

”SAAKO TÄÄLLÄ RIPSITELLÄ?”

Toiminnalliset tuokit suomea toisena kielenään puhuvien
lasten kielen kehityksen tukena

Jenny Korhonen & Laura Moisio

Opinnäytetyö, syksy 2017

Diakonia-ammattikorkeakoulu

Sosiaalialan koulutusohjelma

Sosionomi (AMK) +

lastentarhanopettajan virkakelpoi-
suus

TIIVISTELMÄ

Korhonen, Jenny & Moisio, Laura. ”Saako täällä ripsitellä?” –Toiminnalliset tuokit suomea toisena kielenään puhuvien lasten kielen kehityksen tukena. Syksy 2017. 75 s., 5 liitettä. Diakonia-ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusohjelma, sosionomi (AMK) + lastentarhanopettajan virkakelpoisuus.

Opinnäytetyön tarkoituksena oli toteuttaa lasten kielen kehitystä tukevia toiminnallisia pienryhmätuokioita. Toiminnallisuudella tarkoitetaan tässä opinnäytetyössä sitä, että lapsi toimii ja ajattelee aktiivisesti koko oppimisprosessin ajan sekä sitä, että oppimisessa hyödynnetään fyysistä toimintaa. Toiminnallisuuden on todettu tukevan lasten kielen kehitystä. Opinnäytetyön tavoitteena oli tukea suomea toisena kielenään puhuvien lasten kielen kehitystä toiminnallisuuden avulla ja tuottaa päiväkodin käyttöön uusia toiminnallisia välineitä kielen kehityksen tueksi. Opinnäytetyössä huomioitiin lasten osallisuus, lapsilähtöisyys ja pienryhmän merkitys lapselle. Tavoitteena oli myös innostaa lapsia oppimaan suomen kieltä lapsille mielekkäillä toiminnallisilla tavoilla.

Opinnäytetyö on toiminnallinen opinnäytetyö ja yhteistyökumppanina toimi erään Helsingin kaupungin päiväkodin esiopetusryhmä. Päiväkodin esiopetusryhmän suomea toisena kielenään puhuville lapsille suunniteltiin ja toteutettiin neljä toiminnallista tuokiokertaa, joista jokaisella oli oma aiheensa. Aiheita käsiteltiin lasten kanssa erilaisten toiminnallisten leikkien avulla. Jokaisella tuokiokerralla oli samanlainen runko ja se koostui aloituksesta, toiminnasta ja loppurentoutuksesta.

Tuokioihin osallistuneet lapset antoivat palautetta Pipsa-pupu-tunnekorttien avulla ja lapsilta saatu palaute oli positiivista. Tuokioita havainnoi ja arvioi esiopetusryhmän lastentarhanopettaja sekä lastenhoitaja. Tuokioista saatu palaute oli kaiken kaikkiaan hyvää ja arvokasta. Kasvattajat pitivät tuokioita hyödyllisenä lisänä suomea toisena kielenään puhuvien lasten kielen kehityksen tukemiseen. Tuokioiden ohjeistukset löytyvät liitteenä tästä opinnäytetyöstä.

Asiasanat: lapset, kielellinen kehitys, suomi toisena kielenä, kaksikielisyys, monikielisyys, toiminnalliset menetelmät, varhaiskasvatus

ABSTRACT

Korhonen, Jenny and Moisio, Laura. "Saako täällä ripsitellä?" – Functional learning sessions to support language development for children who speak Finnish as a second language. 75 p., 5 appendices. Language: Finnish. Autumn 2017. Diaconia University of Applied Sciences. Degree Programme in Social Services, Option in Social Service and Education. Degree: Bachelor of Social Services.

The aim of the thesis was to plan and execute functional learning sessions which support language development of preschool children. Especially, to inspire children to learn the Finnish language in a way which is pleasant for them. In addition, the aim was to create new functional equipment for a kindergarten. It has been established that functionality supports children's language development. In this thesis, was used the word "functional" to describe an active engagement in the child's mental and physical state throughout the learning process. In the planning and implementation of the sessions, was considered children's participation and child orientation as well as the meaning of the small group for the children.

This bachelor's thesis is a functional thesis and was completed in a cooperation with a kindergarten's preschool group located in Helsinki. Four functional learning sessions were planned and arranged for a small group of preschool children who spoke the Finnish language as their second language. Every functional learning session that was arranged had its own theme. The themes were taught to the children by applying different kinds of functional playful activities. The sessions were consistently planned with the same base and consisted of three parts: the beginning, the functional activity and a relaxing period.

The children who participated in sessions gave us feedback with the Pipsa-bunny emotional cards, which were created by us. The feedback given by the children was positive. Both a kindergarten teacher and a nurse, observed and evaluated these functional learning sessions. The educator's taught that the functional learning sessions were useful and the learning sessions could be used in kindergarten in the future. The guidance of the functional sessions is attached in this thesis.

Keywords: children, language development, Finnish as a second language, bilingualism, multilingualism, functional methods, early childhood education

SISÄLLYS

| | |
|--|----|
| 1 JOHDANTO | 6 |
| 2 LAPSEN KIELEN KEHITYS..... | 7 |
| 2.1 Lapsen kielen kehitys 4–6-vuotiaana | 8 |
| 2.2 Lapsen kielen kehityksen haasteet 4–6-vuotiaana | 9 |
| 3 KAKSI- JA MONIKIELISET LAPSET | 10 |
| 3.1 Kaksi- ja monikielisten lasten toisen kielen kehitys | 10 |
| 3.2 Kaksi- ja monikielisten lasten kielen kehityksen haasteet | 12 |
| 3.3 Kaksi- ja monikielisyys varhaiskasvatuksessa..... | 12 |
| 4 KIELEN KEHITYKSEN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESSA | 14 |
| 4.1 Lasten kielen kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa | 14 |
| 4.2 Suomi toisena kielenä -opetus varhaiskasvatuksessa | 16 |
| 4.3 Lasten kielen kehityksen tukeminen ja suomi toisena kielenä -opetus yhteistyöpäiväkodissa | 17 |
| 5 TOIMINNALLINEN OPPIMINEN JA PIENRYHMÄN MERKITYS..... | 19 |
| 5.1 Toiminnallisen oppimisen merkitys lapselle | 20 |
| 5.2 Toiminnalliset menetelmät varhaiskasvatuksessa | 21 |
| 5.3 Pienryhmän merkitys lapsen oppimiselle..... | 22 |
| 5.4 Lapsen osallisuus varhaiskasvatuksessa | 23 |
| 6 OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS JA TAVOITTEET | 25 |
| 7 TOIMINNALLISTEN TUOKIOIDEN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS | 26 |
| 7.1 Tuokioiden suunnittelu..... | 26 |
| 7.2 Tuokioiden aiheiden valinta ja perustelu..... | 30 |
| 7.3 Tuokioiden toteutus | 32 |
| 8 TOIMINNALLISTEN TUOKIOIDEN HAVAINNOINTI JA ARVIOINTI | 37 |
| 8.1 Kasvattajien havainnot ja arviointi tuokioista | 37 |
| 8.2 Lasten palaute tuokioista..... | 40 |
| 8.3 Omat havainnot ja arviointi tuokioista | 43 |

| | |
|---|----|
| 9 OPINNÄYTETYÖPROSESSI KOKONAISUUDESSAAN..... | 48 |
| 10 OPINNÄYTETYÖN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS..... | 49 |
| 11 POHDINTA | 51 |
| 12 JOHTOPÄÄTÖKSET | 54 |
| LÄHTEET..... | 56 |
| LIITE 1: Infokirje lasten vanhemmille | 61 |
| LIITE 2: Havainnointilomake | 62 |
| LIITE 3: Lasten palautelomake | 63 |
| LIITE 4: Pipsa-pupu-tunnekortit | 64 |
| LIITE 5: Kielen kehitystä tukevien toiminnallisten tuokioiden ohjeistus | 65 |

1 JOHDANTO

Kaksi- ja monikielisiä lapsia on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa nykyään yhä enemmän ja pääkaupunkiseudulla maahanmuuttajataustaisten lasten määrän kasvu näkyy selvimmin (Halme & Vataja 2011, 5). Varhaiskasvatuksessa on huomioitava ja tiedostettava se, millaista tukea monikieliset lapset tarvitsevat kielenkehityksensä tueksi (Gyekye & Nikkilä 2013, 51–52). Kasvattajilla on merkittävä rooli tukea lasten kielen kehitystä ja ymmärtää kielen merkitys lapsen kehitykselle ja identiteetille sekä vuorovaikutukselle ja yhteiskuntaan kuulumiselle (Opetushallitus 2016, 30). Varhaiskasvatuksen tehtävänä on myös rakentaa pohja lapsen toisen kielen kehittymiselle ja toiminnalliselle kaksikielisyydelle. (Gyekye & Nikkilä 2013, 51–52).

Opinnäytetyömme aihe on varhaiskasvatusikäisten suomea toisena kielenään puhuvien lasten kielen kehityksen tukeminen toiminnallisten tuokioiden avulla. Valitsimme tämän aiheen, koska aihe kiinnosti meitä ja koemme, että lasten kielen kehityksen tukeminen ja suomi toisena kielenä -opetus ovat olennainen osa lastentarhanopettajan ammattitaitoa. Pidämme opinnäytetyömme aihetta merkityksellisenä ja koemme, että opinnäytetyöstämme voi olla hyötyä myös muille varhaiskasvatuksen parissa toimiville.

Toteutimme opinnäytetyömme yhteistyössä erään Helsingin kaupungin päiväkodin kanssa. Suunnittelimme ja toteutimme toiminnalliset tuokiot päiväkodin esiopetusryhmän suomea toisena kielenään puhuville lapsille. Opinnäytetyömme tavoitteena on tukea suomea toisena kielenään puhuvien lasten kielen kehitystä toiminnallisuuden avulla, ja tuottaa päiväkodin käyttöön uusia toiminnallisia välineitä lasten kielen kehityksen tukemiseen. Olemme ottaneet opinnäytetyösämme huomioon lasten osallisuuden, lapsilähtöisyyden ja pienryhmän merkityksen lapselle. Tavoitteenamme on myös innostaa lapsia oppimaan suomen kieltä lapsille mielekkäillä toiminnallisilla tavoilla.

2 LAPSEN KIELEN KEHITYS

Kielellä on keskeinen merkitys ihmisen toiminnalle. Se on ajattelun, ymmärtämisen, vuorovaikutuksen ja oppimisen väline. Kieltä tarvitaan tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn sekä oman toiminnan ohjaukseen. Kielen avulla ilmaistaan ja nimetään myös tunteita. Kyky ilmaista itseään kielellisesti, sekä ymmärtää kieltä helpottaa myös lapsen käyttäytymisen ja tunteiden säätelyä. Kielen opittuaan lapsi pystyy ymmärtämään, sisäistämään sekä toteuttamaan käyttäytymisen ja tunteiden säätelyyn tarvittavia taitoja. (Kuukka & Agge 2009, 99.) Kieli vaikuttaa myös oleellisesti siihen, millainen kuva lapselle muodostuu itsestään yksilönä (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 41).

Kieli muodostaa kaikissa kulttuureissa perustan ihmisten väliselle kommunikoinnille. Kieli liittyy olennaisesti kulttuuriin, ja tästä syystä tutustuminen opeteltavan kielen kulttuuriseen ilmaisuun on myös yksi lähtökohta hyvän kielitaidon saavuttamiselle. (Väestöliitto i.a.b.) Kielitaidon käsite on mahdollista määritellä ja luokitella usealla eri tavalla. Usein kielitaito jaetaan kahteen eri osa-alueeseen, joita ovat tuottamistaito ja ymmärtämistaito. Kielitaito voidaan jakaa lisäksi neljäksi osa-aidoksi, ja näitä ovat puheen ymmärtäminen, puhuminen, lukeminen sekä kirjoittaminen. (Halme 2011, 91.)

Kielen merkitys on ihmiselle tärkeä, se on läsnä ihmisen elämässä koko ajan ja kaikkialla (Opetushallitus 2016, 63). Kieli on osa yksilön identiteettiä. Lapsi kiinnittyy kielen kautta myös osaksi perhettään sekä osaksi muita samaa kieltä puhuvia. Lapsen kieli alkaa kehittyä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa hänen syntymänsä jälkeen. Kielelliseen kehitykseen vaikuttavat oleellisesti vanhempien vuorovaikutustyyli, kasvatuskäytännöt sekä kodin virikkeet. (Hakamo 2011, 8–13.) Lapsi tutustuu ensimmäisenä omaan kehoonsa ja sen liikkeeseen. Keho ja liike mahdollistavat lapselle ympäristöön tutustumisen, ja sitä kautta lapsi oppii kielellistä, matemaattista ja sosioemotionaalista maailmaa. (Tiainen & Välimäki 2015, 10.) Lapsi opettelee ja oppii kieltä erilaisissa lapselle ominaisissa tilanteissa, kuten leikkiessä. Lapsen kielen kehityksen kannalta on erittäin tärkeää,

että lapsi kuulee puhetta ja että hänelle puhutaan. Tämä mahdollistaa lapsen puheen kehityksen sekä hänen sanavarastonsa karttumisen. (Nurmilaakso 2011, 35.)

2.1 Lapsen kielen kehitys 4–6-vuotiaana

Noin neljävuotiaana lapsi oppii puhumaan kieliopillisesti oikein, vaikka monien äänteiden tuottaminen voi olla vielä hankalaa (Hakamo 2011, 26). Neljävuotias lapsi osaa käyttää puhuessaan määreitä, jotka osoittavat asioiden paikkaa ja sijaintia. Lapsen tulee tällöin tiedostaa asioiden etu-, taka-, ylä- ja alapuoli, jotta hän pystyy yhdistämään tätä tietoa myös uusiin asioihin. Tässä iässä lapsi osaa vastakohtapareista käsitteet päällä ja alla, jonka jälkeen lapsi yleensä oppii käsitteet edessä ja takana. Paikanmääreitä lapsen on aluksi helpompi rinnastaa itseensä. Yli neljävuotiaalle lapsille muodostuu vähitellen käsite siitä, että paikanmääre vaihtuu silloin, jos asiaa tarkastelee toisesta näkökulmasta. Saavutettuaan perussanaston, joka käsittää noin 30–50 sanaa, lapsi oppii muodostamaan sanayhdistelmiä ja tämän jälkeen taivuttamaan sanoja. Suomen kielessä sanojen taivuttaminen ei ole yksiselitteistä, ja tästä johtuen taivutusmuotojen omaksuminen saattaa olla haastavaa. (Nurmi ym. 2014, 45–47.)

Sujuvan ja monipuolisen kielen, jossa on käytössä oikeat taivutusmuodot sekä lauseiden muodostamisen perussäännöt, lapsi oppii noin viiden vuoden iässä. Tässä iässä myös ilmaisut tarkentuvat ja puhe on yhä selvempää. Tiettyjen kirjainten, kuten r, s ja l ääntämisessä voi kuitenkin olla vielä haasteita. (Hakamo 2011, 26–27.) Viisivuotiaana lapsi oppii käyttämään puheessaan aikamuotoja, kuten kuvaamaan mennyttä ja tulevaa aikaa. Samassa iässä opitaan myös sykliset aikakäsitteet, joita ovat vuodenajat, kuukaudet ja viikonpäivät. (Nurmi ym. 2014, 47.)

Kuuden vuoden iässä lapsi hallitsee kaiken kaikkiaan noin 14 000 sanaa (Hakamo 2011, 27). Tässä iässä lapsi oivaltaa pikkuhiljaa sen, että sanat muodostuvat erillisistä äänneistä ja pystyy havaitsemaan niiden äänne-eroja (Nurmi ym. 2014, 49). Erilaisten esineiden ja symboleiden ilmaiseminen onnistuu kuuden

vuoden iässä hyvin, ja lapsen puhuminen on sujuvaa ja selkeää (Hakamo 2011, 27). Tässä iässä omaksutaan myös vuorovaikutuksen perustaidot, joihin liittyy se, että lapsi pystyy keskittyneesti kuuntelemaan puhetta ja esittämään kysymyksiä kuulemansa perusteella. Lapsella on myös taito vastata hänelle esitettyihin kysymyksiin ja lapsi pystyy odottamaan omaa puheenvuoroaan. Nämä asiat ovat edellytyksiä toimivan vuorovaikutuksen syntymiseen muiden kanssa. (Nurmi ym. 2014, 49.)

2.2 Lapsen kielen kehityksen haasteet 4–6-vuotiaana

Puheeseen ja kielen kehitykseen liittyvät häiriöt ovat lapsilla melko yleisiä. Eri-laisten selvitysten mukaan on voitu osoittaa, että noin 3–7 %:lla lapsista esiintyy lieviä puheen ja kielen kehityksen häiriöitä. Mikäli lapsella esiintyy kielellisen ilmaisun häiriö, se voi ilmetä esimerkiksi pienenä sanavarastona, vaikeutena sanojen muistamisessa, aikamuotovirheinä tai siten, ettei lapsi pysty tuottamaan pitkiä tai monimutkaisia lauseita. (Duodecim Terveyskirjasto 2017a.) Lapsen kielen ja kommunikaatioon liittyvät oppimisvaikeudet ja haasteet diagnosoidaan keskimäärin silloin, kun lapsi on 4–5-vuotias. Lukemiseen liittyvät haasteet tulevat usein esille vasta kouluiässä. Poikkeavien sanamuotojen esiintyminen 5–6-vuotiaan puheessa ei ole enää tämän ikäisille lapsille ominaista. Jos lapsen puheessa esiintyy kuitenkin 5–6 vuoden iässä vielä yleiskielestä poikkeavia sanamuotoja, tulisi näitä puheen kehityksessä havaittuja sanamuotojen haasteita hyödyntää suunniteltaessa lapsen kielellisen kehityksen tukitoimia. Tukitoimien tulee olla lasta motivoivia ja kielen kehitystä edistäviä. (Nurmi ym. 2014, 47, 51.)

Lapsen kielen kehityksen viiveisiin tulisi puuttua viimeistään esikouluiässä, jotta lapsen mahdolliset oppimisvaikeudet pystyttäisiin ennakoimaan riittävän ajoissa. Jo ennen kouluun siirtymistä aloitetuilla tukitoimilla pystytään pienentämään myöhemmin esiintyviä oppimiseen liittyviä ongelmia. Mikäli lapsella esiintyy haasteita lukemaan oppimisessa ja sitä ennakoivassa kehityksessä, kuten kirjaintietoisuuden oppimisessa on lapsella mahdollisuus saada tukea. Riittävän tuen saaminen tarpeeksi varhaisessa vaiheessa vaikuttaa positiivisesti lapsen oppimiseen, ja sitä kautta lapsen tulevaisuuteen. (Nurmi ym. 2014, 51.)

3 KAKSI- JA MONIKIELISET LAPSET

Valtaosa maailman ihmisistä on kaksi- tai monikielisiä. Kaksi- tai monikielisyyden määrittelemisen ei kuitenkaan ole yksiselitteistä ja ihmisen itsensä määrittelemä kaksi- tai monikielisyys voi erota yleisesti käytössä olevasta määritelmästä. Voidaan sanoa, että ihminen on kaksi- tai monikielinen silloin, jos hän pystyy vaivattomasti kommunikoimaan kahdella tai useammalla eri kielellä. Jos kaksikielisyys määritellään hyvin tarkasti, silloin henkilön tulee puhua kahta kieltä yhtä hyvin ja melkein täydellisesti. Monikielisyys voidaan määritellä vastaavasti, mutta henkilön tulee pystyä kommunikoimaan useammalla kuin kahdella kielellä. Realistisesti ajateltuna täydellinen kielitaito ei ole sinällään mahdollista, koska kukaan henkilö ei pysty kaikissa tilanteissa käyttämään kieltä täydellisesti. Aidosti kaksikieliseksi voidaan kutsua sellaisia henkilöitä, joiden kielitaito on kehittynyt läheisessä vuorovaikutuksessa ja sosiaalisten suhteiden kautta esimerkiksi oman perheen parissa. Tätä kautta kielestä syntyy osa henkilön identiteettiä ja elämää. Erilaisissa tilanteissa toinen kieli saattaa näyttäytyä vahvempana kuin toinen kieli. Kaksikielisyyden ylläpitämiseksi tarvitaan molempien kielten jatkuvaa ja monipuolista käyttämistä. (Del Angel 2015, 4.)

3.1 Kaksi- ja monikielisten lasten toisen kielen kehitys

Lapsi voi oppia toisen kielen myös ensimmäisen kielen oppimisen jälkeen. Tällöin puhutaan siitä, että kielet rakentuvat toisilleen alisteiseksi, joten uutta opittua kieltä ymmärretään ensimmäiseksi opitun kielen kautta. (Nurmi ym. 2014, 54.) Lapsen opetellessa uutta kieltä hänelle kehittyy aluksi pintakieli. Pintakieli kehittyy kuuntelemalla sekä jäljittelemällä muita, ja sen kehitykseen kuluu lapselta aikaa noin vuodesta kahteen vuoteen. Pintakielen vaiheessa lapsi pystyy selviytymään arkisissa kommunikointi tilanteissa, mutta tässä vaiheessa lapsen kielen ymmärtäminen on kuitenkin vielä vahvasti tilannesidonnaista. Pintakielen kehityksen jälkeen lapselle kehittyy akateeminen kieli eli ajattelun kieli. Tätä kieltä lapsi tarvitsee esimerkiksi koulussa oppimiseen. Ilman akateemista kieltä lapsi ei

pysty seuraamaan tai ymmärtämään opetusta. Yleensä akateemisen kielen kehitys vie aikaa noin kolmesta kahdeksaan vuoteen. Akateemisen kielen opetteluun vaikuttaa merkityksellisesti lapsen ikä, yksilöllinen kyky oppia kieliä ja lähtökielen ominaispiirteet. (Halme & Vataja 2011, 21–22.)

Vaaralan (2006) mukaan kielen kehitys ei ole suoraviivainen prosessi, vaan kielen kehityksessä on aina taantuma- ja suvantovaiheita ja ne kuuluvat oleellisena osana oppimiseen. Lapsen opetellessa suomen kieltä hän käy läpi vaiheen, josta puhutaan tasona kielitaidottomuuden ja sujuvan kielitaidon välillä. Aikaisemmin tästä kielitasosta on käytetty nimitystä puolikielisyys tai lapsesta on voitu puhua ummikkona. Nämä käsitteet on pyritty jättämään käytöstä pois ja puhutaan mieluummin välikielen vaiheesta. (Halme & Vataja 2011, 21–22.)

Lapsi pystyy oppimaan myös useita kieliä samanaikaisesti. Vanhempien on tärkeää tehdä yhdessä päätös siitä, mikä kieli valitaan lapsen ensikieleksi ja tukea valitun kielen kehitystä. Mikäli perheessä on käytössä kaksi kieltä, lasta tuetaan niiden molempien oppimisessa niin, että kumpikin vanhemmista puhuu lapselle omaa äidinkieltään. Lapsen kielen oppiminen pohjautuu vanhempien käyttämälle kielelle. Tämän vuoksi on tärkeää, että vanhemmat käyttävät lapselle puhuesaan kieltä, joka on vanhemmalle itselleen luonnollinen kieli eli yleensä oma äidinkieli. Mikäli lapsi puhuu vanhemmalle jotakin toista kieltä, tulisi vanhemman kuitenkin vastata lapselle omalla luonnollisella kielellään. On myös tärkeää, että vanhemmat toistavat lapsen sanomia sanoja myös omalla äidinkielellään, jotta lapsi oppii sanoja molemmista käytetyistä kielistä. Tutkimusten ja käytännön pohjalta on havaittu, että oman äidinkielen osaaminen tukee ja on perusta toisten kielten oppimiselle. Jos vanhemmat esimerkiksi lakkaavat puhumasta lapselle omaa äidinkieltään, niin lapsen suomen kielen oppiminen saattaa vaikeutua ja hidastua. (Väestöliitto i.a.a, 11–12.)

Maahanmuuttajataustaiset lapset kohtaavat uuteen ympäristöön muutettuaan uuden kulttuurin ja kielen. Maahanmuuttajataustaisilla lapsilla ei ole kuitenkaan mahdollisuutta vaikuttaa siihen, tuleeko heistä kaksikielisiä vai ei. Tämä johtuu siitä, että heidän on pakko oppia ympäristössä puhuttu valtakieli voidakseen saada yhtäläiset oikeudet valtaväestön kanssa. (Nurmi ym. 2014, 54.)

3.2 Kaksi- ja monikielisten lasten kielen kehityksen haasteet

Aikaisemmin ajateltiin, että kahden tai useamman kielen oppiminen olisi hyvin haastavaa niille lapsille, joilla on oppimisvaikeuksia. Aiemmin vanhempia ohjeistettiin käyttämään suomen kieltä oman äidinkielen sijaan kotona lapsille puhuttaessa. Tieto kaksikielisyyden vaikutuksista oppimisvaikeuksiin on kasvanut ja on voitu osoittaa, että kaksikielisyys ei lisää lapsen kielellisiä oppimisvaikeuksia, mikäli lasta tuetaan tarpeeksi molemmissa kielissä. (Halme & Vataja 2011, 41.) Lapsen hallitessa molemmat kielet sujuvasti kaksikielisyyden vaikutukset lapsen kehitykseen ovat lähes aina positiivisia. Mikäli lapsi ei pärjää kummallakaan kielellä, niin tällöin kaksikielisen ympäristön vaikutukset muuttuvat negatiivisiksi. Jos kaksikielisessä ympäristössä elävän lapsen sanavarasto ja ilmaisut ovat puutteellisia sekä kielioppi virheellistä, aiheuttaa tämä puhuttujen kielten rakenteiden sekoittumista toisiinsa. (Nurmi ym. 2014, 54.)

Korpilahti (2008) toteaa, että kaksikielisillä lapsilla on todettu olevan kielen kehityksellisiä häiriöitä ja oppimisen haasteita vähintään yhtä paljon kuin yksikielisillä lapsilla. Maahanmuuttajataustaisen lapsen kielen kehityksen haasteita ja vaikeuksia on monesti vaikea tunnistaa, ja niiden tunnistaminen edellyttää varhaiskasvatuksessa kasvattajalta hyvää ammattitaitoa. On huomioitava, että kaksikielisyys ei ole koskaan syynä lapsen kielihäiriöön, eikä se myöskään vaikuta negatiivisesti lapsen oppimisvaikeuksiin tai kielen oppimiseen. (Halme & Vataja 2011, 40–41.)

3.3 Kaksi- ja monikielisyys varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksessa on nykyisin kaksi- ja monikielisiä lapsia aiempaa enemmän ja kaksi- ja monikielisten lasten määrän lisääntyminen tuo varhaiskasvattajan työhön täysin uudenlaisia asioita. Pääkaupunkiseudulla on jo tällä hetkellä päiväkoteja, joissa on maahanmuuttajataustaisia lapsia enemmän kuin kantaväestöön kuuluvia lapsia. (Halme & Vataja 2011, 5.) Monikielisten lasten kieliympäristö on kokonaisuudessaan moniulotteinen, koska lapsen elinpiirissä voidaan puhua useita eri kieliä. Lapsen molemmat vanhemmat voivat esimerkiksi olla eri

tavalla kaksi- tai monikielisiä, jolloin lapsen kotona puhutaan jo hyvin montaa eri kieltä. Varhaiskasvatuksessa on huomioitava ja tiedostettava se, millaista tukea kaksi- tai monikielinen lapsi tarvitsee kielenkehityksensä tueksi. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on rakentaa pohja lapsen toisen kielen kehittymiselle ja toiminnalliselle kaksikielisyydelle. (Gyekye & Nikkilä 2013, 51–52.)

Varhaiskasvatuksessa ryhmätoiminta luo oivat olosuhteet sekä monia mahdollisuuksia oppia ja omaksua suomen kieltä (Gyekye & Nikkilä 2013, 52). Lapsi oppii parhaiten ryhmässä, jonka hän kokee turvallisiksi, ja jossa opettajan olemuksesta välittyy kaikkien lasten oppimista tukeva työote (Ahonen, Viholainen, Cantell & Rintala 2005, 7–8). Lapsen suomen kielen kehittyminen vaatii sitä, että lapsi toimii itse aktiivisena toimijana osana ryhmää ja pyrkii kommunikoimaan muiden lasten kanssa. Suomen kielen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ovat myös lapsen äidinkielen taito, lapsen ikä sekä aika, jonka lapsi viettää suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa. Lapsen suomen kielen oppimiseen vaikuttaa myös se, missä vaiheessa lapsen äidinkielen kehitys on sekä se, missä lähtötilanteessa suomen kielen osaaminen jo on. Varhaiskasvatuksessa kasvattajien on huomioitava lapsen suomen kielen lähtötaso, jotta tiedetään, millaisia asioita lapsen kanssa lähdetään harjoittelemaan. Oppimisessa liikkeelle voidaan lähteä perussanastosta, lauseista tai kuvailevasta kielestä lapsen kehitystason mukaisesti. (Gyekye & Nikkilä 2013, 52.) Lapsen kielen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ovat myös opetuksen määrä ja laatu sekä se kuinka hyvin opetus on suunniteltu (Ahonen ym. 2005, 7–8).

4 KIELEN KEHITYKSEN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESSA

Varhaiskasvatus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää ja sen järjestämisestä vastaavat kunnat, kuntayhtymät ja muut palveluntuottajat. Varhaiskasvatusta järjestetään päiväkodeissa, perhepäivähoidossa, sekä esimerkiksi kerho- ja leikki-toimintana. Jokainen alle kouluikäinen lapsi on oikeutettu varhaiskasvatukseen ja lapsen vanhemmat päättävät siitä, osallistuuko lapsi varhaiskasvatukseen. Esiopetus kuuluu myös suomalaiseen varhaiskasvatukseen ja koulutusjärjestelmään. (Opetushallitus i.a.) Perusopetuslaissa on 1.8.2015 alkaen säädetty, että jokainen lapsi on velvoitettu osallistumaan vuoden mittaiseen esiopetukseen ennen oppivelvollisuuden alkua (Laki perusopetuksesta 2003/1136).

Varhaiskasvatus tukee lapsen kasvua, kehitystä ja lapsen hyvinvointia yhteistyössä lapsen vanhempien kanssa. Ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta on kuitenkin lapsen vanhemmilla. Valtakunnallisella tasolla varhaiskasvatuksen tehtäväksi on määritelty se, että varhaiskasvatuksen tulee luoda kaikille varhaiskasvatukseen osallistuville lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet kokonaisvaltaiseen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. (Opetushallitus 2016, 8.) Varhaiskasvatuslaissa varhaiskasvatus määritellään seuraavalla tavalla:

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka (Varhaiskasvatuslaki 2015/580).

4.1 Lasten kielen kehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen tehtäviin kuuluu lasten kielellisten taitojen ja valmiuksien sekä kielellisen identiteetin vahvistaminen ja tukeminen. Lasten kielen kehitystä varhaiskasvatuksessa tukee monipuolinen kieliympäristö sekä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. (Opetushallitus 2016, 40.) Varhaiskasvatuksessa lapsen kielen kehitystä on ohjaamassa kaksi opetussuunnitelmaa: varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Näissä

suunnitelmissa keskitytään tarkastelemaan lapsen kielen kehitystä hiukan erilaisista näkökulmista. Erilaisista näkökulmista riippumatta käytännön pedagogiikka voidaan toteuttaa kuitenkin samalla tavalla. (Korkeamäki 2011, 42.)

Kielitietoinen varhaiskasvatus ottaa huomioon kielten merkityksen lapsen elämässä. Varhaiskasvatuksen kasvattajien onkin keskeistä ymmärtää kielen merkitys lapsen kehityksessä, oppimisessa, identiteetin rakentumisessa, vuorovaikutuksessa sekä yhteiskuntaan kuulumisessa. (Opetushallitus 2016, 30.) Varhaiskasvatuksessa kasvattajan tulee seurata lapsen kielitaidon kehittymistä havainnoimalla ja dokumentoimalla havaintoja. Oleellista on, että lapsen kielitaidon havainnoiminen on suunnitelmallista, koska havainnoinnilla pystytään tekemään lapsen kielitaidon eri osa-alueet näkyviksi. (Halme 2011, 99.) Kasvattajien tulisi rohkaista lapsia monipuoliseen kielen käyttöön ja antaa lapsille aikaa käyttää kieltä vaihtelevissa kielenkäytön tilanteissa (Opetushallitus 2016, 63).

Lapsille luonnollinen ja hyvä tapa oppia kieltä on olla vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa (Väestöliitto i.a.a, 12). Varhaiskasvatuksessa lapsen kielen kehitystä tuetaan arkirutiineissa ja perushoitotilanteissa. Kielen oppimisen kannalta arkirutiinit sekä perushoitotilanteet ovat parhaita mahdollisia oppimistilanteita niin puhumaan opetteleville suomalaisille lapsille kuin suomen kieltä toisena kielellään opetteleville lapsille. (Gyekye & Rouhio 2005, 21.) Varhaiskasvatuksessa lapsen kielen kehityksen tukemiseen liittyy oleellisesti myös monilukutaidon oppiminen. Monilukutaidolla tarkoitetaan kykyä tulkita ja tuottaa erilaisia viestejä. Monilukutaito kattaa useita erilaisia lukutaitoja, joita ovat esimerkiksi kuvanlukutaito, numeerinen lukutaito, medialukutaito sekä peruslukutaito. (Opetushallitus 2016, 23–24, 40.)

Varhaiskasvatuksessa lapsen kielen kehityksen tukeminen on lisäksi oleellisesti yhteydessä lasten kulttuuriseen osaamiseen ja vuorovaikutustaitojen opetteluun. Lapsen kehittyvät kielelliset taidot antavat lapselle mahdollisuuden osallisuuteen, aktiiviseen toimijuuteen sekä vaikuttamiseen. Varhaiskasvatuksessa tulee lisäksi huomioida lasten erilaiset kielelliset taustat ja kasvuympäristöt. Lasten tavat käyttää kieltä kotona ja olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa voivat poiketa valtaväestön tavoista. Varhaiskasvatuksen tehtäviin kuuluu myös tehdä kielellistä ja

kulttuurista moninaisuutta näkyväksi yhteistyössä lasten vanhempien kanssa. Tällä tavoin pystytään lisäämään lasten kielen kehityksen ja kielellisen identiteetin tukemista. (Opetushallitus 2016, 40.)

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on myös tukea ja vahvistaa lapsen identiteettiä. (Opetushallitus 2016, 63). Lasta tulee kannustaa aktiiviseen osallistumiseen sekä oman mielipiteen ilmaisemiseen. Kun lapsi saa mukavia kokemuksia myönteisessä ilmapiirissä, pystyy hän muodostamaan positiivisen minäkuvan itsestään kielenkäyttäjänä. (Hakamo 2011, 7.) Kasvattajan tärkeimpiin tavoitteisiin kuuluu lapsen itsetunnon vahvistaminen ja oppimismotivaation tukeminen, koska näillä asioilla voidaan taata usein myös hyvien oppimistuloksien saavuttaminen (Ahonen ym. 2005, 7–8).

4.2 Suomi toisena kielenä -opetus varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa suomi toisena kielenä -opetus eli S2-opetus tarkoittaa maahanmuuttajataustaisille lapsille annettavaa jatkuvaa ja tavoitteellista opetusta. Sen tarkoituksena on yhdessä lapsen oman äidinkielen kanssa tukea lapsen monikulttuurista identiteettiä sekä lisätä lapsen tietoisuutta suomalaisesta kulttuurista. (Halme & Vataja 2011, 21–24.) Varhaiskasvatuksessa lapsille tulee järjestää jatkuvasti monenlaisia kielenkäyttötilanteita. Kielenkäyttötilanteiden avulla lapsi voi tuntea itsensä osalliseksi ja pystyy mahdollisesti integroitumaan paremmin päiväkotiryhmään. (Peda.net i.a., 4.)

S2-opetus toimii myös pohjana toiminnalliselle kaksikielisyydelle. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa maahanmuuttajataustaisten lasten kielen kehityksen tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys, joka tarkoittaa sitä, että lapsi kykenee ymmärtämään ja ajattelemaan kahdella eri kielellä sekä puhumaan aktiivisesti molempia kieliä. (Halme & Vataja 2011, 21–24.) Näiden kielten ei kuitenkaan pidä olla samalla tasolla (Gyekye & Nikkilä 2013, 51–52). Lapsella on myös taito vaihtaa kieltä toiseen kieleen vaistomaisesti, vaikka omaksuttujen kielten osaamistaso eroaisikin toisistaan. Lähtökohtana on, että lasta kannustetaan käyttämään myös omaa äidinkieltään sekä arvostamaan omaa kulttuuriaan, koska

tämä vahvistaa lapsen omaa identiteettiä ja itsetuntoa. Suomi toisena kielenä -opetuksen tulisi olla varhaiskasvatuksessa lapsilähtöistä, toiminnallista ja myös leikkiin pohjautuvaa. (Halme & Vataja 2011, 21–24.)

Kielitaito voidaan jakaa neljään osa-alueeseen, jotka ovat puheen ymmärtäminen, puhuminen, lukeminen sekä kirjoittaminen. Varhaiskasvatuksessa onkin tärkeää huomioida, että opetus suuntautuu kaikille näille neljälle kielentaidon osa-alueelle. S2-opetuksen tulisi kulkea osana jatkuvaa opetusta eikä vain irrallisena osana varhaiskasvatusta. (Halme & Vataja 2011, 21–24.) Lapsi on lähtökohtaisesti päiväkodissa oppiakseen ja kaikki päiväkodin tilanteet ovat lapselle hyviä oppimistilanteita. Siksi suomen kieltä tulisi opettaa lapsille arkirutiineissa, perushoitotilanteissa ja siirtymätilanteissa. (Gyekye & Rouhio 2005, 26). Suomen kielen opetus tulisi lisäksi yhdistää myös päiväkodin erilaisiin toimintoihin, kuten leikkimiseen, liikkumiseen ja tutkimiseen (Halme & Vataja 2011, 21–24). Tärkeää on, että kasvattajat luovat päiväkotiryhmään turvallisen ilmapiirin, jossa on mahdollisuus olla avoimessa vuorovaikutuksessa. Turvallinen oppimisympäristö mahdollistaa lapsen kielen kehityksen ja oppimisen. (Gyekye & Rouhio 2005, 21.)

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa lastentarhanopettaja vastaa S2-opetuksen suunnittelusta ja siitä, että sille asetutut tavoitteet toteutuvat. Koko päiväkotiryhmän kasvattajat osallistuvat kuitenkin opetuksen toteuttamiseen ja opetus otetaan huomioon kaikessa ryhmän toiminnassa. Lapselle ominaisia kielenkäyttötilanteita tulee olla päiväkodin arjessa niin, että lapsi pääsee käyttämään kieltä mahdollisimman paljon. S2-opetuksen tulee olla suunnitelmallista ja sitä tulee toteuttaa säännöllisesti esimerkiksi S2-lapsille järjestettävänä pienryhmätuokiona tai yksilöopetuksena lapsen tarpeiden mukaisesti. (Peda.net i.a., 4.)

4.3 Lasten kielen kehityksen tukeminen ja suomi toisena kielenä -opetus yhteistyöpäiväkodissa

Varhaiskasvatuksessa kasvattajien tulee tiedostaa kielen merkitys lapsille ja rakentaa ryhmän kielituokiot vastaamaan ryhmän tarpeita niin, että ne kehittävät lasten kielellistä taitoa. Tapa, jolla kasvattaja rakentaa kielituokiot riippuu lähes

poikkeuksetta kasvattajan omasta kielinäkemyksestä. Kasvattaja voi nähdä kielen joko irralliseksi osa-alueeksi tai kiinteänä osana ryhmän toimintaa. Nykytiedon mukaan kieli tulisi nähdä kiinteänä osana käyttäytymistä ja näin sitä olisi perustellumpaa käyttää kiinteänä osana ryhmän toimintaa. Mikäli ryhmän lapset tarvitsevat vielä lisätukea suomen kielen oppimiseen, niin ryhmän kielikasvatusta voidaan täydentää erillisillä S2-tuokioilla. S2-tuokioiden tarve riippuu täysin ryhmän lasten tarpeista, eikä ole yksiselitteistä tapaa määritellä kuinka usein ja millaisia S2-tuokioiden tulisi olla. (Kela 2012.)

Yhteistyöpäiväkotimme esiopetusryhmässä lasten kielenkehitystä tuetaan pääsääntöisesti päiväkodin arkisessa toiminnassa, koska kasvattajat ovat todenneet sen kehittävän lasten kieltä parhaiten. Arkiset tilanteet, kuten leikkiminen, ruokailu ja pukeminen ovat hyviä tilanteita S2-lapsille oppia suomen kieltä yhdessä ryhmän toisten lasten ja kasvattajien kanssa. Lasten erilaiset kielitaustat otetaan huomioon myös lauluhetkissä, oppimisympäristön kuvissa, saduissa sekä retki-kohteiden valinnassa. Esiopetus ryhmän S2-lapsille järjestetään lisäksi S2-opetusta erillisinä tuokioina noin kerran viikossa yhden tunnin ajan. S2-opetuksessa käydään lasten kanssa läpi erilaisia aihealueita, jotka nähdään tärkeiksi juuri tämän ryhmän lasten kielen kehityksen kannalta. Aihealueita käydään läpi esimerkiksi erilaisten tehtävien, leikkien ja toiminnan kautta. (Yhteistyöpäiväkodin esiopetuksen toimintasuunnitelma 2017.)

Yhteistyöpäiväkotimme esiopetusryhmässä S2-opetuksesta vastaa lastentarhanopettajan lisäksi myös ryhmän muut kasvattajat. S2-opetukseen antaa lisäksi tukea kiertävä suomi toisena kielenä -lastentarhanopettaja. Esiopetusryhmän kasvattajat keskustelevat syksyisin ja keväisin kiertävän S2-lastentarhanopettajan kanssa S2-lasten yksilöllisistä kielen kehitykseen liittyvistä tuen tarpeista. Ryhmän kasvattajat tekevät havaintoja S2-lasten kielen kehityksestä ja konsultoivat kiertävää S2-lastentarhanopettajaa, joka antaa kasvattajille erilaisia vaihtoehtoja, joilla voidaan tukea lasten kielen kehitystä. Kiertävä S2-lastentarhanopettaja osallistuu tarvittaessa myös lasten havainnointiin sekä vanhempien kanssa käytäviin kasvatust keskusteluihin. (Haastateltavat 2017.)

5 TOIMINNALLINEN OPPIMINEN JA PIENRYHMÄN MERKITYS

Oppiminen tarkoittaa melko pysyviä ja kokemukseen perustuvia muutoksia lapsen tiedoissa ja taidoissa. Oppimiseen tarvitaan tiedon aktiivista käsittelyä, ei vain sen passiivista vastaanottoa. (Huisman & Nissinen 2005, 25.) Toiminnallisessa oppimisessa lapsi käyttää eri aistikanavia ja oppimistapoja (Leskinen, Jaakkola & Norrena 2016, 14). Lapset ovat yksilöitä, ja jokaisella lapsella on yksilöllinen tapa oppia asioita. Erilaisten oppimistyylien lisäksi lapsen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ovat lapsen tunteet ja itsetunto. (Huisman & Nissinen 2005, 25.)

Motivaatio ja lapsen yksilölliset taidot ovat keskeisessä osassa lapsen oppimisen kannalta (Ahonen, Viholainen, Cantell & Rintala 2005, 7). Oppimiseen vaikuttaa myös tunteet, jotka ohjaavat tarkkaavaisuutta ja sitä kautta asioiden muistamista. On todettu, että onnistumisen kokemukset tukevat lapsen oppimista. Jos opettavat asiat ovat lapselle liian haastavia, se voi aiheuttaa osaamattomuudesta johtuvan stressitunnetilan, ja sitä kautta heikentää lapsen oppimista. (Huisman & Nissinen 2005, 28.) Lapsen oppimiskokemusten lisääntyessä, hyvin vaikuttavaksi tekijäksi muodostuu myös hänen oma kokemuksensa ja käsityksensä osaamisestaan (Ahonen ym. 2005, 7–8).

Toiminnallisuudella tarkoitetaan oppimisen kannalta sitä, että lapsi toimii ja ajattelee aktiivisesti oppimisprosessin aikana. Toiminnallisuus tarjoaa lapsille mahdollisuuden oppia tietoa uusilla tavoilla ja soveltaa opittuja asioita luovasti. Toiminnallisessa opetuksessa on tärkeää, että siinä hyödynnetään fyysistä toimintaa mahdollisimman paljon varsinaisten oppimistavoitteiden lisäksi sekä niiden saavuttamiseksi. (Leskinen ym. 2016, 14.) Fyysisen toiminnan ja liikkumisen avulla lapsella on mahdollisuus oppia esimerkiksi suuntia, määriä, muotoja, värejä, käsitteitä, sijaintia ja niin edelleen. Edellä mainitut asiat ovat perusteita kielelliseen, matemaattiseen ja tiedeopiskeluun. Liikkumisen kautta lapsi oppii myös kehon hahmottamista ja sen avulla voidaan vahvistaa niin aivopuoliskojen yhteistoimintaa kuin esimerkiksi silmä-käsikoordinaatiotakin. Nämä kaikki ovat elementtejä

hyvän kirjoitus- ja lukutaidon kehittymiselle. (Huisman & Nissinen 2005, 25.) Motorisella kehityksellä katsotaan olevan myös yhteyksiä kielen ja vuorovaikutuksen kehitykseen (Ahonen, Viholainen, Cantell & Rintala 2000, 22). On myös todettu, että kielen- ja motoriikankehityksen ongelmat liittyvät usein toisiinsa (Viholainen & Ahonen 2014, 247). Hill (Moser & Wenger 2000) kirjoittaa, että motoriset ongelmat esiintyvät usein samanaikaisesti kielen kehityksen haasteiden kanssa (Moser & Wenger 2000, 47).

5.1 Toiminnallisen oppimisen merkitys lapselle

Toiminnallisen oppimisen aikana lapsi saa monia uusia elämyksiä, kokemuksia ja mahdollisuuden oivaltaa asioita. Toiminnallinen oppiminen tuo lapselle mahdollisuuden onnistumisen kokemuksiin, joiden kautta lapsi saa tekemisen iloa ja hänen motivaationsa kasvaa. Nämä asiat yhdessä vaikuttavat positiivisesti lapsen itsetuntoon ja -tuntemukseen. Vuorovaikutuksella on myös keskeinen rooli toiminnallisuudessa, sen avulla voidaan edistää lasten yhteistoimintaa sekä sosiaalisia taitoja. Lapset harjoittelevat ryhmässä toimiessaan erilaisia vuorovaikutustaitoja, joita ovat esimerkiksi toisten huomioon ottaminen ja kuunteleminen sekä taito perustella omia mielipiteitään ja joustaa niistä tarvittaessa. Tällaisissa oppimistilanteissa myös lasten ymmärrys erilaisuutta kohtaan kasvaa ja sosiaaliset taidot kehittyvät. Toiminnallinen opetus antaa lisäksi kasvattajalle mahdollisuuden lasten erilaisten oppimistapojen huomioimiseen. (Leskinen ym. 2016, 14.)

Toiminnallisilla opetusmenetelmillä voidaan lisätä lasten liikkumista ja näin vähentää paikallaanoloa. Tutkimuksissa on voitu osoittaa, että paikallaanolo ei tue oppimista samalla tavoin kuin toiminnallinen opetus, joka sisältää liikkumista. (Jaakkola & Norrena 2016, 16–17.) Tästä syystä liikkumisen merkitystä toiminnallisena opetusmenetelmänä tulisi hyödyntää (Huisman & Nissinen 2005, 25). On myös todettu, että liikkuminen ja akateemisten tehtävien ratkominen samanaikaisesti tukevat positiivisesti lapsen oppimista. Liikunta lisää aivojen verenkiertoa ja tätä kautta sillä on myönteinen vaikutus keskittymiseen ja tarkkaavaisuu-

teen sekä lapsen vireytystilaan. Toiminnallisten opetusmenetelmien positiiviset vaikutukset perustuvat osittain siihen, että lapset liikkuvat oppimistilanteiden aikana enemmän ja paikallaanolo vähenee. (Jaakkola & Norrena 2016, 16–17.)

5.2 Toiminnalliset menetelmät varhaiskasvatuksessa

Kaikkien varhaiskasvatuksen toimintatapojen tulee edistää lapsen oppimista ja tukea lapsen kehitystä (Opetushallitus 2016, 28). Yksi varhaiskasvatuksessa käytössä oleva toimintatapa on toiminnalliset menetelmät. Toiminnallisia menetelmiä varhaiskasvatuksessa ovat liikkuminen, leikkiminen, taiteileminen ja tutkiminen. (Helsingin kaupunki i.a.) Varhaiskasvatus tulee suunnitella niin, että sen perustana ovat luovat, kognitiiviset ja sosiaaliset prosessit, jotka muodostuvat toiminnassa. Lapselle luontainen oppimistapa on oppia toiminnan kautta, ja tämä on myös perusta luovien, sosiaalisten ja kognitiivisten prosessien oppimiselle. (Helsingin kaupunki 2013, 9.)

Yksi toiminnallisten menetelmien osa-alueista varhaiskasvatuksessa on liikkuminen. Liikkuminen kuuluu usein luontaisena osana lapsen leikkiin. Leikkiessään lapsi liikkuu huomaamattaan eri tavoin, kuten hyppii, juoksee ja kiipeilee. Kokeuksellinen ja kehollinen oppiminen tukevat myös lapsen luovia prosesseja. Liikkumisen kautta lapsi pystyy havainnoimaan omaa ja toisten lasten toimimista sekä harjoittelemaan erilaisten asioiden muistamista ja niiden jäsentämistä. (Helsingin kaupunki 2013, 9.)

Varhaiskasvatuksen tavoitteena on myös tukea lapsen erilaisia ilmaisun muotoja, joita ovat kehollinen, sanallinen, kuvallinen ja musiikillinen ilmaisu. Esimerkiksi tanssin ja leikin avulla lapsi saa mahdollisuuden ilmaista itseään sanallisesti ja kehollisesti. Erilaisten toiminnallisten tuokioiden avulla voidaan myös tukea monipuolisesti lapsen kielellistä ja kehollista kokemista sekä hänen ilmaisuaan ja kommunikaatiotaan. Lasten on tärkeää saada keskustella kasvattajien kanssa kokemuksistaan ja tekemistään havainnosta. (Opetushallitus 2016, 41–42.) Kaikki lapsen ympärillä tapahtuvat asiat antavat lapselle mahdollisuuden sisäis-

tää ja oppia uutta. Kielen ja vuorovaikutuksen tulisi olla aktiivinen osa koko varhaiskasvatuksen sisältöä ja toimintaa. Myös oppimisympäristön tulee tukea lapsen kielen kehittymistä sekä mahdollistaa vuorovaikutustilanteiden syntyminen. (Gyekye & Nikkilä 2013, 10.)

5.3 Pienryhmän merkitys lapsen oppimiselle

Ryhmätoiminta mahdollistaa lapselle vertaistuen saannin ryhmän toisilta lapsilta kasvattajan tuen lisäksi. Varhaiskasvatuksessa kasvattaja voi muodostaa kiinteitä pienryhmiä, joiden toiminta edesauttaa esimerkiksi lapsen kielen kehitystä ja tukee lapsen sosiaalisia taitoja. Tutkimuksissa on havaittu, että pienryhmätoiminta tukee tehokkaasti lapsen oppimista. (Vilén, Vihunen, Vartiainen, Sivén, Neuvonen & Kurvinen 2011, 463.) Pienryhmätoiminnassa käytettävät toiminnalliset ja osallistavat menetelmät tukevat lapsen luottamuksen syntymistä toisiin lapsiin ja kasvattajaan. Tätä kautta lapselle syntyy myös tunne turvallisuudesta. (Järvinen & Mikkola 2015, 29.) Pienryhmässä lapsi saa kasvattajalta yksilöllisempää tukea verrattuna suurempaan ryhmään. Pienryhmässä lapsi pystyy ja uskalltaa toimia rohkeammin vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa. Näin voidaan vahvistaa myös niiden lasten asemaa, joilla on heikommat sosiaaliset taidot. Tämän kautta lapsen rooli myös isommassa päiväkotiryhmässä voi muuttua. (Vilén ym. 2011, 463.)

Pedagogisessa suunnittelussa tulee ottaa huomioon se, että S2-lapsilla on säännöllinen mahdollisuus osallistua pienryhmätoimintaan. Pienryhmätoiminta mahdollistaa S2-lapsille paremmin kuulluksi tulemisen sekä rohkaisee lapsia puheen tuottamiseen ja keskustelun aloittamiseen. Päiväkodissa voidaan muodostaa erilaisia pienryhmiä, joissa S2-lapsilla on myös mahdollisuus saada vertaistukea suomea äidinkielenään puhuvilta lapsilta. Pienryhmätoiminnan avulla kasvattajat pystyvät myös havainnoimaan lapsia yksilöllisemmin ja havainnoinnin avulla lasten kielen kehitykseen liittyvät tuen tarpeet tehdään näkyviksi. (Gyekye & Nikkilä 2013, 58.)

Kasvattajalla on tärkeä merkitys ryhmän yhteishengen luojana. Hänen tulee suhtautua ryhmän jokaiseen lapseen yksilönä ja arvostaa heitä. Kasvattajan tehtävänä on tukea ja ohjata lapsia myös siihen, että lapset arvostavat toinen toisiaan. Ryhmätoiminnan avulla lapsi voi parhaimmillaan kokea ”me-henkeä” ja olla kiinteä osa ryhmää. Ryhmätoiminta vahvistaa myös lapsen vuorovaikutus- ja ystävyyssuhteita. (Järvinen & Mikkola 2015, 29.)

5.4 Lapsen osallisuus varhaiskasvatuksessa

Lapsen osallisuutta määrittelee Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien sopimus. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa määritellään lapsen osallisuus seuraavalla tavalla:

Lapsella on oikeus ilmaista omat mielipiteensä kaikissa itseään koskevissa asioissa ja ne on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. (Suomen Unicef, YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989, 11).

Lapsen osallisuutta korostetaan myös 1.8.2015 voimaan astuneessa uudessa varhaiskasvatuslaissa, jossa lapselle varmistetaan oikeus ja mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa häntä itseään koskeviin asioihin (Varhaiskasvatuslaki 2015/580).

Osallisuus tarkoittaa muutakin kuin pelkkää osallistumista johonkin asiaan. Osallisuuden tavoitteena on, että lapselle tulee tunne ryhmään kuulumisesta ja siitä, että hän voi vaikuttaa ryhmässä asioihin. (Pulli 2013, 15.) Osallisuus syntyy, kun lapsi on vuorovaikutuksessa toisten lasten ja aikuisten kanssa. Lapsen osallisuus on sitä, että hän kokee tulleensa ymmärretyksi ja kuulluksi. Tärkeää on suhtautua lapsen aloitteisiin ja ideoihin kannustavalla ja positiivisella tavalla sekä niin, että lapsi kokee olevansa aktiivinen toimija ja pystyy osallistumaan päätöksen tekoon. (Järvinen & Mikkola 2015, 17.) Varhaiskasvatuksen tavoitteena on vahvistaa lapsen identiteettiä ja luoda hyvät valmiudet siihen, että lapsi pystyy ottamaan kantaa asioihin ja on innokas osallistuja (Hakamo 2011, 7).

Osallisuuden määrittelyminen ei kuitenkaan ole yksiselitteistä, koska sen voidaan katsoa liittyvän kaikkeen lasten toimintaan. Varhaiskasvatuksessa osallisuuden käsite voidaan jakaa kolmeen osaan, esimerkiksi seuraavilla tavoilla: Lapsen osallisuuteen päiväkodin arjessa, jolloin lapsi on toimijana erilaisissa arkisissa tilanteissa; lapsen osallisuuteen sosiaalisissa suhteissa ja ryhmätoiminnassa, jolla tarkoitetaan sitä, että lapsi kokee olevansa tasavertaisessa asemassa kaikkien osallistujien kanssa sekä lapsen osallisuuteen kokemuksena, joka puolestaan tarkoittaa sitä, millä tavalla lapsi henkilökohtaisesti kokee osallisuutensa. (Leinonen 2014, 18.) Kasvattajien tulee luoda päiväkotiin sellainen ilmapiiri, jossa kaikki lapset kieli- ja kulttuuritaustasta riippumatta kokevat yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta. Ilmeet, eleet sekä yksittäiset sanat ovat luontainen tapa ilmaista asioita sellaiselle lapselle, joka ei vielä puhu suomen kieltä. Lapsen osallisuudella ja lapsilähtöisyydellä tarkoitetaan suomi toisena kielenä -opetuksessa sitä, että nämä lapsen tekemät aloitteet, esimerkiksi ilmeet ja eleet pyritään huomioimaan hyvin herkästi ja niihin vastataan. (Halme 2011, 97.)

6 OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS JA TAVOITTEET

Opinnäytetyömme tarkoituksena oli toteuttaa yhteistyöpäiväkotimme esiopetusryhmän S2-lapsille kielen kehitystä tukevia toiminnallisia tuokioita, joita kasvattajat pystyisivät jatkossa hyödyntämään, joko erillisinä tuokioina tai osana päiväkodin muuta toimintaa.

Opinnäytetyön tavoitteet

- Tukea suomea toisena kielenään puhuvien lasten kielen kehitystä toiminnallisuuden avulla
- Tuottaa päiväkodin käyttöön uusia toiminnallisia välineitä lasten kielen kehityksen tukemiseen
- Ottaa opinnäytetyössä huomioon lasten osallisuus, lapsilähtöisyys ja pienryhmän merkitys lapselle
- Innostaa lapsia oppimaan suomen kieltä lapsille mielekkäillä toiminnallisilla tavoilla

7 TOIMINNALLISTEN TUOKIOIDEN SUUNNITTELU JA TOTEUTUS

Esiopetusryhmän S2-lapset valikoituivat toiminnallisten tuokioidemme lapsiryhmäksi yhdessä ryhmän kasvattajien kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta. Tuokiomme olivat kielen kehitystä tukevia ja koimme, että nämä lapset hyötyisivät tuokioistamme eniten. Esiopetusryhmän kasvattajat toivat myös esille, että S2-lapsiryhmä on tottunut toimimaan yhdessä ryhmänä. Tällöin lasten ryhmäytyminen on jo tapahtunut ja se mahdollisti meille paremmat lähtökohdat toiminnallisten tuokioiden toteutukseen.

Esiopetusryhmään kuuluu seitsemän S2-lastaa, joista viidellä lapsella äidinkieli on jokin muu kieli kuin suomen kieli. Lisäksi ryhmään kuuluu kaksi suomea äidinkielenään puhuvaa lasta. Toisen lapsen kotona puhutaan suomen kielen lisäksi toista kieltä ja toisen lapsen kotona puhutaan vain suomen kieltä, mutta hän osallistui S2-ryhmän toimintaan, koska hän tarvitsi tukea suomen kielen kehitykseen. S2-ryhmän lapset ovat eri-ikäisiä, heistä osa on juuri viisi vuotta täyttäneitä ja osa siirtyy tulevana syksynä kouluun.

7.1 Tuokioiden suunnittelu

Toiminnallisten tuokioiden suunnittelun aloitimme lasten kielen kehityksen tuen tarpeiden kartoittamisesta. Keskustelimme yhdessä päiväkodin kasvattajien kanssa, mihin kieleen liittyviin aiheisiin S2-ryhmän lapset tarvitsisivat vielä tukea sekä vahvistusta. Lapsille kielen tukemisen kannalta tarpeellisiksi aiheiksi nousivat keskustelun pohjalta kehonosat, värit, ruokailuun liittyvä sanasto, paikanmääreet, vastakohtat ja lukumäärät. Näistä aiheista valitsimme toiminnallisten tuokioiden aihealueiksi kehonosat, värit, paikanmääreet sekä lukumäärät. Suunnitelimme toiminnalliset tuokiot niin, että ne sopivat käytettäväksi S2-lapsiryhmän lisäksi myös lapsille, joiden äidinkieli on suomi. Tuokioita voidaan käyttää myös esimerkiksi koko esiopetus- tai päiväkotiryhmän kanssa.

Kävimme ryhmän kasvattajien kanssa keskustelua siitä, kuinka monta toiminnallista tuokiokertaa tulisimme suunnittelemaan ja toteuttamaan sekä kuinka kauan yksi toiminnallinen tuokio kestäisi. Ryhmän kasvattajat antoivat meille vastuun ja mahdollisuuden päättää, kuinka monta kertaa haluaisimme toteuttaa. Esiopetusryhmän lastentarhanopettaja toi kuitenkin selvästi esille sen, että yhden toiminnallisen tuokion tulisi kestää noin 45–60 minuuttia. Lastentarhanopettaja perusteli tuokion kestoja sillä, että varhaiskasvatusikäinen lapsi jaksaa keskittyä keskimäärin tämän aikaa. Alun perin aikomuksemme oli suunnitella ja toteuttaa viisi toiminnallista kertaa, joiden lisäksi olisimme toteuttaneet aloitus- ja lopetuskerran. Aikataulusyistä päätimme kuitenkin toteuttaa neljä toiminnallista kertaa, joiden lisäksi meillä oli myös aloitus- ja lopetuskerta. Koimme tärkeänä, että toiminnallisten tuokioiden runko olisi jokaisella kerralla samanlainen, koska päiväkodin kasvattajat kertoivat, että he ovat huomanneet sen tukevan lapsen oppimista. Suunnittelimme tuokioiden rungon niin, että aloitus kesti 15 minuuttia, toiminta 30 minuuttia ja loppurentoutus 15 minuuttia. Toiminnallisten tuokioiden runko on nähtävissä alla olevasta taulukosta (Taulukko 1).

| | | |
|----------------|-----------------|-----------------------|
| Aloitus 15 min | Toiminta 30 min | Loppurentoutus 15 min |
|----------------|-----------------|-----------------------|

Taulukko 1. Toiminnallisten tuokioiden runko

Tuokioidemme toteutuksen ajankohdaksi valikoitui aamupäivä ennen lasten lounasta, sillä muut esiopetusryhmän lapset ulkoilivat tähän aikaan ja meillä oli tällöin paremmat mahdollisuudet käyttää päiväkodin tiloja sekä rauha toteuttaa tuokiitamme. Toiminnalliset tuokioidemme toteutimme maaliskuun 2017 aikana niin, että pidimme kaksi tuokiokertaa viikossa. Aikaa meillä kului kaikkien tuokiokertojen pitämiseen yhteensä neljä viikkoa.

Päätettyämme toiminnallisten tuokioiden aiheet sekä sen, kuinka monta kertaa tulemme toteuttamaan, aloitimme toiminnallisten tuokioiden sisällön suunnittelun.

Sisältöä suunnitellessamme hyödynsimme monipuolisesti erilaisia lähteitä. Halusimme myös, että lapsilla on mahdollisuus osallistua tuokioiden sisällön suunnitteluun, sillä koimme tämän tärkeäksi lasten osallisuuden ja lapsilähtöisyyden kannalta. Kävimme päiväkodilla tutustumassa esiopetusryhmän S2-lapsiin ja kysyimme heidän mielenkiintonsa kohteita, jotta pystyimme hyödyntämään lasten ideoita suunnitellessamme tuokioita. Kysyimme lapsilta esimerkiksi: mistä eläimistä he pitävät, mikä on heidän lempimusiikkiaan ja millainen liikunta on heidän mielestään kivaa. Löytämämme materiaalin sekä lapsilta saatujen ideoiden pohjalta kokosimme valitsemiimme aiheisiin sopivia toiminnallisia leikkejä ja muuta toimintaa sekä sovelsimme niitä omiin tarpeisiimme sopiviksi. Lasten mielenkiinnonkohteiden pohjalta syntyi myös ajatus Pipsa-pupun hahmosta. Lisäksi hyödynsimme tuokioilla musiikkia, josta lapset olivat kertoneet pitävänsä. Suunnittelussa pidimme tärkeänä, että sisältöä on mahdollisuus soveltaa tuokioiden toteutuksen aikana, mikäli huomaamme, että sille on tarvetta. Tuokioita varten kävimme myös päiväkodilla kartoittamassa liikuntavälineitä, joita hyödynsimme toiminnallisissa tuokioissamme. Saimme päiväkodilta käyttöön askarteluvälineitä, joista askartelimme tuokioihimme erivärisiä kortteja. Lisäksi tulostimme tyttö- ja poikahahmot, Pipsa-pupu-tunnekortit sekä numerokortit ja laminoimme nämä.

Sovimme yhdessä esiopetusryhmän kasvattajien kanssa, että toteutamme toiminnalliset tuokiot päiväkodin sisätiloissa ja pyrimme hyödyntämään mahdollisimman monipuolisesti päiväkodin eri tiloja. Päiväkodin ryhmämuutosten vuoksi päiväkodin liikuntasali ei ole enää kaikkien ryhmien käytössä, ja tästä syystä lasten sisäliikuntamahdollisuudet ovat vähentyneet. Suunnittelemamme toiminnalliset tuokiot voivatkin jatkossa tuoda lisää liikkumista lasten jokapäiväiseen arkeen. Suunnitteluvaiheessa pohdimme myös paljon sitä, millaista sisältöä voimme suunnitella toiminnallisiin tuokioihin, koska emme tienneet etukäteen, mikä tila meillä olisi kullakin kerralla käytössä. Valitsimme tuokioihimme pääsääntöisesti sellaisia toiminnallisia leikkejä, joita on mahdollista toteuttaa päiväkodin eri tiloissa.

Laadimme opinnäytetyöstämme esiopetusryhmän S2-lasten vanhemmille infokirjeen (LIITE 1), jonka toimitimme päiväkodille kasvattajien jaettavaksi 26. tammi-kuuta 2017. Vanhempien tuli palauttaa infokirjeessä ollut lupaosio päiväkodille

10. helmikuuta 2017 mennessä, jotta pystyimme varmistamaan, kuinka moni lapsista saa osallistua toimintaamme. Ryhmän kasvattajat auttoivat tarvittaessa vanhempia ymmärtämään infokirjeen sisällön. Kaikki S2-ryhmän lapset saivat vanhemmiltaan luvan osallistua toimintaamme.

Toiminnallisten tuokioiden suunnittelun viimeisimpiä vaiheita oli havainnoinnin ja arvioinnin toteutuksen suunnittelu. Meidän lisäksi me tuokioita havainnoi ja arvioi esiopetusryhmän lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja. Suunnittelimme itsellemme havainnointilomakkeen (LIITE 2), jonka avulla pystyimme havainnoimaan lasten toimintaa toiminnallisten tuokioiden aikana. Sovimme, että toinen meistä on havainnointi vastuussa ja toinen ottaa enemmän vastuuta ryhmänohjauksesta. Ammatillaisen näkökulman toiminnastamme sekä tuokioidemme sisällöstä antoi meille meitä havainnoinut esiopetusryhmän lastentarhanopettaja.

Koimme tärkeänä, että tuokioihin osallistuneilla lapsilla on myös mahdollisuus antaa palautetta tuokioistamme. Jotta lapset pystyivät antamaan palautetta ikätasonsa mukaisella tavalla, ideoimme heille palautteen antamisen välineeksi tunnekortit. Lisäksi teimme itsellemme lomakkeen (LIITE 3), johon kirjasimme lapsen valitseman tunnekortin ja lapsen vastauksen esittämäämme kysymykseen: "Millaista tällä kerralla oli?". Tunnekorttien (LIITE 4) hahmoksi valikoitui lasten ideoiden pohjalta pupuhahmo, jonka nimesimme Pipsa-pupuksi. Pipsa-pupu-tunnekortteja oli yhteensä kolme, ja jokaisessa kolmessa kortissa pupuhahmolla oli eri tunnetila. Pupuhahmon meille kuvitti graafikko Riikka Turkulainen.

Suunnitteluvaiheessa pohdimme myös sitä, miten saisimme tietää, ovatko lapset oppineet tuokioillamme jotain uutta. Kysyimme tuokion aluksi lapsilta aina yleisesti, mitä heille oli jäänyt mieleen edellisestä tuokiosta. Olimme myös etukäteen valinneet jonkin aiheen edellisestä tuokiosta, jota käsittelimme lyhyesti yhdessä lasten kanssa, ja näin saimme selville, oliko heille jäänyt edelliseltä kerralta jotain mieleen.

Olimme koko suunnitteluprosessin ajan aktiivisesti yhteydessä esiopetusryhmän kasvattajiin, jotta saimme mahdollisimmat hyvät lähtökohdat toiminnallisten tuokioiden toteutukselle. Käytimme toiminnallisten tuokioiden suunnitteluun kaiken kaikkiaan aikaa noin kaksi kuukautta.

7.2 Tuokioiden aiheiden valinta ja perustelu

Esiopetusryhmän kasvattajien kanssa käydyn keskustelun pohjalta S2-ryhmän lapsilla oli kielen kehityksen kannalta tuen tarvetta etenkin seuraavissa aiheissa: kehonosat, värit, ruokailuun liittyvä sanasto, paikanmääreet, vastakohtat ja lukumäärät. Esille nousseista aihealueista valitsimme kasvattajien kanssa yhteistyössä toiminnallisten tuokioiden aiheiksi kehonosat, värit, paikanmääreet sekä lukumäärät. Valitsimme nämä aiheet, koska näiden aiheiden avulla lapsi voi oppia käsitteitä, nimeämistä ja matemaattista ajattelua. Alla olevasta taulukosta (Taulukko 2) on nähtävissä toteuttamiemme toiminnallisten tuokioiden aiheet, tavoitteet ja toteutus.

| Kerta | Aihe | Tavoite | Toteutus |
|--------------|---------------|---|---|
| 1. | Kehonosat | Lapsi oppii hahmottamaan, tunnistamaan ja nimeämään kehonosia. | Toiminnallinen sisältö, jossa käydään läpi kehonosia eritavoin. |
| 2. | Värit | Lapsi oppii tunnistamaan ja nimeämään värejä. | Toiminnallinen sisältö, jossa käydään läpi eri värejä. |
| 3. | Paikanmääreet | Lapsi oppii hahmottamaan, tunnistamaan ja nimeämään paikanmääreitä. | Toiminnallinen sisältö, jossa käydään läpi paikanmääreitä. |
| 4. | Lukumäärät | Lapsi oppii tunnistamaan numeroita ja yhdistämään lukumäärän vastaavaan numeroon. | Toiminnallinen sisältö, jossa käydään läpi numeroita ja lukumääriä. |

Taulukko 2. Toiminnallisten tuokioiden aiheet, tavoitteet ja toteutus

Aiheista kehonosat ja värit ovat nimeämistä ja paikanmääreet ovat käsitteiden nimeämistä (Duodecim Terveyskirjasto 2017b). Käsitteet ja kielen kehitys liittyvät olennaisesti toisiinsa (Halme & Vataja 2011, 22). Lapsille, joilla on haasteita kielen kehityksessä tai lapsille joiden äidinkieli ei ole suomi voi käsitteiden hallitseminen tuottaa useasti hankaluutta. Näitä käsitteitä ovat esimerkiksi ajan, paikan, tavan, suunnan ja määrän käsitteet. Näille lapsille voi tuottaa haastetta myös esineiden ja asioiden, kuten värien nimeäminen. Värien nimeämistä helpottaa usein se, että lapsi opettelee ensiksi tunnistamaan värejä ja sitä kautta oppii myös nimeämään niitä. (Duodecim Terveyskirjasto 2017b.) Lapsille, joiden äidinkieli ei ole suomi voi olla myös haastavaa siirtää omasta äidinkielestään käsitteitä suomen kieleen. Esimerkiksi värit voidaan jaotella eri tavalla eri kielissä. Värit keltainen ja vihreä ovat suomen kielessä eri värejä, kun taas joissakin kielissä niistä puhutaan yhdellä nimellä. (Halme & Vataja 2011, 22.) Uusien sanojen opetteluissa auttaa se, että sanoja palautetaan jälkikäteen lapsen mieleen erilaisin tavoin, kuten keskustelemalla lapsen kanssa esimerkiksi arkitilanteista, joissa uudet sanat ovat tulleet esille (Duodecim terveyskirjasto 2017b).

Lapsella saattaa esiintyä myös nimeämisvaikeutta. Nimeämisvaikeudella tarkoitetaan sitä, että lapsi ei kykene palauttamaan mieleen kielellisiä nimikkeitä. Lapsen, jolla on nimeämisvaikeuden erityinen häiriö, on haastavaa nimetä nopeasti ja tarkasti esineitä tai kuvia. Nimeämisvaikeuden omaavalle lapsella on myös vaikeaa etsiä sopivia sanoja kertoessaan jo tapahtuneista tapahtumista tai puhuesaan spontaanisti. Nimeämisvaikeus voi esiintyä lievästä vaikeasteiseen. Lievimmillään nimeämisvaikeus ilmenee sanojen hakemisena tai niin, että lapsen puheessa esiintyy väärissä paikoissa vääriä sanoja. Vaikeasteisessa nimeämisongelmassa lapsi ei kykene löytämään tutuillekaan sanoille nimeä. (Ketonen, Salmi & Tuovinen 2004, 45.)

Aiheista lukumäärät ovat puolestaan matemaattista ajattelua (Vilenius-Tuohimaa 2008, 135). Matemaattisessa ajattelussa kielen ymmärtäminen on erittäin tärkeää. Matemaattinen ajattelu on alkuvaiheessa aistisidonnaista havainnointia ympäristöstä ja se pohjautuu lukutajuun. Jo varhaiskasvatusikäinen lapsi vertailee ja luokittelee erilaisia asioita ympäristöstään ja käyttää näissä asioissa kas-

vattajilta, vanhemmiltaan sekä esimerkiksi muilta lapsilta oppimiaan ja kuulemiaan käsitteitä. Mitä monimutkaisemmiksi matemaattiset tehtävät muuttuvat, niin sitä merkityksellisemmäksi kielen ymmärtäminen ja käsitteiden hallinta muodostuvat. Matemaattinen ajattelu alkaa kehittyä lapsilla jo hyvin varhaisessa vaiheessa, joten on tärkeää ottaa huomioon matemaattisen ajattelun tukeminen jo varhaiskasvatuksessa ennen lapsen siirtymistä kouluun, mikäli siihen on tarvetta. (Vilenius-Tuohimaa 2008, 135.)

7.3 Tuokioiden toteutus

Toiminnallisia tuokioita, joissa käsitelimme valitsemiamme aiheita, oli yhteensä neljä. Lisäksi meillä oli aloitus- ja lopetuskerta. Jokaisen toiminnallisen tuokion kesto oli noin 60 minuuttia ja tuokioiden runko oli aina samanlainen. Tuokion jälkeen pyysimme lapsilta palautteen Pipsa-pupu-tunnekorrttien avulla.

Aloitimme tuokiomme aina niin, että keräännymme yhdessä ryhmätilan matolle piiriin. Piirissä kysyimme jokaisen lapsen kuulumisia sekä esitimme yhden tarkentavan kysymyksen, johon jokainen lapsi sai vastata vuorollaan. Kysyimme lapsilta esimerkiksi ”Mitä olet syönyt tänään aamupalaksi?”. Tämä mahdollisti lapsen yksilöllisen huomioimisen ja mahdollisuuden puheentuottamiselle. Tätä kautta ryhmässä syntyi myös vapaata keskustelua. Lisäksi kertosimme lasten kanssa lyhyesti oleellisia asioita edellisestä kerrasta. Tämän jälkeen kerroimme lapsille, mikä sen kertainen aiheemme on, ja kävimme yhdessä heidän ikätasonsa mukaisesti aiheen teoriaa läpi. Aloituksen jälkeen siirryimme itse toimintaan, jossa käsitelimme sen kerran aihetta toiminnan kautta. Lopuksi pidimme aina samanlaisen loppurentoutuksen, jonka taustalla soitimme rauhoittavaa musiikkia. Lapset saivat levätä loppurentoutuksen aikana lattialla valitsemallaan paikalla. Loppurentoutuksesta jokainen lapsi siirtyi yksitellen ryhmätilan ulkopuolelle, kun toinen meistä oli koskettanut häntä olkapäähän. Ryhmätilan ulkopuolella lapset saivat yksitellen antaa palautteen tuokiosta. Toiminnallisten tuokioiden ohjeistukset ovat opinnäytetyön liitteenä (LIITE 5.)

Aloituskerran tarkoitus oli, että lapset saisivat tutustua meihin ja me saisimme mahdollisuuden tutustua lapsiin. Olimme suunnitelleet aloituskerralle vain kevyttä toimintaa, jonka myötä pystyimme tutustumaan toisiimme. Aloitimme tuokion koontumalla piiriin, jossa esittelimme itsemme lapsille ja lapset esittelivät itsensä meille. Tämän jälkeen luimme lapsille valitsemamme sadun, jonka jälkeen esitimme sadun pohjalta lapsille muutaman kysymyksen. Seuraavaksi leikimme lasten kanssa toiminnallista liikuntaleikkiä, joka liittyi olennaisesti lukemaamme satuun. Halusimme jo aloituskerralla noudattaa suunnittelemaamme tuokioiden runkoa, ja tästä syystä pidimme myös aloituskerralla loppurentoutuksen.

Valitsimme aloituskerralle luettavaksi sadun, jossa käytettiin melko haastavaa kieltä, vaikka se oli suunnattu esiopetusikäisille lapsille. Tämä oli tietoinen valinta, sillä tiesimme, että ryhmän lapset olivat tottuneet kuulemaan kielellisesti monipuolisia ja haastaviakin tarinoita. Sadun tarkoituksen oli tukea lasten kielen kehitystä kuullun ymmärtämisen avulla. Sadun jälkeen lapsille esitetyt kysymykset antoivat meille käsityksen siitä, millä tasolla lasten kuullun ymmärtäminen sekä suomen kielen taito ovat. Nämä asiat antoivat meille seuraavia tuokioita ajatellen myös suuntaa, siitä kuinka lapset ymmärtävät ja pystyvät ottamaan annettuja ohjeita vastaan.

Ensimmäiselle toiminnalliselle kerralle olimme valinneet aiheeksi kehonosat. Olimme valinneet tuokiolle läpikäytäväksi sellaisia kehonosia, jotka olivat lapsille varmasti jo entuudestaan tuttuja, sekä sellaisia kehonosia, jotka olivat lapsille haastavampia. Kävimme lasten kanssa aluksi läpi kehonosia niin, että lapset saivat osoittaa itsestään kysymiämme kehonosia. Tämän jälkeen asetimme piirin keskelle tulostamamme tyttö- ja poikahahmot, joista jokainen lapsi sai vuorollaan näyttää kysymäämme kehonosaa. Väritimme lapselta kysytyn kehonosan tulostetusta hahmosta, jotta se selkiyttäisi lapsen ajatusta siitä, missä mikäkin kehonosa sijaitsee. Seuraavaksi leikimme lasten kanssa toiminnallista kehonosaleikkiä, jossa lapset saivat yhdistää pareittain sanomiamme kehonosia yhteen, esimerkiksi "laittakaa kämmenet yhteen". Toteutimme saman toiminnallisen kehonosaleikin myös yhdessä koko ryhmän kanssa. Toisena toiminnallisena leikkinä meillä oli leikki, jossa pyysimme lapsia liikkumaan vapaasti ryhmätilassa musiikin

tahtiin. Kun sanoimme jonkin kehonosan, tuli lasten pysähtyä ja koskettaa sano-
maamme kehonosaa. Toistimme kaikki yhteen ääneen sen kehonosan nimen,
jota kosketimme. Lopetimme tuokiokerran loppurentoutukseen, jonka jälkeen lap-
set saivat antaa palautteen tuokiosta.

Toisella toiminnallisella kerralla aiheenamme oli värit. Aloitimme kerran käy-
mällä askartelemistamme erivärisistä korteista läpi värejä. Olimme askarrelleet
kortteja, joissa oli perusvärejä, kuten punainen, sininen ja keltainen. Lisäksi
meillä oli myös muita värejä, kuten oranssi, vihreä, ruskea, vaaleanpunainen ja
violetti. Tälle kerralle toiminnalliseksi liikuntaleikiksi olimme valinneet värin tun-
nistusleikin. Jokainen lapsi sai valita yhdelle värikortille tietyn liikkeen, jonka
kaikki ryhmän lapset toistivat yhtä aikaa, kun toinen meistä nosti kortin ylös. Sa-
malla toistimme yhteen ääneen sen värin, joka kortissa oli. Toisena toiminnalli-
sena leikkinä meillä oli kehonosat ja värit -leikki. Tässä leikissä asetimme lattialle
erivärisiä muotoja ja pyysimme lapsia yhdistämään heille ääneen sanotun kehon-
osan tietyn väriseen muotoon. Lopetimme tämän toiminnallisen tuokion samalla
tavalla kuin aiemmatkin tuokiot.

Kolmannella toiminnallisella kerralla aiheenamme olivat paikanmääreet. Kä-
sittelimme paikanmääreitä ensin pupuhahmomme Pipsan avulla. Toinen meistä
asetti Pipsa-pupun eripuolille omaa kehoaan ja kysyi lapsilta ”Missä Pipsa-pupu
on?” Lapset saivat vuorollaan kertoa, missä Pipsa-pupu milloinkin oli. Ensimmäi-
senä toiminnallisena liikuntaleikkinä oli ali, yli, ympäri -leikki. Tässä leikissä lapset
keksivät pareittain erilaisia asentoja, joista toinen lapsi pystyi menemään ali, yli
tai ympäri. Pyysimme pareja olemaan myös toisen edessä, takana ja sivulla. To-
teutimme tämän leikin myös ryhmässä ja pyysimme lapsia keksimään asentoja,
joissa ollaan esimerkiksi jonossa, rivissä, kasvokkain ja sylikkään.

Seuraavaksi leikiksi olimme valinneet kuljetusleikin. Tätä leikkiä varten jaoimme
jokaiselle lapselle pallon ja pyysimme heitä asettumaan riviin. Lapset saivat kul-
jettaa palloa eri tavoin antamiemme ohjeiden mukaan. Viimeisenä toiminnalli-
sena liikuntaleikkinä meillä oli pallojono, jossa lapset asettuivat jonoon ja palloa
kuljetettiin eri tavoin jonon ensimmäiseltä lapselta jonon viimeiselle lapselle, esi-
merkiksi yli, ali, sivulta, sekä vasemmalta ja oikealta. Tärkeää leikissä oli, että

lapset toistivat paikanmäärään, kun pallo oli heidän kohdallaan. Lopetimme tämän toiminnallisen tuokion samalla tavalla kuin aiemmatkin tuokiot.

Neljännän toiminnallisen kerran aiheena meillä oli lukumäärät. Olimme askarrelleet kortteja, joissa oli numerot yhdestä kahteenkymmeneen. Aloitimme kerran harjoittelemalla numeroita ja laskemalla korteissa olevat numerot yhdestä kahteenkymmeneen yhteen ääneen. Kysyimme tämän jälkeen lapsilta vuorollaan näyttämässämme kortissa olevaa numeroa. Seuraavaksi jaoimme lapset kahteen jonoon, ja annoimme jonojen ensimmäisille lapsille neljä hernepusia. Lapsien oli tarkoitus heittää hernepusseja pitämiimme ämpäreihin vuorollaan, jonka jälkeen lapsi laski, kuinka monta hernepusia meni sisään ämpäriin ja kuinka monta jäi ulkopuolelle. Leikin edetessä lisäsimme hernepusien määrää. Mikäli lapsi tarvitsi apua hernepusien laskemisessa, niin autoimme häntä. Tämän jälkeen oli vuorossa toiminnallinen liikuntaleikki, jonka tarkoituksena oli tunnistaa numeroita ja tehdä numeron verran tiettyä liikettä, jonka olimme yhdessä etukäteen sopineet. Leikki toteutettiin niin, että näytimme numerokorttia ja toistimme kortissa olevan numeron yhdessä. Sitten teimme valittua liikettä kortin osoittaman lukumäärän verran ja laskimme samalla yhdessä tekemiemme liikkeiden määrän.

Viimeisenä toiminnallisena liikuntaleikkinä meillä oli lukumääräportaati. Lapset asettuivat jonoon portaiden alapäähän, jossa näytimme jonossa ensimmäisenä olevalle lapselle numerokorttia ja kysyimme häneltä: "Mikä numero kortissa on?". Mikäli lapsi tarvitsi apua, toiset ryhmässä olevat lapset auttoivat häntä. Lapsen vastattua kysymykseen toistimme yhdessä koko ryhmän kanssa kortissa olevan numeron. Tämän jälkeen lapsi sai viedä numerokortin kortin lukumäärää vastaavalle portaalalle niin, että kaikki lapset laskivat portaita yhdessä ääneen. Lopetimme tämän toiminnallisen tuokion samalla tavalla kuin aiemmatkin tuokiot.

Lopetuskertaa varten olimme etukäteen kysyneet lapsilta, mitä he haluaisivat tehdä viimeisellä kerralla. Lasten toiveiden pohjalta toteutimme lopetuskerralla jokaisen lapsen toivoman tekemisen. Lisäksi lapset toivoivat viimeiselle kerralle musiikkia, joten päätimme kysyä lapsilta heidän lempikappaleitaan, joita soitimme lopetuskerran aikana. Leikimme lasten toiveesta peilileikkiä, limboa, dance stop -leikkiä ja banaanihippaa. Lopetimme kerran kysymällä lapsilta, mitä heille

on jäänyt mieleen kaikista pitämistämme tuokioista. Kysyimme heiltä myös, mikä on ollut heidän mielestään mukavinta. Lopuksi kiitimme lapsia siitä, että he ovat olleet mukana tuokioissamme.

Lopetuskerran leikit olivat lasten omia toiveita, joten emme avaa niitä opinnäytetyössämme enempää. Lopullisessa päiväkodille tuotettavassa toiminnallisten tuokioiden ohjeistuksessa ei tule myöskään olemaan aloitus- eikä lopetuskerran sisältöä.

8 TOIMINNALLISTEN TUOKIOIDEN HAVAINNOINTI JA ARVIOINTI

Koivusen ja Lehtisen (2015) mukaan havainnointi on kasvattajan työssä koko suunnittelu-, toteutus- ja arviointiprosessin perusta. Sen avulla kasvattaja saa arvokasta tietoa lapsesta ja hänen toiminnastaan. Havainnoimalla kasvattaja pystyy huomaamaan lapsen yksilölliset tarpeet ja kehitystason. Havainnoinnista saadun tiedon avulla kasvattaja pystyy suunnittelemaan toiminnan lapsilähtöiseksi ja näin edistämään lapsen hyvinvointia ja oppimista. (Koivunen & Lehtinen 2015, 33.)

Arvioinnin avulla on tarkoitus kehittää toimintaa ja sitä voidaan käyttää myös suunnittelun välineenä. Arvioinnissa tärkeää on saatujen tulosten tulkitseminen, jotta voidaan kartoittaa ja parantaa oppimisen sekä opettamisen mahdollisuuksia. Arvioinnin avulla kasvattaja saa arvokasta tietoa siitä, kuinka lapsi hallitsee jonkin tietyn tiedon tai taidon. Varhaiskasvatusikäisten lasten oppimista arvioidaan pääsääntöisesti siten, että ovatko lapset oppineet toteutetun toiminnan avulla. Toteutettua toimintaa tulee arvioida, jotta lasten monipuolinen oppiminen voidaan taata. Arvioinnin tulee olla jatkuvaa ja siitä saatavan tiedon pohjalta tulee suunnitella ja kehittää toimintaa. (Gyekye & Nikkilä 2013, 32.)

8.1 Kasvattajien havainnot ja arviointi tuokioista

Toiminnallisten tuokioiden havainnoinnista ja arvioinnista vastasi meidän lisäksemme esiopetusryhmän lastentarhanopettaja. Lastentarhanopettaja oli estynyt havainnoimaan tuokioitamme kahdella kerralla, joten esiopetusryhmän lastenhoitaja vastasi havainnoinnista ja arvioinnista näillä kerroilla. Lastentarhanopettaja oli kuitenkin tietoinen tuokioidemme sisällöstä, toteutuksesta ja siitä, kuinka tuokio oli sujunut myös kerroilla, joihin hän ei päässyt osallistumaan. Tuokioilla toimintaa havainnoi myös sosionomiopiskelija.

Kaikilla tuokiokerroilla ryhmän kasvattaja toimi vain havainnoijan roolissa, eikä puuttunut tekemäämme toimintaan tai osallistunut lasten ohjaukseen. Päätimme

yhdessä, että emme tee valmista havainnointilomaketta kasvattajalle, vaan kasvattaja saa itse tehdä ja kirjata vapaasti havaintoja tuokioiden aikana. Koimme oppimisemme kannalta erityisen tärkeänä, että saamme kasvattajalta mahdollisimman monipuolisia havaintoja toiminnallisista tuokioistamme. Keskustelimme yhdessä kasvattajan kanssa hänen tekemistään havainnoista jokaisen tuokion jälkeen, ja saimme hänen tekemänsä havainnot myös kirjallisessa muodossa. Pyysimme lisäksi kasvattajaa havainnoimaan vapaiden havaintojen ohella joitakin asioita, jotka koimme lasten kielen kehityksen kannalta tärkeiksi. Havainnoitavia asioita olivat seuraavat asiat: annammeko lapsille ohjeet riittävän selkeästi, tukevatko tuokiomme lasten kielen kehitystä ja onko tuokioidemme sisällössä tarpeeksi toistoa lapsille kielen kehityksen kannalta.

Kasvattajilta saadun palautteen pohjalta kaikkien pitämiemme tuokioiden tunnelma oli heidän mielestään kiireetön, luonteva ja läsnä oleva. Lisäksi kasvattajat kokivat, että meillä oli hyvä vuorovaikutus lasten kanssa sekä kannustimme ja kehuimme lapsia kaikkien toiminnallisten tuokioiden aikana. Kasvattajien mielestä olimme ottaneet tuokiossa erityisen hyvin huomioon lapsen osallisuuden ja lapsen yksilöllisen huomioimisen siten, että kohtasimme jokaisen lapsen aidosti ja ystävällisesti. Toimintamme oli myös heidän mielestään lapsilähtöistä. Tämä näkyi toiminnassa esimerkiksi siinä, että lasten toiveesta hyödynsimme musiikkia kaikilla tuokiokerroilla, vaikka emme olleet alun perin suunnitelleet musiikin käyttöä jokaiselle kerralle. Kasvattajat kokivat lisäksi, että lapsilla syntyi luottamus meitä kohtaan jo aloituskerran aikana. Saimme heiltä tärkeää palautetta siitä, että tuokiomme tukivat kaiken kaikkiaan hyvin lasten kielen kehitystä.

Kielen kannalta tärkeäksi asiaksi kasvattajat nostivat tuokioistamme vapaan keskustelun, jolloin lapset innostuivat kertomaan meille omia asioitaan ja pääsivät rauhassa käyttämään suomen kieltä sekä samalla kasvattamaan arkisanastoa. Kasvattajat uskoivat, että lasten arkisanasto ja käsitteiden määrä sekä niiden ymmärrys on kasvanut tuokiokertojemme aikana. Lisäksi kasvattajien mielestä lapsen kielen kehityksen kannalta tärkeä asia oli, että jokaisella tuokiokerralla toistettiin aiheeseen liittyvää sanastoa useita kertoja ja se yhdistettiin toimintaan. He kertoivat meille, että toiminnallisuus on lapsille hyvä oppimisen keino. Kasvattajat

näkivät myös lasten oppimisen kannalta tärkeänä, että kertosimme edellisen kerran sisältöä aina uuden tuokiokerran alussa. Huomasimme myös itse, että kertaus on tärkeä oppimisen keino, ja lapset muistivat yllättävän hyvin asioita tuokiokerroilta. Lapsille oli esimerkiksi jäänyt mieleen ensimmäiseltä tuokio kerraltamme kehonosista kylki, joka oli heille aiemmin täysin vieras käsite. Lapset osasivat näyttää myös omasta kehostaan, missä kyljet ovat.

Ensimmäisellä tuokiokerralla saimme kasvattajalta palautetta siitä, että meidän tulisi olla vielä napakampia ryhmänohjauksessa silloin, jos lapset innostuvat niin paljon, että se vaikuttaa koko ryhmän toimintaan. Otimme tämän huomioon seuraavilla tuokiokerroilla ja huomasimme myös itse, että se on tarpeellista ryhmän toimimisen kannalta. Napakampi ote lasten ohjauksessa ei kuitenkaan heijastunut lasten tekemisen iloon, vaan lasten ilo ja innostuneisuus säilyivät ja tuokioilla oli kasvattajien mielestä myös positiivinen tunnelma. Saimme myös ensimmäisellä kerralla palautetta siitä että, meidän tulisi kiinnittää huomiota siirtymätilanteisiin siirryttäessä toiminnosta toiseen. Tämä palaute oli ryhmänohjausemme kannalta erityisen tärkeää, joten hyödynsimme ryhmätilassa olevaa mattoa niin, että kokoontuimme matolle aina, kun aloitimme tai lopetimme jonkin tekemisen. Tämä rytmitti ja rauhoitti ryhmän toimintaa. Kasvattajien näkemyksen mukaan lapset ovat olleet motivoituneita, innostuneita ja toimintaamme sitoutuneita. Heidän mukaansa nämä asiat ovat tärkeitä tekijöitä kielen oppimisen kannalta.

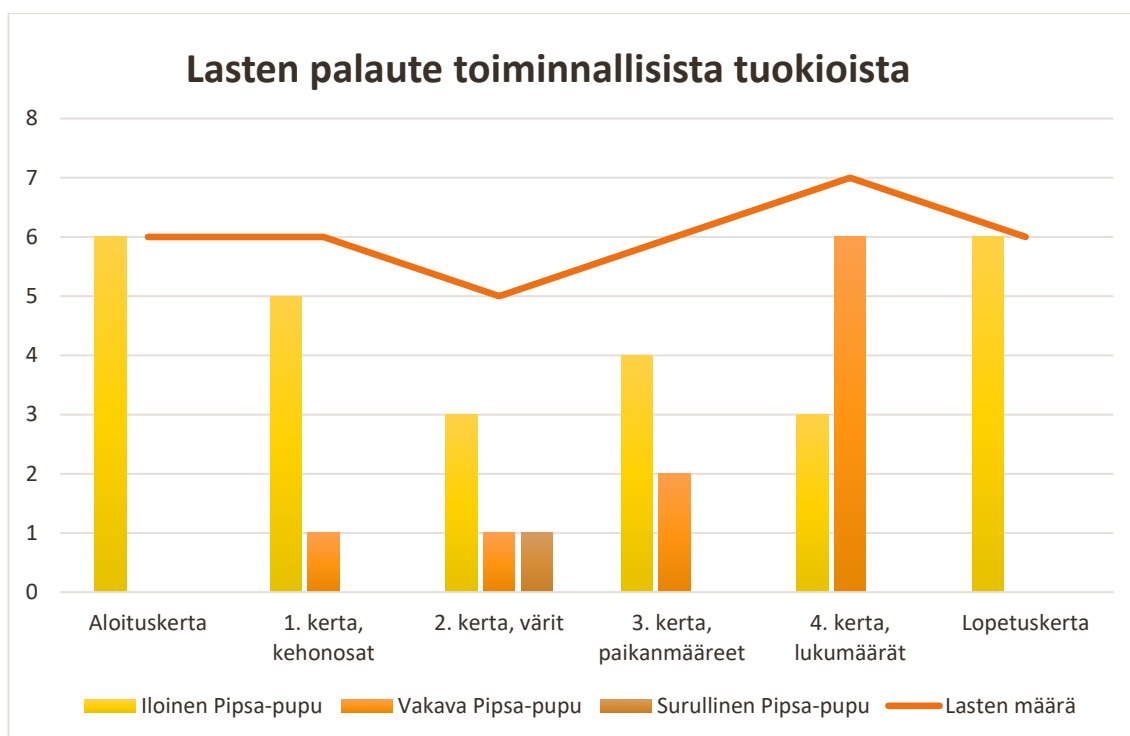
Olimme jo suunnitteluvaiheessa ottaneet huomioon sen, että pystymme soveltamaan tuokioita toiminnan aikana, mikäli tilanne niin vaatisi. Muutimme esimerkiksi joillakin kerroilla toiminnallisia liikuntaleikkejä toiminnan aikana haastavammiksi, jotta lasten mielenkiinto pysyisi yllä ja oppiminen mahdollistuisi haasteiden kautta. Mielestämme onnistuimme tässä hyvin, ja saimme myös kasvattajilta positiivista palautetta siitä, että pystyimme tekemisenkin aikana soveltamaan suunnittelemaamme toimintaa. Olimme lisäksi päättäneet, että jaamme vastuuta tuokioidemme sisällöstä siten, että meille molemmille mahdollistuu tasapuolinen ryhmän ohjaaminen. Kasvattajien mielestä tämä selkeytti myös omalta osaltaan tuokioidemme kulkua. Saimme lisäksi palautetta tuokioiden huolellisesta suunnittelusta ja niiden valmistelusta sekä siitä, että toteuttamamme materiaalit ovat hyviä.

Kasvattajat kertoivat, että he tulevat hyödyntämään tuokioiden sisältöä sekä tekemiämme materiaaleja myös jatkossa.

Kasvattajat näkivät erittäin tärkeäksi, että kysyimme lapsilta palautetta tuokioista aina yksilöllisesti siten, että jokainen lapsi sai rauhassa kertoa oman mielipiteensä ilman, että toisen lapsen mielipide vaikutti hänen mielipiteeseensä. Pipsa-pupu oli kasvattajien mielestä palautevälineenä hyvä, ja soveltui hyvin tämän ikäisille lapsille.

8.2 Lasten palaute tuokioista

Lapset antoivat tuokioista palautetta Pipsa-pupu-tunnekorttien avulla. He saivat valita jokaisen tuokiokerran jälkeen Pipsa-pupu-tunnekortista sen kortin, millaiseksi he kokivat kyseisen tuokiokerran. Tunnekortteja oli yhteensä kolme ja niissä oli iloinen Pipsa-pupu, vakava Pipsa-pupu ja surullinen Pipsa-pupu (LIITE 4). Lapsilla oli myös mahdollisuus valita useampi kortti samanaikaisesti. Lasten antama palaute ja heidän valitsemansa Pipsa-pupu-tunnekortit ovat nähtävissä alla olevassa kaaviossa (Kaavio 1). Kaavion vaakatasossa kulkeva viiva osoittaa lasten lukumäärän kullakin toiminnallisella tuokiokerralla.



Kaavio 1. Lasten palaute toiminnallisista tuokioista

Kaaviosta (Kaavio 1) on nähtävissä, että aloituskerralla kaikki lapset valitsivat iloisen Pipsa-pupu-tunnekortin. Lasten valintaan saattoi aloituskerralla vaikuttaa se, etteivät lapset vielä ymmärtäneet tunnekorttien tarkoitusta tai sitten he todella pitivät ensimmäisestä tuokiostamme. Paikanmääre ja lukumäärä kerroilla useampi lapsi valitsi joko vakavan tai surullisen Pipsa-pupu-tunnekortin. Havaintojemme perusteella uskomme, että nämä kerrat olivat joillekin lapsille haastavia, ja tästä syystä he valitsivat kyseisiä kortteja. Näiden tuokiokertojen haasteellisuus kävi myös ilmi joidenkin lasten antamasta suullisesta palautteesta. Ryhmän lasten kesken oli myös eroja siinä, millaisista toiminnallisista leikeistä kukin lapsi tykkäsi. Tämä saattoi vaikuttaa myös lasten valitsemiin tunnekortteihin. Lopetuskerralla kaikki lapset valitsivat iloisen Pipsa-pupu-tunnekortin. Lapset saivat valita itse lopetuskerran sisällön, ja tästä syystä uskomme, että jokaiselle lapselle lopetuskerta oli mieleinen.

Lapsen antaessa palautetta häneltä kysyttiin, millaista tällä kerralla oli ja miksi hän valitsi kyseisen Pipsa-pupun. Saimme esimerkiksi seuraavanlaisia vastauksia:

”Koska oli aika hassua” – Lapsi 6v.

"En tykännyt, sikin sokin" – Lapsi 5v.

"Tosi kivaa, kun me leikittiin, pallo menee toisen takaa" – Lapsi 6v.

"Numerot vaikeita" – Lapsi 6v.

"Mukava levätä, kun levättiin ihanasti" – Lapsi 6v.

"En tiedä miltä tuntuu tänään" – Lapsi 5v.

"Oli kivaa, aika jänskää" – Lapsi 6v.

Olimme aloituskerralla selittäneet lapsille korttien tarkoituksen, mutta meille tuli tunne, että lapset valitsivat kortin sen perusteella, mikä näytti heidän mielestään kivalta, eikä sen perusteella miltä heistä tuntui tuokion jälkeen. Keskustelimme tästä asiasta myös tuokioita havainnoineen lastentarhanopettajan kanssa. Kysyimme häneltä, selitämmekö me hänen mielestään lapsille riittävän selkeästi ja ymmärrettävästi sen, mihin tarkoitukseen kortit ovat tarkoitettu. Hän toi ilmi, että olimme kertoneet lapsille korttien tarkoituksesta selkeästi, mutta lapsille asian ymmärtäminen oli kuitenkin haastavaa. Lastentarhanopettaja ehdotti meille, että voisimme kysyä lapsilta kortin valinnan yhteydessä tarkentavan kysymyksen, joka voisi olla esimerkiksi: "Miksi valitsit tämän kortin?". Näin meille varmistuisi se, että lapset valitsevat kortit oikeasta syystä. Otimme lastentarhanopettajan ehdottaman tarkentavan kysymyksen käyttöön jo ensimmäisellä varsinaisella tuokiokerralla, jossa käsitelimme kehonosia. Huomasimme, että tämä helpotti joidenkin ryhmän lasten osalta tunnekorttien tarkoituksen käsittämistä. Kertasimme tunnekorttien tarkoitusta lapsille silti vielä jokaisella tuokiokerralla, koska meille jäi tunne, että osa lapsista ei välttämättä edelleenkään ymmärtänyt tunnekorttien tarkoitusta.

Pohdimme Pipsa-pupu-tunnekorttien toimivuutta lasten palautteenantovälineenä ja koemme, että lapset pitivät Pipsa-pupu-korteista. Mielestämme Pipsa-pupu-kortit olivat lapsille toimiva palautteenantoväline, mutta kuten olemme jo aiemmin maininneet, haasteeksi osoittautui kuitenkin se, etteivät kaikki lapset välttämättä aina ymmärtäneet korttien todellista tarkoitusta. Tästä johtuen emme välttämättä saaneet lapsilta heidän todellista mielipidettä tuokioistamme. Lasten palautteen pohjalta koemme kuitenkin, että pitämämme toiminnalliset tuokiot olivat pääsääntöisesti onnistuneita ja lapset pitivät niistä. Tulkitsimme myös lasten olemuksesta ja käytöksestä, että he odottivat tuokioitamme kovasti. He kysyivät meiltä esimerkiksi usealla tuokiokerralla "Milloin tulemme uudestaan?" ja viimeisellä tuokiokerralla eräs lapsi kysyi meiltä "Miksi tulitte niin vähäksi aikaa?".

Lopetuskerralla lapset saivat antaa palautetta myös kaikista toiminnallisista tuokioistamme. Kysyimme lapsilta lopetuskerran yhteydessä, mikä yksi kiva asia heille on jäänyt mieleen kaikista tuokioista. Lähes kaikki lapset vastasivat, että heidän mielestään kivaa on ollut kaikki. Lisäksi lapset vastasivat seuraavia asioita:

”Hauskat numerot” – Lapsi 5v.

”Tyttöjen hommista en tykänny, muista tykkäsin” – Lapsi 6v.

”Laulumusiikki kiva” – Lapsi 6v.

”Mä en vieläkään ymmärrä” – Lapsi 5v.

8.3 Omat havainnot ja arviointi tuokioista

Havainnoimme itse toiminnallisia tuokioita aktiivisesti kaikilla tuokiokerroilla ja kirjassimme havaintojamme ylös tuokioiden jälkeen. Lisäksi keskityimme vielä tiettyjen asioiden havainnointiin, jotka olimme sopineet etukäteen, ja joista olimme tehneet havainnointilomakkeen. Käyttämämme havainnointilomake on liitteenä (LIITE 2) opinnäytetyömme lopussa. Valitsimme lomakkeeseen havainnoitaviksi asioiksi lapsen mielenkiinnon säilymisen, sen kuinka lapsi ymmärtää antamamme ohjeet ja mitä jää lapsen mieleen. Valitsimme edellä mainitut asiat havainnoitaviksi, koska koimme että ne ovat havainnoinnin kannalta merkityksellisiä asioita ja näiden asioiden avulla pystyimme havainnoimaan lasten oppimista kielen kehityksen kannalta. Lisäksi havainnoimme lapsen oppimista siten, että keräsimme ja kysyimme lapsilta edelliseltä kerralta joitakin asioita, aina uuden tuokion alussa. Näin saimme tietää, muistivatko lapset niitä asioita, joita olimme harjoitelleet. Mielestämme havainnointilomakkeemme oli toimiva ja totesimme, että siitä oli meille hyötyä. Havainnointilomakkeessa olleet havainnoitavat asiat olivat kaikki tärkeitä lasten kielen kehityksen kannalta. Jälkikäteen totesimme kuitenkin, että lomakkeeseen olisi ollut tarpeellista tehdä jokaiselle lapselle oma sarakeensa havaintojamme varten.

Totesimme jo aloituskerralla, että meidän molempien osallistuminen tuokioiden toiminnalliseen sisältöön sekä ryhmänohjaukseen oli tämän ryhmän kannalta erittäin tarpeellista. Tästä syystä päätimme, että osallistumme molemmat ryhmänohjaukseen ja teemme havaintojamme toiminnan ohessa. Keskustelimme sekä

kirjasimme havainnot vasta tuokioiden jälkeen. Koska ohjasimme molemmat aktiivisesti ryhmää kaikilla kerroilla, on otettava huomioon, että meiltä itseltämme on saattanut jäädä joitakin havaintoja tekemättä. Koemme kuitenkin tärkeäksi, että toimintaamme on havainnoinut aina meidän lisäksi myös ryhmän kasvattaja.

Keskityimme omassa ohjauksessamme siihen, että puhuimme ja artikuloimme riittävän selkeästi, jotta lapset ymmärtäisivät meitä mahdollisimman hyvin. Gyekye & Nikkilä (2013) toteavat, että kasvattajien on kiinnitettävä huomiota siihen, kuinka he ilmaisevat itseään, jotta voidaan varmistaa, että kaikki lapset ymmärtävät asian sisällön. Varhaiskasvatuksessa kasvattajien kuuluu käyttää pedagogista kieltä, joka on hyvää ja selkeää. (Gyekye & Nikkilä 2013, 57.) Keskityimme myös siihen, että lapsilla oli riittävästi aikaa sekä tilaisuuksia vapaalle keskustelulle. Ryhmään kuuluvilla lapsilla on haasteita suomen kielen puheen tuottamisessa, ja usein asian kertominen ymmärrettävästi vie heiltä aikaa. Tämän vuoksi halusimme luoda tilanteita, joissa jokaisella lapsella oli mahdollisuus tuottaa puhetta yksilönä.

Kaikilla tuokiokerroilla meille oli myös erittäin tärkeää, että jokainen lapsi kokee tulleen kuulluksi ja ymmärretyksi. Huomioimme lasten tekemät aloitteet herkästi myös toiminnan lomassa. Mikäli lapsi halusi kertoa meille jotain, annoimme hänelle siihen aikaa. Esimerkki tällaisesta tilanteesta on, kun eräs lapsi kysyi meiltä toiminnallisen leikin aikana, ”Saako täällä ripsitellä?”. Emme ensin ymmärtäneet, mitä lapsi sanomallaan tarkoitti. Selvittelyn jälkeen saimme selville, että lapsi halusi tietää, saako hän leikin aika räpsyttää silmiään, koska olimme kertoneet, että leikin ideana oli pysähtyä aivan paikoilleen, kun musiikki pysähtyy. Hakamon (2011) mukaan aikuinen on korvaamattomassa asemassa lapsen kielellisen toiminnan mahdollistajana sekä mallin antajana, innostajana ja monipuolistajana. Aikuisen on pidettävä huolta siitä, että lapsella on mahdollisuus ymmärtää asioita ja tulla ymmärretyksi. Aikuisen tehtävänä on selventää lapselle epäselviä sanoja ja kannustaa häntä vuorovaikutukseen. On tärkeää, että aikuinen on kiinnostunut lapselle merkityksellisistä asioista ja osoittaa kiinnostuksensa kyselemällä ja keskustelemalla lapsen kanssa lapselle tärkeistä aiheista. (Hakamo 2011, 9.)

Kaikkien toiminnallisten tuokioidemme lähtökohtana oli luoda pitämäämme ryhmään positiivinen ja kannustava ilmapiiri, jotta oppiminen olisi lapsille mahdollisimman mukavaa. Heikka, Hujala ja Turja (2009) kirjoittavat, että lasten yksilölliset erot tulevat esiin lasten erilaisina kiinnostuksen kohteina ja esimerkiksi siinä, miten helppoa tai vaikeaa oppiminen on. Jotta lapsi oppii uuden asian, sen on oltava hänelle merkityksellistä. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 54.) Toimintamme oli kaiken kaikkiaan suunniteltu niin, että se haastaa lapsia sopivasti ja vaatii lapsilta keskittymistä. Tärkeintä toiminnassa oli kuitenkin, että lapset saivat onnistumisen kokemuksia toteuttamamme toiminnan kautta. Huomasimme jo alkuvaiheessa, että ryhmän lapset olivat melko eritasoisia kielellisesti. Esimerkiksi puheen tuottamisessa ja puheen ymmärtämisessä oli eroja lasten välillä, ja myös motorisia taitoja vaatineet toiminnalliset leikit tuottivat osalle ryhmän lapsista haasteita. Viholainen & Ahonen (2014) toteavat, että kielen- ja motoriikankehityksen ongelmat liittyvät usein toisiinsa. (Viholainen & Ahonen 2014, 247). Lasten erilaisista taitotasosta johtuen sovelsimme eri toimintoja kaikille lapsille sopiviksi niin, että tekeminen haastaisi jokaista lasta sopivasti hänen omalla tasollaan. Lasten taitotasoon vaikutti oleellisesti myös se, että toiset ryhmän lapset olivat vasta vähän yli viisivuotiaita ja toiset siirtyvät syksyllä kouluun.

Gykyen & Nikkilän (2013) mukaan lapsi sitoutuu toimintaan, josta hän on kiinnostunut. Mikäli lapsi ei ole motivoitunut, on hyvä pohtia, onko toiminta lapselle kielellisesti liian haastavaa vai eikö lapsi koe tekemistä kiinnostavana. Opeteltavat asiat tulisi opettaa niin, että ne herättävät lapsen mielenkiinnon. Mielenkiinnon kautta syntyy motivaatio ja motivaatio on edellytys myös toisen kielen oppimiselle. Lapsi voi turhautua, mikäli toiminnan sisällössä on paljon asioita, joihin tarvitaan sellaista kielitaitoa, jota hänellä ei vielä ole. (Gykye & Nikkilä 2013, 56.) Erään toiminnallisen tuokion lopussa lasten antaessa yksitellen palautetta Pipsa-pupu-tunnekorttien avulla, yksi lapsista valitsi surullisen Pipsa-pupu tunnekortin. Kysyttäessä lapselta miksi hän valitsi kyseisen kortin, hän sanoi vastaukseksi ”koska sikin sokin”. Meillä ei valitettavasti ollut sillä hetkellä mahdollisuutta käydä lapsen kanssa hänen antamaansa palautetta enempiä läpi, koska seuraava lapsi oli jo tulossa antamaan omaa palautettaan tuokiosta. Palasimme kuitenkin lapsen luo sen jälkeen, kun kaikki lapset olivat antaneet oman palautteensa,

koska halusimme tarkennusta siihen, mitä hän oli tarkoittanut sanomallaan. Lapsen kanssa käydyn keskustelun myötä meille selvisi, että hän oli kokenut sen kertaisen toiminnallisen tuokion aiheen liian haastavaksi ja hänestä tuntui, että kaikki asiat olivat tuokion aikana ”sikin sokin”. Pyrimme tämän jälkeen ottamaan tuokioidemme aikana vielä paremmin huomioon sen, että kerromme ohjeet lapsille selkeästi ja rauhallisesti.

Olimme alun perin suunnitelleet, että hyödyntäisimme tuokioillamme mahdollisimman paljon päiväkodin eri tiloja, mutta totesimme jo aloituskerran aikana, että lasten oppimisen kannalta tilan pysyminen samana on tärkeää. Vilénin ym. (2011) mukaan lapsen turvallisuuden tunnetta vahvistaa se, että tila, jossa opetellaan uusia asioita, pysyy koko toiminnan ajan samana (Vilén, Vihunen, Vartiainen, Sivén, Neuvonen & Kurvinen 2011, 465). Tästä syystä päätimme pitää kaikki tuokiomme samassa ryhmätilassa, lukuun ottamatta kertaa, jolloin käsitteimme lukumääriä. Tällä kerralla meillä oli ryhmätilan lisäksi käytössä päiväkodin portaat, joita hyödynsimme laskemisharjoituksessa.

Vilén ym. (2011) täsmentävät myös, että ajalla, jolloin ryhmä kokoontuu, on merkitystä lapsen oppimiseen (Vilén ym. 2011, 465). Tuokiomme toteutuivat pääsääntöisesti aamupäivien aikana, lukuun ottamatta yhtä kertaa, jolloin tuokiomme oli vasta iltapäivällä. HavaitSIMME, että kellonaika jolloin toteutimme tuokiot, vaikutti selvästi lasten keskittymiseen. Totesimme, että aamupäivä oli toimivampi ajankohta tuokioillemme kuin iltapäivä. Lapset olivat rauhattomampia, sillä kerralla, jonka pidimme iltapäivällä. Tähän saattoi vaikuttaa kuitenkin myös se, että lapsilla oli ollut iltapäivään mennessä jo paljon muuta toimintaa, joka poikkesi päiväkodin normaalista arjesta.

Saimme kaiken kaikkiaan arvokasta palautetta kasvattajilta ja lapsilta jokaisen toiminnallisen tuokiokerran jälkeen. Keskustelimme kahdestaan omista havainnoistamme sekä kasvattajilta ja lapsilta saamastamme palautteesta. Koemme, että kaikkien havaintojen ja keskustelun pohjalta pystyimme kehittämään omaa toimintaamme parhaalla mahdollisella tavalla. Tuokiot olivat mielestämme onnistuneita ja koemme, että niillä pystyttiin vastaamaan S2-ryhmän lasten kielen kehityksen tarpeisiin. Onnistuimme luomaan ryhmään kannustavan ja positiivisen

ilmapiirin, jossa lapset olivat motivoituneita ja toimintaan sitoutuneita. Koemme, myös että olemme kehittäneet uuden toimivan työvälineen kasvattajien käyttöön lasten kielen kehityksen tukemiseen. Oman kokemuksemme pohjalta totesimme, että toiminnalliset tuokiot ovat helposti sovellettavissa ja se tuo niille lisäarvoa.

9 OPINNÄYTETYÖPROSESSI KOKONAISUUDESSAAN

Opinnäytetyöprosessia aloittaessa koimme aikataulutuksen erittäin tärkeäksi, jotta saisimme opinnäytetyömme ajoissa valmiiksi. Teimme opinnäytetyöprosessin alussa aikataulun opinnäytetyöllemme, koska koimme sen opinnäytetyömme etenemisen kannalta erittäin tärkeäksi. Aikataulutuksen tavoitteena oli myös se, että pystyimme huomioimaan kaikki opinnäytetyömme kannalta oleelliset asiat jo heti alkuvaiheessa, ja näin aikataulussa pysyminen mahdollistui paremmin. Opinnäytetyöprosessimme lopullinen aikataulu näkyy alla olevasta taulukosta (Taulukko 3).

| Lokakuu - Joulukuu 2016 | Tammikuu - Helmikuu 2017 | Maaliskuu - Huhtikuu 2017 | Toukokuu - Marraskuu 2017 |
|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Yhteistyön aloitus päiväkodin kanssa - Ideoiminen - Aiheen valinta - Ideapaperin esitys - Lopullinen aiheen valinta - Lapsiryhmän valinta, jolle tuokiot toteutetaan - Ryhmän lapsien tapaaminen | <ul style="list-style-type: none"> - Opinnäytetyön tarkempi suunnittelu - Teoriapohjan mietintä/alustava kirjoitus - Opinnäytetyön suunnitelman esitys - Toiminnallisten tuokioiden suunnittelu - Ryhmän lapsien tapaaminen - Materiaalien kartoitus/askartelu päiväkodilla - Infokirje lasten vanhemmille - Tutkimusluvan hakeminen /hyväksytty tutkimuslupa | <ul style="list-style-type: none"> - Toiminnallisten tuokioiden toteutus - Havaintojen & arviointien purku - Opinnäytetyön kirjoitus - Käsikirjoituksen esitys | <ul style="list-style-type: none"> - Opinnäytetyön kirjoitus - Opinnäytetyön julkistaminen |

Taulukko 3. Opinnäytetyöprosessi

10 OPINNÄYTETYÖN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

Diakonia-ammattikorkeakoulun arvopohjaan kuuluu vahvasti eettinen näkökulma. Kaiken toiminnan lähtökohtana Diakonia-ammattikorkeakoulussa on ihmisten kunnioittaminen, tasa-arvoinen vuorovaikutus sekä oikeudenmukaisuus. Tämä tulee ottaa huomioon myös tutkimus- ja kehittämistoiminnassa. Opinnäytetyön aiheen valinnassa, tiedonhankinnassa ja prosessin tuloksien soveltamisessa sekä niistä puhuttaessa tulee kaikissa näkyä eettinen asenne. Opinnäytetyötä tehdessä eettisyys tulee näkyä aivan prosessin alkuvaiheesta opinnäytetyön julkaisuun asti. (Diakonia-ammattikorkeakoulu 2010, 11–12.)

Otimme jo opinnäytetyömme aiheen valittua huomioon opinnäytetyön eettisyyteen liittyvät asiat. Vehkalahti ym. (2010) kirjoittavat, että kunnat ja viranomaiset ovat tiukentaneet etenkin lasten ja nuorten oikeuden turvaamista tutkimustilanteissa (Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö 2010, 10). Päätimme, että emme tule missään opinnäytetyömme vaiheessa käyttämään lasten nimiä tai muuta heidän tunnistettavuuteensa liittyvää tietoa. Huomioimme myös sen, että emme käytä päiväkodin nimeä opinnäytetyössämme, jotta voimme kaikilla tavoilla taata lasten yksityisyyden. Opinnäytetyömme eettisyyttä ja luotettavuutta lisää myös se, että olemme saaneet Helsingin kaupungin varhaiskasvatusvirastolta tutkimusluvan opinnäytetyöllemme.

Lupa tutkimuksen tekemiseen tulee aina saada kaikilta tutkimukseen liittyviltä ja osallistuvilta henkilöiltä (Diakonia-ammattikorkeakoulu 2010, 12). Opinnäytetyömme toteutusympäristö oli varhaiskasvatus, joten lupaa lasten osallistumiselle toiminnallisiin tuokioihin kysyimme lasten vanhemmilta, heille annetussa infokirjeessä (LIITE 1), josta heidän tuli palauttaa lupaosio päiväkodille. Opinnäytetyön eettisyyttä lisää myös se, että olemme saaneet S2-ryhmän lasten vanhemmilta kirjallisen suostumuksen lasten osallistumisesta toiminnallisiin tuokioihimme.

Koko opinnäytetyö prosessin ajan tulee toimintaa ja ajattelua tarkastella kriittisesti näkökulmasta, jotta voidaan taata opinnäytetyön luotettavuus. Opinnäytetyön aiheeseen liittyvän tiedon tulee olla työn kannalta merkityksellistä ja kaiken

opinnäytetyössä olevan tiedon alkuperä on tarkastettava, jotta se on luotettavaa. (Diakonia-ammattikorkeakoulu 2010, 13.) Olemme opinnäytetyössämme huomioineet luotettavuuteen liittyvät asiat esimerkiksi lähteiden suhteen. Olemme pyrkineet käyttämään opinnäytetyössä mahdollisimman uusia lähteitä, jotta tieto olisi paikkansapitävää. Olemme myös keskittyneet käyttämään opinnäytetyössämme laajasti erilaisia kirjallisia lähteitä, koska koemme ne luotettaviksi. Lisäksi olemme käyttäneet jonkin verran internetistä löytyvää materiaalia, joiden luotettavuuden olemme pyrkineet takaamaan siten, että lähteitä julkaisevat tahot ovat ammatillisesti relevantteja.

Olemme pyrkineet olemaan opinnäytetyötä tehdessä kriittisiä tekemiämme havaintoja ja arviointia kohtaan. Toiminnallisilla tuokioilla havainnointia ja arviointia on ollut tekemässä aina meidän lisäksi myös esiopetusryhmän kasvattajat sekä sosionomiopiskelija. Koemme, että havainnoinnin ja arvioinnin luotettavuuteen vaikuttaa olennaisesti se, että useampi henkilö on tehnyt samoja havaintoja ja arvioita toiminnallisilla tuokioilla. Opinnäytetyömme luotettavuutta lisää myös se, että olemme kuvanneet tarkasti toiminnallisten tuokioiden kaikki vaiheet suunnittelusta arviointiin. Tulemme hävittämään kaikki havainnointiin ja arviointiin liittyvät dokumentit ja materiaalit opinnäytetyöprosessin lopuksi, vaikka niissä ei ole käytetty lasten tunnistettavuuteen liittyviä tietoja.

11 POHDINTA

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on rakentaa pohja lapsen toisen kielen kehittymiselle ja toiminnalliselle kaksikielisyydelle. Kasvattajien on huomioitava ja tiedostettava, millaista tukea monikieliset lapset tarvitsevat kielenkehityksensä tueksi. (Gyekye & Nikkilä 2013, 51–52.) Lapsille tulee järjestää jatkuvasti monenlaisia kielenkäyttötilanteita, joiden avulla lapsi voi tuntea itsensä osalliseksi ja pystyy mahdollisesti integroitumaan paremmin päiväkotiryhmään (Peda.net i.a., 4). Suomi toisen kielenä -opetuksessa tuetaan yhdessä lapsen oman äidinkielen kanssa lapsen monikulttuurista identiteettiä sekä lisätään lapsen tietoisuutta suomalaisesta kulttuurista (Halme & Vataja 2011, 21–24).

Meidän molempien tieto lapsen kielen kehityksestä ja siitä, miten lapsen kielen kehitystä tuetaan, on kasvanut perehtyessämme opinnäytetyömme teoriaan sekä ohjatessamme toiminnallisia tuokioita. Opinnäytetyöprosessin aikana meille vahvistui käsitys siitä, miten suuri merkitys kielellä on lapsen kehitykselle, identiteetille ja vuorovaikutukselle. Olemme oppineet, että varhaiskasvatuksella on tärkeä tehtävä luoda pohja S2-lasten toisen kielen kehittymiselle ja toiminnalliselle kaksikielisyydelle. Opinnäytetyöprosessin edetessä meille vahvistui myös käsitys siitä, että S2-opetus ei ole vain irrallinen osa lapsen kielen kehityksen tukemista varhaiskasvatuksessa, vaan se tulisi nähdä kiinteänä osana päiväkodin arkista toimintaa. Totesimme myös, että toiminnalliset menetelmät tukevat lapsen oppimista ja innostavat lapsia oppimaan. Tulemme varmasti tulevaisuudessa hyödyntämään toiminnallisia menetelmiä työskennellessämme ammattilaisina.

Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kompetenssit (Sosiaalialan AMK -verkosto 2016) ovat kulkeneet mukana sosionomin opinnoissamme alusta asti. Opinnäytetyöprosessissa olemme ottaneet huomioon etenkin seuraavat sosionomin kompetenssien osa-alueet: sosiaalialan eettisen osaamisen, asiakastyön osaamisen sekä kriittisen ja osallistavan yhteiskuntaosaamisen, koska koemme nämä osa-alueet merkityksellisiksi opinnäytetyömme kannalta. Sosionomien kompetensseihin kuuluu osata edistää yksilöiden yhdenvertaisuutta ja tasa-ar-

voa. Otimme tämän huomioon toiminnallisissa tuokioissamme niin, että kohtasimme jokaisen lapsen yksilönä, yhdenvertaisesti ja tasa-arvoisesti. Huomioimme opinnäytetyössämme myös lasten osallisuuden sekä pyrimme edistämään sitä. Osallisuuden edistäminen on myös tärkeä osa sosionomin kompetensseja.

Toiminnallisiin tuokioihimme osallistuneet suomea toisena kielenään puhuvat lapset tulevat erilaisista kulttuuritaustoista, ja tästä syystä koimme merkitykselliseksi sosionomin kompetenssien kohdan, jossa mainitaan, että sosionomin tulee osata toimia kulttuurisensitiivisesti ja moninaisuutta tukien. Huomioimme kulttuurisensitiivisyyden ja moninaisuuden tukemisen koko opinnäytetyöprosessimme ajan. Suoritamme molemmat sosionomin pätevyyden lisäksi lastentarhanopettajan virkakelpoisuuden, joten koemme, että yksilöiden kasvun ja kehityksen tukeminen sekä perheen arjen ja perheenjäsenten keskinäisten suhteiden tukeminen ovat oleellinen osa sosionomi-lastentarhanopettajan ammattitaitoa. Näitä asioita painotetaan myös sosionomin kompetensseissa.

Olemme tehneet tiivistä yhteistyötä päiväkodin kanssa koko opinnäytetyöprosessin ajan ja yhteistyö on toiminut mielestämme todella hyvin. Lisäksi olemme saaneet heiltä tarvitsemaamme tukea sekä arvokasta palautetta opinnäytetyöhömmä liittyen. Olemme myös koko opinnäytetyöprosessin ajan tehneet yhteistyötä opinnäytetyöparina, aina suunnitteluvaiheesta opinnäytetyön loppuun asti, ja käyneet yhdessä keskusteluita sekä jakaneet ajatuksia aiheeseen liittyen. Koemme, että tämä on ollut opinnäytetyön kannalta erittäin merkityksellistä.

Kokonaisuudessaan opinnäytetyöprosessi on ollut erinomainen oppimiskokemus, joka vaatinut meiltä pitkäjänteisyyttä ja aiheeseen syvällistä perehtymistä. Olemme oppineet refleктоimaan omaa ja toistemme toimintaa ja pyrkineet sen kautta kehittämään esimerkiksi omia ryhmänohjaustaitojamme. Opinnäytetyöprosessi on opettanut meille myös palautteen antamisen ja sen vastaanottamisen tärkeyden, sekä sen kuinka pystymme hyödyntämään parhaalla mahdollisella tavalla saamaamme palautetta. Hyvien yhteistyötaitojen merkitys on myös korostunut opinnäytetyötä tehdessä. Kaiken kaikkiaan opinnäytetyöprosessi on ollut erittäin antoisa ja kasvattanut meitä molempia ammatillisesti.

Laatimamme toiminnallisten tuokioiden ohjeistukset tulevat olemaan käytössä päiväkodissa ja kasvattajilta saamiemme kehitysideoiden pohjalta tuotamme päiväkodin käyttöön lopullisen materiaalin toiminnallisista tuokioistamme. Tuotettava materiaali on päiväkodin toiveesta laminoituneet kortit, joita voidaan käyttää helposti päiväkodin arjessa. Toiminnallisten tuokioiden lopullinen päiväkodille tuotettava materiaali, jossa olemme huomioineet kasvattajilta saadun palautteen, ei ole osa varsinaista opinnäytetyötämme.

12 JOHTOPÄÄTÖKSET

Opinnäytetyömme tavoitteena oli tukea suomea toisena kielenään puhuvien lasten kielen kehitystä toiminnallisuuden avulla ja tuottaa päiväkodin käyttöön uusia toiminnallisia välineitä lasten kielen kehityksen tueksi. Tavoitteena oli myös ottaa opinnäytetyössä huomioon lasten osallisuus, lapsilähtöisyys ja pienryhmän merkitys lapselle. Lisäksi tavoitteena oli innostaa lapsia oppimaan suomen kieltä lapsille mielekkäillä toiminnallisilla tavoilla.

Päiväkodeissa kielen kehityksen tukeminen ja S2-opetus voidaan toteuttaa monin eri tavoin, riippuen päiväkodin käytännöistä ja kasvattajien omista kielinäkemyksistä. Yhteistyöpäiväkodin esiopetusryhmässä lasten kielen kehitys ja S2-opetus on otettu mielestämme huomioon kokonaisvaltaisesti, eikä vain irrallisena osana opetusta. Koemme, että kehittämämme toiminnalliset tuokiot voivat tuoda hyvän lisän päiväkodin lasten kielen kehityksen tukemiseen ja S2-opetukseen. Kehittämämme tuokiot tukevat ryhmän kasvattajien näkemystä siitä, miten lasten kielen kehitystä tulisi tukea ja S2-opetusta toteuttaa, sillä ne ovat sovellettavissa myös osaksi päiväkodin arkea.

Huomasimme tuokioita pitäessämme, että pienryhmätoiminnalla on myös oma paikkansa S2-lasten kielen kehityksen tukemisessa. Mielestämme sitä tulisi hyödyntää lasten kielen kehityksen tukemisessa, koska tällöin kasvattaja pystyy havainnoimaan lasten kielen kehityksen tarpeita yksilöllisemmin, ja sitä kautta tekemään kielen kehitykseen liittyvät tuen tarpeet näkyviksi. Pienryhmätoiminta mahdollistaa S2-lapsille paremmin kuulluksi tulemisen sekä rohkaisee lapsia puheen tuottamiseen ja keskustelun aloittamiseen (Gyekye & Nikkilä 2013, 58). Pitämillämme tuokioilla tämä oli selkeästi nähtävissä. Lisäksi toiminnallisia tuokioita ohjatessamme havaitsimme, että toiminnallisuus oppimisen keinona tukee ja innostaa lapsia suomen kielen oppimiseen. Toiminnallisuutta tulisikin mielestämme hyödyntää vielä enemmän varhaiskasvatuksessa lasten oppimisen keinona.

Mielestämme toiminnalliset tuokioiden olivat kaiken kaikkiaan onnistuneet ja vastasivat S2-ryhmän lasten kielen kehityksen tarpeita. Onnistuimme luomaan tuokioidemme kannustavan ja positiivisen ilmapiirin, jossa oli huomioitu lasten osallisuus ja lapsilähtöisyys. Kokonaisuudessaan olemme tyytyväisiä opinnäytetyöhömmen ja koemme, että olemme saavuttaneet sille asettamamme tavoitteet. Ainoastaan lasten kielen kehityksen tukeminen on saavutettu vain siinä määrin, kuin se on ollut mahdollista, ottaen huomioon pitämiemme toiminnallisten tuokiokertojen määrän. Pohdimme toiminnallisten tuokioidemme vaikutusta S2-lasten suomen kielen oppimiseen ja uskomme, että jos toiminnalliset tuokioidemme olisivat säännöllisessä käytössä päiväkodilla, voitaisiin niiden avulla varmasti tukea valittujen aiheiden osalta lasten suomen kielen kehittymistä. Kasvattajilta saamamme palautteen pohjalta johtopäätöksenä voidaan pitää sitä, että olemme vastanneet opinnäytetyöllämme ja tuottamallamme materiaalilla päiväkodin tarpeisiin.

LÄHTEET

- Ahonen, Timo; Viholainen, Helena; Cantell, Marja & Rintala, Pauli 2005. Motoriikka ja oppimisvaikeudet. Teoksessa Timo Ahonen, Marja Cantell, Anu Nissinen (toim.) & Pauli Rintala. Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 7–24.
- Del Angel, Tanja 2015. Äidinkielenä kaksikielisyys. Kaksikulttuuristen perheiden näkökulmaa kaksikielisyteen. Familia ry:n julkaisu. Viitattu 27.3.2017. <http://pdf.duoduo.fi/kaksikielisyys-julkaisu.pdf>.
- Diakonia-ammattikorkeakoulu 2010. Kohti tutkivaa ammattikäytäntöä. Opas Diakonia-ammattikorkeakoulun opinnäytetöitä varten. C, Katsauksia ja aineistoja 17. Tampere: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Duodecim Terveyskirjasto 2017a. Puheen ja kielen häiriöt lapsella. Viitattu 10.4.2017. http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00413.
- Duodecim Terveyskirjasto 2017b. Lapsen puhehäiriö - puheen ja kielen kehittäminen. Viitattu 10.4.2017. http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk01045.
- Gyekye, Marjaana & Nikkilä, Päivi 2013. Arviointiympyrä. Oppimisen mahdollisuudet näkyviin. Vantaa: Pedatieto Oy.
- Gyekye, Marjaana & Rouhio, Mirkka 2005. Työkalupakki-Välineitä päiväkodin suomi toisena kielenä –opetukseen. Helsinki: Helsingin kaupungin sosiaalivirasto.
- Haastateltavat 2017. Lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan haastattelu 24.1.2017 Helsingissä.
- Hakamo, Maija-Leena 2011. Puhekuplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Saarijärvi: Lasten Keskus.
- Halme, Katjamaria 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa Marja Nurmilaakso & Anna-Leena Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 86–101.

- Halme, Katjamaria, & Vataja, Anita 2011. Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus. Helsinki: Tammi.
- Heikka, Johanna; Hujala, Eeva & Turja, Leena 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel Oy.
- Helsingin kaupunki 2013. Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma. Viitattu 4.4.2017. <http://www.hel.fi/static/vaka/liitteet/ph/Vasu2013.pdf>.
- Helsingin kaupunki i.a. Ota Koppi! Varhaiskasvatus. Viitattu 4.4.2017. <http://www.otakoppi-ohjelma.fi/varhaiskasvatus>.
- Huisman, Tuulamarja & Nissinen, Anu 2005. Oppiminen, oppimistyyli ja liikunta. Teoksessa Timo Ahonen, Marja Cantell, Anu Nissinen (toim.) & Pauli Rintala. Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 25–46.
- Jaakkola, Timo & Norrena, Juho 2016. Liikkuminen. Teoksessa Juho Norrena (toim.), Timo Jaakkola, Merja Kauppinen, Riikka Kotka, Mikko Lepänen, Eija Leskinen, Kari Penttilä, Henna Tampio, Matti Tampio & Paula Vorne. Ryhmä oppimaan! Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 16–17.
- Järvinen, Kirsi & Mikkola, Petteri 2015. Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa. Pedatiето Oy.
- Kataja, Jukka; Jaakkola, Timo & Liukkonen, Jarmo 2011. Ryhmä liikkeelle! Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kela, Maria 2012. Kielikoulutuspolitiikan verkosto. tarvitaanko päiväkodeissa erillisiä suomi toisena kielenä -tuokioita? Viitattu 12.5.2017. <http://www.kieliverkosto.fi/article/tarvitaanko-paivakodeissa-erillisia-suomi-toisena-kielena-tuokioita/>.
- Ketonen, Ritva; Salmi, Paula & Tuovinen, Sisko 2004. Kielelliset vaikeudet ja vuorovaikutuksen tukeminen. Teoksessa Timo Ahonen, Tiina Siiskonen & Tuija Aro (toim.). Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 33–57
- Kirkkopelto, Katri; Raitala, Pieta; Raittila, Kaija & Sirola, Rauno 2014. Huiske Esiopetus. Riika: Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.

- Koivunen, Pirjo-Leena & Lehtinen, Taisto 2015. Kasvu kiikarissa. Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korkeamäki, Riitta-Liisa 2011. Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä. Teoksessa Marja Nurmilaakso & Anna-Leena Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 42–53.
- Kuukka, Ilona & Agge, Kirsi 2009. Vaihtoehtoja erityisopetukselle. Teoksessa Leena Nissilä & Hanna-Mari Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Keuruu: Otava, 99–112.
- Laki perusopetuksesta 2003/1136. Viitattu 4.4.2017. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>.
- Laki varhaiskasvatuksesta 2015/580. Viitattu 4.4.2017. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036 - L3P26>.
- Leinonen, Jonna 2014. Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Johanna Heikka, Elina Fonsén, Janniina Elo & Jonna Leinonen (toim.) Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 16–40.
- Leskinen, Eija; Jaakkola, Timo & Norrena, Juho 2016. Toiminnallisuus. Teoksessa Juho Norrena (toim.), Timo Jaakkola, Merja Kauppinen, Riikka Kotka, Mikko Leppänen, Eija Leskinen, Kari Penttilä, Henna Tampio, Matti Tampio, & Paula Vorne. Ryhmä oppimaan! Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 14.
- Moser, Thomas & Wenger, Jorun 2005. Kieli ja liike. Liikunnan mahdollisuudet kielen kehityksen tukemisessa. Teoksessa Pauli Rintala, Timo Ahonen, Marja Cantell & Anu Nissinen (toim.) Liiku ja opi. Jyväskylä: PS-kustannus Oy.
- Nurmi, Jari-Erik; Ahonen, Timo; Lyytinen, Heikki; Lyytinen, Paula; Pulkkinen, Lea; Ruoppila, Isto 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmilaakso, Marja 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa Marja Nurmilaakso & Anna-Leena Välimäki

- (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 31-41.
- Opetushallitus 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Viitattu 29.3.2017. http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatus-suunnitelman_perusteet_2016.pdf.
- Opetushallitus i.a.. Varhaiskasvatus. Viitattu 4.4.2017. http://oph.fi/koulu-tus_ja_tutkinnot/varhaiskasvatus.
- Peda.net i.a. Suomi toisena kielenä (S2) opetus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Viitattu 29.3.2017. [https://peda.net/kemi/varhaiskasvatus/koe/sstkp:file/download/7e9f9939f8f4f4e0a573d7fad4ac76e8d06ac9f6/S2-opetusvarhaiskasvatuksessa%20\(1\).pdf](https://peda.net/kemi/varhaiskasvatus/koe/sstkp:file/download/7e9f9939f8f4f4e0a573d7fad4ac76e8d06ac9f6/S2-opetusvarhaiskasvatuksessa%20(1).pdf).
- Pulli, Elina 2013. Lupa liikkua. Liikuntaleikkejä ja -tuokioita varhaiskasvatukseen. Saarijärvi: Lasten Keskus.
- Pulli, Elina 2015. Loruloikkia ja muita liikuntaleikkejä varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sosiaalialan AMK -verkosto 2016. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kompetenssit. Viitattu 17.5.2017. [file:///C:/Users/c27792/Downloads/Sosiaalialan_kompetenssit_2016%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/c27792/Downloads/Sosiaalialan_kompetenssit_2016%20(1).pdf).
- Suomen Unicef i.a. YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. Viitattu 19.12.2016. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf.
- Tiainen, Tuuli & Välimäki, Virve 2015. Lukuja liikkuen, tavuja touhuten. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vehkalahti, Kaisa; Rutanen, Niina; Lagström, Hanna & Pösö, Tarja 2010. Kohti eettistä kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa Hanna Lagström, Hanna Pösö, Niina Rutanen & Kaija Vehkalahti (toim.). Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 10–23.
- Viholainen, Helena & Ahonen, Timo 2014. Motoriikka. Teoksessa Tiina Siiskonen, Tuija Aro, Timo Ahonen & Ritva Ketonen (toim.). Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-Kustannus, 247–264.

Vilén, Marika; Vihunen, Riitta; Vartiainen, Jari; Sivén, Tuula; Neuvonen, Sohvi & Kurvinen, Auli 2011. Lapsuus. Erityinen elämänvaihe. Helsinki: WSOYpro Oy.

Vilenius-Tuohimaa, Piia 2008. Kieli varhaisen matemaattisen ajattelun rakentajana. Teoksessa Elina Kontu & Eira Suhonen (toim.). Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press/Palmenia Oy Yliopistokustannus, HYY Yhtymä, 127–136.

Väestöliitto i.a.b. Kielen merkityksestä. Viitattu 11.4.2017. http://www.vaestoliitto.fi/monikulttuurisuus/tietoa-monikulttuurisuudesta/monikulttuurinen_parisuhde/kielen_merkityksesta/.

Väestöliitto i.a.a. Kasvatusvihkonen selkosuomeksi muokattuna. Maahanmuutto ja perhe. Viitattu 27.3.2017. <http://www.vaestoliitto.fi/@Bin/1716763/VIHKONEN-selko.pdf>.

Yhteistyöpäiväkodin esiopetuksen toimintasuunnitelma 2016–2017.

LIITE 1: Infokirje lasten vanhemmille

Hei vanhempi!

Olemme kaksi sosionomi-lastentarhanopettaja-opiskelijaa Diakonia-ammattikorkeakoulusta. Teemme opinnäytetyömme yhteistyössä päiväkotikiukaan kanssa. Opinnäytetyömme aihe on lapsen kielen kehitys. Tulemme toteuttamaan toiminnallisia pienryhmätuokioita kuusi kertaa maaliskuun 2017 aikana.

Toiminnallisten tuokioiden suunnittelu, toteutus, ja havainnointi tulevat olemaan osana kirjallista opinnäytetyötämme. Opinnäytetyömme missään vaiheessa ei mainita lasten nimiä tai muuta heidän tunnistettavuuteensa liittyvää tietoa. Opinnäytetyössämme ei myöskään mainita päiväkodin nimeä.

Toiminnalliset tuokiot toteutuvat päiväkodilla pääsääntöisesti aamupäivinä kello 10–11 seuraavina päivinä:

viikko 10 ma 6.3 ja ti 7.3

viikko 11 ma 13.3 ja ti 14.3

viikko 12 ke 22.3 ja pe 24.3

Ystävällisin terveisin,

Jenny Korhonen

jenny.korhonen@student.diak.fi

Laura Moisio

laura.moisio@student.diak.fi

Vastaamme mielellämme, mikäli teillä herää kysyttävää. Voitte olla meihin yhteydessä päiväkodin kautta tai lähettämällä meille sähköpostia.

Palautathan kirjallisen suostumuksesi lapsesi osallistumisesta allekirjoitettuna päiväkodille viimeistään perjantaina 10.2.2017.

Lapseni _____ saa osallistua toiminnallisiin tuokioihin päiväkotipäivien aikana maaliskuussa 2017.

Vanhemman allekirjoitus: _____

LIITE 2: Havainnointilomake

| Säilyykö lapsen mielenkiinto | Kuinka lapsi ymmärtää annetut ohjeet | Mitä jää lapsen mieleen |
|-------------------------------------|---|--------------------------------|
| | | |

LIITE 4: Pipsa-pupu-tunnekortit



© Riikka Turkulainen



© Riikka Turkulainen



© Riikka Turkulainen

LIITE 5: Kielen kehitystä tukevien toiminnallisten tuokioiden ohjeistus

KIELEN KEHITYSTÄ TUKEVIEN TOIMINNALLISTEN TUOKIOIDEN OHJEISTUS



© Riikka Turkulainen

Jenny Korhonen & Laura Moisio

Diakonia-ammattikorkeakoulu 2017

ALOITUSKERTA

1. Aloitus

- asetutaan lattialle piiriin
- jokainen lapsi valitsee kartongin ja kirjoittaa siihen oman nimensä
- Jenny & Laura esittelee itsensä
- jokainen lapsi kertoo oman nimensä
- Pipsa-pupun esittely/ tarkoitus
- kuulumisten vaihto

2. Satu ja leikki (kirjasta, Huiske Esiopetus s. 52–53)

- luetaan satu
- keskustelua sadusta
- satuun liittyvä leikki

3. Loppurentoutus

- asetutaan lattialle makaamaan
- kerrotaan loppurentoutuksen idea
- musiikki soimaan
- lapset poistuvat rentoutuksesta yksitellen

4. Lasten palaute

- lapset kertovat yksitellen Pipsa-pupu-tunnekorttien avulla, millainen kerta tänään heidän mielestään oli

Tarvikkeet:

- Huiske Esiopetus-kirja
- tussit
- musiikki leikkiin
- musiikki loppurentoutukseen
- havainnointivälineet

ENSIMMÄINEN KERTA, KEHONOSAT

1. Aloitus

- asetutaan lattialle piiriin
- kuulumisten vaihto
- kerrataan edellinen kerta

2. Kehonosat

- kehonosien läpikäynti / kehonosien tunnistus kuvasta, jokainen lapsi vuorollaan, jonka jälkeen näytetään sama kehonosa itsestään kaikki yhdessä (toistetaan kehonosien nimiä ääneen) (kirjasta, Loruloikkia ja muita liikuntaleikkejä varhaiskasvatuksessa s.150–153, tyttö & poika hahmot)
 - otsa/päälaki/takaraivo/niska
 - sieraimet
 - olkapää/hartiat
 - kyynärpää
 - kämmen
 - kylki
 - lonkka
 - sääri/pohje
 - päkiä/kantapää
 - jalkapöytä/jalkapohja

3. Kehonosaleikki

- Pareittain/ryhmässä (toistetaan yhdessä ääneen, mikä kehonosa on kyseessä):
 - kämmenet vastakkain
 - peput vastakkain
 - kyljet vastakkain
 - takaraivot vastakkain
 - polvet vastakkain
 - jalkapohjat vastakkain

- kyynärpäät koskevat toisiaan
- korvat koskevat toisiaan
- kaikkien otsat koskevat toisiaan
- kaikkien jalkapohjat koskevat toisiaan

5. Loppurentoutus

- asetutaan lattialle makaamaan
- kerrataan loppurentoutuksen idea
- musiikki soimaan

6. Lasten palaute

- lapset kertovat yksitellen Pipsa-pupu-tunnekorttien avulla, millainen kerta tänään heidän mielestään oli

Tarvikkeet:

- tyttö & poika kuvat
- musiikki leikkiin
- musiikki loppurentoutukseen
- havainnointivälineet

TOINEN KERTA, VÄRIT

1. Aloitus

- asetutaan lattialle piiriin
- kuulumisten vaihto
- kerrataan edellinen kerta

2. Värien tunnistus

- käydään läpi perusvärejä korteista (toistetaan yhdessä ääneen värien nimiä)

3. Värin tunnistus -leikki (kirjasta, Ryhmä liikkeelle! Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi s.65)

- tietyn värinen kortti tarkoittaa tiettyä liikettä
- lapset valitsevat jokaiselle kortille tietyn liikkeen
- tietyn väristä korttia nostetaan ja tehdään sille sovittu liike (toistetaan värin nimi yhteen ääneen)

4. Kehonosat ja värit -leikki

- kehonosien yhdistäminen erivärisiin lattialle asetettuihin perusmuotoihin (toistetaan värin nimi yhteen ääneen)

5. Loppurentoutus

- asetutaan lattialle makaamaan
- kerrataan loppurentoutuksen idea
- musiikki soimaan

6. Lasten palaute

- lapset kertovat yksitellen Pipsa-pupu-tunnekorttien avulla, millainen kerta tänään heidän mielestään oli

Tarvikkeet:

- pahvista leikatut värikortit
- lattialle asetettavat muodot

- kynä
- havainnointi välineet
- musiikki leikkejä varten
- musiikki loppurentoutukseen
- havainnointivälineet

KOLMAS KERTA, PAIKANMÄÄREET

1. Aloitus

- asetutaan lattialle piiriin
- kuulumisten vaihto
- kerrataan edellinen kerta

2. Ali, yli, ympäri -leikki (kirjasta, Loruloikkia ja muita liikuntaleikkejä varhaiskasvatuksessa s.74)

- valitaan parit/ryhmät
- lapset keksivät asentoja, joista toinen voi mennä ali, yli tai ympäri
- lopuksi lapset keksivät asentoja ryhmässä, joista voi mennä edestä, takaa, sivulta, alta, päältä tai olla sylikkään, kasvokkain, rinnakkain, jonossa, rivissä tai päällekkäin (toistetaan aina paikanmääre yhdessä ääneen)

3. Kuljetusleikki (kirjasta, Loruloikkia ja muita liikuntaleikkejä varhaiskasvatuksessa s.75)

- asetutaan riviin ja jaetaan lapsille pehmopallot
- kuljetetaan palloa liikkumalla eri tavoin esim. korkealla, matalalla, eteenpäin, taaksepäin, sivulle, nopeasti, hitaasti, leveässä asennossa, kapeassa asennossa
- kuljetetaan palloa liikkumalla eri asennoissa esim. jalkojen välissä, kainalossa, selän päällä, vatsan alla, pään päällä (toistetaan aina yhteen ääneen missä palloa kuljetetaan)

4. Pallojono

- asetutaan jonoon seisomaan
- kuljetetaan palloa jonossa yli/ali/sivulta/oikea/vasen/ (kun pallo on lapsen kädessä, sanoo hän ääneen mistä pallo menee)
- lopuksi vieritys alakautta ja aina viimeinen jonossa siirtyy ensimmäiseksi

5. Loppurentoutus

- asetutaan lattialle makaamaan
- kerrataan loppurentoutuksen idea
- musiikki soimaan

6. Lasten palaute

- lapset kertovat yksitellen Pipsa-pupu-tunnekorttien avulla, millainen kerta tänään heidän mielestään oli

Tarvikkeet:

- pallot
- musiikki leikkejä varten
- musiikki loppurentoutukseen
- havainnointivälineet

NELJÄS KERTA, LUKUMÄÄRÄT

1. Aloitus

- asetutaan lattialle piiriin
- kuulumisten vaihto
- kerrataan edellinen kerta

2. Numeroiden tunnistaminen ja laskeminen

- Lasketaan yhdessä numerot 1-20 numero korteista

3. Hernepussien/pallojen heittäminen

- lapset asettuvat kahteen jonoon
- hernepussien/pallojen heittäminen ämpäriin (ämpäri lattialla tai lapsen/aikuisen kädessä)
- lapsi laskee, kuinka monta hernepussia meni ämpäriin ja kuinka monta jäi ulkopuolelle

4. Numerot

- näytetään korteista tiettyä numeroa ja tehdään numeron verran tiettyä liikettä (esim. kyykystä ylös hyppy, yhden jalan hyppy, käsillä taputus. Lasketaan yhteen ääneen liikkeiden määrä)

5. Ryhmien muodostus -leikki (kirjasta, Ryhmä liikkeelle! Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi s.54)

- näytetään korteista tiettyä numeroa ja lapset muodostavat kortissa olevan lukumäärän verran ryhmiä

6. Lukumäärä portaat

- asetutaan jonoon portaiden alapäähän
- kysytään jonon ensimmäiseltä lapselta, mikä numero numerokortissa on ja lapsi vie numerokortin sitä vastaavalle portaalle
- lapset laskevat yhdessä ääneen portaiden määrän, kun numeroa viedään portaalle

5. Loppurentoutus

- asetutaan lattialle makaamaan
- kerrataan loppurentoutuksen idea
- musiikki soimaan

6. Lasten palaute

- lapset kertovat yksitellen Pipsa-pupu-tunnekorttien avulla, millainen kerta tänään heidän mielestään oli

Tarvikkeet:

- hernepussit +pallot
- ämpärit
- numerot portaisiin
- musiikki leikkejä varten
- musiikki loppurentoutukseen
- havainnointivälineet

LOPETUSKERTA

1. Aloitus

- asetutaan lattialle piiriin
- kuulumisten vaihto
- kerrataan edellinen kerta

2. Peilileikki

3. Banaanhippa

4. Limbo

5. Dance stop -leikki

6. Lasten palaute

- lapset kertovat yksitellen Pipsa-pupu-tunnekorttien avulla, millainen kerta tänään heidän mielestään oli sekä antavat palautetta kaikista toiminnallisista kerroista

Tarvikkeet:

- musiikki leikkejä varten
- keppi limboon
- havainnointivälineet