

Oona Asumaniemi & Emilia Halonen

**VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN  
ROOLI ESIOPETUSIKÄISTEN LASTEN  
LUKEMAAN JA KIRJOITTAMAAN  
OPPIMISEN TUKEMISESSA**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Kandidaatintutkielma  
Tammikuu 2020

# TIIVISTELMÄ

Oona Asumaniemi & Emilia Halonen: Varhaiskasvatuksen opettajien rooli esiopetusikäisten lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemisessa

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Varhaiskasvatus

Tammikuu 2020

---

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen varhaiskasvatuksen opettajan rooli on esiopetusikäisten lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemisessa. Lisäksi tavoitteena oli kartoittaa, millaisia pedagogisia malleja, toiminnallisia periaatteita sekä henkilökohtaisia tapoja varhaiskasvatuksen opettajilla oli käytössään kielellisten taitojen tukemisessa. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yhteyttä opettajien toiminnansuunnitteluun ja siihen, miten se näyttäytyi heidän arjessaan. Tutkimus oli laadullinen ja sen aineiston analysointiin käytettiin aineistolähtöistä teemoittelua. Aineisto kerättiin kahdesta Pirkanmaalla sijaitsevasta esiopetusryhmästä haastattelemalla yhteensä kahta varhaiskasvatuksen opettajaa ja havainnoimalla heidän toimintaansa esiopetusryhmässä.

Tutkimus osoitti, että luku- ja kirjoitustaidon tukemiseen vaikuttivat monet tekijät. Opettajat kokivat oman roolinsa ammattikasvattajina hyvin merkitykselliseksi kasvattaessaan alkavia lukijoita ja kirjoittajia. Toisaalta myös erityisopettajan ja vanhempien kanssa tehty yhteistyö tuki lasten kehittymistä. Opettajat saivat apua erityisopettajalta ja jakoivat omaa tietoaan eteenpäin lasten koteihin. Leikillisuus ja lasten mielenkiinnonkohteiden huomiointi näkyi läpi aineiston niin opettajien haastatteluissa kuin ryhmän havainnoinneissakin. Lisäksi kielellä leikkittely, kuten riimittely ja loruttelu, oli opettajien suosima menetelmä. Molemmissa ryhmissä luettiin lastenkirjoja päivittäin ja lapset saivat tutustua niihin myös itse. Digitaalisia laitteita käytettiin moniin tarkoituksiin, eikä vain kielenkehityksen tukemiseen. Esiopetusmateriaalin käyttäminen tai sen käyttämättömyys oli ainoa suuri ero opettajien välillä. Opettajat kokivat näiden menetelmien tukevan lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimista.

Opettajat osasivat nimetä monia käyttämiään työtapoja haastatteluissa. He eivät olleet huomanneet käyttävänsä niin monia menetelmiä myös varsinaisten opetustuokioiden ulkopuolella. Suuri osa kielenkehityksen tukemisesta tapahtuikin lähes huomaamatta esiopetuksen arjessa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita opettajat eivät osanneet yhdistää suoraan käyttämiinsä menetelmiin, mutta yhteys niiden välillä oli nähtävissä. Tutkimuksen mukaan lasten luku- ja kirjoitustaidon tukemiseen vaikuttavat siis suuresti opettajan kokemukset ja käyttämät työtavat.

Avainsanat: Esiopetus, lukeminen, kirjoittaminen, varhaiskasvatuksen opettaja, opettajan rooli

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>ESIOPETUSIKÄISEN LAPSEN KIELELLINEN KEHITYS</b> .....	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>OPETTAJA OSANA TUKEMISPROSESSIA</b> .....	<b>11</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>14</b>
4.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	14
4.2	AINEISTON KERUU .....	15
4.3	AINEISTON ANALYYSI .....	17
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>20</b>
5.1	OPETTAJAN ROOLI VERRATTUNA MUIHIN KASVATTAJIIN .....	21
5.1.1	<i>Opettaja</i> .....	21
5.1.2	<i>Opettaminen esiopetuksessa</i> .....	21
5.1.3	<i>Vanhemmat</i> .....	22
5.1.4	<i>Erytisopettaja ja muut esiopetuksen aikuiset</i> .....	23
5.2	OPETTAJIEN KÄYTTÄMÄT MENETELMÄT .....	23
5.2.1	<i>Kielellä leikittely</i> .....	23
5.2.2	<i>Leikillisuus</i> .....	24
5.2.3	<i>Lasten mielenkiinnonkohteiden ja taitotason huomiointi</i> .....	25
5.2.4	<i>Esiopetusmateriaalien käyttö/käyttämättömyys</i> .....	26
5.2.5	<i>Lastenkirjat</i> .....	27
5.2.6	<i>Digitaaliset laitteet</i> .....	28
5.3	ESIOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEIDEN MERKITYS TOIMINNAN KANNALTA ..	29
5.3.1	<i>Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja esiopetus</i> .....	29
5.3.2	<i>Oppimisympäristö</i> .....	30
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>31</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>35</b>
	<b>LIITTEET (1–4)</b>	

# 1 JOHDANTO

Lapsen kielellinen kehitys on hyvin moninainen kokonaisuus. Siihen liittyy niin kirjoittaminen kuin lukeminenkin sekä näihin molempiin liittyvät toiminnot. "Nykyään lapset syntyvät kielelliseen ympäristöön, jossa painettu teksti ympäröi heitä ensihetkestä alkaen" (Nurmilaakso 2006, 2). Nykypäivänä lasten kielellinen ympäristö voidaan nähdä hyvinkin laajana, sillä muun muassa kirjojen lisäksi lasten arkipäivään kuuluu monet erilaiset mediaympäristöt kuvineen, videoineen, äänineen ja hahmoineen. Muuttuva maailma asettaakin haasteita varhaiskasvattajille, sillä kielellisten taitojen kehittymisen tukeminen on iso ja tärkeä osa esiopetusta. Ongelmana on, miten luku- ja kirjoitustaitoa tukevan toiminnan voisi toteuttaa mahdollisimman hyvin liittämällä sen esimerkiksi näihin lapsia kiinnostaviin ympäristöihin.

Olemme kandidaatintutkielmassamme kiinnostuneita tarkastelemaan varhaiskasvatuksen opettajien roolia esiopetusikäisten lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemisessa. Tavoitteenamme on selvittää ja kartoittaa, millaisia pedagogisia malleja, toiminnallisia periaatteita sekä henkilökohtaisia tapoja varhaiskasvatuksen opettajilla on käytössään. Käytämme näistä myöhemmin tutkielmassamme lyhyempää nimitystä menetelmät, vaikka emme tutkikaan yleisesti tunnettuja lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen menetelmiä. Keskitymme tarkastelemaan opettajan roolia esiopetuksen arjessa sekä erillisissä tuokioissa, esimerkiksi kirjanluku- ja esiopetuskirjahetkissä. Esiopetuksessa tärkeää on myös lasten kiinnostuksen herättäminen kirjoitettua kieltä kohtaan (ESIOPS = Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 32). Huomioimme tämän tutkiessamme lukemaan ja kirjoittamaan oppimista, sillä kiinnostus kieltä kohtaan on ensiaskel näihin taitoihin. Otamme myös huomioon lasten erilaiset taitotasot: jokainen lapsi tarvitsee yksilöllistä tukea omiin tarpeisiinsa ja taitoihinsa nähden.

Tutkimuksessamme haluamme lisäksi tarkastella, miten varhaiskasvattajat hyödyntävät opetussuunnitelmaa luku- ja kirjoitustaitoa tukevaa toimintaa

suunnitellessaan. Otamme selvää, miten Esiopetuksen opetussuunnitelmaa toteutetaan ryhmissä opettajien toimesta ja miten se näkyy heidän arjessaan. Haluamme tutkia, kuinka paljon opettajat kiinnittävät huomiota opetussuunnitelman noudattamiseen suunnitellessaan ja toteuttaessaan lukemista ja kirjoittamista tukevaa toimintaa. Esiopetuksen opetussuunnitelma on tärkeä kaiken toiminnan ja sen suunnittelun kannalta, joten tarkastelemme sen näyttäytymistä esiopetuksen arjessa varhaiskasvatuksen opettajan toimesta.

Esiopetusikäisenä lapsi kehittyy monella osa-alueella hyvinkin paljon. Myös lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen on tässä elämänvaiheessa suuressa roolissa ja haluamme koota siitä lisää tietoa, jotta tulevat varhaiskasvattajat voivat kehittää omaa ammattiosaamistaan. Tutkimusaiheemme on siis hyvin relevantti varhaiskasvatuksen ja erityisesti esiopetuksen kentällä. Uskomme, että tämän tutkimuksen tulokset auttavat tulevia varhaiskasvattajia kehittämään toimivia työtapoja tulevaisuuden työelämään. Koemme tämän aiheen tärkeäksi, sillä haluamme auttaa muita varhaiskasvattajia ammatti-identiteettinsä kehittämisessä sekä tukea omaa opettajaksi kasvuamme.

Tutkielmassamme teoriaosuus jakautuu kahteen eri lukuun: esiopetusikäisen lapsen kielellinen kehitys sekä opettaja osana tukemisprosessia, joita käsittelemme seuraavaksi. Sen jälkeen kerromme tutkimuksen toteuttamisesta luvussa 4. Siinä esittelemme tutkimuskysymykset, aineiston keruun ja aineiston analyysin. Luvussa 5 tarkastelemme tutkimuksemme tuloksia. Lopuksi luvussa 6 pohdimme tutkimustulosten yhteyttä kirjallisuuteen sekä arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta ja merkitystä.

## 2 ESIOPETUSIKÄISEN LAPSEN KIELELLINEN KEHITYS

*Esiopetus ja esikoululainen.* Lapsi siirtyy esiopetukseen vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista eli yleensä noin kuusivuotiaana. Perusopetuslaki velvoittaa jokaisen kunnan järjestämään osallistujille maksutonta esiopetusta, joka voi tapahtua niin päiväkodissa, koulussa kuin muussa siihen soveltuvassa paikassa. Maksuton esiopetus tarkoittaa sitä, että opetus, oppimateriaalit, lounas ja tarvittaessa kuljetus ovat lapsille ilmaisia. Lapsilla tulee olla myös mahdollisuus päivähoitopalveluiden käyttämiseen niin ennen kuin jälkeenkin esiopetusosuutta. Esiopetuksen tavoitteet määritellään valtakunnallisissa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joka on perustana kuntien paikallisille opetussuunnitelmille. Se myös ohjaa esiopetuksen opettajien suunnittelua opetuksen sisältöön liittyen. (Adenius-Jokivuori, Eronen & Laakso 2014, 182; Opetus- ja kulttuuriministeriö.)

Esiopetus sijoittuu varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen väliin ollen hyvin oleellinen nivelvaihe niiden välillä. Näiden kolmen eri oppimisen polun vaiheen tulisi muodostaa johdonmukainen kokonaisuus, jotta ne tukisivat lasten kasvua, kehitystä ja oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Esiopetuksen toteuttamisessa onkin siis otettava huomioon niin varhaiskasvatuksen kuin perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt tämän toteutumiseksi. (Adenius-Jokivuori ym. 2014, 183.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (ESIOPS 2014, 14) esiopetuksen erityisiksi tavoitteiksi mainitaan lasten sosiaalisten taitojen ja terveen itsetunnon edistäminen myönteisten oppimiskokemusten ja leikin avulla yhteistyössä huoltajien kanssa. Lisäksi lasten tietojen ja taitojen kehittymisen seuraaminen ja tukeminen sekä mahdollisten vaikeuksien ennaltaehkäiseminen ovat esiopetuksen opettajien tärkeitä tehtäviä. Leikinomaisuuden ylläpito ja lasten kehitystason huomioiminen esiopetuksen toteuttamisessa edistää lasten kielellistä kehitystä ja valmiuksia oppia uutta (Adenius-Jokivuori ym. 2014, 183).

Esiopetuksen rooli lasten kielellisen ympäristön rikastuttajana on erityisen suuri varsinkin sellaisten lasten kohdalla, jotka eivät saa monipuolisesti ja riittävästi kielellisiä virikkeitä kotonaan. Esiopetuksen toivotaankin tasaavan näitä eroja, jotka näkyvät lasten oppimistuloksissa ja kielitaidoissa. Se on samalla myös suurin haaste, sillä hyvin erilaisista lähtökohdista tulevia lapsia täytyy tukea jokaista omalla yksilöllisellä taitotasollaan. (Nurmilaakso & Välimäki 2011, 23.) Jokaisen henkilökohtainen huomiointi kuitenkin auttaa opettajia arvioimaan lasten kehitys- ja taitotasoa paremmin, jolloin mahdollisia kielenkehityksen ongelmia on helpompi havaita. Esiopetusiässä tehdyt arviot ennustavat hyvin ensimmäisten kouluvuosien sujumista. (Aro, Eronen, Erkkilä, Siiskonen & Adenius-Jokivuori 2014, 117.)

Vaikeuksista aiheutuneita riskejä lasten myöhemmälle oppimiselle voi ennaltaehkäistä ja vähentää kokonaisvaltaisella, pitkäjänteisellä sekä johdonmukaisella huomioinnilla ja arvioinnilla (Adenius-Jokivuori ym. 2014, 183). Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen kannalta merkityksellisten taitojen kartoitus onkin esiopetuksen opettajille haaste. Kielenkehityksen ongelmien huomioiminen kuitenkin viimeistään kouluiän kynnyksellä on tärkeää, jotta kehitystä voi tukea vielä ennen koulun alkua mahdollisimman hyvin. Kielellisten taitojen kuntouttaminen kaikkien muidenkin oppimisvalmiuksien ohella ei ole helppoa. (Aro ym. 2014, 119.) Esiopetuksessa tehdään kuitenkin varmasti kaikki voitava, sillä opettajat tietävät annetun tuen olevan tehokkainta mahdollisimman aikaisessa vaiheessa ennen kouluikää (Siiskonen, Poikkeus, Aro & Ketonen 2014, 311).

Esiopetusikäiset lapset ovat ainutlaatuisessa vaiheessa kielenkehityksessään. He hallitsevat lähes täydellisen niin sanotun sisäisen kieliopin, mikä tarkoittaa äidinkielen rakenteiden osaamista ilman kieliopin opetusta. Sen lisäksi noin kuusivuotiaiden muisti on kehittynyt tarpeeksi sanojen rakentamisen äänneiden ja tavujen avulla, jolloin sanavarastokin laajenee. (Nurmilaakso & Välimäki 2011, 22.) Esikoululaiset ymmärtävät kielen fonologisia piirteitä eli heillä on tietoa kielen äännerakenteista. Se tarkoittaa siis kykyä ymmärtää sanojen koostuvan pienemmistä yksiköistä, mitä pidetään lukemaan oppimisen kannalta keskeisempänä taitona. (Nurmilaakso & Välimäki 2011, 22; Siiskonen ym. 2014, 312.) Osittain varmasti taitojen kehittymisen myötä lapset alkavat kiinnostua entistä enemmän sanaleikeistä ja niiden huumorista sekä he

keksivät niitä lisää innokkaasti (Siiskonen ym. 2014, 325). Noin kuusivuotiaat lapset ovatkin siis jo hyvin kiinnostuneita kirjaimista ja äänneistä ollessaan niiden kannalta merkityksellisessä kypsyys- ja herkkyysvaiheessa. Tällöin lasten motivaatio on korkealla lukemisen ja kirjoittamisen oppimiseen, sillä niiden merkityksen maailma on avautumassa heille. (Nurmilaakso & Välimäki 2011, 22.)

*Opettaminen ja oppiminen esiopetuksessa.* Esiopetuksen tavoitteena ei ole opettaa lapsia lukemaan ja kirjoittamaan, vaan herättää heidän kiinnostustaan kirjoitettua ja puhuttua kieltä kohtaan (ESIOPS 2014, 32). Esiopetuksessa ei käytetä käsitettä opettaminen, sillä opetus-sanasta tulee mieleen enemmän koulumainen opetustilanne, mikä ei ole tarkoituksenmukaista esiopetuksessa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 33) mukaan lasten kehittyviä kielellisiä taitoja, kuten luku- ja kirjoitustaitoa, tuetaan. Esiopetuksen päämääränä onkin tukea lasten kehitystä ja innostaa heitä uusien asioiden oppimiseen.

Kirjoitetut sanat ovat jo alle kouluikäisten lasten mielestä kiinnostavia ja opettajan tehtävänä onkin antaa lapsille positiivisia kokemuksia esimerkiksi kirjojen lukemisesta. Opettajan rooli on siis tärkeä, sillä hän on se, joka luo lapsille tilaisuuksia kehittyä ja kiinnostua kielestä. Esiopetuksessa ei ole niinkään kyse luku- ja kirjoitustaidon oppimisesta (Nurmilaakso 2006, 3), jolloin niiden systemaattinen opettaminen ei ole olennaista. Esiopetuksessa oppiminen on ikään kuin prosessinomaista, eli matkaa taidon hallitsemiseen voidaan pitää tärkeämpänä ja oleellisempänä kuin itse taitoa. Jokaista lasta tulisikin tukea omalla matkallaan ja herättää jokaisen henkilökohtainen motivaatio oppimista kohtaan.

*Kielen kehitys.* Kielen kehittyminen on tärkeä vaihe jokaisen lapsen elämässä ja erityisesti oppimisessa, sillä kielen välityksellä opitut tiedot varastoidaan muistiin. Muistin lisäksi muidenkin kognitiivisten taitojen, kuten ajattelun, havaitsemisen ja puhumisen, kehittyminen muodostaa yhtenäisen kokonaisuuden kielen kehittymisen kanssa. Myös lapsen itsetuntemus ja identiteetti rakentuvat sekä itsetunto ja luovuus vahvistuvat kielen avulla. Kieltä tarvitaan ympäristön jäsentämiseen ja oman minän ilmaisemiseen. Se on lisäksi merkittävästi yhteydessä lasten kokonaisvaltaiseen kehittymiseen. (Nurmilaakso & Välimäki 2011, 24–32.) Esiopetuksessa on siis otettava erityisesti huomioon kielen kehityksen tukeminen.



Esiopetusikäisten äidinkielen taito, sisältäen äänteiden ja kirjainten tuntemuksen, kielellisen tietoisuuden sekä ilmaisutapojen ja sanavaraston kehittymisen, menee eteenpäin lasten ollessa suunnitelmallisesti ja ohjastusti kielen kanssa tekemisissä (Nurmilaakso & Välimäki 2011, 23). Kielen kehittyminen on kuitenkin tehokkainta silloin, kun sen harjoittelu liittyy lasta kiinnostaviin ja häntä koskettaviin asioihin. Opettelun ollessa lapsen mielestä hauskaa ja kiinnostavaa myös hänen motivaationsa sitä kohtaan kasvaa. Lapsen motivaatio onkin merkittävä tekijä luku- ja kirjoitustaidon kehityksessä. (Lerikkanen 2017, 35; Nurmilaakso 2006, 13.) Myös vertaisoppiminen toisten lasten kanssa vuorovaikutustilanteissa on oleellinen osa kielenkehitystä. Innokkaat oppijat saavat vetäytyneet ja varautuneet lapset osallistumaan toimintaan, sillä innostuneisuus yleensä tarttuu lasten välillä. (Nurmilaakso & Välimäki 2011.) Kun esiopetuksen opettajat tietävät tämän, he voivat onnistuneen suunnittelun avulla tukea lasten kielenkehitystä mahdollisimman hyvin.

*Luku- ja kirjoitustaito.* Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen liittyvät niin kiinteästi toisiinsa, ettei niistä oikeastaan voi puhua erikseen. Lapset voivat myös oppia ensin niin luku- kuin kirjoitustaidonkin. (Nurmilaakso 2011, 15.) Olemme huomanneet tämän harjoitteluissamme, sillä osa lapsista osaa kirjoittaa oman nimensä ennen lukemaan oppimista. Silti jo aika pienetkin lapset tunnistavat oman nimensä toisten sanojen tai nimien joukosta, vaikka he eivät osaisikaan systemaattisesti lukea. Lasten täytyykin olla tekemisissä niin kirjoitetun kuin puhutunkin kielen kanssa, jotta molemmat taidot on mahdollista oppia. Kirjoitustaidon oppimisesta on hyötyä lukutaidon kehittymisessä, ja samoin lukutaitoisen lapsen on helpompaa oppia myös kirjoittamaan. Luku- ja kirjoitustaito ovat siis vahvasti yhteydessä toisiinsa esi- ja alkuopetuksen aikana. (Ahonen, Määttä, Meronen & Lyytinen 2014, 72; Lerikkanen 2017, 137.)

Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen kannalta kirjainten osaaminen on yksi tärkeimmistä taidoista. Kuusivuotiaiden kirjaintuntemus ennustaakin tulevaa kehitystä, sillä paljon kirjaimia tuntevat lapset ovat loogisesti olleet enemmän kirjoitetun kielen kanssa tekemisissä kuin lapset, joita kirjaimet eivät ole niin kiinnostaneet. Lasten täytyy myös ymmärtää sanojen koostuvan äänteistä ja äänteiden vastaavan joitakin tiettyjä kirjaimia, jotta lukemaan oppiminen on mahdollista. (Lerikkanen 2017, 24–25; Nurmilaakso & Välimäki 2011, 36–49.)

Juurikin äänteiden kestojen havaitsemisen vaikeus ja yksiselitteisten kirjainvastineiden puuttumattomuus tekevät luku- ja kirjoitustaitojen oppimisesta haastavaa (Siiskonen ym. 2014, 327).

Lapsen kasvuympäristöllä on suuri merkitys luku- ja kirjoitustaidon oppimisen tukemiseen. Näiden taitojen valmiuksien kehittymisen kannalta oleellista on, miten kirjoihin suhtaudutaan lapsen kodissa. Kirjojen määrä, niiden lukeminen ja lukukokemuksista keskusteleminen vaikuttavat siihen, kiinnostuvatko lapset kielestä, kirjoista, lukemisesta ja kirjoittamisesta. Siksi aikuisten tulisi antaa lapselle malli lukemisesta. (Nurmilaakso & Välimäki 2011, 36; Siiskonen ym. 2014, 325.) Myös välineiden ja materiaalien tulisi olla helposti saatavilla (Nurmilaakso & Välimäki 2011, 49), jotta lapset voivat kiinnostuksen ilmetessä hakea kirjan lukeakseen sitä tai ottaa kynän ja paperin kirjoittamista varten. Tähän myös esiopetuksen oppimisympäristöä suunnitellessa olisi tärkeää kiinnittää huomiota.

### 3 OPETTAJA OSANA TUKEMISPROSESSIA

*Opettajan rooli.* Kasvattajan rooli on kiistatta hyvin tärkeä, kun on kyse lapsen taitojen kehittymisestä ja niiden tukemisesta. Onhan varhaiskasvatuksen opettaja vastuussa esiopetuksessa toteutetun toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta. Opettajan omilla valmiuksilla ja käsityksillä oppimis- ja opettamisprosessista on vaikutusta siihen, millä tavalla lapsen kehitys etenee kohti lukijaa ja kirjoittajaa. Opettajan vaikutusmahdollisuudet ovat myös riippuvaisia hänen omista käsityksistään koskien tätä prosessia. (Nurmilaakso 2006, 3.)

Opettajalla on monessa suhteessa suuri työ, sillä hänen tulee huomioida jokainen lapsi omana yksilönään. Aikuisen vastuulla on huolehtia, että lapsilla on omalle taitotasolleen toinen toistaan haastavampia kielellisiä tilanteita (Nurmilaakso 2006, 18). Jotta lapsi voisi kehittyä kielellisissä taidoissaan, tarvitsee hän mahdollisuuden yhä vaativampiin tehtäviin. Opettajan rooli on olennainen lapsen siirtyessä helpommista tehtävistä, jotka jo onnistuvat, yhä haastavampiin tehtäviin, joiden tekeminen ei vielä onnistu. Aikuinen voi auttaa ja tukea lasta tällaisessa tilanteessa selviytymään uudesta haasteesta. Vygotskyn teoria lähikehityksen vyöhykkeestä kuvaa tätä hyvin tarpeellista menettelytapaa lapsen ja aikuisen välillä. Lähikehityksen vyöhyke perustuu aikuisen tai osaavamman henkilön tukeen vaativissa tehtävissä. Jos lapsen taidot eivät vielä riitä suorittamaan tehtävää, aikuinen voi auttaa juuri sen verran, että lapsi onnistuu tehtävässä. On myös todettu, että lapsi voi kehittyä taidoissaan paremmin, kun hän on yhteistyössä aikuisen kanssa. Tällöin lapsi toimii kehitystasonsa ylärajoilla. (Vygotsky 1978.) Myös Mäkisen (2002, 261) tutkimuksessa jokaisen esiopetusikäisen lapsen oppimisprosessi eteni lähikehityksen vyöhykkeellä, joten opettajan tulisikin tarjota jokaiselle lapselle hänen yksilöllistä taitotasoaan haastavia tehtäviä.

Sen lisäksi, että opettajan tulee huomioida jokaisen lapsen taitotaso ja suhteuttaa se hänelle annettaviin tehtäviin, on hänen myös osattava auttaa lapsia yksilöllisesti. Jokainen lapsi oppii omalla tavallaan: toiset kuuntelemalla toiset katselemalla. Opettaja onkin siis vastuussa siitä, että hän osaa auttaa jokaista lukemaan ja kirjoittamaan harjoittelevaa lasta häntä parhaiten kehittävällä tavalla. Aikuisella on vastuu sovittaa tehtävät lapsille sopiviksi, sillä harjoitteiden tulisi vastata lasten omiin tarpeisiin. (Lerikkanen 2017, 35; Nurmilaakso 2006, 66.)

Tehtävien ollessa liian haastavia ei lasten kiinnostus riitä enää tekemään niitä. Toisaalta tehtävien ollessa todella helppoja saattaa käydä samalla tavalla (Nurmilaakso 2006, 71). Jos lapsi ei kykene suoriutumaan liian vaikeista tehtävistä eli hän epäonnistuu, saattaa hän alkaa välttelemään niitä. Lasten kykyjen ja potentiaalisuuden tulisi ohjata opettajan toimintaa tarjoamaan jokaiselle lapselle ideaaleja tehtäviä, jotka haastavat hänen taitotasoaan. (Lerikkanen 2017, 46.) Heikommat lapset ovat taitavampia lapsia vähemmän kiinnostuneita kirjaimista ja lukemisesta Lerkkasen ym. (2010) tutkimuksen mukaan. Opettajien on tärkeä siis huomioida myös nämä lapset ja tarjota heille motivoivia tehtäviä, jotta he kiinnostuisivat kirjoitetusta kielestä.

Lapsen innostuneisuus on tavallaan myös mittari, joka kertoo, onko tehtävä sopeutettu lapsen edellytyksiin. Suunnitellessaan tehtäviä opettajan on lasten taitotason lisäksi otettava huomioon lasten mielenkiinnonkohteet sekä innostuneisuus erilaisia menetelmiä kohtaan. Kasvattaja pystyy huomaamaan lapsen käytöksestä, onko hänellä käytössään tarpeeksi motivoivia ja vaihtelevia menetelmiä. (Nurmilaakso 2006, 18.) Varhaiskasvatuksen opettajalle tarpeellisena piirteenä voidaankin nähdä mielikuvituksen käyttäminen ja sen kautta oman ammattitaitonsa soveltaminen. Kuusivuotiaille tietoa ja taitoa janoaville lapsille ei riitä pelkästään hyllyt täynnä kirjoja. He kaipaavat jotain enemmän ja opettajan on osattava vastata tähän tarpeeseen. (Nurmilaakso 2006, 45.) Esiopetuksen opettaja on se, jonka tehtävänä on luoda lapsille virikkeellisiä, vaihtelevia ja kehittäviä tehtäviä sekä tilanteita. Kun lasten mielenkiinnonkohteita päiväkodissa on tutkittu, esiopetusikäiset pitivät mieluisana esimerkiksi lukemista ja esiopetustehtäviä (Pihlainen, Reunamo & Kärnä 2019).

Jo pienestä asti lapsen kehityksen etenemisen seuraaminen on keskeistä. Jokaista lasta tulisi havainnoida yksilöllisesti, millaisella tahdilla juuri tämän

lapsen kehitys menee eteenpäin. Kehityksen seuraaminen on tärkeää, sillä aiemmin opitut asiat ovat pohja monien uusien taitojen opettelulle (Jokela & Törni 2006, 31). Lasten havainnointi on siis isossa roolissa, sillä sen avulla opettaja osaa suunnitella toimintaa, yksilöllistää sitä ja auttaa jokaista lasta paremmin juuri hänen etenemisensä kannalta. Esiopetuksessa kasvattajat havainnoivatkin lasten luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä esiopetusvuoden aikana. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ohjaavat opettajan toimintaa, sillä siellä on tavoitteita, jotka tulisi toteuttaa. Näistä tavoitteista voi olla hyödyllistä jättää osa pois tai rajata ulkopuolelle esiopetustoiminnasta, sillä opetuksen tahdin tulisi Jokelan ja Törnin (2006, 2) mukaan mukautua heikompien lasten tasolle.

*Kasvatuskumppanuus.* Opettajan lisäksi myös koko kasvatusverkosto, mukaan lukien ryhmän muut aikuiset, erityisopettaja ja vanhemmat, ovat tärkeässä roolissa tukiessaan lapsen kehittyvää luku- ja kirjoitustaitoa. Tällaista yhteistyötä kodin ja instituution välillä kutsutaan kasvatuskumppanuudeksi. Sen tavoitteena on lapsen oppimisen ja kehittymisen edistäminen aikuisten välisen yhteistyön avulla. Vanhempien ja esiopetuksen kasvattajien kumppanuudessa on kyse yhteydenpidosta ja sitoutumisesta yhteiseen päämäärään. Kasvatuskumppanuuteen kuuluu myös erimielisyydet esimerkiksi tavoitteista, auktoriteetista ja arvioinnista. (Kekkonen 2012, 47–53.) Tutkielmassamme kasvatuskumppanuuden käsite liittyy juurikin varhaiskasvatuksen opettajan, muiden ryhmän aikuisten, erityisopettajan sekä vanhempien yhteistyöhön.

# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

## 4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajan rooli esiopetusikäisten lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemisessa. Tutkimusaihe rajautuu siis seuraavien ongelmien ympärille:

- Millainen käsitys opettajalla on omasta roolistaan lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemisessa osana kasvatuskumppanuutta?
- Millaisia menetelmiä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemiseen käytetään esiopetuksessa?
- Miten Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet vaikuttavat opettajan työskentelyyn hänen suunnitellessa ja toteuttaessa lukemaan ja kirjoittamaan oppimista tukevaa toimintaa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta selvitämme, millaiseksi opettajat kokevat oman roolinsa lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemisessa. Tutkimme myös sitä, millainen opettajan rooli on ylipäätään tässä prosessissa. Erityisesti opettajan rooli verrattuna erityisopettajaan tai lasten vanhempiin on tutkimuksessa kiinnostuksemme kohteena. Kasvatuskumppanuus onkin tämän tutkimusongelman keskeinen käsite.

Toisessa tutkimuskysymyksessä keskitymme kartoittamaan sitä, millaisia menetelmiä opettajat käyttävät lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemisessa sekä millaiseksi he nämä keinot kokevat. Kiinnostuksemme kohteena on myös se, miltä opettajien oma toiminta heistä itsestään tuntuu ja miten se on mahdollisesti muuttunut aiempaan verrattuna. Lisäksi tutkimuksessa haluamme tietää, miten opettajat perustelevat tämänhetkistä toimintaansa ja valintojaan tukiessaan lasten kielellisiä valmiuksia.

Kolmas Esiopetussuunnitelman ilmenemiseen liittyvä tutkimuskysymys sai alkunsa siitä, että kaikki suunniteltu toiminta tulee liittää opetussuunnitelman

tavoitteisiin. Tutkimuksessa haluammekin selvittää, miten opettajat perustelevat toimintaansa liittäen sen Esiopetussuunnitelmaan. Tarkoituksenamme on saada selville, miten opetussuunnitelman käyttö vaikuttaa opettajan suunnitteluun ja toiminnan toteutukseen. Tämä ongelma rajautuu osaksi tutkimusta, sillä opetussuunnitelman merkitys opettajan toiminnalle on erityisen tärkeä.

## 4.2 Aineiston keruu

*Laadullinen tutkimus.* Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Se on nimensä mukaisesti laatua, ei määrää, mittaava. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on selvittää tutkittavien näkemyksiä tutkittavaan aiheeseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 173.) Tutkimuksessamme halusimmekin siis ymmärtää opettajien näkökulmia ja mielipiteitä lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemiseen. Toteutimme laadullisen tutkimuksen, koska halusimme perehtyä syvällisemmin muutaman opettajan ajatuksiin. Koimme sen tärkeäksi, sillä näin saimme enemmän perusteltua tietoa yksittäisten opettajien rooleista ja heidän toimistaan esiopetuksessa. Tällöin ymmärsimme paremmin pientä otosta, emmekä keränneet suuremmasta joukosta pinnallisempaa tietoa.

Tutkimuksemme aineisto kerättiin kahta laadulliselle tutkimukselle tyypillistä tutkimusmenetelmää (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83), haastattelua ja havainnointia, käyttäen. Havainnoinnin sekä haastattelun käyttäminen yhdessä antoi laajan kokonaiskuvan tutkimuksemme aiheesta. Haastattelu toimi pääasiallisena aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessamme havainnoinnin tukiessa sitä. Aineistokeruutapojen yhdistely onkin mahdollista tutkimusongelmista ja tutkimukseen käytössä olevista resursseista riippuen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83).

*Aineisto.* Keräsimme aineiston kahdesta Pirkanmaalla sijaitsevasta esiopetusryhmästä syksyn 2019 aikana. Haastattelimme yhteensä kahta varhaiskasvatuksen opettajaa ja havainnoimme heidän toimintaansa esiopetusryhmässä. Varhaiskasvatuksen opettajat valikoituivat jo olemassa olevien kontaktien kautta. Valitsimme opettajat niin, että saimme aineistoa sekä kirjattomasta että esiopetusmateriaalia käyttävästä ryhmästä. Päädyimme tähän valintaan, sillä ajattelimme näissä olevan erilaista toimintaa, mikä monipuolistaisi aineistoamme. Haastatteluissamme selvisi myös, että opettajilla oli eri verran

kokemusta esiopettajan työstä. Pyysimme haastatteluihin osallistuneilta opettajilta tutkimusluvan (Liite 1), jossa saimme heiltä suostumuksen äänittää haastattelun. Havainnointimme takia kysyimme myös lasten vanhemmilta tutkimusluvat (Liite 2).

*Havainnointi.* Havainnoinnin käyttäminen aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessamme oli perusteltua, sillä sen avulla tutkittava ilmiö voitiin nähdä oikeassa ympäristössään. Havainnoinnin avulla oli mahdollista myös liittää muiden menetelmien, eli tässä tutkimuksessa haastattelujen, avulla saatua tietoa paremmin yhteen. Havainnointia käyttämällä saatiin siis monipuolisempaa tietoa aiheesta. Pystyimme esimerkiksi tarkastelemaan, oliko havainnoinnin ja haastattelun välillä ristiriitaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93–94.) Ensimmäiseksi keräsimme aineistoa havainnoiden molempia ryhmiä kahtena erillisenä päivänä esiopetuksen ajan heidän normaalissa arjessaan. Näin saimme omia havaintoja siitä, miten tilanteet todella esiopetuksessa etenivät ja miten kielellisyys tuli esiin arjen tilanteissa. Kohdistimme havaintomme ryhmän opettajaan ja hänen rooliinsa, emme niinkään lasten toimintaan. Havainnointimme oli passiivista osallistuvaa havainnointia. Siinä tutkijat eivät vaikuta tilanteiden kulkuun, vaikka osallistuvatkin siihen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Olimme havainnointitilanteissa siis läsnä, mutta emme osallistuneet toimintaan muutamia keskusteluja lukuun ottamatta.

Havainnointiaineistomme koostui molempien tutkijoiden erillisistä, omiin viikoihin kirjatusta havainnoista, jotka muodostuivat etukäteen tekemämme havainnointirungon mukaan (Liite 3). Saamamme havainnot ryhmästä ja varhaiskasvatuksen opettajan toiminnasta auttoivat meitä luomaan uusia haastattelukysymyksiä, jotka ohjasivat yhdessä etukäteen suunniteltujen kysymysten kanssa haastattelua. Havaintojen pohjalta meidän oli helpompi ohjata ryhmän opettajan kanssa käytyä keskustelua. Tämän takia toteutimme havainnoinnin ensin.

*Haastattelu.* Haastattelun käyttäminen aineistonkeruumenetelmänä oli hyvä tapa saada tietoa opettajilta, sillä tilanne muokkautui joustavasti tarpeen mukaan. Haastattelun aikana oli mahdollista kysyä tarkentavia kysymyksiä ja syventää saatua tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85.) Päädyimme haastatteluun ensisijaisena menetelmänä, sillä tilanteen muokkautuvuus oli eduksi tarkempien tietojen saamiselle. Käytimme puolistrukturoitua haastattelua, jossa meillä oli



valmiiksi laadittuja kysymyksiä sekä tilanteessa muodostuneita huomioita. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelijat esittävät kaikille haastateltaville lähes samat kysymykset sijoiteltuna yleensä samaan järjestykseen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–88). Tutkimuksen haastattelurunko (Liite 4) koostui valmiista kysymyksistä, jotka ohjasivat haastattelutilannetta. Emme kuitenkaan esittäneet kaikkia kysymyksiä molemmille haastateltaville täysin samassa järjestyksessä ja muodossa. Kysymykset muokkautuivat haastattelun edetessä, sillä lisäsimme ja poistimme niitä tarpeen mukaan. Tarkoituksemme oli luoda haastattelutilanteesta mahdollisimman keskustelunomainen ja rento, ei liian muodollinen.

Aineistomme koostui yhteensä kahdesta äänitetystä haastattelusta, jotka olivat kestoltaan 36 ja 43 minuuttia, sekä neljän päivän havaintomuistiinpanoista. Haastattelun ja havainnoinnin eli aineistonkeruun jälkeen litteroimme haastattelut. Jaoimme työn niin, että molemmat tutkijat litteroivat yhden haastattelun. Toisesta 36 minuutin haastattelusta muodostui 19 sivua litteroitua tekstiä Calibri-fontilla, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Samoilla asetuksilla 43 minuutin haastattelusta muodostui toisen tutkijan litteroimana 16 sivua. Litteroitua aineistoa oli loppujen lopuksi yhteensä siis 35 sivua. Tulostimme litteroidun aineiston, jotta pystyimme lukemaan sen helpommin ja aloittamaan käsittelyn.

### *4.3 Aineiston analyysi*

Käytimme tutkimusten tulosten analysoinnissa aineistolähtöistä teemoittelua. Siinä aineisto pilkotaan ja ryhmitellään aihepiireittäin eli aineistosta etsitään näkemyksiä, jotka sopivat tutkimuksen teemoihin. Teemat muodostuvat koko aineiston perusteella, sillä niistä etsitään yhteneviä piirteitä. Samanlaista haastattelurunkoa eri haastatteluissa käyttämällä esille nousevat teemat sisältyvät usein jokaiseen haastatteluun eli keskeiset teemat löytyvät loogisesti kaikista haastatteluista. Uusiakin teemoja voi silti syntyä, ja siksi aineistoa kannattaakin aina tarkastella ennakkoluulottomasti. Teemaotsikoiden muodostuttua niiden alle voi liittää haastatteluissa esiintyvät kohdat, jolloin niistä syntyy omia kokonaisuuksiaan. Sähköisesti teemoitellessa on helppoa liittää jotkin haastatteluissa ilmenneet kohdat myös useampiin paikkoihin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2018, 105–107.)

Aloitimme aineiston läpikäynnin merkitsemällä tulostettujen litterointipaperien reunaan haastattelujen oleellimmat kohdat. Nimesimme jokaisen kohdan sitä kuvaavasti muutamalla sanalla, jolloin niistä tuli ilmi litteroidun aineiston tärkein sisältö. Esimerkiksi seuraava ensimmäisen haastateltavan ilmaisema mielipide nimettiin leikinomaisuudeksi.

“Joo ja kyllä mä käytän sitä paljon niinku työssäni sellasella pienellä, ku sä oot itte mukana nii sää saat sen koska eskarissa tarvii olla vielä aika paljon sitä leikinomaisuutta nii sillä omalla ohjauksellaki sää saat sen enemmän leikiks vaikka opeteltais ihan tylsästi aata, mutta sitte ku siinä on se se ote semmonen.”

Molemmat tutkijat kävivät läpi litteroimansa haastatteluaineoston jaottelemalla oleellimmat kohdat omien otsikoidensa alle. Oleellisimpien kohtien nimeämisen avulla saimme helpommin teemoiteltua litterointiaineiston. Kun molemmat tutkijat olivat päässeet samaan vaiheeseen, yhdistimme jaottelumme. Tällöin nimesimme opettajat anonyymisti opettaja 1 ja opettaja 2, jolloin heitä ei voinut tunnistaa tutkimuksesta enää tämän jälkeen. Kuitenkin opettajat piti pystyä erottamaan toisistaan myöhempiä vaiheita varten. Aloitimme pohtimalla ja yhdistämällä teemojen otsikoita niin, että ne kuvasivat molemmista litteroinneista saatuja jaotteluita mahdollisimman hyvin. Tässä vaiheessa keskustelimme paljon jaottelusta yhdessä, erityisesti ongelmallisista kohdista. Yhteiset otsikot muodostuivat lopulta hyvinkin samanlaisiksi kuin molemmista litteroinneista tehdyt erilliset otsikot. Aineiston lisäksi myös tutkimuskysymyksemme ohjasivat teemoittelua ja siinä kehittyneitä otsikoita. Aineistosta nousseet oleellimmat huomiot jaoteltiin seuraavien otsikoiden alle: opettajan rooli verrattuna muihin kasvattajiin, opettajien käyttämät menetelmät sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden merkitys toiminnan kannalta. Käsittelemme näitä tarkemmin tuloksissa.

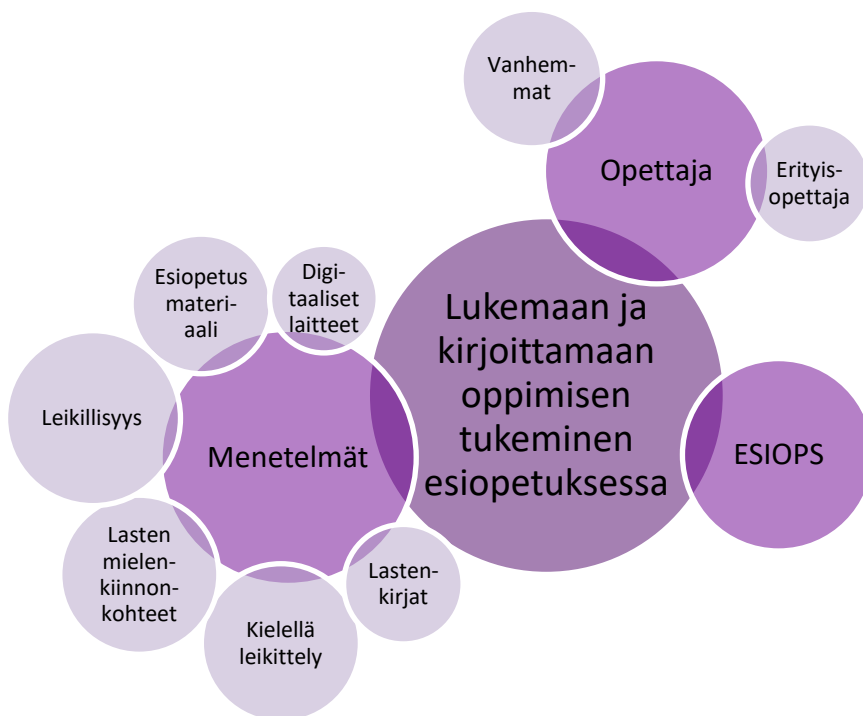
Haastatteluaineiston analysoinnin jälkeen siirryimme havainnointiaineiston läpikäyntiin. Siirsimme molempien tutkijoiden omiin vihkoihin tehdyt muistiinpanot samaan sähköiseen tiedostoon havainnointirungon mukaisten otsikoiden alle. Yhdistimme havaintomme keskustellen niistä yhdessä. Sen jälkeen liitimme havaintomme teemoitellun haastatteluaineiston kanssa yhteen.

Havainnointiaineisto mukautui siis valmiiden otsikoiden alle, jotka esittelimme edellisen kappaleen lopussa.

Koottuamme haastattelu- ja havainnointiaineistot yhteen samojen otsikoiden alle aloitimme pohtimaan näistä saatua kokonaisuutta. Tässä vaiheessa keskustelimme paljon siitä, mitkä asiat olivat tutkimuksemme kannalta tärkeää tietoa. Siirtelimme ja kopioimme joitakin kohtia useampien tai täysin eri otsikoiden alle. Näin analyysin kohteena ollut aineisto muotoutui ja tulokset alkoivat hahmottua meille. Haastattelu ja havainnointi tukivat toisiaan ja analyysiämme, jolloin ne limittyivät yhteen. Tulosten kirjoittaminen tapahtui tutkijoiden jatkuvan keskustelun lomassa, mikä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta.

# 5 TULOKSET

Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukeminen oli esiopetuksessa havainnointiemme ja haastattelujemme perusteella hyvin moniulotteinen kokonaisuus. Liitimme tutkimuksemme tulokset yksinkertaistetulla tavalla yhteen kuvioon 1. Kuviossa olevat mittasuhteet ilmentävät asioiden painoarvoa tutkimuksemme tuloksissa. Esimerkiksi menetelmistä leikillisuus ja kielellä leikittely näyttäytyivät aineistossamme merkityksellisempinä kuin digitaaliset laitteet opettajien tukiessa lasten luku- ja kirjoitustaitoa. Syvennymme lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemiseen vaikuttaviin tekijöihin tässä luvussa.



**KUVIO 1.** Havainnointi- ja haastatteluaineiston perusteella jäsentyneet lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemiseen vaikuttavat asiat.

## 5.1 Opettajan rooli verrattuna muihin kasvattajiin

### 5.1.1 Opettaja

Molemmat opettajat pitivät haastattelujemme mukaan omaa rooliaan tärkeänä lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen kannalta. Tämä näkyy kuviosta 1, sillä opettaja on yksi kolmesta luku- ja kirjoitustaidon tukemiseen vaikuttavasta tekijästä perustuen haastatteluihimme sekä havainnoiteihimme. Opettaja 2 totesikin esiopetuksen opettajan jäävän lasten muistoihin juurikin opettajana, minkä haastateltavamme koki merkitykselliseksi. Opettaja 1 pohti rooliaan monesta näkökulmasta ja tukiessaan eri tasoisia lapsia. Hänen mukaansa rooli vaihteli lapsikohtaisesti, eikä opettaja 1 kokenut rooliaan merkitykselliseksi niiden lasten kohdalla, jotka jo osasivat lukea. Opettajan 1:n mielestä ”on nyt sinänsä se ja sama mennäänkö niitä [aakkosia] vai ei”. Toisten lasten kohdalla hänen roolinsa ammattikasvattajana oli taas hyvin oleellinen varsinkin, jos perhetilanne ei tukenut lapsen kehittymistä. Lerkkasen ym. (2010, 123–124) tutkimuksen mukaan lasten taitotaso luku- ja kirjoitus valmiuksissa vaikuttaa siihen, miten vanhemmat näkevät lastensa suoriutuvan ja kuinka paljon he ohjasivat lapsiaan näiden taitojen ymmärtämisessä. Mitä heikommin lapsi suoriutui, sitä vähemmän vanhemmat tukivat lapsen luku- ja kirjoitustaidon opettelua kotona. Opettaja 1:n ajatus erityisesti heikompien lapsien tukemisesta oli siis perusteltu.

Opettaja 2 kertoi huolestaan lasten osallisuuden liiallisuuksiin viemisestä. Hänen mukaansa opettajan täytyi myös pitää roolinsa opettajana, sillä lapset tarvitsevat malleja ja esimerkkejä toiminnasta. Vasta sen jälkeen heidät on mahdollista ottaa mukaan vaikuttamaan toiminnansuunnitteluun. Opettaja 2 oli kuitenkin sitä mieltä, että lasten ideoita kannattaisi hyödyntää.

### 5.1.2 Opettaminen esiopetuksessa

Opettajan rooli liittyy vahvasti myös opettamisen käsitteeseen esiopetuksessa. Molemmissa opettajien haastatteluissa ilmeni, että esiopetuksessa ei ole varsinaista opettamista vaan oppiminen tapahtuu ”siinä sivussa”, kuten opettaja 1 asian ilmaisi:

”Mut et semmosta niinku tavallaan ihan opetus opetusmaista sellasta nyt tehään tämmöstä nii ei ehkä hirveesti nyt oo sit ollu et me on nyt sit keskitytty ehkä siihen et se tulee enemmän silleen niinku vähä siinä niinku mukana sivussa.”

ESIOPSissa (2014, 33) määritellään esiopetuksen tavoitteeksi lasten kielellisen kehityksen edistäminen ja kiinnostuksen vahvistaminen kieliä kohtaan. Asiankirjan mukaan lasten lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen sijaan taitojen tukeminen on oleellisempaa. Oppimisen tapahtuessa muualla kuin tuokioissa myös haastattelemamme opettajat kokivat, etteivät he tietoisesti opeta lapsia. Molemmat opettajat kuitenkin huomasivat itse tukevansa luku- ja kirjoitustaitoa erilaisin menetelmin usein huomaamattaan, sillä sitä tapahtui päivän aikana yllättävänkin paljon. Opettaja 2 uskoi monien lasten oppivan lukemaan, jos he opettaisivat sitä esiopetuksessa sen ollessa hänen omien sanojensa mukaan ”tosi hedelmällistä maaperää”.

### 5.1.3 Vanhemmat

Molemmat opettajat nimesivät haastatteluissa myös vanhempien roolin tärkeäksi. Opettaja 1 mainitsikin vanhempien tuntevan lapsensa luonnollisesti parhaiten ja viettävän heidän kanssaan eniten aikaa. Opettajat olivat kuitenkin erityisen merkityksellisessä roolissa ammattikasvattajana, ja opettaja 2 antoikin vanhemmille asiantuntevia vinkkejä, miten he voivat tukea lastensa taitoja kotona. Opettaja 2 oli esimerkiksi suositellut Tatun ja Patun oudot aakkoset -kirjaa kotiin luettavaksi, kun aakkosissa oli ollut vielä harjoiteltavaa. Opettaja 2 mainitsi henkilökohtaisen opetussuunnitelman tekohetken yhdessä vanhempien kanssa hyväksi ajatustenvaihtopaikaksi, sillä keskusteluissa oli käyty tarkkaan läpi jokaisen lapsen kielelliset taidot.

Opettaja 1 oli käynyt myös keskustelua vanhempien kanssa opetusmenetelmistä, mutta hieman eri sävyyn kuin opettaja 2. Eräs opettaja 1:n esiopetusryhmän lapsen vanhempi oli nimittäin ollut huolissaan tablettien käytöstä esiopetuksessa. Tämä vanhempi oli pelännyt, että tablettia käytetään liikaa ja että sillä pelattaisiin vain pelejä. Opettaja 1 oli kuitenkin sitä mieltä, että esiopetuksen aikana tablettien käyttö ei ole liiallista tai hyödytöntä. Hän vielä mainitsi, että vanhemmat kiinnittäköön itse huomiota siihen, miten lapset

käyttävät tabletteja kotonaan. Tästä esimerkistä kumpuaakin tämän opettajan asenne opettajan ja vanhempien rooleihin liittyen: opettaja vastaa esiopetusajasta, vanhemmat hoitakoon ”oman tonttinsa” kotona. Opettaja 2 teki opettaja 1:een verrattuna enemmän yhteistyötä vanhempien kanssa.

#### 5.1.4 Erityisopettaja ja muut esiopetuksen aikuiset

Molemmat opettajat kokivat erityisopettajan roolin merkitykselliseksi kielellisesti heikompien lasten kohdalla. Tällöin opettajilla oli mahdollisuus saada apua ja tukea erityisopettajalta, joka piti tarvittaessa pienryhmiä. Tällaisesta toiminnasta esimerkkinä oli ESKO-siili -kerho, joka toimii ainakin opettaja 1:sen esiopetusryhmässä erityisopettajan ohjaamana. Opettaja 2 mainitsi erityisopettajalla olevan erittäin monipuoliset materiaalit kielellisten ongelmien tukemiseen ja monen vuoden kokemus, jolloin hänen oli helppo luovuttaa tuen tarvisijat tälle. Opettaja 2 koki saavansa erityisopettajalta paljon apua esimerkiksi pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä, kun taas opettaja 1 olisi halunnut käyttää erityisopettajan apua paljon enemmän.

## 5.2 Opettajien käyttämät menetelmät

### 5.2.1 Kielellä leikittely

Molempien haastattelujen sekä havaintojemme perusteella esiopetuksessa käytettiin hyvinkin monenlaisia menetelmiä (Kuvio 1), joilla kasvattajat tukivat lasten lukemaan- ja kirjoittamaan oppimista. Menetelmät limittyivät esiopetuksen arkeen ja siellä tapahtuviin toimintoihin. Opettajien mukaan riimittelyä ja loruttelua käytettiin molemmissa ryhmissä, mutta hieman erilaisissa tilanteissa. Opettaja 1 oli keksinyt lasten nimistä riimiarvoituksia, joita hän esitti lapsille. Hän riimitteli esimerkiksi näin: ”Yksi eskareista on avulias, hänen nimensä on - -”, ja lasten tuli arvata, kenestä oli kyse. Toisessa ryhmässä riimittely tuli esille esiopetuskirjaa tehtäessä. Opettaja kyseli lapsilta tehtävän vastauksia ja lasten tuli tavuttaa ja lukea riimiparit ääneen. Molemmissa ryhmissä riimittely oli opettajajohtoista, mutta riimiparien muodostus tapahtui lasten toimesta.

Riimittelyä näkyi ryhmä 1:ssä myös aamupiirillä, kun lapset yhdistivät päivän nimen sitä vastaavaan kuvaan. Näin syntyi riimillisiä pareja, kuten torttu-

torstai ja peruna-perjantai. Tällaista toimintaa ei tapahtunut toisessa ryhmässä. Siellä päivittäin tapahtuva loruttelu tapahtui ennen ruokailua, kun lapset lausuivat ruokaloron yhteen ääneen. Riittävä ja loruttelua oli siis molemmissa ryhmissä arkisissa tilanteissa.

Yksittäisiä kirjaimia käytiin läpi molemmissa ryhmissä. Molempien opettajien mielestä lasten nimissä esiintyvät kirjaimet ovat etusijalla verrattuna muihin kirjaimiin tai varsinkin vierasperäisiin aakkosiin. Esimerkiksi opettaja 2 totesi haastattelussa näin: ”Mä oon aina yrittänyt sillai et se ois tärkeetä et alkaa muistaa sen oman nimen kirjaimet”. Kirjaimia käytiin läpi liittämällä niitä lasten nimiin. Opettaja 1 leikki lasten kanssa ”kenen nimi alkaa” -leikkiä, jossa lasten tuli tunnistaa oman nimen kirjaimet ja nousta tällöin seisomaan. Myös opettaja 2 käytti samaa tekniikkaa, sillä uuden kirjaimen opettelun alkuvaiheessa hän kyseli lapsilta, ”kenen nimi alkaa - -”. Molemmat opettajat erottelivat yksittäisiä kirjaimia ja korostivat niiden lausumista puhuessaan. Opettaja 2 esitteli lapsille uuden s-kirjaimen sanomalla: ”uusi ssssihisevä kirjain”. Opettaja 1 auttoi lapsia muistamaan sanan alkua toistamalla t-äännettä. Uuden kirjaimen opetteleminen näkyi opettajan 2 toiminnassa selvemmin, sillä esiopetuskirjaa täyttäessään lapset tekivät monia erilaisia tehtäviä uuden kirjaimen parissa.

Opettajien haastatteluista ei ilmennyt selkeästi mitään menetelmiä, joita he haluaisivat vielä lisätä omaan toimintaansa. Opettaja 2 kuitenkin koki, että sadutusta ja kielellistä toimintaa yleisesti voisi olla vielä enemmän. Molemmat kuitenkin mainitsivat, että he unohtavat joidenkin menetelmien tai leikkien olemassaolon ja havahtuvat siihen, että sitä ei ole pitkään aikaan ollutkaan. Opettaja 1 kertoi tietoisesti varioivansa edellä mainittua ”kenen nimi alkaa” -leikkiä kysymällä välillä esimerkiksi ”kenen nimessä on” tai ”kenen nimi päättyy”. Sama opettaja uskookin, että edes muutaman menetelmän hallitseminen riittää. Molemmat opettajat nimesivät aikapulan yhdeksi esteeksi uusiin menetelmiin perehtymiseen.

### 5.2.2 Leikillisuus

Opettajat puhuivat haastatteluissa paljon leikillisyydestä, joten he pitivät sitä tärkeänä menetelmänä lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemisessa. Kuviosta 1 voikin nähdä sen olevan suurempi muihin menetelmiin verrattuna.



Ensimmäisenä havainnointipäivänämme opettaja 1 ohjasi lapsille liikuntatuokion aikana äitienkka ja kultamuna -leikin, jonka hän aloitti tarinallisesti. Sadunomainen aloitus leikille nauratti lapsia, ja he kuuntelivat sitä tarkkaavaisesti. Lapset pitivät tällaisesta menetelmästä. Toisena havainnointipäivänä samassa ryhmässä lapset harjoittelivat joulujuhlassa esitettävää laulua yhdessä opettajan kanssa. Laulussa oli kohta ”vesi valuu”, mutta lapset ehdottivat, että he laulaisivat halloweenin kunniaksi ”veri valuu”. Opettaja 1 suostui ehdotukseen, mikä kertoo hänen halustaan toteuttaa lasten leikkisiäkin ehdotuksia. Myös opettaja 2 korosti leikinomaisuuden tarpeellisuutta esiopetuksessa. Hän käyttää itse esimerkiksi salakirjoitusta kirjain-äännevastaavuuden hahmottamisessa, kun verrataan lyhyttä a-äännettä kirjaimen A lausumismuotoon. Haastattelussa opettaja 2 kertoi näin: ”Että sitte sitäki voi mainostaa vähän niinku salakirjoitusta et tää onki aa mut se sanotaanki a. Se on niinku tosi jännä sitte”.

Molemmissa ryhmissä lapset harjoittelivat kirjoittamista, mutta lähinnä leikinomaisten keinojen avulla. Molemmat opettajat olivat toteuttaneet samantyyllisen leikin, jossa kirjaimia muodostettiin myös muilla tekniikoilla kuin pelkästään kynällä paperille. Opettaja 1:n ryhmä oli muodostanut kirjaimia ulkona kepeistä, kun taas opettaja 2:n ryhmän lapset olivat piirtäneet toistensa selkään kirjaimia. Kynällä kirjoittamista pidettiin silti tärkeänä menetelmänä ja se näkyi myös opettajien vastauksissa sekä havainnoissamme. Molemmissa ryhmissä edellä mainittujen tehtävien yhteydessä oli ollut myös kynällä paperille kirjoittamista. Ryhmä 1:ssä lapset myös kirjoittivat joka aamu omaan nimensä vihkoon.

### 5.2.3 Lasten mielenkiinnonkohteiden ja taitotason huomiointi

Molempien opettajien haastatteluissa kulki teemana lasten motivaatio lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Opettajat myös mainitsivat lasten mielenkiinnon tietynlaisia tehtäviä tai menetelmiä kohtaan. Opettaja 1 kertoi käyttämästään kirjainleikistä, joka oli lapsille tuttu ja sellainen ”mistä ne tykkääkin”, kuten opettaja itse asian ilmaisi. Opettajat siis selkeästi tietävät, mistä heidän oma ryhmänsä pitää. Molempien opettajien toiminta on lapsilähtöistä, sillä opettaja 1 mainitsi lasten joskus pyytävän häneltä kirjoitustehtäviä. Opettaja 2 kertoi toiminnan

joskus lähteneen lapsista, jolloin hän huomasi jatkaa sitä. Hän esimerkiksi mainitsi lasten innostuneen omien satujen kirjoittamisesta ja alkoi työstää ideaa eteenpäin. Opettaja 2 mainitsi myös useasti, että kuusivuotiaat eskarilaiset ovat innokkaita ja motivoituneita oppimaan, jolloin taitojen kehitystä on helppo tukea. Huumori oli keino, jota molemmat opettajat kertoivat käyttävänsä. Hauskuus toistui molemmissa haastatteluissa muutamaan kertaan. Lapset olivat innostuneita, kun opettajat käyttivät s-kieltä tai toistivat leikissä samaa asiaa.

Opettaja 1 koki, että niiden lasten kanssa, jotka jo tietävät kaikki kirjaimet ja osaavat lukea, aakkosten läpikäyminen ei ole kovin tarpeellista. Heille opettaja 1 oli kuitenkin antanut vaikeampia tehtäviä, kuten kirjoittamista. Opettaja 2 haastoi lapsia antamalla jokaisen kehitystasolle sopivia tehtäviä, ja hän sanoikin haastattelussa näin: ”täällä joka päivä sä [lapsi] saat sitä sitte omalle kehitystasolles sopivaa et sä saat haastaa ittees”. Opettaja 2 huomioi eritasoiset lapset myös laittamalla heidät pareittain tekemään tehtäviä. Tällöin osaavampi lapsi pystyi tuutoroimaan heikompaa lasta.

#### 5.2.4 Esiopetusmateriaalien käyttö/käyttämättömyys

Opettajalla 1 ei ollut käytössään esiopetusmateriaalia, kun taas opettajalla 2 oli. Molemmat opettajat olivat hyvin tyytyväisiä omaan tilanteeseensa ja kokivat käytössään olleen menetelmän toimivaksi. Opettaja 1 koki tilanteensa hienoksi, sillä hän ei tiennyt, miten esiopetusmateriaali vaikuttaisi toimintaan. Kuulemansa mukaan opettaja 1 oli sitä mieltä, että esiopetusmateriaali saattaisi olla niin sanotusti helppo tie, eikä toiminnallisia menetelmiä tulisikaan mietittyä tarpeeksi. Opettaja 1 uskoi, että arjen kiireisissä tilanteissa hän saattaisi turvautua vain kirjaan ja noudattaa pelkästään sitä. Opettaja 1 kuvaili esiopetusmateriaalia yksitoikkoisena menetelmänä, jossa opettajan ei tarvitse miettiä itse toimintaa. Hän sanoi asian haastattelussa näin:

”Et siinä ehkä helpommin tulee sit mietittyä niitä toiminnallisia tai muita niinku vaihtoehtoja keinoja opettaa asioita et sit jos ollaan sillei kirjakeskeisesti ni sit helposti mennää niinku pelkällä sillä.”

Hän kuitenkin pohti, että esiopetusmateriaali voisi olla hänelle tuki ja turva. Esiopetusmateriaalin käyttämättömyys oli opettajan mielestä hyvä asia myös siksi, että joka vuosi ei tarvitse toimia samalla tavalla.

Opettaja 2 perusteli esiopetusmateriaalin käyttämisen hyväksi menetelmäksi, sillä se oli lasten kannalta hyödyllinen. Lapset pitivät kirjasta ja sen täyttämisestä. Opettaja 2:n mielestä kirjan käyttäminen esiopetuksessa harjaannutti lasten kynätaitoja, kirjainten piirtämistä sekä kirjan käyttötaitoja ensimmäistä luokkaa varten:

”Sit sä opit sitä vähän että sivunumeroita sä opit selaan sitä kirjaa käyttään sitä. Etsi tehtävä yksi alotetaan siitä et sä pikkasen oppisit. Mä oon aatellu että se tuo kouluun semmosta helpotusta. Koulussa sulle lätkästään neljä uutta kirjaa - - Niinku että sitte sulla on neljä kirjaa yhtäkkiä ja sulla ei oo hajuakaan että miten nää sivut menee.”

Esiopetusmateriaalista löytyi jo valmiiksi ”kivoja tarinoita lapsille”, joita opettaja 2 hyödynsi omassa toiminnassaan. Opettaja 2 koki hyväksi sen, että esiopetusmateriaalin aiheet olivat lähellä myös itse valittuja teemoja, jolloin ne tukivat toisiaan. Havainnoidessamme ryhmää päivän aiheena oli tunteet, joita käsiteltiin sekä aamupiirissä että lasten tehdessä esiopetuskirjaa.

### 5.2.5 Lastenkirjat

Sekä ryhmässä 1 että ryhmässä 2 luettiin lastenkirjoja päivittäin. Ryhmässä 1 kirjoja luettiin lepoaikaan tai iltapäiväkerhon aluksi, ja ryhmässä 2 kirjanlukuhetket tapahtuivat yleensä päiväpiirillä. Molemmissa ryhmissä lukuhetket sijoituivat siis yleensä tiettyyn kohtaan päiväjärjestyksestä. Havaintojemme perusteella ryhmässä 2 lapset osallistuivat luettavan kirjan valintaan, kun taas opettaja 1 valitsi kirjan liittyen meneillään olevaan teemaan. Molemmissa ryhmissä oli tapana, että odottelutilanteissa lapset saivat ottaa itse kirjat ja selailla niitä. Opettaja 2 korosti haastattelussa, kuinka esiopetusikäiset lapset alkavat kiinnostua erilaisista kirjoista ja kirjastoautolla käymisestä.

”Tän ikäsiähän alkaa hirveesti kiinnostaa vaikka se Ripley’s Believe It or Not ne semmoset ja Guinnessin ennäystenkirjat ku siellä on sellasia erikoisia kuvia ku ne tykkää niinku tutkia ja joku jos on innostunu nii ne lainaa useesti jotai jalkapallokirjoja että ne niitä joukkueita kattoo ja semmonen nippelitieto alkaa kiinnostaa jo eskarilaista et se muistaa.”

Lapset valitsivat kirjoja omien kiinnostuksenkohteidensa perusteella ja lähtivät mielellään valitsemaan sellaisia myös kirjastoautolta. Ryhmän 1 lukuhetkeä havainnoidessamme huomasimme, miten opettaja osallisti lapsia tarinaan. Hän

myös esitti lapsille paljon kysymyksiä kirjan edetessä sekä lukemisen jälkeen, joten kirjan aiheesta keskusteltiin syvällisesti. Lastenkirjat kuuluivat siis molempien ryhmien arkeen.

### 5.2.6 Digitaaliset laitteet

Molemmat opettajat kertoivat haastatteluissa käyttävänsä esiopetuksessa digitaalisia laitteita, kuten taulutietokoneita eli tabletteja. Lapset saivat käyttää tabletteja itsenäisesti vapaan leikin aikana molemmissa ryhmissä. Opettajan 1 ryhmän lapset saivat käyttää tablettia 20 minuuttia, kun taas opettajan 2 puoli tuntia. Ajallisesti tablettien käyttö oli melko samanlaista, mutta opettajien kommenttien perusteella käyttötarkoitus oli hieman erilainen. Ryhmän 1 lapset saivat käyttää tabletteja vapaammin pelaamiseen opettajan seuratussa lasten toimintaa vain vähän. Yhden kerran opettaja 1 oli vaatinut Ekapelin pelaamista, mutta ajatteli sen tulevan myöhemmin tavaksi. Sen sijaan opettaja 2 käytti tabletteja myös aamupiirillä ja hän mainitsikin heidän katsoneen yhdessä videoita lasten kysytyä esimerkiksi siitä, miten paperikone toimii. Opettaja 2 käytti esiopetuksen digitaalista materiaalia yhdessä lasten kanssa heijastamalla esiopetusmateriaalin nettitehtäviä valkokankaalle. Hän nosti haastattelussa esille myös Oppi ja ilo -pelit, jotka olivat auttaneet lapsia, joilla oli hahmotuksen pulmia.

Molemmissa ryhmissä siis käytettiin tabletteja, mutta niitä hyödynnettiin myös paljon muuhunkin kuin vain luku- ja kirjoitustaidon kehittämiseen, esimerkiksi videoiden katseluun. Tutkimuksemme kannalta oleellista oli kuitenkin se, että ryhmän 1 lapsilla oli mahdollisuus pelata Ekapeliä ja ryhmässä 2 tehtiin yhdessä esiopetuksen digitaalista materiaalia. Nämä käytetyt menetelmät harjaannuttivat kirjainten, tavujen ja sanojen hahmottamista, joista on hyötyä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. Vaikka molemmat opettajat kertoivat käyttävänsä tabletteja lähes päivittäin, emme me kuitenkaan nähneet niiden käyttöä minkään neljän havainnointipäivämme aikana. Ronimuksen (2013, 10) tutkimuksen mukaan ”- - silloin tällöin tapahtuvasta [Ekapelin] pelaamisesta ei juuri ole hyötyä oppimiselle”. Siksi digitaalisten laitteiden käytön pitäisi olla esiopetuksessakin säännöllistä ja johdonmukaista, jotta se tukisi lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen taitoja.

### *5.3 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden merkitys toiminnan kannalta*

#### 5.3.1 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja esiopetus

Haastatteluista ilmeni, että molempien opettajien mielestä Esiopetuksen opetussuunnitelma oli hyvä ohjaava asiakirja. Se tuki heidän toimintaansa, eikä ainakaan rajoittanut sitä. Kuviossa 1 näkyikin, kuinka ESIOPS on yksi kolmesta luku- ja kirjoitustaidon tukemiseen vaikuttavasta tekijästä. Opettajat pitivät ESIOPSia selkeänä ja konkreettisenä, jolloin toiminnansuunnittelu opetussuunnitelmaa apuna käyttäen oli helppoa. Opettaja 1 kuitenkin mainitsi, ”et eihän se asiakirjana niinku voi olla kokonaan vaa semmonen tee tällaiset asiat et se ei oo sen niinku idea”. Opettaja 2:n mukaan uusi ESIOPS oli vanhaa kompaktimpi ja sen tavoitteet olivat helposti ymmärrettävissä myös opiskelijoille. Haastateltavien mielestä opetussuunnitelma oli sisällöltään laaja, sillä siihen yhdistyi kaikki esiopetuksen toiminta. Opettaja 1 ei kuitenkaan ottanut paineita siitä, että kaikki ESIOPSin sisällöt näkyisivät hiljattain valmistuneen opettajan toiminnassa heti, vaan ne tulevat osaksi sitä työvuosien kertyessä. Huolimattomasta kysymyksenasettelustamme johtuen, opettajat eivät kohdistaneet vastauksiaan ESIOPSin vaikutuksista luku- ja kirjoitustaidon oppimisen tukemiseen. Keskustelumme jäikin hyvin yleiselle tasolle opetussuunnitelman vaikutuksista.

Opettaja 2 korosti haastattelussa esiopetuksen merkitystä koko elämän kannalta, sillä monet lapset oppivat lukemaan jo esiopetuksen aikana. Lukeminen onkin iso asia elämän kannalta, sillä sitä taitoa jokainen tarvitsee myöhemmin niin koulussa, opiskeluissa kuin työelämässäkin. ESIOPSinkin (2014, 12) mukaan ”[e]siopetus on tärkeä ajanjakso lapsen elämässä”. Opettaja 2 koki esiopetuksen yhden tärkeimmän tehtävän olevan edellytysten ja varmuuden luominen lapsille heidän siirtyessä esiopetuksesta koulumaailmaan. Hän halusi lasten luottavan itseensä ja omiin taitoihinsa. Haastattelujen ja havaintojemme pohjalta voimme todeta opettajien pitävän luku- ja kirjoitustaidon tukemista esiopetuksessa merkityksellisenä asiana, vaikka he eivät osanneetkaan liittää vastauksiaan ESIOPSIin siitä kysyessämme.

### 5.3.2 Oppimisympäristö

Havainnoituamme tutkimukseemme osallistuneiden esiopetusryhmien opetustiloja huomasimme niissä molemmissa olleen paljon lukemista ja kirjoittamista tukevaa materiaalia. Molempien luokkahuoneiden taulujen yläpuolella oli aakkoskuvat, joissa oli kirjain itse ja jokin kyseisellä kirjaimella alkava sana. Ryhmä 2 keräsi aakkosia myös toiselle puolelle luokkatilaa, jossa he pitivät aamupiirinsä. Sille taululle siirrettiin heidän jo opettelemansa aakkoset, jotta ne olivat helpommin lasten nähtävissä koko ajan. Haastattelussa opettaja 2 mainitsi niiden olevan tarkoituksella erityisesti esillä, jotta lapset esimerkiksi odottelutilanteissa katselisivat niitä ikään kuin vahingossa ja näin ne jäisivät heille paremmin mieleen. Aamupiiripaikoilla molemmissa ryhmissä oli kalenteri. Ryhmässä 1 oli lisäksi päivien nimet ja juliste, jossa oli isot ja pienet aakkoset sekä ryhmässä 2 oli kello, värit ja vasen/oikea. Aamupiiripaikat olivat siis loppujen lopuksi hyvin samankaltaisia, vaikka pieniä eroavaisuuksiakin löytyi. Ryhmän 1 luokan seinälle oli aseteltu lasten tekemiä aakkosia luonnonmateriaaleista. Oman nimen ensimmäistä kirjainta oli siis harjoiteltu taiteen keinoin.

Molemmissa ryhmissä leikkivälineiden sijainteja oli merkitty kuvin ja/tai tekstein, jotta lapset löytävät haluamansa välineet myös itsenäisesti. Ryhmän 1 tiloissa leikit oli merkitty pelkin kuvin, kun taas ryhmässä 2 kaikki leikit oli merkitty tekstein, osassa oli lisäksi kuva. Molemmissa luokkatiloissa oli myös kirjoja esillä. Ryhmän 1 ensimmäisenä havainnointipäivänä emme nähneet kirjoja luokassa ollenkaan, mutta toisella kertaa luokan etuosassa oli pieni korillinen kirjoja. Ryhmässä 2 kirjoja oli vähän hyllyssä ja enemmän isossa korissa sohvalla aikuisen vieressä. Huomasimme ryhmän 2 luokassa olleen myös Eskareiden satupuun ja kysyimme sen tarkoitusta haastattelussamme. Opettaja 2 kertoi sen olevan ryhmän lastenhoitajan keksintö, jonka mukaan lapset saivat tuoda esikouluun oman satukirjan. Lapsen tuoma kirja luettiin lepohetkellä, jolloin lapset saivat siis konkreettisesti omia toiveitaan osaksi esiopetuspäivää. Puuhun oli kerätty lasten kuvat heidän valitsemiensa kirjojen kanssa. Opettaja 2 kiittelikin ryhmän uutta lastenhoitajaa, joka oli tuonut ryhmän oppimisympäristöön uusia ideoita.

## 6 POHDINTA

Tavoitteenamme oli selvittää, millainen on opettajan rooli esiopetusikäisten lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemisessa. Tutkimuksemme mukaan opettajan rooli oli merkityksellinen. Haastattelemamme opettajat sanoivatkin pitävänsä omaa rooliaan tärkeänä. Kuitenkin opettajan lisäksi myös muilla lapsen elämään kuuluvilla aikuisilla, vanhemmilla ja erityisopettajalla, oli suuri vaikutus lapsen luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen. Opettajan käsitys omasta roolistaan on tärkeä lapsen taitojen karttumisessa (Nurmilaakso 2006, 3). Koska haastattelemamme opettajat kokivat roolinsa suureksi, voimme todeta, että heidän vaikutusmahdollisuutensa lasten oppimisprosessiin olivat merkittävät. Jos taas opettajat olisivat ajatelleet vaikutuksensa olevan mitätön, eivät he välttämättä olisi panostaneet niin paljoa lasten luku- ja kirjoitustaidon tukemiseen. Onkin hienoa huomata opettajien pitävän itseään tärkeinä taitojen tukemisessa, jolloin lapset saavat esiopetuksesta varmasti monipuoliset valmiudet lukemaan ja kirjoittamaan oppimista varten.

Opettajat tukivat ryhmiensä lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimista eri tavoin eri taitotasoilla. Aikuisen tulisi antaa jokaiselle lapselle oman taitotasonsa mukaisia tehtäviä, jotka vastaavat hänen kielellisiä taitojaan (Lerikkanen 2017, 35; Nurmilaakso 2006, 66). Huomasimme tämän toteutuvan molempien tutkimukseemme osallistuneiden opettajien kohdalla. Toinen opettajista kertoi haastattelussa antavansa luku- ja kirjoitustehtäviä niille lapsille, jotka osasivat jo lukea ja kirjoittaa. Hän sanoi kuitenkin tukeneensa enemmän lapsia, joilla oli kielellisiä vaikeuksia tai heikkouksia ja jättäneensä taitavammat lapset vähemmälle huomiolle. Opettajan kommentit vaikuttivat ristiriitaisilta keskenään. Pohdimmekin, että hän ei välttämättä ymmärtänyt tukeneensa taitavampia lapsia esimerkiksi pyytäessään heitä lukemaan kuukauden nimen kalenterista. Myös kielellisesti taidokkaammille lapsille pitäisi antaa heidän taitotasolleen sopivia ja tarpeeksi vaativia kielellisiä virikkeitä. Koimme, että molemmat opettajat tekivät tällä tavalla.

Opettajan roolin lisäksi halusimme saada selville, millaisia menetelmiä opettajat käyttivät lasten luku- ja kirjoitustaitojen tukemisessa. Tutkimuksessamme tuli esille opettajien käyttämät monet erilaiset menetelmät, kuten kielellä leikittely ja lasten mielenkiinnonkohteiden huomiointi, jotka esiintyivät sekä suunnitelluissa tuokioissa että niiden ulkopuolella. Haastattelujemme aikana opettajat yllättyivät itsekkin huomattavasti monien menetelmien tapahtuvan hyvinkin automaattisesti arkisissa tilanteissa. Opettaja 1 ei pitänyt itseään kokeneena valmistuttuaan varhaiskasvatuksen opettajaksi vasta hiljattain. Hän kuitenkin tajusi haastattelun aikana käyttäneensä joitakin menetelmiä huomaamattaan esiopetuksen arjessa. Opettaja 2 nimesi itsensä konkariksi ja sanoi toimien tulleen yleensä automaattisesti, ilman erityistä panostamista. Tämä automatisoituminen ei kuitenkaan ole tapahtunut aivan itsessään, vaan vuosien työ oli opettanut häntä siihen. Siksi varhaiskasvatuksen opettajan ammattia helpottavat automatisoituneet rutiinit voi sisäistää vasta, kun alalla on työskennelty tarpeeksi pitkään. Ammattitaito ja asiantuntijuus kasvaa siis kokemuksen lisääntyessä.

Kahdella tutkimukseemme osallistuneella opettajalla olikin melko samanlaiset menetelmät käytössään esiopetusmateriaalia lukuun ottamatta. Esimerkiksi leikillisuus, riimitely ja loruttelu, lasten nimissä esiintyvien aakkosten korostaminen, hauskuus ja huumori sekä kirjojen lukeminen olivat tutkimuksemme mukaan käytettyjä menetelmiä. Uskomme opettajien käyttäneen edellä mainittuja menetelmiä, jotta lapset kiinnostuisivat kielestä ja sen opettelusta. Kiinnostuksen herättäminen kieltä kohtaan onkin yksi esiopetuksen tavoitteista, joten sen tulisikin ohjata opettajan toimintaa (ESIOPS 2014, 32). Esikoululaiset pitävät Pihlaisen, Reunamon ja Kärnän (2019) tutkimuksen mukaan lukemista ja esiopetustehtäviä mieluisina. Samasta tutkimuksesta selviää myös lasten kiintymys leikkiä kohtaan, jolloin on luonnollista käyttää leikillisyyttä myös menetelmänä esiopetuksessa. Kasvattajat tietävät lasten käytöksestä, ovatko heidän käyttämänsä menetelmät lapsille tarpeeksi motivoivia ja vaihtelevatko ne riittävästi (Nurmilaakso 2006, 18). Opettajat osasivatkin taitavasti muokata toimintaansa sen mukaan, mikä lapsia kiinnosti.

Lukemista ja kirjoittamista ei tutkimuksemme mukaan opetettu varsinaisesti esiopetuksessa, vaan muut taitoja tukevat menetelmät korvasivat sen. Vaikka suomalaislapsia ei ennen koulun alkamista opetetakaan lukemaan, ovat he silti



huippuluokkaa koulumenestyksessään (Nurmilaakso 2006, 67). Uskomme haastattelemiemme opettajien käyttämien menetelmien olleen siis hyvin toimivia. Opettajat eivät pitäneet aakkosten opettelua ensisijaisen tärkeänä esiopetuksessa, sillä ne tullaan kuitenkin opettelemaan ensimmäisellä luokalla seuraavana vuonna. Siksi opettajat eivät käyttäneet varsinaisia lukutaidon opetusmenetelmiä, vaan heidän käyttämänsä menetelmät tukivat tulevaa lukemisen opettelun aloittamista. Luku- ja kirjoitustaidon tukeminen onkin loogisempi nimitys esiopetuksessa kuin opetusmenetelmistä puhuminen, vaikka molempien käsitteiden päämäärä on melko sama. Esiopetus on ”hedelmällistä maaperää” luku- ja kirjoitustaidon tukemiseen, kuten toinen opettajista asian ilmaisi. Tällainen ympäristö tarjoaakin mahdollisuuksia vaikka millaiseen kielelliseen toimintaan.

Tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli selvittää Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden vaikutusta luku- ja kirjoitustaidon tukemisprosessiin, mutta opettajat pohtivat sen merkitystä yleisesti kaiken esiopetusta koskevan toiminnan kannalta. Emme huomanneet tätä ongelmaa jo haastattelujemme aikana, jolloin olisimme voineet vielä pyytää vastauksiin tarkennusta. Tämä asetti haasteita tulosten analyysiin, sillä emme voineetkaan yhdistää ESIOPSiin liittyvää haastatteluaineistoa koko tutkimuksemme aiheeseen. Emme siis saaneet suoraa vastausta siihen, miten ESIOPS vaikuttaa opettajien työskentelyyn. Toisaalta Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista oli opettajien mielestä hyötyä heidän toiminnansuunnittelussaan. Molempien esiopetusryhmien toiminnassa ilmeni ESIOPSin (2014, 32–33) mukainen uteliaisuuden herättäminen kirjoitettua ja puhuttua kieltä sekä lukemista kohtaan. Opettajilla oli käytössään monia erilaisia menetelmiä, jotka olivat selkeästi lasten mieleen. Näistä muun muassa kielellä leikkittelyn ja leikillisyyden käyttäminen opettajat perustelivat sillä, että lapset pitivät niistä. Molemmat opettajat olivat siis selkeästi sisäistäneet ESIOPSin, ja he kehuivatkin haastattelussa sitä konkreettiseksi. Sen tavoitteet oli esitelty helposti ymmärrettäväksi, vaikka asiakirja onkin sisällöllisesti laaja. Opettajat pitivät ESIOPSin olemassaoloa positiivisena asiana, ja koimme opettajien saaneen siitä tukea myös omaan toimintaansa lasten kielellisten taitojen tukemiseen.

Olisimme voineet myös pohtia haastattelukysymysten lähettämistä opettajille etukäteen. Silloin opettajat olisivat voineet valmistautua

haastatteluihimme ja vastata kysymyksiimme perusteellisemmin. Tuomen ja Sarajärven (2018, 85–86) mukaan haastattelun onnistumisen kannalta olisi hyvä antaa haastattelukysymykset etukäteen, jotta aiheesta saisi mahdollisimman paljon tietoa. Tehtyämme näin olisimme saaneet syvällisempää aineistoa, ja tutkimuksestamme olisi ollut enemmän hyötyä. Tutkimuksemme aihe oli kuitenkin molemmilla opettajilla tiedossa ennen haastattelun aloittamista, sillä kerroimme sen jo sopiessamme haastatteluajankohtaa. Lisäksi olisimme saaneet kattavamman ja yleistettävämmän aineiston, jos tutkimukseemme olisi osallistunut enemmän kuin kaksi opettajaa tai olisimme havainnoineet pidempään kuin kaksi päivää. Tutkimuksemme oli kuitenkin laadullinen tutkimus, joten sen tulosten ei ollut tarkoituskaan olla laajasti yleistettävissä. Havainnoinnin käyttäminen haastattelun tukena lisäsi tutkimuksemme luotettavuutta, sillä keräsimme aineiston kahdella eri menetelmällä. Myös kahden tutkijan ajatusten yhdistäminen ja jatkuva keskustelu tutkimusprosessin aikana teki tutkimuksesta entistä luotettavamman.

Tutkimukseemme osallistuneet opettajat olivat ammattitaitoisia ja saimme heiltä paljon mielenkiintoisia näkemyksiä onnistuneilla haastatteluilla ja havainnoinneilla. Tulosten perusteella voimme sanoa, että näillä kahdella opettajalla oli samankaltaisia ajatuksia opettajan roolista. Heillä oli myös käytössään useita, hyvinkin samankaltaisia, menetelmiä. Tutkimuksellamme keräsimme syvällisempää tietoa opettajien ajatuksista ja arkikäytännöistä luku- ja kirjoitustaidon tukemisessa. Vaikka haastateltavia oli vain kaksi, keräämämme tieto auttaneet tulevia ja nykyisiä varhaiskasvatuksen opettajia kartoittamaan tietoisuuttaan luku- ja kirjoitustaidon tukemisen tärkeydestä esiopetuksessa. Tutkimuksellamme tarjoamme myös näkökulmia, miten opettajat voivat kehittää omia menetelmiään. Jatkossa luku- ja kirjoitustaidon tukemista voisi tutkia laajemmassa kontekstissa ja isommalla osallistujamäärällä. Näin tutkimuksella saataisiin varmempia ja yleistettävämpiä tuloksia. Tässä tutkimuksessa ilmenneet menetelmät ovat myös hyviä jatkotutkimuskohteita, sillä me emme syventyneet niihin tarkemmin. Tämä voisi kuitenkin olla tarpeellista, jotta niiden käytöstä esiopetuksessa saataisiin lisää tietoa.

# LÄHTEET

- Adenius-Jokivuori, M., Eronen, T. & Laakso, M.-L. 2014. Tuen järjestäminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. 4., uud. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 171–187.
- Ahonen, T., Määttä, S., Meronen, A. & Lyytinen, P. 2014. Kielenkehityksen vaikeudet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. 4., uud. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 72–103.
- Aro, T., Eronen, T., Erkkilä, K., Siiskonen, T. & Adenius-Jokivuori, M. 2014. Epäilyn herääminen. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. 4., uud. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 106–120.
- ESIOPS 2014 = Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetukseen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetukseen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (Luettu 9.11.2019.)
- Jokela, J. & Törni, T. 2006. *Tavupolku. Lukemisen ja kirjoittamisen perusvalmiuksien opettaminen esiopetuksessa*. Turku: Oppimistutkimuksen keskus (OTUK).
- Kekkonen, M. 2012. *Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä*. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1700. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66856/978-951-44-8708-8.pdf?sequence=1> (Luettu 3.1.2020.)
- Lerikkanen, M.-K. 2017. *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. 1.-4. painos. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Lerikkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. 2010. *Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja*

alkuopetusvuosina. Kasvatus 41 (2), 116–128.

<http://elektra.helsinki.fi.libproxy.tuni.fi/se/k/0022-927-x/41/2/lukujaki.pdf>

(Luettu 6.1.2020.)

Mäkinen, M. 2002. Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 902. Kasvatustieteiden laitos. Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67258/951-44-5529-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu 6.1.2020.)

Nurmilaakso, M. 2006. Lukemisen alkeita päiväkodissa. Lastentarhanopettaja ja alkava kuusivuotias lukija. Akateeminen väitöskirja. Tutkimuksia 267. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto.

Nurmilaakso, M. & Välimäki, A.-L. 2011. Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Kirjoittajat ja Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Esiopetus. <https://minedu.fi/esiopetus> (Luettu 18.11.2019.)

Pihlainen, K., Reunamo, J. & Kärnä E. 2019. Lapset varhaiskasvatuksen arvioijina – Lasten mukavina pitämät asiat päiväkodissa ja perhepäivähoidossa. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti, Journal of Early Childhood Education Research 8(1), 121–142. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2019/10/Pihlainen-Reunamo-Karna-issue8-1.pdf> (Luettu 3.1.2020.)

Ronimus, M. 2013. Digitaalisen oppimispelin motivoivuus: Havaintoja Ekapeliä pelanneista lapsista. NMI-bulletin 23(1), 4–11. <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2013/01/Ronimus.pdf> (Luettu 2.1.2020.)

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> (Luettu 3.12.2019.)

Siiskonen, T., Poikkeus, A.-M., Aro, M. & Ketonen, R. 2014. Lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 4., uud. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 311–332.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Vygotsky, L. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes.* M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim.)  
Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

**TUTKIMUSLUPA syksy 2019**

Hyvä varhaiskasvatuksen opettaja,  
Teemme kandidaatintutkielmaa Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa aiheesta "Varhaiskasvatuksen opettajien rooli esikouluikäisten lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemisessa". Keräämme aineistomme haastattelemalla varhaiskasvatuksen opettajia sekä havainnoimalla heidän toimintaansa esiopetusryhmässä. Yksittäistä opettajaa ei voi tunnistaa tutkimuksen aineistosta, sillä haastatteluaineistoa käsitellään anonyymisti eikä sitä luovuteta muille. Aineisto myös hävitetään tutkielman valmistumisen jälkeen.

Rastita:

Kyllä, annan luvan nauhoitettuun haastatteluun

Ei, en anna lupaa nauhoitettuun haastatteluun

Päivämäärä

ja allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Mikäli sinulla on kysyttävää tutkimuksesta, vastaamme mielellämme kysymyksiin. Kiitos vastauksestasi.

Oona Asumaniemi & Emilia Halonen

Varhaiskasvatuksen opiskelijat

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

sähköpostit: [oonaa.asumaniemi@tuni.fi](mailto:oonaa.asumaniemi@tuni.fi) & [emilia.halonen@tuni.fi](mailto:emilia.halonen@tuni.fi)

Pirjo Kulju

Kandiohjaaja

Yliopistonlehtori (äidinkielen ja kirjallisuuden didaktikka)

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

puh. 040 1904175

sähköposti: [pirjo.kulju@tuni.fi](mailto:pirjo.kulju@tuni.fi)

**TUTKIMUSLUPA syksy 2019**

Hyvät esikoululaisen vanhemmat,  
Teemme kandidaatintutkielmaa Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa aiheesta "Varhaiskasvatuksen opettajien rooli esikouluikäisten lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemisessa". Keräämme aineistomme haastatteleamalla varhaiskasvatuksen opettajia sekä havainnoimalla heidän toimintaansa esiopetusryhmässä. Päähuomiomme on siis opettajan toiminnassa, eikä lapsissa. Yksittäistä lasta ei voi tunnistaa tutkimuksen aineistosta, sillä havainnointiaineistoa käsitellään anonyymisti eikä sitä luovuteta muille. Aineisto myös hävitetään tutkielman valmistumisen jälkeen.

Rastita:

Kyllä, annan luvan lapseni havainnointiin

Ei, en anna lupaa lapseni havainnointiin

Lapsen nimi: \_\_\_\_\_

Päivämäärä ja allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Mikäli sinulla on kysyttävää tutkimuksesta, vastaamme mielellämme kysymyksiin. Kiitos vastauksestasi. Palauta kysely esikouluun.

Oona Asumaniemi & Emilia Halonen

Varhaiskasvatuksen opiskelijat

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

sähköpostit: [oonaa.asumaniemi@tuni.fi](mailto:oonaa.asumaniemi@tuni.fi) & [emilia.halonen@tuni.fi](mailto:emilia.halonen@tuni.fi)

Pirjo Kulju

Kandiohjaaja

Yliopistonlehtori (äidinkielen ja kirjallisuuden didaktikka)

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

puh. 040 1904175

sähköposti: [pirjo.kulju@tuni.fi](mailto:pirjo.kulju@tuni.fi)

### Havainnointirunko

- Montako lasta paikalla, sukupuolijakauma?
- Onko varhaiskasvatuksen opettajan lisäksi ryhmässä paikalla muita aikuisia?
- Millainen fyysinen oppimisympäristö on? Onko kirjat yms esillä ja helposti lasten saatavilla?
- Miten opettaja ehdottaa lapsille lukemiseen ja/tai kirjoittamiseen liittyvää toimintaa? Millainen on opettajan äänensävy?
- Onko päivän aikana selkeitä oppimistilanteita? Miten ne tulevat ilmi? Vai tapahtuuko oppiminen huomaamattomammin?
- Onko opettaja mukana aktiivisesti toiminnassa?
- Kuinka paljon lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen liittyvää toimintaa ylipäätään on?



### Haastattelurunko

- *“Tänään on xx.xx.xxxx ja teemme kandidaatin tutkielman haastattelua. Joka välissä saa kysyä ja kommentoida. Tuloksista ei ole henkilöt tunnistettavissa, joten saat puhua ihan vapaasti. Saat myös vastata ryhmän ulkopuolisista kokemuksista.”*
- Kauanko ollut lastentarhanopettajana? Kuinka pitkään ollut eskareissa?
- Kokemukset aiemmista ryhmistä? Onko muutoksia? Minkälainen ryhmä nyt?
- Onko ryhmässä lastenhoitaja/muita aikuisia?
- Millaisia (opetus)menetelmiä opettaja tunnistaa käyttävänsä nyt lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tukemisessa? Muista arki ja siellä näkyvät toiminnot.
- Mitä keinoja opettaja haluaisi käyttää, mutta ei ehdi/pysty/osaa?
- Onko esiopetusryhmässä käytössä eskarikirjoja? Opettajan mielipide siitä, onko kirja/kirjattomuus hyvä vai huono asia? Miten käyttö vaikuttaa toimintaan?
- Onko käytössä digitaalisia pelejä ja/tai laitteita? Mielipide niiden käytöstä?
- Kokeeko opettaja itse olevansa tärkeässä roolissa taitojen tukemisessa?
- Entä ovatko laitteet ja/tai kirjat tärkeässä roolissa?
- Miten liittyy toiminnan ja sen suunnittelun esiopetussuunnitelmaan ja onko sillä vaikutusta opettajan käyttäytymiseen? Helpottako/hankaloittaako/rajaako suunnittelua?
- Miten fyysinen oppimisympäristö on suunniteltu tukemaan ja miten se toimii?
- Onko ongelmalapsia? Saako tukea erityisopettajalta? Kokeeko olevansa yksin? Vaikuttaako jonkun lapsen oppimisvaikeus toiminnansuunnitteluun?
- Päiväkodin ja kodin yhteistyö? Keskusteleeko vanhempien kanssa? Tuleeko paineita?
- *“Haluatko vielä kertoa jotain, mitä ei ole tullut kysytyä?”*