

KOULUUN!

Esikoululaisten pienryhmätoiminta
kielellisten valmiuksien ja koulunkäynnin
aloituksen tukijana

Elisa Aalto ja Hanna Ekonsalo

Opinnäytetyö, syksy 2009

Diakonia-ammattikorkeakoulu

Diak Etelä, Helsinki

Sosiaalian koulutusohjelma

Sosionomi (AMK) +

lastentarhanopettajan kelpoisuus

TIIVISTELMÄ

Aalto, Elisa & Ekonsalo, Hanna. Kouluun! Esikoululaisten pienryhmätoiminta kielellisten valmiuksien ja koulunkäynnin aloituksen tukijana. Helsinki, syksy 2009, 83 s., 7 liitettä. Diakonia-ammattikorkeakoulu, Diak Etelä, Helsinki. Sosiaalialan koulutusohjelma, sosionomi (AMK) + lastentarhanopettajan pätevyys.

Opinnäytetyömme liittyi Kodin ja koulun yhteistyö -hankkeeseen, jonka tavoitteena oli peruskoulunsa aloittavien lasten kasvuolosuhteiden tukeminen. Hankkeen puitteissa toteutimme neljälle esikoululaiselle pienryhmätoimintaa Mellunmäen ala-asteella keväällä 2007 kahdeksan viikon ajan. Pääpaino ryhmätoiminnassamme oli esikoululaisten kielellisten valmiuksien kehittäminen ja koulunkäynnin aloittamisen tukeminen tutustuttamalla lapsia jo ennalta tulevaan kouluympäristöön. Avainasemassa oli myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö ja toiminnan arviointi.

Opinnäytetyömme on toimintatutkimuksellinen tapaustutkimus, ja se sisältää myös tuotannon ja laadullisen tutkimuksen piirteitä. Aineistomme koostuu kielentason arviointitesteistä, opettajien haastattelusta, vanhemmille lähetetystä palautelomakekyselystä, lasten arvioista ja lasten itsearvioinneista sekä omista havainnoistamme. Analyysi tehtiin sisällön analyysin avulla sekä vertailemalla lasten kehittymistä ryhmätoiminnan aikana. Aineisto analysoitiin kvalitatiivisesti. Ryhmätoiminnassa hyödynsimme toiminnallisia menetelmiä, joita toteutimme ryhmä- ja yksilöharjoitusten muodossa. Työstimme toiminnasta kansion, jota opiskelijat ja opettajat voivat työssään hyödyntää ja kehittää edelleen.

Tulokset osoittivat, että jokaisen lapsen kielelliset valmiudet olivat kehittyneet kevään aikana. Lasten koulunkäynnin aloittaminen helpottuu, kun lapsi on jo ennalta saanut pienryhmässä tutustua tulevaan kouluympäristöön. Pienryhmätoiminta saattoi myös osaltaan vaikuttaa erityisopetuksen tarpeen vähenemiseen. Lapsilta ja vanhemmilta saatu positiivinen palaute antoi viitteitä ryhmätoiminnan hyödyllisyydestä sekä sen jatkamisesta ja kehittämisestä edelleen. Lapsen kasvu ja kehittyminen on kuitenkin esikouluikässä nopeaa ja kehitykseen vaikuttavat monet seikat, joten yksinkertaistaen ei voida todeta, että ainoastaan ryhmätoiminta vaikutti lapsen kielellisten valmiuksien ja muiden kouluvalmiuksien kehittymiseen. Kouluun tutustuminen jo ennalta sekä pienessä ryhmässä harjoittelu oli kuitenkin jokaiselle ryhmän lapselle tärkeää ja hyödyllistä koulunkäynnin aloituksen ja koulunkäynnin sujumisen kannalta.

Asiasanat: kielelliset valmiudet, esikoululainen, koulunkäynnin aloittaminen, kvalitatiivinen, toiminnallinen

ABSTRACT

Aalto, Elisa and Ekonsalo, Hanna.

Developing preschoolers' linguistic skills and supporting school start.
83p., 7 appendices. Language: Finnish. Helsinki, Autumn 2009.

Diaconia University of Applied Sciences. Degree Programme in Social Services.
Degree: Bachelor of Social Services.

The aim on the study was to find out how preschoolers can be supported when starting school by developing their linguistic and social skills with functional small group activity. The main focus was on improving phonological awareness. It seemed also important to work with the parents and familiarise the children to their school to be. Our thesis was part of a co-operation project between home and school.

Our thesis was a case study with functional methods. We worked eight weeks and eleven times with a small group consisting of four preschoolers in the school area in Helsinki. The data of the study was collected by observation, interviewing two teachers and sending a questionnaire to parents to receive feedback when the project was over. We also asked these four children to evaluate us, the activity and themselves. The methods used when collecting and analysing the data were qualitative. We analysed the data by searching changes in children's development during the small group activity. We transcribed most of the data and compared children's behaviour and linguistic level in the beginning of the project and when it was finished. We also produced a folder including the group sessions.

Results showed that the project was useful. Every child's linguistic skills were improved and there were no major problems when starting school. The school, staff and rules had become familiar already in the previous spring so they were used to their school in advance. We also did linguistic exercises which supported children's linguistic skills, especially phonological awareness.

It seems that this kind of small group activity is useful to children with linguistic problems. It also appears to lower the threshold with regard to starting school. Also teachers, parents and day-care can benefit from working together.

Our folder of the activity has a clear action frame for other students to use and everybody else interested in this kind of small group activity and functional methods.

Keywords: preschooler, linguistic skills, phonological awareness, starting school, functional, small group activity, qualitative

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2.1 Hankkeen toimintaympäristö	8
2.2 Pienryhmätoiminnan tavoitteet ja tutkimustehtävät	9
3 ESIKOULULAISTEN KIELELLISTEN VALMIUKSIEN TUKEMINEN	10
3.1 Kielen kehitys	10
3.1.1 Varhaiset vuodet.....	11
3.1.2 Esikouluikä.....	12
3.1.3 Kouluikä.....	12
3.2. Fonologinen tietoisuus siltana lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle	13
3.3 Kielelliset vaikeudet.....	15
3.3.1 Kielellisten vaikeuksien arviointia.....	16
3.3.2 Kielellisten vaikeuksien merkitys lapselle.....	17
3.4 Yhteenvetoa	18
4 KOULUA KOHTI	19
4.1 Pienryhmätoiminta kouluvalmiuksien edistäjänä	19
4.2. Kodin, päiväkodin ja koulun yhteistyön merkitys lapsen koulutiellä	22
5 PIENRYHMÄTOIMINNAN TOTEUTTAMINEN	25
5.1 Toiminnan aloittaminen	27
5.2 Toimintaan osallistuneet lapset	28
5.3 Pienryhmätoiminnan toteuttaminen	28
5.3.1 Toiminnan rakenne	29
5.3.2 Kielellisten valmiuksien kehittäminen ryhmätoiminnassa.....	34
5.3.3 Kouluun tutustuminen ryhmätoiminnassa	38
5.3.4 Yhteistyö vanhempien kanssa	40
5.4 Pienryhmätoiminnan lopettaminen	41
6 AINEISTON KERUU JA AINEISTON ANALYYSI	42
6.1 Lasten kielen tason arvioinnit	42
6.2 Lasten havainnointi.....	43
6.3 Lasten itsearviointit ja lasten arvioinnit ryhmäkerrasta	44
6.4 Palautekysely vanhemmille	45
6.5 Opettajien haastattelu.....	45
7. TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET	46
7.1 Lasten kielellisten valmiuksien kehittyminen	46

7.2 Kielellisten valmiuksien yhteenveto	53
7.3 Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön toteutuminen.....	58
7.4 Ryhmätoiminnan onnistuminen	59
8 POHDINTA	61
8.1 Pienryhmätoiminnan toteutuksen arviointia	61
8.2 Tutkimuksen eettisyydestä ja luotettavuudesta	65
8.3. Oma ammatillinen kasvu ja kehittyminen	68
LÄHTEET	70

LIITE 1: Lupalomake lasten osallistumiselle ryhmään

LIITE 2: Esimerkki lapsen itsearviointilomakkeesta

LIITE 3: Kielentason arviointitesti

LIITE 4: Diplomi

LIITE 5: Kutsu kevätretkelle

LIITE 6: Kevätretken ohjelma

LIITE 7: Palautekysely vanhemmille

1 JOHDANTO

Opinnäytetyömme liittyy Kodin ja koulun yhteistyö -hankkeeseen, jonka tavoitteena oli peruskoulunsa aloittavien lasten kasvuolosuhteiden tukeminen. Hanketta rahoitti opetusministeriö ja sitä hallinnoi Diakonia-ammattikorkeakoulu. (Kodin ja koulun yhteistyö -hanke 2008.) Toteutimme hankkeen pohjalta pienryhmätoimintaa neljälle esikoululaiselle Mellunmäen ala-asteella keväällä 2007 Lapsuus ja nuoruus -opintokokonaisuuden harjoittelun aikana. Valitsimme aiheen osittain siksi, että olemme opinnoissamme suuntautuneet lasten ja nuorten kanssa tehtävään työhön saadaksemme tutkintomme ohella lastentarhanopettajan kelpoisuuden. Aiheen valintaan vaikutti kuitenkin enemmän sen mielenkiintoisuus ja monipuolisuus sekä mahdollisuus tukea meitä ammatillisessa kasvussamme ja kehityksessämme.

Hankkeen pohja on uudistetun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joka korostaa kodin ja koulun yhteistyön lisäämistä ja vuoropuhelun tärkeyttä. Kodin ja koulun välinen vuoropuhelu ja yhteistyö vahvistavat lapsen itsetuntoa, turvallisuuden tunnetta ja koulumenestystä. Uudistus painottaa myös eri hallintokuntien välisen yhteistyön lisäämistä sekä oppilaan hyvinvoinnista huolehtimista ja syrjäytymisen ehkäisemistä. Myös opetusministerin Perusopetus paremmaksi -ohjelmassa vaaditaan koulutoimea huolehtimaan koululaisten hyvinvoinnista yhteistyössä eri hallinnonalojen kanssa sekä luomaan konkreettisia välineitä opettajien, oppilaiden ja vanhempien käyttöön (Kodin ja koulun yhteistyö -hanke 2008; Perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistus, 6.)

Pienryhmätoiminnan tavoitteet nousivat hankkeen tavoitteiden pohjalta. Toiminnan tavoitteiksi muotoutui esikoululaisten kielellisten valmiuksien kehittäminen ja koulunkäynnin aloittamisen tukeminen, joiden avulla pyrittiin jo ennalta ehkäisemään vaikeuksia koulunkäynnin aloituksessa. Ryhmätoiminnan ja tutkimuksen aikana tärkeää oli myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Koska olimme toteuttamassa hanketta käytännössä ensimmäisten joukossa, koimme tärkeäksi myös palautteen saamisen ja toiminnan arvioimisen.

Opinnäytetyömme on toimintatutkimuksellinen tapaustutkimus, ja se sisältää myös produktion ja laadullisen tutkimuksen piirteitä. Työmme sisältää paljon ryhmätoiminnan sekä tutkimuksen kulun kuvailua ja niissä käytettyjä menetelmiä. Tutkimustehtävämme muotoutuivat pienryhmätoiminnan tavoitteiden pohjalta

2 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖHANKE

Kodin ja koulun yhteistyöhankkeen 2006–2008 pohja on perusopetuksen uudistetussa opetussuunnitelmassa, joka korostaa kodin ja koulun vuoropuhelun tärkeyttä sekä kodin ja koulun yhteistyön vahvistamista. Hankkeen tavoitteena oli peruskoulunsa aloittavien lasten kasvuolosuhteiden tukeminen. Myös opetusministeriön Perusopetus paremmaksi - ohjelmassa koulutoimea vaaditaan huolehtimaan koululaisten hyvinvoinnista yhteistyössä eri hallinnonalojen kanssa sekä luomaan konkreettisia välineitä opettajien, oppilaiden ja vanhempien käyttöön. (Kodin ja koulun yhteistyö -hanke 2008.)

2.1 Hankkeen toimintaympäristö

Hankkeen pohjalta toteutimme esikoululaisille pienryhmätoimintaa Mellunmäen ala-asteella, joka sijaitsee Itä-Helsingissä. Perinteisten opetusluokkien lisäksi ala-asteella on atk-luokka, käsityöluokka, musiikkiluokka, hammashoitola, ruokala ja liikuntasali. Lisäksi henkilökunnan tiloihin kuuluvat opettajien huone, rehtorin huone ja koulun kanslia sekä kouluisännän huone. Henkilökuntaan kuuluvat opettajat, rehtori, apulaisrehtori, sihteeri, koulupsykologi, kuraattori, terveydenhoitaja, kouluisäntä, emäntä, laitoshuoltajat sekä koulunkäyntiavustajat. Koululla on myös oma oppilashuolto. Koulun piha-alueet on jaettu erikseen niin, että 1.–3.-luokkalaiset ovat välitunnilla toisella puolen koulurakennusta kuin 4.–6.-luokkalaiset. (Mellunmäen ala-asteen kotisivut 2007.)

Ryhmätoiminta toteutettiin koulun tiloissa. Toiminnan jälkeen lapset palasivat päiväkotiin tai vanhemmat hakivat heidät koululta. Ryhmätoiminnan lisäksi lapsilla oli kolme erillistä kouluun tutustumispäivää loppukeväästä, jolloin olimme koululla harjoittelemassa.

2.2 Pienryhmätoiminnan tavoitteet ja tutkimustehtävät

Pienryhmätoimintamme tavoitteet muodostuivat hankkeen tavoitteiden ja sisällön sekä ryhmään valikoituneiden lasten pohjalta. Pyrimme luomaan työstämme selkeän kokonaiskuvan seuraavan tutkimuskysymyksen avulla: Miten esikoulu-
laisten kielellisiä valmiuksia ja koulunkäynnin aloittamista voidaan tukea pienryhmätoiminnan avulla? Avainasemassa on myös toiminnan arviointi.

Pienryhmätoiminnan tavoitteena oli tukea esikoululaisia koulun aloituksessa. Tarkoituksena oli auttaa jo ennalta niitä lapsia, joilla oli odotettavissa vaikeuksia koulunkäynnin aloituksessa. Ryhmämme lapsilla oli havaittu vaikeuksia muun muassa kielellisissä ja sosiaalisissa taidoissa. Kielellisten taitojen vahvistamisen osalta paneuduimme erityisesti fonologiseen tietoisuuteen, sillä fonologisella tietoisuudella on suuri merkitys lapsen lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa, jotka ovat ensimmäisen kouluvuoden eräitä tärkeimpiä tehtäviä. (Hannula & Lepola 2006, 13–14; Mäkinen 2002, 15.) Näitä taitoja ja valmiuksia kehitimme erilaisten toiminnallisten yksilö- ja ryhmäharjoitteiden kautta. Tärkeää oli lisäksi lasten tutustuttaminen jo ennalta tulevaan kouluympäristöön. Ryhmätoiminnassa tämä toteutui tutustumalla koulun tiloihin, henkilökuntaan ja sääntöihin.

Ryhmätoiminnan päätavoitteeksi ja samalla tutkimuksen tehtäviksi muodostuivatkin:

- lasten kielellisten valmiuksien kehittäminen
- koulunkäynnin aloituksen tukeminen tutustuttamalla lapsia jo ennalta tulevaan kouluympäristöön sekä
- vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö.

Ryhmätoiminnan kautta olimme luomassa ja kehittämässä uutta toimintatapaa kodin, koulun ja päiväkodin välillä. Siksi myös toiminnan arvioinnilla on työsämme tärkeä osuus.

3 ESIKOULULAISTEN KIELELLISTEN VALMIUKSIEN TUKEMINEN

Lapsen kielen kehittyminen on monimutkainen ja aikaa vievä ilmiö. Kielellä on suuri merkitys lapsen elämään ja kielen oppiminen avaa lapselle täysin uudenlaisen maailman. Kielelliset vaikeudet voivat olla haasteena koulunkäynnille ja vaikeuttaa esimerkiksi lukemaan ja kirjoittamaan oppimista. Oppimisvaikeudet vaikuttavat myös lapsen oppimismotivaatioon ja käsitykseen itsestä. Erityisesti fonologisen tietoisuuden vaikeuksilla on todettu olevan suuri merkitys luku- ja kirjoitustaidon oppimiselle. Seuraavassa paneudumme näihin aiheisiin tarkemmin ja kattavammin.

3.1 Kielen kehitys

Kieli ja sen kehittyminen ovat niin moniselitteisiä ilmiöitä, että mikään yksittäinen lähestymistapa tai määritelmä ei kata niitä. (Mäkinen 2002, 20). On kuitenkin varmaa, että kielen kehitys on lapsella yksilöllistä. Kieli kehittyy lapsen aivotoinnin kehittymisen ja ympäristön kiinteän vuorovaikutuksen tuloksesta. Lapsi rakentaa itse käsityksensä kielestä ja ympäröivästä maailmasta, jolloin hän on aktiivinen oppija, joka edellyttää lapsen omaa toimintaa ja toiminnan kautta tapahtuvaa oivaltamista. (Lyytinen 2003, 48; Vilenius-Tuohimaa 2005, 128.)

Kielenomaksuminen vaatii biologisia, psykologisia ja ympäristöllisiä, eli sosiaalisia, edellytyksiä. Kaikki edellä mainitut voivat aiheuttaa viivästymiä tai puutteita kielenomaksumisessa sekä kielellisiä ongelmia. Kuitenkaan ei ole pystytty tarkasti määrittelemään kielenomaksumisen välttämättömiä ja riittäviä edellytyksiä tai sitä, minkälaiset puutteet riittävät aiheuttamaan viivästymistä kielenomaksumisessa. Kielellinen virikeympäristö on tärkeä osatekijä kielenomaksumisessa ja kielen kehityksessä, joten vanhempien asennoituminen lapsen kanssa puhumiseen on erittäin tärkeää. (Leiwo 1986, 53, 62, 68.)

Kielen kehityksellä ja kielitaidolla on lapselle suuri merkitys monesta syystä. Kieli on läheisessä yhteydessä ajatteluun ja muuhun kognitiiviseen kehitykseen.

Ajattelu edistää kieltä ja kieli ajattelun kehittymistä. Kielen avulla lapsi tutustuu ympäristöönsä, jäsentää havaintojaan ja oppii uusia asioita. Lapsi tarvitsee kieltä kyetäkseen keskusteluun, sosiaaliseen vuorovaikutukseen, suunnitteluun ja ongelmanratkaisuun sekä tapahtumien kertomiseen ja ympäristön kuvaamiseen. Kieli onkin vuorovaikutuksen, ajattelun, ymmärtämisen ja oppimisen väline. (Sarmavuori 2003, 197; Marttinen, Ahonen, Aro & Siiskonen 2001, 19; Lyytinen 2003, 48, Vilenius-Tuohimaa 2005, 128.)

Kielen kehittyessä lapsi oppii äidinkielen äänneet, sanaston sekä säännöt, joiden mukaan sanoja taivutetaan ja yhdistellään lauseiksi. Kielellinen tietoisuus tarkoittaa kielen ottamista pohdinnan kohteeksi ja ulkopuolista asennoitumista kieleen, jolloin huomio kiinnitetään sanojen muotoon ja tehtävään sen merkityksen sijaan. Kielellinen tietoisuus voidaan jakaa viiteen osa-alueeseen. Nämä osa-alueet ovat fonologinen tietoisuus eli tietoisuus kielen äännerakenteista, morfologinen tietoisuus eli tietoisuus sanojen muoto-opista, syntaktinen tietoisuus eli tietoisuus lauserakenteista, semanttinen tietoisuus eli tietoisuus sanojen merkityksestä sekä pragmaattinen tietoisuus eli tietoisuus siitä, mihin kieltä käytetään. (Lyytinen 2003, 48–49; Tornéus 1991, 9; Poikkeus, Ketonen & Siiskonen 2003, 69.)

3.1.1 Varhaiset vuodet

Kielen kehittyminen alkaa jo vauvana. Eräässä tutkimuksessa selvitettiin, miten kielen omaksuminen varhaislapsuudessa ja lapsen kasvu ympäristö selittävät lukemaan oppimisen ja luetun ymmärtämisen taitojen kehittymistä kouluiässä. Tutkimuksen mukaan leikki-ikäisen lapsen kielellinen tietoisuus näyttää juontavan juurensa lapsen ensimmäiseen ikävuoteen, jolloin lapsi opettelee erottamaan puheen virrasta äännejonoja ja yhdistämään ne merkitykseen todellisuudesta. (Silvén, Lahti, Laine, McLaughlin, Vienola & Toikka 1996, 183.) Myös Lyytinen, Poikkeus, Leiwo, Ahonen & Lyytinen (1996, 89) tähdentävät, että varhaisen kielitaidon ja myöhemmän oppimisen, eritoten lukutaidon yhteyksiä selvitetessä, pitäisi tutkia aiempaa nuoria ikäryhmiä.

Lasten kielen kehitykseen vaikuttaa esimerkiksi lasten oma kiinnostus kieltä kohtaan, vanhempien tuki lasta kohtaan sekä esikoulutoiminta päiväkodissa. Myös varhaislapsuus, kotona lukeminen ja yhteinen satuaika vaikuttavat kielen kehitykseen. Jotta lapsi oppii kielen, täytyy hänellä olla mahdollisuus käyttää kieltä erilaisissa tehtävissä. (Laakso, Poikkeus & Lyytinen 1996, 193–203; Leiwo 1986, 69–72.)

3.1.2 Esikouluikä

Esikoulussa kielellisen tietoisuuden kehittymistä tuetaan kielellä leikkien, loruilten ja riimitellen sekä tutustuen monipuolisesti kirjoitettuun kielimuotoon. Lapsen alettua tietoisesti leikkiä sanoilla, hän tutkii ulkopuolisena puhumaansa kieltä ja oivaltaa puheen koostuvan sanoista. Esikoululainen alkaa ymmärtää lukemisen merkitystä. Esiopetuksen eräs tehtävä onkin luoda pohjaa luku- ja kirjoitustaidon oppimiselle. Toimivan lukutaidon saavuttaminen on monien kielellisten osataitojen oppimisen tulos. Esikoululaisten kielelliset valmiudet ja lukemaan oppimisen vauhti ovat yhteydessä oppimismotivaation ja minäkuvan kehittymiseen esikouluvuoden ja 1. luokan aikana. Esiopetusikäiset ovat virallisen lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen kynnyksellä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 10–11; Mäkinen 2002, 35, 39–40; Hannula & Lepola 2006, 27, 37.)

3.1.3 Kouluikä

Kouluikään mennessä useimmat lapset osaavat oman äidinkiellensä äänteet ja keskeiset kieliopilliset rakenteet. Sanavarasto on laaja, lapsi käyttää kieltä vastavuoroisesti ja eri tarkoituksiin. Koulun alkaessa lapsi joutuu opettelemaan monia uusia kielenkäytön vaatimuksia. Esimerkiksi yhteydenpito opettajan ja oppilaan välillä on valtaosaltaan verbaalista ja lähes täysin opettajajohtoista. (Ketonen, Salmi & Tuovinen 2001, 33; Leiwo 1986, 113, 118.)

Voidakseen muotoilla kielelliset viestit kaikkien ymmärtävällä tavalla, on kielen eri rakennetasojen hallinta välttämätöntä. Kun lapsi alkaa lähestyä kouluikää tai

viimeistään kouluikässä, kielen kehityksen painopiste on metalingvistisen tietoisuuden kehityksessä sekä kielen eri yhteiskunnallisten ja persoonallisten käyttötehtävien oppimisessa. Metalingvistikaudella tarkoitetaan ulkopuolista asennoitumista kieleen eli kielen ottamista pohdinnan kohteeksi, jolloin huomio kääntyy sanojen merkityksestä niiden tehtävään ja muotoon. (Leiwo 1986, 18–19, 106; Tornéus 1991, 9.)

Edelleen on vähän pitkittäistutkimukseen liittyvää tietoa siitä, miten lasten motivaatio, oppimisminäkuva sekä kielelliset valmiudet ovat yhteydessä lukutaidon oppimiseen alkuopetuksen aikana. Noin joka viidennellä suomalaisella 7–12-vuotiaalla lapsella on jonkinasteinen lukemiseen tai kirjoittamiseen liittyvä vaikeus. Vaativimmat oppimisen taidot rakentuvat hierarkkisesti kielellisten osataitojen oppimisen ja systemaattisen harjoittelun varaan. Erityisesti fonologista tietoisuutta eli äännetietoisuutta on pidetty keskeisenä alkavan lukutaidon enustajana ja sen oppimisen vaikeutta lukuvaikeuden tärkeänä ennusmerkkinä. Sekä kirjain- että äännetietoisuuden oppimista helpottavat suomen kielen säännönmukaisuus, vähäinen äänneiden määrä ja lähes täydellinen kirjainäännevastaavuus. (Hannula & Lepola 2006, 9–10, 13–14.)

3.2. Fonologinen tietoisuus siltana lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle

Koulun alun keskeisin tavoite on lukutaidon saavuttaminen. Teknisen lukutaidon oppiakseen lapsen tulee tunnistaa ja nimetä kirjaimia sekä olla selvillä äännetietoisuudesta eli puheen pienimmistä osista. Jotta lapsi oppii lukemaan ja kirjoittamaan, on hänen tiedostettava kieli kielenä eli hänen on ymmärrettävä esimerkiksi käsitteet tavu, äänne, sana, lause sekä opittava jaksottamaan puhe äänneiksi ja muunnettava se kirjainjärjestelmäksi. (Mäkinen 2002, 15; Lepola & Hannula 2006, 27; Laine & Tähtinen 1999, 8-9; Siiskonen, Aro & Holopainen 2001, 67; Tornéus 1991, 63.)

Luku- ja kirjoitustaidon perusta on kielen kehityksessä, mutta se vaatii myös muita oppimiseen liittyviä taitoja kuten visuaalisia taitoja, tarkkaavuutta, motoriikkaa ja muistia. Lukeminen ja kirjoittaminen on virheellistä ja takeltelevaa, jos lapsen on vaikea yhdistää kirjain ja sitä vastaava äänne. Fonologinen tietoisuus

tarkoittaa tietoisuutta puheen pienimmistä yksiköistä eli äänneistä, joilla ajatellaan olevan keskeinen edellytys kirjain-äänne vastaavuuksiin pohjautuvan alkavan luku- ja kirjoitustaidon omaksumiselle. Suomen kieli on kirjain-äänne vastaavuudeltaan melko yhtenäinen, joten Suomessa lasten tietoisuus äänneen ja kirjaimen vastaavuudesta näyttää kehittyvän melko varhain. Myös muut kielelliset taidot, kuten kielen merkityksiin, rakenteisiin ja käyttöön liittyvä osaaminen ja tieto liittyvät oppimiseen lukutaidon kehittyessä. Nämä tukevat lukemisen ja kirjoittamisen sujumista, luetun ymmärtämistä sekä tekstin tuottamista. (Siiskonen, Aro & Holopainen 2001, 59; Peltomaa 1996, 45; Leiwo 1986, 113; Aro 1999, 275, 277.)

Kirjaintietoisuus auttaa lasta ymmärtämään, että kirjoitetut symbolit edustavat puhutun kielen äänneitä ja se onkin oleellinen taito lukemaan oppimisessa. Kirjainten nimien opettamisesta ei kuitenkaan suoraan seuraa lukemaan oppiminen ja vaikka äännetietoisuutta on pidetty keskeisenä alkavan lukutaidon ennusteena ja sen oppimisen vaikeutta tärkeänä lukivaikeuden ennusmerkkinä, äännetietoisuus tai sen puutteet eivät kuitenkaan yksin riitä selittämään tulevia lukemisvaikeuksia. Eräs tutkimus osoitti, että koulutulokkaiden motivaatio oli yhteydessä lukemisvalmiuksien tasoon esikouluiässä. Tulokset antavat siten viittauksia siihen, että lukutaidon kehitystä säätelevät sekä kielelliset että motivaatiotekijät. (Kuikka, Lepola & Poskiparta 2006, 96; Lepola & Hannula 2006, 14, 28.)

Aikaisemmissa tutkimuksissa on osoitettu kielellisten harjoittelun hyödyllisyys yhdistettynä tavalliseen esikoulutoimintaan. Tulokset ovat osoittaneet, että jos lapset saivat erityistä tukea esiopetusvuoden ajan, osa heistä pystyi osallistumaan alkuopetuksessa yleisopetukseen. (Alijoki 2006, 24.) Myös Korkmanin ja Peltomaan (1995) tutkimus antoi tukea aikaisemmin esitetyille käsityksille kielellisen harjoittelun hyödyllisyydestä oppimisedellytyksien vahvistamiseksi. Myös monet muut fonologisen tietoisuuden ja lukutaidon yhteydestä tehdyt tutkimukset osoittavat, että fonologisen tietoisuuden harjoittaminen tukee luku- ja kirjoitustaidon oppimista. Kirjain-äännevastaavuuden harjoittelulla ja esikoulun ohjatuilla kielellisillä harjoitteilla on merkitystä lukemisvalmiuksien kehittämisessä. Noin joka viides luku- ja kirjoitustaitoa opetteleva lapsi kohtaa eriasteisia oppi-

misen vaikeuksia, mutta määrä laskee nopeasti jo ensimmäisellä luokalla, jos alku- ja erityisopetuksen tukitoimet suunnataan kielellisen tietoisuuden ja kirjain-äännevastaavuuden harjoitteisiin. (Mäkinen 2002, Kuikka, Lepola & Poskiparta 2006; Lepola & Hannula 2006; Lepola 2006, 52; Laine & Tähtinen 1999, 8.)

3.3 Kielelliset vaikeudet

Kielellisillä oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan sitä, että lapsella on vaikeuksia puhutun tai kirjoitetun kielen omaksumisessa. Kielellisten oppimisvaikeuksien kohdalla ei tarkenneta vaikeuksien syytä tai sitä, esiintyykö vaikeus yksin vai liittyykö se muihin kehityksen ongelmiin. Suomessa käytetään nimityksiä kielen kehityksen erityisvaikeus, puheen ja kielen kehityshäiriöt ja dysfasia kuvaamaan sitä, että lapsen kieli kehittyy hitaammin kuin hänen muu kehityksensä eikä lapsella ole kuulovammaa tai neurologista sairautta, joiden kautta kielelliset häiriöt voitaisiin selittää. (Ahonen & Lyytinen 2003, 81–83.)

Ei ole selvää ja yksimielistä käsitystä siitä, onko kielellisissä vaikeuksissa kyse poikkeavasta vai keskivertoa hitaammasta kehityksestä. Puheen ja kielen kehitys ei ole yksiselitteinen kokonaisuus ja lapsen taidot kielen eri osa-alueilla saattavat kaikki olla ”eri ikätasoilla”. Iän myötä kielen kehityksen vaikeudet eivät useinkaan katoa kokonaan, vaan ne muuttavat muotoaan esimerkiksi siten, että arkielämää haittaavien vaikeuksien painopiste siirtyy puhutusta kirjoitettuun kieleen. Kaikki kielen ja kielen kehityksen piirteet eivät välttämättä aina esiinny arkielämän havainnoissa, joka myös hankaloittaa vaikeuksien havaitsemista. (Ahonen ym. 2003, 85–86.)

Kielelliset vaikeudet esiintyvät usein yhdessä muiden oppimisvaikeuksien kanssa ja vaikeuttavat koulunkäynnin ensimmäisiä vuosia. Ensimmäisten kouluvuosien vaativin haaste on lukemisen ja kirjoittamisen, matematiikan, ongelmanratkaisun ja ajattelun, tarkkaavuuden, oman toiminnan ohjauksen ja motorikan perustaitojen oppiminen. Kielelliset vaikeudet voivat vaikeuttaa myös näiden taitojen oppimista. (Ahonen, Aro & Siiskonen 2001, 54.)

3.3.1 Kielellisten vaikeuksien arviointia

Kielen kehityksen arvioimista vaikeuttaa suuri luonnollinen kehityksellinen vaihtelu, joten onkin vaikea erottaa toisistaan kehityskulkua hitaammin etenevä ja häiriöksi luokiteltava kielellinen viivästyminen. Kielihäiriöitä voivat aiheuttaa erilaisista syistä johtuva keskushermoston poikkeava kehittyminen, perimä tai neurologiset sairaudet. Myös monikielisyys, virikkeettömyys, lapsen tai vanhemman mielenterveysongelmat tai puutteet perusturvallisuudessa voivat vaikeuttaa puheen ja kielen kehitystä. Vanhemman on vaikea tietää, milloin olisi syytä huolestua ja hakea apua lapselle. Vanhemman huomiot kielestä saattavat liittyä lapsen käyttämiin ja ymmärtämiin sanoihin, sanojen vähyyteen, tapaan ilmaista itseään muilla tavoilla tai kykyyn toimia annettujen ohjeiden mukaisesti. (Lyytinen 2003, 48–49; Siiskonen, Aro & Holopainen 2001, 79; Aro, Eronen, Erkkilä, Siiskonen & Adenius-Jokivuori 2003, 105.)

Pienen lapsen puheen ja kielen kehitystä seurataan jo neuvolassa. Joskus kielenkehityksen vaikeudet kuitenkin havaitaan vasta kouluikässä oppimisvaikeuksien myötä. Vaikka pienen lapsen kehityksessä todettaisiin viive jo varhain, luotetaan, että puhe selkiintyy ja lisääntyy vähitellen. Olisi kuitenkin tärkeää, että riittävän aikaisin puututtaisiin ongelmiin, sillä varhain aloitettu kuntoutus ennaltaehkäisee ja lieventää odotettavissa olevia vaikeuksia. (Marttinen, Ahonen, Aro & Siiskonen 2001, 19.)

Kielellisten taitojen arvioinnissa tulee käyttää menetelmiä, joilla voidaan luotettavasti kartoittaa yksittäisen lapsen kehityksen etenemistä ja siinä tapahtuvia muutoksia. Myös lapsen yleistä kehitystasoa on hyvä arvioida kielellisten taitojen lisäksi. (Siiskonen, Aro & Lyytinen 2003, 119, 126, 130.) Häiriöiden tutkiminen auttaa myös normaalien toimintojen ymmärtämistä. Häiriöt ovat kuitenkin vaikeasti luokiteltavia ja niiden syiden etsiminen työlästä ja epävarmaa. (Leiwo 1986, 34.)

Lähes kaikki suomalaiset lapset osallistuvat ennen kouluikää päivähoidon ja esiopetuksen muodostamaan julkiseen varhaiskasvatukseen. Jatkuva kehityksen seuranta ja havainnointi antaa hyvät edellytykset huomata kehitykseen liit-

tyviä vaikeuksia ja niiden riskejä. Lapsen ongelmat nousevat usein esiin, kun hän ei ymmärrä annettuja ohjeita. Myös niukasti tai väärin käytetyt kielelliset ilmaisut ja vuorovaikutus toisten lasten ja aikuisten kautta ilmaisevat kielen kehityksen häiriötä. Kielen kehityksen tukeminen on olennainen osa päivähoiton työskentelyä. Esikouluikäisellä lapsella kielelliset vaikeudet on yleensä jo tunnistettu, mutta lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen kannalta tärkeiden valmiuksien kartoittaminen on haaste esiopetukselle. Tiedon siirtyminen päivähoidosta kouluun auttaa lapsen kehityksen ja oppimisen tukemista, mutta siihen kuitenkin vaaditaan vanhempien lupa. (Aro, Eronen, Erkkilä, Siiskonen & Adenius-Jokivuori 2003, 113–116.)

3.3.2 Kielellisten vaikeuksien merkitys lapselle

Erilaiset kielelliset vaikeudet haittaavat muun muassa lapsen kehitystä, vuorovaikutusta, toimintaa ja oppimista. Lapsen, jolla on kielellisiä vaikeuksia, voi olla vaikea oppia lukemaan ja kirjoittamaan, ohjaamaan omaa toimintaansa, suuntaamaan tarkkaavuuttaan ja oppimaan matematiikan ja ongelmanratkaisun taitoja. Myös tekstin ymmärtäminen ja oppiminen voi olla vaikeaa ja hidasta tai virheellinen kirjoitustaito haittaa opitun esiintuomista. Lukivaikeudet haittaavat myös muiden oppiaineiden ja vieraiden kielten oppimista. Monilla lapsilla esiintyy myös motorista kömpelyyttä tai vaikeuksia uusien motoristen taitojen oppimisessa. (Marttinen, Ahonen, Aro & Siiskonen 2001, 21, 54–55.)

Jotta lukemisvaikeuksia voidaan ehkäistä, on tärkeää tunnistaa vaikeudet mahdollisimman varhain. Lukemisvaikeus vaikuttaa lapsen oppimiseen ja kouluosuoriutumiseen monin tavoin. Vaikeudet vaikuttavat lapsen motivaatioon ja käsitykseen itsestä, siitä miten hän arvostaa ja luottaa itseensä osajana. Vaikeuksien varhainen tunnistaminen on tärkeää myös siksi, että tällöin tilanteeseen voidaan vielä vaikuttaa melko pienillä tukitoimilla. (Kuikka, Lepola & Poskiparta 2006, 101; Mäkinen 2002, 15; Siiskonen, Aro & Holopainen 2001, 80.)

Lukemiseen liittyvät oppimisvaikeudet ovat yleisiä. Joka viidennellä suomalaisella 7–12-vuotiaalla arvioidaan olevan jonkinasteinen lukemiseen tai kirjoitta-

miseen liittyvä vaikeus. Tutkimuksissa on osoitettu, että negatiivinen kehä voi joillakin lapsilla käynnistyä jo ensimmäisen kouluvuoden aikana. Kielellisesti heikommilla havaittiin motivaatio-ongelmien lisääntymistä esikoulussa ja ensimmäisellä luokalla, joten kielellisillä valmiuksilla on tärkeä yhteys lasten oppimismotivaatioon esi- ja alkuopetuksessa. Opetuksella ja lapsen toiminnan ohjaamisella on suuri merkitys kielen oppimisen ja motivaation kehittymisen kannalta. (Lepola & Hannula 2006; Lepola 2006, 36.)

Kielihäiriöisen lapsen kuntoutumiseen ja ennusteeseen vaikuttaa ongelman vaikeusasteen lisäksi lapsen ikä, kuntoutuksen määrä ja laatu sekä mahdolliset muut liitännäisoireet. On havaittu, että oppimisvaikeuksia ilmenee vähemmän, jos koti tukee lapsen koulunkäyntiä, opettajan ja lapsen välinen suhde on hyvä ja opetustilanteet rauhallisia. (Marttinen, Ahonen, Aro & Siiskonen 2001, 24.)

Lapsen kielellistä tietoisuutta voidaan edistää monin tavoin. Suunnitelmalliset, tavoitteelliset ja innostavat opetustilanteet harjoituksineen herättävät lasten kiinnostusta kieleen, edistävät kielellistä tietoisuutta ja pitävät sitä yllä. (Tornéus 1991, 26–27, 38, 62–63.) Erilaisia harjoituksia, harjoitusohjelmia ja tutkimuksia aiheesta on valtavasti. Esimerkiksi Tornéuksen (1991), Korkmanin ja Peltomaan (1995) sekä Mäkisen (2002) tutkimuksista on saatu hyviä tuloksia kielellisten taitojen kehittämisestä erilaisten menetelmien avulla.

3.4 Yhteenvetoa

Kielen ja sen osa-alueiden kehityksellä on suuri vaikutus lasten elämään. Kielellisten vaikeuksien varhainen tunnistaminen ja puuttuminen sekä kielellisten valmiuksien harjoittaminen edesauttavat lapsen lukemaan oppimista ja koulussa pärjäämistä. Osaaminen vahvistaa lapsen itsetuntoa, joka edesauttaa koulussa jaksamista. Pienryhmätoiminnassa lähdimme toteuttamaan käytäntöjä, jotka vahvistavat lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen keskeisiä valmiuksia eli edistävät lasten kielellisiä valmiuksia ja kielellistä tietoisuutta. Lasten kielellistä tietoisuutta kehitimme ryhmätoiminnassa monin tavoin, vaikka harjoitteemme painottuivatkin fonologisen tietoisuuden harjoitteisiin. Myöhemmin ku-

vaamme millaisia harjoitteita toteutimme lasten kanssa. Seuraavaksi esittelemme kuitenkin pienryhmätoiminnan yleisiä vaikutuksia lapsen kehittymiselle ja kasvulle sekä päiväkodin, koulun ja kodin yhteistyön merkitystä lapsen oppimiselle ja kouluun siirtymiselle, sillä niilläkin on suuri merkitys lapsen kokemukseen itsestään, kouluun siirtymiselle ja koulussa pärjäämiselle.

4 KOULUA KOHTI

4.1 Pienryhmätoiminta kouluvalmiuksien edistäjänä

Kouluun meno merkitsee suurta muutosta lapsen elämässä. Lapsen täytyy tottua ja mukautua säännölliseen koulutyöhön ja koulun järjestyssääntöjen noudattamiseen. Lapselta edellytetään älyllistä kiinnostuneisuutta, pitkäjänteisyyttä, kykyä yhteistyöhön opettajan ja luokkatovereiden kanssa, osallistumista sekä motivoitumista koulutehtäviin. Koulutulokkaalta edellytetään kouluvalmiutta eli sellaista fyysistä ja psyykkistä kehitystasoa, että lapsi selviää ensimmäisen kouluvuoden rasituksista ja koulutehtävistä. (Sarmavuori 2003, 9.)

Kouluvalmius-käsitteellä tarkoitetaan lapsen kokonaiskehityksen astetta. Tällöin lapsi pystyy omaksumaan koulussa opetettavia tietoja ja taitoja suhteellisen kiuttomasti. Heikkinen-Peitsoman ja Rautakiven (1987, 227–228) mukaan kouluvalmiutta voidaan tarkastella fyysisen, henkisen ja sosio-emotionaalisen kehityksen kannalta.

Lapsen fyysinen kehitys on oltava sillä tasolla, että lapsen fyysinen kunto kestää koulunkäynnin rasituksen. Havaintotoiminnot ja ruumiinliikkeet; silmien, käden ja silmä-käsi-koordinaation, hallinta ovat myös tärkeitä. Lapsen on osattava selviytyä jokapäiväisistä toiminnoista itsenäisesti. Henkisen kehityksen on oltava niin pitkällä, että lapsi on noin 7-vuotiaan tasolla ajattelun, kielen, muistin ja keskittymiskyvyn alueilla. Lapsen on kyettävä työskentelynomaiseen toimintaan, joka taas vaatii kykyä omaksua tavoitteita ennakolta ja kykyä arvioida omia työ-

suorituksia. Pitkäjänteisyyttä on löydyttävä loppuun suorittamisessa ja lapsella täytyy olla halu hyväksyä ja korjata tekemänsä mahdolliset virheet. Sosio-emotionaalisella kehityksellä tarkoitetaan kouluvalmiuksien yhteydessä sitä, että lapsella on kyky havaita, nimetä ja ilmaista tavallisimpia tunteita. Lapsella täytyy olla valmius toimia kouluyhteisön jäsenenä ja mukautua sen sääntöihin. Tunne-elämän tulee olla riittävän kehittynyttä, esimerkiksi lapsella on kyky sietää epäonnistumisia ja pettymyksiä tulematta kovin ahdistuneeksi. Kun lapsella on hyvä perusturvallisuuden tunne, hän ei niin helposti koe voimakkaita pelkotiloja. (Heikkinen-Peitsoma & Rautakivi 1987, 227–228.)

Ryhmätoiminta on oivallinen tapa kehittää lasten kouluvalmiuksia, koska ryhmä on lapselle luonnollinen toimintaympäristö ja siinä sosiaaliset taidot kehittyvät kuin itsestään. Yhdessä toiminnalla ja ryhmään kuulumisella on suuri vaikutus lapsen elämään, sillä oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Ryhmä antaa parhaimmillaan lapselle turvallisen ympäristön harjoitella uusia taitoja ja luo tilanteita onnistumisen kokemuksille, kun ohjaajat ja vertaiset huolehtivat riittävästä myönteisestä palautteesta. Nämä tekijät lujittavat itsetuntoa eli lapsen käsitystä itsestään ja parantavat työskentelyedellytyksiä myös ryhmän ulkopuolella. Lapsuusiässä sosiaalisen toimintakykyisyyden kannalta keskeistä on myönteiseen vuorovaikutukseen pääseminen ikätoverien kanssa sekä ystävyysuhteiden solmiminen. Kasvu ympäristön aikuisen ohjauksella on suuri merkitys siihen, miten lapsi oppii huomioimaan toiminnassaan muita ihmisiä. (Nieminen, Airo, Eränen, Kuulas, Rantanen, Huhta-Hirvonen, Kaarenoja, Kojo, Kylliäinen, Muurinaho, Nivala & Pirilä 2002, 17, 27–28; Kankaanranta 1994, 47; Korhonen 1994, 24; Heinämäki 2000, 26.)

Päiväkotilasten kehitystä edistävät hyvät ikätoverien väliset suhteet. Lapsen on todennäköisesti vaikea oppia solmimaan ja ylläpitämään läheisiä suhteita ikätovereihinsa ilman kokemuksia toveri- ja ystävyysuhteista. Osattomuus ja vähäinen myönteinen kanssakäyminen vertaisryhmässä ennustavat sosiaalista tyytymättömyyttä ja sopeutumisongelmia. Lapsen vertaissuhteet ovat olennainen osa lapsen sosiaalista maailmaa ja arkipäivää. Pitkään jatkuessaan toverisuhteongelmat merkitsevät lapselle fyysistä, sosiaalista ja emotionaalista toveriryhmän ulkopuolelle ajautumista ja selvää syrjäytymisriskiä tai syrjäytymiskierteeseen joutumista. Toverisuhteiden lisäksi lapselle on tärkeää tietoisuus

omistaa heikkouksista ja vahvuuksista, käsitys omasta itsestä oppijana sekä oppimiseen liittyvät motivaatio- ja tunnetekijät. Näillä kaikilla on vaikutusta lapsen kokemuksiin ja aktiivisuuteen arkipäivän oppimistilanteissa (Laine 2002, 19–20, 34; Ahonen, Aro & Siiskonen 2001, 56.)

Ryhmätoiminnassa pyrimme luomaan turvallisen ilmapiirin, jossa lasten on hyvä ja helppo olla. Lapsille annettiin jatkuvasti positiivista palautetta ja luotiin onnistumisen kokemuksia. Lapselle annettiin tilaa erehtyä ja harjoitella uusia taitoja rauhassa. Pidimme huolen siitä, että meidän ohjaajien tavoin lapset kohtelevat toisiaan kunnioittavasti eikä ketään syrjitä tai kiusata. Lapsia rohkaistiin ryhmässä tekemään harjoituksia ja kannustettiin uuden oppimiseen. Pyrimme luomaan toimintakerroista lapsille mieluisan oppimiskokemuksen, jossa toiminnallisten menetelmien ja yhdessä tekemisen avulla harjoiteltiin koulussa tarvittavia tietoja, taitoja ja valmiuksia. Pyrkimyksenämme oli kielellisten valmiuksien harjoittamisen ohella vahvistaa lapsen itsetuntoa ja myönteistä minäkuvaa positiivisen palautteen, kannustamisen, kouluun tutustuttamisen ja rohkaisun keinoin.

Lapsen kouluvalmiuksien tukeminen on yleisesti tunnustettu varhaiskasvatuksen tehtäväksi. Varhaiskasvatus on leikkikeskeistä, suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa. Kaikilla lapsilla on oikeus päästä varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatukseen liittyy tiiviisti kasvatuskumppanuus. Kehityksen ongelmien ennaltaehkäisy, varhainen havaitseminen ja puuttuminen ovat korostuneet viime vuosina erityisen tuen tarpeen lisääntyessä. Varhaiskasvatuksen palveluiden kytkeytyminen muihin sosiaalipalveluihin sekä terveys- ja opetuspalveluihin on suunniteltava yhteistyössä vanhempien ja eri toimittajien kanssa. (Heinämäki 2004, 9, 29–30, 56.)

Kouluvalmiutta voidaan edistää kuntoutus- ja rikastamisohjelmilla sekä yksilö- että ryhmätasolla. Jokaiselle lapselle olisi varmistettava joustava ja pehmeä siirtyminen kouluun ja luotava edellytykset menestykselliseen koulunkäyntiin. Jos lapsi kohtaa sopeutumis- tai oppimisvaikeuksia, usein kiinnostus koulunkäyntiin katoaa ja epäonnistunut koulun aloitus voi vaikuttaa negatiivisesti koko myöhempään koulunkäyntiin. Kouluvalmiuden kehittymistä tukee myös päiväkodissa järjestettävä toiminta. Erilaisten toimintojen välityksellä lapsi omaksuu

työskentelytottumuksia, oppii keskittymään ja suorittamaan työnsä loppuun. Tuokiot päiväkodissa voivat olla esimerkiksi oppimistuokioita, pelejä tai askarte-luja, jotka edistävät lapsen kielen, ajattelun, havaitsemisen ja liikkeiden hallin-nan kehitystä. Näin myös lapsen tietoisuus ympäristöstä kasvaa. Tärkeää on myös se, että lapsella on turvallinen aikuinen, jolle voi kertoa päivän kokemuk-sista ja keskustella niistä. Aikuisen avulla lapsi kykenee paremmin sulattamaan uudet vaikutelmat koulun alkaessa. (Heikkinen-Peitsoma & Rautakivi 1987, 228–229.)

Enemmistö lapsista aloittaa esiopetuksen sinä vuonna, jolloin he täyttävät kuusi vuotta. Yksi esiopetuksen keskeisistä tavoitteista on oppimisedellytyksien pa-rantaminen. Esiopetuksessa tuetaan ja seurataan lapsen kehitystä ja pyritään ennaltaehkäisemään mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia. Keskeistä esiopetuk-sessa kielellinen alue ja siihen sisältyy runsaasti esiopetussuunnitelmassa mää-riteltyjä tavoitteita. Erityisesti tukea tulee antaa lapsille, joilla on todettu sellaisia kehitykseen ja oppimiseen liittyviä piirteitä ja vaikeuksia, jotka voivat olla oppi-misvaikeuksien riskitekijöitä. Yleensä laaja-alaiset kielen kehityksen vaikeudet on tunnistettu esiopetusikään mennessä ja näin ollen tarvittavat kuntoutukseen liittyvät toimenpiteet on saatu alulle. Koska vaikeudet on nähtävissä jo ennen koulun alkua, tuottaa esiopetusvuonna vaikeuksiin puuttuminen paremman tu-loksen kuin opetuksen myöhentäminen. Tehostettu esiopetus edistää lapsen mahdollisuuksia edetä koulussa oman ikäluokkansa mukaisesti. (Adenius-Jokivuori, Siiskonen & Eronen 2003, 321–324; Pulkkinen 2002, 102.)

4.2. Kodin, päiväkodin ja koulun yhteistyön merkitys lapsen koulutiellä

Kodin ja koulun yhteistyöstä säädetään muun muassa perusopetuslaissa ja val-tioneuvoston 2001 antamassa asetuksessa. Vaatimus yhteistyöstä on myös kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Monet käytännön kokeilut ovat antaneet näyttöä siitä, että päiväkodin, koulun ja kodin toimivalla yhteistyöllä on positiivinen vaikutus lapsen kouluun siirtymisen kannalta. (Perusopetuslaki 628/1998, §3; Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen

valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 2001, §4: Korhonen 1999, 17.)

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö alkaa jo varhaiskasvatuksessa. Tärkeitä vaiheita kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittymiselle ja rakentumiselle ovat erilaiset siirtymä- ja nivelvaiheet, kuten siirtyminen esiopetuksesta kouluun. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö takaa lapsen oppimisen joustavan etenemisen. Esiopetuksessa luodaan pohja kodin ja koulun yhteistyölle. Esiopetus valmistaa sekä lapsia että vanhempia koulun aloitukseen edistämällä lapsen oppimisen edellytyksiä ja pohjustamalla vanhempien tulevaa tehtävää koululaisten vanhempina. (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 16, 17; Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004.)

Vaikka vanhemmat ja lapset ovatkin saaneet valmistautua koulun alkamiseen, kouluun meno on perheelle suuri asia ja muuttaa perheen elämää monella tapaa. Lapsen vastuu omasta toiminnastaan ja liikkumisestaan koulupäivän aikana kasvaa, mikä usein huolestuttaa vanhempia. Päivittäinen kanssakäyminen kasvattajien kanssa päättyy ja viestit koulusta kotiin kulkevat useammin lapsen kautta. Koulunsa aloittavien lasten vanhemmat ovat usein kiinnostuneita lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista, joten tätä seikkaa kannattaakin hyödyntää koulun aloituksessa. Alkuopetuksessa vanhemmat muodostavat kuvaa omasta tehtävästään koululaisen vanhempana ja koulun odotuksista. Nivelvaiheen tukeminen onkin tärkeää yhteistyön kehittämiseksi, rakentamiseksi sekä lapsen oppimispolun jatkuvuuden ja toimivuuden takaamiseksi. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004; Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 16, 17.)

Kodin ja koulun yhteistyötä ja vuorovaikutusta edellytetään, sillä lapsi elää molempien toimijoiden vaikutuspiirissä. Kodin ohella koulu on lapsen kasvulle ja oppimiselle tärkeä kehitysympäristö ja merkittävä vaikuttaja. Huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsen ja nuoren kasvatuksesta, mutta koulu tukee kotien kasvatustehtävää vastaamalla oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta kouluyhteisön jäsenenä. Kodilla ja koululla on lasten kasvussa, kehityksessä ja oppimisessä omat, toisiaan täydentävät tehtävänsä. Vuorovaikutus kodin ja koulun välillä hyödyttää molempia osapuolia. Se lisää opettajan oppilaantuntemusta,

joka taas auttaa opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Vastavuoroisesti yhteistyö lisää myös vanhempien tuntemusta lapsestaan, jotta he voivat osallistua tukea lapsen oppimista, kasvua ja koulunkäyntiä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 20; Laatia kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 3, 11,14.)

Parhaimmillaan yhteistyö on kasvatuskumppanuutta, joka tukee lapsen tervettä kasvua ja oppimista. Toimiva kodin ja koulun yhteistyö vaikuttaa positiivisesti lapsen koulumenestykseen, kotitehtävien tekemiseen, yleiseen koulutuksen arvostamiseen ja siihen asennoitumiseen. Hyvällä yhteistyöllä voidaan myös ehkäistä mahdollisten oppimiseen ja kasvuun liittyvien ongelmien syntymistä, varhaista tunnistamista ja helpottaa niiden ratkaisemista. Vaikeuksia on tärkeää tunnistaa ja ehkäistä jo varhain, ennen kuin niistä ehtii seurata koulusuoriutumisen vaikeuksia ja niihin liittyviä ikäviä kokemuksia. Hyvin toimiva kodin ja koulun yhteistyö onkin merkittävä oppilaan koulunkäynnin tukitoimi. Aikuisten väliset hyvät suhteet vaikuttavat lasten ja nuorten turvallisuuden kokemukseen ja ovat myös keskeinen osa turvallista oppimisympäristöä, joten molemminpuolinen luottamus ja kunnioitus ovat tärkeitä. Yhteistyön päämäärä on oppimisen, joustavuuden, turvallisuuden, terveen kasvun ja kehityksen sekä hyvinvoinnin tukeminen oppimispolun aikana. (Laatia kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 11, 12, 14; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 20; Lyytinen1996, 71–83; Marttinen, Ahonen, Aro & Siiskonen 2001, 24; Siiskonen, Aro & Holopainen 2001, 80.)

Monet kehittämishankkeista saadut tulokset osoittavat, että esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on madaltanut lasten kynnystä aloittaa koulu, kun lapsi on jo esiopetusvuotenaan saanut tutustua kouluun ja esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä on pyritty niveltämään toisiinsa. Hankkeista saadut tulokset ja kokemukset kertovat myös vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön tärkeydestä lapsen koulutiellä esimerkiksi toiminnan kehittämisen ja lapsen perusturvallisuuden säilymisen kannalta. Jos vanhemmat olivat saaneet koulusta positiivisen kuvan jo ennen lapsensa koulunkäynnin varsinaista alkamista, oli yhteydenpito lapsen koulun alkaessa helpompaa. Vanhempien kiinnostus lasten koulunkäyntiä kohtaan lisääntyy jatkuvan tiedottamisen ja käytännön yhteistyöllä. Vanhempien on

myös hyvä tietää, mitä lapsi koululla tekee, sillä tiedonsaanti ehkäisee ennakkoluulojen syntymistä. (Tiihonen & Kankaanranta 1994, 48.)

Muun muassa Nojanmaan päiväkodin ja koulun yhteistyön kehittämishankkeessa huomattiin, että kielellisen tietoisuuden harjoittelu vahvisti lasten kielellisiä valmiuksia ja kiinnostumista kielestä. Samassa kokeilussa pidettiin tärkeää, että tuleva opettaja tuli tutuksi lapselle jo ennen koulun alkua. Palautteessa todettiin myös, että yhteistyö päiväkodin ja koulun välillä on toivottua. (Tiihonen & Kankaanranta 1994, 173–174.) Myös muista esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä kehittämissä hankkeissa huomattiin, että lapsen koulunkäynnin aloittamisen kynnyks madaltuu, kun lapsi on jo ennalta saanut tutustua kouluun ja tulevaan opettajaan. (Tiihonen & Kankaanranta 1994.)

Esi- ja alkuopetuksen sekä vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön kehittäminen on ensiarvoisen tärkeää lapsen turvallisen, tasapainoisen ja kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemiseksi. Kaikilla osapuolilla on lapsesta erilaista, mutta tärkeää tietoa. Vanhemmat tuntevat lapsensa eri tavalla kuin esimerkiksi esiopettajat, mutta molemmilla on yhtä tärkeää ja arvokasta tietoa lapsesta. Yhdessä toimimalla ja pohtimalla saadaan lapsesta kokonaisvaltainen kuva. Nämä tiedot ovat arvokkaita mukaan vietäväksi kouluun myös tuleville opettajille, jotta opettaja voi paremmin tukea koulunsa aloittavaa oppilasta. Yhteistyö auttaa vaikeuksien varhaista tunnistamista, kun useampi osapuoli yhdistää tietonsa lapsesta. Toimiva yhteistyö auttaa myös vaikeuksiin puuttuttaessa. Nivelvaiheen tukeminen siirryttäessä esiopetuksesta kouluun auttaa opettajan lisäksi lasta ja lasten vanhempia saamaan koulusta aikaisempaa totuudenmukaisemman kuvan ja valmentaa heitä koulun aloitukseen.

5 PIENRYHMÄTOIMINNAN TOTEUTTAMINEN

Tahdoimme osaltamme olla valmistamassa erityisesti lapsia, mutta myös vanhempia koulunkäynnin alkamiseen. Tähän pyrimme toteuttamalla esikoululaisille pienryhmätoimintaa koulun tiloissa. Toimintaan sisältyi sekä kielellisten val-

miuksien tukemista että kouluun tutustuttamista pienryhmässä. Tärkeää oli myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö.

Opinnäytetyömme sisältää paljon ryhmätoiminnan ja vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön kuvaamista ja arviointia. Opinnäytetyömme on luonteeltaan toimintatutkimuksellinen tapaustutkimus, jonka aineiston keruu vaiheessa on käytetty sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia menetelmiä. Aineisto analysoitiin laadullisesti. Laadulliselle tutkimukselle ominaista on aineisto, joka tekee monenlaiset tarkastelut mahdollisiksi. Laadullisen tutkimusmenetelmän tavoitteena on ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen ja se vastaa kysymyksiin miten ja miksi. (Alasuutari 1994, 74; Vilkka & Airaksinen 2003, 63.) Kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset menetelmät eivät sulje toisiaan pois, vaan samassa tutkimuksessa ja saman tutkimuksen analysoinnissa voidaan käyttää molempia menetelmiä. (Alasuutari 1994, 23.)

Tapaustutkimuksessa tapaus voi olla yksittäinen tapaus tai pieni joukko toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. Tapaustutkimusta voidaan tehdä monella tavalla, kuten toimintatutkimuksen kautta. Tapaustutkimuksessa voidaan käyttää sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia menetelmiä, mutta olennaista on, että aineisto muodostaa kokonaisuuden eli tapauksen ja siitä pyritään tuottamaan yksityiskohtaista tietoa. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159.) Tutkimuksessamme tapaus tarkoittaa neljää esikoululaista, joilla esiopettajat sekä erityisopettaja arvioivat olevan vaikeuksia kielellisissä taidoissa ja koulunkäynnin aloituksessa. Tutkimusta lähestyimme toimintatutkimuksen kautta, jolle on tunnusomaista toiminnan ja tutkimuksen samanaikaisuus ja pyrkimys saavuttaa käytännöllistä hyötyä tutkimuksesta. Päämääränä toimintatutkimuksessa on toiminnan kehittäminen tutkimuksen ohella. Tutkija on mukana yhteisössä, jota hän tutkii. (Heikkinen 2001, 170, 179.)

Pienryhmätoiminnassa tutkimme lasten kielellisten taitojen ja kouluvalmiuksien kehittymistä. Tarkoituksena oli lasten kehityksen tukemisen ohella kehittää myös päiväkodin, kodin ja koulun yhteistyötä. Työssämme pyrimme luomaan toiminnasta ja tutkittavista kokonaiskuvan. Opinnäytetyömme lisäksi toiminnas-

tamme työstetty kansio tuo konkreettista hyötyä aiheesta kiinnostuneille ja antaa ideoita ja ajatuksia toiminnan kehittämiseksi ja jatkamiseksi edelleen.

5.1 Toiminnan aloittaminen

Toiminta alkoi tammikuussa 2007, kun toinen opinnäytetyön tekijöistä kartoitti ala-asteen erityisopettajan kanssa esikoululaisten kouluvalmiuksia alueen päiväkodeissa. Päiväkodeissa pidettiin neuvottelu erityisopettajan, päiväkodin henkilökunnan, opiskelijan ja ohjaavien opettajien kesken ja valittiin yhteistyöpäiväkotiksi. Jatkossa käytämme nimitystä työryhmä kuvaamaan edellä mainituista toimijoista muodostuvaa ryhmää. Alkukartoitusten jälkeen työryhmä vahvistui myös toisella opiskelijalla.

Suunnittelutapaamisia pidettiin päiväkodissa ennen varsinaisen pienryhmätöiden aloittamista kolme kertaa tammi-maaliskuun aikana. Työryhmän tapaamisten aikana sovittiin yhteisistä päämääristä, ryhmään valittavista lapsista ja lapsiryhmän koosta sekä toiminnan tavoitteista ja sisällöstä. Työryhmässä pohdittiin myös muun muassa sitä, kuka lapset tuo ja hakee koulusta ja kenellä on vastuu lapsista toiminnan aikana. Tapaamisissa ryhmäkertoja suunniteltiin aluksi olevan kymmenestä kuuteentoista. Ryhmäkertojen pituudeksi suunniteltiin 2x45 minuuttia kerrallaan ja niitä olisi kaksi kertaa viikossa. Ryhmäkertojen lisäksi lapsilla olisi kolme vierailupäivää koululla, jolloin opiskelijat olisivat koululla harjoittelemassa. Näin koulu tulisi tutummaksi lapsille, joille ennakoitiin olevan vaikeuksia koulunkäynnin aloituksessa.

Tapaamisten aikana mietittiin myös välipalan järjestämistä koululla. Vanhemmille pidettiin infotilaisuus päiväkodissa, jossa kerrottiin ryhmätöiden sisällöstä ja tarkoituksesta. Vanhemmilta pyydettiin kirjallinen lupa lapsen osallistumisesta ryhmään, johon kaikilta saatiin myöntävä vastaus.

5.2 Toimintaan osallistuneet lapset

Lapset valikoituivat ryhmään tammikuussa tehdyn kielitasonarviointi-testin tulosten sekä esiopettajien ja erityisopettajan arvioiden perusteella. Monella esikoululaisella oli kielellisiä vaikeuksia ja moni lapsista oli arkoja. Muodostui kaksi ryhmää, joissa molemmissa oli neljä lasta ja kaksi ohjaajaa. Meidän ryhmäsämme oli mukana neljä esikouluikäistä lasta, joista yhdellä suomi oli toisena kielenä. Kaikilla ryhmämme lapsilla havaittiin kartoitusten avulla vaikeuksia kielellisessä tietoisuudessa ja heidän arveltiin tarvitsevan apua koulunkäynnin aloittamisessa. Kaksi ryhmämme lapsista oli esiopettajien mukaan arkoja, toiset kaksi puheliaampia ja eläväisempiä. Kaikkien lasten arveltiin hyötyvän pienryhmätoiminnasta.

5.3 Pienryhmätoiminnan toteuttaminen

Pienryhmätoiminta alkoi Mellunmäen ala-asteella 27.3.2007. Ryhmille suunniteltiin iltapäivätoimintaa, jonka tarkoituksena oli ennaltaehkäistä vaikeuksia koulun aloituksessa. Suunnittelimme ryhmällemme toimintaa, joka ensisijaisesti tukisi ja vahvistaisi lasten kielellisiä valmiuksia ja valmistaisi heitä seuraavana syksynä alkavaan kouluun. Avainasemassa oli pienryhmässä oppiminen ja harjoittelu sekä kouluun tutustuminen jo ennalta. Ryhmätoiminnan oli tarkoitus olla mielekästä ja innostavaa sekä tavoitteellista ja oppimista tukevaa. Oppimista tuettiin toiminnallisten menetelmien avulla leikinomaisesti. Suran (1999) mukaan toiminnallisuus edistää uuden oppimista ja minuuden vahvistumista, kun ajattelu, tunteminen ja toiminta tapahtuvat yhtä aikaa lasta tyydyttävällä tavalla. Alkukasvatusikäisen lapsen elämää ohjaa paljolti välittömät, toiminnalliset yllykkeet, joista leikki on ominaisinta. Toiminnallisuus tarkoittaa, että kognitiiviset prosessit integroidaan kokemukselliseen ja osallistuvaan työskentelyyn. (Sura 1999, 221–222, 227.)

Toiminnan tueksi suunnittelimme myös erilaisia apuvälineitä. Käytimme muun muassa ohjelmakuvia, jotta lapset pystyisivät seuraamaan toiminnan etenemistä ja voisivat ennakoita, mitä seuraavaksi tapahtuu. Ryhmän oma maskotti oli

pehmolelunalle, jonka avulla sanoitettiin toimintaa ja otettiin tilanne haltuun. Lapset saivat myös hakea voimia voimanurkasta. Voimanurkka oli luokan perällä oleva nurkkaus, jonne lapsi sai mennä rauhoittumaan ja keräämään voimia tehtävien loppuun suorittamiseksi. Pidimme huolen siitä, että lapsi todella rauhoittui nurkkauksessa. Voimia saatuaan lapsi palasi muiden mukaan toimintaan. Toimintamme apuna käytimme myös reissuvihkoja, joihin kirjasimme lapsen kuulumisia ryhmätoiminnan aikana. Myös vanhemmat saivat kirjoittaa reissuvihkoon palautetta ja mietteitään meille ohjaajille. Reissuvihkon väliin liitimme myös ryhmätoimintatuokioiden kuvauksia ja muita tiedotteita. Lasten omiin kansioihin keräsimme lasten tuotokset ryhmätoiminnan ajalta.

5.3.1 Toiminnan rakenne

Ohjasimme ryhmiä tiistaisin ja torstaisin, joskus vain kerran viikossa. Kertojen pituudeksi muotoutui 1,5 tuntia. Aloitukset ja lopetukset toistuivat samanlaisena jokaisella ryhmäkerralla. Muiden osioiden teemat pysyivät samana jokaisella kerralla, mutta sisältö ja tehtävät vaihtuivat jokaisella kerralla. Poikkeuksena oli kouluun tutustuminen, jossa koimme tärkeäksi uusien paikkojen kertaamisen. Toistuva, samankaltainen pysyvä toiminnan runko auttaa lapsia ennakoimaan ja seuraamaan toimintaa sekä luo turvallisuutta. Taulukossa 1 on kuvattu ryhmäkertojen rakenne.

TAULUKKO 1. Ryhmäkertojen rakenne.

Tilanne	Kesto aika
Kuulumiset	3 minuuttia
Ohjelma	2 minuuttia
Fonologinen tietoisuus	12 minuuttia
Kuuntelu	12 minuuttia
Välipala	30 minuuttia
Kouluun tutustuminen	20 minuuttia
Rentoutuminen	5 minuuttia
Arviointi	5 minuuttia

Seuraavassa kuvaamme tarkemmin kunkin toimintatilanteen sisältöä ja tarkoitusta yksityiskohtaisemmin.

Kuulumiset ja alkulaulu ryhmään kuulumisen ja ilmaisun kehittäjänä

Aloitimme jokaisen ryhmäkerran alkulaululla. Alkulaulussa muodostimme lasten kanssa piirin ja pidimme toisiamme käsistä kiinni. Jokaisen lapsen nimi käytiin läpi yksitellen. Lauloimme yhdessä kysyen: ”Onko Siiri täällä?”, jos Siiri oli paikalla, hän vastasi laulaen: ”On Siiri täällä”. Jos Siiri ei ollut paikalla, lauloimme kaikki yhdessä: ”Ei ole Siiri täällä.” Kun kaikki paikallaolijat oli laulettu läpi, kävimme istumaan rinkiin lattialle. Ohjaaja kyseli jokaisen lapsen kuulumiset yksitellen läpi, ja kertoi myös omat kuulumisensa.

Laulu auttaa muistamaan jokaisen ryhmäläisen nimen ja ulkonäön sekä vahvistaa ryhmään kuuluvuuden tunnetta. Ryhmässä oleminen, toimiminen ja oman vuoron odottaminen kehittävät myös vuorovaikutustaitoja, joita lapsi tarvitsee koulussa. Lapset joutuvat harjoittelemaan oman vuoron odottamista laulun aikana sekä kuulumisia kyseltäessä. Itseilmaisu kehittyy, kun lapsi kertoo itsensä kuulumisia. Samalla lapsi saa harjoitella omin sanoin selittämistä ja ilmaista tunteitaan. Arempia lapsia rohkaistiin ja kannustettiin puhumaan ja kertomaan itsestään tai kuulumisistaan. Pyrimme siihen, että jokainen kertoo edes vähän kuulumisiaan, mutta annoimme lapsen myös olla hiljaa hänen niin halutessaan.

Ohjelma – kuvat toimintaa selkeyttämässä

Ohjelmaosiossa lapsille havainnollistettiin kuvien avulla päivän ohjelma. Toinen meistä kertoi päivän ohjelman lapsille, esimerkiksi: ”Tänään koristelemme reissuvihkon ja laulamme samalla leikkien laulun Sutsisatsi. Sen jälkeen menemme välipalalle ja tutustumme hieman koulun sääntöihin. Lopuksi rentoudumme yhdessä ja arvioimme toimintakerran sujumista. Viimeisenä laulamme yhdessä loppulaulun ja lopetamme tältä päivältä.”

Ohjelmakuva käännettiin kuvapuoli alaspäin, kun kyseinen tehtävä ohjelmasta oli suoritettu. Esimerkiksi alkulaulun ja kuulumisten jälkeen käännettiin ensimmäinen kuva kuvapuoli alaspäin. Välipalaan mennessä kuvia oli käännetty jo neljä. Näin lapset oppivat ennakoimaan tulevaa ja seuraamaan toimintaa. Suunnitelmallisuus ja ennakointi kuvien avulla ovat tärkeitä asioita levottomille lapsille ja niille, joille siirtymätilanteet ovat hankalia. Kuvat jäsentävät toimintaa ja toimivat myös kielen tukena niille, joilla on kielellisiä vaikeuksia. Erityisen tärkeää kuvien käyttö oli myös siksi, että ryhmässä oli yksi lapsi, jolle suomi oli toinen kieli.

Fonologinen tietoisuus kielellisten valmiuksien edistäjänä

Kielellinen tietoisuus on lapsen kykyä havainnoida kielen muotoja, rakenteita ja kielenkäytön sääntöjä. Näitä taitoja harjaannuttamalla kehitetään lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvalmiutta. Kielellistä tietoisuutta harjoiteltiin ryhmätoiminnassa muun muassa sana-, äänne-, lause- ja merkitystasolla erilaisten leikkien ja harjoitusten avulla. Nimeämistehtävissä harjoiteltiin tuttujen sanojen ja kirjainten hakemista muistista sekä uusien sanojen ja kirjainten painamista muistiin. Pääalueina ryhmässä olivat muun muassa kirjainten tunnistaminen ja nimeäminen sekä äänneiden harjoittelu eli fonologisen tietoisuuden kehittämiseen tähtäävät harjoitukset.

Kuuntelu puheeseen suuntautumisen edistäjänä

Kuunteluharjoitukset sisälsivät esimerkiksi äänneiden, sanojen, tarinoiden, puheen ja ohjeiden kuuntelua sekä kuullun ymmärtämistä. Lapsi tarvitsee kuunteluharjoituksia kaikissa puheenkehityksen vaiheissa. Lapsen on opittava suuntautumaan puheeseen ja tekemään tarkkoja kuulohavaintoja sekä muistamaan kuulemansa. Kuuntelua harjoiteltiin ja kehitettiin. Esimerkiksi Sutsisatsi-laulussa lapset kuuntelivat tarkasti ohjeita ja toimivat sitten ohjeiden mukaan. Lapsi oppi, että on tärkeä kuunnella, jotta tietää, mitä tehdä seuraavaksi. Kuunteluharjoi-

tukset tukivat osaltaan lasten kielenkehitystä, sillä monet kuunteluosioiden harjoituksista sisälsivät kielellisen tietoisuuden tehtäviä.

Välipala hyvien tapojen kehittäjänä

Välipala toteutui koulun ruokalassa toisen ryhmän kanssa. Välipalan tavoitteena oli opetella ruokalaan kulkemista, ruokalan sääntöjä, hyviä tapoja, oman vuoron odottamista sekä omatoimisuustaitojen harjoittelua. Lapset kulkivat ruokalaan jonossa ohjaajan johdolla. Ruokalinjastolla opeteltiin oman vuoron odottamista ja tarjottimen kantamista. Ruokalassa opeteltiin omatoimisuuden ja hyvien tapojen lisäksi jätteiden lajittelua ja ruokalan sääntöjä. Välipalan jälkeen lapset ja ohjaajat siistivät tilan. Tähän tehtävään valittiin yksi lapsi molemmista ryhmistä tai kaksi lasta samasta ryhmästä. Jokainen lapsi sai vuorollaan olla keittiöapulainen.

Kouluun tutustuminen koulunkäynnin aloittamisen kynnyksen madaltajana

Kouluun tutustuttiin kiertelemällä opetustiloissa ja tutustumalla henkilökuntaan. Kouluun tutustumisen yhteydessä harjoittelimme myös koulun sääntöjä. Näin tehtiin koulun alue, henkilökunta ja säännöt tutuksi tulevaa syksyä varten ja pyrittiin madaltamaan koulunkäynnin aloittamisen kynnystä. Tärkeimpiä asioita toistettiin useammalla ryhmäkerralla, mutta pääsääntöisesti tutustumistilat ja aihe vaihtuivat jokaisella kerralla.

Rentoutuminen levon ja mielikuvituksen apuna

Rentoutumisosiossa vuorottelivat lattialla rentoutuminen hengitellen syvään sekä mielikuvitusmatka. Tavallisessa rentoutumisessa istuttiin lattialla kädet toistemme käsissä kiinni. Pään annettiin roikkua rentona hartioiden välissä. Aluksi hengitettiin syvään sisään nenän kautta ja puhallettiin sitten ilma suun kautta ulos. Harjoitus toistettiin muutaman kerran.

Mielikuvitusmatkalle lähtiessä lapset ottivat lattialla hyvän asennon ja sulkiivat silmänsä. Toinen meistä luki ennalta kirjoitetun tai keksityn tarinan. Lapset kuuntelivat tarinaa silmät kiinni ja paikallaan maaten hengitellen syvään. Tarinan loputtu lapset saivat avata silmänsä ja kävimme yhdessä läpi kunkin lapsen oman mielikuvitusmatkan.

Rentoutumisen tavoitteena oli rentoutumaan oppiminen, keskittymiskyvyn lisääminen, oman kehon tutummaksi tekeminen sekä lepotauon antaminen ennen lopetusta.

Arviointi palautteen antajana

Lapset arvioivat lopuksi itseään, ohjaajaa ja ryhmäkerran sujumista. Lapset piirsivät kasvokuvan reissuvihkoon tuntemuksiensa mukaan: surullinen kasvokuva, jos ryhmäkerta meni huonosti, iloinen kasvokuva, jos ryhmäkerta meni hyvin ja suora viiva suuksi, jos lapsi ei osannut sanoa, miltä tuntui tai millä mielellä hän lähti pois. Lisäksi jokainen täytti itsearviointi lomakkeen rasti ruutuun menetelmällä. Autoimme lapsia lomakkeen täyttämässä ja samalla keskustelimme lapsen kanssa siitä, miksi hän piirsi juuri sellaisen kasvokuvan. Palkinnoksi onnistuneesta ryhmäkerrasta lapset saivat reissuvihkoonsa tarran, leiman tai muun vastaavan suoritusmerkin ohjaajalta.

Arvioinnin tavoitteena oli välittömän palautteen saaminen, itsearvioinnin harjoittelu sekä ryhmän toiminnan arvioiminen. Myönteisen palautteen avulla lapset saivat tärkeitä kokemuksia itsestään, jotka vahvistavat lapsen oppimista ja myönteistä minäkuvaa. Samalla me ohjaajat saimme palautetta ryhmäkerran sujumisesta ja meistä itsestämme ohjaajina.

Loppulaulu ryhmäkerran lopettajana

Arvioinnin jälkeen kokoonnuimme vielä piiriin kuten alkulaulussakin. Yhdessä lauloimme tai lausuimme loppuloron, joka pysyi samana jokaisella kerralla:

Oli kiva tavata,
tekisi mieli halata.
Kiitos tästä kerrasta,
nähdään ensi viikolla!

Laulun loppua muokattiin tilanteen mukaan, esimerkiksi: nähdään ensi torstaina tai nähdään sitten illalla, jos illalla oli vielä yhteistä tekemistä.

5.3.2 Kielellisten valmiuksien kehittäminen ryhmätoiminnassa

Pienryhmätoimintamme painottui kielellisten valmiuksien kehittämiseen, joten jokainen ryhmäkertamme sisälsi kielellistä tietoisuutta harjoittavan osion. Vaikka ryhmätoimintamme painottuikin erityisesti fonologisen tietoisuuden kehittämiseen, ryhmätoiminnassa tehdyt harjoitteet sisälsivät myös muita kielellisen tietoisuuden osa-alueiden harjoituksia, sillä myös ne auttavat lasten kouluvalmiuksien kehittymistä sekä lukemaan ja kirjoittamaan oppimista. Tehtävien suunnittelussa ja toteutuksessa käytimme apuna Marja-Leena Pesosen (2006) Kori-ohjelmaa sekä Korkmanin ja Peltomaan (1995) kuntoutusohjelmaa. Käsittelemme työssämme ensin käyttämiämme fonologista tietoisuutta harjoittavia tehtäviä, jonka jälkeen esittelemme myös muita kielellistä tietoisuutta harjoittavia tehtäviä.

Fonologista tietoisuutta harjoittavat tehtävät:

Oman nimen kirjoittaminen

Jokaisella kerralla lapset harjoittelivat kirjoittamaan oman nimensä. Samalla lapselta tiedusteltiin, mitä kirjaimia hänen nimessään on. Tavoitteena oli kirjainten tunnistaminen ja nimeäminen.

Nimilotto

Lasten ja ohjaajien nimillä pelattiin lottoa. Loton aikana lapsilta kysyttiin esimerkiksi miten sinun nimesi alkaa ja lapset saivat yhdessä ja yksittäin ohjaajien

kanssa harjoitella kirjainten lisäksi myös äänteitä. Tavoitteena oli kirjainten tunnistaminen ja nimeäminen, sekä äänteiden harjoittelu.

Muistipeli

Kirjaimista oli tehty muistipeli niin, että isot ja pienet kirjaimet oli leikattu erikseen omiksi pareikseen. Parin löytäessään lapsen tuli kertoa kirjain ja sitä vastaava äänne. Tavoitteena oli kirjain-äänne vastaavuuden hahmottaminen ja kirjainten tunnistaminen.

Sanaparit eli riimit

Rasiassa oli ryhmän maskotti odottamassa lahjaa. Lattialla oli riimikuvia kuten talo ja valo. Ohjaaja pyysi lasta esimerkiksi ”Anna nallelle lahjaksi valo”. Seuraavaksi pyydettiin antamaan nallelle lahjaksi talo ja niin edelleen. Tarkoituksena oli oppia erottelemaan äänteitä.

Esinekori

Korissa oli esineitä, kuvia ja niiden alkukirjaimia. Ohjaaja osoitti kirjainta ja sanoi kirjaimen. Lapsi sai etsiä korista esineet ja kuvat, jotka alkoivat kyseisellä kirjaimella. Tavoitteena oli sanojen alkuäänteiden sekä kirjainten tunnistaminen

Onkimispeli

Kirjaimet olivat ”kaloja”, joita lapset saavat onkia. Lapsen tuli tunnistaa onkimansa kirjain ja äänne, jotta hän saisi pitää saaliinsa, muuten kala palautui takaisin ”veteen” eli lattialle. Tavoitteen oli kirjain-äänne vastaavuuden hahmottaminen ja kirjainten tunnistaminen.

Nimen alkuäänne

Lapsilta kysyttiin esimerkiksi, kenellä on nimi, joka alkaa J, T, ja niin edelleen. Vain tuttuja nimiä kysyttiin ja vastausvuoro osoitettiin kierrättämällä ryhmän maskottia. Tavoitteena oli kirjain-äänne vastaavuuden hahmottaminen.

Alkutavut

Olimme tehneet valmiiksi kuvia, joiden alkutavut ovat samankaltaisia kuten talo, kala, palo ja mato. Kuvat olivat lattialla kuvapuoli ylöspäin. Ohjaaja sanoi lapselle esimerkiksi ka-äänteen, jolloin lapsen tuli tunnistaa äänne, jatkaa se loppuun ja löytää oikea kuva. Onnistuttuaan lapsi sai kääntää kuvan kuvapuoli alaspäin. Tavoitteena oli äänteiden erottaminen ja yhdistäminen.

Koulun henkilökunnan nimeäminen ja tunnistaminen

Lapset saivat yhdistää taululle valmiiksi leikattuja henkilökunnan kuvia ja nimiä. Toisella kerralla kuvat vietiin ”omille paikoilleen” eli opettajien kuva opettajan huoneen eteen, kouluisännän kuva kouluisännän huoneen eteen ja niin edelleen. Tavoitteena oli henkilökuntaan tutustumisen lisäksi kirjainten nimeäminen ja tunnistaminen.

Kirjaintaulu

Olimme leikanneet lapsille valmiiksi kullekin kaikkia hänen nimessään esiintyviä kirjaimia. Kirjaimet olivat tarkoituksella erinäköisiä, erivärisiä ja erikokoisia. Lapsi sai liimata nimensä kirjaimia kartongille tauluksi haluamallaan tavalla ja lopuksi hän sai kirjoittaa koko nimensä tauluun. Lapsia pyydettiin välillä myös kertomaan kulloinkin liimattaessa olevan kirjaimen nimi ja äänne. Tavoitteena oli kirjainten nimeäminen ja kirjoittaminen sekä äänteiden tunnistaminen.

Muita kielellistä tietoisuutta harjoittavia tehtäviä

Seuraavat harjoitukset kehittivät muun muassa lasten kykyä erotella ja yhdistellä äännteitä, luokitella ja määritellä sanoja, tietoisuutta sanojen ja lauseiden merkityksestä ja sidosteisuudesta, loogista päättelykykyä ja käsitteiden oppimista sekä kuullun ymmärtämistä, ohjeiden noudattamista, keskittymiskykyä ja muistia.

Sanapalapeli

Sanapalapeli tehtiin leikkaamalla monitavuisia sanoja osiksi tavurajan kohdalla. Lasi sai koota palapelin ja sanoa sanan tavuttaen osoittamalla jokaista tavua lukusuunnassa oikein.

Jänis istui haassa -loru

Jänis istui maassa -loru muutettuna versiona. Tarkoituksena oli huomata tutussa lorussa esiintyvät virheet. Esimerkiksi jänis istui maassa sijaan luetaan jänis istui haassa.

Väittämät

Lapset nostivat pussista valmiiksi tehtyjä väittämiä kuten ”Onko nenä suun alapuolella?”. Vastausvaihtoehdot olivat kyllä ja ei ja oikein vastatessaan lapsi sai laittaa väittämän laatikkoon. Kyllä-vastaukset tiputettiin niille tehdystä kolosta ja ei-vastaukset omaan koloonsa. Lapsen tuli tiputtaa väittäjä oikeaan koloon.

Päättely

Ohjaaja luki lapsille lauseen alun esimerkiksi ”Lapset ovat pieniä, aikuiset ovat...?” ja lapsen tuli jatkaa lause loppuun.

Liikkuminen eri tavoin

Ohjaaja pyysi lasta liikkumaan eri tavoin kuten hyppiä, ryömien, kävellen ja pyörien.

Muotohippa

Seinille kiinnitettiin erivärisiä ja kokoisia muotoja (ympyrä, neliö ja kolmio.) Ohjaaja sanoi esimerkiksi ”Mene punaisen ympyrän luo”. Tehtävää voitiin vaikeuttaa myös sanomalla ”Mene *suuren* punaisen ympyrän luo”.

Sutsisatsi

Lauloimme ja leikimme yhdessä laulun sutsisatsi.

Hassut ohjeet

Lapset saivat nostaa pussista toimintaohjeita, kuten pyöri kerran ympäri ja taputa sitten käsiäsi.

5.3.3 Kouluun tutustuminen ryhmätoiminnassa

Jokaiselle ryhmätoiminta kerralla oli erillinen kouluun tutustumisen osio. Sen lisäksi lapsilla oli loppukeväästä kolme kouluun tutustumispäivää koululla. Kouluun tutustumisen osioiden tarkoituksena oli madaltaa lasten kynnystä aloittaa koulu ja tehdä koulun käynnin aloitus helpommaksi. Lisäksi toimintakerroilla harjoiteltiin koulussa tarvittavia taitoja eli kouluvalmiuksia.

Jokaisella toimintakerralla tutustutimme lapsia koulun tiloihin, henkilökuntaan ja sääntöihin. Seuraavassa on taulukon avulla esimerkein havainnollistettu mihin lapsia tutustutimme ja miten.

Taulukko 2. Kouluun tutustuminen

Tutustumisen kohde	Tutustumisen toteuttaminen
Koulun tilat ja piha	Tutustutimme lapsia koulun tiloihin kiertämällä lasten kanssa kaikki koulun tilat alkaen lasten omasta luokasta ja sen ympäristöstä. Koulun tilat käsittävät liikuntasalin, atk- ja käsityöluokan, musiikkiluokan, kirjaston sekä henkilökunnan tilat. Tutustutimme lapset myös koulun pihaan. Samalla selitimme lapsille mikä kunkin tilan tarkoitus on ja mitkä ovat tilan säännöt.
Koulun henkilökunta	Esittelimme lapsille koulun henkilökuntaa kuvien ja nimeämisen avulla. Kävimme myös katsomassa henkilökunnan tiloja samalla kertoen lapsille mitä kukin tekee ja missä asioissa heidän puoleensa voi kääntyä. Kävimme läpi opettajien huoneen, kouluisännän tilat, rehtorin huoneen ja kanslian, hammashoitolan, terveydenhoitajan sekä erityisopettajan tilat.
Koulussa ruokailu	Ruokailu tai välipala tapahtui koulun ruokalassa. Lapset saivat jo etukäteen harjoitella ruokalaan menemistä, ruokalassa olemista ja ruokalasta poistumista.
Koulun säännöt	Tutustutimme lapsia koulun sääntöihin sitä mukaa kun uusi tutustumisen kohde oli edessä. Esimerkiksi luokassa kävimme läpi luokassa olemista, käytävillä liikkuessamme kerroimme, että käytävillä kävellään ja ulkona saa juosta, ruokalassa ohjasimme muun muassa jätteiden lajittelussa sekä hyvästä käytöksestä. Kertasimme sääntöjä päivittäin kyselemällä esimerkiksi käytävässä että saako käytävällä juosta, johon lapset vastasivat joko yhdessä tai vuorotellen.

Koulun tiloihin, henkilökuntaan ja sääntöihin tutustumisen ohella harjoittelimme lasten kanssa koulussa tarvittavia taitoja muutenkin kuin kielellisen tietoisuuden harjoitusten avulla. Kuulumisten aikana lapset opettelivat odottamaan omaa vuoroaan sekä itseilmaisua. Kuunteluosiossa monet harjoitteet ohjasivat lasta suuntaamaan tarkkaavuutensa puheeseen ja sitä kautta voitiin opetella ohjeiden kuuntelemista ja noudattamista, kuullun ymmärtämistä ja keskittymistä. Myös kielellisten harjoitteiden aikana lapset harjoittelivat vuorovaikutustaitoja, tehtävien loppuun suorittamista sekä epäonnistumisten ja pettymysten sietämistä. Välipalalla harjoiteltiin omatoimisuutta, ruokalaan kulkemista, ruoan ottamista linjastolta, hyviä pöytätapoja sekä astioiden viemistä paikalleen ja jätteiden lajittelua. Arviointiosiossa lapset harjoittelivat arvioimaan omaa ja muiden toimintaa ja osaamista sekä antamaan ja ottamaan vastaan palautetta. Ryhmässä toimiminen ja harjoitteiden yhdessä tekeminen sekä ohjaajan tuki myös auttavat lasta kehittämään sosiaalisia taitojaan kuten kykyä selvittää riitatilanteista.

Kolmen erillisen kouluun tutustumispäivän aikana lapset saivat olla mukana seuraamassa ensimmäisen luokan opetusta. Lapset olivat koululla kaksi tuntia kello 8.57–11.00. Tutustumispäivän aikana saimme seurata ja olla mukana uskonnon, matematiikan, äidinkielen ja käsityön tunneilla. Lapset saivat harjoitella jo ennalta luokassa olemista, viittaamista ja osallistumista sekä keskittymistä. Tuntien välissä lapset menivät muiden oppilaiden mukana välitunnille ja saivat näin harjoitella luokkaan tulemistä ja oman vuoron odottamista kellon soidessa sisälle. Lapset osallistuivat myös ruokailuun muun koulun kanssa. Ruokalassa jatkettiin jo ryhmätoiminnassa harjoiteltuja ruokalaan kulkemista, ruoan ottamista, ruokalassa olemista ja hyviä tapoja sekä ruokalasta poistumista mukaan lukien astioiden poisvieminen ja jätteiden lajittelu. Ruokailun jälkeen esikoululaiset palasivat takaisin päiväkotiin.

5.3.4 Yhteistyö vanhempien kanssa

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö aloitettiin yhteisellä infotilaisuudella yhteistyöpäiväkodissa. Kaikki hankkeessa mukana olevat esittelivät itsensä ja vanhemmille kerrottiin ryhmätoiminnan sisällöstä ja tarkoituksesta. Vanhemmat

saivat myös kysellä ja kommentoida ryhmätoimintaan liittyvistä asioista. Samalla pyydettiin vanhemmilta lupalappu lasten osallistumisesta ryhmään, johon kailta saatiin myöntävä vastaus.

Ryhmätoiminnan aikana vanhempiin pidettiin yhteyttä reissuvihkon välityksellä joka kulki lapsen mukana koulusta kotiin ja kodista kouluun. Ryhmätoiminnan päätteeksi vanhemmat saivat kotiin myös lasten omat kansiot. Ryhmätoiminnan aikana vanhemmille tuli selväksi, mitä lapsi koululla teki ja miten ryhmäkerrat sujuivat. Reissuvihkon avulla vanhemmat saivat tietoa lapsen tekemisestä koululla ja koulu tuli heille tutummaksi.

Ryhmätoiminnan lopulla pidettiin kevätjuhla seurakunnan kesäkodilla Vuosaaressa. Olimme suunnitelleet toimintaa yhdessä toisen ryhmän ohjaajien kanssa, sillä kevätretki oli molemmille ryhmille yhteinen. Aikaa oli varattu kello 17.00–19.50 saakka. Kesäkodilla oli ohjattua toimintaa kuten tutustumisleikkejä ja joukkueviestiä, joita me ohjaajat vedimme. Paikan päällä oli mahdollisuus myös saunomiseen, pientä purtavaa sekä vapaata tutustumista ja vanhemmilla oli mahdollisuus keskustella toistensa kanssa. Halutessaan vanhemmat saivat keskustella myös meidän ohjaajien, lasten tulevien opettajien, hankkeessa mukana olleen erityisopettajan tai hanketta ohjaavien opettajien kanssa.

Ryhmätoiminnan jälkeen vanhemmille lähetettiin palautekysely (Liite 7), johon se saivat kirjata kokemuksiaan ja mietteitään ryhmätoiminnasta sekä kehittämissuhteita. Palautelomake sisälsi myös kohdan, jossa lapsi sai kertoa mielipiteitään ryhmätoiminnassa olemisesta.

5.4 Pienryhmätoiminnan lopettaminen

Pienryhmätoiminnan viimeinen ryhmätoimintakerta pidettiin koululla. Viimeisen kerran rakenne noudatti yleistä ryhmäkerran rakennetta. Viimeisellä kerralla kävimme vielä läpi koulun henkilökunnan nimiä ja kuvia luokassa. Välipalalla tarjottiin lapsille jäätelöä ennen kokoontumista koulun liikuntasaliin. Salissa harjoittelimme vielä lasten kanssa hassuja toimintaohjeita kuten ”Pyöri kolme ker-

taa ympäri ja taputa sitten käsiä”. Toiminnan jälkeen lapset saivat diplomin (Liite 4) osallistumisesta ryhmään. Lopuksi teimme vielä rentoutusharjoituksen ja arvioimme toimintaa viimeisen kerran.

Käytännön tutkimus loppui syksyllä 2007 opettajien haastatteluun. Siihen mennessä olimme saaneet kerättyä kaiken muun aineistomme. Kirjoittaminen oli osittain jo käynnistynyt kevään aikana ja tutkimuslupa oli haettu ja saatu.

6 AINEISTON KERUU JA AINEISTON ANALYYSI

Aineisto kerättiin kevään ja syksyn 2007 aikana. Aineistomme koostuu 1) tammikuussa ja toukokuussa tehdyistä kielen tason arvioinneista, 2) omista havainnoistamme 3) lasten arvioinneista ja itsearvioinneista 4) vanhemmille lähetetystä palautekyselystä sekä 5) opettajien haastattelusta. Analyysi tehtiin pääosin purkamalla aineisto tekstimuotoon eli litteroimalla, josta etsittiin vastauksia suhteessa kielellisten taitojen kehittymiseen, koulunkäynnin aloituksen tukemiseen ja ryhmätoiminnan onnistumiseen. Tuloksia analysoitiin myös vertailemalla lasten kehittymistä ryhmätoiminnan aikana.

6.1 Lasten kielen tason arvioinnit

Lasten kielellisiä valmiuksia arvioitiin keväällä 2007 kaksi kertaa lasten ollessa 6–7-vuotiaita. Testit suoritettiin yksilömittauksilla käyttämällä Diagnostiset testit 1, lukeminen ja kirjoittaminen -lomaketta. Testi tehtiin jokaiselle lapselle samassa esittämisyjärjestyksessä. Testaukset tehtiin tammikuussa ennen pienryhmätoiminnan aloittamista ja toistettiin toukokuussa pienryhmätoiminnan loputtua. Testit suoritettiin saman päivän aikana ja niihin kului aikaa keskimäärin puoli tuntia. Tammikuussa testin tekivät erityisopettaja ja toinen opinnäytetyön tekijöistä, toukokuussa testin tekivät molemmat opinnäytetyöntekijät. Testin tekemisessä meitä ohjasi ala-asteen erityisopettaja.

Kielitasotestistä saatuja tuloksia tammi- ja toukokuulta vertasimme keskenään ja etsimme niistä muutoksia, jotka antavat vastauksia lasten kielellisten taitojen kehittymisen osalta. Työstimme jokaisesta lapsesta diagrammin, josta näkyy heidän yksilöllinen kehittyisensä kevään aikana ryhmätoiminnan päätyttyä. Diagrammista voi nähdä lasten pistemäärät kustakin osiosta sekä tammi- että toukokuulta. Jätimme diagrammin ulkopuolelle osiot sanojen kirjoittaminen sekä sanojen lukeminen, sillä kahdelle lapselle tähän pylväeseen ei olisi tullut pisteitä lainkaan, emmekä antaneet niistä osioista lisäpisteitä tai vähentäneet pisteitä kokonaispistemäärästä. Tuloksia tulkittaessa paneudumme erityisesti fonologisten taitojen kehittymiseen eli diagrammien kohtiin sanojen pituuksien vertailu, lauseen tavujen laskeminen, sanan alkuäänteen tunnistaminen ja nimeäminen sekä kirjainten tunnistaminen ja nimeäminen, sillä fonologisen tietoisuuden vahvistaminen oli ryhmätoimintamme harjoitusten pääasiallinen tehtävä.

Myös koko ryhmän tulokset on koottu yhteen kuvioon ja siinäkin vertailu on tehty tammi- ja toukokuulta. Tekemämme testin pistemäärät poikkeavat tavallisesta testistä, sillä me harjoittelimme jokaista tehtävää yleensä kaksi kertaa, joten meidän maksimipisteemme testistä ovat yleensä kahdeksan kymmenen sijaan. Kirjainten nimeäminen ja kirjoittaminen pysyivät kuitenkin meillä samoina pistemäärinä eli niistä osioissa suurin pistemäärä oli 19. Testin tekemisestä ja pistemäärästä on kerrottu lisää liitteessä (Liite 3).

6.2 Lasten havainnointi

Havainnointi on eräs yleisimmistä tiedonkeruumenetelmistä laadullisessa tutkimuksessa. Havainnoinnin ja muunlaisen aineistonkeruu menetelmän yhdistäminen on usein hedelmällistä. Havainnointi on perusteltua jos tutkittavasta ilmiöstä tiedetään hyvin vähän. Lisäksi havainnointi voi liittää muita aineistonkeruumenetelmiä paremmin saatuun tietoon ja monipuolistaa tutkittavasta ilmiöstä saatu tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 83.)

Osallistuvassa havainnoinnissa on kyse siitä, että tutkija toimii aktiivisesti tutkittavien kanssa. Tärkeä osa tiedonhankintaa ovat sosiaaliset vuorovaikutustilan-

teet. Mitä enemmän on kyse toimintatutkimuksesta, sitä perustellumpaa on tutkijan aktiivinen vaikuttaminen tapahtumiin. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 84.) Opin näytetyömme havainnointi on osallistuvaa havainnointia, sillä toimimme aktiivisesti lasten kanssa ohjaamalla pienryhmää. Havainnoimme lasten olemista ja toimimista ryhmässä jokaisella ryhmäkerralla ja kirjasimme havainnot jokaisen toimintakerran jälkeen. Analyysivaiheessa poimimme havaintoja lapsen olemisesta ja kehitymisestä ryhmätoiminnan aikana suhteessa koulunkäynnin aloitukseen. Havainnoimme lapsen kykyä suoriutua itsenäisesti erilaisista tehtävistä, kykyä saattaa tehtävät päätökseen, kykyä odottaa omaa vuoroaan, keskittyä, kuunnella ohjeita sekä kykyä ottaa muut huomioon. Kiinnitimme huomiota myös lapsen ryhmässä olemiseen varsinkin arempien kohdalla eli osallistuiko lapsi tehtäviin ja rohkaistuiko hän ryhmätoiminnan aikana. Analyysin teimme poimimalla alleviivaamalla kirjoitetuista havainnoistamme koulunkäynnin kannalta keskeisiä valmiuksia. Havainnointi toimi hyvänä lisänä muiden aineistonkeruumenetelmiemme kanssa ja toi aineistoon monipuolisuutta.

6.3 Lasten itsearviointit ja lasten arviointit ryhmäkerrasta

Lapset täyttivät ryhmäkerroilla itsearviointilomakkeen (Liite 2), jossa he saivat arvioida omaa toimintaansa ryhmätoiminnan aikana. Lomake sisälsi viisi arvioitavaa kohtaa, joista neljä kohtaa oli kaikille lapsille sama, mutta yksi kohta oli suunniteltu lapsen henkilökohtaiseksi tavoitteeksi. Lasten itsearvioinneista etsimme muutoksia verrattuna ryhmätoiminnan alku- ja loppuvaiheeseen. Muutoksia tarkasteltaessa peilaamme tuloksia lasten kouluvalmiuksien kehittymiseen ja kokemuksiin itsestä.

Jokainen lapsi sai myös arvioida ryhmäkerran sujumista piirtämällä kasvokuvan reissuvihkoon. Kasvokuva oli joko surullinen, iloinen tai suora viiva suuna, jos lapsi ei osannut sanoa miltä hänestä tuntui. Lapset arvioivat itseään ja ohjaajaa. Analysoimme kasvokuvia suhteessa lapsen kokemuksiin ryhmästä, itsestä ja ryhmätoiminnasta.

6.4 Palautekysely vanhemmille

Kysely on tapa, jossa tiedonantajat täyttävät heille annetun kyselylomakkeen kirjallisesti (Tuomi & Sarajärvi 2004, 75). Kyselylomakkeen rakenteen laadinnassa tulee kiinnittää huomiota mm. lomakkeen pituuteen ja kysymysten lukumäärään, lomakkeen selkeyteen, ulkoasuun, kysymysten loogiseen etenemiseen ja vastausohjeiden tarpeellisuuteen. Kysymysten sanamuoto kannattaa aina muotoilla vastaajalle henkilökohtaiseksi. (Valli 2001, 100.)

Palautekysely (Liite 7) ryhmätoiminnasta lähetettiin vanhemmille keväällä ryhmätoiminnan loputtua. Lomake sisälsi viisi kohtaa, joissa vanhemmat saivat arvioida ryhmätoiminnan onnistumista ja kertoa kehittämissuhteista. Lomake sisälsi myös kohdan, jossa lapset saivat kertoa kokemuksiaan ryhmätoimintaan osallistumisesta. Vanhemmat täyttivät lomakkeen kotona, jonka jälkeen he palauttivat sen päiväkotiin.

Vastauksia analysoimme suhteessa ryhmätoiminnan hyödyllisyyteen ja onnistumiseen. Samalla saimme arvokkaita kehittämissuhteita. Palautteiden avulla saimme myös tietoa lasten mielipiteistä ryhmätoimintaa kohtaan. Palautekyselyitä saimme takaisin vain kaksi, joten kattava ja luotettava arviointi tältä osin ei ollut mahdollista.

6.5 Opettajien haastattelu

Kun lapset olivat syksyllä käyneet koulua jo jonkin aikaa, menimme koululle haastattelemaan heidän opettajiaan ja pyysimme heitä kertomaan lasten koulunkäynnin aloittamisesta ja sujumisesta. Kysyimme opettajilta seuraavia kysymyksiä:

- 1.) Miten koulunkäynti alkoi ryhmän lapsilla?
- 2.) Kuvaile, miten ryhmässä olo näkyi koulun aloituksessa.
- 3.) Miten lasten vanhempien osallistuminen koulunkäyntiin on näkynyt?

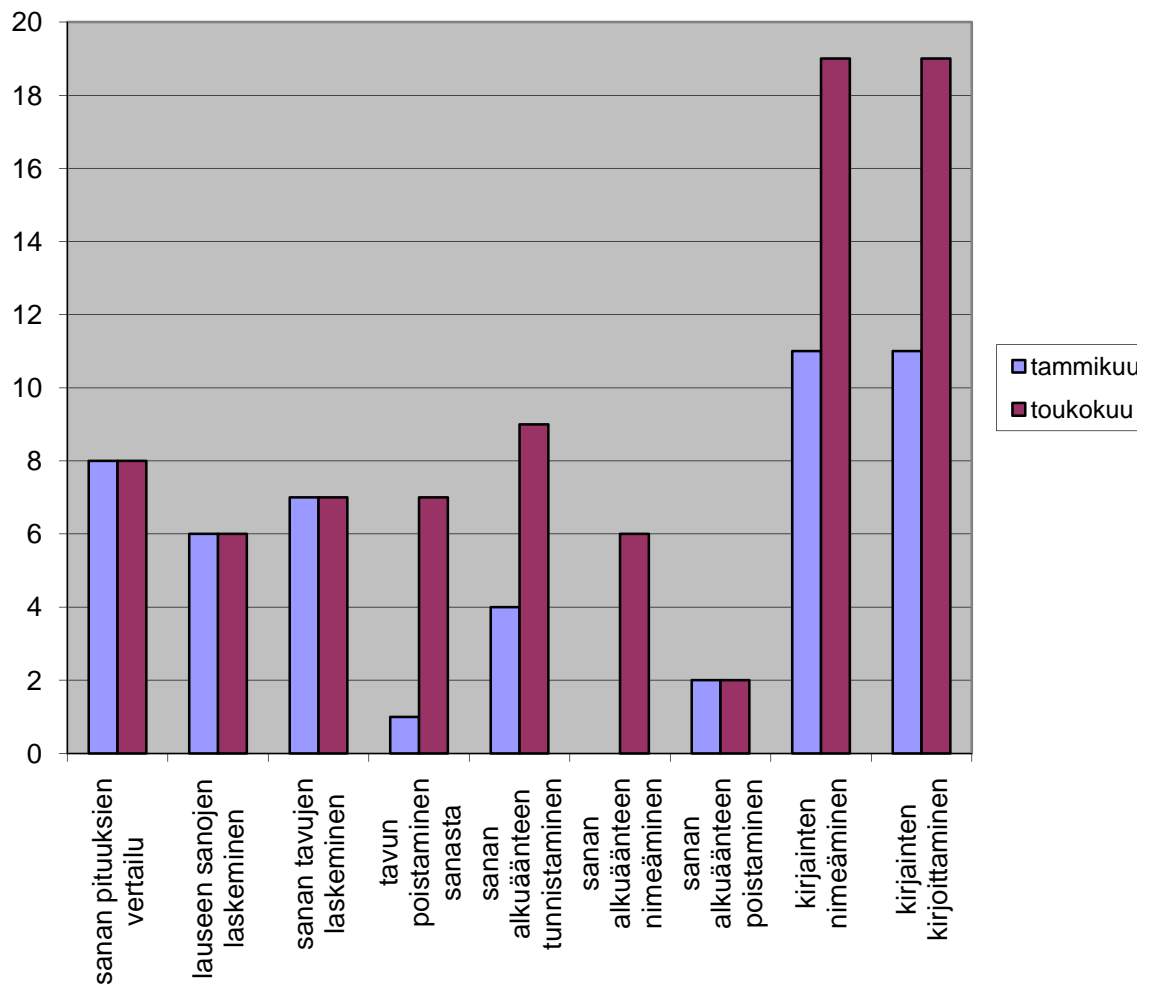
Haastattelu oli luonteeltaan puolistrukturoitu. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymysten muoto ja järjestys on kaikille sama, mutta toisin kuin strukturoidussa haastattelussa, valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole. (Eskola & Vastamäki 2001, 26). Opettajat saivat vastata omin sanoin.

Opettajien haastattelun vastauksia tarkastelimme suhteessa koulunkäynnin kynnyksen madaltumiseen, koulunkäynnin sujumiseen sekä vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön toteutumiseen. Vastauksia analysoidessamme kiinnitimme huomiota muun muassa siihen lukeeko lapsi, miten hän käyttäytyy koulussa ja miten koulunkäynti on alkanut. Samaa aineistoa hyödynsimme myös toimintaa arvioidessamme. Yksi ryhmämme lapsista oli vaihtanut koulua, joten hänen jatkostaan emme voineet kerätä tietoa.

7. TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Lasten kielellisten valmiuksien kehittyminen

Seuraavassa tarkastelemme lapsikohtaisesti diagrammien avulla ryhmän lasten kielellisten valmiuksien kehittymistä ryhmätoiminnan aikana. Jokaisesta lapsesta on työstetty yksilökohtainen diagrammi ja lopuksi käymme läpi ryhmän kaikkien lasten kielellisten valmiuksien kehittymistä samassa diagrammissa.



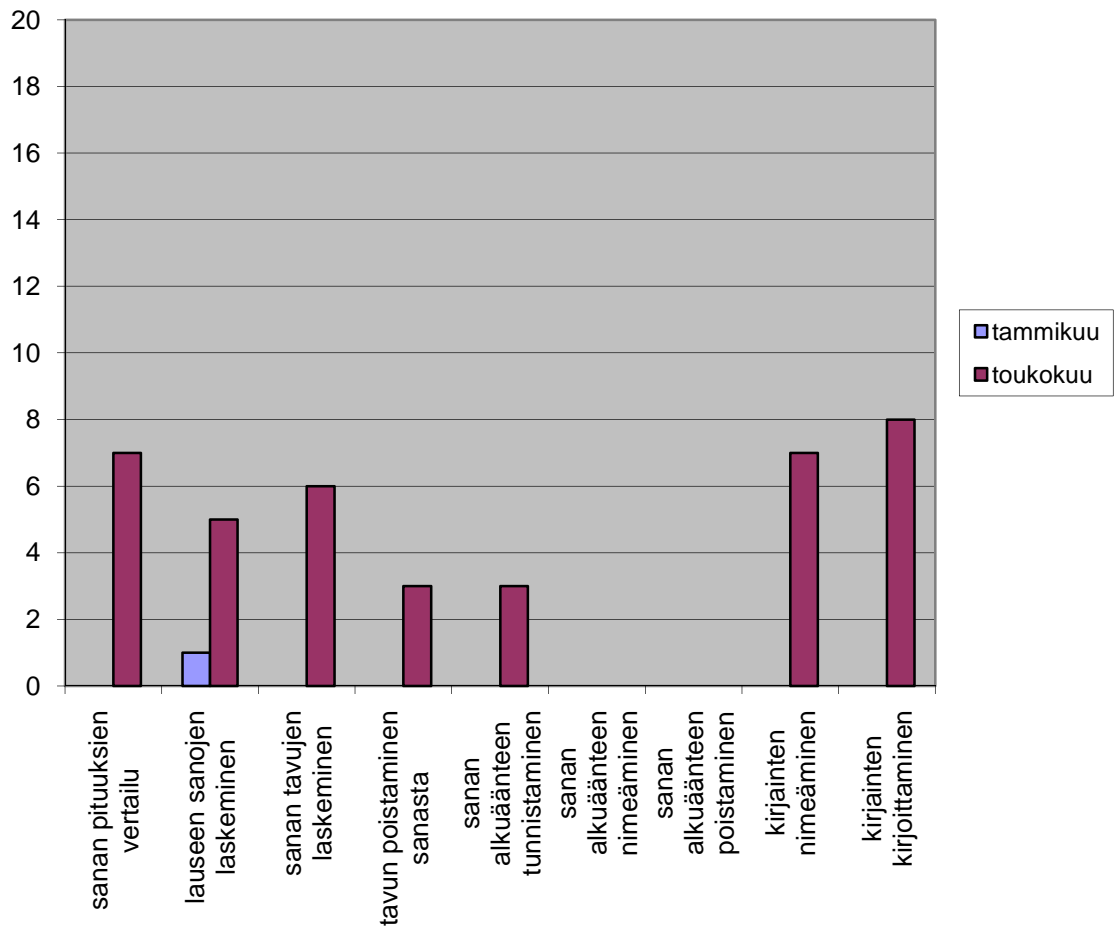
KUVIO 1. Timon kielellisen tietoisuuden kehittyminen.

Kaiken kaikkiaan Timo sai toukokuussa hyvät pisteet. Poikkeuksena kuitenkin sanan alkuaänteen poistaminen, jossa Timon pisteet pysyivät ennallaan ja jäivät alle keskitason. Timo ei myöskään osannut lukea tai kirjoittaa vielä toukokuun testissä. Timon kielelliset valmiudet ja eritoten fonologisen tietoisuus kehittyivät kevään aikana niin, että toukokuun mittauksissa Timo sai lähes kaikista fonologisen tietoisuuden osioista täydet pisteet: sanan alkuaänteen tunnistaminen ja nimeäminen sekä sanan tavujen laskeminen jäivät vain yhden pisteen alle maksimista, muista hän sai täydet pisteet.

Timon fonologinen tietoisuus tammikuun testin mukaan oli heikkoa sanan alkuäänteen tunnistamisen ja nimeäminen sekä kirjainten kirjoittamisen osalta. Timolla suurin kehitys tapahtui osioissa tavun poistaminen sanasta sekä kirjainten nimeäminen ja kirjainten kirjoittaminen. Tammikuussa Timon pisteet näillä alueilla olivat alle keskitason, kun taas toukokuussa Timo sai näistä osioista täydet pisteet. Myös sanan alkuäänteen tunnistaminen ja sanan alkuäänteen nimeäminen paranivat Timon kohdalla ja hän jäikin ensin mainitusta vain yhden pisteen alle maksimipistemäärästä ja jälkimmäisestä vain kaksi pistettä alle maksimipistemäärän. Lauseen sanojen laskemisen, sanan pituuksien vertailun ja sanan tavujen laskemisen pistemäärät pysyivät ennallaan, sillä Timo sai niistä sekä tammi- että toukokuussa täydet pisteet.

Opettajien haastattelun aikaan syksyllä opettajat kertoivat, että Timo tuntee kirjaimet ja äänteet. Lukeminen oli haastattelumme ajankohtana tavutetuissa tarinoissa. Timon kehittyminen oli nopeaa ja kuten kokonaispistemäärästä tulemme huomaamaan, Timon tulokset olivat ryhmän toiseksi parhaat ja hän oli parantanut tulostaan toiseksi eniten koko ryhmästä.

Vaikka Timon kehitys olikin huomattavaa ja Timo tunsi äänteet ja kirjaimet, lukeminen ei ollut päässyt täyteen vauhtiin. Äännetietoisuus tai kirjainten nimeäminen ja kirjoittaminen eivät kuitenkaan aina merkitse lukemaan ja kirjoittamaan oppimista tai lukivaikeutta. (Kuikka, Lepola & Poskiparta 2006, 96; Lepola & Hannula 2006, 14).

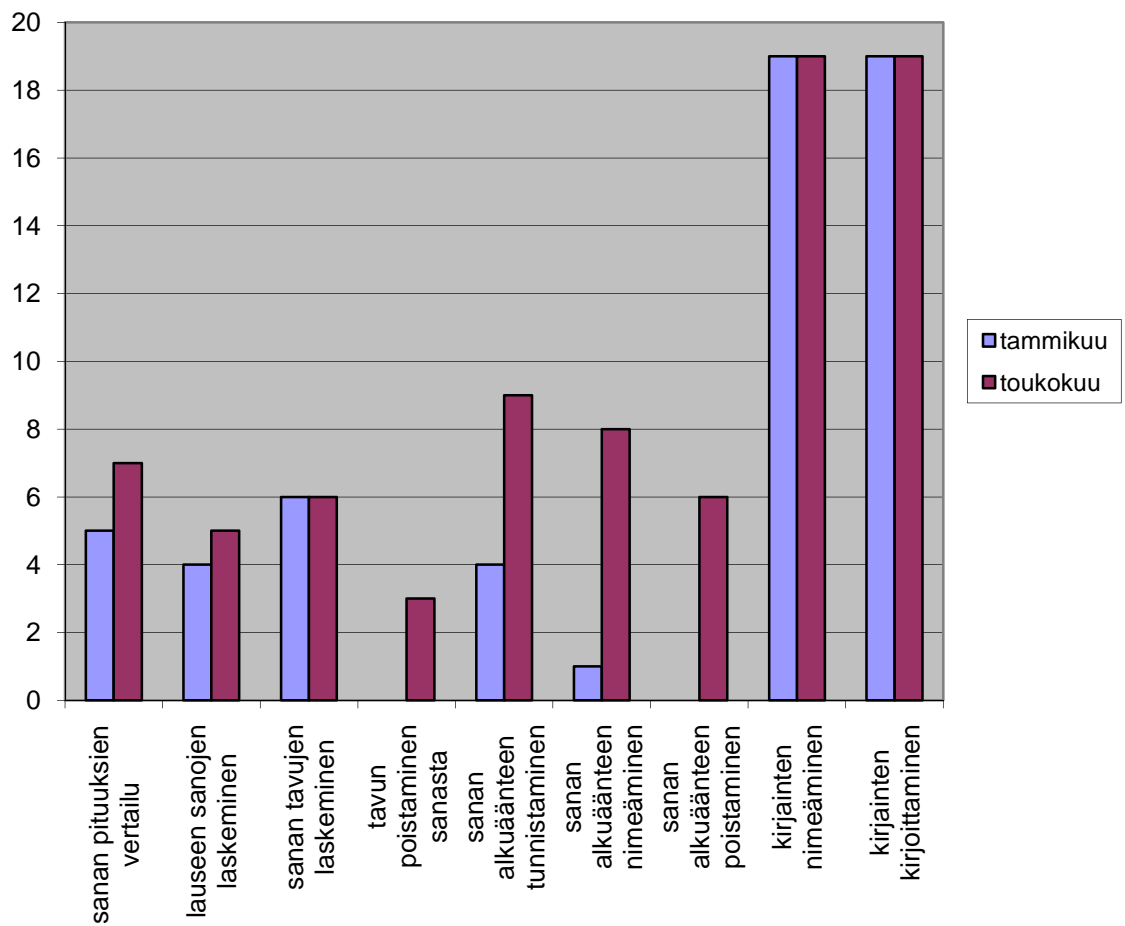


KUVIO 2. Vilman kielellisen tietoisuuden kehittyminen

Eniten Vilma sai pisteitä sanan pituuksien vertailussa, lauseen sanojen laske-
misessa ja sanan tavujen laskemisessa, joissa hän jäi vain yhden pisteen alle
maksimipistemäärästä. Vilma sai pisteitä myös tavun sanasta poistamisessa,
sanan alkuäänteen tunnistamisessa sekä kirjainten kirjoittamisen ja kirjainten
nimeämisen osioissa, vaikka jäikin näissä edelleen alle keskitason. Vilman koh-
dalla fonologisen tietoisuuden osiot sanan pituuksien vertailu ja lauseen tavujen
laskeminen ylsivät toukokuussa jo yli keskitason. Sen sijaan sanan alkuäänteen
tunnistaminen ja nimeäminen sekä kirjainten kirjoittaminen ja nimeäminen jäivät
edelleen alle keskitason. Vilman kohdalla diagrammi näyttää tammikuussa lä-
hes tyhjältä siksi, että testiä ei voitu suorittaa loppuun. Vilman kohdalla suuri
edistys tapahtui jo siinä, että toukokuussa testi suoritettiin loppuun saakka. Vil-

man äidinkieli ei ollut suomi, ja on otettava huomioon, että äidinkieli vaikuttaa siihen tapaan, jolla kielen yksiköitä tunnistetaan. (Mäkinen 2002, 17.)

Koulun alettua Vilman lukeminen rajoittui sanatasolle ja lyhyisiin sanoihin. Ryhmätoiminnasta saatu hyöty näyttäytyy Vilman kohdalla eniten sosiaalisten taitojen kehittymisessä. Ryhmätoiminnan lyhytkestoisuuden ja harvakertaisuuden vuoksi kielelliset vaikutukset ovat pieniä Vilman kohdalla, joka koulun alettua kävikin erityisopetuksessa.

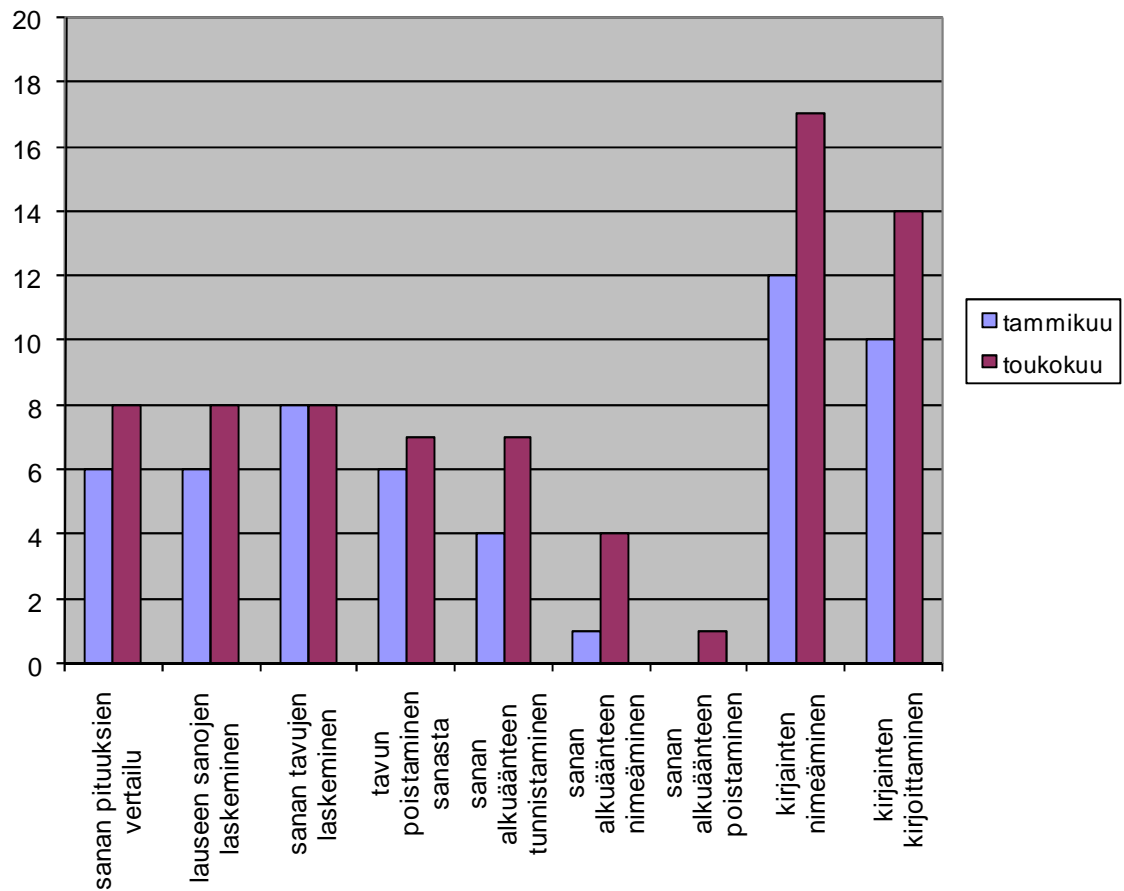


KUVIO 3. Rikun kielellisen tietoisuuden kehittyminen.

Rikun fonologinen tietoisuus näytti testin mukaan kehittyneen erityisesti sanon alkuaänteen tunnistamisen ja nimeämisen osalta. Kirjainten nimeäminen ja kirjoittaminen oli hyvällä mallilla ja orastavaa lukemistakin oli havaittavissa. Sanon

pituuksien vertailussa Riku jäi yhden pisteen alle täydestä pistemäärästä ja lauseen tavujen laskemisessa kaksi pistettä alle täysien pisteiden, joten tulosta voidaan pitää kaiken kaikkiaan hyvänä.

Riku paransi suoritustaan sanan alkuäänten tunnistamisen ja sanan alkuäänten nimeämisen osioissa, joista hän toukokuun mittauksissa sai täydet pisteet. Täydet pisteet Riku sai myös kirjainten nimeämisen ja kirjainten kirjoittamisen osioissa sekä tammi- että toukokuussa. Kehittymistä tapahtui lisäksi sanan pituuksien vertailussa sekä sanan alkuäänten poistamisen osioissa, joissa Riku jäi vain yhden pisteen alle maksimipistemäärän. Tavun poistaminen sanasta parani myös, mutta Riku jäi siinä alle keskitason. Myös lauseen sanojen laskeminen onnistui toukokuun mittauksessa paremmin kuin tammikuussa. Sanan tavujen laskemisen pisteet pysyivät toukokuun mittauksessa ennallaan. Rikun kohdalla huomioitavaa on, että Riku osasi kertoa neljä sanaa sanojen lukemisen osiossa toukokuussa, kun tammikuussa hän ei nimennyt yhtään sanaa. . Rikun koulunkäynnin aloituksesta emme saaneet tietoa, sillä Riku oli vaihtanut koulua.



KUVIO 4. Jukan kielellisen tietoisuuden kehittyminen

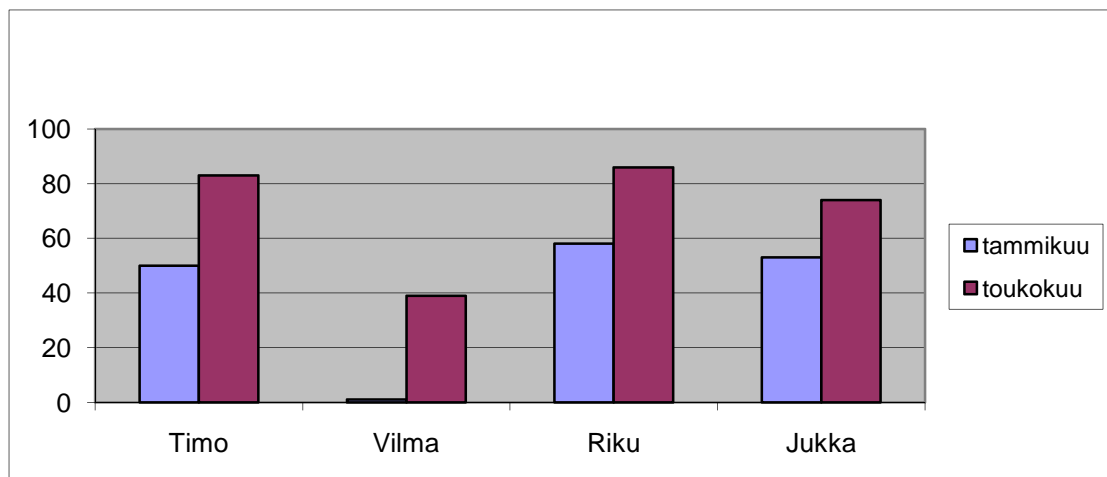
Jukalla kehitystä tapahtui jokaisessa osiossa lukuun ottamatta sanan tavujen laskemisen osiota, josta hän sai täydet pisteet molemmilla testikerroilla. Eniten edistystä tapahtui kirjainten nimeämisen ja kirjainten kirjoittamisen osioissa. Toiseksi eniten Jukka paransi suoritustaan sanan alkuäänteen tunnistamisen ja sanan alkuäänteen nimeämisen osioissa. Myös sanojen pituuksien vertailu, lauseen sanojen laskeminen sekä tavun poistaminen sanasta onnistuivat paremmin toukokuussa ja Jukka saikin niistä täydet pisteet. Sanan alkuäänteen poistaminen parani pisteellä, mutta Jukka jäi silti alle keskitason.

Jukan fonologisen tietoisuus parani jokaisella osa-alueella jopa niin, että sanojen pituuksien vertailussa ja lauseen tavujen laskemisessa hän sai toukokuussa

täydet pisteet. Myös sanan alkuäänteen tunnistaminen ja nimeäminen parani-
vat, vaikka niissä Jukka jäi edelleen alle keskitason. Kirjainten kirjoittaminen ja
nimeäminen onnistuivat myös toukokuussa paremmin, vaikka Jukka ei vielä
kaikki kirjaimia tunnistanutkaan.

7.2 Kielellisten valmiuksien yhteenvetoa

Alle olemme koonneet kaikkien ryhmän lasten kielen tason arviointitestistä saa-
dut tulokset yhteen diagrammiin sekä tammi- että toukokuulta.



KUVIO 4. Ryhmän lasten kokonaispistemäärien vertailu

Diagrammi osoittaa, että kokonaisuutta katsottaessa jokaisen lapsen kielelliset
valmiudet olivat kehittyneet kevään aikana. Kokonaispisteitä meidän tekemäs-
tämme testistä sai enimmillään 93.

Toukokuun mittauksessa Timon kokonaispistemäärä oli 83, joka oli ryhmän toi-
seksi paras tulos. Tammikuussa testin kokonaispistemäärä oli 50, joten Timo oli
parantanut tulostaan 33 pisteellä; toiseksi eniten koko ryhmästä.

Vilman kokonaispistemäärä toukokuussa oli 39 ja hänen kohdallaan edistystä
siis tapahtui 38 pisteellä, kun kokonaispistemäärä tammikuussa oli 1. Vilman

kokonaispisteet nousivat eniten kaikista ryhmän lapsista, vaikka kokonaispisteet olivatkin ryhmän alhaisimmat sekä tammi- että toukokuussa. Tuloksia tulkittaessa täytyy Vilman kohdalla ottaa huomioon että vaikka Vilman pistemäärien kasvu oli korkeinta, hänen kokonaispistemääränsä ovat silti verrattain heikot muihin ryhmän jäseniin tai keskitasoiseen esikoululaiseen nähden.

Riku paransi suoritustaan 28 pisteellä kun toukokuun testissä hän sai kokonaispistemääräksi 86 tammikuun pistemäärän ollessa 58. Riku sai toukokuussa eniten pisteitä kaikista ryhmän lapsista.

Jukka sai tammikuun mittauksessa kokonaispistemääräksi 53 ja toukokuussa 74, joten hän paransi tulostaan 21 pisteellä. Jukan kohdallakin edistystä tapahtui huomattavasti, vaikka pistemääristä katsottuna edistystä oli vähiten muihin ryhmän lapsiin verrattuna. Huomioitavaa onkin, että arvioidemme mukaan Jukan koulunkäynti oli kaikista ryhmän lapsista alkanut sujuvimmin, sillä hän luki jo hyvin ja arki sujui myös hienosti.

Ryhmätoiminnan voidaan nähdä vaikuttaneen kaikkien lasten kielellisen tietoisuuden eli kielellisten valmiuksien kehittymiseen. Ryhmätoiminnassa tehdyt toiminnalliset, kielelliset harjoitteet ovat osaltaan tukeneet lasten oppimista ja kielen kehitystä, vaikka sen ei voida sanoa olevan ainoa syy tulosten paranemiseen. Fonologista tietoisuutta harjoittavilla tehtävillä näyttäisi olleen merkitystä lasten lukemaan oppimisen kannalta, vaikka kaikki eivät vielä lukeneetkaan täysin sujuvasti. Koulua vaihtaneen lapsen jatkotietojen saaminen olisi tuonut syvyyttä tulosten tarkasteluun sillä hän sai ryhmän lapsista kaikista eniten pisteitä toukokuun testissä ja fonologista tietoisuutta mittaavista osioista kehitystä oli tapahtunut positiiviseen suuntaan.

Eroja esimerkiksi lukemaan oppimisessa havaittiin. Kuten aiemmin on esitetty, erot voivat johtua lasten yksilöllisistä kehityksellisistä eroista, normaalista kasvusta ja kehityksestä sekä aikuisten antaman tuen määrästä ja sen laadusta. Myös oppimistilanteiden rauhallisuus tai rauhattomuus, lapsen ja opettajan välinen suhde, toverisuhteet, kotoa saatava tuki sekä lapsen omat käsitykset itsestään oppijana vaikuttavat lapsen oppimiseen. Kattavamman kokonaiskuvan

saamiseksi juuri näistä lapsista olisimme tarvinneet enemmän aineistoa ja pidempiaikaisempaa seurantaa.

7.3 Lasten kouluvalmiuksien kehittyminen ja koulunkäynnin aloittaminen

Seuraavassa tarkastelemme tuloksia jokaisen lapsen osalta suhteessa kouluvalmiuksien kehittymiseen ja koulunkäynnin aloittamiseen. Alkuun olemme koonneet yhteenvedon havainnoista verrattuna ryhmätoiminnan aloittamiseen ja lopettamiseen keskittyen loppuvaiheen arviointiin. Seuraavassa tarkastelemme koulunkäynnin aloittamista ja lopuksi esittelemme tulokset ja johtopäätökset.

Timo

Ryhmässä Timo oli reipas ja alun tutustumisen jälkeen suoriutui hyvin tehtävistä myös itsenäisesti. Timo oli innokas, nopea ja motivoitunut ryhmän toimintaan ja harjoitteli mielellään uusia asioita. Hän oli kohtelias ja käyttäytyi hyvin. Timolla oli vielä ryhmätoiminnan lopullakin välillä vaikeuksia oman vuoron odottamisessa. Toiminnan aikana Timo keskittyi hyvin ja oli rohkea. Hän puhui mielellään ja tiesi paljon erilaisista asioista, kuten avaruudesta, ja halusi jakaa asiat kanssamme.

Timo oli opettajien mukaan koulujen alettua edelleen puhelias ”pieni professori”. Hänelle koulu oli tehnyt hyvää ja kynnys koulun aloitukseen oli matala. Hän oli rehellinen ja reipas koululainen, joka noudatti sääntöjä. Positiivista Timon kohdalla oli myös se, että sekä Timon äiti, että isä osallistuvat koulun toimintaan ja heihin on helppo pitää yhteyttä.

Ryhmätoiminta näytti vahvistaneen Timon sosiaalisia taitoja ja madaltaneen kynnystä aloittaa koulu. Tätä arviota tukevat sekä opettajien arviot, että äidin antama palaute: äiti kertoi palautteessaan, että Timon mielikuva koulusta oli muuttunut positiivisemmaksi ja samalla kynnys aloittaa koulu madaltui äidin mukaan selkeästi. Timo oli jo ryhmätoiminnan aikana puhelias ja rohkea, mutta ryhmätoiminnassa Timo sai harjoitella esimerkiksi toisten huomioon ottamista ja oman vuoron odottamista. Ryhmätoiminnan aikana alkuopettajat tulivat tutuiksi

myös vanhemmille, joten tämän voidaan nähdä edesauttaneen vanhempien yhteydenpitoa koulun kanssa.

Vilma

Ryhmätoiminnan aikana Vilma paljastui iloiseksi ja reippaaksi lapseksi, jonka kouluvalmiudet olivat mielestämme kehittyneet hyvin, vaikka kielellisissä taidoissa olikin hankaluuksia. Vilma osasi odottaa vuoroaan ja ottaa toiset huomioon. Hän tuli hyvin toimeen muiden lasten kanssa, oli kiltti heille ja pärjäsi hyvin ryhmässä. Vilma keskittyi hyvin tehtävien ja kuunteluharjoitusten aikana ja onnistui tehtävissä vaikka tarvitsikin välillä avustusta.

Koulujen alettua opettajat kertoivat Vilmasta, että hän on todella reipas ja hänellä on paljon oman sukupuolensa kavereita. Alkusyksystä hän oli hieman sulkeutunut, eikä hakeutunut muiden kun opettajan luo. Häneltä puuttui tavoitteellisuus uudenoppimiseen ja oppiminen oli heikkoa. Hän kävi erityisopettajalla ja sai tukea.

Ryhmässä Vilma pärjäsi hyvin ja vaikutti motivoituneella sekä kielen oppimiseen, että muihin ryhmätoiminnan harjoituksiin. Vilma tarvitsi aluksi rohkaisua ja tukea tehtävien alkuun pääsemisessä sekä loppuun saattamisessa, joka ei isossa koululuokassa aina ole itsestään selvyys. Koulun alettua opettajat kuvailivat Vilmaa alussa syrjäänvetäytyväksi ja uuden oppimiseen ei aluksi löytynyt motivaatiota. Näkemysten eroavaisuudet voivat olla seurausta esimerkiksi oppimisympäristön ja ohjaajien eroavaisuuksien johdosta. Ryhmätoiminnassa Vilma sai aina tukea ja kannustusta tarvittaessa ja suoriutui avustuksella tehtävistä hyvin. Pienryhmä tuli tutuksi nopeasti ja oppimisympäristö oli hiljainen, rauhallinen ja turvallinen. Tavallisessa koululuokassa opettajan ei ole mahdollista antaa oppilaalle jatkuvaa, intensiivistä tukea. Myös oppimisympäristö luokassa on meluisampi ja uudet vierustoverit voivat jännittää.

Ryhmätoiminnan anti Vilman kohdalla näyttäytyy pikemminkin sosiaalisten kuin kielellisten taitojen vahvistumisessa. Tämä on nähtävissä esimerkiksi siitä, että koulun alun tutustumisvaiheen jälkeen Vilma rohkaistui leikkiin muiden kanssa, solmi uusia kaverisuhteita ja reipastui. Äidin mukanaolo koulunkäynnin tukijana

voi olla pienryhmätoiminnan tulosta, sillä äidin ja Vilman kanssa tehtiin ryhmätoiminnan aikana tiiviimpää yhteistyötä kuin muiden lasten vanhempien kanssa. Vilma sai esimerkiksi kotiin vietäväksi erilaisia harjoitus monisteita, jotka auttoivat kielen oppimista.

Jukka

Jukka oli aluksi arka, rauhallinen ja hiljainen, mutta ryhmässä hänestä tuli tutustumisen jälkeen reipas ja innokas tehtävien tekijä. Jukka oli kohtelias, huolellinen ja tarkka. Hän jaksoi odottaa omaa vuoroaan, rauhoittua, keskittyä ja kuunnella ohjeita. Hän otti myös toiset lapset hyvin huomioon. Huomioitavaa oli, että ryhmätoiminnan lopulla Jukan äänenkäyttö muutti kovemmaksi ja varsinkin ulkoleikeissä hän rohkaistui.

Syksyllä haastattelussaan opettajat kertoivat, että Jukka omasi hyvät koululais-aidot ja hänellä oli koulunkäynnissä hyvä vauhti. Hän käyttäytyi hienosti ja viittasi tunneilla. Hän oli edelleen hiljainen, mutta välitunnilla rohkaistui. Hän luki sujuvasti ja oli huolellinen koululainen. Hänellä oli paljon uusia kavereita. Positiivista Jukan kohdalla oli myös se, että sekä äitiä että isää näkyi koululla ja heihin oli helppo pitää yhteyttä. Äidin mukanaolo näkyi koululla jo ryhmätoiminnan aikana keväällä. Ryhmätoiminnan aikana kouluun ja opettajiin tutustumisella jo ennalta on voinut olla vaikutusta vanhempien osallistumiseen koulun asioihin myös syksyllä.

Jukka omasi jo ryhmään tullessaan hyvät koululaistaidot, joten koulunkäyntiin totuminen ei tuottanut Jukalle vaikeuksia. Ryhmätoiminnalla voi osaltaan olla vaikutusta siihen, että Jukka oli saanut koulussa paljon uusia kavereita ja oli rohkea etenkin välitunneilla. Jukan kohdalla ryhmätoiminnan vahvimmat tulokset näyttävät sekä rohkeuden antajana että kielellisten valmiuksien kehittäjänä.

Riku

Ennen ryhmätoimintaa Rikua kuvailtiin levottomaksi, eikä hän malttanut pysyä tuolillaan. Ryhmätoiminnassa Riku osoittautui reippaaksi ja pärjäsi hyvin tehtävissä. Riku osasi pääosin odottaa vuoroaan, istua tuolilla, keskittyä sekä kuunnella ohjeita. Huomioitavaa Rikun kohdalla oli, että hän arvioi itsearviointilomakkeisiin olemistaan heikommaksi kuin mitä me havainnoimme. Havaintomme Rikusta olivat positiivisempia kuin hänen oma näkemyksensä omasta olemisestaan. Ryhmätoiminnan edetessä loppua kohden Riku kuitenkin antoi itselleen kolme tähteä eli parhaan tuloksen lähes jokaiseen arvioitavaan alueeseen.

Ryhmätoiminnassa kannustaminen, rohkaisu ja onnistumisen kokemusten tuottaminen ovat voineet auttaa Rikua luottamaan itseensä enemmän ja kohottaneet hänen itsetuntoaan. Riku hyötyi ryhmätoiminnasta eniten juuri positiivisen palautteen, kannustamisen ja onnistumisten kokemusten kautta, vaikka kielellisetkin valmiudet paranivat.

Yleisesti ottaen opettajat olivat sitä mieltä, että kaikki ryhmän lapset ovat samanlaisia kuin muutkin ekaluokkalaiset. Heidän mielestään koko ryhmä oli päässyt hyvin alkuun ja kaikki oli sujunut mallikkaasti ilman suurempia ongelmia. Arkiasiat menivät opettajien mukaan nopeasti ja helposti.

Ryhmätoiminta on voinut edesauttaa sitä, että arjen asiat menivät koulussa nopeasti ja helposti, sillä koulun säännöt, tilat ja henkilökunta olivat lapsille jo ennestään tuttuja ja he saivat jo etukäteen harjoitella koulussa olemista ja toimimista. Lasten voidaan nähdä hyötyneen ryhmätoiminnasta myös muuten, sillä kaikkien lasten kielelliset taidot paranivat ja sosiaalisissa taidoissa tapahtui positiivisia muutoksia.

7.3 Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön toteutuminen

Ryhmätoiminta on voinut osaltaan vaikuttaa lasten vanhempien näkymiseen koululla, sillä vanhemmat saivat jo ryhmätoiminnan aikana tutustua lastensa

kautta kouluun ja tuleviin opettajiin. Vanhempien osallisuus ja heidän kanssaan tehtävä yhteistyö jäi positiivisesta palautteesta, reissuvihkon käytöstä sekä kevätretken onnistumisesta huolimatta kuitenkin vahvistusta kaipaavaksi. Vanhempien kanssa tehtyä yhteistyötä olisi voitu lisätä esimerkiksi järjestämällä ryhmätoiminnan aikana vanhempainillan, jossa vanhemmille olisi tarkemmin kerrottu muun muassa pienryhmätoiminnan tavoitteista ja heidän roolistaan lapsensa tukijoina koulutielle siirtymisessä. Jollakin ryhmäkerralla olisi voitu järjestää esimerkiksi avointen ovien päivä, jolloin vanhemmat olisivat saaneet seurata tuokioita ja tutustua kouluun. Näin olisi voitu saada vanhemmat kiinnostumaan lapsensa kouluun siirtymisestä ja koulunkäynnin aloittamisesta entistä enemmän ja saada heidät osallistumaan rohkeammin toimintaan.

Jäimmekin pohtimaan miten vanhempia saataisiin osallistumaan entistä enemmän ja miten vanhempien ajatuksia, mielipiteitä, arvoja, odotuksia ja toiveita saadaan esille. Tarkoituksena olisi saada myös vanhemman näkökulmaa suunnitteluprosessiin ja sitä kautta lapselle voitaisiin suunnitella entistä tehokkaammin juuri heidän tarvitsemaansa ja heille sopivaa toimintaa. Olisi mielenkiintoista myös selvittää miten lasten osallisuutta toiminnan suunnittelussa voitaisiin lisätä. Oman työn suunnittelu voisi innostaa lasta entistä enemmän omaehtoiseen oppimiseen, työntekoon ja itsearviointiin. (Kankaanranta 1994, 40).

7.4 Ryhmätoiminnan onnistuminen

Molemmat kyselyyn vastanneet vanhemmat kertoivat palautteessaan, että oli hyvä, että heidän lapsensa sai osallistua ryhmätoimintaan ja tutustua kouluun jo ennalta. Palautteessaan vanhemmat myös arvioivat koulunkäynnin aloittamisen kynnyksen madaltuneen ja helpottaneen etenkin arempia lapsia, kun tilat ja toiminta olivat tulleet tutummiksi. Ryhmätoiminta oli myös antanut koulusta mielisemmän kuvan.

Vanhempien palautteesta kävi myös ilmi, että ryhmätoiminnalle ei ollut asetettu suurempia toiveita tai odotuksia, sillä sekä vanhemmat että me opiskelijat toteuttajina olimme mukana kyseessä olevassa toiminnassa ensimmäistä kertaa.

Kehittämissuhteita kysyttäessä ilmeni, että ajan, ohjelman, paikan tai tavoitteiden suhteen vanhemmilla ei ollut kehittämissuhteita. Sen sijaan ryhmäkertoja toivottiin lisää ja olisi hyvä, jos useampi esikoululainen pääsisi osallistumaan ryhmätoimintaan. Tätä samaa kertoivat esikouluopettajat ryhmätoiminnan jälkeen pidetyssä viimeisessä tapaamisessa.

Lasten kokemuksista ja ajatuksista vanhemmat kertoivat, että kaikki toiminta oli ollut kivaa ja eräs lapsi toivoi, että ryhmätoiminta jatkuisi edelleen. Positiiviset kokemukset näkyvät myös lasten reissuviikoihin antamista kasvokuvapalautteista sekä meidän omista havainnoistamme ja merkinnöistämme lasten reissuviikoihin. Lasten olemista olimme kuvailleet positiivisesti ja ryhmätoiminta tuntui olevan lapsille mieluista kerrasta toiseen. Jokainen lapsi oli antanut aina hymyilevän kasvokuvan sekä itselleen, että meille ohjaajille. Poikkeuksena kuitenkin viimeisen kerran palaute eräältä lapselta: hän oli antanut ohjaajille hymyilevän kasvokuvan, mutta itselleen surullisen. Tulkitsimme sen niin, että lapsi oli surullinen, koska ryhmätoiminta päättyi, sillä lapsi oli kyseisen ryhmäkerran iloinen ja osallistui toimintaan innokkaasti.

Myös opettajat kertoivat haastattelussaan lasten koulunkäynnin alkaneen pääosin mallikkaasti ilman suurempia ongelmia. He kertoivat myös, että heidän mielestään ryhmätoiminta on ollut ehdottomasti hyvää ja auttanut lapsia koulunkäynnin aloituksessa.

Ryhmätoiminnalla näyttäisi olleen merkitystä lasten kielellisten valmiuksien kehittymiseen etenkin fonologisen tietoisuuden osalta. Ryhmätoiminnassa kehitettiin fonologista tietoisuutta harjoittelemalla nimeämistä, tavuttamista, riimittelyä, äänneitä sekä kirjainten tunnistamista ja nimeämistä, joiden voidaan havaita vaikuttaneen positiivisesti kaikkien lasten fonologisiin tietoihin ja taitoihin. Myös muilla kielellisen tietoisuuden osioilla havaittiin kehittymistä, joka tämäkin voi selittyä osittain ryhmätoiminnan avulla, sillä esimerkiksi useat kuunteluosioiden tehtävistä harjoittivat myös kielellistä tietoisuutta.

Pienryhmätoiminta on vaikuttanut hyviin tuloksiin sekä kielellisten valmiuksien että koululaistaitojen kehittämisessä. Pienryhmässä lasten oli helppo päästä

lähelle ohjaajaa ja saada tarvitsemaansa tukea ja kannustusta. Kouluissa luokkakoot ovat suuria, eikä luokanopettajan aina ole mahdollista antaa kaikille lapsille heidän tarvitsemaansa apua ja tukea. Myös pienryhmän oppimistilanteiden rauhallisuus, selkeä, samanlaisena toistuva toiminnanrunko ja ohjaajien osoittama kiinnostus ja mahdollisuus auttaa lasta ovat vaikuttaneet lasten kehitykseen positiivisella tavalla. Ryhmätoiminnan kielelliset harjoitteet tukivat osaltaan lasten kielellistä kehitystä ja kouluun tutustuminen jo ennalta sekä pienryhmässä oppiminen oli kaikille lapsille positiivinen kokemus.

Hankkeen myötä päiväkodin ja koulun välille syntyi yhteistyö. Samalla kodin eli vanhempien ja koulun välistä vuoropuhelua voitiin kehittää jo ennen lapsen kouluun siirtymistä. Pienryhmätoimintaa toteutetaan edelleen Mellunmäen ala-asteella keväisin ja syksyisin. Toiminta on kirjattu koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan. Keväisin ryhmätoiminta painottuu esikoululaisten kanssa tehtävään työhön ja syksyllä ryhmätoimintaa toteutetaan koulunsa jo aloittaneiden oppilaiden kanssa.

8 POHDINTA

8.1 Pienryhmätoiminnan toteutuksen arviointia

Hankkeessa saimme olla mukana luomassa uutta toimintatapaa kodin, koulun ja päiväkodin yhteistyön kehittämiseksi. Pienryhmätoiminta edistikin eri tahojen yhteistyötä ja jäi elämään koululle oman toimintamme jälkeenkin. Työstimme pienryhmätoiminnasta kansion, joka sisältää selkeän kuvauksen, toimintaohjeet sekä materiaalin kaikista ryhmätoiminnan tuokioista. Ryhmätoiminnasta työstämämme kansio on selkeä ja valmis toimintarunko ryhmätoiminnalle, josta ammattilaiset voivat saada uusia ideoita työhönsä ja jota opiskelijat voivat toteuttaa koululla jatkossakin. Tuotokset ovat siirrettävissä erilaisiin ympäristöihin. Kansio julkaistaan Internetissä Kodin ja koulun yhteistyö -hankkeen kotisivuilla, joten sitä voivat hyödyntää kaikki aiheesta kiinnostuneet. Opinnäytetyö ja ryhmätoi-

minnasta tuotettu kansio toimivat toivottavasti myös virikkeenä ja ponnistuslautana toiminnan kehittämiseksi edelleen.

Seuraavaksi arvioimme pienryhmätoiminnan toteutumista suhteessa lasten kielellisten valmiuksien kehittymiseen, koulunkäynnin aloittamisen tukemiseen sekä vanhempien kanssa tehdyn yhteistyön toteutumiseen. Peilaamme tuloksiamme myös aiempiin tutkimuksiin ja kokeiluihin. Luvun lopulla siirrymme arviomaan käyttämiämme menetelmiä niiden toteuttamisen ja soveltuvuuden näkökulmasta. Arvioimme myös yleisellä tasolla pienryhmätoiminnan toteutuksen onnistumista ja siihen vaikuttaneita seikkoja.

Muun muassa Korkman ja Peltomaa (1995), Mäkinen (2002) sekä Tornéus (1991) ovat saaneet hyviä tuloksia kun kielellisiä taitoja on kehitetty erilaisin menetelmin ennen kouluikää. Muun muassa heidän mukaansa kielellisten taitojen harjoittaminen vahvistaa oppimisedellytyksiä ja fonologisen tietoisuuden harjoittaminen tukee lukemaan oppimista. Kankaanranta ja Tiihonen (1994) ovat koonneet yhteen erilaisia esi- ja alkuopetuksen yhteistyökokeiluja yhteistoiminnassa vanhempien kanssa. Kokeiluissa havaittiin että tämänkaltainen yhteistyö tukee lasten koulunkäynnin aloittamista ja madaltava kynnystä aloittaa koulu. (Kankaanranta & Tiihonen 1994.)

Omat tuloksemme ovat samankaltaisia. Kielellisten taitojen harjoittaminen lisäsi esikoululaisten kielellisiä valmiuksia ja vaikutti osaltaan siihen, että vain yksi ryhmätoimintaan osallistuneista lapsista tarvitsi erityisopetusta. Toiset kaksi pärjäsivät normaaliluokalla ja lukivat joko sujuvasti tai tavutettuja sanoja tarinatasolla. Myös koulun henkilökuntaan, tiloihin ja sääntöihin tutustuminen jo ennalta vaikuttivat lapsen koulunkäynnin aloittamisen kynnyksen madaltumiseen ja arjen käytäntöjen nopeaan omaksumiseen koulun alettua. Tärkeää oli myös lasten vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön vahvistuminen, joka sai alkunsa jo keväällä ja mahdollisesti helpotti yhteistyön jatkamista alkuopettajien kanssa koulujen jo alettua. Vanhempien ja opettajien välinen hyvä yhteistyö tukee lapsen kouluun siirtymistä, koulunkäynnin aloittamista ja sujumista monella tapaa.

Tuloksia analysoitaessa täytyy kuitenkin ottaa huomioon, että esikoululaisen kehittyä nopeasti emmekä voi sanoa, että oli pelkästään meidän ryhmätoimintamme ansiota, että tulokset paranivat sekä kielellisten valmiuksien että koulunkäynnin aloituksen näkökulmista. Lasten kielenkehitykseen vaikuttaa esimerkiksi lasten oma kiinnostus kieltä kohtaan, vanhempien tuki lasta kohtaan sekä esikoulutoiminta päiväkodissa. Lapsen muuhun koulussa pärjäämiseen vaikuttavat muun muassa lasten oma persoona, aikuisten, etenkin kodin ja vanhempien antama tuki ja lapsen oma käsitys itsestään oppijana. Erityisellä tukemisella ja kouluvalmiuksien vahvistamisella on nähty olevan positiivinen vaikutus lapsen koulun käynnin aloituksen sujumiseen ja koulussa pärjäämiseen.

Tuloksia pohtiessamme mietimme, olisiko kouluun mahdollista saada samankaltaista ryhmätoimintaa useammalle esikoululaiselle tai koululaiselle, kuka tai ketkä sitä ohjaisivat ja olisiko ryhmätoimintaa mahdollista järjestää pitkäkestoisemmin? Sosionomilla olisi paikka koulumaailmassa ja esimerkiksi tällainen erityinen tuki juuri esikoulusta kouluun siirtyessä tai ensimmäisen luokan alkaessa olisi sosionomin anti koulumaailmaan. Sosionomien näkyminen koululla on kuitenkin vielä vähäistä, mutta saimme ainakin osaltamme olla luomassa kouluun uutta toimintamallia, joka toivottavasti auttaa kokemusten kehittämistä edelleen ja avaisi osaltaan tietä sosionomille koulumaailmaan.

Menetelmiä arvioidessamme huomasimme erityisesti kokemuksen puutteen olevan hankaloittava tekijä. Vanhemmille lähetettyjä palautelomakkeita palautui vain kaksi, joten eri menetelmällä olisi voitu kerätä enemmän tietoa. Osaltaan palautteenannon ajankohta oli hankala kesäloman alkamisen vuoksi. Tässä esimerkiksi suullisen palautteen nauhoittaminen tai kysymysten muotoilu yksiselitteisemmäksi olisi helpottanut tulosten tulkintaa. Palautteet olisimme myös voineet kerätä esimerkiksi päiväkodissa järjestetyssä tilaisuudessa olemalla itse paikan päällä, jolloin palautteiden määrä olisi varmasti ollut suurempi ja olisimme voineet tähdentää kysymyksiä vanhemmille, jos sille olisi tarvetta.

Kielen tason arviointitestit osoittautuivat oivallisiksi mittareiksi. Testi oli helppo ja mielenkiintoinen toteuttaa ja tulokset helposti mitattavia. Analyysi sen sijaan oli

hieman hankalaa, koska kummallakaan meistä ei ollut aikaisempaa, yksityiskohtaista tietoa lapsen kielellisen tietoisuuden kehittämisestä.

Opettajien haastattelu antoi oivallista tietoa lasten koulunkäynnin aloituksesta. Kysymyksiä olisi kuitenkin voitu tarkentaa ja monipuolistaa. Tulosten analysointi oli myös haastavaa ja jäimmekin pohtimaan olisiko strukturoitu haastattelu oivallisempi tarkemman tiedon keräämiseen. Etukäteen olisi myös pitänyt pohtia tarkemmin vastausten antia ryhmätoiminnan onnistumisen arvioinnille.

Lasten arvioinnit ryhmäkerrasta olivat hyvä keino saada selville lasten kokemuksia itsestä, ohjaajista ja ryhmäkerroista. Itsearviointi oli mielestämme hyvä keino opettaa lapsille itsensä arvioimista ja näin kehittää heidän näkemystään omasta itsestään. Menetelmä oli kuitenkin aikaa vievä, joten mietimme olisiko lyhyempi itsearviointi tai jokin muu keino parempi tähän yhteyteen. Itsearviointilomake oli myös ehkä hankala esikouluikäiselle, joka ei vielä osaa lukea tai kirjoittaa.

Osallistuva havainnointi oli hyvä keino kerätä tietoa lapsista ryhmätoiminnan aikana. Havainnointia kuitenkin vaikeutti toiminnan ja tutkijan ohjaajan roolin samanaikaisuus. Havainnointi kuitenkin monipuolisti käsitystä lapsista ja ryhmätoiminnasta sekä oli tukena muulle aineistolle.

Toiminnalliset menetelmät olivat mielestämme paras ratkaisu uusien kokemusten, tietojen ja taitojen opettamiseen. Esikouluikäinen oppii nopeasti osallistumalla aktiivisesti itse toimintaan. Toiminnan kautta lapsi sai välitöntä kokemusta ja palautetta toiminnastaan. Palautteissakin todettiin, että lapsi viihtyy hyvin, kun erilaista toimintaa on paljon.

Ryhmätoiminnan rakenne oli toimiva ja hyvä. Samanlaisena toistuva toiminnan rungon ansiosta lasten oli helppo seurata toimintaa, mutta mielenkiinto ja tavoitteellinen uudenoppiminen mahdollistuivat sisältöjen vaihtuvuuden ansiosta. Juuri toiminnan jaksottaminen lyhyisiin, vaihtuviin toimintaosioihin oli lapsille mielekästä ja auttoi keskittymään toimintaan paremmin. Toisaalta ryhmätoiminnan pituus olisi hyvin voinut olla esimerkiksi kaksikin tuntia puolentoista tunnin

sijaan. Näin olisi rauhassa voitu käydä asioita yksityiskohtaisemmin ja tarkemmin läpi ja antaa enemmän tilaa myös lasten omille ajatuksille ja näkökulmille.

Ryhmätoiminnan toteuttamista hankaloitti eri hallintokuntien välinen leikkauspiste. Päiväkodin henkilökunnasta yhden tuli olla seuraamassa toimintaa lapsien turvallisuuden takaamiseksi. Tämä aiheutti hieman ongelmia niin, että ryhmäkertojen määrää jouduttiin pienentämään ja tekemään muutoksia sekä korjauksia ryhmäkertoihin päiväkodin arjen mukaisesti.

Myös molempien kokemuksen puute on osaltaan vaikuttanut pienryhmätoiminnan toteutukseen. Emme kumpikaan olleet juuri ohjanneet ryhmiä aiemmin tai suunnitelleet näin tarkoituksenmukaista toimintaa ja tutkimusta aiheesta, josta kummallakaan ei entuudestaan ollut paljon kokemusta. Esimerkiksi lasten havainnointiin ja hankkeen arviointiin olisi voitu kiinnittää enemmän huomiota. Myös yhteistyötä vanhempien sekä opettajien kanssa olisi voitu hyödyntää enemmän. Lasten, heidän vanhempiensa ja ehkä opettajienkin osallistuminen toiminnan suunnitteluun olisi voinut olla uusi, innovatiivinen ja mukava kokemus.

8.2 Tutkimuksen eettisyydestä ja luotettavuudesta

Tutkimustyössä pyritään siihen, että tehdään tietoisia ja eettisesti perusteltuja ratkaisuja tutkimuksen kaikissa osavaiheissa. Siihen pyritään ainakin tutkimusaiheen valinnassa, tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kohtelussa ja välttämällä epärehellisyyttä kaikissa tutkimustyön eri vaiheissa. Eettiset kysymykset koskevat lisäksi tutkimuksen julkistamista. (Hirsjärvi; Remes & Sajavaara 1997, 27–29; Ruoppila 1999, 26.)

Kaiken lapsiin suuntautuvan tutkimuksen ylin ohje on lasten terveen kehityksen ylläpitäminen ja tukeminen. Ruoppila lainaa Lönnqvistiä (1998) artikkelissaan, jossa todetaan, että eettisyys on ihmisarvon kunnioittamista ja pyrkimystä tutkimukseen, joka ei mitenkään vahingoita ihmistä, yksilöä tai ryhmää. Lasten kohdalla on tärkeää huolehtia lapsiystävällisyydestä ja tutkimuksen etiikasta. Tut-

kimukseen osallistuminen ei saa häiritä lapsen koulunkäyntiä ja osallistumisen tulisi olla hauskaa ja arkipäiväistä. (Ruoppila 1999, 29, 30; Aarnos 2001, 145.)

Työmme ja tutkimuksemme eettinen vahvuus onkin mielestämme juuri lasten terveen kasvun tukemisessa. Toiminnalla pyrittiin jo ennalta ehkäisemään vaikeuksia koulunkäynnin aloituksessa, tukemaan lasten kasvua ja kehitystä sekä parantamaan elämänmahdollisuuksia ja edellytyksiä. Eettisyyteen pyrimme myös lasten kohtelussa esimerkiksi luomalla henkisesti myönteisen ja yksilöllisyyttä kunnioittavan ilmapiirin, jossa lasten on hyvä ja turvallinen olla sekä oppia. Pienryhmätoiminta oli suunniteltu hauskaksi ja arkipäiväiseksi, lapsen omassa elämänpiirissä toteutuvaksi.

Tutkimuksen eettisyyttä tarkasteltaessa osallistuminen ja suostuminen edellyttävät, että tutkittava tietää mitä tulee tapahtumaan ja ymmärtää saamansa tiedon. Lisäksi tutkittavan tulisi kyetä tekemään järkeviä ja kypsä arviointeja ja osallistumista koskevan suostumuksen tulisi olla vapaaehtoista. (Hirsjärvi; Remes & Sajavaara 1997, 28.) Meidän kohdallamme eettisyys tässä kohtaa on hankalaa, sillä tutkittavamme olivat lapsia. He tuskin itse täysin ymmärsivät mitä tulee tapahtumaan ja mistä ryhmätoiminnassa on kyse. Lapsi ei myöskään vielä viisi- tai kuusivuotiaana kykene kypsään arviointiin. Emme myöskään voi tietää missä määrin suostuminen ryhmätoimintaan on ollut vapaaehtoista. Päätösvalta lasten osallistumisesta tulee olla vanhemmilla ja tarvittaessa muilla aikuisilla, sillä, oletetaan, että lapset ovat kykenemättömiä tekemään perusteltuja päätöksiä tai antamaan luotettavaa tietoa itsestään, elämästään ja oloistaan. (Ruoppila 1999, 28.) Järjestimme vanhemmille päiväkodissa infotilaisuuden ennen ryhmätoiminnan alkua, jossa kerrottiin ryhmätoiminnan sisällöstä ja tarkoituksesta. Hankkeeseen osallistujat myös esittelivät itsensä. Kaikilta vanhemmilta saatiin kirjallinen lupa lapsen osallistumisesta ryhmään. Vanhempien luvan lisäksi joskus tarvitaan muitakin tutkimusluvan myöntäjiä. Kun lasta tutkitaan esimerkiksi koulussa tai päiväkodissa, tarvitaan lupa hallinnon eri tasoilta tutkimuksen laadusta, laajuudesta ja koottavan tiedon luottamuksellisuudesta riippuen. (Ruoppila 1999, 33.)

Kuten edellä ryhmätoiminnan toteutusta arvioidessamme esitimme, aineistomme jäi melko niukaksi. Kielen tason arvioinnit ovat mielestämme luotettavin ja paras aineistomme. Niistä saaduista tuloksista saimme arvokasta tietoa lasten kielellisten taitojen kehittymisestä. Luotettavuutta kuitenkin heikentää se, ettemme ole päteviä arvioimaan monipuolisesti ja kattavasti lasten kielellisten taitojen kehittymistä kokemuksen ja teoretiedon vähäisyyden vuoksi. Opettajien haastattelun aineisto jäi sekin niukaksi ja kysymysten laadintaan olisi pitänyt kiinnittää enemmän huomiota monipuolisempien ja tarkempien vastausten saamiseksi. Samoin vanhemmilta saatujen palautelomakkeiden kysymykset olisivat voineet olla tarkempia ja yksiselitteisempiä virheellisten tuloksien ja monikantaisten tulkintojen välttämiseksi. Lisäksi vanhemmilta kerättyjä palautelomakkeita palautui vain kaksi, ja vaikka niiden mukaan toiminta oli mielekäästä ja hyödyllistä, emme voi yksinkertaistaen todeta että se oli sitä kaikille osallistuneille, sillä palautumattomat lomakkeet olisivat voineet olla täysin päinvastaisia. Myös lasten arvioinnit ryhmäkerroista sekä itsestään ovat vain suuntaa antavia tuloksia, sillä arviointeja ei onnistuttu keräämään jokaiselta ryhmäkerralta.

Kaiken kaikkiaan voimme todeta, että aineisto on liian suppea luotettavien ja kattavien tutkimustulosten saamiseksi. Esimerkiksi omiin havaintoihimme vaikuttavat kokemuksemme ja käsityksemme lapsista. Oma osallistuminen ryhmän toimintaan vaikuttaa havaintojen tarkkuuteen ja luotettavuuteen, joten ulkopuolinen havainnoija olisi varmaankin tuottanut yksityiskohtaisempaa ja luotettavampaa tietoa. Toisaalta kahden eri kokemuksen ja näkemyksen vertaaminen varmasti tuotti lapsista realistisemmän kuvan. Myös kokemuksen ja teoretiedon puute vaikuttavat varmasti osaltaan tuloksiin ja luotettavuuteen. Tuloksia voidaan pitää enemmänkin suuntaa antavina.

Emme pyri yleistämään tuloksia koskemaan kaikkia samanikäisiä ja tasoisia lapsia, sillä se ei ole mahdollista. Tutkimuksesta kuitenkin saatiin teoreettisesti ja pedagogisesti arvokasta tietoa juuri kyseisestä tapauksesta, vaikka tulosten luotettavuuden suhteen kannattaakin olla erityisen kriittinen. Tulosten ja esittämämme pohdintojen tarkoitus onkin yleistämisen sijaan antaa virikkeitä, ideoita sekä teoreettista ja kokemusperäistä tietoa arkipäivän kasvatus- ja opetustyöhön sekä niiden kehittämiseen.

8.3. Oma ammatillinen kasvu ja kehittyminen

Opinnäytetyöprosessi on sisältänyt intoa ja epävarmuutta sekä toiveita ja pettymyksiä. Se on myös sisältänyt paljon onnistumisen kokemuksia, hauskoja yhdessäolon hetkiä, iloa ja surua. Hankkeeseen liittyvän pienryhmätoiminnan suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi ja samalla aineiston kerääminen, tutkimussuunnitelman työstäminen ja tutkimuksen tekeminen sekä lopulta opinnäytetyön kirjoittaminen olivat haastavaa ja aikaa vievää työtä, mutta samalla myös hyvin antoisaa ja hyvä kasvunpaikka meille ammatillisesti. Hankkeen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin aikana kohtasimme monia haasteita, joista suurimpia olivat ajan ja kokemuksen puutteeseen liittyvät seikat. Koemme, että haasteet ja niiden yli pääseminen ovat kasvattaneet ammatillista osaamistamme.

Prosessi opetti, että hyvä suunnittelu- ja organisointikyky vaatii runsaasti harjoitusta. Tällä alueella koemmekin kehittyneemme huomattavasti hankkeen toteuttamisen jälkeen. Suuriin prosesseihin täytyy varata riittävästi aikaa ja suunnittelu sekä kirjoittaminen pitää aloittaa ajoissa. Mitään ei kannata ruveta tekemään hätäisesti ja kokemusta aiheesta ja aiheeseen liittyvistä aihepiireistä tulisi olla jonkun verran tai ainakin tiedon kartuttamiseen pitäisi varata riittävästi aikaa. Ulkoapäin tulevat asiat on hyvä varmistaa tai ainakin tiedostaa jo ennen prosessin alkua, ettei niihin kulu prosessin aikana turhaan aikaa ja energiaa. Kaikkea ei myöskään tarvitse tehdä yksin, vaan yhdistämällä eri yhteistyökumppaneiden tietoja, kokemusta, osaamista ja asiantuntijuutta saadaan varmasti parempia tuloksia. Ryhmätoiminnan ansioista olemmekin kasvaneet ja kehittyneet monilla tieto- ja taitoalueilla.

Hankkeessa mukana oleminen oli luonnollinen tapa päästä soveltamaan opetuksen kautta saatuja tietoja ja taitoja työelämään. Toiminnallamme pyrimme edistämään lasten hyvinvointia ja kehittämään työyhteisöjen toimintamalleja tutkivan ammattikäytännön kautta. Hankkeen yhteydessä eri yhteistyökumppanit saivat toiminnasta uusia ideoita omaan työhön ja konkreettista hyötyä oman työn avuksi. Hyvinvoinnin edistäminen, syrjäytymisen ehkäiseminen, kasvun tukeminen sekä ihmisten tarpeisiin ja ongelmiin vastaaminen eri elämänpiireis-

sä ovatkin sosionomin ydinosaamista. (Borgman, Dal Maso, Hakonen, Honkakoski & Lyhty 2001, 10, 12, 21.)

Kaiken kaikkiaan koemme, että toiminnan suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi sekä koko opinnäytetyöprosessi kehittivät ja kasvattivat ammatillista osaamistamme. Toiminnan ja opinnäytetyön kirjoittamisen kautta saimme runsaasti uutta teoretietoa ja käytännön kokemusta ammatillisuutemme vahvistamiseksi. Vanhempien kanssa tehdyn yhteistyön kautta saimme tuntumaa lasten arjessa tehtävään työhön. Myös päiväkodin ja koulun välinen yhteistyö tuki moniammatillisuutta ja sosionomin ydinosaamista. Konkreettiset pienet välitavoitteet, joustava tiimityöskentely, paineensietokyky, toiminnan suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi ja toiminnan muokkaaminen sekä opinnäytetyön kirjoittaminen veivät meidät tähän pisteeseen, jossa nyt olemme. Pääsemme valmistuttuamme toteuttamaan karttuneita tietojamme ja taitojamme käytännössä ja kehittämään itseämme edelleen.

LÄHTEET

- Aarnos, Eila 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–157.
- Adenius-Jokivuori, Merja; Siiskonen, Tiina & Eronen, Tuija 2003. Esiopetus. Teoksessa Tiina Siiskonen, Tuija Aro, Timo Ahonen & Ritva Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 321–335.
- Ahonen, Timo & Lyytinen, Paula 2003. Kielen kehityksen vaikeudet. Teoksessa Tiina Siiskonen, Tuija Aro, Timo Ahonen & Ritva Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 81–99.
- Alasuutari, Pertti 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alijoki, Alisa 2006. Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta yleisopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Aro, Tuija; Eronen, Tuija; Erkkilä, Kaisu; Siiskonen, Tiina & Adenius-Jokivuori, Merja 2003. Epäilyn herääminen. Teoksessa Tiina Siiskonen, Tuija Aro, Timo Ahonen & Ritva Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 102–117.
- Aro, Mikko 2005. Näkökulmia lukemisvaikeuksien kuntoutukseen. Teoksessa Timo Ahonen ja Tuija Aro (toim.) Oppimisvaikeudet . Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Juva: Atena Kustannus, 273–289.
- Borgman, Merja; Dal Maso, Riitta; Hakonen, Sinikka; Honkakoski, Arja & Lyhty, Tuomo 2001. Sosionomin (AMK) ydinosaaminen.
- Eskola, Jari & Vastamäki Jaana 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.

- Grönfors, Martti 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 124–143.
- Hannula, Minna M. & Lepola, Janne 2006. Huomio lasten taitoihin ennen kouluikää. Teoksessa Janne Lepola & Minna M. Hannula (toim.) Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys. Turku: Turun yliopisto, 9–22.
- Heikkinen L. T. Hannu 2001. Toimintatutkimus – Toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–185.
- Heikkinen-Peitsoma, Airi & Rautakivi, Sinikka 1987. Esikouluikäisten ohjaus. Jyväskylä: Gummerus.
- Heinämäki, Liisa 2000. Varhaiserityiskasvatus lapsen arjessa. Helsinki: Tammi.
- Heinämäki, Liisa 2004. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa. Erityispäivähoito – lapsen mahdollisuus. Helsinki: Stakes.
- Jauhiainen, Riitta & Eskola, Marjatta 1994. Ryhmäilmiö. JUVA: WSOY.
- Kankaanranta, Marja & Tiihonen 1994. Joustavasti oppimaan. 5-8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Ketonen, Ritva; Salmi, Paula & Tuovinen, Sisko 2001. Kielelliset vaikeudet ja vuorovaikutuksen tukeminen. Teoksessa Timo Ahonen, Tiina Siiskonen & Tuija Aro (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä, 33–53.
- Kodin ja koulun yhteistyöhanke 2008. Viitattu 22.6.2009. <http://koulussayhteisesti.fi/ondex.php>.
- Korhonen, Riitta 1994. Mitä on esiopetus? Teoksessa Kaarina Laine & Juhani Tähtinen (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Julkaisusarja B: 64. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Turun opettajakoulutuslaitos, 13–28.
- Kuikka, Mira; Lepola, Janne & Poskiparta, Elisa 2006. Lukutaidon ja lukemisvaikeuksien ennustajat: Nopea nimeäminen, äännetietoisuus ja kirjaintietoisuus. Teoksessa Janne Lepola & Minna M. Hannula (toim.)

- Kohti koulua. Kielellisten, sosiaalisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A: 205, 95–128.
- Laakso, Marja-Leena; Lyytinen, Paula & Poikkeus Anna-Maija 1996. Varhaiset kirjankatselutilanteet lapsen kielen ja lukutaidon edistäjinä. Teoksessa Paula Lyytinen & Heikki Lyytinen (toim.) Lapsi ja tutkimus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 183–203.
- Laine, Kaarina 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa Kaarina Laine & Marita Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 13–38.
- Leiwo, Matti 1986. Lapsen kielen kehitys. Helsinki: Gaudeamus.
- Lepola, Janne 2006. Kielellisten valmiuksien yhteys oppimismotivaation kehittämiseen 5-8-vuotiailla. Teoksessa Janne Lepola & Minna M. Hanula (toim.) Kohti koulua. Kielellisten, sosiaalisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A: 205, 23–61.
- Lyytinen, Heikki 1996. Lapsitutkimusyksikön perusteita rakentamassa. Teoksessa Paula Lyytinen & Heikki Lyytinen (toim.) Lapsi ja tutkimus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 71–83.
- Lyytinen, Paula 2003. Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa Tiina Siiskonen, Tuija Aro, Timo Ahonen & Ritva Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 48–68.
- Lyytinen, Paula; Poikkeus, Anna-Maija; Leiwo, Matti, Ahonen, Timo & Lyytinen, Heikki 1996. Kielen kehityksen jatkuvuus ja sen arviointi kahden ensimmäisen ikävuoden aikana. Teoksessa Paula Lyytinen & Heikki Lyytinen (toim.) Lapsi ja tutkimus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 183–192.
- Marttinen, Marja; Ahonen, Timo; Aro, Tuija & Siiskonen, Tiina. Kielen kehityksen erityisvaikeus. Teoksessa Timo Ahonen, Tiina Siiskonen & Tuija Aro. Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Jyväskylä. PS-kustannus, 19–32.
- Mellunmäen ala-asteen kotisivut 2007. Viitattu 25.9.2009. <http://www.melluaa.edu.hel.fi>.

- Mäkinen, Marita 2002. Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Tampere: Tampere University Press.
- Nieminen, Pirkko; Airo, Riina; Eränen, Sanelma; Kuulas, Tanja; Rantanen, Kati; Huhta-Hirvonen, Riitta; Kaarenoja, Tuuli; Kojo, Soile; Kylliäinen, Anneli; Muurinaho, Sari; Nivala, Katja & Pirilä, Silja 2002. Toiminnanohjauksen ja tarkkaavaisuuden ryhmäkuntoutus. Tampereen yliopisto. Psykologian laitos.
- Opetushallitus 2000. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 27.7.2009. <http://www02.oph.fi/ops/esiopetus/esiops.pdf>.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Viitattu 3.8.2009. http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf
- Opetushallitus 2007. Laatusuunnitelman ja koulun yhteistyöhön. Viitattu 17.8.2009. <http://www.edu.fi/julkaisut/laatukuvaus2007.pdf>
- Opetushallitus 2007. Perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistus. Viitattu 28.7.2009. http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/46740_perusopetuksen_vuoden_2004_opetussuunnitelmauudistus.pdf.
- Peltomaa, Kaisa & Korkman, Marit 1995. Kieku: lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksien kuntoutus ennen kouluikää. Helsinki: PJK Test House.
- Peltomaa, Kaisa 1996. Nimeämisvaikeuden kuntoutus. Teoksessa Marja-Liisa Pontila & Terhi Siirilä (toim.) Lasten kielihäiriöt ja autismi: haasteita kuntoutukselle ja opetukselle. Helsinki: Suomen logopedisofoniatriinen yhdistys ry:n julkaisuja 29, 45–51.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Poikkeus, Anna-Maija; Ketonen, Ritva & Siiskonen, Tiina 2003. Puhutusta kirjoitettuun kieleen. Teoksessa Tiina Siiskonen, Tuija Aro, Timo Aho & Ritva Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 69–80.
- Pulkinen, Lea 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen pääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ruoppila, Isto 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa Isto Ruoppila, Eeva Hujala, Kirsti Karila, Jarmo Kinos, Pirkko Niiranen &

- Mikko Ojala (toim.) Vahaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus, 26–51.
- Saarela-Kinnunen, Maria & Eskola, Jari 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–169.
- Salmivalli, Christina 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Siiskonen, Tiina; Aro, Mikko & Holopainen, Leena 2001. Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa Timo Ahonen, Tiina Siiskonen & Tuija Aro. Sana sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Jyväskylä. PS-kustannus, 58–80.
- Siiskonen, Tiina; Aro, Tuija & Lyytinen, Paula 2003. Havainnointi, arviointi ja tutkimuksiin ohjaaminen. Teoksessa Tiina Siiskonen, Tuija Aro, Timo Ahonen & Ritva Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 118–130.
- Silvén, Maarit; Lahti, Anna-Liisa; Laine, Päivi; McLaughlin, Jill; Vienola, Minna & Toikka, Heta 1996. Varhaisesta vuorovaikutuksesta kielen hallintaan ja kiintymykseen. Teoksessa Paula Lyytinen & Heikki Lyytinen (toim.) Lapsi ja tutkimus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 89–128.
- Sura, Sirkka 1999. Toiminnallisuus alkukasvatusikäisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa Kaarina Laine & Juhani Tähtinen (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Julkaisusarja B: 64. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Turun opettajakoulutuslaitos, 219–248.
- Tornéus, Margit 1991. Löytöretki kieleen. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Valli, Raine 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Juhani Aaltola ja Raine Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 100–112.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 2001. Viitattu 12.8.2009. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20011435>.

Vilenius-Tuohimaa, Piia 2005. Kieli varhaisen matemaattisen ajattelun rakentajana. Teoksessa Elina Kontu & Eira Suhonen (toim.) Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Yliopistopaino, 127–136.

Vilka, Hanna & Airaksinen, Tiina 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Tammi.

LIITE 1: Lupalomake lasten osallistumiselle ryhmään

Hyvät Vanhemmat

Diakonia-ammattikorkeakoululla on Kodin ja koulun yhteistyötä kehittävä hanke, jonka eräänä tavoitteena on auttaa esikoululaisia koulun aloituksessa. Päiväkodista on valittu kahdeksan lasta, joille Mellunmäen ala-asteella harjoitteluaan suorittavat opiskelijat pitävät ryhmää. Yhdessä ryhmässä on neljä lasta ja kaksi opiskelijaa. Ryhmät kokoontuvat kerran tai kaksi viikossa Mellunmäen ala-asteen koulussa opiskelijoiden harjoittelun ajan (26.3.-18.5.2007.) Ryhmien tarkoituksena on tukea lasten kouluvalmiuksia.

Pyydämme teitä palauttamaan oheisen suostumuksenne päiväkotiin. Kiitos.

Opiskelijoiden Elisa Aalto, Hanna Ekonsalo, * ja * puolesta

Yhteistyöterveisin,

Aino-Elina Pesonen

lehtori

Diakonia-ammattikorkeakoulu

email: aino-elina.pesonen@diak.fi

LAPSEMME _____

_____ saa osallistua

_____ ei saa osallistua ryhmään

nimi

paikka ja allekirjoitus

LIITE 2: Esimerkki lapsen itsearviointilomakkeesta

Lapsen itsearviointi

Nimi

Päivämäärä:

Laita rasti siihen ruutuun, joka mielestäsi kuvaa sinua parhaiten.

	*	**	***
Kuuntelin ohjeita			
Olin kiltti toisille			
Odotin vuoroani			
Opin uuden kirjaimen / sanon			
Opin jotakin uutta, mitä?			

Lapselle luettiin ääneen kukin osio ja lapsi sai laittaa rastin ruutuun arvioidensa mukaan. Yksi tähti tarkoitti vähän, kaksi tähteä jonkun verran ja kolme tähteä paljon. Tyhjille riveille lapsi sai itse kirjoittaa nimensä ja oppimansa uuden asian ohjaajan auttamana.

Kielentasa arvioitaessa käytimme apuna lomaketta Diagnostiset testit 1, lukeminen ja kirjoittaminen. Seuraavassa testin eri osiot:

Sanan pituuksien vertailutehtävässä lapselle lueteltiin sanapareja kuten tietovarajuna, satukirja-pallo ja pyydettiin lasta kertomaan kumpi sanoista kuulostaa pitemmältä. Sanoja on kaiken kaikkiaan kymmenen. Alkuperäisen testin maksimipistemäärä on siis kymmenen pistettä, mutta me harjoittelimme kaksi ensimmäistä sanaparia, joten meidän tekemämme testin maksimipisteet tässä tehtävässä olivat kahdeksan pistettä.

Lauseen sanojen laskemistehtävässä lapselle sanotaan kymmenen lausetta, pyydetään lasta toistamaan lause sekä laskemaan lauseen sanat. Lauseen sanojen määrä on 2-6 kuten ”Lapsi nukkuu” tai ”Isä ja äiti menevät tien yli”. Tässäkin, kuten edellisessä osiossa, maksimipisteemme ovat kymmenen sijasta kahdeksan.

Sanan tavujen laskeminen osiossa lapselle kerrottiin kaikkiaan kymmenen sanaa, joiden tavut lapsen oli määrä laskea. Esimerkiksi kala, puhelin, uimahalli ja vastaavassa. Tässäkin lapsi pystyi enimmillään saamaan meidän testissämme kahdeksan pistettä kymmenen sijaan.

Tavun poistaminen sanasta sisälsi kymmenen sanaa. Lapselle kerrottiin sana, pyydettiin häntä poistamaan sanasta jokin tietty tavu ja kertomaan mikä uusi sana muodostui tavun poistamisen jälkeen. Esimerkiksi sanasta kuusi, lasta pyydettiin poistetaan tavu –si, joten jäljelle jää sana kuu. Sanasta kulkuri pyydettiin poistamaan tavu –kul ja lasta pyydettiin kertomaan mikä uusi sana jäi jäljelle. Näitä sanoja harjoiteltiin kolme, joten tehtävän maksimipistemäärämme meidän testissämme oli seitsemän pistettä tavallisen kymmenen pisteen sijasta.

Sanan alkuäänteen tunnistamistehtävässä oli myös kaksi harjoitustehtävää, mutta kymmenen testitehtävää, joten meidänkin testissämme maksimipistemäärä tästä osiosta oli kymmenen pistettä. Lapselle näytettiin kuvia, joista yksi oli

kohdekuva ja neljä muuta kuvaa olivat vaihtoehtoja. Lapsen piti tunnistaa vaihtoehtoisten kuvien joukosta se, joka alkaa samalla äänneellä kohdekuvan kanssa.

Sanan alkuäänteen nimeäminen ja sanan alkuäänteen poisto sisälsivät kumpikin kymmenen sanaa, joista kaksi sanaa harjoiteltiin, joten molemmista tehtävistä lapsi pystyi meidän tekemästämme testistä saamaan kahdeksan pistettä. Lapsen tuli kertoa, mikä ääni kuuluu sanan alussa ja mikä uusi sana saadaan, jos alusta poistetaan ääni/kirjain. Esimerkiksi sanan maila alkuääne on –m, jos alkuääne –m poistetaan jäljelle jää aila.

Kirjainten nimeäminen tehtävässä lapselle osoitettiin yksitellen jotakin kirjainta ja pyydettiin häntä kertomaan, mikä kirjain oli kyseessä. Testi ei sisältänyt vierasperäisiä kirjaimia. Kirjaimia oli 19, joten maksimipistemäärä oli myös 19.

Kirjainten kirjoittaminen osiossa lapsen piti kirjoittaa 19 suomenkielistä, ei-vierasperäistä kirjainta yksitellen. Maksimipistemäärä tästäkin tehtävästä oli 19.

Tekemäämme testiin kuului myös *sanojen lukemisen* ja *sanojen kirjoittamisen* osiot. Sanojen lukeminen osiossa oli kuusi harjoitussanaa ja testiosiossa 30 sanaa. Lapsille osoitettiin sanoja ja pyydettiin heitä lukemaan ne. Kirjoittamisosiossa lapsille näytettiin kymmenen kuvaa, joita he saivat yrittää kirjoittaa. Näistä osioista emme antaneet lisäpisteitä tai vähentäneet pisteitä kokonaismäärästä, sillä harva esikoululainen osaa vielä lukea tai kirjoittaa.

LIITE 4: Diplomi



DIPLOMI

on käynyt 8-viikkoisen kouluuntutustumisjakson.

tänä aikana hän on mm.:

- tutustunut koulun henkilökuntaan
- tutustunut koulun tiloihin
- perehtynyt koulun sääntöihin
- opetellut koulun tapoja

Helsingissä

9.päivänä toukokuuta 2007

Elisa Aalto

Hanna Ekonsalo

LIITE 5: Kutsu kevätretkelle

HEI HYVÄT LAPSET JA VANHEMMAT!

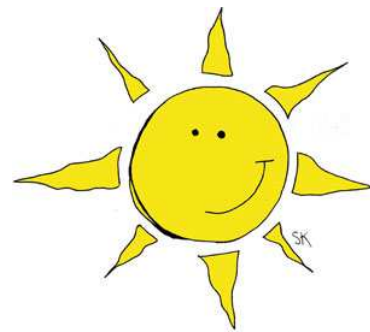
Ensimmäisellä tapaamiskerrallamme oli puhetta yhteisestä kevätretkestä, jonka ajankohdaksi mietimme keskiviikkopäivää 9.5.2007.

Paikaksi on varmistunut Mellunmäen seurakunnan kesäkotiki Merihiekka Vuosaassa. Tarjolla on mukavaa yhdessäoloa, ohjelmaa koko perheelle, pientä purtavaa ja mahdollisuus saunomiseen. Mukaan voi ottaa koko perheen. Jos tarvitsette kuljetusta, seurakunta antaa käyttöömmme auton.

Retkelle voi tavata tulevat ensimmäisen luokan opettajat. Me harjoittelijat olemme myös paikalla sekä Mellunmäen ala-asteen erityisopettaja, seurakunnan nuorisotyöntekijä ja Diakonia-ammattikorkeakoulusta lehtorit Aino-Elina Pesonen ja Marianna Zotow.

Päivä on siis **keskiviikko 9.5.2007 klo 17-20**. Paikkana **Merihiekka Vuosaassa**, osoite on **Ramsinniementie 32**. Ohessa kartta ja ajo-ohjeet.

Tapaamisiin ja iloisin kevätterveisin:



Palauttaisitteko ystävällisesti tiedon seuraavista asioista harjoittelijoille allekirjoitettuna.

Lapsen nimi: _____

Perheestämme kevätretkelle osallistuu: _____ lasta ja _____ aikuista

Tulemme paikalle: omalla kyydillä _____, seurakunnan kyydillä _____

Nähty: _____

LIITE 6: Kevätretken ohjelma

Kevätretki Merihiekkaan 9.5.2007

OHJELMA

Klo

17.00 Tervetulomalja ja tervetuloivotukset

17.10 Tutustumisleikki

17.20 Viesti ja pelipisteitä

18.00-19.00 Sauna, jonka aikana vapaata jutustelua ja pelailua

19.00 Ruokailu

19.50 Loppuloru

20.00 Retki päättyy, kotiinlähtö

Loppuloru

*Oli kiva tavata,
tekisi mieli halata,
kiitos tästä kerrasta,
Nähdään ensi viikolla!*



LIITE 7: Palautekysely vanhemmille

Palautekysely pienryhmätoiminnasta

Kodin ja koulun yhteistyöhanke

Diak/ Mellunmäen ala-aste/ Päiväkoti

Hei! Kevään pienryhmätoiminta on ohi ja haluaisimme Teiltä palautetta (risuja, ruusuja, kehitysehdotuksia yms.) kuluneesta ajasta kanssamme. Voitte palauttaa kyselylomakkeen päiväkotiin mahdollisimman pian.

1. Kyselyn täyttää:

Äiti____, isä____, vanhemmat yhdessä____

2. Mitä odotuksia Teillä oli pienryhmätoimintaa kohtaan?

3. Millä tavoin pienryhmätoiminta vastasi odotuksianne?

4. Millaisia kehittämisehdotuksia Teillä on pienryhmätoiminnalle a) ajan b) ohjelman c) paikan d) tavoitteiden e) jonkin muun asian suhteen tämän kokemuksen perusteella?

5. Lapsenne ajatuksia, kommentteja, kokemuksia ryhmässä olemisesta:

Omasta puolestamme haluamme kiittää Teitä osallistumisesta toimintaamme ja kiitos palautteesta. Siitä on meille ja hankkeelle valtavasti apua nyt ja tulevaisuudessa. Kaikkea hyvää Teille ja onnea ensi syksyille!!! ☺

T: Elisa ja Hanna