

1785

**TOISTUVAT LUKEMISTILANTEET LASTEN KIELELLISTEN
ILMAUKSIEN VIRITTÄJÄNÄ JA KIELEN KEHITYKSEN
TUKENA**

Bruce Nina
Seljola Heli

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevät 1999
Varhaiskasvatuksen laitos
Jyväskylän yliopisto

Bruce Nina & Seljola Heli

Toistuvat lukemistilanteet lasten kielellisten ilmauksien virittäjänä ja kielen kehityksen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Varhaiskasvatuksen laitos. Kevät 1999. 95 + liitteet.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tehtävänä oli kartoittaa kuuden 2–3-vuotiaan lapsen kielellisiä ilmauksia lukutilanteiden aikana: mihin lapsen huomio kiinnittyi lukutilanteiden aikana ja millaisia oma-aloitteisia ilmauksia kirja lapsessa herätti. Tämän lisäksi selvitettiin toistuvan lukemisen merkitystä kielen ja ilmausten rikastumiselle, sekä millaisia lapsen koti ja päiväkotitoimet olivat lukemisympäristöinä. Aihetta lähestyttiin tapaustutkimuksen keinoin. Aineisto kerättiin lukutilanteissa, joihin lapset osallistuivat pareittain ja joissa heille luettiin toistuvasti samaa kirjaa. Tutkimusmentelmänä käytettiin pääasiassa nauhoitusta, jonka avulla lasten ilmaukset kerättiin talteen myöhempää analyysiä varten. Lasten ilmaukset luokiteltiin laaditun luokitusrungon mukaisesti kolmeen pääluokkaan: luettavaan liittyviin ilmauksiin, kuvaan liittyviin ilmauksiin ja muuhun vuorovaikutukseen liittyviin ilmauksiin. Pääluokat pitivät kukin sisällään vielä tarkempia alaluokkia. Lisäksi tutkimuksessa käytettiin kyselyä ja osallistuvaa havainnointia kotien ja päiväkotien lukemisympäristöjen tarkastelemiseksi. Tutkimuksen aineisto on osin kvantitatiivista ja osin kvalitatiivista.

Tutkimus osoitti lasten huomion kiinnittyvän pääasiassa kirjan kuvitukseen. Lähes puolet kaikista ilmauksista oli kuvasta nimeämistä ja kertomista. Lukukertojen edetessä lapset alkoivat huomioida myös luettavaa tekstiä, mikä näkyi toistamisena, ennakoimisena ja luettavaa laajentavina kommentteina. Luettavaan liittyvien ilmausten lisääntyessä kuviin liittyvät ilmaukset vähenivät. Kysymyksiä esiintyi lasten puheessa vähän suhteessa ilmausten kokonaisuuteen. Merkittäväksi asiaksi tuloksissa osoittautui toistuva lukeminen: tuttuuden myötä lapset pystyivät laajentamaan ilmauksiaan yhdistämällä kirjan tapahtumia ja omia kokemuksiaan. He alkoivat myös muistaa ulkoa tarinan juonen ja rakenteen, mikä näkyi luettavan tekstin ennakoimisena ja yrityksinä "lukea" itse. Viimeisillä lukukerroilla oli nähtävissä ilmausten monipuolistumista ja rikastumista. Tällöin ilmaukset kattoivat jo useampia ilmaisuluokkia. Tarkasteltaessa kahden lapsen ilmausten rikastumista ja muutoksia pidemmällä aikavälillä, ei ollut selvästi nähtävissä merkittäviä eroja muiden lasten ilmauksiin. Muutokset (esimerkiksi sanavaraston kasvussa ja lauseiden rakentumisessa) johtunevat lapsen luonnollisesta kypsymisestä. Tulosten perusteella voidaan tehdä se johtopäätös, että kirja tarjosi monipuoliset ulottuvuudet lapsen kielen ja erilaisten valmiuksien kehittymiselle. Kirjan lukeminen näytti vahvistavan lapsen kielellistä tietoisuutta sekä antavan rakennusaineeksi lapsen ajattelun kehittymiselle ja lukemisvalmiuksille. Kodit näyttivät tarjoavan lapselle virikkeellisen ja lapsen ehtoihin perustuvan lukemisympäristön. Päiväkotiryhmistä yhdessä näytettiin korostavan lasten omaehtoista toimintaa kirjojen parissa. Kahdessa muussa ryhmässä kirjoihin tutustuminen oli yleensä aikuisen aloitteellisuuden varassa, lähinnä kirjojen sijoittelun vuoksi. Lukemistilanteita näytti olevan vähän ja ne olivat rauhattomia. Ne myös muodostuivat aikuisjohtoisiksi erilaisista tilannetekijöistä johtuen. Tulosten perusteella voisi todeta tilannetekijöiden olevan ratkaisevassa osassa tarkoituksenmukaisen ja hedelmällisen lukemistilanteen luomisessa.

avainsanat: 2–3-vuotias lapsi, kielen kehitys, kirja, lukeminen, lukemistilanne, lukemisvalmiudet, toistuva lukeminen

SISÄLLYS

LAPSI JA KIRJA	5
1 KIRJAN JA LUKEMISEN MERKITYS LAPSEN KEHITYKSELLE	7
1.1 Koti lukemisympäristönä	9
1.2 Päiväkoti lukemisympäristönä	10
2 NÄKÖKULMIA KIELEN OPPIMISEEN	12
3 KIELEN KEHITYKSEN VAIHE 2–3-VUOTIAALLA LAPSELLA	14
3.1 Kielellinen tietoisuus	15
3.1.1 Äänteiden oppiminen	17
3.1.2 Sanojen oppiminen	17
3.1.3 Lauseen kehittyminen	19
3.1.4 Aika- ja taivutusmuotojen kehittyminen	21
3.1.5 Semanttis-pragmaattinen kehitys	22
3.1.6 Kysymykset lapsen kielessä	23
3.2 Kooste 2–3-vuotiaan lapsen kielen tunnuspiirteistä	25
3.3 Lukutaidon kehittyminen varhaislapsuudessa	26
4 LUKEMISTILANNE	28
4.1 Lukijan ja kuulijan välinen vuorovaikutus	29
4.2 Lukemistilanteen kielelliset ilmaukset	31
5 TUTKIMUSONGELMAT	35
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	36
6.1 Tapaustutkimus	37
6.2 Aineistonkeruun menetelmät	38
6.3 Sisällönanalyysi	40
6.4 Tutkimuksessa käytetyn kirjan valintakriteerit	41
6.5 Tutkimuksessa käytetyt luokitukset	42
6.6 Tutkimuksen luotettavuus	46
7 TULOKSET	50
7.1 Lasten ilmauksien tunnuspiirteet	51
7.2 Ilmauksien jakautuminen pääluokittain	53
7.2.1 Ilmauksien jakautuminen pääluokkien sisällä	54
7.2.2 Lukemisen keskeyttävät kysymykset	56
7.3 Ilmauksien muuttuminen lukukertojen edetessä	59
7.4 Ilmausten rikastuminen lukukertojen edetessä	63
7.4.1 Juuson ilmaukset	64
7.4.2 Tuomaksen ilmaukset	65

7.4.3 Antin ilmaukset	66
7.4.4 Elisan ilmaukset	68
7.5 Ilmauksien muuttuminen pidemmällä aikavälillä	68
7.5.1 Reetan ilmaukset	68
7.5.2 Maijan ilmaukset	71
7.6 Tutkimukseen osallistuneiden lasten kodit lukemisympäristönä	75
7.7 Tutkimukseen osallistuneiden lasten päiväkodit lukemisympäristönä	78
8 POHDINTA	80
LÄHTEET	88
LIITTEET	



Kasvatustieteiden tiedekunnalle

Määrättyinä tarkastajina esitämme kasv. yo. Nina Brucen ja kasv. yo. Heli Seljolan pro gradu -tutkielmasta 'Toistuvat lukemistilanteet lasten kielellisten ilmauksien virittäjänä ja kielen kehityksen tukena' seuraavaa:

Kielen kehitystä on tutkittu runsaasti ja kasvattajat ovat vakuuttuneita kirjojen merkityksestä lasten kielen kehitykselle. Myös vanhemmille on painotettu lukemisen tärkeyttä. Vähemmän on tutkimuksia siitä, mitä lukutilanteissa tapahtuu lapsen näkökulmasta ja millaisen oppimistilanteen toistuva saman kirjan lukeminen tarjoaa pienelle lapselle. Kasv. yo. Nina Bruce ja kasv. yo. Heli Seljola ovat löytäneet paljon tutkittuun aiheeseen kiinnostavan, tuoreen näkökulman.

Tutkimuksen viitekehyksessä käsitellään kielen oppimisen teorioita, 2-3 -vuotiaan lapsen kielen kehityksen erityispiirteitä ja kirjan lukemistilanteen merkitystä kielen kehitykselle. Tutkijat ovat jäsentäneet teoreettisen osan neljään päälukuun. Lukuihin on valittu tutkimusaiheen kannalta keskeisiä sisältöjä, mutta kokonaisuudesta tulee epätasainen. Kielen kehityksen vaihe 2-3 -vuotiaalla lapsella on kuvattu sangen seikkaperäisesti runsaaseen lähdeaineistoon perustuen. Luku on hyvin jäsentynyt ja runsaat yksityiskohdat on koottu taulukkoon, joka auttaa lukijaa kokonaiskuvan saamisessa. Sitä vastoin kielen oppimista käsittelevä luku jää muutamien teorioiden esittelyyn. Luku on rakennettu suomalaisten viitteiden varaan eikä se tällaisenaan palvele tutkijoita ongelmien asettelussa eikä myöhemmin aineiston tulkinassa. Tutkijat olisivat voineet yhdistää luvut 1 ja 2, jolloin he olisivat voineet paremmin sitoa kirjojen lukemisen merkityksen tiettyihin kielen oppimista selittäviin teorioihin. Lukemistilanteen merkitystä tarkastellaan käsillä olevan tutkimuksen kannalta relevanttien tutkimusten pohjalta. Tutkimuksen tekijät ovat paneutuneet huolellisesti tutkimusaiheensa kirjallisuuteen, mutta suurempi kriittisyys lähdekirjallisuuden valinnassa olisi todennäköisesti johtanut hallitumpaan lopputulokseen.

Tutkimusongelmat on rajattu hyvin ja ne on kirjattu selkeästi. Tutkimus on tapaustutkimus, jonka aineisto on osin kvalitatiivista ja osin kvantitatiivista. Kvantitatiivisen aineiston pohjalta kuvataan lasten lukutilanteissa ilmaisemien lausumien esiintymistä. Kvalitatiivinen aineisto tuo esille laadulliset muutokset lasten kommentteissa lukutilanteiden toistuessa. Tässä tutkimuksessa aineistot täydentävät onnistuneesti toisiaan. Tutkimuksen tekijät kuvaavat tarkasti tutkimuksen etenemisen perustellen tekemiään valintoja. Tutkimusote, tutkimukseen osallistuneet lapset ja aineiston keruu kuvataan luvun alkuosissa. Näiden jäsentäminen alalukuihin olisi vaatinut hieman lisää työstämistä. Lisäksi tutkijat olisivat voineet tarkemmin pohtia lukemistapahtuman kontekstuaalisia tekijöitä ja

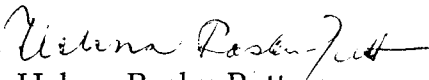
problematisoida tekemiensä valintojen merkitystä lasten osallistumiselle. Asetelma on perusteiltaan onnistunut. Kuitenkin tutkimuksessa jouduttiin kompromisseihin, jotka saneli aiemmin kerätty aineisto. Tutkijat olisivat voineet tarkemmin pohtia ekologiseen validiteettiin liittyviä kysymyksiä, joiden varassa lapset arvioivat, mitä heiltä odotetaan lukutilanteessa. Mitä vaikuttavat lukijan passiivinen rooli, lasten aiemmat kokemukset vastaavanlaisista tilanteista ja suhde toiseen lapseen lasten tulkintoihin tilanteesta ja edelleen heidän toimintaansa lukutilanteessa. Tutkijat selvittävät hyvin aineiston analyysin, tutkimukseen valittujen kirjojen valintakriteerit ja aineiston analysoinnissa käytetyt luokitukset. Luotettavuustarkastelut ovat asianmukaiset.

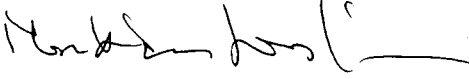
Tutkimuksen vahvinta antia on tulosten analysointi ja raportointi. Tutkimuksen tulokset on analysoitu huolellisesti ja ne esitetään sekä kuvaillen että kuvioin havainnollistaen. Tämä osuus on kirjoitettu asiantuntevasti. Ensiksi tutkimuksen tekijät piirtävät kuvaa lasten ilmauksien sisällöistä ja muutoksista lukukertojen edetessä. Kuvauksia on tuettu otteilla lasten ilmauksista. Tuloksista nousee kiinnostavia havaintoja, joita syvennetään tapauskuvauksiin. Tapauskuvaukset rikastavat lukutilanteesta muodostuvaa kuvaa. Tulokset nostavat esiin monia kiinnostavia havaintoja ja osoittavat, että lukemiskertojen edetessä lapsen huomio kiinnittyy kirjassa ja sen tarinassa uusiin kohteisiin. Tarinan ennakoiminen ilmaantui tässä aineistossa vasta kolmannella ja neljännellä lukukerralla. Toistettu kokemus avaa lapselle mahdollisuuden liittää tarinaan omia kokemuksiaan ja siten irrottautua tässä-ja-nyt -tilanteesta. Näin myös kielen monet funktiot saavat mahdollisuuden kehittyä. Sen lisäksi lapset osoittivat hahmottavansa tarinasta tietyn rakenteen, juonen ja sen etenemisen ja siten toistuvan lukemisen avulla tuetaan lasten ajattelun kehittymistä ja lukemisen ja kirjoittamisen taitojen valmiuksien kehittymistä. Tulokset tuovat esiin vakuuttavaa näyttöä kirjojen lukemisen merkityksellisyydestä lasten kielellisten taitojen kehittymiselle.

Kiinnostavat tulokset eivät kuitenkaan johda kovin syvälliseen ilmiön pohdintaan. Tulokset ovat ilmiselvästi käyttökelpoisia sekä varhaiskasvattajien koulutuksessa että myös lastentarhanopettajien täydennyskoulutuksessa. Ne myös osoittavat, miten tärkeää on konkreettisesti pohtia päiväkodin mahdollisuuksia lukemiskokemusten tarjoajana.

Esitetystä kritiikistä huolimatta kasv. yo. Nina Bručen ja kasv.yo. Heli Seljolan tutkielma täyttää hyvin varhaiskasvatuksen pro gradu -tutkielmalle asetetut vaatimukset. Esitämme tutkielman hyväksymistä arvosanalla *cum laude approbatur*.

Jyväskylässä 10. päivänä syyskuuta 1999


Helena Rasku-Puttonen
professori


Markku Leskinen
professori

LAPSI JA KIRJA

Aikuisen ja lapsen yhteiset lukemistilanteet ja kirjojen ääneen lukeminen ovat yleisesti lapsen kehitykselle tärkeitä asioita. Tutustuminen monipuoliseen lasten kirjallisuuteen mahdollistaa samaistumisen kirjan henkilöihin ja tapahtumiin, ja sitä kautta mahdollistuu myös tunteiden, tarpeiden, kokemusten ja mielipiteiden käsitteleminen. Kielen oppimisen näkökulmasta kirja tarjoaa lapselle oivan ympäristön tutustua kirjoitettuun kieleen ja omaksua uusia kielellisiä valmiuksia. Kielelliset valmiudet ovat tärkeitä kaikessa oppimisessa, sillä niiden avulla tietoja hankitaan ja varastoidaan muistiin.

Kielellisten valmiuksien tukeminen nähdään tärkeäksi myös sen vuoksi, että lapsen kuva itsestään ja ympäröivästä maailmasta muotoutuu osittain kielen avulla. Kielellisillä taidoilla nähdään olevan yhteys lapsen asemaan ikätovereiden joukossa. Kielen avulla lapsi voi osallistua vuorovaikutukseen sosiaalisessa ympäristössään ja vaikuttaa siihen omista tarpeistaan käsin. Vuorovaikutuksen kautta lapsi omaksuu myös yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja normit. (Morrow 1989, 2–3,15.)

Tukemalla lapsen kielellisiä valmiuksia luomme pohjaa myös myöhemmälle lukutaidolle. Lukutaito on monitahoinen, ihmisen koko elämän ajan kestävä prosessi, jossa jokaisella ikäkaudella on erityiset lukemisvalmiutensa. Vaikka lukemisvalmiuksien kehittäminen keskittyykin lähinnä peruskouluun, ja vasta kouluikäisille on asetettu lukemisesta tavoitteita ja oppisisältöjä, ei meidän tule unohtaa päiväkotikäisten lukemiskasvatusta. Lapsen tulisi kiinnostua kirjoista ja lukemisesta jo ennen kouluikää, jotta kokonaiskehityksen kannalta tärkeä kielellisten alueiden kehittyminen olisi mahdollisimman suotuisaa ja varhaislapsuudessa saadut myönteiset elämykset kirjoista ja lukemisesta saisivat aikaan pysyvän kiinnostumisen.

Lasten ja aikuisten yhteiset lukuhetket vuorovaikutuksineen ja ääneen lukeminen ovat yksi osa lukemiskasvatusta. Ääneen lukemisen merkitys kuitenkin unohtuu helposti lapsen kielen kehityksen tukemisessa. Kokemuksemme useista päiväkotiryhmistä ovat osoittaneet, etteivät tieto ja käytäntö useinkaan näytä kohtaavan. Toivoisimme, että tutkimuksemme herättäisi kasvattajia ajattelemaan lukemisen merkitystä syvällisemmin ja pohtimaan sitä myös lapsen näkökulmasta. Tähän olemme tutkimuksessammekin pyrkineet. Halusimme osoittaa

konkreettisin esimerkein sen, mitä lukutilanteissa tapahtuu lapsen näkökulmasta katsottuna: mitä lapsi lukutilanteissa havainnoi, ja mitä kirja ja lukeminen lapsessa herättävät.

Tutkimuksessamme selvitimme lapsen lukemisen keskeyttävien ilmausten määrää ja laatua sekä toistuvan lukemisen vaikutusta ilmauksiin. Tulosten avulla pyrimme pohtimaan myös lukutilanteissa ilmenevien taitojen yhteyttä lukemisvalmiuksiin. Lähestyimme aihetta tapaustutkimuksena ja kerätty aineisto on osin kvantitatiivista ja osin kvalitatiivista. Tapaustutkimus sopii mielestämme hyvin vaikeasti lähestyttävän ilmiön – kielen ja ilmausten – tarkasteluun.

Tutkimusmenetelmänä käytimme pääasiassa nauhoitusta, jonka avulla lasten ilmaukset kerättiin talteen lukutilanteissa. Ilmaukset luokittelimme luokitusrungon mukaisesti kolmeen pääluokkaan: luettavaan liittyviin ilmauksiin, kuvaan liittyviin ilmauksiin ja muuhun vuorovaikutukseen liittyviin ilmauksiin, jotka sisälsivät kukin vielä tarkempia alaluokkia. Päiväkotien lukemisilmapiiriä kartoitimme osallistuvan havainnoinnin avulla ja kotien lukutottumuksia määrittelimme vanhemmille suunnattujen kyselyjen perusteella. Aineistot analysoitiin sisällönanalyysejä käyttäen.

Tutkimusjoukkonamme oli kahdesta jyvaskyläläisestä päiväkodista neljä lasta ja yhdestä varkautealaisesta päiväkodista kaksi lasta. Valitsimme 2–3-vuotiaat lapset kohdejoukoksemme, koska tämän ikäisten lasten oma-aloitteisia kielellisiä ilmauksia juurikaan tutkittu. Aiheen valintaan vaikutti myös henkilökohtainen kiinnostuksemme tämän ikäisten lasten tapaan käyttää kieltään. Halusimme saada tarkempaa tietoa lasten ilmauksista ja siitä, mikä heidän kielen kehityksen vaiheessaan on ajankohtaista. Toivomme saavamme tutkimuksen avulla ideoita ja valmiuksia tukea lasten kieltä lukuhetkellä.

1 KIRJAN JA LUKEMISEN MERKITYS LAPSEN KEHITYKSELLE

Ihmisen luonteen, ajattelun ja puheen perusta alkaa muovautua jo päiväkotiiässä. Varma tie lapsen sydämeen kulkee sadun, mielikuvituksen ja leikin kautta. Lapsen lukijaksi kasvaminen alkaa jo varhaisessa vaiheessa, ja siksi positiivinen suhde kirjoihin ja lukemiseen täytyisi luoda varhain. Kielen kehittymisessä ja lukijaksi kasvamisessa on tärkeää, että lapsi näkee ympärillään kirjoitettua kieltä ja on osallisena kirjoitusta edellyttävissä tilanteissa. Yhtä tärkeää on se, että lapsi kuulee monipuolista ja rikasta kieltä. Tähän tarjoaa hyvän mahdollisuuden ja suotuisimman tilaisuuden monipuolinen lastenkirjallisuus, kuten satu-, tieto- ja käsitekirjallisuus. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 102–104; Martinez & Teale 1988, 571).

Lukeminen tyydyttää monipuolisesti lapsen perustarpeita: hän saa uusia kokemuksia, luo uutta kyselleessään ja saa tyydyttää läheisyyden, turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunnettaan. Uusien kokemusten ja ymmärtämisen kautta lapsi saa myös rakennusaineita omille oivalluksilleen. Lukeminen laajentaa myös lapsen tietoisuutta itsestään, tunteistaan, omista toiminnostaan ja tavoitteistaan. Uudet kokemukset ja tunteet rohkaisevat lasta kertomaan havainnoistaan, päätelmistään ja mielipiteistään toisille. (Koppinen ym. 1989, 102–104.) Myös aikuinen saa havainnoimalla lasta lukutilanteessa arvokasta tietoa lapsen sen hetkisistä kiinnostuksen kohteista sekä mahdollisista vaikeuksista lapsen kasvussa ja kehityksessä.

Kuuntelemalla aikuisen puhetta ja lukemista sekä osallistumalla keskusteluun lapsi omaksuu äänteistön, sanaston, taivutuksen ja lauserakenteet (Koppinen ym. 1989, 104). Näiden taitojen kehittyminen on mahdollista silloin, kun lapsi ymmärtää jotain vanhemman huomion suuntautumisesta ja siitä, että puhe ja katseen kohdistaminen liittyvät merkittävällä tavalla toisiinsa. Kirjan lukeminen tarjoaa tähän oivan tilaisuuden. Jos vanhemmalla ja lapsella on yhteinen huomion kohde, esimerkiksi kirja, on uusien sanojen oppiminen helpompaa kuin tilanteissa, joissa lapsen on ensin etsittävä yhteinen viitekehys. Kun yhteinen viitekehys on löydetty ja vanhemman puhe liittyy lapsen huomion kohteeseen, säästyy lapselta energiaa uusien sanojen oppimiseen. (Dunham, Dunham & Curwin 1993, 827–831.) Kirjankatselutilanteiden ja lukemisen merkittävin kieltä kehittävä vaikutus perustuukin ilmeisesti juuri tälle jaetulle huomionkohteelle. Lukutuokioissahan yhteinen viitekehys on valmiiksi annettu. Lapsen on helpompi ottaa vastaan vanhemman puhetta ja ymmärtää sitä yhteisen viitekehysten

ansioista. Tällöin vanhemman viestit ovat lapselle helpommin tulkittavissa ja ymmärrettävissä. Samalla aikuinen voi harjaannuttaa lasta kohdentamaan huomiota ja poimimaan olennaisia asioita kirjasta.

Ääneen lukemisen vaikutuksia lapsen puheen kehitykselle on tutkittu muunmuassa Yhdysvalloissa Iowan yliopistossa. Tutkimukseen osallistui äitejä, jotka eivät yleensä lukeneet lapsilleen. He olivat yllättyneitä siitä, kuinka lapset suhtautuivat lukemiseen. Lapset olivat innostuneita satujen kuuntelemisesta, ja heille olisi täytynyt lukea jatkuvasti. Tutkimustulosten mukaan jo kahdeksan kuukauden kuluttua lapset, joille oli luettu, ymmärsivät kieltä ja puhuivat enemmän kuin lapset, joille ei ollut luettu. Tämä osaltaan todisti lukemisen kehittävän lapsen puhetta merkittävällä tavalla. (Ikonen, Marttila & Vaijärvi 1978, 15.) Tutkijoiden käsitykset lukemisen määrän ja laadun merkityksestä lapsen kielelliselle kehitykselle kuitenkin vaihtelevat. Viitala (1993, 130–131) toteaa tutkimuksessaan lukemisen määrän ja laadun eroavan toisistaan nimenomaan tehtävänsä osalta. Määrällinen lukeminen eli se, kuinka usein lapselle luetaan ja minkä ikäisenä lukeminen aloitetaan, on yhteydessä kielen teknisten termien (kirjainten, äänteiden) tuntemiseen ja lukemisen tarkoituksen ymmärtämiseen. Laadullinen lukeminen, eli miten lapselle luetaan, on puolestaan yhteydessä lukemisen ymmärtämiseen.

Lukemisen aikana on vanhempien kiinnitettävä huomiota myös omaan käyttäytymiseensä. Se miten vanhemmat lukevat lapsilleen vaikuttaa osaltaan lapsen kielen rikastumiseen. Lahti ja Silvèn (1996) ovat tutkineet muunmuassa vanhemman käyttämien kirjanlukustrategioiden yhteyksiä 2-vuotiaiden lasten taitoon muodostaa lauseita. Tutkimustuloksista kävi ilmi, että vanhempien motivaatiolla ja kognitiivisella ohjauksella näytti olevan yhteys lapsen taitoon käyttää rikkaita ja vaihtelevia lauserakenteita. On myös huomattu, että vanhempien tekemät avoimet kysymykset ja lapsen kannustus lukuhetken aikana, vaikuttavat kielen rikastumiseen (Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca, Cautifield 1988, 557). Silvenin, Lahden ja McLaughlinin (1996) tutkimuksessa kävi esimerkiksi ilmi, että vanhempien monipuolisella ohjauksella, kuten lapsen ilmaisujen korjaamisella tai selvennysten pyytämällä sekä eri käsitteiden nimeämisellä, näytti olevan vaikutusta kehittyneempään sanastoon yksi- ja kaksivuotiailla lapsilla. Vanhemmat esittivät myös kysymyksiä, jotka vaativat lapselta kykyä yhdistellä useita eri käsitteitä. Lisäksi vanhemmat laajensivat, vahvistivat ja antoivat positiivista palautetta lapsilleen. Tulosten perusteella todettiin vanhempien kognitiivisella ohjauksella ja motivoinnilla olevan merkitystä lapsen kielen kehitykselle. (Silvèn, Lahti, Laine, McLaughlin, Vienola & Toikka 1996, 91.)

Vanhempien tulisi myös jaksaa lukea lapsille toistuvasti samoja kirjoja lasten niin halutessa. Tietyn kertomuksen toistuva lukeminen auttaa lasta tulemaan tietoisiksi sanoista, tekstistä ja sen sisällöstä sekä lukemisprosessista (Teale & Sulzby 1989, 7). Matkimalla, hokemalla ja toistamalla lapsi oppii erottamaan kuvien ja sanojen merkityksiä. Merkityksiä kyselemällä lapsi yrittää saada puhutun kielen sopimaan yhteen tekstin kanssa (Ikonen ym. 1978, 108–109; Strickland & Taylor 1989, 30). Lapsi alkaa selittää ja tulkita tapahtumia, yhdistellä tietoja ja esittää mielipiteitään. Näin kommentit alkavat kehittyä. (Morrow 1989, 112–113; Sènèchal 1997, 124.) Toiston myötä lapsi voi oppia tuntemaan kirjan sisällön ja ennakoimaan mitä seuraavaksi tapahtuu. Onnistunut ennakointi luo turvallisuuden tunnetta. Toistuvan lukemisen

myötä lapsi usein myös oppii kirjan tarinan ulkoa. Tämä tulee esille esimerkiksi silloin, kun lukija yrittää jouduttaa lukuhetkeä esimerkiksi lyhentelemällä tekstiä. Lapsi ei kuitenkaan hyväksy puutteellista tarinaa, vaan toteaa: "Ei se noin mene!" tai "Miksi et lue kaikkea?". (Ikonen ym. 1978, 108–109.) Lapsi saattaa alkaa myös kertoa tarinaa itse, niin kuin aikuinen on sitä lukenut. Glazerin (1989, 20) mukaan tarinan kertominen onnistuu lapsen oppiessa ymmärtämään, että tarinoilla on päähenkilöt, ja muistamaan tarinanrakenteita ja erilaisia tarinanaloitustyyliä (Olipa kerran... ja Kauan, kauan sitten...). Nämä ovat ensimmäisiä yrityksiä "lukea" itse ja merkkejä orastavasta lukutaidosta. (Morrow 1989, 112–113.)

1.1 Koti lukemisympäristönä

Ympäristön merkitys lapsen kielen kehitykseen on merkittävä, sillä siitä riippuu minkä kielen lapsi oppii. Lapsi aloittaa matkansa kirjoitetun kielen maailmaan heti syntymänsä jälkeen. (Dowing 1987, 24–44; Ferreiro 1988, 365–370.) Suomalaiset lapset ovat onnellisessa asemassa syntyessään lukutaitoiseen ja kielelliseen yhteiskuntaan, jossa kirjoitettua kieltä on joka puolella (Julkunen 1990, 73). Runsaasti kirjoitettua kieltä sisältävä ympäristö ja vuorovaikutus puhutun ja kirjoitetun kielen kanssa tukee lapsen kielen kehitystä ja luo perustaa lapsen lukemaan oppimiselle. Oppiminen kielellisesti rikkaassa ympäristössä on helpompaa kuin ympäristössä, jossa lapsi harvoin kohtaa kirjoitettua kieltä. (Julkunen 1990, 73; Kelly 1996, 134–136.)

Kirjoitetun kielen saatavuus ei kuitenkaan yksinomaan riitä lapsen kielen oppimiselle. Tärkeää on, että vanhemmat suuntaavat lapsen huomion ympäristössä olevaan kieleen ja osoittavat sen mielekkyyden monin eri tavoin. Mielekkäitä ja luonnollisia tapoja ohjata lasta kielen moninaisuuksiin on useita. Tärkeimmäksi muodostuu vanhempien ja aikuisten malli kirjoitetun kielen käyttäjinä ja lukijoina. Ensiksikin vanhempien suhtautuminen kieleen ja kirjallisuuteen sekä toimiminen lukutilanteissa vaikuttavat siihen, kuinka lapsen käsitykset yleensä kirjoista, lukemisesta ja kirjoittamisesta muodostuvat ja kehittyvät. Toiseksi on tärkeää, että vanhemmat ovat kiinnostuneita lapsen kielellisestä varhaiskehityksestä ja tiedostavat kasvatuksen ja tuen merkityksen. Tällöin he voivat huomioida lapsen edistymisen ja tukea kehitystä oppimisvirikkein. (Julkunen 1993, 20–35.)

Monet tutkimukset ovat osoittaneet kodin lukutottumusten (kodin kirjojen lukumäärän, kirjastokäyntien, vanhempien alttiuden kirjoitetulle kielelle jne.) ennustavan lapsen myöhempiä kielellistä kehitystä ja tulevia taitoja. Varhaisten lukutottumusten analysoinnilla on pystytty ennustamaan muunmuassa sanaston kasvamista ja tehty onnistuneita ennustuksia jopa lukioikäisten lasten luku- ja kirjoitustaitoihin. (Dickinson & De Temple 1998, 243.) Julkunen on kirjassaan viitannut amerikkalaiseen tutkimukseen (Durkin 1980), jossa todettiin, että varhain lukemaan oppineilla lapsilla oli lähes aina jompikumpi vanhemmista saatavilla, kun lapsella oli jotain kysyttävää. Heillä oli myös aina aikaa tehdä erilaisia asioita lastensa kanssa. Myös useissa englantilaisissa tutkimuksissa on päästy vastaaviin tuloksiin. Vanhemmilla nähtiin olevan erittäin tärkeä merkitys lapsen varhaiskehityksessä ja etenkin kielellisessä

kehityksessä. Varhain lukemaan oppineilla lapsilla oli lähellään kiinnostunut aikuinen, joka lapsen halutessa luki hänelle, keskusteli hänen kanssaan tai selitti ja vastasi. (Julkunen 1993, 19–20.)

Kodista saadun kielenkäytön ja lukemiskulttuurin mallilla on suuri merkitys sille, millainen asenne lapselle muodostuu kirjallisuutta ja lukemista kohtaan ja miten lapsi kieltään käyttää vuorovaikutuksessa. Vanhempien on hyvä muistaa, että lukemisella ja kirjojen parissa vietetyllä ajalla synnytetään lapsessa sekä halu kuunnella että myöhemmin myös lukea itse, ja näin lukijaksi kasvaminen helpottuu huomaamatta. Myönteisen asenteen luominen kirjoihin ja motivaation herättäminen ovat pohja lukuharrastuksen syntymiselle ja säilymiselle läpi koko elämänkaaren.

1.2 Päiväkoti lukemisympäristönä

Nielsenin ja Monsonin (1996, 261) mielestä päiväkodin tehtävä on tukea lapsen kielellistä tietoisuutta, jonka lapsi kuljettaa mukanaan läpi elämän. Päiväkodin tulisi tarjota paljon mahdollisuuksia aktiiviseen kirjojen tutkimiseen, lukemiseen ja kirjoittamiseen. Lisäksi kirjallisuuskasvatuksessa tulisi korostaa lasten kokemusmaailmaa ja omien havaintojen tekemistä (Brotherus, Hasari & Helimäki 1990, 118–119). Päiväkodin tehtävä on myös tarjota malli kieleen ja kirjallisuuteen kasvamisessa. Tähän pyritään kertomalla ja lukemalla lapsille kielellisesti rikkaita sekä kehitysvaiheeseen sopivia runoja, riimejä, loruja, satuja ja kertomuksia. Kirjallisuuden kautta lapselle tarjoutuu mahdollisuus totutella kuuntelemaan kieltä ja keskittymään siihen. (Koppinen ym. 1989, 131.)

Päiväkodin mahdollisuudet lukea lapselle ovat Ylösen (1998, 50) mukaan erilaiset kuin perheen. Kotona ympäristön aiheuttaman häiriö, kuten melu, voidaan satua lukiessa yleensä poistaa. Päiväkodissa tähän ei Ylösen mukaan pystytä. Hänen mielestään päiväkodin henkilökunnan lukeman ja kotona vanhempien lukeman sadun välillä on eroja. Päiväkodissa puuttuu lapsen ja aikuisen välinen läheisyys ja lapsella on vain vähän mahdollisuuksia vaikuttaa luettavan sadun valintaan, lukemisen ajankohtaan, keston tai ympäristöön. Ylönen kuvaa päiväkodin lukemistilannetta rauhattomaksi, jossa lapset juttelevat keskenään, tönivät toisiaan ja häiritsevät toistensa keskittymistä. Mielestämme päiväkodin lukemistilapiiriä ei voida näin yksiselitteisesti kuvailla ja yleistää. On päiväkoteja, joissa lukemiskasvatusta korostetaan, lähdetään liikkeelle lapsen omista kirjavalinnoista ja lukemistilanteisiin ollaan panostettu niin, että ne ovat rauhallisia ja vuorovaikutteisia.

Suomessa varsinaisesti päiväkodin lukemiskulttuuriin suunnattuja tutkimuksia on vähän. Ojasen tutkimus ajoittuu vuoteen 1979, jolloin hän tutki sadan lastentarhanopettajan käsityksiä lukemisen merkityksestä ja siitä, miksi satuja luettiin päiväkodeissa. Tutkimustuloksissa ilmeni, että päiväkodeissa luettiin lähes päivittäin satuja, mutta eroja esiintyi lukukertojen määrässä päiväkotien kesken. Joissakin luettiin jopa 15 satua viikossa ja toisissa päiväkodeissa

noin 5. Lukeminen painottui 6–7-vuotiaisiin lapsiin sekä pienemmille luettaviin unisatuihin. (Ojanen 1980, 119–120.)

Satujen lukemisen hyödyiksi lastentarhanopettajat mainitsivat niiden voimakkaan vaikutuksen mielikuvituksen rikastumiseen. Satujen avulla lapset kokivat uusia asioita ja lukeminen rikastutti heidän kieltään. Sadulla nähtiin siten olevan myös opetuksellinen tehtävä. Sanavarasto kasvoi sekä kielellinen ilmaisukyky kehittyi lukemisen myötä. Lisäksi lapsi kohtasi saduissa ongelmia, joita hän joutui itsenäisesti pohtimaan ja ajattelemaan. Lukeminen kehitti lastentarhanopettajien mielestä myös lasten keskittymiskykyä sekä käyttäytymistaitoja. Satujen empaattista merkitystä ei myöskään tahdottu väheksyä. Satu oli keino purkaa tunteita ja sen avulla lapsiryhmä myös usein rauhoittui aloilleen. (Ojanen 1980, 120–121.) Tämä näkemys eroaa jossakin määrin Ylösen (1998) ajatuksista päiväkodin lukuilmapiiristä. Päiväkodissa voidaan myös luoda turvallisia lukutilanteita, joissa lapsi voi purkaa ja käsitellä erilaisia tunteitaan.

Ojasen (1980, 128) tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat olivat myös sitä mieltä, että joissakin kodeissa ei lapsille luettu satuja lainkaan. Erityisesti tällaisissa tilanteissa korostui päiväkodin merkitys lukemiskasvatuksessa, ja vanhemmat muutamaa lukuun ottamatta kannustivatkin päiväkotetehtäviin tähän tehtävään. Tutkimuksessa kävi ilmi, että ne lapset, joille luettiin vähän kirjallisuutta, ja jotka olivat lähtöisin heikoista sosiaalisista oloista, hyötyivät eniten satujen lukemisesta. Kuitenkin ne lapset, jotka olivat kuulleet paljon satuja, pystyivät esittämään kysymyksiä luettavasta ja keskustelemaan aiheesta paremmin kuin muut. Vaikkakin sanastoltaan heikoimmat lapset hyötyivät enemmän lukemisesta, Robbins ja Ehri (1994, 60) toteavat omassa tutkimuksessaan, että lapsen kasvaessa vanhemmaksi kiulu sanastoltaan rikkaimpiin lapsiin kasvaa kasvamistaan. Tällä tarkoitetaan sitä, että rikkaamman sanaston omaavat lapset pystyvät oppimaan uusia sanoja nopeammin, koska he voivat liittää uusia sanoja jo opittuihin tietoihin ja käsitteisiin. Heikomman sanavaraston omaavilla lapsilla sanojen merkitysten oppiminen ja omaksuminen, aikaisemman viitekehyksen puuttumisen takia, on vaikeampaa.

2 NÄKÖKULMIA KIELEN OPPIMISEEN

Kielen oppiminen on yhteydessä sekä perimään että ympäristön tekijöihin. Ratkaisematta kuitenkin vielä on perimän ja ympäristön yksityiskohtainen osuus kielellisessä kehityksessä. Aikaisemmin myös ajateltiin yleisesti, että lapsi oppii kieltä jäljittelemällä. Nykyisin on kuitenkin painottunut käsitys, jonka mukaan kielen oppiminen on myös luova tapahtuma.

Kielen oppimisen yksiselitteistä määrittelyä vaikeuttaa se, että kieltä opitaan monin tavoin ja erilaisissa konteksteissa. Behavioristisen näkemyksen mukaan kieltä opitaan jäljittelemällä ja matkimalla erilaisissa yksilön ja ympäristön välisissä ärsyketilanteissa. Kielen oppiminen nähdään funktionaalisenä toimintana, jossa ärsyke–reaktio–ketjun syntyminen ja yleistyminen edellyttävät aina tarvetta ja vahvistamista. Siten ne kielelliset reaktiot, jotka ovat saaneet positiivista vahvistusta, säilyvät ja ne opitaan. (Leiwo 1989, 38–39; Sarmavuori 1982, 147–149.) Lennebergin edustama kypsymisteoria puolestaan korostaa sitä, että ympäristön kielellisten ärsykkeiden tehtävänä on vain laukaista lapsen biologisesti kypsyneet perimän säätelemät kielelliset prosessit toimintaan ja ylläpitää niitä (Leiwo 1989, 53). Kielen oppimista pidetään voimakkaasti perimän säätelemänä, jolloin kieltä ei varsinaisesti voida oppia tai harjaannuttaa, vaan se omaksutaan. Kielen omaksumisen kehittyminen on luonteeltaan biologista kypsymistä, joka edellyttää lapselta normaalisti kehittyntä keskushermostoa ja ympäristöä, jossa lapsi kuulee kieltä. (Lyytinen 1995, 105; Sarmavuori 1982, 161.)

Perimä ja normaali ympäristö ei kuitenkaan yksinään riitä kuvaamaan kielen kehittymisen monimutkaista tapahtumaa. Kielen kehitys ei ole ainoastaan passiivista aikuisen mallin jäljittelyä vaan toimintaa, jossa lapsi kognitiivisen kehitystasonsa mukaisesti valikoi kuulemaansa kieltä ja pyrkii muokkaamaan sitä aktiivisesti (Lyytinen 1995, 105). Kognitiivinen tulkinta painottaakin kielen oppimisen tietopuolista, älyllistä, ihmiselle lajiominaista kehittymistä. Kielen oppiminen on kypsymisen, kehittymisen ja luomisen kautta saavutettua taitoa, jota ihminen käyttää välineenä johonkin tarkoitukseen. Lapsi oppii kieltä luomalla aktiivisesti kielioppia ja kielimalleja sekä vertaamalla näitä aikuisten kieleen. (Leiwo 1989, 57; Lyytinen 1995, 106; Sarmavuori 1982, 156.)

Hahmopsykologinen näkemys korostaa ympäristön merkitystä kielen oppimisessa. Oppimista tapahtuu lapsen tehdessä havaintoja ympäristöstään. Havainnot suuntautuvat lapsen tarpeiden,

asenteiden ja tietorakenteiden sekä aikaisempien kokemusten pohjalta. Kielellisen oppimisen tehokkuus riippuu olennaisesti lapsen kehitystason ja ympäristön virikkeiden välisestä yhteensopivuudesta. (Sarmavuori 1982, 156.) Kielelliset virikkeet tulisi siis tarjoilla oikeaan aikaan. Siinä missä behavioristit korostavat säännöllisen, jatkuvan vahvistamisen merkitystä kaikessa kielen oppimisessa, pitävät hahmopsykologisen näkemyksen kannattajat vahvistamisen osuutta yksilöllisenä ja tilannesidonnaisena. Se mikä on vahvistavaa ja toimii palkkiona toiselle, ei ehkä olekaan sitä toiselle (Sarmavuori 1982, 157).

Kognitiivisessa kielen oppimisen näkökulmassa tuodaan esille myös lapsen omakohtainen aktiivisuus kielen rakentamisessa. Kognitiivisen kehitysteorian kehittäjän Piaget'n mukaan lapsen normaalissa kehityksessä kieli ilmaantuu suunnilleen samaan aikaan kuin muutkin semioottisen ajattelun muodot. Lapsi alkaa liittää kielellistä ilmaisua jäljittelyyn, symboliseen leikkiin ja muodostamiinsa mielikuviin. Kielen ja ajattelun välisessä suhteessa Piaget korostaa ajattelun ensisijaisuutta. Kieli on ajattelulle alisteinen, se heijastaa ajattelun kehitystä. Lapsen oletetaan kykenevän ymmärtämään ja tuottamaan kielellisiä ilmaisuja vasta, kun hän ajatuksellisesti hallitsee niiden edellyttämät päättelyt (Leiwo 1989, 60–61, 72.) Lapsen tulee esimerkiksi kyetä erottamaan yksi monesta ennen kuin hän voi hallita kielen yksikkö- ja monikkomuodot. Hänen on pystyttävä luokittelemaan mielessään esineitä jonkin ominaisuuden perusteella, ennen kuin hän voi muodostaa oikein adjektiivien vertailumuotoja. Lapsen tulee myös hallita keskeiset aikasuhteet ajattelussaan, ennen kuin hän voi oppia käyttämään oikein verbien aikamuotoja.

Vygotsky puolestaan korostaa näkemystä, jonka mukaan kielen ja ajattelun kehittyminen alkaa rinnakkain eri lähtökohdista. Käsitemateriaalin kehittyessä ja kielellisen ilmaisun puheen lisääntyessä myös ajattelun ja kielen vuorovaikutus kasvaa. Kieli nähdään siis ajattelun edellytyksenä eikä päinvastoin. (Leiwo 1989, 57, 72.)

Piaget ja Vygotsky toivat esille yksilökeskeistä lähestymistapaa kielen oppimisessa. Kuitenkin myös sosiaalisella vuorovaikutuksella on merkityksensä kielen oppimisessa. Hallidayn (1973, 7–70) edustama funktionaalinen teoria kuvaa kielen sosiokulttuurisena ilmiönä, sillä kieli kehittyy niissä tehtävissä, joita sosiaalinen vuorovaikutus on edellyttänyt. Lapsi oppii kieltä havaitessaan mitä sillä voi tehdä ja mihin sitä voi käyttää. Hallidayn periaatteen mukaan lasta motivoi kielenoppimiseen tietoisuus siitä, miten kielenkäyttö korvaa fyysisen toiminnan ja miten ympäristöön voi vaikuttaa kielen avulla. Erilaisten kielen funktioiden käytön kautta kielestä tulee lapselle keino järjestää ja varastoida kokemuksiaan.

Sosiokulttuurisen ympäristön osuutta korostetaan myös sosiaalisessa konstruktivismissa. Yhteisellä kielellä, kulttuurilla ja ympäristön ihmisillä on merkityksensä kielen oppimisessa. Näkökulman mukaan kielenkäyttö ja oppiminen ovat sitoutuneet siihen kulttuuriin, jossa lapsi elää ja toimii. Lapsi rakentaa käsityksiään ja luo merkityksiä maailmasta yhteisönsä osana, erityisesti kielenkäytön, toimintatapojen ja kulttuurin verkostossa. Lapsi rakentaa omaa kielellistä kulttuuriaan kielellisten kokemustensa varassa, joita aikuinen voi tarjota esimerkiksi lukemistilanteissa. (Räsänen, Kupari, Ahonen & Malinen 1997, 39–41, 59.)

3 KIELEN KEHITYKSEN VAIHE 2–3-VUOTIAALLA LAPSELLA

Lapsen kielen perusta muodostuu ensimmäisten ikävuosien aikana. Lapsi on saavuttanut 2–3 vuoden iässä noin puolet lopullisesta älykkyystasostaan. Tällöin myös kielen kehitys on nopeinta. Kehityksen nopeutta kuvaa se, että reseptiivinen ja ekspressiivinen sanasto laajenevat merkittävästi kahden vuoden iässä, ja neljän vuoden ikään tultaessa lapsi muodostaa virkkeitä ja hallitsee kielen rungon lähes aikuisen puhekielen mukaisesti. (Sarmavuori 1982, 89, 101; Lyytinen, Poikkeus, Leiwo, Ahonen & Lyytinen 1996, 184.) Kielen kehittyminen jatkuu kuitenkin läpi koko kouluiän, jolloin lapsi omaksuu uusia sanoja ja käsitteitä.

Piaget on jakanut kielen kehityksen neljään eri kauteen. 2–3-vuotias lapsi sijoittuu tässä jaottelussa esioperationaaliselle kaudelle, joka jatkuu noin seitsemänteen ikävuoteen. Esioperationaalisella kaudella lapsen ajattelun ja puheen vuorovaikutus lisääntyy nopeasti. Lapselle alkaa kehittyä semioottisen ajattelun muotoja. (Sarmavuori 1982, 163–164.) Semioottinen funktion ilmaantuminen on Piaget'n mukaan tärkeää lapsen älyllisen kehittymisen kannalta. Se mahdollistaa lapselle mielikuvien muodostamisen, minkä avulla lapsi pystyy ymmärtämään esineiden pysyvyyden, vaikka ne eivät olisikaan näkyvillä. (Ginsburg & Opper 1988, 70.) Lapsen on siis mahdollista palauttaa mieleen, jäljitellä ja esittää tapahtumia ja asioita, joita ei juuri sillä hetkellä voida havaita (Piaget & Inhelder 1977, 90). Kahden ensimmäisen ikävuoden aikaiset kehitysmuutokset luovat pohjaa sisäisten mielikuvien käsittelylle ja kielen oppimiselle. Tässä prosessissa lähiympäristön esineillä, henkilöillä, sosiaalisilla tilanteilla ja tapahtumilla sekä niistä muodostuvilla pysyvillä mielikuvilla on suuri merkitys.

Lapsi omaksuu kieltä muodostamalla ympäristöstään sisäisiä ja pysyviä mielikuvia, joita hän alkaa nimetä niitä kuvaavin sanoin saadakseen tietoa ympäröivästä maailmasta. Ympäristön signaalien muuttumisen sanoiksi mahdollistaa symbolifunktion herääminen. (Lyytinen 1995, 106–107; Sarmavuori 1982, 104–105.) Symbolifunktion heräämisen ja sanojen merkityksen ymmärtämisen myötä lapsi oppii myös kielen rakennesäännöt. Lapsi alkaa yhdistää sanoja lauseiksi ja taivuttaa sanoja erilaisten merkitysten ilmaisemiseksi. (Lyytinen 1995, 107.) 3-vuotias kykenee ilmaisemaan itseään kielellisesti monissa eri tilanteissa. Hänellä on valmius muodostaa lauseita, taivuttaa sanoja, käyttää vertailumuotoja, ja hän on innostunut käyttämään

oppimaansa. (Lampi 1980, 31.) Lapsen kieli on kuitenkin vielä 3-vuotiaanakin sidoksissa tässä ja nyt -tilanteisiin (Sarmavuori 1982, 89, 101).

Piaget`n mielestä aina 6–7-vuotiaaksi asti lapsen kieli on egosentristä eli itsekeskeistä. Tällöin lapsi ei vielä pysty asettumaan keskustelutoverin näkökannalle. Tällaista puhetta esiintyy lapsella toimintansa aikana, jolloin lapsi puhuu itsekseen ajatellakseen ääneen. Egosentrisen puhe osoittaa lapsen ajattelun kehittymättömyyttä. (Vygotsky 1982, 40–42.) Piaget`n mielestä lapsen egosentrisen kieli heijastelee ja myötäilee kaikkea sitä, mitä lapsi yleensä elämässään kokee, haistaa, maistaa, näkee ja kuulee eli on näin yhteydessä lapsen yleiseen kehitykseen (Morrow 1989, 42). Myöhemmin lapsella alkaa ilmetä myös sosiaalista puhetta. Tällöin lapsi pystyy olemaan entistä aktiivisemmin vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja ottamaan huomioon keskustelutoverinsa. (Vygotsky 1982, 40–42.) Lehmuskallion (1997, 110) mukaan lapsi alkaa tuottaa ja järjestellä puhetta tilanteeseen sopivalla tavalla. Puheessaan hän ilmaisee minuuttaan, ajatteluaan, kokemuksiinsa, tiedontarvettaan ja tunteitaan yksilöllisellä tavalla ylläpitääkseen ja rakentaakseen suhteita ihmisiin ja ympäristöönsä. Hän vetoaa kuulijaan, etsii paikkaansa ja ymmärryksensä ulottuvuuksia. Woodin (1981, 12) mielestä lapsi puhuukin löytääkseen maailman.

Vygotsky puolestaan näkee egosentrisen puheen kehitysvaiheena ennen sisäisen puheen ilmaantumista. Rakenteellisesti egosentrisen ja sisäinen puhe ovat kuitenkin samanlaisia ja niillä on samanlainen älyllinen tehtävä. Vygotskyn mielestä egosentrisen puhe on ääneen puhumista eli ilmaisultaan ulkoista, mutta toiminnallisesti ja rakenteellisesti sisäistä puhetta. Piaget väittää, että egosentrisen puhe häviää lapsen vanhetessa, muttei ota huomioon sisäisen puheen ja egosentrisen puheen yhtäläisyyksiä. Piaget`n mielestä egosentrisen puheen tehtävä on lapsen toiminnan säestäminen ja myötäily, eikä hän näe sillä olevan itsenäistä yhteyttä ajatteluun ja toimintaan. Kun lapsen egosentrisuus häviää kehityksen myötä, poistuu myös egosentrisen puhe. Vygotskyn mielestä kuitenkin sisäisen puheen ero egosentriseen puheeseen on vain äänteellisyys eli se, ettemme ajattele ääneen. Puhe vain saa uuden funktion kehityksen edetessä ja muuttaa muotoaan egosentrisestä puheesta sisäiseksi puheeksi. Egosentrisen puhe ei siten kuole, niin kuin Piaget oletti, vaan sen funktio ja rakenne muuttuvat. (Vygotsky 1982, 222–225.)

3.1 Kielellinen tietoisuus

Mattingly (1972, 116–121) pitää lapsen tietoisuutta kielestä kielellisen kehityksen yhtenä etappina. Termi kuvaa hänen mukaansa sitä aikaväliä, joka jää puhumaan oppimisen ja lukemaan oppimisen väliin. Tämän määritelmän mukaan 2–3-vuotiaan lapsen kielen kehityksen vaiheita voidaan pitää osana kielellisen tietoisuuden kehittymistä. Aina kun lapsi oppii jotakin uutta kielestä, uuden äänteen tai muodostamaan moninaisempia lauseita, hänen voidaan katsoa siirtyvän askeleen verran eteen päin myös kielellisen tietoisuuden tiellä. Näitä kielen kehityksen ja samalla myös kielellisen tietoisuuden osa-alueita tarkastelemme tarkemmin seuraavissa luvuissa.

Lapsi alkaa tehdä tuttavuutta puhutun ja kirjoitetun kielen kanssa heti syntymänsä jälkeen. Kieltä esiintyy kaikkialla erimuotoisena, -kokoisena ja -värisenä (Lehmuskallio 1997, 108). Pienelle lapselle kieli on itsestään selvää, ja jo varhain hän pystyy käyttämään kieltä taitavasti. Siitä huolimatta hänen on vaikea pohtia kieltä ja sanoja, niiden muotoa tai äännerakennetta. Pieni lapsi ei pohdiskele sanoja sinänsä, vaan kieltä koskevat kysymykset kohdistuvat lähinnä sanojen merkitykseen. Esimerkiksi, jos lasta pyydetään sanomaan jokin pitkä sana, hän saattaa sanoa *juna*. Vielä 4-vuotias yhdistää pitkän sanan pitkään esineeseen tai asiaan. Sanat saattavat lapsen mielessä myös sekoittua merkityksiinsä. Lapsi saattaa luulla samalta kuulostavilla sanoilla olevan myös samoja ominaisuuksia (Tornéus 1991, 5, 8.) Tämä saattaa tulla esille esimerkiksi peloissa. Kun lasta oli kielletty katsomasta Drakula-elokuvaa sen pelottavuuden takia, hän luuli myös kilttiä lohikäärmettä pelottavaksi, koska sen nimi oli Drak-Ulla (draken=lohikäärme ruotsiksi).

Kyky kääntää huomio tarkoituksellisesti ja tietoisesti kielen muotoon riippuu paljolti lapsen ajattelun kehitystasosta. Pienen lapsen ajattelun sidonnaisuus tässä ja nyt -tilanteeseen onkin yksi syy vaikeuteen kääntää huomio kielen muotoihin. Lapsi on voimakkaasti sidoksissa aisteihinsa ja paneutuu täysin siihen, mitä hän on kulloinkin tekemässä. Hän ei kykene irtautumaan sen hetkisistä havainnoistaan tai puheen sisällöstä. Jo kielen ymmärtäminen ja tuottaminen saattaa olla lapselle niin vaativaa, ettei hän pysty jakamaan ajatuksiaan muuhun samanaikaisesti. (Tornéus 1991, 8, 10.) Kun kielellinen tietoisuus on vielä vähäistä, puhe on lapselle vain eriytymätöntä merkitysten virtaa (Poskiparta 1996, 369).

Vähitellen kielen ja ajattelun kehittymisen myötä lisääntyy lapsen kyky omaksua ulkopuolinen ja pohdiskeleva asenne ympäristön ilmiöihin, myös kieleen. (Tornéus 1991, 5, 10). Kun puhe kehittyy ja lapsi saa mahdollisuuksia harjoitella puhetta, myös kielellinen tietoisuus kasvaa koko ajan. Tällöin lapsen asennoituminen muuttuu, hän tarkkailee kielen ominaisuuksia ulkopuolisena, ottaa kielen ikään kuin pohdinnan kohteeksi ja alkaa miettiä esimerkiksi tarkemmin itse sanoja. Aiemmin sana "kissa" on tuonut hänen silmiensä eteen kuvan kissasta. Nyt hän panee merkille, että sanassa kissa sihisee keskellä ja sana loppuu a-äänteeseen. (Poskiparta 1996, 369.)

Kielellisen tietoisuuden ilmaantuminen ei ole kuitenkaan itsestään selvä osa kielellistä kehitystä, sillä tällaista asennoitumista tarvitaan vain hyvin harvoin tavanomaisissa puhetilanteissa (Tornéus 1991, 9). Pieniltä lapsilta voi odottaa vain hetkellisiä merkkejä kielellisestä tietoisuudesta. Näitä merkkejä voi tulla esille silloin, kun tietyt kielen muoto-ominaisuudet korostuvat ja saavat lapsen huomion kiinnittymään puoleensa. Näin tapahtuu esimerkiksi loruissa, joissa sanojen merkitys painuu taustalle ja huomio kiinnittyy muotoon eli siihen miltä sanat kuulostavat. (Tornéus 1991, 10.) Tämä osoittaa kirjan ja lukemisen tärkeyden myös kielellisen tietoisuuden näkökulmasta katsottuna.

Kielellinen tietoisuus, samoin kuin puhe- tai lukutaitokin, kehittyy yksilöllisesti. Tutkimukset ovat osoittaneet, että kielellisen tietoisuuden heräämisessä ja kehittämisessä on suuriakin eroja lasten välillä. Kielellisesti uteliaat lapset nauttivat kovasti kielellä leikkimisestä, kun taas toiset tyytyvät vain käyttämään kieltä. Tutkimustulokset ovat kuitenkin viitanneet siihen, että metalingvististä kehitystä voidaan edistää opetuksella (Tornéus 1991, 9–10.) Havainnot ovat

tärkeitä, sillä lingvistinen tietoisuus painottuu myös lukemaan oppimisen peruslähtökohtana (Downing 1987, 35). Lukemaan oppimisen peruslähtökohtia ja edellytyksiä käsittelemme luvussa 3.2.

3.1.1 Äänteiden oppiminen

Lapsi osaa 2;5 vuoden ikäisenä käytännöllisesti katsoen kaikki aikuisen puheen vokaalit ja noin 2/3 osaa konsonanteista. Tämä johtuu siitä, että suomen kielen vokaalit ovat yleensä lapselle helpompia kuin konsonantit. Konsonanteista helpoimpia ovat nasaalit /n/, /m/ ja /ng/-äänne, sen jälkeen tulevat /k/, /p/ ja /t/ ja vaikeimpia ovat /s/, /r/, ja /j/. Vaikeimpien äänteiden kaltaisia äänneitä saattaa esiintyä jo varhaisessa ääntelyssä, mutta ne katoavat lapsen puheesta joksikin aikaa ja saattaa kestää kauankin ennen kuin ne lapsi oppii ne uudelleen. Noin 4;5 vuoden ikäisenä lapsen voidaan odottaa osaavan ääntää oikein kaikki konsonantit. (Koppinen ym. 1989, 40.)

Mikäli jokin äänne tuottaa lapselle vaikeuksia, ei varsinaista ohjausta tarvita ainakaan vielä kahden vuoden iässä, vaan riittää kun lapselle tarjotaan mahdollisuuksia kuulla paljon rikasta kieltä. Esimerkiksi keskustelemalla ja juttelemalla lapsen kanssa tai lukemalla hänelle kirjoja. Poikkeamat yleiskielen ääntämyksistä ovat aivan luonnollisia ja lapsen kielen kehitykseen kuuluvia. (Koppinen ym. 1989, 40.)

Äänteiden erottamisen valmiudet ilmaantuvat lapsen kieleen jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Tällöin lapsi alkaa oivaltaa äännekokonaisuuksien, sanahahmojen erilaisuuden. Jo yhden kuukauden ikäinen lapsi pystyy erottamaan tavut /ba/ ja /pa/ toisistaan. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että lapsi pystyisi jakamaan sanat äänneiksi. Äänteiden eron paikantaminen johonkin tiettyyn äänneeseen on vaikeaa, koska äänneet kuuluvat äännepaketteina, ja jotkut äänneet jopa sulautuvat lähes täysin viereisiin äänneisiin. Esimerkiksi sanan pankki /n/-äänne kuuluu lähinnä vain /a/- ja /i/-äänteiden nasaalistumisena. (Tornéus 1991, 17–18.)

3.1.2 Sanojen oppiminen

Sanojen oppimiseen liittyy valikointia. Lapsi ei jäljittele kaikkia kuulemiaan sanoja, vaan tuotetuilla sanoilla on sekä kognitiivisia että välineellisiä tehtäviä. Kognitiivinen tehtävä sisältää nimeämistä, kuvaamista sekä asioiden ja tapahtumien kommentointia, kun taas välineellinen tehtävä vaatimista, haluamista, asioiden käsittelyä jne. Näyttää siltä, että lapset omaksuvat ensin sanojen kognitiivisen tehtävän, koska puheen kohteena olevat asiat ovat tällöin yleensä läsnä. Välineellisessä käytössä viitataan usein menneisiin tai tuleviin tapahtumiin, mikä vaatii lapselta pysyviä mielikuvia asioista ja tapahtumista. (Koppinen ym. 1989, 42.)

Sanojen oppimisessa tärkeänä aktivoivana tekijänä toimii lapsen halu hallita ympäristöään paremmin sekä osallistua sosiaaliseen kanssakäymiseen. Siihen, kuinka helposti lapsi ottaa uuden sanan käyttöönsä vaikuttavat sanan esiintymistäajuus puhutussa kielessä sekä sanaan merkityksellisesti yhteydessä olevat muut sanat. (Koppinen ym. 1989, 44.) Uusien sanojen myötä lapsi myös tarkistaa ja jäsentää jo aiemmin opittuja sanoja (Lyytinen 1995, 112). Pakottava tarve tulla ymmärretyksi sekä ilmaista itseään ja tarpeitaan saa lapsen keksimään itse uusia sanoja. Esimerkiksi 3-vuotias poika kuvakirjaa katsellessaan toteaa hetken mietittyään kirahvin kohdalla: *Nosturilehmä!*. Tämä kuvaa hyvin lapsen luovuutta sanojen käyttämisessä. (Tornéus 1991, 30.)

Lieko (1998, 550–551) esittelee tutkimuksessaan suomalaislasten spontaanissa puheessaan käyttämiä uudissanonoja eli sanoja, joita ei esiinny sellaisenaan lapsen kieliympäristössä, vaan jotka lapsi on itse johtanut tai muodostanut täyttämään sanavarastossaan esiintyviä aukkoja. Aukkoja syntyy kun monipuolinenkaan kieliympäristö ei pysty tarjoamaan lapselle uusia sanoja siinä tahdissa, jota lapsi kiivaimmassa sanaston omaksumisvaiheessa vaatii, ja sen vuoksi lapsi alkaa tehdä sanoja itse tuttujen ainesten pohjalta. Uudissanonjen luomisen motiivina toimii myös ilmaisun täsmällisyyteen ja yksiselitteisyyteen pyrkiminen. Tärkeää on, ettei lapsi kuitenkaan pyri tähän ainoastaan kommunikatiivisista syistä, vaan myös itsensä vuoksi. Hän haluaa ilmaista itselleen tärkeitä asioita. Myös leikkittelyn tarve saa lapsen keksimään sanoja.

Ensimmäiset uudissanansa lapsi luo yleensä 2-vuotiaana (Clark 1993, 99, 146, 201). Uudissanonjen luomisen huippu ajoittuu kiihkeimpään sanaston kasvun vaiheeseen eli kolmanteen ikävuoteen ja neljännen ikävuoden alkupuoliskolle. Uudissanonjen nimeämisperiaatteet ovat sidoksissa lapsen konseptuaaliseen eli käsitteiden kehitykseen (Lieko 1998, 551–552, 565). Nuoremmat lapset käyttävät nimeämisperusteena useimmin ulkonäköä, kun taas vanhemmat lapset nimeävät esineitä niiden käyttötarkoituksen ja toiminnan mukaisesti. Myös muodostamisperiaatteet muuttuvat iän myötä. 3-vuotiaalla lapsella yleisin tapa muodostaa uudissanonoja on kahden esinettä kuvaavan substantiivin yhdistäminen toisiinsa. (Merriman, Scott & Marazita 1993, 116.)

Lasten välillä esiintyy yksilöllisiä eroja heidän tavassaan ja nopeudessaan laajentaa sanavarastoaan. Osa lapsista noudattaa nopeaa tuottamisstrategiaa, jolloin lapsi itse aktiivisesti harjoittelee ja testaa sanoja käyttämällä niitä puheessaan. Osa lapsista taas omaksuu sanoja hitaammin ymmärtämisstrategiaa käyttäen. Lapsi ei harjoittele sanojen käyttämistä vaan kuuntelee ja tarkkailee puhetta. Tällöin lapsi alkaa usein puhua noin kahden ikävuoden aikoihin, mutta saavuttaa aikaisemmin puhumisen aloittaneen lapsen tason nopeasti. (Koppinen ym. 1989, 44.)

Myös lasten sanastot ja tuotettujen sanojen määrä eroavat toisistaan. Se mihin lapsi kieltä käyttää, riippuu paljolti vanhempien kielenkäyttötavoista. Osa vanhemmista keskittyy pääasiassa sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja käyttäytymisen ohjaamiseen, kun taas osa pyrkii kuvaamaan ja nimeämään asioita. Aihepiiriltään sanat ovat kuitenkin lapsen jokapäiväiseen elämään ja kokemuksiin liittyviä. (Koppinen ym. 1989, 44–45.)

Jyväskylän yliopistossa vuonna 1992 alkaneessa pitkittäistutkimuksessa seurataan noin 200 lasta syntymästä kouluikään. Tutkimuksessa on ilmennyt, että lasten tuottamien sanojen määrässä tapahtuu merkittävää kasvua kahden vuoden ikään tultaessa. Lapset tuottivat tuolloin keskimäärin 242 sanaa. Tutkimuksessa havaittiin myös, että laaja ekspressiivinen sanasto 1;2 vuoden iässä ennakoii keskimääräistä suurempaa sanastoa kahden vuoden iässä. (Lyytinen ym. 1996, 189.)

Suurta kasvua sanavarastossa tapahtuu 3-vuotiaana, jolloin lapsi osaa noin 600–1400 sanaa (Sarmavuori 1982, 134). Lapsen passiivinen sanavarasto voi todellisuudessa olla jopa 3000–4000 sanaa, mutta hän ei osaa käyttää niitä vielä aktiivisesti (Morrow 1989, 46). Aktiivisen sanaston määrällä ei kuitenkaan voida yksinään ennustaa lapsen myöhempää kielellistä kehitystä. Tärkeää on ottaa huomioon myös lapsen kyky ymmärtää puhetta. (Koppinen ym. 1989, 44–45.)

Lapsen varhaisessa sanastossa sanaluokista substantiivien osuus on suurin ja seuraavaksi yleisin on verbien luokka sekä ilmaisut, joilla lapsi voi saada aikaan muutoksia ympäristönsä tapahtumissa, esimerkiksi aikuisen käyttäytymisessä (Koppinen ym. 1989, 43). Substantiivien suurta määrää selittää esimerkiksi se, että ne viittaavat konkreettisiin esineisiin, joita lapsi voi nähdä sekä nimetä toisin kuin esimerkiksi verbit, joista havainnot eivät ole yhtä pysyviä. (Lyytinen 1995, 111.) Myös Heathin (1982, 49–76) tutkimuksessa havaittiin, että monet työ- ja keskiluokkaiset vanhemmat kyselivät lapsiltaan, aina 3-vuotiaaksi asti, esineiden ja asioiden nimiä osoittelemalla kuvia ja pyytämällä lapsia nimeämään niitä. Lasten kehityksen myötä vanhemmat muuttivat tapaansa lukea kirjoja lapsille. He vähensivät keskustelua ja alkoivat painottaa kuuntelemisen taitoa.

Adjektiiveja puolestaan esiintyy lapsen puheessa suhteellisen vähän (Koppinen ym. 1989, 43). Lahdessa 0;8–2 vuoden ikäisille lapsille tehdyn tutkimuksen mukaan tyttöjen puheessa esiintyi enemmän adjektiiveja kuin poikien puheessa. Muiden sanaluokkien esiintymisessä ei tutkimuksessa havaittu tyttöjen ja poikien välillä merkittäviä eroja. Tyttöjen aktiiviseen sanavarastoon kuului poikia useammin muun muassa seuraavia adjektiiveja: iso, kuuma, kylmä ja kipeä (pipi). (Lyytinen, Lari, Lausvaara & Poikkeus 1994, 248–249.) Varhaiset adjektiivit ovat usein saman ominaisuuden ääripäitä, kuten iso–pieni. Lapset kiinnittävät myös huomiota esineiden laadullisiin ominaispiirteisiin ja niiden välisiin eroihin. Adjektiivien vertailuasteista käytössä ovat perusmuodot. 3-vuotiaat tuottavat jo itse komparatiivimuotoja vertaillessaan esineiden ominaispiirteitä. (Lyytinen 1995, 116.)

3.1.3 Lauseen kehittyminen

Noin kahden vuoden ikäisenä lapsi siirtyy kielenkehityksessään syntaktiselle (lauseopilliselle) tasolle ja alkaa yhdistää sanoja kaksisanaisiksi lauseiksi (Koppinen ym. 1989, 51). Lauseiden muodostaminen edellyttää lapselta kykyä erotella lauseessa tarvittavat sanat sekä tiedon lauseiden muodostamisen säännöistä. Erottelu- ja yhdistelytaitojen lisäksi lauseiden

tuottaminen edellyttää suunnitelmallisuutta enemmän kuin tilannesidonnaiset, yksisanaiset ilmaukset. (Lyytinen 1995, 112.)

Lause muodostuu ydinsanasta ja avoimen luokan sanasta. Ydinsanalla tässä tarkoitetaan jotakin lapsen tavallisimmin käyttämää sanaa, esimerkiksi *äittä* ja *anna*. Avoimen luokan sana puolestaan tarkoittaa jotakin muuta lapsen sen hetkiseen sanavarastoon kuuluvaa sanaa (esimerkiksi *tuu* = tule, *ota*, *ammi* = maito). Kahden sanan lauseilla lapsi haluaa usein kuvata joko henkilön tai esineen tilaa (*äittä pipi*), paikkaa (*auto tässä*), ominaisuutta (*pieni nalle*) tai toimintaa, jota hän itse tekee (*Atte hyppii*) tai, jonka hän haluaa jonkun muun suorittavan (*ottaa pois*). *Äittä ammi* -rakenteiset lauseet ovat perustana erilaisten lausemuotojen kehitykselle. (Koppinen ym. 1989, 51.) 2–3-vuotiaalle lapselle tyypillisimpiä lausetyyppejä ovat osoittava nimeäminen, esineiden ominaisuuksien nimeäminen, omistamisen ilmaiseminen ja toimintaan liittyvät ilmaisut (Anisfeld 1984, 132–138). Luonteeltaan ne ovat sähkösanomatyylisiä: sijapäätteet, konjunktiot, prepositiot ja monet muut kieliopilliset elementit jäävät asettumatta paikoilleen (Koppinen ym. 1989, 53).

Osoittavaa nimeämistä ilmenee lapsen siirtyessä yksisanaisista ilmaisuista kahden sanan tuotoksiin (*isä täällä*, *nukke tässä*). Opittuaan esineiden nimiä lapsi alkaa erotella niihin liittyviä ominaisuuksia. Varhaiset ominaispiirteet, joita lasten on havaittu käyttävän ovat esineiden kokoa, väriä ja puhtautta kuvaavia. Tämä on ymmärrettävää, sillä myös aikuiset käyttävät näitä ominaisuuksia puhuessaan lapselle (*iso auto*, *likaiset kädet*). (Anisfeld 1984, 134–135.)

Ominaisuuksien nimeäminen ei ole yhtä tavallista varhaisessa syntaktisessa vaiheessa kuin osoittava nimeäminen. Osoittavassa nimeämisessä lapsi käsittelee esineitä analysoimattomina kokonaisuuksina, mutta esineiden ominaisuuksia esiteltäessä on niiden ominaispiirteet ensin eroteltava toisistaan. Lapsen mainitsemat ominaisuudet eivät kuvaa kokonaisia esineluokkia. Ilmaisuihin *pieni pallo* ei tarkoita kaikkia tietyin ominaisuuksin varustettuja palloja, vaan pienen pallon ominaisuudet vaihtelevat tilanteesta toiseen. (Anisfeld 1984, 135–136.)

Jo varhaisissa lauseissaan lapsi pyrkii ilmaisemaan myös omistusta. Ensimmäiset omistusta ilmaisevat lauseet muodostuvat kahdesta perusmuotoisesta sanasta *sisko kenkä*, jolloin tilanneyhteys ratkaisee, onko kyse nimeämisestä vai omistuksen ilmaisusta. (Anisfeld 1984, 136–137.) 2–3-vuoden iässä lapsi oppii käyttämään genetiiviä, omistusmuotoa (*Annan hattu*) (Koppinen ym. 1989, 61). Merkityksellisiä ovat myös toimintaan liittyvät ilmaisut. Niissä lapsi erottelee toisistaan toiminnan tekijöitä ja kohteita (*ukki lukee*, *mummi laittaa*, *lukee kirjan*). (Anisfeld 1984, 137.)

Tornéuksen (1991, 40) mukaan varsinaista syntaktista tietoisuutta ei 2–3-vuotiaille lapsille ole vielä kehittynyt. Hän arvioi lauseen kieliopillista muotoa sen ymmärrettävyyden perusteella. Jos lapsi ei pysty ymmärtämään mitä lauseessa sanotaan kieliopin, sisällön tai sanavalinnan takia, on lause hänen mielestään väärin. 3-vuotiaat eivät pysty kiinnittämään huomiota siihen mitä sanotaan, vaan he keskittyvät siihen, mitä he luulevat puhujan tarkoittavan. Lasten on myös hyvin vaikea käsittää onko jokin puheessa ilmennyt sana mahdollista tai järkeenkäypää. He eivät pysty erottamaan lauseesta epäkohtia tai asianmukaisuuksia. (Tornéus 1991, 54–55.)

2–3-vuotias lapsi pystyy siis yhdistelemään sanoja ja tuottamaan lauseita, muttei ymmärrä vielä kielen sääntöjä eikä kielioppia.

3.1.4 Aika- ja taivutusmuotojen kehittyminen

Vallitseva aikamuoto 2-vuotiaan lapsen puheessa on preesens. Kuitenkin jo toisen ikävuoden loppupuolella lapsi oppii erottelemaan aikamuotoja, ja preesensin ohella esiintyy imperfektiä oikeissa tilanneyhteyksissä. Lyytisen ym. (1996, 186–187) mukaan 2-vuotias lapsi käyttää yksikön 3. persoonassa olevia preesens- ja imperfektimuotoja. Aikamuodon käyttö määräytyy pitkälti lapsen kognitiivisesta kehityksestä. 2-vuotiaana lapsi on sidoksissa välittömiin havaintoihin ja asioihin sekä tapahtumiin, jotka esiintyvät tässä ja nyt. (Lyytinen 1995, 115.)

Sanavaraston kasvun myötä lapsi alkaa rakentaa aktiivisesti kielioppiaan ja etenee taivutusmuotojen ja sääntöjen käytössä Bermanin (1986, 193) mukaan vaiheittain. Aluksi lapsi käyttää yksittäisiä muotoja jäsentymättöminä kokonaisuuksina, jonka jälkeen puheeseen alkaa ilmaantua varhaisia taivutusmuotoja. Seuraavaksi lapsi kokeilee väliaikaisten taivutusmuotojen kieliopillisia strategioita ja vähitellen siirtyy sääntöjen omaksumiseen, jonka myötä lapsi oppii taivutus- ja sijamuotojen spontaanin hallinnan.

Suomessa tehdyt tutkimukset osoittavat, että taivutusmuotojen omaksuminen on nopeinta 2–4 vuoden iässä (Lyytinen 1988, 23). Taivutusmuotojen omaksuminen ei tapahdu hetkessä eikä niitä opita samanaikaisesti. Lyytisen ym. (1996, 186–187) tekemässä pitkittäistutkimuksessa havaittiin, että 2-vuotiaat lapset hallitsivat jo useita taivutusmuotoja. Tutkimukseen osallistuneet lapset käyttivät yksikön 1. persoonan verbitaivutuksia sekä monikon nominatiivin tunnusmuotoja eli monikkomuotoja, joissa ei ole i- tai j-tunnusta (*tytöt, kukat*). Lyytinen (1988, 23) puolestaan huomasi tutkimuksessaan, että 2-vuotiaalle lapselle on ominaista yksikkömuotoisten sanojen taivuttaminen monikossa (esimerkiksi *poikija, ihanoita kukkeja*).

3-vuotiaana lapsi hallitsee jo useampia sijoja ja osaa lisätä oikean persoonapäätteen verbiin. (Sarmavuori 1982, 134.) Sijamuotojen esiintymisestä ovat eri tutkimukset saaneet jonkinverran eriäviä tuloksia. Toivaisen (1993, 289) tutkimuksen mukaan 2;1–2;4 vuoden ikäisen lapsen spontaanissa puheessa esiintyi suomen kielen sijamuodoista yksittäisiä inessiivi-, allatiivi-, akkusatiivi- ja genetiivimuotoja. Kun taas Lyytisen ym. (1996, 186–187) tekemässä tutkimuksessa yleisimmin esiintyivät partitiivi, genetiivi, illatiivi, inessiivi ja elatiivi. Sanavartaloiden taivutus oli kuitenkin vielä puutteellista, ja siksi sanojen johtamisessa ja taivuttamisessa esiintyi poikkeamia yleiskielestä (Toivainen 1993, 289).

3.1.5 Semanttis-pragmaattinen kehitys

Semanttis-pragmaattisella tietoisuudella tarkoitetaan tietoisuutta sekä sanojen merkityksistä ja merkityseroista, että kielenkäytöstä eri tilanteissa ja eri puhujien kanssa. (Tornèus 1991, 13, 50.) Semanttisen kehityksen myötä lapsi oppii ymmärtämään yksittäisten sanojen sekä sanojen välisten suhteiden merkityksiä. Pragmatiikka pitää taas sisällään näkökulman kielestä kommunikatiivisessa kontekstissa tapahtuvana sosiaalisena vuorovaikutuksena. Ymmärrämme kuinka kieli toimii ja kuinka sitä käytetään eri tilanteissa. (Wiig & Semel 1984, 23.)

2-vuotiaan lapsen syntaktisen tietoisuuden kehitys on edennyt siihen pisteeseen, että hän alkaa yhdistellä merkityksellisiä sanoja lauseiksi ja pystyy ymmärtämään jo jonkin verran lauseopillisia eli syntaktisia sääntöjä. Semanttisen kehityksen myötä lapsi oppii valitsemaan ja yhdistelemään sanoja merkitykseltään oikeiksi lauseiksi. Aluksi lauseet ovat kahden sanan mittaisia. Tässä vaiheessa lapsi alkaa harjoitella myös subjektin, predikaatin ja objektin käyttöä ja 2;5 vuoden iässä lauseisiin ilmaantuvat vielä attribuutit ja apuverbit. Vaikka lapsi kykenee jo käyttämään verbi-objekti rakennetta tai subjekti, verbi ja objekti-rakennetta, ovat tutkijat sitä mieltä, että vasta 5–6-vuoden iässä lapsi saavuttaa varsinaisen semanttisen tason. (Menyuk 1988, 166–167.)

Pragmaattisen tietoisuuden myötä lapsi alkaa ymmärtää kuinka kieltä käytetään erilaisissa tilanteissa. Sen kehittymisen voidaan katsoa alkavan heti lapsen syntymästä ja jatkuvan aina 14 ikävuoteen asti. Näiden vuosien aikana lapsi harjoittelee kielen käyttöä ja onnistuu siinä oikein aina useammin ja useammin. Jotta lapsi voisi käyttää kieltään oikein erilaisissa tilanteissa, on hänen opittava muun muassa odottamaan vuoroaan, puhuttava selkeästi ja relevantisti, oltava ystävällinen, uskottava ja välitön sekä oltava tarkka ja reagoitava oikein erilaisiin tilanteisiin. Lapsen on myös osattava muuttaa puhetyyliään eri tilanteissa sekä tiedostettava vuorovaikutustilanteiden vaihtelevuus. (Menyuk 1988, 112–115.)

Lapsen puheen tarkoitus varhaisvuosina on manipuloida ympäristöään ja osaksi myös kommentoida sitä. Kehitys alkaa siitä, kun hän tuottaa eleitä ja äänteitä, joiden taustalla ei välttämättä ole vielä selkeitä päämääriä, mutta kyllä vaikutuksensa lähellä oleviin aikuisiin. Seuraavalla kehitystasolla lapsi haluaa jo ilmaista halujaan ja alkaa ilmaista itseään myös eikielellisesti. Lopulta aikeet ja tahtominen ilmaistaan kielellisesti. (Menyuk 1988, 112–115.) Halliday on jakanut lapsen ensimmäiset ilmaukset seitsemään kielen mallin kategoriaan: instrumentaaliseen (välineelliseen), regulatoriseen (sääntelevään), interaktionaaliseen (kanssakäymiseen), persoonalliseen (minäkeskeiseen), heuristiseen (etsimään ja keksimään johtavaan), imaginatiiviseen (mielikuvitukselliseen) ja representationaaliseen (esittävään) kategoriaan. Luokkien avulla on tarkasteltu sitä, mihin lapsi käyttää kieltään ja millaisia asioita lapsi varhaisilla ilmaisuillaan haluaa ilmaista. (Halliday 1976, 166–174).

Kahden vuoden ikään tultaessa lapsi osaa käyttää kieltään jo moneen tarkoitukseen. Tämä vaatii lapselta kykyä prosessoida ja kategorioida jollakin tavalla puhesignaaleja. Näiden ilmausten onnistuminen tukeutuu vielä hyvin vahvasti kontekstiin ja vuorovaikutustilanteeseen. Sillä, mitä lapsi haluaa, on paljon tekemistä tässä ja nyt -tilanteen kanssa. Lapsen

ensimmäisinä vuosina puhe on sidoksissa aikaan ja paikkaan. Tästä vaiheesta eteenpäin siirtyminen vaatii jo muutoksia kielellisessä käyttäytymisessä. Se edellyttää kehityksen etenemistä ja organisoitumista sekä muistin kehittyneempää käyttöä. Tätä kuvaavat muunmuassa kielellisten nimikkeiden määrän kasvaminen ja kahden sanan ilmaisujen ilmaantuminen puheeseen. 2-vuotiaana lapsi pystyykin muistamaan erilaisia asioita jo pidemmältä ajanjaksolta sekä pystyy varastoimaan uutta tietoa muistiinsa, eikä ole enää niin sidoksissa aikaan ja paikkaan. Lapsi pystyy myös osallistumaan vastavuoroisesti keskusteluun. Hän ottaa enemmän vastuuta keskustelussa ja on aloitteellinen keskustelun ylläpitämisessä. 3–4-vuotias lapsi puolestaan pystyy jo asettumaan toisen asemaan ja puheen egosentrisyys vähenee, johon osaltaan on vaikutuksensa myös muistin kehittymisellä. (Menyuk 1988, 112–117.)

3.1.6 Kysymykset lapsen kielessä

Lapsen puheeseen alkaa ilmaantua kysymyksiä, kun hän alkaa käyttää kieltään sosiaalisena välineenä. 1-vuotiaatkaan eivät ole enää viestintätilanteissa pelkkiä vastaanottajia, vaan manipuloivat kuulijansa kielenkäyttöä esittämällä kysymyksiä tai käskien kuulijan toimintaa. Kysymykset ovat välttämättömiä kielen oppimiselle sekä tietopiirin laajentumiselle. Piaget (1975) onkin sitä mieltä, että lapsen esittämä kysymys on puute tai aukko lapsen tietoisuudessa, ja siten lapsen yritystä saada tietoa kirjaa lukevalta aikuiselta. Symbolifunktion herätessä lapselle herääkin halu tietää esineiden ja asioiden nimiä. Niitä hän selvittää eritoten mikä-kysymysten avulla. Mikä ja mitä -kysymykset ilmaantuvatkin lapsen puheeseen ensimmäisen kyselykauden aikana, joka ajoittuu 1–3 vuoden ikään. Mistä ja minne -kysymykset ilmaantuvat 2–3-vuotiaiden lasten puheeseen ja myöhemmin 3–6 vuoden iässä lapsi kyselee jo miksi, mitä varten ja minkä vuoksi -kysymyksiä saadakseen selville syy-seuraussuhteita. (Matihaldi 1981, 45–46, Sarmavuori 1982, 104.)

Matihaldin (1981, 44–46) tutkimuksessa todettiin, että 2-vuotiaan lapsen miten ja missä -lauseet olivat jo melko monisanaisia ja rakenteeltaan vaihtelevia. Miksi-kysymykset olivat tutkimukseen osallistuneilla 2–3-vuotiailla lapsilla kehittyneitä syntaktiselta hallinnaltaan, koska lapsi pystyi tuottamaan sekä myönteisiä että kielteisiä miksi -lauseita, jotka saattoivat lisäksi olla jo hyvinkin pitkiä rakenteeltaan. Monet lasten kysymyksistä ilmaisivat ihmettelyä ja hämmennystä. Lapset tähdensivät ihmettelyään kysymyssanaan liittyvillä partikkeleilla -s, -ka, -kä, -han, -hän (esimerkiksi missähän, mikäs ja mihinkä). Huomattavaa oli myös, että lapset käyttivät miksi-sanaa silloin, kun halusivat torjua aikuisen esittämän, lapselle epämieluisan väitteen tai vaatimuksen.

Yaden, Smolkin ja Conlon (1989, 188–191) ovat myös tutkineet 3–5-vuotiaiden lasten kysymyksiä lukutilanteiden aikana. Heidän tutkimukseensa osallistui yhdeksän lasta, joiden oma-aloitteisia kommentteja ja kysymyksiä tutkittiin 1–2 vuoden ajan. Nauhoitetussa aineistossa esiintyi yhteensä 2725 kysymystä. Tutkimus osoittautui ainutlaatuiseksi, koska se keskittyi lasten oma-aloitteisiin kysymyksiin, eikä tavoitteena ollut analysoida vanhempien

esittämiä kysymyksiä, joista tutkimusta on tehty enemmälti. Huomio kiinnitettiin siten siihen, mitä lapsi halusi tietää tarinasta tai kuvituksesta sekä kartoittaa ääneen lukemisen aikana ilmenevien kysymysten aiheisällöt. Tutkijoiden mielestä lasten esittämät kysymykset antoivatkin hyödyllisen tavan tarkastella lapsen kielellistä tietoisuutta ja niitä aspekteja, jotka kehittyvät muita nopeammin.

Tutkimukseen osallistuneiden lasten esittämät kysymykset Yaden ym. (1989, 195–197) luokittelivat kysymysten sisältöjen mukaan. Luokitus koostuu 9 pääluokasta, jotka jakaantuvat kukin pienempiin kysymyskategorioihin. Pääluokat olivat: 1 Kirjaimet, 2 Välimerkit, 3 Yksittäiset sanat, 4 Virkkeet, sanonnat ja monisanaiset lauseet, 5 Kirjan kieli, 6 Verbaalinen eli suullinen tarinan teksti, 7 Kuvitus, kuva- ja tekstivihjeet, 8 Kirjat sekä 9 Lukemisprosessi. Luokitus lähtee liikkeelle pienistä erillisistä tekstiin liittyvistä seikoista edeten globaalisimpiin tarinan ja kuvien aspekteihin. Luokitusmalli toimi myös oman tutkimuksemme kysymysluokitusrunon lähtökohtana.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että kirjan herättämä tiedon halu on valtaisa. Lapset esittivät kysymyksiä kirjan päähenkilöistä, kuvan tapahtumista, juonesta, motiiveista, sanojen merkityksistä aina itse lukemisprosessiin. Lasten kysymykset liittyivät 40–60%:sesti kirjan kuvitukseen. Vähiten lapset kysyivät kirjan graafisista seikoista, kuten kirjaimista ja välimerkeistä. Saatu tulos antaa olettaa, että satujen lukeminen ei olennaisesti edistä tietoisuutta tekstistä, mutta kylläkin on olennaista lapselle hänen muodostaessaan sisäistä mallia kirjoitetun kielen rytmistä ja mallista. Kuitenkin tutkimuksessa ilmeni, että 4-vuotias lapsi voi alkaa kiinnittää huomiota tarinaan sinänsä ja kirjoitettuun ulkoasuun. Tähän viittaa tutkimuksessa ilmenevien kysymysten muuttuminen kuvakeskeisyydestä kohti tarinaan ja sanoihin liittyviä kysymyksiä. (Yaden ym. 1989, 188–208.)

3.2 Kooste 2–3-vuotiaan lapsen kielen tunnuspiirteistä

Lukijaa ja kokonaiskuvan muodostumista 2–3-vuotiaan lapsen kielen kehitysvaiheesta helpottaaksemme, olemme koonneet taulukkoon 1 yhteenvedonomaaisesti keskeisimmät asiat aikaisemmissa luvuissa esittelemistämme tunnuspiirteistä.

TAULUKKO 1 Kooste 2–3-vuotiaan lapsen kielen tunnuspiirteistä

<p>Puhe</p> <ul style="list-style-type: none"> - lapsi tuottaa ja järjestelee puhettaan tilanteen mukaisesti - ilmaisee minuuttaan, ajatteluaan, kokemuksiaan, tiedontarvetta ja tunteitaan - rakentaa ja ylläpitää suhteita ympäristöönsä - puhe osaltaan vielä egosentristä 	
<p>Äänteet</p> <ul style="list-style-type: none"> - osaa lähes kaikki aikuisen puhekielen mukaiset vokaalit - osaa noin 2/3 konsonanteista - äänteiden korvaantumista, lipsahduksia, pois jättämissä, samankaltaistamista voi esiintyä, ja se on aivan luonnollista 	<p>Sanat</p> <ul style="list-style-type: none"> - reseptiivinen ja ekspressiivinen sanasto kehittyy ja kasvaa merkittävästi - lapsen tuottamilla sanoilla kognitiivisia ja välineellisiä tehtäviä - yksilöllisiä tapoja laajentaa sanavarastoaan; tuottamisstrategia/ymmärtämisstrategia - sanat liittyvät lasten jokapäiväiseen elämään - passiivinen sanavarasto ekspressiivistä sanavarastoa suurempi - 3-vuotiaalla noin 600–1400 tuotettua sanaa - substantiiveja esiintyy puheessa eniten ja toiseksi eniten verbejä - adjektiiveja esiintyy harvemmin ja ne ovat yleensä saman ominaisuuden ääripäitä (iso-pieni) - adjektiivien vertailuasteista esiintyy perusmuodot
<p>Lauseet</p> <ul style="list-style-type: none"> - syntaktisen tietoisuuden heräämisen myötä useampi sanaisia lauseita alkaa esiintyä puheessa - lauseet muodostuvat yleensä ydin- ja avoimenluokan sanoista - 3-vuotiaalla jo 3–5 sanan lauseita ja muutamia sivulauseitakin esiintyy - lauseet sisältävät tyypillisimmin nimeämistä, omistamista tai toimintaa kuvaavia ilmaisuja - ominaisuuksien ilmaisemista esiintyy tässä vaiheessa harvemmin - mikä, mitä, mistä ja minne -kysymykset esiintyvät lauseissa - 3-vuotiaalla voi jo esiintyä myös syy-seuraussuhde kysymyksiä: miksi?, minkä vuoksi?, mitä varten? - esiintyy myös kysymyssanaan liittyviä partikleita: -s, -ka, -kä, -han, -hän. 	<p>Aika- ja taivutusmuodot</p> <ul style="list-style-type: none"> - vallitseva aikamuoto: preesens ja imperfekti - 2-vuotias vielä sidoksissa tässä ja nyt -tilanteisiin - merkittävää kehityksen aikaa taivutusmuotojen opettelemisessa - sanojen taivutusta esiintyy esimerkiksi yksiköstä monikkomuotoon, mutta on joiltain osin vielä puutteellista - 3-vuotias hallitsee jo useita sijamuotoja ja osaa lisätä oikean persoonapäätteen verbiin - sijamuodoista yleisimmin esiintyvät: partitiivi, genetiivi, illatiivi, inessiivi ja elatiivi.

3.3 Lukutaidon kehittyminen varhaislapsuudessa

Monet luku- ja kirjoitustaitoa tarkastelleet tutkimukset ovat osoittaneet lasten alkavan kiinnostua jo varhain huomiota kirjoitettuun kieleen sekä varhaisten lukemiskokemusten tukevan lapsen kielellistä kehitystä. Lukemisen merkitys on viime vuosina noussut tärkeäksi edellytykseksi myös lukemaan oppimisen näkökulmasta.

Niin Suomessa kuin muuallakin (esim. Chapman 1987) lukemistutkimus keskittyi pitkään oppimisvaikeuksien tutkimiseen. Tällöin lukemaan oppimisen edellytyksiä pohdittaessa oli varsin yleistä kirjata valmiuksia, joita lukemaan oppiminen vaatii. Kielellinen kehitys, etenkin sanavarasto, auditiivinen ja visuaalinen havaitseminen, muisti ja motivaatio ovat olleet alueita, joiden merkitys on erityisesti korostunut, sillä niitä on helppo kontrolloida ja harjaannuttaa mekaanisten ja toistuvien harjoitusten avulla. (Julkunen 1991, 91.) Viime aikoina on kuitenkin alettu kiinnittää huomiota lukemisen edellytyksiin laajemmin.

Esimerkiksi Amerikkalainen Chall (1987, 69) kuvaa lukutaidon kehittymistä Piaget'n kognitiiviseen kehitysteoriaan perustuvana mallina. Tässä mallissa hän jäsentää lukemaan oppimista elinikäisenä, vaiheittain etenevänä prosessina. Lukutaidon kehittyminen alkaa jo varhaislapsuudessa. Kaikki lapsen kielelliset kokemukset ja havainnot ympäristöstään kehittävät ja valmistavat lasta varsinaiseen lukemiseen ja luovat pohjaa seuraavalle tasolle. Syntymästä aina siihen asti kunnes varsinainen lukemaan opettaminen alkaa, lapsi on esilukemisen tasolla.

Challin mukaan lukutaidon esitaso on valmistava vaihe ennen perustekniikan ja ymmärtävän lukemisen oppimista. Silloin lapsi omaksuu niitä esitaitoja, jotka ovat edellytyksenä lukemaan oppimiselle, ja jotka vievät kehitystä eteen päin kohti lukutaitoa. Esitaso on ikään kuin lapsen varhainen kokemustausta lukemisesta. Lapsen kielellisten kokemusten määrästä ja laadusta riippuu se, kuinka paljon hän tietää lukemaan oppimisen hyödyistä, toisin sanoen kuinka motivoitunut hän on lukemaan oppimiseen. Siten lukemaan oppimisen edellytyksinä voidaan pitää lapsen tietoisuutta kielestä ja sen ominaisuuksista sekä tietoisuutta lukemisen tarkoituksesta eli funktiosta ja lukutaidon merkityksestä.

Varhaisen luku- ja kirjoitustaidon kehittymisen on katsottu olevan yhteydessä varhaiseen kiinnostumiseen kirjoitetusta kielestä, sillä lapsen huomion kiinnittyessä ympäristössä esiintyvään tekstiin, hän alkaa samanaikaisesti kehitellä erilaisia keinoja myös tulkita merkkejä ja tekstiä (Harste, Woodward & Burke 1984, 23–27; Mason 1980, 203–227) sekä tunnistaa kirjoitetun kielen elementtejä (Dickinson ym. 1998, 242). Tällainen varhainen kiinnostuminen on usein tulosta kodin rikkaista kieli- ja lukemistottumuksista. Kun ympäristö tarjoaa tietoisesti lapselle mahdollisuuden tutustua kirjoitettuun kieleen esimerkiksi kirjallisuuden kautta, se tarjoaa samalla mahdollisuuden lukemisvalmiuksien kehittymiseen jo ennen varsinaista lukemaan opettamista.

Dickinson ym. (1998, 256) ovat tutkimuksellaan osoittaneet, että lapsen ennen koulua saamien kielellisten kokemusten perusteella voidaan jopa ennustaa millaiseksi lukijaksi hän koulussa

kehittyy. 3-vuotiaana todetut erot lasten kielellisessä kehityksessä ja orastavassa lukutaidossa säilyivät vielä koulun ensimmäisille luokille asti. Voidaan siis todeta, että lapset, jotka edistyvät kielellisesti hyvin varhaisina vuosinaan, saavuttavat edun, jota he eivät ehkä koskaan menetä. Myös Wells (1985, 238–253) on saanut vastaavanlaisia tuloksia. Hänen tuloksistaan ilmeni, että varhaislapsuuden kokemukset kirjoista vaikuttavat vielä jopa kolmen koulunkäyntivuoden jälkeen siihen, millaisia lukijoita lapset ovat. Varhaislapsuuden kielellisistä kokemuksista erityistä huomiota on saanut teeskentelevä lukeminen. Viime aikaiset kehitystä tarkastelevat analyysit ovat osoittaneet ennalta arvattavaa edistymistä lasten tavoissa lukea ja käyttää kieltä monipuolisesti myöhemmin (Dickinson ym. 1998, 243).

Kehittyvää lukutaitoa kohti mentäessä merkittävää näyttää olevan siis se, kuinka paljon lapsi näkee ja kuulee ympärillään kirjoitettua kieltä ja lukemiseen liittyvää ainesta ennen varsinaista lukemaan opettamisen aloittamista. (Downing 1987, 35–39; Teale & Sulzby 1987, 111–112, 127; Ferreiro 1988, 365–370). Kiistatta on osoitettu, että mitä enemmän lapselle on luettu lastenkirjoja ennen koulun aloittamista, sitä paremmin lukutaidon oppiminen edistyy ja lukutaito kehittyy (Julkunen 1991, 93).

4 LUKEMISTILANNE

Phillips ja McNaughton (1990, 196–212) määrittelevät lukemistilanteen toistuvaksi, päämäärään suuntautuvaksi tapahtumaksi. Lukemistilanteen voidaan myös ajatella olevan lapsen ja aikuisen välinen yhteinen hetki, jolloin lapsi saa kokea olevansa tärkeä ihmisenä. Tilanne voi olla ns. turvallisuustankkausta, jolloin lapsi hakee voimaa aikuisen sylistä, tutkimusmatkalleen kuvien ja sanojen maailmaan. (Koppinen ym. 1989, 103.) Lukemistilanteen aikana voidaan jakaa yhteisiä kokemuksia ja ideoita sekä välittää lapsille arvoja sekä neuvoja tulevaa elämää varten.

Monille lapsille lukemistilanne on juhlallinen perhetapahtuma, jonka aikana voidaan olla yhdessä ja nauttia läheisyydestä. Ovatpa monet vanhemmat kuvanneet lukuhetkeä sellaiseksi läheisyyden ja rentoutumisen hetkeksi, jota olisi muutoin vaikeata saavuttaa. Lukuhetkestä on tullut useille perheille myös rituaali ja tärkeä osa päivää, joka luo yhtenäisyyttä perheeseen. (Strickland ym. 1989, 31.) Koska lukemistilanteella on niin monia ulottuvuuksia, olisikin tärkeää järjestää lapselle säännöllisiä ja määrätietoisia katselu- ja lukuhetkiä jo hyvin varhaisessa vaiheessa (Teale ym. 1989, 7). Lukemistilanteiden asema pienten lasten perheissä on alkanut kiinnostaa myös suomalaisia tutkijoita. Esimerkiksi Jyväskylässä kartoitettiin perheiden lukemistilanteiden määriä ja saatiin selville, että n. 80% tutkimukseen osallistuneista perheistä luki tai katseli kirjoja yhdessä vähintään 2–3 kertaa viikossa lapsen ollessa kahden vuoden ikäinen. Yli puolet perheistä ilmoitti lukevansa lapselleen päivittäin. (Laakso, Lyytinen & Poikkeus 1996, 194.)

Lukeminen voi tapahtua aikuisen ja lapsen kahdenkeskisessä tilanteessa, jossa vuorovaikutus voi muodostua läheiseksi ja aktiiviseksi. Pienryhmätilanteessa, johon voi osallistua lukijan lisäksi muutama lapsi, vuorovaikutusta tapahtuu myös lasten kesken. Omilla kommentteillaan ja kysymyksillään lapset rohkaisevat ja aktivoivat toisiaan kielellisiin ilmauksiin. Suuryhmätilanteissa vuorovaikutus saattaa jäädä vähäisemmäksi kuin pienryhmä- ja yksilötilanteissa. Kaikkien lasten ajatukset ja kommentit eivät voi tulla esille suuressa ryhmässä. Lukemistilanteissa tulisi huomioida, että lapset reagoivat kirjaan eri tavoin ja tuovat lukemistilanteeseen omat kokemuksensa (Julkunen 1993, 32). Siksi lukemistilanteen tulisi edetä lapsen ehdoilla ja olla niin kiireetön, että lukijalla olisi aikaa kuunnella lapsen havaintoja

ja kommentteja sekä keskustella lapsen kanssa hänen ajatuksistaan ja reaktioistaan (Koppinen ym. 1989, 102–104).

Morrow ja Smith ovat tutkineet pienryhmätilanteessa tapahtuvaa lukemista. Tutkimuksessa ilmeni pienryhmätilanteen olevan parempi vaihtoehto kuin yksilötilanne orastavan lukutaidon kehityksessä. Eri ikäiset lapset tukevat kehityksessä toisiaan esittämällä omia näkökulmiaan. Lukemistilanteissa syntyneet erilaiset tulkinnat tarinasta tai kuvasta antoivat jokaiselle lapselle uusia näkökulmia. Tutkijat olivat myös sitä mieltä, että pienryhmällä voi olla vaikutusta kuullun ymmärtämiseen ja yleisesti lukutaidon kehittymiseen, koska se mahdollisti lasten keskinäisen suullisen vuorovaikutuksen. (Morrow & Smith 1990, 213–231.) Päiväkodeissa esiintyy yleensä kaikkia lukemistilanteita. Lapselle jokainen tilanne on tärkeä, mutta kielellisen kehittymisen kannalta pienryhmä- ja yksilötilanteet ovat hedelmällisiä.

Vaikkakin lapsen ja vanhemman yhteisistä kuvakirjojen katseluhetkistä on vielä pitkä matka kielen monipuoliseen hallintaan ja lukutaidon kehittymiseen, ovat tutkijat tulleet yhä varmemmiksi siitä, että vuorovaikutteinen lukemistilanne kehittää lapsen kieltä. Se, miten toistuvat lukemistilanteet kehittävät lapsen kieltä, on vielä monilta osin avoin kysymys. Tutkimuksin on kuitenkin saatu selvyyttä siitä, että lapsen kotiympäristöstään saamalla varhaisilla kokemuksilla kielestä ja eritoten kirjoitetusta kielestä, on vaikutuksensa lapsen myöhemmälle koulumenestykselle. (Laakso ym. 1996, 193.) Scarborough ja Dobrich (1994, 287–288) ovatkin esittäneet ajatuksen siitä, että miellyttävä ja aikuisen ohjaama tutustuminen kirjallisuuteen ja kirjoitettuun kieleen olisi luonnollisempi ja tehokkaampi tapa edistää lapsen lukutaidon omaksumista kuin perinteinen strukturoitu opetus. Lukemistilanteiden avulla lapsi omaksuu lukutaitoon tarvittavia taitoja sekä yleistä kirjoitettuun kieleen ja kuvalliseen esittämiseen liittyvää ymmärrystä (Crain-Thoreson & Dale, 1992, 428; Cornell, Sènèchal, & Broda, 1988, 541).

4.1 Lukijan ja kuulijan välinen vuorovaikutus

Lapsi oppii varhaisvuosinaan valtaisan määrän uusia, monimutkaisia älyllisiä ja kielellisiä taitoja. Osa taidoista opitaan kehityksen myötä, osa taas seuraamalla muita ja harjoittelemalla erilaisissa arkielämän tilanteissa kotona ja päivähoitossa. Lapsen kokemukset ovatkin ratkaisevan tärkeitä kehityksen ja oppimisen kannalta. Aikuisen kanssa yhdessä tekemällä ja olemalla, lapsi oppii tietoja ja taitoja, jotka ovat merkityksellisiä hänen myöhemmälle kasvulleen ja kehitykselleen. Aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus on tärkeää myös lapsen kielellisen kehittymisen tukemisessa. Kehityksen tukemisessa ei ole olennaista kuka lasta auttaa, vaan tärkeämpää on, että lapsi kokee saavuttavansa jotakin. Lapsi odottaa aikuiselta palautetta toiminnastaan, joten aikuisen on tärkeää osoittaa hyväksymistä ja iloa uuden päämäärän saavuttamisesta. Se rohkaisee lasta yrittämään yhä uudelleen. (Julkunen 1993, 13–15.)

Aikuisen ja lapsen välinen lukemistilanne on aina vuorovaikutustilanne. Vuorovaikutuksen muodostuminen ja jatkuminen edellyttää tietynlaisia sosiaalisia perustaitoja, kuten kuuntelemista, aloitteiden tekemistä, aloitteisiin reagoimista, puheenvuorojen vaihtamista ja sekvenssien synkronointia eli puheen jaksottamista. Nämä sosiaaliset taidot pätevät kaikissa vuorovaikutusympäristöissä. (Rasku-Puttonen 1980.)

Näitä sosiaalisia taitoja lapsi oppii kommunikoimalla muiden lasten ja aikuisten kanssa varhaisissa vuorovaikutussuhteissaan. Puolivuotias lapsi kykenee jo havaitsemaan joitakin keskeisiä vuorovaikutuksen muotoja. Kun taas 2–3-vuotias lapsi ymmärtää, että keskustelu syntyy puhujan ja kuulijan peräkkäisistä puheenvuoroista, ja että puheenvuoron täytyy jollakin tapaa liittyä edellisen puheenvuoron sisältöön. (Koppinen ym. 1989, 69–70.) Näitä taitoja lapsi tarvitsee pyrkiessään päämääriin ja osallistuessaan vuorovaikutustilanteisiin. Myös toisten ihmisten tarpeiden huomioon ottaminen ja ymmärtäminen helpottuvat näiden taitojen avulla. (Rasku-Puttonen 1980.)

Matkimista on pitkään pidetty tärkeänä tekijänä lapsen puheen kehittämisessä. Nykyisin kuitenkin uskotaan, että lapsi oppii ennemminkin toiminnallisissa yhteyksissä. Lapsi muodostaa erilaisten tilannevihjeiden avulla merkityksiä, vaikkei vielä pystykään selvittämään mitä oikein sanottiin. Lapselle puhutaan kaikin mahdollisin käyttötarkoituksin: lasta pyydetään, opetetaan, kielletään ja lohdutetaan miettimättä ymmärtääkö lapsi vai ei. Näin lapsi oppii kielen käyttötarkoituksesta johtuvan eron: miten sanotaan, selitetään, kysytään ja anotaan. Moninaisten ja vaihtelevien puhetilanteiden ja runsaan puheen ajatellaan edistävän lapsen oppimista ja auttavan lasta ymmärtämään kielen erilaiset tehtävät. (Julkunen 1993, 61–62.) Vuorovaikutuksessa muiden kanssa lapsi oppii poimimaan oikeiden ilmausten joukosta ne muodot, jotka ovat sopivia kyseiseen vuorovaikutustilanteeseen. Lapsi oppii myös milloin on sopivaa puhua, milloin ei, mistä voi puhua ja kenen kanssa. Tilannetekijät – ympäristö, asiayhteys, osanottajat – vaihtelevat, ja se vaikuttaa kielenkäyttöön. (Rasku-Puttonen 1980, 2.) Tärkeää on siis lapsen kuuleman puheen määrä ja laatu: kuinka paljon aikuiset puhuvat lapselle ja millaisia sanoja he käyttävät (Ikonen ym. 1978, 14).

Lapsen kuuleman puheen paljous ja erilaiset puhetilanteet eivät kuitenkaan pelkästään riitä. Lapsen kehittyessä puhujana on hänen oltava vuorovaikutuksessa aktiivisesti mukana. Aikuisen on pystyttävä luomaan sellainen keskustelutilanne, jossa lapsi voi onnistua. Tämä on mahdollista siten, että aikuinen muuttaa sanottavansa lapselle ymmärrettävään muotoon. Aikuinen puhuu pikkulapsille yksinkertaisin ja lyhyin lausein. Usein myös äänensävyä muuttaen. Aikuinen voi myös toistaa lapsen ilmaukset ja yksinkertaisesti arvata, mitä lapsi yrittää sanoa, ja käyttäytyä sen mukaisesti. Jotta kielellinen vuorovaikutus kehittäisi lasta puhujana, on puhetilanteiden edettävä lapsen ehdoilla. Lapselle on annettava mahdollisuus puhua ja hänelle on annettava niin paljon vastuuta puhetilanteesta ja sen etenemisestä kuin hän kykenee kantamaan. (Julkunen 1993, 16; Koppinen ym. 1989, 73.)

Lapsen ja aikuisen välisissä keskusteluissa aikuinen on kuitenkin hyvin usein aloitteentekijänä. Vuorovaikutus koostuu tällöin lyhyistä ja kysymys-vastausperiaatteella etenevistä seuraannoista. Lyhyessä seuraannossa lapsi osoittaa kuvaa ja nimeää sen, ja aikuinen toteaa: *Niin, siinä on pikkuinen kissa*. Kysymys-vastausperiaatteella taas aikuinen usein kysyy ja lapsi vastaa.

Pikkulapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa esiintyy myös runsaasti tehtävään suuntaavia huomautuksia, äiti: *Lauri, katso...* Leikki-ikäisellä aloitteisuus on jo lisääntynyt ja seuraannot pidempiä. Enää lapsi ei ole vain vastaajan roolissa, vaan hän on alkanut itsekin esittää kysymyksiä. (Koppinen ym. 1989, 77.)

Puhumisen ja keskustelemisen lisäksi sanavaraston kasvun ja kielenkehittymisen kannalta on tärkeä suunnata lapsen huomio myös lastenkirjallisuuteen. Torrance ja Olson (1985, 280–282) ovat tutkimuksessaan osoittaneet, että lapset, joiden kanssa oli keskusteltu paljon, eivät kehittyneet niin hyvin lukijoiksi kuin ne lapset, joille oli keskustelun lisäksi luettu paljon. Lukemistilanteiden ja niihin liittyvien keskustelujen yhteisvaikutus, on suotuisaa lapsen kielen kehittymiselle. Strickland ym. (1989, 30) toteavat keskustelun ja yhteisten kokemusten myötä lukijan ja kuulijan oppivan toisiltaan monia asioita. Keskustelua syntyy, kun kirjaa ei lueta orjallisesti eteen päin, vaan kirjan herättämille kysymyksille annetaan aikaa. Luettaessa mietitään yhdessä tilanteita, jotka omassa elämässä on koettu samanlaisina kuin luettavassa tekstissä kuvatut (Julkunen 1993, 24–25). Monet todellisen elämän tilanteet tulevat lapselle ymmärrettäväksi kirjojen avulla. Kun lapselle esimerkiksi luetaan kirjaa, jonka päähenkilö kiukuttelee, lapsi oppii näkemään oman kiukuttelunsa muiden silmin.

Yhtä tärkeää kuin keskustelu lukemistilanteessa, on lapsen kuunteleminen ja hänen kommenttinsa ja mielipiteidensä arvostaminen. Hyväksyessään lapsen oudot ja kieliopillisesti virheellisetkin ilmaisut, aikuinen rohkaisee lapsen halua jakaa omia mielipiteitään toisten kanssa. Lukemistilanteista on lapsen kielen kehittymiselle kaikkein suurin hyöty silloin, kun lapsen ja aikuisen välillä on kannustavaa ja rohkaisevaa vuorovaikutusta. Lasta tulee rohkaista puhumaan, kertomaan tarinoita ja kommentoimaan, jolloin hän oppii käyttämään kieltä monenlaisiin tarkoituksiin. (Julkunen 1993, 16, 25.)

Lukemistilanteen aikana tapahtuvan keskustelun lisäksi lapsen kanssa voi keskustella myös ennen lukutilannetta ja lukutilanteen jälkeen. Ennen lukemistilannetta lapselle voidaan esittää eräänlaisia lämmittelykysymyksiä, joilla lapsen mielenkiinto ja huomio suunnataan tulevaan lukemistilanteeseen ja ehkä luettavan sisältöönkin. Tällöin lapsen huomio tietoisesti suunnataan kirjoitettuun kieleen ja luettavan tekstin merkitykseen. Lukemisen jälkeen tapahtuva keskustelu on usein arvioivaa, jolloin lapsi omaksuu analyysoivan asenteen luettavaa kohtaan. (Julkunen 1993, 24–25.) Tämä ei kuitenkaan ole mahdollista aivan pienen lapsen kanssa.

4.2 Lukemistilanteen kielelliset ilmaukset

Tässä luvussa tarkastellaan lähemmin lukemistilanteessa tehtyjä ilmauksia, kysymyksiä ja kommentteja. Lapsen lukemistilanteessa esittämiä kysymyksiä ja kommentteja on luokiteltu eri tavoin (Morrow 1988, 89–107; Phillips & McNaughton 1990, 196–212). Phillips ym. tutkivat lukutapahtumaa tyypillisessä uusiseelantilaisessa perheessä. He tekivät kaksi tutkimusta. Ensimmäisessä tutkimuksessa tarkasteltiin perheen lukemistilanteita ja niissä

käytettyjä kirjoja. Toisen tutkimuksen tavoitteena oli selvittää useampaan kertaan luetun tekstin vaikutusta lapsen ja aikuisen esittämiin kysymyksiin ja kommentteihin lukemistilanteessa. Tutkittavista lapsista nuorin oli iältään 3;1 vuotias ja vanhin 4;6 vuotias. Ensimmäisen tutkimuksen perusteella valittiin kirjat toiseen tutkimukseen. Valitut tarinat olivat kuvitteellisia ja niissä oli narratiivinen rakenne. Kirjat luettiin lapsille vähintään kolme kertaa ja tuloksia tarkasteltiin lukukertoja toisiinsa verraten.

He kartoittivat tutkimuksessaan lapsen ja lukijan esittämiä tekstin lukemisen keskeyttäviä ilmauksia. Lukemisen keskeyttäviksi ilmauksiksi he käsittävät kysymykset, väittämät, selitykset ja kommentit sekä sellainen ei-kielellinen käyttäytyminen, joka on selvästi tulkittavissa (esimerkiksi kuvan osoittaminen). Keskeytykset he luokittelivat kirjaan liittyväksi vuorovaikutukseksi, muuksi vuorovaikutukseksi ja tunnistamattomaksi vuorovaikutukseksi. Muuta vuorovaikutusta oli lukemistapahtuman ulkopuolelle viittaava huomautus, esimerkiksi lapsen kysymys: "Mikä tuo ääni on, äiti?". Tunnistamattomaksi luokiteltiin epäselvä tai eikuultava ilmaus. (taulukko 2).

TAULUKKO 2 Lukemistilanteen aloitteet (Phillips & McNaughton 1990)

1 KIRJAAN LIITTYVÄ VUOROVAIKUTUS	
1.1 TARINAAN LIITTYVÄ VUOROVAIKUTUS (tapahtumat ja tarinan päämäärä)	
1.1.1 Luettavaan kohtaan liittyvä vuorovaikutus	a) selvennys b) tulevan ennakointi c) yhteenveto tapahtuneesta
1.1.2 Muuhun kuin luettavaan kohtaan liittyvä vuorovaikutus	
1.2 TEKSTISTÄ TAI KUVASTA LÄHTEVÄ MUU VUOROVAIKUTUS	
1.3 TEKSTIN TUNNISTAMISEEN JA LUKUTAPAHTUMAAN LIITTYVÄ VUOROVAIKUTUS (kirjaimet, sanat, sivut, kirja, lukutapahtuma)	
2 MUU VUOROVAIKUTUS (lukutapahtuman ja kirjan ulkopuolinen vuorovaikutus)	
3 TUNNISTAMATON (epäselvä, epätäydellinen ilmaus)	

Phillipsin ja McNaughtonin tutkimuksessa (1990, 196–212) ilmeni, että lukukertojen edetessä lapsella ei tapahtunut muutosta ennakoivissa aloitteissa, mutta sen sijaan lapsen selventävät aloitteet lisääntyivät viimeisellä lukukerralla ensimmäiseen lukukertaan verrattuna. Tutkimuksessa lapset eivät ilmentäneet painetun tekstin käsitteiden omaksumista lukemistilanteiden aikana. Keskustelu oli kirjan sisältöön liittyvää, eniten esiintyi tarinaan liittyviä kysymyksiä ja kommentteja. Lapsi keskittyi pääasiassa tarinassa olevan merkityksen tunnistamiseen.

Morrow (1988, '89–105) tutki alempaan sosiaaliluokkaan kuuluvien lasten vastauksia ja kommentteja lapsen ja aikuisen välisessä kahden keskisessä lukemistilanteessa. Tutkimuksessa haluttiin selvittää kasvaako kommenttien ja kysymysten määrä, ja tulevatko ne monipuolisimmiksi lukemistilanteiden myötä. Lapset olivat iältään 4-vuotiaita ja heidät oli jaettu kolmeen

ryhmään: kahteen koe- ja yhteen kontrolliryhmään. Kaikkia ryhmiä tavattiin kerran viikossa, kymmenen viikon ajan. Ensimmäisen koeryhmän oppilaille luettiin eri kirja joka viikko. Toinen koeryhmä sai kuulla toistuvasti kolmea eri kirjaa. Molempia ryhmiä oli rohkaistu aikuisen ja lapsen väliseen aktiiviseen vuorovaikutukseen lukutilanteen aikana. Kontrolliryhmää puolestaan oli ohjattu tavanomaisiin lukuvalmiusharjoituksiin. Lasten odotettiin vain kuuntelevan tarinaa ja lukemistilanteen jälkeen opettaja esitti kysymyksiä, jotka testasivat ymmärtämistä ja muistamista. Kontrolliryhmässä käytettiin myös lasten työkirjoja ja opettajan käsikirjaa oppimisen tukemisessa.

Lasten kysymykset ja kommentit luokiteltiin ensin kolmeen pääluokkaan: 1 huomio tarinan rakenteessa, 2 huomio tarinan merkityksessä ja 3 huomio painotekstissä tai kuvituksessa. Jakoa jatkettiin vielä tarkoituksenmukaisesti alaluokkiin. Jotkut kommentteista ja kysymyksistä saattoivat sopia kahteenkin luokkaan. Esimerkiksi tarinan ratkaisua koskevat ilmaiset voidaan luokitella sekä ensimmäiseen (huomio rakenteessa) että toiseen (huomio merkityksessä) luokkaan. Toiseen luokkaan ne sopivat, jos ilmaisu on esimerkiksi tarkka yksityiskohta tarinasta. (taulukko 3).

TAULUKKO 3 Morrow`n (1988) esittämät pää- ja alaluokat

1 HUOMIO TARINAN RAKENTEESSA	a) alkutilanne b) tarinan henkilöt c) teema d) juonijaksot e) ratkaisu
2 HUOMIO TARINAN MERKITYKSESSÄ	a) nimeäminen b) tarinan yksityiskohtien muistaminen c) tulkitseminen (assosiaatiot, selittäminen) d) ennakoiminen e) kokemusten hyödyntäminen f) sanojen määrittäminen g) narratiivinen käyttäytyminen
3 HUOMIO PAINOTEKSTISSÄ	a) kysymykset ja kommentit kirjaimista b) kysymykset ja kommentit äänneistä c) kysymykset ja kommentit sanoista d) sanojen lukeminen e) lauseiden lukeminen f) kirjan käsitteleminen
4 HUOMIO KUVITUKSESSA	a) kysymykset ja kommentit, kun huomio on kuvituksessa

Morrow`n (1988, 98–100) tutkimuksen tulokset osoittivat, että pääosa kysymyksistä ja kommentteista oli tarinan merkitystä tarkentavia. Lapset nimesivät yksittäisiä kohteita tai tarinan kulkuun liittyviä jaksoja, kysyivät tai kommentoivat yksityiskohtia, olivat kiinnostuneita käytettävien sanojen tarkoituksesta, tulkitsivat saamaansa tietoa omien kokemustensa kautta sekä ennustivat tapahtumien tulevaa kulkua. Molemmissa koeryhmissä sekä kysymysten ja kommenttien määrä että monipuolisuus lisääntyi 10 viikon aikana. Kuvitus oli etenkin alkuviikkojen aikana monien kysymysten ja kommenttien kohteena.

Lapset, jotka kuuluivat samat tarinat useampaan kertaan, alkoivat kiinnostua myös itse tekstistä: osa lapsista alkoi kysellä kirjaimista, havaita samankaltaisuutta sanojen välillä ja kysellä kirjan eri osien merkitystä. Tässä ryhmässä oli myös enemmän tulkitsevia kysymyksiä ja kommentteja. Tarinan rakennetta koskevia kysymyksiä ja kommentteja esiintyi tutkimuksessa vähän ja ne olivat lähinnä tarinan henkilöihin liittyviä. (Morrow 1988, 98–100.)

Kontrolliryhmään verrattuna koeryhmällä esiintyi huomattavasti enemmän kielellisiä ilmauksia. Koeryhmällä, jolle oli luettu toistuvasti kolmea eri kirjaa, esiintyi enemmän ilmauksia tekstistä kuin kahdella muulla ryhmällä. Toiston myötä lapset alkoivat siis kiinnittää huomiotaan myös tekstiin. (Morrow 1988, 98–100.)

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksemme tavoitteena on kartoittaa 2–3-vuotiaiden lasten kielellisiä ilmauksia lukemistilanteiden aikana. Tarkoituksenamme on selittää, mihin lapsi kiinnittää lukemisen aikana ja kirjassa huomionsa sekä millaisia ajatuksia ja ilmaisuja kirja lapsessa herättää. Siten tutkimuksemme keskittyy vain lapsen ja kirjan välisen vuorovaikutuksen analysoimiseen, eikä kirjan lukijan ja lapsen välistä vuorovaikutusta ole huomioitu.

Tutkimusongelmiksi nousivat seuraavat kysymykset:

1 Mihin lapsen huomio kiinnittyy kirjassa lukemistilanteiden aikana?

1.1 Millaisia ovat lukemisen keskeyttävät ilmaukset?

1.2 Millaisia ovat lukemisen keskeyttävät kysymykset?

2 Kuinka ilmaukset muuttuvat lukukertojen edetessä?

2.1 Millaisia määrällisiä muutoksia ilmauksissa tapahtuu?

2.2 Miten ilmaukset rikastuvat?

2.3 Miten muutokset näkyvät niiden lasten kohdalla, joille kirjaa luettiin pidemmällä aikavälillä?

3 Millaisia ovat tutkimukseen osallistuneiden lasten kodit ja päiväkodit lukemisympäristöinä?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksemme lähtökohtana on proseminaarityömme aineisto, jonka keräsimme kahdessa jyvaskyläläisessä päiväkodissa syksyllä 1996. Silloin tutkimukseen osallistui neljä 2–3-vuotiasta lasta, joista nuorin oli iältään 2 vuotta 3 kuukautta ja vanhin 3 vuotta. Halusimme rajata tutkimukseen osallistuvien lasten iän 2–3 vuoteen, sillä aihettamme vastaavaa tutkimusta tämän ikäisistä lapsista on tehty hyvin vähän. Tämä ikä on kielen kehityksessä merkittävää aikaa ja siten hyvin mielenkiintoinen vaihe tutkia.

Aloitimme tutkimuksen syksyllä 1996, jolloin suoritimme neljän viikon harjoittelua kumpikin omassa harjoittelupäiväkodissa. Harjoitteluryhmistä valitsimme tutkimukseemme sopivan ikäiset lapset, kustakin päiväkotiryhmästä kaksi lasta. Aluksi tutustuimme rauhassa kaikkiin ryhmän lapsiin viikon ajan ja varsinainen tutkimus suoritettiin seuraavien neljän viikon aikana, jolloin valitut lapset osallistuivat pareittain lukemistilanteisiin joka toinen päivä. Lukemistilanteita kertyi kullekin lukuparille yhteensä viisi ja ne kestivät kerrallaan noin kymmenen minuuttia. Lukemistilanteissa luettiin toistuvasti samaa *Tomppa tahtoo* -kirjaa.

Lukemistilanteeseen osallistui tutkija ja kaksi tutkimukseen valittua lasta. Tilanne pyrittiin järjestämään rauhalliseen ja tuttuun tilaan, näin mahdollistettiin turvallinen hetki. Lukemistilanteet järjestettiin päiväkodin normaalia päivärytmiä mukailten, ja näin tilanteet saatiin yhdistymään sujuvasti muuhun toimintaan. Lukemistilanteiden aikana pyrimme mahdollisimman vähän vaikuttamaan lasten kielellisiin ilmauksiin esimerkiksi johdattelemalla lapsia kysymyksillä tai muilla kommenteilla, koska halusimme kartoittaa ainoastaan kirjan herättämiä kielellisiä ilmauksia. Jokainen lukemistilanne nauhoitettiin aineiston myöhempää analysointia varten.

Kesällä 1998 keräsimme uutta aineistoa laajentaaksemme tutkimusta. Tutkimukseen osallistui yhdestä varkautealaisesta päiväkodista kaksi 2–3-vuotiasta lasta. Toinen tutkijoista tutustui lapsiin ja lapsiryhmään muutaman päivän ajan ennen varsinaista aineiston keruuta, joka tapahtui samalla tavalla kuin syksyllä 1996. Tällä kertaa tutkija oli ryhmässä vain aineistoa keräämässä, joten hän saattoi keskittyä tutkittaviin lapsiin. Näin aineiston kerääminen muodostui tiiviimmäksi kokonaisuudeksi. Lapset osallistuivat myös nyt yhdessä viidelle lukukerralla, jossa luettiin *Tomppa tahtoo* -kirjaa. Erona aikaisempaan oli se, että lukemistilan-

teet järjestettiin peräkkäisinä päivinä. Neljän kuukauden jälkeen toinen tutkijoista palasi jälleen päiväkotiryhmään muutamaksi päiväksi. Tällä kertaa pidempää tutustumista ei katsottu tarpeelliseksi, koska lapset näyttivät muistavan tutkijan edelliseltä kerralta ja tahtoivat päästä heti lukemaan Tomppa tahtoo -kirjaa. Nauhoitettuja lukemistilanteita järjestettiin kolme, ja myös nyt kirjaa luettiin päivittäin. Lukemistilanteita kertyi kahden uuden lapsen kohdalla kaiken kaikkiaan kahdeksan. Lukemistilanteiden avulla oli mahdollista tarkastella ilmausten kehittymistä myös pidemmällä aikavälillä.

6.1 Tapaustutkimus

Tutkimuksemme on sisällönanalyttinen tapaustutkimus, jossa tarkastelemme kuuden lapsen kielellisiä ilmaisuja lukemistilanteiden aikana. Tapaustutkimukselle luonteenomaista on, että se kohdistuu joko yksilöön, ryhmään, instituutioon tai laajempaan yhteisöön (Syrjälä & Numminen 1988, 171). Tutkimuksessamme lapset muodostivat pienen 2–3-vuotiaiden lasten ryhmän, jota tarkastelimme tutkimuksessamme niin yhtenä ryhmänä kuin erillisinä tapauksinakin. Lisäksi tutkimukseemme osallistui lasten vanhemmat, jotka muodostivat oman ryhmänsä tutkimustulosten analyysissä sekä kolme päiväkotia, joiden osalta havainnoitiin niiden lukemiskulttuuria. Tutkimuksemme voidaan katsoa siten pitävän sisällään useampia ryhmiä ja tapauksia, joita tarkastelemme useista näkökulmista saadaksemme mahdollisimman kattavan kuvan siitä, millaisessa kontekstissa tutkimukseemme osallistuneet lapset elävät.

Kohdejoukon pienuuden vuoksi pystyimme tapaustutkimuksen avulla lähestymään syvällisemmin muutoin vaikeasti tutkittavaa ilmiötä, lasten kielellisiä ilmauksia lukemistilanteiden aikana ja lisäksi saamaan tietoa myös lasten kotien ja päiväkotien lukemisympäristöistä. Näin saimme käyttöömmä hyvin yksityiskohtaista ja ainutlaatuista aineistoa. Syrjälä ym. (1988, 171) kuvaavat tapaustutkimusta juuri ainutkertaiseksi, poikkeukselliseksi tutkimukseksi, jonka tavoitteena on kerätä laadullista, praktista ja arkielämään liittyvää tietoutta, joka voi olla sellaisenaan otettavissa käyttöön.

Tapaustutkimus menetelmänä vaatii, että tutkija luo luottamukselliset ja avoimet suhteet tutkittaviinsa (Syrjälä ym. 1988, 175). Tutkimuksessamme kiinnitimme huomiota tutkimukseemme osallistuviin lapsiin tutustumiseen ja siihen, että ennen tutkimusaineiston keruuta lapset eivät vierastaneet meitä ja tunsivat olonsa turvalliseksi seurassamme. Lisäksi tapaustutkimukselle tyypillisesti teimme tutkimukseemme lapsille luonnollisessa ympäristössä eli päiväkodin ryhmän omissa tiloissa ja toiminta-aikoina. Tämä osaltaan lisäsi tutkimuksemme validiteettia ja aineiston keruun luotettavuutta. Tapaustutkimuksen kohdalla tutkijan on myös pohdittava omaa vaikutustaan tutkimustuloksiin. Tulokset voivat vääristyä esimerkiksi tutkijan ennakkoluulojen vaikutuksesta tai tutkija voi olla puolueellinen, mikä vaikuttaa tutkimuksen validiteettiin (Syrjälä ym. 1988, 175). Tutkimuksemme aiheen vuoksi ei meillä tutkijoina ollut mahdollisuutta vaikuttaa omilla ennakkoluuloillamme lasten ilmauksiin. Olimmehan tavallaan tilanteessa "näkyttömiä" osallistujia. Luimme kirjaa, johon lapset

spontaanisti reagoivat. Aineiston analysointi perustui kuitenkin omiin tulkintoihimme ja päätelmiimme.

Tapaustutkimusta kohtaan ollaan myös esitetty kritiikkiä etenkin sen tulosten yleistettävyyden suhteen. Tutkimustulokset eivät ole välttämättä aina yleistettävissä, mutta tutkimuksessa tärkeämmäksi seikaksi nouseekin tapauksen kokonaisuuden ymmärtäminen. Yleistettävyysongelma ei ole vain tutkijan ongelma, vaan myös lukijan tulee miettiä, miten hän voi hyödyntää tutkimusta ja sen tuloksia käytännössä ja soveltaa niitä omaan elämäänsä. (Syrjälä ym. 1988, 175) Tutkimuksemme tavoitteena onkin perusteltu, käyttökelpoinen näkemys, jonka lukija voi itse tarkistaa esitettyjen tietojen ja tutkimuksessa tehtyjen tulkintojen pohjalta. Kuitenkin on hyvä muistaa, että esimerkiksi kvalitatiivisen tapaustutkimuksen kohdalla, johon myös meidän tutkimuksemme osiltaan kuuluu, on olemassa niin sanotusti monta totuutta, jossa jokainen tapaus käsitellään ainutlaatuisena ja saatu tieto tulkitaan sen mukaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 165).

6.2 Aineistonkeruun menetelmät

Tutkimuksemme aineiston keräsimme kolmesta päiväkodista, joista tutkimukseemme osallistui yhteensä kuusi lasta, kaksi kustakin päiväkodista. Pääasiallisin tutkimuksen aineistonkeruu menetelmä oli nauhoitus, jonka avulla tallensimme lukemistilanteet. Sen lisäksi käytimme lasten vanhemmille suunnattua kyselylomaketta, jolla halusimme kartoittaa vanhempien näkemyksiä lukemisen tärkeydestä ja saada tietoa millaisessa lukuympäristöissä tutkimukseemme osallistuneet lapset elävät. Näiden lisäksi teimme tutkimukseen osallistuneiden lasten päiväkodeissa osallistuvaa havainnointia saadaksemme kuvan siitä, miten päiväkodit tukivat lapsia kirjallisuuskasvatuksessa ja millaisia lukukokemuksia ne tarjosivat ryhmän lapsille.

Tutkimuksemme päämenetelmänä käytimme nauhoitusta, koska se mahdollisti aineiston muuttumattomuuden ja luotettavuuden. Nauhoituksen avulla pystyimme taltioimaan sanatarkasti sen, mitä tutkittavat sanoivat lukemistilanteiden aikana. Se mahdollisti myös palaamisen takaisin alkuperäiseen aineistoon niin tarvittaessa. Yhteensä nauhoitettuja lukemistilanteita kerääntyi kahdeksantoista, jotka tutkimuksen edetessä mahdollisimman pian litteroitiin sanatarkasti analysointia varten. Lukemistilanteet järjestettiin kunkin lukuparin päiväkotiin siten, että tilanteista muodostui mahdollisimman rauhallisia ja turvallisia. Lukuhuone valmisteltiin ennen varsinaista lukemista niin, että nauhurit olivat huoneissa toimintavalmiina ja jokaiselle oli mukavat tuolit tai tyynyt joiden päällä istua. Näin pyrimme luomaan mahdollisimman luonnollisen tilanteen ja vähentämään mahdollista nauhurin herättämää hämmennystä.

Grönforsin (1985, 138) mukaan tutkimustilanteen nauhoituksen negatiivisena puolena voidaan nähdä sen esillä pitämisen vaikutukset tutkittavan käyttäytymiseen. Tutkimukssamme olimme tästä syystä valmistautuneita vastaamaan lasten kysymyksiin nauhurista ja

käsittelmään mahdollista hämmennystä. Lapset eivät kuitenkaan osoittaneet erityistä kiinnostusta nauhuria kohtaan, joten sillä ei ollut havaittavaa vaikutusta samaamme tutkimusaineistoon. Lisäksi onnistuimme nauhoituksissa teknisesti hyvin, joten ongelmia myöhemmässä litterointivaiheessa ei esiintynyt.

Nauhoituksen lisäksi käytimme kyselylomaketta, johon pyysimme tutkimukseen osallistuvien lasten vanhempia vastaamaan (liite 1). Kyselymme oli muokattu Lehtosen tutkimuksessa käytetyn kyselyn pohjalta. Hirsjärvi ym. (1997, 194) korostavat kyselylomakkeiden huolellista suunnittelua ja jäsentämistä tutkimuksen onnistumisen kannalta. Lomaketta laadittaessa on määriteltävä ongelma, johon halutaan vastauksia. Kysymykset tulisi olla rajattu yksityiskohtaisesti ja niiden tulisi palvella tutkimuksen tiedon tarvetta. Koska Lehtosen (1992) tutkimus oli aiheeltaan ja tutkimustehtäviltään samankaltainen kuin meidän tutkimuksemme, oli mielekästä käyttää pohjana jo olemassa olevaa kyselylomaketta. Koska kyselylomaketta oli käytetty jo aikaisemmissa tutkimuksissa, emme esitettäneet sen sopivuutta enää toistamiseen.

Tutkimuksessamme käytetty kyselylomake koostui lähinnä avoimista kysymyksistä. Kyselyhän voi pitää sisällään joko avoimia tai suljettuja kysymyksiä tai mahdollisesti molempia (Borg & Gall 1989, 429). Hirsjärven ym. (1997, 194) mukaan avoimilla kysymyksillä tarkoitetaan kysymysmallia, jossa esitetään vain kysymys ja jätetään tyhjä tila vastausta varten. Täten vastaajalle annetaan mahdollisuus ilmaista itseään omin sanoin, eikä tutkija esitä valmiita ehdotuksia vastauksille. Avoimet kysymykset osoittautuivatkin onnistuneiksi valinnaksi. Saimme vastauksista hyvin kuvailevaa tietoa lapsen lukutottumuksista ja käyttäytymisestä lukutilanteiden aikana. Kysymykset olivat kuitenkin tarkkaan rajatut siten, että pystyimme vertailemaan vanhempien vastauksia toisiinsa ja keräämään tutkimuksemme kannalta keskeisimmät asiat. Saimme kyselylomakkeet kaikilta vanhemmilta takaisin, joten vastaamatta jättäminen ei ollut tutkimuksessamme ongelmana.

Kohdejoukkomme pienuuden lisäksi kaikkien kyselyjen takaisin saamiseen vaikutti myös se, että pystyimme antamaan vanhemmille kyselyt henkilökohtaisesti ja sopimaan kyselyjen palautuksesta. Kyselyt saimme takaisin suoraan lasten vanhemmilta, koska olimme sopineet palautuksen niin, että harjoituttelujaksomme ei ollut vielä loppunut. Tutkimukseen myöhemmin osallistuneiden kahden lapsen vanhemmille annoimme kyselyt henkilökohtaisesti päiväkodissa, mutta he palauttivat ne meille postitse postimerkein varustetussa palautuskuoressa. Vanhemmille korostimme, että saadut vastaukset pysyvät luottamuksellisina ja ettei niitä käytetä muuhun tarkoitukseen kuin tutkimukseemme.

Tutkimukseemme liittyi myös osallistuvaa havainnointia. Uusitalo (1991, 90) määrittelee osallistuvan havainnoinnin sellaiseksi, jossa tutkija osallistuu ryhmän toimintaan sen yhtenä jäsenenä. Osallistumalla päiväkodin toimintaan pystyimme tekemään havaintomme luonnollisessa ympäristössä ja saimme mahdollisimman tarkan ja todenperäisen kuvan havainnoitavasta toiminnasta. Päätöharjoittelumme ajoittaminen tutkimuksen aineiston keruun vaiheeseen antoi mahdollisuuden tarkastella tutkimukseen osallistuvien lasten päiväkodin lukemiskulttuuria todellisuudessa, eikä vain kuullun tai kerrotun pohjalta. Hirsjärvi ym. (1997, 209) korostavatkin, että havainnoimalla saadaan tietoa, joka paljastaa toimivatko ihmiset niin kuin he sanovat toimivansa. Uuden aineiston keruun kohdalla syksyllä 1998 toinen tutkijoista

havainnoi päiväkodin toimintaa yhtäjaksoisesti kolmen päivän ajan, ja myöhemmin myös koko aineiston keruun aikana. Tutkimustuloksia analysoitaessa onkin huomioitava, että jatkotutkimuksessa mukana olleen päiväkodin havainnot eivät pohjaudu yhtä pitkään havainnointijakssoon kuin kahden muun päiväkodin kohdalla. Kuitenkin havainnot ovat suuntaa antavia ja mielestämme niitä ei pidä jättää analysoimatta.

Menetelmänä havainnointi on todellisen elämän ja maailman tutkimisen mahdollistaja. Sen avulla voidaan saada välitöntä ja suoraa tietoa sekä kerätä monipuolista ja mielenkiintoista aineistoa. (Hirsjärvi ym. 1997, 209–211.) Tutkimuksemme luonteen vuoksi oli tarkoituksenmukaista tehdä havainnointia välittömässä tilanteessa osana päiväkodin arkea. Havainnointimme pohjautui täysin vapaaseen ja luonnolliseen havainnointiin. Etenimme täysin tutkittavien lasten ja heidän päiväkotiansa ehdoilla. Teimme jatkuvasti havaintoja niin lasten kuin aikuisten tavasta suhtautua lastenkirjallisuuteen sekä niiden lukemiseen. Tekemämme havainnot kirjoitimme muistiin, jotta pystyimme tutkimuksemme myöhemmässä vaiheessa palaamaan käsityksiimme päiväkotien lukemisympäristöistä. Havainnointimme ei siten perustunut systemaattiseen havainnointiin, johon Hirsjärven ym. (1997, 211–212) mukaan kuuluu luokitteluskeemojen laatiminen sekä niiden systemaattinen käyttö.

6.3 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysillä tarkoitetaan menettelytapoja, joiden avulla dokumenttien sisällöstä tieteellisiä pelisääntöjä noudattaen tehdään havaintoja ja kerätään tietoa (Pietilä 1976, 53). Sisällönanalyysi mahdollistaa myös kerätyn aineiston järjestelemisen johtopäätöksien tekemistä varten (Grönfors 1985, 161). Tutkimuksemme nauhoitettu ja litteroitu aineisto luokiteltiin ja analysoitiin aikaisempien tutkimusten luokitusrunkoja yhdistäen. Luokitellun aineiston avulla pyrimme tutkimuksessamme tulosten teoreettiseen pohdintaan ja johtopäätösten tekemiseen. Grönfors (1985, 161) toteaa, että sisällönanalyysillä tuotetaan raaka-aineet teoreettiselle pohdinnalle ja itse pohdinta tapahtuu tutkijan järjellisen ajattelun keinoin.

Tutkimuksemme pohjautuu osiltaan tilastollisesti kuvailevaan sisällönanalyysiin. Siinä tutkija perehtyy tutkimusaineistoonsa ja pyrkii löytämään joukon sisältöluokkia, joiden perusteella aineisto olisi luokiteltavissa. Nämä pääluokat voidaan jakaa vielä useampaan alaluokkaan, jolloin saadaan muodostettua aiheisältöä koskeva ns. luokitusrunko. Tulokset esitetään numeerisessa muodossa ja tarvittaessa havainnollistetaan aineistoa graafisin kuvaajin. (Pietilä 1976, 32.) Tutkimuksemme pohjautuessa dokumenttiaineiston (nauhoitusten) pohjalle oli perusteltua käyttää sisällönanalyysiä. Apuna analyysiä tehdessämme käytimme luettavaa kirjaa, jotta pystyimme tarkistamaan viittasivatko lapsen ilmaukset kirjan kuvitukseen, tekstiin vai muuhun vuorovaikutukseen. Analyysiyksikkönä tutkimuksessamme oli lause. Lauseiksi hyväksyimme myös elliptiset eli epätäydelliset lauseet, joita olivat esimerkiksi yksisanaiset lauseet. Lauseiden analyysissä käytimme sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista lähestymistapaa. Aineiston kvantitatiivisessa analyysissä luokittelimme lasten ilmaukset laatimamme

luokitusrunгон mukaisesti sekä tarkastelimme ilmauksien määrällisiä eroavaisuuksia luokkien ja lasten välillä.

Tutkimuksemme kvalitatiivisessa aineiston analyysissä käytimme sanallista sisällönanalyysiä. Sanallista sisällönanalyysiä teimme kyselylomakkeemme avulla saatujen vanhempien vastauksien, päiväkodeista tehtyjen kirjattujen havaintojen sekä lasten ilmauksien mahdollisen rikastumisen kohdilla. Sanallisesti kuvailevassa menettelytavassa tutkija perehtyy ensin tutkimusaineistonsa lukemalla koko materiaalin, jonka jälkeen lukemansa perusteella pyrkii muodostamaan yleiskuvan ja selkeän kokonaisuuden materiaalin sisällöstä. Yleiskuvan pohjalta tutkija kuvailee tutkimusraportissaan sanallisesti ja yksityiskohtaisesti tutkimusaineistonsa sisältöä ja siinä ilmeneviä muutoksia. (Pietilä 1976, 31; Eskola & Suoranta 1996, 104.)

Kyselylomakkeiden vastauksien analyysillä pyrimme saamaan kuvan jokaisen lapsen kodin lukutottumuksista. Jaottelimme saadut vastaukset tutkimuksemme kannalta oleellisiin teemoihin ja tarkastelimme vanhempien vastauksien yhteneväisyyttä näiden teemojen sisällä. Koska suuria eroja ei vastauksissa ilmentynyt, ja koska lasten kodit olivat hyvin samanlaisia lukemiskulttuureiltaan, oli tarkoituksenmukaista esittää tulokset erottelematta koteja toisistaan. Päiväkotien lukemisympäristöön liittyvien havaintojen kohdalla kirjoitimme lyhyen kuvailun kumpikin omista päiväkotiryhmistä tekemistämme havainnoista. Tämän jälkeen vertailimme kutakin ryhmää toisiinsa ja analysoimme yhdessä ryhmien toimintaa.

Lasten kielellisten ilmauksien sanallisessa analysoinnissa huomioimme lasten yksilöllisyyden siten, että kuvailimme jokaisen lapsen ilmauksia ja niiden rikastumista tapauskohtaisesti. Aineistoa analysoidessamme käytimme *Tomppa tahtoo* -kirjaa apuna johtopäätöksien tekemisessä. Toinen tutkijoista luki kirjaa ja toinen luki lasten litteroidut ilmaukset juuri oikeissa kirjan kohdissa. Näin ilmaukset eivät jääneet irrallisiksi ja ne voitiin liittää oikeisiin kirjan tilanteisiin ja kuviin. Tämä mahdollisti myös luotettavamman analyysin tekemisen, jota olemme pyrkineet kuvailemaan tutkimuksestamme mahdollisimman systemaattisesti, jotta lukijalle jäisi perusteltu kuva tutkimuksestamme.

6.4 Tutkimuksessa käytetyn kirjan valintakriteerit

Lapselle kirjaa valikoidessa on hyvä muistaa, että kirjassa esiintyvän kielen on oltava kiinnostavaa. Lapset ovat kiinnostuneita kuulemistaan sanoista, ja niiden tulisikin herättää lapsessa monenlaisia mielikuvia. Kirjassa tulisi olla rytmi ja harmonia, joka kiehtoo lasta. Aina ei tarvitse miettiä, onko kirjan teksti liian vaikeaselkoista. Tilanne ja mielikuvitus luovat oudoille sanoille merkityksen. (Gullinan 1989, 37.) Kirjat, jotka askarruttavat lasta ja ovat ymmärryksen rajoilla, tarjoavat lapselle haasteita, ja hän löytää niistä aina uusia kehitystasoaan vastaavia mielenkiinnon kohteita (Tucker 1984, 27).

Kirjan juonen ja tapahtumien tulisi olla yhteydessä lapsen kokemusmaailmaan. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kirjojen pitäisi käsitellä ainoastaan lapsille tuttuja asioita vaan

kirjan tulisi olla itsessään elämyksiä tarjoava. Kirjan luomat mielikuvat tapahtumista ja hahmoista lapset rinnastavat omaan elämäänsä ja näin he oppivat tulevaa elämää varten. (Gullinan 1989, 37.)

Kirjaa valitessa on hyvä valita myös sellainen kirja, josta itse lukijana pitää. Oma innostus ja halu lukea sekä jakaa kirjan kokemuksia vaikuttaa suuresti lapsen motivaatioon ja siihen, mitä lapselle jää kirjasta mieleen. Kannattaa valita kirja, joka on kiinnostava sekä aikuiselle että lapselle, ja joka on lapsen kehitystasolle sopivaa luettavaa. (Gullinan 1989, 37.)

Katiskan, Kestin, Korhosen ja Tossavaisen (1977, 182–183) tekemän tutkimuksen mukaan 2–5-vuotiaille suunnatussa kirjassa kuvan tulisi olla piirros tai selkeä valokuva sekä värien kirkkaat ja totuudenmukaiset. Kuvahahmojen pitäisi erottua selkeästi toisistaan esimerkiksi värien ja/tai ääriviivojen perusteella, ja niiden kokosuhteiden tulisi olla todelliset. Ääriviivat voivat olla joko paksuja tai ohuita, mutta niiden tulisi olla yhtenäiset. Kuvan pähahmojen tulisi erottua taustasta selvästi esimerkiksi värin ja/tai koon perusteella.

2–5-vuotiaille suunnatussa kirjassa yli 8-kirjaimisten sanojen osuus saisi olla korkeintaan 30 %. Teksti voi pohjautua joko fantasiaan tai sisältää realistisia samaistumiskohteita. Kuvan ja tekstin sisältämän informaation suhde voi olla sama, tai toinen voi sisältää enemmän informaatiota kuin toinen. (Katiska ym. 1977, 183–184.)

Tutkimukseemme valitsimme Kristiina Louhen Tomppa tahtoo -kirjan. Pääkriteerinä kirjan valinnassa oli sen soveltavuus lapsen kehitystasolle. Tomppa tahtoo -kirja käsittelee läheisesti 2–3 -vuotiaiden lasten kokemusmaailmaa ja tarjoaa samaistumiskohteita lapsille. Vaikka kirja sisältää lapsille tuttuja asioita, tarjoaa se myös uusia elämyksiä.

2–3-vuotias lapsi ei jaksa vielä keskittyä kuuntelemaan pitkiä tarinoita, joten oli tarkoituksenmukaista valita kuvakirja. Tomppa tahtoo -kirjassa kuvituksen ja tarinan suhde toisiinsa verrattuna oli mielestämme sopiva. Kirjassa teksti sisältää enemmän informaatiota kuin kuvat. Teksti on kuitenkin selkeää ja yksinkertaista, ja yli 8-kirjaimisia sanoja esiintyi noin 10 %. Kirjan kuvat ovat suuria, kirkasvärisiä ja selkeitä piirroksia, jotka jättävät tilaa lapsen mielikuvitukselle. Kuvahahmot ovat kokonaisia ja niiden kokosuhteet ovat todellisia. Kuvat erottuvat toisistaan ja taustastaan selkeiden värien ansiosta.

6.5 Tutkimuksessa käytetyt luokitukset

Tämän tutkimuksen luokitusrunko on muodostettu Koppisen ym. (1989), Phillipsin ym. (1990) sekä Morrow'n (1988) luokitusrunkoja muokaten. Valmiit luokitukset eivät sellaisinaan soveltuneet tutkittavien lasten ilmauksiin, sillä ne oli suunniteltu mittaamaan vanhempien lasten ilmaisuja. 2–3-vuotias lapsi ei yleensä kiinnitä huomiota esimerkiksi tekstin rakenteeseen, sanoihin tai kirjaimiin, joten vastaavia luokitusyksiköitä ei ollut tarkoituksenmukaista käyttää tutkimuksessamme. Luokitusrunko muokkautui vielä tutkimusaineiston

analyysin aikana, jolloin poistimme ja lisäsimme vielä muutamia luokkia tarpeen vaatiessa. Voidaan todeta, että luokitusrunko pohjautui pitkälti keräämäämme aineistoon ja käsittelee vain aineistossa esiintyneitä ilmauksia. Luokitusrunko ei siten ole kaikkia 2–3-vuotiaan lapsen ilmaisuja kattava luokitus, vaan antaa kuvan siitä, mitä tutkimukseen osallistuneet kuusi lasta huomioivat lukuhetkillä. Luokitusrunгон esittelemme Tomppa tahtoo -kirjasta tämän tutkimuksen aikana saatujen esimerkkien avulla.

Luettavaan liittyvään kysymiseen (taulukko 4) katsomme kuuluvaksi esimerkiksi lauseet, joissa lapsi tarkentaa tekstiä kysymällä. Toteavat keskeytykset olivat yksinkertaisia vastauksia tai toteavia huomautuksia. Toistamiseksi luokittelimme keskeytykset, jotka olivat sananmukaisia tekstin kanssa. Luettavaa ennakoivat ilmaukset viittasivat odotettavissa oleviin tapahtumiin tai asioihin. Laajentavaa vahvistamista oli uuden tiedon lisääminen käsiteltävään asiaan tai entisen tiedon liittäminen uuteen asiaan. Tällaisia olivat esimerkiksi luetun täydentäminen omilla kokemuksilla.

TAULUKKO 4 Luokka 1: Luettavaan liittyvät ilmaukset

1 LUETTAVAAN LIITTYVÄT ILMAUKSET	
1.1 KYSYMINEN	Teksti: Voikukka, voileipä, Tomppa tahtoo maistaa Lapsi: <i>Miksi tahtoo?</i>
1.2 TOTEAMINEN	Teksti: ...toisen kädestä ei saa ottaa. Lapsi: <i>Ei niin.</i>
1.3 TOISTAMINEN	Teksti: ...äiti laulaa ja leppäkerttu lähtee lentoon. Lapsi: <i>Lentoon.</i>
1.4 ENNAKOIMINEN	Lapsi: <i>Syö kukkaa!</i> Teksti: Voikukka, voileipä, Tomppa tahtoo maistaa.
1.5 LAAJENTAVA VAHVISTAMINEN	Teksti: Nyt tuli kiire. Miksei rattailla ole siipiä? Lapsi: <i>Ei minunkaan rattaissa. Lentokoneessa on siivet.</i>

Kuvaan liittyväksi nimeämiseksi (taulukko 5) luokittelimme ilmaukset, joissa lapsi nimesi kuvassa olevia asioita tai tapahtumia. Kysymyksiksi katsoimme kaikki kuvaan liittyvät tai sitä tarkentavat kysymykset. Toteavat keskeytykset olivat yksinkertaisia toteavia huomautuksia kuvista. Kuvasta kertomiseksi luokittelimme lapsen tarinat kuvasta.

TAULUKKO 5 Luokka 2: Kuvaan liittyvät ilmaukset

2 KUVAAN LIITTYVÄT ILMAUKSET	
2.1 NIMEÄMINEN	<i>Kukka, leppäkeruu</i>
2.2 KYSYMINEN	<i>Kato kuka tuossa? Mikä tässä on?</i>
2.3 TOTEAMINEN	<i>Hassu!</i>
2.4 KERTOMINEN	<i>Tytöt on tuolla piilossa. ..silmät meni ja muttassi ja tää suuki meni jo muttassi. (mustaksi)</i>

Muuhun vuorovaikutukseen (taulukko 6) luokittelimme lukutapahtumaan liittyvät ilmaukset (esimerkiksi lapsen kommentit kirjasta tai lukemisesta), kirjan ja lukutapahtuman ulkopuoliset ilmaukset (esimerkiksi häiriötekijöistä tai lasten omista kertomuksista) ja epäselvät ilmaukset.

TAULUKKO 6 Luokka 3: Muuhun vuorovaikutukseen liittyvät ilmaukset

3 MUU VUOROVAIKUTUS	
3.1 LUKUTAPAHTUMAAN LIITTYVÄT ILMAUKSET	<i>Minäpä katon mitä tässä lukee</i>
3.2 KIRJAN JA LUKUTAPAHTUMAN ULKOPUOLISET ILMAUKSET	<i>Mää oon käynyt rannalla mummon papan.</i>
3.3 EPÄSELVÄT ILMAUKSET	

Lauseiden merkityksen tarkastelun ja luokituksen lisäksi haluamme analysoida tarkemmin lasten kielessä esiintyvien kysymysten sisältöä; Millaista tietoa he kysymyksillään etsivät, eli mikä on kysymysten funktio. Lisäksi tarkastelemme ovatko kysymykset suuntautuneet kirjan tekstiin vai kuvitukseen. Kysymysluokitus on muokattu Yaden ym. (1989, 195–197) luokitusrunkoa apuna käyttäen, jotka omassa tutkimuksessaan olivat keskittyneet 3–5-vuotiaiden lasten kysymyksiin. Siten oli luonnollista, että muokkasimme luokitusrunkoa tutkimukseemme sopivammaksi ja koskettamaan teoriasta saamamme käsityksen mukaisesti 2–3-vuotiaiden lasten esittämiä kysymyksiä. Yksinkertaistimme Yaden ym. luokitusta jättämällä pois ylimääräiset lähinnä tekstin ulkoasuun ja lukemisprosessiin liittyvät kysymykset. Luokitusrunko muokkaantui vielä uudelleen, kun kaikki aineisto oli analysoitu. Huomasimme, että kaikkiin kysymysluokkiin ei aineistomme pohjalta tullut kysymyksiä ja poistimme luokituksesta turhat luokat. Kysymykset luokittelimme taulukkojen 7–9 mukaisesti.

TAULUKKO 7 Luokka 4: Luettavaan kohtaan liittyvät kysymykset

4 KIRJAN LUETTAVAAN KOHTAAN LIITTYVÄT KYSYMYKSET		
4.1 TOIMINTA-SELITYSKYSY- MYS	Lapsi haluaa selityksen toiminnalle: Miksi tekee niin?	Teksti: Voikukka, voilei- pä, Tomppa tahtoo mais- taa. Lapsi: <i>Miksi tahtoo?</i>
4.2 TOIMINTAA TARKISTAVA KYSYMYS	Lapsi tarkistaa tarinassa kerrottua toimintaa (onko toiminta sitä, mitä hän sen olettaa olevan)	Teksti: Jäätelöä Tomppa- kin tahtoo Lapsi: <i>Syökö Tomppaa jäätelöä?</i>
4.3 LÄSNÄOLOKYSYMYS	Lapsi haluaa tietää missä tarinassa mainittu henkilö/esine on.	<i>Missä äiti on?</i>

TAULUKKO 8 Luokka 5: Kuvaan liittyvät kysymykset

5 KIRJAN KUVAAN LIITTYVÄT KYSYMYKSET		
5.1 NIMEÄMISKYSYMYS	Lapsi kysyy kuvasta esineiden ja ihmisten nimiä: Mikä? Kuka?	<i>Hei, mikä tää on, jolla on tämä dinosaurus?</i>
5.2 TOIMINTAKYSYMYS	Lapsi haluaa tietää mitä kuvassa tapahtuu	<i>Mitä Tomppa tekee?</i>
5.3 TOIMINTA-SELITYSKYSY- MYS	Lapsi haluaa selityksen toiminnalle: Miksi jokin tekee niin?	<i>Miksi ei työnnä? Miksi tahtoo?</i>
5.4 TOIMINTAA TARKISTAVA KYSYMYS	Lapsi haluaa tarkistaa toimintaa kysymyksiin (onko toiminta sitä, mitä hän sen olettaa olevan)	Teksti: Voikukka, voilei- pä, Tomppa tahtoo mais- taa. Lapsi: <i>Maistaako Tomppa tossa?</i>
5.5 LÄSNÄOLOKYSYMYS	Lapsi haluaa tietää kuvasta, missä on jokin henkilö tai esine	<i>Missä on lapio?</i>
5.6 OMISTUSSUHDEKYSYMYS	Lapsi haluaa tietää kenen tai keiden kuvassa olevat esineet ovat	<i>Kenen lapio?</i>

TAULUKKO 9 Luokka 6: Muuhun vuorovaikutukseen liittyvät kysymykset

6 MUUHUN VUOROVAIKUTUKSEEN LIITTYVÄT KYSYMYKSET		
6.1 NIMEÄMISKYSYMYYS	Lapsi kysyy asioiden nimiä, jotka eivät liity itse kirjan tekstiin tai kuvitukseen: Kuka? Mikä?	<i>Hei, mikäs tämä on?</i> (osoittaa vieressään olevaa lelua)
6.2 LÄSNÄOLOKYSYMYYS	Lapsi kysyy missä jokin esine tai henkilö on, mikä ei liity itse kirjan tekstiin tai kuvitukseen	<i>Missä Muumi on?</i>
6.3 PYYNTÖKYSYMYYS	Lapsi esittää kysymällä toiveensa haluamastaan esineestä tai asiasta, jotka eivät liity kirjan tekstiin tai kuvitukseen	<i>Voitko antaa sen...?</i>

6.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen pätevyyttä. Toisin sanoen ovatko tutkimuksessa esitetyt tulokset luotettavia, miten hyvin ne kuvaavat todellisuutta sekä vastaavatko käytetyt tutkimusmenetelmät todella tutkimusongelmiin. Reliabiliteetti taas tarkoittaa sitä, kuinka luotettavasti aineisto kuvaa todellisuutta riippumatta siitä, missä ja milloin aineisto on hankittu. Aineiston reliabiliteetin ollessa heikko, on myös validiteetti alhainen. Molemmat, sekä validiteetti että reliabiliteetti, ovat ongelmallisia näkökohtia varsinkin ihmistieteissä. Laadullinen tutkimus sisältää paljon tulkintaa, joten luotettavuutta tarkasteltaessa kiinnitetään erityisesti huomiota tulkintojen validiteettiin. Aineiston tulkinnan perusteella tehtyjen merkitysten luotettavuus riippuu siitä, missä määrin aineisto ja tutkija vastaavat tutkittavien todellisuutta ja teoreettisia lähtökohtia. Aineiston ollessa epävalidia on oikeiden johtopäätösten tekeminen vaikeata. Siksi onkin tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tarkasteltava aina ensin aineiston validiteetti. (Erätuuli, Leino, Ylä-Luoma 1994, 26; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 129.)

Erätuulen ym. (1994, 98–99) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta. Aineiston validiteettia kuvaa sen sisäinen-, ulkoinen- ja ekologinen validiteetti. Sisäinen validiteetti osoittaa miten tutkija on saavuttanut aidon kuvan osallistujien todellisuudesta. Grönforsin (1985, 174) mukaan sisäistä validiteettia on tutkimuksessa silloin kuin eri tieteellisten määrittelien suhde toisiinsa on looginen. Tutkimuksessamme olemmekin pyrkineet valitsemaan tutkimuksen tarkoitukseen sopivat teoriat, jotka tukevat ja täydentävät toisiaan. Johtopäätöksiä tehdessämme olemme hyödyntäneet käyttämäämme teoriaa ja aikaisempia tutkimuksia omiin tutkimustuloksiimme. Tutkimuksemme sisäistä validiteettia lisää myös se, että tutkimusta teki kaksi tutkijaa. Yhteistyö paransi aineiston luotettavampaa analysointia. Lisäksi käyttämämme aineiston luokitusrunгон luotettavuutta lisäsi aikaisempien tutkimusten luokkien määrittelyjen tarkkuus, joita vielä tarkensimme omaa aineistoamme vastaavaksi. Ongelmia ilmauksien luokituksessa esiintyi tästä huolimatta joissakin tapauksissa.

Lasten ilmaukset olivat jossain määrin tulkinnallisia, ja siksi aineiston rinnakkaismittaus oli tarpeen tutkimuksen luotettavuuden osoittamiseksi.

Rinnakkaismittauksessa kumpikin meistä luokitteli aineiston toisistaan riippumatta, jonka jälkeen vertasimme saatuja luokituksia toisiinsa. Luokituksen välisen lineaarisen riippuvuuden laskimme Pearsonin korrelaatiokertoimen kaavaa apuna käyttäen. Reliabiliteetti on hyvä, mikäli tulos on yli 0.80. (Holopainen & Pulkkinen, 1995, 158.) Luokituksemme yhdenmukaisuutta kuvasi saamamme kerroin 0.82. Yhdenmukaisuutta lisäsi se, että olimme tarkasti määritelleet tutkimuksemme luokituksen eri kategoriat ja testanneet yhdessä aineiston luokittelemista ja pyrkineet poistamaan luokituksessa ilmeneviä päällekkäisyyksiä. Rinnakkaismittauksen lisäksi pyrimme epäselvissä tapauksissa tarkastamaan ilmaisut kirjaa lukien ja keskustelemaan yhdessä, mihin ilmaisuluokkaan ne kuuluivat.

Päiväkodissa tapahtuneen osallistuvan havainnoinnin kohdalla voidaan sisäistä validiteettia pohtia siltä osin, kuinka luotettavia havaintoja olemme pystyneet tekemään. Päiväkotiympäristönä ja toimintakulttuurina oli meille entuudestaan tuttu, joten sen ei voida katsoa vaikuttavan havaintojen luotettavuuteen. Lisäksi tutustuimme nopeasti työntekijöihin ja tunsimme kuuluvamme ryhmään heti alusta alkaen. Mielestämme osallistuminen kiinteästi ryhmän toimintaan mahdollisti luotettavien havaintojen tekemisen. Ulkopuolisina tarkkailijoina toimintamme olisi mahdollisesti vaikuttanut ryhmän toimintaan. Havaintomme ovat myös subjektiivisia ja pohjautuvat henkilökohtaisiin kokemuksiin. Saadaksemme niin luotettavaa aineistoa kuin mahdollista, sovimme yhdessä havaintojen suuntaamisesta tutkimuksen kannalta merkityksellisiin asioihin.

Uusitalo (1991, 90) on tuonut esille osallistuvan havainnoinnin heikkouksia. Tutkijan osallistuminen ryhmän toimintaan voi heikentää havaintojen teon systemaattisuutta ja siten alentaa luotettavuutta, koska havainnot voidaan kirjoittaa muistiin vasta jälkikäteen. Tämä ongelma nousi esiin myös meidän tutkimuksemme. Havaintojemme tukena olivat kuitenkin tarkasti määritellyt tutkimusongelmat, jotka suuntasivat huomiotamme oleellisiin asioihin. Tämä myös osaltaan lisää luotettavuutta muuten niin ei-systemaattisesti tehdyille havainnoille. Tavoitteenamme oli havaintojen pohjalta pystyä luomaan vain yleinen kuvaus päiväkotiryhmien lukemisympäristöistä. On myös huomioitava, että lukemisympäristön havainnoiminen ei ollut tutkimuksemme keskeisin ongelma, joten teimme havaintomme käytettävissä olevan ajan puitteissa.

Tutkimukseemme liittyvän osallistuvan havainnoinnin luotettavuutta lisää kuitenkin se, että olimme motivoituneita tekemään havaintoja. Borg ym. (1989, 497) pitävätkin motivaatiota tärkeänä seikkana arvioitaessa tutkimustulosten luotettavuutta. Toisaalta emme myöskään paljastaneet tutkimuksessa mukana olleille päiväkotiryhmille tarkkailevamme ryhmän aikuisten ja lasten lukemiskäyttäytymistä. Tutkimuksesta he kyllä muuten olivat tietoisia, olivathan tutkimukseen osallistuvat lapset heidän omista ryhmistään. Halusimme salaamisen turvin varmistaa, että päiväkodin totuttu ja tavanomainen käyttäytyminen ei häiriintynyt tai muuttunut tutkijoiden havainnoinnin seurauksena. Siten saimme tutkimukseemme mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan päiväkotiryhmien lukutottumuksista. Hirsjärvi ym. (1997, 210) pohtivatkin havainnointiin liittyviä eettisiä kysymyksiä. Onko väärin jättää

kertomatta havainnoinnin tarkoituksesta tai tarkoista kohteista. Kertomatta jättämistä perustelemme omassa tutkimuksessamme sillä, ettei siitä ollut kenellekään haittaa tai seuraamuksia. Onhan kirjojen lukeminen ja katseleminen päiväkodeissa yleisesti tunnistettua toimintaa.

Teimme kumpikin havainnointimme omissa päiväkotiryhmissämme, ja siten havainnot pohjautuivat omiin subjektiivisiin havaintoihimme eikä tutkijatriangulaatiota voitu tässä suhteessa hyödyntää. Kuitenkin tehdyistä havainnoista pyrimme keskustelemaan yhdessä ja kyseenalaistamaan toistemme tekemiä havaintoja saadaksemme mahdollisimman luotettavaa aineistoa. Esittämällä tarkentavia kysymyksiä toisillemme pystyimme selkeyttämään ja vahvistamaan tekemiämme havaintoja.

Vanhemmilta saatujen kyselyjen sisältämän tiedon sisäistä validiteettia olisimme voineet parantaa kyselyjen lisäksi haastattelemalla vanhempia. Vaikka olimme pyrkineet tekemään kyselystä mahdollisimman selkeän, tarkoituksenmukaisen ja pituudeltaan mielekkään, eivät kaikki vanhemmat olleet vastanneet odottamallamme tavalla. Tässä suhteessa johtopäätösten tekeminen oli hankalaa, eikä kotien lukutottumusten analysointia voitu kaikkien kotien kohdalla tehdä tasaveroisesti. Toisaalta myös kyselyn uudelleen muokkaus olisi saattanut olla aiheellista ja oleellista aineiston ja tutkimuksemme aiheen kannalta. Mutta koska olimme käyttäneet kyselyä jo syksyllä 1996, emme voineet enää muuttaa sitä taataksemme aineiston luotettavuuden. Vanhemmista ei kukaan kuitenkaan ollut kommentoinut kyselyämme liian vaikeaksi tai pitkäksi, joten tulkitsimme vanhempien motivaatiolla olleen myös merkityksensä kyselyihin vastaamisessa. Aikaa kyselyjen palauttamiseen olimme varanneet kolme viikkoa, joten sen ei pitänyt olla esteenä vastauksien laajuuteen. Kyselymme onnistumista kuitenkin todistaa se, että ainoastaan kaksi vanhemmista oli jättänyt vastaamatta yhteen kysymykseen. Vastauksien laajuuteen on voinut vaikuttaa myös persoonalliset tekijät. Toiset vanhemmista vastasivat monisanaisemmin kuin toiset.

Ulkoisella validiteetilla mitataan aineiston vastaavuutta empiriseen todellisuuteen eli sitä, perustuvatko tehdyt johtopäätökset todenmukaisesti havaintoihin ja voidaanko tuloksia yleistää laajempaan joukkoon tai vastaaviin tilanteisiin. Tutkimuksemme tapausluonteisuuden vuoksi tulosten yleistettävyys jää lukijan valinnaksi. Ulkoista validiteettia olemme kuitenkin pyrkineet lisäämään raportoimalla tarkasti lukijalle tutkimuksemme eri vaiheista, käsitteistä, tekniikasta ja teoriasta sekä perustelemaan menetelmävalintamme, joka oli pääasiassa lukutilanteiden nauhoitus. (Syrjälä ym. 1994, 101.) Osallistuvan havainnoinnin avulla saadun aineiston ulkoista validiteettia on kuitenkin syytä tarkastella erikseen. Koska olimme päiväkodissa vain rajallisen ajan viisi viikkoa ja jatkotutkimuksen aikana vain noin kahden viikon ajan, voidaan miettiä sitä, kuinka todenmukaisen kuvan saimme päiväkotien lukemiskulttuurista. Poikkesiko meidän ryhmässä oloaikamme jotenkin normaalista siten, että juuri silloin ei ollut aikaa kirjojen lukemiseen tai päinvastoin ryhmässä kiinnitettiin erityisesti huomiota näihin seikkoihin. Tutkimuksemme teon aikana ei ryhmissä kuitenkaan ollut havaittavissa mitään erityisiä teemoja tai toimintaa liittyen kirjoihin tai lukemiseen. Vaikeampaa on kuitenkin arvioida sitä, oliko ryhmässä normaalia poikkeavia järjestelyitä, jotka hankaloittivat kirjojen lukemista. Mielestämme kuitenkin ryhmistä ei ollut aikuisia poissa, eikä lapsia ollut

normaalia enempää, mikä olisi mahdollisesti vaikuttanut siihen, ettei kirjoja olisi pysytty lukemaan normaaliin tapaan.

Ekologinen validiteetti pitää sisällään Erätuulen ym. (1994, 99) mukaan olosuhteet ja tilanteiden relevanssin ja edustavuuden. Tutkimuksen on aidosti kohdattava tutkittava kohde eli vastattava luonnollisia olosuhteita. Tutkimuksemme kohdejoukon ollessa 2–3-vuotiaat lapset, oli luonnollista, että teimme tutkimuksen heidän luonnollisessa toimintaympäristössään, päiväkodissa. Ekologista validiteettia tutkimuksessamme lisää edellisen lisäksi myös se, että tutustuimme huolella tutkittaviin lapsiin ennen tutkimusaineiston keruuvaihetta olemalla ryhmässä harjoittelijoina viiden viikon ajan. Koimme, että pystyimme saavuttamaan lapsiin tässä ajassa luontevan vuorovaikutuksellisen suhteen, eivätkä lapset näyttäneet ujostelevan tai pelkäävän meitä. Myös lisääaineiston keruun aikana tutustumiseen käytettiin aikaa noin viikko ennen varsinaista aineiston keruuta. Lapset olivat reippaita ja avoimia tutkijaa kohtaan heti alusta lähtien. Vaikka tutustumisaika, oli lyhyt, ja sitä kuinka hyvin lapset tutkijaan luottivat, ei voida varmuudella sanoa, ei luottamuksellisen suhteen luomisessa ollut mielestämme vaikeuksia. Jos lukutilanteissa olisi havaittu ujostelemista tai pelkoa, olisimme jatkaneet lapsiin tutustumista ennen aineiston keruuta. Näin ei kuitenkaan ollut ja luotettavan aineiston saaminen oli mahdollista.

Grönforsin (1985, 175) mukaan validiteettiin liittyy vielä reliabiliteetin osoittaminen. Aineistolla on reliabiliteettia silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. Systemaattinen ja johdonmukainen valehtelevä voi antaa aineistolle reliabiliteettia, mutta ei validiteettia. Reliabiliteettia voidaan parantaa estämällä erilaisten sattumanvaraisten tekijöiden vaikuttamisen aineistoon ja sen hankintaan. Tutkimuksemme reliabiliteettia voidaan katsoa heikentävän muutama lukemiskerta, jolloin lukutilanteeseen saapui yllättäen ulkopuolinen henkilö ja sekoitti lasten ajatukset. Aina ei ollut mahdollisuutta estää muiden henkilöiden saapumista huoneeseen.

Tutkimuksessamme triangulaationäkökulma jäi joiltain osin puutteelliseksi tutkimusaiheemme luonteen vuoksi. Triangulaation (lähde-, teoria-, menetelmä- ja tutkijatriangulaatio) avulla tutkimukseen saadaan laajempia näkökulmia ja ulottuvuuksia. (Borg ym. 1989, 167–189.) Tutkimuksessamme korostui triangulaatiomenetelmistä lähinnä lähde-, tutkija- ja teoriatriangulaatio. Lähde- ja teoriatriangulaatio näkyvät esimerkiksi aiempien tutkimusten keskinäisinä vertailuina ja niiden yhteen sopivuuden arvioimisena sekä niiden vertailemisena omiin tutkimustuloksiimme. Tutkijatriangulaation näkyi muunmuassa siinä, että pystyimme analysoimaan aineistomme luotettavammin yhdessä, vaikka aineiston keruun teimme kumpikin yksitellen eri lasten kanssa. Menetelmätriangulaatiota käytimme kerätessämme aineistoa mahdollisimman monesta eri näkökulmasta. Pääasiallisin menetelmä oli nauhoitus, jolla taltioimme lasten ilmaukset lukutilanteiden aikana. Tämän lisäksi käytimme vanhemmille suunnattua kyselylomaketta luodaksemme yleiskuvan lapsen kodin lukutottumuksista. Päiväkotiryhmien lukemisympäristöä kartoitimme osallistuvan havainnoinnin avulla. Tarkastelemalla kotien ja päiväkotien tottumuksia halusimme luoda lukijalle kuvan siitä, millaisissa kontekstissa tutkimukseemme osallistuneet lapset elävät.

7 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset esitämme asettamiemme tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä. Aluksi kuvailemme tutkimukseen osallistuneiden lasten kieltä ja keskinäisen vuorovaikutuksen piirteitä. Näin haluamme luoda lukijalla kuvan siitä, miten tutkimukseen osallistuneet lapset käyttivät kieltään, ja miten heidän tuottamansa lauseet rakentuivat. Kielen rakenteen kuvailu oli mielestämme oleellista, koska juuri lauseet olivat tutkimuksemme analyysiyksikkö.

Luvuissa 7.2 ja 7.3 tarkastelemme lasten ilmausten määrällistä jakautumista eri ilmaisuluokkiin. Tarkastelemme mihin lapsi kiinnitti kirjassa ja lukemistilanteissa huomionsa ja mitkä ilmaisujen luokat nousivat muita selvemmin esille. Tarkemmin ilmaisuluokista analysoimme vielä lapsen tekemiä kysymyksiä saadaksemme selville, millaisia kysymyksiä lapset esittävät ja mitkä asiat heitä kirjassa askarruttivat. Lisäksi tarkastelemme ilmausten määrällistä muutosta lukemiskertojen edetessä sekä millaisia muutoksia mahdollisesti tapahtui luokkien keskinäisissä määrissä.

Tutkimukseen osallistuneiden lasten ilmauksia halusimme tarkastella myös tapauskohtaisesti, koska näin saimme tarkoituksenmukaisesti esille toistuvan lukemisen myötä tapahtuneen ilmaisujen rikastumisen. Tätä olemme kuvanneet kvalitatiivisella otteella luvuissa 7.4 ja 7.5, joissa olemme tarkastelleet ja analysoineet kahden lapsen ilmaisuja pidemmältä aikaväliltä ja useammalta lukemiskerralta. Näin halusimme tutkia miten ilmaukset muuttuivat lapsen kielellisten valmiuksien kehittyessä ja kokemusten karttuessa.

Lopuksi luvuissa 7.6 ja 7.7 pohdimme kodin ja päiväkodin merkitystä lapsen lukuympäristönä. Millaisia lukuhetkiä tutkimukseen osallistuneiden lasten kodit ja päiväkodit tarjosivat lapsille, ja kuinka usein lapsille mahdollistui tilaisuus kuulla lastenkirjoja. Luvuissa haluamme luoda lukijalle kuvan siitä, millaisessa lukuympäristössä tutkimukseen osallistuneet lapsen elävät, ja miksi kirjoja ylipäättänsä luetaan kotona tai päiväkodissa.

7.1 Lasten ilmauksien tunnuspiirteet

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksemme osallistuneiden lasten kieltä ja vuorovaikutusta lukemistilanteiden aikana. Koska tutkimuksemme analysoimme lasten muodostamia lauseita, oli mielestämme tarkoituksenmukaista kuvailla myös sitä miten lauseet rakentuiivat ja kuinka lapset käyttivät kieltään.

Kaikilla kuudella tutkimukseen osallistuneella lapsella puhe oli selkeää ja helposti ymmärrettävää, sillä äänneiden hallinnassa ei näyttänyt olevan kenelläkään suurempia vaikeuksia. Jokaisen lapsen puheessa esiintyivät kaikki suomen kielen vokaalit, jotka ovatkin lapselle helpompia hallita kuin konsonantit. Konsonanteissa esiintyi jokaisella muutamia äänneopillisia virheitä. Vaikeuksia tuottivat yleensä vaikeimmat konsonantit /h/, /k/, /t/, /s/ ja /t/. Lapsi saattoi lausua sanan yleensä oikein, mutta silloin tällöin sattui pieniä lipsahduksia. Lipsahdukset sattuiivat usein vaikeimpiin sanoihin, kuten leppäkerttu (*keppälerttu*, *leppäkeltti*) ja traktori (*laktori*, *shakkori* ja *raktoli*) tai kun lapsi oli erityisen innostunut ja puhe oli nopeaa. Tämän ikäisille äännekorvautuminen jollakin toisella äänneellä on varsin yleistä. Esimerkiksi Tuomaksella sanan ensimmäinen äänne /k/ vaihtui usein /t/:ksi, kirja - *tirja*, käsi - *täsi*. Tämä voi johtua siitä, että /k/ on vaikea erottaa seuraavasta vokaalista, koska äänneet muodostuvat ääntöelimissä samanaikaisesti. Joillakin lapsilla, varsinkin Elisalla sanan ensimmäinen äänne saattoi joskus jäädä kokonaan pois, jolloin lapiosta tuli *apio* tai Tompasta *Omppa*.

Kokonaisia lauseita tarkastellessamme havaitsimme kielen kognitiivisen tehtävän korostuvan kaikilla lapsilla välineellistä tehtävää selvemmin. Kirja aikuisen ja lapsen yhteisenä viitekehystenä sitoo lapsen tässä ja nyt-tilanteeseen, jolloin esimerkiksi kuvaaminen ja nimeäminen ovat luonnollisempia kuin välineellinen asioiden käsittely. Ainoastaan Elisan ilmaisuissa näkyi muita selvemmin myös kielen välineellinen tehtävä. Hän käytti kieltä ilmaistakseen omia halujaan ja tarpeitaan, *Minä haluan keinuun*, *Minä jätkiä* (jäätelöä) *tahtoo* ja *Minä haluan tolloksen*.

Lauseet olivat muutamalla lapsella vielä osittain yksinkertaisia sähkösanomatyyllisiä lauseita, *Pappa minä*. Lauseissa ei näyttänyt vielä esiintyvän pää- ja sivulauseita yhdistäviä sanoja, joten ne muodostuivat useiden sanojen luettelomaisiksi ketjuiksi. Osittain lapsilla alkoi kuitenkin jo näkyä kehittyneempiäkin lauserakenteita, jotka sisälsivät muun muassa konjunktioita (että, jotta) ja sijapäätteitä (-ssa, -lle, -a), *Lääkäri sane, että onko sormet ollu kipee.*, *Hei, mikä tää on, jolla on tämä dinosaurus?*

Sanaluokista lasten lauseissa eniten esiintyi substantiiveja ja verbejä. Substantiivien suurta määrää selittää muun muassa se, että substantiivit viittaavat konkreettisiin esineisiin ja asioihin, jotka nousevat kuvasta selvemmin esille kuin esimerkiksi toiminta. Tämän ikäisille tyypillinen asioiden tunnistaminen ja nimeäminen saavat substantiivien määrän kohoamaan muihin sanaluokkiin verrattuna. Substantiivit olivat yleensä yksikkömuotoisia yleis- ja

erisnimiä, mutta monikkomuotojakin (*siivet, silmät, Muumit, rattaat, tytöt*) esiintyi viiden lukukerran aikana keskimäärin kaksi kappaletta lasta kohden.

Koska substantiivien monikkomuotoa näytti esiintyvän vähän, ei myöskään verbin taivutuksessa monikkoa esiintynyt. Verbin monikko korvautui yleensä puhekielen mallin mukaisesti joko yksikön taivutus muodolla *Ne tuli takasin* tai passiivimuodolla *Äiti ei tiää, että myö luketaan täällä kirja*. Oikean persoonapäätteen lisääminen verbiin yksikön 1. ja 3. persoonassa ei tuottanut kenellekään vaikeuksia. Aikamuodoista hallitsevimpana näkyi preesens, mutta myös imperfekti näytettiin hallitsevan. Kaikki muut Elisaa lukuun ottamatta kertoivat myös menneistä asioista.

Esineiden ominaisuuksien kuvaamista näytti esiintyvän kaikilla lapsilla suhteellisen vähän. Ominaisuuksien kuvailu edellyttää lapselta esineen ominaispiirteiden erottelua, mikä saattaa osoittautua suhteellisen vaikeaksi tehtäväksi 2–3-vuotiaalle lapselle. Ominaisuuksia lapset kuvasivat tämän ikäisille tyypillisin adjektiivein. Näitä olivat värit sekä tietyn ominaisuuden ääripään ilmaisut, kuten pieni–suuri, uusi–vanha, hyvä–paha. Adjektiivit näyttivät olevan pääasiassa perusmuodossa ja näytti siltä, etteivät taidot välttämättä vielä riitä ominaisuuksien vertailuun. Ainoastaan Juusolla esiintyi perusmuotojen lisäksi yksi komparatiivimuoto, *parempi*.

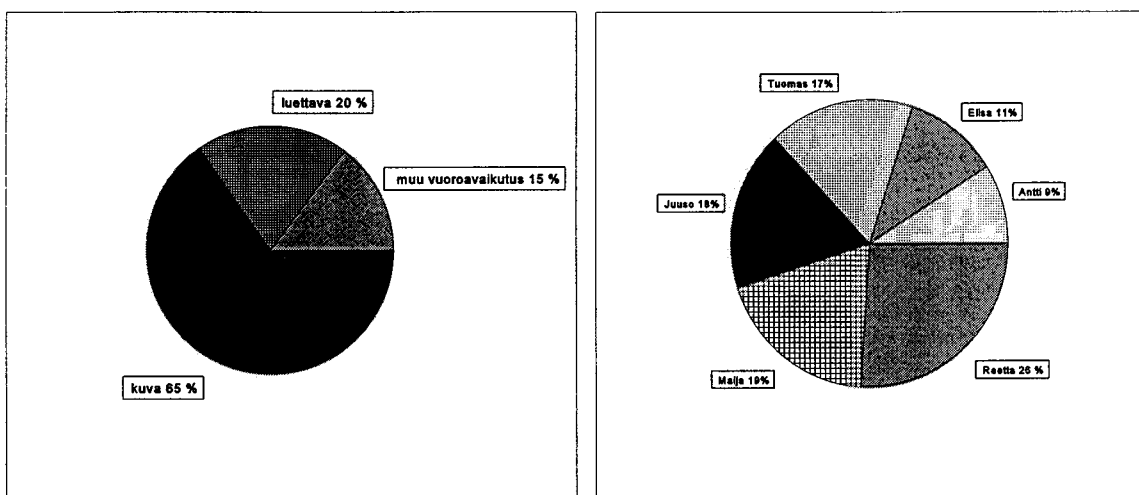
Kaikilla lapsilla puhe oli vielä joltain osin itsekeskeistä, mutta lukuparin välistä vuorovaikutusta esiintyi. Yleisesti ottaen vuorovaikutus näytti olevan lukemistilanteessa mukana olleen toisen lapsen huomioimista kuuntelemalla. Lapset kuuntelivat toisiaan tarkasti ja saivat virikkeitä kommentteihinsa kaverin kommentteista. Esimerkiksi Tuomaksen puhe oli paljon Juuson puhetta myötäilevää. Hän kuunteli tarkasti mitä Juusolla oli sanottavaa, jonka jälkeen toisti saman kommentin tai jatkoi samasta aiheesta. Juuso: *Se taitaa puota (puraista) mun sommia*. Tuomas: *...ei pulase minun*. Vastavuoroista ja jatkuvaa puhelua esiintyi enemmän niillä lukupareilla, jotka olivat hyviä kavereita keskenään, ja joilla oli esimerkiksi yhteisiä leikkejä. He vastailivat toistensa tekemiin kysymyksiin ja korjasivat "virheellisiä" ilmaisuja. Jopa pientä väittelyäkin esiintyi, koska ei tahdottu millään ymmärtää toisen lapsen näkökulmaa. Juuso pitäytyi tiukasti omassa ajatuksessaan kun Tuomas ehdotti: *Juuso kiikku siinä, ei tykkää*. Juuso vastasi: *Eiku Tomppa se on, joka kiikkuu*.

Kielen tarkastelun perusteella näyttäisi siltä, että tutkimukseen osallistuneiden lasten kieli ei poikennut yleisistä 2–3-vuotiaan lapsen kieltä kuvaavista tunnuspiirteistä. Havaittavissa kuitenkin oli yksilöllisiä kehityksellisiä eroja lasten välillä. Jokaisella lapsella oli oma tapansa käyttää ja oppia kieltä sekä harjoitella sen käyttöä.

7.2 Ilmauksien jakautuminen pääluokittain

Lukemistilanteiden aikana lapset tekivät yhteensä 631 ilmausta. Luokituksemme avulla tarkastelimme ilmauksien jakautumista luettavaan liittyvien ilmauksien, kuvaan liittyvien ilmauksien ja muuhun vuorovaikutukseen liittyvien ilmauksien kesken.

Suurin osa tutkimukseen osallistuneiden lasten ilmauksista, yhteensä 411 kappaletta, keskittyi kirjan kuvitukseen. Luettavaan liittyviä ilmauksia oli 128 ja muuhun vuorovaikutukseen liittyviä ilmauksia 92. Ilmauksien prosentuaalinen jakautuminen näkyy kuviosta 1. Lasten kesken ilmauksien määrässä oli suuriakin eroja, mitä osoittaa kuvion 2 prosentuaalinen jakautuminen. Kunkin lapsen ilmauksien tarkempi kokonaislukumäärä näkyy taulukosta 10.



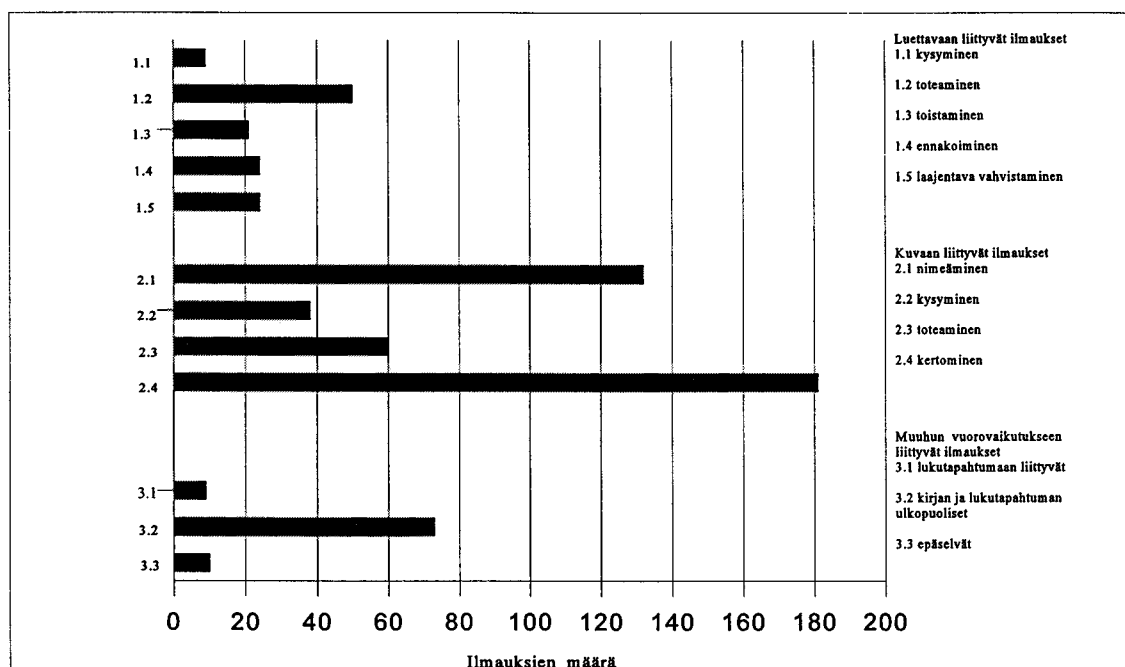
KUVIO 1 Ilmauksien jakautuminen pääluokittain.

KUVIO 2 Ilmauksien jakautuminen lasten kesken.

Ilmauksien kokonaismäärää tarkastellessamme huomasimme, kuinka ilmaukset vaihtelivat määrällisesti lukuparien kesken. Elisa ja Antti muodostivat yhden kolmesta lukuparista ja heidän ilmauksien määrä kokonaisuudessaan oli muita lukupareja selvästi pienempi. Kuitenkin heidän ilmauksien määrä suhteessa toisiinsa oli tasaveroinen ja molemmat olivat saaneet tilaa ilmauksilleen tasapuolisesti. Myös Juusolla ja Tuomaksella oli ilmaukset jakautuneet tasaisesti. Molemmilla heistä oli määrällisesti lähes yhtä paljon ilmauksia. Reetan ja Maijan kohdalla oli selkeimmin nähtävissä ilmauksien määrällisen jakautumisen epätasaisuus. Heillä oli suhteessa muihin lukupareihin eniten ilmauksia, mutta ne ovat jakautuneet suhteessa toisiinsa epätasaisesti. Reetalla oli huomattavasti enemmän ilmauksia kuin Maijalla ja hän oli ollut lukemistilanteissa aktiivisempi osapuoli.

7.2.1 Ilmauksien jakautuminen pääluokkien sisällä

Ilmauksien kokonaismäärän lisäksi tarkastelimme ilmauksien jakautumista kolmen pääluokan sisällä olevien tarkempien luokitusten kesken selvittääksemme lasten kielenkäytön funktion lukemistilanteiden aikana: millaisia lukemisen keskeyttäviä ilmauksia kirja lapsessa herätti ja miten lapsi kieltänsä käytti (kuvio 3).



KUVIO 3 Ilmauksien kokonaismäärät luokittain

Suurin osa 'luettavaan liittyvistä' ilmauksista oli luokan 1.2 toteamista. Lapset totesivat luettuun usein lyhyesti esimerkiksi *niin*. Toiseksi eniten lapsilla esiintyi luokan 1.4 ennakoimista ja luokan 1.5 laajentavaa vahvistamista, jotka lisääntyivät lukukertojen edetessä ja tarinan tuttuuden myötä.

'Kuvitukseen liittyvistä' ilmauksista eniten kerääntyi luokkiin 2.1 nimeäminen sekä 2.4 kertominen. Näiden luokkien osuus kaikista lukutilanteiden ilmauksista oli 50%. Tulokset osoittavat kuvasta nimeämisen ja kertomisen olevan näiden lasten kohdalla keskeisimpiä ilmauksia kirjaa luettaessa.

'Lukutapahtuman muuhun vuorovaikutukseen' liittyvistä ilmauksista suurimmaksi luokaksi nousi 3.2 kirjan ulkopuoliset ilmaukset. Luokan suurta määrää selittänee se, että lapset innostuivat lukemishetkellä kertomaan omista leikeistään. Myös lukemispaiikka saattoi tuoda

aikaisemmat leikit mieleen ja lapset alkoivat kertoa mitä he olivat leikkineet siellä yhdessä. Aina ei lukemistilannetta myöskään pysytty varjelemaan ulkopuolisilta häiriöiltä. Huoneeseen saattoi saapua odottamatta ulkopuolisia henkilöitä tai lasten keskittymiskyky saattoi muutenkin vaihdella eri lukukerroilla. Lapsi saattoi olla esimerkiksi väsynyt tai nälkäinen.

Tuomas ja Juuso tekivät kirjan ulkopuolisia ilmauksia muita lukupareja selvästi enemmän (taulukko 10). Heidän ilmauksensa liittyivät kiinteästi yhteiseen muumileikkiin ja tässä suhteessa heidän ystävyys-suhteensa lisäsi ulkopuolisten ilmausten määrää. Toinen heistä keksi aina jostakin lukutilanteen vihjeestä muumin ja toinen jatkoi siitä kertomista. Tuomas: *Juusokin tykkäsi muumista. Minäkin tykkäsin muumitta niin, Tomppaa...* Juuso: *Muumit aukasi, mutta ei täällä ollu kasettia.*

Luokan 3.1 lukutapahtumaan liittyviä ilmauksia oli Juusolla ja Maijalla eniten. Heidän kohdallaan näkyi selvästi, että he olivat tiedostaneet kirjan ja tarinan rakenteen. Esimerkiksi sen, että kirjassa oli alku ja loppu ja että kirja muodostui sivuista, joista lukeminen tapahtui. Epäselviä ilmauksia mielestämme oli lasten ikään nähden vähän. Vain muutamia tilanteita oli, ettemme pystyneet varmuudella sanomaan, mitä lapsi halusi kirjasta ilmaista. Yleensä tällaiset ilmaukset olivat epämääräistä muminaa tai lapsi nielaisi sanan siten, ettei siitä saanut selvää. Joskus lapset myös saattoivat puhua päällekkäin ja tuolloin ilmaukset olivat vaikeasti tulkittavissa.

Vertaillessamme lasten ilmausten jakautumista kussakin luokassa, huomasimme lasten kesken suurtakin vaihtelua. 'Luettavaan liittyvät' ilmaukset olivat jakautuneet lasten kesken tasaisimmin ilman suurempia vaihteluja, vaikkakin luettavaan ja muuhun vuorovaikutukseen liittyvissä ilmauksissa oli muutamia luokkia, joissa ei kaikilla lapsilla ollut ilmaisuja lainkaan. Eroja lasten kesken luettavaan liittyvissä ilmauksissa voidaan huomata esimerkiksi Elisan ilmauksia tarkastellessa. Hänellä ilmaukset keskittyvät pääosin luetun toteamiseen. Reetan kohdalla taas voidaan havaita, että luettavan ennakoivat aloitteet olivat määrällisesti suuremmat kuin muilla lapsilla.

Kaikissa 'kuvaan liittyvissä' luokissa oli jokaisella lapsella vähintään yksi ilmaisu. Määrällisesti niissä oli kuitenkin lasten kesken suuria vaihteluja, mikä näkyy keskihajonnan suuruutena. Suurimmat erot olivat kuvasta nimeämisen ja toteamisen välillä, kun taas tasaisimmin ilmaukset olivat jakautuneet kysymisen luokassa. Määrien eroihin on voinut vaikuttaa lasten puheliaisuus ja avoimuus sekä heidän tapansa olla vuorovaikutuksessa ja kuunnella kirjoja. Eniten ilmauksia kuvista teki Reetta ja vähiten Antti, jolla oli myös kokonaisuudessaan ilmaisuja muita vähemmän.

TAULUKKO 10 Lasten ilmauksien jakautuminen luokittain.

Luokka	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	Yht.
Nimi													
Juuso	3	8	0	2	6	21	12	2	33	3	22	0	112
Tuomas	0	13	3	3	5	15	8	1	35	0	24	3	110
Antti	3	4	4	4	6	11	6	3	11	1	4	0	57
Elisa	3	13	0	0	4	15	7	10	16	0	0	2	70
Reetta	0	5	7	11	1	39	4	32	53	1	9	1	163
Maija	0	7	7	4	2	31	1	12	33	4	14	4	119
Yht.	9	50	21	24	24	132	38	60	181	9	73	10	631
Keskiarvo	1	8	4	4	4	22	7	10	30	2	12	2	105
Keskihajonta	1,6	3,9	3,1	3,7	2,1	10,9	3,7	11,7	15,0	1,6	9,6	1,6	37,8

1 Luettavaan liittyvät ilmaukset

- 1.1 kysyminen
- 1.2 toteaminen
- 1.3 toistaminen
- 1.4 ennakoiminen
- 1.5 laajentava vahvistaminen

2 Kuvaan liittyvät ilmaukset

- 2.1 nimeäminen
- 2.2 kysyminen
- 2.3 toteaminen
- 2.4 kertominen

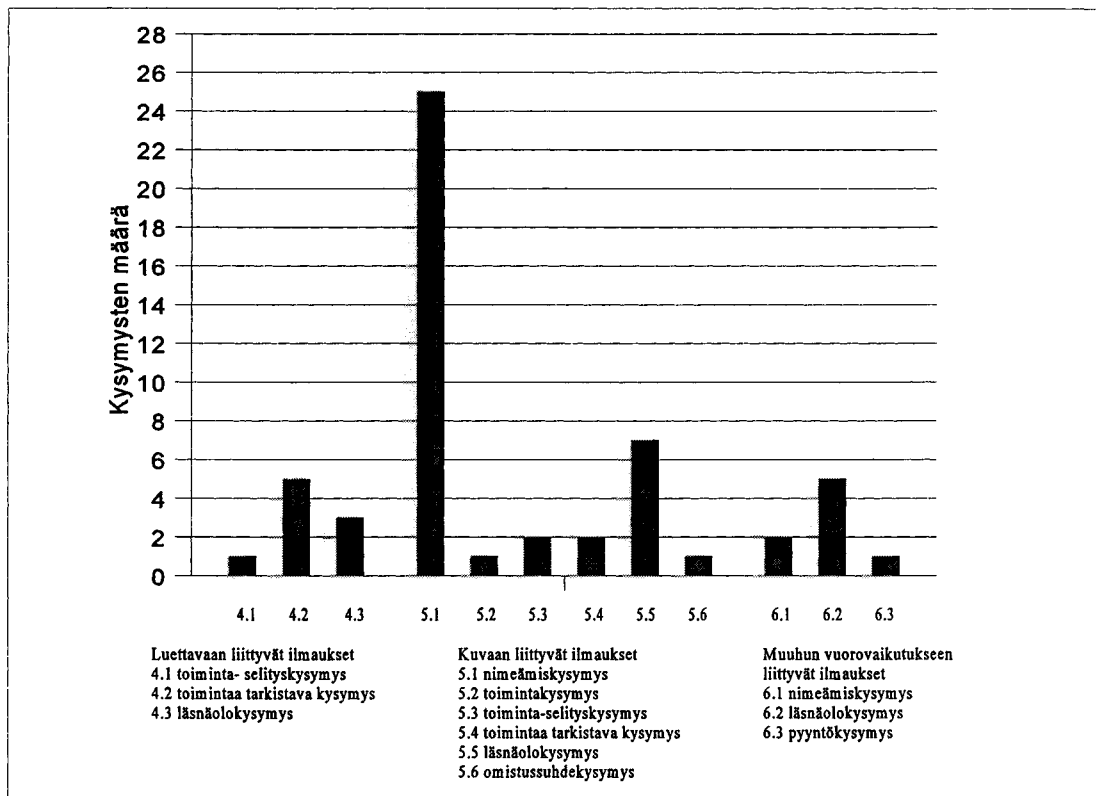
3 Muuhun vuorovaikutukseen liittyvät ilmaukset

- 3.1 lukutapahtumaan liittyvät ilmaukset
- 3.2 kirjan ja lukutapahtuman ulkopuoliset ilm.
- 3.3 epäselvät ilmaukset

Tutkimustuloksia tarkastellessamme huomasimme selkeän eron myös ilmauksien määrässä suhteessa lukupareihin. Kolmesta lukuparista yksi muodostui kahdesta tytöstä toinen kahdesta pojasta ja kolmas pari tytöstä ja pojasta. Ilmausten määrään tämä näytti vaikuttavan merkittävästi. Tyttö-poika pari teki kahta muuta lukuparia noin puolet vähemmän ilmauksia.

7.2.2 Lukemisen keskeyttävät kysymykset

Tutkimuksessamme halusimme nostaa esille ja tarkastella vielä yksityiskohtaisemmin lapsen tekemiä oma-aloitteisia kysymyksiä. Tulokset osoittivat, että lasten tekemien kysymysten määrä on suhteessa muihin ilmaisuihin hyvin pieni. Viiden lukemiskerran aikana lapset tekivät yhteensä 631 kielellistä ilmaisua, joista vain 55 eli noin 9 % oli kysymysmuodossa. Suurin osa lasten tekemistä kysymyksistä keskittyi kirjan kuvitukseen (luokka 5), joita oli yhteensä 38 jakautuneena eri luokkiin kuvion 4 mukaisesti. Kirjan luettavasta kohdasta (luokka 4) lapset kysyivät 9 kertaa ja muuhun vuorovaikutukseen liittyviä kysymyksiä (luokka 6) oli yhteensä 8 (Kuvio 4).



KUVIO 4 Kysymysten jakautuminen luokittain.

Luokan 4 luetavaan liittyvistä kysymyksistä suurimmaksi luokaksi nousi toimintaa tarkistavat kysymykset (kuvio 4). Lapset halusivat tarkistaa kuulemaansa kysymällä, tekikö kirjan Tomppa todella niin kuin kirjassa kerrottiin. Lapsista Juuso teki kaikkein eniten tällaisia kysymyksiä, *Tattoo se kävellä?*, *Syökö Tomppa jäätelöä?* Elisa oli taas lapsista ainoa, joka oli kiinnostunut tekstissä mainittujen esineiden ja asioiden sijainnista ja läsnäolosta, *Missä äiti on?* Nämä kuuluivat luokan 4.3 läsnäolokysymyksiin. Lapsista ainoastaan Antti halusi kysymyksillään selvitystä luetulle toiminnalle (luokka 4.1). Tekstiä – Tomppa tahtoo maistaa – Antti kommentoi kysymällä: *Miksi tahtoo?* Tulokset osoittavat lasten tehneen toistuvasti lähes samanlaisia kysymyksiä luettavasta tekstistä. Kysymisen mallit eivät vaihdelleet lasten kesken Anttia lukuun ottamatta. Lapsista Tuomas, Reetta ja Maija eivät tehneet yhtään kysymystä liittyen luetavaan kohtaan, vaan heidän huomionsa oli kiinnittynyt kirjan kuvitukseen.

Kaikista kysymyksistä 69% oli kuvasta kysymistä ja jokaisella lapsella esiintyi niitä ilmaisuissaan. Kuvista lapset halusivat eniten tietää asioiden ja esineiden nimiä, *Mikäs tuo on?*, *Mikä täällä alla pämä?* Toinen suurempi luokka kuviin liittyvistä kysymyksistä oli läsnäolokysymykset (luokka 5.5). Lapsia kiinnosti missä kirjan kuvissa oli jo tutuiksi tulleet asiat ja etsivät niitä kysymällä toisiltaan tai lukijalta, *Missä se leppäkerttu on?* Kuvan toiminta

ei herättänyt lapsissa yhtä paljon kysymyksiä kuin esineet ja asiat, ja tämä näkyi toimintaan liittyvien kysymysten vähäisenä määränä (kuvio 4).

Muuhun vuorovaikutukseen liittyvät kysymykset (luokka 6) liittyivät yleensä johonkin ympärillä olevista esineistä. Etenkin Juuso ja Tuomas etsivät lukutilasta omiin leikkeihinsä liittyviä leluja kysymällä toisiltaan, missä ne ovat tai halusivat tietää huoneesta jonkin esineen nimen. Muilla lapsilla kysymykset keskittyivät pääsääntöisesti kirjaan ja luettavaan, eikä lukemistilanne aiheuttanut ulkopuolisia kysymyksiä.

Kysymysten määriä tarkastellessamme havaitsimme, että määrät vaihtelivat lasten välillä 1–20 (taulukko 11). Tulokset osoittavat myös sen, että pojat tekivät tyttöjä enemmän kysymyksiä. Kysymysten vaihtelevuutta tarkastellessamme huomasimme, että Juusolla, joka teki eniten lapsista kysymyksiä, oli myös laajin valikoima erilaisia kysymyksiä. Hänen kysymyksensä sijoittuivat 7 eri luokkaan. Myös Antin kysymykset sijoittuvat 6 eri kysymysluokkaan, joten muihin lapsiin nähden Juusolla ja Antilla oli hallussaan useampia kysymisen malleja saada haluamaansa tietoa. Huomattavaa on myös, että lapsista Antti pystyi jo esittämään sekä myönteisiä että kielteisiä miksi -kysymyksiä, *Miksi ei äitiä?*, *miksi tahtoo?* *miksei työnnä?* Kukaan muu lapsista ei käyttänyt miksi -kysymystä, jolla Antti halusi tietää selityksen jollekin tapahtumalle. Niin luettavaan kuin kuviin liittyvissä kysymyksissä Antti oli ainoa, joka käytti toiminta-selityskysymystä. Tässä suhteessa Antti erottui muista kysymyksillään. Hän pystyi myös ennakoimaan kolmannella lukukerralla kysymyksen muodossa tarinan juonta. Hän muisti, että tarinassa kerrottiin kuinka tytölle tuli paha mieli ja Tomppaakin alkoi itkettää. Ennen kyseistä tarinan kohtaa Antti kysyi, *Tarvitseeko itkeä?* Se mitä hän kysymyksellään haki on jo vaikeampi tulkita. Voidaan olettaa, että ennakoimisella hän haki turvallisuuden tunnetta. Hän halusi tietää, itkeekö Tomppa tälläkin lukukerralla.

Elisan kohdalla tuloksista voidaan todeta, että kysymykset keskittyivät yksinomaan läsnäolo- ja nimeämiskysymyksiin niin luettavan kuin kuvituksen liittyvienkin kysymysten kohdalla (taulukko 11). Hänen keskeisin kysymisensä tehtävä oli siten saada esineille ja asioille nimet tai löytää kuvasta erilaisia asioita. Toimintaan ja siihen liittyviä tarkistavia tai perusteluja vaativia kysymyksiä ei hänen puheessaan vielä esiintynyt. Reetan kohdalla kysymykset olivat taas keskittyneet vain kuvista kysymiseen. Myös hänellä kysymykset koskivat lähinnä nimeämistä tai läsnäoloa. Joukkoon mahtui kuitenkin myös yksi kysymys, jolla hän halusi tarkistaa kirjan kuvassa tapahtuvaa toimintaa.

Toistuvasti samoja kysymyksiä näytti esiintyvän Tuomaksen ja Antin puheessa. Tuomas kysyi jokaisella viidellä lukukerralla samaa asiaa kirjan kuvasta, *Mikä täällä alla pämä?* Kuvassa oli epämääräisen näköinen matomainen esine, joka oli vaikeasti nimettävissä. Tuomas jaksoi kysyä aina vaan uudestaan esineen nimeä, koska ei saanut lukutoveriltaan tyydyttävää vastausta. Hänelle kuvan esine jäi varmasti arvoitukseksi. Anttia ihmetytti muutamalla lukukerralla miksi kuvassa ei näkynyt äitiä, vaikka tarinassa se mainittiin. Antista oli outoa, että Tomppa istui rattaissa ja oli matkalla leikkipuistoon, mutta kukaan ei työntänyt rattaita. Hän kysyikin, miksi rattaita ei kukaan työnnä ja miksi äiti ei ole kuvassa. Omistussuhde -

kysymyksiä ei esiintynyt muilla lapsista kuin Juusolla. Juusollakin esiintyi vain kerran, kun hän halusi tietää kenen kuvassa oleva hattu oli. Kirja ei siten herättänyt lapsia pohtimaan, kenen lapio tai ämpäri oli.

TAULUKKO 11 Kysymysten jakautuminen lapsi- ja luokkakohtaisesti

Luokka	4.1.	4.2.	4.3.	5.1.	5.2.	5.3.	5.4.	5.5.	5.6.	6.1.	6.2.	6.3.	Yht.
<i>Juuso</i>	0	3	0	11	0	0	0	0	1	2	2	1	20
<i>Tuomas</i>	0	0	0	8	0	0	0	0	0	0	2	0	10
<i>Elisa</i>	0	0	3	3	1	0	0	3	0	0	0	0	10
<i>Antti</i>	1	2	0	1	0	2	1	2	0	0	0	0	9
<i>Reetta</i>	0	0	0	2	0	0	1	1	0	0	1	0	5
<i>Maija</i>	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Yht.	1	5	3	25	1	2	2	7	1	2	5	1	55

4 Luettavasta kysyminen

4.1 toiminta-selityskysymys

4.2 toimintaa tarkistava kysymys

4.3 läsnäolokysymys

5 Kuvaan liittyvät kysymykset

5.1 nimeämiskysymys

5.2 toimintakysymys

5.3 toiminta-selityskysymys

5.4 toimintaa tarkistava kysymys

5.5 läsnäolokysymys

5.6 omistussuhdekysymys

6 Muuhun vuorovaikutuk-

seen liittyvät kysymykset

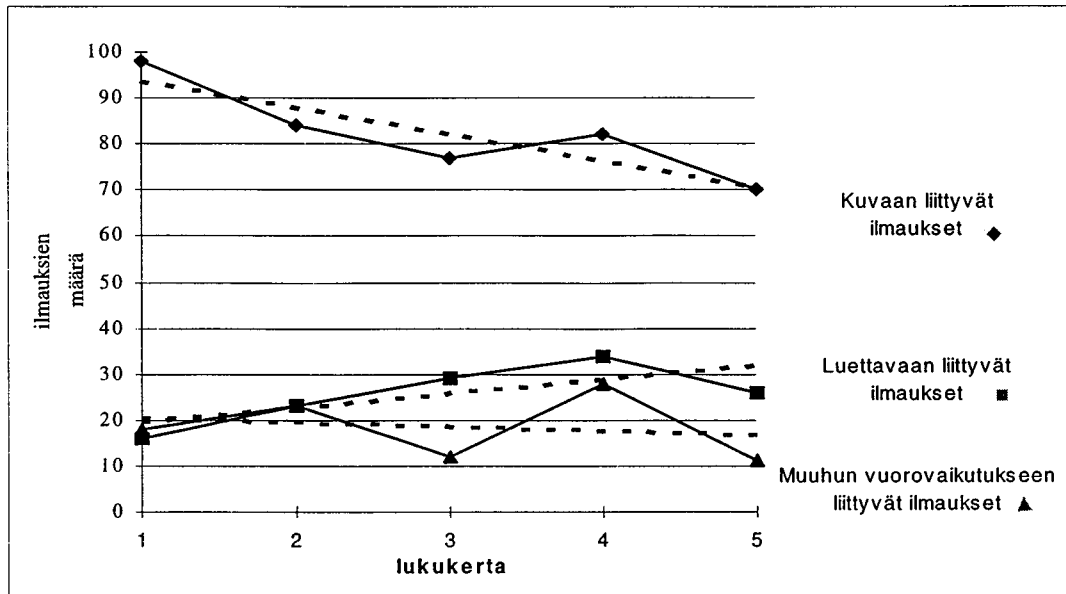
6.1 nimeämiskysymys

6.2 läsnäolokysymys

6.3 pyyntökysymys

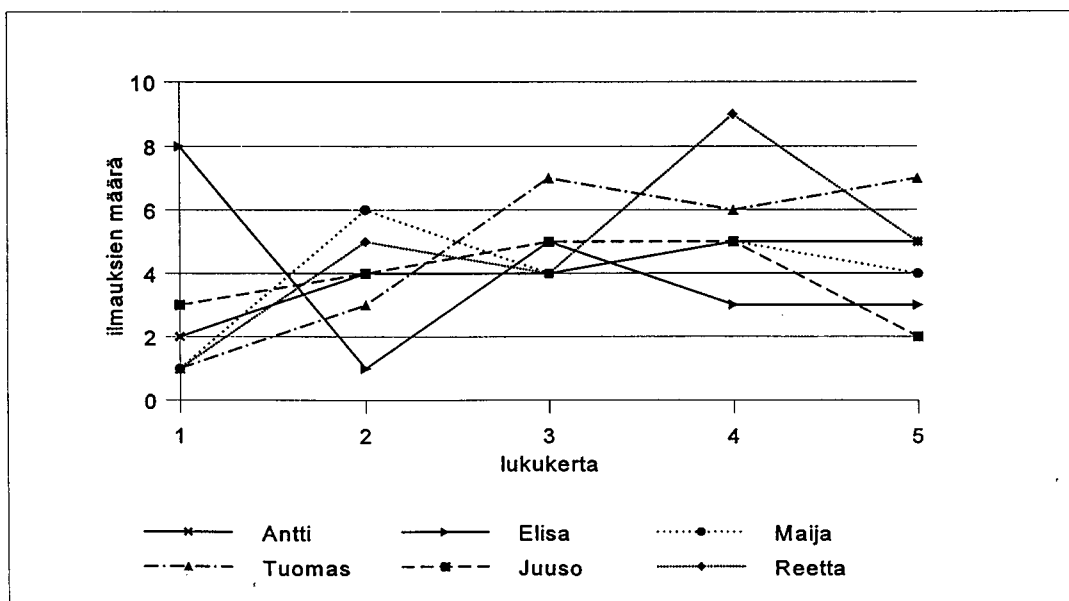
7.3 Ilmauksien muuttuminen lukukertojen edetessä

Ilmauksien kokonaismäärien muutoksia pääluokissa tarkastelimme trendi-viivoja apuna käyttäen. Niiden avulla saimme käsityksen ilmausten määrällisen kehityksen suunnasta lukukerroittain (kuvio 5). Kuvaan liittyvien ilmauksien määrä oli huipussaan ensimmäisellä lukukerralla, josta määrä alkoi laskea tasaisesti loppua kohden lukuun ottamatta neljännen lukukerran pientä nousua. Myös muun vuorovaikutuksen kohdalla oli nähtävissä pientä määrällistä laskua. Luettavaan liittyvien ilmauksien kohdalla taas määrä lisääntyi lukukertojen edetessä.



KUVIO 5 Kaikkien lasten lukukerroittain yhteenlaskettujen ilmauksien vaihtelut ja trendit.

Vaikka luettavaan liittyvien ilmauksien kokonaismäärä näytti trendin mukaan nousevan, ei lisääntymistä kuitenkaan ollut nähtävissä kaikkien yksittäisten lasten kohdalla (kuvio 6). Neljällä lapsella ilmaukset luettavasta lisääntyivät selkeästi ja he alkoivat siirtyä kuvakeskeisyydestä kohti luettavan tekstin huomioimista. Juusolla luettavaan liittyvien ilmauksien määrä pysyi lähes samana, kun taas Elisalla suuntaus oli laskeva.



KUVIO 6 Luettavaan liittyvien ilmauksien määrät lukukerroittain

Selkeimmin luettaviin liittyvien ilmauksien lisääntymistä tapahtui luokassa 1.4 luettavan ennakoimisessa (taulukko 12). Tarinan ennakoimista alkoi esiintyä lähes kaikilla lapsilla 3:n lukukerran aikana. Tarinan tuttuuden myötä lapset pystyivät jo ennakoimaan tarinaa ja kertomaan sitä omin sanoin. Elisa, lapsista nuorin, oli ainoa, jolla ennakoimista ei esiintynyt yhdelläkään lukukerralla (liite 2).

Tuttuuden myötä myös luokan 1.2 luettavan kohdan toistamista alkoi esiintyä joillakin lapsista lisääntyvissä määrin. Maijan ja Reetan kohdalla tämä näkyi muunmuassa kiinnostuksena toistuvasti leikitellä tietyillä sanoilla, kuten voikukka, voileipä. Muutamalla lapsella myös luettavaan liittyvien laajentavan vahvistamisen (luokka 1.5) ilmaukset lisääntyivät. Tuomas, Antti ja Juuso laajensivat tarinan juonta omilla kokemuksillaan muita enemmän, mutta myös muilla lapsista laajentavia ilmauksia alkoi esiintyä viimeistään kolmannella lukukerralla. Lapset pystyivät yhdistelemään tuttuun tarinaan ja heidän elämäänsä läheisesti liittyviin kirjan tapahtumiin omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan (liitteet 2–4).

TAULUKKO 12 Ilmausten jakautuminen luokittain ja lukukerroittain

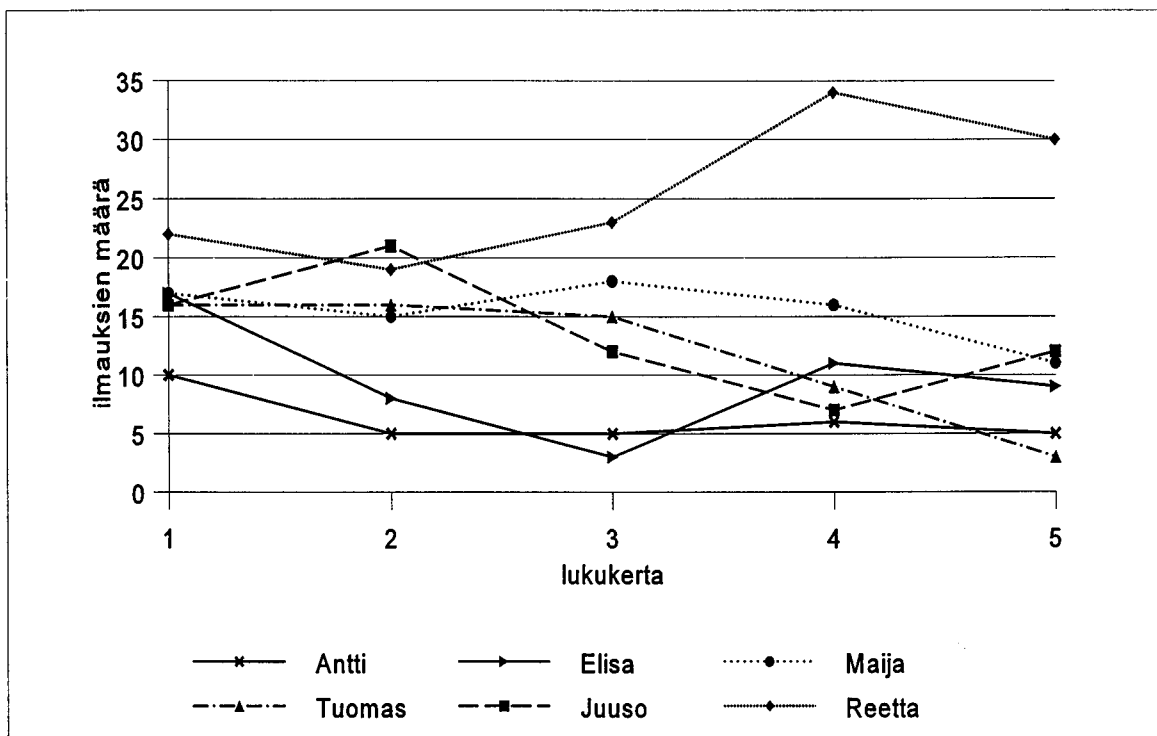
Lukukerta Luokka	1.	2.	3.	4.	5.	yht.
1.1.	2	1	2	3	1	9
1.2.	7	13	13	9	8	50
1.3.	4	3	5	3	6	21
1.4.	0	0	4	14	6	24
1.5.	3	5	6	5	5	24
2.1.	38	18	31	23	22	132
2.2.	9	11	5	8	5	38
2.3.	10	18	10	10	12	60
2.4.	41	37	31	41	31	181
3.1.	4	4	1	0	0	9
3.2.	11	17	10	24	11	73
3.3.	3	2	1	4	0	10
Yht.	132	129	119	144	107	631

1 Luettavaan liittyvät ilmaukset
1.1 kysyminen
1.2 toteaminen
1.3 toistaminen
1.4 ennakoiminen
1.5 laajentava vahvistaminen

2 Kuvaan liittyvät ilmaukset
2.1 nimeäminen
2.2 kysyminen
2.3 toteaminen
2.4 kertominen

3 Muuhun vuorovaikutukseen liittyvät ilmaukset
3.1 lukutapahtumaan liittyvät
3.2 kirjan ja lukutapahtuman ulkopuoliset
3.3 epäselvät

Kuvaan liittyvien ilmauksien määrällinen kehitys oli lapsikohtaisesti hyvin samansuuntainen yhteenlaskettujen ilmausten määrästä lasketun trendin kanssa (kuvio 5). Ilmaukset laskivat määrällisesti lukukertojen edetessä kaikilla lapsilla Reettaa lukuun ottamatta (kuvio 7).



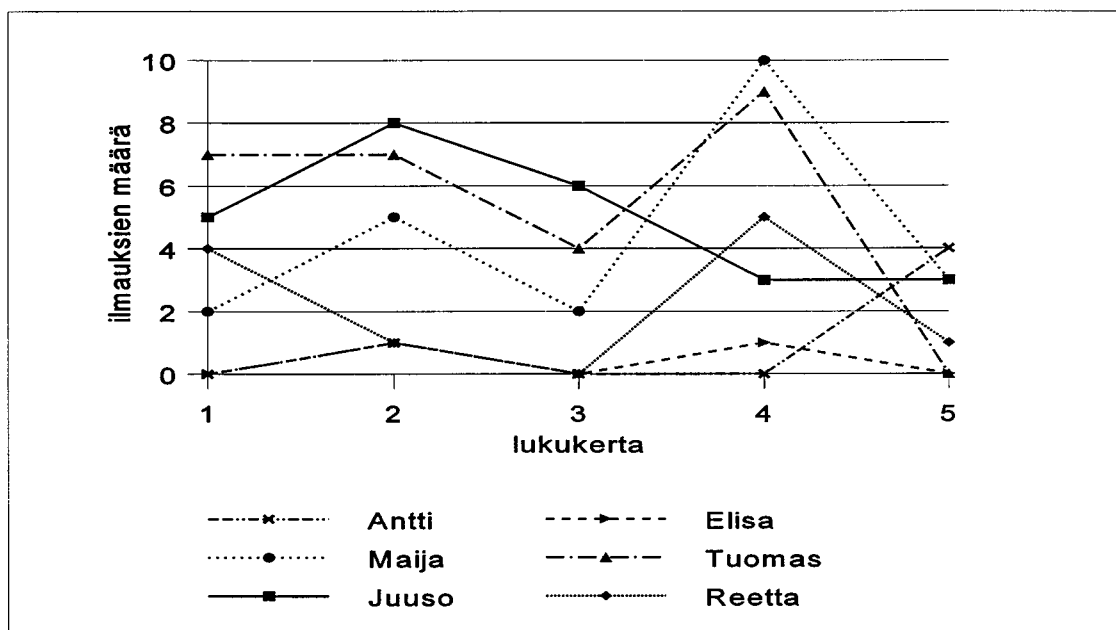
KUVIO 7 Kuvaan liittyvien ilmauksien määrät lukukerroittain

Kuviin liittyvistä ilmauksista nimeäminen (luokka 2.1) ja kertominen (luokka 2.4) sisälsivät eniten ilmauksia ja niissä ilmauksien väheneminen näkyi myös selkeimmin (taulukko 12). Niillä lapsilla, joilla nimeämistä oli ensimmäisillä lukukerroilla paljon, ilmauksien määrän väheneminen oli jyrkempää. Esimerkiksi Juusolla kuvasta nimeäminen väheni puolella ja Tuomaksella ei nimeämistä esiintynyt viimeisellä lukukerralla enää lainkaan. Taas Antilla, joka nimesi muutenkin vähän kirjan esineitä, ilmauksien määrän laskua ei voitu havaita (liitteet 2–4).

Tulokset osoittivat myös sen, että nimeämisen vähenemisen myötä jotkut lapsista alkoivat kertoa kuvista enemmän ja tämä näkyi heillä kuvasta kertomisen (luokka 2.4) määrällisenä kasvuna. Erityisesti tämä näkyi lapsista Reetan ja Maijan kohdalla (liite 4). Lapset eivät enää pelkästään nimenneet asioita, vaan alkoivat kuvailla tarkemmin esineitä ja asioita sekä kertoa lisää kuvien tapahtumista. Esimerkiksi Tuomas nimesi ensimmäisellä lukukerralla kuvasta: *Tässä leppäkerttu*. Neljännellä lukukerralla hän jo kertoi: *Leppäkerttu läkkelee hei*.

'Muun vuorovaikutuksen' kohdalla lasten ilmauksissa lukukerroittain oli nähtävissä suurta määrällistä vaihtelevuutta kuvion 8 mukaisesti. Tämä näkyi erityisesti Maijan, Tuomaksen ja Reetan kohdalla. Ilmausten lukumäärä nousi ja laski edestakaisin lukukertojen edetessä. Eroja

lasten välillä näkyi siinä, että osalla lapsista ilmaukset keskittyivät ensimmäisille lukukerroille ja osalla viimeisille.



KUVIO 8 Muun vuorovaikutuksen ilmauksien määrän muutokset lukukerroittain.

Lukutapahtumaan liittyvät ilmaukset (luokka 3.1) esiintyivät lapsilla ensimmäisillä 3 lukukerralla, jonka jälkeen niitä ei enää ollut (taulukko 12). Alun kiinnostus ja uutuuden viehäytys kirjaan ja sen lukemiseen näytti vähenevän loppua kohden. Kirjan ja lukutapahtuman ulkopuolisten ilmauksien määrien (luokka 3.2) vaihtelussa oli lasten ja lukukertojen välillä eroja. Esimerkiksi Antilla ulkopuolisia ilmauksia oli ainoastaan viimeisellä lukukerralla, kun taas Juusolla ja Tuomaksella niitä oli tasaisesti lähes jokaisella lukukerralla (liitteet 2–4).

7.4 Ilmausten rikastuminen lukukertojen edetessä

Tässä tulososassa tarkastelemme, millaisiin asioihin lapset kiinnittivät lukemistilanteissa toistuvasti huomionsa, ja mitkä asiat heidän ilmauksissaan nousivat erityisesti esille. Kommentoiko lapsi jatkuvasti jotain tiettyä kirjan kohtaa, joka häntä askarrutti tai oli muuten ajankohtainen hänen elämässään. Lisäksi tarkastelemme miten lapsi samaistui kirjan tapahtumiin ja laajensi kirjan näkemystä omilla kokemuksillaan. Näitä analysoimme tapauskohtaisesti jokaisen lapsen kohdalla yksittäin, koska jokaisella lapsella oli omat kiinnostuksen kohteensa, ja saimme parhaiten esille ilmausten yksilöllisen rikastumisen.

7.4.1 Juuson ilmaukset

Juusolla ilmeni ilmaisuja, joita hän toisti lähes jokaisella lukukerralla kirjan juonen samassa kohtaa. Esimerkiksi kohtaan, missä äiti toteaa Tompan nenän näyttävän keltaiselta auringolta, innostui Juuso kirjan tarinan innoittamana luettelemaan Tompan kasvoista muitakin värejä sekä muita hänen mielestään “värjäytyneitä” kohtia. Taulukon 13 ilmauksista voidaan huomata miten ilmaukset laajenevat lukukerralta toiselle sisältäen uusia havaintoja sekä sanoja.

TAULUKKO 13 Juuson ilmaukset

Kirjan teksti:	2. lukukerta	3. lukukerta	5. lukukerta
<p>Voikukkaa vain ihaillaan ja haistellaan, äiti näyttää.</p> <p>Voi sinua hupsua , nenäsi on nyt kuin pieni keltainen aurinko, äiti nauraa.</p>	<p><i>Mitäts..tä..ja a..hö..silmit meni ja muttassi.</i></p> <p><i>Ja tää suuki meni jo muttassi.</i></p>	<p><i>Sille tuli ihan muttas tää silmä tuli ihan muttas ja tääki tuli ihan muttas.</i></p> <p><i>Hö.</i></p>	<p><i>Hei tuoki on valkonen ja sillä...</i></p> <p><i>Tuon välinen ja tuon värin..tuo on vihree ja tuoki on vihree ja..</i></p>

Juuso kommentoi usein myös kirjan kohtaan, missä Tomppa tahtoi maistaa voikukkaa. Tämä kirjan kohta oli siitä mielenkiintoinen, että se herätti kaikissa lapsissa kiinnostusta. Juuso ei kahdella ensimmäisellä kerralla kiinnittänyt mitään huomiota kirjan kohtaan, vaikka lukutoveri Tuomas taas oli hyvin aktiivinen kommentoimaan siihen. Vasta kolmannella lukukerralla Juuso totesi, ettei kukka ole syötävää. Kahdella viimeisellä lukukerralla hän vielä lisäsi, ettei kukka ole leipää, niin kuin Tomppa ehkä Juuson mielestä kuvitteli, *Ei se ole leipää*. Voikukka,

voileipä ei Juuson mielestä ollut todellakaan sama asia. Mielenkiintoista oli, että hän käytti ensin käsitettä syötävä ja sitten yhdisti käsitteen leipään, joka taas oli syötävää.

Näiden lisäksi Juuso kiinnosti erityisesti tarinan kohta, jossa poika oli ottanut Tompan traktorin. Juuso kommentoi: *“Se otti ...se otti se ajelee Tompan lakkolilla.” “Hei, se otti Tompan lakkolin!”* Vastaavanlaiset tilanteet ovat varmasti Juuson elämässä joka päiväisiä ja siksi hän myös kiinnitti siihen huomionsa lähes jokaisella lukukerralla. Hän tiesi, ettei ole oikein ottaa toisen kädestä ja eläytyi tilanteeseen voimakkaasti ja ehkäpä hiukan hämmentyneenäkin.

7.4.2 Tuomaksen ilmaukset

Tuomaksen toistuvat kommentit näyttivät liittyvän erityisesti voikukan syömiseen ja lelun ottamiseen toisen kädestä. Vastaavat kohdathan esiintyivät myös lukutoverilla Juusolla. Tuomaksen toistuvissa ilmauksissa näkyi taulukon 14 mukaista kielen rikastumista.

TAULUKKO 14 Tuomaksen ilmaukset

Kirjan teksti:	1. Kerta	2. Kerta	3. Kerta	4. Kerta	5. Kerta
<p>“Minulla on sinulle Tomppa yllätys...Katso, kuinka kaunis voikukka.</p> <p>Voikukka..voileipä. Tomppa tahtoo maistaa.</p> <p>Mutta äiti ei anna. Voikukkaa vain ihailaan ja haistellaan, äiti näyttää.</p>	<p><i>Katooo!</i></p>	<p><i>Syö kukkaa! Ei saa syyä!</i></p> <p><i>Kato, kato, sitte tuli tättä, sitte..</i></p>	<p><i>Tuo syö.</i></p> <p><i>Ei se oo syötävää. Kukka. Kukka.</i></p> <p><i>Hei, hei tättä syö, sitte tuli aureenko. Aurinko.</i></p> <p><i>Kato.. näin.</i></p>	<p><i>Ei saa sitä syyä!</i></p> <p><i>Pöpöt tulee! Pöpöt tulee! Möpöt tulee! Pöpöt tättä tulee, sitte ..auri.</i></p>	<p><i>Ei se ole..ei se ole, ei se ole leipä.</i></p> <p><i>Haistaa.</i></p> <p><i>Ei.</i></p> <p><i>Näin haistaa.</i></p>

Ensimmäisellä lukukerralla Tuomas innostuu kuvasta, muttei sano siitä vielä mitään, vaan kuuntelee kirjan tekstiä. Toisella kerralla hän muistaa, kuinka Tomppa tahtoo maistaa kukkaa ja kieltää sen kuten kirjan äitikin. Sen lisäksi Tuomas yrittää selittää haistelun seurauksia, muttei vielä onnistu. Kolmannella lukukerralla Tuomas ei enää tyydy sanomaan, ettei kukkaa saa syödä, vaan hän on jo hoksannut miksi kukkaa ei voi syödä: se ei ole syötävää. Tällä kertaa hän jo onnistuu kuvien avulla selittämään syy ja seuraus -suhdetta. Neljännellä kerralla Tuomas yhdistää oman kokemuksensa kirjan tapahtumiin. Hän tietää, ettei kukkia voi syödä, koska niissä voi olla pöpöjä. Viimeisellä kerralla Tuomas ei enää kiinnitä huomiota syömiseen vaan huomio kiinnittyy jo uuteen asiaan, haistamiseen. Vaikuttaa siltä, että Tuomas on onnistunut selittämään itselleen, ettei kukkaa voi syödä, koska siinä voi olla pöpöjä. Kukkaa vain haistellaan.

Toinen mielenkiinnon kohde oli kohta, jossa Tomppa otti tytöltä lelun kädestä. Tuomas kommentoi aluksi lyhyesti esimerkiksi *Ei saa ottaa!* kunnes kolmannella kerralla hän toteaa ehkä omien kokemustensa kautta, että lelu on annettava tytölle takaisin, *Tämä ensi...ensi takas, ensi tänne, sitte tämä anti tälle takasi*. Näinhän me aikuiset myös neuvomme lapsia toimimaan.

Vastakohtana ilmausten rikastumiselle ja laajenemiselle voisi olla tilanne, jossa Tuomas alkaa innokkaasti kuvan innoittamana selvittää, kuinka Juuso kiikkui eilen. Juuso ei ymmärtänyt, että Tuomas tarkoitti päiväkodin kiikkua eikä kirjassa olevaa ja tyrmää hänen ajatuksensa. Hän toteaa, että *Tomppa se on, joka kiikkuu*. Tämän jälkeen Tuomas ei enää muilla lukukerroilla kommentoi kyseistä kohtaa.

7.4.3 Antin ilmaukset

Antin ilmausten rikastuminen näkyy selkeästi kohdassa, jossa Tompalle tuli kiire syömään jäätelöä ja hän "kysyy": *Miksei rattailla ole siipiä?* Taulukosta 15 näemme, että alussa Antti toteaa, ettei rattailla saa olla siipiä, koska niitä ei ole hänenkään rattaissaan. Näin hän peilaa kirjan tarinaa todellisuuteen ja omaan elämäänsä. Neljännellä lukukerralla hän yhdistää rattaat ajatuksissaan sellaisen kulkuvälineeseen, jossa todella on siivet. Ajatuksen kehittyneisyyttä ja käsitteiden hallintaa kuvastaa se, ettei Antti ehdottanut lentokoneen sijasta esimerkiksi lintua tai leppäkerttua, joka oli nähtävissä kirjan kuvassa. Lopuksi Antti vielä toteaa, että leikeissä rattailla voisi olla siivet ja siten Tompan toive voisi toteutua.

TAULUKKO 15 Antin ilmaukset

Kirjan teksti:	2. lukukerta	3. lukukerta	4. lukukerta	5. lukukerta
Nyt tuli kiire. Miksei rattailla ole siipiä?	<i>Ei niillä saa olla. Siinä rattaissa. Ei saa olla siipiä.</i>	<i>Ei ole minunkaan rattaissa.</i>	<i>Ei minunkaan rattaissa. Lentokoneessa on siivet.</i>	<i>Ei minunkaan railla omi siivet. Leikitään, että rattailla on siivet.</i>

Antti oli myös ainoa lapsista, joka yritti matkia kirjan leppäkerttutorua taulukon 16 mukaisesti. Ensimmäisillä kahdella lukukerralla Antti kommentoi kohtaa vain muutamalla sanalla. Hän mainitsi, että leppäkerttu lähtee lentoon ja että se pyörii. Lukukertojen edetessä runo tuli tutummaksi ja helpommaksi muistaa ja hän alkoi yrittää itsekin lausua runoa. Mielestämme kohta on hyvä todiste siitä, että toistuvan lukemisen avulla, lapsi voi oppia muistamaan uusia sanoja sekä leikkimään kielen rytmillä ja riimeillä.

TAULUKKO 16 Antin ilmaukset

Kirjan teksti:	3. lukukerta	4. lukukerta	5. lukukerta
Lennä lennä leppäkerttu ison kiven juureen. Siellä isäs äitis keittää sulle makeata puuroo. Äiti laulaa ja leppäkerttu lähtee lentoon.	<i>Laula se laulu.</i>	<i>Lennä lennä leppäkerttu kiven uureen.</i>	<i>Lennä pieni leppäkerttu kiven alle leppäkerttu.</i>

7.4.4 Elisan ilmaukset

Elisan huomio kiinnittyi toistuvasti kirjan kuvan leppäkerttuun. Heti ensimmäisellä lukukerralla Elisa nimesi kirjan leppäkertun hämähäkiä, eikä hän muuttanut käsitystään lukukertojenkaan edetessä, vaikka lukutoverikin nimesi leppäkertun oikein useita kertoja. Voidaan olettaa, että Elisa joko käyttää sanaa hämähäki kuvaamaan kaikkia pieniä ötököitä tai hän ei pystynyt erottelemaan hämähäkin ja leppäkertun ominaisuuksia toisistaan. Ehkä leppäkertun jalat kirjan nimilehdellä toivat hänelle mieleen hämähäkin.

Toistuvuutta ilmauksissa esiintyi myös kirjan kohdassa, jossa äiti leipoi hiekkakakkuja. Hiekkakakkujen leipominen lienee kuului myös Elisan mieluisiin pihaleikkeihin. Elisa halusi aina näyttää miten hiekkakakkuja leivottiin ja vaati lukutoveriaikin katsomaan miten hän leikisti teki kakkuja. Elisa myös kuvitteli muutaman kerran kuinka Tomppa rikkoisi hiekkakakut, vaikka tarinassa ei niin kerrottukaan, *Tomppa rikkoo!* Tällainen tilanne varmasti on tuttua hiekkalaatikoilla leikittäessä ja siten Elisa helposti yhdisti sen myös kirjan tapahtumiin.

7.5 Ilmauksien muuttuminen pidemmällä aikavälillä

Lukupari Reetta ja Maija osallistuivat yhteensä 8 lukukerralle. Ensimmäisten 5 lukukerran jälkeen pidimme 4 kuukauden tauon kirjan lukemisessa, jonka jälkeen toistimme lukukokemukset kolme kertaa Reetan ollessa 2;9 vuoden ja Maijan 2;8 vuoden ikäinen. Vertasimme saamaamme aineistoa viiteen ensimmäiseen lukukertaan ja tarkastelimme miten lasten ilmaukset olivat muuttuneet sanavaraston, lauseiden rakentumisen ja kielen käytön suhteen.

7.5.1 Reetan ilmaukset

Reetan kohdalla, kolmella myöhemmin toistetulla lukukerralla, näkyi puheessa ilmenevien sanojen monipuolistumista ja lauseiden selkiytymistä. Sanavaraston kasvua näkyi substantiivien lisäksi muunmuassa adjektiivien ja genetiivien lisääntyneenä käyttönä puheessa. Esimerkiksi ensimmäisillä viidellä lukukerralla Reetta käytti vain adjektiivia punainen, kun kolmella viimeisellä lukukerralla esiintyi punaisen lisäksi useaan kertaan sininen ja pikkuinen. Genetiiveistä viidellä ensimmäisen lukukerralla esiintyi vain kerran muoto; Mikon. Myöhemmillä lukukerroilla ilmauksista löytyi myös muodot minun, Tompan ja sen.

Reetan lauseiden kehittymistä kuvasi se, että viidellä ensimmäisellä lukukerralla hän käytti paljon lauseissaan erilaisia sanatavuja ja äänneitä oikeiden sanojen sijaan kuten, *ti-titi-tiutiuti*,

hiu-viu-iuu, ai-jai-jai-jai. Lauseet jäivät myös usein keskeneräisiksi. Hänellä oli paljon kerrottavaa ja kun sanavarasto ei ollut vielä riittävä lauseet loppuivat kesken tai Reetta korvasi sanoja merkityksettömillä tavuilla ja äänneillä. *Tuo vielä au..., Se vielä itss...se ooo.* Kolmella viimeisellä lukukerralla ei näitä ilmaisuja esiintynyt lainkaan hänen puheessaan ja lauseetkaan eivät enää loppuneet kesken. Hänen puhettaan oli aikaisempaa helpompi ymmärtää, kun hän käytti jo selkeitä ja ymmärrettäviä sanoja tavujen sijaan.

Reetalla alkoi viimeisillä lukukerroilla esiintyä myös sanoilla leikittelyä ja niiden peräkkäistä toistelua. Hän halusi kilpailla lukutoverinsa kanssa kumpi sai sanoa sanan ensin ja useampaan kertaan. Kerran hän jopa tokaisi lukutoverilleen, että *Älä, älä sinä sano.* Sanojen peräkkäistä toistamista kuvaa esimerkiksi kohta, jossa hän toisti 11 kertaa lukutoverinsa perässä sanan sanko. Lisäksi leppäkerttu sanaa toistettiin useaan otteeseen ja jokaisella lukukerralla. Reetta ei käyttänyt selvästikään sanoja enää pelkästään nimetäkseen kirjan asioita, vaan sanat olivat saaneet uuden funktion, kielellä leikkimisen.

Reetan huomion ja mielenkiinnon kohteena kaikilla lukukerroilla oli samat kirjan asiat ja tapahtumat. Kolmella viimeisellä kerralla Reetta alkoi kuitenkin aikaisempaa enemmän lisätä kirjan tarinaan omia kokemuksiaan. Hän pystyi myös lisäämään kirjan kohtiin uusia elementtejä eli laajentamaan aikaisempia ilmaisujaan uusilla sanoillaan ja ajatuksillaan. Esimerkiksi Reetta kiinnitti toistuvasti huomionsa kirjan kohtaan, jossa Tomppa ottaa leikkikentällä leikkivältä tytöltä ämpärin. Ensimmäisillä viidellä lukukerralla hän toteaa, että Mikko (Tomppa) ei saa ottaa toisen kädestä ja että tytölle tulee paha mieli. Myöhemmin toistetun lukukokemuksen aikana hän pystyi myös yhdistämään kirjan tapahtumaan kokemuksia omasta elämästään. Hän muisti miten hänen kädestä on joskus otettu samalla tavalla tavaroita (taulukko 17).

TAULUKKO 17 Reetan ilmaukset

Kirjan teksti:	1. lukukerta	4. lukukerta	5. lukukerta	tau- ko 4 kk	6. lukukerta	7. lukukerta
<p>Tomppa! Toisen kädestä ei saa ottaa. Katso nyt miten tytölle tuli paha mieli...</p> <p>Tomppaakin alkaa itketää, mutta itku unohtuu, kun Tomppa huomaa liukumäen.</p>	<p><i>Tuo ikkee. Tuo vielä au..Ei sankoo ota Miko ei.</i></p>	<p><i>Paha mieli. Tuo mm...se ikkee. Tuolla se vielä, vielä tuolla liusuu, liusuu, liusuu...</i></p>	<p><i>Tuolta se ottaa.</i></p> <p><i>Se otti. Tuo itkee ja tuo otti hiekkalaatikkoo.</i></p>		<p><i>Tuo itkee..siitä tulee paha mieli. Se tulee paha mieli. Otti se sankon. Nii-i.</i></p> <p><i>Erja ottaa Reetan kädestä ottaa. Ottaa. Erja ottaa minun kärestä. Erja otti sen huulipunan, nii.</i></p>	<p><i>Kato.</i></p> <p><i>Tuo itkee. Otti sen sankon. Toisen kädestä ei saa ottaa sankon. Erja ottaa Reetan kärestä... Reetalla on hävinny..Reetalla. Otti tuon Tomppa. Otti Tomppa tuon toisen kädestä ei saa ottaa sankon.</i></p>

Kaikilla kahdeksalla lukukerralla Reetta kiinnitti myös huomionsa kirjan kohtaan: *Voikukka, voileipä. Tomppa tahtoo maistaa*. Ensimmäisillä kolmella lukukerralla hän toistaa voikukka, voileipä kohtaa lukijan perässä. Välillä hän leikkeli sanoilla ja vaihtoi sanajärjestyksen päinvastaiseksi *voileipä, voikukka*. Neljännellä kerralla Reetta pystyi jo ennakoimaan kyseisen kohdan sanomalla sanat ennen lukijaa.

Reetalla näkyi selvästi myös muissa kohdissa tarinan tekstin ja juonen ennakointia, joka mahdollistui juuri toistuvan lukemisen myötä. Hän mm. kertoi kuinka tytölle tuli paha mieli ja muisti kuinka äiti oli kuvaillut Tompan nenää keltaiseksi auringoksi sanomalla *nenä aurinko* ennen kuin kyseisistä kohdista ehdittiin lukea. Viidellä ensimmäisellä lukukerralla Reetta ei ollut kiinnittänyt huomiota siihen, kuinka äiti oli Tompan aurinkonenää kuvaillut. Myöhemmin Reetta alkoi muistaa, että Tompan aurinkonenään liittyi väri, mutta hän ei kyennyt muistamaan sitä oikeaa, keltaista, väriä. Hän huudahti: *Katoo, katoo. Punainen nenä!* Seitsemännellä lukukerralla nenän väri oli muuttunut siniseksi aurinkonenäksi ja viimeisellä kerralla väri oli jälleen punainen. Vaikka hän ei pystynyt tunnistamaan keltaista väriä, hän ennakoi aina kyseisen kohdan ja muisti mainita aurinkonenän ja liittää siihen jonkun värin. Tarinan kohta oli hänestä huvittava ja hän usein nauroi myös kirjan kuvalle.

Tarinan tullessa tutuksi Reetta alkoi kertoa sitä myös itse. Esimerkiksi neljännellä lukukerralla hän alkoi kertoa kirjan tapahtumia ennen kuin lukija oli ehtinyt edes aloittaa tarinan lukemisen. Hän alkoi kertoa: *Niin se rikkoi. Tuo rikkoi. Leppäk...Missä se leppäkerttu on?* Kolmen viimeisen lukukerran aikana hän pystyi jo kertomaan aikaisempaa pidemmälti tarinan juonta: *Pikkuinen nenä. Voileipä, voikukka. Toisen kärestä ei saa ottaa! Nyt tuolla on sinisen traktorin. Autss. Meni sinne. Ei saa ottaa sitä tuolta sankosta. Ja sitte leppäkerttu meni ikki sinne iskin (jätskin) päälle ja sinne sinne. Voileipä..voikukka.* Mielestämme Reetan kertomus kuvastaa sitä, miten jo noin kolmen vuoden ikäinen lapsi yrittää lukea kirjaa itse kuvia apuna käyttäen. Hän voi joko itse keksiä kuvista tarinan tai toistuvan lukemisen myötä jäljitellä kirjan juonta niin kuin Reetta tässä tapauksessa teki.

7.5.2 Maijan ilmaukset

Kolmen viimeisen lukukerran aikana oli huomattavissa Maijalle kertyneen uutta sanavarastoa. Hän oli oppinut sanojen synonyymejä, esimerkiksi aikaisemmin majaksi kutsuttu rakennelma sai nyt nimekseen *telttä*. Kun Maija alussa kuvasi leppäkertun lentämistä itse näyttämällä, liikkeellä ja toteamalla *Näin ja Tälleen*, kommenttien tilalle oli nyt tullut kuvailevia sanoja, kuten *Siiveillä lentää, Räpyttää siipiä*. Sanavaraston laajenemisen myötä ilmaisut näyttivät myös pidentyneen ja kehittyneen. Lauseissa esiintyvät partikkelit, kuten konjunktiot sekä prepositiot ja postpositiot, ja sijamuodot osoittavat lauseiden mutkikkaampia merkityssuhteita. Nimeämisen ohelle oli tullut esineiden ja asioiden kuvailua. Enää Maija ei tyytynyt vain nimeämään esimerkiksi sankoa, vaan hän totesi perään *Se on täynnä*.

Maijalla esiintyi myös aikaisempia viittä lukukertaa kaksi kertaa enemmän adjektiiveja (19 kappaletta). Maija oli selvästi oppinut uusia värejä ja mukaan olivat tulleet myös tyypilliset ääripäät *hyvä-paha* ja *iso-pieni*. Myös muita esineiden ominaisuuksia kuvailevia sanoja

esiintyi, kuten *pyöreä*. Kirjasta Maija totesi useaankin kertaan sen olevan *hassu* tai *tyhmä* kirja. Myös omistusta ilmaisevia lauseita näytti esiintyvän hieman enemmän. Substantiivien monikkomuotoja esiintyi Maijalla ensimmäisillä viidellä lukukerralla vain hyvin vähän, mutta neljän kuukauden jälkeen hän näytti selvästi harjoittelevan monikon ilmaisemista. Joissakin substantiiveissa esiintyi vielä virheitä, kuten *siiveillä* (uudissanat). Verbin monikkomuotoakin alkoi jo näkyä. Maija osasi liittää oikean persoonapäätteen monikon 3. persoonassa, *laskevat*. Myös 3. persoona näytti onnistuvan varsinkin kieltomuotoisissa lauseissa, kuten *Myö ei oteta...*

Maija oli lukutoverinsa tavoin erittäin kiinnostunut kirjan kohdasta, missä Tomppa otti lelun tytön kädestä. Ensimmäisillä lukukerroilla Maija tyytyy toteamaan, että tytölle tuli paha mieli ja hän itkee. Kolmen viimeisen lukukerran aikana Maijan ilmaukset selvästi laajentuivat ja hän alkoi kertoa, ettei toisen kädestä saa ottaa leluja. Hän yhdisti tapahtumat myös omaan kokemusmaailmaansa ja kertoi ettei hänkään ota toisen kädestä tavaroita. Viimeisellä kerralla hän lisäksi mietti, miten tulisi sitten toimia, kun tällainen ristiriitatilanne syntyy (taulukko 18).

TAULUKKO 18 Maijan ilmaukset

Kirjan teksti:	1. lukukerta	2. lukukerta	5. lukukerta	Tauko 4 kk	6. lukukerta	7. lukukerta	8. lukukerta
<p>Tomppa! Toisen kädestä ei saa ottaa!</p> <p>Katso nyt miten tytölle tuli paha mieli... Tomppaakin alkaa itketää, mutta itku unohuu, kun Tomppa huomaa liukumäen.</p>	<p><i>Tämä itkee kun se ei saa tätä.</i></p>	<p><i>Tuo itkee ku se ei saanut tätä lakia.</i></p>	<p><i>..nii se tätä lätkiä. Tuo itkee ku..</i></p>		<p><i>Eiku, tää Tomppa otti tuolta tytöltä tään. Toisen kädestä ei saa ottaa, Ei myökään oteta Reetan kanssa.</i></p>	<p><i>Tuolta tytöltä se ottaa.</i></p> <p><i>Tuossa se itkee. Myökää ei oteta Reetan kädestä.</i></p>	<p><i>Nii.</i></p> <p><i>Tuossa itkee.</i></p> <p><i>Se kertoo äitille.</i></p> <p><i>Sitte toisen kerran tytöt saa sitte tämän sankon takasin.</i></p>

Ilmausten toistuvuus lukukerroilla ilmeni, joko asian toistamisena samanlaisena kaikilla lukukerroilla tai siten, että ilmauksiin alkoi tulla uusia elementtejä lukukertojen edetessä ja lapsen oppiessa ja kokiessa uutta edellisen esimerkin mukaisesti. *Voikukka...voileipä* ilmaukset ovat taas esimerkki kohdasta, joka toistui jatkuvasti samana kielileikkinä, eikä siihen tullut mitään uutta tietoa mukaan lukukertojen edetessä. Maija vain nautti sanoilla leikkimisestä.

Toistetun lukukokemuksen aikana Maija teki myös kuvista aikaisempia tarkempia havaintoja. Esimerkiksi ensimmäisillä lukukerroilla hän kuvasi leppäkertun lentoa sanalla, *lentää*.

Myöhemmillä lukukerroilla hän alkoi havaita kuvasta muitakin asioita, *sillä on siivet, Se siiveillä lentää, räpyttää siipiä*. Lisäksi hän alkoi yhdistää tapahtumia ja niiden seurauksia entistä enemmän toisiinsa. Hän mm. yhdisti tahtomisen ja pahan mielen toisiinsa silloin kun tahtoa ei saada läpi ja totesi kirjan kohtaan: *Tomppa tahtoo päästä rattaista pois*, Maija: *Nii, muute sille tulee itku*. Omista kokemuksistaan käsin hän osasi kertoa, kuinka paha mieli tulee, kun ei saa jotakin mitä haluaa.

Omien kokemusten liittäminen näkyi myös toistetuilla lukukerroilla selvästi kohdassa, jossa Tomppa kiikkuu kirjan kuvassa (taulukko 19).

TAULUKKO 19 Maijan ilmaukset

Kirjan teksti:	1. lukukerta	2. lukukerta	3. lukukerta	5. lukukerta	tauko 4 kk	8. lukukerta
<p>Äitiä alkaa väsyttää. Etkö tahdoisi välillä kiikkua, hän ehdottaa ja asettelee Tompan keinuun.</p> <p>Mutta Tomppa ei tahdo. Mitäs tuolla oikein tapahtuu?</p>	<p><i>Täs on sitte kiikku. Ja täs on kans kiikku.</i></p>	<p><i>Minä tuossa valokuvassaki kiikuin.</i></p> <p><i>Tässä se kiikku ja tässä se nurin päin kiikkuu.</i></p>	<p><i>Tässä se kiikkurengas. Ja tää..tää kiikku nurin päin. Nii.</i></p>	<p><i>Kiikkua. Tytöllä on rengas ja tuo Tomppa meni väärin päin kiikkumaan.</i></p>		<p><i>Pyöreessä tämä keinu. Ihan pyöreessä. Meil ei oo tommoset. Iso kiikku ja pieni..mulla on iso kiikku ja iso kiikku ja pieni kiikku siinä lähellä ja iso kiikku minun is-siskolla.</i></p>

Maija kiinnostui kirjan kohdasta, koska hän oli itsekin innostunut sillä hetkellä kiikkumisesta päiväkodin pihalla olevissa kiikuissa. Ensimmäisellä kerralla Maija nimesi pelkästään kiikut. Toisella lukukerralla lisäykseksi oli tullut jo omat kokemukset ja hän joko muisteli jotain kotona olevaa valokuvaa tai sitten hän ajatteli kirjan kuvan olevan valokuva, jossa hän kiikkui. Toisella lukukerralla hän ei ainoastaan kertonut kuvasta, jossa Tomppa on kääntyneenä sivulle

päin, vaan hän myös muisti edellisen päivän tilanteen päiväkodin kiikussa, jossa hän itsekin kiikkui selin muihin päin.

Kolmannella kerralla Maija ei tyytynyt vain nimeämään kuvasta kiikkua, vaan kuvailee jo yksityiskohtaisemmin, että kiikku on nimenomaan rengas, *Kiikurrengas*. Viidennellä lukukerralla ilmauksiin oli tullut taas uutta. Maija huomasi, että kiikkumassa Tompan lisäksi oli muitakin ja nimenomaan tyttö. Viimeisellä kerralla Maija kuvaili kiikkua jo adjektiivien, joita hänellä ei ollut kovin paljoa vielä ensimmäisten viiden lukukerran ilmauksissa. Hän erotteli kuvan kiikkujen ominaisuuksia muistamiinsa kiikkuihin, jotka olivat mahdollisesti hänen kotinsa lähellä. Ilmauksissa esiintyi myös omistamista. Maija yritti kuvailla kuinka hän kiikkui yleensä pienessä kiikussa ja isosisko isossa kiikussa. Kielen rikastumista kuvasi myös se, että Maija kykeni jo kuvaamaan sijaintia adverbien *lähellä* avulla.

Maija näytti myös muita lapsia selvemmin tiedostaneen kirjaan ja lukemiseen oleellisesti liittyviä elementtejä. Tämä näkyi erityisesti toistetun lukukokemuksen aikana, vaikka muutamia tällaisia huomioita esiintyi myös ensimmäisten viiden lukukerran aikana. Hän ymmärsi, että lukemiseen tarvitaan kirjaa ja että lukeminen tapahtuu kirjasta, *Nyt tämä luketaan*. Myös kirjan sivut ja niiden kääntämisen merkitys näytti olevan selvillä, *Käännä toinen sivu. / Nyt on vaa tää yks sivu. Yks sivu. Ja sitte loppu*. Maija hahmotti selvästi tarinan rakenteen etenemisen, hän tiesi milloin tarinassa ollaan sellaisessa paikassa, että se kohta loppuisi. Hyvän muistinsa avulla hän pystyi hyvin hahmottamaan tarinan pääkohdat ja etenemisjärjestyksen, *Minä, ensi sitä Tompeli...pustossa, sitte siitä leppäkertusta*.

Maija tuntui pitkästyvän kirjaan. Hän ilmoitti viimeisillä lukukerroilla usein *Myö ei tykätä, Ei lueta enää*. Hän sanoi myös useaan kertaan, että kirja on tyhmä tai hassu ja halusi päästä kirjan nopeasti loppuun. Maijan kohdalla näytti siltä, että kirja tuli jo liian tutuksi, eikä jaksanut enää innostaa Maijaa. Hänellä tuntui olevan hyvä muisti ja saattoi olla, että hän muisti kirjan aikaisemman lukukokemuksen ajalta jo niin hyvin, ettei olisi halunnut enää kuunnella sitä. Ehkäpä aihekin oli jo menettänyt kiinnostavuutensa.

7.6 Tutkimukseen osallistuneiden lasten kodit lukemisympäristönä

Tähän lukuun olemme tehneet koosteen tutkimukseen osallistuneiden lasten kotien lukutottumuksista. Kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset tuntuivat olevan erityisen kiinnostuneita kirjoista ja lukemisesta, mikä todennäköisesti juontaa juurensa lasten kotoa. Kodin lukutottumuksia kartoittavista kyselylomakkeista (liite 1) kävikin ilmi, että jokaisen lapsen kodissa lukemisella oli erityinen asema ja lukemisen merkitys lapsen kehittäjänä oli tiedostettu. Lähes poikkeuksetta vanhemmat pitivät lukemista tärkeänä sen rauhoittavan vaikutuksen vuoksi, turvallista ja läheistä yhdessä oloa unohtamatta (taulukko 20). Monissa perheissä painottuikin iltalukeminen, ja kirja otettiin esille nimenomaan juuri ennen

nukkumaan menoa, kun lapsi erityisesti kaipaa turvallista aikuista turvaamaan rauhallisen yön. Lukemista ei kuitenkaan pidetty tärkeänä ainoastaan rauhoittavuuden takia, vaan vaikutukset kielelliseen kehitykseen oli myös tiedostettu: tärkeimpinä asioina kielen kehittymisen kannalta pidettiin sanavaraston kasvamista ja kielellisen ilmaisun kehittymistä.

TAULUKKO 20 Vanhempien näkemykset lukemisen merkityksestä (kyllä=x, ei=tyhjä ruutu)

Vanhempien näkemyks lukemisen merkityksestä		Juuso	Tuomas	Antti	Elisa	Reetta	Maija
	sanavaraston kasvaminen	x		x	x		x
	ilmaisun kehittyminen		x	x			x
	tekstin ymmärtäminen vanhempana						x
	turvallisuutta, läheisyyttä ja huomiota	x	x		x	x	
	keskittymiskyvyn kehittyminen		x				x
	mielikuvituksen rikastuminen	x					
	hyvän ja pahan ymmärtäminen						x
	maailman avartaminen						x

Kaikissa perheissä lukeminen oli lasten ja vanhempien yhteinen juttu (liite 5). Molemmat vanhemmat ja joskus myös isovanhemmat osallistuivat lukemiseen. Kahdella lapsella oli myös lukutaitoinen isosisko, joka silloin tällöin otti myös lukijan roolin. Lukemiseen keskityttiin perheissä pääosin 3–4 kertaa viikossa, kahdessa perheessä lukeminen oli kuitenkin päivittäistä, iltasadun muodossa ja yhdessä perheessä lukuhetkeä vietettiin jopa aamuin illoin puolikin tuntia kerrallaan. Muissa perheissä lukemisen oli tapana keskittyä keskimäärin 10–15 minuutiksi kerrallaan. Loma-aikoina kerrottiin aikaa lukemiselle kuitenkin löytyvän enemmän, ja silloin myös kirjastossa käynnit mahdollistuivat. Ainoastaan kahdessa perheessä ei ollut

tapana koskaan käyttää kirjaston palveluja. Monet vanhemmat ehkä ajattelevat 2–3-vuotiaan lapsen olevan vielä liian nuori käyttämään kirjastoa tai kodin oma "kirjasto" on sen verran suuri, että siinä riittää lukemista pitkäksi aikaa. Tämän ikäisille lapsille saman kirjan lukeminen toistuvasti onkin vielä hyvin tärkeää.

Kaikkien perheiden lukutottumuksissa yhteistä oli se, että lukeminen näytti tapahtuvan hyvin pitkälti lapsen ehdoilla. Vanhemmat pyrkivät lukemaan silloin kun lapsi sitä pyytää ja yleensä luettavan kirjan tällöin valitsee lapsi itse. Vanhemmat sanoivat olevansa apuna valinnoissa, mikäli lapset sitä tuntevat tarvitsevan. Kirjastossa valinta tapahtui yleensä yhdessä, ehkä ajan säästämiseksi, sillä kirjojen valitseminen niin suuresta määrästä voi joskus olla vaikeaa, ja toisinaan lapsi haluaisi kahmia kaikki mahdolliset eteen sattuvat kirjat mukaansa, ja ne saattaisivat sitten arjen kiireessä jäädä lukematta. Vaikka kirjoihin tutustuminen ja lukeminen näyttikin tapahtuvan lasten ehdoilla huomioitavaa vanhempien vastauksissa oli se, että lapset tuntuivat pyytävän lukemista useammin kuin vanhemmilla oli aikaa lukea. Joku sanoi lapsensa pyytävän lukemaan jopa useita kertoja päivässä, mutta lukemaan ehdittiin vain muutamana päivänä viikossa.

Suosikkikirjoiksi lasten keskuudessa on selvästi noussut Muumi-kirjat, mikä voi osaltaan johtua siitä, että televisio ja videot ovat tuoneet Muumit hyvin voimakkaasti useimpien lasten maailmaan. Vanhemmat mainitsivat lasten pitävän myös turvallisista ja mukavista eläinhahmoista, kuten Pupu Tupuna sekä kirjoista, jotka sisältävät paljon yksityiskohtaisia kuvia (esimerkiksi Richard Scarryn kirjat). Tiettyjen suosikkikirjojen lisäksi kirjojen kiinnostavuuteen ja valintaan vaikuttaa usein se, millaiset asiat lasta sillä hetkellä askarruttavat. Lapsi haluaa usein luettavan kirjaa, joka koskettaa hänen sen hetkistä elämäänsä ja kokemuksiansa, ja johon lapsi kokee voivansa samaistua.

Kuten tämän ikäisille on ominaista kaikki kuusi lasta olivat vanhempien mielestä kiinnostuneita erityisesti kirjan kuvituksesta, mutta myös luettava teksti oli alkanut kiinnostaa muutamaa lasta (ainakin Juuso, Tuomas, Maija, Elisa). Nämä lapset näyttivät olevan tietoisia siitä, että lukeminen tapahtuu nimenomaan tekstistä, eikä esimerkiksi niin, että vanhemmat kertoisivat kuvista kerta toisensa jälkeen samanlaisen tarinan. Tietoisuudesta voisi kertoa muunmuassa se, että lapset saattoivat esimerkiksi kysyä tekstistä: Mitä tossa lukee? tai korjata vanhempien väärin lukemaa tekstinkohtaa, Antille oli erityisen tärkeätä se, että vanhempien kertomat tai lukemat tarinat pysyivät kerrasta toiseen täysin samanlaisina. Kaikilla lapsilla esiintyi myös itsenäistä "lukemista". Vanhempien mukaan lapsi ikään kuin yrittää matkia aikuisen lukemista käyttämällä vaikeita sanoja, joita ei muussa tilanteessa osaisi. Tällöin myös käyttäytyminen on hyvin erilaista kuin kuulijan roolissa.

Kodin lukutilanteissa lasten lukemisen keskeyttävät ilmaukset olivat pääasiassa kysymyksiä ja ennakoimista. Kysymykset pysyivät useimmiten samoina, ainoastaan Reetan kohdalla kysymykset muuttuivat kerta kerralta kun kirja tuli tutummaksi ja lapsi kiinnostui uusista asioista. Ennakointia esiintyi pääasiassa neljän lapsen kohdalla. Vanhemmat kuvasivat lapsen käyttävän tutuksi tulleen kirjan kuvia tekstin ennakoimisen tukena.

Kuudesta lapsesta kolmella kirjan tapahtumat siirtyvät myös leikkeihin. He matkivat kirjan hahmojen käyttäytymistä tai muuten käsittelevät kirjan aihetta leikeissään. Neljän lapsen kerrottiin myös käyttävän kirjasta omaksuttuja sanoja ja sanontoja leikeissään tai toiminnoissaan. Vanhemmat kuvasivat lapsen esimerkiksi käyttävän sellaisia kirjan sanoja, joita ei muuten hallitsisi.

7.7 Tutkimukseen osallistuneiden lasten päiväkodit lukemisympäristönä

Tarkastelimme tutkimuksen aikana kolmen päiväkotiryhmän lukemisympäristöä osallistuvan havainnoinnin avulla. Päiväkotiryhmät olemme nimenneet tutkimuksessamme kirjaimilla A, B ja C, siten että A= Juuson ja Tuomaksen ryhmä, B=Antin ja Elisan ryhmä, C=Reetan ja Maijan ryhmä.

Kaikissa ryhmissä lukemisen merkitys näytti olevan tiedostettua sekä lapsen kielen kehittymisen että erilaisten oppimistaitojen kannalta. Tutkimuksen toteutuksen aikana ajatusten ja toiminnan välillä kuitenkin ilmeni melkoisia ristiriitaisuuksia. Vaikka lukemisen merkitys lapsen kehittymiselle oli tiedostettu, ei kasvuympäristöä oltu järjestelty sen mukaisesti. Lapsille tarkoitetut kirjat oli ainoastaan ryhmässä C sijoitettu lasten ulottuville, mikä kannusti omaehtoiseen toimintaan kirjojen parissa. Kirjojen käsittelyn vapaus aiheuttaa suurissa lapsiryhmissä usein ongelmia: kirjat jäävät leikkien jalkoihin ja rikkoutuvat. Päiväkotiryhmissä tapaa kahdenlaista tapaa ratkaista tämä ongelma. Ryhmässä C, jossa kirjat olivat lasten saatavilla, ongelmaan oli tartuttu kasvatuksellisesti lasta ajatellen. Lapsia haluttiin opettaa käsittelemään kirjoja oikein, kirjat oli opeteltu palauttamaan hyllyyn lukemisen jälkeen, jolloin ne eivät sotkeutuneet leikkeihin. Ryhmissä A ja B kirjat oli sijoitettu korkealle hyllylle tai hyllyn ylimmille hyllyille niin, etteivät lapset päässeet niihin käsiksi muuten kuin pyytämällä aikuiselta. Jos aikuinen ei sattunut olemaan paikalla juuri sillä hetkellä kun lapsi olisi halunnut "lukea", lapsen huomio kiinnittyi usein muihin leikkeihin ja alemmilla hyllyillä oleviin leluihin ja kirja unohtui.

Ryhmissä A ja B lukeminen ja kirjoihin tutustuminen jäivät siis lähes poikkeuksetta aikuisen aloitteellisuuden varaan. Ainoastaan muutama ryhmien lapsista osasi vaatia aikuista lukemaan, ja onneksi tällöin myös vetivät muita lapsia mukaan lukutilanteeseen. Lukemistilanne muodostui aikuisen ja muutaman lapsen yritykseksi saada äänensä kuuluville muiden leikkiäänien yli. Lukeminen oli yleensä hyvin lyhytjännitteistä, kun lapset kiinnostuivat jostakin muusta leikistä eivätkä jaksaneet kuunnella loppuun asti. Myös kirjojen valinta jäi aika usein aikuisen tehtäväksi, ellei lapsi osannut nimetä tai jollakin tapaa kuvailla haluamaansa kirjaa. Joskus aikuiset tarjosivat muutamia kirjoja myös lasten valittaviksi. Ryhmässä C kirjojen valinta onnistuu lasten kannalta joustavammin, koska lapsen on mahdollista nähdä kirjat ja valinta tapahtuu tällöin lapsen oman kiinnostuksen perusteella.

Ryhmässä B kirjat ja lukeminen näyttivät toimivan pääasiassa rauhoittumisen välineinä ja täyteohjelmana. Ryhmässä A itsenäistä kirjoihin tutustumista esiintyi lasten odotellessa ruokailua ja rauhoittuessa ulkoilun jälkeen. Tilanne oli hyvin aikuisjohtoinen niin kirjojen valinnan, katseluajan kuin lopettamisenkin suhteen. Aikuinen saattoi valita lapselle kirjan, jota lapsi ei loppujen lopuksi saanut edes katsella loppuun asti, kun täytyi lähteä syömään.

8 POHDINTA

Tämän tapaustutkimuksen tarkoituksena oli tutkia kuuden lapsen kielellisiä ilmauksia lukemistilanteiden aikana ja pohtia millaisen mahdollisuuden kirja tarjoaa lapselle kielen ja kielenkäytön harjoitteluun. Ilmausten avulla halusimme selvittää toistuvan lukemisen vaikutuksia lasten ilmauksiin. Tämän lisäksi kartoitimme lasten lukutottumuksia kodeissa ja päiväkodeissa saadaksemme käsityksen siitä, millaisissa lukemisympäristöissä lapset elävät.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että 2–3-vuotiaiden lasten huomio lukemistilanteissa keskittyi vielä suurelta osin kirjan kuvitukseen. Saamamme tulos vastasi yleisiä käsityksiä tämän ikäisen lapsen kielen tehtävistä. Myös Morrow`n (1988) tutkimus lasten ilmauksista ja Yaden, Smolkinin ja Conlonin (1989) tulokset lasten kysymysten kohdistumisesta osoittivat lasten huomion kiinnittyvän keskeisesti kirjan kuvitukseen. Syynä kuvien keskeisyyteen voisi pitää 2–3-vuotiaan lapsen ajattelun konkreettisuutta ja sidonnaisuutta tässä ja nyt -tilanteeseen. Näyttäisi siltä, että varsinkin tarinan ollessa lapselle vielä tuntematon, ilmaukset keskittyvät enemmän kirjan kuviin. Kirjan tultua tutummaksi eivät kuvat enää herättäneet samassa määrin ilmauksia kuin alussa. Lapset eivät ehkä enää tunteneet tarvetta nimetä asioita ja esineitä, ja tämä vaikutti kuvaan liittyvien ilmausten kokonaismäärän vähenemiseen. Kun lapset alkoivat tehdä kirjasta tarkempia ja monipuolisempia havaintoja, nimeämisen tilalle näytti tulevan kuvasta kertominen.

Kuviin liittyvistä ilmauksista suurimmiksi luokiksi muodostuivat kuvasta kertominen ja nimeäminen. Myös nimeämiskysymykset erottuivat määrältään muista kysymysluokista. Suurta määrää voidaan selittää ainakin symbolifunktion heräämisellä, jolloin lapselle tulee tarve tietää esineiden ja asioiden nimet. Kysymällä ja nimeämällä samoja asioita ja esineitä yhä uudelleen ja uudelleen lapsi tarkistaa ja järjesteleee uudelleen jo aiemmin oppimia sanoja. Määrään voi vaikuttaa myös se, että lapsen on helpompaa tehdä havaintoja kuvan konkreettisista asioista kuin abstrakteista asioista, kuten luettavasta tekstistä ja toiminnasta.

Luettavaan liittyvien ilmausten kohdalla saimme samankaltaisia tuloksia Morrow`n (1988) sekä Phillipsin ja McNaughtonin (1990) tutkimustulosten kanssa. Myös Morrow oli havainnut lasten huomion siirtyvän toistuvan lukemisen myötä kuvista luettavaan tekstiin. Tutkimuksesamme tämä näkyi luettavaan liittyvien ilmausten määrällisenä kasvuna viimeisillä lukukerroilla. Vähitellen kirjan sisällön tullessa tutuksi lapset alkoivat ennakoida tapahtumia

ja esittää luettavaa laajentavia ilmauksia liittäen luettuun tekstiin omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Myös Phillips ja McNaughton totesivat lasten alkavan kertoa omista kokemuksistaan, mutta ennakoivia ilmauksia ei heidän tutkimuksessaan esiintynyt. Huomasimme tutkimuksessamme ennakoimisen ilmaantuvan lasten puheeseen vasta kolmella viimeisellä lukukerralla. Phillipsin ja McNaughtonin aineisto kerättiin kolmella lukukerralla, joten kenties tarina ei ehtinyt tulla lapsille niin tutuksi kuin ennakoivat aloitteet näyttivät edellyttävän.

Tutkimustulostemme yhtenevyys Morrow`n (1988) tutkimustuloksiin näkyi myös ilmausten monipuolistumisessa. Molemmissa tutkimuksissa viimeisillä lukukerroilla ilmaukset kattoivat jo useampia ilmaisuluokkia kuin ensimmäisillä lukukerroilla. Tutkimusten tulokset erosivat toisistaan kuitenkin ilmausten määrän suhteen. Morrow`n tutkimuksessa kaikkien ilmausten määrä lisääntyi loppua kohden, kun taas meidän aineistossamme ainoastaan luettavaan liittyvien ilmausten kokonaismäärä lisääntyi. Luettavaan liittyvissä ilmauksissa Morrow`n tutkimukseen osallistuneet lapset alkoivat tehdä huomioita sanoista ja niiden välisistä eroista. Kun taas meidän tutkimuksessamme lapset eivät kyenneet kiinnittämään huomiotaan vielä kovin paljon kielen rakenteeseen ja sanoihin sinänsä, vaan ilmaukset keksittyivät toistamiseen, ennakoimiseen ja laajentavaan vahvistamiseen. Tähän saattoi vaikuttaa tutkimukseen osallistuneiden lasten ikäero. Morrow`n tutkimuksessa lapset olivat iältään 4-vuotiaita ja tässä tutkimuksessa 2–3-vuotiaita.

Aineistoamme tarkastellessamme havaitsimme lasten esittämien kysymysten kokonaismäärän olevan suhteessa kaikkiin ilmaisuihin hyvin pieni. Tämä näkyi niin kaikkien lasten yhteenlasketuissa kuin jokaisen lapsen henkilökohtaisissa ilmauksissakin. Kysymysten vähyyden lisäksi havaitsimme kysymysten määrässä ja monipuolisuudessa olevan eroja lasten välillä. Tässä iässä lapsi vasta vähitellen alkaa omaksua uusia kysymisen malleja, joten toisen lapsen alkaessa vasta kiinnittää huomiota kysymiseen toinen hallitsee jo useampia malleja. Voi myös olla, ettei kirja ehkäpä helppoutensa vuoksi, herättänyt kaikissa lapsissa tarvetta esittää kysymyksiä. Piaget`n mielestä lapsi täydentää kysymysten avulla tiedoissaan olevia aukkoja. Lapset eivät myöskään näyttäneet kysyvän ainoastaan tiedonpuutteesta, vaan kysymykset näyttivät olevan yksi keino olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Pohdinnan arvoista lienee myös lasten lukemisympäristöistä saamien kokemusten vaikutus kysymysten esiintymiseen. Tällöin tärkeää on aikuisen tarjoama kysymisen malli sekä lapsen kysymyksille annettu tila. Lukiessaan aikuinen usein esimerkiksi esittää lapselle nimeämiskysymyksiä, sen sijaan että kysyisi omistussuhde- tai selityskysymyksiä. Lapsen kotoa tai muilta läheisiltä ihmisiltä saama malli ei vaikuta ainoastaan kysymyksiin, vaan yleensäkin hänen tapaansa käyttää kieltä.

Lukemistilanteiden ilmaisuihin näytti vaikuttavan merkittävästi tilanteeseen osallistuvien lasten määrä ja lukuparien muodostuminen. Havaitsimme pienryhmätilanteen olevan hedelmällinen kielen käytön ja sosiaalisten taitojen harjoittelun kannalta. Myös Morrow ja Smith (1990) havaitsivat tutkimuksessaan lasten saavan pienryhmässä mahdollisuuden toimia aktiivisessa vuorovaikutuksessa kirjan ja lukutoverin kanssa ja saavan tilaa omille ajatuksilleen ja kommentilleen. Lapset myös aktivoivat toinen toisiaan kommentoimaan ja tukivat näin

toisiaan kielen harjoittelussa. Erityisesti tämä näkyi niiden lukuparien kohdalla, jotka olivat ystäviä myös lukutilanteiden ulkopuolella. Heillä näytti olevan yhteistä vuorovaikutusta muita enemmän, mikä osaltaan lisäsi myös lukutapahtuman ulkopuolisten ilmausten määrää. Lapset innostuivat kertomaan yhteisistä kokemuksistaan ja leikeistään, mikä näytti luovan yhtenäisyyden tunnetta. Se, että ilmaukset eivät aina liittyneet kirjaan tai lukemiseen ei mielestämme heikentänyt kirjan lukemisen merkitystä, vaan päinvastoin lukutilanne sinänsä antoi lapsille oivan tilaisuuden kertoa sen hetkisistä ajatuksistaan ja mietteistään.

Vuorovaikutuksen ja ilmauksien määrään saattoi vaikuttaa myös lasten sukupuoli. Tyttö-poika-pari teki kahta muuta lukuparia noin puolet vähemmän ilmauksia. Syynä voi olla se, ettei heillä ollut samanlaista ystävyysuhdetta kuin tyttö- ja poikalukupareilla, tai se, että heidän kiinnostuksen kohteensa erosivat niin paljon toisistaan, ettei vuorovaikutusta senkään takia syntynyt yhtä paljon kuin toisilla. Sukupuolen vaikutus jää kuitenkin todentamatta, koska tyttö-poika-pareja ei ollut useampia.

Tuloksia analysoidessamme kiinnitimme huomiota kirjan ja lukemisen monipuolisiin ulottuvuuksiin niin kielenkehityksen kuin kokonaisvaltaisenkin kehityksen tukemisessa. Lukemistilanne tarjosi lapselle mahdollisuuden omaksua ja harjoitella hyvinkin monenlaisia taitoja ja valmiuksia. Näytti siltä, että kirja ja lukemistilanne muodostivat virikeympäristön, joka aktivoi lapsessa erilaisia toimintoja ja suuntasi niiden tavoitteisuutta.

Hahmopsykologit korostavat Sarmavuoren (1982, 156–157) mukaan virikkeellisen ympäristön merkitystä kielen oppimisessa ja uskovat sen perustuvan lapsen tekemiin havaintoihin kielestä. Tutkimuksemme kohdalla kirja tarjosi yhteisen viitekehyksen, joka näytti mahdollistavan havaintojen suuntaamisen, ja sitä kautta kielen oppimisen eri tavoilla. Luokituksesta oli nähtävissä, että eräs tapa oppia kieltä on toistaminen. Havaitsimme lasten jäljittelevän ja matkivan toisiaan tai kirjan tekstiä omaksuakseen uusia sanoja. Tämä osaltaan tukee behavioristista näkemystä kielen oppimisesta. Behavioristisen teorian mukaan lapsi tarvitsee oppiakseen myös vahvistusta ilmaisuilleen (Leiwo 1989, 38–39). Tämä näkyi lukutilanteissa siinä, että lapsi toisti ilmaisua niin kauan, että sai lukijalta tai lukutoveriltaan siihen hyväksynnän tai korjauksen.

Lukemistilanteissa ilmeni, että lapset oppivat kieltä myös luovasti. Tämä vastaa kognitiivista käsitystä kielen oppimisesta. Lapset riittelivät, leikkittelivät äänneillä ja sanoilla sekä keksivät kirjan kuvia ja tarinaa apuna käyttäen uusia sanoja havaitessaan sanavarastossaan aukon. Myös halu ilmaista itselleen tärkeitä asioita mahdollisimman täsmällisesti sai lasten luovuuden valloilleen. Nämä kaikki antoivat viitteitä 2–3-vuotiaan lapsen kielellisen tietoisuuden olemassaolosta (Tornéus 1991, 5, 10; Poskiparta 1996, 369). Äännetietoisuus tuli esille lasten alkaessa leikitellä sanoilla ja lausua lorua tekstin riimejä matkien. Yksi lapsi leikkitteli sanalla jopa vaihtamalla sen alkukirjainta (pöpöt-möpöt). Voidaan sanoa, että varsinaista tietoista äänneiden erottelemisen taitoa ei lapsella vielä ollut, eikä erillisen äänteen erottaminen vielä varmasti onnistuisi. Tilanne kuitenkin osoitti, että lapsi kuuli sanat äänneiden kokonaisuuksina, ja pystyi tästä kokonaisuudesta erottamaan sanojen välisen eron. Mielestämme myös

uudissanojen keksiminen osoitti lapsella olevan jo sisäistä tietoa kielestä ja kielen järjestelmästä. Uudissanoja lapset näyttivät muodostavan kuvan vihjeitä apuna käyttäen. Nimeämisperiaatteena oli siis esineen ulkonäkö. Lapsi nimesi esineen yhdistämällä kaksi esinettä kuvaavaa substantiivivia yhdeksi sanaksi. Sanojen yhdistämisperiaate oli myös Merrimanin, Scottin ja Marazitan (1993) sekä Liekon (1998) tutkimustulosten perusteella 3-vuotiaille lapsille yleisin tapa muodostaa sanoja.

Lapsen kielellistä tietoisuutta osoitti myös käsitykset lukemisprosessista. Kiinnitimme huomiota erityisesti lasten kommentteihin kirjasta sekä itse lukemistapahtumasta. Osa lapsista näytti ymmärtävän, että tarinalla oli alku ja loppu ja myös sen, että lukeminen tapahtui tekstistä eikä ollut esimerkiksi lukijan keksimää. Lasten tietoisuutta näistä asioista on voinut lisätä runsaat kokemukset lukemistilanteista. Mitä enemmän lapsella on kokemuksia erilaisista lukemistilanteista, sitä tutummaksi kaikki lukemisprosessiin liittyvät tekijät tulevat.

Ilmauksia tarkastellessamme huomasimme lasten toistuvasti kiinnittävän huomiota heille ajankohtaisiin ja tunteita herättäviin kirjan tapahtumiin, sillä lapsilla selvästi näytti olevan tarve ilmaista itseään koskettavia asioita ja tapahtumia. Koska kirja kosketti läheisesti 2–3-vuotiaan lapsen arkipäivää, tarjosi se lapsille runsaasti samastumisen kohteita. Lapset peilasivat kirjan tapahtumia omiin kokemuksiinsa ja pyrkivät etsimään ratkaisuja ristiriitatilanteisiin. He pohdiskelivat kirjan tapahtumien oikeudenmukaisuutta omassa elämässään koettujen tilanteiden kautta. Mielestämme pohdinnoissa näkyi ympäristön antama malli oikeasta ja väärästä. Tulokset osoittivat samastumisen kuitenkin tarvitsevan aikaa. Lapset alkoivat käsitellä tunteitaan ja kokemuksiaan vasta parin lukukerran jälkeen. Tästä johtuen olisikin tärkeää lukea samaa kirjaa riittävän monta kertaa, jotta lapsi pystyisi syvällisemmin tulkitsemaan kirjan sisältöä ja poimimaan kirjasta sillä hetkellä itselleen tärkeitä asioita. Toistuvan kirjan lukemisen avulla lapsi pystyy itse rakentamaan ja kehittämään kieltänsä, joka osin auttaa lasta aina uudella tavalla osallistumaan tilanteeseen ja kommentoimaan kirjan tapahtumia. Kirja ja sen lukeminen tarjoaa lapselle mahdollisuuden sanoittaa kokemuksiaan ja siten lapsi alkaa luoda asioille merkityksiä. Tärkeänä näkisimme myös sen, että kirja virikkeineen vastaisi lapsen tarpeita. Tämä asettaa aikuiselle haasteen hänen valitessaan lapsen kehitystasolle sopivaa kirjallisuutta. Aikuisen tulisi myös kunnioittaa lasten omia valintoja, koska usein lapsi pystyy valitsemaan juuri hänelle ajankohtaisia kirjoja.

Toistuvan lukemisen merkityksellisyys tuli esille myös siinä, että lapsi oppi muistamaan tarinan rakenteen ja juonen. Kirjan juonen oppiminen näkyi luokituksessamme luettavaan liittyvän ennakoimisen lisääntymisenä. Kun tarina tuli tutuksi lukukertojen myötä, lapset alkoivat kommentoida luettavan tarinan kohtaa ennen kuin siihen ehdittiin varsinaisessa tekstissä. Onnistunut ennakointi kirjan tapahtumista auttoi lasta huomaamaan tarinan muuttumattomuuden ja pysyvyyden sekä sai lapsen tuntemaan olonsa turvalliseksi. Lisäksi se sai lapsen kokemaan onnistumisen tunteita.

Tarinan rakenteen ja sisällön muistaminen näkyi myös lasten yrityksinä "lukea" tarinaa itse. Näytti siltä, että osa lapsista pystyi jo muodostamaan pysyviä mielikuvia tarinan sisällöstä ja

jakamaan tarinan jaksoittaisiksi ja peräkkäisiksi tapahtumiksi, jotka etenevät tiettyssä aika- ja paikkajärjestyksessä. Nämä antoivat mielestämme kuvan jo olemassa olevista ajattelun taidoista, joita vaaditaan esimerkiksi matemaattisessa sarjoittamisessa. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiessaan lapsen on pystyttävä hahmottamaan peräkkäisistä äänneistä sanoja, ja niistä muodostuvia lauseita. Vaikuttaa myös siltä, että tietoisuus lukemisprosessista sääntöineen auttaa lasta ymmärtämään maailmaamme jäsentäviä sääntöjä ja säännönmukaisuuksia. Lapsi oivaltaa myös lukemisen tapahtuvan tiettyjä sääntöjä noudattaen.

Kirjan ja lukemisen merkitystä ei siis pitäisi unohtaa tarkasteltaessa lapsen lukemisvalmiuksia, sillä ne tarjoavat lapselle varhaisen kokemustaustan kirjoitetusta ja luetusta tekstistä. Lapsi harjaantuu kuuntelemaan tekstejä ja pystyy näin yhä pienempien ja pelkistyneempien vihjeiden perusteella tekemään tulkintoja ja luomaan sisäisiä malleja tekstistä. Hänelle on ikään kuin muodostunut strategioita, joiden avulla hän prosessoi kuulemaansa. Kun lukemisprosessi ja siihen liittyvät tekijät – juonen eteneminen ja rakenteet – tulevat tutuiksi, myös lukemaan oppimisprosessin kohtaaminen on helpompaa. Mitä vaivattomammin lapsi kykenee tulkitsemaan tekstejä, sitä helpompi hänen on hahmottaa ja ymmärtää myös omaa lukemaansa. Aikuinen voi avustaa luomaan sisäisiä malleja ja tekemään tulkintoja suuntaamalla lapsen huomioita ja havaintoja oleellisiin seikkoihin keskustelun ja kysymysten avulla.

Vaikka olemmekin johtopäätöksissämme tuoneet esille kirjan lukemisen ansioita, on tärkeää korostaa monipuolisten kielenkäyttötilanteiden merkitystä kielellisten valmiuksien herättäjänä ja kehittäjänä. Ilmausten rikastumisessa voi olla kysymys myös oppimisesta erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja luonnollisesta kypsymisestä, mitkä voivat saada aikaan sen, että lapsen on mahdollista ilmaista itseään monipuolisemmin ja laajemmin. Tämä näkyi erityisesti niillä lapsilla, joilla lukemistilanteita oli määrällisesti enemmän ja pidemmällä aikavälillä kuin muilla lapsilla. Myös ajankohtainen tai tärkeä asia saattaa herättää lapsessa halun ilmaista itseään lukutilanteessa. Välttämättä lapsi ei kommentoi yhtä rikkaasti kirjan tapahtumia, ellei hänellä ole tapahtumista omia kokemuksia. Kirja on kuitenkin myös tässä tilanteessa liikkeelle paneva voima. Ilman kirjan herättämää muistikuvaa omasta kokemuksesta, tapahtuma olisi saattanut unohtua, tai lapsi ei olisi muutoin saanut mahdollisuutta kertoa siitä.

Tutkimuksemme päiväkodin aikuiset näyttivät tiedostaneen lukemisen merkityksen. Kuitenkin lukemistottumuksia havainnoidessamme huomasimme, ettei tietoisuus kuitenkaan riittänyt tarkoituksenmukaisen lukemisympäristön luomiseen. Erityisesti kahden päiväkotiryhmän kohdalla näytti siltä, ettei tietoa pystytty siirtämään käytännön toimintaan. Toiminta näytti olevan jotakin muuta, kuin mitä kirjojen ja lukemisen merkityksestä oltiin mieltä. Kirjat olivat lasten ulottumattomissa ja lukemistilanteita oli vähän. Ylösen (1998) tutkimuksen kuvaukset, päiväkotien lukuilmapiiristä rauhattomana ja lyhytjännitteisenä, todentuivat myös näiden ryhmien kohdalla. Ihmetyttämään meitä jäikin, miksi tietoa ei osattu hyödyntää. Olisiko syynä se, että kirjojen ja lukemisen merkitystä pidetään liian itsestään selvyytenä. Tällöin asioita ei muisteta arvioida ja tarkistaa, ja sen vuoksi kirjan tarjoama kasvatuksellinen hyöty saattaa jäädä käyttämättä. Lapsen kehityksen ja kasvun tukeminen unohtuu myös silloin kuin kirjan

lukemisen motiivina on ryhmän ja tilanteiden hallitseminen ja tavoitteena aikuisen viihtyminen ja selviytyminen rauhattomasta tilanteesta.

Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat lienee ymmärtäneet lukemisen tärkeyden, sillä lukemistilanteita oli pyritty järjestämään mahdollisimman usein ja lasten ehdoilla. Näytti siltä, että kotona lapselle tarjoutui tilaisuuksia kuulla tai katsella kirjoja useammin kuin päiväkodeissa. Syynä tähän voisi pitää lähinnä ympäristö- ja tilannetekijöitä. Näistä johtuen kodin edellytykset luoda rauhallisia ja vuorovaikutteisia hetkiä ovat päiväkoteja paremmat. Mielestämme tilannetekijät voidaan kuitenkin myös päiväkotiryhmissä järjestää niin, että tilaa ja aikaa jää lukemiselle. Järjestelyihin on vain tietoisesti kiinnitettävä huomiota.

Lukemisympäristön tarkoituksenmukaisen järjestämisen lisäksi aikuisen tulisi mielestämme kiinnittää huomiota myös omaan käyttäytymiseensä lukutilanteiden aikana. Aikuisen tulisi tietoisesti ja tavoitteisesti ohjailla lukutilanteita siten, että ne rikastuttaisivat lapsen kieltä ja lapsen olisi mahdollista omaksua uusia valmiuksia. Olisi syytä paneutua tilanteeseen tarkoin, sillä tietoisuudella varmistetaan virikkeiden monipuolisuus ja tarkoituksenmukaisuus lapsen tarpeisiin ja tavoitteisiin nähden. Ei tulisi kuitenkaan unohtaa lapsen oma-aloitteisia ilmaisuja. Aikuinen ei saisi liiallisella ohjailullaan ehkäistä näitä lasten spontaaneja ja lapsen omien havaintojen kohdistumisesta seuraavia kommentteja. Lapselle tulisi siis antaa tilaa pohdiskella ja ilmaista itseään myös vapaasti. Näin saadaan tietoa lasta kiinnostavista asioista, ja voidaan asettaa taas uusia tavoitteita lapsen kasvun ja kehityksen tukemiselle.

Tutkimuksemme menetelmävalinnat koimme erityisesti onnistuneeksi lasten ilmauksiin liittyvien tutkimusongelmien ratkaisemiseksi. Ilmausten tarkempi ja luotettava analyysi ei olisi onnistunut ilman nauhoitettua ja litteroitua aineistoa. Ongelmaksi menetelmävalinnoissa nousi päiväkotien havainnoinnin ja vanhemmille suunnatun kyselyn epätarkkuus. Menetelmien avulla saadun aineiston avulla emme pystyneet vastaamaan aineistonanalyysin myötä heränneisiin kysymyksiin ja havaintoihin. Tulosten analyysivaiheessa huomasimme, että havainnointi ja kyselyt riittivät muodostamaan kuvan lapsen lukuympäristöstä, mutta niiden avulla ei pystytty tekemään syvällisempää analyysia suhteessa lasten lukutilanteissa esittämiin ilmauksiin. Kysymysten ja havainnointikriteerien tarkemmalla ja tarkoituksenmukaisemmalla suuntaamisella olisi saatu tukea ilmausten ja lukuympäristöjen välisen suhteen tarkastelulle. Tarkastelussa olisi voitu esimerkiksi pohtia lukuympäristön vaikutuksia lasten ilmausten eroihin. Tilannetta olisi voinut korjata lasten vanhempien ja päiväkotiryhmien henkilökunnan haastattelu. Tämä ei enää kuitenkaan tämän tutkimuksen puitteissa ollut mahdollista, koska osa aineistosta oli kerätty jo vuonna 1996. Tällöin tutkimuksen aineistonkeruun vaiheesta oli kulunut jo kaksi vuotta, eikä voida olettaa vanhempien tai päiväkotiryhmien henkilökunnan muistavan vuosien takaisia lukemistottumuksiaan tai tilanteita lapsen elämästä.

Mielestämme saamaamme tutkimustietoa voi hyödyntää esimerkiksi kasvatustyössä: tiedot sekä kirjan ja lukemisen tarjoamista moniulotteisista mahdollisuuksista että 2–3-vuotiaan ilmauksista ja huomion suuntautumisesta lukemistilanteissa, auttavat kasvattajaa tietoisemmin suuntaamaan huomiotaan lukuympäristön ja lukemistilanteiden järjestämiseen. Mielestämme

päiväkotien ja koulujen henkilöstön koulutuksessa ei kiinnitetä kuitenkaan riittävän paljon huomiota kirjan lukemisen merkityksen oivaltamiseen. Sen sijaan, että aina vain yksiselitteisesti todetaan kirjoilla olevan merkittävä vaikutus lapsen kehitykselle, voitaisiin tutkia ja pohtia tarkemmin, miten lapsi siitä todellisuudessa hyötyy. Näin tieto ja käytännön työ saataisiin kohtaamaan entistä tehokkaammin.

Tutkimuksemme myötä tulimme siihen johtopäätökseen, että kielen tutkiminen jo 2–3-vuotiaiden lasten kohdalla on tärkeää, sillä perusta lukemaan oppimiselle luodaan jo varhaislapsuudessa. Oma tutkimuksemme antoi käsityksemme mukaan arvokasta tietoa toistuvan lukemisen merkityksestä juuri 2–3-vuotiaan lapsen ilmaisuille, ja niiden kohdentumiselle lukutilanteissa. Tapaustutkimukselle luonteenomaisesti saamamme aineisto on kuitenkin liian suppea, jotta sen perusteella voisi tehdä pitkälle meneviä yleistyksiä ja johtopäätöksiä. Tutkimuksemme voisi kuitenkin toimia pohjana laajemmalle alle kouluikäisten lasten ilmausten kehittymisen tutkimukselle. Jatkotutkimuksen avulla voitaisiin selvittää onko saman kirjan toistuvalla lukemisella laajempaa merkitystä lapsen ilmausten rikastumiselle. Miten ilmaukset eroaisivat niiden lasten ilmauksista, joille luettaisiin jokaisella lukukerralla eri kirja.

Kiinnostavaa olisi myös tutkia aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta lukemistilanteissa, ja erityisesti aikuisen roolia ja toimintaa niissä. Näiden avulla olisi mahdollista kehittää toimintamalleja, joilla voitaisiin entistä paremmin tukea lapsen kielen rikastumista ja kielellisiä valmiuksia.

The Reading Mother

You may have tangible wealth untold:
caskets of jewels and coffer of gold.
Richer than I you can never be -
I had a Mother who read to me.

(Strickland Gillian, teoksessa Best Loved Poems of the American People)

LÄHTEET

- Anisfeld, M. 1984. *Language development from birth to three*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Berman, R.A. 1986. A step-by-step model of language acquisition. Teoksessa I. Levin (toim.) *Stage and structure: Reopening the debate*. New Jersey: Ablex, 191–219.
- Blenkin G.M. & Kelly A.V. (toim.) 1996. *Early childhood education a developmental curriculum*. 2nd Edition. London: Paul Chapman.
- Borg, W.R. & Gall, M.D. 1989. *Educational research. An introduction*. 5. painos. New York: Longman.
- Brotherus, A., Hasari, A. & Helimäki, E. 1990. *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Chall, J.S. 1987. Developing literacy. Teoksessa D. Wagner (toim.) *The future of literacy in a changing world*. Oxford: Pergamon Press, 69–80.
- Clark, E.V. 1993. *The lexicon in acquisition*. Cambridge Studies in Linguistics 65. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crain-Thoreson, C. & Dale, P.S. 1992. Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology* 28, 421–429.
- Cornell, E.H., Sènèchal, M. & Broda, L. 1988. Recall of picture books by 3-year old children: Testing and repetition effects in joint reading activities. *Journal of Educational Psychology* 80, 537–542.
- Dickinson, D.K. & De Temple, J. 1998. Putting parents in the picture: Maternal reports of preschoolers' literacy as a predictor of early reading. *Childhood Research Quarterly* 13 (2), 241–261.
- Doughty, P., Pearce, J. & Thornton, G. 1976. *Kielen tiet*. Helsinki: Tammi.
- Downing, J. 1987. Comparative perspectives on word literacy. Teoksessa D. Wagner (toim.) *The future of literacy in a changing world*. Oxford: Pergamon Press, 25–47.
- Dunham, P.J., Dunham, F. & Curwin, A. 1993. Joint-attentional states and lexical acquisition at 18 months. *Developmental Psychology* 29, 827–831.

Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13.

Ferreiro, E. 1988. Introduction. *European Journal of Psychology of Education*, vol. III, (4), 365–370.

Ginsburg, H.P. & Opper, S. 1988. Piaget's theory of intellectual development. 3. painos. New Jersey: Prentice Hall.

Glazer, S.M. 1989. Oral language and literacy development. Teoksessa D.S. Strickland & L.M. Morrow (toim.) *Emerging literacy: Young children learn to read and write*. Newark, Delaware: International Reading Association, 16–25.

Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. 2. painos. Helsinki: WSOY.

Gullinan, B.E. 1989. Literature for young children. Teoksessa D.M. Strickland & L.M. Morrow (toim.) *Emerging literacy: Young children learn to read and write*. Newark, Delaware: International Reading Association, 35–51.

Halliday, M.A.K. 1981. *Explorations in the functions of language*. 5. painos. London: Edward Arnold (Publishers).

Halliday, M.A.K. 1976. Kielen mallit. Teoksessa P. Doughty, J. Pearce & G. Thornton (toim.) *Kielen tiet*. Helsinki: Tammi, 166–177.

Harste, J.C., Woodward, V.A. & Burke C.L. 1984. *Language stories & literacy lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Heath, S. 1982. What no bedtime story means. *Narrative skills at home and school*. *Language in society*, 11, 49–76.

Hiltunen, M. & Toukonen, M.L. (toim.) 1991. *Toimiva lukutaito*. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja No 55. Helsinki.

Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. 3. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Holopainen, M. & Pulkkinen, T. 1995. *Tilastolliset menetelmät*. 1.–2. Painos. Helsinki: WSOY.

Iivonen, A., Lieko, A. & Korpilahti, P. (toim.) 1994. Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys. 2. painos. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Ikonen, T., Marttila, S. & Vaijärvi, K. 1978. Lue lapselle. Helsinki: Weilin+Göös.

Julkunen, M-L. 1990. Koulun alku ja lukeminen. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61, 73–83.

Julkunen, M-L. 1991. Lukemaan oppiminen. Teoksessa M. Hiltunen & M.L. Toukonen (toim.) Toimiva lukutaito. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja No. 55. Helsinki, 89–107.

Julkunen, M-L. 1993. Lukijaksi kasvaminen. Helsinki: WSOY.

Katiska, Kesti, Korhonen & Tossavainen 1977. Suomenkielisten lastenkirjojen kuvailu, kuvitukselle ja tekstille asetetut kehitystaso suositukset sekä niiden huomioon ottaminen vuosina 1970–1975 ilmestyneissä lastenkirjoissa. Pro Gradu-työ. Jyväskylän yliopisto Kehityopsykologian laitos.

Kavanagh, J.F. & Mattingly, I.G. (toim.) 1972. Language by ear and eye. Cambridge: The MIT Press.

Kelly, C. 1996. Early literacy. Teoksessa G.M. Blenkin & A.V. Kelly (toim.) Early childhood education a developmental curriculum. 2nd Edition. London: Paul Chapman, 133–150.

Koppinen, M-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Helsinki: Kirjayhtymä.

Laakso, M-L., Lyytinen, P. & Poikkeus, A-M. 1996. Varhaiset kirjankatselutilanteet lapsen kielen ja lukutaidon edistäjinä. Teoksessa P. Lyytinen & H. Lyytinen (toim.) Lapsi ja tutkimus. Jyväskylän yliopiston lapsitutkimuskeskus. Jyväskylä: Atena Kustannus, 193–203.

Lampi, I. 1980. Auta lasta puhumaan. Helsinki: WSOY.

Lehmuskallio, K. 1997. Lapsi kielen valloittajana. Teoksessa M. Siniharju (toim.) Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia. Jyväskylä: Gummerus, 95–133.

Lehtonen, L. & Paananen, S. 1992. Orastava lukutaito ja vuorovaikutteinen lukeminen. Tarinoiden ymmärtäminen osana kirjoitettuaan kieleen kasvamista. Pro Gradu-työ. Jyväskylän yliopisto kasvatustieteiden laitos.

Leino, J. 1997. Konstruktivismi matematiikan opetuksessa. Teoksessa P. Räsänen, P. Kupari, T. Ahonen & P. Malinen (toim.) *Matematiikka – näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen*. Niilo Mäki Säätiö ja Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino, 39–51.

Leiwo, M. 1989. *Lapsen kielen kehitys*. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino.

Levin, I. (toim.) 1986. *Stage and structure: Reopening the debate*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Lieko, A. 1998. Lapsen kielen uudissanat. *Virittäjä*. Kotikielen seuran aikakauslehti 102 (4), 550–570.

Linnakylä, P. & Takala, S. (toim.) 1990. *Lukutaidon uudet ulottuvuudet*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.

Louhi, K. 1994. *Tomppa tahtoo*. Helsinki: Tammi.

Lyytinen, P. 1988. Suomen kielen taivutusmuotojen hallinta 2–9-vuotiailla. Katsaus psykologiseen tutkimukseen. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 297. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.

Lyytinen, P. 1995. Lapsen kielen ja kommunikointitaitojen kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan*. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY, 105–121.

Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) 1995. *Näkökulmia kehityspsykologiaan*. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY.

Lyytinen, P., Lari, N., Lausvaara, A. & Poikkeus, A-M. 1994. Lasten varhaisen sanaston ja kommunikoinnin arviointi. *Psykologia* 29 (4), 244–252.

Lyytinen, P. & Lyytinen, H. (toim.) 1996. *Lapsi ja tutkimus*. Jyväskylän yliopiston lapsitutkimuskeskus. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Lyytinen, P., Poikkeus, A-M., Leiwo, M., Ahonen, T. & Lyytinen, H. 1996. Kielen kehityksen jatkuvuus ja sen arviointi kahden ensimmäisen ikävuoden aikana. Teoksessa P. Lyytinen & H. Lyytinen (toim.) *Lapsi ja tutkimus*. Jyväskylän yliopiston lapsitutkimuskeskus. Jyväskylä: Atena Kustannus, 183–191.

Martinez, M. & Teale, W.H. 1988. Reading in a kindergarten classroom library. *The Reading Teacher* 41 (6), 568–572.

Mason, J.M. 1980. When children do begin to read: An exploration of four year old children`s letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly* (15), 203–227.

Matihaldi, H-L. 1981. Lapsenkielen tutkimus Oulun yliopistossa aineistot ja tuloksia. Oulun yliopiston Suomen ja Saamen kielen laitoksen tutkimusraportteja 22. Oulun Yliopisto.

Mattingly, I.G. 1972. Reading, the linguistic process and linguistic awareness. Teoksessa J.F. Kavanagh & I.G. Mattingly (toim.) *Language by ear and eye*. Cambridge: The MIT Press, 116–121.

Menyuk, P. 1988. *Language Development. Knowledge and use*. Glenview: Scott, Foresman and Company. Library of Congress Cataloging-in-publication Data.

Merriman, W.E., Scott, P.D. & Mazarita, J. 1993. An Appearance-function shift in children`s object naming. *Journal of Child Language* (20), 101–118.

Morrow, L.M. 1988. Young children`s responses to one-to-one story readings in school setting. *Reading Research Quarterly* 23 (1), 89–107.

Morrow, L.M. 1989. *Literacy development in the early years. Helping children read and write*. New Jersey: Prentice Hall.

Morrow, L.M. & Smith, J.K. 1990. The effects of group size on interactive storybook reading. *Reading Research Quarterly* 25 (3), 213–231.

Nielsen, D.C. & Monson, D.L. 1996. Effects of literacy environment on literacy development of kindergarten children. *The Journal of Educational Research* 89 (5), 259–271.

Ojanen, S. 1980. Miten päiväkodissa tarjotaan satuja. Teoksessa S. Ojanen, I. Lappalainen & M. Kurenniemi. *Sadun avara maailma*. Helsinki: Otava, 117–130.

Ojanen, S., Lappalainen, I. & Kurenniemi, M. 1980. *Sadun avara maailma*. Helsinki: Otava.

Olson, D. R., Torrance, N. & Hildyard, A. (toim.) 1986. *Literacy, language and learning*. 2. painos. New York: Cambridge University Press.

Phillips, G. & McNaughton, S. 1990. The practise of storybook reading to preschool children in mainstream New Zealand families. *Reading Research Quarterly* 25 (3), 196–212.

Piaget, J. & Inhelder B. 1977. *Lapsen psykologia*. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Pietilä, V. 1976. *Sisällön erittely*. 2. korjattu painos. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.

Poskiparta, E. 1996. Koulutulokkaiden tärkeät taidot. *Psykologia* 31, 368–378.

Rasku-Puttonen, H. 1980. Aikuisen ja lapsen kommunikointi vuorovaikutustilanteissa: Katsaus kielellistä ja ei-kielellistä kommunikointia käsittelevään kirjallisuuteen. Jyväskylän yliopisto. *Psykologian laitoksen julkaisuja* 234.

Robbins, C. & Ehri, L.C. 1994. Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology* 86 (1), 54–64.

Räsänen, P., Kupari, P., Ahonen, T. & Malinen, P. (toim.) 1997. *Matematiikka – näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen*. Niilo Mäki Säätiö ja Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Sarmavuori, K. 1982. *Lasten kielen oppiminen*. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.

Scarborough, H.S. & Dobrich, W. 1994. On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review* 14 (3), 245–302.

Sènèchal, M. 1997. The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. Carleton University. *Journal of Child Language* 24, 123–138.

Silvén, M., Lahti, A-L., Laine, P., McLaughlin, J., Vienola, M. & Toikka, H. 1996. Varhaisesta vuorovaikutuksesta kielen hallintaan ja kiintymykseen. Turun yliopisto. *Psykologian laitos*. Teoksessa P. Lyytinen & H. Lyytinen (toim.) *Lapsi ja tutkimus*. Jyväskylän yliopiston lapsitutkimuskeskus. Jyväskylä: Atena Kustannus, 89–96.

Siniharju, M. (toim.) 1997. *Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia*. Suuntana oppimiskeskus. Opetushallitus 26. Jyväskylä: Gummerus

Strickland, D.S. & Morrow, L.M. (toim.) 1989. *Emerging literacy: Young children learn to read and write*. Newark, Delaware: International Reading Association.

Strickland, D.S. & Taylor, D. 1989. Family storybook reading: Implications for children, families, and curriculum. Teoksessa D.S Strickland & L.M. Morrow (toim.) *Emerging literacy: Young children learn to read and write*. Newark, Delaware: International Reading Association, 27–34.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Case study in research on education. Oulun yliopiston. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 51.

Teale, W.H. & Sulzby, E. 1987. Literacy acquisition in early childhood. The roles of access and mediation in storybook reading. Teoksessa D. Wagner (toim.) *The future of literacy in a changing world*. Vol I. Oxford Pergamon Press, 111–130.

Teale, W.T. & Sulzby, E. 1989. Emergent literacy: New Perspectives. Teoksessa D.S. Strickland & L.M. Morrow (toim.) *Emerging literacy: Young children learn to read and write*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1–15.

Toivainen, J. 1993. Lasten erilaisuus suomen kielen morfologian omaksunnassa. Teoksessa A. Iivonen, A. Lieko & P. Korpilahti (toim.) *Lapsen normaali ja poikkeava kielenkehitys*. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura, 268–304.

Tornéus, M. 1991. Löytöretki kieleen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Torrance, N. & Olson, D.R. 1985. Oral and literate competencies in the early school years. Teoksessa D.R. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (toim.) *Literacy, language, and learning. The nature and consequences of reading and writing*. 2. painos. New York: Cambridge University Press, 256–284.

Tucker, N. 1984. *The Child and the Book. A psychological and literary exploration*. Cambridge: University Press.

Uusitalo, H. 1991. *Tiede, ja tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan*. Helsinki: WSOY.

Wagner, D. (toim.) 1987. *The future of literacy in a changing world*. Vol. 1. Oxford: Pergamon Press.

Wells, G. 1985. Preschool literacyrelated activities. Teoksessa D.R. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (toim.) *Literacy, language and learning. The nature and consequences of reading and writing*. 2. painos. New York: Cambridge University Press, 229–255.

Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C. & Cautifield, M. 1988. Accelerating language development through picturebook reading. *Developmental Psychology*, 24, 552–559.

Wiig, E.H. & Semel, E. 1984. *Language assessment & intervention for the learning disabled*. 2nd Edition. Columbus: Published by Charles E. Merrill publishing Company A Bell & Howell Company.

Viitala, T. 1993. Koulutulokkaiden lukemisvalmiudesta ja sen yhteydestä lapsen minäkuvaan ja kotiympäristökijöihin. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 92.

Wood, B.S. 1981. Children and communication. Verbal and nonverbal language development. 2. painos. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Vygotsky, V.S. 1982. Ajattelu ja kieli. 2. painos. Helsinki: WSOY.

Yaden, D.B. Jr., Smolkin, L.B. & Conlon, A. 1989. Preschoolers' questions about pictures, print conventions, and story text during reading aloud at home. Reading Research Quarterly XXIV (2).

Ylönen, H. 1998. Taikahattu ja hopeakengät. Sadun maailma. Lapsi päiväkodissa sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 143. Jyväskylän yliopisto 1998. Jyväskylä University Printing House.

LUKUTOTTUMUKSET KOTONA

Lapsen sukupuoli _____

Ikä _____

Liite 1

1. Luetaanko lapsellenne kotona? Kyllä / Ei

a) Kuka lapsellenne lukee? _____

b) Kuinka usein lapsellenne luetaan? _____

c) Kuinka kauan lukutuokio keskimäärin kestää? _____

d) Kuka valitsee luettavat kirjat? _____

2. Kuinka monta kirjaa lapsellanne on keskimäärin kotona? _____

3. Kuinka usein lainaatte kirjastosta kirjoja? _____

a) Montako kirjaa lainaatte kerrallaan? _____

b) Kuka valitsee lainattavat kirjat? _____

4. Onko lapsellanne suosikkikirjoja? Kyllä / Ei

a) Mainitse joitakin lapsenne suosikkikirjoja? _____

b) Kuinka usein lapsenne pyytää lukemaan niitä? _____

c) Yrittääkö lapsenne "lukea" niitä itse? Miten? _____

d) Onko lapsenne koskaan kertonut miksi hän pitää niistä? Kyllä / Ei

Lapsenne mainitsemat syyt: _____

5. Tekeekö lapsenne kysymyksiä lukutilanteessa? Kyllä / Ei

a) Mistä lapsi kysyy? (kirjan kuvista, henkilöistä, tarinoiden sisällöistä, kirjaimista, sanojen kirjoitetuista muodoista, sanojen merkityksestä, jostain muusta?) _____

b) Kysyykö lapsenne samoja asioita uudestaan vai muuttuvatko kysymykset esim. kirjan tullessa tutummaksi? _____

c) Millaisia ovat lapsenne lukemisen keskeyttävät ilmaukset? (väittämiä, selityksiä, asioiden nimeämistä, ei-kielellistä käyttäytymistä esim. osoittelua) _____

6. Tekeekö lapsenne kysymyksiä luetuista kirjoista myös lukutuokioiden jälkeen? Kyllä / Ei

a) Milloin? _____

b) Kuinka usein? _____

7. Käyttääkö lapsenne kirjoista omaksuttuja sanoja/sanontoja? Kyllä / Ei

Esimerkkejä: _____

8. Matkiiko lapsenne kirjan henkilöiden/hahmojen käyttäytymistä esim. leikeissään? Kyllä / Ei

Esimerkkejä: _____

9. Onko lapsellanne mielestänne käsitystä siitä, että lukeminen tapahtuu tekstistä? Kyllä / Ei

Miten se ilmenee? _____

10. Mikä merkitys lukemisella on mielestänne lapsellenne? _____

11. Mitä muuta haluaisitte kertoa lapsenne lukutottumuksista? _____

KIITOS YHTEISTYÖSTÄNNE!

Taulukko 1 Antin ilmauksien määrät lukukerroittain ja luokittain

Lukukerta Luokka	1.	2.	3.	4.	5.	Yht.
1.1.	1	0	2	0	0	3
1.2.	0	1	1	1	1	4
1.3.	1	1	0	1	1	4
1.4.	0	0	1	1	2	4
1.5.	0	2	1	2	1	6
2.1.	3	2	0	3	3	11
2.2.	3	0	2	1	0	6
2.3.	2	1	0	0	0	3
2.4.	2	2	3	2	2	11
3.1.	0	1	0	0	0	1
3.2.	0	0	0	0	4	4
3.3.	0	0	0	0	0	0
Yht.	12	10	10	11	14	57

Taulukko 2 Elisan ilmauksien määrät lukukerroittain ja luokittain

Lukukerta Luokka	1.	2.	3.	4.	5.	Yht.
1.1.	0	0	0	2	1	3
1.2.	6	1	3	1	2	13
1.3.	0	0	0	0	0	0
1.4.	0	0	0	0	0	0
1.5.	2	0	1	1	0	4
2.1.	7	3	1	1	3	15
2.2.	3	0	1	2	1	7
2.3.	2	4	0	2	2	10
2.4.	5	1	2	5	3	16
3.1.	0	0	0	0	0	0
3.2.	0	0	0	0	0	0
3.3.	0	1	0	1	0	2
Yht.	25	10	8	15	12	70

Taulukko 3 Juuson ilmauksien määrät lukukerroittain ja luokittain

Lukukerta Luokka	1.	2.	3.	4.	5.	Yht.
1.1.	1	1	0	1	0	3
1.2.	1	2	3	2	0	8
1.3.	0	0	0	0	0	0
1.4.	0	0	0	1	1	2
1.5.	1	1	2	1	1	6
2.1.	6	6	4	2	3	21
2.2.	1	7	1	0	3	12
2.3.	1	1	0	0	0	2
2.4.	8	7	7	5	6	33
3.1.	2	1	0	0	0	3
3.2.	3	7	6	3	3	22
3.3.	0	0	0	0	0	0
Yht.	24	33	23	15	17	112

Taulukko 4 Tuomaksen ilmauksien määrät lukukerroittain ja luokittain

Lukukerta Luokka	1.	2.	3.	4.	5.	Yht.
1.1.	0	0	0	0	0	0
1.2.	0	2	4	4	3	13
1.3.	1	0	1	0	1	3
1.4.	0	0	1	1	1	3
1.5.	0	0	2	1	2	5
2.1.	4	2	8	1	0	15
2.2.	2	3	1	1	1	8
2.3.	1	0	0	0	0	1
2.4.	9	11	6	7	2	35
3.1.	0	0	0	0	0	0
3.2.	5	7	4	8	0	24
3.3.	2	0	0	1	0	3
Yht.	24	25	27	24	10	110

Taulukko 5 Reetan ilmauksien määrät lukukerroittain ja luokittain

Lukukerta Luokka	1.	2.	3.	4.	5.	Yht.
1.1.	0	0	0	0	0	0
1.2.	0	3	1	0	1	5
1.3.	1	1	1	1	3	7
1.4.	0	0	2	8	1	11
1.5.	0	1	0	0	0	1
2.1.	10	2	8	11	8	39
2.2.	0	0	0	4	0	4
2.3.	2	7	6	7	10	32
2.4.	10	10	9	12	12	53
3.1.	1	0	0	0	0	1
3.2.	3	1	0	4	1	9
3.3.	0	0	0	1	0	1
Yht.	27	25	27	48	36	163

Taulukko 6 Maijan ilmauksien määrät lukukerroittain ja luokittain

Lukukerta Luokka	1.	2.	3.	4.	5.	Yht.
1.1.	0	0	0	0	0	0
1.2.	0	4	1	1	1	7
1.3.	1	1	3	1	1	7
1.4.	0	0	0	3	1	4
1.5.	0	1	0	0	1	2
2.1.	8	3	10	5	5	31
2.2.	0	1	0	0	0	1
2.3.	2	5	4	1	0	12
2.4.	7	6	4	10	6	33
3.1.	1	2	1	0	0	4
3.2.	0	2	0	9	3	14
3.3.	1	1	1	1	0	4
Yht.	20	26	24	31	18	119

Taulukko 7 Kotien lukutottumukset (kyllä=x ja ei=tyhjä ruutu)

Kodin lukutottumukset		Juuso	Tuomas	Antti	Elisa	Reetta	Maija
Kuka lukee?	vanhemmat	x	x	x	x	x	x
	isovanhemmat	x					x
	sisarukset		x		x		
	lapsenvahti	x					
Kuinka usein luetaan?		2-3 krt/vko	päivittäin (iltasatu)	lähes päivittäin	päivittäin	päivittäin (iltasatu)	3-4 krt/vko
Kuinka kauan lukutuokio kestää? (minuutteina)		15	5-10	5-10	5-30	10-20	15
Kuka valitsee luettavan kirjan?	lapsi	x	x	x	x	x	x
	lukija			x		x	
	yhdessä	x					
Kirjojen määrä kotona keskimäärin		30	100	40-50	40	50	40
Kirjastossa käydään	n. kerran/kk				x		
	harvoin	x				x	
	ei koskaan		x	x			x
Kirjan tapahtumat näkyvät	leikeissä	x	x	x	(ei vast.)		x
	sanonnoissa	x	x	x		x	x
Lapsi "lukee" itse		x	x	x	x	x	x
Tietoisuus siitä, että lukeminen tapahtuu tekstistä		(ei osaa sanoa)	x	(x)	x	(ei vast.)	