

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**Kielellisen tietoisuuden haasteet esiopetusikäisillä lapsilla**

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

**LAURA IIVONEN-MELLAIS**

Marraskuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

LAURA IIVONEN-MELLAIS: Kielellisen tietoisuuden haasteet esiopetusikäisillä lapsilla

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 56 sivua, 3 liitesivua

Marraskuu 2018

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää sähköpostihaastatteluiden avulla, miten kielellisen tietoisuuden haasteet näkyvät esiopetuksessa. Tutkimusaineisto on kerätty helmikuussa 2017 haastatellamalla sähköpostin välityksellä esiopetuksessa työskenteleviä esiopettajia. Tutkimukseen osallistui yhteensä kahdeksan esiopettajaa.

Tutkimukseen vastanneet esiopettajat kokivat, että kielellisen tietoisuuden haasteet esiopetusikäisillä lapsilla tulevat esiin erilaisina vuorovaikutuksen haasteina sekä fonologisen tietoisuuden haasteina. Vuorovaikutuksen haasteet näkyvät esiopettajien mukaan erityisesti kuuntelun ja ymmärtämisen vaikeutena, jolloin lapsen on vaikea seurata opetusta sekä ymmärtää annettuja ohjeita. Haasteet voivat esiopettajien mukaan näkyä myös erilaisissa vuorovaikutustilanteissa muiden lasten kanssa. Toisaalta kielellisen tietoisuuden haasteet tulevat esiopettajien mukaan näkyviin myös kielellisten tehtävien yhteydessä.

Esiopettajien mukaan kielellisen tietoisuuden haasteiden lisäksi lapsella voi olla haasteita myös puheenkehityksessä, motorisessa kehityksessä, tarkkaavaisuudessa sekä sosiaalisissa tilanteissa. Kielellisen tietoisuuden haasteet voivat esiopettajien mukaan ennakoida myös erilaisia hahmotamisen vaikeuksia.

Varhaisen tuen tarpeen tunnistamisen ja oppimisen seuraamisen avulla saadaan esiopetuksessa kerättyä tietoa, jota voidaan käyttää hyödyksi opetuksen suunnittelussa ja näin huomioida jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet. Vastauksissaan esiopettajat korostivat lasten havainnoinnin tärkeyttä. Havaintojen ja lapsiin tutustumien lisäksi esiopettajat kertoivat käyttävänsä kielellisen tietoisuuden haasteiden tunnistamisen apuna myös erilaisia testejä ja seuloja.

Esiopettajien mukaan esiopetuksessa on mahdollista saada tarvittavaa tukea kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti. Tuki voi heidän mukaansa olla yleistä, koko ryhmän yhteisesti saamaa tukea, mutta tuki voi olla myös tehostettua tai erityistä tukea. Vastausten perusteella voidaan määritellä tuen muodoiksi aikuisen tarjoama välitön tuki sekä erilaiset pedagogiset ratkaisut. Aikuisen tarjoamassa välittömässä tuessa aikuinen tukee ja ohjaa lasta selviytymään arjen tilanteissa. Pedagogisena ratkaisuna opettajat näkivät suunnitelmallisen pienryhmätyöskentelyn sekä sen, että kaikki lapset pystyvät osallistumaan yhteiseen toimintaan. Tällöin lapsi saa onnistumisen kokemuksia ja hänen itsetuntonsa paranee.

Avainsanat: kielellinen tietoisuus, fonologinen tietoisuus, esiopetus

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>AJATTELUN JA KIELEN KEHITTYMINEN</b> .....	<b>6</b>
2.1	KÄSITYKSIÄ KIELEN OPPIMISESTA .....	6
2.2	KUUSIVUOTIAS AJATTELUN MURROSVAIHEESSA .....	7
<b>3</b>	<b>KIELELLINEN TIETOISUUS</b> .....	<b>10</b>
3.1	FONOLOGINEN TIETOISUUS .....	11
3.2	KIELELLISEN TIETOISUUDEN KEHITTYMINEN .....	13
3.3	KIELELLISEN TIETOISUUDEN JA LUKEMAAN OPPIMISEN VÄLINEN YHTEYS .....	14
3.4	PUUTTEELLISET OPPIMIS- JA LUKEMISVALMIUDET .....	15
<b>4</b>	<b>ESIOPETUS SUOMESSA</b> .....	<b>18</b>
4.1	ESIOPETUS .....	18
4.2	LAPSEN KASVUN JA OPPIMISEN TUKI ESIOPETUKSESSA .....	20
4.3	KIELELLISEN TIETOISUUDEN ARVIOINTI JA TUKEMINEN ESIOPETUKSESSA .....	22
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>26</b>
5.1	TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA TARKOITUS .....	26
5.2	AINEISTONKERUU .....	26
5.3	SÄHKÖPOSTIHAASTATTELU AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ .....	27
5.3.1	<i>Aineiston kerääminen</i> .....	27
5.4	OSALLISTUJAT .....	28
5.5	AINEISTON ANALYYSI .....	29
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>34</b>
6.1	KIELELLINEN TIETOISUUS JA VUOROVAIKUTUKSEN HAASTEET .....	34
6.2	KIELELLINEN TIETOISUUS JA KEHITYKSEN HAASTEET .....	36
6.3	VARHAINEN TUEN TARPEEN TUNNISTAMINEN .....	38
6.4	KOLMIPORTAINEN TUKI TUEN MUOTONA .....	40
6.5	ERILAISET TUEN MUODOT ESIOPETUKSESSA .....	42
6.5.1	<i>Aikuisen tarjoama välitön tuki</i> .....	42
6.5.2	<i>Pedagogiset ratkaisut</i> .....	44
6.6	TULOSTEN YHTEENVETO .....	47
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>49</b>
7.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS .....	50
7.2	JATKOTUTKIMUSAIHEET .....	52

# 1 JOHDANTO

Elämme maailmassa, jossa ilman sujuvaa lukutaitoa on vaikeaa, jopa mahdotonta, tulla toimeen. Kirjoitettu kieli myös ympäröi lapsia kaikkialla eivätkä lapset voi välttyä näkemästä kirjaimia, sanoja ja tekstejä. Osallistuin tammikuussa 2014 Tampereen yliopistossa Pirjo Kuljun luennolle ”Lukeminen ja kirjoittaminen alkuopetuksessa”, jolloin hän totesi, että tutkimusten mukaan noin 30% suomalaislapsista osaa lukea koulun alkaessa (Kulju 2014). Tutkittuani asiaa huomasin, että samanlaisiin tuloksiin ovat päätyneet myös Lerkkanen (2008) sekä Ahvenainen ja Holopainen (2005) omista tutkimuksissaan. Heidän tutkimustensa mukaan noin kolmasosa lapsista osaa lukea aloittaessaan koulun, ja lisäksi suurimmalla osalla lapsista kirjaintuntemus on hyvällä tasolla.

Kielen hallinta mahdollistaa monenlaisia asioita. Ilman kieltä ajattelun kehittyminen on vaikeaa ja toisaalta kielen avulla on mahdollista olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Kieli onkin Vilskan ja Valkosen (2002, 19) mukaan tärkeä tekijä sosiaalistumisessa sekä oppimaan oppimisessa. Kielen merkityksellisyys tulee esille myös aikakautensa tutkimuksiin perustuvissa opetussuunnitelmissa. Vuoden 2000 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa lapsen kehitys ja oppiminen nähtiin jatkumona, joka alkaa varhaisvuosina ja jatkuu kouluvuosien aikana. Uudessa, vuonna 2014 hyväksytyssä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus yhdessä perusopetuksen kanssa muodostaa lapsen kasvun ja oppimisen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden ja perustan elinikäiselle oppimiselle (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016, 12).

Lyytisen ja Lyytisen (2006, 88) mukaan kaikkien suomalaislasten lukemaan oppiminen ei kuitenkaan aina suju ongelmitta ja noin joka kymmenennellä lapsella on niin suuria vaikeuksia peruslukutaidon oppimisessa, että hän tarvitsee yksilöllistä tukea saavuttaakseen lukutaidon. Lukutaidon normaalikehityksen alkuvaiheeseen kuuluu, että lapset omaksuvat aakkosellisen periaatteen, eli hahmottavat puhutun ja kirjoitetun kielen välisen systemaattisen yhteyden ja sen, miten puheäänteet merkitään tekstiin kirjaimin (Aro, Huermer, Kairaluoma, Wennström & Parkkila 2008, 44).

Vuoden 2014 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan esiopetuksen olevan tärkeä ajanjakso lapsen elämässä; esiopetusta suunniteltaessa ja toteuttaessa toiminnan tulisi olla sellaista, että se antaa lapsille mahdollisuuden innostua, kokeilla ja oppia uutta. Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä onkin edistää lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä niin, että lapsen

mahdolliset kasvun ja tuen tarpeet havaitaan varhaisessa vaiheessa, ja varhaisella tuen antamisella voidaan estää myöhempien kouluvaikeuksien esiintyminen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016, 12.) Yksi eniten tutkituimmista oppimiseen vaikuttavista häiriöistä ovat kielellisen tietoisuuden haasteet sekä siihen kuuluva lukivaikeus, joka on usein myös jatkumo lapsen varhaiselle kielenkehityksessä esiintyville ongelmille.

Pro gradu -tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, miten kielellisen tietoisuuden haasteet näkyvät esiopetusikäisillä lapsilla. Näkökulmana tutkimuksessani oli esiopettajien kokemukset kielellisistä haasteista esiopetusikäisillä lapsilla sekä esiopettajien keinot tukea näitä lapsia esiopetuksen keinoin. Käsite ”kielellinen tietoisuus” liitetään useimmiten luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen, jos kohta tässä tutkimuksessa tarkastelen asiaa myös jo ennen varsinaisen luku- ja kirjoitustaidon opettelua. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka aineisto koostuu sähköpostihaastatteluin kerätystä kirjallisesta materiaalista. Tutkimusaineisto on kerätty helmikuussa 2017 haastatellamalla sähköpostin välityksellä esiopetuksessa työskenteleviä lastentarhanopettajia, esiopettajia, jotka ovat työuransa aikana kohdanneet esiopetuksessa lapsia, joilla on ollut havaittavissa kielellisen tietoisuuden sekä lukemisen oppimisen haasteita. Käytän tässä työssä opettajista termiä esiopettaja, koska esiopetusta järjestetään Suomen kunnissa niin päiväkodeissa kuin koulujen yhteydessä.

## 2 AJATTELUN JA KIELEN KEHITTYMINEN

Lapsella on syntymästään lähtien valmiudet ja kiinnostus sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Kommunikoinnin pohjana toimivat erilaiset vuorovaikutuksen kokemukset, joita alkaa kertyä syntymästä lähtien. Erilaiset kokemukset vuorovaikutuksesta luovat pohjan kommunikoinnille, ja kommunikointi puolestaan luo pohjan viestinnälle ja viestien välittämiselle.

### 2.1 Käsityksiä kielen oppimisesta

Tavallisimpia viestinnän keinoja ovat Launosen (2016, 7) mukaan puhuminen ja kirjoittaminen, mutta niiden rinnalla voidaan käyttää myös muita keinoja, kuten eleitä ja ilmeitä sekä äänensävyjä ja -painoja. Ihmisten välinen viestintä, kommunikointi, sisältääkin sekä tiedostettuja että tiedostamattomia viestejä, joita lähetetään ja vastaanotetaan. Viestien sisältö liittyykin siis oleellisesti keskustelijoiden ymmärrykseen kokemus- ja käsitemaailmasta. Kommunikointikyvyn on sanottu kehittyvän lapselle aiemmin kuin kielellinen kyky, jolloin kommunikointikyvyn varhainen kehitys luo edellytykset kielen kehitykselle. Kommunikointi voidaan jakaa vielä kolmeen eri kehitystasoon, jotka ovat esikielellinen kommunikointi, kielellinen kommunikointi ja puhekommunikointi. (Huuhtanen 2012a, 13–14.)

Kieli voidaan Ahvenaisen ja Holopaisen (2005) mukaan määritellä kommunikaatiojärjestelmäksi, johon yhteisön viestintä perustuu. Heidän mukaansa kielen tärkeimmät ilmenemismuodot ovat puhuttu ja kirjoitettu kieli. Puhutun kielen taitoja ovat foneemeihin pohjautuvat kuunteleminen ja puhuminen, kun taas kirjoitetun kielen taitoja ovat symboleihin pohjautuvat lukeminen ja kirjoittaminen. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 11.) Kieli on myös vuorovaikutuksen, ajattelun, ymmärtämisen ja oppimisen väline (Marttinen, Ahonen, Aro & Siiskonen 2001, 19).

Lapsen kielenkehityksessä voidaan nähdä olevan kaksi erillistä, toisilleen vastakkaista tapahtumaa. Ensimmäinen näkökulma perustuu kielen määrälliseen sekä sen monimutkaisuuden lisääntymiseen: lapsi oppii lisää puheäänteitä, sanavarasto kasvaa, sanojen merkitykset täsmentyvät ja kieliopilliset rakenteet monipuolistuvat. Toisaalta kielenkehityksessä voidaan nähdä myös vastakkaisia tapahtumia. Vauvan ensimmäisten yhdeksän kuukauden aikana äänteiden erottelukyky kapeenee siten, että lapsi herkistyy omalle kieliympäristölleen samaan aikaan kun kyky erotella muis-

sa kieliympäristöissä keskeisiä ja sanojen merkityksiin vaikuttavia piirteitä heikkenee. (Ahonen, Aro & Siiskonen 2001, 14.)

Mikäli lapsella ei ole kielellisen kehityksen vaikeuksia, tarvitaan Ahosen ym. (2001, 14) mukaan vain neljä vuotta siihen, että lapsi oppii puhumaan selkeästi, hallitsee monimutkaiset lauserakenteet ja kartuttaa itselleen laajan sanavaraston. Kielen kehittyminen onkin monimutkainen prosessi, joka vaatii tietyt biologiset, psykologiset ja ympäristölliset edellytykset. Puutteet millä tahansa näistä alueista voivat aiheuttaa viivästyksiä tai puutteita kielellisessä kehityksessä.

Ennen varsinaista puheen tuottamista lapsi osallistuu aktiivisesti keskusteluihin ja vuorovaikutukseen. Kommunikaatio vauvalla tapahtuu tässä-ja-nyt, eli lapsi ilmaisee itseään katseilla, ilmeillä ja eleillä. (Aalto-Setälä & Poskiparta 1997, 3.) Pienellä lapsella on todettu olevan syntymästään lähtien herkkyys ihmisen ääniä, eleitä ja ilmeitä kohtaan. Itkun ja naurun avulla vauvan on mahdollista olla jo hyvin varhain vuorovaikutuksessa häntä hoitavien henkilöiden kanssa, vaikka hän ei itse vielä tässä vaiheessa tuota tai ymmärrä puhuttua kieltä. Hyvän vuorovaikutuksen perusta rakennetaan vastaamalla vauvan tarpeisiin. Tällöin vauvalle luodaan turvallinen olo. (Takala & Takkinen 2016, 8–9.)

Ensimmäinen lasten oppima kielellinen järjestelmä onkin puhetta vastaanottava auralinen järjestelmä, korvan kieli. Seuraava järjestelmä on puheen tuottoa varten kehittyvä systeemi, suun kieli. Tämän jälkeen lapset oppivat visuaalisen kielen järjestelmän, silmän kielen, jonka avulla he vastaanottavat ja prosessoivat kielen kirjoitettua muotoa. Viimeisenä vaiheena lapset oppivat kielen näkyvän muodon tuottamisen, käden kielen. (Uusitalo-Malmivaara 2009, 5.) Kirjoitustaito syntyy siis käden, silmän, suun ja korvan kielten yhteistoiminnassa, kun taas lukutaidon kehittymiseen tarvitaan tietoisuus kirjoitetusta kielestä, tietoisuus puhutusta kielestä sekä kommunikoimisen taito suullisen puheen muodossa (Pullen & Justice 2003, 88).

## 2.2 Kuusivuotias ajattelun murrosvaiheessa

Erilaiset psykologiset mallit kielen omaksumisesta liittyvät kielellisten taitojen kehittymisen osaksi laajempaa kognitiivista kehittymistä. Kieli kehittyy siis ilman erityistä synnynnäistä säännöstöä, ympäristön ja yleisempien kognitiivisten toimintojen, kuten tarkkavaisuuden, assosiaatioiden muodostumisen ja muistin välisen vuorovaikutuksen tuloksena. Lasten kognitiivisen kehityksen tutkimuksen klassikot, sveitsiläinen Jean Piaget (1869-1980) ja venäläinen Lev Vygotsky (1896-1934) ovat tutkineet kielellistä kehitystä toisistaan eroavista lähtökohdista. Piaget'n tutkimusten mukaan kielellinen kehitys tapahtuu osana muuta, vaihteittain etenevää kognitiivista kehittymistä, kun taas Vygotsky korostaa ympäristön merkitystä lapsen kehityksessä. Yhteistä molemmilla tutki-

joilla on näkemys kehitystasosta, joka on saavutettava ennen kuin tiettyjä asioita voidaan oppia. (Uusitalo-Malmivaara 2009, 6.)

Kuusivuotiaana lapsen ajattelu on murrosvaiheessa ja lapsi on siirtymässä Piaget'n tutkimusten mukaisesti esioperationaalisesta kaudesta konkreettisten operaatioiden kauteen. Esioperationaalisessa vaiheessa lapsen ajattelu on esikäsitteellistä ja esiloogista, eikä lapsi kykene vielä johdonmukaiseen päättelyyn, toisin sanoen huomioimaan kohteiden olennaisia tunnusmerkkejä ja ominaisuuksia tai oivaltamaan kohteiden välisiä suhteita. Lapsen käsitteet ja ajattelu ovat selvästi konkreettisista havainnoista riippuvaisia, eikä lapsi pysty vaihtamaan näkökulmaansa. Esioperationaalisessa vaiheessa lapsi tarkastelee maailmaa omien halujensa ja toiveidensa kautta, ja lapsen taito luokitella asioita voi olla heikkoa. Siirryttäessä konkreettisten operaatioiden vaiheeseen lapsi saa käyttöönsä alkeellisen, symbolisen ajattelun ja pystyy vaihtamaan näkökulmaa sekä huomioimaan paremmin muiden ihmisten tarpeet. Lapsi pystyy myös luokittelemaan esineitä ominaisuuksien mukaan, ja käsittää esineiden määrän, tilavuuden ja painon pysyvän samana, vaikka esineiden muoto ja sijainti muuttuisivat. Lapsen ajattelu onkin Piaget'n mukaan tiiviisti liittynyt konkreettisen maailman kohteisiin, eikä hän kykene vielä abstraktiin symboliseen ajatteluun. (Aalto-Setälä & Poskiparta 1997, 4.)

Piaget'n oppien mukaan kehitysvaiheiden etenemistä ei voida nopeuttaa harjoittelemalla, eikä vaiheesta toiseen voida siirtyä ennen edeltävän vaiheen päättymistä. Vygotsille kehityksen tason vaikuttaa ratkaisevasti yhteistyö aikuisen kanssa, ja hänelle käsite lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa aluetta, jossa toisaalta lapsi kykenee itsenäiseen suoriutumiseen ja toisaalta potentiaalinsa huippuun aikuisen tai etevämmän ikätoverin tuella. Näin ollen annettavan opetuksen laadulla ja sosiaalisen ympäristön tuella on siis suuri merkitys myös kielelliselle kehitykselle. (Uusitalo-Malmivaara 2009, 6–7.) Lukemaan oppiminen on Vygotskin oppien mukaisesti juuri sellainen taito, jossa aikuinen pystyy auttamaan lasta löytämään uuden oivalluksen (Aalto-Setälä & Poskiparta 1997, 5).

Pienten lasten voi olla vaikea irrottautua konkreettisista havainnoistaan, josta seurauksena lapsen kyky omaksua ulkopuolinen ja pohdiskeleva näkökulma ympäristön tapahtumista vaikeutuu. Kognitiivinen kehitystaso muodostaa siis tavallaan perustan kielellisen tietoisuuden kehitykselle. Aalto-Setälä ja Poskiparta viittaavat Downingin (1973) ns. kognitiivisen selkeyden (cognitive clarity) teoriaan, jonka mukaan lapsen lukemaan oppiminen liittyy vahvasti lapsen käsitykseen lukemisesta. Kognitiivisen hämmennyksen (cognitive confusion) tilassa lapsi ei välttämättä ymmärrä lukemisen merkitystä ja tehtävää, kun taas kielellisen selkeyden tilassa lapsi tiedostaa sekä kielen että lukemisen tarkoituksen. (Aalto-Setälä & Poskiparta 1997, 4–5.)



Esiopetuksen oppimisympäristön tulee Valkosen ja Vilskan (2002, 17) mukaan tarjota lapsille monenlaisia kielen harjoittamisen mahdollisuuksia. Lasta tulisi rohkaista ja ohjata niin, että hänestä kasvaa vähitellen aktiivinen puhuja ja kuuntelija erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Aloittaessaan koulun lapsen tulisi heidän mukaansa hallita vähintään neljä seuraavaa kielenkäytön tasoa:

1. Oppimisen kieli, jotta hän ymmärtäisi mitä opettaja puhuu ja mitä kirjoissa lukee
2. Itsetutkiskelun kieli, jotta hän osaisi eritellä omia ajatuksiaan ja tunteitaan sekä kertoa niistä muille
3. Vuorovaikutuksen kieli, jotta hän kykenisi keskustelemaan toisten kanssa ja tekemään yhteistyötä
4. Itsekseen viihtymisen kieli, jotta hän saisi sisältöä vapaa-aikaansa ja tottuisi suunnittelemaan elämäänsä. (Valkonen ja Vilksa 2002, 17.)

### 3 KIELELLINEN TIETOISUUS

Onnistuneeseen viestintään kuuluu kyky arvioida omaa tiedonkäsittelyä ja viestintää, jossa huomio kiinnitetään merkitysten asemasta kielen muotoon ja tarkoitukseen. Tällaisia taitoja voidaan nimittää metakognitiivisiksi taidoiksi, joilla ymmärretään yleensä kaikkea omaan kognitiiviseen toimintaan liittyvää arviointia. Näistä kielelliseen toimintaan liittyvistä metataidoista käytetäänkin Ahvenaisen ja Holopaisen (2005) mukaan nimitystä kielellinen tietoisuus (linguistic awareness, print awareness), jolloin tarkkailtavana voi olla kielen eri tasot aina foneemitasolta tekstitasolle asti. Merkki toimivasta kielellisestä tietoisuudesta voi olla kielellisten virheiden korjaaminen omaehtoisesti, kielellisten leikkien osaaminen ja kyky analysoida kieltä. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 16.)

Kielellinen tietoisuus ajoittuu Aalto-Setälän ja Poskiparran (1997, 7) mukaan lapsen puheen ja lukemaan oppimisen välimaastoon, jolloin kielellistä tietoisuutta voidaankin nimittää myös sil-laksi puheesta lukemiseen. Kielellisen tietoisuuden tunnusmerkkejä ovat heidän mukaansa lapsen kyky irtautua kielen merkityksestä ja kyky osata kääntää huomio kieleen sinänsä, sekä sen muotoon että taitoon osata vaihtaa näkökulmaa tarvittaessa. Esimerkiksi lapsen alkaessa leikkiä sanoil-la tietoisesti ja osatessa vastata kysymykseen, onko juna pitkä vai lyhyt, hänen kielellisen tietoi-suutensa voidaan sanoa heränneen (Uusitalo-Malmivaara 2009, 8).

Kielen muotoa ja rakennetta voidaankin tarkastella kielitieteen asettamassa viitekehyksessä eri tasoilla: semantiikka, morfologia, syntaksi, pragmatiikka sekä fonologia (Panula 2013, 7). Mor-fologinen tietoisuus on Uusitalo-Malmivaaran (2009) mukaan tietoisuutta sanojen rakenteesta ja taipumisesta. Syntaktinen tietoisuus hänen mukaansa on kielen sääntöjen ymmärtämistä ja lauseta-jua. Lapsi osaa esimerkiksi rytmittää lukemisensa lauseiden mukaan ja korjata yksittäisiä sanoja lauseen muodon mukaiseksi. Semanttinen tietoisuus on sanojen merkitysten ymmärtämistä ja pragmaattinen tietoisuus on tietoisuutta kielen käyttötehtävistä. Kieltä osataan myös käyttää tarkoi-tuksenmukaisesti eri viestintätilanteissa. (Uusitalo-Malmivaara 2009, 9.) Lapsen kielellistä tietoi-suutta osoittaakin kyky käsitellä kielen yksiköitä mielikuvitustasolla, jolloin lapsi riimittelee, lorut-telee ja rytmittelee sekä keksii sanaleikkejä ja salakieliä (Panula 2013, 7). Kehittyneimmillään kie-

lellinen tietoisuus on taitoa ymmärtää kirjoitetun kielen fonologista rakennetta, eli kykyä osata yhdistää ja erottaa sanoista yksittäisiä äänneitä eli foneemeja (Lerkkanen 2008, 30).

### 3.1 Fonologinen tietoisuus

Fonologinen tietoisuus on useissa englanninkielisissä tutkimuksissa noussut merkittävimmäksi lukutaidon ennustajaksi (Uusitalo-Malmivaaran 2009, 9). Ahvenainen ja Holopainen (2005, 16) pitävät kuitenkin tärkeimpänä lukemaan oppimisen edellytyksenä puhutun kielen foneettisten rakenteiden hallintaa. Fonologinen tietoisuus (phonological awareness) viittaakin lapsen kykyyn kuulla sanan pituus, sen tavut, sanan ensimmäinen tai viimeinen äänne sekä kykyyn osata ottaa äänneitä pois tai korvata niitä joillain toisilla äänneillä, sekä kykyyn yhdistää äänneet sanaksi ja sanoiksi. Lapsi kykenee siis fonologisen tietoisuuden vaiheessa segmentoimaan kuulemaansa puhetta sekä rakentamaan itse synteesejä sanan osista. Tällöin lapsi on oppinut siirtämään viestejä koodilta toiselle eli kirjoittamaan puhetta ja lukemaan kirjoitettua tekstiä. (Panula 2013, 7.)

Tutkimuskirjallisuudessa käytetään fonologisen tietoisuuden määrittelyssä erilaisia käsitteitä. Fonologisen tietoisuuden määrittelyllä on vaikutusta myös tutkimusten vertailtavuuteen. Panula viittaa omassa tutkimuksessaan Mäkiseen (2002), jonka mukaan fonologisen tietoisuuden määrittelmät kumpuavat ainakin neljästä suunnasta. Niissä fonologinen tietoisuus nähdään kehittyvänä taitona (tietoisuus puheen äänneistä), siltana puheen ja kirjoitetun kielen välillä (äänne-kirjaintietoisuus), lukuvaikeuksien ominaispiirteenä (tietoisuus ja kyky käsitellä puheen äännerakennetta) sekä puheäänneiden kehityksen jatkumona (herkkyys äidinkielen sanojen fonologiselle rakenteelle). (Panula 2013, 9–10.)

Lungberg (1998) lähestyy omassa tutkimuksessaan fonologisuuden käsitettä erottaen fonologisessa tietoisuudessa kaksi tasoa sen mukaan, kuinka korkealla tasolla tietoisuus ilmenee. Ensimmäisellä tasolla, ennen kuin lapsi osaa lukea, hän käyttää sanoja, tavuja ja foneemeja, mutta hänellä on vain vähän tietoista kontrollia näiden suhteen. Hyppäys esiliteraaliselta tasolta literaaliseen tasolle käsittää samalla myös askeleen implisiittisestä tietoisuudesta eksplisiittiseen tietoisuuteen. Fonologisen tietoisuuden lisäksi voidaan puhua myös fonologisesta herkkyudesta tai fonologisesta sensitiivisyydestä, toisin sanoen lapsen kyvystä tehdä havaintoja sanojen foneemirakenteesta sekä taidosta leikitellä tällä rakenteella. Lapsen luonnolliseen kehitykseen kuuluva kielellinen leikkely osoittaa, että lapsi kykenee perspektiivin vaihtoon eli hän pystyy irrottamaan sanan sen oikeasta merkityksestä ja suuntaamaan huomion myös siihen, miltä sana kuulostaa. (Panula 2013, 8.)

Lapsen fonologista tietoisuutta voidaankin tarkastella useilla eri tasoilla kuten virke-, sana-, tavu- ja äännetietoisuudella. Kansainvälisessä kirjallisuudessa äännetietoisuutta vastaa foneeminen

tietoisuus, jota voidaan pitää fonologisen tietoisuuden korkeimpana ja vaativimpana tasona. Siinä missä fonologinen tietoisuus viittaa herkkyteen kaikenkokoisille sanan osille, foneeminen tietoisuus viittaa herkkyteen yksittäisten äänteiden tasolla. Foneemisen tietoisuuden käsitteen alta onkin erotettavissa ns. yksinkertainen foneeminen tietoisuus ja monimutkaisempi foneeminen tietoisuus. (Panula 2013, 9.) Vastaavasti fonologisen tietoisuuden puutteellisen hallinnan on Ahvenaisen ja Holopaisen (2005, 17) mukaan todettu olevan yhteydessä lukivaikeuksiin.

Vaikka fonologinen tietoisuus onkin tärkeää, ei se kuitenkaan ole välttämätön edellytys oppia lukemaan. Tärkeämpää on ymmärtää side yksittäisen kirjaimen ja äänteen välillä, eli lapsen täytyy siis ymmärtää, että yksittäinen äänne sanassa merkitsee yksittäistä kirjainta ja nämä kirjaimet yhdessä muodostavat sanan. (Pullen & Justice 2003, 88.) Toisaalta Suomen kielen säännönmukaisuus ja yksinkertainen fonologinen rakenne, lähes täydellinen kirjain-äänne-vastaavuus, vähäinen äänteiden määrä sekä tavujen tehokas käyttö opetuksessa helpottavat lukemaan oppimista (Lerikkanen 2008, 34). Poikkeuksen Suomen kielen säännönmukaisuuteen tekee äänne ”ng” sekä kaksoiskonsonantit (Holopaisen 2002, 20–21). Toisaalta foneemisen tietoisuuden harjaannuttaminen lukutaidon opetteluun yhteydessä näyttää tutkimusten valossa tuottavan parhaan hyödyn suhteessa lukemaan oppimiseen. Kirjoitustaidon kannalta tarkasteltuna fonologinen tietoisuus antaa hyviä valmiuksia myös kirjoitustaidon oppimiselle. (Lerikkanen 2008, 34.)

Fonologisten taitojen ja lukutaidon välisestä yhteydestä on Peltomaan (2014) mukaan olemassa erilaisia näkemyksiä. Hänen mukaansa erityisesti englanninkielisissä tutkimuksissa on havaittu, että lukutaidon oppiminen pohjautuu fonologisiin taitoihin. Toisena näkemyksenä hänen mukaansa on esitetty, että fonologiset taidot kehittyvät lukemaan oppimisen seurauksena, eivätkä ole siis edellytys lukutaidolle. Kolmannen näkökulman mukaan fonologisten taitojen ja lukutaidon suhde on vastavuoroinen. Tämä vastavuoraisuus näyttää hänen mukaansa korostuvan erityisesti säännönmukaisissa kielissä. (Peltomaa 2014, 20–21.) Kuitenkin jo 1990-luvulla tutkijat ovat havainneet, että hyvän lukutaidon ennustaja ei välttämättä ole sama tekijä, joka aiheuttaa lukivaikeuksia. Yhtenä lukivaikeuden ominaispiirteenä pidetään fonologista tietoisuutta, jolla tarkoitetaan lapsen kykyä käsitellä puhuttujen sanojen osia. Fonologinen tietoisuus ja lukutaito kohtaavat hetkessä, jolloin lukemaan opetteleva lapsi tulee tietoiseksi kielen äänteen ja kirjaimen vastaavuudesta. (Mäkinen 2002, 16–17.)

## 3.2 Kielellisen tietoisuuden kehittyminen

Lorujen muistaminen on alkeellisin fonologisen tietoisuuden taso. Lapselta se vaatii ainoastaan korvaa kuulla sanojen rytmi. Riimin tunnistaminen, tuottaminen ja lorujen muistaminen ovat helpoimpia fonologisia tehtäviä ja helppoutensa vuoksi ne sopivat jo taaperoikäisille. Riimin tunnistamisessa lapsen pitää tunnistaa samalla tavalla riimittyvät sanat, kun taas riimin tuottamisessa lapsen tehtävänä on keksiä samalla tavalla riimittyviä sanoja. Erilaiset äänteisiin liittyvät harjoitukset ovat yleensä vaikeita esiopetusikäisille. Äänten poistamiseen lapselta vaaditaan, että hän kykenee poistamaan äänten ja muodostamaan uuden sanan tai epäsanan. Tutkimusten mukaan lapsen on helpointa tunnistaa, nimetä tai poistaa sanan ensimmäinen äänne. Seuraavaksi helpointa on tunnistaa, nimetä tai poistaa sanan viimeinen äänne. Vaikeinta tutkijoiden mukaan on tunnistaa äänne sanan keskeltä. Kyetessään suoriutumaan äännetehtävistä, on lukemaan oppiminen jo hyvin lähellä. (Aalto-Setälä & Poskiparta 1997, 9–10.)

Alkavan lukemisen vaiheessa lukemaan opetteleva lapsi ymmärtää, että sanan voi jakaa pienempiin osiin, äänteisiin. Tässä vaiheessa lapsi kykenee myös tunnistamaan ja nimeämään sanan kirjaimet, äänteet ja äänneketjut sekä käsittelemään ja yhdistelemään niitä. Ymmärtäessään kirjainten äännevastaavuuden ja osatessaan koota yksittäisistä äänneistä merkityksellisen sanan, on lukemisen salaisuus auennut lapselle ja kirjain-äänne-kytkentä avautunut. (Mäkinen 2002, 32.)

Kirjainten nimeämisen ja tuntemisen on havaittu ennustavan tulevaa lukutaitoa. Kirjoitusjärjestelmältään säännönmukaisissa kielissä nopean nimeämisen on esitetty olevan jopa fonologista tietoisuutta merkittävämpi lukutaidon ennustaja. Tätä on selitetty muun muassa sillä, että kirjoitusjärjestelmältään säännönmukaisissa kielissä sanojen dekodaus onnistuu vähäisemmällä fonologisilla taidoilla kuin epä säännönmukaisissa kielissä, ja lukemisen tarkkuus saavutetaan helposti vaikeuksien painottuessa sanan tunnistamisen sujuvuuteen ja tekstin prosessointiin. (Berg 2012, 5.)

Muita lukutaitoon vaikuttavia tekijöitä, kuten älykkyysosamäärää, lyhytaikaista muistia, vanhempien koulutustasoa, sosiaaliluokkaa ja yleistä kielellistä lahjakkuutta on tutkittu useissa kielellisen tietoisuuden tutkimuksissa, mutta lapsen menestyksen fonologisen tietoisuuden testeissä on todettu ennustavan parhaiten tulevaa luku- ja kirjoitustaitoa. Lapsen menestys fonologisen tietoisuuden tehtävissä ei myöskään ole selitettävissä pelkästään älykkyydellä, verbaalisella lahjakkuudella tai lyhytaikaisen muistin kapasiteetillä. Fonologisen tietoisuuden ja lukemisen suhteesta on esitetty Aalto-Setälän ja Poskiparran mukaan neljä erilaista näkemystä. Ensimmäisen näkemyksen mukaan fonologinen tietoisuus on välttämätöntä lukemaan oppimiselle ja ilman fonologista tietoisuutta lukeminen jää puutteelliseksi. Toisen näkemyksen mukaan fonologinen tietoisuus helpottaa ja herkistää lasta lukemiseen. Kolmannen näkemyksen mukaan fonologinen tietoisuus on

lukemisen oheistuote, jolloin lukeminen ja fonologinen tietoisuus kehittyvät rinnakkain ja samanaikaisesti. Neljännen näkemyksen mukaan fonologinen tietoisuus ja lukeminen ovat yhteydessä toisiinsa ainoastaan jonkun kolmannen tekijän, kuten älykkyyden, vuoksi. Yleisesti ottaen tutkimukset tukevat näkemystä siitä, että kielellinen tietoisuus helpottaa tai on välttämätöntä lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle. (Aalto-Setälä & Poskiparta 1997, 13–15.)

### 3.3 Kielellisen tietoisuuden ja lukemaan oppimisen välinen yhteys

Lukemista ja lukemaan oppimista on tutkittu paljon. Aikuisen sujuvaa lukutaitoa pidetään itsensänselvyytenä, mutta esikouluikäisten lasten virheetöntä ja sujuvaa lukutaitoa pidetään Hakamon (2011, 56) mukaan edelleen uutena ja ihasteltavana asiana. Lukemaan oppiminen tapahtuu osana kielellistä kehitystä, jolloin tulevasta lukemisen onnistumisesta saadaan jo varhain ennusmerkkejä. Lapsen runsas sanavarasto yhden vuoden iässä ennustaa sointutietoisuutta neljän vuoden iässä, joka puolestaan on yhteydessä lukutaitoon esikouluikässä. Suotuisia ennusmerkkejä ennen viiden vuoden ikää ovat sanavaraston nopea rikastuminen, varhainen tavumuotojen hallinta sekä sanojen äännerakenteiden tunnistaminen. Vastaavasti lukemisen tulevia vaikeuksia voidaan myös tunnistaa varhain. Lapsen puheäänien käsittely voi olla poikkeavaa ja tällöin puheen epätyypillinen hahmotus kehityksen varhaisvaiheessa korreloi kielen myöhempään kehitykseen sekä hankaloittaa lapsen mahdollisuutta hyötyä puheympäristöstään. (Uusitalo-Malmivaara 2009, 7.)

Lukemaan oppiminen on osa kielellisen kehityksen kokonaisuutta, ja lukemisen valmiuden harjoittelu alkaa Hakamon (2011, 56) mukaan jo silloin, kun äiti juttelee ja loruilee vauvalle tai kun leikki-ikäisen lapsen kanssa luetaan kirjoja, katsellaan kuvia ja jutellaan niistä. Luku- ja kirjoitustaidon määritelmät ovatkin vaihdelleet eri aikakausina. Lisäksi suomenkielessä on ollut vaikeaa löytää sopivaa sanaa englanninkieliselle termille literacy, joka pitää sisällään niin luku- kuin kirjoitustaidon hallinnan. Tästä johtuen yleensä puhutaankin joko lukutaidosta, jonka oletetaan sisältävän myös kirjoitustaidon asiat, tai luku- ja kirjoitustaidosta, jolloin halutaan korostaa niiden välistä yhteyttä, mutta myös erilaisuutta taitoina ja prosesseina. (Lerkanen 2008, 10.)

Esiopetussuunnitelman perusteiden mukaan (2016, 32) esiopetusikäiselle lapselle kieli muodostuu yhä vahvemmin ajattelun, ilmaisun ja vuorovaikutuksen välineeksi, jonka avulla on mahdollista jäsentää arkea. Valkosen ja Vilskan (2002) mukaan lukemisen ja kirjoittamisen taidon kehittymistä voidaan lähestyä korostaen joko valmiutta tai kehittymistä. Valmiusajattelun mukaan lapsi ei ole sisäisesti valmis lukemaan ja kirjoittamaan ennen kuuden ja puolen vuoden ikää. Tässä lähestymistavassa korostuvat erityisesti aistitoiminnot, jolloin lukemaan ja kirjoittamaan opettamiseen kuuluu erityisesti näiden taitojen harjoittaminen. Toisaalta lukutaito voidaan mieltää yhdeksi

etapiksi kielellisen kehittymisen jatkumossa. Tällöin kokemukset kielestä sekä kielen sosiaalinen viitekehys ja lapsen yksilöllisyys ovat avainasemassa lukemaan oppimisessa. (Valkonen & Vilska 2002, 18.)

Lapsilla on koulun alkaessa takanaan jo pitkä kirjoitetun kielen oppimisen historia. Suomen kielessä fonologista tietoisuutta on pidetty lukemaan oppimisen kannalta keskeisimpänä kielellisen tietoisuuden osa-alueena, sillä ilman sujuvaa äännetason lukutaitoa ei tekstin merkitys avaudu lapselle (Hakamo 2011, 56). Lukutaito tarkoittaa sitä, että lapsi ymmärtää, että puhuttu kieli on mahdollista muuttaa kirjoitettuun muotoon (virkkeiksi, sanoiksi, tavuiksi ja äänneiksi). Sanantunnistuksen kehityksen alkuvaiheessa äänneanalyysi ja kirjain-äännevastaavuuden ymmärtäminen ovat keskeisiä osataitoja. Hallitessaan kirjain-äännevastaavuuden lapsi pystyy muuttamaan kirjaimet äänneiksi ja näin lapsella on lukemisen perustekniikka hallussa. (Panula 2013, 11.) Nopeus, jolla lapsi kehittyä äännetason osaamista vaativissa tehtävissä, näyttäisi Hakamon (2011) mukaan ennustavan lukutaidon oppimisen helppoutta tai vaikeutta. Lapset voivat oppia sujuviksi lukijoiksi oma-aloitteisesti jo ennen varsinaista lukemaan opettelua koulussa. Samalla tavalla myös oikeinkirjoitus voi kehittyä itsestään. (Hakamo 2011, 57.)

Kielellisen tietoisuuden harjaannuttaminen perustuu ajatukseen, jossa lukemista tarkastellaan kehittyvän taidon tuloksena (Hakamo 2011, 58). Lukutaito muodostuu siis useista taidoista, jotka liittyvät toisiinsa oppimisen myötä. Peruslukutaidon eli teknisen lukutaidon kehitystä voidaankin verrata monen muun monimutkaisen taidon, kuten soittotaidon, oppimiseen. Lukutaidon normaali-kehityksen alkuvaiheeseen kuuluu, että lapset omaksuvat aakkosellisen periaatteen, eli ymmärtävät, että puhutun ja kirjoitetun kielen välillä on systemaattinen yhteys ja että puheäänneet merkitään tekstiin kirjaimin. (Aro ym. 2008, 44.)

### 3.4 Puutteelliset oppimis- ja lukemisvalmiudet

Lapselle puhe on viestintää. Kieli itsessään ei ole lapsen tavoite, vaan se on väline johonkin muihin tarkoitukseen. Lapsen tuottama puhe toimii parhaiten tilanteissa, joissa puhujat ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa ja aihe on konkreettinen, nähtävissä oleva. Puhuttaessa sanan voi lausua monella eri tavalla, artikulaatio voi olla huolimaton tai epätäydellistä eikä puhevirrassa tarvita taukoja sanojen välissä. Puhe on siis musiikkia; olennaisia asioita ovat ilmaisu ja intonaatio. Vaikeudet tulevatkin esille silloin, kun tarvitaan abstraktimpaa kieltä tai kun puhutaan yleispätevistä asioista ja tapahtumista. Kirjoitettua kieltä voidaan pitää tällaisena etäännyttynä kielenä, josta puuttuvat kaikki suullisen kommunikaation variaatiot. Kirjoitetulla kielellä on kiinteä muoto ja sana on

nähtävillä kokonaisena. Puhuttu kieli onkin siis havainnollista, kirjoitettu kieli käsitteellistä ajattelua. (Mäkinen 2002, 26.)

Lapsen kielellisen tietoisuuden kehitys on yksilöllistä. Pieni lapsi voi olla taitavampi jollain toisella kielellisellä alueella kuin vanhempi lapsi. Lukutaidon opettelu myötä lapsi oppii käsittelemään sanan osia, ja hän kykenee muuttamaan sanan merkitystä ottamalla sanasta pois tai vaihtamalla jonkin kirjaimen sanassa. Lukutaito viriääkin jo paljon ennen muodollisen lukuopetuksen alkamista. (Hakamo 2011, 58–59.) Kaikkien suomalaislasten lukemaan oppiminen ei aina suju ongelmitta ja noin joka kymmenennellä lapsella on niin suuria vaikeuksia peruslukutaidon oppimisessa, että lapsi tarvitsee yksilöllistä tukea saavuttaakseen lukutaidon. Tukea tarvitsevat lapset on mahdollista tunnistaa jo ennen kouluikää ja heille tulisikin tarjota tukitoimia viimeistään koulunkäynnin alkuvaiheessa. (Lyytinen & Lyytinen 2006, 88.) Paras lukutaidon ennustaja on edelleen kirjainten tunteminen ja tunnistaminen (Mäkinen 2002, 33). Peltomaa (2014, 21) toteaa lisäksi, että heikko fonologinen tietoisuus voi ennustaa vaikeuksia lukemisen oppimisessa, jos sen lisäksi todetaan vaikeuksia muissakin kielellisissä taidoissa, kuten kielellisessä muistissa, nimeämisen sujuvuudessa ja sanavaraston puutteina.

Suomen kielessä vakiintuneen käytännön mukaan erityiset lukemisen vaikeudet (dysleksia) ja kirjoittamisen vaikeudet (dysgrafia) yhdistyvät lukihäiriöksi (Panula 2013, 12). Suomessa on totuttu käyttämään dysleksian asemasta termejä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus. Näin pystytään yhdistämään termit dysleksia ja dysgrafia. Tämä perustuu siihen, että suomen kielen kirjoitus on säännönmukaista ja ääntäminen vastaa lähes täysin kirjoittamista. Sanat dysleksia ja dysgrafia tulevatkin kreikankielisistä sanoista dys, leksia ja grafia ja niillä tarkoitetaan heikkoa tai riittämättömyyttä (dys), itsensä ilmaisemista suullisesti tai kirjallisesti (leksia) ja kirjoitusta tai kirjoittamista (grafia). Lisäksi lukemaan ja kirjoittamaan opitaan yleensä samaan aikaan. (Takala 2006, 65.) Yleisesti käytössä ovat myös termit lukihäiriö tai lukivaikeus sekä termi lukipulma, jolloin välitetään vaikeus -sanan negatiiviset assosiaatiot ja samalla annetaan toive siitä, että pulmaan löydetään ratkaisu (Panula 2013, 13).

Lukihäiriöihin liittyy usein myös muita pulmia kuten laajempia kielellisiä vaikeuksia, matemaattisia vaikeuksia, tarkkaavaisuuden ongelmia, visuokonstruktiivisen ja spitaalisen hahmottamisen ja motorisen koordinaation ongelmia sekä erityyppisiä muistivaikeuksia (Kairaluoma, Haapasalo, Peltonen, Aro & Wennström 2008, 37). Lukemisvaikeuksia voidaankin ennakoita jo pienellä lapsella, jos lapsella on huomattavasti vaikeuksia sanojen lausumisessa, puheesta puuttuu äänneitä tai lapsenomainen puhe jatkuu pitkään. Ongelmia voi esiintyä riittämissä ja loruiltaessa tai lapsen puheen rytmi voi olla hukassa. Lapsi voi olla myös motorisesti kömpelö ja hänellä voi olla hahmottamisvaikeuksia. Isommalla lapsella lukivaikeus voi näkyä siinä, että lapsi ei kirjaimen nähdes-



sään muista sen nimeä tai joutuu miettimään sitä. Lapsi usein lukiessaan myös korvaa sanoja samankaltaisilla sanoilla, sanoista jää puuttumaan kirjaimia, lukemisrytmi on poikkeava, lukeminen on epävarmaa eikä lapsi halua lukea ääneen. (Takala 2006, 69.) Koulunkäynnin myöhemmässä vaiheessa haasteita voi näkyä myös oikeinkirjoituksessa ja kirjoittamisen virheinä (Holopainen, Aro & Savolainen 2008, 15).

Useissa eri maissa tehdyt tutkimukset antavat viitteitä siitä, että vaikka noin joka viidennellä luku- ja kirjoitustaitoa opettelevalla lapsella on eriasteisia oppimisen vaikeuksia, määrä laskee nopeasti ensimmäisten kouluvuosien aikana osaksi tehokkaan opetuksen ja erityisopetuksen, osaksi kypsymisen myötä (Ahvenainen & Holopainen 2005, 73). Toisaalta Holopainen ym. (2008) muistuttavat, että lukivaikeuksilla on monenlaisia seurannaisvaikutuksia läpi koko lapsen ja nuoren elämän. Lukivaikeuksista kärsivät lapset ja nuoret menestyvät koulussa usein huonommin kuin ei-lukivaikeuksista kärsivät lapset ja erot usein vielä kasvavat siirryttäessä luokka-asteelta toiselle. Lisäksi lukivaikeuksista kärsivillä lapsilla on heidän mukaansa todettu olevan myös niin sanottuja sekundaarisia, välillisiä, oireita jotka ilmenevät esimerkiksi lapsen minäkäsityksessä ja itsetunnossa. (Holopainen ym. 2008, 16–17.)

# 4 ESIOPETUS SUOMESSA

Esiopetuksella tarkoitetaan kuusivuotiaille tarkoitettua maksutonta opetusta vuosi ennen perusopetuksen alkua. Esiopetuksen tavoitteena on edistää lapsen kasvua ja kehitystä sekä vahvistaa lapsen sosiaalisia taitoja ja itsetuntoa myönteisten oppimiskokemusten avulla. Kunnissa esiopetusta säätelevät varhaiskasvatuksen perusteet (2016), esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) sekä paikalliset esiopetussuunnitelmat. Tällaisia paikallisia suunnitelmia ovat kuntien omat esiopetussuunnitelmat, yksikkökohtaiset toimintasuunnitelmat sekä lapsen oma esiopetussuunnitelma.

## 4.1 Esiopetus

Esiopetuksen kehittämishänke ja järjestämishänke Suomessa on noin neljäkymmenen vuoden historia. Vuodesta 1972 lähtien esiopetuksen toteuttamista ovat ohjanneet erilaiset asiakirjat, ja vuonna 1999 Perusopetuslakiin sisällytettiin säädöksiä koskien esiopetuksen järjestämistä. (Etelälahti 2014, 33–34.) Perusopetuslaissa (1998) säädetään kuntien velvollisuudesta järjestää sen alueella asuville esiopetusikäisille lapsille maksutonta esiopetusta vuotta ennen perusopetuksen alkua (4§; 26§; 31§). Valtakunnallisten Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan esiopetuksen keskeinen tehtävä on edistää lapsen kasvu-, kehitys ja oppimisedellytyksiä, ja opetusta toteutetaan Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta laaditun paikallisen opetussuunnitelman mukaisesti. Huoltajan velvollisuus on huolehtia siitä, että lapsi osallistuu esiopetukseen vuotta ennen koulun aloitusta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016, 12–13.)

Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (272/2005, 7§) määrittelee, että kelpoisuusvaatimuksena lastentarhanopettajan tehtäviin on vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy lastentarhanopettajan koulutus, tai sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyvät varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot sen laajuisina kuin valtioneuvoston asetuksella tarkemmin säädetään. Sosiaalihuollon kelpoisuussäädökset eivät kuitenkaan koske 6-vuotiaiden esiopetusta, vaan esiopetusta on kelpoinen antamaan opettaja, jolla on joko luokanopettajan kelpoisuus tai henkilö, joka on suorittanut soveltuvan kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon ja tutkintoon sisältyvinä tai erillisinä opintoina 35 opintoviikon laajuiset ammatillisia valmiuksia antavat opinnot. Esiopetusta on kelpoinen anta-

maan myös se, joka on vuoden 1995 jälkeen suorittanut sosiaalikasvattajan tai sosiaalialan ohjaajan opistoasteisen tutkinnon tai sosionomin tutkinnon (AMK) ja jonka tutkintoon on sisältynyt varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opintoja vähintään 50 opintoviikkoa, ja joka on mainitun tutkinnon lisäksi suorittanut esiopetuksen opinnot. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998, 7§.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laadinnassa on kiinnitetty erityistä huomiota oppimiskäsitykseen, jonka mukaan lapset omaksuvat ja oppivat uusia tietoja ja taitoja vuorovaikutuksessa toisten lasten, opettajien, eri yhteisöjen ja lähiympäristön kanssa. Oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena tapahtumana, jossa yhdistyvät toiminta, tunteet, aistihavainnot, keholliset kokemukset ja ajattelu. Olennainen tekijä lapsen oppimisessa on lapsen oma toiminta ja luottamus omiin mahdollisuuksiin oppijana. Esiopetuksessa uudet asiat opitaankin leikkien, liikkuen, tutkien, erilaisia työtehtäviä tehden, itseään ilmaisten sekä taiteisiin perustuvassa toiminnassa. Oppimisen lähtökohdaksi nähdään jokaisen lapsen aiemmat kokemukset ja osaaminen, jolloin tavoitteena on, että uusien tietojen ja taitojen oppiminen herättää lapsissa halun oppia lisää. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016, 16.)

Vuonna 2010 julkaistuissa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa nähtiin, että esiopetuksessa annettava opetus rakentui perusarvojen pohjalle. Esiopetus pohjautui opetuksen eheyttämiseen, joka muodostui kokonaisuuksista, sisällöistä, jotka liittyivät lapsen elämänpiiriin ja maailmankuvaan. Oppimisen suunnittelussa ja toteutuksessa eri tiedonalat otettiin huomioon ja niitä tarkasteltiin irrallisina kokonaisuuksina, jolloin eheytyneet kokonaisuudet ja oppimisprosessit olivat tärkeämpiä kuin yksittäiset sisällöt. Keskeiset sisältöalueet olivat osittain päällekkäisiä vuoden 2005 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa olevien orientaatioiden kanssa, jolloin työskentely perustui leikinomaiseen, lapsen kehitystasosta lähtevään toimintaan, joka puolestaan edisti lapsen kielellistä kehitystä sekä valmiuksia uusien asioiden oppimiseen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 11–12.)

Uudessa, vuonna 2014 hyväksytyssä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, opetus nähdään oppimiskokonaisuuksina toteutettavana opetuksena. Esiopetus on eheytettyä opetusta, jonka tavoitteena on tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua, oppimista ja hyvinvointia, luoda monipuolinen perusta osaamisensa edistymiselle, järjestää lapselle uusia, kiinnostavia ja innostavia oppimiskokemuksia sekä vahvistaa lapsen laaja-alaista osaamista. Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan kokonaisuutta, joka muodostuu tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista ja tahdosta sekä kyvystä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Opiskeltavia tietosisältöjä merkityksellisempää on se, miten esiopetuksessa työskennellään, millaisiksi oppimisympäristöt rakenne-

taan sekä miten lasten oppimista ja hyvinvointia tuetaan. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016, 16; 30.)

Erilaajuisten ja eri tavoin toteutettujen oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen lähtökohtana ovat lasten mielenkiinnon kohteet sekä tiedon- ja taidonaloihin perustuvat opetuksen yhteiset tavoitteet (Ilmaisun monet muodot, Kielen rikas maailma, Minä ja meidän yhteisömme, Tutkin ja toimin ympäristössäni sekä Kasvan ja kehityn). Lapset myös osallistuvat oppimiskokonaisuuksien ja tavoitteiden suunnitteluun, toteutukseen ja työtapojen valintaan. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016, 30.)

## 4.2 Lapsen kasvun ja oppimisen tuki esiopetuksessa

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että esiopetukseen osallistuvat lapset kuuluvat Perusopetuslain mukaisen kasvun ja oppimisen tuen piiriin. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteista on tehty yhtenevät tuen mallien osalta ja niiden avulla on mahdollisuus luoda jatkumo esiopetuksesta perusopetukseen. Lapselle annettava tuki järjestetään ensisijaisesti lapsen omassa esiopetusryhmässä erilaisin joustavin järjestelyin. Periaatteena on, että tuen tarve arvioidaan heti esiopetusvuoden alussa. Usein lapsen tuen tarve on havaittu jo ennen esiopetusvuoden alkua, jolloin esiopetuksessa voidaan hyödyntää tietoa lapsen mahdollisesti ennen esiopetusta saamista tukitoimista. Lapsen tuen tarvetta arvioitaessa tarkastellaan erilaisia toimintatapoja, opetusjärjestelyjä ja oppimisympäristöjä sekä niiden soveltuvuutta lapselle. Tuen tarpeen arvioinnissa ovat mukana myös lapsen huoltajat ja esiopetuksen henkilöstön on tärkeää olla yhteydessä huoltajaan heti, kun tuen tarvetta ilmenee tai oppimisessa havaitaan ongelmia. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016, 44–45.)

Perusopetuslain (1998, 30§) mukaan jokaisella lapsella on oikeus saada riittävää tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Lapsella on siis oikeus saada laadultaan ja määrältään riittävää ja yksilöllistä tukea tarpeidensa mukaan. Tuki on määritelty asteittain muuttuvaksi, kolmiportaiseksi asteikoksi. Tuki voi olla yleistä tukea (16§), tehostettua tukea (16a§) tai erityistä tukea (17§). Tuen muodot on määritelty tarkemmin perusopetuslaissa. Tehostettu tuki sisältää lain mukaan erikseen annettavia tukimuotoja sekä tarvittavia pedagogisia järjestelyjä.

Lapsella, jolla on vaikeuksia oppimisessaan, on Perusopetuslain (1998, 16§) mukaan oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan kohdentaa lapselle, jolla on kielellisiin, matemaattisiin tai motorisiin taitoihin liittyviä vaikeuksia tai haasteita oman toiminnan ohjauksessa, tarkkaavuudessa tai vuorovaikutustaidoissa. Osa-

aikaisen erityisopetuksen tavoitteena on vahvistaa lapsen oppimisedellytyksiä ja ehkäistä kehityksen ja oppimisen vaikeuksia. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016, 53.)



**KUVIO 1.** Lapsen kasvun ja oppimisen tuki esiopetuksessa

2000-luvun koulutuspoliittisissa linjauksissa (Erityisopetuksen strategiassa, valtakunnallisissa esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa sekä osittain uusitussa perusopetuslaissa) on painotettu varhaisen puuttumisen, lähikoulun ja inklusiivisuuden periaatteita. Oppilaan tarvitessa henkilökohtaista tukea, hän on siihen oikeutettu, ja tuki rakennetaan yksilöllisen tarpeen mukaan. Tuen muodoista ja sen vahvuudesta käytetään yleiskäsitettä kolmiportainen (kolmivaiheinen) tuki. (Ahtiainen ym. 2012, 52.) Esiopetuksessa tuleekin huolehtia siitä, että jokainen lapsi saa onnistumisen ja ryhmän jäsenenä toimimisen kokemuksia (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016, 44).

Esiopetusvuoden keväällä lapsen tulevaan kouluun toimitetaan Lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelmaan (LEOPS) liittyen kuvaus lapsesta, joka sisältää lapsen opetuksen järjestämisen kannalta tarpeelliset tiedot. Tiedoissa kuvataan lapsen vahvuudet oppijana, lapsi sosiaalisena ja arjen toimijana, lapsen kiinnostuksen kohteet ja lapsen kielelliset taidot. Kuvauksessa kerrotaan myös, missä lapsi on edistynyt esiopetusvuoden aikana sekä huoltajien ja lapsen omia ajatuksia ja näkemyksiä koulunkäynnin aloittamisesta. (Helsingin esiopetuksen suunnitelma 2016, 32.)

### 4.3 Kielellisen tietoisuuden arviointi ja tukeminen esiopetuksessa

Esiopetuksessa toimivalla esiopettajalla on vastuu oman esiopetusryhmänsä ja sen jokaisen lapsen erilaisten lähtökohtien ja tarpeiden huomioimisesta esiopetuksessa. Esiopetuksella onkin tärkeä rooli kielenkehityksen tukemisessa ja kielellisen tietoisuuden kehittämisessä. Kielellisen tietoisuuden näkökulmasta on tärkeää nähdä, että esiopetuksen tehtävänä on sanavaraston ja muiden kielellisten taitojen lisäksi ohjata ja tukea lasta kielellisen tietoisuuden kehittämisessä (Dickinson, Anastasopoulos, McCabe, Peisner-Feinberg & Poe 2003, 478).

Lapsen kiinnostus kieltä ja lukemista kohtaan on yhteydessä sosiaaliseen kanssakäymiseen. Ääneen lukeminen onkin usein tehokkain tapa herättää lapsen kiinnostus lukemista kohtaan. Lapsset myös tarvitsevat usein lukemisen avuksi aikuiselta sensitiivisyyttä ja ymmärrystä lukemista kohtaan, jolloin aikuisen tehtäväksi jää etsiä ja löytää lasta motivoivia kirjoja, jotka osaltaan houkuttelevat lasta oppimaan. (Bus 2003, 3–4.)

Helsingin Esiopetuksen opetussuunnitelmassa painotetaan kielenkehityksen tukemista. Lapsille tulisi tarjota esiopetuksessa mahdollisuuksia harjoitella kuuntelemista ja puhumista; ja lisäksi sanojen ja tarinoiden merkityksiä tulisi pohtia yhdessä aikuisten ja muiden lasten kanssa. Erilaisten leikkien ja harjoitusten avulla on myös mahdollista tarjota lapsille tilaisuuksia kokeilla puheen muuttamista kirjoitetuksi kieleksi ja vastaavasti kirjoitettu kieli puheeksi. Lisäksi lasten kanssa on mahdollista tutkia yhdessä, miten puhe voidaan jakaa pienempiin osiin, kuten sanoihin, tavuihin ja äänteisiin. Lapsille tarjotaan esiopetuksessa myös mahdollisuuksia harjoitella kirjoittamista leikinomaisesti sekä tunnistaa kirjaimia, sanoja ja tekstejä. (Helsingin Esiopetuksen opetussuunnitelma 2016, 20.)

Hujalan ym. (2012, 22) mukaan esiopetusta eivät ohjaa oppisaavutukset, vaan opettajien tietoisuus lapsen kasvun ja oppimisen mahdollisuuksista ja rajoista. Perusopetuslaki velvoittaa myös esiopetuksen antajaa arvioimaan antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta. Arvioinnin avulla on mahdollista hahmottaa, mitä ollaan tekemässä, miten asioita tehdään ja millaisiin tuloksiin toiminta johtaa. Arvioinnin avulla on myös mahdollista selvittää, miksi toimitaan niin kuin toimitaan. (Hujala ym. 2012, 35.)

Arviointiin on olemassa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa useita eri menetelmiä ja välineitä. Esiopetuksessa lapsen oppimisen seurannan kohteena ovat lasten työskentely, käyttäytyminen ja heidän oppimisensa edistyminen eri tiedon- ja taidonaloilla (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016, 29). Näitä tietoja lapsista voidaan kerätä havainnoimalla lasta ja hänen tuottamaansa dokumentaatiota, erilaisilla testiarvioinneilla, sekä yhteistyössä lapsen huoltajien kanssa. Brotheruksen (2004) mukaan lapsen tulee saada itse dokumentoida kokemaansa sekä arvioida itse

omaa työtään ja ryhmän tuloksia. Aikuisen tekemässä havaintoihin perustuvassa arvioinnissa kiinnitetään huomiota lapsen sosiaalisen kasvun, yhteistyökyvyn, ilmaisutaitojen ja työskentelytavan kehitykseen. (Brotherus 2004, 28.)

Opetukseen liittyvä arviointi mielletään Aholan (2016) mukaan osaksi opettajien perustyötä, jossa opettajien on mahdollista seurata arvioitavan taitoja pidemmällä aikavälillä erilaisin menetelmin. Testiarviointi onkin hänen mukaansa kertaluonteinen tapahtuma, jossa arvioitavan taidoista tehdään päätelmiä valikoitujen testitehtävien avulla. (Ahola 2016, 90.) Testiarvioinnit ovat yleensä luonteeltaan määrällisiä ja niissä arvioidaan, kuinka monta osiota lapsi saa oikein tietystä tehtäväkokonaisuudesta. Näitä osioita voidaan sitten arvioida suhteessa muiden lasten menestykseen kyseisissä testeissä. Testitehtävien laadinnan perimmäisenä tarkoituksena on Toivolan (2010) mukaan houkutella kielen oppija osoittamaan ymmärtämistään sellaisella tavalla, että taidon arviointi on mahdollista. Testitehtävissä mitataan osallistujia yhdenvertaisesti ja niihin liittyy aina kiinteästi arviointi. Testiarviointi perustuu yleensä taitotasoarviointiin, jolloin opetuskäyttöön tehdyt tehtävät perustuvat arviointiin, jonka tehtävänä on oppimisen ja opettamisen tukeminen ja edistäminen, sekä vaikeuksien diagnosointi. (Toivola 2010, 106.)

Esiopetukseen on vakiintunut käytettäväksi muutamia yleisesti käytössä olevia arviointimenetelmiä paikkakunnasta tai opetuksen järjestäjästä riippumatta. Varsinaisesti esiopetuksen käyttöön tarkoitettuja ja kehitettyjä testejä ovat Kontrolloitu piirrostarkkailu kouluvalmiuden ja koulumenestyksen ennustajana ("KPT"), Kouluvalmiuden arviointi ryhmässä ("Turun testi"), LUKIVA – Lukivalmiuksien arviointimenetelmä 4-5 -vuotiaille sekä alun perin matematiikan valmiuksien kartoitukseen kehitetty MAVALKA-kartoitus. Yleisesti käytössä on myös Boehmin peruskäsitte-testi, Aakkoskerho -seula sekä Kummi3 -testi. Niiden lasten kanssa, jotka osaavat esiopetusvuoden aikana lukea jo sujuvasti voidaan käyttää myös ALLU – ala-asteen lukutestiä sekä ARMI – Luku- ja kirjoitustaidon arviointimateriaalia.

Kontrolloitu piirrostarkkailu kouluvalmiuden ja koulumenestyksen ennustajana (KPT) perustuu kielellisten ohjeiden mukaisiin piirtämistehtäviin. Sen avulla saadaan tietoa oppilaan kokonaisvaltaisesta käyttäytymisestä sekä kehityksen eri osa-alueista (visuaalimotoriset valmiudet, auditivinen muisti, kielellinen kehitys, muototaju ja käsitteenmuodostus). Testissä lapset piirtävät kielellisten ohjeiden mukaan paperin keskelle pienen pallon, ja siitä viivat paperin kulmiin ja reunoihin. Syntyneisiin lokeroihin piirretään ohjeiden mukaisesti erilaisia geometrisia kuvioita ja tuttuja asioita. Piirtämisen aikana opettaja tarkkailee lasten käyttäytymistä ja kirjaa havainnot ylös. (Liikanen 1984, 29.)

Kouluvalmiuden arviointi ryhmässä ("Turun testi") on ryhmätutkimus 6-7-vuotiaiden lasten taidollisen kouluvalmiuden arviointimenetelmä. Kouluvalmiuden ryhmätutkimukseen kuuluu seit-

semän erilaista tehtäväosioita, jotka ovat kuvioiden jäljentäminen mallista, muisti- ja tarkkaavaisuus, sanan alkuäänteen tunnistaminen, matemaattiset valmiudet, kuvioiden jäljentäminen pisteiden kautta, riittäminen ja kirjainten kirjoittaminen. Tehtävistä lasketaan summapistemäärä, jonka pohjalta voidaan ennustaa melko hyvin lasten oppimisvaikeuksia 1.luokalla koulussa. Lisäksi tutkimuksen pohjalta on mahdollista laskea erillinen kielellisen kouluvalmiuden summapistemäärä, joka ennustaa lasten vaikeat lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet 1.luokalla. (Elomäki, Huolila, Poskiparta & Saranpää 1999, 4.)

LUKIVA -Lukivaikeuksien arviointimenetelmä 4-5 -vuotiaille pohjautuu Puolakanahon väitöskäsitelmään vuodelta 2007. Arviointimenetelmän avulla voidaan kartoittaa lukemista ennakoivia taitoja lapsen ollessa 3:n, 4:n ja 5:n vuoden ikäinen. Menetelmässä yhdistetään tietoa lapsen kirjaintuntemus- ja nimeämissujuvuustehtävistä sekä lukivaikeuden esiintymisestä suvussa. Näin saadaan laskettua jokaiselle lapselle lukutaidon ennuste joka kuvaa lapsen lukivalmiuksia (lukivalmiusindeksi). Menetelmän avulla pystytään siis tunnistamaan lasten lukemisen valmiuksia. (Puolakanaho ym. 2011, 9.)

MAVALKA – Matematiikan valmiuksien kartoitus on yksilöllisesti tehtävä kartoitus, jonka avulla pystytään selvittämään lapsen matemaattiset valmiudet. Kartoituksen tulokset antavat lähtökohdan matematiikan opetuksen suunnittelulle. Kartoitus tehdään yleensä esiopetuksen alussa ja puolivälissä sekä 1. luokan alussa. (Ikäheimo 2014.)

Boehmin peruskäsitetesti 5-7-vuotiaille (The Boehm Test of Basic Concepts) on laadittu alun perin Yhdysvalloissa mittaamaan koulua aloittavien lasten kykyä ymmärtää usein käytettyjä peruskäsitteitä. Testin avulla on mahdollista löytää ne lapset, joilla on vaikeuksia käsitteiden ymmärtämisessä ja toisaalta löytää ne käsitteet, joiden oppimisesta lapset hyötyisivät. Boehmin peruskäsitetesti on suunniteltu ryhmätestiksi, mutta se voidaan suorittaa myös yksilötestinä. (Heimo 1983, 30–31.)

Aakkoskerho on kielellisen tietoisuuden kehittämiseen tehty ohjelma 6-vuotiaille lapsille. Tavoitteena on kehittää lorujen ja riittämisen avulla fonologisen tietoisuuden kehittymistä. (Hintsa 2013, 34.) Ohjelma on kehitetty jo vuonna 1997, mutta se on edelleen käytössä useissa kunnissa.

Kummi3 -testi on Maritta Mäkisen vuonna 2004 kehittelemä arviointimenetelmä, jonka avulla voidaan kartoittaa lasten yksilöllisiä lukivalmiuksia. Harjoitteiden tavoitteena on herättää uteliaisuus kirjoitettua kieltä kohtaan. Lähtökohdiana on puhutun kielen sana, jota havainnollistetaan kuvien, tavuruudukoiden ja kirjainten avulla. (Niilo Mäki Instituutti n.d.)

Laajimmalla suomalaisella aineistolla normitettu lukutaidon ryhmäarviointimenetelmä on ALLU – ala-asteen lukutesti. Testissä mitataan kielellistä tietoisuutta, teknistä lukutaitoa ja luetun ymmärtämistä ja se on tarkoitettu vuosiluokille 1-6, mutta suurin osa tehtävistä on laadittu ensimmä-



mäiselle vuosiluokalle (Lindeman 1998, 25). Toinen luku- ja kirjoitustaidon yleisesti käytössä oleva arviointimateriaali on ARMI – Luku- ja kirjoitustaidon arviointimateriaali 1. luokalle. Arviointimateriaali on jaettu neljään osaa, joista osat 1 ja 2 on tarkoitettu aivan koulun alkuvaiheeseen, osa 3 vaiheeseen, jossa kaikki kirjaimet on opeteltu ja osa 4 ensimmäisen luokan loppuun. Lähtötilanteen arvioinnissa kartoitetaan lasten lukemisen ja kirjoittamisen perusvalmiuksia arkihavaintojen, tehtävien ja seulatyypisten testien avulla. (Lerkkanen, Poikkeus & Ketonen 2006, 4.) Kumpikaan testeistä, ALLU tai ARMI, ei varsinaisesti sovellu käytettäväksi esiopetuksessa, mutta varsinkin testien ensimmäisiä osia voi käyttää jo esiopetuksessa niiden lasten kanssa, jotka jo osaavat lukea.

# 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

## 5.1 Tutkimuksen tehtävä ja tarkoitus

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten kielellisen tietoisuuden haasteet näkyvät esiopetusikäisillä lapsilla. Näkökulmaksi tarkentui esiopetuksen opettajien, esiopettajien, kokemukset kielellisistä haasteista ja niiden tukemisesta esiopetuksessa. Käsite ”kielellinen tietoisuus” liitetään useimmiten luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen, jos kohta tässä tutkimuksessa tarkastelen asiaa myös jo ennen varsinaisen luku- ja kirjoitustaidon opettelua. Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää aineiston pohjalta,

1. Millaisia kielellisen tietoisuuden haasteita esiopetuksessa on havaittavissa ja miten kielellisen tietoisuuden haasteet yhdistyvät muihin haasteisiin esiopetuksessa?
2. Miten esiopettajat tunnistavat ryhmistään ne lapset, joilla on kielellisen tietoisuuden haasteita?
3. Mitä esiopetuksen tukitoimia lapsi, jolla on kielellisen tietoisuuden haasteita, saa esiopetuksessa?

## 5.2 Aineistonkeruu

Tutkimukseni oli laadullinen tutkimus, jonka aineisto koostui sähköpostihaastatteluin kerätystä kirjallisesta materiaalista. Tuomen ja Sarajärven (2013, 71) mukaan laadullisen tutkimuksen yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi sekä erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Suomessa yleisin tapa kerätä laadullista aineistoa on Eskolan ja Suorannan (1998, 85) mukaan kuitenkin haastattelu, jonka tavoitteena on selvittää, mitä jollakulla on mielessään. Tuomi ja Sarajärvi (2013, 72) ovatkin sitä mieltä, että jos halutaan tietää, mitä ihminen itse ajattelee tai miksi hän toimii tietyllä tavalla, on järkevintä kysyä asiaa suoraan häneltä.

Tutkimusaineisto on kerätty helmikuussa 2017 haastattelemalla sähköpostin välityksellä esiopetuksessa työskenteleviä lastentarhanopettajia, esiopettajia, jotka ovat työuransa aikana kohdanneet esiopetuksessa lapsia, joilla on ollut havaittavissa kielellisen tietoisuuden ja lukemisen oppi-

misen haasteita. Tutkimusaineisto on kerätty samaan aikaan erityispedagogiikan aineopintoihin kuuluvan proseminaarin aineiston kanssa.

### 5.3 Sähköpostihaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Sähköpostihaastattelussa on aineksia sekä perinteisestä kyselytutkimuksesta että haastattelututkimuksesta ja sen avulla on mahdollista esittää kysymyksiä haastateltaville, jotka asuvat esimerkiksi eri puolilla maata. Etuna sähköpostihaastattelussa on se, että haastateltavien vastaukset tallentuvat automaattisesti, kysymykset voi toistaa ja samat kysymykset on helppo kysyä useilta ihmisiltä samanaikaisesti. Sähköpostin välityksellä tehtäviin haastatteluihin liittyy kuitenkin myös ongelmia. Vastaukset kysymyksiin voivat olla lyhyitä ja epätäydellisiä, ja näin myös alttiita virhetulkinnoille. Vastaaajan henkilöllisyydestä ei voi myöskään olla koskaan täysin varma, eikä kysymyksiä ole mahdollista tarkentaa tai selventää. Sähköpostihaastattelusta jäävät pois myös kasvoniilmeet, äänenpainot, ruumiinkieli sekä spontaanit jatko- ja lisäkysymykset. (Tutkivan toimittajan Internetopas 2015.)

Kirjoitettu ja puhuttu kommunikaatio myös haastattelumenetelmänä eroavat toisistaan monellakin tapaa. Koivula (2010) tutki omassa pro gradu -tutkimuksessaan sähköpostin käyttöä aineistonkeruun välineenä. Hänen tutkimustensa mukaan sähköpostilla on periaatteessa mahdollista kerätä aineistoa mistä tahansa aineistosta, mikäli tutkijan ja informantin (vastaajan) välisen luottamuksen luomisessa onnistutaan ja informantti on tottunut ilmaisemaan itseään tietokoneella. Tutkimuksen mukaan sähköpostia pidettiin kuitenkin soveliaampana tutkimusmenetelmänä laadullisten aineistojen keräämiseen kuin määrällisten aineiston keräämiseen. Perusteluna nähtiin sähköpostin tuottavan ensisijaisesti tekstimuotoista tietoa ja muut välineet soveltuvat määrällisten aineistojen keräämiseen paremmin kuin sähköposti. (Koivula 2010, 42.)

#### 5.3.1 Aineiston kerääminen

Haastattelut suoritettiin sähköpostin välityksellä tehtyinä puolistrukturoituina haastatteluina helmikuussa 2017. Eskolan ja Suorannan (1998, 86) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat ja vastaajat saavat vastata kysymyksiin omin sanoin.

Haastattelupyynnöt julkaistiin Facebookin kolmessa suljetussa ryhmässä (Eskariopen eväspussi, Lastentarhanopettajat sekä Varhaiskasvattajan materiaalipankki). Jäseniä näissä ryhmissä aineiston keräämiseen hetkellä oli yhteensä noin 42 000. Moni jäsen kuului samaan aikaan yhteen tai useampaan ryhmään, jolloin haastattelukutsu ei todellisuudessa tavoittanut näin suurta jäsen-

määrää. Ryhmiin kuuluvat jäsenet eivät myöskään ole kaikki aktiivisia jäseniä, jolloin he eivät seuraa ryhmän keskusteluja päivittäin tai viikoittain. Kaikissa ryhmissä on myös paljon tutkimusryhmään kuulumattomia jäseniä (lastenhoitajia, perhepäivähoitajia, koulunkäyntiavustajia, musiikkileikkikoulunopettajia, soitonopettajia, kerho-ohjaajia, päiväkodinjohtajia sekä lastentarhanopettajia), jotka eivät työskentele tai ole työskennelleet esiopetuksessa.

Facebookin suljetuissa ryhmissä informoitiin tutkimuksesta erillisellä haastattelukutsulla (liite 1), jossa esiteltiin tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset. Haastattelukutsun pohjalta niille kahdelletoista esiopettajille, jotka ilmoittivat halukkuutensa osallistua tutkimukseen, lähetettiin sähköpostin välityksellä tutkimuksen haastattelurunko (liite 3) sekä suostumuslomake (liite 2). Lopullisesti haastatteluun vastasi yhteensä 8 lastentarhanopettajaa.

## 5.4 Osallistujat

Tutkimukseen osallistui yhteensä kahdeksan esiopettajaa. Esiopettajat olivat koulutukseltaan joko yliopistopohjaisia lastentarhanopettajia tai esiopetuspätevyyden omaavia sosionomeja tai sosiaalis kasvattajia. Lisäksi opettajilla oli suoritettuna opintoja mm. erityispedagogiikasta ja aikuiskasvatuksesta. Yksi vastaajista oli opiskellut itsensä myös varhaiserityisopettajaksi ja oli työskennellyt esiopetuksessa varhaiserityisopettajana.

**TAULUKKO 1.** Tutkimukseen osallistuneet esiopettajat

<b>Esiopettaja (n=8)</b>	<b>Työkokemus esiopetuksessa</b>	<b>Koulutustausta</b>
1	20 vuotta	Lastentarhanopettaja (yliopisto) sekä esi- ja alkuopetuksen opinnot
2	28 vuotta	Lastentarhanopettaja
3	13 vuotta	Sosionomi (AMK) sekä esi- ja alkuopetuksen opinnot
4	15 vuotta	Lastentarhanopettaja
5	14 vuotta	Sosiaalis kasvattaja sekä esi- ja alkuopetuksen opinnot
6	7 vuotta	Lastentarhanopettaja (yliopisto)
7	5 vuotta	Lastentarhanopettaja (yliopisto)
8	4 vuotta	Lastentarhanopettaja (yliopisto), varhaiskasvatuksen erityisopettaja (yliopisto)

Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien työkokemus esiopetuksessa vaihteli neljästä vuodesta 28. vuoteen. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat työskentelivät eri puolilla Suomea sekä päiväko-  
deissa että koulun yhteydessä toimivissa esiopetusryhmissä.

## 5.5 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysi lähtee yleensä liikkeelle aineiston litteroinnista, mutta tässä tutkimuksessa sähköpostihaastatteluja ei tarvinnut luonnollisesti erikseen litteroida, koska haastateltavat vastasivat sähköposteihin kirjoittaen. Koivulan (2010, 21) mukaan sähköpostihaastattelulla on mahdollista saada pääosin samat tiedot kuin kasvotusten tapahtuvassa haastattelussa ja tiedot ovat jo valmiiksi tiivistetyssä ja valmiiksi kirjallisessa muodossa.

Tutkimukseen osallistuneet henkilöt vastasivat helmikuun 2017 aikana sähköpostin välityksellä lähetettyihin haastattelukysymyksiin. Haastateltavat esitän mahdollisimman anonyymeina ja olen nimennyt heidät työssäni esiop1, esiop2, esiop3, esiop4, esiop5, esiop6, esiop7 ja esiop8. Valmiit vastaukset olivat pituudeltaan vajaasta kolmesta A4:sta kuuteen A4:n (kirjasin Times New Roman, fontti 12, riviväli 1,5).

**TAULUKKO 2.** Tutkimushaastattelujen pituus (sivumäärä)

<b>Esiopettaja (n = 8)</b>	<b>Haastattelun pituus (A4)</b>
<b>1</b>	3 sivua
<b>2</b>	4 sivua
<b>3</b>	6 sivua
<b>4</b>	3,5 sivua
<b>5</b>	3,5 sivua
<b>6</b>	2,5 sivua
<b>7</b>	3,5 sivua
<b>8</b>	3 sivua

Säilytän työni lainauksissa sähköpostihaastatteluiden tarkan muodon. Tämä tuntuu kaikin tavoin järkevältä antaakseni realistisen kuvan sähköpostihaastatteluista myös lukijalle. Analyysivaiheessa käytän suoria lainauksia haastatteluista, kun joku asia on kiteytetty haastateltavan toimesta erityisen hyvin tai kun haluan perustella joitain aineistosta tekemiäni tulkintoja.

Aineiston analysoinnissa käytettiin apuna teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on Tuomen ja Sarajärven (2013, 104) mukaan tekstianalyysiä, jossa tekstistä etsitään merkityksiä. Samalla aineisto pyritään järjestämään tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108).

Aloitin analysoinnin lukemalla haastattelut läpi ja tämän jälkeen alleviivasin vastauksista ensimmäiseen tutkimustehtävään vastauksia. Käytin alleviivauksiin erivärisiä kyniä ja kirjoitin löytämiäni tutkimustuloksia erivärisille papereille. Analyysissä tätä vaihetta kutsutaan myös aineiston redusoinniksi eli pelkistämiseksi. Aineiston pelkistämisessä analysoitava aineisto, data, voi olla

joko aukikirjoitettu (litteroitu) haastatteluaineisto, muu asiakirja tai dokumentti, joka pelkistetään siten, että aineistosta karsitaan kaikki tutkimuksen näkökulmasta epäolennainen pois. Yksi esimerkki pelkistämisestä on, että aineistosta etsitään alleviivaamalla erivärisillä kynillä tutkimustehtävän kysymyksiin vastauksia. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 109). Tässä aineistossa pelkistämistä oli hyvin vähän, koska haastatteluvastaukset olivat jo valmiiksi kirjallisessa muodossa ja vastaajien itse kirjoittamia.

Ennen analyysin aloittamista sisällönanalyysissä tulee Tuomen ja Sarajärven (2013, 110) mukaan määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla yksittäinen sana, lauseen osa, kokonainen lause tai ajatuskokonaisuus, joka sisältää useita lauseita. Aineistossani ilmaukset olivat jo sangen pelkistettyjä, koska vastaukset olivat valmiiksi kirjallisessa muodossa, joten valitsin analyysiyksiköksi kokonaisen lauseen (virkkeen) sekä yksittäisen sanan.

Aineiston redusoinnin eli pelkistämisen jälkeen lähdin ryhmittelemään samaa tarkoittavat käsitteet omiksi luokikseen. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistellään aineiston klusteroinnissa luokaksi sekä nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Luokittelussa aineisto tiivistyy, koska yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin ja näin luodaan pohja tutkimuksen perusrakenteelle sekä alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 110.)

Aineiston klusterointia eli ryhmittelyä seuraa aineiston abstrahointi eli aineistosta erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto erikseen ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan erilaisia teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 111). Tein haastatteluista saamieni vastausten pohjalta 5 erilaista taulukkoa. Taulukko 3 on esimerkki sisällönanalyysistä. Taulukossa on kuvattu toisen tutkimustehtävän (Miten kielellisen tietoisuuden haasteet yhdistyvät muihin haasteisiin esiopetuksessa?) vastaukset haastatteluiden pohjalta.

**TAULUKKO 3.** Esimerkki sisällönanalyysistä (Miten kielellisen tietoisuuden haasteet yhdistyvät muihin haasteisiin esiopetuksessa?)

Suora lainaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka	Yhdistävä
Usein epäselvä puhe (esiope1)	Epäselvä puhe (esiope1)	Haasteet puheessa	Puheenkehityksen viiveet	Omatoiminnan ja hahmottamisen vaikeudet	Haasteita puheenkehityksessä, moto-
S, R puuttuu (esiope1)	Puuttuvat kirjaimet puheesta (S, R) (esiope1)				
useilla lapsilla on kielellinen erityisvaikeus, mutta ei läheskään kaikilla kielellisen tietoisuuden vaikeuksista kärsivillä lapsilla (esiope2)	Kielellinen erityisvaikeus (esiope2)				
Nimeämisen vaikeudet (esiope2)	Nimeämisen vaikeudet (esiope2)				
puheenkehityksen eriaisteiset viiveet (esiope3)	Puheenkehityksen viiveet (esiope3)	Puheenkehityksen viiveet			
Mielestäni kyllä, näitä kaikkia! (puheenkehityksen viiveitä) (esiope8)	Puheenkehityksen viiveitä (esiope8)				
Tehtävissä jumiutumista ensimmäisen tehtävän toimintatapaan (esiope1)	Jumiutumista tehtävissä (esiope1)	Jumiutumista tehtävissä	Hahmottamisen vaikeuksia ja jumiutumista tehtävissä		
Kirjainten ja numeroiden kirjoittamisessa ja esim. eri kuvioiden piirtämisessä ja hahmottamisessa on haasteita (esiope7)	Kirjainten ja numeroiden hahmottamisen vaikeus (esiope7)	Haasteet matematiikassa			
Usein Luki vaikeuksisella on pulmia myös numeron nimen ja merkin yhdistämisessä (esiope1)	Numeron nimen ja merkin yhdistämisen haasteet (esiope1)				
Joillakin on myös matematiikan oppimiseen liittyviä (esiope2)	Matematiikan oppimisen haasteet (esiope2)				
hahmottamisen vaikeudet (esiope3)	Hahmottamisen vaikeudet (esiope3)	Hahmottamisen vaikeuksia			
Mielestäni kyllä, näitä kaikkia! (hahmottamisen häiriöitä) (esiope8)	Hahmottamisen häiriöitä (esiope8)				
Kokemusta on, että hahmottamisen häiriöt liittyy selvästi ja koko kehityksen viiveet (jos sellainen esiintyy) (esiope6)	kehityksen viiveet (esiope6)				
Tarkkaavuuden suuntaamisen ... kärsivillä lapsilla on usein myös kielellisen tietoisuuden ongelmia (esiope2)	Tarkkaavuuden suuntaamisen vaikeus (esiope2)	Tarkkaavaisuuden häiriöitä	Omatoiminnan ja tarkkaavuuden häiriöitä		
Puheen ymmärtämisen pulmiin liittyy usein myös tarkkaavaisuuden pulmaa, sanoisin eniten tarkkaamattomuutta (esiope5)	Tarkkaavaisuuden pulmaa (esiope5)				

Lapset joilla pulmia kielellisten käsitteiden hallinnassa, ovat usein myös tarkkaamattomia (esiope5)	Tarkkaamattomuus (esiope5)				risessa kehityksessä, tarkkaavaisuudessa ja sosiaalisissa tilanteissa
Toisinaan lapsella on myös tarkkaavaisuuden häiriö (esiope4)	Tarkkaavaisuuden häiriö (esiope4)				
Tarkkaavaisuudessa ja ohjeiden noudattamisessa on vaikeuksia, koska lapsi ei ole ymmärtänyt annettua ohjetta tai tehtävää (esiope7)	Tarkkaavaisuuden ja ohjeiden noudattamisen vaikeus (esiope7)				
Mielestäni kyllä, näitä kaikkia! (tarkkaavuuden ... häiriöitä) (esiope8)	Tarkkaavuuden häiriöitä (esiope8)				
Oman toiminnan ohjaamisen ongelmista kärsivillä lapsilla on usein myös kielellisen tietoisuuden ongelmia (esiope2)	Oman toiminnan ohjaamisen ongelmat (esiope2)	Omatoiminnan ohjauksen haasteet			
Tämä vaihtelee hyvin yksilöittäin. Yleisempiä haasteita on viimeaikoina ollut ehkä omatoiminnan ohjauksen haasteet (esiope3)	Omatoiminnan ohjauksen haasteet (esiope3)				
Vaikeudet voivat näkyä myös leikeissä, leikissä mukana pysymisessä ikätovereiden mukana (syynä joko ymmärrys/puheen tuotto), haastetta löytää leikkikaveri (esiope3)	Vaikeudet näkyvät leikeissä (esiope3)	Leikkitilanteiden vaikeuksia	Leikkitilanteiden vaikeus		
Kielellisten haasteiden kanssa elävillä lapsilla voi olla vaikeuksia pysyä leikin perässä ja keksiä leikkeihin uutta sisältöä. Voivat olla ns. perässä kulkijoita. Eivät ole kovin suosittuja leikkikavereita. (esiope7)	Leikkitilanteiden vaikeus (esiope7)				
karkeamotoriset haasteet (esiope3)	Karkeamotoriset haasteet (esiope3)	Karkea-motoriset haasteet	Karkea-motoriset vaikeudet	Motoriset haasteet	
Haasteista karkeamotoriikassa ja kielenkehityksessä; kehonkaavan ylitykset haastavia, vuoroaskeleiden puolapuilla/rapuissa kulkeminen haasteellista (esiope8)	Haasteita karkeamotoriikassa (esiope8)				
motorinen levottomuus joka ei välttämättä ole tarkkaavaisuuden haastetta (esiope3)	Motorinen levottomuus (esiope3)	Motorinen levottomuus			
Ja lisäksi kömpelyyttä motorisissa taidoissa (esiope8)	Motoristen taitojen haasteet (esiope8)				
Puheen tuottamisen pulmiin liittyy lähes aina fyysisyyttä (töniminen, potkiminen) (esiope5)	Fyysiset ongelmat (töniminen, potkiminen) (esiope5)	Fyysisyys toiminnassa			



Taulukko on tehty vasemmalta oikealle edeten. Ensimmäiseen sarakkeeseen olen kirjoittanut tutkimustehtäväni, johon olen etsinyt vastauksia haastatteluista. Nämä lainaukset ovat taulukon toisessa sarakkeessa. Kolmanteen sarakkeeseen olen kirjoittanut suorista lainauksista pelkistetyt muodot. Neljänteen sarakkeeseen olen ryhmitellyt teemoittain pelkistetyistä ilmauksista luodut alaluokat. Viidennessä sarakkeessa olen yhdistänyt aineistostani löytämäni samankaltaiset alaluokat yläluokiksi (kts. Tuomi & Sarajärvi 2013, 110-111). Lopulta löysin yläluokille tutkimustehtäviini liittyvät yhdistävät käsitteet.

Tämän jälkeen muokkasin taulukot pelkistetympään muotoon, jotta tulosten lukeminen olisi helpompaa (kts. Taulukko 4). Näistä pelkistetyistä taulukoista jätin pois suorat lainaukset sekä pelkistetyt ilmaukset. Taulukot on lisäksi käännetty niin, että ne etenevät lukusuunnassa vasemmalta oikealle.

**TAULUKKO 4.** Esimerkki pelkistetyistä taulukosta (Miten kielellisen tietoisuuden haasteet yhdistyvät muihin haasteisiin esiopetuksessa?)

Yhdistävä	Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka
Haasteita puheenkehityksessä, motorisessa kehityksessä, tarkkavaisuudessa ja sosiaalisissa tilanteissa	Omantoiminnan ja hahmottamisen vaikeudet	Puheenkehityksen viiveet	Haasteet puheessa
			Puheenkehityksen viiveet
		Hahmottamisen vaikeuksia ja jumiutumista tehtävissä	Jumiutumista tehtävissä
			Haasteet matematiikassa
			Hahmottamisen vaikeuksia
		Omantoiminnan ja tarkkavaisuuden häiriöitä	Tarkkavaisuuden häiriöitä
	Omantoiminnan ohjauksen haasteet		
	Leikkitilanteiden vaikeus	Leikkitilanteiden vaikeuksia	
	Motoriset haasteet	Karkeamotoriset vaikeudet	Karkeamotoriset haasteet
			Motorinen levottomuus
Fyysisyys toiminnassa			

# 6 TULOKSET

Esiopetus on tärkeä vaihe lapsen elämässä ja sen keskeisenä tehtävänä onkin edistää lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Esiopetusvuoden aikana lapset omaksuvat ja oppivat uusia tietoja ja taitoja vuorovaikutuksessa toisten lasten ja aikuisten kanssa, jolloin esiopettajan rooli lapsen elämässä ja tukemisessa korostuu. Esiopettajalla onkin mahdollisuus omalla toiminnallaan tukea lapsen kasvua ja oppimisen edellytyksiä ja toimia ennaltaehkäisevästi mahdollisten haasteiden kanssa.

Uudessa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, kielen nähdään olevan lapselle sekä oppimisen kohde, että väline ajattelun, ilmaisun ja vuorovaikutuksen toteutumiseen. Esiopetuksen tehtävänä on perusteiden mukaan tukea lasten kielellisten taitojen kehittymistä kokonaisvaltaisesta merkitysten hahmottamisesta kohti yksityiskohtaisempaa kielen rakenteiden ja muodon havaitsemista. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016, 32.)

## 6.1 Kielellinen tietoisuus ja vuorovaikutuksen haasteet

Tutkimukseen vastanneet kahdeksan esiopettajaa kokivat, että suurimmat haasteet kielellisen tietoisuuden vaikeuksissa tulevat esiin erilaisina vuorovaikutuksen haasteina sekä fonologisen tietoisuuden haasteina. Vuorovaikutuksen haasteet näkyvät erityisesti kuuntelun ja ymmärtämisen vaikeutena, jolloin lapsen on vaikea seurata opetusta sekä ymmärtää annettuja ohjeita. Haasteet näkyvät esiopettajien mukaan myös erilaisissa vuorovaikutustilanteissa muiden lasten kanssa. Toisaalta kielellisen tietoisuuden haasteet tulevat esiopettajien mukaan näkyviin myös kielellisiä tehtäviä tehdessä. Lapsella saattaa olla vaikeuksia kuulla sanan pituutta, tavuja tai ääniteitä sekä yhdistää ääniteitä sanoiksi ja lauseiksi.

”Leikin paljon riittelyleikkejä, ja ne lapset joilla ei kielellinen tietoisuus aiheuta ongelmia, oppivat nopeasti muodostamaan riimejä eli siirtämään huomion sanan merkityksestä sen muotoon.” (esiope2)

Kielellisen tietoisuuden kehittymistä voidaan pitää Aalto-Setälän (1997, 7) mukaan siltana puheesta lukemiseen, jolloin kielellisen tietoisuuden tunnusmerkkinä on lapsen taito irtautua kielen merkityksestä. Esiopettajien mukaan ongelmat kielellisen tietoisuuden kehittämisessä tulevatkin esille

juuri siinä, että lapsen voi olla vaikea irtautua sanan merkityksestä ja erilaiset käsitteet menevät helposti sekaisin.

”Pulmat tulevat esille herkästi myös esiopetustoiminnassa ja opetuksessa lapsia havainnoidessa ja arvioidessa. Kehittymishaasteet näkyvät puheilmaston niukkuutena, lauserakennevirheitä, tavutuspulmina (tavutaputus), kirjainten nimeämis- ja tunnistamisvaikeutena, riittämättömyyden pulmina, sadun kuuntelun vaikeutena ja pulmana osallistua kielellisiin pedagogisiin leikkeihin.” (esiope5)

Fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan taitoa jakaa puhe pienempiin osiin, kuten äänneisiin, tavuihin ja sanoihin. Tutkimukseen vastanneet esiopettajat kokivatkin, että kielellisen tietoisuuden haasteet tulevat usein esiin juuri fonologisen tietoisuuden haasteina, jolloin vaikeuksia esiintyy erityisesti riittämättömyyden tai tavuttamisen vaikeutena.

”Riittämättömyydessä eivät kuule samankaltaisia sanoja, vaikka riittämättömyyden olisi toistettu usein (kuvat apuna saattavat keksiä).” (esiope4)

”Sanojen tavuttaminen tavurytmien mukaan ei lähde sujumaan, vaikka päivittäin tavukone on käytössä.” (esiope2)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti lasten kielellisen tietoisuuden kehittymistä voidaan edistää leikkimällä kielellä sekä loruillen että tutustuen monipuolisesti puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016, 33). Riittämättömyyden keksiminen ja sanojen tavuttamisen lisäksi esiopettajat kokivat, että fonologisen tietoisuuden vaikeudet voivat näkyä kertovan puheen vaikeutena sekä vaikeutena kuulla ja tunnistaa sanoista kirjaimia ja äänneitä.

”Oman kerron haasteet, lapsi kertoo omia asioita tai vastaa kysymyksiin hyvin suppeasti. Usein näillä lapsilla on nimeämisen haastetta, sanan löytymisen hitautta. Sanojen taivutusmuodot väärinä tai puheessa tulee ”omia sanoja”. -- Haastetta aakkosten nimeämisessä tai aakkosten oppimisessa sekä kirjain-äänne vastaavuuden muistamisessa/oppimisessa. -- käsitteistön heikkous (esim. kaikki syötävä on ruokaa, yllä, päällä, alla jne. käsitteistö menee sekaisin).” (esiope3)

”Lapsi ei ymmärrä mitä tarkoittaa ”alkaa samalla äänneellä, samalla kirjaimella” -- myös sanan pituuden arviointi perustuu konkretiaan ”Tietysti juna on pitempi sana kuin lenkkimakkara, kun se on näin lyhyt” lapsi näyttää makkaran pituuden.” (esiope2)

Kielellisen tietoisuuden haasteet näkyvät esiopettajien mukaan myös muussa toiminnassa kuin erilaisissa kielellisissä leikeissä ja peleissä. Esiopettajat kokivat, että haasteita esiintyy erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, jolloin lapsen voi olla vaikea keskittyä meneillään olevaan toimintaan tai

leikkeihin kavereiden kanssa. Esiopettajat myös kokivat, että haasteita vuorovaikutustilanteissa on niin lasten kuin aikuistenkin kanssa ja usein lasten leikki-aidot eivät ole kehittyneet ikätasoisesti.

”Kielellisten haasteiden kanssa elävillä lapsilla voi olla vaikeuksia pysyä leikin perässä ja keksiä leikkeihin uutta sisältöä. Voivat olla ns. perässä kulkijoita. Eivät ole kovin suosittuja leikkikavereita.” (esiope7)

”Vaikeudet voivat näkyä myös leikeissä, leikissä mukana pysymisessä ikätoverien mukana (syynä joko ymmärrys/puheen tuotto), haastetta löytää leikkikaveri.” (esiope3)

## 6.2 Kielellinen tietoisuus ja kehityksen haasteet

Esiopetusvuoden aikana luodaan pohja luku- ja kirjoitustaidon oppimiselle. Kielellisen tietoisuuden haasteiden ohella lapsella voi olla haasteita kielellisen kehityksen haasteissa sekä erilaisia puheenkehityksen vaikeuksia, hahmottamisen häiriöitä, omantoiminnan vaikeuksia sekä erilaisia motorisia vaikeuksia.

Tutkimukseen vastanneet esiopettajat kokivat, että kielellisen tietoisuuden lisäksi lapsella voi olla haasteita puheenkehityksessä, motorisessa kehityksessä, tarkkaavaisuudessa sekä sosiaalisissa tilanteissa (kts. taulukko 4). Puheenkehitykseen liittyvät vaikeudet olivat opettajien mukaan usein joko epäselvää puhetta tai puheenkehityksen eriaisteisia viiveitä. Haasteita on voinut olla myös asioiden tai esineiden nimeämisessä.

”Yleisimpiä haasteita viime aikoina ollut ehkä omantoiminnan ohjauksen haasteet, hahmottamisen vaikeudet, puheenkehityksen eriaisteiset viiveet, karkeamotoriset haasteet, motorinen levottomuus, joka ei välttämättä ole tarkkaavaisuuden haastetta.” (esiope3)

”Kokemusta on, että hahmottamisen häiriöt liittyvät selvästi ja koko kehityksen viiveet.” (esiope6)

Haasteet tulevat esiin usein osana esiopetustoimintaa ja ne voivat olla esiopettajalle myös merkki siitä, että kielellisen tietoisuuden taidoissa on puutteita. Toisaalta esiopettajien mielestä lapsella voi olla kielellinen erityisvaikeus myös ilman kielellisen tietoisuuden vaikeutta. Mäkisen (2002) mukaan lapsen tuottama puhe toimii parhaiten tilanteessa, jossa puhujat ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja aihe on lapselle konkreettinen. Vuorovaikutustilanteessa sanan voi siis lausua monella tavalla ja artikulaatio voi olla epäselvää tai epätäydellistä, jolloin tärkeää on ilmaisu ja sanan intonaatio. Kielellisen tietoisuuden vaikeudet tulevatkin esiin vasta silloin, kun tarvitaan abstraktimpaa kieltä tai kun kyseessä ei ole lapselle konkreettinen asia. (Mäkinen 2002, 26.)

”Usein epäselvä puhe -- esim. S, R puuttuu” (esiope1)

”Useilla lapsilla on kielellinen erityisvaikeus, mutta ei läheskään kaikilla kielellisen tietoisuuden vaikeuksista kärsivillä lapsilla.” (esiope2)

Kielellisen tietoisuuden haasteet voivat lapsella ennakoida myös erilaisia hahmottamisen vaikeuksia sekä jumiutumista tehtävien kanssa. Lapsella voi olla lisäksi vaikeuksia tunnistaa oman nimensä kirjaimia tai erilaisia kuvioita.

”Tehtävissä jumiutumista ensimmäisen tehtävän toimintatapaan.” (esiope1)

”Kirjainten ja numeroiden kirjoittamisessa ja esim. eri kuvioiden piirtämisessä ja hahmottamisessa on haasteita.” (esiope7)

Kielellisen tietoisuuden vaikeuksiin voi esiopettajien mukaan liittyä myös eriasteisia tarkkaavuuden pulmia. Tarkkaavuuden ongelmat juontavatkin usein esiopettajien mukaan siitä, että lapsi ei ole ymmärtänyt annettua ohjetta tai tehtävää. Ohjeen ymmärtämättömyys voikin johtaa myös fyysiseen kanssakäymiseen muiden lasten tai aikuisten kanssa, koska lapsi ei välttämättä ole ymmärtänyt hänelle annettua ohjetta.

”Tarkkaavuuden suuntaamisen ja oman toiminnan ohjaamisen ongelmista kärsivillä lapsilla on usein myös kielellisen tietoisuuden ongelmia.” (esiope2)

”Tarkkaavaisuudessa ja ohjeiden noudattamisessa on vaikeuksia, koska lapsi ei ole ymmärtänyt annettua ohjetta tai tehtävää.” (esiope7)

”Puheen ymmärtämisen pulmiin liittyy usein myös tarkkaavaisuuden pulmaa -- tarkkaamattomuutta. Lapsen, joilla pulmia kielellisten käsitteiden hallinnassa, ovat usein myös tarkkaamattomia. -- Puheen tuottamisen pulmiin liittyy lähes aina fyysisyyttä (töniminen, potkiminen).” (esiope5)

Esiopettajien mukaan kielellisen tietoisuuden ongelmiin liittyy usein myös erilaisia motorisia haasteita. Haasteita voi esiintyä niin motorisena kömpelyytenä kuin tarkkaavuuden ongelmien kautta tulevana motorista levottomuutta.

”Haasteita karkeamotoriikassa ja kielenkehityksessä; kehonkaavan ylitykset haastavia, vuoroaskelin puolapuilla/rapuissa kulkeminen haasteellista. -- Ja lisäksi kömpelyyttä motorisissa taidoissa. (esiope8)”

### 6.3 Varhainen tuen tarpeen tunnistaminen

Kielellisen tietoisuuden haasteisiin on saatavilla tukea esiopetuksessa, kunhan haasteet osataan tunnistaa. Lapsen tuen tarve voidaan havaita jo ennen esiopetusvuoden alkua, jolloin tukea päästään antamaan heti esiopetusvuoden alussa, tai tuen tarve voidaan havaita vasta esiopetusvuoden aikana. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016, 44–45) todetaan, että lapsen saama tuen tarve arvioidaan heti esiopetusvuoden alussa, jolloin tarkastellaan erilaisia toimintatapoja, opetusjärjestelyjä, oppimisympäristöjä sekä niiden yksilöllistä soveltuvuutta lapselle.

”Osa oppilaista tulee esiopetukseen päivähoidosta, jossa mahdolliset ongelmat on jo havaittu, ja lapsella on esiopetukseen tullessaan VASU (varhaiskasvatussuunnitelma), johon haasteet on kirjattu. Teen kuitenkin oman arvion esiopetusvuoden alussa, eli päivitän lapsen tilanteen.” (esiope2)

”Jokaisesta lapsesta joka tulee ryhmäämme on ns. ensitietoa (mm. vahvuuksia ja mahdollisista tuentarpeista). Lapsista käydään ”siirtokeskustelu” riippumatta siitä siirtykö lapsi oman talon sisältä eskariryhmäämme vai tulee toisesta talosta, pph:sta, kerhosta tai kotoa. Näihin keskusteluihin osallistuvat lapsen vanhemmat/vanhempi --, lapsen ”omahoitaja” sekä tuleva esiopettaja. Näissä keskusteluissa tulee yleensä esille lapsen mahdolliset haasteet kielellisessä kehityksessä.” (esiope3)

Varhaisen tuen tarpeen tunnistamisen ja oppimisen seuraamisen avulla saadaan esiopetuksessa kerättyä tietoa, jota voidaan käyttää hyödyksi opetuksen suunnittelussa ja näin huomioida paremmin jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet. Perusopetuslain (1998, 30§) mukaan jokaisella lapsella on oikeus saada riittävää tukea heti tuen tarpeen ilmetessä, jolloin lapsella on oikeus saada laadultaan ja määrältään riittävää ja yksilöllistä tukea tarpeidensa mukaan.

Esiopettajat korostivat vastauksissaan lasten havainnoinnin tärkeyttä sekä tutustumista syksyn alussa jokaisen ryhmän lapsen kanssa. Aikuisen tekemässä havaintoihin perustuvassa arvioinnissa tulee Brotheruksen (2004, 28) mukaan kiinnittää huomiota lapsen sosiaalisen kasvun, yhteistyökyvyn, ilmaisutaitojen ja työskentelytavan kehitykseen.

”Tutustun jokaiseen esiopetusryhmäni lapseen kahden kesken, jossa juttelemalla, kuvia katsomalla tai pelaamalla arvioin lapsen taitoja ja mahdollisia haasteita. Yleensä tässä vaiheessa saa jo käsityksen lapsen mahdollisista kielellisen tietoisuuden ongelmista.” (esiope2)

Erityisen tärkeänä pidän lapsiryhmän/ sekä yksittäisen lapsen havainnointia. Miten lapsi toimii ryhmässä, miten toimii ohjeiden mukaan, miten omakerronta sujuu, minkälaisia leikkejä lapsi leikkii, miten lapsi on vuorovaikutuksessa toisten ja aikuisten kanssa jne.” (esiope3)

Esiopettajat myös korostivat havaintojen tukena koko tiimin merkitystä.

”-- keskustelemme tiimissämme ja voimme -- vahvistaa mahdollisia omia havaintojani mahdollisista haasteista. -- Havainnointi on tärkeää myös kirjata, jotta niihin voi palata myöhemmin. Havainnoista keskusteleminen vanhempien kanssa on myös tärkeää. -- Mahdollisten haasteiden tunnistamisessa on apuna myös koulun laaja-alainen erityisopettaja -- sekä veo (varhaiskasvatuksen erityisopettaja)” (esiope3)

Havaintojen ja lapsiin tutustumisen lisäksi esiopettajat kertoivat, että he hyödyntävät kielellisen tietoisuuden tunnistamisen apukeinoina erilaisia testejä ja seuloja. Testiarvioinnit ovat Aholan (2016, 90) mukaan usein kertaluontoinen tapahtuma, jonka pohjalta voidaan tehdä päätelmiä osaamisesta. Esiopettajien vastauksista selvisi, että erilaiset testit ja seulat ovat eri kunnissa vaihtelevasti käytössä. Joissakin kunnissa on erikseen määritelty esioppilaille tehtävät testit, kun taas joissakin kunnissa on esiopettajan vastuulla päättää, tekeekö lapsille erillisiä testejä.

”Kunnassamme on käytössä muutamia kielellisen tietoisuuden seuloja, joita olemme velvollisia käyttämään. -- Kunnan oma kielellisen tietoisuuden seula (alkuäänteen kuuleminen, samalla alkuäänteellä kuuleminen, vokaali/konsonantti alkuäänteen kuuleminen, riittäminen, sana pituuden kuuleminen, aakkosten nimeäminen). -- Teemme nämä seulat heti esiopetuksen alussa, jotka ovat suuntaa antavia lapsiryhmän kielellisestä kehitysvaiheesta. Teemme väliseulat joulukuussa sekä maaliskuussa kevätseulat, jotka antavat suuntaa lapsen kehityksen ja oppimisen vaiheista.” (esiope3)

”En ole käyttänyt mitään virallisia, mutta esikoulun alkaessa, ja aina halutessani lisää tietoa lapsen taidoista, pidän jokaiselle lapselle tuokion, jossa tavutamme sanoja (ja taputamme), kuuntelemme sanojen alku- ja loppuäänteitä, etsimme riimipareja ja lueimme, tavaamme tai tutkimme kirjaimia (lapsen kehitystason mukaan).” (esiope4)

Esiopettajien vastauksissa nimettiin muun muassa Boehmin peruskäsitetesti, MAVALKAMenetelmä (Matematiikan valmiuksien kartoitus), LUKIVA-menetelmä (Lukivaikeuksien arviointimenetelmä), ns. Turun testi, Aakkoskerho-seula sekä KPT-testi (Kontrolloitu piirrostarvailutesti). Testit on esitelty tarkemmin luvussa 4.3. Kielellisen tietoisuuden arviointi esiopetuksessa.

”Erityislastentarhanopettaja käyttää syksyisin ja keväisiä Boehmin peruskäsitetestiä ja Kummi3- -- itse teemme Mavalka-testin matemaattisista valmiuksista.” (esiope1)

”Olen käyttänyt osia Turun oppimiskeskuksen aikoinaan tuottamasta testistöstä, jolla arvioidaan lapsen kielellisen tietoisuuden taitoja. -- Siinä on riittämitaitoja mittaava osio, tavuttamista mittaava osio, sanan pituuksien vertailua mittaava osio sekä alkuäänteitä ja alkukirjaimia mittaavat osiot.” (esiope2)

Testit ja erilaiset seulat ovat tutkimukseen vastanneiden opettajien mukaan ahkerassa käytössä, vaikka esiopetuksen opetussuunnitelmassa ei velvoitetakaan käyttämään erillisiä testejä tai seuloja

oppimisen tukena. Lisäksi erilaisia testejä voivat tehdä sekä esiopettaja itse että koulun laaja-alainen erityisopettaja tai varhaiskasvatuksen erityislastentarhanopettaja. Testejä myös tehdään vaihtelevasti joko koko ryhmälle tai vain niin sanotussa ”riskiryhmässä” oleville lapsille.

”Teen lapsille muutaman yhteisen ns. kartoituksen joiden avulla arvioin lapsen riittelytaitoja, tavuttamistaitoja ja äännetietoisuutta. -- Lisäksi erityisopettajamme (laaja-alainen erityisopettaja) käyttää tiettyjä testejä arvioidakseen niiden lasten, joilla vaikeuksia on, taitoja tarkemmin. Mm. Turun oppimiskeskuksen kouluvalmiusarviointia.” (esiope2)

”VEO (varhaiskasvatuksen erityisopettaja) on tehnyt kielellisiä arviointeja niille lapsille, joilla esiintyy kielellisiä vaikeuksia vielä eskarin aikana. Itse teen lapsille erimuotoisia toiminnallisia ja kirjallisia tehtäviä.” (esiope7)

”Jossain vaiheessa alueella käytettiin nk Turun testiä kaikille eskareille, mutta itse en ole sitä käyttänyt, keltot (kiertävät erityislastentarhanopettajat) tekivät.” (esiope8)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016, 29) mukaan arvioinnilla on esiopetuksessa kaksi tehtävää: sen avulla suunnitellaan ja kehitetään opetusta sekä tuetaan kunkin lapsen hyvinvointia, kasvua ja oppimista. Varhaisen tuen tarpeen tunnistamisen ja oppimisen seuraamisen avulla saadaan arviointitietoa, jota voidaan käyttää hyödyksi opetuksen suunnittelussa ja näin huomioidaan paremmin jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet. Säännöllisten arviointien tavoitteena on tunnistaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ne lapset, joiden taitojen kehittymistä on tarpeellista seurata tarkemmin tai seurata niiden lasten kehitystä, joiden on jo havaittu tarvitsevan tukitoimia.

”Lyhyesti ja ytimekkäästi -- havainnointi, lasten kanssa moninainen puuhailu, vanhempien kanssa keskustelu, tiimissä havaintojen jakaminen sekä seurat ovat auttaneet tunnistamaan lapsen kielellisiä haasteita” (esiope3)

## 6.4 Kolmiportainen tuki tuen muotona

Tutkimukseen vastanneet kahdeksan esiopettajaa olivat yksimielisiä siitä, että lapsi, jolla on kielellisen tietoisuuden haasteita, saa esiopetuksessa tukea. Perusopetuslain (1998) mukaan lapsella on oikeus saada laadultaan ja määrältään riittävää ja yksilöllistä tukea tarpeidensa mukaan. Tuki on määritelty asteittain muuttuvaksi, kolmiportaiseksi asteikoksi, jolloin tuki voi olla yleistä tukea (16§), tehostettua tukea (16a§) tai erityistä tukea (17§). Esiopettajien mukaan tuki voi olla yleistä, koko ryhmän yhteisesti saamaa tukea, mutta tuki voi olla myös tehostettua tukea, tarvittaessa myös erityistä tukea. Joissakin tilanteissa lapsen saama tuki voi vaikuttaa myös ryhmäkokoja pienentävästi.



”Tuki on pääasiassa ryhmämuotoista -- Tehostettu tuki ja myös erityinen tuki on yhdellä lapsella.” (Esiop7)

”Joinakin vuosina tuen muotona on ollut ryhmäkoon pienentäminen.” (Esiop5)

Toisaalta esiopettajat kokivat, että pelkkä lapsen siirtäminen tehostettuun tukeen ei tuo lapselle eikä esiopettajalle riittävästi tukea arjen haasteisiin.

”Yksittäisen lapsen siirtäminen tehostettuun tukeen ei tuo juurikaan näkyvää muutosta/apua opetukseen. Ryhmäavustajan voi saada lisäresurssiksi, jos ryhmässä on vähintään 4-5 tehostetun tuen lasta.” (Esiop5)

Esiopettajien mukaan lasten kielelliset haasteet on tunnistettu usein jo ennen esiopetusvuoden alkua, ja tämä on mahdollistanut sen, että lapsi on päässyt heti esiopetusvuoden alusta lähtien tehostetun tai erityisen tuen piiriin.

”Jos lapsella on kielellisen tietoisuuden osa-alueella vaikeuksia, hänellä on usein jo viskarivuonna aloitettu varhaiskasvatukselliset tukitoimet, ja esikoulussa hän saa tehostettua tukea.” (Esiop4)

Esiopettajat pitivät lasten yksilöllisen kehittymisen ja oppimisen huomioimista tärkeänä prosoidessaan lasten tuen tarpeita ja tuen muotoja. Mikäli lapsella ei heidän mukaansa ole ennen esiopetusvuotta todettu tuentarvetta, voidaan esiopetusvuoden aikana tukea myös hakea tai lapseen voidaan ”panostaa” enemmän osana toimintaa.

”Jos/kun havaitsemme tuentarvetta jollakin lapsella pohdimme minkälaista tukea lapsi mahdollisesti tässä vaiheessa tarvitsee ja sovimme miten toimimme ohjaustilanteissa/ryhmätilanteissa jne.” (Esiop3)

Tärkeänä pidettiin myös, että lapsi saa esiopetuksessa tarvitsemaansa tukea ja pystyy näin osallistumaan toimintaan. Tällöin lapsi saa onnistumisen kokemuksia ja hänen itsetuntonsa paranee.

”Lapsi pärjää paremmin ja myös innostuu erilaisista tehtävistä enemmän. Itsetuntoa on parempi, myös kaverisuhteet.” (Esiop6)

Lapsi on voinut olla osallisen ainakin osittain yhteisiin oppimistilanteisiin ja saanut kokea osaamisen/oppimisen iloa ryhmässä ... ilman tukea tämä ei olisi ollut mahdollista. (Esiop8)

## 6.5 Erilaiset tuen muodot esiopetuksessa

Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki ilmenevät esiopettajien mukaan erilaisina tuen muotoina. Vastausten perusteella voidaan määritellä tuen muodoiksi aikuisen tarjoama välitön tuki sekä erilaiset pedagogiset ratkaisut.

### 6.5.1 Aikuisen tarjoama välitön tuki

Aikuisen tarjoamassa välittömässä tuessa aikuinen tukee ja ohjaa lasta selviytymään arjen tilanteissa. Lapsella, jolla on vaikeuksia oppimisessaan, on Perusopetuslain (1998, 16§) mukaan oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa. Tukea voi esiopettajien mukaan antaa esiopettajan lisäksi myös erityislastentarhanopettaja sekä ryhmävastustaja tai erityisopettaja ja koulunkäyntiavustaja koulun puolella.

”Erityisopettajan tuki tehostettua tai erityistä tukea tarvitseville, useimmiten pienryhmissä mutta myös yksilötasolla kerran viikossa.” (Esiop2)

Aikuisen tarjoamassa välittömässä tuessa tukea tarvitseva lapsi saa tarvittaessa eriytettyä opetusta pienryhmän tai yksilötehtävien muodossa. Lapsi saattaa myös poistua yksilötehtäviin aikuisen kanssa. Tuki voi olla myös aikuisen tukemaa kielellistä vuorovaikutusta tai pienryhmässä tapahtuvaa pelaamista. Aikuinen voi olla lapsen tukena myös leikki-tilanteissa.

”Usein tuki on aikuisen ja muutaman tukilapsen kesken pelaamista tai sitten aikuisen ja lapsen välistä kielellistä vuorovaikutusta -- lapsi saa enemmän aikuisen aikaa ja ohjausta --” (Esiop4)

Esiopettajat kokivat erityisopettajan tai erityislastentarhanopettajan antaman tuen vaikuttavan positiivisesti myös koko ryhmään. Lisäksi erityisopettaja saattaa koulun puolella havainnoida oppilaita erilaisissa yhteyksissä tilanteesta riippuen.

”Koulun laaja-alainen erityisopettaja näkee myös ryhmämme lapsia erilaisilla kokoonpanoilla, keväisin hän tapaa enemmän lapsia ns. oppimisvaiheittain, jolloin hänen luonaan käy hieman useammin pienryhmittäin lapset joilla on esimerkiksi mahdollisia lukivaikeuksia tai muista kielellisiä vaikeuksia.” (Esiop3)

Avustajien pitämät säännölliset pienryhmät mahdollistavat esiopettajien mukaan myös opetuksen eriyttämisen ja asioiden kertaamisen aikuisen kanssa rauhassa.

”Avustajaresurssi on mahdollistanut paremmin eriyttämisen (sekä alas että ylöspäin)” (Esiop5)

”Ryhmäavustaja tukee suunnitelman mukaan toiminnasta ja tuentarpeesta riippuen näitä tiettyjä lapsia. Ryhmäavustaja vetää myös säännöllisesti 1-2 krt/vko pienryhmiä, jotka lisätukevat esimerkiksi lapsen kielellistä kehitystä.” (Esiop3)

Aikuisen antama tuki voi olla myös yksilöllisesti suunniteltua, erillistä tukea. Tuki voi olla esiopettajien mukaan myös erillistä puheterapeutin antamaa tukea joko esiopetuspäivän aikana tai muuna aikana. Opettajat myös kokivat, että he saavat silloin myös itse materiaalia osaksi omaa opetustaan. Toisaalta esiopettajat kokivat, että puheterapeutin antamaa erityistä kielellistä tukea erillisen kielikerhon muodossa voi antaa myös erityislastentarhanopettaja.

”Puheterapeutti on työskentelyt lapsen kanssa kahesta kerra viikossa päiväkodin aikana. Olen saanut puheterapeutilta materiaaleja, että saisin itse lapsen kanssa harjoitella.” (Esiop6)

Yleistä tukea tarvitseville riittää esiopettajien mukaan opettajan antama tuki, huomio, jota opettaja tarjoaa vuorotellen kaikille ryhmässä oleville lapsille tarpeen mukaan. Lisäksi opettajista nämä yksilölliset ohjeet ja ohjaus ovat enemmän esiopetukseen kuuluvaa normaalia toimintaa kuin erillistä tuen tarjoamista lapsille.

”Ryhmä on toiminut ihan normaalisti eikä mitään erityispiirteitä ole ryhmän toiminnassa näkynyt. Tukea tarvitsevat lapset ovat normaalisti mukana toiminnassa yhdessä muiden lasten kanssa.” (Esiop7)

Tutkimukseen vastanneet esiopettajat kokivat säännöllisen pienryhmätoiminnan hyödyntävän ja vahvistavan lasten oppimista ja kehittymistä. Kielelliset harjoitukset on esiopettajien mukaan mahdollista integroida osaksi muuta toimintaa, ja erilaisia harjoituksia voidaan tehdä osana kaikkea ”normaalia” esiopetuksen toimintaa.

”Esikouluikäiset lapset tykkäävät kielellä leikkimisestä, joten koko ryhmän kanssa harjoitetaan paljon kielellistä tietoisuutta -- Kielellisiä harjoituksia tulee integroida paljon mm. liikuntaan, musiikkiin -- Käytän paljon kielellä leikkimistä esikoulupäivän arjessa, esim. pukemaan siirtymisessä, toiminnan vaihtuessa.” (Esiop2)

Tehostetussa tuessa toimintaympäristöä muokataan, jotta se tukisi kaikkien lasten kehittymistä ja oppimista. Erityisesti korostuu riittävän pieni ryhmäkokoo, jotta lasten tuen tarpeita ja kehittymistä voidaan tukea yksilöllisemmin ja tehostetummin. Toimintaympäristön muokkauksena opettajat kokivat hyvänä ratkaisuna ns. lisäresurssin joko ryhmäavustajan muodossa tai ryhmäkoon pienentämisenä.

”Tuen muodot ovat vaihdelleet kielellisen vaikeuden tasosta ja ryhmärakenteesta riippuen. Ryhmässäni on ollut tehostetun tuen lapsia sekä erityisen tuen lapsia ja

heillä lisänä ryhmävastajan tai henkilökohtaisen avustajan tuki. Joinakin vuosina tuen muotona on ollut ryhmäkoon pienentäminen.” (Esiop5)

## 6.5.2 Pedagogiset ratkaisut

Pedagogisia ratkaisuja kuvatessaan opettajat pitivät tärkeänä, että kaikki osallistuvat yhteiseen toimintaan ja toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa huomioidaan lasten yksilölliset tarpeet.

**TAULUKKO 5.** Mitä menetelmiä esiopettajat käyttävät kielellisen tietoisuuden kehittymisen tukemiseksi?

YHDISTÄVÄ	PÄÄLUOKKA	YLÄLUOKKA	ALALUOKKA	
Suunnitelmalista toimintaa lapsen tukemiseksi	Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät	Kuvatuki	Kuvakortit ja kuvatuki puheen tukena	
			Lapsen oma kuvakansio	
		Tukiviittomat	Tukiviittomat puheen tukena	
		Piirtäminen	Pikapiirtäminen	
	Toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa huomioidaan lasten yksilölliset tarpeet	Koko ryhmä tekee kielellisiä harjoituksia		Siirtymätilanteissa kielellistä tietoisuutta kehittäviä harjoituksia
				Monipuolista kielellistä toimintaa koko ryhmälle
				Sanoihin, kirjaimiin ja loruihin tutustumista
				Kielellisen tietoisuuden tukeminen liikunnan avulla
				Kielellisen tietoisuuden tukeminen musiikin avulla
		Erilaiset pelit ja opetusohjelmat	Tabletin opetusohjelmat ja pelit	
			Pelit ja pelaaminen	
		Positiivinen ja oppimiseen kannustava ilmapiiri	Positiivinen ilmapiiri	
		Lapsi saa onnistumisen kokemuksia ja itsetunto paranee		
Oppimisympäristö kannustaa oppimiseen	Oppimisympäristön muokkaaminen			

Tukea tarvitsevia lapsia huomioidaan niin koko ryhmän yhteisissä tilanteissa kuin omissa erillisissä pienryhmätuokioissa. Esiopettajien mukaan ryhmässä on usein käytössä erilaisia puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä sekä toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa huomioi-

daan lasten yksilölliset tarpeet. Esiopettajat pyrkivätkin ottamaan toiminnan suunnittelussa ja toiminnan aikana huomioon tukea tarvitsevat lapset.

”Tukea tarvitsevat lapset ovat normaalisti mukana toiminnassa yhdessä muiden lasten kanssa -- Toimintaa suunniteltaessa otan huomioon nämä lapset ja ”ujutan” mukaan heille erityisesti tarkoitettuja juttuja -- Toiminnan aikana voin myös keskittyä näihin lapsiin muita tarkemmin ja antaa heille tiettyjä haasteita.” (Esiop7)

Puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä, AAC-menetelmiä (Augmentative and Alternative Communication), esiopettajat kertoivat käyttävänsä silloin, kun tavallinen kommunikointi puheen välityksellä ei jostain syystä onnistu. Tavallisimpia puhetta tukevia ja korvaavia menetelmiä ovat Launosen (2016, 7) mukaan viittomat ja erilaiset graafiset merkit. Tukiviittomat ovat Huuhtasen (2012b, 27) todennäköisesti eniten Suomessa käytetty puhetta tukeva ja korvaava menetelmä ja sitä suositellaan Takalan (2016, 44) mukaan käytettäväksi silloin, kun puheesta viitotaan ainoastaan avainsanat puheen ja ymmärtämisen tueksi.

”Käytän tukiviittomia mm. aamupiireissä, musiikkihetkillä.” (esiope2)

”Käytän tarvittaessa tukiviittomia, kuvakortteja (pcs/ papunetin kuvia), pikapiirtämistä -- ” (esiope3)

Nopea piirroskuvakommunikointimenetelmä (Quick Drawing Communication System) sopii hyvin ennalta suunnittelemaniin keskustelutilanteisiin. Menetelmä sopii käytettävyytensä ansiosta hyvin päiväkodissa käytettäväksi, koska lähtökohtaisesti jokainen lapsi nauttii piirtämistilanteista ja haluaa osallistua piirtämiseen. (Merikoski 2012, 70–71.) Esiopettajat kertoivatkin käyttävänsä aktiivisesti kuvia ja kuvakommunikaatiota osana opetustaan.

”Kuvat puheen ja kuuntelun tukena toiminnassa, opetuksessa, aamupiirissä, joka paikassa...(esiope5)

Esiopettajat kertoivat käyttävänsä puheen tukena myös yksinkertaisia PCS-kuvia (Picture Communication Symbols), jotka Huuhtasen (2012c, 61) mukaan ovat värillisiä tai mustavalkoisia kuvia, joiden kokoa on helppo muokata omiin tarkoituksiin sopivaksi. Toisena kuvatyökaluna esiopettajat mainitsivat piktogrammikuvat (The Pictogram Ideogram Communication), PIC-kuvat, jotka ovat mustavalkoisia, varjokuvien tai liikennemerkkien kaltaisia symbolimaisia selkeitä kuvia. Ne sopivatkin selkeytensä vuoksi hyvin käytettäväksi tilannekuvina tai paikkakuvina, ja niiden avulla on mahdollista harjoitella myös lauseiden rakentamista. Ne myös sopivat hyvin myös reissuvihkoihin, päiväkirjoihin sekä kuvaamaan vaikka päiväjärjestystä. (Huuhtanen 2012c, 59–60.)

Reissuvihko (lapsi kertoo piirretyn/kuvitetun viestin avulla eskaripäivästään vanhemmille ja viikonlopustaan esiopettajalle),” (esiope5)

Joissakin tilanteissa lapsella on ollut käytössä myös oma kuvakansio, jonka käyttöä on suositeltu lasta hoitavan tahon, esimerkiksi sairaalan, toimesta. Näissä tilanteissa kansion käyttöön on erikseen perehdytetty sekä esikoulun henkilökunta että perhe.

Esiopettajat mainitsivat kielellisen tietoisuuden tukemisen keinona Kuttu -materiaalin, Kili-kerhon, Juna-Jup -pelin sekä Aakkoskerhotoiminnan. Kuttu-leikissä pienryhmissä hyödynnetään kuvia sekä kommunikaatiovälineinä että leluina ja sen tavoitteena on helpottaa lasten kommunikaatio- ja leikkitaitoja. Kuttu-leikin tavoitteena on tukea lasten kokonaisvaltaista kehitystä käyttäen hyödyksi leikin ja vuorovaikutuksen elementtejä, jolloin tavoitteena on, että lapsi pääsee osallistumaan tasavertaisemmin mukaan muiden lasten leikkeihin. (Määttä 2011, 16.)

”Aakkoskerho (kestää koko vuoden 1-2x /vko seulotuille lapsille) ... Kuttu: kuvintuettu leikki” (esiope5)

”Juna Jup-peliä olen käyttänyt interventiotyyppisesti ... Kili-kerho tyyppinen toiminta, jossa kielellinen ja liikunnallinen vaihtelevat ja lapsen on helpompi keskittyä ja jaksaa.” (esiope8)

Erilaisten ohjattujen kerhojen ja pelien lisäksi esiopettajat kertoivat käyttävänsä ryhmissä kielellisen tietoisuuden kehittämisen tukena paljon erilaisia pelejä, joita lapset pääsevät pelaamaan niin yksin kuin yhdessä kaverin kanssa. Opettajat kertoivat lisäksi kannustavansa vanhempia pelaamaan pelejä myös kotona yhdessä lapsen kanssa.

”Vanhempien kanssa keskustelu ja mahdollinen kodin tuki esim. suosittelimme lautapelien pelaamista kotona, ekapeliä, riimittelyä leikkien jne.” (esiope3)

”Lisäksi interventiona yhdessä perheiden kanssa Eka-pelin käyttö kotona ja päiväkodissa.” (esiope8)

Kielellisten harjoitusten ja pienryhmätoiminnan lisäksi opettajat kokivat oppimisympäristön vaikuttavan positiivisesti kielellisen tietoisuuden kehittymiseen. Oppimisympäristön osalta esiopettajat kokivat, että oppimisympäristön tulee olla oppimiseen kannustavaa ja houkuttelevaa, ja siellä tulee olla lasten saatavilla kirjoja ja pelejä, jotka osaltaan houkuttelevat lapsia leikkimään kielellä ja kokeilemaan erilaisia tapoja käyttää kieltä.

”Paljon kirjoja lasten saataville, kirjastokäynnit. Kirjainten ja eri sanojen esille laittaminen ryhmätilojen seinille. Kuvien ja kuvakorttien käyttö tarpeen mukaan. Monimuotoiset pelit ja tehtävät lasten ulottuvilla.” (esiope7)

Esiopettajat kokivat, että tärkeä osa oppimisympäristöä on myös positiivinen ja kannustava ilmapiiri, joka osaltaan tukee lapsen oppimista ja kehitystä. Rauhallinen oppimisympäristö sekä kannustava ilmapiiri ryhmässä myös tukee sitä, että lapset ja aikuiset viihtyvät ryhmässä ja saavat mahdollisuuden kehittyä omaan tahtiin. Positiivisessa ja kannustavassa ilmapiirissä lapsen on myös mahdollista erehtyä ja epäonnistua. Tähän esiopettajien mukaan vaikuttavat tiimin aikuisten yhteiset toimintatavat ja keskinäinen kommunikaatio.

”Tiimityö on tärkeää aikuisten kesken. Yhteiset toimintatavat ja lasten etuja ajava tiimityö. -- Kiva ja kannustava ilmapiiri ryhmässä, jossa kaikki viihtyi ja kehittyisi omaan tahtiin.” (esiope7)

Esiopettajien vastausten perusteella paras keino tukea lasta, jolla on kielellisen tietoisuuden haasteita, on huomioida toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa lapsen yksilölliset tarpeet ja integroida toiminta osaksi koko ryhmän toimintaa.

”Luetaan paljon monipuolista kirjallisuutta, jutellaan vieraiden sanojen merkityksestä ja käytetään kuva apuna, tabletin oppimispelit, paljon sanoja seinillä, riimitellään, loruillaan, opetellaan vokaalikieliä ja puhutaan niitä, leikitellään kielellä monin tavoin, viikon salasana, kannustetaan lasta tuottamaan omia tarinoita ja runoja sekä kirjataan niitä ja luetaan myös muille, paljon kielellisen tietoisuuden materiaalia lasten vapaasti käytettävissä.” (esiope4)

## 6.6 Tulosten yhteenveto

Tutkimuksessa selvitettiin sähköpostihaastatteluiden avulla, miten kielellisen tietoisuuden haasteet näkyvät esiopetuksessa. Esiopettajat kokivat, että kielellisen tietoisuuden haasteet tulevat esiin erilaisina vuorovaikutuksen haasteina sekä fonologisen tietoisuuden haasteina. Vuorovaikutuksen haasteet näkyvät esiopettajien mukaan erityisesti kuuntelun ja ymmärtämisen vaikeutena, jolloin lapsen on vaikea seurata opetusta sekä ymmärtää annettuja ohjeita. Haasteet voivat esiopettajien mukaan näkyä myös erilaisissa vuorovaikutustilanteissa muiden lasten kanssa. Toisaalta kielellisen tietoisuuden haasteet tulevat esiopettajien mukaan näkyviin myös kielellisiä tehtäviä tehdessä.

Esiopettajien mukaan kielellisen tietoisuuden haasteiden lisäksi lapsella voi olla haasteita myös puheenkehityksessä, motorisessa kehityksessä, tarkkaavaisuudessa sekä sosiaalisissa tilanteissa. Haasteet tulevatkin esiopettajien mukaan esiin usein osana esiopetustoimintaa, jolloin ne voivat olla esiopettajalle myös merkki siitä, että kielellisen tietoisuuden taidoissa on puutteita. Kielellisen tietoisuuden haasteet voivat ennakoida esiopettajien mukaan myös erilaisia hahmottamisen vaikeuksia sekä eriasteisia tarkkaavuuden pulmia.

Esiopettajien mukaan varhaisen tuen tarpeen tunnistamisen ja oppimisen seuraamisen avulla saadaan esiopetuksessa kerättyä tietoa, jota voidaan käyttää hyödyksi opetuksen suunnittelussa ja näin huomioida paremmin jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet. Vastauksissaan esiopettajat korostivat lasten havainnoinnin tärkeyttä sekä tutustumista jokaiseen lapseen yksilönä syksyn alussa. Havaintojen ja lapsiin tutustumisen lisäksi esiopettajat kertoivat käyttävänsä osana kielellisen tietoisuuden tunnistamista apuna erilaisia testejä ja seuloja. Tärkeänä esiopettajat pitivät lapsen yksilöllisen kehittymisen ja oppimisen huomioimista prosessoidessaan tuen tarvetta ja tuen muotoja.

Esiopettajien mukaan esiopetuksessa on saatavilla tukea kolmiportaisen tuen mukaisesti. Tuki voi olla heidän mukaansa yleistä, koko ryhmän yhteisesti saamaa tukea, mutta tuki voi olla myös tehostettua tai erityistä tukea. Joissakin tilanteissa tuki voi olla myös osa-aikaista tukea. Opettajat pitivät tärkeänä sitä, että lapsi saa esiopetuksessa tarvitsemaansa tukea ja pystyy näin osallistumaan toimintaan. Tällöin lapsi saa myös onnistumisen kokemuksia ja hänen itsetuntonsa paranee. Näin myös ehkäistään tulevia oppimisvaikeuksia koulun puolella.

Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki ilmenevät esiopettajien mukaan esiopetuksessa erilaisina tuen muotoina. Vastausten perusteella voidaan määritellä tuen muodoiksi aikuisen tarjoama välitön tuki sekä erilaiset pedagogiset ratkaisut. Aikuisen tarjoamassa välittömässä tuessa aikuinen tukee ja ohjaa lasta selviytymään arjen tilanteissa. Pedagogisena ratkaisuna opettajat näkivät suunnitelmallisen pienryhmätyöskentelyn sekä sen, että kaikki lapset pystyvät osallistumaan yhteiseen toimintaan. Vastauksissa korostui myös riittävän pieni ryhmäkoko, jotta lasten tuen tarpeita ja kehittymistä on mahdollista tukea yksilöllisemmin ja tehostetummin. Lisäksi opettajat pitivät tärkeänä oppimisympäristöjä sekä tiimin toimivuutta.



## 7 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, miten kielellisen tietoisuuden haasteet näkyvät esiopetusikäisillä lapsilla. Näkökulmaksi tutkimukseen valikoitui esiopettajien kokemukset kielellisistä haasteista ja niiden tukemisesta esiopetuksessa. Tutkimukseen vastanneet esiopettajat olivat yksimielisiä siinä, että kielellisen tietoisuuden haasteisiin on saatavilla tukea esiopetuksessa ja niihin pystytään vastaamaan esiopetuksessa opettajien johdolla. Esiopettajat kuitenkin kokivat, että tuki ei aina ole kuitenkaan riittävää ja että lapsen tarpeisiin ei aina ole mahdollista vastata riittävällä tuella. Esiopettajat myös kokivat, että tuen tarve on havaittu usein jo ennen esiopetusvuoden alkua, ja tukea on mahdollista hakea myös esiopetusvuoden aikana, jos sille on tarvetta.

Tärkeänä vastaajat pitivät sitä, että esiopetuksessa tuetaan lapsia, joilla on kielellisen tietoisuuden haasteita ja että esiopetuksen aikana luodaan lapselle pohja luku- ja kirjoitustaidon oppimiselle. Samaan johtopäätökseen ovat päätyneet myös Dickinson ym. (2003) sekä Lerkanen (2008) omissa tutkimuksissaan. He näkevät esiopetuksen tärkeänä vaiheena lapsen elämässä ja esiopettajien tärkeän roolin kielellisen tietoisuuden kehittäjinä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa nähdään vielä lisäksi, että esiopetuksen tärkeänä tehtävänä on tukea juuri kielellisten taitojen kehittymistä.

Kielellisen tietoisuuden haasteisiin liittyi esiopettajien mukaan erilaisia vuorovaikutuksen haasteita, jotka näkyvät esimerkiksi kuuntelun ja ymmärtämisen vaikeutena sekä sosiaalisissa tilanteissa. Esiopettajat kertoivat vastauksissaan tukevansa lapsia erityisesti erilaisten pedagogisten ratkaisuiden avulla sekä aikuisen välittömällä tuella. Aikuisen välitön tuki ainakin vastausten perusteella kohdistuu juuri näihin sosiaalisiin tilanteisiin samaan aikaan kun erilaisissa pedagogisilla ratkaisuilla voidaan tukea pienryhmätyöskentelyä ja sosiaalisia taitoja tätä kautta.

Esiopettajat korostivat vastauksissaan sitä, että he tutustuvat syksyn alussa kaikkiin oppilaisiin pelien, leikkien ja erilaisten tehtävien ja arviointien kautta. Opettajat korostivat vastauksissaan havainnoinnin tärkeyttä, ja havainnoinnin tärkeydessä myös koko tiimin yhteistyötä ja yhteisiä havaintoja. Tärkeää vastaajien mukaan oli myös yhteistyö lapsen huoltajien kanssa.

Erilaiset testit ja seulat olivat esiopettajien mukaan vaihtelevasti käytössä eri kunnissa. Tästä myös herää kysymys siitä, tarvitaanko esiopetuksessa erilaisia testejä oppimisen tukena, vai riittä-

vätkö pelkät havaintoihin pohjautuvat päätelmät? Tarvitaanko jatkossa vielä koko ikäluokalle ”yh-teisiä” ja samalla mitalla arvioitavia tehtäviä ja miten hyvin testit toimivat osana arviointia?

## 7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimus suoritettiin haastattelemalla esiopettajia, jotka ovat työuransa aikana opettaneet lapsia, joilla on ollut kielellisen tietoisuuden vaikeuksia. Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto on kerätty käyttämällä apuna sähköpostia. Aineiston keräämisestä sähköpostin välityksellä ei ole löydettävissä helposti tutkimusta eivätkä metodologia-oppaat vielä tunne sähköpostihaastattelua. Koivulan (2010, 48) mukaan sähköposti aineistonkeruun välineenä ei välttämättä kuitenkaan heikennä tutkimuksen uskottavuutta, jos sähköpostilla on ylipäätään mahdollista tavoittaa kattava otos asian tutkimiselle, otokseen kuuluvien henkilöiden voi olettaa osaavan ja haluavan käyttää sähköpostia, koska sähköposti välineenä on harkittu sekä tutkimuksen tarkoitukseen sopiva ja tutkimus on muuten asiallisesti toteutettu.

Sähköpostin käyttäminen aineistonkeruumenetelmänä toi tutkimukselle mielestäni lisäarvoa verrattuna muihin aineistonkeruumenetelmiin erityisesti ajankäytön, vaivannäön ja kustannusten suhteen. Haastattelujen toteuttaminen nopealla aikataululla (helmikuu 2017) sekä haastateltavien saaminen ympäri maan onnistui tämän aineistonkeruumenetelmän avulla mielestäni hyvin, ja tutkimukseen lupautuneet vastaajat olivat sitoutuneesti mukana vastaamassa kysymyksiin sekä tarvittaviin lisäkysymyksiin.

Koivulan (2010) mukaan selkeimpänä ongelmana sähköpostihaastattelussa voi nähdä vastavuoroisuuden ja välittömyyden vähäisen tason. Näihin seikkoihin on kuitenkin mahdollista vaikuttaa sähköpostihaastattelun huolellisella suunnittelulla. Tutkimukseni tarkoituksena oli kerätä huolellisesti mietittyjä ja harkittuja vastauksia, jolloin haastatteluaineiston kerääminen sähköpostin välityksellä oli perusteltua.

Kasvokkain tehtävässä haastattelussa ei haastateltavalla ole aikaa pohtia liian pitkään vastauksiaan tai muotoilla lauseitaan kovin moneen kertaan uudestaan päässään ennen kuin hänen on vastattava haastattelijalle. Koin, että sain tutkimusta tehdessäni vastaajilta mietittyjä, ja tarkkoja vastauksia, jotka antoivat totuudenmukaisen kuvan haastateltavan ajatuksista. Vastaukset olivat myös jo valmiiksi tiivistetyssä, informatiivisessa muodossa, jolloin minulta jäi kokonaan väliin aineiston litterointi sekä mahdollinen tiivistäminen analyysivaiheessa.

Kerätessäni haastatteluaineistoa sekä analysoidessani aineistoa, yritin pitää mielessäni kirjoitetun ja puhutun kielen välisten erojen aiheuttamat vaikutukset. Sähköpostilla vastavuoroisuutta on vaikeampi saada aikaan kuin kasvokkain, joten koin, että sähköpostihaastattelu oli tärkeää suunni-

tella etukäteen jopa tarkemmin kuin kasvokkainen haastattelu. Samoin analyysivaiheessa oli muistettava, että sähköpostihaastatteluun on mahdollisesti vastattu hyvinkin eri tavalla, kuin perinteiseen kasvokkain tapahtuvaan haastatteluun. Sähköpostilla toteutetuissa haastatteluissa kysymykset olivat luonnollisesti tarkemmin rajattuja ja ote tiukemmin keskittynyt selvittämään juuri tutkielman kannalta tärkeitä seikkoja.

Vastaajia oli mielestäni kattavasti tämän kokoiseen tutkimukseen nähden ja vastaajien työkokemus esiopetuksessa oli pitkä. Vastaajat työskentelivät myös eri puolilla Suomea ja heidän koulutustaustansa vaihteli sosionomin tutkinnosta varhaiskasvatuksen erityisopettajaan.

Tutkimusta tehdessäni minulla oli ennakkokäsityksiä esiopetuksen opettajana asiasta ja minun olikin tiedostettava oma subjektiivinen asemani tutkimuksessa. Aineiston analysointivaiheessa jätin huomiotta omat ennakkokäsitykseni aiheesta, ja pyrin olemaan mahdollisimman avoin ja objektiivinen vastausten suhteen. Tutkimukseni analysointi perustui teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin (kts. Tuomi & Sarajärvi 2013, 97). Tulokset esitin käyttäen vastaajien suoria lainauksia. Olen lisäksi kuvannut tutkimuksen toteutukset tarkasti luvussa 5.4 Aineiston analyysi.

Tutkimuksen aikana olen pyrkinyt noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuksen alussa olen tiedottanut tutkimuksen tarkoituksesta ja aineiston käytöstä tutkimukseen osallistuneille esiopettajille. Kaikki tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat osallistuneet tutkimuksen tekemiseen vapaaehtoisesti ja kaikissa vastauksissa olen pyrkinyt häivyttämään kaiken tunnistettavissa olevan tiedon. Tutkimuksen alussa myös informoitiin vastaajia selkeästi siitä, että samaa aineistoa tullaan käyttämään kahden eri tutkimuksen (erityispedagogiikan proseminaarin ja kasvatustieteen pro gradu -tutkimuksen) materiaalina kahdessa eri yliopistossa (Jyväskylän yliopistossa ja Tampereen yliopistossa).

Suurista lainauksista ei voi päätellä tutkimukseeni osallistuneiden henkilöllisyyttä, paikkakuntaa tai päiväkotia/koulua. Tutkimusta tehdessä aineiston käsittelyyn on kiinnitetty myös tarkkaa huomiota, ja aineisto on olemassa vain paperisessa muodossa. Haastateltavilta saadut alkuperäiset sähköpostiviestit on siis tuhottu, eikä vastaajia voi tunnistaa vastausten tai vastausten antotavan perusteella.

## 7.2 Jatkotutkimusaiheet

Tärkeä vaihe kielenkehityksessä on siirtyminen puheesta kirjoitettuun kieleen. Nykyisin lapset elävät ympäristössä, joka on täynnä kirjoitusta. Lapsen tietoisuus kirjoituksesta auttaa häntä kehittämään lukemiselle tärkeän kirjain-äänne yhteyden. Toisaalta voi olla myös harhaanjohtavaa puhua pienten lasten kohdalla varsinaisesta lukemisesta, koska he usein päättelevät tekstin sisällön muiden vihjeiden, kuten kuvan perusteella.

Itse esiopettajana työskennellessäni olen erittäin kiinnostunut tukemaan lasten kielellistä tietoisuutta, ja aihetta olisikin mielenkiintoista tutkia lisää esimerkiksi eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kautta. Miten kielellinen tietoisuus kehittyy kahden tai useamman kielen kanssa yhtä aikaa, ja miten erilaiset äänneet vaikuttavat fonologisen tietoisuuden kehittymiseen?

# LÄHTEET

- Aalto-Setälä, R. & Poskiparta, E. 1997. Aakkoskerho. Kielellisen tietoisuuden kehittäminen esikouluissa. Turun Yliopisto: Oppimistutkimuksen keskus.
- Ahola, S. 2016. Puhetta arvioinnista – Yleisten kielitutkintojen arvioijien käsityksiä arvioinnista. Teoksessa A. Huhta & R. Hildén (toim.) Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa. AFinLa-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia (9), 89-109. Viitattu 15.9.2018  
<https://journal.fi/afinla/issue/view/4267>
- Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. 2001. Johdanto. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim). Sanat sekaisin. Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. PS-Kustannus, 14-18.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P. & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007-2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data.
- Aro, M., Huemer, S., Kairaluoma, L., Wennström, K. & Parkkila, R. 2008. Lukeminen hidasta tai virheellistä? Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri, K. Laakso, M. Peltonen & K. Wennström (toim.) Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 44-55.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998.
- Berg, S. 2012. Eri nimeämistaitojen yhteys myöhempään luku- ja kirjoitustaitoon: Pitkittäistutkimus esikouluiästä 2. luokalle. Helsingin Yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Lisensiaattitutkimus.
- Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsingin Yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 251. Väitöskirja. Viitattu 10.10.2018  
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/brotherus/esiopetu.pdf>
- Bus, A. 2003. Social-Emotional Requisites for Learning to Read. Teoksessa A. van Kleeck, S. Stahl & E. Bauer (toim.) On Reading Books to Children. Parents and Teachers. London: Lawrence Erlbaum Associates, 3-14.
- Dickinson, D. K., Anastasopoulos, L., McCabe, A., Peisner-Feinberg, E. S. & Poe, M. D. 2003. The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships Among Vocabulary, Phonological Sensitivity, and Print Knowledge Among Preschool-Aged Children. Journal of Educational Psychology 95 (3), 465-481.
- Elomäki, T., Huolila, R., Poskiparta E., & Saranpää, P. 1999. Kouluvalmiuden arviointi ryhmässä. Ryhmätutkimuksen käsikirja ja seurantatutkimus. Turun Kaupungin Sosiaalikeskuksen julkaisu nro 2A.

- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Määräykset ja ohjeet 2010:27. Opetushallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1, 3. muutettu painos. Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Etelälahti, A. 2014. Näkökulmia esiopetuksen vaikuttavuuden tutkimiseen. Vaikuttavuustutkimus vuoden 2000 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Tampereen Yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Akateeminen väitöskirja. Viitattu 31.12.2017  
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95327/978-951-44-9495-6.pdf?sequence=1>
- Hakamo, M.-L. 2011. Puhekuplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Saarijärvi: Lasten Keskus.
- Heimo, H. 1983. Peruskäsitteistä 5-7-vuotiaille The Boehm Test of Basic Conceptsin pohjalta. Helsingin Yliopisto. Fonetikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Helsingin esiopetuksen opetussuunnitelma 2016. Helsingin kaupunki. Viitattu 23.2.2017  
<http://www.hel.fi/static/liitteet/vaka/Esiopetussuunnitelma-2016.pdf>.
- Hintsala, A. 2013. Aakkoslaulu 4-5-vuotiaiden kirjaintuntemuksen tukena. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos / Musiikin laitos. Pro gradu-tutkielma. Viitattu 28.12.2017  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41133/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201304031386.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Holopainen, L., Aro, M. & Savolainen, H. 2008. Mitä lukivaikeudet ovat? Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri, K. Laakso, M. Peltonen & K. Wennström (toim.) Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 14-19.
- Hujala, E., Backlund-Smulter, T., Koivisto, P., Parkkinen, H., Sarakorpi, H., Suortti, O., Niemelä, T., Kuronen, I., Knubb-Manninen, G., Smeds-Nylund, A.-S., Hietala, R. & Korkeakoski, E. 2012. Esiopetuksen laatu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 61. Jyväskylä.
- Huuhtanen, K. 2012a. Mitä kommunikointi on? Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Kolmas uudistettu painos. Oppimateriaalikeskus Opike, 12-25.
- Huuhtanen, K. 2012b. Kommunikointi elein ja viittomin. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Kolmas uudistettu painos. Oppimateriaalikeskus Opike, 27-31.
- Huuhtanen, K. 2012c. Merkit ja merkkijärjestelmät. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Kolmas uudistettu painos. Oppimateriaalikeskus Opike, 58-63.
- Ikäheimo, H. 2014. MAVALKA – Matematiikan valmiuksien kartoitus. Viitattu 4.3.2018  
[http://www.opperi.fi/10\\_testit/101\\_mavalka.html](http://www.opperi.fi/10_testit/101_mavalka.html)
- Kairaluoma, L., Haapasalo, S., Peltonen, M., Aro, M. & Wennström, K. 2008. Lukivaikeuksien arvioinnista oppimisen tukemiseen. Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri,

- K. Laakso, M. Peltonen & K. Wennström (toim.) Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 22-41.
- Koivula, J. 2010. RE: WF: Aineistot s-postilla? Sähköposti aineistonkeruun välineenä yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. Jyväskylän Yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 17.4.2017  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/22987/URN:NBN:fi:jyu-201002241276.pdf?%2520>
- Kulju, P. 2014. Lukeminen ja kirjoittaminen esiopetuksessa [esitelmä]. Luento 8.1.2014. Tampereen Yliopisto.
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005.
- Liikanen, P. 1984. Kontrolloitu piirrostarkkailu kouluvalmiuden ja koulumenestyksen ennustajana. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia N:o 22.
- Lerkkanen, M.-K. 2008. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.
- Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Ketonen, R. 2006. ARMI – Luku- ja kirjoitustaidon arviointimateriaali 1. luokalle. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Lindeman, J. 1998. Ala-asteen Lukutesti. Tekniset tiedot. Åbo Akademis Förlag – Åbo Akademi University Press.
- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. 2006. Lukivaikeus ja sitä ennalta ehkäisevät toimet. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) Luki-vaikeudesta luki-taitoon. Helsinki: Palmenia, 87-106.
- Marttinen, M., Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. 2001. Kielen kehityksen erityisvaikeus. Teoksessa Ahonen, T., Siiskonen, T. & Aro, T. (toim.) Sanat Sekaisin. Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. PS-kustannus, 19-32.
- Merikoski, H. 2012. Kommunikoinnin strategioita: esimerkki 2, Nopea piirroskuvakommunikointi. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Kolmas uudistettu painos. Oppimateriaalikeskus Opikse, 70-72.
- Mäkinen, M. 2002. Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon. Tampereen Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Viitattu 25.12.2017 <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67258/951-44-5529-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Määttä, P. 2011. Kuttu-prosessin mallintaminen Raahelaisessa päiväkodissa. Keski-Pohjanmaan Ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Projektioinnäytetyö. Viitattu 1.10.2018 <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2011121818768>
- Niilo Mäki Instituutin Julkaisut. Viitattu 17.9.2018 [https://koulutus.nmi.fi/wp-content/uploads/2018/06/Tiedote-2018\\_2\\_julkaisut.pdf](https://koulutus.nmi.fi/wp-content/uploads/2018/06/Tiedote-2018_2_julkaisut.pdf)
- Panula, A.-M. 2013. Lukemisvaikeudet ja osa-aikainen erityisopetus. Seurantatutkimus esikoulusta yhdeksännen luokan loppuun. Helsingin Yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 344. Väitöskirja. Viitattu 17.9.2017  
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/38160/lukemisv.pdf?sequence=1>

- Peltomaa, K. 2014. ”Opinkohan mä lukemaan?” Lukivaikeuksien tunnistaminen ja kuntouttaminen alkuopetusvaiheessa. Jyväskylän Yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 487. Väitöskirja. Viitattu 20.10.2017 [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42887/978-951-39-5586-1\\_vaitos08022014.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42887/978-951-39-5586-1_vaitos08022014.pdf?sequence=1)
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Pullen, P. C. & Justice, L. M. 2003. Enhancing Phonological Awareness, Print Awareness, and Oral Language Skills in Preschool Children. *Intervention in School and Clinic* 39 (2), 87-98. Viitattu 2.1.2018 <https://www.speech-language-therapy.com/pdf/papers/pullenjustice2003.pdf>.
- Puolakanaho, A., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T. & Aro, M. 2011. LUKIVA – Lukivalmiuksien arviointimenetelmä 4-5 -vuotiaille. Käsikirja. Niilo Mäki Instituutti.
- Takala, M. 2006. Mitä on dysleksia? Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Palmenia, 65-85.
- Takala, M. 2016. *Kommunikointitapojen kirjo*. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. 3. täysin uudistettu painos*. Helsinki: Finn Lectura, 38-55.
- Takala, M. & Takkinen R. 2016. Kielen varhainen kehitys ja kuulovamma. Teoksessa M. Takala & H. Sume (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen. Kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus. 3. täysin uudistettu painos*. Helsinki: Finn Lectura, 8-21.
- Toivola, S. 2010. Testitehtävien laadinta osana opettajien työtä. Teoksessa M. Garant. & M. Kinnunen (toim.) *Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri – Professional Communication, Education and Culture*. AFinLAN vuosikirja 2010. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 68. Jyväskylä, 105-122.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2013. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Helsinki: Tammi.
- Tutkivan toimittajan internetopas. Jyväskylän yliopiston verkkojulkaisuja. Viitattu 16.4.2017 <http://www.jyu.fi/viesti/verkkotuotanto/tutkiva/tti/toimittaja/alku.htm>
- Uusitalo-Malmivaara, L. 2009. Lukemisen vaikeuden kuntoutus ensiluokkalaisilla. Kolme pedagogista interventiota. Helsingin Yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 303. Väitöskirja. Viitattu 16.5.2017 <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20042/lukemise.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valkonen, P. & Vilska, P. 2002. Esikoululainen kielen käyttäjänä ja tutkijana. Teoksessa Niikko, A. (toim.) *Esiopetusta linnan liepeillä*. Joensuun yliopisto, 17-29. Viitattu 15.9.2018 <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/esiopetus/kansi.htm>



## **Hyvä lastentarhanopettaja!**

Onko sinulla kokemusta työskentelystä esikouluikäisten lasten kanssa, joilla on ollut kielellisen tietoisuuden taitojen kehittymisessä haasteita? Oletko huomannut, että lapsella on ollut haasteita kielellisten leikkien ja lorujen kanssa? Onko tavujen ja äänteiden hahmottaminen ollut lapselle vaikeaa esiopetuksessa?

Haluaisitko osallistua Erityispedagogiikan kandiditutkimukseeni, joka käsittelee lasten kielellisen tietoisuuden vaikeuksia esiopetuksessa? Etsin nyt tutkimustani varten viittä haastateltavaa lastentarhanopettajaa. Tutkimus toteutetaan sähköpostihaastatteluna ja tutkimukseen vastaaminen vie aikaa noin 15 minuuttia.

Tutkimukseen voi osallistua nimettömänä, eikä tutkimuksen pohjalta perusteta henkilörekisteriä eikä kerätä tunnistetietoja. Tutkimuksen avulla on tarkoitus selvittää, kuinka hyvin esikouluopettajat omasta mielestään tunnistavat lapsia, joilla on kielellisen tietoisuuden haasteita ja mahdollisia tulevia ongelmia lukemisen oppimisen kanssa. Minkälaisia konkreettisia tekoja opettajat ovat käyttäneet lasten kanssa tukeakseen näitä lapsia. Tutkimuksessa on tarkoitus selvittää,

- Mitä keinoja esikoulunopettajat käyttävät pyrkiessään tunnistamaan lapsia, joilla on kielellisen tietoisuuden haasteita?
- Mitä tukitoimia lapsilla on esiopetuksessa?
- Mitä konkreettisia tekoja opettajat käyttävät tukeakseen lapsia, joilla on kielellisen tietoisuuden vaikeuksia?

Tutkimuksen aineisto on tarkoitus kerätä helmikuussa 2017 ja analysoida maaliskuuhun 2017 aikana. Tutkimuksen on tarkoitus valmistua huhtikuussa 2017. Tutkimus on kvalitatiivinen, ja se toteutetaan esiopetuksessa työskenteleville tai aiemmin esiopetuksessa työskennelleille lastentarhanopettajille. Aineisto kerätään sähköpostihaastatteluilla ja analyysimenetelmänä käytetään teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä.

Tässä tutkimuksessa kerättävää aineistoa on tarkoitus käyttää myös Kasvatustieteen pro gradu -tutkimuksessani kesällä 2017. Pro gradu -tutkimuksessa on tarkoitus selvittää laajemmin esikoulunopettajien keinoja tunnistaa lapsia, joilla on kielellisiä vaikeuksia esiopetuksessa.

## **SUOSTUMUSLOMAKE TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE LASTEN-TARHANOPETTAJALLE**

Kiitos lupautumisesta vastaamaan Erityispedagogiikan kandiditutkimukseeni koskien esikouluikäisten lasten kielellisen tietoisuuden kehittymisen vaikeuksia. Tutkimuksen avulla on tarkoitus selvittää, kuinka hyvin esikouluopettajat omasta mielestään tunnistavat lapsia, joilla on kielellisen tietoisuuden haasteita ja mahdollisia tulevia ongelmia lukemisen oppimisen kanssa. Minkälaisia konkreettisia tekoja opettajat ovat käyttäneet lasten kanssa tukeakseen näitä lapsia. Tutkimuksessa on tarkoitus selvittää,

- Mitä keinoja esikoulunopettajat käyttävät pyrkiessään tunnistamaan lapsia, joilla on kielellisen tietoisuuden haasteita?
- Mitä tukitoimia lapsilla on esiopetuksessa?
- Mitä konkreettisia tekoja opettajat käyttävät tukeakseen lapsia, joilla on kielellisen tietoisuuden vaikeuksia?

Tutkimuksen aineisto on tarkoitus kerätä helmikuussa 2017 ja analysoida maaliskuuhun 2017 aikana. Tutkimuksen on tarkoitus valmistua huhtikuussa 2017. Tutkimus on kvalitatiivinen, ja se toteutetaan esiopetuksessa työskenteleville tai aiemmin esiopetuksessa työskennelleille lastentarhanopettajille. Aineisto kerätään sähköpostihaastatteluilla ja analyysimenetelmänä käytetään teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Tutkimukseen vastaaminen vie aikaa noin 15 minuuttia.

Tässä tutkimuksessa kerättävää aineistoa on tarkoitus käyttää myös Kasvatustieteen pro gradu -tutkimuksessani kesällä 2017. Pro gradu -tutkimuksessa on tarkoitus selvittää laajemmin esikoulunopettajien keinoja tunnistaa lapsia, joilla on haasteita lukemisen oppimisessa.

Käsittelen vastaukset ehdottoman luottamuksellisesti, eikä tutkimukseen osallistuvan osuutta voi tunnistaa lopullisesta työstä. Kerättyä tietoa käytetään ainoastaan näiden kahden tutkimuksen (Erityispedagogiikan kandiditutkimuksen ja Kasvatustieteen pro gradu -tutkimuksen) tekemiseen ja kaikki aineistot tuhoataan tutkimusten valmistuttua kesällä 2017.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja tutkimuksesta on mahdollista vetäytyä missä tahansa vaiheessa pois. Palauttamalla tämän suostumuksen joko allekirjoittamalla sen tai kirjoittamalla nimesi viivalle, annat luvan sähköpostihaastatteluun sekä haastatteluaineiston käyttöön yllä mainituissa tutkimuksissa.

## Haastattelukysymykset

- Kauanko olet toiminut esikoulunopettajana?
- Missä työssä toimit tällä hetkellä?
- Mikä on koulutustaustasi?

*Uuden Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti lasten kielellisen tietoisuuden kehittymistä edistetään kielellä leikkien, lorujen sekä tutustuen monipuolisesti puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen. Kehittyvää luku- ja kirjoitustaitoa tuetaan erilaisten leikkien ja toiminnallisten harjoitusten avulla ja oppimisympäristöt suunnitellaan niin, että niissä on mahdollisuuksia havainnoida, tutkia ja kokeilla puhuttua ja kirjoitettua kieltä sekä laajentaa sanavarastoaan. (Esiopetuksen opetussuunnitelma 2016)*

- Miten olet tunnistanut ryhmästäsi ne lapset, joilla on ollut kielellisen tietoisuuden taitojen kehittymisessä haasteita?
- Miten vaikeudet ovat näkyneet? (esim. haasteita lorujen ja riimien kanssa, äänteiden ja tavujen hahmottamisen haasteita, sanan rytmityksen haasteita)
- Onko opettamissasi lapsiryhmissä ollut lapsia, joilla on ollut diagnosoituna lukivaikeus? Miten lukivaikeus on tullut esille? Voidaanko lukivaikeus diagnosoida mielestäsi jo esikouluikäisellä lapsella?
- Oletko käyttänyt kielellisen tietoisuuden vaikeuksien tunnistamisen apuna erilaisia testejä tai seuloja? Jos olet, niin mitä testejä olet käyttänyt? Kerro lyhyesti niiden käytöstä.
- Liittyikö kielellisen tietoisuuden vaikeuksiin muita vaikeuksia? (esim. tarkkaavuuden, hahmottamisen häiriöitä tai puheenkehityksen viiveitä)
- Minkälaisia tukitoimia lapsella on ollut ryhmässä ja onko lapsen saama tuki ollut ryhmämuotoista vai yksilöpainotteista? (Varhaiskasvatuksellinen tuki, tehostettu tuki, erityinen tuki, muu tukimuoto?)
- Miten lapsen saama tuki on näkynyt ryhmässä?
- Minkälaisia konkreettisia esimerkkejä voisit antaa tuen muodoista ja tavoista, joilla olet tukenut lasta?
- Mitä menetelmiä olet opettajana käyttänyt kielellisen tietoisuuden kehittymisen tukena?
- Minkälaisin tukimuodoin lapsi on aloittanut koulussa esiopetusvuoden jälkeen