

**Viisivuotiaiden kielenkehityksen tukeminen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa**

Anna-Maria Palsamäki

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Artikkelimuotoinen  
Syyslukukausi 2022  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Palsamäki, Anna-Maria. 2022. Viisivuotiaiden kielenkehityksen tukeminen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 40 sivua.**

Tässä tutkielmassa selvitettiin viisivuotiaiden lasten kielenkehityksen tukemisen tavoitteita ja menetelmiä kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kokeilu- ja verrokkiryhmissä. Tutkimuksen aineistona käytettiin kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun arviointitutkimuksessa kerättyjä lasten pedagogisia asiakirjoja (N=40) sekä varhaiskasvatuksen opettajilta kerättyä kyselyaineistoa (N=881). Aineisto kerättiin toukokuussa 2022 kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluun osallistuneilta kokeilu- ja verrokkiryhmiltä. Pedagogisia asiakirjoja analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin ja kyselyaineiston kielenkehityksen tukemisen menetelmiä ristiintaulukoitiin taustatietona käytetyn verrokki- ja kokeiluryhmätiedon kanssa.

Tutkimuksen tulokset osoittivat kielenkehityksen merkityksellisyyden kokeilu- ja verrokkiryhmien toiminnassa. Sekä pedagogiset asiakirjat että kyselytutkimus osoittivat kielenkehityksen tukemisen liittyvän vahvasti ryhmien toimintaan. Leikki osoittautui asiakirjoissa yleisimmin mainituksi pedagogiseksi menetelmäksi, jolla kielenkehitystä tuetaan. Kyselytutkimuksen mukaan kokeiluryhmissä käytetään useammin kirjaintauluja sekä painettua esiopetusmateriaalia ja tutustutaan lukemisen valmiuksiin ohjatussa toiminnassa säännöllisemmin kuin verrokkiryhmissä.

Tutkimuksen tulokset tukivat osittain aiempaa tutkimustietoa siitä, että oppimisympäristöt muuttuvat akateemisia taitoja painottavammaksi esiopetuksessa varhaiskasvatukseen verrattuna. Toisaalta tutkimus kuitenkin osoitti kokeiluryhmienkin noudattavan oppimiskäsitystä, johon kuuluu vahvasti leikki.

Asiasanat: Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu, Kielenkehityksen tukeminen, Lapsen oppimissuunnitelma, Pedagoginen menetelmä, Leikki

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
1.1	Kielenkehitys viisivuotiailla .....	3
1.2	Kielenkehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa .....	5
1.3	Leikki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa oppimisen kontekstissa .....	7
1.4	Lapsen oppimissuunnitelma .....	11
1.5	Tutkimuskysymykset .....	12
<b>2</b>	<b>TUTKIMUSMENETELMÄT</b> .....	<b>14</b>
2.1	Tutkimusaineisto ja aineistonkeruu .....	14
2.2	Aineiston analyysi .....	18
2.3	Eettiset ratkaisut.....	23
<b>3</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>25</b>
3.1	Kielenkehitys lapsen oppimissuunnitelmissa .....	25
3.2	Kielenkehityksen tukemisen pedagogiset menetelmät ryhmien toiminnassa kyselytutkimuksen valossa .....	30
<b>4</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>34</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>41</b>

# 1 JOHDANTO

Opetus- ja kulttuuriministeriön toteuttaa kokeilun kaksivuotisesta esiopetuksesta vuosina 2021–2024. Kokeilun tavoitteena on muun muassa vahvistaa kouluksellista tasa-arvoa ja kerätä tietoa kaksivuotisen esiopetuksen vaikutuksista lasten kehitys- ja oppimisedellytyksiin. (Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 1046/2020, 1§; 3§.) Kokeilusta on käynnissä tilaustutkimus kokeilun vaikutusten arvioimiseksi (ESKO-tutkimus). ESKO-tutkimukseen osallistuvat Valtion taloudellinen tutkimuskeskus, Aalto-yliopisto, Helsingin yliopisto ja Turun yliopisto yhdessä Jyväskylän yliopiston kanssa. Tutkimushankkeessa tutkitaan muun muassa esiopetuksen laatua ja vaikuttavuutta. Se selvittää esimerkiksi, millaisia vaikutuksia kokeilun opetussuunnitelmalla on pedagogiseen toimintaan. Tämä tutkielma hyödyntää ESKO-tutkimuksen aineistoa, ja tavoitteena on tunnistaa pedagogisia menetelmiä, joilla lasten kielenkehitystä tuetaan, sekä tavoitteita, joita siihen liittyen asetetaan kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun ryhmissä sekä sen verrokkiryhmissä varhaiskasvatuksessa. Erityisesti tarkastellaan leikin pedagogista hyödyntämistä oppimisen menetelmänä kielenkehityksen tukemisessa.

Hallituksen esityksessä eduskunnalle laiksi kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta ja varhaiskasvatustilain muuttamisesta tuotiin esiin julkisessa keskustelussa esiintynyttä arvelua esiopetuksen suuremmasta koulumaisuudesta ja formaaliudesta (HE 149/2020). Formaalilla oppimisympäristön käsitteellä tarkoitetaan ympäristöjä, joissa toteutetaan opetussuunnitelmaan ja sen tavoitteisiin perustuvaa opetusta (Kumpulainen, ym., 2010, s. 92). Sekä varhaiskasvatuksessa että esiopetuksessa toteutetaan opetussuunnitelmaan perustuvaa opetusta, jossa tavoitteita asetetaan pedagogiselle toiminnalle (Opetushallitus, 2018, s. 10; Opetushallitus, 2021, s. 38). Vasta perusopetuksessa mukaan astuu oppilaan oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen arviointi sekä oppiainekohtaiset osaamistavoitteet (Opetushallitus, 2014, s. 49–50).

Opetushallitus on laatinut kokeilua varten Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet, jonka pohjalta kokeilukuntien on tullut laatia paikallinen kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluopetussuunnitelma (Opetushallitus, 2021). Sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, että kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteissa kielenkehityksen tukeminen kuvataan osiossa, joka on otsikoitu Kielten rikkaaksi maailmaksi (Opetushallitus, 2018, s. 40; Opetushallitus, 2021, s. 41). Tässä tutkielmassa hyödynnetään vuoden 2018 varhaiskasvatussuunnitelman perusteita, tutkimuksen ajoittuessa vuodelle, jolloin kyseinen opetussuunnitelma oli voimassa. Elokuussa 2022 tuli voimaan uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022a). Opetussuunnitelmien mukaan lasten kielenkehityksen keskeisiä osa-alueita ovat vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen taidot, puheen tuottamisen taidot, kielen käyttötaidot, kielellinen muisti ja sanavaranto sekä kielitietoisuus (Opetushallitus, 2018, s. 41; Opetushallitus, 2021, s. 42). Kyseessä on hyvin laaja ja monipuolinen kokonaisuus. Opetussuunnitelmissa se kytkeytyy myös useampaan laaja-alaisen osaamisen alueeseen, kuten kulttuuriseen osaamiseen sekä monilukutaitoon (Opetushallitus, 2018, s. 40; Opetushallitus, 2021, s. 41).

Kun esiopetuslainsäädäntö tuli voimaan vuonna 1996, nähtiin päiväkotien toiminnassa ja oppimisympäristöjen järjestelyissä 6-vuotiaiden esiopetusryhmissä muutos, joka loi mielikuvan esiopetuksesta tiettyjen akateemisten taitojen, kuten lukemisen ja matemaattisten taitojen, hankkimisen paikkana (Rutanen & Karila, 2013, s. 21). Opetussuunnitelman perusteet kuitenkin määrittää esiopetuksen tehtäväksi lapsen kehitys- ja oppimisedellytyksien edistämisen sekä lapsen sosiaalisten taitojen ja terveen itsetunnon vahvistamisen leikin sekä myönteisten oppimiskokemusten avulla (Opetushallitus, 2021, s. 12). Voidaan sanoa, että koulussa korostuu varhaiskasvatusta enemmän opetus ja sille varatun ajan jakaminen oppitunteihin (Karila, ym., 2013, s. 53), mutta esiopetuksen toimintakulttuuriin tämä ei vielä opetussuunnitelmien perusteella kuulu.

Tutkimusten mukaan leikilliset toimintatavat ja leikki edistävät lasten kielenkehitystä (Lerikkanen, ym., 2010; Lyytinen & Lautamo, 2014; Weisberg, ym.,

2013a). Tämän tutkimuksen tavoitteena on tunnistaa muun muassa näitä leikkilisiä menetelmiä lasten varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmista. Lisäksi pedagogisia menetelmiä tutkitaan varhaiskasvatuksen opettajille lähetetyn kyselyn avulla. Tutkielma on monimenetelmäinen vertaileva tutkimus. Tutkimus tuottaa tietoa mahdollisista eroista kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kokeilu- ja verkkiryhmien välillä.

## 1.1 Kielenkehitys viisivuotiailla

Rajan vetäminen lapsen kielenkehityksen vaiheeseen iän mukaan ei ole yksiselitteistä. Kuten missä tahansa lapsen kehitysalueella, myös kielenkehityksessä on suurta vaihtelua (Bates ym., 1995). Tutkimusten perusteella on kuitenkin tunnistettavissa tyypillisiä taitoja, joita viisivuotiailla on. Lasten kielenkehitykseen liittyvät tutkimukset on usein toteutettu englannin kieleen tai muihin indoeurooppalaisiin kieliin liittyen ja näistä tutkimuksista on tehty yleistyksiä lapsen kielenkehitykseen liittyen (Stoll, 2009). Suomen kieli kuuluu uralilaisiin kieliin (Dahl, 2008, s. 545). Kielestä riippumatta monia asioita opitaan samalla tavoin, mutta tiedetään, että lapset kiinnittävät huomion erilaisiin asioihin kielen mukaan, ja kuinka kielen kielioppisäännöt vaikuttavat kielenoppimisen tapoihin (Stoll, 2009). Kielitausta voi liittyä myös esimerkiksi lukemaan oppimiseen. Silvén ja muut (2004, s. 160) huomasivat tutkimuksessaan, että aikaisin lukemaan oppineilla 2-vuotiaiden sanavarasto verbeissä ja 3-vuotiaiden sanavarasto verbeissä ja adjektiiveissa on laajempi kuin myöhään lukemaan oppineilla. Heidän tutkimustuloksensa on poikkeava englanninkielisissä maissa saatuihin tuloksiin verrattaessa. Koska oman tutkimukseni aineisto on suurimmalta osalta suomenkielisiin lapsiin liittyvää, olen valinnut käyttööni pääasiassa suomen kieleen liittyvää tutkimuskirjallisuutta.

Kielenkehitykseen liittyviä vuorovaikutustaitoja voidaan tarkastella Laakosen (2010a, s. 19) tunnistamien lasten vuorovaikutussuhdetutkimuksissa käytettyjen määrittelyjen ja operationalisointien mukaan. Vuorovaikutustutkimuk-

sissa mitataan usein lasten taitoja osallistua positiiviseen vuorovaikutukseen, taitoa osoittaa empatiaa ja hallita tunteita, taitoa käyttäytyä prososiaalisesti, eli taitoa käyttäytyä toiset huomioiden, taitoa saavuttaa omia tavoitteita vuorovaikutuksessa ja taitoa ymmärtää ja keskustella toisten kanssa (Laaksonen, 2010a). 5-6-vuotiaat lapset omaavat kohtuullisen hyvät vertaissuhdetaidot toimiakseen ohjatussa ryhmä- ja parityöskentelyssä, mutta esimerkiksi vuorovaikutuksen ylläpitäminen ilman aikuisen tukea tai vuorovaikutukseen liittyminen voi olla haastavaa (Laaksonen, 2010b, s. 32). Koivulan (2010, s. 144) mukaan keskimäärin neljävuotiailla lapsilla on riittävät kuuntelemisen, vastaamisen, aloitteiden tekemisen ja ideoiden kehittelyn taidot osatakseen toimia yhteisöllisesti oppien vertaistensa kanssa.

Sanavarasto kehittyy ihmisillä läpi elämän, mutta voidaan sanoa, että tyyppillisesti viisivuotiaat hallitsevat jo laajan sanavaraston, jota he osaavat käyttää miltei aikuisen tavoin (Stolt & Salmi, 2020, s. 97). Jos lapsella on laaja sanavarasto, on hänellä usein myös hyvä muisti ja äänteiden prosessointitaito (Torppa, 2009, s. 6). Sanavarasto ja työmuisti selittävät sarjallisen nimeämisen kehittymistä (Salmi & Torppa, 2011, s. 132). Sarjallisella nimeämisellä tarkoitetaan taitoa palauttaa mieleen sarjallisesti esitettyjen tuttujen esineiden nimiä (Heikkilä & Aro, 2009, s. 33). Huomiota nimeämistaitoon kannattaa kiinnittää, mikäli alle kouluikäinen lapsi nimeää erittäin hitaasti tai nimeäminen on toistuvasti hidasta (Salmi & Torppa, 2011, s. 132). Jo ennen kouluikää voidaan ennustaa mahdollisia lukemisvaikeuksia nimeämisen taidon avulla (Heikkilä & Aro, 2009, s. 44).

Kielellisen tietoisuuden taidot liittyvät vahvasti tulevaan luku- ja kirjoitustaitoon (Silvén ym., 2004, s. 161). Kieli voidaan jakaa kahteen eri tasoon; muotoon ja merkitykseen. Kielellinen tietoisuus on kykyä siirtää huomio merkityksestä sen muotoon. (Myöhänen, 2011, s. 19.) Fonologinen tietoisuus on yksi kielellisen tietoisuuden osa-alueista ja siihen liittyy lapsen taito havaita ja käsitellä sanan osia, kuten tavuja, riimejä ja äänteitä (Puolukanaho & Ketonen, 2011, s. 138). Ketonen mukaan (2010, s. 21) noin viisivuotiaat lapset osaavat muun muassa vertailla riimittyviä sanoja sekä tunnistaa joukkoon kuulumattomia sanoja. He myös tunnistavat sanoista äänteitä. Jo 3-4 vuoden iässä lapset oppivat tunnistamaan

tavuja sekä jakamaan yhdyssanoja sanoiksi (Ketonen, 2010, s. 21). Kirjainten nimiä viisivuotiaat lapset osaavat keskimäärin jo melko paljon. Torpan (2009, s. 6) tutkimuksessa 4,5-vuotiaista lapsista kolmasosa osasi jo kaikki tai lähes kaikki kirjaimet. 3,5–5,5-vuotiaiden lasten fonologiset taidot sekä kirjaintuntemus ennakoivat tulevia lukemistaitoja (Puolukanaho, 2007, s. 26–27).

Leikki-ikäisten taitojen fonologisessa tietoisuudessa, kielellisessä muistissa, nimeämissujuvuudessa, sanavarastossa ja epäsanojen toistamisessa tiedetään liittyvän vahvasti kouluikäisen lukemistarkkuuteen (Puolukanaho, 2008, s. 16). Osa lapsista osaa lukea jo ennen yksivuotiseen esiopetukseen siirtymistä (Lerikkanen, ym., 2010, s. 120). Silvénin ja muiden (2004, s. 160) tutkimuksessa varhaisten lukijoiden, eli ennen kouluikää lukemaan oppineiden, määrä oli hämmästyttävän suuri verrattaessa yhdysvaltalaisiin tutkimuksiin, vaikka Suomessa ei opeteta systemaattisesti lukemaan ennen kouluikää.

Fonologinen tietoisuus on yhteydessä sanavarastoon, kielelliseen lyhytkestoiseen muistiin, epäsanojen toistamiskykyyn, nimeämissujuvuuteen sekä kirjaintuntemukseen leikki-ikäisillä lapsilla (Puolukanaho & Ketonen, 2011, s. 140). Kielenkehitys on siis kokonaisuus, jonka osa-alueet kytkeytyvät vahvasti toisiinsa.

## **1.2 Kielenkehityksen tukeminen varhaiskasvatuksessa**

Kielenkehityksen tukeminen on kaikkia lapsia koskettavaa toimintaa, joka varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ja kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun perusteissa mainitaan oppimisen osa-alueena Kielten rikas maailma (Opetus-hallitus, 2018; Opetushallitus, 2021). Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen varhaiskasvatuksen työntekijöille suunnatun kyselytutkimuksen mukaan Kielten rikas maailma osa-alue sisältyi varhaiskasvatuksessa yleisimmin toteutuviin osa-alueisiin, mutta osa tutkimukseen osallistuneista arvioi sen aihealueeksi, joka toteutui vain kuukausittain, harvemmin tai ei koskaan (Juutinen, ym., 2021, s. 74).



Opetussuunnitelmien perusteiden mukaan lasten kielelliset identiteetit kehittyvät, kun heitä ohjataan ja tuetaan kielellisten taitojen ja valmiuksien osa-alueilla, joita ovat vuorovaikutustaidot, kielenymmärtämisen taidot, puheen tuottamisen taidot, kielen käyttötaidot, kielellinen muisti ja sanavaranto sekä kielitietoisuus (Opetushallitus, 2018; Opetushallitus, 2021). Kielellisten taitojen vahvistaminen yhdessä kuvien käytön kanssa kommunikaation tukena nousivat Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tutkimuksessa esiin maininnoissa, kun varhaiskasvatuksen henkilöstö kuvasi Kielen rikkaan maailman -alueeseen liittyvää sisältöä (Juutinen, ym., 2021, s. 75).

Yhteisöllinen oppiminen edistää lasten vuorovaikutustaitoja. Esimerkkinä tällaisesta yhteisöllisestä oppimisesta käy leikissä käytävät neuvottelut leikin merkityksistä, kuten leikin kehittelystä ja leikkirooleista. (Koivula, 2010.) Laakosen (2010b, s. 41) mukaan vuorovaikutustaitoja voidaan tukea varhaiskasvatusryhmässä käymällä keskustelua esimerkiksi vertaisten kanssa toimimisesta, leikkikavereiden huomioimisesta ja kiusaamisesta. Hänen mukaansa harjoitteeseen sopivat esimerkiksi pienryhmissä tehtävät harjoitteet. Lasten kokemus yhteisöllisyydestä rakentuu usein ensin ystävyys-suhteissa ja sen jälkeen laajeten pienryhmistä suurempiin (Koivula, 2010, s. 154).

Varhaiskasvatuksessa tarjotaan pääsääntöisesti kielellisesti rikas ympäristö, joskin osassa päiväkodeista kielellisessä ympäristössä ei ole riittävästi rikkasta vuorovaikutusta, kuten esimerkiksi loruttelua, kirjojen lukemista tai kielellä leikkittelyä (Juutinen, ym., 2021, s. 158–159). Vuorovaikutteinen henkilöstö ja rikas kielellinen ympäristö auttaa lasten puheenkehityksen ja kommunikointitaitojen vahvistumisessa ja on erityisen tärkeä lapsille, joilta vastaava ympäristö kotona puuttuu (Bennet, 2005, s. 16). Henkilökunnan ohjausvuorovaikutuksen laatu ja erityisesti ohjauksellinen tuki, joka sisältää oppimiseen ja työskentelyyn liittyvää palautetta sekä kielellistä mallintamista vaikuttavat myönteisesti lasten oppimismotivaatioon sekä motivaation kautta muun muassa lukemisen valmiuksien kehittymiseen esiopetusikäisillä (Pakarinen, ym., 2012).

Kielellisten taitojen vahvistamiseksi voidaan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa käyttää myös erilaisia materiaaleja ja välineitä. Esimerkkejä mahdollisista välineistä ovat esiopetuskirjat ja digitaaliset oppimispelit. Kun esiopetuslainsäädäntö tuli voimaan vuonna 1996 alettiin esiopetuskirjoja käyttää runsaasti (Rutanen & Karila, 2013, s. 21). Myöhänen (2011) tutki väitöskirjassaan esiopetuskirjojen sisältöjä kielellisen tietoisuuden kannalta. Tulosten mukaan esiopetuskirjojen sisällöistä keskimäärin 20 prosenttia oli kielellisen tietoisuuden fonologisen tietoisuuden harjoituksia, ja näiden lisäksi kirjat sisälsivät jonkin verran muita kielellisen tietoisuuden harjoituksia, samoin kuin muunlaisia kielen ja vuorovaikutuksen sisältöalueeseen liittyviä harjoituksia (Myöhänen, 2011, s. 163). Mikäli siis käytössä on esiopetuskirjat, ovat ne yksi merkittävä keino kielellisten taitojen ja erityisesti kielellisen tietoisuuden harjoitteluun. Samanaikaisesti on tärkeä tiedostaa, että tuettu leikki, teemalliset harjoitteet, seikkailu, toiminnallisuus ja liikkuminen ovat tuoneet hyviä tuloksia kielellisen tietoisuuden tukemisessa (Lerkkanen, ym., 2010, s. 125).

Digitaaliset oppimissovellukset ja -ympäristöt voidaan ymmärtää Mertalan (2020, s. 10–11) mukaan oppimisvälineinä, jotka oikein käytettynä tukevat yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimisprosessia. Yhtenä esimerkkinä varhaiskasvatuksessa käytettävistä digitaalisista oppimispeleistä toimii Ekapeli, jota voidaan hyödyntää esiopetusikäisillä kirjain-äännevastaavuuksien harjoitteluun. Ronimuksen (2012, s. 131) tutkimuksen mukaan lapset ovat motivoituneita Ekapelin pelaamiseen ja heidän keskittymisensä on pääasiassa korkealla tasolla pelaamisen aikana. Motivaatiolla onkin tärkeä merkitys, koska tutkimusten mukaan se vaikuttaa esiopetusikäisten lasten luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseen (Lerkkanen, ym., 2010, s. 125).

### **1.3 Leikki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa oppimisen kontekstissa**

Euroopan tasolla voidaan nostaa esiin kaksi erilaista oppimiskäsitystä, jotka näyttäytyvät maiden kansallisissa opetussuunnitelmissa: sosiaalipedagoginen

näkökulma sekä esiopetuksellinen näkökulma (Bennet, 2005, s. 11). Bennetin tutkimuksen mukaan esiopetuksellista näkökulmaa edustavissa maissa keskiöön nousevat kognitiiviset taidot ja kouluun valmistautuminen, kun taas sosiaalipedagogisessa näkökulmassa tärkeää on yhteistyö huoltajien kanssa, lapsen hyvinvointi ja sosiaalinen kehitys. Oppimisnäkemys perustuu leikkiin. Muun muassa Pohjoismaissa toteutetaan sosiaalipedagogista näkökulmaa. (Bennet, 2005, s. 11.)

Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ja kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteissa todetaan oppimiskäsityksestä puhuttaessa, että lasten oppiminen on kokonaisvaltaista ja he oppivat esimerkiksi leikkiessään, liikkuessaan ja tutkiessaan (Opetushallitus, 2018, s. 21; Opetushallitus, 2021, s. 18). Päiväkodin erilaisista toiminnoista leikki näyttäytyy aihealueena, joka lapsia erityisesti tyydyttää (Virkki, 2014, s. 126). Leikkiessään lapset ovat sitoutuneita toimintaan ja täten myös keskittyminen säilyy vahvempina (Weisberg, 2013a, s. 44).

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toteuttaman tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstö arvostaa leikkiä ja lapsille järjestään aikaa sen toteuttamiseen (Repo ym., 2019, s. 85). Tutkittaessa varhaiskasvatuksen henkilöstön mielipiteitä leikin merkityksestä pedagogisessa toiminnassa viisivuotiaiden ryhmien työntekijät kuitenkin mainitsivat leikin merkityksen harvemmin kuin nuorempien ryhmissä toimivat (Juutinen, ym., 2021, s. 134). Opetussuunnitelmien perusteiden mukaan leikin pedagoginen merkitys tulee ymmärtää (Opetushallitus, 2018, s. 22; Opetushallitus, 2021, s. 18).

Kielenkehityksen näkökulmasta leikki on tärkeä osa kehityksen tukemista (Weisberg, ym., 2013a, s. 40). Leikkiessään lapset harjoittelevat esimerkiksi ymmärtämisen ja ymmärretyksi tulemisen taitoja (Lyytinen & Lautamo, 2014, s. 239). Leikki myös kannustaa käyttämään kieltä ja suuremmalla kielenkäytöllä on vaikutuksensa muun muassa sanaston kasvuun (Weisberg, ym., s. 2013a, s. 44).

Leikkipedagogiikka voidaan Woodin (2014, s. 147) mukaan jaotella kolmeen muotoon, lapsilähtöiseen, aikuisten ohjaamaan ja opetussuunnitelman ohjaamaan versioon. Tässä tutkielmassa hyödynnetään Woodin kolmitasoista leikin jaottelua. Lapsilähtöinen leikki käsitetään tässä vapaana leikkinä, jonka lapsi

valitsee oma-aloitteisesti (Wood, 2014, s. 145). Lapsilähtöisen leikin ajatellaan paljastavan lasten kiinnostuksen kohteita, tarpeita ja taipumuksia, joiden perustalle voi muodostaa pedagogisia päätöksiä varhaiskasvatuksen kontekstissa (Wood, 2014, s. 147). Oppimis- ja leikkiympäristöjen järjestely sekä varhaiskasvatuksen toiminnan taustalle suunnitellut aikataulut ja rutiinit vaikuttavat oma-aloitteisenkin leikin taustalla (Kangas, ym., 2019). Kaikki lapsilähtöinen leikki on siis omalla tavallaan aikuisten rajoittamaa (Wood, 2014, s. 147). Myös lapset ovat tietoisia valtansa ja valinnanvapautensa rajoittumisesta (Kangas & Brotherus, 2017, s. 10). Onkin esitetty, että toimintakulttuuria varhaiskasvatuksessa tulee kehittää rakentamalla uusia pedagogisia lähestymistapoja ja ratkaisuja oppimis- ja leikkiympäristöihin (Kangas, ym. 2019).

Kun aikuinen tukee lapsilähtöistä leikkiä sensitiivisesti lapsen aloitteisiin vastaten, liikutaan lapsilähtöisen leikin ja aikuisten ohjaaman leikin rajapinnoilla (Wood, 2014, s. 150). Ohjatussa leikissä aikuinen saattaa aloittaa leikin kontekstin, tukea lasten huomioita ja muokata oppimisympäristöjä leikkiin ja oppimiseen sopivaksi, mutta leikin suunnan näyttävät lapset (Weisberg, ym., 2013b, s. 106). Kankaan ja Brotheruksen (2017, s. 18) tutkimuksessa oli nähtävissä, kuinka aikuisen ohjauksessa leikkiä suunnitelmallisesti osallistuen siihen itse tai tuoden siihen uusia sisältöjä, pääsi lasten leikki syvenemään ja laajenemaan. Aikuisen ohjaamassa leikissä lapset myös oppivat uutta sanastoa ja kielioppia tehokkaammin kuin vapaassa leikissä, ja oppiminen voi olla tehokkaampaa kuin esimerkiksi kirjojen yhteislukemisella saavutettu oppi (Weisberg, ym., 2013a). Tutkimuksen mukaan kuitenkin myös yhteislukeminen on sanastoa kehittävä (Torppa, ym., 2009, s. 98). Aikuisen ohjaama leikki on tasapainoilua lasten omien leikin tavoitteiden ja pedagogisten aikuisen määrittämien tavoitteiden välimaastossa (Wood, 2014, s. 151). Se on kuitenkin se leikin muoto, joka tarjoaa erityisen tehokkaan ympäristön kielenkehitykselle (Weisberg, ym., 2013a, s. 49). Ohjatun leikin on näytetty johtavan parempiin akateemisiin tuloksiin (Weisberg, ym., 2013b, s. 151). Kankaan ja muiden (2019) tutkimuksessa leikki varhaiskasvatuksessa näytettiin lasten oma-aloitteisena toimintana, johon varhaiskasvatuksen henkilöstö

ei aktiivisesti osallistunut. Tiedetäänkin, että aikuisen tuki leikeissä ei varhaiskasvatuksessa aina toteudu (Repo ym., 2019, s. 85).

Kun leikkiä ohjataan suuntaamalla sitä kohti määriteltyjä oppimistavoitteita, lähestytään teknistä, opetussuunnitelman ohjaamaa rajapintaa pedagogisesta leikistä, jossa riskinä on, että leikki menettää leikin olemuksen (Wood, 2014, s. 150). Kun aikuiset ohjaavat leikin suunnan lasten sijaan, voi toiminta olla hauskaa ja leikillistä, mutta on hyvä pohtia, onko se leikkiä (Weisberg, ym., 2013a, s. 43). Opetussuunnitelman ohjaamassa näkökulmassa leikkiä hyödynnetään suunnitelmallisesti oppimisen tavoitteiden saavuttamiseksi (Wood, 2014, s. 152).

Varhaiskasvatuksessa pelataan paljon erilaisia lapsille suunniteltuja opettavaisia pelejä, kuten lautapelejä ja joukkuepelejä (Kalliala, 1999, s. 84). Myös tätä voidaan kutsua leikiksi. Digitaalisten oppimispelien hyödyntäminen ja käytön opettaminen on yksi esimerkki leikin opetussuunnitelman ohjaamasta näkökulmasta (Wood, 2014, s. 152–153). Kalliala pohtii (1999, s.98), onko lasten leikeissä kilpailun elementin vapaaehtoinen säätöelementti, joka pitää leikin leikkinä, ja ovatko näin ollen aikuisjohtoiset pelit leikkiä. Weisberg ja muut (2013a, s. 42) määrittelevät leikin toiminnaksi, jossa lapsen toiveet määrittelevät aikuisten toiveiden sijaan, miten asiat etenevät.

Siirtymä varhaiskasvatuksesta esiopetuksen kautta kouluun muuttaa myös pedagogisia käytänteitä. Varhaiskasvatuksen oppimiskäsityksessä korostuu leikki, liikkuminen ja tutkiminen (Opetushallitus, 2018, s. 21; Opetushallitus, 2021, s. 18), kun taas koulussa on opettaminen suuremmassa roolissa kuin varhaiskasvatuksessa (Karila, ym., 2013, s. 53). Leikin osalta käytänteiden muuttaminen voidaan nähdä siirtymänä lapsilähtöisestä leikistä sekä aikuisten ohjaamasta leikistä kohti opetussuunnitelman ohjaamaa leikin näkökulmaa ja aikuisjohtoisempia käytänteitä (Wood, 2014, s. 153).

## 1.4 Lapsen oppimissuunnitelma

Varhaiskasvatuksen piirissä olevalle lapselle tulee laatia varhaiskasvatussuunnitelma (Opetushallitus, 2018, s. 9–10). Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan tavoitteet lapsen varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia tukevalla tavalla sekä toimenpiteet niiden toteuttamiseksi (Varhaiskasvatustilasto 540/2018, 23§). Tavoitteet asetetaan pedagogiselle toiminnalle (Opetushallitus, 2018, s. 9–10). Suunnitelmat ovatkin sopimuksia pedagogisista toimenpiteistä, joihin henkilökunta toiminnassa sitoutuu (Vlasov, ym., 2018, s. 24). Esiopetuksessa oppimissuunnitelma tai henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma tulee laatia tehostetun tai erityisen tuen piirissä oleville lapsille, mutta tavoitteellisuuden vahvistamiseksi oppimissuunnitelman voi laatia kaikille lapsille, ja mikäli lapsi osallistuu täydentävään varhaiskasvatukseen, on se laadittava jo varhaiskasvatustilaston perusteella (Opetushallitus, 2021, s. 9–10). Jatkossa, kun puhun näistä molemmista dokumenteista, käytän käsitettä lapsen oppimissuunnitelma.

Varhaiskasvatus ja esiopetus ovat ryhmämuotoista toimintaa, jossa kuitenkin laaditaan oppimissuunnitelmat yksittäisille lapsille. Tavoitteena on, että nämä henkilökohtaiset suunnitelmat antavat henkilökunnalle käytännön tuen siihen, miten yhdistää yksilölliset tavoitteet ja niiden tukeminen koko lapsiryhmän pedagogisiin tarpeisiin (Vlasov, ym., 2018, s. 58). Paanasen ja Lipposen (2016, s. 81) tutkimuksen mukaan yksilölliset suunnitelmat eivät siltikään usein toimi suunnittelutyökaluna toiminnalle, vaan niitä käytetään informaatiokanavana vanhempien suuntaan.

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista on arvioitava ja suunnitelma on tarkistettava vähintään kerran vuodessa (Opetushallitus, 2018, s. 11). Lasten oppimista ja pedagogisten keinojen toimivuutta tulisi arvioida siltä kannalta, miten suunnitellut keinot ovat auttaneet lasta kasvussaan ja oppimisessaan (Heiskanen, 2019, s. 71). Tutkimusten mukaan pedagogisten keinojen kirjaukset, arvioinnit ja jatkumot suunnitelmista toisiin ovat asiakirjoissa usein puutteelliset (Heiskanen, 2019).

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmalle ei ole määritelty tarkkaa muotoa. Varhaiskasvatuksen järjestäjät voivat käyttää itse suunnittelemaansa lomakkeita, joskin opetushallitus on luonut hyödynnettäväksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelman mallilomakkeen (Opetushallitus, 2022b). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteisiin on listattu asiat, joita lapsen tehostetun tuen oppimissuunnitelman tulee sisältää sen mukaan kuin lapsen esiopetuksen ja tuen järjestäminen edellyttää (Opetushallitus, 2021, s.62), mutta varsinaista mallilomaketta ei ole saatavilla.

Kirjaamiseen käytetty lomake vaikuttaa siihen, millaiseksi lapsen pedagogisen asiakirjan teksti muodostuu (Heiskanen ym., 2019). Opetushallituksen varhaiskasvatussuunnitelman mallilomakkeessa on varattu omat vapaamuotoiset kenttensä muun muassa lapsen vahvuuksille, kiinnostuksen kohteille, tarpeille ja niiden huomioonottamiselle, tavoitteille pedagogiselle toiminnalle sekä toimenpiteille ja menetelmille tavoitteiden saavuttamiseksi (Opetushallitus, 2022b). Mallilomake ei yksilöi tarkemmin asetettavien tavoitteiden määrää tai aihealueita. Näin ollen esimerkiksi kielenkehityksen tukemiseen liittyviä pedagogisia menetelmiä voi olla lomakkeessa kirjattuna tai niitä ei ole mainittu.

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun puitteissa on kokeilukuntien osalta mahdollista käyttää yhtä yhtenäistä lapsen oppimissuunnitelmaa esiopetukseen ja varhaiskasvatukseen (Opetushallitus, 2021, s. 10). Näin ollen kaksivuotisen esiopetuksen kokeilussa voidaan hyödyntää esimerkiksi ylläesitettyä mallilomaketta niiden lasten osalta, jotka eivät kuulu tehostetun tai erityisen tuen piiriin. Tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden osalta noudatetaan kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelmanperusteiden ohjeistusta lapsen oppimissuunnitelmista (Opetushallitus, 2021, s. 10).

## **1.5 Tutkimuskysymykset**

Tämän tutkielman tehtävänä on tuottaa tietoa kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kokeilu- ja verrokkiryhmissä toteutettavasta kielenkehityksen tukemisesta.

Tutkielmassa tarkastellaan sekä kielenkehityksen tukemisen tavoitteita että menetelmiä. Tavoitteena on tunnistaa erilaisia keinoja, joilla kielen kehitystä tuetaan ja saada näin tietoa muun muassa siitä, miten kielenkehityksen tukeminen verotuu opetussuunnitelmissa esitettyyn oppimiskäsitykseen, jossa leikki näytetään merkittävänä osana pedagogiikkaa. Vertailemalla kokeilu- ja verrokkiryhmiä tuotetaan uutta tietoa siitä, miten kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu vaikuttaa pedagogisiin menetelmiin.

Tutkimuskysymyksinä tutkielmassa tarkastellaan:

1. Miten kielenkehityksen tukemisen tavoitteet ja menetelmät näyttäytyvät viisivuotiaiden lasten lapsen esiopetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmissa kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kokeilu- ja verrokkiryhmissä?
2. Eroavatko kokeilu- ja verrokkiryhmien kielenkehityksen tukemisen pedagogiset menetelmät toisistaan?



## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 2.1 Tutkimusaineisto ja aineistonkeruu

Tutkielma on vertaileva, monimenetelmäinen tutkimus, jossa hyödynnetään sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia menetelmiä. Monimenetelmäisessä tutkimuksessa tutkittavasta ilmiöstä pyritään tuottamaan kattava kuva hyödyntämällä erilaisia tutkimustekniikoita (Teddlie & Tashakkori, 2010). Tämän tutkielman avulla etsitään tietoa mahdollisista eroista kielenkehityksen tukemisessa kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluryhmien ja verrokkiryhmien välillä. Vertailuasetelmaa käytetään tutkimuksissa, kun halutaan tutkia jonkin asian vaikuttavuutta (Ronkainen, ym., 2014, s. 65).

Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu tapahtuu vuosina 2021–2024 ja sen toimeenpanemista johtaa ja ohjaa opetus- ja kulttuuriministeriö (Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 1046/2020, 1§; 3§). Kokeiluun on valittu satunnaisotannalla 105 kuntaa, joissa järjestetään kaksivuotista esiopetusta sekä 42 kuntaa, jotka eivät järjestä kaksivuotista esiopetusta, mutta toimivat verrokkina (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022). Tämän tutkielman aineistona hyödynnettiin Jyväskylän yliopistossa saman aikaisesti toteutettavan ESKO-tutkimuksen kautta saatua aineistoa. Tutkimus toteutettiin tutkimalla pedagogisia dokumentteja kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kokeilu- ja verrokkiryhmistä sekä analysoimalla kokeilu- ja verrokkiryhmien opettajille lähetetyn kyselyn vastauksia. Tutkimusaineisto sisältää tietoa ensimmäisestä kokeiluvuodesta ja se kerättiin toukokuun 2022 aikana.

**Kvalitatiivinen aineisto.** Pedagogisina dokumentteina tutkimuksessa toimivat kokeiluryhmien lasten esiopetussuunnitelmat ja verrokkiryhmien lasten varhaiskasvatussuunnitelmat. Dokumenttien tarkastelu kohdentui suunnitelmien tekstiosiin, joissa esiintyi pedagogiselle toiminnalle asetettuja tavoitteita kielenkehityksen tulemiseen liittyen sekä menetelmiä niiden toteuttamiseksi.

Dokumentteja pyydettiin varhaiskasvatyüksiköiltä satunnaisesti osasta kokeilu- ja verrokkipäiväkoteja. Kustakin ryhmästä pyydettiin satunnaislukulista hyödyntäen yhden sellaisen lapsen dokumentti, jolla ei esiinny tuen tarvetta. Dokumentit kerättiin suojatulla sähköpostilla. Sähköpostista aineisto talletettiin yliopiston suojatulle verkkolevylle nimettynä päiväkodille annetun koodin mukaisesti. Mikäli samasta päiväkodista oli käytettävissä useamman lapsen tiedostoja, numeroitiin nämä tiedostot juoksevasti. Asiakirjat oli tarkoitus olla pseuydonymisoitu, eli niistä oli tarkoitus olla poistettuna jo tutkimusryhmälle lähetettäessä päiväkodin nimi ja ryhmä, kaikkien dokumenteissa mainittujen henkilöiden henkilötiedot sekä mahdolliset paikat ja yhteystiedot, joita tiedostoissa esiinnyy. Dokumentit tarkastettiin ja tarvittaessa pseuydonymisoitiin loppuun tutkimusryhmän ja opiskelijoiden toimesta ennen niiden hyödyntämistä tutkimuskäytössä. Tämän käsittelyn jälkeen tiedostoista ei ollut tunnistettavissa yksittäiset päiväkodit, lapsiryhmät tai lapset. Osallistuin itsekin pedagogisten asiakirjojen nimeämiseen ja pseuydonymisoinnin tarkistamiseen sekä tarvittaessa pseuydonymisointiin.

Tätä tutkielmaa varten valitsin aineistosta satunnaisotannalla 20 kokeiluryhmän lapsen esiopetussuunnitelmaa ja 20 verrokkiryhmän lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa. Satunnaisotannan suorittamisessa hyödynsin taulukko-ohjelmalistausta käytettävissä olevista dokumenteista ja arvoitin tietokoneavusteisesti käytettävät dokumentit. Arvontavaiheessa kokeiluryhmien dokumentteja oli käytettävissä 115 kappaletta ja verrokkiryhmien 129. Tutkielmassa viitataan analysoituihin kokeiluryhmien dokumentteihin koodeilla KR1-20 ja verrokkiryhmien dokumentteihin koodeilla VR1-20. Tuen asiakirjat jätettiin tutkielman ulkopuolelle. Jättämällä tuen asiakirjat analyysin ulkopuolelle, pystyin keskittymään yleiseen kielenkehityksen tukemiseen ilman tuen mahdollisesti mukanaan tuomia erityisempiä menetelmiä.

Analysoitavista dokumenteista kahdesta ilmeni, että lapsen äidinkieli oli jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Kolme dokumenteista oli ruotsinkielisistä päiväkodeista ja tiedoista ilmeni lapsen suomen ja ruotsin kielen taito. Muissa dokumenteissa varhaiskasvatyüksikön kieli oli suomi, samoin kuin oletettavasti

lapsen äidinkielenkin. Äidinkieltä tai lapsen puhumia kieliä ei aina ollut selkeästi kirjattu dokumentteihin, joten myös muut äidinkielet ja edellä mainittua useamman lapsen monikielisyys on mahdollista.

**Kvantitatiivinen aineisto.** Jyväskylän yliopisto vastaa ESKO-tutkimuksessa kokeilu- ja verrokkiryhmien vastaaville varhaiskasvatuksen opettajille suunnatusta kyselytutkimuksesta. Kyselylomake suunniteltiin ja testattiin tutkimusryhmän puolesta. Kysely sisälsi kaikkiaan 79 kysymystä alakohtineen. Osa kysymyksistä koski vain kokeiluryhmiä. Kyselyllä selvitettiin muun muassa ohjaaviin asiakirjoihin perehtymistä sekä niiden laatimista ja käyttöönottoa, toiminnan toteuttamista, työn- ja vastuunjakoja lapsiryhmässä sekä resursseja ja pedagogista oppimisympäristöä. Tätä tutkielmaa varten kyselystä erotettiin osa-aineistoon ne muuttajat, jotka olivat yhteydessä tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin. Sekä kokeilu- että verrokkiryhmien vastaavien opettajien tuli kyselyssä vastata tutkimukseen valittuihin kysymyksiin.

Kyselylomake lähetettiin kaikkiin esiopetuskokeiluun osallistuviin kokeilu- ja verrokkiryhmiin. Kyselytutkimuksissa satunnaisotanta koetaan luotettavammaksi kuin kokonaiseen otokseen perustuva tutkimus (Metsämuuronen, 2009, s. 61). Kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluun osallistuvat kunnat tai kunnista koostuvat alueet on valittu satunnaisotannalla (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022). Koska satunnaisotanta on suoritettu jo osallistuvien kuntien ja ryhmien kohdalla, on perusteltua, että kyselylomake lähetettiin kaikkiin osallistuviin ryhmiin.

Taustamuuttujana tutkimuksessa toimi tieto siitä, onko ryhmä, jota vastaukset koskevat, kokeilu- vai verrokkiryhmä (1=verrokkiryhmä, 2=kokeiluryhmä). Aineiston alustavassa tarkastelussa hyödynsin myös taustatietoja liittyen varhaiskasvatusryhmien lapsimäärään ja monikielisten lasten määrään.

Kielenkehityksen tukemiseen liittyviä pedagogisia menetelmiä mitattiin kahdeksalla väittämällä. Kuudessa väittämässä selvitettiin toiminnan toteutusta ohjatussa toiminnassa sekä ohjatussa leikissä toimintakauden 2021-2022 aikana. Väittämien osuvuutta mitattiin neliportaisella järjestysasteikolla (1 = Ei

lainkaan, 2 = Vain harvoin, 3 = Silloin tällöin, 4 = Säännöllisesti). Väittämiin vastattiin erikseen ohjatun toiminnan ja ohjatun leikin osalta. Väittämät muodostuivat seuraavista kysymyksistä:

Missä määrin seuraaviin Kielten rikas maailma -oppimisen alueisiin on tutustuttu ryhmäsi ohjatussa toiminnassa ja ohjatussa leikissä kuluneen toimintakauden 2021-2022 aikana?

Kielellisten taitojen ja valmiuksien vahvistaminen sekä kielellisen identiteetin tuleminen (esimerkiksi vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtäminen, sanavarasto)

Lukemisen valmiudet

Missä määrin seuraaviin Ilmaisun monet muodot -oppimisen alueisiin on tutustuttu ryhmäsi ohjatussa toiminnassa ja ohjatussa leikissä kuluneen toimintakauden 2021-2022 aikana?

Suullinen ja kehollinen ilmaisu (esimerkiksi erilaiset ilmaisumuodot kuten draama ja sanataide)

Väittämät koskivat sekä Kielten rikkaan maailman sisältöjä, että Ilmaisun monet muodot-osa-alueesta suullista ja kehollista ilmaisua. Tämä jaottelu vastaa opetussuunnitelmadokumenttien oppimisen alueiden jaottelua (Opetushallitus, 2021; Opetushallitus, 2018). Kehollinen ja suullinen ilmaisu valikoitui mukaan tutkimukseen, koska sen sisällöt liittyvät läheisesti myös kielenkehityksen tukemiseen. Kehollisen ja suullisen ilmaisun tavoitteena on muun muassa kehittää lasten vuorovaikutustaitoja ja antaa lapsille kokemuksia kielellä leikkimisestä (Opetushallitus, 2021, s. 46).

Yllä esitettyjen väittämien lisäksi käytettiin seuraavia väittämiä:

Onko ryhmän viisivuotiailla lapsilla käytössä jokin julkaistu esiopetuksen tehtävävihko tai muu valmis materiaali (esim. Seikkailujen eskari tai Apilatien esiopetus)?

Lapsiryhmätilassa on esillä kirjainmalleja tai -tauluja?

Kysymyksistä ensimmäinen oli otsikoitu kyselyssä toiminnan toteuttamisen alle, kuten edellä esitetty kuusi muutakin väittämää. Viimeinen väittämä sijaitsi osiossa, jossa tarkasteltiin resursseja ja pedagogista oppimisympäristöä. Näiden

väittämien osuvuutta mitattiin dikotomisilla luokitteluasteikollisilla muuttujilla (1=ei, 2=kyllä).

Aineistossa kaikkien muuttujien puuttuvat vastaukset koodattiin tyhjiksi, jotta ne eivät vaikuttaneet analyysiin. Aineistolle toteutettiin myös ennakkotarkastelut ristiintaulukoinnin suorittamiseksi. Ohjattuun leikkiin ja -toimintaan liittyvien selitettävien muuttujien arvot 1 ja 2 yhdistettiin, jotta ristiintaulukointi voitiin suorittaa. Vastauksia, joiden arvo oli 1 (=ei lainkaan) oli liian vähän, jotta frekvenssi olisi ollut riittävän suuri johtopäätösten tekemiseksi.

Lopullisessa aineistossa vastauksia saatiin 881. Näistä 379 oli kaksivuotisen esiopetuskokeilun kokeiluryhmiä ja 502 verrokkiryhmiä. Ryhmissä oli keskimäärin 18,4 lasta ja heistä keskimäärin 2,5 lapsen äidinkieli oli jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame.

## **2.2 Aineiston analyysi**

Tutkimuksen aineistoa analysoitiin monimenetelmällisin keinoin. Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen aineisto toimivat tässä tutkielmassa itsenäisinä aineistoina vastaten samaan tutkimusongelmaan omasta näkökulmastaan. Tutkimusongelmaan vastaaminen ei edellyttäisi molempien menetelmien käyttämistä, mutta yhdessä ne tuottavat vahvemman kuvan ilmiöstä. Hurmerinta ja Nummela (2020, s. 311–313) kuvaavat tällaista tutkimustapaa itsenäiseksi monimenetelmä-tutkimukseksi. Analyysi toteutettiin ensin kvalitatiiviselle aineistolle ja sitten kvantitatiiviselle. Tutkielmani laadullinen aineisto kuvailee keinoja, joilla kielenkehityksen tukemista on suunniteltu toteutettavan kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kokeilu- ja verrokkiryhmissä. Laadullisesta aineistosta ei kuitenkaan voi päätellä, miten toiminta käytännössä ryhmissä toteutuu. Määrällinen aineisto taas osaltaan antaa vastauksia siihen, miten paljon ryhmissä toteutetaan kielenkehityksen tukemiseen liittyvää toimintaa kyselyyn vastanneiden opettajien mielestä. Määrällisestä aineistosta kuitenkin uupuu tarkempi kuvaileva tieto menetelmistä. Yhdistämällä nämä kaksi tutkimusmenetelmää saan tarkempaa tietoa

tutkittavasta aiheesta ja aineistot täydentävät toisiaan. Yksi monimenetelmätutkimuksen eduista onkin se, että se voi käsitellä samanaikaisesti monenlaisia toisiaan vahvistavia ja tutkivia kysymyksiä (Teddlie & Tashakkori, 2010). Analysoin aineistoa omina tuloslukuinaan ja yhdistän löydettyjä tuloksia pohdinnassa, kuten itsenäisessä monimenetelmätutkimuksessa on tapana (Hurmerinta ja Nummela, 2020, s. 313).

**Kvalitatiivisen aineiston analyysi.** Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”Miten kielenkehityksen tukemisen menetelmät ja tavoitteet näyttäytyvät lapsen esiopetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmissa kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kokeilu- ja verrokkiryhmissä?” haettiin vastausta analysoimalla lapsen esiopetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmia teoriasidonnaisen sisällönanalyysin keinoin. Teoriasidonnaisessa sisällönanalyysissä vaikuttavat sekä aineistolähtöinen ajattelutapa että aikaisempi teorian tieto (Puusa, 2020, s. 151).

Aloitin analyysin lukemalla tiedostot useampaan kertaan läpi ja merkitsemällä niistä kaikki osat, jotka liittyivät kielenkehitykseen. Päätöksen tekstin liittymisestä kielenkehitykseen tein sekä oman intuition pohjalta sekä dokumentin rakenteen ohjaamana. Dokumenteissa tekstit oli toisinaan jaoteltu kielenkehityksen tukemiseen liittyvän otsikon alle ja nämä tekstit poimin suoraan analyysiini. Lisäksi keräsin ilmaisia kaikkialta dokumenteista niiden sisällön ohjaamana. Esimerkiksi puheen tuottamiseen tai kirjainten sekä äänteiden harjoitteluun liittyvät osiot tulkitsin kielenkehitykseen liittyviksi. Puusan (2020, s. 151) mukaan aineiston analyysin ensimmäinen vaihe on hyvä toteuttaa mahdollisimman aineistolähtöisesti ollen avoin aineistolle ilman teorian mahdollista rajoittavaa vaikutusta. Alustavan aineiston merkitsemisen jälkeen annoin teorian ohjata aineistonkeruuta erityisesti vuorovaikutustaitojen osalta, jossa hyödynsin Laaksosen (2010a, s. 19) jaottelua lasten taidosta osallistua positiiviseen vuorovaikutukseen, osoittaa empatiaa ja hallita tunteita, käyttäytyä prososiaalisesti, saavuttaa omia tavoitteita vuorovaikutuksessa sekä ymmärtää ja keskustella toisten kanssa. Täten esimerkiksi kirjaukset tunnetaitojen harjoittelusta tulivat mukaan analyysiin, vaikka ne ovat opetussuunnitelmien perusteissa mainittuna laaja-alaisena osaa-

misena kohdassa itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (Opetushallitus, 2018; Opetushallitus, 2021). Ilman teorian apua, olisi analysoitava aineistoni jäänyt pienemmäksi. Analysoitava aineisto sisälsi lopulta 139 erillistä kirjausta kielenkehitykseen liittyen.

Keräsin kaikki kielenkehitykseen liittyvät ilmaiset taulukkoon. Nämä ilmaiset sisälsivät mainintoja esimerkiksi lasten taidoista ja toiveista sekä toiminnan arviointia, tavoitteita toiminnalle ja menetelmiä tavoitteiden toteutumiseksi. Varsinaista analyysia varten erottelin erilleen ilmaiset, jotka liittyivät pedagogisiin menetelmiin. Osassa dokumenteista pedagogiset menetelmät oli kirjattu selkeästi niille varattuun kohtaan ja oli ilmaistu, että menetelmillä pyrittiin kielenkehityksen tukemiseen. Osassa dokumenteista menetelmät esiintyivät muun kielenkehitykseen liittyvän tekstin, kuten lapsen taidoista kertovan tekstin välissä, mistä erottelin ne omiksi pedagogisista menetelmistä kertoviksi aineistoyksiköikseen. Kaikista dokumenteista ei ollut eroteltavissa, mihin tavoitteeseen kirjattulla toiminnalla pyrittiin. Mikäli tavoite oli tunnistettavissa, kirjasin sen ylös menetelmän yhteyteen hyödynnettäväksi myöhemmässä analyysissä. Lisäksi merkitsin taulukkoon tiedon siitä, onko kyseessä kokeilu- vai verrokkiryhmä. Tätä tietoa hyödynsin tehdessäni vertailua kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä.

Suoritin analyysin kaikille löytämilleni kielenkehityksen tulemiseen liittyville pedagogisille menetelmille. Analyysin rinnalla kuljetin koko ajan mukana tietoa tavoitteesta, johon pedagoginen menetelmä liittyi. Analyysin aluksi loin sekä menetelmistä että tavoitteista pelkistetyt muodot. Pelkistysten jälkeen aloitin menetelmien ryhmittelyn eri kategorioihin. Sisällönanalyysin vaiheisiin kuuluu aineistoon tutustumisen jälkeisenä vaiheena aineiston pelkistäminen ja sen jälkeinen kategorisointi ja luokittelu sekä tulosten tulkinta (Puusa, 2020, s. 149). Aloitin luokittelun yhdistelemällä samaan ryhmään pelkistyksiä, jotka liittyivät selkeästi samantyyliisiin menetelmiin, kuten esimerkiksi leikkiin tai peleihin. Tein alustavan luokittelun aineiston ohjaamana luoden luokille nimiä aineistossa esiintyvien menetelmien mukaisesti. Yhdistin samaan luokkaan menetelmiä, joista oli löydettävissä samankaltaisuuksia ja säännönmukaisuuksia. Esimerkki

tällaisesta pelkistyksestä ja alustavasta luokittelusta on tekstin ”Otamme ryhmässä käyttöön pelipassit, johon valitaan muutamia erilaisia pelejä. Näin kannustetaan pelaamaan. Valitaan pelejä, missä on nimeämistä (mm. värit ja luvut 1–6).” pelkistäminen muotoon ”Pelit nimeämisen harjoittelun tukena” ja jaottelu alustavasti luokkaan pelit. Alustavassa luokittelussa huomioin myös tavoitteen, jolle pedagoginen menetelmä oli asetettu. Edellisen esimerkin dokumentissa tämä tavoite oli asetettu nimeämisen ja käsitteiden harjoittelulle. Analyysissäni nimeämiseen ja käsitteisiin liittyvät tavoitteet asettuivat lopulta ryhmään kielellisen muistin ja sanavarannon kehittäminen, joiden kehittymistä nimeäminen opetussuunnitelmien mukaan edistää (Opetushallitus, 2018; Opetushallitus, 2021).

Alustavien luokkien muodostamisen jälkeen jatkoin niiden yhdistelyä, etsien alaluokista toisiaan yhdistäviä teemoja. Sisällönanalyysissä tutkija yhdistää alakategorioita yläkategorioiksi, joille antaa keksimänsä nimen, ja jatkaa tätä yhdistelyä niin pitkään kuin se on mahdollista (Puusa, 2020, s. 153). Yhdistellessäni luokkia annoin myös teorian ohjata yhdistelyä ja yhdistin esimerkiksi pelit ja leikit samaan leikkien luokkaan teorian ohjaamana pelien ollessa käsitettävissä leikin opetussuunnitelman ohjaamaksi muodoksi (Wood, 2014). Lopulliset luokat muodostuivat pedagogisille menetelmille. Menetelmän mukana kulki viimeiseen vaiheeseen asti pelkistetty tieto tavoitteesta, jolle menetelmä oli dokumenttiin kirjattu. Menetelmien luokittelun jälkeen tarkastelin tavoitteista kirjaamiani pelkistyyksiä ja toteutin niille erikseen luokittelun, jolla varmistin, että samantyyppiset tavoitteet on kirjattu samalle nimelle. Lopulta sain aikaiseksi taulukon, josta näen kaikki pedagogiset menetelmät ryhmiteltynä luokittain. Tarvittaessa pystyn erottelemaan luokasta ne menetelmät, joilla on ollut jokin yhteinen tavoite.

Kun menetelmät ja tavoitteet oli luokiteltu tein aineistolle kvantifiointia vertailua helpottaakseni. Kvantifiointi tarkoittaa erilaisten asioiden esiintymisen laskemista aineistossa (Puusa, 2020, s. 152). Laskin menetelmien ja tavoitteiden esiintyvyyttä dokumenteissa dokumenttikohtaisesti. Mikäli sama tavoite tai me-



netelmä esiintyi samassa dokumentissa useampaan kertaan, laskin sen vain kertaalleen. Kvantifioinnin avulla pystyin selvittämään, millaisia menetelmiä oli käytetty ja mille osa-alueille tavoitteita oli asetettu. Sain selvitettyä tavallisimpia ja vähemmän käytettyjä menetelmiä sekä tavoitteita. Tavoitteet taulukoin erilaisen kielenkehityksen osa-alueiden mukaisesti, vaikka suunnitelmissa tavoitteet tulisikin asettaa pedagogiselle toiminnalle (Opetushallitus, 2018, s. 9–10). Mikäli aineistossa oli esimerkiksi asetettu toiminnan tavoitteeksi vuorovaikutustaitojen kehittäminen, nimesin tavoitteeksi vuorovaikutustaidot.

**Kvantitatiivisen aineiston tutkimusmenetelmät.** Toista tutkimuskysymystä ”Eroavatko kokeilu- ja verrokkiryhmien pedagogiset menetelmät kielenkehityksen tukemiseen liittyen toisistaan?” tutkin kvantitatiivisin menetelmin. Analyysi suoritettiin SPSS 28 ohjelmistolla. Kielenkehitykseen tukemiseen liittyviä pedagogisia menetelmiä tutkittaessa hyödynnettiin taustamuuttujana tietoa ryhmän kuulumisesta kokeilu- tai verrokkiryhmään. Selitettävänä muuttujina toimivat pedagogiset menetelmät, joiksi käsitettiin ohjatun leikin sekä ohjatun toiminnan hyödyntäminen kielenkehityksen tukemisessa sekä painetun esiopeusmateriaalin ja kirjainmallien käyttö.

Eri pedagogisten menetelmien hyödyntämistä esitetään raportissa kuvailevien tunnuslukujen avulla (keskiarvo ja keskihajonta). Vastausten jakautumista kokeilu- ja verrokkiryhmien kesken vertaillaan ristiintaulukoinnin ja  $\chi^2$ -riippumattomuustestin avulla. Käyttämällä  $\chi^2$ -riippumattomuustestiä, voi saada tietoa siitä, onko ryhmien välillä todellista eroa, vai onko kyseessä sattuma (Metsämuuronen, 2009, s. 358). Yksityiskohtaisempaan tulkintaan käytetään vastaajien sarakeprosenttiosuuksia. Tutkittaessa taulukossa esiintyviä tilastollisesti merkitseviä eroja taulukon solujen havaittujen arvojen ja odotettujen frekvenssien välillä, tutkitaan standardoituja jäännöksiä. Sovitettujen standardoitujen jäännösten tarkastelussa käytetään raja-arvoa  $|2|$ .

## 2.3 Eettiset ratkaisut

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu periaate, että tutkimuksesta on hankittu tutkimusluvut ja eettinen ennakkoarviointi on tarvittaessa tehty (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, s. 6). Tämän tutkielman aineisto liittyy valtakunnalliseen ESKO-tutkimukseen. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen opiskelijoille on mahdollistettu pedagogisten dokumenttien sekä kyselyaineiston ja siitä muodostettujen osa-aineistojen käyttö opinnäytetöissään. Tutkimuksen vastuuhenkilöt ovat hankkineet tutkimusluvut sekä suunnitelleet, miten aineistoa säilytetään. Aineistonkeruun osalta on pyydetty eettistä ennakkoarviointia. Jyväskylän yliopiston eettinen toimikunta totesi, ettei tutkimus sitä edellytä.

Eettisten periaatteiden mukaisesti tutkimukseen osallistumisen tulee olla tutkittavalle vapaaehtoista ja tutkittavan tulee saada tutkimuksesta riittävästi tietoa (Kuula, 2015). Kaksivuotisen esiopetuskokeilun kokeilukunnan tulee kokeilulain mukaan osallistua ulkopuoliseen toiminnan arviointiin (Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 1046/2020, 10§). Kokeilu- ja verrokkiryhmien opettajilla on ollut velvollisuus vastata tutkimuksessa käytettyyn kyselylomakkeeseen, ja varhaiskasvatusyksiköiden on tullut lähettää pyydetyt pedagogiset asiakirjat. Tutkimukseen osallistuminen ei ole ollut vapaaehtoista kokeilu- ja verrokkiryhmien varhaiskasvatusyksiköille eikä varhaiskasvatuksen opettajille. Huoltajille on annettu mahdollisuus ilmoittaa päiväkotiin, jos heidän huollettaviensa asiakirjoja ei saa käyttää tutkimuksessa. Huoltajille on lähetetty ennakkoon tietoa tutkimuksesta sekä siitä, mihin kerättyjä tietoja käytetään, missä niitä säilytetään ja kenen toimesta niitä käsitellään. Täten on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä ja toimittu tutkimusaineiston luottamuksellisuuden periaatteiden mukaisesti (Kuula, 2015).

Aineistona käyttämäni pedagogiset asiakirjat on pseyydonymisoitu, eikä tutkimuksestani ole tunnistettavissa lapset, lapsiryhmät tai tutkittavat kunnat. Pseyydonymisointi mahdollistaa yksityisyyden kunnioittamisen eettisen periaatteen, jonka mukaan tutkimustekstit tulee kirjoittaa siten, ettei niistä ole tunnistettavissa yksittäiset tutkittavat (Kuula, 2015). Tutkimukseen osallistuvat kunnat

ovat julkista tietoa, mutta aineistosta ei selviä, mikä dokumentti tai vastaus liittyy mihinkin kuntaan.

Opiskelijana olen allekirjoittanut sopimukset, joiden perusteella olen sitoutunut aineiston huolelliseen käsittelyyn ja olemaan paljastamatta salassa pidettäviä tietoja. Olen käsitellyt aineistoa salasanalla suojatulla tietokoneella, johon ainoastaan minulla on pääsy. Salasanalla suojatun tietokoneen välityksellä olen ottanut suojatun VPN-yhteyden Jyväskylän yliopiston U-asemalle, jossa olen yliopiston ohjeiden mukaisesti säilyttänyt pseudonymisoidut aineiston kopiot tutkielman teon ajan. Tähän kansioon on pääsy ainoastaan minun käyttäjätunnuksellani ja salasanallani. Tutkielman valmistumisen jälkeen hävitän hyödyntämäni kopiot pedagogisista asiakirjoista. ESKO-tutkimuksen pseudonymisoidut aineistot sekä päiväkodin nimet ja tunnistekoodit yhdistävä tiedosto säilytetään Jyväskylän yliopiston salanasuojatussa tietokannassa vuoden 2030 loppuun saakka, jolloin se hävitetään tietoturvallisesti. Kyselytutkimuksen alkuperäiset aineistot arkistoidaan hankkeen päättyessä Kansallisarkistoon tai vastaavaan julkiseen arkistoon vuoden 2026 loppuun mennessä. Tämän jälkeen aineistot tulevat olemaan saatavilla tutkimus- ja opetuskäyttöön. Luovutan Jyväskylän yliopistolle saamani kopion määrällisestä osa-aineistosta tekemiseni muokkauksiin ja hävitän aineiston omista tiedostoistani.

## 3 TULOKSET

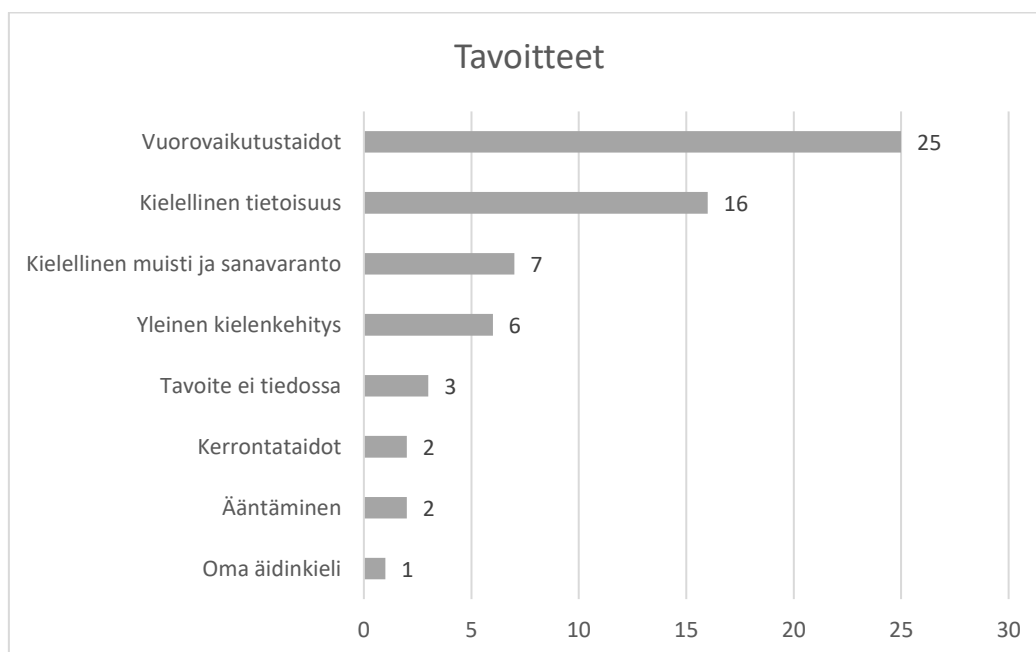
### 3.1 Kielenkehitys lapsen oppimissuunnitelmissa

Kielenkehitykseen liittyviä kirjauksia esiintyi kaikissa analysoiduissa lasten esiopetussuunnitelmissa ja varhaiskasvatussuunnitelmissa. Kielenkehityksen tukemiseen liittyviä tavoitteita pedagogiselle toiminnalle oli asetettu kaikissa muissa dokumenteissa paitsi kahdessa lapsen esiopetussuunnitelmassa ja yhdessä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa. Näissä dokumenteissa ei esiintynyt myöskään pedagogisia menetelmiä kielenkehityksen tukemiseksi. Yhdessä lapsen esiopetussuunnitelmassa oli asetettu tavoite pedagogiselle toiminnalle, mutta ei menetelmiä sen toteuttamiseksi. Kaikissa lopuissa oli asetettu tavoite ja kirjattu menetelmiä tavoitteen saavuttamiseksi.

Kun pedagogisia dokumentteja tarkastelee pedagogiselle toiminnalle asetettujen tavoitteiden kautta, erottuvat vuorovaikutustaitoihin liittyvät tavoitteet selkeästi useimmin mainittuna tavoitteena (ks. kuvio 1).

#### Kuvio 1

*Pedagogiselle toiminnalle asetetut tavoitteet kokeilu- ja verrokkiryhmissä (n=65)*



Vuorovaikutustaitoihin liittyviä tavoitteita oli yli puolessa (25/40) analysoiduista dokumenteista. Tavoitteet jakautuivat hyvin tasaisesti verrokki- ja kokeiluryhmien kesken. Tavoitteet vaihtelivat dokumenteissa yleisistä maininnoista vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi tarkemmin määriteltyihin taitoihin kuten esimerkiksi oman mielipiteen ilmaisuun.

Esimerkki 1

Tavoite: Oman mielipiteen sanominen. Rohkaistaan kertomaan oma mieli-pide ja korostetaan, että jokaisen mielipide on yhtä tärkeä ja se kannattaa tuoda esille. (VR17)

Toinen usein mainintoja saanut osa-alue tavoitteiden osalta oli kielellinen tietoisuus, jossa korostui erityisesti kirjainten opettelu.

Esimerkki 2

Tavoitteet ja toimenpiteet pedagogiselle toiminnalle: Lapsi haluaisi oppia lukemaan ja kirjoittamaan. Keskustelimme lapsen kanssa, että harjoitteleme hänen kanssa tunnistamaan kirjaimia. Aloitamme viskari tuokioilla oman nimen kirjaimista. Lapsi ei tunnista vielä kaikkia kirjaimia ja sovimme, että harjoitteleme kirjaimia, jotta voi oppia kirjoittamaan tai lukemaan. (KR1)

Myös äännetietoisuuden ja tavuttamisen harjoittelu mainittiin osana kielellisen tietoisuuden tavoitteita. Kielellisen tietoisuuden kehittämiseen liittyviä tavoitteita esiintyi analyysiin valituista dokumenteista 16:ssa, joista kymmenen oli lapsen esiopetussuunnitelmia.

Kaksi muuta hiukan enemmän mainintoja saanutta osa-aluetta tavoitteiden osalta olivat kielellisen muistin ja sanavarannon kehittäminen sekä yleinen kielenkehityksen tukeminen. Yleinen kielenkehitys sisälsi tavoitteita, jotka oli kirjattu dokumenteissa siten, ettei niistä ollut pääteltävissä tarkemmin, mitä kielenkehityksen osa-aluetta tarkoitetaan.

Esimerkki 3

Tavoitteet toiminnalle lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi: Jatkamme lapsen kielen kehityksen tukemista. (VR14)

Näiden lisäksi yksittäisiä mainintoja tavoitteista annettiin kerronnan taitojen tukemiselle, ääntämisen harjoittelulle sekä oman äidinkielen harjoittelun tukemiselle. Kolmessa dokumentissa oli pedagogisia menetelmiä kielenkehitykseen liittyen ilman määriteltyä tavoitetta.

Analyysiin valikoituneessa aineistossa esiintyi yhteentoista erilaiseen luokkaan jaoteltavissa olevia pedagogisia menetelmiä kielenkehityksen tukemiseksi.

Nämä menetelmät sekä niiden kvantifiointi, eli esiintyvyys, on esitetty kuviossa 2.

## Kuvio 2

*Hyödynnetyt pedagogiset menetelmät kokeilu- ja verrokkiryhmissä (n=103)*



Pedagogisista menetelmistä kaikkein eniten mainintoja dokumenteissa sai leikki. Lähes puolessa, eli seitsemässätoista dokumentissa oli mainintoja leikin hyödyntämisestä kielenkehityksen tukemiseksi. Mikäli tätä luokkaa tarkastelee tarkemmin, on sieltä löydettävissä kaikkia kolmea Woodin (2014) määritelmän mukaista leikin muotoa: lapsilähtöistä, aikuisten ohjaamaa ja opetussuunnitelman ohjaamaa versiota. Lapsilähtöinen leikki esiintyi aineistossa usein vuorovaikutustaitoja tukevana toimintana.

### Esimerkki 4

Annetaan mielikuvituksellisten leikkien jatkoa, pitkäkestoisten leikkien mahdollistaminen ja siinä samalla kaveritaitojen edelleen kehittäminen (VR10)

Aikuisten ohjaamaa leikkiä esiintyi muun muassa kielellisen muistin ja sanavarannon kehittymisen edistämiseksi.

### Esimerkki 5

Leikkituokioilla aikuinen on välillä mukana ja sanoittaa leikkiä tarvittaessa. (VR13)

Leikin opetussuunnitelman ohjaamaa muotoa hyödynnettiin eniten kielellisen tietoisuuden harjoitteluun, mutta sitä esiintyi myös kielellisen muistin ja sanavarannon harjoitteluksi.

Esimerkki 6

Esiopetuksessa harjoitellaan kirjaimia ja numeroita erilaisten leikkien ja pelien avulla. Tabletilla pelattava Ekapeli harjoittaa lukivalmiutta, kirjainten ja äänteiden harjoittelun kautta (KR4)

Lähes yhtä paljon mainintoja kuin leikki saivat myös luokat rikas kielellinen ympäristö (15), arjen tilanteet ja yleinen harjoittelu (14) sekä aikuisten tuki (13). Rikas kielellinen ympäristö muodostui menetelmistä, joissa mainittiin käytettävän harjoittelussa muun muassa lauluja, loruja, riimejä, satuja ja muuta kielellä leikitelyä. Tämän luokan keinoja käytettiin kielellisen muistin ja sanavarannon kehittämisen tukemiseksi, kuten myös ääntämistaitojen ja yleisen kielen kehityksen tukemiseksi. Arjen tilanteet ja harjoittelu oli luokkana sellainen, että useinkaan ei selvinnyt, millaisia harjoitteita aiheeseen liittyen tehdään ja milloin. Nämä eivät siis varsinaisesti olleet pedagogisia menetelmiä, vaikka ne olivatkin mainittuna pedagogisena menetelmänä tavoitteen toteuttamiseksi.

Esimerkki 7

Tuetaan kielenkehitystä. Harjoitellaan arjessa. (VR5)

Esimerkki 8

Kielellisiin taitoihin kuuluvaa lukemisen taitoa harjoitellaan kirjain- ja äännetuntemusta tukemalla (KR20)

Aikuisten tuki luokkaan kuuluivat menetelmät, joissa mainittiin ryhmässä tuettavan jonkin tavoitteen harjoittelua ja aikuisen auttavan tässä toiminnassa.

Esimerkki 9

Aikuinen on myös selvittämässä ristiriitatilanteita yhdessä lasten kanssa sekä tukemassa leikin jatkumista ristiriitatilanteiden jälkeen. (KR4)

Rikkaan kielellisen ympäristön lisäksi myös luokkaan valmismateriaalit ja -toimintatavat sisältyi useita mainintoja kirjallisuudesta. Valmismateriaalit ja -toimintatavat luokka muotoutui kuitenkin omaksi osiokseen, koska usein mainittiin muitakin menetelmiä kirjallisuuden lisäksi ja kirjallisuus oli jonkin taidon harjoitteluun suunnattua.

## Esimerkki 10

Kaveritaitojen harjoittelua erilaisien materiaalien avulla kuten Viitottu rakkaus -materiaali, Lapsen mieli -materiaali, Pikimateriaali, tunnekortit- ja tarinat, keskustelu. (KR6)

Valmismateriaalit ja -toimintatavat luokkaan kuuluvia menetelmiä esiintyi yhdessätoista dokumentissa, joten kyseinen luokka kuului myös usein mainittuihin menetelmiin. Siihen liittyvät tavoitteet liittyivät useimmiten vuorovaikutustaitojen tukemiseen, mutta valmismateriaalia käytettiin myös kerronnan taitojen tukemiseksi.

## Esimerkki 11

Kerronnan tukena hyödynnetään roihuset materiaalia (VR14)

Edellä esitetyt luokat esiintyivät dokumenteissa useimmiten, mutta myös luokkia vuorovaikutteinen henkilöstö, moniammatillinen yhteistyö ja erilliset tuokiöt, pienryhmät, kuvatuki, toiminnalliset menetelmät sekä tehtävät esiintyi muutamissa dokumenteissa. Voidaankin sanoa, että kielenkehityksen tukemisen keinoja esiintyi dokumenteissa monipuolisesti jakautuen yhteentoista erilaiseen luokkaan, leikin sekä rikkaan kielellisen ympäristön ollessa useimmiten mainitut keinot.

Kun pedagogisia menetelmien esiintyvyyttä vertailee kokeilu- ja verrokki-ryhmien kesken, ei analyysiin valikoituneessa otoksessa ole nähtävissä merkittäviä eroja. Menetelmät jakoutuivat hyvin tasaisesti luokittain molempien ryhmien kesken erojen ryhmien välillä ollessa useimmiten vain kahden dokumentin verran tai vähemmän. Molemmissa ryhmissä leikki esiintyi useimmiten mainittuna menetelmänä. Verrokkiryhmissä tosin rikas kielellinen ympäristö sai yhtä monta mainintaa kuin leikkikin. Toiminnalliset menetelmät on luokka, jota ei esiinny lainkaan verrokkiryhmien dokumenteissa. Toiminnallisia menetelmiä kielenkehityksen tukemiseksi oli mainittu neljässä kokeiluryhmän dokumentissa. Näistä vain yhdessä oli kuvattu, mitä toiminnallisuus voisi kielenkehityksen kannalta tarkoittaa. Toisissa oli vain kerrottu hyödynnettävien toiminnallisia menetelmiä.

## Esimerkki 12

Aikuisen kanssa etsitään ympäristöstä kirjaimia ja nimetään niitä (KR10)

## Esimerkki 13

Kirjaintuntemusta tuetaan toiminnallisten menetelmien kautta (KR19)



Myöskään toiminnalle asetettujen tavoitteiden osalta ei kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä ole analyysiin valikoituneissa dokumenteissa nähtävissä suuria eroavaisuuksia. Suurin eroavaisuus tavoitteiden osalta esiintyi kielellisen tietoisuuden kehittämisen menetelmissä. Tätä tavoitetta esiintyi tavoitteena kymmenessä kokeiluryhmän ja kuudessa vertailuryhmän dokumentissa. Kaikkia muita tavoitteita esiintyy korkeintaan kolmen dokumentin erolla näiden ryhmien kesken. Tavoitteet siis jakautuivat analyysiin valikoituneessa otoksessa varsin tasaisesti.

### 3.2 Kielenkehityksen tukemisen pedagogiset menetelmät ryhmien toiminnassa kyselytutkimuksen valossa

Määrällisen analyysin tulosten mukaan kielenkehityksen tukemiseen liittyvää toimintaa toteutetaan ryhmien toiminnassa pääosin säännöllisesti tai silloin tällöin. Kun toiminnan toteutumista tarkastelee keskiarvojen kautta, on nähtävissä, että tutkituista osa-alueista useimmiten toteutetaan toimintaa, joka liittyy kielellisten taitojen ja valmiuksien vahvistamiseen sekä kielellisen identiteetin tukemiseen. Seuraavaksi useimmin toiminta liittyy lukemisen valmiuksiin. Vähiten tutkituista osa-alueista toteutettiin suullista ja kehollista ilmaisua. Taulukossa 1 on nähtävissä eri osa-alueiden toteuttamisen keskiarvoja.

#### Taulukko 1

*Kielenkehityksen tukeminen ohjatussa toiminnassa ja ohjatussa leikissä keskiarvojen mukaan laskettuna*

Kielenkehityksen tukeminen		ka	kh	n
Kielellisten taitojen ja valmiuksien vahvistaminen sekä kielellisen identiteetin tukeminen	Ohjatussa toiminnassa	3,86	0,38	865
	Ohjatussa leikissä	3,47	0,62	863
Lukemisen valmiudet	Ohjatussa toiminnassa	3,48	0,64	860
	Ohjatussa leikissä	3,01	0,71	856
Suullinen ja kehollinen ilmaisu	Ohjatussa toiminnassa	3,24	0,7	859
	Ohjatussa leikissä	2,88	0,74	858

ka = keskiarvo, kh = keskihajonta, n = vastaajien lukumäärä

Keskiarvojen suurin mahdollinen arvo on 4, joka tarkoittaa toiminnan toteutumista säännöllisesti. Vain suullinen ja kehollinen ilmaisu ohjatussa leikissä jäi keskiarvoltaan alle kolmen, tarkoittaen toiminnan toteutumista keskimäärin harvemmin kuin silloin tällöin. Jokaisessa kolmessa tutkitussa osa-alueessa toimintaa toteutettiin keskimäärin useammin ohjatussa toiminnassa kuin ohjatussa leikissä.

Kun useimmiten toteutettavaa osa-aluetta, eli kielellisten taitojen vahvistamista sekä kielellisen identiteetin tukemista, tarkastelee tarkemmin kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä vastausvaihtoehdot huomioon ottaen, tulokset osoittavat, että osa-alue toteutuu lähes kaikissa ryhmissä säännöllisesti ohjatussa toiminnassa. Näin tapahtuu 90,3 %:ssa kokeiluryhmistä ja 85,4 %:ssa verrokkiryhmistä. Ohjatun leikin osalta se toteutui säännöllisesti sekä kokeilu- että verrokkiryhmien osalta hiukan yli puolessa ryhmissä. Kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja toiminnan toteuttamisen suhteen.

Tutkituista osa-alueisesta lukemisen valmiuksiin tutustuminen ohjatussa toiminnassa oli ainoa, jossa ryhmien välillä esiintyi tilastollisesti merkitsevää eroa. Khii-neliö -riippumattomuustestin mukaan lukemisen valmiuksien toteuttamisella ohjatussa toiminnassa ja ryhmän välillä on tilastollisesti merkitsevä yhteys,  $\chi^2(2, N = 860) = 31,19, p < ,001, \text{Cramerin } V = ,19$ . Taulukossa 2 on nähtävissä, kuinka usein ohjattua toimintaa ryhmissä toteutetaan.

## Taulukko 2

### *Lukemisen valmiuksiin tutustuminen ohjatussa toiminnassa*

Lukemisen valmiudet: ohjattu toiminta	Kokeiluryhmä (n = 372)	Verrokkiryhmä (n = 488)	Yhteensä (n = 860)
Ei lainkaan tai Vain harvoin	n=14 3.8 % <sup>A</sup>	n=47 9.6 % <sup>T</sup>	n=61 7.1 %
Silloin tällöin	n=113 30.4 % <sup>A</sup>	n=208 42.6 % <sup>T</sup>	n=321 37.3 %
Säännöllisesti	n=245 65.9 % <sup>T</sup>	n=233 47.7 % <sup>A</sup>	n=478 55.6 %

Huom. A = odotettua pienempi osuus, sovitettu standardoitu jäännös  $\leq -2$ . T = odotettua suurempi osuus, sovitettu standardoitu jäännös  $\geq 2$ .

n= vastaajien määrä

Kokeiluryhmissä tutustuttiin lukemisen valmiuksiin ohjatussa toiminnassa säännöllisemmin kuin verrokkiryhmissä (taulukko 2). Verrokkiryhmissä vastattiin kokeiluryhmiä useammin toteutettavan tätä toimintaa silloin tällöin sekä vain harvoin tai ei lainkaan.

Kielenkehityksen tukemiseen liittyen tutkittiin myös oppimisympäristöön liittyviä pedagogisia menetelmiä. Kokeilu- ja verrokkiryhmien vastauksissa oli tilastollisesti merkitsevä ero, kun tarkasteltiin, onko ryhmissä nähtävillä kirjaintauluja tai -malleja ja käytetäänkö niissä jotakin julkaistua esiopetuksen tehtävämateriaalia. Kuten taulukosta 3 ilmenee suurimassa osassa ryhmiä ei ole käytössä julkaistua tehtävämateriaalia. Materiaali on kuitenkin useammin käytössä kokeiluryhmissä kuin verrokkiryhmissä. Ero on tilastollisesti merkitsevä,  $\chi^2 (1, N = 856) = 7,35$ ,  $p = ,007$ , Cramerin  $V = ,09$ .

### Taulukko 3

#### *Julkaistun materiaalin käyttö ryhmissä*

Onko käytössä jokin julkaistu tehtävä- materiaali	Kokeiluryhmä (n = 366)	Verrokkiryhmä (n = 490)	Yhteensä (n = 856)
Kyllä	n = 28 7.7 % <sup>T</sup>	n = 17 3.5 % <sup>A</sup>	n = 45 5.3 %
Ei	n = 338 92.3 % <sup>A</sup>	n = 473 96.5 % <sup>T</sup>	n = 811 94.7 %

Huom. A = odotettua pienempi osuus, sovitettu standardoitu jäännös  $\leq -2$ . T = odotettua suurempi osuus, sovitettu standardoitu jäännös  $\geq 2$ .

n= vastaajien määrä

Sekä kokeilu- että verrokkiryhmissä on useimmiten nähtävillä kirjainmalleja tai -tauluja ryhmätiloissaan (Taulukko 4).

### Taulukko 4

#### *Kirjainmallit ja -taulut ryhmissä*

Onko tilassa nähtävillä kirjainmalleja tai - tauluja	Kokeiluryhmä (n = 377)	Verrokkiryhmä (n = 498)	Yhteensä (n = 875)
Kyllä	n = 356 94.4 % <sup>T</sup>	n = 434 87.1 % <sup>A</sup>	n = 790 90.3 %
Ei	n = 21 5.6 % <sup>A</sup>	n = 64 12.9 % <sup>T</sup>	n = 85 9.7 %

Huom. A = odotettua pienempi osuus, sovitettu standardoitu jäännös  $\leq -2$ . T = odotettua suurempi osuus, sovitettu standardoitu jäännös  $\geq 2$ .

n= vastaajien määrä

Tuloksista ilmenee, että kokeiluryhmissä malleja on nähtävillä tilastollisesti merkitsevästi useammin kuin verrokkiryhmissä,  $\chi^2(1, N = 875) = 12,97, p < ,001$ , Cramerin  $V = ,12$ .

## 4 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa tietoa kielenkehityksen tukemisen tavoitteista ja menetelmistä kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu- ja verrokkiryhmissä. Erityisenä kiinnostuksen kohteena oli leikin näyttäytyminen kielenkehityksen tukemisen keinona kaksivuotisen esiopetuksen opetussuunnitelman kokeiluperusteiden tukiessa ajatusta lapsilähtöisestä, leikkiin ja tutkivaan havainnointiin perustuvasta pedagogiikasta (Opetushallitus, 2021). Vertailemalla ryhmien pedagogisia asiakirjoja sain tietoa sekä kielenkehityksen tukemiseen liittyvistä tavoitteista että menetelmistä. Kyselytutkimuksen aineiston avulla pystyin tarkentamaan tietoutta pedagogisten menetelmien osalta.

Tärkeimpänä tutkimustuloksena voidaan sanoa, että kielenkehityksen tukeminen on vahvasti esiintyvä aihealue niin kokeilu- kuin verrokkiryhmissäkin. Sekä kokeilu- että verrokkiryhmissä leikki esiintyi lasten opetussuunnitelmissa useimmiten mainittuna kielenkehityksen tukemiseen liittyvänä menetelmänä. Tavoitteita oli asetettu useimmiten toiminnalle, joka kehittää vuorovaikutustaitoja. Määrällisen aineiston tutkimustulokset osoittavat, että lukemisen valmiuksiin tutustumista esiintyi ohjatussa toiminnassa kokeiluryhmissä tilastollisesti merkitsevästi useammin kuin verrokkiryhmissä.

Tutkimustulokset osoittavat, että kielten rikas maailma ja kielenkehityksen tukeminen oli aihealue, joka esiintyi jokaisessa tutkitussa lapsen oppimissuunnitelmassa, ja lähes kaikki suunnitelmat sisälsivät tavoitteita ja pedagogisia menetelmiä sen kehittämiseksi. Vuorovaikutustaitoihin liittyvät tavoitteet esiintyivät dokumenteissa useimmiten. Määrällinen kyselyaineisto tuki tätä tulosta osoittaen, että peräti 90,3 % kokeiluryhmistä ja 85,4 % verrokkiryhmistä toteutti kielellisten taitojen ja valmiuksien vahvistamista sekä kielellisen identiteetin tukemista säännöllisesti ohjatussa toiminnassa. Tämä osa-alue sisälsi muun muassa vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen sekä sanavaraston kehittämisen. Myös muihin kyselyssä tutkittuihin kielenkehityksen osa-alueisiin tutustuttiin ryhmissä tulosten mukaan ohjatussa toiminnassa useimmiten säännöllisesti tai silloin tällöin.

Esiopetuksesta on syntynyt mielikuva akateemisten taitojen hankkimisen paikkana muun muassa oppimisympäristöjen fyysisten järjestelyiden perusteella (Rutanen & Karila, 2013). Myös esiopetuksen alkamiseen viisivuotiailla on yhdistetty pelkoja oppimisen muuttumisesta formaalimmaksi (HE 149/2020). Tutkimustulosten mukaan leikkiä kuitenkin hyödynnetään kielenkehityksen tukemisessa sekä kokeilu- että verrokkiryhmissä. Tämä näyttäytyi niin asiakirjoja tutkimalla kuin opettajille lähetetyssä kyselyssäkin. Tutkimuksen mukaan lapsen oppimissuunnitelmissa leikki pedagogisena menetelmänä oli useimmiten suunnitelmissa esiintynyt kielenkehityksen tukemisen keino. Myös määrällinen aineisto tuki tietoa siitä, että kielten rikkaan maailman osa-alueisiin tutustutaan ohjatussa leikissä. Tutkimustulos ei täten suoraan tukenut ajatusta oppimisen formaaluidesta leikin ollessa sekä opetussuunnitelmien että kyselylomakkeen perusteella melko paljon käytetty keino.

Lasten oppimissuunnitelmissa leikki esiintyi Woodin (2014) määritelmän mukaisissa kolmessa eri muodossa: lapsilähtöisenä, aikuisten ohjaamana ja opetussuunnitelman ohjaamana versiona. Tutkimalla asiakirjoja ei kuitenkaan voi tehdä suoraan päätelmiä siitä, miten ja kuinka usein kielenkehityksen tukeminen käytännössä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tapahtuu. Asiakirjat antavat tietoa siitä, miten toimintaa on suunniteltu toteutettavan. Asiakirjat sisälsivät mainintoja aikuisen tuesta ja ohjauksesta leikissä. Toisaalta tutkimusten perusteella tiedetään, ettei tuki leikissä aina toteudu (Repo ym., 2019) ja leikki on usein lasten oma-aloitteista toimintaa, johon henkilöstö ei aktiivisesti osallistu (Kangas, ym., 2019). Nähdäkseen, miten asiakirjoihin kirjattu suunniteltu tuki todellisuudessa ryhmässä toteutuu, tulisi tutkimusta toteuttaa myös perehtymällä todelliseen toimintaan ryhmässä esimerkiksi havainnoiden. Kyselytutkimuksen avulla leikin roolia pystyttiin tarkentamaan ohjatun leikin osalta vastaajien raportoiman määrän suhteen.

Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että akateemisiin taitoihin liittyvä kielellisen tietoisuuden kehittyminen on keskeinen osa niin kokeilu- kuin verrokkiryhmienkin toimintaa. Kielellisen tietoisuuden kehittyminen esiintyi lasten oppimissuunnitelmien tavoitteissa toiseksi eniten heti vuorovaikutustaitojen jälkeen.

Näissä tavoitteissa korostuivat erityisesti erilaiset menetelmät, joilla kirjaintietoisuutta pystyttiin lisäämään. Kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä ei esiintynyt tarkastelluissa dokumenteissa suuria eroavaisuuksia sen suhteen, paljonko nämä tavoitteet olivat esillä. Kokeiluryhmissä aihe mainittiin hiukan useammin. Kun kielellisen tietoisuuden osa-alueita tarkasteli tarkemmin määrällisen aineiston kautta, jossa aihe oli mainittuna lukemisen valmiuksina, saatiin selville, että ryhmien välillä vallitsee tilastollisesti merkitsevä ero. Kyselyn perusteella kokeiluryhmissä lukemisen valmiuksiin tutustuttiin ohjatussa toiminnassa säännöllisemmin kuin verrokkiryhmissä. Verrokkiryhmissä vastausvaihtoehdot ei koskaan tai vain harvoin sekä silloin tällöin saivat enemmän mainintoja kuin kokeiluryhmissä. Lukemisen valmiuksiin tutustumisessa ei ryhmien välillä esiintynyt eroa ohjatussa leikissä toteutetun toiminnan suhteen.

Kyselytutkimuksen tuloksista ei kuitenkaan selviä, minkälaisessa ohjatussa toiminnassa edellä mainittua kielellisen tietoisuuden kehittämiseen liittyvää toimintaa käytännössä toteutetaan. Tutkimuksen aineistona käytetyt pedagogiset asiakirjat voivat antaa esimerkkejä siitä, millaista ryhmätoimintaa on suunniteltu toteutettavan niissä ryhmissä, joiden lasten dokumentit analyysiin valikoituivat. Dokumenttien mukaan kielellistä tietoisuutta on suunniteltu harjoitettavan muun muassa tekemällä tehtäviä, pitämällä erillisiä tuokioita sekä toiminnallisin menetelmin. Teemallisten harjoitteiden, seikkailun, toiminnallisuuden ja liikkuamisen tiedetään tukevan kielellisen tietoisuuden kehittymistä (Lerikkanen, ym., 2010, s. 125). Toiminnallisuus menetelmänä oli mainittuna ainoastaan kokeiluryhmissä. Voidaan pohtia, miten näitä toiminnallisempia keinoja saataisiin tuottaa ryhmien käyttöön, tai käytetäänkö niitä, mutta ne eivät vain esiinny asiakirjoissa. Tutkimusta voisi näiltä osin tarkentaa jatkotutkimuksessa.

Rutasen ja Karilan (2013) mukaan esiopetuslainsäädännön tullessa voimaan vuonna 1996 esiopetusryhmien seinille ilmestyi kirjaimia ja numeroita muita ryhmiä useammin ja esiopetusryhmät ottivat usein käyttöön esiopetuskirjat. Tämä tutkimus tuki näkemystä siitä, että seinätiloja hyödynnetään kirjainten esille laittoon. Jopa 94,4 %:ssa esiopetusryhmistä kirjaimia oli esillä. Kirjaimet olivat kuitenkin yleisiä myös verrokkiryhmissä (87,1 %). Sen sijaan esiopetuskirjoja

tai muuta valmista painettua materiaalia ei ollut useimmiten käytössä. Vain 7,7 % kokeiluryhmistä ja 3,5 % verrokkiryhmistä ilmoitti niitä käyttävänsä. Rutasen ja Karilan (2013) huomio esiopetuskirjojen käytöstä esiopetusryhmissä ei tämän tutkimuksen mukaan kokeiluryhmissä ole paikkansapitävä. On silti huomattava, että Rutasen ja Karilan tutkimus on koskenut 1-vuotista esiopetusta, eli silloisen tutkimuksen ryhmien lapset ovat olleet vuotta vanhempia, kuin tämän tutkimuksen ryhmien lapset. Kirjainmallien ja esiopetuskirjojen hyödyntäminen pedagogisena menetelmänä erosi kuitenkin tilastollisesti merkitsevästi kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä tuloksen tukiessa ajatusta siitä, että esiopetusryhmässä akateemiset taidot ovat vahvemmin esillä kuin verrokkiryhmissä. Kvalitatiivisen aineiston pedagogisissa asiakirjoissa kirjoja tai kirjainmalleja ei esiintynyt erikseen mainittuna keinoina. Kirjainmallit seinillä ovat niin yleisiä, että voidaan pohtia, jäävätkö ne siksi mainitsematta.

Tutkimuksessa tutkittiin yleistä kielenkehityksen tukemista ryhmissä ilman määriteltyjä tuen tarpeita. Tuen dokumentit rajattiin tutkielman ulkopuolelle. Tämän rajauksen avulla saatiin kokonaisvaltaisempi kuva yleisestä ryhmässä tapahtuvasta toiminnasta, vaikka tutkimus tehtiinkin yksittäisten lasten dokumentteja tutkimalla. Mikäli mukana olisivat olleet myös tuen dokumentit, olisi pedagogisten menetelmien kirjo voinut olla laajempi ja eri tavalla painottunut. Esimerkiksi kuvien hyödyntäminen kommunikation tukena on aiemman tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksessa usein hyödynnetty keino (Juutinen, ym., 2021). Tässä tutkimuksessa kuvatuki pedagogisena keinona jäi lähes olemattomaksi. Vain muutamat dokumentit sisälsivät kuvatukeen liittyviä mainintoja. Tuen dokumenttien rajaaminen tutkimuksen ulkopuolelle on voinut osaltaan vaikuttaa tähän.

Tutkielman rajoitteena voidaan pitää hyödynnettyjen dokumenttien määrää. Pro gradu -tutkielman laajuudesta johtuen mukaan valikoitui 40 dokumenttia. Tällä dokumenttimäärällä oli nähtävissä selkeää sisältöjen toistuvuutta, ja toisaalta erilaisia menetelmiä oli tässäkin määrässä kirjattuna runsaasti. Luokittelu ja analysointi oli mahdollista suorittaa tällä laajuudella. Erot ryhmien välillä jäi-



vät kuitenkin pieniksi, eikä tutkimus mahdollista dokumenttien perusteella tehtävää selkeää vertailua ryhmien kesken. Suurempi määrä dokumentteja olisi mahdollisesti tuonut eroja enemmän esiin tai tasoittanut niitä entisestään. Koska tutkielmassa hyödynnettiin myös määrällistä aineistoa, saatiin sitä hyödyntäen lisätietoa ryhmien toimintatavoista esimerkiksi kielellisen tietoisuuden tukemiseen liittyen. Monimenetelmäisyyden hyödyntäminen lisäsi tutkielman luotettavuutta.

Tutkielman luotettavuuden kannalta voidaan pohtia myös sitä, että tutkimalla lapsen esiopetussuunnitelmia ei varsinaisesti saatu ryhmäkohtaista tietoa jokaisen dokumentin sisällön ollessa kirjattu juuri kyseisen lapsen tarpeisiin sopivaksi. Määrällinen aineisto sen sijaan käsitteli ryhmäkohtaista tietoa. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä keräämällä samasta tutkimuskohteesta useita aineistoja (Puusa & Juuti, 2020, s. 184). Tässä tutkielmassa aineistoa kerättiin samasta tutkimusaiheesta, mutta aineistoja ei voida suoraan rinnastaa toisiinsa eikä samaan kohteeseen. Varhaiskasvatus ja esiopetus ovat ryhmässä tapahtuvaa toimintaa. Toiminnan sisällön tulisi määräytyä kuntakohtaisten ja ryhmäkohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien tai esiopetussuunnitelmien lisäksi lasten oppimissuunnitelmiin kirjattujen tavoitteiden pohjalta. Tämän tutkielman aineistosta lähes jokainen dokumentti sisälsi menetelmiä kielenkehityksen tukemiseksi. Näiden menetelmien tulisi näkyä myös ryhmäkohtaisissa suunnitelmissa ja päätyä ryhmän lasten arkeen. Täten kyselytutkimuksen tulosten ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelmien ja esiopetussuunnitelmien sisältöjen hyödyntäminen tutkimuksessa toisiaan täydentäen on perusteltua.

Määrällisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida tutkimuksen reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Reliabiliteetti tarkastelee ennen kaikkea mittaukseen liittyviä asioita ja tarkkuutta tutkimuksen toteutuksessa. (Vilkka, 2007, s. 149.) Olen toiminut huolellisesti aineistoa käsitellessäni. Olen varmistanut esimerkiksi, että puuttuvat tiedot eivät vaikuta analyysin tuloksiin. Tässä tutkimuksessa oli vastausprosentti arviolta 47,5 prosenttia. Alhainen vastausprosentti voisi tarkoittaa virheellisiä tuloksia (Vilkka, 2007, s. 100–101). Tutkimuksen vali-

dius taas viittaa tutkimuksen kykyyn mitata sitä, mitä tutkimuksessa olikin tarkoitus mitata (Vilkkä, 2007, s. 150). Käyttämäni mittari, eli tutkimuksen kysymyspatteristo toteutettiin ESKO-tutkimuksen puitteissa. Sitä testattiin ennen kyselytutkimuksen toteuttamista esitutkimuksessa, joka on yksi keino mittarin validiuden testaamiseksi (Metsämuuronen, 2009, s. 68). Tässä tutkimuksessa käytettiin valitsemaani osa-aineistoa. Tämän osa-aineiston osalta mittari jäi melko lyhyeksi. Luotettavuuden kannalta pitkä mittari on usein luotettavampi kuin lyhyt (Metsämuuronen, 2009, s. 68), mutta tämän tutkimuksen osalta oli perusteltua käyttää tätä pientä osa-aineistoa osana monimenetelmäistä tutkimusta, jossa keskityttiin luodun mittarin kannalta vain pieneen osa-alueeseen.

Kun kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun kokeilukunnat valittiin satunnaisotannalla, jaettiin ne sen jälkeen toimipaikkamäärältään pieniin ja suuriin kuntiin, ja tehtiin päätös kuuluvatko kaikki ryhmät vai vain osa ryhmistä kokeiluun. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022). Tutkielmassani ei ole huomioitu kuntien taustatietoja tai tietoja kunnan koosta toimipaikkojen määrän osalta, joten erot kokeilu- ja verrokkiryhmien välillä voivat johtua myös siitä, että nämä vertailut ryhmät voivat olla lähtökohtaisesti erilaisia taustatiedoiltaan. Tällaisia taustatietoja ovat muun muassa kunnan koko, alueellinen sijainti ja tarjolla olevat varhaiskasvatuspalvelut.

Tämä tutkielma toteutettiin kaksivuotisen esiopetuskokeilun ensimmäisenä vuonna. Kokeilu tutkittujen ryhmien osalta jatkuu siten, että kokeiluryhmät jatkavat esiopetuksessa ja verrokkiryhmät siirtyvät esiopetukseen. Olisikin mielenkiintoista tutkia pedagogisia dokumentteja myös seuraavan vuoden osalta, jolloin nähtäisiin, miten jatkuvuus dokumenteissa näyttäytyy eri ryhmien välillä, kun tiedetään, että jatkumot suunnitelmista toisiin ovat usein puutteellisia (Heiskanen, 2019). Tässä tutkielmassa kerättiin dokumenteista kaikki kielenkehitykseen liittyvät maininnat analyysin tueksi. Näissä maininnoissa oli kirjauksia niin edellisiltä vuosilta kuin arviointeja kuluneesta kaudesta. Tutkielmassa ei kuitenkaan analysoitu näitä tietoja tarkemmin. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun yhtenä tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen sekä esi- ja alkuopetuksen välisiä jatkumoa (Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 1046/2020, 1§).

Jatkumoiden selvittäminen asiakirjoista toiseen kielenkehityksen tukemisen osalta olisi tärkeä jatkotutkimuksen aihe.

## LÄHTEET

- Bates, E., Dale, P. S. & Thal, D (1995) Individual differences and their implications for theories of language development. Teoksessa P. Fletcher & B. MacWhinney, (toim.) *Handbook of child language* (luku 4). Basil Blackwell
- Dahl, Ö. (2008). Kuinka eksoottinen kieli suomi on?. *Virittäjä*, 112(4), 545-559.
- Heikkilä, R. & Aro, M. (2009). Nopea sarjallinen nimeäminen ja oppimisvaikeudet: Onko nopealla nimeämisellä erityinen yhteys lukemiseen vai ei?. *Oppimisen ja oppimisoaikkeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 19(2), 35-47
- Heiskanen, N. (2019). *Children's Needs for Support and Support Measures in Pedagogical Documents of Early Childhood Education and Care*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto] <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7868-6>
- Heiskanen, N., Saxlund, T., Rantala, A., & Vehkakoski, T. (2019). Lapsen vahvuudet esiopetusvuoden pedagogisissa asiakirjoissa. *Oppimisen ja oppimisoaikkeuksien erityislehti : NMI-bulletin*, 29(1), 26–42.
- HE49/2020 vp. *Hallituksen esitys HE 149/2020 vp*  
[https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE\\_149+2020.aspx](https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE_149+2020.aspx)
- Hurmerinta, L. & Nummela, N. (2020). Monimenetelmätutkimus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (308–317). Gaudeamus Oy
- Juutinen, J., Siippanen, A., Marjanen, J., Sarkkinen, T., Lundkvist, M., Mykkänen, A., Raitala, M., Rissanen, M.-J. & Ruokonen, I. (2021). *Viisivuotiaiden pedagogiikka ja taito- ja taidekasvatuksen nykytila varhaiskasvatuksessa*. Julkaisut 9:2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
- Kalliala, M. (1999) *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä: leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. [väitöskirja: Helsingin yliopisto] Gaudeamus

- Kangas, J. & Brotherus, A. (2017) Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa: "Leikittäisiin ja kaikki olis onnellisia!". Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *"Toiveet ja todellisuus" Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Kasvatusalan tutkimuksia nro 75 (197-223). Suomen kasvatustieteellinen seura
- Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Brotherus, A., Kuusisto, A. & Gearon, L. (2019) Plying to Learn in Finland. Teoksessa S. Garvis & S. Phillipson, (toim.) *Polification of Early Childhood Education and Care*. Routledge
- Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö K. (2013). Yhteenvetoa: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen haasteena. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö, (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Raportit ja selvitykset 2013:17. Opetushallitus.
- Ketonen, R. (2010). *Dysleksiariski oppimisen haasteena: Fonologisen tietoisuuden interventio ja lukemaan oppiminen*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, (404).
- Koivula, M. (2010) *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto] <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3892-5>
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010). *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Yliopistopaino
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino. E-kirja
- Laaksonen, V. (2010a) Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena. *Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2010* (6-24). <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-20111191034>
- Laaksonen, V. (2010b) *Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmässä*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto] <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5564-9>
- Laki kaksivuotisen esiopetuksen kokeilusta 1046/2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201046>

- Lerkkanen, 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*, 2, 116–128.
- Lyytinen, P. & Lautamo, T. (2014). Leikki. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen, (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (226–246). PS-kustannus.
- Mertala, P. (2020). Laaja-alaisen tieto- ja viestintäteknologiaosaamisen tukeminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research* 9(1), 6–31.
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Myöhänen, M. (2011). *Esiopetuskirjojen harjoitukset kielellisen tietoisuuden kehittäjinä*. [väitöskirja: Turun yliopisto] <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4655-6>
- Møller, S. J. (2015). Imagination, Playfulness and Creativity in Children's Play with Different Toys. *American Journal of Play*, 7(3), 322–346.
- OECD (2017). Pedagogical continuity in transitions from early childhood education and care to primary school. *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-7-en>.
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2021). *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilun opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2021:2a. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2022a). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (5.5.2022b). Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma – mallilomake ja ohjeistus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lapsen-varhaiskasvatussuunnitelma-mallilomake-ja-ohjeistus>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö (9.10.2022) Kaksivuotisen esiopetuksen kokeiluun osallistuvat kunnat ja verrokkikunnat.  
<https://okm.fi/kokeilukunnat>
- Paananen, M. ja Lipponen, L. (2016). Pedagogical documentation as a lens for examining equality in early childhood education. *Early Child Development and Care*, vol188, 77–88.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., & Poikkeus, A.-M. (2012).  
*Ohjausvuorovaikutuksen laadun yhteys lasten taitojen ja motivaation kehitykseen esiopetuksessa*. NMI-Bulletin, 22, 4–17
- Puolukanaho, A. (2007). *Early Prediction of Reading. Phonological Awareness and Related Language and Cognitive Skills in Children with a Familial risk for Dyslexia*. [väitöskirja: Jyväskylän yliopisto] <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2998-5>
- Puolukanaho, A. (2008). Jo 3,5-vuotiaiden fonologiset, kielelliset ja kirjaintuntemuksen taidot ennakoivat toisen luokan lopun lukemisen taitoja. *Oppimisen ja oppimisoaikkeuksien erityislehti : NMI-bulletin*, 18(1), 8–20.
- Puolukanaho, A. & Ketonen, R. (2011). Fonologinen tietoisuus ja lukutaito. *Psykologia*, 46 (02-03), 138–144.
- Puusa, A. (2020) Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (145–156). Gaudeamus Oy
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M. K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Julkaisut 15:2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
- Ronimus, M. (2012). *Digitaalisen oppimispelin motivoivuus: havaintoja Ekapeliä pelanneista lapsista*. [väitöskirja: Jyväskylän yliopisto] <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4721-7>
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2014) *Tutkimuksen voimasanat*. Sanoma Pro

- Rutanen, N. & Karila, K., (2013) Institutionaaliset siirtymät alle kolmivuotiaista viskareiden ja eskareiden kautta kouluun. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö, (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Raportit ja selvitykset 2013:17. Opetushallitus.
- Salmi, P. & Torppa, M. (2011) Miten nopea nimeäminen ennakoi lukutaitoa. *Psykologia*, 46(02-03), 131-133
- Silvén, M, Poskiparta, E. & Niemi, P. (2004) The Odds of Becoming a Precocious Reader of Finnish. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 152-164.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.152>
- Stoll, S. (2009). Crosslinguistic approaches to language acquisition. Teoksessa Bavin, E. L. (toim.) *The Cambridge handbook of child language*.
- Teddle, C. & Tashakkori, A. (2010). Overview of contemporary issues in mixed methods research. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddle, (toim.) *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research*. SAGE Publications, Inc. <https://www.doi.org/10.4135/9781506335193>
- Torppa, M. (2009). Yksilöllisiä kehityspolkuja kohti lukemista: varhaisten taitojen, oppimisympäristön ja sukuriskin vaikutukset. *Oppimisen ja oppimisoaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin*, 19(2), 4-9.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.  
[https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Vilkka, H. (2007). *Tutki ja Mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Tammi
- Virkki, P. (2015) *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*.  
[väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto] <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1735-5>
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V.,  
Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun*



*arvioinnin perusteet ja suositukset*. Julkaisut 24:2018. Kansallinen  
koulutuksen arviointikeskus

Weisberg, D. S., Zosh, J., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2013a). Talking it  
up: Play, Language Development, and the Role of Adult Support.

*American journal of play*, v6, 39–54

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2013b). Guided Play:

Where Curricular Goals Meet a Playful Pedagogy. *Mind, Brain and*

*Education*, 7(2), 104–112.

Wood, E. (2014). Chapter 12: The Play-Pedagogy Interface in Contemporary

Depates. Teoksessa L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards, (toim.) *The SAGE*

*Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. SAGE Publications Ltd