



**SAVONIA**

MUU RAPORTTI - AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINTO

Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala

# KILI –KERHO KIELENKEHI- TYSTÄ TUKESSA

Opinnäytetyö

TEKIJÄ/T:

Viivi Lääti

## SISÄLTÖ

|   |    |
|---|----|
| TIIVISTELMÄ .....   | 3  |
| ABSTRACT .....  | 4  |
| 1 JOHDANTO .....  | 5  |
| 2 KIELENKEHITYS VARHAISLAPSUUDESSA.....   | 7  |
| 2.1 Ikätasoinen kielenkehitys .....   | 8  |
| 2.2 Kielenkehityksen haasteet ja tuen muodot.....   | 9  |
| 2.3 Maahanmuuttajataustaisten lasten kielenkehityksen tukeminen .....                     | 11 |
| 3 OPPIMINEN VARHAISLAPSUUDESSA .....  | 16 |
| 3.1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen.....   | 16 |
| 3.2 Oppimisympäristöt ja pedagogiikka kielen kehityksen tukena .....                      | 18 |
| 4 KILI –KERHO TOIMINNALLISENA OPINNÄYTETYÖNÄ .....  | 20 |
| 4.1 Kielellistä kehitystä tukevien tuokioiden suunnittelu ja toteutus.....                | 21 |
| 4.2 Käsitteiden nimeämisen harjoittelu kielellisen kehityksen tuokiossa .....             | 22 |
| 4.3 Värien nimeämisen ja tunnistamisen harjoittelu kielellisen kehityksen tuokiossa ..... | 24 |
| 4.4 Kokoerojen hahmottamisen harjoittelu kielellisen kehityksen tuokiossa.....            | 25 |
| 4.5 Moniosaisen ohjeen muistamisen harjoittelu kielellisen kehityksen tuokiossa.....      | 25 |
| 4.6 Lauserakenteen harjoittelu kielellisen kehityksen tuokiossa.....                      | 26 |
| 4.7 Kerronnan harjoittelu kielellisen kehityksen tuokiossa.....                           | 27 |
| 4.8 Muistin ja keskittymisen harjoittelu kielellisen kehityksen tuokiossa .....           | 27 |
| 4.9 Lauserakenteen kertaaminen ja harjoittelu kielellisen kehityksen tuokiossa.....       | 28 |
| 4.10 Kielellistä kehitystä tukevien tuokioiden arviointi .....                            | 29 |
| 5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....   | 31 |
| LÄHTEET JA TUOTETUT AINEISTOT .....   | 33 |

## TIIVISTELMÄ

Opinnäytetyön tavoitteena oli suunnitella ja järjestää Kili -kerho viidelle neljä-viisi -vuotiaalle lapselle, jotka opettelevat suomea toisena kielenä. Kili -kerhossa yhdistyvät kieli ja liikunta ja se perustuu Kili -ryhmäkuntoutusohjelmaan, joka on suunniteltu tukemaan kielen kehitystä varhaiskasvatuksessa. Toimeksiantajana toimi kajaanilainen päiväkoti. Opinnäytetyö on muodoltaan toiminnallinen. Työn tavoitteena oli tukea Kili -kerhoon osallistuvien lapsien suomen kielen kehitystä. Tarkoituksena opinnäytetyössä oli soveltaa Kili -ryhmäkuntoutusohjelmaa ja suunnitella, sekä toteuttaa Kili -kerho suomea toisena kielenä opetteleville lapsille.

Opinnäytetyöprosessin aloitus tapahtui keväällä 2018, kun toimeksiantaja oli löytynyt ja opinnäytetyön suunnitelma oli valmis. Keväällä ja kesällä Kili -kerhon ideointi jatkui ja kohderyhmä valikoitui yhdessä päiväkodin henkilöstön kanssa. Kili -kerho suunniteltiin kahdeksan kerran kokonaisuudeksi, jossa tehtiin kielellisiä ja liikunnallisia harjoituksia kielen kehityksen tukemiseksi. Kerho toteutettiin osallistujien kielen kehityksen tavoitteiden mukaisesti.

Teoriaosuus esittelee kielen kehityksen etenemistä ja tasoa neljä-viisi -vuotiailla lapsilla. Teoriassa käsitellään myös maahanmuuttajataustaisten lasten kielen kehityksen haasteita, erityisen tuen tarvetta ja oppimista.

Kili -kerhon suunnittelu, toteutus ja arviointi antoivat kokemusta eri menetelmien käytöstä ja maahanmuuttajalasten kanssa toimimisesta. Työntekijöiltä palaute kerättiin kirjallisena ja osallistuneilta lapsilta suullisesti ja yksilöllisesti. Palautteiden perusteella lapset olivat hyötäneet kerhosta ja pitäneet toimintaa mielekkäänä.

Lapsen kielen kehityksen tukeminen on merkityksellistä. Opinnäytetyöni vahvisti käsitystä, että varhaiskasvatuksen rooli on suuri suomea toisena kielenä opettelevien lasten kielen kehityksen tukemisessa. Toiminnallinen kaksikielisyys edistää lapsen hyvinvointia, oppimista ja yhteiskuntaan kuulumisen tunnetta.

Asiasanat: varhaiskasvatus, maahanmuuttajataustaiset lapset, kaksikielisyys, kielen kehitys, erityinen tuki

## ABSTRACT

The aim of the thesis was to plan and organise a Kili club for five children between the ages of four and five. The children of the target group speak Finnish as their second language. In the Kili club language and physical exercises are combined. This club was based on the programme of Kili group rehabilitation, which is planned to support the development of language in early childhood education. The client organisation of the thesis was a kindergarten in Kajaani, where the club was organized. The thesis was a functional study. The aim of the thesis was to support the language development of children who take part in the club. Another goal was to adapt the Kili group rehabilitation, and to plan and implement a Kili club for children who speak Finnish as their second language.

The thesis process began in the spring 2018 when a client organisation was found and a plan for the thesis topic agreed on. During the spring and the summer the planning continued and the target group was chosen with the personnel of the kindergarten. The Kili club activity was planned as an eight meetings' entirety. The program of the club included linguistic and physical exercises to support the development of language. The club proceeded according to the goals of the linguistic development of the participants.

The theory part includes information about the progress of language development and its level for four- to-five-year-old children. In addition, the theory part deals with immigrant children's challenges in the development of language, needs for special support and learning.

The organizing, implementing and evaluating of the club gave the author experience of how to use different methods and work with children who have immigrant background. The feedback was collected from two kindergarten teachers and the children. The feedback was requested in writing from the teachers and verbally and individually from the children. The kindergarten teachers' opinions were positive: the children had benefitted from the club and they had liked participating in it.

It is important to support children's language. The thesis supported the author's opinion especially on that early childhood education has a big role in supporting the language development of children who learn Finnish as their second language. Functional bilingualism promotes children's welfare, learning and feeling of belonging to society.

early childhood education, immigrant background children, bilingualism, development of language, special support.

## 1 JOHDANTO

Kielitaidon tärkeys korostuu lapsen kohdalla esimerkiksi havaintojen jäsentämisessä ja ympäristöön tutustumisessa. Tärkeys näkyy myös tiedonhankinnassa ja sen saamisessa. Oppimisen kannalta kielitaito on myös olennaista. Puhe on viestintävälineenä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sekä ajatusten ja tunteiden ilmaisemisessa. Puhe toimii lapsella myös välineenä, kun hän suunnittelee toimintaansa ja ratkaisee ongelmia. Lukutaidon kehittymiselle pohjana toimii varhainen kielitaito. (Lyytinen ja Lyytinen 2002, 92.)

Lapsen kielenkehityksen tukemiseen tulisi kiinnittää huomiota mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Varhaiset vuodet kielen kehittymisen tukemisessa ovat merkityksellisiä, vaikka lukemisen ja kirjoittamisen taito kehittyvä läpi elämän. Oppimisen ongelmat voivat olla havaittavissa jo neljävuotiaalla lapsella. Tätäkin nuoremmilla lapsilla voidaan havaita varhaisia tunnusmerkkejä lukiriskistä. Tämän vuoksi on tärkeää tunnistaa lapsen erityistarpeita ja alle kolmevuotiaiden lasten ryhmissä tulisi työskennellä aina lastentarhanopettaja, joka pystyy aloittamaan tuen antamisen, sitä tarvitseville lapsille. Kielellisen kehityksen tukeminen tapahtuu varhaiskasvatuksessa pedagogisten keinojen avulla. Yleistä menetelmistä usein ovat käytössä leikit, pelit ja sadut. Myös liikuntatuokiot, laulut ja musiikki ovat kielen kehitystä tukevia pedagogisia keinoja. Myös ohjaamisen keinot ovat tärkeitä erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla. (Nurmilaakso ja Välimäki 2011, 78-79.)

Havainnointi ja arviointi lapsen kehityksestä toimivat pohjana työskentelylle lasten kanssa. Ilman tätä, emme voisi myöskään tietää lapsen ohjauksen ja tuen tarpeista. Kun arvioidaan lapsen kielen kehittymistä, tulisi huomioida eri osa-alueiden kehittymiseen. Eri tahtiin kehittyvät osataidot tulee huomioida suunniteltaessa opetusta, sekä painotuksissa toiminnassa. Osataitoihin kuuluvat puhuminen, ymmärtäminen, lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet, sekä sanasto ja kielen rakenteet. Kasvattajan roolissa tiedostaminen siitä, kun lapsi ei pärjää enää ilman erityistä tukea on myös olennaista. (Hujala ja Turja 2017, 260-261.)

Kielen kehityksen vaikeuksissa ja sen kielteisten seurausten vähentämisen vuoksi on tärkeä, että haasteet havaittaisiin mahdollisimman varhain, sekä määriteltäisiin nämä ongelmat tai haasteet, sekä aloitettaisiin tukitoimet riittävän ajoissa. Kielellisiksi oppimisvaikeuksiksi luokitellaan ne haasteet, joita lapsella on puhutun tai kirjoitetun kielen omaksumisessa. (Siiskonen, Aro, Ahonen ja Ketonen 2014, 72.) Lapsen kehityksen ja oppimisen tukeminen tapahtuu tarpeiden mukaisesti, johdonmukaisena jatkumona varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Riittävän aikainen ja kohdennettu tuki edistävät lapsen oppimista, kehitystä ja hyvinvointia. Ongelmien syntymisen, kasvamisen ja monimuotoistumisen ehkäiseminen onnistuu riittävän aikaisen ja kohdennetun tuen avulla. Lähtökohtia tuen järjestämiselle ovat lapsen vahvuudet ja tarpeet, joita liittyy kehitykseen ja oppimiseen. Tukeen liittyvät ratkaisut voivat olla yksilöllisiä tai yhteisöllisiä tai ne voivat liittyä myös oppimisympäristöön. (Opetushallitus 2016, 52.)

Opinnäytetyössäni suunnittelin ja toteutin kielellisen kehityksen tuokioita Kili -ryhmäkuntoutusohjelman avulla. Opinnäytetyö on toiminnallinen opinnäytetyö, jonka tavoitteena on suunnitella varhaiskasvatukseen kielellisen kehityksen tuokioita lapsille, jotka opettelevat suomea toisena kielenä. Opinnäytetyön tavoitteena on tukea kielellisen kehityksen tuokioista koostuvaan Kili -kerhoon osallistuvien lasten suomen kielen kehitystä. Opinnäytetyön toimeksiantajana on kajaanilainen päiväkot.

Kielenkehityksen tukemisen kannalta työ on vaativaa varhaiskasvatuksessa. On haastavaa saada käsitystä lapsen kielenkehityksen tasosta, sekä siitä, millaista tukea hän tarvitsee. Jos lapsen vanhemmat eivät puhu suomea, on myös haastavaa kommunikoida heidän kanssaan ja saada tietoa lapsen kielenkehityksen tasosta. Varhainen puuttuminen huolen herätessä lapsesta on tärkeää. Lapsen tulee saada tukea kielen kehitykseen liittyvissä asioissa tarpeen mukaisesti. Tuen oikea-aikaisuus ja sen oikeiden muotojen löytäminen on merkityksellistä. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan, muiden yhteistyötahojen ja huoltajien tulee sitoutua siihen, että he toimivat yhteistyössä lapsen tukemiseksi.

## 2 KIELENKEHITYS VARHAISLAPSUUDESSA

Kielellinen tietoisuus voidaan jakaa eri tasoihin. Näitä tasoja ovat fonologinen, morfologinen, syntaktinen ja semanttis-pragmaattinen tietoisuus. Kielellisellä tietoisuudella on suuri merkitys lapsen myöhemmälle kehitykselle. Kehittynyt kielellinen tietoisuus auttaa lasta esimerkiksi lukemaan oppimässä, mikä voi olla mahdotonta, jos kielellinen tietoisuus ei ole kehittynyt. (Nurmilaakso ja Välimäki 2010, 33.) Fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan lapsen tietoutta äänneistä. Tällä tarkoitetaan kirjaimien ja äänneen välistä yhteyttä. Kirjaimien ja äänneiden tunnistamisen lisäksi olisi tärkeää tunnistaa kirjaimien ulkomuodot. Äänneiden yhdistäminen sanoiksi on oleellista osana oppimisen kannalta. Konkreettisenä toimintana tämän kielellisen tietoisuuden tasoa voidaan tukea varhaiskasvatuksessa esimerkiksi tunnistamalla ensimmäisiä äänneitä sanoista, pitkän ja lyhyen äänneen erottamista ja niiden paikkojen kuulemista sanoissa. Kirjaimien kirjoittaminen paperille ja niiden ääntäminen on yksi hyvä harjoitus. Leikinomaisuudella ja hyvällä tunnelmalla on merkitystä harjoitteissa. Kielen sisällyttäminen muuhun toimintaan, esimerkiksi draamaan, liikuntaan ja musiikkiin luovat monipuolisia oppimistilanteita. (Nurmilaakso ja Välimäki 2010, 34.)

Morfologisella tietoisuudella tarkoitetaan kielen sanaston ja muotojen ymmärtämistä. Sanojen käyttö lapsilla on usein luovaa ja on mahdollista, että lapsi luo uusia sanoja, koska hänellä on ymmärrettyksi tulemisen tarve. Kielellinen kehitys on nopeaa neljä-kuusivuotiailla, jolloin sanojen omaksuminen on nopeaa ja sanoja osataan muunnella. Sanojen tiedostaminen on vaikeaa vielä esikoululaiselle, kuten myös niiden reflektointi ulkopuolisena. Puhevirrasta sanat eivät tule esiin vahvasti niin, että ne erotuisivat. Morfologisella tietoisuudella on vaikutusta luetun ymmärtämiseen, sanojen kokoamiseen ja kirjainten kääntämiseen kielellisiksi yksiköiksi. Tätä tietoisuuden tasoa voidaan kehittää esimerkiksi opettelemalla uusia sanoja, joista tehdään lapselle houkuttelevia ja kiinnostavia. (Nurmilaakso ja Välimäki 2010, 34.)

Syntaktiseen tietoisuuteen kuuluu tietoisuus lauseista, joka kattaa kielen sääntöjärjestelmän, sekä sanajärjestyksen. Tähän kuuluu myös tietoisuus puheen rytmistä ja melodiasta. Kielen sääntöjärjestelmä tarkoittaa sitä, miten lauseet rakentuvat ja mihin kohtiin voidaan laittaa piste. Tämä tietoisuuden taso kehittyy kognitiivisen kehityksen yhteydessä. Noin neljä-viisivuotiailla lapsilla on vielä tapana arvioida lause virheelliseksi, jos se ei vastaa hänen kokemustaan. Esikoulu- ja kouluikäisellä lapsella on yleensä taitoja lauseiden arviointiin kieliopin mukaisesti. Kielelliset sääntömukaisuudet kehittyvät lapsilla esimerkiksi puhemelodian ja lorujen kautta. (Nurmilaakso ja Välimäki 2010, 35.)

Semanttis-pragmaattiseen tietoisuuteen kuuluu semanttinen tietoisuus eli tietoisuus sisällöistä ja merkityksistä sanoissa. Sanojen kuuluminen tiettyyn sanaryhmään ja äänenpainojen merkitysten tietäminen ovat osa tätä kielellisen tietoisuuden tasoa. Pragmaattisella tietoisuudella viitataan siihen, miten kieltä käytetään. Kehitystä voidaan tukea rohkaisemalla lasta arvioimaan itse ja myös kysymään epäselvyyksistä. Lorut ja tarinat harjaannuttavat tarkasti kuuntelemisen taitoa. (Nurmilaakso ja Välimäki 2010, 35.)

## 2.1 Ikätasoinen kielenkehitys

Kielen kehitys tapahtuu nopeasti lapsen kolmen ensimmäisen ikävuoden aikana. Tällöin tapahtuvat esimerkiksi sanavaraston kehittyminen ja sanojen yhdistely. Puheen kehittyminen tapahtuu ääntelystä kertovaan puheeseen. Ääntelyn kehittymisellä on tiivis yhteys vuorovaikutukseen vanhemman ja lapsen välillä. Sanojen ymmärtäminen alkaa jo ennen kuin lapsi itse puhuu. Myös kielellisten ilmaisujen ymmärtäminen on runsaampaa, kuin itse niiden tuottaminen. Kolmen vuoden ikään siirryttäessä lapsi alkaa oppia uusia sanoja joka päivä. Kun ymmärrys siitä, että kaikki asiat ympäristössä on mahdollista nimetä, sanavarasto kasvaa nopeasti. Lauserakenteiden kehittyminen alkaa sanojen muodostamisella ja kolme-neljävuotiaat käyttävät jo eri lausetyyppejä, kuten käskyjä, kieltoja ja kysymyksiä. Viisivuotiailla lapsilla on yleensä myös hallussa jo sanojen taivuttaminen. (Siiskonen ym. 2014, 51-58.)

Neljävuotiaan kielen kehityksen edetessä normaalilla tasolla on ominaista, että puhe on ymmärrettävää ja hän käyttää apuverbejä. Myös aikamuodot ja verbien persoonmuotojen hallitseminen on ominaista 4 -vuotiaalle lapselle. Käsky- ja kieltomuodot, sekä kysymyslauseet ovat keskeistä kielen kehittämisessä tässä iässä. Lapsi pystyy kertomaan esineiden paikkaa ja sijaintia, sekä hän osaa adjektiivien vertailuasteet. Neljävuotiaana keskeistä kielen kehityksen muuttumisessa on myös kielellisen tietoisuuden laajeneminen. (Siiskonen ym. 2014, 65.)

Neljävuotiasta lasta voidaan kuvailla jo taitavaksi kertojaksi, kyselijäksi ja keskustelijaksi. Lauseiden loogisuus, monisanaisuus ja tunteiden ja ajatuksien selittäminen ovat osana kieltä. Tässä iässä lasta kiinnostavat jo sadut, kertomukset ja tietokirjat. Lapsen ilmaisujen tarkkuus voi vastata aikuisen ilmaisutarkkuutta. (Hakamo 2011, 15.)

Pääpiirteissään neljävuotiaana lapsen lauseet ovat oikein kieliopillisesti, sekä puhe on selkeää. Puhe voi olla selkeää, vaikkei lapsi hallitsisikaan vielä kaikkia äänteitä. Viisivuotiaana puheen kieli on monipuolista ja sujuvaa. Taivutussäännöt äidinkielessä ja perussäännöt lauseiden muodostuksessa ovat tässä iässä jo hallussa. Ilmaisujen tarkkuus on tyyppillistä viisivuotiaalle. Äännevirheistä yleisimpiä tässä iässä on vielä r-, s- ja l- virheet. (Hakamo 2011, 26-27.)

Viisivuotiaana kehitysmuutoksina on tapahtunut, että lapsi käyttää eri sanaluokkien sanoja, mikä on verrattavissa aikuisten arkipuheeseen. Ääntäminen tapahtuu myös jo yleiskielen mukaisesti. Taivuttaminen ja lauseiden muodostus on perussääntöjen mukaista. Viisivuotiailla ominaista kielen kehityksessä ovat kuvauksien tarkentumiset esimerkiksi ajan ilmaisuissa, sekä kuvaillessa paikkaa ja sijaintia. Tässä iässä laadullinen tarkastelu on kehittynyttä ja lapsi osaa kertoa esineiden tai asioiden koon, määrän, värin ja muodon. Tarinakerrontataitojen kehittyminen kuuluu myös keskeisiin kehitysmuutoksiin tässä ikävaiheessa. (Siiskonen ym. 2014, 65.)



Haasteita lapsille tuottaa suomen kielessä ottaa huomioon astevaihtelu. Yleisiä ilmaisuja lapsilla voi olla esimerkiksi ”käpyt” vaikka oikea muoto olisi ”kävyt”. Koska näitä ilmaisuja emme voi löytää aikuisten puheesta, se kertoo siitä, että lapsi muokkaa itsenäisesti kieltä. Hän osaa myös soveltaa loogisesti taivutuspäätteitä, joita hän on oppinut. (Lyytinen ym. 2002, 98.)

## 2.2 Kielenkehityksen haasteet ja tuen muodot

Lapselle voi olla puheen ja kielen kehityshäiriö, jolloin kielen omaksuminen on ollut häiriytynyttä kehityksen alusta asti. Häiriön syynä ei voida pitää neurologista poikkeavuutta, erilaisia vammoja tai ympäristötekijöitä. Tutuissa tilanteissa kommunikointi voi olla lapselle helpompaa, mutta kielelliset kyvyt ovat heikot kaikissa tilanteissa arjessa. Puheen ja kielen kehityshäiriöstä voi aiheutua usein muita häiriöitä esimerkiksi kirjoittamisessa tai lukemisessa. Myös tunne- ja käytöshäiriöt ovat mahdollisia. (Siiskonen ym. 2014, 74.)

Puheen tuottamisen häiriössä sanavaraston kehittyminen on rajoittunutta. Nonverbaalius ja kommunikointi ilman sanoja ovat hyväksi, koska lapset pyrivät kompensoimaan puheen puuttumista muilla tavoilla. Puheen ymmärtämisen häiriössä kyky ymmärtää kieltä on huonompi kuin lapsen älykkyyksiä. Tästä voi myös seurata, se että lapsen on hankala ymmärtää kielellisiä rakenteita. Sosiaalisten häiriöiden liittyminen puheen ymmärtämisen häiriöön on yleistä. (Siiskonen ym. 2014, 74.)

Kielellisestä erityisvaikeudesta voidaan puhua silloin, jos kielellinen kehitys on muuta kehitystä hitaampaa, eikä viivästyä tai poikkeutta voida selittää aisti- tai kehitysvammalla, neurologisella sairaudella, autisilla tai poikkeavuuksilla ympäristötekijöissä. Puheen tuottoa ja ymmärtämistä tarkastellaan suhteessa kronologiseen ikään, sekä vertaillaan kielellistä ja ei-kielellistä tasoeroa. (Loukusa ja Paavola 2011, 147.) Kielellistä erityisvaikeutta voidaan selittää kielitaidon ongelmilla, eli esimerkiksi haasteita kielellisten päätteiden omaksumisessa. Toinen selitys kielelliselle erityisvaikeudelle voi olla prosessointiongelma. Prosessoinnin ongelma voi haasteet työmuistissa, audiitiivisessa havaitsemisessa, prosessointinopeudessa tai toiminnanohjauksessa. Kielispesifejä prosessointiongelmia ovat vaikeudet fonologisessatyömuistissa tai puheen havaitsemisessa. Todennäköisesti syynä ei ole yksi tietty tekijä vaan monen tekijän vaikuttavuus yhtäaikaaisesti. (Loukusa ym. 2011, 149.)

Kielihäiriöt ovat moninaisia ja ne vaihtelevat vakavuusasteeltaan. Yhteistä selitystä kielihäiriöille ei ole, mutta niitä voidaan tarkastella monelta eri tasolta. Perinnöllisyyden vaikutus aivojen kehitykseen ja sen kautta aivojen toiminnallisilla ja rakenteellisilla piirteillä voi olla vaikutusta häiriöiden syntyyn. Kognitiiviset kielen tiedonkäsittelyn vaiheet ja kasvu ympäristön tekijät voivat olla myös yksi selitys. Kielihäiriön ilmenemiseen näillä tekijöillä ei ole yksin vaikutusta, vaan ilmeneminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden tekijöiden kanssa. Kiistattomasti perinnöllisillä tekijöillä on vaikutusta, koska haasteet puhutun ja kirjoitetun kielen osalta näkyy suvuittain. (Siiskonen ym. 2014, 78.) Riskitekijöitä, joilla on vaikutusta kielen kehittymiseen, voivat olla esimerkiksi pulmat tarkkaavaisuudessa, kuulomuistin heikkous, sekä ongelmat kielellisessä tietoisuudessa. (Hujala ja Turja 2017, 261.)

Kielenkehityksen vaikeuksiin voidaan liittää haasteet sosiaalisissa taidoissa. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kieli on keskeinen väline. Usein sosiaalisten taitojen oppiminen ja soveltaminen on haasteellista, jos lapsella on vaikeuksia kielenkehityksessä. Sosiaalisilla ja kielellisillä vaikeuksilla on vaikutusta myös lapsen itsetuntoon. Itsetunto voi kärsiä näistä vaikeuksista, jonka vuoksi myös kehitys voi häiriintyä. (Siiskonen ym. 2014, 286.)

Tuen muodot etenevät kolmiportaisesti. Jos varhaiskasvatuksessa puhutaan yleisestä tuesta, tarkoitetaan, että tuen tarve on vähäistä. Tällöin lapselle on laadittu varhaiskasvatussuunnitelma. Tukimuotoja ovat esimerkiksi yhteistyö huoltajan kanssa, oppimisympäristöjen muokkaaminen ja arjen toimintojen rytmittäminen. Muita tuen muotoja voi olla ryhmien muuntelu, lapsikohtainen ohjaaminen, sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisten antama ohjaus, sekä konsultaatio. Yleisessä tuesta on myös mahdollista saada tukea varhaiskasvatuksen erityisopettajalta. Tehostetulla tuella tarkoitetaan sitä, lapsella on tarve useampiin ja tiiviimpiin tuen muotoihin. Tällöin hänelle on tehty myös tehostettu varhaiskasvatussuunnitelma. Tuen muotoihin kuuluvat tulkitsemis- ja avustamispalvelut, sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisten antama ohjaus ja konsultaatio, sekä Varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuki, joka on jaksottaista tai konsultoivaa. Tehostetun tuen tukimuotona on myös toiminnan eriyttäminen suunnitelmallisesti. Erityinen tuki tarkoittaa sitä, että lapsen tuen tarve on kokoaikaista ja yksilöllistä, sekä jatkuvaa. Tukimuotoina erityisessä tuessa ovat pedagogiset järjestelyt, jotka on mietitty yksilöllisesti. Tulkitsemis- ja avustamispalvelut, sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisten antama konsultaatio, sekä ohjaus ovat myös erityisen tuen muotoja. Varhaiskasvatuksen erityisopettajalta saatava konsultaatio, sekä jaksottainen tuki kuuluvat myös tukimuotoihin. (Kajaanin kaupunki 2017, 56.)

Varhaiskasvatussuunnitelmia tehdään paikallisesti esimerkiksi palvelun tuottaja, -yksikkö, -ryhmä tai toimintamuotokohtaisesti. Tarkoituksena on ottaa huomioon pedagogisia painotuksia, ja muita merkityksellisiä asioita varhaiskasvatuksen järjestämisen kannalta, jotka täydentävät valtakunnallisia perusteita. Kunnilla voi olla yhteinen varhaiskasvatussuunnitelma. Paikallisen suunnitelman lisäksi jokaiselle lapselle laaditaan oma henkilökohtainen suunnitelma. Tämä henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma tehdään kasvatuksen, opetuksen ja hoidon toteuttamiseksi. Jotta lapsen varhaiskasvatusta voidaan toteuttaa, varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan tavoitteita siten, että ne tukevat lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia. Tuen tarpeet, tukitoimenpiteet, sekä niiden toteuttaminen kirjataan myös lapsen henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan yhdessä huoltajien, sekä mahdollisten muiden yhteistyötahojen kanssa yhdessä. Varhaiskasvatussuunnitelmaa ja sen toteutumista, sekä tuen tarvetta, riittävyttä ja tarkoituksenmukaisuutta tulee arvioida vähintään yhden kerran vuodessa. Varhaiskasvatussuunnitelmaa on mahdollista arvioida useammin riippuen lapsen tarpeiden edellytyksestä. (L540/2018, §22 ja 23.)

Paikallisesti päätettäviä asioita ovat niitä, miten järjestetään esimerkiksi kehityksen ja oppimisen tukeminen käytännössä ja eri toimintamuodoissa. Nämä asiat kuvataan myös paikalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Paikalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan kuvataan paikalliset periaatteet ja käytännöt, jotka ohjaavat kehityksen ja oppimisen tuen järjestämistä. Muita asioita ovat käytännöt,

jotka liittyvät lapsen tuen tarpeen arviointiin, sekä pedagogisen, rakenteelliset ja hyvinvointia tukevat järjestelyt eli kuinka tukea toteutetaan varhaiskasvatuksessa. Muita asioita, joita tulee kuvata ovat lapsen varhaiskasvatussuunnitelman rakenne ja käytännöt, jotka liittyvät sen laatimiseen ja arvioimiseen tuen aikana. Yhteistyökäytännöt lasten ja huoltajien välisessä yhteistyössä, monialainen työ, sen vastuut, sekä työnjako toimijoiden kesken tulee myös kirjata ja kuvata paikalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Nämä asiat tulee ottaa huomioon tukea järjestäessä, vaikutusten seurannassa, sekä arvioinnissa. Siirtymävaiheiden toiminta, sekä tiedonsiirron käytännöt varhaiskasvatuksen aikan ja sieltä siirryttäessä esiopetukseen ovat paikalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattavia asioita. Varhaiskasvatuksen järjestäjällä on päätävävalta hallinnollisissa käytänteissä liittyen tulkitsemis- ja avustamispalveluihin, sekä apuvälineisiin. (Opetushallitus 2016, 55-56.)

Kajaanin kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa tuen järjestäminen on osa laadukasta varhaiskasvatusta. Kehitystä, oppimista ja hyvinvointia edistävät asiat ovat tuen tarpeen havaitseminen, sen puheeksiottaminen ja tukitoimien aloittaminen, kun tarve ilmenee. Jokaiselle lapselle tulee laatia varhaiskasvatussuunnitelma, mikä tehdään yhteistyössä lapsen ja huoltajien kanssa. Tuki tulee kirjata varhaiskasvatussuunnitelmaan, kuten myös sen arviointi. Tuen tarpeen arviointiin käytetään varhaiskasvatuksen ja neuvolan välisiä käytänteitä. Muun tukiverkoston mukanaolo varhaiskasvatussuunnitelman laatimisessa on myös mahdollista. (Kajaanin kaupunki 2017, 54.)

Hyvä yhteistyö lapsen huoltajien kanssa toimii myös huolen puheeksioton perustana. Lapsen palveluiden ja apuvälineiden tarve arvioidaan monialaisena. Lapsen palveluiden ja apuvälineiden tarve arvioidaan monialaisena yhteistyönä. Monialaisessa yhteistyössä voivat toimia esimerkiksi huoltaja, lastentarhanopettaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, päiväkodin johtaja ja sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijat. Varhaiskasvatuksen tulosalueen johtaja päättää erityisavustajien palkkaamisesta hakemuksien perusteella, jotka ovat tehneet päiväkodin johtaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Lastentarhanopettaja on vastuussa tiedonsiirrosta lapsien siirtyessä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. (Kajaanin kaupunki 2017, 55.)

### 2.3 Maahanmuuttajataustaisten lasten kielenkehityksen tukeminen

Kun eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi osallistuu varhaiskasvatukseen, se tukee mahdollisuutta oppia suomea tai ruotsia toisena kielenä. Varhaiskasvatuksessa kielen oppiminen tapahtuu toisten lasten sekä kasvattajien kanssa. Varhaiskasvatuksessa kielen opettelu tilanteet ovat luonnollisia. Koska lapsella on tarve ohjaukseen kielen omaksumisessa ja käytössä, siihen liittyvistä asioista sovitaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa. Tällaisia asioita voivat olla esimerkiksi, kuinka lapsen kieltä ja kulttuuria tuetaan. (Heinämäki 2004, 54.)

Kaksikielisyyteen voi olla useita syitä. Lapsesta ja perheestä voi tulla kaksikielisiä, jos toinen vanhemmista avioituu uudelleen tai aloitetaan yhteinen elämä erikielisen ihmisen kanssa. Tämän myötä voi tapahtua useita muutoksia, joita ovat esimerkiksi uusi maa tai uusi äiti- tai isäpuoli. On myös mahdollista, ettei oma vanhempi saa puhua enää äidinkieltään lapsille. (Hassinen 2005, 44-45.)

Kun lapsi on varhaiskasvatuksessa, hänen oman äidinkielenensä ohella tulisi tukea toisen kielen oppimista. Tavoitteena on se, että lapsi pystyisi puhumaan aktiivisesti, ymmärtämään, sekä ajattelemaan kahdella kielellä. Myös kielen vaihtaminen kuuluvat tavoitteeseen, vaikkei osaaminen olisi täysin samantasoista molemmissa kielissä. Tällaisella osaamisella tarkoitetaan toiminnallista kaksikielisyttä. (Hujala ja Turja 2017, 258.)

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on järjestää suomi toisena kielenä -opetusta. Siinä yhdistyvät pedagoginen osaaminen, sekä varhaiskasvatuksen toimintatavat. Merkityksellistä opetuksessa on myös havainnoida ja dokumentoida lapsen kehitystä. (Hujala ja Turja 2017, 257.) Varhaiskasvatuksessa suomea opetetaan toisena kielenä säännöllisenä ja tavoitellisenä opetuksena. Opetukseen osallistuvilla suomen kieli ei ole saman tasoista jokaisella osa-alueella, kuin syntyperäisellä kielenkäyttäjällä. Suomi toisena kielenä opetuksessa varhaiskasvatuksessa opetus pohjautuu lapsilähtöisyyteen. Opetuksen suunnittelussa olisi tärkeää huomioida vahvuudet, osaamisalueet ja kiinnostuksen kohteet, joita lapsilla on. Lasten ominaiset tavat toimia tulisi myös huomioida. (Nurmilaakso ja Välimäki 2011, 93.) Suomi toisena kielenä opetuksessa on mahdollista erottaa luonnollinen sekä ohjattu oppiminen. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsi oppii kieltä vuorovaikutustilanteissa arjessa, sekä opetushetkissä, jotka ovat suunniteltuja ja ohjattuja. Pienemmillä lapsilla korostuu erityisesti luonnollinen oppiminen. Tämän vuoksi kasvattajan tulisi tiedostaa arkisten tilanteiden merkitys kielen oppimisessa. (Hujala ja Turja 2017, 259.)

Opetusta voidaan järjestää pienryhmissä, sekä myös pareittain tai yksin. Kun opetusta suunnitellaan, tulisi ottaa huomioon oppimisen alueet, sekä luontaiset tavat toimia, joihin opetus sisällytetään. Lapsille luontaisia tapoja toimia ovat esimerkiksi liikkuminen, leikkiminen, ilmaisun eri muodot, sekä tutkiminen. Teemojen ja aiheiden hyödyntäminen suomi toisena kielenä -opetuksessa on myös mahdollista. Kasvattajan tulee muistaa myös kielen rakenteita ja sääntöjä arkisissakin tilanteissa varhaiskasvatuksessa. (Hujala ja Turja 2017, 259-260.) Erilaiset menetelmät ja valmiit materiaalit ovat hyödynnettävissä myös suomi toisena kielenä -opetuksessa. Materiaalit, jotka tavoittelevat yleisesti kielen tukemista ovat myös soveltuvia opetukseen. Kun opetuksessa on vieras- ja monikielisiä lapsia, on mahdollista käyttää myös nuoremmille lapsille suunnattua materiaalia tai muokata materiaaleja sopiviksi heidän kielitaitoonsa nähden. (Hujala ja Turja 2017, 260.)

Varhaiskasvatuksessa lapsen äidinkieltä tulisi arvostaa ja tukea. Silloin hänen on helpompi ottaa haltuun valtakieli, jota yleisesti puhutaan ympäristössä. Äidinkieli toimii myös kulttuurin säilyttäjänä. Sen avulla lapsi voi pitää myös yhteyttä sukulaisiin ja ystäviin, jotka asuvat entisessä kotimaassa. Lapsen omaa äidinkieltä voidaan tukea varhaiskasvatuksessa mahdollistamalla esimerkiksi leikkejä samaa kieltä puhuvien lasten kanssa. Eri kulttuurien laulujen laulaminen koko lapsiryhmän kanssa tai kielen opettaminen muille, tukevat lapsen omaa äidinkieltä. Työntekijöiden kielen osaamista tulee myös hyödyntää, sekä pyytää lapsen lähipiiriä vierailemaan päiväkodissa. Lapsi saa kokemuksen arvostuksesta kieltään ja kulttuuriaan kohtaan, kun kielet ja kulttuurit tehdään näkyviksi varhaiskasvatuksessa ja sen arjessa. (Nurmilaakso ja Välimäki 2011, 87-88.)

Vieras- ja monikielisten lasten kielitaidon ja kieli- ja kulttuuri-identiteetin monipuolinen tukeminen on tärkeää varhaiskasvatuksessa. Monipuoliset vuorovaikutustilanteet ja oppimisympäristöt tarjoavat mahdollisuuksia oppia suomea tai ruotsia toisena kielenä. Arkielämän konkreettinen kieli ja ilmaisuvaranto toimii lähtökohtana kielen omaksumiselle. Kielen ymmärtäminen ja tuottaminen ja niiden taidot ovat myös yhteydessä toisiinsa. Varhaiskasvatuksella on myös kotoutumista tukeva tehtävä. Mahdollisuus oman kielen käyttöön ja omaksumiseen tarjotaan varhaiskasvatuksessa. Toiminnallisen kaksi- tai monikielisyyden pohjana on oma äidinkieli, sekä suomen tai ruotsin toisena kielenä oppiminen. Äidinkielen ja kulttuurin säilyttämisen vastuu on ensisijaisesti kuitenkin lapsien perheillä. (Opetushallitus 2016, 48.) Vanhempien tulisi käyttää omaa äidinkieltään lastensa kanssa puhuessaan ja tehdä se johdonmukaisesti. Eri kieliä ei myöskään saisi sekoittaa, kun vanhempi puhuu lapselle. Omalla äidinkielellä lukeminen, satujen ja lorujen kertominen toimivat rikastajana omalle äidinkielelle. Ei myöskään ole haitaksi, vaikka lapsi vastaisi suomeksi, vaan vanhemman kärsivällisyys omalla äidinkielellään puhumiseen on tärkeää. (Räty 2002, 155.)

Yksi tavoite kotouttamistyössä on se, että maahanmuuttajia tuetaan kehittymään kaksikielisiksi. Äidinkieli on tärkeä siirtää ja säilyttää seuraavalle sukupolvelle. Toisaalta valtakielen osaaminen avaa mahdollisuuksia osallistumiseen ympäröivässä yhteiskunnassa. (Räty 2002, 154.) Päiväkodilla on tärkeä rooli laajemmassa kotouttamistoiminnassa, koska päiväkotitoiminta voi olla tukemassa lasta yhteiskuntaan sopeutumisessa. Myönteisempänä esimerkkinä on mahdollista, että lapset, jotka tulevat ei-suomalaisista perheistä, ovat joustavia ja suvaitsevaisia. Tällöin voidaan puhua rikkaasta ja laajasta sosiaalisesta pääomasta heidän kohdallaan. (Heinämäki 2004, 52.)

Kun varhaiskasvattajat työskentelevät yhdessä maahanmuuttajaperheen kanssa tulisi huomioida myös kulttuurierot sekä niiden vaikutukset. Kulttuurieroja voivat olla esimerkiksi, kuinka keskustellaan eri perheenjäsenten kanssa ja mistä asioista. Tässä huomiota tulee kiinnittää eri kulttuurien sukupuolirooleihin. Toinen asia, joka on hyvä huomioida maahanmuuttajaperheiden kanssa, on mahdollisuudet väärinkäsityksiin, mitkä johtuvat kielitaidosta. Tämän vuoksi tulkin käyttö olisi hyvä asia. (Heinämäki 2004, 53.)

Erityisen tuen tarpeeseen maahanmuuttajaperheen lapsella vaikuttaa se, millaiset hänen kehitysolosuhteensa ovat olleet, ennen Suomeen tuloa. Esimerkiksi traumatisoivat kokemukset vaikuttavat kehitykseen ja tällaisia kokemuksia voi olla pakolaisperheiden lapsilla. Lapsen ja perheen elämään merkittävä tekijä on se, jos elinolot poikkeavat paljolti lähtömaan oloista niin materiaalisin ja sosiaalisin tavoin. Erityisen tuen tarve perustuu usein erityisiin kehitysolosuhteisiin lapsen elämässä. Tämän vuoksi mahdolliset ongelmat olisi hyvä tunnistaa riittävän ajoissa, jos ne vaativat selkeästi erityispedagogista ohjausta. (Heinämäki 2004, 52.) Maahanmuuttajataustaisen lapsen hyvinvointiin vaikuttaa myös se, kuinka vanhempien sopeutuminen onnistuu Suomeen. Jos vanhempien sopeutuminen on haasteellista, se voi näkyä lapsessa eri tavoin. Tällaisia oireita lapsen huonosta voinnista voivat olla

esimerkiksi keskittymiskyvyn heikkeneminen tai kiusaaminen sekä kiusatuksi tuleminen. Lapsi voi olla aggressiivinen, turhautunut tai vetäytyä syrjään. Syrjään vetäytyessään lapsen kohdalla tapahtuu oireiden sisäistämistä. On mahdollista, että tällöin lapsi myös masentuu ja on hiljaa, eikä ole normaalissa kanssakäymisessä muiden kanssa. (Heinämäki 2004, 55.)

Maahanmuuttajataustainen lapsi tarvitsee varhaiskasvatuksessa mahdollisesti tukea eri kehityksen osa-alueilla. Näitä voivat olla esimerkiksi fyysinen, tiedollinen taidollinen tai tunne-elämän ja sosiaalisen kehityksen osa-alueet. Tuen tarvetta voi olla myös kasvuolojen akuutin heikentymisen vuoksi. Maahanmuuttajataustaiseen lapseen vaikuttavat myös vanhempien tilanne. Tärkeää olisi, että vanhemmat voivat hyvin ja heidän kotoutuminen Suomeen onnistuisi mahdollisimman hyvin. (Heinämäki 2004, 52.) Sosiaalis-emotionaaliset ongelmat tai ennakkoluulojen kohtaminen voivat aiheuttaa erityisen tuen tarvetta maahanmuuttajataustaisella lapsella. Tällaiset asiat ovat seurausta usein siitä, että suomen kielen hienosyisyys tuottaa haasteita lapselle, sekä kun kulttuurit kohtaavat, syntyy ennakkoluuloja, jotka pitää kohdata. Näihin asioihin liittyvät väärinymmärrykset, jotka aiheuttavat taas lapsessa esimerkiksi aggressiivisuutta ja turhautumista. Vuorovaikutuksen vaikeutuessa ja jos lapsen hämmennys johtuu hänen kokemistaan ristiriitaisista viesteistä, varhaiskasvattajan tulee toimia näissä tilanteissa siten, että väärinkäsitykset selvitetään yhdessä. (Heinämäki 2004, 55.)

Kulttuurinen moninaisuus on voimavara. Varhaiskasvatus kuuluu osana kulttuurisesti muuntuvaan ja monimuotoiseen yhteiskuntaan. Perusoikeus omaan kieleen, kulttuuriin, uskontoon ja katsomukseen on yhteisössä tunnistettava asia. Arvostus ja hyödyntäminen suomalaisesta kulttuuriperinteestä ja kansalliskielistä, mutta myös ympäristön ja yhteisön monimuotoisesta kulttuurista, katsomuksista ja kielistä on käytössä varhaiskasvatuksessa. Henkilöstöllä tulee olla siis tietoa muista kulttuureista ja katsomuksista. Heidän tulee myös katsoa asioita eri näkökulmista ja olla empaattisia. (Opetushallitus 2016, 30.) Kasvattajilta moninaisen kulttuurin aito toteutuminen varhaiskasvatuksessa vaatii sitä, että kasvattajat paneutuvat kulttuureihin ja katsomuksiin, sekä niiden taustoihin. Kun kasvattajat toimivat näin, se kasvattaa ymmärrystä, josta myös muotoutuu pohja yhteisille keskusteluille. Nämä asiat taas luovat osaltaan varhaiskasvatuksesta ympäristön, jossa arvostetaan kulttuurista monimuotoisuutta (Ahonen 2017, 102-103.)

Varhaiskasvatuksen arkeen kuuluu nykypäivänä kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus. Vaikka kulttuurinen moninaisuus on voimavara, monikulttuurisuus ja kieli maahanmuuttajataustaisilla lapsilla aiheuttavat haasteita. Yleisiä ongelmia ovat kommunikointiongelmat ryhmissä, koska resurssit eivät ole aina riittävät esimerkiksi tulkkien käyttöön arjessa. Tulkkien käyttö palavereissa on yleistä, mutta muut kohtaamiset varhaiskasvatuksessa ovat yleisiä ilman tulkin apua. (Ahonen 2017, 101-102.)

Muita haasteita monikulttuurisuus voi aiheuttaa, jos se luo paineita muutokselle varhaiskasvatuksen toiminnassa ja kulttuurissa. Esimerkiksi paineita voidaan kokea siitä, kuinka paljon ja miten suomalainen kulttuuri saa näkyä päiväkodin juhlissa ja saako sitä painottaa. Onko myös mahdollista, että kristillisistä perinteistä tulee moninaisuutta tukahduttavia? (Ahonen 2017, 102.) Perheiden ja lasten

kanssa suunnitellaan yhdessä varhaiskasvatusta, tällöin on mahdollista tehdä oivalluksia, jotka tukevat käytännön arkea. Tällöin voidaan huomioida myös päiväkodin juhlat, joihin voidaan luoda käytäntöjä, joilla on mahdollista saada suomalaiset ja monikulttuuriset perinteet kulkemaan rinnakkain. (Ahonen 2017, 103.) Samankaltaistavien kulttuuri-identiteettien vaatimuksien tilalla varhaiskasvatuksessa tulisi kiinnittää huomiota niihin yhdistäviin tekijöihin, joilla lapset saadaan kohtaamaan toisensa ilman näitä vaatimuksia. Identiteettipuheella voimme tahtomattamme leimat, luokitella, marginalisoida ja suosia lapsia. (Hujala ja Turja 2017, 100.)

### 3 OPPIMINEN VARHAISLAPSUUDESSA

Varhaiskasvatuksen oppimiskäsitys pohjautuu ajatukseen, että lapsi on aktiivinen toimija. Lapsien oppiminen, kasvaminen ja kehittyminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Synnynnäinen uteliaisuus, uuden oppimisen halu, halu kertaamiseen ja toistoon ovat myös tämän oppimiskäsityksen pohjana. Oppimisen kokonaisvaltaisuus on myös tärkeää. Oppia voi tarkkailemalla, jäljittelemällä, liikkuen, leikkien ja tutkien. Oppimista tapahtuu myös erilaisissa työtehtävissä ja taiteen keinoin. (Opetushallitus 2016, 20.)

Lapsilla oppimisen lähtökohtina toimivat aiemmat kokemukset, mielenkiinnon kohteet ja osaaminen. Uusien opittavien asioiden tulee liittyä lasten kehittyviin valmiuksiin. Myös yhteys muihin kokemuksiin ja kulttuuristaan on merkityksellistä. Turvallinen olo, myönteiset tunnekokemukset ja vuorovaikutussuhteet, sekä vertaisryhmä edistävät oppimista. Ohjaus ja tuki kasvattajilta, sekä tavoitteellinen ja tarpeeksi haastava toiminta edistävät oppimisen innostavuutta. Onnistumisen kokemukset jokaiselle ja leikin merkitys on myös oppimisessa huomioitavia asioita. (Opetushallitus 2016, 20.)

Lasten laaja-alaisen osaamisen pohjan luominen kuuluu varhaiskasvatukseen. Laaja-alaiseen osaamiseen kuuluvat tiedot, taidot, arvot, asenteet ja tahto. Näistä asioista muodostuu laaja-alaisen osaamisen kokonaisuus. Tietojen ja taitojen käyttäminen, sekä tilanteen mukaan toimiminen kuuluvat myös tähän osaamiseen. Tähän taas vaikuttavat lasten arvot ja asenteet, jotka he ovat omaksuneet, sekä heidän tahtonsa toimia. Kun laaja-alainen osaaminen kehittyy, se edistää samalla kasvua yksilönä ja yhteisön jäsenenä. Tarve laaja-alaiselle osaamiselle tulee muutoksista ympäröivässä maailmassa. Osaamisen kehitys alkaa varhaislapsuudessa, mutta se jatkuu läpi elämän. Tavoitteiden jatkumo laaja-alaisessa osaamisessa kulkee varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja sieltä perusopetukseen. Laaja-alaista osaamista vahvistaa laadukas pedagoginen toiminta. Eli oppimisympäristöjen käyttö, lasten hyvinvoinnin ja oppimisen tukeminen vaikuttavat myös laaja-alaisen osaamisen kehittymiseen. Laaja-alainen osaaminen on jaettu viiteen eri osa-alueeseen, jotka liittyvät toisiinsa. Näitä osa-alueita ovat ajattelu ja oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu ja itsestä huolehtiminen ja arjen taidot. Myös monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, sekä osallistuminen ja vaikuttaminen kuuluvat näihin osa-alueisiin. (Opetushallitus 2016, 20-21.)

#### 3.1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen

Piaget'in kehitysteoriassa kehityksen vaiheet jaetaan kolmeen tai neljään pääkauteen. Ensimmäinen kausi on sensomotorinen kausi. Tämä kausi kestää syntymästä noin puolentoista-kahteen vuoden ikään saakka. Tämä kausi jakautuu kahteen alakauteen, joilla on kuusi alavaihetta. Keskittyminen omaan ruumiseen määrittää ensimmäistä alakautta. Tämä kestää 7-9 kuukautta lapsen syntymästä. Toinen alakausi määrittäyty käytännöllisen älykkyyden skeemoihin. (Vasta 2002, 120.)



Sensomotorinen kehityksen ensimmäinen alavaihe on refleksien käyttö ensimmäisenä kuukautena. Sensomotorisella kaudella lapsi tutustuu esineisiin, leikkiin, aikaan ja paikkaan. Käytännön toiminnassa lapsi oppii myös syy-seuraussuhdetta. Esineiden eriytyminen subjekteista ja toisistaan kehittyy. Subjektin ja objektin välisen suhteen ymmärtäminen kehittyy siis toisessa alavaiheen jälkeen. Kolmannessa alavaiheessa maailman tutkiminen muuttuu havainnoinnin sijaan toimimiseksi ja käsi-liikkeiden ohjaamiseksi. Tällöin lapsi yrittää saada kiinnostavat näyt pysymään. Eli kontrolliliiketoimien avulla kehitetään toimenpiteitä kiinnostavien näkyjen pysymiseksi tai esimerkiksi esineiden ääntelyn jatkumiseksi, vaikka lapsi on saanut esineen toimimaan aluksi vahingossa. Sensomotorisen kehityksen kannalta toiminnan toistamisella on merkittävä rooli. Toistamista voidaan ilmentää kolmena sirkulaarireaktioiden vaiheena. Huipentumat tapahtuvat aina komannessa vaiheessa, jolloin esineen täydet mahdollisuudet hyödynnetään tutkimalla. Tällainen tyypillinen saavutus ilmenee viidennessä alavaiheessa, jolloin esimerkkinä on huovalla esineen vetäminen luokseen. Tällöin lapsi toimii keino-päämäärä-seuranto -mallin mukaan, joka on seurausta tutkimisesta. Viimeisessä alavaiheessa mahdollistuu fyysisellä toiminnalla suoritettujen funktioiden keksiminen, joka tapahtuu psyykkisen toiminnan välityksellä. (Vasta 2002, 120-121.)

Toinen pääkausi, joka jatkuu kuuteen ikävuoteen saakka, on esioperationaalinen kausi. Tällöin kognitio muuttuu, jolloin ilmaisu myös moninkertaistuu. Ilmeinen osoitus tästä on nopean omaksumisen taito kielestä ja käsitteistä. Piaget'in mukaan kieli on sosiaalisesti määräytyvä tavanomainen järjestelmä. Lapsi ei siis rakenna kieltä vaan rekonstruoi. Kieli on siis toissijaista verrattuna ei kielelliseen kognitioon eli ajatteluun verrattuna. Tässä kaudessa älyllisinä vääristyminä heijastuu se, että lapsi on saavuttanut uusia asioita, mutta häneltä myös puuttuu myöhemmin kehittyviä asioita, jotka ovat rajoituksia. Tämä voi ilmetä esimerkiksi pituuden vertauksena "pidempi" tarkoittaa lapselle vain "kauemmas menemistä". (Vasta 2002, 121.)

Toinen piirre tässä kaudessa on lapsen kyky käsitellä vastaavuuksia. Vastaavudet on mahdollista löytää vertailun avulla. Vertailu pitää tapahtua niin, ettei kohteita muunneta. Vertailua kuitenkin ilmenee Piaget'in mukaan kehityksen kaikissa vaiheissa. Esioperationaalisella kaudella vastaavuuksien ilmeneminen tapahtuu niin, kun yleistetään niin, että lapsi reagoi uusiin kohteisiin, kuin jo tunnettaisiin. Vastaavuuksien avulla päästään kohti transformaatioita. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsi on vakiinnuttanut jo vastaavuuksia. Tämän jälkeen transformaatiot ja vastaavudet voivat olla vuorovaikutuksessa toisessa vaiheessa. Kolmannessa vaiheessa pystytään jo luomaan uusia vastaavuuksia. Tätä voidaan kuvata esimerkiksi sillä, kun muovailuvahapötkön muotoa muutetaan ja kysytään lapselta onko vahan määrä muuttunut. Seuraavaksi voidaan esimerkiksi ottaa pötköstä pala pois ja lisätä se toiseen päähän pötköä ja kysyä taas määrää. Yleensä noin kolme neljästä vastaa oikein, mutta kuusi- ja seitsemän -vuotiaat yleensä saavuttavat varsinaisen säilyvyyden transformaatioiden lisäksi. Vastaavuuksien säilymisen hallitsemisesta silloin voidaan puhua rakenteesta nimeltä morfismi. Morfismeista muodostuu taas kategorioita, joihin sisällytetään kaikki esineet niiden morfismejen kanssa. Kategoriateoriaa voidaan myös soveltaa psyykkiseen prosessointiin. (Vasta 2002, 122-123.)

### 3.2 Oppimisympäristöt ja pedagogiikka kielen kehityksen tukena

Varhaiskasvatuslaissa on määritelty varhaiskasvatuksen tavoitteet. Tavoitteena on edistää jokaisen lapsen kohdalla kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä, sekä terveyttä ja hyvinvointia. Näitä asioita edistetään lapsien iän ja kehitystason mukaisesti. Lapsen oppimisen edellytyksien ja elinikäisen oppimisen edistäminen, sekä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen tukeminen on yksi varhaiskasvatuksen tavoitteista. Monipuolinen pedagoginen toiminta leikissä, liikkumisessa, taiteissa ja kulttuuriperinnössä ja myönteiset oppimiskokemukset ovat tärkeitä. Varhaiskasvatusympäristön tulee olla kehittävä, terveellinen ja turvallinen, sekä edistää oppimista. Toimintatapa, joka kunnioittaa lasta tulisi turvata, kuten myös pysyvät vuorovaikutussuhteet henkilöstön ja lasten välillä. (L540/2018, §3.)

Oppimisympäristöt tukevat lasten kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta. Ne voivat olla tiloja, paikkoja, yhteisöjä, käytäntöjä, välineitä, sekä tarvikkeita. Oppimisympäristöillä on monialainen ulottuvuus. Oppimisympäristöjä on esimerkiksi fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia. Kehittäminen tapahtuu siten, että voidaan saavuttaa varhaiskasvatuksen tavoitteet. Itsetunnon ja sosiaalisten taitojen kehittyminen tulee myös ottaa huomioon oppimisympäristöissä. Huomioitavia asioita ovat myös ergonomia, ekologisuus, viihtyisyys ja esteettömyys. Valaistukseen, akustiikkaan, sisäilman laatuun ja siisteeyteen tulee kiinnittää myös huomiota. Tärkeää on myös rakentaa ja kehittää oppimisympäristöjä yhdessä lasten kanssa. Oppimisympäristöjen tarkoituksena on tukea uteliaisuutta ja oppimisen halua. Tavoitteena on myös ohjata leikkiin, fyysiseen aktiivisuuteen, tutkimiseen ja taiteelliseen ilmaisuun. (Opetushallitus 2016, 31.)

Varhaiskasvatus on perheen ja koulun lisäksi yksi tärkeimmistä kasvuympäristöistä. Suotuisaan kehitykseen lapsen kohdalla voi vaikuttaa myös sosiaali- ja terveystyöpalvelut. Näissä palveluissa tulee edistää lasten kehitystä tukevia tekijöitä ja taas torjuttava tekijöitä, jotka haittaavat lapsen kehitystä. Lapsen suotuisaa kehitystä tukevia oikeuksia toteutetaan varhaiskasvatuksessa laaja-alaisesti. (Heinonen, Iivonen, Korhonen, Lahtinen, Muuronen, Semi ja Siimes 2016, 152.)

Lapsella on oikeus kehittymiseen ja se kattaa kaikki näkökohdat kehityksestä. Terveys ja psykososiaalinen hyvinvointi ovat pienellä lapsella vahvasti riippuvaisia toisistaan. Kehitystä vaarantavia tekijöitä voivat olla elinolosuhteiden epäedullisuus, laiminlyönti tai väkivaltainen kohtelu. Omien voimavarojen toteuttamisen rajallisuus on kehitystä vaarantava tekijä. Oikeus terveyteen, riittävään ravintoon, sosiaaliturvaan, sekä riittävään elintasoon ovat asioita, jotka ovat määräyksiä lasten oikeuksien sopimuksesta. Terveellinen ja turvallinen ympäristö, opetus, leikki ja vanhempien vastuun huomiointi, sekä laadukkaiden palveluiden tarjoaminen kuuluvat lasten oikeuksien sopimuksen määräyksiin. Kokonaisvaltainen tapa toteuttaa lasten oikeuksien toteutumista on lapsen oikeuksien sopimuksen määräysten täytäntöönpano. (Heinonen ym. 2016, 153.)

Kielellisesti virikkeellisen ympäristön tarjoaminen on osa laadukasta varhaiskasvatusta. Kielellisen kehityksen tukemiseen käytettävä materiaali edesauttaa virikkeellisyyttä. Valmiita materiaaleja on hyödynnettävissä tai myös niiden itsetekeminen hyödyntäen lapsiryhmän tuntemusta ja tarpeita on toinen vaihtoehto. (Nurmilaakso ym 2011, 37.) Oppimisympäristöjen suosiollisuus lapsen luontaiselle oppimiselle varhaiskasvatuksessa, johtuu siitä, ettei niissä ole oppimista rajoittavia tekijöitä, toisin kuin esimerkiksi koulussa (Nurmilaakso ym. 2011, 42). Hyvässä kielellisessä ympäristössä tulee olla lapsia innostavia, motivoivia ja osallistavia tarjoumia. Lapselle tärkeät ja hänen toimintansa kannalta tärkeät asiat ovat innostuksen ja kiinnostuksen herättäjiä. Hyvässä kielellisessä varhaiskasvatusympäristössä on vuorovaikutukseltaan lämmin ja lasta arvostava. (Nurmilaakso ym. 2011, 60.61.) Jotta koulua voisi käydä suomen kielellä, se vaatii lapselta monipuolista kielitaidon hallitsemista. Jos lapsi on ehtinyt olla muutamia vuosia suomenkielisessä oppimisympäristössä, se voi olla helpottava tekijä esiopetuksen ja koulun aloituksessa. (Nurmilaakso ja Välimäki 2011, 100.)

Arvoperusta, käsitys lapsesta, lapsuudesta ja oppimisesta toimivat pedagogiikan pohjana. Ammatillisesti johdettu ja ammattilaisen toteuttama suunnitelmallinen ja tavoitteellinen toiminta on pedagogiikkaa. Se myös pohjautuu kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon. Toiminnalla on tarkoitus edistää lasten oppimista ja hyvinvointia. Pedagogiikka näkyy varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä ja toimintakulttuurissa. Kasvatuksen, hoidon ja opetuksen kokonaisuudessa pedagogiikan tulisi olla näkyvissä. Yhteinen käsitys lasten oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisestä parhaalla tavalla on edellytys pedagogiikan painottumiselle. (Opetushallitus 2016, 20.) Lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen ymmärtäminen on myös tärkeää pedagogisen toiminnan kannalta. Lapsien tunteminen ja heidän yksilöllisen kehityksen huomioon ottaminen on myös merkityksellistä. Lapsen tuntemisessa painottuvat pitkäaikaiset vuorovaikutussuhteet. Johdonmukainen kokonaisuus muodostuu varhaiskasvatuksesta, siihen kuuluvasta esiopetuksesta ja peruskoulusta. Tämä kokonaisuus on merkityksellistä kehityksen ja oppimisen kannalta ja on pohja elinikäiselle oppimiselle. Tämän kokonaisuuden lähtökohtana toimii kasvattajien ja henkilöstön tuntemus koulutusjärjestelmästä ja sen keskeisistä tavoitteista eri vaiheissa. (Opetushallitus 2016, 18.)

Kokonaisvaltaisuus on kuvaava sana varhaiskasvatuksen pedagogiselle toiminnalle. Oppimisen ja hyvinvoinnin, sekä laaja-alaisen osaamisen edistäminen ovat tavoitteita pedagogiselle toiminnalle. Toiminnan toteutuminen tapahtuu lasten ja henkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa, sekä yhteisessä toiminnassa. Toimintaa on lasten omaehtoinen, yhdessä ideoitu ja henkilöstön suunnittelema toiminta. Nämä kaikki toiminnan muodot täydentävät toisiaan. Pedagogisessa toiminnassa yhdistyy hoito, kasvatus ja opetus. (Opetushallitus 2016, 36.)

Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan tavoitteita ja sisältöjä kuvaavat oppimisen alueet. Nämä oppimisen alueet auttavat henkilöstöä järjestämään monipuolista toimintaa varhaiskasvatuksessa. Alueita on tarkoitus yhdistää ja soveltaa niin, etteivät ne ole täysin irrallisia osia. Oppimisen alueisiin kuuluu viisi eri kokonaisuutta, jotka ovat kielten rikas maailma, ilmaisun monet muodot, minä ja meidän yhteisömme, tutkin ja toimin ympäristössäni, kasvan, liikun ja kehityn. (Opetushallitus 2016, 39.)

## 4 KILI –KERHO TOIMINNALLISENA OPINNÄYTETYÖNÄ

Opinnäytetyössäni suunnittelin ja toteutin kielellisen kehityksen tuokioita Kili -ryhmäkuntoutusohjelman avulla. Opinnäytetyö on toiminnallinen opinnäytetyö, jonka tavoitteena on suunnitella varhaiskasvatukseen kielellisen kehityksen tuokioita lapsille, jotka opettelevat suomea toisena kielenä. Opinnäytetyön tavoitteena on tukea kielellisen kehityksen tuokioista koostuvaan Kili -kerhoon osallistuvien suomen kielen kehitystä. Opinnäytetyön toimeksiantajana on Kajaanilainen päiväkot.

Suurin resurssi opinnäytetyössäni on aika, koska suunnittelu ja tuokioiden läpivienti vievät aikaa eniten. Tuokioihin tarvittavat tilat, materiaalin ja välineet sain päiväkodilta. Kili –kerhon tuokioissa mukana oli päiväkodin johtaja tai lapsiryhmässä toimiva lastentarhanopettaja. Johtajan rooli oli tuokioissa olla havainnoijana, sekä avustavana osapuolena. Hän oli myös vastuussa lapsista, sekä hän tuns kaikki lapset, mistä oli minulle etua. Johtajan osallistuessa tuokioihin päiväkodin lapsiryhmissä oli mahdollista olla kaikkien ryhmien aikuisten, jolloin ei kärsitty myöskään henkilöstövajeesta.

Työssäni perehdyin kielen kehitykseen, kaksikielisyyteen ja s2 –opetukseen liittyvään kirjallisuuteen, sekä Kili –ryhmäkuntoutusohjelmaan. Työssäni minun on pitänyt huomioida varhaiskasvatussuunnitelmien osuus kielen kehityksen tukemisessa. Ymmärrys 4-5 -vuotiaiden kielen kehityksen ja sen vaiheista on myös merkityksellistä, koska Kili -kerhoon osallistuvat lapset kuuluivat myös tähän ikäryhmään.

Kili -ryhmäkuntoutusohjelman kuntoutusstruktuuria voidaan käyttää tukiessa lasta, jolla on kielellisiä haasteita. Kili -ryhmäkuntoutusohjelman avulla on mahdollista tukea myös lapsia, joiden kehitys on viivästynyt tai jos lapsella on esimerkiksi haasteita tarkkaavuudessa. Kilin avulla voidaan tukea monikielisiä lapsia suomen kielen kehityksessä. (Isokoski, Lindholm, Lindholm ja Vepsäläinen 2004, 4.)

Ryhmäkuntoutusohjelman rakenteena on aina sama strukturi, johon kuuluvat aloitus, liikunta- ja kieliosio, sekä lopetus. Kili -ryhmän kokoontuminen tapahtuu säännöllisesti esimerkiksi kerran viikossa. Osallistujamäärä on 3-5 lasta. Ryhmässä voi toimia kaksi aikuista, jolloin toinen toimii vetäjän roolissa ja toisen tehtävänä on havainnoida ja mahdollisesti avustaa tarvittaessa lapsia. Ryhmässä keskittymistä tukevat rajattu paikka, sekä kuvista saatava tuki. Kili -kuntoutus perustuu liikuntaan, kieleen, sekä vuorovaikutukseen. Liikuntaharjoitusten kautta voidaan vahvistaa kehotietoisuutta ja motorista kehitystä. Liikunnan kautta tapahtuviin harjoituksiin on mahdollista sisällyttää myös kognitiivisiin taitoihin liittyviä tekijöitä. Kielen katsotaan kehittyvän vuorovaikutuksessa, sekä olevan osa sosiaalista kommunikaatiota. Jos sanallinen ilmaisu on puutteellista, tukeminen ja puheen kehittämisen voi tapahtua käyttämällä kuvia. Kuvien käytöllä voidaan kehittää myös selostavaa puhetta, toiminnan jäsentelyä, sekä suunnittelua. Vuorovaikutuksessa sanallisen kommunikoinnin haasteellisuuden kannalta toiminnallisuus on tärkeää. Yhdessä toimiminen tukee myös sosiaalisten taitojen oppimista. (Isokoski ym. 2004, 7-9.)

#### 4.1 Kielellistä kehitystä tukevien tuokioiden suunnittelu ja toteutus

Neuvottelin päiväkodin johtajan ja lastentarhanopettajien kanssa kohderyhmän valinnasta. Pohdimme, ketkä lapset voisivat erityisesti hyötyä kielen kehityksen tuesta. Kohderyhmään valittiin yhteensä viisi lasta päiväkodin kahdesta eri lapsiryhmästä. Ryhmään valituilla kaikilla lapsilla oli kielen kehityksen tuen tarvetta. Neljä lasta oli maahanmuuttajataustaista, jotka opettelevat suomea toisena kielenä. Lapset olivat iältään 4-5 -vuotiaita.

Ennen Kili -kerhon aloittamista suoritin päiväkodilla havainnointia yhden päivän ajan. Havainnoinnin tarkoituksena oli saada käsitys lasten kielen kehityksen tasosta ja mahdollisista haasteista, sekä oppia tuntemaan lapsia, ennen Kili -kerhon aloitusta. Kun olin päiväkodilla havainnoimassa, viidestä lapsesta oli paikalla neljä. Havainnoin seuraamalla lapsia päiväkodin arjessa eli ohjatuissa tuokioissa, vapaassa leikissä, sekä siirtymätilanteissa. Otin myös itse kontaktia lapsiin leikkimällä heidän kanssaan. Havainnoissa, joita tein päivän ajan korostui eniten sanavaraston pienuus ja haasteet sanojen muodoissa ja lauseiden sanajärjestyksessä.

Havainnoinnin yhteydessä toimitin päiväkodille lupalomakkeet Kili -kerhon osallistumisesta ja videointia varten. Päätin videoida Kili -kerhon ohjaustuokiot, jotta voin palata ohjaukseeni ja havainnoida lisää lasten kielen kehityksen tasoa. Koostin Kili -kerhon ajalle jokaiselle lapselle omat vihkot, joihin kuva- sin toiminnan kulkua ja annoin jokaiselle yksilöllistä palautetta. Vihkon ajatuksena oli, että sen avulla ryhmien henkilöstön on helppo seurata lasten edistymistä Kili- kerhossa, sekä sen sisältöä. Vihkoa voi hyödyntää myös huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Kili- kerhoa varten tein jo alustavat tuokiosuunnitelmat kesällä ennen opinnäytetyön aloittamista. Syksyn havainnoinnin ja lapsiin tutustumisen jälkeen muokkasin vielä suunnitelmia. Suunnittelu eteni myös spiraalimallin mukaan.

Käytin opinnäytetyössäni toimintatutkimuksen spiraalimallia. Spiraalissa peräkkäisinä sykleinä tulevat suunnittelu, toiminta, havainnointi ja reflektio, sekä uudelleen suunnittelu. Syklit kuvaavat toiminnan ja ajattelun liittymistä toisiinsa. Vaiheita ei voida kuitenkaan erottaa tarkasti toisistaan, mikä voi olla spiraalimallin heikkous. Kuitenkin nämä vaiheet ovat myös toisiinsa lomittuneita. (Aaltola ja Valli 2010, 220-222.)

Hyödynsin spiraalimallia omassa työssäni erityisesti tuokioiden suunnittelussa. Ennen jokaista tuokiota tapahtui suunnittelua, jonka jälkeen tulee toiminnallinen osuus eli Kili -kerhon tuokio. Toiminnan jälkeen pystyn havainnoimaan toimintaa ja sen toteutumista videolta. Tämän jälkeen pystyin tekemään myös reflektiota, mikä taas johtaa uudelleen suunnitteluun, kun työstän seuraavaa Kili -kerhon tuokiota.

Spiraalimallilla voidaan hahmottaa sitä, kuinka kehittämisprosessi etenee. Prosessi jatkuu kehien myötä ja toimintaa arvioidaan aina uudestaan. Toimintatutkimuksen spiraali korostaa konkreettista

toimintaa ja sitä käsittelevän diskurssin vuorovaikutusta. Konkreettista toimintaa ovat siis havainnointi ja toteutus, kun taas diskurssiin kuuluvat suunnittelu ja reflektio. Spiraalimallissa edellisten kehien täydentäminen tapahtuu uusilla kehillä. Kehitystä tapahtuu erityisesti reflektiovaiheessa. (Toikko ja Rantanen 2009, 66-67.)

Tein viikoittain Kili -kerhon tuokiosta pedagogisen ohjaussuunnitelman, josta kävi ilmi toiminnan kulku alusta loppuun ja se, kuinka ohjaan lapsia toiminnassa. Ohjaussuunnitelmista kävi myös ilmi ohjauksessa tarvittavat välineet. Pystyin hyödyntämään Kili- ryhmäkuntoutuksen valmiita harjoituksia, sekä kuvakortteja, jotka tukevat lasten kielen kehityksen tavoitteita. Kohderyhmänä Kili -kerhossa ovat suomea toisena kielenä opettelevat 4-5 -vuotiaat lapset. Kili -ryhmässäni osallistujina olivat viisi lasta, joista neljä opetteli suomea toisena kielenä. Osallistuvat lapset ovat valikoituneet myös havaintojeni ja keskustelujen kautta lastentarhanopettajien kanssa. Lapset olivat päiväkodin kahdesta eri ryhmästä, mutta iältään he ovat 4-5 -vuotiaita, koska Kili -ryhmäkuntoutusohjelma on suunniteltu sen ikäisille lapsille. Osallistujamäärä perustuu Kili -ryhmäkuntoutuksen ohjeisiin. Pienryhmässä lapsille tulee vähemmän odottamista, sekä ryhmää on helpompi hallita ja havainnoida. Tuokioihin osallistuvat viisi lasta ovat aina samat eli osallistujia ei vaihdeta kesken Kili -kerhon toimintakauden. Toteutusta varten tulin valmistelemaan päiväkodille Kili -kerhon tilaa aina etukäteen ja keräsin tarvittavat välineet valmiiksi. Toteutuksen jälkeen jäin päiväkodille käymään läpi videoinnit, sekä kirjoitin Kili -kerhon vihkot puhtaaksi, jokaisen kerran jälkeen.

Seuraavissa alaluvuissa käsittelen kielellistä kehitystä tukevien tuokioiden toteuttamista. Kuvauksissa on kirjoitettu auki toiminnan kulku, jonka jälkeen reflektoin omaa toimintaani ohjaajana. Oman toiminnan reflektoinnissa olen hyödyntänyt myös johtajalta, sekä lastentarhanopettajilta saamaani palautetta ohjauksesta.

#### 4.2 Käsitteiden nimeämisen harjoittelu kielellisen kehityksen tuokiossa

Tavoitteena ensimmäisellä kerralla oli harjoitella käsitteiden nimeämistä. Nimesimme lasten kanssa ala- ja yläkäsitteitä. Yläkäsitteistä esimerkkejä olivat kehonosat, ruuat, lelut, vaatteet ja eläimet. Lisätavoitteina oli rentoutumisen ja rauhoittumisen taidon kehittäminen, sekä harjoitella tunteiden tunnistamista. Menetelminä olivat toiminnalliset tavat, kuten liikunta ja liikkuminen. Kuvista tuleva tuki on jokaisen kerran apuväline, joka lisää ymmärrystä harjoiteltavista asioista, sekä tuokion rakenteesta. Tuokion kulku on selitetty kuvin ja tuokion edetessä käänän näkyville kuvia, jotka kuvaavat seuraavaa toimintaa. Kili -kerhon jokaisella kerralla tulee paljon lapsien osallistamista ja oman vuoron odotusta ei tule pienryhmässä niin paljon, kuin isommassa ryhmässä.

Ensimmäisellä kerralla Kili -kerhoon menimme junamuodostelmassa eli lapset pitivät toisiaan olkapäistä kiinni. Olin saanut ennalta tiedon, että istumapaikoilla ei ole suurta merkitystä, joten annoin lapsien mennä vapaasti haluamilleen paikoille. Aloitimme taputuksista, joissa taputimme jokaisen lapsen ja ohjaajan nimen. Sen jälkeen katsoimme tunnekorteista, millainen aamu jokaisella on ollut. Aluksi katsoimme tunnekortteja yhdessä, miltä ilmeet näyttävät. Ensimmäiselle kerralle olin ottanut

iloisen ja surullisen tunteen. Moni lapsista sanoi, mitä he näkivät kuvassa eli esimerkiksi ”hymyilee tai itkee”. Jokainen valitsi korteista sen, mikä kuvaa hänen aamuaan. Lapsilla oli myös mahdollisuus kertoa, miksi he valitsivat juuri tietyn kortin. Osa lapsista pystyi kertomaan, miksi hän on esimerkiksi iloinen tänään. Alkulauluna meillä oli lapsille tuttu Ketunleipä -laulu. Ketunleipä -lauluun kuuluu myös käsillä tehtävät liikkeet, mikä on hyvä siksi, koska se tukee kaikkien lapsien osallisuutta, vaikkei uskaltaisi laulaa. Taputtaminen, tunnekortit ja alkulaulu tukevat osaltaan hyvin Kili -kerhon struktuuria, koska ne toistuvat jokaisella kerralla. Nämä asiat toimivat myös lapsia toisiinsa tutustuttavina ja ryhmäyttävinä harjoituksina.

Liikunnallisena harjoituksena teimme Kili -ryhmäkuntoutusohjelmasta Kukkapiiri -harjoituksen, jossa nimetään ja taputetaan eri kehonosia. Kehonosia voidaan taputtaa molemmin käsin, jossa kädet taputtavat samanpuoleista kehonosaa. Taputuksiin tulee haastetta, kun ylitetään lehon keskiviiva. Tällöin voidaan taputtaa esimerkiksi vasemmalla kädellä oikeaa polvea ja oikea käsi taputtaa lattiaa. Kukkapiiri -harjoitukselle on nimetty myös yksittäiset tavoitteet. Näitä tavoitteita ovat kontaktin luominen, kehittää kehon keskiviivan ylitystä ja rytmitystä. Tässä harjoituksessa kehittyvät myös liikkeen nopeuden ja voiman säätelyn kehittäminen, sekä kehonosien nimien harjoittelu. (Isokoski ym. 2002, 14.) Kielellisenä harjoituksena oli tavaratalo -leikki. Tässä harjoituksessa ohjaajana annoin vuorotellen lapsille kortteja, joissa oli jokin alakäsite. Alakäsitteenä meillä oli erilaisia leluja ja ruokia, esimerkiksi pallo ja banaani. Lapsien tehtävänä oli tässä tilanteessa katsoa, minkä yläkäsitteen alle esimerkiksi banaani kuuluu eli onko se lelu, ruoka vai eläin. Tavaratalo -leikin tavoitteina olivat yläkäsitteiden, sanavaraston ja kuulomuistin harjoittaminen (Isokoski ym. 2002, 30).

Lopussa teimme myös rentoutuksen, jossa toisen ohjaajan kanssa heilutimme huiveja lasten päällä, kun he rentoutuivat lattialla maaten. Rentoutuksessa käytin rauhallista musiikkia ja sammutin valot. Lopuksi jokainen sai näyttää ohjelmakuvista, mikä oli ollut hänen mielestään mukavin juttu tällä kerralla. Rentoutus ja oman mielipiteen ilmaiseminen toimivat struktuurissa lopetuksen merkkina. Olin myös tehnyt lapsille omat Kili -vihkot, joihin he saavat valita jokaisen kerran päätteeksi tarran. Kerhosta lähdimme pois siten, että vedin jokaisen lapsen yksi kerrallaan viltin avulla ovelle. Jokaisen kerran hauska tapa tulla ja lähteä kerhosta lisäävät yksilöllistä huomiointia ja helpottavat siirtymätillannetta.

Olin tyytyväinen ensimmäiseen kertaan, koska sain ohjattua ryhmää jämäkästi. Kuitenkin huomasin itse, että istumapaikat tulee määrätä seuraavalle kerralle, koska ryhmä oli levoton. Kehitettävää seuraavalle kerralle on myös, että minun tulee ohjaajana antaa lapsille aikaa vastaamiseen, eikä tehdä liikaa heidän puolestaan. Tila oli mielestäni pienryhmälle ahdas. Ohjaajana minulla oli myös olo, että lapset tulevat koko ajan minua lähemmäksi, eikä minulle jää tilaa ohjata ja lapsien on hankala tehdä harjoituksia. Tähän asiaan pyrin vaikuttamaan valitsemalla sopivia harjoituksia tilaan ja miettimällä lasten istumapaikat uudelleen.

### 4.3 Värien nimeämisen ja tunnistamisen harjoittelu kielellisen kehityksen tuokiossa

Toisen ohjaustuokion tavoitteena oli harjoitella värien tunnistamista ja nimeämistä. Liikunnallisen osuuden tavoitteina oli voiman säätelyn ja etäisyyksien opettelu. Muina tavoitteina olivat tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen, sekä kehotietoisuuden kehittyminen. Ohjausmenetelminä tällä kerralla toimivat toiminnallisuus liikunnan ja musiikin keinoin. Kuvallinen tuki toistui koko tuokion ajan. Tällä kerralla olin laittanut narun ovelta huoneeseen, jota pitkin lapset pääsivät kävelemään omille paikoilleen. Toisella kerralla toistimme samat alkurutiinit, eli nimien taputuksen, tunnekorttien katsomisen, sekä alkulaulun. Tunnekorteista käytin tuokiossa edelliseltä kerralta samoja iloista ja surullista. Lapsille oli vielä haastavaa nimetä näitä tunteita ja he sanoivat iloisesta mm. "naurattaa", "hymyilee", "äiti". Surullisesta heräsi ajatus "tämä on, itkee, kun ei leiki minun kanssa". Eli monella lapsella oli kuitenkin taitoja kertoa, mistä paha tai surullinen mieli voi johtua.

Liikunnallisena harjoituksena oli joen ylitys -leikki. Tavoitteet tälle harjoitukselle olivat tilan ja etäisyyksien hahmottaminen, kehotietoisuuden, sekä vartalon hallinnan kehittyminen ja harjoittaa voiman säätelyä (Isokoski ym. 2002. 16.) Tässä leikissä naruista on tehty "joki", jonka yli meidän piti hyppiä. Hypyjen jälkeen mietimme yhdessä, miten joen voisi ylittää ja uimme ja soudimme joen yli. Jokainen sai uida yksin, mutta soutu tehtiin parin kanssa selät vastakkain.

Kielellisenä harjoituksena teimme autopelin, jossa tehtävänä oli harjoitella värien tunnistamista sekä nimeämistä. Auton väri oli mahdollista kertoa sanallisesti tai näyttämällä värikortilla. Ennen tehtävän aloittamista kävimme yhdessä värit läpi ja nimesimme ne yhdessä. Tässä kielellisessä harjoituksessa jouduin muistuttamaan lapsia siitä, että jokainen vastaa vain omalla vuorollaan. Autotehtävässä olisin vielä voinut pyytää enemmän lapsia kertomaan värin myös sanallisesti, jos he näyttävät sen värikortilla. Loppurentoutus tehtiin hieromalla palloilla lapsia.

Tällä kerralla huomasin, että paikkoihin pitää edelleen kiinnittää huomiota, sekä, jos villiintymistä tapahtuu, minun tulee ohjaajana toimia nopeasti, jotta saan lapset taas keskittymään. Huomasin myös ohjatessani, että minun kannattaa kiinnittää huomiota myös omaan puheeseeni ja sanavalintoihin. Voin auttaa lapsia siten, että puhun itse selkeästi ja sellaisilla ilmaisuilla, jotka he ymmärtävät. Jokileikissä soutamisessa huomasin, että lapsien oli haastavaa ymmärtää, mitä tehdään ja jouduin ohjaamaan tilanteessa paljon sanallisesti ja kädestä pitäen. Tilan pienuuden vuoksi jouduin tekemään joen naruista vasta ohjaustilanteessa, mikä vei vähän aikaa ja myös osaltaan herpaannutti lasten keskittymistä. Paikkamerkit olivat myös teipattu lattiaan, joten ne aiheuttivat myös lapsille hämmennystä, kun ne ovat "vedessä". Tämän seurauksena otin paikka merkit pois, johon meni taas lisää aikaa. Jokileikissä oli huomattavissa, että lapset eivät meinanneet jaksaa keskittyä, vaan oli harhailua ja osa lähti katselemaan ikkunasta ulos. Yritin innostaa kaikkia mukaan tekemällä myös itse ja kehumalla kaikkia. Harjoituksia tehdessä, joissa on kuvia, onnistunutta oli se, että näytin kuvia niin, että kaikki näkevät ne. Seuraavalle kerralle tarkoituksena on myös poistaa tavaroita tilasta, koska ne vievät selkeästi lasten huomiota.



#### 4.4 Kokoerojen hahmottamisen harjoittelu kielellisen kehityksen tuokiossa

Tavoitteena ohjaustuokiolla oli uutena asiana kokoerojen hahmottamisen harjoittelu, sekä toiston kautta kehittää värien ja tunteiden nimeämistä ja tunnistamista. Muita tavoitteita tälle tuokiolle oli kehotietoisuuden kehittyminen, sekä se, että lapset saisivat tuntoaistikokemuksia. Toiminnallisuus oli tuokiossa vahvasti mukana liikunnan ja musiikin kautta, käytiin ohjauksessani kuvia puheen tukena.

Kolmannella kerralla Kili -kerhossa olimme tuttujen alkujuttujen lisäksi Nakkisämpylä -leikkiä. Siinä jokainen lapsi sai olla nakki, joka leikisti lämmitettiin uunissa ja jonka jälkeen nakkiin laitettiin mausteita esim. ketsuppia/sinappia. Tämän jälkeen nakki käärittiin vilttiin eli sämpylään, jonka jälkeen se syötiin. Tämä nakkisämpylä -leikin tavoitteet ovat kehittää kehotietoisuutta, sekä tarjota lapsille tuntoaistikokemuksia (Isokoski ym. 2002, 224).

Kielellisenä harjoituksena meillä oli nallepeli. Tässä pelissä lapset ottivat vuorotellen kortteja, joissa oli erilaisia nalleja. Korteista lapset katsoivat ja kertoivat, minkä kokoinen nalle oli (iso/pieni), minkä värinen (punainen/keltainen/vihreä/sininen) ja minkä näköinen se oli (iloinen/surullinen/vihainen/pe-lakas). Oikean vastauksen sai näyttää myös korteista, joista voi valita oikean koon, värin ja tunteen. Tämä harjoitus oli varioitu ryhmäkuntoutusohjelman Ville-nallen piilotus -pelistä. Tästä jätin siis sen kohdan pois, että yksi nalle olisi piilotettu ja sen kokoa ja väriä olisi arvattu. Tämä perustui huomi-oon siitä, että osallistujat selkeästi tarvitsevat vielä kuvaa, josta katsoa näitä asioita. Tavoitteina tälle harjoitukselle oli harjoittaa väri- ja kokokäsitteitä, tunnistaa tunteita, sekä nimetä niitä ja harjoitella kuvien käyttöä puheen tukena (Isokoski ym. 2002, 37.) Lopuksi teimme rentoutuksen hernepusseilla ja jokainen sai kertoa, mikä juttu oli ollut mukavinta tällä kerralla. Tarrojen valinnan jälkeen Kili -kerhosta lähdettiin pois ohjaajan kanssa hänen jalkojen päällä seisten samaan aikaan, kun ohjaaja kävelee.

Kolmas kerta Kili -kerhoa sujui erittäin hyvin. Olin merkinnyt lasten paikat maalarinteipillä, jossa lukee heidän nimensä ja ne toimivat erittäin hyvin. Nämä paikat aion siis pitää jatkossakin. Poistin tilasta myös ylimääräiset ja häiritsevät tavarat, jolloin lapset maltoivat keskittyä paremmin Kili -kerhon harjoituksiin. Liikunnallisessa leikissä tapahtuva juoksentelu yms. oli nyt vähäistä ja yritin osallistaa kaikki lapset koko leikin ajan, jolloin huomio pysyy leikissä, eikä muissa asioissa. Sain myös palautetta, että ohjaukseni oli jämää ja sain osallistettua kaikki lapset hyvin harjoituksiin.

#### 4.5 Moniosaisen ohjeen muistamisen harjoittelu kielellisen kehityksen tuokiossa

Tavoitteena Kili -kerhon ohjaustuokiolla oli harjoitella Pupujen pujahdukset -harjoituksessa moniosaisen ohjeen muistamista, sekä havainnoinnin kehittymistä pienissä kielellisissä eroissa. Muita tavoitteita tälle tuokiolle oli kosketuksen ja lähietäisyyden sietämisen harjoittelu, sekä kehotietoisuuden kehittyminen. Nämä tavoitteet olivat erityisesti junaleikissä, joissa harjoiteltiin myös tilankäyttöä ja liikerytmiä. (Isokoski ym 2002, 15.) Tilaan meneminen tapahtui pupuina pomppien, koska luvassa

olisi kielellinen harjoitus, jossa on pupuja. Loppurentoutus tehtiin isolla viltillä. Lapset saivat mennä sen alle ja heilutimme vilttiä heidän yläpuolellaan. Kerhosta poistuminen tapahtui lapsien toiveesta junamuodostelmassa.

Tällä kerralla haasteita oli esimerkiksi junaleikin kovassa vauhdissa, lapsilla oli haasteita miettiä reittiä, jonka junan ensimmäinen sai päättää. Pupupelin haasteena oli moniosainen ohje. Aluksi hankaluuksia oli päälle/alle käsitteissä. Tästä asiasta jäin pohtimaan olisiko voinut käydä yhdessä läpi aluksi käsitteitä, mitä tarkoittaa päällä ja alla. Lapset ehdottivat, että minä teen myös pupupelin harjoituksen ja he antavat ohjeen. Tartuin tähän aloitteeseen ja se oli hyvä harjoitus tehdä myös toisin päin, niin että lapset pääsevät ohjaamaan sanallisesti. Lapsien ohjeistaessa korjasin kuitenkin heidän virheitä sanamuodoissa, esimerkiksi jos lapsi sanoo, että ”laita se sininen lautanen alle”, korjasin asian näin ”laitan tämän sinisen lautasen alle”.

#### 4.6 Lauserakenteen harjoittelu kielellisen kehityksen tuokiassa

Kili kerhoon mentiin tällä kerralla hiipimällä ja toistettiin tutut alkujutut. Kili -kerhossa olimme rakennustyömaa -leikkiä. Tässä leikissä olimme kottikärryjä ja liikuimme selällään pitkin lattiaa, sekä kuljettimme samalla sementtisäkkejä eli hernepusseja. Lapsista tehtiin myös tukkeja, jotka vieritettiin maakaamaan vierekkäin. Lopuksi olimme ”taloja” konttausasennossa. Rakennustyömaa harjoituksen tavoitteena oli harjoitella sietämään kosketusta ja lähietäisyyttä, kehittää kehotietoisuutta ja harjoitella säätelemään voimaa (Isokoski ym. 2002, 20).

Kielellisenä harjoituksena meillä oli onkipaikka -peli, jonka tavoitteena oli harjoittaa lauserakennetta. Tässä pelissä jokainen lapsi sai vuorollaan ottaa alustoilta kuvia, jotka olivat lajiteltu: sininen alustasubjekti, punainen alusta-predikaatti, keltainen alusta-objekti ja vihreä alusta-adverbiaali. Näiden kuvien avulla, jotka otetaan eri värisiltä alustoilta, muodostetaan lause, esimerkiksi: ”Tyttö juo.”, ”Tyttö juo mehua.” tai ” Tyttö juo mehua mummolassa.”

Tällä kerralla teimme rentoutuksen isolla pallolla. Lopuksi kävimme läpi, mikä juttu oli ollut mukavinta tällä kerralla. Tarrojen valinnan jälkeen Kili -kerhosta lähdettiin pois niin, että ohjaajat kantoivat viltillä jokaisen lapsen ovelle. Tälle kerralle tila, jossa pidän tuokioita, oli muuttunut isompaan, mikä oli todella paljon toimivampi ratkaisu. Määrittelin istumapaikat uudestaan niin, että vierustoverit eivät häiritse toisiaan. Paikat oli merkattu jokaiselle teipillä, jossa lukee oma nimi. Tällöin paikoille mennessä tulee myös oman nimen tunnistamista. Liikunnallisessa harjoituksessa, kun leikimme kottikärryjä ja asettelin sementtisäkkejä lapsille, olisi hyvä ollut laskea säkit jokaisen kanssa, mutta tajusin tämän vasta viimeisen lapsen kohdalla, joten kaikki eivät saaneet tätä harjoitusta. Kielellisessä harjoituksessa oli haasteita subjektin, predikaatin ja objektin yhdistämisessä, joten ajattelin, ettemme harjoittele tällä kerralla adverbiaalia vaan toistamme harjoituksen toisella kerralla, jolloin se voi sujua paremmin. Mielestäni tämä oli oikea ratkaisu pitää tehtävä helppona, koska näissä kolmessa lauserakenteen yhdistämisessä oli jo haastetta.

#### 4.7 Kerronnan harjoittelu kielellisen kehityksen tuokiassa

Tällä kerralla menimme Kili -kerhoon karhunkävelyllä. Karhunkävelyssä haasteita tuli, kun lähdimme yhdessä kävelemään, emmekä menneet jonossa, vaikka osa lapsista oletti, että menemme jonossa ja kokivat tällöin, että heitä ohitellaan. Tällä kerralla esimerkiksi "vihainen" -tunnekortti osattiin nimetä heti, vaikka se ei ollut meillä käytössä alusta asti. Myös "iloinen" -tunnekortti osattiin nimetä. Tunnekortteja katsoessa harjoittelimme niissä näkyviä ilmeitä. Tämä osaltaan helpotti lapsille tunteiden nimeämistä, kun he tekivät ja kokeilivat ilmeitä ensin itse.

Tällä kerralla harjoituksina olivat pallopiiri ja kotitarina -harjoitukset. Pallopiirissä tavoitteena oli luoda kontaktia, oppia nimiä ja harjoitella muistamaan ja keskittymään. Silmän ja käden yhteistyön harjoittelu korostui myös tässä harjoituksessa. (Isokoski ym. 2002, 13.) Tässä harjoituksessa toisimme kaikki kolme vaikeustasoa. Ensimmäisenä piti sanoa oma nimi, kun saa pallon. Toisella kieroksella sanoimme kaverin nimen, jolle vieritimme pallon. Viimeisellä tasolla sanottiin kaverin nimi, jolta sai pallon ja sen nimi, jolle aikoi pallon vierittää. Kotitarina -harjoituksessa tavoitteena oli harjoittaa kerrontaa, yläkäsitteitä, sekä sanavarastoa (Isokoski ym. 2002, 29). Kotitarinassa lapsilla oli talojen kuvat, jonne he saivat erilaisia kuvia. Näiden kuvien perusteella jokainen sai kertoa omasta talostaan. Tässä tehtävässä ohjauksessa oli mukana käsinukke, joka halusi kuulla lapsien taloista, se motivoi heitä kertomaan, mikä oli hyvä asia. Loppurentoutus tehtiin pensseleillä, joilla siveltiin lapsia. Siirtymätilanne kerhosta toiseen tilaan tapahtui niin, että ohjaajana pyöritin seisaallaan olevat lapset huoneen ovelle.

Ohjauksesta on tullut kerhon edetessä luontevampaa. Kehittämiskohteita seuraavalle kerralle on harjoitusten ohjaamisessa. Esimerkiksi Pallopiirin viimeisen tason harjoitus oli lapsille haastava ja siihen olisi ehkä tarvittu vielä hitaampi ja selkeämpi ohjeistus. Kotitarina -harjoituksessa olisi voinut enemmän antaa lasten valita kuvia ja ehkä kertoa heille esimerkkitarina, jolloin he olisivat ymmärtäneet tehtävän idean vielä paremmin.

#### 4.8 Muistin ja keskittymisen harjoittelu kielellisen kehityksen tuokiassa

Jatkoimme tällä kerralla kerronnan ja sanavaraston kehittämisen tavoitteilla ja toistimme edellisen kerran harjoituksia. Liikunnallisessa leikissä harjoittelimme värejä ja numeroita. Tässä tehtävässä lapset harjoittelivat niitä näkö-, kuulo-, ja tuntoaistin avulla.

Menimme tänään Kili -kerhoon kyykkykävelyllä ja teimme tutut alkujutut. Ensimmäisenä tehtävänä oli toiminnallinen peli, jossa jokainen lapsi saa kaksi korttia, joissa näkyy jokin väri:(keltainen/punainen/sininen/vihreä), sekä jokin lukumäärä (1-6). Kortit saatuaan jokaisen tulee hakea korteissa näkyvä määrä palikoita, sekä tehdä niistä rakennelma. Palikoiden väri tuli myös olla oikea. Rakennelman tehtyään lapsi sanoo värin ja määrän ja tarkistaa ohjaajan kanssa ovatko ne oikein. Kokeilimme tehtävää myös niin, että sanoin jokaiselle lapselle värin ja lukumäärän ja hän haki palikat.

Kielellisenä harjoituksena teimme uudestaan Kotitarina –leikin, jossa harjoitteleimme erityisesti kerrontaa. Lapset ottavat taloonsa neljä kuvaa ja saavat kertoa niistä vapaasti toisille. Tässä harjoituksessa huomasin, että toisto auttoi lapsia ja se sujui paremmin. Koska tarinan kertominen oli haastavaa, kerroin esimerkkitarinan yhden lapsen kuvasta hänen luvallaan. Tämän jälkeen kerronta sujui useimmilta lapsilta paremmin. Esitin myös tarkentavia kysymyksiä lapsille, mikä edisti kerrontaa. Rentoutuksessa välineenä oli tänään pallot. Kun seinältä näytettiin, mikä oli mukavinta tällä kerralla, muistutin lapsia siitä, että he valitsisivat vain yhden, koska moni lapsista saattoi näyttää kaikki kuvat. Tarrojen valinnan jälkeen lähdettiin Kili –kerhosta pois varpaillaan kävelen

Ohjauksessa kehitettävää tällä kerralla oli siinä, että olisin voinut tehdä ohjeesta vieläkin pidemmän harjoituksessa, jossa haimme palikoita. Eli olisin voinut sanoa ”Hae viisi sinistä palikkaa.”, tällöin lapsille olisi tullut vielä pidemmän ohjeen muistamista. Kertaamisen merkitys korostui myös tällä kerralla. Moni lapsista pystyi kertomaan kuvastaan, koska harjoitus oli tuttu. Myös esimerkin näyttäminen, mitä piti tehdä, auttoi monia lapsia.

#### 4.9 Lauserakenteen kertaaminen ja harjoittelu kielellisen kehityksen tuokiossa

Tavoitteena viimeiselle kerralle oli harjoitella vielä lauserakennetta. Tämä asia oli haasteellinen monelle ja halusimme ottaa toistoa edellisiin kertoihin, jotta oppiminen olisi helpompaa. Liikunnallisina tavoitteina oli silmä-käsi yhteistyön harjoittelu, tasapainon ja kehotietoisuuden kehittyminen. Ohjauksessa korostuivat myös liikkumisen eri tasot. Nämä tavoitteet esiintyivät Sirkus -harjoituksessa. (Isokoski ym 2002, 18.) Menimme tänään Kili -kerhoon valmiiksi jalanjäljistä tehtyä reittiä pitkin ja teimme tutut alkujutut. Tunteita tunnistaessa tunnekorteista kaikkien korttien tunteet osattiin nimetä. Tämä osio on selkeästi kehittynyt Kili -kerhon aikana verrattuna ensimmäisiin kertoihin. Tunnekortti -osiossa olemme puhuneet lasten kanssa tunteista, siten, että he saavat näyttää korteista millainen aamu hänellä on ollut. Tällä viimeisellä kerralla lapset saivat oivalluksia esimerkiksi siitä, että, jos ei muista aamun tunnetta, voi kertoa, miltä tuntuu nyt. Ensimmäisenä tehtävänä oli sirkus. Mietimme yhdessä, ketä sirkuksessa voi esiintyä (nuorallakävelijä, jonglööri ja pelle). Tässä tehtävässä oli tarkoituksena matkia näitä esiintyjä eri tehtäviä tehden mm. hyppynarua pitkin kävely, hernepussin heittäminen renkaan läpi, sekä pyöriminen eri tavoin.

Toistimme tällä kerralla vielä tutun onkipaikka –pelin, jossa harjoitelimme lauserakennetta. Saman pelin toistamisesta oli mielestäni hyötyä, koska se oli lapsille tuttu ja he tiesivät jutun juonen. Toinen kerta tätä harjoitusta meni siis paremmin ja oikeat sanat löytyivät ja usein myös oikeassa muodossa. Aikaisemmalla kerralla esimerkiksi, jos subjekti ja predikaatti onnistui, tällä kerralla kokonaisen lauseen muodostaminen onnistui. Jos lapsilla oli hankalaa valita itselle kortteja, valitsin heille kortit. Onkipaikka -pelissä pystyin paremmin korjaamaan sanamuotojen virheitä. Rentoutuksessa välineenä oli tänään huivit. Tarrojen valinnan jälkeen lähdettiin Kili –kerhosta pois kultatuolissa istuen. Omassa ohjauksessa liikuntaleikissä havaitsin, että toimintaa olisi pitänyt sanallistaa enemmän. Eli, jos näytän nuorallakävely -kuvaa, en sanoisi, että seuraavaksi on ”tämä” vaan ”nuorallakävely”.

Nuorallakävely kohdassa osasin mielestäni hyvin vaikeuttaa tehtävää siten, että laitoimme hernepussit päiden päälle, koska kaikilta onnistui narua pitkin käveleminen. Hernepusseja heittäessä huomiotavaa olisi ollut enemmän lasten puheen korjaamisessa. Jos lapsi sanoo minulle, että rengasta pitää laittaa ylhäämmälle, olisin voinut korjata asian esimerkiksi ”Minä laitan rengasta ylemmäs.” Omassa ohjauksessa huomasin puheessani muutamia virheitä. Sanoin useasti esimerkiksi, ”otetaanpas, mennäänpas”, vaikka olisin voinut sanoa vain ”otetaan” ja ”mennään”.

Rentoutuksista olen oppinut Kili -kerhon aikana sen, että lapset pääsääntöisesti pitävät rentoutuksista, mutta moni vaatii täysin oman tilan, jossa ei ole ylimääräisiä tavaroita vieressä viemässä keskittymistä.

#### 4.10 Kielellistä kehitystä tukevien tuokioiden arviointi

Sain palautetta Kili -kerhosta kahdelta lastentarhanopettajalta, jotka olivat molemmat seuraamassa Kili -kerhoa vuorollaan. Palautetta varten olin suunnitellut palautteenantoa helpottavia kysymyksiä Kili -kerhosta, joihin he vastasivat.

Lastentarhanopettajien mielestä Kili -kerho tuki omalta osaltaan kielen kehitystä. Erityisesti lapset saivat tukea sanastoon ja lauseiden tuottamiseen. Harjoitusten toistaminen auttoi myös sanaston ja lauseiden tuottamisen tukemista. Lastentarhanopettajien mielestä toisto ja kertaus olivat välttämättömyksiä lapsille.

Muuta hyötyä lapset saivat pienryhmätoiminnasta siten, että he tulivat kuulluksi ja oman vuoron odottamista tuli vähemmän. Mukavista hetkistä Kili -kerhossa tuli positiivinen tunnelma koko päivälle. Kili -kerhossa hyvää oli pienryhmässä toimiminen ja ohjelma on hyvä saman ohjaajan vetämänä. Liikuntaosioilla on mahdollista osaltaan tukea ryhmässä toimimisen taitoja ja tukea kielellistä kehitystä.

Kerhokertojen määrästä ja kestosta lastentarhanopettajat kommentoivat, että kahdeksan kerran kokonaisuus oli toimiva. Toisaalta myös kertoja olisi voinut olla enemmän, kuten myös sisältöjen toistamista tuokioissa. Päivän kokonaisuus ei ollut osalle lapsista paras mahdollinen, koska osalle Kili -kerhon ajankohdista osui myös muuta toimintaa, mikä vaikeutti lasten keskittymistä.

Keräsin palautetta Kili -kerhoon osallistuneilta lapsilta kysymysten ja hymynaamojen avulla. Iloinen naama tarkoitti myöntävää vastausta ja surullinen taas kieltävää. Tämä kerrattiin jokaiselle lapselle vielä ennen palautteen kysymistä. Keräsin palautteen lapsilta yksilöllisesti. Palautteenantoon osallistui viidestä lapsesta kolme, jotka olivat myös paikalla viimeisen kerran yhteydessä. Palautteenanto toteutettiin heti viimeisen kerran jälkeen. Kolme lapsista vastasi, että heillä on ollut mukavaa Kili -kerhossa. Kaikki kolme lasta olivat myös sitä mieltä, että tehtävät eivät olleet vaikeita. Mukavimmiksi liikuntaleikeiksi valikoituivat junaleikki, palikkaleikki ja sirkusleikki. Kielellisistä harjoituksista kaksi lasta äänesti tavaratalo -leikin parhaaksi tehtäväksi. Yksi lapsista kertoi parhaan leikin olevan kotitarina -leikki. Leikeistä palautteenanto toteutettiin niin, että jokainen leikki oli esillä kuvakorttina, jotka

kävin vielä suullisesti läpi. Ensin käytiin läpi liikuntaleikit ja kerättiin palaute, jonka jälkeen vasta tulivat kielellisten tehtävien läpikäynti ja palaute. Lapset pystyivät siis kuvakorteista palauttamaan tehtävät mieliinsä ja näyttämään mukavimman ja parhaan leikin sekä harjoituksen heidän mielestään.

## 5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Opinnäytetyön tavoitteena oli suunnitella ja järjestää Kili -kerho viidelle neljä-viisi -vuotiaalle lapselle, jotka opettelevat suomea toisena kielenä. Varhaiskasvatuksella on iso rooli toisen kielen opettamisessa, koska vanhemmat puhuvat kotona usein omaa äidinkieltään. Tämän vuoksi Kili -kerho oli hyvä tapa tukea kielen kehitystä, koska se sopi hyvin päiväkodin arkeen ja pienryhmässä tuki oli lapsille yksilöllisempää. Keräämäni palautteen perusteella opinnäytetyöstä koettiin olevan hyötyä ja lapset pitivät toimintaa mielekkäänä.

Toisena tavoitteena oli saada kokemusta pienryhmätoiminnan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Kili -kerhon kautta oli myös mahdollista tukea lasten rohkaistumista ja heidän itsetuntoaan. Yksin opinnäytetyötä tehdessä sain todella paljon kokemusta tämän kokonaisuuden läpiviemisestä ja hyötyä tulevaisuuttani ajatellen varhaiskasvatuksen opettajan työssä. Sain myös paljon kokemusta maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa toimimisesta. Opinnäytetyöni aihe on tärkeä siksi, koska maahanmuuton lisääntymisen myötä kaksikielisyys on tullut yleisemmäksi suomalaisille

Aihe on itselleni myös ajankohtainen, koska opinnoissani olen suuntautunut varhaiskasvatukseen. Tulevaisuudessa haluan antaa kaksi- ja monikielisille lapsille tukea heidän kielen kehityksensä eri tavoin. Koen, että Kili -ryhmäkuntoutusohjelma on yksi selkeä tapa tukea kaksi- ja monikielisiä lapsia. Olen aikaisemmin perehtynyt ryhmäkuntoutusohjelman käyttöön, joten sen käyttö oli minulle suhteellisen luontevaa. Opinnäytetyössäni sain jatkojalostaa omaa oppimista ja ammatillista kehittymistä, kun opinnäytetyössä tapahtui paljon lasten havainnointia, sekä ohjaamista. Myös lasten tavoitteiden ja osaamisen huomioiminen tuokioita suunnitellessa oli tärkeää, jotta he voisivat hyötyä Kili -ryhmäkuntoutusohjelmasta mahdollisimman paljon.

Koen myös, että nykypäivänä vanhempien kiire ja media vievät aikaa lapsen kielen kehityksen tukemiselta. Kili -ryhmäkuntoutusohjelman kautta päiväkodissa vanhemmille annettiin myös tietoa lasten Kili -kerho -vihkojen avulla, mitä olemme tehneet ja he saavat palautetta oman lapsensa edistymisestä. Tämä voi myös herättää vanhempien mielenkiinnon ja havahduttaa kielen kehityksen tukemisen tärkeyteen.

Toiminnalliselle opinnäytetyölle ominaiset merkit täyttyivät opinnäytetyössäni. Tuotoksena on Kili -kerhon järjestäminen päiväkodissa kahdeksan viikon ajan sekä kirjallisena osuutena on opinnäytetyöraportti. Raportti pohjautuu ammatilliseen teorian tietoon. Teorian tietona käytin tietoa Kili -ryhmäkuntoutusohjelmasta, kielen kehityksestä ja sen tukemisesta, sekä mahdollisista haasteista.

Opinnäytetyössäni huomioin lasten yksityisyyden suojelemisen. Vanhemmilta oli pyydetty jokaisesta lapsesta erikseen osallistumis- ja kuvauslupa Kili -kerhoa ja sen videointia varten. Videomateriaalia on käsitelty ainoastaan päiväkodilla ja videot on kuvattu päiväkodin laitteella. Opinnäytetyöstäni ei voi myöskään tunnistaa päiväkotia, eikä lapsia, jotka ovat osallistuneet opinnäytetyöhön.

Se, mitä opinnäytetyössä olisi voinut vielä tehdä toisin on ehdottomasti Kili -kerhon ajankohdan miettiminen lapsille sopivaksi. Tässä toteutuksessa oli havaittavissa, että kun päivän aikana on paljon ohjattua ja keskittymistä vaativaa toimintaa, on lapsen hankala keskittyä. Eli ehdottomasti ajankohdan valintaan kannattaa vaikuttaa, milloin toimintaa järjestetään. Lapsien havainnointiin ja lastentarhanopettajien hyödyntäminen lasten kielen kehityksen tasosta olisi voinut olla vieläkin parempaa, joten siihen kannattaa myös panostaa.

Kili -kerhon kahdeksan kerran kielellisen kehityksen tuokioissa kehittyivät monet asiat lasten kielenkehityksessä. Selkeää kehitystä oli huomattavissa sanavarastossa, käsitteiden nimeämisessä ja luokittelussa, sekä lauserakenteen ymmärtämisessä. Moni lapsi hyötyi ryhmäkuntoutusohjelman strukturista, jolloin keskittyminen helpottui, kun lapsi tiesi, mitä on vielä tulossa edessään. Pienryhmä myös edesauttoi lasten itsetunnon kehittymistä, sekä antoi paljon onnistumisen kokemuksia.



## LÄHTEET JA TUOTETUT AINEISTOT

AALTOLA Juhani ja VALLI Raine 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodivalinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus.

AHONEN Liisa 2017. Vasun käyttöopas. Jyväskylä: PS-kustannus.

HAKAMO Maija-Leena 2011. Puhekuplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Lasten Keskus

HASSINEN, Sirje 2005. Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

HEINONEN, Hanna, IIVONEN Esa, KORHONEN Merja, LAHTINEN Nina, MUURONEN Kaisu, SEMI Ritva, SIIMES Ulla 2016. Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.

HEINÄMÄKI, Liisa 2004. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito - lapsen mahdollisuus. STAKES Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 58.

HUJALA, Eeva ja TURJA Leena 2017. Varhaiskasvatuksen käsikirja. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

ISOKOSKI Minna, LINDHOLM Leena, LINDHOLM Ritva ja VEPSÄLÄINEN Ritva. KILI, Kieli ja liikunta, Ryhmäkuntoutusohjelma kielihäiriöisille lapsille. Kotka: Early Learning Oy.

KAJAANIN KAUPUNKI 2017. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet - Kajaanin kaupunki. [Verkkajulkaisu] [Viitattu 2019-03-26.] Saatavissa: [http://www.kajaani.fi/sites/default/files/kajaanin\\_vasu17.pdf](http://www.kajaani.fi/sites/default/files/kajaanin_vasu17.pdf)

LOUKUSA Soile ja PAAVOLA Leila 2011. Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt. Jyväskylä: PS-kustannus.

LYYTINEN Paula ja LYYTINEN Heikki 2002. Tiedollinen kehitys lapsuudessa. Julkaisussa: SINKKONEN Jari (toim.) Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY.

NURMILAAKSO Marja ja VÄLIMÄKI Anna-Leena 2011. Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL).

OPETUSHALLITUS 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. [Verkkajulkaisu.] [Viitattu 2019-02-13.] Saatavissa: [https://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](https://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)

RÄTY Minttu 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Helsinki: Kustannusosekayhtiö Tammi.

SIISKONEN Tiina, ARO Tuija, AHONEN Timo ja KETONEN Ritva 2014. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 4.uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

TOIKKO Timo ja RANTANEN Teemu 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere University Press.

VARHAISKASVATUSLAKI. L540/2018. Finlex. Lainsäädäntö. [Viitattu 2019-02-11.] Saatavissa:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=varhaiskasva->

[tus#Lidp446949904](https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=varhaiskasvat#Lidp446949904)

VASTA Ross 2002. Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. 2.painos. Oy UNIpress Ab.