

Opinnäytetyö (AMK)

Sosiaali-ala

Lapsi-, nuoriso- ja perhetyö

2014

Aino Vuonokari

LAPSEN LÄHIPIIRIN SANASTON KUVITTAMINEN MONIKULTTUURISESSA PÄIVÄKOTIRYHMÄSSÄ



TURUN AMMATTIKORKEAKOULU
TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

OPINNÄYTETYÖ (AMK) | TIIVISTELMÄ

TURUN AMMATTIKORKEAKOULU

Sosiaalialan koulutusohjelma | Lapsi-, nuoriso- ja perhetyö

2014 | 54 + 4 liitettä

Ohjaaja: Johanna Gadd

Aino Vuonokari

LAPSEN LÄHIPIIRIN SANASTON KUVITTAMINEN MONIKULTTUURISESSA PÄIVÄKOTIRYHMÄSSÄ

Kehittämishankkeen tavoitteena on ollut kehittää Seiskonkadun päiväkodin 3–5-vuotiaden ryhmän oppimisympäristöä paremmin suomen kieltä tukevaksi. Tavoitteeseen on pyritty lapsen lähipiirin sanaston kuvittamisella. Seiskonkadun päiväkotijoukko sijaitsee Turun Varissuolla, joka on hyvin monikulttuurinen alue. Kehittämistarpeen taustalla on lapsiryhmän monikielisyys. Ryhmässä, jossa valtaosa lapsista on vieraskielisiä, suomen kielen oppiminen on haasteellista. Kielen omaksumiselle on tällaisessa ryhmässä vähän vertaismalleja. Lisäksi yksilöllisen tuen saaminen suomen kielen omaksumiselle ei ole itsestään selvää, koska kielellinen variaatio on runsasta. Ryhmässä voi olla useita eri äidinkieliä ja lapset ovat sekä äidinkielessään että suomen kielessä kielellisessä kehityksessä eri tasoilla.

Kehittämisen teoreettinen perusta sisältää kaksi pääteemaa: kieli ja oppimisympäristö. Hankkeessa on käytetty kehittämisen menetelmänä dialogista vuorovaikutusta. Kehittäminen on edennyt työryhmävetoisesti, ja pääasiassa se on tapahtunut Seiskonkadun päiväkodissa. Työryhmän palaverityöskentelyn, työntekijähaastatteluiden, osallistuvan havainnoin ja aiempaan kirjallisuuteen tutustumisen kautta on luotu hankkeen tuotos, joka sisältää kuvamateriaalin suomen kielen tukemiseen sekä materiaalin käyttötavan.

Tuotos on kokonaisuus, johon kuuluu PCS-kuvasanaston lisäksi viikkotaulu ja symbolit. Sanasto sisältää yhdeksän, lapsen päiväkotiarkeen liittyvää teemaa. Yhteensä sanoja on 220. Kuvakortteja säilytetään kansiossa, josta ne siirretään viikkotauluun sitä mukaa, kun halutaan esitellä uusi sana lapsille. Kun sanaa on käsitelty yhteisesti esimerkiksi viikon ajan, kuva siirretään sanan käyttöympäristöön oman symbolinsa luokse. Materiaali on koottu päiväkodin aloittamiseen liittyvistä perussanoista. Materiaali jaetaan kaupungin varhaiskasvatuksen monikulttuurisuustyön palvelimella, joten sen voi ottaa tietyin rajoituksin käyttöön myös kaupungin muissa päiväkodeissa.

ASIASANAT:

Kaksikielisyys, kuvallinen viestintä, monikielisyys, oppimisympäristö, varhaiskasvatus

BACHELOR'S THESIS | ABSTRACT

TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Degree programme in Social Services | Child, youth and familywork

2014 | 54 + 4 attachments

Instructor: Johanna Gadd

Aino Vuonokari

THE PRODUCING OF PICTURE MATERIAL CONSISTING OF CHILD'S BASIC VOCABULARY IN MULTICULTURAL DAYCARE CENTER

This development project aimed to improve the learning environment of 3 to 5-year-old children's group in Seikonkatu daycare center. The purpose was to improve the learning environment from the point of view of Finnish language acquisition. The development task was to provide material consisting of children's basic vocabulary illustrated in PCS-cards (Picture Communication Symbols).

Seikonkatu Daycare Center is situated in Varissuo. In this particular kindergarten there is the highest percent of foreign language speakers in Turku. The background for the development need is the multilingualism of the daycare group. The majority of children in the group are foreign language speakers, which challenges the acquisition of Finnish language. There is a lack of peer model of using Finnish in such group. In addition, individualized support for Finnish acquisition is not guaranteed when there is a lot of variety in children's language backgrounds. In one group there are used several different first languages and children are at different levels in their language development.

The theoretical context for the development consists of two main themes: the language and the learning environment. The main development method has been dialogue. The development process has been directed by a work group. Meetings, employee interviews, observation and literature review have been the tools in creating the product of this project.

The product is an entity that includes the picture material and the procedure to use that material. The vocabulary consists of nine themes related to child's every day routine in the daycare. The idea is that vocabulary is augmented by presenting new words to children every week. The word, that is the picture, is displayed in special board during the week. New words are processed with children and after that PCS-cards are placed to the word's usage environment. Each theme has its own symbol. The place for PCS-cards is indicated by these symbols.

KEYWORDS:

Bilingualism, early childhood education, learning environment, multilingualism, visual communication

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖKOHDAT	8
2.1 Kehittämishankkeen toimintaympäristö, tarve, tavoitteet ja toimijat	8
2.2 Kehittämishanke vastauksena työelämätarpeeseen	9
3 KAKSI- JA MONIKIELISYYS SUOMALAISESSA VARHAISKASVATUKSESSA	11
3.1 Kielen merkitys lapsen kehityksessä	11
3.2 Kielen asema varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa	12
3.3 Kaksi- ja monikielisyys ilmiönä	14
3.4 Vieraskieliset lapset Suomessa	17
4 OPPIMISYMPÄRISTÖ JA KIELEN KEHITYKSEN TUKEMINEN	20
4.1 Lapselle ominainen tapa toimia	20
4.2 Oppimisympäristöajattelu	21
4.3 Kuvien käyttö kommunikaation tukena	23
4.4 Mihin kielen omaksumisen tukemisessa tulisi kiinnittää huomiota?	25
5 KEHITTÄMISHANKKEEN KUVAUS	28
5.1 Kehittämisen menetelmät	28
5.2 Prosessin kuvaus	30
6 TUOTETUN MATERIAALIN ESITTELY	39
6.1 Kuvitettu lapsen lähipiirin sanasto	39
6.2 Kansio, symbolit ja viikkotaulu	40
6.3 Jatkuvuuden varmistaminen ja materiaalin jakaminen	43
7 KEHITTÄMISHANKKEEN ARVIOINTI	45
7.1 Tuotoksen arviointi	45
7.2 Kehittämisprosessin arviointi	46
7.3 Hankkeen henkilökohtainen merkitys	48
LÄHTEET	51

LIITTEET

- Liite 1. Esimerkki palaverimuistiosta.
- Liite 2. Malli lapsen lähipiirin sanastosta.
- Liite 3. Saatekirje.
- Liite 4. Materiaalia varten koottu sanasto teemoittain.

KUVAT

- Kuva 1. Kuvamateriaalin työstäminen. 37
- Kuva 2. Esimerkki pukeutumissanoista. 39
- Kuva 3. Viikkotaulu vasemmalla. Oikealla ulkoilusanoja oman symbolinsa luona 42

KUVIOT

- Kuvio 1. Idean kehittyminen sekä tuotoksen ja raportoinnin eteneminen. 31

1 JOHDANTO

Tämän raportin keskiössä on lapsi. Sellainen 3–5-vuotias, joka suomenkielisessä päiväkodissa ollessaan omaksuu itselleen uutta kieltä. Hänellä on muiden ikäistensä lasten kanssa yhteiset tuen ja kasvatuksen tarpeet, mutta toisen kielen omaksuminen tuo oman lisähaasteensa lapsen päiväkotiarkeen. Tässä raportissa käsitellään kehittämishanketta, jonka tavoitteena on ollut kehittää 3–5-vuotiaiden ryhmän oppimisympäristöä suomen kielen omaksumista paremmin tukevaksi. Hankkeen kehittämistehtävä on ollut päiväkodin aloitukseen liittyvän sanaston kuvittaminen.

Raportin ensimmäisessä luvussa esitellään kehittämishankkeen toimintaympäristö, joka on monikulttuurisella alueella sijaitseva päiväkoti Turun Varissuolla. Raportissa myöhemmin esitettäviin lukuihin viitaten on perusteltua sanoa, että kyseessä on yksi koko Suomen monikulttuurisimmista päiväkodeista. Se että päivähoitoryhmässä suurin osa lapsista on vieraskielisiä, on haaste lapsen suomen kielen oppimiselle. Kehittämishankkeen tarpeen, tavoitteiden ja tehtävien esittämisen jälkeen määritellään, millä tavalla kehittämishanke ymmärretään tässä raportissa. Kehittämistoimintaa kuvaillaan käyttäjälähtöisenä, reflektiivisenä ja dialogisena prosessina.

Hankkeen teoreettisen taustan ensimmäinen luku käsittelee kielen roolia yksilön kehityksessä. Kieli liittyy hyvin kokonaisvaltaisesti ihmisen elämään. Se on kommunikaation väline, kulttuurin ja arvojen välittäjä, osa ihmisen identiteettiä sekä ajattelussa ja tunteissa keskeinen. Oma kieli on niin tärkeä elämän osa-alue, että sen säilyttämistä pidetään yhtenä ihmisen perusoikeutena. Luvussa 3.2. tarkastellaankin, millä tavalla kieli huomioidaan suomalaista päivähoitoa ohjaavissa asiakirjoissa, kuten varhaiskasvatussuunnitelmissa.

Tämän jälkeen siirrytään käsittelemään kaksi- ja monikielisyyttä. Kyseessä on hyvin monimuotoinen ilmiö, joka määritellään eri lähtökohdista eri tavoin. Tässä raportissa ei tehdä tiukkaa erottelua kaksi- ja monikielisyyden välille; monikielinen tarkoittaa monessa yhteydessä samaa kuin kaksikielinen.

Kolmannen luvun loppuun tarkastellaan vielä vieraskielisten lasten määrää Suomessa. Vieraskielisellä tarkoitetaan muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvaa. Vieraskielisyyttä tai maahanmuuttajataustaa käytetään usein monikielisten henkilöiden määrän arviointiin, sillä monikielisyyttä ei tilastoida sellaisenaan.

Hankkeen taustateorian kolmas luku käsittelee varhaiskasvatuksen oppimisympäristöä. Ensiksi kuvataan lapselle ominaista tapaa toimia. Tutkiva ihmettä, oppimisen kokonaisvaltaisuus, oppimisen ilo ja lapsen oma aktiivisuus ovat tärkeitä. Toinen alaluku käsittelee oppimisympäristöajattelua. Ympäristö voi tarjota oppimiselle valtavasti mahdollisuuksia, joita kasvattaja ei aina tule hyödyntäneeksi. Neljännessä alaluvussa esitellään graafisten kommunikaatiokeinojen käyttöä. Kuvallisten apuvälineiden käytön ei tarvitse liittyä ainoastaan kielen häiriöihin, vaan niitä voi hyödyntää myös monikielisten lasten kanssa. Lopuksi tarkastellaan, mitä oppimisympäristössä tulisi huomioida silloin, kun sitä halutaan kehittää nimenomaan kielen omaksumista paremmin tukevaksi. Päiväkodin arkitoinnot ovat kielen omaksumisen kannalta tärkeitä.

Luvussa viisi kerrotaan, mitä kehittämisen menetelmiä tässä hankkeessa on käytetty. Pääasiallinen menetelmä on ollut dialoginen vuorovaikutus. Tämän jälkeen kuvataan kehittämisprosessin eteneminen sekä kuvioon tiivistettynä että sanallisesti.

Kehittämishankkeen tuotos esitellään luvussa kuusi. Materiaali koostuu yhdeksästä lapsen päivärytmiin, fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön liittyvästä teemasanastosta, jotka on kuvitettu PCS-kuvilla. Materiaalin käyttötapa kuvataan toisessa alaluvussa. Kansio, symbolit ja viikkotaulu muodostavat kokonaisuuden, jonka tarkoituksena on saada materiaalin käytöstä jäsentynyttä. Lopuksi vielä kerrotaan, mitä on tehty, jotta materiaalin käyttö tulisi osaksi päiväkotiarkea ja sen kehittämistä jatkettaisiin hankkeen loppumisen jälkeenkin. Raportin viimeisessä luvussa arvioidaan, miten kehittämishankkeen prosessi ja tuotos ovat onnistuneet. Lopuksi pohdin vielä lyhyesti, mitä hankkeeseen osallistuminen on merkinnyt minulle henkilökohtaisesti ja ammattillisesti.

2 KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Kehittämishankkeen toimintaympäristö, tarve, tavoitteet ja toimijat

Olen toteuttanut kehittämishankkeen Turun Varissuolla sijaitsevassa Seikonkadun päiväkodissa 3–5-vuotiaiden lasten ryhmässä. Alueen päiväkotien erityispiirteenä on niiden monikulttuurisuus. Keskimääräinen vieraskielisten lasten osuus Varissuon alueen päiväkodeissa oli 62 prosenttia vuonna 2013, mikä on korkein luku Turussa. Kehittämishankkeessa mukana olleessa päivähoitoyksikössä vieraskielisiä lapsia oli 72 prosenttia. Ryhmässä, jossa hanke toteutettiin, oli kehittämistyön aikana 18 lasta, joista neljällä oli suomi äidinkielenä. Näistäkin lapsista yhdellä koti oli kaksikielinen. Ryhmän lapset puhuivat kahdeksaa kieltä (albania, arabia, kroatia, kurdi, somali, vietnam, suomi ja venäjä). Koko Turun alueella kunnallisessa päivähoidossa oli tilastoitu 52 eri äidinkieltä vuonna 2013. Yleisimmät kielet olivat arabia, albania ja venäjä. (Päiväkodin tilasto.)

Kehittämishankkeen tavoitteena on ollut kehittää 3–5-vuotiaiden ryhmän oppimisympäristöä niin, että se tukisi paremmin suomen kielen omaksumista. Kehittämistehtävä on puolestaan ollut päiväkodin aloittamiseen liittyvän lapsen lähipiirin sanaston kuvittaminen. Hankkeen työryhmässä ovat olleet mukana maahanmuuttajatyöhön resursoitu lastentarhanopettaja Annika Salminen sekä mainitun 3–5-vuotiaiden ryhmän lastentarhanopettaja Raisa Kaakinen. Hankkeeseen on osallistunut lisäksi kaksi työntekijää Varissuolla sijaitsevista päiväkodeista. Muita osallisia ovat olleet 3–5-vuotiaiden ryhmän muut työntekijät (kaksi lastentarhanopettajaa, lastenhoitaja ja avustaja), ryhmän lapset sekä muu Seikonkadun päiväkotitoimi.

Lasten kielellinen ja kulttuurinen tausta on kehittämishankkeen päiväkodissa erittäin rikas. Kielellinen variaatio ei ole ainoastaan eri äidinkielistä johtuvaa, vaan lapset tulevat ryhmään kielitaidoltaan hyvin erilaisista lähtökohdista. Osalla suomi on äidinkielenä, kotikielenä tai yksi kotikielistä. Osa on kosketuksissa suomen kieleen ensi kertaa. Osa lapsista siirtyy ryhmään

nuorempien lasten ryhmästä, jossa hän on jo alkanut omaksua suomen kieltä. Myös lasten äidinkielen taitotasoa vaihtelee. Lisäksi 3–5-vuotiaiden ryhmässä on kielen kehityksessä eri vaiheissa olevia lapsia.

Päiväkoti on maahanmuuttajalapsen ensimmäinen suomenkielinen instituutio ja monille lapsille se ympäristö, jossa he omaksuvat valtaväestön kielen (Latomaa 2007a, 321). Alueilla, joilla enemmistö päiväkotiryhmän lapsista on muita kuin suomenkielisiä, on noussut esiin varhaiskasvattajien huoli siitä, että lasten kielitaito jää puutteelliseksi sekä äidinkielessä että suomen kielessä. Ryhmissä, joissa on paljon vieraskielisiä, lapsilla ei ole vertaismallia suomen kielen oppimiselle. Lasten äidinkielen asemaa uhkaa muun muassa se, että vanhemmat saattavat ottaa suomen kotikieleksi, koska ajattelevat sen helpottavan lapsen kotoutumista. (Latomaa 2007a, 322.) Pääkaupunkiseudulla on suositeltu, että vieraskielisiä olisi yhdessä lapsiryhmässä enintään 30 prosenttia. Varsinais-Suomen maahanmuuttopolitiisessa ohjelmassa puolestaan ohjeistetaan, että ei-suomenkielisiä oli ryhmässä alle puolet lapsista. Aina näitä suosituksia ei ole mahdollista toteuttaa. (Jauhola ym. 2007, 7; Varsinais-Suomen työvoima- ja elinkeinokeskus 2007, 14).

Kielitaito on lapselle tärkeää hänen jokapäiväisessä elämässään, mutta se on olennainen tekijä myös hänen tulevaisuutensa kannalta. Suomalaisen maahanmuuttopolitiikan peruspäätös on maahanmuuttajien ja maahanmuuttajataustaisten joustava ja tehokas kotoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan ja työelämään. Tämän päätöksen toteutumisessa kieli on keskeinen. Kouluttautuminen ja työllistyminen Suomessa ilman riittävää suomen tai ruotsin kielen taitoa on vaikeaa, ellei mahdotonta. (Latomaa 2007a, 320, 361–362.) Hirsiäho ym. (2007, 93) toteavatkin, että Suomi on paperimaa, jossa tarvitaan hyvää luku- ja kirjoitustaitoa.

2.2 Kehittämishanke vastauksena työelämätarpeeseen

Suomen kielen omaksumisen tukemiseen 3–5-vuotiaiden lasten ryhmässä on siis pyritty luomaan uusia välineitä kehittämishankkeen avulla.

Ammattikorkeakoulussa toteutettavasta toiminnallisesta opinnäytetyöstä voi käyttää nimitystä kehittämishanke. Tällaiselle hankkeelle on tyypillistä se, että se on konkreettinen vastaus johonkin työelämän kehittämistarpeeseen. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi työelämän käytännön toiminnan ohjeistamista, opastamista, toiminnan järjeistämistä tai tapahtuman toteuttamista. Hankkeen tulos voi olla kirja, kansio, vihko tai opas. (Vilka & Airaksinen 2003, 9.) Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiltä vaaditaan myös ajankohtaisuutta (Hakala 2005, 48–49).

Kehittämishanke eroaa tutkimuksesta siinä, että tavoitteena ei ole uuden tiedon luominen. Kehittämisessä on kuitenkin mukana tutkimuksellisen asenne. Käytännössä tämä näkyy muun muassa hankkeen raportoinnissa, joka noudattaa tutkimusviestinnän periaatteita. (Vilka & Airaksinen 2003, 10; Hakala 2004, 28–29; Salonen 2013, 5–6.) Kehittämishankkeessa tehdyt ratkaisut perustuvat käytännön selvitystyöhön eli toimintaympäristössä tehtyihin havaintoihin mutta myös teoreettiseen tarkasteluun (Vilka & Airaksinen 2003, 13). Kehittämishankkeen tuloksellisuutta tarkastellaan käytettävyyden näkökulmasta. Toikko ja Rantanen (2009, 159) toteavat, että ”kehittämistoiminnalla ei ole varsinaista merkitystä, ellei sen seurauksena synny jotakin käyttökelpoista”.

Käyttäjälähtöisessä kehittämisessä toimijoilla on keskeinen rooli. Kehittämisen tarpeet, tavoitteet ja hankkeen kulku määrittyvät vuorovaikutuksessa hankkeen osallisten kanssa. Käyttäjälähtöisyyden ohella kehittämistoimintaa tarkastellaan usein prosessin näkökulmasta. Hanke ei yleensä etene suoraviivaisesti vaiheesta toiseen, vaan dialoginen ja reflektiivinen ote näkyy prosessin kehämäisyytenä ja jopa ennakoimattomuutena. Hanke etenee pysähdysten ja uudelleensuuntaamisten kautta. Tällaisessa ympäristössä on mahdollista saada aikaan luovia ratkaisuja työelämän kehittämistarpeisiin. Hankkeen hyvä vaiheistus kuitenkin edesauttaa tavoitteisiin pääsyä. (Hakala 2004, 16–18; Toikko & Rantanen 2009, 164–166; Salonen 2013, 15–16.)

3 KAKSI- JA MONIKIELISYYS SUOMALAISESSA VARHAISKASVATUKSESSA

3.1 Kielen merkitys lapsen kehityksessä

Kieli ei ole vain äänneitä, sanoja ja puhetta tai kirjaimia, lauseita ja tekstejä. Kieli liittyy hyvin kokonaisvaltaisesti ihmisen kehitykseen ja elämään. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 19) todetaan, että kieli on keskeinen väline, kun lapsi rakentaa kuvaa ympäristöstään ja paikastaan siinä. Lapsi tarvitsee kieltä tarpeiden tyydyttämiseen, käyttäytymisen säätelyyn, sosiaalisten suhteiden luomiseen, tunteiden ilmaisemiseen, uusien asioiden oppimiseen, mielikuvituksen kehittämiseen sekä oppimiensa asioiden erittelyyn (Halme & Vataja 2011, 24). Kielen kehittyminen muuttaa peruuttamattomasti lapsen suhdetta hänen ympärillään oleviin ihmisiin (Hassinen 2005, 81).

Kieli on ytimeltään viestintää. Sen avulla luomme yhteyden muihin ihmisiin ja ilmaisemme itseämme (Naucér ym. 1996, 21–24). Kielen kehittymisen ja itseilmaisun laajentumisen myötä lapsella on enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa omaan lähiympäristöönsä. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan kielen ja kommunikoinnin yhteyden. Perusteissa kiinnitetään huomiota kasvattajan herkkyyteen tunnistaa oikein lasten yksilölliset kommunikointitavat, jotka eivät koostu ainoastaan puheesta. Reagoimalla oikein lapsen aloitteisiin, puheen ohella eleisiin, ilmeisiin ja liikkeisiin, kasvattaja rohkaisee lasta vuorovaikutukseen ja tukee myönteisen minäkuvan kehittymistä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 19.)

Vuorovaikutuksen ohella merkittävä piirre kielessä onkin sen yhteys yksilön minäkuvaan, persoonallisuuteen ja identiteettiin. Kielen kautta määrittyy osin se, miten tarkastelemme tai miten havaitsemme ympäröivää maailmaa. (Naucér ym. 1996, 21–24). Kieli myös tekee itsensä tiedostamisen mahdolliseksi (Halme & Vataja 2011, 16). Kulttuuri, arvot ja etiikka liittyvät läheisesti yksilön minäkuvaan. Edwards (2012, 19) muistuttaa, että kielellä ei ole ainoastaan

välineellistä arvoa, vaan esimerkiksi perinteet ja kulttuuri siirtyvät kielen kautta. Ympäröivän kulttuurin normit, arvostukset ja sosiaaliset tavat välittyvät lapselle vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Naucér ym. 1996, 16; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 19). Maahanmuuttajalle äidinkieli voi edustaa juuria ja jatkuvuutta (Halme & Vataja 2011, 16).

Kieli on ajattelun väline. Lapsen kehittyessä havainnot, oivallukset ja käsitteet yhdistyvät vähitellen merkityksellisiksi kokonaisuuksiksi (Naucér ym. 1996, 24). Häneltä aletaan odottaa yhä enemmän ongelmanratkaisua, loogista ajattelua ja kuvittelua. Näin kielen merkitys ajattelussa kasvaa iän myötä. Kielen hallinta liittyy lapsen oppimisvalmiuksiin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 19.) Kommunikaation, minäkuvan ja ajattelun ohella kieli on yhteydessä myös tunne-elämän kehitykseen. Äidinkielellä on erityinen asema lapsen tunnekielenä (Halme & Vataja 2011, 16).

3.2 Kielen asema varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa

Suomalainen varhaiskasvatus perustuu Yhdistyneiden kansakuntien lapsen oikeuksien sopimukseen. Ohjaavia periaatteita ovat lasten tasa-arvoinen kohtelu, hyvä elämä, osuus yhteiskunnan voimavaroista, osallistuminen itseä koskevaan päätöksentekoon sekä suojelun ja huolenpidon varmistaminen. Lasta koskevissa toiminnoissa tulee aina huomioida lapsen etu. Edellä mainittujen periaatteiden tulee toteutua jokaisen lapsen elämässä. (Lapsen oikeuksien sopimus; Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset 2002; Halme & Vataja 2011, 9.)

Varhaiskasvatuksen tavoite on ”tukea päivähoidossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä” (Päivähoitolaki 19.1.1973/36). Päivähoitoasetuksessa (16.3.1973/239) sanotaan lisäksi, että päivähoidon kasvatustavoitteisiin kuuluu suomen- tai ruotsinkielisten, saamelaisten, romanien ja eri maahanmuuttajaryhmien lasten oman kielen ja kulttuurin tukeminen yhteistyössä kyseisen kulttuurin edustajien kanssa. Perustuslain

mukaan, jokaisella yksilöllä on oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin. Suomen kansalliskielet ovat suomi ja ruotsi, ja niiden asema on turvattu lailla. Lisäksi saamelaisilla alkuperäiskansana, romaneilla sekä muilla ryhmillä on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. (Perustuslaki 11.6.1999/731.)

Lainsäädännön lisäksi varhaiskasvatuksen suunnittelua ja toteuttamista ohjaavat varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä kaupunki- ja päivähoitoyksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat. Varhaiskasvatuksen valtakunnallisessa linjauksessa (2002) monikieliset ja -kulttuuriset lapset huomioidaan seuraavasti:

Lapsilla on oikeus turvattuun elinympäristöön, hoitoon, huolenpitoon, kasvuun, oppimiseen riippumatta asuinpaikasta, sosiaalisesta ja kulttuurisesta taustasta tai etnisestä alkuperästä.

Varhaiskasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huolehditaan etnisen sekä sukupuolten välisen tasa-arvon toteuttamisesta ottaen huomioon tyttöjen ja poikien kehitykselliset erot.

Lapsella on oikeus omaan äidinkieleensä. Varhaiskasvatus tukee lapsen äidinkielen oppimista sekä vieraskielisten lasten suomen tai ruotsin kielen oppimista.

Jokaisella lapsella on oikeus omaan kulttuuriinsa. Kulttuurivähemmistöihin kuuluvilla lapsilla tulee olla mahdollisuus kasvaa sekä oman kulttuuripiirinsä että suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 39) eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla lapsilla tarkoitetaan saamelaisia, romaneja, viittomakielisiä ja maahanmuuttajataustaisia lapsia. Turussa otettiin vuonna 2013 käyttöön uusi varhaiskasvatussuunnitelma. Seikonkadun päiväkodissa käytettävä varhaiskasvatussuunnitelma perustuu pitkälti kaupungin yhteiseen suunnitelmaan. Kansainvälisyys on yksi Turun kaupungin varhaiskasvatusta ohjaavista arvoista. Kansainvälisyyden lähtökohta on omien arvojen, kulttuurin, perinteen ja juurien tunteminen. Monikulttuurisessa työssä luottamus, kunnioitus ja avoimuus perheiden kulttuureja ja uskontoja kohtaan on tärkeää. (Turun varhaiskasvatussuunnitelma 2013, 4, 35.)

Kieli on niin keskeinen osa varhaiskasvatusta, että se läpäisee kaiken toiminnan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kieli ja vuorovaikutus nähdäänkin perustana kaikille sisällöllisille orientaatioille (Välimäki 2011, 15–16). Turvallinen ja kiireetön ilmapiiri tukee kielen kehitystä. Jos kielen kehityksessä on ongelmia, niihin etsitään ratkaisua yhteistyössä neuvolan kanssa. Vieraskielisille lapsille tehdään yksilöllinen suunnitelma kielen ja kulttuurin tukemiseksi. Turussa tuettua suomenkielen opetusta annetaan yksilö- ja pienryhmäopetuksena. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 39–40; Turun varhaiskasvatussuunnitelma 2013, 19, 35.) Esimerkiksi Varissuon alueella toimii kiertäviä suomen kielen pienryhmäopettajia, jotka pitävät kielikerhoa 5-vuotiaille lapsille.

Vastuu lapsen äidinkielen ja kulttuurin säilyttämisellä on ensisijaisesti perheellä, mutta varhaiskasvatuksessa arvostetaan lapsen omaa kulttuuria, elämäntapoja ja historiaa. Näin tuetaan lapsen myönteistä identiteettikehitystä. Lasta rohkaistaan käyttämään omaa äidinkieltään ja mahdollisuuksien mukaan lapsen äidinkielen kehitystä tuetaan myös varhaiskasvatuksessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 39–41.) Turun varhaiskasvatussuunnitelmassa äidinkielen tukemisen keinoina mainitaan muun muassa se, että päiväkodissa opetellaan lyhyitä sanoja ja tervehdyksiä lapsen omalla kielellä. Lapselle myös annetaan lupa puhua omaa äidinkieltään. Näin lapsi oppii, että hänen kielensä on tärkeä. Myös omakieliset työntekijät ovat tärkeitä. He tukevat lapsen oppimista, auttavat ja ohjaavat heitä arkipäivän tilanteissa sekä toimivat kulttuuritulkkeina. (Turun varhaiskasvatussuunnitelma 2013, 19, 35.)

3.3 Kaksi- ja monikielisyys ilmiönä

Edellä on tarkasteltu (äidin)kielen merkitystä lapsen elämässä ja todettu, että kieli liittyy hyvin kokonaisvaltaisesti yksilön kehitykseen. Kun puhutaan kaksi- ja monikielisydestä näkökulma laajenee entisestään. Butler korostaa, että kaksi- ja monikielisyys on hyvin monimuotoinen sosiaalinen, psykologinen ja

kielellinen ilmiö. Kaksi- ja monikielisyyttä ei siis voi tarkastella ainoastaan yhdestä, esimerkiksi kieliopin ja sanaston hallinnan, näkökulmasta. (Butler 2012, 110.)

Kaksi- ja monikielisyys on maailmanlaajuisesti yleistä. Valtaosalla maailman väestöstä on ainakin jonkinlainen kompetenssi useammassa kuin yhdessä kielessä. On hyvä muistaa, että enemmistö heistä on ihmisiä, joilla on heikko koulutustaso. Myös suurin osa maailman lapsista on monikielisiä. (Hassinen 2005, 11; Halme & Vataja 2011, 13; Edwards 2012, 14.)

Kaksi- ja monikielisydestä ei ole olemassa yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Eri lähtökohdista tarkasteltuna monikielisyydelle saadaan erilaisia määritelmiä. Butlerin mukaan kaksikielisyys määriteltiin aiemmin lähinnä kielen hallinnan näkökulmasta. Nykyinen tutkimus ottaa aiempaa laajemmin huomioon kielen käytön kontekstin sekä muutokset kielen hallinnassa. Toisen kielen omaksumiseen (SLA eli second-language acquisition) liittyvän tutkimuksen painotus on siirtynyt sääntöjen omaksumisesta kommunikatiivisiin taitoihin. Nykyinen tutkimus on enemmän sosiaalisesti orientoitunutta. (Butler 2012, 111.)

Kielen hallintaan perustuva kaksikielisuuden määritelmä on Halmeen ja Vatajan (2011, 14) mukaan peräisin kielitieteestä. Tästä näkökulmasta katsottuna kaksikielinen on sellainen, joka hallitsee kaksi kieltä syntyperäisen puhujan tavoin. Tämän tarkastelutavan yhteydessä on oltu kiinnostuneita siitä, minkälainen suhde eri kielten hallinnan ja taitotason välillä on. Onko kyseessä tasapainoinen vai dominantti kaksikielisyys eli onko toinen kieli vahvempi kuin toinen? (Butler 2012, 112.)

Kaksi- ja monikielisyyttä määritellään myös kielen alkuperän näkökulmasta. Kaksikielinen on siis henkilö, joka on oppinut kielet syntyperäisiltä puhujilta kotonaan tai käyttänyt kieltä rinnakkain alusta alkaen. (Halme & Vataja 2011, 13–14.) Kielten omaksumiseen vaikuttaa se, omaksutaanko kielet kotona (äidin- ja isänkieli) vai eri ympäristöissä (esimerkiksi kotona ja päiväkodissa). Kielten kehittymiseen vaikuttaa lisäksi omaksumisikä ja kielten järjestys. Simultaaninen kaksikielisyys tarkoittaa molempien kielten omaksumista varhaisessa

lapsuudessa samanaikaisesti. Suksessiivinen kaksikielisyys tarkoittaa puolestaan kielten peräkkäistä oppimista. Toinen kieli omaksutaan kolmannen ikävuoden jälkeen. Subordinatiivisesta eli alisteisesta kaksikielisyudesta on kyse silloin kun toinen kieli omaksutaan myöhemmässä lapsuudessa eli noin 7–12-vuotiaana. (Hassinen 2005, 17.)

Kielisosiologian näkökulmasta kriittinen määrittävä tekijä monikielisyudessa on kielen käyttö. Kaksi- tai monikielinen henkilö kykenee käyttämään kahta tai useampaa kieltä omien toiveidensa ja yhteiskunnan vaatimusten mukaan. (Halme & Vataja 2011, 14.) Käytönäkökulma tuo tarkasteluun, kykeneekö monikielinen henkilö sekä vastaanottamaan että tuottamaan käyttämiään kieliä (Butler 2012, 112).

Psykologian, sosiaalipsykologian ja sosiologian lähtökohtia yhdistävä näkemys monikielisyteen painottaa samastumista. Kaksikielinen on henkilö, joka samastaa itsensä kahteen kieleen tai kahteen kulttuuriin. Kaksikielinen voi olla myös sellainen, jota muut pitävät kaksikielisenä. (Halme & Vataja 2011, 13–14.) Kulttuuri-identiteetin osalta oleellinen kysymys on, samastuuko kaksikielinen henkilö molempien kielten kulttuureihin, vain toiseen niistä vai ei kumpaakaan (Butler 2012, 112).

Kaksi- ja monikielisyys ovat sekä ryhmä- että yksilötason ilmiöitä. On olemassa monikielisiä henkilöitä mutta myös valtio voi olla yksi-, kaksi- tai monikielinen. Eri kieliin kohdistuvat asenteet ja arvostukset saattavat vaikuttaa kielten yksilötason omaksumiseen. (Butler 2012, 110; Katainen 2012, 26.) Jos jollakin kielellä on kansainvälisesti tunnustettu asema tai se on paikallisesti virallinen kieli, niin kielen ylläpitämistä ei niin helposti kyseenalaisteta (Halme & Vataja 2011, 17). Toisinaan maahanmuuttajataustaiset vanhemmat saattavat alkaa käyttää paikallista kieltä kotikielenä, koska ajattelevat, sen helpottavan lapsen kotoutumista (Hassinen 2005, 45).

Maahanmuuttajataustaisilla toisen kielen oppiminen ei ole välttämättä vapaaehtoista, vaan edellytys ympäröivässä yhteiskunnassa selviytymiselle (Nurmi ym. 2006, 48). Butlerin mukaan monikielisyyden kehittymiseen vaikuttaa

kielen status ja oppimisympäristö. Eliitin kaksikielisyys on oma valinta ja hankittu usein opetuksen kautta. Kansan (folk) kaksikielisyys on sen sijaan olosuhdesidonnaista eikä oman valinnan tulosta. (Butler 2012, 112.) Kielen oppimisen motivaation vaikuttaa se, kuinka kauan uudessa maassa on tarkoitus olla. Jos asettuminen uuteen maahan on lyhytaikaista tai vielä epävarmaa, toisen kielen oppimiseen ei välttämättä nähdä niin suurta tarvetta. (Hassinen 2005, 45.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 41) monikielisen varhaiskasvatuksen tavoitteeksi asetetaan toiminnallisen kaksikielisyyden saavuttaminen. Asiakirjassa ei ole kuitenkaan tarkemmin määritelty, mitä toiminnallinen kaksikielisyys käytännössä tarkoittaa. Latomaa (2007b, 40) määrittelee toiminnallisen kaksikielisyyden seuraavasti:

se on taitoa toimia kahdella kielellä, taitoa käyttää kieltä eri tarkoituksiin, niin arkipäivän tilanteissa kuin koulutuksen välineenä ja työelämässä.

Tavoitteena ei siis ole kahden kielen täydellinen hallinta, jos sellaista ylipäättään on olemassa. Halme ja Vataja (2011, 21) käyttävät toiminnallisen kaksikielisyyden yhteydessä Hassisen määritelmää, jonka mukaan kaksikielisyys on sitä, että pystyy aktiivisesti puhumaan, ymmärtämään (varttuneempi myös lukemaan ja kirjoittamaan) ja ajattelemaan kahdella kielellä. Kaksikielinen kykenee automaattisesti vaihtamaan kielestä toiseen. Osaamisen ei tarvitse olla samantasoista molemmissa kielissä. (Hassinen 2005, 21.)

3.4 Vieraskieliset lapset Suomessa

Vieraskielisen väestön osuus Suomessa on kasvanut viime vuosikymmenien aikana tasaisesti. Vuonna 1980 vieraskielisten osuus oli 0,2 prosenttia väestöstä ja vuoden 2013 lopussa vastaava luku oli 5,3 prosenttia. Hieman yli 30 vuodessa vieraskielisten määrä on siis kasvanut 9 150 henkilöstä 289 000 henkilöön. (Tilastokeskus 2014a, 5.) Vieraskielisten osuus myös kasvaa nopeammin kuin suomen-, ruotsin- tai saamenkielisten osuus. Tilastokeskuksen

väestörakennetilastosta käy ilmi, että vuoden 2013 väkiluvun kasvusta vieraskielisten osuus oli 90 prosenttia. (Tilastokeskus 2014b, 1–2.)

Turussa oli vuoden 2013 alussa vieraskielisiä asukaslukuun suhteutettuna maan kolmanneksi eniten. Edellä olivat ainoastaan Helsinki ja Kotka-Hamina. (Salminen 2012, 10; Helsingin kaupunki 2013, 7.) Vuosien 1980–2012 aikana vieraskielisten osuus Turun asukkaista on noussut 0,3 prosentista 8,7 prosenttiin. Vastaavat osuudet ovat lukuina 432 ja 15 616. (Turun kaupunki 2013, 32.)

Turkuun on muodostunut muutama vahva maahanmuuttajakeskittymä, joissa on paljon vieraskielistä väestöä (Salminen 2012, 10). Kun koko kaupungin vieraskielisen väestön osuus oli 2012 lopussa 8,7 prosenttia, niin Varissuo-Lausteen alueella se oli 27,4 prosenttia. Pansio-Jyrkkälän alueella 13,6 prosenttia ja Nummi-Halisissa 12,4 prosenttia. Esimerkiksi keskustan alueella muunkielisten osuus väestöstä oli 3,9 prosenttia. (Turun kaupunki 2013, 26–28). Salmisen katsauksesta (2012, 15) käy ilmi, että Varissuo oli vuonna 2011 Suomen monikulttuurisin lähiö. Vuoden 2012 lopussa vieraskielisten osuus oli Varissuolla 39,4 prosenttia. Toisin sanoen alueen 8 675 asukkaasta 3 422 henkilöä oli tilastoitu muunkielisiksi. (Turun kaupunki 2013, 26–28.)

Suurin osa suomalaisista lapsista elää suomenkielisessä perheessä, jossa molemmat vanhemmat tai ainoa vanhempi on suomenkielinen. Vuonna 2012 vieraskielisiä perheitä oli 3 prosenttia kaikista perheistä (46 500). Nämä ovat perheitä, joissa molemmat vanhemmat tai ainoa vanhempi on vieraskielinen. Vieraskielisistä perheistä suurin osa on venäjänkielisiä. (Tilastokeskus 2012) Kaksi- tai monikielisyys voi myös olla lapsen ensikielenä eli äidinkielenä. Tätä ei kuitenkaan ole huomioitu suomalaisessa kielitilastoinnissa, sillä tilastointitapa pakottaa valitsemaan yhden kielen äidinkieleksi, vaikka henkilö todellisuudessa olisikin monikielinen. (Hassinen 2005, 37; Latomaa 2012; Lehtonen 2013)

Suuri osa ulkomaalaistaustaisista lapsista on ensimmäisen polven suomalaisia, eli he ovat syntyneet Suomessa, mutta vanhemmat ovat syntyneet ulkomailla. Koska maahanmuutolla on melko lyhyt historia Suomessa,

maahanmuuttajataustaisten ikärakenne poikkeaa kantaväestöstä; maahanmuuttajataustaiset ovat ikärakenteeltaan koko väestöön verrattuna nuoria. Yli puolet ensimmäisen polven suomalaisista on alle kouluikäisiä. (Salminen 2012, 13; Tilastokeskus 2014a.)

Vaikka laajamittainen maahanmuutto on verrattain uusi ilmiö Suomessa, niin kaksi- ja monikielisyys ei sitä kuitenkaan ole. Esimerkiksi ruotsinkielisen väestön piirissä monikielisyyteen liittyvät kysymykset ovat tuttuja. Suomessa onkin tehty tutkimusta nimenomaan suomi-ruotsi-kaksikielisyydestä ja esimerkiksi siihen liittyvästä kielikylpytoiminnasta varhaiskasvatuksessa (Hassinen 2005, 12). On huomionarvoista, että maaliskuussa 2014 vieraskielisten määrä ohitti ruotsinkielisten osuuden koko maassa. Turussa näin tapahtui vuonna 2003. (Salminen 2012, 11; Tilastokeskus 2014c; Tilastollinen vuosikirja 2013, 32.) Maahanmuuttajataustaisten lasten monikielisydessä ei ole kyse yhdestä enemmistö-vähemmistökieliparista, vaan kielellinen ja kulttuurinen variaatio on runsasta. Salminen (2012, 15) toteaa, että vieraskielisen väestön keskittyminen tietyille alueille näkyy hyvin konkreettisesti kaupungin tarjoamissa lakisääteisissä peruspalveluissa. Näin on esimerkiksi juuri Varissuon alueen päiväkodeissa, joissa yhdessä päiväkotiryhmässä voi olla useita erilaisia kaksi- tai monikielisyksiä.

4 OPPIMISYMPÄRISTÖ JA KIELEN KEHITYKSEN TUKEMINEN

4.1 Lapselle ominainen tapa toimia

Leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen ja taiteellinen ilmaiseminen ovat lapselle ominaisia tapoja toimia ja ajatella. Näiden tulisi olla lähtökohtana varhaiskasvatuksen toiminnan suunnittelussa ja kasvattajan tavassa olla lasten kanssa. Kieli on olennainen osa kaikissa edellä mainituissa toiminnoissa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005, 20.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että lapsi on synnynnäisesti utelias ja motivoitunut uuden oppimiseen. Lapsi oppii vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, ja monikanavaisuus eli kaikkien aistien käyttö on tärkeää (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18). Auditivinen (kuulo), kinesteettinen (keho ja kokemukset), taktiillinen (tunto) ja visuaalinen (näkö) oppija tarvitsevat erilaisia ärsykeitä oppimisensa tueksi (Kalaja & Dufva 2005, 36–37). Koivunen (2009, 42) tähdentää, että lapsen oppiminen on holistista eli kokonaisvaltaista.

Myös tutkiva ihmettely on lapselle synnynnäistä. Tutkiminen on uteliaisuuden tyydyttämistä ja osallisuuden kokemista ympäristön kanssa. Tutkivalle ihmettelylle, pohdinnalle ja oivalluksille tulee antaa varhaiskasvatuksessa tilaa. Kasvattajien oma asenne on tutkimiseen innoittavan, avoimen ja kannustavan ilmapiirin taustalla. Monipuolinen ja erilaisia materiaaleja tarjoava ympäristö herättää lapsen mielenkiinnon ja innostaa tutkimaan. Tutkimiseen, kokeilemiseen ja oivaltamiseen voidaan käyttää kaikkia aisteja ja koko kehoa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 25.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ei ole tiedon passiivista vastaanottamista, vaan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa. Oppija tulkitsee havaintojaan aikaisemman tietonsa ja kokemuksensa pohjalta, ja näin jatkuvasti rakentaa käsitystään maailmasta. (Tynjälä 2002, 38.) Lapsi

liittää uudet asiat omiin kokemuksiinsa, tunteisiinsa ja olemassa oleviin käsiterakenteisiinsa. Toistolla ja asioiden kertaamisella on tärkeä merkitys oppimiselle. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18.)

Kun lapsi on kiinnostunut ja innostunut, oppiminen on helpompaa. Sitä kautta syntyvät myös onnistumisen elämykset ja oppimisen ilo. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18.) Mitä pienempi lapsi, sitä suurempi rooli on myös mallioppimisella (Koivunen 2009, 42). Turvalliset ihmissuhteet ovat perusta hyvälle oppimiselle ja myönteiselle suhtautumiselle oppimiseen. Näin ollen kasvattajalla on tärkeä rooli lapsen oppimisessa. Oppimista tukee se, että aikuinen kuuntelee lasta, antaa mahdollisuuden aloitteisiin, tutkimiseen, johtopäätösten tekemiseen, itsensä ilmaisemiseen ja päätösten tekemiseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18.)

4.2 Oppimisympäristöajattelu

Tieto, jonka lasten halutaan omaksuvan, on ympäristössä, mutta sinun tehtäväsi on pysyä valppaana ja tarkkailla, mihin lasten huomio tulee kiinnittää (Sallinen & Hertzberg 2011, 30).

Oppimisympäristöajattelussa on kyse mahdollistamisen periaatteesta. Kouluttajan tai kasvattajan tehtävä on havaita, oivaltaa ja osata käyttää hyödyksi ympäristön toimintamahdollisuuksia. (Manninen ym. 2007, 122.) Kasvattajan tehtävä on huomioida, mitkä tekijät ympäristössä edistävät tai heikentävät oppimista (Koivunen 2009, 42).

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on ollut viime vuosikymmeninä ohjaava periaate opetuksen suunnittelussa. Konstruktivismin vaikutuksen voi nähdä myös oppimisympäristöajattelun taustalla. Tutkiva oppiminen, kokeilu ja soveltamisen mahdollistaminen ovat tärkeitä konstruktivistisessä lähestymistavassa. (Manninen ym. 2007, 118.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa päiväkodin oppimisympäristöä kuvaillaan fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden kokonaisuutena (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17). Fyysinen ympäristö pitää

sisällään rakennetut tilat, päiväkodin lähiympäristön sekä materiaalit ja välineet. Oppimisympäristöön kuuluvat myös päiväkodin arjen psyykkiset ja sosiaaliset ympäristöt. Manninen ym. lähestyvät oppimisympäristöä neljästä näkökulmasta. Edellä mainittujen fyysisen ja sosiaalisen ympäristön lisäksi jaotellussa on huomioitu tekninen, paikallinen ja didaktinen ympäristö. (Manninen ym. 2007, 36)

Fyysinen oppimisympäristö käsittää siis eri tilat, rakennukset ja tilajärjestelyt. Keskeinen kysymys on, miten fyysinen ympäristö saadaan tukemaan oppimista? (Manninen ym. 2007, 36.) Päiväkodin oppimisympäristössä tulee huomioida muun muassa se, miten melu vaikuttavaa oppimiseen (Koivunen 2009, 179). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan, että tilaratkaisujen avulla voidaan tukea esimerkiksi pienryhmätoimintaa. Näillä valinnoilla voidaan vaikuttaa vertaisryhmän toimintaan sekä aikuisten ja lasten väliseen vuorovaikutukseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18.)

Sosiaalinen oppimisympäristö pitää luonnollisesti sisällään ryhmän vuorovaikutuksen. Koivusen (2009, 183) mukaan sosiaaliseen oppimisympäristöön kuuluu vuorovaikutussuhteiden ja ryhmädynamiikan ohella kaikki se, mitä lapset ja aikuiset päivän aikana tekevät. Manninen ym. muistuttavat lisäksi dialogin merkityksestä oppimisessa. Lisäksi kasvattajan tulee pohtia, minkälainen henkinen ja psykologinen ilmapiiri tukee oppimista. Yksilöiden kunnioittaminen ja ryhmässä vallitseva luottamus ovat erittäin tärkeitä oppimisenkin kannalta. (Manninen ym. 2007, 38.)

Manninen ym. siis sisällyttävät sosiaaliseen oppimisympäristöön henkisen ja psykologisen ulottuvuuden. Koivunen (2009, 181–182) muistuttaa, että kasvattaja on avainasemassa hyvän ilmapiirin ja tunneilmaston luomisessa. Kasvattajan asennoituminen, tapa toimia ja olemus ovat tärkeitä. Lisäksi hän mainitsee, että lapsen on oikeus olla turvassa. Naucclér ym. (1996, 18) tuovat esille, että vieraskielisen lapsen tullessa päiväkotiin hän kuulee ympärillään kieltä, jossa ei ole tuttua sointia ja samaa turvallisuuden tunnetta kuin omassa äidinkielessä.

Mannisen ym. jaottelu on ennen kaikkea vanhempien oppijoiden maailmasta. Tässä yhteydessä ei sen laajemmin käsitellä oppimisympäristön teknistä ja paikallista ulottuvuutta eli opetusteknologian sekä erilaisten tilojen ja poikkeavien ympäristöjen hyödyntämistä opetuksessa. Tässä luokittelussa mielenkiintoista on kuitenkin didaktinen ulottuvuus, josta mainitaan, että vasta tämä ulottuvuus tekee ympäristöstä oppimisympäristön. Didaktinen oppimisympäristö muodostuu kasvattajan tietoisista valinnoista ja ratkaisuista. Kyse on oppimisprosessin suunnittelusta, materiaalien ja didaktisen lähestymistavan valinnasta. Miten esimerkiksi voidaan luoda sellaisia ärsykeitä, jotka parhaalla mahdollisella tavalla tukevat oppimista? Tai minkälaisia oppimateriaaleja tulisi käyttää, jotta oppimisessa voisi hyödyntää kaikkia aisteja? Didaktinen näkökulma kokoaa kaikki oppimisympäristön ulottuvuudet yhteen. (Manninen ym. 2007, 16, 40–41.)

Oppimisympäristön tarkastelussa on vielä syytä huomioida se, että monikulttuurisessa ympäristössä myös oppimisympäristö olisi monikulttuurinen. Kuusisto kysyy (2009, 6), minkälainen kuvasto päiväkodissa on? Huomioiko se päiväkotiryhmän erilaiset yksilöt? Onko tiloissa näkyvissä muitakin kuin ”pellavapäisiä Eemeleitä ja kultakutrisia prinsessoja”? Lindberg (2011, 60) muistuttaa, että varhaiskasvatusympäristö ilmentää aina myös kulttuuria, joten kulttuurien kirjon tulisi näkyä myös ympäristössä.

4.3 Kuvien käyttö kommunikaation tukena

Kuvakommunikointimenetelmät eli graafiset ilmaisukeinot ovat yksi kokonaisuus puhetta tukevista ja korvaavista menetelmistä eli AAC-menetelmistä (Augmentative and Alternative Communication). AAC-menetelmiä käytetään useimmiten henkilöiden kanssa, joilla on jokin kommunikointiin liittyvä vamma, mutta aina käyttö ei liity vammaan, vaan tarve voi olla myös väliaikainen. Näin on esimerkiksi vieraskielisillä. Graafisia ilmaisukeinoja voi siis käyttää, vaikka puheen ymmärtäminen ja tuottaminen onnistuisikin. Graafisten ilmaisukeinojen

käytössä ei saa kuitenkaan unohtaa oheiskommunikointikeinoja. Katsekontakti, ilmeet ja eleet ovat vuorovaikutuksessa aina tärkeitä. (Huuhtanen 2012, 15, 49.)

PCS-kuvat (Picture Communication Symbols) ovat laajasti kansainvälisesti käytössä oleva kuvakommunikointijärjestelmä. PCS-kuvapankin oikeudet omistaa yhdysvaltalainen yritys Mayer-Johnson. BoardMarker-ohjelmalla kuvia voi valmistaa ja muokata helposti. PCS-kuvat ovat yksinkertaisia, värillisiä tai mustavalkoisia, piirroskuvia. PCS-kuvia käytetään ilmaisun välineinä, puheen ymmärtämisen vahvistamisessa, käsitteiden harjoittamisessa sekä ajan ja tilan kaaottisuuden selkiyttämiseen. (Huuhtanen 2012, 49, 61.)

Varhaiskasvatuksessa kuvia käytetään usein päivärutiinien ja toimintojen jäsentämiseen (Lehtisare 2012, 11; Ritosalo 2012, 20). Virolainen ja Wiiala (2009, 16) toteavat, että kasvattajan vastuulla on löytää menetelmät, joilla jokaisen lapsen on mahdollista osallistua vuorovaikutukseen. Kuvat helpottavat ymmärtämistä, opettavat uusia asioita, toimivat vuorovaikutuksen tukena ja motivoivat puheen tuottamiseen. Kuva on konkreettinen ja se pysyy paikallaan tarvittavan ajan; siihen voi palata myöhemmin ja tarkistaa, mikä oli välitetty viesti. (Huuhtanen 2012, 49; Lehtisare 2012, 2, 7, 11.) Päiväkotiympäristössä taustahäly saattaa vaikeuttaa puheen ymmärtämistä, joten kuvien käyttö helpottaa kommunikaatiota myös tällaisessa tilanteessa (Koivusalo & Kosama 2012, 6). Kuvien käyttö vaatii aikuiselta kekseliäisyyttä ja luovuutta. Parhaat tulokset saadaan, jos tekeminen on lapsesta hauskaa. (Lehtisare 2012, 20.) Lindbergin (2011, 54) mukaan varhaiskasvatuksessa ei kuitenkaan ole vielä täysin hyödynnetty visuaalisen ympäristön mahdollisuuksia kielen näkökulmasta.

Kuvia hyödynnetään päivähoitossa myös vieraskielisten kanssa kommunikoidessa. Ritosalo (2010) on tehnyt oppaan siitä, miten kuvia voi käyttää vuorovaikutuksen tukena maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa. Oppaassa on kuvitettuna lapsen päiväkotiarkeen, esimerkiksi pukemiseen ja tunteisiin, liittyviä sanoja. Virolainen ja Wiiala (2009) puolestaan kehittivät monikulttuurisen päiväkodin oppimisympäristöä tuottamalla PCS-kuvamateriaalia.

Kuvien sijoittelun täytyy olla sellainen, että ärsykkeet ovat lapsen tasolta helposti havaittavissa (Lindberg 2011, 57). Kuvakorttien tulee olla riittävän houkuttelevia ja kiinnostavia. On myös tärkeää, että kuvastoa kehitetään jatkuvasti, jotta korttien käyttö ei jää vain kertaluontoiseksi kokeiluksi. Jatkokehittämistä helpottaa, jos kuvasto on muodostettu loogiseksi kokonaisuudeksi ja se on helposti käytettävä. Kuvien tulisi olla luonnollinen osa oppimisympäristöä eikä vain irrallinen kommunikaatioväline. (Virolainen & Wiiala 2009, 10–11, 13.)

4.4 Mihin kielen omaksumisen tukemisessa tulisi kiinnittää huomiota?

Kieli kehittyy aina vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Naucmér ym. 1996, 71; Veikkolainen 2008, 27). Sallinen ja Hertzberg (2011, 4) tarkentavat, että kielen omaksumisessa lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus on perusedellytys, mutta tämän lisäksi tarvitaan lasten keskinäistä aktiivista kielenkäyttöä. Kieli omaksutaan seuraamalla ja matkimalla, ei tietoisesti opettelemalla. (Hassinen 2005, 13.)

Lapsella on synnynnäinen valmius oppia kieltä, mutta se ei ole yksistään riittävä, vaan lapsi tarvitsee kielellistä ympäristöä ja vuorovaikutusta (Hassinen 2005, 81). Virikkeellinen ja toiminnallinen kasvu-ympäristö kielellisen kehityksen tukena mainitaan myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Lapselle tulee tarjota kokemuksia sekä puhutusta että kirjoitetusta kielestä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005, 20.) Monikielisessä päiväkotiryhmässä on hyvä kiinnittää huomioita siihen, että vieraskielinen lapsi ei sulkisi ”suomenkielisiä korvia” (alkuperäisessä teoksessa ruotsinkielisiä). Jos lapsi turtuu siihen, että ei ymmärrä, mitä ympärillä puhutaan, hän ei välttämättä jaksakaan enää yrittää ja lakkaa kuuntelemasta toisella kielellä ilmaistuja asioita. (Naucmér ym. 1996, 80.)

Kielellinen tietoisuus, ryhmittely, muisti, keskittyminen, kuvailu sekä kertominen ovat kielen osataitoja, joiden kehittymistä voidaan erikseen tukea (Sallinen & Hertzberg 2011). Kielellinen tietoisuus pitää sisällään fonologisen, morfologisen,

syntaktisen ja semanttis-pragmaattisen tason. Toisin sanoen siihen kuuluu tietoisuus kielen äänteistä, sanastosta ja muodoista, lausetason ilmiöistä, sanojen sisällöstä ja merkityksistä sekä kielen käyttötavasta. (Nurmilaakso 2011, 33–35.) Pelit, lorut, riimit, arvoitukset ovat hyviä välineitä kielen kehityksen tukemiseen. Lisäksi sellaiset leikit ja harjoitukset, jotka kehittävät verbaalisia osataitoja, kuten suun alueen motoriikkaa, luokittelutaitoja ja nimeämistä, ovat käyttökelpoisia. (Koivunen 2009, 103.) Sanavaraston kehittämisessä tulee huomioida, että lapsen pitää toistaa uusi sana 60 kertaa ennen kuin siitä tulee osa aktiivista sanavarastoa (Sallinen & Hertzberg 2011, 59).

Se miten kielen kehitystä tuetaan päiväkodissa, riippuu kasvattajien toimintaa ohjaavasta kielinäkemyksestä. Kelan mukaan on merkityksellistä, pidetäänkö kieltä irrallisena yksilön kognitiivisena toimintona vai kiinteänä osana käyttäytymistä. Lapsi ei opettele jotakin kieltä, vaan soveltaa muiden antamaa mallia pyrkiessään kommunikoida heidän kanssaan ja sosiaalistuessaan ryhmään. Käyttöpohjainen kielinäkemys (usage-based theory of language) tarkasteleekin kielen omaksumista ennen kaikkea vuorovaikutuksen näkökulmasta. Kieli rakentuu käyttökokemuksen pohjalta. (Tomasello 2000, 61–62; Kela 2012.)

Kielen omaksumisen lähtökohtana on ilmaukset (utterance). Kun lapsi haluaa viestiä jonkin asian, hän käyttää niitä ilmauksia ja rakenteita, joita hän osaa ja on kuullut ympäristössään. Ensimmäiset ilmaukset ovat lähes kaikki täysin konkreettisia. Lapsi toistaa kuulemastaan puheesta kokonaisia ilmauksia. Vaikka kyseessä olisi yksi puhuttu sana [esimerkiksi Pallo?], taustalla on kuitenkin kokonainen ilmaus [Missä pallo on?]. Jos olemassa olevat rakenteet eivät riitä halutun viestin ilmaisemiseen, lapsi yhdistelee käytössään olevista rakenteista uusia ilmauksia. Kun samantyyppiset ilmaukset toistuvat ja kokemukset niiden käytöstä monipuolistuvat, lapsi vähitellen muodostaa niistä abstraktioita. Näin kielelliset rakenteet hiljalleen tarkentuvat ja kehittyvät. (Tomasello 2000, 61, 63.)

Kieli kehittyy, koska lapsi haluaa kommunikoida muiden kanssa (Tomasello 2000, 63; Sallinen & Hertzberg 2011, 9). Jäljittely on kielen omaksumisen keskeinen mekanismi. Kyseessä ei kuitenkaan ole aikuisen tuottamien ilmausten mekaaninen toisto, vaan sosiaalinen ja kulttuurinen oppiminen. Jäljittelijä ymmärtää sen toiminnan tai käyttäytymisen tarkoituksen, jota hän jäljittelee ja tuottaa uudestaan. (Tomasello 2000, 70, 77–78.)

Varhaiskasvatuksen päivärytmi ja arjen toistuvat rutiinit ovat tärkeitä kielen oppimisessa (Naucér ym. 1996, 73; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20). Kela (2012) toteaa, että toisin kuin kasvattaja saattaisi ajatella, ohjatut tilanteet ja tuokiot, kuten aamupiiri tai kielikerho, eivät välttämättä ole kielenoppimistilanteina kehittävimpiä. Hyvin suunniteltuina ne ovat tietenkin tärkeitä. Päiväkotiin saapuminen, aamupiiri, pukeminen ja uloslähtö, leikkiminen, kotiinlähtö, retkelle meno ja myös riitatilanteet sisältävät kielenkäyttöä, eleitä, esineitä ja ne tapahtuvat tietyissä tiloissa. Kela nimittää näitä toistuvia tilanteita käyttäytymismuoteiksi.

Kielitaidon karttumisen alkuvaiheessa rakennetaan mielikuvamuotteja: kun kielitaitoa ja fraasivarastoa on vasta vähän, lasta helpottaa se tosiseikka, että tiettyihin tilanteisiin ja tilannekonteksteihin kuuluu toistuvasti tietynlaisia kielellisiä ilmauksia. (Kela 2012)

Lindberg on tarkastellut sitä, miten visuaalisuus, kielen kehitys ja oppimisympäristö voidaan kytkeä yhteen varhaiskasvatuksessa. Hänen mukaansa hyvä kielellinen oppimisympäristö on sellainen, joka sisältää runsaasti kielellisiä mahdollisuuksia eli tarjoumia, jotka innostavat, motivoivat ja osallistavat lasta. Näiden ärsykkeiden tulisi houkuttaa lasta puhumaan ja kiinnostumaan kirjoitetusta kielestä. Näin tapahtuu, jos lapsi kokee tällaisen toiminnan itselleen merkitykselliseksi. Lindberg kehottaa kasvattajia katsomaan ympäristöä lapsen silmin ja miettimään sitä kautta, miten sitä voisi kehittää. Vaikka ympäristössä olisi paljonkin laadukkaita kielen kehitystä edistäviä virikkeitä, niin lopulta vasta ryhmässä tapahtuva toiminta määrittelee, kuinka nämä mahdollisuudet toteutuvat. Lindberg muistuttaa, että hyvä kielellinen varhaiskasvatusympäristö on ”ennen kaikkea lämpimän ja lasta arvostavan vuorovaikutuksen ympäristö”. (Lindberg 2011, 58, 60–61.)

5 KEHITTÄMISHANKKEEN KUVAUS

5.1 Kehittämisen menetelmät

Kehittämistoiminta on ennen kaikkea sosiaalinen prosessi, jossa olennaista on ihmisten osallistuminen ja vuorovaikutus. Osallistumisen perusta on dialogissa. (Toikko & Rantanen 2009, 89.) Myös tämän hankkeen pääasiallinen kehittämisen menetelmä on ollut vuorovaikutus, joka on toteutunut erilaisissa yhteyksissä, eri kokoonpanoin ja erilaisin tavoittein. Vuorovaikutustilanteista käytetään prosessikuvauksessa seuraavia nimityksiä: palaverit, tapaamiset ja keskustelut.

Yhteistä eri vuorovaikutustilanteille on ollut pyrkimys dialogisuuteen. Avoimessa prosessissa dialogin merkitys korostuu. Hankkeen tavoitteet ja tulokset eivät ole tiedossa etukäteen, vaan ne määritellään yhteisissä keskusteluissa. Dialogin perusolemukseen kuuluu, että se on jotakin sellaista, mitä ei voi yksin saavuttaa. Olennaista on toisten kuuntelu ja uusien asioiden vastaanottaminen, ei omien mielipiteiden läpivieminen. Dialogisuuteen liittyy luottamus siihen, että ratkaisut löytyvät ajallaan vuorovaikutuksessa. (Vilén, Leppämäki & Ekström 2008, 86; Toikko & Rantanen 2009, 92–93, 97.)

Sellainen kehittämistoiminta, jolla tavoitellaan käytännöllistä ratkaisua johonkin ongelmaan, etenee usein tietyn ydinryhmän avulla. Tähän ryhmään osallistuvat sellaiset henkilöt, jotka ovat tarkoituksenmukaisia kehittämisen kannalta. (Toikko & Rantanen 2009, 98.) Tämän hankkeen työryhmässä on ollut mukana Annika Salminen ja Raisa Kaakinen. Edellä mainitut palaverit ovat olleet pääasiassa juuri työryhmän kokoontumisia. Palaverit ovat liittyneet hankkeen taitekohtiin ja niissä on määritelty kehittämistoiminnan suuntaviivat. Palaverien aika, paikka ja osallistujat on ollut ennakolta tiedossa. Tapaamiset ovat myös olleet ennalta sovittuja, mutta ne ovat olleet luonteeltaan väljempiä. Tapaamiset ovat kaikki olleet kahdenkeskisiä. Tiedonhankintaa palvelleet työntekijähaastattelut olen nimittänyt tapaamisiksi, mutta niitä voisi kuvailla

myös teemahaastatteluiksi tai asiantuntijakonsultaatioksi (Vilkkä & Airaksinen 2003, 63; Vilkkä 2005, 101–104; Hirsijärvi ym. 2009, 208–209.)

Hankkeen kannalta tärkeitä ovat olleet myös spontaanit keskustelut, joita ei ole ennalta sovittu ja joihin on osallistunut myös sellaisia henkilöitä, jotka muuten eivät ole olleet hankkeessa osallisia. Tällaisiin keskusteluihin on tarjoutunut mahdollisuus erityisesti sen kymmenen viikon aikana, jonka olen ollut harjoittelijana hankkeessa mukana olleessa päiväkodissa.

Osallistuvassa havainnoinnissa kehittäjä on aktiivisesti vuorovaikutuksessa toimintaympäristön kanssa (Toikko & Rantanen 2009, 143–144; Salonen 2013, 23). Seikonkadun päiväkodissa tehdyn harjoittelun aikana minulla oli hyvä mahdollisuus päästä sisälle 3–5-vuotiaiden ryhmän toimintaan ja havainnoida kielellisen tukemisen tilanteita. Osallistuin ja ohjasin itse muun muassa suomen kielen pienryhmätuokioita. Ryhmän lapset eivät itse osallistuneet konkreettiseen kehittämistoimintaan, mutta osallistuvan havainnoinnin kautta pyrin saamaan myös heidän näkökulmansa kehittämiseen. Empaattisessa kehittämisessä (empathic design) käyttäjät ja toimijat eivät itse ideoi ja kehitä, mutta heiltä kerätään tietoa, jotta heidän tarpeensa ja intressinsä tulisi mahdollisimman hyvin huomioiduksi kehittämisprosessin aikana (Toikko & Rantanen 2009, 96).

Edellä mainittujen lisäksi kehittämistoiminnan menetelminä ovat olleet aiempi kirjallisuus ja visuaaliset keinot (Salonen 2004, 22–23). Kuvallisia keinoja käytetään asioiden ja ilmiöiden jäsentämiseen (Toikko & Rantanen 2009, 110). Olen käyttänyt mind map -tekniikkaa prosessin eri vaiheissa ideointiin, jäsentämiseen, uusien ajatuskulkujen löytämiseen ja asioiden esittämiseen muille (Hakala 2004, 53, 55–56, 101). Kirjallisuuteen tutustuminen on puolestaan suunnannut toimintaa, antanut vastauksia ja herättänyt kysymyksiä kehittämisprosessin eri vaiheissa. Erityisesti sanaston kokoamisessa erilaiset kuvasanakirjat, lapsille suunnatut suomen kielen oppikirjat ja samasta aihepiiristä tehdyt aikaisemmat kehittämishankkeet ovat olleet hyödyllisiä (mm. Lappalainen & Vesterinen-Sumu 1997; Koivusalo & Kosama 2010; Laurila 2010; Ritosalo 2010).

Kehittämispäiväkirja on sanallisessa tai kuvallisessa muodossa oleva kehittämisprosessin henkilökohtainen dokumentointi. Päiväkirjasta näkyy prosessin kulku hankkeen alusta eli aiheen valinnasta lähtien. Kehittämispäiväkirja ei ole ainoastaan tiedon tallentamisen väline, vaan siinä näkyy hankkeeseen liittyvä pohdinta sekä idean kehittyminen. (Vilkka & Airaksinen 2003, 19–20; Salonen 2013, 23.) Keskustelut, tapaamiset, palaverit, erilaiset ideat ja havainnot on dokumentoitu kehittämispäiväkirjaan. Haastatteluja ei ole litteroitu, vaan nekin on kirjattu kehittämispäiväkirjaan, mikä on kehittämishankkeessa riittävä taltiointitapa (Vilkka & Airaksinen 2003, 63). Palavereista, lukuun ottamatta työryhmän ensimmäistä kokoontumista, on tehty lisäksi muistiot. Esimerkki muistiosta on liitteessä 1. Muistiot on kirjoitettu omaan käyttöön eikä niitä ole jaettu muille työryhmän jäsenille (Aalto-yliopisto 2014).

Erilaiset sähköisessä muodossa olevat materiaalit ovat myös olleet tärkeitä kehittämisprosessissa. Valokuvat, sähköpostit ja eri tallennustapojen hyödyntäminen (kuten Google Drive) on helpottanut tiedon joustavaa muokkaamista ja siirtoa. PCS-kuvien valmistamisessa olen käyttänyt osittain pohjana ryhmässä jo käytössä olevia kuvia. Tätä varten otin valokuvat kyseisestä materiaalista. Myös palavereissa ja tapaamisissa olen käyttänyt sähköisiä materiaaleja tukena.

5.2 Prosessin kuvaus

Kehittämishankkeen eteneminen on esitetty kuviossa 1. Prosessikuvauksesta käy ilmi hankkeen ajallinen ulottuvuus, eri vaiheisiin osallistuneet toimijat, käytetyt menetelmät, vaiheen dokumentointitapa sekä kunkin vaiheen merkitys koko prosessin kannalta. Lisäksi kuviossa esitetään idean kehittyminen ja tarkentuminen sekä tuotoksen ja raportoinnin eteneminen.

AIKA (kk)	TOIMIJAT	MENETELMÄ	DOKUMENTOINTI	MERKITYS PROSESSISSA
2013				
2	Kelto, ryhmän lto	Palaveri	Muistio, kehittämisspiväkirja	Tapaustutkimus/Opas/Suomen kielen tukeminen?
	Työryhmä	Palaveri	Kehittämisspiväkirja	Suomen kielen tukeminen
3	Työryhmä		Sähköposti	Kohderyhmä aikuiset vai lapset?
	Työryhmä		Sähköposti, kehittämisspiväkirja	Teoriaperustan alustava kartoittaminen Oppimisympäristön kehittäminen "Kuvasanaseinä"
	Työryhmä	Palaveri	Muistio, kehittämisspiväkirja	Oppimisympäristön kuvittaminen, vaihtuva teema, esim. vuoden kierto
	3-5-vuotiaiden ryhmä	Havainnointi, keskustelut	Kehittämisspiväkirja	1. harjoittelujakso, 6 vk
4	Varhaiskasvatus alueen päällikkö		Sähköposti	Tutkimuslupa
	Annika	Keskustelu	Kehittämisspiväkirja	Lapsen lähipiirin sanaston kuvittaminen päiväkodin näkökulmasta. Materiaalin jakaminen myös muille
5	S2-opettaja	Keskustelu	Kehittämisspiväkirja	Vuorovaikutussanat teemaksi
	Työntekijä 1 Työntekijä 2	Tapaaminen Tapaaminen	Kehittämisspiväkirja Kehittämisspiväkirja	Käytettävyys!
TAUKO				
11-12	3-5-vuotiaiden ryhmä	Havainnointi, keskustelut	Kehittämisspiväkirja	2. harjoittelujakso, 4 vk
2014				
2				Teoriaperusta
3	Annika	Tapaaminen	Kehittämisspiväkirja	Päiväkodin aloittamiseen liittyvän lapsen lähipiirin sanaston kuvittaminen
	Raisa	Keskustelu	Kehittämisspiväkirja	Kuvien sijoittaminen eri tiloihin
		Mind map, havainnot		Sanaston kokoaminen
				Kansio, viikkotaulut ja symbolit
	Työryhmä Työntekijä 1	Palaveri Tapaaminen	Muistio, kehittämisspiväkirja Kehittämisspiväkirja	Teemat ja sanasto ok BoardMarker-ohjelman opastus
		Valokuvat, havainnot	PCS-kuvien valmistaminen	
4	Ryhmän työntekijät	Palaveri	Muistio, kehittämisspiväkirja, valokuvat	Raportin kirjoittaminen Kuvien hyväksyttäminen, korjausehdotukset
	Ryhmän työntekijät (Työryhmä)			Kuvien tulostaminen, laminointi, kansion koonti Saatekirje, symbolit
	Ryhmän työntekijät			Valmiin tuotoksen esittely

IDEAN KEHITYMINEN JA TARKENTUMINEN

TUOTOS JA RAPORTOINTI

Kuvio 1. Idean kehittyminen sekä tuotoksen ja raportoinnin eteneminen.

Hankkeen ensimmäinen palaveri oli Seikonkadun päiväkodissa 18.2.2013. Tätä ennen olin ottanut yhteyttä Varissuolla työskentelevään konsultoivaan erityislastentarhanopettajaan ja kysynyt mahdollisuudesta toteuttaa monikulttuuriseen varhaiskasvatukseen liittyvä opinnäytetyö kyseisellä alueella. Ensimmäisessä palaverissa olivat läsnä konsultoiva erityislastentarhanopettaja sekä 3–5-vuotiaiden ryhmän lastentarhanopettaja Raisa Kaakinen. Palaverissa sovittiin alustavasti opinnäytetyön ja harjoittelun tekemisestä Seikonkadun päiväkodissa. Pohdimme myös mahdollisia opinnäytetyön aiheita. Keskustelussa oli muun muassa tapaustutkimuksen tekeminen lapsesta, jolla on erityisen tuen tarpeita. Minkälainen on hänen aloittamisensa päiväkodissa? Toinen mietinnässä ollut aihe oli maahanmuuttajataustaisille vanhemmille suunnatun oppaan tekeminen. Aiheena olisi ollut lapsen erityisen tuen tarpeet ja siihen liittyvät tukimuodot. Opas olisi ollut jatkoa Karjalan, Koskisen ja Sinkon vuonna 2011 tehdylle oppaalle päiväkodista maahanmuuttajataustaisille perheille. Kolmas keskustelussa ollut aihe liittyi suomen kielen tukemiseen.

Seuraava palaveri oli viikon kuluttua ja siihen osallistui Raisa Kaakisen lisäksi suomen kielen pienryhmäopettaja Annika Salminen. Viimeksi mainittu pyydettiin mukaan koska yksi mahdollinen aihe oli suomen kielen tukeminen. Tästä kokoonpanosta muodostui kehittämishankkeen ydinryhmä eli työryhmä.

Palaverissa nousi esille tarve kehittää suomen kielen tukemista 3–5-vuotiaiden ryhmässä. Tässä yhteydessä myös varmistui se, että tarpeeseen vastaamiseksi toiminnallinen opinnäytetyö eli kehittämishanke on tarkoituksenmukaisempi kuin tutkimuksellinen opinnäytetyö. Alustava idea oli tuottaa jonkinlaista materiaalia, esimerkiksi kuvia tai oppimispeli, kielen omaksumisen tueksi. Palaverin jälkeen aiheen rajaamisesta jatkettiin sähköpostikeskustelulla. Tarkensimme lähinnä sitä, onko kohderyhmänä ensisijaisesti lapset vai aikuiset. Tämä keskustelu nousi esille, koska myös kasvatuskumppanuuden tueksi eli vanhempien kanssa käytävään kommunikointiin on tarvetta kehittää apuvälineitä. Suurin osa ryhmän lasten vanhemmista on vieraskielisiä eikä heillä kaikilla ole kovin vahva suomen kielen taito.

Seuraavat lainaukset ovat minun ja ryhmän lastentarhanopettajan käymästä sähköpostikeskustelusta:

Mikä on teidän näkemys, mikä on tutkimuksen tarkoitus? Jos oikein tulkitsin, niin esillä oli lähinnä ehkä kaksi vaihtoehtoa: 1) Tuottaa joku konkreettinen materiaali, oppimispeli tms. lapsille. 2) Jollakin tavalla parantaa pienryhmätoiminnan jatkuvuutta koko lapsiryhmään. (Aino Vuonokari 12.3.2013)

Minun mielestä näkökulma on lapsissa. Samalla me kehitämme myös toimintatapojamme ja siinä mielessä asiat ovat yhteydessä toisiinsa. Tavoitteena on kuitenkin kehittää lasten suomenkielen taitoja. Suomenkielen oppiminen ryhmässä tapahtuu suurimmaksi osaksi arkitilanteissa sekä pelien ja kirjojen avulla. Meillä on jonkin verran suomenkieltä opettavia pelejä, mutta ei tarpeeksi. Oppimisympäristön kehittäminen esim. kuvamateriaalein olisi myös meillä kehittelyn alla. Koska suomenkielen oppiminen ryhmässä tapahtuu paljon vapaassa leikissä ja arkitilanteissa niin toiveena olisi ehkä enemmän konkreettinen materiaali. (Raisa Kaakinen 12.3.2013)

Noin kuukauden päästä ensimmäisestä palaverista kehittämishankkeen aiheeksi oli muotoutunut 3–5-vuotiaiden ryhmän oppimisympäristön kehittäminen suomen kielen oppimista paremmin tukevaksi. Visioin mielessäni jonkinlaisen ”kuvasanaseinän” toteuttamista. Työryhmän palaverissa 27.3. ajatus muotoutui konkreettisemmin ja täsmentyi nimenomaan oppimisympäristön kuvittamiseen. Suunnittelimme kuvamateriaalia, jonka avulla käsiteltäisiin erilaisiin teemoihin liittyvää sanastoa. Teemoiksi ajattelimme esimerkiksi eri vuodenaikoja. Olen jatkanut materiaalin kehittämisen pohdintaa ja huhtikuun alussa olen kirjannut kehittämispäiväkirjaan materiaalin tavoitteesta seuraavasti:

Mikä on materiaalin tarkoitus? Saada kyselemään, kiinnostumaan, käyttämään kieltä.

Siinä vaiheessa kun aihe oli tarkentunut suomen kielen tukemiseen, kartoitin alustavasti aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja aikaisempia kehittämishankkeita. Toukokuussa 2013 hankin tutkimusluvan Turun kaupungin Itäisen varhaiskasvatusalueen päälliköltä. Sain luvan hankkeen toteuttamiseksi, mutta varsinaista tutkimuslupaa ei tarvittu, koska kyseessä ei ollut tutkimus eikä hankkeeseen sisältynyt tutkimuksellisia osia.

Suoritin ensimmäiset kuusi viikkoa harjoittelusta 3–5-vuotiaiden ryhmässä 8.4.–17.5. välisenä aikana. Harjoittelun alkupuolella Annika Salmisen kanssa

käydyssä keskustelussa tarkentui se, että sanaston keräämisen lähtökohta on lapsen lähipiirin sanasto ja näkökulmana nimenomaan päiväkotit. Varissuolla suomen kielen pienryhmäopetuksessa opettavan sanaston pääteemat perustuvat Göteborgin yliopistossa määriteltyyn lapsen lähipiirin sanastoon (Salminen & Vanha-Perttula). Perusajatus on, että sanastoa kerätään mind map -tyyppisesti lapsen elämää lähellä olevista asioista (ks. liite 2). Keskustelussa tuli uudestaan esille, pitäisikö tuotosta suunnata myös lasten vanhemmille. Kehittämishankkeen ensisijainen kohderyhmä rajattiin kuitenkin lapsiin.

Kehittämishankkeen kannalta tärkeä idea tuli esille spontaanissa keskustelussa toisen kiertävän suomen pienryhmäopettajan kanssa, joka ei ollut hankkeessa muuten osallinen. Hän kysyi mahdollisuudesta tehdä materiaali sellaiseksi, että sitä voidaan hyödyntää myös muissa päiväkodeissa. Turun kaupungin varhaiskasvatuksen yhteisellä palvelimella on kansio, jossa jaetaan monikulttuurisuustyöhön liittyvää materiaalia. Olimme työryhmässä pohtineet sitä, että materiaali koostuisi valokuvista, mutta ajatus valokuvista hylättiin, sillä jakamisen ja tulostamisen kannalta valokuvat olisivat kalliita ja hieman työläämpiä. Keskustelussa tuli esille, että saman päivähoitoyksikön toisessa päiväkodissa on PCS-kuvien valmistamiseen tarkoitettu BoardMarker-ohjelma, joten kuvamateriaalin voisi valmistaa sillä.

Toukokuun puolessa välissä kävin tapaamassa kahta lähipäiväkotien työntekijää. He työskentelevät eri päiväkodeissa, mutta samalla monikulttuurisella alueella. Ensimmäisessä tapaamisessa Työntekijä 1 toi esille, että sellaiselle sanastolle, joka auttaa lasta sosiaalisissa tilanteissa olisi tarvetta. Jos lapsella on vähän kielitaitoa, leikkiin pääseminen voi olla vaikeaa. Lapsi voi jäädä yksin ja kielimuuri voi aiheuttaa ylimääräisiä konflikteja. Ristiriitatilanteiden ratkaiseminen on myös hankalaa, jos ei osaa siihen liittyviä sanoja. Työntekijä ehdotti koesanaston tekemistä yhdestä teemasta ennen syksyllä olevaa harjoittelua. Näin sanastoa voisi testata käytännössä. Työntekijä 2 puolestaan painotti materiaalin käytettävyyden merkitystä. Jos materiaali ei vastaa todella käytännön työn tarpeeseen eikä ole helposti käytettävä, sitä ei todennäköisesti hyödynnetä. Hän toi myös esille, että tarvetta olisi ennen

kaikkea vanhemmille suunnatulle info-taululle. Lapsille suunnatun materiaalin teemaksi hän ehdotti juhlapyyhiä.

Toikko & Rantanen tarkastelevat kehittämistoimintaa muun muassa reflektiivisen prosessin näkökulmasta. Tähän lähtökohtaan sisältyy ajatus prosessin muutosmahdollisuuksista, ennakoimattomuudesta ja jopa katkoksista. (Toikko & Rantanen 2009, 165–166.) Prosessikuvauksesta käy ilmi, että tässä kehittämishankkeessa on ollut lähes puolen vuoden mittainen katkos. Kyseessä ei ole ollut ainoastaan ajallinen tauko vaan myös ajatuksellinen tauko kehittämisessä. Koska hankkeen eteenpäinviejänä minulla oli tänä aikana hyvin toisentyypisiä ja eri asiakasryhmän tarpeisiin liittyviä tehtäviä, merkitsi se myös kehittämishankkeen väliaikaista pysähtymistä.

Toinen harjoittelujakso oli marras-joulukuussa 2013. Tänä aikana kehittämishankkeeseen liittyvä havainnointi oli vähemmän tietoista kuin edellisen harjoittelun aikana. Hankkeen suhteen tapahtui kuitenkin merkittävää edistystä ajatuksen tasolla. Hakala (2004, 53) puhuikin alitajunnan merkityksestä suunnittelu- ja kehitystyössä. Ryhmän arkitoiminnoiden ohessa nousi luontevasti ajatuksia siitä, mihin suuntaan ja millä tavalla hanketta lähdetään jatkamaan. Nämä oivallukset liittyivät muun muassa kyseisen ryhmän kielellisen variaation erityispiirteisiin ja niiden pohjalta suuntasin teoriaperustaan tutustumista.

Uusi ja tiivis vaihe kehittämishankkeessa alkoi helmikuussa 2014. Hankkeen yksi avainkohta oli tapaaminen Annika Salmisen kanssa helmikuun seitsemäntenä päivänä. Kävimme tällöin läpi hankkeen etenemistä ja aikataulua, mutta ennen kaikkea tapaamisessa muotoutui hankkeen lopullinen kehittämistehtävä: päiväkodin aloitukseen liittyvän lapsen lähipiirin sanaston kuvittaminen. Lopulta siis konkretisoitui se, mitä sanastoa tullaan kokoamaan. Keskustelin Annikan ehdotuksesta seuraavana päivänä Raisa Kaakisen kanssa, joka hyväksyi ajatuksen päiväkodin aloitukseen liittyvästä sanastosta. Sovimme, että kokoan alustavan sanaston ennen seuraavaa palaveria. Näissä keskusteluissa pohdimme myös kuvien sijoittamista päiväkodin tiloihin. Koska kuvat liittyisivät eri arjen toimintoihin, ne olisi järkevä sijoittaa toimintaan liittyvän

sanaston käyttöympäristöön, esimerkiksi ruokailuun liittyvät sanat ruokailutiloihin. Yhden ”materiaaliseen” kokoaminen ei siis olisi tarkoituksenmukaista.

Keräsin alustavan sanaston seuraavista teemoista: fyysinen ympäristö, tunne- ja vuorovaikutussanat sekä päivärytmiin liittyvät ruokailu, lepo, ulkoilu, leikkiminen, vessakäynti, pukeutuminen ja toiminta. Kokoamisessa käytin, apuna kirjallisuuden lisäksi, ajatuskarttoja sekä mielikuvatyöskentelyä. Toisin sanoen hyödynsin niitä havaintoja ja kokemuksia, joita minulla oli harjoittelun ajalta kyseisestä lapsiryhmästä ja sen tiloista. Ajatuksen tasolla liukuin konkreettisesti ryhmän eri tiloissa ja yritin nähdä päiväkodin maailmaa lapsen silmin ja tätä kautta hahmottaa lapsen lähipiirin sanastoa. Ajatus oli, että materiaali koostuu sellaisista perussanoista, jotka ovat olennaisia päiväkodin arjessa ja joita lapsi tarvitsee nimenomaan aloittaessaan päiväkodin syksyllä. Esimerkiksi ulkoilusanoihin ei sisällytetty talvisia leikkivälineitä. Sanastoon ei myöskään otettu viikonpäiviin, kuukausiin ja päiväkodin viikko-ohjelmaan liittyviä kuvia, sillä sellaiset oli jo 3–5-vuotiaiden ryhmän käytössä.

Maaliskuun seitsemännen päivän palaverissa hyväksyimme teemat ja teimme sanastoon tarvittavat korjaukset. Esittelin työryhmälle prototyypin materiaalista. Sanaston kokoamisen ohella täytyi ratkaista, millaiseen muotoon materiaali käytännössä tulee, miten sitä säilytetään ja miten sitä käytetään. Aikaisemmin oli selvinnyt se, että kuvamateriaalin voi koota PCS-kuvista BoardMarker-ohjelmalla. Erityisesti pohdin sitä, mitä kuvien hajauttaminen päiväkodin tiloihin voitaisiin toteuttaa hallitusti. Esittelin palaverissa idean kansiosta, symboleista ja viikkotaulusta (ks. selostus luvussa 6.2.). Työryhmän palautteen avulla idea muovautui käyttökelpoisemmaksi ja yksinkertaisemmaksi.

Palaverissa sovimme myös materiaalin sivutuotosten eli saatekirjeen ja pienen lisäsanaston tekemistä. Lisäsanasto liittyisi sellaiseen teemaan, joka olisi ajankohtainen päiväkodin aloituksen jälkeen. Näin se toimisi houkuttimena materiaalin käytön jatkamiseen ja kehittämiseen.

Kun teemat ja sanasto oli hyväksytty, kävin Annika Salmisen kanssa tutustumassa alustavasti BoardMarker-ohjelmaan. Seuraava tapaaminen oli Työntekijä 1 kanssa, joka opasti minut ohjelman käyttöön. Kokeilimme sopivaa kuvakokoa ja hän myös lisäsi sanoja vuorovaikutus- ja tunnesanastoon. Kuvien valmistamisen apuna käytin 3–5-vuotiaiden ryhmässä jo olevista PCS-kuvista otettuja valokuvia. Pyrin valitsemaan ohjelman vaihtoehtoista mahdollisuuksien mukaan ryhmälle tuttuja kuvia. Kuvien valinnassa hyödynsin myös toimintaympäristössä tehtyjä havaintoja, jotta kuvat vastaisivat lasten todellisuutta kyseisessä päiväkotiryhmässä. Esimerkiksi sänky-sanon kuvana on nimenomaan kerrossänky, koska sellaiset on päiväkodin lepohuoneessa. Kuvien valmistus oli noin neljän viikon mittainen prosessi, jonka aikana kävin kuusi kertaa päivähoitoyksikön toisessa päiväkodissa käyttämässä BoardMarker-ohjelmaa.



Kuva 1. Kuvamateriaalin työstäminen.

Hankkeen viimeinen palaveri oli kymmenes huhtikuuta. Tässä palaverissa oli mukana 3–5-vuotiaiden ryhmän työntekijät. Esittelin heille materiaalin perusideaa ja käyttötapaa sekä pyysin ideoita ja korjausehdotuksia ennen materiaalin tulostamista. Sovimme myös materiaalin esittelystä ryhmälle, kun se on kokonaan valmis. Kuvamateriaaliin tehtyjen viimeisten korjausehdotusten

jälkeen oli vuorossa kuvien tulostaminen, laminointi, irtokorttien leikkaaminen ja kansion kokoaminen. Kun kuvamateriaali ja käyttötavan perusidea oli valmis, kirjoitin saatekirjeen (Liite 3) ja samassa yhteydessä valmistin myös teemojen symbolit. Kuvassa 1 on esitetty materiaalin valmistamisen. Tuotoksen konkreettisesta tekemisestä vastasin itse, mutta suurimman osan toteutuksesta tein päiväkodissa, joten tässäkin vaiheessa keskustelimme joistakin käytännön ratkaisuksista työryhmän kanssa. Valmiin tuotoksen esittely 3–5-vuotiaiden ryhmän työntekijöille on toukokuussa 2014.

Kehittämishankkeen tuotos pitää sisällään kolme kokonaisuutta: 1) lapsen lähipiirin sanasto 2) kansio, symbolit ja viikkotaulu -systeemi sekä 3) jatkuvuuden varmistaminen. Materiaalin tavoitteena on olla käytettävä, strukturoitu, muokattava ja taloudellinen. Pyrkimys on ollut tehdä materiaalin käytöstä niin helppoa, että sitä myös todella hyödynnetään lasten kanssa. Käytettävyys pitää sisällään myös sen, että materiaali on suunniteltu juuri kohderyhmän tarpeisiin. Jäsennys, esimerkiksi sanaston luokittelu, on osa käytettävyyttä. Materiaali hajautetaan ryhmän eri tiloihin, joten jäsennystä tarvitaan myös kokonaisuuden hallintaan. Samaan aikaan tavoitteena on ollut muokattavuus. Ajatus on, että materiaali elää ryhmän aikuisten ja lasten mukana sekä se, että sitä olisi helppo kehittää edelleen. Tuotos on valmistettu sellaisista materiaaleista, että se on mahdollista tehdä päiväkodissa ilman erityishankintoja. Taloudellisuus on huomioitu myös kehittämisen aikana. Esimerkiksi valmisteilla olevaa sanastoa ei ole tulostettu, vaan tiedot on tallennettu ja käsitelty sähköisesti.

6 TUOTETUN MATERIAALIN ESITTELY

6.1 Kuvitettu lapsen lähipiirin sanasto

Lapsen lähipiirin sanasto pitää sisällään 224 päiväkodin aloittamiseen liittyvää sanaa (Liite 4). Sanasto on koottu lapsen arjen toimista päiväkodissa. Lapsen päivärytmiin kuuluvat ruokailu, leikkiminen, pukeminen, ulkoilu, vessakäynnit, päiväunet ja ohjattu toiminta. Päivärytmiin liittyvien sanojen lisäksi materiaaliin on koottu vuorovaikutukseen ja tunteisiin liittyviä sanoja. Kuten prosessikuvauksessa mainittiin, lapsen arkea voi hankaloittaa se, jos hänellä ei ole sanoja leikkiin liittymiseen, ristiriitojen ratkaisemiseen tai tunteiden kertomiseen. On tärkeää, että lapsi voi ilmaista esimerkiksi ikävöivänsä kotiin.

Sanasto sisältää yhdeksän teemaa. Jokaisesta sanasta on PCS-kuva, jotka on koottu teemoittain lomakkeiksi. Kuvassa 2 on osa pukeutumissanoista. Kuvien valmistamisessa on pyritty huomiomaan lapsiryhmän monikulttuurisuus. Ohjelman vaihtoehtoista on valittu tietoisesti mahdollisimman monipuolisesti erilaisia ihmisiä. Jos kuva on otettu jostakin muualta kuin BoardMarker-ohjelmasta, kuvan lähde on näkyvässä. Suurin osa tällaisista kuvista on Papunetin kuvapankista.



Kuva 2. Esimerkki pukeutumissanoista.

Teemojen sisällä kuvat on järjestetty niin, että ensin on substantiivit, sitten verbit ja lopuksi adjektiivit. Näiden luokkien sisällä sanat ovat vielä aakkosjärjestyksessä. Luokittelun tarkoituksena on helpottaa sanojen löytämistä. Eri sanaluokat on osoitettu kuvakortin reunojen värillä. Substantiivit ovat mustia, verbit punaisia ja adjektiivit vihreitä. Koodit on valittu väreihin liittyvien, ehkä lähinnä subjektiivisten, mielikuvien perusteella. Musta väri on neutraali ja staattinen. Punainen on dynaaminen ja liikettä ilmaiseva väri. Vihreä sopii kuvailuun. Värikoodien tarkoitus on viestittää lapsille sitä, että sanoille on olemassa erityyppisiä käyttötapoja ja tehtäviä ilmaisussa. Kooditus ei ole kovin tiukasti kieliopillinen eikä sen tavoite olekaan kielioppisääntöjen opettaminen. Esimerkiksi vuorovaikutukseen liittyvät kokonaiset lauseet on koodattu mustilla reunoilla, vaikka ne eivät substantiiveja olekaan.

Kuvien koko on erilaiset vaatimukset huomioon ottava kompromissi. Lopullinen koko on kahdeksan kuvaa (4x2 ruudukko) yhdellä A4-kokoisella arkilla. Tämän kokoisina kuvat ovat riittävän isoja, mutta samalla tulostettavien sivujen lukumäärä pysyy kohtuullisena. Kuvien asettelussa ja vasemman reunan marginaalissa huomioitiin myös, että lomake voidaan säilyttää reiätettynä kansiossa. Koska ryhmän lapset ruokailevat kahdessa tilassa, niin ruokailuun liittyvät sanat ovat kuvitetussa materiaalissa kaksi kertaa. Lopullinen materiaali koostuu siis 264 kuvakortista.

6.2 Kansio, symbolit ja viikkotaulu

Kansio, symbolit ja viikkotaulu -systemi on kehitetty materiaalin säilyttämistä ja käyttöä palvelevaksi. Tuotetun materiaalin keskusyksikkö on kansio, jossa on pohjasivut sekä kuvakortit. Pohjasivut ovat käytännössä BoardMarker-ohjelmalla tehdyistä sanaruudukoista tulostetut ja laminoitut A4-arkit. Kuvakortit ovat puolestaan yksittäisiä PCS-kuvia, jotka on tulostettu, laminoitu ja leikattu. Kuvakortit on kiinnitetty sinitarralla omalle paikalleen pohjasivulla. Kuvasivut on tallennettu myös sähköisessä muodossa, joten kuvia voi tulostaa lisää tarpeen mukaan.

Kuvien kaksinkertainen tulostaminen ei ole ristiriidassa taloudellisuuspyrkimyksen kanssa. Tällainen ratkaisu on tehty, jotta materiaali säilyisi käytettävänä mahdollisimman pitkään. Tästä syystä materiaali on myös laminoitu. Irralliset kuvakortit häviävät helposti, mutta kansioista kuvat on helppo löytää ja palauttaa takaisin, koska jokaiselle sanalle on oma paikkansa. Pohjasivusta myös näkee helposti, mitkä kuvat on jo otettu käyttöön. Kuvat ovat kansiossa teemoittain. Eri teemat on osoitettu kansion välilehdissä samoilla symboleilla, jotka löytyvät viikkotaulusta ja päiväkodin eri tiloista. Yhtenäisen kokonaisuuden ja värillisten kuvien tarkoitus on tehdä materiaalin ulkonäöstä sellainen, että kuvien käyttö olisi mielekästä.

Olennaista materiaalissa ei ole kuitenkaan vain ulkonäölliset seikat, vaan ennen kaikkea se, miten sitä käytetään. Miten kuvat saadaan osaksi ryhmän didaktista oppimisympäristöä? Millä tavalla materiaali mahdollistaa vuorovaikutuksen? Kielen omaksumisen tukemisen kannalta symboleilla ja viikkotaululla on olennainen merkitys.

Jokaista sanaston teemaa kuvaa oma symboli. Olen piirtänyt tätä materiaalia varten symbolit Word-ohjelman perusmuodoista. Ne ovat mahdollisimman yksinkertaisia, jotta visuaalisia ärsykeitä ei tulisi liikaa. Kartongista valmistetut ja laminoituvat symbolit sijoitetaan päiväkodin tiloihin sellaiseen paikkaan, joka mahdollisimman hyvin vastaa teeman sanojen käyttöympäristöä. Esimerkiksi pukemista kuvaa paita-symboli, joka sijoitetaan eteisen seinälle. Symbolit auttavat lapsia löytämään kuvat fyysisestä ympäristöstä ja näin he hahmottavat paremmin, missä visuaalinen tuki kommunikoinnille on. Jokaisella symbolilla on oma värinsä. Ryhmän tiloissa olevien symboleiden läheisyydessä on symbolin väriä vastaava kartonki, johon sanat eli kuvakortit kiinnitetään. Viikkotaulussa kuvakortit voidaan kiinnittää suoraan symbolin päälle. Kuvassa 3 on esitetty viikkotaulu sekä ulkoilusymbolin luona olevat sanat.



Kuva 3. Viikkotaulu vasemmalla. Oikealla ulkoilusanoja oman symbolinsa luona

Ennen kuin kuvat päätyvät omien symboleidensa luo käyttöympäristöön, ne ovat olleet esillä viikkotaulussa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kun uusi sana otetaan käyttöön, se siirretään kansiosta ensiksi viikkotauluun. Sana esitellään koko lapsiryhmälle esimerkiksi aamupiirissä. Kuva on viikkotaulussa nähtävillä ja viikon aikana kuvassa olevaa sanaa ja siihen liittyviä ilmauksia käsitellään mahdollisimman monipuolisesti lapsiryhmässä. Viikon lopuksi sana siirretään oman symbolinsa luo ryhmän muihin tiloihin. On tärkeää, että kuva jää esille sanan käyttöympäristöön, niin lapset voivat tarkistaa haluamansa sanat ja käyttää kuvia myös omaehtoisesti kommunikointinsa tukena. Lapset tarvitsevat kieltä myös itseilmaisuuksiin eivätkä ainoastaan muiden ymmärtämiseen.

Materiaalin käytön perusidea on, että lapsen sanastoa kerrytetään vähitellen ottamalla uusia sanoja käyttöön. Lapsiryhmästä riippuu, kuinka usein, kuinka monta ja missä järjestyksessä uusia sanoja otetaan käsittelyyn. Sanasto kierrätetään viikkotaulun kautta, jotta kuvat eivät unohtuisi koristeeksi seinälle tai kansion täytteeksi. Kuvat seinällä eivät itsessään vielä tue lapsen kielen omaksumista. Kieli opitaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Viikkotaulu on

muistutuksena sekä lapsille että ryhmän aikuisille siitä, mitä sanaa kulloinkin käsitellään. Ryhmän aikuiset voivat toimintaa suunnitellessaan pohtia, miten he huomioivat käsittelyyn tulevat sanat sekä ohjatussa toiminnassa että arkitoiminnoissa. Viikkotaulun ja symbolien avulla kokonaisuus pysyy hallinnassa eikä sanojen lisääminen ole satunnaista. Riittävän struktuurin ohella materiaalin valmistamisessa on pyritty huomioimaan oppimisen tilannesidonnaisuus ja spontaanius.

Sanojen esitleminen koko ryhmälle antaa mahdollisuuden jokaiselle lapselle kuulla kulloinkin käsiteltävät sanat. Materiaali ei palvele ainoastaan kielen omaksumisen alussa olevia lapsia, vaan myös kieltä enemmän osaavia sekä suomenkielisiä lapsia, jotka ovat vähemmistönä kehittämishankkeen kaltaisessa päiväkodissa. Kielitaidollaan hyvin toimeentulevallakin lapsella saattaa olla sanastossa yllättäviä aukkoja, jotka eivät välttämättä tule esille isossa ryhmässä. Eräässä suomen kielen pienryhmätuokiossa kävi muun muassa ilmi, että lapsi, jolla oli hyvä kielitaito, oli oppinut sanan jalka muodossa 'nalka'.

Sanastossa olevat sanat ovat hyvin tavallisia päiväkodin arjessa usein toistuvia sanoja. Ne ovat siis sanoja, joista voisi ajatella, että lapsi omaksuu ne helposti ilman erillisiä tukimuotoja. Ryhmässä, jossa on paljon tai jopa valtaosa toista kieltä opettelevia lapsia, tämä ei ole kuitenkaan itsestään selvää. Kuvakortit voivat olla tukena uusien ilmausten kehittymiselle (ks. kappale). Kielen omaksumisen alkuvaiheessa olevalle lapselle kuva on kiinne kohta, joka on sellaisenaan tärkeä ärsyke ja tuki, mutta yksi sana tai ilmaus on lähtökohta lukemattomille muille saman sanan eri muodoille ja lähisanoille. Kielen kehityksessä pidemmällä olevan lapsen kanssa voi käsitellä näitä sanan lähimerkityksiä.

6.3 Jatkuvuuden varmistaminen ja materiaalin jakaminen

Saatekirjeen tarkoitus on lyhyesti mutta riittävän selkeästi esitellä materiaali ja sen käyttötapa. Kirje välittää tietoa niille, jotka eivät ole olleet osallisena kehittämishankkeessa. Kuten kehittämishankkeen tarpeen esittelyssä on

mainittu, Turussa on erityisesti Varissuon alueella päiväkoteja, joissa on paljon vieraskielisiä lapsia. Materiaalia voisi siis hyödyntää myös muissa päiväkodeissa. Saatekirjeen kohderyhmänä ovat myös materiaalin mahdolliset käyttäjät näissä päiväkodeissa. Materiaali jaetaan Turun kaupungin varhaiskasvatuksen palvelimella monikulttuurisuustyöhön suunnatussa kansiossa.

Aineiston jakamista rajoittaa jonkin verran se, että kuvat on tehty BoardMarker-ohjelmalla. Ohjelman käyttö vaatii lisenssin ja ohjelmalla tehdyt kuvat tallentuvat sellaiseen tiedostomuotoon, jonka avaamiseen kyseistä ohjelmaa tarvitaan. Kuvien hyödyntäminen on siis mahdollista ainoastaan sellaisissa päiväkodeissa, joissa on lisenssi BoardMarker-ohjelmaan. Kuvien käyttöoikeuksien suojaamiseksi materiaalin kuvat eivät ole kokonaisuudessaan myöskään tämän raportin liitteenä.

Toiveena on, että materiaali jäisi käyttöön ja sitä kehitettäisiin edelleen. Koska lapsen lähipiirin perussanasto on jo koottu, uusien teemojen lisääminen on helppoa. Kehittämishankkeen aikana on tullut esille muun muassa juhlapyhiin ja vuodenaikoihin liittyvien sanojen kuvittaminen. Kuvakortteja voi yhdistää erilaisiin lorupusseihin, leikkeihin ja peleihin. Päiväkodin työntekijöillä on pääsy aikaisemmin mainittuun monikulttuurisuustyön kansioon, jossa on muun muassa suomen kielen pienryhmäopettajien kokoamia vinkkejä erilaisten pelien tekemiseen.

Kuvia voi tarvittaessa tulostaa lisää, ja niitä voi luonnollisesti hyödyntää muullakin kuin tässä raportissa esitetyllä tavalla. Perussanaston voi tulostaa esimerkiksi tueksi vanhempien kanssa kommunikointiin. Omakieliset työntekijät myös voivat tehdä materiaalista lapsen äidinkielisten versiot. Sanastossa ei luonnollisesti ole läheskään kaikkia lapsiryhmässä tarvittavia sanoja. Se on hyvä lähtökohta jatkaa kehittämistä.

7 KEHITTÄMISHANKKEEN ARVIOINTI

7.1 Tuotoksen arviointi

Olen arvioinut kehittämishankkeen toteutusta tuotoksen ja kehittämisprosessin näkökulmista. Kehittämishankkeen onnistumisen ensisijainen kriteeri ei ole yleistettävyyttä, vaan tuotoksen käytettävyys. Tässä kehittämishankkeessa tuotettu materiaali on vastaus nimenomaan toimintaympäristössä olleeseen tarpeeseen. Luvussa 5.3. esitetystä sähköpostista kehittämistarpeista mainitaan oppimisympäristön kehittäminen kuvamateriaalilla, joka tukee lasten suomen kielen oppimista. Tämän lisäksi viestissä mainitaan arkitilanteet, leikit ja pelit sekä puhutaan myös työntekijöiden toimintatapojen kehittämisestä. Edellä mainitut asiat toteutuvat kehittämishankkeen tuotoksessa. Tuotoksella on vaikutuksensa myös ryhmän toimintatapoihin.

Tuotos on tehty nimenomaan tämän ryhmän tarpeisiin, mutta toissijaisesti on ajateltu materiaalin siirrettävyyttä. Jos päiväkodissa on lisenssi BoardMarker-ohjelmaan, materiaali on mahdollista ottaa käyttöön. Sanasto on melko kattava perussanasto, joten säästää paljon työaika, kun saa sen valmiina itselleen. Materiaalia ei ole tämän kehittämishankkeen puitteissa erikseen mainostettu. Etenkin jos tuotos osoittautuu käytännössä toimivaksi, niin uskon, että esimerkiksi suomen kielen pienryhmäopettajat jakavat siitä tietoa muihin päiväkoteihin.

Koska materiaalin toimivuutta ei pilotoitu käytännössä, toimivuuden arvioinnissa täytyy luottaa työryhmältä ja muilta osallisilta saatuun palautteeseen ja sen pohjalta tehtyihin korjauksiin. Vaikka erillisiä arviointimenetelmiä ei ole hankkeen aikana hyödynnetty, arviointi on ollut jatkuvasti osa prosessia. Uusia ideoita ja ehdotuksia on tuotu esille, niistä on keskusteltu yhdessä ja erikseen ja tehty tämän jälkeen tarvittavia korjausliikkeitä. Yksi konkreettinen kysymys, joka selviää käytön myötä, on, onko kuvakorttien kiinnittämiseen käytetty sinitarra riittävän pitävä laminoitujen pintojen kanssa käytettynä. Jotta materiaalin jatkokehittäminen ja käyttöön otto olisi vaivatonta, on eduksi, että sen voi

valmistaa yksinkertaisista aineksista. Palaverissa, jossa olivat läsnä 3–5-vuotiaiden ryhmän työntekijät, kysyin palautetta materiaalista. Heidän mielipiteensä oli, että sanasto tulee varmasti käyttöön ja se on hyödyllinen.

Tämä kehittämishanke on ollut ajankohtainen. Tuoreet tilastot vieraskielisen väestön määrän kasvusta kertovat siitä, että suomi toisena kielenä -opetus on huomioitava yhä laajemmin ja sitä on kehitettävä edelleen myös varhaiskasvatuksessa. Varissuon alueella monikielisyyteen liittyvät kysymykset ovat olleet jo pitkään tuttuja ja siellä on paljon kokemusta aiheesta. Myöskään kuvakorttien käyttö kommunikaation tukena ei ole uusi asia. Materiaalin käyttötapa, kansio, symbolit ja viikkotaulu, on muovautunut hankkeen aikana ja on sinänsä uusi.

7.2 Kehittämisprosessin arviointi

Hankkeen aikataulut ja vaiheistus eivät olleet täysin onnistuneita. Prosessi venyi pidemmäksi kuin hankesuunnitelmassa ja toimeksiantosopimuksessa oli arvioitu. Aikataulun venyminen ei tosin ole aiheuttanut ongelmia hankkeen osallisille. Kehittämishankkeen onnistumisen kannalta olennaisempi puute on ollut vaiheistuksen heikkous. Suuri osa konkreettisesta kehittämistyöstä on tapahtunut vuoden 2014 helmikuun jälkeen. Kehittämisen teoreettisen taustan hankkiminen, kehittämistehtävien jäsentäminen, tuotoksen tekeminen ja raportointi ovat menneet osittain päällekkäin.

Vaiheistuksen puute ja aikataulun pitämättömyys näkyi konkreettisesti esimerkiksi siinä, että materiaalin testaamisen jäi väliin. Olimme Työntekijä 1 kanssa keskustelleet siitä, että voisin tehdä yhden koesanaston materiaalin testaamista varten ja olisin itsekin voinut osallistua kuvien kokeilemiseen harjoittelun aikana. En kuitenkaan saanut koesanastoa tehdyksi, joten testaamisen kautta saatava palaute jäi saamatta. Toisaalta Työntekijä 1 toi samassa keskustelussa esille sen, että suunniteltu kuvamateriaali on työkaluna sellainen, että jokainen ryhmä pystyy sitä hyödyntämään oman tarpeensa

mukaan. Hän ei nähnyt tarvetta erityisille arviointityökalun käyttämiselle kehittämisen aikana.

Aikataulun venyminen ei ole kuitenkaan ollut hankkeen kannalta pelkästään huono asia. Aika on ollut yksi prosessin tärkeimmistä toimijoista. Pitkä ideointivaihe on antanut sekä minulle että muille hankkeen toimijoille aikaa pohtia ja kypsytellä kehittämistehtävää. Jos tuotoksen tekeminen olisi toteutunut aikaisemmin, kehittämistehtävä eli koottava sanasto olisi ollut erilainen. Kun palasimme hankkeen ideointiin helmikuussa 2014, niin päiväkodin aloitussanasto tuntui siinä tilanteessa erittäin luontevalta tai jopa itsestään selvältä lähtökohdalta materiaalin koontiin. Se, että materiaali on juuri päiväkodin aloittamiseen liittyvä sanasto, liittyy materiaalin käyttöön oton luontevasti uuden toimintakauden alkuun. Tästä perussanastosta on myös helppo lähteä jatkamaan materiaalin koontia. Vuodenaikoihin tai esimerkiksi eri juhlapyyhiin liittyvä sanasto olisi ollut hajanaisempi lähtökohta.

Tässä kehittämishankkeessa ei ole käytetty sellaisia kehittämisen menetelmiä, joille olisi olemassa tiettyä teoreettista viitekehystä ja täsmällistä ohjeistusta, kuten fokus-ryhmiä. Pääasiallisesti kehittämisen menetelmäksi on todettu erilaiset dialogiset vuorovaikutustilanteet. Voi kuitenkin aiheellisesti kysyä, onko dialogisuus oikeasti toteutunut, sillä dialoginen työskentely lienee käytännössä paljon vaativampaa kuin sen kuvaileminen ja määrittelemine. Kehittämispäiväkirjassa olenkin pohtinut kahden tärkeän työryhmän palaverin välissä, maaliskuussa 2014, että edellinen palaveri painottui ajatusten vientiin ja siirtämiseen. Seuraavan palaverin olisi syytä pitää sisällään enemmän kuuntelua, keskustelua ja arviointia.

Tässä kehittämishankkeessa on kuitenkin ollut nähtävissä monia dialogiseen prosessiin liittyviä piirteitä. Prosessi on ollut avoin. Yhteiseen tavoitteeseen ja kehittämistehtävään on päädytty nimenomaan vuorovaikutuksen kautta. Ennen kuin hanke on alkanut, kenelläkään toimijalla ei ole ollut tiedossa mikä on lopputulos ja miten sinne päädytään. Prosessi ei myöskään ole edennyt sillä ajatuksella, että ensisijainen tavoite on yhteisymmärrykseen päätyminen, vaan

esimerkiksi työryhmässä jokainen on tuonut oman näkemyksensä esille ja sitä kautta olemme pyrkineet löytämään kehittämistarpeen ja vastaamaan siihen.

Kehittämishankkeen prosessiluonne on tullut siinäkin esille, että hanke ei ole edennyt lineaarisesti yhdestä vaiheesta seuraavaan. On mielenkiintoista, että edellä mainitussa 3–5-vuotiaiden ryhmän lastentarhanopettajan sähköpostiviestissä on itse asiassa hyvinkin tarkasti kuvattu kehittämishankkeen tarve ja lopullinen kehittämistehtävä. Tässä vaiheessa ja etenkin muutama kuukausi viestin jälkeen tilanne ei suinkaan ollut niin selkeä, vaan erilaiset vaihtoehdot ja uudet näkökulmat olivat mietinnässä. Esimerkiksi kohderyhmän rajaus oli uudestaan keskustelussa.

Hanke on edennyt työryhmävetoisesti. 3–5-vuotiaiden ryhmän työntekijät ovat nimellisesti osallistuneet kehittämiseen ainoastaan yhdessä palaverissa. Koska materiaali jää ryhmän käyttöön ja edellyttää kaikkien työntekijöiden osallistumista, olisi ehkä ollut syytä ottaa heidät aktiivisemmin kehittämistoimintaan mukaan. Tämä kuitenkin sitoo aina henkilöstön resursseja. Koska kehittämishanke on ollut yhteydessä suuntaavien opintojen harjoitteluun, 3–5-vuotiaiden ryhmän aikuiset ovat olleet lähellä hanketta, vaikka konkreettisesti kehittämisessä heillä on ollut pienempi rooli. Materiaalin käyttöön otto ei vaadi valtavan suurta panostusta, sillä työntekijöillä on varmasti jo osaamista ja kokemusta sanaston käsittelyyn, joten siinä mielessä ei aiheuta varmasti vastustusta.

7.3 Hankkeen henkilökohtainen merkitys

Kehittämishankkeeseen on osallistunut sen eri vaiheissa lukuisia henkilöitä. Kehittämistoiminnan sosiaalinen luonne tarkoittanee sitä, että hanke ei ole ainoastaan jokin konkreettinen tuote ja sen raportti, vaan ennen kaikkea kokemuksia ja muutoksia, joita kehittämiseen osallistuneet henkilöt ovat eläneet. Hankkeen tavoitteiden kannalta olisi toivottavaa, että vaikutukset eivät jäisi tähän, vaan kehittämisellä olisi nimenomaan tulevaisuudessa positiivisia seurauksia päiväkodin lapsille ja työntekijöille. Hanke on ollut merkittävä

oppimisprosessi myös henkilökohtaisesti. Yli vuoden kestäneeseen kehittämishankkeeseen on mahtunut monenlaisia vaiheita. Parhaimmillaan se on ollut antoisaa yhteistyötä, uusia ideoita, työn iloa ja aikaansaamista. Kehittämispäiväkirjasta löytyy merkintöjä myös vaikeammista hetkistä. Esimerkiksi erään maaliskuisen viikon aikaansaannokset ja turhautuminen oli kirjattu päiväkirjaan näin: ”Yleistä saamattomuutta ja viivyttelyä”.

Jälkikäteen tarkasteltuna kehittämishankkeen etenemistä on ollut mielenkiintoista seurata. Hankkeen lähtötilanteen ja loppupisteen välillä on tapahtunut paljon asioita. On yllättävää, miten epävarmuudesta ja ajoittaisesta epäjärjestyksestä huolimatta, on nähtävissä se, miten hankkeen perusidea on koko ajan kehittynyt ja tarkentunut lopulliseen muotoonsa. Loppujen lopuksi on myös syntynyt tyydyttävä ratkaisu kehittämistarpeeseen. Aikataulun venyminen ja heikko vaiheistus on ollut välillä hyvinkin stressaavaa. Toisaalta ajattelen, että epävarmuuden ja epäjärjestyksen sietäminen mahdollistaa uusien ideoiden syntymisen. Kaaoksen ja luomisen raja on joskus häilyvä.

Ammatillisen kasvun näkökulmasta tärkeää tässä hankkeessa on ollut didaktisen oppimisympäristön pohtiminen. Materiaalin tuottaminen, kuvien valitseminen, leikkaaminen, liimaaminen ja muu konkreettinen tekeminen on helposti havaittavaa ja raportoitavaa tekemistä. Lastentarhanopettajan työn kannalta sanaston käyttötavan miettiminen on ollut mielenkiintoista ja antoisaa. Olen iloinen myös siitä, että hanke on syventänyt osaamista monikulttuurisessa ja monikielisessä ympäristössä tehtävään työhön.

Työssä lasten kanssa minua innostaa halu nähdä maailma lapsen silmin. Kehittämishankkeen eri vaiheissa olen joutunut miettimään, miksi tätä hanketta ja tuotosta oikeastaan tehdään. Minulle vastaus on seuraavassa mielikuvassa.

Noin viisivuotias lapsi juoksee iloisena päiväkodin ovelle vastaanottamaan häntä hakemaan tullutta vanhempaa. Lapsi alkaa heti valtavalla nopeudella ja innoissaan kertoa hakijalle päivän tapahtumista. Itse olen päivän aikana onnistunut puhumaan lapsen kanssa lyhyitä keskusteluja. Pääasiassa olen ohjannut, pyytänyt tai käskenyt häntä tekemään eri asioita. Jos on ollut

rauhallinen hetki, olemme ehkä puhuneet pidempään ja lapsi on itsekin kertonut oman elämänsä asioita. Suomen kielen puhuminen saa hänet araksi, ja hänen olemuksensa muuttuu kysymysmerkiksi. Meneekö tämä oikein? Kun katson ja kuuntelen lapsen ja vanhemman keskustelua ajattelen: Minäkin haluan kuulla, mitä lapsella on kerrottavaa. Haluan tietää, mitä hän ajattelee eri asioista. Käynnissä olevaa keskustelua en ymmärrä, mutta olen valtavan iloinen siitä rohkeudesta ja ylpeydestä, jolla lapsi puhuu omaa äidinkieltänsä. Haluan, että jonakin päivänä hän voi kertoa samalla itsevarmuudella asioistaan myös suomeksi.

LÄHTEET

- Aalto-yliopisto. 2014. Muistio. Viitattu 4.4.2014
<http://viestinnantietoaines.aalto.fi/mmkv/muistio.htm>.
- Butler, Y. G. 2012. Bilingualism/Multilingualism and Second-Language Acquisition. Teoksessa Bhatia, T. K & Ritchie, W. C. (toim.) Blackwell Handbooks in Linguistics: Handbook of Bilingualism and Multilingualism. 2. painos. Malden, MA: Blackwell.
- Edwards, J. 2012. Bilingualism and Multilingualism: Some Central Concepts. Teoksessa Bhatia, T. K & Ritchie, W. C. (toim.) Blackwell Handbooks in Linguistics: Handbook of Bilingualism and Multilingualism. 2. painos. Malden, MA: Blackwell.
- Hakala, J.T. 2004. Opinnäytetyöopas ammattikorkeakouluille. Helsinki: Gaudeamus.
- Halme, K. & Vataja, A. 2011. Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus. Helsinki: Tammi.
- Hassinen, S. 2005. Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Helsinki: Finn Lectura.
- Helsingin kaupunki. 2013. Helsingin ulkomaalaisväestö vuonna 2013. Tilastoja 2013:31. Viitattu 31.3.2014. http://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/13_10_09_Tilastoja_31_Saarioja.pdf.
- Hirsiaho, A.; Pöyhönen, S. & Saario, J. 2007. Maahanmuuttajat suomalaista yhteiskuntaa lukemassa – lukemisen ja kirjoittamisen etnografiaa paperimaassa. Teoksessa Salo, O.-P.; Nikula, T. & Kalaja, P. (toim.) Kieli oppimisessa – Language in Learning. AfinLAN vuosikirja 2007. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 65. 93–113.
- Hirsijärvi, S.; Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Huhtanen, K. (toim.) 2012. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Uudistettu laitos. Helsinki: Kehitysvammaliitto. Oppimateriaalikeskus.
- Jauhola, H.; Bisi, A.; Järvi, I. & Rusama, P. (toim.) 2007. Monikulttuurinen varhaiskasvatus. Pääkaupunkiseudun toimintamalli. MONIKU-sosiaalinen vahvistaminen pääkaupunkiseudun monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa v. 2005–2007. Viitattu 31.3.2014
http://www.socca.fi/files/163/Paakaupunkiseudun_monikulttuurisen_varhaiskasvatuksen_toimintamalli_2007.pdf.
- Kalaja, P. & Dufva, H. 2005. Kielten matkassa. Opi oppimaan vieraita kieliä. Helsinki: Finn Lectura.
- Karjala, J.; Koskinen, O. & Sinkko, M. 2011. Maahanmuuttajaperheiden ja päiväkodin henkilökunnan välisen kasvatuskumppanuuden tukeminen – Opas perheille päiväkodista. Opinnäytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Katainen, S. 2012. Monikielisyyden ja -kulttuurisuuden tukeminen lapsuudessa – tutkimus espanjankielisen varhaiskasvatuksen tarpeesta Turussa. Opinnäytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Kela, M. 2012. Tarvitaanko päiväkodeissa erillisiä suomi toisena kielenä –tuokioita. Kieliverkoston verkkolehti. Viitattu 4.4.2014 <http://www.kieliverkosto.fi/article/tarvitaanko-paivakodeissa-erillisia-suomi-toisena-kielena-tuokioita/>.
- Koivunen, P.-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivusalo, K. & Kosama, M. 2012. Kuvien tuettu arki päivähoitossa. Vinkkivihko kuvien käyttöön 3–5-vuotiaiden kanssa. Opinnäytetyö. Sosiaalialan koulutusohjelma. Helsinki: Metropolia

ammattikorkeakoulu. Saatavissa myös

<http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/42792/kuvintuettuarki.pdf?sequence=1>.

Kuusisto, A. 2009. Kulttuurinen, kielellinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus päiväkodissa: haasteita ja mahdollisuuksia. *Tutkimuksia 2010:3*. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Saatavissa myös <http://mucca.fi> → MUCCA – tutkimusraportti.

Lappalainen, U. & Vesterinen-Sumu, E. 1997. *Aamu: suomen kielen kuvasanakirja maahanmuuttajille, esiopetukseen, päiväkoteihin, erityisopetukseen, kotikäyttöön*. Helsinki: Opetushallitus.

Lapsen oikeuksien sopimus. Yleissopimus lapsen oikeuksista. Viitattu 31.3.2014
https://www.unicef.fi/Lapsen_oikeuksien_sopimus_koko.

Latomaa, S. 2007a. Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen – opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. Teoksessa Pöyhönen, S. & Luukka, M.-R. (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielipoliittisen projektin loppuraportti*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa myös https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/projektit/kielo/projektin_loppuraportti/KIEPON_loppuraportti.pdf.

Latomaa, S. 2007b. Kotikielestä äidinkielen ja monikielisyyteen. Teoksessa Latomaa, S. (toim.) *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa myös http://www.oph.fi/download/46930_OPH_oma_kieli_03092007_www_lock.pdf.

Latomaa, S. 2012. Kielitilasto maahanmuuttajien väestöosuuden mittarina. *Yhteiskuntapolitiikka 77:5*, s. 525–534. Saatavissa myös <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/103125/latomaa.pdf?sequence=1>.

Laurila, N. 2010. *Mamumuksut: suomea leikki-ikäisille*. Helsinki: Finn Lectura.

Lehtisare, S. 2012. *Toimiva arki visuaalisin keinoin. Opas visuaalisuuteen lasten ohjauksessa*. Viitattu 8.4.2014
<http://www.tampere.fi/material/attachments/t/6C7lulnOe/Toimivaarkivisuaalisinkeinoin.pdf>.

Lehtonen, H. 2013. Kieleilyä monietnisessä yläkoulussa. *Kieliverkoston verkkolehti*. Viitattu 4.4.2014 <http://www.kieliverkosto.fi/article/kieleilya-monietnisessa-ylakoulussa/>.

Lindberg, P. 2011. Kieli ja visuaalinen ympäristö. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A.-L. *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: THL. Saatavissa myös <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80046/d9e0eb99-ef75-4704-a185-14aa8cbf9366.pdf?sequence=1>.

Manninen, J.; Burman, A.; Koivunen, A.; Kuittinen, E.; Luukannel, S.; Passi, S. & Särkkä, H. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.

Naucmér, K.; Welin, R. & Ögren, M. 1996. *Kulttuurit ja kielet kohtaavat. Työtavat monikulttuurisessa päiväkodissa*. Suom. Pihlmaa, H. Helsinki: Edita.

Nurmi, J.-E.; Ahonen, T.; Lyytinen, H.; Lyytinen, P.; Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. *Ihmisen psykologinen kehitys*. 1.–2. painos. Helsinki: WSOY.

Nurmilaakso, M. 2011. Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A.-L. *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: THL. Saatavissa myös <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80046/d9e0eb99-ef75-4704-a185-14aa8cbf9366.pdf?sequence=1>.

Perustuslaki 11.6.1999/731.

Päivähoitoasetus 16.3.1973/239.

Päivähoitolaki 19.1.1973/36.

Ritosalo, S. 2010. Pienen päivä kuviksi. Kuvia päiväkodin arkeen. Viitattu 8.4.2014
<http://www.papunet.fi> → Materiaalia → Kuvakommunikointi → Kuvastot → Pienen päivä kuviksi.

Sallinen, J. & Hertzberg, V. 2011. Monikielisyys lapsen arjessa. Opas pienten lasten parissa työskenteleville. Viitattu 4.4.2014
<http://www.folkhalsan.fi/Global/VarVerksamhet/barnochfamilj/sprakochkommunikation/MELT/Handledning,%20svenska%20och%20finska.pdf>

Salminen, A. & Vanha-Perttula, S. Suomen kielen pienryhmäopetus. Moniste.

Salminen, K. 2012. Turun maahanmuuton kuva. Tutkimuskatsauksia 5/2012. Turun kaupunki. Kaupunkitutkimus- ja tietoyksikkö. Viitattu 13.4.2014
http://www.migrationinstitute.fi/pdf/22864_tutkimuskatsauksia_52012.pdf.

Salonen, K. 2013. Näkökulmia toiminnallisen ja tutkimuksellisen opinnäytetyön samankaltaisuuksiin ja eroihin. Kehittämistoiminta ja kehittämishanke opinnäytetyönä. Puheenvuoroja 72. Turku: Turun ammattikorkeakoulu. Saatavilla myös
<http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522163738.pdf>.

Tilastokeskus 2012. Kokonaan vieraskieliset perheet yhä harvinaisia. Viitattu 31.3.2014
http://www.stat.fi/til/perh/2012/02/perh_2012_02_2013-11-22_kat_002_fi.html.

Tilastokeskus. 2014a. Maahanmuutto moninaistaa lasten perheitä. Viitattu 31.3.2014.
http://www.stat.fi/artikkelit/2014/art_2014-02-26_002.html.

Tilastokeskus 2014b. Väestörakenne 2013. Viitattu 31.3.2014
http://www.tilastokeskus.fi/til/vaerak/2013/vaerak_2013_2014-03-21_fi.pdf.

Tilastokeskus 2014c. Väestön ennakkotilasto 2014, maaliskuu. Viitattu 1.5.2014
http://www.tilastokeskus.fi/til/vamuu/2014/03/vamuu_2014_03_2014-04-24_fi.pdf.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. 3., korjattu painos. Tampere: Tampereen yliopisto.

Tomasello, M. 2000. First steps towards a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics*. 11-1/2 (2000), 61-8. Viitattu 5.4.2014.
http://www.let.rug.nl/~nerbonne/teach/language-learning/papers/tomasello_2000.pdf.

Turun kaupunki. 2013. Turun kaupungin tilastollinen vuosikirja 2013. Tilastovuodet 2011–2012. 61. Vuosikerta. Viitattu 31.3.2014
<https://www.turku.fi/public/download.aspx?ID=190064&GUID={45836A10-80CA-4B5D-A065-5313CDA8BBD7}>.

Turun varhaiskasvatussuunnitelma. 2013. Viitattu 31.3.2014.
<http://www.turku.fi/Public/default.aspx?nodeid=9384&culture=fi-FI&contentlan=1> → Turun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma.

Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Oppaita 56. Helsinki: Stakes. Saatavilla myös
<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>.

Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset. 2002. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Viitattu 31.3.2014 <http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/varhais2/kasvatus.pdf>. STM. Julkaisuja 2002:29. Helsinki.

Varsinais-Suomen työvoima ja elinkeinokeskus. 2007. Monikulttuurinen Varsinais-Suomi. Varsinais-Suomen maahanmuuttopoliittinen ohjelma vuoteen 2015. Varsinais-Suomen TE-keskuksen julkaisuja 10/2007. Viitattu 31.3.2014 <http://www.salo.fi/attachements/2012-02-21T14-20-53187.pdf>.

Veikkolainen, Laura. 2008. ”Meillä kaalssi, teillä kaalssi” – kaksikielisen lapsen kommunikaatiostrategiat suomen- ja englanninkielisessä keskustelussa. Teoksessa. Sulkala, H., Halme, M.-L. & Holmi, H. Tutkielmia oppijankielestä III. Studia Humaniora Ouluensia 5. Oulu: Oulun yliopisto. Saatavissa myös <http://herkules.oulu.fi/isbn9789514286896/isbn9789514286896.pdf>.

Vilén, M.; Leppämäki, P. & Ekström, L. 2008. Vuorovaikutuksellinen tukeminen. 3., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

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

Violainen, E. & Wiiala, J. 2009. PCS-kortit osana oppimisympäristöä. Päiväkoti Pasilan oppimisympäristön kehittäminen. Opinnäytetyö. Sosiaali-alan koulutusohjelma. Helsinki: Metropolia ammattikorkeakoulu. Saatavissa myös <http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/4855/OPPARI%20PDF.pdf?sequence=1>.

Välimäki, A.-L. 2011. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003/2005. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A.-L. Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: THL. Saatavissa myös <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80046/d9e0eb99-ef75-4704-a185-14aa8cbf9366.pdf?sequence=1>.

Liite 1. Esimerkki palaverimuistiosta

Muistio

Työryhmän palaveri

Aika: 14.3.2014 klo 12.45–13.30
Paikka: Seikonkatu 4
Paikalla: Raisa Kaakinen, Annika Salminen, Aino Vuonokari

Viime viikon aikana tapahtunut:

- Olen lähettänyt sähköpostit varhaiskasvatusalueen päällikölle sekä Työntekijä 1:lle. Pyysin ajankohtaisia tilastoja vieraskielisten lasten määrästä. Jälkimmäiseltä pyysin opastusta BoardMarker-ohjelman käyttöön. Vielä en ole vastausta kumpaakaan viestiin.
- Mitä Seikonkadulla on tapahtunut? Mitä ajatuksia jäi mieleen edellisestä palaverista?

Palaverin tavoitteet:

- Sanasto valmiiksi siihen pisteeseen, että voin alkaa tehdä kuvia.
 - Kansion ja teemojen esittely
 - Mikä on kansio ja sen tehtävä?
 - Kansio on ”keskusyksikkö, jossa sanoja säilytetään ja otetaan sieltä käyttöön. Sanoja lisätään esim. kerran viikossa. Sanat siirretään seinälle omiin teemoihin viikon loppuksi.

→ Näin sanojen läpikäynnissä pysyy jäsentyneisyys, kaikki ryhmän aikuiset tietävät, mitkä sanat on käsittelyssä. Sanat voidaan huomioida muussa toiminnassa.

 - Ryhmässä on pedagoginen osaaminen, taito ja ideat ottaa sanat toimintaan mukaan
 - Sovitaan palaveri ryhmän aikuisten kanssa. Aiheena materiaalin ja idean esittely.
- Motivointi ja ryhmän korjausehdotukset.

Materiaalin tavoitteet:

Käytettävyys ts. materiaali on suunniteltu ryhmän tarpeisiin. Tehty niin, että käyttö helppoa
→ tulee myös käytetyksi.
Muokattavuus ts. sanasto elää jokapäiväisessä toiminnassa. Jatkokehittäminen on helppoa.
Struktuuri/jäsennys ts. ei leviä käsiin arjen pyörytyksessä.
Taloudellisuus ts. käytetään helposti saatavia, edullisia materiaaleja. Tehdään materiaalista käyttöä kestävä.

Sivutuotteet:

- Saatekirjeen valmistaminen kansioon. Selitetään sanaston käyttötapa.
- Kuvat monikulttuurisuuskansioon + saatekirje
- Syksysanasto tms. pieni sanasto, joka voidaan ottaa käyttöön alkusanaston jälkeen. Houkutin kuvien käytön jatkumiselle.
 - Laitetaan mietintään. Voisi olla myös syksyn ensimmäinen juhla, esim. itsenäisyyspäivä
- Esittelytilaisuus ryhmän aikuisille, kun materiaali on kokonaan valmis.

Jatkotyöskentely

- Seuraavaksi sanaston valmistaminen BoardMarkerilla. Valmiit sanastorungot sähköisiin tiedostoihin. Ennen tulostamista palaute ja korjausehdotukset ryhmän aikuisilta. Sanaston lähettäminen sähköpostissa vai katsotaan yhdessä palaverissa?

Muuta:

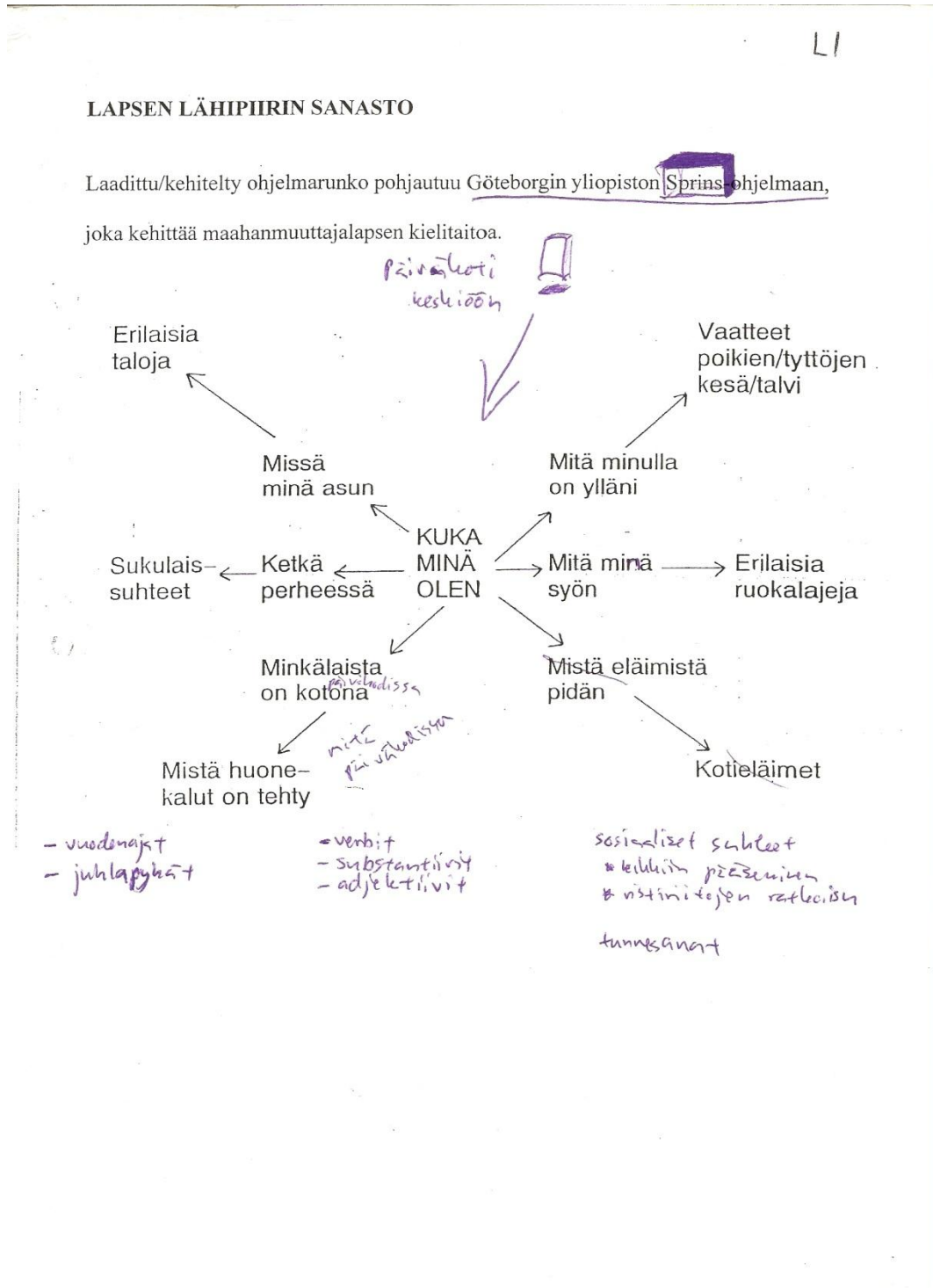
- Annikalta tunnukset koneelle.
- Aamupiiritaulu on jo täynnä. Mihin vuosiympyrä laitetaan, jos viikkotaulu tulee tilalle?
- Ota ryhmän pictot mukaan ja katso viikonloppuna, mitä kuvia on jo käytössä.
- Jatkokehittämisidea. Laitetaan saatekirjeeseen.
 - Juhlapäivätaulu. Esim. itsenäisyyspäivä, joulukuun, pääsiäinen, halloween, mahdollisesti monikulttuuriset juhlat.
 - Vanhemmille suunnattu sanasto. Vanhempien kanssa käytettäviä sanoja, esim. palaveri.

Seuraava tapaaminen

- 17.3. klo 12 Piinokassa Annikan kanssa

Liite 2. Malli lapsen lähipiirin sanastosta

Sanaston kokoamisen taustalla on hyödynnetty Annika Salmisen antaman monisteen ideaa.



Liite 3. Saatekirje

MATERIAALIN ESITTELY

Tämä materiaali on kehitetty suomen kielen omaksumisen tueksi päiväkodissa oleville lapsille. Materiaali on suunnattu erityisesti 3-5-vuotiaille lapsille ja monikieliselle ryhmälle. Materiaali koostuu kolmesta osasta: sanastosta, symboleista ja viikkotaulusta. Sanastossa on noin 220 päiväkotiarkeen liittyvää lapsen lähipiirin sanaa.

Sanasto

- Sanasto on jaettu seuraaviin teemoihin: tunne- ja vuorovaikutussanat, fyysinen
- ympäristö sekä päiväkodin päiväjärjestys eli ruokailu, leikkiminen, vessakäynti, pukeminen, ulkoilu, päivälepo ja ohjattu toiminta.
- Teemojen sisällä sanasto on järjestetty sanaluokittain: substantiivit, verbit, adjektiivit. Teemojen ja sanaluokkien sisällä sanat ovat lisäksi aakkosjärjestyksessä.
- Sanasto on koottuna kansiossa. Jokaisesta sanasta on kuvakortti, joka on kiinnitetty sinitarralla pohjakuvan päälle. Kuvakortit ovat käyttöä varten, pohjakuvat pysyvät kansiossa.



Tunne- ja vuorovaikutussanat



Fyysinen ympäristö



Ruokailu



Leikkiminen



Vessakäynti



Pukeminen



Ulkoilu



Päivälepo



Ohjattu toiminta

Symbolit

- Jokaiselle teemalle on oma symbolinsa.
- Symbolit sijoitetaan teemasanojen käyttöympäristön kannalta parhaiten sopivaan tilaan päiväkodissa. Esimerkiksi pukemisen symboli sijoitetaan eteiseen.
- Irtokuvat kiinnitetään symbolin päälle.

Viikkotaulu

- Viikkotaulu sijoitetaan aamupiirihuoneeseen tai vastaavaan tilaan.
- Viikkotaulu koostuu sanaston teemoja vastaavista pikkusymboleista
- Uudet sanat eli irtokuvat laitetaan kansioista ensiksi viikkotauluun. Sanojen käsittelyn jälkeen irtokuva siirretään oman symbolinsa päälle.

MATERIAALIN KÄYTTÖ

Materiaalin käytön perusajatus on, että lähipiirin sanastoa kerrytetään vähitellen ottamalla uusia sanoja käyttöön. Uusi sana/uudet sanat esitellään esimerkiksi aina viikon aluksi aamupiirissä. Sanat ovat viikon ajan nähtävillä viikkotaulussa. Tänä aikana kyseisiin sanoihin ja niihin läheisesti liittyviin ilmauksiin kiinnitetään erityistä huomiota ja niitä käsitellään mahdollisimman monipuolisesti päiväkodin arkitoiminnoissa. Viikon lopuksi sana siirretään oman symbolinsa päälle. Kuva jää siis näkyviin ja kommunikoinnin tueksi sanan käyttöympäristöön.

Sanasto kierrätetään viikkotaulun kautta, jotta kuvat eivät unohtuisi koristeeksi seinälle tai kansion täytteeksi. Kuvat seinällä eivät itsessään vielä tue lapsen kielen omaksumista. Kieli opitaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kaikki keinot, joilla lapsi saadaan kommunikoidaan aikuisten ja muiden lasten kanssa ovat siis kielen omaksumisen kannalta tärkeitä. Lähipiirin sanasto liittyy jokapäiväisiin tilanteisiin ja asioihin, joten niiden luonteva oppimisympäristö on normaalit arkitilanteet. Ryhmässä, jossa on paljon vieraskielisiä lapsia, kielen omaksumiseen tulee kuitenkin kiinnittää erityistä huomiota. Kuvakortit ovatkin muistutuksena sekä lapsille että aikuisille kuviin liittyvien ilmausten käyttämiselle.

- Viikon toimintaa suunnitellessa olisi hyvä pohtia, miten käsittelyyn tulevia sanoja voi huomioida aamupiireissä, askarteluissa, jumppatuokiossa ja muussa ohjelmassa. Materiaalin tarkoitus ei ole kuitenkaan kahlita muuta toimintaa, vaan tulla luontevaksi osaksi ryhmän arkea ja avata uusia mahdollisuuksia kielen kehityksen tukemiseen.
- Käytä monipuolisia virikkeitä ja kaikkia aisteja sanojen käsittelyssä. Esimerkiksi oikeita esineitä sekä lauluja ja loruja, joissa sana esiintyy.
- Materiaali on pyritty kokoamaan niin, että sen kehittäminen, jatkaminen ja uusien teemojen lisääminen olisi helppoa. Lapset voivat myös itse osallistua sanaston keräämiseen ja kuvien tekemiseen. Materiaalin kokoamista voi jatkaa esimerkiksi vuodenaika-, juhlapyhä- ja eläinteemoista.
- Suomen kielen pienryhmäopettajilla on paljon vinkkejä ja esimerkkejä erilaisten pelien hyödyntämisessä kielen tukemisessa. Kuvakortit voi ottaa leikkeihin ja peleihin mukaan.
- Sanasto on tulostettavissa monikulttuurisuustyön kansioista kaupungin varhaiskasvatuksen yhteiseltä palvelimelta, jos päiväkodissa on Boardmarker-ohjelma.

Muita mahdollisia materiaalin käyttötapoja

- Sanastoa voi käyttää tukena vanhempien kanssa kommunikoinnissa.
- Omakielinen aikuinen voi tehdä sanoista lapsen äidinkielliset versiot.

Kokemus, taito ja luovuus sanaston monipuoliseen käyttöön on sinulla. Toivottavasti materiaalista on paljon iloa ja hyötyä työssäsi sekä ennen kaikkea ryhmässäsi oleville lapsille!

Liite 4. Materiaalia varten koottu sanasto teemoittain

Fyysinen ympäristö	Ruokailu	Pukeminen	Toiminta	Vuorovaikutus- ja tunnesanat
Hylly Ikkuna Kaappi Katto Lamppu, valo Lattia Matto Ovi Pöytä Pöytäliina Seinä Tuoli Valot	Aamupala Haarukka Hedelmät Juusto Kala Kana Kastike Keitto Ketsuppi Kurkku Kärryt, ruokakärryt Lasi Lautanen Lautasliina, servetti Leipä Lusikka Maito Makaroni/pasta Mehu Muki Näkkileipä, näkkäri Peruna Piimä Puuro Ruokaloru Salaatti Salaatinkastike Sika Tomaatti Veitsi Vihannekset Voi Välipala	Alushousut Haalarit Hame Hanskat/lapaset Housut Kalsarit Kaulahuivi Kengät Kurahousut Mekko Paita/pusero Pipo Sadetakki Shortsit Sormikkaat Sukat Takki T-paita Ulkohousut Kehosanat: Jalka Kynsi Käsi Pää Selkä Sormi/Sormet Varvas/varpaat Vatsa	Kirja Kynä Laulu Liima Luistelu Paperi Pöytäteatteri Sakset Sauna Vesileikki Vesivärit Värikynät Väriliidut	Anteeksi Kiitos Kuka sinä olet? Minä olen ____ Pääsenkö mukaan leikkiin? Ei ole leikkikaveri Ei! Hyvä! Isä Ystävä Äiti
Avata ovi Laittaa valo päälle Sammuttaa valot Sulkea ovi	Istua Juoda Kaapia lautanen Syödä Voidella leipä	Harjata hiukset Laittaa kuivumaan Pukea/laittaa päälle Riisua/ottaa pois Ripustaa vaatteet Solmia kengännauhat Viikata vaatteet	Askarrella Heittää Jumpata Laulaa Leikata Lukea Maalata Piirtää Siivota Tanssia Värittää	Hakea kotiin Ikävä kotiin Ikävä äitiä ja isää Itkeä Kertoa aikuiselle Kiusata Nauraa Lyödä Purra Pysähtyä Rakastaa/tykätä Töniä/tönaistä Vihata

Fyysinen ympäristö	Ruokailu	Pukeminen	Toiminta	Vuorovaikutus- ja tunnesanat
	Janoinen Kylläinen Nälkäinen	Kuiva Kuuma Kylmä Likainen Märkä Puhdas Värit: Keltainen Liila, violetti Musta Punainen Sininen Vaaleanpunainen, pinkki Valkoinen Vihreä		En tiedä Iloinen Surullinen Vihainen Yksin Ylpeä

Ulkoilu	Leikkiminen	Vessa	Päivälepo
Eväät Hiekkalaatikko Hyppynaru Keinu, keinut Lapio Liukumäki Lätäkkö Pallo Piha Rekka Reppu Ämpäri	Autoleikki Junarata Kotileikki Legot Linna Muovailu Noppapeli Nukke Palapeli Palikat Prinsessa Ritari Väriyhtehtävä	Hana Käsipyyhe/paperi Lavuaari/pesuallas Peili Saippua Vessapaperi Vessapytty	Peitto Satu, satukirja Sänky Tyyny Unilaulu Unilelu
Hypätä Juosta Keinua Laskea mäkeä/liukua	Leikkiä Pelata Rakentaa	Juoda Kakata Kuivata kädet Niistää/pyyhkiä nenä Ottaa tippa Pestä kädet Pissata Pyyhkiä Vetää vessa	Herätä/nousta ylös Kuunnella Laittaa pää tyynyyn Nukkua Olla hiljaa Olla paikallaan Pelätä
			Sairas Väsynyt Vatsa kipeä