

KILI-KIELEN JA LIIKUNNAN
RYHMÄKUNTOUTUSOHJELMA
KIELIHÄIRIÖISILLE LAPSILLE
-tuokiosuunnitelmakansio päivähoidon
käyttöön

LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaalialan koulutusohjelma
Opinnäytetyö
Kevät 2007
Anna Rauhamäki

Lahden ammattikorkeakoulu

Sosiaalialan koulutusohjelma

ANNA RAUHAMÄKI: KILI-kielen ja liikunnan ryhmäkuntoutusohjelma
kielihäiriöisille lapsille –tuokiosuunnitelmakansio päivähoiton käyttöön

Sosiaalialan opinnäytetyö, 43 sivua, kansio

Kevät 2007

TIIVISTELMÄ

KILI on Isokosken, Lindholmin, Lindholmin ja Vepsäläisen (2002) koostama kielen ja liikunnan ryhmäkuntoutusohjelma kielihäiriöisille lapsille. KILI -ryhmäkuntoutusohjelma sisältää harjoituksia kielellisten, motoristen ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun sekä selkeän struktuurin, jota ohjelma noudattaa.

Opinnäytetyöni tarkoituksena on koota kymmenen KILI-struktuurin mukaan suunniteltua ja toteutettua tuokiosuunnitelmaa toimintoiheen, tavoitteineen, materiaaleineen ja välineineen päivähoiton käyttöön. Tuokiosuunnitelmat ja niihin liittyvä materiaali kootaan erilliseen kansioon. Opinnäytetyöni tavoitteena on luoda ja kerätä lisämateriaalia täydentämään KILI-kirjan materiaalia ja konkreettisten tuokiosuunnitelmien lisäksi rohkaista päivähoiton työntekijöitä KILI-struktuurin mukaisten ryhmäkuntoutustuokioiden ohjaamiseen kertomalla ja arvioimalla tuokioiden suunnittelua ja toteutusta sekä niihin liittyviä seikkoja.

Tuokioiden suunnittelun pohjana on teoretieto lapsen kielellisestä ja motorisesta kehityksestä ja niiden vaikeuksista sekä kielellisten ja motoristen ongelmien yhteydestä toisiinsa. Lisäksi teoriaosuuteni käsittelee vertaisryhmätoimintaa ja sen antamaa tukea.

Opinnäytetyötä on arvioitu tuokioiden suunnittelun, toteutuksen, sisällön ja vertaisryhmätuen näkökulmista.

Asiasanat: lapset, päivähoito, kielellinen kehitys, motorinen kehitys, ryhmäkuntoutus

Lahti University of Applied Sciences

Degree Programme in Social Services

ANNA RAUHAMÄKI: KILI-Group Rehabilitation Method of Language and Motor Coordination for Children Having Language Disorders – File of Lesson Plans for Day-care Centers

Bachelor's Thesis of Social Work, 43 pages, The File

Spring 2007

ABSTRACT

KILI is a group rehabilitation method whose creators are Isokoski, Lindholm, Lindholm and Vepsäläinen (2002). KILI-Group Rehabilitation Method includes language, motor and interaction exercises and a clear structure which the whole method follows.

The purpose of the thesis is to collect ten lesson action which have been planned and carried out using KILI-method. Lessons include functions, targets, material and equipment planned for day-care centers. Lessons and material have been collected into a file. The target of the thesis has been to create and collect extra material which completes the material of KILI-book and to make lesson plans. Another target of the thesis has been to encourage the workers in the day-care centers to realize lessons which follow KILI-structure by means of telling and evaluating the planning and realization of the lessons.

The basis for planning lessons was knowledge of children's language development and motor coordination and difficulties which the development can include and also the connection between language development and motor coordination. In addition theorysection deals with peer group action and the support which it gives.

This thesis has been evaluated from the point of the planning, realization and contents of the lessons and also peer group action.

Keywords: children, children's day-care center, language development, development of motor coordination, group rehabilitation

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	LAPSEN KIELEN KEHITYS	2
	2.1 Esikielellinen kommunikaatio	2
	2.2 Ääntelystä kertovaan puheeseen	3
3	KIELELLISET VAIKEUDET	4
	3.1 Puheen ja kielen ymmärtämisvaikeudet	4
	3.2 Puheen ja kielen tuottamisvaikeudet	6
4	LAPSEN MOTORINEN KEHITYS	8
5	KIELEN JA MOTORIIKAN KEHITYKSEN YHTEYDET TOISIINSA	11
6	KIELEN KEHITYKSEN TUKEMINEN	13
7	VERTAISRYHMÄTOIMINTA JA SEN ANTAMA TUKI	16
8	KILI-KIELEN JA LIIKUNNAN RYHMÄKUNTOUTUS- OHJELMA KIELIHÄIRIÖISILLE LAPSILLE	17
	8.1 KILI-ryhmäkuntoutusohjelman taustaa	17
	8.2 KILI-ryhmäkuntoutus Kouvolassa	18
	8.3 KILI-kerhosta päättötyöksi	19
	8.4 KILI-tuokioiden toteuttamisen peruseriaatteita	21
	8.5 Ryhmähenki ja yhteenkuuluvuudentunne	22
9	KILI-TUOKIOIDEN SUUNNITTELU, TOTEUTUS JA ARVIOINTI	24
	9.1 KILI-tuokioiden suunnittelu	24
	9.2 KILI-tuokioiden toteutus	26
	9.3 KILI-tuokioiden arviointi	29

	9.3.1 Tuokioiden suunnittelun arviointi	29
	9.3.2 Tuokioiden toteutuksen arviointi	31
	9.3.3 Tuokioiden sisällön arviointi	32
	9.3.4 Vertaisryhmätuen arviointi	34
10	POHDINTA	35
	LÄHTEET	40

1 JOHDANTO

1990-luvun alkupuolelta lähtien on lasten kielellisten ongelmien todettu muuttuneen, lisääntyneen ja vaikeutuneen. Kielihäiriöiden määrän kasvu ja riskitekijöiden parantunut havainnointi ovat johtaneet tilanteeseen, jossa etenkin puheterapeutteja ja erityisopettajia ei ole riittävästi saatavilla. Niinpä on tultu tilanteeseen, jossa uusien työmuotojen ja toimintatapojen kehittäminen on ollut välttämätöntä. (Apajalahti 2002, 18.)

Yksi tällaisista uusista työmuodoista ja toimintatavoista on puheterapeuttien Minna Isokosken, Leena Lindholmin ja Ritva Vepsäläisen sekä erityislastentarhanopettaja Ritva Lindholmin vuonna 2002 koostama KILI-kielen ja liikunnan ryhmäkuntoutusohjelma kielihäiriöisille lapsille. KILI-ryhmäkuntoutusohjelma sisältää harjoituksia kielellisten, motoristen ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun sekä selkeän struktuurin, jota ohjelma noudattaa.

Lasten mielestä oppiminen tapahtuu tekemällä, tietämällä ja ymmärtämällä, aikuisten olettaessa usein oppimisen tapahtuvan kuuntelemalla (Kronqvist 2006, 182). KILI-ryhmäkuntoutusohjelma pyrkiikin kuntouttamaan kielihäiriöistä lasta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, integroimaan kuntoutuksen tehokkaasti lapsen arkipäivään ja hyödyntämään vertaisryhmätuen antamat mahdollisuudet mahdollisimman hyvin. KILI:n innostava, toiminnallinen, monipuolinen ja antoisa materiaali imaisi minut mukaansa syksyllä 2005 toimessani lastentarhanopettajana Kouvolassa ja pian innostukseni alkoi laajentua päättötyöksi asti.

Opinnäytetyöni tarkoituksena on koota kymmenen KILI-struktuurin mukaisesti suunniteltua ja toteutettua tuokiota toimintoiheen, tavoitteineen, materiaaleineen ja välineineen päivähoidon käyttöön. Tuokioiden suunnittelun pohjana on teoria-tieto lapsen kielellisestä ja motorisesta kehityksestä ja niiden vaikeuksista sekä kielellisten ja motoristen ongelmien yhteydestä toisiinsa. Tuokiosuunnitelmat ja niihin liittyvät materiaalit kootaan erilliseen kansioon. Tuokiot on suunniteltu 4-5-vuotiaille lapsille mutta niitä on helppo soveltaa eri-ikäisille lapsille tai poimia tuokioista vain erillisiä harjoituksia. Päättötyöni tarkoituksena ei kuitenkaan ole

arvioida lasten harjaantumista KILI-ryhmäkuntoutusohjelmaan osallistumisen aikana tai sen jälkeen.

Työni tavoitteena on antaa lisätietoa lapsen kielellisestä ja motorisesta kehityksestä ja niiden ongelmista sekä kielellisten ja motoristen ongelmien yhteydestä toisiinsa. Tavoitteena on myös luoda ja kerätä lisämateriaalia täydentämään KILI-kirjan materiaalia ja konkreettisten tuokiosuunnitelmien lisäksi rohkaista päivähoidon työntekijöitä KILI-struktuurin mukaisten ryhmäkuntoutustuokioiden ohjaamiseen kertomalla ja arvioimalla tuokioiden suunnittelua ja toteutusta sekä niihin liittyviä seikkoja.

2 LAPSEN KIELEN KEHITYS

2.1 Esikielellinen kommunikaatio

Puheen ja kielen kehityksen edellytyksiä ovat puheäänteiden erotteluun ja niiden tuottamiseen tarvittavien liikemallien oppiminen. Pohjan sanojen oppimiselle luo aikuisen ja lapsen vuorovaikutukseen perustuva esikielellinen vuorovaikutus, joka pohjautuu ilmeisiin, eleisiin, osoittamiseen ja erilaisiin ääntelyihin, jotka usein ovat tunnepitoisia. (Ahonen, Viholainen, Cantell & Rintala 2005, 14-15.)

Mundy ja Gomes (1997) jaottelevat esikielellisen kehityksen kolmeen vaiheeseen. Tunnuksenomaista ensimmäiselle, kahdenväliselle tai ei-tavoitteellisen kommunikaation vaiheelle, on lapsen luontainen halu sosiaaliseen kommunikaatioon. Syntymästä noin 5-6 kuukauden ikään ulottuvaan vaiheeseen kuuluu runsas kasvotusten tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä. Ei-tavoitteellisen vaiheen aikana vauvan ääntelyyn ilmestyvät vokaalien rinnalle konsonantit ja ääntelyyn alkaa tulla mukaan kiljahtelua, murinaa ja läpätystä. Jokelteleksi kutsuttu ääntely mukailee pitkälti vauvan lähiympäristön kieltä ja vähitellen siihen kuulumattomat äänteet karsiutuvat pois. (Laakso 2003, 29, 49.)

Vauvan alkaessa noin 6-8 kuukauden iässä suuntautua yhä enemmän ympäröivään maailmaan siirrytään ”kolmenväliseen” tai tavoitteelliseen vaiheeseen. Tällöin lapselle kehittyy kyky jakaa huomionsa myös ympäristöön. Liikkuessaan lapsi tutkii ympäristöään monipuolisemmin ja laajemmin ja saa mahdollisuuden kytkeä kielellisiä merkkejä uusiin kohteisiin. Vaiheen aikana lapselle myös ilmestyvät osoittamiseleet ja ilmeet sekä ääntely lisääntyy. (Mundy ja Gomes 1997, Laakson 2003, 29-31, 51-52 mukaan; Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 8.)

Tavoitteellisen vaiheen kanssa yhtä aikaa, noin 1-2 ikävuoden vaiheille sijoittuvaa vaihetta kutsutaan rinnakkaisvaiheeksi. Tällöin lapsen kommunikaatiossa esiintyy yhtä aikaa esikielellisiä ja kielellisiä kommunikaation piirteitä. Sanojen rinnalle jäävät ei-kielelliset eleet, ilmeet ja asennot ja ne säilyvät tärkeänä kommunikointimuotona läpi elämän. Alle kaksivuotiailla toimintaa osoittavat sanat ovat keskeisellä sijalla ymmärrettävien sanojen joukossa. Tällöin lapsi alkaa myös muodostaa lyhyitä muutaman sanan mittaisia lauseita. Rinnakkaisvaiheen aikana kielen omaksumisen aikataulussa esiintyy suurta vaihtelua eikä kielen hidaskas kehitys ole huolestuttavaa, jos lapsi ymmärtää puhetta hyvin ja noudattaa lyhyitä kehoituksia ensimmäisen ikävuoden loppupuolella. Esikielellinen vaihe päättyy kun lapsi noin kahden vuoden iässä alkaa käyttää sanoja kommunikaationsa päämuotona. (Mundy ja Gomes 1997, Laakson 2003, 29-31, 51-52 mukaan; Koppinen ym. 1989, 8; Ketonen, Salmi, & Tuovinen 2001, 34.)

2.2 Ääntelystä kertovaan puheeseen

Lyytisen (1995; 1999) mukaan kaksivuotiaan sanavarastoon kuuluu noin 250 sanaa ja vähitellen hän alkaa myös omaksua taivutusmuotoja, joskin sanavartaloiden taivutukseen liittyvät virheet ovat tämänikäisille tyypillisiä. Bishopin & Leonardin (2000) ja Leonardin (1998) mukaan virheelliset taivutusmuodot kuuluvat normaaliin osana lapsen kielen kehitykseen ja oikeiden taivutusten oppiminen voi kestää vuosia. Kolmen vuoden iässä lapsi tavallisesti osaa kaikki aikuisten puheessaan käyttämät vokaalit ja käyttää sanoja kaikista sanaluokista. 3-vuotias osaa käyttää myös erilaisia lausetyyppejä, kuten käsky-, kielto- ja kysymyslauseita ja lauseissa esiintyy erilaisia apuverbejä sekä erilaisia taivutusmuotoja. 2-3-vuotiaalla alkaa

myös esiintyä tarinankerrontaa ja kolme- ja puolivuotias osaa jo yhdistää kaksi tapahtuma tarinoissaan. (Laakso 2003, 52-54, 57-59, 61.)

Konsonanttien oikea ääntämys löytyy neljän, viiden vuoden iässä, jolloin myös lapsi osaa käyttää kaikkia suomen kielen sivu- ja peruslausetyyppejä. Tarinoiden pituus alkaa lisääntyä 3-5-vuotiailla mutta alkuvaiheessa tapahtumien ylihyppäminen on hyvin tyypillistä tarinaa kerrottaessa. Vasta 6-vuotiaana lapsi osaa kertoa tärkeitä yksityiskohtia oikeassa järjestyksessä ja päättää tarinansa loogisesti. Esikouluiässä lapsella on käytössään jo noin 14 000 sanaa ja esikouluikään mennessä hänen tulisikin hallita taivutusjärjestelmämme perussäännöt. Yleiskielestä poikkeavien muotojen runsaalla käytöllä vielä esikouluiässä voikin olla merkitystä lukutaidon oppimisen kannalta. (Laakso 2003, 53-54, 57-59, 62.)

3 KIELELLISET VAIKEUDET

3.1 Puheen ja kielen ymmärtämisvaikeudet

Pikkulapset luottavat paljon sanattomaan viestintään ja ympäristön vihjeisiin tulkitessaan kuulemaansa, minkä vuoksi ymmärtämisvaikeuksien yhtenä tunnusmerkkinä pidetäänkin tämän strategian käyttämistä vielä myöhempinä ikävuosina. Tällöin lapsi hakee tukea ja vahvistusta ympäristöstä sille, mitä hänen oletetaan tekevän. Ymmärtämisvaikeuksia omaavalle lapselle ovat tunnuksenomaisia vaikeudet ohjeiden mukaan toimimisessa sekä vastaaminen väärin tai epätasaisesti esitettyyn kysymykseen. (Ketonen ym. 2001, 34-35.)

Puheen ja kielen ymmärtämisvaikeudet voivat liittyä Ketosen ym. (2001) mukaan tarkkaavaisuuteen, äänneiden havaitsemiseen, sanavarastoon, kielen rakenteeseen, muistiin ja sosiaalisen vuorovaikutukseen.

Tarkkaavaisuuteen liittyvät puheen ja kielen ymmärtämisvaikeudet

Kielihäiriöisillä lapsilla on usein vaikeuksia jättää huomioimatta epäolennaiset kuulo- ja näköärsykkeet. Hälyinen ympäristö ja katsekontaktittomuus voivatkin vaikeuttaa huomattavasti lapsen keskittymistä ja täten tehtävien suorittamista. Äänteiden havaitsemiseen liittyvät puheen ja kielen ymmärtämisvaikeudet

Sanojen koostuminen monista, nopeasti toistuvista ja erikorkuisista ja kestoisista äänneistä edellyttää kuulojärjestelmältämme nopeaa ja tarkkaa erottelukykä. Äänneiden kuulemisen ja erottelemisen lisäksi aivojemme tulee säilyttää äänneiden järjestys lyhytkestoisessa muistissa ja tämän jälkeen siirtää tieto pitkäkestoiseen muistiin. Tallal & Piercy (1975) havaitsivatkin tutkimuksessaan, että useilla kielihäiriöisillä lapsilla kyky erotella äänneitä ja käsitellä niitä nopeasti on alentunut.

Sanavarastoon liittyvät puheen ja kielen ymmärtämisvaikeudet

Vaikeudet äänneiden ja äännesarjojen erottelussa ja muistamisessa vaikeuttavat kielihäiriöisten lasten perussanaston oppimista. Wiigin ja Semelin (1984) mukaan kielihäiriöisen lapsen sanavarasto voi olla myös epätasaisesti kehittynyt, niin että hän ymmärtää ja tuottaa ikäkaudelleen kuulumattomia sanoja mutta käsitteenmuodostus jää ikätasoaan heikommaksi.

Kielen rakenteeseen liittyvät puheen ja kielen ymmärtämisvaikeudet

Bishopin (1997) mukaan kielihäiriöisille lapsille on tyypillistä heikko kieliopin hallitseminen ja siitä johtuvat ymmärtämisvaikeudet. Yksittäisten sanojen lisäksi puheesta tulisi ymmärtää sanojen muodostamia kokonaisuuksia ja lauseiden merkityksiä.

Muistiin liittyvät puheen ja kielen ymmärtämisvaikeudet

Kielihäiriöitä ja kuulomuistin ongelmia esiintyy usein samoilla lapsilla. Käytännössä tämä näkyy siten, että lapsella on tapana arvailla vastauksia tai reagoida vain lauseen loppuosaan, mikä usein Gillamin ym. (1995) mukaan altistaakin vuorovaikutustilanteita virhetulkinnoille ja väärinkäsityksille.

Sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät puheen ja kielen ymmärtämisvaikeudet

Ongelmat muistissa ja sarjoittamisessa selittävät osaltaan kielihäiriöisten lasten vaikeuksia keskustelujen seuraamisessa. Toisaalta vaikeuksia selittävät ongelmat ei-kielellisen vuorovaikutuksen ymmärtämisessä ja tulkitsemisessä. (Ketonen ym. 2001, 37-40.) Koppisen ym. (1989, 30) mukaan ihmiset elävätkin keskellä lukemattomia ei-kielellisiä merkkijärjestelmiä, joiden oletetaan säätelevän hänen käyttäytymistään.

3.2 Puheen ja kielen tuottamisvaikeudet

Ketonen ym. (2001) jakavat puheen ja kielen tuottamisvaikeudet äänneistön ja sanavaraston hallintaan, kielenkäyttötaitoihin, nimeämisen vaikeuksiin ja sujuvuuden, prosodiikan ja äänenkäytön ongelmiin.

Äänneistön hallintaan liittyvät puheen ja kielen tuottamisvaikeudet

Lapsilla, joilla on poikkeava tai viivästynyt puheen- ja kielenkehitys on tavallista yleisemmin äännevirheitä. Qvarnströmin (1993) mukaan kaikkiaan noin 20:llä prosentilla suomalaisista koululaisista on äännevirheitä, yleensä s- ja r-virheitä. Virheet voivat olla joko äännejärjestelmään tai artikulaatioon liittyviä. Artikulaatiovirheet ovat yleensä äänneiden virheellistä ääntämistä tai puuttumista. Brownin ja Edwardsin (1989) mukaan sekä äännejärjestelmään että artikulaatioon liittyvissä virheissä voi olla kyseessä puheen motorisen ohjailun vaikeudesta (verbaali-

nen tai oraalinen dyspraksia), jolloin lapsen puhe on huonosti sujuvaa ja ilmaisu lyhyttä ja epäselvää.

Sanavaraston hallintaan liittyvät puheen ja kielen tuottamisvaikeudet

Lapset omaksuvat suomen kielen perussanaston jo ennen kouluikää mutta tämänkin jälkeen tapahtuu koko ajan uusien sanojen oppimista ja käsitteiden laajentamista ja tarkentumista. Aramin ja Nationin (1980) sekä Nippoldin (1992) mukaan hitaasti sanoja varhaislapsuudessa oppineilla lapsilla on usein vaikeuksia lukemaan oppimisessa ja erityisesti luetun ymmärtämisessä.

Sanojen taivutukseen ja lauserakenteisiin liittyvät puheen ja kielen tuottamisvaikeudet

Vielä 7-8 -vuotiaillekin lapsille on tyypillistä virheet sanaston käytössä ja erityisesti niiden taivuttamisessa. Korpilahden (1996) mukaan kielihäiriöisillä lapsilla on usein vaikeuksia luoda äidinkielestään sääntöjärjestelmää, joka ohjaisi kielen hallintaa. Kielihäiriöisillä lapsilla esiintyykin usein sanojen taivutukseen ja lauserakenteisiin liittyviä vaikeuksia, jotka usein liittyvät myös puheen ymmärtämiseen.

Kielenkäyttötaitoihin liittyvät puheen ja kielen tuottamisvaikeudet

Rapinin ja Allenin (1987; 1991) mukaan lapsille, joilla on ongelmia kielenkäyttötaitoissa tuottaa vaikeuksia kielen käyttö vuorovaikutuksen välineenä. Vaikeudet näkyvät ongelmina ymmärtää kielellisten sanomien merkityksiä, kiertoilmauksina, väärinä sanavalintoina sekä sanojen valinnan epätarkkuutena. Kielenkäyttötaitoiltaan heikommilla lapsilla on puheen tuottaminen huomattavasti parempaa kuin puheen ymmärtäminen ja heille onkin vaikeaa vuorotella, pitää keskustelua yllä sekä pysyä keskustelun aiheessa. Tyypillistä on myös kaikupuhe, toistelu, lakkaamaton, toista huomioimaton puhe sekä fraasien tavallista tiheämpi käyttö.

Nimeämisvaikeuteen liittyvät puheen ja kielen tuottamisvaikeudet

Nimeämisvaikeudessa lapsi ei kykene palauttamaan mieleensä haluamaansa sanaa. Toisinaan tämä ilmenee sanojen hakemisena tai väärrien sanojen käyttämisenä mutta voi myös esiintyä niin, ettei lapsi löydä tutuillekaan sanoille nimeä. Tyypillistä on myös kiertoilmauksien ja sanakorvaumien käyttö, toistelu sekä yleisilmausten käyttö. Lapsen sanojen nimeäminen voi myös olla hidasta tai epätarkkaa tai näitä molempia yhtä aikaa.

Sujuvuuteen, prosodiikkaan ja äänenkäytön ongelmiin liittyvät puheen ja kielen tuottamisvaikeudet

Kielihäiriöinen lapsi voi juuttua johonkin aloittamaansa kielelliseen (esim. toistamaan samaa sanaa) tai ei-kielelliseen (esim. saman liikkeen toistaminen) toimintoon ja jatkaa sitä tarkoituksettomasti. Toistamisen lisäksi sujumattomuus puheessa voi ilmetä puheen ryöpsähtelynä, katkonaisuutena tai vaikeutena siirtyä ääntöasennosta toiseen. Prosodiikan ongelmilla tarkoitetaan puhepainotuksen ja intonaation poikkeavuutta. Myös äänteiden keston virheellinen tuottaminen on tavallista kielihäiriöisille lapsille. Äänenkäytön ongelmat ilmenevät lapsen puhuessa normaalia korkeammalla tai matalammalla äänellä sekä myös lapsen vaikeutena säädellä äänensä voimakkuutta tai korkeutta tilanteeseen sopivaksi. (Ketonen ym. 2001, 41-48.)

4 LAPSEN MOTORINEN KEHITYS

Motorisessa kehityksessä on hermo-lihasjärjestelmän, luuston ja lihaksiston kehityksellä erittäin suuri merkitys ja tämän vuoksi motorisella kehityksellä tarkoitetaan yleisesti vartalon ja sen osien toiminnallisia muutoksia (Numminen 1996, 22). Tärkeä merkitys motoriselle toiminnalle on visuaalisten sekä kinesteettisten havaintojen tarkkuudella, sillä liikkeiden toteuttaminen ja suunnittelu edellyttävät havaintoja kehon asennosta ja liikkeistä sekä ympäristöstä (Ahonen ym. 2005, 20). Kephart (1971) määrittelee kehon tuntemuksen tietoisuudeksi omasta ke-

hosta ja sen osista ja niiden välisistä suhteista. Kehon tuntemus muodostuu aistitietoihin ja antaa pohjan koko motoristen taitojen kehittymiselle ja sujuvuudelle. (Autio 1995, 77.) Viholainen (2006, 16) esittääkin, että kehon asennon hallinnan taidoilla onkin koordinaatiota tärkeämpi rooli uusien motoristen taitojen oppimisessa.

Lapsen motorinen kehitys etenee kokonaisvaltaisuudesta eriytyneisyyteen vastasyntyneen reagoidessa ärsykkeisiin koko kehollaan. Eriytymisen tapahtuessa vähitellen lapsi pystyy yhä paremmin säätelemään kehoaan ja sen liikkeitä tarkoituksenmukaisesti. Kehon ja sen osien liikkeet kehittyvät kefalokaudaalisesti päästä jalkoihin ja proksimodistaalisesti eli keskustasta ääriosiin. Kehityksen myötä myös vartalon ja raajojen liikuttamiseen tarvittava lihastonus kasvaa vartalossa ja vähenee raajojen lihaksissa. (Numminen 1996, 22.)

Motorinen kehitys ja hermostollinen kehitys kulkevat käsi kädessä lapsen kasvaessa ja kehittyessä. Motorinen kehitys noudattelee tavallisesti tiettyjä yleisluonteisia piirteitä mutta järjestys voi myös muuttua tai joitakin vaiheita jäädä kokonaan pois, eikä siirtyminen tasolta toiselle ole useinkaan kovin selvärajaista. Motorisen kehityksen kulussa voidaan havaita valmius- ja herkkyykskausia, jolloin tietyn toiminnon oppiminen on helpompaa kuin muulloin. (Autio 1995, 53; Numminen 1996, 24, 31.)

Ensimmäisenä lapselle kehittyvät motoriset perustaidot, joita Gallahue (1982) on määritellyt olevan yhteensä 23 (esim. kieriminen, harhautus, vetäminen) (Viholainen & Ahonen 2003, 222). Motoristen perustaitojen perustana ovat tasapaino-, liikkumis- ja käsittelytaidot. Käsittelytaidot voidaan vielä jakaa karkeamotorisiin ja hienomotorisiin käsittelytaitoihin, jolloin kehityksen edetessä raajoissa vartaloa lähempänä olevista osista kauempana oleviin osiin, karkeamotoristen käsittelytaitojen kehitys luo pohjan hienomotorisille käsittelytaidoille. (Numminen 1996, 24, 31; Lautamo 2005, 182.)

Motoristen perustaitojen kehittämisessä voidaan erottaa kolme päävaihetta: karkean hallinnan vaihe, taloudellisen hallinnan vaihe sekä vakiintumisen ja mukautumisen vaihe. Karkean hallinnan vaiheen aikana opitaan vain liikkeen perus-

kaava, jolloin liikerytmi on usein virheellinen eivätkä liikkeet liity sujuvasti yhteen. Karkean hallinnan vaiheen aikana lapsi käyttää liikkeeseen liikaa voimaa, jolloin liike on epätaloudellinen. Taloudellisen hallinnan vaiheeseen pääseminen edellyttää useita toistoja, jolloin liikkeestä kehittyy taloudellisempi, tarkoituksenmukaisempi ja toisten liikkeiden kanssa paremmin yhteen nivoutuvia. Vakiintumisen ja mukautumisen vaiheessa liike on lukuisien toistojen jälkeen tarkentunut, tullut varmemmaksi ja nopeammaksi. (Autio 1995, 30.) Liikkeen automatisoituminen eli yleisen liikevalmiuden kehittyminen luo pohjan lajitaitojen oppimiselle esim. palloilutaidot. Lajitaidot muodostuvat kahden tai useamman motorisen perustaidon yhdistelmästä. (Numminen 1996, 24, 31.)

Motoristen perustaitojen kanssa kehittyvät yhtä aikaa erilaiset taitotekijät, jotka vaikuttavat liikkeen suorittamiseen. Liikkeiden oppimisen alkuvaiheessa painottuvat tasapaino ja avaruudellinen suuntautumiskyky. Liikkumisen perustekijä on tasapaino, joka voidaan erotella paikalla olevaan tasapainoasentoon ja liikkeessä tapahtuvaan tasapainon säilyttämiseen. Avaruudellinen suuntautumiskyky tarkoittaa kykyä ottaa tila ja muut liikkeet huomioon sekä kykyä suuntautua tilassa eri suuntiin. (Autio 1995, 49-50.)

Rytmiä liittyä liikkeiden oikea-aikaisuuteen, liikkeen kestoon ja sen nopeuden muutoksiin. Reaktiokyvyllä puolestaan tarkoitetaan kykyä reagoida ärsykkeisiin tarkoituksenmukaisesti. Liikkuessaan monipuolisesti lapsi kohtaa erilaisia liikkumisalustoja ja esineitä, jolloin hänen muuntelukykyänsä joutuu koetukselle. Muuntelukyky ilmeneekin uusiin tilanteisiin sopeutumisena liikemallia muuttamalla tai liikkeiden korjaamisena. (Autio 1995, 50-51.)

Taitojen karttuessa harjantuvat motoristen taitojen oppimisen myöhemmässä vaiheessa yhdistelykyky ja erottelukyky. Yhdistelykyvyn kehittyessä lapsi oppii erilaisia liikeyhdistelmiä, kuten juoksun ja hypyn yhdistämisen. Alle kouluikäisen lapsen erottelukyky ei vielä ole kehittynyt, sillä hän ei osaa erottaa ja käsitellä eri aistien välittämää tietoa sekä tietoa siitä, ovatko lihakset rentoutus- vai työskentelyvaiheessa. Erottelukyky kehittyessä lapsi osaa eritellä kuhunkin liikkeeseen tarvittavan voiman, ajan ja tilan mahdollisimman sopivaksi. (Autio 1995, 50-51.)

Motorisiin taitoihin ja niiden kehittymiseen liittyviä poikkeavuuksia kutsutaan usein arkikielessä motoriseksi kömpelydeksi. Tällöin puhutaan usein motoriikan kehityshäiriöistä, motorisista oppimisvaikeuksista tai koordinaatiohäiriöistä, jolloin ilman selvää syytä lapsen motoristen taitojen kehittyminen poikkeaa ympäristön vaatimuksista niin, että siitä on haittaa arkielämän toiminnoissa. (Ahonen ym. 2005, 12.)

5 KIELEN JA MOTORIIKAN KEHITYKSEN YHTEYDET TOISIINSA

Kielellisen ja motorisen kehityksen vaikeudet esiintyvät usein samoilla lapsilla. Johanssonin, Forssbergin ja Edvarssonin (1995) tutkimuksessa 60 %:lla lapsista, joilla oli lukivaikeus oli myös jonkinlaisia motorisia vaikeuksia. Keskisuuria vaikeudet olivat 34 %:lla ja suuria 26 %:lla lukilapsista. Suuria motorisia vaikeuksia ei ilmennyt yhdelläkään normaalisti lukevalla lapsella. (Viholainen 1998, 7.)

Rintalan, Pienimäen, Ahosen, Cantellin ja Kooistran (1998) tutkimuksessa dysfaattisista lapsista 71 %:lla havaittiin motorisia ongelmia (Viholainen 2006, 16). Motorisen kehityksen hitauden on todettu olevan yhteydessä hitaampaan kielen kehitykseen erityisesti niillä lapsilla, joilla on riski suvuittain esiintyvän lukemisvaikeuteen (Viholainen 1998, 28).

Haslummin (1989), Nicolsonin & Fawcettin (1994), Fawcettin & Nicolsonin (1995) sekä Johanssonin, Forssbergin & Edvardssonin (1995) mukaan vaikeuksia lukihäiriöisille lapsille tuottavat hieno- ja karkeamotoristen tehtävien lisäksi tasapainotehtävät sekä molempien käsien yhtäaikaista koordinaatiota vaativat tehtävät. Lapsilla, joilla on suvussa esiintyvä lukemisvaikeusriski, sekä ikätovereitaan hitaampi motorinen kehitys vauvaiässä, on pienempi sanavarasto, huonompi suomen kielen taivutussääntöjen hallinta sekä hitaampi lukuvauhti (Viholainen 1998, 8, 30).

Syitä kielellisten ja motoristen ongelmien yhdessä esiintyvyyteen on etsitty niin genetiikasta kuin yhteistä toimintaa ohjaavista aivoalueistakin. Regehrin & Kaplanin (1988) mukaan lukemisvaikeuksiin liittyvät motoriset ongelmat kulkevat suvuittain. Pennington (1999) ja Grigorenko (2001) ovat myös yksimielisiä lukivai-

keuksien ja kielihäiriöiden periytymisestä mutta Francksin ym. (2003) mukaan yhteistä geneettistä tekijää ei kuitenkaan näiden ongelmien taustalta ole löydetty. (Viholainen 2006,16, 36.)

Toista näkökantaa edustava Ojeman (1984) on havainnut kielellisen ja motorisen toiminnan aktivoivan yhteisiä aivoalueita ja Nicolson, Fawcett, Berry, Jenkins, Dean & Brooks (1999) ja Rae ym. (2002) ovat löytäneetkin henkilöiltä, joilla on sekä motorisia että kielellisiä vaikeuksia poikkeamia sekä pikkuaivojen toiminnassa että rakenteessa. Gilgerin & Kaplanin (2001), Hannula-Joupin ym. (2005) ja Kaplanin ym. (1998) mukaan on siis mahdollista, että ongelmat olisivat seurausta aivojen kehityksessä tapahtuneesta poikkeavuudesta. (Viholainen 2006,16-17.) Fawcettin, Nicolsonin ja Deanin (1996) mukaan pikkuaivojen erot näkyisivät vauvoilla jo varhaisten motoristen taitojen, kuten istuminen ja kävely, oppimisen hitautena ja myöhemmin lukivaikeuksina (Viholainen 1998, 36).

Kolmas lähestymistapa motoriikan ja kielen kehityksen yhteyksille yhdistää kehityspsykologisia ja käyttäytymisgeneettisiä näkemyksiä. Asennon hallinnan taitojen kehittyminen tuo lapselle mahdollisuuden itsenäisen liikkumisen kehittymiselle kuin käsien käytönkin hallinnalle ja luo täten pohjan myös kognitiivisten taitojen kehittymiselle. Campos ym.(2000) ovatkin havainneet lapsen itsenäisen liikkumisen lisäävän jaetun tarkkaavuuden ja esittävien eleiden esiintyvyyttä vauvoilla. Lapset, joilla on lukemisvaikeusriski tarvitsisivat jo alkuvaiheessa runsaasti tukea kielelliselle kehitykselleen. Lapsi, jonka liikkuminen ja käsien käyttö ovat rajoittuneita ei kuitenkaan itse hakeudu kielen kehitystä tukeviin vuorovaikutustilanteisiin yhtä usein kuin ikätoverinsa ja näin ollen kielelliset kontaktit saattavat jäädä ilman aikuisen erityishuomiota vähäisemmiksi. (Viholainen 1998, 37.)

Robinsonin (1987) ja Traunerin ym. (2000) mukaan motorisen kehityksen hitaus voi antaa ensiviitteitä myöhemmistä kielellisistä vaikeuksista. (Viholainen & Ahonen 2003, 225.) Ahosen (1990) ja Cantellin (1998) mukaan noin puolella viisivuotiaana kömpelöksi diagnosoidulla lapsella on tämä piirre havaittavissa vielä nuoruusiässäkin. Pysyvämmiin nuoruusiästä asti siirtyneitä motoriikan ongelmia olivat tasapaino, kinestesia, visuo-spatiaaliset taidot ja liikenopeus. (Ahonen, Taipale-Oiva, Kokko, Kuittinen & Cantell 2001,176.) Ahosen (1990) mukaan

motorisesti kömpelöillä lapsilla ovat oppimisvaikeudet kolme kertaa yleisempiä kuin motoriikaltaan normaalisti kehittyneillä (Viholainen 1998, 4).

Dysleksiaa ennakoivina tekijöinä pitää Augur (1994) motoriikan vaikeuksia puhumisessa, puhumaan oppimisen hitautta ja epäselvyyttä sekä esineiden nimeämisen vaikeutta. Tutkimusta siitä, missä iässä motoriset vaikeudet alkavat näkyä dyslektikoilla tai missä vaiheessa ongelmia voidaan pitää motorisena kömpelyytenä eikä normaalina motoriseen kehitykseen kuuluvana vaihteluna ei kuitenkaan ole. (Viholainen 1998, 4-5.)

6 KIELEN KEHITYKSEN TUKEMINEN

Portwoodin (1999) mukaan jo muutaman kuukauden motorisen harjoittelun on todettu vaikuttavan lasten kirjoitustaidon selkiintymiseen (Taipale-Oiva, Kuittinen & Kokko 2004, 7). Marttinen, Ahonen, Aro & Siiskonen (2001, 19) ovatkin todenneet, että viimeistään nelivuotiaana aloitettu kielellinen kuntoutus ehkäisee ennalta ja lieventää kielen kehityksen vaikeuksia.

Kielen oppimisen ongelmat vaikeuttavat luonnollisesti myös motoristen taitojen oppimista ja erityisesti toiminnan suuntaamista (Viholainen & Ahonen 2003, 228). Motorisella harjoittelulla pystytään varsin tehokkaasti kehittämään niitä havaintomotoriikan osa-alueita, joita tarvitaan puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen oppimisessa. Valmiuksien kehittämisen pitää kuitenkin olla lapsen tarpeista lähtevää sekä tavoitteellista ja suunnitelmallista. (Taipale-Oiva ym. 2004, 7.)

Motorinen toiminta avaa lapselle polkuja moniin uusiin kokemuksiin. Kielihäiriöisen lapsen kehityksen tukemisessa tärkeää onkin riittävän monipuolisten motoristen ja liikunnallisten kokemusten varmistaminen ja niihin kannustaminen. (Viholainen & Ahonen 2003, 220.)

Lapsilla, joilla on motorisia ongelmia, on oma-aloitteinen liikkuminen usein huomattavasti ikäisiään vähäisempää. Oma-ehtoisten liikuntamahdollisuuksien lisäksi onkin aikuisten huolehdittava siitä, että lapsi myös harjoittaa taitojaan monipuolisesti. (Viholainen & Ahonen 2003, 232.) Von Hofstenin (2003) mukaan liikkeen

suorittamisen yhtenä tärkeimpänä voimana on motivaatio: halu liikkua ja tutkia ympäristöä. Lapsen kiinnostuksen kohteet vaikuttavatkin siihen, alkaako hän tutkia ympäristöä aktiivisesti liikkuen vai tutkaileeko hän esineitä paikoillaan. Paikoillaan pysyvillä lapsilla voi karkeamotoriikkaa kehittävä toiminta jäädä vähäisemmäksi heidän kiinnostuksen kohteidensa vuoksi. Sääkslahden (2005) tutkimuksen mukaan leikkien luonne on erityisesti tytöillä yhteydessä motoristen taitojen kehitykseen. Riehakkaiden leikkien runsaus näkyi tytöillä kehittyneempinä motorisina taitoina rauhallisten leikkien vahvistaessa hienomotorisia taitoja. (Viholainen 1998, 34).

Lapsilla, joilla on motorisia ongelmia, on opittujen taitojen sopeuttaminen uusiin ja odottamattomiin tilanteisiin vaikeaa (Viholainen & Ahonen 2003, 232). Fawcettin ja Nicolsonin (1994) mukaan dysleksiassa onkin kyse minkä tahansa taidon automatisoitumisesta sekä tietoisesta automatioosaatiopuutteen kompensoinnista. Taidon automatisoitumiseen auttaa, että tarvittavat alataidot hallitaan hyvin, jolloin muistissa pidettävien yksiköiden määrä pienenee ja suoritus nopeutuu. Lisäksi on opittava tarvittavien alataitojen sujuva yhdistäminen toisiinsa. Päivähoitoyhtiössä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen alataitoja kuten kirjaimiin ja äänteisiin tutustumista voidaankin harjoittaa mainiosti. (Viholainen 1998, 10, 43.) Lyhyellä tähtämellä nopeimpiin tuloksiin päästään muuttumattomilla tarkasti toistuvilla harjoituksilla mutta vasta monipuolisella ja vaihtelevalla harjoittelulla päästään paremmin yleistäviin ja pysyviin taitoihin (Ahonen ym. 2001, 196).

Motoriset harjoitukset antavat hyviä mahdollisuuksia harjoitella eri tavoin kieltä ja sen käyttämistä. Lapselle annettavat ohjeet sisältävät paljon sanastoa ja käsitteitä kuten ylös, alas, oikealle jne. Lasta tulisi myös kannustaa käyttämään kieltä monipuolisesti liikkeessään ja ilmaisemaan esim. tunteitaan sanallisesti. Monipuolisuus syntyy harjoitusten erilaisuudesta, ei tavoitteiden monipuolisuudesta. Samaa taitoa harjoitellaan erilaisilla välineillä ja erilaisissa tilanteissa ja näin pyritään taidon automatisoitumiseen. Varsinkin, kun lapsella on ongelmia kuullun ymmärtämisessä, joudutaan miettimään vaihtoehtoisia ohjeiden ja palautteen antamistapoja. Tällöin on ohjeistuksessa tärkeää ohjaajan oma esimerkki tai kuvien käyttö sekä palautteen antaminen kosketuksen välityksellä. (Viholainen & Ahonen 2003, 231.)

Päivähoitoikäisillä harjoiteltavien motoristen taitojen määrä rajoittuu vielä perusliikuntataitoihin. Harjoiteltavien taitojen määrä on siis vielä suhteessa pieni mutta sitäkin tärkeämpi perusliikuntataitojen muodostaessa pohjan myöhemmin opetettaville taidoille. (Viholainen & Ahonen 2003, 230.) Päivähoidossa tuleekin kiinnittää myös aivan pienimpienkin lasten kanssa toimittaessa huomiota liikuntamahdollisuuksien monipuolisuuteen ja liikuntakasvatuksen suunnitelmallisuuteen. Varhaiskasvatuksen liikunnan suositusten (2005,11) mukaan: *”Aikuisen tulee huolehtia, että lapsella on joka päivä useita mahdollisuuksia liikkua monipuolisessa vaihtelevassa ja liikkumiseen innostavassa ympäristössä.”*

Puderbaugh ja Fisher (1992) havaitsivat, että motorisia vaikeuksia omaavilla 1-4½-vuotiailla lapsilla olivat leikki-taidot laadullisesti ikätovereitaan heikompia. Leikissä oli eroa motorisesti tavoittelemisen, liikkumisen ja esineiden käsittelyn suhteen sekä sarjoittamisen, järjestelemisen ja tutkimisen osalta. (Viholainen & Ahonen 2003, 226.)

Kielihäiriöisillä lapsilla on todettu olevan usein epärealistinen kuva omista taidoistaan ja itsestään ja koetut epäonnistumiset saavat hänet luovuttamaan helposti. Motorisesti kömpelön lapsen innostaminen vaatii aikuiselta kekseliäisyyttä sekä kannustavaa, turvallista, lapsen omia valintoja ja ratkaisuja kunnioittavaa ja jokaisen yrityksen hyväksyvää ilmapiiriä. Motorisen harjoittelun on myös todettu vahvistavan lapsen itsetuntoa ja itsevarmuutta, jolloin myös yrittäminen ja suorituskasvatatio kasvavat muissakin kuin liikuntatilanteissa. Oman kehon hallinnan vahvistuminen, rohkeuden lisääntyminen ja keskittymiskyvyn paraneminen heijastuvat väistämättä myönteisesti myös lapsen kognitiivisiin ja sosiaalisiin taitoihin. (Taipale-Oiva ym. 2004, 9.)

Motoristen harjoitusten lisäksi kielihäiriöisen lapsen puheen ja kielen kehitystä tukevat monipuolisesti käytetyt kuvat. Kuvat auttavat lasta jäsentämään toimintaansa, suunnittelemaan sitä etukäteen sekä seuraamaan sen toteutumista. Ennakoitavuus ja selkeys puolestaan lisäävät lapsen turvallisuuden tunnetta. Kuvat myös pysäyttävät ja auttavat kohdentamaan huomiota haluttuun asiaan, jolloin tarkkaavaisuus lisääntyy. Kuvien käytön myötä myös tehtävän aloittaminen ja

tehtävässä eteneminen helpottuvat. (Ketonen, Palmroth, Röman, Salmi & Poikkeus 2003, 177-178.)

7 VERTAISRYHMÄTOIMINTA JA SEN ANTAMA TUKEA

Päiväkoti on monille lapsille ensimmäinen ja merkityksellinen yhteisö, johon he kuuluvat. Damonin ja Phelps'n (1989) mukaan päiväkodin vertaisyhteisössä lapset harjoittelevat monia sosiaalisen elämän kannalta keskeisiä taitoja, kuten jakamista, toisten kanssa toimeen tulemistä, itsensä ilmaisemista, rooleja ja vastuun ottamista. (Ikonen 2006 149.) Joillekin lapsille vertaissuhteiden luominen on helppoa mutta toisille lapsille ystävyysuhteiden muodostaminen ja ylläpitäminen tuottavat vaikeuksia. Puhemotoriikan kehittyminen onkin yhteydessä muun muassa kognitiiviseen ja sosioemotionaaliseen kehitykseen. Toisaalta myös syystä tai toisesta hidastunut puhemotoriikan kehitys voi hidastaa kognitiivista, kielellistä ja sosioemotionaalista kehittymistä. (Ikonen 2006, 153; Asikainen 2005, 4.)

On tärkeää, että jokainen lapsi tuntee kuuluvansa ryhmään ja olevansa osa sitä. Yhteisön muodostuminen vaatii aikuiselta aikaa ja lasten osallisuuden tukemista mutta sen edut näkyvät myöhemmin ryhmän toiminnassa. (Rasku-Puttonen 2006, 113-125.) Hännikäisen ja van Oersin (1999, 2002, 2003) ja van Oersin ja Hännikäisen (2001) mukaan ryhmän jäsenten tuntiessa olevansa läheisiä toisilleen, jakaessaan yhteisen identiteetin me-tunteen kautta ja kokiessaan muodostavansa ryhmän ilmenee tämä kaikki ryhmän vuorovaikutuksessa, yhteistoiminnassa ja ryhmässä vallitsevassa tunnelmassa. (Hännikäinen 2006, 126.)

Vygotskin (1978a, 1987) teoria korostaa osaavamman partnerin kanssa työskentelyn merkitystä lasten kognitiiviselle kehitykselle. Tämän teorian mukaan lapsi omaksuu osaavamman partnerin avulla päättelyä ja pystyy näin korjaamaan omia virheitään. Aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa korostuu aikuisen rooli osaavampana partnerina, sillä aikuisella on selkeästi suurempi tiedollinen valmius ja valta lapseen nähden. Tämän vuoksi aikuisen ja lapsen vuorovaikutussuhde voi olla selkeästi rajoittunut kun sen sijaan lasten välinen vuorovaikutus-

suhde on perusolettamukseltaan tasa-arvoinen ja tasavertainen niin tiedollisesti kuin vallankin suhteen. (Kronqvist 2006, 168-169.)

Verba (1994, 1998) on kuitenkin tutkimuksissaan havainnut, että jo 13-17 kuukauden ikäisillä lapsilla esiintyy jossain muodossa yhteistoimintaa ja tuutorointia. Lasten onkin todettu pyrkivän tukemaan toisen lapsen oppimista, antavan palautetta toiselle ja tukevan toisen lapsen tehtävässä pysymistä. Tärkeää oppimisen kannalta on myös se, että oppija on aktiivinen ja vuorovaikutus on monipuolista. Toisaalta toista ohjaamalla myös ohjaajan omat taidot vahvistuvat. Lapset oppivatkin toisiltaan paljon erilaisia tietoja ja taitoja ja näin lapsi kehittyy osallisuuden ja toiminnallisuuden kautta yhteisönsä aktiiviseksi jäseneksi. (Kronqvist 2006, 171-182.)

Valtakunnallisen erityispäivähoidon kehittämiskeskuksen eli Kilo-projektin tavoitteena on ollut vuosien 1999-2001 aikana yhteisöpohjaisen kuntoutusmallin kehittäminen ja levittäminen erityispäivähoitoon valtakunnallisesti. Kilo-projektin koulutus- ja konsultointityötä jatkavan Kahvakeskuksen johtaja Hannele Merikoski peräänkuuluttaakin työtapaa, jossa perinteisen puheterapeutin antaman ”koppiterapian” sijasta lapsi harjoittelisi samaa asiaa päiväkodin muiden lasten kanssa. Lapselle onkin luonnollisinta yhdistää harjoittelu aikuisen ohjauksella muiden lasten kanssa toimimiseen tai niin että harjoituksia toteutetaan ryhmässä. (Lehtinen 2005, 23.)

8 KILI-RYHMÄKUNTOUTUSOHJELMA KIELIHÄIRIÖISILLE LAPSILLE

8.1 KILI-ryhmäkuntoutusohjelman taustaa

KILI-kielen ja liikunnan ryhmäkuntoutusohjelman kielihäiriöisille lapsille ovat laatineet puheterapeutit Minna Isokoski, Leena Lindholm ja Ritva Vepsäläinen sekä erityislastentarhanopettaja Ritva Lindholm. Ryhmäkuntoutusohjelmaa laatiessaan heillä on ollut tarkoituksenaan saada mahdollisimman kokonaisvaltaisesti kielihäiriöistä lasta kuntouttava menetelmä, joka myös tehokkaasti integroituisi

lapsen jokapäiväiseen toimintaympäristöön. (Isokoski, Lindholm, Lindholm & Vepsäläinen 2002, 3-4.)

KILI-ryhmäkuntoutusohjelman syntyminen on ollut useiden vuosien projekti ja tekijät ovat toteuttaneet ohjelmaa useiden eri yhteistyötahojen kanssa mm. HYKS:n audioniatrinen lastenosasto ja Vartiokujan päiväkotia. KILI:n syntymisen taustalla on tekijöiden perehtyminen ryhmämuotoisiin kuntoutuskokeiluihin ja tietojen kerääminen niiden toimivuudesta. (Isokoski ym. 2002, 3.)

8.2 KILI-ryhmäkuntoutus Kouvolassa

Kouvolassa on viime vuosina laadittu puheen ja kielen tukemisen muotoutuvaa yhteistyömallia, jossa yhteistyötahoina ovat kasvatus- ja perheneuvola, neuvola ja päivähoito. Keskeisinä lähtökohtaperiaatteina yhteistyömallissa ovat: varhainen havainnointi ja puuttuminen, yhteistyössä toimiminen, yhteistyöstä sopiminen sekä vuoropuhelun ylläpitäminen. (Kupiainen 2006)

Yhteistyömallissa puheterapeutit huolehtivat lasten yksilöterapioiden, antavat KILI-koulutusta ja konsultaatiota, huolehtivat suujumppa-koulutuksesta, osallistuvat kuntoutuspalaveriin, vaikuttavat valtakunnallisesti ja paikallisesti sekä ovat mukana järjestämässä vanhempainiltoja. Päivähoidon roolina on vuoropuhelun ylläpitäminen perheiden kanssa, puheen- ja kielen kehitysosaamisen lisääminen, KILI-kerhojen toteuttaminen sekä harjaannuttavien elementtien tiedostaminen päivähoiton arjessa. Neuvolan osuutena on vanhempainiltoihin osallistuminen sekä terveydenhoitajien kouluttaminen entistä tarkempaan havainnointiin kielenkehityksen osalta. (Kupiainen 2006.) Kuitenkaan ei pidä unohtaa perheen tärkeää roolia kuntoutuksessa, sillä hyvä puhetaito tulee tekien ja harjoitellen arkipäivän tilanteissa.

Puheterapeutti Anne Hildénin johdolla Kouvolassa käynnistettiin syksyllä 2005 KILI-toimintaa kahdeksassa eri päiväkodissa. Syksyllä Anne Hildén piti lyhyen koulutusjakson KILI-materiaalin käytöstä sekä myöhemmin talvella suujumpasta.

Anne Hildénin innostamana ja selkeän tarpeen KILI-kuntoutukselle tiedostettumme hankimme KILI-materiaalin Early Learning Oy:ltä päiväkotimme.

KILI-kuntoutuksen periaatteiden mukaan ryhmään valitaan 3-5 lasta, joille KILI-ryhmän tavoitteista ja harjoituksista on hyötyä (Isokoski ym. 2002, 9). Materiaaliin tutustumisen jälkeen valikoimme päiväkodinjohtajan kanssa KILI-kerhoon (tällä nimellä myös lapset kutsuivat KILI-kuntoutustuokiota) neljä 4-5-vuotiaasta lasta. Kerhoon valitsemisen perusteina joillekin lapsille oli puheterapeutin suositus ja joillekin lapsille valinnan perustana olivat vanhempien kanssa yhteistyössä laaditusta lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta nousevat lapsen tavoitteet, jotka liittyivät lapsen kielen kehitykseen. Vanhempien ja päiväkotihenkilöstön lisäksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan osallistuu erittäin tärkeänä osana myös lapsi itse.

Ohjaamaani KILI-kerhoon osallistuvilla lapsilla ongelmia kielenkehityksen alueella oli äänteistön ja sanavaraston hallinnassa, sanojen taivutuksessa ja lauserakenteiden hallinnassa, tarkkaavaisuuteen ja kielen rakenteeseen liittyviä puheen ja kielen ymmärtämisvaikeuksia, nimeämisen vaikeutta sekä ongelmia äänenkäytössä ja puhemotoriikassa. Motoriikan osalta ongelmia lapsilla oli motoristen perustaitojen hallinnassa sekä tasapainossa. Lapsilla esiintyi myös erottelukyvyn puutetta (voiman, ajan ja tilan suhteuttaminen oikein) sekä hankaluuksia rytmikyvyn hallinnassa. Myös oman kehon hahmottaminen ja sen rentouttaminen tuottivat lapsille hankaluuksia.

8.3 KILI-kerhosta päättötyöksi

Ajatus tulevan päättötyöni liittymisestä jollakin tavalla KILI-ryhmäkuntoutusohjelmaan heräsi jo syksyllä 2005 KILI-struktuurin mukaisia tuokioita toteuttaessani. KILI-materiaali vakuutti minut laadukkuudellaan mutta ennen kaikkea struktuurin toimivuudella ja mielenkiintoisuudellaan. KILI:stä tuntui löytyvän yhä enemmän ja enemmän uusia ulottuvuuksia, mitä paremmin siihen perehtyi. Lasten kielelliseen ja motoriseen ryhmäkuntoutukseen perehtyessäni alkoi myös tuokioidella käytettävää materiaalia kertyä minulle yhä enemmän ja enemmän.

Keväällä 2006 oli aika aloittaa päättötyön tekeminen ja idean kantavuudesta opin-
näytetyön ohjaajani Tiina Vaaran kanssa keskusteltuani totesimme siipien kanta-
van ja niin oli aika siirtyä ideasta toteutukseen. KILI-materiaalin ideana on auttaa
KILI-kerhon ohjaajat alkuun pienryhmäkuntoutuksessa, eikä aloituksen ja lope-
tuksen osalta kirjassa ole valmiita harjoituksia. Toiminnallisen päättötyöni ideaksi
tulikin koota ohjaamieni KILI-tuokioiden pohjalta kansio, joka sisältää mahdolti-
simman monipuolisia KILI- struktuurin mukaisia tuokioita suunniteltuihin ja
runsaasti niihin liittyvää itse keräämääni tai tekemääni materiaalia.

Ennen päättötyön aloittamista kysyin lupaa KILI:n tekijöiltä Ritva Lindholmilta,
Minna Isokoskelta, Leena Lindholmilta ja Ritva Vepsäläiseltä KILI-nimen käyt-
töön päättötyöni yhteydessä sekä lupaa jalostaa heidän työtään eteenpäin. Heidän
mielestään idea kuulosti hyvältä ja he olivatkin toivoneet KILI- materiaalin ke-
hittyvän juuri näin eteenpäin.

Jatkossa törmäsin lupa-asioihin mm. laulun sanojen ja nuottien suhteen, joita ei
työhön voinut suoraan monistaa tekijänoikeuksien vuoksi. Niinpä päädyin laitta-
maan laulujen yhteyteen viitteen siitä mistä kirjasta laulu esimerkiksi löytyy. Sen
sijaan Martha Belknapin rentoutusharjoitusten monistamiseen suoraan työhöni
sain luvan julkaisijalta. Tikkurilan TIKKI-materiaali sekä Kouvolan päivähoito-
toimistolta saamaani nalle-materiaali ovat tarkoitettu monistettavaksi ja levitettä-
väksi lasten kanssa työskentelevien henkilöiden pariin. Laatimiaan monisteita
käyttöni antoivat myös puheterapeutti Anne Hildén sekä kelto Helvi Kupiainen.

Tuokioita laatiessani olin kirjoittanut suunnitelmani ensin ruutuvihkoon ja sieltä
siirtänyt ne tietokoneelle laatimaani taulukkoon jatkokäyttöä helpottaakseni.
KILI-kuntoutus noudattaa aina samaa selkeää ja turvallista struktuuria: aloitus,
liikuntaosio, kielellinen osio ja lopetus (Isokoski ym. 2002, 8). Laatimani tau-
lukko noudattaa tätä samaa järjestystä ja toiminnan lisäksi siihen on kirjattu, ta-
voitteet ja tarvittavat välineet. Kokoamani kansion alkuun liitin myös tiivistetyt
ohjeet tuokioiden suunnittelua ja toteutusta helpottamaan.

Pidin KILI-kerhoa syksyn 2005 ja kevään 2006 aikana yhteensä 21 kertaa. Tähän
opinnäytetyöhön liitin mukaan kymmenen mahdollisimman erilaista ja mahdolti-

simman monipuolista materiaalia sisältävää tuokiota. KILI-tuokioissa tärkeää on harjoitusten toistaminen mutta tähän työhön en nähnyt mielekkääksi liittää paljon toistoa sisältäviä tuokioita. Tuokioiden osasia poimimalla voi kukin käyttäjä muokata lisää haluamalaisiaan tuokioita vähällä vaivalla. Tuokiot eivät myöskään ole niiden toteuttamisjärjestyksessä vaan lähinnä toteuttamieni kertojen loppu päästä. Varsinkin aluksi KILI- struktuuriin ja toimintatapoihin totuttautumiseen sekä ryhmäytymiseen kannattaa varata riittävän paljon aikaa. Tuokioiden edetessä voi harjoitusten määrää ja kestoja lisätä vähitellen.

8.4 KILI-tuokioiden toteuttamisen peruseriaatteita

KILI-kuntoutuksen tavoitteet laaditaan jokaiselle ryhmään osallistuvalla lapsella erikseen puheen ja kielen, motoriikan sekä tarkkaavuuden, vuorovaikutuksen ym. osalta. KILI-kirjan lopussa on hyvä valmis lomake lasten tavoitteiden laadintaan, jota myös itse hyödynsin. Tarkemmat suunnitelmat ja seuranta tehdään joka kerralla erikseen. Ryhmäkertojen päättyessä arvioidaan kunkin lapsen lopputilannetta em. osioiden osalta ja laaditaan mahdollisia jatkosuunnitelmia. (Isokoski ym. 2002, 9, 46.)

KILI-kerhoon osallistuvat lapset kuuluivat työaikaan koskevien järjestelyiden vuoksi eri lapsiryhmään kuin missä tavallisesti toimin. Niinpä kullekin lapselle laadittiin yksilölliset tavoitteet yhteistyönä päiväkodinjohtajan, kyseisen lapsiryhmän lastentarhanopettajan ja kerhon ohjaajan kesken. Ryhmän aikuiset myös keskustelivat lasten vanhempien kanssa kerhoon osallistumisesta sekä kasvatuskeskustelujen yhteydessä kävivät läpi lasten tavoitteita ja edistymistä. Lisäksi osallistuin myös itse yhden kerholaisen kielen kehitykseen ja sen tukemiseen liittyvään palaveriin.

KILI-ryhmän olisi hyvä kokoontua säännöllisesti, tavallisesti kerran viikossa, noin 60-90 minuuttia kestävässä ryhmäkertaan (Isokoski ym. 2002, 8-9). KILI-kerho kokoontui päiväkodissamme kerran viikossa noin klo 14.15 –15.00 lasten noustua päiväleivolta sekä syötyään välipalan. Harjoitusten kestoja ja määriä suunniteltaessa tulee ottaa huomioon ryhmän rakenne sekä ikätaso (Isokoski ym. 2002, 9). Näiden

seikkojen lisäksi myös ryhmäkerran ajankohdan ja lasten vireystason tulisi vaikuttaa ryhmätuokion suunnitteluun. Tämän vuoksi päädyinkin lyhentämään ryhmäkerran kestoa noin 45 minuuttiin.

Ihanne olisi, jos ryhmätuokioon osallistuisi kaksi aikuista, joista toinen ohjaa lapsia ja toinen tarvittaessa tukee lapsia sekä toimii havainnoijana (Isokoski ym. 2002, 8). Käytännön järjestelyiden vuoksi kahden aikuisen osallistuminen kerhoon ei päiväkodissamme ollut mahdollista. Kerhoon osallistuvat lapset tarvitsivat kuitenkin vähän aikuisen tukea toimintojen suorittamiseen esim. ketään ei tarvinnut pitää sylissä. Koska en kerhon ohjaamisen aikana pystynyt kirjaamaan havaintoja ylös, varattiin minulle kerhon päättymisen jälkeen rauhallinen hetki havaintojen kirjaamiseen ylös ilman muita työtehtäviä.

KILI:n toteuttamiseen ei tarvita erillistä liikuntasalia tms. vaan avara tila, jossa ei ole liikaa esteitä esim. nukkumahuone käy hyvin (Isokoski ym. 2002, 9). Päiväkodissamme KILI-kerho toteutettiin puolipäiväryhmän tiloissa, jossa ei enää päiväunien jälkeen toiminut muita lapsia. Tila oli varattu kerhon käyttöön kokonaan ja se oli tarkoitukseensa sopivan rauhallinen ja meluton.

8.5 Ryhmähenki ja yhteenkuuluvuudentunne

Pienessä ryhmässä kielihäiriöisen lapsen on helppo harjoitella vuorovaikutustaitoja ja KILI-harjoitukseen sisältyvä yhteistoiminnallisuus tukeekin voimakkaasti sosiaalisia taitoja ilman kilpailua ja ympäristön paineita (Isokoski ym. 2002, 8). KILI-ryhmä toimii myös kielihäiriöiselle lapselle vertaisryhmänä, joka tukee lapsen harjoittelua ja innostaa kokeilemaan vaikeitakin asioita.

KILI-kerhoon lapsia valittaessa olisi hyvä, jos valintaa pystyttäisiin tekemään lapsen kielellisten ja motoristen taitojen tarkastelun lisäksi lapsen sosiaalisia taitoja silmällä pitäen. Ryhmässä olisikin hyvä olla lapsia, joilla on jo valmiuksia toisen lapsen tukemiseen ja yhteistoimintaan.

KILI-kerhoa aloitettaessa on erityisen tärkeää aikuisen johdonmukaisesti luoda ryhmään hyvää ryhmähenkeä ja antaa sen muodostumiselle aikaa ja tilaa. Harjoituksissa on hyvä edetä vähitellen ja pikkuhiljaa, sillä useille lapsille ryhmään kuulumisen ja ystävyyssuhteiden luominen tuottavat hankaluuksia. Hyviä harjoituksia alkuvaiheessa ryhmähengen luomiseksi ovat esim. tuokioon 2 liittyvä harjoitus, jossa pimeässä äännellen etsitään paria tai tuokion 1 rentoutus, jossa ryhmäläiset makaavat vieretysten aikuisen heilutellessa kangasta heidän yläpuolellaan. Pimeässä lasten on helpompi rentoutua ja vapautua leikkeihin varsinkin ryhmäytymisen alkuvaiheessa.

Kerhon alkaessa korostin erityisesti kerholaisten ryhmässä työskenteleville aikuisille kerhoon liittyvien positiivisten mielikuvien luomista. Heti ensimmäiseksi kerroin lapsille, että tämä on vain meidän juttumme, eikä siihen oteta koskaan ketään muita mukaan, eikä kukaan joudu kesken kaiken pois. Kerholaisille muodostuikin erittäin tärkeäksi varmentaa nämä asiat joka kerta kerhoon tullessaan. Kerhon ohjaajan onkin erittäin tärkeää muistaa positiivisuus, sillä usein kerholaisten kanssa joutuu käyttämään suoraa vaikuttamiskeinoja. Ohjaajan on tärkeää tietää koko ajan mitä tapahtuu, kuunnella lasta, kysyä hänen mielipiteitään, antaa aikaa vastaamiseen ja pohdiskeluun sekä olla aidosti kiinnostunut lapsesta –ei hänen ongelmistaan.

Erityisesti korostin kerhossa myös kehujen ja kiitosten osuutta harjoituksia tehtäessä ja kehuimmekin lasten kanssa usein yhteen ääneen itseämme esim. ”Me ollaan hyviä, Hyvä me, Mahtavaa tms.” Koinkin suuren panostuksen me-hengen luomisen, yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistamisen ja lasten itsetunnon parantamisen osalta kantaneen parhaiten hedelmää ja näkyneen parhaiten lasten toiminnassa. Viimeisellä kerhokerralla annoin kerholaisille kiitokseksi ja muistoksi KILI-sorminuket (Liite 15), jotka olivat lapsille erityisen tärkeitä ja ne seikkailivatkin myöhemmin usein mukana päiväkotimme arjessa. Valmis malli KILI-sorminukesta on tuokiosuunnitelmakansion kannessa.

9 KILI-TUOKIOIDEN SUUNNITTELU, TOTEUTUS JA ARVIOINTI

9.1 KILI-tuokioiden suunnittelu

KILI-materiaali sisältää ensi vilkaisulla suhteellisen vähän valmiita harjoituksia (kymmenen kielellistä ja yksitoista liikunnallista harjoitusta). Tekijöiden mukaan harjoitusten tarkoituksena onkin auttaa alkuun pienryhmäkuntoutuksessa ja he innostavat soveltamaan muualtakin saatuja harjoitteita KILI-struktuuriin. Kokosin itse niin aloitus-, liikunta-, kielelliseen kuin -lopetusosioonkin hyväksi kokemaani ja testaamaani materiaalia niin kirjoista, kursseilta, puheterapeuteilta, kuin entsiltä ja nykyisiltä työtovereiltanikin. Sopivaa materiaalia on maailma pullollaan ja niistä on vain valittava kuhunkin kerhoon sopivimmat lasten tavoitteet tausta-ajatuksenaan.

Aloitus

Aloitus-osioon ei KILI-kirjasta löydy varsinaisia suunniteltuja harjoituksia. Aloituksen tarkoituksena on virittäytyä tuleviin harjoituksiin ja luoda selkeä aloitus toiminnalle. Aloitusharjoitukseksi valitsin aina jonkin laulun, lorun tai runon, jota käytiin useammalla kerhokerralla läpi. Laulun, runon tai lorun tultua tutuksi mukaan liitettiin erilaisia rytmi- tai kehonsoittimia. Ryhmän tullessa tutuksi voidaan aloituksena käyttää liikunnallisia harjoituksia (Isokoski ym. 2002, 10). Kerhon ajankohdan ja lasten vireystilan vuoksi aloitukseksi KILI-kerholaisilleni sopivat kuitenkin enemmän laulut, runot ja lorut tai kehoa vähän herättelevät ja toimintaan aktivoivat harjoitukset.

Liikunta

Kielelliseen häiriöihin usein liittyvät motoriset vaikeudet nostivat liikunnalliset harjoitukset tärkeään rooliin kuntoutusohjelmaa suunniteltaessa. Motoriikan osuus painottuukin KILI-kuntoutusohjelmassa lapsen kehotietoisuuden, liikehallinnan

sekä karkea- ja havaintomotoriikan harjaannuttamiseen. (Isokoski ym. 2002, 7.) Liikunta osiossa käytin eniten KILI- materiaalin valmiita harjoituksia. Harjoitukset ovat monipuolisia ja tukivat hyvin ryhmäni lasten harjoitettavia osa-alueita. Valitsin KILI-materiaalin liikuntaharjoituksia runsaasti myös siksi, että ne selkeästi ja vahvasti tukivat lasten yhteistoiminnallisuutta yksilön suorituksesta niinkään piittaamatta.

Kieli

Suunnittelemani kielellisen osion harjoitukset ja valmiista KILI-materiaalista poimimani harjoitukset painottuvat paljon sanaston ja yläkäsitteiden harjoitteluun kerholaisten tavoitteista johtuen. Valitsin tarkoituksella kielelliseen osioon harjoituksia, jotka sisältävät runsaasti käsin kosketeltavaa materiaalia kuten nallet vaatteineen, ongintaa, kuvakortteja yms., jotka helpottaisivat lasten keskittymistä. Totesin monet KILI-materiaalin sisältämät harjoitukset suoraan käytettyinä ryhmälleni liian vaikeiksi, sillä ne sisälsivät paljon kerrontaa ja selostavaa puhetta. Niinpä käytin kielellisessä osiossa paljon itse keräämäni materiaalia tai muuntelin valmiita harjoituksia niin, että käytin niistä vain esim. kuvia.

KILI- kuntoutukseen kuuluu myös puhemotoriikan harjoituksia. (Isokoski ym. 2002, 8.) Kuten muukin motorinen kehitys, myös puhemotoriikka kehittyy päästä jalkoihin ja keskustasta ääreisosiin. Liikemallit eivät kuitenkaan kypsy automaattisesti, vaan harjoittelun myötä. Laadukas kielellinen ja tiedollinen tarjonta edesauttaa puhemotoriikan kehittymistä. Myös matkimisella on tärkeä rooli niin kielen omaksumisen kuin puhemotoriikankin kannalta. (Asikainen 2005, 5.) Kuvat ja kuvasarjat tukevat hyvin myös puheen harjoittelua. Kerholaisten tavoitteista johtuen lisäksi kerhokertoihin runsaasti puhemotoriikkaa tukevia suujumppaharjoituksia. Suujumppassa harjoitellaan suun ja kielen lihasten hallintaa. Suujumppaharjoituksiin piirsin itse ohjelmakuvan (Liite 16), sillä sellaista ei KILI-ohjelmakuvissa ole.

Lopetus

Usealla kerhoon osallistuvalla lapsella oli vaikeuksia kehon hahmottamisen ja sen rentouttamisen suhteen. Aloitimmekin rentoutuksen opetteluun aivan perusteista lähtien ja etenimme vähitellen yhä eteenpäin. Rentoutusharjoituksissa oli tärkeää suunnitella tarkasti etukäteen lasten paikat ja parirentoutuksissa parit, jotta harjoitukset saatiin onnistumaan.

9.2 KILI- tuokion toteutus

Aloitus

Kielellisen osion ajaksi lapsille varataan erilliset tyynyt tai muotoalustat, joiden päällä lapset istuvat keskittymisen tukemiseksi. KILI-materiaali sisältää yhteensä 240 korttia, joista osa ovat kuvakortteja ja osa ohjelmakortteja. Ryhmäkerran aluksi asetetaan ohjelmakortit seinälle ja näin käydään tulevat tehtävät läpi. Kuvakortit puolestaan liittyvät tiettyihin harjoituksiin. Tekemäni kansion lopussa ovat keräämiini harjoituksiin liittyvät ohjelmakuvat, jotka olen itse piirtänyt (Liite 16). Kunkin harjoituksen päätyttyä kääntävät lapset vuorotellen harjoitukseen liittyvän kuvan nurin päin. KILI-kuntoutuksessa onkin kuvien käytöllä tärkeä rooli, erityisesti toimintaa suunniteltaessa, sitä jäsennessä ja myös toiminnan toteutumisen seuraamisessa. (Isokoski ym. 2002, 9.)

Kerhokerran aluksi lapset istuutuivat heille ympyrän muotoon varattujen tyynyjen päälle. Aluksi kävimme aina läpi ketä on paikalla, kunkin lapsen sanoessa oman nimensä. Tämän jälkeen keskustelimme hetken kuulumisista ja lapsille tärkeistä asioista, joita usein olikin valtavan paljon, joten tähän käytettävää aikaa oli rajattava. Tämän jälkeen katsoimme tulevat harjoitukset yksi kerrallaan läpi ja aloitimme harjoittelun runolla, lorulla tai laululla. Lauluja, runoja ja loruja on hyvä toistaa monta kertaa samankin kerhokerran aluksi, jotta ne tulevat lapsille tutuksi. Omat kerholaiseni pitivät erityisesti runoista, joissa perussykeä ja sanarytmiä pystyi muuttelemaan (esim. tuokioiden 1, 3 & 4 runot)

Liikunta

Liikunta osio toteutettiin käyttöömmme varatun tilan suuremmassa huoneessa, jossa oli tarpeeksi tilaa leikkiä ja liikkua. Tilaan oli myös helppo varata välineitä valmiiksi liikuntaosiota varten, sillä aloitus toteutettiin toisessa huoneessa. Liikunta osion toteutuksessa korostuu erityisesti aikuisen sanallisten ohjeiden lisäksi näyttämä konkreettinen malli liikkeistä, niiden oikeasta ja turvallisesta suorittamisesta sekä harjoitukseen liittyvistä suunnista ja asennoista. Harjoitusten ollessa pitkälti yhteistoiminnallisia tuli aikuisen osallistua niihin erityisen aktiivisesti ja näyttää mallia 110% kapasiteetilla.

Kerholaisteni suosikkileikki yhteistoiminnallisista leikeistä oli Junaleikki (kerta 3) ja eräällä kerralla yksi kerholaisista alkoi laulaa ”Yksi pieni elefantti” -laulua marssiessamme jonossa. Jatkossa aloitimmekin Junaleikin aina tällä laululla. Ohjaajan kannattaakin siis olla koko ajan lasten ideoille avoinna. Merirosvot -leikissä (kerta 7) lasten suosikkikohta oli ehdottomasti merimörön ilmestyminen paikalle ja leikki jaksoi innostaa heitä aina, vaikka toistuikin merimörön pyörtymisineen aina samanlaisena. Aluksi mielikuvaharjoitukset (kerta 2) olivat lapsille vaikeita ja heidän osallistumisensa aika vaisua mutta erilaisia harjoituksia tehtyämme ja paljon tätä harjoiteltuamme vapautui heidän ilmaisunsa huomattavasti. Hyvänä harjoitteena mielikuvaliikuntaan oli esim. kerran 9 Ukko- ja akkatanssi, joka tempaisi lapset mukaansa. Tässä harjoituksessa on kuitenkin tärkeää muistaa turvallisuus ja miettiä lasten paikat jo etukäteen.

Kieli

Kielellisen osion aikana istuimme tavallisesti kukin oman tyynymme päällä. Koska valitsemani kielelliset harjoitukset sisälsivät paljon materiaalia, oli kullekin kerholaiselle varattava runsaasti tilaa ympärilleen. Tämä helpottaa lapsen keskittymistä omaan suoritukseensa ja helpottaa hahmottamista. Mielestäni runsas materiaalin käyttö myös rauhoittaa levottomia lapsia ja omin käsin kosketeltavat kuvat tms. auttavat selkeästi lapsia keskittymään. Oman ryhmäni suosikkeja olivat kerralla 6 käytettävät nallet vaatteineen. Niiden pukemisesta ja riisumisesta naut-

tivat sekä tytöt että pojat ja niiden ympärille kehittyivät parhaat tarinat, kertomukset ja pohdiskelut. Kim-leikin rauhoittamiseksi pyysin lapsia aina hakemaan vierisestä huoneesta tarvittavia esineitä. Pieni kävely istumisen lomassa auttoi taas pinnistelemaan muistia esineitä piilotettaessa.

Suujumppatuokioissa kullakin lapsella ja ohjaajalla on omat varrelliset käsipeilit. Aluksi tutustuimme suun sisältöön nimeämällä kielen, hampaat, posket ja kitalaen. Harjoittelimme myös peilin puhaltamista huuruun. Monia lapsia peilin käyttäminen aluksi arastuttaa, eikä se aikuisestakaan aina tunnu luontevalta. Ilman peiliä oman suun hahmottaminen on kuitenkin tosi vaikeaa. Toisaalta, jos ilmesteminen muille tuntuu vaikealta, on oman peilin takana suojassa muiden katseilta.

Suujumpassa ei ruoalla leikkimistä ole kielletty, sillä erilaiset ruoka-aineet ovat hyviä harjoitusmateriaaleja suun ja kielen lihasten harjoittamiseen. Vesi, eripakuiset kiisselit, murot yms. ovat lisäksi helposti saatavia ja edullisia harjoitusvälineitä. Erilaiset ruokaan liittyvät harjoitteet olivatkin kerholaisteni suosikkeja eikä naaman vääntely esim. muroja poskista poimittaessa tuntunut yhtä kiusalliselta, kuin jos se tehtäisiin piirissä toisten katsellessa.

Lopetus

Ensimmäisillä kerroilla aloitimme rentoutusharjoitukset sillä, että opettelimme vähitellen makaamaan hiljaa paikoillaan toisia häiritsemättä musiikin soidessa taustalla. Tämä olikin osalle ryhmäläisistä todella vaikeaa. Peruseriaatteiden ollessa selvät opettelimme itse rentoutusta vuoroittaisilla vartalon jännitys-rentoutusharjoituksilla sekä runsailla mielikuvitusharjoituksilla. Vähitellen otimme mukaan välineitä palloista siveltimiin. Parirentoutuksessa ensimmäisillä kerroilla rentouttajana toimi aikuinen mutta kertojen edetessä ja luottamuksen lisääntyessä rentouttajana toimivat lapset toinen toisilleen. Kertojen edetessä lapset oppivat nauttimaan rentoutusharjoituksista ja hahmottamaan kehoaan paremmin ja myös tuottamaan toiselle mielihyvää rentouttajana.

Harjoitusten päätyttyä ohjelmakuvat käännetään yksi kerrallaan takaisin oikein päin ja samalla muistellaan mitä harjoituksiin kuului. Lisäksi lapset kertovat tai näyttävät itselleen mieluisimman harjoituksen. (Isokoski ym. 2004, 9.) Lapsille on tärkeää kertoa oma mielipiteensä kerrasta ja aikuiselle se antaa hyvän pohjan seuraavien kertojen suunnitteluun. Näin kerhokerta saa myös jäsentyneen ja selkeän päätöksen.

9.3 KILI-tuokioiden arviointi

9.3.1 Tuokioiden suunnittelun arviointi

Tämä opinnäytetyö sisältää toteuttamistani 21:stä KILI-kerhokerrasta 10 mahdollisimman monipuolista ja erilaista tuokiosuunnitelmaa. KILI-tuokioihin kuuluu olennaisena osana toistaminen ja asioiden kertaaminen. Loput 11 kertaa, jotka eivät tähän työhön päätyneet sisältävätkin erittäin paljon samoja harjoituksia kuin tähän työhön liittämäni, vain erilaisina yhdistelminä ja muunnelmina. Tämä ei kuitenkaan poista hyvän suunnittelun merkitystä niistä harjoituksista, joita on jo aiemmin kokeiltu.

Etukäteissuunnittelun tärkein kohta on ehdottomasti kuntoutukseen osallistuvien lasten valinta. Valinnassa tulee ottaa huomioon lapsen kehitystaso, kielen ja motorikan ongelmat, tarkkaavuuteen liittyvät seikat, vuorovaikutustaidot, erityiset ongelmatilanteet sekä lasten keskinäiset suhteet. Lisäksi tulee miettiä ovatko esim. lasten kielelliset tai motoriset taidot kovinkin eritasoisia ja ongelmat hyvin erilaisia. Kerhon tarkoituksena on kuitenkin kielellisen ja motorisen harjoittamisen lisäksi tärkeänä osana vahvistaa lapsen itsetuntoa ja minäkäsitystä sekä yhteistyö –ja vuorovaikutustaitoja.

Suunnittelun pohjana käytin kullekin lapselle laadittua alkukartoitusta ja tavoitteita. Ajan myötä suunnitteluun vaikuttivat myös yhä enemmän kerhossa tekemäni havainnot. Olisin kuitenkin kokenut erittäin tärkeäksi päästä havainnoimaan ker-

holaisiani heidän omassa päivittäisessä ryhmässään. Ryhmän lastentarhanopettajan kanssa keskustellessani huomasimmekin eroja mm. lasten käytöksessä, äänensäätelyssä ja osallistumisessa oman ryhmän ja kerhon välillä. Arkihavainnot esim. lasten kielen käytön ongelmista olisivat antaneet laajempaa perspektiiviä harjoiteltavien asioiden valintaan. Toisaalta en myöskään päässyt havainnoimaan harjoiteltujen asioiden mahdollista siirtymistä arkeen.

Kerholaisten vanhempien kanssa käytävään yhteistyöhön minulla oli valitettavan vähän mahdollisuuksia. Olisikin ollut hyvä vaihtaa vanhempien kanssa enemmän ajatuksia heidän lapsensa kielen kehityksestä sekä keskustella kerhoon liittyvistä asioista ja heidän lapsensa toiminnasta kerholaisena. Vaikka en ollutkaan läsnä lasten tulo- ja hakutilanteissa, koetin muistaa aina kertoa, että keskustelen mielelläni kerhoon liittyvistä asioista vanhempien kanssa ja kannustin heitä tekemään harjoituksia myös kotona. Laitoinkin kerholaisten mukana kotiin viemisiksi silloin tällöin hyväksi kokemiani harjoituksia, joissa oli selkeät ohjeet. Koin kuitenkin kaiken kaikkiaan vanhempien suhtautumisen kerhoon erittäin positiivisena ja kannustavana.

Jos olisin toiminut samassa ryhmässä kuin kerholaiset, olisin varmasti toteuttanut KILI-harjoituksia suuremmallekin lapsiryhmälle, sillä harjoitukset tukevat kaikkia lapsia. Tämän myötä olisin päässyt seuraamaan kerholaisten käyttäytymistä ja harjaantumista sekä taitojen siirtymistä myös toisenlaisessa ryhmässä ja ympäristössä, mikä olisi varmasti vaikuttanut suunnittelemiini KILI-kerhohetkiin. Tuttujen ja jo omaksuttujen harjoitusten tekeminen omassa ryhmässä olisi myös vahvistanut kerholaisten itsetuntoa ja käsitystä omista taidoista.

Harjoitusten lisäksi olisin siirtänyt koko ryhmän toiminnan osaksi myös monipuoliset KILI-materiaaliin liittyvät kuvat. Kuvia voikin käyttää peleissä, leikeissä ja myös kommunikoinnin välineenä sekä esim. päivärytmin hahmottamiseen. Varsinkin kuvakommunikaatioita käyttävien lasten kohdalla tutujen kuvien käyttäminen mahdollisimman monessa eri tilanteessa ja paikassa toisi lapsen tarvitsemaa selkeyttä kommunikointiin.

9.3.2 Tuokioiden toteutuksen arviointi

Koin kerhon käyttöön varatun tilan toimivaksi ja helposti jaettavaksi. Pienempään huoneeseen oli helppo kokoontua aloitus –ja kielellisen osion ajaksi, koska se sisälsi vähän virikkeitä ja näin helpotti lasten keskittymistä. Keskittymistä helpottivat myös kullekin lapselle varatut omat istuintyynyt, jotka myös rajasivat kunkin omaa tilaa. Suurempaan huoneeseen sai helposti valmisteltua jo etukäteen liikunta –ja rentoutusosiota eikä kalusteet tms. vaatineet juurikaan siirtelyä tai raivaamista. KILI-harjoituksiin tarvittavat liikuntavälineet olivat hyvin saatavilla päiväkodissamme eikä KILI-kuntoutuksen toteuttamiseksi tarvita mitään erityisvälineitä tai materiaaleja.

Kerhon kokoontuminen päiväunien ja välipalan jälkeen vaikutti tietenkin lasten vireystilaan, mikä puolestaan vaikutti tuokioiden suunnitteluun, toteutukseen ja keston. Toisaalta aikataulu oli väljä kerhon keston suhteen, sillä muut ryhmän lapset siirtyivät vähitellen pukemaan ja ulos kerhon aikana. Omaan ryhmään ei myöskään jäänyt kesken mukavia leikkejä tms. kerhon ajaksi, mikä olisi häirinnyt lasten keskittymistä.

Kustakin harjoituksesta olisi kuitenkin saanut enemmän irti ja lisää esim. suorituskertoja ja muunneltavuutta, jos aikaa olisi voinut käyttää ohjeistetut 60-90 – minuuttia. Vältin kuitenkin kiireen tuntua tai lasten hoputtamista suorituksiin missään tilanteessa. Mieluummin jätin jonkin harjoituksen pois, kuitenkin niin että struktuuri säilyi, tai muokkasin sitä lyhemmäksi harjoituksen kuluessa. Kunkin osion keston arviointi tuntui yhtä hankalalta joka tuokion kohdalla ja siihen vaikuttivatkin niin monet seikat, ettei harjoitusten keston realistinen arviointi ollut usein edes mahdollista.

Vaikka kukaan kerholaisista ei tarvinnut toimintojen suorittamiseen juurikaan aikuisen avustusta esim. ketään ei tarvinnut pitää sylissä, olisi toisella aikuisella ollut tärkeä rooli havainnoijana. Aikuisten vaihtaessa varsinaisen vetäjän ja havainnoijan rooleja määrääjoin, olisivat havainnot monipuolistuneet ja saaneet uutta näkökulmaa. Varsinkin liikuntaosiossa koen havaintojeni jääneen puutteellisiksi.

Olisin myös kokenut tarpeelliseksi jonkinlaisen havainnointilomakkeen, jonka pohjalta lasten kehittymistä olisi ollut helppo seurata.

9.3.3 Tuokioiden sisällön arviointi

Saatuani kokoamani kansion kokonaisuudessaan valmiiksi pyysin joulukuussa 2006 kollegaani toteuttamaan yhden suunnittelemani tuokioista lapsiryhmälle. Ensin hän kuitenkin luki KILI-kirjasta Isokosken ym. (2002) kirjoittamat KILI-kuntoutuksen periaatteet ja tutustui muutenkin kirjan harjoituksiin ja KILI-struktuuriin. Tämän jälkeen pyysin häntä kirjoittamaan tuntemuksiaan ja ajatuksiaan KILI-materiaalista (ohjeiden selkeys, ohjeiden ulkoasu, kuvat, yleinen vaikutelma) paperille.

” KILI-kuntoutuksen perusteet antavat aika selkeät ohjeet toiminnan toteuttamiseen ja struktuuri vaikuttaa johdonmukaiselta ja selkeältä myöskin. Ohjeet täytyy kuitenkin lukea tosi ajatuksella ja paneutuen ja siltikin niitä pitää vielä kerrata. Harjoituksien ohjeet ovat havainnollisia ja kuvat selkeyttävät niitä vielä lisää. KILI:in liittyvät kuvat ovat hyviä mutta niiden kulmissa olevat tunnukset yms. eivät avautuneet minulle heti. Veisikin varmasti aikaa oppia käyttämään kuvia luontevasti. Jotkin varsinkin kielellisistä harjoituksista tuntuvat aika vaikeilta ja paljon puheilmaisuus vaativilta kun mietin oman ryhmäni lapsia ja heidän taitojaan. Petyin, kun aloitukseen ja rentoutukseen ei ollut omia harjoituksiaan. Materiaalia tulee käytettyä aina enemmän, mitä monipuolisemmin sitä on nidottu samoihin kansiin.” (Lastentarhanopettaja, 2006.)

Tämän jälkeen annoin hänelle luettavaksi päättötyöni teoria-osan (johdanto, tiivistelmä ja pohdinta olivat vielä kesken tässä vaiheessa) sekä suunnittelemani jo valmiin kansion. Nyt pyysin häntä arvioimaan kirjallisesti teoria-osuuteni informatiivisuutta ammattilaisen näkökulmasta sekä kokoamani kansion ulkonäköä, käytettävyyttä sekä materiaalin laatua. Tuokioiden sisältöä ja niiden selkeyttä sekä toteutettavuutta arvioidakseen hän toteutti yhden valitsemansa tuokion kokomalleen neljän hengen lapsiryhmälle. Lisäksi pyysin häntä arvioimaan antavatko

kirjoittamani osiot tuokioiden suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista uutta ja hyödyllistä lisäinformaatioita alkuperäiseen KILI-kirjaan nähden.

” Teoria-osuus yllätti minut monipuolisuudellaan. Aluksi epäilin, että mitä uutta lapsen kielen tai motoriikan kehityksestä voidaankaan tämän laajuiseen työhön kirjoittaa. Erityisesti osio kielellisistä vaikeuksista herätti minussa paljon ajatuksia ja mielenkiintoa. Runsaasti uutta informaatiota sain kielen ja motoriikan kehityksen yhteydestä toisiinsa. Tämä osoittaa, että uutta ammattikirjallisuutta pitäisi lukea koko ajan, sillä mielenkiintoisia aiheita tutkitaan koko ajan lisää. ”

”Ulkonäöltään kansio näyttää houkuttelevalta ja selkeältä. Erilaiset kuvat, kortit, nallet yms. näyttävät houkuttelevilta ja herättävät varmasti lasten mielenkiinnon. Ensivilkaisulla mietin, saavatkohan lapset niihin oikein koskeakin vai ovatko ne vain aikuisille. Myöhemmin kuitenkin ilokseni luin tekstistä, että ideana on juuri tehdä materiaalia lasten omin käsin koskettavaksi. Tämä toimii varmasti vilkkaammillakin lapsilla! ”

”Aloitin lasten valitsemisen tulevalle tuokiolleni heti luettuani varsinaisen KILI-kirjan. Luettuani kuitenkin Annan tekstiosuuden tein heti yhden muutoksen –taisi olla liian monta vauhtiveikkoa samassa porukassa vaikka pienryhmässä toimitaankin. Ryhmän valintaan onkin varmasti syytä paneutua kunnolla, kuten tekstissä todetaankin. Tuokion pitäminen oli kerrassaan vauhdikasta ja vaikea –hyvään etukäteissuunnitteluun olisi pitänyt varata enemmän aikaa. Jo korttien valinta tuotti vaikeuksia ja niiden kanssa meni vähän sähläykseksi. Lapsille ja minulle struktuuri oli selkeästi vieras, mutta kun siihen tottuu, se on varmasti oikein napakka ja selkeä. Minulla taisi olla hieman liikaa intoa ja vauhtia tuokion pitämiseen, sillä lasten havainnointiin ei todellakaan jäänyt aikaa –saati sitten kielellisten ja motoristen ongelmien tai ryhmäkuntoutuksen pohtimiseen. ”

” Tuokiosuunnitelmista oli todella helppo poimia tarvittavat välineet ja seurata kerhokerran edistymistä. Materiaalit ja harjoitukset olivat myös käytössä toimivia ja tosi mukavia, sekä uusia ideoita herättäviä. Myös lapsilla ne laittoivat mielikuvituksen liikkeelle ja uusia ideoita sateli. Lapset nauttivat harjoituksista ja kuvia lopuksi katsottaessa, oli heidän mielestään joka juttu ollut mukavaa. Taisin ottaa

hieman varman päälle, sillä valitsin tuokion missä suujumppa-osuus oli mielestäni helppo ja liikunta-osuus oikein toiminnallinen. Toisaalta tämä myös palveli parhaiten valitsemani ryhmän tarpeita. Valmis tuokio oli helppo ja selkeä toteuttaa tuokiosuunnitelman perusteella mutta työ antaa myös hyviä etukäteisvalmiuksia tuokioiden omatoimiseen kokoamiseen ja rohkaisee siihen myös.”

”Huomasin jälkikäteen, että olisin välttynyt monelta kompastuskiveltä tuokioiden aikana, jos olisin lukenut Annan tekstiä tuokioiden suunnittelusta ja toteutuksesta tarkemmin, kuten etukäteissuunnittelun merkitys, lasten paikkojen suunnitteleminen yms. Kovin suurta onnistumisen kokemusta ei tuokion toteuttaminen näin ammattilaisena minulle suoraan sanoen heti tuokion jälkeen tuottanut. Annan tekstiä vielä tuokion jälkeen luettuani minulle kuitenkin kirkastui vielä konkreettisen kokemuksen jälkeenkin suunnittelun merkitys, lapsiryhmän valinnan tärkeys sekä ohjaajan rooli. Teksti auttoi olemaan itselleen armollisempi ohjaajana ja tuntui, että joku muukin on kokeillut ja kokenut ehkä samaa. Harvoin pääseekin lukemaan toisen ammattilaisen kokemuksia esim. tuokioiden ohjaamisesta. Pelkän KILI-kirjan varassa olisinkin ollut aika pyörryksissä. Aiemmin en juurikaan ollut innostunut koko KILI-materiaalista mutta nyt voin vaan todeta, että kylläpä vaan ovat KILI:n tekijät onnistuneet laatimaan todella monipuolisen ja moniulotteisen materiaalin meidän käyttöömme. Ei mikään helppo kakku purtavaksi mutta ensimmäinen pala on jo syöty!” (Lastentarhanopettaja, 2006.)

9.3.4 Vertaisryhmätuen arviointi

Lapsilla KILI-struktuuriin tottuminen ja hyvän ryhmähengen muodostuminen kestävät suhteellisen pitkään mutta niiden aikaansaamiseksi nähty vaiva ja aika palkitaan moninkertaisesti. Ilman puheterapeutti Anne Hildénin opastusta ryhmähengen luomisen tärkeydestä ja siihen käytettävästä ajasta olisin itse varmasti innoissani lähtenyt liian nopeasti liikkeelle. Vaikka KILI:n ajatellaan usein ensisijaisesti tukevan lapsen kielen kehitystä on minullekin vasta tätä työtä tehdessäni kirkastunut sen merkitys nimenomaan ryhmäkuntoutusmenetelmänä.

Nyt KILI-kerhoryhmää perustaessani osaisin paremmin lapsia valittaessa kiinnittää huomiota heidän sosiaalisiin taitoihinsa kielellisiin asioihin keskittymisen li-

säksi. Ryhmääni kuitenkin osui muutama sosiaalisilta taidoiltaan vahvempi lapsi, joilla oli myös edellytyksiä tukea toisen lapsen oppimista. Kevättä kohden mentäessä osasin itsekin paremmin hyödyntää näitä heidän vahvuuksiaan ja antaa yhä enemmän ryhmätöitä ja paritehtäviä, ja myös itse väistyä sivummalle lasten toiminta havainnoimaan.

Lasten ryhmässä toimimisen taidot paranivat kerhokertojen myötä huomattavasti, he antoivat yhä enemmän toisilleen palautetta ja harjaantuivat sen antamisessa, tehtäviin keskittyminen ja niiden loppuun suorittamisen tärkeys myös kasvoivat ja vuorovaikutus ryhmän kesken vahvistui ja tiivistyi koko ajan. Mikä tärkeintä, lapset myös oppivat huomaamaan omia vahvuuksiaan, käyttämään niitä ja olemaan niistä aidosti ylpeitä. He myös huomasivat toistensa vahvuuksia ja käyttivät niitä tehtävistä suoriutumiseen. Esimerkiksi tuokion 4 liikuntaharjoituksessa yksi lapsista soittaa tamburiinia ja muut hyppivät jääpuikkoina. Ryhmäni lapset halusivat yhden pojan soittavan useita kertoja, koska hän osasi sen niin hyvin ja teki hieman vaikeampia rytmejä muiden hypittäväksi.

Myös jo alun perin sosiaalisilta taidoiltaan vahvemmat lapset harjaantuivat selkeästi tälläkin osa-alueella ja heidän itsetuntonsa koheni kevään edetessä. Kuitenkin etsin jokaiselle lapselle jonkin asian ja osa-alueen, jossa he pääsivät opastamaan ja tukemaan muita, jolla pyrin tukemaan tasavertaisuutta ryhmässä.

Koen erityisen tärkeäksi, että KILI-ryhmääni muodostui toista ihmistä ja hänen erilaisuuttaan arvostava ja tukeva ilmapiiri, jossa lasten oli hyvä ja turvallinen harjoitella välillä vaikeiltakin tuntuvia asioita. Lapset saivat myös kokemuksen siitä, että kaikki harjoittelevat jotakin, ja että muillakin on hankaluuksia tuottavia asioita, mutta yhdessä harjoittelemalla niissä voidaan harjaantua. Harjoittelemisen ei myöskään aina ole helppoa mutta hauskaa se voi silti olla.

10 POHDINTA

Päättyöni tekeminen on ollut erittäin pitkä prosessi, sillä alkuhenkäyksensä se veti jo syksyllä 2005 puheterapeutti Anne Hildénin pitämässä KILI- koulutuk-

nessa. Lasten kielelliset ongelmat ovat kiehtoneet minua jo pitkään ja Annen innostavan koulutuksen kautta tunsin intoni vain kasvavan. KILI- materiaalia koulutuksessa katsellessani tuumin, että saisi kohan tästä päättötyöhön poimittavaksi jotakin. Myöhemmin osoittautui, että saihan siitä –koko työn aiheen, ja vielä olisi saanut paljon lisääkin.

Syksyllä 2005 KILI-kerhoa ohjatesani valkeni minulle vähitellen KILI- materiaalin laajuus ja monikäyttöisyys. Syksy menikin peruseriaatteita ja struktuuria opetellessa ja valmiiseen KILI-materiaaliin tutustuessa. Vähitellen itse keräämääni materiaalia ja harjoituksia alkoi kertymään aloitus- ja rentoutusosioiden lisäksi myös liikunnan ja kielellisen osionkin osalta. Kevätpuolella kerhoa ohjatesani osasinkin jo luontevammin ja vapaammin käyttää itse keräämääni materiaalia ja näin selkeämmin, mitä ryhmäni tarvitsee ja mihin heillä riittää kapasiteettia.

Kerhokerrat ohjattuani ajatus päättötyöni liittämistä KILIin oli entisestään vahvistunut mutta haki vielä muotoaan. Lasten harjaantumisen arviointi olisi tuntunut ehkä loogisimmalta vaihtoehdolta aiheeksi mutta lasten kuuluminen toiseen ryhmään, kuin missä itse työskentelin sekä yksin kerhon ohjaajana toiminen rajasivat lasten vähäisten havainnointi mahdollisuuksien vuoksi aiheen pois. Oma innostukseni aiheeseen ja loistavan materiaalin vähäinen käyttö sekä työtovereideni hieman arasteleva suhtautuminen KILI-materiaaliin siivittivät minut aiheeni pariin.

Tavoitteena oli luoda ja kerätä lisämateriaalia täydentämään KILI-kirjan materiaalia ja kirjata ylös kymmenen konkreettista tuokiosuunnitelmaa. Tuokiosuunnitelmieni kirjaamiseen kehittämäni taulukko selkeyttää mielestäni hyvin tuokioiden rakennetta, sen tavoitteita ja toimintoja sekä välineitä. Selkeät tuokiosuunnitelmat tuovat myös ryhtiä keräämääni kansioon, sillä muu materiaali on aika kirjavaa. Tuokioiden valitseminen 21:n toteuttamani tuokion joukosta oli loppujen lopuksi aika helppoa, sillä loppuissa tuokioissa oli todella paljon toistoa. Laulujen sanojen mukaan kopioiminen oli tekijänoikeuksien vuoksi mahdotonta, mikä mielestäni vähän turmeli kansion alkuperäistä ideaa, jolloin tuokioiden toteuttamiseen ei tarvittaisi kuin KILI-kirja sekä kokoamani kansio. Lastentarhanopettajan (2006) ar-

vion mukaan kokoamani kansio näyttää selkeältä ja houkuttelevalta sekä toimivalta, koska se sisältää paljon lasten omin käsin kosketeltavaa materiaalia.

Lisäksi tavoitteeni oli rohkaista päivähoidon työntekijöitä KILI-struktuurin mu-
kaisten ryhmäkuntoutustuokioiden ohjaamiseen kertomalla ja arvioimalla tuokioi-
den suunnittelua ja toteutusta sekä niihin liittyviä seikkoja. Lastentarhanopettajan
(2006) tekemä arviointi tuokioiden sisällöstä ja toteutettavuudesta antoi paljon po-
sitiivista palautetta laatimastani ja kokoamastani materiaalista. Lastentarhanopet-
tajan (2006) arvion mukaan KILI-tuokioiden suunnittelusta ja arvioinnista kir-
joittamani raportti antaa hyödyllistä lisätietoa lapsiryhmän valinnasta, etukäteis-
suunnittelusta, ohjaajan roolista sekä antaa valmiuksia ja rohkaisee tuokioiden
omatoimiseen suunnitteluun ja toteutukseen. Tulevalla viikolla (2/07) kollegani
toisesta päiväkodista, jota puheterapeutti on kannustanut KILI-ohjaajaksi, on tu-
lossa jutustelemaan kanssani KILI:stä päättötyöstäni kuultuaan ja toivonkin, että
materiaalini hyödyntää ja innostaa häntä ohjaajaksi ryhtymisessä. Näin siis päät-
tötyöni elää jo omaa elämäänsä, vaikka ei vielä ole täysin valmiskaan.

Työni tavoitteena oli myös antaa lisätietoa lapsen kielellisestä ja motorisesta ke-
hityksestä ja niiden ongelmista sekä kielellisten ja motoristen ongelmien yhtey-
destä toisiinsa. Lastentarhanopettajan (2006) arvion mukaan työni teoria-osuus on
monipuolinen ja antaa lisätietoa erityisesti kielen ja motoriikan kehityksen yhtey-
yksistä toisiinsa. Teoria-osuudesta haasteellisen teki lapsen kielen ja motoriikan
kehityksestä olevan tiedon laajuus. Tekstin rajaaminen vain olennaiseen olikin
vaikein ja monimutkaisin tehtävä. Lapsen kielen ja motoriikan kehityksen yhteyk-
sistä toisiinsa löytyy mainintoja useista lähteistä mutta varsinaista tietopohjaa oli
niukasti saatavilla. Viholaisen keväällä 2006 aiheesta valmistunut väitöskirja antoi
työlleni kuitenkin tarvittavaa teoriapohjaa ja syvensi osaamistani aiheesta.

Aikuiselle KILI-materiaalin, niin kuin lastentarhanopettaja (2006) mielestäni
erittäin osuvasti sanoi, moniulotteisuuden ja monipuolisuuden hahmottuminen vie
todella pitkään, eikä materiaalin kanssa työskentelyyn varmasti kyllästy koskaan,
niin paljon uusia ulottuvuuksia siitä koko ajan aukeaa. Tämän opinnäytetyön pa-
rasta antia itselleni on mielestäni ollutkin juuri KILI:n monipuolisuuden avautu-
minen ja sen pohtiminen eri näkökulmista –toivon, että nämä ”ahaa-elämykseni”

ovat välittyneet myös työn lukijalle. Koen kehittyneeni paljon myös ohjaajana, tuokioiden suunnittelijana ja myös toteuttajana sekä arvioijana. Kehittämistarpeita minulla on vielä havainnoinnin saralla sekä työmuodon pohtimisessa, millä perheet saataisiin KILIin aktiivisemmin osalliseksi. Ajattelenkin, että jonkinlaiset kotitehtävät voisivat olla tähän toimiva keino.

Tärkein anti varsinaisella KILI-materiaalilla on mielestäni struktuurin ja perusperiaatteiden luojana sekä valmiuksien antajana. Koenkin KILI-struktuurin erittäin toimivana ja tarkoituksenmukaisena materiaalina kielihäiriöisten lasten kuntoutamisessa. Lapsille KILI-kerho on erityisen tärkeä asia, heidän oma paikkansa, jossa voi surutta epäonnistua ja nauttia onnistumisistaan ilman ympäristön paineita. KILI-kerho toimintaympäristönä kehittää mielestäni lasten aloitteellisuutta, ajattelua, mielikuvitusta ja motivaatiota. Lisäksi lasten vuorovaikutustaidot ja leikkitaidot kehittyvät erilaisten kokemusten kautta ja näiden kokemusten mahdollistajana ja rikastajana KILI-ryhmäkuntoutuksella onkin keskeinen rooli.

Vaikka työni tarkoitus ei ollutkaan tarkastella lasten harjaantumista, on kuitenkin muistettava, että KILI on tärkeä ja erittäin hyödyllinen lasten havainnoinnin väline, eikä sitä voida sulkea missään tilanteessa pois. Lisätutkimuksia KILI:stä saisi jo havainnoimalla yksistään lasten kielen kehityksen edistymistä, lasten motorista harjaantumista tai itseäni tällä hetkellä erityisesti kiehtovaa lasten ryhmädynamiikan havainnointia ja sen seuraamista kerhokertojen edetessä. Myös aikuisten kokemuksia KILI-ohjaajana toimimisesta ja siinä harjaantumisessa olisi mielenkiintoista tarkastella sekä kuulostella vanhempien ajatuksia KILI-kuntoutuksesta.

Loppuun haluaisin liittää runon, joka mielestäni kuvaa hyvin KILI-ohjaajana toimimista:

*”Jokaisessa meissä asuu pienen pieni peikko,
jonka itsetunto on heikko toisinaan.
Kun päästät peikon pihalle,
se menee kananlihalle,
se värisee ja arkailee vaan sitten innostuu.
Se puhuu, toisiin tutustuu, onnistuu ja innostuu,
se möhlii, mählii, erehtyy, vaan tuskin lannistuu.
Se oppii toimeen tulemaan, elämään ja olemaan.*

*Se oppii apua pyytämään ja myöskin antamaan.
Ja kun se on sen oppinut, se karvansa on ansainnut.
Se ei oo kananlihalla eikä pihalla.”*

(Sonera 2000)

LÄHTEET

- Ahonen, T., Taipale-Oiva, S., Kokko, J., Kuittinen, T. & Cantell, M. 2001. Motoriikka. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) 2001. Sanat sekaisin. Opetus 2000-sarja. PS-kustannus: Jyväskylä, 175-199.
- Ahonen, T., Viholainen, H., Cantell, M. & Rintala, P. 2005. Motoriikka ja oppimisvaikeudet. Teoksessa Rintala, P. Ahonen, T. Cantell, M. & Nissinen, A. (toim.) Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Opetus 2000-sarja. PS-kustannus: Jyväskylä, 7-24.
- Apajalahti, A. 2002. Vantaalla ehkäistään oppimisvaikeuksia puheterapian ja päivähoiton yhteistyöllä. Puheterapeutti 3/02, 18-19.
- Asikainen, M. 2005. Puhemotoriikan neurofysiologinen perusta, motoristen valmiuksien kehittyminen. Puheterapeutti 3/05, 4-6.
- Autio, T. 1995. Liiku ja leiki. Motorisia perusharjoitteita lapsille. VK-Kustannus Oy: Jyväskylä.
- Hildén, A. 2005-2006. Puheterapeutti. Kouvola. Koulutus- ja konsultaatio.
- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, AR. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Osuuskunta Vastapaino: Tampere, 126-146.
- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, AR. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Osuuskunta Vastapaino: Tampere, 149-165.

Isokoski, M., Lindholm, L., Lindholm, R. & Vepsäläinen R. 2004. KILI -kieli ja liikunta. Ryhmäkuntoutusohjelma kielihäiriöisille lapsille. 2. painos. Early Learning Oy.

Ketonen, R., Palmroth, A., Röman, M., Salmi, P. & Poikkeus, A-M. 2003. Kieli ja kommunikaatio. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. 2003. Opetus 2000-sarja. PS-kustannus: Jyväskylä, 176-198.

Ketonen, T., Salmi, P. & Tuovinen, S. 2001. Kielelliset vaikeudet ja vuorovaikutuksen tukeminen. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) 2001. *Sanat sekaisin*. Opetus 2000-sarja. PS-kustannus: Jyväskylä, 33-52.

Koppinen, M-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. *Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot*. Kirjayhtymä Oy: Rauma.

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

Kupiainen, H. 2006. Puheen ja kielen tukemisen muotoutuva yhteistyömalli Kouvolassa. Yhteistyöpalaveri 10.4.2006. Kouvola-talo.

Laakso, M-L. 2003. Esikielellinen vuorovaikutus ja kommunikointi. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. 2003. Opetus 2000-sarja. PS-kustannus: Jyväskylä, 20-47.

Lastentarhanopettaja. Kouvola. Haastattelu 11.12.2006.

Lautamo, T. 2005. Motoristen ja prosessitaitojen havainnointi ja kuntoutus lasten toimintaterapiassa. Teoksessa Rintala, P. Ahonen, T. Cantell, M. & Nissinen, A.

(toim.) Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Opetus 2000-sarja. PS-kustannus: Jyväskylä, 179-196.

Lehtinen, M. 2005. Yhteisöllinen kuntoutus tekee tuloaan –vuorovaikutustaidot opitaan yhdessä. *Dysfasia* 3/05, 22-24.

Marttinen, M., Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. 2001. Kielen kehityksen erityisvaikeus. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) 2001. *Sanat sekaisin*. Opetus 2000-sarja. PS-kustannus: Jyväskylä, 19-32.

Numminen, P. 1996. *Kuperkeikka* varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan. Lasten keskus Oy: Helsinki.

Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppihoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, AR. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Osuuskunta Vastapaino: Tampere, 111-125.

Sonera. Soneran tv-mainos. Joulukuu 2000.

Varhaiskasvatuksen liikunnan suositus. Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2005;15.

Viholainen, H. 1998. *Motoriikka ja taitojen automatisoituminen dysleksiariskilapsilla 3½-vuotiaana*. Erityispedagogiikan Pro-Gradu-tutkielma. Erityispedagogiikan laitos: Jyväskylän yliopisto.

Viholainen, H & Ahonen, T. 2003. *Motoriikka*. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. 2003. Opetus 2000-sarja. PS-kustannus: Jyväskylä, 220-234.

Viholainen, H. 2006. *Suvussa esiintyvän lukemisvaikeusriskin yhteys motoriseen ja kielelliseen kehitykseen*. *Tallaako lapsi kielensä päälle?* Jyväskylä studies in

education, psychology and social research 282. Jyväskylä University Printing House: Jyväskylä.

Taipale-Oiva, S., Kuittinen, T. & Kokko, J. 2004. Hupsis! Sensomotorinen rata lapsen kielenkehityksen tukena. Käyttäjän opas. Haukkarannan koulu: Jyväskylä.