



Katja Huhtala ja Maria Lehtinen

Tuetusti koulutien alkuun

Koulunsa aloittaneen lapsen kielen kehityksen ja itsetunnon tukeminen sadutuksen ja toiminnallisten harjoitteiden keinoin

Katja Huhtala ja Maria Lehtinen

Tuetusti koulutien alkuun

**Koulunsa aloittaneen lapsen kielen kehityksen ja
itsetunnon tukeminen sadutuksen ja toiminnallisten
harjoitteiden keinoin**

**Diakonia-ammattikorkeakoulu
Helsinki 2010**

DIAKONIA-AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUJA
B Raportteja 43

Julkaisija: Diakonia-ammattikorkeakoulu

Kannen kuva: Santra Hallenberg
Taitto: Tiina Hallenberg

ISBN 978-952-493-102-1 (nid.)
ISBN 978-952-493-103-8 (pdf)

ISSN: 1455-9927

Juvenes Print Oy
Tampere 2010

TIIVISTELMÄ

**Katja Huhtala
Maria Lehtinen**

**Tuetusti koulutien alkuun.
Koulunsa aloittaneen lapsen kielen
kehityksen ja itsetunnon tukeminen
sadutuksen ja toiminnallisten
harjoitteiden keinoin**

Helsinki : Diakonia-ammattikorkeakoulu, 2010

93 s.

12 liitettä

Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja
B Raportteja, 43

ISBN

978-952-493-102-1 (nid.)

978-952-493-103-8 (pdf)

ISSN

1455-9927

Opinnäytetyömme oli osa kolmivuotista, Kodin ja koulun -yhteistyöhan-
ketta, jonka tavoitteena oli peruskoulunsa aloittaneiden lasten kasvuolosuh-
teiden tukeminen. Toteutimme hankkeeseen liittyvää pienryhmätoimintaa
Mellunmäen ala-asteella syksyllä 2007. Ryhmätoiminnan tavoitteeksi muo-
dostui koulunsa aloittavien lasten kielen kehityksen ja itsetunnon tukeminen.
Opinnäytetyössä tarkasteltiin teorian ja käytännön kokemusten pohjalta, mitä
tämänkaltaisen pienryhmätoiminnan järjestäminen vaatii toiminnan suunnit-
telun, toteutuksen ja arvioinnin osalta.

Pienryhmätoimintaa järjestettiin kuudelle (6) ensimmäisen luokan oppilaal-
le 11 kertaa syksyn 2007 aikana. Menetelminä käytettiin sadutusta sekä toi-
minnallisia yksilö- ja ryhmäharjoitteita. Opinnäytetyömme oli toiminnallinen
produktio, jonka aineiston keruu- ja analysointivaiheessa hyödynnettiin kvali-
tatiivisia menetelmiä. Käytettyjä aineistonkeruumenetelmiä olivat osallistuva
havainnointi ja siihen liittyvä havaintopäiväkirja, kyselylomakkeet opettajalle
ja vanhemmille, ohjaajien lapsikohtaiset kerta-arvioinnit, koko ryhmää kos-
kevat kerta-arviot sekä lapsikohtaiset sadutusarviot. Lisäksi hyödynnettiin
lasten itsearviointeja jokaiselta ryhmäkerralta ja erillisiä sadutusitsearviointe-
ja. Kerätty aineisto litteroitiin ja siitä etsittiin havaintoja ja tuloksia suhteessa
kahteen päätavoitteeseen, kielen kehityksen ja itsetunnon vahvistumiseen.

Saadut tulokset osoittivat, että pienryhmätoiminta sadutuksineen ja toi-
minnallisine yksilö- ja ryhmäharjoitteineen tuki lasten kielen kehitystä ja
itsetunnon vahvistumista. Toiminnallisiin harjoitteisiin voitiin sisällyttää lu-
kemaan oppimista tukevia sisältöjä. Sadutus näytti taas vahvistavan lasten

itseluottamusta ja itsearvostusta ja sitä kautta heidän itsetuntoaan. Vaikka pienryhmätoiminta vaikuttikin vastaavan tavoitteisiinsa ja tukevan kielen ja itsetunnon kehitystä, sen vaikutusta ei voida yksiselitteisesti osoittaa. Lapsen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä on useita, ja pienryhmätoiminta oli vain yksi niistä. Tutkimuksellisesti mielenkiintoista olisi tarkastella pienryhmätoiminnan vaikuttavuutta lasten kielen kehitykseen ja itsetuntoon, jos toimintaa toteutettaisiin pidemmällä aikavälillä useamman kerran viikossa.

Asiasanat:

kielellinen kehitys, itsetunto, sadutus, toiminnalliset menetelmät, produktiot, kvalitatiivinen tutkimus

Teemat

Kasvatus ja koulutus
Kielet ja viestintä

Julkaistu:

Painettuna ja Open Access-verkkójulkaisuna

Painetun julkaisun tilaukset:

Granum-verkkokirjakauppa <http://granum.uta.fi/>

Verkko-osoite:

http://www.diak.fi/files/diak/Julkaisutoiminta/B_43_ISBN_9789524931038.pdf

ABSTRACT

**Katja Huhtala
Maria Lehtinen**

**Children Starting School: Supporting
Language Development and Self-Esteem
by Storytelling and Functional Small
Group Activities.**

Helsinki : Diakonia-ammattikorkeakoulu, 2010

93 p.
12 appendixes

Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja
B Raportteja 43

ISBN
978-952-493-102-1 (pbc)
978-952-493-103-8 (pdf)

ISSN
1455-9927

The objective of this study was to find out if children suffering from linguistic difficulties and a low self-esteem could be supported by storytelling and functional small group activities. The thesis was part of a project dealing with cooperation between home and school. There were two main observation areas: language development and changes in self-esteem. This kind of small group activity executed by students of social services was quite new in school life. Thus, one of the purposes of this study was to investigate whether this group activity was useful and worth making permanent.

The form of the thesis was a functional production. The study, for one, was qualitative. As for methods of data collection, observation combined with questionnaires and children's own estimates was used. The questionnaires were filled in by parents and the first grade teacher. There were also three other evaluation forms that were used in order to get some useful information about children's development during the research. The study was carried out over a period of eleven weeks. The group we worked with consisted of six 7- and 8-year-old primary school pupils in Helsinki area and was named as "The Wolves". As for the analysis of the data, the methods used were lettering, content analysis and finding essential results in relation to our two main themes; language development and self-esteem.

The results demonstrated that pupils benefited from this kind of small group activity. They gained in confidence to express their thoughts and feelings viva voce with the help of "the weather cards". The cards reflected children's feelings; e.g. if you felt sad you picked a rainy card. In addition, children seemed to profit a lot from storytelling and functional small group exercises. Their linguistic self-expressional capacity developed, as well as their self-esteem.

Storytelling turned out to be a real success among school children. By sharing their stories among other children, the storytellers felt important and competent and they became experts on their own stories. Even the most timid children experienced moments of success.

In conclusion, the results of the study indicate that small group activity like this could be used as a functional social pedagogical method in a primary school. Functional small group activity and especially storytelling, are excellent ways to give children some undivided and peaceful time that school life unfortunately often lacks. Children's language development and self-esteem can be supported by functional small group activities and storytelling even though it's not possible to know what their real part in children's overall development is. There are so many other significant factors that affect children's development.

Keywords:

linguistic difficulties, self-esteem, functional small group activity, storytelling, qualitative, functional production

Available:

Printed, Open Access

Order:

Granum <http://granum.uta.fi/>

Open access:

http://www.diak.fi/files/diak/Julkaisutoiminta/B_43_ISBN_9789524931038.pdf

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	9
2 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ -HANKE	10
2.1 Mellunmäen ala-aste hankkeen toimintaympäristönä	10
2.2 Pienryhmätoiminnan tavoitteet	10
3 KOULUNSA ALOITTANEEN LAPSEN KIELEN KEHITYKSEN TUKEMINEN	12
3.1 Fonologisen tietoisuuden merkitys lukemaan oppimisessa	13
3.2 Kielelliset oppimisvaikeudet haasteina koulutiellä	14
4 ITSETUNTO MYÖNTEISEN MINÄKUVAN RAKENTAJANA JA OPPIMISEN TUKIJANA	17
4.1 Itsetunto käsitteenä	17
4.2 Lapsen itsetunnon kehityksestä – annettu ja hankittu itsetunto	19
5 ITSETUNNON TUKEMINEN SADUTUKSEN KEINOIN	20
5.1 Ujot ja arat lapset	21
5.2 Kielihäiriöiset lapset	22
5.3 Sadutuksen paikka kouluyhteisössä	23
6 PIENRYHMÄTOIMINNAN TOTEUTTAMINEN	25
6.1 Ryhmätoimintaan osallistuneet lapset	25
6.2 Pienryhmätoiminnan rakenne ja toiminnan kuvaus	27
6.3 Ryhmäkertojen sisältö	30
6.4 Sadutuksen toteutuminen ryhmätoiminnassa	46
7 PIENRYHMÄTOIMINNAN TUTKIMUKSELLISET LÄHTÖKOHDAT	50
7.1 Menetelmälliset ratkaisut	50
7.2 Aineiston keruu	51
7.3 Aineiston analyysi	53
8 PIENRYHMÄTOIMINNAN TAVOITTEIDEN TOTEUTUMINEN	56
8.1 Kielellisten taitojen kehittyminen	56
8.2 Itsetunnon vahvistuminen	58
8.3 Sadutuksen merkitys itsetunnon vahvistumisessa	62
8.4 Yhteistyö vanhempien kanssa	63

9 RYHMÄTOIMINNAN PRODUKTIEN KUVAUS	65
9.1 Kansio	65
9.2 Käsinukketeatteri -DVD	65
9.3 Ryhmäsadutusäänite	66
10 POHDINTA	67
10.1 Pienryhmätoiminnan merkitys kielen kehityksen ja itsetunnon näkökulmasta	67
10.2 Pienryhmätoiminnan suunnittelun ja toteutuksen arviointia	69
10.3 Eettisyys ja luotettavuus	70
10.4 Oma ammatillinen kehittyminen	72
LÄHTEET	75
LIITTEET	80
LIITE 1: Esittely- ja osallistumislupalomake	80
LIITE 2: Tutkimuslupa	81
LIITE 3: Vahvuuskysely	82
LIITE 4: Lasten itsearviointi jokaiselta ryhmäkerralta	83
LIITE 5: Kunniakirja	84
LIITE 6: Kysely opettajalle	85
LIITE 7: Palautelomake vanhemmille	87
LIITE 8: Fonologisen tietoisuuden testi	88
LIITE 9: Lapsikohtainen arviointi jokaiselta ryhmäkerralta	89
LIITE 10: Ryhmän toiminnan arviointi jokaiselta ryhmäkerralta	90
LIITE 11: Lapsikohtainen arviointi jokaiselta sadutuskerralta	92
LIITE 12: Lasten itsearviointi jokaiselta sadutuskerralta	93



1 JOHDANTO

Opinnäytetyömme on osa Kodin ja koulun yhteistyö -hanketta, jonka tarkoituksena oli peruskoulunsa aloittaneiden lasten kasvuolosuhteiden tukeminen. Hanke oli kolmivuotinen opetusministeriön rahoittama ja Diakonia-ammattikorkeakoulun hallinnoima. Toteutimme hankkeeseen liittyvää pienryhmätoimintaa Mellunmäen ala-asteella syksyllä 2007. Pienryhmätoiminnan tavoitteena oli tukea koulunsa aloittaneiden lasten kielen kehitystä ja itsetuntoa. (Kodin ja koulun yhteistyö -hanke 2008.) Pienryhmätoiminta oli osa Lapsuus ja nuoruus -opintokokonaisuutta ja sen harjoittelua. Sosionomiopintomme ovat suuntautuneet lasten ja perheiden kanssa tehtävään työhön, joten opinnäytetyön aihevalinta oli luonteva ja tuki ammatillisia tavoitteitamme ja mielenkiinnonkohteitamme.

Perusopetuksen uudistettuun opetussuunnitelmaan on kirjattu vaatimus kodin ja koulun yhteistyön vahvistamisesta ja korostettu näiden tahojen toimivan vuoropuhelun tärkeyttä. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö nivottiinkin pienryhmätoimintaan. Vanhempien sitoutuminen koulunsa aloittaneen lapsen kasvun ja oppimisen tukijaksi ja hyvä yhteistyö koulun kanssa vahvistavat lapsen itsetuntoa, turvallisuuden tunnetta ja koulumenestystä. (Opetushallitus 2004, 22.) Opetusministerin Perusopetus paremmaksi -ohjelmassa korostetaan eri hallinnonalojen välisen yhteistyön tärkeyttä koululaisten hyvinvoinnin varmistamiseksi ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Koulutoimen tulisi myös kyetä luomaan konkreettisia välineitä opettajien, oppilaiden ja vanhempien käyttöön. (Opetusministeriö 2008.) Näitä konkreettisia toimintamuotoja ja -tapoja kehitettiin myös järjestämämme pienryhmätoiminnan avulla.

Opinnäytetyömme on sidoksissa käytäntöön ja sisältää runsaasti toteuttamamme ryhmätoiminnan kuvaamista. Tästä syystä sen asettaminen johonkin valmiiseen tutkimukselliseen malliin on ollut haastavaa. Opinnäytetyömme käynnistyi

alun perin kahtena erillisenä työnä ja ajan kuluessa se muokkautui yhdeksi yhteiseksi projektiksi. Opinnäytetyömme hahmo on siis elänyt ja vaihdellut prosessin aikana, ja tutkimuksellinen muoto on lukuisien pohdintojen jälkeen rajautunut toiminnalliseksi produktioksi, jonka tiedon keruu- ja analysointivaiheessa on käytetty kvalitatiivisia menetelmiä.

Toivomme, että opinnäytetyötämme voitaisiin hyödyntää osana koulun arkea ja sen tuotosten antavan opettajille ja muulle koulun henkilökunnalle ideoita opetuksen rikastuttamiseksi. Pienryhmätoiminnan ankkuroiminen osaksi kouluelämää vaatii osaavan toimijan, ja näkisimme sosionomin ydinsaamisen palvelevan juuri tätä tehtävää oivallisella tavalla. Opinnäytetyömme on selkeä toimintamalli, joka on siirrettävissä erilaisiin ympäristöihin. Sen voivat toteuttaa niin ammattilaiset kuin tulevat sosionomiopiskelijatkin.



2 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ -HANKE

2.1 Mellunmäen ala-aste hankkeen toimintaympäristönä

Mellunmäen ala-aste sijaitsee lähiöalueella Itä-Helsingissä. Nykyinen koulurakennus on vuodelta 1970, mutta samalla tontilla on toiminut kansakoulu jo vuodesta 1919. Koulussa on noin 280 oppilasta. Luokkia koulussa on 15, joista erityisopetuksen luokkia on kolme (3). Luokan- ja aineenopettajia koulussa on yhteensä 22.

Koulumaailmaan siirryttäessä lapsen elämään tulee useita muutoksia. Fyysinen ympäristö muuttuu. Päiväkoti on yleensä erilaisista tiloista muodostuva suhteellisen pieni yksikkö, johon myös piha-alue kuuluu keskeisesti. Koulu taas on useimmiten suuri rakennus, jossa oppilaita on paljon enemmän ja yhdellä luokalla on käytössään yleensä yksi huone, luokka. Yhteisten tilojen ja materiaalin käyttö poikkeavat toisistaan päiväkodissa ja koulussa. Toinen muutos tapahtuu sosiaalisessa ympäristössä. Päiväkodissa lapsiryhmässä on yleensä kolme aikuista, jotka jakavat kasvatus- ja hoitovastuun. Lasten ja aikuisten kanssakäyminen on luonteeltaan spontaania, ja yhdessäoloa rytmittävät arjen toiminnot. Aikuisen suhde lapsiin muodostuu henkilökohtaisemmaksi ja toiminnan eriyttäminen on helpompaa useamman aikuisen kesken. Koulussa opettaja vastaa yleensä luokasta yksin. Arkea määrittävät oppitunnit, jolloin opittava aihe ja sisällöt ohjaavat myös sosiaalista kanssakäymistä. Koulun kieli, kommunikaatio ja toimintatapa poikkeavat myös päiväkodissa totutusta. Esiopetuksen vapaaehtoisuuteen perustuvan opetteluun sijaan koulussa opiskellaan. Koulussa käytettävä kieli ja opettajan ilmaiset ja käsitteet saattavat olla lapselle vieraita. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 225–226.)

Kodin ja koulun yhteistyö -hankkeessa edellä mainittuihin muutoksiin pyrittiin kiinnittämään huomiota ja sitä kautta valmisteltiin lapsia koulumaailmaan jo esiopetusiässä. Mellunmäen ala-asteella keväällä toteutetut pienryhmät oli suunnattu esikouluikäisille lapsille ja syksyllä koulunsa aloittaneille. Lasten itseluottamusta pyrittiin kasvattamaan tutustuttamalla heitä kouluympäristöön, koulun henkilökuntaan ja sääntöihin ja samalla tasoitettiin tietä päiväkodista kouluun. Hankkeen myötä koulun ja päiväkodin välille syntyi myös toimiva yhteistyö. Samalla rakennettiin luontevaa yhteistoimintaa koulun ja vanhempien välillä jo ennen lapsen koulunkäynnin alkamista.

2.2 Pienryhmätoiminnan tavoitteet

Pienryhmätoiminnan tavoitteet muotoutuivat Kodin ja koulun yhteistyö -hankkeen tarkoituksen ja tavoitteiden pohjalta. Pienryhmässä tapahtuva



toiminta itsessään vastasi hyvin hankkeen tavoitteeseen tukea peruskoulunsa aloittavien lasten kasvua ja kehitystä. Tämänmuotoisessa toiminnassa oli myös mahdollista vahvistaa yhteistyötä kodin ja koulun välillä sekä kehittää moniammatillista työotetta kouluyhteisössä.

Opinnäytetyömme tavoitteiksi muodostuivat

- * itsetunnon vahvistaminen ja
- * kielen kehityksen tukeminen.

Pohtiessamme ryhmätoiminnan sisältöjä tarkastelimme tavoitteiden asettamista ensisijaisesti ryhmään valittujen lasten tarpeiden pohjalta niin luokanopettajan kuin erityisopettajienkin näkemykset huomioiden. Heillä oli kuitenkin paras tuntemus ja tieto lapsista ja heidän taustoistaan. Ryhmään valittuja lapsia luonnehdittiin etukäteen aroiksi ja syrjäanvetäytyviksi. He tarvitsivat tukea myös kielen kehityksessä. Hankkeen myötä asetimme tavoitteeksi myös yhteistyön vanhempien kanssa.

3 KOULUNSA ALOITTANEEN LAPSEN KIELEN KEHITYKSEN TUKEMINEN

Kieli on keskeinen väline kaikenlaisessa oppimisessa. Sen avulla omaksumaan ja prosessoidaan tietoa ja taitoja, mutta myös ajatuksia, tunteita ja mielipiteitä. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 5.) Kehittyäkseen kieli tarvitsee sekä lapsen aivotoiminnan kypsymistä että lapsen ja hänen ympäristönsä tiivistä vuorovaikutusta. Kielen oppimiseen tarvitaan myös toiminnallisuutta ja sen kautta tapahtuvaa oivaltamista. Lapsi rakentaa itse käsityksiään niin kielestä kuin häntä ympäröivästä maailmasta. Lapsi on aktiivinen oppija, joka tarkkailee ympäristössään tapahtuvia kielellisiä vuorovaikutustilanteita. Lapsella on luontainen tarve olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja halu jakaa asioita heidän kanssaan. (Lyytinen 2004, 48.)

Lapsen aloittaessa koulunkäynnin hän siirtyy kokonaan uuteen maailmaan. Kouluympäristö ja siellä toimivat ihmiset lisäävät lapsen sosiaalista piiriä ja tuovat niin ilon kuin surunkin aiheita. Koulu asettaa oppimiselle selkeitä, suunnitelmallisia tavoitteita aiemman leikinomaisuuden sijaan. Näin tapahtuu myös kielen oppimisen ja kehityksen suhteen. Kielen kehityksessä lapsi on vaiheessa, jossa hän hallitsee jo puheessaan tavanomaiset rakenteet ja muodot. Kouluikäisellä lapsella kerronnasta tulee aiempaa loogisempaa ja ymmärrettävämpää. Sanavarastoa on jo tähän ikään mennessä karttunut runsaasti, mutta puhe saattaa olla vielä joustamatonta. Lapsen todellisuus on edelleen läheisesti kytketty kokemusten konkreettisuuteen. Tästä esimerkkinä ovat esimerkiksi sananlaskut ja käsitteet kuten ”sinisilmäinen”, jotka lapsi ymmärtää usein konkreettisesti. Tämä konkreettinen ajattelutapa rajoittaa koulunsa aloittavan lapsen kykyä ymmärtää abstrakteja sanoja ja sanoja, joilla on erilaisia merkityksiä. Ymmärrys kehittyy vähitellen. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 136–137.)

Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen kehityksessä on edelleen meneillään herkkyyskausi kielen oppimisessa. Lapsen oppiminen poikkeaa ratkaisevasti aikuisen tavasta oppia. Siinä missä aikuinen omaksuu uusia asioita pitkälti ulkoisten kannustimien ja vaatimusten mukaisesti, lapselle oppiminen on pikemminkin sisäisten, osittain tiedostamattomien tarpeiden tyydyttämistä. Tästä samaisesta tarpeesta johtuen lapselle on tärkeää pystyä toimimaan ja työskentelemään ympäristössä myös itsenäisesti, ilman aikuisen valmiiksi muokkaamia vastauksia ja ajatuksia. (Montessori 1983, 210–213.) Lapsen kehityksessä toiminnallinen eli sensorinen tieto ilmenee rationaalista tietoa aikaisemmin. Toiminnallinen tieto on siis lapselle autenttisempaa ja vaikuttavampaa. Koulunsa aloittanut lapsi kamppailee toiminnan ja abstraktin kielen luomien maailmojen uskottavuuden välillä. Ensimmäisten kouluvuosien ai-



kana lapsen usko kielen luotettavuuteen verrattuna toiminnalliseen tietoon kuitenkin lisääntyy. (Sura 1999, 224.)

Kouluikäisen lapsen maailmassa kieli ilmentää aikaisempien kehitysvaiheiden tavoin hänen sisäistä maailmaansa. Vaikka kieli luo lapselle uusia todellisuuksia ja avaa ajattelua, kielen elämyksellisyys ja toimiminen ikään kuin kuultuna kuvana hallitsevat lapsen mieltä. Lapsella ajattelu ja kieli liittyvät kiinteästi toisiinsa. Omat havainnot ja tekojen seuraukset opettavat lasta, mutta kieli jäsentää ja laajentaa lapsen maailmankuvaa. Lapsen maailmaa leimaavat tunnekylläisyys ja elämyksellisyys, joita myös kieli tuottaa. Kieleen liittyvä ajattelu on osin tiedostamatonta, joskin esimerkiksi sanojen sointu ja lauseiden kulku painuvat lapsen mieleen ja saavat aikaan ajattelun kokemuksen, vaikka pitkälti on kysymys vain kielellisten ilmaisujen oppimisesta. (Turunen 2005, 82.)

Kielen oppiminen liittyy läheisesti lapsen kokonaiskehitykseen. Monipuolista kielenkäyttöä tarvitaan niin älylliseen, emotionaaliseen kuin sosiaaliseenkin toimintaan. Tärkeimmät kielen muodot ovat puhuttu ja kirjoitettu kieli. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 6.) Puhutun kielen taitoihin kuuluu lukutaito, jonka saavuttaminen onkin yksi lapsen tärkeimmistä tavoitteista ensimmäisen kouluvuoden aikana. Se voidaan nähdä kehityksellisenä taitona, joka alkaa jo varhaislapsuudessa kielen kehityksen käynnistyessä ja saavuttaa huippunsa ymmärtävän lukemisen kykynä (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 2003, 178). Lukutaitoa pidetään välineenä yhteiskunnalliseen osallisuuteen ja sekä yksilön että yhteiskunnan kehittymiseen (Thuneberg 2006, 177). Lukemaan oppimisen avulla lapsi voi tutustua kokonaan uusiin sekä painettuihin että sähköisiin tietolähteisiin. Uusien asioiden omaksuminen mahdollistuu aikuisista riippumatta. Samalla lapsen kyky tehdä omia päätelmiä ja mielipiteitä lisääntyy. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 140.)

3.1 Fonologisen tietoisuuden merkitys lukemaan oppimisessa

Ryhmätoimintamme keskeisiä tavoitteita oli lasten kielellisen kehityksen ja erityisesti fonologisen tietoisuuden tukeminen. Fonologinen tietoisuus on yksi kielellisen tietoisuuden osa-alueista. Kielellinen tietoisuus tarkoittaa lapsen ymmärrystä kielestä ja itsestä kielen käyttäjänä erilaisissa tilanteissa. Lapsen kyky kiinnittää huomio kielen muotoon ja sen rakenteisiin kehittyy vähitellen. Kielellisen tietoisuuden elementit lisääntyvät lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen myötä. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 139.)

Tornéus (1991) erottaa kielellisestä tietoisuudesta neljä kielen ymmärtämiseen liittyvää aluetta, jotka ovat fonologinen tietoisuus eli kielen äännerakenteen oivaltaminen, morfologinen tietoisuus eli tietoisuus sanoista, syntakti-

nen tietoisuus eli tietoisuus kielen säännöistä sekä pragmaattinen tietoisuus eli tietoisuus kielen käytöstä. Fonologinen tietoisuus tarkoittaa siis lapsen ymmärrystä siitä, että sanat muodostuvat äänneistä. (Tornéus 1991, 22–23.) Marita Mäkinen (2002) on tutkimuksessaan koontanut fonologiselle tietoisuudelle seuraavanlaisia määritelmiä;

- o tietoisuus puheen äänneistä; kyky riimitellä, tunnistaa sanan alkukonsonantteja ja laskea sanan äänneitä puheesta
- o tietoisuus puheen fonologisista osista; kirjoitetussa kielessä niitä vastaavat kirjaimet
- o tietoisuus ja kyky käsitellä puheen äännerakennetta
- o herkkyys äidinkielen sanojen fonologiselle rakenteelle (Mäkinen 2002, 43.)

Kielellisen ja erityisesti fonologisen tietoisuuden ja lukutaidon välisistä yhteyksistä on saatu tutkimuksissa vahvaa näyttöä. Fonologisen tietoisuuden merkitys lukemaan oppimisessa on siis merkittävä. (Castle 1999, 56.) Se on lapselle kuin silta ymmärrykseen puhutun ja kirjoitetun kielen välisestä yhteydestä. Fonologisen tietoisuuden kartoittaminen esiopetusiässä tai viimeistään koulun alkaessa onkin tärkeässä roolissa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien tunnistamisessa. Näin voidaan löytää ne lapset, joilla luultavimmin tulee olemaan vaikeuksia kyseisillä alueilla. (Lundberg 1984, 40–49; Valkonen & Vilska 2007.) Mellunmäen ala-asteen erityisopettajat olivat arvioineet pienryhmätoimintaan valikoituneiden lasten kielellisiä taitoja fonologisen tietoisuuden testillä.

Kielellä leikkiminen on varhainen fonologisen tietoisuuden merkki. Riimien sekä sanojen alku- ja loppuäänneiden tunnistaminen seuraavat kehitystä. Mekaanisen lukutaidon kannalta merkityksellinen sanojen jakaminen äänneisiin ja äännerakenteen oivaltaminen saattavat olla haasteellisia, koska puheessa äänneisiin ei kiinnitetä huomiota. Fonologinen tietoisuus mahdollistaa kirjain-äänne -vastaavuuden oppimisen. Tavujen erottelu sanasta on jo helpompaa niiden ollessa itsenäisiä äännepaketteja. (Valkonen & Vilska 2007.)

3.2 Kielelliset oppimisvaikeudet haasteina koulutiellä

Osa lapsista osaa jo lukea koulun aloittaessaan, ja valtaosa suomalaisista koululaisista oppii taidon ensimmäisen kouluvuoden aikana. Joskus lukemaan oppiminen on kuitenkin hidasta tai vaikeaa. Näiden lasten kohdalla vaikeuksien varhainen tunnistaminen ja erityisen tuen tarjoaminen ovat erit-

täin tärkeitä. Varhaiskasvatus ja esiopetus ovatkin tärkeitä oppimisvaikeuksien varhaisessa tunnistamisessa. Mitä aikaisemmassa vaiheessa tukea osataan kohdentaa asianmukaisesti, sitä paremmat edellytykset lapsella on suoriutua koulunkäynnistä parhaalla mahdollisella tavalla.

Oppimisvaikeuksien takana voidaan nähdä moninaisia, toisistaan riippumattomiakin syitä. Ne voivat johtua huonosta opiskelumotivaatiosta, vääränlaisista ja tehottomista opiskelutottumuksista, sosiaalisista ongelmista tai tunne-elämän vaikeuksista. Niiden taustalla on usein kodin riittämätön tuki lapsen koulunkäynnille. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 142.) Toisaalta jotkut oppimisvaikeudet saattavat johtua jo sikiövaiheessa tapahtuneesta hermoston erilaisesta kehityksestä. Tämä aiheuttaa vaikeuksia oppia määrättyjä taitoja. (Ahonen & Aro 1999, 14.) Arviot oppimisvaikeuksien yleisyydestä kouluikäisillä vaihtelevat näkökulmasta riippuen 5-20 % välillä (Lyytinen 2002, 10).

Koska koulu ja siihen liittyvät tavoitteet ja odotukset ovat kouluikäisen lapsen elämässä keskeisiä, vaikeudet oppimisessa voivat koskettaa lapsen hyvinvointia ja kehitystä laajemminkin. Seurauksina voidaan nähdä itsetunnon heikkenemistä, oppimisen pelkoa ja välttelyä sekä psyykkistä tai jopa fyysistä oireilua. (Ahonen & Aro 1999, 22.) Myöhemmässä vaiheessa, nuoruudessa ja aikuisuudessa, oppimisvaikeudet voivat hankaloittaa elämää merkittävästi. Nyky-yhteiskunta perustuu elinikäiseen oppimiseen, ja työelämässä vaaditaan jatkuvaa uuden omaksumista ja kouluttautumista. Oppimiskyky on siis keskeinen tekijä ihmisen elämänsä lähes kaikissa vaiheissa. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 140–141.)

Korhosen (2002) mukaan lukemisvaikeudella tarkoitetaan yleensä sellaisia vaikeuksia lukemaan oppimisessa, joita lapsella ilmenee riippumatta suhteellisen hyvästä älyllisestä kehityksestä ja normaaliin opetukseen osallistumisesta. Lukemisen taidoista keskeisiä ovat kielellinen tietoisuus, kirjain-äännevastavuus, äänteiden yhdistäminen tavuiksi ja tavujen yhdistäminen sanaksi. (Korhonen 2002, 126.) Voidakseen ymmärtää lukemaansa lapsen tulee hallita nämä osataidot. Joskus lukemisen vaikeudessa voi olla kysymys dysleksiasta, jossa perimmäinen vaikeus on sanan tunnistamisessa eli mekaanisessa luku-aidossa. Tämä aiheuttaa yleensä ongelmia myös luetun ymmärtämisessä ja kirjoittamisessa. (Siiskonen, Aro & Holopainen 2001, 60–66.)

Kuten kaikkien oppimisvaikeuksien, myös lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien tunnistamisessa ja tukemisessa, varhaisella puuttumisella on keskeinen merkitys. Kattava ja laadukas esiopetus mahdollistaa lasten kielellisen kehityksen vaikeuksien havainnoinnin ja tukemisen jo ennen koulun aloittamista. Varhaiskasvatuksella ja esiopetuksella on siis tärkeä ennaltaehkäisevä tehtävä. Mellunmäen ala-asteen erityisopettaja Tiina Siikaniemi (2007) näkee koulun ja esiopetuksen yhteistyön tärkeänä tekijänä lapsen mahdollisten lukemisen ja muiden oppimisvaikeuksien arvioimisessa ja varhaisen tuen

saamisessa. Näin lapsia voidaan tukea jo heti koulunkäynnin alussa. Tämä selkeyttää niin opettajan kuin tukea tarvitsevan lapsen ja muiden yhteistyötahojen toimintaa ja tavoitteita. (Siikaniemi 2007.)

Luki- kuten muukin oppimisvaikeus vaikuttaa lapsen suoriutumiseen koulussa. Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen kehityksen hitaus ja vaivalloisuus saattavat vaikuttaa lapsen käsitykseen omasta itsestä oppijana ja heikentää näin motivaatiota kaikkea oppimista kohtaan. Nämä ongelmat yleensä kasaantuvat ajan kuluessa. Siksi olisikin tärkeää, että erityisvaikeudestaan huolimatta lapsella olisi yhtäläiset mahdollisuudet ja oikeudet oppimiseen sekä vahvuksiensa ja osaamisensa esille tuomiseen. Onhan lapsella lukivaikeudesta huolimatta usein monia muita vahvuusalueita. Jotta itsetunto ja minäkuva kehittyisivät suotuisasti, näiden vahvuuksien tukeminen ja tiedostaminen on olennaista opetusta suunniteltaessa. (Siiskonen, Aro & Holopainen 2001, 80.)

Tasapainoinen sosiaalinen ja tunne-elämän kehitys tukee oppimista. Koulunsa aloittaneen lapsen hyvinvointiin vaikuttaa keskeisesti vuorovaikutuksen ja oppimisen perustaitojen omaksuminen. Koulussa suoriutuminen toimii myös kehitystä suojaavana tekijänä. Tämän vuoksi erityisesti oppimisvaikeuksista kärsivien lasten kohdalla heille asetetut oppimisodotukset ja -vaatimukset tulisi mitoittaa lapsen taitojen mukaisesti. Tällä pystyttäisiin luomaan ja suojaamaan lapsen oppimismotivaatiota. Oppimistilanteissa koetut riittävät onnistumiset ja itsesäätelyn kokemukset luovat perustan sisäiselle motivaatiolle sekä kasvattavat halua ja rohkeutta oppia uutta. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 123.)

4 ITSETUNTO MYÖNTEISEN MINÄKUVAN RAKENTAJANA JA OPPIMISEN TUKIJANA

Itsetunto vaikuttaa yksilön ratkaisuihin. Itsetunto rohkaisee ihmistä asettamaan suorituksilleen korkean vaatimustason ja auttaa yksilöä ottamaan vastuuta omasta elämästään. Mikäli itsetunto on heikko ja itseluottamus vähäinen, ihmisestä voi herkästi tulla alisuoriutuja. Tällöin hän asettaa tavoitetasoa kykyihinsä nähden liian matalalle ja hänen suorituksensa jäävät alle todellisen osaamisen tason. Menestyksen puute ja alhainen tavoitetaso eivät kuitenkaan aina kerro heikosta itsetunnosta. Kyse on myös arvostuksista - toinen on toista kunnianhimoisempi ja näin halukkaampi tekemään työtä menestyksen eteen. (Keltikangas-Järvinen 2001, 113.)

Itsetunnon ja koulumenestyksen välillä on havaittu selkeää yhteyttä. Lapsen itsetunto vaikuttaa tämän motivaatioon ja haluun menestyä, ja näin vaikutus kohdentuu suoraan myös koulumenestykseen. (Lawrence 1988, 7.) Lapsi tarvitseeikin hyväksyvää ja rakentavaa palautetta aikuisilta myös koulumaailmassa (Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Huovinen 2008, 90–91). Itsetunnon ja koulumenestyksen välinen vaikutussuhde vaikuttaisi olevan sukupuolisdonnainen. Pojilla itsetunnon ja koulumenestyksen välinen yhteys on voimakkaampi kuin tytöillä. Poikien kohdalla hyvä koulumenestys vaatii taustalle hyvää itseluottamusta. Jos poika ei tunne olevansa ”hyvä koulunkävijä”, hän ei edes yritä. Kääntäen, mikäli poika kokee olevansa ”hyvä koulunkävijä”, hän saattaa yllättää kaikki hyvillä suorituksillaan. Tytöillä vastaavaa yhteyttä ei ole samassa mitassa huomattu. Vaikka tytön itseluottamus ei olisikaan kovin hyvä, hän ajattelee silti pärjäävänsä, kun vain tarttuu kirjaan ja alkaa opiskella. (Keltikangas-Järvinen 2001, 114.)

4.1 Itsetunto käsitteenä

Janne Viljamaan (2006) mukaan itsetunnon käsitettä käytetään arkipuheessa hahmottamatta käsitteen moniulotteisuutta. Toteamme jollakulla olevan hyvä itsetunto, toisella taas huono. Kun puhumme itsetunnosta, tarkoitamme usein minäkuvaa ja päinvastoin. (Viljamaa 2006, 12.) Todellisuudessa, kun itsetunnosta puhutaan, puhutaan yhdestä osasta persoonallisuuttamme, minäkuvaamme, minäkäsitystämme. Liisa Keltikangas-Järvinen (2003) toteaa itsetunnon olevan yhtä kuin minäkäsityksemme positiivisuuden määrä. Kyse ei ole yksilön ulkoisesta menestyksestä tai ”pärjäämisestä”, vaan sellaisesta sisäisestä tunteesta, että on hyvä, rakas, arvokas ja tärkeä. Itsetuntoon sisältyy kyky luottaa itseensä ja arvostaa itseä sekä usko oman elämän merkittävyyteen ja ainutkertaisuuteen. Voisi siis sanoa, että itsetunnon määritelmä vastaa



kysymykseen ”Mikä on minun ja elämäni arvo ja merkitys?”. (Keltikangas-Järvinen 2003, 16.)

Itseluottamuksen ja -arvostuksen lisäksi itsetunto on vielä sidoksissa yksilön kykyyn arvostaa toisia ihmisiä, tehdä itsenäisiä ja riippumattomia ratkaisuja sekä sietää epäonnistumisia ja pettymyksiä. Hyvä itsetunto auttaa ihmistä tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. (Keltikangas-Järvinen 2003, 17, 19–23.) Se pitää sisällään myös rakkauden itseä kohtaan, itsekunnioituksen, itsehyväksynnän, tyytyväisyyden ja pätevyyden tunteen (Kalliopуска 1994, 9). Itsetunoltaan vahva ihminen ymmärtää, ettei hänen arvonsa ole sidoksissa suorituksiin ja aktiivisuuteen tai kanssaihminen antamaan suosioon. Hän uskaltaa näin tehdä omanlaisiaan elämänvalintoja, on tyytyväinen tapaansa olla olemassa ja elää ja myöntää tarvittaessa erehdyksiään ja epäonnistumisiaan. Toisissa ihmisissä olevan hyvän tunnustaminen ei myöskään pudota pohjaa omalta omanarvontunteelta. (Aho 1996, 10.)

Keltikangas-Järvinen (2001) jatkaa itsetunnon määrittelyä vielä seuraavalla tavalla. Itsetunto on minäkuvan laadullinen arvio – yksilön käsitys siitä, onko hänen ’minänsä’ hyvä vai huono. Kyseessä on minäkuvan subjektiivis-affektiivinen arvio. Subjektiivisuudella tarkoitetaan sitä, että kyseessä on yksilön oma käsitys ja arvio itsestään. Affektiivisuus viittaa puolestaan yksilön tunteeseen omasta hyvydestään, ei siis omien suoritusten ja menestyksen todennukaiseen arvioon. Itsetunto on minäkuvaa subjektiivisempi tunne: olen hyvä, koska minä olen minä. Tunne ei riipu siitä, millä tavoin muut yksilöä arvostavat tai mitä hän oikeasti saa aikaan. Itsetunto ei myöskään ilmene suoraan käyttäytymisessä tai ulkoisessa menestymisessä, sillä näihin asioihin vaikuttavat monet muutkin tekijät, kuten yksilön persoonallisuus sekä yhteisön odotukset ja normit. (Keltikangas-Järvinen 2001, 102.)

Keltikangas-Järvisen (2003) mukaan sosiaalinen aktiivisuus ja ulospäinsuuntautuneisuus (tai kääntäen arkuus ja vetäytyvyys) eivät ole niinkään sidoksissa itsetuntoon vaan ennemminkin yksilön temperamenttiin. Hän korostaa, ettei itsetunto ole sosiaalista rohkeutta tai itsevarmaa esiintymistä ja että ujo ja arka lapsi voi olla itsetunoltaan hyvinkin vahva. Eikä aidossa sosiaalisuudessa ole kyse voimakkaasta ulospäinsuuntautuneisuudesta, vaan kyvystä kuunnella, olla kiinnostunut toisista ihmisistä, elää vuorovaikutussuhteissa ja tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa. (Keltikangas-Järvinen 2003, 75, 77–79.) Hyvä itsetunto ei takaa sosiaalista kyvykkyyttä, empatian taitoa tai toisen ihmisen huomioon ottamista. Kääntäen ilmaistuna, heikko itsetunto ei näitä kykyjä välttämättä vähennä. Itsetunto ja sosiaaliset taidot sekä kyky empatiaan ja toisen ihmisen huomioon ottamiseen ovat ominaisuuksia, jotka saattavat ilmetä yksilöissä millaisina yhdistelminä tahansa. (Keltikangas-Järvinen 2001, 101.)

4.2 Lapsen itsetunnon kehityksestä – annettu ja hankittu itsetunto

Itsetunnon syntyemisessä viitataan kahteen erilaiseen syntymekanismiin. Käytetään käsitteitä annettu itsetunto sekä hankittu itsetunto. Annetulla itsetunnolla viitataan itsetuntoon, jonka lapsi saa niin sanottuna luonnonlahjana häntä hoivaavilta aikuisilta. Annettu itsetunto rakentuu sen pohjalta, millä tavoin vanhemmat vastaavat lapsen perustarpeeseen olla hoivattu ja rakastettu. (Keltikangas-Järvinen 2001, 120.) Aikuisen rooli on siis äärimmäisen tärkeä. Lähtökohtana on, että aikuinen on aidosti kiinnostunut lapsesta, kokee itsetunnon merkittäväksi, haluaa antaa aikaa ja kykenee reflektoimaan toimintaansa. (Aho 1996, 48.) Mikäli lapsen tarpeisiin vastataan sensitiivisesti ja tarkoituksenmukaisesti ja mikäli hän saa kokea emotionaalista läheisyyttä, hänen itsetuntonsa kehittyy vahvaksi. Lapsi kokee olevansa tärkeä, rakas ja huolenpidon arvoinen. (Hermanson 2008.) Tätä mielikuvaa itsestään hän voi sitten luottavaisesti kantaa myöhempiin ihmissuhteisiinsa. Tokikaan yhteys ei ole näin yksinkertainen tai suoraviivainen, sillä monet muutkin tekijät jättävät jälkensä yksilön itsetuntoon. Annettu itsetunto tulee yksilölle ulkopuolelta, eikä hän itse pysty siihen millään tavoin vaikuttamaan. (Keltikangas-Järvinen 2001, 120.)

Hankittu itsetunto kehittyy yksilölle hänen havaintojensa ja kokemustensa kautta. Se rakentuu onnistumisen kokemuksista sekä havainnoista sellaisissa tilanteissa, joissa ihminen huomaa selviytyvänsä. Hankittu itsetunto voi muodostua myös koetuista pettymyksistä. Tällöin se ei rakennu yksilöä kannattelevaksi tai eteenpäinvieväksi voimaksi. Yhtä kaikki, hankittu itsetunto on siis seurausta yksilön toiminnasta, kokemuksista ja saadusta palautteesta. (Keltikangas-Järvinen 2001,120.) Ahon (1996) mukaan palautteella voidaan suuresti vaikuttaa yksilön itsetuntoon. Mikäli yksilö ei saa palautetta, ei tunnista sitä tai tulkitsee sen väärin, uhkaavat häntä monet psyykkiset haasteet. (Aho 1996, 51.) Pienryhmätoimintamme yksi keskeisistä tavoitteista oli lasten itsetunnon vahvistaminen. Toimintamme ja antamamme myönteisen palautteen kautta pyrimme vaikuttamaan juuri tämän hankitun itsetunnon vahvistamiseen. Ryhmätoimintamme tavoitteena olikin tarjota lapsille mieleen painuvia onnistumisen kokemuksia.



5 ITSETUNNON TUKEMINEN SADUTUKSEN KEINOIN

Sadutus menetelmänä sisältää paljon itsetunnon tukemiseen tähtäviä elementtejä. Sadutuksen kautta voidaan vahvistaa lapsen itseluottamusta ja itsearvostusta. Nämä ovat keskeisiä itsetunnon osa-alueita ja linkittyvät siis olennaisesti pienryhmätoimintamme tavoitteisiin. Pienryhmätoimintaan osallistuneita lapsia luonnehdittiin aroiksi ja syrjäänvetäytyviksi. Sadutuksen keinoin hekin saivat äänensä kuuluviin ja saattoivat rohkaistua erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Edellä mainituista syistä johtuen koimme tarpeelliseksi käsitellä sadutusta omana erillisenä osionaan.

Sadutuksen perusidea on hyvin yksinkertainen. Ohjaaja käynnistää sadutustuokion seuraavin sanoin: "Kerro satu, sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat." (Karlsson 2003, 116.) Keskeistä on siis täydellinen lapsilähtöisyys sekä aikuisen huomio ja kiinnostus kohdistumassa lapseen ja tämän tarinaan. "Lapsia ei tarkastella aikuisten luoman käsitteistön kautta, vaan pyritään toimimaan lasten näkökulmasta ja heidän omien ilmaustensa välityksellä." (Martin 2000, 80.) Sadutus on myös tapa dokumentoida lapsen ajatuksia, kasvua ja kehitystä; siitä voi tulla kiinteä osa arkea. Sadutuksen avulla voidaan kerätä tietoa sekä näin ollen oppia lapselta ja suunnitella tulevaa toimintaa. Sadutus voi pysäyttää kiireisen ja hektiseksi muodostuneen arjen.

Koimme sadutuksen hyväksi ja koulumaailmaan soveltuvaksi menetelmäksi, jota valitettavan harva koulu tällä hetkellä vielä hyödyntää. Tiesimme erityisluokanopettaja Silja Mäen hyödyntävän sadutusta menetelmänä oppilaidensa kanssa eräässä helsinkiläisessä koulussa. Haastattelimme häntä. Mäen (2007) mukaan lapsi voi sadutuksen avulla saada luottamusta omiin kykyihinsä ja mielikuvitukseensa sekä rohkeutta ja itsevarmuutta. Kielelliset taidot karttuvat ja keskittymiskyky paranee. Syy-seuraus-suhteiden ja ajallisen jatkuvuuden hahmottaminen voivat niin ikään kehittyä. Sadutuksen kautta lapsi saa kokemuksen siitä, että aikuinen arvostaa häntä ja että aikuisella on hänelle aikaa. Tällaiset seikat ovat erityisen merkittäviä nykypäivän kiireessä ja media-keskeisyydessä. (Mäki 2007.) Haastattelimme lisäksi Mellunmäen ala-asteen luokanopettaja Erja Ursinia, sillä hän on myös omaksunut sadutuksen osaksi luokkansa arkea. Ursinin (2007) mukaan sadutus voi parhaimmillaan edustaa lapselle tekemisen ja tuottamisen riemua ilman kontrollin tai kirjoittamisen tuskaa. Se rikastuttaa lapsen mielikuvitusta ja antaa luvan "satuilla" juuri siitä, miltä kullakin hetkellä tuntuu. (Ursin 2007.)

Sadutuksen kautta välitetään lapsille tunnetta siitä, että he ovat tärkeitä, arvokkaita ja ainutkertaisia juuri sellaisina kuin ovat. Heidän tunteensa ja aja-



tuksensa ansaitsevat tulla kuulluiksi ja nähdyiksi, ja heistä jokaisella on yhtäläinen oikeus ja tarve saada yksilöllistä huomiota. Sadunkerrontansa kautta lapset oppivat näkemään omat tarinansa hyvinä ja merkityksellisinä, ovat niistä ylpeitä ja haluavat jakaa niitä toisten lasten kanssa. Kun lasten satuja vielä luetaan ääneen toisille lapsille, he saavat osakseen huomiota ja arvostusta ja voivat lisäksi kokea pätevyyttä ja asiantuntijuutta. (Mäki 2007.)

Sadutuksen yhteydessä antamamme myönteinen palaute oli seuraavanlaisia:

- * sadun lukeminen ääneen lapselle välittömästi, kun hän kokee sen olevan valmis
- * sadun arvostaminen ja positiivisten ilmausten käyttäminen: "Oletpa taitava sadunkertoja!", "Kyllä ope on nyt sinusta ylpeä ja iloinen, kun näytetään hänelle näin hieno satu."
- * sadun esitleminen opettajalle
- * sadun ääneen lukeminen luokan toisille oppilaille, jos lapsi näin haluaa
- * konkreettisenä palkkiona sadun koristelemine esimerkiksi leimoin tai tarroin

Sadutustuokio on jo itsessään erityisen palkitseva, sillä kyse on kahdenkeskisestä hetkestä lapsen ja aikuisen välillä, jakamattomasta huomiosta, lapsen ajatusten ja tunteiden todeksi tekemisestä sekä kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta juuri sellaisena kuin on. Erja Ursin (2007) korostaa palautteenannon merkitystä sadutuksen yhteydessä. Sadutuksen kautta luokan jokainen oppilas voi saada osakseen positiivista huomiota ja palautetta. "Tuotosten" eli lasten satujen julkaiseminen luokassa palkitsee sekä oppilaita että opettajaa. Erityisen palkitsevalta on tuntunut myös luokan yhteisen satukirjan koostaminen. (Ursin 2007.)

5.1 Ujot ja arat lapset

Sadutuksen merkitys erityisesti ujojen ja arkojen lasten kohdalla voi olla suuri. Erilaiset sadut ja tarinat hoitavat lasta. Turvassa sadun sisällä lapset voivat luoda monenlaisia mielikuvia sekä kohdata ja kokea erilaisia tunteita. Sadussa fantasia ja todellisuus kietoutuvat yhteen. (Mäki & Kinnunen 2005, 27–29.) Oman sadun kertominen voi parhaimmillaan antaa lapselle voimakkaita onnistumisen kokemuksia ja positiivista huomiota, hänelle voi tulla erityinen, hyväksytyt ja tyytyväinen olo (Karlsson 2000, 125, 127–128). Sadutuksessa arka ja ujokin lapsi on aloitteentekijän roolissa (Karlsson 2003, 73), mikä on erityisen tärkeää oman tilan ottamisen, omien ajatusten esille tuomisen ja ilmaisurohkeuden kannalta (Karlsson 2003, 73).

Silja Mäen (2007) mukaan sadutuksen kautta ujut ja aratkin lapset saavat äänensä kuuluviin. He eivät välttämättä puhu suuressa ryhmässä, mutta kahden kesken aikuisen kanssa, pareittain tai pienryhmissä voi rohkaistumista sadutuksen avulla tapahtua. Sadutus voi auttaa arkoja lapsia olemaan rohkeampia myös muissa tilanteissa, kun he tarinankerronnan kautta pääsevät alkuun ja huomaavat, että osaavat ilmaista itseään. Kun arkojen lasten satuja vielä luetaan ääneen muulle lapsiryhmälle, toiset lapset huomaavat, että ujommilla ja hiljaisemmilla lapsilla on sanottavaa. (Mäki 2007.)

Karlssonin (1999) mukaan sadunkertojasta paistaa usein ylpeys, kun hänen valmis satunsa luetaan ääneen (Karlsson 1999, 58). Ylipäättänsä satujen muistiin merkitseminen ja säilyttäminen on rohkaisevaa ja itsetuntoa kohottavaa (Karlsson 1996, 44). Riihelänkin (2004) mukaan sadutus yhdistää, lähentää, rohkaisee ja lohduttaa (Riihelä 2004, 189). Tämä asia on ollut aistittavissa hiljaisten ja ujojen lasten kohdalla (Karlsson 1996, 44). Sadutuksen kautta lapset saavat osakseen myönteistä ja lämmintä huomiota, kokevat onnistumista ja osaamista. He ovat oman satunsa asiantuntijoita ja voivat näin tuntea itsensä päteviksi ja pärjääviksi. Leppilampi ja Piekkari (1998) korostavat positiivisen palautteenannon merkitystä. He näkevät palautteenannon ja itsetunnon välillä selkeän yhteyden. Palautteella Leppilampi ja Piekkari (1998) katsovat olevan kaksi tehtävää: korjaava palaute, joka karsii virheitä ja ei-toivottua käyttäytymistä sekä motivoiva palaute, joka puolestaan tukee ja vahvistaa toivotunlaisia käyttäytymismalleja. Kun halutaan vahvistaa lapsen itsetuntoa, tulisi suosia jälkimmäistä eli motivoivaa palautetta. (Leppilampi & Piekkari 1998, 18.) Keskeistä on myös palautteen välittömyys ja konkreettisuus, jolloin lapsen on helpompi hahmottaa toimintansa ja palautteen välinen yhteys.

5.2 Kielihäiriöiset lapset

Silja Mäki hyödyntää sadutusta sanataideopetuksessa sekä erilaisten lasten ja nuorten erityisryhmien kirjallisuusterapiaryhmissä. Hän työskentelee erityisesti dysfaattisten lasten parissa. Silja Mäen (2007) mukaan sadutus auttaa kielihäiriöisiä lapsia saamaan ajatuksensa kielelliseen ja ymmärrettävään muotoon. Sadutuksen avulla he voivat huomata kielellisiä puutteitaan ilmaisussaan ja korjata niitä. Toisaalta sadutus on lempeä, eikä välttämättä vaadi huomaamaan virheitä tai korjaamaan niitä. Kun kielihäiriöisen lapsen kanssa jatkaa sadutusta pidempään, voi vähitellen ottaa huomioon kielellistä puolta ja yrittää saada lapsikin sitä huomioimaan. Näin voi toimia kuitenkin vasta sitten, kun lapsen itsetunto sen varmasti kestää, eikä kielen korjaamisesta aiheudu pahaa mieltä, itsetunnon kolausta tai kieltäytymistä sadutuksesta

jatkossa. (Mäki 2007.)

Kielellisesti heikommat lapset ovat satuja kertoessaan usein ensi kertaa kohdanneet ymmärrystä omalla kielellään eli sillä kielellä, joka asiantuntijoiden mukaan on puutteellista ja virheellistä. Mikäli lapsen puheesta puuttuu äännejä, on aikuinen jättänyt ne pois myös satua kirjoittaessaan, jollei lapsi itse ole halunnut tekstin korjaamista virheettömäksi. Saduttaminen nostaa esille niitä tekijöitä, joiden varassa kielellisesti heikon lapsen itsetunto voi kasvaa. Saduttamisessa huomio kiinnitetään lapsen osaamiseen, aktiivisuuteen ja luovuuteen hänen omassa kerronnassaan sen sijaan, että lasta lähdetäisiin määrittelemään hänen ongelmiansa kautta. (Riihelä 2001.)

5.3 Sadutuksen paikka koulu yhteisössä

Sadutuksella on Mäen (2007) mukaan ehdottomasti paikkansa koulu yhteisössä. Sadun kertominen on usein silta lapsen sisäiseen maailmaan, hänen ajatuksiinsa ja tunteisiinsa, huoliin, pelkoihin ja toiveisiin. Parhaimmillaan se lisää aikuisen ymmärrystä lapsen toimintaa kohtaan, lähentää ihmisiä sekä vahvistaa luottamusta ja turvallista vuorovaikutusilmastoa. Mäen mukaan aikuinen oppii paremmin tuntemaan lasta; mitä lapsen mielessä liikkuu, millä tavoin hän hahmottaa aikaa sekä syy-seuraus-suhteita, mitä lapsi on oppinut ja oivaltanut opetetuista asioista? (Mäki 2007.)

Ursin (2007) nostaa vielä esille muutamia sadutukseen liittyviä etuja ja voimavaroja. Sadutuksen kautta aikuinen voi saada tietoa lapsen kielitajusta, sanavarastosta ja kehitystasosta. Aikuinen pääsee lisäksi kurkistamaan lapsen sisäiseen maailmaan; ovatko lapsen ajatukset sankareissa ja prinsessoissa, kauhussa ja möröissä vai esimerkiksi pelimaailmassa? Ollaanko tarinoissa aina yksin, tai pelkääkö päähenkilö aina jotakin? (Ursin 2007.) Aikuisen ei kuitenkaan koskaan tule tehdä suoraviivaisia ja ehdottomia johtopäätelmiä. Ursin (2007) toteaa vielä, että sadutustuokio on hetki lapsen ja aikuisen välillä, ja parhaimmillaan se sisältää hymyä, naurua ja tunnetta samaan porukkaan kuulumisesta. Tällöin luottamus ja tuttuuden tunne opettajaan voivat lisääntyä. Sadutuksen keinoin aikuinen voi myös kannustaa lasta satujen, lukemisen ja kirjoittamisen maailmaan. Vanhempien oppilaiden kohdalla sadutusta voidaan käyttää myös esimerkiksi osana prosessikirjoittamisen menetelmää. (Ursin 2007.)

Karlssonin (2003) mukaan sadutuksessa kertoja voi luottaa siihen, että tarina syntyy kuulijan ja kertojan välillä. Sadutuksen kautta lapsi voi pukea vaikeat kokemukset sadun muotoon ja näin ilmaista mieltä painavat asiat ääneen. (Karlsson 2003, 137.) Lapset joutuvat usein kohtaamaan aikuisten

elämän erilaisia ongelmia, kuten köyhyyttä, epätoivoa, vihaa ja hyljeksintää. Sadut voivat parhaimmillaan tarjota merkittävän kielikuvallisen tavan käydä läpi sosiaalisia ja persoonallisia tunteita. (Sava & Katainen 2000, 38.) Lapset ilmentävät tarinoissaan identiteettiään. Usein satuihin heijastuu myös heidän arkensa; sen sujuvuus tai repaleisuus. (Bardy & Känkänen 2005, 113.) Sadunkertoja voi samastua omaan tarinaansa ja näin heijastaa omaa maailmaansa (Lieppinen & Willman 2008, 79). Sadussa hän voi kääntää ongelmia ja hankaluuksia rohkaisuksi sekä keskustella vaikeista asioista vertauskuvien avulla (Kempainen 2000, 4). Sadut auttavat lasta jäsentämään todellisuutta; toisaalta jäljittelemään sitä, toisaalta muuttamaan sitä haluamansa näköiseksi. Satujen metaforat ovat merkittäviä lapsille ja aukeavat heille eri tavoin, riippuen lasten henkilökohtaisista ominaisuuksista, elämäntilanteista ja intresseistä. (Ylönen 2000, 29.)

Kyse on siis yhteydestä, välittämisestä ja keskinäisen ymmärryksen lisääntymisestä. Näistä asioista opettajakin työssään varmasti hyötyisi. Arjesta tulisi löytää pieni hetki lasta ja satua varten, mikä nykyisessä, hektisessä koulu- maailmassa on kieltämättä melko haastavaa. Kyse on samankaltaisen tilan antamisesta lapselle kuin millaista aikuinen pitää itsellään. Lapsi nostetaan subjektiksi, ääni ja tila annetaan hänelle. (Krappala 2000, 169.) Sadutus on aikuiselle keino herkiytyä kuuntelemaan lasta, tehdä lapsen oma kulttuuri näkyväksi sekä osoittaa tämän kulttuurin arvo ja merkitys (Martin 2000, 80). Aikuisella on kuuntelemisen vastuullinen tehtävä, koska vain sitä kautta satu voi syntyä (Martin 2000, 83). Lapsilla on nyky-yhteiskunnassa nähdyiksi ja kuulluiksi tuleminen tarve, eivätkä opettajien resurssit yksinään riitä. Tästä syystä sosionomin kuuleville korville olisikin koulussa tarve ja tilaus.

6 PIENRYHMÄTOIMINNAN TOTEUTTAMINEN

Ennen pienryhmätoiminnan aloittamista lähetimme vanhemmille esittely- ja osallistumislupalomakkeen, jossa kerroimme ryhmän tarkoituksesta (liite 1) ja käytännön aikatauluista sekä yhteystietomme. Kaikki vanhemmat antoivat lapselleen osallistumisluvan. Osallistumisluvan lisäksi pyysimme vanhempia täyttämään tutkimusluvan (liite 2), jotta voisimme käyttää ryhmän toiminnasta saatua materiaalia opinnäytetyössämme. Myös tähän lupa-asiaan kaikki vanhemmat vastasivat myönteisesti. Vanhemmat saivat täytettäväkseen lastaan koskevan vahvuuskyselyn (liite 3), jossa kartoitettiin lapsen vahvuuksia ja osa-alueita, joilla vanhempien mielestä tarvittaisiin tukea. Vahvuuskyselyllä halusimme myös osallistaa vanhempia sekä vahvistaa heidän asiantuntemustaan lapsestaan.

Suunnittelimme pienryhmätoiminnassa käytetyt harjoitteet toiminnallisiksi, koska toiminnalliset menetelmät sopivat hyvin kielellistä tukea tarvitseville lapsille. Suunnittelimme harjoitteet mahdollisimman monipuolisiksi ja leikinomaisiksi herättämään lasten mielikuvitusta, luovuutta ja fyysistä liikettä sekä sitä kautta auttamaan kognitiivisen oppimisen prosesseja. Lapsen ajattelun on havaittu muuttuvan luovemmaksi, kun siihen yhdistetään toimintaa. Pienryhmätoiminnan keskeiset sisällöt, sadutus sekä yksilö- ja ryhmäharjoitteet, olivat niin toiminnallisia kuin draamallisia. Siinä missä draamamenetelmät sisältävät enemmän fiktiota ja teatteritaiteellisia elementtejä, toiminnalliset menetelmät pohjautuvat tässä ja nyt realiteetteihin. (Sura 1999, 228.) Sadutus sisälsi enemmän draamallisia piirteitä, yksilö- ja ryhmäharjoitteet perustuivat taas toiminnallisiin menetelmiin.

6.1 Ryhmätoimintaan osallistuneet lapset

Kerran viikossa pidettävään pienryhmään valittiin kuusi (6) ensiluokkalaista, joilla arvioitiin olevan vaikeuksia koulunkäynnin aloituksessa ja joiden arvioitiin hyötyvän kyseisenkaltaisesta pienryhmätoiminnasta. Valinnan teki Mellunmäen ala-asteen alkuopetuksen opettaja omasta luokastaan. Perusteina olivat lapsen arkuus ja syrjäanvetäytyvyys sekä kielelliset vaikeudet. Mellunmäen ala-asteen erityisopettajat olivat arvioineet lasten kielellisiä vaikeuksia fonologisen tietoisuuden testin avulla. Kaikilla pienryhmätoimintaan osallistuneilla lapsilla havaittiin vaikeuksia kielen kehityksessä.

Ryhmään valittujen lasten opettajalta saimme lyhyet luonnehdinnat lapsista. Tutustuessamme lapsiin paremmin huomasimme, etteivät ne välttämättä kuvanneet tiettyjen lasten toimintaa ja olemusta kerhokerroilla. Joidenkin



kohdalla kuvaukset olivat hyvinkin osuvia. Lähetimme vanhemmille vahvuuskyselyn (liite 3), johon he saivat kertoa lapsensa vahvuuksista ja tuen tarpeista. Vanhemmat ja opettajat luonnehtivat lapsia seuraavasti:

** Aino oli 7-vuotias tyttö, jota opettaja luonnehti kielellisesti ja itsetunnoltaan tukea tarvitseväksi. Hänen oli huomattu mukailevan ja myötäilevän paljon muita lapsia. Vanhemmat kuvailivat Ainoa rauhalliseksi, kiltiksi ja tottelevaiseksi. Vanhemmat olivat huomanneet, että tyttö jaksoi keskittyä hyvin tekemisiinsä ja piti erityisesti saduista. Luonteeltaan tyttöä kuvailtiin ujoksi, ja vanhempien mukaan häntä jännitti puhua vieraille ihmisille. Tähän vanhemmat ajattelivat Ainon tarvitsevan tukea ja rohkaisua.*

** 7-vuotiaan Viktorin arvioitiin tarvitsevan tukea kielen kehityksessä ja häntä kuvailtiin araksi ja hiljaiseksi. Vanhemmat kertoivat Viktorin vahvuuksien liittyvän urheiluun. Tukea ja rohkaisua hän vanhempien arvioiden mukaan tarvitsi koulusta saatujen kotitehtävien tekemiseen.*

** Eemeliä opettaja kuvaili kielellisesti todella paljon tukea tarvitseväksi. 7-vuotiaan pojan olisi opettajan arvion mukaan ollut tarkoituksenmukaista aloittaa koulunkäynti starttiluokalta. Hänen haasteinaan oli myös keskittymiskyvyn ja jaksamisen puute. Kevätlukukaudella varmistui, että Eemeli tulisi käymään ensimmäisen luokan uudelleen. Eemelin vanhemmilta emme saaneet vastauksia vahvuuskyselyyn.*

** Sallaa kuvailtiin myös kielellisiltä taidoiltaan tukea tarvitseväksi, ja hänen arvioitiin tarvitsevan paljon vahvistusta itsetunnolleen. Vanhempien mukaan Sallan vahvuudet liittyivät musiikkiin, tanssiin, askarteluun ja omien lorujen keksimiseen. Vanhemmat kuvailivat tyttöä sosiaalisesti, iloiseksi ja huumorintajuiseksi. Heidän havaintojensa mukaan Salla tarvitsi tukea tunteidensa säätelyyn, koska tyttö suuttui herkästi, jos ei heti osannut ja onnistunut jossakin asiassa. Salla ei myöskään sietänyt häviämistä.*

** Aaro oli ryhmän vanhin, 8-vuotias. Hän oli aloittanut koulun starttiluokalta. Opettaja kuvaili häntä araksi ja hiljaiseksi sekä kielellisesti paljon tukea tarvitseväksi. Vanhempien mukaan Aaro oli hyvä erilaisten pelien pelämisessä. Vanhemmat olivat myös havainneet, että poika osasi pitää pienemmän veljensä ja itsensä puolia. Rohkaisua vanhemmat arvioivat Aaron tarvitsevan siihen, että hän uskaltaisi pyytää apua tarvittaessa ja kysyä asioista.*

* lida Opettaja arvioi lidan tarvitsevan vahvistusta itsetunnon ja kielen kehitykseensä. Vanhemmat kertoivat lidan vahvuuksien liittyvän askarteluun, kädentaitoihin, matematiikkaan ja uusien ideoiden kehittämiseen. Vanhempien mukaan tyttö pelkäsi väärin vastaamista, ja tarvitsi tukea ja rohkaisua lukemaan opettelemisessa.

6.2 Pienryhmätoiminnan rakenne ja toiminnan kuvaus

Pienryhmätoiminta käynnistyi 26.9.2007 ja ryhmä kokoontui keskiviikkoisin klo 12–13.30 syyslukukauden aikana yhteensä 11 kertaa. Yhden ryhmäkerran pituus oli 1,5 tuntia, ja se noudatti joka kerralla samaa perusrunkoa. Toistuva, samanlaisena pysyvä toiminnan runko toi lapsille mahdollisuuden ennakoita toimintaa ja loi turvallisuutta sekä auttoi keskittymistä. Taulukossa 1 näkyy toiminnan rakenne, joka avataan sen jälkeen vielä yksityiskohtaisemmin.

Alkupiiri	Leikki	Yksilö- ja ryhmäharjoitteet / Sadutus	Välipala	Rentoutuminen	Arviointi ja lopetus
10 min.	10 min.	40 min.	10 min.	5 min.	15 min.

Taulukko 1. Toiminnan rakenne

Alkupiiri

Aloitimme jokaisen ryhmäkerran alkupiirillä ryhmän ja siihen osallistuneiden lasten toiminnan selkeyttämiseksi. Lapset saivat koulupäivän jälkeen hetken aikaa istahtaa alas ja rauhoittua. Alkupiirissä lapset kertoivat kuulumisiaan ja kuulimme, mitä lapsille oli sinä päivänä ja viikon aikana tapahtunut. Tämä oli selvästi tärkeää lapsille, jotka usein kertoivat sekä ilojaan että murheitaan. Tiedon perusteella pystyimme ymmärtämään ja huomioimaan, jos jokin tapahtuma vaikutti lapsen senkertaiseen käytökseen ja toimintaan. Käsittelimme tunteita ja tapahtumia jokaisella kerralla myös Tunnesäätikorttien (Pesäpuu ry 2009a) avulla. Korteissa on kuvattu neljä säätilää; aurinkoinen, puolipilvinen, sateinen ja ukkonen. Tarkoituksena on valita kortti, joka kuvaa parhaiten senhetkistä tunnetilaa. Lasten oli korttien myötä helpompi hahmottaa erilaisia tunnetiloja ja sanoittaa niitä konkreettisen kuvan avulla. Jokaisella lapsella oli riittävästi aikaa ja mahdollisuus kertoa kokemuksistaan ja tunteistaan kenenkään keskeyttämättä. Näin lapset saivat kokemuksen siitä, että heidän

asiansa on tärkeä ja sitä kautta vahvistusta itsetunnonlelle. Kuulumisten ja tunteiden kertominen tuki myös kielen kehitystä suullisen itseilmaisun muodossa. Alkupiirissä kerroimme myös, mitä kullakin kerhokerralla oli ohjelmassa ja kenen vuoro oli mennä sadutettavaksi.

Leikki

Koulunsa aloittanut lapsi elää voimakkaan toiminnallisessa suhteessa ympäröivään maailmaan ja tekemällä oppiminen ja fyysinen liike ovat hänelle luontaisia toimintamuotoja. Tällainen toiminnallinen näkökulma tulee itseltään selvästi esiin leikkissä, jonka hyödyntäminen opetuksessa onkin erilaisten toiminnallisten kasvatus- ja opetusmenetelmien perusta. (Sura 1999, 222–223; Turunen 2005, 86–88.) Suran (1999) mukaan toiminnalliset menetelmät ovat myös hyvin käyttökelpoisia lapsille, joilla on heikot verbaalis-kognitiivisen taidot. (Sura 1999, 226–228.) Toiminnallisuus valikoitui pienryhmätoiminnan menetelmäksi juuri sen monipuolisuuden ja soveltuvuuden vuoksi.

Pienryhmätoiminnassa käytetyt leikit suunnittelimme ja valitsimme tukemaan sekä lasten itsetuntoa että kielellisiä taitoja. Halusimme leikkien herättävän lasten mielikuvitusta, luovuutta ja fyysistä liikettä sekä sitä kautta auttamaan kognitiivisen oppimisen prosesseja. Leikkeihin oli luontevaa ja helppoa sisällyttää erilaisia kielen kehitystä tukevia elementtejä, joita lapsi huomaamattaan harjoitteli. Halusimme vahvistaa itsetuntoa tarjoamalla onnistumisen kokemuksia. Suunnitellessamme leikkejä niiden vaatavuustaso pyrittiin mittaamaan kyseisille lapsille sopivaksi.

Yksilö- ja ryhmäharjoitteet

Koulunsa aloittanut lapsi elää nykyhetkessä kokonaisvaltaisesti toimien. Oppiminen tulisikin voida integroida tähän lapsen kokonaisvaltaiseen tapaan käsittää ja kokea ympäröivää maailmaa. (Sura 1999, 219–220.) Uusien asioiden omaksumisen tulisi vedota lapsen eri aisteihin, kokemuksiin, tunteisiin ja mielikuvitukseen. Toiminnallisuus ja kokemukseen perustuva oppiminen nähdäänkin prosessina, joka sisältää kokonaisvaltaisuuden aspektin ja vuorovaikutuksen ympäristön kanssa. (Eteläpelto 1992, 19–20; Kohonen 1988, 189–190.)

Kuten leikit, myös erilaiset yksilöinä tai ryhmänä tehdyt harjoitteet, pohjautuivat toiminnallisuuteen. Kielellisten taitojen tukeminen oli harjoitteiden pääasiallinen tavoite. Halusimme niiden avulla tukea myös muita koulunkäynnissä tarvittavia taitoja ja ominaisuuksia, kuten keskittymistä, pitkäjänteistä työskentelyä, itsenäistä päätöksentekoa ja työskentelyä sekä sosiaalisia taitoja. Toiminnallisuuden kautta oppiminen on useimmiten myös sosiaali-

nen tapahtuma, jolloin ryhmän jäsenet auttavat toisiaan ja tekevät yhteistyötä (Vuorinen 1993, 180). Kannustimme harjoitteilla tällaisen yhteisyyden rakentumista, koska ajattelimme sillä olevan myönteisiä vaikutuksia lapsen minäkuvaan ja itsetuntoon.

Harjoitteiden aihepiirit pyrimme sitomaan lapseen ja hänen välittömään ympäristöönsä. Esimerkiksi kehoa ja omaa itseä käsitelimme erilaisilla tavoilla. Linkitimme harjoitteiden sisältöjä osittain leikkeihin, jolloin sama teema jatkui ja syventyi. Pystyimme tällä tavoin hyödyntämään toiminnallisen oppimisen prosessimaisuutta ja kokonaisvaltaisuutta. Katja ohjasi yksilö- ja ryhmäharjoitteita samalla kun Maria sadutti lapsia toisessa tilassa sekä yksilöllisesti että ryhmässä.

Sadutus

Valitsimme sadutuksen yhdeksi keskeiseksi menetelmäksi, sillä se soveltuu lapsiryhmällemme. Sadutus linkittyi hyvin ryhmämme päätavoitteisiin, kielen kehityksen tukemiseen ja itsetunnon vahvistamiseen, sillä sadutuksessa lapsi tuottaa kieltä ja saa samalla tukea itsearvostukselleen onnistumisen kokemusten kautta. Sadutus toteutui sekä yksilö- että ryhmäsadutuksena. Yksilösadutuksessa lapsi sai ohjaajan jakamattoman huomion. Ryhmäsadutuksessa taas harjoittelimme sadun kertomista toisten lasten kuullen ja pyrimme näin vahvistamaan lasten luottamusta omaan itseen.

Välipala

Edellisten toimintojen jälkeen kokoontuimme välipalalle. Koulun keittiöstä saadun pienen välipalan äärellä kävimme usein läpi ryhmän senkertaisia toimia ja lasten mietteitä yleisestikin. Kaksi kertaa hankimme lasten toivomia välipaloja. Näin juhlistimme esimerkiksi viimeistä kokoontumista. Koimme, että säännöllisistä rutiineistakin voidaan välillä hieman poiketa, kun se tapahtuu perustellusti ja sovitusti.

Rentoutuminen

Välipalan jälkeen lapset asettuivat hetkeksi lattialle tyynyilleen lepäämään ja kuuntelemaan rauhallista musiikkia. Rentoutumishetken tarkoituksena oli antaa lapsille mahdollisuus pysähtyä kokoamaan ajatuksiaan ja oppia rauhoittumaan kiireisen päivän keskellä. Ryhmän maskotit Onni ja Enni pääsivät lepotuokion ajaksi jonkun lapsen hoivattavaksi, jokainen halukas sai luonnollisesti oman vuoronsa. Ajattelimme maskotin läsnäolon auttavan rauhoittamisessa niitäkin lapsia, joille rentoutuminen tuotti vaikeuksia.

Arviointi ja lopetus

Jokaisen ryhmäkerran päätteeksi lapset arvioivat itseään ja toimintaansa kyseisellä kerralla tähän suunnitellulla lomakkeella (liite 4) sekä piirsivät päivänsä kulun Minun päiväni -monisteelle (Pesäpuu ry 2009b). Lomakkeella lasten tehtävänä oli piirtää 1-3 aurinkoa sen mukaan, miten he itse kokivat kysytyjen toimintojen sujuneen. Itsearviointi ja päivän kulusta piirtäminen antoivat oivallisen mahdollisuuden kuulla lasten näkemyksiä itsestään ja tarkkailla miten he hahmottavat itseään suhteessa aikaan ja ympäristöön. Kirjasimme lomakkeeseen jokaisella kerralla lapsen mielestä mieleisimmän toiminnon. Lasten tehdessä itsearvioitaan kirjoitimme jokaisen lapsen reissuvihkoon lyhyen positiivisen palautteen vanhemmille kotona luettavaksi. Luimme terveiset myös lapselle. Lapset saivat vielä valita haluamansa tarran reissuvihkoon liimattavaksi. Lopuksi pyysimme lapsia kertomaan, mihin olivat ryhmän jälkeen menossa ja varmistimme, että he lähtivät yhdessä, jos menivät iltapäiväkerhoon. Näin saimme tiedon siitä, missä heidän oli tarkoitus viettää iltapäivänsä.

6.3 Ryhmäkertojen sisältö

Keskeisiksi tavoitteiksi asetetut itsetunnon vahvistaminen ja kielen kehityksen tukeminen olivat ryhmäkertojen sisältöjen suunnittelun lähtökohtana. Nämä kaksi tavoitetta kulkivat mukana kaikessa toiminnassa alkupiiristä lopetukseen, mutta leikeissä, sadutuksessa sekä yksilö- ja ryhmäharjoitteissa kiinnitettiin erityistä huomiota niiden toteutumiseen. Seuraavassa taulukossa (2) esittelemme ryhmäkertojen sisällöt. Sen jälkeen sisällöt on luokiteltu sen perusteella, mitä toimintoja ne kehittävät. Itsetunnon vahvistaminen ja kielen kehityksen tukeminen seuraavat kuitenkin "punaisena lankana" muiden tavoitteiden rinnalla.

Kerta	Leikki		Yksilö- ja ryhmäharjoitteet	
	Toiminta	Tavoite	Toiminta	Tavoite
1.	Tutustuminen: esittäytyminen, ryhmän maskotin esittely, ryhmän nimen keksiminen sääntöjen luominen	Rohkaistua kerto- maan oma nimi, omat ehotukset ja toiveet sekä oppia neuvottelemaan ja tekemään kompro- misseja	Ryhmän ovikyl- tin tekeminen: oman kasvoku- van piirtäminen, irti leikkaaminen ja liittäminen ovi- kylttiin	Rohkaista itseilmaisua piirtämällä
2.	Riimikalat: lapset "onkivat" ohjaajan etukäteen valmistamia pahvisia kaloja, joiden kääntöpuolella on runo Ohjaaja lukee runon ilman loppuriimiä. Lapsi täydentää puuttuvan riimin.	Vahvistaa motoriikkaa. Harjoittaa keskittyvää kuuntelemista ja päättelykykyä. Tutustua riimitelyyn ja vahvistaa auditivista erottelukykyä.	Kankaanpinta: omien istuintyy-nyjen painaminen peruna-painantekniikalla. Lapset saavat valita haluamansa värisen kankaan ja painaa erilaisilla kuvioilla haluamillaan väreillä.	Vahvistaa hienomoto-riikkaa. Kannustaa itseilmaisua ja tukea itsenäisiä valintoja työn suunnittelussa ja tekemisessä.
3.	Olen hyvä ja osaan: piirissä istuttaessa toinen ohjaaja laittaa musiikkia soimaan. Samalla ryhmän maskotti lähtee kiertämään lapselta toiselle. Kun ohjaaja pysäyttää musiikin, lapsi, jolle lelu jää, kertoo ryhmälle yhden asian, jossa hän kokee olevansa hyvä ja josta hän pitää. Tämän jälkeen ryhmä toistaa kuulemansa.	Itsetunnon vahvistaminen ja sanallisen ilmaisuohkeuden tukeminen. Rohkaista löytämään itsestä vahvuuksia ja vahvistaa osaamisen tunnetta kuulemalla oman vahvuutensa muiden lausumana. Ryhmän jäsenten tutustuttaminen toisiinsa ja tunnustuksen antaminen toisen vahvuuksille.	Kehon osat: kuvakorttien avulla tutustutaan kehon osiin. Lisäksi kuviin sopivat sanakortit, joiden avulla hahmotetaan sanoja ja yhdistetään ne oikeisiin kuvakortteihin. Oman itsen tekeminen: aloitetaan projekti siten, että kaveri piirtää lapsen ääriiviivat paperille. Leikkaaminen irti ja kasvojen piirtäminen.	Tutustuttaa lapset käsitteeseen kehon osa. Oppia tunnistamaan eri kehon osia. Auttaa tunnistamaan äänteitä ja yhdistämään ne oikeaan symboliin. Tukea hienomoto-riikkaa. Kannustaa itseilmaisua.

Taulukko 2. Ryhmäkertojen sisällöt

4.	<p>Kehon kirjaimet - leikki: Ensin tutustutaan kortteihin, joissa on ohjaajan valitsemissä isoja kirjaimia. Tunnistetaan kirjaimet ja tutkitaan niiden muotoja. Ohjaaja laittaa musiikkia soimaan ja lapset liikkuvat tilassa vapaasti. Musiikin lakatessa ohjaa näyttää ja myöhemmin sanoo kirjaimen, jonka lapset kehonsa avulla muodostavat.</p>	Oppia tunnistamaan kirjaimia ja hahmottamaan niiden muotoja. Tukea kehollista itseilmaisua sekä kehittää itseilmaisua sekä kehittää motorikkaa ja kehon hallintaa.	Edellisellä kerralla aloitettua oman itsen tekemisen jatkamista. Kun lapsi on piirtänyt itselleen kasvat, hän suunnittelee ja leikkaa vaatteet värikkäistä papereista. Hiukset tehdään langasta.	Tukea itsenäisiä valintoja työn suunnittelussa ja tekemisessä. Kannustaa itseilmaisua.
5.	<p>Arvoituskortit: Ohjaaja on etukäteen valmistanut kortit, joissa on arvoitus, kuva arvoituksen ratkaisusta sekä äänne, jolla vastaus alkaa. Lapset ottavat vuorotellen yhden kortin, jonka ohjaaja lukee. Vuorossa oleva lapsi saa vastata tai antaa vuoron toiselle. Ohjaaja voi antaa vihjeen näyttämällä äänteen, jolla vastaus alkaa.</p>	Itsetunnon vahvistaminen ja sanallisen ilmaisuohjauksen tukeminen. Keskittyvän kuuntelemisen ja auditiivisen erottelun harjoittaminen. Äänneiden tunnistaminen ja kuuleminen.	Oman itsen jatkaminen. Mietitään ja muistellaan eri kehon osia. Lapset kirjoittavat eri kehon osia pienille paperilapuille. Mietitään ja kuunnellaan yhdessä äänneitä, joista sanat muodostuvat. Laput kiinnitetään oikeisiin kohtiin	Auttaa tunnistamaan äänneitä ja yhdistämään ne oikeaan kirjaimen ja kirjoittamaan ne. Oppia tunnistamaan lyhyitä sanoja. Vahvistaa hienomotorikkaa ja oikeaa kynäotetta.
6.	Ohjaajat lukevat ääneen kahden lapsen sadutuksesta kertomia satuja. Kyseiset lapset ovat halunneet, että heidän satunsa luetaan ääneen.	Antaa lapsille kokemus sekä itse tuottaman sadun kuulemisesta toisen lukemana että toisen lapsen sadun kuuntelemisesta. Oppia arvostamaan sekä omaa tuotosta että toisen tuottamaa satua.	Lapset viimeistelevät keskeneräistä omaa itseään. Ne, jotka ovat saaneet sen valmiiksi, tekevät lisätehtäviä äänneimoniteita.	Kannustaa pitkäjänteiseen työskentelyyn. Äänneimoniteissa tunnistaminen ja tuottaminen.



7.	Ohjaajat lukevat ääneen kahden lapsen sadutuksessa kertomia satuja. Kyseiset lapset ovat halunneet, että heidän satunsa luetaan ääneen.	Antaa lapsille kokemus sekä itse tuottaman sadun kuulemisesta toisen lukemana että toisen lapsen sadun kuuntelemisesta. Oppia arvostamaan sekä omaa tuotosta että toisen tuottamaa satua.	Vuodenajat, kuukaudet ja viikonpäivät: lattiaan on etukäteen tehty maalarinteipistä ympyrä, joka on jaettu neljään osaan vuodenaikojen mukaan. Ulkokehälle on laitettu kuukauden nimet lapuille kirjoitettuina. Tutustutaan käsitteisiin vuodenaika, kuukausi ja viikonpäivä ohjaajan esittämien kysymysten, lasten omien tietojen ja lasten arjen avulla.	Tutustuttaa käsitteisiin vuodenaika, kuukausi ja viikonpäivä. Niihin liittyvän sanaston oppiminen ja niiden välisten suhteiden ja ajallisuuden hahmottaminen ja jäsentäminen erilaisten kysymysten avulla.
8.	Kim-leikki: ohjaaja esittelee lapsille etukäteen valitsemiaan pieniä esineitä, 5 -7 kpl. Esineet laitetaan piiriin keskelle. Ohjaaja pyytää lapsia katsomaan esineitä tarkasti ennen niiden peittämistä liinalla. Lapset laittavat silmät kiinni, jonka aikana ohjaaja poistaa yhden esineen. Silmät avattuun lapset saavat sanoa, mikä esine puuttuu. Tavutetaan sana ja lasketaan tavut.	Kehittää muistia. Harjoittaa tavutusta ja tavujen määrän tunnistamista. Rohkaista itseilmaisua ja oman vuoron odottamiseen.	Tavubingo: pelataan perinteistä bingopeliä siten, että ruudukoihin on kirjoitettu etukäteen lasten nimissä esiintyvät tavut. Ohjaaja sanoo ääneen kaksitavuisia sanoja, joiden alkutavuina ovat peliruudukossa esiintyvät tavut. Lapset tunnistavat ohjaajan sanomat alkutavut ja etsivät ne omasta ruudukostaan.	Harjoittaa sanan alkutavun kuulemistä ja tunnistamista sekä äännettynä että kirjoitettuna. Kehittää keskittymiskykyä.
9.	Yksi lapsi esittää tällä hetkellä aiemmin kertomansa sadun pohjalta tekemänsä nukketheateriesityksen. Ohjaaja lukee satua ääneen lapsen esittäessä samalla	Rohkaista itseilmaisua ja vahvistaa itsetunnon ja itsearvostuksen kehittymistä.	Nukketheateriesitysten valmisteleminen ja esittäminen. Lapset saavat itse valitsemisensa ryhmässä valmistella esityksen käsinukkeja käyttäen. Tilaan on tehty näyttämö, jossa lapet esittävät esityksensä toiselle ryhmälle ja aikuisille.	Tukea sanallista itseilmaisua ja itsetuntoa. Rohkaista mielikuvituksen käyttämistä. Tukea sosiaalisia vuorovaikutustaitoja.



10.	Lapset halusivat tehdä edellisestä kerrasta innostuneina uudet esitykset, jotka tällä kertaa videoidaan. Nukketeatteri esitysten valmisteleminen ja esittäminen. Lapset saavat itse valitsemisessaan ryhmässä valmistella esityksen käsinukkeja käyttäen. Tilaan on tehty näyttämö, jossa lapset esittävät esityksen toiselle ryhmälle ja aikuisille.	Tukea sanallista itseilmaisua ja itse-tuntoa. Rohkaista mielikuvituksen käyttämistä. Tukea sosiaalisia vuorovaikutustaitoja.		
11.	Tällä kerralla katsoimme edellisen kerran videoituja esityksiä. Koska tämä oli viimeinen kerho-kerta, lapset saivat mukaansa kaikki tuotoksensa. Keskustelimme illan pikkujouluista, joihin myös vanhemmat ja joidenkin sisarukset osallistuvat.			

Seuraavassa edellä kerrotut ryhmätoiminnan sisällöt on luokiteltu sen mukaan, mitä toimintoja ne kehittävät. Jokaisessa luokassa on esitelty niihin kuuluvat sisällöt. Luokkia on kahdeksan (8);

- A. Tutustuminen vuorovaikutuksen rakentajana
- B. Motoriikan tukeminen askartelun keinoin
- C. Itsetuntemuksen kehittäminen
- D. Kielellisen kehityksen ja päättelykyvyn tukeminen



- E. Ajan jäsentäminen
- F. Muistin tukeminen
- G. Itseilmaisun ja itsearvostuksen vahvistaminen
- H. Ryhmän päättäminen toiminnan kokoajana ja yhteistyön lujittajana

A. Tutustuminen vuorovaikutuksen rakentajana

Uuden ryhmän alkuvaiheet ovat tärkeitä ryhmän toiminnan ja ilmapiirin kannalta. Aivan koulutien alkuvaiheessa tapahtuvat kohtaamiset ja niissä syntyvä vuorovaikutus voivat olla hyvin merkityksellisiä sekä lasten keskinäisten että aikuisten kanssa muodostettavien suhteiden rakentumisessa. (Rausku-Puttonen 2006, 111–112.) Ryhmän ohjausta aloitettaessa halusimme luoda ensihetkistä lapsille turvallisia ja selkeitä. Ensimmäisellä kerralla kokoonnuimme istumaan lattialle piiriin. Kerroimme ensin omat nimemme, minkä jälkeen lapset esittelivät itsensä. Esittelykierroksen jälkeen esittelimme tunnesäätilakortit, joiden tarkoituksena on auttaa ja rohkaista lapsia tunnistamaan ja ilmaisemaan omia tunnetilojaan. Toinen ohjaajista valitsi yhden kortin, joka kuvasi omaa tunnetilaa sillä hetkellä ja kertoi muille miksi valitsi juuri sen kortin – aurinkoinen kortti; ”Olen iloinen tänään siksi että...” Tämän jälkeen lapset valitsivat vuorollaan omaan tunnetilaansa sopivan kortin ja halutessaan kertoivat miksi olivat valinneet juuri sen.



Esittelimme lapsille myös ryhmän maskotin, Onni-apisin, joka kulki ryhmässä mukana erilaisissa toiminnoissa. Onnista muodostuikin lapsille tärkeä hahmo, joka oli mukana kuuntelemassa satuja ja auttoi rauhoittumaan rentoutumishetkessä. Onnin kaveriksi ryhmään tuli sadutuksen myötä myös saturatsu Enni.



Ryhmän ja sitä kautta yhteisön muodostuminen vaatii aikuisilta tietoisuutta lasten osallisuuden tukemisesta. Ryhmän aloittaessa on tärkeää tutustua ja tunnustella keitä ryhmään kuuluu. Yksi keskeisimmistä keinoista yhteisöön kuulumisen ja vastuunoton edistä-

misessä on ryhmän sääntöjen luominen. Niiden pohtiminen yhdessä ja keskusteleminen auttaa lasta sisäistämään sääntöjen perustelut ja siten merkityksen ryhmälle. Tällä tavoin lapset voivat sitoutua sääntöihin paremmin ja opetella kantamaan vastuuta omalta osaltaan. (Rausku –Puttonen 2006, 112.) Ensimmäisellä kerralla päätimme ryhmän yhteisistä säännöistä ja lapset saivat keksiä ryhmälle myös nimen. Nimeksi äänestettiin Sudet. Tällä tavoin halusimme auttaa ryhmän yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumista.

B. Motoriikan tukeminen askartelun keinoin

Askartelu saatetaan usein mieltää vain pienille lapsille kuuluvaksi puuhas- teluksi tai harrastustoiminnaksi. Näin ei kuitenkaan ole, vaan askartelulla voi- daan nähdä olevan monia positiivisia vaikutuksia oppimiselle. Se auttaa kes- kittymään ja purkamaan energiaa mielekkäällä tavalla. (Vuorinen 1993, 191.) Käsillä tekeminen on ihmisen, siis myös lapsen, perusolemuksessa. Askartelu ja käsityöt ovat lapselle luontevia juuri niiden toiminnallisuuden vuoksi. Käden töissä ajatus ja havainto vahvistavat toisiaan, koordinaatio kehittyy ja ajattelu monipuolistuu. Lapselle tekeminen on usein itse pääasia ja antaa itsellään tyydytystä. (Turunen 2005, 87.) Askartelusta ja käsitöistä syntyy kuitenkin aina myös konkreettisia tuotoksia. Kun lapsi saa ympäristöstä positiivista palautet- ta tuotoksistaan, sillä voi olla itsetuntoa vahvistava funktio.

**Tyynyjen painanta:* Lapset teki- vät omat istuintyyny perunapain- nantatekniikalla. Valmistelimme perunoista leimasimia, joissa oli erilaisia kuvioita. Lapset saivat itse valita haluamansa värisen kankaan tuomistamme vaihto- ehdoista. Tämän jälkeen lapset painoivat kankaalleen erilaisia kuvioita perunaleimasimilla valitsemillaan kangasväreillä. Väreinä olivat pää- värit punainen, sininen ja keltainen. Keskustelimme lasten kanssa pääväreistä ja miten niistä saadaan välivärejä. Sekoitimme myös välivärejä painannassa käytettäväksi.



Kankaanpainanta oli toimintana sopivaa juuri tämänikäisille lapsille, jotka ovat innostuneita toiminnallisista tehtävistä. Painanta tuki hienomotoriikan kehitystä ja oli riittävän monivaiheista auttaen eri työvaiheiden hahmotta- mista. Tehtävän tarkoituksena oli kannustaa lapsia kuvallisessa itseilmaisussa ja tukea itsenäisiä valintoja työn suunnittelussa ja toteuttamisessa. Kankaiden kuivuttua ompelimme niistä jokaisen omaan istuintyynyyn päälliset. Tyynyjä

käytettiin sekä piireissä että rentoutumisessa. Ryhmätoiminnan päätyttyä lapset saivat omat tyynynsä kotiin vietäväksi.

C. Itsetuntemuksen kehittäminen

* *Omakuva:* Ensimmäisellä ryhmäkerralla askartelimme omakuvat, jotka liitimme ryhmän omaan ovikylttiin. Lapset saivat itse määritellä kuvan koon ja millaisia värejä he halusivat siinä käyttää. Kun kuva oli piirretty, lapset leikkasivat sen irti ja liimasivat ryhmän Sudet-kylttiin, jonka laitoimme kokoontumishuoneen oveen.

Oman kuvan piirtämisellä halusimme rohkaista lapsia ilmaisemaan itseään kuvallisesti ja hahmottamaan omaa itseään. Tavoitteena oli myös tukea itseenäisiä valintoja.

* *”Oman itsen” tekeminen:* Lapset piirsivät toistensa avustuksella omat ääri- viivansa paperille luonnollisessa koossa. Tämän jälkeen he leikkasivat ”itsensä” irti paperista ja suunnittelivat ja toteuttivat vaatteet, hiukset sekä piirsivät kasvot peilin avulla. Viimeisenä vaiheena oli eri kehon osien nimeäminen ja nimien kirjoittaminen pienille lapuille, jotka lapset kiinnittivät oikeille paikoille ”itseensä”. Lopulliset tuotokset laitoimme ryhmätilan seinälle ryhmätoiminnan ajaksi. Toiminnan päättyessä lapset saivat tuotoksensa kotiin vietäväksi.

Tässä tehtävässä korostui työskentelyn prosessimaisuus, jonka tavoitteena oli saada lapset hahmottamaan itseään suhteessa ympäristöön ja mittasuhteita, suunnittelemaan ja tekemään ratkaisuja, pyytämään ja antamaan apua, keksimään uusia työskentelytapoja ja käyttämään mielikuvitustaan. Kirjoittamisvaiheessa tavoitteena oli äänneiden kuuleminen sekä niitä vastaavien symbolien hahmottaminen ja tuottaminen.



D. Kielellisen kehityksen ja päättelykyvyn tukeminen

* *Rüimikalat:* Tässä leikissä istuimme piirissä tuoleilla. Lattialle piirin keskelle asetimme pahvista valmistettuja, laminoituja erivärisiä kaloja, joiden kääntöpuolella on lyhyt runo ja silmänä haaraniitti. Asetimme kalat lattialle ru-

nopuoli alaspäin. Lapset toistivat ohjaajan perässä Kalojen houkutteluloron: "Olipa kaksi kalaa kerran, joilla oli järkeä vain tämän verran. Yhdessä ne päättivät lentää kuuhun ja rakentaa pesänsä suureen puuhun. Tuumasta toimeen, ne uivat rantaan ja kaivoivat lähtökuopat santaan. Mutta kuinka kävikään, voi voi sentään. Kaikkihan sen tietää, ei kalat osaa lentää." Lorun jälkeen lapset onkivat vuorotellen pienellä ongella, jonka siiman päässä oli magneetti, valitsemansa kalan. Saatuaan "saaliin" lapsi ojensi kalan ohjaajalle, joka luki runon loppuriimiä lukuun ottamatta; "Pihalla on suuri puu, puun alla on koiran ..." Onkimisvuorossa ollut lapsi täydensi runon kertomalla puuttuvan riimin; "luu". Lapsi sai halutessaan antaa vastausvuoron toiselle lapselle.



Ongen käyttäminen vahvisti motoriikkaa ja vaati keskittymistä. Runojen kuunteleminen ja riimien oivaltaminen harjoitti keskittyvää kuuntelemista ja päättelykykyä sekä vahvistaa auditiivista erottelukykyyä. Riimittelyn katsotaan olevan myös yksi keskeinen fonologiseen tietoisuuteen liittyvistä taidoista.

* *Arvoituskortit:* Tässä leikissä käytimme etukäteen valmisteltuja arvoituskortteja. Kortit sisälsivät arvoituksen, kuvan arvoituksen vastauksesta sekä äänteen, jolla vastaus alkaa, esimerkiksi: Neljä pyörää alla sen, tiellä ajaa huristen. Mikä se on? Kortissa oli siis arvoituksen lisäksi auton kuva ja a-äänenne. Istuttiin piirissä lattialla ja ohjaajalla oli kortit kädessään viuhkan muodossa. Lapset saivat vuorotellen vetää pinosta yhden arvoituskortin. Ohjaaja luki arvoituksen ja vuorossa oleva lapsi sai joko vastata itse tai antaa vuoron toiselle lapselle. Jos vastauksen keksiminen tuntui haasteelliselta, ohjaaja antoi lapselle vihjeen näyttämällä äänteen, jolla vastaus alkoi. Kun lapsi oli arvannut vastauksen, katsoimme yhdessä kuvan ja äänteen sekä sanoimme äänteen yhdessä.



Leikin tarkoituksena oli lapsen itsetunnon vahvistaminen ja sanallisen ilmaisurohkeuden tukeminen. Tavoitteina oli myös keskittyvän kuuntelemisen ja auditiivisen erottelun harjoittaminen. Kannustimme lapsia tunnistamaan ja kuulemaan sanojen alkuäänteitä.



* *Kehon osat:* Laitoimme lattialle piirin keskelle pinon (yhtä monta kuin lapsia oli paikalla) kuvakortteja, joissa esiteltiin eri kehonosia. Keskustelimme, mitä kehonosana tarkoittaa ja mitä kehon osia ihmisellä on. Piirin keskelle asetimme myös laminoidut kortit, joissa oli kuvakorteissa esiteltävien kehonosien nimet kirjoitettuna viivastolle tekstauskirjaimia käyttäen.



Jokainen lapsi käänsi vuorollaan yhden kuvakortin ja sai kertoa, mitä kehonosaa se esitti. Yhdessä mietimme, millä äänneellä sana alkoi. Lapsi etsi oikean sanan nimikorteista. Piiriin tuotavat kortit oli tärkeää valmistella niin, että jokainen sana alkoi eri äänneellä. Näin lapsen oli lukutaidottomana helppo löytää oikea sana ja ikään kuin osata "lukea". Oikean sanan löydyttyä, kävimme läpi ääneen sanan äänneet. Lapsi asetti kuvakortin oikean sanan viereen.

Harjoitteen tarkoituksena oli tutustuttaa lapset käsitteeseen "kehonosa" ja oppia tunnistamaan eri kehonosia. Tavoitteena oli auttaa lapsia tunnistamaan äänneitä ja yhdistämään ne oikeaan kirjaimeen. Halusimme rohkaista lapsia sanojen tunnistamisessa ja löytämisessä alkuäänten perusteella.

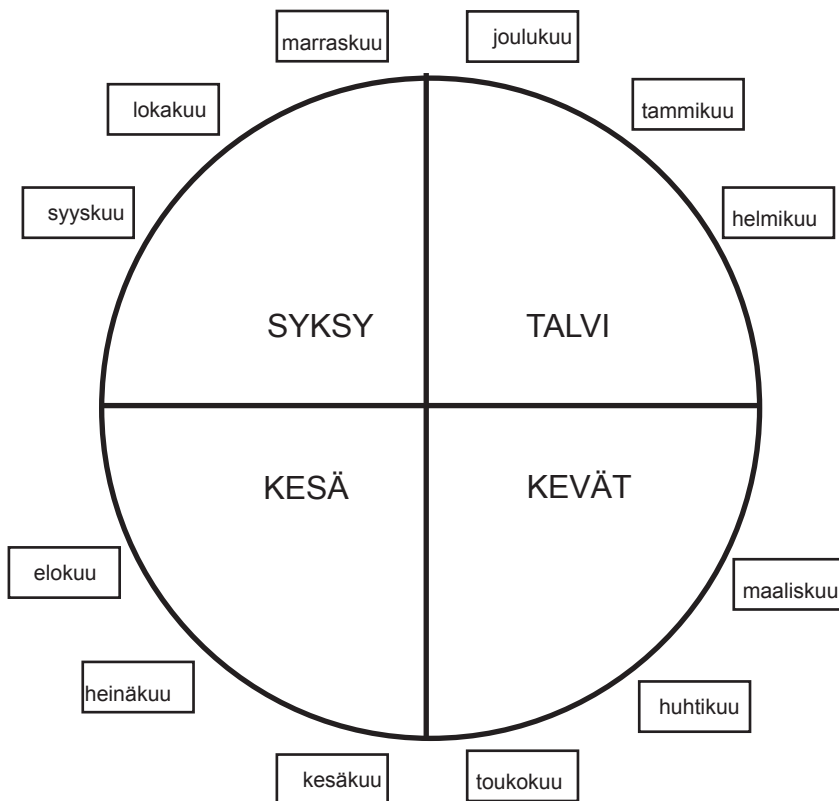
* *Tavubingo:* Valmistelimme etukäteen ruudukon, jonka ruutujen määrä oli sama pysty- ja vaakasuorassa ja sama kuin lasten nimissä olevien tavujen määrä. Ruutuihin kirjoitimme etukäteen lasten nimissä esiintyvät tavut, jokaisen lapsen pelipaperiin eri ruutuihin. Mietimme myös etukäteen kaksitavuisia sanoja, joiden alkutavuin olivat peliruudukossa esiintyvät tavut. Pelin kulku; ensin kävimme läpi kaikkien lasten nimien tavut, jotka löytyivät ruudukoista, samoin muiden mahdollisten nimien tavut. Ohjasimme lapsia niin, että jokainen löysi oikeat tavut. Selitimme lapsille bingo-pelin idean – kun lapsi kuuli ohjaajan sanoman sanan, hän tunnisti sen alkutavun, etsi vastaavan peliruudukostaan ja merkitsi sen päälle rastin. Jatkoimme näin, kunnes joku lapsista

oli saanut yhden vaaka-, pysty- tai vinorivin tavujen päälle rastit ja huusi bingo. Seuraavaksi piti saada kaksi vaaka- tai pystyriiviä täyteen. Tämän jälkeen bingon sai kolmesta täydestä vaaka- tai pystyriivistä. Viimeisenä piti saada koko ruudukko täyteen. Tämähän toteutui kaikkien kohdalla, joten lopuksi kaikki olivat voittajia.

Tavoitteena tavubingossa oli harjoittaa sanan alkutavun kuulemistä ja tunnistamista sekä äännettynä että kirjoitettuna. Pelin idean ymmärtäminen vaati lapsilta päättelykykyä ja tavujen kuuleminen myös keskittymistä.

E. Ajan jäsentäminen

* *Vuodenajat, kuukaudet ja viikonpäivät:* Teimme lattiaan etukäteen maalarinteipillä suurehkon ympyrän, joka oli jaettu neljään osaan vuodenaikojen mukaan. Ympyrän ulkokehälle oli merkitty teipinpaloin kunkin vuodenajan kuukaudet. Viikkokalenterin teimme maalarinteipillä ympyrästä erilleen lineaariseen muotoon. Valmistimme etukäteen myös nimilaput vuodenaajoista, kuukausista ja viikonpäivistä selkeillä isokokoisilla kirjaimilla.



Aloitimme aiheen esittelyn vuodenaajoista, käyden läpi niiden nimet aikajärjestyksessä. Samalla esittelimme nimilaput, joissa oli vuodenaikojen nimet. Lapset kiinnittivät sanat sinitarralla ohjaajan osoittamiin kohtiin ympyrässä. Keskustelimme siitä, että ympyrä kuvaa vuotta, joka muodostuu neljästä vuodenaajasta. Sen jälkeen kerroimme lapsille, että vuodessa on kuukausia, jotka sijoittuvat eri vuodenaikoihin. Nimilappujen kiinnittäminen oli luontevaa aloittaa tammikuusta, joka aloittaa vuoden. Lapset kiinnittivät sanat yksitellen ohjaajan ohjauksessa niiden sijoittumista oikeille paikoille ympyrän ulkokehälle merkkiteippien väliin. Kun kaikki oli kiinnitetty ja laskettu niiden määrä (12), annoimme lapsille erilaisia ohjeita; esimerkiksi mene seisomaan sen kuukauden kohdalle, jolloin sinulla on syntymäpäivä (kaikki lapset eivät välttämättä tiedeet syntymäpäiväänsä, joten oli hyvä etukäteen selvittää ne, jotta lapsia voitiin auttaa), mene sen vuodenaajan kohdalle, joka on mielestäsi kivoin jne.

maanantai	tiistai	keskiviikko	torstai	perjantai	lauantai	sunnuntai

Kun vuodenaika- ja kuukausikalenteri oli käyty läpi, siirryimme viikonpäiväkalenteriin. Kerroimme lapsille, että kuukausi muodostuu viikoista, jotka taas sisälsivät tietyn määrän päiviä. Lapset selvittivät yhdessä, montako päivää viikossa oli laskemalla kalenterin välit. Mietimme yhdessä, minkä nimisiä viikonpäivät olivat. Lapset saivat taas kiinnittää viikonpäivät sisältävät sanat. Sen jälkeen annoimme lapsille taas erilaisia ohjeita, kuten vuodenaika- ja kuukausikalenterissa.

Tämän harjoitteen tavoitteena oli tutustuttaa lapset käsitteisiin vuodenaika, vuosi, kuukausi, viikko, viikonpäivä. Tavoitteena oli myös niihin liittyvän sanaston oppiminen ja niiden välisten suhteiden ja ajallisuuden hahmottaminen. Halusimme tukea lapsia oman elämän ja ajan hahmottamisessa ja jäsentämisessä erilaisten kysymysten avulla.

F. Muistin tukeminen

* *Kim-leikki*: Esittelimme lapsille etukäteen valittuja pieniä esineitä 5-7 kpl, esimerkiksi hiiri, ankka, auto, kenkä, tuoli. Esineiden määrään vaikuttivat lasten ikä ja kehitystaso. Laitoimme esineet piirin keskelle. Pyysimme lapsia katselemaan esineitä tarkasti ja sitten peitimme esineet liinalla. Kehotimme lapsia laittamaan silmät kiinni. Sillä aikaa poistimme yhden esineistä. Tämän jälkeen

lapset avasivat silmänsä ja liina poistettiin. Lasten tehtävänä oli miettiä, mikä esineistä puuttui. Se lapsista, joka arvasi puuttuvan esineen, tavutti sanan ja kertoi, montako tavua sanassa oli. Lapsen kehitystasosta riippuen, pyysimme häntä myös kertomaan sanan alkutavun tai lopputavun. Jos tavuttaminen ja tavujen laskeminen olivat jollekin lapselle haastavaa tai lapsi ei halunnut tavuttaa, hän sai antaa vuoron toiselle lapselle.

Kim-leikin tavoitteena oli kehittää lasten muistia. Tämän muotoisena siihen liittyi myös tavutuksen harjoittamista sekä tavujen määrän ja alku- tai lopputavun tunnistamista. Halusimme myös rohkaista lapsia itseilmaisuuksiin ja oman vuoron odottamiseen.



G. Itseilmaisun ja itsearvostuksen vahvistaminen

Itsearvostus on yksi itsetunnon osa-alue, ja liittyy siis erottamattomasti ryhmätoimintamme tavoitteisiin. Lapsen kyky itseilmaisuuksiin vaikuttaa siihen, millä tavoin hän itsensä kokee ja miten itseään arvostaa ja sitä kautta, millaiseksi hänen itsetuntonsa muodostuu. Itsearvostuksella ja itsetunnolla kokonaisuudessaan on vaikutusta lapsen selviytymiseen koulutiellä, minkä vuoksi itsearvostuksen vahvistamiseen tähtääviin harjoitteisiin panostaminen koettiin erittäin tärkeäksi.

* *Olen hyvä ja osaan:* Tässä leikissä istuimme piirissä. Taustalle laitoimme soimaan reipasta lastenmusiikkia. Ryhmän maskotti, Onni – apina, lähti kulkemaan piirissä lapselta toiselle. Yhteistä lelua piti kohdella arvostaen, ja se tuli ojentaa toiselle lapselle rauhallisesti ja kauniisti. Kun pysäytimme musiikin yhtäkkiä, lelu jäi sen lapsen syliin, jonka kohdalla se musiikin pysäyttämishetkellä oli ollut. Lapsi, jonka kohdalle lelu jäi, kertoi muulle ryhmälle yhden itseään koskevan, mukavan ja myönteisen asian: jokin asia, jossa lapsi koki olevansa hyvä tai josta lapsi piti. Toiset kuuntelivat tarkoin, mitä kertomisvuorossa oleva lapsi itsestään halusi kertoa. Lopuksi koko ryhmä katsoi kertomisvuorossa olevaa lasta ja toisti vielä kuulemansa sanoen: Esimerkiksi "Maija on hyvä jalkapallossa.", "Mika on hyvä piirtämään." Käynnistimme musiikin jälleen, ja lelu lähti uudelleen kiertämään, kunnes se taas pysähtyi jonkun toisen lapsen kohdalle.

Tavoitteena tässä leikissä oli lapsen itsetunnon vahvistaminen ja sanallisen itseilmaisurohkeuden tukeminen. Tavoitteena oli myös, että lapsi uskalsi kertoa jotakin itsestään toisten lasten ja ohjaajien kuullen. Lisäksi halusimme hänen löytävän itsestään vahvuuksia. Oman vahvuuden kuuleminen vielä koko ryhmän ääneen lausumana vahvisti tunnetta siitä, että osaa ja on hyvä. Leikin avulla halusimme myös tutustuttaa ryhmän jäseniä toisiinsa ja tuoda kunkin vahvuuksia koko ryhmän tietoisuuteen. Lapset oppivat samalla antamaan tunnustusta toistensa onnistumisille ja vahvuuksille.

* *Kehon kirjaimet*: Valmistelimme etukäteen isokokoiset mallikortit, joissa oli isot kirjaimet. Valitsimme leikkiin tietyn määrän kirjaimia, esimerkiksi viisi (5). Ensimmäisellä kerralla kirjainten tuli olla tuttuja sekä helposti keholla muodostettavissa. Tunnistimme kirjaimet yhdessä lasten kanssa ja tutkimme niiden muotoja. Mallikirjaimet laitoimme esille seinälle. Taustalle laitoimme soimaan reipasta musiikkia ja lapset liikkuvat vapaasti tilassa. Musiikin pysähtyessä ohjaaja sanoi jonkin kirjaimen nimen ja tarvittaessa näytti mallikortista vastaavan kirjaimen. Lapset koettivat muodostaa kehonsa avulla kyseisen kirjaimen. Kun kaikki olivat tehneet kirjaimen, musiikki jatkui. Seuraavan tauon aikana sanoimme toisen kirjaimen. Leikki jatkui, kunnes kaikki kirjaimet oli käyty läpi.

Leikillä halusimme tukea kehollista itseilmaisua sekä kehittää motoriikkaa ja kehon hallintaa. Tämän leikin tavoitteena oli myös oppia tunnistamaan kirjaimia ja hahmottamaan niiden muotoja.

* *Käsinukketeatteri*: Käsinukketeatterin tekeminen vaatii lapsilta kykyä pitkäjänteiseen työskentelyyn. Myös mielikuvitus ja äly kehittyvät, kun esityksen juonta suunnitellaan. Nukketeatteriesityksissä lasten on toimittava yhteisvastuullisesti ja otettava toisensa huomioon, mikä puolestaan merkitsee sosiaalisten taitojen kehittymistä. Eläytymällä erilaisiin roolihahmoihin lapset voivat ratkaista kontaktivaikeuksiaan sekä turvallisesti kokeilla erilaisia ratkaisumalleja vaikeisiin tilanteisiin. Esitysten kautta lasten tunne-elämä ja empatian taito voivat lähteä kehittymään myönteiseen suuntaan. Erilaisiin rooleihin eläytyminen saa lapset usein unohtamaan itsensä, jolloin arat ja ujutkin oppilaat saattavat rohkaistua puhumaan. Näyttämön takana, roolinsa sisällä lapsi on ikään kuin turvassa ja voi näin uskaltaa purkaa vaikeita tunteitaan. Esimerkiksi pelkojen käsitteleminen mahdollistuu. (Grönholm & Laasasenaho 1995, 94.)

Käsinuket olivat saavuttaneet suuren suosion sadutuksen yhteydessä, ja siksi päätimme hyödyntää niitä muullakin tavoin ryhmätoiminnassamme. Koimme käsinuket erinomaiseksi välineeksi rohkaista ryhmäläisiä ilmaisemaan itseään. Jokaiselle lapselle löytyisi varmasti jonkinlainen rooli; joku olisi enemmän ää-

nessä kuin toinen, mutta jokainen osallistuisi, kukin tavallaan. Lapset innostuivat kovasti ajatuksesta suunnitella ja rakentaa käsinukketeatteriesitys. He olivat myös halukkaita esittämään valmiin tuotoksensa pulpeteista ja viltistä rakennetun näyttämön takaa. Jaoinme ryhmän kahtia, kolmen hengen pienempiin esitysryhmiin siten, että tytöt ja pojat saivat olla omissa ryhmissään. Ennen esiintymistä, ryhmät saivat suunnitella ja harjoitella esityksiään noin 40 minuutin ajan.

Esitysten suunnittelua oli äärimmäisen mielenkiintoista seurata. Lapsilla oli valittavanaan monenlaisia käsinukkehahmoja; eläinhahmoista poliisiin ja noita-akkaan. Tyttöryhmä tiesi heti, mitä halusi ja kuinka lähteä liikkeelle. He valitsivat nopeasti haluamansa nuket ja hakeutuivat rauhalliseen paikkaan suunnittelemaan esitystään.



Kaikki tytöt olivat suunnitteluvaiheessa reippaasti mukana ja äänessä. Poikien oli taas hieman hankalampi päästä suunnittelussaan alkuun. Toiminta ei ollut samaan tapaan selkeää ja johdonmukaista kuin tyttöillä. Lopulta nukkejen valinta onnistui ja suunnittelu käynnistyi. Erään ujon pojan toimintaa oli hienoa ja palkitsevaa seurata; hän oli tavanomaisesta poiketen erityisen innokas, eläytyvä ja nauravainen.

Kun tuli esitysten vuoro, tytöt halusivat olla aloitusvuorossa. Pojille tämä sopi. Tyttöjen esitys eteni selkeästi, suunnitelman mukaisesti. Yksi tytöistä oli esityksessä hiljainen, vaikka suunnitteluvaiheessa oli ollut aktiivisemmassa roolissa. Hän oli kuitenkin mukana esityksessä liikuttaen käsinukkeaan. Poikien esitys ei edennyt aivan suunnitelman mukaisesti, vaan he elivät hetkessä ja improvisoivat suuren osan esityksestään. Tämä ei kuitenkaan haitannut, päinvastoin, se osoitti heidän luovuuttaan. Ujoimman pojan esiintymisrohkeuteen improvisoinnilla saattoi kyllä olla vaikutusta, sillä hän ei jännityksensä vuoksi uskaltanut puhua kovinkaan paljon. Häntä ajatellen olisikin ollut parempi, mikäli esitys olisi edennyt alkuperäisen suunnitelman mukaisesti. Olo olisi tällöin varmasti ollut varmempi ja turvallisempi. Mieltä jäi kuitenkin lämmitämään se uskomaton panos, jonka poika ryhmälleen antoi esityksen suunnitteluvaiheessa.

Lapset innostuivat käsinukketeatterista niin, että halusivat seuraavallakin kerralla esiintyä. Into kohosi entisestään, kun ehdotimme, että esitykset

voitaisiin videoida ja katsoa niitä sitten viimeisen ryhmäkerran kunniaksi. Lupasimme tehdä jokaiselle lapselle oman kopion DVD:stä, jotta esityksestä ja ryhmätoiminnasta jäisi heille jokin pysyvä muisto. Yksi lapsista totesi, ettei halua nähdä itseään videolla, mutta teimme hänellekin oman kappaleen. Sanomisistaan huolimatta hän otti DVD:een mielellään vastaan, kun sen hänelle annoimme ryhmätoiminnan päätöshetkessä, pikkujouluissa.

H. Ryhmän päättäminen toiminnan kokoajana ja yhteistyön lujittajana

* *Pikkujoulut*: Päättimme juhlistaa ryhmän päättymistä ja mukavasti sujunutta syksyä pikkujouluilla. Ryhmäläisten lisäksi halusimme kutsua paikalle myös heidän vanhempansa, tervetulleiksi toivotimme toki kaikki muutkin perheenjäsenet. Koimme vanhempien mukana olon tärkeäksi, sillä ajattelimme, että vanhemmista olisi mukava nähdä, millaisten ohjaajien kanssa heidän lapsensa ovat syksyn ajan työskennelleet. Lisäksi halusimme kertoa aivan kasvotusten, miten mukavaksi ja mielekkääksi ryhmätoiminnan ohjaamisen olimme kokeneet. Vanhemmilla oli myös mahdollisuus kysyä asioita sekä halutessaan antaa suullista palautetta. Pikkujoulut toimivat myös siis eräänlaisena ”varavanhempainiltana”, sillä varsinaisen vanhempainillan järjestäminen alkusyksystä ei ollut kiireisen aikataulun vuoksi onnistunut. Myös lapset kokivat vanhempiensa mukana olon tärkeäksi; he pääsivät esittelemään askartelemiaan, seinälle ripustettuja omakuvia sekä painamiaan tyyntiinoja. Luokanopettaja, jonka oppilaita ryhmäläisemme olivat, oli myös kutsuttu paikalle.

Ilta sujui pipareiden, mehun ja joululaulujen merkeissä. Kerroimme vanhemmille, millaisia asioita olimme ryhmässä tehneet ja miten ryhmätoiminnan ohjaamisen olimme kokeneet. Illan kohokohta oli varmasti kunniakirjojen (liite 5) ja videoimiemme käsinukketeatteri-DVD-esitysten jakaminen ryhmäläisille. Lapset kävivät aakkosjärjestyksen mukaisesti noutamassa ”palkintonsa” luokan edestä. Ennen illan päättymistä seiniltä irrotettiin vielä kaikki lasten tuotokset, jotka he saivat ottaa ne mukaansa kotiin muistoiksi ryhmätoiminnasta. Jaoimme vanhemmille kotona täytettävät palautelomakkeet (liite 7), joihin heidän oli tarkoitus kirjoittaa mietteitään ryhmätoiminnasta. Lomakkeet palautettaisiin luokanopettajalle, joka toimittaisi ne sitten perille; itse kun emme enää olisi koululla niitä vastaanottamassa harjoittelumme päättymisen jälkeen.

Pikkujouluista jäi kaiken kaikkiaan oikein mukava mieli. Yhtä perhettä lukuun ottamatta kaikki pääsivät tulemaan paikalle, ja mukana oli perheen pienimpiäkin. Vanhemmat vaikuttivat tyytyväisiltä toimintaan, kiittelivät ja olivat sitä mieltä, että vastaavanlaiselle toiminnalle olisi jatkossakin varmasti tarvetta. Mieli oli hieman haikea, kun noin tunninmittaisten pikkujoulujen jälkeen lapset vanhempineen tekivät lähtöä. Halaukset, kättelyt ja molemminpuoliset kiitokset vielä ovella. Sudet-kerho oli päättynyt.

6.4 Sadutuksen toteutuminen ryhmätoiminnassa

Yksilösadutus itsearvostuksen vahvistajana

Sadutimme yhtä lasta kerrallaan erillisessä, rauhallisessa tilassa. Koimme tilan erillisyyden hyväksi – tällöin keskittyminen ja rauhoittuminen sadun äärelle oli helpompaa. Sadutustilanne olisi voitu toteuttaa myös samassa tilassa toisten lasten kanssa, mikäli järjestelyjä olisi ollut muulla tavoin hankala toteuttaa. Oli hyvä pysähtyä pohtimaan, mikä ratkaisu olisi kunkin lapsen kannalta suotuisin ja paras mahdollinen. Tilan erillisuus ja rauhallisuus rauhoittivat useita lapsia. Toisaalta, ujo ja arka lapsi olisi voinut kokea ahdistavaksi sen, että joutuisi irtautumaan tutusta ryhmästään ja olisi ”sadutushuoneessa” kaksin hänelle vielä melko vieraan aikuisen kanssa. Lapset tuntuivat kuitenkin nauttivan jakamattomasta aikuisen huomiosta erillisessä sadutustilassa.

Halusimme tehdä sadutustilasta jollakin tavalla erityisen. Käytimme siitä käsitettä ”satunurkka”, jolloin lapset tiesivät heti, mistä oli kyse. Koristelimme ”satunurkkaa” erilaisilla eläin – ja maisemakuvilla, lisäksi laitoimme lattialle kaksi isoa tyynyä, joista valitsemaalleen lapsi istui kertomaan satuaan. Satua kuulemassa oli kaksi tärkeää hahmoa, Onni – apina ja Enni – saturatsu. Ne olivat mukana virittämässä niin lasta kuin aikuista satujen maailmaan sekä luomassa turvallista ilmapiiriä.

Sadutuksen perusajatus on yksinkertainen. Ohjaajalla ei, lapsen lisäksi, tarvinnut olla mukanaan kuin kynä ja paperia sekä aidosti kuunteleva, läsnä oleva mieli. Lapsi sai kertoa täsmälleen sellaisen sadun kuin halusi, ja aikuisen tehtävä oli kirjata se ylös sana sanalta, mitään siinä muuttamatta. Lopuksi, luimme syntyneen tarinan lapselle ääneen, ja lapsi sai vielä tehdä siihen haluamiaan lisäyksiä, muutoksia tai korjauksia. Sadutushetken rauha, kiireettömyys ja keskittyvä kuunteleminen olivat avainkäsitteitä ja kantavia voimia. Kerrotun tarinan lisäksi kirjoitimme paperille vielä, kuka sadun kertoi, minä päivänä satu syntyi, kuka sen kirjasi ylös ja ketkä satua olivat kuulemassa. Mikäli tuntui, että lapsi kertoi tarinaansa niin vauhdikkaasti, ettei aikuinen ehtinyt kirjata sitä ylös, lasta pyydettiin hieman odottamaan. Lapsi ymmärsi kyllä tilanteen ja kykeni yleensä pitämään tarinaansa mielessään niin kauan, että aikuinen sai taas kirjauksensa ajantasaiseksi.

Käsinukkesadutus. Käsinuket, sekä kaikenlaiset lelut ja hahmot ylipäätään, olivat erinomainen keino houkuttaa lasta omaan sadunkerrontaan. Lapsesta saattoi tuntua vaikealta synnyttää satua ikään kuin ”tyhjältä”, jolloin erilaisten lelujen käyttö toimi oivallisena tunnelmaan virittäjänä. Monien lasten kohdalla käsinuket toimivat erityisen hyvin, sillä ne toivat sadutushetken konkre-

tiaa ja toiminnallisuutta; lapsi saattoi kokeilla, miltä käsinukke tuntui hänen omassa kädessään, ja satu tuli uudella tavalla todeksi ja konkreettisesti läsnä olevaksi.

Käsinukkejen valinnassa oli hyvä kiinnittää huomiota nukkejen määrään ja monipuolisuuteen. Oli hyvä, että lapselle esiteltiin erilaisia käsinukkeja, jolloin hänellä oli mahdollisuus valita omaa mieltään miellyttävä ja tunnetilaansa sopiva hahmo. Erilaiset eläinhahmot (esimerkiksi lammas, leijona), prinsessat, prinssit ja noidat herättivät usein lasten mielenkiinnon. Toisaalta oli hyvä pitää mielessä, ettei vaihtoehtoisia hahmoja tarvitse, tai ole edes hyvä, olla kovin suurta määrää. Muutaman käsinuken joukosta lapsi sai valita haluamansa ilman, että joutui kärsimään liiallisesta valinnanmahdollisuudesta ja ärsyketulvasta. Näin pyrittiin ylläpitämään selkeyttä ja mielen järjestystä.

Käsinukkesadutuksen tavoitteena oli itsetunnon ja suullisen itseilmaisurohkeuden vahvistaminen. Tavoitteena oli lisäksi alustava tutustuminen käsinukkeihin ja niiden käyttöön, sillä myöhemmin oli tarkoitus kokeilla käsinuketeatterin tekemistä. Erilaisten käsinukkejen joukosta lapsi valitsi itselleen mieluisimman, jolloin hän samalla harjoitteli itsenäisten ja toisista ihmisistä riippumattomien valintojen tekemistä ja oppi näin luottamaan itseensä päätöksentekijänä. Tarinan kertominen vahvisti lapsen kykyä ilmaista itseään suullisesti, ja hän saattoi tarinansa kautta päästä käsiksi esimerkiksi vaikeiksi kokemiinsa, mieltä askarruttaviin tunteisiin. Jokaisen sadutustuokion tinkimätön tavoite oli, että lapsi tuli aidosti nähdyksi ja kuulluksi omana itsenään ja koki olevansa tärkeä ja arvokas. Tällaisen tavoitteen toivoimme vahvistavan lapsen itsearvostusta ja siten myös kokonaisvaltaisesti hänen itsetuntoaan, jonka kiinteä osa itsearvostus on.

Seuraavassa on esimerkki erään sadutuskerran tuotoksesta. Valitsimme tämän sadun mukaan opinnäytetyöhömme, sillä kyseinen tarina oli ensimmäinen, joka kuultiin ääneen koko ryhmän kesken ja koska lapset arvostivat sitä kovasti. Tarinan kertoja oli hyvin ylpeä sadustaan ja nautti toisten lasten arvostuksesta ja mielenkiinnosta satua kohtaan.

Olipa kerran Sini. Sini oli hevoinen. Se asui taikalaaksossa. Kaikki oli pilvestä tehty. Siellä oli hevoisia kamalasti ja sitten siellä oli hevoiskoulu. Sini kävi joka perjantaisin sitä. Hänellä ei ollut ketään ystävää. Eräänä päivänä Sini löysi kuitenkin ystävän hänen parhaimmistaan, jota kiusattiin. Sini meni puolustamaan. Sini sanoi, että miksi kiusaatte ystävää. Kyllä ihan hyvin voitte leikkiä keskenänne muutakin kuin kiusata. Sini meni kertomaan opettajalle, että yhtä oppilasta kiusataan. Opettaja sanoi Sinille, että sano niille opettajan käskystä, että tulee luokkaan puhumaan opettajan kanssa. Loppu.

Seuraavan sadun valitsimme, koska sen kertoja oli erityisen arka ja pidättyväinen lapsi, jolle sadunkerronta oli vaikeaa. Hän koki suurta iloa ja ylpeyttä saatuaan kerrotuksi seuraavan tarinan:

Sluto

Sluto on unilelu ja koira. Ja Tomilla on pentukoira. Se on unilelu. Sit meil on niin paljon unilelujä, et mä en tiedä niiden nimiä. Sitten meijän mummilla on Ruu. Se kuuluu Nalle Puhiiin. Sluto. Siin on pilkkuja, mustia pilkkuja. Ja se istuu aina ja vartioi, kun mä nukun. Ja mun muut unilelutkin vartioi pikkuveljeä.

Ryhmäsadutus "me"-hengen kohottajana

Käynnistimme ryhmäsadutuksen jakamalla ryhmän puoliksi. Mietimme ryhmäjäkoja huolella, sillä tarkoitus oli, että ujoimmatkin lapset rohkaistuisivat pienissä ryhmissä kertomaan yhden yhteisen tarinan. Pitkän pohdinnan jälkeen päätimme muodostaa ryhmät siten, että kumpaankin ryhmään tulisi yksi hieman rohkeampi sadunkertoja, jonka läsnäolo takaisi, että satu alkaa jollakin tavalla syntyä. Rohkea ryhmäläinen saattaisi näin laukaista jännittyneen alkutilanteen ja esimerkiksi kannustaa muitakin kerrontaan. Toisaalta tiedostimme myös sen riskin, että rohkein lapsi saattaisi "varastaa" kaiken huomion ja ujoimmat vetäytyisivät entistä enemmän kuoreensa. Jos näin kävisi, olisi ohjaavalla aikuisella merkittävä rooli tilanteen tasapainottamisessa. Ryhmäjäoissa hyvää oli se, etteivät ujo lapset olleet ryhmissään yksin, vaan olivat toisilleen vertaisina ja tukivat näin toinen toisiaan. Seurasimme tilannetta herkkyydellä ja autoimme ujoa lasta tarvittaessa alkuun pääsemisessä.

Ryhmäsadutuksessa lapset istuivat piirissä, kukin omalla tynnyllään, tutuksi käyneessä satunurkkauksessa. Ohjaaja oli mukana piirissä. Maskottimme, Onni-apina, kiersi piirissä ja oli vuorollaan aina sen lapsen sylissä, jolla sadunkerrontavuoro oli. Ohjaaja käynnisti tarinan seuraavalla tavalla: "Onni on ollut tänään koulussa, ja on ollut ihan tavallinen keskiviikkopäivä. Mutta jotain Onnille on sattunu, kun Onni menee kotiin ja kertoo äidille, et mulla on nyt vähän surullinen mieli. Mitäköhän sille Onnille on koulupäivän aikana oikein tapahtunu?" Alustuksen jälkeen ohjaaja antoi Onni-maskotin vieressään istuvalle lapselle, ja tämä jatkoi tarinaa. Äänitimme kummankin lapsiryhmän sadut ja kirjoitimme ne auki.

Kukin lapsi sai jatkaa satua haluamansa verran. Kun lapsi oli omasta mielestään kertonut riittävästi, siirsimme kerrontavuoron toiselle ojentamalla Onni-apinan piirissä vieressä istuvalle lapselle. Osa lapsista piti kerrontavuoroa it-

sellään pidemmän aikaa, osa taas ei ensimmäisillä kierroksilla halunnut vielä jatkaa tarinaa. Pyrimme auttamaan kerrontavuorossa olevaa lasta esittämällä tälle kysymyksiä, yrittäen näin helpottaa alkuun pääsemistä. Oli tilanteita, joissa lapset eivät yrityksistä huolimatta kyenneet jatkamaan satua, ja tällöin siirsimme vuoron hienovaraisesti eteenpäin, seuraavalle lapselle. Ohjaajan tuli kuitenkin pitää huoli siitä, ettei yksikään lapsi kokenut epäonnistuneensa sadutustilanteessa. Epäonnistumisen kokemus olisi herkästi saattanut romuttaa pohjaa tulevilta sadutuskertoilta. Tästä syystä jatkoimme sadunkerrontaa niin pitkään, että jokainen lapsi, vaikka sitten aikuisen avustuksella, onnistui tuottamaan yhteiseen satuun jotakin omaa. Tämä oli tärkeää myös siitä syystä, että satuja oli tarkoitus kuunnella nauhalta yhteisesti, koko pienryhmän kuullen, jollakin seuraavista pienryhmäkerroista. Ikävää olisi ollut, jos jonkun lapsen ääntä ei nauhalla olisi kuulunut lainkaan. Tiedossa kun oli, kuinka ylpeitä lapset saduistaan yleensä olivat ja kuinka he posket odotuksesta ja jännityksestä hehkuen kuuntelivat omia ja toistensa satuja.

7 PIENRYHMÄTOIMINNAN TUTKIMUKSELLISET LÄHTÖKOHDAT

7.1 Menetelmälliset ratkaisut

Opinnäytetyömme asettaminen valmiiseen tutkimukselliseen kaavaan oli haastavaa. Produktio voidaan määritellä esimerkiksi toiminnalliseksi kokonaisuudeksi tai jonkin uuden menetelmän kehittämiseksi, ja sen tulee edistää ammatillista kasvua (Kuokkanen, Kivirinta, Määttänen & Ockenström 2007, 32). Opinnäytetyömme täyttää nämä kriteerit, ja työhöemme kuuluu kansio, johon kokosimme ryhmäkertojemme rungon ja sisällön. Ryhmänohjaamisemme oli selkeä ja suunniteltu kokonaisuus, joka on sellaisenaan siirrettävissä erilaisiin ympäristöihin, erilaisten ohjaajien hyödynnettäväksi.

Opinnäytetyömme sisälsi etnografisen tutkimuksen piirteitä. Sille ominaisia piirteitä ovat riittävän pitkään kestänyt kenttätyö, kerättyjen aineistojen, käytettyjen menetelmien ja analyttisten näkökulmien monipuolisuus sekä tutkimuksen suorittaminen niissä olosuhteissa, joissa tutkimukseen osallistuvat ihmiset elävät. Tutkimusprosessissa osallistumisella, havainnoinnilla ja kokemuksilla on keskeinen merkitys. (Lappalainen 2007, 11.) Opinnäytetyöprosessimme sisälsi edellä mainittuja etnografisen tutkimuksen piirteitä myös siltä osin, että tutkimuskohteena on usein jonkin ryhmän toiminta. Nikkosen (1997) mukaan etnografia on myös laadullinen lähestymistapa (Nikkonen 1997, 136).

Käyttämämme tutkimusmenetelmät olivatkin luonteeltaan laadullisia, kvalitatiivisia. Hyödynsimme laadullisia menetelmiä niin tiedon keruu- kuin analysointivaiheessakin. Karkean määritelmän mukaan laadullinen tutkimus ymmärretään yksinkertaisesti aineiston ja analyysin muodon kuvaukseksi, ei-numeraaliseksi. Vaikka puhutaan ei-numeraalisuudesta, tulee muistaa, että aineistoon voi silti soveltaa erilaisia lukutapoja, myös määrällisiä, kvantitatiivisia. (Eskola & Suoranta 2008, 13.) Laadullisessa tutkimuksessa hyödynnetään menetelmiä, jotka vievät tutkijan lähelle tutkittavaa kohdettaan. Tavoitteena on puretua pintaa syvemmälle ja tavoittaa tutkittavien ajatuksia, tunteita ja näkökulmaa suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi on aineistolähtöistä. Sen sijaan, että tarkasteltaisiin etukäteen luokiteltuja muuttujia, aineistosta jäsennetäänkin teemoja, jotka nousevat merkityksellisiksi. Aineiston analyysissä pyritään kokonaisvaltaisuuteen, sillä tutkittava ilmiö pyritään ymmärtämään kontekstisidonnaisesti. (Kiviniemi 2001, 68.)

7.2 Aineiston keruu

Käyttämiämme tiedon keruumenetelmiä olivat 1) osallistuva havainnointi (participant observation), jonka tuloksia kirjasimme havaintopäiväkirjaan, 2) kyselyt, jotka tehtiin a) opettajalle ja b) lasten vanhemmille, erityisopettajan tekemät 3) kielen tason arviot sekä 4) lasten itsearviointit jokaiselta ryhmäkerralta. Lisäksi jokaiselta ryhmäkerralta tehtiin vielä sekä 5) lapsikohtaiset arviot että 6) arviot jokaisen ryhmäkerran onnistumisesta kokonaisuudessaan. Toinen ohjaajista teki vielä 7) lapsikohtaiset arviot jokaiselta sadutuskerralta erikseen. Lapset 8) arvioivat myös itseään jokaisella sadutuskerralla.

Seuraavassa taulukossa (3) kuvaamme tarkemmin käyttämiämme tiedonkeruumenetelmiä.

	Tiedon keruumenetelmä	Kuvaus
1	Havaintopöytäkirja	Ryhmäkertoihin perustuvat, tavoitteisiin pohjautuvat havainnot kirjasimme jokaisen kerran jälkeen havaintopäiväkirjaan.
2	Kysely a) opettajalle b) vanhemmille	Luokanopettaja arvioi lapsia strukturoidulla lomakkeella (liite 6) - itsetunnon osalta sekä ennen ryhmätoiminnan alkua että kolme (3) kuukautta ryhmätoiminnan päättymisen jälkeen. - kielellisten taitojen osalta ryhmätoiminnan aikana. Vanhemmat arvioivat lapsensa vahvuuksia ja tuen tarpeita ennen ryhmätoiminnan alkua (liite 3). Toiminnan jälkeen vanhemmat antoivat palautetta ryhmätoiminnan annista omalle lapselle (liite 7). Kyselyt toteutettiin avoimilla lomakkeilla.
3	Kielen tason arviot	Erityisopettaja oli kartoittanut lasten kielellisen kehityksen tasoa fonologisuuden testillä (liite 8).
4	Lasten itsearviointit jokaiselta ryhmäkerralta	Lapset arvioivat itseään asteikolla 1 - 3 nelikohtaisella lomakkeella (liite 4).
5	Lapsikohtaiset arvioinnit jokaiselta ryhmäkerralta	Arvioimme lasta ryhmän eri toiminnoissa asteikolla 1 - 5 itsetunnon ja kielellisten taitojen näkökulmasta (liite 9).
6	Ryhmän toiminnan arvioinnit jokaiselta ryhmäkerralta	Ryhmän toimintaa koskevat havainnot kirjasimme avoimelle arviointilomakkeelle (liite 10).
7	Lapsikohtaiset arvioinnit jokaiselta sadutuskerralta	Arvioimme lasta sadustilanteessa asteikolla 1 - 5 kymmenkohtaisella lomakkeella (liite 11).
8	Lasten itsearviointit jokaiselta sadutuskerralta	Lapset arvioivat itseään sadustilanteessa asteikolla 1 - 3 viisikohtaisella lomakkeella (liite 12).

Taulukko 3. Tiedon keruumenetelmien kuvaus



Käytimme tutkimuksessamme osallistuvaa havainnointia (participant observation). Eskolan ja Suoranannan mukaan osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan aineiston keruutapaa, jossa tutkija, tavalla tai toisella, osallistuu itse tutkimansa yhteisön toimintaan (Eskola & Suoranta 2008, 98). Tutkija on siis fyysisesti läsnä tutkimuskohteessaan. Eskola ja Suoranta kuvaavat havainnointia aina hyvin subjektiiviseksi ja inhimilliseksi toiminnaksi. Havainnointi on aina hyvin valikoivaa, eikä havainnoitsijalla välttämättä ole edes kykyä todeta kaikkea relevanttia havainnoitavasta kohteesta. Havainnoijan mielentila ja aktivaatiotaso vaikuttavat luonnollisesti myös havainnointiherkkyyteen ja saatuihin tuloksiin. (Eskola & Suoranta 2008, 102.) Ryhmätoiminnassa toteutimme aktiivista osallistuvaa havainnointia, sillä toiminnan suunnittelijoina ja järjestäjinä vaikutimme ryhmäkertojen sisältöön ratkaisevalla tavalla. Osallistuvan aktiivisen havainnoinnin keinoin pidimme havaintopäiväkirjaa, johon kirjasimme mietteitä, havaintoja ja arvioita lapsista sekä ryhmäkerroista kokonaisuudessaan.

7.3 Aineiston analyysi

Taulukoimme havainnot selkeyttääksemme aineistoa ja analyysia. Kvalitatiiviset kartat, taulukot ja kaaviot ovat sekä tehdyn työn esitystapoja että usein myös todellisia tuotannon välineitä. Kun taulukot ovat toimivia, ne auttavat tutkijaa näkemään asioita selvemmin sekä kirjoittamaan täsmällisemmin. Taulukot helpottavat hahmottamaan asioiden välisiä suhteita. (Mills 1990, 205.) Kvalitatiivista aineistoa analysoitaessa on tärkeää jatkuvasti miettiä, millä tavoin havaintoja raportoidaan ja saadaan siirrettävään muotoon. Kvalitatiiviset analyysioperaatiot eivät ole yhtä yksiselitteisiä kuin kvantitatiiviset eli määrälliset menetelmät. Koska laadullisen aineiston keruu ja analyysi kietoutuvat tiiviisti toisiinsa, on tutkijan joka vaiheessa pohdittava suhdettaan aineistoon, analyysiin ja raportointiin. (Mäkelä 1995, 45–46.) Etnografisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja analyysi kulkevat limittäin. Tutkija analysoi kokemuksiaan ja tulkitsee saamiaan tuloksia tuoden esille oman toimintansa. Fyysinen ja emotionaalinen läsnäolo onkin etnografisen tutkimusprosessin erityispiirre. (Lappalainen 2007, 10.)

Seuraavassa taulukossa (4) kerromme aineiston analysoinnista eri tiedon keruumenetelmien osalta.



	Tiedon keruumenetelmä	Aineisto analyysi
1	Havaintopäiväkirja	Tarkastelimme kirjattuja havaintoja suhteessa tavoitteisiin; itsetunnon vahvistamiseen ja kielen kehityksen tukemiseen. Havainnoista etsimme ryhmätoiminnan aikana tapahtuneita muutoksia. Muutoksia suhteutimme muilla menetelmillä saatuihin tuloksiin. Tuloksiin analysoimme esimerkiksi luokanopettajalle tehtyyn kyselyyn pohjautuvien itsetunnon osa-alueiden kysymysten pohjalta.
2	Kysely a) opettajalle b) vanhemmille	Vertasimme lähtötaso- ja loppuarvioiteja lapsikohtaisesti. Erityisesti itsetunnossa tapahtuneista muutoksista teimme johtopäätöksiä sekä yksio- että ryhmätasolla. Kielen kehityksen osalta ei ollut käytössä ”ennen ja jälkeen” -arvioiteja, koska opettaja arvioi lasten kielen kehitystä toiminnan aikana. Kyselyn tuloksia käytimme kielen osalta tukemaan omia havaintojamme ja arvioitamme. Vanhempien täyttämää vahvuuskyselyä hyödynsimme kuvattaessa lasten lähtötilannetta. Palautekyselyn tuloksia käytimme ryhmän toiminnan onnistumista arvioitaessa.
3	Kielen tason arviot	Fonologisen tietoisuuden testin tuloksia hyödynsimme lasten kielellisen lähtötason hahmottamisessa ja toiminnan sisältöjen suunnittelussa. Testin tuloksia käytimme myös lähtötasona toiminnan aikana tapahtuneita muutoksia etsittäessä ja analysoitaessa.
4	Lasten itsearvioinnit jokaiselta ryhmäkerralta	Ryhmätoiminnan aikana tapahtuneita muutoksia itsearvioinneissa tarkastelimme ja analysoimme itsetuottamuksen ja sitä kautta itsetunnon vahvistumisen näkökulmasta.
5	Lapsikohtaiset arvioinnit jokaiselta ryhmäkerralta	Ryhmätoiminnan aikana tapahtuneita muutoksia jäsenimme taulukon muotoon. Taulukkoa käytimme selkeyttämään omia havaintojamme. Niistä teimme johtopäätöksiä mahdollisista muutoksista lasten itsetunnon ja kielen kehityksessä.
6	Ryhmän toiminnan arvioinnit jokaiselta ryhmäkerralta	Sisältöjen soveltuvuutta kyseiselle lapsiryhmälle ja toiminnan onnistumista analysoimme suhteessa ryhmätoiminnan tavoitteisiin; itsetunnon vahvistamiseen ja kielen kehityksen tukemiseen.
7	Lapsikohtaiset arvioinnit jokaiselta sadutuskerralta	Ensimmäisiä lapsikohtaisia arvioiteja varten vertasimme viimeisten kertojen arvioiteihin. Näissä havaittuja muutoksia tarkastelimme suhteessa kahteen itsetunnon osa-alueeseen; itsetuottamuksen ja itsearvostuksen vahvistamiseen.
8	Lasten itsearvioinnit jokaiselta sadutuskerralta	Ensimmäisten sadutuskertojen itsearvioiteja vertasimme viimeisten kertojen itsearvioiteihin. Niiden avulla tarkastelimme itsetunnossa mahdollisesti tapahtuneita muutoksia.

Taulukko 4. Aineiston analysointi eri tiedon keruumenetelmien osalta



Havaintopäiväkirjat, ryhmän toiminnan arvioinnit ja lapsikohtaiset sadutusarvioinnit litteroimme jokaisen lapsen osalta. Luokanopettajalle tehdyt kyselyt purimme lapsikohtaisesti. Itsetuntoa käsittelevien lähtö- ja loppuarviointien pistemäärät kokosimme lapsikohtaisiksi diagrammeiksi, joista muodostimme koko ryhmää kuvaavan diagrammin. Itsetunto-diagrammiin pääsimme siten, että lapsikohtaiset diagrammit työstettiin yhteen ja niistä laskettiin keskiarvot viidelle (5) itsetunnon osa-alueelle;

- * uskoo selviytyvänsä annetuista tehtävistä
- * osaa kertoa asioita, joissa on hyvä
- * luottaa itseensä
- * on tyytyväinen itseensä ja suorituksiinsa
- * yrittää pelkäämättä epäonnistumista

Kyseiset itsetunnon osa-alueet olivat tarkastelun ja arvioinnin kohteena opettajan tekemissä itsetunnon alku- ja loppuarvioinneissa sekä omassa havaintopäiväkirjassamme. Ne valikoituivat diagrammiin myös siitä syystä, että ne kuvasivat itsetunnon eri osa-alueita laaja-alaisesti ja monipuolisesti, ja antoivat näin rikasta tietoa itsetunnossa mahdollisesti tapahtuneista muutoksista. Lapsikohtaisista arvioista lasketut, koko ryhmää kuvaavat keskiarvot eivät voi kertoa täyttä totuutta itsetunnossa tapahtuneista muutoksista. Ääripäihin sijoittuvat arviot heilauttavat keskiarvoa aina hieman vääristäväksi, minkä vuoksi huomioimmekin tämän seikan kertomalla mahdollisista tuloksiin vaikuttavista poikkeuksista.

Luokanopettajan ja erityisopettajan kielen kehitystä koskevat pisteytykset avasimme kirjalliseen muotoon. Näitä hyödynsimme omien arviointiemme ja havaintojemme tukena tarkastellessamme lasten kielen kehitystä. Lapsikohtaisista arvioinneista jokaiselta ryhmäkerralta muodostimme taulukot, joihin syötimme lasten saamat pistemäärät kielen kehityksen ja itsetunnon osalta. Taulukoita hyödynsimme tarkastellessamme mahdollista kehitystä lasten kielellisissä taidoissa ja itsetunnossa. Lasten itsearviointit niin sadutuksen kuin ryhmätoiminnan osalta litteroimme ja etsimme aineistosta ryhmätoiminnan aikana tapahtuneita muutoksia. Kaikista edellä mainituista menetelmistä muodostimme ensin lapsikohtaiset arviot kielen kehityksen, itsetunnon vahvistumisen ja sadutuksen osalta. Näistä arvioinneista teimme koko ryhmää koskevia havaintoja ja johtopäätöksiä. Purimme vanhemmille lähetetyt vahvuus- ja palautekyselyt sisällönanalyysin avulla. Vahvuuskyselyä hyödynsimme aineistonkeruuvaiheessa saadaksemme lisää tietoa lapsista. Palautekyselyn tuloksia käytimme ryhmätoiminnan onnistumista arvioitaessa. Vahvuuskyselyjä palautui viisi (5) kuudesta (6) ja palautekyselyjä neljä (4) kuudesta (6).

8 PIENRYHMÄTOIMINNAN TAVOITTEIDEN TOTEUTUMINEN

Ryhmätoiminnan vaikutuksia arvioitaessa ja tavoitteiden toteutumista tarkasteltaessa, huomio kohdistui sekä yksilöihin että ryhmän toimintaan kokonaisuudessaan. Lopullisia, koko ryhmää koskevia tuloksia tarkasteltiin kielellisten taitojen kehittymisen, itsetunnon vahvistumisen ja sadutuksen näkökulmista. Kielellisten taitojen kehittyminen ja itsetunnon vahvistuminen olivat pienryhmätoiminnan ja sitä kautta opinnäytetyömme keskeisimmät tavoitteet. Sadutuksen kautta saatiin paljon arvokasta tietoa lasten itsetunnon vahvistumisesta. Tästä syystä sadutuksen merkitystä itsetunnon vahvistajana päätettiin käsitellä omana erillisenä kokonaisuutenaan. Kokonaisarvioinnissa tarkasteltiin ryhmätoiminnan onnistumista kokonaisuutena sekä käytettyjen toimintojen soveltuvuutta lasten itsetunnon vahvistamiseen ja kielen kehityksen tukemiseen. Onnistumista arvioitaessa huomioitiin myös vanhemmilta saatu palaute.

8.1 Kielellisten taitojen kehittyminen

Erityisopettajan fonologisen tietoisuuden testin perusteella tekemien arvioiden mukaan kaikilla ryhmätoimintaan osallistuneilla lapsilla oli haasteita kielen kehityksessä. Testissä vaikeudet näyttäytyivät lähes kaikkien kohdalla alkuäänten tunnistamisessa, nimeämisessä ja poistamisessa. Poikkeuksena olivat yhden pojan saamat täydet pisteet alkuäänten nimeämisessä. Tämä olikin mielestämme ristiriitaista, koska ryhmässä tehdyissä harjoitteissa hänellä oli merkittäviä haasteita muiden osa-alueiden lisäksi myös alkuäänten nimeämisessä. Kokonaisuudessaan sekä erityisopettajan arvioiden, luokanopettajan näkemysten että omien havaintojemme perusteella lapset jakautuivat kielellisten taitojen näkökulmasta kahteen (2) joukkoon. Näiden kahden joukon välillä oli nähtävissä selkeä ero kielellisessä kehityksessä ja näin ollen myös tuen tarpeessa. Toisessa joukossa kaikki kolme (3) lasta saivat osa-aikaista erityisopetusta. Kolmen (3) muun lapsen kielen kehitys eteni ikätason mukaisesti. Sukupuolella ei ollut määräävää asemaa vaan molemmissa joukoissa oli sekä tyttöjä että poikia.

Kolme (3) lasta, joiden kielen kehitys eteni ikätason mukaisesti, oli kyennyt fonologisen tietoisuuden testissä nimeämään ja kirjoittamaan kirjaimia suhteellisen hyvin. Yksi lapsista oli pystynyt kirjoittamaan kaikki testissä vaaditut 19 kirjainta. Kirjoittamisen kehitys näkyi näiden kolmen kohdalla selkeästi; ryhmätoiminnan lopussa sanojen kirjoittaminen oli päässyt jo hyvään vauhtiin. Yksi lapsista luki ryhmätoiminnan lopussa lyhyitä sanoja. Näillä samoilla

kolmella (3) lapsella olikin nähtävissä selkeää kehitystä erityisopettajan antamiin, fonologisen tietoisuuden testiin perustuviin arvioihin verrattuna. Heidät oli testattu esikouluvuoden tammikuussa ja testin tuloksia ei siis käytetty kielellisten taitojen lähtötason arvioina.

Kielellisten taitojen ohella kognitiiviset taidot olivat edellä mainituilla kolmella (3) lapsella selkeästi muita lapsia vahvempia. Uusien asioiden omaksuminen ja päättelykyky kuuluivat myös heidän vahvuuksiinsa. Esimerkiksi riittäminen, arvoitukset ja ajan kulun hahmottaminen eivät tuottaneet vaikeuksia. Luokanopettajan ryhmätoiminnan aikana tekemät arviot vahvistivat omia havaintojamme kielellisten taitojen kehittymisestä. Kehitystä tapahtui kaikilla osa-alueilla, joissa erityisopettaja oli tuen tarvetta arvioinut olevan.

Havaintojemme mukaan edellä mainituilla kolmella (3) lapsella kielellinen kehitys eteni ikätason mukaisesti. Käytetyt harjoitteet ja sadutus tukivat tätä kehitystä. Koimme kuitenkin, että ryhmätoiminta tarjosi näille kolmelle lapselle ylimääräisen ja erityisen paikan harjoitella ja näyttää kehittyviä taitojaan pienessä, turvallisessa ryhmässä.

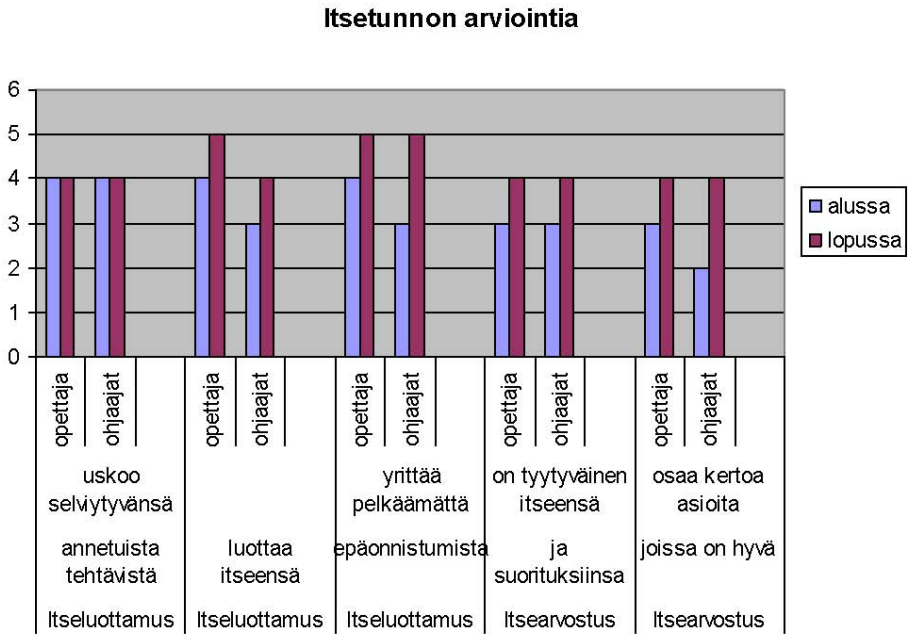
Kielellisissä taidoissa enemmän tukea tarvitsevan kolmen (3) lapsen kohdalla fonologisen tietoisuuden testiä käytettiin heidän kielellisten taitojensa lähtötason mittarina. Näillä kolmella lapsella havaittiin eniten vaikeuksia kielen kehityksessä myös ryhmätoiminnan aikana ja päättyessä. Kielelliset taidot eivät olleetkaan vielä vakiintuneet. Lapset saattoivat esimerkiksi kyetä nimeämään äänteitä tai tavuja leikissä, mutta hetken päästä ryhmäharjoitteessa sama ei enää onnistunutkaan. Päättelykykyä ja hahmottamista vaativissa tehtävissä sen sijaan yksi (1) näistä kolmesta (3) lapsesta pärjäsi erittäin hyvin. Kahden (2) muun lapsen kohdalla oli vaikea arvioida, johtuivatko vaikeudet todellisista oppimisvaikeuksista vai esimerkiksi voimakkaan itsekontrollin aiheuttamasta henkisestä ”lukosta”. Ryhmätoiminnan anti näille lapsille oli mielestämme enemmän itsetunnon vahvistamisessa kuin kielellisten taitojen tukemisessa.

Luokanopettajan arviot koko ryhmän lasten kielellisen kehityksen senhetkisestä tasosta tukivat sekä erityisopettajan kartoituksia että omia havaintojamme ryhmäkerroilla. Ongelmat kielellisten taitojen ja sitä kautta esimerkiksi lukemaan oppimisen kehityksessä näyttäytyvät varsin selkeinä tiettyjen lasten koulunkäynnissä. Toisaalta joidenkin lasten kohdalla voidaan nähdä hyvin myös luonnollinen kypsyminen ja kehittyminen. Jäimme kuitenkin pohtimaan, milloin lapsi tarvitsee vain enemmän aikaa lukemaan oppimisessa ja milloin kysymyksessä on oppimisvaikeus, joka tarvitsee erityistä tukea. Keskeisessä osassa on mielestämme lapsen kanssa toimivien aikuisten, opettajan, erityisopettajan ja vanhempien yhteistyö parhaan mahdollisen tuen tarjoamiseksi kunkin lapsen omista tarpeista ja lähtökohdista käsin.

8.2 Itsetunnon vahvistuminen

Tehtyämme itsetuntoa koskevat, lapsikohtaiset arvioinnit, muodostimme niistä lapsikohtaiset itsetunto-diagrammit, joissa käsiteltiin kahta itsetunnon osa-aluetta; itseluottamusta ja itsearvostusta. Lapsikohtaiset diagrammit kokosimme yhteen, koko pienryhmää kuvaavaan itsetunto-diagrammiin (kuvio 1). Diagrammissa näkyvät sekä opettajan että meidän arviomme lasten itsetunnosta näillä osa-alueilla ryhmätoiminnan alku- ja loppupuolella. Vaaleampi pylväs kuvaa alun tilannetta, tummempi puolestaan loppuarviota. Y-akselilla kulkeva arviointiasteikko 1-5 merkitsee seuraavaa:

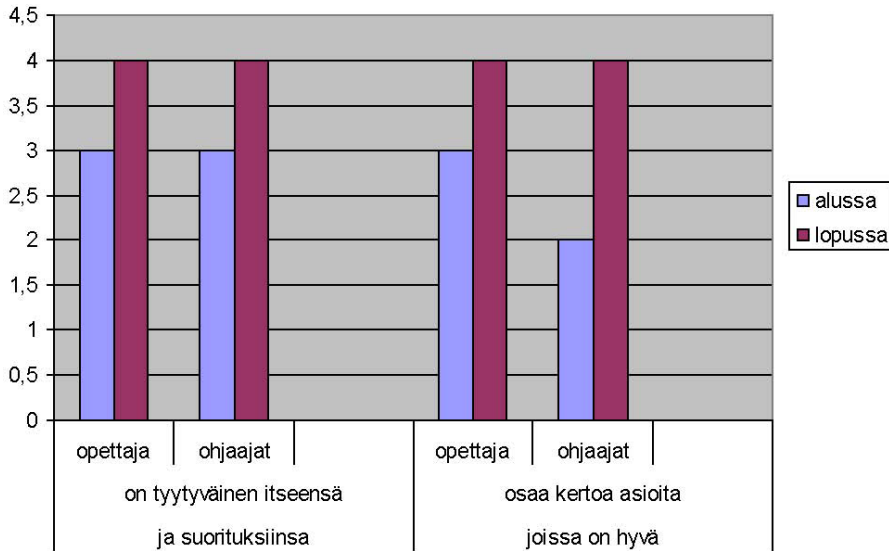
1= ei lainkaan 2=harvoin 3= toisinaan 4= usein 5= lähes aina



Kuvio 1. Itsetunnon arviointia

Diagrammi antaa hyvän yleiskuvan ryhmässä tapahtuneista itsetunnon muutoksista ja osoittaa myönteistä muutosta tapahtuneen neljässä (4) itsetunnon kohdassa viidestä (5).

Itsearvostus

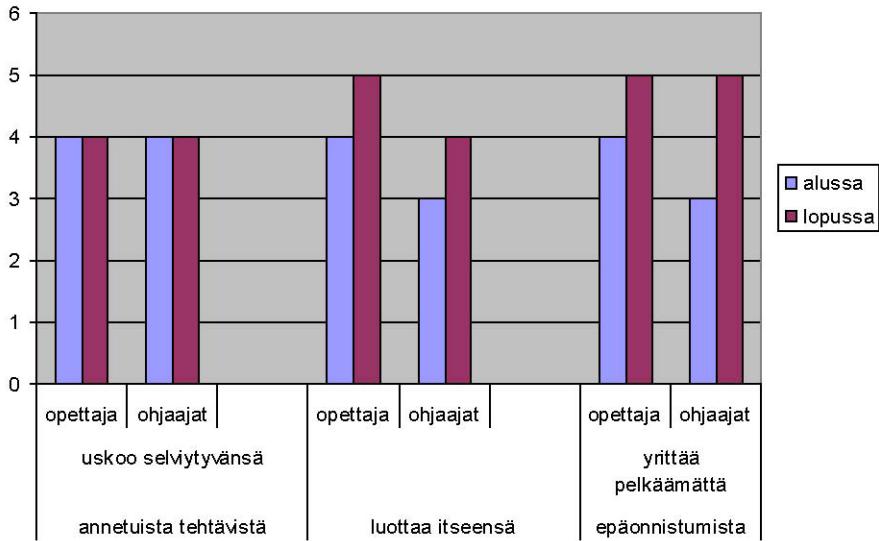


Kuvio 2. Itsearvostus

Itsearvostuksessa näytti tapahtuneen selkeä myönteinen muutos kohdassa ”osaa kertoa asioita, joissa on hyvä”. Tulokseen vaikutti osaltaan erään ryhmäläisemme huomattava positiivinen muutos tällä itsearvostuksen osa-alueella. Tässä kohdassa muutos alku- ja lopputilanteen välillä oli suuri, omassa arviossamme kaksi pykälää. Myös opettajan loppuarvion mukaan kahdella (2) lapsella kuudesta (6) oli havaittavissa myönteistä muutosta itsearvostuksessa. Lapset eivät enää vähätelleet tai olleet tyytymättömiä suorituksiinsa, ja toinen heistä kykeni nyt aiempaa huomattavasti rohkeammin tuomaan esille omia vahvuuksiaan ja asioita, joissa koki olevansa hyvä. Tyytymättömyys itsen ja suorituksiin ei enää vaikuttanut lapsiin toiminnan aloittamista jarruttavana tekijänä. Kumpikin näistä lapsista vaikutti havaintojemme mukaan nauttivan sadutuksesta paljon ja odottavan aina kovasti omaa sadunkerrontavuoroaan. Liekö sadutuksella ollut yhteyttä siihen, että lapset oppivat arvostamaan itseään ja suorituksiaan uudella tavalla sekä tunnistamaan ja kertomaan omista vahvuuksistaan. Molemmat lapset tuntuivat ainakin nauttivan kovasti siitä, kun heidän satujaan luettiin ääneen koko ryhmän kesken.

Diagrammi (kuvio 2) osoittaa, että pienryhmätoiminnan päättyessä lapset olivat keskimäärin tyytyväisempiä itseensä ja suorituksiinsa kuin alussa. Heidän itsearvostuksensa siis vahvistui, eivätkä he enää vähätelleet itseään tai suorituksiaan samalla tavoin kuin ryhmätoiminnan alkaessa. Ryhmän hiljaisin ja pidättyväisinkin lapsi oppi opettajan arvion mukaan ilmaisemaan vahvuuksiaan hieman aiempaa rohkeammin.

Itseluottamus



Kuvio 3. Itseluottamus

Itseluottamuksessa oli myös tapahtunut myönteistä muutosta. Sekä opettajan että meidän arviomme osoittivat myönteistä kehitystä tapahtuneen yhden pykälän verran. Positiivista muutosta itseluottamuksessa tapahtui myös sellaisen lapsen kohdalla, jonka riippuvuudesta ja takertumisesta toisiin lapsiin opettaja oli alussa kovin huolissaan. Hänen toiminnassaan tapahtui selkeä muutos ryhmätoiminnan puolivälissä, mikä ilmeni rohkaistumisena omien itsenäisten ja riippumattomien valintojen tekemiseen.

Muutokset itseluottamuksen lisääntymisessä ilmenivät monilla tavoin. Yksi oppi luottamaan itseensä itsenäisempänä ja riippumattomampana päätöksentekijänä, toinen puolestaan uskalsi yrittää asioiden tekemistä aiempaa rohkeammin, epäonnistumisenkin uhalla. Usko annetuista tehtävistä selviämiseen on diagrammin mukaan pysynyt samankaltaisena ryhmätoiminnan aikana niin opettajan kuin omien arviointiemmekin mukaan.

Opettajan havainnot ja arviot lasten itsetunnosta ja sen vahvistumisesta tukivat omia arvioitamme. Lasten lähtötasoarvioinneissa olimme tosin hieman opettajaa kriittisempiä ja annoimmekin lapsille jonkin verran matalampia lähtöpisteitä. Näin oli kolmen (3) lapsen kuudesta (6) kohdalla. Kahden (2) lapsen kohdalla kuudesta (6) havaitsimme tapahtuneen selkeää myönteistä itsetunnon vahvistumista. Kumpikin näistä lapsista oli tyttöjä. Jäimme pohtimaan, näkyikö tässä yleisesti tunnettu käsitys siitä, että tytöt kypsyvät ja kehittyvät hieman poikia nopeammin, vai oliko kyseessä tässä kohtaa vain

sattuma. Pohdimme myös, olisiko kyse ollut siitä, että ryhmätoimintamme sisällöt olisivat tukeneet enemmän tyttöjen kehitystä, mutta totesimme, etteivät harjoitteemme olleet kumpaakaan sukupuolta suosivia. Toiminnalliset harjoitteet ja sadutus soveltuvat lapsille sukupuolesta riippumatta.

Poikienkin kohdalla havaitsimme myönteistä muutosta ja kehitystä itsetunnossa, mutta se oli tasaisempaa ja maltillisempaa kuin tytöillä. Yhdellä (1) pojalla kolmesta (3) myönteistä muutosta oli mielestämme tapahtunut lähes jokaisella itsetunnon osa-alueella, mikä ilahdutti meitä kovasti. Kahden (2) lapsen kohdalla kuudesta (6) arvioimme itsetunnon pysyneen jokseenkin samanlaisena läpi ryhmätoiminnan. Näille lapsille opettaja oli loppuarvioinneissaan antanut hieman matalampia pisteitä kuin alun lähtötasoarvioinneissa. Tulkitsimme tätä seikkaa niin, että lasten kyky realistiseen itsearviointiin oli muutaman koulussa käydyn kuukauden jälkeen kehittynyt ja alun kaikkivoipaisuuden harha hieman väistynyt. Toisella näistä lapsista oli esimerkiksi selkeitä lukivaikeuksia, mikä varmasti heijastui siihen, ettei usko kaikista tehtävistä selviytymiseen enää ollut huippuluokkaa. Oman itsen vertailu suhteessa luokkatovereihin ja minäkäsityksen hienoinen realisoituminen näkyivät opettajan tekemissä loppuarvioinneissa mielestämme kahden (2) lapsen kohdalla.

Tarkastelimme lasten itseluottamuksen ja sitä kautta heidän itsetuntonsa kehitystä lasten omien itsearvioiden kautta. Itsearviointilomakkeen ensimmäinen kohta "Uskalsin kertoa kuulumiseni alkupiirissä." liittyi kiinteästi itseluottamukseen, yhteen itsetunnon osa-alueista. Kolmella (3) lapsella kuudesta (6) itseluottamuksessa voitiin mielestämme havaita tapahtuneen selkeää muutosta ryhmätoiminnan alun ja viimeisten kertojen välillä. He olivat itsearvioinnissa todenneet rohkaistuneensa paljon omien ajatusten ja tunteiden ilmaisemisessa alkupiirissä. Arvioinnin suunta itseluottamuksen kohdalla oli siis jatkuvasti nouseva, mikä tarkoitti itsetunnon vahvistumista. Kaksi (2) lasta kuudesta (6) arvioi joka kerralla uskaltaneensa kertoa kuulumisensa hyvin alkupiirissä. He siis arvioivat itseluottamuksen säilyneen samankaltaisena läpi ryhmätoiminnan. Toisen lapsen kohdalla ohjaajien arviot eivät menneet täysin yksiin lapsen itsearviointien kanssa, vaan välittyi sellainen tunne, ettei lapsi hahmottanut toimintaansa alkupiirissä aivan realistisesti. Lasten itsearviointien kohdalla oli otettava huomioon itsensä arvioinnin vaikeus sekä harjaantumattomuus. Yhdellä (1) kuudesta (6) lapsesta itseluottamuskäyrä ei edennyt sillä tavoin johdonmukaisesti, että voitaisiin sanoa itseluottamuksen vahvistuneen tasaisen varmasti läpi ryhmätoiminnan. Suunta oli kohti myönteistä vahvistumista, mutta aina toisinaan palattiin hieman taaksepäin.

Pienryhmässämme itsetuntoon liittyvä tematiikka oli keskeistä. Ryhmäläisten ujous ja vetäytyvyys saatetaan helposti liittää itsetunnon heikkouteen ja ongelmiin. Tämä ajatus pysäyttää. Voidaanko lopulta tietää juuri mitään näiden lasten itsetunnosta, sen mahdollisesta heikkoudesta tai puutteista siinä?

8.3 Sadutuksen merkitys itsetunnon vahvistumisessa

Arviomme sadutuksen merkityksestä itsetunnon vahvistajana perustuu sekä ohjaajan tekemiin lapsikohtaisiin sadutusarvioihin että lasten tekemiin sadutusitsearviointeihin. Molemmat arviointimenetelmät tuntuvat tukevan ajatusta siitä, että sadutuksen kautta voidaan vaikuttaa myönteisesti lasten itsetunnon vahvistumiseen. Vaikutti siltä, että sadutuksella oli myönteisiä vaikutuksia lasten itseluottamukseen sekä itsearvostukseen ja sitä kautta heidän itsetuntoonsa.

Yhtä lukuun ottamatta lapset jännittivät sadun kertomista ensimmäisillä kerroilla. Yksi (1) heistä käytti aluksi paljon sen kaltaisia ilmaisuja kuin ”En osaa.” tai ”Ei ole hyvä.” Toinen taas oli kriittinen satujensa suhteen ja halusi usein korjata tai muuttaa niitä. Viisi (5) lasta kuudesta oli saduskertojen alussa sitä mieltä, ettei heidän satujaan saa lukea ääneen koko ryhmän kuullen. Puolella lapsista ei aluksi tuntunut olevan lainkaan luottamusta itseensä sadunkertojina, ja he tarvitsivatkin erityisen paljon aikuisen tukea tarinansa ideoimiseen ja eteenpäin kuljettamiseen. Myönteistä oli se, että jo ensimmäisistä saduskertoista lähtien kaikki lapset olivat poikkeuksetta tyytyväisiä satuihinsa ja pitivät niitä hyvinä ja arvokkaina.

Saduskertojen puolivälissä suurimmassa osassa lapsia alkoi tapahtua selkeää myönteistä muutosta. Kaksi (2) lasta, jotka olivat alun kerroilla olleet täysin riippuvaisia aikuisen tuesta, rohkaistuivat omassa itsenäisessä kerronnassaan. Heissä tapahtui vapautumista ja rentoutumista ja heidän sadunkertojan roolinsa muuttui aktiivisemmaksi. Käsinukeilla oli tässä asiassa keskeinen rooli, sillä niiden avulla sadunkerronta muuttui enemmän leikinomaiseksi ja näin tarinat syntyivät ikään kuin vahingossa. Ryhmän ujoin ja pidättyväisinkin lapsi oli käsinukkeja käytettäessä poikkeuksellisen rohkea ja rentoutunut. Tuntui aivan siltä kuin jokin ”lukko” olisi hetkeksi auennut ja lapsi oli tavanomaista leikkisämpi ja hymyilevämpi.

Neljä (4) lasta kuudesta (6) toivoi lopulta, että heidän satujaan luettaisiin ääneen koko lapsiryhmälle. Myös kaksi (2) lasta, jotka eivät halunneet henkilökohtaisia sadutustuotoksiaan jaettavan koko ryhmän kesken, olivat sitä mieltä, että ryhmäsadutusäänitteet voitaisiin kuunnella koko ryhmän kesken. Lasten arvostus omia satujaan kohtaan ja toisten lasten mielenkiinto ja arvostus sadunkertojaa kohtaan tuntuivat vahvistavan lasten itsearvostusta ja itseluottamusta ja sitä kautta heidän itseluottamustaan. Sadutuksen merkitys oli vielä erityisen suuri sellaisten lasten itsetunnolle, jotka olivat itseään kohtaan kriittisiä ja joilla kului paljon voimia itsensä tarkkailemiseen ja kontrolloimiseen. Erityisesti yksi (1) ryhmäläisemme oli itseään kohtaan kovin ankara ja kontrolloiva. Sadutustilanteet tarjosivatkin hänelle mahdollisuuden irtautua hetkeksi itsensä tarkkailusta ja uppoutua sadun maailmaan.

8.4 Yhteistyö vanhempien kanssa

Koska ryhmätoiminta oli osa Kodin ja koulun yhteistyö-hanketta, arvioimme myös vanhempien kanssa tehtyä yhteistyötä. Ryhmätoiminnan päättyessä halusimme tietää, millä tavoin vanhemmat olivat ryhmätoiminnan kokeneet ja millaisia ajatuksia syksy oli heissä herättänyt. Vanhempien mielipiteillä ja ajatuksilla oli suuri merkitys myös siitä syystä, että halusimme tietää, oliko ryhmä herättänyt keskustelua lasten kotona ja jos oli, niin millä mielellä lapsi oli ryhmästä kertonut. Vanhemmilta saatu palaute oli hyvin keskeistä, kun pohdimme ja puntaroimme ohjaustoimintamme onnistumista ja mahdollisia kehittämishaasteita. Ryhmätoiminnan aikana tehty yhteistyö jäi vähäiseksi ja yksisuuntaiseksi reissuvihkojen ja tiedotteiden suuntautuessa ohjaajilta vanhemmille päin. Alkuperäisenä tarkoituksenamme oli järjestää toiminnan alussa vanhempainilta, mutta aikataulullisista syistä siitä luovuttiin. Lomakkeella saatu palaute oli siis tästäkin näkökulmasta tärkeä. Kuudesta (6) vanhemmille annettusta lomakkeesta palautui meille neljä (4). Ajankohta palautelomakkeen antamiseen oli haastava, sillä vanhemmat saivat sen juuri ennen joululoman alkamista.

Vanhemmilta saamamme palaute oli sävyltään myönteistä. Palautteista kävi ilmi, että lapset ovat vanhempien mukaan lähteneet ryhmäkerroille hyvin ja iloisin mielin. Yksikään vanhempi ei kirjoittanut lapsen jännityksestä tai haluttomuudesta ryhmään tuloa kohtaan, vaan jokainen palaute oli luonteeltaan positiivinen. Kolmen lapsen vanhemmat totesivat, etteivät heidän lapsensa ole kovin paljoa kertoneet ryhmässä tehdyistä asioista, ja olivat siksi erityisen tyytyväisiä reissuvihkokäytäntöön. Reissuvihkon välityksellä heillä oli mahdollisuus jokaisen ryhmäkerran jälkeen tutustua siihen, mitä ryhmässä kulloinkin oli tehty. Reissuvihkosta vanhemmat saivat lisäksi aina lukea jotakin positiivista lapseensa liittyen. Koska vanhempien koulusta saama palaute liittyy usein lapsen tekemättömiin kotitehtäviin tai mahdollisiin häiriköinti- ja kiusaamistilanteisiin, päätimme, että pienryhmämme reissuvihko keskittyy välittämään vanhemmille sitä hyvää ja kaunista, jota heidän lapsessaan on. Siksi päätimme kirjata reissuvihkoon aina lasten iloa ja onnistumisen kokemuksia.

Vanhempien mukaan lapset olivat kuvanneet ryhmäkertoja "kivoiksi". Yhdessä vastauksessa todettiin, että lapsi on "tykännyt ryhmäkerroista kovasti". Itse tehdyt tyynypäälliset ja lasten omakuvat olivat erityisesti jääneet lasten mieleen; "Tyynyt ja muotokuva olivat todella hienot." Vanhemmat tuntuivat myös uskovan tämän tyyppisen pienryhmätoiminnan hyödyllisyyteen. Kaikissa vastauksissa nousi esille hyödyllisyyden kokemus. Vanhemmat kuvasivat ajatuksiaan hyödystä seuraavalla tavalla: "Ryhmässä oleminen on parempi.", "On hyvä, että tällaisia järjestetään.", "Uskon, että on ollut ihan hyödyllistä.", "Toivottavasti ryhmän myötä itseluottamus ja rohkeus ilmaista itseä

lisääntyvät.”

Vanhemmat uskoivat, että samankaltaiselle pienryhmätoiminnalle olisi varmasti käyttöä jatkossakin monenlaisissa toimintaympäristöissä. Eräs äiti kuvasi ryhmäämme ”aivan loistavaksi jutuksi”. Hän totesi kuitenkin joskus pohitineensa, miksi juuri hänen lapsensa oli valikoitunut ryhmään ja mietti, kokiko lapsi itsensä siitä syystä jollakin tavalla erilaiseksi kuin muut oppilaat. Hän olisi myös mielellään ollut aktiivisemmin ryhmän toiminnassa mukana. Koimme palautteen hyväksi ja rakentavaksi. Mikäli lähtisimme toteuttamaan ryhmää uudestaan, pyrkisimme varmaankin osallistamaan vanhempia mukaan toimintaan tämänkertaista enemmän. Emme voineet toteuttaa haluamaamme vanhempainiltaa, mutta onneksi kuitenkin pikkujoulut ryhmätoiminnan päättäjäisiksi toteutuivat. Vanhempainillassa olisimme myös voineet kertoa vanhemmille omin sanoin niistä perusteista, joilla lasten ryhmään valitseminen tapahtui. Kertominen ja vanhempien lähestyminen asiassa jäivät nyt luokanopettajan tehtäviksi. Emme kuitenkaan usko, että lapset tunsivat itseään ainakaan negatiivisella tavalla erilaisiksi suhteessa luokkatovereihinsa. Tuntui pikemminkin siltä, että halukkaita ryhmään tulijoita olisi ollut enemmän kuin mitä pystyimme ottamaan.



9 RYHMÄTOIMINNAN PRODUKTIEIN KUVAUS

9.1 Kansio

Kokosimme ryhmätoiminnan rungon ja sisältöjen suunnitelmat kansioon, joka luovutettiin Mellunmäen ala-asteen erityisopettajille. Jokaisesta ryhmäkerrasta teimme yksityiskohtaisen ja selkeän suunnitelman, joka sisälsi toiminnan eri osa-alueiden kuvauksen ja tavoitteen. Halusimme tehdä suunnitelmista mahdollisimman seikkaperäisiä, jotta kuka tahansa voisi halutessaan toteuttaa niitä. Perusteelliset kuvaukset helpottivat myös omaa työtämme niin ryhmätoiminnan aikana kuin myöhemmin opinnäytetyötä työstäessämme. Kansioon liitimme myös leikeissä ja harjoitteissa käytetyn materiaalin, jonka olimme ryhmää varten valmistaneet. Kansio julkaistaan myös Kodin ja koulun yhteistyö -hankkeen kotisivuilla <http://www.koulussayhteisesti.fi/tulokset.php> nimellä *Alfonso-toiminta sosiaalisten ja kielellisten taitojen oppimisen tukemiseksi*.

9.2 Käsinukketeatteri -DVD

Toiseksi viimeisellä ryhmäkerralla päätimme videoida lasten edelliskerralla suunnittelemaat käsinukketeatteriesitykset. Ehdotuksemme esitysten videoidamisesta oli saanut lapset kovasti innostumaan, ja myönteistä jännityksen henkeä oli ilmassa. Rakensimme esiintymispaikan samanlaiseksi kuin harjoituskerralla; kaksi pulpettia vierekkäin, joiden päälle sitten lattiaan saakka ulottuva, suurikokoinen viltti. Näin lapset pääsivät itse viltin taakse suojaan, ja valokeilassa olivat pulpettien päällä liikkuvat käsinuket. Yleisö istui tyyntyillä näyttämön edessä ja seurasi esitystä.

DVD:n kuvaaminen oli hauskaa, mielekästä ja tärkeää. Se oli jälleen yksi keino tukea erityisesti lasten itseilmaisua ja sitä kautta toki myös heidän itsetuntoaan. Tunne oman esityksen tärkeydestä ja merkityksestä kasvoi, kun tiesi sen tallentuvan DVD:lle, josta sitä voisi sitten näyttää esimerkiksi kotona omille vanhemmille. Jokaisella lapsella oli oma merkittävä osuutensa ja panoksensa yhteisessä projektissa, eikä ujoimpien lastenkaan tarvinnut niin paljoa jännittää, kun tällä kertaa oli enemmän kuin sallittua piiloutua verhon taakse ja antaa käsinuken liikkeen kuljettaa tarinaa eteenpäin. Puheosuuksiakin sai ottaa itselleen sen verran kuin hyvältä tuntui. Tärkeintä oli vain osallistuminen jollakin tavalla yhteiseen tekemiseen ja kokemus onnistuneesta esiintymisestä.

Kuvasimme DVD:lle lopulta useita esityksiä; lapsethan olivat harjoitelleet kahta esitystä, mutta he innostuivat tekemisestä niin, että tahtoivat näytellä useampaan kertaan, ryhmiä sekoittaen ja vaihdellen. Alun ryhmät, joissa ty-

töt olivat omassa ryhmässään ja pojat omassaan, sekoittuivat loppupuolella täysin, eikä esitysten suunnittelu ollut enää keskeisessä asemassa. Yleisö sai siis seurata hauskoja, improvisoituja esityksiä, joissa lapset laittoivat rohkeasti itseään likoon. Kuvaustilanne oli äärimmäisen mukava niin esiintyjille kuin yleisöllekin. Lapset saivat valmiit DVD:t mukaan koteihinsa pienryhmätoiminnan päätöstilaisuudessa, pikkujouluissa. DVD:n kannessa komeili valokuva ryhmästämme sekä tietysti maskottimme Onni-apina ja Enni-saturatsu.

9.3 Ryhmäsadutusäänite

Eräällä pienryhmäkerralla sadutimme lapsia pienryhmissä. Ryhmäsadutuksen kulkua olemmekin jo kuvanneet tässä opinnäytetyössä aiemmin kohdassa 6.4. Äänitimme ryhmäsadutustuokset nauhurilla kasetille, jolloin meidän oli mahdollista kuunnella molempien ryhmien sadut yhteisesti myöhemmällä ryhmäkerralla. Lisäksi litteroimme äänitetyt sadut vielä kirjoitettuun muotoon. Äänitteen avulla varmistimme, että molemmat sadut saatiin kirjattua ylös täysin alkuperäisessä muodossaan. Koska ohjaaja osallistui itse aktiivisesti sadun syntymiseen auttaen ujoimpia lapsia alkuun pääsemisessä, olisi sadun ylös kirjaaminen kyseisellä hetkellä ollut vaativaa. Nyt, kun satu tallentui nauhurille, oli ohjaajan helpompi olla läsnä lapsia varten.

10 POHDINTA

10.1 Pienryhmätoiminnan merkitys kielen kehityksen ja itsetunnon näkökulmasta

Koimme pienryhmätoiminnan vaikutusten arvioinnin kielen kehitykseen haasteellisena, koska lasten kielen kehitys on tässä iässä nopeaa ja kielellisiä taitoja harjoitellaan koulussa päivittäin. Saaduista tuloksista voidaan kuitenkin tehdä jonkinlaisia johtopäätöksiä muutoksista ja merkityksistä. Lyytisen mukaan kielen oppimiseen tarvitaan toiminnallisuutta (Lyytinen 2004, 48). Kokonaisuudessaan voikin todeta, että ryhmätoiminnassa käytetyt toiminnalliset kielelliset harjoitteet tukivat lasten kielen kehitystä.

Havaintomme fonologisen tietoisuuden merkityksestä lasten kielen kehityksessä tukivat aiheeseen liittyvää tutkimusta. Fonologisella tietoisuudella on todettu olevan merkittävä rooli erityisesti lukemaan oppimisessa (Valkonen & Vilksa 2007). Kielen kehityksessään ikätasolla etenevien lasten fonologisen tietoisuuden taso oli hyvä; he osasivat riimitellä ja tunnistivat sanojen alkuäänteitä suhteellisen vaivattomasti. Ryhmätoiminnan lopussa lukemaan oppiminen oli heidän kohdallaan edennyt vauhdikkaasti. Myös kirjoittaminen sujui jo hyvin. Ryhmätoiminta tarjosikin heille mahdollisuuden harjoitella lisää kehittyviä taitojaan. Lapsilla, joilla oli vaikeuksia kielen kehityksessä, fonologisen tietoisuuden taso oli selkeästi alhaisempi. Näin ollen lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen oli ryhmätoiminnan edetessä haasteellista. Toteutetun kaltaisella lyhytaikaisella ja pienimuotoisella toiminnalla ei havaintojemme mukaan voida ainakaan näkyvin tuloksin vaikuttaa erityisen paljon tukea tarvitsevien lasten kielelliseen kehitykseen.

Saadut tulokset osoittavat myönteistä muutosta tapahtuneen usealla itsetunnon osa-alueella. Selkein muutos vaikutti tapahtuneen itsearvostuksessa; siinä muutos alku- ja loppuarvion välillä oli suurin. Kokonaisuudessaan voisi todeta, että ryhmätoiminnan päättyessä lapset olivat tyytyväisempiä itsensä ja suorituksiinsa kuin lähtötilanteessa. He eivät enää vähätelleet itseään tai suorituksiaan samalla tavoin kuin ryhmätoiminnan alkaessa. Myös heidän itseluottamuksensa oli vahvistunut. Yksi toimintamme tavoitteista oli hankitun itsetunnon vahvistaminen. Keltikangas-Järvisen (2001) mukaan hankittu itsetunto on seurausta yksilön toiminnasta, kokemuksista ja saadusta palautteesta (Keltikangas-Järvinen 2001,120). Ryhmätoimintamme sisällöt ja antamamme myönteinen palaute näyttivät tukeneen hankitun itsetunnon vahvistumista.

Havaintojemme mukaan sadutus vahvisti lasten itsearvostusta ja itseluottamusta ja sitä kautta heidän itsetuntoaan. Karlssonin (2000) mukaan sadutus voi parhaimmillaan antaa lapselle voimakkaita onnistumisen kokemuksia

ja positiivista huomiota (Karlsson 2000, 125). Lapset oppivatkin luottamaan itseensä aiempaa rohkeammin ja uskalsivat yrittää pelkäämättä epäonnistumista. Heidän tyytyväisyytensä itseään ja suorituksiaan kohtaan lisääntyi, ja he oppivat kertomaan asioita, joissa kokivat olevansa hyviä. Lapset pitivät kertomiaan satuja poikkeuksetta hyvinä ja arvokkaina, ja enemmistö heistä halusi lopulta satujaan luettavan ääneen koko ryhmän kesken. Luottamus itseensä taitavana sadunkertojana vahvistui monella lapsella sadutuskertojen edetessä ja jännitys häveni. Toisilta lapsilta ja ohjaajilta saatu myönteinen palaute vahvisti lasten itsearvostusta ja lisäsi heidän itseluottamustaan. Käsinukkejen käyttö sadutuksen osana toimi ryhmäläistemme kohdalla erityisen hyvin. Useat lapset rentoutuivat ja vapautuivat tällöin "satuilemaan" aiempia kertoja rohkeammin.

Havaintomme sadutuksen myönteisistä vaikutuksista itsetuntoon tukevat aihetta käsittelevää teoriaa. Mäen (2007) mukaan sadutus välittää lapsille tunnetta siitä, että he ovat tärkeitä, arvokkaita ja ainutkertaisia. Sadutuksen avulla voidaan saada luottamusta omaan kykyihin, rohkeuteen ja itsevarmuuteen. Kun lasten satuja vielä luetaan ääneen, lapset saavat kokea pätevyyttä ja asiantuntijuutta. (Mäki 2007.) Edellä mainittuja asioita koimme ryhmässämme tapahtuneen. Kokemustemme mukaan sadutus palveli hyvin ryhmätöiminnallemme asetettuja tavoitteita.

Kokonaisuudessaan voimme todeta, että pienryhmätöiminnan avulla voidaan vastata sille asetettuihin tavoitteisiin, koulunsa aloittaneiden lasten kielen kehityksen tukemiseen ja itsetunnon vahvistamiseen. Haasteellisena näyttäytyy tulosten ja vaikutusten suhteuttaminen lasten elämään kokonaisvaltaisesti, vaikka toiminnan tavoitteiden voidaankin havaita toteutuneen. Ryhmätöiminnan aikana saattoi havaita muutosta lasten kielellisessä kehityksessä ja itsetunnon vahvistumisessa. Emme voi silti varmasti tietää, ovatko muutoksen takana juuri ryhmätöiminta, muualta ympäristöstä tulevat vaikutteet vai lasten luonnollinen kasvu. Luultavasti kaikki edellä mainitut tekijät vaikuttavat kehitykseen, eikä lapsen kannalta ole merkitystä sillä, kuka saa ottaa kunnian tuloksista. Näin ollen voimme todeta, että toteutetun kaltaisella pienryhmätöiminnalla voidaan omalta osaltaan tukea koulunsa aloittaneiden lasten erilaisia tarpeita.

Pienryhmätöiminnalla voidaan mielestämme lisätä koulun tarjoamaa tukea oppilaille. Toiminnan tavoitteiden asettelulla ja sisältöjen huolellisella suunnittelulla pystytään suuntaamaan toiminta erilaisiin tuen tarpeisiin. Näkisimme kyseisen kaltaisen toiminnan sopivan juuri sosionomin ydinosaamiseen. Haasteen muodostaakin kyseisen ammattikunnan puuttuminen lähes kokonaan koulujen henkilöstöstä. Diakonia-ammattikorkeakoulun opiskelijoina toteutimme pienryhmätöimintaa Kodin ja koulun yhteistyöhankkeessa. Toiminnan suunnittelu, toteuttaminen ja tavoitteiden saavut-

taminen toimivatkin mielestämme erinomaisena mahdollisuutena kartuttaa ammatillista osaamista. Opiskelijoiden voimin toteutettuna ryhmätoiminta tosin vaatii koululta resursseja esimerkiksi opiskelijoiden ohjaamiseen. Myös toiminnan juurruttaminen kouluympäristöön voi olla vaikeaa, jos sen toteuttamiseen käytetään vaihtuvia opiskelijoita.

10.2 Pienryhmätoiminnan suunnittelun ja toteutuksen arviointia

Arvioidessamme ryhmätoimintaa kokonaisuutena kiinnitimme huomiota rakenteen sekä sisältöjen suunnittelun ja toteutuksen onnistumiseen. Koimme, että ryhmäkerran rakenne oli toimiva ja eri toimintojen toistuvuus kerrasta toiseen antoi lapsille mahdollisuuden ennakoida tulevaa. Useat eri toiminnot tosin aiheuttivat alussa sen, että aikataulussa pysyminen oli haastavaa. Lapset olisivat halunneet syventyä esimerkiksi joihinkin leikkeihin pidemmäksi aikaa ja sadutus täytyi jättää väliin. Ryhmätoiminnan edetessä myös ennakointikykyämme parani. Ryhmäkerran kesto, 1,5 tuntia, oli mielestämme hieman liian lyhyt. Ehkä puolen tunnin lisäys aikaan olisi antanut liikkumavaraa eri toimintojen välillä. Toisaalta koimme, että vaikka esimerkiksi reissuviikkojen kirjoittaminen ja lasten itsearviointi ryhmäkerran lopussa veivät paljon aikaa, näillä toiminnoilla oli tärkeä merkitys jokaisen kerran toiminnan kokoamisen kannalta. Kokonaisuudessaan ryhmäkerran rakenne ja ajankäyttö olivat tasapainossa ja kaikki käytetyt toiminnot merkityksellisiä ryhmän kannalta.

Ryhmätoiminnan sisältöjen suunnittelu perustui osaltaan etukäteistietoihin, jotka saimme luokanopettajalta. Hänen kuvaustensa mukaan lapset olivat arkoja ja syrjäänvetäytyviä. Etukäteiskuvaukset osoittautuivat osittain harhaanjohtaviksi. Yksi lapsista ei ollut lainkaan arka, ja toisen lapsen tuen tarve oli pikemminkin keskittymisessä ja rauhoittumisessa. Tämä aiheutti haasteita etukäteen suunniteltujen sisältöjen toteutuksessa. Erityisesti alussa jouduimme muokkaamaan sisältöjä spontaanisti vastaamaan muuttuviin tilanteisiin. HavaitSIMME myös, että lasten kielellisten vaikeuksien taustoista olisi ollut hyvä tietää enemmän. Valitut sisällöt vastasivat kuitenkin hyvin kyseisten lasten tarpeisiin. Lapset arvioivat itsearviointilomakkeen kohdassa ”Tänään pidin eniten” melkein poikkeuksetta sadutuksen, leikin tai yksilö- ja ryhmäharjoitteet mieluisimmiksi. Myös rentoutuminen ja alkupiiri saivat muutamia mainintoja. Lasten mielipiteet tukivat omia kokemuksiamme siitä, että sisältöjen valinnat olivat poikkeuksetta onnistuneita. Tämä korosti mielestämme ryhmätoiminnan huolellisen suunnittelun tärkeyttä. Kyky reflektoida ja tarvittaessa muuttaa suunnitelmia oli myös keskeistä toiminnan onnistumisessa.

Suunnittelimme pienryhmän kaikki toiminnot tukemaan keskeisiä tavoitteita, kielen kehityksen tukemista ja itsetunnon vahvistamista. Selkeimmin



tavoitteisiin pyrimme vastaamaan sadutuksen, leikin sekä yksilö- ja ryhmäharjoitteiden avulla. Sadutus sisälsi enemmän draamallisia piirteitä, leikit ja yksilö- ja ryhmäharjoitteet suunnittelimme toiminnallisten menetelmien pohjalta. Näiden kahden erityyppisen suuntauksen yhdistäminen toimi koulunsa aloittavien lasten kanssa työskennellessä. Lapsen oppiminen on kokonaisvaltaista ja erilaisilla menetelmillä pystyimme kannustamaan lapsia monipuoliseen asioiden tarkasteluun ja itseilmaisuun. Jokaisella lapsella oli vahvuutensa, joita he pääsivät käyttämään vaihtelevien toimintojen kautta. Toiminnan aikana lasten erilaiset tuen tarpeet tulivat hyvin esille ja pyrimme vastaamaan niihin. Ohjasimme lapsia pyytämään apua aikuisten lisäksi toisiltaan ja kannustimme heitä myös auttamaan toisiaan mahdollisuuksien mukaan. Havaintojemme mukaan jokainen pääsi omien vahvuuksiensa mukaan antamaan apuaan ja he myös erittäin positiivisesti ottivat toisiltaan apua vastaan. Tähän vaikutti varmasti ryhmän positiivinen ja tiivis yhteishenki, jolloin jokainen jäsen hyväksyttiin omana itsenään.

10.3 Eettisyys ja luotettavuus

Eettiset kysymykset nousevat erityisen tärkeiksi, kun tutkimuskohteena ovat lapset. Lasten ja aikuisten väliset valta-asemat ovat erilaiset, ja tämä on pidettävä tutkimuksessa mielessä. Tutkimuksen toteuttamisen tapoja, aineiston analysointia ja tutkimuksen seurauksia tutkimuskohteelle on tärkeää tarkastella eettisesti. (Kiili 2006, 71.) Opinnäytetyömme on toteutettu siten, ettei ryhmätoimintaan osallistuneiden lasten henkilöllisyys ole tunnistettavissa. Työstä ei myöskään käy ilmi tutkimukseen kuulumattomia, lapsia tai heidän taustojaan koskevia seikkoja. Lasten vanhemmilta pyydettiin lupa käyttää ryhmätoiminnasta saatua tietoa opinnäytetyössämme. (liite 2) Ryhmätoiminnan raportoinnista ja tuloksista ei voida tunnistaa lasten henkilöllisyyttä. Mellunmäen ala-asteen nimen käyttö opinnäytetyössämme on perusteltua. Kyseessä on hanke ja siihen liittyvä produktio, jonka tavoitteena oli kehittää uusia toimintamuotoja oppilaiden tukemiseen juuri kyseisessä koulussa.

Tutkimusaiheen ja -kohteen valinta on keskeinen tutkimusetiikan edellytys. Valintaa tehtäessä on syytä kysyä, kenen ehdoilla aihe valitaan ja miksi tutkimusta ylipäätään tehdään. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 26.) Ryhmätoiminnan ja sitä kautta opinnäytetyömme tarkoituksena oli luoda koulumaailmaan uusia toimintatapoja, joiden avulla voidaan tukea koulunsa aloittaneiden lasten kasvua ja kehitystä, esimerkiksi kielen kehityksen ja itsetunnon osa-alueilla. Aihe siis valikoitui tutkimuskohteeksi siten, että sen haluttiin tukevan lasten koulutien alkumetrejä. Työmme eettinen vahvuus onkin mielestämme lasten hyvinvoinnin ja kasvun tukemiseen tähtäävät ta-

voitteet. Itsetunnon vahvistaminen antaa lapsille mahdollisuuksia muodostaa merkityksellisiä ihmissuhteita niin kouluympäristössä kuin sen ulkopuolella. Itsetunto on myös merkittävä opiskelumotivaatioon ja koulussa menestymiseen vaikuttava tekijä.

Tutkittaessa lapsia on muistettava, että heitä on suojattava kaikilta mahdollisilta ajateltavissa olevilta haitoilta, joita tutkimuksesta saattaa seurata. Tärkein ohje lapsiin suuntautuvassa tutkimuksessa onkin lasten terveen kehityksen ja hyvinvoinnin tukeminen ja ylläpitäminen. (Ruoppila 1999, 29.) Tätä jäimme hieman pohtimaan opinnäytetyömme eettisestä näkökulmasta. Vanhemmille ja opettajalle tiedotettiin yksityiskohtaisesti ryhmätoiminnan tutkimuksellista luonteesta, mutta lapsille jäi luultavasti epäselväksi se, että he olivat ryhmätoiminnan lisäksi mukana tutkimuksessa. Koska suoritimme koululla samanaikaisesti harjoittelua ja olimme mukana lasten arjessa päivittäin, ryhmätoiminnan mieltäminen erilliseksi ja erityiseksi tutkimukseksi saattoi olla lasten näkökulmasta haastavaa. Toisaalta toimintaamme mainostettiin erityisesti opettajan puolelta kerhona, johon lapset osallistuivat mielellään.

Pohdimme tutkimuksen luotettavuutta ryhmätoiminnan lyhytaikaisuuden ja pienimuotoisuuden näkökulmasta. Edellä mainitut seikat saattavat johtaa siihen, etteivät toiminnan avulla saadut tulokset ole kestäviä. Lyhyestä kestosta johtuen myös toiminnan vaikutusten arvioiminen on haastavaa. Vaikka opinnäytetyömme osoittaa, että pienryhmätoiminnalla voidaan tukea koulunsa aloittaneiden lasten kasvua, on muistettava, että se on vain yksi toimija muiden joukossa. Eri toimijoiden yhteistyöllä voidaankin mielestämme saavuttaa paras mahdollinen tuki sitä tarvitseville oppilaille.

Opinnäytetyössä käytetyn aineiston luotettavuutta arvioitaessa kiinnitimme huomiota opettajien arviointeihin. Kun luokanopettaja arvioi lapset hieman ennen ryhmätoiminnan alkamista, hän oli ehtinyt tutustua heihin vasta vajaan parin kuukauden ajan. Aloitimme ryhmätoimintamme syyskuun lopulla, ja ryhmäläisemme olivat aloittaneet ensimmäisen luokan elokuussa. Jäimme miettimään, kuinka hyvin opettaja näin lyhyen tuttavuuden jälkeen kykeni arvioimaan lapsia tarkasti ja huolella. Tehtävä oli hänelle varmasti haastava, ja käytössä ollut aika lyhyt. Tällaiset tekijät tuli ottaa huomioon hänen arviointejaan tarkastellessa. Omat havaintomme olivat opettajan arvioiden kanssa kyllä samansuuntaisia, mutta itse olisimme antaneet osalle lapsista hieman matalampia pistemääriä lähtötasoarvioinnissa. Kun opettaja sitten teki lapsikohtaisia loppuarviointeja, oli ryhmätoiminnan päättymisestä ehtinyt kulua kolme kuukautta. Tämä seikka on myös huomioitava, kun opettajan loppuarviointeja tarkastellaan. Lapsissa on tuon kolmen kuukauden aikana ehtinyt tapahtua paljon ryhmästäme riippumatonta muutosta ja kehitystä suuntaan ja toiseen.

Erityisopettajan tekemän fonologisen tietoisuuden testin kohdalla pohdimme testiajankohdan vaikutusta tulosten käytettävyyteen ryhmätoimintaa suunniteltaessa. Puolet lapsista oli testattu puoli vuotta aikaisemmin esi-koulussa ja puolet koulun alkaessa elokuussa. Aiemmin testattujen kohdalla täytyi huomioida luonnollisen kehityksen vaikutus. Myöhemmin testatuilla tuloksia voitiin käyttää kielellisten taitojen lähtötason määrittäjänä. Testin tuloksia tarkasteltaessa pohdimme myös testitilanteen vaikutusta lasten osaa-miseen. Vaikuttavia tekijöitä voivat mielestämme olla testitilanteen ilmapiiri, lapsen senhetkinen fyysinen ja henkinen vireys sekä testiaan persoonaa ja tuttuus lapsille.

Opinnäytetyömme yhtenä tiedon keruumenetelmänä käytettiin lasten itsearviointia. Pohdimme, kuinka realistisesti koulunsa aloittaneet lapset kykenevät itseään arvioimaan ja miten luotettavaa tietoa itsearvioinnilla voidaan saada. Lapsilta saatua tietoa täytyikin osata arvioida suhteessa muuhun tietoon ja lapsen kehityksen tasoon. Omien havaintojemme luotettavuutta tarkastelimme kriittisesti. Kun kysymyksessä on aktiivinen osallistuva havainnointi, tutkijan aktiivisella läsnäololla on vaikutusta tutkittavaan ilmiöön. Munterin ja Siren-Tiusasen (1999) mukaan tutkijan täytyykin tunnistaa ja tiedostaa omat asenteensa ja käsityksensä (Munter & Siren-Tiusanen 1999, 191). Aineistoa kerätessä kiinnitimme erityistä huomiota siihen, että toiminnassa aktiivisesti mukana olemisen lisäksi tarkkailimme toimintaa välillä ikään kuin ulkopuolisen silmin saadaksemme toiminnasta realistisen kokonaiskuvan. Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan aineiston arviointiin liittyvää pätevyyttä (Hirsjärvi ym. 2007, 226). Oman tutkimuksen validiteettia lisäsi se, että havainnoivia silmäpareja oli kaksi. Lisäksi pystyimme keskustellen reflektoimaan ja analysoimaan havaintojamme.

10.4 Oma ammatillinen kehittyminen

Opinnäytetyömme käynnistyi kahtena erillisenä työnä ja muokkautui vajaan vuosi sitten yhteiseksi projektiksi. Päätös yhdistämisestä helpotti toisaalta työn etenemistä, toisaalta kahden erilaisen tekijän jo olemassa olevan materiaalin nivominen yhteen toi haasteita. Oma haasteensa oli myös siinä, että ryhmätoiminnan toteuttamisesta ja aineiston keruusta oli ehtinyt kulua yli vuosi aikaa. Suunnittelun ja toteutuksen yksityiskohtainen ja selkeä dokumentointi osoittautuivatkin ensiarvoisen tärkeiksi. Laajan aineiston haltuunotto oli haastavaa, mutta asianmukaisen ohjauksen ja pohdinnan avulla hahmottaminen selkeytyi, ja kykenimme hyödyntämään aineistoa onnistuneesti. Haastavuudestaan huolimatta laaja aineisto ja monipuoliset tiedon keruu- ja analysointimenetelmät ovat mielestämme opinnäytetyömme rikkaus.

Pienryhmätoiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa oli useita omaa ammatillista kehittymistä tukevia elementtejä. Suunnittelussa korostuivat tavoitteiksi asetettujen itsetunnon ja kielen kehityksen teoriaan tutustuminen ja niiden avulla käytännön toimintojen suunnittelu. Huomasimme huolellisen suunnittelun ryhmätilanteissa ensiarvoisen tärkeäksi. Toisaalta opimme, että kyky muuntautua ja toimia spontaanisti ryhmän hallintaa menettämättä on lasten kanssa työskennellessä erittäin tärkeää. Käytännön kokemukset ja havainnot osoittivat, että lasten kehityksen yleisten lainalaisuuksien tunteminen ja erityisesti ryhmätoimintaan osallistuneiden lasten taustoihin tutustuminen olivat sekä suunnittelun, toteuttamisen että arvioinnin kannalta keskeisiä asioita. Kokonaisuudessaan työskentely osana koulu-yhteisöä osoitti oman läsnäolon ja osaamisemme tärkeyden ja merkityksen niin ryhmätoimintaan osallistuneille lapsille kuin muille heidän kanssaan toimineille aikuisille.

Menetelmien joustava ja tilannesidonnainen soveltaminen sekä moniammatillinen työskentelyote vahvistuivat opinnäytetyöprosessin myötä. Edellä mainitut ammatillisuuden sisällöt ovatkin sosionomin ydinosaamista. Opinnäytetyöprosessissamme pystyimme tukemaan lasten kasvua, arkea ja sosiaalista toimintakykyä pienryhmätoiminnan avulla. Kouluympäristössä toimintaympäristön tunteminen oli keskeistä. Harjoittelun yhdistäminen pienryhmätoiminnan ohjaamiseen auttoi ennestään melko tuntemattoman toimintaympäristön sisäistämistä. Suunnittelu ja toteutus vaativat monenlaisen teoreettisen tiedon haltuun ottamista sekä eettistä pohdintaa. (Borgman, Dal Maso, Hakonen, Honkakoski & Lyhty 2001, 10–17.)



LÄHTEET

- Aho, Sirkku 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Ahonen, Timo & Aro, Tuija (toim.) 1999. Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Ahonen, Timo; Lamminmäki, Tuija; Närhi, Vesa & Räsänen, Pekka 2003. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa Paula Lyytinen, Mikko Korhonen & Heikki Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 168–187.
- Ahvenainen, Ossi & Holopainen, Esko 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data.
- Bardy, Marjatta & Känkänen, Päivi 2005. Omat ja muiden tarinat. Ihmisyyttä vaalimassa. Helsinki: Stakes.
- Borgman, Merja; Dal Maso, Riitta; Hakonen, Sinikka; Honkakoski, Arja & Lyhty, Tuomo 2001. Sosionomin (AMK) ydinosaaminen. Sosiaalialan ammattikorkeakoulutuksen verkoston raportti.
- Brotherus, Annu; Hytönen, Juhani & Krokfors, Leena 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.
- Cacciatore, Raisa; Korteniemi-Poikela, Erja & Huovinen, Maarit 2008. Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa. Helsinki: WSOY.
- Castle, Jillian M. 1999. Learning and Teaching Phonological Awareness. Teoksessa G. Brian Thompson & Tom Nicholson (toim.) Learning to Read. Beyond Phonics and Whole Language. New York: Teachers College Press, 55–73.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, Anneli 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittyminen. Teoksessa Jorma Ekola (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulu-pedagogiikkaan. Juva: WSOY, 19–41.
- Grönholm, Valpuri & Laasasenaho, Marja 1995. Varjoteatteri ja nukketeatteri opetuksessa. Teoksessa Inari Grönholm (toim.) Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus. 93–98.
- Hermanson, Elina 2008. Erilaiset temperamentit: Itsetunto syntyy hyväksytyksi tulemisen tunteesta. Duodecim. Terveyskirjasto. Viitattu 26.3.2009. http://www.terveysportti.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=lok00036.
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Kalliopuska, Mirja 1994. Itsetunto. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Karlsson, Liisa 1996. Satuverkon kutojat. Helsinki: Stakes.
- Karlsson, Liisa 1999. Miten sadut syntyvät Satukeikka -projektissa? Teoksessa Liisa Karlsson (toim.) Sadun ja leikin lähteillä. Helsinki: Stakes. 57–59.
- Karlsson, Liisa 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Stakes. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Karlsson, Liisa 2003. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa 2001. Tunne itsesi, suomalainen. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa 2003. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Kiili, Johanna 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kiviniemi, Kari 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus. 68–84.
- Kodin ja koulun yhteistyö -hanke 2008. Viitattu 17.1.2009. <http://www.koulussayhteisesti.fi/index.php>.
- Kohonen, Viljo 1988. Kokonaisvaltainen oppiminen. Sovellusnäkökohtia kielikasvatukseen. Teoksessa Viljo Kohonen & Jorma Lehtovaara (toim.) Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 2. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 10/1988, 189–232.
- Korhonen, Tapio 2002. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa Heikki Lyytinen, Timo Ahonen, Tapio Korhonen, Marit Korkman & Tytti Riita (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY, 126–127.
- Krappala, Mari 2000. Avoin tila lapsen ja aikuisen välillä. Teoksessa Inkeri Sava & Virpi Vesänen-Laukkanen (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Jyväskylä: PS-Kustannus. 167–180.
- Kronqvist, Eeva-Liisa & Pulkkinen, Minna-Leena 2007. Kehityopsykologia. Matkalla muutokseen. Helsinki: WSOY.
- Kuokkanen, Ritva; Kivirinta, Mervi; Määttänen, Jukka & Ockenström, Leena 2007. Kohti tutkivaa ammattikäytäntöä. Opas Diakonia-ammattikorkeakoulun opinnäytetöitä varten. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. C, Katsauksia ja aineistoja.
- Lappalainen Sirpa 2007. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.), Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Lawrence, Denis 1988. Enhancing self-esteem in the classroom. London: P.C.P Education Series.



- Leppilampi, Asko & Piekkari, Ulla 1998. Terve, terve! Opitaan yhdessä oppimisen ja elämän taitoja. Helsinki: Sosiaali – ja terveystieteiden ministeriö.
- Lieppinen, Merja & Willman, Alaya Anneli 2008. Utelias puu. Taideterapeutin toimintakirja. Helsinki: Lasten Keskus.
- Lundberg, Ingvar 1984. Språk och läsning. Malmö: Liber Förlag.
- Lyytinen, Heikki 2002. Neurokognitiivisten häiriöiden tutkimus. Teoksessa Heikki Lyytinen, Timo Ahonen, Tapio Korhonen, Marit Korkman & Tytti Riita (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WSOY, 10–21.
- Lyytinen, Paula 2004. Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa Tiina Siiskonen, Tuija Aro, Timo Ahonen & Ritva Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 48–68.
- Martin, Mari 2000. Satu elämän kosketuspintana - lapsen ja aikuisen kerronta. Teoksessa Inkeri Sava & Virpi Vesänen-Laukkanen (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Jyväskylä: PS-Kustannus. 77–106.
- Mills, C. Wright 1990. Sosiologinen mielikuvitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Montessori, Maria 1983. The Secret of Childhood. A Book for All Parents and Teachers. London: Sangam Books.
- Munter, Hilikka & Siren-Tiusanen, Helena 1999. Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolmea vuotta nuorempien lasten päivähoidon tutkimisessa. Teoksessa Isto Ruoppila, Eeva Hujala, Kirsti Karila, Jarmo Kinos, Pirkko Niiranen & Mikko Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus, 177–193.
- Mäkelä, Klaus 1995. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus. 42–61.
- Mäki, Silja & Kinnunen, Pirjo 2005. Lapsi ja nuori sadun peilissä. Teoksessa Silja Mäki & Terhikki Linnainmaa (toim.) Hoitavat sanat. Opas kirjallisuusterapiaan. Helsinki: Duodecim, 26–52.
- Mäkinen, Marita 2002. Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja, 35 – 69.
- Nikkonen Merja 1997. Etnografinen malli. Teoksessa Marita Paunonen & Katri Vehviläinen-Julkunen (toim.) Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Helsinki: WSOY: 136–147.
- Nurmi, Jan-Erik; Ahonen, Timo; Lyytinen, Heikki; Lyytinen, Paula; Pulkkinen, Lea & Ruoppila, Isto 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.

- Opetusministeriö 2008. Perusopetus paremmaksi (POP-ohjelma). Viitattu 17.1.2009. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/pop/index.html>
- Pesäpuu ry 2009a. Tunnesäätikortit. Viitattu 23.3.2009. http://www.pesapuu.org/product_info.php?cPath=22&products_id=85
- Pesäpuu ry 2009b. Minun päiväni -tehtäväarkki. Viitattu 23.3.2009. http://www.pesapuu.org/product_info.php?cPath=24&products_id=79
- Rausku-Puttonen, Helena 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Karila, Kirsti; Alasuutari, Maarit; Hännikäinen, Maritta; Nummenmaa, Anna Raija & Rausku-Puttonen, Helena (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino: 111–125.
- Riihelä, Monika 2001. Sadutus on aitoa kuuntelemista. Dialogi 5/2001. Viitattu 18.2.2009. <http://dialogi.stakes.fi/NR/rdonlyres/D32C322F-AD3A-4216-95F1-EA6408309A8E/0/dialogi20015.pdf>
- Riihelä, Monika 2004. Saduttamalla jakamiseen. Teoksessa Liisa Piironen (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY. 188–201.
- Ruoppila, Isto 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Isto Ruoppila, Eeva Hujala, Kirsti Karila, Jarmo Kinos, Pirkko Niiranen ja Mikko Ojala (toim.). Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus, 26–61.
- Sava, Inkeri & Katainen, Arja 2000. Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa Inkeri Sava & Virpi Vesänen-Laukkanen (toim.) Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Jyväskylä: PS-Kustannus. 22–39.
- Siiskonen, Tiina; Aro, Mikko & Holopainen, Leena 2001. Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa Timo Ahonen, Tiina Siiskonen & Tuija Aro (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä Jyväskylä: PS-kustannus, 60–80.
- Sura, Sirkka 1999. Toiminnallisuus alkukasvatustieteen oppimisen edistäjänä. Teoksessa Kaarina Laine & Juhani Tähtinen (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Julkaisusarja B: 64. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Turun opettajankoulutuslaitos, 219–248.
- Thuneberg, Helena 2006. Näkökulmia alakoulun luki-opetukseen. Teoksessa Marjatta Takala & Elina Kontu (toim.) Luki-vaikeudesta luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 177–202.
- Torneus, Margit 1991. Löytöretki kieleen. Lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen. Suomentanut Jorma Jokela. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Turunen, Kari E. 2005. Ikävaiheiden kriisit. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

- Valkonen, Pirkko & Vilska, Päivi 2007. Esikoululainen kielen käyttäjänä ja tutkijana. Viitattu 16.12.2007. <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/esiopetus/Norko.htm>
- Viljamaa, Janne 2006. Itsetunto kuntoon. Kankaanpää: Messon.
- Vuorinen, Ilpo 1993. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Naantali: Resurssi.
- Ylönen, Hilikka 2000. Lohditut linnut. Satujen merkitys lapselle. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

- Mäki, Silja 2007. Erityisopettaja ja kirjallisuusterapeutti Silja Mäen sähköpostihaastattelu 4.12.2007.
- Siikaniemi, Tiina 2007. Erityisopettaja, Mellunmäen ala-aste. Helsinki. Henkilökohtainen tiedonanto 11.12.
- Ursin, Erja 2007. Luokanopettaja Erja Ursinin haastattelu 12.12.2007 Mellunmäen ala-asteella Helsingissä.

LIITTEET

Liite 1: Esittely- ja osallistumislupalomake

Hei,

Olemme Maria Lehtinen ja Katja Huhtala, sosionomi-opiskelijat Diakonia-ammattikorkeakoulusta. Opintoihimme liittyen ohjaamme pienryhmää, jonka tarkoituksena on tukea koulunsa aloittaneiden kielellisiä taitoja ja itsetuntoa. Ryhmä kokoontuu keskiviikkoisin klo 12-13.30 19.9. alkaen koko syyslukukauden ajan.

Alla olevalla lapulla voitte ilmoittaa lapsenne osallistumisesta ryhmän toimintaan. Palautattehan sen opettajalle ma 17.9. mennessä.

Aurinkoisia syyspäiviä toivotellen

Ps. Informoittehan lapsen mahdollista iltapäivähoitoa ryhmän toiminta-ajankohdasta

Lapseni _____

Saa osallistua ryhmätoimintaan

Ei saa osallistua ryhmätoimintaan

_____ / _____ 2007 _____

Huoltajan allekirjoitus



Liite 2: Tutkimuslupa

Hyvät vanhemmat,

3.10.2007

Käynnistämämme pienryhmätoiminta on samalla opinnäytetyö, jonka teemme osana opintojamme. Tarkoituksenamme on erilaisten tuokioiden avulla kehittää ja vahvistaa lapsenne kielellisiä taitoja ja itsetuntoa. Välineinä käytämme sadutusta, leikkejä ja pelejä. Lisäksi teemme kielellisiä harjoituksia sekä vahvistamme kädentaitoja ja hienomotoriikkaa.

Voidaksemme käyttää ryhmätoiminnasta saatua tietoa opinnäytetyössämme, tarvitsemme siihen suostumuksenne. Lapsenne nimi ja kaikki saamamme tieto käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja nimettöminä. Lopullisesta työstämme ei voi tunnistaa yksittäisiä henkilöitä.

Sadutustuokioiden onnistumisen kannalta nauhurin käyttö olisi mielestämme tärkeää. Tähän pyydämme teiltä myös suostumuksen alla olevalla kaavakkeella. Nämäkin tiedot käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja nimettöminä.

Pyydämme teitä palauttamaan oheisen suostumuksenne mahdollisimman pian joko reissuvihkon välissä tai opettajan kautta, viimeistään 10.10.2007.

Yhteistyöterveisin, Katja Huhtala ja Maria Lehtinen

Yhteystiedot:

Katja Huhtala, 041- 5058255, katja.huhtala@student.diak.fi

Maria Lehtinen, 040- 7452985, maria.lehtinen@student.diak.fi

Lapsemme _____ tietoja

_____ saa käyttää
_____ ei saa käyttää

opinnäytetyössä.

_____ sallimme
_____ emme salli

lapsemme satujen taltiointiin ja käytön opinnäytetyössä.

vanhemman nimi

paikka, aika ja allekirjoitus

Liite 3: Vahvuuskysely



Hei kotiväki,

Pienryhmätoiminnan pian käynnistyessä haluamme tukea ja kannustaa lastanne hänelle sopivalla tavalla. Siksi toivomme, että te vanhemmat lapsen läheisimpinä aikuisina kertoisitte meille lapsenne vahvuuksista ja tuen tarpeista. Voitte kirjoittaa alla oleviin kohtiin tarpeellisenä pitämiänne asioita, halutessanne vaikka vain muutamalla sanalla.

Lapsen nimi _____

Missä lapsi on hyvä, vahvuudet? _____

Millaisista asioista lapsi pitää? _____

Mihin lapsi tarvitsee tukea ja rohkaisua? _____

Millä mielellä lapsi lähtee kouluun aamuisin? _____

Muuta tärkeää, esim. mitä lapsi pelkää _____

Kiitos ajastanne ja antoisia yhteistyöhetkiä odottaen,



Liite 4: lasten itsearviointi jokaiselta ryhmäkerralta

Lapsen oma arviointi

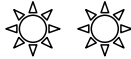
Nimi: _____

Pvm: _____

vähän



jonkin verran



hyvin



Uskalsin kertoa kuulumiseni alkupiirissä	
Osallistuin leikkiin	
Halusin kertoa sadun	
Osasin olla hyvä kaveri	

Tänään pidin eniten

DIPLOMI



on osallistunut Sudet-ryhmän toimintaan 11 kertaa syyslukukauden 2007 aikana.

Ryhmässä on

- ❖ saanut kertoa satuja
- ❖ voinut harjoitella lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä asioita
- ❖ ollut lupa ilmaista omia tunteitaan ja mielipiteitään

Helsingissä 12.12.2007

Katja Huhtala Maria Lehtinen

Liite 6: Kysely opettajalle
1(2)

Lähtötaso/loppuarviointi pienryhmätoiminta syksy 2007

1. Lapsen itsetunnon arviointia: (opettaja arvioi lasta)

Asteikolla 1-5 (1= ei lainkaan 2= harvoin 3= toisinaan 4= usein 5= lähes aina)

Lapsi

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1) uskaltaa ottaa osaa leikkiin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2) uskaltaa pyytää apua ja kysyä neuvoa sitä tarvitessaan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3) uskoo selviytyvänsä annetuista tehtävistä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4) yrittää tilanteissa parhaansa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5) osaa kertoa asioita, joissa on hyvä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6) iloitsee onnistumisistaan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7) osaa ottaa vastaan itseään koskevaa myönteistä palautetta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8) kykenee ottamaan vastaan kehitysehdotuksia, rakentavaa kritiikkiä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9) luottaa itseensä (uskaltaa esim. tehdä omanlaisiaan ratkaisuja, eikä tukeudu tai jäljittele ”orjallisesti” toisten lasten toimintaa). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10) väheksyy tai on tyytymätön itseensä / suorituksiinsa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11) sietää epäonnistumista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12) kykenee iloitsemaan tovereidensa onnistumisista ja menestyksestä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13) pitää oikealla tavalla puolensa ja kiinni oikeuksistaan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

2 (2)

2. Lapsen kielellisten taitojen arviointia: (opettaja arvioi lasta)

Asteikolla 1-5 (1=ei lainkaan 2= hyvin huonosti 3= toisinaan/sattumanvaraisesti
4= melko hyvin/lähes aina 5= hyvin)

Lapsi

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1) osaa tavuttaa sanoja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2) tunnistaa ja osaa yhdistää kirjaimen sitä vastaavaan äänteeseen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3) tunnistaa ja osaa yhdistää äänteen sitä vastaavaan kirjaimeseen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4) osaa luetella kirjaimet aakkosjärjestyksessä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5) osaa tuottaa oikein pienten kirjainten kirjainhahmot. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6) osaa tuottaa oikein isojen kirjainten kirjainhahmot. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7) osaa kirjoittaa kirjainhahmot sanelusta yksittäisinä kirjaimina oikein. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8) osaa kirjoittaa lyhyitä sanoja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9) osaa purkaa sanoja tavuiksi, äänteiksi ja kirjaimiksi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10) ymmärtää sanallisia ohjeita ja pyrkii toimimaan niiden mukaisesti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11) hallitsee oikean kynäotteen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12) keskittyy kuuntelemaan opettajan lukemista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13) on kiinnostunut saduista, runoista, loruista ja kertomuksista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14) haluaa ja uskaltaa kertoa omia tarinoita. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



Liite 7: Palautelomake vanhemmille

PALAUTEKYSELY VANHEMILLE SYKSYN PIENRYHMÄTOIMINNASTA

Syyslukukausi alkaa olla päätöksessään, niin myös Sudet-ryhmän toiminta. Ryhmän ohjaaminen on ollut meille antoisaa. Toivottavasti lapset ja te vanhemmatkin olette kokeneet ryhmätoiminnan mielekkääksi. Näin lopuksi haluaisimme vielä kuulla palautettanne ryhmäämme liittyen.

Oletteko keskustelleet lapsenne kanssa ryhmäkerroista? Millaisia ajatuksia ne ovat lapsessa herättäneet? _____

Millaisella mielellä lapsi on ryhmäkerroille tullut? _____

Oletteko kokeneet tämän tyyppisen pienryhmätoiminnan hyödylliseksi lapsenne kannalta?

Ideoitu, toiveita ja kehitysehdotuksia samankaltaisten ryhmien järjestämiseksi tulevaisuudessa. _____

Yhteistyöstä kiittäen ja rentouttavaa joulunaikaa toivottaen,



Liite 8: Fonologisen tietoisuuden testi

Pienryhmätoimintaan osallistuneille lapsille tehdyn fonologisen tietoisuuden testin osiot:

- 1) **Sanojen pituuksien vertailu:** lapselle sanotaan 8 sanaparia, joista toinen on pitkä, toinen lyhyt. Kysytään: "Kumpi sanoista kuulostaa pitkältä?"
- 2) **Lauseen sanojen laskeminen:** Lapselle sanotaan 8 erimittaista lausetta. Lapsen on tarkoitus laskea lauseen sanat nappuloita apuna käyttäen.
- 3) **Sanan tavujen laskeminen:** Lapselle sanotaan 8 sanaa, joista lapsen on tarkoitus laskea tavut nappuloita apuna käyttäen.
- 4) **Tavujen poistaminen sanasta:** Lapselle sanotaan 7 sanaa, joista yksi tavu poistamalla jää merkityksellinen sana. Aikuinen sanoo mikä tavu poistetaan, lapsen tulisi löytää jäljelle jäävä sana.
- 5) **Sanan alkuäänteen tunnistaminen:** Lapsen kanssa nimetään kohdekuva ja neljä vaihtoehtoa. Kysytään, minkä vaihtoehdon alussa kuuluu sama äänne kuin kohdekuvan alussa. Osiossa on 10 kohdekuva ja niille vaihtoehdot.
- 6) **Sanan alkuäänteen nimeäminen:** Lapselle sanotaan 7 sanaa. Lapsen on tarkoitus nimetä sanan alkuäänne.
- 7) **Sanan alkuäänteen poisto:** Lapselle sanotaan samat sanat kuin edellä, nyt kysytään "Mikä uusi sana saadaan, jos sanan + + + + alusta otetaan pois + äänne?"
- 8) **Kirjainten nimeäminen:** Lapselta kysytään "Tiedätkö mikä kirjain tämä on?" Tällä tavoin käydään läpi 19 kirjainta.
- 9) **Kirjainten kirjoittaminen:** Lapselta kysytään "Tiedätkö miltä S-kirjain näyttää? Kirjoittaisitko tähän paperille S-kirjaimen." Tällä tavoin käydään läpi kaikki kirjaimet.

Liite 9: Lapsikohtainen arviointi jokaiselta ryhmäkerralta

Pienryhmätoiminta / syksy 2007

Lapsen nimi: _____

Pvm: _____

Alkupiiri: _____

1	2	3	4	5

Muuta: _____

Leikki: _____

1	2	3	4	5

Muuta: _____

Yksilö- ja ryhmätoiminta:

1	2	3	4	5

Muuta: _____

Loppupiiri:

1	2	3	4	5

Muuta: _____

**Liite 10: Ryhmän toiminnan arviointi jokaiselta ryhmäkerralta
1(2)**

PIENRYHMÄTOIMINTA / SYKSY 2007

Pvm: _____

Läsnä: _____

Alkupiiri:

Arviointi: _____

Leikki:

Arviointi: _____

Yksilö- ja ryhmätoiminta:

Arviointi: _____

2(2)

Rentoutus:

Arviointi: _____

Muuta: _____

Liite 11: Lapsikohtainen arviointi jokaiselta sadutuskerralta

Ohjaaja arvioi lasta sadutustilanteessa asteikolla 1-5:

- 1= täysin eri mieltä
- 2= jokseenkin eri mieltä
- 3= jokseenkin samaa mieltä
- 4= melko samaa mieltä
- 5= täysin samaa mieltä

Lapsen nimi

Pvm.

Lapsi

- 1) tulee sadutustilanteeseen innokkaana ja hyvillä mielin. 1 2 3 4 5
- 2) haluaa kertoa sadun. 1 2 3 4 5
- 3) on sadutustilanteessa selkeästi jännittynyt. 1 2 3 4 5
- 4) ajattelee, ettei hän osaa / pysty kertomaan omaa satua. 1 2 3 4 5
- 5) luottaa itseensä sadunkertojana. 1 2 3 4 5
- 6) tarvitsee paljon tukea ja rohkaisua sadunkerronnan aloittamiseen. 1 2 3 4 5
- 7) tarvitsee paljon rohkaisua koko sadutustilanteen ajan. 1 2 3 4 5
- 8) vie tarinaa itse eteenpäin ja osaa kertoa, kun se hänen mielestään on valmis 1 2 3 4 5
(aikuisen ei siis juuri tarvitse esittää kysymyksiä tai auttaa tarinan synnyssä).
- 9) on tyytyväinen kertomaansa tarinaan, pitää sitä hyvänä ja arvokkaana. 1 2 3 4 5
- 10) haluaa, että hänen kertomansa satu luetaan myös toisille lapsille. 1 2 3 4 5

Muita huomioita:



Liite 12: Lasten itsearviointi jokaiselta sadutuskerralta

Lapsen itsearviointi sadutustuokion jälkeen:

Lapsi värittää yhden pallon, jos tekeminen ei ole ollut mieluisaa/helppoa/jos lapsi ei ole tyytyväinen suoritukseensa.

Lapsi värittää kaksi palloa, jos tekeminen on ollut jokseenkin mieluisaa/helppoa/jos lapsi on melko tyytyväinen suoritukseensa.

Lapsi värittää kolme palloa, jos tekeminen on ollut oikein mieluisaa/helppoa/jos lapsi on tyytyväinen suoritukseensa.

Nimi: _____

Pvm: _____

1) Halusin kertoa sadun.

2) Minusta oli helppoa kertoa satu.

3) Minua jännitti kertoa satua.

4) Satuni oli minusta hyvä ja onnistunut.

5) Haluaisin, että satuni kerrotaan toisille lapsille.





Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja B Raportteja

Sarjassa julkaistaan pääsääntöisesti Diakonia-ammattikorkeakoulun opinnäytetöitä, henkilökunnan tutkimuksia ja opinnäytetöitä sekä niiden Diakin kehittämisprojektien raportteja, jotka ovat tuottaneet innovatiivisia ja merkittäviä työelämää kehittäviä tuloksia.

B 1 Hurskainen, Eeva & Puukki, Arja 1999. Maahanmuuttajien opintojen ohjaus ja kuratiivinen toiminta

B 2 Rintatalo, Paula 1999. Kun yhteiskunnan todellisuus musertaa: kontekstuaalista teologiaa Englannissa

B 3 Gothoni, Raili, Tenhunen, Sirpa & Mallik, Bijli 1999. A future for the children: evaluation research from Calcutta

B 4 Gothoni, Raili & de Carvallio Silveira, Claudio 1999. Program for social education: evaluation report of the project in Rio de Janeiro

B 5 Mikkola, Arto & Heiskanen, Tatu 1999. OlenNainen: raportti toiminnallisesta koulutushankkeesta

B 6 Gothóni, Raili (toim.) 2000. Yhteisyyttä vapaaehtoistyössä, hoitamisessa ja päihdehuollossa: kolmen päättötöyön tuloksia

B 7 Ilkka-Ahola, Sirpa 2001. Suomalaisen diakonian juurilla: Otto Aarnisalonen seurakuntadiakonia Virroilla 1895-1899

B 8 Kohonen, Sanna-Maija & Uuksulainen, Riikka & Kortelahti, Teemu 2002. "Lähe miun artteliksein": yhteisvastuukeräys yhteisöjen tukena

B 9 Kainulainen, Sakari (toim.) 2002. Neljä ikkunaa nuorisotyöhön

B 10 Kainulainen, Sakari (toim.) 2002. Työkäytäntöjä tutkimassa ja kehittämässä

B 11 Mattila, Marita 2002. Työttömän toivo - vapautuksen teologiaa Lappeenrannassa

B 12 Huovila, Mikko 2002. Hoivaajasta vaikuttajaksi? Diakonia-ammattikorkeakoulun opiskelijoiden osallistuminen ja vaikuttaminen

- B 13 Välttilä, Orvokki 2002. Keneltä toivo ja tulevaisuus? Kroatian evankelisen kirkon tuki jäsenilleen sodan aikana
- B 14 Hursti, Irene 2002. Ystävyyttä yli etnisten esteiden. Tutkimus SPR:n maahanmuuttajien ystävävälityksen ja neuvonnan kehittämisestä.
- B 15 Ritokoski, Sami & Valtonen, Minna 2003. Miten suunta löytyy? Diakonia-ammattikorkeakoulun opiskelijat kutsumusta, ammatillista identiteettiä ja työhön sijoittumista pohtimassa.
- B 16 Laurila, Anja 2003. Toivo ja Ilona
- B 17 Novitskij, Jaana 2003. Elämäntaitoja ryhmätyönä – kuntoutusmalli nuorille huumeidenkäyttäjille
- B 18 Laulaja, Hanna & Takamaa, Maria 2003. Viittomakielinen käänнос: Varhaisen kommunikaation ja kielen kehityksen arviointimenetelmä, MCDI-lomake 8 – 16 kk
- B 19 Laine, Terhi & Haavisto, Kari & Viemerö, Jaana 2004. Sosiaalityö poliisilaitoksella. Keski-Uudenmaan kokeilun loppuraportti.
- B 20 Lehtinen, Jonna & Säilä, Sanna 2004. Seikkailujen saari - Vapaa-ajantoiminnan kehittämishanke Perheryhmäkoti Myötätuulessa.
- B 21 Manninen, Anja 2004. "Koko työyhteisön voimin" - Laadukkaat hyvinvointipalvelut ja palveluketjut -projektin loppuraportti
- B 22 Djupsjöbacka, Stefan 2004. "Valinta kokeessa" - Valtakunnallinen sosiaali- ja terveysalan opiskelijavalintakokeiden kehittämishanke vuosina 2002 - 2003: Kartoitusraportti
- B 23 Noppari, Eija & Tanttinen, Marja-Terttu (toim.) 2004. Arvokas vanhuus ja vanhustyön arvostus.
- B 24 Poikolainen, Päivi & Rinne, Leena & Taruvuori, Karoliina 2005. Kaupunki- ja maaseutu ympäristö koulutusvalintojen ja elämäntavan muovaajina.
- B25 Girsén, Mervi 2005. Kuntoutuksen asiakaspalvelun yhteistyö. Solmut auki vuorovaikutteisella työn kehittämisellä.

- B 26 Helminen, Jari (toim.) 2005. Kiintopisteitä nuoruusaikaan. Psykososiaalinen tuki ja työ nuorten kanssa toimittaessa
- B 27 Hämäri, Eira 2005. Orpolasten elinolot Emkhuzwenin alueella Swazimaassa
- B 28 Tikka, Irina 2005. Katulapsityön kahdet kasvot
- B 29 Mattila, Kati 2005. "Jos nainen lepää, sakaali vie kanat". Tyttöjen ja naisten asema Nepalissa.
- B 30 Helminen, Jari (toim.) 2005. Hyvinvoinnin rakentajat. Näkökulmia hyvinvointityön ja sen edellyttämän ammatillisen osaamisen kehittämistarpeisiin Uudellamaalla.
- B 31 Kortelainen, Hanna 2006. Tiedettä, tutkimusta vai kehittämistä? Ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystoiminta valtion, työelämän ja akateemisen imun ristipaineessa.
- B 32 Thitz, Päivi 2006. Diakonian yhteisölliset merkitykset.
- B 33 Kinnunen, Tuula 2006. Vertaistuki erityislapsen vanhempien voimavarana.
- B 34 Markkanen, Seija, Kohonen, Sanna-Maija & Nieminen, Ari 2007. Ohjatusti työhön - oppiminen, motivointi ja sosiaalinen yrittäjyys.
- B 35 Malinen, Anette 2007. Pakko ja autonomia. Päihteidenkäyttäjät sosiaali- ja päihdehuollossa.
- B 36 Vuokila-Oikkonen, Päivi; Kivirinta, Mervi (toim.) 2007. POVER : psykiatrisen hoitotyön malli – verkostot ammatillisen pätevyyden kehittämisessä : loppuraportti
- B 37 Leino, Irina 2008. Olla kannettuna – olla suojattuna : kertomus erään kuvataidepajan pyhiinvaelluksesta
- B 38 Noppari, Eila 2008. Monialaiset verkostot perheitä tukemassa
- B 39 Tainio, Hannele 2009. Asunnottomuuskierteessä

B 40 Tölli, Sirpa 2009. Mielenterveyshoitotyön asiantuntijuuden oppiminen Diakonia-ammattikorkeakoulun Oulun yksikössä

B 41 Autio, Kaarina ja Rauhala, Henna 2010. Avoimet ovet. Miten toiminta tukee nuoria huumeiden käyttäjiä ja mitä he tarvitsevat asiakkaina

B 42 Piirainen, Keijo; Kuvaja-Köllner, Virpi; Hokkanen, Joni; Mannelin, Kristiina ja Kettunen, Aija 2010. Järjestöjen vaikutukset. Arvioinnin kehittämistä kolmessa kuopiolaisessa järjestössä