

PIENRYHMÄTOIMINTA MAAHANMUUTTAJATAUSTAISEN
LAPSEN SUOMEN KIELEN KEHITYKSEN TUKENA

Anette Puhakka

Opinnäytetyö, syksy 2017

Diakonia-ammattikorkeakoulu

Sosiaalialan koulutusohjelma

Sosionomi (AMK)+

lastentarhanopettajan virkakelpoisuus

TIIVISTELMÄ

Puhakka, Anette. *Pienryhmätoiminta maahanmuuttajataustaisen lapsen kielen kehityksen tukena*. Diak Pori. Syksy 2017. s. 79, 3 liitettä.

Diakonia-ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusohjelma, Sosionomi (AMK)+ lastentarhaopettajan virkakelpoisuus.

Toiminnallisen opinnäytetyöni tarkoituksena oli suunnitella ja toteuttaa pienryhmätoimintaa maahanmuuttajataustaisille lapsille yhteen Porin kaupungin päiväkotiin. Päätaivitteena oli suomen kielen kehitystä tukevan toiminnan suunnittelu ja ohjaaminen yhteistyöpäiväkodin viidelle lapselle.

Opinnäytetyö koostuu toiminnallisesta osuudesta ja raportista. Raportissa kuvataan opinnäytetyön teoreettinen viitekehys. Teoreettinen viitekehys sisältää katsauksen maahanmuuttajataustaisiin lapsiin varhaiskasvatuksessa sekä varhaiskasvatuksessa käytettyyn pienryhmätoimintaan oppimisen tukena. Raportissa kuvataan myös toteutetun suomikerho toiminnan suunnittelua, toteutusta ja arvioinnista saatuja keskeisiä tuloksia. Pohdintaosiossa pohditaan opinnäytetyön merkitystä ammatilliselle kehitymiselle sekä varhaiskasvatusta kielen kehityksen tukijana.

Toiminnallinen osuus sisälsi pienryhmätoimintana toteutetun suomikerhon suunnittelun ja ohjauksen. Suomikerho kokoontui suunnitelmien mukaisesti yhteensä viisi kertaa syksyllä 2016. Jokaisella kerralla oli oma teemansa, joista opeteltava sanasto koostui. Kerhoon osallistui viisi lasta, jotka olivat iältään 5–6-vuotiaita. Suomikerhossa käytettiin erilaisia toiminnallisia menetelmiä lasten suomen kielen kehittämiseksi. Kerhossa käytetyistä menetelmistä koostettiin yhteenveto päiväkodille käytettäväksi, sekä lapset saivat oman kerhovihon, jossa on heidän kerhossa tekemiään kuvataidetoitään.

Arvioinnissa kerättiin tietoa suunnitellun ja ohjatun toiminnan onnistuvuudesta. Toimintaa kehitettiin toimintatutkimuksen spiraalin mukaisesti. Lasten palautteen mukaan toiminnan mielekkyys lisääntyi kerhokertojen edetessä. Lastentarhanopettajalta saaman palautteen mukaan sekä osallistuvan havainnoinnin kautta saatujen tulosten pohjalta voidaan myös todeta, että suunniteltu ja ohjattu pienryhmätoiminta mahdollisti pienryhmään osallistuneiden lasten kielen kehittymisen.

Asiasanat: varhaiskasvatus, maahanmuuttajataustainen lapsi, s2-opetus, kielen kehityksen tukeminen, pienryhmätoiminta

ABSTRACT

Puhakka, Anette. Supporting the Finnish language development of immigrant children in small groups. 73 p., 3 appendices. Language: Finnish. Autumn 2017.

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

The purpose of this functional thesis was to plan and execute activities for immigrant children in small groups in a day care center in the city of Pori. The objective to establish this Finnish club was to support children's Finnish language development.

This thesis composes of the functional part and a report. The report describes the theoretical framework of this bachelor's thesis. The theoretical framework includes an overview of the immigrant children's early childhood educational learning and the support of the small group activity in early childhood education. The report also describes the process, the results of planning, executing and rating of the Finnish club.

The functional part describes the process, the planning and the implementation of the study. 5 children aged from 5 to 6 years old participated the club which gathered 5 times in total in the fall of 2016. Each time had different themes which covered the words they were learning that day. A summary was delivered to the day care center to be used. Different functional methods were also used to support the development of the language. Every child who took part the language club received a booklet which included their own art works.

For the result of the study, feedback was collected about the success of planned and supervised activities. The activity was developed by the spiral of activity analysis. According to the feedback of the children, the interest towards the functional activity increased as the language club proceeded. Also by the feedback of the kindergarten teacher, premeditated and supervised small group activities for the children made the development of the Finnish language possible. By the observation of the researcher can be stated that the main aim of this study, planned and supervised action for developing the Finnish language, was achieved.

Keywords: Early childhood education, Immigrant children, the Finnish language education, Child's language development, small group activity

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 MAAHANMUUTTAJATAUSTAINEN LAPSI VARHAISKASVATUKSESSA JA ESIOPETUKSESSA	8
2.1 Monikulttuurinen varhaiskasvatus	9
2.2 Varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaava lainsäädäntö ja linjaukset	11
2.3 Suomi toisena kielenä -opetus.....	12
2.4 Toisen kielen oppiminen	14
2.5 Kielen kehityksen tukeminen	17
3 PIENRYHMÄTOIMINNAN MERKITYS KIELEN KEHITYKSELLE	19
4 PIENRYHMÄTOIMINNAN SUUNNITTELU	23
4.1 Pienryhmätoiminnan koko, kohderyhmä ja tavoitteet	23
4.2 Toiminnan teemat, menetelmät ja rakenteet	24
4.3 Toteutuksen ajankohta, informointi, luvat, tilat ja materiaalit	26
5 PIENRYHMÄTOIMINNAN TOTEUTUS	28
5.1 Minä ja kehonosat	28
5.2 Vuodenajat ja vaatteet	31
5.3 Ruoka	34
5.4 Huonekalut ja paikanmääreet	37
5.5 Tunteet.....	39
6 PIENRYHMÄTOIMINNAN ARVIOINTI	45
6.1 Tiedonkeruu	45
6.2 Lasten palaute toiminnasta	47
6.3 Lastentarhanopettajan palaute ja omat havaintoni toiminnasta	48
7 POHDINTA	53
LÄHTEET	56

LIITTEET	61
LIITE 1: TOIMINNASTA INFORMOINTI	61
LIITE 2: PALAUTELOMAKKEET	63
LIITE 3: YHTEENVETO PÄIVÄKODILLE	65

1 JOHDANTO

Suomen varhaiskasvatuksen parissa olevien maahanmuuttajataustaisten lasten määrä on kasvanut nopeasti ja ennusteiden mukaan maahanmuuttajaväestön määrän Suomessa oletetaan yhä kasvavan. Tämä tuo varhaiskasvatuksen henkilöstölle omanlaisiaan haasteita esimerkiksi toisen kielen opettamiseen. (Halme & Vataja 2011, 5.) Maahanmuuttajataustaisten lasten kohdalla on tärkeää huolehtia suomen kielen kehittymisestä ja sen tukemisesta, jotta koulutuksellinen jatkumo turvattaisiin ja sitä kautta työelämään pääsy. Varhaiskasvatukseen osallistuminen tukee lapsen suomen kielen kehitystä ja luo perustaa koulussa ja työelämässä tarvittaville valmiuksille. (Työ- ja elinkeinoministeriö. Kotoittamista edistävät toimenpiteet. Lapset ja nuoret.)

Tämän toiminnallisen opinnäytetyön tarkoituksena oli suunnitella ja toteuttaa pienryhmätoimintaa yhteistyöpäiväkotiin maahanmuuttajataustaisille lapsille. Toiminnallisella opinnäytetyöllä tarkoitetaan sellaista opinnäytetyötä, joka tavoittelee ammatillisessa kentässä käytännön toiminnan ohjeistamista, opastamista, toiminnan järjestämistä tai järjeistämistä (Vilka & Airaksinen 2003, 9). Opinnäytetyöni tavoitteena oli suunnitella ja ohjata lapsille toimintaa, joka tukee heidän kielenkehittymistään erityisesti puheen ymmärtämisen ja tuottamisen osa-alueilla sekä mahdollistaa kielen ymmärtämisessä ja tuottamisessa tarvittavan sanavaraston laajentumisen. Tavoitteena oli myös tuottaa toiminnassa lapsille oma kerhovihko sekä tehdä yhteenveto päiväkodille käytetyistä menetelmistä.

Kiinnostukseni toisen kielen oppimiseen liittyviin prosesseihin on syntynyt monen eri tekijän kautta. Olen seurannut sivusta siskojeni kasvamista kaksikieliseksi aikuisiällä heidän muuttaessaan toiseen maahan. Olen myös saanut kuulla heidän mietteitään ja ajatuksiaan heidän lapsiensa kasvamisesta kaksikielisiksi. Tein monikulttuurisuus- ja moninaisuusharjoittelun päiväkodissa, jossa oli maahanmuuttajataustaisia lapsia. Siellä ymmärsin, kuinka tärkeää suomen kielen oppiminen heidän kotoutumisen kannalta on. Kiinnostuin siitä, miten toista kieltä opitaan ja miten sitä opetetaan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Ajattelin, että voisin opinnäytetyöni kautta olla osaltani tukemassa maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen kehittymistä ja antaa heille eväitä jatko-opiskelua ajatellen. Aihevalintaani ohjasi myös se, että halusin valmistuessani

lastentarhanopettajan pätevyyden, mikä vaati sitä, että opinnäytetyön aiheen tulee liittyä alle kouluikäisiin lapsiin.

Teoreettiseen viitekehykseen opinnäytetyössäni kuuluu Suomen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tarkastelu monikulttuurisuuden näkökulmasta erityisesti tarkastelun maahanmuuttajataustaisiin lapsiin. Kuvaan varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen liittyvää lainsäädäntöä sekä linjauksia kohdentaen erityisesti maahanmuuttajataustaisia lapsia koskevat linjaukset ja lainkohdat. Tarkastelen myös varhaiskasvatuksessa annettavaa suomi toisena kielenä(S2)-opetusta ja sen lähtökohtia. Kielen oppiminen tapahtuu luonnollisissa tilanteissa yhdessä muiden lasten ja varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa, mutta on myös tärkeää, että lapselle järjestetään järjestelmällistä suomi toisena kielenä -opetusta kielen omaksumiseksi (STAKES 2005, 39). Tarkastelen s2-opetuksen lisäksi myös sitä, millainen on toisen kielen oppimisen prosessi ja millainen oppimiskäsitys varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on sekä miten kielen kehittymistä tuetaan. Teoreettiseen viitekehykseen kuuluu myös pienryhmätoiminnan merkitys kielen oppimiselle.

Suunnittelin ja ohjasin yhteistyöpäiväkodin viidelle lapselle pienryhmänä toteutettua suomikerhotoimintaa syksyllä 2016. Toiminnan suunnitteluosiossa taustoitin suunnitteluprosessia, jonka pohjalta ohjattu pienryhmätoiminta toteutettiin. Kerhokertoja oli viisi ja niiden teemoiksi muodostuivat *minä ja kehonosat, vuodenajat ja vaatteet, ruoka, huonekalut ja paikanmääreet sekä tunteet*. Lapset tekivät kerhotoiminnan aikana kuvataidetoita, jotka he kokosivat omiin kerhovihkoihin. Koostin henkilökunnalle yhteenvedon toiminnassa käytetyistä menetelmistä, jota he voivat hyödyntää työssään. Arvioinnissa palautetta kerättiin toimintaa havainnoineelta lastentarhanopettajalta sekä lapsilta. Pohdin myös omien havaintojeni pohjalta suunnittelun ja toteutuksen onnistumista sekä ammatillista kehittymistäni.

2 MAAHANMUUTTAJATAUSTAINEN LAPSI VARHAISKASVATUKSESSA JA ESIOPETUKSESSA

Opetushallitus (Kasvatus, koulutus ja tutkinnot. Varhaiskasvatus) määrittelee verkkosivuillaan varhaiskasvatuksen muodostuvan hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta, missä erityisesti pedagogiikalle annetaan painoarvoa. Varhaiskasvatuksen kuvataan olevan suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jonka tavoitteena on tukea lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista sekä edistää lapsen hyvinvointia. Varhaiskasvatusta järjestetään päiväkodeissa, perhepäivähoitona tai muuna leikki- ja kerhotoimintana. Päätäväältä alle kouluikäisen lapsen osallistumisesta varhaiskasvatukseen on vanhemmilla. Esiopetus on kuitenkin velvoittava osa varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatustilaki (L 36/1973) velvoittaa kuntaa huolehtimaan päivähoidon järjestämisestä kuntalaisilleen.

Maahanmuuttajataustaisen lapsen kotoutumisen kannalta keskeinen asia on lapsen osallistuminen varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Käsite kotoutuminen tarkoittaa sitä, että maahanmuuttaja hankkii selviytyäkseen suomalaisessa yhteiskunnassa tarvittavat tiedot ja taidot (Kivijärvi 2011, 248). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (STAKES 2005, 39) kerrotaan, että maahanmuuttajataustaisen lapsen osallistuminen varhaiskasvatukseen tukee hänen mahdollisuuksia oppia suomea toisena kielenä. Suomen kielen oppiminen onkin tärkeä asia kotoutumisen kannalta.

Käytän opinnäytetyössäni käsitettä maahanmuuttajataustainen lapsi. Maahanmuuttajakäsitettä käytetään henkilöstä, joka muuttaa maasta toiseen väliaikaisesti tai pysyvästi (Paavola & Talib 2010, 30). Maahanmuuttaja voidaan luokitella maahanmuuton syyn takia. Maahanmuuttaja voi olla siirtolainen, siirtotyöntekijä, pakolainen, turvapaikanhakija, kiintiöpakolainen tai paluumuuttaja. (Halme & Vataja 2011, 8.) Maahanmuuttajataustaisesta lapsesta puhuttaessa tarkoitetaan lasta, jonka ensikielenä on jokin muu kuin suomi, ruotsi, romani, saame tai viittomakieli. Tai sitten sillä tarkoitetaan lasta, joka käyttää muuta tai muita kieliä kuin edellä mainittuja kieliä perheessään ja jonka molemmat tai toinen vanhemmista tai huoltajista on maahanmuuttaja. Maahanmuuttajataustainen lapsi voi olla joko Suomeen muuttanut tai Suomeen syntynyt, jonka isovanhemmat tai vanhemmat ovat maahanmuuttajia. (Kivijärvi 2011, 247.)

2.1 Monikulttuurinen varhaiskasvatus

Usein kuulee puhuttavan monikulttuurisesta tai monikulttuuristuvasta varhaiskasvatuksesta, kun halutaan kertoa, että varhaiskasvatuksessa on lisääntyvissä määrin maahanmuuttajataustaisia lapsia. Paavola ja Talib (2010, 26) muistuttavat kuitenkin monikulttuurisuus-käsitteen monimutkaisuudesta. Monikulttuurisuus-käsitteellä voidaan ainoastaan kuvata yhteiskunnan tai yhteisön tilannetta tai sitten määritellä tarkemmin käsitteen sisälle kuuluvia asioita. Paavola ja Talib antavat esimerkiksi tilanteen, jossa kuvaillaan, että Suomessa asuu eri kansoihin kuuluvia ihmisiä, minkä mukaan Suomi on monikulttuurinen maa. Tässä viitataan ainoastaan kulttuuriseen moninaisuuteen. Monikulttuurisuudesta puhuttaessa viitataan usein epäsuorasta eri ryhmien välisiin suhteisiin, kuten valta- ja vähemmistöryhmien suhteisiin, vähemmistöryhmien välisistä suhteisiin tai yksittäisten ihmisten välisiin suhteisiin, asenteisiin ja käyttäytymiseen.

Monikulttuurisesta varhaiskasvatuksesta puhuttaessa tarkoitetaan usein vain maahanmuuttoa tai maahanmuuttajataustaisia lapsia, vaikka käsitteeseen tulisi liittää maahanmuuttajataustaisten lasten lisäksi myös uskonnollinen monimuotoisuus, sukupuoliki-symykset, seksuaalinen suuntautuminen, vammaisuus sekä syrjäytyminen ja sosioekonominen tilanne (Paavola & Talib 2010,11). Tarkastelen monikulttuurisuutta kuitenkin vain maahanmuuttajien näkökulmasta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016b, 30) käytetään käsitettä kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa varhaiskasvatusta kuvaillaan osaksi kulttuurisesti muuntuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa, jossa kulttuurinen moninaisuus tulee nähdä voimavarana sekä kulttuurista, kielellistä ja katsomuksellista monimuotoisuutta tulee arvostaa ja hyödyntää varhaiskasvatustyössä. Tämä asettaa varhaiskasvatuksessa työskentelevälle henkilökunnalle edellytyksen siitä, että henkilökunnalla on tietämystä eri kulttuureista sekä taitoa nähdä ja ymmärtää asioita monesta näkökulmasta.

Kuntakysely päivähoidosta osoittaa suuntaa antavasti, että vuodesta 2007 vuoteen 2013 maahanmuuttajataustaisten lasten määrä päivähoidossa on kasvanut 7910 henkilöstä 15600 henkilöön (Kauppinen, Arajärvi & Säkkinen 2008, 16; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2014, 1). Vuonna 2013 maahanmuuttajataustaisten lasten osuus oli 7 prosenttia kaikista kunnan järjestämässä päivähoidossa olevista lapsista (Terveyden ja hyvinvoinninlaitos 2014, 1). Vuonna 2016 tehdyn tilaston mukaan maahanmuuttajataustaisten lasten määrä kaikista kunnan päivähoidossa olevista lapsista oli 9 prosenttia (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2017, 1). Näiden tilastojen kautta voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen parissa olevien maahanmuuttajataustaisten lasten määrä on kasvanut nopeasti ja Halmeen ja Vatajan (2011, 5) mukaan onkin ennustettu, että 2020 vuoteen mennessä määrä vielä kaksinkertaistuu.

Maahanmuuttajataustaisen lapsen osallistuminen varhaiskasvatukseen saattaa kuormittaa kasvattajia, jos kokemusta ja osaamista ei maahanmuuttajataustaisista lapsista ole karttunut. Toisaalta alueilla, joissa maahanmuuttajia on enemmän, kasvattajat ovat päässeet sen yli sen vaiheen, jossa maahanmuuttajataustaisen lapsen läsnäolo ryhmässä koetaan pelkkänä haasteena ja työtä lisäävänä asiana (Pernaa 2014). Maahanmuuttajataustaisten lasten määrällinen osuus päiväkodeissa saattaa vaihdella suuresti. Esimerkiksi joissakin Helsingin päiväkodeissa maahanmuuttajataustaisten lasten määrä ryhmässä saattaa olla jopa 70 % valtaväestöön verrattuna (Pernaa 2014).

On hyvä ymmärtää maahanmuuton vaikutukset lapseen. Maahanmuutto on lapselle iso muutos ja haaste, sillä hänen täytyy sopeutua uuden kielen lisäksi uuteen kulttuuriin ja paikkaan. Maahanmuutto saattaa heikentää lapsen tietoisuutta itsestään. Kulttuuri ja identiteetti ovat toisissaan liitoksissa olevia asioita ja yhdistettynä tarkoittavat samaisumista kansalliseen tai etniseen kulttuuriin. Lapsen kulttuuri-identiteetin rakentumiseen vaikuttavat vanhempien ja päiväkodin kanssa sovitut periaatteet. Olennaista on, että lapsi kokee oman kulttuurinsa ja kielensä olevan arvostettuja päiväkodissa, eikä hän joudu kahden kulttuurin ristivetoon. Kahteen kulttuuriin kasvavaa lasta helpottaa myös kodin myönteinen suhtautuminen omaan sekä uuteen kulttuuriin. (Halme & Vataja 2011, 11.)

2.2 Varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaava lainsäädäntö ja linjaukset

Lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan lapsella on oikeus tasa-arvoiseen kohteluun ja hyvään elämään. Tämä sopimus toimii perustana suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, minkä kautta luvataan antaa lapselle osuus yhteiskunnan voimavaroista, luvataan antaa lapselle oikeus itseään koskevaan päätöksen tekoon ja taataan suojelu sekä huolenpito jokaiselle lapselle. (Halme & Vataja 2011, 9)

Varhaiskasvatusta ohjaa varhaiskasvatuslaki, jossa säädetään lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen ja varhaiskasvatuksen tavoitteista. Esiopetusta ohjaavat perusopetuslaki sekä Opetushallituksen määräyksenä annettu Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 on valtakunnallinen määräys, jonka mukaisesti on paikalliset ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmat laadittava ja varhaiskasvatus toteutettava. (Opetushallitus 2016b, 8.) Tärkeitä ovat myös varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002 ja erityisesti maahanmuuttajataustaisten lasten kannalta maahanmuuttajatyön kehittämisjaoston ehdotukset vuodelta 2007 (Halme & Vataja 2011, 9).

Tarkennan näistä laeista ja linjauksista erityisesti maahanmuuttajataustaisia lapsia koskevat osiot. Asetus lasten päivähoidosta (A 1973/239) määrää, että eri maahanmuuttajaryhmien lasten omaa kieltä ja kulttuuria tuetaan varhaiskasvatuksessa yhteistyössä kyseisen kulttuuriedustajien kanssa. Perustuslaissakin kerrotaan, että jokaisella on oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin sekä uskontoon (Halme & Vataja 2011, 9). Varhaiskasvatuslaissa (L 36/1973) määritellään varhaiskasvatuksen yhdeksi tavoitteeksi antaa kaikille lapsille valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa. Varhaiskasvatuslain mukaisia varhaiskasvatuksen tavoitteita kohti tulisi pyrkiä yhteistyössä lapsen ja vanhempien tai huoltajien kanssa. Nämä edellä mainitut lain kohdat takaavat maahanmuuttajataustaiselle lapselle kokemuksen siitä, että hänen omaa kieltään ja kulttuuriaan sekä uskontoaan arvostetaan, mikä on tärkeä lähtökohta uuden kielen oppimiselle.

Vuoden 2007 maahanmuuttajatyön kehittämisjaoston ehdotusten mukaan maahanmuuttajataustaisen lapsen tulee päästä osa-aikaiseen varhaiskasvatukseen viimeistään kolmen vuoden iässä. Myös maksuttomuutta korostetaan silloin kun lapsella on kotoutumis-

suunnitelma. Olisi huomioitava myös, että vastaanottokeskusten lapset pääsisivät os aikaisen varhaiskasvatuksen piiriin. (Halme & Vataja 2011, 9.) Varhaiskasvatuksella on olennainen rooli maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen oppimisen kannalta ja siksi varhaiskasvatukseen osallistuminen on tärkeää.

Halme ja Vataja (2011, 10) ovat koonneet maahanmuuttajataustaisia lapsia koskevien linjauksien keskeiset sisällöt. Tärkeää on, että varhaiskasvatus tukee maahanmuuttajataustaisen lapsen äidinkielen oppimista sekä suomen ja ruotsin kielen oppimista. Maahanmuuttajataustaisen lapsen oikeudet omaan kulttuuriin ja uskontoon eivät ole riippuvaisia lapsen etnisestä alkuperästä, sosiaalisesta ja kulttuurisesta taustasta tai asuinpaikasta. Olennaista on myös, että etninen ja sukupuolten välinen tasa-arvo toteutuu huomioiden poikien ja tyttöjen väliset kehityserot.

Linjaukset merkitsevät kunnille, että heidän tulee tiedottaa varhaiskasvatuspalveluista maahanmuuttajille. Vaikka päävastuu lapsen äidinkielen ja kulttuurin säilyttämisestä on perheellä, on varhaiskasvatuksen keskusteltava perheen kanssa siitä, miten lapsen äidinkieltä voidaan tukea. Varhaiskasvatussuunnitelmaan tulee kirjata suomen tai ruotsin kielen opetuksen toteutus. Varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin on vanhemmilla oikeus myös vaikuttaa sekä on tärkeää vahvistaa myös vanhempien mahdollisuutta muodostaa omaehtoisia vertaisryhmiä. (Halme & Vataja 2011, 10.)

Varhaiskasvatusta koskevat linjaukset ovat myös samankaltaiset esiopetuksessa. Esiopetuksen yleisiä kasvatus- ja oppimistavoitteita toteutettaessa on huomioitava lapsen tausta. Esiopetuksessa tuetaan myös suomen ja ruotsin kielen kehittymistä ja mahdollisuuksien mukaan tuetaan äidinkieltä sekä tuetaan kasvua kahteen kulttuuriin. (Halme & Vataja 2011, 11.)

2.3 Suomi toisena kielenä -opetus

Suomi toisena kielenä -opetus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa sisältää suomen kielen säännöllistä ja tavoitteellista opetusta niille maahanmuuttajataustaisille lapsille, joilla ei suomen kielen taitotaso ole kaikilla osa-alueilla syntyperäisen kielenkäyttäjän

tasolla. (Halme 2011, 93.) Maahanmuuttajataustaisille lapsille laaditaan esiopetussuunnitelman lisäksi suomi toisena kielenä -suunnitelma (Porin Kaupunki 2011, 27).

Suomi toisena kielenä -opetuksen tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys. Kaksikielisyys tarkoittaa sitä, että ihminen pystyy aktiivisesti puhumaan ja ymmärtämään sekä ajattelemaan kahdella kielellä ja automaattisesti vaihtamaan niitä, vaikka samantasoista osaamista molemmissa kielissä ei olekaan saavutettu. Toiminnallinen kaksikielisyys on sitä, että yksilöllä on taito toimia kahdella kielellä ja käyttää kumpaakin kieltä eri tarkoituksiin. (Halme 2011,92.)

On erittäin tärkeää, että toista kieltä opetetaan, sillä se tuo maahanmuuttajataustaiselle lapselle mahdollisuuden osallistua ympäröivään yhteisöön ja yhteiskuntaan. Kielen oppiminen tapahtuu luonnollisissa tilanteissa, mutta myös ohjattu kielen oppiminen on tärkeää. Nämä kaksi oppimistapaa nivoutuu yhteen, joten on vaikea erotella, mitä on opittu ympäristöstä ja mitä opetuksesta. (Paavola & Talib 2010, 232.)

Varhaiskasvatuksessa suomi toisena kielenä -opetuksessa käytetään lukuisia erilaisia menetelmiä ja toimintatapoja kielen oppimiseksi, joita ovat esimerkiksi laulut, lorut, sadut, kuvakirjat, pelit, sadutus, sarjakuvat, TPR, sanasäkki, orff ja AAC-keinot. Lähtökohtana toisen kielen opetukseen on lapselle tärkeä sanasto, koska lapsi oppii kieltä sitä mukaan, mihin hän sitä tarvitsee. Tärkeää on esimerkiksi sanasto, jolla hän selviytyy arjesta. Opetuksen suunnittelussa tulee huomioida lapsen vahvuudet, osaamisen alueet, kiinnostuksen kohteet, tuen tarpeet sekä ominaiset toiminnan tavat. Opetuksen suunnittelun pohjana on aina arviointi lapsen kielitasosta. (Halme 2011, 93–94.) Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa onkin käytössä erilaisia kielen arvioinnin apuna käytettäviä lomakkeita ja arviointimenetelmiä, joita ovat esimerkiksi Kettu -testi ja Lauran päivää (Ota koppi! -ohjelma. Havainnointi, dokumentointi ja arviointi).

On tärkeää, että kaikki varhaiskasvattajat ovat kielitietoisia. Kielitietoisella varhaiskasvatuksella tarkoitetaan sitä, että työyhteisö tunnistaa eri kielten läsnäolon ympärillämme ja ymmärtää kielen keskeisen merkityksen lasten kehityksessä ja oppimisessa, vuorovaikutuksessa, yhteistyössä, identiteettien rakentumisessa ja yhteiskuntaan kuulumisessa. On tärkeää, että varhaiskasvattajat tieostavat oman merkityksensä kielellisinä mallein ja rohkaisevat lapsia käyttämään kieltä monipuolisesti. On olennaista, että lapsien

monikielisyyttä tehdään näkyväksi, sillä se tukee lasten kehitystä kulttuurisesti moninaisessa maailmassa. (Opetushallitus 2016b, 30.)

2.4 Toisen kielen oppiminen

Toisen kielen omaksumisella tarkoitetaan sitä, että ihminen omaksuu äidinkielen jälkeen uuden, asuinympäristössä käytössä olevan kielen. Äidinkieli on se kieli, jonka on oppinut ensiksi ja johon samastaa itsensä. (Hassinen 2005, 9–10.) Kun lapsi kasvaa kaksikielisessä ympäristössä, jossa hän oppii toisen kielen äidiltä ja toisen isältä, kehitytty hänelle silloin rinnakkainen kaksikielisyys. Tämä tarkoittaa sitä, että molemmat kielet ovat tällöin lapsen hermojärjestelmässä itsenäisinä ja erillisinä koodeina. Kun vieraan kielen opiskelu alkaa kolmannen ikävuoden kohdalla tai sitten myöhemmin, on silloin lapsella selvä ensikieli eli äidinkieli. (Karasma 2012, 70.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja Esiopetussuunnitelman perusteet nojaavat oppimiskäsitykseen, jossa lapset kasvavat, kehittyvät ja oppivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja yhteisöjen ja ympäristön kanssa. Lasten oppiminen on kokonaisvaltaista, jossa yhdistyy tiedot, taidot, toiminta, tunteet, aistihavainnot, keholliset kokemukset ja ajattelu. Lapsi oppii leikkien, liikkuen, tutkien, erilaisia työtehtäviä tehden, itseään ilmaisten, taiteisiin perustuvassa toiminnassa, havainnoiden ja tarkkaillen ympäristöään sekä toimintaa jäljitellen. Lasten oppimista edistävät myönteiset tunnekokemukset, ilo, uutta luova toiminta sekä vuorovaikutussuhteet. Oppimisen kannalta keskeistä lapsille on vertaisryhmä sekä kokemus yhteisöön kuulumisesta. Ohjatussa toiminnassa opitaan toimimaan yhteistyössä muiden kanssa sekä asettamaan tavoitteita omalle ja yhteiselle toiminnalle. Toiminnassa opitaan myös ottamaan huomioon niin, että kaikkia kuunnellaan ja heidän kanssaan keskustellaan. Kun kaikkia huomioidaan, syntyy lapsille kokemus ryhmän jäsenyydestä. (Opetushallitus 2016b, 20; Opetushallitus 2014, 16.)

Lapsen taidot sekä hänen aiemmat kokemukset toimivat lähtökohtana oppimiselle. Olennaista on se, että uudet opittavat tiedot ja taidot ovat kytköksissä lapsen arkeen ja kokemusmaailmaan. (Opetushallitus 2014, 16.) On tärkeää muistaa, että samanikäiset lapset voivat olla eri vaiheissa kielen kehityksen eri osa-alueilla. Varhaiskasvatussuun-

nitelman perusteissa kuvataan lapsen keskeisiä kielellisten taitojen ja valmiuksien osa-alueita. Näitä ovat vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen taidot, puheen tuottamisen taidot, kielen käyttötaidot, kielellinen muisti ja sanavarasto sekä kielitietoisuus. Näistä osa-alueista koostuu lapsen kielellinen identiteetti. (Opetushallitus 2016b, 40.) Halmeen (2010, 91–92) mukaan tavallisimmin kielitaidon taitotasot jaetaan tuottamistaitoihin ja ymmärtämistaitoihin, jotka sisältävä neljä osa-aluetta, kuten puhuminen, puheen ymmärtäminen, lukeminen ja kirjoittaminen. Näiden kaikkiin osa-alueisiin liitetään kielen rakenne ja sanasto. Kielen oppiminen edellyttää kehittymistä näillä osa-alueilla.

Toisen kielen oppimista voidaan kuvata viisiportaisena tapahtumana. Ensimmäisellä tasolla lapsi ei ymmärrä eikä puhu (Vaasan kaupunki 2016, 6). Tällaista kautta kutsutaan Halmeen (2010, 90) mukaan hiljaiseksi kaudeksi, joka voi kestää muutamasta kuu-kaudesta vuoteen. Toisella tasolla lapsi ymmärtää kieltä vähän, mutta ei puhu. Kolman-nella tasolla lapsi puhuu yksittäisiä sanoja, mutta ei kuitenkaan tuota lauseita. Tällä ta-solla lapsi ymmärtää enemmän kuin osaa tuottaa suomen kieltä. Neljännellä tasolla lapsi on omaksunut arkipäivän kielen, mutta kuitenkin poikkeavissa tilanteissa kielitaito on puutteellinen. Viidennellä tasolla lapsi on saavuttanut riittävän ja monipuolisen arjen kielitaidon. (Vaasan kaupunki 2016, 6.)

Halmeen esittää Cumminsin (1996) ajatuksia pinta- ja ajattelukielestä. Pintakieli opitaan ensin noin vuodesta kahteen vuoteen vuodessa, joka on siis kuuntelemalla opittu kieli, jolla lapsi selviytyy arjen toistuvista vuorovaikutustilanteista. Seuraavaksi opitaan ajat-telukieli, jonka oppiminen vie viidestä kymmeneen vuotta. Koulun opetuspuheen seu-raaminen edellyttää ajattelukieltä. (Halme 2010, 91.)

Äidinkieli on mukana kielenoppimisprosessissa. Äidinkielen kautta on opittu käsitteet ja maailmankuva sekä se on osa identiteettiä. Tutkimuksien kautta on todettu, että hyvät ensikielen taidot ovat edellytyksenä toisen kielen oppimiselle. Tämä johtuu siitä, että ensikielen oppiessaan ihminen ei opi vain kyseistä kieltä, vaan kielen yleensä, sen kai-kille kielille yhteisen perustan, jolle kaikkien kielten oppiminen perustuu. (Nissilä, Mar-tin, Vaarala & Kuukka 2006, 59.)

Hakamo (2011, 27) kuvailee 5–7-vuotiaiden lasten normaalia puheen kehitystä pääpiirteissään seuraavasti. 5-vuotias lapsi käyttää puhuessaan monipuolista ja sujuvaa kieltä osaten äidinkielen taivutussäännöt ja lauseiden muodostamisen perussäännöt. Ilmaisut tarkentuvat ja puhe on äänteellisesti selvää. 5-vuotialla r, s ja l- virheet ovat vielä yleisiä. 6–7-vuotias lapsi hallitsee jo noin 14 000 sanaa ja nimeää esineitä ja symboleita sujuvasti sekä puhuu selkeästi ja kieliopillisesti oikein. Tässä iässä lapsi myös omaksuu vuorovaikutuksen perustaidot.

On siis hyvä että kasvattaja osoittaa kiinnostusta lapsen ensikieltä kohtaan, vaikka ensisijainen vastuu äidinkielen opetuksesta on perheellä. Näin osoitetaan lapselle, että hänen äidinkieltään arvostetaan. Vanhemmille on tärkeä korostaa ensikielen merkitystä ja kertoa kasvusta kaksikieliseksi, jotta vältetään vääriltä uskomuksilta. Vanhemmilla saattaa esimerkiksi olla uskomus, että kielen oppimiselle on olemassa ihmisen mielessä tietty rajallinen tila, jolloin vain yhden kielen voi oppia todella hyvin. Myös kielten sekoittumista pelätään, mutta olennaista on, että tiettyä kieltä käytetään jokseenkin järjestelmällisesti eli esimerkiksi tiettyä kieltä käytetään vain tietyn henkilön kanssa tai yhtä kieltä kotona ja toista kodin ulkopuolella. (Nissilä ym. 2006, 59.)

Myös Sirje Hassinen (2005, 12) kirjoittaa kirjassaan, että varhaisesta kaksikielisyydestä vanhemmilla saattaa olla uhkakuvia puolikielisyydestä, mikä tarkoittaa sitä, että lapsi ei opi kumpaakaan kieltä kunnolla ja näin ollen johtaa siihen, että pelätään käyttää kahta kieltä. Siksi onkin olennaista, että varhaiskasvatuksessa keskustellaan perheen kanssa kaksikieliseksi kasvamisesta.

Vaikka ensisijainen vastuu lapsen äidinkielen opettamisesta ja tukemisesta on perheellä, voidaan myös varhaiskasvatuksessa tukea lapsen äidinkielen kehittymistä monin tavoin. Lasten annetaan kommunikoida äidinkielellään muiden samaa äidinkieltä puhuvien lasten kanssa. Myös työntekijöiden kieliosaaminen tulee hyödyntää. Samaa äidinkieltä puhuville lapsille voidaan järjestää myös erillisiä tuokioita ja he voivat opettaa omalla kielellään erilaisia lauluja ja tervehdyksiä muille lapsille. Unisatuja voidaan kuunnella lapsen äidinkielellä. (Halme 2011, 88.) Mahdollisuuksia on monia, joilla voidaan tukea lapsen äidinkieltä ja osoittaa, että hänen äidinkieltä ja kulttuuriaan arvostetaan. Tutkimuksien kautta onkin todettu, että mitä pidemmälle maahanmuuttajan äidinkieltä tue-

taan, sitä paremmin lapsi myöhemmin menestyy valtakielen kouluissa (Hakamo 2011, 21).

2.5 Kielen kehityksen tukeminen

Kielellisen kehityksen tukeminen tarkoittaa Hakamon (2011, 12) mukaan sanojen merkitysten laajentamista, kertomusta tukevia tai ymmärrystä lisääviä kysymyksiä ja malleja siitä, miten kieltä käytetään eri tilanteissa. Tukemisella tarkoitetaan Hakamon mukaan myös suoraa ohjaamista sekä mallina olemista.

Lapsen kielen kehitystä tukee hyvä vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä. Aikuisen täytyy sitoutua ja olla kiinnostunut, jotta vuorovaikutus voi syntyä. Aikuisen sensitiivisyys myös lapsen sanattomille viesteille kertoo lapselle, että aikuinen on kiinnostunut ja haluaa ymmärtää. (Ota koppi! -ohjelma. Monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa. Kasvatuskumppanuus ja vanhempien osallisuus. Aikuinen kielen kehityksen tukijana.)

Aron ja Siiskosen (2003) sekä Gyekyen ja Nikkilän (2013) mukaan keskeisiä asioita, joita tulee huomioida, kun puheen kautta tuetaan lapsen kielen kehittymistä, ovat aikuisen käyttämä selkeä kieli ja yksinkertaiset ilmaisut, puheen jaksotus ja asioiden toistaminen, asioiden oikea nimeäminen sekä ohjeiden selkeä kielellistäminen. Aron ja Siiskosen mukaan havainnollistamisella on myös tärkeä merkitys, kun tuetaan kielen kehitystä. Lapset oppivat havainnoimalla muiden toimintaa ja mallintamalla sitä. Tätä voidaan hyödyntää myös toisen kielen kehityksen tukemisessa. Mallintamisella voidaan tehostaa sanallisia ohjeita, joka taas auttaa lapsia ymmärtämään annetut ohjeet. Tällä tavalla ohjataan lapsia siirtämään tarkkaavaisuutensa oleellisiin asioihin. (Seppänen 2015, 17–19.)

Kuvat ja viittomat toimivat sanallisen viestinnän tukena ja kuvien avulla voidaan auttaa lasta ilmaisemaan itseään sekä ymmärtämään muita. Kuvat ovat siis keino täydentää, korvata ja kehittää lapsen kehittymätöntä kieltä. Kuvien avulla lapsella on mahdollisuus osallistua vuorovaikutukseen, jonka kautta puheenkin tuottamista voidaan helpottaa. (Ketonen ym. 2014, 204–205.)

Toimintaa ohjatessa maahanmuuttajataustaisille lapsille on tärkeää, että kommunikointia suunnitellaan varsinkin silloin kun lasten kielitasolle ei pelkkä sanallinen ohjeistus ole riittävä. Toimintaa suunnitellessani suunnittelin sanalliset ohjeet niin, että ne olivat jaettu osiin. Käytin myös sanallisten ohjeiden lisäksi havainnollistamista. Käytin myös sellaisiin osioihin kuvia, joita ei ollut mahdollista havainnollistaa. Tein toimintaani itse kuvia sekä käytin papunetin kuvapankin kuvia kerhokerran rakenteen kertomiseen lapsille, toimintojen ohjeiden antamiseen sekä eri toimintojen sisällöissä. Näin sanallisille ohjeille ja toiminnoille annettiin merkitys, joka tukee sekä puheen kuuntelemista ja ymmärtämistä, tuottamista että tukee sanaston laajentumista..

Myös oppimisympäristöllä on kielen kehittymistä tukeva vaikutus, johon paneudun enemmän kohdassa pienryhmätoiminnan merkitys kielen kehitykselle.

3 PIENRYHMÄTOIMINNAN MERKITYS KIELEN KEHITYKSELLE

Käsite ryhmä kuvaa erilaisista ihmisistä muodostuvia kokoonpanoja. Penningtonin (2005, 8-9) mukaan voidaan erottaa kaksi erilaista ryhmää. Nämä ovat psykologinen ryhmä ja agregaatti. Psykologisella ryhmällä, johon kuuluu myös ohjaamani pienryhmätoiminta, tarkoitetaan ihmisryhmää, jotka ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa ja tuntevat olevansa ryhmä. Aggregaatti on tästä vastakohta, sillä heillä ei ole mitään tekemistä toistensa kanssa vaan sattuvat olemaan lyhyen ajan lähekkäin. Pennington lisää myös muita olennaisia piirteitä psykologiselle ryhmälle, kuten sen, että ryhmällä on yhteiset tavoitteet ja rakenne. Hän kertoo myös, että pienryhmän koko voi olla 2-30 jäsenen välillä.

Kataja, Jaakkola ja Liukkonen (2011, 15–23) kuvaavat pienryhmätoiminnalle olennaisia piirteitä, jotka ovat Penningtonin kanssa melko yhteneväiset. Kuitenkin Kataja ja kumppanit ovat pienryhmän koosta sitä mieltä, että pienryhmään kuuluu alle kymmenen henkilöä. Muita pienryhmän erityispiirteiksi he mainitsevat sen, että kaikilla ryhmän jäsenillä on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Heidän mukaansa kiinteää ja suunnitelmallista ryhmää kutsutaan tavoitteelliseksi ryhmäksi, jolle soveltuu erityisesti toiminnalliset harjoitukset, koska sillä on selkeä päämäärä ja se kokoontuu säännöllisesti. Toimivan ryhmän tunnuspiirteinä on jäsenten myönteinen riippuvuus toisistaan, vuorovaikutteinen viestintä luottamuksellisessa, avoimessa ja arvostavassa ilmapiirissä sekä jokaisen jäsenen yksilöllinen sitoutuminen omien voimavarojen sallimassa mittakaavassa. Tarvitaan myös sosiaalisen yhdessä tekemisen taitoja, kuten kuunnella toisia ja tulla kuulluksi sekä tärkeää on myös toiminnan reflektointi ja pohtiminen.

Päiväkodissa lapset ovat jakautuneena ryhmiin ikäryhmittäin. Varhaiskasvatuksen ryhmien koosta säättää varhaiskasvatuslaki (L 36/1973), jossa määritellään, että yhden ryhmän enimmäislapsimäärä saa olla enintään kolmea hoito- ja kasvatustehtävässä olevaa henkilöä vastaava määrä lapsia. Asetus lasten päivähoidosta (A 1973/239) määrää osapäiväisen ja kokopäiväisen toiminnan suhdeluvut niin, että kokopäiväisessä toiminnassa yli kolmevuotiaita lapsia saa olla kahdeksan yhtä opettajaa tai hoitajaa kohden ja osapäiväisessä toiminnassa yhtä opettajaa tai hoitajaa kohden saa olla 13 lasta sekä alle

kolmivuotiaita lapsia saa olla neljä yhtä hoitajaa tai opettajaa kohden. Esiopetuksessa olevien kokopäiväisten lasten suhdeluku opettajaan noudattelee samaa kaavaa. Esiopetuksessa yhtä opettajaa kohden saa olla osapäiväisessä esiopetusryhmässä 13 oppijaa ja silloin jos ryhmässä on opettajan lisäksi muu avustaja, hoitaja tai muu alalle soveltuvan ammatillisen koulutuksen omaava, saa ryhmässä olla enintään 20 oppijaa. (Opetusalan ammattijärjestö 2015, 4.) Näitä säädöksiä voidaan pitää viitteenä pienryhmän koosta varhaiskasvatuksessa.

Varhaiskasvatuksen ryhmien toiminnassa voidaan käyttää erilaisia pedagogisesti tarkoituksenmukaisia pienryhmiä, jotka voidaan muodostaa esimerkiksi oman ryhmän sisältä tai muiden päiväkodin ryhmien kesken. Pienryhmä voi olla muodoltaan kiinteä pienryhmä, jossa lapset ja aikuinen ovat aina samoja, tai sitten vaihtuva pienryhmä, jossa aikuiset ja lapset vaihtuvat. Pienryhmiä muodostaessa tulee kuitenkin tarkkaan pohtia ja arvioida sitä, että miten lapseen vaikuttaa se, onko ryhmä kiinteä vai vaihtuva. (Opetusalan ammattijärjestö 2015, 3.) Ohjaamani pienryhmä kuuluu kiinteään ryhmään, sillä ohjaaja oli sama koko pienryhmätoiminnan ajan niin kuin myös lapset, jotka osallistui-
vat pienryhmätoimintaan. Tämä oli välttämätön valinta, jotta saadaan luotua hyvä pohja pienryhmän ryhmäytymiselle ja turvalliseksi ryhmälle. Myös Mikkola ja Nivalainen (2010, 34) korostavat pysyvän pienryhmän tärkeyttä ryhmäytymiselle, koska näin lapsi oppii tuntemaan ja luottamaan omiin ryhmäläisiinsä sekä ohjaajan havainnointi oppimis- ja kehittämisprosessista helpottuu.

Mikkola ja Nivalainen (2010, 31–32) toteavat pienryhmätoiminnan olevan tutkimusten mukaan tarpeellinen ja toimiva osa päiväkodin arkea. Pienryhmä etuina ovat heidän mielestään lapsen näkökulmasta se, että lapsen on helpompi ja turvallisempi hallita omaa toimintaansa, tulla yksilönä näkyväksi ja olla oma itsensä. Aikuisen näkökulmasta pienryhmän etuja on se, että aikuisen on helpompi havainnoida ja suunnata lapsen toimintaa.

Pienryhmätoiminta on menetelmä, jota voidaan käyttää maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen oppimisen ja tukemisen apuna. Keskisarjan (Moped. Opetus. Toiminnalliset pienryhmät pienten maahanmuuttajalasten oppimisen ja itsetunnon kehittämisen tukena) mukaan maahanmuuttajataustainen lapsi kaipaa yleensä lyhyitä ja selkeitä toimintaohjeita ja useita toistoja, mikä on yleensä isoissa lapsiryhmissä mahdoton

toteuttaa. Pienryhmä on hyvä ja tehokas keino maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen oppimiseen varhaiskasvatuksessa. Pienryhmätoiminnan avulla lasta pystytään paremmin motivoimaan toimintaan, sillä ohjaajalla on enemmän aikaa ohjata, havainnoida, kehua ja kannustaa. Näin ollen itsetunto kehittyy ja uskallus vuorovaikutukseen ja toimintaan kasvaa. Myös Halme (2011, 92) korostaa lapsiryhmien jakamista pienryhmiin tehokkaan oppimisen apuvälineenä. Suomen kielen oppimiselle heikentäviä tekijöitä ovat suuret ja meluisat lapsiryhmät, jossa lapsi voi kuulla kieltä väärin ja puheen ymmärtäminen tuottaa melun takia vaikeuksia. Pienryhmän etuna on se, että melutaso madaltuu, yksilöitä voidaan paremmin huomioda sekä lapset voivat käyttää opittavaa kieltä aktiivisemmin.

Lasta tulisi suojella liian suurelta vuorovaikutussuhteiden määrältä, sillä lapsen on vaikea hallita suuren vuorovaikutusverkoston määrää, joka syntyy 22 lapsen ryhmässä. Pienryhmässä sen sijaan vuorovaikutussuhteiden verkostoa on lapsen huomattavasti helpompi hallita. (Mikkola & Nivalainen 2010, 20.) Ketosen ja kumppaneiden (2014, 201) mukaan tukemalla vuorovaikutusta tuetaan myös kielen kehitystä.

Mikkola ja Nivalainen (2010, 32-33) kuvailevat suurryhmätilannetta varhaiskasvatuksessa pahimmillaan tilanteeksi, jossa aikuinen yrittää pitää ryhmää ruodussa käyttäen suurimman osan vuorovaikutuksesta käskyttämiseen. Suurryhmän haasteena on se, ettei kaikilla ole yhtäläistä mahdollisuutta saada puheaikaa eikä huomiota ja näin ollen dialogin muodostuminen on mahdotonta. Kun lapsi kokee, ettei tule kuuluksi ja nähdyksi, se aiheuttaa uhkaa lapsen itsetunnolle. Onnistuneessa suurryhmätilanteessa lapset ovat aikuisen kontrollissa, mutta kuitenkin lapsilähtöisyys puuttuu. Mikkola ja Nivalainen kuvailevat teoksessaan pienryhmää vuorovaikutuksen mahdollistajana. He kuvailevat että pienryhmässä voidaan oppia esimerkiksi suhteuttamaan omia taitojaan tilanteeseen sopiviksi sekä tunnistamaan omien tekojen seuraukset ja vaikutukset toisiin ihmisiin. Pienessä ryhmässä vallitseva rauhallisuus lisää sekä lapsen että aikuisen hyvinvointia.

Toisen kielen oppimista edistää osallisuuden kokemus, jonka kautta lapsi voi iloita itsestään ja saada kokemuksen siitä, että muutkin nauttivat hänen läsnäolostaan. Tärkeitä lähtökohtia oppimiselle on se, että lapsella on mahdollisuus ilmaista ajatuksiaan, kokemuksiaan ja tunteuksiaan niin että hänen ympärillä olevat ihmiset pitävät hänen ajatuksiaan merkityksellisinä ja haluavat kuulla niitä. (Ota koppi! -ohjelma. Monikulttuuri-

suus varhaiskasvatuksessa. Kasvatuskumppanuus ja vanhempien osallisuus. Aikuinen kielen kehityksen tukijana)

4 PIENRYHMÄTOIMINNAN SUUNNITTELU

Tein opinnäytetyöni yhteistyössä yhden Porin kaupungin päiväkodin kanssa. Yhteistyö päiväkodin kanssa alkoi oikeastaan jo keväällä 2015, kun monikulttuurisuus ja moninaisuus -harjoittelussa kiinnostuin suomea toisena kielenä puhuvien lasten suomen kielen tukemisesta. Kysyin tuolloin päiväkodin johtajalta, olisiko heillä kiinnostusta tehdä yhteistyötä tähän aiheeseen liittyen. Sain myöntävän vastauksen ja kerroin palaavani asiaan, kun opinnäytetyöni käynnistämisen prosessi olisi ajankohtainen. Opinnäytetyöprosessi käynnistyi 2016 vuoden syksyllä, jolloin kyselin uudestaan tarpeesta ja kiinnostuksesta opinnäytetyön ideaa kohtaan. Ajankohta osoittautui hyväksi, sillä yhdessä päiväkodin ryhmässä oli tarvetta suomen kieltä tukevalle pienryhmätoiminnalle.

Opinnäytetyön yhteistyökumppanina oli päiväkodin johtajan lisäksi ryhmän lastentarhanopettaja, jonka kanssa tein eniten yhteistyötä opinnäytetyöprosessin aikana. Myös muiden päiväkodin henkilökunnan kanssa yhteistyö sujui mutkattomasti erilaisten tila- ja järjestämiskysymysten parissa. Porin kaupungin varhaiskasvatuspäällikön kanssa olin myös yhteistyössä hakiessani tutkimuslupaa opinnäytetyölle.

4.1 Pienryhmätoiminnan koko, kohderyhmä ja tavoitteet

Suunnitteluvaiheeseen kuuluivat päiväkodin johtajan yhteydenoton jälkeen palaverit (19.9.16 ja 12.10.16) ryhmän lastentarhanopettajan kanssa. Keskustelimme palaverissa kanssa siitä, mitä ajattelin pienryhmän koosta. Ehdotin viiden hengen ryhmää, jotta ryhmä olisi pieni ja tiivis sekä helpompi ohjata ja havainnoida. Tämä kävi hyvin lastentarhanopettajalle. Päätimme myös, että ryhmään osallistuisi ryhmästä viisi maahanmuuttajataustaista lasta, jotka olivat iältään 5–6 -vuotiaita. Näillä lapsilla alkoi olla kouluun siirtyminen lähellä ja siksi ryhmän lastentarhanopettaja katsoi heidän hyötyvän kerhotoiminnasta.

Kaikki pienryhmään osallistuneet lapset olivat samasta ryhmästä, joten he olivat tuttuja toisilleen. Lapset eivät kuitenkaan olleet tuttuja minulle enkä minä heille, mikä toi omat

haasteensa pienryhmätoiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen. Kävin kuitenkin ennen kerhotoiminnan alkua seuraamassa ryhmään ohjattua tuokiota, jossa havainnoin sitä, mikä on lasten kielitaidon taso ja kuinka paljon he ymmärtävät esimerkiksi annettuja ohjeita. Tämä auttoi minua suunnittelemaan sitä, kuinka haasteellisia tuokioita voin ohjata. Olennaisia tärkeitä olivat keskustelut lastentarhanopettajan kanssa lasten kielitasoista.

Kun kielen kehittymistä tuetaan, on huomioitava, että tarjottava tuki on oikea-aikaista. Tuki on oikea-aikaista silloin, kun se ottaa huomioon toisen kielen kehityksen vaiheen sekä oppijan tarpeet ja tavoitteet (Opetushallitus 2016a, 7). Kun lähdin suunnittelemaan pienryhmätoimintaa, lähtökohtana olivat ryhmän lastentarhanopettajan havainnot lapsien tarpeista. Opinnäytetyön päätavoitteena oli suunnitella ja toteuttaa mielekästä pienryhmätoimintaa, joka tukee lapsen suomen kielen kehittymistä. Lasten kielellisen kehittymisen tarpeeksi lastentarhanopettaja kertoi annettujen ohjeiden kuuntelemisen ja ymmärtämisen, joka on yksi kielen kehityksen osa-alueista. Tavoitteena oli myös suunnitella toimintaa, joka tukee puheen tuottamista ja sanaston oppimista, koska sanasto ja rakenteet ovat liitoksissa puhutun kielen ymmärtämiseen. Puheen tuottamisen taitoja tarvitaan myös puhutun kielen ymmärtämisessä, jotta lapsi voi ja osaa tehdä annettuihin ohjeisiin tarkentavia kysymyksiä.

Ryhmään osallistuvat lapset olivat eri tasolla kielenkehityksessään ja heillä oli erilaisia tarpeita kielenoppimisessaan, joten toimintaa suunniteltaessa tuli huomioida se, että kaikki lapset pääsisivät toimintaan mukaan kielitasosta riippumatta. Pienryhmätoiminnan tavoitteena oli pyrkiä luomaan turvallinen ja vuorovaikutteinen oppimisympäristö, jossa olisi tilaa lasten kokemusten ja ajatusten jakamiseen. Pienryhmätoiminnan tavoitteena oli tehdä jokaiselle lapselle oma kerhovihko, johon kerättiin lasten kuvataidetyöt. Tavoitteena oli myös koostaa päiväkodin henkilökunnalle yhteenveto kerhossa käytetyistä menetelmistä, jota he voisivat hyödyntää omassa työssään.

4.2 Toiminnan teemat, menetelmät ja rakenteet

Toiminnan eli kerhokertojen teemat koostuivat arkisista aiheista ja sanastosta, joita päiväkodin arjessakin tarvitaan. Valitsimme heti aluksi viidelle toimintakerralle teemat,

jotka myöhemmin kerhojen edetessä tarkentuivat, ja viimeisen kerran teeman muuttimme kokonaan kerhokertojen edetessä. Teemojen tarkentuminen tai muuttaminen johtui aina lapsien tietystä tuen tarpeesta. Teemojen kautta rakentui opeteltava sanasto.

Monipuoliset ja kielen oppijan kannalta merkitykselliset oppimistilanteet takaavat sen, että kielitaito kehittyy. (Opetushallitus 2016a, 7.) Toiminnan monipuolisuuden takia valitsin kerhoon monipuolisesti erilaisia toiminnallisia menetelmiä, joiden avulla lapsen kielitaitoa voidaan kehittää. Monipuolisten menetelmien käyttö hyödyntää erilaisia kielienopiskelijoita varsinkin tällaisessa tilanteessa, jossa minulla ei ollut tarkkaa tietoa siitä, miten kerhon lapset oppivat parhaiten ja mistä he pitävät. Ohjatussa toiminnassa lapselta edellytetään annettujen ohjeiden kuuntelemista, jotta hän voi osallistua toimintaan. Ohjeiden kuuntelu ja ymmärtäminen edellyttää sitä, että lapsi kohdentaa tarkkaavaisuuttaan puheeseen sekä muihin puhetta tukeviin ilmeisiin, eleisiin, esimerkkeihin ja kuviin.

Toiminnallinen työtapo lisää aktiivisuutta toiminnan osallistujissa. On tärkeää, että oppijaa osallistetaan toiminnan suunnitteluun, valmisteluihin, oppimistilanteisiin, esittämiseen ja arviointiin. Kun osataan hyödyntää oppijan omakohtaista kokemusta, se auttaa asioiden muistamisessa ja antaa uusia kokemuksia itsestä, muista ja ympäröivästä maailmasta. Toiminnallisten työtapojen käyttö monipuolistaa opetusta ja ohjausta, mahdollistaa erilaisten oppijoiden oppimistyylien ja -tapojen huomioimisen, mahdollistaa oppijoiden vuorovaikutustaitojen kehittymisen sekä lisää ryhmän yhteenkuuluvuutta ja yhteishenkeä. (Leskinen, Jaakkola & Norrena 2016, 30.) Toiminnallisiin menetelmiin kuuluu varhaiskasvatuksessa liikkumiseen, tutkimiseen, leikkimiseen ja taiteilemiseen liittyvät erilaiset menetelmät (Ota koppi! -ohjelma. Toiminnalliset menetelmät varhaiskasvatuksessa).

Suunnittelemani toiminta sisälsi erilaisia liikuntaleikkejä, lauluja ja laululeikkejä, piirtämistä ja maalaamista sekä suujumppaa. Halmeen ja Vatajan mukaan (2011, 32–33) suujumppaa voidaan hyödyntää toisen kielen opettamisessa lapsille. Suujumppa kehittää suun motoriikkaa ja artikulaatioita. Maahanmuuttajataustaisille lapsille eri äänteet on todettu haastaviksi, joten suujumppa on hyvä keino tukea tätä taitoa. Puheen sujuvuus ja selkeys paranee harjoittamalla suun lihaksistoa. Lapsi oppii kieltä musiikin avulla, jonka avulla pystytään luomaan erityisiä tunnetiloja, elämyksiä ja yksilöllisiä kokemuksia. Musiikkia voidaan käyttää monella tavalla, kuten laulamalla tai kuuntelemalla. Piirtä-

mällä voidaan opetella kieltä ja sitä voidaan käyttää monikielisten lasten kanssa. Piirtämisen avulla voidaan harjoitella tarkkaavaisuutta ja keskittymistä sekä huomion kiinnittämistä. Piirtäminen voi myös olla kommunikaation apuväline. Liikkumalla voidaan kehittää lapsen kielellisten taitojen kehittymistä, koska motorinen ja kielellinen kehitys ovat kytköksissä toisiinsa.

Kerhokerrat rakentuivat saman kaavan mukaan. Kerhokerrat sisälsivät aloituksen, edellisen kerran kertausosion, kerhokertaan liittyvän toiminnallisia menetelmiä sekä arvioinnin. Ensimmäisellä kerralla kertausosiossa oli tutustumisleikki ja viimeisellä kerralla teimme sekä edellisen kerhokertaan liittyvän kertausosion että viimeisen kerhon teemaan liittyvän kertausosion. Asioiden kertaaminen on tärkeää, koska uuden sanan oppiminen vaatii useita toistoja.

4.3 Toteutuksen ajankohta, informointi, luvat, tilat ja materiaalit

Sovimme kerhokerrat toteutettavaksi vuoden 2016 loka-marraskuun vaihteessa.

Suunnittelimme kerhokerrat pidettäväksi joka keskiviikko kello 10.00. Aikaa varattiin puoli tuntia jokaiselle kerhokerralle. Lapsella on Nivalaisen ja Mikkolan (2010, 35) mukaan paras vireystaso oppimiseen aamupäivällä kello 9–11 välisenä aikana, jolloin pienryhmätoiminta kannattaa järjestää. Varasin myös puolituntia esivalmisteluille aikaa ennen kerhoa, jotta aikaa materiaalien etsimiseen ja järjestelemiseen ei kuluisi kerhossa. Esivalmisteluaika kului materiaalien etsimiseen, tilan järjestämiseen sekä tarvittavien materiaalien järjestämiseen niin, että ne olivat helposti saatavissa ja jaettavissa lapsille kerhotoiminnan aikana. Kerhotoiminnassa tarvittavat materiaalit sain päiväkodilta. Toimimme materiaalien kanssa niin, että ennen kerhokerran toteutuspäivää varmistin vielä ryhmän lastentarhanopettajalta, että tarvittavat välineet ja materiaalit löytyivät päiväkodilta.

Sovimme, että saisin kerhon ajaksi käyttööni viereisen ryhmän tilat, koska tilassa oli kerhossa tarvittavaa pöytä- ja lattiatilaa sekä tilassa saisimme rauhassa keskittyä toimintaa ilman ylimääräistä ulkopuolelta kantautuvaa melua. Sovimme viereisen ryhmän lastentarhanopettajan kanssa, että he lähtisivät ulkoilemaan ennen kuin kerho alkaa, joten tila olisi tyhjänä kerhon alkamiskohtana.

Ennen opinnäytetyön toteuttamista hain Porin kaupungin varhaiskasvatuspäälliköltä tutkimusluvan opinnäytetyölleni. Tutkimuslupa saapui ennen kerhotoiminnan aloittamista. Keskustelimme toiminnan informoimisesta ryhmän lastentarhanopettajan kanssa. Kirjoitin jokaiselle kerhoon osallistuvan lapsen vanhemmille kirjoitin informaatio kirjeen, jossa kerroin kerhon toiminnasta (Liite 1, 60). Kirjeen kieleksi valitsimme suomen kielen ja sovimme, että ryhmän lastentarhanopettaja huolehtii siitä, että kirjeen sisältö ymmärretään ja että vanhemmilla on mahdollisuus kertoa mielipiteensä lapsen osallistumisesta kerhotoimintaan. Lastentarhaopettajan mukaan opinnäytetyöni idea järjestettävästä kerhotoiminnasta sai positiivisen vastaanoton, minkä kautta oli hyvä lähteä toteuttamaan kerhotoimintaa. Kerhotoiminnan loputtua informoin vanhempia vielä kerhotoiminnan loppumisesta ja siitä, mitä kerhossa opettelimme (Liite 1, 62). Kysyin vielä luvan käyttää lasten tekemiä kuvataideteitä opinnäytetyössäni. Tarkoitukseni oli liittää kuvia raporttiin elävöittämään ja kuvaamaan kerhossa tehtyä kerhovihkoa. Luvan antoi neljän lapsen vanhempi. Yhden lapsen vanhemmilta en saanut lupaa, koska lapsi oli silloin poissa, kun pyysin luvat.

5 PIENRYHMÄTOIMINNAN TOTEUTUS

Pienryhmätoimintana toteutettu suomikerhotoiminta toteutui vuonna 2016 lokamarraskuussa suunnitteluvaiheen jälkeen. Opinnäytetyöni päätavoitteena oli suomen kieltä kehittävän toiminnan suunnittelu ja ohjaus maahanmuuttajataustaisille lapsille. Ohjasin suunnitelman pohjalta viisi kerhokertaa yhteistyöpäiväkotiin. Jokaisessa kerhokerrassa oli oma teemansa, jonka kautta opeteltava sanasto muodostui. Tavoitteena oli tukea lasten puheen ymmärtämisen ja tuottamisen taitoja kerhotoiminnassa käytettyjen toiminnallisten menetelmien sekä ohjauksen kautta. Lapset tekivät kerhossa myös kuvataidetoita, jotka kerättiin jokaisen lapsen kerhovihkoon. Koostin myös yhteenvedon kerhossa käytetyistä menetelmistä, missä kuvataan menetelmään tarvittava materiaali ja menetelmän toteuttaminen (Liite 3, 64).

Liitteen mainitseminen

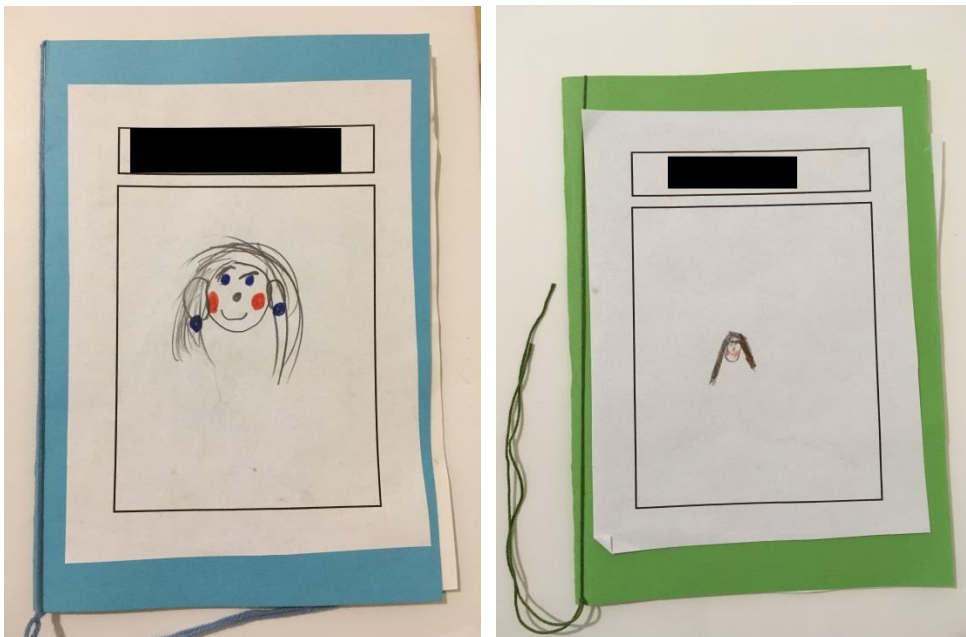
5.1 Minä ja kehonosat

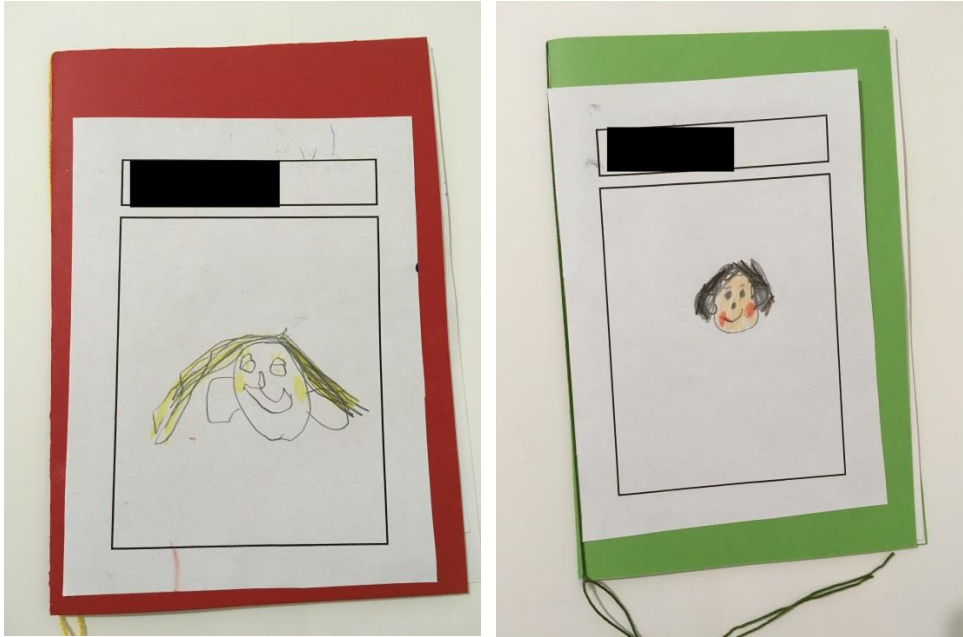
Ensimmäinen kerhokerta toteutui suunnitelmien mukaan keskiviikkona 19.10.2016 klo 10.00 viereisen ryhmän tilassa. Ensimmäisen kerhokerran teemana oli minä ja kehonosat. Tarkoituksena oli tutustua toisiimme ja opetella esittelemään itseään sekä opetella ja nimetä kehonosia. Sisältö on suunniteltu tukemaan suomen kielen kehittymistä eli laajentamaan sanavarastoa, opettelemaan ohjeiden ymmärtämistä ja kuuntelemista sekä käyttämään kieltä, jotta puheen tuottaminen kehittyi.

Kerhon aluksi istuimme kaikki lattialle värikkäiden maamerkkien päälle. Niiden tarkoituksena oli rajata kaikille lapsille oma tila, mikä rauhoittaa lapsia. Kerroin lapsille, että kerhon tarkoituksena on opetella suomea leikkien, laulujen ja muiden toiminnallisten menetelmien kautta. Pohdimme yhdessä kerholle nimeä. Lapset ehdottivat eskaria ja viskaria, mutta kerroin heille, että olisi parempi antaa sellainen nimi kerholle, jota ei vielä ole, jotta ryhmät eivät sekoitu keskenään. Ehdotin lapsille nimeksi Suomikerhoa. Kerhon nimi kävi kaikille lapsille. Havaitsin, että tunnelma oli melko jännittynyt ja odottavainen.

Ystävyysverkko -leikin tarkoituksena oli tutustua toisiin, harjoitella itsensä esittelemistä ja harjoitella kertomaan asioista, joista pitää. Näytin aluksi kuvaa ystävyysverkosta ja kuvan avulla selitin lapsille, mitä teemme lankarullalla. Tarkoituksena oli vierittää lankarulla ystävälle samalla kysyen ”Mikä sinun nimesi on?” Aloitin itse esimerkkinä vierittämällä lankarullan yhdelle lapsista. Kerroin, että toisella kädellä pidetään langasta kiinni, jotta saamme muodostettua verkon. Kun olin vierittänyt lankarullan lapselle, hän vastasi kysymykseen ja vieritti lankarullan toiselle lapselle pitäen toisella kädellä langasta kiinni ja kysymällä ”Mikä sinun nimesi on?” Kun lankarulla oli käynyt kaikilla lapsilla ja ohjaajalla, muodostui ystävyysverkko. Verkko purettiin vierittämällä rulla takaisin ystävälle kysyen ”Mistä sinä pidät?” Lapset kertoivat nimensä ja asioita, joista he pitivät. Tunnelma alkoi jo hieman vapautua alkujännityksestä.

Kasvonosiin tutustuimme ensin nimeämällä kasvojen osia. Kävimme läpi silmät, korvat, kulmakarvat, nenän, suun, posket, hiukset, otsan ja leuan. Siirryimme lattialta pöydän ääreen. Jaoin kaikille paperin, jossa oli omalle nimelle laatikko ja oman kuvan piirtämiseen oma laatikko. Näin piirsimme omat kuvamme sekä keskustelimme samalla, mitä osia piirretään kun piirretään kasvot. Lapset piirsivät omat kuvansa sekä kirjoittivat nimensä (Kuva 1). Lapset myös esittelivät toisilleen piirtämiään kasvokuvia. Keräsin kuvat itselleni lasten oman kerhovihon kokoamista varten.





KUVA 1: Lasten kerhoviikkojen kansiin liimattu omakuva-piirustukset

Siirryimme takaisin lattialle omille merkityille paikoillemme. Jumppasimme yhdessä jumppalaulun. Jumpan tarkoituksena oli opetella laulussa esiintyvien kehonosien nimiä. Laulussa esiintyvät kehonosat lauletaan ja samalla näytetään kehonosaa. Lapsille laulu oli tuttu ja he osasivat sekä laulaa että jumpata laulun. Lapsista oli hauskaa, kun laulu nopeutui koko ajan, ja he halusivat jumpata sen aina vain nopeammin.

Jumppalaulun jälkeen istuimme takaisin omille merkityille paikoillemme ja aloimme yhdessä rakentaa kehonosa-palapeliä. Askartelin palapelin tuokion suunnitteluvaiheessa. Palapelin rakentamisen tavoitteena oli opetella lisää kehonosio. Keskeisiä palapelissä esiintyviä sanoja olivat hiukset, pää, kaula, olkapää, käsivarsi, kämmen, sormet, rinta-kehä, vatsa, reidet, polvet, kantapää ja varpaat. Toiminta vaati vuoron antamista toiselle ja toisen kuuntelua. Osa lapsista alkoi olla kovin malttamattomia ja he kertoivat vastauksia toisten vuorolla. Muutama lapsista ei enää jaksanut keskittyä toimintaan, vaan keskustelivat vierustoverin kanssa, eivätkä jaksaneet kohdentaa tarkkavaisuutta toimintaan muuta kuin omalla vuorolla. Saimme kuitenkin palapelin tehtyä valmiiksi.

Seuraavaksi vuorossa oli Missä on peukalo-laulun laulaminen. Nimesimme sormet ennen kuin aloimme laulaa laulua. Lauluun liittyvät opeteltavat sanat olivat peukalo, etusormi, keskisormi, nimetön, pikkurilli, koko käsi ja nyrkki. Leikimme laulun mukana viemällä kädet selän taakse. Nostimme sen jälkeen esille vuorotellen sen käden sormi,

josta laulettiin. Seuraavana heiluttelimme oikean käden sormea kun kysyttiin ”mitä sulle kuuluu?” ja samoin vasemman käden sormea kun laulettiin ”kiitoksia hyvää”. Laitoimme juostaan pois kohdassa kädet takaisin selän taakse. Kaikki lapset eivät osanneet laulaa laulua, mutta leikkiminen onnistui hyvin. Kaikilla lapsilla säilyi tarkkaavaisuus leikkissä. Yksi lapsista ehdotti laulun päätteeksi, että leikkisimme kivi-sakset-paperileikkiä. Kaikki lapset innostuivat siitä niin kovasti, että päätin, että voisimme leikkiä leikin muutaman kerran.

Lausuin loppuloruksi Upponalle lorun lapsille. Käytin lorun tukena kuvia havainnollistamaan sitä, mistä lorussa oli kyse. Lorun tarkoituksena oli oppia vasen ja oikea käsi. Luin lorun, vaikka tuntui siltä, etteivät osa lapsista enää malttaneet keskittyä toimintaan. Muutama lapsista jaksoi kuitenkin kuunnella lorun loppuun.

Käytin lasten palautteen keräämisen apuna kuvia erilaisista kasvon ilmeistä. Jokaisen lapsen oli tarkoitus valita yksi hymiö kuvaamaan sitä, mitä piti kerhosta. Ensimmäisellä kerhokerralla arviointi ei kuitenkaan kokonaan toteutunut. Päätin, että päästän lapset takaisin oman ryhmän tiloihin, koska lapset eivät enää jaksaneet keskittyä arviointiin. Sain kuitenkin kerättyä muutaman kommentin, ennen kuin arviointiin liittyvä osuus alkoi mennä kaaosmaiseksi

5.2 Vuodenajat ja vaatteet

Siirsimme toisen kerhokerran päivää päivällä eteenpäin päiväkodin toiveesta. Kerhokerrata pidettiin siis 3.11.2016 klo 10. Tällä kerralla käytimme tilana pienempää neuvottelutilaa, koska viereinen ryhmä ei ollut vielä ulkoilemassa. Toisen kerhokerran teemana olivat vuodenajat ja vaatteet. Vaatteiden sanastoa tarvitaan päiväkodin arjessa pukemistilanteissa ja muissakin tilanteissa. Ulkoillessa tarvitaan tietoa säätiloista ja siitä mitä puetaan päälle minäkin vuodenaikana ja mihinkin säätilaan. Tavoitteena oli harjoitella ohjeiden mukaan toimimista sekä keskittymistaitoja. Tavoitteena oli myös oppia vuodenaikojen nimet, tunnistaa ja kuvailla erityisesti syksyä vuodenaikana sekä opetella vaatekappaleiden nimiä ja liittää oikea vaatetus vuodenaikaan. Tarkoituksena oli myös kerrata edellisen kerhokerran sanastoa.

Laskimme kerhon alussa lapset ja totesimme, että yksi lapsista oli tänään pois kerhosta. Ensimmäiseltä kerhokerralta nousi kehitysidea kerhon aloitusosioon, joka koski kerhokerran sisällön kertomista lapsille. Tulostin lopuille kerhokerroille kuvat, jotka kuvaavat sitä, mitä kerhokerralla tulee tapahtumaan. Kehitysidea nousi siitä, kun ensimmäisellä kerralla lapset olivat niin levottomia, eivätkä tienneet, minkälainen kerhokerta oli sisällöltään, ja milloin kerho loppuu. Kerroin lapsille kuvien avulla, että tänään olisi luvassa askartelua ja maalaamista, soitinsatu ja lopussa väritetään hymynaama arvioimaan sitä, mitä lapset pitivät tämänkertaisesta kerhokerrasta.

Kertasimme edellisen kerhokerran sanastoa kädenjälkimaalauksen avulla. Ennen maalaamista lapset saivat valita itselleen mieluisen värisen A4 kokoisen kartongin, josta he taittoivat omalle kerhovihkolleen kannet. Lapset liimasivat kansilehdille edellisellä kerhokerralla tehdyt omakuva -piirustukset. Tämän jälkeen teimme kädenjälkimaalauksen. Tämän toteutimme niin, että ensin maalasimme sormiväreillä oman kämmenen ja sen jälkeen painoimme käden A5 kokoiselle paperille. Tarkoitukseni oli, että kaikki lapset maalaisivat oman kätensä yhtä aikaa sormi kerrallaan, jotta voisimme yhdessä nimeä samalla sormet. Haasteeksi osoittautui kuitenkin se, että lapset tekivät varsin eritahtisesti sormien maalauksen. Ehdin nimetä kolme sormeä, kun yksi lapsista oli jo valmis maalauksensa kanssa ja oli menossa käsipesulle. Näin ollen pikkurilli ja nimetön jäivät nimeämättä, koska aloin ohjeistaa, mihin menemme käsipesulle. Nostin kädenjälkikuvat hyllylle kuivumaan ja päätin, että kädenjälkikuva (Kuva 2) liimataan kerhovihkoon seuraavalla kerralla, jotta se ehtii kuivumaan.



KUVA 2: Lasten tekemät kädenjälkityöt kerhovihon toisella sivulla

Toisen kerhokerran teeman sanastoa opettelimme soitinsadun kautta. Ennen soitinsadun alkamista suunnittelin keskustelevamme ja pohtivamme sitä, mikä vuodenaika nyt on ja mitä muita vuodenaikoja on. Suunnittelin myös, että ennen soitinsatua tutkisimme ikkunasta ulos katsellen, miltä syksy näyttää ja mitä syksyn merkkejä ulkona näkyy. Kysyin lapsilta, tietävätkö he kaikkien neljän vuodenajan nimet. Lapset osasivat nimetä niistä kolme. Kevät oli vuodenaika, jota he eivät osanneet nimetä. He ehdottelivat myös kuu-kausia, kun kysyin vuodenajoista. Katsoimme ikkunasta ulos ja pohdimme, mikä vuodenaika nyt on ja mistä tietää, että on juuri se vuodenaika. Lapset osasivat kertoa syksyn

merkkejä, kuten että puiden lehdet ovat monivärisiä ja tippuvat puista. Suunnittelemasani soitinsadussa kuvattiin eri vuodenaikoja, niiden säätä ja muita tunnusmerkkejä sekä eri vuodenaajoissa tarvittavaa vaateetusta. Sadun keksin itse, jotta saisin tehokkaasti yhdistettyä sanastoa vaatteista ja vuodenaajoista. Sadun tarkoituksena oli osallistaa lapsia satuun niin, että he saisivat soittimien avulla luoda äänimaisemaa sadussa käsiteltäville asioille. Jaoin lapsille soittimia, kuten quiron, rummun, kulkuset, kapulat ja marakassin. Sadun edetessä lapset soittivat aina sitä soitinta, jonka kuvaa näytin. Soitinsatu onnistui hyvin ja lapset seurasivat tarkasti, koska oli heidän vuoronsa soittaa omaa soitinta. Lapset jaksoivat keskittyä toimintaan koko sadun ajan.

Keräsin palautetta lapsilta lomakkeella, jossa oli kolme erilaista hymynaamaa (Liite 2, 62). Tarkoituksena oli selvittää lasten mielipide kerhokerrasta. Lapset saivat värittää mielipidettään vastaavan hymynaaman. Vaihtoehdot olivat: pidin kerhokerrasta, en osaa sanoa ja en pitänyt kerhokerrasta. Olin suunnitellut myös lisäkysymyksiä, kuten mistä pidit tai mikä oli kivaa ja mistä et pitänyt. Unohdin kysyä lapsilta tällä kerhokerralla lisäkysymykset. Lapset palasivat takaisin omaan ryhmäänsä palautteenannon jälkeen.

5.3 Ruoka

Kolmas kerhokerta toteutui keskiviikkona 9.11.2016. Aloitimme toiminnan vähän ennen kymmentä. Lastentarhanopettaja olisi päässyt osallistumaan toimintaan vasta kymmenen jälkeen, joten päätimme, että ohjaan tuokion ilman lastentarhanopettajaa, koska en itse pystynyt joustamaan aikataulusta. Tilana tällä kerhokerralla oli neuvotteluhuone ja teemana oli ruoka. Ruoka on elinehtomme ja ruokaan liittyvä sanasto on läsnä ihmisten arjessa päivittäin. Ruokaan liittyvä sanasto on mukana lasten leikeissä. Kotileikissä laitetaan mitä ruokaa milloinkin ja kauppaleikissä käydään ostamassa erilaisia ruoka-aineita. Ruokailu ja välipalaketket kuuluvat oleellisesti päiväkodin arkeen. Ruokaa voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta ja siihen voidaan liittää myös kulttuurisia ja uskonnollisia näkökulmia. Ruoka ja ruokatottumukset ovat osa omaa identiteettiämme. Kerhokerran tavoitteena oli opetella ruokaan liittyvää sanastoa sekä opetella kertomaan omista ruokaan liittyvistä kokemuksistaan eli mistä esimerkiksi pitää. Tavoitteena oli myös puheen kuuntelemisen ja ymmärtämisen kehittäminen, jota kehitettiin kysymysten ja toimintaohjeiden kuuntelun kautta. Kerhokerran aluksi keskustelin lasten kanssa siitä,

keitä kerhossa oli paikalla. Kerhoon osallistui neljä lasta. Kerroin lapsille, että teemana on ruoka. Kerroin myös kuvien avulla, että kerhossa maalataan syksystä edellisen kerhoaiheiden kertaamiseksi sekä opetellaan uusia ruokaan liittyviä sanoja suujumpan ja laulun avulla.

Aloitimme toiminnan kertaamalla ensin edellisen kerhokerran sanastoa. Jaoin lapsille valkoisen A4-kokoisen paperin, johon olin piirtänyt viivan keskelle rajaamaan paperin kahteen osaan. Alun perin oli tarkoituksen tehdä maalaus kahdelle erilliselle A5-kokoiselle paperille ja liimata nämä värikkäälle A4-kokoiselle kartongille, joka olisi taitettu kerhovihon väliin. Nopeuttaakseni valmisteluja aikataulun vaatiessa, rajasin A4-kokoisen valkoisen paperin kahteen osaan. Viivan tarkoituksena oli toimia merkinä kahden eri maalauksen välissä. Viiva oli myös merkiksi siitä, että siitä kohtaa taitetaan maalaukset kerhokansion väliin yhdeksi aukeamaksi. Ohjeistin lapsia maalaamaan toiselle puolelle viivaa syksyisen maiseman. Tarkoituksena oli maalata niitä syksyn tunteimerkkejä, joita syksyllä luonnossa on nähtävissä. Toiselle puolelle viivaa maalasimme niitä vaatteita, joita syksyllä tarvitsemme ulos mentäessä. Yksi lapsista sai ideakseen syksyisen puun, josta muut lapset innostuivat ja näin ollen kaikki maalasivat syksyiset puut. Keskustelimme siitä, mitä kaikkea lapset olivat syksyllä käytettäviin vaatteisiin maalanneet. He innostuivat kertomaan ja esittelemään vaatteita, joita olivat maalanneet. Lapset katselivat toistensa maalauksia ja kuuntelivat, mitä toiset lapset olivat maalanneet, ja halusivat itsekin maalata samoja asioita. Vaatemaalauksissa esiintyi edellisellä kerralla ollutta vaatesanastoa. Keräsin sivuun toiselle pöydälle tehdyt maalaukset kiuvaan, jotta voisimme seuraavalla kerralla taittaa työt kerhovihon väliin (Kuva 3).





KUVA 3: Lasten syksyinen maisema- ja vaatemaalaus kerhovirossa

Opettelimme suujumpan ja Popsi popsi porkkanaa -laulun kautta ruokailuun liittyvää sanastoa, harjoittelimme ohjeiden ymmärtämistä ja niiden mukaan toimimista sekä vahvistimme puheen tuottamisessa tarvittavaa lihaksistoa. Suujumppakortit olin suunnitellut itse perehtymällä suujumppa liikkeisiin, joilla voidaan tukea ja vahvistaa suun ja kielen lihaksia ja motoriikkaa. Suujumppa korteissa oli aina ruokaan liittyvä kuva ja kortin takana jumppaliike. Lapset nostivat pienestä pussukasta haluamansa kortin ja nimesivät, mitä kuvassa oli. Lapset ojensivat kortin minulle ja luin kortin takaa tehtävän jumppaliikkeen. Lapset pitivät hauskoista ilmeistä, joita suujumppa liikkeistä syntyi. Heistä oli myös hauska nähdä, miltä kaveri näytti erilaisia ilmeitä tehdessään. Suujumpan jälkeen lauloimme Popsi popsi porkkanaa -laulun, joka oli osalle lapsista tuttu. Lauloimme aina säkeistö kerrallaan ja lapset saivat nostaa pöydällä olevista kuvista aina sen ruoka-aineen kuvan, josta laulussa oli kyse. Ennen säkeistön laulamista kerroin säkeistön sanat, jotta se helpottaisi laulun oppimista. Vaikka laulu ei ollut osalle lapsista tuttu ennestään, he kuitenkin osallistuivat laulamiseen ja muistelivat laulun sanoja. Vaikka yksi lapsista kertoi, ettei laulu ollut yhtään tuttu, hänen mielestään tällä kerhokerralla juuri laulaminen oli kivointa. Laulun jälkeen keräsimme pöydällä olevat laulussa ja suujumpassa käytetyt kuvat siten, että ensin keräsimme marjat, sitten hedelmät, vihannekset ja juurekset takaisin pussukkaan. Tässä lapset tarvitsivat apuani ja muistelimmekin, mitä eri kasviksia suujumpassa ja laulussa mainittiin.

Arviointi sujui samalla tavalla kuin edellisellä kerralla. Edelleen mietin, mahtoiko lapset ymmärtää arviointia ja sitä millä perusteella hymiö väritetään. Osa lapsista kuitenkin osasivat kertoa sanallisestikin mietteitään kerhokerrasta.

5.4 Huonekalut ja paikanmääreet

Neljäs kerhokerta toteutui 16.11.2016 kello 10.00 alkuperäisesti suunnitellussa ryhmän viereisessä tilassa. Neljännen kerhokerran teemaksi olimme valinneet huonekalut ja paikanmääreet. Erityisesti paikanmääreiden hallitsemisen ja sanojen tavuttamisen hallitsemisen lastentarhanopettaja oli havainnut lapsille olevan haastavaa. Tuokion tavoitteena oli kerrata edellisen tuokion sanastoa sekä opetella uutta sanastoa ja rakenteita opettelemalla paikanmääreitä, sanojen taivutusta ja huonekalusanastoa. Tavoitteena oli myös opetella ohjeiden kuuntelua ja ymmärtämistä sekä ohjeiden mukaan toimimista. Tavoitteena oli myös harjoitella puheen tuottamista, jota harjoittelimme kysymyksiin vastaamisen ja omasta piirustustyöstä kertomisen avulla.

Tuokion aloituksessa kävimme läpi, keitä lapsia oli tänään kerhossa. Totesimme, että lapsia oli mukana neljännellä tuokiokerralla neljä eli yksi lapsista oli poissa.

Sen jälkeen kerroin lapsille tuokion kulun sanallisesti ja kuvien avulla.

Edellisen kerhokerran kertausosioon suunnittelin lapsille piirrostehävän. Ennen kerhon alkamista olin tulostanut lapsille A5 kokoisen paperin, jossa oli neljä isoa ruutua. Jaoin jokaiselle lapselle ruudukkopaperin. Neljään ruutuun oli tarkoituksena piirtää kasviksia, joista lapset pitävät. Kasvisten muistelun tukena käytin kuvia kasviksista, jotta lapsille muistisi mieleen kasvisten nimet, joita edellisellä kerralla harjoittelimme. Ensimmäiseen ruutuun piirsimme marjat, toiseen hedelmät, kolmanteen juurekset ja neljänteen vihannekset. Lapset nimesivät kuvien avulla marjojen, hedelmien, juureksien ja vihanneksten nimiä. He myös piirsivät niitä kasviksia, joista he pitivät ja toiminnan aikana nimesivätkin hienosti piirtämiään kasviksia. Kyselin vielä mitä lapset olivat piirtäneet ja autoin joitakin lapsia nimeämään piirtämiään asioita. Keskustelimme myös kasviksien väreistä samalla kun lapset värittivät omia kasviksiaan. Tulimme siis nimenneeksi myös värejä, joka osaltaan on tärkeää sanastoa. Liimasimme piirtämisen, värittämisen ja keskustelun jälkeen kasvikset -työn lasten omiin kerhovihkoihin (Kuva 4).



KUVA 4: Lasten tekemät kasvikset -tehtävä

Ohjasin seuraavaksi teemaan liittyvän palloleikin, jonka avulla opettelimme paikanmääreitä, erilaisia huonekaluja, ohjeen kuuntelemista ja ymmärtämistä sekä ohjeen mukaan toimimista sekä puheen tuottamista kertomalla pallon paikka. Liikuimme palloleikissä musiikin tahdissa tehden pallon kanssa erilaisia temppuja. Näitä temppuja oli pallon heittäminen kattoa kohti, pallon kuljettaminen pään päällä ja pallon pomputtaminen lattiaa vasten. Kun musiikkiin tuli tauko, sanoin seis ja annoin lapsille käskyn viedä pallo opeteltavien esinesanojen päälle alle sisälle vierelle tai taakse. Näitä opeteltavia sanoja suunnittelin olevan pöytä, penkki, lamppu, sänky, hylly, nojatuoli, kenkähyllä, naulakko sohva. Kaikkia suunniteltuja sanoja en käyttänyt, koska kerhotilassa oli vain

osa huonekaluista, joita olin valinnut opeteltaviksi sanoiksi. Lisäsin opeteltavaan sanastoon myös muitakin kun vain huonekaluihin liittyvää sanastoa, kuten ikkunan seinän ja oven. Kun lapset veivät pallon käskettyyn paikkaan, kysyin vielä kertaamiseksi lapsilta, missä pallo on. Lapsen vastattua kertasin vielä itsekin sanomalla ”kyllä, pallo on hyllyssä/ penkin alla” oikean ulkoasun kertaamiseksi tai korjaamiseksi. Lapset innostuivat leikistä ohjeet ymmärrettyään. Lapset osasivat laittaa palloa oikeaan paikkaan oman kielitasonsa mukaisesti. Toisille lapsille oli haastavampaa löytää oikea paikka kuin toisille, mutta he oppivat muilta mallia katsoen. Kun lapsi laittoi pallon väärään paikkaan, pyysin lasta vielä tarkistamaan, oliko pallo oikeassa paikassa ja neuvoin tarvittaessa, missä oikea paikka oli. Nojatuoli oli sellainen sana, joka erottui erityisesti vaikeampana sanana. Vain yksi lapsista osasi erottaa nojatuolin muista tuoleista. Rentoutusharjoituksen tarkoituksena oli rauhoittaa lapsia vauhdikkaan leikin jälkeen, jotta he jaksaisivat keskittyä arviointiin. Rentoutusharjoitus oli hyvä asia myös sen takia, että lapset olivat kovin hengästyneitä palloleikin jälkeen, koska he osallistuivat niin innokkaasti leikkiin. Rentoutusharjoitukseen kuului rauhallisen musiikin kuuntelu lattialla maaten ja syvään hengitellen. Pyysin lapsia laittamaan pallon maahan ja käymään makuulle pallon viereen. Laitoimme kädet oman rintakehän päälle ja hengittelimme hetken syvään ja rauhallisesti. Osalle lapsista oli vaikea maata paikoillaan hiljaa, mutta pyysin lapsia rauhoittumaan kymmenen sekunnin ajan olemalla aivan hiljaa. Tämä auttoi rauhoittumisessa.

Toteutin lopetusosion arvioinnin samalla tavalla kuin kahdella edellisellä kerralla. Keräsin siis lasten palautteen niin, että lapset värityivät hymynaamat ja suulliset kommentit keräsin itselleni muistiin.

5.5 Tunteet

Viides kerhokerta toteutui 23.11.2016 kello 10.00 viereisen ryhmän tiloissa. Viimeisen kerhokerran tavoitteena oli kerrata edellisen kerhokerran sanastoa sekä opetella nimeämään perustunteet sekä yhdistää tunteet tiettyyn tilanteeseen. Tavoitteena oli opetella myös puheen ymmärtämisen taitoja ohjeiden kuuntelun ja toimimisen avulla sekä opetella puheen tuottamista tunnekorrettien avulla. Tunnetaitojen opetteluun ja opettamisen tärkeydestä jo varhaiskasvatusikäisille lapsille on paljon keskusteltu. Nostaisin tunnetai-

tojen opettamisen yhdeksi tärkeäksi asiaksi maahanmuuttajataustaisille lapsille suomenkieltä opetettaessa. Tunteiden nimeämisen ja tunnistamisen opettelu auttaa lasta sanoittamaan omia tunteitaan. Näin ollen tunteet eivät patoudu lapsen sisälle, kun lapsi oppii sanoittamaan sen, miltä hänestä tuntuu.

Alotin viimeisen kerhokerran keskustellen lasten kanssa ensin siitä, kuka oli paikalla. Yksi lapsista oli poissa tällä kerhokerralla. Ryhmän lastentarhanopettaja ei päässyt tällä kertaa seuraamaan toimintaa. Keskustelimme teemaan liittyen siitä, mitä lapsille ja minulle kuuluu ja miten päivä oli lähtenyt käyntiin. Kaikille lapsille kuului hyvää. Lapset innostuivat kertomaan myös kuluneesta viikosta ja sen tapahtumista. Keskustelun jälkeen kerroin lapsille sanallisesti ja kuvien kautta, millaista ohjelmaa oli luvassa tällä kerhokerralla.

Teimme edellisen kerhokerran kertaamiseksi talotehtävän, jonka olin itse suunnitellut. Harjoittelimme talotehtävän avulla ohjeiden kuuntelemista ja niiden mukaan toimimista. Kertasimme paikanmääreet piirtämällä annetulle talopaperille ohjeiden mukaisia asioita. Halusin myös herättää keskustelua talotehtävän avulla omasta kodista ja sieltä löytyvisistä huonekaluista ja esineistä sanaston kertaamiseksi. Jaoin jokaiselle lapselle oman talopaperin, jossa oli valmiiksi piirretty talon ääriviivat. Kerroin lapsille, että heidän tulisi piirtää antamieni ohjeiden mukaan asioita taloon ja sen ympärille. Tarkoituksena oli, että lapset keskustelisivat ja pohtisivat yhdessä mitä ja mihin tulee piirtää, vaikka kaikilla olikin oma paperi. Toisilta ”lunттаaminen” oli sallittua, jos ei itse tiennyt mitä ja mihin tulisi piirtää. Lapset piirsivät ja värittivät ohjeiden mukaisesti talotehtävän (Kuva 5). Osa lapsista tiesi heti, mitä piirtää mihinkin, mutta osa seurasivat ensin, mitä toiset tekivät. Tehtävä herätti lapsissa keskustelua siitä, millaisessa talossa he asuvat. Kaksi lapsista innostui myös pohtimaan millaisessa talossa he asuisivat isoina ja kenen kanssa. Näin ollen erilaisia talotyyppjäkin, kuten kerrostalo ja omakotitalo, tuli nimettyä. Kaikki lapsista piirsivät ikkunoita taloihinsa. Osa lapsista piirsivät myös ovet. Kaksi lapsista piirsikin ohjeiden mukaisesti talon sisälle myös esineitä ja huonekaluja, joita heidän kotoaan löytyy. Lapset kysyivät, saisivatko he värittää piirtämänsä kuvat. Minusta se oli hyvä idea, joten annoin heidän värittää tekemänsä piirrookset.



Kuva 5: Lasten tekemät talotehtävät

Tutustuimme tunteisiin tunnekorttien avulla. Valitsin käsiteltäväksi neljä perustunnetta, joita ovat ilo, suru, viha ja pelko. Valitsin jokaista tunnetta kuvaamaan yhden kasvokuvan sekä yhden tilannekortin. Tunnekortteina käytin Feelings colorcards -kortteja, jotka löytyivät päiväkodilta. Asetin kortit lattialle pinoon väärinpäin. Ensimmäisenä pinosta nousi tunteita kuvaavat kasvokuvat ja sen jälkeen tilannekortit. Jokainen lapsi sai omalla vuorollaan nostaa yhden kortin ja kertoa, miltä kuvan ihmisestä tuntuu. Lapset tunnistivat kuvien tunteista kaikki muut paitsi pelon. Yksi lapsista nimesikin pelkoa kuvaavan

kuvakortin vihaksi. Seuraavaksi pohdittiin yhdessä, mitä omassa kehossa tapahtuu kun kortin tunne valtaa kehon. Tarkoituksena oli myös näytellä eri tunteita. Pyysin lapsia näyttämään, miltä he näyttävät kun he ovat vihaisia, surullisia, iloisia ja pelokkaita. Lapset heittäytyivät tunteen näyttelemiseen hyvin. Ainoastaan pelkoa lapset eivät tienneet miten näytellä, joten näytin lapsille esimerkkejä pelokkaasta henkilöstä, joita osa lapsista kokeili näytellä.

Valitsin myös neljä erilaista tilannekorttia, jotka lapset nostivat pinosta omalla vuorollaan. Kävimme keskustelua jokaisesta tilannekortista. Kysyin lapsilta, mitä tilanteessa on tapahtunut ja miltä kuvan ihmisistä tuntuu. Pohdimme myös, mitkä tilanteet saavat meidät iloisiksi, surullisiksi, vihaisiksi ja pelokkaiksi. Lapset osasivat kertoa tilanteista, joissa he kokivat näitä tunteita. Lapset osasivat yhdistää tunteen johonkin tilanteeseen. Yksi lapsista kertoikin, kuinka hän tulee vihaiseksi jos hänen kädestä otetaan lelu. Lasten mielestä heidät teki surulliseksi kiusaaminen tai leikkien rikkominen. Iloiseksi tekeviä asioita olivat esimerkiksi kaverit ja herkkujen syöminen. Yksi lapsista kertoi pelkäävänsä hämähäkkejä ja muut yhtyivät tähän pelkoon.

Tunneteemaan kuului myös tunteiden kertaaminen, koska tämä oli viimeinen ryhmän kokoontumiskerta. Päätin päättää kerhokerran iloisein asioihin. Pyysin lapset piirtämään sydämen sisälle niitä asioita, jotka tekevät heidät iloisiksi (Kuva 6). Olin tulostanut kaikille valmiiksi paperin, jossa oli sydämen ääriviivat. Lapset osasivat yhdistää ilon tekemiseen tai asioihin, jotka tekivät heidät iloisiksi ja joista he pitivät. Näitä asioita oli muun muassa uiminen, ystävä tai jokin heidän mielestään herkullinen syötävä. Yksi lapsista kertoi myös pitävänsä kukkien kasvamisen katselusta. Ennen arviointia liimasimme kerhossa tehdyt kuvat kerhovihkoon ja solmimme narun kerhovihon taitoksen kohdalle, jotta sivut pysyvät kerhovihossa kiinni.



KUVA 6: Lasten piirustukset asioista, jotka tekevät heidät iloiseksi

Keräsin lasten palautteen samaa menetelmää käyttäen kuin edellisillä kerroilla. Ne lapset, jotka olivat olleet pois joistain kerhokerroista, saivat jäädä halutessaan tekemään niitä kuvataidetoita, jotka olivat jääneet tekemättä poissaolon takia.

Viimeisen kerhokerran jälkeen informoin vanhempia, että kerho on päättynyt ja kerroin mitä aiheita kerhossa on käsitelty sekä pyysin lupaa käyttää kuvia lasten töistä opinnäytetyössäni. Kävin päiväkodilla tuomassa kerhovihot lapsille lupalappujen saamisen sekä

kuvaamisen jälkeen. Lapset juoksivat iloisesti tervehtimään ja halaamaan minua, mikä oli yksi hienoimpia kiitoksia tehdystä työstä. Jaoin lapsille omat kerhovihot, joita he esittelivät toisilleen innokkaasti.

6 PIENRYHMÄTOIMINNAN ARVIOINTI

Suunnittelin ja ohjasin yhteistyöpäiväkodin maahanmuuttajataustaisille lapsille pienryhmätoimintaa heidän suomen kielen kehityksen tueksi. Tämän lisäksi suunnittelin pienryhmätoiminnassa toteutettavaksi lapsille kerhoviikon, sekä koostin päiväkodin henkilökunnalle materiaalia käytetyistä menetelmistä. Nämä olivat kolme tavoitetta, jotka asetin opinnäytetyölleni. Arviointi oli oleellinen osa koko opinnäytetyöprosessia. Opinnäytetyöni arvioimiseksi käytin tiedonkeruumenetelmiä, joiden avulla sain tietoa prosessin onnistumisesta suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Esittelen arvioinnista tiedonkeruu menetelmiä sekä arvioinnissa saatuja keskeisiä tuloksia.

6.1 Tiedonkeruu

Toiminnan arviointi vaatii tiedon keruuta. Keräsin palautetta toiminnasta jokaisen kerhokerran päätteeksi lapsilta (Liite 2, 62) ja toimintaa seuranneelta lastentarhanopettajalta (Liite 2, 63). Kirjasin myös itselleni havainnot toiminnan toimivuudesta sekä havainnoista lasten kielellisessä kehityksessä omaan havaintopäiväkirjaan. Havainnot kirjasin aina jokaisen kerhokerran jälkeen pikimmiten, mikä lisää havaintojen luotettavuutta.

Toimintatutkimuksen spiraalissa kehittäminen tapahtuu saman kaavan mukaan. Näitä vaihteita ovat suunnitelma, toiminta, havainnointi, reflektointi, parannettu suunnitelma ja nämä vaiheet toistuvat peräjälkeen koko toiminnan ajan. (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2006, 81.) Kehittämistyö vaatii siis toiminnan jälkeen paneutumista arvioinnista saatuihin palautteisiin ja omiin havaintoihin, joiden pohjalta kehittämiskäytäntö tapahtuu. Jatkuvan arvioinnin avulla voidaan varmistaa se, että varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa kasvattajat pystyvät suunnittelemaan opetuksen tavoitteet, sisällöt ja menetelmät siten, että lapselle taataan jatkuva oppiminen, toiminnan mielekkyys ja merkityksellisyys (Heikka, Hujala & Turja 2009, 62).

Tärkein osa toiminnallisen opinnäytetyön arviointia on tavoitteiden saavuttamisen arviointi (Vilkkä & Airaksinen 2003, 155) Arvioinnin kautta pyrittiin saamaan tietoa siitä, oliko kerhotoiminta lasten mielestä mielekästä ja mistä lapset pitivät ja mistä eivät. Py-

rin myös saamaan tietoa siitä, mikä kerhokerrassa oli sellaista mikä mahdollisti lasten kielen kehittymisen ja mitä asioita kerhotoiminnassa voisi kehittää. Halusin myös saada tietoa siitä, tapahtuiko kerhotoiminnan aikana muutosta lasten kielen kehittämisessä.

Varhaiskasvatuksessa havainnointia käytetään pääasiallisesti arvioinnin menetelmänä, jonka avulla voidaan saada parhaiten tietoa lapsen ja lapsiryhmän oppimisesta. Arvioinnin kohteena tulisi olla oppimisen prosessi eikä niinkään se, mitä tietoja lapsi on jo hankkinut. Tätä prosessia voidaan havainnoida vuorovaikutuksessa ja toiminnassa. Havainnoiden ja havaintoja dokumentoimalla saadaan tietoa siitä mitä lapsi jo osaa ja missä hän tarvitsee tukea. Havaintojen dokumentointi, joka tarkoittaa kirjaamista ja tallentamista, on tärkeää, jotta saadaan lapsen tarpeet esille. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 76) Käytin tiedon keräämiseksi apuna osallistuvaa havainnointia. Ohjasin kerhotoimintaa ja havainnoin samalla lasten toimintaa. Pennington (2005, 32–33) kuvaa osallistuvan havainnoinnin eduiksi ryhmän tuntemisen. Hän kuitenkin lisää, että suurin haitta osallistuvassa havainnoinnissa on se, että tutkija on vaikea olla objektiivinen tietäessään mitä tutkitaan, jolloin voi vahingossa vaikuttaa ryhmään. Pennington kertoo osallistuvan havainnoinnin kaksoisroolista, jossa yleensä havainnointi tai vaihtoehtoisesti ohjaajan rooli kärsii, koska on vaikea onnistua molemmissa tehtävissä hyvin. Tämän havaitsin itsekin ohjatessani ja havainnoidessani samanaikaisesti. Lastentarhanopettajan havainnot toiminnasta olivat kuitenkin tärkeitä tukemaan omia havaintojani.

Lasten kerhovihkoa voidaan pitää myös eräänlaisena dokumenttina lapsen osaamisesta. Tärkeämpää itselleni näiden lasten tekemien dokumenttien kokoamisessa kerhokerroista oli erityisesti se, että havainnoin kuvataideteiden tekemisen hetkellä kielen kehittymisen osa-alueita. Lapselle merkityksellistä dokumenteissa on se, että ne kuvaa lapsen osaamista, kiinnostuksen kohteita ja omaa erityislaatusuutta (Heikka, Hujala & Turja 2009, 94.) Kerhovihko oli myös dokumentti siitä, mitä aihepiirejä kerhossa on opeteltu ja miten, joka on tärkeää niin lapselle kuin lapsen perheillekin. Kerhovihon avulla pystyin tekemään omaa tehtyä työtä näkyväksi.

6.2 Lasten palaute toiminnasta

Keräsin lapsilta palautteen jokaisen kerhokerran päätteeksi. Selvitin palautelomakkeen avulla lapsilta, mitä he pitivät kerhokerroista. Lapset värjivät mielipidettään vastaavan hymynaaman. Kysyin myös sanallisesti heiltä, miksi he valitsivat juuri kyseisen hymynaaman ja mistä he pitivät toiminnassa tai mistä eivät pitäneet. Kysyin lasten mielipidettä toiminnasta, koska halusin saada tietoa siitä, oliko toiminta mielekästä lapsille ja mitä menetelmiä pidettiin erityisesti mielekkäänä tai mistä lapset eivät pitäneet. Lasten palautteen merkitys oli tärkeää siksi, että lapsi oppii uusia asioita paremmin silloin, kun toiminta koetaan mielekkääksi.

Lasten palautteen avulla voidaan todeta, että mitä pidemmälle kerhotoiminta eteni, sitä mielekkäämmältä kerhotoiminta lapsista tuntui. Tämän tulkinnan tein lasten värjittämän hymiön perusteella. Tämä osoittaa sen, että kerhotoiminta kehittyi oikeaan suuntaan. Suullisesti saamani palautteen kautta laulaminen, askartelu, tunne-kortit sekä kaverit olivat asioita, joista lapset kerhossa pitivät. Kahden lapsen mielestä kahdella viimeisellä kerhokerralla oli kaikki toiminta kivaa ja hauskaa. Sain myös palautetta hymynaaman värjittämisen avulla, etteivät jotkut lapset pitäneet tietyistä kerhokerroista tai etteivät osanneet sanoa, pitivätkö vai eivät. Pääsääntöisesti he eivät osanneet sanallisesti kertoa syytä, miksi eivät pitäneet kerhokerrasta yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Yksi lapsista kertoi sanallisesti ja elein, miksi ei pitänyt kerhokerrasta. Hänen mielestään palloleikissä pallon pomputtaminen palloleikissä oli vaikeaa, joten siksi hän valitsi hymiön, joka kuvaa sitä, ettei osaa sanoa, pitikö kerhokerrasta vai ei.

Lapset kehittyivät palautteen antamisessa kerhokertojen edetessä, kun he ymmärsivät mistä palautteen antamisessa on kyse. Palautteen kerääminen kerhon alkukerroilla tuntui haastavalta, koska osalle lapsista näytti olevan vaikea ymmärtää, että arvioinnissa arvioidaan nimenomaan kerhokertaa, eikä esimerkiksi kokemustaan päiväkodin muista toiminnoista. Tässä kohtaa suunnittelemani arviointilomake ja lapsille suunnitellut kysymykset eivät toimineet niiden lapsien kohdalla, joiden kielitaso oli heikompi. Myös havaintoni siitä, että lapsi värjitti surullisen hymiön ja kuitenkin kertoi sanallisesti, että kerhossa oli kivaa, vahvisti sitä, etten ollut suunnitellut palautelomaketta ja kysymyksiä tarpeeksi hyvin kaikille kielitasoille sopivaksi. Hymynaamakuvan värjittäminen toi kuitenkin kaikille mahdollisuuden osallistua palautteen antamiseen esimerkiksi tilanteessa,

jossa lapsi ei sanallisesti osaisi kertoa, mitä kerhotoiminnasta piti. Lasten palautelomaketta olisi voinut pilkkoa pienempiin osiin kysymällä mielipidettä kaikista eri kerhokerran menetelmistä. Näin ollen lapset olisivat voineet helpommin ymmärtää, mitä arvioidaan. Lastentarhanopettajalta sain myös kehittämissuosituksen neljännellä kerhokerralla lasten palautteeseen liittyen. Hänen ehdotuksensa mukaan lapsia voisi ohjata miettimään sitä, miltä kerhossa on tuntunut. Tätä käytin viimeisellä kerhokerralla muiden kysymysten rinnalla.

6.3 Lastentarhanopettajan palaute ja omat havaintoni toiminnasta

Toimintaa seurasi ryhmän lastentarhanopettaja ja pyysin häneltä palautetta kolmesta kerhokerrasta, joita hän oli seuraamassa. Muina kahtena kerhokertana hän oli estynyt osallistumaan kerhon toimintaan. Lastentarhanopettajan palautteen keräsin siis ensimmäisestä, toisesta ja neljännestä kerhokerrasta lastentarhanopettajalta. Palautelomakkeen tarkoituksena oli saada tietoa kerhokertojen sisällön toimivuudesta ja siitä, mahdollistiko ohjattu toiminta kielen kehittymisen. Palautelomakkeella keräsin myös havaintoja lastentarhanopettajalta ilmapiiristä ja puheen tuottamisesta sekä vuorovaikutuksesta. Lastentarhanopettajalta saatu palaute oli tärkeää toiminnan kehittämisen kannalta. Havainnoin myös itse toimintaa ja kirjasin muistiin toiminnan loputtua havaintojani toiminnasta, lasten ohjeiden kuuntelusta ja ymmärtämisestä, sanaston omaksumisesta sekä puheen tuottamisesta havaintopäiväkirjaani.

Toimintaa kehitettiin eniten ensimmäisten kerhokertojen aikana. Lastentarhanopettajan palautteen ja omien havaintojen kautta nousi esille, että ensimmäinen kerhokerta oli ajallisesti liian pitkä. Kerhokerran puolesta välissä lapset eivät enää jaksaneet kohdentaa tarkkaavaisuuttaan toimintaan ja olivat kovin levottomia kerhon loppuun saakka. Kehittämisen kohteeksi tuli ensimmäisen kerhokerran jälkeen kerhokertojen sisällön tiivistäminen niin, että kerhossa on vähemmän erilaisia menetelmiä. Havaitsin myös ensimmäisen kerhokerran jälkeen, etteivät lapset tieneet, mitä kerhossa tapahtuu ja milloin kerhotoiminta loppuu. Ajattelin, että levottomuus saattoi osin johtua tästä tekijästä. Kehitin tähän ongelmaan tuokion rakenne kuvat, joiden avulla lapsille annoin tietoa siitä, mitä kerhossa tapahtuu milloinkin. Esimerkiksi toisella kerhokerralla kerroin lapsille sanallisesti ja kuvin kerhon rakenteesta seuraavasti: ”Ensimmäisenä tehdään

käsimaalaus (kuva maalausvälineistä), seuraavaksi on soitinsatu (soittimen kuvia) ja viimeisenä väritetään hymiö ja pohditaan, mitä pidin tästä kerhokerrasta (kuva arviointi lomakkeen hymiöistä). Tätä toimintatapaa käytin lopuillakin kerhokerroilla. Kerhon rakenne kuvat saivat hyvää palautetta heti toisella kerhokerralla lastentarhan opettajalta, kun kysyin, mitä hyvää toiminnassa oli. Palautteessa lastentarhanopettaja mainitsi myös, että toisen kerhokerran pituus oli hyvä. Havaitsin myös, että lapset jaksoivat keskittyä toisella kerhokerralla toimintaan koko kerhokerran ajan.

Havainnoin myös, että ensimmäisellä kerralla vuorovaikutukselle ei jäänyt tarpeeksi tilaa. Esimerkiksi puheen tuottaminen kehittyi vuorovaikutuksessa, kun lapset saavat käyttää kieltä ja heidän mielteitään kuunnellaan ja niihin vastataan. Palautteen ja havaintojen pohjalta vähensin menetelmiä ja jätin toiminnassa enemmän vuorovaikutukselle tilaa. Havaitsin myös kuinka tärkeää vuorovaikutuksen suunnittelu on toiminnan suunnittelussa. Vuorovaikutusta ei yleensä syntynyt ”kuin itsestään”, vaan kysymysten avulla lapset rohkaistuivat jakamaan mielteitään. Havaintojeni mukaan vuorovaikutuksen määrä lisääntyi kerhokertojen edetessä ja esimerkiksi viimeisellä kerralla vuorovaikutusta syntyi myös muidenkin asioiden ympärille kun vain senkertaisen kerhon teeman ympärille. Myös arat ja hiljaisemmat lapset uskaltuivat kertomaan ajatuksiaan ja mielteitään rohkeammin kerhon edetessä.

Lastentarhanopettajan palautteen mukaan kerhokertojen sisällöt mahdollistivat lapsen suomen kielen kehittymisen. Palautteen mukaan toiminnassa oli huomioitu lasten kehitystaso ja kielentaso. Lastentarhanopettaja kuvaili toimintaa sopivan haasteelliseksi esi-kouluikäisille, mutta ei kuitenkaan liian haasteelliseksi kielen oppimisen kannalta. Tämä onkin tärkeä asia siitä näkökulmasta, että lapsella säilyy motivaatio toimintaa kohtaan kun se ei ole liian helppoa, mutta kuitenkin lapsi tarvitsee onnistumisen kokemuksia, joten toiminta ei saa olla liian haastavaakaan. Tämä lähtökohta oli tärkeä toiminnan suunnittelun vaiheessa ja olikin haastavaa suunnitella toimintaa lasten ollessa eri vaiheissa suomen kielen kehityksessään. Havaitsin kuitenkin, että käyttämäni toiminnalliset menetelmät soveltuivat 5–6-vuotiaille lapsille hyvin, vaikka he olivatkin eri vaiheissa kielen kehityksessä. Esimerkiksi lapset, joiden puheen ymmärtämisen taidot eivät olleet kehittyneet samalle tasolle kuin toisten, pääsivät toimintaan mukaan mallintamalla minulta ja toisilta lapsilta.

Ohjaajalla on merkittävä rooli siinä, että lapset kielitasosta riippumatta pääsevät mukaan toimintaan ja saavat onnistumisen kokemuksia. Pysin siihen, että sanallisten ohjeiden rinnalla käytin havainnollistamista tai kuvia, jotta kaikki lapset ymmärtäisivät puhettani. Kun sanallisten ohjeiden ja kerronnan rinnalla käytetään kuvia ja havainnollistamista, tuetaan sillä puheen ymmärtämistä ja kartutetaan puheen tuottamisessakin tarvittavaa sanavarastoa. Sainkin lastentarhanopettajalta palautetta siitä, että aikuisen havainnollistaminen, selkeä puhe ja esimerkin antaminen mahdollisti lasten kielen kehittymisen.

Kun tarkastelin havaintojani lasten kielellisestä kehittämisestä kerhon toiminnan aikana, voin todeta, että näinkin lyhyellä aikavälillä havaitsin kehittymistä lasten ohjeiden kuuntelemisessa ja ymmärtämisessä. Tästä kertoo havaintoni neljänneltä ja viidenneltä kerhokerralta, jossa havaitsin, että lapset tekivät enemmän tarkentavia kysymyksiä antamiini ohjeisiin, joka onkin tärkeä taito kielen kehittymisen kannalta. Tätä tuki myös lastentarhanopettajan havainto neljänneltä kerhokerralta lasten suomenkielen käytöstä. Hänen mukaansa lapset halusivat kertoa asioita sekä kyselivät. Puheen tuottamisen rohkeus myös lisääntyi kerhokertojen edetessä. Kerroin heti ensimmäisen kerhokerran alussa lapsille, kerhossa puhumme ja opettelemme suomen kieltä. Rohkaisin siis lapsia, joilla oli sama äidinkieli, käyttämään myös keskinäisessä vuorovaikutuksessa suomen kieltä kerhossa. Kun he käyttivät äidinkieltään, pyysin, että haluisivatko he kertoa meille kaikille asian myös suomeksi. Yksi lapsista kertoikin asian suomeksi ja meillä oli merkityksellinen keskustelu, johon kaikilla lapsilla oli jokin kokemus, jonka he jakoivat. Merkittävä havainto viimeisellä kerralla oli, että saman äidinkielen omaavien lasten keskinäiseksi kommunikointikieleksi oli vaihtunut suomen kieli. Maahanmuuttajataustaiset lapset oppivat suomen kielen ymmärtämistä ja puheen tuottamista myös keskinäisessä vuorovaikutuksessa, vaikka kuunneltavana olisikin vasta kehittyvä kieli ja on olennaista, että lapset saavat mahdollisimman paljon tilaisuuksia oppia ymmärtämään ja puhumaan suomen kieltä (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006, 141). Sanaston laajentumista oli hankalampi havainnoida. Lapset osasivat liittää opeteltujen sanastojen teemoja seuraavien kerhokertojen kertaosioihin. Tämä ei kuitenkaan osoita sitä, että lasten kielellinen sanavarasto olisi laajentunut kerhotoiminnan aikana. Uuden sanan oppiminen vaatiikin useita toistoja ja toisaalta kerho-aika oli kovin lyhyt tällaisen muutoksen syntymiseen.

Näiden tulosten saamiseen vaikutti varmasti osaltaan kerhotoiminta, joka oli toteutettu pienryhmänä. Pienryhmä mahdollisti sen, että lapset kohdattiin tasa-arvoisesti ja yksilöllisesti toiminnan aikana. Pienryhmässä oli myös helppo havaita jos joku lapsista ei ymmärtänyt ohjeita tai tarvitsi lisäkannustusta toimintaan osallistumisessa. Aremmat lapset hyötyivät selvästi pienryhmästä, sillä heitä oli helpompi kannustaa ja antaa positiivista palautetta. Vilkkaimpia lapsia oli helpompi myös tukea tarkkaavaisuuden keskittämässä toimintaan. Lastentarhanopettajan eettisiin periaatteisiin kuulukin, että lapsia huomioidaan ja kohdellaan yksilönä tasa-arvoisesti ja kunnioittavasti sekä heidän kasvua, kehitystä ja oppimista ohjataan ja edistetään lapsen yksilöllisyyttä kunnioittaen (Lastentarhanopettajanliitto, 5). Tämä olikin tärkeä lähtökohta kerhotoimintaa suunnitelllessani, kehittäessäni sekä ohjatessani.

Huomioin toiminnassa myös sen, että kaikilla lapsilla oli yhtäläiset mahdollisuudet tulla kuulluksi, jonka mahdollisti pienryhmässä toimiminen. Huolehdin siitä, että jokainen sai puheenvuoron ja jokaisen ajatuksia kuunneltiin. Lastentarhanopettajan eettisten periaatteiden taustalla oleviin arvoihin kuuluukin oikeudenmukaisuus, johon kuuluu erityisesti tasa-arvo, syrjinnän ja suosimisen estäminen, kuulluksi tuleminen ja oikeus selvittää ristiriidat (Lastentarhanopettajanliitto, 4). Muita eettisten periaatteiden taustalla olevia arvoja on Lastentarhanliiton mukaan vapaus, ihmisarvo ja totuudellisuus, joita toiminnassani pyrin toteuttamaan. Vapautta voisi tarkastella lasten näkökulmasta niin, että lapsella mielipidettä kuunnellaan esimerkiksi kerhotoimintaan osallistumisen kautta niin, että jos ei halua osallistua johonkin niin lasta ei pakoteta. Sama pätee lasten vanhempiin niin, että heidän mielipidettä lapsen osallistumisesta tulee kuulla ja toimia sen mukaisesti. Tärkeää oli myös lasten vanhemmilta saadut luvat lasten töiden kuvaamiseen sekä tutkimuslupa, jonka pyysin Porin kaupungin varhaiskasvatuspäälliköltä. Valintani olla tuomatta esille yhteistyöpäiväkotia suojaa lapsen identiteetin paljastumista. Olen myös tarkkaan pohtinut työssäni sitä, etten tuo sellaisia tietoja lapsista esille, josta heidät voisi tunnistaa. Tästä syystä en myöskään työssäni ole eritellyt lasten yksilöllisiä kielenkehityksen tarpeita, jotka huomioitiin toiminnassa. Käyttämässäni lasten töistä olen mustannut lasten nimet identiteetin suojaamiseksi. Totuudellisuuteen pyrin kaikessa toiminnassani opinnäytetyötä tehdessäni ja raporttia kirjoittaessani.

Näiden palautteiden ja havaintojen pohjalta voin todeta, että opinnäytetyölle asettamat tavoitteet kielen kehitystä tukevan toiminnan suunnittelusta ja ohjauksesta on saavutet-

tu. Toiminnassa toteutui vuorovaikutteinen oppimisen ilmapiiri, jossa kaikki uskaltuivat puhumaan enemmän kerhojen edetessä. Rohkaistumisen lisääntymistä voidaan myös pitää yhtenä merkinä turvallisen ilmapiirin syntymisestä. Tavoite mielekkästä toiminnasta jäi osin saavuttamatta lasten antaman palautteen perusteella, koska sain jokaiselta kerhokerralta palautteeksi vähintään yhden suruhymiön tai en osaa sanoa - hymiön, joka kuvaa sitä, ettei lapsi pitänyt toiminnasta tai ei osannut sanoa pitikö vai ei. Toimintaa suunnitellessa olisikin voinut kerätä tietoa lasten mielenkiinnon kohteista ja ottaa ne huomioon suunnitelmaa tehdessä. Tavoitteena oli myös tuottaa lapsille toiminnasta ”jotain näkyvää”, jonka tuloksena syntyi lapsille kerhovihko. Tein yhteenvedon käyttämästäni menetelmästä päiväkodin henkilöstölle, koska päiväkodilla oli toiveena saada itselleen materiaalia. Tekemääni yhteenvedon visuaaliseen ilmeeseen ja sisältöön olisin voinut panostaa enemmän. Koin yhteenvedon tavallaan ”ylimääräisenä työnä”, jonka panostukseen ei enää oma jaksaminen riittänyt.

7 POHDINTA

Suomen kielen oppiminen on tärkeää maahanmuuttajataustaiselle lapselle, jotta hän voi sopeutua suomalaiseen yhteiskuntaan. Maahanmuuttajataustaisten lasten lisääntyvä määrä vaatii varhaiskasvatuksen henkilöstöltä osaamista ja taitoa toimia lapsen suomen kielen kehityksen tukijoina ja toisen kielen opettajina. Laadukkaan toisen kielen opetuksen takaaminen maahanmuuttajataustaisille lapsille vaatii sitä, että kunnat kouluttavat varhaiskasvatuksen henkilöstöä ja tuottavat materiaalia varhaiskasvattajien työn tueksi. Tärkeää on myös, että kunnat markkinoivat varhaiskasvatuspalvelua perheille, jotta lapsi saataisiin varhaiskasvatukseen jo kolmen ikävuoden jälkeen. Halmeen (2011, 100) mukaan lapsen toisen kielen oppimisprosessille on hyvä antaa aikaa, koska kielen oppiminen vie vuosia. Hänen mukaansa esiopetuksen ja koulun aloittamista helpottaa se, että lapsi on ollut osana suomenkielistä oppimisympäristöä ainakin kaksi vuotta ennen esiopetusta ja koulua.

Maahanmuuttajien määrällinen kasvu on havaittu myös Porissa ja lisääntyneeseen S2-opetuksen tarpeeseen reagoitu. Porissa asui ulkomaan kansalaisia vuoden 2014 alussa yhteensä 2169. Porin kaupungin maahanmuuttostrategiassa 2020 on yhdeksi päätähäimeksi nostettu suomen kielen oppimisen edellytysten tehostaminen. Päämääränä on eheän koulutuspolun järjestäminen päivähoidosta aina ammatilliseen koulutukseen saakka. Yhtenä tärkeänä tavoitteena on suomen kielen kielitaidon varmistaminen. Porin kotouttamisohjelmassa 2014–2020 on todettu varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen osalta Porin lisäävän S2-opetusta ja osaamista koulutusten ja opetusmateriaalien kautta, jotta kielenoppimismahdollisuuksia voidaan parantaa. (Porin kaupunki 2014, 6–7) Porin kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman (2017, 34) mukaan Porin varhaiskasvatuksen yksiköiden käytössä on S2-materiaali, joka toimii henkilöstön apuna vieraasta kulttuurista tulevan lapsen kohtaamisessa, sekä Porin varhaiskasvatuksen henkilöstön apuna toimii kaksi S2-opettajaa.

Panostaminen laadukkaaseen S2-opetukseen auttaa maahanmuuttajaa saaman itselleen kielitaidon, jonka kautta hänelle avautuu mahdollisuus kouluttautua ja päästä työelämään. Tämä hyödyttää myös suomalaista yhteiskuntaa, koska Suomi saa uutta työvoimaa ja osaamista. Maahanmuuttoa ei siis tule nähdä vain haasteena vaan myös mahdol-

lisuutena. Laadukkaaseen S2-opetukseen panostaminen jo varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa antaa lapselle koulussa tarvittavia valmiuksia. Sain opinnäytetyöni kautta olla suunnittelemassa ja toteuttamassa S2-opetusta yhteistyöpäiväkodin maahanmuuttajataustaisille lapsille ja näin ollen opettaa heille koulussakin tarvittavia valmiuksia. Myös varhaiskasvatuksen henkilöstö tarvitsee materiaalia työhönsä. Toivon, että tekemäni yhteenveto antaa ideoita ja ajatuksia S2-opetuksen toteuttamiseen. Nostaisin jatkokehitysideaksi tuottamani materiaalin jatkotyöstämisen niin, että kerhokertoja olisi eri teemoista enemmän. Materiaalia voisi myös muuttaa sisällöltään ja ulkoasultaan varhaiskasvattajia palveleviksi.

Oma ammatillisuuteni kehittyi opinnäytetyön tekemisen ohessa. Huomasin opinnäytetyön prosessin aikana oppivani uusia asioita kielen kehityksestä, niin äidinkielen kuin toisenkin kielen oppimisesta. Olen saanut havainnoida tämän opinnäytetyöprosessin aikana kerhoon osallistuneiden lasten lisäksi myös oman esikoiseni äidinkielen kehittymistä ensimmäisen ja toisen ikävuoden välillä ja ymmärtänyt ensikielen ja toisen kielen oppimisen samanlaisia prosesseja. Olen siis kasvanut ammatillisesta näkökulmasta erityisesti lapsen kielen kehityksen havainnoinnissa sekä omaksunut tietoa kielen kehittymisen prosessista.

Ammatillista kehittymistä tapahtui myös toiminnan suunnittelussa ja ohjaamisessa. Ymmärsin opinnäytetyötä tehdessäni sen, kuinka tärkeää on, että lapsen mielenkiinnon kohteet otetaan toiminnan suunnittelussa huomioon. Myös lasten kuuleminen toiminnan suunnitteluprosessissa on tärkeää, jotta toiminnasta muodostuu heille merkityksellistä. On haastavaa varmasti miettiä, millä tavalla lapset voivat osallistua toiminnan suunnitteluun. Ohjattuani pienryhmää havaitsin kuitenkin, että lapset antoivat hyviä ideoita toiminnan sisältöihin, ja jälkepäin harmitti, ettei lapsia osallistettu toiminnan suunnitteluun. Ymmärsin opinnäytetyöni tekemisen myötä, kuinka tärkeää on, että toiminta suunnataan juuri lapsen lähikehityksenvyöhykkeelle, jotta oppimista voi tapahtua. Tämä vaatii tarkkaa arviointia lapsen kielitasosta ja lapsen kehittymisen tarpeista. Opinnäytetyöni prosessin eri vaiheissa nousi itselleni ajatuksia siitä, että olisin voinut tehdä tiettyissä asioissa erilaisia valintoja. Erityisesti harmituksen aiheeksi itselleni nousi suunnitteluvaiheen työskentely, johon olisin näin jälkikäteen käyttänyt enemmän aikaa. Käyttäisin enemmän aikaa lasten toisen kielen kehitystason perehtymiseen, mielenkiinnon kohteiden selvittämiseen ja arviointilomakkeiden laatimiseen. Opinnäytetyöprosess-

sin aikana jouduin tarkastelemaan valintojani uudestaan ja oppimaan niistä, minkä kautta ammatillisuuteni kehittyi.

Opinnäytetyöni aiheen myötä olen saanut paljon tietoa maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa työskentelystä. Tämä työ on antanut minulle pohjan työskennellä maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa ja edistää heidän toisen kielen oppimistaan. Pelkkä tieto ei yksinään riitä, sillä on opittava hyödyntämään tietoa käytännössä ja soveltamaan sitä lapsen tarpeita vastaamaan. Pienryhmätoiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi antoivat minulle kokemuksen tiedon hyödyntämisestä ja soveltamisesta.

LÄHTEET

A 1973/239. Asetus lasten päivähoidosta. Saatavilla

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239#P1>

Hakamo, M.-L. (2011). *Puhekuplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen*. Helsinki: Lasten keskus.

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

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

Hassinen, S. (2005). *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Jyväskylä: Oy Finn Lectura Ab.

Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. (2009). *Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa*. Vantaa: Printel.

Heikkinen, H.L.T., Rovio, E. & Kiilakoski, T. (2006). Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa Heikkinen, H. L.T., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.). *Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat* (s. 78-93). Helsinki: Kansanvalistusseura.

Karasma, K. (2012). *Suomi toisena kielenä opetustieteen perusteet*. Espoo: Fin Lectura.

Kataja, J., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. (2011). *Ryhmä liikkeelle! Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi*. Jyväskylä: PS-kustannus 2011.

Kauppinen, S., Arajärvi, E. & Säkkinen, S. (2008). *Ikääntyneiden, vammaisten, sosiaalisen luototuksen ja lasten päivähoidon tilastokysely kuntiin 2007*. Saatavilla 5.10.2017 <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201204193743>

Keskisarja, Tarja. Moped. Opetus. Toiminnalliset pienryhmät pienten maahanmuuttajalasten oppimisen ja itsetunnon kehittymisen tukena. Saatavilla 18.9.2016. <http://www.moped.fi/opetus/pienryhmat.html>

Ketonen, R., Launonen, K., Ikonen, A., Salmi, P., Palmroth, A., Röman, M., & Mattinen, A. (2014). Kieli ja viestintä. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T & Ketonen, R. (toim.), *Joko se puhuu? Kielen kehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kivijärvi, T. (2011). Maahanmuuttajataustaisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 246–259). Jyväskylä: PS-kustannus.
- L 36/1973. Varhaiskasvatuslaki. Saatavilla <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Lastentarhanopettajaliitto (2005). Lastentarhanopettajan ammattietiikka. Saatavilla 7.9.2017 <http://www.lastentarha.fi/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadername2=Content-Type&blobheadername3=no-cache&blobheadername4=no-cache&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3DLastentarhanopettajan%2Bammattietiikka0.pdf&blobheadervalue2=application%2Fpdf&blobheadervalue3=Cache-Control&blobheadervalue4=Pragma&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1409185492144&ssbinary=true>
- Leskinen, E., Jaakkola, T. & Norrena, J. (2016). Tehtäväkehyksiin soveltuvia toiminnallisia työtapoja. Teoksessa Juho Norrena (toim.) *Ryhmä oppimaan! Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä* (s. 29–32). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. (2010). *Lapselle hyvä päivä tänään- näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen*. (3.uud. p). Vantaa: Pedatieto 2009.
- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. (2006). *Saako olla suomea? Opas Suomi toisena kielenä –opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ota koppi! -ohjelma. Toiminnalliset menetelmät varhaiskasvatuksessa. Saatavilla 9.10.2017 <http://www.otakoppi-ohjelma.fi/toiminnalliset-menetelmat-varhaiskasvatuksessa>
- Ota koppi! -ohjelma. Havainnointi, dokumentointi ja arviointi. Saatavilla 6.10.2017 <http://www.otakoppi-ohjelma.fi/ota-koppi-ohjelma/3-%E2%80%93-havainnointi-dokumentointi-ja-arviointi>
- Ota koppi! -ohjelma. Monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa. Kasvatuskumppanuus ja vanhempien osallisuus. Aikuinen kielen kehityksen tukijana. Saatavilla

26.8.2017 <http://www.otakoppi-ohjelma.fi/ota-koppi-ohjelma/1-%E2%80%93monikulttuurisuus-helsingin-varhaiskasvatuksessa-ja-esiopetuksessa>

Opetusalan ammattijärjestö (2015). OAJ:n linjaukset lapsiryhmien muodostamisesta päiväkodissa 1.8.2015 alkaen. Saatavilla 2.8.2017

http://www.oaj.fi/cs/oaj/doc/Ryhm%C3%A4nmuodostusohje_27%205%202015%20logo.pdf?blobheader=application/pdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadername2=Content-Type&blobheadername3=no-cache&blobheadername4=no-cache&blobheadervalue1=attachment;%20filename=Ryhm%25C3%25A4nmuodostusohje_27+5+2015+logo.pdf&blobheadervalue2=application/pdf&blobheadervalue3=Cache-Control&blobheadervalue4=Pragma

Opetushallitus (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 :Määräykset ja ohjeet 2016:1*. Saatavilla 25.7.2017

http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus (2016a). *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus*. Saatavilla 24.8.17.

http://www.oph.fi/download/179053_suomi_toisena_kielena_ja_kirjallisuus.pdf

Opetushallitus (2016b). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016: määräys 39/011/2016*. Saatavilla 22.6.2017

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

Opetushallitus. Kasvatus, koulutus ja tutkinnot. Varhaiskasvatus. Saatavilla 18.7.2017

http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/varhaiskasvatus

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

Pennington, D.C. (2005). *Pienryhmän sosiaalipsykologi*. Helsinki:Gaudeamus.

Pernaa, M. (2014). Monikulttuurisuus on arkea varhaiskasvatuksessa. *Sosiaali- ja terveyspoliittinen aikakauslehti*. Saatavilla 20.07.2017.

<https://tesso.fi/artikkeli/monikulttuurisuus-arkea-varhaiskasvatuksessa>

Porin kaupunki (2011). Porin kaupungin esiopetuksen opetussuunnitelma 2011: Koulutuslautakunta 20.6.2011. Saatavilla 26.8.2017.

http://www.pori.fi/material/attachments/koulutusvirasto/60x3DYwTB/Esi_ops_27.6.2011.pdf

Porin kaupunki (2014). Porin kotouttamisohjelma 2014–2020. Saatavilla 8.10.2017

https://www.pori.fi/material/attachments/viestinta/2znhV09Z/Porin_kaupungin_kotouttamisohjelma_2014-2020.pdf

Porin kaupunki (2017). Porin kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2017: Sivistystoimi/ Varhaiskasvatus. Saatavilla 8.10.2017

https://www.pori.fi/material/attachments/hallintokunnat/koulutusvirasto/paivakodit/HXJL9uVTD/varhaiskasvatussuunnitelma_2017.pdf

Seppänen, T. (2015). *Eri kielitaustaisten lasten suomen kielen kehityksen tukeminen päiväkodissa*. (Pro gradu- tutkielma, Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta). Saatavilla <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201510092043.pdf>

STAKES (2005). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Saatavilla 12.9.2016

<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>

Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus (2008). *Ikääntyneiden, vammaisten, sosiaalisen luototuksen ja lasten päivähoiton tilastokysely kuntiin 2007*. Saatavilla 8.2.2017

http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77770/Tt20_08.pdf?sequence=1

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2014). Lasten päivähoito 2013 – Kuntakyselyn osaraportti. Saatavilla 8.2.2017

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

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2017). Varhaiskasvatus 2016- Kuntakyselyn osaraportti. Saatavilla 5.10.2015

http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135184/TR30_17_vaka_kuntakysely_u.pdf?sequence=5

Tilastokeskus i.a. Maahanmuuttajat väestössä. Saatavilla 7.2.2017

<http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa>

Työ- ja elinkeinoministeriö. Kotouttamista edistävät toimenpiteet. Lapset ja nuoret. Saatavilla 9.9.2016

http://www.kotouttaminen.fi/kotouttaminen/kotouttaminen/kotoutumista_edeutavatoimenpiteet/muut_kotoutumista_tukevat_toimenpiteet/lapset_ja_nuoret

Vaasan Kaupunki (2016). Suomi toisena kielenä-opetussuunnitelma varhaiskasvatuksessa. Saatavilla 9.10.2017

https://www.vaasa.fi/sites/default/files/s2_ops_2016.pdf

Vilkkä, H. & Airaksinen, T. (2003). *Toiminnallinen oppinäytetyö*. Helsinki: Tammi.

LIITTEET

LIITE 1: TOIMINNASTA INFORMOINTI

Hyvät Vanhemmat/Huoltajat!

Olen sosionomi opiskelija Diakonia-ammattikorkeakoulusta. Järjestän tänä syksynä pienryhmätoimintaa suomea toisena kielenä puhuville lapsille [REDACTED]. Toiminnan tarkoituksena on tukea suomen kielen kehittymistä. Pienryhmä kokoontuu viisi kertaa ja pidetään aina keskiviikkoisin klo 10.00. Pienryhmätoiminta on osa opinnäytetyötä. Ryhmään osallistuvien lasten henkilöllisyys ei tule julki opinnäytetyössäni. Jos teillä on lisäksymyksiä, voitte kääntyä minun tai lapsiryhmän lastentarhanopettajan puoleen.

Ystävällisin terveisin Anette Puhakka
anette.puhakka@student.diak.fi

Hyvät vanhemmat/huoltajat!

Pienryhmätoiminta on tullut päätökseen. Kerhossa harjoittelimme eri aihepiirien sanastoa leikkien, laulaen, piirtäen ja maalaten. Aihepiirejä olivat kehonosat, vaatteet ja vuodenajat, ruoka, esineet ja paikanmääreet sekä tunteet. Piirustuksista ja maalauksista kokosimme jokaiselle lapselle oman kerhokansion. Pyydän lupaa käyttää lapsenne piirtämiä ja maalaamia kuvia opinnäytetyössäni. Kuvista ei käy ilmi lapsen henkilöllisyys.

Ystävällisin terveisin Anette Puhakka

Saako lapsenne piirtämiä ja maalaamia kuvia käyttää opinnäytetyössä:

Kyllä

Ei

Lapsen nimi:

Huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys:

LIITE 2: PALAUTELOMAKKEET

Palautelomake lapset

1. Piditkö tämänkertaisesta kerhokerrasta? Väritä hymiö.



Pidin kerhokerrasta.



En osaa sanoa.



En pitänyt kerhokerrasta.

2. Miksi väritit juuri tämän hymiön? Mistä erityisesti pidit/ mistä asioista et pitänyt?

Palautelomake lastentarhanopettaja

1 . Mahdollistiko kerhokerran sisältö lapsen suomen kielen kehittymisen

Oliko toiminta lapsille sopiva?

Mikä onnistui?

Mitä kehitettävää?

2. Millainen ilmapiiri ryhmässä oli?

3. Rohkaistuivatko lapset puhumaan ja käyttämään suomen kieltä?

4. Syntyikö vuorovaikutusta lasten ja ohjaajan välille?

LIITE 3: YHTEENVETO PÄIVÄKODILLE

Heippa [REDACTED] henkilökunta!

Tämä yhteenveto sisältää ohjaamassani pienryhmätoiminnassa käyttämiäni menetelmiä. Toiminnallisen opinnäytetyöni tarkoituksena oli suunnitella ja toteuttaa pienryhmätoimintaa, joka tukee maahanmuuttajataustaisen lapsen suomen kielen kehittymistä. Suunnittelin ja toteutin kerhotoimintaa viidelle 5-6-vuotiaalle maahanmuuttajataustaiselle lapselle. Suomikerhotoiminnan tavoitteena oli tukea puheen ymmärtämistä ja kuuntelemista sekä myös puheen tuottamista ja sanavaraston laajenemista. Jokaisella kerhokerralla oli oma teemansa. Nämä teemat ovat johdettu niistä sanoista, joita päiväkodin arjessakin tarvitaan. Kerhokertojen menetelmät koostuvat erilaisista toiminnallisista menetelmistä. Jokaisella kerhokerralla opittiin kuvataiteen avulla, joista koostui lapsille omat kerhovihot. Kerhovihko koostuu kahdesta A4 kokoisesta kartongista, jotka taitetaan keskeltä laittaen ne sisäkkäin ja sitomalla narulla yhteen. Kerhokertojen menetelmien sisällöt on koottu kerhoon osallistuneiden lasten tarpeita vastaamaan, mutta käytettyjä menetelmiä voidaan käyttää sellaisenaan tai soveltaa lasten tarpeita vastaamaan. Osa menetelmistä saattaa olla entuudestaan tuttuja, mutta toivottavasti saatte myös jotain uusia menetelmiä omaan työhönne maahanmuuttajataustaisten lasten kielen kehityksen tukemiseen.

Terveisin Anette Puhakka

1 Ensimmäinen kerhokerta

Teema: Minä ja Kehonosat

1.1 Ystävyyden verkko

Tarvitaan: Lankarulla ja lattiatilaa

Tutustumisleikin ohjeet:

Istutaan lattialle ympyrään. Ohjaaja aloittaa leikin kertomalla ohjeet lapsille näyttäen ensin mallia itse. Ohjaaja kertoo leikin aluksi oman nimensä ”Minä olen ____”. Ohjaaja pitää toisella kädellä langan päästä kiinni ja vierittää toisella kädellä lankarullan lapselle kysyen ”mikä sinun nimesi on?”. Lapsi ottaa lankarullan käteensä ja kertoo oman nimensä. Lapsi pitää toisella kädellä langasta kiinni ja vierittää lankarullan lapselle, jolle ei ole vielä lankarulla käynyt samalla kysyen ”mikä sinun nimesi on?”. Tätä jatketaan niin kauan kunnes lankarulla on käynyt kaikilla leikkijöillä ja on tullut takaisin leikin ohjaajalle. Verkko puretaan vierittämällä rulla sille leikkijälle, jolta lankarulla tuli kysymällä ”Mistä sinä pidät?”. Leikkijä vastaa kysytyyn kysymykseen ja vierittää lankarullaa eteenpäin kysymällä ”mistä sinä pidät?”. Leikki loppuu kun verkko on purettu.

1.2 Omakuva- piirustus

Tarvitaan: pöytätilaa, värikyniä ja paperia (malli A5 paperista lokeroiden kanssa liitteenä)

Ensin piirustustehtävää keskustellaan kasvonosista. Ohjaaja käy kasvonosat läpi näyttämällä tiettyä kasvonosaa ja kysyy lapsilta, mikä kasvonosa on kyseessä. Ohjaaja kertoo, mikä kasvonosa on kyseessä, jos kukaan ei tiedä. Vaikka lapset tietäisivätkin vastauksen, ohjaajan kannattaa kerrata sanomalla ”Kyllä, tässä on nenä.” Kun kas-

vonosat on nimetty, annetaan jokaiselle lapselle paperi, johon kirjoitetaan oma nimi ylimpään lokeroon ja alempaan lokeroon piirretään oma kuva. Keskustellaan vielä, mitä kasvonosia kunkin piirustuksesta löytyy. Piirustus liitetään lapsen oman kerhovihon kanteen.

1.3 Jumppalaulu

Tarvitaan: lattiatilaa, nuotit ja sanat: Lasten kultainen laulukirja 2- Virpi Kari (toim.) 1994, sivu 45. Jumpataan laulun sanojen mukana koskettamalla aina sitä kehon osaa, josta lauletaan. Lauletaan useita kertoja nopeuttamalla laulamista.

Sanat:

Pää, olkapää, peppu, polvet, varpaat, polvet, varpaat 2x

Silmät, korvat, vatsaa taputa

Pää, olkapää, peppu, polvet, varpaat, polvet, varpaat

1.4 Kehonosapalapeli

Tarvitaan: kehonosapalapeli

Ohjaaja on tehnyt palapelin vaikka paperinukesta tai ihmisen kuvasta tai jostain muusta. Rakennetaan palapeli yhdessä aloittaen päästä.

Jokainen lapsi saa laittaa palan vuorollaan palapeliin ja samalla lapsi nimeää itse tai aikuisen avulla kehonosat palasta.

1.5 Missä on peukalo- laululeikki

Tarvitaan: sanat ja nuotit: Lasten kultainen laulukirja 3- Virpi Kari (toim.) 1994, sivu 26. Lauletaan ja leikitään ohjeiden mukaisesti:

Sanat ja leikin ohjeet:

1.Missä on peukalo? (istutaan kädet selän takana)

Missä on peukalo?

Täällähän minä (otetaan vasenkäsi selän takaa pitäen peukaloa pystyssä)

Täällähän minä (Otetaan oikea käsi selän takaa pitäen peukaloa pystyssä)

Mitä sulle kuuluu (Heilutetaan vasemman käden peukaloa)

Kiitoksia hyvää (Heilutetaan oikean käden peukaloa)

Juostaan pois (viedään vasen käsi selän taakse)

Juostaan pois (viedään oikea käsi selän taakse)

2.Missä on etusormi...

3.Missä on keskisormi...

4.Missä on nimetön...

5.Missä on pikkusormi...

6.Missä on koko käsi...

7.Missä on nyrkki...

1.6 Uppo-Nalle Loru

Upponalle lorun kautta voidaan opetella oikea ja vasen käsi.

Uppo-Nallen kootut runot. Upponneen kansan lauluja- Elina Karjalainen 1985, sivu 20.

Uppo-Nallen naama oli mietinnästä soikea:

miksi on toinen tassu vasen

ja toinen taas on oikea?

Sitten se ratkaisun keksi

ja tuli iloiseksi.

Epäilystä asiasta eipä enää kellään:
oikealla tassulla tervehditään,
mutta vasemmalla hyvästellään.

Ohjaaja ja lapset pohtivat yhdessä, kumpi on oikea ja kumpi vasen käsi.

2 Toinen kerhokerta

Teema: Vaatteet ja vuodenaajat

2.1 Kädenjälki maalaus: edellisen kerhokerran kertausosio

Tarvitaan: noin A5 kokoinen paperi, sormivärit ja suteja

Ohjaaja ohjaa lapsia maalaamaan oman käden sormiväreillä aina yksi sormi kerrallaan, ”Maalaa peukalo, maalaa etusormi jne.” Kun käsi on maalattu, painetaan käsi paperille. Näin jää oma käden jälki paperiin. Kädenjälki liimataan omaan kerhovihkoon.

2.2 Neljä vuodenaikaa soitinsatu

Tarvitaan: Soittimet ja kuvakortit soittimista sekä soitinsatu Neljä vuodenaikaa- Anette Puhakka

Ohjaaja jakaa lapsille soittimet. Tämän jälkeen ohjaaja neuvoo lapsia soittamaan omaa soitinta silloin kun ohjaaja sadun aikana nostaa omaa soitinta vastaavan kuvan ylös. Ohjaaja lukee lapsille sadun ja näyttää aina kunkin lauseen kohdalla soitinkuvaa.

<p>On meillä neljä vuodenaikaa, niissä jokaisessa on omaa taikaa. Mistä tietää, että on talvi?</p>	<p>kulkunen</p>
--	-----------------

Pakkanen paukkuu metsissä ja puut ovat paljaat lehdistä.	rumpu
Hiljalleen tippuvat taivaalta lumihuutaleet, lumi-kinoksista täytyvät maat ja mantereet.	marakassi
Lumiukon tekeminen on talven paras huvi, sitä tehdessä talvisaappaan alla narskuu pakkaslumi.	guiro
Mitähän talvisaappaiden lisäksi puetaan talven kylmään säähän? Villasukat, haalari, toppahansikkaat ja pipo päähän.	kapulat

Mistä tietää että on kevät?	
Keväällä maasta sulaa lumi, on kesään aikaa enää pieni tovi.	marakassi
Puut ja pensaat alkaa vihertää,	kapulat
pilvien takaa alkaa aurinkokin jo pilkottaa.	kulkuset
Mitäs puetaan päälle kevään säähän? Tuulihousut ja takki, lapaset sekä ohut pipo päähän.	rumpu ja guiro

Mistä tietää, että on kesä?	
Kesällä uidaan uimapuku päällä,	marakassi
on niin ihanan lämmin aurinkoisella säällä.	kulkuset
Kukat aukeavat nupuistaan	kapulat
ja puut ovat lehdistä vihreänään.	guiro

Puetaan päälle sortsit ja t-paita, sillä nyt on lämmin kesän aika.	rumpu
--	-------

Mistä tietää, että on syksy?	
Kuuletkos nyt ukkonen jyrähtää ja aurinko painuu pilven taa.	rumpu
Sade se vain yltyy ja lätäköistä täyttyy pihamaa.	marakassi, kulku- set, kapulat
Tuuli kovasti ujeltaa,	guiro
pois lehdet puista puhaltaa.	puhalletaan
Nyt äkkiä kuravaatteet ja saappaat jalkaan, ettei kastuta aivan kokonaan.	marakassi

Ohjaaja ja lapset pohtivat soitinsadun jälkeen, mikä vuodenaika nyt on. Katsellaan myös ikkunasta ulos yhdessä ja pohditaan, mistä tietää, että on juuri kyseinen vuodenaika ja mitä vuodenajan merkkejä ulkona luonnossa voidaan havaita.

3 Kolmas kerhokerta

Teema: Ruoka

3.1 Vuodenaika- ja vaatemaalaus: edellisen kerran kertausosio.

Tarvitaan: vesivärit ja suteja sekä yksi A4 paperi taitettuna puoliksi/ kaksi erillistä noin A5 kokoista paperia.

Muistellaan ensin yhdessä, mikä vuodenaika nyt on. Sitten lapset saavat maalata kyseisen vuodenajan maiseman paperille (paperin taitoksen toiselle puolelle tai toiselle A5 kokoiselle paperille). Lapset maalaavat paperille myös niitä vaatteita, joita kyseisenä vuodenaikana tar-

vitaan ulos mentäessä (toiselle puolelle taitosta tai toiselle A5 kokoiselle paperille). Maalaus laitetaan kerhovihon väliin.

3.2 Popsi Popsi porkkanaa- laulu:

Tarvitaan: Sanat ja nuotit (Suuri lastenlaulukirja, Heikkilä & Kari (toim.) 2003) sekä kuvat (porkkana, omena, päärynä ja mansikka). Jokaisen säkeistön kohdalla näytetään kuvaa siitä kasviksesta, josta lauletaan.

1.Popsi, popsi porkkanaa,
hampaita se vahvistaa.
Nami nami nami nami porkkanaa,
hampaita se vahvistaa.

2. Haukkaa, haukkaa hedelmää,
omenaa tai päärynää.
Nami nami nami nami hedelmää,
omenaa tai päärynää.

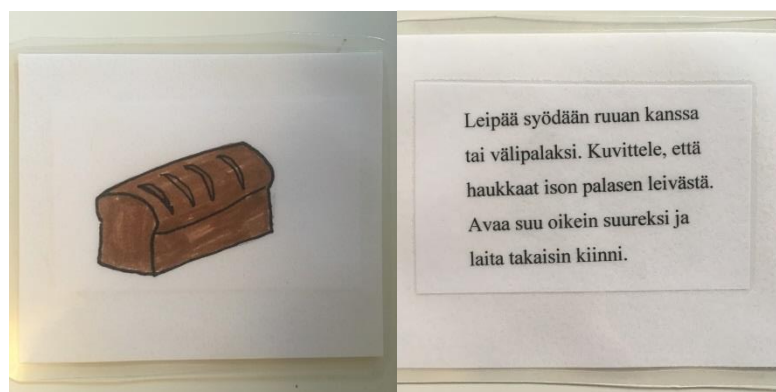
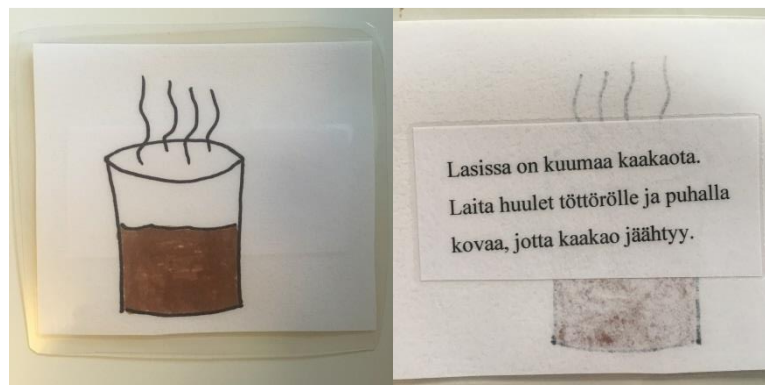
3.Maista, maista mansikkaa,
sitä ei voi vastustaa.
Nami nami nami nami mansikkaa,
sitä ei voi vastustaa.

4.Popsi, popsi porkkanaa,
maista, maista mansikkaa.
Haukkaa, haukkaa hedelmää,
vitamiinit sulle jää.

3.3 Suujumppaa

Tarvitaan: suujumppakortit (Sisältävät liikkeitä suun ja kielen jumppaamiseen)

Lapset saavat nostaa suujumppapussista yhden kortin ja nimeää kortissa olevan asian. Ohjaaja lukee kortin takaa tekstin, jossa kerrotaan kuvassa olevasta asiasta ja suujumppa liikkeestä. Sen jälkeen ohjaaja ja lapset tekevät korteissa olevat suujumppaliikkeet.





Peruna on yksi juureksista.
Suuhun kun laittaa paljon perunaa
saa se posket pyöristymään.
Laita suu kiinni ja pyöristä
posket ilmalla.



Banaani on pitkulainen hedelmä.
Työnnä kielesi ulos suusta niin
pitkälle kuin saat.



Mustikka on sininen marja.
Mustikkaa syödessä värjäättyy
suu ja huulet siniseksi. Nuole ensin
ylähuuli ja sitten alahuuli.



Salaatinlehtiä ja muita vihanneksia
tarvitaan salaatintekoon.
Salaatinlehden reunat ovat
käpristyneen pyöreät. Työnnä kieli
ulos ja nosta kielen sivut ylös.



Ohjaaja ja lapset keskusteleivat suujumpan jälkeen, mistä ruuasta, juomasta ja herkuista kukin pitää.

4 Neljäs kerhokerta

Teema huonekalut ja paikanmääreet

4.1 Piirustus kasviksista: edellisen kerhokerran kertausosio.

Tarvitaan: pöytätilaa, värikynät ja noin A5 kokoinen paperi, jossa neljä ruutua. Tarvittaessa voidaan käyttää kuvia erilaisista marjoista, hedelmistä, juureksista ja vihanneksista tukemaan lapsen ymmärrystä ylä- ja alakäsitteistä sekä eri kasviksien nimeämisen tukena.

Ohjaaja jakaa lapsille oman A5 kokoisen paperin jossa on neljä lokeroa. Ohjaaja kertoo lapsille, että kyseessä on piirustustehtävä. Ensimmäiseen lokeroon piirretään niitä marjoja, joista lapsi pitää. Toiseen lo-

keroon piirretään hedelmiä, joista pitää. Kolmanteen ja neljänteen piirretään juureksia ja vihanneksia, joista lapset pitävät. Tehtävässä edetään lokero kerrallaan ja ennen toiseen lokerikkoon siirtymistä lapset saavat kertoa, mitä ovat piirtäneet ja mistä kasviksista pitävät.

4.2 Palloleikki

Tarvitaan: liikkumistilaa, jokaiselle lapselle oma pallo, vauhdikasta musiikkia ja rentoutumiseen musiikkia.

Palloleikissä lapset liikkuvat musiikin tahdissa palloa heitellen ilmaan ja kiinni ottaen, pompottaen lattiaa vasten tai kuljettamalla esimerkiksi pään päällä. Tämä pallon käsittelytapa päätetään ennen musiikin päälle laittamista lasten kanssa. Kun musiikki pysähtyy, ohjaaja kertoo lapsille ohjeen, mihin pallo pitää viedä, esimerkiksi "vie pallo penkin alle". Kun lapset ovat vieneet pallon ohjaajan kertomaan paikkaan, ohjaaja kysyy vielä lapsilta "missä pallo on?". Ohjaaja kiinnittää huomiota lapsien vastauksiin ja tarvittaessa toistaa lauseen oikein kiinnittäen huomiota ja painottamalla sanojen taivuttamista, esimerkiksi "Kyllä, pallo on penkin alla". Kun lapset ovat kertoneet missä pallo on, ohjaaja pyytää lapsia ottamaan pallon pois penkin alta ja jatkamaan musiikin tahdissa pallon kuljettamista. Erilaisia paikkoja, johon pallo voidaan palloleikissä viedä, ovat esimerkiksi sängyn alle, sohvan viereen, tuolin taakse, hyllyn sisälle/hyllyyn, pöydän päälle, lampun alle, nojatuolin oikealle puolelle, kenkähyllyyn jne. Tila, missä palloleikki ohjataan, määrittelee pitkälle sen, mitä huonekaluja voidaan ottaa leikkiin. Tilaan voidaan myös varta vasten tuoda erilaisia huonekaluja palloleikkiä varten.

Vauhdikkaan palloleikin jälkeen on hyvä rentoutua pienen hetken veran. Ohjaaja laittaa rauhoittavaa musiikkia soimaan ja ohjaa lapsia seuraavasti:

”Laita pallo lattialle.

Käy lattialle makaamaan pallon viereen.

laita kädet rintakehän päälle.

hengitä rauhallisesti sisään ja ulos.

tunnet kun rintakehä liikkuu ylös ja alas.

hengitetään hetki aivan rauhassa.”

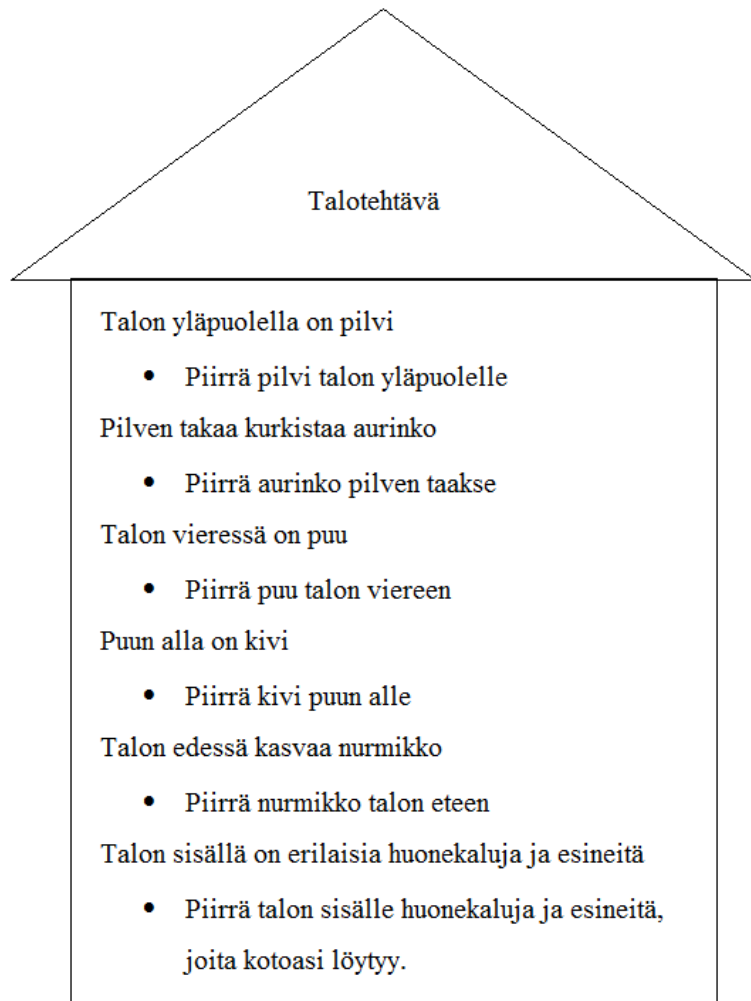
5. Viides kerhokerta

Teema: Tunteet

5.1 Talotehtävä: edellisen kerhokerran kertaus

Tarvitaan: pöytätilaa, kyniä/värikyniä, a5 kokoinen paperi, jossa talonkuva valmiina.

Ohjaaja jakaa kaikille talopaperin ja kynät. Ohjaaja neuvoo lapsia piirtämään ohjeiden mukaisia asioita talon ympärille ja talon sisälle. Tarkoituksena on yhdessä pohtien tehdä kohta kerrallaan. Ohjaaja auttaa lapsia löytämään oikean paikan kullekin asialle. Seuraavassa talokuvassa on kerrottu piirtämisen vaiheet.



Kun talotehtävän kaikki vaiheet on piirretty, kerrataan yhdessä vaiheet uudestaan niin, että ohjaaja kysyy ”missä pilvi on?” ja lapset kertovat vastauksen. Näin tehdään jokaisessa kohdassa. Viimeisessä kohdassa lapset saavat myös esitellä, mitä huonekaluja ovat taloon piirtäneet.

5.2 Tunnekortit

Tarvitaan: feelings colorcards (löytyy päiväkodista) tai muut tunteita kuvaavat kortit ja lattiatilaa (istutaan lattialla ympyrässä).

Tunnekorttien avulla on tarkoitus tutustua neljään eri perustunteeseen, joita ovat ilo, suru, viha ja pelko. Ohjaaja valitsee ennen tuokiota yhden jokaista tunnetta kuvaavan kasvokuvakortin sekä yhden jokaista

tunnetta kuvaavan tilannekortin. Kasvokuvakortit asetetaan pinoon lattialle väärinpäin. Jokainen lapsi saa vuorollaan nostaa yhden kortin. Kortin avulla nimetään tunne. Sitten jokainen saa näytellä kuvan tunnetta ja samalla pohditaan mitä kehossa tapahtuu tämän tunteen aikana. Kasvokuvien jälkeen ohjaaja laittaa lattialle tilannekorttipinon. Näissä kuvissa on erilaisia tilanteita, joissa perustunteita esiintyy. Jokainen lapsi nostaa vuorollaan taas yhden kortin ja kertoo ohjaajan ja muiden lapsien avustamana, mikä tilanne kortissa on meneillään ja miltä lapsista tuntuu. Seuraavia kysymyksiä voidaan käyttää keskustelun syntymisen apuna.

- Miltä kuvan henkilöstä tuntuu?
- Mistä tietää, että henkilö on iloinen/surullinen/vihainen/pelokas? (Kehonkieli)
- Mikä tekee sinut iloiseksi/surulliseksi/pelokkaaksi/vihaiseksi?
- Miltä sinä näytät ollessasi iloinen/surullinen/vihainen/pelokas? (Näytellään)

5.3 Sydäntehtävä: tunteiden kertaustehtävä

Tarvitaan: Paperi (n. A5), jossa sydämen kuva, lyijykyniä/värituskyniä, pöytätilaa

Ohjaaja jakaa jokaiselle lapselle oman paperin, jossa on valmiina sydämen ääriviivat. Tehtävän tarkoituksena on päättää kerhokerta iloiseihin asioihin ja piirtää sydämen sisään niitä asioita, jotka tekevät iloisiksi. Jokainen lapsi saa piirrettyään kertoa muille mitä on piirtänyt sydämen sisälle.