

Katja Patronen ja Hanna-Mari Porkka

HIENOMOTORISET TAIDOT JA NIIDEN TUKEMINEN 5–6-VUOTIAIDEN KIRJOITTAMAAN OPPIMISESSÄ

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Joulukuu 2019

TIIVISTELMÄ

Katja Patronen ja Hanna-Mari Porkka: Hienomotoriset taidot ja niiden tukeminen 5–6-vuotiaiden kirjoittamaan oppimisessa
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden kandidaatti
Joulukuu 2019

Kirjoittaminen on tarkkaa, pienistä lihaksista lähtevää, hienomotorista työskentelyä. Lapsen hienomotoriset taidot ovat yksi olennainen osa kirjoittamaan oppimisen prosessia. Näin ollen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tehtävänä on kehittää lapsen hienomotorisia taitoja. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä kirjoittamaan oppimiseen tarvittavista hienomotorisista taidoista sekä keinoista niiden tukemiseksi. Tutkimuksessa tarkastelemme kirjoittamaan oppimiseen tarvittavien hienomotoristen taitojen tukemista 5–6-vuotiaiden lasten kohdalla, sillä tässä iässä lasten kiinnostuksen herättäminen kirjoittamaan ja lukemaan oppimista kohtaan muuttuu systemaattisemmaksi ja tavoitteellisemmaksi.

Tutkimus edustaa kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta. Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeen avulla varhaiskasvatuksen opettajilta ja erityisopettajilta. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tutkimustulosten perusteella kasvattajan roolilla nähtiin olevan suuri merkitys lasten hienomotoristen taitojen kehittymisessä. Kasvattajalla on merkittävä asema toiminnan tukemisessa yleisesti, kuten välineiden tarjoajana, mallin näyttäjänä sekä toiminnan tavoitteiden asettajana. Kirjoittamaan oppimiseen tarvittavia hienomotorisia taitoja voidaan tukea kynäotetta vaativien tehtävien lisäksi myös perustoimintatilanteissa sekä muussa ohjatussa toiminnassa, kuten askartelussa ja liikunnassa.

Kirjoittamaan oppimiseen vaadittavia hienomotorisia taitoja voidaan tukea monin eri tavoin päiväkodin ja esiopetuksen arjessa. Kirjoittamaan oppimiseen tarvittavien hienomotoristen taitojen harjoittelu ei siis rajaudu pelkästään kynä-paperitehtäviin, vaan näiden taitojen opettelemista voidaan harjoitella niin ruokailleissa veitsen ja haarukan yhtäaikaishallinnalla kuin askarrellessakin muovailemalla tai paperia leikkaamalla.

Avainsanat: hienomotoriset taidot, kirjoitustaito, kirjoittamaan oppiminen

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	MOTORINEN KEHITYS JA KIRJOITTAMINEN	6
2.1	MOTORINEN KEHITYS.....	6
2.1.1	<i>Karkeamotorinen kehitys</i>	7
2.1.2	<i>Hienomotorinen kehitys</i>	8
2.2	KIRJOITUSTAITO JA KIRJOITETTU KIELI.....	9
2.3	KIRJOITTAMAAN OPPIMINEN.....	10
3	TUTKIMUSKYSYMYKSET	12
4	TUTKIMUKSEN MENETELMÄT JA TOTEUTUS	13
4.1	KVALITATIIVINEN TUTKIMUS	13
4.2	HAASTATTELU	14
4.3	ANALYYSIN KUVAUS.....	15
4.4	EETTISET RATKAISUT	16
4.5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	17
5	TULOKSET	19
5.1	KIRJOITTAMAAN OPPIMISEEN TARVITTAVAT HIENOMOTORISET TAIDOT.....	20
5.2	TAITOJEN TUKEMINEN KYNÄOTETTA VAATIVISSA TEHTÄVISSÄ	21
5.3	TAITOJEN TUKEMINEN PERUSTOIMINTATILANTEISSA.....	23
5.4	TAITOJEN TUKEMINEN MUUSSA OHJATUSSA TOIMINNASSA.....	24
5.4.1	<i>Liikunta</i>	24
5.4.2	<i>Askartelu ja maalaaminen</i>	25
5.4.3	<i>Lasten leikit</i>	26
5.4.4	<i>Aikuisen rooli</i>	27
6	POHDINTA	29
7	LÄHTEET	33
8	LIITTEET	37

1 JOHDANTO

Kirjoittaminen on yksi olennainen taito, jota lapset harjoittavat peruskoulun alkamisaikana (Lin, Chao, Wu, Lin, Hsu, Hsu & Kuo 2017, 369). Siihen vaadittavien hienomotoristen taitojen tukeminen ja harjoittaminen sekä kirjoittamaan oppimiseen innostaminen alkavat kuitenkin jo varhaiskasvatuksessa (VASU 2018, 42) jatkuen systemaattisesti myös esiopetuksessa (ESIOPS 2014, 33).

Grissmerin, Grimmin, Aiyerin, Murrahin ja Steelen (2010) tekemän tutkimuksen mukaan varhaiskasvatustilanteen lapsen hienomotoriset taidot ennustavat vahvasti lapsen myöhempää kouluoppimista. Kehittyneillä hienomotorisilla taidoilla varhaiskasvatustilanteen nähtiin olevan erityisen positiivinen vaikutus lukutaidon ja matemaattisten taitojen oppimiseen. Grissmerin ym. (2010, 1013) mukaan suurin osa kognitiivisia taitoja edellyttävistä toiminnoista vaatii lisäksi hienomotoristen taitojen käyttämistä. Esimerkkejä tällaisista toiminnoista ovat kirjoittaminen, lukeminen ja puhuminen. Mikäli hienomotoriset taidot ovat heikot, voi se tehdä kognitiivisesta oppimisesta ja suoriutumisesta hankalaa. Tästä johtuen koemme, että lasten hienomotoristen taitojen kehittymiseen tulisi kiinnittää huomiota jo varhaiskasvatuksessa.

Kaurasen (2011, 202) mukaan ihminen kykenee perusliikkumisen avulla suoriutumaan arjen toiminnoista. Mikäli toiminnassa kuitenkin tarvitaan erityisiä motorisia taitoja, vaatii se erillistä harjoittelua. Esimerkiksi perusterve ihminen kykenee vaivattomasti painamaan yhtä pianon kosketinta, mutta osataksaan soittaa kokonaisen kappaleen vaatii se erityistä harjoittelua. (Kauranen 2011, 202.) Tämä osoittaa meille sen, että vaikka motoristen taitojen kehittyminen on perusterveille ihmiselle sisäänrakennettua, tietyt toiminnot edellyttävät systemaattisempaa harjoittelua. Kirjoittamaan oppiminen on eräs tällainen taito, joka ei synny itsestään. Hallitakseen oikeaoppisen kirjoittamisen on sitä harjoitettava johdonmukaisesti. Harjoittelun ja eriävien oppimiskokemusten kautta yksilö voi joko oppia uuden motorisen taidon tai vahvistaa jo aiempaa motorista osaamista.

Motorinen oppiminen voi tapahtua eksplisiittisesti eli tiedostetusti tai implisiittisesti eli tiedostamattomasti. Yli puolet motorisesta oppimisesta tapahtuu implisiittisesti, jota pidetään tehokkaampana oppimismuotona. (Kauranen 2011, 291–293.) Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa oppiminen tapahtuu yleensä leikin avulla, jolloin lapsi ei tiedosta oppimistilannetta harjoitteluksi.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä hienomotorisia taitoja 5–6-vuotiaat tarvitsevat kirjoittamaan oppimisessa, ja miten näitä taitoja voidaan tukea päiväkodin ja esiopetuksen arjessa. Motoristen taitojen harjoitteluun liittyy usein liikuntaan, mutta motorisen kehityksen ja motoristen taitojen omaksumisella on merkittävä rooli myös muilla oppimisen alueilla (ks. Grissmer ym. 2010). Myös kirjoittaminen on motorinen taito, jossa edetään koko käden liikkeestä kohti hienomotorisempia liikeratoja (Kauranen 2011, 346).

Tämä tutkimus on toteutettu haastattelemalla varhaiskasvatuksen opettajia ja erityisopettajia sekä tulkitsemalla heidän näkemyksiään aihetta tukevan lähdekirjallisuuden avulla. Halusimme saada konkreettisia esimerkkejä varhaiskasvatuksen kentältä siihen, mitä hienomotorisia taitoja opettajat itse kokevat kirjoittamiseen tarvittavan. Lisäksi halusimme saada selville, miten näitä taitoja voidaan tukea eri tilanteissa. Valitsimme tutkimuksemme analyysimenetelmäksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin, joka palvelee tämän tutkimuksen luonnetta ja antaa mahdollisuuden tiedon monipuoliselle tulkinnalle. Tällöin vastausten alkuperäinen luonne säilyy ja muotoutuu tutkimuksemme viitekehyksen kanssa jäsennehtyyn kokonaisuuteen.

2 MOTORINEN KEHITYS JA KIRJOITTAMINEN

Tutkimuksemme kannalta olennaisiksi käsitteiksi valikoituivat motorinen kehitys sekä sen alakäsitteet karkeamotorinen ja hienomotorinen kehitys. Päädyimme tutkimuksessamme määrittelemään myös karkeamotoriset taidot, sillä niiden kehittäminen luo perustan hienomotorisille taidoille (Lerkkanen 2017, 128). Näiden lisäksi käsittelemme eri lähteitä hyödyntäen kirjoitustaidon ja kirjoitetun kielen sekä kirjoittamaan oppimisen määritelmät. Kirjoittamaan oppimisen määritelmässä keskitymme kirjoittamaan oppimisen prosessiin sekä niihin valmiuksiin, mitä siihen vaaditaan. Kirjoitustaidon määrittelyn yhteydessä halusimme tuoda esille kirjoitusprosessin, joka on osa kirjoitustaidon omaksumista. Kirjoitetun kielen tarkastelussa keskitymme sen ominaisuuksien lisäksi puhutun ja kirjoitetun kielen eroavaisuuksiin.

2.1 Motorinen kehitys

Coker (2018, 6) ja Jaakkola (2010, 46) määrittelevät motorisen taidon tavoitteelliseksi, mutta vapaaehtoiseksi kehon ja/tai raajan liikuttamista vaativaksi toiminnaksi. Kuten mikä tahansa taito, myös motoriset taidot vaativat harjoittelua. Kaurasen (2011, 346) mukaan yksilön motorinen kehitys noudattaa tiettyä järjestystä, eli uuden motorisen taidon oppiminen edellyttää tiettyjen motoristen taitojen hallintaa jo ennestään. Motorista kehitystä käsiteltäessä puhutaan usein tiettyjen kehityssuuntien noudattamisesta, joista ensimmäinen on kefalokaudaalinen kehitys eli kehitys päästä jalkoihin. Tämä näkyy sikiövaiheessa, jolloin sikiön pää kehittyy ennen muuta vartaloa. Toinen kehityssuunta on proksimodistaalinen kehitys eli kehitys kehon keskiosasta kohti kehon ääriosia. (mm. Sigelman & Rider, 2014, 134; Kauranen 2011, 346; Sillanpää, Herrgård, Iivanainen, Koivikko & Rantala 2004, 37.) Tämä tarkoittaa, että lapsi liikuttelee ensin lonkka- ja olkaniveliä ja

vasta myöhemmin raajojen lateraalisimpia niveliä. Kolmas kehityssuunta on kokonaisvaltaisesta kohti eriytynyttä. Alkuun lapsen liikkeet ovat kokonaisvaltaisia, isoilla lihaksilla tehtäviä, karkeamotorisia liikkeitä. Lapsen kehittyessä liikkeet eriytyvät ja niistä tulee tarkempia hienomotorisia liikkeitä, jotka vaativat pienten lihasten käyttöä. (Kauranen 2011, 346.)

Motoriseen kehitykseen vaikuttavat useat tekijät. ”Lapsen motorinen kehittyminen on yleisen fyysisen kehittymisen (kasvu), hermostollisen kypsymisen, motorisen oppimisen ja ympäristön yhteisvaikutuksen tulosta. Eri osatekijöiden dominoivuus ja painotukset vaihtelevat lapsen ikäkausien mukaan.” (Kauranen 2011, 348.) Motoristen taitojen kehittymiseen vaikuttava lapsen ympäristö on lapsen kanssa vuorovaikutussuhteessa. Lapsi tarkkailee ympäristöään oppiakseen liikkumaan, ja toisaalta ympäristön tutkiminen motivoi lasta liikkumaan. Liikkueksaan lapsi tekee jatkuvasti havaintoja ympäristöstään ja käsittelee saamaansa tietoja. Näin ollen liikkuminen ei ainoastaan kehitä lapsen motorisia taitoja, vaan se luo pohjaa kielelliselle ja kognitiiviselle kehittymiselle. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 32–33.)

Motoristen taitojen luokitteluun on eri tapoja, mutta tässä käytämme jaottelua hienomotorisiin ja karkeamotorisiin taitoihin. Haluamme kuitenkin korostaa, että hieno- ja karkeamotoriset taidot eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan moni liike sisältää molempia taitoja (Jaakkola 2010, 48). Lisäksi karkeamotoriikkaa kehittävät harjoitukset kehittävät poikkeuksetta myös hienomotorisia taitoja (Lerkanen 2017, 128). Seuraavaksi käsittelemme hieman tarkemmin karkea- ja hienomotorista kehitystä, sekä kuvailemme joitakin ikään liittyviä ohjeellisia kehitysvaiheita.

2.1.1 Karkeamotorinen kehitys

Karkeamotorisista taidoista puhutaan silloin, kun niiden suorittamiseen vaaditaan isoja lihasryhmiä. Karkeamotorisia taitoja ovat esimerkiksi käveleminen, juokseminen, heittäminen ja hyppääminen. (Jaakkola 2010, 48.) Pihko, Haataja ja Rantala (2014, 28) ovat asettaneet joitakin suuntaa antavia ohjeita lapsen karkeamotoristen taitojen kehittymiselle. Heidän mukaansa lapsi oppii istumaan itse yleensä 7–10-kuukautisena opetellen samoihin aikoihin konttausasentoa ja lopulta konttaamista. Omatoiminen ylösnouseminen tukea vasten onnistuu hieman

myöhemmin ja 14 kuukauden ikään mennessä lapsi jo kävelee tukeen nojautuen. Viimeistään 18 kuukauden ikäisen lapsen tulisi osata kävellä ilman tukea. (Pihko ym. 2014, 28.) Mikäli tämä ei onnistu, on asiasta syytä huolestua (mm. Sillanpää ym. 2004, 61; Pihko ym. 2014, 28.)

Omatoimisen kävelytaidon oppimisen jälkeen lapsen motoriset taidot kehittyvät nopeasti. 2-vuotiaana lapsi kykenee potkaisemaan palloa ja juoksemaan epävakaasti (mm. Pihko ym. 2014, 28; Kauranen 2011, 353). 3-vuotias hallitsee pallon heittämisen ja yhdellä jalalla seisomisen, ja 4-vuotiaalta onnistuu jo pallon kiinniottaminen (Kauranen 2011, 353.) Harjoittelun myötä 6-vuotiaalta onnistuu joukko haastavampia motorisia taitoja, kuten luistelu ja polkupyöräily ilman apupyöriä (Pihko ym. 2014, 28.)

2.1.2 Hienomotorinen kehitys

Hienomotoristen taitojen toteuttamiseen tarvitaan pieniä lihaksia ja lihasryhmiä (mm. Jaakkola 2010, 48; Coker 2018, 7). Esimerkkejä hienomotorisista taidoista ovat tarkkuusheittäminen ja kirjoittaminen. Hienomotorisissa tehtävissä tarvitaan silmä-käsikoordinaatiota, täsmällisyyttä ja sorminäppäryyttä. (Jaakkola 2010, 48.)

Ympäristöllä on merkittävä vaikutus lapsen hienomotoristen taitojen kehittymiseen. Toisen ikävuoden aikana lapsi on yhä kiinnostuneempi esineistä ja tutkii niiden yksityiskohtia. Lapsi alkaa myös raapustaa kynällä paperille. Suunnilleen 3-vuotiaana lapsi kykenee mallintamaan ympyrän ja 4-vuotiaana piirtämään tunnistettavissa olevan ihmishahmon, jolla on pää ja jalat, muttei vartaloa. (Pihko ym. 2014, 29.) Nelivuotiaalta onnistuu piirtämisen lisäksi helmien pujottelu ja sormi-sormikoe (Sillanpää ym. 2004, 62). 5-vuotias kykenee mallintamaan neliön ja hän osaa jo piirtää ihmisen, jolla on pää, vartalo, kädet ja jalat. Iältään 6-vuotias osaa mallintaa kolmion, sekä erilaisia kirjaimia ja numeroita. Lisäksi 6-vuotiaan piirroksessa ihmiselle on piirretty jo useita yksityiskohtia. (Pihko ym. 2014, 29.) Kuusivuotiaalta onnistuu myös kengännauhojen sitominen (Sillanpää ym. 2004, 63).

Hienomotorisia taitoja voidaan harjoitella erilaisilla askartelutehtävillä, kuten saven muotoilulla sekä paperin repimisellä ja leikkaamisella. Myös erilaiset kynätehtävät ovat hyviä harjoittamaan hienomotorisia taitoja. (Lerkkanen 2006, 129.)

Lapsen kätsyys vakiintuu yleensä viidenteen ikävuoteen mennessä. Oikea kynä-ote sen sijaan vakiintuu 5–6-vuotiaana. Noin 5-vuotiaana lapsi oppii leikkaamaan saksilla helppoja muotoja. (Pihko ym. 2014, 29.)

Varhaislapsuudessa opittujen perustaitojen jälkeen lapsen motoriset taidot kehittyvät yhä mahdollistaen lapsen elämänpiirin kasvamisen. Kouluikänsä tullessaan lapsi kohtaa erityisesti hienomotorisia haasteita, sillä arvioinnin mukaan jopa 30–60 prosenttia koulupäivän toiminnasta vaatii hienomotorisia taitoja. (Nurmi ym. 2014, 82.) Nurmi ym. (2014, 83) viittaavat Nupposeen (1997), jonka mukaan esiopetuksen ja koulun myötä lapsen liikkeet automatisoituvat ja muuttuvat siten sujuvammiksi. Tämän lisäksi lapsen tasapainotaidot ja koordinaatiokyky kehittyvät mahdollistaen yhä taidokkaampia liikunnallisia suorituksia.

2.2 Kirjoitustaito ja kirjoitettu kieli

Lerikkanen (2017, 11) määrittelee kirjoitustaidon päätavoitteeksi viestiä ajatuksesta kirjoitetussa muodossa. Tämän toteutumiseksi vaaditaan erilaisia taitoja ja niiden yhdistämistä. Kirjoitusprosessiin sisältyy kirjoittamisen suunnittelun ja itse kirjoittamisen lisäksi lopputuloksen tarkastelu. Berninger, Fuller ja Whitaker (1996, 194–195) sekä Mäki (2002, 12–14) ovat kirjoittaneet kirjoitusprosessin eri osista ja niiden määrittelyistä. *Kirjoituksen suunnitteluun* kuuluu kirjoittamisen jäsenteleminen sekä valinnat kirjoituksen tavoitteista, kohdeyleisöstä ja sisällöstä. *Kirjoittamisella* tarkoitetaan tekstin muodostamista, jolloin asiat esitetään kirjoitetussa muodossa. *Kirjoituksen tarkastelulla* tarkoitetaan oman tuotoksen arviointia lukemalla sekä mahdollisesti muokkaamalla sitä tavoitteiden mukaiseksi. (Berninger ym. 1996, 194-195; 2–3; Mäki 2002, 12–14.)

Ahvenainen ja Holopainen (2014, 12) korostavat kirjoitetun ja puhutun kielen yhteyttä. Kirjoitettu kieli pohjautuu puhuttuun kieleen ja toimii puhutun kielen säilyttäjänä. Selkeä ero puhutun ja kirjoitetun kielen välillä on puhutun kielen spontaanisuus, tilannesidonnaisuus, automaattisuus sekä nonverbaalisuus. Kirjoitetussa kielessä puolestaan tyypillistä on sen suunnitelmallisuus, jäsentely sekä kielellisen prosessin tietoisuus. Kirjoitettu kieli ei sisällä juurikaan nonverbaalista viestintää. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 12.)

2.3 Kirjoittamaan oppiminen

Kirjoittamaan oppiminen lähtee liikkeelle kirjainten sekä niille kuuluvien äänne-
vastikkeiden tunnistamisesta, minkä jälkeen ryhdytään harjoittelemaan kirjainten
piirtämistä. Jo alusta alkaen olisi hyvä opettaa johdonmukaisesti kirjainten oikeita
piirtämissuuntia, huomioida kirjainten keskinäisiä muoto- ja kokosuhteita sekä kir-
jain- ja sanavälejä. Tämä kaikki tukee myöhemmin kehittyvää sujuvaa kirjoitta-
mista, jolloin kirjainmerkkejä kirjoitetaan peräkkäin muodostaen tavuja, sanoja ja
lopulta lauseita. (Lerkkanen 2017, 131.)

Kirjoittamisen hallitsemiseen tarvitaan erilaisia valmiuksia, joita Lerkkasen
(2017, 128) mukaan ovat fyysiset, visuaaliset ja toiminnanohjaukseen liittyvät val-
miudet. Fyysisillä valmiuksilla Lerkkanen tarkoittaa motorisia valmiuksia, eli kar-
kea- ja hienomotorisia taitoja. Visuaalisiin valmiuksiin puolestaan kuuluvat muo-
tojen, kokojen ja suuntien havaitseminen. Tässä yhteydessä näillä valmiuksilla
tarkoitetaan motoristen liikkeiden suuntaamista sekä tilankäytön hallitsemista.
Toiminnanohjaukseen liittyviin valmiuksiin kuuluvat lapsen henkilökohtainen kiin-
nostus, motivaatio ja keskittyminen itse kirjoittamisprosessiin. (Lerkkanen 2017,
128.) Yhtenä olennaisena valmiutena kirjoittamaan oppimiseen on kielellisen tie-
toisuuden kehittyminen. Tämä kehittyy lapsella kielen kokonaisvaltaisesta hah-
mottamisesta kohti kielen yksityiskohtaisempien rakenteiden havaitsemista.
(Lerkkanen 2017, 30.)

”Kieli on lapsille sekä oppimisen kohde että väline”. Näin todetaan Varhais-
kasvatussuunnitelman eli VASUn perusteissa (2018, 41-42), jonka mukaan var-
haiskasvatuksessa tulisi vahvistaa lasten kiinnostusta ja uteliaisuutta eri kieliin,
teksteihin sekä kulttuureihin. Kielitietoisuuden kehittäminen tukee lapsen kielelli-
sen identiteetin kehittymistä. VASUn perusteisiin on kirjattu tavoitteeksi herättää
ja kasvattaa lasten kiinnostusta suullista ja kirjoitettua kieltä sekä vähitellen myös
kirjoittamista ja lukemista kohtaan. Tätä tuetaan rohkaisemalla lapsia leikilliseen
kirjoittamiseen ja lukemiseen. (VASU 2018, 41–42.) Luku- ja kirjoitustaito ovat
edistyneitä kognitiivisia taitoja, joiden normaalille kehitymiselle luodaan perusta
jo varhaisessa vaiheessa. Kielellisen oppimisen tukemisessa näitä taitoja olisi
hyvä kehittää lapsille ominaisen, leikillisen toiminnan avulla. (Ahvenainen & Ho-
lopainen 2014, 30.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 32), josta käytämme jatkossa lyhennettä ESIOPS, mukaan ”esiopetuksen tehtävä on tukea lasten kielellisten taitojen kehitystä kokonaisvaltaisesta kielen merkityksen hahmottamisesta kohti yksityiskohtaisempaa kielen rakenteiden ja muodon havaitsemista”. ESIOPSin mukaan esiopetuksessa tulee tukea lasten luku- ja kirjoitustaitoa leikkillisellä kirjoittamisella ja omien tekstien tuottamisella teknologiaa apuna käyttäen sekä ohjata lapsia tarkoituksenmukaiseen kynäotteeseen ja näppäimistöllä kirjoittamiseen (ESIOPS 2014, 33).

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitkä hienomotoriset taidot ovat varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien mielestä tärkeimpiä kirjoitustaidon oppimisen kannalta. Lisäksi olemme kiinnostuneita erilaisista tavoista kehittää lasten kirjoittamaan oppimiseen tarvittavia hienomotorisia taitoja. Motoristen perustaitojen kehittäminen on yksi varhaiskasvatuksen keskeisistä tavoitteista (VASU 2018, 48). Hienomotorisia taitoja tulisi kehittää erityisesti esiopetusiässä, jolloin aivojen plastisuus eli muovautuvuus edistää taitojen kehittymistä kaikilla osa-alueilla (Valentini & Lamanna 2018, 625). Tutkimuksemme kohdistuu 5–6-vuotiaisiin lapsiin, sillä koemme siinä iässä kirjoittamisen harjoittelusta tulevan aiempaa tavoitteellisempaa ja systemaattisempaa. Tutkimuskysymyksiä muotoutui kaksi:

- 1. Mitä hienomotorisia taitoja tarvitaan kirjoitustaidon oppimiseen?*
- 2. Millä eri tavoin voidaan tukea 5–6-vuotiaiden kirjoittamaan oppimiseen tarvittavia hienomotorisia taitoja varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa?*

4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄT JA TOTEUTUS

4.1 *Kvalitatiivinen tutkimus*

Tutkimuksemme edustaa kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tilastollisten yleistyksien tekeminen, vaan tavoitteena on kuvata ja tulkita tiettyä ilmiötä tai ymmärtää toimintaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien näkemyksiä kirjoittamiseen tarvittavista hienomotorisista taidoista sekä keinoista niiden tukemiseen. Tutkimuksemme yhtenä tavoitteena oli siis kuvata keinoja, joilla voidaan tukea lapsen hienomotoristen taitojen kehittymistä.

Laadullisen tutkimuksen määrittelyyn ei ole yhtä ainoaa tapaa, sillä laadullista tutkimusta voi tehdä monin eri tavoin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tuomi ja Sarajärvi (2018, 73) kuvailevat laadullista tutkimusta ymmärtäväksi tutkimukseksi, jota sovelletaan usein ihmistieteisiin. He esittävät yhdeksi laadullisen tutkimuksen kulmakiveksi havaintojen teoriapitoisuuden. Tällä tarkoitetaan tutkimustulosten olevan riippuvaisia havainnoitsijasta ja hänen käyttämistään havainnointimenetelmistä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 25.) Tieto on siis subjektiivista ja rakentuu yksilöllisesti.

Tutkimuksemme edustaa fenomenologista tutkimussuuntausta, jossa tutkimuksen kohteena on jokin ilmiö (Metsämuuronen 2008, 18). Laineen (2001, 26–29) mukaan fenomenologisen tutkimussuuntauksen tavoitteena on tutkia ihmisten näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä heidän oman kokemuksensa pohjalta. Saaduksemme mahdollisimman laajan kuvan kirjoittamiseen tarvittavista hienomotorisista taidoista sekä keinoista niiden tukemiseen haastattelimme useampaa varhaiskasvatuksen opettajaa ja erityisopettajaa. Tutkimuksessamme on myös hermeneuttinen ulottuvuus, joka tulee fenomenologisessa tutkimussuuntauksessa

oleelliseksi silloin, kun koetaan tarpeelliseksi tehdä tulkintoja ilmiöstä. Tällöin tutkimusaineisto kerätään haastatteluiden avulla, jolloin haastateltava kertoo tutkitavasta ilmiöstä kokemuksensa pohjalta. Tutkijan tehtävänä on luoda oikeanlainen tulkinta vastauksesta. (Laine 2001, 26–29.)

Laine (2001, 42) on kuvannut yleisesti fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen rakennetta. Tutkimuksessa lähdetään liikkeelle tutkijan omasta esiymmärryksestä aiheesta, jonka jälkeen on vuorossa aineistonhankinta ja sen hahmotteleminen kokonaisuudessaan. Näitä vaiheita seuraa analyysi ja lopuksi pohdinta, jossa linkitetään asioita yhteen ja esitetään mahdollisia kehittämisideoita. (Laine 2001, 42.)

4.2 Haastattelu

Tavoitteenamme oli haastattelun avulla saada tietoa siitä, mitä hienomotorisia taitoja varhaiskasvatuksessa tai esiopetuksessa toimivat opettajat ja erityisopettajat kokevat kirjoittamaan oppimisessa tarvittavan. Sen lisäksi tavoitteenamme oli saada mahdollisimman paljon tietoa siitä, millä tavoin kirjoittamaan oppimiseen tarvittavia hienomotorisia taitoja voidaan tukea päiväkodin ja esiopetuksen arjessa.

Haastattelu on toteutettu teemahaastatteluna avoimella kyselylomakkeella. Kyselylomake lähetettiin ensin sähköpostilla tutuille varhaiskasvatuksen opettajille ja erityisopettajille. Kattavamman aineiston saamiseksi tehtiin myös sähköinen kyselylomake, joka lähetettiin sosiaalisessa mediassa eri varhaiskasvatuksen opettajien yhteisöihin. Kyselylomakkeet erosivat toisistaan siten, että sosiaaliseen mediaan lähetetyssä lomakkeessa ei kysytty päivämäärään tai vastaajan nimeä. Sähköpostilla lähetetty kyselylomake löytyy liitteistä (liite 1).

Teemahaastattelussa keskeistä on edetä tiettyjen, etukäteen valittujen, keskeisten teemojen varassa esittäen tarkentavia kysymyksiä niihin liittyen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87). Haastattelussa emme kuitenkaan esittäneet tarkentavia kysymyksiä, sillä osa aineistosta on kerätty täysin anonymisti sähköistä kyselylomaketta hyödyntäen. Teemahaastattelun tarkoituksena on pyrkiä löytämään tutkimuksen ongelmanasettelun ja tarkoituksen tai tutkimustehtävän mukaisia, merkityksellisiä vastauksia. Haastatteluun etukäteen valitut teemat juontuvat siitä,

mitä tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88.) Tutkimuksemme teemoiksi valikoituivat kirjoittamaan oppimiseen tarvittavat hienomotoriset taidot sekä näiden taitojen tukeminen kynäotetta vaativissa tehtävissä, perustoimintatilanteissa ja muussa ohjatussa toiminnassa.

4.3 *Analyysin kuvaus*

Tutkimusaineiston analysointi tapahtui sisällönanalyysin mukaisesti teemoittelemalla, jonka jälkeen analysoinnissa edettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoin. Sisällönanalyysillä on pyrkimys saada yleisessä ja tiivistetyssä muodossa oleva kuvaus ilmiöstä, jota tutkitaan. Tässä menetelmässä tarkastelun kohteena on jokin kirjallisessa muodossa oleva aineisto. Sisällönanalyysi perustuu päättelyyn ja tulkintaan. Sisällönanalyysiprosessissa lähtökohta on empiirisessä aineistossa, jonka myötä saadaan käsitteellisempi näkemys tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117–127.)

Sisällönanalyysin tapoja on erilaisia, joista sopivimmaksi tutkimusaineiston kannalta osoittautui aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka viittaavat Eskolan ja Suorannan (1998) kuvaukseen siitä, että aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkimuksen pääpaino on aineistossa eikä teoriassa. Tämä tarkoittaa sitä, että teoria muodostetaan tutkimuksessa saadun aineiston perusteella. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Aineiston analysointi aloitettiin teemoittelemalla aineistosta nousseet vastaukset. Teemoittelussa pilkotaan ja ryhmitellään laadullinen aineisto erilaisten aihepiirien mukaan. Teemoittelun painopisteenä on sen tutkiminen, mitä kustakin teemasta on mainittu. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105.) Teemoina tässä tutkimuksessa käytettiin haastattelussakin esiinnousseita aiheita, jotka olivat kirjoittamaan oppimiseen tarvittavat hienomotoriset taidot sekä niiden tukeminen kynäotetta vaadittavissa tehtävissä, perustoimintatilanteissa ja muussa ohjatussa toiminnassa. Kaikki vastaukset jaettiin aineiston analyysivaiheen alussa näiden aihepiirien alle.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee kolmivaiheisena prosessina, jossa ensimmäisenä vaiheena on aineiston redusointi eli pelkistäminen. Aineiston pelkistämisen olennaista on tiivistää haastatteluaineisto jakaen se osiin niin, että tutkimuksen kannalta epäollennaisuudet poistetaan. (Tuomi & Sarajärvi

2018, 122–123.) Tässä tutkimuksessa lähdettiin pelkistämään aineistoa listamalla aluksi kaikki saadut vastaukset haastattelukysymyksien alle. Tämä helpotti seuraavaa vaihetta, jossa jaoteltiin vastaukset omiin ryhmiin.

Pelkistämisen jälkeen klusteroidaan eli ryhmitellään aineisto. Klusteroinnin tarkoituksena on käydä tarkasti läpi aineistosta nousseet alkuperäiset ilmaukset ja etsiä niistä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Samaa ilmiötä edustavat käsitteet jaetaan omiin ryhmiin ja niistä muodostetaan erikseen omia luokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124.) Tässä tutkimuksessa pelkistetyistä ilmauksia koottiin alaluokkia, jotka esitellään tarkemmin tulososiossa.

Kolmantena vaiheena oli aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen. Tässä vaiheessa erotetaan olennainen tieto, jonka perusteella luodaan teoreettiset käsitteet. Alaluokista tehdään yläluokkia, joista taas muodostetaan pääluokkia. Abstrahointiprosessissa muodostetaan käsitteiden avulla kuvaus tutkimuskohteesta. Näin ollen teoriaa muodostettaessa johtopäätöksiä ja teoriaa peilataan jatkuvasti alkuperäiseen aineistoon (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–127.) Tutkimuksen lopulliset pääluokat muodostuivat kirjoittamaan oppimiseen tarvittavista hienomotorisista taidoista, kynäotetta vaativista harjoituksista, perustoimintatilanteista sekä muusta ohjatusta toiminnasta. Pääluokat pohjautuvat tutkimuksen haastattelukysymyksiin. Pääluokkien alle koottiin kustakin vastauksesta ne ilmaukset, jotka koskivat kyseistä aihepiiriä.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä vastaus tutkimustehtävään saadaan yhdistelemällä käsitteitä. Kaikissa edellä esitellyissä vaiheissa tutkijan tulisi pyrkiä ymmärtämään jokaisen tutkittavan oma näkökulma tutkittavaan asiaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127.)

4.4 Eettiset ratkaisut

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu rehellisyyden, huolellisuuden ja tarkkuuden noudattaminen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tutkimuksessa tulee noudattaa eettisesti kestäviä ratkaisuja sekä avoimuutta. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi tutkittavia ei ole valittu ainoastaan yhdestä päiväkodista. Näin ollen taustalla ei ole vain yhtä kunnallista VASUa ja sen asettamia tavoitteita.

Mäkelä (1987, 180) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2018, 155-156) ovat jakaneet tutkimuseettiset kysymykset Mengele- ja Manhattan-tapauksiin. Mengele-tapauksista puhutaan silloin, kun on kyse tiedonhankinnan ja tutkittavien suojasta. Manhattan-tapaukset puolestaan kuvaavat tutkijan vastuuta tutkimuksessa saatujen vastauksien soveltamisesta. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tutkimuksessa suojellaan osallistujien anonymiteettia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Tutkimuksessa ei paljasteta tuttujen varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien nimiä eikä sitä, missä päiväkodeissa he työskentelevät. Analysoidut vastaukset käsitellään siten, ettei niistä voida tunnistaa yksittäisiä henkilöitä. Näin varmistetaan, ettei vastaajille koidu minkäänlaista haittaa tutkimukseen osallistumisesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Aineiston käsittelyn luotettavuutta on lisännyt se, että kerätty aineisto on ollut valmiiksi kirjoitetussa muodossa. Tällöin tutkittavien vastauksista ei ole voitu tehdä omia johtopäätöksiä, vaan tieto on tallentunut heidän haluamallaan tavalla.

Molemmissa tiedonkeruuvaiheissa painotettiin vastaamisen vapaaehtoisuutta. Lisäksi tutkimuksen aiheesta ja tavoitteista kerrottiin osallistujille, sillä heille tulee antaa tarpeeksi tietoa tutkimuksesta, jotta he kykenevät päättämään osallistumisestaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu tutkijoiden vaitiolovelvollisuus tutkimuksessa kerättyjä haastatteluaineistoja kohtaan (Mäkelä 1987, 194). Näin ollen tässä tutkimuksessa ei julkaista varsinaisia haastatteluaineistoja tai näytetä niitä ulkopuolisille. Tässä tutkimuksessa käsitellään ainoastaan analysoituja vastauksia. Tutkimuksessa on käytetty apuna laajasti eri kirjallisuutta kuitenkin erottelemalla selkeästi aiempien tutkijoiden ajatukset (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6).

4.5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen aineistonhankinta toteutettiin avoimia kysymyksiä sisältävällä kyselylomakkeella. Tutkimus suunnattiin varhaiskasvatuksen opettajille ja erityisopettajille. Haastateltaviksi valikoituivat varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat, sillä he ovat vastuussa päiväkotij- ja esiopetusryhmän toiminnan pedagogisesta suunnittelemisesta (VASU 2018, 18; ESIOPS 2014, 12–14). Ensin otettiin yhteyttä tuttuihin varhaiskasvatuksen opettajiin sähköpostitse ja heiltä pyydettiin

vastauksia tutkimukseen liittyen. Kattavamman aineiston saamiseksi tutkimukseen pyydettiin vastauksia myös sosiaalisessa mediassa neljässä eri varhaiskasvattajille suunnatussa yhteisössä. Ilmoitukseen liitettiin kyselylomake sähköisen lomakkeen muodossa. Molemmissa yhteydenotoissa painotettiin vastaamisen vapaaehtoisuutta ja vastaajien anonymiteettia hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Vastauksia saatiin yhteensä kymmenen.

Hyvän tieteellisen käytännön (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6) mukaisesti tutkimusta varten on hankittu tutkimuslupa Tampereen kaupungilta ennen tutkimuksen aloittamista, sillä tutut varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat valikoituivat tamperelaisista päiväkodeista. Tutkimuslupahakemus sisälsi tutkimuksen tavoitteet, tutkimusmenetelmät sekä kohderyhmän. Tutkimuslupahakemus palautui hyväksyttynä Tampereen kaupungin toimesta.

5 TULOKSET

Aineistonhankinta suoritettiin kyselylomakkeen avulla, johon saatiin vastaukset yhteensä kymmeneltä varhaiskasvatuksen opettajalta ja erityisopettajalta. Vastaa-
taajien työkokemusten pituudessa oli vaihtelevuutta, mutta se päätettiin jättää
toissijaiseksi aineiston analysoinnissa, koska sillä ei ollut varsinaista merkitystä
tutkimusaiheen kannalta. Sillä ei myöskään ollut vaikutusta tulosten tarkaste-
lussa.

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli, mitä hienomotorisia taitoja kirjoit-
tamaan oppimiseen tarvitaan. Tätä käsitellään alaluvussa 5.1. Toisen tutkimus-
kysymyksen tavoitteena oli selvittää erilaisia tilanteita, joissa näitä taitoja voitai-
siin harjoitella. Mahdollisimman kattavien vastauksien varmistamiseksi jaoteltiin
nämä tilanteet kolmeen eri kategoriaan: kynäotetta vaativiin tehtäviin, perustoi-
mintatilanteisiin ja muuhun ohjattuun toimintaan. Näitä käsitellään tarkemmin ala-
luvuissa 5.2, 5.3 ja 5.4.

Vastaukset analysoitiin ensin luokittelemalla jokaisen kyselylomakkeen ky-
symyksen alle niihin kuuluvat vastaukset. Tämän jälkeen vastaukset pelkistettiin
ja katsottiin, kuinka monta mainintaa kukin vastaus on saanut. Analysointia jat-
kettiin yhdistämällä pelkistetyt vastaukset omiin alaluokkiin. Luvuissa 5.1, 5.2 ja
5.3 alaluokat on yhdistetty suoraan pääluokkien alle, mutta luvussa 5.4 ala-
luokista on muodostettu ensin yläluokkia vastausten laajan kirjon vuoksi. Yläluo-
kat taas jaoteltiin pääluokkien alle, jotka muodostuivat haastattelukysymyksistä.
Pääluokkia ovat tarvittavat hienomotoriset taidot, kynäotetta vaativat tehtävät, pe-
rustoimintatilanteet sekä muu ohjattu toiminta. Pääluokkia yhdistävä teema on
kirjoittamaan oppimiseen tarvittavat hienomotoriset taidot ja niiden tukeminen.

Seuraavaksi esitellään kunkin pääluokan tulokset. Tulosten esittelyssä nos-
tetaan aineiston kannalta yksittäisiä, mielestämme merkittävimpiä löydöksiä.

5.1 Kirjoittamaan oppimiseen tarvittavat hienomotoriset taidot

Kyselylomakkeen ensimmäisellä kysymyksellä haluttiin vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli mitä hienomotorisia taitoja varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat kokevat tarpeelliseksi kirjoitustaidon oppimiseksi. Tästä muodostui ensimmäisen pääluokka, joka esitellään tarkemmin seuraavaksi.

Tärkeimpinä kirjoittamaan oppimiseen tarvittavina hienomotorisina taitoina vastausten perusteella pidettiin kynäotetta ja silmä-käsikoordinaatiota. Näistä muodostuivat ensimmäiset selkeät alaluokat. Lerikkanen (2017, 130) viittaa Seliinin Suomessa tehtyyn tutkimukseen, jonka mukaan traditionaalinen kolmijalkaote, eli peukalo–etusormi–keskisormi-ote on lasten yleisin kynäote. Lapsen ensisijainen kynäote jää yleensä vakituiseksi ja tästä syystä virheellinen kynäote tulisi korjata viimeistään esiopetuksessa. Lin ym. (2017, 378) mukaan kynä tulisi ensin asettaa oikeaan asentoon paperia kohden ja vasta tämän jälkeen asetella lepäämään peukalon ja etusormen väliselle alueelle. Tarvittaessa kynää tulee siirtää kädessä niin, ettei ote ole liian kaukana tai liian lähellä kynän terää. Viimeisenä olennaisena vaiheena kirjoittaessa on hallita kynän liikettä paperilla. (Lin ym. 2017, 378.) Lapsi oppii oikean kynäotteen keskimäärin kuusivuotiaana (Sillanpää ym. 2004, 63).

Vaikka silmä-käsikoordinaatio ei ole varsinaisesti hienomotorinen taito, sitä tarvitaan hienomotoristen tehtävien suorittamiseksi (Jaakkola 2010, 48). Määrittelemme silmä-käsikoordinaation käyttäen apuna Kaurasen (2011, 235) tulkintaa. Sen mukaan "silma-käsikoordinaatiolla tarkoitetaan kykyä koordinoita, kontrolloida, ohjata ja suunnata yläraajan liikkeitä näkökyvyn ja näköpalautteen perusteella erilaisissa motorisissa tehtävissä". Silmä-käsikoordinaatio etenee siten, että ensin yksilö havaitsee ja paikantaa esineen, jonka jälkeen hän kurkottaa siihen. Tämän jälkeen yksilö ottaa esineestä kiinni ja käsittelee sitä. (Kauranen 2011, 235.) Lapsen silmä-käsikoordinaation kehittyessä näön tärkeys toiminnan toteuttamisessa vähenee ja sen tehtävänä on vain valvoa toimintaa (Holle 1981, 131). Kirjoittamisen lisäksi silmä-käsikoordinaatiota tarvitaan muun muassa ajo-
linjan säilyttämiseen autolla ajaessa ja pallon kiinniottamiseen (Kauranen 2011, 135, 235).

Seuraaviksi alaluokiksi muodostuivat puristusvoima ja pihtiote, joita useat vastaajista pitivät tärkeinä hienomotorisina taitoina, joita tulisi kehittää kirjoittamaan oppimista varten. Pihtiote muodostuu peukalon ja etusormen otteesta, joka mahdollistaa esineisiin tarttumisen (mm. Sillanpää ym. 2004, 59; Pihko ym. 2014, 29).

Yhtenä alaluokkana kirjoittamaan oppimiseen tarvittavana taitona mainittiin kätisyyden vakiintuminen. Kahden vuoden iässä, ennen kuin kehon lateraalisuus on selkeytynyt, lapsi käyttää vielä molempia käsiään piirrettäessä tai kirjoittaessa (Valentini & Lamanna 2018, 620). Sääkslahti (2007, 34) määrittelee kehon lateraalisuuden viittaamalla Gallahuen ja Ozmunin (1997) sekä Nummisen (2005) määritelmään, että lateraalisuus tarkoittaa tietoisuutta omasta kehosta ja sen eri puolista, kuten oikeasta ja vasemmasta. (Sääkslahti 2007, 34). Kätisyyden vakiintuminen on seurausta 3–5 vuoden iässä tapahtuvasta oikean ja vasemman aivopuoliskon kehityksestä. Mikäli vasen aivopuolisko on hallitsevampi, tarkoittaa se oikeakätisyyden vakiintumista ja toisin päin. (Valentini ja Lamanna 2018, 620.) Molempikätisyys poistuu yleensä 5 ikävuoteen mennessä. (mm. Pihko ym. 2014, 29; Valentini ja Lamanna 2018, 620.)

Viimeiseksi alaluokaksi yhdistettiin muut käsien liikkeiden hallintaan liittyvät vastaukset. Näistä nousivat esiin muun muassa nopeus, tarkkuus ja eriytyminen käsien liikkeessä piirtämis- ja kirjoittamisprosessissa. Eräs vastaajista nosti esille, ettei liike saisi lähteä koko käsivarresta, vaan sen tulisi eriytyä ranteen liikkeeksi.

5.2 Taitojen tukeminen kynäotetta vaativissa tehtävissä

Tässä luvussa käsitellään toisen tutkimuskysymyksen ensimmäistä kategoriaa eli kirjoittamaan oppimiseen tarvittavien hienomotoristen taitojen tukemista kynäotetta vaativissa tehtävissä. Kynäotetta vaativilla tehtävillä tarkoitetaan tässä esimerkiksi oman nimen kirjoittamista tai muita tehtäviä, joissa vaaditaan kynän käyttöä. Tähän kysymykseen saatiin yhteensä 35 erilaista käytännön esimerkkiä. Vastaukset jaoteltiin omiin alaluokkiin, jotka yhdistettiin suoraan pääluokan alle, jolloin erillisiä yläluokkia ei muodostunut.

Eniten mainintoja saanut alaluokka oli kynä-paperitehtävät. Näistä mainittiin muun muassa värityskuvat, leikkikirjoittaminen, piirtäminen, oman nimen kirjoittaminen, erilaiset labyrinttitehtävät sekä kuvan ääriviivojen piirtäminen pisteestä pisteeseen. Myös musiikin tahtiin piirtäminen mainittiin vastauksissa. Valentini ja Lamanna (2018, 620) mainitsevat musiikin merkityksen kirjoittamaan oppimisessa. Heidän mukaansa musiikki ja keho ovat hyvä yhdistelmä kokonaisvaltaisen sensorisen oppimisen kannalta, sillä musiikin avulla voidaan herättää luovuutta sekä erilaisia tunnekokemuksia. Tällöin kirjoittamaan opetteleminenkin voi olla harmonisempaa, sillä musiikki tukee yhtäaikaisesti niin kuuntelutaitoa kuin luovaa kirjoittamisprosessia. (Valentini & Lamanna 2018, 620.)

Fyysiset kynätuet olivat kynä-paperitehtävien jälkeen seuraavaksi suurin alaluokka. Fyysisiä kynätukia on olemassa paljon erilaisia. Vastauksissa mainittiin erilliset kynään laitettavat tuet, kuten sinitarra. Myös paksummat kynät ja kolmiokynät koettiin kynäotteen harjoittelemista helpottavina välineinä. Lerkkasen (2017, 130) mukaan paksu kolmiokynä tai kynään asetettava muovinen tuki ohjaa lasta oikeaan kynäotteeseen kirjoittamista aloitettaessa.

Aikuisen antama tuki kynäotteen harjoittelemisessa koettiin tärkeänä ja siitä muotoutui kolmas alaluokkamme. Erään varhaiskasvatuksen opettajan mukaan olisi ”hyvä näyttää lapselle konkreettista mallia ja asetella tarvittaessa lapsen sormet oikeaan asentoon”. Yleisesti vastauksissa tuli ilmi, että aikuisen tulisi opastaa lasta oikeaoppiseen kynäotteeseen.

Toimintaa suunniteltaessa opettajan tulee huomioida lapsen motoristen taitojen kehityssuunta karkeamotorisista taidoista kohti hienomotorisia taitoja. Näin ollen myös tarjottavien tehtävien pitäisi harjoittaa ensin karkeamotoriikkaa ja siirtyä kohti yhä tarkempia hienomotorisia taitoja vaativia tehtäviä. (Coker 2018, 8.) Huffman ja Fortenberry (2011, 100) vahvistavat opettajan roolia ja merkitystä kehityksen tukemisessa viittaamalla Brunin (2006) ajatukseen siitä, että opettajien tulisi tukea motorista kehitystä tarjoamalla ikä- ja kehitystasolle soveltuvia motorista kehitystä tukevia harjoitteita.

Neljäntenä alaluokkana oli voimakkuuden säätely kynä-paperitehtävissä. Lerkkasen (2017, 130) mukaan kynän painaminen paperiin liian voimakkaasti on merkki jännittyneestä kynäotteesta, johon tulisi puuttua viimeistään esiopetuksessa. Piirrettäessä tulisi kokeilla erilaisia tapoja saada väriä paperiin. Vastauksissa mainittuja esimerkkitapoja olivat hento, voimakas ja kaareva. Näin saadaan

tuntumaa siihen, miten kynän painaminen paperiin eri voimakkuudella vaikuttaa jäljen aikaansaamisessa.

5.3 Taitojen tukeminen perustoimintatilanteissa

Toisen tutkimuskysymyksen seuraavana kategoriana oli, miten kirjoittamaan opimiseen tarvittavia hienomotorisia taitoja voidaan tukea perustoimintatilanteissa. Tässä tutkimuksessa perustoimintatilanteilla tarkoitetaan pukemis- ja ruokailutilanteita, sekä lepohetkeä ja vessassa käymistä (mm. VASU 2018, 23; Helenius & Korhonen 2011, 69). Vastaajia pyydettiin kuvailemaan erilaisia esimerkkitalanteita perustoimintatilanteissa harjoiteltavista hienomotorista taidoista.

Analysointivaiheessa perustoimintatilanteita koskeva pääluokka ei jakautunut erillisiin yläluokkiin, sillä alaluokat linkittyivät suoraan perustoimintoihin, eikä tarkemmalle jaottelulle ollut tarvetta. Alaluokat muodostuivat pukemistilanteista, ruokailutilanteista, vessassa käymisestä, lepohekistä ja arjen askareista. Näistä eniten mainintoja sai pukemistilanteet, joista tärkeimpinä hienomotorisina harjoittelutilanteina koettiin vetoketjun vetäminen ja vaatteiden napittaminen. Pihkon ym. (2014, 30) mukaan viisivuotias kykenee yleensä itse käyttämään nappeja ja vetoketjuja. Vastauksissa mainittiin lisäksi tarrojen ja nauhojen kiinnittäminen, saappaiden jalkaan vetäminen sekä housun lenkkien ujuttaminen kenkien alle.

Seuraavaksi eniten mainintoja saanut alaluokka oli ruokailutilanteet, joissa painottui eritoten veitsellä ja haarukalla syöminen. Veitsen ja haarukan yhtäaikainen käyttö yleistyy yleensä 5-6 vuoden iässä (Pihko ym. 2014, 30), jolloin opettajan pitäisi aktiivisesti ohjata siihen. Muutenkin veitsellä työskentely, kuten voitelu ja pilkkominen nähtiin hyvänä hienomotorisena harjoituksena. Vastauksissa mainittiin myös hedelmien kuoriminen ja ruuan annostelu itse ottimella.

Vessatilanteet ja lepohekset muodostivat omat alaluokkansa. Vastauksista nousi esiin vessatilanteiden käsien pesun, saippuan ottamisen ja käsien kuivaimisen merkitys hienomotorisena harjoituksena. Vessapaperin ottaminen telineestä koettiin myös hienomotorista harjoittavana toimintana. Lepohetkeen liittyvistä vastauksista nousivat esiin kirjan sivujen kääntäminen sekä unilelun näppäminen.

Viimeisenä alaluokkana mainittiin lapsen osallistaminen erilaisiin arjen askareisiin. Seuraavaksi erään varhaiskasvatuksen opettajan vastauksesta nousut ajatus lapsen osallisuudesta:

“Hienomotoriikka kehittyy arjen tilanteissa, kun lapsi saa tehdä itse, ja häntä kannustetaan tekemään itse”

Tuloksissa tuli aiemmin ilmi lapsen mahdollisuus annostella itse ruokansa. Tämä tukee hyvin osallisuuden toteutumista arjen askareissa. Osallisuus-käsitteeseen Turja (2011, 47) on käyttänyt apunaan Hillin, Davisin, Prout'n ja Tisdallin (2004) sekä Piironen (2007) määritelmää osallisuudesta. Osallisuudella tarkoitetaan ihmisen kuulluksi tulemistä, mahdollisuutta vaikuttaa itseään koskeviin asioihin osallistamalla toiminnan suunnitteluun ja päätöksentekoon yhteisötasolla sekä mahdollisuutta ottaa vastuuta toiminnan toteutuksesta. (Turja 2011, 47).

5.4 Taitojen tukeminen muussa ohjatussa toiminnassa

Kyselylomakkeen viimeisellä kysymyksellä haluttiin tietää vielä muita mahdollisia tilanteita, joissa kirjoittamaan oppimiseen tarvittavia hienomotorisia taitoja voitaisiin tukea. Muulla ohjatulla toiminnalla tarkoitetaan tässä yhteydessä varhaiskasvatuksen opettajan ohjaamia tavoitteellisia toimintoja, jotka eivät vaadi kynäotetta, mutta jotka harjoittavat muulla tavoin hienomotorisia taitoja.

Viimeiseen kysymykseen saatiin laaja kirjo vastauksia, joita oli haastavaa yhdistää yhteen pääluokkaan. Vastauksista päädyttiin muodostamaan neljä eri yläluokkaa, jotka ovat liikunta, askartelu ja maalaaminen, lasten leikit sekä aikuisen rooli. Jokainen yläluokka koostuu omista alaluokistaan, joista kerrotaan tarkemmin seuraavissa kappaleissa.

5.4.1 Liikunta

Ensimmäiseen yläluokkaan koottiin kaikki liikunnalliset eritoten karkeamotoriikkaa harjoittavat esimerkit. Yleisesti vastauksissa painotettiin hienomotoristen taitojen harjoittelun lähtevän liikkeelle karkeamotorisista harjoitteista. Tutkimme sekä Gallahuen (2006, 189–191) että Kalajan ja Sääkslahden (2009, 8) taulukoita liikunnallisista perustaidoista, minkä avulla muodostimme kolme eri alaluokkaa. Nämä alaluokat ovat liikkumistaidot, tasapainotaidot ja välineen käsittelytaidot.

Suurimman alaluokan muodostivat liikkumistaidot, joista mainittiin muun muassa hyppiminen (Gallahue 2006, 190; Kalaja & Sääkslahti 2009, 8). Vastauksissa kehoitettiin harjoittelemaan yleisesti erilaisia liikkumistyyliä päiväkodin arjen tarjoamissa odotteluhetkissä, siirtymissä ja ulkoilussa.

Liikkumistaitojen jälkeen suurimman alaluokan muodosti motoristen taitojen ja näkökyvyn yhteistyötä vaativat tasapainotaidot (Kauranen 2011, 157). Ihminen tarvitsee tasapainotaitoa niin liikkuvassa bussissa matkustamiseen kuin paikallaan seisomiseenkin (Kauranen 2011, 180-181). Vastauksissa ehdotettiin erilaisia tasapainoharjoituksia ja keskilinjan ylittämistä harjoitettavia liikkeitä, kuten kuperkeikkaa ja kierimistä. Lerkkanen (2017, 128) toteaa, että "koko vartalon liikkeet ja niiden koordinointi, tasapainoharjoitukset ja rytmiharjoitukset luovat pohjaa sujuvan kirjoitustaidon edellyttämille taidoille". Tästä syystä erilaiset motoriikka kehittävät harjoitukset ovat tärkeitä kirjoittamaan oppimisen alussa. (Lerkkanen 2017, 128.) Kolmas liikunnallisten perustaitojen luokka muodostui välineen käsittelytaidoista. Vastauksista nousi esiin heittäminen ja kiinniottaminen, jotka tulevat esille myös tarkastelemistamme taulukoista (Gallahue 2006, 191; Kalaja & Sääkslahti 2009, 8.)

5.4.2 Askartelu ja maalaaminen

Toiseen yläluokkaan koottiin askarteluun ja maalaamiseen liittyvät vastaukset. Vastaukset yhdistettiin jälleen alaluokkiin, joista suurimman alaluokan muodosti pihtiot. Pihtiotetta ehdotettiin harjoiteltavan esimerkiksi helmien pujottelun ja ompelemisen avulla (ks. Coker 2018, 7). Saksilla leikkaaminen ja sormilla sivellemällä maalaaminen muodostivat omat alaluokkansa. Sivellinote nähtiin kynäotetta edeltävänä taitona ja siksi tärkeänä hienomotorisena harjoituksena. Saksilla leikkaaminen osoittaa kehittyneitä silmä-käsikoordinaatiota sekä hienomotoristen taitojen osaamista. Se myös nähdään olennaisena kirjoittamaan oppimisen valmiutena. (Karppi 1983, 13.)

Useampi vastaajista mainitsi eri materiaaleilla tehtävät muovailutyöt, sillä niiden koettiin harjoittavan koko käden motoriikkaa. Muovailutöiden lisäksi vastauksista nousi esiin paperin ruttaaminen, repiminen ja taitteleminen. Nämä kaikki tukevat Lerkkasen (2017, 129) ajatusta askartelutehtävien tärkeydestä kirjoittamaan oppimiseen tarvittavien hienomotoristen taitojen tukemisessa (ks.

2.1.2). Lerkkanen (2017,129) mainitsee myös liimaamisen, ompelun ja rautalangalla rakentelun kirjoitusvalmiuksia vahvistavina motorisina harjoituksina.

Yksi varhaiskasvatuksen opettajista koki merkitykselliseksi suurten ja pienten liikkeiden vaihtelun piirrettäessä ja värittäessä. Hänen mukaansa lattiatasolla voidaan harjoitella suurta jälkeä suurelle pinnalle. Vastaavasti pöydän äärellä voidaan harjoitella pientä ja tarkkaa jälkeä vaativaa työtä. Muotopiirustusharjoitukset ovat hyviä kirjoitustaidon alkeita harjoitellessa. Muotopiirustusharjoituksia voidaan hyödyntää kirjainten piirtämisellä suurieleisesti esimerkiksi hiekkaan ja lumeen, jolloin ymmärrys kirjainten muodosta ja piirtämisen sujuvuudesta kehittyvät. Muotopiirustusharjoituksissa yhdistyvät karkeamotoriikka ja suuret liikeradat. (Lerkkanen 2017, 128.)

5.4.3 Lasten leikit

Kolmannen yläluokan muodostivat lasten leikit, jotka jaettiin peleihin, rakentelu-leikkeihin ja muihin leikkeihin. Leikki on lapsen omaehtoista toimintaa ja siksi oiva keino oppia uusia taitoja (Lyytinen & Lautamo 2014, 229.) Eniten mainintoja saanut alaluokka oli pelit, johon kuuluivat kortti- ja palapelit sekä lautapelit. Lyytisen ja Lautamon mukaan nämä sääntöleikkeihin kuuluvat pelit alkavat kiinnostaa lapsia yleensä 5-vuoden iässä vuorottelun ja kaavamaisuuden takia (Lyytinen & Lautamo 2014, 229). Näissä peleissä nähtiin hyödyllisenä pihtiotetta vaativa pelinappulan siirtäminen ja palapelien asettaminen koloihin. Yksi vastaajista lisäsi perinteisten pelien pelaamisen rinnalle tabletilla pelaamisen, sillä hänen kokemuksensa mukaan erilaisten liikkeiden tekeminen sormella näytölle kehittää hienomotorisia taitoja.

Lasten leikeistä rakenteluleikit vapaasti tai mallinmukaisesti muodostivat seuraavan alaluokan. Rakentelu nähtiin hyvänä harjoituksena hienomotoristen taitojen kehittämisessä. Tästä syystä rakennuspalikat, kuten isot ja pienet Legot sekä magneetit tulisi pitää lasten ulottuvilla. Lyytinen ja Lautamo (2014, 228) vahvistavat tätä ajatusta, sillä heidän mukaansa rakenteluleikit kehittävät käden motorisiteettiä ja tarkkaavaisuutta, ja siksi niitä suositellaan yleensä 3-7-vuotiaille.

Kolmannen kategorian muodostivat muut leikit, mihin kuuluivat pikkuautoilla ajaminen automatolla ja nukkejen pukeminen. Nukkejen hiusten kiinnittäminen

pinneillä ja hiuslenkeillä kehittävät monipuolisesti motorisia taitoja (Huffman & Fortenberry 2011, 101).

5.4.4 Aikuisen rooli

Neljännän yläluokan muodosti aikuisen rooli, joka pitää sisällään opettajan ohjaamat leikit ja muun toiminnan. Tähän yläluokkaan jaotellut vastaukset yhdistettiin kuuteen alaluokkaan, joita ovat sormileikit ja -harjoitteet, soittaminen ja laulu-leikit, erilaiset välineet, mallityöskentely, työskentelypaikan vaihtaminen motivaation lisäämiseksi sekä muut visuumotoriset harjoitteet. Tässä yläluokassa korostuivat opettajan pedagoginen osaaminen ja arjen tilanteiden hyödyntäminen tavoitteiden toteuttamiseksi.

Erilaisia hienomotorisia taitoja tukevia toimintoja ja leikkimahdollisuuksia on päiväkodin arki täynnä!

Edellinen siteeraus on erään varhaiskasvatuksen erityisopettajan ajatus hienomotoristen taitojen erilaisten tukemismahdollisuuksien runsaudesta. Helenius ja Korhonen (2011, 69) mainitsevat, että lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus tapahtuu toiminnassa. Toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa edellytetään toiminnalle asetettujen tavoitteiden huomioonottaminen. (Turja 2011, 69.) Tämä tukee valintaamme ottaa tarkasteluun varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien näkökulmat tutkimuskysymyksiimme, sillä heidän roolinsa on suunnitella varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tapahtuva pedagoginen toiminta (mm. VASU 2018, 18; ESIOPS 2014, 12–14).

Huffman ja Fortenberry (2011, 100) antavat esimerkkejä leikeistä, joilla opettaja voi ohjata lapsia hienomotoristen taitojen harjoitteluun. Yksi esimerkki leikeistä on sellainen, jossa lasten täytyy yrittää poimia vedessä kelluvat korkit pinseteillä. Toisessa esimerkileikissä opettaja tarjoaa lapsille pieniä lukkoja ja avaimia. Lasten tehtävänä on selvittää, mikä avain kuuluu mihinkin lukkoon. Nämä esimerkit ovat hyvä malli toiminnasta, jossa yhdistyy opettajan asettamat tavoitteet sekä leikillisuus.

Vastauksissa pukemistilanteet nähtiin hyvänä hetkenä erilaisille varhaiskasvatuksen opettajan ohjaamille sormileikeille, joissa voi mielikuvituksen lisäksi

hyödyntää sorminukkeja. Opettajan ohjaamat soitto- ja laululeikit nähtiin merkityksellisinä hienomotorisina harjoitteina soittovälineiden, kuten triangeleiden ja kapuloiden ansiosta.

Useampi vastaajista mainitsi opettajan tarjoamien välineiden merkityksen. Erilaisten kynien, tussien, liitujen, siveltimien ja piirustuslevyjen esilläolon koettiin houkuttelevan lapsia monenlaiseen käsillä tekemiseen. Vastaajien mukaan myös karkeamotoriikkaa harjoittaviin liikunnallisiin leikkeihin innostavat välineet, kuten pallot, hernepussit ja patjat pitäisi olla lasten saatavilla. Merisuo-Storm (2010, 26) viittaa Roween ja Neitzeliin, joiden mukaan lapsia voi leikin varjolla innostaa kirjoittamisen harjoitteluun. Opettajan tehtävänä on tuntee lasten mielenkiinnonkohdeet ja tarjota monipuolisia välineitä mahdollistamaan taitojen harjoittelua.

Oman alaluokansa muodosti mallityöskentely, johon kuului muun muassa kerätyistä luonnonmateriaaleista tehtävät muodostelmat. Taiteellisessa toiminnassa tulisi ottaa huomioon yhteisöllisyys ja vertaisvaikutus. Vertaisvaikutus tarkoittaa sitä, että lapset omaksuvat toisiltaan erilaisia tapoja tehdä taidetta. Nämä näkökulmat toiminnassa tukevat nimenomaan yhteisten kokemusten syntymistä taiteesta. (Pääjoki 2011, 115.)

Viimeiset alaluokat muodostuivat työskentelypaikan vaihtamisesta sekä muista visumotorisista harjoitteista. Työskentelypaikan vaihtaminen nähtiin motivoivana tekijänä hienomotoristen taitojen harjoittamiselle. Muut visumotoriset harjoitteet sisälsivät muun muassa ehdotuksen kuvioiden tekemisestä omaa kehoa apuna käyttäen.

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä hienomotorisia taitoja varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat kokevat tärkeiksi kirjoittamaan oppimisessa sekä millä tavoin he tukevat näiden taitojen kehittymistä päiväkodin ja esiopetuksen arjessa. Rajasimme tutkimuksemme 5–6-vuotiaisiin, sillä koimme tässä iässä harjoittelun olevan aiempaa systemaattisempaa ja tavoitteellisempaa. Kiinnostuksemme aiheeseen syntyi erityiskasvatuksen sivuaineopintojen myötä, jossa eräs kurssi käsitteli lapsen kielellistä kehitystä. Luku- ja kirjoitustaidon oppiminen on laaja, kokonaisvaltainen prosessi, johon vaikuttavat lapsen monet eri kehityksen osa-alueet. Rajatessamme tutkimuksen aihetta pohdimme, millä tavoin lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja niiden teoriapohja on tullut esille opintojemme aikana. Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen prosesseista puhuttaessa huomio kiinnitetään yleensä laajemmin lukemaan oppimisen prosessiin ja sen eri vaiheisiin, joten päätimme rajata aiheemme kirjoittamaan oppimiseen. Kirjoittamaan oppimiseen tarvitaan myös paljon sellaisia motorisia taitoja, joita harjoitellaan jo systemaattisesti varhaiskasvatuksesta alkaen. Tämä on osasy siihen, miksi kiinnostuimme tutkimaan aihetta.

Saimme yhteensä kymmenen vastausta, jotka sisälsivät laajan kirjon ehdotuksia taitojen tukemiseksi. Tärkeimpinä hienomotorisina taitoina kirjoittamaan oppimisessa nähtiin kynäote ja silmä-käsikoordinaatio. Nämä ehdotukset mainittiin lähes jokaisen varhaiskasvatuksen opettajan ja erityisopettajan vastauksessa. Tulosten esittelyssä kävi ilmi, ettei silmä-käsikoordinaatio ole varsinainen hienomotorinen taito, mutta sitä tarvitaan kuitenkin hienomotoristen tehtävien suorittamiseksi (Jaakkola 2010, 48). Tuloksissa painottui ajatus siitä, että hienomotoristen taitojen lähtökohtana ovat karkeamotoriset harjoitukset. Tämä tukee Cokerin (2018, 8) teoriaa lapsen motoristen taitojen kehityssuunnasta karkeamotorisista taidoista kohti hienomotorisia taitoja.

Tutkimustuloksissa yleisesti vastauksia yhdistävänä tekijänä oli varhaiskasvatuksen opettajan roolin näkeminen merkittävänä lapsen taitojen kehittämisessä. Opettajalla nähtiin selvästi olevan pedagoginen vastuu suunnitella tavoitteellista toimintaa sekä tarjota mielekkäitä harjoituksia ja välineitä. Opettajan rooli saattoi tarkoittaa esimerkiksi sorminukkeleikin johtamista tai lapsen sormien konkreettista asettelemista kynän ympärille. Vastaukset olivat yhteneviä Huffmannin ja Fortenberryn (2011) artikkelin kanssa, jonka mukaan lasten tulisi osallistua monipuolisesti kehitystasoaan vastaaviin aktiviteetteihin, jotka ovat suunniteltu kehittämään nimenomaan hienomotorisia taitoja.

Päädyimme jakamaan varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien ehdottamat keinot kolmeen ennalta valittuun ryhmään, joita olivat perustoimintatilanteet, kynäotetta vaativat tehtävät sekä muu ohjattu toiminta. Vastauksista nousi esiin erilaisia arjen tilanteita, kuten veitsellä ja haarukalla syöminen sekä pukeminen. Opettajan tehtävä on tiedostaa nämä arjen mahdollisuudet eri taitojen harjoittamisessa. Vaikka päiväkodin ja esiopetuksen arki saattaa toisinaan olla kiireistä, olisi tärkeää antaa lapselle aikaa tehdä itse. Ihanteellista olisi, jos kasvattaja näkisi tilanteiden pedagogiset mahdollisuudet eikä asettaisi kiireestä selviytymistä tavoitteellisen toiminnan edelle. Resurssipulan takia tätä ei kuitenkaan ole aina mahdollista toteuttaa. Tuloksista voidaan päätellä, että hienomotorisia taitoja voidaan harjoitella hyvinkin arkisissa tilanteissa eikä kirjoittamaan oppimisen tukeminen rajoitu pelkästään kynäotetta vaativiin tehtäviin.

Karkeamotoristen taitojen sekä yleisesti monenlaisten motoristen taitojen tukeminen nähtiin tärkeänä ja olennaisena osana kirjoittamaan oppimista. Motoristen taitojen hallitsemisella on merkittävä rooli useiden taitojen oppimiseen, mitä ei aina ehkä tule ajatelleeksi. Jo aiemmin tässä tutkimuksessa siteerasimme VA-SUa, jossa todettiin kielen olevan lapsille sekä oppimisen kohde että väline. VA-SUn mukaan varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena on siis vahvistaa lasten kiinnostusta ja uteliaisuutta eri kieliä ja tekstejä kohtaan. Tämä tavoitteellisuus tuli selkeästi esille myös saaduissa vastauksissamme. Tämä viestii meille sitä, että esimerkiksi kirjoittamaan oppiminen ajatellaan tärkeäksi kehityskohteeksi ja kirjoittamaan oppimiseen vaadittavia hienomotorisia taitoja voidaan harjoitella eri tavoin kaikissa näissä arjen tilanteissa, joita tutkimuksessamme olemme ottaneet tarkastelun kohteeksi.

ESIOPSissa (2014, 28) mainitaan työtapojen olevan niin oppimisen väline kuin opettelun kohde. Taito, joka vähitellen kehittyy ja jota lapset opintiehellensä tarvitsevat. Näin ollen ESIOPS korostaa opettajan roolia lasten ohjaamisessa kohti erilaisten työtapojen kokeilemistä ja käyttämisestä. (ESIOPS 2014, 28.) Hienomotoristen taitojen, kuten monen muunkin taidon, opettelussa olisi hyvä kokeilla erilaisia tapoja tehdä ja toteuttaa asioita. Esimerkiksi askartelussa lapsella on usein suuri taiteellinen vapaus valmistaa työstään mielensä mukainen lopputulos ja tässä opettajan tulisi tukea lasta ja hänen luovuuttaan. Erilaiset kokeilut ja työtavat rikastuttavat toimintaa, ja kokemuksellisuuden myötä voidaan oivaltaa uusia asioita. Esimerkiksi muovaileminen savesta tai muovailuvahasta tukee hienomotoristen taitojen kehittymistä sorminäppäryyden ja muun pieniä lihaksia vaativien liikkeiden vuoksi. Nämä kaikki ovat myös kirjoittamaan oppimisen pohjalla. Erilaiset, lapsia kiinnostavat ja osallistavat toiminnot ovat omiaan lisäämään motivaatiota oppimista kohtaan. Harjoittellessa jotain tiettyä taitoa, kehittyy siinä usein huomaamatta monet muutkin taidot.

Varhaiskasvatuksen opettajana toimiminen sallii ja vaatii luovuuden käyttöä. Tutkimuksemme vastauksissa toistui ajatus monipuolisista mahdollisuuksista hienomotoristen taitojen kehittämisessä. Kuten eräs varhaiskasvatuksen opettajista totesi: ”Mahdollisuudet ovat loputtomat, jos päästää mielikuvituksen valloilleen”. Varhaiskasvatus- ja esiopetusikäisille lapsille ei sovi koulumainen istuminen tai vahva opettajajohtoinen toiminta, vaan toiminnan tulisi pohjautua leikkisyydelle. Leikinomainen toiminta on lapsille ominaista ja se innostaa lapsia eritavalla erilaisiin aktiviteetteihin osallistumiseen. Tästäkin syystä esimerkiksi leikinomainen kirjoittaminen on toimintana soveltuvaa 5–6-vuotiaiden lasten kohdalla.

Tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut osoittautuivat sopiviksi tutkimuksen luonteen kannalta. Aineiston analyysitavaksi valitsemamme aineistolähtöinen sisällönanalyysi johdatti aineiston tulkintaa eteenpäin selkeästi ja johdonmukaisesti. Tutkimus toteutettiin hyviä tieteellisiä käytäntöjä noudattaen. Vastaajien anonymiteetti suojattiin ja tutkimukselle haettiin asianmukainen tutkimuslupa. Tutkimuksessa saatua aineistoa käsiteltiin tarkkuutta ja huolellisuutta sekä alkuperäisyyttä vaalien. Olemme käyttäneet laajasti erilasta kirjallisuutta ja teorian tietoa tukemaan tutkimuksemme tuloksia. Aikaisempien tutkijoiden ajatukset olemme irrottaneet selkeästi omista pohdinnoistamme.

Tutkimusajan rajallisuuden vuoksi suoritimme opettajien haastattelut sähköisesti, mutta koimme kuitenkin saavamme vastauksista selville tutkimuksemme aiheen kannalta olennaisimmat asiat. Jatkotutkimusta ajatellen voisi olla mielenkiintoista suorittaa aiheesta toimintatutkimus. Tässä tutkimuksessa saatuja hienomotoristen taitojen tukemiskeinoja voitaisiin viedä johonkin varhaiskasvatuksen yksikköön ja seurata lasten hienomotoristen taitojen kehittymistä käytännössä. Tämänkaltainen tutkimus on kuitenkin huomattavasti haastattelulla suoritettavaa tutkimusta laajempi ja aikaavievämpi, ja voisi siksi soveltua paremmin pro gradu -tutkielman tekoon.

7 LÄHTEET

- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2014. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data.
- Berninger, V.W., Fuller, F. & Whitaker, D. 1996. A process model of writing development across the life span. *Educational Psychology Review*, 8, 193–218.
- Bruni, M. 2006. Fine motor skills for children with Down syndrome: A guide for parents and professionals. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Coker, C. A. 2018. Motor learning and control for practitioners. Routledge 711 Third Avenue, New York, NY 10017 and by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon, OX14 4RN.
- ESIOPS 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki: Opetusministeriö. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (luettu 24.9.2019.)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gallahue, D. & Ozmun, J. 1997. Understanding motor development. Dubuque, IA: McGraw-Hill.
- Gallahue, D. & Ozmun, J. 2006. Understanding motor development. Infants, Children, Adolescents, Adults. Boston: McGraw-Hill.
- Grissmer, D., Grimm, K., Aiyer, S., Murrah W. & Steele, J. 2010. Fine Motor Skills and Early Comprehension of the World: Two New School Readiness Indicators. American Psychological Association: *Developmental Psychology*, 46(5), 1008–1017.
- Helenius, A. & Korhonen, R. 2011. Leikin ensi askeleita. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 67–76.

- Hill, M., Davis, J., Prout, A. & Tisdall, K. 2004. Moving the participation agenda forward. *Children & Society* 18, 77–96.
- Holle, B. 1981. Lapsen motorinen kehitys. Normaali ja kehityksessään viivästynyt lapsi. Jyväskylä: K.J. Gummerus Oy.
- Huffman, J. M. & Fortenberry, C. 2011. Helping preschoolers prepare for writing: Developing fine motor skills. *Washington: YC Young Children*, 66(5), 100–103. <https://libproxy.tuni.fi/login?url=https://search-proquest-com.libproxy.tuni.fi/docview/896479095?accountid=14242> (luettu 24.11.2019.)
- Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kalaja, S. & Sääkslahti, A. 2009. Liikunnalliset perustaidot. Opetushallitus ja Koululiikuntaliitto: I-print Oy. https://www.kll.fi/filebank/62-liikunnalliset_perustaidot_netti.pdf (luettu 20.11.2019.)
- Kauranen, K. 2011. Motoriikan säätely ja motorinen oppiminen. Tampere: Kirjapaino Tammerprint Oy.
- Karppi, S. 1983. Lukutaidon ABC. Johdatus lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan opetukseen. Espoo: Weilin+Göös.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltoja & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 26–43.
- Lerikkanen, M.-K. 2017. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Lin, Y., Chao, Y., Wu, S., Lin, H., Hsu, C., Hsu, H. & Kuo, L. 2017. Comprehension of handwriting development: Pen-grip kinetics in handwriting tasks and its relation to fine motor skills among school-age children. *Aust Occup Ther J*, 64: 369–380. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1111/1440-1630.12393> (luettu 25.11.2019.)
- Lyytinen, P. & Lautamo, T. 2014. Leikki. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielen kehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-Kustannus, 226–246.
- Merisuo-Storm, T. 2010. Lapsen sukeutuvan luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen. Teoksessa R. Korhonen, M.-L. Rönkkö & J. Aerila (toim.) Pienet oppimassa.

- Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Turku: Uniprint, 17–30.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp.
- Mäki, H. 2002. Elements of spelling and composition. Studies on predicting and supporting writing skills in primary grades. Turun yliopisto. Annales Universitatis Turkuensis B 255.
- Mäkelä, K. 1987. Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka. Helsinki: Tammi.
- Numminen, P. 2005. Avaa ovi lapsen maailmaan. Tampere: Pilot-kustannus.
- Nupponen, H. 1997. 9-16-vuotiaiden liikunnallinen kehittyminen. Research Reports on Sport and Health 106. Jyväskylä: Likes.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pihko, H., Haataja, L. & Rantala, H. 2014. Lastenneurologia. Saarijärven Offset Oy.
- Piiroinen, T. 2007. Ohjaajan opas lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen. Helsinki: Kuunnelkaa meitä – Lasten osallisuushanke 2006–2007/Mun vuoro – Lasten osallisuushanke 2009–2011.
- Pääjoki, T. 2011. Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus. 109–121.
- Rowe, D.W. & Neitzel, C. 2010. Interest and agency in 2- and 3-year-olds' participation in emergent writing. Reading Research Quarterly 45 (2), 169–195.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. (luettu 11.10.2019.)
- Sigelman, C. K., Rider, E. A. 2014. Life-span human development, 8th ed. USA: Cengage Learning.
- Sillanpää, M., Herrgård, E., Iivanainen, M., Koivikko, M. & Rantala, H. 2004. Lastenneurologia. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Sääkslahti, A. 2007. Liikunta varhaiskasvatuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit. 32–41.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylän Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto> (luettu 9.12.2019.)
- Valentini, M. & Lamanna, V. 2018. The importance of the body in writing. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(2), 618–626. <http://dx.doi.org.libproxy.tuni.fi/10.7752/jpes.2018.02090> (luettu 24.11.2019.)
- VASU 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a Helsinki: Opetusministeriö. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf (luettu 24.9.2019.)

8 LIITTEET

Liite 1(1)

Haastattelulomake

Teemme kandidaatin tutkielmaa, jonka tavoitteena on tutkia kirjoittamiseen vaadittavia hienomotorisia taitoja ja niiden tukemista eri tilanteissa. Tämän haastattelun avulla keräämme tietoa siitä, millä tavoin varhaiskasvatuksen opettajat tukevat kirjoittamiseen tarvittavia hienomotorisia taitoja 5-6-vuotiaiden lasten kohdalla. Käsittelemme haastatteluissa saadut vastaukset luottamuksellisesti ja anonymiteettiä vaalien. Aineistoja käsitellään tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden ja hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Yksittäinen osallistuja ei ole tunnistettavissa raporteista tai tutkielmista. Vastaamalla tähän haastatteluun sähköisesti haastateltava antaa luvan tietojen käyttämiseen tutkimusaineiston analyysivaiheessa.

Toivomme saavamme vastaukset sähköpostilla viikon 44 loppuun mennessä! Vastaukset lähetetään kyseisenä Word-tiedostona sähköpostiosoitteeseen katja.patronen@tuni.fi, kiitos etukäteen!

Kandidaatin tutkielman tekijät: Katja Patronen ja Hanna-Mari Porkka

Pvm:

Haastateltava:

Ammatti/työnimike:

Kuinka kauan olet työskennellyt päiväkodissa/esiopetuksessa?

Mitä hienomotorisia taitoja koet tarpeelliseksi kirjoittamaan oppimisessa?

Miten kirjoittamaan oppimiseen tarvittavia hienomotorisia taitoja voidaan tukea **perustoimintatilanteissa**? Kuvaille erilaisia esimerkkitalanteita.

Miten kirjoittamaan oppimiseen tarvittavia hienomotorisia taitoja voidaan tukea **kynäotetta vaativissa tehtävissä**? Kuvaile erilaisia esimerkkitalanteita.

Miten kirjoittamaan oppimiseen tarvittavia hienomotorisia taitoja voidaan tukea **muussa ohjatussa toiminnassa**? Kuvaile erilaisia esimerkkitalanteita.