuolisesti. Koimme, että näiden leikkien lomassa lapset eivät edes huomanneet, kuinka paljon he käyttivät ja kuulivat englannin kieltä. Oli upeaa huomata, kuinka lapset heittäytyivät leikkeihin ja osallistuivat niihin innokkaasti. Havaintojemme mukaan lapset osallistuivat mielellään muihinkin osion aktiviteetteihin. Koimme kuitenkin, että “Weather man” sekä “Zumba with clothes” aktiviteetit eivät olleet yhtä mieluisia kaikille lapsille. Pohdimme, voisiko vähäinen innostus “Zumba with clothes” aktiviteettiä kohtaan johtua myöhäisestä ajankohdasta ja sen myötä aiheutuneesta hieman levottomasta ilmapiiristä. Asiaa pohdittuamme ja vierestä seuraavan opettajan kanssa palautteen läpi käytyämme, tulimme siihen tulokseen, että aktiviteetti on itsessään toimiva, sillä ja lasten havainnoin pohjalta kuitenkin kaikki)) lapset halusivat suorittaa aktiviteettiin liittyviä liikkeitä. “Weather man” leikki oli liian vaativa kokeilemалlemme? ryhmälle ja kehitimme tätä leikkiä pienemmille lapsille mielisammaksi ja toimivammaksi. Huomionarvoista oli kuitenkin se, että lapset osallistuivat silti mielellään leikkiin sen vaikeustasosta huolimatta.

Havaintojemme pohjalta Games -osion leikit “Fingers up” sekä “Sherlock” pelit olivat lapsille erityisen mieluisia. Jo yhden leikki kerran jälkeen lapset pyysivät, että voimmeko leikkiä “Fingers up” leikkiä ennen ruokailuhetkeä. Myös kolme muuta leikkiä toi lasten kasvoille leveän hymyn. Koimme osion leikit lapsille mieleisiksi ja hauskoiksi. Oli hienoa seurata vierestä, kuinka lapset käyttivät englannin kieltä toistensa kanssa.

“Story time” osio toimi lasten kanssa hyvin havaintojemme perusteella. Huomasimme, kuinka lapset eläytyivät mukaan tarinoiden maailmaan ja olivat selvästi kiinnostuneita aktiviteetista. Osallistimme lapset mukaan toimintaan siten, että he saivat nostaa tarinan aikana tarina kortteja sanapussista, joka selkeästi kiehtoi lapsia ja auttoivat heitä keskittymään paremmin. Päiväkodin pienimpien kanssa huomasimme, että täytyy olla kuitenkin tarkkana siinä, mitkä tari-

nakortit otetaan mukaan tarinatuokioon. Osa lapsista eivät selkeästi tunnistanee kaikkia kuvia, kuten eskimoa tai intiaania. Tässä harjoituksessa ohjaajan vastuulla on joko valita tarinakortit huolellisesti ikäryhmää vastaavaksi tai osata selittää mitä kuva tarkoittaa.

6 Arviointi

Varmistaaksemme, että aktiviteettikirja palvelee työyhteisökumppaniamme mahdollisimman hyvin, halusimme kerätä siitä palautetta kattavasti ja monipuolisesti. Keräsimme palautteen kahdessa osassa heti toimintatuokioiden pitämisen sekä aktiviteettikirjan käyttöönoton jälkeen. Toimintatuokioiden jälkeen keräämämme palautteen ansiosta saimme kattavan kuvan siitä, miten aktiviteetteja olisi hyvä kehittää. Keräsimme palautetta sekä sanallisesti että palautelomakkeilla. Toimintatuokioiden aikana sekä niiden jälkeen pyrimme saamaan lapsilta mahdollisimman suoraa palautetta sanallisesti sekä tietenkin havainnoimalla lasten reaktioita. Aktiviteettikirjan käyttöönoton jälkeen, selvitimme palautelomakkeen kautta, kuinka paljon aktiviteettikirjaa on työyhteisössä käytetty sekä sen, onko englannin kielen käyttö lisääntynyt arjen hetkissä aktiviteettien kautta.

Kirjoitimme koko opinnäytetyön toteuttamisen aikana henkilökohtaista oppimispäiväkirjaa, jossa reflektoimme paitsi omaa oppimistamme ja aktiviteettikirjaa myös toiminnan ohjauksen onnistumista. Kanasen mukaan (2014, 85) havainnoinnin tukena yleisimmin käytetty tiedonkeruumenetelmä onkin päiväkirja. Siihen havainnoija kirjaa mahdollisimman tarkasti tapahtumat ja omat havaintonsa. Jos tiedossa on tarkasti tutkittavat asiat, on helpompi kirjata ajatuksia ylös. Ennen kirjoittamista on hyvä suunnitella havaintopäiväkirjan rakenne, sillä se helpottaa työtä ja tuo järjestystä käytäessä niitä myöhemmin läpi. Tiedon pohjalta osasimme sopia tietyt havainnointi alueet, joihin kummatkin keskityimme osallistavan havainnoinnin aikana. Omien oppimispäiväkirjojen lisäksi pohdimme yhdessä toimintatuokioiden onnistumista aina kirjoittamisen jälkeen.

Saimme palautetta päiväkodin omilta työntekijöiltä, opiskelijoilta sekä päiväkodissa toimivilta sijaisilta. Viittaamme palautteen annossa kaikkiin palautteen antajiin päiväkodin työntekijöinä. Kokeiluviikon jälkeen esittelimme aktiviteettikirjamme päiväkodin johtajalle, varajohtajalle, yhdelle työntekijälle sekä kahdelle opiskelijalle heidän viikoittaisessa kokouksessaan. Olimme saaneet positiivista palautetta päiväkodin työntekijöiltä koko viikon ja erityisesti kokouksen aikana ilmeni heidän innostuksensa tekemäämme aktiviteettikirjaa kohtaan.

Toimintatuokioiden aikana sivusta seuraava työntekijä vastasi antamaamme palautelomakkeeseen. Sen tarkoituksena oli selvittää tarvittavia kehitysehdotuksia aktiviteetteja kohtaan sekä selvittää tulisiko aktiviteetti mahdollisesti toimimaan osana arkea ja lisäämään englannin kielen käyttöä. Palautelomakkeessa oli kohta, jossa selvitimme mielipiteitä yleisesti ohjeista ja

käytetystä materiaalista. Tämän lisäksi kustakin käyttämästämme aktiviteetista oli oma palautekohtansa selkeyden takia sekä palautteen antajaa ajatellen. Avaamme saamamme palautteen aktiviteettikirjan viiden eri osion kautta.

“Brain Break” -osiota kokeilimme kolmen eri ryhmän kanssa. Saimme niin kirjallista kuin suullista palautetta kolmelta eri työntekijöiltä, jotka olivat seuraamassa toimintatuokiota. Palautteet olivat kaikilta hyvin yhdenmukaiset ja positiiviset. Yleisesti ottaen työntekijöiden mielestä Brain Break -osioon kuuluvat kortit sisälsivät monipuolisesti sanastoa ja sitä kautta kartuttaisivat lasten sanavarastoa. Heidän mielestään kortit voisivat lisätä englannin kielen käyttöä päivittäin. Työntekijöiden havaintojen mukaan lapset innostuivat korteista ja suorittivat korttien erilaisia tehtäviä innolla. Työntekijät ilmaisivat, että lapset olisivat varmasti jaksaneet pidempäänkin leikkiä Brain Break korttien parissa. Kokonaisuudessaan kaikki kolme työntekijää pitivät Brain Break korteista ja heidän mielestään ne toimivat kaikkien lasten kanssa. Muutaman työntekijän mielestä paras aktiviteetti olikin juuri nämä Brain Break kortit.

“Learning with pictures” -osion aktiviteetteja kokeilimme jokaisen päiväkodin ryhmän kanssa. Palautetta saimme aktiviteeteista viideltä eri työntekijältä. Työntekijät näkivät, että jokainen osion aktiviteetti voisi lisätä englannin kielen käyttöä päivittäin. Työntekijät pitivät kaikista leikeistä tässä osiossa. Ainoastaan “Weather man” sekä “Weather game” aktiviteettien osalta työntekijät kokivat, että kaikkien lasten innostuneisuutta oli vaikea arvioida kokonaisuutena. ”Learning with pictures” osion aktiviteetit toimivat työntekijöiden mielestä lasten kanssa hyvin, lukuun ottamatta “Weather man” -leikkiä, joka ei soveltunut parhaalla mahdollisella tavalla ikäryhmälle, jolle sitä kokeilimme. Työntekijän palautteen mukaisesti kyseisen leikin toimivuutta oli vaikea arvioida ja tähän liittyvien kehitysehdotusten mukaan muokkasimme aktiviteettia niin, että siinä otettaisiin huomioon paremmin eri ikäiset oppijat.



Kuva 3 Weather man -leikki.

Saimme kolmelta eri työntekijöiltä palautetta “Games” -osion aktiviteetteihin, joiden mukaan kaikki leikit toimivat kunkin ryhmän kanssa. Englannin kielen lisääminen leikkien avulla nähtiin olevan kaikissa mahdollista lukuun ottamatta “Fingers up” -leikkiä, jossa työntekijä koki lasten oppivan sen kautta englantia niukasti. Työntekijät pitivät kaikista leikki osion aktiviteeteista ja havainnoivat, että lapsilla oli myös samanlainen suhtautuminen leikkejä kohtaan. Kysymysmerkiksi jäi kuitenkin “Visit the Zoo” niminen leikki, jossa työntekijän oli vaikea vastata palautelomakkeessa esitettyyn kysymykseen. Palautetta käydessämme suullisesti läpi työntekijä avasi meille, että lasten levottomuuden takia lasten oli vaikea keskittyä leikkiin ja tämä osaltaan vaikeutti työntekijän arviointia heidän innostuneisuudestaan.

“Songs and rhymes”- sekä “Story time” -osioista emme keränneet kirjallista palautetta, koska erilaisten laulujen ja tarinoiden käyttö on tuttua niin päiväkodin työntekijöille kuin lapsillekin. Työntekijät itse käyttävät jo näitä kyseisiä menetelmiä osana arkea. Tämän takia tarkoituksena ei ollut luoda uutta menetelmää, vaan lähinnä antaa uusia ideoita siitä, miten näitä jo käytettyjä menetelmiä pystyisi rikastuttamaan ja tuomaan niihin jotain uutta. Halusimme kuitenkin käytännössä kokeilla kumpaakin osiota lasten kanssa, jotta saisimme itse havainnoida lasten innostumista uusiin lauluihin sekä uuteen tarinan kerrontatapaan.

Kaikista osioista saamamme palaute oli positiivista ja kehitysehdotusten mukaisesti kehitimme aktiviteetteja. Työntekijät innostuivat aktiviteeteista, materiaaleista ja itse kirjasta. “Brain Break”- sekä “Learning with pictures” -osiot pääsivät suullisen sekä kirjallisen palautteen mukaan työntekijöiden suosikeiksi. Yleisesti työntekijät olivat ohjeista yhtä mieltä siitä, että ohjeet oli helppo ymmärtää ja lapset näyttivät ymmärtävän ohjeistukset hyvin. Lisäksi materiaalit nähtiin hyödyllisinä kaikissa aktiviteeteissa. Muutoksia leikkien ohjeistuksiin tuli yhdeltä työntekijältä, joka koki, että leikit olisi voitu ohjeistaa ensin englanniksi ja sen jälkeen suomeksi.

Keräsimme päiväkodin työntekijöiltä toisen palautteen aktiviteettikirjasta. Palaute kerättiin kolmen viikon päästä kokeiluvuikon jälkeen, jolloin työntekijät olivat päässeet omatoimisesti käyttämään kirjaa. Palautteella halusimme selvittää muun muassa, olivatko työntekijät käyttäneet kirjaa päiväkodissa, tulevatko he tulevaisuudessa käyttämään sitä, mitä mieltä he olivat siitä ja sen toimivuudesta sekä mikä kirjan osioista oli päässyt heidän suosionsa. Palautetta saimme kolmelta työntekijältä, jotka olivat olleet testaamisesta lähtien mukana seuraamassa aktiviteettikirjan lopullista muodostumista.

” My aim is to try to use it on a daily base since it works very well.”

Työntekijöiden antaman palautteen mukaan yksi työntekijöistä oli käyttänyt viikoittain aktiviteettikirjaa, kun taas kaksi työntekijää eivät lainkaan ja perustelivat tätä kiireellisyydellä.

Yksi vastanneista oli kommentoinut kyselyyn, että viimeiset kolme viikkoa ovat olleet normaalia poikkeavan kiireisiä muun muassa kevätjuhlaharjoitusten, synttäreiden sekä erilaisten retkien vuoksi. Toinen työntekijöistä kommentoi, ettei ollut pystynyt vielä valitettavasti sitoutumaan kirjan käyttöön. Kolmas kehui, kuinka suosittu opetusmateriaali kirja on ollut ja hän oli nähnyt, kuinka hänen työtoverit olivat kirjaa käyttäneet. Tulevaisuudessa kaksi vastanneista haluavat käyttää aktiviteettikirjaa viikoittain ja yksi jopa päivittäin.

“You can just pick it up and decide in that moment what to do. No preparation or planning needed.”

Palautteessa selvitettiin, oliko kirjaa helppo käyttää. Kahden työntekijän mukaan kirjaa oli todella helppo käyttää. Yksi työntekijöistä vielä opetteli sen käyttämistä. Englannin kielen käyttö päiväkodissa oli kahden työntekijän mielestä lisääntynyt paljon ja yhden mielestä jonkin verran. Kommenttikentässä yhden työntekijän mukaan kyseiseen kysymykseen oli vaikea vastata, sillä hän ei ollut vielä käyttänyt kirjaa paljon. Hän oli kuitenkin varma siitä, että lapset olivat jo oppineet uusia sanoja ja heidän on mahdollista tulevaisuudessa liittää ne omaan puheeseensa.

“They eagerly want a turn and enjoy taking part in the process.”

Kahden työntekijän mukaan lapset pitivät aktiviteeteista. Yksi työntekijöistä oli lisäksi vastannut, että lapset olivat innostuneita aktiviteeteista ja yksi puolestaan vastasi, että osa lapsista pitivät ja osa eivät. Kaikki kolme työntekijää olivat kuitenkin sitä mieltä, että aktiviteetteja löytyi monipuolisesti kirjasta. Yksi vastaajista koki kuitenkin tämän lisäksi, että oli vaikea sanoa, oliko aktiviteetteja kirjassa monipuolisesti.

Parasta aktiviteettikirjassa työntekijöiden mielestä oli se, että se lisää englannin kielen käyttöä. Lisäksi kahden työntekijän mielestä kirja huomioi erilaiset oppijat sekä aktiviteetteja on helppo käyttää osana arkea. Työntekijöistä kaksi oli myös sitä mieltä, että parasta aktiviteettikirjassa olivat monipuoliset aktiviteetit sekä niiden tuomat uudet ideat. Yksi työntekijöistä koki myös, että aktiviteettikirja saa hänet käyttämään enemmän englantia päiväkodissa. Kommenttikenttään oli vielä lisätty se, kuinka työntekijä koki, että kirja kannustaa lapsia käyttämään enemmän englantia.

Aktiviteettikirjan osioista lempiaktiviteeteiksi nousi työntekijöiden keskuudessa ”Learning with pictures”, ”Games” sekä ”Story time”. Yksi työntekijä oli ohittanut lempiaktiviteettiä koskevan kysymyksen. Kommenttikentässä kaksi työntekijää olivat puolestaan kirjoittaneet lisäkommentin koskien lempiaktiviteettiä. Kommenteista nousi esille se, etteivät työntekijät

olleet ehtineet vielä kokeilemaan itse kaikkia aktiviteetteja, joten lempiaktiviteetti oli vielä hiukan hakusessa.

Lopuksi kysyimme aktiviteettikirjan ohjeiden ymmärrettävyydestä. Yksi työntekijä oli ohittanut kysymyksen, mutta kaksi muuta työntekijää kokivat, että ohjeet oli helppo ymmärtää. Olimme antaneet vielä mahdollisuuden antaa niin positiivista kuin negatiivista palautetta kyselymme lopussa ja kaikki kolme työntekijää olivat sitä antaneet. Seuraavat lainaukset ovat palautekyselyn viimeisestä kohdasta.

“I enjoy using the activities and would have liked to use them more often. In June we have a calmer routine so I look forward to using them more often. Thank you Rebecca and Anniina for the wonderful, practical resource we now have ready to use at Kindy.”

“Working in a kindergarten for several years, it's resources like this that come come in handy and are very much appreciated. They bring fresh new ideas and also bring some excitement to our work as professionals and most importantly verity for the children.”

“Thank you for the well done project and questionnaire!”

7 Ammattietiikka

Tänä päivänä ammattikorkeakoulututkintojen suorittaneilta odotetaan yhä enemmän ammatillista asiantuntijuutta. Ammatillisen asiantuntijan tulee osata kerätä tietoa ja myös tuottaa uutta tietoa. Uudet tilanteet vaativat uusien toimintamallien luomista yhteistyössä eri ammattikuntien kanssa. Eettiset kysymykset nähdään kuuluvan tänä päivänä jokaisella ammattilaisella. Ammatillinen asiantuntijuus pitää sisällään myös vaatimuksen siitä, että ammattikorkeakouluista valmistuneiden opiskelijoiden tulee osata soveltaa omaan alaansa liittyvää arvoperustaa sekä ammattieettisiä periaatteita. Hän myös osaa toimia toimintatapojen mukaisesti, ottaa vastuuta toiminnastaan sekä huomioida muut. Hän ymmärtää kulttuurisia eroja sekä pystyy tekemään yhteistyötä kulttuuriltaan erilaisten yksilöiden kanssa. Lisäksi yksilö pystyy soveltamaan omassa työssään kestävän kehityksen periaatteita. (Juujärvi, Myyry & Pessa 2011, 10-11 & 13.)

Ammattietiikka tarkoittaa ammattialan yhteistä sopimusta, joka määrittää millainen ammatillinen toiminta on hyvää sekä oikeaa ja mikä puolestaan pahaa ja väärää. Ammattieettiseen koodistoon on koottu ammattikunnan sopimat ohjeet, periaatteet sekä säännöt, jotka määrittävät sen millainen ammatillinen toiminta on hyväksyttävää ja mitä ei. Vastavalmistunut kehittyä vähitellen ammatilliseksi asiantuntijaksi ja hänen eettinen toimintansa kehittyä jatkuvasti. (Juujärvi ym. 2011, 13.)

Asiantuntijatiedon merkitys oli suuri aktiviteettikirjaa sekä raportointia varten. Aktiviteettikirjaan valitsemamme ja kehittämämme aktiviteetit pohjautuivat tietoon siitä, millä tavoin lapset oppivat ja omaksuvat toisen kielen sekä minkälaisia menetelmiä lasten kielen tukemiseen kannattaisi käyttää. Juujärven ja kumppaneiden (2011, 16) mukaan tieteellinen tieto on yksi keskeisistä osa-alueista asiantuntijatiedossa. Tieteellinen tieto on tietoa, jota yksilö voi hankkia maailman ilmiöistä ja joka on mielipiteistä riippumatonta. Yksilön on kuitenkin mahdollista kerätä täysin varmaa ja tyhjentävää tietoa, jonka vuoksi ammattilaisen tulee suhtautua kriittisesti hankkimaansa tietoon. (Juujärvi ym. 2011, 16.) Olemme suhtautuneet kaikkeen lukemaamme asiantuntijatietoon kriittisesti ja soveltaneet tietoa, jonka olemme arvioineet olevan kaikista lähimpänä totuutta ja soveltuvan meidän opinnäytetyömme tarkoitukseen. Seuraavaksi pohdimme opinnäytetyöhömmme liittyvää ammattietiikka, oman alamme, varhaiskasvatuksen näkökulmasta.

7.1 Varhaiskasvatuksen eettiset periaatteet

Julkisten ja hyvinvointialojen liiton varhaiskasvatuksen ammattialan verkosto on laatinut varhaiskasvatukselle liittyvät eettiset periaatteet huoneentaulu -muotoon. Ajatuksena on, että huoneentaulu on muistuttamassa varhaiskasvatuksen ammattilaisia kasvatukseen kuuluvista periaatteista sekä huolehtimassa heidän työssä jaksamisestaan. Lähtökohtana eettisillä periaatteilla on lapsen oikeuksien, ihmisten ja ympäristön kunnioittaminen sekä varhaiskasvatuksen ammattilaisten työn ja jaksamisen tukeminen. (Julkisten ja hyvinvointialojen liitto 2014.) Sovellamme seuraavaksi opinnäytetyöhön liittyviä eettisiä periaatteita, jotka ohjasivat toimintaamme aktiviteettikirjan luomisessa ja aktiviteetteja kokeillessa päiväkodissa.

Yksi tärkeimmistä eettisistä periaatteista on kunnioittaa ja kohdata jokainen lapsi ja työntekijä tasavertaisesti ja oikeudenmukaisesti, riippumatta iästä, sukupuolesta, uskonnosta, alkuperästä, mielipiteistä tai kyvyistä. (JHL 2014.) Opinnäytetyötä tehdessämme kiinnitimme huomiota siihen, että olemme mahdollisimman tasapuolisia kaikille toimiessamme yhteistyössä päiväkodin kanssa; sekä ryhmiä ohjatessamme, että kehitysideoita ja toiveita aktiviteettikirjaa varten vastaanottaessamme. Lisäksi mielestämme oli erittäin tärkeää, että aktiviteettikirjan aktiviteetit huomioivat erilaiset oppijat ja oppimistyylit.

Eettisiin periaatteisiin kuuluu lapsen aito kohtaaminen (JHL 2014). Aikuisen kohdatessa lapsi aidosti annetaan hänelle tunne siitä, että häntä kuullaan, arvostetaan ja hänestä välitetään. Lapselle tulisi tulla tunne siitä, että on tärkeää, että juuri hän on mukana tässä ryhmässä ja toiminnassa meidän kaikkien ryhmäläisten kanssa. Aitoon kohtaamiseen liittyy myös lapsen itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen (JHL 2014). Itsemääräämisoikeudella tarkoitetaan sitä, että lapsen valintoja, mielipiteitä kunnioitetaan ja otetaan huomioon. Esimerkiksi oh-

jauksessa lapsen osallistuminen toimintaan on loppujen lopuksi lapsesta itsestään kiinni. Kehtään lasta ei pakoteta osallistumaan, jos lapsi itse päättää, ettei halua johonkin tiettyyn aktiviteettiin osallistua.

Luottamuksellinen toiminta varhaiskasvatuksessa on yksi eettisistä periaatteista ja siihen sitoo kaikkia varhaiskasvatuksessa työskenteleviä vaitiolovelvollisuus (JHL 2014). Tärkeää on, että kaikki päiväkodin opettajien ja lasten kertomat asiat päiväkodista tai yksilöistä siellä ja heidän nimensä ovat luottamuksellisia. Opinnäytetyössämme emme käytä lasten tai henkilökunnan nimiä tai kuvaile heitä niin, että kukaan heistä olisi ulkopuolisen tunnistettavissa.

7.2 Opinnäytetyöprosessin eettisyys ja luotettavuus

JHL:n (2014) laatimiin eettisiin periaatteisiin kuuluvalla työtehtävien vastaamisella puolestaan voidaan viitata siihen, että olemme luvanneet toteuttaa toiminnallisen opinnäytetyön Oulunkylän englanninkieliselle päiväkodille. Teimme sopimuksen opinnäytetyön tekemisestä ja sen aiheesta päiväkodin kanssa, jolloin olimme vastuussa työmme toteuttamisesta loppuun saakka päiväkodille. Olimme myös sopineet aktiviteettien testaamisesta päiväkodin kanssa, joten vastuullamme oli sopia päivät, jolloin kokeilimme aktiviteetteja käytännössä. Asiantuntijatietoon ja ammattitaitoomme pohjautuva aktiviteettikirja ja sen testaamiseen vaaditut toimintatuokiot olimme suunnitelleet ajoissa ja tarkasti. Tarkalla suunnittelulla ja aikataulutamisella varmistimme myös yhden eettisen periaatteen toteutumisen, lapsen oikeuden hyvään ja laadukkaaseen opetukseen ja kasvatukseen (JHL 2014).

Arvioimalla aktiviteetteja jokaisen ohjauskerran jälkeen meidän oli mahdollista kehittää niitä entistä paremmiksi. Arvioinnin kautta pystyimme toteuttamaan yhden JHL:n (2014) laatiman eettisen periaatteen, jonka mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisen tulee kehittää omaa ammatillista osaamista ja työtapaansa. Kehittyminen omassa ammatillisessa toiminnassamme toteutui myös kuuntelemalla päiväkodin ammattilaisten ideoita ja kommentteja aktiviteettikirjaamme liittyen. Tähän liittyi myös yksi JHL:n (2014) eettinen periaate hyvän ilmapiirin edistämisestä päiväkodissa, koska arvostimme ja kysyimme jokaisen päiväkodin henkilökunnan mielipidettä yhtäläisesti ja toimimme heidän toiveiden mukaisesti.

Otimme huomioon myös JHL:n (2014) eettisistä periaatteista omien rajojen tiedostamisen sekä omasta hyvinvoinnista ja jaksamisesta huolehtimisen. Omien rajojen tiedostamisella huomioimme aktiviteettikirjan teossa esimerkiksi englannin kieleen liittyvät rajalliset taidot. Pyysimme yhtä päiväkodin englanninkielistä työntekijää tarkistamaan englanninkielisten toimintakorttien oikeaoppisen kirjoituksen ja ehdottamaan lapsille sopivia englanninkielisiä sanoja. Omasta hyvinvoinnista ja jaksamisestamme pidimme huolta hyvällä suunnittelulla ja työnjaolla, jolloin aktiviteetteja testatessamme olimme vielä täysissä voimissa ja pystyimme toteuttamaan opinnäytetyömme kunnialla loppuun.

Opinnäytetyömme luotettavuuden kannalta oli tärkeää, että toiminnan kuvaus tapahtui mahdollisimman selkeästi ja todenmukaisesti raportoiden. Opinnäytetyössämme aktiviteettien toimivuus perustuvat omiin havaintoihimme ja kokemuksiimme, jolloin väistämättä oma ajattelumaailmamme vaikuttaa lopputulokseen. Luotettavuutta kuitenkin parantaa monipuolisesti keräämämme palautteet, jolloin olemme saaneet ulkopuolisten äänet kuuluviin. Täten olemme pyrkinneet saamaan johtopäätöksistä niin luotettavia kuin ne tässä tapauksessa voivat olla. Lisäksi luotettavuutta lisää teoriaosuudessa monipuolisten ja luotettavien lähteiden käyttö, jotka olemme merkinneet huolellisesti raporttiimme.

8 Johtopäätökset ja pohdinta

Opinnäytetyömme myötä kehityimme ammatillisesti. Aktiviteettikirjan luominen, sen testaaminen päiväkodissa, havainnointi, palautteenkeruu sekä raportointi mahdollistivat monipuolisen ammatillisen kehittymisen. Opinnäytetyöhömmä liittyi olennaisesti tarkoituksenmukaisen teorian avaaminen, toiminnan kuvaus, palautteen analysointi sekä omakohtainen reflektointi. Pohdintaamme kuuluvat niin katsaus omaan ammatilliseen kehitykseemme kuin työhömmä liittyvät eettiset näkökulmat ja (kuin myös) arviointi koko projektin onnistumisesta.

8.1 Oma ammatillinen kehittyminen

Aktiviteettikirjan tekeminen oli aikaa vievä prosessi. Airaksinen & Vilka (2003, 18) kuitenkin korostavat, että ammatillisen kasvun näkökulmasta on oltava valmis sitoutumaan isompaan projektiin kuin mitä opinnäytetyölle opintoviikkomäärä vaatisi. Sen kehittämisen, suunnittelun ja toteuttamisen kautta ammatillinen osaaminen kehittyi molemmilla runsaasti. Prosessin aikana teimme työtä niin yksin kuin tiiviissä yhteistyössä. Opimme prosessin aikana vastuun jakamista ja sen ottamista sekä toisen työpanokseen ja jälkeen luottamista. Tiivis yhteistyömmä ei olisi onnistunut ilman vahvaa yhteistä sitoutumista projektiin.

Opimme projektin aikana tuomaan esille omia ideoita. Huomasimme työn tekemisen aikana, kuinka ideat paranivat yhteisten keskustelujen tuloksena, joten tärkeintä oli uskaltaa sanoa tyhmiäkin ideat ääneen. Prosessin aikana useita ideoita syntyi ja kaatui vuoron perään, joka omalta osaltaan kehitti meitä kompromissien tekemisessä sekä omien ideoiden perustelussa. Ilmaan tulleita ideoita lähdimme joko yhdessä jatkokehittämään tai tulimme siihen tulokseen, että ne eivät palvele täysin tavoitettamme ja unohdimme ne. Parhaat ideat syntyivät yleensä tilanteissa, joissa meillä oli kaksi täysin erilaista ajatusta, jotka lopulta muokkautuivat yhdeksi toimivaksi ideaksi. Tämä opetti paljon vuorovaikutuksesta, inhimillisyydestä sekä joustavuudesta. Samalla piti osata kuunnella ja huomioida niin toistemme ajatukset kuin persoo-

nallisuus sekä toisen tapa tehdä töitä. Lisäksi kahden näkökulman yhdistäminen teki mielestämme aktiviteettikirjasta monipuolisemman kokonaisuuden, joka palveli lopputulosta ja sen kautta myös työelämän yhteistyökumppanimme paremmin.

Silverberg painottaa, että projektin tulisi olla aina oppiva prosessi. Onnistunut projektitoiminta ei tarkoita tarkkaa alkuperäisen suunnitelman noudattamista. Projektin edetessä voidaan huomata, että alkuperäinen suunnitelma ei vastaa laadittuihin tavoitteisiin ja tällöin on osattava joustaa omasta suunnitelmasta. (Silverberg 2007, 11.) Teimme opinnäytetyömme toteuttamiselle aikataulun ja tietyt suunnitelmat, joissa luotimme toistemme pysyvän. Opimme tarvittaessa joustamaan tapaamisten, aikataulujen sekä alkuperäisen suunnitelman suhteen. Joustavuuden ja inhimillisen ymmärryksen kautta molempien voimavarat riittivät pitkän prosessin loppuun asti ja näin ollen mahdollisti opinnäytetyömme onnistumisen. Lisäksi yhdessä sovitut aikataulut ja tapaamiset kannustivat silloinkin, kun opinnäytetyöhön liittyvää motivaatiota ei löytynyt.

Opimme prosessin aikana suunnittelemaan toimintaa, joka otti huomioon eri ikäiset ja erilaiset oppijat. Lisäksi opimme valtavasti siitä, kuinka voimme osaltamme tukea lapsen kielen oppimista ja omaksumista leikin avulla. Teorian ja käytännön toteutuksen kautta kehityimme luovien menetelmien käytössä pedagogisesta näkökulmasta käsin. Toimintaa ohjattaessa meidän ohjaustaitomme karttuivat ja kehityimme lasten havainnoinnissa.

Jaoimme opinnäytetyöhön liittyvät teoriaosuudet kahteen osaan, jotta kirjoittaminen olisi tehokkaampaa. Tämän jälkeen tutustuimme toisen tuottamaan tekstiin, muokkasimme yhdessä niitä ja tämän pohjalta loimme yhdessä aktiviteettikirjan. Toiminnan vaiheet ja toteutuksen kirjoitimme kuitenkin alusta alkaen yhdessä auki, jotta kokonaisuudesta tulisi yhtenäinen. Yhdessä kirjoittamisen kautta pystyimme huomioimaan molempien mielestä kaiken oleellisen. Teoriaosuuden kirjoittamisessa sekä toiminnan avaamisessa oli tärkeää rakentavan palautteen anto toiselle sekä sen vastaanottaminen. Keskustelimme ja pohdimme paljon siitä, mikä oli tekstissä tarpeellista ja mikä ei. Avoimen palautteen anto, mielipiteiden vaihtaminen sekä kehitysehdotusten esittäminen puolin ja toisin mahdollisti yhdenmukaisen kokonaisuuden syntymisen.

Hankimme itse työelämän yhteistyökumppanimme ja lähdimme toteuttamaan opinnäytetyötämme heidän toiveidensa pohjalta. Tämän kautta opimme huomioimaan yhteistyökumppanin toiveita ja pitämään yllä hyvää yhteistyötä. Koimme tärkeäksi, että huomioimme omien ideoiden lisäksi päiväkodin työntekijöiden ajatukset. Richardsonin ja Placierin (2001, 91) mukaan oman ymmärryksen sekä uskomusten tiedostamiseen tarvitaan keskustelua henkilöiden kanssa, jotka ymmärtävät sekä käytäntöä että kontekstia, jossa toiminta tapahtuu. Luottamus henkilöiden välillä on tärkeää, koska tällöin voidaan puhua myös asioista, jotka eivät toimi.

Yksilöllä on vastuu tässä tilanteessa hyväksyä omat käytännöt. Ulkopuolisella henkilöllä on mahdollisuus tässä vaiheessa tuoda vaihtoehtoisia tapoja toimia sekä ajatella. (Tahkokallio 2014, 15.) Tästä syystä meidän mielestämme oli tärkeää olla yhteydessä päiväkotiin koko prosessin ajan. Lisäksi prosessin lopussa halusimme saada heidän mielipiteensä kuuluviin palautteen keruun avulla, jotta lopputulos olisi heitä parhaiten palveleva. Olimme molemmat työskennelleet Oulunkylän englanninkielisessä päiväkodissa aiemmin, mikä edesauttoi tekemään aktiviteettikirjasta yhteistyökumppanimme palvelevan kokonaisuuden. Tunsimme molemmat entuudestaan päiväkodin toimintatavat ja henkilökunnan, mikä osaltaan helpotti aktiviteettikirjan suunnittelussa ja toteutuksessa.

Koko opinnäytetyöprosessi on opettanut meille molemmille pitkäjänteisyyttä sekä stressin sietokykyä. Pitkät päivät ja tunnollinen työskentely ovat opettaneet meille sen, kuinka pitkissä prosesseissa stressin voi pitää minimissään. Pitkäjänteisyys on tärkeä osa ammatillista kehittymistä, sillä harvoin mitään saadaan yhdessä yössä aikaiseksi ja keskeneräisyyttä on hyvä kestää. Opinnäytetyömme oli luova prosessi, joten oli tärkeää antaa ideoinnille ja luovuudelle tilaa aina tarvittaessa. Huomasimme monesti, että luovia ideoita ei voi pakottaa ulos. Airaksisen ja Vilkan (2003, 16-17) mukaan toiminnallinen opinnäytetyö lisää niin vastuuntuntoa että projektinhallinta taitoja. Näihin taitoihin sisältyvät myös tarkan suunnitelman tekeminen, toiminnan aikatauluttaminen sekä tiimityö.

8.2 Itsearviointi

Opinnäytetyölle laatimamme tavoitteet saavutimme mielestämme mallikkaasti. Tavoitteemme olivat mielestämme realistiset, selkeät sekä ne palvelivat yhteistyökumppanimme toiveita ja tarpeita. Silfverberg (2007, 7) kuvailee, että hyvä projekti koostuu selkeistä sekä realistisista tavoitteista, jotka kuvastavat toiminnan muutosta, johon halutaan vaikuttaa. Hyvä projekti on myös aikataulutettu niin, että projekti on mahdollista toteuttaa suunnittelussa ajassa. Lisäksi projektiin kuuluvien osapuolten roolit sekä vastuut on oltava selkeästi jaoteltu ja raportointimenetelmät sovittu. Opinnäytetyömme kattoi Silfverbergin laatimat hyvän projektin ominaisuudet tavoitteista ja aikataulutuksesta. Yhteistyökumppanin sekä työparien välille roolit, vastuut sekä raportointi olivat etukäteen sovittu ja niistä pidettiin kiinni projektin loppuun asti.

Päiväkodissa englannin kielen käyttö lisääntyi jo lyhyen kokeilujakson aikana ja uskomme sen jatkossakin lisääntyvän, sillä suurin osa työntekijöistä kertoi haluavansa käyttää kirjaa tulevaisuudessakin. Tukeaksemme tätä jätimme aktiviteettikirjan ja siihen kuuluvat materiaalit työyhteisön käyttöön. Koemme, että onnistuimme kehittämään kirjan aktiviteeteista sellaisia, jotka lisäävät englantia ja ovat helposti toteutettavissa arjen hetkien yhteydessä. Kuitenkin, jos olisimme seuranneet aktiviteettikirjan käyttöä päiväkodissa pidemmän ajan, olisimme saaneet luotettavamman tuloksen siitä, lisääntyikö englanninkielen käyttö päiväkodissa vai oliko

se vain hetkellistä. Toinen palaute aktiviteettikirjan käytöstä olisi voitu tällöin kerätä esimerkiksi muutaman kuukauden käytön jälkeen.

Esitellessämme tuotosta työntekijöille kaikki vaikuttivat hyvin innostuneilta ja kertoivat olevansa todella tyytyväisiä niin materiaaleihin kuin kirjan aktiviteetteihinkin. Tämä täyttää toisen tavoittemme, joka oli työntekijöiden innostaminen kirjan käyttöön ja sitä kautta englannin kielen lisääminen päiväkodin arjessa. Innostamisen lähtökohtana koimme niin kirjan ulkoasun kuin oman innokkuutemme ja yhteistyön työyhteisön kanssa hyvin tärkeäksi. Aktiviteettikirjan ulkoasun lisäksi koimme, että valmiit materiaalit toimivat hyvänä innostajana. Yksi työntekijä totesikin, että on mahtavaa ottaa valmiit materiaalit kirjasta ilman etukäteen valmistelua.

Aktiviteettikirjan lopulliseen versioon otimme huomioon niin päiväkodin lasten kuin työntekijöiden mielipiteet. Monipuolisen palautteen keräämisen sekä omien havaintojemme perusteella saimme kirjasta juuri Oulunkylän englanninkielistä päiväkotia parhaiten palvelevan kokonaisuuden. Lisäksi otimme vastaan päiväkodin henkilökunnan kehittämideoita sekä toiveita, jolloin annoimme painoarvoa heidän ammatilliselle osaamiselle sekä kokemukselle.

Saimme luotua kirjasta mielestämme onnistuneen kokonaisuuden, johon työntekijän on helppo tukeutua arjen keskellä. Koemme, että onnistuimme tekemään siitä helposti lähestyttävän sekä selkeän. Tämän lisäksi saimme luotua siitä visuaalisesti miellyttävän näköisen, jota on miellyttävä lukea. Hyödynsimme kirjassa sekä osassa materiaaleja omaa kuvitustamme ja luovuuttamme, joka luo lukijalle varmasti sellaisen kuvan, ettei kirjaa ole tehty hutaisten vaan sen eteen on nähty vaivaa.

Kirja huomio monenlaiset oppijat ja sen kautta se myös lisää varmasti englantia kaikkien lasten keskuudessa, sillä olemme ottaneet huomioon niin eri ikäryhmät kuin erilaiset oppimistyyliä. Näin voimme todeta, että englannin käytön lisääntyminen kaikkien lasten keskuudessa on mahdollista, sillä sieltä löytyy jokaiselle jotakin. Aktiviteetti osiot olemme miettineet tarkasti ja valinneet sellaiset, jotka tukevat lapsen kasvua ja kehitystä samalla kuin vahvistavat lasten kielen kehittymistä.

Aktiviteettikirjassamme olisimme kuitenkin voineet syventyä enemmän tiettyyn ikäluokkaan ja sen avulla saada aktiviteeteista toimivampia ja kielen kehitystä tukevia. Nyt ikäluokkamme on 3-6 -vuotiaat, johon mahtuu monessa eri kehitystasossa olevia lapsia. Kohderyhmän vielä tarkempi raja-alue olisi toisaalta voinut syventää kielitaitoa, mutta kyseisen päiväkodin ollessa suhteellisen pieni se ei olisi ollut tarkoituksenmukaista ja tällöin kohderyhmä olisi jäänyt hyvin pieneksi. Saimme kuitenkin yhdistettyä aktiviteettikirjaamme kaikille sopivia aktiviteetteja, niin isoille kuin pienillekin.

Oman syvällisemmän kokemuksen ja kielellisen opetuksen puutteellisuuden takia, emme pystyneet soveltamaan leikkejä yhtä paljon kuin olisimme halunneet. Nyt leikit painottuivat aika paljon omaan suhteellisen tuoreeseen ja vähäiseen kokemukseen. Teoriaan syventyessä tarkemmin ja kokemusta enemmän saatua olisi leikeistä varmasti tullut paljon tavoitteen mukaisempia ja lapsia paremmin palvelevia.

Aktiviteettikirjan tarkoituksena oli antaa ideoita ja ajatuksia, miten englantia voi lisätä osaksi arkea. Kirjan harjoituksia on helppo soveltaa ja jatkokehittää, joka takaa sen, että kirja on varmasti ajaton ja ei käy tylsäksi päiväkodissa. Helposti muokattavuuden ja ajattomuuden takia englantia varmasti lisääntyy pidemmälläkin aikavälillä päiväkotiympäristössä sekä innostaa työntekijöitä panostamaan englannin kielen käyttämiseen lasten kanssa.

8.3 Kehittämisehdotukset

Aktiviteettikirjaan on kerätty monipuolisesti erilaisia aktiviteetteja, joiden tarkoituksena on huomioida erilaiset oppijat mahdollisimman hyvin. Erityisesti auditiivisesti sekä visuaalisesti oppivat lapset on huomioitu kirjassa monipuolisesti. Kehityskohteena voisikin olla lisätä aktiviteetteja erityisesti kinesteettisesti oppiville lapsille. Aktiviteetit voisivat perustua tällöin enemmän liikkumiseen ja niissä voisi hyödyntää luovien toimintojen alueelta liikunnallisia sekä tanssillisia menetelmiä.

Kirjaa voisi laajentaa niin, että se sisältäisi ideoita aktiviteeteista, joita olisi mahdollisuus tehdä osana erilaisia työpajoja, retkiä tai liikuntatuokioita ja samalla lisätä niihin englantia. Aktiviteeteissa voisi hyödyntää enemmän luovia toimintoja ja mieltä, kuinka niissä voisi mahdollisimman luontevasti yhdistää kielen ja toiminnallisen tekemisen esimerkiksi osana taidekasvatusta, joka on nyt jäänyt meillä varjoon sen soveltuessa huonosti osaksi arjen hetkiä.

Aktiviteettikirja voisi huomioida vielä paremmin eri ikäluokat, esimerkiksi erittelemällä aktiviteetit jokaiselle ikäluokalle sopivaksi. Tällöin esimerkiksi kolmevuotiaille, nelivuotiaille, viisivuotiaille ja eskareille olisi omat versionsa eri aktiviteeteista. Tämä mahdollistaisi sen, että englannin kielen lisäämisen lisäksi tavoitteena voitaisiin pitää lasten englannin kielen kehittymistä eikä vain sen käytön lisäämistä. Tällöin kuitenkin aktiviteettien valitseminen tarvitsisi paljon tukea myös englannin kielen opettamiseen erikoistuneelta ammattilaiselta.

Aktiviteettikirjaa voitaisiin myös kehittää kielikylpykoulujen sekä niin kutsuttujen tavallisten koulujen lapsille soveltuviksi ja tehdä aktiviteeteista haastavampia. Tällöin kirjaa voisi käyttää myös koulumaailmassa osana arkea ja tukea englannin kielen käyttöä. Koulumaailmassa

aktiveettikirjasta voisi tehdä laajemman kokonaisuuden, joka käsittelisi kielen toiminnallisen oppimisen ja luovien menetelmien lisäksi myös muiden aineiden oppimista. Olisi mielenkiintoista samanaikaisesti leikkiä ja oppia matematiikkaa tai laulaa ja oppia maantietoa.

Aktiveettikirja on tällä hetkellä englannin kielellä ja se tarkoituksenaan on tukea lasten englannin kielen käyttöä. Kirjaa voitaisiin soveltaa myös eri kielille, jolloin sitä voitaisiin esimerkiksi käyttää ruotsin kielisissä kielikylvyissä. Aktiveettikirjaa voitaisiin myös hyödyntää äidinkielen kehittymisen tukemisessa suomalaisissa päiväkodeissa. Suomenkielisessä ympäristössä käytettäessä aktiveeteista tulisi hyvä tehdä haastavampia ja syvällisempiä, sillä nyt olemme keskittyneet käyttämään helppoa kieltä, koska lasten englanninkielinen sanavarasto ei ole yhtä kehittyntä kuin suomen kielen.

Aktiveettikirja voitaisiin myös kaupallistaa. Tällöin julkaisemattomasta aktiveettikirjasta tehtäisiin myyntiin tarkoitettu versio ja muutkin päiväkodit voisivat hyötyä sen sisällöstä. Kirjan kaupallistaminen tarvitsisi oman panoksensa ja sitoutumisen kirjan tekijöiltä. Tämän lisäksi lupa kirjassa löytyvien aktiveettien alkuperäisten leikkien käyttöön ja niiden soveltamiseen tulisi varmistaa.

9 Loppusanat

Opinnäytetyömme oli raskas ja pitkä prosessi, jonka aikana pääsimme tekemään jotain sellaista mitä emme olleet aikaisemmin tehneet. Tämän kautta opimme paljon uutta ja huomasimme sen, kuinka omalta mukavuusalueelta poistuminen on paras tapa oppia. Pääsimme tutustumaan toiminnallisen opinnäytetyön eri vaiheisiin ja sen käytännön toteuttamiseen. Tämän lisäksi alussa vaikeuksia tuottanut tiedonhaku sujui lopulta mallikkaasti.

Saimme arvokasta kokemusta siitä, miten onnistutaan näin laajassa projektityössä sekä miten voi parhaimmillaan tiimityöstä saada irti. Olemme olleet toinen toistemme tuki ja turva niin vaikeina kuin hyvinä aikoina, joten, kun ajattelemme raskasta opinnäytetyöprosessiamme kokonaisuutena, näemme sen ennen kaikkea positiivisena ajanjaksona elämässämme. Lisäksi tiivis yhteistyö Oulunkylän englanninkielisen päiväkodin työntekijöiden kanssa auttoi meitä opinnäytetyömme toteuttamisessa suuresti. Uskomme, että ilman heidän antamaansa panostusta, asettamiemme tavoitteiden saavuttaminen ei olisi ollut mahdollista.

Lopuksi haluamme vielä kiittää Oulunkylän englanninkielisen päiväkodin työntekijöitä mahdollisuudesta tehdä opinnäytetyö juuri heidän päiväkodilleen. Haluamme myös kiittää opinnäytetyö ohjaajamme, joka on uskonut meihin alusta asti ja tukenut koko prosessin ajan.

Lähteet

- Airaksinen T. & Vilkka H. Toiminnallinen opinnäytetyö. 2003. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Alijoki A. 2011. Lapsen tuen tarve kielellisessä kehityksessä ja siihen vastaaminen varhaiskasvatuksen keinoin. Teoksessa Nurmilaakso M. Välimäki A. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Opas 13. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 77-85.
- Autio T. & Kaski S. 2005. Ohjaamisen taito: liikunta tukemassa lapsen ja nuoren kasvua. Helsinki: Edita.
- Ginsburg K. 2000. The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. Luettu: 5.4.2017
<http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/119/1/182.full.pdf>
- Hakkarainen P. 2014. Leikki kehittää aivoja. Lastentarha- aikakauslehti 1/2014.
- Harju-Luukkainen H. 2007. Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä. 3-6-vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen kehitys ja kielikylpydidaktiikan kehittäminen päiväkodissa. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Helenius A. & Lummelahti L. 2014. Leikin käsikirja. Juva: Bookwell Oy.
- Helenius A. & Korhonen R. 2011 Leikistä kieleen. Teoksessa Nurmilaakso M. Välimäki A. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Opas 13. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 70-75.
- Hiitola B. 2000. Parantava leikki. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Julkisten ja hyvinvointialojen liiton ammattialan verkosto, JHL. 2015. Varhaiskasvatuksen eettiset periaatteet. Luettu 20.4.2017.
http://www.jhl.fi/portal/fi/tyoelama/ammattialatoiminta/varhaiskasvatus/varhaiskasvatuksen_eettiset_periaatteet/
- Juujärvi S., Myyry L. & Pessa K. 2011. Eettinen herkkyys ammatillisessa toiminnassa. 1-2.painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Järvinen M., Laine A. & Hellman-Suominen K. 2009. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. Hämeenlinna:Kirjapaja.
- Kahri M. 2001. Lapsen arki on leikkiä. Ensiaskeleet 0-3- vuotiaan maailmaan. Kauhava: Kauhavan kirjapaino.
- Kahri M. 2003. Lapsen arki on leikkiä II. Kauhava: Kauhavan kirjapaino.
- Kangas M. 2014. Leikki mahdollistaa oppimisen. Lastentarha - aikakauslehti 3/14. Lastentarhanopettajaliitto.
- Kananen J. 2014. Etnografinen tutkimus. Miten kirjoitan etnografisen opinnäytetyön? Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kinos J. 2001. Lapsilähtöisyys käytännössä. Teoksessa Hujala E. (toim.) Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta. Jyväskylä:Gummerrus.
- Korkeamäki R. 2011. Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä. Teoksessa Nurmilaakso M. & Välimäki A. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Opas 13. Helsinki: Unigrafia Oy -yliopistopaino, 42-53.

- Laurén U. 1991. Kaksikielisyys ja toisen kielen oppiminen. Teoksessa Laurén C. (toim.) Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 1/1991. Vaasan yliopisto, 11-22.
- Lummelahti, L. 1993. Didaktiset leikkiharjoitukset esiopetuksessa. Helsinki: Kirjayhtymä. - Lummelahti 1993, 6 - 7 .
- Mård K. 1996. Kielikylpyopettajan kaksi roolia päiväkodissa. Teoksessa Buss M. & Laurén C. (toim.) Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13/1996. Vaasan yliopisto, 31-46.
- Nurmilaakso M. 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa Nurmilaakso M. Välimäki A. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Opas 13. Helsinki: Unigrafia Oy -yliopistopaino, 31-41.
- Nurmilaakso M. & Välimäki A. 2011. Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Opas 13. Helsinki: Unigrafia Oy -yliopistopaino, 5-8.
- Nurminen K. 1989. Kielikylpy -ensiaskeleet kaksikielisyteen. Teoksessa Koppinen M., Lyytinen P. & Rasku-Puttonen H. (toim.) Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 34. Helsinki, Yliopistopaino, 70-76
- Piironen L. 2004. Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY.
- Ruokonen I. 2011. Musiikin monet kielet. Teoksessa Nurmilaakso M. Välimäki A. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Opas 13. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. 62-69.
- Silfverberg P. 2007. Ideasta projektiksi: Projektinvetäjän käsikirja. Helsinki: Edita.
- Syötä satuja: lukueväitä lapsuuteen. 2008. Mukaellen suomentanut Loivamaa I. Helsinki: Tammi.
- Tahkokallio L. 2014. Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Helsinki: Unigrafia.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/42873/lastenta.pdf>
- Tiihonen M. & Venetpalo A. 2012. Leikki lapsen kehityksen tukijana. Alkuopettajien antamia merkityksiä leikistä lapsen kehityksen tukijana. Pro gradu tutkielma. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Lappi.
- Torniainen T. 2004. Leikin tulisi olla esiopetuksen tärkein juttu. Leikki, sen toteuttaminen, rajat ja mahdollisuudet esiopetuksessa. Pro gradu tutkielma. Jyväskylän yliopisto, varhaiskasvatuksen laitos. Jyväskylä.
- Trygg B. 2010. Graafinen kommunikointi. Esineet, kuvat ja symbolit puhetta tukevassa ja korvaavassa kommunikoinnissa. Suomentaja: Rautakoski P. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Sosiaali - ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino Oy.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print -Suomen yliopistopaino Oy. Luettu 22.4.2017.
http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf

Vehkalahti R. 2007. Kehu lapsi päivässä. Helsinki: Lasten keskus.

Vilén M., Vihunen R., Vartiainen J., Sivén T., Neuvonen S. & Kurvinen A. 2013. Lapsuus erityinen elämänvaihe. Kustantaja: Sanoma Pro Oy. Helsinki. 1.-5. painos.

Kuviot

Kuva 1 Brain Break -kortit.	29
Kuva 2 Dress the Bunny -leikki.	33
Kuva 3 Weather man -leikki.	35

Taulukot

Taulukko 1 28

Liitteet

Liite 1: Aktiviteettikirjan sisällysluettelo	50
Liite 2 Palautelomake osa 1	51
Liite 3 Palaute osa 2	54

Liite 1: Aktiviteettikirjan sisällysluettelo





CONTENTS

- ★ Good to know
- ★ Golden rules

Brain Break 5

- ★ Be an animal
- ★ Truth or dare
- ★ Let's be funny
- ★ Feeling emotions
- ★ Move like this

Learning with pictures 10

- ★ Weatherman
- ★ Today's weather
- ★ Weather game
- ★ Dress the Bunny
- ★ Zumba with clothes
- ★ Sort them out
- ★ Bingo

Games 19

- ★ Sherlock
- ★ Toothless animals
- ★ Freezing statues
- ★ Zoo keeper
- ★ Fingers up

Songs and rhymes 25

- ★ Clean up song
- ★ Hooray song
- ★ Name song
- ★ Where is Thumbkin?
- ★ Show me five fingers
- ★ Ready to roll

Storytime 30



Liite 2 Palautelomake osa 1

Date:
 Number of children:
 Ages of children:

FEEDBACK FORM



INSTRUCTIONS	YES	NO	HARD TO SAY	WHY?
Were the instructions easy for you to understand?				
Did the children seem to understand the instructions?				
Would you add or change something to the instructions?				
Did you find the materials helpful in the activities?				

BRAIN BREAK CARDS	YES	NO	HARD TO SAY	WHY?
Did the Brain Break cards work in your opinion?				
Do you think that they could increase the use of english in daily basis?				
Were the children excited about Brain Break cards?				
Did you like the Brain Break cards?				

TOOTHLESS ANIMALS	YES	NO	HARD TO SAY	WHY?
Did the game work in your opinion?				
Do you think that it could increase the use of english in daily basis?				
Were the children excited about the game?				
Did you like it?				

FINGERS UP	YES	NO	HARD TO SAY	WHY?
Did the game work in your opinion?				
Do you think that it could increase the use of english in daily basis?				
Were the children excited about the game?				
Did you like it?				

ZUMBA WITH CLOTHES	YES	NO	HARD TO SAY	WHY?
Did the activity work in your opinion?				
Do you think that it could increase the use of english in daily basis?				
Were the children excited about the activity?				
Did you like it?				



Thank you for your feedback!

With love, Annina & Rebecca

Liite 3 Palautelomake osa 2

Activity Book Feedback

Here is a survey for the activity book. You can choose many options per question and leave comments. We hope you have enjoyed using the activity book. We would appreciate if you all give some feedback about it. Thank you beforehand!
Love, Rebecca and Anniina

1. Have you used the activity book?

- Many times during a day
- Daily
- Few times a week
- Weekly
- Sometimes
- Not at all

Comments

2. Are you going to use the activity book in the future?

- Yes, I want to use it daily
- Yes, I want to use it weekly
- Yes, I want to use it sometimes
- No, I don't want to use it

Comments

3. Do you think it is easy to use the activity book?

- Yes, very easy
- Still learning
- Yes, but could be easier
- No, too hard for me

Comments

4. Do you think that the activities have increased the use of English?

- Yes, a lot
- Yes, a bit
- Not that much
- Not at all
- Hard to say

Comments

5. What do the children think about the activities?

- They like them
- They are excited about them
- Some like them and some don't
- They don't like the activities
- Hard to say

Comments

6. Do you think there is enough of different kind of activities?

- Yes
- There could be more
- No
- Hard to say

Comments

7. What is best about the activity book?

- It increases the use of English
- It takes different kind of learners in to consideration
- The activities are easy to do during the day
- The material
- The new ideas it gives
- The versatile activities
- It gets me to use more English

Something else, what?

8. What was your favourite activity section?

- Learning with pictures
- Brain Break cards
- Story time
- Games
- Songs and rhymes

Some specific activity?

9. Were the instructions easy to understand?

- Yes
- Would have needed more
- No

Comments

10. Some other positive or negative feedback?

Loppu