



Tiina Torvikoski

**”SE OLI LASTEN TOIMINNALLISTA  
OSALLISTUMISTA”**

Erityislastentarhanopettajien ja lastentarhanopettajien näkemyksiä luki-valmiuksia  
tukevista menetelmistä ja oman asiantuntijuutensa kehittymisestä Tarinan kertojat -  
projektissa

Erityispedagogiikan  
pro gradu-tutkielma  
Syyslukukausi 2011  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän Yliopisto

Tiina Torvikoski. ”Se oli lasten toiminnallista osallistumista”. Erityislastentarhanopettajien ja lastentarhanopettajien näkemyksiä luki-valmiuksia tukevista menetelmistä ja oman ammatillisuutensa kehittymisestä Tarinan kertojat -projektissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos, 2011. 104 sivua. Julkaisematon.

## TIIVISTELMÄ

Tutkimus tehtiin Jyväskylässä 2006–2009 toteutetusta Tarinan kertojat -projektista, joka toteutti 4–6-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmissä lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia ennaltaehkäisevää, toiminnallista opetusta. Tutkimuksella selvitettiin ensin erityislastentarhanopettajien ja lastentarhanopettajien kokemuksia lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksia tukevista menetelmistä ja sitten sitä, muuttuivatko ne projektin myötä heidän toimintakäytänteissään. Tutkimuksessa tarkasteltiin kolmanneksi myös näiden opettajien asiantuntijuuden kehittymistä projektin aikana.

Tutkimukseen osallistui 2 lastentarhanopettajaa sekä 4 erityislastentarhanopettajaa, joilla esiintyi ryhmissään kielellisiä haasteita. Aineisto kerättiin teemahaastatteluilla. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla aineistosta muodostettiin luokkia, joita yhdistämällä aineistoa jäsennettiin ja tutkimuskysymyksiin vastattiin. Lopuksi muodostettiin tutkimuksen kokoava käsite, jonka nimeksi annettiin Tarinan kertojat -projekti varhaiskasvatuksen opetuskulttuurin kehittämisen mallina.

Tutkimus osoitti, että lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksia tukevia menetelmiä olivat esimerkiksi lasten oppimistyylit huomioiva monikanavainen opetus, toiminnallisuus, opitun asian kertaaminen sekä lapsilähtöisesti kehitetyt helpot ja hauskat kielelliset tehtävät. Projektin toiminta edisti kaikkien lasten oppimista erilaisista tuen tarpeista huolimatta, koska toiminta eriytti itse itsessään. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että Tarinan kertojat -projekti muutti päiväkotien lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksia tukevia menetelmiä. Opettajien toimintakäytänteet muuttuivat toiminnallisimmiksi, yksilöntarpeita enemmän huomioiviksi sekä toimintaympäristöä muokkaaviksi. Opettajien ammatillinen kehittyminen projektin aikana oli päiväkotien opetuskulttuuria muuttava tekijä. Ammatilliseen kehittymiseen vaikuttivat muun muassa projektin aikana saatu koulutus, oma asenne sekä projektista saatu positiivinen kokemus. Tutkimus osoitti projektin kokonaisvaltaisen hyödyllisyyden päiväkotiryhmälle ja toi esiin esimerkkejä hyvistä luki-valmiuksia tukevista menetelmistä.

Avainsanat: asiantuntijuus, kielen kehityksen haasteet, lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet, Tarinan kertojat -projekti

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	5
2 TARINAN KERTOJAT – KOKONAISVALTAISET KIELEN KÄYTTÄJÄT .....	7
2.1 Tarinan kertojat -projektin toimintaperiaatteet .....	7
2.2 Tarinan kertojat -projektin toteutus eri vuosina.....	8
3 LAPSI JA KIELEN KEHITYKSEN HAASTEET .....	10
3.1 Erityistä tukea tarvitseva lapsi päivähoidossa .....	10
3.2 Kielen kehitys varhaislapsuudessa.....	11
3.2.1 Kielen kehitys ja sen häiriöt .....	11
3.2.2 Kielellisten vaikeuksien luokittelut .....	13
3.3 Lukemisen ja kirjoittamisen valmiudet ja riskitekijät.....	14
3.3.1 Kielellinen tietoisuus .....	14
3.3.2 Muisti ja tarkkaavaisuus .....	16
4 PÄIVÄHOIDON HENKILÖSTÖN ASIANTUNTIJUUS .....	18
4.1 Päiväkodin opettajan asiantuntijuus.....	18
4.2 Asiantuntijuuden kehittyminen yksilötasolla .....	21
4.3 Asiantuntijuuden kehittyminen yhteisössä.....	22
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....	25
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	27
6.1 Aineistonkeruumenetelmä.....	27
6.2 Tutkimushenkilöt .....	28
6.3 Aineiston analyysi.....	31
7 TULOKSET .....	34
7.1 Luki-valmiuksia tukevat opetuskäytännöt.....	36
7.1.1 Projektin sisällön toteuttaminen .....	36
7.1.2 Kokemukselliset opetusperiaatteet .....	36
7.1.3 Kokemukselliset opetusmenetelmät .....	42
7.2 Luki-valmiuksia tukevien käytäntöjen muuttuminen .....	44
7.2.1 Lasten ja aikuisten oppimiskokemukset .....	44
7.2.2 Opetuskulttuuria muuttaneet tekijät.....	47
7.3 Erityis- ja lastentarhanopettajien kokemukset asiantuntijuuden kehittymisestä ...	51
7.3.1 Ammatillista kasvua tukevat yksilölliset tekijät.....	51
7.3.2 Ammatillista kasvua tukevat yhteisölliset tekijät.....	55

8 TARINAN KERTOAJAT -PROJEKTI PÄIVÄHOIDON OPETUSKULTTUURIN KEHITTÄMISEN MALLINA .....	61
8.1 Tarinan kertojat luki-valmiuksien kehittäjänä .....	61
8.2 Lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksien kehittyminen Tarinan kertojat -projektissa.	66
8.3 Asiantuntijuuden kehittyminen Tarinan kertojat -projektissa .....	69
8.4 Inklusion periaatteet Tarinan kertojat -projektissa.....	74
8.4 Luotettavuus .....	76
8.4.1 Luotettavuus laadullisessa tutkimuksessa .....	76
8.4.2 Haastattelijan ja haastattelun luotettavuus .....	79
8.5 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotukset.....	81
LÄHTEET .....	83
LIITE 1: Esimerkkejä Tarinan kertojat -kieellisistä tehtävistä .....	89
LIITE 2: Esimerkkejä Tarinan kertojat -projektin nopean nimeämisen leikeistä .....	91
LIITE 3: Kysymykset erityis- ja lastentarhanopettajille (2009) .....	92
LIITE 4: Kysymysehdotuksia kiertävälle erityislastentarhanopettajalle (2009) .....	94
LIITE 5: Kysymykset erityislastentarhanopettajalle (2010).....	96
LIITE 6: Kysymykset sarjakuvittamisesta erityislasten-tarhanopettajalle (2010) .....	98
LIITE 7: Kysymyksiä kiertävälle erityislastentarhan-opettajalle (2010) .....	101
LIITE 8: Litteroinnin kuvaus .....	103

# 1 JOHDANTO

Esiopetuksen on pitkään nähty perustuvan leikinomaisiin ja ikätason huomioiviin toimintatapoihin (Esiopetuksen opetussuunnitelma 2000, 9). Tätä periaatetta pyrittiin erityisesti toteuttamaan Jyväskylän kaupungin päiväkodeissa toteutetussa Tarinan kertojat -projektissa. Siinä lukemisen ja kirjoittamisen taitojen oppiminen tehtiin hauskaksi ja helpoksi kaikille päiväkotiryhmän 4–6-vuotiaille lapsille, mutta riittävätkö vain hauskat ja helpot tehtävät luki-valmiuksien kehittämiseen. Voidaanko kaikki lapset erilaisista tuen tarpeista huolimatta saada helposti lukemaan ja kirjoittamaan leikkimällä ja liikkumalla? Nämä kysymykset johdattavat tutkimaan, millaisia menetelmistä projektissa käytettiin ja oliko niistä todella hyötyä kaikille lapsille.

Aloitankin tutkimuksen tarkastelemalla päiväkodeissa toiminnallista opetusta toteuttanutta Tarinan kertojat -projektia, joka luo koko tutkimukselle ja sen käsitteille tärkeän kontekstin. Ilman projektin tuntemista tutkimuksen teoreettiset käsitteet jäisivät irrallisiksi, siksi projektin ja siihen liittyvien käsitteiden esittelemisen heti alkuun on merkityksellisenä koko tutkimuksen kannalta. Tarinan kertojat -projektissa haluttiin luki-vaikeuksien syntyä ja erityisesti kohteena olivat ryhmät, joissa osalla lapsista oli kielellisiä haasteita. Siksi teoreettisessa osassa onkin ensin määriteltävä erityistä tukeva tarvitseva lapsi päivähoidon näkökulmasta ja tarkastella kielen varhaista kehitystä ja sen pulmia. Tämän jälkeen tutustutaan lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksiin liittyviin tekijöihin.

Tärkeinä tekijöitä projektin toteuttamisessa ja luki-vaikeuksia ennaltaehkäisevässä toiminnassa ovat olleet päiväkotiryhmien aikuiset. Tämän vuoksi tutkimuksen teoreettisen osan lopuksi määritellään päiväkodin henkilöstön asiantuntijuutta, joka liittyy päiväkodissa tapahtuvan työn ja tässä tutkimuksessa myös projektin toteuttamiseen. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää erityislastentarhanopettajien ja lastentarhanopettajien kokemuksia lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksia tukevista menetelmistä. Toisena kiinnostuksen kohteena on projektin merkitys opettajien toimintakäytäntöihin eli se, muuttuivatko opettajien

opetusmenetelmät projektin myötä. Kolmantena tärkeänä tutkimusta ohjaavana näkökulmana on opettajien oma ammatillinen kehittyminen projektin myötä.

Tutkimus tehtiin Jyväskylässä, jossa erityislastentarhanopettajat ja lastentarhanopettajat toteuttivat projektia omissa lapsiryhmissään. Heidän haastattelujen sisällöt jaetaan eri hierarkkisiin luokkiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla ja ne kootaan tuloksissa yhden kokoavan käsitteen alle. Aineistolähtöinen analyysi tarkoittaa, että aineiston analyysia ei johda teoreettiset mallit vaan teoria muodostuu aineistosta (Tuomi & Sarajarvi 2009, 108; Patton 2002, 453), siksi vasta pohdintaosiossa tulokset yhdistetään teoreettisen kirjallisuuden kanssa. Lopuksi arvioin tutkimusta ja sen luotettavuutta sekä tulosten merkitystä varhaiserityiskasvatuksen näkökulmasta.

## **2 TARINAN KERTOJAT – KOKONAISVALTAISET KIELEN KÄYTTÄJÄT**

### **2.1 Tarinan kertojat -projektin toimintaperiaatteet**

Tarinan kertojat – kokonaisvaltaiset kielenkäyttäjät -projekti oli Raha-automaattiyhdistyksen (RAY:n) kolmevuotinen projekti, jonka tavoitteena oli luoda lapsilähtöisiä, kokonaisvaltaisia toimintamalleja lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien ennaltaehkäisemiseen. Kokonaisvaltaisella kielenkäytöllä tarkoitetaan, että kielen kehitys on yhteydessä muiden taitojen kehitykseen ja päinvastoin. Projektissa korostettiin kielen ja motoriikan yhteyttä lasten kielellisten taitojen sekä lukemistietoisuuden ja lukemaan oppimisen taitojen tukemisessa. (Karvonen 2009, 10.)

Projektiin osallistuneet päiväkodit toimivat varhaiskasvatuksen perusteiden ja esiopetuksen opetussuunnitelma mukaan, mutta huomioivat siis erityisesti kielellisten ja motoristen taitoihin kehittämisen. Projektin yhteisinä toimintaperiaatteina oli monen aistikanavan kautta oppiminen, eteneminen konkreettisista käsitteellisestä sekä kokonaisvaltainen ja toiminnallinen lähestymistapa oppimiseen. (Karvonen 2009, 15.) Tärkeää oli, että kaikki lapset ovat mukana toiminnassa ja että, toiminta oli monipuolista ja lasten mielenkiinnon mukaista. Motivointikeinoina käytettiin leikkiä ja liikuntaa. Oppimisen kannalta tärkeää oli riittävien toistojen määrä sekä onnistumisen kokemuksien mahdollistaminen. Päiväkotiympäristö tuli rakentaa niin, että siellä oli runsaasti kirjallista materiaalia. Lapset tekivät oman kirjan, johon he saivat vapaasti kirjoitella. Valmiita esikoulukirjoja ei käytetty. (Karvonen 2009, 16.) Lasten omat kirjat ja tarinat toimivat myös dokumentteina projektista. Toimintaa myös kuvattiin, videoitiin, ja raportoitiin kirjallisesti (emt., 13).

Jokaisessa ryhmässä oli mukana muutamia erityistä tukea tarvitsevia lapsia, joilla oli pääasiassa jonkinlaisia kielellisiä vaikeuksia, kuten esimerkiksi kielellisen kehityksen viivettä tai jopa diagnosoitua dysfasiaa. Useilla lapsilla oli lisäksi hahmottamisen ja sensorisen integroinnin vaikeutta. (Karvonen 2009, 16.) Nämä ominaisuudet tekevät lukemisen ja kirjoittamisen oppimisesta haastavaa (Paul, Cohen &



Caparulo 1983; Snowing, Bishop & Stothard 2000, Korkmanin 2002, 99 mukaan). Projektin olettamuksena oli, että lapsen, jolla on kielellisiä haasteita, on yleensä helpompi oppia monikanavaisesti, varsinkin kinesteettisen aistin ja oman kehon avulla, kuin vain auditiivisen kanavan eli kuulon kautta (Karvonen 2009, 16).

Projektiin kuului myös päiväkodin henkilöstön ja vanhempien välisen kasvatuskumppanuuden syventäminen sekä koulutustilaisuudet päiväkotien henkilökunnalle, joihin myös projektiin kuulumattomien päiväkotien henkilöstö oli tervetullut. Päiväkodin, vanhempien ja lasten yhteistä toimintaa pyrittiin lisäämään tapahtumien keinoin, esimerkiksi lasten ja vanhempien yhteisten liikuntailtojen muodossa. (Emt. 13.)

## **2.2 Tarinan kertojat -projektin toteutus eri vuosina**

Projektia toteutettiin päiväkodeissa vuosina 2006–2009. Päiväkodit ja ryhmät valikoituivat projektiin halukkuutensa mukaan yhdeksi toimintakaudeksi kerrallaan. Yksi päiväkotia oli mukana kaikkina kolmena vuonna, mutta yhteensä mukana oli 9 jyvaskyläläistä päiväkotia ja yksi hämeenlinnalainen päiväkotia. Toiminnasta päiväkodeissa vastasivat erityislastentarhanopettajat ja lastentarhanopettajat sekä lastenhoitajat, joita oli yhteensä 52. Projektiin osallistui yhteensä vuosien aikana 197 lasta, joiden ikä vaihteli 4–6-vuoteen ja joista kolmanneksella oli jonkinasteisia kielellisiä haasteita. (Karvonen 2009, 12.)

Projektin ohjelmaa noudatettiin päivittäin koko vuoden ajan. Päiväkodeille suunniteltiin yhteiset toimintaperiaatteet ja karkea toimintasuunnitelma, joka muotoutui kussakin ryhmässä hieman erilaiseksi ryhmän tarpeiden mukaan (Karvonen 2009, 15). Tarinan kertojat -projektin ensimmäisenä vuonna (2006–2007) toiminnassa oli mukana neljästä jyvaskyläläisestä ja yhdestä hämeenlinnalaisesta päiväkodista 4–6-vuotiaita lapsia yhteensä 79. Päiväkodeilla ei ollut täysin yhteneväistä ohjelmaa, mutta ne noudattivat projektin toimintaperiaatteita. (Karvonen 2009, 18.)

Toisena vuonna (2007–2008) mukana oli viisi jyvaskyläläistä päiväkotia, joista yksi oli mukana toista vuotta ja osa lapsista oli samoja kuin edellisenä vuonna. Lapset olivat 5–6-vuotiaita ja heitä oli yhteensä 75, joista viidellätoista oli eriasteisia kielellisiä

vaikeuksia. (Karvonen 2009, 19.) Toisena vuonna mukana oli kolmesta eri päiväkodista 62 samanikäistä kontrollilasta, heistä seitsemällä oli kielellisiä pulmia. Kontrollipäiväkotien ohjelmiin ei vaikutettu mitenkään. Kaikki projektissa mukana olleet noudattivat yhdeksän viikon ajan tarkkaan samaan aikaan ja samanlaista ohjelmaa, jota toteutettiin kaksi kertaa viikossa noin puolen tunnin ajan. Yhdeksän viikon aikana verrattiin esimerkiksi nimiä ja sanoja, opittiin kirjaimet ja äänteet, harjoiteltiin kirjainten nopeaa nimeämistä äänteillä, suunnistettiin kirjainten luo ja ongittiin niitä, opeteltiin pienaakkoset ja isot kirjaimet, laulettiin aakkosräppejä, harjoiteltiin lyhyitä ja pitkiä vokaaleja, tietyllä kirjaimella alkavia sanoja, hypittiin samalla kirjaimia sanoen, opeteltiin tavuja sekä huomattiin, että alkuäännettä vaihtamalla sanan merkitys muuttuu. (Karvonen 2009, 20.) (LIITE 1)

Kolmantena vuonna (2008–2009) oli mukana vain yhden päiväkodin kaksi 5–6-vuotiaiden ryhmää, joissa oli lapsia yhteensä 40. Ohjelma oli pääpiirteissään samanlaista kuin edellisinäkin vuosina, mutta poikkesi siinä, että mukana oli kielen ja liikkeen lisäksi myös matematiikka. Ryhmät toteuttivat syksyllä yhden yhteisen neljän viikon mittaisen jakson, jolloin opeteltiin numeroiden ja kirjainten nopeaa nimeämistä. (Karvonen 2009, 22.) (LIITE 2)

## **3 LAPSI JA KIELEN KEHITYKSEN HAASTEET**

### **3.1 Erityistä tukea tarvitseva lapsi päivähoidossa**

Tarinan kertojat -projekti kohdistui ryhmiin, jossa osalla lapsista oli kielellisiä vaikeuksia. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 35) kerrotaan, että lapsi voi tarvita tukea fyysisen, tiedollisen, taidollisen, tunne-elämän tai sosiaalisen kehityksen osa-alueilla eripituisia aikoja. Lapsen tuen tarvetta arvioitaessa on tärkeää tunnistaa lapsen toimintamahdollisuudet ja eri ympäristöissä ja kasvatustilanteissa sekä niihin liittyvät tuen ja ohjauksen tarpeet. Lapsen tarvitsema tuki aloitetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (emt., 36), tavoitteena on ennaltaehkäistä lapsen tuen tarpeen kasautumista ja pitkittymistä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 35.)

Erityinen tuki järjestetään mahdollisimman pitkälle yleisten varhaiskasvatuspalvelujen yhteydessä sekä siten, että lapsi toimii ryhmän jäsenenä muiden lasten kanssa ja hänen sosiaalisia suhteita ryhmässä tuetaan (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 36). Myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 16) yhdytään tähän sanomalla, että lapsen esiopetuksen fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristö ja tarvittavat tukitoimet tulee järjestää niin, että lapsi voi mahdollisimman täysipainoisesti ja tasavertaisesti osallistua ryhmän toimintaan. Ensisijaisesti on tuettava lapsen positiivisen minäkuvan ja terveen itsetunnon kehittymistä. Työskentelyn tulee olla leikinomaista, lapsen kehitystasosta lähtevää, toiminnallista ryhmä- ja yksilöohjausta. Tämä edistää lapsen kielellistä kehitystä ja ennaltaehkäisee oppimisvaikeuksia. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 17.)

Varhaiskasvatuksen tukitoimina lapsen fyysistä, psyykkistä ja kognitiivista ympäristöä mukautetaan lapselle sopivaksi. Päivittäistä kasvatustoimintaa mukautetaan eriyttämällä, esimerkiksi lapselle annetaan hänen yksilöllistä taitotasoaan kehittäviä tehtäviä. Lisäksi vahvistetaan arjen kuntouttavia elementtejä kuten struktuuria, hyvää vuorovaikutusta, lapsen oman toiminnan ohjausta ja ryhmätoimintaa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 36.)

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa yhteistyö vanhempien ja varhaiskasvatuksen sekä muiden ammattilaisten kesken nähdään tärkeänä ja työskentelyn perustana ovat kodin kanssa yhteisesti sovitut henkilökohtaiset tavoitteet, jotka tukevat lapsen kokonaisvaltaista kehitystä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 36; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 17). Tarinan kertojat - projektissakin kasvatuskumppanuutta pyrittiin syventämään (Karvonen 2009, 13). Kaikilta osin valtakunnalliset varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavat linjaukset erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohdalla on otettu huomioon Tarinan kertojat - projektin periaatteissa (ks. luku 1.1).

## **3.2 Kielen kehitys varhaislapsuudessa**

### **3.2.1 Kielen kehitys ja sen häiriöt**

Kielen ajatellaan kehittyvän kaikkialla samojen kehitysvaiheiden mukaan riippumatta lapsen syntymäpaikasta sekä kieli- ja kulttuurimaailmasta eli universaalisti, yleismaailmallisesti (Csikszentmihalyi & Rathunde 1998, 638; ks. Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 15). Kieli kehittyy esikielellisestä jokelteluvaiheesta sanojen käyttötarkoituksen ymmärtämiseen (Kaikkonen 1994, 37). Ensimmäiset sanojen oppimisen jälkeen sanavarasto laajenee nopeasti (Trawick-Smith 2006, 155–158; Korhonen 2004, 52–53). Kolmen ikävuoden jälkeen lapsen lauseista on jo tunnistettavissa erilaisia lausetyyppejä, kuten käsky- ja kieltolauseita sekä miksi-kysymyslauseita. 2–4-vuotiaana taivutusten omaksuminen on erityisen nopeaa, kunhan sanavarasto on riittävä ja yhdistelyperiaate on omaksuttu (Adenius-Jokivuori 2004, 196; Lyytinen 2003). Äänteet selkeytyvät yleensä neljään ikävuoteen mennessä (Kantola ym. 2007, 4).

Viisivuotiaana hallitaan äidinkielen sanojen yhdistelyn ja taivuttamisen perusmuodot, mutta tarkentamista tapahtuu vielä kouluiässäkin. 5–6-vuotias hallitsee yleensä kaikki suomen kielen lausetyypit pää- ja sivulauseineen. (Adenius-Jokivuori 2004, 196; Lyytinen 2003.) Esiopetusiässä lapsi alkaa laajentaa kielitaitoaan kirjoitettuun kieleen. Äännetietoisuus eli kyky ymmärtää, että puhuttu kieli koostuu

sanojakin pienemmistä yksiköistä, äänteistä, liittyy lukemaan oppimisen valmiuksiin. Muita lukemaan oppimisen kannalta tärkeitä kielellisiä valmiuksia ovat kielelliset taidot yleensä, sanojen nopean nimeämisen taidot, kirjainten tuntemus ja kognitiivisiin taitoihin liittyvät sanahahmon tunnistaminen, merkitysten ymmärtäminen sekä muistitoiminnot. (Adenius-Jokivuori 2004, 197; Lyytinen 2003.) Läheinen ja rikas vuorovaikutus on kuitenkin kielen kehityksen tärkein elementti kielen kehityksen kaikissa vaiheissa (Tornéus, 1991, 7).

Kaikilla lapsilla kielen kehitys ei etene näiden yleisten kehitysaikataulujen mukaan (Adenius-Jokivuori 2004, 197). Kielen ja puheen kehityksen häiriöitä voi esiintyä joko muiden neurologisten häiriöiden osana, kuten kehitysvamman yhteisessä, tai erillisenä kehityksellisenä häiriönä. Lapsen kielen kehitystä koskevat aikataulut antavat kuitenkin välineitä arvioida varhaisen kielen kehittymistä ja kehitystä koskevia riskitekijöitä. (Adenius-Jokivuori 2004, 198.)

Siiskonen, Aro ja Lyytinen (2003, 127) ovat kuvanneet näitä kielen kehityksen riskitekijöitä. Heidän mukaansa äidinkielen kehitykseen kannattaa kiinnittää erityistä huomiota esimerkiksi silloin, kun kolmevuotiaalla on niukka sanavarasto, eikä hän osaa yhdistellä sanoja tai taivuttaa niitä sekä lisäksi hänellä esiintyy ymmärtämisen vaikeuksia ja hänen puheensa on epäselvää ja epäsujuvaa. Samoin, jos nelivuotiaalla on suppea sanavarasto, yksinkertaiset lauserakenteet, vaikeuksia taivutusmuotojen hallinnassa sekä vaikeuksia kertoja ja kuvailla asioita ja esineitä sekä puutteita vuorovaikutuksessa (Siiskonen ym. 2003, 127).

Kielen kehityksen haasteisiin liittyy myös laadullisia poikkeuksia, esimerkiksi lapsella puheen ymmärtäminen on tavallista heikompaa, jokeltelu on ollut vähäistä tai kuulostanut poikkeavalta, tai puhe ei ole kommunikatiivista. Myös kuolaaminen, huono motorinen koordinaatio, motorinen kömpelyys, huono tarkkaavaisuus ja symbolisen mielikuvitusta osoittavan leikin puuttuminen viittaa kielellisen kehityksen häiriöön. (Korkman 2002, 98.)

### 3.2.2 Kielellisten vaikeuksien luokittelut

Tässä kappaleessa määritellään vain tutkimuksen kannalta oleelliset kielen kehityksen pulmista kertovat termit, jotka tulivat aineistossa esille. Kielellisiä vaikeuksia nimetään ja luokitellaan monin eri tavoin. Mitä termiä sitten halutaankaan käyttää, ne kaikki viittaavat kuitenkin lapsen kielellisten taitojen haasteisiin. (Korkman 2002, 96.)

*Kielihäiriö* on yläkäsite monille kielellisille vaikeuksille. Kielihäiriöllä tarkoitetaan sitä, että henkilö ei pysty kielen välityksellä kommunikoimaan tarpeeksi hyvin ympäristönsä vaatimalla tavalla ja käyttämään kieltä tehokkaasti oppimisen välineenä (Korpilahti 2003, 40). Kielihäiriöitä voi määritellä oireen mukaisella luokituksella, joka esitellään seuraavaksi.

Aloitetaan termillä *viivästynyt kielen kehitys, jolla* tarkoitetaan lapsen kommunikaatiotaitojen kehitysrytmin hitautta sekä kielen välillä tapahtuvan oppimisen ongelmiin (emt. 44–45). Viivästyminen tarkoittaa, että kielelliset taidot ovat kauttaaltaan jäljessä (emt. 45). Poikkeavalle kielenkehitykselle tai *kielen kehityksen erityisvaikeudelle eli dysfasialle* on ominaista suuri ero kielellisten ja ei-kielellisten taitojen välillä. Tähän dysfasia diagnosoitiin päädytään, kun todetaan, ettei kielihäiriö aiheudu kuulovammasta, eikä siihen liity erityisiä tunne-elämän häiriötä, ääntöelinten rakenteellista poikkeavuutta eikä ympäristödeprivaatiota. Ympäristödeprivaatio tarkoittaa, että lapsen kognitiivinen kehitys ja kasvuympäristö ovat normaaleja. Dysfasiaan ei liity myöskään muita kehityksellisiä sairauksia. Siinä kielelliset taidot eivät vastaa minkään nuoremman ikäryhmän suoritusta. (Korpilahti 2003, 45.)

Äännevirheillä eli *dyslalloilla* tarkoitetaan virheellistä artikulaatiota. Äännevirheitä voi kuvata äänteiden puuttumisena (allo = pallo), äänteiden korvautumisena (tottu = tossu) ja äänteiden vääristymisenä (s-vika) sanoissa tai ylimääräisten äänteiden lisäämisena sanoihin (lapsti = lapsi) (Korpinen & Nasretidin 2003, 64, 65). Lapsella on siis vaikeuksia äänteiden tuottamisessa, käytössä ja/tai organisaatiossa.

*Dsypraksia ja dysatria* ovat neuromotorisia häiriöitä (Korpinen & Nasretidin 2003, 65). Dysatria on yleisnimitys puhehäiriöille, jotka johtuvat puhemekanismin lihaskontrollin häiriöistä (Tolvanen 2003, 101). Dyspraksiassa on kyse tahdonalaisten motoriikan ongelmista, esimerkiksi suumotoriikan ongelmista (Korpijaakko-Huuhka &

Kiesiläinen 2003, 323). Kielellisissä häiriöissä dyspraktinen vaikeus on yleistä. Se kertoo vaikeuksista puheen tuottamisessa ja sen motorisessa ohjauksessa. Lievissä tapauksissa vain artikulaatio on häiriöinen. Vaikeissa tapauksissa taas lapsen puhetta on vaikea ymmärtää ja lapsi ei kykene helposti muodostamaan supistettuja ilmaisuja. Toinen yleinen perusvaikeus on auditiivisen ja äänteellisen hahmottamisen vaikeus, joka ilmenee vaikeutena hahmottaa sanoja, mikä taas johtaa ymmärtämistä vaikeuksiin. (Korkman 2002, 113.)

Lukivaikeuksista voidaan käyttää *dysleksia-käsitettä* ja toteavat, että se on vaikeus erotella sujuvasti äänneitä puhevirrasta ja yhdistää ne grafeemeihin. Tämä vaikuttaa lapsen mahdollisuuksiin saada selvää puheesta tehokkaan oppimisen edellyttämällä tavalla. Tämä vaikeus tulee esille silloin, kun lukemista aletaan opetella. (Lyytinen, Ahonen, Aro, Aro, Holopainen, Närhi ja Räsänen 2001, 32.) Lukivaikeus esiintyy harvoin yksin, vaan on yksi samanaikaisesti esiintyvistä kognitiivisista häiriöistä. Tätä kutsutaan komorbiditeetiksi, joka on tulos monien eri tekijöiden välisestä vuorovaikutuksesta. Tämä tarkoittaa, että heikosti lukevalla lapsella on usein muita kouluun liittyviä ongelmia, kuten matematiikan oppimistä vaikeuksia tai tarkkaavaisuushäiriö. (Lyytinen ym. 2001, 45.) Lukivaikeuksiin ja -valmiuksiin liittyviä tekijöitä esitellään seuraavassa luvussa 3.3.

### **3.3 Lukemisen ja kirjoittamisen valmiudet ja riskitekijät**

#### **3.3.1 Kielellinen tietoisuus**

Esikouluikä on nopean kielen kehityksen aikaa, jolloin kiinnostus kirjoitettuun kieleen herää (Tornéus, 1991, 30). Lapsi oppii paljon lukemiseen liittyvää, kuten kuvan ja sanan yhteyden, saa käsityksen lukusuunnasta ja voi hahmottaa pitkiä ja lyhyitä sanoja ja otsikoiden käyttöä. Lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksiin eli luki-valmiuksiin voidaan katsoa kuuluvan lapsen fyysiset, kognitiiviset ja sosio-emotionaaliset valmiudet. Sosio-emotionaalisia kykyjä tarvitaan opiskeluun ja ryhmäkäyttäytymiseen. Fyysisistä valmiuksista näkö ja kuulo ovat tärkeimmät, vaikka myös kuuro ja sokea oppivat lukemaan. Motorisista valmiuksista hieno- ja karkeamotoriikka ovat tärkeitä esimerkiksi

katseen kohdistamisen ja kirjoittamisen kannalta. Kognitiivisiin valmiuksiin kuuluvat muun muassa älykkyys, ongelmanratkaisutaito, käsitevaraston runsaus, sekä auditiivinen ja visuaalinen havaitseminen (Takala 2006, 14), mutta tärkeimpiä kognitiivisten valmiuksiin kuuluvia luki-valmiuksia tukevia tekijöitä ovat kielellinen tietoisuus, muisti ja tarkkaavaisuus, joita käsitellään seuraavaksi. (Takala 2006, 15.)

Kielellisellä tietoisuudella on tärkeä merkitys lukemaan oppimiselle, koska mitä parempi kielellinen tietoisuus lapsella on ennen kouluun menoa, sen paremmin hänen lukemaan oppimisensa sujuu (Tornéus, 1991, 13). Kielellinen tietoisuus merkitsee kielen ottamista tarkastelun kohteeksi. Kun huomio kiinnitetään sanojen merkityksistä niiden muotoon ja funktioon, voidaan tätä kutsua metalingvistiseksi tarkasteluksi. (Tornéus, 1991, 9.) Metalingvistiset tehtävät vaativat valmiutta tahdonalaiseen tarkkaavaisuuden suuntaamiseen ja muita moninaisia ajattelutoimintoja (Tornéus, 1991, 12).

Kielelliseen tietoisuuteen kuuluu fonologinen, morfologinen, syntaktinen ja pragmaattinen tietoisuus (Tornéus, 1991, 13). Fonologinen tietous on tietoutta äännejärjestelmästä eli äänneistä ja kirjaimista sekä niiden vastaavuudesta (emt. 15). Lasten on opittava, että kirjaimet ovat puheäänneiden symboleja. Kirjoitusmerkkien kääntämistä yksiköiksi, kuten tavuiksi, sanojen osiksi ja sanoiksi kutsutaan dekodaukseksi. (emt. 22.) Äänneanalyysit, kuten äänneiden erottaminen toisistaan, jakaminen ja yhdisteleminen, ovat välttämättömiä edellytyksiä kirjoittamiselle (Tornéus, 1991, 25).

Morfologinen tietoisuus on tietoisuutta sanoista (Tornéus, 1991, 34), jotka koostuvat erillisistä osista ja eri osat yhdessä määräävät sanan merkityksen (emt. 35). Kyse on tällöin suomen kielessä yhdyssanoista, sanan päätteistä tai etuliitteistä. (emt. 34.) Näiden tiedostaminen helpottaa lukustrategioiden kehittymistä, koska vähitellen tekstiä dekodataan yhä suurempina kokonaisuuksina. (emt., 35.)

Tietoisuutta kielen säännöistä kutsutaan syntaktiseksi tietoisuudeksi. Riippumatta äidinkielestä lapset hallitsevat seitsemään ikävuoteen mennessä suurimman osan kielensä sääntöjärjestelmistä. (Tornéus, 1991, 39.) Lukemisessa ja kirjoittamisessa syntaktisella tietoisuudella on suuri merkitys siihen, kuinka asiat ymmärretään. Puheessa melodia ja sanajärjestys ilmaisevat lauseen syntaksin, kirjoituksesta puhemelodia korvataan kieliopillisilla merkeillä. (emt. 44–45.)



Pragmaattinen tietoisuus eli tietoisuus merkityksestä käsittelee sitä, miten kieltä käytetään, esimerkiksi miten ymmärretään metaforia ja kielellisiä kuvia (Tornéus, 1991, 49). Luetun ymmärtämisessä tulee vaikeuksia, jos lapsen pragmaattinen tietoisuus ei ole kehittynyt (emt. 56). Luetun ymmärtäminen on mahdotonta, jos vain dekodaa tekstiä, eikä pohdi sen sisältöä (emt. 55), mutta toisaalta lukemisen opetteleminen tukee pragmaattisen tietoisuuden kehittymistä. Lapsia tulee rohkaista kriittiseen ja pohdiskelevaan kuuntelemiseen ja lukemiseen eli toisin sanoen ohjamaan metapragmaattisen asenteen omaksumiseen ajattelutaitojen kehittämiseksi. (Tornéus, 1991, 56.)

### **3.3.2 Muisti ja tarkkaavaisuus**

Kielellisen tietoisuuden lisäksi muistitoimintojen tehokkuus on merkittävä tekijä luki-taitojen kehittämisessä. Usein lapsella, jolla on oppimisvaikeuksia kuten dysleksiaa, todetaan olevan huono muisti. Lapsilla eroja voi olla muistiin painamisessa ja mieleen palauttamisessa. Tosin huolimattomuus ja unohtelvaisuus voi myös johtua tarkkaamattomuudesta. (Paananen, Aro, Kultti-Lavikainen & Ahonen 2005, 79.) Esimerkiksi oppimistilanteissa tarkkaavaisuus on tärkeää, jotta huomio pystytään kiinnittämään opeteltavaan asiaan keskittyneesti. Tarkkaavaisuuden häiriöissä on pohjimmiltaan kyse toiminnanohjauksen vaikeuksista (Lyytinen 2002, 77). Toiminnanohjauksen vaikeus ilmenee vaikeutena suunnitella omaa toimintaa, olla suunnitelmallinen sekä arvioida suoristustaan ja sen lopputulosta (Paananen ym. 2005, 46). Tarkkaavuuden ongelmat voivat ilmetä motorisena vilkkautena ja tarkkaamattomuutena tai vain tarkkaamattomuutena. ADHD:n (attention deficit and hyperactivity disorder) oireita ovat tarkkaamattomuus, ylivilkkaus, impulsiivisuus, levottomuus ja häiritsevä käyttäytyminen. ADD (attention deficit disorder) kertoo tarkkaamattomuudesta ilman ylivilkkautta ja impulsiivisuutta. (Lyytinen 2002, 45.) Yhteistä oppimisen kannalta kummallekin on se, että he eivät saa päätökseen aloittamiaan tehtäviä, eivät pysty keskittymään ja kiinnittämään huomiotaan pitkäksi aikaa, eivät pysty seuraamaan ohjeita ongelmitta sekä häiriintyvät helposti. (Lyytinen 2002, 48.)

Tarkkaavuuden lisäksi muistin keskeisinä tekijöinä pidetään kykyä havainnoida, analysoida ja työstää tietoa, painaa mieleen eli varastoida tietoa sekä palauttaa tieto mielestä (Paananen ym. 2005, 79). Tieto saapuu ensin sensoriseen varastoon, josta tieto välittyy lyhytkestoiseen muistiin, jossa se säilyy hieman pitempiä aikoja. Lyhytkestoinen muisti on tiedonkäsittelyn apuväline, jonka avulla tieto säilyy lyhyitä aikoja muistissa. (Paananen ym. 2005, 80.) Lyhytkestoinen muisti ja työmuisti sekoittuvat usein toisiinsa, mutta ovat erillisiä asioita, koska työmuistin tehtävät edellyttävät kognitiivisten toimintojen ja muistitehtävien samanaikaista toimimista (Paananen ym. 2005, 80). Työmuistin ajatellaan toimivan väliaikaisena muistivarastona kaikelle sille tiedolle, mitä meneillään olevien kognitiivisten tehtävien suorittaminen vaatii (Service & Lehto, 2002, 239). Baddeleyn ja Hitchin (1974) työmuistin teoriassa työmuisti koostuu keskusyksiköstä ja apujärjestelmistä, jotka kukin ovat erikoistuneet erilaisen tiedon käsittelyyn. Fonologinen silmukka käsittelee fonologista tietoa, visuo-spatiaalinen luonnoslehtiö käsittelee visuaalista ja spatiaalista tietoa, lisäksi episodinen puskuri vastaa apujärjestelmien ja pitkäkestoisen muistin yhdistämisestä. (Ks. Paananen ym. 2005, 80; Service & Lehto, 2002, 241.)

Pitkäkestoinen muisti varastoi tietoa rajattomasti merkityksiin perustuen (Paananen ym. 2005, 80–81). Pitkäkestoiseen muistiin tallentuva aines määräytyy miellelyhtymien, yhteyksien ja jäsentämisen kautta (emt. 81). Jos tieto on järjestetty hyvin, sen etsiminen pitkäkestoisesta eli syvämuistista helpottuu (Service & Lehto, 2002, 238). Strategiat kehittyvät iän myötä ja esimerkiksi kielen kehityksen myötä (Paananen ym. 2005, 82). Oppimisen kannalta tapahtumat jäävät muistiin siinä muodossa kuin ke kulloinkin koodataan eli tulkitaan. Tehokkaan mieleen palauttamisen keinona toimii siis se ulkoinen tai sisäinen asiayhteys, kuten mielentila tai ympäristö, jossa oppiminen on tapahtunut. (Rauste-von Wright ym. 2003, 55–56.) Lukihäiriön selityksissä oletetaan usein, että kyseessä on jonkinlainen heikkous aivojen kyvyssä muodostaa selkeitä ja hyvin erottuvia muistijälkiä kielen fonologisista elementeistä (Service & Lehto, 2002, 236). Useissa selitysmalleissa lukutaidon häiriöt ajatellaan johtuvan fonologisen prosessien kehityksestä, joka joko aiheutuu aistitiedon käsittelyhäiriöstä tai on siitä riippumaton (Service & Lehto, 2002, 251).

## **4 PÄIVÄHOIDON HENKILÖSTÖN ASiantuntijuus**

Tarinan kertojat -projektissa lapset olivat kohderyhmä, jota ei olisi tavoitettu ilman päiväkodin henkilöstöä. Projektissa henkilöstöä koulutettiin toteuttamaan projektin periaatteita (Karvonen 2009, 13), millä oletuksen mukaan pyrittiin siihen, että kielen ja liikkeen integrointiin liittyen heidän tietonsa ja taitonsa lisääntyisi eli heidän asiantuntijuutensa asian suhteen kehittyisi. Siksi tässä luvussa tarkastellaan päiväkodin henkilöstön asiantuntijuutta yksilöllisellä ja yhteisöllisellä tasolla päiväkodin opettajien osalta, koska he ovat tämän tutkimuksen kohteena. Tutkimuksessa asiantuntijuuden kohdalla on päädytty hyödyntämään lastentarhanopettajien asiantuntijuudesta olevaa tutkimustietoa, koska tätä ei ole erikseen erityislastentarhanopettajista, mutta kaikki tutkimuksessa olleet erityislastentarhanopettajat ovat uransa aikana toimineet myös lastentarhanopettajina.

Tarinan kertojat -projektissa työskennelleet lastentarhanopettajat ja erityislastentarhanopettajat ovat toisaalta toteuttaneet projektin toimintaa oman asiantuntijuutensa ohjaamina, mutta voidaan olettaa, että heihin vaikuttaa myös aina se työtiimi ja työyhteisö, joita ilman työtä ei päiväkodissa voi tehdä. Siksi yhteisöllisen asiantuntijuuden näkökulmaa ei voida sivuuttaa, vaikka toisaalta tutkimuksessa keskitytään haastateltavien omiin kokemuksiin asiantuntijuudesta ja ammatillisesta kasvusta. Aloitetaan lastentarhanopettajan asiantuntijuuden tarkastelulla ja jatkan sitten yhteisöllisen asiantuntijuuden käsitteeseen.

### **4.1 Päiväkodin opettajan asiantuntijuus**

Karila (1997) on tutkinut lastentarhanopettajien ja lastentarhanopettajaopiskelijoiden ammatillista sisältöä ja kehittymistä yksilöllisen asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta. Hän jakaa asiantuntijuuden kolmeen eri tekijään: minään ja elämänhistoriaan, substanssialaa eli toimialaa koskevaan tietämykseen sekä kulloisenkin toimintaympäristön väliseen vuorovaikutukseen (Karila 1997, 42). Näiden kolmen

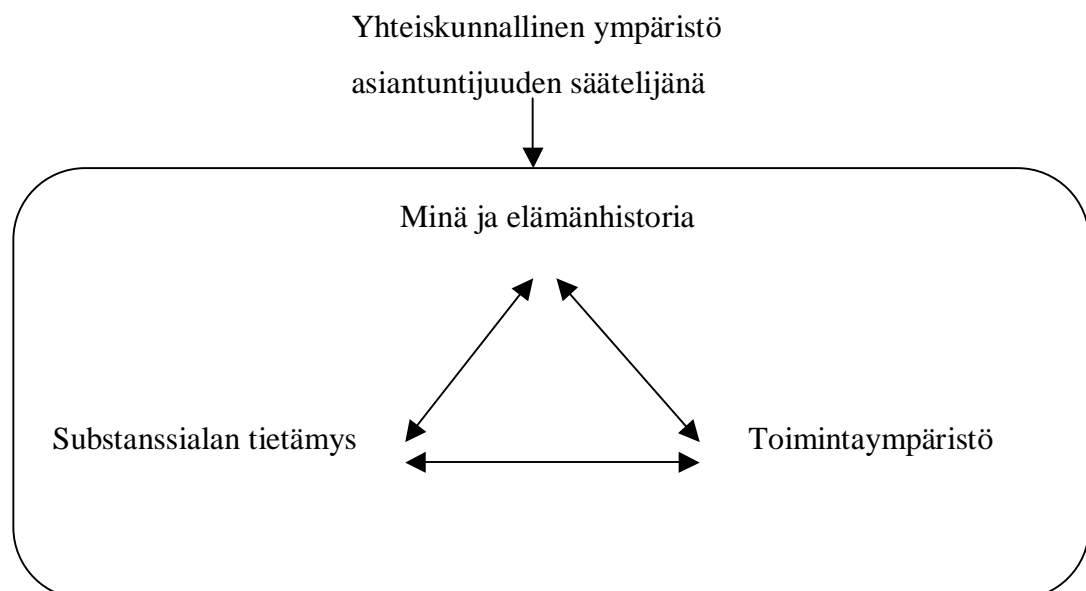
vuorovaikutusta säätelee ja rikastuttaa yhteiskunnan monet toimintatasot ja kulttuuriset ominaisuudet. Yhteiskunta säätelee lakien, normien ja voimavarojen suuntaamisella päiväkotien toimintaa. Se myös määrää niistä odotuksista ja arvoista, joita tietyille toiminnalle ja asiantuntijuudelle asetetaan. (Emt., 44.) Yhteiskunnan asettamat raamit heijastuvat päiväkodin arjessa esimerkiksi päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelman muodossa ja sen toteuttamisessa. Se taas heijastaa näkemyksiin päiväkodin henkilöstön koulutuspaikasta sekä päiväkodin painopisteissä ja organisoinnissa. (Karila 1997, 45.) Näitä suhteita kuvataan kuviossa 1.

Toimintaympäristö määritellään kulloisessakin tilanteessa olevaksi aktuaaliseksi ympäristöksi eli ympäristöksi, jossa yksilö rakentaa ja hyödyntää asiantuntijuuttaan (Karila 1997, 54). Toimintaympäristö ja varsinkin sen kulttuuriset ominaisuudet osoittautuivat Karilan (1997, 53) tutkimuksessa lastentarhanopettajan asiantuntijuuden kehittymisen kannalta tärkeiksi tekijöiksi. Toimintaympäristön kulttuurisuus kiinnittää huomion asiantuntijuuden sosiaaliseen luonteeseen, mutta toimintaympäristö on kuitenkin subjektiivinen ja suhteellinen ilmiö, eli yksilöt kokevat saman toimintaympäristön erilaisena. (Emt., 53–54.) Toimintaympäristössä toimimiseen vaikuttaa merkittävästi toimintaympäristön ja asiantuntijan välille rakentuvan vuorovaikutuksen laatu. Ideaalissa tapauksessa yksilön odotukset ja toimintaympäristön kulttuuri vastasivat toisiaan, mutta sisällöt painottuivat toimintakäytäntöjen kehittämiseen ja uuden oppimiseen. (Emt., 80.) Odotukset suuntaavat henkilön ja toimintaympäristön vuorovaikutuksen muodostumista ja osa toimintaympäristöstä tulkitaan itselle merkittäväksi toimintaympäristöksi, esimerkiksi oma ryhmä. Merkittäväksi toimintaympäristöksi koettu toimintaympäristön on tärkeä ammatillista kasvua kehittävien prosessien kannalta. (Karila 1997, 81.)

Minän ja elämänhistorian käsitteet nivoutuvat toisiinsa ja niitä voidaan pitää osaltaan toistensa tuottajina. Minän käsitteellä tarkoitetaan henkilön ominaisuuksia, jotka heijastuvat hänelle ominaiseen tapaan toimia erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä sekä suhtautua kokemuksiinsa. Elämänhistorialla tarkoitetaan aiempien kokemusten kokonaisuutta, jotka mielletään merkitykselliseksi asiantuntijuuden kannalta. (Karila 1997, 87.)

Kun toimintaympäristö koettiin subjektiivisesti, tietämys osoittautui Karilan (1997, 104) tutkimuksessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvaksi.

Lastentarhanopettajien asiantuntijuuden kannalta keskeisiksi substanssialan tietämysalueiksi osoittautuivat kasvatustietämys-, lapsi-, konteksti- ja didaktinen tietämys. Kasvatustietämykseen kuuluvat kasvatukseen, kasvatusprosessien keskeisiin tekijöihin ja niiden välisiin suhteisiin sekä kasvatuspäämääriin ja tavoitteisiin liittyvät seikat. Lapsitietämykseen liittyvät käsitykset lapsesta, lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta, näkemys kehityksen ja oppimisen kannalta olennaisista tekijöistä sekä lapsen yksilöllinen huomiointi, havainnointi sekä lapsen toiminnan ennakointi. (Emt., 105.) Kontekstitietämys koostuu kasvatusympäristöihin ja kasvuolosuhteisiin liittyvät hahmotukset. Didaktisella tietämyksellä tarkoitetaan kasvatuksen ja opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia, opettajan suunnittelutapoja sekä opetus- ja kasvatustietämyksen sekä arviointimenetelmistä (Emt., 105–106.) Tietämyksen osa-alueet ovat yhteydessä ja integroituneina toisiinsa (Karila 1997, 106). Tätä koko asiantuntijuuden sisältöä kuvataan kuviossa 1.



**KUVIO 1. Asiantuntijuuden luonnetta kuvaava malli (Karila 1997, 42.)**

## 4.2 Asiantuntijuuden kehittyminen yksilötasolla

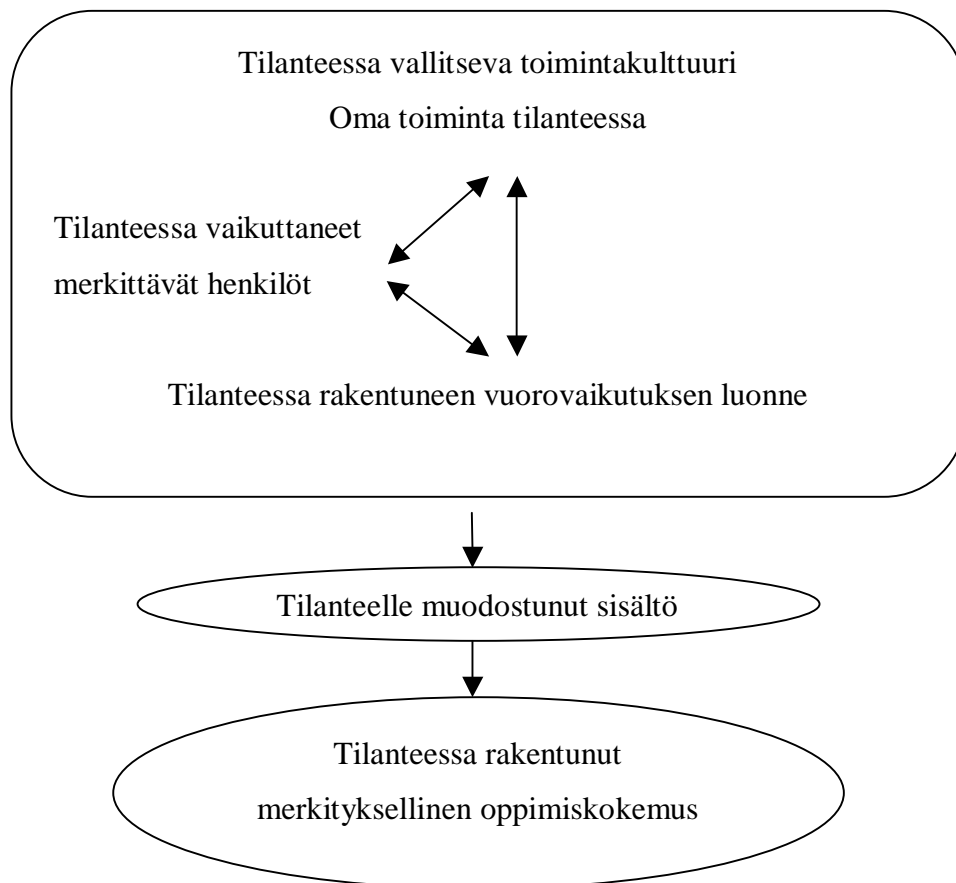
Edellä kuvatut lastentarhanopettajan asiantuntijuuden tekijät, niiden laatu ja niiden väliset vuorovaikutussuhteet mahdollistavat asiantuntijuuden kehittymisen. Kukin tekijä asiantuntijuuden vaiheessa omaa tietyn laadun ja muodostaa näin asiantuntijan kehittymiselle oleellisen tilanteen, josta Karilan (1997, 115) käyttää käsitettä *situaatio*. Situaatiossa tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta syntyvät merkitykselliset oppimiskokemukset, jotka voivat olla asiantuntijuuden kehittymistä edistäviä, pysäyttäviä tai taannuttavia (emt. 115). Tätä prosessia on kuvattu kuviossa 2.

Asiantuntijuuden kehittyminen tapahtuu siis aina jossain toimintaympäristössä. Oma toiminta tilanteessa perustuu oppijan aikaisempiin kokemuksiin, toimintaympäristölle kohdistettuihin odotuksiin, tietämyksen laatuun sekä ympäristösuhteen laatuun. Karilan (1997, 115–116) tutkimuksessa aikaisempia kokemuksia kuvasi elämänhistoria ja aiemmat merkitykselliset oppimiskokemukset. Odotusten luonnetta kuvasi passiivisen vaikutteiden vastaanottaminen, tuen hakeminen, itsensä toteuttaminen ja aktiivinen vuorovaikutus. Ympäristösuhteen laatuun liittyivät tilanteesta toiseen selviäminen, epävarma sopeutuminen ja aktiivinen haltuunotto. Näiden seikkojen perusteella henkilö suuntautuu itselleen merkittäväksi tulkittuun toimintaympäristöön. (Karila 1997, 116.)

Asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttaa merkittävät henkilöt, joita voivat olla esimerkiksi työtiimin jäsenet. Heidän välisen vuorovaikutuksen laatuun vaikuttavat kaikki osapuolet. Merkittävään toimintaympäristöön suuntautumiseen vaikuttaa oman toiminnan lisäksi vallitseva toimintakulttuuri ja oppijan asema tuossa kulttuurissa. Kulloinenkin elämäntilanne ja minään liittyvät ominaisuudet vaikuttavat siihen, miten asiantuntijasubjekti toimii ympäristössä ja millä intensiteetillä. Toimintaympäristön ja sen kulttuuri asettavat intensiteetille rajoituksia. (Karila 1997, 116.)

Tämän prosessin myötä yksittäisissä tilanteissa toimijoiden laadun ja heidän välisen vuorovaikutuksensa laadun perusteella tilanteelle muodostuu sisältö, joka taas on merkityksellisten oppimiskokemusten muodostumisen suuntaaja. (Emt., 116.) Koko asiantuntijuuden kehittymisen prosessi on yksi *situaatio*, joka johtaa merkityksellisten

oppimiskokemusten kautta toiseen tilanteeseen uuden tilanteen antamien odotusten kautta (Karila 1997, 120).



**KUVIO 2. Asiantuntijuuden kehittymisen tilanne ja siinä vallitsevan vuorovaikutuksen tekijät (Karila 1997, 116.)**

### 4.3 Asiantuntijuuden kehittyminen yhteisössä

Edellä kuvattiin asiantuntijuuden kehittymistä yksilöllisesti. Vaikka Karila (1997, 53–54) myöntää, että asiantuntijuuteen liittyy sosiaalinen elementti, hänen mielestään jokainen tulkitsee tilanteita ja toimintaympäristöä aina subjektiivisesti. Hän ei erittele yhteisön vaikutusta asiantuntijuuden kehittymiseen, vaikka lastentarhanopettajat tekevät

työtä aina toisten alan asiantuntijoiden kanssa. Ruohotie (2002) on taas tutkinut ammatillista kasvua koko organisaation tasolla ja organisaation ja yritysten näkökulmasta, mutta hänen ammatillisia kasvun edellytyksiään voidaan soveltaa päiväkotiympäristöön. Kyse on tällöin asiantuntijuuteen vaikuttavista yhteisöllisistä tekijöistä.

Ammatillisen kasvun edellytyksenä voidaan pitää kasvuorientoituneen ilmapiirin eri elementtejä, joita kuvataan myös kuviossa 3. Organisaation kasvuorientoituneen ilmapiirin voi jakaa neljään tärkeään ryhmään: johdon tai esimiehen tuki ja kannustus, ryhmän toimintakyky, työn kannustearvo ja työn aiheuttama stressi. Johdon tai esimiehen kannustus ja tuki sisältää osaamisresurssien kehittämisen ja palkitsemisen, voimavarojen vapauttamisen (empowerment), ammatillisen identiteetin kehittämisen tukemisen, vuorovaikutuksessa kehittyvän uran mahdollistamisen, osaamistavoitteiden asettamisen ja kehittämisen suunnittelun ja arvioinnin sekä työorganisaatioon sitouttamisen. Ryhmän toimintakykyyn vaikuttavat ryhmähenki, ryhmän kehittämishalu, ryhmän jäsenten kyky toimia ja oppia yhdessä, organisaation imago. Työn kannustearvoon liittyvät työn kehittävät piirteet, vaikuttamismahdollisuudet, vuorovaikutuksessa tapahtuvan oppimisen mahdollisuudet sekä työn arvostus. (Ruohotie 2002, 51.) Työn aiheuttama stressi koetaan hyödyttävänä tai työtä vaikeuttavana työroolin selkeyden, rooliristiriitojen, työn aiheuttaman psyykkisen kuormituksen sekä muutosvaatimusten perusteella. Haitallinen stressi tukahduttaa niin henkilökohtaisen ammatillisen kuin ryhmä ja organisaationkin kasvun. (Ruohotie 2002, 52.)

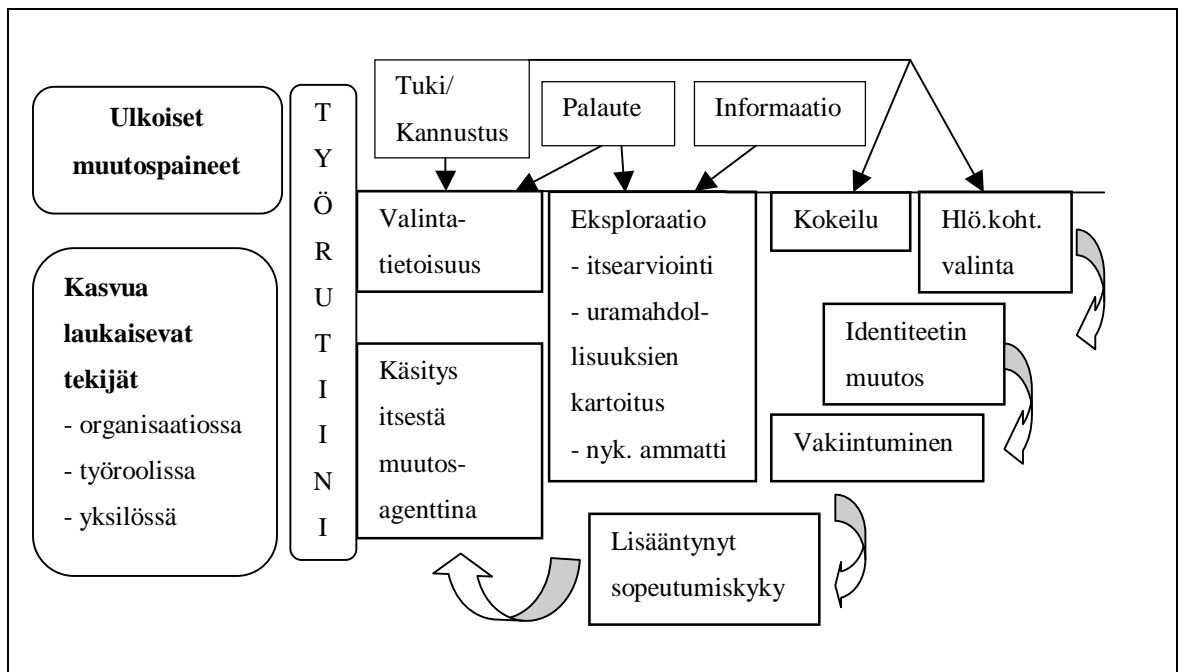
Henkilökohtaiset elämänvaiheet ja muutokset niissä vaikuttavat ammatilliseen kasvuun (Ruohotie 2002, 54). Oppimista ja kehittymistä edistää se, että oppija tuntee omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Tämä vaikuttaa oppimismotivaatioon ja itsensä kehittämishalukkuuteen. Tämä minäkuvan ymmärrys luo kykyä luoda realistisia tavoitteita ammatillisen kehittymisen suhteen. (Ruohotie 2002, 55).

Ammatillisen kasvun prosessissa työrutiini eli se, miten työ on totuttu tekemään, murtuu erilaisten kasvua laukaisevien tekijöiden kautta, Näitä voivat olla organisaation suorituspainet tai kasvuorientoitunut ilmapiiri, muutokset työroolissa tai sen vaatimissa tehtävissä, tai henkilökohtaiset elämänmuutokset tai oppimaan oppimisen taidot. Ammatillisen kehittymisen taustalla voi olla ulkoiset muutospainet, kuten



yhteiskunnallisten säädösten muuttuminen tai organisaation toimintaperiaatteiden muuttuminen. (Ruohotie 2002, 58.) Rutiinin murtuminen johtaa siihen, että yksilö alkaa pohtia omia valintojaan ja vaihtoehtojaan. Tällöin ulkoinen informaatio, ohjaus, kannustus ja tuki voivat vahvistaa valintatietoisuutta. (Ruohotie 2002, 57.)

Asiantuntijuuden kehittymisen muutosprosessin tärkein vaihe on exploraatio, jolla tarkoitetaan niitä aktiviteetteja, joilla yksilö pyrkii lisäämään tietoaan minästään ja ympäristöstään sekä helpottaa valintoja. Tässä ammatti-identiteetti joutuu koetukselle. Exploraation seurauksella yksilö voi kokeilla uusia aktiviteetteja, joista saadun palautteen ja kokemuksen pohjalta yksilö tekee valinnan ammatti-identiteetin muutoksesta tai muuttumattomuudesta. Uuden valinta johtaa uusien tietojen, taitojen ja asenteiden oppimiseen. Prosessissa henkilö voi aluksi tuntea epävarmuutta, mutta vakiintumisen seurauksena yksilön itsearvostus kasvaa ja luottamus syvenee. (Ruohotie 2002, 57.) Tämä lisää sopeutumis- ja muutoskykyä jatkossa sekä tietoisuutta itsestä muutoksen tekijänä olemisesta (Ruohotie 2002, 58).



**KUVIO 3. Ammatillinen kasvu yhteisössä (Ruohotie 2002, 59).**

## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Projektissa haluttiin tukea kielellisiä vaikeuksia omaavien lasten lukemisen valmiuksien kehittymistä (Karvonen 2009, 16) ja ennaltaehkäistä ehkäistä mahdollisia lukivaikeuksia (emt. 10). Tässä laadullisessa tutkimuksessa tavoitteenani on selvittää Tarinan kertojat -projektin lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksia kehittäviä toimintakäytänteitä sekä niiden muutosta päiväkotiryhmissä projektiin osallistuneiden erityislastentarhanopettajien ja lastentarhanopettajien näkökulmasta. Haluan siis tutkia henkilökunnan näkökulmasta, mitä he pitivät hyvinä luki-valmiuksia edistävinä käytäntöinä ja muuttuivatko käytännöt projektin vaikutuksen myötä.

Tarinan kertojat -projektista ilmestynyt teos (Karvonen 2009) ei ota kantaa henkilökunnan oppimiseen tai ammatilliseen kehitykseen. Ammatillista kehittymistä voidaan kuitenkin pitää jonkinlaisena projektin tavoitteena, koska projektin myötä järjestettiin ammatillista kehittymistä tukevia koulutuksia (emt. 13). Tämä antaa olettaa, että tarkoituksena oli siirtää projektin käytäntöjä päiväkodin arkeen henkilökunnan ajattelun ja toiminnan kautta. Tämän vuoksi tutkin heidän kokemuksiaan ammatillisesta kasvusta.

Rajasin tutkimukseni koskemaan vain opettajia, jotka ovat olleet päävastuussa päiväkodissa tapahtuvan opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta. Koska olen ensisijaisesti kiinnostunut luki-valmiuksia tukevista menetelmistä ja aikuisten ammatillisesta kehitymisestä projektin aikana, siispä en tarkastele projektityöskentelyä itsessään tai projektin toteuttamiseen liittyviä seikkoja.

Tutkimuskysymykseni ovat siis seuraavat:

1. Millaisia olivat lasten lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksia tukevat opetuskäytännöt Tarinan kertojat -projektissa lastentarhan- ja erityislastentarhanopettajien kokemina?
2. Miten erityislastentarhan- ja lastentarhanopettajat kokivat luki-valmiuksia tukevien käytäntöjen muuttuneen Tarinan kertojat -projektissa?
3. Miten lastentarhanopettajat ja erityislastentarhanopettajat kokivat asiantuntijuutensa kehittyneen Tarinan kertojat -projektissa?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 6.1 Aineistonkeruumenetelmä

Aineisto kerättiin haastattelemalla päiväkodin opettajia, koska tärkeintä oli saada mahdollisimman paljon tietoa tutkimuskysymyksiin liittyvistä asioista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73; Hirsjärvi 2004b, 193). Haastattelu voidaan katsoa hyväksi tavaksi selvittää tutkimusaihetta, kun tarkoituksena on ollut löytää he henkilöt, jotka tietävät asiasta paljon henkilökohtaisesti oman kokemuksen kautta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72). Haastattelu korostaa ihmisen subjektiivisuutta, jolloin ihminen on tutkimuksessa merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli. Toisaalta se on hyvä keino kerätä informaatiota, kun asiasta on vähän tietoa ja tutkijan on vaikea tietää etukäteen vastausten suuntia tai tiedetään, että aihe tuottaa monitahoisia ja monisuuntaisia vastauksia. Sen avulla voidaan myös selventää saatavia vastauksia tai syventää saatavia tietoja. (Hirsjärvi 2004b, 194.)

Haastattelua voidaan luonnehtia henkilökohtaiseksi keskusteluksi (Hirsjärvi 2004b, 196). Siinä haastattelija esittää suulliset kysymykset sekä merkitsee tiedonantajan eli haastateltavan vastaukset muistiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Merkittävin etu on joustavuus (Hirsjärvi 2004b, 193; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmausten sanamuotoja ja käydä keskustelua tiedonantajan kanssa. Kysymykset voidaan esittää siinä järjestyksessä kuin tutkija katsoo ne aiheellisiksi ja kysymyksiin annetuista vastauksista on hyvät mahdollisuudet tehdä runsaita tulkintoja. (Hirsjärvi 2004b, 194; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.)

Haastatteluja tehdään eri tavoin. Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty yksilö- ja puhelinhaastatteluja sekä tietokoneen käyttöä haastatteluissa niin, että tietokoneelle on voitu kirjata joitain muistiinpanoja äänitysten tukemiseksi (Hirsjärvi 2004b, 199, 200–201). Näin tehtiin tutkimuksessa vuonna 2009.

Tässä tutkimuksessa on käytetty puolistrukturoitua teemahaastattelua (ks. Hirsjärvi 2004b, 197; Hirsjärvi & Hurme 2001; Tuomi & Sarajärvi 2009 75). Sille on

tyypillistä, että haastattelun aihepiirit ovat selvillä eli haastattelun näkökulma tai aihe on päätetty, mutta kuitenkin kysymysten muotoilun ja niiden järjestyksen vaihtelu sallitaan (Hirsjärvi 2004b, 197; Ruusuvuori & Tiittula, 2005a, 11; Eskola 1999, 87). Teemahaastattelun kohteena ovat usein ihmisten tulkinnat asioista, heidän asioille antamat merkitykset tai se, miten merkitykset syntyvät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelu on niin avoin, että kerätyn aineiston voidaan katsoa edustavan vastaajien omaa ääntä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.) Teemahaastattelussa pyritään löytämään vastauksia tutkimustarkoituksen mukaisesti. Etukäteen valitut teemat ilmentävät jo tutkimukset viitekehystä eli jo tiedossa olevaa tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Tutkimuksen haastatteluteemoissa on kysytty esimerkiksi, mitä toimintaa päiväkodissa tehtiin projektin aikana ja mikä oli opettajille tärkeä oppimiskokemus. Tutkimuksen haastattelurungot ovat liitteissä (LIITE 3, 4, 5, 6, ja 7).

## **6.2 Tutkimushenkilöt**

Tässä luvussa esittelen tutkimushenkilöt ja heidän lapsiryhmänsä tulosten tarkastelun ja niissä esiintyvien haastattelulainauksen kontekstin hahmottamiseksi. Haastateltavat valikoituivat tutkimukseen Tarinan kertojat -projektin projektipäällikön suositusten mukaan. Hän tunsi opettajat ja tiesi, ketkä olisivat sellaisia, jotka mielellään osallistuisivat haastatteluun ja kertoisivat projektin toiminnasta erilaisista näkökulmista. Hän otti ensin yhteyttä näihin henkilöihin ja tämän jälkeen lähetin heille haastattelupyynnöt sähköpostilla. Tämä haastateltavien valintatapa eli otostapa katsottiin hyväksi, koska tavoitteena oli saada runsaasti aineistoa yhdessä haastattelussa ja sen onnistumiseksi oli haastateltaviksi suotuisaa saada puheliaita ja innokkaita projektin toteuttajia. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään yleensä pieneen määrään tapauksia, joita analysoidaan perusteellisesti. Tällöin tieteellisyyden kriteerinä on määrän sijaan laatu. Harkinnanvaraisessa tai tarkoituksenmukaisesta näytteessä tutkimushenkilöitä ei valita sattumanvaraisesti, vaan heidät valitaan niin, että heidän odotetaan edustavan tutkittavaa ilmiötä ja he vastaavat tutkivan ilmiön vaatimuksiin. (Suoranta 1999b, 18; Hirsjärvi 2004a, 155.)

Projektiin osallistui yhteensä 8 erityislastentarhanopettajaa ja 18 lastentarhanopettajaa (P. Karvonen. Henkilökohtainen tiedonanto 28.9.2010). Tutkimukseen osallistui heistä 4 erityislastentarhanopettajaa sekä 2 lastentarhanopettajaa. Haastateltavia oli yhteensä kuusi, joista kahta haastateltiin kahteen kertaan, jolloin haastattelujen yhteismääräksi saatiin kahdeksan. Kahta erityislastentarhanopettajaa haastateltiin kahteen kertaan aineiston täydentämiseksi sekä luotettavuuden lisäämiseksi. Nämä haastattelut on merkitty aineistoon aikajärjestykseen numeroilla. Esimerkiksi Hannele1 tarkoittaa Hanneleen ensimmäistä haastattelua ja Hannele2 hänen toista haastatteluaan. Tutkimushenkilöiden nimet on muutettu. Esittelen heistä ensin ryhmässä toimivat erityislastentarhanopettajat (ELTO:t), sitten lastentarhanopettajat (LTO:t) ja viimeisenä kiertävän erityislastentarhanopettajan (KELTO:n), jolla oli muihin verrattuna erilainen rooli projektissa. Heistä on koottu tärkeimmät tiedot taulukkoon 1.

Aloitin Marjaanasta. Hän toimi projektin aikana erityislastentarhanopettajana 3–7-vuotiaiden integroidussa erityisryhmässä, jossa on 12 lasta, joista poikkeuksellisesti 7 oli erityistä tukea tarvitsevia ja diagnosoituja lapsia. Ryhmän diagnoosit olivat dysfasia, laaja-alainen kehityksen viivästymä, kehitysvamma, impulsiivisuus- ja tarkkaavaisuushäiriö eli ADHD sekä tunne-elämähäiriö ja levoton käytös. Hänen ryhmänsä oli mukana projektissa vuosina 2006–2008. Projektin aikana ryhmässä työskenteli hänen lisäksi lastentarhanopettaja sekä kaksi lastenhoitajaa. Lastentarhanopettaja vaihtui toimintakausien välissä.

Kirsti toimi projektin aikana ryhmässä olevana erityislastentarhanopettajana kahdessa eri päiväkodissa. Hän oli projektissa mukana erilaisissa rooleissa kaikkina toimintakausina 2006–2009 sekä projektin kokeiluvaiheenkin näitä ennen. Hänen ryhmissään oli lapsia, joiden katsottiin menevän kouluun tehostetuin tukitoimin. Hänen ryhmissään lapsilla esiintyi kehitysviivästymää, kielen kehityksen viivästymää, nimeämisen vaikeutta, tunne-elämän vaikeutta, dyspraksiaa, toiminnan ohjauksen häiriöitä, ADHD- ja ADD-diagnoosia sekä arperger-piirteitä.

Pauliina työskenteli projektin aikana myös ryhmässä olevana erityislastentarhanopettajana. Hän oli projektissa mukana vuonna 2008–2009. Hänen kanssaan esiopetusryhmässä työskenteli myös lastentarhanopettaja. Kuusivuotiaita oli

kolmetoista ja viisivuotiaita neljä. Ryhmässä erityistä tukea tarvitsivat lapset, joilla oli vaikea kielihäiriö ja ADHD, kehitysvamma, ADD sekä dysfasia.

Lastentarhanopettajista Anniina toimi projektin aikana esikouluryhmässä, jossa oli 21 6-vuotiasta lasta, joista noin kolmasosalla oli kielellisiä pulmia. Kaikilla ei ollut diagnoosia ja he olivat niin sanottuja seuranta lapsia. Muutamalla lapsella oli diagnosoitu dysfasia ja dyslalia. Hänen ryhmänsä oli mukana ensimmäisenä projektin toimintakautena eli 2006–2007. Ryhmässä työskenteli hänen lisäksi lastenhoitaja.

Toisen lastentarhanopettajan olen nimennyt Alisaksi. Hänen 5–6-vuotiaiden ryhmänsä oli mukana projektissa viimeisen toimintakauden eli 2008–2009. Tässä ryhmässä yhteensä 19 lasta, joista neljä oli viisivuotiaista lasta. Ryhmässä oli kaikkiaan viisi tukea tarvitsevaa lasta. Kahdella lapsella oli diagnosoitu kielellisiä pulmia, toisella dysfasia ja toisella dyslalia. Yhdellä lapsella oli diagnosoitu sosioemotionaalisia vaikeuksia, yhdellä kehityksen viivästyminen ja yhdellä down-syndrooma. Ryhmässä työskenteli myös kaksi lastenhoitajaa, lisäksi kahdella lapsella oli henkilökohtainen avustaja.

Hannele oli projektissa mukana kiertävänä erityislastentarhanopettajana eli KELTO:na koko toiminnan ajan eli saanut seurata eri ryhmiä eri vuosien ajan sekä olla mukana koulutuksissa ja infotilaisuuksissa. Hannele on myös toiminut projektissa projektipäällikölle assistenttina ja koordinaattorina kaupungin osalta sekä ollut henkilöstön tukena.

Keräsin haastatteluaineiston Jyväskylässä kesällä 2009 ja 2010. Alkukesällä 2009 tein viisi haastattelua: Alisan, Anniinan, Marjaanan, Pauliinan ja Hanneleen. Vain Hanneleen ensimmäisen ja Alisan haastattelut tein puhelimitse. Ne nauhoitettiin puhelimeen, muut haastattelut kasvokkain ja haastattelut tallennettiin nauhurilla. Noin vuosi edellisistä tapaamisista alkukesästä 2010 haastattelin uutena haastateltavana Kirsin sekä Marjaanan ja Hanneleen toistamiseen. Kaksi haastateltavaa toimi projektin aikana samassa päiväkodissa, mutta eri ryhmissä. Muut tulivat eri päiväkodeista.

**TAULUKKO 1. Haastateltavat.**

<i>Opettaja</i>	<i>Työnkuva</i>	<i>Ryhmä</i>	<i>Lasten määrä</i>	<i>Erityislasten määrä</i>	<i>Työntekijöiden määrä</i>	<i>Mukana projektissa</i>
Marjaana	ELTO	3–7-vuotiaat	12	7	4	2006–2008
Kirsti	ELTO	6-vuotiaat	20	3	4	2006–2007
			18	4	4	2007–2008
Pauliina	ELTO	5–6-vuotiaat	17	4	2	2008–2009
Anniina	LTO	5–6-vuotiaat	21	2	2	2006–2007
Alisa	LTO	6-vuotiaat	19	5	5	2008–2009
Hannele	KELTO	-	-	-	-	2006–2009

### 6.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksen laadullinen haastatteluaineisto vaatii laadullisen analyysimenetelmän. Laadullisessa analyysissä pyritään löytämään aineistosta sääntöjä tai sääntörakennelmia, jotka pätevät koko aineistoon, eli kertovat meille jotain tutkittavasta kokonaisuudesta. (Alasuutari 1999, 41). Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on informaatioarvon lisääminen, koska hajanaisesta aineistosta luodaan mielekästä ja yhtenäistä informaatiota, jotta siitä voidaan tehdä johtopäätöksiä. Aineiston laadullinen käsittely perustuu päättelyyn ja tulkintaan. Tässä prosessissa aineisto aluksi hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.)

Laadullisen tutkimuksen eräs analyysimalli on sisällönanalyysi, jonka tarkoitus on selventää ja jäsentää laadullista aineistoa (Patton 2002, 453). Se on menettelytapa, jonka avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Tällainen käsittely nähdään kuuluvan osaksi kaikkea tieteellistä tutkimusta.



Sisällönanalyysillä tarkoitetaan pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. Dokumentti ymmärretään tässä väljässä merkityksessä tarkoittamaan esimerkiksi artikkeleita, haastatteluja, keskusteluja, raportteja yms. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.)

Sisällönanalyysi on eräänlaista tekstianalyysia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104). Sillä pyritään luomaan sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa kuitenkin kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota. Järjestetystä aineistosta tehdään lopuksi mielekkäitä johtopäätöksiä ja tulkintoja. Sisällönanalyysin voi toteuttaa kolmella eri tavalla: aineistolähtöisesti, teoriasidonnaisesti tai teorialähtöisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.)

Tässä tutkimuksessa analyysi on toteutettu aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaan, koska aineiston sisältöä on haluttu tutkia ilman ennako-oletuksia ja määritelmiä niin, että teoria rakennetaan aineistosta eli induktiivisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108; Patton 2002, 453). Eskola ja Suoranta (1999, 153) ovat kuitenkin sitä mieltä, että tutkijalla on aina ennako-odotuksia tutkittavasta kohteesta, mutta niiden ei anneta häiritä aineistosta nousevia teemoja. He jatkavat, että puhdasta aineistolähtöisyyttä voidaan epäillä yhtä paljon kuin puhdasta havaintoakin. Aineistolähtöinen analyysi on kuitenkin tarpeellinen silloin, kun tarvitaan tietoa ilmiön olemuksesta, ja tietoa ilmiön olemuksesta ei ole saatavilla (Suoranta 1999b, 19), kuten tämän tutkimuksen kohdalla. Aineistolähtöistä sisällönanalyysia voidaan pääpiirteittäin kuvata kolmivaiheiseksi prosessiksi, jossa aineisto ensin redusoidaan eli pelkistetään, toiseksi aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään ja lopuksi abstrahoidaan eli siitä luodaan teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108).

Ensimmäiseksi aineisto tulee saattaa kirjalliseen muotoon, muuten analyysia ei voi suorittaa (Patton 2002, 441). Ennen analyysin aloittamista tulee vielä määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla sana, lause, lauseenosa tai ajatuskokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110; Patton 2002, 440). Sitten aloitetaan aineiston pelkistäminen karsimalla siitä tutkimuksen kannalta epäoleellinen informaatio pois, eli tutkimustehtävä ohjaa sitä, miten aineisto pelkistetään. Tämä on aineiston redusointia. Pelkistäminen voi tapahtua litteroimalla tai koodaamalla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Litteroinnissa on eri tarkkuuksia, jolloin siinä voidaan merkitä tekstiin muun muassa ilmeet, eleet, äänenvoimakkuudet, painotukset, tauot ja intonaatiot sekä muista äänenkäyttötapoja ja toimintaa. (Ruusuvuori & Tiittula, 2005a, 16.) Tässä tutkimuksessa

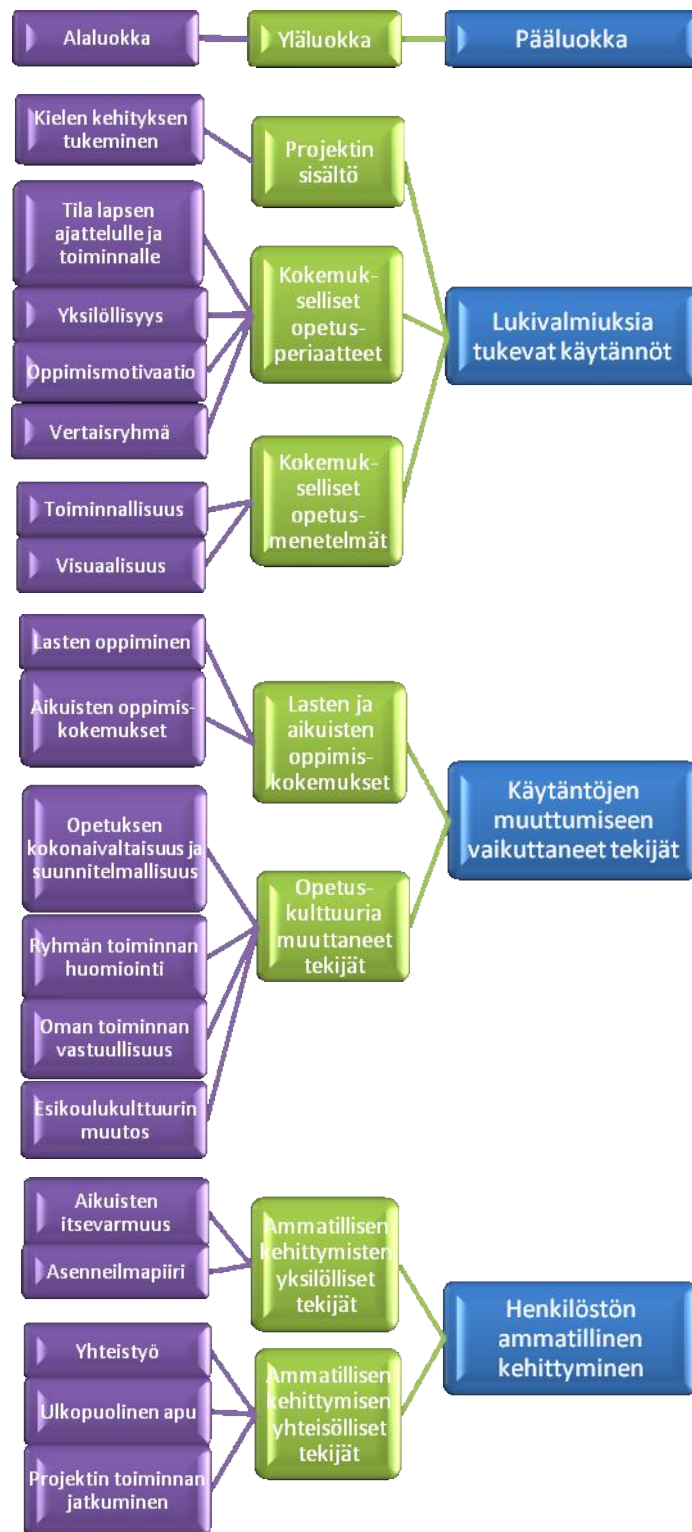
on käytetty vain sanatarkkaa litterointia, koska tarkoituksena on ollut haastattelujen sisällön tarkasteleminen, eikä niinkään haastateltavien sanojen käyttämisen tarkasteleminen (LIITE 8).

Tässä tutkimuksessa aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee siis haastattelun kuuntelemisesta ja auki kirjoittamisesta haastattelujen lukemiseen ja niiden sisältöön perehtymiseen. Sitten tekstistä etsitään ja alleviivataan pelkistettyjä ilmauksia. Tämän jälkeen pelkistettyjen ilmaukset listataan ja niistä etsitään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia sekä yhdistetään samalla muodostaen alaluokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Tämä on siis aineiston klusterointia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Alasuutari (1999, 40) kutsuu tätä prosessia havaintojen yhdistämiseksi. Luokittelussa aineisto tiivistyy, kun yksittäiset luokat sisällytetään yleisimpiin kategorioihin. Klusteroinnin jälkeen tutkimuksessa on näkyvissä tutkimuksen perusrakenne, josta voidaan tehdä alustavia tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.)

Ensiksi analyysissä muodostetaan pelkistetyt ilmaukset, jotka kootaan alaluokkien alle. Tämän jälkeen yhdistetään alaluokkia yläluokkien alle ja taas yläluokista muodostetaan pääluokkia, kun viimein pääluokista muodostetaan kokoava käsite. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Tämä kokoavan käsitteen muodostaminen siis tarkoittaa aineiston abstrahointia, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä (emt., 111). Alkuperäisaineistoa sekä teoriaa ja johtopäätöksiä verrataan koko ajan toisiinsa uutta teoriaa muodostaessa (emt., 112). Tuloksista esitetään empiirisestä aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113). Alasuutari (1999, 44) kutsuu tätä vaihetta laadullisen analyysin vaihetta arvoituksen ratkaisemiseksi, jossa aineistosta nousseiden johtolankojen ja vihjeiden perusteella tehdään merkitystulkinta.

## 7 TULOKSET

Tuloksissa esittelen sisällön analyysin kautta saadut tutkimustulokset samalla vastaamalla tutkimuskysymyksiin. Haastatteluaineistosta muodostin yhteensä 56 pelkistettyä ilmausta. Pelkistettyjä ilmauksia kuvaan suorilla lainauksilla haastatteluista. Nämä lainaukset on otettu ilmentämään luokkaa ja oikeuttamaan valintojani luokittelussa. Pelkistetyt ilmaukset on sitten ryhmitelty 18 alaluokkaan, joista taas muodostin 7 yläluokkaa. Yläluokkia jäsentävät kolme pääluokkaa, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiä. Lopuksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti olen koonnut yläkäsitteetkin kokoavan käsitteen alle kuvaamaan tutkimustuloksia kokonaisuudessaan. Se esitellään tutkimuksen tulosten tarkastelun yhteydessä. Seuraavassa kuviossa 4 esitellään aineistolähtöisen sisällönanalyysin kokonaisuus tutkimuksessa.



**KUVIO 4. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin kokonaisuus tutkimuksessa.**

## 7.1 Luki-valmiuksia tukevat opetuskäytännöt

### 7.1.1 Projektin sisällön toteuttaminen

Lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksia tukeviin opetuskäytäntöihin olen jakanut kuuluvaksi yläluokat kokemukselliset opetusmenetelmät, kokemukselliset opetusperiaatteet sekä projektin sisällön toteuttaminen, jota selvitän seuraavaksi. Projektin päätavoitteena oli lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien ennaltaehkäisy ja tähän pyrittiin toiminnallisten kielellistä tietoisuutta kehittävien tehtävien kautta. Tarinan kertojat -projektissa kuitenkin tehtävien kielellisiä tehtäviä toteutettiin projektin periaatteiden mukaisella tavalla, siksi nämä tehtävät kuuluvat kohtaan projektin sisällön toteuttaminen. Näiksi tehtäviksi haastateltavat kuvaavat lasten nimillä leikkimistä, kirjainten etsimistä, riimittelyä, nopean nimeämisen harjoituksia sekä pehmolelun kotivierailusta, lempikirjasta, esineestä tai kirjeen kirjoittamista.

*Pauliina: ”tää oma nimi ja kaverien nimethän on, nehän on nyt kauheen mielenkiintoisia, samoten ku perheenjäsenten nimet, ja se että ne sai pieniä kotitehtäviä, missä just piti kirjoittaa oman perheen-, omien perheenjäsenten nimet, tai sitte ku oli vierästä kirjaimista kysymys niin ne sai myös metsästä kotoa vaikka kodinkoneiden nimiä, niissähän on vieraita kirjaimia, ne sai ympäri taloo ää, kulkee vihkonsa kanssa ja kirjoittaa exit ja, mitä, mitä halusivat...”*

*Hannele2: ”tota niin, niiniin tämmönen m-, kirjainten metsästys oli tosi mieleistä varsinkin näille lapsille oli tämmöset plankkoruutu-, plankkovihot, mitä ne sai käyttää sellaseen vapaaseen kirjainten etsimiseen ja muuhun niin nehän lähti, ku ne aina halus lähtee metsästäniä niitä niin ne lähti sen vihon kans kiertämään toisia ryhmiä, ja ne meni vessaan vaikka ja ne lasten mukeista kirjotteli niitten nimiä, -- no sit nää kotona, kotona tapahtuvat et kotiapäin kulki aina näitä jotain, millon oli mikäki lemmikki-eläin, leikkilemmikkieläin, joka kulki lasten mukana ja siitä kerrottiin tarinaa, mitä viikonloppulla on jaska-pingviini tehny matin luona ja mitä se seuraavana viikonloppuna teki sit toisen lapsen luona, siitähän tuli kirja sen pingviinin tarina ja, ja ne oli tosi liikuttavia juttuja, mitä siitäki seuras”*

### 7.1.2 Kokemukselliset opetusperiaatteet

Toinen yläkategoria, joka kuuluu lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksia tukeviin opetuskäytäntöihin, on kokemukselliset opetusperiaatteet, joka kattaa alaluokat tilaa lapsen ajattelulle ja toiminnalle, yksilöllinen huomiointi, oppimismotivaatiota lisäävät tekijät sekä vertaisryhmän tärkeys. Ensimmäinen alakäsite ***Tilaa lapsen omalle toiminnalle ja ajattelulle*** kuvaa sitä, että lapsi sai olla toiminnassa aktiivinen osallistuja. Tähän alaluokkaan kuuluu pelkistetyistä ilmauksista lapsilähtöisyys, lasten luovuus ja

lasten vapaus toimia. Haastateltavat kuvasivat toimintaa *lapsilähtöiseksi* sillä tavalla, että toiminta lähti lapsentarpeista ja siinä otettiin huomioon lasten kiinnostusten kohteet ja omakohtaisuus, kuten oman nimen kautta työskentely. Lasten ideat otettiin huomioon toiminnan toteutuksessa ja heille annettiin mahdollisuus olla myös leikinvetäjiä ja ohjeiden antajia.

*Pauliina: ”elikkä mitä henkilökohtaisempi se on, mitä, mitä, mitä paremmin se koskettaa lasta, ja lapsen omaa maailmaa ja lapselle tärkeitä asioita, niin ja sitten ne tärkeät asiat muunnetaan kirjaimiksi, ja liikkeiksi, ja numeroiksi niin sitä paremmin lapsi oppii ja sitä enemmän se mielenkiinto pysyy yllä, että sen mää, e-, tästä opin ja mä näen sen käytännössä”*

*Anniina: ”ku tän ikäsistä lapsista on kyse ja pienemmistäkin on kyse et se on niin niitten tasolla, et se semmonen niin ku, aikuislähtöisyys on niin kaukana niin kaukana”*

*Alisa: ”olin ajatellu että, että vaikka, vaikka otetaan vaikka nyt joku pallo, että pompotellaan näin ja tehdään näin mut sit jotain, jo- joku laps rupeski tekemään jotain sillä pallolla niin sitte, tavallaan niin sitte ruvettiin tekemään sitä samaa ja siihen otettiin vaikka sitte lisättiin että laskettiin, laskettiin vaikka numeroita, vaikka kuinka monta kertaa tai lukujonoja”*

Toiminta toi esiin *lasten luovuutta*, koska lapsille annettiin mahdollisuus ilmaista ajatuksiaan ja ideoitaan aiheisiin liittyen ja mahdollisuus toteuttaa suunnitelmansa sen mukaan.

*Hannele1: ”joo on ja ne kehitelee ja keksii itte, sellasia tilanteita justiin huomannu et on lapsia, jotka lukee, jo ryhmässä ja on hyvin hyvin pitkällä heillä nää oppimistaidot, niin nehän te-, kehitelee sitte uusia juttuja ja vie mukanaan näitä joilla on näitä vaikeuksia, et päivisin monesti ko et anna kynää ja paperia pöytään tai jotain tämmöstä näin niin sieltä on ruvennu syntyyn vaikka mitä”*

*Hannele2: ”...ja se lasten luovuus kuinka se tuli esille ko he sai niinko ja mitä tos tuli niinkun joku opettaja kanssa sanoi että tuli esille näitä tilanteita että eihän heidän tehtävä ollu enää antaa ku materiaalia, lapset rupes itse soveltamaan niitä juttuja et semmonen joka osas jo lukea ja oli pitkällä niin rupes kehiteleen asioita ja nää jotka ei osannu niin ne lähti mukaan siihen, et iltapäivät monesti ne teki päiväkodissa tällasia et ihan lapset sai sen idean ja sen mukaan sitten edettiin, tekivät satuja ja tarinoita ja vaikka mitä”*

*Lapset vapaus toimia* tuli esiin sillä tavalla, että he pystyivät liikkumaan paljon niin, ettei heti joku ollut kieltämässä tai rajoittamassa heitä. Aikuisen kontrolli lapsiin nähden väheni tietyissä tehtävissä ja tilanteissa.

*Anniina: ”niin ku et se ei ollu että ku siit tehtiin semmosta kauheen jotenkuten semmonen juttu vaan se oli niin et jos halus mennä hyppimään niin meni siihen niin ku hyppimään et ei tarvinnu kysyä lupaa ja tämmöstä”*

*Alisa: ”mä en koonnu niitä penkeille, heti, jotain arvuutteluleikkiä vaan että ne saatto pompottaa siellä niinku palloa ihan keskenään ja mä annoin sen tapahtua”*

Edellä kerrottiin siis siitä, miten lapset saivat kokemuksellisten periaatteiden mukaan tilaa omalle ajattelulleen ja toiminnalleen. Toinen yläkategoria, joka kuuluu myös kokemuksellisten opetusperiaatteiden alakategoriaksi, on *yksilöllinen huomioiminen*. Yksilöllisen huomiointiin sisältyvät monikanavainen opetus, lasten oppimistyylin huomioiminen, tehtävien monipuolisuus sekä toisto ja kertaus.

Haastateltavat kuvaavat *monikanavaisella opetusta* kinesteettisen aistin käyttöön eli liikkumisen ja toimimisen kautta. Monikanavainen opetus nähtiin tärkeänä, koska sen kautta jokainen lapsi voi poimia itselleen opettavan asian itselleen sopivan oppimistyylin kautta. Monikanavaisen opetuksen nähtiin olleen tehokas tapa opettaa heterogeenistä lapsiryhmää.

*Marjaana1: ”kun on pienestä ihmisestä kysymys, niin kauhean monikanavaisesti pitää opettaa ja jos ei mene nyt kuulon kautta perille niin sitten mä otan sen visuaalisen puolen, sitte seuraavaksi mä otan sitten tuntoaiston mukaan ja minä otan liikettä mukaan”*

*Marjaana2: ”me ollaan tuota siinä toimintahetken aikana niin tehty paljon niin kun semmosia juttuja mitkä tehdään liikkeen kautta tai jotenki muuten koska mä uskon, että niin vahvasti siihen, siihen että oppiminen tulee sitä kautta että sä saat käyttää kaikkia aistikanavia”*

*Kirsti: ”...se niinku lähtökohta oli niinku tämmöset hirveen monikanavaista opetusta, paljon liikuntaa”*

*Lapsen oman oppimistyylin* löytämistä pidettiin tärkeänä asiana. Haastateltavat olivat oivaltaneet, että monikanavaisesti ja monipuolisesti opettamalla, jokainen lapsi voi löytää omaan oppimistyyliinsä sopivan tavan vastaanottaa ja käsitellä tietoa paremmin. Sen seurauksena lapset pääsevät tasavertaisemmin osallistumaan toimintaan, voivat hyödyntää oppimisessa vahvuuksiaan, eivätkä erotu negatiivisesti joukosta.

*Marjaana2: ”mä oon aina ajatellu sillee et tarpeeks hyvin kun opettaa niin saa oppimaan, mutta se että se pitää se lapsi löytyä sieltä ja sen tyyli millä tavalla se oppii”*

*Kirsti: ”tarkotan et se ja sitte se et ja ja se niin ku semmonen toiminnan ilo ja sellanen se riemu mikä lapsilla on, -- et jokainen voi oppia sen oman oppimistyyliinsä mukaan, eli mikä on se vahvuus, ku siinä käytetään niin monelaisia elementtejä”*

*Pauliina: ”...kaikki eivät opi samalla tavalla”*

Toiminnan ja tehtävien *monipuolisuus* piti yllä lasten mielenkiintoa ja motivaatiota, kun samaa asiaa harjoiteltiin tarpeeksi eri tavoin.

*Anniina: ”kyllä (jaksoivat) koska sehän niinkö oli niin monipuolinen se toiminta että jos ajatellaan nyt sitä a-kirjainta niin niin, sitä metsästettiin sitä a-kirjainta ja kirjattiin omaan plankkovihkoon ja sit me laulettiin a-räppiä ja sit me niinko hypittiin a-ruutua ja se oli niin monipuolista”*

Haastateltavat pitivät *toistoa ja kertaamista* erittäin tärkeänä asiana varsinkin erityistä tukea tarvitsevien lasten oppimisen kannalta. Toiston ja kertaamisen avulla jokaisen oppimistahti pystyttiin huomioimaan paremmin, eivätkä hitaammin oppineet jääneet opetuksessa jälkeen. Sen katsottiin myös auttavan taitojen automatisoitumiseen ja siihen, että opetuksen pystyi pitämään kokonaisuutena.

*Marjaana1: ”tähän lukemistietosuuteenkin niin, niin tuota ilman muuta sitä et siihen tulee se aikaa sitä toistoa ja nimenomaan sen lapse-, lapsiryhmän sen het-, heterogeenisuuden takia et siellä on sitten niitäkin jotka, niinku ensimmäisellä kerralla menee ihan ohi, joku tarkkaavuushäiriöinen voi olla, et yks kerta et se ei niin ku (.) se ei tiedä yhtään mistään, et mi-, mikä oli niin ku homman nimi et sitte taas niin ku seuraavalla”*

*Alisa: ”mutta esimerkiksi semmonen kohta oli ku käytiin kaikkien nimet läpi siinä alkuvaiheessa ja 19 nimeä käytiin läpi, niin ensimmäiset niinku kymmenen nimeä tai 8-10 nimeä -- oli tosi jännittävää, ne oli aivan siis nyt tulee uus nimi ja kenen nimi ja tulee riimi ja sit sitä nimeä ku niinku tutkitaan ja vertaillaan, kirjaimia nimetään ja niitä ostetaan ja kerätään sinne aarrelaatikkoon, niin siihen asti meni – sitte oli kans sitte niinku semmonen vaihe ku oli muutama nimi otettu, tommonen kaheksan ehkä, niin ne oppi tavallaan sen, sen tuota rytmin, miten siinä menis, se oli sitten ihan automaattista mitä niiltä tuli, ei mun tarvinu tarvinu enää kysyä et mitä samoja kirjaimia tässä on ku tässä edellisessä nimessä ja mitä erilaista huomaat, tai että jos tästä kirjaimesta ottaa tän ensimmäisen, tai tästä sanasta ottaa tän tai nimestä tän ensimmäisen kirjaimen niin mitä jäis, vaikka että, ois vaikka että Sauli, jos ottaa s:n pois niin jääki Auli, vaikka semmosia niinku leikkejä että ne niinku itse tutkivat ja laskivat kirjaimia mut sitte ne viimeiset neljä tai viis nimeä mitä siinä oli ne oli siis ihan äh, sitte tuli jo itelleki et otetaan nyt nää että päästään näistä eroon”*

Yksilöllisestä huomiointiin liittyvistä tekijöitä siirrytään sitten **oppimismotivaatiota** lisäävien tekijöiden alaluokkaan, johon kuuluu kuusi pelkistettyä ilmausta: lasten osallisuus, lasten oppimisen ilo ja innostuneisuus, lasten onnistumisen kokemukset, itsetunto, tehtävien helppous ja yksinkertaisuus sekä tehtävien mukavuus ja hauskuus.

*Lasten osallisuus* tarkoittaa sitä, että projektin toiminta eriytti itse itsessään toiminnan niin, että kaikki lapset pystyivät osallistumaan tasavertaisina toimintaan, eikä erityistä tukea tarvitsevia lapsia tai jo pitemmällä taidoissaan olevia lapsia tarvinnut ottaa erikseen huomioon toiminnan osalta. Tähän haastateltavat olivat erittäin tyytyväisiä.

*Marjaana2: ”mun mielestä se on niinku yksinkertaisesti sanottuna se oli lasten toiminnallista osallistumista, siitä että oliko, oliko, siitä huolimatta että oli sitte, sitten tuota niin pulmia tai ei niin kaikki pääs toimintaan osalliseksi”*

*Anniina: ”ne meni siellä muitten mukana, ja eikä kukaan, siellä jotenkuten, et se ei ollu, sitä ei vaan erotettu ketään toisistaan, et se kai se oli näillä, joilla oli sitte ongelmia niin ku kielellisellä alueella, et niitä ei otettu erikseen sit siellä, jotain vaan ne meni siellä mukana ja joskus ne saatto tulla sit vihon kanssa ja ei siellä nyt kaikkee ollu mut suurin piirtein, siitä se lähti niin ku liikenteeseen et ei siellä niin ku mitenkään eriytytetty niitä”*



*Lasten oppimisen iloa ja innostuneisuutta* haastateltavat kuvasivat paljon. He kertoivat, että lapsista näkyi projektin tuomassa toiminnassa oppimisen ilo ja he olivat todella innolla mukana toiminnassa koko toimintakauden ajan. Lapset tuntuivat nauttivan leikinomaisista oppimistilanteista.

*Kirsti: "...tän oppimisen ilo ja riemu ja tän niinku ihan niitten lasten editymisen kautta, niinniin, näki sen että oikeesti että tää on niinku oikeenlaista toimintaa"*

*Pauliina: "sitte ku on nähny et ne lapset todella oppi ja nauttii siitä niin"*

*Anniina: "sit suurin juttu se konkreettinen palaute, ku näki lapset ku ne oli niin innoissaan ja oppi"*

Projektin lähtökohtana oli se, että lapset saisivat *onnistumisen kokemuksia* ja tämä tavoite näyttää toteutuneen haastattelujen perusteella. Haastateltavat pitivät onnistumisen kokemusten saamista lapsille tärkeänä asiana, koska ne tukevat lasten innostuneisuutta ja oppimisen ilon syntymistä.

*Anniina: "se on tarpeeks helpoo et ne saa sen onnistumisen tunteen ja se nyt vaikuttaa sit siihen oppimiseen"*

*Kirsti: "sit siinä tulee jokaiselle se oppimisen ilo ja kokemus siitä, että on hyvä"*

*Lapsen itsetuntoon* vaikutettiin kannustamalla, kehumalla, näyttämällä mitä lapsi jo osaa sekä sillä, että lapset itse pääsivät näyttämään omat vahvuutensa toiminnassa eri tavoin. Lasten käsialaan tai siihen, olivatko kirjaimet kirjoitettu oikeinpäin vai nurinpäin ei puututtu. Tärkeintä oli, että lapset kirjoittivat niin kuin osasivat ja opettelivat kirjaimia.

*Pauliina: "niin, joo, elikkä siihen kuulu tähän systeemiinhän et sitä ei korjailtu, ettei lapsille olis tullu, et en kirjota mitään, ku en osaa kirjottaa oikein"*

*Alisa: "ja tota mun mielestä tää sirkusjuttu oli just niinku niille lapsille tosi hyvä joilla oli näitä kielellisiä ongelmia, mutta olivat motorisesti hirvu hyviä, että, että tota ne saivat, saivat tota, säteillä tavallaan sillä motoriikallaan nyt että ne osas, ne osas tosi hienosti tehdä niitä juttuja, et siinä ei tarvinnu, ei tarvinnu osata laulaa tai vaikeita runoja lausua kevätjuhlassa vaan sai vaan niinku omalla kehollaan tehdä ja näyttää että näin mä näin upee poika mä oon tai tyttö, että erityisesti niinku itsetunnon kannalta muutamille lapsille oli todella hyvä, ihan semmosena, jotenki niinku mä koin ihan semmosena terapeutisena sen lopun että, et varmaan jäi semmonen olo että mä oon tosi hyvä, kun ne lähti kouluun..."*

*Toiminnan helppous ja yksinkertaisuus* tuli toiminnassa esiin niin lapsien ja kuin aikuistenkin kohdalla. Helppous ja yksinkertaisuus mahdollistivat oppimisen kaikille.

*Marjaana2: "semmonen tietty yksinkertaisuus niissä asioissa ja se on kuitenkin se kantava voima"*

*Alisa: "että ihan tuntuu semmoselta että hyvänen aika tässähan pääseeki tosi helpolla et ku näitä leikkejä vaan sanoo mitenkä mennään ja lapset senku leikkii"*

*Hauskuus ja mukavuus tehtävissä* lisäsivät oppimismotivaatiota lapsilla ja toisaalta lapset oppivat paremmin ja huomaamattaankin, kun tehtävät ovat mukavia ja hauskoja lasten mielestä.

*Marjaana2: ”sää et välttämättä ihan penkittämällä ja silleen semmosella autoritäärisellä opettaja-oppilassuhteella sä et sillä saa sitä oppimaan, mut ku sä sen saat sen jotenki niin, et se on hauskaa, se on toiminnallista, se on mukavaa, niin se tulee se oppiminen vahingossa”*

*Pauliina: ”on paljo näitä toiminnallisia lapsia, tyttöjä myös, mutta enimmäkseen poikia jotka oppii kun ne saa liikkua ja toimia, ja leikkiä ja sitte nää tulee niin ku hauskaasti siinä sivussa nää numerot ja kirjaimet, matematiikka ja äidinkieli”*

Sitten siirrytään **vertaisryhmän tärkeyden** alaluokkaan, johon kuuluvat pelkistetyistä ilmauksista sosiaalisten taitojen ilmeneminen sekä mallioppiminen. *Sosiaalisten taitojen ilmeneminen* oli eräs pelkistettyjen ilmausten ryhmä, jota haastateltavat kuvasivat haastatteluissa. Projektin aikana lasten sosiaaliset taidot kehittyivät, koska toiminnan kautta he joutuivat enemmän toistensa kanssa tekemisiin ja ottamaan toisiaan huomioon. Lasten keskinäisiä vuorovaikutustilanteita syntyi luonnollisesti toiminnan yhteydessä.

*Kirsti: ”...sitte se että tää lisää ihan valtavasti lasten sosiaalisia taitoja, sitä ryhmäytymistä ja sitä semmosta niinku keskinäistä kanssakäymistä sitte, kun siinä, jos sen niinku rakentaa niin että ne tehään esimerkiks parityöskentelynä, niin, tai toinen opettaa toista -- et sehän on sitte opet- tai siitä niin, esiopettajasta kiinni et miten se sitä toimintaa jäsentää mut jos sen jäsentää just niin et siin tehään pienryhmissä tai pareittan tai siinä oon niitä koko ryhmän elementtejä mitä tehään yhdessä ja sitte näin niin, se on mun mielestä ollu siinä se ollu todella iso anti”*

*Anniina: ”ne jotka kauheen nopeesti sit sen teki ja hyppäs niin nehän autto sit niitä muita, et sellasta luonnol-luonnosta kanssakäymistä siinä tuli kans että”*

Haastatteluissa *mallioppimista* pidettiin erittäin positiivisena lasten oppimisen kannalta. Mallioppimisessa lapset oppivat vertaisryhmänsä jäsenten kautta uusia taitoja, koska halusivat tehdä toisten kanssa samoja asioita, esimerkiksi motorisissa taidoissa tukea tarvitsevat lapset pyrkivät hyppimään hyppynarua vapaaehtoisesti, kun toisetkin lapset tekivät sitä.

*Alisa: ”ne tuli vaan mukaan, ne vaan tuli, ja tota, siellä ne menivät mallin mukaan ja, ja tota, tavallaan ne niinku huomaamatta varmaan itekki oppivat siinä”*

*Hannele2: ”et semmonen joka osas jo lukea ja oli pitkällä niin rupes kehitteleen asioita ja nää jotka ei osannu niin ne lähti mukaan siihen”*

### 7.1.3 Kokemukselliset opetusmenetelmät

Jatkona kokemuksellisille opetusperiaatteille tulee kolmas yläluokka nimeltään kokemukselliset opetusmenetelmät. Se kertoo luki-valmiuksia tukevista opetuskäytännöistä ja käsittää alaluokista toiminnallisuuden sekä visuaalisuuden. Vaikka nämä kaksi kuuluvat osaksi monikanavaista opetusta, ne on otettu omana alaluokkana, koska tässä on haluttu tuoda eritellä projektin toimintatapoja sekä saada projektin toimintaa näkyvämmäksi.

Haastateltavat painottivat *toiminnallisuuden* merkitystä projektissa. Toiminnallisuuden alaluokkaan on sijoitettu liikkeen ja leikin pelkistetyt ilmaukset. Näissä pelkistetyissä ilmauksissa haastateltavat kuvasivat sitä, millaisin keinoin projektissa toimittiin. *Liikkeen* ja kielen yhdistäminen oli projektin päätavoite. Haastateltavat nimesivät liikkumista sisältäviä tehtäviä hyppyratojen, kirjainten metsästämisten, kävelyiden, hyppynarujen ja vanteiden käytön sekä sirkustempujen kautta, joita olivat esimerkiksi kuperkeikat, käärynpyörät, pyramidien teko ja lautasten pyöritys. Aikuiset kuvasivat, että liikkuminen oli tullut osaksi kaikkea tekemistä ja se oli helpottavaa niin lapsille kuin aikuisillekin, kun pääsi liikkumaan ja tekemään kieleen liittyviä tehtäviä liikunnan avulla. Toisaalta lapset saattoivat vapaassa leikkiatilanteessa myös lähteä toistamaan aikaisemmin tehtyjä tehtäviä tai keksivät myös toiminnan aikana siihen liittyvää tekemistä.

*Alisa: ”ja sitte tää sirkusteeman harjottelusta että me opeltiin sinne näitä, erityisesti meidän ryhmä opetteli tämmösiä motorisia taitoja ja pallon, pallon, pallon käsittelyä, kuperkeikkaa, käärynpyörää, semmosta tukkipyörintää, opeltiin päälläseisontaa, opeltiin tekemään pyramiidejä”*

*Hannele1: ”lapset, lapset saanu liikkua ja, hyppynaruja on käytetty muuta ku kesällä, muulloinkin kun kesällä ulkona ja tuota, pallot on sisällä käytössä koko ajan mikä on kaikki, ja lapset on helposti valinnu ku on ollu valita et ollu et tuutko rakenteleen autoleikkeihin tai muuta niin nämä lapset, erityisesti, joilla on vaikeuksia niin, niin ne on halunnu valita niitä hyppynaruja ja hyppyjuttuja ja kaikkia tämmösiä”*

Esikoulua ei voi toteuttaa ilman *leikkiä*. Leikinomaisuus tehtävissä katsottiin tuovan niihin lapsia kiinnostavan ja motivoivan piirteen. Leikinomaisuutta toiminnassa pidettiin tärkeänä, koska se on alle kouluikäisille lapsille ominainen ja ikätasonmukainen toimintamuoto.

*Marjaana2: ”oikea-aikaisesti alotetaan nää harjotusten tekemiset ja sit oikealla niin että ne tuntuu lapsi-, lapsesta leikiltä”*

*Alisa: ”mm, oikeestaan mulla on sellanen hullu tunne että mä en oo opettanu mitään et me on vaan leikitty niitä että niitä leikkejä et on annettu ohjeet ja sit me on leikitty niitä leikkejä, ja, ja se siinä, että niinku, jotenki se leikki, et leikkihän on se yks”*

Edellä on kuvattu kokemuksellisten opetusmenetelmien toiminnallisuutta. Seuraavaksi kerrotaan niiden visualistamisesta. **Visuaalisuus** on myös yksi monikanavaisen opetuksen osa, mutta visuaalisuus on haluttu tuoda erillisenä kohtana esille, koska se painottui haastatteluissa erilaisina elementteinä haastateltavien projektin toiminnan kuvauksissa. Haastatteluissa korostui se, että visuaalisen aistikanavan käyttö on silloin erityisen tärkeää, kun lapsella on kielellisiä pulmia. Visuaalisuuden alaluokkaan kuuluvat kuvat, sarjakuvittaminen sekä valokuvaus, joita kuvattiin haastatteluissa visuaalisina keinoina tehostaa puhuttua tai kirjoitettua viestiä. Muutamat haastateltavat siis kuvasivat visuaalisen aistin tärkeyttä *kuvien käyttämisen* kautta. Projektissa painotettiin kinesteettisen aistin käyttöä ja visuaalisen aistikanavan käyttö jäi tämän vuoksi vähemmälle huomiolle.

*Marjaana2: ”että se kuvitus olis pitäny mieltä tarpeeks hyvin etukäteen koska jos aattelee et niissä muissaki ryhmissä oli kielihäiriöisiä lapsia mutta mitä mä näin niin niille annettiin ohjeet pelkästään kielen varassa, mikä on mun mielestä huono et sit mä sanoin (projektipäällikölle) että oletettavasti ne lapset ois menny paremmin eteenpäin jos ne ihmiset olis ymmärtäny et ne tarvii muutaki ku pelkän puheen varassa toimimisen, et se toiminnallisuus ja kieli oli hyvä asia, mut sieltä puuttu se visuaalinen tuki, ja sitä minä protestoin, se ois todennäkösesti vielä paremmat tulokset ollu”*

*Pauliina: ”sitten esimerkiks nää viisvuotiaat niin ne, ensin yks juttu oli että ne, ku mä olin laminoinu heidän valokuvansa niin sitten ne yhdi-, opetteli yhdistämään oikean, oikeat kasvot ja oikean nimen”*

Haastateltavista Marjaana käytti aktiivisesti toiminnassaan *sarjakuvittamista* kielellisten viestien välittämisen tukena. Sarjakuvittamisella voidaan esimerkiksi kertoa tulevista tai menneistä tapahtumista sekä selittää niitä, havainnollistaa tehtävien ja toiminnan kulkua, kertoa tarinaa sekä tehdä käyttäytymiseen liittyviä sopimuksia. Sarjakuvittaminen on käytännöllinen työväline auttaa lapsia ymmärtämään ja ennakoimaan tilanteita ja toimintaa varsinkin silloin, kun lapsella on kielellisten tai sosioemotionaalisten taitojen pulmia. Se on hyvä keino myös tunne-elämän ja sosiaalisten taitojen opettamiseen.

*Marjaana2: ”mä piirrän aina sillon ku mulle ei ole valmiita kuvia, mä vaihdan aina puheen sillon tuota niin piirtämiseen että että tuota ihan missä tahansa, meillä on joka paikassa valmius ottaa kynä, ennen retkelle lähtöä mä halusin sopia tuon meidän sos-em arpergerin kanssa miten me ollaan siellä ja miksi se kulkee mun kädessä ja kuka sitä auttaa, -- sitte piirsin sen sarjan et mitä tulee tapahtumaan ja ymmärsitkö, että kenen kanssa, joo sinun ja (lapsen nimi) kanssa, kyllä, ja tuota hänen kanssaan piirsin ensin ja sitten vielä sarjakuvana siellä autossa, siinä oli sitten tuota dysfaattinen lapsi vieressä niin mä sanoin, kato mitä kohta tapahtuu, et ihan missä vaan, ihan mitä vaan, aina ku tulee semmonen tunne et sä et pärjää*

*puheella niin sit sä otat kynän ja rupeet piirtään ja ei kuule vaadi paljon että semmosia pieniä tikku-ukkoja raapustelin”*

*Marjaana2: ”siitä tuli semmonen väline näille ilmasta asioita kun ei sanoja ole”*

Haastateltavista Pauliina oli erityisesti *valokuvannut* lapsia projektin toiminnassa ja käytti niitä keinona välittää projektista tietoa myös vanhemmille.

*Pauliina: ”mä tein niistä tällasen meidän edellisen vuoden toiminnasta tällasen vähä niinku arviointimelessä tällaset valokuvakirjat”*

*Pauliina: ”...ja sit mä laitoin aina niin ku kotiin nähtäväksi tämmösen videon sinne reppuun, elikkä tuota niin, samalla ku ne sitte kirjotti näitä juttujansa, juttujansa niin sitte vanhemmatki sai paremman käsityksen tästä projektista, koska (projektipäällikön) videothan valmistu vasta myöhemmin”*

Edellä on kuvattu lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksia tukevia opetusmenetelmiä erityislastentarhanopettajien ja lastentarhanopettajien kokemina. Tähän kokonaisuuteen kuului projektin sisällön toteuttaminen, kokemukselliset opetusperiaatteet ja kokemukselliset opetusmenetelmät, joita kuvattiin viimeiseksi. Projektin sisällössä painotettiin toiminnallisia kielellistä tietoisuutta tukevia tehtäviä. Kokemuksellisiin opetusperiaatteisiin kuuluivat taas tilan antaminen lapsen ajattelulle ja toiminnalle, yksilöllisyyden huomioiminen, vertaisryhmän tärkeys sekä oppimismotivaatiota tukevat tekijät. Kokemuksellisiin opetusmenetelmiin kuuluivat toiminnallisuus ja visuaalisuus erilaisina muotoineen. Seuraavaksi siirrytään luki-valmiuksia tukevien käytäntöjen muuttumiseen päiväkodeissa.

## **7.2 Luki-valmiuksia tukevien käytäntöjen muuttuminen**

### **7.2.1 Lasten ja aikuisten oppimiskokemukset**

Tässä luvussa kerron lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksia tukevien käytäntöjen muuttumiseen vaikuttaneista asioista. Kerron ensin sekä lasten että aikuisten oppimiskokemuksista Tarinan kertojat -projektissa ja jatkan sitten muuttuneesta opetuskulttuurista. Oppimiskokemusten yläluokka käsittää sekä lasten että aikuisten oppimiskokemuksia päiväkotihenkilöstön näkökulmasta. Opettajien kokemukset lasten

oppimisesta ovat lähtökohtana heidän omalle oppimiselleen sekä ammatillisuuden kehittymiselle, mikä taas johtaa opetuskäytäntöjen muuttamiseen omassa toiminnassa.

Ensiksi käsitellään *lasten oppimista*. Lasten oppimisen alaluokka joka koostuu kolmesta pelkistetyn ilmauksen ryhmästä, johon kuuluu lasten yleinen oppiminen, erityistä tukea tarvitsevien lasten oppiminen sekä lasten oppimisen tapahtuminen itsestään. *Lasten oppimiseen yleisesti* vaikuttivat haastateltavien mukaan oman nimen kautta kiinnostuksen herättäminen kirjaimiin ja äänteisiin sekä toiminnallisuus. Haastattelussa tuli esille, että Tarinan kertojat -projektin toiminta sopi kaikille lapsille ryhmässä, koska jokainen löysi oman toimimisen tason projektin tehtävistä.

*Pauliina: ”ja tota, tota niin et tästä mä olin vaikuttunu, tietysti nää viisvuotiaat ei päässy niin pitkälle, kyllä neki oppi kauheen hyvin siis aakkoset ja nää, mut miten että nää kuusvuotiaat, jotka sattu kaikki olemaan tyttöjä tää heidän lastentarhanopettajansa oli kaks viikkoo ennen pääsiäistä lomalla ja mää sitten jouduin vastaamaan näitten kuusvuotiaittenki opetuksesta ja mä annoin heidän valita jokaisen jonkun mielenkiintoisen esineen, kuka otti pienen keijukaisen ja kuka, kuka otti mitäkin ja sit ne sai kirjottaa siitä esineestä. Suurin osa näistä lapsista kirjoitti ihan pieniä alkeita”*

*Kirsti: ”niin nääki niinku lukevat lapset ja muut niin mä en ainakaan kokenu et päinvastoin että nehän oli rikkaus siinä että niitten taidothan vaan niinku kertaantu et niitä nyt pysty käyttään apuopettajina ja lukijoina ja tämmösenä, ne sitte sai erilaisia tehtäviä.”*

Haastateltavat olivat erittäin positiivisesti vakuuttuneita *erityistä tukea tarvitsevien lasten oppimisesta* ja siitä, että Tarinan kertojat -projektissa löydettiin sellainen tapa toimia ja toteuttaa kielellisten ja motoristen taitojen harjoituksia, jotka sopivat kaikille lapsille, koska toiminta itsessään antoi mahdollisuuden kehittyä lapsen omaan tahtiin ja omien taitojensa mukaan. Projekti tuotti erityistä tukea tarvitseville lapsille lukivalmiuksia esimerkiksi toiston ja eheidän oppimiskokonaisuuksien kautta.

*Marjaana2: ”meidän erityislapsset lukee, ja se, se on, se kielihäiriöstä huolimatta”*

*Hannele1: ”ja se on niin ku ihan totta miten mä oon nähny lasten joilla on ollut isoja vaikeuksia, niitten kielellisten ja oppimisvaikeuksia, kuinka ne on nauttinu oppimisesta, ja se on menny eteenpäin”*

*Lasten oppimisen tapahtuminen kuin itsestään* oli monille haastateltavista yllättävä asia. Lapset oppivat helposti sen toiminnan kautta, mitä päiväkodeissa tehtiin.

*Pauliina: ”ja kaikkia tämmösiä leikkejä ja yhtäkkiä, yhtäkkiä mä vaan huomasin et ne vaan kirjojtelee kaikenlaista”*

*Alisa: ”mutta sitte sehän tapahtu hirveen nopeesti se oppiminen et mäki olin ihan yllättyny sitte, syysloma jälkeenkö se oli, tai joku siis semmonen hetki että ne oli ollu vähän aikaa pois nää nopean nimeämisen kortit, mä en nyt muista mikä se, mikä aika noin niinku mutta ne osaski ihan älyttömän hyvin, ne osas ihan älyttömän hyvin”*

Lasten oppimiskokemuksista siirrytään nyt *opettajien oppimiskokemuksiin*, joihin on yhdistetty esimerkit opettajien oppimisesta sekä toimintaympäristön rakentamiseen liittyvät pelkistetyt ilmaukset. Aineistossa tuli esiin paljon erilaisia *esimerkkejä opettajien oppimiskokemuksista*, joita yhteisesti kaikkia luonnehti se, että toiminnallisuus sekä liikkeen ja kielen yhdistäminen ovat oikeita tapoja opettaa päiväkotiryhmissä. Jokainen haastateltava toi esiin, että projektin toiminnallisuus, leikinomaisuus sekä kielellisten ja motoristen taitojen yhdistäminen vakuuttivat heidät, että tällaista päivähoidossa opetuksen tulisi olla. Kaikilla oli myös erilaisia oppimiskokemuksia, esimerkiksi niissä tuli esille tehtävien omakohtaisuuden, monikanavaisen opetuksen, liikunnan kautta opettamisen ja sarjakuvittamisen tehokkuus sekä kirjoittamisen alkaminen. Toisaalta negatiiviseksi oppimiskokemukseksi voidaan luokitella se, että Alisa huomasi, etteivät lapset olleet harjoitelleet numeroiden kirjoittamista sekä että tutkimustestausten tieto jäi hänelle etäiseksi. Positiivista kuitenkin oli, että Alisa aikoi kirjoituttaa myös numeroita ja ottaa testausta jatkossa itse, jotta saisi tietää lasten kielellisistä taidoista enemmän ja ottaa lapsen paremmin yksilöllisesti huomioon ryhmässä.

*Annina: ”että, että sit omaan toimintaan niin just se ajattelutapa varmasti enemmän et laajeni niin valtavasti, et ei ollu et sitä mitä että eskari on tätä, vaan nyt niin ku otti ihan eri tavalla huomioon, huomioon niin ku sen (.) et -että jokaiselle löytyy se kanava oppia”*

*Alisa: ”(.) ääh, oppimiskoke-, oppimiskokemus oikeen siis joku tämmönen, no, no se, se mä sanoinkin jo se, että tavallaan mitä lapsille niinku et mihinkä se la-,llasten huomio kiinnitetään niin sitähan ne oppii, tekemään esimerkiks se automaattistu se nimistä, se että laskettiin niitä kirjaimia ja mietittiin että missä nimessä on yhtä monta taikka missä on enemmän niin ei mun tarvinu enää kysyä niiltä kysymyksiä että, vaan et lapset rupes itte vertaamaan”*

Lastentarhanopettajat ja kiertävä erityislastentarhanopettaja toivat erityisesti esille haastatteluissaan *toimintaympäristön rakentamisen* liikkumista, liikuntaa ja liikuntavälineitä suosivaksi. He puhuivat sen puolesta, että liikuntavälineet, joilla on tarkoitus toimia ja oppia käyttämään tulee olla lasten saatavilla päivittäin ryhmätiloissa. Tämä vaatii sitä, että välineiden käyttämiseen on varattu tilaa ja aikaa. Hyväksi koetuksi käytännöksi oli myös huomattu se, että hyppyratoja oli tehty käytäville ja eri tiloista siirtymisen merkiksi. Nämä innostivat lapsia hyppimään aina vähän väliä ja välineet näkyvillä houkuttelivat tarttumaan esimerkiksi hyppynaruihin ja harjoittelemaan niiden

käyttöä. Liikunta ei siis jäänyt vain yhteen liikunta tuokioon viikossa. Myös hyvien ja ehjien liikuntavälineiden tärkeys tuli esiin myös näissä haastatteluissa.

*Anniina: ”et ei se riitä sen et on pari tuntii kerran viikossa jossain jumppasalissa, kyl, kyl ne tarvii sen liikunnan tähän näin, tähän tilaan ja ja sitte se on semmosta et sen oppimis- tai sen toimintaympäristön rakentamista niin se ei oo se et mä tulen nyt ja kerron, et mitä täs tehään, vaan mä pistän niitä juttuja niin ku esille ja että lapset sitten niin ku sitten sieltä bongaa sen, et mitä tuolla voi tehdä ja sillä voi tehdä näin”*

*Alisa: ”ja että tota vielä enemmän toimijana ja sitte se että, että niitä tavaroita ja välineitä millä on tarkoitus toimia ja millä on tarkoitus oppia tekemään niin ne on näkösällä, että ne on niinko saatavilla, että ne ei oo siellä kaapissa, ja ne on niinku, niitä ei tarvi hakea mistään että että just että voi hyppynarutki johonki koriin vaikka asettaa johonki pöydälle että näi- näitä voit aina ku on mahdollisuus niin tästä näin vaan, ottakaa, saa ottaa, hyppikää missä huvittaa mutta et saa ottaa, ja että palautetaan tähän että kiitos, että, että sitte just ku ne hyppyradatki mitä me tehtiin sinne käytäville, missä hypättiin mm hyppyratoja pitkin niin nekin tietyn aikaa niinku viehätti lapsia ihan valtavasti ja itseäänki, että tuli vähä hypättyä aina menen tullen, että just niin kun ne ovat osa sitä toimintaympäristöä ihan selkeesti”*

### 7.2.2 Opetuskulttuuria muuttaneet tekijät

Oppimiskokemukset niin lasten kuin aikuisten itsensäkin puolelta ovat lähtökohta opetuskulttuurin muuttumiseen. Siksi tässä esitelläänkin opetuskulttuurin muutokseen liittyviä asioita eli sitä, mitkä seikat muuttivat opetuskäytäntöjä päiväkodeissa Tarinan kertojat -projektin vaikutuksesta. Opetuskulttuuri käsittää alaluokista opetuksen suunnitelmallisuuden ja kokonaisvaltaisuuden, ryhmän tarpeiden huomioinnin, oman toiminnan vastuullisuuden ja esikoulukulttuurin muutoksen.

*Opetuksen suunnitelmallisuutta ja kokonaisvaltaisuutta* kuvaavat opetuksen struktuuri, oppimiskokonaisuudet sekä eheytetty oppiminen. *Opetuksen struktuuri* eli opetuksen järjestelmällinen rakenne tuli tärkeänä tekijänä esiin niin lasten kuin aikuistenkin näkökulmasta. Opetuksen struktuuri eli rakenne koettiin lasten kannalta opetusta ja päivänkulkua selkeyttäväksi. Esimerkiksi Marjaana puhui enemmän lasten näkökulmasta ja painotti, että se on merkityksellistä lapsille siksi, että he voivat ennakoida tilanteita. Struktuuria ilmennettiin lapsille kuvilla tai piirtämällä. Alisa ja Hannele puhuivat siitä näkökulmasta, että opetusta tulisi rakentaa aina järjestelmällisesti perusasioista monimutkaisempien taitojen kehittämiseen.

*Marjaana2: ”aina aina tuota niin semmosena järjestäytyneenä et se pitää olla niinku kauheen selkee se, mitä nyt tehään, vaikka se on kivaa ja hauskaaki niin silti se voi olla niinku semmosta turvallista ja järjestäytyntä, strukturoitua”*



*Hannele2: ”siihen tuli semmonen kauheen selkee struktuuri, miten toimitaan, ja edettiin ehkä, ehkä niinkö silleen niinkö paljon määrätietoistemmin, et ei hypäty asiasta toiseen vaan kertausta paljon”*

*Oppimiskokonaisuuksista* puhui kolme haastateltavaa, jotka toivat vahvasti esiin sen, että alle kouluikäisten lasten kannalta parasta opetusta on sellainen, joka nivoutuu aina aikaisempien asioiden kanssa yhteen ja rakentuu kokonaisuudeksi. Siinä toteutuu lasten kannalta tärkeä toiston ja kertaamisen mahdollisuus sekä loogisuus.

*Marjaana2: ”se tietty periodi tehään tietyn tyyppisiä asioita niin mun mielestä se valmistaa nimenomaan erityislasten oppimisen ja antaa niille sitä sellasta oppimisen mahdollisuutta ja armoa siihen, mut jos se tulee säälänä, sitä sun tätä, sieltä sun täältä, keneltä tahansa, kukaan ei opi yhtään mitään”*

*Alisa: ”ja sillä tavalla mun niinku muuttu, muuttu vielä niin, jotenki ehkä se ajat- ajattelu, tää nyt kuulostaa ehkä, jotenki yksinkertaistu loppua kohti, jotenki selkeyty, sillä tavalla että, että kaikki semmoset pienet pilipalijutut jäi kokonaan pois, ja tota, se keskitty niinku oikeestaan siihen tekemällä oppimiseen”*

Haastatteluissa tuli esiin myös käsite *ehetty oppiminen* ja arkipedagogiikka, jossa projektin toiminnan periaatteita toteutettiin kaikissa päivähoidon tilanteissa, eikä vain toimintatuokioilla. Esimerkiksi pukemistilanteessa voitiin ottaa nopeaa nimeämistä tai nukutustilanteessa hiljaista peukalojumpsaa.

*Marjaana1: ”mä oon aina ajatellu et sen pitää olla silleen ehytettyä oppimista että se, se tota, kaikki liittyy niinku kaikkeen”*

*Kirsti: ”mut et ne ei ollu niinku sillä tavalla että, et niitä oli aamu, siis ihan perushoitotilanteissa, aamupiirillä, ja toiminnassa ja, päiväpiirillä ja niinku eskarihetkillä koko ajan niinku oli näitä elementtejä et se ei ollu semmosta penkillä istumista et ihan tietosesti otettiin kaikkee”*

Opetuksen suunnitelmallisuudesta ja kokonaisvaltaisuudesta siirrytään seuraavaksi **ryhmän tarpeita huomioimiseen** projektin soveltamisen ja toiminnan vapaan toteutuksen kautta. *Projektia sovellettiin* lapsiryhmän mukaan ja hyvin eri tavoin. Projekti liitettiin erilaisiin teemoihin, kuten jouluun tai musiikkiin, tai projektista kehiteltiin myöhemmin sellaista toimintaa, joka otti mukaan esimerkiksi suumotoriikkaa. Tarinan kertojat -projektin ideologiaa haluttiin myös soveltaa pienemmille lapsille eli kaiken ikäisiä koskevaksi toimintatavaksi hieman eri sisällöin. Projektin toimintatapoihin saatettiin lisätä myöhemmin kirjallista materiaalia.

*Marjaana2: ”et nyhän mää oon soveltanu sitä, sillä tavalla että et mähän kirjotan näille omaa tarinaa esim ruudofin paja on mun keksimä kielellisen tietosuuden ja lukemisvalmiuksien opetusohjelma johon mä oon liittäny sitte tuota tunnetaidot ja ongelmaratkaisu, itsesääätely, eli se on tarinaa mitä mä kirjotan sarjakuvana niille ja sitten siihen liittyy tietyt harjotukset ja ja*

*tehtävät ja sitte se on samantyyppisesti ku Tarinan kertojissakin et kirjetetaan sit kirjeitä pikku herra ruudolfille ja tota mutta se menee täysin sen mukaan miten tää ryhmä meillä elää eli mä seuraan sitä ryhmää, mitä siinä tapahtuu ja sit siinä tarinassa tapahtuu ne samat asiat”*

*Pauliina: meillä oli koko syksyn tällänen venäläinen musiikin opettaja ku (nimi), hän on tämmönen maahanmuuttaja, hän on toiminut 22 vuotta venäläisen päiväkodin musiikinopettajana, erittäin pätevä, -- ja sit (projektipäällikkö) teki hänen kanssaan yhteistyötä sillä tavalla, tämmösen Laban-menetelmän mukaan että oli tämmösiä laavan tunteja eli yhdistettiin musiikkia ja (.) liikuntaa ja loruja esimerkiksi, et öö, ja tässä tuli esimerkiksi näitä korkeustasoeroja että kuljeta palloa korkealla ja keskitasossa ja alhaalla”*

Vapaus projektin toteuttamisessa tuli esiin niin, että projektissa oli mahdollisuus ottaa huomioon lapsiryhmän tarpeet kaikkina vuosina, mutta varsinkin projektin ensimmäisen vuoden aikana, jolloin projektin aikana ei tehty tutkimusta. Tämän mainitsivat kaikki muut haastateltavat paitsi Hannele, joka ei itse projektia samalla tavalla toteuttanutkaan. Haastateltavat totesivat, että väljien ohjeiden avulla itse kehitettiin tehtävät projektin antamia raameja noudattaen.

*Marjaana1: ”...se ensimmäinen vuosi oli semmonen vapaampi sen ohjelman muodostamisen kanssa niin, siinä oli enemmän vapauksia, se otti enemmän huomioon näiden erityislasten niinku sen tuen tarpeen...”*

*Anniina: ”sitten että eihän se tullu valmistautumaan meille vaan hän (projektipäällikkö) vaan sano ne osa-alueet mihin kiinnitettäis huomiota ja oli siinä mielessä vapaat kädet”*

Ryhmän tarpeiden huomioimisen jälkeen seuraavaksi esitellään kolmas alakäsite opetuskulttuuriin muutokseen. ***Oman toiminnan vastuullisuutta*** kuvataan opettajan vastuuna lapsen oppimisesta sekä varhaisena puuttumisena. Kaikki erityislastentarhanopettajat toivat esille *opettajan vastuun lasten oppimisesta*. Tällä tarkoitettiin, että lasten oppiminen on kiinni opettajasta ja hänen tavoistaan opettaa sekä olla läsnä lasten kanssa. Opettajalla on vastuu keksiä ne keinot, jolla lapsen saa oppimaan ja monikanavainen opetus nähtiin hyvänä keinona tähän. Tärkeää on myös oppimisympäristön tarkasteleminen, koska sen rakentaminen on aikuisten tehtävä.

*Marjaana1: ”kun on lapsi, jolla on vaikeus oppia niin, kyllä se on puhtaasti näistä aikuisista kiinni, miten me opetetaan, ei oo kysymys niin ku oppimisvaikeudesta vaan on opettamisen vaikeudesta”*

*Pauliina: ”ja tänkin projektin myötä niin, valtaosin kaikenlainen toruminen ja lasten moittiminen ja, miksette oo hiljaa, miksette oo paikallaan, miksette kuuntele, se on ihan turhaa sen sijaan että torutaan ja moititaan sitä lasta siitä millaseksi hän on syntynyt niin, meillä opettajilla pitäis olla ymmärrystä opettaa sen lapsityyppin mukaisesti”*

Kaksi erityislastentarhanopettajaa toi esille myös *varhaisen puuttumisen* tärkeyden päiväkodissa. He tarkastelivat varhaista puuttumista oppimisen kannalta, eli lapsen

oppimisen pulmiin tulee tarttua ajoissa ja pyrkiä poistamaan niitä jo päivähoitossa. Marjaanasta kielen, liikkeen ja leikin integrointi on hyvä keino tarttua näihin oppimisen pulmiin.

*Marjaana1: ”jos mieltis niinku näitä pieniä ja niitten syrjäytymiskierre alkaa jo täällä päiväkodissa et ku me saatas tämä tietotaito leviämään, niin sitä entistä enemmän ihmiset tekemään liikkeen ja ja leikin jaja että ne ois integroitu yhteen niin todennäköisesti näitä syrjäytyneitä kuusvuotiaita pikkupoikia ei ois niin paljon”*

*Pauliina: ”kuusvuotiaana alkaa vasta lapsen o- ongelmiin pureutua niin se on vähän niinku tulipalojen sammuttamista”*

Viimein tullaan opetuskulttuurin muutosta tiivistävään alaluokkaan eli **esikoulukulttuurin muutokseen**. Siitä kertovat kuvailut esikoulukulttuurin perinteikkyydestä ja nykyisyydestä. Haastateltavat kokivat, että esikoulukulttuurin muutokselle oli ja on edelleen tarvetta.

*Esikoulukulttuurin perinteikkyyttä* haastateltavat kuvasivat niin, että istutetaan lapsia paljon penkillä, tehdään pöydän ääressä kynätehtäviä ja ideana on, että opettaja opettaa ja lapset kuuntelevat. Esikoulukulttuurin perinteikkyyttä näkyi myös siinä, että esikoulukirjoja odotettiin niin päiväkodissa kuin kotonakin.

*Marjaana2: ”jos mä sanon näitesti jolleki eskariopettajalle että kuule, että hei tota ku sa- sa- ku ne oli niin levottomia, mä sit sanoin että kyllä minäkin olisin levoton jos mä joutusin kuule neljäkymmentäviisiminuuttia pelekästään istumaan, että liikettä kinttuihin kuule, että pistä liikettä kinttuihin, että voi hyvänen aika sentään että, et minäkin olisin mä että minunki pakotti persuuksia, olin seuraamassa, et sehän on ihan selvä asia, et eihän, eihän tommonen kuusvuotias pikkupoika niin niin tota kyllähän sen, kyllä se on pakko laittaa välillä vähä liikkumaan ja tekemään jotain”*

*Hannele1: ”meillä on paljon perinteistä vielä että teetetään eskarikirjoilla ja istutetaan lapsia pöydässä ja ryhmässä on paljon lapsia, jotka ei sellaseen pysty, ja niille niin ku tulee välillä traumaattisia kokemuksia siinä kun eivät, eivät pysty tekemään ja turhautuvat”*

*Esikoulukulttuurin nykyisyydestä* haastateltavat kertovat, että ovat projektin toiminnan myötä murtaneet perinteistä esikoulukulttuuria ja pitivät projektin toimintaa oikeanlaisena toimintana esikouluikäisille. Esikoulukulttuurin nykyisyyttä kuvastaa se, että esikoulukirjoja ei välttämättä ole ollenkaan, opetetaan toiminnallisesti, liikuntaan paljon ja lähdetään tutkimaan ensin lasten nimiä. Osa haastatelluista sanoi suoraan, että on parempi opettaa lapsille kaikki kirjaimet jo esikoulun syksyllä, eikä niin, että kirjaimia käydään koko vuosi, jolloin ensimmäiset ovat jo unohtuneet keväällä.

*Kirsti: ”ninniin käydään ne kirjaimet läpi syksyllä, ja sitte tota niin ruvetaan työskentelemään sitte tällä tarinan kertojien tyylillä sitte uudestaan, niinku käymään nää läpi niin, on esimerkiks viime vuonna on havaittu et tää oli hirveen hyvä tapa tehdä töitä, et tulee niinku, et se ei riitä et jossain salaisessa maassa tulee sillä tavalla et alotetaan A:sta niin sitte se Ö loppuu sillä*

*toukokuun viimesellä viikolla, niin se on sitte tukea tarvitseville lapsille ihan väärä tapa toimia”*

*Hannele2: ”ja tota niin tänäki vuonna niin tos kuulin että tässä ryhmässä, tässä on esiopetusikäisiä kanssa niin, saatto olla vähä pitemmälläki ku tuolla meidän tavallises-, normaalissa eskariryhmässä niin taidoissa et ku ne on tällä samalla systeemillä sitä esiopetusta käyny läpitem, ei oo ollu kirjoja, on tehty tätä tämmöstä toiminnallista esiopetusta”*

Edellä käytiin läpi lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksia tukevien käytäntöjen muuttumiseen siis vaikuttivat lasten ja aikuisten positiiviset oppimiskokemukset projektin aikana sekä opetuskulttuurin muutokseen vaikuttaneet kokemukset muun muassa opetuksen kokonaisvaltaisuudesta ja suunnitelmallisuudesta, oman toiminnan vastuullisuudesta, ryhmän tarpeiden huomioimisesta sekä esikoulukulttuurin muutoksista.

### **7.3 Erityis- ja lastentarhanopettajien kokemukset asiantuntijuuden kehittymisestä**

Kolmantena pääluokkana ja tutkimuskysymykseen vastaavana lukuna tarkastellaan erityislastentarhan- ja lastentarhanopettajien kokemuksia asiantuntijuutensa kehittymisestä ja siihen vaikuttaneista tekijöistä projektin aikana. Tämän pääluokan alle liittyviä yläluokkia ovat ammatillista kasvua tukevat yksilölliset ja yhteisölliset tekijät, joista ensimmäiseksi käsitellään yksilöllisiä tekijöistä.

#### **7.3.1 Ammatillista kasvua tukevat yksilölliset tekijät**

Ammatillista kasvua tukeviin yksilöllisiin tekijöihin kuuluvat alaluokista aikuisten itsevarmuus ja asenneilmapiiri. Aloitetaan siis *aikuisen ammatillisesta varmuudesta*, jonka alaluokkaan kuuluvat ammatti-identiteetti, jo toiminta tavoissa ollutta asiaa, vahvistus omille ajatuksille tai toimintamalleille sekä projektin henkilökohtainen kokeminen. Nämä neljä ilmausta kuvaavat sitä, miten projekti vaikutti heihin.

Oman *ammatti-identiteetin* ja sen muokkautumisen koettiin olevan osallisena projektissa. Ammatti-identiteetin pelkistettyistä ilmauksista on luettavissa, että projekti vaikutti esimerkiksi eri toimintatapojen käyttöönottona, innostuneisuuden kasvuna sekä

kasvatusnäkemyksen perustelemisen lisääntymisenä, koska projektin kautta he saivat lisää tietoa ja näkivät käytännössä lasten oppimisen.

*Anniina: ”että silleen että osaa ehkä perustella että miks ne on niin ku hyviä ja nimenomaan on tehty tutkimuksia jossa näkyy jaja mittauksia että niin on näkyneen niin et lasten oppimista on ihan oikeesti tapahtunu et kyllä tottakai se sellasta itseluottamusta am-ammatti-identiteetille on luonu niin ku valtavasti”*

*Alisa: ”mä koen että minä ja ne mun lastenhoitajat että me ollaan hirmu ammattitaitosia, että siitä ei ainakaan oo niinku kiinni etteikö osattais tehdä, että kyllä me osataan tehdä asioita, että ku me vaan saahaan, saahaan itemme tekemään niitä asioita ja innostumaan niistä asioista”*

Jo toimintatavoissa ollutta asiaa kuvaavat haastateltavien ilmaukset siitä, että he löysivät projektin periaatteista ja tavoitteista paljon yhteistä omiin ajatuksiinsa ja toimintaansa lapsiryhmässä, mutta jokainen omasta näkökulmastaan. Tämä aluksi viritti mielenkiinnon projektia kohtaan. Haastateltavat kuitenkin kokivat, että projektin kautta tutut asiat tehtiin tietoisemmin ja niiden arvon ymmärsi eri tavalla.

*Marjaana1: ”...se että ku siinä on se kieli ja liike ja se on ollu kuitenkin niinku mulla jo aikasemminki sellanen jota mä oon pitäny ainoona oikeana, elikkä ku o-, on oppimisvaikeuksista kärsiviä lapsia niin mun mielestä se on ollu niin mainio, mainio tuota niin tapa opettaa lapsia...”*

*Alisa: ”...perusasioiden opettamista, kyllä oikeestaan me jo tiedettiin ne, me siellä puhuttiin tiimissä että ihan tuttuja juttuja mutta kuinka ne vaan voi unohtua ne perusasiat, et kyllä ne ihan oikeesti pitää välillä aina käydä läpi”*

Kolme haastateltavaa kertoi, että saivat projektin myötä vahvistusta omille ajatuksilleen tai toimintamalleilleen, joita he itse pitivät tärkeänä lasten oppimisen kannalta, mutta toisaalta projekti viritti uudelleen miettimään näitä toimintatapoja ja niiden käyttöä. Kun he näkivät lasten oppivan, he kokivat projektin toimintatavat oikeiksi. Henkilöstö sai myös projektipäälliköltä ja kouluttajilta tutkimustietoa toiminnalliseen tapaan opettaa ja oppia.

*Anniina: ”ja sitte tavallaan myös vahvistusta tähän muuhun, että et paljon asioita oli semmosii tuttuja ja millä tavalla oli toiminu mut sit huomaa et oikei, et tää onkin ihan, et mähän oonki vähän niin ku oikealla suunnalla että et nää onkin, onkin niin kun niin kun hyviä juttuja sitten et silleen niin ku”*

*Hannele1: ”mulla ainaki vahvistu itelläni se että ensiksiki mä oon enemmän tämmönen keltto joka tykkää tehdä työtäni tämmöstä, niin sanotusti arkisten asioiden ympärillä ja tämmöset ehkä turhat testaukset ja muuta et vaan ne niinkö lasten havainnointia ja arviointia ja sitä tukea niinkö sitä muokataan sitä ympäristöön ja omia toimintatapoja sen mukaan, mitä lapsi tarvitsee, et ei etitä sitä jostaki muualta, vaan me voijaan paljon tehdä siinä ihan siinä lapsen läsnä ollessa niitä asioita, niinniin vahvistunu entistä enemmän et tällain se pitää olla, ja ne ei oo ihmeellisiä asioita, nää ei oo tosissaankaan ihmeellisiä asioita vaan ymmärretään mitä me oikeesti otetaan käyttöön ja mihinkä me niinkö satsataan”*

Neljä haastateltavaa toi esille, että *projektin henkilökohtainen kokeminen* eli siinä mukana oleminen ja sen toteuttamiseen sitoutuminen käytännössä auttoivat heitä sisäistämään projektin toimintaperiaatteet paremmin, kuin mitä niiden omaksuminen olisi ollut esimerkiksi vain pelkän tiedottamisen tai kirjasta lukemisen kautta.

*Marjaana2: ”ehkä vielä niin kun nää jutut pitäis elää itse, että ne menis niinku paremmin perille”*

*Pauliina: ”mm, mä koin sen käytännössä kyllä, niin ei se ois ollu ollenkaan yhtä tehokasta vaikka mä oisin ottanu miten hienon asiantuntijan kirjottaman kirjan, ja luku sen täältä näin”*

Toinen alaluokka, joka kuuluu asiantuntijuutta kehittäviin yksilöllisiin tekijöihin, on *asenneilmapiiri*. Asenneilmapiiriin on luokiteltu kuuluvaksi alaluokat aikuisten asenne, luovuus, innostuneisuus, spontaanisuus sekä osallistuminen. Kaikkien haastateltavien kanssa tuli eri tavoin esiin *aikuisten asenteen* merkitys uutta tietoa ja uusia toimintatapoja kohtaan. Haastateltavilla oli avoin asenne uusia asioita kohtaan ja se on yksi syy, miksi he lähtivät mukaan projektiin. Kuitenkin Anniina toivoi myös muilta oikeanlaista asennetta siihen, että pyritään esimerkiksi levittämään hyviä käytänteitä päiväkodeihin. Marjaana ja Kirsi painottivat haastatteluissa oman asenteen merkitystä. Hannele veti yhteen tämän aiheen sanomalla, että projektiin lähtivät sellaiset päiväkodit, joissa jo oltiin kiinnostuttu projektin tyyppisestä toiminnasta ennestään.

*Alisa: ”meidän johtaja jotenki sano että että on todennäköisesti mahdollisuus tu-, osallistua tämän projektiin että mutta se varmistuu tässä kesän kuluessa ja sitten, sitten tota, no sit se varmistu, ja me lähettiin siihen mukaan ja unohettiin ne kirjat”*

*Hannele2: ”ja sitten siihen se innostu sellaset päiväkodit ja sellaset ryhmät ja ne opettajat jotka oli (.) avoimin mielin lähdössä mukaan että kiinnostui kovasti tästä aiheesta”*

Haastateltavat kuvailivat projektiin osallistuneen *henkilöstön innokkuutta* pääasiallisesti positiivisesti. Osa aikuisista oli heti alusta asti innokkaana toteuttamassa projektia ja osalla innokkuus kasvoi sen myötä, kun he huomasivat, miten projekti vaikutti lapsiin. Samalla työnteko koettiin mielenkiintoiseksi ja mukavaksi. Muutama innokkuuden laskukohtakin koettiin, esimerkiksi yhdessä vuoropäiväkodissa toiminta ei lähtenyt käyntiin ja toisaalta yksi haastateltava toi esille, että lähes kahdenkymmenen nimen läpikäynti samalla tavalla oli lopussa puuduttavaa ja että sirkusteemallinen kevätjuhla vei energiaa.

*Anniina: ”sanotaan et muutama oli heti ja muutamalla sitten kasvo vähän sitten et pikku hiljaa, mutta että mitä enempi sitä arj-arjessa alko näkyä, niin niin sen sen mielekkäämpää ja mukavampaa ja antosaa siitä (projektin toteuttamisesta) sitten tuli”*

*Hannele1: ”ja hyvin monet ja siellä on ollu paljon lastentarhanopettajia, jotka on tehny pitkään töitä, niin sano et ne ei oo ikinä oppinu niin paljon ku tän vuoden aikana, ja työnteko on ollu mukavaa ja kivaa”*

*Spontaanius* kertoo haastateltavien elämänsenteesta, mutta myös siitä, miten projektia pystyttiin toteuttamaan spontaanisti eri tilanteissa. Kolme haastateltavaa kuvasi, että aikuisten spontaanisuutta projektin aikana tuli esiin siinä, että aikuinen pystyi koko ajan kiinnittämään projektin tavoitteita tukeviin asioihin huomiota ja osoittamaan ne lapselle. Spontaanisuus tuli esiin myös positiivisena ja avoimena asenteena sekä projekteihin osallistumisena. Myös lasten spontaanisuutta kuvattiin niin, että lapset vapaaehtoisesti valitsivat leikiksi tai tehtäväksi heitä kiinnostavia juttuja, mutta myös projektin toimintaan ja tavoitteisiin liittyviä asioita, kuten hyppynaruilla hyppimistä.

*Pauliina: ”... (Projektipäällikkö) esitteli sitä projektia ja sitten tietäen itseni, niin minähän oon aina valmis heti hyppäämään elikkä me päätettiin siinä samana päivänä et me tullaan tähän projektiin”*

*Anniina: ”sit ku oltiin jossain kävelyllä lasten kanssa niin sitä aika spontaanisti niin ku osas hake sitä sitä samaa juttuu niin ku ihan sinne niinku tämmöstä arkipedagogiikkaa ku ajatellaan”*

*Aikuisten osallistuminen* ryhmän toimintaan koettiin tärkeäksi. Marjaana toi esiin, että aikuisten omat mielenkiinnonkohteet viedään myös lapsiryhmään. Alisa toi esiin, että heidän ryhmässään kaikki aikuiset toimivat ja leikkivät lasten kanssa yhdessä, eivätkä vain antaneet ohjeita ja istuneet sitten paikoillaan.

*Marjaana2: ”tässä to-tosi on paljon sellasia jotka ite tykkää liikkua niin niin se näky myös se heidän toiminnassaan lasten kans et he liikkuu myös”*

*Alisa: ”taikka sitten joku mejän aik- ku kaikki aikuiset osallistu tekemiseen, että meillä ei ollu semmosia aikuisia jotka vaan olis niinku seisoskellu tai nojaillu siellä, me oltiin kaikki niin ku aktiivisena siinä, meillä oli semmonen työtapa ihan, niin aik- myös toiset keksi niitä, että sillä lailla tehtiin aina yh- mulla oli ainaki semmonen kuva et kaikki sai tehä yhdessä ja kaikki ideat ja kaikki oli semmosia, hyväksytyjä, et kellään ei ollu huonoja, ei lapsilla eikä aikuisilla”*

Tarinan kertojat -projekti tuki päiväkodin henkilöstön luovuutta. *Aikuisten luovuus* tuli esiin uusien tehtävien keksimisenä, materiaalien tekemisenä sekä toiminnan edelleen kehittämisenä.

*Alisa: ”(projektipäällikkö) tavallaan sitte aina niinku nosti sen ja sano et ihan hyvin ja tosi hienoa ja tavallaan sit se ku me aina rohkastuttiin keksimään itse niin enemmän ja enemmän, niin ne olikin niitä ihan hyviä juttuja ja ettei ne ollukaan ollenkaan niitä huonoja juttuja vaan että ne oli ihan niitä hyviä”*

*Hannele2: "... se lähti niinkö elämään ihmisten päässä, et nehän rupes kehittämään, et ne kirjanki monet tehtävät niin nehän on, on siellä kir-, siinä kirjassa niin just, täällä kentällä tulleita ku ne on ruvennu itte kehittämään, et et ku siinä oli mukana ja siihen pääs syventymään niin kyllä rupes pursuamaan aivan uskomattomia juttuja, miten ne rupes kehittäen ja muutteleen niitä kaikkia leikkejä mitä ehkä (projektipäälliköltä) oli tullu eka juttu niin sit he rupes siitä tekeen että et se sai semmosta luovuutta ihmisissä valtavasti esille"*

### 7.3.2 Ammatillista kasvua tukevat yhteisölliset tekijät

Ammatillista kasvua tukevista yksilöllisistä tekijöistä siirrytään ammatillista kasvua tukeviin yhteisöllisiin tekijöihin, joka on jaettu kolmeen alaluokkaan: yhteistyö, ulkopuolinen apu sekä projektin toiminnan tulevaisuus. *Yhteistyöhön* liitetään pelkistetyistä ilmauksista ajatusten ja informaation jakaminen kollegoiden kanssa, tiimityöskentely, lasten ja aikuisten tasavertaisuus sekä kasvatuskumppanuus. Näiden eri yhteistyötahojen kanssa työskentely koettiin osaltaan positiivisesti ja osaltaan negatiiviseksi.

Haastatelluissa kuvattiin ajatusten ja *informaation jakamista kollegoiden kanssa* hyvin erilaisesti. Ajatusten ja informaation vaihto keskittyi tiimin ulkopuolisiin jäsenien kanssa käytäviin keskusteluihin, jotka joskus johtivat siihen, että projektin toimintatavoista kiinnostuttiin tai ne jätettiin huomioimatta. Keskusteluja käytiin lasten siirtyessä toiseen ryhmään, konsultointitilanteissa, arjen keskellä ryhmän sisäisesti ja toisaalta ryhmien välisesti ja ne, jotka olivat olleet mukana Tarinan kertojat -projektissa, välittivät tietoa kollegoille vaihtaessaan taloa tai kun taloon tuli uutta väkeä. Tietoa saatiinkin välitettyä niin, että tulokset olivat projektin toimintaperiaatteiden kannalta positiiviset, eli toimintaa alettiin toteuttaa niiden mukaisesti. Osa tilanteista päättyi niin, että toimintaperiaatteita ei otettu käyttöön.

*Anniina: "mä muistan ku mä menin uuteen paikkaan niin kyl sielläki oli ku nöyränä kysyin et mites et voitaisko hakee vähän hyppynaruja käytäville ja tämmöstä, ei, ne kuuluu jumppasaliin, mut vähä ku alko sanoo et miks se ois hyvä kyl ne sitte ja loppuvuodesta niitä oli missä vaan ja miten vaan ja lapset hyppi hyppynarua käytävillä"*

Projektissa *tiimityöskentelyn* näkökulmasta oli tärkeää, että toimintaan sitoutuivat kaikki ryhmän aikuiset. Vahvuudeksi koettiin se, että ympärillä oleviin aikuisiin pystyi luottamaan ja heidän kanssaan pystyi keskustelemaan toiminnan toteutuksesta. Hankaluudeksi koettiin se, että ryhmästä vähennettiin aikuisia ja/tai aikuiset vaihtuivat ryhmässä.



*Marjaana2: ”mun vaikeutena on nykyään nimenomaan se toisen opettajan puute että mä saisin ehkä opettajan niinku paremmin ymmärtämään tämän että, että tuota et meidän pitää niinku äärettömän tarkasti kattoo mitä toinen on jo tehny siellä ja toinen jatkaa siitä samasta”*

*Alisa: ”oikeestaan mun tiimissä niin hirveesti puhuttiin ääneen, että mitä on tehty ja jokainen tavallaan niinku ku niissä pienryhmissäki, eihän me nähty mitä toiset tekee, niin jokainen toi niitä omia kokemuksia sitte että mä tein sellasta ja se oli hyvä juttu ku mä, mä tein sillälaililla sen, että sitte tavallaan sitä oppi itekki koko ajan ja, ja se ajatusten vaihto et kuinka paljon pitäis puhua ääneen, ihan työkavereittenki kesken niin sitte se jakaantus se mut eihän siinä ehi sitte niissä aina niissä siirtymätilanteissa tai missä sitä aikaa nyt onkaan niin ei ehi aina puhuaakaan kaikkea mutta, se ois hirveen tärkeitä”*

Myös lasten ja aikuisten tasavertaisuus tuli aineistossa esiin. Lapset nähtiin aikuisten kanssa toimijoina, jotka saivat ideoida ja vaikuttaa tekemisiin.

*Kirsti: ”lasten kanssa pysty yhdessä ne tekeen ne et mitä ne haluaa ja muuta”*

*Alisa: ”mutta se lasten kanssa yhdessä eläminen ja mulla ainakin semmonen tunne et me on niinku yhdessä tehty lapset ja meidän tiimi niinku sitä työtä et kukaan ei oo tehny yksin”*

Projektissa vanhemmat ja kasvatuskumppanuus olivat tärkeänä osana projektin toteutumista. Perheitä aktivoitiin projektin osalta esimerkiksi pienten kotitehtävien kautta, kuten tarinoiden kirjoittamiseen, kun lapset sanelivat, perheenjäsenten nimien kirjoittamiseen ja kirjainten metsästämiseen kotona. Päiväkodeissa pidettiin toiminnallisia vanhempainiltoja, joissa projektipäällikkö oli mukana. Vanhemmat antoivat paljon hyvää palautetta toiminnasta, vaikka moni vanhempi oli aluksi kielteinen. Tarinan kertojat -projektia kohtaan varsinkin esikoulukirjojen puuttumisen vuoksi, muuta monen mielipide projektista kääntyi päinvastaiseksi projektin edetessä.

*Kristi: ”...ja sitte siinä saatiin vanhempia mukaan et nehän oli todellaki innostuneita, että siinä tuli sitä niinku semmosta luontasta vanhempien yhteistoimintaa että ne oli kivoja ne toiminnalliset vanhempain illat ja sitte se tän että vä- vanhempia vastuutettiin sitte niinku näillä kotitehtävillä, pienillä, tai tarinoitten kertomiseen, niin nehän pääsi ihan toisella tavalla sisälle siihen oman lapsensa oppimiseen ja siihen maailmaan, että siitä ku oli joilleki vanhemmille niinku päinvastasia käsityksiäki että sitä vastustustahan oli esimerkiksi aika paljon, paljon joillaki vanhemmilla, et pitää olla kirjoja ja tälleen mut et sitte kyllä se, ne ajatukset kääntyi ihan päinvastaseks”*

*Hannele2: ”ja se kohdistu suoraan lapsiin, ja siihen, ja vanhempiin, et siinä kasvatuskumppanuus tuli niinko mahottoman hyvin esille et siinä yhdessä vanhempien kanssa tehtiin niitä asioita ja, ja vanhemmat oli, joukossa oli joku vanhempi joka, ni- ens alkuun epäili kovasti jos kirjat jätetään pois ja monia muita toimintoja, mutta hän itse suoraan tuli jonkun ajan päästä et en epäile enää yhtään että, että tota niin vanhemmat oli todella aktiivisesti mukana, siinä kaikessa”*

Toinen alaluokka ammatillista kasvua tukeviin yhteisöllisiin tekijöihin on nimetty **ulkopuoliseksi avuksi**. Ulkopuoliseen apuun kuuluu kuusi pelkistettyä ilmausta:

ulkopuolinen ohjaus, ulkopuolinen tuki, selkeät ohjeet, koulutus, tieto ja resurssit. Ensimmäinen ilmaus, *ulkopuolinen ohjaus* tarkoittaa tässä projektipäällikön antamaa henkilökohtaista tai yleistä projektiin liittyvää ohjausta. Projektipäällikön opit, työnohjaukset ja koulutukset sekä ohjaksissa oleminen projektin suhteen koettiin tärkeiksi projektin toteuttamisen kannalta.

*Alisa: ” (projektipäällikkö) kävi meillä säännöllisesti päiväkodissa ja kysy et mitä me ollaan tehty ja se opetti meitä, ja miellä oli aina noita kirjoitettuja muistilistoja, mistä me aina katottiin ja sovittiin myös yhdessä, että mitä tehdään seuraavan kahen viikon aikana, taikka että mitä että ku tää ollaan tehty niin sitten seuraavaks tehään tämmöstä ja lisäksi (projektipäällikkö) piti meille esimerkiks yhen illan, jossa harjoiteltiin ihan palloilu taitoja, ihan ryömimistä, konttaamista ihan tämmöstä konkreettia opet- opettamista, liikunnan, perusasioiden opettamista”*

*Alisa: ”et samalla ku (projektipäällikkö) opetti meitä niin meidän oli hirveen helppo opettaa niitä sitten niitä lapsia”*

*Ulkopuolinen tuki* merkitsee tässä projektipäällikön antamaa projektin toteutukseen liittyvää tukea henkilöstölle. Projektipäällikkö antoi tukea tutkimustiedon ja asiantuntijoiden kautta, henkilökohtaisesti kannustamalla, jakamalla kokemukset henkilökunnan kanssa sekä omalla innokkuudellaan.

*Alisa: ”tosi paljon et (projektipäällikkö) tavallaan et mulla välillä meinas se usko pittää niin (projektipäällikkö) tavallaan sitte aina niinku nosti sen ja sano et ihan hyvin ja tosi hienoa ja tavallaan sit se ku me aina rohkastuttiin keksimään itse niin enemmän ja enemmän, niin ne olikin niitä ihan hyviä juttuja ja ettei ne ollukaan ollenkaan niitä huonoja juttuja vaan että ne oli ihan niitä hyviä et (projektipäällikkö) oli kyl semmonen tiennäyttävä ja vähintäänkin, tom-, tommosessa projektissa tarvintaanki joku joka sanoo, aina niinku väliajoin tavallaan antaa sitä palautetta ja tavallaan kysyy et mitä ootte tehny niin itteki voi jäsentää se että hei mitä me on tehty vai onks me tehty mitään, ja sitten, ja sitten se, se suunnan näyttävä pittää olla että mihinkä suuntaan”*

*Hannele2: ”...ja auttohan se niinkö tässä toiminnassa sekö et tässä projektin myötä oli tietenkin ulkopuolinen joka oli tekemässä motorisia mittauksia, ja oli näitä kielen puolen mittauksia, niin auttohan se siinä et oli joku ulkopuolinen jakamassa sen henkilökunnan kanssa yhdessä sitä”*

Projektipäällikön antamista *selkeistä ohjeista* oli apua projektin toiminnan toteuttamiseen. Selkeät ohjeet liittyvät esimerkiksi tehtäviin ja siihen, mihin kielellisten ja motoristen taitojen osa-alueisiin tulee painottaa ja milloin.

*Alisa: ”joo eli (projektipäälliköllä) oli aina kirjoitettuna että, ihan paperille asioita, ihan että kielellisiä alotetaan vaikka että ihan ensimmäisenä vaikka että nyt otatte ne lapsen nimet, teette niistä ne riimit ja ne vois olla esimerkiks tämmösiä, ja sit me vaan ruvettiin niitä tekemään, ja ja tota, ja niin ku asia kerrallaan”*

*Hannele2: ”...ja sit siihen siirryttiin painopistealueita ja esimerkiks liikunnassa niin meillä oli, ja meillä oli selkeet ohjeet, ohjeet, kuukaus käsitellään esimerkiks liikunnassa on pallottelua, yks kuukaus tasapainottelua et se ei oo viikko ja viikko mitä tehdään vaan pitkäjaksosesti, ja*

*samaten kielen puolen ja niitä sitten toteutettiin että, siihen tuli semmonen kauheen selkee struktuuri, miten toimitaan, ja edettiin”*

Kaikki haastateltavat kokivat saaneensa paljon ja hyvää *koulutusta* projektin aikana niin projektipäälliköltä kuin muilta asiantuntijoilta, joita pyydettiin luennoimaan projektin puitteissa. Kiitosta sai projektipäällikön mukana vierailut kouluttaja, joka toi uusia ideoita päiväkotiin. Toisaalta Pauliina toi esiin itsensä kehittämisen näkökulman esimerkiksi ammattikirjallisuuden kautta.

*Anniina: ”me saatiin tosi hyvin koulutusta sillon vuosi, se oli niin ku semmonen et nyt tuntuu et niin ku vaikka paljon kursseja ja koulutuksia ja työnantaja on kouluttanu niin ku paljon, muutta niin ku tän vuoden aikaan tuli niin kroppa kaupalla sitä tietoo tietoo, et niin etet se, s-se puoli oli kyl niin ku tosi hyvin hoidettu”*

*Alisa: ”ja sit ehkä semmonenkin, semmonenkin vois olla hyvä ajatus että, että tota mä en osaa ihan kaikkee että, et meki ku käytiin, meillä oli niitä monitoimitalolla käyntejä ja sitten meillä oli sitä nassikkapainiohjaamista jos- (projektipäällikkö) opetti meille näitä perusasioita näin pompota palloa jotka tuntuu nyt tietenkä ihan hölmöltä mutta, niin et se että joku opettaa meitä niin, niin se on niinku hirveen tärkeä asia, asiat on niin yksinkertaisia niin silti tarvii jatkuvan koulutuksen”*

*Tiedon saanti* koettiin merkityksellisenä, koska tiedon saannin kautta pystyy arvioimaan projektin ja oman ryhmän toimintaperiaatteita varsinkin erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla. Toisaalta tietoa saatiin eri aihealueittain, kuten piperrykseen, motoristen tehtävien vaikeustasoihin ja testeihin liittyen.

*Marjaana: ”mä sain niin ku yksittäisiin kysymyksiin sain paljon vastauksia niin ku esimerkiksi niinku toi puheen tuottaminen ja tämmönen kertova puhe niin mä sain siihen tosi paljon hyvää tietoo -- mä sain paljon niinku sellasta tietoo siitä että miten se niinku etenee”*

*Alisa: ”...pallon heittoasento, vastavuorosuus taikka ja just näitä hyppyjäkin erilaisia, minkälaisia tehtiin ja mitenkä vaikeustaso kasvaa että jos vaikka jotain hiihtohyppyä hypätään ja samalla puhutaan, keskustellaan, tai sanotaan jotain lorua niin et miten se niinkö aktivoi niitä”*

*Resursseilla* tarkoitetaan materiaalisia ja taloudellisia resursseja, joita olivat esimerkiksi pallojen ja hyppynarujen saaminen ilmaiseksi päiväkotiin. Projektipäällikkö piti vanhempainiltoja, lapset pääsivät monitoimitalolle ja aikuiset saivat koulutusta ja opastusta sekä kirjallista materiaalia.

*Kirsti: ”...päiväkodithan sai sitte just näitä, niukkina aikoina kuitenkin niinku kaikkee liikuntamateriaalia ja kaikkee sellasta mistä oli todella paljon hyötyä”*

*Anniina: ”joo ja just se et, meillä oli kyllä silleen tosi hyvä tilanne se eka vuosi, et mehän, ihan nyt jos mietitään ihan rahallisesti, et mehän päästiin kaikkeen mukaan -- et siinä oli vielä tämmönen projektin puitteissa miellä oli nassikkapainit ja monnarikeikat ja tämmöstä näin niin niin, et se oli ehkä semmonen niin ku mitä nyt ei sen koommin ollu, mut sitten taas ollaan mietitty muita juttuja et ei se siihen kaadu tää, että siihen tarvii mitään ekstrarahaa tai*

*ekstraresursseja niin et tää on niin ku tätä näin, että sit ku sen sitä sitä sitä sitten että niin ku löytänyt sen jutun niin niin ei se mitään ylimäärästä vaadi, niin”*

**Projektin toiminnan tulevaisuus** on viimeinen alaluokka ammatillista kasvua tukevien yhteisöllisten tekijöiden luokassa. Se käsittää pelkistetyistä ilmauksista projektin levittämisen ja jatkumon ryhmästä toiseen tai esikoulusta kouluun. *Projektin levittäminen* oli kaikille haastateltaville tärkeä asia, koska haastateltavat kokivat projektin erittäin hyväksi ja hyödylliseksi tavaksi toteuttaa toiminnallista varhaiskasvatusta ja ehkäistä luki-vaikeuksia. Projektin toimintatapoja ja periaatteita haluttiin haastateltavien toimesta levittää mallittamisella, kouluttamisella sekä kirjan mainostamisella muihinkin päiväkoteihin ja kaupunkeihin. He aikoivat itse jatkaa projektin kaltaista toimintaa projektin jälkeenkin ja toivoivat että projektin toimintaperiaatteet leviäisivät uusiin päiväkoteihin. Projektia on pyritty levittämään Tarinan kertojista kertovan kirjan kautta sekä pitämällä koulutuksia ja kertomalla toimintatavoista eteenpäin. Projektin toimintatapojen on katsottu leviävän projektissa mukana olleiden ja heidän toimintatapansa mallittamisen kautta muillekin aikuisille. Esimerkiksi Anniina varsinkin toi suoraan esille sen, että projektin levittäminen henkilöityy niille, jotka ovat sitä toteuttaneet. Toisaalta mielipiteitä tuli myös siihen suuntaan, että projektiin on vaikea päästä sisään, ellei sitä ole itse ollut mukana projektissa.

*Marjaana1: ”et ku me saatas tämä tietotaito leviämään, niin sitä entistä enemmän ihmiset tekemään liikkeen ja ja leikin jaja että ne ois integroitu yhteen niin todennäköisesti näitä syrjäytyneitä kuusvuotiaita pikkupoikia ei ois niin paljon”*

*Kirsti: ”kyllä se sit varmaan siirtyy niitten niinku tietyllä tavalla sen mallittamisen myötä, myöski, myöski sitte niinkun, ihmisten toimintoihinkin, mutta sitte taas sillä tavalla että”*

*Jatkumoa ryhmästä toiseen tai esikoulusta kouluun* luonnehtii projektinkaltaisen toiminnan ja opetuksellisen jatkumon loppuminen eri ryhmiin tai kouluun siirryttäessä. Toisaalta kuitenkin näkökulmana on se, että lapset ovat saaneet projektin toiminnan myötä paljon luki-valmiuksia, jolloin siirtyminen esikouluun tai kouluun katsottiin sujuvan helpommin.

*Marjaana1: ”se oli silleen niinku sitte surullista et, että ku, et tästä niinku viisvuotiaat, jotka oli normaalilapsia et siirty tonne eskariin niin siellä aloitettiin taas ihan A:sta, - et se pitkällä kaavalla, se jatkumo loppu niinku siihen”*

*Anniina: ”mä mietin et niin ku eskari on sitä niin että, että menis niin ku sujuvasti sinne kouluun, sehän tässä varmaan semmonen vähä onkin huono puoli, mä en tiedä, oikeestaan nykyään tiiä mutta tota niinniin mut sillon aikasemmin ainaki, et sä opit tällä toiminnalla,*

*paljon juttuja, ja sit meet kouluun ja sitte istut siinä niin, et tavallaan niin ku semonen et täähän ois ihanteellista et jos tän jollain jol- ja varmaan monet opettajat tekeeki, se tietysti henkilöytyy, mut et jatkuis vähän tän tyyppinen oppiminen, et tietenki istutaan ja tehään tehtäviä, mutta se ei oo niin ku se pääpointti eskarissa”*

Tulosten viimeisessä osiossa vastattiin tutkimuskysymykseen, joka koski päiväkodin opettajien ammatilliseen kehittymiseen vaikuttaneista tekijöistä. Siihen liittyivät yksilöllisistä tekijöistä aikuisten ammatillinen varmuus sekä asenneilmapiiri. Yhteisöllisiä ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä olivat yhteistyö eri tahojen kanssa, ulkopuolinen apu sekä projektin toiminnan tulevaisuuden arvioiminen. Seuraavaksi siirrytään tarkastelemaan ja tulkitsemaan tutkimuksen tuloksia.

## **8 TARINAN KERTOAJAT -PROJEKTI PÄIVÄHOIDON OPETUSKULTTUURIN KEHITTÄMISEN MALLINA**

### **8.1 Tarinan kertojat luki-valmiuksien kehittäjänä**

Olen aikaisemmin vastannut tutkimuskysymyksiin, joita olen käyttänyt pääluokkina tutkimusaineiston jäsentämiseen. Tuloksissa on aikaisemmin käsitelty lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksia kehittäviä käytäntöjä ja niiden muuttumista päiväkodeissa sekä päiväkodin henkilöstön ammatillista kehittymistä eri näkökulmista. Sisällönanalyysin viimeisenä vaiheena on koota nämä yläkäsitteet kokoavan käsitteen alle eli tehdä viimeinen yhdistävä kategoria tutkimustuloksille.

Tämän tutkimuksen kokoavan käsitteen nimi on Tarinan kertojat -projekti varhaiskasvatuksen opetuskulttuurin kehittämisen mallina (KUVIO 5). Se käsittää siis luki-valmiuksia tukevien opetuskäytäntöjen osalta opetussisällöt, kokemukselliset opetusperiaatteet ja -menetelmät, opetuskäytäntöjen muutoksen osalta se käsittää lasten ja aikuisten oppimiskokemukset sekä opetuskulttuurin ja vielä ammatillisen kehittymisen osalta ammatillista kehittymistä tukevat yksilölliset ja yhteisölliset tekijät. Seuraavaksi nähtävässä kuviossa on pyritty kuvaamaan luokkien ja kokoavan käsitteen suhdetta.

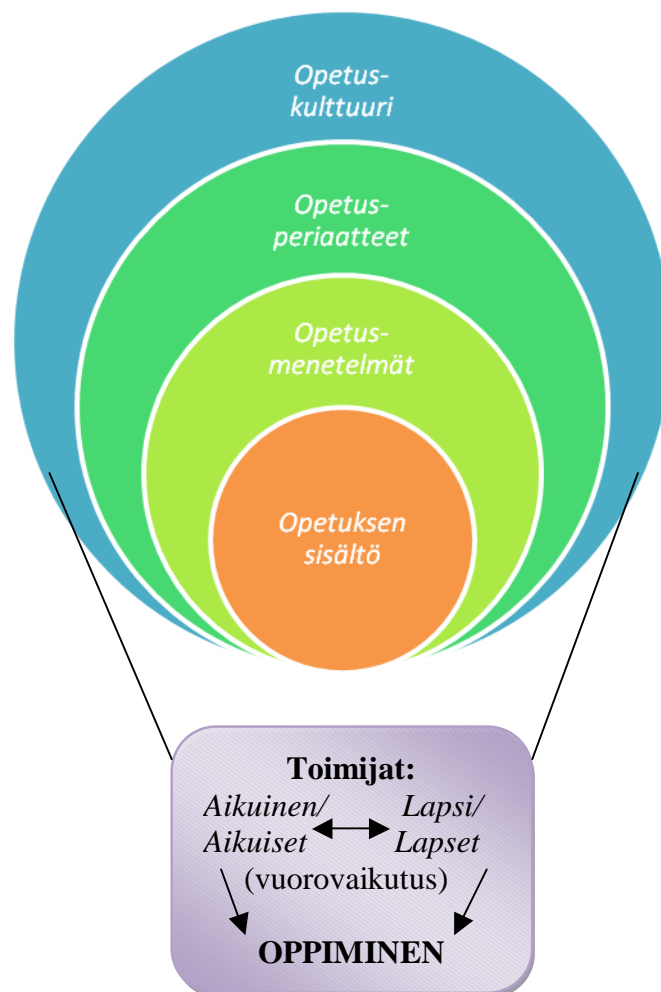


**KUVIO 5. Tarinan kertojat -projekti varhaiskasvatuksen opetuskulttuurin kehittämisen mallina.**

Tarinan kertojat -projekti varhaiskasvatuksen kehittämisen mallina käsitteeseen päädyttiin siksi, että projekti edisti haastateltujen mielestä erittäin hyvin niin lasten oppimista kuin opettajien ammatillista kehittymistä kokemuksellisten opetusperiaatteiden ja menetelmien myötä. Se oli kokonaisvaltainen päiväkotiryhmien ja opettajien ylläpitämää opetuskulttuuria muokkaava projekti, joka antoi hyvät valmiudet opettaa lapsia lapsilähtöisemmin ja heidän omista lähtökohdistaan ja vahvuuksistaan käsin. Tarinan kertojat -projektin toiminta myös sopi kaikille lapsille, joten sitä voisi kutsua eräänlaiseksi malliksi myös inklusiiviseen varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Toimintatavat ottivat huomioon vertaisryhmän tärkeyden ja lisäsivät oppimismotivaatiota, esimerkiksi tehtävien monipuolisuuden ja hauskuuden keinoin. Opetus muodostui sellaiseksi, että se antoi tilaa lasten omalle ajattelulle ja toiminnalle sekä huomioi paremmin yksilölliset piirteet, muun muassa monikanavaisen opetuksen avulla.

Kuviolla 6 Tarinan kertojat -projekti luki-valmiuksia kehittävänä toimintamallina pyritään havainnollistamaan projektin kokonaisuutta opetusperiaatteiden, -menetelmien, -sisältöjen sekä toimijoiden ja oppimisen suhdetta. Se kuvaa siis projektin eri osien suhdetta toisiinsa. Opetuskulttuurissa opetusperiaatteet

vaikuttavat etenkin opetusmenetelmiin, joiden kautta sisältöä käydään läpi. Toimijoina ovat sekä aikuiset että lapset yksilöinä ja ryhmänä, jotka toimivat opetuskulttuurin mukaan periaatteiden, menetelmien ja sisältöjen kautta. He ovat koko ajan vuorovaikutuksessa toisiinsa sekä vertaisryhmäänsä. Kummallakin toimijalla tapahtuu oppimista kokemusten kautta ja tämä heijastuu ja vaikuttaa myös toisen oppimiseen.



**KUVIO 6. Tarinan kertojat -projekti luki-valmiuksien kehittäjänä.**

Seuraavaksi vertaan vielä Tarinan kertojat projektin tavoitteita ja toimintaa varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaaviin säädöksiin sekä muuhun kirjallisuuteen. Haluan teoreettisesti selvittää, miksi Tarinan kertojat -projektin toimintatavat ovat



hyödyllisiä toteuttaa ja miksi kielen ja liikkeen yhdistäminen on tärkeää akateemisten taitojen kehittämisessä. Aloitan liikkumisen ja leikkimisen tärkeydestä varhaislapsuudessa ja miten ne ovat yhteydessä kielen kehitykseen. Lopuksi pohdin, miksi nämä osa-alueet tulisi liittää toisiinsa eheytetyn oppimisen kautta.

Kuten tutkimuksen tuloksistakin on todettavissa, Tarinan kertojat -projektin opetusperiaatteissa ja menetelmissä painotettiin toiminnallisuutta leikin ja liikkumisen kautta. Lapsi saa oppimiskokemuksia liikkumalla (Zimmer 2001, 14). Liikkumisen tarve on yksi lapsen käyttäytymiseen voimakkaasti vaikuttavista tekijöistä (emt. 79). Lapsi oman toimintansa ja aktiivisuutensa kautta – ”panemalla peliin” kehonsa ja aistinsa, tutkimalla ja kokemalla – toteuttaa omatoimisuuttaan ja omaa aktiivisuuttaan, mitä voidaan pitää kokemusten hankinnan intensiivisimpänä muotona (emt 16).

Myös valtakunnalliset opetussuunnitelmat ohjaavat kasvatusalan ammattilaisia Suomessa ottamaan huomioon lapset tarpeen liikkua, toimia ja leikkiä, koska ovat lapselle ominaisia tapoja toimia ja ajatella (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 20). Päivittäinen, monipuolinen liikunta on välttämätöntä lapsen kokonaisvaltaiselle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 14). Liikkumisen avulla lapsi kokee vauhtia, iloa, tunteita ja saa elämyksiä. Liikkuminen on luonnollinen tapa tutustua itseensä, toisiin ja ympäristöönsä. Tietoisuus omasta kehosta ja sen toiminnasta luo perustaa terveelle itsetunnolle, jota projektissakin pyrittiin vahvistamaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 22.)

Esiopetuksessa leikki nähdään keskeisenä oppimisen kannalta (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2000, 8), siksi toiminnassa tulee ottaa huomioon lapsen tarve oppia mielikuvituksen ja leikin kautta. Esiopetuksessa työskentely perustuukin leikinomaiseen, lapsen kehitystasosta lähtevään toimintaan, joka edistää myös kielellistä kehitystä sekä valmiuksia uusien asioiden oppimiseen. (Emt. 9.) Tulokset osoittavat, että Tarinan kertojat -projekti koettiin näitä tavoitteita tukevaksi toiminnaksi, koska siinä erilaisten leikkien ja toiminnallisten tehtävien kautta pystyttiin huomioimaan jokainen lapsi oman kehitystasonsa mukaan. Tämän huomattiin kehittävän kielellisiä taitoja.

Tällaiset toiminnalliset ilmaisukanavat, kuten liikkuminen ja leikkiminen, antavat Eklundin ja Janhusen (2005, 86) mukaan lapsille mahdollisuuden ilmaista itseään muutoin kuin kielellisesti. Lapsella, jonka valmiudet kielen käyttöön eivät ole vielä

kehittyneet, puhe on rajoittunut ilmaisen väline. Lapsi tarvitsee aikuista luomaan turvallisen ympäristön, jossa on mahdollisuus heittäytyä mielikuvituksen ja leikin parantavaankin maailmaan. (Eklund & Janhunen, 2005, 87.) Leikillä ja saduilla nähdään olevan varhaislapsuudessa merkittävä rooli kielen kehitykselle, kun lapset liittävät leikkiessään kielen toimintaan. Tällöin omien kokemusten, erityisesti leikin, merkitys kielen oppimisessa korostuu. Kielen avulla lapset muotoilevat leikin tarkoitusta, kuvailevat sen etenemistä ja säätelevät suhteitaan. Lapset luonnollisesti leikittelevät sanoilla ja lasten omat tarinat kasvattavat luottamaan omiin kykyihinsä ja itsensä ilmaisemiseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 19.)

Toiminta ja tekeminen muodostavat siis ajattelun ja puheen perustan, koska ne ovat käsitteiden muodostamisen prosessia tärkeitä tekijöitä (Zimmer 2001, 64; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 10). Kieli on siis toisaalta ilmaisukeino ja toisaalta tärkeä oppimisen väline (Vygotsky 1985, 18; Zimmer, 2001, 64). Kieli tukee kommunikaation ja ajattelutoimintojen kehitystä ja sen merkitys korostuu lapsen kasvaessa, jolloin mukaan tulevat ongelmanratkaisutaidot, looginen ajattelu ja kuvittelun alueet. Kielen oppiminen nähdään luovana ja persoonallisena prosessina, jossa jäljittely, sosiaalistaminen sekä aikuis- ja vertaissuhteet ovat tärkeitä. Kielen hallintaan liittyvät seikat taas ovat perustana oppimisvalmiuksille. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 19; Vygotsky 1982, 18.)

Kielellisten taitojen myötä esiopetuksessa luodaan pohjaa luku- ja kirjoitustaidon oppimiselle. Kielellisen tietoisuuden kehittymistä tuetaan kielellä leikkien, loruillen ja riimitellen sekä tutustuen kirjoitettuun kielimuotoon. Kielellisesti rikkaassa ympäristössä lapsi voi kartuttaa sanavarastoaan ja kehittää luku- ja kirjoitustaitoaan. Ympäristössä tarvitsee olla monipuolista tekstimateriaalia, jolloin lapsi voi tutustua siihen itse, kaverin tai aikuisen kanssa. Esiopetuksessa tulee lukea lapselle kirjoja, satuja, tarinoita, runo ja loruja monipuolisesti, jolloin hän myös alkaa ymmärtää lukemisen merkitystä. Lapselle tulee myös osoittaa, miten puhuttu kieli voidaan muuttaa kirjoitettuun muotoon aikuisen mallin ja omien yritystensä avulla. Tavoitteena on herättää mielenkiinto suulliseen sekä kirjalliseen kielen havainnointiin ja tutkimiseen. Alkavan luku- ja kirjoitustaidon perustana on, että lapsi on kuunnellut ja kuullut, hän on tullut kuulluksi, hän on puhunut ja hänelle on puhuttu, hänen kanssaan on keskusteltu,

hän on kysellyt ja hänelle on vastattu. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 11.)

Liikkuminen, leikkiminen ja kieli nivoutuvat luonnollisesti yhteen lasten päivittäisessä toiminnassa. Miksi ei siis ottaa tätä huomioon suunnitelmallisessa opetuksessa? Päiväkodissa tapahtuvan opetuksen tulisi pohjautua eheyttämiseen, jossa eri tiedonalat otetaan huomioon suunnittelussa ja toteutuksessa. Eheytytetyt kokonaisuudet ja oppimisprosessi ovat tärkeämpi kuin yksittäiset sisällöt. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2000, 10.) Tätä haastateltavat kuvasivat aineistossa onnistuneeksi asiassa projektissa. Tällöin myös kielen ja liikkeen yhdistäminen, eli toiminnallinen opetus voidaan nähdä olevan esiopetuksessa opetussuunnitelmien mukainen tapa opettaa. Koko tarinan kertojat -projekti voidaan nähdä sinä toiminta, jota sen pitäisikin olla varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman sekä esiopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan. Voidaan tehdä johtopäätös, että nämä valtakunnalliset linjaukset ja niiden tavoitteet ovat realistisia. Kuitenkin niiden tulisi ehkä painottaa lisää toiminnallisuutta sekä monikanavaista opetusta varhaiskasvatuksessa opetusperiaatteina.

## **8.2 Lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksien kehittyminen Tarinan kertojat -projektissa**

Edellä on kuvattu Tarinan kertojat -projektin eri tekijöiden vaikutusta toisiinsa ja verrattu Tarinan kertojat -projektin toimintaa varhaiskasvatusta ohjaaviin suunnitelmiin. Tutkimustuloksissa lasten lukemis- ja kirjoittamistaitoihin yleensä vaikuttivat kokemukselliset opetusperiaatteet sekä kokemukselliset opetusmenetelmät sekä opetussisältöjen toteutus. Näiden myötä toteutetun toiminnan avulla lapset tuen tarpeista huolimatta kehittyivät muun muassa akateemisilta, sosiaalisilta ja motorisilta taidoiltaan. Esimerkiksi he oppivat tunnistamaan sanoja, kirjoittamaan niitä, hyppimään ratoja ja hyppynarua, toimimaan yhdessä ja nauttimaan oppimistilanteista.

Samoja tuloksia sai Karvonen (2009). Hän testasi määrällisesti Tarinan kertojat -projektin aikana lapsia joka vuosi toimintakausien alussa ja lopussa. Päätuloksena Karvosen (2009, 33) mukaan projektissa oli, että kaikkina vuosina ja lähes

kaikissa mitatuissa taidoissa, mutta erityisesti kirjaintuntemuksessa, alkuäänteen nimeämisessä sekä sanojen ja kertomusten lukemisessa, koeryhmien lapset kehittivät paremmin kuin kontrollilapset. Tarinan kertojat -projektissa korostettiin oppimisen innostuksen luomisen tärkeyttä tässä ikävaiheessa. Karvonen (2009, 34) vetikin johtopäätöksen, että kokonaisvaltainen, liikkumiseen ja leikkimiseen perustuva oppiminen on 5–6-vuotiille lapsille innostava ja kehittävä tapa harjoitella kielellisiä taitoja. Oppimiskäsityksen merkitys projektissa oli tärkeä, siksi seuraavaksi eritelläänkin tuloksia lasten kielellisten taitojen kehityksestä tästä näkökulmasta.

Tarinan kertojat -projektissa tukeuduttiin opetussuunnitelmien mukaiseen konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa lapsi ajatellaan aktiivisena tiedon rakentajana, joka konstruoi tietoaan aikaisempien tietojen ja oppimiskokemustensa kautta (Esiopetuksen opetussuunnitelma 2000, 8; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 50). Oppiminen voidaan määritellä monitahoiseksi prosessiksi, joka tarkoittaa ajattelun, tiedon, käytöksen, taitojen ja/tai tunteiden muutosta ihmisessä (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 59). Voidaankin todeta, että tulosten esimerkkien mukaisesti ainakin taidoissa ja sosiaalisessa käyttäytymisessä tapahtui muutosta projektin aikana. Oppimista ei voi tapahtua ilman motivaatiota. Rauste-von Wright ym. (2003, 57) kirjoittavat, että motivaatio on ulkoinen tai sisäinen tavoite, joka säätelee sitä, mitä yksilö pyrkii tekemään. Oppimista säätelevät teot ja niistä saatu palaute, jotka vaikuttavat motivaatioon (emt. 57). Projektissa oppimismotivaatiota lisäävissä tekijöissä tulikin esiin lasten onnistumisen kokemukset, joita voidaan pitää tekoina, joista on saatu hyvää palautetta. Näiden palautteiden voidaan nähdä vaikuttavan itsetunnon kehittymiseen ja toisaalta siihen, että lapsissa tuli esiin oppimisen ilo. Muita oppimismotivaatiota lisääviä tekijöitä olivat lasten osallisuus, tehtävien helppous ja yksinkertaisuus sekä tehtävien mukavuus ja hauskuus.

Lasten oppimiseen vaikutti vertaisryhmän tärkeys, jossa sosiaaliset taidot kehittivät toisten lasten kanssa toimittaessa sekä opittiin myös luki-taitoja toisilta mallia ottamalla. Vygotskille (1982, 18) kieli onkin pääasiassa sosiaalisen kanssa käymisen väline ja Rauste-von Wright, von Wright ja Soini (2003, 59) ovat sitä mieltä, että suurin osa oppimisesta tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tai epäsuorasti sen kautta. Kun tutkimuksessa saatuja tuloksia verrataan Massettin ja Brackenin (2010) tekemään tutkimukseen, jossa he tutkivat 54 lastentarhanopettajan ohjeellisten

tavoitteiden ja käytäntöjen suhdetta lasten luki-valmiuksiin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. Tulokset osoittivat, että niiden opettajien ryhmissä, jossa keskityttiin luki-valmiuksien saamiseen ja akateemisiin taitoihin, esiintyi vähemmän sosiaalisia ja käyttäytymisen ongelmia, verrattuna niihin ryhmiin, jossa keskityttiin sosiaalisten taitojen harjoittamiseen (emt. 369). Myös Landryn, Swankin, Smithin, Asselin ja Gunnewigin (2006) tekemässä tutkimuksessa todetaan, että kielellisten taitojen oppiminen vaikuttaa sosioemotionaalisiin taitoihin ja he huomasivat, että kielellisten tehtävien teettäminen kehitti myös lasten sosiaalisia taitoja vertaisryhmässä (emt. 321).

Tuloksien perusteella voidaan sanoa, että kaikki lapset oppivat hyvin ja samat opetusperiaatteet ja -menetelmät auttoivat kaikkien oppimista. Kuitenkin aineistosta kävi ilmi, että eritavoin erityistä tukea tarvitsevat lapset oppivat hitaammin. Samaan tulokseen tuli myös Karvonen (2009, 32), joka selvitti, että erityistä tukea tarvitsevat lapset oppivat kaikkiin lapsiin verrattuna hieman vähemmän esimerkiksi kirjaimia, mutta enemmän kuin vertaisensa ryhmissä, joissa Tarinan kertojat -projektia ei toteutettu. Kuitenkin kirjainten tunnistaminen ennen kouluikää vaikuttaa lukivaikeuden ennaltaehkäisemiseen, kuten Lyytinen, Aro, Eklund, Erskine, Guttorm, Laakso, Leppänen, Lyytinen, Poikkeus, Richardson ja Torppa (2004) toteavat. He ovat tutkineet pitkäaikaistutkimuksena lasten periytyvää lukivaikeutta. He pitivät tärkeänä tuloksena sitä, heikko kirjaintuntemus kouluun mennessä ennustaa vaikeuksia oppia kirjain-äänneyhdistelmiä alkuopetuksessa (Lyytinen ym. 2004, 212). Aineistossa erityistä tukea tarvitsevien lasten oppiminen koettiin toisaalta myös jopa suurempana saavutuksena kuin muiden lasten oppiminen, koska heillä saattoi olla suuriakin oppimisvaikeuksia.

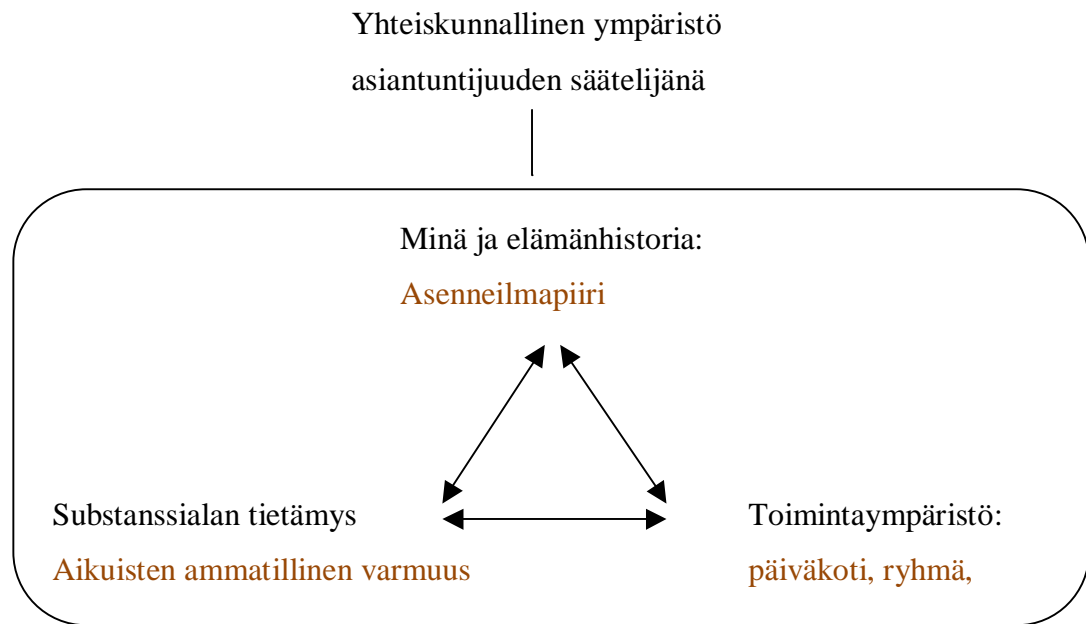
Tulokset osoittavat, että Tarinan kertojat -projektissa myös lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus oli yksi tekijä oppimisen tehokkuuteen. Samanlaisia tuloksia sai myös Cunningham (2010, 501), joka tutki päiväkodeissa olevan opetuksen laadun ja lasten kielellisen kehityksen yhteyttä. Hän totesi tämän yhteyden vahvaksi ja tuli siihen tulokseen, että mitä laadukkaampaa opetus on sitä paremmin lasten kielelliset taidot kehittyvät. Cunningham (2010, 505) toteaaakin, että opettajan ja lasten välisillä vuorovaikutussuhteilla on merkitystä sekä oppimiseen että kehittymiseen. Tämän vuoksi opettajien tulisi käyttää positiivista ohjausta ja kannustaa lapsia valitsemistilanteissa. Hän pitää myös tärkeänä, että lapsilla on mahdollisuus vapaaseen leikkiin tai muihin

valitsemiinsa toimintoihin joka päivä yhdessä itsenäisesti tai toisten lasten kanssa, jolloin he voivat vapaasti liikkua tiloissa ja saada tarkoituksen mukaiset materiaalit eli lelut käyttöönsä. Laadukas, kielellistä kehitystä tukeva ympäristö tarjoaa kehityksellisesti tarkoituksenmukaisia toimintoja lapsille. (Emt., 505.) Hän vielä huomauttaa, että lasten kielellisiä vaikeuksia, kuten luki-vaikeuksia voidaan ennaltaehkäistä laadukkaalla kielellistä kehitystä tukevalla ympäristöllä (Emt., 506).

### **8.3 Asiantuntijuuden kehittyminen Tarinan kertojat -projektissa**

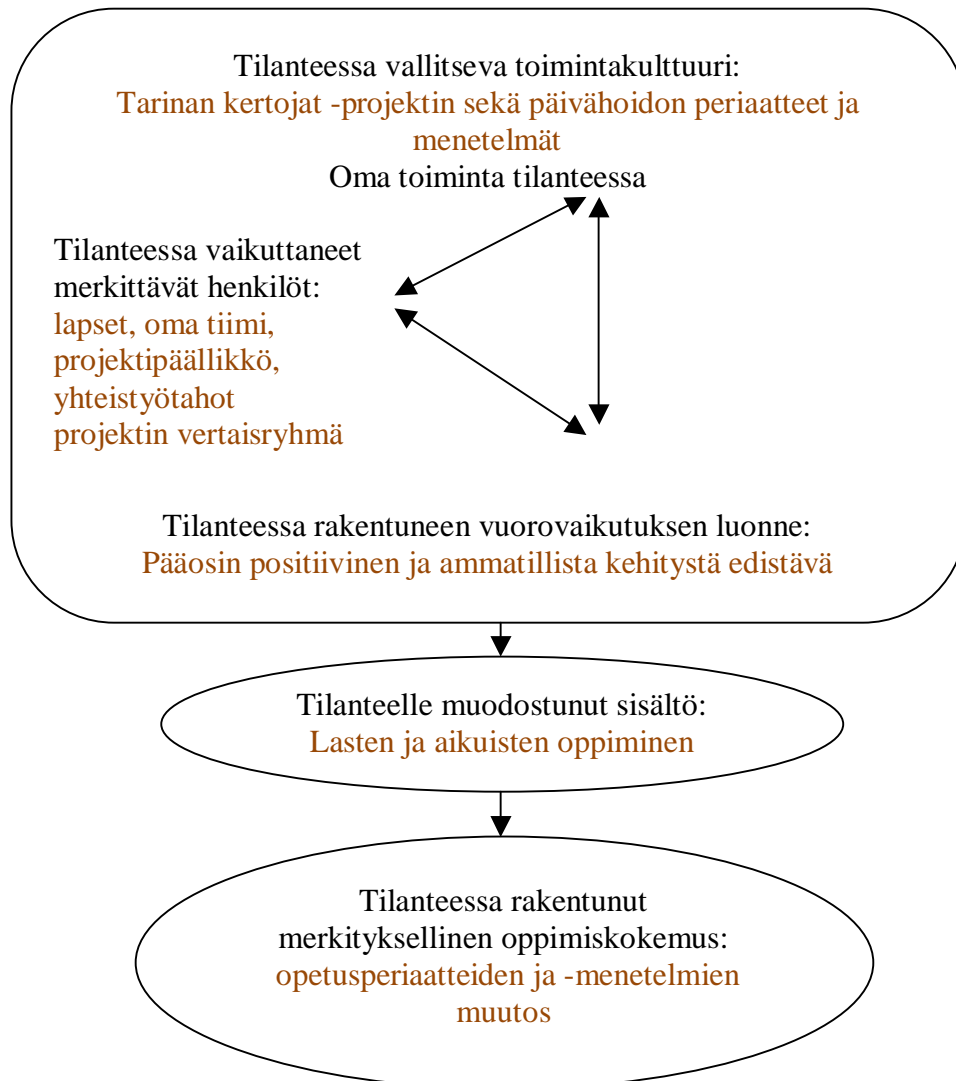
Edellä on pohdittu lasten oppimista projektissa, mutta lasten lisäksi on tutkittu projektiin osallistuneita aikuisia. Siksi seuraavaksi tarkastellaan teoreettisesti tuloksia aikuisten ammatillista kehittämisestä, joka on ollut yksi tutkimuksen tärkeimmistä teemoista.

Kun tämän tutkimuksen tulokset suhteutetaan teoriaosuudesta tuttuun Karilan (1997) malliin, jossa kuvataan lastentarhanopettajien ammatillisuutta, saadaan minää ja elämänhistoriaa kuvaamaan asenneilmapiiri sekä osittain aikuisten ammatillinen *varmuus*, joka sisältää aikaisemmin toteutettuja toimintatapoja (ks. KUVIO 7). Toimintaympäristönä toimii tutkimuksessa päiväkotit, ryhmät, esikoulu sekä Tarinan kertojat -projekti, jotka luovat toiminnalle ja sen tavoitteille raamit yhdessä yhteiskunnallisten tavoitteiden kanssa. Substanssialan tietämys korostuu tutkimustulosten itsevarmuusosiossa, joka kuvaa osittain tutkimushenkilöiden ammatti-identiteettiä. Seuraavaa kuviota on muokattu sisällyttämään tutkimuksen tulokset.



**KUVIO 7. Asiantuntijuuden luonnetta kuvaava malli Tarinan kertojissa. Muokattu Karilan (1997, 42) mallista.**

Ammatillisuuden kuvaamisesta jatketaan sen kehittymisen tarkasteluun. Asiantuntijuuden kehittymisen tilanteissa toimintakulttuuria määrittää projektin osalta päivähoitoon sekä Tarinan kertojat -projektin määrittelemät periaatteet ja toimintatavat (ks. KUVIO 8). Merkittäviä henkilöitä on monta, tärkeimpinä oman päiväkotiryhmän lapset ja työkaverit sekä projektipäällikkö, mutta myös projektin aikuisten vertaisryhmä että muut yhteistyötahot. Tilanteessa rakentuneen vuorovaikutuksen laatu oli projektissa pääosin positiivista sekä ammatillista kasvua kehittävää esimerkiksi koulutuksien ja saadun palautteen kautta. Tilanteelle muodostui sisältö, jossa tärkeimpänä oli lasten oppiminen ja heidän lukivaikeuksien ehkäiseminen sekä aikuisten oppiminen näiden kautta. Tämä toi merkitykselliseksi oppimiskokemukseksi ammatillisen kehittymisen esimerkiksi toimintatapojen ja -periaatteiden muuttumisen kautta.



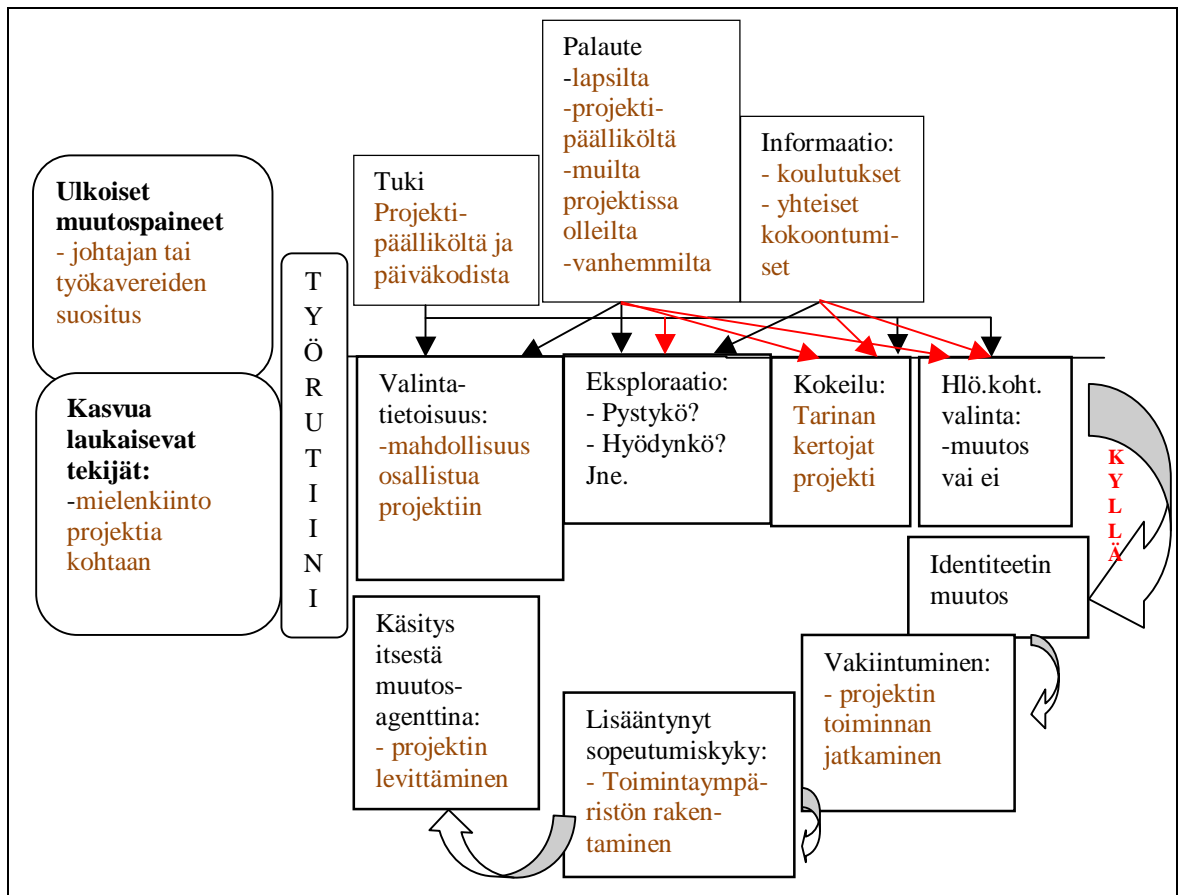
**KUVIO 8. Asiantuntijuuden kehittymisen tilanteen kuvaus Tarinan kertojat -projektissa. Muokattu Karilan (1997, 116) mallista.**

Karilan (1997) malli ottaa huomioon tilanteessa vaikuttaneet merkittävät henkilöt, mutta ei erittele niiden antamaa erilaista merkittävyyttä, kun taas Ruohotien (2002, 59) ammatillisen kasvun kaavion kautta eri henkilöt voidaan tuoda esiin eri tehtävien kautta. Hänen kuviotaan on tutkimustulosten perusteella muokattu kuvioksi 9 ja se tehty kuvaamaan ammatilliseen kasvuun liittyviä tekijöitä Tarinan kertojat projektissa. Esimerkiksi henkilön omaan ammatilliseen kasvuun voi tuoda ulkoisia muospaineita



johtajan tai työkavereiden halukkuus osallistua projektiin ja heidän suostuttelunsa. Toisaalta sisäisenä ammatillista kasvua laukaisevana tekijänä voi olla oma kiinnostus projektia kohtaan. Valintatietoisuutta kuvastaa itse projekti ja mahdollisuus osallistua siihen. Tukea projektissa saatiin projektipäälliköltä ja omasta päiväkodista. Palautetta saatiin samoilta tahoilta, mutta myös lapsilta, vanhemmilta sekä muilta projektissa toimineilta tahoilta. Informaatiota tuli projektin tarjoamissa koulutustilaisuuksissa sekä projektiin osallistuneiden henkilöiden yhteisissä kokoontumisissa.

Ruohotie (2002, 57) ei katso, että palaute ja informaatio eivät vaikuta exploraatiovaiheen jälkeen, mutta tutkimukset tulosten mukaan niillä on tärkeä merkitys ammatillisen kasvun prosessin muissakin vaiheissa, kuten kokeilu- ja muutosvaiheessa. Myös tuen ja kannustuksen saaminen exploraation vaiheessa oli merkitystä. Projektin kohdalla exploraation vaihe oli esimerkiksi se, että päätettiin projektin esittelytilaisuuden jälkeen osallistua projektiin. Tämän jälkeen projektia toteutettiin kokeiluvaiheessa toimintakauden ajan. Toimintakauden päätyttyä ihmiset puntaroivat henkilökohtaista valintaa siinä, muuttaako omia toimintakäytänteitään, vai ei. Kun tämä johti käytäntöjen muuttumiseen, opettajat kokivat identiteetin muutoksen. Vakiintumisen vaiheen mukaisesti he halusivat jatkaa projektin opettamalla tavalla. Sopeutunutta toimintakykyä kuvasti aineistossa esimerkiksi toimintaympäristön muuttaminen, jossa esimerkiksi liikuntavälineet tuotiin ryhmän omiin tiloihin lasten ulottuville. Käsitystä itsestä muutosagenttina kuvasivat opettajien kommentit siitä, että he kokivat projektin periaatteiden ja menetelmien jatkamisen tärkeäksi. Kuviossa 9 punaiset nuolet kertovat muokatuista kohdista ja ruskeat tekstit kuvaavat esimerkein tarinan kertojat -projektin aikaan saamaa ammatillista kasvua.



**KUVIO 9. Ammatillinen kasvu yhteisössä Tarinan kertojat -projektin aikana. Muokattu Ruohotien (2002) mallista.**

Ruohotien (2002) ammatillisen kasvun malli, ei huomioi olemassa olevan ammatillisuuden näkökulmaa, kuten Karila (1997). Siksi tutkimuksessa on päädytty käyttämään kumpaakin mallia, jotta voidaan tuoda esiin projektissa tapahtuneen ammatillisen kasvun monimutkaisuus, mutta myös siihen vaikuttavat eri tekijät kokonaisuudessaan. Tämän tarkastelun pohjalta voidaan todeta, että projekti tuotti projektiin osallistuneille erityislastentarhan- ja lastentarhanopettajille ammatillista kehittymistä esimerkiksi sen kautta, kun he näkivät käytännössä, kuinka projektin toimintatavat ja -periaatteet, joita he toteuttivat työssään, edistivät kaikkien ryhmän lasten oppimista ja tukivat heidän oppimismotivaatiotaan.

Tarinan kertojat -projekti oli interventio, jossa pyrittiin muuttamaan aikuisten opetuskäytäntöjä. Tällöin projektia voi verrata Landry ym. (2006) tekemään

kaksivuotiseen interventiotutkimukseen, jossa 3–4-vuotiaiden lasten kielellisiä taitoja, kuten sanavaraston kasvattamista, fonologista tietoisuutta ja kirjaintunnistusta, pyrittiin parantamaan ennen kouluun siirtymistä erilaisten aktiviteettien ja opettajien opettamisen kautta. Landry ym. (2006) huomasivat, että tällainen interventiotutkimus oli erittäin tehokas, koska koulutusta saavien opettajien ryhmien lasten kielelliset taidot paranivat kontrolliryhmään verrattuna merkitsevästi. Lasten kielellisten taitojen kehittymiseen vaikutti ratkaisevasti opettajien tavoitteellinen ja systemaattinen toiminta. Opettajat saivat ohjausta ja tukea intervention ajan, mikä vaikutti heidän omaan oppimiseensa eli ammatilliseen kehittymiseen. (Emt. 320.)

#### **8.4 Inklusion periaatteet Tarinan kertojat -projektissa**

Tuloksissa tuli ilmi, että kaikki lapset pystyivät osallistumaan projektin toimintaan tasavertaisesti. Tämä tulos on erittäin merkittävä päivähoiton inklusiivisen toiminnan kannalta, vaikka tässä tutkimuksessa puhutaan enimmäkseen inklusiivisesta toiminnasta kielellisten vaikeuksien näkökulmasta. Kuitenkin ryhmissä oli paljon lapsia, joilla oli erilaisia erityisiä tuen tarpeita. Silti toiminta haastattelujen perusteella myös sopi heille, koska projektin toiminta eriytti itse itseään eli mukautui sopivaksi yksilöllisesti. Tämän vuoksi on tärkeää tutkia vähän tarkemmin mitä inklusiivinen tai inklusio tarkoittavat ja miten periaatteet projektissa näkyivät.

Värynen (2001, 15) kirjoittaa inklusiosta koulun näkökulmasta, mutta samoja inklusion periaatteita voidaan toteuttaa päiväkodeissa, kun oppilas-sanan tilalle vaihdetaan lapsi, joka kattaa kaikki alle 18-vuotiaat (ks. Lastensuojelulaki 13.4.2007/417, 6§). Värysen (2001, 15) mukaan inklusio on filosofia ja toimintatapa, joka vastustaa syrjintää niin periaatteessa kuin käytännössäkin. Hän ehdottaa, että inklusio voisi suomeksi käännettynä tarkoittaa ”mukaan kuulumista” (emt. 16). Hän jatkaa, että inklusiiossa on kyse oppimisen ja osallistumisen esteiden poistamisesta tai vähentämisestä. Esteitä voi olla oppilaan alkuperä, sukupuoli, sosiaalinen asema, sosio-ekonominen tilanne, vammaisuus, uskonto, kieli tai opetusmenetelmät, jotka eivät ota huomioon yksilöiden erilaisuutta oppimisen suhteen, ja varauksellinen asenne erilaisuutta kohtaan. Inklusio on siis opetuksen tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien

tarkastelua ja muokkaamista paikalliset olosuhteet huomioon ottaen niin, että opetus on joustavaa, ottaa huomioon kaikki ja kohtelee heitä tasapuolisesti ja kunnioituksella. (Väyrynen 2001, 18.)

Inklusioon kuuluu siis osallistumisen käsite, jota Väyrynen (2001, 20) tarkastelee moniulotteisena prosessina. Siinä osallistuminen voi ilmentyä toimintana, johon osallistuja osallistuu omalla panoksellaan ja hyötyy jotenkin. Osallistuminen vaatii motivaatiota. Osallistumisen näkökulma korostaa yksilön kokemusta esimerkiksi koulussa oppimisesta. Tällöin pohditaan sitä, miten oppilas osallistuu oppimisprosessiin, onko hänellä mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten hän opiskelee, käytetäänkö oppilaiden omia tietoja ja taitoja hyväksi ja niin edelleen. (Väyrynen 2001, 20.) Huomionarvoista on, ettei yksittäistä inklusiivisen opetuksen mallia ole olemassa, koska opetuksen on oltava joustavaa, mielekästä ja toteutettavissa kontekstissaan (Väyrynen 2001, 25).

Tästä voidaan tehdä johtopäätös, että Tarinan kertojat -projekti oli inklusiivista opetusta päivähoidon kontekstissa. Tarinan kertojat projektin toiminta sopi kaikille lapsille tuen tarpeista riippumatta, koska kielellisten haasteiden lisäksi ryhmissä esiintyi esimerkiksi kehitysvammaa sekä ADHD-diagnooseja, jotka eivät olleet varsinaisesti tämän tutkimuksen eivätkä projektin kohteena. Tarinan kertojat -projektissa pyrittiin myös opetussisältöjen ja menetelmien tarkasteluun ja muokkaamiseen ryhmien omat tarpeet huomioiden. Esimerkiksi toimintaympäristöä rakennettiin liikkumista sallivaksi ja innostavaksi. Projektissa opetus eli toisin sanoen toiminta otti huomioon kaikki lapset monikanavaisen opetuksen avulla ja antoi tilaisuuden opetuksen joustavuuteen esimerkiksi toiston ja kertauksen mahdollistamisena.

Inklusio ei silti tarkoita, että kaikkia kohdeltaisiin samalla tavalla (Väyrynen 2001, 21). Yksilöiden pitää saada tarvitsemansa tuki, jonka määrä ja laatu riippuvat kontekstista (emt. 22). Oppilaiden erilaisuutta käytetään oppimisen ja opettamisen lähtökohtana (emt. 23). Tämä onnistui Tarinan kertojat -projektissa, koska siinä huomioitiin yksilöllisyys esimerkiksi niin, että otettiin huomioon lasten erilaiset tyylit oppia sekä toistettiin ja kerrattiin asioita monipuolisilla tavoilla. Näin lapset saivat tukea oppimiseen projektin toiminnan kautta, joka itse itsessään eriytti toimintaa kaikille lapsille sopivaksi.

Tarinan kertojat -projekti oli inklusiivista opetusta, vaikka se oli ensisijaisesti lukivalmiuksia kehittävä interventio. Tällaista varhaisen lukemisen ja inklusion

yhteyttä on tutkinut kirjallisuuskatsauksessa Savage (2006). Hänkin tuli siihen tulokseen, että ryhmissä ja luokissa toteutetut interventiot, jotka kohdentuvat luki-taitoihin, ovat yhteydessä inklusion tavoitteisiin (emt. 347). Luki-valmiuksien saaminen päiväkodissa ja koulussa ensimmäisellä luokalla ovat tärkeitä inklusion elementtejä, koska kaikilla lapsilla on demokraattiset oikeudet luki-taitoihin ja kirjallisuuteen (emt. 358–359). Savage (2006, 359) sanoo, että varhaiset lukemisen taidot ja inklusio ovat vastavuoroisessa yhteydessä toisiinsa ja tuottavat myös sosiaalista oikeudenmukaisuutta.

## **8.4 Luotettavuus**

### **8.4.1 Luotettavuus laadullisessa tutkimuksessa**

Edellä on tarkasteltu tutkimuksen tuloksia teoreettisiin lähteisiin viitaten. Tutkimuksen tuloksiin voi silti aina suhtautua kriittisesti, koska tieteellinen tutkimus ei voi koskaan saavuttaa täydellistä varmuutta (Alasuutari, 1999, 48). Luotettavuuden kannalta laadullisessa tutkimuksessa näkökulmana on sosiaalisesti tuotettu tulkinta todellisuudesta sekä uskomusten toimivuus ja käytännönläheisyys, jotka tulevat esiin tutkimuksen haastatteluissa. Laadullisen tutkimuksen käytänteet edellyttävät kuitenkin, että tutkimuskohde on reaalisesti olemassa, esimerkiksi tutkimuksen projekti, vaikka kiellettäisiinkin objektiivisen tiedon etsimisen mielekkyys sosiaalisesta todellisuudesta. Tätä voidaan kutsua reaaliseksi ontologiaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Esimerkiksi on mielekästä olettaa, että tutkimuksessa kaikilla haastateltavilla on tietty, erilainen, kokemus tai tulkinta projektista ja sen toteutuksesta, mutta ei ole mielekästä puhua tulkintojen vääryydestä tai oikeellisuudesta suhteessa totuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 137).

Laadullisessa tutkimuksessa havaintojen luotettavuus ja niiden puolueettomuus on myös syytä erottaa toisistaan (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 135). Puolueettomuus nousee esille esimerkiksi siinä, pyrkiikö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan tiedonantajia vai suodattuuko tiedonantajan kertomus tutkijan oman kehyksen läpi. Tällöin mietitään, vaikuttaako tutkijan sukupuoli, ikä, uskonto, poliittinen asenne, kansalaisuus, virka-

asema tms. siihen, mitä hän kuulee ja havainnoi. Kuitenkin tämä on jossain määrin väistämätöntä laadullisessa tutkimuksessa, koska tutkija on tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 136.) Tässä tutkimuksessa tutkija tutkittaviin verrattuna tiedon vastaanottajan asemassa, koska ei ollut osallistunut projektiin, eikä ollut kokenut sitä henkilökohtaisesti. Tutkija oli haastateltavia nuorempi ja ammatillisesti kokemattomampi, mikä saattoi auttaa siinä, että haastateltavat kokivat itsensä varmemmiksi haastattelutilanteessa. Tutkija edusti tutkimushenkilöiden kanssa samaa sukupuolta, jonka voidaan ajatella olevan eduksi, koska päiväkodin henkilöstö on tottunut työskentelemään naisvaltaisella alalla ja opastamaan naisopiskelijoita.

Laadullisessa tutkimuksessa ei voida käyttää ongelmattomasti määrällisen tutkimuksen reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä, joten ne on pyritty hylkäämään ja korvaamaan toisenlaisilla käsitteillä, jotka Tuomi ja Sarajärvi (2009) ovat omassa teoksessaan liittäneet yhteen monista lähteistä. Käsitteitä ovat suomennettuina uskottavuus, vastaavuus, siirrettävyys, varmuus, riippuvuus, luotettavuus, tutkimuksen arviointi, vakiintuneisuus vahvistettavuus ja vahvistuvuus, jotka osittain limittyvät toisiinsakin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138–139). Uskottavuudella tarkoitetaan tässä luotettavuutta, jonka osatekijöitä ovat ”totuusarvo”, neutraalisuus, pysyvyys ja sovellettavuus. Uskottavuus muodostuu siitä, nähdäänkö tutkijan tekemän käsitteellistämisen ja tulkinnan vastaavan tutkittavien käsityksiä. Tämä tarkoittaa, että tutkimukseen osallistuneista tulee tehdä raportissa riittävä kuvaus ja arvio kerätyn aineiston totuudenmukaisuudesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138.) Tähän on pyritty esittelemällä tutkimushenkilöt sekä käyttämällä suoria haastattelulainauksia analyysivaiheiden selvittämiseksi.

Tutkimuksen luotettavuus vaatii kuitenkin sen tarkastelua, vastaavatko tutkijan tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisia konstruktioita eli ajatus- ja kokemusrakenteita. Tämä vaihe nimetään luotettavuus arvioinnissa vastaavuuden käsitteellä. Siirrettävyydellä taas tarkoitetaan sitä, että tulosten siirtäminen toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltainen tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Toisaalta voidaan ajatella, että siirrettävyys toiseen kontekstiin on mahdollista tietyin ehdoin, vaikka yleistyksen eivät ole mahdollisia sosiaalisen todellisuuden monimutkaisuuden vuoksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138.) Esimerkiksi projektin tavoitteet ja toimintamallit voidaan siirtää eri päiväkodeihin, eri aikuisille ja eri

lapsiryhmiin hyvinä käytänteinä, mutta toisaalta näistä ryhmistä tehty tutkimus vaatisi kaikkia projektin elementtejä, kuten ulkopuolista apua, täysin samanlaisina kuin tässä tutkimuksessa, että tuloksia voitaisiin verrata toisiinsa. Tämä taas ei ole mahdollista, koska henkilöt muuttuvat, eivätkä kaikki voi osallistua samoin edellytyksin kuin tämän tutkimuksen projektin aikaan.

Luotettavuuden varmentamiseksi tutkijan pitää ottaa huomioon mahdollisuuksien mukaan ennustamattomasti vaikuttavat tekijät. Esimerkiksi haastattelutilanteessa vaikuttavat ennustamattomat tekijät, kuten toisten henkilöiden keskeytykset haastattelun aikana voidaan poistaa informoimalla toisia siitä, että tilaisuutta ei ole hyvä keskeyttää ja varaamalla tila niin, että laitetaan tiedotuslappu oveen. Tähän tutkimuksessa olisi voitu kiinnittää enemmän huomiota päiväkotiympäristössä. Vakiintuneisuutta tutkimuksessa kuvaa se, että ulkopuolinen henkilö arvioi tutkimuksen tuotokset, mikä on kaikkien opinnäytteiden tarkastamiseen kuuluva vaihe. Tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta voidaan varmistua erilaisin tekniikoin. Tämä liittyy vahvistettavuuden käsitteeseen. Siinä tehdyt ratkaisut ja päättely on oikeutettu sillä, että ne on esitetty niin seikkaperäisesti, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä ja arvioimaan niitä. Vahvistuvuutta kuvaa se, että tehnyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 139.)

Perustavin luotettavuutta ilmaiseva asia on kuitenkin riippuvuuden käsite. Tutkimus tulee olla toteutettu tieteellisen tutkimuksen toteuttamista yleisesti ohjaavin keinoin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 139.) Laadullista tutkimusta voidaan arvioida kokonaisuutena, jolloin sen sisäinen johdonmukaisuus painottuu. Tämä tarkoittaa, tutkimuksessa ilmenee tutkimuksen kohdeilmiö ja tarkoitus, omat sitoumukset tutkijana, aineiston keruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkija-tiedonantaja-suhde, tutkimukset kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja tutkimuksen raportointi ovat suhteessa toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141; Suoranta 1999a, 213.) Tutkimusraportissa tulee siis antaa lukijoille riittävästi tietoa siitä, miten tutkimus on tehty, jotta he voivat arvioida tutkimuksen tuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Näihin tutkimuksen kirjoittamista ohjaavia käytäntöjä on tässä tutkimuksessa pyritty noudattamaan mahdollisimman hyvin.

#### 8.4.2 Haastattelijan ja haastattelun luotettavuus

Koska tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla, voidaan pohtia tutkijan luotettavuutta haastattelijana (Suoranta 1999a, 211). Uskottavuus luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa, että tutkijan on tarkistettava vastaako hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä (emt. 212.) Haastattelijan on kerrottava haastateltavilleen totuudenmukaisesti haastattelun tarkoituksesta ja käsiteltävä ja säilytettävä saamiaan tietoja luottamuksellisina sekä varjeltava haastateltavien anonymiteettiä tutkimusraporttia kirjoittaessaan (Ruusuvuori & Tiittula, 2005a, 17). Eettisesti perusteltua on kertoa tiedonantajalle, mitä aihetta haastattelu koskee (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Haastateltaville olisi hyvä suoda mahdollisuus ottaa tutkijaan yhteyttä jälkikäteen tilanteissa, jossa hän haluaa selventää tai peruuttaa sanomaansa tai jopa perua osallistumisensa tutkimukseen. Haastateltavien riittävä informointi tutkimushaastattelu luonteesta on tärkeää, johon tässä tutkimuksessa pyrittiin heti haastattelupyyntöviesteissä sekä haastattelutilanteessa. (Emt. 17.)

Haastattelijan tärkeimpänä ominaisuutena on perinteisesti pidetty neutraalisuutta. Se tarkoittaa sitä, että haastattelijan tulisi olla puolueeton, hän ei saisi osoittaa mielipiteitään, ei heittäytyä väittelyyn, ei hämmästellä mitään. (Ruusuvuori & Tiittula, 2005b, 44.) Varsinaista kommentointia tulee välttää tai ainakin muotoilla kommentit neutraaleiksi (Ruusuvuori & Tiittula, 2005b, 45). Haastatteliija käytti haastatteluissa viestittääkseen omasta kuuntelustaan ja asian ymmärtämisestä esimerkiksi hymähtämällä tai käyttämällä sanoja joo ja aivan. Toki aiheen ja vastausten kiinnostavuutta oli vaikea salata ja toisaalta joissain haastatteluissa on parempi rohkaista oman innokkuuden näyttämällä toista kertomaan aiheesta enemmän (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 43).

Itse haastattelun luotettavuutta voi heikentää se, että haastateltavilla on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi 2004b, 195). Tähän on vaikea suoraan vaikuttaa. Kuitenkin tässä tutkimuksessa tutkija ei ollut osallistunut projektiin tai nähnyt sen toimintaa tai tuntenut siihen osallistuneita henkilöitä, kaupungin päivähoitoa tai sen hallintoa, jolloin voidaan ajatella, että haastateltavat pystyivät puhumaan omasta toiminnastaan ja tuntemuksistaan projektin aikana realistisesti. Osa haastatteluista tehtiin puhelinhaastatteluna, jolloin toisaalta tuntemattomuus ja



näkymättömyys haastateltavan ja haastattelijan välillä on suurempi kuin kasvokkain tehdyissä haastatteluissa.

Haastateltaville luvattiin myös anonymiteetti osallistuessaan haastatteluun. Tällöin eettinen neutraalisuus tutkimuksen raportoinnissa, haastattelutilanteissa ja niiden tulkinnoissa on huomioitava tarkasti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Kuitenkin täyden anonymiteetin suojaaminen ei tämän tutkimuksen kohdalla ole ollut mahdollista, koska projektissa ollut henkilöstö voi tuntea haastateltavat hyvin heidän työtehtäviensä kautta. Toisaalta aikaa projektista on jo kulunut, mikä tekee muistamisen ja arvuuttelun vaikeammaksi ja lisää näin anonymiteettiä.

Vaikka itse haastattelussa on monia hyviä ominaisuuksia, se sisältää myös virhelähteitä, jotka aiheutuvat haastattelijasta, haastateltavasta ja haastattelutilanteesta kokonaisuutena (Hirsjärvi 2004b, 195). Haastattelussa on ratkaisevaa, miten haastattelija tulkitsee haastateltavan vastauksia kulttuuristen merkityksien ja merkitysmaailmojen valossa. Haastatteluaineisto on konteksti- ja tilannesidonnaista, josta syntyy se pulma, että tutkittavat saattavat puhua haastattelutilanteessa eri tavalla kuin toisessa tilanteessa. Siksi tulosten yleistämistä ei tulisi liioitella. (Hirsjärvi 2004b, 196.) Tutkimuksen puitteissa haastattelutilanteet on pyritty tekemään haastateltaville mahdollisimman miellyttäväksi paikan suhteen, jonka he ovat itse saaneet valita. Monet haastatteluista tehtiin päiväkotiympäristössä, jonka voidaan ajatella tukevan keskittymistä haastattelusisältöön.

Lopuksi voidaan vielä arvioida, olivatko tutkijan haastattelukysymykset oleellisia tutkimusongelmiin tarvittavan tiedon saannin kannalta. Ainakin tutkimuskysymyksiin on voitu vastata aineiston avulla. Vaikka haastateltavien näkemykset projektin ja omasta toiminnasta sekä lasten oppimisesta ovat henkilökohtaisia ja aineistoa voi kuvata hyvin rajalliseksi, haastateltavien ilman toisten vaikutusta kertomien asioiden samankaltaisuus voidaan nähdä saavuttaneen aineiston saturaatio- eli kylläntymispisteen. Tämä tarkoittaa, että saavutettiin se piste, että haastateltavien vastaukset alkoivat toistaa toisiaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 89.) Tällöin aineistoa on ollut tarpeeksi tutkimuskysymysten vaatimukseen nähden. Haastattelukysymykset myös selkeytyivät vuodesta 2009 vuoteen 2010. Tämä kertoo eniten tutkijan kehittymisestä haastattelijana sekä kysymysten asettelijana. Kuitenkin

teemahaastattelun teemat ovat olleen aina samat. Haastattelurungot ovat liitteissä arvioimista varten (LIITE 3, 4, 5, 6, ja 7).

## **8.5 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotukset**

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luki-valmiuksien kehittymistä tukevia menetelmiä ja aikuisten ammatilliseen kehittymistä sekä opetuskäytäntöjen muuttumista Tarinan kertojat -projektin myötä. Tutkimustulokset osoittivat, että Tarinan kertojat -projektin periaatteiden ja tavoitteiden mukainen toiminta johti kielen ja liikkeen integroinnista varhaiskasvatuksen kehittämisen malliin ja jopa inklusiivisen opetuksen malliin. Tutkimus tuotti tietoa päiväkodissa käytettävistä luki-valmiuksia tukevista menetelmistä, päivähoidon asiantuntijuuden kehittamisestä sekä projektin inklusiivisista piirteistä. Tutkimus osoitti myös, että projektissa olleet opetusperiaatteet ja -menetelmät tukivat lasten tasavertaista osallistumista toimintaan huolimatta erityisistä tuen tarpeista, mikä on inklusion päätavoite (Väyrynen 2001, 16, 20). Tämä tuli esille jokaisen haastateltavan haastattelussa ja siihen oltiin erittäin tyytyväisiä.

Opetusperiaatteet ja -menetelmät kehittivät monikanavaisen opetuksen myötä niin kaikkien lasten oppimista esiopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisten sisältöalueiden kautta (Esiopetuksen opetussuunnitelma 2000, 10, 11). Lasten oppiminen taas vaikutti aikuisten oppimiseen ja tätä kautta opetuskäytänteiden muuttamiseen. Inklusio on yleisesti kasvatusalalla tärkeä tavoite, johon pyritään siirtymään opetussuunnitelmien ja yhteiskunnallisten arvojen kautta. Tämä koskee myös varhaiserityiskasvatusta ja varhaiskasvatusta. Tätä tutkimus antaa yhden esimerkin siitä, miten inklusiota voidaan pyrkiä toteuttamaan päiväkodeissa toiminnallisen ja monikanavaisen esiopetuksen kautta.

Tämä tulos saatiin laadullisena tutkimuksena haastatteleamalla projektiin osallistuneita erityislastentarhanopettajia ja lastentarhanopettajia, jotka olivat toteuttaneet projektin tavoitteita ja toimintakäytänteitä. He työnsä puolesta arvioivat lasten oppimista, mutta projektin myötä lapsia arvioitiin myös tehdyn toiminnan kautta. Tästä toiminnasta he olivat itse vastuussa, vaikkakin projektipäällikkö ohjeisti toimintaa ja loi sille tavoitteet. Haastateltavien kertomien asioiden samankaltaisuus voidaan nähdä

saavuttaneen aineiston saturaatio- eli kylläntymispisteen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 89). Tällöin aineistoa on ollut tarpeeksi tutkimuskysymysten vaatimuksiin nähden, koska mitä enemmän aineistosta nousseita ja merkitystulkintaa johtaneita ”johtolankoja” on, sitä todennäköisemmin niistä tehty päätelmää voidaan pitää oikeutettuna (Alasuutari 1999, 48). Voidaankin olettaa, että muut projektiin osallistuneet henkilöt voivat joiltain osin yhtyä tutkimuksessa saatuihin tuloksiin projektin vaikuttavuudesta lasten oppimisen ja aikuisten ammatilliseen kehittymisen näkökulmasta, vaikka tutkimuksessa tutkittiin subjektiivisia kokemuksia.

Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita erityisesti lapsista, joilla on kielellisiä haasteita. Tosin näillä lapsilla tai heidän ryhmän muilla jäsenillä oli usein muitakin erityisen tuen tarpeita, kuten ylivilkkautta, keskittymättömyyttä, tarkkaamattomuutta, kehitysvammaa tai kehityksellisiä viivästymiä. Vaikka projektin toiminta tuntui sopivan heillekin, olisi tärkeää tutkia tarkemmin, olisiko heidän oppimistaan erityisesti lukemisen ja kirjoittamisen taitojen osalta voitu tukea vielä muilla keinoin. Kiinnostavaa olisi myös tutkia, miten toiminnallinen opetus voidaan järjestää liikuntarajoitteisten lasten kanssa ja olisiko se yhtä tehokas menetelmä heidän kanssaan lukemis- ja kirjoittamistaitojen kehittämisessä. Inklusiohan koskee kaikkia riippumatta taidoista, tuen tarpeista tai muista oppimiseen liittyvistä tekijöistä (Väyrynen 2001, 18). Suomessa inklusiosta on tehty tutkimuksia koulujen osalta (ks. Naukkarinen 2003; Naukkarinen 2005; Saloviita 2008; Saloviita 2009; Kuorelahti & Vehkakoski 2009; Pöytäri 2010), mutta vähemmän päiväkotien osalta. Toki näitäkin löytyy muutama, esimerkiksi Viitala (2000) on tutkinut lastentarhanopettajien integraatiokäsityksiä ja kokemuksia ryhmän toiminnasta, kun ryhmässä on erityistä tukea tarvitseva lapsi (ks. myös Viitala 2004; Viitala 2006). Olisikin mielenkiintoista myös tutkia Suomen päiväkotien nykyisiä toimintakäytänteitä inklusion näkökulmasta ja verrata niitä aikaisempiin tuloksiin. Tärkeää olisi myös tarkastella, miten kasvatuksellista ja opetuksellista jatkumoa inklusion ja toiminnallisten opetusmenetelmien näkökulmasta voitaisiin kehittää näiden kahden instituution välillä.

## LÄHTEET

- Adenius-Jokivuori, M. 2004. Kielen ja kommunikaation kehityksen tukeminen. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Erityispedagogiikka varhaislapsuudessa. Helsinki. WSOY, 194–213.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3.uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Baddeley, A. D. & Hitch, G. J. 1974. Working memory. Teoksessa G. Bower (toim.) The Psychology of learning and motivation, vol 8. New York: Academic Press, 47–90.
- Csikszentmihalyi, M. & Rathunde, K. 1998. The development of the person: An experimental perspective on the ontogenesis of psychological complexity. Teoksessa W. Damon & R. M. Lerner (toim.) Handbook of child psychology I. 5. edition. Theoretical models of human development. New York: John Wiley & Sons, luku II.
- Cunningham, D. D. 2010. Relating Preschool Quality to Children's Literacy Development. *Early Childhood Education Journal* 37, 501–507.
- Eklund, K. & Janhunen, T. 2005. Leikin ja toiminnan lapset. Teoksessa T. Janhunen & S. Sura (toim.) Miten käytän toiminnallisia menetelmiä? Tampere: Resurssi, 84–94.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. OPH. Helsinki: Yliopistopaino.
- Eskola, J. 1999. Aineiston hankinta. Teoksessa J. Eskola & J. Suoranta. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino, 85–137.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Analyysitavat. Teoksessa J. Eskola & J. Suoranta. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino, 138–208.
- Hirsjärvi, S. 2004a. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes, & P. Sajavaara. Tutki ja kirjoita. 10. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi, 114–157.
- Hirsjärvi, S. 2004b. Tutkimustyyppit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes, & P. Sajavaara. Tutki ja kirjoita. 10. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi, 180–208.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: yliopistopaino.
- Kantola, M., Nevala, S., Perenius S. & Savia, P. 2007. Halinalle-kerho. Nokian kaupunki.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus – lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Karvonen, P. 2009. Tarinan kertojat. Iloa ja leikkiä kieleen, liikkumiseen ja laskemiseen. Helsinki: Erilaisten oppijoiden liitto.
- Karvonen, P. 2010. Henkilökohtainen tiedonanto. Email:pirkkohk@yahoo.com. 29.9.2010. Tulostettu 29.9.2010.
- Korhonen, T. 2004. Lapsen neuropsykologinen kehitys. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 42–59.
- Korkman, M. 2002. Kielelliset erityisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman, & T. Riita, (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 95–126.
- Korpijaakko-Huuhka, M.-L. & Kiesiläinen, A. 2003. Aikuisiän kielelliskognitiiviset häiriöt. Teoksessa K. Launonen & M.-L. Korpijaakko-Huuhka (toim.) Kommunikoinnin häiriöt. Syitä ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsinki: Palmenia-kustannus, 225–251.
- Korpilahti, P. 2003. Kielen kehityksen häiriöt. Viivästynyt vai poikkeava kielenkehitys. Teoksessa K. Launonen & Korpijaakko-Huuhka, M.-L. (toim.) Kommunikoinnin häiriöt. Syitä ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsinki: Palmenia-kustannus, 39–58.
- Korpinen, L. & Nasretidin, F. 2003. Artikulaatio ja äännevirheet. Teoksessa K. Launonen & Korpijaakko-Huuhka, M.-L. (toim.) Kommunikoinnin häiriöt. Syitä ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsinki: Palmenia-kustannus, 59–76.
- Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. 2009. Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa?: erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun henkilöstön arvioimana. Kuopio: Snellman instituutti.

- Landry, S. H., Swank, P. R., Smith, K. E., Assel, M. A. & Gunnewig, S. B. 2006. Enhancing Early Literacy Skills for Preschool Children: Bringing a Professional Development Model to Scale. *Journal of Learning Disabilities* 39 (4), 306–324.
- Lastensuojelulaki 13.4.2007/417, 6§. Tulostettu 18.5.2011.  
[http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417?search\[type\]=pika&search\[pika\]=lastensuoje\\*](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417?search[type]=pika&search[pika]=lastensuoje*)
- Lyytinen, H. 2002. Tarkkaavuuden ongelmista. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman, & T. Riita. (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. 2. painos. Helsinki: WSOY, 43–93.
- Lyytinen, P. 2003. Kielen kehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielen kehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva: PS-kustannus, 48–68.
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Holopainen, L., Närhi, V. & Räsänen, P. 2001. Kehitysneuropsykologinen näkökulma oppimisvaikeuksiin. Teoksessa P. Fadjukov, T. Ahonen & H. Lyytinen (toim.) *Oppimisvaikeudet, tutkimuksesta käytäntöön. Learning Disabilities, from Research to Practise*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Lyytinen, H., Aro, M., Eklund, K., Erskine, J., Guttorm, T., Laakso, M.-L., Leppänen, P. H. T., Lyytinen, P., Poikkeus, A.-M., Richardson, U. & Torppa, M. 2004. The Development of Children at Familial Risk for Dyslexia: Birth to Early School Age. *Annals of Dyslexia* 54 (2), 184–220.
- Massetti, G.M. & Bracken, S. S. 2010. Classroom academic and social context: relationships among emergent literacy, behavioural functioning and teacher curriculum goals in kindergarten. *Early Child Development and Care* 180 (3), 359–375.
- Naukkarinen, A. 2003. *Inklusiivista koulua rakentamassa: tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista*. Helsinki: Opetushallitus.
- Naukkarinen, A. 2005. *Osallistavaa koulua rakentamassa: tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paananen, M., Aro, T., Kultti-Lavikainen, N. & Ahonen, T. 2005. *Kummi 4. Oppimisvaikeuksien arviointi: psykologin, opettajien ja vanhempien yhteistyötä. Arviointi, opetus ja koulutusmateriaaleja*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. edition. Thousand Oaks CA: Sage.
- Paul, R., Cohen, D. J. & Caparulo, B. K. 1983. A longitudinal study of patients with severe developmental disorder of language learning. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry* 22, 52–66.
- Pöyhtäri, V. 2010. *Inluusio – erityisoppilaan uusi mahdollisuus ja haaste koululle: Historiallis-hermeneuttinen analyysi erityisoppilaan (vammaisen ja poikkevan) koulutettavuuskäsityksiä perinteisten ja nykyisten tiedekäsitysten valossa inklusioon peilaten*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen lisensiaatintyö. Tulostettu 15.6.2011.  
[https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/25495/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-201010182998.pdf?sequence=4](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/25495/URN_NBN_fi_jyu-201010182998.pdf?sequence=4)
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki. WSOY.
- Ruohotie, P. 2002. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. 1–2. painos. Helsinki: WSOY.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005a. *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005b. *Teemahaastattelu ja vuorovaikutus*. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: vastapaino, 22–56.
- Saloviita, T. 2008. *Kaikille avoimeen kouluun – erilaiset oppijat tavallisella luokalla*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (toim.) 2009. *Meidän koulu: keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin säilyttämiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Savage, R. 2006. Effective early reading instruction and inclusion: some reflections on mutual dependence. *International Journal of Inclusive Education* 10 (4–5), 347–361.
- Service, E. & Lehto J. E. 2002. *Muisti ja oppimisvaikeudet*. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman, & T. Riita, (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. 2–3. painos. Helsinki: WSOY, 235–268.

- Siiskonen, T. Aro, T. & Lyytinen, P. 2003. Havainnointi, arviointi ja tutkimukseen ohjaaminen. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielen kehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 118–130.
- Snowing, M. J., Bishop, D. V. M. & Stothard, S. E. 2000. Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry & Allied Disciplines* 41, 587–600.
- Suoranta, J. 1999a. Laadullisen tutkimuksen arviointi. Teoksessa J. Eskola & J. Suoranta. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Tampere: Vastapaino, 209–235.
- Suoranta, J. 1999b. Laadullisen tutkimuksen jäljillä. Teoksessa J. Eskola & J. Suoranta. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. painos. Tampere: Vastapaino, 13–33.
- Takala, M. 2006. Lukemaan opettaminen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-VAIKEUDESTA luki-TAITOON*. Helsinki: Yliopistopaino, 13–36.
- Tolvanen, L. 2003. CP-vamman vaikutus puheeseen, kieleen ja kommunikaatioon. Teoksessa K. Launonen & Korpijaakko-Huuhka, M.-L. (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Helsinki: Palmenia-kustannus, 95–118.
- Tornéus, M. 1991. Löytöretki kieleen. Lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen. Suom. J. Jokela. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Trawick-Smith, J. 2006. *Early Childhood Development. A Multicultural Perspective*. 4. edition. Upper Saddle River, N.J. Pearson / Merrill Prentice Hall.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Varhaiskasvatussuunnitelmat perusteet. 2005. STAKES. Oppaita 56. Saarijärvi: Gummeruksen kirjapaino.
- Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. *Research reports* 79. Department of special education. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Viitala, R. 2004. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Eryityiskasvatusta varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY, 131–152.



- Viittala, K. 2006. Lasten yhteinen varhaiskasvatus: erityisestä moninaisuuteen. Tampere: Tampere University Press. Tulostettu 15.6.2011. <http://www.uta.fi/laitokset/kirjasto/pdf/suoj/951-44-6577-6.pdf>
- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.
- Zimmer, R. 2001. Liikuntakasvatuksen käsikirja. Didaktis-metodisia perusteita ja käytännön ideoita. Suom. E. Himanen. Helsinki: LK-kirjat.

## LIITE 1: Esimerkkejä Tarinan kertojat -kielellisistä tehtävistä

**Oman nimen kirjaimet:** Tutustuttua oman nimen kirjaimiin, kirjaimet piilotetaan eri tiloihin. Lapset etisivät kirjaimet ja kirjoittavat oman nimensä vihkoon. (Karvonen 2009, 67.)

*Pauliina: ”tää oma nimihän siinä on lähtökohtana tää lapsen oma nimi ja sitte kaikilla tavalla leikittiin tän lasten nimien kanssa ja niitä ongittiin ja niitä piilotettiin ja ja tuota, kaikenlaista mm, sekä (projektipäällikön) vi-, vihjeiden mukaan että omia juttuja mm”*

**Nimillä hassuttelu:** Hassutellaan lasten nimien alkukirjaimilla tai tavuilla, esimerkiksi Nooran alku kirjainta muutetaan niin, että nimestä tuleekin Toora tai Noo-ra lopputavua vaihdetaan muotoon Noo-ma.

*Alisa: ”...niin ne oppi tavallaan sen, sen tuota rytmin, miten siinä mienis, se oli sitten ihan automaattista mitä niiltä tuli, ei mun tarvinu tarvinu enää kysyä et mitä samoja kirjaimia tässä on ku tässä edellisessä nimessä ja mitä erilaista huomaat, tai että jos tästä kirjaimesta ottaa tän ensimmäisen, tai tästä sanasta ottaa tän tai nimestä tän ensimmäisen kirjaimen niin mitä jäis, vaikka että, ois vaikka että Sauli, jos ottaa s:n pois niin jääki Auli, vaikka semmosia niinku leikkejä että ne niinku itse tutkivat ja laskivat kirjaimia”*

**Taikalaatikko:** Taikalaatikkoon laitetaan kunkin lapsen oman nimikortti, mutta laatikosta tuleekin nimi kirjain kirjaimelta. Lapsen tulee koota oma nimi uudelleen yksittäisistä kirjaimista. Tarkoitus on nimetä kirjaimet ja äänteet. Rikkinäisessä taikalaatikossa yksittäisten kirjainten joukkoon onkin eksynyt väärä kirjain, joka tulee tunnistaa tai joku kirjain on jäänyt pois. (Karvonen 2009, 70.) Taikalaatikko toimii myös niin, että sieltä tulee ulos tavuja, jotka tulee yhsittää (Karvonen 2009, 72).

*Pauliina: ”elikkä ne vaan, leikki niillä sanoilla ja oli se taikalaatikko, toisesta päästä pantiin kokonainen sana ja toisesta päästä tuli joko kirjaimina tippu se sana ulos tai tavuina”*

**Kirjainhyppyrata:** Tehdään hyppyrata, jossa voi esiintyä sama kirjain lyhyenä tai pitkänä vokaalina kirjoitettuna. Lyhyet äännettä hypätään yhdellä jalalla ja pitkät kahdella samalla oikea äänneasu lausuen. Esimerkiksi rata voi muodostua näin: A – A – AA – A – AA. (Karvonen 2009, 69.)

*Hannele2: ”...sitten ne oli jo ruutuhyppelyitä tehty maalarin teipillä lattialle, siellä meni niitä lapsia ihan näky ku ne ykskaks ku ne hyppi esimerkiksi vessaan niin ne a-a-aa, e-e-ee ja ne hyppi itekseen siinä, et se ei ollu mitään tuokioon sidoksissa olevaa toimintaa vaan ne teki sitä*

*siinä ihan vapaa aikana, sitte taas vaihettiin vähä erilainen ruutuhyppely ja ne oli aina et ne johti niinkö johonkin, pukemisesta huoneeseen tai vessaan”*

**Kirjainräppi:** ”Kirppu räppää, kitara soi, rytki sykkii, taputa moi. Kirjain A on räppi tuo uus: /a/-/a/-/aa/, /a/-/a/-/aa/, räppäile A, kippu tuo huus.” Lapset voivat keksiä erilaisia tpoja liikkua räpin aikana. (Karvonen 2009, 71.)

*Anniina: ”kyllä (jaksoivat) koska sehän niinkö oli niin monipuolinen se toiminta että jos ajatellaan nyt sitä a-kirjainta niin niin, sitä metsästettiin sitä a-kirjainta ja kirjattiin omaan plankkovihkoon ja sit me laulettiin a-räppiä ja sit me niinko hypittiin a-ruutua ja se oli niin monipuolista”*

## **LIITE 2: Esimerkkejä Tarinan kertojat -projektin nopean nimeämisen leikeistä**

Opettaja tai lapsi näyttää nopeaan tahtiin ryhmän edessä eri värsiä paperinpaloja tai kirjain-, tavu- tai numerokortteja. Ryhmän tehtävänä on nimetä se väri, kirjain, tavu tai numero, mikä kulloinkin on esillä. Kortteihin ja väreihin voi liittää myös liikkeen joka tulee tehdä samalla kun sanoo ääneen halutun asian. (Karvonen 2009, 74.)

*Anniina: ”... ja nopeaa nimeämistä, niin me tehään sitä jos puetaan päälle niin siinä on punainen hanska ja sininen hanska, niin tehään sitä siinä samalla ku puetaan että”*

*Alisa: ”se oli vähä sellasta että tähän päiv- tähän kohtaan päivää kuulu tämmönen nopean nimeäminen et ku on päiväjärjestys katottu ja sit mä otan nää kortit ja sanotaan että a, e, o, l, ja se on sit siinä et menipä hienosti”*

## **LIITE 3: Kysymykset erityis- ja lastentarhanopettajille (2009)**

### **I TAUSTATIEDOT:**

- Nimi
- Syntymävuosi(?)
- Päiväkoti ja -ryhmä
- Työnkuva
- Kuinka kauan on työskennellyt alalla? (Valmistumisvuosi)
- Kuinka kauan on työskennellyt projektissa mukana olleessa päiväkodissa/-ryhmässä?
- Minä vuonna lapsiryhmäsi oli mukana projektissa?

### **II PROJEKTIIN LÄHTEMINEN:**

1. Miten projektiin lähdettiin teidän päiväkodissa ja ryhmässä mukaan?
2. Millaiselta projektiin lähteminen aluksi tuntui?
3. Millaisia ovat/olivat osan mukana olleiden lapsien erityisvaikeudet ja kuinka ne ilmenevät/ilmenivät ryhmässäsi?

### **III PROJEKTIN TOTEUTTAMINEN:**

4. Miten Tarinan kertojat -projektin toimintaa toteutettiin sinun päiväkodissasi?
5. Miten kuvailisit omaa toimintaasi kokeilussa? (Miten itse toteutit projektin toimintaa?)
6. Millaisia ovat kokemuksesi projektin toiminnasta?

7. Kuvaile lasten oppimista ja mielenkiintoa/innostusta projektiin vuoden aikana?

#### IV PROJEKTIN TOIMINNAN KEHITTYMINEN:

8. Miten projektitoiminta muuttui vuoden aikana?
9. Miten koit toiminnan muuttumisen/muotoutumisen vuoden aikana?

#### V OMAN AMMATILLISUUDEN KEHITTYMINEN

10. Miten koet oman toimintasi muuttuneen Tarinan kertojat -projektissa työskentelemisen myötä?
  - a. Kuvaile jokin toimintatapa, joka muuttui projektin myötä pysyväksi toimintatavaksi omassa työssäsi?
11. Mitä uutta Tarinan kertojat -projekti toi työhösi?
  - a. Muuttuiko jotain opetuskäytännöissäsi?
  - b. Miten ajatusmaailmasi muuttuivat projektin myötä?
  - c. Mitä opit vuoden aikana?
12. Miten koet oman asiantuntijuutesi kehittyneen projektin kuluessa?
  - a. Miten koet projektin kehittäneen sinua ammatissasi?

## **LIITE 4: Kysymysehdotuksia kiertävälle erityislastentarhanopettajalle (2009)**

### **I TAUSTATIEDOT:**

- Nimi
- Syntymävuosi(?)
- Päiväkoti ja -ryhmä
- Työnkuva
- Kuinka kauan on työskennellyt alalla? (Valmistumisvuosi)
- Kuinka kauan on työskennellyt projektissa mukana olleessa päiväkodissa/-ryhmässä?
- Minä vuonna lapsiryhmäsi oli mukana projektissa?

### **II PROJEKTIIN LÄHTEMINEN:**

13. Miten projektiin lähdettiin teidän päiväkodissa ja ryhmässä mukaan?
14. Millaiselta projektiin lähteminen aluksi tuntui?
15. Millaisia ovat/olivat osan mukana olleiden lapsien erityisvaikeudet ja kuinka ne ilmenevät/ilmenivät ryhmässäsi?

### **III PROJEKTIN TOTEUTTAMINEN:**

16. Miten Tarinan kertojat -projektin toimintaa toteutettiin sinun päiväkodissasi?
17. Miten kuvailisit omaa toimintaasi kokeilussa? (Miten itse toteutit projektin toimintaa?)
18. Millaisia ovat kokemuksesi projektin toiminnasta?

19. Kuvaile lasten oppimista ja mielenkiintoa/innostusta projektiin vuoden aikana?

#### IV PROJEKTIN TOIMINNAN KEHITYMINEN:

20. Miten projektitoiminta muuttui vuoden aikana?

21. Miten koit toiminnan muuttumisen/muotoutumisen vuoden aikana?

#### V OMAN AMMATILLISUUDEN KEHITYMINEN

22. Miten koet oman toimintasi muuttuneen Tarinan kertojat -projektissa työskentelemisen myötä?

a. Kuvaile jokin toimintatapa, joka muuttui projektin myötä pysyväksi toimintatavaksi omassa työssäsi?

23. Mitä uutta Tarinan kertojat -projekti toi työhösi?

a. Muuttuiko jotain opetuskäytännöissäsi?

b. Miten ajatusmaailmasi muuttuivat projektin myötä?

c. Mitä opit vuoden aikana?

24. Miten koet oman asiantuntijuutesi kehittyneen projektin kuluessa?

a. Miten koet projektin kehittäneen sinua ammatissasi?

#### VI VERTAILUA MUIHIN PÄIVÄKOTEIHIN:

1. Miten muissa päiväkodeissa toimittiin samoihin aikoihin, kun projekti oli meneillään?

2. Miten kuvailisit/vertailisit eri päiväkotien kielellisen ja motorisen harjoittelun (yhdistämisen) käytänteitä?



## **LIITE 5: Kysymykset erityislastentarhanopettajalle (2010)**

### **I TAUSTATIEDOT:**

- Nimi
- Syntymävuosi(?)
- Päiväkoti ja -ryhmä
- Työnkuva
- Kuinka kauan on työskennellyt alalla? (Valmistumisvuosi)
- Kuinka kauan on työskennellyt projektissa mukana olleessa päiväkodissa/-ryhmässä?
- Minä vuonna lapsiryhmäsi oli mukana projektissa?
- Millaisia ovat/olivat osan mukana olleiden lapsien erityisvaikeudet ja kuinka ne ilmenevät/ilmenivät ryhmässäsi?

### **II PROJEKTIIN LÄHTEMINEN**

1. Miksi halusit lähteä projektiin mukaan?
2. Miten teidän päiväkodissa ja ryhmässä projektiin lähdettiin mukaan?
3. Millaiselta projektiin lähteminen aluksi tuntui?

### **III PROJEKTIN TOTEUTTAMINEN**

4. Miten Tarinan kertojat -projektin toimintaa toteutettiin sinun päiväkodissasi?
5. Miten kuvailisit omaa toimintaasi kokeilussa? (Miten itse toteutit projektin toimintaa?)
6. Millaiset kokemuksesi projektin toiminnasta jäivät?

7. Kuvaile lasten oppimista ja mielenkiintoa/innostusta projektiin vuoden aikana?

#### IV PROJEKTIN TOIMINNAN KEHITTYMINEN

8. Miten projektitoiminta muuttui vuoden/vuosien aikana?
9. Miten koit toiminnan muuttumisen/muotoutumisen vuoden aikana?

#### V PROJEKTIN ANTI

10. Mitä uutta opit projektin kautta? / Mikä oli mielestäsi projektin paras itsellesi?
11. Mikä oli mielestäsi projektin paras anti lapsiryhmällesi?
12. Mitä projektista jäi elämään omiin käytäntöihisi? Jäikö projektista mitään elämään ryhmään ja päiväkotiin?
13. Koitko saavasi omaan ammatillisuuteesi vahvistusta projektista? Miten?
14. Oliko jotain, jota et halunnut projektista jäävän omaan työtapaasi?
15. Mitä projektissa olisi pitänyt tehdä toisin? Jäikö mielestäsi projektissa jokin asia huomioimatta tai huomioonottamatta?
16. Haluatko sanoa vielä jotain?

## **LIITE 6: Kysymykset sarjakuvittamisesta erityislasten-tarhanopettajalle (2010)**

### **I TAUSTATIEDOT:**

- Nimi
- Syntymävuosi(?)
- Päiväkoti ja -ryhmä
- Työnkuva
- Kuinka kauan on työskennellyt alalla? (Valmistumisvuosi)
- Kuinka kauan on työskennellyt projektissa mukana olleessa päiväkodissa/-ryhmässä?
- Minä vuonna lapsiryhmäsi oli mukana projektissa?

### **II PROJEKTIIN LÄHTEMINEN**

1. Miksi halusit lähteä projektiin mukaan?
2. Miten teidän päiväkodissa ja ryhmässä projektiin lähdettiin mukaan?
3. Millaiselta projektiin lähteminen aluksi tuntui?
4. Millaisia ovat/olivat osan mukana olleiden lapsien erityisvaikeudet ja kuinka ne ilmenevät/ilmenivät ryhmässäsi?

### **III PROJEKTIN TOTEUTTAMINEN**

5. Miten Tarinan kertojat -projektin toimintaa toteutettiin sinun päiväkodissasi?
6. Miten kuvailisit omaa toimintaasi kokeilussa? (Miten itse toteutit projektin toimintaa?)

7. Millaiset kokemuksesi projektin toiminnasta jäivät?
8. Kuvaile lasten oppimista ja mielenkiintoa/innostusta projektiin vuoden aikana?

#### IV PROJEKTIN TOIMINNAN KEHITTYMINEN

9. Miten projektitoiminta muuttui vuoden/vuosien aikana?
10. Miten koit toiminnan muuttumisen/muotoutumisen vuoden aikana?

#### V PROJEKTIN ANTI

17. Mitä uutta opit projektin kautta? / Mikä oli mielestäsi projektin paras itsellesi?
18. Mikä oli mielestäsi projektin paras anti lapsiryhmällesi?
19. Mitä projektista jäi elämään omiin käytäntöihisi? Jäikö projektista mitään elämään ryhmään ja päiväkotiin?
20. Koitko saavasi omaan ammatillisuuteesi vahvistusta projektista? Miten?
21. Oliko jotain, jota et halunnut projektista jäävän omaan työtapaasi?
22. Mitä projektissa olisi pitänyt tehdä toisin? Jäikö mielestäsi projektissa jokin asia huomioimatta tai huomioonottamatta?

#### VI PROJEKTIN MUITA PIIRTEITÄ

23. Tavoittiko projekti sinun kauttasi muita päiväkodin ryhmiä?  
Kyseltiinkö projektista? Oltiinko siitä kiinnostuneita muissa ryhmissä?
24. Mistä sarjakuvittaminen sai alkunsa omassa työskentelyssäsi?
25. Miten itse organisoit sarjakuvittamisen tuokioihisi ja muihin tilanteisiin?

- 26.Miten motivoisit itseään "huonoina piirtäjinä" pitävät ammattilaiset sarjakuvittamiseen?
- 27.Mitä arvelet: Miksi kaikki eivät toimi kuten projekti opettaa?
- 28.Haluatko sanoa vielä jotain?

## **LIITE 7: Kysymyksiä kiertävälle erityislastentarhanopettajalle (2010)**

### **I TAUSTATIEDOT:**

- Syntymävuosi(?)
- Päiväkodit, alue
- Työnkuva
- Kuinka kauan on työskennellyt alalla? (Valmistumisvuosi)
- Kuinka kauan on työskennellyt keltana alueella?
- Olitko kaikki vuodet mukana toiminnassa? Minä vuonna/vuosina olit projektissa mukana?

### **II PROJEKTIN TOTEUTTAMINEN**

1. Miksi lähdit projektiin mukaan?
2. Millaiselta projektiin lähteminen aluksi tuntui?
3. Miksi halusit, että päiväkodit osallituisivat projektiin?

### **IV PROJEKTIN LEVITTÄMINEN JA MARKKINOINTI**

4. Oliko mielestäsi kentällä tarvetta projektille? Jos oli, miksi?
5. Mikä oli mielestäsi aikana mieleenpainuvuin saavutus kentällä?
6. Oliko projektia vaikea saada markkinoitua eteenpäin ja levittää eri päiväkodeihin?
7. Oliko kentällä epäilyjä projektia kohtaan? Jos oli: millaisia?
8. Olitko mukana kouluttamassa tai koulutustilaisuuksissa? Mitä koulutusta pidit?

### III PROJEKTIN TOTEUTTAMINEN

9. Miten kuvailisit rooliasi projektin toteuttamisessa? Mitä teit?
10. Millaisena kuvailisit kokemuksiasi projektin toiminnasta?
11. Mitä uutta projekti opetti sinulle?
12. Mikä oli projektissa sinulle haasteellista?

### V PROJEKTIN KEHITTYMINEN

13. Miten projekti sinusta kehittyi vuosien aikana ja mitä siitä itse ajattelet?
14. Miten kehittäisit projektia eteenpäin, mitä muuttaisit projektista?  
Jäikö jokin asia huomioonottamatta vuosien aikana?
15. Mitä projektista jäi elämään omaan työhösi ja eri päiväkoteihin?
16. Onko tarinan kertojien ideaa saatu levitettyä eteenpäin, vaikka projektia ei enää ole?
17. Mitä arvelet: Miksi kaikki eivät tee kuten projekti opettaa?

### VI PROJEKTIN ANTI

18. Oliko projekti mielestäsi tehokas? Jos oli, mistä arvelet projektin tehokkuuden johtuneen?
19. Miten kuvailisit/vertailisit projektissa mukana olleiden ja muiden päiväkotien kielellisen ja motorisen harjoittelun (yhdistämisen) käytänteitä?
20. Miltä projektin loppuminen tuntui?

## LIITE 8: Litteroinnin kuvaus

### (.) tauko

*Pauliina ”että musta tää opettajan työ on siinä mielessä hurjan mielenkiintoinen että, (.) että ja vaikea että se on siinä mielessä rannaton että ikinä ei voi tehdä asioita tarpeeksi hyvin että aino jää, aina jää parantamisen varaa sit pitää vaan tietyssä vaiheessa aina niin kun olla itselle armollinen ja ajatella, että tähän mä pystyin nyt”*

### (-) sanan puuttuminen

*Marjaana1: ”meillä on hyvin ollu jäljittelutaidot ollu heikkoja, ku autistispiirteisiäkin lapsia tällä hetkellä niin ihan selkeesti näkee kokemuksen kautta että se auttaa puheen oppimisessa että kieltä (-) huomattavasti”*

### (--) useamman sanan puuttuminen, esimerkiksi sanoja ei ole voitu kuulla

*Marjaana1: ”siinä pitää tulla aikaa toistolle ja se oli se, mikä, mikä mua, ku mä näin nyt ei mee yhdellä kertaa perille eikä mee vielä toisella kertaa perille et siinä ois saanu sitte se väljempi aikataulu mut se, mä niinku tiedän et (--) se ei niistä tutkimussyistä pystynyt niin olemaan”*

### mi- (esimerkiksi minä) sana on jäänyt kesken puhuttaessa

*Kirsti: ”et se ei ollu semmosta penkillä istumista et ihan tietosesti otettiin kaikkee, ristiharistikkäisharjotuksia ja, aivojumbppaa me tehtiin kans aika paljon”*

### -- kohdalta puuttuu useampia sanoja tai virkkeitä. Tätä on käytetty lainauksen lyhentämisessä.

*Hannele1: ”ja sit siellä on lapsia, joilla on hyvin vaikea, koska salaisessa maassa on minusta erittäin vaikeita ne tehtävät siellä, -- niin on lapsia paljon joilla ei oo mitään mahdollisuutta pysyä mukana -- niinniin, aina silloin tullu mieleen nyt tän projektin aikana ollu näitä tilanteita näkemässä ja sitte tätä toisenlaista toimintaa niin aina aatellu et voi että ku tää lapsi saisi olla mukana siinä sellasessa toisenlaisessa toiminnassa niin se saisi sitä ilosta oppimisen kokemusta”*

### ... Kolmepistettä sanan alussa kertoo, että lainaus on otettu puhevirrasta erikseen. Pisteet taas lainauksen jäljessä, että puhe on jatkunut lainauksen jälkeenkin Seuraavassa esimerkissä lainaus on otettu puhevirran keskeltä.

*Alisa: ”...niin ne oppi tavallaan sen, sen tuota rytmin, miten siinä mienis, se oli sitten ihan automaattista mitä niiltä tuli, ei mun tarvinu tarvinu enää kysyä et mitä samoja kirjaimia tässä on ku tässä edellisessä nimessä ja mitä erilaista huomaat...”*

Anonymiteetin säilyttämiseksi niin haastateltavilla kuin kyseisillä henkilöillä litterointiin on myös merkitty sulkujen sisään eri henkilöitä ja heidän statuksiaan, joista



haastateltavat puhuivat heidän nimillään. Näitä merkintöjä ovat esimerkiksi (Projektipäällikkö) ja (kouluttaja).

*Anniina: ”(Kouluttaja) kävi meillä (projektipäällikön) mukana, -- meillä oli joku levyraati, niinniin et lapset kuunteli näin, mut ne ei oikeen sitte, sitte niinkö, vaikka välillä tanssittiin ja hypittiin ja mitä tahansa, mut sit et kokeile tämmöstä piperrys, piperrysjuttua eli et sano et ota ruutuvihkoa ja anna jokaiselle lapselle ruutupaperi ja kynä, samalla ku kuuntelette niin, niin lapset tekee pienen pilkun sinne jokaiseen ruutuun, et tavallaan hänen kauttaan sai kans tämmösen ihan konkreettisen, ne innostu siitä piperrysjutusta -- mut se on jääny mieleen, et ne innostu siitä ihan valtavasti, et näin helppo juttu”*

(Nimi) -merkintä esiintyy kohdissa, joissa on puhuttu lapsista tai kollegoista nimillä.

*Marjaana2: ”et niin kun ihan ensimmäi- mä niin kun kysyin (nimi) et mihin ollaan menossa, tuonne se sano”*