

Sini-Maaria Laaksonen

# VIERASKIELISTEN LASTEN SUOMEN KIELEN OPPIMISEN TUKEMINEN VARHAISKASVA- TUKSESSA - S2-OPETUS

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden ja kulttuurin  
tiedekunta  
Kandidaatintutkielma  
05/2020

# TIIVISTELMÄ

Sini-Maaria Laaksonen: Vieraskielisten lasten suomen kielen oppimisen tukeminen varhaiskasvatuksessa, S2-opetus  
Kandidaatintutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteen kandidaatti  
Varhaiskasvatus  
05/2020

---

Kandidaatin tutkielmani tavoitteena oli selvittää, miten erilaiset tukistrategiat ilmenevät suomi toisena kielenä -opetuksessa. Tarkemmin halusin selvittää, millaisissa tilanteissa ja miten varhaiskasvatuksen opettaja käyttää kielen tukemisen interaktiivisia menetelmiä, korkeamman asteen strategioita sekä matalamman asteen strategioita.

Tutkimuksen aineisto muodostui yhden varhaiskasvatuksen opettajan tekemästä päiväkirjasta sekä hänen haastattelustaan. Päiväkirjaan opettaja kuvaili kolmea päiväkodissa pitämäänsä ohjattua kielituokiota vieraskielisille 4-5-vuotiaille lapsille. Haastattelu tapahtui tämän päiväkirjan perusteella.

Interaktiivisia menetelmiä, korkeamman asteen tukistrategioita sekä matalamman asteen tukistrategioita käytettiin monipuolisesti erilaisissa tilanteissa. Ohjatuilla kielituokiolla käytettiin eniten näitä kaikkia menetelmiä.

Tämän tutkielman tuloksista selvisi, että interaktiiviset opetusmenetelmät, yleistäminen, osallistaminen sekä kannustaminen olivat varhaiskasvatuksen opettajan käytetyimpiä toimintastrategioita kyseisessä ryhmässä. Yleistämistä, osallistamista sekä kannustamista käytettiin kaikissa tilanteissa, kuten ohjatuilla kielituokiolla, leikkihetkien aikana, pukeutumistilanteissa sekä ruokailutilanteissa. Opettaja käytti vähemmän ennakointia, perustelua sekä vaihtoehtojen rajaamista ja niiden käyttö painottui ohjattuihin kielituokioihin. Interaktiiviset menetelmät kuvattiin tärkeiksi kaikessa toiminnassa ja niitä esiintyi lähes jokaisessa tilanteessa, mutta opettaja kuvasi niiden toteutuvan erityisesti arjen tilanteissa, kuten pukeutumis- ja ruokailutilanteissa.

Opettaja käytti interaktiivisia opetusmenetelmiä esittämällä lapsille paljon kysymyksiä sekä antamalla lapsille mahdollisuuksia kysyä vuorostaan opettajalta kysymyksiä. Opettaja esitti lapsille avoimia kysymyksiä, joihin ei voinut vastata vain eleillä. Vaihtoehtoja opettaja rajasi lasten taitotason mukaan, mutta näin tehdessä hän kuitenkin jätti aina pienen haasteen toimintaan. Kannustaminen ilmeni peukun nostamisella, iloisella hymyllä ja taputtamisella aina lapsen tuottaessa uuden sanan. Osallistettavuus näkyi siten, että opettaja toteutti toimintaa niin, että lapset pääsivät itse tekemään ja itse tuottamaan sanoja. Perustelua ja ennakointia opettaja käytti lasten kanssa, joiden suomen kielen taito oli jo vähän kehittyneempää. Yleistämistä opettaja käytti laajentamalla oppimista myös muihin konteksteihin.

Avainsanat: suomen kieli, oppimisen tukeminen, vieraskielinen, interaktiiviset opetusmenetelmät, korkeamman asteet tukistrategiat, matalamman asteen tukistrategiat, varhaiskasvatus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>TOISEN KIELEN OPPIMINEN JA TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESSA</b> .....	<b>7</b>
2.1	KIELI JA KIELEN KEHITYS .....	7
2.2	TOISEN KIELEN OPPIMINEN .....	8
2.3	KIELEN OPPIMISEN TUKEMINEN .....	8
2.4	SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPETUS .....	11
2.5	SCAFFOLDING .....	12
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>14</b>
3.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	14
3.2	TUTKIMUSMENETELMÄT .....	14
3.3	AINEISTONKERUU JA ANALYSOINTI .....	15
<b>4</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>17</b>
4.1	MILLAISISSA TILANTEISSA JA MITEN VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJA KÄYTTÄÄ KIELEN TUKEMISEN INTERAKTIIVISIA OPETUSMENETELMIÄ?.....	17
4.2	MILLAISISSA TILANTEISSA JA MITEN VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJA KÄYTTÄÄ MATALAMMAN ASTEEN TUKISTRATEGIOITA TOISEN KIELEN TUKEMISESSA? .....	19
4.3	MILLAISISSA TILANTEISSA JA MITEN VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJA KÄYTTÄÄ KORKEAMMAN ASTEEN TUKISTRATEGIOITA TOISEN KIELEN TUKEMISESSA? .....	21
<b>5</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>26</b>
5.1	YHTEENVETO .....	26
5.2	TUTKIMUKSEN EETTISYYS .....	28
5.3	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	29
	<b>LÄHDELUETTELO</b> .....	<b>31</b>
	<b>LIITE</b> .....	<b>34</b>

# 1 JOHDANTO

Tässä tutkielmassa tarkastellaan vieraskielisten lasten suomen kielen oppimisen tukemista varhaiskasvatuksessa. Käytän tutkielmassani käsitteitä **vieraskielinen**, **kaksikielinen** sekä **monikielinen**. Vieraskielisellä tarkoitan tässä yhteydessä henkilöä, jonka äidinkieli ei ole suomi, ruotsi, suomalainen viittomakieli tai romanikieli, vaan jokin muu kieli. Kaksikielinen on puolestaan henkilö, joka hallitsee kaksi kieltä ja monikielinen puolestaan osaa vähintään kolme kieltä. (Gyekye & Ruponen 2018, 339-340.)

Aihe on ajankohtainen yhteiskunnallisesta näkökulmasta, sillä vieras- ja monikielisten lasten määrä lisääntyy varhaiskasvatuksessa koko maassa (Gyekye & Ruponen 2018, 339). Maahanmuuttajien määrä Suomessa on liki kymmenkertaistunut 20 vuodessa. Vieraskielinen väestö kasvoi 25 000 henkilöstä 224 000 henkilöön vuosien 1990-2010 aikana Suomessa. 2000-luvulla vieraskielisten määrä on kuitenkin kasvanut eniten. (Tilastokeskus 2014.) Tilastokeskuksen tietojen perusteella vuoden 2016 lopussa kaikista alaikäisistä lapsista oli ulkomaalaistaustaisia 81 000 eli 7,7 prosenttia Suomen lapsista. Ulkomaalaistaustaisten alaikäisten lasten määrä on kasvanut melkein seitsemällä tuhannella vuoden 2015 jälkeen ja kymmenessä vuodessa ulkomaalaistaustaisten lasten määrä on tuplaantunut. (Tilastokeskus 2017.)

Aihe on tärkeä myös siksi, että sosiaaliseen kanssakäymisen soveltuvan kielen saavuttamiseen on arvioitu kuluvan peräkkäin opitulla toisella kielellä noin kaksi vuotta ja akateemisen kielitaidon saavuttamiseen menevän 5-10 vuotta. Tästä syystä vieraskielisten lasten tulee saada mahdollisimman laadukasta varhaiskasvatusta, jotta he eivät jää kielitaidossa muista lapsista jälkeen. Lapsi tarvitsee säännöllistä altistusta kielelle, jotta hyvä kielitaito saavutetaan ja saadaan pysymään hyvänä. Säännöllisen kielialtistuksen on määriteltävä olevan vähintään

kolme kertaa viikossa. Lapselle osoitetun puheen laatu on tärkeämpää, kuin puheen määrä. (Gyekye & Ruponen 2018, 345-346.)

Monikulttuurisessa yhteiskunnassa kahdella tai useammalla kielellä oppiminen on nykyään tavallista monille lapsille. Tämä pätee maissa, joissa on kaksi tai useampi virallista kieltä, sekä yhteiskunnissa, joissa lapset ovat vuorovaikutuksessa monella kielellä varhaiskasvatuksessa. (Kultti & Pramling 2017, 704.)

Kieltä tarvitaan, jotta voidaan ilmaista omaa minää ja yksilöllisyyttä. Kieli on avainasemassa kaikessa oppimisessa ja lapsen koko kehityksessä. Sen avulla hankitaan tiedot ja varastoidaan ne muistiin. Kieli myös kasvattaa ajattelun laajuutta ja nopeutta. (Nurmilaakso 2011, 31.)

Tässä tutkimuksessa keskitytään päiväkodissa annettavaan varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksen toimintamuotoihin kuuluu päiväkotitoiminta, avoin varhaiskasvatustoiminta sekä perhepäivähoito. Varhaiskasvatus on tärkeä osa lapsen kasvua ja oppimista ja se luo perustan lapsen elinikäiselle oppimiselle. (Opetushallitus 2018, 17, 19.)

Päiväkoti-ikä on tärkeää aikaa toisen kielen omaksumisen kannalta. Tutkimuksin (esim. Abrahamsson & Hyltenstam 2004) on osoitettu, että kuuden vuoden ikä on kielen omaksumisen kannalta kriittinen rajakohta. Kaksikielistä taustaa ei ole aikuisiässä huomattavissa kielitaidossa, jos toisen kielen omaksumisen aloittaa ennen kuudetta ikävuotta. Tässä ikävaiheessa on kuitenkin myös iso riski menettää perheen piirissä puhuttu kieli. (Latomaa 2007, 324.) Tästä syystä tässä tutkimuksessa keskitytään nimenomaan alle kouluikäisten lasten kielenoppimiseen.

Vieraskielisten ja monikielisten lasten kielitaidon sekä kieli- ja kulttuuri-identiteetin ja itsetunnon kehittymistä tuetaan laajasti varhaiskasvatuksessa. Suomen kielen taidon kehittyminen on tavoitteellista ja kielellisiä taitoja sekä valmiuksia edistetään lasten tarpeiden ja edellytysten mukaisesti. Lapsille tarjotaan monipuolisia vuorovaikutustilanteita ja oppimisympäristöjä, joissa he saavat mahdollisuuksia käyttää ja omaksua suomea toisena kielenä. Suomen kielen omaksumisessa lähdetään liikkeelle arkielämän konkreettisesta kielestä ja sen ilmaisuvaramannosta. Varhaiskasvatus tukee lapsen kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan, sillä

osa lapsista tutustuu suomalaiseen kulttuuriin ja kieleen ensimmäistä kertaa vasta varhaiskasvatukseen tullessaan. (Opetushallitus 2018, 50.)

Tavoitteena suomen kielen opetuksessa on, että vieraskieliset lapset saavat valmiudet toimia aktiivisina ja tasavertaisina jäseninä suomalaisessa yhteiskunnassa (Latomaa 2007, 320). Tämä onnistuu tarjoamalla laadukasta suomen kielen opetusta jo varhaiskasvatuksessa, sillä vieraskielisen lapsen ensimmäisen suomenkielinen sosiaalinen organisaatio on päiväkotikieli (Latomaa 2007, 321).

Koen tämän tutkimuksen olevan hyödyllinen tulevan työni kannalta varhaiskasvatuksen opettajana, sillä haluan olla perillä siitä, millä tavoin vieraskielisiä lapsia tuetaan varhaiskasvatuksessa ja millaisia toimintamalleja kielen tukemisessa voidaan käyttää.

# 2 TOISEN KIELEN OPPIMINEN JA TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESSA

## *2.1 Kieli ja kielen kehitys*

Kielitaito jaetaan tavallisimmin neljään osaan. Vaarala (2006) puhuu kämmenmallista, jossa sormet edustavat puhumista, puheen ymmärtämistä, lukemista ja kirjoittamista. Peukalo edustaa rakenteita ja sanastoa, jotka ovat yhteydessä kaikkiin edellä mainittuihin taitoihin. (Halme & Vataja 2011, 21.)

Kielenkäyttöön sisältyy tunteiden ilmaisu, ajattelu, toiminnan ilmaiseminen ja sosiaalinen vuorovaikutus. Lapsen kieli kehittyy jatkuvasti ja se on myös sidoksissa puheen kehitykseen. (Nurmilaakso 2011, 31.)

Lapsen kielenkehitys alkaa ilmeillä, eleillä, ääntelyllä ja toiminnalla. Myöhemmin lapsi alkaa muodostaa yksittäisiä sanoja ja lyhyitä lauseita. Lapsen ymmärtäminen on tässä vaiheessa laajempaa kuin puheen tuotto. Sanavaraston karttuessa lapsi alkaa muodostaa pidempiä lauseita. Lopputuloksena lapsi kykenee monipuoliseen kielelliseen kommunikaatioon. (Kuuloavain 2015.)

Varhaiskasvatuksessa suomea toisena kielenä puhuvan lapsen kielen kehityksen tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys. Hassisen mukaan toiminnallisessa kaksikielisyudessa lapsi kykenee aktiivisesti puhumaan, ajattelemaan ja ymmärtämään kahdella kielellä sekä vaihtamaan kieliä automaattisesti, vaikka samantasoisista osaamista kielissä ei olisi saavutettu. (Halme & Vataja 2011, 21.)

## *2.2 Toisen kielen oppiminen*

Tässä tutkimuksessa toisen kielen oppimista tarkastellaan ympäristössä, jossa toista kieltä käytetään pääasiallisena kielenä. Vieraskielinen lapsi omaksuu ja oppii suomen kieltä suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa, mutta hyödyntää oppimisessa omaa äidinkieltään tai -kieliään. Eri puolilla maailmaa on tehty tutkimuksia, joissa on todettu, että hyvä äidinkielen taito vaikuttaa myönteisesti toisen kielen oppimiseen. Ensimmäisen kielen kautta ymmärretään toista kieltä. (Gyekye & Ruponen 2018, 340-341.)

Kaksikielisellä lapsella kielen kehitys etenee usein muutoin samoin kuin yksikielisellä, mutta kielen kehityksen vauhti saattaa hieman vaihdella. Kun lapsi on ollut pitkällä lomalla, usein äidinkieli voimistuu ja suomi saattaa unohtua. Tämä on luonnollinen ilmiö. Äidinkielen voimistuminen tukee kuitenkin myös suomen kielen kehittymistä. (Halme & Vataja 2011, 14.)

Myös vieraskielisillä suomen kielen oppijoilla kielelliset taidot kehittyvät niin, että ymmärtäminen kehittyy aiemmin kuin puheen tuottaminen. Lapsen kielitaidon mukaan arvioidaan lapsen suomen kielen ymmärtämistä ja S2-opetuksen tarvetta. (Gyekye & Ruponen 2018, 343-344.)

## *2.3 Kielen oppimisen tukeminen*

Kun vieraskielinen lapsi opettelee suomea, hän saattaa aluksi käyttää myös omaa äidinkieltään. Lapsen alkaessa tuottaa puhetta suomeksi, kielen oppimista voidaan tukea toiminnan sanallistamisen ja kielellisen mallintamisen avulla sekä korjaavan toiston avulla. Korjaava toisto tarkoittaa sitä, että lapsen sanoessa asian virheellisesti tai epätarkasti, aikuinen toistaa asian oikein, eikä lasta pyydetä toistamaan asiaa uudelleen. Silloin lapsi huomaa, että häntä ymmärretään sekä hän saa kieliopillisesti ja äänteellisesti oikeakielisen kuulonvaraisen mallin. (Gyekye & Ruponen 2018, 352.)

Toisen kielen sanaston oppimista on tutkittu aiemmin esimerkiksi aikuisten ja lasten yhteisissä lukuhetkissä interventiotutkimuksen keinoin. Interventiotutkimuksessa päiväkodin 12 ryhmää jaettiin satunnaisesti kahteen koeryhmään ja yhteen



kontrolliryhmään. Interventiovaiheen aikana kuusi tarinaa luettiin kaksi kertaa koko ryhmässä. Ensimmäisessä koeryhmässä lapsille annettiin lyhyet selitykset kohdesanoista suoran ohjeen avulla. Toisessa koeryhmässä lapset osallistuivat aktiivisesti keskusteluun kohdesanoista interaktiivisten opetusmenetelmien mukaisesti. Kontrolliryhmässä tarinoita luettiin ilman minkäänlaista kohdesanaston selitystä. (Chlapana & Tafa 2014, 1619.)

Tulokset osoittivat, että lukuhetkillä interaktiivinen opetus oli tehokkaampaa toisen kielen kohdesanaston oppimisessa kuin suora opetus ja että oppiminen oli tehokkaampaa silloin, kun sanat selitettiin lapsille. Lisäksi lasten taso sanaston ja kohdesanojen tuntemiseen vaikutti merkittävästi kohdesanojen oppimiseen. Muutkin tutkimukset toisen kielen sanaston oppimisesta ovat osoittaneet, että opettajat, jotka selittävät sanojen merkitykset tarkasti lukemisen aikana, edistävät parhaiten lasten sanaston oppimista. Toisen kielen sanaston oppiminen on tehokasta silloin, kun kielen oppijat osallistuvat aktiivisesti oppimisprosessiin. (Chlapana & Tafa 2014, 1619-1621.)

<b>Interaktiivinen opetusmenetelmä</b> (Chlapana & Tafa 2014, 1628)
1. Sanan määrittelemine
Lapsia pyydettiin arvaamaan kohdesanan mahdollista merkitystä. Esimerkiksi, voisiko joku arvata, mitä sana epätoivoinen tarkoittaa?
2. Osoittaminen
Lapsille esitettiin kysymyksiä, jotka rohkaisivat heitä osoittamaan oikeaa vastausta kuvissa. Esimerkiksi, voisiko joku kertoa kuka on epätoivoinen tässä kuvassa?
3. Luokittelu/Merkitys
Lapsille esitettiin kysymyksiä, jotka rohkaisivat heitä antamaan sanoille merkityksen. Esimerkiksi, miltä tyttö näyttää tässä kuvassa?
4. Sanan fonologinen esitys
Lapsia pyydettiin toistamaan sana, jotta sen äänneoppi jäisi paremmin heidän muistiinsa. Esimerkiksi, toistakaamme kaikki sana epätoivoinen äänekkäästi.
5. Kysymykset

Lapsille esitettiin avoimia kysymyksiä sanan merkityksen, kirjan kuvan ja tarinan juonen perusteella rohkaistakseen lapsia osallistumaan kognitiivisesti tarinan keskusteluun. Esimerkiksi, kuinka tämä kuva auttaa meitä ymmärtämään, että tämä tyttö on epätoivoinen?

Varhaiskasvatuksessa toteutettava toiminta suunnitellaan niin, että toiminta tukee tukea tarvitsevan lapsen kehitystä sekä myös muiden lasten kokonaisvaltaista kehitystä. Tavallisessa päiväkotiryhmässä tukea tarvitsevalle lapselle kehitystä tukevia keinoja ovat puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointikeinot, henkilöstön huomion kiinnittäminen omaan kielelliseen ilmaisuunsa, lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaan suunnitellut kielelliset virikkeet, ryhmäkoon ja henkilöstön mitoittaminen sopivaksi sekä riittävän rauhallinen ääniympäristö. (Adenius-Jokivuori, Eronen & Laakso 2014, 170-171.)

Lapset, jotka vasta opettelevat uutta kieltä, ymmärtävät aluksi hyvin vähän opettajan puheen ja suullisen opetuksen kautta. Visuaaliset kuvat suullisen opetuksen tukena kehittävät toisen kielen oppijan kielitaitoa tehokkaasti ja tukevat kommunikaatiota. Tästä syystä kuvat tulisi ottaa heti käyttöön, kun lapsi aloittaa varhaiskasvatuksessa. Visuaalisia kuvia voivat käyttää sekä lapset, että aikuiset. Kuvien lisäksi piirtäminen, näyttäminen, eleet ja esineet ovat hyviä tapoja havainnollistaa ja konkretisoida kieltä. (Britsch 2010, 172; Gyekye & Ruponen 2018, 352.)

Visuaaliset kuvat ovat ensimmäinen askel kielen kehitymisessä. Sanan todellisuus johtuu sen havainnollisesta kokemuksesta. Esimerkiksi sana ”talo” tulee kielelliseksi tosiasiksi vasta silloin, kun visuaaliset, kinesteettiset ja kuulon kokemukset liitetään automaattisesti talon kuvaan. Kuvat on sidottu kaikkiin ihmiskokemuksiin ja ilmaisuun sekä aikuisilla että lapsilla. (Britsch 2010, 171.)

Varhaiskasvatuksen opettajat ymmärtävät visuaalisten kuvien ja kielen kehittymisen suhteen. He luovat sellaisen ympäristön oppimiseen ja opetukseen, joka integroi visuaaliset elementit, sanalliset elementit, eleelliset elementit sekä toiminnalliset elementit. Kielen kehittymisen prosessissa visuaalisten kuvien ja havaintojen yhdistäminen on keskeistä. Ympäristöt, jotka tarjoavat mahdollisuuden sanalliseen ja ei-sanalliseen käsittelyyn, edistävät syvempää ymmärrystä. (Britsch 2010, 171-172.)

## 2.4 Suomi toisena kielenä -opetus

Vieraskielisen lapsen suomen kielen oppimisen tukemista kutsutaan usein suomi toisena kielenä opetukseksi. Suomi toisena kielenä (S2) opetus on tavoitteellista, säännöllistä ja jatkuvaa opetusta, jota annetaan vieraskielisille lapsille varhaiskasvatuksessa. Sen tavoitteena on kehittää lapsen tietoisuutta suomalaisesta kulttuurista ja antaa lapselle pohja kaksikielisyydelle sekä vahvistaa lapsen monikulttuurista identiteettiä. Opetuksen kriteerinä on vain kielitaidon taso eikä esimerkiksi äidinkieli, kansalaisuus tai Suomessa oloaika. (Halme & Vataja 2011, 24.) Tässä tutkielmassa keskitytään vieraskielisen lapsen kaksikielisen pohjan rakentamiseen ja tukemiseen.

Suomi toisena kielenä opetuksessa käytetään paljon monipuolisia menetelmiä. Näitä menetelmiä ovat muun muassa sadutus, suujumppa, piirtäminen sekä orff-pedagogiikka. Seuraavaksi avaan näitä menetelmiä tarkemmin.

*Sadutus* on narratiivinen menetelmä, jonka on kehittänyt Monika Riihelä. Sen ideana on kerätä lasten itse tuottamia ajatuksia ja kertomuksia. Sadutus soveltuu erittäin hyvin kaikenikäisille monikielisille lapsille. Sadutus on monipuolinen menetelmä, sillä siitä muodostunutta satua voidaan lukea, kuvittaa tai jopa muuttaa leikiksi. Lapsilähtöisyys on menetelmän vahvuus. (Halme & Vataja 2011, 28.)

*Suujumppaan* sisältyy suujumppakansio, jossa on perusharjoituksia suun motorikan ja artikulaation harjoittamiseen hauskasti. Suujumppa sopii kaikille lapsille. Siinä tehdään muun muassa imemis- ja puhaltamisharjoituksia, joiden avulla pystytään vahvistamaan suun motoriikkaa sekä suun alueen lihaksia. Suomen kielessä on äänneitä, jotka saattavat puuttua lapsen äidinkielestä ja tuottaa vaikeuksia suomen kielen oppimisessa. Tämän menetelmän avulla näitä äänneitä voidaan harjoitella. (Halme & Vataja 2011, 32.)

*Piirtäminen* on spontaania kommunikointia ja se soveltuu menetelmänä käytettäväksi erityisen hyvin monikielisten lasten kanssa. Piirtämistä ei ole sidottu aikaan eikä paikkaan, vaan sitä voi tehdä tässä ja nyt. Piirtäminen voi toimia keskustelun tukena ja se auttaa lasta keskittymään. (Halme & Vataja 2011, 32.)

*Orff-pedagogiikka* on lapsilähtöistä musiikkikasvatusta. Se perustuu musiikin, liikkeen ja puheen luonnolliseen yhteyteen. Opetus lähtökohta on improvisaatio, jossa liikutaan, puhutaan, lauletaan ja soitetään. Musiikkia ei vain kuunnella, vaan siihen osallistutaan aktiivisesti. Omasta puhe- ja lauluäänestä sekä kehonsoittimista edetään soittoon. Tämä menetelmä tuottaa lapsille iloa ja onnistumisen kokemuksia. (Halme & Vataja 2011, 33.)

Lapsilähtöisyys näkyy suomi toisena kielenä -opetuksessa siten, että lapsen kiinnostuksen kohteisiin ja tarpeisiin vastataan. Maahanmuuttajalapsi näyttää aluksi tarpeitaan ilmein, elein ja yksittäisin sanoin. Kasvattajan tulee eläytyä ja reagoida pieniin aloitteisiin sekä rohkaista lasta vuorovaikutukseen. Aikuisen tulee olla emotionaalisesti saatavilla lasta varten. Vygotsky painottaa ympäristön merkitystä oppimisessa ja kehityksessä sekä hänen mukaansa opetuksen ja ohjauksen tulisi kohdistua aina hiukan taitotason yläpuolelle eli lähikehityksen vyöhykkeelle. Lapsen ja ympäristön välillä oleva sosiaalinen vuorovaikutus vaikuttaa positiivisesti kehitykseen. (Halme 2011, 97, Halme & Vataja 2011, 26)

## 2.5 *Scaffolding*

Tässä tutkielmassa kielen oppimisen tutkimista lähestytään scaffolding-käsitteen avulla. Scaffolding-käsite tarkoittaa oppimisen tukirakennetta. Siihen liittyy kuusi strategiaa, jotka ovat yleistäminen, perustelu, ennakointi, osallistettavuus, vaihtoehtojen vähentäminen ja kannustavuus. (Pentimonti & Justice 2010, 241.) Pentimontin & Justicen (2010) tutkimuksen mukaan kuusi edellä mainittua strategiaa jaetaan korkeamman asteen strategioihin ja matalamman asteen strategioihin. Korkeamman asteen tukistrategiat ovat strategioita, jotka auttavat lapsia osallistumaan menestyksekkäästi toimintaan, joka voi olla heille vaikeaa. Niitä ovat osallistettavuus, kannustavuus ja vaihtoehtojen vähentäminen. Matalamman asteen tukistrategiat auttavat lapsia jatkamaan menestyksekkäästi osallistumista toimintaan, joka voi olla heille helppoa, ottamalla käyttöön uusia tietoja ja taitoja. Niitä ovat yleistäminen, perustelu ja ennakointi. (Pentimonti & Justice 2010, 244.)

<b>Yleistäminen</b>
---------------------

Lapsia kehoitetaan laajentamaan tilannetta oppituntien ulkopuolelle joko menneisyyteen, tulevaisuuteen tai henkilökohtaisiin kokemuksiin. Lasta voidaan pyytää miettimään tilannetta esimerkiksi hetkeen, jolloin hän on tuntenut itsensä hermostuneeksi. Lapsi kertoo missä tilanne tapahtui ja mitä tapahtui.

#### **Perustelu**

Lapsia voidaan pyytää selittämään, miksi jotain on tapahtunut tai tapahtuu, tai miksi jokin asia on niin kuin on tällä hetkellä.

#### **Ennakointi**

Lapsia voidaan pyytää kuvailemaan, mitä seuraavaksi voi tapahtua, tai miettimään mikä voi olla tapahtuman tai toiminnan tulos.

#### **Osallistettavuus**

Lapsia voidaan kannustaa tuottamaan oikea vastaus tehtävään suorittamalla tehtävän toisen henkilön, esimerkiksi opettajan tai vertaisen kanssa.

#### **Vaihtoehtojen vähentäminen**

Lapsia voidaan kannustaa suorittamaan tehtävä vähentämällä vastausvaihtoehtojen määrää.

#### **Kannustavuus**

Lapsia voidaan kannustaa saamaan oikea vastaus tehtävään tarjoamalla mallin ihannevastauksesta. (Pentimonti & Justice 2010, 246-247.)

# 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## 3.1 Tutkimustehtävä

Tutkielman tavoitteena on selvittää, miten erilaiset tukistrategiat ilmenevät suomi toisena kielenä -opetuksessa. Tavoitteenani oli löytää tutkimukseeni sellainen lapsiryhmä, jossa lapset ovat noin 4-5-vuotiaita, jotta heidän äidinkieltensä olisi jo kehittynyt vähän pidemmälle. Tutkimuskysymykseni pohjautuvat aiempaan teoriaan, joka on esitelty tutkimuksessa. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat;

1. Millaisissa tilanteissa ja miten varhaiskasvatuksen opettaja käyttää kielen tukemisen interaktiivisia menetelmiä?
2. Millaisissa tilanteissa ja miten varhaiskasvatuksen opettaja käyttää matalamman asteen tukistrategioita toisen kielen tukemisessa?
3. Millaisissa tilanteissa ja miten varhaiskasvatuksen opettaja käyttää korkeamman asteen tukistrategioita?

## 3.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni on kvalitatiivinen tutkimus ja tutkimuksen kohteena on varhaiskasvatuksen opettaja ja hänen päiväkotiryhmänsä Satakunnassa. Valitsin kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen, koska siinä lähtökohtana on kuvata todellista elämää. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohdetta yritetään tutkia mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Sen tarkoitus ei ole vain todentaa jo olemassa olevia väitteitä, vaan löytää tai paljastaa tosiasioita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.)

Tutkimusaineisto muodostettiin kahdessa vaiheessa. Ensin varhaiskasvatuksen opettaja piti minulle päiväkirjaa, jossa hän kuvaili tarkasti kolmea hänen pitämänsä ohjattua kielituokiota vieraskielisille 4-5-vuotiaille lapsille. Päiväkirjan ol-

lessa tutkimusmenetelmä, on yhteistyö päiväkirjan tekijän kanssa tärkeää. Päiväkirjan tekijän tulee tietää, mitä hän tekee, miksi ja milloin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 220.) Tämä menettelytapa voi vaikuttaa aineiston luotettavuuteen, sillä en itse ole läsnä tilanteissa ja päiväkirjasta ei näy lasten ja aikuisen tuokioissa ilmenevät tunteet, reaktiot ja ilmeet sekä päiväkirjan todenmukaisuus on opettajan varassa.

Toisessa vaiheessa haastattelin varhaiskasvatuksen opettajaa päiväkirjasta muodostuneen aineiston perusteella. Haastattelukysymykset löytyvät tutkielman lopusta liitteenä. Haastattelun aikana tutkija ja tutkittava ovat suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa keskenään. Suurimpana etuna haastattelussa on joustavuus aineistoa kerätessä. Haastattelussa voidaan pyytää perusteluja esitetyille mielipiteille ja selventää saatavia vastauksia paremmin kuin esimerkiksi postikyselyssä. Haastattelun luotettavuutta voi heikentää se, että haastateltava saattaa antaa sellaisia vastauksia, jotka ovat sosiaalisesti suotavia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 204-206.)

Haastatteluni muoto oli teemahaastattelu. Teema-alueet olivat tiedossa, mutta kysymyksillä ei ollut tarkkaa järjestystä ja muotoa. Valitsin teemahaastattelun, sillä se vastaa hyvin useita kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia. Nauhoitin haastattelun, jonka jälkeen kirjoitin koko aineiston puhtaaksi sanatarkasti eli literoin sen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208, 222.)

### *3.3 Aineistonkeruu ja analysointi*

Tässä tutkimuksessa käytin aineiston analyysimenetelmänä teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on yleinen analyysimenetelmä laadullisissa tutkimuksissa ja sen avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. Sisällönanalyysi tarkoittaa kuultujen, kirjoitettujen ja nähtyjen sisältöjen teoriapohjaista analyysia. Teoriaohjaavassa analyysissä aiempi tieto ohjaa analyysia. Analyysista pystytään tunnistamaan aiemman tiedon vaikutus, mutta sen tiedon tarkoituksena ei ole testata teoriaa, vaan pikemminkin avata uusia ajatusuria. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78,82.)

Tutkimukseeni osallistui varhaiskasvatuksen opettaja Satakunnasta. Hän on työskennellyt 31 vuotta varhaiskasvatuksen opettajana ja viimeiset viisi vuotta S2-opettajana. Hänen ryhmänsä lapset olivat 4-5-vuotiaita ja heidän kielitaitonsa oli alkeellinen suomi. Lapsia oli ryhmässä kielituokioiden aikana seitsemän ja opettaja piti kaikki kolme kielituokiota samalle lapsiryhmälle.

Poikkeuksellisen koronavirustilanteen vuoksi, pyysin varhaiskasvatuksen opettajaa Satakunnasta pitämään minulle päiväkirjaa hänen pitämistään kielituokiosta vieraskielisille lapsille. Päiväkirja koostui kolmesta ohjatusta kielituokiosta. Näissä kolmessa tilanteessa käsiteltiin värejä sekä kehonosia monipuolisen toiminnan kautta. Edellisen kielituokion toiminta kerrattiin aina seuraavalla kerralla ja toiminta myös aina hieman vaikeutui kerta kerralta.

Sen jälkeen, kun olin saanut päiväkirjan ja analysoinut sitä, haastattelin opettajaa hänen päiväkirjansa perusteella. Opettajan tekemä päiväkirja ja haastattelu olivat oleellinen osa tavoitteeni saavuttamisessa. Haastattelin opettajaa puhelimen välityksellä. Koska tarkoitukseni oli selvittää, miten erilaisissa tilanteissa käytettiin interaktiivisia menetelmiä sekä korkeamman ja matalamman asteen tukistrategioita, pyysin opettajaa kertomaan minulle paljon esimerkkejä ja konkreettisia tilanteita. Aineiston litteroinnin jälkeen luin aineiston moneen kertaan, jotta sain hyvän käsityksen aineistosta. Pyrin siis poimimaan aineistosta vain tutkimuksen kannalta relevantit asiat, joita olivat sellainen materiaali, joka vastasi tutkimuskysymyksiini. Karsin aineistosta aluksi pois sellaisen turhan tiedon, mikä ei vastannut tutkimuskysymyksiini.



# 4 TULOKSET

Tässä tutkielmassa tavoitteena on selvittää, miten erilaiset tukistrategiat ilmenevät suomi toisena kielenä -opetuksessa. Minulla on selkeät kolme tutkimuskysymystä, joiden avulla lähdän avaamaan tutkimustuloksia. Tutkimuskysymykseni ovat; Millaisissa tilanteissa ja miten varhaiskasvatuksen opettaja käyttää kielen tukemisen interaktiivisia menetelmiä? Millaisissa tilanteissa ja miten varhaiskasvatuksen opettaja käyttää matalamman asteen tukistrategioita kielen tukemisessa? Millaisissa tilanteissa ja miten varhaiskasvatuksen opettaja käyttää korkeamman asteen tukistrategioita kielen tukemisessä? Seuraavissa alaluvuissa kerron aineistosta selvinneet tulokset ja vastaukset tutkimuskysymyksiini.

## *4.1 Millaisissa tilanteissa ja miten varhaiskasvatuksen opettaja käyttää kielen tukemisen interaktiivisia opetusmenetelmiä?*

Tässä alaluvussa tarkastellaan millaisissa tilanteissa ja miten varhaiskasvatuksen opettaja käyttää kielen tukemisen interaktiivisia opetusmenetelmiä. Interaktiivisessa opetusmenetelmässä on tärkeää, että kielen oppijat osallistuvat aktiivisesti oppimisprosessiin. Lapsia voidaan rohkaista aktiiviseen osallistumiseen monipuolisten kysymysten avulla. (Chlapana & Tafa 2014, 1621, 1628.)

Haastattelussa opettaja koki lasten aktiivisen osallistumisen olevan tärkeää kaikissa oppimisprosesseissa. Hän kertoi ryhmässään lapsen aktiiviseen osallistumiseen kuuluvan olennaisena asiana sen, että lapsi pääsee itse tuottamaan sanoja. Opettaja kertoi myös heillä olevan tyypillinen tapa opettaa niin, että lapsilta kysellään kysymyksiä ja lapset saavat myös vuorostaan kysyä kysymyksiä opettajalta. Tämä näkyi kielituokioilla useaan otteeseen. Vaikka opettaja koki lasten osallistumisen olevan tärkeää kaikessa oppimisessa, hän mainitsi kuitenkin, että erityisesti arjen tilanteissa esimerkiksi pukeutumis- ja ruokailutilanteissa lasten aktiivinen osallistuminen on tärkeintä kielen oppimisen kannalta.

*Kun puhutaan kielen oppimisesta, niin sellaisessa tilanteessa, että, se en ole minä, joka tuotan sitä sanaa aina, vaan hän tuottaa. Eli ihan arjen tilanteessa esim. pukemistilanteessa. Eihän se sillä tavalla ole järkevää, että minä puen niitä housuja ja toistan sen sanan housut, vaan, se lapsi pukee itse ne housut ja minä voin kysyä, että mitkä nämä ovat? ja hän tuottaa sen sanan.*

*Tai kun lapsi hakee ruokaa, nii minä en kysy, että otatko maitoa vaan, että minä kysyn, otatko maitoa vai vettä. Tällä tavoin minä saan hänet aktiivisesti tuottamaan sen sanan, eikä hän selviä vain vastaamalla kyllä tai ei tai päätä puristamalla. Arjen tilanteissa aktiivisuus on kaikkein tärkeintä, koska sitä kautta se kielen oppiminen oikeasti tapahtuu. Ne kielihetket ovat vain kirsikka kakun päällä.*

Katkelmassa haasteltava kuvaa interaktiivista kielenoppimisen menetelmää, jossa opettaja perustoimintojen tilanteissa, kuten pukiessa tai ruokaillessa, kysyy lapselta kysymyksiä, joihin on yksiselitteinen vastaus, kuten mikä tämä on. Hän jatkaa painottamalla, että hän kysyy kysymyksiä, jotka ovat avoimia ja joihin ei näin ollen voi helposti vastata esimerkiksi eleillä, kuten nyökyttämällä.

Opettaja koki heillä olevan tyypillinen tapa opettaa niin, että lapsilta kysellään kysymyksiä ja lapset saavat myös vuorostaan kysyä kysymyksiä opettajalta. Hän koki tärkeänä asiana sen, että lapsille annetaan mahdollisuus puhua ja keksiä itse mitä asiaan liittyy. Hän mainitsi konkreettisena tilanteena kielihetki- opetustilanteen, jossa he opettelivat vaatteita ja kehonosia suomeksi. Toinen tilanne liittyi myös kielituokioon, jossa he harjoittelivat eläinkorttien avulla eläinten nimiä sekä eläinten ääntelyjä. Ohjatuilla kielituokioilla sanoja siis määriteltiin ja esitettiin fonologisesti, jotka ovat tärkeitä interaktiivisten menetelmien piirteitä. Lisäksi kysymysten esittäminen lapsille on myös todella tärkeä piirre interaktiivisissa menetelmissä.

*Kun me harjoitellaan konkreettisesti esim. vaatteita. Minä näytän pään kuvan ja minä kysyn, että mikä tämä on? Lapsi vastaa: pää. Sitten kysyn:*

*mitä vaatetta siihen laitetaan? Sitten lapsi voi tehdä vastavuoroisesti mulle kysymyksiä samoista aiheista. Sitten, kun me mennään esim. eläimiin, niin minä kysyn ja lapsi kysyy. Mulla on eläinkortti ja kysyn, että tämä on eläin, joka miukuu. Lapsi vastaa: kissa. Sen jälkeen lapsi kysyy minulta: Tämä on eläin, joka haukkuu. Ja minä vastaan: koira.*

Katkelmassa opettaja kuvaa konkreettisesta tilannetta, jossa hän ohjaa keskustelua lapsen kanssa eteenpäin kysymysten avulla. Tällä tavoin lapsi saa itse sanoittaa asioita ja esineitä. Lapsi saa myös kysyä vuorostaan kysymyksiä opettajalta.

Interaktiiviset menetelmät näkyivät lähes kaikessa ryhmän toiminnassa. Lapset osallistuivat jokaisella kielituokiolla aktiivisesti toimintaan yhdessä opettajan kanssa ja toiminta oli useimmiten lapsilähtöistä. Opettaja kysyi opetuksen aikana paljon kysymyksiä lapsilta ja antoi tällä tavalla lapsille mahdollisuuden osallistua. Interaktiiviset menetelmät kuvattiin tärkeiksi kaikessa toiminnassa ja niitä esiintyi jokaisessa tilanteessa, mutta opettaja kuvasi niiden toteutuvan erityisesti arjen tilanteissa, kuten pukemis- ja ruokailutilanteissa.

#### ***4.2 Millaisissa tilanteissa ja miten varhaiskasvatuksen opettaja käyttää matalamman asteen tukistrategioita toisen kielen tukemisessa?***

Tässä alaluvussa tarkastellaan millaisissa tilanteissa ja miten varhaiskasvatuksen opettaja käyttää matalamman asteen tukistrategioita toisen kielen tukemisessa. Matalamman asteen tukistrategioihin kuuluu yleistäminen, perustelu ja ennakointi. Ne auttavat lapsia jatkamaan osallistumista menestyksekkäästi toimintaan, joka voi olla heille helppoa, ottamalla käyttöön uusia tietoja ja taitoja. (Pentimonti & Justice 2010, 244.)

Varhaiskasvatuksen opettajan vastauksista selvisi, että yleistäminen on hänellä tyypillinen toimintatapa opetuksessa. Tämä oli nähtävissä päiväkirjassa, sekä se tuli esiin myös haastattelussa. Yleistäminen näkyi niin, että opettaja laajensi op-

pimistä myös muihin konteksteihin. Haastattelussa opettaja mainitsi kaksi opetustilannetta ja ruokailutilanteen, jossa yleistämistä tapahtui. Seuraavissa katkelmissa kerrotaan niistä.

*Kun kaikkea oppimista harjoitellaan, niin silloin yleensä aina laajennan sen myös muihinkin tilanteisiin. Esim. jos opetan matikkaa, nii en koskaan vain opeta ykköstä ja kakkosta pyytämällä kirjoittamaan mulle ykkösen ja kakkosen, vaan sitä numeroa haetaan myös muualta.*

*Sitten kun syödään lihapullakastiketta, niin lasketaan kuinka monta lihapullaa ja perunaa lapsi ottaa. Kirjaimista taas tehdään omia muotoja, haetaan ulkoa niitä esineitä, jotka alkavat sillä kirjaimella. Käytämme tätä todella paljon.*

Katkelmassa opettaja kuvaa yleistämistä erityisesti akateemisten taitojen oppimisen kontekstissa. Hän kuvaa kuinka hän laajentaa oppimista myös muihin tilanteisiin niin, että matematiikassa ei opetella vain kirjoittamaan numeroita, vaan numeroita haetaan ympäristöstä ja samoin tehdään kirjainten kanssa. Myös ruokailutilannetta voidaan hyödyntää oppimiseen laskemalla lihapullien ja perunoiden määrää.

Haastattelussa opettaja kertoi, että lapsia pyydetään perustelemaan ja ennakoimaan asioita esimerkiksi silloin, kun tuokion aikana keskustellaan moraalisisista asioista. Toisena esimerkkinä hän mainitsi tuokion, jossa he hassusti- korttien avulla miettivät yhdessä muun muassa tapahtumien seurauksia.

*Meillä oli sellaiset kortit, mihin laitetaan aina rasti, että mitä ei saa tehdä. Esimerkiksi tällaisista asioista me käydään asiaa, että miksei sitä saa tehdä ja mitä siitä seuraa ja miksi se on kiellettyä. Tai sitten esimerkiksi, kun meillä on sellaiset ”hassusti kortit”, niin samalla lailla siinä mietitään, et mikä tässä on hassusti, mitä tässä voi tapahtua tai onko tämä hyvä vai huono asia ja mitä, jos oikeasti vaikka autossa olisi vettä, niin mitä sitten oikeasti tapahtuisi? Mutta tämä vaatii jo vähän enemmän suomen kielen taitoa.*

Katkelmassa opettaja kuvaa tilannetta, jossa hän pohtii lasten kanssa mitä saa ja ei saa tehdä sekä tapahtumien seurauksia. Heillä on apunaan myös hassusti-kortit, joiden avulla lapset pääsevät miettimään mikä kortissa on hassusti, onko asia hyvä vai huono ja mitä siitä voi seurata. Katkelmassa opettaja myös kertoo tällaisen keskustelun vaativan lapsilta jo hieman parempaa suomen kielen taitoa.

Aineistosta ilmeni, että matalamman asteen tukistrategioista yleistäminen on opettajan käytetyin strategia, kun taas ennakointia ja perustelua käytetään satunnaisesti lähinnä ohjatuilla tuokioilla. Yleistämistä käytettiin opetustilanteissa sekä ruokailutilanteessa. Aineistosta selvisi myös, että ennakointia ja perustelua käytetään enemmän sellaisten lasten kanssa, joilla on jo vähän parempi suomen kielen taito.

#### *4.3 Millaisissa tilanteissa ja miten varhaiskasvatuksen opettaja käyttää korkeamman asteen tukistrategioita toisen kielen tukemisessä?*

Tässä alaluvussa tarkastellaan millaisissa tilanteissa varhaiskasvatuksen opettaja käyttää korkeamman asteen tukistrategioita toisen kielen tukemisessä. Korkeamman asteen tukistrategioita ovat osallistettavuus, kannustavuus ja vaihtoehtojen rajaaminen. Ne auttavat lapsia osallistumaan menestyksekkäästi toimintaan, joka voi olla heille vaikeaa. (Pentimonti & Justice 2010, 244.)

Aineistosta ilmeni, että opettaja pitää kannustamista todella tärkeänä osana suomen kielen oppimista. Hän kertoi kannustamisen olevan tärkeää erityisesti silloin, kun suomen kieltä harjoitellaan. Hänen mukaansa lasta tulee joka kerta kannustaa, kun hän tuottaa uuden sanan, mutta lapselta tulee myös vaatia aina pikkuhiljaa vähän lisää.

*Mun omassa pedagogiikassa kannustaminen on kaiken a ja o. Erityisesti vieraskielisten lasten kanssa. Erityisesti siinä hetkessä, kun suomen kieltä harjoitellaan ja se lapsi tuottaa itse. Se rohkeasti uskaltaa sanoa ja pyytää tai se sanoo jonkin yllättävän sanan ja se tuottaa sitä kieltä. Niin joka kerta*

*kannustetaan, joko peukun näyttämällä, iloisella hymyllä tai taputtamisella. Se on niin kun se pedagogiikan semmoinen mansikka. Se on niinku se punainen lanka. Kehu ja kannustus.*

*Tässä kuitenkin askel askeleelta täytyy vaatia hiukka aina enempi. Se haaste tulee siinä esimerkiksi, jos lapsi osaa sen yhden sanan suomea, niin, jos se sanoo sen saman sanan ”pallo” mulle kolme viikkoa, niin en mä sitten enää kannusta. Sitten seuraavaksi sen lapsen pitää sanoa mulle ”pallo punainen”. Sitten taas kannustetaan ja hurrataan. Aina jotain vähän lisää.*

Katkelmassa opettaja kuvaa kannustamisen tapahtuvan aina silloin, kun lapsi tuottaa uuden sanan. Kannustaminen ilmenee peukun näyttämällä, iloisella hymyllä tai taputtamisella. Opettaja kuvaa kuitenkin myös, että lapselta pitää vaatia aina pikkuisen enemmän. Samasta sanasta ei enää kolmen viikon jälkeen hurrata, vaan sitten lapsen tulee tuottaa jo jotain lisää.

Aineistosta ilmeni, että lapsilta saatetaan rajata vaihtoehtoja ohjatuilla tuokioilla tai pelihetken aikana lapsen taitotason mukaan, ei iän. Opettaja huomioi lasten tasot yksilöllisesti silloin, kun vaihtoehtoja rajataan, sillä jokaisella lapsella voi olla eri taitotasot.

*Esim. kun me harjoitellaan, että meillä on luvut yhdestä kymmeneen ja eläimiä se kymmenen ja tekemisiä se kymmenen. Niin jos mä huomaan, että se lapsi tuntee kymmenen eläintä ja kymmenen verbiä, mutta sillä lapsella on matikka vaikeata. Niin mä rajaan silloin niin, että mä otan vain sellaiset kuvat ja semmoiset lauseet, missä maksimi on vaikka viisi. Et se lapsi ei joudu semmoiseen tilanteeseen, että sen pitäisi sitä kuutosta, seiskaa, kasia, ysiä ja kymppiä tunnistaa.*

*Jos se lapsi on esim. näppärä muistipelissä, niin mä voin ottaa siihen esimerkiksi viisikymmentä palaa, vaikka verbeistä. Mut jos mä näen, että sillä ei vielä ole sitä kykyä, eikä osaa niistä verbeistä oikein yhtäkään, niin sitten*

*me aloitetaan niin, että pelataan vaikka kuudella verbillä, että siinä muistipelissä on kolme paria.*

*En mä koskaan värejäkään kaikkia ota heti ensimmäisellä kerralla lapsille opeteltavaksi. Ihan sama mikä asia se on, niin kyllä sitä rajataan sen opetuksen ja lapsen mukaan. Mutta pitää silti muistaa, että aina pitää olla pari uutta asiaa ja haaste siinä tekemisessä kuitenkin. Eli hiukan ohi sen lapsen oman oppimisympäristön ja haastetaan lapsen omaa osaamista.*

Katkelmissa opettaja kuvaa, että lapsilta voidaan rajata vaihtoehtoja esimerkiksi opeteltaessa verbejä, eläimiä, matematiikkaa tai värejä. Opettaja kuvaa vaihtoehtojen rajaamisen tapahtuvan aina lapsen taitotason mukaan, sillä saman ikäiset lapset voivat olla hyviä matematiikassa, mutta heikompia eläinten nimeämisessä ja taas toisinpäin. Koskaan ei siis rajata iän, vaan aina taitotason mukaan. Tässä opettaja myös muistuttaa, että vaihtoehtojen rajaamisesta huolimatta lapselle tulee silti jättää tekemiseen ja oppimiseen aina jokin haaste ja uusi asia.

Aineistossa ilmeni, että opettaja pystyy tukemaan opetushetkessä lasten suomen kielen oppimista myös lasten omalla äidinkielellä. Päiväkirjasta ilmeni tilanne, jossa kielituokiossa käytiin värejä läpi lasten kanssa myös arabian ja venäjän kielellä, sillä ryhmässä oli äidinkielenään näitä kieliä puhuvia lapsia. Opettaja kertoi osaavansa monella kielellä muun muassa tervehdyksen, kiitoksen, värit, eläimet ja numerot yhdestä kymmeneen. Tällä tavoin voidaan tukea suomen kielen oppimista, mutta tämä on myös todella hyvä keino osallistaa lapsia mukaan toimintaan.

*Oon yrittänyt tehdä silleen, että opetellaan niillä kaikilla kielillä mitä siinä ryhmässä on, sanomaan esim. kiitos ja heippa. Mä oon usein ottanut myös niin, että lasketaan joka kielellä kymmeneen. Siis niillä kielillä mitä siinä ryhmässä on. Se tuo vieraskieliselle lapselle sellaisen fiiliksen, että jes mä oon nyt opettaja ja mä opetan. Sit ne kielet mitä mä osaan, niin mä käytän aika paljon arjessa niin, että kun joku lapsi harjoittelee, niin mä tuen sitä sillä hänen omalla äidinkielellään siinä opetushetkessä. Esim. mä osaan mo-*

*nella kielellä jo eläimet. Niin mä usein sanon, vaikka sen kissa ja koira lapsen äidinkielellä myös. Mutta se on mun rikkauteni, sitä ei kaikki osaa. On myös kieliä, mitä minä en hyvin osaa, ja silloin minä en sitä kieltä käytä.*

Edellisessä katkelmassa opettaja kuvaa lasten oman äidinkielen merkitystä oppimisessa. Hänellä on tapana opetella kaikilla ryhmässä olevilla kielillä muutama perussana lasten kanssa. Lapset saavat olla vuorostaan opettajia ja oppilaita toisilleen opeteltaessa eri kieliä. Hän kuvaa, että pystyy omalla kieliosaamisellaan tukemaan lapsen oppimista lapsen omalla äidinkielellä.

Opettaja harjoittelee usein yhdessä vieraskielisten lasten kanssa suun motorikkaa puhaltamisharjoitusten avulla. Aineistossa puhaltamisharjoituksia tehtiin kielituokioiden sekä leikkihetkien aikana. Puhaltamisharjoitusten aikana korostuu lasten osallistaminen toimintaan.

*Suomen kielen oppiminen vaatii puhaltamismotoriikkaa. Koska tämä suomen kielen fonetiikka on pitkälti tätä puhaltamista. Sen takia me harjoitellaan niitä paljon. Meillä on aina joko pillit mihin me puhalletaan tai höyhenet mitä me puhalletaan tai kevyitä palloja ja serpentiinejä. Meillä on kevyitä autoja ja mikään ei ole hienompaa, kun puhaltaa kilpaa lapsen kanssa, että kumpi saa auton nopeammin lattialle.*

*Usein aloitamme puhaltamisharjoitukset kuvien avulla. Kuvissa näkyy, että joku ihminen puhaltaa ja otan itselleni sen höyhenen ja siinä on vaikka jotain värejä. Sitten totean, että ”minä otan punaisen”. Sitten tarjoan lapselle ja lapsi ottaa. Lapsi ei välttämättä sano mitään, mutta silloin minä sanon, että ”ai sinä otit sinisen”. Sitten toimin niin, että laitan höyhenen kädelleni ja näytän kuvaa ja sanon, että puhalletaan höyhentä. Ja sitten otamme sen kiinni. Siinä tulee samalla monta sanaa, kun minä sanotan ja lapset sanotavat.*



Katkelmassa opettaja kuvaa puhaltamisharjoitusten aikana lasten harjoittelevan ikään kuin vahingossa ja se on heistä äärettömän hauskaa puuhaa. Opettaja näyttää mallia lapsille, mutta lapset kokeilevat aina myös itse. Kuvat ovat tärkeitä apuvälineitä lapsille puhaltamisharjoitusten aikana.

Aineistosta siis selvisi, että opettaja käyttää lasten kanssa kaikkia korkeamman asteen tukistrategioita suomen kielen tukemisessa. Osallistaminen ja kannustaminen olivat läsnä jokaisessa tilanteessa. Vaihtoehtojen rajaamista käytettiin silloin, kun opettaja näki sen tarpeelliseksi. Aineistossa se ilmeni ohjatulla tuokiolla sekä pelihetken aikana.

# 5 POHDINTA

## 5.1 Yhteenveto

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten erilaiset tukistrategiat ilmevät suomi toisena kielenä -opetuksessa. Tutkimuskysymykseni olivat seuraavat; millaisissa tilanteissa ja miten varhaiskasvatuksen opettaja käyttää kielen tukemisen interaktiivisia menetelmiä? Millaisissa tilanteissa ja miten opettaja käyttää matalamman asteen tukistrategioita toisen kielen tukemisessa? Millaisissa tilanteissa ja miten opettaja käyttää korkeamman asteen tukistrategioita? Tutkimuskysymykseni pohjautuivat aiempaan teoriaan, joka on esitelty tutkimuksessa.

Tuloksista selvisi, että interaktiiviset menetelmät, yleistäminen, lasten osallistaminen sekä kannustaminen olivat varhaiskasvatuksen opettajan käytetyimpiä toimintatapoja kyseisessä ryhmässä. Opettaja käytti vähemmän ennakoitua, perustelua sekä vaihtoehtojen rajaamista, mutta niitäkin joissain tilanteissa tarpeen vaatiessa. Interaktiiviset menetelmät kuvattiin tärkeiksi kaikessa toiminnassa ja niitä esiintyi jokaisessa tilanteessa, mutta opettaja itse mainitsi interaktiivisten menetelmien olevan tärkeitä erityisesti arjen tilanteissa, kuten pukeutumis- ja ruokailutilanteissa.

Opettajan mukaan asioiden yleistämistä muihin konteksteihin pyrittiin käyttämään lähes jokaisessa tilanteessa. Aineistossa esiin nousi kaksi opetustilannetta sekä ruokailutilanne. Ennakointia ja perustelua käytettiin satunnaisesti ohjatuilla tuokioilla. Aineistosta kävi ilmi myös se, että näitä kahta strategiaa käytetään enemmän sellaisten lasten kanssa, joilla on jo vähän parempi suomen kielen taito. Osallistaminen ja kannustaminen olivat läsnä jokaisessa tilanteessa aineistossa, niin ohjatuilla kielituokioilla, leikkihetkien aikana kuin arjen tilanteissakin. Opettaja kuvasi kannustamista käytettävän erityisesti silloin, kun suomen kieltä harjoitellaan ja lapsi tuottaa uuden sanan.

Opettaja käytti interaktiivisia opetusmenetelmiä kysymällä lapsilta paljon kysymyksiä sekä antamalla lapsille mahdollisuuksia kysyä vuorostaan opettajalta kysymyksiä. Opettaja kysyi lapsilta avoimia kysymyksiä, joihin ei voinut vastata vain eleillä. Vaihtoehtoja opettaja rajasi lasten taitotason mukaan, mutta näin tehdessä hän kuitenkin jätti aina pienen haasteen toimintaan. Kannustaminen ilmeni peukun näyttämällä, iloisella hymyllä ja taputtamisella aina lapsen tuottaessa uuden sanan. Osallistettavuus näkyi siten, että opettaja toteutti toimintaa niin, että lapset pääsivät itse tekemään ja tuottamaan sanoja. Perustelua ja ennakkoin-  
tia opettaja käytti lasten kanssa, joiden suomen kielen taito on jo vähän kehittyneempää. Yleistämistä opettaja käytti laajentamalla oppimista myös muihin konteksteihin.

Aineistosta ilmeni myös tuloksia, jotka eivät vastanneet suoraan tutkimuskysymyksiini, mutta ovat olennaisia suomen kielen oppimisen tukemisessa. Haastattelussa opettaja kertoi musiikin olevan heillä vahvin tapa tukea suomen kieltä. Musiikin lisäksi hän mainitsi liikunnan ja taiteen olevan tärkeitä keinoja kielen tukemisessa, mutta myös itsetunnon ja tunteiden vahvistamisessa.

Varhaiskasvatukselle on asetettu pedagogiset tavoitteet ja ne tulee ottaa huomioon kielen oppimisen tukemisessa sekä kaikessa muussa toiminnassa (Opetushallitus 2018, 36). Varhaiskasvatuksessa on monipuoliset mahdollisuudet edistää lapsen suomen kielen oppimista, mutta sen edellytys on, että päivittäiset tilanteet tulee suunnitella ja osata hyödyntää oikein suomen kieltä opettelevan lapsen näkökulmasta. Toiminnan tulee siis olla kielitietoista. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan tulee myös tiedostaa, että kieli on lapsille oppimisen kohde sekä oppimisen väline. (Gyekye & Ruponen 2018, 348-349.)

Jouduin hieman muuttamaan alkuperäisiä suunnitelmiani tutkielmaa tehdessäni, kun koronaviruspandemia ilmaantui Suomeen. Tarkoitukseni oli ensin tehdä tutkimus, jossa on etnografisen tutkimuksen piirteitä. Etnografisessa tutkimuksessa olennaista on läsnäolo, osallistuminen ja havainnointi yhteisössä, joka on tutkimuksen kohteena. (Lappalainen 2007, 9-11.) Tutkimusaineistoni piti koostua ohjattujen tuokioiden havainnoinnista. En kuitenkaan päässyt itse havainnoimaan päiväkotiin koronaviruksen takia, joten suunnitelmia piti muuttaa. Tästä

aiheesta voisi kuitenkin tehdä jatkotutkimusta, jossa lähtisin itse havainnoimaan päiväkotiin, miten vieraskielisten lasten suomen kieltä tuetaan ohjatuilla tuokioilla tai esimerkiksi siirtymätilanteissa.

## 5.2 Tutkimuksen eettisyys

Tieteellinen tutkimus tulee suorittaa hyvän tieteellisen käytännön ehtojen mukaisesti, jotta tutkimus voi olla eettisesti luotettava ja hyväksyttävä ja sen tulokset voivat olla uskottavia. Tutkija itse vastaa ensisijaisesti hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta. Hyvään tieteelliseen käytäntöön liittyvien ohjeiden soveltaminen on tutkijayhteisön itsesääätelyä, jonka rajat asettaa lainsäädäntö. (TENK 2012, 6-7.) Seuraavaksi erittelen hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat osat alueet, jotka ovat relevantteja minun tutkimuksessani.

Tiedeyhteisön tunnustamat toimintatavat ovat rehellisyys, yleinen tarkkuus ja huolellisuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa. Näitä toimintatapoja tulee noudattaa tutkimuksessa. Tutkimuksenteossa käytetään tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tutkimus-, tiedonhankinta- ja arviointimenetelmiä. Tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluu avoimuus ja vastuullinen tiedeviestintä tutkimuksen tuloksia julkistaessa ja se näkyy tutkimuksessa. Tutkijat kunnioittavat tutkimuksessaan muiden tutkijoiden tekemää työtä ja viittauskäytännöt heidän julkaisuihinsa tehdään asianmukaisella tavalla niin, että heidän saavutuksensa saavat niille kuuluvan arvon ja merkityksen. (TENK 2012, 6.)

Tutkimuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja raportoinnissa syntyneet tietoaineistot tallennetaan tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti. Tutkimushankkeessa sovitaan kaikkien osapuolten oikeudet, tekijyyttä koskevat vastuut, periaatteet ja velvollisuudet sekä käyttöoikeuksia ja aineistojen säilyttämistä koskevat kysymykset ennen tutkimuksen aloittamista niin, että kaikki sen hyväksyvät. Sopimuksia voidaan tarkentaa tutkimuksen edetessä. Jos epäillä tutkijoiden olevan esteellisiä, he kieltäytyvät kaikista tutkimukseen ja tieteeseen liittyvistä päätöksenteko- ja arviointitilanteista. (TENK 2012, 6-7.) Pyytäessäni varhaiskasvatuksen opettajaa tekemään päiväkirjaa hänen pitämistään tuokioista

lapsille ja kysyessäni hänen suostumustaan haastatteluun, kerroin hänelle, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja osallistumisen voi keskeyttää milloin tahansa. Kerroin hänelle myös tarvittavat tiedot tutkimuksesta. Painotin hänelle, että minulta saa kysyä mitä tahansa tutkimukseen liittyviä kysymyksiä. Tutkimukseni on täysin luottamuksellinen ja kenenkään henkilötietoja ei missään vaiheessa paljasteta ulkopuolisille. Sovimme myös yhdessä opettajan kanssa hänen tekevän nämä tutkimukseen liittyvät asiat työajan ulkopuolella, joten erillisiä tutkimuslupia ei tarvittu. Hänen päiväkirjassaan ei myöskään ollut mitään henkilötietoja lapsista tai muusta henkilökunnasta.

Ihmisen kunnioittamista koskevat arvot ovat keskeisiä ihmistieteissä. Ihmisiä tutkittaessa tulee kunnioittaa tutkittavien yksityisyyttä ja pitää huolta heidän vahingoittumattomuudestaan sekä itsemääräämisoikeudestaan. Yksityisyyttä kunnioitetaan niin, että tutkimukseen ei kirjoiteta mitään sellaista, josta yksittäiset tutkittavat voitaisiin tunnistaa. Tutkimusaineisto tulee myös suojata niin, ettei kukaan ulkopuolinen pääse siihen käsiksi. Ihmisten itsemääräämisoikeutta kunnioitetaan siten, että tutkittaville annetaan tarpeeksi tietoa tutkimuksesta, jolloin he kykenevät itse päättämään osallistuvatko he tutkimukseen. Lisäksi henkistä ja fyysistä vahinkoa tulee ehdottomasti välttää ja tutkittavia tulee kunnioittaa vuorovaikutustilanteissa. Tutkija ei edusta tutkimustilanteessa pelkästään itseään, vaan laajempaa tiedeyhteisöä ja omaa oppiainettaan. (Kuula 2011, 60-64.) Haastattelua ennen kysyin opettajalta luvan haastattelun nauhoittamiseen. Nauhoituksen poistin heti litteroinnin jälkeen ja opettajan pitämän päiväkirjan ja tutkimusaineiston hävitin tutkielmani valmistumisen jälkeen. Tutkimusaineisto oli koko ajan tallennettuna tietokoneellani salasanan takana, jonka vain minä tiesin.

### *5.3 Tutkimuksen luotettavuus*

Vaikka tutkimuksessa yritetään välttää virheitä, silti tulosten luotettavuus vaihtelee. Tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta parantaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 231-232.) Tämän tutki-

muksen luotettavuuteen vaikuttaa se, että aineisto on kerätty vain yhdestä päiväkodista ja haastattelu tehty yhdelle opettajalle. Tämä tarkoittaa siis sitä, että tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä muihin päiväkodeihin. Eri päiväkodeissa voi olla eri käytänteet, joten tämän tutkimuksen tulokset pätevät vain tässä yhdessä kyseisessä päiväkodissa. Näitä käytänteitä voisi kuitenkin myös halutessaan käyttää muissa päiväkodeissa ja tuloksista voisi ottaa osviittaa omaan toimintaan vieraskielisten lasten suomen kielen oppimisen tukemisessa.

# LÄHDELUETTELO

Adenius-Jokivuori, M., Eronen, T. & Laakso, M-L. (2014). Tuen järjestäminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.), 171-186. Jyväskylä: PS-kustannus.

Britsch, S. (2010). *Photo-Booklets for English Language Learning: Incorporating Visual Communication into Early Childhood Teacher Preparation*. Viitattu 4.3.2020 osoitteesta [https://search-proquest-com.libproxy.tuni.fi/docview/756106132?rfr\\_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprimo](https://search-proquest-com.libproxy.tuni.fi/docview/756106132?rfr_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprimo)

Chlapana, E. & Tafa, E. (2014). Effective practices to enhance immigrant kindergarteners' second language vocabulary learning through storybook reading. *Reading and Writing*, 27:1619-1640. Viitattu 3.3.2020 osoitteesta <http://web.b.ebscohost.com/lib-proxy.tuni.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=20ebc4ed-ab0e-48ef-95f9-b3673397a44e%40pdc-v-sessmgr06>

Gyekye, M. & Ruponen, U-M. (2018). Suomi toisena kielenä: oppimisen haasteet, ohjaus ja pedagoginen toiminta. Teoksessa *Varhaiserityiskasvatus*. Pihjala, P. & Viitala, R. (toim.), 339-386. Jyväskylä: PS-Kustannus.

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

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

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Kultti, A & Pramling, N. (2017). Translation activities in bilingual early childhood education: Children's perspectives and teachers' scaffolding. Viitattu 6.2.2020 osoitteesta <http://web.a.ebscohost.com.libproxy.tuni.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=10ba2831-71b5-43c3-a37a-05b4cc3e719d%40sdc-v-sessmgr02>

Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kuuloavain (2015). Kielen ja puheen kehitys. Viitattu 18.3.2020 osoitteesta <https://www.kuuloavain.fi/info/kieli-ja-kommunikaatio/kielen-ja-puheen-kehitys/>

Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) (2007.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Osuuskunta vastapaino.

Latomaa, S. (2007). Miten maahanmuuttajat kotoutuvat Suomeen – Opinpolku varhaiskasvatuksesta työelämään. Teoksessa Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Pöyhönen, S. & Luukka, M-R. (toim.), 317-368. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Nurmilaakso, M. (2011). Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielen kehitystä. Teoksessa Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Nurmilaakso, M & Välimäki, A-L. (toim.), 31-41. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetushallitus (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Viitattu 17.2.2020 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)

Pentimonti, J. M., & Justice, L. M. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. Early childhood education journal. Viitattu 28.2.2020 osoitteesta <http://earlyliteracy5823.pbworks.com/f/fulltext-1.pdf>



Tilastokeskus (2014). Maahanmuuttajaväestö lähes kymmenkertaistunut 20 vuodessa. Viitattu 24.2.2020 osoitteesta [http://www.stat.fi/ajk/tiedotteet/2014/uutinen\\_010\\_2014-03-25.html](http://www.stat.fi/ajk/tiedotteet/2014/uutinen_010_2014-03-25.html)

Tilastokeskus (2017). Ulkomaalaistaustaisten lasten määrä on kaksinkertaistunut kymmenessä vuodessa. Viitattu 24.2.2020 osoitteesta [http://www.stat.fi/til/perh/2016/02/perh\\_2016\\_02\\_2017-11-24\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/perh/2016/02/perh_2016_02_2017-11-24_tie_001_fi.html)

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Viitattu 18.3.2020 osoitteesta [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

# LIITE

## Haastattelukysymykset

1. Millaisissa tilanteissa mielestäsi lasten on erityisen tärkeää olla aktiivisesti mukana oppimisprosessissa? Kerro esimerkki.
2. Onko teillä tyypillinen toimintatapa kysellä lapsilta kysymyksiä opetuksen aikana? Kerro konkreettinen esimerkki jostain tilanteesta?
3. Kerroit tilanteesta, jossa värien nimeämisen jälkeen etsitte värejä lasten vaatteista ja ympäristöstä. Onko tämä teillä tyypillinen toimintatapa, että laajennatte aihetta myös muihin konteksteihin? Kerro jokin toinen esimerkki.
4. Pyydätkö lapsia selittämään tuokioiden aikana, miksi jokin asia tehdään juuri tietyllä tavalla? Voitko kertoa esimerkin missä tilanteessa pyydät?
5. Miten kannustatte lapsia? Millaisissa tilanteissa erityisesti?
6. Keksitkö esimerkkitalanteita, joissa rajaisitte lapsilta vastausvaihtoehtoja?
7. Päiväkirjassa kerroit, että kävitte värit läpi myös lasten omalla äidinkielellä (venäjä ja arabia), koska kerroit osaavasi ne. Millaisissa tilanteissa käytät näitä muita kieliä opetuksessa?
8. Kerroit tällaisesta tilanteesta, jossa harjoittelette yhdessä lasten kanssa suun motoriikkaa puhaltamisharjoitusten avulla. Voitko kertoa tästä tarkemmin?
9. Ovatko nämä puhaltamisharjoitukset teillä tyypillinen toimintatapa suomen kielen opettelussa? Teettekö usein tällaisia puhaltamisharjoituksia lasten kanssa?
10. Keksitkö vielä muita toimintastrategioita tai tapoja, joita käytätte suomen kielen tukemiseen?