



LAUREA
AMMATTIKORKEAKOULU
Yhdessä enemmän

Monikielisten lasten suomen kielen oppimisen tukeminen KILI-ryhmäkuntoutusohjelmaa hyödyntäen

Kataja, Laura
&
Semi, Nadja

2016 Laurea

Laurea-ammattikorkeakoulu

Monikielisten lasten suomen kielen oppimisen tukeminen
KILI-ryhmäkuntoutusohjelmaa hyödyntäen

Kataja, Laura
Semi, Nadja
Sosiaalialan koulutusohjelma
Opinnäytetyö
Toukokuu, 2016

Kataja, Laura & Semi, Nadja

Monikielisten lasten suomen kielen oppimisen tukeminen KILI-ryhmäkuntoutusohjelmaa hyödyntäen

Vuosi 2016 Sivumäärä 45

Opinnäytetyön tarkoituksena oli tukea 3 - 5-vuotiaiden monikielisten lasten suomen kielen oppimista hyödyntäen KILI-ryhmäkuntoutusohjelmaa. KILI-ryhmäkuntoutusohjelma on menetelmä, jonka avulla voidaan tukea lapsia, joilla on kielellisiä erityisvaikeuksia. Toiminnallinen opinnäytetyö toteutettiin yhteistyössä Matinniityn päiväkodin kanssa. Tavoitteena oli tukea monikielisten lasten suomen kielen oppimista kielen eri osa-alueilla. Lisäksi tavoitteena oli tuottaa opas, joka sisältää harjoituksia, joiden avulla voidaan tukea maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen oppimista. Kolmantena tavoitteena oli kartuttaa omaa tieto-taitoa ja kokemusta monikielisten lasten kielen oppimisen tukemisesta.

Teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään KILI-ryhmäkuntoutusohjelmaa, monikielisyyttä, kielen oppimista, kielen oppimisen tukemista sekä pienryhmätoimintaa ja vertaissuhteiden tuottamaa tukea. Opinnäytetyö toteutettiin suunnittelemalla, ohjaamalla ja arvioimalla kahdeksan toimintakertaa kevään 2016 aikana. Toimintakerrat toteutettiin pienryhmätoiminnassa KILI-ryhmäkuntoutusohjelmaa hyödyntäen ja niitä kehitettiin jatkuvasti spiraalimallia mukailen. Arvioinnissa hyödynnettiin havainnointipäiväkirjaa ja yhteistyökumppanin täyttämiä arviointilomakkeita. Toimintajakson aikana lasten kielitaidossa havaittiin kehitystä ja erityisesti hiljaisten lasten puheen tuottaminen lisääntyi. Lisäksi kielen kehittyminen tuki lasten välistä vuorovaikutusta ja vertaissuhteiden kehittymistä. Prosessin aikana tuotettu opas on hyödynnettävissä varhaiskasvatuksessa.

Asiasanat: monikielisuus, KILI-ryhmäkuntoutusohjelma, kielen oppimisen tukeminen

Kataja, Laura & Semi, Nadja

Supporting Finnish language learning of multilingual children using the KILI-group rehabilitation programme

Year	2016	Pages	45
------	------	-------	----

The purpose of the thesis was to support language learning of multilingual 3-5-year-old children by using the KILI-group rehabilitation programme. KILI- group rehabilitation programme is a method, which can be utilized to support children with special linguistic needs. This functional thesis was carried out in co-operation with Matinniitty day-care centre. The aims of the thesis were firstly, to support multilingual children's learning in different areas of Finnish language, and secondly, to carry out a guide book including practices that can be utilized to support language learning of children with immigrant background. Thirdly, the purpose to increase our know-how and experience in supporting multilingual children's language learning.

The theoretical framework deals with KILI- group rehabilitation programme, multilingualism, language learning, support of language learning, support through peer relationship and small group activity. The thesis was conducted by planning, instructing and evaluating eight activity sessions during spring 2016. The activity sessions were executed as a small group activity using KILI- group rehabilitation programme and they were also continuously developed by adapting the spiral model. The evaluation part utilized observation diary and evaluation forms filled by the co-operation partner. During the activity sessions, the children's language skills were improved and especially, the generation of speech of more quiet children was improved. Also, the development of the speech supported children's interactivity and the development of peer relationships. The guide book conducted during the process can be utilized in early childhood education.

Keywords: multilingualism, KILI-group rehabilitation programme, supporting language learning

Sisällys

1	Johdanto.....	6
2	Tarve ja tarkoitus	7
3	Tavoitteet	9
4	KILI-ryhmäkuntoutusohjelma	11
5	Monikielisyys	12
6	Kielen oppiminen.....	13
	6.1 Kielen oppimisen tukeminen.....	17
	6.2 Liikunnan yhteys kielen oppimiseen	18
	6.3 Kasvattajan tuki	19
7	Vertaissuhteiden tuottama tuki ja pienryhmätoiminta.....	21
8	KILI-ryhmä	22
9	Arviointi.....	27
	9.1 Lasten kielitaidon kehittyminen.....	29
	9.2 Toiminnan arviointi.....	31
	9.3 Tavoitteiden toteutuminen	33
	9.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset	34
	9.5 Opinnäytetyön luotettavuus ja eettiset kysymykset	35
10	Opinnäytetyön prosessi	36
11	Pohdinta	38
	Lähteet	40
	Kuviot.....	43
	Taulukot	44
	Liitteet.....	45

1 Johdanto

Viimeisten vuosien aikana monikielisydestä on tullut osa varhaiskasvatuksen arkea (Gyekye & Nikkilä 2013, 51). Halmeen ja Vatajan (2011, 5) mukaan monikielisten lasten määrä on lisääntynyt nopeasti varhaiskasvatuksessa ja maahanmuuton seurauksena määrän odotetaan kasvavan vielä tulevaisuudessa. Myös Pölkki (2015) tuo ilmi, että viimeisen kymmenen vuoden aikana monikielisten lasten määrä on kaksinkertaistunut varhaiskasvatuksessa. Tämä tuo uusia ulottuvuuksia myös työntekijöiden osaamisvaatimuksiin niin kielellisesti kuin kulttuurisesti.

Varhaiskasvatuksella on merkittävä rooli maahanmuuttajataustaisten lasten kaksikielisyyden, kulttuuri-identiteetin ja kotoutumisen kannalta ja näin ollen sillä on myös suuri vastuu monikielistyvissä yhteiskunnassamme. (Halme & Vataja 2011, 5.) Vesanummen (2016) mukaan lapsiasiavaltuutettu Tuomas Kurttila näkee varhaiskasvatuksen olevan tärkeä tekijä maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen oppimisessa. Myös sisäministeriön ja työ- ja elinkeinoministeriön (2015, 99) laatimassa raportissa korostetaan varhaiskasvatuksen roolia monikielisten lasten kielen oppimisen tukemisessa. Raportissa todetaan, että laadukkaasti toteutettu varhaiskasvatus on hyödyksi monikielisten lasten kielitaidon kehittämisessä. Varhaiskasvatuksen avulla kyetään tasaamaan lasten välisiä kielellisiä lähtökohtia ja varhaiskasvatuksessa saavutettu suomen kielen taito mahdollistaa opiskelusta selviytymisen peruskouluun siirtäessä.

Suoritamme molemmat lastentarhanopettajan pätevyuden, minkä takia myös opinnäytetyömme koskee varhaiskasvatusta. Olemme molemmat työskennelleet monikulttuuristen lasten parissa ja huomanneet sen tuomat rikkaudet sekä haasteet. Olemme myös käyneet keskustelua varhaiskasvatuksen ammattilaisten kanssa monikulttuuristen lasten tuen tarpeesta. Maahanmuuttajataustaisten perheiden suomalaiseen yhteiskuntaan integroitumiseen vaikuttavat monet tekijät, joista koemme kielen olevan yksi merkittävä tekijä.

Halusimme opinnäytetyömme aiheen liittyvän monikulttuurisuuteen, joten otimme yhteyttä vanhaan harjoittelupaikkaan, Matinniityn päiväkotiin, jossa tiesimme olevan paljon monikulttuurisia lapsia. Halusimme keskittyä monikulttuuristen lasten suomen kielen oppimisen tukemiseen, koska koemme kielen osaamisen olevan merkittävässä roolissa esimerkiksi lasten sosiaalisten suhteiden muodostumisessa, yhteiskuntaan integroitumisessa, syrjäytymisen ehkäisemisessä ja osallisuudessa. Lisäksi suomen kielen osaaminen luo hyvän pohjan oppimiselle ja koulumenestykselle. Opintojen aikana olimme tutustuneet KILI-ryhmäkuntoutusohjelmaan ja kuulleet, että sitä voisi hyödyntää myös suomen kielen oppimisen tukemisessa. KILI-ryhmäkuntoutusohjelma on varhaiskasvatukseen tarkoitettu menetelmä, jonka avulla voidaan tukea lasten kielellisiä taitoja pienryhmätoiminnassa (Halme & Vataja 2011, 32). Päätimmekin toteuttaa toiminnallisen opinnäytetyön, jossa suunnittelisimme ja ohjaisimme toimintaa mo-

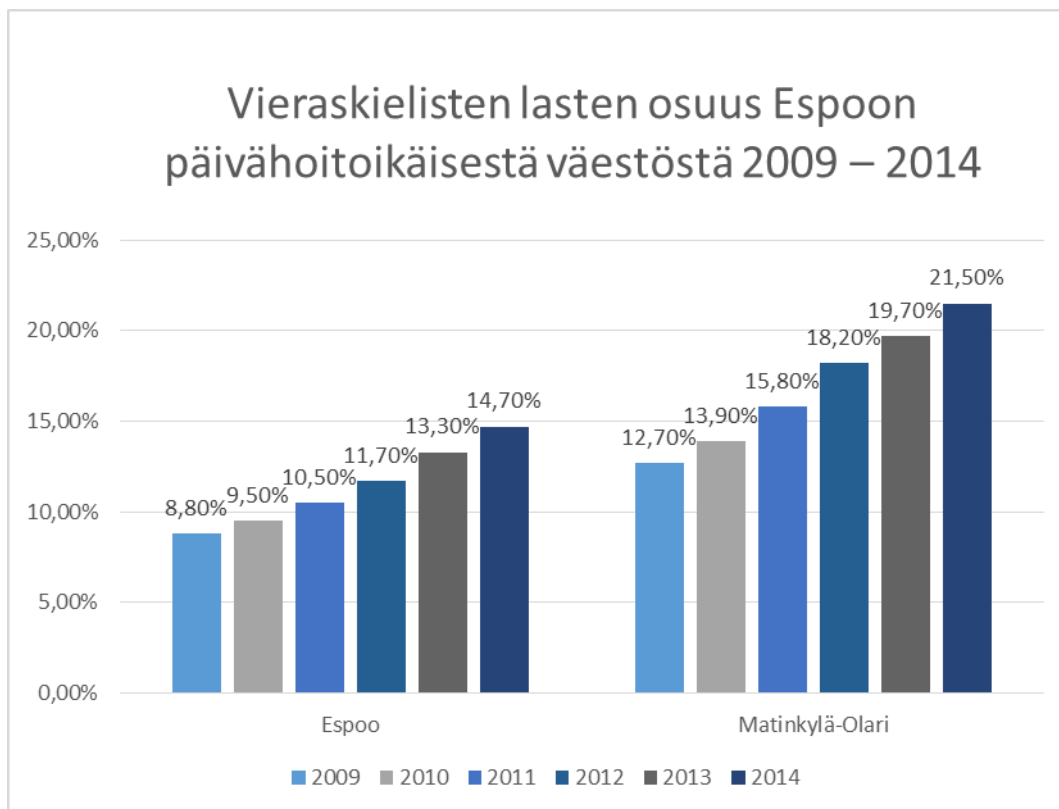
nikielisille lapsille KILI-ryhmän muodossa. Toiminnan tavoitteena on ollut tukea monikielisten lasten suomen kielen oppimista.

Aiheeksi rajautui monikielisten lasten suomen kielen oppimisen tukeminen KILI-ryhmäkuntoutusohjelmaa hyödyntäen. Vaikka KILI-ryhmäkuntoutusohjelma on suunnattu lähtökohtaisesti kielihäiriöisille lapsille, aiheen tarkastelu rajattiin suomen kielen oppimiseen, sillä KILI-ryhmään osallistuvilla lapsilla ei ole todettu häiriöitä kielenkehityksessä. Tämän vuoksi käsittelemme teoreettisessa viitekehityksessä uuden kielen oppimista ja kielen oppimisen tukemista. KILI-ryhmään osallistuvat lapset tulevat monikielisistä perheistä tai heistä kasvaa monikielisiä perheen uudessa kotimaassa, kieliympäristössä ja kulttuurissa. Tämän takia monikielisyys valittiin osaksi teoreettista viitekehystä. Lisäksi teoreettisessa viitekehityksessä käsitellään KILI-ryhmäkuntoutusohjelmaa, sillä sitä on hyödynnetty toimintakertojen suunnittelussa. Koska toiminta toteutetaan pienryhmässä, käsittelemme myös pienryhmätoimintaa ja vertaissuhteiden tuottamaa tukea osana teoreettista viitekehystä.

KILI-ryhmäkuntoutusohjelman harjoitukset eivät soveltuneet sellaisenaan tämän KILI-ryhmän lasten tarpeisiin. Monissa KILI-ryhmäkuntoutusohjelman harjoituksissa vaaditaan jo suhteellisen hyvää kielitaitoa ja rohkeaa osallistumista, mutta suurin osa KILI-ryhmäämme osallistuneista lapsista oli hyvin arkoja käyttämään kieltä. Ryhmään osallistuneiden lasten sanavarasto oli hyvin suppea ja osalla lapsista sanavarasto rajoittui 10 - 20 sanaan. Tämän takia otimme KILI:n harjoituksista innoitteita ja muokkasimme niitä soveltumaan paremmin KILI-ryhmäämme lasten kielitaitoon ja tarpeisiin. Päätimme koota suunnittelemiemme toimintakertojen pohjalta oppaan, jota voidaan käyttää juuri maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen oppimisen tukemisessa. Yhteistyökumppani Matinniityn päiväkotia saa yhden oppaan, jota he voivat tulevaisuudessa hyödyntää toiminnassaan. Oppaan avulla haluamme tarjota varhaiskasvatuksen kentälle valmiita harjoituksia, joiden avulla monikielisten lasten suomen kielen oppimisen tukemiseen saadaan uusia työkaluja.

2 Tarve ja tarkoitus

Vieraskielisten lasten osuus Espoon päivähoitoikäisestä väestöstä on kasvanut tasaisesti viime vuosina (Kuvio 1). Vuodesta 2009 vuoteen 2014 mennessä vieraskielisten lasten osuus nousi koko Espoon alueella noin kuusi prosenttia ja vuonna 2014 vieraskielisten lasten osuus päivähoitoikäisestä väestöstä oli 14,7 prosenttia. Suurin osa Espoon vieraskielisistä päivähoitoikäisistä lapsista asuu Matinkylän ja Olarin alueella, jossa heidän osuus päivähoitoikäisestä väestöstä on 21,5 prosenttia. (Monikulttuurisuusasioiden neuvottelukunta 2015, 2 - 3.)



Kuvio 1: Vieraskielisten lasten osuus Espoon päivähoitoikäisestä väestöstä 2009 - 2014

Vuonna 2014 suomenkieliseen varhaiskasvatukseen Espoossa osallistuneet lapset puhuivat yhteensä 74 eri kieltä. Puhutuimpia kieliä olivat venäjä, viro, somali, englanti, albania, arabia, kiina ja kurdi. Suurin osa (79 %) vieraskielisistä lapsista sijoittuu kunnalliseen päiväkotihoittoon kaikista Espoon tarjoamista varhaiskasvatuksen järjestämis- ja hoitomuodoista. (Monikulttuurisuusasioiden neuvottelukunta 2015, 3, 5.)

Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet valtuuttavat ja ohjaavat suomalaista varhaiskasvatusta takaamaan myös maahanmuuttajataustaisten lasten oikeudet ja aseman varhaiskasvatuksessa (Järvi 2007, 8 - 9). Linjausten mukaan varhaiskasvatuksen on tuettava lapsen oman äidinkielen ja suomen kielen oppimista. Lisäksi lapsella on oltava mahdollisuus kasvaa osaksi sekä suomalaista yhteiskuntaa että omaa etnistä kulttuuriaan. Oikeuksien tulee toteutua riippumatta lapsen asuinpaikasta, sosiaalisesta ja kulttuurisesta taustasta tai etnisestä alkuperästä. (Halme & Vataja 2011, 10.)

Espoon kaupungin monikulttuurisuusohjelmassa (2014, 8) todetaan, että varhaiskasvatus on vastuussa monikielisten lasten suomen kielen osaamisesta. Kielen oppiminen on lapselle tärkeää, sillä se mahdollistaa tunteiden ja tarpeiden esiin tuomisen, vertaissuhteiden muodostamisen ja uusien asioiden oppimisen (Halme & Vataja 2011, 25). Monikielisen lapsen taitaes-

sa suomen kieltä, on hänellä mahdollisuus päästä osaksi vertaisryhmää. Kielen osaaminen lisää myös lapsen itseluottamusta ja osallisuutta. (Jauhola, Bisi, Järvi & Rusama 2007, 29.)

Vieraskielisten lasten määrän lisääntyminen Espoossa näkyy myös yhteistyöpäiväkodissämme. Ehdotimme yhteistyöpäiväkotiin toiminnallista opinnäytetyötä, jossa ohjaisimme maahanmuuttajataustaisille lapsille toimintakertoja, joiden avulla tuettaisiin lasten suomen kielen oppimista. Otimme suoraan yhteyttä lastentarhanopettajaan, joka työskentelee 3 - 5-vuotiaiden lasten ryhmässä, jossa 83 % lapsista on maahanmuuttajataustaisia. Ehdotus otettiin välittömästi hyvin vastaan. Lapsiryhmän koettiin hyötyvän ohjaamastamme toiminnasta, sillä heillä ei ollut käynnissä säännöllistä pienryhmätoimintaa suomen kielen tukemiseksi. Ryhmän kasvattajat tunsivat lapset ja heidän tietämyksensä avulla lasten tarpeet voitiin tuoda näkyviksi ja niihin kyettiin vastaamaan suunnittelemassamme toiminnassa. Pyysimme ryhmän kasvattajia valitsemaan ohjaamaamme ryhmään kolmesta viiteen lasta, jotka voisivat hyötyä eniten suomen kielen oppimista tukevasta pienryhmätoiminnasta ja ryhmään valikoitui viisi monikielistä lasta, jotka olivat iältään 3 - 5-vuotiaita.

Opinnäytetyön tarkoitus oli tukea monikielisten lasten suomen kielen oppimista yhteistyöpäiväkodissämme Matinniityn päiväkodissa. Suunnittelimme ja ohjasimme kahdeksan toimintakertaa, jotka pohjautuivat KILI-ryhmäkuntoutusohjelmaan. Lisäksi tarkoituksena oli tuottaa opas, jonka avulla voidaan tukea maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen oppimista. Opas sisältää suunnittelemissamme erilaisia liikunnallisia ja kielellisiä harjoituksia, joiden avulla voidaan kehittää lasten suomen kielen taitoa. Harjoitukset on suunniteltu varhaiskasvatukseen maahanmuuttajataustaisille lapsille ja toteutettavaksi pienryhmätoiminnassa. Harjoituksilla pyritään laajentamaan lasten sanavarastoa, rohkaisemaan puheen tuottamista, kehittämään ääntämistä ja artikulointia, lisäämään puheen ymmärtämistä ja tukemaan lasten välistä vuorovaikutusta. Oppaan liitteeksi kuvitimme harjoituksissa hyödynnettäviä kuvia, joita voi käyttää kommunikoinnin tukena ja joiden avulla voi jäsentää toimintaa. Pyrimme tekemään oppaasta valmiin paketin, jota on helppo hyödyntää varhaiskasvatuksessa. Toimitimme valmiin oppaan yhteistyökumppanille Matinniityn päiväkodille. Opas löytyy opinnäytetyön liiteosiosta (Liite 1).

3 Tavoitteet

Asetimme opinnäytetyölle kolme päätavoitetta (Kuvio 2). Ensimmäisenä tavoitteena oli tukea pienryhmätoiminnassa monikielisten lasten suomen kielen oppimista. Tavoitteena oli tukea kielen eri osa-alueita, jotka ovat sanavarasto, puheen tuottaminen, ääntäminen, artikulointi, puheen ymmärtäminen ja vuorovaikutus lapsiryhmässä. Näiden osa-alueiden avulla voidaan Halmeen (2011, 100) mukaan arvioida lapsen kielitaitoa. Tavoitteena oli laajentaa lasten sa-

navarastoa, kehittää puheen ymmärtämistä ja rohkaista lapsia puheen tuottamiseen. Etenkin hiljaisten lasten osalta tavoitteena oli lisätä uskallusta puhua niin muiden lasten kuin aikuis-tenkin kanssa. Lisäksi tavoitteena oli lasten ääntämisen ja artikuloinnin kehittäminen. Erityisesti kielellisesti osaavampien lasten kohdalla tavoitteena oli parantaa kielen sujuvuutta. Pyrimme myös tukemaan lasten välistä vuorovaikutusta ja vertaissuhteiden muodostumista ja tarjoamaan lapsille onnistumisen kokemuksia. Tavoitteena oli luoda positiivinen, turvallinen ja rohkaiseva oppimisympäristö, jossa lapsia kannustetaan kielen oppimiseen.

Toisena tavoitteena oli tuottaa opas maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen oppimisen tukemisesta. Tavoitteena oli kehittää oppaaseen toimivia harjoituksia, joiden avulla voidaan tukea monikielisten lasten suomen kielen oppimista. Tavoitteena oli luoda helppokäyttöinen opas, jota sekä yhteistyöpäiväkotimme että muut varhaiskasvatusyksiköt pystyvät jatkossa hyödyntämään.

Kolmantena tavoitteena oli lisätä tieto-taitoa ja kokemusta monikielisten lasten kielen oppimisen tukemisesta tulevassa työssämme lastentarhanopettajina. Tavoitteena on saada kehittämiemme harjoitusten kautta keinoja lasten suomen kielen opettamiseen. Lisäksi tavoitteena oli kehittää omaa osaamistamme tavoitteellisen toiminnan suunnittelussa, ohjauksessa ja arvioinnissa.

Opinnäytetyön tavoitteet		
LASTEN SUOMEN KIELEN OPPIMISEN TUKEMINEN <ul style="list-style-type: none"> • sanavarasto • puheen ymmärtäminen • puheen tuottaminen • ääntäminen ja artikulointi • lasten välinen vuorovaikutus • onnistumisen kokemukset • turvallinen oppimisympäristö 	OPPAAN TUOTTAMINEN <ul style="list-style-type: none"> • harjoituksia maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen oppimisen tukemiseen • helppokäyttöisyys • levitettävyyys Espoon varhaiskasvatukseen 	HENKILÖKOHTAISET TAVOITTEET <ul style="list-style-type: none"> • tieto-taidon kartuttaminen • keinoja suomen kielen opettamiseen • toiminnan suunnittelu, ohjaus ja arviointi

Kuvio 2: Opinnäytetyön tavoitteet

4 KILI-ryhmäkuntoutusohjelma

KILI-ryhmäkuntoutusohjelma on puheterapeuttien Minna Isokosken, Leena Lindholmin ja Ritva Vepsäläisen sekä erityislastentarhanopettaja Ritva Lindholmin vuonna 2002 kehittämä menetelmä. KILI- lyhenne muodostuu sanoista kieli ja liikunta. KILI-ryhmäkuntoutusohjelma on tarkoitettu varhaiskasvatukseen lapsille, joilla on eriasteisia kielihäiriöitä. Menetelmä sopii kuitenkin myös monenlaisille erityistuen tarpeessa oleville lapsille, kuten tarkkaavuus- ja kontaktihäiriöisille sekä kehityksessään viivästyneille lapsille. Lisäksi menetelmän avulla voidaan tukea monikielisten lasten suomen kielen kehitystä. (Isokoski, Lindholm, Lindholm & Vepsäläinen 2004, 3 - 4.)

KILI-ryhmäkuntoutusohjelma pyrkii lapsen kokonaisvaltaiseen kuntouttamiseen yhdistäen kielen, liikunnan ja vuorovaikutuksen. Menetelmä sisältää erilaisia kielellisiä harjoituksia, joiden tarkoituksena on tukea lapsen kielellistä kehitystä. (Isokoski ym. 2004, 7 - 8.) Tämän lisäksi KILI:n avulla voidaan tukea lapsen puheilmaisua, kielellisiä taitoja ja perussensomotorisia valmiuksia (Halme & Vataja 2011, 32 - 33). Liikunnalla on merkittävä osuus menetelmässä, sillä kielelliset ja motoriset häiriöt ovat usein kytköksissä toisiinsa (Isokoski ym. 2004, 3). KILI-ryhmäkuntoutusohjelmassa käytettävillä liikuntaharjoituksilla tuetaan lapsen kehotietoisuutta, oman toiminnan säätelykykyä, liikehallinnan sekä karkea- ja havaintomotoriikan kehittymistä. Lisäksi liikuntaharjoitukset lisäävät motivaatiota ja iloa sekä nostattavat vireystilaa ja näin osaltaan edesauttavat oppimista. (Isokoski ym. 2004, 7.) Menetelmää toteutetaan pienryhmässä, sillä vertaisryhmätoiminnan avulla voidaan luontevasti harjoitella kielellisiä valmiuksia. Samalla tuetaan myös lasten vuorovaikutus- ja ryhmätaitoja. (Isokoski ym. 2004, 3.) KILI:n avulla kognitiivinen, sosiaalinen, emotionaalinen ja motorinen oppiminen kehittyvät yhdessä (Halme & Vataja 2011, 33).

KILI-ryhmään valitaan 3 - 5 lasta, joiden tarpeisiin kyetään vastaamaan KILI-harjoitusten tavoitteiden perusteella. Lapsia valitessa tulee huomioida ikärakenne ja ryhmän toimivuus. KILI-ryhmän tulisi tavata mahdollisimman säännöllisesti ja suositus tapaamismäärille olisi kerran viikossa. Yhden toimintakerran kesto on noin 60 - 90 minuuttia, mutta tämä vaihtelee ryhmän rakenteen mukaan. (Isokoski ym. 2004, 9.) KILI-ryhmäkuntoutusohjelman toimintakerrat noudattavat toistuvaa struktuuria. Toimintakerrat koostuvat neljästä osiosta, jotka ovat aloitus, liikuntaosio, kielellinen osio ja lopetus. Toistuva struktuuri luo toiminnalle selkeyttä ja turvallisuutta. (Isokoski ym. 2004, 8.)

Toimintakerrat suunnitellaan ensin koko KILI-jakson ajalle pääpiirteisesti ja suunnitelmia tarkennetaan yksittäisille toimintakerroille toimintajakson edetessä. Toimintakerrat kootaan erilaisista harjoituksista, joita KILI-ryhmäkuntoutusohjelma sisältää. Tämän lisäksi voidaan hyödyntää muitakin kieli- ja liikuntaharjoitteita, jotka sopivat toimintakerran tavoitteisiin.

Toiminnan ohjauksessa hyödynnetään konkreettista materiaalia ja kuvia. (Isokoski ym. 2004, 9.) KILI-ryhmäkuntoutusohjelma sisältää menetelmää varten kuvitetut kuvat. (Isokoski ym. 2004, 3 - 4). Toimintakerran alussa eri harjoituksia vastaavat kuvat asetetaan seinälle ja tulevat harjoitukset käydään niiden avulla läpi. Lapset saavat vuorollaan kääntää kuvia ympäri harjoituksen päätyttyä. Lopuksi kaikki kuvat käännetään oikeinpäin ja muistellaan tehtyjä harjoituksia. Kuvien avulla jokainen lapsi voi kertoa tai näyttää, mikä harjoitus oli mieluisin. (Isokoski ym. 2004, 9.)

Ryhmäkuntoutusohjelman ohjaajina toimii kaksi aikuista. Toisen aikuisen rooli on toimintakerran ohjaaminen samalla, kun toinen tukee lapsia tarpeen mukaan sekä tarkkailee ja havainnoi lapsia. Tarvittaessa paikalla voi olla myös lapsen oma avustaja. Toimintaa ohjattaessa aikuisen tulee olla herkkä lasten aloitteille ja kannustaa heitä ilmaisemaan itseään. Aikuisen tulee myös huolehtia siitä, ettei kilpailutilanteita pääse muodostumaan harjoitusten yhteydessä. (Isokoski ym. 2004, 8.) KILI-ryhmässä on tärkeää, että lapset saavat myönteistä palautetta ja onnistumisen kokemuksia. Tämän mahdollistaminen tulee ottaa huomioon jo toimintakertojen suunnittelussa. (Isokoski ym. 2004, 9.)

5 Monikielisyys

Monikielisyys on maailmanlaajuinen ilmiö. Valtaosa maailman lapsista on monikielisiä, sillä puhutuista kielistä vain viisi prosenttia on virallisia niissä maissa, joissa niitä puhutaan. (Halme & Vataja 2011, 13.) Monikieliseksi kehittyessä vahvemman kielen rinnalle opitaan toinen alkava kieli (Baker 2011, 3). Yleisesti puhuttaessa monikielisyydellä tarkoitetaan usean kielen hallintaa lähes yhtä sujuvasti (Karasma 2012, 27). Kuitenkin monikielisydestä on olemassa useita eri määritelmiä.

Sosiologia luokittelee monikielisyuden alkuperän mukaan, jolloin kieli opitaan syntyperäisiltä puhujilta kotona tai useita kieliä on käytetty rinnakkain lapsesta asti. Kielitiede taas käyttää luokitteluna kielen hallintaa. Tällä tarkoitetaan yksilön kielitaitoa puhumistaan kielistä. (Halme & Vataja 2011, 14.) Eri teoreetikot asettavat eriasteisia kielen hallinnan vaatimuksia monikielisyuden määrittelemiseksi. Joidenkin mukaan monikielinen hallitsee osaamansa kielet lähes täydellisesti ja käyttää niitä yhtä hyvin. Väljemmän määritelmän mukaan monikielinen henkilö omaa kyvyn kommunikoida usealla kielellä. (Karasma 2012, 27.) Kielisosiologian luokittelu perustuu kielen käyttöön ja monikieliseksi katsotaan henkilö, joka käyttää kieliä omien toiveidensa ja yhteiskunnan vaatimusten mukaisesti. Sosiaalipsykologisessa, yksilöpsykologisessa ja sosiologisessa luokittelussa kriteerinä on samastuminen. Niiden mukaan monikieliseksi luetaan henkilö, joka mieltää itsensä monikieliseksi samastumalla useaan kieleen ja kulttuuriin. (Halme & Vataja 2011, 14.)

Opinnäytetyössä käytämme käsitettä monikielinen viitatessamme henkilöön, joka käyttää kahta tai useampaa eri kieltä. Emme aseta vaatimuksia kielen hallinnan tasolle, vaan käsitämme monikieliseksi henkilön, joka kommunikoi kahdella tai useammalla kielellä kielen hallinnan tasosta riippumatta.

Baker (2011, 3 - 4) tarkastelee monikielisyyttä erilaisten dimensioiden eli ulottuvuuksien kautta. Monikielisten henkilöiden kyky käyttää kieltä vaihtelee. Jos molemmat kielet ovat aktiivisessa käytössä sekä puhutun että kirjoitetun kielen tuottamisessa, on kyseessä aktiivinen kielitaito. Joskus jonkin kielen hallinta voi olla heikompaa ja yksilö kykenee paremmin ymmärtämään, kuin tuottamaan kieltä. Tällöin puhutaan passiivisesta kielitaidosta. Monikielisen henkilön hallitsevat kielet ovat harvoin tasavertaisia ja usein jokin kieli voi olla muita dominoivampi. Kielten tasapaino saattaa kuitenkin muuttua elämän aikana. Käytetty kieli vaihtelee kontekstin ja tarkoituksen mukaan. Esimerkiksi kotona käytetty kieli voi olla eri kuin koulussa käytetty kieli. Jos henkilö asuu monikulttuurisessa ja -kielisessä yhteisössä, on hänellä mahdollisuus päästä käyttämään useampaa kieltä päivittäin. Kielen käytöstä riippuen voi kielitaito joko voimistua tai taantua. Monikielisyyteen voi liittyä myös akkulturaatiota eli kulttuuriin sulautumista. Tätä tapahtuu erityisesti maahanmuuttajien opettellessa isäntämaan valtakieltä, sillä kieli ja kulttuuri ovat usein yhteydessä toisiinsa. Uuden kielen opetteluun voi vaikuttaa myös muuttuva ympäristö ja sen vaatimukset. Toimiakseen yhteiskunnassa on henkilön hyvä osata valtaväestön kieli. Tällöin on mahdollista, että uusi kieli korvaa äidinkielen.

6 Kielen oppiminen

Uuden kielen oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Varhaiskasvatusympäristössä, jossa tuetaan kielellistä aktiivisuutta, lapsella on mahdollisuus kielelliseen vuorovaikutukseen aikuisten ja muiden lasten kanssa. Tällaisessa ympäristössä kasvattajat mahdollistavat lasten päättelyn, kysymysten teon sekä oppimisen soveltamisen käytännössä osana varhaiskasvatuksen arkea. Kun toimintaan sisällytetään tilaisuuksia kielen käytölle ja vuorovaikutukselle, taataan samalla mahdollisuus myös kielen kehitykselle ja uuden kielen oppimiselle. (Gyekye & Nikkilä 2013, 11, 14.) Kasvattajien tulee tietoisesti arvioida lasten kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta ja heidän tulee olla herkkiä lasten aloitteille. Toisen kielen opettaminen on kaikkien kasvattajien vastuulla ja tämän toteutumiseen tarvitaan tietoista ja suunnitelmallista toimintaa. (Halme & Vataja 2011, 23.)

Varhaiskasvatuksessa tavoitellaan monikielisen lapsen toiminnallista monikielisyyttä. Tällä tarkoitetaan aktiivista puhumista, ymmärtämistä ja ajattelemista monella eri kielellä. Lapsen tulisi kyetä vaihtamaan kieltä tarvittaessa, vaikka hänen kielitaitonsa taso ei olisi hallitsemis- saan kielissä sama. (Halme & Vataja 2011, 21.) Tavoitteena on, että toinen kieli kehittyisi

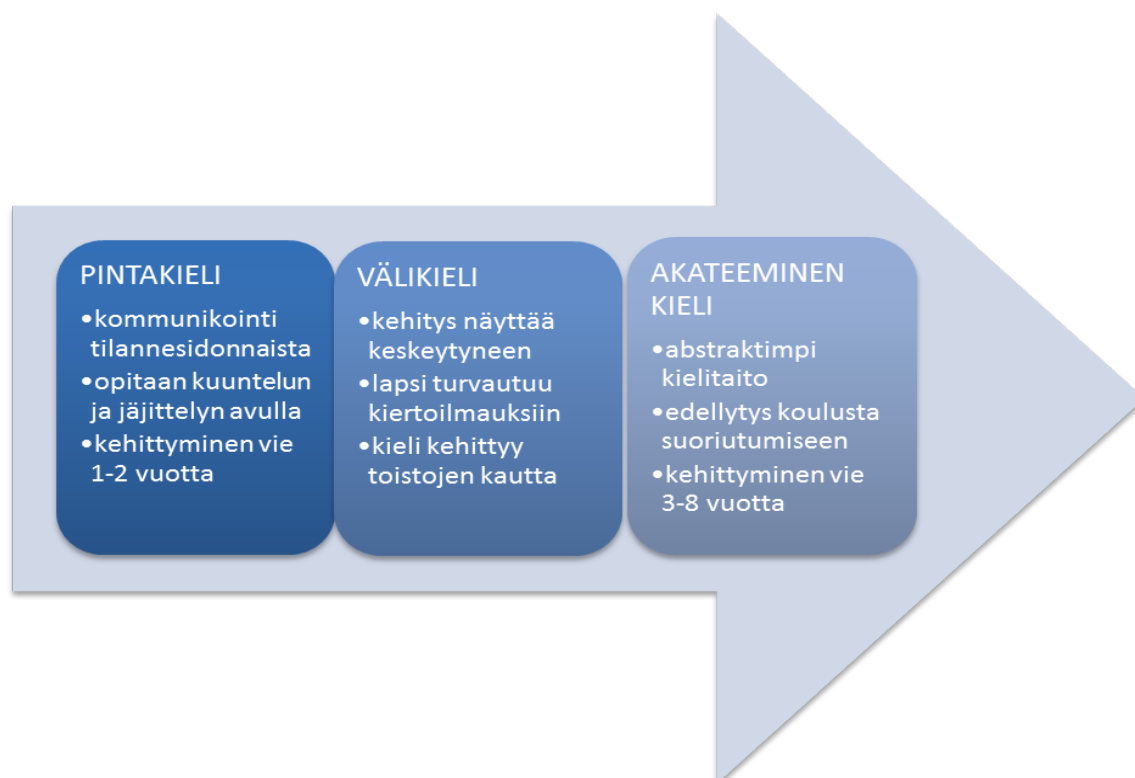
äidinkielen rinnalle (Gyekye & Nikkilä 2013, 54). Pienellä lapsella on hyvät edellytykset oppia kahta tai useampaa kieltä samanaikaisesti, eikä monikielisyyden ole todettu hidastavan kielen kehitystä tai aiheuttavan kielihäiriöitä. Monikielisessä ympäristössä lapset alkavat tuottaa puhetta samaan aikaan, kuin yksikielisessä. (Ahonen ym. 2014, 83.)

Lapsen uuden kielen oppimismahdollisuuksiin vaikuttavat maahanmuuttoikä, nykyinen ikä, kehitysvaihe ja maassaoloaika. Alle kuusivuotiaiden on mahdollista oppia toinen kieli syntyperäisen tasoisesti, sillä he ovat vastaanottavaisimpia uudelle kielelle. Tällöin esimerkiksi ään- teiden ja rakenteiden oppiminen on helpompaa. (Halme & Vataja 2011, 22; Karasma 2012, 28, 55.) Järvi (2007, 17) on todennut Taborsiin (2002) viitaten, että myös lasten yksilöllisillä ominaisuuksilla voi olla vaikutusta uuden kielen oppimiseen. Jotkut lapset voivat olla kielellisesti lahjakkaampia ja uusien kielten omaksuminen on heille helpompaa. Uuden kielen oppiminen vaatii myös rohkeutta ja ulospäinsuuntautuneisuutta, mikä on ominaisempaa joillekin lapsille. Lisäksi lapsen motivaatio edesauttaa kielen oppimista (Karasma 2012, 28). Myös perheen sosiaaliset verkostot ja kontaktit valtaväestön kanssa edistävät lapsen suomen kielen oppimista. Vaikka lapsi olisi syntynyt Suomessa, saatetaan kuitenkin ensimmäiset kontaktit valtaväestöön ja - kieleen solmia vasta varhaiskasvatuksessa. (Halme & Vataja 2013, 23.)

Halmeen ja Vatajan (2011, 14) mukaan kielen oppiminen voi tapahtua samanaikaisesti eli simultaanisesti tai peräkkäin eli sukseksiivisesti. Kun lapsi oppii elinympäristössään kaksi kieltä yhtäaikaaisesti, on kielenoppiminen samanaikaista. Tämä tapahtuu usein ennen kolmea ikävuotta, jolloin lapselle kehittyy luonnollinen eli rinnasteinen kaksikielisuus. Tällöin lapsi oppii käyttämään molempia kieliä rinnakkain ja hän kykenee vaihtamaan kieltä kontekstista riippuen, eivätkä kielet sekoitu keskenään, vaikka ne on opittu samassa ympäristössä. Kuitenkin kielen opettelun alkuvaiheessa kielten sekoittuminen on vielä normaalia, mikäli lapsi ei vielä tiedä sanaa tai hän on kokenut tietyt tilanteet vain toisella kielellä. (Hassinen 2005, Halmeen & Vatajan 2011, 14 mukaan.) Lapsen oppiessa kielet peräkkäin, oppii hän ensin äidinkielen vuorovaikutuksessa vanhempiensa kanssa ja myöhemmin toisen kielen esimerkiksi päiväkodissa, jolloin hän siirtyy uuteen kieliympäristöön. (Cummins 2000, Halmeen & Vatajan 2011, 15 mukaan; Karasma 2012, 55.) Lapsen ollessa 1 - 2-vuoden ikäinen saattaa kieliympäristön muuttuminen olla haitallista kielen kehittymisen kannalta, koska lapsi ei vielä hallitse äidinkieltä käyttötarkoituksia tai äänne- ja lauserakenteita. Tällöin toisen kielen omaksuminen ja uuteen kieliympäristöön siirtyminen on haastavaa. Neljän vuoden ikäisenä lapsi hallitsee jo äidinkieltä, jolloin myös toisen kielen oppiminen helpottuu. (Cummins 2000, Halmeen & Vatajan 2011, 15 mukaan.) Myös Järvi (2007, 17) toteaa, että toisen kielen oppimista edesauttaa oman äidinkielen vahva osaaminen. Peräkkäisessä oppimisessa riskinä on, että lapsen äidinkieli heikkenee toisen kielen vahvistuessa ja toisena opittu kieli saattaa syrjäyttää äidinkielen, jos sitä ei käytetä. Tällöin äidinkielellä on vaara unohtua kokonaan. Lapsen on

mahdollista oppia useita eri kieliä, mutta onnistuakseen hän tarvitsee tukea kasvattajilta eri kieliympäristöissä. (Halme & Vataja 2011, 15.)

Ensimmäisenä lapsi oppii pintakielen. Pintakielen kehittyminen kestää noin yhdestä kahteen vuotta ja oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muita kuunnellen ja jäljitellen. Pintakielen avulla lapsi kykenee kommunikoimaan perusasiat erilaisissa arjessa toistuvissa tilanteissa, kuitenkin vasta tilannesidonnaisesti. (Korpilahti 2007, Halmeen & Vatajan 2011, 21 mukaan.) Kielen kehityksessä on havaittavissa välikielen jakso, jolloin kielen kehitys näyttää keskeytyneen. Tällöin lapsi ei vielä kykene käyttämään tilanteiden vaatimia kielellisiä ilmauksia, vaan turvautuu kiertoilmauksiin. Pikkuhiljaa kieli kehittyy toistojen kautta. (Linna 2005, Järven 2007, 17 mukaan.) Tätä kautta kehittynyt sosiaalinen kielitaito ei pelkästään riitä (Gyekye & Nikkilä 2013, 62). Lisäksi tarvitaan pintakieltä abstraktimpi kielitaito eli akateeminen kieli. Akateemisen kielen avulla lapsi pystyy suoriutumaan esimerkiksi koulussa opiskelusta. Akateemisen kielen saavuttaminen vie kolmesta kahdeksaan vuotta ja oppimisnopeuteen vaikuttavat lapsen ikä, yksilöllinen kielenoppimiskyky ja lähtökielen ominaispiirteet. (Halme & Vataja 2011, 21 - 22.) Akateemisen kielitaidon saavuttamiseen tarvitaan pedagogisesti suunniteltua toimintaa, jonka tavoitteet asetetaan lapsen tarpeiden pohjalta (Gyekyen & Nikkilä 2013, 62). Nämä kielen oppimisen vaiheet on kuvattu alla olevassa kuviossa (Kuvio 3).



Kuvio 3: Kielen kehittyminen

Varhaiskasvatuksen alkuvaiheessa maahanmuuttajataustainen lapsi saattaa käyttää vain omaa äidinkieltään. Tämä on yleistä etenkin nuoremmilla lapsilla. (Halme & Vataja 2011, 14.) Kun

lapsi huomaa, ettei häntä ymmärretä, saattaa hän lopettaa puhumisen. Tästä käytetään termiä puhumaton vaihe tai hiljainen kausi. Hiljainen kausi kestää muutamista kuukausista vuoteen lasten persoonallisista tekijöistä riippuen. Pienten lasten kohdalla hiljainen kausi kestää yleensä kauemmin. Jos hiljainen kausi kestää erityisen kauan voi kyseessä olla mutismi eli valikoiva puhumattomuus, jota saattaa esiintyä varsinkin maahanmuuttajalapsilla. Kielen oppiminen alkaa sanojen toistolla, mutta lapsi harjoittelee sanoja ja lauseyhteyksiä vielä omassa mielessään tai hiljaisella äänellä. Vasta varmuuden saatuaan, lapsi aloittaa uuden kielen käytön muiden kanssa. (Halme & Vataja 2011, 22; Ahonen ym. 2014, 83.)

Järven (2007, 17) mukaan toisen kielen oppiminen etenee samankaltaisesti kuin äidinkielen oppiminen. Kielen kehityksen alkuvaiheessa lapsi havainnoi ja prosessoii uutta kieltä. Lapsi kommunikoi ensin elein ja ilmein. (Gyekye & Nikkilä 2013, 52, 53.) Järvi (2007, 17) korostaa Asmundelaan (2007) viitaten, että vaikka lapsi ei vielä käyttäisi kieltä, voi hän ymmärtää jo paljon, sillä passiivinen sanavarasto on aktiivista huomattavasti laajempi. Tämä on hyvin tyyppillistä monikielisillä lapsilla. Puheen tuottaminen alkaa ensin yksittäisillä sanoilla, minkä jälkeen lapsi alkaa yhdistää yksittäisiä sanoja sanapareiksi. (Gyekye & Nikkilä 2013, 52.) Tämän jälkeen lapsi alkaa tuottaa lyhyitä lauseita. Tätä varten lapsella täytyy olla tarpeeksi laaja perussanasto, joka sisältää asioiden ja esineiden nimityksiä. Sanavaraston karttuessa lapsi oppii vähitellen taivuttamaan sanoja, muodostamaan pitempiä lauseita ja tuottamaan ikäta-soa vastaavaa puhetta. Kun kielen rakenteet kehittyvät, tulee puheesta sujuvampaa. Samalla myös lapsen ilmaisut täsmentyvät ja monipuolistuvat. (Gyekye & Nikkilä 2013, 54.)

Lapsen kielen kehitys ei ole tasaista, vaan oppimisprosessiin kuuluu myös taantuma ja suvantovaiheita (Halme & Vataja 2011, 22). Lisäksi kielenoppimisen tahdissa voi olla yksilöllisiä eroja lasten välillä. Toiset lapset tarvitsevat enemmän aikaa kielen prosessointiin ennen puheen tuottamista, kun taas toiset lapset käyttävät uutta kieltä rohkeammin kuitenkin vielä ymmärtämättä sanojen merkitystä. (Gyekye & Nikkilä 2013, 53.) Kieliä saatetaan käyttää myös eri konteksteissa, jolloin toisen kielen käyttäminen voi olla vähäisempää, mikä voi vaikuttaa kielitaidon oppimiseen. Esimerkiksi lapsi, joka käyttää suomen kieltä vain päiväkodissa saattaa olla koko loma-ajan puhumatta suomea, jolloin suomen kieli voi unohtua. Samalla lapsen ensimmäinen kieli kuitenkin vahvistuu, mikä tukee uusien kielen oppimista. (Halme & Vataja 2011, 14.) Uuden kielen oppiminen on pitkä prosessi, joka vaatii paljon työtä myös lapsilta. (Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen 2014, 83).

6.1 Kielen oppimisen tukeminen

Kielen oppimisen tulisi tapahtua lasten ominaisen toiminnan tapojen alueella, joita yhdistävät kieli ja vuorovaikutus. Lasten ominaisia toiminnan tapoja ovat liikkuminen, leikkiminen, taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen sekä tutkiminen. (Välimäki 2011, 17.) Kielen oppimisen tulisi perustua lapselle luonnollisiin, mielenkiintoisiin ja tuttuihin arjesta nouseviin asioihin ja toimiva oppimisympäristö mahdollistaa lapsen uuden kielen oppimisen (Jauhola ym. 2007, 29). Lisäksi omakohtaiset kokemukset motivoivat lasta oppimaan ja edesauttavat muistamista. (Aro & Siiskonen 2014, 197). Vaikka lapsi oppii suomen kieltä varhaiskasvatuksen arjessa, tarvitsee hän myös tuekseen suunnitelmallista ja säännöllistä suomen kielen opetusta. Kielen opetusta tulisi toteuttaa lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä. Tällöin ohjaus suunnataan hie-man lapsen kielitason yläpuolelle, jolloin kehitys on mahdollista. (Halme & Vataja 2011, 26.) Uuden kielen oppimisen tukena voidaan käyttää erilaisia menetelmiä, joita valitessa kasvattajalla tulee olla herkkyyttä huomioida lasten yksilölliset piirteet, ominaisuudet ja tarpeet. (Jauhola ym. 2007, 29.) Opetusmenetelmän valintaan vaikuttavat lapsen kielitaito, ikä, kiinnostuksenkohteet ja kulttuurinen tausta (Halme & Vataja 2011, 26).

Uutta kieltä opeteltaessa olisi hyvä käyttää eri aisteja monipuolisesti. Opetuksessa voidaan hyödyntää auditiivista, visuaalista, kinesteettistä ja taktiilista aistia. Tätä kutsutaan monikanavaiseksi opetukseksi. Kielen opetus vain auditiivisesti voi olla haastavaa erityisesti suomen kieltä taitamattomalle lapselle, minkä takia kasvattajien tulisi hyödyntää puheen lisäksi myös paljon visuaalisia, toiminnallisia ja havainnollistavia opetusmenetelmiä. Nämä menetelmät mahdollistavat myös kieltä osaamattoman lapsen osallistumisen toimintaan ja päiväkodin arkeen. (Halme 2011, 94 - 95.) Konkreettisen materiaalin avulla lapsi pystyy ohjaamaan tarkkaavaisuuttaan ja luomaan mielikuvia, mikä auttaa lasta ymmärtämään, oppimaan ja muistamaan uusia asioita. (Aro & Siiskonen 2014, 196).

Visuaalisilla eli näönvaraisilla keinoilla voidaan tukea lasta, jonka suomen kieli on vielä rajoitunutta. Visuaalisiin keinoihin luetaan esimerkiksi ilmeet, eleet, kuvat ja viittomat. Näitä korvaavia kommunikaatiokeinoja tulisi hyödyntää mahdollisimman monipuolisesti vuorovaikutuksen tukena. (Qvarnström ym. 2014, 167.) Niiden avulla voidaan täydentää, korvata ja harjoittaa kielitaitoa (von Tetzchner & Martinsen, 1999; Huuhtanen, 2011, Ketosen ym. 2014, 204 mukaan). Lisäksi korvaavien kommunikaatiokeinojen kautta lapsi kykenee olemaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja saa itselleen ilmaisukeinon. Korvaavat kommunikaatiokeinot selventävät lapselle aikaa, toimintoja ja paikkaa, mikä lisää lapsen turvallisuuden tunnetta ja kykyä toimia itsenäisemmin. Kuvat auttavat lasta keskittymään toimintaan ja seuraamaan sen etenemistä. Kuvia käytettäessä yhdistyvät visuaalisten ja auditiivisten aistien käyttö, minkä ansiosta kuvien hyödyntäminen tukee sanaston kehittymistä ja suomen kielen oppimista. (Ketonen ym. 2014, 204 - 206).

Kaikissa tilanteissa voi tapahtua kielen oppimista, kun ne rauhoitetaan vuorovaikutukselle ja kasvattaja tiedostaa ja hyödyntää kielen oppimisen mahdollisuudet. Näin oppiminen sulautuu osaksi lapsen arkea. (Halme & Vataja 2011, 25.) Myös Gyekye ja Nikkilä (2013, 56) painottavat arkisten tilanteiden suunnittelua siten, että ne tukevat kielen oppimista. Arjen toimintarutiinien lomassa lapset oppivat eri tilanteissa käytettävää kieltä ja sanastoa (Välimäki 2011, 18). Tämä tapahtuu parhaiten silloin, kun suomen kieltä käytetään varhaiskasvatuksessa kaikissa arjen tilanteissa (Halme 2011, 96). Kun sisältöjä ja käsitteitä käytetään toistuvasti niihin kuuluvissa toimintaympäristöissä, on uusien sanojen oppiminen helpompaa. Kielen oppimisessa toistot ovat tärkeitä. Uutta sanaa tulee kuulla noin 60 - 70 kertaa ennen kuin lapsi pystyy omaksumaan sen aktiiviseen sanavarastoonsa. (Halme & Vataja 2011, 25.)

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristö tulisi tietoisesti rakentaa niin, että kielen ympäröimisen lisäksi ympäristö kannustaa lasta käyttämään kieltä. Oppimisympäristössä huomioidaan välineiden, keinojen ja menetelmien valinnat siten, että ne tukevat ja vahvistavat uuden kielen oppimista. Toimintatilat tulisi nähdä lapsen näkökulmasta ja suunnitella ja järjestää ne visuaalisesti kiinnostaviksi ja kieleen virittäviksi. (Gyekye & Nikkilä 2013, 15, 17.)

Pieni lapsi oppii uutta kieltä luonnollisimmin leikin kautta (Poikkeus, Aro & Adenius-Jokivuori 2014, 295). Leikinomaisessa toiminnassa lapset ovat yleensä motivoituneimpia oppimaan ja leikki- ja pelitoiminnassa lapset oppivat sanastoa, käsitteitä ja rakenteita. Lisäksi kielen oppimiseen soveltuvat hyvin erilaiset toiminnalliset menetelmät. (Halme & Vataja 2011, 25). Erilaisia kielen oppimisen tukemiseen käytettäviä menetelmiä ja toimintatapoja varhaiskasvatuksessa ovat muun muassa laulut, lorut, lasten kirjallisuus, pelit, sadutus, sarjakuvat, piirtäminen, suujumppa, KILI, musiikki ja monipuolinen liikunta. Menetelmiä tulisi käyttää aina lapsen tarpeista lähtöisin ja niiden käytössä tulee huomioida lapsen kielitaso ja kielelliset tavoitteet. (Halme & Vataja 2011, 28 - 33, Halme 2011, 94.)

6.2 Liikunnan yhteys kielen oppimiseen

Liikunnalla on todettu olevan merkittävä rooli osana oppimisprosessia (Karvonen 2009, 85). Liikunnaksi voidaan käsittää kaikki kehon tuottama liike. Liikkuminen mahdollistaa monien uusien taitojen oppimisen ja motorisen kehityksen tarjoamat mahdollisuudet luovat pohjan sosiaaliselle ja kognitiiviselle kehitykselle. Useimmiten lapsi oppii uudet asiat liikkeen avulla ja liikkeen merkitys oppimisessa korostuu erityisesti alle kouluikäisillä lapsilla. (Rintala 2005, 5 - 6.) Mitä pienempi lapsi on kyseessä, sitä tiiviimpi yhteys liikunnalla on lapsen kehitykseen. Lasten liikeaisti on vahva, minkä takia liikunnan kautta oppiminen on lapsille hyvin ominaista. (Karvonen 2009, 85.) Uudet tiedot ja taidot yhdistyvät ja kiinnittyvät hermoverkkoihin liikunnan kautta, hermoratojen aktivoituessa liikkeestä (Virsu 1991, Karvosen 2009, 85 mukaan).

Erilaisten tutkimusten kautta on pystytty osoittamaan yhteys kielen ja liikunnan välillä. Neurologia selittää tätä yhteyttä motorisen ja kielellisen keskuksen välisillä yhteyksillä. Yhtenä yhdistävänä tekijänä pidetään pikkuaivoja. Vaikka ne kuuluvat pääosin motoriseen alueeseen, on niillä todettu olevan suuri vaikutus myös kognitiivisiin prosesseihin, kuten kielellisiin toimintoihin. (Gao ym. 1996 & Leiner ym. 1993, Moserin & Wengerin 2005, 53 mukaan.)

Erilaisiin liikunnallisiin harjoitteisiin on mahdollista sisällyttää tekijöitä, jotka ovat suoraan yhteydessä kognitiivisiin taitoihin, kuten sanavarastoon ja käsitteisiin sekä auditiiviseen ja visuaaliseen muistiin (Isokoski ym. 2004, 7). Liikunta antaa lapselle konkreettisen kokemuksen liikuntaharjoituksissa käytettävistä käsiteistä ja välineistä, mikä auttaa kehittämään lapsen sanavarastoa. Kieltä tutkiessa liikunnan avulla, lapsi saa liikekokemuksen, jolloin liikkeen rytmi antaa lapselle konkreettisen kokemuksen sanarytmistä. Liikuntaa käytettäessä kielen oppimisessa voi kieltä opettaa lapsille hausalla ja luontaisella tavalla. (Pulli 2001, 111 - 116.)

6.3 Kasvattajan tuki

Varhaiskasvatuksessa kasvattajalla on aina vastuu lapsen kanssa tapahtuvasta kielellisestä vuorovaikutuksesta. Kasvattaja tarjoaa monikielisille lapsille malleja suomen kielestä ja vuorovaikutuksesta, jolloin hänellä on merkittävä rooli lasten kielellisen kehityksen tukemisessa. (Gyekye & Nikkilä 2013, 15.) Kasvattajat tukevat lapsen kielen oppimista sanoittamalla, nimeämällä asioita ja tapahtumia sekä tarjoamalla erilaisia malleja toiminnan kautta (Välimäki 2011, 18). Työskennellessä monikielisten lasten kanssa, kasvattaja kiinnittää huomiota omaan kielenkäyttöön, sillä lapsi oppii jäljittelemällä (Halme 2011, 95). Kasvattajan tulee tietoisesti käyttää monipuolista, mielenkiintoista ja johdonmukaista kieltä. Lisäksi hänen tulee kiinnittää huomiota omassa puheessaan kielen rakenteisiin, ominaispiirteisiin ja niiden käyttöön. (Halme & Vataja 2011, 26.) Kasvattaja tukee lapsen suomen kielen oppimista käyttämällä lapsen kehitysvaiheeseen ja kielitaitoon sopivaa lauserakenteita, sanastoa ja kieltä, joita lapsi kykenee ymmärtämään. Kielen kehittymistä tuetaan käyttämällä pidempiä ilmauksia, kuin mitä lapsi käyttää. Lasten puhetta rikastutetaan muodostamalla lasten tuottamista yksittäisistä sanoista lauseita ja laajentamalla lasten tuottamia ilmauksia. (Gyekye & Nikkilä 2013, 17.) Puheen tulee olla tarpeeksi hidastempoista, jotta lapsella on aikaa jäljitellä puhetta (Ketonen ym. 2014, 217).

Kasvattaja antaa lapselle omalla esimerkillään puheesta oikean mallin, eikä korjaa lapsen puhetta virheiden kautta (Halme 2011, 95). Omalla puheellaan kasvattaja opettaa kielen rakenteita ja sääntöjä välillisesti (Halme & Vataja 2011, 26). Myös Gyekyen ja Nikkilän (2013,

63) mukaan kasvattaja tarjoaa lapselle oikean mallin yleiskielestä, jolloin lapsen virheellistä puhetta täydennetään ja lapsen kielitaito vahvistuu.

Kasvattajan kannattaa kiinnittää huomiota käytettävien ilmaisujen lyhyteen ja sanojen artikulointiin. Lapsen ymmärtämistä tukee kasvattajan selkeä ja kuuluva puhe, joka tapahtuu rauhallisessa ympäristössä. Lisäksi viestin ymmärtämistä helpottaa avainsanojen painottaminen. Lapselle annettavat ohjeet voidaan jakaa osiin ja ymmärtämisen tukena voidaan hyödyntää myös toistoja ja visuaalisia keinoja. (Halme 2011, 96; Aro & Siiskonen 2014, 190.) Monikielisten lasten kanssa ohjeiden antamista voidaan tukea mallintamalla, mikä luo lapselle mielikuvan toiminnasta (Aro & Siiskonen 2014, 194). Kasvattajan on tärkeää pitää huolta, että lapsi kuuntelee ja on ymmärtänyt annetut ohjeet (Ketonen ym. 2014, 214). Lapsen ymmärtämistä tukee lapsen tasolle laskeutuminen ja silmiin katsominen (Aro & Siiskonen 2014, 190). Myös Gyekye ja Nikkilä (2013, 17) korostavat katsekontaktin ja lapsen tasolle asettumisen merkitystä lapsen kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa.

Kielen oppimisen tulisi tapahtua positiivisessa ympäristössä, jossa lasta rohkaistaan ja kannustetaan käyttämään uutta kieltä (Halme 2011, 95). Työskennellessä monikielisten lasten parissa varhaiskasvatuksessa, on kasvattajalla merkittävä rooli lasten motivoinnissa suomen kielen oppimiseen (Jauhola ym. 2007, 29). Jokaiselle lapselle tulee löytää luontainen keino kommunikointiin ja kasvattajan kiinnostus lapsen ilmaisua kohtaan innostaa lasta vuorovaikutukseen ja itsensä ilmaisemiseen. Kasvattajan tuntiessa lapsen vuorovaikutustavat, pystyy hän vastaamaan lapsen kontaktialoitteisiin tavalla, joka kannustaa lasta vuorovaikutukseen. Tämä vaatii kasvattajalta herkkyyttä ymmärtää lapsen sanatonta kommunikaatiota ja kykyä vahvistaa sitä. (Välimäki 2011, 18.) Kun kasvattaja onnistuu luomaan rauhallisen ja positiivisen ilmapiirin, tuntee lapsi olonsa turvalliseksi, mikä lisää vuorovaikutusta ja edesauttaa oppimista. (Aro & Siiskonen 201, 191.) Positiivinen oppimisympäristö lisää lapsen itseluottamusta omiin taitoihin, jolloin lapsi uskaltaa käyttää suomen kieltä, vaikka kielitaito olisi vielä puutteellinen (Gyekye & Nikkilä 2013, 63).

Kaikkien lapsen lähellä olevien kasvattajien tulisi tukea lapsen kielen oppimista koulutustautasta riippumatta. Koko päiväkodin henkilökunnalla tulisi olla osaamista lapsen kielellisestä tukemisesta. (Halme 2011, 96.) Myös kasvatuskumppanuutta voi hyödyntää osana lapsen kielen oppimista. Vanhemmille voi kertoa äidinkielen merkityksestä ja kannustaa heitä käyttämään sitä lapsensa kanssa, jotta lapsella on mahdollisuus kasvaa monikieliseksi. (Halme 2011, 96; Jauhola ym. 2007, 28.)

7 Vertaissuhteiden tuottama tuki ja pienryhmätoiminta

Varhaiskasvatuksessa lapset pääsevät osaksi yhteisöä. Vertaisyhteisö tarjoaa lapsille kokemuksen yhteisön jäsenyydestä, sen merkityksestä sekä vaatimuksista ja haasteista. Vertaisyhteisöllä tarkoitetaan lasten muodostamaa yhteisöä ja sen kautta opitaan tärkeitä sosiaalisia taitoja, kuten itsensä ilmaisua ja vuorovaikutusta. (Damon & Phelps 1989, Ikonen 2006, 149 mukaan.) Ikonen (2006, 156) esittää Chavisiin ym. (1986) viitaten että, yhteisöllisyyden saavuttamista voidaan pitää yhtenä merkittävimmistä vuorovaikutuksen ja yhteisen toiminnan tavoitteista varhaiskasvatuksessa. Yhteisöllisyydellä tarkoitetaan yksilön kokemusta yhteisön jäsenyydestä ja sen arvoa yksilön tarpeille. Tunne ryhmään kuulumisesta vaikuttaa myönteisesti lapsen minäkäsitykseen ja kehittää lapsen itsetuntoa (Poikkeus ym. 2014, 299). Yhteisöt tarjoavat lapsille yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden tunteita sekä kokemuksen vertaiskulttuurista. Lapset oppivat toisiltaan yhteistoiminnassa ja sisäistävät uutta tietoa. Samalla myös sosiaaliset taidot harjaantuvat. (Ikonen 2006, 164.) Monikielisille lapsille vertaisryhmä tarjoaa tilaisuuden suomen kielen oppimiselle (Halme 2011, 97).

Myönteisillä vertaissuhteilla on positiivisia vaikutuksia lapsen kehitykseen. Lapsen päästessä osalliseksi lapsiryhmää, vertaissuhteista saadut voimavarat ehkäisevät lapsen sopeutumongelmia. (Neitola 2013, 103.) Joillekin lapsille vertaissuhteiden luominen on vaikeampaa kuin toisille (Howes 1987a, Ikonen 2006, 153 mukaan). Erityisesti lapsille, joilla on puutteelliset kommunikaation mahdollisuudet, voi leikkeihin osallistuminen ja yhteistoimintaan pääseminen olla haastavaa. Tällaiselle lapselle jää yhteistoiminnassa usein hyvin passiivinen rooli, sillä hän ei tee herkästi aloitteita. (Poikkeus ym. 2014, 295.) Ikonen (2006, 159) toteaa Kontosiin ja Keysiin (1999) viitaten, että kasvattajien tehtävänä on tukea lasten vertaissuhteita ja niiden muodostumista oman vuorovaikutuksen ja positiivisen palautteen avulla.

Lasten yhteistoiminnassa tapahtuu jatkuvasti oppimista ja ohjaamista. Kielen lisäksi lapset oppivat toisiltaan myös muiden toimintaa seuraamalla ja jäljittelemällä. (Kronqvist 2006, 176.) Jo pienten lasten keskuudessa on nähtävissä vertaisohjausta. Ohjatessaan toisiaan, lapset käyttävät apunaan näyttämistä, sisällyttäen siihen kykijensä mukaan myös kielellistä ohjausta. (Kronqvist 2006, 181.) Vertaistoiminnassa etenkin leikillä on paljon positiivisia vaikutuksia. Yhteisessä leikissä lapset pääsevät solmimaan ja ylläpitämään vertaissuhteita ja oppivat sosiaalisia taitoja sekä yksilöinä että ryhmänä. Lisäksi leikin avulla voidaan vahvistaa ryhmän me-henkeä ja yhteisöllisyyttä. (Sawyer 2001, Ikonen 2006, 164 mukaan.) Leikissä lapsi pääsee osaksi rikasta vuorovaikutusympäristöä. Onkin tärkeää, että jokainen lapsi pääsee leikkeihin ja tämän mahdollistamisessa kasvattajilla on tärkeä rooli. (Ikonen 2006, 153.)

Pienryhmätoiminnassa lapset pystytään huomioimaan yksilöllisemmin rauhallisessa ympäristössä. Pienessä ryhmässä kasvattajan on helpompi olla läsnä, keskittyä lapsiin sekä opastaa ja ohjata lapsia. Kasvattajalta saatavan huomion ansiosta lapset ovat myös motivoituneempia toimintaan. (Jauhola ym. 2007, 34.) Pienemmässä ryhmässä kasvattaja kykenee havainnoi-

maan yksilöllisesti lasten kehittymistä ja tuen tarpeita (Gyekye & Nikkilä 2013, 58). Lisäksi pienryhmätoiminta mahdollistaa lasten arvioinnin ja yksilöllisten tavoitteiden huomioimisen (Heikka, Hujala, Turja & Fonsén 2012, 55). Pienryhmän ansiosta erityisesti suomen kieltä opettelevilla lapsilla on rohkeutta tehdä enemmän aloitteita ja hakeutua vuorovaikutukseen. Lisäksi kasvattajien on helpompi huomioida lasten tekemät puhealoitteet ja lapsi tulee kuuluksi. (Gyekye & Nikkilä 2013, 58.)

8 KILI-ryhmä

Pyysimme päiväkodin työntekijöitä miettimään, ketkä ryhmän lapsista hyötyisivät eniten opinnäytetyöhömmme kuuluvista KILI-toimintakerroista. Lasten tarpeiden perusteella KILI-ryhmään valikoitui viisi 3 - 5 -vuotiasta monikielistä lasta. Ohjasimme toimintakertoja kerran viikossa. Toimintakertoja oli yhteensä kahdeksan ja ne sijoituivat ajalle 29.1.2016.- 18.3.2016. KILI-ryhmässä toiminnan kestoa ja harjoitusten määrää suunniteltaessa tulee ottaa huomioon ryhmän rakenne (Isokoski ym. 2004, 8). Toimintakertojen kestoksi määräytyi 30 minuuttia, sillä tämä on aika, jonka yhteistyöhenkilö katsoi lasten jaksavan keskittyä kerrallaan. Toimintakerroilla oli kuitenkin hieman liukumavaraa.

Toimintakertojen rakentamisessa hyödynsimme KILI-ryhmäkuntoutusohjelman mukaista mallia. Emme hyödyntäneet KILI:n harjoituksia sellaisenaan, sillä ne on kohdennettu kielihäiriöisille lapsille. KILI:n harjoitukset vaativat lapsilta hyvin aktiivista osallistumista ja kehittyneempää suomen kielen taitoa, mitä heillä vielä tässä vaiheessa oli. Tämän lisäksi monet lapset olivat hyvin arkoja tuottamaan puhetta. Muokkasimme KILI-ryhmäkuntoutusohjelmassa olevia harjoituksia soveltumaan paremmin monikielisille lapsille suomen kielen oppimiseen. Lisäksi keksimme myös omia harjoituksia ja muokkasimme meille ennestään tuttuja leikkejä ja sisällytimme niitä toimintakertoihin.

Valitsimme lasten kieli- ja ikätasoon sopivia harjoituksia, joihin kaikki lapset pystyisivät osallistumaan ja joissa he saavuttaisivat onnistumisen kokemuksia. Jos toiminta on kielellisesti liian haastavaa, lapsi ei kykene osallistumaan toimintaan ja turhautuu (Gyekye & Nikkilä 2013, 56). Harjoitusten pääpaino oli sanavaraston kartuttamisessa, kuulunymmärtämisessä ja puheen tuottamisessa. Samoja sanoja toistui useilla eri toimintakerroilla ja eri yhteyksissä, koska uuden kielen oppimisen kannalta toistot ovat erittäin tärkeitä (Halme & Vataja 2011, 25). Lähdimme liikkeelle toiminnasta, jonka osallistumiskynnys oli matala, jotta saisimme lapset mukaan toimintaan. Toiminnan edetessä lisäsimme tarvittaessa harjoituksiin haastavuutta. Alussa harjoitukset olivat yksinkertaisempia ja ne vaikeutuivat lasten taitojen ja rohkeuden edetessä. Harjoituksia vaikeutettiin prosessin aikana lapsista tekemiemme havaintojen pohjalta. Jatkuvan havainnoinnin ja arvioinnin kautta kehitimme toimintaa lasten tarpei-

den mukaan (Gyekye & Nikkilä 2013, 32). Teimme alkuperäisen suunnitelman koko toimintajaksolle, mutta prosessin aikana havaintotietojen perusteella tehdyn arvioinnin avulla tarkensimme ja muokkasimme toimintakertojen suunnitelmia kyseiselle ryhmälle sopivaksi ja heidän tarpeitaan tukevaksi. Tällainen prosessinomaisuus toimintakertojen suunnittelussa on osa KILI-ryhmäkuntoutusohjelmaa (Isokoski ym. 2004, 9). Toiminnan suunnittelu ja toteutus eteni mukailien myös toimintatutkimuksen spiraalimallia. Malli lähtee liikkeelle suunnitteluvaiheesta, jota seuraa toiminnan toteutus kentällä. Toteutukseen sisältyy havainnointia, minkä jälkeen toimintaa arvioidaan ja reflektoidaan. Tässä vaiheessa voidaan palata tarvittaessa uudelleen suunnitelma vaiheeseen ja kehittää toimintaa vastaamaan paremmin tarpeisiin. Spiraali voi toistua opinnäytetyöprosessin aikana useampaankin kertaan, sillä se huomio toiminnan inhimillisyyden; etukäteen ei voi välttämättä tietää mitkä asiat toimivat ja tuottavat tavoiteltuja tuloksia. (Salonen 2013, 15 - 19).

Ohjaajina halusimme luoda positiivisen ja kannustavan ilmapiirin, jossa lasten olisi turvallista harjoitella uutta kieltä. Kannustamisen ja rohkaisemisen kautta pyrimme vahvistamaan myös lasten minäpystyvyyttä. Sovimme, että annamme lapsille myönteistä palautetta pienistäkin onnistumisista ja yrittämisestä, emmekä nosta esiin lasten tekemiä virheitä. Näin voidaan lisätä lapsen luottamusta omiin taitoihin ja oppimiseen. (Gyekye & Nikkilä 2013, 33.) Pyrimme tarjoamaan lapsille haasteita, kuitenkin etenemällä lasten omassa tahdissa. Tiedostimme, että lapset tulee huomioida yksilöinä, eikä samoja asioita voi vaatia kaikilta lapsilta. Tämä edellytti meiltä lasten havainnointia koko prosessin ajan. Koimme tärkeäksi, että lapset saavat onnistumisen kokemuksia ja harjoituksissa lapsia tuetaan tarpeen mukaan niin paljon, että jokainen kykenee osallistumaan. Tukemista päätimme toteuttaa esimerkiksi nimeämisen, sanoittamisen, mallintamisen ja kuvien käytön avulla. Pyrimme tukemaan myös lasten keskinäisiä vertaissuhteita, sillä ryhmään kuulumisen ja onnistunut vuorovaikutus kehittävät lapsen minäkäsitystä ja itsetuntoa. (Poikkeus ym. 2014, 299.) Toiminnan aikana halusimme korostaa meitä KILI-ryhmänä, minkä kautta pyrimme lisäämään lasten ryhmään kuulumisen tunnetta (Marjanen ym. 2013, 71).

Toiminnan aikana toinen meistä toimi ryhmän pääohjaajana ja toinen apuohjaajana. Pääohjaajalla oli vastuu harjoitusten ja koko toimintakerran ohjeistuksesta. Apuohjaaja toimi harjoitusten aikana lasten tukena, edesauttoi lasten keskittymistä, täydensi tarvittaessa ohjeita ja valmisteli harjoituksissa tarvittavat välineet. Toimimme eri ohjaajien roolissa vuoroviikoin. Kahden ohjaajan läsnäolo mahdollistaa lasten tarkemman havainnoinnin ja toiminnan arvioinnin (Gyekye & Nikkilä 2013, 36). Keskustelimme ryhmän lastentarhanopettajan kanssa ja sovimme, että ohjaamme KILI-ryhmää itsenäisesti ilman ryhmän kasvattajia, sillä olimme tuttuja sekä kasvattajille että lapsille harjoittelusta ja tutustumiskäyntien kautta.

Toiminnan onnistumisen kannalta on tärkeää, että lapset ymmärtävät annetut ohjeet. Tämän vuoksi pyrimme kiinnittämään ohjeistuksessa huomiota ohjeiden selkeyteen ja lyhyteen. Tarvittaessa pilkoimme ohjeita pienempiin osiin ja kertosimme niitä toiminnan edetessä. Leikkien ohjeistuksessa ja niiden aikana on tärkeää nimetä kaikki leikissä käytettävät välineet, kuvat ja käsitteet (Gyekye & Nikkilä 2013, 56). Nimeäminen kartuttaa lasten sanavarastoa ja tukee lasten osallistumista toimintaan. Nimeämisen tukena käytimme kuvia, mallintamista, eleitä, havainnollistamista ja konkreettista materiaalia, kuten leluja.

Toiminnan tukena käytimme paljon kuvia, sillä kuvat ovat oleellinen osa KILI-ryhmäkuntoutusohjelmaa. Nähty viesti vahvistaa kuultua viestiä, jolloin sen ymmärtäminen ja muistaminen on helpompaa. Kuvien avulla myös kieltä taitamaton lapsi pystyy ymmärtämään erilaisia tilanteita ja toimintaa. Kun toiminnan alussa päivän harjoitukset ja toimintakerran kulku käydään läpi kuvien avulla, lapset pystyvät ennakoimaan ja seuraamaan toiminnan etenemistä. Tämä lisää toiminnan turvallista ilmapiiriä. Kuvien ollessa mukana myös harjoituksissa, voidaan niiden avulla tukea käsitteiden hahmottamista ja kartuttaa sanavarastoa. (Ketonen ym. 2014, 206 - 208.)

Lorujen avulla kielen opettelu on toiminnallista ja leikinomaista. Lorut motivoivat lapsia toistamaan ja lisäksi ne ovat hyvä tapa tutustua kieleen. (Pulli 2001, 115.) Tämän vuoksi halusimme hyödyntää loruja KILI-ryhmän harjoituksissa. Valitsemamme lorut tukevat myös sisälöltään kielen oppimista. Olemme sisällyttäneet toimintakertoille myös musiikillisia harjoituksia, koska musiikin ja laulamisen avulla voidaan tukea kielen oppimista. Lisäksi musiikki tarjoaa erilaisia tunnetiloja, elämyksiä sekä yksilöllisiä ja sosiaalisia kokemuksia. (Halme & Vataja 2011, 33.) Harjoitukset olivat leikinomaisia, sillä leikin avulla voidaan luoda rikas vuorovaikutusympäristö, jossa lapsilla on mahdollisuus rakentaa myös vertaissuhteita. Lisäksi leikki on lapselle ominainen tapa oppia. (Ikonen 2006, 153; Poikkeus ym. 2014, 295.)

Sovimme, että KILI-ryhmä on suljettu ja toiminta toteutettaisiin aina paikalla olevien ryhmän lasten kanssa. Toteutuspäiväksi valikoitui perjantai ja toimintakerrat alkoivat klo: 9.30. Ohjasimme toimintakerrat ryhmän päivälepotilassa, jossa oli tarpeeksi tilaa harjoitusten suorittamiseen. Jokainen toimintakerta noudatti samaa KILI-ryhmäkuntoutusohjelman mukaista struktuuria: aloitus, liikuntaosio, kieliosio ja lopetus. Jokaisen toimintakerran alussa lapset istuvat omille merkityille paikoilleen. Jokaiselle lapselle on merkitty oma istumapaikka alustalla, jolloin lapsen keskittyminen on helpompaa oman paikan ollessa rajattu (Isokoski ym. 2004, 8). Toivotimme lapset tervetulleiksi KILI-ryhmään ja kävimme läpi läsnä olevat lapset ja ohjaajat sekä mahdolliset poissaolijat. Tämän jälkeen ohjaaja kävi kuvien avulla läpi toimintakerran ohjelman. Toimintakertojen aikana jokaisen harjoituksen jälkeen käännettiin sitä vastaava ohjelmakuva ympäri. Toimintakerran aloitukseen kuului alkuloru. Alkuloru toistui samana jokaisella toimintakerralla, jotta lasten oli mahdollista oppia loru ja saada rohkeutta

sen lausumiseen. Alkutorussa oli mukana liikettä, jolloin lapset pystyivät osallistumaan myös ilman lausuntaa. Tätä seurasi erilaisista harjoituksista koostuvat liikunta- ja kieliosiot. Loppukseen kuului loppurentoutus sekä lasten palaute. Loppurentoutuksen jälkeen kävimme läpi päivän harjoitukset ja jokainen lapsi sai kuvien avulla kertoa tai näyttää mikä harjoitus oli mieluisin. Viimeisellä toimintakerralla jaoimme toiminnan lopuksi jokaiselle ryhmän lapselle KILI-diplomit (Liite 2). Diplomin avulla halusimme kiittää lapsia osallistumisesta, antaa heille onnistumisen kokemuksen ja kannustaa kielen oppimiseen.

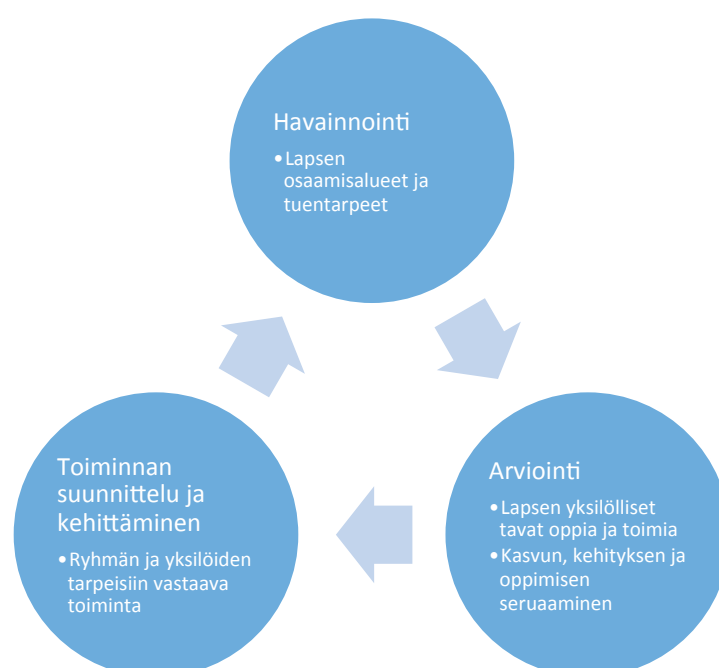
Seuraavaan taulukkoon (Taulukko 1) on koottu KILI-ryhmän toimintakerroilla tehdyt harjoitukset ja toimintakertojen yleiset tavoitteet. Tarkemmat kuvaukset toteutuneiden toimintakertojen harjoituksista ja harjoituskohtaiset tavoitteet löytyvät liiteosiosta (Liite 3).

Taulukko 1: KILI-toiminta

Toimintakerta	Harjoitukset	Tavoitteet
1. toimintakerta	Alkutoru, pallopiiri, kukkapiiri, kauppa, rentoutus musiikin avulla	Ryhmän jäsentyminen, struktuurin hahmottaminen, ohjeiden kuuntelu, sanavaraston kartuttaminen, turvallinen ja positiivinen ilmapiiri
2. toimintakerta	Alkutoru, pallopiiri, kukkapiiri, junamatka, rentoutus pallon avulla	Ryhmän jäsentyminen, struktuurin hahmottaminen, ohjeiden kuuntelu, sanavaraston kartuttaminen, turvallinen ja positiivinen ilmapiiri
3. toimintakerta	Alkutoru, pallopiiri, pelastajat, äänitarina, rentoutus huivien avulla	Struktuurin hahmottaminen, kuullun ymmärtäminen, puheen tuottaminen, sanavaraston kartuttaminen
4. toimintakerta	Alkutoru, pallopiiri, pääolkapääpeppu, lelut mukeihin, rentoutus pensseleiden avulla	Struktuurin hahmottaminen, puheen tuottaminen, sanavaraston kartuttaminen
5. toimintakerta	Alkutoru, pallopiiri, värijuoksu, kauppa, rentoutus höyhenien avulla	Sanavaraston kartuttaminen, puheen tuottaminen
6. toimintakerta	Alkutoru, pallopiiri, värijuoksu, lelut mukeihin, rentoutus höyhenien avulla	Sanavaraston kartuttaminen, puheen tuottaminen
7. toimintakerta	Alkutoru, pallopiiri, pääolkapääpeppu, kotitarinat, rentoutus selkään piirtämällä	Sanavaraston kartuttaminen, puheen tuottaminen, kerronta
8. toimintakerta	Alkutoru, pallopiiri, eläintarha, KILI-piirustus, rentoutus selkään piirtämällä	Sanavaraston kartuttaminen, puheen tuottaminen, kerronta

9 Arviointi

Opinnäytetyön arviointi perustuu itsearviointiin ja yhteistyöpäiväkodin arviointiin. Lisäksi pyysimme KILI-ryhmään osallistuvilta lapsilta palautetta toiminnasta. Opinnäytetyössä käytimme arvioinnin tukena havainnointia. Havainnoinnin kautta kerätty havaintotieto toimi opinnäytetyön arvioinnin perustana. Havainnoinnissa seurataan lapsen oppimista lapsen toiminnan sekä kokemusten kautta. Havainnoinnin avulla voidaan selvittää lapsen osaamisalueet ja tuentarpeet häiritsemättä kuitenkaan lapsen toimintaa. (Gullo 1994, 74; Hills 1992, 49 - 50, Heikan, Hujalan & Turvan 2009, 75 mukaan.) Havainnoinnin ansioista tutkimuskohteesta voidaan saada tietoa aidoissa tilanteissa niiden luonnollisessa tapahtumaympäristössä (Kananen 2015, 136). Havainnoimme suunnitellusti, systemaattisesti ja säännöllisesti lasten osaamista erilaisissa tilanteissa. Kun havainnointia toteutetaan säännöllisesti pitkällä aikavälillä, saadaan kerättyä runsaasti havainnointitietoa lasten arviointia varten. Kertyneen havainnointitiedon avulla opitaan tuntemaan lasten yksilölliset tavat toimia ja oppia. Lisäksi sen avulla voidaan seurata ja arvioida lasten kasvua, kehitystä ja oppimista ja kehittää toimintaa, joka parhaiten tukee lapsia. Näin arviointi toimii myös toiminnan suunnittelun ja kehittämisen perustana, jolloin toiminta vastaa lasten tarpeisiin (Gyekye & Nikkilä 2013, 28 - 29, 32). Alla olevassa kuviossa (Kuvio 4) havainnollistamme tätä prosessia (Heikka ym. 2009, 75 - 76; Gyekye & Nikkilä 2013, 28 - 29, 32, 34).



Kuvio 4: Havainnointikehä

Prosessin aikana tapahtuvan jatkuvan arvioinnin kautta kyetään suunnittelemaan ja kehittämään toimintaa lasten tarpeiden pohjalta havainnointikehän mukaisesti. Havainnoinnin kautta

kerätty tieto toimii lapsilähtöisen suunnittelun lähtökohtana, tukee lasten oppimista ja ohjaa kasvattajan toteuttamaa pedagogiikkaa. (Heikka ym. 2012, 55, 58 - 59.) Kerätyn tiedon pohjalta voidaan huomata yhteisiä tuen tarpeita, joiden pohjalta toiminnan suunnittelua toteutetaan. Jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet on kuitenkin otettava huomioon koko ryhmän toimintaa suunniteltaessa. Toiminnan tulisi olla sellaista, että se tukee jokaisen lapsen oppimista monipuolisesti. (Gyekye & Nikkilä 2013, 34.)

Havainnointiin tulee liittää tehtyjen havaintojen kirjaaminen, jotta tietoa voidaan myöhemmin analysoida ja hyödyntää (Gyekye & Nikkilä 2013, 29). Dokumentoinnin avulla saadaan konkreettisia todisteita oppimisesta ja voidaan nähdä opetuksen vaikuttavuus (Branscombe ym. 2003, 342 - 343; Helm ym. 1997, 200, Heikan ym. 2009, 76 mukaan). Dokumentoimme toimintakertojen yhteydessä tekemämme havainnot havainnointipäiväkirjan avulla. Havainnointipäiväkirja on havainnoinnissa usein käytetty menetelmä, johon tapahtumat kirjataan mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Havainnointipäiväkirjan muodon valintaan vaikuttavat kohderyhmä ja tutkittava ilmiö. Jos tutkija tietää tarkalleen havainnoitavat asiat, voi havainnointipäiväkirja sisältää jo tarkat valmiiksi asetetut havainnointielementit. Jos näin ei kuitenkaan ole, tulee tutkijan kirjata havainnointitietoaan riittävän laajasti, jotta aineistoa kyetään analysoimaan myöhemmin. Kananen suosittelee rakenteen suunnittelua etukäteen, sillä se tuo järjestelmällisyyttä havainnointiin ja helpottaa aineiston analyysiä. Havainnointipäiväkirjaan voi valita eri havainnointielementtejä, kuten aika, paikka, tilanne, toimijat ja toiminta. (Kananen 2015, 140 - 141.) Havainnointipäiväkirjan muotona olemme käyttäneet itsearviointia varten suunnittelemaamme lomaketta (Liite 4).

Täytimme itsearviointilomaketta havaintojemme pohjalta yhdessä jokaisen toimintakerran jälkeen. Lomakkeessa refleктоimme toteutunutta toimintaa. Kiinnitimme huomiota siihen, miten toiminta sujui, mikä siinä onnistui ja miten tulisimme kehittämään toimintaa. Havainnoimme myös toimintakertojen ilmapiiriä, lasten tunnetiloja ja heidän osallistumisaktiivisuuttaan. Lisäksi teimme lomakkeisiin huomioita KILL-ryhmän lasten kielitaidon kehittymisestä kielen eri osa-alueiden pohjalta. Tämän lisäksi olemme kirjanneet jokaisen toimintakerran jälkeen tarkan kuvauksen toteutuneesta toiminnasta. Lapsen oppimiseen vaikuttaa aina lapsen oppimisympäristö. Tähän katsotaan kuuluvaksi kasvattajan toiminta, ratkaisut ja niiden vaikutukset lapsiin. Myös kasvattajan arvot ja persoona ohjaavat kasvattajan omaa tapaa opettaa lapsia. Tämän vuoksi lasten toimintaa arvioidessa tulisi arvioida myös kasvattajan toimintaa ja sen vaikutuksia lapsiin. (Heikka ym. 2012, 56.) Tämän takia arvioimme prosessin aikana myös omaa ja toistemme ohjaamista ja käymme yhdessä reflektiivistä keskustelua ohjaamisen onnistumisesta ja vaikutuksesta sekä toimintaan että lapsiin. Ohjaamisesta saadun palautteen avulla pyrimme myös kehittämään omia ohjaustaitojamme.

Sovimme, että yhteistyöpäiväkodin ryhmän lastentarhanopettaja osallistuu arviointiin, sillä halusimme saada tietoa lasten kielitaidon kehittymisestä arjen eri tilanteissa. Arviointia varten teimme kolme lomaketta, joita lastentarhanopettaja täytti havaintojensa perusteella. Ensimmäisessä lomakkeessa (Liite 5) hän arvioi lasten kielitason alkutilannetta eri kielitaidon osa-alueiden kautta. Kielen osa-alueiksi valikoitui sanavarasto, puheen tuottaminen, ääntäminen, artikulointi, puheen ymmärtäminen ja vuorovaikutus lapsiryhmässä. Lastentarhanopettaja täytti jokaisesta lapsesta alkutilannelomakkeen ennen toiminnan aloittamista. Toiseen lomakkeeseen (Liite 6) lastentarhanopettaja kokosi KILI-jakson ajan huomioita lasten kielen eri osa-alueilla tapahtuvasta kehityksestä. Jokaisen lapsen kielen kehitystä seurattiin omilla lomakkeilla. Kolmannessa lomakkeessa (Liite 7) hän arvioi lasten kielitason lopputilannetta toimintakertojen päätyttyä. Lomakkeessa toistuivat samat kielen eri osa-alueet. Toimintajakson päätyttyä kävimme yhteistyökumppanin kanssa loppuarviointikeskustelun, jossa kävimme läpi lastentarhanopettajan täyttämät lomakkeet ja saimme palautetta KILI-ryhmän toiminnasta.

Arvioimme suunnittelemiämme harjoituksia ja niiden toteutumista käytännössä ja tämän pohjalta kehitimme opasta. Kiinnitimme huomiota oppaan käyttäjäystävällisyyteen, sovellettavuuteen ja arkeen siirrettävyyteen. Oppaan kokoamisprosessin lisäksi refleктоimme myös valmista tuotosta ja saimme siitä palautetta yhteistyökumppanilta. Oppaan kokoamisessa hyödynsimme myös lapsilta saatua palautetta. Lasten palautteen kerääminen toteutettiin KILI-ryhmäkuntoutusohjelman mukaista mallia noudattaen. Jokaisella toimintakerralla lapsilta kysyttiin mikä harjoituksista oli mieluisin ja mikä siinä oli mukavaa. Palaute pyydettiin välittömästi jokaisen toimintakerran lopussa, koska silloin toiminta on parhaiten lapsen muistissa. Lapset antoivat palautetta suullisesti ja tarvittaessa kuvien avulla. Palautteen annossa kuvat toimivat kielellisen ilmaisun tukena. Palautetta kerätessä kertosimme toteutuneen toiminnan käyttämiemme ohjelmakuvien avulla, sillä tämä tuki lasten huomion kohdentamista ja muistamista. Lasten antaman palautteen kautta osallistimme lapsia ja teimme heidän mielenkiinnon kohteensa näkyviksi (Heikka ym. 2012, 62).

9.1 Lasten kielitaidon kehittyminen

Arvioimme lasten kielitaidon kehittymistä tarkastelemalla täyttämäämme havainnointipäiväkirjaa. Lapsista tehdyistä havainnoista kävi ilmi, että toimintajakson aikana lapset oppivat harjoituksissa uusia sanoja ja käsitteitä. Sanat, jotka ensimmäistä kertaa ilmentyessään olivat lapsille vieraita, osattiin nimetä seuraavilla toimintakerroilla. Samoja sanoja toistettaessa havaitsimme lasten ääntämisen ja artikuloinnin selkeytyneen. Toimintakertojen edetessä lapset pystyivät paremmin ymmärtämään annettuja ohjeita, eikä ohjeita tarvinnut juurikaan kerrata harjoitusten aikana ensimmäisiin toimintakertoihin nähden. Erityisesti KILI-ryhmän

hiljaisempien lasten kohdalla puheen tuottaminen lisääntyi huomattavasti toimintajakson aikana. Puheen tuottamisessa rohkaistuttiin pikkuhiljaa kerta kerralta enemmän. Oman vuoron koittaessa lapset tarvitsivat vähemmän aikaa ja rohkaisua puheen tuottamiseen. Myös lasten äänenkäyttö kasvoi. Alussa osa lapsista tuotti puhetta vain kuiskaamalla, mutta toimintaker-
tojen edetessä lasten äänenvoimakkuus nousi normaalin puheäänien tasolle. Lasten käyttäessä enemmän kieltä he osallistuivat myös aktiivisemmin ja oma-aloitteisemmin KILI-ryhmän toimintaan.

Toteutimme arviointia myös vertaamalla lastentarhanopettajan täyttämää lasten kielitaitoa kartuttavia alku- ja lopputilanne lomakkeita sekä lomakkeita, joihin oli kerätty huomioita ja muutoksia lasten kielen kehityksessä. Lomakkeista kävi ilmi, että toimintajakson aikana kaikkien KILI-ryhmän lasten sanavarasto on kehittynyt ja heidän puheessaan on ilmennyt uusia suomen kielen sanoja.

”Suomen kielen sanoja tullut lisää. Osaa muodostaa jopa muutaman lauseen/fraasin.”

”On oppinut uusia sanoja ja osaa muodostaa muutamia lauseita.”

Myös lasten puheen tuottaminen on kehittynyt. Tämä näkyy siinä, että useat lapset tekevät enemmän puhealoitteita ja he pystyvät muodostamaan lauseita paremmin, kuin ennen toimintajakson alkamista. Osalla lapsista suomen kieli on kieliopillisesti vahvistunut, mikä näkyy lauserakenteiden parantumisena ja sanojen oikeaoppisena taivuttamisena.

”Muutamia sanoja tullut lisää. Lauserakenteet parantuneet.”

”Uusia sanoja ei niinkään ole tullut, mutta kerronnallisuus parantunut hienan.”

Myös lasten ääntämisessä on tapahtunut edistystä toimintajakson aikana. Neljällä viidestä lapsesta ääntäminen ja artikulointi on muuttunut selkeämmäksi, kun lopputilannetta verrataan lähtötasoon. Lähes kaikki lapset ymmärsivät puhetta melko hyvin ennen toimintajakson alkua, mutta kahdella lapsista oli havaittavissa kehitystä tällä saralla. Nämä lapset ymmärtävät paremmin ohjeita, eikä ohjeiden annossa tarvita yhtä paljoa tukea kuvista tai eleistä, kuin aiemmin. Myös pidemmät ohjeet ymmärretään paremmin, eikä niitä tarvitse pilkkoa osiin. KILI-ryhmän hiljaisimmissa lapsissa havaittiin muutosta erityisesti puheen tuottamiseen rohkaistumisessa. Ennen toimintajakson alkua nämä lapset vastasivat aikuisten kysymyksiin vain nyökkäämällä, kun toimintajakson lopussa vastaaminen tapahtui sanoin. Lapset tekevät

myös enemmän puhealoitteita, kuin toimintajakson alussa ja he tuottavat runsaammin puhetta niin aikuisten, kuin muiden ryhmän lasten seurassa.

”Rohkaistunut paljon. Aloittaa itse kertomaan asioista. Suomen kielen sanat lisääntyneet.”

”Rohkeutta tullut lisää. Vastaa kysyttäessä. Osaa pyytää apua.”

Rohkaistuminen on näkynyt myös äänenvoimakkuuden lisääntymisenä ja lapset puhuvat kuulummin verrattuna toimintajakson alkutilanteeseen. Lisääntynyt rohkeus näkyy myös muussa toiminnassa kuten lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Lasten välillä on havaittu enemmän yhteistä leikkiä ja yksinleikki on vähentynyt. Lastentarhanopettaja koki, että lapset ovat paremmin osallisina leikeissä ja kykenevät pitämään tarvittaessa myös omia puoliaan.

”Vuorovaikutuksessa rohkeutta tullut lisää. Osaa pitää omia puoliaan leikeissä.”

”Rohkeutta tullut lisää. Jää mielellään päiväkotiin.”

9.2 Toiminnan arviointi

Lähes jokaisella toimintakerralla harjoitukset sujuivat suunnitellusti. Tätä edesauttoi huolellinen toimintakertojen suunnittelu ja hyvä valmistautuminen. Jätimme suunnitelmiin tarpeeksi joustamisen varaa, jolloin pystyimme muuttamaan niitä tilanteen vaatiessa. Toiminnan jälkeen refleктоimme toteutunutta toimintaa ja kehitimme tulevia toimintakertoja havaintojemme pohjalta. Refleктоimme myös jokaisen yksittäisen harjoituksen toimivuutta ja teimme niihin tarvittavia muutoksia. Lisäsimme joihinkin harjoituksiin haastavuutta esimerkiksi ottamalla leikkeihin mukaan uusia sääntöjä. Huomasimme, että riittävän hidaskäynnin ja toistot harjoituksissa edesauttoivat harjoitusten sujuvuutta ja lasten kielen oppimista. Päädyimme toistamaan samoja harjoituksia eri toimintakerroilla, sillä huomasimme, että lapset lähtivät tuttuihin harjoituksiin rohkeammin mukaan. Havainnoinnin kautta kykenimme myös ennakoimaan mahdollisia haasteita toiminnan kannalta ja ennaltaehkäisemään niitä. Monet toimintakertoja varten valitsemamme harjoitukset osoittautuivat toimiviksi ja olivat sopivia lasten ikä- ja kielitasoon nähden. Leikinomaiset harjoitukset innostivat puheen tuottamiseen ja ne tarjosivat mahdollisuuden oppia uutta sanastoa. Harjoituksissa oli tarpeeksi haastavuutta, mutta ne mahdollistivat myös onnistumisen kokemukset. Lisäksi harjoitukset olivat lapsia osallistavia. Pystyimme huomioimaan niissä lapset yksilöllisesti ja vaatimaan heiltä eritasoista osallistumista lasten kielitasosta riippuen. Lapset oppivat toimintakertojen struktuurin melko nopeasti. Noudattamamme struktuuri osoittautui toimivaksi ja auttoi lapsia jäsentämään ja

ennakoimaan toimintaa. Kuvat tukivat struktuurin hahmottamista ja toimivat kommunikoinnin tukena toiminnan aikana.

Rohkaisimme ja kannustimme lapsia harjoitusten aikana ja tätä kautta onnistuimme luomaan KILL-ryhmään positiivisen ilmapiirin. Annoimme myös lapsille välitöntä positiivista palautetta sekä onnistumisesta että yrittämisestä. Turvallisen ilmapiirin luomiseen vaikutti se, että etenimme lasten taitotasoon nähden sopivassa tahdissa. Annoimme lapsille tarvittaessa tilaa ja aikaa kerätä rohkeutta harjoituksiin osallistumiseen ja puheen tuottamiseen. Ohjaajina olimme itse mukana leikeissä, jolloin innostimme lapsia aktiiviseen osallistumiseen. Leikeissä mukana oleminen mahdollisti myös harjoitusten mallintamisen lapsille. Käytimme mallintamista apuna sanallisen kommunikaation tukena harjoitusten ohjeistuksessa. Lisäksi kiinnitimme paljon huomiota selkeiden ohjeiden antamiseen. Pilkoimme ohjeita osiin ja kertosimme niitä tarvittaessa harjoituksen edetessä. Viestin vahvistamiseksi pyrimme olemaan lasten tasolla ja hakemaan katsekontaktin lapsiin.

Käytimme toimintakerroilla paljon nimeämistä lasten sanavaraston laajentamiseksi. Nimeämistä tapahtui kaikissa harjoituksissa useaan kertaan, jolloin saimme myös lapset toistamaan sanoja. Lisäksi täydensimme lasten tuottamaa puhetta. Yhdistimme yksittäisiä sanoja lauseiksi ja tätä kautta pyrimme tukemaan lasten kerrontaa, lauserakenteiden kehittymistä ja oikeaoppista sanojen taivuttamista sekä laajentamaan lasten sanavarastoa. Lasten tehdessä puheessa virheitä, toistimme lapsen sanoman viestin oikealla tavalla, jolloin annoimme lapselle oikean mallin puheesta. Edellytimme lapsilta kuuntelemista ja keskittymistä harjoitusten onnistumiseksi ja lapset noudattivat hyvin antamiamme ohjeita. Ohjaamisen onnistumista tukivat ennalta määritetyt ohjaajien roolit, yhteiset linjat ja onnistunut parityöskentely. Vaikka olimme suunnitelleet harjoitukset tarkkaan, pystyimme tarvittaessa muuttamaan suunnitelmia joustavasti lapsiryhmästä ja tilanteesta riippuen. Harjoituksiin oli sovittu ennalta muutosehdotuksia, joiden avulla harjoitusten vaikeustasoa ja kestoä voitiin vaihdella.

Loppuarviointikeskustelussa yhteistyökumppanimme kertoi olevansa tyytyväinen KILL-ryhmän toteutumiseen ja hän koki, että ryhmä on tukenut lasten kielitaidon kehittymistä. Myös KILL-ryhmään osallistuneet lapset ja heidän huoltajansa ovat ottaneet ryhmän hyvin vastaan. Ryhmässä ei ole ollut aikaisemmin säännöllistä suunniteltua toimintaa suomen kielen oppimisen tukemiseksi. Toimintajakson päättymisen jälkeen yhteistyökumppani aikoo jatkaa KILL-ryhmätoimintaa luomamme struktuurin pohjalta. Hän myös koki tuottamamme oppaan tulevan tarpeeseen toiminnan jatkamisessa.

9.3 Tavoitteiden toteutuminen

Opinnäytetyön tavoitteena oli tukea monikielisten lasten suomen kielen oppimista pienryhmätoiminnassa. Toimintajakson päätyttyä lasten sanavaraston havaittiin laajentuneen. Lapsilla oli myös nähtävissä edistystä puheen tuottamisessa. Etenkin KILI-ryhmän hiljaisemmat lapset ovat rohkaistuneet käyttämään suomen kieltä. He tekevät enemmän puhealoitteita, käyttävät pidempiä ilmaisuja ja puhuvat kuuluvammalla äänellä. Lisäksi KILI-ryhmän lasten artikulointi ja ääntäminen ovat kehittyneet. Osalla lapsista havaittiin edistystä myös suomen kielen ymmärtämisessä. Ohjaamisen ja toimivien harjoitusvalintojen ansioista onnistuimme luomaan lapsille tavoittelemamme positiivisen, turvallisen ja rohkaisevan oppimisympäristön, jolloin lasten oli mahdollista saavuttaa onnistumisen kokemuksia. Kielellinen kehitys on tukenut myös lasten välisen vuorovaikutuksen lisääntymistä ja vertaissuhteiden kehittymistä. Etenkin hiljaiset lapset ovat päässeet paremmin osallisiksi leikkeihin toimintajakson aikana ja sen päätyttyä.

Tavoitteena oli myös tuottaa opas monikielisten lasten suomen kielen oppimisen tukemisesta. Kehitimme oppaan sähköisessä muodossa, jolloin opas on helposti levitettävissä. Oppaaseen on sisällytetty suunnittelemaamme hyväksi havaittuja harjoituksia ja teoriaa suomen kielen oppimisesta. Olemme pyrkineet lisäämään oppaan helppokäyttöisyyttä ja sovellettavuutta siten, että oppaasta löytyvät ohjeet oppaan käyttöönottamiseen, selkeät kuvaukset harjoituksista ja opasta varten kuvittamamme kuvat. Yhteistyöhenkilömme koki oppaan olevan selkeä ja sisältävän hyviä käytännönharjoitus esimerkkejä. Hän arvosti oppaasta löytyvää teoriaosuutta ja opasta varten kuvitettuja kuvia. Yhteistyöhenkilön mukaan oppaan helppokäyttöisyyttä tukivat harjoituksille asetetut tavoitteet ja harjoituksissa vaadittavien tarvikkeiden määrittäminen. Tavoitteenamme oli, että opasta voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksessa ja yhteistyöhenkilömme kertoikin jatkavansa KILI-ryhmän toimintaa käyttäen apunaan tuottamaamme opasta.

Henkilökohtaisiksi tavoitteiksi asetimme tieto-aidon ja kokemuksen lisäämisen monikielisten lasten suomen kielen oppimisen tukemisesta. Toimintajakson aikana onnistuimme kehittämään osaamistamme niin toiminnan suunnittelussa, ohjaamisessa kuin arvioinnissa. Prosessin aikana olemme lisänneet tietämystämme monikielisten lasten suomen kielen oppimisen tukemisesta. Lisäksi kehittämiemme harjoitusten kautta olemme saaneet keinoja suomen kielen opettamiseen varhaiskasvatuksessa.

9.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

KILI-ryhmän onnistumiseen on vaikuttanut sujuva yhteistyö Matinniityn päiväkodin kanssa. Vuorovaikutus yhteistyökumppanin kanssa on ollut avointa ja dialogista koko prosessin ajan. Henkilökunnan tietoa hyödyntämällä saimme KILI-ryhmän lasten kielelliset tarpeet näkyviin. Tätä kautta saatu tieto toimi KILI-ryhmän toiminnan suunnittelun lähtökohtana, koska pyrimme toiminnalla vastaamaan lasten yksilöllisiin kielellisiin tarpeisiin. Toiminnan suunnittelua helpotti myös KILI-ryhmän lasten havainnointi ja lapsiin tutustuminen ennen toimintajaksoa. Jokaisen toimintakerran jälkeen käyty reflektiivinen keskustelu toteutuneesta toiminnasta ja lapsista tehdyistä havainnoista tuki toiminnan kehittämistä ja mahdollisti sen suunnittelun siten, että harjoitukset tukisivat lasten suomen kielen oppimista parhaiten. Pienryhmätoiminta mahdollisti lasten yksilöllisen huomioimisen, jolloin jokainen lapsi sai osakseen paljon huomiota, kannustusta ja positiivista palautetta. Uskomme, että rohkaisu on saattanut olla yksi tekijä, joka on lisännyt erityisesti KILI-ryhmän hiljaisempien lasten uskallusta käyttää suomen kieltä. Tämä on osaltaan muiden vaikuttavien tekijöiden kanssa saattanut edesauttaa heidän puheen tuottamisen kehittymistä. Yhteistyökumppanin täyttämistä alku- ja lopputilanelomakkeista kävi selkeästi ja konkreettisesti ilmi lasten yksilöllinen osaaminen ja kehittyminen kielen eri osa-alueilla. Lisäksi tarkkaan kirjatut havainnointipäiväkirjat helpottivat arvioinnin tekemistä. Lasten kielitaidon kehittymistä tarkasteltaessa ei voida kuitenkaan olettaa KILI-ryhmän toiminnan yksin vaikuttaneen saatuihin tuloksiin. Emme pysty arvioimaan missä määrin kielen kehitys on johtunut KILI-ryhmästä, sillä lapset oppivat kieltä jatkuvasti ympäristöstään kuulemansa, näkemänsä ja kokemansa perusteella.

Olimme asettaneet opinnäytetyölle mielestämme realistiset tavoitteet. Tiedostimme, että toimintakertojen määrä on rajallinen, eikä tällaisella aikavälillä voida odottaa merkittävää muutosta kielen kehityksessä. Olemmekin tyytyväisiä opinnäytetyön tuloksiin, sillä koemme KILI-ryhmän tukeneen lasten suomen kielen oppimista. Opinnäytetyön onnistumiseen on vaikuttanut sujuva parityöskentely. Olemme prosessin aikana voineet yhdessä vaihtaa ajatuksia ja käydä reflektiivistä keskustelua toteutuneesta toiminnasta. Toistemme ajatusten ja työpanoksen hyödyntäminen on toiminut voimavarana koko opinnäytetyöprosessin aikana, emmekä usko, että olisimme päässeet samanlaiseen lopputulokseen yksin työskennellessämme.

Aiemmasta teoriasta on käynyt ilmi hiljaisen kauden yleisyys monikielisten lasten kohdalla. Huomasimme tämän myös itse KILI-ryhmän toimintaa ohjatessamme. Kielen käyttäminen edistää myös kielen oppimista, minkä vuoksi puheen tuottaminen on tärkeää. Uskallus käyttää kieltä edesauttaa myös lapsiryhmään kiinnittymistä ja lisää lapsen osallisuutta. Olisikin mielenkiintoista saada lisää tietoa ja käytännön keinoja siitä, miten erityisesti hiljaisia lapsia tulisi tukea, jotta hiljaisen kauden kestoa voitaisiin lyhentää.

Perehtyessä opinnäytetyöaiheeseen on noussut esiin, että monikielisten lasten määrä lisääntyy varhaiskasvatuksessa. Voidaan olettaa, että lähes jokainen kasvattaja tulee työssään koh-

taamaan monikielisiä lapsia. Olisi tärkeää tutkia miten eri varhaiskasvatyüksiköissä tuetaan monikielisten lasten suomen kielen oppimista. Kokevatko kasvattajat saavansa tarpeeksi tukea, koulutusta ja materiaaleja monikielisten lasten tukemiseen?

9.5 Opinnäytetyön luotettavuus ja eettiset kysymykset

Opinnäytetyössä luotettavuuden saavuttaminen edellyttää rehellisyyttä prosessin tarkastelussa ja kuvauksessa. Luotettavuuden arviointiin vaikuttaa opinnäytetyössä toteutetut teot, valinnat ja ratkaisut sekä niiden perustelut. (Vilka 2015, 196 - 197.) Opinnäytetyössä pohdimme luotettavuutta kaikkien valintojen kohdalla ja olemme perustelleet tekemiämme valintoja teoriaan peilaten. Olemme hyödyntäneet opinnäytetyössä eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Lisäksi kirjoitamme rehellisesti koko prosessista ja kerromme avoimesti opinnäytetyön tuloksista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 24; Vilka 2015, 42.) Pyrimme huolellisuuteen ja tarkkuuteen prosessin aikana, kuten hyvän tieteelliseen käytäntöön kuuluu. Huolellisuus ja tarkkuus ilmenevät muun muassa opinnäytetyön laadukkaassa suunnittelussa, toteutuksessa ja raportoinnissa. Tämän lisäksi asianmukainen ja täsmällinen lähteisiin viittaaminen on osa huolellisuutta ja tarkkuutta. (Vilka 2015, 42, 45.) Viitaaamme käyttämiimme lähteisiin Laurea ammattikorkeakoulun uusimpien lähdeviiteohjeiden mukaan.

Ennen opinnäytetyön aloittamista otimme yhteyttä KILI-ryhmäkuntoutusohjelman tekijöihin ja kysimme heiltä lupaa menetelmän käyttöön ja siihen viittaamiseen opinnäytetyössämme. Hirsjärvi ym. (2013, 23 - 24) käsittelevät teoksessaan tutkimuseettisen neuvottelulautakunnan laatimia eettisiä ohjeita tutkimukselle. Ohjeissa sanotaan, että hyödynnettäessä muiden tutkijoiden töitä, tulee niihin viitata asianmukaisesti. Muiden tutkijoiden työn merkitys tulee tuoda ilmi ja antaa työlle sille kuuluva arvo. Olemme kertoneet rehellisesti KILI-ryhmäkuntoutusohjelman hyödyntämisestä osana opinnäytetyötä tuoden esiin sen merkityksen toiminnan taustalla.

Opinnäytetyötä varten olemme tehneet tarvittavat sopimukset ja lupa-anomukset, jolloin eri osapuolten roolit ja vastuu ovat selvillä (Vilka 2015, 47). Näihin lukeutuvat Laurea ammattikorkeakoulun opinnäytetyösopimus, Espoon kaupungin tutkimuslupa sekä Espoon kaupungin tutkimuksiin kuuluva huoltajan suostumuslomake. Hirsjärven ym. (2013, 25) mukaan suostumusta varten tarvitaan perehtyneisyyttä, jolloin tutkimukseen liittyville henkilöille tulee tiedottaa ymmärrettävästi, mitä tutkimuksessa tapahtuu. Teimme huoltajia varten saatekirjeen, jossa kerromme opinnäytetyön toteuttamisesta. Saatekirjeen kirjoitimme sekä suomeksi (Liite 8) että englanniksi (Liite 9), jotta osallistuvien lasten huoltajat ymmärtävät, mistä opinnäyte-

työssämme on kyse. Hirsjärven ym. (2013, 25) mukaan suostumuksen antaminen on vapaaehtoista, minkä vuoksi huoltajilla ei ollut pakko antaa suostumusta lasten osallistumisesta.

Noudatamme opinnäytetyössä hyvän tieteellisen käytännön vaatimaa avoimuutta ja kontrolloitavuutta. Tutkimuksissa on suotavaa tuoda esiin tutkijoiden ja yhteiskumppanin välinen suhde. Lisäksi tutkittavien ja yhteistyötahon yksityisyyttä tulee varjella, eikä asianomaisten nimiä saa mainita ilman lupaa. (Vilka 2015, 46.) Kerromme avoimesti suhteestamme yhteistyöpäiväkotiin ja heidän roolista opinnäytetyöprosessissa. Yhteistyötaho Matinniityn päiväkoti tuodaan opinnäytetyössä ilmi, sillä saimme Matinniityn päiväkodin johtajalta luvan käyttää päiväkodin nimeä. Huolehdimme opinnäytetyöhöme kuuluvien lasten anonymiteetista salassapitovelvoitteen vuoksi kirjoittamalla niin, etteivät lapset ole tunnistettavissa. Lisäksi tulee huolehtia, että tutkimusaineisto pysyy salaisena anonymiteetin suojaamiseksi. (Vilka 2015, 46, 47.) Käsittelemme tutkimusaineistoa niin, että aineisto ei pääse leviämään ja käsittelyn jälkeen tuhoamme aineistot.

10 Opinnäytetyön prosessi

Opinnäytetyöprosessi alkoi aiheen suunnittelulla marraskuussa 2015. Halusimme toteuttaa toiminnallisen opinnäytetyön, jossa hyödyntäisimme KILL-ryhmäkuntoutusohjelmaa maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen oppimisen tukemisessa. Toiminnallisessa opinnäytetyössä voidaan kehittää jotain toiminnallista osa-alueita. Tavoitteena on kehittää omaa ammatillista tietoa ja taitoa. Toiminnalliseen opinnäytetyöhön sisältyy myös tutkimuksellisia piirteitä ja prosessissa tulee hyödyntää tarvittavia tutkimusmenetelmiä. (Vilka 2006, 76.) Toiminnallisessa opinnäytetyössä liitetään yhteen käytännön toteutus ja sen tutkimuksellinen raportointi (Vilka & Airaksinen 2004, 9). Raportointia kirjoitetaan toiminnallisen osuuden ohessa ja raportissa osoitetaan opiskelijan osaaminen koskien fyysistä tuotosta tai kehitettyä toimintaa (Vilka 2006, 76 - 77). Toiminnalliseen opinnäytetyöhön tarvitaan yhteistyökumppaneita, joiden kanssa toiminta etenee dialogisessa vuorovaikutuksessa kohti valmista tuotosta. Vuorovaikutussuhteeseen kuuluvat keskustelu, arviointi ja palaute. (Salonen 2013, 6.) Keskustelimme opinnäytetyön aiheesta Matinniityn päiväkodin henkilökunnan kanssa. Olimme yhteydessä ryhmään, jossa todennäköisimmin toteuttaisimme opinnäytetyön. Työntekijät pitivät aiheestamme ja kokivat sen vastaavan lapsiryhmän tarpeisiin. Yhteistyöstä sovittiin kyseisen ryhmän lastentarhanopettajan kanssa ja hänestä tuli yhteistyöhenkilömme Matinniityn päiväkodista. Halusimme tukea lasten yksilöllistä suomen kielen kehittymistä, mikä edellytti tiivistä yhteistyötä päiväkodin kanssa. Yhteistyömme sisälsi avointa ja dialogista keskustelua ja yhteydenpitoa koko opinnäytetyöprosessin ajan.

Kananen (2015, 36 - 37) korostaa, että opinnäytetyön aiheen tulisi olla mielenkiintoinen tekijöille, jolloin kirjoittaminen on mielekästä. Lisäksi opinnäytetyö kannattaa toteuttaa itselle tutulla menetelmällä. Parhaimmillaan opinnäytetyötä pystyy hyödyntämään myös tulevissa työtehtävissä. Opinnäytetyön aiheeksi muotoutui monikielisten lasten suomen kielen oppimisen tukeminen KILI-ryhmäkuntoutusohjelmaa hyödyntäen. Tarkoituksena oli kevään 2016 aikana toimintakertojen avulla tukea 3 - 5 -vuotiaiden monikielisten lasten kielen kehitystä Matinniityn päiväkodissa. Otimme yhteyttä KILI-ryhmäkuntoutusohjelman tekijöihin, joilta saimme luvan kyseisen menetelmän hyödyntämiseen opinnäytetyössä. Tekijät ilmaisivat kiinnostuksena opinnäytetyötä kohtaan ja toivoivat saavansa tutustua siihen sen valmistuttua. Sovimme toimittavamme heille opinnäytetyömme sähköisessä muodossa.

Aiheen rajauksen pohjalta hahmottelimme alustavaa teoreettista viitekehystä ja opinnäytetyötämme koskevia keskeisempiä käsitteitä. Esittelimme opinnäytetyön aiheen opinnäytetyön hankeohjauksessa 13.11.2015, jolloin opinnäytetyöohjaaja hyväksyi aiheemme. Etsimme opinnäytetyöhömme sopivaa lähdemateriaalia alustavan teoreettisen viitekehyksen käsitteiden pohjalta. Tämän jälkeen haimme tutkimuslupaa opinnäytetyöllemme Espoon kaupungilta. Täytimme tutkimuslupahakemuksen ja toimitimme sen asianomaisille sekä sähköisessä, että kirjallisessa muodossa. Espoon kaupunki hyväksyi tutkimuslupahakemuksen 16.12.2015. He myös pyysivät, että toimitamme heille valmiin opinnäytetyömme sähköisessä muodossa. Esittelimme opinnäytetyösopimuksen 11.12.2015 järjestetyssä opinnäytetyön hankeohjauksessa ja opinnäytetyöohjaaja hyväksyi ja allekirjoitti sopimuksen. Vilkka (2015, 47) korostaa, että ennen tutkimuksen aloittamista tutkimukseen liittyvien osapuolten tulee kirjata tutkimukseen liittyvät vastuut, oikeudet ja velvollisuudet esimerkiksi sopimuksen muodossa.

Joulukuun puolessa välissä vierailimme Matinniityn päiväkodissa. Sovimme yhteistyöhenkilömme kanssa opinnäytetyön toiminnan toteutusta koskevista asioista. Ryhmän kasvattajat valitsivat toimintaan osallistuvat lapset ja keskustelimme lasten kielellisen kehityksen tarpeista. Sovimme myös yhteistyöhenkilömme kanssa hänen osallistuvan opinnäytetyömme arviointiprosessiin. Lisäksi tutustuimme ryhmän lapsiin ja havainnoimme heidän suomen kielen taitoa ja kielellisen tuen tarpeita leikkimällä lasten kanssa. Halusimme, että tulemme lapsille tutuiksi ennen toiminnan aloittamista, minkä vuoksi kävimme päiväkodilla uudelleen 11.1.2016 leikkimässä lasten kanssa. Pyysimme lasten huoltajilta lupaa lasten toimintaan osallistumisesta. Käytimme Espoon kaupungin huoltajan suostumuslomaketta, johon täytimme opinnäytetyötä koskevat tiedot. Teimme lupa-anomuksen oheen saatekirjeen, jossa kerroimme lyhyesti opinnäytetyön tarkoituksesta. Sovimme yhteistyöhenkilön kanssa, että hän toimii tiedonvälittäjänä meidän ja lasten huoltajien välillä. Hän jakoi huoltajille laatimamme lupa-anomukset ja saatekirjeet, jotka toimitimme päiväkodille joulukuussa. Kaikki lasten huoltajat antoivat suostumuksensa lasten osallistumiseen.

Joulu- ja tammikuun aikana aloimme kirjoittaa opinnäytetyön teoreettista viitekehystä, jonka pohjalta teimme myös alustavat toimintasuunnitelmat kevään toimintakertoille. Hyväksytimme toimintasuunnitelman yhteistyöhenkilöllämme ennen toiminnan aloittamista. Opinnäytetyösuunnitelmamme hyväksyttiin 22.1.2016 opinnäytetyön hankeohjauksessa. Ennen toimintakertojen aloittamista viimeistelimme laatimamme arviointilomakkeet. Toimitimme lastentarhanopettajalle arviointilomakkeet ja hän täytti lapsia koskevat alkutilannetta kartoittavat arviointilomakkeet ennen ensimmäistä toimintakertaa. Näin pystyimme huomioimaan alkutilannelomakkeista saadun tiedon myös toiminnan suunnittelussa.

Toimintakerrat toteutettiin 29.1.2016. - 18.3.2016. Toimintaa kehitettiin jatkuvasti toimintakertoilla tehtyjen havaintojen perusteella. Toimintakertojen ohessa kirjasimme havaintojamme havainnointipäiväkirjaan ja kirjoitimme opinnäytetyöraporttia. Toimintajakson päätyttyä arvioimme KILL-ryhmän toteutusta ja opinnäytetyön tavoitteiden toteutumista. Arviointimenetelmien kautta saadun tiedon perusteella esittelimme opinnäytetyön tulokset ja niiden pohjalta teimme johtopäätöksiä sekä jatkotutkimusehdotuksia. Lopuksi pohdimme prosessin kautta nousseita ajatuksia opinnäytetyömme aiheesta. Toiminnallisessa opinnäytetyössä voidaan tehdä jokin tuotos, kuten opas, malli tai esite, jonka avulla työtä kehitetään (Salonen 2013, 5). Keräsimme suunnitelmamme harjoitukset oppaan muotoon ja toteutuksen ja raportoinnin ohessa valmistunut opas toimitettiin yhteistyökumppanille Matinniityn päiväkodille.

11 Pohdinta

Aloittaessamme opinnäytetyötä, olimme tietoisia monikielisyyden lisääntymisestä niin varhaiskasvatuksessa kuin yhteiskunnassa. Olimme jo tuolloin pohtineet, miten suuri merkitys suomen kielen osaamisella on yhteiskuntaan integroitumisessa. Prosessin aikana olemme tutustuneet lähdemateriaaliin, lukeneet ajankohtaisia kirjoituksia, käyneet keskustelua varhaiskasvatuksen ammattilaisten kanssa ja päässeet konkreettisesti tukemaan monikielisiä lapsia kielen oppimisprosessissa. Kaikki nämä yhdessä ovat vain vahvistaneet käsitystämme suomen kielen oppimisen merkityksestä juuri varhaiskasvatuksessa.

Olemme aiemmin opinnäytetyössä viitanneet siihen, että monikieliset lapset tarvitsevat varhaiskasvatuksessa säännöllistä ja suunnitelmallista toimintaa, jolla heidän suomen kielen oppimista voidaan tukea. Arviointia toteutettaessa huomasimme, että jo kahdeksan viikon toimintajakson aikana lasten kielitaidossa voi tapahtua kehitystä. Tämä korosti meille suomen kielen opetuksen tärkeyttä ja sai meidät miettimään, kuinka paljon lasten kielitaito voisi kehittyä, jos suunnitelmallista toimintaa ohjattaisiin säännöllisesti ja jatkuvasti varhaiskasvatuksessa. Myös Gyekye ja Nikkilä (2013, 52) mainitsevat tärkeäksi uuden kielen oppimiseen vaikuttavaksi tekijäksi lapsen säännöllisen osallistumisen varhaiskasvatukseen. Kaikki KILL-ryhmän lapsista eivät osallistuneet toimintaan yhtä säännöllisesti ja havaitsimmekin enemmän kielellistä kehitystä lapsissa, joiden osallistuminen toimintaan oli säännöllistä. Jäimme poh-

timaan, ymmärtävätkö maahanmuuttajataustaisten lasten huoltajat varhaiskasvatuksen merkityksen ja sen tarjoamat mahdollisuudet suomen kielen oppimisessa. Ymmärryksen lisääntyminen voisi edesauttaa huoltajien sitoutumista, mikä taas mahdollistaisi lasten säännöllisen osallistumisen varhaiskasvatukseen ja sen tarjoamaan suomen kielen opetukseen.

Jos monikielinen lapsi ei osallistu varhaiskasvatukseen, saattaa suomen kielen oppiminen alkaa vasta esiopetuksessa. Pohdimme, riittääkö vuosi esiopetuksessa valmistamaan lapselle sellaiset kielelliset valmiudet, että hän selviytyy koulussa opiskelusta ja kykenee käyttämään suomen kieltä ei vain kommunikoinnin, vaan myös oppimisen välineenä. Koulussa selviytyminen vaatii akateemista kielitaitoa, jonka kehittyminen vie kolmesta kahdeksaan vuotta (Halme & Vataja 2011, 21 - 22). Jos akateeminen kielitaito halutaan saavuttaa ennen kouluikää, on uuden kielen opettelu aloitettava jo varhaiskasvatuksessa. Jos lapsi ei kykene saavuttamaan riittävää suomen kielen taitoa ennen koulun aloittamista, saattaa se vaikuttaa koulumenestykseen. Heikko koulussa pärjääminen voi johtaa syrjäytymisen kierteeseen. (Pernaa 2014.)

Lukemamme perusteella varhaiskasvatuksella vaikuttaa olevan suuri vastuu maahanmuuttajataustaisten lasten suomen kielen opettamisessa. Tämän vuoksi koemme tärkeäksi, että varhaiskasvatuksen ammattilaisilta löytyy vahvaa osaamista ja keinoja vastata tähän tehtävään. Pelkkä osaaminen kuitenkin ei yksin riitä, vaan tämän lisäksi kasvattajilla tulisi olla resursseja suunnitella, ohjata ja arvioida sellaista säännöllistä toimintaa, jolla voidaan tukea lasten suomen kielen oppimista varhaiskasvatuksen arjessa. Vallitsevassa yhteiskunnallisessa tilanteessa, saattavat julkisia palveluja koskevat leikkaukset vaikuttaa varhaiskasvatuksen laatuun. Voikin jäädä miettimään, että jos varhaiskasvatuksesta leikataan, kohtaavatko käytävissä olevat resurssit ja lasten tarpeet.

Monikielisten lasten huomioiminen varhaiskasvatuksessa on erityisen tärkeää, jotta heidän on kielen oppimisen kautta mahdollista kasvaa tasavertaisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Näin myös monikielisille lapsille onnistutaan luomaan yhtäläiset mahdollisuudet tulevaisuuteen.

Lähteet

Painetut lähteet

Ahonen, T., Määttä, S., Meronen, A. & Lyytinen, P. 2014. Kielen kehityksen vaikeudet. Teoksessa Siiskonen, T. Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 72 - 103.

Aro, T. & Siiskonen, T. 2014. Millaista on hyvä tuki? Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 188 - 200.

Gykye, M. & Nikkilä, P. 2013. *Arviointiympyrä. Oppimisen mahdollisuudet näkyviin*. Vantaa: Pedatieto.

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

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

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

Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. 2012. *Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa*. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 2.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 54 - 66.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. *Tutki ja kirjoita*. 15.-17. painos. Helsinki: Tammi.

Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatustuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 149 - 165.

Isokoski, M., Lindholm, L., Lindholm, R. & Vepsäläinen, R. 2004. *KILLI, Kieli ja liikunta, ryhmäkuntoutusohjelma kielihäiriöisille lapsille*. 2. painos. Helsinki: Early Learning.

Jauhola, H., Bisi, A., Järvi, I. & Rusama, P. 2007. *Työmenetelmiä*. Teoksessa Jauhola, H., Bisi, A., Järvi, I. & Rusama, P. (toim.) *Monikulttuurinen varhaiskasvatus*. Helsinki: Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA, 1 - 68.

Järvi, I. 2007. *Monikulttuurinen varhaiskasvatus. Toimintamalli ja työmenetelmiä*. Helsinki: Pääkaupunkiseudun osaamiskeskus SOCCA.

Kananen, J. 2015. *Opinnäytetyön kirjoittajan opas. Näin kirjoitan opinnäytetyön tai pro gradun alusta loppuun*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Karasma, K. 2012. *Suomi toisena kielenä. Opetustieteen perusteet*. Helsinki: Finn Lectura.

Karvonen, P. 2009. *Tarinan kertojat. Iloa ja leikkiä kieleen, liikkumiseen ja laskemiseen*. Helsinki: Erilaisten oppijoiden liitto: Keski-Suomen erilaiset oppijat.

Ketonen, R., Launonen, K., Ikonen, A., Salmi, P., Palmroth, A., Röman, M. & Mattinen, A. 2014. *Kieli ja viestintä*. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 201 - 225.

Kronqvist, E-L. 2006. Pienten lasten yhteistoiminta ja sen sosiaalinen dynamiikka. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 166 - 182.

Marjanen, P., Ahonen, J. & Majonen, L. 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 47 - 71.

Moser, T. & Wenger, J. 2005. Kieli ja liike: Liikunnan mahdollisuudet kielen kehityksen tukemisessa. Teoksessa Rintala, P., Ahonen, T., Cantell, M. & Nissinen, A. (toim.) Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 47 - 72.

Neitola, M. 2013. Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisöissä. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 99 - 140.

Poikkeus, A-M., Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. 2014. Sosiaaliset taidot. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 286 - 310.

Pulli, E. 2001. Opi liikkuen, liiku leikkien. Liikuntaa esiopetukseen. Helsinki: Tammi.

Qvarnström, M., Ikonen, A., Ketonen, R., Lautamo, T., Aro, T., Jordan-Kilkki, P., Kokko, J., Nieminen, M., Salo, E., Jalkanen, H. & Siiskonen, T. 2014. Tuki- ja kuntoutusmuodot. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 154 - 170.

Rintala, P. 2005. Johdanto. Teoksessa Rintala, P., Ahonen, T., Cantell, M. & Nissinen, A. (toim.) Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 5 - 6.

Salonen, K. 2013. Näkökulmia tutkimukselliseen ja toiminnalliseen opinnäytetyöhön. Opas opiskelijoille, opettajille ja TKI-henkilöstölle. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Vilkka, H. & Airaksinen, T. 2004. Toiminnallinen opinnäytetyö. 1.- 2. painos. Helsinki: Tammi.

Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Välimäki, A-L. 2011. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003/2005. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 13 - 21.

Sähköiset lähteet

Baker, C. 2011. Foundations of bilingual education and bilingualism. Bilingual education and bilingualism. 5. painos. Toronto: Multilingual matters. Viitattu 28.12.2015.
https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=HAWxBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR6&dq=colin+baker+2007+foundations+of+bilingual+education&ots=Tay5_M3qeD&sig=rn0pkwVKCId4Yk6SRCOFLiTaxl8#v=onepage&q&f=false

Espoon kaupunki. 2014. Monikulttuurisuusohjelma 2014 - 2017. Viitattu 26.2.2016.
<http://www.espoo.fi/download/noname/%7B3983BC11-08FC-439D-926F-4D944AD55707%7D/46672>

Monikulttuurisuusasioiden neuvottelukunta. 2015. Suomi/ruotsi toisena kielenä opetus ja oman äidinkielen opetus varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Viitattu 27.1.2016.
<http://www.espoo.fi/download/noname/%7BFA6880E0-0E49-4D81-A650-3A42F606C3FC%7D/58017>

Pernaa, M. 2014. Monikulttuurisuus on arkea varhaiskasvatuksessa. Viitattu 23.4.2016.
<http://tesso.fi/artikkeli/monikulttuurisuus-arkea-varhaiskasvatuksessa>

Pölkki, M. 2015. Vieraskielisten lasten määrä kasvaa päiväkodeissa. Pelkällä suomella ei enää aina pärjää. Viitattu 27.1.2016. <http://www.hs.fi/kotimaa/a1438747320480>

Sisäministeriö ja työ- ja elinkeinoministeriö. 2015. Maahanmuuton ja kotouttamisen suunta 2011 - 2014. Sisäministeriön julkaisu 2/2015. Viitattu 26.2.2016.
<http://www.intermin.fi/julkaisu/022015?docID=58218>

Vesanummi, M. 2016. Lapsiasiavaltuutettu Tuomas Kurttila: Kaikilla lapsilla on tasapuolinen oikeus varhaiskasvatukseen. Viitattu 10.3.2016.
http://yle.fi/uutiset/lapsiasiavaltuutettu_tuomas_kurttila_kaikilla_lapsilla_on_tasapuolinen_oikeus_varhaiskasvatukseen/8731655

Kuviot

Kuvio 1: Vieraskielisten lasten osuus Espoon päivähoitoikäisestä väestöstä 2009 - 2014.....	8
Kuvio 2: Opinnäytetyön tavoitteet	10
Kuvio 3: Kielen kehittyminen.....	15
Kuvio 4: Havainnointikehä	27

Taulukot

Taulukko 1: KILI-toiminta	26
---------------------------------	----

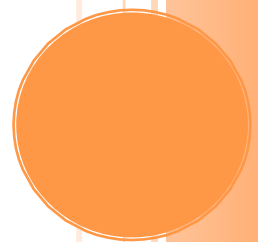
Liitteet

Liite 1 Opas - Monikieliseksi kasvamassa	46
Liite 2 KILI-diplomi.....	84
Liite 3 KILI-ryhmän toimintakerrat	85
Liite 4 Itsearviointilomake	96
Liite 5 Alkutilannelomake.....	97
Liite 6 Havaintolomake.....	99
Liite 7 Lopputilannelomake.....	100
Liite 8 Saatekirje	102
Liite 9 Saatekirje englanniksi	103

MONIKIELISEKSI KASVAMASSA

*Harjoituksia monikielisten lasten suomen kielen
oppimisen tukemiseen*

Laura Kataja & Nadja Semi



MONIKIELISEKSI KASVAMASSA

Harjoituksia monikielisten lasten suomen kielen oppimisen tukemiseen

SISÄLLYS

Esipuhe	2
Tietoa suomen kielen oppimisesta	3
Käyttöohje.....	6
Harjoitukset.....	7
Lähteet	20
Liitteet	22

ESIPUHE

Viimeisten vuosien aikana monikielisydestä on tullut osa varhaiskasvatuksen arkea (Gyekye & Nikkilä 2013, 51). Halmeen ja Vatajan (2011, 5) mukaan monikielisten lasten määrä on lisääntynyt nopeasti varhaiskasvatuksessa ja maahanmuuton seurauksena määrän odotetaan kasvavan vielä tulevaisuudessa. Myös Pölkki (2015) tuo ilmi, että viimeisen kymmenen vuoden aikana monikielisten lasten määrä on kaksinkertaistunut varhaiskasvatuksessa. Tämä tuo uusia ulottuvuuksia myös työntekijöiden osaamisvaatimukseen niin kielellisesti kuin kulttuurisesti. Varhaiskasvatuksella on merkittävä rooli maahanmuuttajataustaisten lasten kaksikielisuuden, kulttuuri-identiteetin ja kotoutumisen kannalta ja näin ollen sillä on myös suuri vastuu monikielistyvässä yhteiskunnassamme. (Halme & Vataja 2011, 5.)

Tämä opas on tehty osana opinnäytetyötämme. Oppaan suunnittelussa olemme hyödyntäneet KILI-ryhmäkuntoutusohjelmaa. Oppaan avulla haluamme tarjota varhaiskasvatuksen kentälle valmiita harjoituksia, joiden avulla monikielisten lasten suomen kielen oppimisen tukemiseen saadaan uusia työkaluja.

Opas sisältää erilaisia liikunnallisia ja kielellisiä harjoituksia, joiden avulla voidaan kehittää lasten suomen kielen taitoa. Harjoitukset on suunniteltu varhaiskasvatukseen maahanmuuttajataustaisille lapsille ja toteutettavaksi pienryhmätoiminnassa. Harjoituksilla pyritään laajentamaan lasten sanavarastoa, rohkaisemaan puheen tuottamista, kehittämään ääntämistä ja artikulointia, lisäämään puheen ymmärtämistä ja tukemaan lasten välistä vuorovaikutusta. Oppaan liitteeksi kuvitimme harjoituksissa hyödynnettäviä kuvia, joita voi käyttää kommunikoinnin tukena ja joiden avulla voi jäsentää toimintaa.

TIETOA SUOMEN KIELEN OPPIMISESTA

KIELEN OPPIMINEN

Varhaiskasvatuksessa tavoitellaan monikielisen lapsen toiminnallista monikielisyyttä. Tällä tarkoitetaan aktiivista puhumista, ymmärtämistä ja ajattelemista monella eri kielellä. Lapsen tulisi kyetä vaihtamaan kieltä tarvittaessa, vaikka hänen kielitaidon taso ei olisi hallitsemissaan kielissä sama. (Halme & Vataja 2011, 21.) Tavoitteena on, että toinen kieli kehittyisi äidinkielen rinnalle (Gyekye & Nikkilä 2013, 54). Pienellä lapsella on hyvät edellytykset oppia kahta tai useampaa kieltä samanaikaisesti eikä monikielisyyden ole todettu hidastavan kielen kehitystä tai aiheuttavan kielihäiriöitä. Monikielisessä ympäristössä lapset alkavat tuottamaan puhetta samaan aikaan, kuin yksikielisessä. (Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen 2014, 83.)

Lapsen uuden kielen oppimismahdollisuuksiin vaikuttavat maahanmuuttoikä, nykyinen ikä, kehitysvaihe ja maassaoloaika. Alle kuusivuotiaiden on mahdollista oppia toinen kieli syntyperäisen tasoisesti, sillä he ovat vastaanottavaisimpia uudelle kielelle. Tällöin esimerkiksi äänteiden ja rakenteiden oppiminen on helpompaa. (Halme & Vataja 2011, 22; Karasma 2012 28, 55.)

Järven (2007, 17) mukaan toisen kielen oppiminen etenee samankaltaisesti kuin äidinkielen oppiminen. Kielen kehityksen alkuvaiheessa lapsi havainnoi ja prosessoi uutta kieltä (Gyekye & Nikkilä 2013, 53). Lapsi kommunikoi ensin elein ja ilmein (Gyekye & Nikkilä 2013, 52). Järvi (2007, 17) korostaa Asmundelaan (2007) viitaten, että vaikka lapsi ei vielä käyttäisi kieltä, voi hän ymmärtää jo paljon, sillä passiivinen sanavarasto on aktiivista huomattavasti laajempi. Tämä on hyvin tyypillistä monikielisillä lapsilla. Puheen tuottaminen alkaa ensin yksittäisillä sanoilla, minkä jälkeen lapsi alkaa yhdistää yksittäisiä sanoja sanapareiksi. (Gyekye & Nikkilä 2013, 52.) Tämän jälkeen lapsi alkaa tuottaa lyhyitä lauseita. Tätä varten lapsella täytyy olla tarpeeksi laaja perussanasto, joka sisältää asioiden ja esineiden nimityksiä. Sanavaraston karttuessa lapsi oppii vähitellen taivuttamaan sanoja, muodostamaan pitempiä lauseita ja tuottamaan ikätasoa vastaavaa puhetta. Kun kielen rakenteet kehittyvät, tulee puheesta sujuvampaa. Samalla myös lapsen ilmaisut täsmentyvät ja monipuolistuvat. (Gyekye & Nikkilä 2013, 54.)

Lapsen kielen kehitys ei ole tasaista, vaan oppimisprosessiin kuuluu myös taantuma ja suvantovaiheita (Halme & Vataja 2011, 22). Lisäksi kielenoppimisen tahdissa voi olla yksilöllisiä eroja lasten välillä. Toiset lapset tarvitsevat enemmän aikaa kielen prosessointiin ennen puheen tuottamista, kun taas toiset lapset käyttävät uutta kieltä rohkeammin kuitenkin vielä ymmärtämättä sanojen merkitystä. (Gyekye & Nikkilä 2013, 53.) Uuden kielen oppiminen on pitkä prosessi, joka vaatii paljon työtä myös lapsilta. (Ahonen ym. 2014, 83).

Kaikissa tilanteissa voi tapahtua kielen oppimista, kun ne rauhoitetaan vuorovaikutukselle ja kasvattaja tiedostaa ja hyödyntää kielen oppimisen mahdollisuudet. Näin oppiminen sulautuu osaksi lapsen arkea. (Halme & Vataja 2011, 25.) Myös Gyekye ja Nikkilä (2013, 56) painottavat arkisten tilanteiden suunnittelua siten, että ne tukevat kielen oppimista. Arjen toimintarutiinien lomassa lapset oppivat eri tilanteissa käytettävää kieltä ja sanastoa (Välimäki 2011, 18). Tämä tapahtuu parhaiten silloin, kun suomen kieltä käytetään varhaiskasvatuksessa kaikissa arjen tilanteissa (Halme 2011, 96). Kun sisältöjä ja käsitteitä käytetään toistuvasti niihin kuuluvissa toimintaympäristöissä, on uusien sanojen oppiminen helpompaa. Kielen oppimisessa toistot ovat tärkeitä. Uutta sanaa tulee kuulla noin 60 – 70 kertaa ennen kuin lapsi pystyy omaksumaansa sen aktiiviseen sanavarastoonsa. (Halme & Vataja 2011, 25.) Vaikka lapsi oppii suomen kieltä varhaiskasvatuksen arjessa, tarvitsee hän myös tuekseen suunnitelmallista ja säännöllistä suomen kielen opetusta. (Halme & Vataja 2011, 26.)

LIIKUNTA JA KIELI

Liikunnalla on todettu olevan merkittävä rooli osana oppimisprosessia (Karvonen 2009, 85). Liikunnaksi voidaan käsittää kaikki kehon tuottama liike. Liikkuminen mahdollistaa monien uusien taitojen oppimisen ja motorisen kehityksen tarjoamat mahdollisuudet luovat pohjan sosiaaliselle ja kognitiiviselle kehitykselle. Useimmiten lapsi oppii uudet asiat liikkeen avulla ja liikkeen merkitys oppimisessa korostuu erityisesti alle kouluikäisillä lapsilla. (Rintala 2005, 5 - 6.)

Erilaisiin liikunnallisiin harjoitteisiin on mahdollista sisällyttää tekijöitä, jotka ovat suoraan yhteydessä kognitiivisiin taitoihin, kuten sanavarastoon ja käsitteisiin sekä auditiiviseen ja visuaaliseen muistiin (Isokoski, Lindholm, Lindholm & Vepsäläinen 2004, 7). Liikunta antaa lapselle konkreettisen kokemuksen liikuntaharjoituksissa käytettävistä käsitteistä ja välineistä, mikä auttaa kehittämään lapsen sanavarastoa. Kieltä tutkiessa liikunnan avulla, lapsi saa liikekokemuksen, jolloin liikkeen rytmi antaa lapselle konkreettisen kokemuksen sanarytmistä. Liikuntaa käytettäessä kielen oppimisessa voi kieltä opettaa lapsille hausalla ja luontaisella tavalla. (Pulli 2001, 111 – 116.)

KASVATTAJAN TUKI

Varhaiskasvatuksessa kasvattajalla on aina vastuu lapsen kanssa tapahtuvasta kielellisestä vuorovaikutuksesta. Kasvattaja tarjoaa monikielisille lapsille malleja suomen kielestä ja vuorovaikutuksesta, jolloin hänellä on merkittävä rooli lasten kielellisen kehityksen tukemisessa. (Gyekye & Nikkilä 2013, 15.) Kasvattajat tukevat lapsen kielen oppimista sanoittamalla, nimeämällä asioita ja tapahtumia sekä tarjoamalla erilaisia malleja toiminnan kautta (Välimäki 2011, 18). Työskennellessä monikielisten lasten kanssa, kasvattaja kiinnittää huomiota omaan kielenkäyttöön,

sillä lapsi oppii jäljittelemällä (Halme 2011, 95). Kasvattajan tulee tietoisesti käyttää monipuolista, mielenkiintoista ja johdonmukaista kieltä. Lisäksi hänen tulee kiinnittää huomiota omassa puheessaan kielen rakenteisiin, ominaispiirteisiin ja niiden käyttöön. (Halme & Vataja 2011, 26.) Kasvattaja tukee lapsen suomen kielen oppimista käyttämällä lapsen kehitysvaiheeseen ja kielitaitoon sopivaa lauserakenteita, sanastoa ja kieltä, joita lapsi kykenee ymmärtämään. Lasten puhetta rikastutetaan muodostamalla lasten tuottamista yksittäisistä sanoista lauseita ja laajentamalla lasten tuottamia ilmauksia. (Gyekye & Nikkilä 2013, 17.) Puheen tulee olla tarpeeksi hidastempoista, jotta lapsella on aikaa jäljitellä puhetta (Ketonen ym. 2014, 217). Kasvattaja antaa lapselle omalla esimerkillään puheesta oikean mallin, eikä korjaa lapsen puhetta virheiden kautta (Halme 2011, 95). Omalla puheellaan kasvattaja opettaa kielen rakenteita ja sääntöjä välillisesti (Halme & Vataja 2011, 26).

Kasvattajan kannattaa kiinnittää huomiota käytettävien ilmaisujen lyhyteen ja sanojen artikulointiin. Lapsen ymmärtämistä tukee kasvattajan selkeä ja kuuluva puhe, joka tapahtuu rauhallisessa ympäristössä. Lisäksi viestin ymmärtämistä helpottaa avainsanojen painottaminen. Lapselle annettavat ohjeet voidaan jakaa osiin ja ymmärtämisen tukena voidaan hyödyntää toistoja ja visuaalisia keinoja. (Halme 2011, 96; Aro & Siiskonen 2014, 190.) Monikielisten lasten kanssa ohjeiden antamista voidaan tukea mallintamalla, mikä luo lapselle mielikuvan toiminnasta (Aro & Siiskonen 2014, 194). Kasvattajan on tärkeää pitää huolta, että lapsi kuuntelee ja on ymmärtänyt annetut ohjeet (Ketonen ym. 2014, 214). Lapsen ymmärtämistä tukee lapsen tasolle laskeutuminen ja silmiin katsominen (Aro & Siiskonen 2014, 190).

Kielen oppimisen tulisi tapahtua positiivisessa ympäristössä, jossa lasta rohkaistaan ja kannustetaan käyttämään uutta kieltä (Halme 2011, 95). Työskennellessä monikielisten lasten parissa varhaiskasvatuksessa, on kasvattajalla merkittävä rooli lasten motivoinnissa suomen kielen oppimiseen (Jauhola, Bisi, Järvi & Rusama 2007, 29). Kasvattajan tuntiessa lapsen vuorovaikutustavat, pystyy hän vastaamaan lapsen kontaktialoitteisiin tavalla, joka kannustaa lasta vuorovaikutukseen. Tämä vaatii kasvattajalta herkkyyttä ymmärtää lapsen sanatonta kommunikaatiota ja kykyä vahvistaa sitä. (Välimäki 2011, 18.) Kun kasvattaja onnistuu luomaan rauhallisen ja positiivisen ilmapiirin, tuntee lapsi olonsa turvalliseksi, mikä lisää vuorovaikutusta ja edesauttaa oppimista. (Aro & Siiskonen 201, 191.) Positiivinen oppimisympäristö lisää lapsen itseluottamusta omiin taitoihin, jolloin lapsi uskaltaa käyttää suomen kieltä, vaikka kielitaito olisi vielä puutteellinen (Gyekye & Nikkilä 2013, 63).

Kaikkien lapsen lähellä olevien kasvattajien tulisi tukea lapsen kielen oppimista koulutustaustasta riippumatta. Koko päiväkodin henkilökunnalla tulisi olla osaamista lapsen kielellisestä tukemisesta. (Halme 2011, 96.) Myös kasvatuskumppanuutta voi hyödyntää osana lapsen kielen oppimista. Vanhemmille voi kertoa äidinkielen merkityksestä ja kannustaa heitä käyttämään sitä lapsensa kanssa, jotta lapsella on mahdollisuus kasvaa monikieliseksi. (Halme 2011, 96; Jauhola ym. 2007, 28.)

KÄYTTÖOHJE

Tähän oppaaseen on koottu erilaisia harjoituksia, joiden avulla voidaan tukea monikielisten lasten suomen kielen oppimista. Harjoituksia voidaan käyttää osana S2-opetusta. Voit hyödyntää oppaasta yksittäisiä harjoituksia tai rakentaa niiden pohjalta toimintakertoja toteutettavaksi pidemmälle toimintajaksolle.

Toimintakerrat kannattaa rakentaa siten, että ne noudattavat samaa toistuvaa struktuuria: aloitus, harjoitusosio ja lopetus. Toimintakerran aluksi tulevat harjoitukset käydään läpi seinälle kiinnitettyjen harjoituskuvioiden avulla. Kunkin harjoituksen päätyttyä siihen liittyvä kuva käännetään ympäri. Aloitusosion tulisi orientoida lapset alkavaan toimintaan. Aloituksena voidaan käyttää esimerkiksi loruja ja lauluja. Loruihin ja lauluihin kannattaa liittää myös liikkeitä, jolloin kaikkien osallistuminen on mahdollista. Samaa aloituslorua tai – laulua kannattaa toistaa eri toimintakerroilla, jotta lasten olisi mahdollista oppia se.

Harjoitusosioon voi valita oppaasta erilaisia leikkejä ryhmän lasten tarpeiden mukaan. Toimintakerroilla on hyvä toistaa samoja harjoituksia, jotta leikit tulevat lapsille tutuiksi. Lapset käyttävät rohkeammin kieltä tutuissa tilanteissa, kun he voivat ennakoida toimintaa ja tietävät mitä heiltä odotetaan. Valitse käyttämäsi harjoitukset ryhmän lasten ikä- ja kielitason mukaisesti niin, että lapsilla on mahdollisuus saavuttaa onnistumisen kokemuksia. Liikkeelle kannattaa lähteä hyvin helpoista harjoituksista ja vaikeuttaa niitä pikkuhiljaa lasten kielitaidon karttuessa ja rohkeuden lisääntyessä. Harjoituksia voi tarvittaessa helpottaa tai vaikeuttaa myös yksittäisten lasten kohdalla.

Toimintakerta on hyvä lopettaa rauhoittavaan harjoitukseen. Tilan valaistusta voi tässä vaiheessa hieman himmentää ja laittaa taustalle soimaan rauhallista musiikkia. Samalla lapsia voi sivellä esimerkiksi höyhenillä, huiveilla ja palloilla. Rauhoittumiseen voi käyttää myös satuhierontaa.

Toimintakerran kestossa tulee huomioida lasten ikärakenne ja keskittymiskyky. Yhden toimintakerran kesto on noin 30 - 45 minuuttia.

HARJOITUKSET

PALLOPIIRI

Lapset istuvat ohjaajien kanssa yhdessä piirissä. Ennen leikin aloittamista käydään kaikkien leikkiin osallistuvien lasten ja ohjaajien nimet läpi. Leikin ensimmäisessä vaiheessa palloa vieritetään vuorollaan piirissä. Se, jolla pallo on, sanoo ensin oman nimensä, minkä jälkeen hän vierittää pallon seuraavalle henkilölle.

Leikkiä voidaan vaikeuttaa siten, että oman nimen sijasta sanotaan sen henkilön nimi, jolle pallo vieritetään.

Pallopiirin ollessa lapsille tuttu, palloa ei tarvitse vierittää vierustoverille, vaan lapset saavat itse valita, kenelle he vierittävät pallon. Ohjaajan tulee kuitenkin huomioida, että kaikki lapset saavat vuoron.

Jos harjoitukseen haluaa lisätä haastavuutta, voidaan nimen sanomisen sijaan käyttää kokonaisia lauseita. ”Minä olen ..., sinä olet ...”

Ohjeita antaessa ohjaajan on hyvä mallintaa leikin ohjeet lapsille. Tarvittaessa lasta autetaan ja rohkaistaan nimien sanomiseen.

- **Tavoitteet:** kontaktin luominen, nimien oppiminen, puheen tuottaminen
- **Tarvikkeet:** pallo, harjoituskuva pallo

Jopa oman nimen ääneen sanominen voi olla rohkeutta vaativa tehtävä. Muista antaa lapselle tarpeeksi aikaa ja kannustusta lasta

TAPUTUSPIIRI

Lapset istuvat ohjaajien kanssa piirissä jalat keskustaan päin siten, että jalkaterät olivat piirin keskellä yhdessä. Leikissä taputetaan eri kehonosia. Rytmittämistä ja kehon osien nimien oppimista tuetaan lorun avulla (”Taputan, taputan, käsiäni taputan”). Lapset saavat vuorotellen valita taputettavan kehonosan nimeämällä tai näyttämällä, omien taitojensa mukaan. Tarvittaessa ohjaaja nimeää lapsen näyttämän kehonosan ja se toistetaan ääneen yhdessä.

Leikkiä voi varioida vaihtelemalla taputusten voimakkuutta. Tällöin lapset saavat kehonosan lisäksi valita taputetaanko kovaa vai hiljaa.

Leikkiin voi lisätä myös nopeuden käsitteitä, jolloin lapset saavat kehonosan lisäksi valita taputetaanko nopeasti vai hitaasti.

Ohjeita antaessa ohjaaja mallintaa lapsille leikin kulun, niin että lapset saavat konkreettisen mallin harjoituksesta. Kun leikkiin lisätään taputusten voimakkuus tai nopeus, ohjaaja mallintaa lapsille myös eri taputustyyliä.

- **Tavoitteet:** rytmittämisen kehittyminen, puheen tuottaminen ja sanavaraston kartuttaminen (kehonosat, voimakkuuden ja nopeuden käsitteet)
- **Tarvikkeet:** harjoituskuva taputus

PELASTAJAT

Jokaiselle lapselle annetaan pehmolelu tai leikissä voidaan käyttää lasten omia pehmoleluja. Lapsille kerrotaan, että he ovat pelastajia ja heidän tulee kuljettaa pehmolelu turvaan huoneen toiseen päähän. Ohjaaja nimeää eri kehonosia, joilla pehmolelut tulee pelastaa. Vain nimetyllä kehonosalla saa koskea pehmoleluun.

Kehonosia nimetessä ohjaajan kannattaa myös näyttää nimetty kehonosa ja pyytää lapsia toistamaan perässä. Lasten kanssa pohditaan yhdessä, miten kuljetus voitaisiin toteuttaa nimetyllä kehonosalla. Tarvittaessa ohjaaja mallintaa suoritustavan.

Ohjaaja voi myös nimetä pehmolelun pelastamiseen eri kuljetustapoja (hiipien, kontaten, korkealla, matalalla, piilossa).

Voit osallistaa lapsia antamalla heidän ehdottaa kehonosia ja kuljetustapoja.

- Tavoitteet: puheen tuottaminen ja sanavaraston kartuttaminen (kehonosat ja liikesanat)
- Tarvikkeet: pehmolelut ja harjoituskuva pelastaja

VÄRIJUOKSU

Lattialle kiinnitetään erivärisiä papereita. Värit nimetään lasten kanssa ennen leikin aloittamista. Taustalla soi musiikkia, jonka aikana lapset saavat juosta tai kävellä ympäri huonetta. Kun musiikki taukoaa, ohjaaja sanoo värin ja nostaa samanvärisen värilapun ilmaan. Tällöin lasten tulee tunnistaa kyseinen väri lattialla olevista papereista ja asettua sen päälle seisomaan. Liikkuminen jatkuu musiikin soidessa.

Leikkiä voi vaikeuttaa siten, että musiikin tauotessa ohjaaja sanoo värin ja lasten tulee löytää kyseinen väri kuullun perusteella. Jos lapset eivät tunnu muistavan väriä, voi ohjaaja nostaa värilapun esiin.

Apuohjaaja voi olla leikissä lasten mukana juoksemassa mallintaen leikin kulkua.

- Tavoitteet: kuullun ymmärtäminen, puheen tuottaminen ja sanavaraston kartuttaminen (värit)
- Tarvikkeet: harjoituskuva sateenkaari, värilaput, CD-soitin ja CD-levy

Jos huone on pieni tai juokseminen vie lapset mukanaan, kannattaa liikkuminen toteuttaa kävellen.

KULJETUSLEIKKI

Lapset saavat pehmopallon, ja ohjaaja sanoo miten palloa pidellään tai mihin se laitetaan (esimerkiksi jalkojen alla, päällä, sivulla). Lapset saavat miettiä miten pallo kuuluu asettaa, tarvittaessa ohjaaja näyttää mallia. Samalla leikkiin kuuluvia käsitteitä nimetään ja toistetaan yhdessä.

Leikkiä voi jatkaa siirtymällä pallon eri kuljetustapoihin (esimerkiksi korkealla, matalalla, piilossa).

- Tavoitteet: sanavaraston kartuttaminen (paikanmääreet, kehonosat ja liikesanat)
- Tarvikkeet: pehmopalloja ja harjoituskuva pallo

Käsitteiden oppimista voit tukea yhdistämällä leikkiin loruttelua pallon liikkeistä

JOEN YLITYS

Kahdesta hyppynarusta muodostetaan kapea puro. Aluksi puro ylitetään astumalla. Kun tämä on tuttua, puro levenee, jolloin lasten tulee hypätä tai loikata päästääkseen puron toiselle puolelle. Seuraavaksi puro levenee joeksi, jonka yli pääsee vain uimalla. Lapset saavat esittää oman uintityylinsä, jota muut kokeilevat. Seuraavaksi joen yli mennään soutaen joko parin kanssa tai halutessaan yksin. Soutaessa lauletaan soutulaulua ("Soudetaan, soudetaan, pitkä matka mummolaan"). Välillä laiva voi tuulen puuskan seurauksena kaatua. Tämän jälkeen joen yli pääsee lautalla. Lapsi tulee viltin päälle istumaan ja muut lapset ohjaajan opastuksella vetävät lapsen joen yli.

Liikkumismuotoja vaihtaessa ohjaaja nimeää liikkeen ja voi tarvittaessa myös mallintaa sen.

- Tavoitteet: sanavaraston kartuttaminen (liikesanat)
- Tarvikkeet: hyppynaru, viltti ja harjoituskuva joki

Tue lapsia tarpeen mukaan niin paljon,
että jokainen kykenee osallistumaan.

LELUT MUKEIHIN

Ohjaaja ottaa esiin yksi kerrallaan leluja, jotka nimetään yhdessä. Nimetyt lelut toistetaan vielä yhdessä. Seuraavaksi otetaan esiin eri värisiä mukeja (esimerkiksi 4 kpl). Mukit lasketaan yhdessä ja mukien värit nimetään lasten kanssa. Myös nimetyt värit toistetaan vielä yhdessä. Lasten tehtävänä on vuorollaan löytää ohjaajan nimeämät lelut ja laittaa ne ohjeen mukaisen väriseen mukiin. Ohjaaja voi pilkkoa ohjeet osiin siten, että hän pyytää lasta etsimään ensin lelun. Vasta lelun löydyttyä ohjaaja kertoo minkä väriseen mukiin lelu tulee laittaa. Tehtävää voi vaikeuttaa ottamalla mukaan paikan määreet, jolloin leluja voi asettaa mukin päälle, taakse tai viereen.

Jos lapsi valitsee väärän lelun tai värin, on tärkeää antaa lapsen yrittää uudelleen. Kerro lapsen valitseman väärän lelun tai värin nimi ja toista alkuperäinen ohje: ”Se on sininen muki. Missä on vihreä muki?”

- Tavoitteet: sanavaraston kartuttaminen (värit ja paikankäsitteet)
- Tarvikkeet: pienet lelut, eriväriset muki ja harjoituskuva lelut

Kehuthan lasta myös
yrittämisestä!

PÄÄOLKAPÄÄPEPPU

Laululeikki (Jumppalaulu – Fröbelin palikat) musiikin soidessa. Laululeikkiin liittyvät kehonosat (pää, olkapää, peppu, polvet, varpaat, silmät, korvat ja vatsa) nimetään yhdessä lasten kanssa. Nimeämisen yhteydessä kosketaan kyseiseen kehonosaan. Tämän jälkeen tanssitaan laululeikki musiikin tahtiin.

- Tavoitteet: sanavaraston kartuttaminen (kehonosat)
- Tarvikkeet: CD-soitin, CD-levy ja harjoituskuva musiikki

”Musiikin ja laulamisen avulla voidaan tukea myös kielen oppimista. Lisäksi musiikki tarjoaa erilaisia tunnetiloja, elämyksiä sekä yksilöllisiä ja sosiaalisia kokemuksia.” – Halme & Vataja

SATEENKAARITANSSI

Lauletaan laulua ”Kenellä on päällä jotain (väriä), jotain (väriä). Sen on vuoro (liike) kell’ on jotain (väriä) jotain (väriä)” (Väri laulu – Satu Sopanen & Tuttiorkesteri). Ensin käydään läpi ja nimetään yhdessä laulussa käytettävät värit. Apuna voi käyttää värilappuja. Värilaput voivat kulkea mukana myös laulussa.

Laulua kannattaa aluksi pilkkoa osiin: ”Kenellä on päällä, jotain (väriä), jotain (väriä)”. Tässä vaiheessa etsitään lasten vaatteista mainittu väri. Tämän jälkeen laulua voidaan jatkaa. Ohjaajan on tärkeää mallintaa myös laulussa esiintyvä liike lapsille ja leikkiä mukana.

Leikin alussa ohjaaja valitsee mainittavat värit ja liikkeet. Leikin edetessä ohjaaja voi antaa lasten valita laulussa esiintyvät värit ja liikkeet.

- **Tavoitteet:** sanavaraston kartuttaminen (värit ja liikesanat)
- **Tarvikkeet:** värilappuja ja harjoituskuva sateenkaari

Aikuisen heittäytyminen leikkeihin innostaa myös lapsia osallistumaan.

ELÄINTARHA

Lapset asettuvat riviin huoneen toiselle puolelle. Ohjaaja näyttää kuvan eläimestä, jonka lapset nimeävät ohjaajan avustuksella. Seuraavaksi mietitään miten kyseinen eläin kulkee ja äänтелеe ja matkien eläintä siirrytään huoneen toiselle puolelle. Lapset saavat myös itse ehdottaa eläimiä. Kun kaikki eläimet on käyty läpi, ne voidaan vielä toistaa yhdessä kuvien avulla. Tämän jälkeen lapset saavat itse päättää mitä eläimiä he ovat. Lapset kertovat esittämästään eläimestä ohjaajan esittämien kysymysten avulla. Seuraavaksi ohjaaja lähettää lapset ruokajahtiin, sillä eläimille on tullut kova nälkä. Huoneeseen on piilotettu eri ruokakuvia, jotka lasten tulee löytää. Kun kaikki ruokakuvat on kerätty, ne nimetään yhdessä ja niitä voidaan syödä.

- Tavoitteet: kerronta ja sanavaraston kartuttaminen (eläimet, liikesanat ja ruokasanat)
- Tarvikkeet: harjoituskuva eläimet, eläinkuvat ja ruokakuvat

”Leikinomaisessa toiminnassa lapset ovat yleensä motivoituneimpia oppimaan ja leikissä lapset oppivat sanastoa, käsitteitä ja rakenteita heille luonnollisella tavalla.” – Halme & Vataja

KAUPPALEIKKI

Kartongista tehty kauppa kiinnitetään seinälle. Ohjaajalla on kuvia esimerkiksi erilaisista ruuista, leluista ja eläimistä. Kuvat käännetään vuorotellen lattialle ja ne nimetään yhdessä. Kuvat ryhmitellään lattialle yläkäsitteiden mukaan. Kun kaikki kuvat on käyty läpi, ne kannattaa vielä toistaa yhdessä. Seuraavaksi lapset saavat vuorotellen valita kuvista kaupassa myytäväksi tulevia asioita. Lapset asettavat valitut kuvat kauppaan nimeten ne tarvittaessa ohjaajan avustuksella. Tämän jälkeen lapset saavat tehdä ostoksia, eli valita tuotteita kaupasta nimeämällä niitä. Ohjaaja voi myös nimetä lapselle ostettavan tuotteen. Lisäksi ohjaaja voi antaa yläkäsitteen, jonka perusteella lapsen on tehtävä ostos (esimerkiksi ruoka).

- Tavoitteet: yläkäsitteet ja sanavaraston kartuttaminen
- Tarvikkeet: kauppa, harjoituskuva kauppa, ostoskuvia ja yläkäsitteet

”Kielen oppimisessa toistot ovat tärkeitä. Utta sanaa tulee kuulla noin 60 – 70 kertaa ennen kuin lapsi pystyy omaksumaan sen aktiiviseen sanavarastoonsa.” – Halme & Vataja

JUNAMATKA

Seinälle kiinnitetään veturi ja jokainen lapsi saa kiinnittää oman junanvaununsa veturin perään. Ennen kiinnitystä veturi ja vaunut nimetään yhdessä. Ohjaaja asettaa lattialle yksi kerrallaan kuvia esimerkiksi ihmisistä, eläimistä, leluista ja ruuista. Kuvat nimetään yhdessä. Tämän jälkeen lapset valitsevat kuvia eri aihepiireistä nimeten niitä tarvittaessa ohjaajan avustuksella. Voit helpottaa leikkiä ryhmittelemällä kuvat valmiiksi eri aihepiirien mukaan. Seuraavaksi lapset saavat vuorollaan kiinnittää valitut kuvat vaunuunsa. Kun kuvat on kiinnitetty, käydään vaunussa olevat kuvat vielä yhdessä läpi nimeämällä ne ja ohjaaja esittää lapselle kysymyksiä kuvista.

- Tavoitteet: yläkäsitteet ja sanavaraston kartuttaminen
- Tarvikkeet: veturin kuva, junanvaunut ja harjoituskuva juna, tehtäväkuvat ja yläkäsitekuvat

KOTITARINAT

Lapset saavat oman paperisen talon, jonka he asettavat seinälle. Ohjaaja on ennen harjoitusta valinnut eri aihepiireistä kuvia käytettäväksi harjoitukseen. Kuvat nimetään yhdessä lasten kanssa samalla, kun niitä käännetään esiin yksi kerrallaan. Kuvat kannattaa esitellä aihepiireittäin. Tämän jälkeen lapset saavat valita kuvia eri aihepiireistä ja asettaa ne taloonsa. Samalla lapsen valitsemat kuvat nimetään tarvittaessa ohjaajan avustuksella. Lopuksi lapsi saa kertoa omasta talostaan kuvien avulla ja lapsen valitsemat kuvat nimetään vielä kerran uudelleen. Ohjaaja kysyy lapsilta tarkentavia kysymyksiä kuvista.

- **Tavoitteet:** yläkäsitteet, sanavaraston kartuttaminen, puheen tuottaminen ja kerronta
- **Tarvikkeet:** talot, harjoituskuva talo ja tehtäväkuvat

Pyri tarjoamaan lapsille haasteita, mutta anna heidän edetä omassa tahdissa. Samoja asioita ei voi vaatia kaikilta lapsilta.

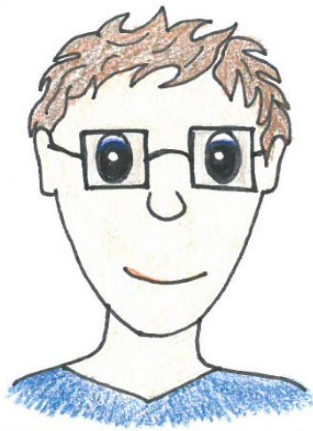
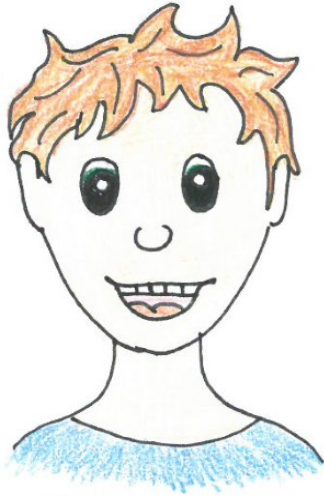
LÄHTEET

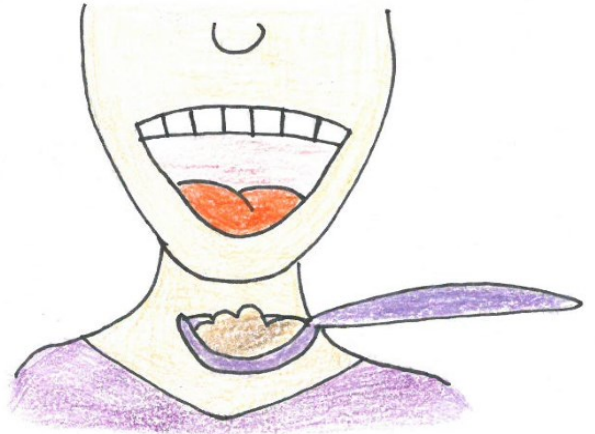
- Ahonen, T., Määttä, S., Meronen, A. & Lyytinen, P. 2014. Kielen kehityksen vaikeudet. Teoksessa Siiskonen, T. Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 72 – 103.
- Aro, T. & Siiskonen, T. 2014. Millaista on hyvä tuki? Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 188 – 200.
- Gyekye, M. & Nikkilä, P. 2013. *Arviointiympyrä. Oppimisen mahdollisuudet näkyviin*. Vantaa: Pedatieto.
- Halme, K., 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 86 – 101.
- Halme, K. & Vataja, A. 2011. *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. Helsinki: Tammi.
- Isokoski, M., Lindholm, L., Lindholm, R. & Vepsäläinen, R. 2004. *KILI, Kieli ja liikunta, ryhmäkuntoutusohjelma kielihäiriöisille lapsille*. 2. painos. Helsinki: Early Learning.
- Jauhola, H., Bisi, A., Järvi, I. & Rusama, P. 2007. *Työmenetelmiä*. Teoksessa Jauhola, H., Bisi, A., Järvi, I. & Rusama, P. (toim.) *Monikulttuurinen varhaiskasvatus*. Helsinki: Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA, 1 - 68.
- Järvi, I. 2007. *Monikulttuurinen varhaiskasvatus. Toimintamalli ja työmenetelmiä*. Helsinki: Pääkaupunkiseudun osaamiskeskus SOCCA.
- Karasma, K. 2012. *Suomi toisena kielenä. Opetustieteen perusteet*. Helsinki: Finn Lectura.
- Karvonen, P. 2009. *Tarinan kertojat. Iloa ja leikkiä kieleen, liikkumiseen ja laskemiseen*. Helsinki: Erilaisten oppijoiden liitto: Keski-Suomen erilaiset oppijat.
- Ketonen, R., Launonen, K., Ikonen, A., Salmi, P., Palmroth, A., Röman, M. & Mattinen, A. 2014. *Kieli ja viestintä*. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 201 – 225.
- Pulli, E. 2001. *Opi liikkuen, liiku leikkien. Liikuntaa esiopetukseen*. Helsinki: Tammi.
- Pölkki, M. 2015. *Vieraskielisten lasten määrä kasvaa päiväkodeissa. Pelkällä suomella ei enää aina pärjää*. Viitattu 27.1.2016. <http://www.hs.fi/kotimaa/a1438747320480>

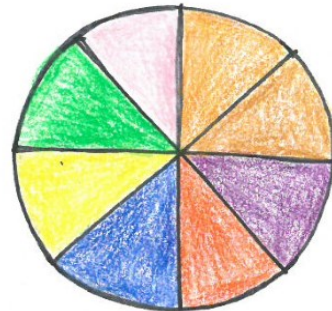
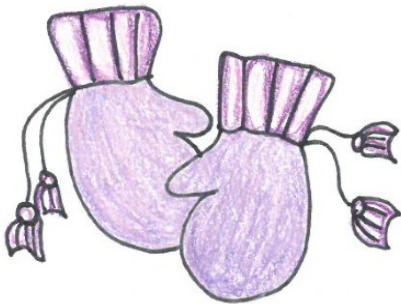
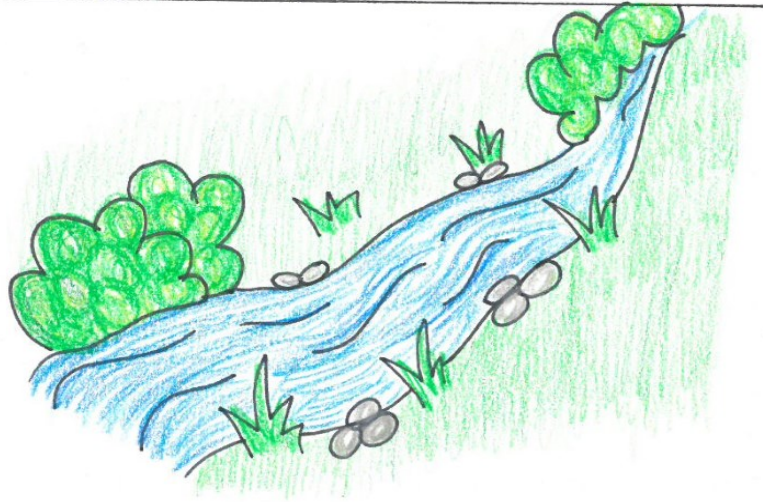
Rintala, P. 2005. Johdanto. Teoksessa Rintala, P., Ahonen, T., Cantell, M. & Nissinen, A. (toim.) Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 5 - 6.

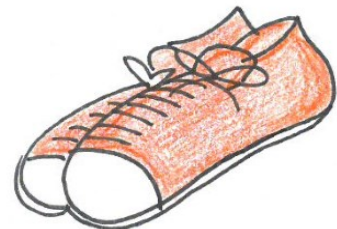
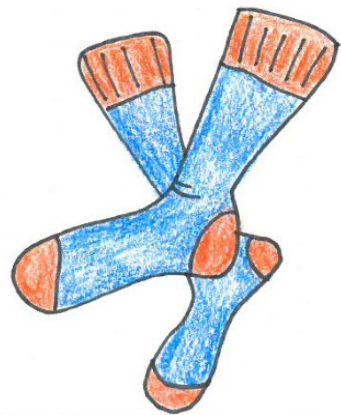
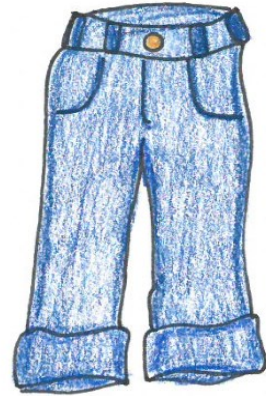
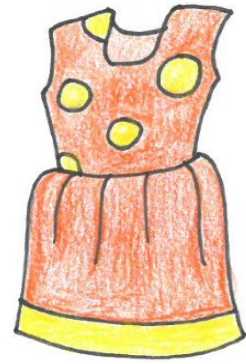
Välimäki, A-L. 2011. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003/2005. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 13 – 21.

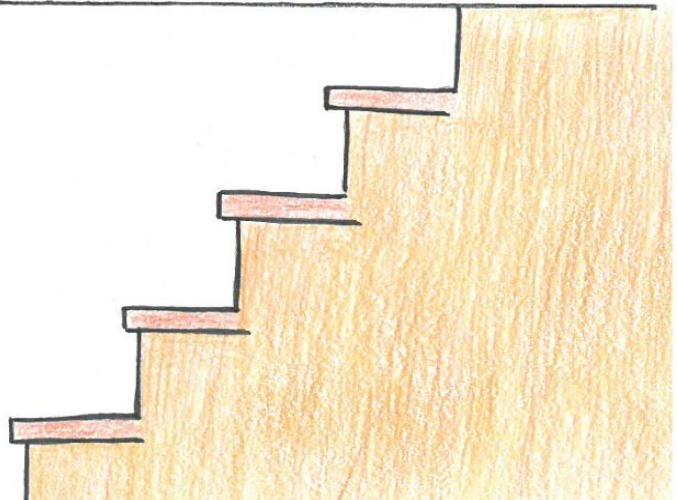
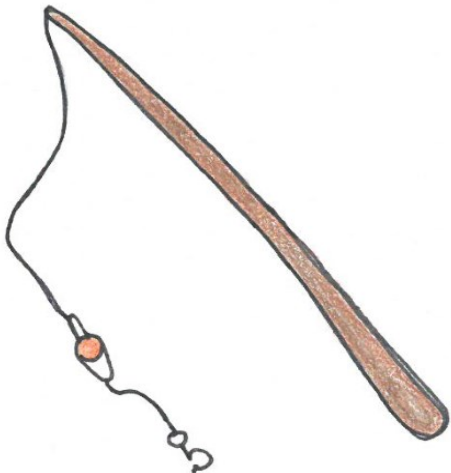
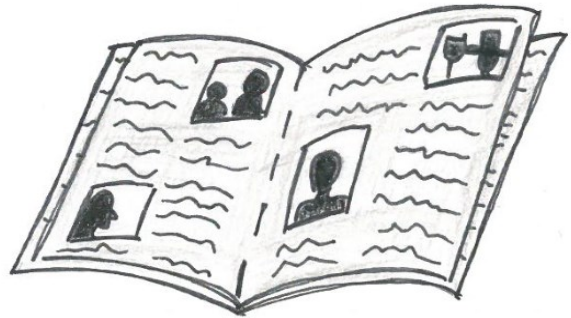
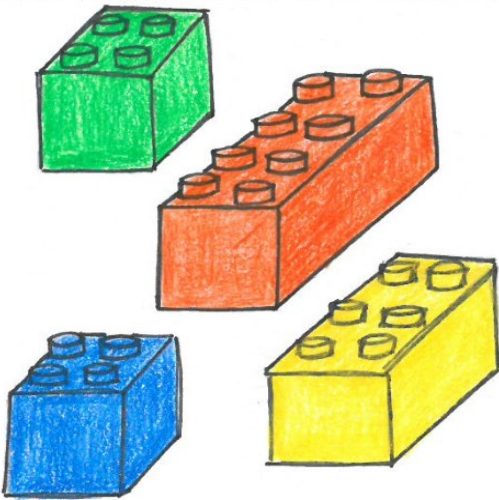
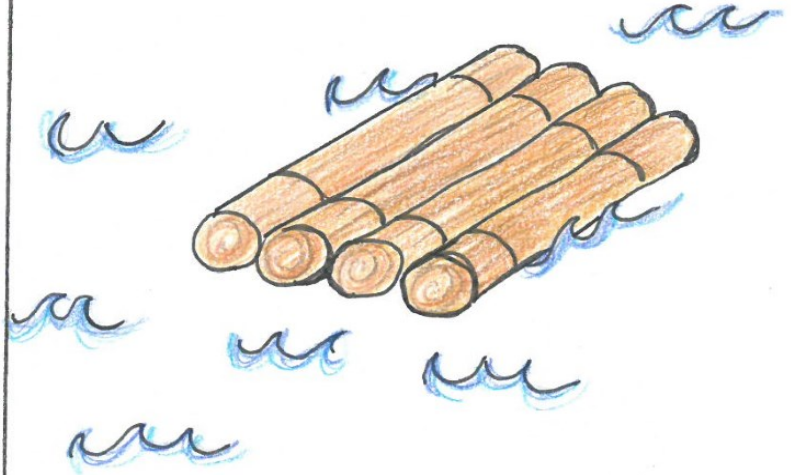
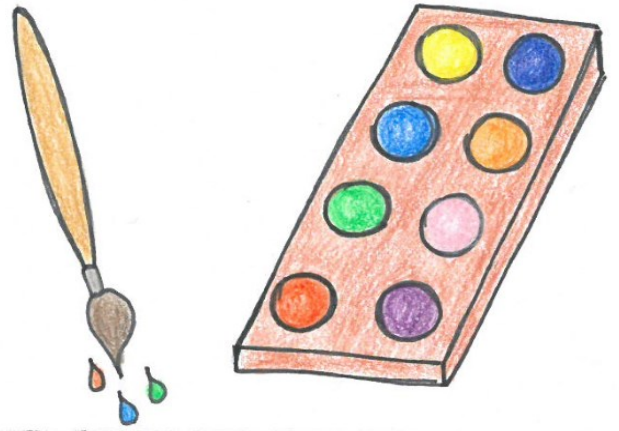
LIITTEET

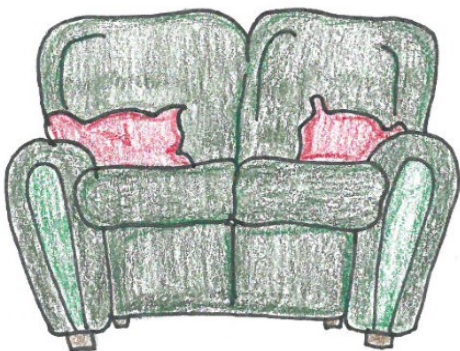
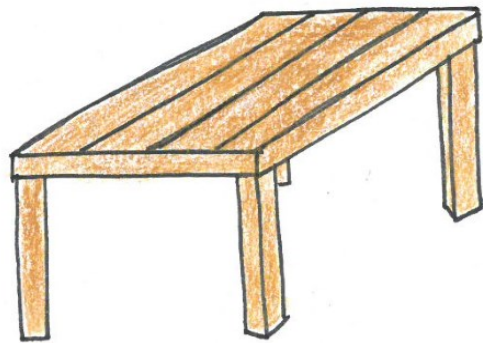
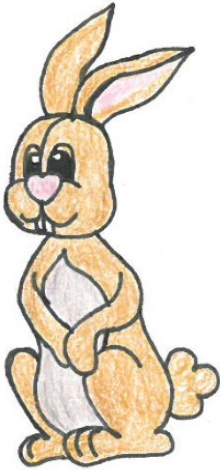
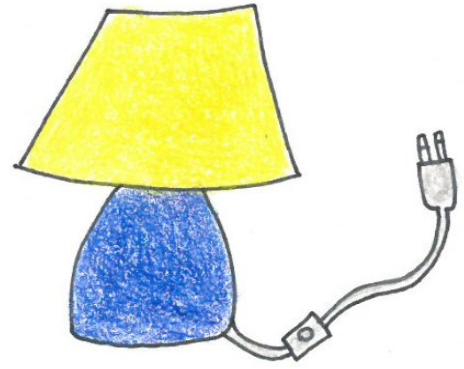
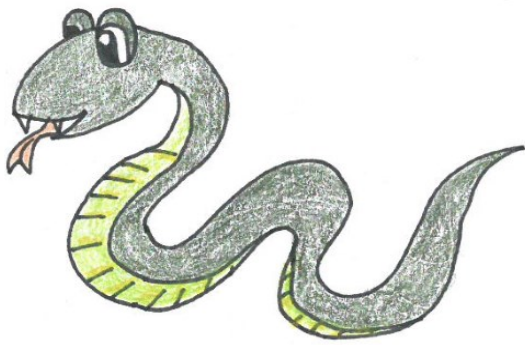


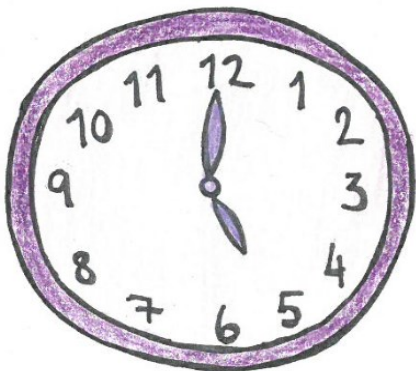
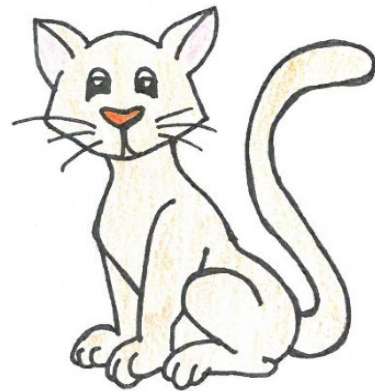
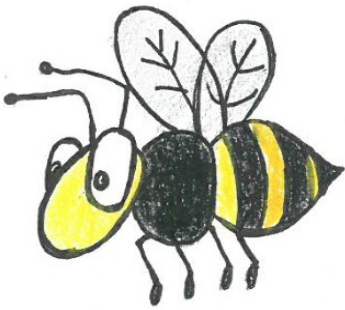
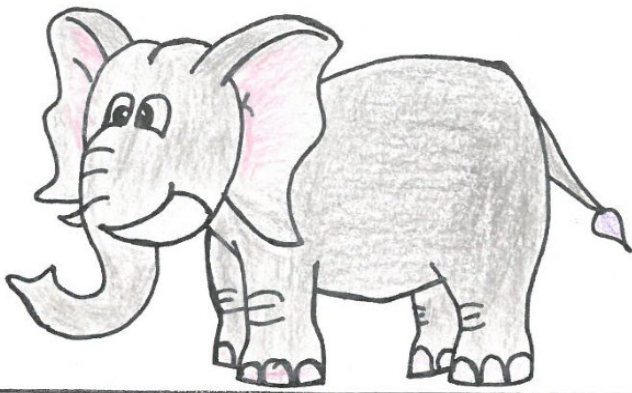


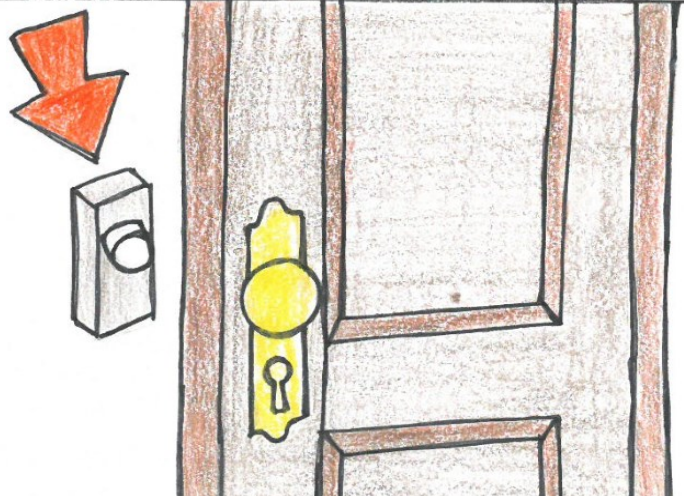
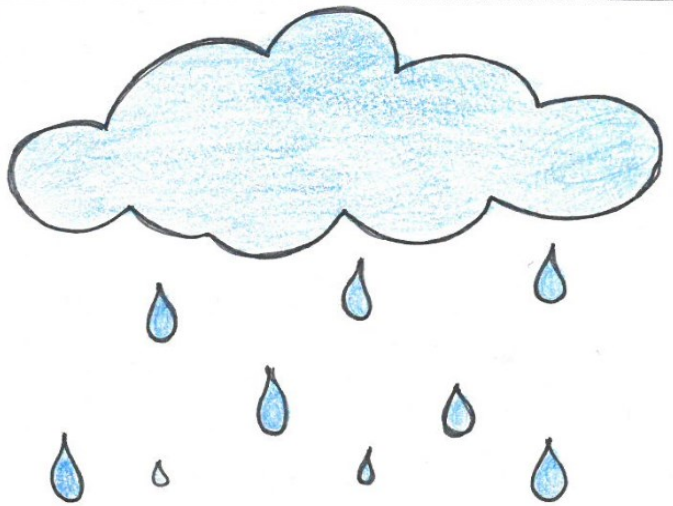
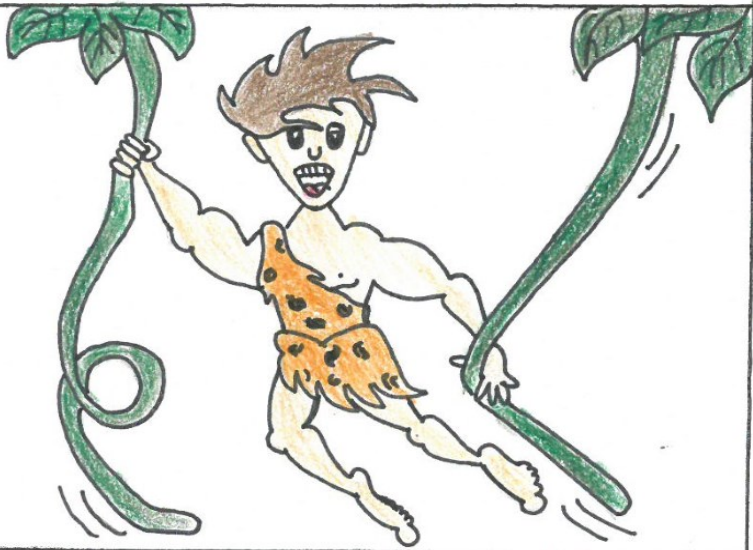
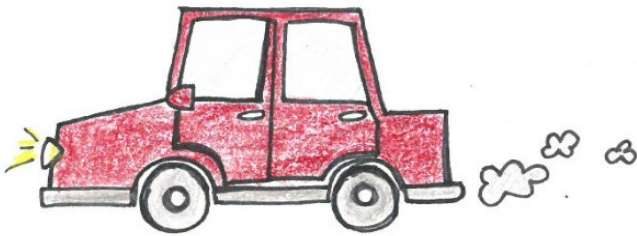
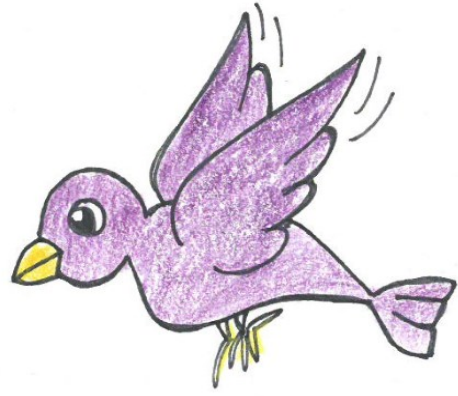
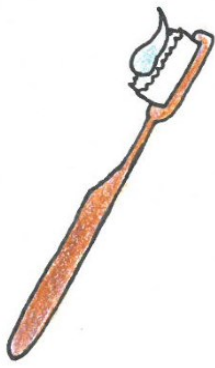


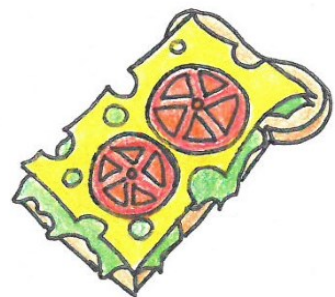
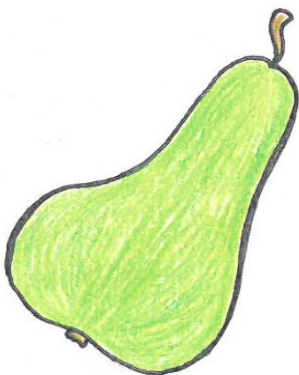
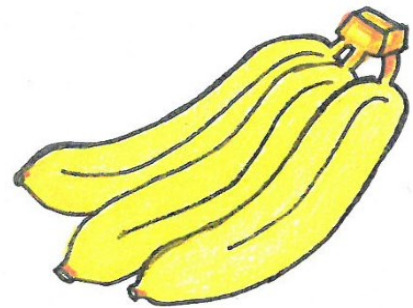
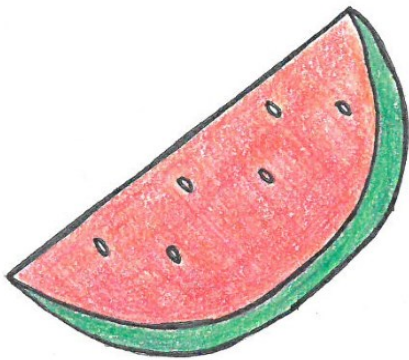
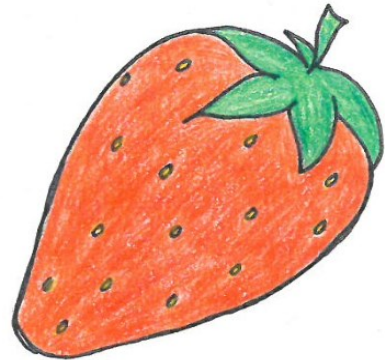
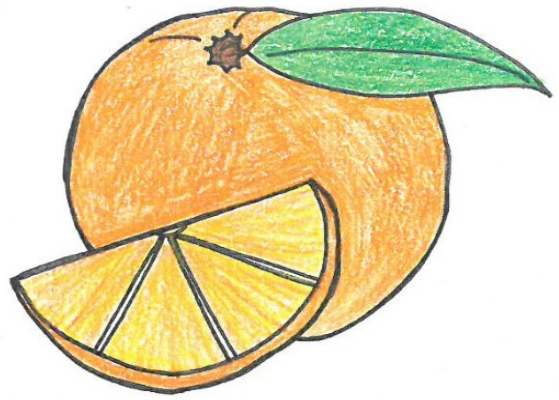
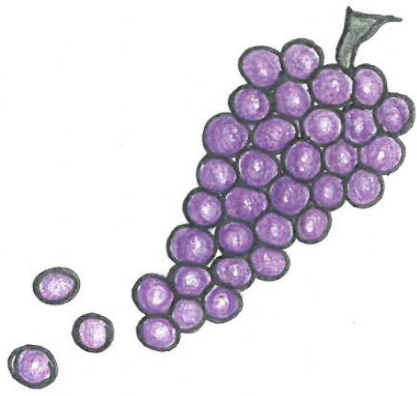


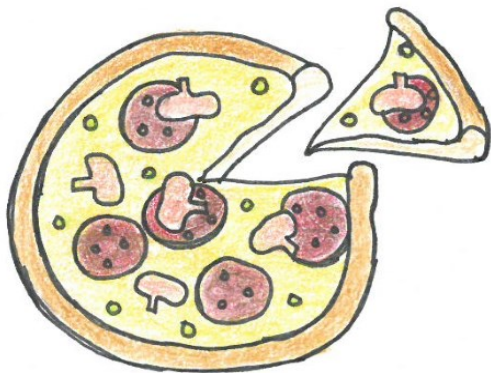
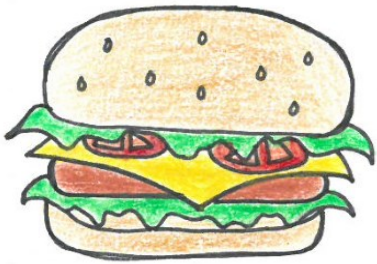
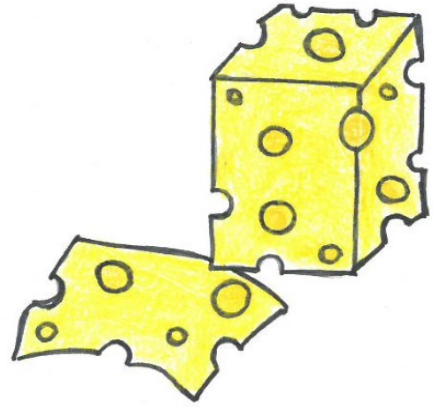
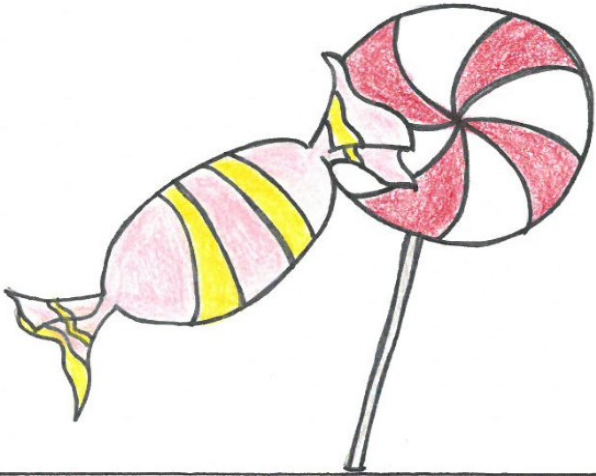
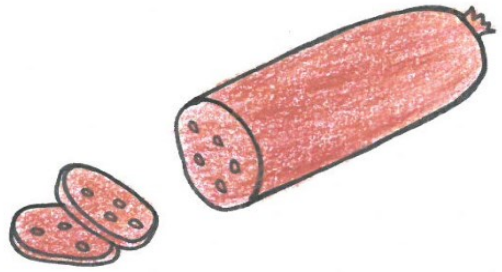


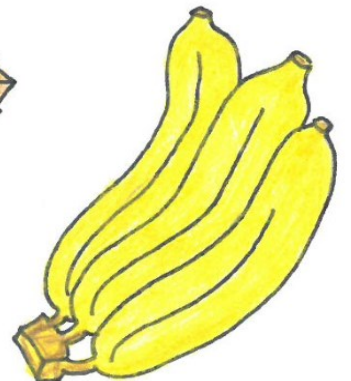
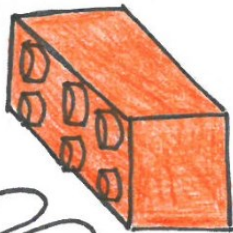
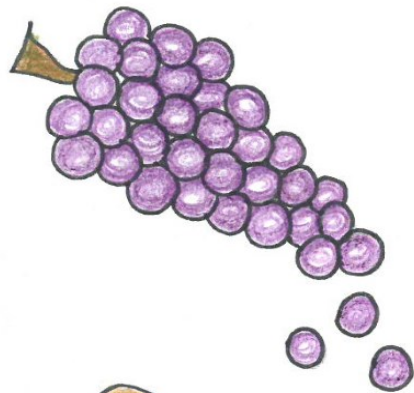
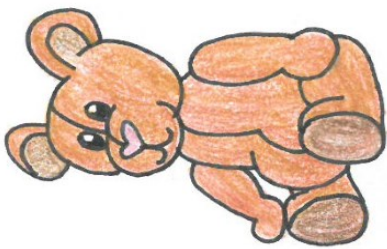
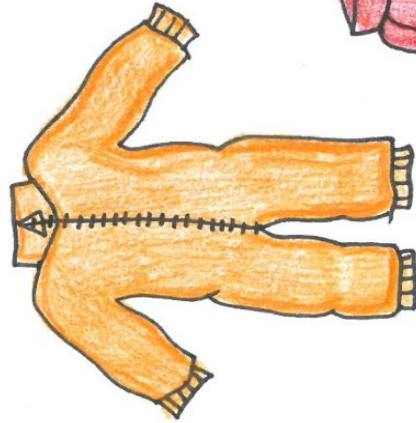
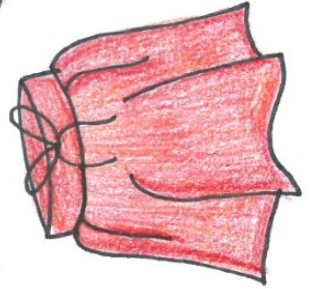
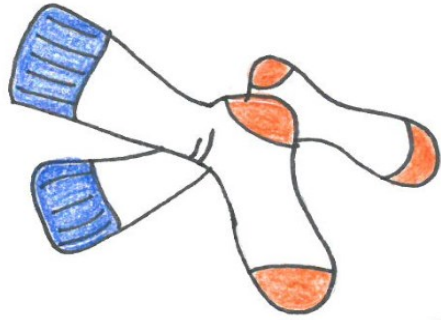


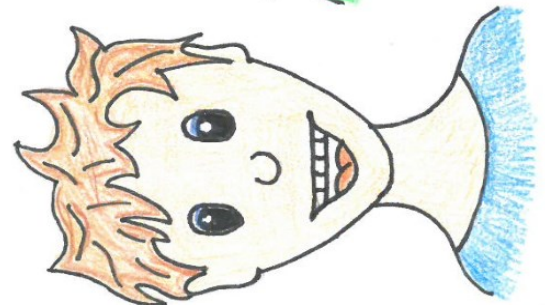
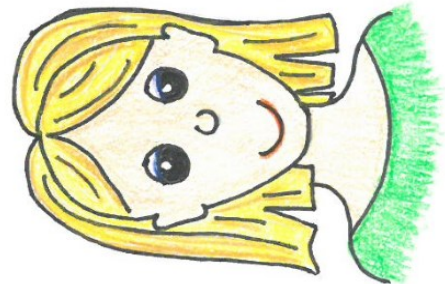
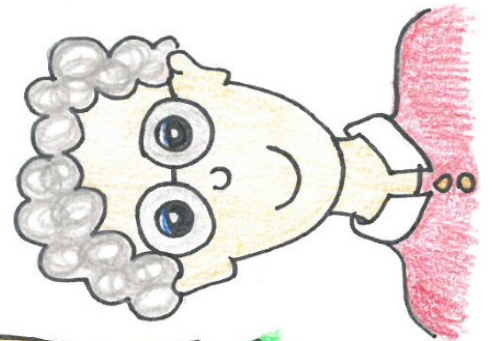
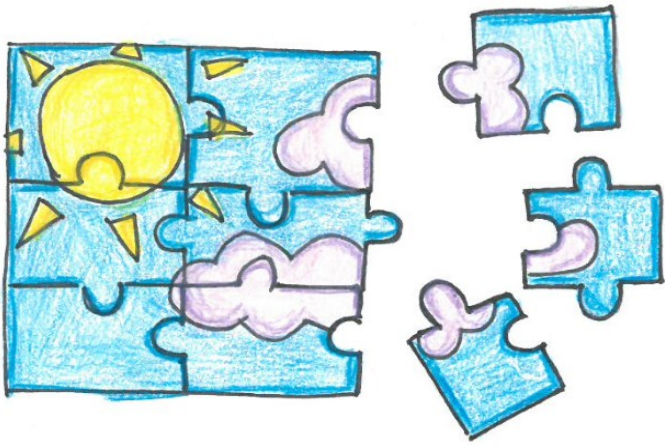


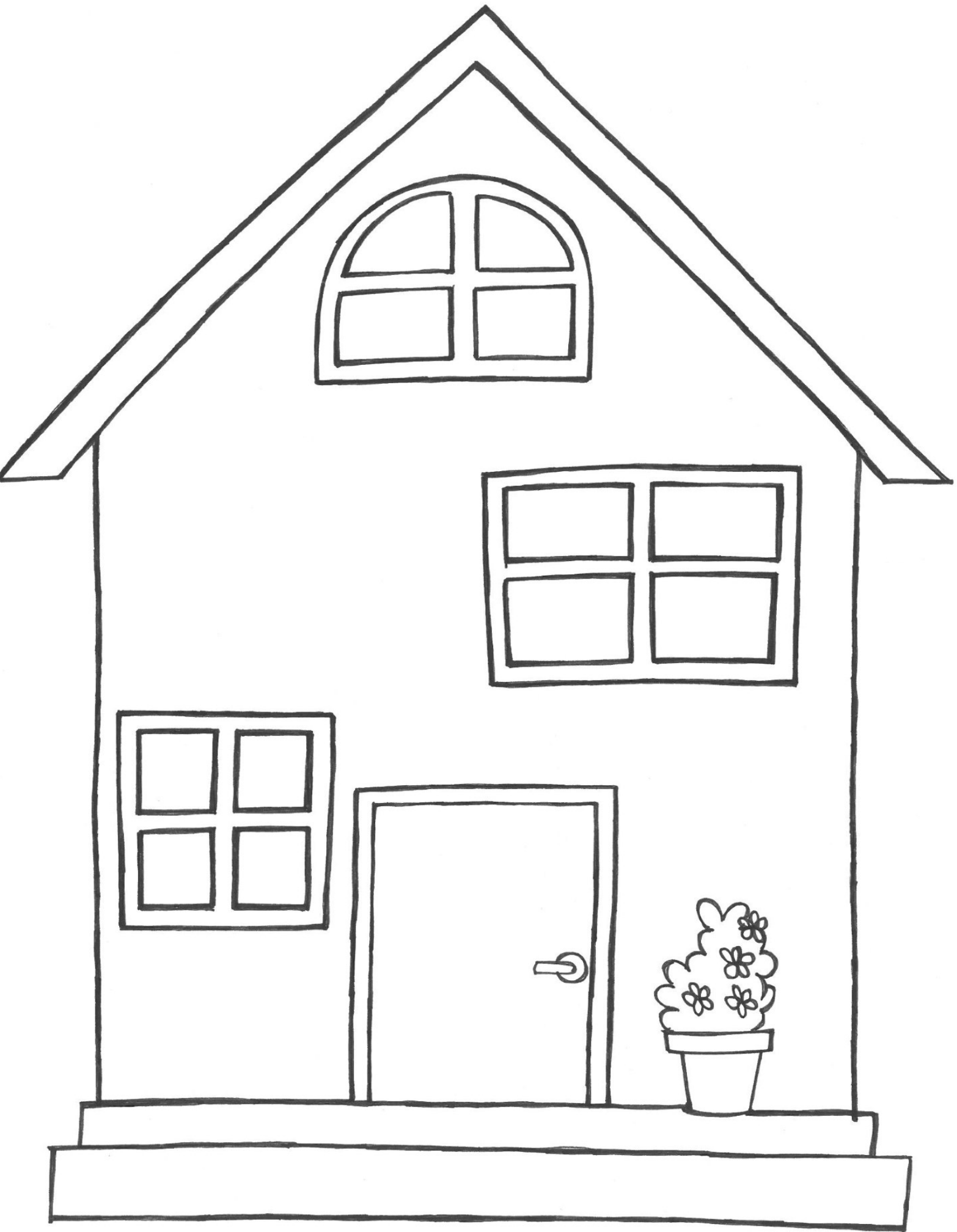


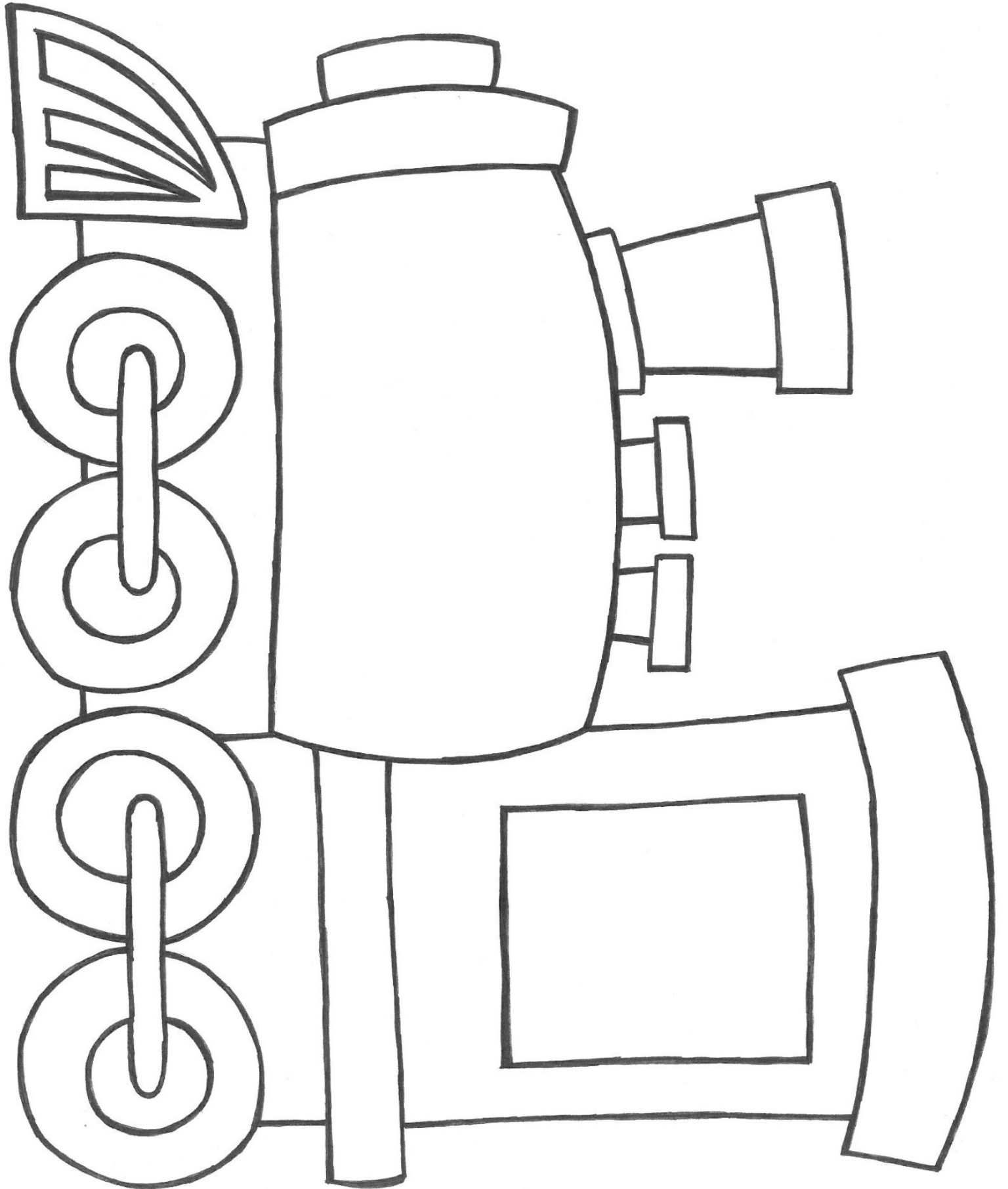


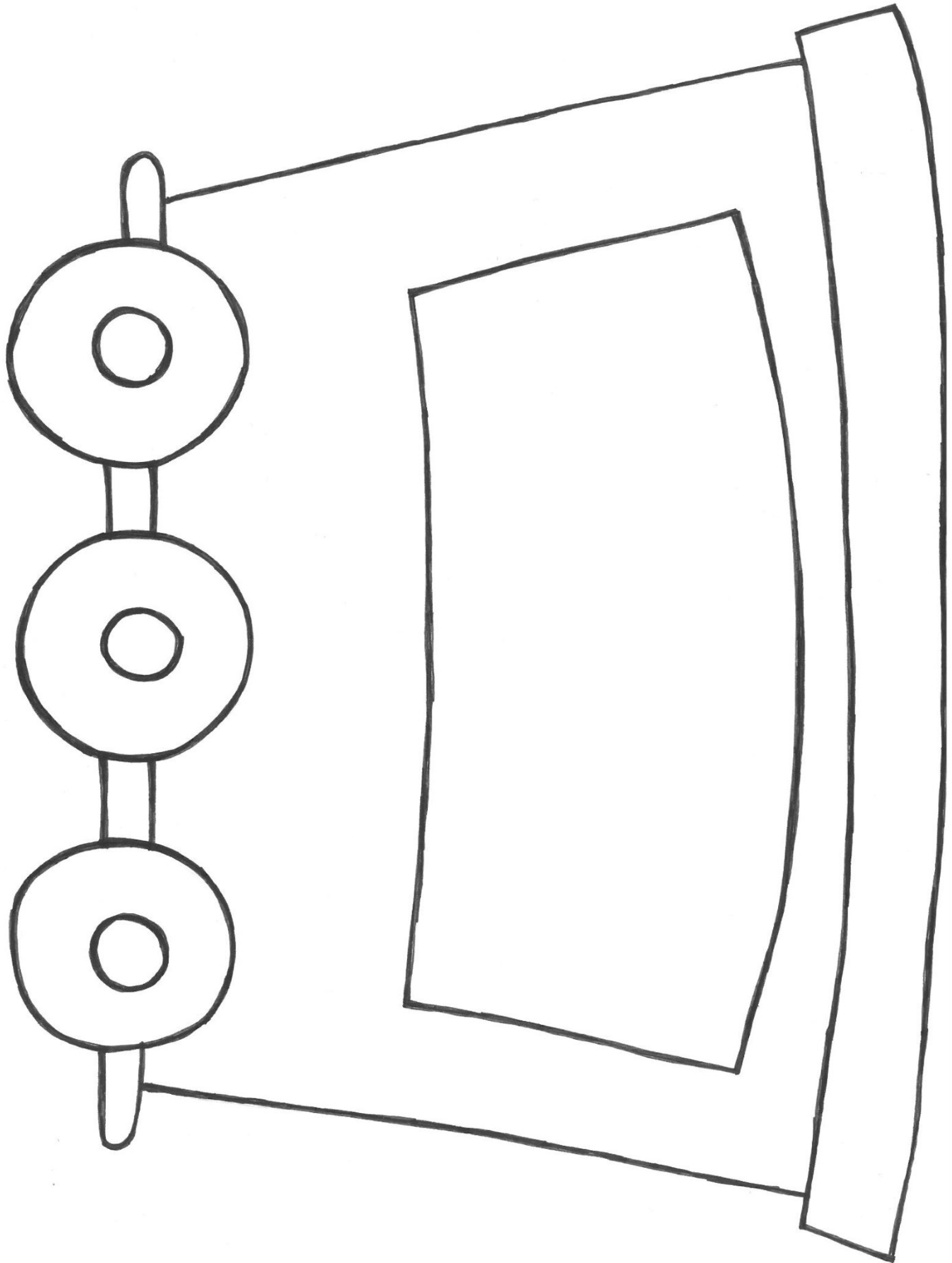












Diplomi

[Vastanottajan nimi]

Kiitos, että osallistuit KILL-ryhmään keväällä 2016

Laura Kataya & Nadja Semu

Allekirjoitus

18. maaliskuuta 2016

Päivämäärä



Ensimmäinen toimintakerta 29.1.2016

1. Alkuru

Kierrän, kierrän kaupunkia.

Loru lausuttiin istuen omalla alustalla ja tehtiin liikkeet:

"Kierrän, kierrän kaupunkia" - Kierretään sormella omat kasvot ympäri.

"Katson ikkunasta" - Asetetaan sormi oikean silmän alle.

"Katson akkunasta" - Asetetaan sormi vasemman silmän alle.

"Lasken alas portaita" - Liikutetaan sormea nenää pitkin nenänpäähän.

"Pärisytän kelloa" - Painetaan nenänpäätä.

"Pyyhin jalat" - Pyyhitään sormella leukaa.

"Astun sisään" - Laitetaan sormi suuhun.

Tavoite: Toimintakertaan virittäytyminen, orientoituminen tuleviin tehtäviin, puheen tuottaminen ja ryhmän jäsentyminen

2. Liikuntaosio

Pallopiiri.

Lapset istuivat ohjaajien kanssa yhdessä piirissä. Leikin ensimmäisessä vaiheessa palloa vieritettiin vuorollaan piirissä ja se jolla pallo oli, sanoi oman nimensä, minkä jälkeen hän vieritti pallon viereiselle lapselle. Leikin toisessa vaiheessa palloa sai vierittää piirissä kenelle vain ja sanottiin sen henkilön nimi, jolle pallo vieritettiin. Molemmissa vaiheissa ohjaaja mallinsi leikin ohjeet. Tarvittaessa lasta autettiin ja rohkaistiin.

Tavoite: Kontaktin luominen, nimien oppiminen, puheen tuottaminen

Kukkapiiri.

Lapset istuivat ohjaajien kanssa piirissä jalat keskustaan päin niin, että jalkaterät olivat piirin keskellä yhdessä. Lapset saivat vuorotellen valita taputettavan kehonosan nimeämällä tai näyttämällä. Tarvittaessa ohjaaja nimesi kehonosan ja se toistettiin ääneen yhdessä.

Rytmittämistä ja kehon osien nimien oppimista tuettiin lorun avulla ("Taputan, taputan, käsiäni taputan"). Leikin seuraavassa vaiheessa taputusten voimakkuutta vaihdeltiin. Tällöin lapset saivat kehonosan lisäksi valita taputettiin kova vai hiljaa. Ohjaaja mallinsi lapsille kehonosan valinnan ja kovan ja hiljaisen taputuksen.

Tavoite: Rytmittämisen kehittyminen, puheen tuottaminen ja sanavaraston kartuttaminen

3. Kieliosio

Kauppa.

Kartongista tehty kauppa kiinnitettiin seinälle. Ohjaajalla oli kuvia erilaisista ruuista, leluista ja eläimistä. Kuvat käännettiin vuorotellen lattialle ja ne nimettiin yhdessä. Lapset saivat valita kuvista kaupassa myytäväksi tulevia asioita. Lapset asettivat vuorotellen kuvan kauppaan ja nimesivät sen tarvittaessa ohjaajan avustuksella. Tämän jälkeen lapset saivat tehdä ostoksia, eli valita tuotteita kaupasta nimeämällä niitä. Seuraavassa vaiheessa ohjaaja nimesi lapselle ostettavan tuotteen. Tämän jälkeen ohjaaja antoi lapselle yläkäsitteen, jonka perusteella lapsen tuli tehdä ostos (esimerkiksi ruoka).

Tavoitteet: Sanavaraston kartuttaminen ja puheen tuottaminen

4. Lopetus

Rentoutus musiikin avulla.

Lapset asettuivat vilttien päälle makaamaan ja taustalla soi rauhallista musiikkia.

Tavoite: Rauhoittuminen

Toinen toimintakerta 5.2.2016

1. Alkuru

Kierrän, kierrän kaupunkia.

Lausimme lorun ja teimme siihen kuuluvat liikkeet.

Tavoite: Toimintakertaan virittäytyminen, orientoituminen tuleviin tehtäviin, puheen tuottaminen ja ryhmän jäsentyminen

2. Liikuntaosio

Pallopiiri.

Lapset istuivat ohjaajien kanssa yhdessä piirissä. Leikin ensimmäisessä vaiheessa palloa vieritettiin vuorollaan piirissä ja se jolla pallo oli, sanoi oman nimensä, minkä jälkeen hän vieritti pallon viereiselle lapselle. Leikin toisessa vaiheessa palloa sai vierittää piirissä kenelle vain ja sanottiin sen henkilön nimi, jolle pallo vieritettiin. Molemmissa vaiheissa ohjaaja mallinsi leikin ohjeet. Tarvittaessa lasta autettiin ja rohkaistiin.

Tavoite: Kontaktin luominen, nimien oppiminen ja puheen tuottaminen

Kukkapiiri.

Lapset istuivat ohjaajien kanssa piirissä jalat keskustaan päin niin, että jalkaterät olivat piirin keskellä yhdessä. Lapset saivat vuorotellen valita taputettavan kehonosan nimeämällä tai näyttämällä. Tarvittaessa ohjaaja nimesi kehonosan ja se toistettiin ääneen yhdessä. Rytmittämistä ja kehon osien nimien oppimista tuettiin lorun avulla ("Taputan, taputan, käsiäni taputan"). Leikin seuraavassa vaiheessa taputusten voimakkuutta vaihdeltiin. Tällöin lapset saivat kehonosan lisäksi valita taputetaanko kovaa vai hiljaa. Kolmannessa vaiheessa vaihdeltiin taputusten nopeutta. Lapset saivat vuorollaan valita taputettiin heidän valitsemaa kehonosaa nopeasti vai hitaasti. Ohjaaja mallinsi lapsille kehonosan valinnan ja kovan, hiljaisen, nopean ja hitaan taputuksen.

Tavoite: Rytmittämisen kehittyminen, puheen tuottaminen, sanavaraston kartuttaminen sekä liikkeen voimakkuuden ja nopeuden käsitteiden oppiminen

3. Kieliosio

Junamatka. Seinälle kiinnitettiin veturi ja jokainen lapsi sai kiinnittää oman junanvaununsa veturin perään. Ennen kiinnitystä veturi ja vaunut nimettiin yhdessä. Ohjaaja asetti lattialle yksi kerrallaan kuvia ihmisistä, eläimistä, leluista ja ruuista, jotka nimettiin yhdessä. Tämän jälkeen lapset valitsivat kuvia eri aihepiireistä nimeten niitä tarvittaessa ohjaajan avustuksella. Seuraavaksi lapset saivat vuorollaan kiinnittää valitut kuvat vaunuunsa. Kun kuvat oli kiinnitetty, käytiin vaunussa olevat kuvat vielä yhdessä läpi nimeämällä ne ja ohjaaja esitti lapselle kysymyksiä kuvista.

Tavoite: Puheen tuottaminen ja sanavaraston kartuttaminen

4. Lopetus

Rentoutus pallon avulla.

Lapset kävivät vilttien päälle makaamaan. Taustalla soi rauhallista musiikkia ja ohjaajat kävivät lapsen kehon ääriviivat läpi pallon kanssa.

Tavoite: Rauhoittuminen

Kolmas toimintakerta 12.2.2016

1. Alkuloru

Kierrän, kierrän kaupunkia.

Lausimme lorun ja teimme siihen kuuluvat liikkeet.

Tavoite: Toimintakertaan virittäytyminen, orientoituminen tuleviin tehtäviin, puheen tuottaminen ja ryhmän jäsentyminen

2. Liikuntaosio

Pallopiiri.

Lapset istuivat ohjaajien kanssa yhdessä piirissä. Leikin ensimmäisessä vaiheessa palloa vieritettiin vuorollaan piirissä ja se jolla pallo oli, sanoi oman nimensä, minkä jälkeen hän vieritti pallon seuraavalle. Leikin toisessa vaiheessa ennen pallon vierittämistä sanottiin sen henkilön nimi, jolle pallo vieritettiin. Molemmissa vaiheissa ohjaaja mallinsi leikin ohjeet. Tarvittaessa lasta autettiin ja rohkaistiin.

Tavoite: Kontaktin luominen, nimien oppiminen ja puheen tuottaminen

Pelastajat.

Jokaiselle lapselle annettiin pehmolelu tai leikissä sai käyttää omaa pehmolelua. Lapsille kerrottiin, että he olivat pelastajia ja heidän tuli kuljettaa pehmolelu huoneen toiseen päähän. Ohjaaja nimesi eri kehonosia tai kuljetustapoja, joilla pehmolelut tuli pelastaa. Lasten kanssa pohdittiin yhdessä, miten kuljetus voitaisiin toteuttaa nimetyllä kehonosalla. Tarvittaessa ohjaaja mallinsi suoritustavan.

Tavoite: Sanavaraston kartuttaminen ja puheen tuottaminen

3. Kieliosio

Äänitarina.

Luimme lapsille tarinan, josta puuttui sanoja. Aukkojen kohdalla soitimme puuttuvaan sanaan kuuluvan äänen, jotka lapset täyttivät kuulemansa perusteella. Lasten keksiessä äänen lähteen, käänsimme ääneen liittyvän kuvan esiin ja nimesimme sen vielä yhdessä. Kuvaa käytettiin tarvittaessa myös apuna äänen tunnistamisessa.

Tavoite: Puheen tuottaminen, sanavaraston kartuttaminen ja kuulunymmärtäminen

4. Lopetus

Rentoutus huivien avulla.

Lapset kävivät vilttien päälle makaamaan. Taustalla soi rauhallista musiikkia ja ohjaajat sivelivät lapsia huiveilla.

Tavoitteet: Rauhoittuminen

Neljäs toimintakerta 19.2.2016

1. Alkuruu

Kierrän, kierrän kaupunkia.

Lausimme lorun ja teimme siihen kuuluvat liikkeet.

Tavoite: Toimintakertaan virittäytyminen, orientoituminen tuleviin tehtäviin, puheen tuottaminen ja ryhmän jäsentyminen

2. Liikuntaosio

Pallopiiri.

Lapset istuivat ohjaajien kanssa yhdessä piirissä. Leikin ensimmäisessä vaiheessa palloa vieritettiin vuorollaan piirissä ja se jolla pallo oli, sanoi oman nimensä, minkä jälkeen hän vieritti pallon seuraavalle. Leikin toisessa vaiheessa ennen pallon vierittämistä sanottiin sen henkilön nimi, jolle pallo vieritettiin. Molemmissa vaiheissa ohjaaja mallinsi leikin ohjeet. Tarvittaessa lasta autettiin ja rohkaistiin.

Tavoite: Kontaktin luominen, nimien oppiminen ja puheen tuottaminen

Pääolkapääpeppu.

Laululeikkiin liittyvät kehonosat (pää, olkapää, peppu, polvet, varpaat, silmät, korvat ja vatsa) nimettiin yhdessä lasten kanssa. Tämän jälkeen tanssittiin laululeikki musiikin soidessa.

Tavoite: Sanavaraston kartuttaminen ja puheen tuottaminen

3. Kieliosio

Lelut mukeihin.

Ohjaaja näytti lapsille erivärisiä mukeja. Mukien värit tunnistettiin ja nimettiin yhdessä lasten kanssa. Tämän jälkeen ohjaaja näytti lapsille leluja yksi kerrallaan nimeten lelut lasten kanssa. Lasten tehtävänä oli vuorollaan tunnistaa ohjaajan nimeämä lelu. Seuraavaksi lapsi

laittoi lelun oikeaan mukiin ohjaajan nimeämän värin perusteella. Tarvittaessa mukien värejä ja leluja kerrattiin.

Tavoite: Sanavaraston kartuttaminen ja puheen tuottaminen

4. Lopetus

Rentoutus pensseleiden avulla.

Lapset kävivät vilttien päälle makaamaan. Taustalla soi rauhallista musiikkia ja ohjaajat sivelivät lapsia pensseleillä.

Tavoite: Rauhoittuminen

Viides toimintakerta 26.2.2016

1. Alkuru

Kierrän, kierrän kaupunkia.

Lausimme lorun ja teimme siihen kuuluvat liikkeet.

Tavoite: Toimintakertaan virittäytyminen, orientoituminen tuleviin tehtäviin, puheen tuottaminen ja ryhmän jäsentyminen

2. Liikuntaosio

Pallopiiri.

Lapset istuivat ohjaajien kanssa yhdessä piirissä. Leikin ensimmäisessä vaiheessa palloa vieritettiin vuorollaan piirissä ja se jolla pallo oli, sanoi oman nimensä, minkä jälkeen hän vieritti pallon seuraavalle. Leikin toisessa vaiheessa ennen pallon vierittämistä sanottiin sen henkilön nimi, jolle pallo vieritettiin. Molemmissa vaiheissa ohjaaja mallinsi leikin ohjeet. Tarvittaessa lasta autettiin ja rohkaistiin.

Tavoite: Kontaktin luominen, nimien oppiminen ja puheen tuottaminen

Värijuoksu.

Lattialle asetettiin erivärisiä papereita. Värit nimettiin lasten kanssa ennen leikin aloittamista. Taustalla soi musiikkia, jonka aikana lapset saivat kävellä ympäri huonetta. Kun musiikki taukosi, ohjaaja sanoi värin ja nosti samanvärisen värilapun ilmaan, jolloin lasten tuli

tunnistaa kyseinen väri lattialla olevista papereista ja asettua sen päälle seisomaan. Liikkuminen jatkui musiikin soidessa. Kun kaikki värit oli käyty läpi, ohjaaja vaikeutti leikkiä. Musiikin tauotessa ohjaaja nimesi värin ja nosti samanvärisen värilapun ilmaan vain jos lapset eivät muistaneet väriä kuullun perusteella.

Tavoite: Sanavaraston kartuttaminen, kuullun ymmärtäminen ja puheen tuottaminen

3. Kieliosio

Kauppa.

Kartongista tehty kauppa kiinnitettiin seinälle. Ohjaajalla oli kuvia erilaisista ruuista, leluista ja vaatteista. Kuvat käännettiin vuorotellen lattialle ja ne nimettiin yhdessä. Lapset saivat valita kuvista kaupassa myytäväksi tulevia asioita. Lapset asettivat vuorotellen kuvan kauppaan ja nimesivät sen tarvittaessa ohjaajan avustuksella. Tämän jälkeen lapset saivat tehdä ostoksia, eli valita tuotteita kaupasta nimeämällä niitä. Seuraavassa vaiheessa ohjaaja nimesi lapselle ostettavan tuotteen. Tämän jälkeen ohjaaja antoi lapselle yläkäsitteen, jonka perusteella lapsen tuli tehdä ostos (esimerkiksi ruoka).

Tavoitteet: Puheen tuottaminen ja sanavaraston kartuttaminen

4. Lopetus

Rentoutus höyhenien avulla.

Lapset makaavat vilttien päällä ja taustalla soi rauhallista musiikkia. Ohjaajat sivelivät lapsia höyhenen avulla.

Tavoite: Rauhoittuminen

Kuudes toimintakerta 4.3.2016

1. Alkuloru

Kierrän, kierrän kaupunkia.

Lausimme lorun ja teimme siihen kuuluvat liikkeet.

Tavoite: Toimintakertaan virittäytyminen, orientoituminen tuleviin tehtäviin, puheen tuottaminen ja ryhmän jäsentyminen

2. Liikuntaosio

Pallopiiri.

Lapset istuivat ohjaajien kanssa yhdessä piirissä. Leikin ensimmäisessä vaiheessa palloa vieritettiin vuorollaan piirissä ja se jolla pallo oli, sanoi oman nimensä, minkä jälkeen hän vieritti pallon seuraavalle. Leikin toisessa vaiheessa ennen pallon vierittämistä sanottiin sen henkilön nimi, jolle pallo vieritettiin. Molemmissa vaiheissa ohjaaja mallinsi leikin ohjeet. Tarvittaessa lasta autettiin ja rohkaistiin.

Tavoite: Kontaktin luominen, nimien oppiminen ja puheen tuottaminen

Värijuoksu.

Lattialle asetettiin erivärisiä papereita. Värit nimettiin lasten kanssa ennen leikin aloittamista. Taustalla soi musiikkia, jonka aikana lapset saivat kävellä ympäri huonetta. Kun musiikki taukosi, ohjaaja sanoi värin ja nosti samanvärisen värilapun ilmaan, jolloin lasten tuli tunnistaa kyseinen väri lattialla olevista papereista ja asettua sen päälle seisomaan. Liikkuminen jatkui musiikin soidessa. Kun kaikki värit oli käyty läpi, ohjaaja vaikeutti leikkiä. Musiikin tauotessa ohjaaja nimesi värin ja nosti samanvärisen värilapun ilmaan vain jos lapset eivät muistaneet väriä kuullun perusteella.

Tavoite: Sanavaraston kartuttaminen, kuullun ymmärtäminen ja puheen tuottaminen

3. Kieliosio

Lelut mukeihin.

Ohjaaja näytti lapsille erivärisiä mukeja. Mukien värit tunnistettiin ja nimettiin yhdessä lasten kanssa. Tämän jälkeen ohjaaja näytti lapsille leluja yksi kerrallaan nimeten lelut lasten kanssa. Lasten tehtävänä oli vuorollaan tunnistaa ohjaajan nimeämä lelu. Seuraavaksi lapsi laittoi lelun oikeaan mukiin ohjaajan nimeämän värin perusteella. Tarvittaessa mukien värejä ja leluja kerrattiin.

Tavoite: Sanavaraston kartuttaminen ja puheen tuottaminen

4. Lopetus

Rentoutus höyhenien avulla.

Lapset asettuvat makaamaan viltin päälle ja taustalla soi rauhallinen musiikki. Ohjaajat sivelevät lapsia höyhenillä.

Tavoite: Rauhoittuminen

Seitsemäs toimintakerta 11.3.2016

1. Alkuru

Kierrän, kierrän kaupunkia.

Lausimme lorun ja teimme siihen kuuluvat liikkeet.

Tavoite: Toimintakertaan virittäytyminen, orientoituminen tuleviin tehtäviin, puheen tuottaminen ja ryhmän jäsentyminen

2. Liikuntaosio

Pallopiiri.

Lapset istuivat ohjaajien kanssa yhdessä piirissä. Leikin ensimmäisessä vaiheessa palloa vieritettiin vuorollaan piirissä ja se jolla pallo oli, sanoi oman nimensä, minkä jälkeen hän vieritti pallon seuraavalle. Leikin toisessa vaiheessa ennen pallon vierittämistä sanottiin sen henkilön nimi, jolle pallo vieritettiin. Molemmissa vaiheissa ohjaaja mallinsi leikin ohjeet. Tarvittaessa lasta autettiin ja rohkaistiin.

Tavoite: Kontaktin luominen, nimien oppiminen ja puheen tuottaminen

Pääolkapääpeppu.

Laululeikkiin liittyvät kehonosat (pää, olkapää, peppu, polvet, varpaat, silmät, korvat ja vatsa) nimettiin yhdessä lasten kanssa. Tämän jälkeen tanssittiin laululeikki musiikin soidessa.

Tavoite: Sanavaraston kartuttaminen ja puheen tuottaminen

3. Kieliosio

Kotitarinat.

Lapset saivat oman paperisen talon, jonka he asettivat seinälle. Lasten kanssa nimettiin yhdessä harjoituksessa käytettäviä kuvia. Lapset saivat valita kuvia eri aihepiireistä ja asettaa ne taloonsa. Lopuksi lapsi sai kertoa omasta talostaan kuvien avulla ja lapsen valitsevat kuvat nimettiin. Ohjaaja kysyi tämän jälkeen lapsilta tarkentavia kysymyksiä kuvista.

Tavoite: Sanavaraston kartuttaminen ja puheen tuottaminen

4. Lopetus

Rentoutus selkään piirtämällä.

Lapset asettuvat makaamaan vilttien päälle ja taustalla soi rauhallinen musiikki. Ohjaajat piirtävät lasten selkään.

Tavoite: Rauhoittuminen

Kahdeksas toimintakerta 18.3.2016

1. Alkuru

Kierrän, kierrän kaupunkia.

Lausimme lorun ja teimme siihen kuuluvat liikkeet.

Tavoite: toimintakertaan virittäytyminen, orientoituminen tuleviin tehtäviin, puheen tuottaminen ja ryhmän jäsentyminen

2. Liikuntaosio

Pallopiiri.

Istuimme yhdessä piirissä. Leikin ensimmäisessä vaiheessa palloa vieritettiin vuorollaan piirissä ja se jolla pallo oli, sanoi oman nimensä, minkä jälkeen hän vieritti pallon seuraavalle. Leikin toisessa vaiheessa ennen pallon vierittämistä sanottiin sen henkilön nimi, jolle pallo vieritettiin. Molemmissa vaiheissa ohjaaja mallinsi leikin ohjeet. Tarvittaessa lasta autettiin ja rohkaistiin.

Tavoite: Kontaktin luominen, nimien oppiminen ja puheen tuottaminen

Eläintarha.

Asetuimme riviin huoneen toiselle puolelle. Ohjaaja näytti kuvan eläimestä, joka nimettiin ohjaajan avustuksella. Seuraavaksi mietittiin miten kyseinen eläin kulkee ja äänтелеe ja matkien eläintä siirryttiin huoneen toiselle puolelle. Näin käytiin valitut eläinkuvat läpi.

Tavoite: Sanavaraston kartuttaminen ja puheen tuottaminen

3. Kieliosio

KILI-piirustus.

Kaikki saivat piirtää haluamiaan asioita KILI-ryhmästä. Piirtämisen aikana muistelimme vanhoja toimintakertoja. Lopuksi jokainen sai kertoa omasta piirustuksestaan.

Tavoite: Puheen tuottaminen ja kerronta

4. Lopetus

Rentoutus selkään piirtämällä.

Taustalla soi rauhallinen musiikki ja ohjaajat piirtävät lapsen selkään.

Tavoitteet: Rauhoittuminen

Toiminnan arviointi

Toiminnan päivämäärä:

Miten toiminta sujui?

Mikä toiminnassa onnistui?

Miten kehittäisit toimintaa?

Miten ohjaaminen onnistui?

Huomioita lapsien kielen kehityksestä:

Kielen osaamisen alue	Alkutilanne Millainen lapsen kielitaito on tällä hetkellä
Sanavarasto <ul style="list-style-type: none">- Kuvaile muutoksia lapsen sanavaraston laajuudessa	
Puheen tuottaminen <ul style="list-style-type: none">- Kuinka paljon ja rohkeasti lapsi tuottaa puhetta?- Missä tilanteissa lapsi tuottaa puhetta?- Tekeekö lapsi itse aloitteita keskusteluun?	
Ääntäminen ja artikulointi <ul style="list-style-type: none">- Kuinka selkeää lapsen puhe on?- Miten hyvin lapsi ääntää suomenkieltä?	

Lapsen nimi:

<p>Puheen ymmärtäminen</p> <ul style="list-style-type: none">- Miten hyvin lapsi ymmärtää suomenkieltä?- Miten hyvin lapsi ymmärtää annettuja ohjeita?	
<p>Vuorovaikutus lapsiryhmässä</p> <ul style="list-style-type: none">- Millainen rooli lapsella on ryhmässä?- Kuvaile lapsen vuorovaikutusta lapsiryhmässä?- Miten paljon lapsi on kontaktissa muiden lasten kanssa?	

Lapsen nimi:

Millaisia muutoksia ja huomioita olet huomannut lapsen kielen kehityksessä?

Sanavaraston laajuudessa?

Puheen tuottamisessa?

Ääntämisessä ja artikuloinnissa?

Puheen ymmärtämisessä?

Vuorovaikutuksessa?

Kielen osaamisen alue	Lopputilanne Millaisia muutoksia lapsen kielitaidossa on nähtävissä alkutilanteeseen peilaten
<p>Sanavarasto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kuvaile muutoksia lapsen sanavaraston laajuudessa - Onko lapsen puheessa ilmennyt uusia sanoja/ käsitteitä? - Ymmärtääkö lapsi uusia sanoja/käsitteitä? 	
<p>Puheen tuottaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kuinka paljon ja rohkeasti lapsi tuottaa puhetta? - Missä tilanteissa lapsi tuottaa puhetta? - Tekeekö lapsi itse aloitteita keskusteluun? - Millaisia muutoksia puheen tuottamisessa on ilmennyt? 	
<p>Ääntäminen ja artikulointi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kuinka selkeää lapsen puhe on? - Miten hyvin lapsi ääntää suomenkieltä? - Millaisia muutoksia lapsen puheessa, ääntämisessä ja artikuloinnissa on ilmennyt? 	

Lapsen nimi:

<p>Puheen ymmärtäminen</p> <ul style="list-style-type: none">- Miten hyvin lapsi ymmärtää suomenkieltä?- Miten hyvin lapsi ymmärtää annettuja ohjeita?- Miten lapsen puheen ymmärtäminen on muuttunut?	
<p>Vuorovaikutus lapsiryhmässä</p> <ul style="list-style-type: none">- Millainen rooli lapsella on ryhmässä? Onko se muuttunut ja miten?- Kuvaile lapsen vuorovaikutusta lapsiryhmässä? Onko lapsen vuorovaikutus muuttunut ja miten?- Miten paljon lapsi on kontaktissa muiden lasten kanssa? Onko kontaktin ottaminen muuttunut ja miten?- Onko lapsi solminut uusia vertais-/ ystävyys-suhteita?	

17.12.2015

Saatekirje vanhemmille

Hei!

Olemme sosionomiopiskelijoita (AMK) ja suoritamme myös lastentarhanopettajan pätevyyden. Teemme toiminnallista opinnäytetyötä yhteistyössä Matinniityn päiväkodin kanssa. Opinnäytetyömme tarkoitus on tukea monikielisten lasten suomenkielen oppimista KILI-ryhmäkuntoutusohjelmaa hyödyntäen. KILI koostuu kielellisistä ja liikunnallisista harjoitteista, jotka tukevat kielen oppimista.

Pidämme toimintakertoja kevään 2016 aikana kerran viikossa kahdeksan viikon ajan Matinniityn päiväkodin tiloissa.

Ohessa on lupa-anomus, jossa pyydämme Teiltä lupaa lapsenne osallistumisesta toimintaamme. Lupa-anomuksen voi palauttaa Matinniityn päiväkodille.

Jos Teillä ilmenee jotain kysyttävää, voi meihin olla yhteydessä sähköpostitse:

laura.kataja@student.laurea.fi
nadja.semi@student.laurea.fi

Kiitos Teille yhteistyöstä!

Terveisin Laura Kataja ja Nadja Semi, Laurean ammattikorkeakoulu

17.12.2015

Cover letter to parents

Hello!

We are studying social services and as kindergarten teachers in Laurea University of applied sciences. We are making a functional thesis in cooperation with Matinniitty kindergarten. The purpose of our thesis is to support multilingual children to learn Finnish by using KILI-group rehabilitation program. KILI combines linguistic and sportive exercises, which help learning a language.

We have activities once a week, eight times during spring 2016 in Matinniitty kindergarten.

Alongside is a permission form where we ask Your permission to allow your child to attend to our activities. You can return the permission form to Matinniitty kindergarten.

If You have any questions, please contact us by email:

laura.kataja@student.laurea.fi
nadja.semi@student.laurea.fi

With best regards Laura Kataja and Nadja Semi, Laurea University of applied sciences