

”SE ON VIROKSI ÜKS!”

Taidelähtöiset toimintatuokit luomassa
maahanmuuttajalapselle positiivista kokemusta
omasta äidinkielestä

Suzanne Gyllenbögel ja
Suman Thind
Opinnäytetyö, kevät 2017
Diakonia-ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosionomi (AMK)
+ lastentarhanopettajan
virkakelpoisuus

TIIVISTELMÄ

Suzanne Gyllenbögel & Suman Thind ”SE ON VIROKSI ÜKS!” Taidelähtöiset toimintatuokiot luomassa maahanmuuttajalapselle positiivista kokemusta omasta äidinkielestään. Helsinki, Kevät 2017. 57 s., 9 liitettä.

Diakonia-ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma, sosiaali- ja kasvatustieteen suuntautumisvaihtoehto, Sosionomi (AMK) + lastentarhaopettajan virkakelpoisuus.

Opinnäytetyön tavoitteena oli saada valmistavan luokan oppilaille positiivinen kokemus omasta äidinkielestä, tuottaa mallinnus toimintatuokioiden sisällöstä ja löytää uusi yhteistyön mahdollisuus rinnakkaisluokkien kesken. Tuotimme mallinnuksen taidelähtöisistä toimintatuokiosta, joiden tarkoituksena on tukea maahanmuuttajalapsen myönteistä suhtautumista omaan äidinkieleensä. Pyrkimyksenämme on, että lastentarhanopettajat ja luokanopettajat voivat hyödyntää sitä omassa toiminnassaan ja yhteistyössä muiden rinnakkaisryhmien kanssa. Valitsimme menetelmäksi musiikkimaalaamisen ja suunnittelimme toiminnalliset tuokiot mahdollisimman lapsilähtöisesti.

Opinnäytetyö oli toiminnallinen ja se toteutettiin yhdessä erään valmistavan luokan kanssa. Luokassa oppilaiden ikäjakauma oli 7-13 vuotta opinnäytetyön tekohetkellä. Koska molemmat suoritamme lastentarhanopettajan virkakelpoisuutta, keskityimme opinnäytetyössämme 7–8-vuotiaisiin lapsiin, jotka olivat ensimmäisellä luokalla, sekä varhaiskasvatuksen näkökulmaan. Toimintatuokioiden rakenne oli samanlainen jokaisella kerralla. Pidimme yhteensä kuusi tuokiota, joista kolme oli suunnittelutuokioita ja kolme itse toimintatuokioita. Pidimme kolmelle kielelle (viro, venäjä ja arabia) omat toimintatuokiot ja jokaiselle toimintatuokiolle suunnittelukerran. Suunnittelukertoihin osallistuivat valmistavan luokan lapset. Toimintatuokioihin osallistuivat valmistavan luokan oppilaiden lisäksi yleisopetuksessa olevat rinnakkaisluokkalaiset lapset. Tuokioiden aikana opettelimme yhdessä yksikertaisia asioita tuokion kielellä ja lapset musiikkimaalasivat yhdessä.

Opinnäytetyön raportissa käsittelemme monikulttuurisuutta, perusopetukseen valmistavaa opetusta, kaksikielisyyttä ja äidinkieltä sekä taidelähtöisyyttä.

Opinnäytetyön toiminnallisia tuokioita arvioitiin lasten ja luokanopettajan kanssa. Lisäksi pidimme molemmat työpäiväkirjaa. Lapset antoivat toimintatuokiosta positiivista palautetta ja olivat innostuneita maalaamisesta ja musiikista. Lapset olivat innokkaasti mukana toimintatuokioiden toteutuksessa. Tuokioissa mukana ollut luokanopettaja arvioi tuokiot toimiviksi ja ensimmäisen ja toisen luokan oppilaille sopiviksi. Toimintatuokioiden toteuttamisesta tehtiin mallinnus, joka on opinnäytetyön liitteenä.

Asiasanat: kaksikielisyys, äidinkieli, taidelähtöisyys, monikulttuurisuus, valmistava opetus

ABSTRACT

Suzanne Gyllenbögél and Suman Thind. "IT IS ÜKS IN ESTONIAN!" Creating a positive experience for young immigrants about their mother tongue through Art-oriented activity sessions. 57 p., 9 appendices. Language: Finnish. Spring 2017.

Diaconia University of Applied Sciences, Degree Programme in Social Services. Bachelor degree of Social Services.

The aim of this thesis was to create a positive experience for the students towards their native language, and model a program from activity session's content and find new opportunities for the co-operation between other parallel classes. We produced a concrete model of art-oriented activity sessions to support immigrant children attitudes towards their mother tongue. Our intention is to benefit teachers from this program in their own activities and in collaboration with children from parallel classes. The method we chose is Music in Painting. The thesis focused on child-orientation in mind.

The thesis was organized and carried out together with one preparatory class, which at the time had pupils at the age of 7-13 years. Since we both are performing the qualifications of kindergarten, in the thesis we focus on children between the ages of 7-8 years, which are the youngest children in the class, as well as children in parallel classes. In addition, we also focus on early childhood education.

The structure of the activity sessions were the same each time. We held six activity sessions from which three were Planning Sessions and the other three were Self-Activity Sessions. We held separate sessions for the other three languages (Estonia, Russia and Arabic) and consisted of the same six sessions. The preparatory class attended the Planning Sessions, whereas the parallel classes attended both the Planning Sessions and Self-Activity Sessions. During the sessions, together we learned simple facts when the children would practice Music Painting.

This thesis discusses multiculturalism, basic education, bilingual and mother tongue with an art-oriented approach. The evaluation of the Self-Activity sessions in the thesis were directed towards the children and teachers. In addition to the evaluations, a work diary was recorded.

The children gave positive feedback after the sessions and were enthusiastic about painting and music, and were eagerly engaged with the sessions. The teacher who was present at the sessions assessed them to be suitable for first and second grade children.

Keywords: bilingual, mother tongue, native language, art oriented, multiculturalism, preparatory teaching

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 MONIKULTTUURISUUS.....	8
2.1 Monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa.....	8
2.2 Lapsen kieli- ja kulttuuri-identiteetti	9
3 KIELET OSANA LAPSEN KASVUA	11
3.1 Lapsen kielen kehitys	11
3.2 Toiminnallinen kaksikielisyys.....	13
3.3 Kaksikielisyys – äidinkieli, kotikieli ja toinen kieli	14
4 KAKSIKIELISYYDEN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESTA PERUSOPETUKSEEN	16
4.1 Suomi toisena kielenä	16
4.2 Valmistava luokka	17
5 TAIDELÄHTÖISYYS JA RYHMÄN OHJAAMINEN.....	19
5.1 Taiteesta yhteinen kieli.....	19
5.2 Musiikkimaalaus	19
5.3 Lapsiryhmän ohjaaminen	20
6 OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS JA TAVOITTEET.....	22
7 TOIMINTATUOKIOIDEN SUUNNITTELU, TOTEUTUS JA ARVIOINTI	23
7.1 Toimintaympäristö ja kohderyhmä.....	23
7.2 Suunnittelu	24
7.3 Toteutus	25
7.3.1 Suunnittelukerrat.....	25
7.3.2 Toimintatuokiot	26
7.4 Arviointi.....	26
8 TOIMINTATUOKIOIDEN ARVIOINNIN TULOKSET	26
8.1 Venäjän kielen tuokion palaute.....	28
8.2 Viron kielen tuokion palaute	30

8.3 Arabian kielen tuokion palaute	31
8.4 Itsearviointi	33
9 POHDINTA	35
9.1 Eettisyys	35
9.2 Luotettavuus.....	36
9.3 Ammatillinen pohdinta	37
9.4 Johtopäätökset ja lisäkehittäminen.....	39
LÄHTEET.....	41
LIITE 1: Saatekirje vanhemmille suomeksi	45
LIITE 2: Saatekirje vanhemmille englanniksi	46
LIITE 3: Saatekirje vanhemmille venäjäksi	47
LIITE 4: Saatekirje vanhemmille viroksi	48
LIITE 5: Saatekirje rinnakkaisluokkalaisten vanhemmille.....	49
LIITE 6: Arviointi: ”hymynaamakortit”	50
LIITE 7: Arviointi: ”väritysnaama paperi”	50
LIITE 8: Arviointi: ”Opettajan arviointi”	52
LIITE 9: Mallinnus toimintatuokioista.....	55

1 JOHDANTO

Osa meistä kasvaa ja kehittyy vuorovaikutuksessa kahden tai useamman kielen kanssa syntymästä lähtien ja osaa hallita näitä ilman opiskelua. Maahanmuuttajien määrän kasvaessa, kaksikielisyys on lisääntynyt Suomessa. Toisen kielen oppiminen vie oman aikansa. Moni maahanmuuttajavanhemmista ajattelee, että maahanmuuttajalapselle suomen kielen oppiminen on ensisijainen tavoite. Vahvan oman äidinkielen eli ensikielen osaaminen on kuitenkin tärkeä pohja toisen kielen oppimiselle. (Merisuo-Storm 2002, 32–33.) Vanhempia on tärkeä ohjata käyttämään omaa äidinkieltään aktiivisesti kotona. Näin lapsi oppii käyttämään molempia kieliä eri tilanteissa. Koululla ja ympäröivällä yhteiskunnalla on suuri merkitys lapsen suomen kielen oppimiseen ja sen kehittymiseen. Jos koulu ja yhteiskunta ei arvosta lapsen omaa äidinkieltä, lapsen on vaikea sopeutua uuteen asuinympäristöön. (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006, 59.)

Opinnäytetyömme oli toiminnallinen ja se on tehty yhteistyössä valmistavan luokan kanssa. Valitsimme valmistavan luokan yhteistyötahoksi, koska monikulttuurisuus on yleistynyt varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa sekä aihe kiinnosti molempia. Työmme yhtenä tavoitteena oli saada maahanmuuttajalapsille positiivinen kokemus omasta äidinkielestään. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2016) painotetaan muun muassa taidekasvatusta, joten järjestimme valmistavalle luokalle toiminnallisia tuokioita musiikkimaalausta käyttäen. Näihin tuokioihin osallistuvat rinnakkaisluokkalaiset lapset ja he pääsivät tutustumaan valmistavan luokan oppilaiden kaksikielisyteen paremmin. Tässä opinnäytetyössä rinnakkaisluokkalaisilla tarkoitamme yleisopetuksessa olevia ensimmäisen luokan oppilaita.

Opinnäytetyön tavoitteena oli tukea valmistavan luokan ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden omaa äidinkieltä positiivisen ympäristön ja kokemuksen avulla. Tämä tapahtui toimintatuokioiden avulla, johon osallistuivat muut valmistavan luokan sekä koulun ensimmäisen luokan oppilaat. Tarkoituksena oli tuoda esille oppilaiden äidinkieliä koulun muille ensimmäisen luokan oppilaille. Valmistavassa

luokassa oli kaksitoista oppilasta joista kolme oli 7-8-vuotiaita. Heidän äidinkielenensä olivat viro, venäjä ja arabia. Pidimme jokaiselle kielelle oman tuokion, jota ennen järjestimme suunnittelukerran jokaisesta tuokiosta.

”Maahanmuuttajataustaiset oppilaat kaipaavat arvostusta ja tunnustusta tasavertaisten mahdollisuuksien turvaamiseksi ja terveen identiteetin rakentamiseksi.”

(Kemppainen & Lasonen 2009, 27.)

2 MONIKULTTUURISUUS

2.1 Monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa

Monikulttuurisuus on käsitteenä monimuotoinen. Sillä voidaan kuvata esimerkiksi yhteiskunnan tai yhteisön tilannetta ja lisäksi myös määritellä ilmiöitä, jotka kuuluvat käsitteen sisälle. Käyttämällä monikulttuurisuutta kuvailevana käsitteenä, sillä voidaan kertoa jonkin maan väestön rakenteesta ja kulttuurisesta moninaisuudesta. Monikulttuurisuudella viitataan yleensä epäsuorasti eri ryhmien välisiin suhteisiin. Tällöin tulisi ottaa huomioon valta- ja vähemmistöryhmien väliset suhteet, sekä vähemmistöryhmien keskinäiset suhteet. (Paavola & Talib 2010, 26.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sisältää ja määrittelee varhaiskasvatuksen toteuttamisen keskeisimmät tavoitteet ja sisällön, huoltajien ja varhaiskasvatusta järjestävän tahon yhteistyön, monialaisen yhteistyön ja varhaiskasvatussuunnitelman sisällön. Se on oikeudellisesti velvoittava määräys varhaiskasvatusta järjestäville tahoille. Sen arvopohjana on lapsen edun ensisijaisuus, hänen oikeutensa hyvinvointiin, huolenpitoon ja suojeluun, lapsen mielipiteen huomioon ottaminen sekä tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen kohtelun vaatimus. Nämä pohjaavat YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen, varhaiskasvatukseen ja YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevaan yleissopimukseen. Yksi näistä arvopeustoista liittyy perheen monimuotoisuuteen. Varhaiskasvattajan tulee suhtautua avoimesti ja kunnioittavasti monimuotoisiin perheisiin, riippumatta heidän kielestään, kulttuuristaan, katsomuksistaan tai uskonnoista, perinteistä ja kasvatuskäsityksistä. Tämä luo edellytyksiä hyvälle kasvatussuhteelle. (Opetushallitus 2016, 8, 18–19.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainittu YK:n Lapsen oikeuksien sopimus määrittelee lapsen oikeudet koskemaan kaikkia lapsia. Sen 30. artiklan mukaan alkuperäiskansaansa tai vähemmistöryhmään kuuluvalla lapsella on oikeus nauttia muiden ryhmään kuuluvien kanssa omasta kulttuuristaan sekä tunnustaa ja harjoittaa omaa uskontoaan ja käyttää omaa kieltään. (Eerola-Pennanen 2011, 233–234.)

2.2 Lapsen kieli- ja kulttuuri-identiteetti

Identiteetillä tarkoitetaan minuuden kokonaisuutta, johon kuuluvat mielikuvat itsestä sekä minäkäsitys (Paavola & Talib 2010, 60). Kulttuuri-identiteetillä tarkoitetaan ihmisen samaistumista kansalliseen tai etniseen kulttuuriin. Kallialan (2005) mukaan vanhempien ja esimerkiksi päiväkodin kanssa sovitut käytännöt ja periaatteet vaikuttavat lapsen kulttuuri-identiteettiin ja siihen, kuinka tasapainoiseksi se muodostuu (Halme & Vataja 2011, 11). Varhaiskasvatuksen yhtenä tehtävänä on vahvistaa lapsen kielellisen identiteetin kehittymistä sekä tukea kielellisten taitojen ja valmiuksien kehitystä (Opetushallitus 2016, 41).

Marita Mäkinen (2011, 98) tuo artikkelissaan ”Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen” esille sen, kuinka yleisin tapa käsitellä identiteettiä yleisessä keskustelussa on käsitellä sitä erilaisuuksien kautta. Huomio kohdistetaan lapsen rotuun, uskontoon, kansalaisuuteen, kieleen ja niiden kautta kulttuuri- ja kieli-identiteettiin. Tämä näkökulma vahvistaa sen, että erilaisuuteen perustuva identiteetti on tavallaan vakaata, pysyvää ja se on yhteydessä lapsen kehitysympäristöön ja kieleen vastavuoroisesti.

Maahanmuutto saattaa heikentää lapsen tietoisuutta omasta itsestään. Uuden kotimaan myötä lapsen on sopeuduttava uuteen kulttuuriin, vieraaseen kieleen ja paikkaan. Lapsen minäkuvan ja itsensä määrittely tapahtuu yleensä sukupuolen, perheen tai päiväkotiryhmän kautta. Tämän lisäksi hän voi nähdä itsensä kulttuuriin, uskonnon tai kielen edustajana. (Halme & Vataja 2011, 11.)

Kahteen kulttuuriin kasvamista ja sopeutumista helpottaa vanhempien asenne omaa kulttuuriaan kohtaan. Vanhempien tulisi suhtautua omaan kulttuuriinsa myönteisesti ja siirtää sitä lapsilleen ilman että estävät lapsia sopeutumasta uuteen kulttuuriin. (Halme & Vataja 2011, 11.) Tietyt sosiaaliset käytännöt ja rutiinit yhteisössä ovat osa yksilön kulttuuri-identiteettiä. Niiden tiedostaminen tuo kuuluvuuden tunnetta. Kuitenkin kulttuuri ja kieli-identiteetit muuntuvat nopeasti, kun ihminen muuttaa toiseen ympäristöön ja kohtaa muiden kulttuuriryhmien kanssa. (Mäkinen 2011, 98.)

Kasvattajan arvomaailma ja maailmankuva välittyvät oppijoille herkästi. Monikulttuuristuminen asettaa haasteita kasvattajalle, niin työskentelyssä ja siihen sitoutumisessa kuin oman arvomaailman tarkastelemisessa ja maailmankuvan laajenemisessa. Lapsen oppimisen kannalta on tärkeää molemminpuolinen erilaisten arvomaailmojen arvostaminen ja kunnioitus sekä kasvattajan positiivinen asenne lapsen omaa kulttuuria ja maailmankuvaa kohtaan. (Paavola & Talib 2010, 74–75.)

Äidinkieli luo identiteetin lapselle. Jokaisella on oikeus säilyttää ja ylläpitää oma äidinkielensä ja kulttuuriinsa. Maahanmuuttajille oman äidinkielen ja kulttuurin säilyttäminen on tärkeää. Näillä he ylläpitävät suhteita omaan perheeseen, sukulaisiin ja ystäviin. (Halme 2011, 87–88.) Hyvä oman äidinkielen tuntemus toimii pohjana toisen kielen oppimiselle. Suomessa on mahdollisuus järjestää oman äidinkielen opetusta, jos kyseisen kielen opettajia on tarjolla lähiseudulla. Vaikka lapsi kävisi kerran viikossa oman äidinkielen opetuksessa, pääasiallinen vastuu äidinkielen ja kulttuurin säilymisestä on perheellä. (Kivijärvi 2011, 250; 253.)

Ennen kuin lapsi aloittaa päivähoiton tai koulunkäynnin, täytyy tehdä suunnitelma kuinka uuden kielen opettaminen aloitetaan. Oppiminen on lapsella luontaisempaa, kun lapsi tuntee olonsa turvalliseksi ja tervetulleeksi uuteen maahan. Lapsi tarvitsee tukea ja aikaa, jotta vieraan kielen ja kulttuurin oppiminen sujuu luontevasti. (Halme 2011, 87.) Uuden kielen oppimisen lisäksi lapsen on tärkeää saada tukea oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen. Opetuksen lähtökohtana on myös olla ylpeä omasta kulttuuristaan ja äidinkielestään. Lapsen oman äidinkielen tukemisen tavoista sovitaan yhdessä vanhempien, päivähoiton tai koulun kanssa. (Räty 2002, 167.)

3 KIELET OSANA LAPSEN KASVUA

3.1 Lapsen kielen kehitys

Kielen kehitys alkaa jo kauan ennen lapsen ensimmäistä sanaa. Ensimmäiset sanat muodostuvat yleensä noin vuoden iässä. Kuitenkin pohja puhutulle kielelle on syntynyt jo paljon aikaisemmin. Ennen puhumaan oppimista edeltää vaihe, joka on pohjana vuorovaikutustaidoille ja kielenkäytölle. Lapsi tarvitsee ympäristöä, missä hän kuulee kieltä sekä pystyy osallistumaan ympärillä olevaan ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. (Adenius-Jokivuori 2004, 194.)

Ensimmäisen kielen oppimisessa ei tarvitse juurikaan tietoisesti ponnistella, vaan sen oppii suurilta osin automaattisesti ja tiedostamatta varhaisen vuorovaikutuksen avulla. Muiden kielten oppiminen esimerkiksi kouluympäristössä on tietoinen prosessi, jonka eteen ponnistellaan ja opiskellaan. Tuloksena on harvoin ensimmäisen kielen kaltainen sujuva taito. (Järvinen 2014, 68.) Toisen kielen oppijalle on todella tärkeää saada tarvitsemaansa tukea kotona. Vanhempien tulee puhua ja lukea lapselle mahdollisimman paljon. Jos vanhemmat eivät itse osaa toista kieltä, heidän tulee silti kannustaa ja olla läsnä esimerkiksi koulutehtäviä tehdessä. Näin myös lapsen motivaatio pysyy yllä. Lisäksi vanhemmilta vaaditaan luovuutta järjestää maahanmuuttajalapselle mahdollisimman paljon suomenkielistä ympäristöä, esimerkiksi harrastusten tai muiden kerhojen ja leirien kautta. Uusien kavereiden saaminen ja heidän kanssa leikkiminen on paras tapa oppia kieltä. (Cunningham 2011, 78–79.)

Lapsi ehtii omaksua äidinkieltä suunnilleen ensimmäisen neljän elinvuotensa aikana. Lapsi oppii kielen asteittain ja vuorovaikutuksen jäljitelmällä. Kehitys alkaa vuorovaikutuksesta ja äänneistä, joista muodostuu sanoja ja sanojen jälkeen alkaa muodostua lauseita. Lapsi tarvitsee kielellistä ympäristöä ja seurustelua pienestä pitäen, pelkkä kielellinen kyvykkyys ei riitä puheen oppimiseen. Kielen oppiminen antaa lapselle mahdollisuuden ilmaista itseään ja muuttaa suhdetta muihin ihmisiin. (Hassinen 2005, 81.)

Jokainen terve lapsi pystyy oppimaan ympäristössään puhutut kielet. Edellytyksenä kielen kehitykselle ovat biologiset, sosiaaliset ja kognitiiviset valmiudet. Biologisilla valmiuksilla tarkoitetaan esimerkiksi normaalin kuulon, ääninelimen, muistin ja aivojen olemassaoloa. Näin lapsi pystyy kuulemaan, havaitsemaan muistamaan, ajattelemaan ja tuottamaan puhetta. Vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa kehittyvät puheen lisäksi myös keskustelutaidon perusta ja lapsen sosiaaliset valmiudet. Kognitiivisilla valmiuksilla tarkoitetaan aivojen kykyä käsitellä ja ottaa vastaan kieliä ja kielen symboleita. Kaksikielinen lapsi yhdistää yhteen asiaan liittyvän ainakin kaksi eri sanaa. Muistiprosessit kehittyvät lapsen kasvaessa ja lapsi oppii tunnistamaan kielen sanojen yhteisiä osia. Näin lapsi oppii tietoisesti kielestään tai kielistään, ja siitä mitä hänelle puhutaan. (Hassinen 2005, 82.)

Tavallisesti lapsi oppii puhumaan luonnostaan vuorovaikutuskumppanien avulla. Lapsi tulee tietoisesti erilaisista sanoista ja niiden tarkoituksista sekä sanojen osiin jakamisen mahdollisuuksista. Lapsi kohtaa kasvaessaan myös kirjoitetun kielen. Kirjoitetun kielen harjoittelu alkaa, esimerkiksi opettelemalla oman nimen ja perheenjäsenten nimien kirjaimia. Näin hän alkaa erottamaan sanan eri muotoa ja merkitystä toisistaan ja samalla huomio kiinnittyy sanojen rakenteisiin. (Siiskonen, Poikkeus, Aro & Ketonen 2014, 311.)

Kielellinen tietoisuus jaetaan viiteen eri osa-alueeseen. Näitä osa-alueita ovat tietoisuus kielen äännerakenteista (fonologinen tietoisuus), tietoisuus sanojen muodosta (morfologinen tietoisuus), tietoisuus lauserakenteista (syntaktinen tietoisuus), tietoisuus sanojen merkityksestä (semanttinen tietoisuus) ja tietoisuus siitä, miten kieltä käytetään (pragmaattinen tietoisuus). Lukutaidon oppimisen kannalta keskeisimpänä pidetään fonologista tietoisuutta, mutta se ei ole kuitenkaan ainoa edellytys tälle. (Siiskonen ym. 2014, 312.)

Puhuttaessa lapsen kognitiivisista ja taitopohjaisista luku- ja kirjoitustaidoista, viitataan usein sukeutuvaan luku- ja kirjoitustaitoon. Tämä on pitkä kehitysjatkuo, joka alkaa lapsen varhaisista kehitysvaiheista jo ennen kuin lapsi oppii lukemaan ja kirjoittamaan. Ennen luku- ja kirjoitusvalmiutta, lapselle tulisi muodostua ensimmäisen viiden elinvuotensa aikana vahva suullisen kielitaidon pohja. Lapsi al-

kaa lukea, kirjoittaa ja tarinoida osana leikkejä. Tämän lisäksi lapsi kiinnittää huomiota ympäristössään oleviin kirjaimiin ja kirjoituksiin. Kirjainten tuntemus on tärkeä ennustava tekijä tulevan lukutaidon suhteen. Se kertoo lapsen olevan tuttu kirjoitetun tekstin ja erilaisten kirjainten suhteen. Kirjainten tuntemus saattaa tulla monille lapsille huomaamatta, jos he ovat jatkuvasti tekemisissä kirjoitetun tekstin kanssa. (Merisuo-Storm 2010, 18–19.)

3.2 Toiminnallinen kaksikielisyys

Motivaatio on avain kaikelle uudelle oppimiselle, oli kyseessä lapsi, nuori tai aikuinen. Maahanmuuttajalapsilla on yleensä kova halu sopeutua, esimerkiksi uuteen kouluun ja elämään uudessa maassa, tämä motivoi kielen oppimiseen. On myös niitä maahanmuuttajia, jotka eivät ole motivoituneita oppimaan suomen kieltä, ja ovat suuremmassa vaarassa syrjäytyä ympäröivästä yhteiskunnasta. (Nissilä ym. 2006, 56–57.)

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tavoitteena on lapsen toiminnallinen kaksikielisyys. Tämä tarkoittaa sitä, että maahanmuuttajataustainen lapsi pystyy ajattelemaan ja ymmärtämään kahdella kielellä, sekä automaattisesti vaihtamaan kieliä. Tämä ei kuitenkaan vaadi samaa tasoa kielten välillä. Tärkeänä välineenä on rohkaista lasta tuntemaan ja arvostamaan omaa kulttuuriaan ja käyttämään äidinkieltään. (Halme & Vataja 2011, 21.)

Keskeinen edellytys toimivaan opetusvuorovaikutukseen ja lapsen kehittymiseen on motivaatio (Hannula & Lepola 2006, 10). Ensimmäisen kielen opettelussa lapsi saa rohkaisua ja kannustusta kommunikointiin ympäristöstään. Toisin kuin toisen kielen opettelussa, vanhemmat yrittävät ymmärtää lapsen puhetta eivätkä välttämättä korjaa lasta virheissä. Toisen kielen kanssa lapset eivät välttämättä saa samanlaista rohkaisua. Puhuessaan uutta kieltä, heitä ei aina palkita ja erilaiset väärinymmärrykset ovat tavallisia. (Halme & Vataja 2011, 21.)

Motivaatio-ongelmat tulkitaan usein lapsen ominaisuuksiin, mitkä taas nähdään yleensä seurauksena lapsen taipumuksista tai puutteista oppimisen valmiuksissa. Tähän kuitenkin liittyy laajempi kokonaisuus, joka sisältää oppimisvalmiuksien tulkintaa. Tulkintaan sisältyvät kognitiivisten valmiuksien lisäksi myös lapsen ja tovereiden valmius toimia sosiaalisesti rakentavalla tavalla. Myös vanhempien ja opettajien valmius säädellä omaa toimintaansa lapsen kognitiivisten, emotionaalisten ja motivationaalisten tarpeiden mukaan, on merkittävä. Esimerkiksi kuinka aikuisen johdonmukainen reagointi lapsen kysymyksiin ja reaktioihin vaikuttaa lapseen. Näihin valmiuksiin liittyy vahvasti päiväkodin ja koulun mahdollisuudet tukea lapsia, jotka kehittyvät eri tahtiin. (Hannula & Lepola 2006, 11.)

3.3 Kaksikielisyys – äidinkieli, kotikieli ja toinen kieli

Kaksi- ja monikielisyyteen saadaan erilaisia näkökulmia, kun henkilöllä on arjessa mukana kahta tai useampaa kieltä, joita käytetään aktiivisesti, eikä vain opiskella koulussa toisena tai vieraana kielenä. Kyseessä on henkilön itsensä suhde ja määrittely näihin kieliin, sekä kielten keskinäisistä suhteista, niiden funktioista ja kielten alasta henkilön elämässä. (Ullakonoja, Nieminen, Haapakangas, Huhta & Alderson 2012, 115.)

Suomen perustuslain 17§ mukaan kaikilla Suomessa asuvilla ihmisillä on oikeus omaan äidinkieleen, sen kehittämiseen ja ylläpitämiseen. Äidinkieli on kieli, joka opitaan ensin ja mihin ihminen samaistuu. Kieli on osa minuutta ja kaksikielisellä henkilöllä on oikeus määrittellä oma äidinkielensä, oli niitä yksi tai useampia. Uusien kielten oppimisen ja omaksumisen kannalta oma äidinkieli on tärkeä väline. Jos lapsi monikielistyy vasta myöhemmällä iällä, hyvä äidinkielen taito edesauttaa uuden kielen oppimista paremmin. (Opetushallitus 2009, 3–6.)

Sirje Hassinen (2005, 16.) määrittelee kaksikielisuuden kahden kielen puhumisen taitona. Henkilö pystyy puhumaan ja ymmärtämään aktiivisesti kahta kieltä, vanhempana myös lukemaan ja kirjoittamaan niitä. Tämän lisäksi henkilö pystyy puheessaan automaattisesti vaihtamaan kieliä, vaikka samantasoista osaamista kielissä ei olisikaan saavutettu. Hassisen mukaan kaksikielinen ihminen on

omaksunut kaksi kieltä kasvu- tai asumisympäristössään ja molempien kielten käyttö on lähes äidinkielen tasolla.

Kaksikielisyys ei kuitenkaan tarkoita välttämättä sitä, että molemmat kielet olisivat tasavertaisia keskenään eri osa-alueilla. Esimerkiksi suullinen taito ei takaa kirjoitus- ja lukutaitoa. Kaksikielisyuden voi nähdä jatkumona, jonka yhdessä ovat ne, jotka hallitsevat molempien kielten tekstitaidot. Toisessa päässä ovat ne, jotka käyttävät toista kieltään vain suullisesti. (Ullakonoja ym. 2012, 116.)

Hassisen mukaan (2005, 16.) Kaksikielisyys voidaan määritellä monella tavalla. Kapeamman määritelmän mukaan kaksikielisiä ovat vain ne, jotka ovat omaksuneet kaksi kieltä kasvuympäristöstään ennen neljättä ikävuottaan. Termi voidaan määritellä lisäksi henkilökohtaisella ja yhteiskunnallisella tasolla. Hassinen jakaa kaksikielisyuden kolmeen osaan; simultaaninen kaksikielisyys, suksessiivinen kaksikielisyys ja subordinatiivinen kaksikielisyys.

Simultaanisella kaksikielisyydellä tarkoitetaan samanaikaista kaksikielisyyttä. Lapsi omaksuu kaksi kieltä samanaikaisesti lähes syntymästään lähtien, mutta ennen lapsen kolmatta ikävuotta. Tämä tapahtuu yleensä kaksikielisissä perheissä. Suksessiivisellä kaksikielisyydellä tarkoitetaan peräkkäistä kaksikielisyyttä. Kielten omaksuminen tapahtuu peräjälkeen, noin kolme vuotiaasta eteenpäin. Subordinatiivinen kaksikielisyys tarkoittaa alisteista kaksikielisyyttä, jolloin toisen kielen oppiminen alkaa yleensä 7–12 vuoden iässä. (Hassinen 2005, 10,17.)

4 KAKSIKIELISYYDEN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESTA PERUS- OPETUKSEEN

4.1 Suomi toisena kielenä

Kunta on veloitettu järjestämään alueellaan asuville oppivelvollisuusikäisille asukkaille perusopetusta sekä vuotta ennen alkavaa esiopetusta. Kunnalla on mahdollisuus järjestää opetus itse tai tehdä yhteistyötä toisen kunnan kanssa. (Perusopetuslaki 1999/1288.) Tämän lisäksi kunta voi järjestää perusopetukseen valmistavaa opetusta sekä tämän lisäksi lisäopetusta (Perusopetuslaki 2009/1707). Maahanmuuttajalle valmistavan opetuksen laajuus on yhden vuoden oppimäärän verran (Perusopetuslaki 2008/1037). Näiden lisäksi maahanmuuttajalapsilla on mahdollisuus saada suomi toisena kielenä (S2) –opetusta kouluissa ja päiväkodeissa. S2-opetuksen opetussuunnitelmaan kuuluu lapsen oman äidinkielen arvostaminen ja kehittäminen suomen kielen oppimisen ohella. Näin lapsi säilyttää oman identiteettinsä ja oppii samalla kommunikoimaan ja toimimaan suomen kielellä. (Nissilä ym. 2006, 15). Yhteistyö koulussa valmistava luokka ja esikoulu toimivat keskenään yhteistyössä. Esikoulun maahanmuuttajalapsat käyvät kerran viikossa S2 tunnilla valmistavassa luokassa. Oppitunnilla ovat mukana yleensä myös valmistavan luokan ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat. Tämä helpottaa esikoululaisia siirtymään peruskouluun ja tarpeen vaatiessa valmistavaan luokkaan.

Maahanmuuttajataustaisten lasten äidinkielen vahva osaaminen toimii hyvänä pohjana toisen kielen oppimiseen. Toisella kielellä tarkoitetaan kieltä, joka ei ole puhujan äidinkieli, mutta jota puhutaan hänen asumispaikassaan. (Jauhola, Bisi, Järvi & Rusama 2007, 29.) Oman äidinkielen hallinta ja kehittäminen edistää toisen kielen oppimista. Lapsen äidinkieltä tukemalla vahvistetaan myös lapsen positiivista identiteetin muodostumista. (Kempainen & Lasonen 2009, 27.)

Varhaiskasvatuksessa ja peruskoulussa maahanmuuttajataustaisten suomen kielen oppimista tuetaan Suomi toisena kielenä- opetuksen eli S2 avulla. Lastentarhanopettajalla on vastuu lapsiryhmänsä Suomi toisena kielenä- opetuksen

käytännön toteuttaminen ja yhteistyö vanhempien kanssa. S2 on tarkoitettu maahanmuuttajalapsille, joiden suomen kielen taito ei ole äidinkielen tasoinen kaikilla kielen osa-alueilla. S2 -opetuksen tavoitteena on kehittää lapsen suomen kielen taitoa ja tietoisuutta suomalaisesta kulttuurista. Tarkoituksena on myös tukea lapsen kaksikielisyyttä ja monikulttuurista identiteettiä. Vaikka maahanmuuttajataustaisella lapsella olisi hyvät sosiaaliset taidot, hän voi olla epävarma ja arka puhumaan muiden kanssa. (Jauhola ym. 2007, 29.)

4.2 Valmistava luokka

Suomessa on maahanmuuttajalapsilla mahdollisuus saada perusopetukseen valmistavaa opetusta. Valmistava opetus on tarkoitettu niille maahanmuuttajaoppilaille, joiden suomen kielen taito ei ole vielä riittävän hyvä yleisopetuksen ryhmässä opiskelemiseen. Sillä ei ole merkitystä, kuinka kauan oppilas on asunut Suomessa. Valmistavan opetuksen luokalla opiskellaan tehostetusti suomen kieltä. Tavoitteena on oppia puhumaan, ymmärtämään, lukemaan ja kirjoittamaan suomea paremmin. (Nissilä ym. 2006, 16–17.)

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan, että kielen opettamisen lisäksi on tärkeää tukea oppilaan oman äidinkielen ylläpitämistä sekä edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Opetussuunnitelmaan sisältyy oppilaiden oman äidinkielen opetuksen järjestämistä mahdollisuuksien mukaan. (Opetushallitus 2015, 5–7.)

Valmistavan opetuksen järjestäjä päättää opetusryhmien muodostamisesta ja siitä monta lasta ryhmään otetaan. Tarvittaessa valmistavaa opetusta voidaan järjestää myös yhdelle oppilaalle. (Opetushallitus 2015, 5.) Valmistavassa opetuksessa oppilaat opiskelevat yleensä noin 10 oppilaan pienryhmässä, jossa työskentelee suomi toisena kielenä – opettaja ja koulunkäynnin ohjaaja (Valmistavan luokan opettaja 2016).

Opetusta säätelee valmistavan opetuksen opetussuunnitelma. Jokaiselle oppilaalle laaditaan oma opinto-ohjelma, jossa määritellään henkilökohtaiset oppimisen tavoitteet. (Opetushallitus 2015, 5.) Oppilaat opiskelevat suurimman osan oppitunneistaan valmistavan opetuksen luokassa. Valmistavassa opetuksessa kaikissa oppiaineissa huomioidaan se, että oppilas ei vielä osaa suomea paljon. Kaikissa oppiaineissa opetetaan sen aineen tärkeintä sanastoa. (Valmistavan luokan opettaja 2016.)

Valmistavan opetuksen aikana oppilaita integroidaan oman opinto-ohjelman mukaan perusopetukseen. Näillä integraatiotunneilla he opiskelevat omanikäisten suomenkielisten lasten kanssa. Integroinnin tavoitteena on edistää kielitaidon lisäksi myös kotoutumista ja opiskeluvaihtoehtoja. (Opetushallitus 2015, 5.) Yhteistyö kunnassamme valmistavan luokan oppilaat osallistuvat alusta asti perusopetuksen liikunta-, musiikki- ja käsityötunneille (Valmistavan luokan opettaja 2016).

Yhteistyö kunnassa valmistavalla luokalla opiskellaan yleensä yksi vuosi, mutta luokalla voi olla joustavasti puolesta vuodesta kahteen vuoteen. Valmistavan luokan jälkeen oppilaat siirtyvät omaan lähikouluun ikäänsä vastaavalle luokalle. (Valmistavan luokan opettaja 2016.) Lähikoulussa oppilaat saavat edelleen suomi toisena kielenä – opetusta, sillä uuden kielen oppimiseen kuluu 5–7 vuotta (Nissilä ym. 2006, 16–17).

5 TAIDELÄHTÖISYYS JA RYHMÄN OHJAAMINEN

5.1 Taiteesta yhteinen kieli

Jos lapsi kokee itsensä vähänkin ulkopuoliseksi, toisen kohtaaminen ja omien asioiden esille tuominen voivat tuottaa haasteita. Varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteisiin kuuluu lapsen musiikillisen, kuvallisen, sanallisen ja kehollisen kehittymisen tukeminen sekä eri taiteenaloihin ja kulttuuriperintöihin tutustuminen. Nämä vahvistavat lapsen osaamista osallistumisen ja vaikuttamisen osa-alueilla. Varhaiskasvatuksessa lapsille annetaan mahdollisuus tutustua erilaisiin kulttuurireihin ja taiteen muotoihin. Nämä kokemukset vahvistavat lasten kykyä omaksua kulttuureja ja opettavat käsittämään taiteen ja kulttuuriperinnön arvoa ja merkitystä. (Opetushallitus 2016, 41–42) Taide on käsitteenä laaja ja sitä voi kohdata kaikkialla. Lapset tarvitsevat taidetta monesta eri syystä, sillä sen avulla on mahdollista ilmaista omia kokemuksiaan. (Rusanen, Kuusela, Rintakorpi & Torkki 2014, 10–11.)

Taidemenetelmä toimii myös yhteisenä kielenä, minkä avulla voi kertoa itselle tärkeistä asioista. Taiteellisilla menetelmillä voidaan tukea lasten itseymmärrystä ja toisten kohtaamista ilman yhteistä kieltä. (Sava & Vesänen-Laukkanen 2004, 8.) Käsillä taiteillessa lapsi kokee helpommin onnistumisen tunnetta. Tämä tuo tasa-arvoa lasten välille, sillä taide työskentelyssä kielitaidon tasoerot eivät korostu samalla tavalla, kuin muussa ryhmätoiminnassa. (Kuusisto 2010, 57). Omien kokemusten ja asenteiden käsitteleminen taiteen keinoin on myös tutkusti turvallisempi tapa kohdata erilaisuutta, toiseutta ja tietämättömyyttä. (Sava 2004, 43.)

5.2 Musiikkimaalaus

Sävellaji, tempo ja rytmi ovat esimerkkejä musiikin elementeistä. Musiikin elementeillä on todettu olevan vaikutus ihmisen tunteisiin. (Kontu 2004, 35.) Musii-

killisen ilmaisun tavoitteena on vahvistaa lasten kiinnostusta musiikkiin. Kuvallisella ilmaisulla pyritään kehittämään lasten suhdetta kuvataiteeseen. (Opetushallitus 2016, 42.) Kun nämä kaksi ilmaisun muotoa yhdistetään, puhutaan musiikkimaalaamisesta. Musiikkimaalausta käytetään yhtenä musiikkiterapian menetelmänä, jonka tavoitteena ovat muun muassa vuorovaikutustaitojen, kommunikation ja itseilmaisun kehittäminen. Menetelmää hyödynnetään myös tunne-elämän selkiinnyttämiseen ja persoonallisuuden kehityksen tukemiseen. Musiikkimaalaus soveltuu kaikenikäisille. (Kontu 2004, 35.)

Musiikkimaalaus on yksi taidelähtöinen menetelmä, jossa yhdistyvät musiikin ja kuvataiteen osa-alueet. Musiikkimaalaus muodostaa kokonaisuuden, jossa opitaan luovasti ja osallistuen. Lapsia ohjataan kuuntelemaan ja keskittymään musiikin kuunteluun, jonka aikana lapset saavat vapaasti käyttää mielikuvitustaan ja ilmaista musiikin herättämiä ajatuksia ja tunteita maalaamalla. Tämän menetelmän keskiössä ovat lapset, jotka ilmaisevat kokemuksiaan omalla tavalla. Näin lapset saavat kokea myös yhdessä visuaalisen taiteen tuottamista ja onnistumisen iloa. (Opetushallitus 2016, 42.)

5.3 Lapsiryhmän ohjaaminen

Lasten ryhmätoiminnassa voi usein esiintyä toisten vertailua, arvostelua ja valikointia. Maahanmuuttajalapset voivat kokea haasteelliseksi osallistua ryhmätyöskentelyyn toisten lasten kanssa, esimerkiksi heikon kielitaidon vuoksi (From & Koppinen 2012, 9). Ohjaajalla on merkittävä rooli ryhmän ilmapiirin ja ryhmän jäsenten välisen vuorovaikutussuhteiden syntymisen kannalta. Ohjaajan tulee ymmärtää ryhmäprosessia ja ohjata sitä lasten kehitystä tukevaksi. (Hautala, Härmäläinen, Mäkelä & Rusi-Pyykönen 2011, 187–188.) Jos ryhmässä on mukana tukea tarvitsevia lapsia, esimerkiksi maahanmuuttajia, ohjaajan tulee ottaa tämä huomioon ryhmätoimintaa suunniteltaessa. Oppimisympäristö ja itse toiminta on suunniteltava niin, että se mahdollistaa kaikkien osallistumista. (From & Koppinen 2012, 10.) Toiminnallisen osallistumisen suunnittelussa tulee ottaa huomioon muun muassa lasten innostuneisuus, oma tahto ja aloitteellisuus, yksilölliset haasteet sekä toiminnalliset taidot ja tavoitteet (From & Koppinen 2012, 45).

Lasten keskinäisten suhteiden muodostumisessa tärkeimpinä ovat ryhmän alkuvaiheen kohtaamiset ja niihin sisältyvät vuorovaikutustilanteet. Ohjaajalta edellytetään kykyä mukauttaa oma tekeminen ryhmän kypsyytason ja luonteen mukaiseksi sekä taitoa soveltaa toimintaa tukea tarvitsevien lasten tarpeiden mukaan. Ohjaaja voi vaikuttaa ilmapiiriin omalla käytöksellään ja luoda positiivisen sosiaalisen kulttuurin, jossa lapset oppivat käyttäytymään ystävällisesti ja kunnioittavasti toisiaan kohtaan. Ohjaajan tulee itsekin näyttää esimerkkiä toisten arvostuksesta ja tasapuolisesta kohtelusta. Näin jokainen saa kokea ryhmään kuulumisen tunnetta. (Hautala, Hämäläinen, Mäkelä & Rusi-Pyykönen 2011, 187–188.)

6 OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS JA TAVOITTEET

Opinnäytetyömme tarkoituksena oli suunnitella, toteuttaa ja arvioida toiminnallisia tuokioita valmistavan luokan ja rinnakkaisluokkien 7–8-vuotiaille oppilaille. Valitsimme toiminnallisen opinnäytetyön tekemisen, koska halusimme kehittää pedagogista osaamistamme. Toiminta koostui kolmesta suunnittelukerrasta valmistavan luokan oppilaiden kanssa ja kolmesta tuokiosta, jossa mukana olivat oppilaita rinnakkaisluokilta, tämän lisäksi meillä oli yhteinen lopetuskerta valmistavan luokan kanssa. Halusimme myös tehdä materiaalin toiminnallisten tuokioiden sisällöstä, jota pystytään hyödyntämään valmistavan luokan lisäksi myös esimerkiksi varhaiskasvatuksessa.

Halusimme lisäksi tehdä materiaalin toiminnallisten tuokioiden sisällöstä, jotta aiheesta kiinnostunut ohjaaja pystyy hyödyntämään materiaalia ja ohjaamaan aiheen mukaisia tuokioita esimerkiksi varhaiskasvatuksessa tai perusopetuksessa. Tavoitteena oli

- Saada valmistavan luokan oppilaille positiivinen kokemus omasta äidinkielestään.
- Tuottaa mallinnus taidelähtöisten toimintatuokioiden sisällöstä.
- Löytää uusi yhteistyön mahdollisuus rinnakkaisluokkien kesken.

Tuokioiden tarkoituksena oli tukea valmistavassa luokassa olevia ensimmäisen ja toisen luokan oppilaita oman äidinkielen suhteen. Halusimme luoda toimintatuokion, jossa lasten kieltä voidaan käsitellä yhteisesti ilman, että opettajan tai muiden lapsien tarvitsee sitä itse osata. Tarkoituksena oli myös luoda turvallinen ympäristö, jossa lapset uskaltavat kokeilla ja puhua eri kieliä ja kertoa omasta äidinkielestään.

7 TOIMINTATUOKIOIDEN SUUNNITTELU, TOTEUTUS JA ARVIOINTI

7.1 Toimintaympäristö ja kohderyhmä

Opinnäytetyön yhteistyötahona toimi suomenkielinen yhtenäiskoulu, johon kuuluu ala- ja yläkoulun lisäksi valmistava opetus ja päiväkoti. Kyseinen koulu on pitkään toiminut alakouluna, mutta lopulta koulusta tuli yhtenäiskoulu. Koulussa on noin 50 opettajaa ja yhteensä yli 600 oppilasta. Maahanmuuttajalapsia koulussa on vain pieni osa. Alakoulun toiminta perustuu opetussuunnitelmaan, mutta yläkoulun oppilailla on opintojen ohella mahdollisuus valita eri linja, jossa painotetaan valinnaisia aineita. (Kunnan sivut.) Koulussa oleva valmistavan luokan opettaja ja lastentarhaopettajat tekevät keskenään yhteistyötä. Esikoulun maahanmuuttajalapset käyvät kerran viikossa S2-tunnilla valmistavassa luokassa. Oppitunnilla ovat mukana yleensä myös valmistavan luokan ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat. Tämä helpottaa esikoululaisia siirtymään peruskouluun ja tarpeen vaatiessa valmistavaan luokkaan. (Valmistavan luokan opettaja 2016.)

Koska työskentelimme lasten kanssa, meillä täytyi olla ymmärrys ja käsitys lapsista ja heidän kehityksestä. Kohderyhmämme olivat 7–8-vuotiaat lapset, koska suoritamme molemmat lastentarhanopettajan virkakelpoisuutta. Lasten ikä vaikutti tuokioihin valitsemiin kieliin. Kielet, joita tuokioissa käytimme (viro, venäjä ja arabia), olivat luokan nuorimpien oppilaiden äidinkieliä. Yhteistyöluokkamme oppilaiden suomen kielen kielitaito oli jokaisella hieman eri tasolla ja lapsilla oli erilaiset lähtökohdat. Viidestä 7–8-vuotiaista yksi oli käynyt esikoulun Suomessa. Kaksi lapsista olivat ehtineen asua Suomessa vuoden ja yksi puolivuotta. Yksi lapsi muutti Suomeen kuukausi ennen opinnäytetyöprosessimme alkamista. Tuokioihin osallistuvista maahanmuuttajalapsista kolme puhui sujuvasti suomen kieltä ja heidän sanavarastonsa oli laaja. Yksi lapsista ymmärsi suomen kieltä hyvin, mutta sen puhuminen oli vielä haastavaa. Kahdella lapsella kielitaito oli vielä heikkoa ja puhumisen lisäksi suomen kielen ymmärtäminen oli vaikeaa.

Kun tutustuimme valmistavaan luokkaan, huomasimme että luokan lapset viettivät paljon aikaa keskenään. Luokanopettajan kanssa mietimme, kuinka voisimme avartaa koulun ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden käsitystä maahanmuuttajista ja kaksikielisistä lapsista. Keskustelimme luokanopettajan kanssa erilaisista mahdollisuuksista toimintatuokioiden sisältöön. Luokan toiminta ei ollut aiemmin keskittynyt taidelähtöisyyteen, joten päätimme valita sen luokanopettajan kannustuksella.

7.2 Suunnittelu

Toiminnallisten tuokioiden suunnitteleminen oli monivaiheinen prosessi. Suoritimme opintojemme viimeisen työharjoittelun yhteistyöluokassa. Ehdimme kuu-kauden tutustua luokkaan, ennen kuin saimme tutkimusluvan opinnäytetyötä varten. Tutustumisen lisäksi, pystyimme arvioimaan luokanopettajan avustuksella oppilaiden suomen kielen osaamisen tason ja samalla saimme luotua luottamuksellisen suhteen lapsiin. Tutkimusluvan saannin jälkeen lähetimme valmistavan luokan vanhemmille saatekirjeet (LIITE 1–4), jotka olimme etukäteen näyttäneet luokanopettajalle ja koulun rehtorille. Saatekirjeet lähetettiin vanhemmille suomeksi, englanniksi, venäjäksi ja viroksi. Halusimme, että kaikilla vanhemmilla oli tasavertainen mahdollisuus ymmärtää saatekirjeiden sisältö. Kun saimme valmistavan oppilaiden vanhemmilta myönteiset vastaukset takaisin, aloimme sopia ajankohtaa toimintatuokioille, rinnakkaisluokkien opettajien kanssa. Tämän lisäksi lähetimme rinnakkaisluokkien vanhemmille saatekirjeet, joissa kysyimme lapsille lupaa osallistua tuokioihimme (LIITE 5).

Lapsiin tutustuessa pohdimme, mitkä taidelähtöiset menetelmät voisivat toimia heidän kanssa. Esitimme erilaisia ideoita ja keskustelimme niistä luokanopettajan kanssa. Päädyimme musiikkimaalaamiseen, koska se oli meille molemmille tuttua ja se antoi lapsille mahdollisuuden toimia yhdessä ilman yhteistä kieltä. Tämän jälkeen pohdimme, kuinka monta oppilasta tulisi osallistumaan tuokioihin, jotta tuokiot olisivat hallittuja ja lasten kokemusten kannalta suotavia. Näiden päätösten jälkeen saimme hahmoteltua tuokioiden sisällöt ja rakenteet. Tuokioiden sisältö muuttui sitä mukaan, mitä paremmin tutustuimme lapsiin.

Valmistavan luokan alle 8-vuotiaista lapsista yksi puhui arabiaa, kaksi viroa ja kolme venäjää. Valitsimme nämä kolme kieltä tuokioihimme. Toteutimme jokaiselle tuokiolle oman suunnittelukerran, jossa kerroimme, mitä tulemme tuokion aikana tekemään ja kävimme tuokion vaiheet läpi. Näin varmistimme, että valmistavan luokan oppilaat ymmärtävät tuokion tapahtumat ja pystyvät ennakoimaan niitä, vaikka eivät aina ymmärtäisikään ohjeita.

7.3 Toteutus

7.3.1 Suunnittelukerrat

Pidimme kolme tuokiota ja jokaiselle tuokiolle suunnittelukerrat. Suunnittelukerroilla oli tarkoitus käydä läpi tuokion rakennetta, jotta kaikki ymmärsivät mitä tuokioissa tehdään. Jokaisen tuokion rakenne oli sama ja kävimme tämän tarkasti läpi suunnittelukerroilla. Valmistavan luokan oppilaat auttoivat meitä valitsemaan oman kielen musiikkia musiikkimaalaamiseen.

Jokainen suunnittelukerta sisälsi tuokioiden rakenteen harjoittelun lisäksi lyhyen ylimääräisen osion. Näin suunnittelutuokiot eivät toistaneet samaa kaavaa jokaisella kerralla ja lasten mielenkiinto pysyi yllä. Venäjän kielen suunnittelukerrassa, harjoittelimme tuokion rakenteen lisäksi oman nimen kirjoittamista venäjäksi. Venäjän kielen opettaja oli mukana auttamassa. Viron kielen suunnittelukerrassa kuuntelimme erilaisia kappaleita ja pohdimme viron ja suomen kielen samankaltaisuutta. Arabian kielen suunnittelukerralla, kuuntelimme arabiankielistä musiikkia ja katsoimme arabiankielen kirjaimia ja kirjoitustyyliä internetistä. Suunnittelukerran lopussa harjoittelimme palautteen antamista. Kävimme läpi samat kysymykset, joita oli tarkoitus käydä jokaisen tuokion päätteeksi. Lisäksi annoimme paperin jokaiselle, jossa oli viisi erilaista hymiötä. Kävimme läpi jokaisen hymiön merkitystä. Näistä lapset saivat värittää suunnittelukerran tunnelmia kuvaavan naaman.

7.3.2 Toimintatuokioiden

Ensimmäisen tuokion aiheena oli venäjän kieli, toisen viron kieli ja kolmannen arabian kieli. Valitsimme tämän järjestyksen, jotta saisimme koulun viron ja venäjän kielen opettajan mukaan kyseisiin tuokioihin. Arabian kielen tuokiossa meillä ei ollut opettajaa, mutta edellisiä tuokioita seuraamalla arabian kieltä puhuva lapsi sai hahmoteltua tuokioiden rakenteen ja tarkoituksen. Kaikki kolme tuokiota kestivät 45 minuuttia ja mukana olivat valmistavan luokan oppilaat sekä kuusi tai seitsemän ensimmäisen luokan oppilasta. Osallistumisluvan saaneet ensimmäisen luokan oppilaat jaotimme satunnaisesti kolmeen ryhmään.

Tuokioissa etenivät samassa rytmissä. Tuokioiden alkuun kuuntelimme kansallislaulun tuokion kielellä. Laulua kuunnellessa vierailevat oppilaat saivat yrittää arvata, minkä maan kansallislaulu oli kyseessä. Tämän jälkeen kävimme tuokion kielellä läpi seuraavat asiat: ”Minun nimeni on...”, miten tervehditään ja numerot yhdestä kymmeneen. Jokainen oppilas pääsi kertomaan nimensä vieraalla kielellä yksitellen. Tervehtimisen ja numerot kävimme yhdessä läpi. Valitsimme kyseiset lauseet ja sanat, koska kaikki valmistavan oppilaat osasivat sanoa nämä suomeksi. Tämän jälkeen siirryimme maalaamiseen. Oppilaat jaettiin pienempiin ryhmiin ja jokainen ryhmä teki yhteisen taideteoksen. Kuuntelimme kyseisen tuokion kielellä musiikkia ja oppilaat maalasivat vuorotellen hiljaa. Jokainen sai maalata yhden viivan vuorollaan, jonka jälkeen vuoro siirtyi seuraavalle. Pyysimme oppilaita kuuntelemaan musiikkia ja maalaamaan sen mukaan mitä tunteita musiikki ja kieli heissä herättivät. Kuuntelimme jokaisessa tuokiossa kaksi kappaletta, joiden aikana oppilaat maalasivat. Valitsimme maalaamisen, koska halusimme lasten kokevan ryhmään kuulumisen ja onnistumisen tunnetta. Tämän jälkeen keräsimme palautteen tuokiosta.

7.4 Arviointi

Keräsimme lapsilta jokaisen tuokion jälkeen palautteet loppupiirissä. Teimme lapsille hymynaamakortit, joista lapset saivat valita iloisen, vakavan tai surullisen

naaman kolmeen kysymykseen. Valitsimme hymynaamakortit (LIITE 6), sillä niiden avulla saimme palautteen ilman kielitaitoa. Kysyimme lapsilta miltä maalaaminen ja vieraan kielen puhuminen tuntui sekä miltä vieraskielinen musiikki kuulosti. Avasimme hymynaamojen tarkoitusta ennen kysymysten esittämistä. Kerroimme lapsille, että hymyilevän naaman voi valita silloin, kun joku tuntuu hyvältä, tai on tykännyt siitä. Vakavan naaman voi valita silloin, kun ei oikein osaa sanoa jäikö hyvä vai huono tunne. Surullisen naaman voi valita silloin, kun ei tuntunut hyvältä tai ei tykännyt jostain asiasta. Käytimme puhuessa mahdollisimman yksinkertaista kieltä, jotta lasten olisi helpompi ymmärtää hymynaamojen tarkoitus.

Seuraavaksi annoimme jokaiselle oman paperin jossa oli viisi eri naamaa; iloinen, hymyilevä, vakava, surullinen ja todella surullinen. Näistä lapset saivat värittää yhden, mikä kuvasi tuokiosta päällimmäiseksi jääneitä tunnelmia. Näillä palautepapereilla halusimme antaa jokaiselle mahdollisuuden palautteeseen ilman, että kukaan näkee mitä mieltä oli tuokiosta. Jokainen sai etsiä rauhallisen paikan luokasta ja täyttää omassa rauhassa palautteensa. Paperille lapset saivat kirjoittaa kommentteja halutessaan, mikä oli heidän mielestään kivaa ja mikä ei. Viimeisenä keräsimme lapsilta suullisen palautteen loppupiirissä, jossa jokainen sai kertoa halutessaan vielä tuokion tunnelmista. Suullisen palautteen ideana oli, että valmistavan luokan oppilaat kuulevat rinnakkaisluokkalaisten ajatuksia ja tunteuksia heidän äidinkielestään ja yleisesti tuokiosta.

Ohjaamista tuokioistamme pyysimme valmistavan luokan opettajalta palautetta kirjallisesti. Teimme opettajalle jokaisesta tuokiosta oman arviointilomakkeen, joissa oli kolme kysymystä (LIITE 8). Jokaiselle tuokiolle oli eri kysymykset, jotta opettajan olisi helpompi havainnoida meidän toimintaamme ja että saisimme mahdollisimman tarkkaa palautetta.

Tuokioiden päätyttyä kävimme läpi yksityiskohtaisesti toistemme kanssa, kuinka tuokion tavoitteet toteutuivat. Ehdimme käydä tuokioiden jälkeen nopean keskustelun myös luokanopettajan kanssa. Keskustelimme tuokion jälkeisistä tuntemuksista ja miten omasta mielestämme meillä oli mennyt. Kirjasimme ajatuksia omiin työpäiväkirjoihimme.

8 TOIMINTATUOKIOIDEN ARVIOINNIN TULOKSET




8.1 Venäjän kielen tuokion palaute

Venäjänkieliseen tuokioon osallistui yhteensä 13 oppilasta. Keräsimme jokaisen tuokion päätteeksi palautetta lapsilta ja luokan opettajalta erikseen. Hymynaama korteilla keräsimme kolmeen kysymykseen vastaukset. Näitä kysymyksiä olivat: Miltä maalaaminen tuntui? Miltä vieraan kielen puhuminen tuntui? Miltä vieraskielinen musiikki kuulosti?

Hymynaamoja oli kolme eri vaihtoehtoa (LIITE 6). Avasimme hymynaamojen tarkoitusta lapsille. Sanoimme ennen palautteen antamista, ettei jokaisella kerralla ole pakko antaa iloista naamaa, vaan saa valita vapaasti sen naaman mikä tuntui siitä tuokiosta sopivalta.

Tuokiossa kaikki 13 oppilasta tykkäsivät maalaamisesta (TAULUKKO 1), mutta neljä osallistujista eivät pitäneet vieraan kielen puhumisesta. Suurin osa lapsista näyttivät iloista hymynaama korttia vieraskieliselle musiikille. Kaksi lapsista ei osannut päättää mitä mieltä olivat musiikista ja kaksi muuta näyttivät surullista hymynaamaa.

TAULUKKO 1. Venäjän kielen tuokion hymynaamakorttien tulokset

KYSYMYS:			
1. Miltä maalaaminen tuntui?	13	0	0
2. Miltä vieraan kielen puhuminen tuntui?	9	0	4
3. Miltä vieraskielinen musiikki kuulosti?	9	2	2

Väritysnaamapalautteessa yhdeksän lapsista väritti iloisimman hymiön. Olimme rohkaisseet lapsia piirtämään ja kirjoittamaan kommentteja palautteeseen.

*“Maalaaminen oli kivaa”
 “Täällä oli hauskaa koska sai kokeilla puhua eri kieltä.”
 “Musiikki oli kivaa ja maalaus oli kivaa”
 “Oli kivaa maalata”*

Kolme lasta väritti keskimmäisen hymynaaman viidestä vaihtoehdosta. Lapset olivat kirjoittaneet seuraavia kommentteja:

*“Maalaaminen oli kivaa”
 “En tiedä”
 “Koska osa oli kivaa ja osa ei”*

Tässä huomasimme, että lapset jotka näyttivät piirissä surullista naamaa, värittivät iloisen naaman omasta lapusta. Tästä päättelimme, että piirissä saadun palautteen tuloksiin saattoi vaikuttaa esimerkiksi halu erottua ryhmästä ja kaverin vastauksen kopioiminen.

Viimeisenä kysyimme piirissä suullista palautetta tuokiosta. Tämän palautteen koimme tärkeäksi valmistavan luokan lapsille, koska rinnakkaisluokkalaiset toteivat venäjän kielen olevan vaikea kieli. Tästä saimme avattua keskustelun siitä, kuinka vaikeaa voi uuden kielen oppiminen olla. Puhuimme myös kuinka normaalia on, että ei heti osaa lausua kaikkia sanoja oikein. Venäjänkieliset lasten mielestä oli kiva kuunnella kun rinnakkaisluokkalaiset yrittivät puhua heidän äidinkieltään.

“Oli hassua kun ne puhui venäjää” – Lapsi toimintatuokion loppupii-
rin aikana.

Opettajan palaute (LIITE 8) keskittyi venäjän kielen tuokiossa lasten huomioimiseen, kohtaamiseen sekä tukemiseen ja ohjaamiseen. Opettajan mielestä onnistuimme huomioimaan ja kohtaamaan lapset sekä osasimme tukea ja ohjata lapsia. Hän ei kuitenkaan kysymysten asettelu vuoksi (kysymykset mahdollistivat kyllä ja ei -vastauksiin) avannut sitä, millä tavoin onnistuimme näissä asioissa. Kysyimme lisäksi opettajalta minkälainen ilmapiiri tuokiossa oli ja luokanopettajan mielestä se oli innostunut.




“Lähinaapurin kieli oli joillekin oppilaille jo vähän tuttua, ja lapset olivat kiinnostuneita oppimaan lisää. Toivottavasti heissä heräsi myös

*ajatus uuden kielen oppimisen haasteista (valmistavan luokan oppilaiden kokemuksen ymmärtäminen).”
Valmistavan luokan opettaja 2016.*

8.2 Viron kielen tuokion palaute

Vironkieliseen tuokioon osallistui yhteensä 12 oppilasta (TAULUKKO 2). Tässä tuokiossa yhdeksän piti maalaamisesta, mutta kaksi eivät osanneet sanoa. Yksi näytti surullista naamakorttia. 11 oli sitä mieltä, että viron kielen puhuminen oli kivaa, yksi ei osannut kertoa ja yksi oli taas sitä mieltä, että se oli tylsää. Virolainen musiikki oli yhdeksän oppilaan mielestä mukavaa kuunneltavaa, mutta kolmen mielestä se ei ollut hyvää.

TAULUKKO 2. Viron kielen tuokion hymynaamakorttien tulokset

KYSYMYKSET:			
1. Miltä maalaaminen tuntui?	9	2	1
2. Miltä vieraan kielen puhuminen tuntui?	10	1	1
3. Miltä vieraskielinen musiikki kuulosti?	9	0	3

Väritysnaama palautteessa kahdeksan lapsista väritti hymyilevimmän hymynaaman. Lisäksi he kirjoittivat seuraavia asioita:

*“Oli kivaa kun maalattiin. ei ollut kivaa kun alussa ***** ja ***** pelleili ja jossain kohti **** nosti pensselin ja jatkoi siitä.”*

“Kiva musiikki ja maalaaminen”

“Kaikki oli tosi kivaa!”

“Erittäin kivaa”

Kaksi lapsista valitsi vähemmän hymyilevän hymiön, joka kuitenkin hymyilee. Hymiön värittämiseksi he kirjoittivat myös kommentteja.

“Kaikki oli tosi kivaa”

“Oli kivaa puhua viroa. En tykännyt musiikista.”

Yksi lapsi valitsi keskimmäisen hymiön, mutta ei avannut syytä valinnalleen.

Suullisessa palautteessa moni kertoi osaavansa viron kielisiä sanoja jo entuudestaan. Osa kertoi tuntevensa jonkun virolaisen. Monelle tuli yllätyksenä, että viron kieli kuulostaa suomen kieleltä ja kansallislaulukin on melkein sama kuin Suomen Maamme laulu. Valmistavan luokan vironkieliset lapset sanoivat, että oli hauska kuulla kun rinnakkaisluokkalaiset tiesivät ja sanoivat vironkielisiä sanoja, joita ei käyty tuokiossa.




Opettajan palaute keskittyi tässä tuokiossa tuokion järjestelmällisyyteen, johdonmukaisuuteen sekä sisältöön. Luokanopettajan mielestä tuokio eteni järjestelmällisesti ja meillä molemmilla oli koko ajan selvillä, mitä seuraavaksi tapahtuu. Lisäksi työnjako ja aikataulutus oli sovittu etukäteen, mikä tuli esille. Sisällöstä luokanopettaja kommentoi, että se sopi hänen mielestään ensimmäisen luokan oppilaille ja oli hyvä, että tuokio koostui pienemmistä osioista, jolloin toiminta vaihtui. Ratkaisu sopi hänen mukaansa tämän ikäisille.

*“Maalaaminen oli lapsille selvästi mieluisaa, ja ehkä vähän erilainen tehtävä kuin koulussa yleensä, kiva taidekokemus! Tasaveroista suomenkielisille ja S2-oppilaille!”
Luokanopettaja 2016.*

8.3 Arabian kielen tuokion palaute

Viimeisessä tuokiossa oli 13 lasta. Hymynaamakorteilla kerätyn palautteen (TAULUKKO 3) mukaan tuokio oli positiivinen kokemus lähes kaikille. Yhtä lukuunottamatta kaikki pitivät maalaamisesta. Vieraan kielen puhuminen oli pääosin mukavaa, mutta ryhmässä oli yksi hieman ujompi tyttö, joka ei uskaltanut sanoa nimeään yksin arabiaksi. Rohkaisimme tyttöä puhumaan, mutta emme painostaneet liikaa. Tyttö uskaltautui puhumaan, kun sanoimme yhteen ääneen hänen nimensä. Palautteen mukaan musiikki oli kaikkien mielestä hyvän kuuloista.

TAULUKKO 3. Arabian kielen tuokion hymynaamakorttien tulokset

KYSYMYS:			
1. Miltä maalaaminen tuntui?	12	0	1
2. Miltä vieraan kielen puhuminen tuntui?	12	1	0
3. Miltä vieraskielinen musiikki kuulosti?	13	0	0

Väritysnaamapalautteessa seitsemän lapsista valitsi hymyilevimmän hymynaaman. Lisäksi he kirjoittivat:

“Tosi hyvää!”
“Oli hauskaa maalata”
“Minä rakastan maalata.”
“Oli kivaa maalata”
“Musiikki”

Neljä lapsista väritti vähemmän hymyilevän hymynaaman. Palautteeksi he kirjoittivat:

“Kivaa oli kun me maalattiin”
“Kivointa oli maalaaminen”
“Musiikki oli tosi kivaa”
“Maalaaminen. Musiikki. Arabia.”

Suullisessa palautteessa tuli ilmi, että arabian kieli oli monelle uusi kieli. Tuokioon osallistuneista rinnakkaisluokkalaisista kukaan ei ollut aikaisemmin kuullut kyseisen kielen sanoja tai musiikkia. Monen mielestä kieli kuulosti hassulta ja vaikealta. Arabiankielisen lapsen mielestä kuulosti oudolta, kun muut yrittivät puhua hänen äidinkieltään. Kaikki totesivat tuokion päätteeksi, että menisi todella pitkä aika oppia arabian kieltä. Saimme tästä hyvän keskustelun siitä, kuinka suomen kieli kuulostaa maahanmuuttajille ihan yhtä vaikealta.

Opettajan palaute keskittyi tässä tuokiossa pedagogiseen otteeseemme, lasten taitojen ja osaamisen huomioimiseen tuokioiden suunnittelussa ja toteutuksessa. Tämän lisäksi kysyimme, kuinka osasimme ohjata tuokion aikana tehty tehtävät. Arviointilomakkeen ensimmäiseen kysymykseen “Mitä mieltä olit meidän pedagogisesta otteesta?” luokanopettaja vastasi, että tuokion jakaminen pienempiin

pieniin osiin oli oikea valinta. Näin lasten oli helpompi suunnata tarkkaavaisuutensa lyhyemmän aikaa kerralla. Toisessa kysymyksessä lasten taitoihin ja osamiseen liittyen luokanopettajan mielestä olimme suunnitelleet tuokion niin, että se sopi ensimmäisen luokan oppilaille, heidän tiedoilleen ja taidoilleen. Tehtävien ohjaamiseen liittyvään kysymykseen opettaja vastasi lasten jakaminen omiin ryhmiin olleen oikea ratkaisu. Hän kuitenkin huomautti siitä, että joidenkin lasten oli vaikea keskittyä ohjeiden kuunteluun, kun toinen meistä jakoi samalla värejä lapsille. Sama kävi väritettävien hymynaamojen kanssa: lapset alkoivat värittää ennen ohjeita. Ohjeet olisi pitänyt antaa ensin, sitten vasta välineet.

8.4 Itsearviointi

Ennen kuin toteutimme tuokiot luokassa, olimme olleet yli kuukauden ajan luokan toiminnassa mukana toisiin opintoihin liittyen harjoittelun muodossa. Tämä osoitautui hyväksi ratkaisuksi lapsiin tutustumisen kannalta. Opimme tuntemaan luokan lapset ja osallistuimme heidän päivittäiseen toimintaansa. Lapset oppivat tuntemaan meidät ja luottamaan meihin, mikä helpotti työskentelyä ja tuokioiden suunnittelua. Saimme suunniteltua tuokiot mahdollisimman lapsilähtöisesti, sillä tunsimme lapset valmiiksi.

Luokanopettajan antamasta palautteesta olemme samaa mieltä. Toimintatuokioissa oli välillä levottomuutta, jonka olisimme voineet välttää erilaisilla ratkaisuilla. Levottomuutta oppilaiden kesken aiheutti muun muassa se, että toinen meistä jakoi välineitä samaan aikaan, kun toinen ohjeisti. Olisimme voineet välttää tämän niin, että olisimme antaneet ohjeet ensin ja sitten vasta välineet. Tämän lisäksi emme tunteneet rinnakkaisluokan oppilaita kuin hieman, joten emme välttämättä osanneet huomioida heitä ja heidän tarpeitaan yksilöllisesti. Saimme jokaisen tuokion jälkeen opettajalta suullista palautetta, mutta kirjalliset palautteet kaikista tuokioista luokanopettaja palautti meille viimeisen tuokion jälkeen. Näin emme pystyneet hyödyntämään kirjallista palautetta omaan reflektioomme.

Yhteistyömme toimi alusta asti hyvin. Kuuntelimme toistemme ideoita ja suunnitelimme yhdessä kuinka toimimme. Tuokioihin olimme valmiiksi miettineet roolimme ja miten jaoinme vastuun tuokion ohjaamisesta. Vaihtelimme eri vastuualueita tuokioissa niin, että molemmat saivat ohjata jokaisen osuuden. Molemmilla oli aikaisempaa kokemusta maahanmuuttajalasten kanssa työskentelystä ja tämä näkyi toiminnassamme. Osasimme puhua selkeästi ja suunnitella tuokiot niin, ettei kenellekään jäänyt epäselväksi mitä olemme seuraavaksi tekemässä. Päätimme ennen tuokioita tuokion rakenteet ja tahdin. Tuokioiden työjako toimi hyvin. Olimme päättäneet roolimme etukäteen ja kuinka paljon aikaa käytämme jokaiseen osioon.

Keskustelimme jokaisen tuokion jälkeen läpi omat tuntemukset ja saamamme palautteet. Näissä pohdimme mikä meni hyvin, minkä olisi voinut tehdä toisin ja mitä pitää ottaa huomioon. Kirjasimme kommentteja, huomioita ja havaintoja omiin oppimispäiväkirjoihimme. Päiväkirja toimi hyvänä työkaluna, koska sen avulla oli helpompi muistaa mitä olimme suunnitelleet ja mitä havaintoja teimme mistäkin tilanteista. Kävimme lasten palautteet tuokioiden jälkeen läpi. Lasten palautteet olivat pääosin positiivisia tuokion rakenteeseen liittyen, ja se vahvisti toimintatapaamme ja päätöstä pitää tuokiot samanlaisina.

Omasta mielestämme pääsimme tavoitteisiin, mutta jälkeinpäin ajateltuna olimme voineet tehdä monta asiaa toisin. Nyt kysyimme lapsilta tuokion rakenteesta ja miltä se heistä tuntui, kun meidän olisi pitänyt keskittyä enemmän kielen tukemiseen. Tähän vaikutti se, että opinnäytetyön tavoitteet muokkautuivat prosessin aikana. Meidän olisi pitänyt muodostaa toimivat tavoitteet jo suunnittelu- vaiheessa. Tämän lisäksi teoriaosuus opinnäytetyössämme olisi voinut olla laajempi.

9 POHDINTA

9.1 Eettisyys

Opinnäytetyömme eettisenä tavoitteena on tasa-arvoinen vuorovaikutus, ihmisten kunnioitus ja oikeudenmukaisuuden korostaminen. Eettisyys tulee huomioida läpi opinnäytetyöprosessin, sillä se korostuu tavassa, jolla opiskelija ja ohjaaja suhtautuva työhönsä ja niihin henkilöihin jotka ovat työssä mukana. Työn aiheen valinta, tiedon hankkiminen ja soveltaminen, tulosten analysointi ja julkaiseminen sisältävät eettisiä arvoja. Opinnäytetyön tekijöiltä vaaditaan rehellisyyttä muun muassa aineiston hankinnassa ja sen käsittelyssä. Opiskelijan etiikka tulee esille sopimusten noudattamisessa esimerkiksi aikatauluissa ja sisällössä. (Diakonia-ammattikorkeakoulu 2010, 11–12.)

Lastentarhanopettajan eettiset periaatteet ohjasivat toimintaamme koko opinnäytetyön prosessin ajan. Näihin eettiset periaatteet perustuvat arvoihin joihin kuuluvat ihmisarvo, oikeudenmukaisuus, totuudellisuus ja vapaus. Ihmisarvoa tulee kunnioittaa katsomatta sukupuoleen, ikään, uskontoon, etniseen alkuperään, mielipiteeseen tai ihmisen kykyihin. Oikeudenmukaisuuteen kuuluvat tasa-arvo, syrjinnän ja suosimisen estäminen, kuulluksi tuleminen ja oikeuteen selvittää ristiriidat. Oikeudenmukaisuus on tärkeää yksittäisen lapsen, sekä ryhmän kohtamisessa ja työyhteisön toiminnassa. Vapauteen kuuluvat lastentarhanopettajan oikeus omaan arvomaailmaansa, mutta sitoutuminen työn perustehtävään ja sitä määrittelevään normistoon, sillä työssään lastentarhanopettaja joutuu asettamaan rajoja. Kaiken kanssakäymisen edellytyksenä on kuitenkin ihmisarvoon kuuluvan vapauden kunnioittaminen. (Lastentarhanopettajaliitto 2004, 4.)

Lastentarhanopettajan tulee kohdella lapsia tasa-arvoisesti ja kohdata heidät arvokkaina yksilöinä. Hän vastaa lapsen turvallisuuden, riippuvuuden, suojelun ja huolenpidon tarpeeseen. (Lastentarhanopettajaliitto 2004, 5.) Vaikka keskitymekin työssämme 7-8-vuotiaisiin lapsiin, valmistavan luokan isommat lapset saivat osallistua tuokioihimme. Päädyimme tähän ratkaisuun, koska emme halunnet asettaa lapsia eriarvoiseen asemaan. Toivoimme, että tuokioista olisi isommille

lapsille hyötyä samalla tavalla kuin pienimmille. Teimme tässä oikean ratkaisun, sillä luokan vanhemmat oppilaat innostuivat asiasta ja pysyivät erikseen tuokioita omilla kielillään.

Kun valitsimme aihetta opinnäytetyölle, huomioimme varhaiskasvatuksen eettisiä periaatteita. Näitä ovat muun muassa lapsen ja perheen kunnioittaminen ja tasa-puolinen kohtaaminen, lapsen yksilöllisen kasvun tukeminen ja luottamukselli- sesti toimiminen. (JHL 2015.) Kaikilta opinnäytetyöhön kuuluvilta tulee pyytää lupa osallistumisesta ja heitä tulee informoida työn kulusta ja tavoitteista. (Diako- nia-ammattikorkeakoulu 2010, 12). Haimme kunnalta tutkimuslupaa, jonka jäl- keen pyysimme huoltajilta lupaa lapsen osallistumiselle tuokioihimme lupalapulla. (liitteet 1–5) Tutkimuslupa rajoitti työtämme sen verran, että emme saaneet lupaa mainita yhteistyökumppanimme opinnäytetyössämme. Tutkimusluvassa määri- teltiin, että yhteistyötahomme täytyy jäädä tuntemattomaksi. Käytimme yleisesti pääkaupunkiseudun opetussuunnitelmia lähteenä, jotta kunta ja koulu eivät olisi tunnistettavissa.

9.2 Luotettavuus

Yllätykseksi koimme sen, että kun laitoimme rinnakkaisluokan oppilaille lupaky- selyt osallistumiseen, 36 vanhemmasta 21 vastasi myönteisesti. Yritimme keksiä tähän syytä, joista vahvasti nousi esille se, että vanhempi on saattanut kysyä lapselta haluaako tämä osallistua tuokioon. Tämä määrä ei kuitenkaan haitannut millään tavalla tuokioidemme järjestämiseen tai sisältöön. Ainoastaan se, että jo- kaisessa tuokiossa olivat eri rinnakkaisluokkalaiset, vaikutti siihen, että jokainen toimintatuokio oli samanlainen.

Opinnäytetyön prosessissa voi esimerkiksi tehdä konsultatiivisia asiantuntija- haastatteluja, joiden perusteella voi kerätä aihepiiriin liittyvää aineistoa. Tätä tie- toa tulisi käyttää produktin tuottamisessa niin kuin lähdeaineistoa, tietoperustan yhtenä osana. Opinnäytetyön luotettavuuden näkökulmasta tämä kuitenkin edel- lyttää sitä, että konsultaatiota antaneiden nimiä tulisi pystyä käyttämään opinnäy-

tetyön raportissa. (Vilkkä & Airaksinen 2004, 72.) Opinnäytetyössämme käyttimme luokanopettajalta saatuja tietoja hyväksi. Kuitenkin tutkimusluvan tarkkuuden takia päädyimme siihen, että emme mainitse luokanopettajan nimeä koulun ja opettajan identiteetin suojaamiseksi. Tämä päätös vaikuttaa tiedon luotettavuuteen, mutta koimme tiedon kuitenkin hyödylliseksi ja päätimme hyödyntää sitä.

Opinnäytetyön arvioinnin luotettavuuden kannalta on hyvä pohtia arviointimenetelmiä, jotka valitsimme. Meidän lisäksi toimintatuokioita oli arvioimassa luokanopettaja, joka sai arviointilomakkeet. Kuitenkin välillä luokanopettajan huomio kiinnittyi muutamaankin levottomasti käyttäytyvään lapseen, joten hän ei hetkellisesti pystynyt keskittymään toimintaamme. Lisäksi laatimamme arviointilomakkeet mahdollistivat joissain kohdin kyllä-ei-vastaukset, jotka eivät motivoineet luokanopettajaa kirjoittamaan enempää. Saimme tästä luokanopettajalta palautetta viimeisen arviointikeskustelun aikana, joka järjestettiin tuokioiden jälkeen. Tämän lisäksi opinnäytetyön tavoitteet eivät tulleet opettajan arviointilomakkeessa hyvin esille. Tavoitteita olisi voinut painottaa enemmän. Koemme, että olisimme voineet toteuttaa arviointilomakkeen paremmin ja kattavammin.

Saimme myös opinnäytetyön julkaisuseminaarissa negatiivista palautetta lapsille annetuista kysymyksistä, jotka koskivat tuokioiden toimivuutta. Jälkeenpäin huomasimme, että kysymykset eivät suoranaisesti vastaa tavoitteitamme. Kysyimme lapsilta tuokioiden toimivuudesta, mutta emme ehtineet enempää perehtyä siihen, kuinka lasten oma suhtautuminen heidän äidinkieleensä muuttui. Tämä vaikuttaa opinnäytetyön tuloksien luotettavuuteen.

9.3 Ammatillinen pohdinta

Lastentarhaopettajan tulee kiinnittää erityistä huomiota lapsen oikeuksien ja edun toteutumiseen. Hänen tulee myös korostaa tasa-arvoista ja kannustavaa kohtaamista lasten sekä vanhempien kanssa. Lastentarhaopettaja tuo oman osaamisensa yhteiskunnan, perheiden ja lasten käyttöön. (Lastentarhaopettajaliitto 2004, 6-7.)

Opinnäytetyön myötä olemme kiinnittäneet enemmän huomiota lasten perhe-
taustoihin ja kulttuuri- ja kieli-identiteetin merkitykseen. Olemme huomanneet kie-
len merkityksen lapsen arjessa. Väestön kantakielen osaaminen vaikuttaa lapsen
elämässä niin sosiaaliseen kuin henkiseen puoleen. Myös vanhempien kielitai-
dolla on suuri merkitys niin päiväkodin kuin koulun ja vanhempien välisen yhteis-
työn kannalta. Vanhempien sensitiivinen huomioiminen kielen ja sen ymmärtämi-
sen suhteen, mahdollistaa hyvän yhteistyön kasvattajan ja perheen välillä.
Olemme molemmat olleet opinnäytetyön prosessin aikana muihin opintoihin liit-
tyen harjoittelussa eri paikoissa, joissa olemme kohdanneet monikulttuurisia lap-
sia ja perheitä. Yhteisen kielen merkitys on korostunut varsinkin tilanteissa, joissa
yhteistä kieltä ei ole ollut. Tämä oli yksi syy siihen, miksi käänsimme vanhempien
saatekirjeet monelle kielelle. Halusimme varmistaa, että kaikilla vanhemmilla on
tasavertainen mahdollisuus ymmärtää saatekirjeen sisältö.

Tulevina sosionomeina ja lastentarhaopettajan virkakelpoisuutta suorittavina ko-
emme työmme olleen hyödyksi tulevassa ammatissamme. Sosionomin (AMK)
kompetensseihin kuuluu tukea yksilöiden kasvua ja kehitystä sekä tukea perhei-
den arkea ja perheenjäsenten keskinäisiä suhteita. Sosionomin (AMK) tulee toi-
mia kulttuurisensitiivisesti ja tukien moninaisuutta asiakastyössä sekä edistää
vuoropuhelua kulttuurien välillä. (Sosiaalialan AMK-verkosto 2016.)

Etsimämme teoria ja sen hyödyntäminen on avannut meille työntekijän oman
suhtautumisen lapsen kulttuuriin ja kieleen olevan todella tärkeä. Omalla suhtau-
tumisellaan voi tukea ja rohkaista vanhempia oman kielen puhumiseen ja kult-
tuurin ylläpitämiseen. Luimme myös aikuisen esimerkin tärkeydestä ja koemme
hyödyntäneemme sitä tehdessämme opinnäytetyön toiminnallista osuutta.

Sosionomilla varhaiskasvatuksessa on sosiaalipedagogista, yhteisö- ja yhteis-
kuntaosaamista. Hän pystyy havainnoimaan lasten tunteita ja tarpeita, sekä roh-
kaisee osallisuuteen ja vuorovaikutukseen. Hän tukee lasta yhteisöllisyyteen, toi-
mii vanhempien kasvatuskumppanina ja rakentaa yhteistyötä työyhteisössä sekä
moniammatillisissa verkostoissa. Sosionomi ymmärtää lasten ja perheiden pal-
velut, sekä osaa ohjata perheet muiden palvelujen piiriin. Hän myös ymmärtää
yhteiskunnallisen muutoksen ja monimuotoisuuden. (Talentia 2014.) Vaikka

teimme työmme valmistavaan luokkaan, koemme sen tukeneen meitä tulevana varhaiskasvatuksen ammattilaisina. Työmme tarkoituksena oli luoda uusi yhteistyönmahdollisuus valmistavan luokan ja sen rinnakkaisluokkien kesken. Lisäksi opimme tuntemaan valmistavan luokan toimintaa, ja näin pystymme mahdollisesti tulevaisuudessa kertomaan siitä vanhemmille.

9.4 Johtopäätökset ja lisäkehittäminen

Etsimämme teoria tuki ajatustamme rohkaista lasta kertomaan ja puhumaan omasta äidinkielestään. Tämä tuki omaa toimintaamme ja ajatustamme monikielisyuden rikkaudesta, sen arvostamisesta ja tukemisesta. Lokakuussa 2016 Opetushallituksen julkaisemassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tuodaan esille kielen ja sen tukemisen tärkeys. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita käytetään varhaiskasvatuksen pohjana koko maassa ja sen sisältö vaikuttaa näin varhaiskasvatuksen järjestämiseen.

Pidimme kolme tuokiota, joissa jokaisessa oli samat valmistavan luokan oppilaat, mutta rinnakkaisluokan oppilaat vaihtuivat. Jos meillä olisi ollut enemmän aikaa, olisimme järjestäneet useamman tuokion eri aiheilla ja samalla ryhmällä. Näin ryhmäytyminen olisi sujunut paremmin ja se olisi ollut tehokkaampaa, sillä olisimme pystyneet tutustua paremmin rinnakkaisluokkalaisiin lapsiin. Tuokioissa voi hyödyntää monia erilaisia taidemenetelmiä. Esimerkiksi sadutusta voi kokeilla jos ryhmän suomenkielen taito on ymmärrettävää. Alkuperäisessä suunnitelmassa oli, että olisimme tuokioissa harjoitelleet oman nimen kirjoittamista eri kielillä, mutta ajan puitteissa tämä jäi toteuttamatta.

Mielestämme lopullinen mallinnus suunnittelukerroista ja toimintatuokioista onnistui hyvin. Vaikka teimme mallinnuksen jälkikäteen, saimme siitä selkeän ja ytimekkään. Lisäksi yhteistyökoulumme innostui erilaisesta yhteistyöstä rinnakkaisluokkien ja valmistavan luokan välillä. Koulun luokanopettajatkin olivat sitä mieltä, että mallinuksestamme tulee jatkossa olemaan hyötyä.

Opinnäytetyössä perehdyimme tarkemmin musiikkimaalaamisen, mutta pohdimme muidenkin taidelähtöisten menetelmien toimivan tuokiossa. Muiden taidelähtöisten menetelmien näkökulma olisi mielenkiintoinen lisä ja voisi toimia jopa paremmin. Toimintatuokion sisällön toimivuus riippuu myös lapsiryhmästä ja sen koosta. Toivomme, että toteuttaessa toimintatuokioita tuokion sisältöön otettaisiin aina kyseisen lapsiryhmän toiveet ja tarpeet huomioon.

Olemme tyytyväisiä opinnäytetyöhömmä, vaikka tiedostamme että olisimme pystyneet toimimaan johdonmukaisemmin koko opinnäytetyön prosessin ajan. Onnistuimme tavoitteiden mukaisesti tuottamaan mallinnuksen toimintatuokioista ja niiden suunnittelukerroista, ja näin luomaan uusia yhteistyömahdollisuuksia valmistavan luokan ja yhteistyöluokkien välille. Kuitenkin tavoitteemme saada valmistavan luokan oppilaille positiivinen kokemus omasta kielestään, jäi epäselväksi. Koimme tuokioiden toteuttamisen jälkeen onnistuneemme tavoitteessa, mutta raporttia kirjoittaessamme ja palautteiden keruussa ja arvioinnissa jäi lapsen positiivinen kokemus omasta äidinkielestään muiden asioiden varjoon.

LÄHTEET

- Adenius-Jokivuori, Merja 2004. Kielen ja kommunikaation kehityksen tukeminen. Teoksessa Päivi Pihlaja ja Riitta Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 194–213.
- Cunningham, Una 2011. Growing up with two languages: a practical guide for the bilingual family. 3rd ed. Milton Park, Abingdon, Oxon; New York: Routledge.
- Diakonia-ammattikorkeakoulu 2010. Kohti tutkivaa ammattikäytäntöä. Opas Diakonia-ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä varten. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja C. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Eerola-Pennanen, Paula 2011. Monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Eeva Hujala ja Leena Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 233–245.
- From, Kristine & Koppinen, Marja-Leena 2012. Menossa mukana. Tukea tarvitsevan lapsen ja nuoren toiminnallinen osallistuminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Halme, Katjamaria & Vataja, Anita 2011. Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus. Helsinki: Tammi.
- Halme, Katjamaria 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa Marja Nurmilaakso ja Anna-Leena Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus, 86–101.
- Hannula, Minna M. & Lepola, Janne 2006. Huomio lasten taitoihin ennen kouluikää. Teoksessa Janne Lepola ja Minna M. Hannula (toim.) Kohti koulua kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitystä. Turku: Turun yliopisto, 9–21.
- Hassinen, Sirje 2005. Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Helsinki: Oy Finnlectura Ab.

- Hautala, Tiina; Hämäläinen, Tuula; Mäkelä, Leena & Rusi-Pyykkönen, Mari 2011. Toiminnan voimaa. Toimintaterapia käytännössä. Helsinki: Edita Prima.
- Jauhola, Heli; Bisi, Arja; Järvi, Iina & Rusama, Pipsa 2007. Monikulttuurinen varhaiskasvatus. Helsinki: Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA, Moniku-hanke.
- JHL 2015. Varhaiskasvatuksen eettiset periaatteet . Viitattu 15.12.2016 http://www.jhl.fi/portal/fi/tyoelama/ammattialatoiminta/varhaiskasvatus/varhaiskasvatuksen_eettiset_periaatteet/
- Järvinen, Heini-Marja 2014. Katsaus kielenoppimisen teorioihin. Teoksessa Päivi Pietilä ja Pekka Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Helsinki: Gaudeamus, 68–88.
- Kartio, Johanna 2009. Miten puhutaan selkokieltä? Teoksessa Johanna Kartio (toim.) Selkokieli ja vuorovaikutus. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry, 8–24.
- Kemppainen, Raija P. & Lasonen, Johanna 2009. Monikielisyys oppimisen pohjana perusopetuksessa. Teoksessa Lasonen, Johanna ja Halonen, Mia (toim.) Kulttuurienväläinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä. Turku: Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 25–44.
- Kivijärvi, Taru 2011. Maahanmuuttajataustaisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa Eeva Hujala ja Leena Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS- kustannus, 246–259.
- Kontu, Elina 2004. Mielen ja musiikin ikkunat autismiin - Mielen teoria ja kommunikaatiosuhde-tapaustutkimuksia. Viitattu 15.12.2016. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/kontu/mielenja.pdf>
- Kuusisto, Arniika 2010. Kulttuurinen, kielellinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus päiväkodissa: haasteita ja mahdollisuuksia. Helsinki: Helsingin kaupunki, sosiaalivirasto.
- Lastentarhanopettajaliitto 2004. Lastentarhanopettajan ammattietiikka. Viitattu 22.1.2017. <file:///C:/Users/Omistaja/Downloads/Lastentarhanopettajan+ammattietiikka0.pdf>

- Merisuo-Storm, Tuula 2002. Oppilaan äidinkielen lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittyminen kaksikielisessä alkuopetuksessa. Turku: Painosalama Oy.
- Merisuo-Storm, Tuula 2010. Lapsen sukeutuvan luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen. Teoksessa Riitta Korhonen, Marja-Leena Rönkkö ja Julianna Aerila (toim.) Pienet oppimassa, Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö, 17–30.
- Mäkinen, Marita 2011. Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen. Teoksessa Eeva Hujala ja Leena Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 95–108.
- Nissilä, Leena; Martin, Maisa; Vaarala, Heidi & Kuukka, Ilona 2006. Saako olla suomea? – Opas suomi toisena kielenä- opetukseen. Saarijärvi: Offset Oy.
- Opetushallitus 2009. Oma kieli - Oma mieli Opas oman äidinkielen oppimisen tukemiseen. Viitattu 29.12.2016 http://www.oph.fi/download/121981_oma_kieli_oma_mieli_2009.pdf
- Opetushallitus 2015. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 20.12.2016. http://www.oph.fi/download/175613_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Opetushallitus 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Viitattu 2.12.2016. http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- Paavola, Heini & Talib, Mirja-Tytti 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perusopetuslaki 1999/1288. Velvollisuus järjestää perusopetusta ja esiopetusta 23.12.1999/1288. Viitattu 30.8.2016. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perusopetuslaki 2008/1037. Opetuksen laajuus (19.12.2008/1037). Viitattu 30.8.2016 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4>
- Perusopetuslaki 2009/1707. Muu opetus ja toiminta (29.12.2009/1707). Viitattu 30.8.2016. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

- Rusanen, Sinikka; Kuusela, Mirva; Rintakorpi, Kati & Torkki, Kaisa 2014. Musta tuntuu punaiselta. Kuvataiteellinen toiminta varhaisiässä. Helsinki: Lasten keskus.
- Räty, Minttu 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Helsinki: Tammi.
- Sava, Inkeri & Vesanen-Laukkanen, Virpi 2004. Teoksessa Sava, Inkeri & Vesanen-Laukkanen, Virpi (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Jyväskylä: PS-kustannus, 7–14.
- Sava, Inkeri 2004. Kasvattajan oikeus - ja vastuu - omaan elämään. Teoksessa Sava, Inkeri ja Vesanen-Laukkanen, Virpi (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Jyväskylä: PS-kustannus, 42–58.
- Siiskonen, Tiina; Poikkeus, Anna-Maija; Aro, Mikko & Ketonen Ritva 2014. Lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet. Teoksessa Tiina Siiskonen, Tuija Aro, Timoa Ahonen ja Ritva Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielekehityksen vaikeuden varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 311–332.
- Sosiaalialan AMK-verkosto 2016. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen kompetenssit. Viitattu 29.12.2016. <https://www.innokyla.fi/documents/1167850/5e8f1ef1-7a5b-4dfb-a629-0ea09dbfe904>
- Talentia 2014. Sosionomi varhaiskasvatuksessa tuo pienten lasten kasvatukseen sosiaalipedagogista, yhteisöllistä ja yhteiskunnallista osaamista. Viitattu 22.1.2017. http://www.talentia.fi/files/66/Sosionomi_varhaiskasvatuksessa_2014_net.pdf
- Ullakonoja, Riikka; Nieminen, Lea; Haapakangas, Eeva-Leena; Huhta, Ari & Alderson, J.Charles 2012. Teoksessa Lea Meriläinen, Leena Kolehmainen & Tommi Nieminen (toim.) Monikielinen arki. AFinLan vuosikirja 2012. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 70, 113–134.
- Vilka, Hanna & Airaksinen, Tiina 2004. Toiminnallisen opinnäytetyön ohjaajan käsikirjat Helsinki: Tammi.

LIITE 1: Saatekirje vanhemmille suomeksi

Hyvät vanhemmat!

Olemme kaksi sosionomiopiskelijaa Diakonia-ammattikorkeakoulusta. Suoritamme työharjoittelua xxx koulun valmistavassa luokassa. Samalla olemme tekemässä opinnäytetyötämme xxx kouluun. Opinnäytetyön tavoitteena on vahvistaa lapsen positiivista kokemusta omasta äidinkielestään. Järjestämme valmistavan luokan kanssa erilaisia taidetunteja, joissa lapset saavat esimerkiksi maalata, piirtää ja kertoa omasta kotimaastaan ja äidinkielestään muille lapsille. Näiden tuntien jälkeen keräämme lapsilta palautteen ja tulemme hyödyntämään palautetta työssämme.

Työstämme tuokioita kevään aikana yhdessä lasten kanssa. Emme tule julkaisemaan lasten nimiä työssämme ja lasten teokset tulevat työhömmme nimettöminä.

Lapseni (lapsen nimi) _____ saa osallistua tuokioihin ja hänen tuotostaan saa hyödyntää Suzanne Gyllenbögelin ja Suman Thindin opinnäytetyöhön.

Saa osallistua

Ei saa osallistua

Paikka ja aika _____

Allekirjoitus ja nimen selvennys _____

Vastaamme mielellämme opinnäytetyöhömmme liittyviin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,

Suzanne Gyllenbögel, xxx

Suman Thind, xxx

LIITE 2: Saatekirje vanhemmille englanniksi

Dear parents

We are two Social Services students in Diaconal University of Applied Sciences. We are doing an internship in a preparatory class at xxx School. We are also doing our final thesis on foreigners growing up in a new country. The purpose of this thesis is to reinforce children's experience with their own native language towards a more positive experience and outcome. We are arranging a wide range of art classes with xxx which gives the children the opportunity to paint, draw and tell about their own home, country and language to other children to help them better understand about their backgrounds. After these classes we will gather all the feedback from the children which will be used to further help in our thesis.

We will be coming together with the children a few times during the spring for more fun. The names and work of any children will stay confidential, and will not be published in any way, or form.

My child (the name of your child) _____ can take part in these classes and his/hers output can be used by Suzanne Gyllenbögél and Suman Thind for their thesis.

Yes my child can attend

No my child can not attend

If you have any questions about this, please contact us

Suzanne Gyllenbögél, xxx

Suman Thind, xxx

LIITE 3: Saatekirje vanhemmille venäjäksi

Уважаемые родители,

Мы - две студентки из высшей прикладной школы Диакониа и сейчас проходим практику в подготовительном классе школы xxx. В течение практики мы проведём исследовательскую работу, цель которой - повысить мотивацию к учёбе через использование родного языка ребёнка на уроке. В ходе исследования будет организовано и проведено несколько уроков вместе с xxx, на которых дети смогут нарисовать и рассказать про свою родину и свой родной язык другим ученикам в классе. В конце этих уроков мы соберем обратную связь, эти отзывы будут в дальнейшем использованы в написании нашей дипломной работы.

Показательные уроки будут проведены с детьми в течение весны 2016. Имена детей не будут обнародованы в дипломной работе, творческие работы детей будут представлены анонимно.

Мой ребёнок, (имя ребёнка) _____, может принимать участие в практических занятиях и его творческие работы могут быть использованы в дипломной работе Сузанны Гюлленбёгель и Суман Тхинд.

Ребёнок может участвовать

Не может участвовать

Место и время: _____

Имя и подпись родителя: _____

С удовольствием ответим на Ваши вопросы, касающиеся нашего исследования. С уважением,

Suzanne Gyllenbögél, xxx

Suman Thind, xxx

LIITE 4: Saatekirje vanhemmille viroksi

Lugupeetud lapsevanemad,

Oleme kaks sotsionoomia Üliõppilast Diakoonia rakenduslikust kõrgkoolist. Soovitame praktikat xxx kooli ettevalmistavas klassis. Samal ajal viime läbi uuringut lõputöö jaoks. Antud praktilise töö eesmärgiks on suurendada lapse positiivset õppimiskogemust oma emakeele kaudu. Korraldame koostöös xxx erinevaid kunstitunde, kus lapsed saavad maalida, joonistada ja rääkida oma kodumaast ja emakeelest teistele klassikaaslastele. Nende tundide järel korjame lastelt tagasisidet ja kasutame seda oma lõputöö kirjutamisel. Tööd on plaanis kirjutada kevadel 2016. Lapse nimed töös ei avalikustata ja laste loovtööd esinevad töös anonüümselt, ilma nimeta.

Minu laps (lapse nimi) _____ võib osaleda uuringus ja tema tehtud kunstitöid võib kasutada Suzanne Gyllenbögeli ja Suman Thindi lõputöös.

Võib osaleda

Ei või osaleda

Koht ja aeg: _____

Nimi ja allkiri: _____

Hea meelega vastame meie lõputööga seotud küsimustele

Lugupidamisega,

Suzanne Gyllenbögel, xxx

Suman Thind, xxx

LIITE 5: Saatekirje rinnakkaisluokkalaisten vanhemmille

Hyvät vanhemmat!

Olemme kaksi sosionomiopiskelijaa Diakonia-ammattikorkeakoulusta. Olemme tekemässä opinnäytetyötä xxx koulun valmistavaan luokkaan. Opinnäytetyön tavoitteena on vahvistaa maahanmuuttaja lapsen positiivista kokemusta omasta äidinkielestään. Järjestämme valmistavan luokan kanssa erilaisia taidetunteja, joissa valmistavan luokan lapset kertovat omasta äidinkielestään koulun ensimmäisen luokan lapsille. Tuokioissa lapset pääsevät muun muassa maalaamaan ja kuuntelemaan musiikkia. Näiden tuntien jälkeen keräämme lapsilta palautteen ja tulemme hyödyntämään palautetta työssämme.

Tuokiot järjestetään toukokuun aikana yhdessä lasten kanssa ja opinnäytetyö olisi tarkoitus raportoida joulukuussa 2016. Tulemme käyttämään lasten teoksia työssämme. Teokset ovat nimettöminä, emmekä tule julkaisemaan lasten nimiä, koulua tai paikkakuntaa työssämme. Tarkemmat ajankohdat ja ohjeistuksen tuokioista saatte wilma-viestillä opettajalta.

Lapseni (lapsen nimi) _____ saa osallistua tuokioihin ja hänen tuotostaan saa hyödyntää Suzanne Gyllenbögelin ja Suman Thindin opinnäytetyöhön.

Saa osallistua

Ei saa osallistua

Paikka ja aika _____

Allekirjoitus ja nimen selvennys _____

Vastaamme mielellämme opinnäytetyöhömmme liittyviin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,

Suzanne Gyllenbögel, xxx

Suman Thind, xxx

LIITE 6: Arviointi: "hymynaamakortit"



LIITE 7: Arviointi: "väritysnaama paperi"



LIITE 8: Arviointi: ”Opettajan arviointi”

ARVIOINTILOMAKE

Toimintatuokio – Viro

1. Mitä mieltä olit tuokion järjestelmällisyydestä ja johdonmukaisuudesta?

2. Mitä mieltä olit tuokion sisällöstä?

3. Oliko toimintamme tuokion aikana johdonmukaista?

4. Muut kommentit tuokiosta:

ARVIOINTILOMAKE

Toimintatuokio – Venäjä

1. Huomioimmeko lapsia tuokion aikana?

2. Kohtasimmeko lapset tasapuolisesti?

3. Osasimmeko tukea ja ohjata lapsia tarpeeksi?

4. Minkälainen ilmapiiri tuokiossa mielestäsi oli?

ARVIOINTILOMAKE

Toimintatuokio – Arabia

1. Mitä mieltä olit meidän pedagogisesta otteesta?

2. Miten otimme huomioon lasten taidot ja osaamisen tuokion suunnittelussa ja toteutuksessa?

3. Osasimmeko ohjata tuokion aikana tehdyt tehtävät kuinka hyvin?

LIITE 9: Mallinnus toimintatuokioista

Tämä liite on mallinnus toimintatuokioiden pitämisestä. Liitteessä on mallinnettu suunnittelukerta toimintatuokiota varten ja itse toimintatuokio.

Nämä toimintatuokiot ovat suunnattu alle 8-vuotiaille kaksikielisille valmistavan luokan lapsille ja heidän rinnakkaisluokkalaisilleen. Tuokioiden tavoitteena on rohkaista lapsen positiivista kokemusta omasta äidinkielestään. Tuokiot on mahdollista toteuttaa eri-ikäisten lasten kanssa. Mallinnuksessa puhutaan valmistavan luokan lapsista, mutta tuokion kohderyhmä voi olla mikä tahansa monikulttuurinen lapsiryhmä.

Tuokiot koostuvat suunnittelukerrasta, johon osallistuvat valmistavan luokan oppilaat sekä tuokioiden ohjaaja ja toteutuskerrasta, johon osallistuvat valmistavan luokan oppilaiden lisäksi myös rinnakkaisluokkalaiset oppilaat sekä ohjaaja.

Toimintatuokioiden tavoitteena on tukea lapsen positiivista kokemusta omasta äidinkielestään ja rohkaista häntä kertomaan siitä muille. Lisäksi tavoitteena on ryhmäytyminen oman ja rinnakkaisluokkalaisten lasten kanssa. Yhden toimintatuokion pituus on noin 45 minuuttia. Tuokion osallistujamäärä kannattaa rajata, niin että pystytään muodostamaan 3-4 hengen ryhmiä.

Musiikkimaalaus toteutetaan seuraavasti: Ohjaaja tekee 3-4 hengen ryhmiä, joista jokaiselle jaetaan A3 paperi ja ohjaajan valitsemat välineet (vesivärit, tussit, sormivärit tai muut vastaavanlaiset). Ohjaaja laittaa musiikkia taustalle ja ohjaa lapsia kuuntelemaan hiljaa. Tarkoituksena on keskittyä musiikkiin ja piirtää tai maalata erilaisia ajatuksia musiikista. Lapset eivät saa puhua tai sopia mitään etukäteen keskenään. Lapsi saa tehdä yhden viivan kerralla. Viiva voi olla mikä tahansa. Vuoro loppuu aina kun nostaa kynän tai pensselin paperilta. Näin vuoro siirtyy seuraavalle.

Tuokioiden tarkoituksena on olla mahdollisimman lapsilähtöisiä. Jos lapset innostuvat jostain muusta taidelähtöisestä menetelmästä kuin maalaamisesta, voi ideoita soveltaa ja suunnitella tuokiot sen mukaan. Tärkeintä on tuoda lasten ääni ja oma äidinkieli kuuluviin!

SUUNNITTELUKERTA:

- Ennen suunnittelukerran toteuttamista tulisi lapsilta pyytää tuomaan oman maansa/kielensä musiikkia tuokiota varten. Musiikin tulisi olla rauhallista ja hidastempoista. Tämän lisäksi tulisi etsiä tuokion aiheena olevan maan kansallislaulu.

Tuokion tavoitteet: Tuokiokerran suunnittelu, yhdessä oleminen ja positiivisen ilmapiirin luominen, yhteinen ymmärrys tuokion kulusta

Tarvikkeet:

- Musiikkisoitin/tietokone
- vesivärit/tussit/sormivärit jokaiselle ryhmälle
- A3 paperia jokaiselle ryhmälle

Osallistujat: Valmistavan luokan oppilaat ja tuokion ohjaaja

- Suunnittelukerrassa käydään läpi tulevan tuokion tapahtumia ja keskustellaan yhdessä kokemuksista. Tarkoituksena on myös kokeilla etukäteen miten kaikki tehdään, jotta tilanteet olisivat ennustettavissa ja vaikka kaikki eivät ymmärtäisi kieltä, niin he osaavat toimia.

Tuokion rakenne:

- Ensimmäiseksi kuunnellaan piirissä tuokion kielen/maan kansallislaulu ja pohditaan yhdessä miltä se kuulosti ja minkä maan kansallislaulu se on.
- Käydään tuokion ”kielellä” nimikerros ja luetaan numerot ensimmäisestä kymmeneen yhteen ääneen.
 - Tässä vaiheessa voi jo sanoittaa tunnelmia vieraan kielen puhumisesta, miltä se tuntui ja kuulosti.
- Seuraavaksi lapset saavat valita musiikkimaalaamisessa käytettävän musiikin. Tarkoituksena on kuunnella eri vaihtoehtoja ja päättää yhdessä lasten kanssa mieleinen ja rauhallinen maalaushetkeen sopiva kappale.

- Kappaleen valinnan jälkeen, lapset ohjeistetaan maalaamiseen ja toteutetaan harjoitus valitulla musiikilla.
- Lopuksi pidetään loppupiiri jossa pohditaan yhdessä miltä tuntui maalata, miltä musiikki kuulosti ja miltä tuntui puhua toista kieltä

TOIMINTATUOKIO:

Tuokion tavoitteet: Tavoitteena on ryhmäytyminen ja onnistumisen tunteen kokeminen, vieraan kielen opetteleminen ja lapsen oman äidinkielen positiivisen kokemuksen vahvistaminen.

Tarvikkeet: Musiikkisoitin/tietokone, vesivärit/tussit/sormivärit, A3 paperia

Osallistujat: Valmistavan luokan ja rinnakkaisluokan oppilaat, tuokion ohjaaja

Tuokion rakenne:

- Samanlainen kuin suunnittelutuokiossa
- Lapset ohjataan piiriin ja kuunnellaan kansallislaulu, jonka jälkeen rinnakkaisluokkalaiset saavat arvuutella minkä maan kansallislaulu on kyseessä.
- Seuraavaksi on nimikierrros, johon tuokion ohjaaja liittyy. Nimikierrros toteutetaan tuokion "kielellä"
- Ohjaaja tekee 3-4 hengen ryhmiä, ja toteuttaa maalaushetken
- Lopuksi lapset ohjataan piiriin ja keskustellaan minkälaisia tuntemuksia musiikki, maalaaminen ja vieraan kielen puhuminen heissä herätti.

