

Pirkko Karvonen

## Päiväkotilasten lukuleikit

Lukutaidon ja lukemistietoisuuden  
kehittyminen interventiotutkimuksessa



Pirkko Karvonen

## Päiväkotilasten lukuleikit

Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen  
interventiotutkimuksessa

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Agora-rakennuksessa (Ag Aud. 2)  
kesäkuun 28. päivänä 2005 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2005

# Päiväkotilasten lukuleikit

Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen  
interventiotutkimuksessa

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 270

Pirkko Karvonen

## Päiväkotilasten lukuleikit

Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen  
interventiotutkimuksessa



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2005

Editors

Pauli Kaikkonen

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture by Matti Haveri-Heikkilä

URN:ISBN9513921832

ISBN 951-39-2183-2 (PDF)

ISBN 951-39-2144-1 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2005, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2005

## ABSTRACT

Karvonen, Pirkko

Reading Games for Children in Daycare Centers – the Development of Reading Ability and Reading Awareness in an Intervention Study

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2005, 179 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research,

ISSN 0075-4625; 270)

ISBN 951-39-2183-2

Summary

Diss.

The purpose of the study was first to create a training program suitable for 4–6-year-old children in daycare centers, which would support their reading ability and reading awareness, and afterwards evaluate the results. Furthermore, the study illustrates the children's, their parents' and the kindergarten teachers' views of reading and the applicability of reading games to the pedagogics of daycare centers. The reading games have been built on the context of emergent literacy. The socioconstructivist and sociocultural viewpoint was chosen as the theoretical basis of learning. The study was carried out in two interventions in the years 1993–1994 and 1999–2000. The first intervention included 14 daycare centers (n = 285 children) and the second included 7 daycare centers (n = 182 children). Information was collected about the reading ability and reading awareness (reading subs-skills and context and cultural awareness). The children were tested and interviewed three times during the year. The parents and the kindergarten teachers were sent questionnaires on the children's reading. The kindergarten teachers were also interviewed. In both the children's, the kindergarten teachers' and the parents' opinion the reading games were a successful training program. The change in the reading ability and sub-skills was statistically highly significant in both of the interventions. The development was of equal volume in both of the interventions. The differences between children of different age groups were statistically significant, whereas the difference between the sexes was not statistically significant. The children were willing to learn to read in a daycare center and they considered reading a way of learning and knowing. Both the parents and the kindergarten teachers thought that the reading games are well suited to daycare center pedagogics, on condition that the play orientation was stressed. The parents underlined the importance of cooperation between daycare center, school and home. The kindergarten teachers thought that the reading games have gradually been absorbed into the pedagogics of daycare centers and that they have diversified pre-school instruction.

Keywords: linguistic awareness, phonological awareness, reading awareness, reading games, socioconstructivism, emergent literacy, intervention

**Author's address** Pirkko Karvonen  
Kytöläntie 3  
FI-41310 Leppävesi  
Pika@edu.jyu.fi

**Supervisor** Professor Pirjo Linnakylä  
Institute for Educational Research  
University of Jyväskylä, Finland  
P.O. Box 35, FI-40014 University of Jyväskylä

**Supervisor** Professor Helena Rasku-Puttonen  
Department of Teacher Education  
University of Jyväskylä, Finland  
P.O. Box 35, FI-40014 University of Jyväskylä

**Reviewers** Professor Riitta-Liisa Korkeamäki  
Department of Educational Sciences and  
Teacher Education  
University of Oulu  
P.O. Box 2000, FI-90014 Oulun yliopisto

Docent Leena Lummelahti  
Special Education Section  
University of Helsinki, Finland  
P.O. Box 9, FI-00014 University of Helsinki

**Opponent** Professor Marja-Liisa Julkunen  
Faculty of Education  
Department of Applied Education  
University of Joensuu, Finland  
P.O. Box 111, FI-80101 Joensuu

## ESIPUHE

Tämä tutkimusmatka on ollut pitkä ja monivaiheinen. Välillä olen jopa katunut matkalle lähtemistä, mutta nyt kun se on tehty, olen kiitollinen kokemuksista ja saamastani opista. Aloitin tutkimustyöni 1990-luvun alussa, jolloin ei vielä ollut sopivaa puhua pienten lasten lukemaan oppimisesta päiväkodissa. Nyt tilanne on toisin.

Toimiessani liikunnan lehtorina entisessä ULO-koulutuksessa (uudemuotoinen lastentarhanopettajakoulutus) tein ensin tutkimusta vauvauinnista, minkä jälkeen tutkin esikouluikäisten liikuntaa. Kuitenkin pienten lasten lukemaan oppiminen alkoi kiinnostaa yhä enemmän lähinnä omakohtaisten kokemusten vuoksi sekä ammatillisista syistä toimiessani lastentarhanopettajien kouluttajana. Tarkoitukseni oli tuoda varhaiskasvatukseen jotakin uutta sisältöä kehittämällä lapsille sopiva lukemaan oppimishjelma, jossa leikin ja toiminnan avulla tutustutaan kirjalliseen kulttuuriin ja opitaan jopa lukemaan.

Tähän lukuleikkitutkimukseen on osallistunut suuri joukko lapsia ja aikuisia. Lämpimät kiitokset kuuluvat Helsingin koillisen alueen ja Jyväskylän Lahjaharjun päiväkotilapsille sekä kaikille niille henkilöille, jotka olivat tutkimuksessa mukana vuosina 1993–1994 ja 1999–2000. Tutkimuksen hallinnolliseen kulkuun vaikuttivat ensimmäisessä interventiossa Helsingin kaupungin sosiaalikeskuksen päivähoitotoimiston toimistopäällikkö Riitta Eloholma ja Urpo Lappi. Tutkimuksen testien kehittämisestä ja testaamisessa mukana olosta kiitän professori Katri Sarmavuorta. Tutkimuksen onnistumisen kannalta merkittäviä olivat ne päiväkodin työntekijät, jotka organisoivat ja auttoivat interventioiden toteuttamisessa ja yhteyksien pitämisessä eri päiväkotien välillä. Kiitän Marketta Karvosta, Tarja Kempista, Ilona Korpelaa ja Eira Suhosta lämpimästi suurenmoisesta työstä.

Erityiset kiitokset kuuluvat lastentarhanopettaja Leena Rikkolalle, jonka kanssa teimme paljon yhteistyötä kehittäessämme lukuleikkejä. Leena osoitti uskomatonta rohkeutta ja ennakkoluulottomuutta uskaltautuessaan esikokeiluun aikana, jolloin yleiset asenteet pienten lasten lukemaan oppimiseen eivät olleet kovin suotuisat. Leenan idearikkaus ja kokeiluhalukkuus on ihailtavan suurta. Yhteistyömme jatkuu edelleen.

Väitöskirjani ohjaajina viimeisten vuosien aikana ovat olleet professorit Pirjo Linnakylä ja Helena Rasku-Puttonen. Olin todella onnellinen saadessani ohjaajaksi kansainvälisestäkin tunnetun, viisaan ja lämpimän ihmisen Pirjo Linnakylän. Helena Rasku-Puttonen auttoi minua ystävällisesti työni tekemisessä ja loppuunsaattamisessa. Opin heiltä paljon ja olen siitä kiitollinen. Arvostan heidän asiantuntemustaan. Koska työni on kestänyt monia vuosia, on minulla ollut myös muutamia muitakin ohjaajia. Työni alkuvaiheessa ohjaajina olivat lyhyen aikaa myös dosentti Leena Lummelahti ja professori Eira Korpinen, jotka ovat olleet myös itse aikanaan kehittämässä ja tutkimassa lasten lukemaan oppimista. Kiitokset näille kaikille henkilöille, jotka ovat olleet kannustamassa ja tukemassa joskus jopa epätoivon partaalla olevaa tutkijaa.



Väitöskirjan esitarkastajat professori Riitta-Liisa Korkeamäki ja dosentti Leena Lummelahti ovat paneutuneet tutkimukseeni huolellisesti ja tehneet asiantuntevia korjausehdotuksia, joiden avulla pystyin vielä viime vaiheessa täsmentämään työtäni. Kiitän heitä lämpimästi.

Tilastollisesta neuvonnasta kiitän erityisesti erikoistutkija Kari Törmäkangasta sekä atk-neuvoja Pekka Rahkosta. Kuvioiden ja taulukoiden viimeistelystä sekä työn teknisestä toteutuksesta kiitän av-tekniikko Matti Haveri-Heikkilää. Nämä miehet ovat olleet minulle korvaamattomia. Englanninkielisestä avusta kiitän professori emeritus Sauli Takalaa ja filosofian maisteri Marja-Leena Leskistä. Kielen tarkastuksesta kiitän suomen kielen lehtori Timo Nurmea. Olen saanut hyviä neuvoja ja keskusteluapua dosentti Kaisa Aunolalta, professori Anna-Maija Poikkeukselta ja tutkija Maritta Stoorilta. Näiden vuosien aikana olen saanut apua myös monilta muilta henkilöiltä, joita kaikkia kiitän sydämellisesti.

Olen tehnyt tätä tutkimusta suurimmaksi osaksi työni ohessa Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksessa, jossa 30 vuoden aikana olen toiminut liikunnan lehtorina, yliopistonopettajana, koulutussuunnittelijana ja assistenttina. Olen kiitollinen siitä, että olen saanut perehtyä näiden vuosien aikana monipuolisesti pienten lasten kasvatukseen ja kehitykseen. Vasta viimeisimpinä assistenttivuosina ja Jyväskylän yliopiston rehtorin myöntämän tutkimusapurahan turvin pystyin riittävän hyvin keskittymään tutkimukseeni.

Kiitän perhettäni saamastani tuesta. Kotityöt jäivät pääasiassa puolisoni Mikon harteille, mutta tässä työnjaossa ruokakin on ollut parempaa. Kiitän lapsiani Mariannaa litterointiavusta ja Mirvaa henkisestä tuesta. Te uskoitte aina minun mahdollisuuksiini selviytyä tästä väitöskirjatyöstä.

*Hedelmästä on nautittava silloin, kun se on kypsä, ja hyvästä onnesta silloin, kun se on läsnä.*

Pirkko Karvonen  
Toukokuu 2005

## KUVIOT

KUVIO 1	Lukuleikkitutkimuksen konteksti.....	16
KUVIO 2	Sanatasoisen lukemisen prosessimalli .....	25
KUVIO 3	Lukutaito ja lukemistietoisuus kehittyvät rinnakkain.....	30
KUVIO 4	Kontekstuaalisen oppimisen malli esiopetuksessa .....	40
KUVIO 5	Sanakortin lukemisen vaiheet .....	64
KUVIO 6	Lukuleikkien kehittämisen ja interventiotutkimuksen vaiheet.....	73
KUVIO 7	Sukupuolen mukaan jaotellut lukijoiden prosenttiosuudet interventioiden alku- ja loppumittauksessa .....	88
KUVIO 8	Iän mukaan jaotellut lukijoiden prosenttiosuudet interventioiden alku- ja loppumittauksessa .....	89
KUVIO 9	Kirjaintuntemuksen kehittyminen (tunnistettujen kirjainten lukumäärän keskiarvo) interventioiden eri ikäryhmissä.	91
KUVIO 10	Eri-ikäisten tyttöjen ja poikien kirjaintuntemuksen kehittyminen ensimmäisessä interventiossa .....	92
KUVIO 11	Eri-ikäisten tyttöjen ja poikien kirjaintuntemuksen kehittyminen toisessa interventiossa.....	93
KUVIO 12	Huomattavasti kehittyneen pojan lukutaidon ja sen osatekijöiden kehittyminen alkumittauksesta loppumittaukseen ....	98
KUVIO 13	Huomattavasti kehittyneen tytön lukutaidon ja sen osatekijöiden kehittyminen alkumittauksesta loppumittaukseen ....	99
KUVIO 14	Kohtalaisesti kehittyneen tytön lukutaidon ja sen osatekijöiden kehittyminen alkumittauksesta loppumittaukseen ..	100
KUVIO 15	Vähän kehittyneen pojan lukutaidon ja sen osatekijöiden kehittyminen alkumittauksesta loppumittaukseen .....	101
KUVIO 16	Lukutaidon kokonaiskehityksen (lukutaidon osatekijät ja lukutaito) prosenttiosuudet interventioissa .....	102
KUVIO 17	Lukutaidon kokonaiskehityksen prosenttiosuudet interventiot yhdistettynä.....	104

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Lukuleikkien kehittämisen eteneminen ja sitä seuraavat interventiot .....	17
TAULUKKO 2	Lukuleikkien keskeisimmät oppimisteoriat ja ideat .....	22
TAULUKKO 3	Lukuleikkien muotoutumiseen vaikuttaneet menetelmät ja niiden pedagogiset periaatteet .....	50
TAULUKKO 4	Lukuleikkiohjelman eteneminen pääpiirteissään.....	63
TAULUKKO 5	Interventioihin osallistuneiden päiväkotien, lastentarhanopettajien ja lasten lukumäärät.....	74
TAULUKKO 6	Päiväkotihenkilökunnan koulutustilaisuudet ja mittauksen ajankohdat ensimmäisessä interventiossa .....	76
TAULUKKO 7	Tiedonkeruumenetelmät, mittarit, analyysitavat ja mittausten ajankohdat (A = alku-, V = väli-, L = loppumittaus) .....	79
TAULUKKO 8	Lukemistietoisuuden arvioinnin sisällöt ja kysymysten esittämisajankohdat .....	82
TAULUKKO 9	Lasten lukutaidon osatekijöiden ja lukutaidon kehittymisen alkumittauksesta loppumittaukseen interventioissa.....	86
TAULUKKO 10	Lukijoiden prosenttiosuudet eri ikäryhmien ja sukupuolen mukaan interventioissa .....	87
TAULUKKO 11	Lukijoiden lukutaidon osatekijöiden vaihteluvälit interventioiden loppumittauksessa .....	89
TAULUKKO 12	Lukijoiden jaottelu hitaasti ja sujuvasti lukeviin interventioiden alku- ja loppumittauksessa .....	90
TAULUKKO 13	Lasten ryhmittely kirjaintuntemuksen tason mukaan eri ikäryhmissä interventioiden jälkeen.....	93
TAULUKKO 14	Alkukirjaimen nimeämisen, tavujen ja sanojen lukemisen keskiarvot interventioiden alku- (A) ja loppumittauksissa (L) .....	95
TAULUKKO 15	Lasten ryhmittely kolmeen lukutaitotasoon ja näiden alaluokkiin loppumittausten mukaan.....	96
TAULUKKO 16	Lasten sijoittumisen prosenttiosuudet lukutaidon tasoille interventioissa .....	97
TAULUKKO 17	Lukutaidon kokonaiskehityksen luokkien määrät ja prosenttimäärät interventioissa.....	102
TAULUKKO 18	Lukutaidon kokonaiskehityksen määrät, keskiarvot ja hajonta molemmissa interventioissa ikäryhmittäin .....	103
TAULUKKO 19	Mitä lapset halusivat oppia interventioiden alussa?.....	105
TAULUKKO 20	Lasten oppimiskokemukset interventioiden jälkeen .....	106

# SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

OSA I	LUKULEIKKIOHJELMAN KEHITTÄMINEN.....	11
1	LUKULEIKKITUTKIMUS SUOMALAISESSA LUKEMISTUTKIMUKSEN KENTÄSSÄ.....	13
2	LUKEMAAN OPPIMINEN.....	19
2.1	Teoreettiset lähestymistavat.....	19
2.2	Lukemaan oppimisen kehitys ja lukutaidon määrittely.....	23
2.3	Lukutaitoon yhteydessä olevia tekijöitä.....	26
2.3.1	Lukemistietoisuuden ja lukutaidon vuorovaikutteisuus.....	27
2.3.2	Motivaation merkitys lukemaan oppimisessa.....	32
2.4	Lasten lukemaan oppimiseen liittyviä tutkimuksia.....	34
2.4.1	Lukutaidon yhteys kielen kehitykseen ja lukutaidon ennustettavuus.....	34
2.4.2	Varhain lukemaan oppineet lapset.....	36
3	LUKEMAAN OPPIMISEN MAHDOLLISUUDET PÄIVÄKOTIYMPÄRISTÖSSÄ.....	38
3.1	Päivähoidon pedagogiikkaa.....	39
3.2	Aikuisen merkitys oppimismahdollisuuksien tukemisessa.....	42
4	LUKULEIKKIEN KEHITTÄMINEN.....	44
4.1	Kiinnostuksen virittäjänä leikinomaisuus, toiminnallisuus ja liikkuminen.....	46
4.1.1	Leikin merkitys oppimisessa.....	46
4.1.2	Aktiivinen toiminta ja liikkuminen.....	48
4.2	Lukuleikkeihin vaikuttaneet lukemaan oppimismenetelmät ja esikokeilu.....	49
4.2.1	Domanin kokosanamenetelmä ja siihen liittyviä kokeiluja.....	50
4.2.2	Lukemaan oppiminen puheen perusteella (LPP).....	53
4.2.3	Piirteitä belgialaisesta lukemaan oppimismenetelmästä.....	54
4.2.4	Kirjain-äänne-tavu-sana-järjestelmä (KÄTS).....	55
4.2.5	Lukuleikkien esikokeilu.....	55
4.3	Lukuleikit sukeutuvan lukutaidon kontekstissa.....	56

OSA II	INTERVENTIOIDEN TOTEUTTAMINEN JA ARVIOINTI.....	59
5	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TEHTÄVÄT.....	61
5.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät .....	61
5.2	Lukuleikkiohjelma interventioiden sisältönä.....	62
6	INTERVENTIOTUTKIMUKSEN ETENEMINEN .....	69
6.1	Tutkimusstrategian kuvaus .....	69
6.2	Interventiotutkimuksen vaiheet .....	71
6.3	Kohderyhmät ja niiden valinta.....	74
6.4	Päiväkotihenkilökunnan ja testaajien kouluttaminen.....	75
6.5	Tiedonkeruumenetelmät .....	77
6.5.1	Lasten lukutaitoa ja lukemistietoisuutta mittaavat tehtävät ...	80
6.5.2	Vanhempien ja lastentarhanopettajien kyselyt sekä lastentarhanopettajien haastattelu .....	82
6.6	Aineiston käsittely ja tulosten analysointi .....	83
7	INTERVENTIOTUTKIMUKSEN TULOKSET.....	85
7.1	Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen interventioissa ....	85
7.1.1	Lukutaidon kehittyminen .....	86
7.1.2	Lukutaidon osatekijöiden kehittyminen.....	91
7.1.3	Lukutaidon ja sen osatekijöiden kehittymisen mukainen ryhmittely .....	95
7.1.4	Lukutaidon kokonaiskehityksen arviointi interventioissa ....	101
7.1.5	Lukemistietoisuus: konteksti- ja kulttuuritietoisuus .....	104
7.2	Vanhempien ja lastentarhanopettajien arvioinnit ja näkemykset ....	111
7.3	Arviointien ja näkemysten koonti.....	118
8	INTERVENTIOIDEN TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....	120
8.1	Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittymisen tarkastelu .....	121
8.2	Vanhemmilta ja lastentarhanopettajilta kootun tiedon tarkastelu...	125
9	TUTKIMUKSEN TARKASTELU JA PÄÄTELMÄT .....	127
9.1	Tutkimustehtävien ja tutkimuksen toteuttamisen tarkastelu .....	127
9.2	Tutkimuksen luotettavuus .....	130
9.3	Tutkimuksen rajoitukset.....	135
9.4	Lukuleikkien teoreettisen taustan tarkastelu .....	137
9.5	Jatkotutkimustarpeet.....	140
9.6	Päätelmät varhaiskasvatukseen .....	141
	SUMMARY.....	144
	LÄHTEET .....	147
	LIITTEET .....	160

**OSA I**  
**LUKULEIKKIOHJELMAN KEHITTÄMINEN**

# 1 LUKULEIKKITUTKIMUS SUOMALAISESSA LUKEMISTUTKIMUKSEN KENTÄSSÄ

Tämän varhaiskasvatukseen liittyvän tutkimuksen tarkoituksena on kehittää päiväkodin pedagogiseen toimintaan, erityisesti esiopetukseen sopiva lukuleikiohjelma, joka tukee lapsen lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittymistä. Tämän jälkeen seurataan, miten lasten lukutaito ja lukemistietoisuus edistyvät kahdessa interventiossa.

Lukutaidon oppiminen on pitkä prosessi, joka alkaa varhaislapsuudesta ja jatkuu koko eliniän (Sulzby 1988, 3). Lukutaito rakentuu vähitellen kielellisen kehityksen mukana. Niin kielelliset kuin lukemisen ja kirjoittamisen varhaiset taidot, tiedot ja asenteet syntyvät vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa (Adams 1990; Lundberg & Høien 1991; Whitehurst & Lonigan 1998). Nyky-yhteiskunnassa lapset ovat jo hyvin varhain tekemisissä kirjoitetun kielen kanssa ja lapsilla on kokemuksia kirjoitetusta tekstistä jo ennen koulun alkua (esim. Korkeamäki 1996; Lomax & McGee 1987). Lukutaito muodostaa kulttuurien omaksumisen perustan, ja sen saavuttamista pidetään eräänä koulukasvatuksen perustehtävänä.

Suomalaisten lasten ja nuorten lukutaidon taso on arvioitu viime vuosina kahteenkin otteeseen maailman parhaaksi. Tämän on osoittanut vuosina 1990–1993 toteutettu lasten ja nuorten kansainvälinen lukutaitotutkimus (Linnakylä 1995) ja muutamaa vuotta myöhemmin toteutettu OECD-maiden PISA 2000-tutkimus (Väljärvi & Linnakylä 2002). Tytöt olivat kaikilla lukutaidon osaluilla poikia parempia. Tärkeimmät hyvään lukutaitoon yhteydessä olevat tekijät olivat nuorten lukuharrastus, kiinnostus lukemiseen, kodin kulttuurinen kommunikointi, vahva itsetunto ja korkea sosioekonominen tausta. (Linnakylä 2002, 93–107.) Suomalainen koulujärjestelmä saa näin ollen kiitosta lukemisen opetuksen laadusta. Erityisesti opettajien korkeatasoisen koulutuksen ja ammattitaidon on myös oletettu selittävän suomalaisnuorten hyvää menestystä (Linnakylä 2002, 107). Samoin suomen kielen ortografian säännöllisyydestä on etua lukemaan oppimisen alkuvaiheessa (Aro 2004; Lerkkanen 2003). Tämän vuoksi kouluissamme käytetään yleisimmin kirjain-äänneperhaisia lukemaan oppimisen menetelmiä ja niiden sovelluksia.

Suomessa on tutkittu runsaasti lukemista. Viime vuosina lukemistutkimus on kohdistunut pääasiassa kouluikäisten lasten lukemisen ja lukutaidon taustatekijöiden tutkimukseen. Myös esiopetusikäisiä lapsia on tutkittu, mutta sitä nuorempien lasten lukeminen on saanut paljon vähemmän huomiota. Erityisesti mielenkiinto on kohdistunut lukemisvaikeuksia ennustaviin tekijöihin ja kielellisen tietoisuuden merkitykseen lukutaidon oppimisessa. Esimerkiksi suomalaiset pitkittäistutkimukset ovat keskittyneet pääasiassa riskilasten varhaiseen tunnistamiseen, lukemisvaikeuksien tutkimiseen sekä kuusivuotiaiden ja 1.–2. luokalla olevien lasten lukutaidon tason ja perusteiden selvittämiseen (Aro 2004; Holopainen 2002; Lerkkanen 2003; Lyytinen, Leppänen & Guttorm 2003; Niemi, Kinnunen, Poskiparta & Vauras 1999; Poskiparta 2002; Silvén 2002). Sen sijaan sukeutuvan lukutaidon teoriaan perustuvia tutkimuksia maassamme on tehty vähän. Esimerkkinä on Korkeamäen (1996) tutkimus, joka käsitteli 4–7-vuotiaiden lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimista merkityksellisessä ympäristössä.

Esiopetuksen kehittämisessä on tullut ajankohtaiseksi pohtia, miten alle kouluikäiset lapset saadaan kiinnostumaan lukemisesta ja oppimaan lukemiseen liittyviä taitoja. Varhainen lukemaan oppiminen ja opettaminen ovat herättäneet ja saattavat herättää edelleenkin kielteisiä tunteita ja mielipideeroavuuksia sekä kasvatustieteilijöiden että lasten vanhempien keskuudessa. Koulussa käytetyn kirjain-äänneperusteisen lukemaan oppimismenetelmän siirtämistä alle kouluikäisten lasten opetukseen voidaan pitää liian mekaanisena suhteessa nykyiseen oppimiskäsitykseen ja esiopetussuunnitelmaan. Nykykäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu parhaimmillaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa lapsille merkityksellisissä yhteyksissä lasten jo hallitsemien taitojen pohjalta, mikä ei välttämättä toteudu perinteisessä opettajajohtoisessa koulupetoksessa. Päiväkoti-ikäisten lasten mielenkiinnon kohteet samoin kuin heidän konkreettisen tiedontasonsa ja lyhytjännitteisyytensä huomioon ottaminen vaativat lapsikeskeistä lähestymistapaa. Tämän tutkimuksen yhtenä haasteena olikin kehittää sellainen lukemaan oppimista tukeva ja kiinnostusta herättävä ohjelma, joka ottaa huomioon lapsen kehityksen ja mielenkiinnon kohteet.

### **Tutkimuksen lähtökohdat**

Lasten lukemaan opettamisessa on tapahtunut selvä muutos 1970-luvun valmiuspainotteisesta opetuksesta kohti *emergent reading* -tyyppistä, *sukeutuvaa* oppimista, johon tämäkin tutkimus nojaa. Sukeutuvalla oppimisella ymmärretään lapsen aikaisempien kokemusten ja ympäristön huomioimista lukemaan oppimisessa. Tämä teoria perustuu Vygotskin tutkimuksiin lapsen ja ympäristön aktiivisesta roolista oppimisessa. Siihen sisältyy lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen, joka alkaa kehittyä jo heti syntymästä lähtien lapsen kehitystä tukevassa ympäristössä (Lehmuskallio 1991; Sulzby 1988; Teale & Sulzby 1987).

Lukuleikkien kehittämisessä tämän tutkimuksen oppimisteoreettiseksi näkemykseksi vahvistui *sosiokonstruktivistinen* teoria, jonka mukaan lapsen oppiminen edistyy parhaiten sosiaalisessa ympäristössä aikuisten ja osaavampien lasten avustuksella lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotski 1978). Sosio-



konstruktivistit käsittävät luku- ja kirjoitustaidon kehittyvän yhteistoiminnassa sosiaalisten suhteiden tukemana. Lapset eivät toimi vain yksilöinä, vaan heihin vaikuttavat myös heidän perheensä, aikalaisensa, opettajat, media ja koko ympäröivä kulttuuri. (Binkley & Linnakylä 1997.)

Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen ei ole perinteisesti kuulunut varhaiskasvatuksen toimintatapoihin. Sen sijaan satujen ja kertomusten lukemista on pidetty lapsille erittäin suotavana. Päivähoidossa alettiin kiinnostua (1990-luvun alussa) entistä enemmän lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan opettamisesta. Yksi syy lienee siinä, että lapset itsekin halusivat oppia. Muualla maailmassa lapset aloittavat koulun aikaisemmin kuin suomalaiset lapset ja siten oppivat akateemisia taitoja suomalaisia aikaisemmin (Ojala & Siekinen 1998). Suomalaiset ja muut pohjoismaalaiset sen sijaan ovat suosineet myöhäistä koulun aloitusta. Niinpä lukuleikkeihin suhtauduttiin aluksi varauksellisesti, ja asia aiheutti sanomalehtien mielipidesivuilla kriittistä keskustelua yleensäkin pienten lasten opettamisesta ja erityisesti lukemaan opettamisesta. Ongelmiksi koettiin lähinnä opetuksen ja leikin välinen näkemysero sekä oletettu päivähoitohenkilöstön riittämätön pätevyys opettaa kuusivuotiaita lapsia lukemaan.

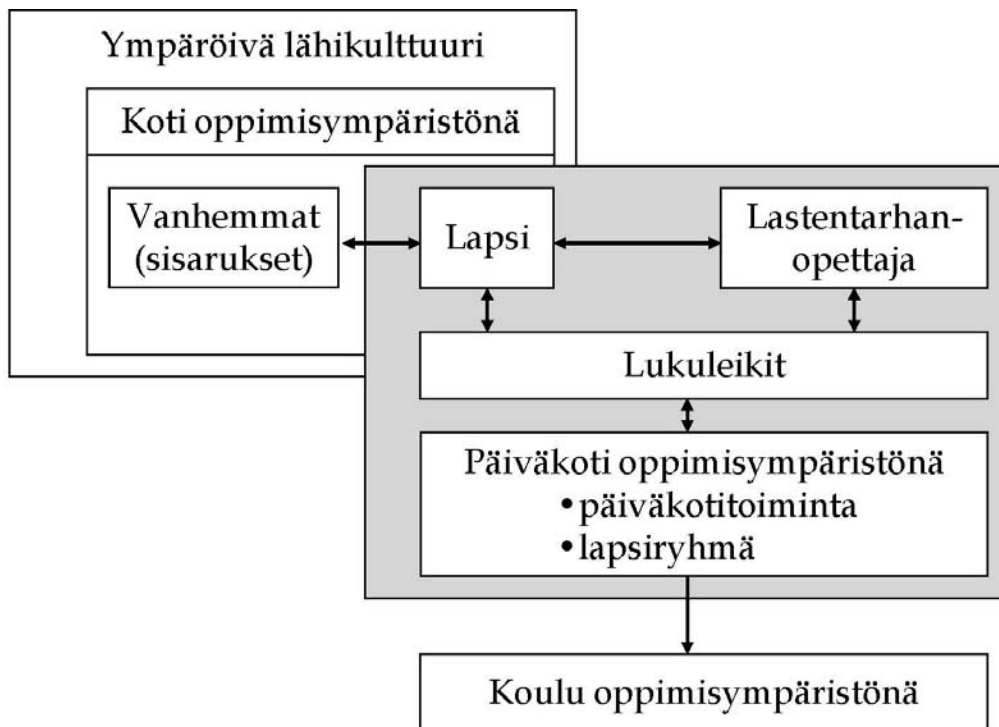
Suhtautuminen koulua edeltävään lukemaan oppimiseen ja opettamiseen on selvästi muuttunut myönteisemmäksi tämän tutkimuksen alkuvaiheeseen verrattuna. Samoin tutkimukset kuusivuotiaiden lukemaan oppimisesta ovat lisääntyneet huomattavasti viime vuosina. Esiopetussuunnitelman perusteissa (2000) korostetaan sosiaalisten taitojen lisäksi kielellisen kehityksen tukemista siten, että herätettäisiin ja lisättäisiin lasten mielenkiintoa suullisen ja kirjoitetun kielen havainnointiin ja tutkimiseen. Aikaisempiin opetussuunnitelmiin verrattuna uudessa esiopetussuunnitelmassa on esitetty selkeämmät tavoitteet lasten oppimiselle ja tarjotaan mahdollisuus myös lukemaan ja kirjoittamaan opettamiselle. Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen suotuisia kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Lapsen oppimisen katsotaan olevan aktiivinen, aikaisempiin tietorakenteisiin pohjautuva, tarkoituksenmukainen ja haasteellinen prosessi. Pedagogisena periaatteena painotetaan leikin kautta oppimista, jolloin lapsi säilyttää oppimisen ilon ja innostuksen. Kullakin lapsella tulee olla mahdollisuus omien edellytystensä mukaisesti lisätä tietoisuuttaan lukemisesta ja kirjoittamisesta.

### **Lukuleikkitutkimuksen eteneminen**

Tämän tutkimuksen aloittamiseen vaikuttivat lähinnä kaksi seikkaa: omakohdaiset kokemukset äitinä lasten lukemaan oppimisesta ennen muodollista opetusta sekä työssäni lastentarhanopettajien kouluttajana esiin tulleet esiopetukseen liittyvät kehittämistarpeet. Tutustuminen Domanin menetelmään, joka on tarkoitettu ensimmäisten vuosien yksilölliseen opetukseen, lisäsi kiinnostusta päiväkotikäisten lasten lukemaan oppimisen tukemiseen ja sitä kautta ohjelman kehittämiseen. Näin ulkomailta saamani mallit yhdistettyinä suomalaisessa koulussa käytettyihin oppimismenetelmiin antoivat perustan lukuleikkien kehittämiseen ja tutkimukseen, jota ehdotettiin päivähoitokentän taholta. Tut-

kimukseni pyrkii vastaamaan valtakunnalliseen esiopetuksen sisällölliseen kehittämistarpeeseen, jonka tulisi mielestäni seurata rikasta varhaiskasvatuksen pedagogista, leikkiä korostavaa perinnettä.

Lukuleikkitutkimuksen sijoittuminen laajempaan kontekstiin ilmenee kuviossa 1, jossa lapsi on keskiössä ja häntä ympäröivät tahot vuorovaikutuksessa vaikuttavat kukin omalla tavallaan lapsen kasvaessa kirjalliseen kulttuuriin. Kodin vaikutus on merkittävä, vaikka tätä yhteyttä ei tässä tutkimuksessa selvitetä. Sen sijaan tutkimuksessa keskitytään päiväkodin mahdollisuuksiin vahvistaa lasten lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittymistä. Päiväkodin lapsiryhmä ja aikuiset sekä pedagoginen toiminta ovat merkittäviä lapsen oppimisessa. Sekä kodin että lähellä olevaan päiväkodin toimintakulttuuriin vaikuttavat lähiympäristön, viestimien, naapureiden ja lasten ystäväpiirin kulttuuri. Yhteiskunnalliset näkemykset, poliittiset ratkaisut ja valtakunnalliset asiakirjat sanelevat päivähoiton kasvatustavoitteet, joiden tulisi muodostaa perusta koulussa oppimiselle.



KUVIO 1 Lukuleikkitutkimuksen konteksti

Tutkimuksen kahdesta päätehtävästä ensimmäinen on päiväkotikäisille (4–6-vuotiaille) lapsille soveltuvan, leikkiperustaisen, lukemistietoisuutta ja lukutaitoa vahvistavan harjoitusohjelman kehittäminen. Toisena tehtävänä on toteuttaa toimintatutkimustyypisesti lukuleikkiohjelma kahdessa interventiossa, kuvata ja arvioida saatuja lukemis- ja haastattelutuloksia sekä arvioida ohjelmaa päiväkotiin soveltuvan pedagogiikan kannalta. Tutkimuksen keskeisenä käsitteenä on lukemistietoisuus, jonka esiintuominen antanee laajempaa per-

spektiiviä lukemaan oppimisen mahdollisuuksiin. Lukemistietoisuuteen sisällytetään sekä kielellistä tietoisuutta että tietoa lukutaidon merkityksestä ja käytöstä (Paris, Wasik & Turner 1991, 616–617).

Tutkimus muodostuu sekä teoreettisen viitekehyksen rakentamisesta ja lukuleikkiohjelman kehittamisestä että kahden (ensimmäisessä  $n = 285$  ja toisessa  $n = 182$ ) intervention toteuttamisesta ja arvioinnista. Interventiot toteutettiin vuosina 1993–1994 ja 1999–2000. Ensimmäisessä interventiossa oli mukana lapsiryhmiä, 13 helsinkiläisestä päiväkodista ja yksi jyväskyläläinen ryhmä. Toisessa interventiossa päiväkoteja oli puolet vähemmän (7), ja ne olivat samoja kuin ensimmäisessäkin interventiossa. Interventioissa arvioitiin lasten lukutaitoa ja lukemistietoisuutta. Lapsilta kysyttiin lukemisen motivaatiosta, lukemaan oppimisesta ja lukuleikeistä. Lasten vanhemmat ja lastentarhanopettajat arvioivat kyselylomakkeella lasten lukemaan oppimista ja kiinnostusta lukemiseen. Tämän lisäksi toisen intervention alkuvaiheessa haastateltiin lastentarhanopettajia heidän näkemyksistään lukuleikkien soveltuvuudesta päiväkotityöhön. Näillä lastentarhanopettajilla oli jo viiden vuoden kokemus lukuleikkien ohjaamisesta. Tuloksia kuvataan sekä laadullisin että määrällisin menetelmin. Lasten tuloksia kuvataan keskiarvoilla, prosenttiluvuilla sekä toistomittausten tuloksia varianssianalyysillä.

Tutkimuksen olennainen osa muodostui lukuleikkien kehittamisestä, jonka päävaiheet ilmenevät taulukosta 1. Yksityiskohtaisempi kuvaus lukuleikkien kehittamisestä ja siihen liittyvistä teorioista esitetään luvussa 4 sekä tämän pohjalta muotoutunut lukuleikkiohjelma luvussa 5.2.

TAULUKKO 1 Lukuleikkien kehittämisen eteneminen ja sitä seuraavat interventiot

LUKULEIKKIEN KEHITTÄMISEN ETENEMINEN	AJANKOHTA
• Tutustuminen Domanin menetelmään	1983
• Domanin menetelmään liittyviä kokeiluja	1983–1984
• Domanin kirja suomeksi (esipuhe suomalaisille)	1991
• Vierailu Belgiassa, tutustuminen sikäläiseen lukemaan oppimismenetelmään	1992
• Esikokeilu päiväkodissa (lukuleikit)	1992–1993
• Lukuleikkejä lapsille -kirja (Karvonen & Rikkola)	1993
INTERVENTIOT JA TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	
• Interventio I: Lukuleikkiohjelman toteuttaminen	1993–1994
• Päiväkotilasten lukuleikit -raportti (Karvonen & Sarmavuori)	1995
• Interventio II: Lukuleikkiohjelman toteuttaminen	1999–2000
• Interventioiden tulokset, arviointi ja raportointi	2000–2005

Kehittämisen alkuvaiheessa tutustuin Domanin kokosanamenetelmään 1980-luvun alkupuolella. Tätä pienille lapsille tarkoitettua menetelmää kokeiltiin lä-

hinnä muutamissa perheissä. Domanin kirjoittama kirja *How to Teach Your Baby to Read?* (Doman 1964) käännettiin myös suomeksi. 1990-luvun alussa pääsin tutustumaan belgialaiseen päivähoitoon ja päiväkotilasten lukemaan oppimiseen. Lukuleikkiohjelmaa kokeiltiin esikokeilussa, johon liitettiin suomalaiseseen lukemaan oppimiseen sisältyviä perusasioita ja menetelmiä. Tämän pohjalta syntyi *Lukuleikkejä lapsille* -kirja (Karvonen & Rikkola 1993). Tutkimukseen sisältyi kaksi interventiota, joiden väliin jäi viisi vuotta. Lukuleikkiohjelman kehittämisestä, kokeilusta ja arvioinnista tuli tämän tutkimuksen sisältö.

Tutkimuksessa käytettyä lukuleikkiohjelmaa voidaan kuvata analyttis-synteettiseksi lähestymistavaksi. Ohjelmassa korostuvat sekä kielellinen että konteksti- ja kulttuuritietoisuus, mitä tässä yhteydessä kutsutaan lukemistietoisuudeksi (reading awareness). Lapsella on tieto lukemisen konventioista ja siitä, mitä lukeminen sisältää ja mikä on sen tarkoitus (Paris, Wasik & Turner 1991, 616–617). Pienten lasten lukemaan oppiminen nähdään tässä tutkimuksessa laaja-alaisempana ja monipuolisempana toimintana kuin pelkästään kirjaintuntemuksen ja fonologisen tietoisuuden kehittämisenä.

Lukuleikkien tärkein tehtävä on kehittää lasten lukutaitoa ja lukemistietoisuutta. Toiminnallisissa leikeissä lähdetään liikkeelle kokonaisista, lapsille mielekkäistä ja merkityksellisistä sanoista, joista edetään lauseisiin ja pikkuhiljaa yksittäisiin kirjaimiin ja äänteisiin. Sanojen merkityksellisyys on olennaista motivaation ylläpitämisessä edistettäessä lukemisen ymmärtämistä. Samoin kooltaan riittävän suurten kirjainten, sanojen, lauseiden ja tekstin visuaalinen hahmottaminen kuuluu lukemaan oppimishjelmaan. Leikkejä kutsutaan lukuleikeiksi.

Tutkimuksen tavoitteena on hyödyttää esiopetuksen sisällöllisiä käytäntöjä tarjoamalla alle kouluikäisille lapsille soveltuva lukemaan oppimishjelma. Lukuleikit tarjoavat vaihtoehdoisen näkemyksen perinteiselle opettajajohtoiselle lukemaan opettamiselle ja oppimiselle. Lukemaan oppimisen kannalta päiväkotipedagogiikan tavoitteena voidaan pitää lasten lukutaidon ja lukemistietoisuuden tukemista kunkin lapsen yksilöllisten mahdollisuuksien mukaan. Koulun tehtävänä on syventää luku- ja kirjoitustaidon oppimista.

## 2 LUKEMAAN OPPIMINEN

### 2.1 Teoreettiset lähestymistavat

Lukemaan oppimisteoriat ovat myötäilleet yleisiä oppimisteorioita siten, että 1960-luvun behavioristisesta tiedonvälitysteoriasta on edetty 1970-luvun vuorovaikutusta korostavien interaktio- ja transaktioteorioiden kautta konstruktivismiin ja sosiokulttuuriseen oppimisteoriaan. Lisäksi entistä enemmän alettiin kiinnittää huomiota lukijan affektiiviseen puoleen, jolloin lukemiseen haluttiin liittää myös asenne- ja tunnekokemuksia. Syntyi elämyksellisen lukutaidon käsite, jonka yhtenä tavoitteena oli lukemismotivaation herättäminen. Yhteiskunnallisten muutosten ja niiden synnyttämien vaatimusten perusteella alettiin korostaa funktionaalista, todellisissa arkitilanteissa toimivaa lukutaitoa. (Lehtonen 1998, 7–8.)

Tämän työn kannalta keskeisimpiä lukemaan oppimisteorioita ovat konstruktivistiset teoriat (sosiokonstruktivistinen ja sukeutuvan lukutaidon teoria) sekä sosiokulttuurinen teoria.

*Sosiokonstruktivistisen teorian* perusideana on, että tieto on sosiaalista ja että sitä ylläpidetään interaktiolla (Harste, Woodward ja Burke 1984). Sosiokonstruktivistiset teoriat rakentuvat Wittgensteinin (1953), Meadin (1934) ja Vygotskin (1978; 1986) ja Brunerin (1985) näkemyksille. Merkitys rakentuu sosiaalisessa kontekstissa, ei pelkästään yksilöissä. Painopiste on merkityksen rakentamisessa. Sosiokonstruktivismi korostaa merkityksen tuottamista sosiaalisten kokemusten ja vuorovaikutuksen kautta. Lukija rakentaa merkityksen käyttämällä tietoja, jotka ovat sosiaalisesti ja kulttuurisesti jaettuja.

Sosiokonstruktivismi korostaa luetun ymmärtämisen interaktiivisuutta, sen sosiokonstruktivistista luonnetta. Vaikka tekstitiedon konstruointi on yksilöllinen tapahtuma, se ei ole täysin subjektiivista eikä ympäristöstä riippumatonta. Luetun ymmärtäminen on aina tilannesidonnaista, sidoksissa siihen toimintaan, kontekstiin ja kulttuuriin, jossa lukeminen tapahtuu. Myös fyysisen todellisuuden mahdollisuudet ja rajoitukset toimivat vuorovaikutuksessa lukijan tietorakenteiden ja toiminnan kanssa. (Ks. esim. Ruddell & Unrau 1994.)

Sosiokonstruktivismiin periaatteena voidaan pitää kolmea näkökulmaa, joista ensimmäinen on, että tieto rakentuu oppijoiden välisessä vuorovaikutuksessa ajan, ympäristön ja kulttuurin mukaisesti. Toiseksi korkeammat henkiset toiminnot, joihin sisältyvät myös kieli sekä lukeminen ja kirjoittaminen, ovat opittuja yksilöiden välisessä kanssakäymisessä, ja myöhemmin ne tulevat sisäistettyinä ajattelun välineeksi. Tämä kehitys tapahtuu lähikehityksen vyöhykkeellä. (Vygotski 1978, 86.) Kolmas näkökulma korostaa sitä, että lukutaitoiset voivat auttaa toisia oppimaan. Sosiokonstruktivistit painottavat niin oppijan kuin opettajankin osuutta. Lukemisen ja kirjoittamisen tutkimuksiin sosiokonstruktivismilla on ollut myönteistä vaikutusta, koska siinä korostetaan oppijan ja opettajan vuorovaikutusta luokkaympäristössä.

Kielen ja lukemisen katsotaan olevan kulttuurin välineitä, jotka muuttavat käyttäytymistä lukutaidon sisäistyessä (Vygotski 1978). Sosiokonstruktivistit esittävät, että on olemassa prosesseja, joita kaikenikäiset ja kaikilla kokemustasoilla olevat lukijat ja kirjoittajat käyttävät. Kieli sekä lukeminen ja kirjoittaminen ovat sosiaalisesti muodostuneita ja kulttuurisesti spesifejä. Ei ole olemassa universaaleja, pysyviä kehitysasteita. Nuoremmat lukijat ja kirjoittajat käyvät läpi samantyyppisiä lukemisen prosesseja kuin aikuisetkin, mutta alemmalla tasolla kuin vanhemmat lapset ja aikuiset. (Harste ym. 1984; Vygotski 1978.)

Sosiokonstruktivistisella teorialla on yhtymäkohtia sukeutuvan lukutaitoteorian kanssa. Molemmissa lukemaan oppimisen on katsottu olevan jatkuva prosessi, joka alkaa kotoa paljon ennen muodollisen opetuksen alkamista. Rikas lukemista edistävä ympäristö on paras tae lukemaan oppimiselle. Tässä korostuvat merkityksellinen lukeminen ja kirjoittaminen. Molemmat näkökulmat huomioivat lapset aktiivisina merkitysten rakentajina. (Crawford 1995, 80.)

*Sukeutuvan lukutaidon* käsite perustuu englanninkieliseen *emergent literacy* tai *emergent reading* -käsitteeseen, jonka on ensimmäisen kerran esittänyt australialainen lukututkija Marie Clay jo 1960-luvulla (Teale & Sulzby 1987). Sukeutuvan lukutaitoteorian yleistyminen tapahtui 1980-luvun alussa, jolloin sen tärkeimpiä periaatteita olivat seuraavat kolme näkökulmaa: 1) optimistinen näkemys lapsen mahdollisuuksista edetä epämuodollisesta lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta konventionaaliseen oppimiseen, 2) positiivinen näkemys lapsesta oman lukemaan ja kirjoittamaan oppimisensa rakentajana ja 3) uskomus siihen, että sukeutuva luku- ja kirjoitustaito ilmenee kokonaisvaltaisissa merkityspainotteisissa lukemis- ja kirjoittamistapahtumissa. (Yaden, Rowe & MacGillivray 2000, 425–445.)

Suomessa sukeutuvaa lukutaidon käsitettä ovat käyttäneet Lehmuskallio (1983) ja Korkeamäki (1996, 19). Laurisen (1994, 11–19) käyttämä orastava lukutaito -termissä korostuu kasvamisen alkuun liittyvä mielikuva. Korkeamäki (1996, 19) käyttää mieluummin sukeutuvan lukutaidon käsitettä, koska se ilmaisee paremmin lukutaidon kehittymistä vähitellen ilman valmiusnäkemystä. Tässä tutkimuksessa käytetään sukeutuvaa lukutaitokäsitettä, jota myös Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen kielitoimisto suosittelee silloin, kun halutaan puhua jatkuvasta, vähitellen kehittyvästä taidosta.

Sukeutuvan lukutaitoteorian mukaan lapsen lukutaidon oppimisessa ei ole tarpeellista painottaa tiettyä aikaa, jolloin lukemaan oppiminen alkaa. Lukemaan oppiminen on pikemminkin prosessi, joka kehittyy vähitellen lukemista tukevas- sa ympäristössä, ja se kulkee rinnan kielellisen kehityksen kanssa. (Campbell 2002, 38; Crawford 1995; Teale & Sulzby 1989.) Kuten lapsen normaali puhekieli kehittyy joustavasti asteittain luonnollisessa ympäristössä, samoin kehittyy lu- kemaan oppiminen (Morrow 1989). Teorian mukaan lapset eivät opi suoran taito- opetuksen lopputuloksena, vaan pikemminkin he kehittyvät lukijoiksi monien puheeseen ja kirjoitettuun kieleen liittyvien oppimiskokemusten ja aktiivisen toiminnan kautta. Opettamisessa painotetaan lapsikeskeisyyttä. (Campbell 2002, 38; Crawford 1995, 79.) Aikuisella on merkittävä rooli järjestäessään lapsille mahdollisuuksia lukemaan oppimiseen. Hänen tulee edistää lukemiseen liittyviä positiivisia asenteita sekä opettaa ymmärtämään kirjojen, tarinoiden ja ympäris- tössä olevien tekstien lukemisen merkitystä (Morrow 1989, 82).

Sukeutuva lukutaito nojautuu Vygotskin näkemykseen, jonka mukaan lapset oppivat vuorovaikutuksessa aikuisen ja heitä itseään pätevämpien lasten seurassa, kun nämä tukevat ja auttavat heitä. Kielen oppimisen keskeisin tehtä- vä on kommunikaatio. Kielen oppimisen yhteydessä lapsi sisäistää asteittain sosiaalisen vuoropuhelun. Kielen oppiminen etenee Vygotskin mukaan sosiaa- lisesta puheesta egosentrisen puheen kautta sisäiseen puheeseen, ajatteluun. Myönteisissä olosuhteissa egosentrisen puhe muuttuu hyvin varhain lapsen realistisen ajattelun välineeksi. (Vygotski 1986, 35–36.) Vygotski näkee ajattelun kehittymisen suunnan sosiaalisesta yksilölliseen. Näin ollen lukemaan ja kirjoit- tamaan oppiminenkin edellyttävät sosiaalista vuorovaikutusta. Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen voidaan aloittaa jo ennen kouluikää. Sukeutuva lu- ku- ja kirjoitustaito alkaa syntymästä ja jatkuu, kunnes lapsi on kykenevä luke- maan ja kirjoittamaan konventionaalisesti. (Sulzby 1988, 3).

Sukeutuva luku- ja kirjoitustaito muodostuu taidoista, tiedoista ja asen- teista, jotka kehittyvät vähitellen. Sen lisäksi luku- ja kirjoitustaitoa tukevalla ympäristöllä on suuri merkitys. Oppiminen tapahtuu autenttisessa toimin- taympäristössä, johon aikuinen voi merkittävästi vaikuttaa. (Sulzby 1989; Teale & Sulzby 1986.)

*Sosiokulttuurinen teoria* tuo lapsen arkikulttuurin esille. Teorian mukaan ihmiset omaksuvat erilaisia tapoja suhteessa painettuun sanaan erilaisten sosio- kulttuuristen käytäntöjen, tarkoitusten ja tehtävien kautta (Gee 2001, 32). Lu- kemisen taito ja pätevyys riippuu siitä, missä sosiaalisessa ja kulttuurisessa kon- tekstissa taito opitaan. Näin ollen lukemaan oppiminen mahdollistuu osallis- tumalla tiettyihin kulttuurisiin ja sosiaalisiin toimintoihin, joissa lapsi oppii lu- kemiseen liittyviä tietoja, taitoja ja ymmärrystä. (Barrath-Pugh 2000, 7.)

Lukeminen, kuten muutkin korkeammat mentaaliset toiminnot, vaatii it- sesäätelyä, tietoista ymmärrystä ja reflektiota. Koska sellaiset toiminnot ovat teo- rian mukaan pohjimmiltaan sosiaalisia, ne tukeutuvat sukupolvien ja yksilöiden väliseen kommunikaatioon. Täten lukemaan oppiminen alkaa yksilön vuorovai- kutuksesta hänen vanhempiansa, aikalaistensa, opettajiensa ja ympäröivän me- diarympäristön kanssa. Kielen ja dialogin rooli on kriittinen, koska puheen ja so-

siaalisen kommunikaation kautta oppija saavuttaa uusia taitoja. Kokoneemman henkilön mallintamisen ja ääneen ajattelemisen kautta oppilaat oppivat luku- ja kirjoitustaidon tehtävän ja roolin kulttuurissa. (Binkley & Linnakylä 1997.)

Sosiokulttuurinen lukemaan oppimisen tutkimus kohdistuu ensisijaisesti lasten yhteisöihin, niiden toimintoihin ja jäsenten välisiin suhteisiin. Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen etenee seuraavasti: Lapsi kasvaa kirjalliseen kulttuuriin omassa yhteisössään. Oppiminen tapahtuu lapsen spontaanin toiminnan, kuten leikin, kautta. Lapsi hyötyy eniten sellaisesta opetuksesta, jossa korostuu lasten välinen kanssakäyminen merkityksellisissä konteksteissa. Situationaalisessa lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa painotetaan sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin merkitystä lukemaan oppimisen ymmärtämisessä. Kullakin yhteisöllä on omat kirjalliseen kulttuuriin liittyvät arvot, jotka kulkevat käsi kädessä muiden kulttuuristen arvojen kanssa. (Cöncü & Katsarou 2000, 221.)

Tämän tutkimuksen kannalta keskeisimmäksi lukemaan oppimisen teoriaksi muodostui sukeutuvan lukutaidon periaatteista syntyvä kokonaisuus. Sosiokonstruktivistisen näkemyksen mukaisesti painotetaan yksilön oppimista yhteisössä. Sosiokulttuurista näkemystä edustavat lapsille päiväkotikulttuurissa tyypillisten leikkien painottuminen ja lasten välisen kanssakäyminen korostaminen. Tässä tutkimuksessa lukemaan oppiminen nähdään lapsen kirjoitetun kielen kokemuksista lähtevänä ja vähitellen kehittyvänä toimintona. Sitä voidaan edistää kotona ja päivähoitossa lapsen aktiivisuutta innostavalla tavalla. Erilaisten ympäristöjärjestelyjen avulla ja muiden lasten kanssa yhteistoiminnassa tutustutaan lukemiseen ja kirjoittamiseen leikinomaisesti ja merkityksellisesti. Taulukossa 2 kuvataan kokoavasti tämän tutkimuksen kannalta keskeisimmät lukemaan oppimisteoriat ja niiden pääideat.

TAULUKKO 2 Lukuleikkien keskeisimmät oppimisteoriat ja ideat

KONSTRUKTIVISTISET TEORIAT	KESKEISET IDEAT
1. Sosiokonstruktivismi	Merkityksen rakentaminen sosiaalisten kokemusten vuorovaikutuksessa ja lähikehityksen hyödyntäminen. Jatkuva prosessi, joka alkaa varhaislapsuudessa.
2. Sukeutuva lukutaidon teoria	Lukemaan oppiminen on jatkuva prosessi, jossa lapsi on aktiivinen tekijä. Lukemaan oppiminen kehittyy luonnollisessa ympäristössä ilman muodollista opetusta.
<b>SOSIOKULTTUURISET TEORIAT</b>	Lukemiskäytännöt ilmenevät kulttuurisesti ominaisella tavalla. Arkikulttuurin merkitys, rikas lukemista tukeva ympäristö.



## 2.2 Lukemaan oppimisen kehitys ja lukutaidon määrittely

Lukemaan oppimista on tutkittu monen tieteenalan näkökulmasta. Muun muassa varhaislapsuuden tutkijat, kulttuuriantropologit, kielitieteilijät ja kognitiivisen ja kehityspsykologian tutkijat ovat olleet kiinnostuneita varhaisesta lukemaan oppimisesta. (Crawford 1995, 71.) Nykynäkemyksen mukaan lasten katsotaan olevan aktiivisia lukemisen oppijoita, jotka muuttuvat ja kehittyvät koko ajan. Lukemaan oppiminen ei ole tiettyjen lukemistaitojen saavuttamista, vaan pikemminkin dynaamista jatkuvaa prosessia, joka alkaa paljon aikaisemmin kuin muodollinen opetus alkaa (Teale & Sulzby 1986).

Hyvä luku- ja kirjoitustaito on eduksi lapsen myöhemmissä elämänvaiheissa ja elinikäisessä oppimisessa sekä kouluttautumisessa tietoyhteiskunnan vaatimukseen. Stanovichin (1986) mukaan lukeminen lisää olennaisesti lapsen sanavarastoa, mikä taas edelleen tukee luetun ymmärtämistä. Lukemaan oppiminen on lapsen, etenkin koululaisen, tärkeimpiä taitoja, sillä muiden aineiden oppiminen perustuu pääasiassa lukutaitoon. Suomalaiset koululaiset oppivatkin yleisesti ottaen kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana lukemaan varsin hyvin (esim. Aro 2004; Lerkkanen 2003), mikä on aiheuttanut yleisissä mielipiteissä kysymyksen lukemaan opettamisen tarpeellisuudesta päiväkodissa. Toisaalta viime vuosien aikana esiopetuksessa annettu kielellisen tietoisuuden opetus tukee lasten lukemaan oppimista ja tämä ilmenee suhteellisen hyvinä tuloksina koulussa.

Vaikka suomalaiset lapset on arvioitu kansainvälisissä tutkimuksissa maailman parhaiksi lukijoiksi, lukutaidon oppiminen ei ole itsestään selvyys. Lukutaidon taso on yhteydessä myös siihen, miten hyvä tai riittävä taitotaso määritellään. Holopaisen (2002) tutkimuksessa ensimmäisen kouluvuoden lopulla 11 %:lla lapsista oli selviä lukemisen tarkkuuden ongelmia ja 6 %:lla ne jatkuivat aina neljännelle luokalle saakka. Lukemaan oppimisen ongelmat liittyivät erilaisiin kielellisiin ongelmiin, kuten äänneiden havainnointiin, erotteluun ja käsittelyyn. Tutkimus osoitti myös, että lukemisongelmien tunnistaminen on mahdollista jo ennen kouluikää. Tämä asettaa haasteita varhaiskasvatukselle ja etenkin esiopetukselle.

Lasten lukemaan oppimista voidaan kuvata monella eri tapaa. Goodman (1984, 105) esittää kolme periaatetta, joita lapset käyttävät osallistuessaan lukemistapahtumiin. Näitä ovat relationaaliset tai semioottiset, funktionaaliset ja lingvistiset periaatteet. Relationaalisilla periaatteilla tarkoitetaan tietoisuuden kehittymistä kirjoitetun kielen yksiköiden merkityksistä. Monet lapset tietävät, että heidän piirroksensa edustavat ideoita tai asioita oikeasta maailmasta. He tietävät koiran kuvan olevan kuva, mutta se ei ole oikea koira, vaan se esittää koira. Ferreiron ja Teberoskyn (1982) mielestä lapset ymmärtävät, että kirjoitettu kieli on tietty tapa esittää asioita. Se ei ole piirtämistä, mutta se toimii kuin piirtäminen. Lapset uskovat, että teksti on sukua kuvalle, joka kertoo kuvassa esitetyn asian nimen.

Lingvistiset periaatteet auttavat lasta ymmärtämään, miten kirjoitettu systeemi on muodostunut ja miten sen organisointi muuttuu riippuen sen toimin-

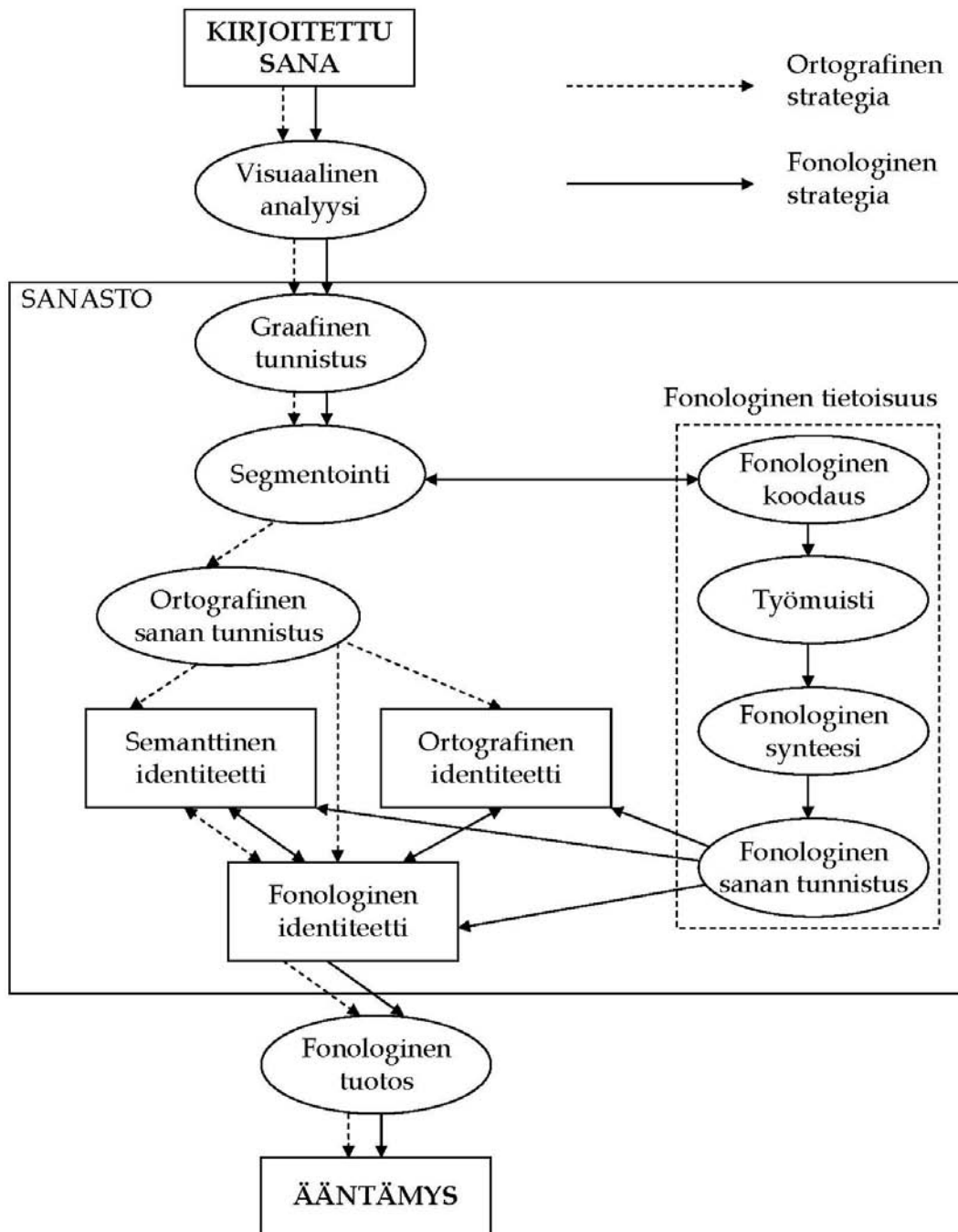
noista ja suhteesta muuhun symbolijärjestelmään. Samoin on tärkeää, että lapsi oppii, miten kirjoitetun kielen yksiköt muuttuvat sen käytön mukaan. Kirjoitetun kielen piirteiden ja niihin liittyvien sääntöjen tunnistaminen on hyödyllistä lapsen lukemaan oppimiselle. (Goodman 1984, 105.)

Lukemaan oppimisen edistymistä on kuvattu useimmiten vaihemallien avulla, jolloin lukutaidon kehittyminen ymmärretään hierarkkiseksi prosessiksi (esim. Ehri 1995; Høien ja Lundberg 1990; Smith 1975). Lukutaito etenee vaiheittain, ja niiden vaiheiden määrä vaihtelee eri tutkijoilla. Yleensä vaiheita on neljäästä kuuteen. Rohlin (2000, 63–65) mukaan lapsen katsotaan kuitenkin etenevän prosessissa yksilöllisesti. Jotkut hyppäävät vaiheitten yli, ja toiset taas jäävät pitkäksi aikaa samaan tilanteeseen. Etenemiseen vaikuttavat lapsen kognitiiviset kyvyt, oppimistyylit, motivaatio sekä erityisesti ympäristölliset tekijät kuten soiolingvistinen konteksti sekä se, opetetaanko lukemaan muodollisesti vai epämuodollisesti.

Lukemistapahtuma alkaa visuaalisella aistimisella ja havaintoprosessilla. Informaation käsittelyssä tapahtuu ensin visuaalinen analyysi. Sana koetaan tässä visuaalis-spatiaalisessa prosessissa tietynmuotoisena ja -kokoisena graafisena muotona, ei kirjainjonona. Sen jälkeen nopeassa, automaattisessa prosessissa sanan kirjaimet tunnistetaan kuitenkin pysähtymättä niihin yksi kerrallaan. Visuaalis-ortografinen sanan tunnistamisprosessi tapahtuu sanan relevanttien merkkien avulla. Se tapahtuu usein ennen kuin sanan havainnointi päättyy. Kun sana on lapselle tuttu ja sen merkityssisältö selvä, sanan tunnistamiseen riittävät sanan pituus ja muoto, sen ensimmäinen ja joskus viimeinen kirjain. Ortografinen informaatio yhdessä semanttisen informaation kanssa tulee fonologisen muistin alueelle. Lukijan muistitieto siitä, miltä sana kuulostaa, aktivoi fonologisen sanan mieleen palauttamisen ja artikulatorisen tuottamisen. (Høien & Lundberg 1990, 26–27.)

Lukuleikeissä painottuvat visuaalinen aistiminen ja havaintoprosessi, joten sanan tunnistamisprosessi etenee visuaalis-ortografisen strategian mukaan. Vaikka lukuleikkiharjoitukset alkavat yleensä kokonaisen sanan visuaalisesta havainnosta, yhdistetään harjoituksiin myöhemmässä vaiheessa myös fonologista strategiaa vahvistavia harjoituksia. Visuaalis-ortografinen strategia tulee mukaan myös silloin, kun leikissä halutaankin ensimmäiseksi painottaa fonologista strategiaa.

Lukemisprosessin kuvaamisessa Høien ja Lundberg (1990, 31–33) erottavat kaksi koodausstrategiaa (kuvio 2): 1) ortografisen strategian, jolloin kirjoitetun sanan välitön tunnistaminen ja merkityksen tulkitseminen tapahtuvat visuaalis-ortografisesti, 2) fonologisen strategian, jolloin kirjain-äännevastaavuus painottuu. Fonologista strategiaa käytetään tunnistettaessa outoja tai merkityksettömiä sanoja. Hyvä lukutaito edellyttää molempien strategioiden hallintaa ja joustavaa käyttöä. Yleensä toisen strategian käyttämättömyys saattaa tarkoittaa sitä, että riittävää oppimistasoa ei ole vielä saavutettu. (Høien & Lundberg 1990, 67.)



KUVIO 2 Sanatasoisen lukemisen prosessimalli (Høien & Lundberg 1989)

Lukemaan oppimisen kehityksen kuvaamisessa Adams (1990) edustaa kompromissinäkemystä, jossa lukemaan oppiminen etenee suurempien kielen yksiköiden kuin äänteiden kautta. Lapsen tietoisuus lauseista kehittyy aikaisemmin kuin tietoisuus sanoista ja tietoisuus sanoista aikaisemmin kuin tavuista. Samoin tietoisuus tavuista kehittyy aikaisemmin kuin tietoisuus äänneistä. Tavu tai äänne on helpompi tunnistaa sanan alusta kuin keskeltä tai lopusta. Tavu ei ole pelkkä äänneiden sarja, vaan sillä on oma rakenteensa. Suomen kielessä sanan jakautuminen tavuihin on selkeä. (Poikkeus, Ketonen & Siiskonen 2004, 71–72.)

Lukutaidon määritelmät ovat muuttuneet yhteiskunnan ja kulttuurien muuttumisen myötä kokonaisvaltaisemmiksi. Lukemista voidaan tarkastella monista näkökulmista. Nykyisin ei korosteta lukemaan opettelussa pelkästään mekaanista lukutaitoa vaan myös luetun ymmärtämistä ja tulkintaa sekä lukutaidon käyttötaitoa erilaisissa yhteyksissä. Lukutaidolla tarkoitetaan sanojen lukemista (dekoodaus ja sanojen tunnistaminen) sekä tekstin ymmärtämistä (luetun ymmärtäminen, päättely, arviointi) lukutaidon yksinkertaisen mallin mukaisesti (the simple view of reading) (Gough, Hoover & Peterson 1996; Gough & Tunmer 1986; Juel 1988).

Goodman (1987, 814) määrittelee lukemisen dynaamiseksi, konstruktiviseksi kielenkäytön prosessiksi, missä lukija toimii interaktiivisesti graafisten merkkien kanssa ja rakentaa merkitystä kirjoittajan viestin perusteella. Sukeutuvan lukutaidon yhteydessä on korostettu lukemisen prosessinomaisuutta ja lapsen oppimishistorian näkökulmaa. Clayn (1977) mukaan lukeminen on prosessi, jossa lapsi ajan oloon voi poimia merkkien jatkumoa tekstistä ja suhteuttaa niitä toisiinsa, niin että hän ymmärtää tekstin tarkan sanoman. Lapsi jatkaa taidon hankkimista ja tulkitsee yhä monimutkaisempaa informaatiota. Sukeutuvaan lukutaitoon sisällytetään myös erilaiset lukemaan ja kirjoittamaan oppimista tukevat toimintaympäristöt, jotka määräytyvät kulttuurin ja lähiympäristön vaikutuksessa. (Teale & Sulzby 1987; Whitehurst & Lonigan 1998, 849.)

Tässä tutkimuksessa lukeminen määritellään lapsen oman oppimishistorian ja lähiympäristön muokkaamaksi dynaamiseksi taidoksi saada selvää kirjoitetusta tekstistä ja ymmärtää sitä senhetkisten kykyjen mukaan. Taito kehittyy vähitellen harjoitusten ja kokemusten myötä. Lukutaidolla ymmärretään juuri lukemaan opettelevan lapsen kykyä hahmottaa ja lukea lyhyitä lauseita, jotka muodostuvat lukutaidon osatekijöistä (sanoista, tavuista, kirjaimista ja äänneistä). Sen lisäksi lapsella on kehittynyt lukutaidon kanssa vuorovaikutteisesti toimiva lukemistietoisuus, johon sisältyvät sekä kielellinen että konteksti- ja kulttuuritietoisuus. Tässä tutkimuksessa lukijaksi luokiteltiin sellainen lapsi, joka pystyi lukemaan kohtalaisella nopeudella helpohkoa satukirjan tekstiä. Toisessa interventiossa esitettiin vielä ymmärtämiseen liittyvä kysymys.

### **2.3 Lukutaitoon yhteydessä olevia tekijöitä**

Lukutaidon kehitykseen vaikuttavat monet tekijät: perimä, lapsen omat kyvyt sekä sosioemotionaaliset tekijät ja ympäristö, missä lapsi kasvaa ja kehittyy. Kielellisesti rikkaassa ympäristössä kasvavat lapset ovatkin vuorovaikutuksessa sekä puhutun että kirjoitetun kielen kanssa syntymästään alkaen, mikä on ratkaisevan tärkeää lukemaan oppimisen kannalta. Suomalaislasta ympäröi rikas kirjoitettu kieli. Lapset osaavat jo hyvinkin nuorina tunnistaa esimerkiksi auto-merkkejä, kaupan nimiä, mikä todistaa lasten kyvystä hahmottaa tiettyjä symboleja kokonaisuutena. (Julkunen 1990, 73–75.)

Perheellä on tärkeä merkitys kielellisen kehityksen tukemisessa. Lapset oppivat lukemiseen liittyviä tapoja tai toimintoja aikuisten käyttäytymistä tark-

kailemalla (Teale & Sulzby 1987). Lapselle lukeminen ja siitä keskusteleminen on tutkimusten mukaan lukemaan oppimisen tukemista parhaimmillaan. Se johtaa vastavuoroiseen vuorovaikutukseen, mikä aktivoi lapsen omaa kielen käyttöä ja ymmärtämistä. Vanhempien, opettajien ja muiden lasten tuella on merkitystä myös lukemisen ilon kokemisessa sekä tiedon ja luottamuksen saavuttamisessa. Tämä vaikuttaa elämänikäiseen kasvatukseen ja henkilökohtaiseen tyytyväisyyteen. (Paris ym. 1991, 624–635.) Torrancen ja Olsonin (1985, 282) tutkimuksesta ilmeni, että lapset, joiden kanssa oli keskusteltu paljon, eivät kehittyneet niin hyvin lukijoiksi kuin ne lapset, joille oli keskustelujen lisäksi myös luettu paljon. Lasten ennen koulua hankituilla kielellisillä kokemuksilla on merkitystä siinä, millaiseksi lukijaksi lapsi kehittyy (Julkunen 1990). Samanaikaisesti lapsi sosiaalistuu kirjalliseen kulttuuriin (Lundberg & Høien 1991; Lyytinen, Laakso & Poikkeus 1998).

Vaikka kodin merkitys on suuri lukemaan oppimisen kehittämisessä, haettiin tässä tutkimuksessa keskittyä päiväkodissa tapahtuvaan lukemisen oppimiseen.

### 2.3.1 Lukemistietoisuuden ja lukutaidon vuorovaikutteisuus

Tässä tutkimuksessa lukemistietoisuus jaetaan kahteen alueeseen: kielelliseen sekä konteksti- ja kulttuuritietoisuuteen. Ensin käsitellään kielellistä ja sen jälkeen konteksti- ja kulttuuritietoisuutta suhteessa lukutaitoon.

Kielellisellä tietoisuudella tarkoitetaan kykyä ottaa kieli pohdinnan ja tarkastelun kohteeksi. Lapsi kykenee vaihtamaan näkökulmaa: esimerkiksi sanan merkityksen ymmärtämisen lisäksi hän tulee vähitellen tietoiseksi myös sanasta kielen osana (Lundberg 1984). Huomio kyetään suuntaamaan sanojen merkitysten ohella myös niiden muotoihin ja funktioihin. Oppiakseen tämän lapsi tarvitsee ympäristön, jossa hän kuulee kieltä ja jossa hänen huomionsa kiinnitetään kielen yksikköihin (Siiskonen, Poikkeus, Aro & Ketonen 2004, 275–277.)

Kielellistä tietoisuutta voidaan tarkastella kielen eri tasoilla: kielen käytön (pragmatiikan), lauseiden rakenteiden ja sanajärjestyksen (syntaksin), sanojen muotojen (morfologian), kielen äännerakenteen (fonologian) tai sanojen merkitysten (semantiikan) näkökulmista (Magnusson & Naucler 1993; Torneus 1991; Tunmer, Herriman & Nesdale 1988). Näistä eniten tutkittuja alueita ovat fonologinen ja morfologinen tietoisuus, joiden merkitys on tutkimusten mukaan alkavalle lukemiselle suurin (Adams 1990; Lundberg, Frost & Petersen 1988). Niinpä tässä tutkimuksessa huomio kiinnitetään ensisijaisesti fonologiseen ja morfologiseen tietoisuuteen.

Fonologinen tietoisuus voidaan jakaa Lundbergin ja Høienin (1991) mukaan kahteen osaan. *Tietoisuus kirjoitetusta kielestä* kehittyy luonnostaan, kun lapselle luetaan tai hän seuraa muiden lukemista ja kirjoittamista. Lapselle muodostuu kokemuksen kautta kuva siitä, mitä kaikkea, millä tavoin, missä tilanteissa ja miksi vanhemmat sisarukset, isä ja äiti lukevat ja kirjoittavat. *Äännetietoisuus* eli *fonologinen tietoisuus* tarkoittaa lapsen kykyä jakaa puhetta osiin, tavuiksi ja äänneiksi sekä kykyä rakentaa kokonaisuuksia sanan osista. Lundbergin (1984) mukaan äännetietoisuus ei synny ilman tietoista opetusta, mikä ei

välttämättä tarkoita kouluoppimista. Vanhemmat ja sisarukset toimivat usein opettajina vastaamalla lasten kysymyksiin, jotka koskevat esimerkiksi mainoskylteissä, tienviitoissa ja ruokapakkausten logoissa esiintyviä äänteitä.

Fonologisen tietoisuuden kehityksen varhaisimmassa vaiheessa tietoisuus sanan äänteellisistä ominaisuuksista on *tiedostamatonta tietoisuutta* (Cataldo & Ellis 1988). Lapset osoittavat hyvinkin varhain fonologisen tietoisuuden alkeita, mikä alkaa vauvojen jokeltelusta ja jatkuu myöhemmin riimeillä ja merkityksettömällä sanoilla leikittelyllä. Samaan kehitysvaiheeseen kuuluvat myös oman puheen tarkkailu ja korjaaminen. Riimittely ilmaantuu lapsen puheeseen tavallisesti jo 2–3 vuoden iässä (Howell & Dean 1991). Fonologisen tietoisuuden kehityksen seuraavana vaiheena on spontaanin tavuerottelun ilmaantuminen lapsen puheeseen. Kolmannen ikävuoden jälkeen lapsi kykenee myös leikkimään helppoja tavarakenteeseen perustuvia leikkejä, kuten kuulemiensa sanojen tavuttamista, sanan keksimistä tavun perusteella tai sanojen kokoamista tavuista.

Äännetietoisuuden kehittyminen ei ole samalla tavalla spontaanin kielellisen kehityksen tulosta kuin fonologista herkkyyttä ilmentävät riimittely ja tavuerottelu. Fonologisen tietoisuuden kehitys on vaiheittaista, ja se voidaan jakaa eri taitotasolle. (Ponsila 2003, 83.) Sanan analysointi tavuiksi on huomattavasti helpompaa kuin analysointi äänteiksi, sillä kukin tavu muodostaa yhden akustisen ja artikulatorisen yksikön (Magnusson & Naucler 1993). Yksittäiset äänteet tavujen ja sanojen sisällä sitä vastoin eivät ole akustisella tasolla helposti erotettavissa toisistaan, vaan ne vaikuttavat toisiinsa ja sekoittuvat keskenään (Lieberman, Shankweiler, Fischer & Carter 1974; Magnusson & Naucler 1993).

Sanan alkuäänteen erottaminen sekä tietyn äänteen havaitseminen kuulusta sanasta ovat äännetason tehtävistä yksinkertaisimpia. Aluksi on helpointa erotella vokaalialkuja, jotka ovat akustisesti konsonanteja helpommin kuultavissa. Täten ne on helpompi kytkeä sitä vastaavaan kirjaimen. Äänne-erottelun taito etenee kyvystä havaita sananalkuja ja -loppuja sekä yksittäisiä sanansisäisiä äänteitä taitoon erotella sanan äännerakenne kokonaisuudessaan ja tehdä havaintoja yksittäisistä äänteistä oikeassa järjestyksessä. (Ponsila 2003, 84.)

Äännetietoisuutta on pidetty voimakkaimpana lukemisen ennustajana. Viimeaikaisten tutkimusten mukaan näyttää ilmeiseltä, että kielellisen tietoisuuden ja lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen suhde on kausaalinen. Useiden tutkijoiden mukaan (ks. Bradley & Bryant 1983; Lundberg, Frost & Petersen 1988; Vellutino & Scanlon 1987) lapsen kielellisen tietoisuuden on oltava riittävän kehittynyt, ennen kuin lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen on mahdollista. Lasten lukemista edistävillä harjaannuttamisohjelmilla, joihin on sisällytetty kirjainten nimen ja kirjain-äännesuhteen ymmärtämistä, näyttää olevan suurempi vaikutus lukemisen kehittymiseen kuin pelkästään kirjainten nimien opettelulla. Harjaannuttamisohjelmat näyttävät myös edistävän lukemaan oppimista ensimmäisinä kouluvuosina (Bradley & Bryant 1983; 1991; Lundberg ym. 1988).

Fonologisen tietoisuuden ja lukemisen yhteyden suoraviivaisuus on uusimmissa suomalaisissa tutkimuksissa osoitettu kyseenalaiseksi. Tämä ilmeni muun muassa Holopaisen (2002) tutkimuksessa. Sen mukaan osa lapsista on sellaisia, jotka osaavat lukea mutta joilla fonologinen tietoisuus on hyvin heikko.

Sama ilmiö toimii myös päinvastoin. Osalla lapsia on hyvä fonologinen tietoisuus, mutta he eivät silti osaa lukea. Tämä aiheuttaa tutkijoille lisäkysymyksiä ja tutkimustarpeita. Fonologisen tietoisuuden merkityksestä lukutaidon kehittymiseen on esitetty toisistaan poikkeavia näkemyksiä.

On mahdollista, että fonologinen tietoisuus edeltää lukutaitoa (Bradley & Bryant 1991; Lundberg, Olofsson & Wall 1980; Stanovich, West & Cunningham 1991; Vellutino & Scanlon 1991). Lukutaidon saavuttamisen edellytyksenä on sekä kielellisiä että ei-kielellisiä taitoja. Siihen kuuluvia ei-kielellisiä taitoja ovat visuaalinen ja looginen päättelykyky. Kielelliseen alueeseen sisältyvät sanavarasto, muisti ja nopean nimeämisen lisäksi lähinnä fonologisen tietoisuuden taidot, kuten sanan alkuäänteen tunnistaminen ja äänteiden yhdistäminen (Bradley & Bryant 1985; Torgesen & Wagner 1998).

Toinen mahdollisuus on, että lukutaidon saavuttaminen edellyttää muita ei-kielellisiä ja kielellisiä taitoja, mutta vasta lukutaito kehittää fonologista tietoisuutta. Näin ollen fonologinen tietoisuus ei ole lukutaidon oppimisen välttämätön edellytys (Murray 1998).

Kolmas näkemys korostaa lukutaidon oppimisen taustalla olevien kielellisten ja muiden kognitiivisten taitojen merkitystä. Lukutaidon oppimisen ajatellaan edellyttävän jonkinasteista esitietoisuutta siitä, että puhekielen sanoja voidaan jakaa pienempiin osiin, mutta tämä ei välttämättä ole tietoinen taito. Vasta kun lapsi opettelee lukemaan, hän tulee tietoiseksi puheen fonologisista ominaisuuksista. Näin ollen lukutaito edistää fonologisen tietoisuuden kehittymistä (Morais 1991; Torgesen, Wagner & Rashotte 1994).

Tiivistäen voidaan kuvata lukemaan oppimiselle välttämättömän kielellisen tietoisuuden sisältävän ainakin seuraavat asiat (Downing & Thackray 1975; Lehmuskallio 1991): Lapsi osaa

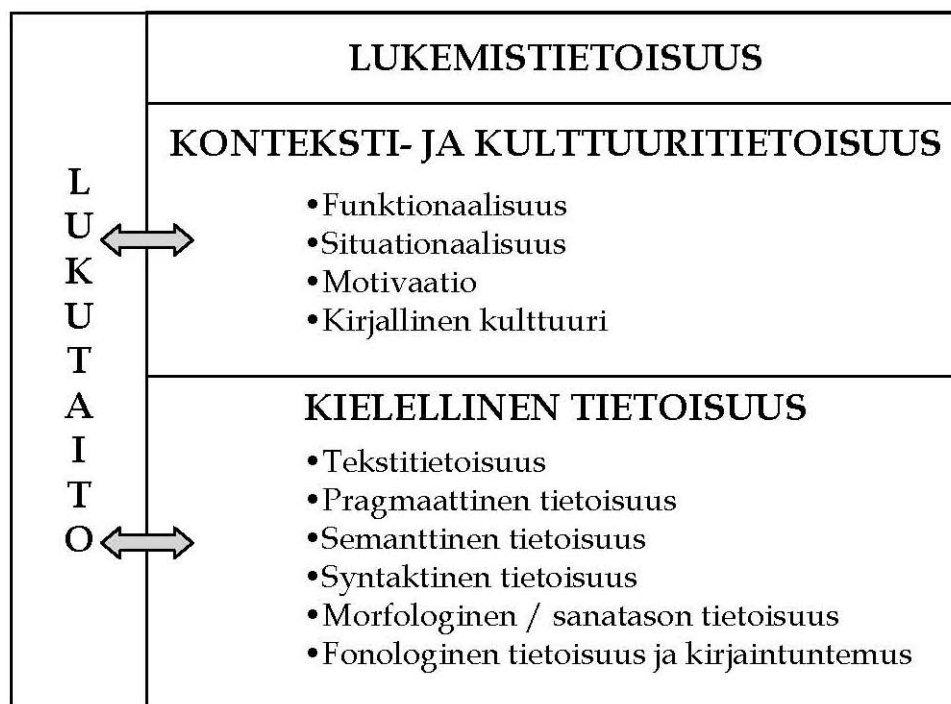
- 1) kuunnella puhetta tarkasti, tulla tietoiseksi puheesta ja sen tehtäväs-tä.
- 2) oivaltaa, että puhe ja puheenvirta voidaan jakaa osiin: lauseisiin, sanoihin, taivutuspäätteisiin, tavuihin ja äänteisiin sekä oppii ymmärtämään niiden tehtäviä.
- 3) käsittää, että puhuttu sana voidaan kirjoittaa ja kirjoitettu sana voidaan lukea.
- 4) ymmärtää, että kirjaimet edustavat äänteitä ja äänteet kirjaimia.
- 5) ymmärtää lukemisen ja kirjoittamisen teknistä metakieltä, kuten mitä tarkoittavat lukea, puhua, kirjoittaa, tavu, sana.

Edellisestä huomataan, että kielelliseen tietoisuuteen fonologisen tietoisuuden lisäksi vaikuttavat myös morfologinen, leksikaalinen, syntaktinen sekä semanttinen tietoisuus, jotka kaikki toimivat lukemistietoisuuden edistämiseksi. Luku-leikkien keskeinen tehtävä on kielellisen tietoisuuden ja etenkin fonologisen tietoisuuden kehittäminen, minkä lisäksi kiinnostuksen herääminen ja oman leikkikulttuurin mukainen toiminta johtavat lukemistietoisuuden kehittymiseen.

Lukuleikkien ohjauksessa kiinnitetään huomiota lisäksi lapsikeskeiseen pedagogiseen lähestymistapaan. Se ei tarkoita pelkästään merkityksettömien kirjainten, äänteiden tai tavujen harjoittelua, vaan lähtökohtana on aluksi kokonainen, lapselle läheinen ja merkityksellinen *sana*, jota vertaillaan leikin muodossa muihin sanoihin. Sanojen vertailuun liittyy myös sanaa vastaavan *kuvan näkeminen*, jolla tuetaan sanan ymmärtämistä.

Merkityksellisillä sanoilla, kirjaimilla ja äänneillä leikkiminen tapahtuu lapsen lähiympäristössä (situationaalisuus) olevien muiden lasten ja aikuisten kanssa (sosiaalinen vuorovaikutus) sekä lapsen mielenkiinnon mukaan (motivaatio). Lukuleikkejä pyritään sisällyttämään lapsen omaan leikkikulttuuriin siten, että lukuleikit tuovat lapselle jo ennestään tuttuun leikkiin uuden lisän. Keskeisenä toimintaperiaatteena on leikki (funktionaalisuus). Lapselle tarjotaan runsaasti kokemuksia ja yrityksiä sanojen tai kirjojen lukemisesta (kirjallinen kulttuuri), leikkilukemisesta sukeutuvan lukutaitoteorian mukaisesti (tekstitietoisuus). Lapsen mielenkiintoa pyritään suuntaamaan ympäristössä näkyviin kirjoituksiin (lähikulttuuri) ja omakohtaisiin lukemisyrittäisiin.

Kuviossa 3 esitetään tämän tutkimuksen mukaan ajateltu lukemistietoisuuden sisältö ja suhde lukutaitoon.



KUVIO 3 Lukutaito ja lukemistietoisuus kehittyvät rinnakkain

Lukutaidon ja lukemistietoisuuden voidaan ymmärtää liittyvän läheisesti toisiinsa ja olevan vuorovaikutteisia. Lukutaito on kognitiivista taitoa ja lukemistietoisuus metatietoa lukemisesta ja lukutaidosta. Nämä liittyvät läheisesti toisiinsa etenkin lukemisen varhaisvaiheessa. Tässä tutkimuksessa lukemistietoi-



suuden katsotaan muodostuvan sekä kielellisestä että konteksti- ja kulttuuritietoisuudesta. *Lukemistietoisuudella tarkoitetaan sitä, että lapsella on jonkin verran käsitystä, mitä lukeminen on kielellisenä, funktionaalisenä ja kontekstuaalisena tapahtumana. Tämä käsitys monipuolistuu kokemuksen myötä. Sen lisäksi lapsi ymmärtää lukemisen tarkoituksen, tilannesidonnaisuuden ja hänellä on käsitys lukemisen vaikeudesta ja helppoudesta.* (Paris ym. 1991, 616–617.) *Lukemistietoisuuteen liitetään tässä tutkimuksessa myös kiinnostus lukemiseen ja sen mukana lukemisen ilon ja jännityksen kokeminen.* Kielellisessä tietoisuudessa huomio kiinnitetään kielen keskeisimpiin elementteihin, kun taas konteksti- ja kulttuuritietoisuudessa puolestaan korostuvat lasten käsitykset lukemisesta ja lukemisen tarkoituksesta sekä motivaatiotekijät. Nämä mahdollistuvat lapsen lähiympäristössä, hänen leikkikulttuurissaan sekä toiminnassaan muiden lasten ja aikuisten kanssa.

Lapsen maailmaan liitettynä lukemistietoisuus tarkoittaa sitä, että lapsella ovat heränneet kielellinen tietoisuus (fonologinen ja morfologinen tietoisuus, kirjaintuntemus) sekä kiinnostus ympäristössä näkyviin teksteihin ja niiden lukemiseen. Hänellä on lisäksi kokemuksia kirjoitetun tekstin itsenäisistä lukemisyrittämisistä, lukemisesta ja kirjoittamisesta leikinomaisissa yhteyksissä sekä käsitys lukemaan oppimisesta, lukemisesta ja sen merkityksestä.

Tietoisuus kirjoitetusta tekstistä ja lukemisen luonteesta vaikuttaa merkittävästi varhaiseen lukemaan oppimiseen. Jo 4- ja 5-vuotiaat lapset alkavat ymmärtää lukemissuunnan etenemisen vasemmalta oikealle ja ylhäältä alas sekä välimerkkien erilaisuuden sanoihin verrattuina ja sanojen väliin jäävän tilan (Clay 1967; 1973).

Lasten lukemistietoisuutta tutkineet Lomax ja McGee (1987) arvioivat 3–7-vuotiaiden lasten lukemistietoisuutta viidellä osa-alueella: käsityksiä kirjoitetusta tekstistä, kirjaintietoisuutta, foneemista tietoisuutta, kirjain-äännevastavuutta ja sanan lukemista. Tutkimus osoitti, että iän karttuessa lasten lukemistietoisuus kehittyi. Tähän sisältyy kyky erotella kielen osia. Ensimmäisessä lukemaan oppimiseen vaikuttavat lapsen käsitys kirjoitetusta tekstistä, sanatietoisuudesta sekä grafeemeista ja foneemisesta tietoisuudesta.

Tässä tutkimuksessa pienten lasten lukemaan oppiminen ja sen edellytykset nähdään laaja-alaisempana ja monipuolisempana toimintana kuin pelkästään kirjaintuntemuksen ja fonologisen tietoisuuden oppimisena. Lasten lukuaitoa mitataan kertomuksen lukemisella, jota arvioidaan lukemisen sujuvuudella. Lukemistietoisuutta mitataan sekä kielellisellä että konteksti- ja kulttuuritietoisuudella.

Lukemistietoisuutta mittaavat alueet ovat tässä tutkimuksessa seuraavat:

- 1) Kielellinen tietoisuus, johon on otettu mukaan osa kielellisen tietoisuuden kokonaisuudesta: fonologinen tietoisuus ja kirjaintuntemus sekä morfologinen tietoisuus. Näistä käytetään nimitystä lukutaidon osatekijät, joita mitataan kirjaintuntemuksella, sanan alkukirjaimen tunnistamisella, tavujen ja sanojen lukemisella.
- 2) Konteksti- ja kulttuuritietoisuus, joka sisältää lasten käsitykset lukemisesta, lukemaan oppimisesta, sen vaikeudesta tai helppoudesta sekä kiinnostuksesta lukemiseen.

### 2.3.2 Motivaation merkitys lukemaan oppimisessa

Lukemaan oppimisen kannalta on tärkeää lukemismotivaation synty ja sen säilyminen (Gambrell, Palmer, Colding & Mazzoni 1996, 532; Holdaway 1979; Mathewson 1985), kuten viimeaikaisissa suomalaisissa tutkimuksissakin on todettu (Aunola 2002; Syrjälä & Lyytinen 2004). Myös lukuleikkiohjelman kehittämisessä painotettiin lasten kiinnostuksen herättämistä ja ylläpitämistä.

Motivaation syntyyn vaikuttavista tekijöistä on tutkittu sekä kotia että koulua. Sosiaalisen ympäristön merkitys on suuri, koska lasten asenteet, uskomukset ja odotukset muodostuvat läheisten aikuisten ja vertaisryhmän kautta. Aunola (2002, 115) luettelee kolme keskeisintä sosiaaliseen ympäristöön liittyvää tekijää, joiden on ajateltu luovan pohjaa motivaation kehitykseen. Ensimmäisenä ovat vanhempien ja opettajien lasta koskevat uskomukset ja odotukset sekä lasten havainnot vanhempiensa ja opettajiensa suhtautumisesta eri tehtävälueisiin. Toisena tekijänä on lapsen oma-aloitteisuuden ja itsenäisten valintojen tukeminen ja kontrolloimisen tai painostamisen määrä. Kolmantena tekijänä on vanhempien ja opettajien kiinnostus lapsen koulunkäyntiä kohtaan. (Aunola 2002, 115.) Näin ollen aikuisilla niin kotona kuin koulussa on tärkeä merkitys lapsen motivaation syntyyn ja säilymiseen. Lukemiskokemukset, puhuminen kirjoitetusta tekstistä sekä lähiyhteisön arvostukset ja asenteet lukemista kohtaan vaikuttavat lapsen lukemisen ja kirjoittamisen kehittymiseen. (Goodman 1984, 103.)

Kirjallisuudessa puhutaan sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta (Deci 1975; Ryan & Deci 2000). Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan motivoitumista asian tai toiminnan itsensä vuoksi, mikä näkyy toiminnasta nauttimisena (Oldfather & Wigfield 1996). Sitä luonnehtivat tehtäväsuuntautuneisuus, uteliaisuus, sitkeys ja tehtäviin sitoutuminen (Gottfried, Fleming & Gottfried 2001). Ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan tehtävien tekemistä palkkion, suosion, arvosanan tai kiitoksen toivossa, mikä on luonteeltaan välineellistä.

Lukemisen sisäiseen motivaatioon kuuluvat Wigfieldin ja Guthrien (1997) mukaan uteliaisuuden, sitkeyden, tehtävään sitoutumisen ja tehtäväsuuntautuneisuuden lisäksi mieltymys haasteisiin. Se että lapset kokevat, kuinka hyvin he osaavat lukea tai tuntevat lukemiseen liittyviä asioita, vaikuttaa lukutaidon tavoittelemiseen tai sen välttämiseen (Gambrell & Morrow 1996, 115).

Koska tiedetään, että pienten lasten toimintaa motivoivat leikki ja liikkuminen, oli tärkeää huomioida nämä alueet lukuleikkien kehittämisessä. Sen lisäksi lukuleikkien ohjaamisessa on tärkeää, että lapset saavat riittävästi onnistumisen kokemuksia, mikä puolestaan houkuttelee yrittämään uudelleen. Tällä on myös Syrjälän ja Lyytisen (2004, 125) uusimpien tutkimusten mukaan suuri merkitys lapsen oppimiskykyyn sekä positiivisen kuvan muodostumiseen itsestä oppijana.

Lukemiseen sitoutumista edistäviä toimintoja luokkaympäristössä ovat Guthrien mukaan (1996, 432–445) havainnoiminen, käsitteellisyys, itseohjautuvuus, strategisuus, yhteistyö ja itseilmaisuu. Vaikka näiden toimintojen on ajateltu sijoittuvan luokkaympäristöön, voidaan niiden ajatella soveltuvan myös päiväkotiympäristöön.

*Havainnoiminen* on lähtökohta laajemmalle lukemiselle. Lasten perustarve selittää maailmaa johdattaa heidät esittämään kysymyksiä, mikä puolestaan tukee luetun ymmärtämisen kehitystä. Päiväkodin useat toiminnot kohdistuvat ympäristössä olevien esineiden, asioiden ja ilmiöiden havainnoimiseen. Lukuleikkien eräänä tavoitteena on kiinnittää lasten huomio ympäristössä näkyvien sanojen tarkkailuun tai aikuisen asettamien sanakorttien etsimiseen ja vertailemiseen.

*Käsitteellisyys* liittyy esitettyjen havaintojen ja ajatusten syvälliseen ymmärtämiseen. Lapsille luodaan mahdollisuus kehittyä selittämään sitä, mitä he havainnoivat. Näin he oppivat yhdistämään oppimaansa aikaisempiin tietoihinsa.

*Itseohjautuvuus* lisääntyy, kun lapset havainnoivat maailmaa ja alkavat esittää kysymyksiä. *Mitä tässä lukee?* on tyypillinen lapsen esittämä kysymys ympäristössä näkyvästä tekstistä. Itseohjautuvaa oppimista voi kehittää tarjoamalla lapsille valinnanmahdollisuuksia. Lasten tulee saada tuntea, että heidän valinnoiltaan on merkitystä. Monet tutkimukset ovat osoittaneet, että tukemalla autonomisuutta lisätään sisäistä motivaatiota. Lukuleikeissä ympäristössä näkyvät sanat houkuttelevat lapsia kyselemään kirjaimista ja sanojen sisällöstä. Ne toimivat myös kirjallisten tehtävien tekemisessä perusmateriaalina.

*Strateginen* osa-alue sisältää oppimisen suunnitelmallisen ja johdonmukaisen tukemisen. Lapsia ohjataan tietojen hakuun, päättelyyn, kysymiseen ja kommentoimiseen. Vähitellen lapset kehittyvät valitsemaan itse tarkoituksenmukaiset strategiat. Päiväkodissakin voidaan tukea lapsen aktiivisuutta etsiä kirjoista tietoa, vaikka lukutaito on vasta alussa. Samoin lapsia voidaan rohkaista kysymään ja tulkitsemaan näkemäänsä ja kuulemaansa. Lukuleikkien yksi toimintamuoto, interaktiivinen kirjoittaminen yhdessä aikuisen kanssa, edistää suunnitelmallista oppimista. Samalla lapset oppivat jotain kirjoittamisesta ja siitä, että oma sanoma voidaan kirjoittaa ja viestittää toiselle.

*Yhteistyön* osa-alue tarkoittaa ajatusten ja strategioiden sosiaalista rakentamista. Lapset osallistuvat koko ryhmän väliseen vuorovaikutukseen, yksilö-, pari- ja ryhmätyöhön. Käsitteellinen oppiminen vahvistuu vuorovaikutuksessa. Pareittain tai pienryhmässä toteutetuissa lukuleikeissä nuorempi lapsi oppii vanhemmalta ja vanhempi lapsi saa olla nuoremman auttajana ja leikkiopettajana. Myös vertaisryhmässä lapset oppivat toisiltaan.

*Itseilmaisuus* tarjotaan riittävästi mahdollisuuksia siten, että lapset saavat toteuttaa itseään omakohtaisen kiinnostuksen mukaan. Rohkaisevassa ilmapiirissä lapset pystyvät osoittamaan yksilöllisellä tavalla oppimiaan asioita. Itseilmaisuus edistää osaltaan pitkäkestoista motivaatiota. Emotionaalinen sitoutuminen ryhmän toimintoihin lisääntyy, kun lapset kokevat, että opettaja haluaa kuulla heidän ajatuksiaan ja ideoitaan. Opettaja kyselee lasten mielipiteitä luetusta, houkuttelee kertomaan ja vertaamaan kertomuksia. Lukuleikkiharjoituksiin sisältyy paljon leikkejä, joissa kunkin lapsen omat kirjalliset tuotokset tulevat

esiin. Esimerkiksi lapset piirtävät jostakin aiheesta ja aikuinen kirjoittaa piirroksen lapsen saneleman tekstin, joka sitten luetaan kaikille ääneen.

## **2.4 Lasten lukemaan oppimiseen liittyviä tutkimuksia**

Esi- ja alkuopetusikäisten lukemaan oppimiseen liittyvä tutkimus on 1990-luvulla suuntautunut muun muassa sukeutuvaan lukutaitoon (Kullberg 1991; Korkeamäki 1996), lapsen kielellisen tietoisuuden kehittämiseen ja lukemisvalmiuden vahvistamiseen (esim. Lehmuskallio 1991; Lundberg 1984; Tornéus 1991; Tornéus, Hedström & Lundberg 1991). Näiden lisäksi on selvitetty varhaisten lukijoiden taustoja, oppimisympäristöjä ja varhaisen lukutaidon seuraamuksia (Julkunen 1990) sekä esi- ja alkuopetusikäisten käsityksiä lukutaidosta, sen tehtävistä ja merkityksestä (Dahlgren & Olsson 1985; Heilä-Ylikallio 1994). Kodin ja perheen merkitys varhaisena lukutaitoympäristönä on myöskin ollut intensiivisen mielenkiinnon kohteena (esim. Mathias & Gulley 1995).

### **2.4.1 Lukutaidon yhteys kielen kehitykseen ja lukutaidon ennustettavuus**

Varhaisen kielen kehityksen yhteys suomalaislasten lukutaitoon on todettu merkittäväksi (Silvén 2002; Turunen 2003). Silvénin (2002) väitöskirjatutkimuksessa seurattiin vuosittain 61 lapsen kognitiivista, emotionaalista ja sosiaalista kehitystä ensimmäisen luokan keväälle asti. Juuri ennen koulun alkua lapset voitiin luokitella kolmeen lukutaitoryhmään: 30 % lapsista luki sanoja hyvin, 43 % osoitti alkavaa lukutaitoa ja 27 % ei osannut lainkaan lukea. Tutkimus osoitti, että lasten kielelliset erot näkyivät selvästi jo vuoden iässä. Kuitenkaan ensisanasto ei ennustanut myöhempää lukutaitoa. Suotuisia lukutaidon ennusmerkkejä olivat sanavaraston nopea rikastuminen, varhainen taivutusmuotojen hallinta ja äännerakenteiden tunnistaminen ennen viidettä ikävuotta. Alkavat ja hyvät lukijat olivat omaksuneet ikätovereitaan nopeammin sanoja kaksi- ja kolmivuotiaina ja sanataivutuksia kolmi-, neljä- ja viisivuotiaina. Lukijat olivat jo nelivuotiaina tietoisempia sanojen alun ja lopun rakenteista. Viisivuotiaina kaikki kolme lukutaitoryhmää erosivat toisistaan sanojen tavujen ja äänneiden erottelussa. Kolmivuotiaan sanataivutukset ja viisivuotiaan äännetietoisuus ennustivat yhdessä 61 % tapauksista esikouluikäisen lukutaidon statuksen. Silvénin mukaan tulokset tukevat näkemystä suotuisan kielenkehityksen kasautuvista vaikutuksista. Tutkimus antoi vahvaa näyttöä sille, että lukemaan oppiminen kehittää voimakkaasti äännetietoisuutta esikouluikäisessä. Taito erotella sanoista äänneitä kehittyy osana lukemaan oppimista. (Silvén 2002.) Näkemys on päinvastainen niiden tutkijoiden (ks. Bradley & Bryant 1983; Lundberg ym. 1988; Vellutino & Scanlon 1987) kanssa, jotka korostavat äännetietoisuutta lukemaan oppimisen edellytyksenä.

Varhaisen kielen kehityksen ja lukutaidon yhteyttä selvitettiin myös Turusen (2003) väitöskirjatutkimuksessa. Tätä tutkittiin koulun alkaessa ALLU-testillä (Lindeman 1998) kahden ja puolen vuoden iässä tehdyn nimeämistestin perusteella. Testissä lasten tuli yhdistää sana ja kuva toisiinsa. Tulosten perus-

teella lapset jaettiin heikkoihin (n = 38), keskitasoisiiin (n = 36) ja hyviin (n = 40) lukijoihin. Näiden ryhmien varhaista kielitaitoa verrattiin kahden ja puolen vuoden iässä tehdyn nimeämistestiaineiston perusteella. Tulokset osoittivat, että heikot lukijat tuottivat keskimäärin vähemmän sanoja (25,0) nimeämistestissä kuin keskitasoiset (26,5) ja hyvät (29,9) lukijat. Ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero nimettyjen sanojen lisäksi useissa analysoiduissa piirteissä: neli- ja kolmitavuisissa sanoissa, pitkissä painottomissa tavuissa ja diftongeissa. Koulun alkaessa ns. hyvät lukijat olivat olleet jo kahden ja puolen vuoden iässä kielitaidoltaan edistyneempiä kuin heikot lukijat. Turusen mukaan yhteys varhaisen kielitaidon ja lukutaidon välillä on löydettävissä melko yksinkertaisesti toteutettavissa olevilla testeillä.

Aron (2004) väitöstutkimukseen sisältyvissä, kansainvälisesti ensimmäisissä, laajoissa kieltenvälisissä vertailuissa ortografian kirjain-äännevastavuuksien säännönmukaisuudella oli selkeä yhteys lukutaidon kehityksen nopeuteen. Englannin kielessä nämä vastaavuudet ovat epäsäännönmukaisia ja aloittelevalle lukijalle monesti ennustamattomia. Tutkimus on osoittanut suomalaislasten lukutaidon kehityksen olevan erittäin nopeaa. Suurin osa kouluikäisistä lapsista oppi lukemaan ensimmäisen luokan aikana. Englantia puhuvat koululaiset oppivat lukemaan muita hitaammin. Koulunalkamisikä ei ollut vertailussa eroja selittävä syy, vaan syynä olivat kielen rakenteelliset eroavuudet. Myös Savinainen-Makkonen (2001) toteaa, että englantia oppivien lasten kielen kehitystä ei voida yleistää suomalaislapsiin.

Lasten kirjaintuntemus, joidenkin sanojen lukeminen ja kuullun ymmärtäminen koulun alkaessa olivat yhteydessä lukutaidon hyvään kehitykseen. Lerkkasen (2003) tutkimus osoitti, että tutkimukseen osallistuneilla esikouluikäisillä lapsilla oli jo runsaasti kokemuksia kirjoitetusta kielestä ennen koulun aloitusta, mikä todistaa suomalaisen esiopetuksen olevan lapsen kehitystä tukevaa. Myös kodin antama tuki vaikuttaa lasten osaamiseen. Lukutaidon kehitys oli useimmilla lapsilla etenemässä hyvää vauhtia eteenpäin, mutta toisaalta myös lasten väliset erot olivat suuret. Tämä tuo haastetta alkuopetukseen, jotta lasten yksilölliset tarpeet voidaan huomioida riittävästi. (Lerikkanen 2003.)

Lukemaan oppimisen kehitystä on kuvattu ns. Matteus-efektin avulla. Lapset, joiden taidot olivat jo alun pitäen hyvät, kehittyvät nopeasti, kun taas heikot lukijat jäivät muista koko ajan jälkeen (Stanovich 1986). Nurmen ja Aunolan (1999) tutkimuksessa asian on todettu kuitenkin olevan päinvastoin. Vaikka tasoerot lukutaidon sujuvuudessa kasvoivat esiopetusvuoden aikana, niin koulun alettua ne pienenevät nopeasti. Esiopetusvuoden aikana noin kolmannes oppi lukemaan. Lapset, jotka eivät osanneet vielä kouluun tullessaan lukea, oppivat lukemaan ensimmäisen kouluvuoden aikana ja saavuttivat nopeasti taidoissaan hyvät lukijat. Poikkeuksen muodosti kuusi prosenttia lapsista, joilla oli vaikeuksia lukemaan oppimisessa vielä ensimmäisen kouluvuoden lopulla.

Esiopetusvuoden alussa hyvää lukutaitoa ennusti äännetietoisuus, eli mitä paremmin lapsi esiopetusvuoden alussa pystyi tunnistamaan ja nimeämään äänneitä, sitä paremmat olivat myös hänen lukutaitovalmiutensa. Se, että äännetietoisuus oli yhteydessä lukutaidon lähtötasoon, ei kuitenkaan selittänyt myö-

hempää lukutaidon kehityksen nopeutta. Alkuvalmiuksista ennakoivat parhaiten hyvä kirjaintuntemus ja taito luetella lukuja eteen- ja taaksepäin (lukujonotaidot). Ensimmäisen kouluvuoden kehitystä ennusti puolestaan kuullun ymmärtäminen. (Nurmi & Aunola 1999.)

Sukeutuvan lukutaidon teoriaan perustuva Korkeamäen (1996) tutkimus keskittyi perinteisten tavuharjoitusten sijasta merkityksellisen kontekstin järjestämiseen lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa päiväkotij- ja luokkaympäristössä. Tutkimukseen osallistuneet lapset eivät olleet lukutaitoisia, mutta he osasivat monia lukemisen asioita. Opettajat antoivat lapsille mallia ja tukivat lasten yrityksiä. Tuloksena oli, että lapset alkoivat käyttää lukemis- ja kirjoittamisyri-tyksissään Ehrin (1995) luokituksen mukaisia alfabeettisia strategioita. Lasten jatkuva osallistuminen toimintoihin pätevempien ihmisten avustaessa ja neuvoessa lisäsi vähitellen lasten ymmärrystä siitä, miten kirjaimia ja äänteitä käytetään lukemisessa ja kirjoittamisessa. Lapset alkoivat itse keksiä, miten sanoja kirjoitetaan kuuntelemalla niiden ääntämistä ja artikuloimalla itse. Tätä tekniikkaa lapset käyttivät sekä lukemisessa että tuttuun ja ennestään tuntemattomien sanojen kirjoittamisessa.

#### **2.4.2 Varhain lukemaan oppineet lapset**

Suomessa harvinaisen tutkimusryhmän muodostavat varhain lukemaan oppineet lapset. Muualla maailmassa on tehty jonkin verran tutkimuksia itse lukemaan oppineista tai opetetuista lapsista (esim. Teale & Sulzby 1986).

Lass (1982) on todennut, etteivät varhaiset lukijat ole välttämättä erittäin lahjakkaita, eivätkä lahjakkaat lapset ole aina varhaisia lukijoita. Durkinin (1980) näkemyksen mukaan varhain lukemaan oppineiden lasten älykkyydellä oli tiettyyn asteeseen saakka yhteyttä varhaiseen lukemiseen. Lapset olivat hyvin erilaisista perheistä. Yhteistä varhaisille lukijoille olivat kotona saadut lukemiskokemukset. Näille lapsille oli luettu paljon ja selitetty outoja sanoja. Vanhemmista ainakin toinen oli lähes aina paikalla, jos lapsella oli kysyttävää. Lapsilla itselläänkin oli halu lukea. Samoin lapsilla oli sisaruksia ja he leikkivät yhdessä koulua. (Durkin 1980.) Varhaiset lukijat olivat kiinnostuneita kirjoitetusta tekstistä ja kirjoista. He viihtyivät kirjojen parissa, pelasivat kielipelejä, leikkivät kielellä ja olivat kiinnostuneita lukemisesta (Lass 1982).

Myös Julkusen (1984) tutkimus osoitti, että varhaisten lukijoiden vanhemmat olivat harrastaneet lastensa kanssa monenlaisia asioita. Erityisesti heillä oli kirjoihin liittyviä yhteisiä harrastuksia. Vanhemman tai lukutaitoisen sisaruksen merkitys lapsen lukemaan oppimisen kehittämisessä oli keskeinen. Tutkimus osoitti, että varhaiset lukijat erosivat myöhemmin oppineista kotitaustan puolesta.

Suomessa ainakin Sarmavuori (1995) on kuvannut poikansa lukemaan oppimista kolmen vuoden iästä kuuden vuoden ikään. Myös Ruotsissa on tutkittu jonkin verran varhaista lukemaan oppimista. Muun muassa pienten lasten lukemaan oppimisesta kiinnostunut Söderbergh (1977; 1979; 1986; 1991) on kuvaillut oman tyttärensä opettamista ja oppimista. Hän näytti sanakortteja kahden vuoden ja neljän kuukauden ikäiselle tyttärelleen ja viiden kuukauden ku-

luttua tytär osoitti spontaaneja yrityksiä lukea itse uusia sanoja. Jonkin ajan kuluessa tytär pystyi lukemaan helppoja lasten kirjoja ääneen. Söderbergh on käyttänyt menetelmää myös kuurojen lasten opetuksessa. Kokeilu kesti kaksi vuotta, ja kaikki seitsemän mukana ollutta lasta oppivat lukemaan. Sekä puhuttu kieli että viittomat paranivat niin kuuroilla kuin huonokuuloisillakin.

Söderberghin lisäksi Maria Wester (1994, 19–30) on kuvannut yksityiskohdallisesti tyttärensä lukemaan oppimista 14 kuukauden iästä lähtien. Tyttö oppi lukemaan kahden ja puolen vuoden iässä siten, että hän katseli ja luki tekstin ensin hiljaa itsekseen ja sen jälkeen sanoi sen ääneen. Äiti näytti tyttärelle itse tekemiään sanakortteja, joihin yhdistettiin sanoja vastaavia kuvia. Ensimmäiset sanakortit olivat perheenjäsenten ja sukulaisten nimiä. Näistä tehtiin lapselle kuvakirjoja, joita tyttö mielellään katseli ja luki. Noin kahden vuoden iässä hän opetteli kirjaimia siskonsa aapisesta. Äidin mielestä tyttö oppi lukemaan lähes yhtä helposti kuin puhumaankin. Tyttö oli erittäin kiinnostunut kirjoitetusta tekstistä ja siitä, että hänelle luettiin. Hän oppi nopeasti lukemaan ja vähän myöhemmin myös kirjoittamaan. Tyttö halusi itse opetella kirjoittamaan ystäviensä nimiä. Äidin mielestä kyse ei ollut lukemisen treenaamisesta, samoin kuin hän ei sanoisi lapsen kanssa puhumistakaan puhumisen treenaamiseksi. Lukeminen ja puhuminen voivat kulkea rinta rinnan, mikä ei ole lapsen pakottamista vaan hauskaa leikkiä myös aikuisen näkökulmasta.

Varhaisista lukijoista tehdyt tutkimukset osoittavat selvästi, että suosuisassa ympäristössä vuorovaikutteisilla ja leikinomaisilla toiminnoilla voidaan edistää jopa 2–3-vuotiaiden lasten lukutaidonkin ja lukemistietoisuuden kehittymistä. Toisaalta voidaan vain arvailla, miten monin eri tavoin pienet lapset voivat oppia lukemaan.

### **3 LUKEMAAN OPPIMISEN MAHDOLLISUUDET PÄIVÄKOTIYMPÄRISTÖSSÄ**

Suomalaisessa päivähoitoperinteessä ei ole tietoisesti korostettu lasten oppimiseen ja vuorovaikutuksen edistämiseen liittyviä asioita, vaan on painotettu enemmänkin hoidollista puolta. Vasta viime vuosien aikana on alettu tietoisemmin kiinnittää huomiota lasten oppimisen edistämiseen.

Kuusivuotiaiden lasten esiopetuksen kehittämistyö alkoi Suomessa 1960-luvun loppupuolella (Hietala 1971; Kyöstiö, Luukkonen & Koskenrouta 1975). Vuonna 1971 alkaneessa valtakunnallisessa esikoulukokeilussa tutkittiin esikoulun vaikutusta lasten eri valmiusalueiden kehittymiseen (Ruoppila & Korkiakangas 1973). Näihin sisältyi myös kielellistä kehittämistä ja lukemisvalmiuksien harjoittamista. Tämän jälkeen esiopetuksen kehittämisvauhti jossain määrin hidastui, kun taas 1990-luvulla se voimistui sekä lainsäädäntöteitse että erilaisten esiopetusta koskevien pedagogisten kokeilujen, projektien, selvitysten ja tutkimushankkeiden avulla (esim. Lummelahti 1992; Kankaanranta & Tiihonen 1994; Ojala & Siekkinen 1998). Kielellinen kehittäminen ja lukemisvalmiuksien edistäminen on kuulunut useimmiten yhtenä sisältöalueena esiopetuksen kehittämisprojekteihin. Lasten kielelliseen tietoisuuteen liittyviä harjoituksia, jotka sisälsivät fonologiaa, morfologiaa, syntaktisia ja pragmaattisia harjoituksia (Tornéus ym. 1991), toteutettiin ainakin jossain määrin päivähoitopedagogiikassa. Yllä mainitut esikouluikäisiin liittyvät tutkimukset ja kokeilut ovat sisältäneet tietyltä osin lukuleikkiohjelman kanssa yhteneväisiä kielellisen tietoisuuden harjoituksia, mutta ne eroavat lukuleikeistä lähinnä toteutustapansa vuoksi.

Tämän tutkimuksen alkuvaihetta (1990-luvun alkua) määrittivät Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980:31 ja sen oheen laaditut oppaat, kuten Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma (1984), jossa korostettiin keskusaihesuunnittelua tavoitteineen, sisältöineen sekä työ- ja toimintatapoineen. Samoin myöhemmin ilmestyneet esiopetuksen kehittämiseen liittyvät muistiot (Esiopetuksen kehittämistyöryhmän muistio vuodelta 1991 ja Esiopetuksen opetussuunnitelmalliset perusteet vuodelta 1992) loivat yleiset puitteet kehittelytyölle. Näissä virallisissa asiakirjoissa ei varsinaisesti käsitelty lukemaan ja kirjoittamaan oppimista. Ennen vuotta 2000 ei ole ollut esiopetukseen ns. velvoittavia



opetussuunnitelmia vaan asiakirjat olivat lähinnä suosituksia. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) on määritelty keskeiset sisältöalueet, oppimiskäsitys ja opetuksen toteuttaminen.

Esiopetus määritellään Hujalan (2002) mukaan siten, että siihen sisältyy kaikki ennen koulua tapahtuva oppimisen tukeminen. Puhtaasti hallinnollisista syistä esiopetus rajoitetaan vain kuusivuotiaisiin. Pedagogisesti määriteltynä esiopetus ymmärretään yhteistyöprosessiksi, jossa vertaisryhmäkontaktit ja aikuisen tavoitteellinen ohjaus sekä lapsen omaehtoinen ja kokemuksellinen toiminta edistävät lapsen kasvua aktiiviseksi toimijaksi ja oppimisen strategioiden oppijaksi. Lummelahden (1995) mielestä esiopetuksen sijasta olisi parempi puhua esioppimisesta, jolloin korostuu lapsen omaehtoinen, aktiivinen oppiminen.

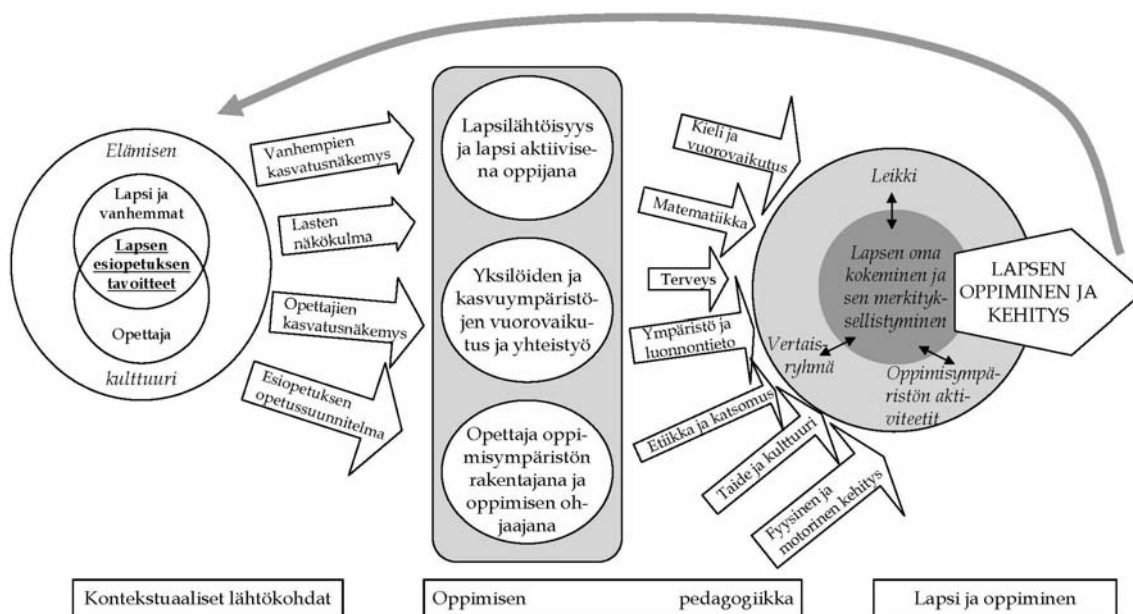
### 3.1 Päivähoidon pedagogiikkaa

Päivähoidon pedagogiset tehtävät jakaantuvat Palovaaran (1996) mukaan instrumentaaliseen eli koulunaloituksen tukemiseen ja eksistentiaaliseen eli lapsuuden näkemiseen itseisarvoisena elämänvaiheena. *Instrumentaalisessa* tehtävässä lapsi on kasvatuksen objekti, jolloin lapsuus nähdään välivaiheena ja tavoitteena on kouluun valmentaminen. Toiminnassa pääpaino on tavoiteasettelussa ja normatiivisuudessa. Kehitykseen pyritään vaikuttamaan interventioilla, kehityksen korjaamisella ja muuntamisella. *Eksistentiaaliseen* tehtävässä lapsi on oman kasvunsa ja kehityksensä subjekti, jolloin lapsuudella on oma itseisarvonsa. Tavoitteena on lapsen luonnollisen kehityksen tukeminen yksilöllistä kasvua ja kehitystä kunnioittaen. Keskeistä on lapsen kehitysmahdollisuuksien turvaaminen, kehityksen seuranta ja kehitystä haittaavien esteiden poisto. Toiminnassa pyritään asettamaan vaatimuksia niin kasvattajalle kuin ympäristöllekin.

Pedagogisen tehtävän näkökulmasta päiväkodin ja koulun erilaiset näkemykset oppimisesta ja opetuksesta ovat pikemminkin seurausta erilaisista historiallisista perinteistä kuin lapsen oppimisen analyysistä. Tyypillisesti päiväkodin näkemys lapsen kehityksestä on kokonaisvaltainen ja luonnolliseen kehitykseen pohjautuva, kun taas koulun oppiainejakoisessa näkemyksessä korostuvat tiedon jakaminen ja kulttuurin siirtäminen. Historiallinen ja lapsen kannalta keinotekoinen rajanveto päiväkodin ja koulun välillä on ollut omiaan estämään kokonaisvaltaisen näkemyksen muodostumista lapsesta, kasvusta ja oppimisesta. Toisaalta viimeaikaiset koulun ja päiväkodin yhteistyöhankkeet ovat vauhdittaneet yhteisen näkemyksen muotoutumista. Uusimmat esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmat antavat tälle työlle pohjaa. (Persson 1993.)

Varhaiskasvatuksen pedagogiikassa esiopetuksen suunnittelun ja toteutuksen käänteentekevin tavoite on Hujalan (2002) mukaan lapsen aktiivisen roolin esiin nostaminen. Tämän ohella pedagogiikassa korostuu oppimisen sosiaalinen luonne. Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys korostaa lapsen ajattelun ja oppimisen kiinteää sidosta toimintakontekstiin. Lapset oppivat osallistumalla ympäristönsä elämään ja toimintoihin. (Hujala 2002, 57.)

Kontekstin merkityksen painottamiseksi on esiopetukseen kehitetty kontekstuaalisen oppimisen teoreettinen malli (kuvio 4). Käsitys esiopetuksesta perustuu Hujalan (2002) mukaan varhaiskasvatustieteeseen. Tätä käsitettä Hujala käyttää sen epävirallisesta luonteesta huolimatta. Siinä yhdistyvät teoria sekä lasten, opettajien ja vanhempien näkemykset. Kontekstuaalinen ajattelu perustuu bronfenbrenneriläiseen (1979) ekologiseen psykologiaan, jossa tähdennetään kasvu ympäristön vuorovaikutussuhteiden yhteyttä lapsen kehitykseen. Oppimisen kontekstuaalisuus tarkoittaa esiopetuksen liittymistä lapsen omaan kokemusmaailmaan ja kasvu ympäristöön (kuvio 4). (Hujala 2002, 40–41.)



KUVIO 4 Kontekstuaalisen oppimisen malli esiopetuksessa (Hujala 2002, 40–41)

Mallia voidaan kuvata sykliseksi ja dynaamiseksi, ja siinä oppiminen lähtee lapsen omasta kasvukontekstista ja lapsen oma toiminta saa myös aikaan muutoksia kontekstissa. Oppimisen eri vaiheissa on syytä jatkuvasti arvioida uudelleen lapsen kasvua ja oppimista sekä sopeuttaa oppimisen pedagogiikan periaatteita uusien oppimishaasteiden mukaisesti. (Hujala 2002, 40.)

Päiväkotiympäristössä lapset osallistuvat erilaisten vertaisryhmien kulttuuriin ja myös luovat niitä yhdessä. Lasten toiminnoissa ilmenevät tiedot ja taidot muuttuvat vähitellen vastaamaan aikuisten elämään osallistumista. Lapset käyttävät omassa kulttuurissaan aikuisten elämästä ja aikuisilta omaksumaansa tietoa. Aikuisten merkitys on nimenomaan siinä, että erilaisissa lasten ja aikuisten välisissä vuorovaikutustilanteissa, kulttuurisissa kohtaamisissa aikuiset voivat toimia kumppaneina ja ohjata lapsia arkipäivän tilanteiden pohtimiseen. Tässä kaksisuuntaisessa prosessissa lapset oppivat aikuisilta ja aikuiset lapsilta. Aikuisillakin on mahdollisuus oppia lasten tavasta kohdata maailma, toimia luovasti ja spontaanisti, ihmetellä elämän ilmiöitä ja nauttia omien kokemusten jakamisesta mui-

den kanssa. Aikuisen kyky ymmärtää lasten maailmaa edellyttää kykyä havainnoida ja arvostaa lasten arkipäivää. (Corsaro 1985, 307.)

Vygotskin (1978) ajattelun mukaisesti opetuksen ei tule rakentua lapsen tämänhetkisellem kehitystasolle vaan opetuksen tulee edistää kehitystä. Opetuksen tulee kohdistua lapsen lähikehityksen vyöhykkeelle, jolloin opetus tapahtuu lapsen tämänhetkisen kehitystason yläpuolella. Lasten kanssa keskusteleminen sekä mielenkiinnon herättäminen opiskeltavaan asiaan ja sitä kautta lähikehityksen vyöhykkeen kartoittaminen on kasvattajan olennaisimpia tehtäviä (Hännikäinen 1995).

Vygotski liitti alkuvaiheessa lähikehityksen vyöhykkeen käsitteen lähinnä yksilötason älylliseen kehitykseen ja opetukseen kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Käsitettä on myöhemmin liitetty erilaisiin oppimisen yhteyksiin. Uusissa lähikehityksen käsitteen tulkinnoissa nousevat esiin selvästi ryhmien ja yhteisöjen kehitys sekä merkitys yksilön kehityksessä, jolloin toisten lasten ja aikuisten kanssa yhdessä tekeminen luo kaikille yhteisen oppimisen potentiaalin. Eri-ikäisten lasten osaamistaso ei vaikuta oppimispotentiaalin ylärajaan. Lähikehityksen vyöhykkeen käsite ulottuu myös koko persoonallisuuden kehityksen alueelle, jolloin oppiminen kattaa kaikki lapsen kehityksen alueet ja kehittää lapsen identiteettiä kuten myös taitoja ja tietoja. Oppimisen kannalta on lisäksi erittäin tärkeää niin lasten kuin aikuistenkin välisen vuorovaikutuksen tunneilmasto. (Hakkarainen 2002.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2000, 3. §) on kirjattu oppijan näkökulma ja oppimisen konteksti: *Esiopetuksessa oppiminen on aktiivinen, aikaisempiin tietorakenteisiin pohjautuva päämääräsuuntautunut prosessi, joka usein sisältää ongelmanratkaisua. Näin tietoa ei voida suoraan opettamalla siirtää lapselle, vaan lapsi itse rakentaa aikaisemmin omaksumiensa käsitysten ja uuden tiedon pohjalta uudet käsityksensä. Oppiminen perustuu aikaisempaan tietoon ja oppimiskokemuksiin. Oppimista tapahtuu opittavan aineksen, aikaisemmin muodostuneiden tietorakenteiden sekä ajattelun vuorovaikutuksessa. Vertaisryhmän vuorovaikutustilanteissa lapset oppivat yhdessä toisten kanssa ja antamalla virikkeitä toistensa ajattelun ja mielikuvituksen kehittymiseen.*

Esiopetuksen keskeiset sisältöalueet ovat kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja elämäkatsomus, ympäristö- ja luonnontieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys sekä tiede ja kulttuuri. Opetuksen toteuttamisessa korostetaan kokonaisvaltaisuutta ja integroitua opetussuunnitelmallista ajattelua. Lasta pidetään aktiivisena toimijana ja oman osaamisena rakentajana. Oppimisessa painottuvat kuitenkin sen sosiaalinen luonne ja vertaisryhmän merkitys.

Lukemaan oppiminen nähdään Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) sukeutuvan luku- ja kirjoitustaidon mukaisesti lapsen oppimisen jatkumona, joka alkaa ennen esiopetusta ja jatkuu sen jälkeen koulussa. Lapsen aktiivinen käyttäytyminen häntä kiinnostavien tekstien tai kirjojen sekä häntä osaavampien lasten ja aikuisten seurassa saa aikaan vähitellen etenevän prosessin kohti konventionaalista lukutaitoa. (Korkeamäki & Goman 2002, 277.)

### 3.2 Aikuisen merkitys oppimismahdollisuuksien tukemisessa

Lapsen oppimismahdollisuuksien tarjoamisessa aikuisella on tärkeä merkitys. Kehitystä edistävässä kasvatuksessa pidetään lapsilähtöisyyttä ja tavoitteellista kasvatustyötä yhteisenä päämääränä, jossa opettaja tuntee vastuunsa oppimisen organisointiin tukien kunkin lapsen kehitystä sekä yksilöllisesti että lapsiyhteisön jäsenenä. Opettajan tehtävänä on järjestää yhteisiä oppimistilanteita, joissa lapset ovat mielellään mukana kehitystasonsa mukaisesti huolehtimalla myös lapsille vielä saavuttamattomista toiminnan alueista. Päiväkoti-ikäisten lasten leikki ja leikillinen toiminta parhaimmillaan tuottaa iloa, kohottaa leikin laatua ja edistää lapsen tulevaa kehitystä. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 177.)

Esiopetussuunnitelman perusteiden tultua voimaan lasten oppimisympäristöön on kiinnitetty entistä enemmän huomiota ja oppimisympäristöä pidetään merkittävänä tekijänä lapsen oppimisessa. Parhaiten lapsen kehitystä tukee merkityksellinen ja toiminnallinen oppimisympäristö, jossa lapset voivat kehittää taitojaan yhdessä aikuisten ja toisten lasten kanssa sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa (Morrow 1989, 15).

Oppimisympäristön vaikutusta lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen mahdollisuuksiin erilaisissa esiopetusryhmissä ovat tutkineet Korkeamäki ja Goman (2002, 275–287). Tutkimuksessa tarkasteltiin yhden päiväkodin ja yhden koulun yhteydessä toimineen esiopetusryhmän sekä seurakunnan kerhon toimintaan osallistuneiden lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimista. Tutkimuksessa ilmeni, että fyysinen oppimisympäristö oli järjestetty kaikissa ryhmissä lasten vuorovaikutuksen mahdollistavaksi mutta sen hyödyntäminen vaihteli. Päiväkodin lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen perustui sukeutuvan luku-aidon periaatteeseen ilman oppikirjoja. Työskentely oli muita lapsikeskeisempää, kun taas koulun esiopetuksessa käytettiin oppikirjan lisäksi erilaisia pelejä. Seurakunnan kerhossa käytettiin esiaapista ja ryhmässä vallitsi tutkijoiden mukaan ohjaajajohtoisuus. Päiväkotiryhmän lasten kielellisen tietoisuuden tulokset olivat sekä tutkimuksen alussa että lopussa tilastollisesti merkitsevästi parempia kuin seurakunnan ryhmän tulokset kaikissa testiosioissa. Päiväkotiryhmän lapset olivat myös koulun esiopetusryhmää merkitsevästi parempia kaikissa muissa osioissa lukuun ottamatta alkumittauksen kirjaintuntemusta.

Myös esiopetusta antaneiden opettajien arviointeja esiopetuksen tavoitteiden saavuttamisesta on tutkittu Helsingin kaupungissa vuosina 2001–2003 (Hytönen 2004). Tutkimuksesta kävi ilmi, että keskimäärin parhaiten lapsiryhmissä saavutettiin fyysisen ja motorisen kehityksen, ympäristö- ja luonnontiedon sekä yleisten kasvatustavoitteiden alueiden tavoitteet. Kielen ja vuorovaikutuksen tavoitealueella toteutuivat keskimäärin erittäin hyvin vuorovaikutustaitojen sekä lukemisen, kirjoittamisen ja sanavaraston tavoiteulottuvuuksien tavoitteet. Tutkimuksessa selvitettiin myös esiopetuksen toimintaympäristön yhteyttä esiopetuksen tavoitteiden saavuttamisessa, mistä ilmeni, ettei psyykkisillä ja fyysisillä tekijöillä kyetty selittämään esiopetuksen kasvatustavoitteiden saavuttamista. (Hytönen 2004, 38–45.)

Nurmilaakson (2005) ja ruotsalaisen Widebäckin (1998) tutkimukset puolestaan antavat heikohkon kuvan päiväkotien lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen toteuttamisesta, vaikka lastentarhanopettajat olivat saaneet esi- ja alkuopetukseen lisäkoulutusta. Huolimatta siitä, että nykyiset päiväkotien esiopetussuunnitelmat tukevat lukemaan oppimisen mahdollisuuksien tarjoamista lapsille, saattaa lukemaan opettaminen joillekin lastentarhanopettajille olla vielä alue, johon he eivät halua paneutua. Toisaalta on paljon päiväkoteja, joissa halutaan panostaa tähän alueeseen. Toiminnan kulkua päiväkodissa saattavat ohjata tietyt asenteet ja tietämättömyys lukemaan oppimismenetelmistä. Kuusivuotiaille luetaan päiväkodissa paljon, mutta ei välttämättä opeteta tarkempaa sanojen ja kirjainten analysointia. Lastentarhanopettajat mainitsivat Nurmilaakson tutkimuksessa ajanpuutteen suurimmaksi esteeksi kuusivuotiaiden lukemaan opettamisessa. Samoin Widebäck (1998) toteaa, ettei ruotsalaisissa päiväkodeissa keskimäärin tueta kovin innokkaasti lasten lukemaan oppimista. Lastentarhanopettajat olivat hänen mielestään passiivisesti aktiivisia. He odottivat, että lapset kysyisivät tai pyytäisivät apua.

Lukemaan oppimisen tukemisessa ja mahdollisuuksien tarjoamisessa päiväkodin henkilökunta on avainasemassa. Lopullinen vastuu tavoitteiden toteuttamisesta ja niiden painottamisesta on ryhmän lastentarhanopettajilla. Ajanpuutteeseen vetoaminen johtuu joillakuilla ehkä enemmänkin negatiivisista asenteista pienten lasten oppimista kohtaan kuin todellisesta kiireestä. Tämän tutkimuksen alkuvaiheeseen nähden tilanne päivähoitopedagogiikassa on huomattavasti parantunut, mihin ovat vaikuttaneet esiopetukseen liittyvät lukemistutkimukset sekä valtakunnalliset esiopetussuunnitelmat. Hujalan (2002) esittämä kontekstuaalisen oppimisen malli ja siinä esiintyvät oppimisen pedagogiset periaatteet sopivat luontevasti lukuleikkeihin. Mallissa korostuvat lapsikeskeinen toiminta ja lapsen näkeminen aktiivisena oppijana, jolloin lapsen aikaisemmat oppimiskokemukset muodostavat perustan jatkokehitykselle. Yksilöiden ja kasvuympäristöjen vuorovaikutus ja yhteistyö sekä opettajan osuus oppimisympäristön rakentajana ja oppimisen ohjaajana on sosiokonstruktivistisen teorian mukaista toimintaa, mikä on myös tämän tutkimuksen perustana.

Päivähoidon pedagogisilla ratkaisuilla voidaan tukea lasten lukemaan oppimista esiopetussuunnitelman perusteissa mainittujen tavoitteiden mukaisesti. Lukuleikkeihin sisältyy paljon harjoituksia, joissa lapset voivat toimia joko ikäistensä tai eri-ikäisten lasten ryhmässä riippumatta lukemisen taitojen hallinnasta.

## 4 LUKULEIKKIEN KEHITTÄMINEN

Lukuleikkien kehittäminen ajoittui aikaan, jolloin päivähoidossa oli alkanut julkinen keskustelu esiopetuksesta ja siihen liittyvistä sisältöalueista. Tosin esiopetuksesta oli keskusteltu ja tehty jonkin verran erilaisia esiopetuskokeiluja jo aiemminkin, mutta 1990-luvun alussa esiopetus nousi uudestaan mielenkiinnon kohteeksi. Tutkimuksen alkuvaiheessa päiväkotien yleiseen käytäntöön ei sisällynyt lukemaan ja kirjoittamaan opettamista, mutta kielellisen alueen kehittämistä on pidetty yhtenä päivähoitopedagogiikan sisältöalueena. Satujen ja kirjojen lukeminen on ollut tärkeä osa pienten lasten pedagogiikkaa. Sen sijaan opettamisesta ei puhuttu yleisesti vielä tämän tutkimuksen alkuvaiheessa, eikä etenäkään lukemaan opettamisesta.

Tässä luvussa kuvataan lukuleikkien kehittämisen taustaa ja etenemistä varsinaiseksi lukuleikkiohjelmaksi. Ensin tuodaan esiin niitä näkökulmia ja teoreettisia taustoja, jotka vallitsivat lukuleikkien kehittämisen alkuvaiheessa. Lopuksi esikokeilun pohjalta muotoutunut lukuleikkiohjelma esitetään sukeutuvan lukutaitoteorian kontekstissa. Interventioissa toteutettu lukuleikkiohjelma kuvataan tarkemmin luvussa 5.2.

Kehittävän toimintatutkimuksen luonteeseen liittyen tutkimuksen aikana tapahtui kehittymistä niin teoreettisten perusteiden kuin sisältöjenkin osalta. Tässä työssä tuodaan esiin myös lukuleikkitutkimuksen kehittelyn jälkeen tulutta kirjallisuutta, millä halutaan osoittaa yhteneväisyyttä aikaisemmin syntyneeseen näkemykseen.

Lukuleikkien kehittämisessä edettiin käytännönläheisesti sen mukaan, mitä aiheeseen liittyvä kirjallisuus ja tutkijan käytännössä näkemät toteuttamiskeinot mahdollistivat. Lukuleikkien kehittämisessä noudatettiin seuraavia yleisiä periaatteita:

- 1) Lukuleikkien tulee soveltua alle kouluikäisten, erityisesti esiopetusikäisten lasten opetukseen, jolloin motivaation merkitys on tärkeä. Toiminnan kesto ja laatu on suhteutettava pienen lapsen kehittymisen ja työskentelyn mukaan.
- 2) Lukemiseen liittyviä asioita tulee voida opetella monella eri tavalla ja monissa eri yhteyksissä, etenkin leikissä (Christensen & Launer 1985;

Ehri 1995, 23). Toiminnan tulee olla kokonaisvaltaista, monipuolista, vaihtelevaa ja lapselle merkityksellistä (Morrow 1989,15). Tietoisuus painetusta tekstistä ja lukemisen tarkoituksesta tukee lukemaan oppimista (Downing 1973; Ehri 1995, 23; Lomax & McGee 1987). Tästä syystä lasten tulee nähdä ja saada olla tekemisissä kirjoitetun tekstin kanssa mahdollisimman paljon. Leikkien tulee olla lapsia kiinnostavia ja heidän aktiivisuuttaan tukevia, jolloin toimintaan tulee sisältyä paljon liikkumista ja liikkeen avulla oppimista (Dennison & Dennison 1990; Hannaford 2001). Myös lasten tuntemia perinteisiä leikkejä hyödynnetään siten, että niihin sisällytetään lukemistoimintoja.

- 3) Lukemaan oppimisen tehokkuus ei ole tärkein tavoite, vaan tärkeämpää on lapsen kiinnostuksen herääminen lukemista kohtaan ja sitä kautta kirjalliseen kulttuuriin kasvaminen. Lukemistietoisuuden kehittäminen on osa päivähoidon tehtävistä, mutta konventionaalisen lukemaan opettamisen vastuu jätetään koululle.

Lukuleikkien kehittämisen alkuvaiheessa teoreettisena lähtökohtana käytettiin Downingin (1973; 1979) kognitiivisen selkeyden teoriaa, jota erityisesti oululaiset lukututkijat suosivat 1980- ja 1990-lukujen taitteessa (ks. Lehmuskallio 1986; Viitala 1993). Teoriassa korostetaan merkityspainotteisuutta lukemaan oppimisessa. Lasten tulisi saada paljon merkityksellisiä kokemuksia puhutusta ja kirjoitetusta kielestä. Lapsen oma kieli ja omat kokemukset ovat tärkeitä lukemaan oppimisessa. Lukemisen edistymistä alkaa tapahtua, kun lapsi tiedostaa tekemisensä. Hänen täytyy ensin saada kokea, että kirjoista on iloa ja hyötyä. Tämä on yhteydessä kielen kommunikatiiviseen funktioon, ja sen tiedostaminen mahdollistaa motivaationaalista lukemista. (Downing 1973; 1979, 42–51, 146–152.)

Tämän tutkimuksen esikokeilussa käytettiin Downingin kehittämää LARR-testistöä (Linguistic Awareness of Reading Readiness), jolla mitataan lasten kykyä tunnistaa lukemis- ja kirjoittamistoimintoja, kirjoittamisen tarkoituksen ymmärtämistä sekä lukemiseen liittyvien käsitteiden metalingvististä kieltä, kuten sanat, kirjaimet ja lauseet (Downing, Ayers & Schaefer 1983).

Downingin teoria antoi alkuvaiheessa lukuleikkien kehittämiseen suuntaa juuri merkityspainotteisuudellaan ja lukemisen tarkoituksen korostamisella lapsille läheisiin asioihin. Kehittämisessä korostettiin erityisesti leikkien liittymistä lapsen omaan merkitysympäristöön ja toiminnan kiinnostavuutta. Tutkimuksen edetessä lukuleikit saivat syvempää ja teoreettisempaa taustaa konstruktivistisista teorioista, joissa on jossain määrin yhtäläisiä piirteitä Downingin teorian kanssa. Tämän tutkimuksen lukemaan oppimisteoriat (sosiokonstruktivistinen, sukeutuvan lukutaidon sekä sosiokulttuurinen teoria) painottavat vuorovaikutuksellisuutta lapsen arkikulttuurissa ja lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvassa lukemaan oppimisessa.

## 4.1 Kiinnostuksen virittäjänä leikinomaisuus, toiminnallisuus ja liikkuminen

Lapsen kiinnostusta oppimiseen lisäävät toimintamateriaalin helppo saatavuus ja valinnan mahdollisuus. Samoin aikuisen avustavalla ohjauksella merkityksellisessä ja toiminnallisessa ympäristössä on merkitystä. Yhdessä toimiminen vertaisryhmän kanssa sekä käytettävissä oleva aika ja onnistumiskokemusten saaminen vaikuttavat kiinnostukseen. (Morrow & Gambrell 1998, 146–147.)

Leikki on keskeisin pienen lapsen toimintatapa. Leikin merkitystä oppimisessa on korostettu suomalaisten varhaiskasvatustutkijoiden piirissä (ks. Hakkarainen 2002; Helenius 1993; Kalliala 1999). Leikkiin liittyy myös liikkuminen, jonka osuutta tässä tutkimuksessa painotetaan myös lukuleikkien motivointikeinona.

### 4.1.1 Leikin merkitys oppimisessa

Leikin merkitys on itse leikissä. Merkitys näkyy siinä, että se tuottaa lapselle uusia kokemuksia ja avaa uusia mahdollisuuksia olla toiminnassa ympäristönsä kanssa (Hakkarainen 2002). Leikki on vapaaehtoista, ja sen hauskuus perustuu spontaaniin ja tiedostamattomaan sitoutumiseen. Se on nautinnollista ja tuottaa mielihyvää. Leikki erottuu tavallisesta elämästä, vaikka se saa usein sisältönsä siitä. Lapsi ei leiki oppiakseen mutta oppii leikkiessään. (Kalliala 1999.) Helenius (1993) korostaa kulttuuristen merkitysten ja ihmisten perustavanlaatuisen yhteistoiminnan tapojen omaksumista leikissä. Leikkiessään lapset toistavat näkemäänsä ja kokemiaan asioita, mikä tarjoaa kasvattajalle hyvän mahdollisuuden havainnoida esimerkiksi lapsen kielenkäyttöä.

Leikkiä voidaan pitää määrätietoisen kasvatuksen välineenä. Leikillä voidaan edistää lukemaan ja kirjoittamaan oppimista. Jotkut tutkijat ovat havainneet positiivisia vaikutuksia esikoululaisten oppimiseen, kun lapset harjoittelivat oikeita lukemistehtäviä leikkiin kytkettyinä. Tutkimusten mukaan lasten lukemisen ja kirjoittamisen tietämys kasvoi, kun he saivat leikkiä monipuolisessa lukemiseen ja leikkiin innostavissa toimintapisteissä (postitoimisto, ravintola, lääkärin vastaanottohuone). (Neuman & Roskos 1990; Pellegrini 1980; Roskos & Neuman 1998.)

Leikkiin pohjautuvat lukemistutkimukset voidaan jakaa Roskosin ja Christien (2000) mukaan *kognitiivis-konstruktivistisesti*, *ekologisesti* ja *sosiokulttuurisesti* painottuneisiin tutkimuksiin. Kognitiivisessa tutkimuksessa painopiste on henkisissä prosesseissa, jotka ilmenevät linkkeinä leikissä ja lukemistoiminoissa, esimerkiksi merkityksistä keskustelemisena, symbolisena ajatteluna ja kielen käytön kokemusten kuvaamisena. Ekologisessa tutkimuksessa painottuvat lukemisympäristön mahdollisuudet ja sosiokulttuurisessa kulttuuriset yhteydet sekä kodin ja koulun lukemiskulttuurien yhtenevyys.

Lapset sisällyttävät luonnollisiin leikkeihinsä lukemiseen liittyviä toimintoja, jos ympäristö on lukemista tukeva (Niiranen 2001, 58–60). Esiopetussuun-



nitelman perusteissa (2000, 7–9) korostetaan oppimisympäristön merkitystä lapsen uteliaisuuden, mielenkiinnon ja oppimismotivaation ohjaamisen kannalta. Myönteisten oppimiskokemusten avulla vahvistetaan lapsen itsetuntoa ja oppimaan oppimisen taidot kehittyvät.

Leikkiä voidaan pitää myös oppimisen motivointikeinona, kuten se tässä tutkimuksessa pääosin nähdään. Kuitenkin suomalaiset varhaiskasvatuksen tutkijat (esim. Hakkarainen 2002) varoittavat pitämästä leikkiä liian suppeasti tehokkaana opetusmenetelmänä. Leikillä ei ole ollut tarpeeksi itseisarvoa päiväkotipedagogiikassa, ja kuitenkin leikki on johtava kehityksen ja oppimisen lähde päiväkotikäisten lasten maailmassa. Lapsilla ei ole hyötynäkökulmaa ja tavoitteisuutta, joten lasten omassa tavoitekulttuurissa on olennaista asioiden tekeminen yhdessä. He eivät mieti omaa oppimistaan tai sosiaalista kehitystään. (Hakkarainen 2002, 111.)

Hakkarainen (2002, 114) katsoo leikin merkityksen oppimisessa ja kehityksessä riippuvan siitä, minkä tyyppisestä leikin käytöstä on kyse. Hän jaottelee leikin kolmen erilaisen käytön mukaan:

- 1) itsenäinen juonellinen roolileikki (aikuisen epäsuora ohjaus)
- 2) tietojen, taitojen ja ominaisuuksien kehittäminen leikin avulla tuomalla leikkiin tiettyjä sisältöjä
- 3) leikin käyttäminen puhtaasti opetusmenetelmänä didaktisin perustein.

Leikkiä voidaan jakaa eri tavoin. Pedagogisin perustein leikit voidaan jakaa luoviin ja sääntöleikkeihin. Luovia leikkejä kutsutaan vapaiksi leikeiksi erotuksena ohjatusta tai johdetusta leikistä, jossa aikuisella on merkittävä osuus. Luovien leikkien merkittävät muodot ovat rooli-, rakentelu-, nukketeatteri- ja näytelmäleikit, joiden perustana on jokin kertomus. Sääntöleikkeihin kuuluu monenlaisia leikkejä perinneleikistä didaktisiin leikkeihin, jotka on laadittu oppimistarkoituksiin. Myös liikunta-, laulu- ja lattialeikit tai kielelliset leikit lasketaan sääntöleikkeihin. (Helenius 1993, 85.)

Kuvittelu- ja sääntöleikeissä mielihyvä viriää eri lähteistä. Kuvitteluleikkiä luonnehtii vapaa improvisointi ja keksiminen, sääntöleikissä puolestaan leikin moniselitteisyys on säännöstelty. (Kalliala 1999.) Sääntöleikkeihin sisältyvät myös erilaiset liikuntaleikit. Liikunta kuuluu olennaisena osana lapsen leikkiin (Bergström 1996, 57).

Näihin perinteisiin leikin muotoihin voidaan sisällyttää lukuleikkejä siten, että lapsille jo ennestään tuttuihin leikkeihin liitetään sanojen vertailua tai kirjoitetun tekstin katsomista leikinluonteen mukaan. Esimerkiksi kauppaleikissä tavaroihin lisätään lapuille kirjoitettuja nimiä ja hintoja. Samoin lasten suosimat lääkarileikit saavat uuden lisän, kun leikkiin tuodaan puhelin, muistiinpanovälineet, lääkärikirjoja, reseptivihko tai muuta kirjoitettua tekstiä. Liikunnallisiin sääntöleikkeihin voidaan lisätä myös visuaalista hahmottamista vaativia osioita. Leikkien runsas tarjonta lisää lasten omaa aktiivisuutta ottaa lukemis- ja kirjoittamistoimintoja omiin vapaisiin leikkeihinsä (esim. Hakkarainen 2002, 144–151).

### 4.1.2 Aktiivinen toiminta ja liikkuminen

Deweyn kasvatusteoria tarjoaa perusteita lukuleikkien pedagogisiin ratkaisuihin. Sen mukaan oppiminen on luonteeltaan ongelmanratkaisua, jossa lapsi ikään kuin testaa omia odotuksiaan ja hypoteesejaan. Reflektoinnin pohjalta hän rekonstruoi aiempia käsityksiään. Opetus tulisi ankkuroida lapsen arkitodellisuuteen, lapsen omaan elämänsäkuuluun liittyväksi. Kaikkein haasteellisinta on sellainen opetus, joka on synnyttänyt lapsessa kysymyksiä ja joihin hän itse saa etsiä ratkaisuja. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 117.)

Lukuleikkeihin sisältyvät etsimisleikit ja näihin kuuluva sanojen vertaaminen on luonteeltaan ongelman ratkaisua. Useimmat lukuleikit sisältävät aktiivista toimintaa, kuten liikkumista paikasta toiseen tai omalla keholla tekemistä. Vasta tämän jälkeen tulee se leikin vaihe, jossa lapsi joutuu keskittymään, havainnoimaan, vertailemaan ja kiinnittämään huomionsa sanaan tai yksittäisiin sanan osiin. Kiinnostus vahvistuu, kun lapsi saa onnistumisen kokemuksia.

Viimeaikaiset pieniin lapsiin kohdistuneet tutkimukset ovat osoittaneet, että motorinen ja kognitiivinen kehitys ovat vuorovaikutteisempia kuin aiemmin on ymmärretty. Motorinen kehitys tukee kognitiivista kehitystä. (Viholainen, Ahonen, Cantell, Lyytinen & Lyytinen 2002, 761–769.) Niinpä monet vammaisten lasten kuntoutusohjelmat, esimerkiksi Doman-, Delacato-, Kerland- ja Petö-menetelmät sisältävät runsaasti motorisia harjoituksia, joiden tarkoitus on tukea myös muuta oppimista (Karvonen 1999). ”Liikkeet aktivoivat koko kehon hermoratoja ja tekevät siitä oppimisen välineen” (Hannaford 2001, 8). Hannaford kirjoittaa kirjassaan *Viisaat liikkeet*, kuinka liike liittyy ja ankkuroi tiedot ja kokemukset hermoverkkoihin. Samoin aivojumpan kehittäjät Dennison ja Dennison (1990) korostavat liikkeen avulla oppimista. Lapsen liikkuaessa aivojen kaikki osat aktivoituvat ja integroituvat ja avaavat siten luonnostaan ovia oppimiselle (Hannaford 2001, 80–81).

Liikunnan käyttömahdollisuuksiin sisältyy monia muita näkökulmia kuin vain suorituskorosteisuus. Liikunta tulisikin nähdä mahdollisuutena koko persoonallisuuden kehittämisessä. (Koljonen 2000, 1.) Liikunnallinen toiminta lukuleikkeihin kytkettynä muodostaakin osan oppimisprosessia. Päiväkotikäisille lapsille liikkuminen on luonnollista ja mieluisaa. Liikkeen merkitys näkyy myös siinä, että pienet lapset eivät jaksa istua pitkää aikaa yhdessä paikassa ja keskittyä kognitiivisiin toimintoihin. Riittävä liikkuminen ja energian purkaminen auttavat keskittymään.

Lukuleikeistä yksi suosituimpia on *suunnistusleikki* (Karvonen & Rikkola 1993, 22), johon yhdistyy sekä kognitiivista että kinesteettistä toimintaa. Sanojen vertaileminen (visuaalisesti) ja huomion kohdistaminen johonkin tiettyyn sanan kohtaan on pieni osa leikin kokonaisuutta, jossa lapsen ei välttämättä tarvitse olla kovin tietoinen juuri lukemaan oppimiseen liittyvistä asioista. Näin ollen lukuleikit mahdollistavat eri kehityksen tasoilla olevien lasten mukanaolon. Kaikkein nuorimmille lapsille saattaa leikeistä jäädä päällimmäisenä mieleen vain juokseminen johonkin kohteeseen. Kun lapset toimivat pareittain tai pienissä ryhmissä, ovat isommat ja osaavimmat lapset esimerkkeinä ja mallin an-

tajina nuoremmille lapsille (ks. Vygotski 1978). Näin ollen voi olettaa, että myös nuorimmat lapset oppivat jotakin sanojen vertailemisesta, kirjaimista ja lukemisesta eli lukemistietoisuudesta.

Usein on vaikea sanoa lasten toiminnoista, onko kyseessä leikki vai jokin muu toiminta. Toiminnassa voi olla enemmän tai vähemmän leikinomaisia piirteitä (Pellegrini 1991). Lukuleikit sisältyvät parhaimmillaan päiväkodin muihin toimintoihin, tai lapset itse sisällyttävät ne omiin leikkeihinsä. Lukuleikkien yhteydessä voidaan puhua leikinomaisesta tai perinteisiin leikkeihin liitetystä lukemistoiminnoista.

Lukuleikit sijoittuvat lähinnä didaktisiin leikkeihin, joiden tavoitteena on tukea kehitystä lapsen omista lähtökohdista ja edellytyksistä käsin. Didaktisilla leikeillä on tavoite, johon leikinomaisella toiminnalla pyritään, ja ne antavat lapsille oppimisen mahdollisuuden. (Lummelahti 1993, 16.) Usein leikkeihin liittyy myös sääntöjä, joita voidaan pitää tietojen ja taitojen kehittämisenä (Hakkarainen 2002, 114). Esimerkiksi parityöskentelyssä sääntönä voi olla erilaisten tehtävien suorittaminen. Toinen parista on kirjuri ja toinen etsii sanakorttinipusta sanoja. Myös tietyt pelit sisältävät vuoron odottamista, tehtävien jakamista ja ohjeiden noudattamista. Näin ollen lukuleikit voidaan luokitella myös sääntöleikkeihin. Riittävän kokemuksen myötä lukuleikit siirtyvät lasten omiin roolileikkeihin.

## 4.2 Lukuleikkeihin vaikuttaneet lukemaan oppimismenetelmät ja esikokeilu

Suomessa käytettävät lukemaan opettamismenetelmät voidaan jakaa *synteettisiin* ja *analyttisiin* sekä *sekamenetelmiin* sen mukaan, edetäänkö opettamisessa osista kokonaisuuteen vai kokonaisuuksista osiin. Synteettisissä menetelmissä lähdetään liikkeelle sanan pienimmistä yksiköistä, jolloin lapsi oppii yhdistelemään kirjaimia ja äänneitä tavuiksi ja sanoiksi. Tällöin tulkinta etenee alhaalta ylös (bottom-up), kun taas analyttisissä menetelmissä etenemissuunta on päinvastainen eli ylhäältä alas (top-down) (Vacca, Vacca & Grove 1987, 10–16; Wray & Medwell 1991, 98–99). Analyttisissä menetelmissä lukemaan opetuksen lähtökohtana ovat mielekkäät kielen kokonaisuudet, kuten sana, lause, kertomus. Kun tietty yksikkö on opittu, analysoidaan sitä osiin. Analyttiset menetelmät on tapana ryhmitellä sana- tai sanaryhmä- sekä lause- tai kertomusmenetelmiksi, ja opetus lähtee siitä, mihin ensin halutaan kiinnittää huomiota. Sekamenetelmissä yhdistyvät sekä analyttiset että synteettiset menetelmät. (Julkunen 1984, 17–21; Lehmuskallio 1983.)

Kouluun tullessaan lapsilla on paljon pohjatietoa lukemiseen liittyvistä asioista (Harste ym. 1984; Julkunen 1984). Lasten välillä on kuitenkin suuria eroja. Osa lapsista osaa tuskin kirjoittaa omaa nimeänsä, kun taas toiset ovat jo edistyneet pitkälle lukemisessaan. Lasten kehitysvaiheen mukainen opetus jää huomioimatta koulussa ja päiväkodissa, jos kaikkia lapsia opetetaan samoista

lähtökohdista käsin. Pitkällä lukemistaidoissaan olevat lapset kyllästyvät helposti, ja näin ollen oppiminen saattaa estyä.

Alkuopetuksessa käytettyjä lukemaan opettamismenetelmiä kritisoitiin 1990-luvulla (Korkeamäki 1996, 17) lähinnä sen vuoksi, että kaikki lapset opettelivat samanaikaisesti kirjaimia ja äänteitä erilaisten drillien muodossa, tavuja toistettiin passiivisesti ja opeteltiin ulkoa. Lapset olivat pikemminkin opettamisen objekteja kuin oman oppimisensa subjekteja.

Lukuleikkiohjelmaa kehitettäessä ei haluttu lähteä noudattamaan suoraan koulussa käytettyjä lukemaan opettamismenetelmiä vaan pyrittiin löytämään kouluikää nuoremmille lapsille sopiva tapa innostaa ja tukea lukemaan oppimista leikinomaisin keinoin. Liikkeelle lähdettiin merkityksellisestä kokonaisuudesta ja vasta sitten leikkeihin sisällytettiin yksittäisten kirjainten ja äänteiden opettelua. Taulukosta 3 ilmenevät aikajärjestyksessä ne teoreettiset ja pedagogiset periaatteet, jotka vaikuttivat lukuleikkien kehittämiseen.

TAULUKKO 3 Lukuleikkien muotoutumiseen vaikuttaneet menetelmät ja niiden pedagogiset periaatteet

LUKEMAAN OPPIMISMENETELMÄT	PEDAGOGISET PERIAATTEET
DOMANIN MENETELMÄ	Kokonaiset, merkitykselliset sanat ja niihin liittyvät kuvat, aikuinen ja lapsi kahdestaan oppimistilanteessa.
BELGIALAINEN MENETELMÄ	Oppimisympäristön rakentaminen, leikkiin ja ympäristöön kytkettyjä ongelmakeskeisiä harjoituksia.
LPP-MENETELMÄ	Puhutun kielen muuttaminen kirjoitettuun muotoon lapsiryhmässä, viestien lähettäminen ja vastaanottaminen.
KÄTS-MENETELMÄ	Kirjainten, äänteiden ja tavujen yhdistäminen sanoiksi.
SUKEUTUVAAN LUKUTAIDON PAINOTTUVA OHJELMA	Lapsen oman leikkikulttuurin ja lähikehityksen hyödyntäminen prosessinomaisessa oppimisessa yhdessä aikuisen ja muiden lasten kanssa. Merkityksellisyys ja motivointi tärkeää oppimisessa.

#### 4.2.1 Domanin kokosanamenetelmä ja siihen liittyviä kokeiluja

Amerikkalainen vammaisten lasten kotikuntoutuksen kehittäjä ja lasten kehityksen tutkija Glenn Doman on julkaissut pienten lasten lukemaan opettamisesta kirjan (Doman 1964; 1991), joka perustuu kokonaisten sanojen näyttämiseen sanakorttien avulla. Menetelmä syntyi 1950-luvulla USA:ssa. Televisiomainok-

set, joissa näytetään välähdysmäisesti jotain mainostettavaa esinettä ja toistetaan sen nimeä, ovat olleet vaikuttamassa Domanin menetelmän kehittämiseen.

Domanin näkemys pienten lasten oppimisesta ja opettamisesta poikkeaa monessakin suhteessa perinteisistä käsityksistä. Domanin mukaan nuoremmat lapset oppivat helpommin ja nopeammin uusia asioita kuin vanhemmat. Lukemaan oppiminen tulee vuosi vuodelta vaikeammaksi. Nelivuotiaalle lapselle oppiminen on helpompaa kuin viisivuotiaalle. Seitsemänteen ikävuoteen mennessä lapsi on ehtinyt omaksua jo uskomattoman määrän tietoa itsestään ja ympäristöstään – ehkä enemmän kuin koskaan myöhemmin. Hän on oppinut muun muassa vähintään yhden kielen käymättä päivääkään koulua. Seitsemännen ikävuoden jälkeen uuden materiaalin oppiminen käy hitaammin. (Doman 1997.)

Käytännössä menetelmää toteuttavat lasten vanhemmat monta kertaa päivässä. Visuaalista aluetta stimuloidaan kuva-sanakorttien avulla. Menetelmässä näytetään kunkin lapsen mieltymyksiin ja lähiympäristöön perustuvia kuva-sanakortteja ja samalla sanotaan ääneen kyseisen kortin sana. Sanat kirjoitetaan pienaakkosilla, punaisella värillä ja huomattavasti normaalia suuremmilla kirjaimilla, jotta lapsi pystyy hahmottamaan kirjoitetun tekstin. Tekstin koko voi olla aluksi neljä senttimetriä tai jopa suurempikin lapsen iän ja hahmottamiskyvyn mukaan. Tekstikokoa pienennetään vähitellen normaalin kokoiseksi ja väri muutetaan mustaksi.

Kokonaiset sanat ovat lähtökohtana, mutta lapsen kysellessä kerrotaan myös kirjaimista. Menetelmässä aikuisella on aktiivinen rooli alkuvaiheessa. Kaiken kaikkiaan yksi näyttämistilanne, jossa voi olla useita sanakortteja, saa kestää vain 1–2 minuuttia. Sen jälkeen lapsi saa leikkiä sanakorteilla haluamallaan tavalla, jolloin hän voi osoittaa oppimiaan asioita leikin muodossa. Aikuisen on kuitenkin tarkkailtava lapsen kiinnostusta ja jaksamista, mistään pakottamisesta ei saa olla kyse. (Doman 1997.)

### **Kokosanamenetelmään liittyviä kokeiluja**

*Miten opetan pienen lapseni lukemaan* -kirjan (Doman 1991) ilmestyttyä suomeksi innostuivat muutamat perheet opettamaan lapsiaan lukemaan. Näytin myös itse omalle, vähän yli 4-vuotiaalle tyttärelleni kuva-sanakortteja muutaman kerran päivässä kolmen viikon aikana. Näyttämisen jälkeen hän sai vapaasti tutustua kortteihin ja leikkiä niillä haluamallaan tavalla. Annoin tietoisesti tyttäreni päättää, milloin ja kuinka usein sanakortteja katsottiin. Noin parin viikon kuluttua hän alkoi yhtäkkiä lukea maitopurkin kyljestä *kevyt maito*, sanomalehdestä *Keskisuomalainen* ja autoliikkeen mainoskyltistä *Autoliike*, vaikka juuri näitä sanoja en ollut hänelle koskaan edes näyttänyt. Tämän jälkeen tyttäreni luki suhteellisen helposti eikä hänellä ollut koulussa mitään vaikeuksia lukemisessa. Opettaja osasi tukea ja käyttää hyödyksi hänen lukutaitoaan muidenkin lasten oppimisessa. Tyttäreni kiinnostusta lisäsi todennäköisesti myös se, että hänen sisarensa oli juuri aloittanut ensimmäisen luokan. Mielestäni tämä sanakorttien näyttäminen selvästi aktivoi hänen kehityksessä olevaa lukutaitoaan.

Menetelmää kokeiltiin pienimuotoisesti ensin Vaasassa ja Jyväskylässä keväällä 1983. Kokeiluun tuli mukaan molemmilta paikkakunnilta yhteensä 20 vapaaehtoista perhettä, joiden lapset olivat 2–6-vuotiaita. Kokeilu tapahtui kotona, mutta perheet houkuteltiin mukaan päiväkotien kautta. Vanhemmille esitettiin esimerkkiharjoituksia ja vapaamuotoisia ohjeita toiminnan järjestämiseen. Neljän kuukauden kuluttua vanhemmat vastasivat kyselylomakkeella, miten he olivat toteuttaneet harjoituksia ja mitä lapsi oli oppinut. (Karvonen & Heilä-Ylikallio 1993, 239–252).

Yleensä vanhemmat näyttivät lapselle itse tekemiään sanakortteja kaksi kertaa päivässä. Sanakorttien määrä vaihteli 10 sanasta 205 sanaan. Vanhempien mielestä lapset oppivat sitä paremmin, mitä enemmän sanoja näytettiin. Osa perheistä eteni sanakorttien näyttämässä substantiiveista verbeihin ja kaksisanaisiin lauseisiin. Kaksi viisi- ja kuusivuotiaasta lasta oppi lukemaan vajaan kuukauden aikana. Lähes kaikkien lasten kiinnostus kirjaimia, kirjoja ja lukemista kohtaan lisääntyi vanhempien mielestä. Jotkut lapset taas olivat alussa hyvin kiinnostuneita mutta väsyivät myöhemmin. Toiset lapset innostuivat vasta muutama viikon kuluttua. Useimmat vanhemmat olisivat halunneet paneutua asiaan paremmin, mutta ajan puute ja lähinnä heistä itsestään johtuvat syyt haittasivat osallistumista. (Karvonen & Heilä-Ylikallio 1993, 243–244.)

Domanin suomeksi käännetyn kirjan esipuheessa kuvaan itse yhden kolmen ja puolen vuoden ikäisen pojan lukemaan oppimista. Työttömäksi jäätyään äidillä oli aikaa näyttää pojalle tekemiään sanakortteja useita kertoja päivässä. Muutama kuukauden kuluttua sanakorttien näyttämisestä poika yllätti äitinsä kaupassa lukemalla erään purkin kyljestä tekstiä. Poika pyysi, että äiti ostaisi tietyn purkin, mutta äiti kieltäytyi ostamasta sitä sanomalla, että siinä on höpöhöpöainetta. Tutkittuaan jonkin aikaa purkkia, poika tuli äidin luokse ja sanoi: ”Äiti, tässä ei lue höpöhöpöainetta. Tässä lukee banaaninmakuinen suklaakastike.” Äiti ei ollut koskaan näyttänyt lapselleen näitä sanoja tai lauseita.

Domanin menetelmää muistuttava metodi on ollut käytössä Ruotsissa jo yli kaksi vuosisataa. Pappina ja kirjailijana tunnettu ruotsalainen Wänman, salanimeltään Cadmus, opetti jo 1800-luvulla pienten lasten vanhemmille sanakorttien näyttämisen avulla lukemaan opettamista. Hän kirjoitti 1800-luvulla vihkosen *Julklass – eller lättaste sättet att lära barn läsa*, jossa hän neuvoi vanhempia opettamaan pieniä lapsia lukemaan. Cadmus-menetelmällä pyrittiin saamaan lukemaan opettaminen lapsen mielenkiinnon mukaiseksi. Opittavien sanojen tuli olla kokonaisia, lapsen elämään ja lähiympäristöön läheisesti liittyviä. (Söderbergh 1977; 1986.)

Domanin tapaa opettaa lapsia lukemaan on kritisoitu monestakin syystä. Kritiikki on kohdistunut lähinnä siihen, että jo hyvin nuorille lapsille opetetaan akateemisia, kognitiivisia taitoja. Domanin mukaan sanakortteja voidaan näyttää jopa yksivuotiaille lapsille. Menetelmää on sanottu myös liian behavioristiseksi, koska siinä aikuisella on määräävä asema. Toiminta näyttää lapsen kannalta passiiviselta, koska lapsen ei tarvitse muuta kuin istua ja seurata korttien näyttöä. Doman itse kehottaa vanhempia tarkkailemaan lapsen mielenkiintoa, ettei lasta rasiteta liikaa. Menetelmään ei kuulu kirjainten, äänteiden tai sanojen

taivutusmuotojen opettelua. Lapsen kysyessä esimerkiksi kirjaimia vastataan lapselle mutta kirjaimia ei opeteta erikseen. Menetelmä on nimenomaan tarkoitettu lukemisen alkuvaiheen tukemiseen.

Varhaisen lukemisen tukemiseen on Suomessa kehitetty vanhempien käyttöön sanakorttimateriaalia Domanin menetelmän pohjalta. Lukuset-, Teko- set- ja Loruset -korttisarjat ovat käyttökelpoista materiaalia, jossa sanat on kirjoitettu huomattavasti normaalia suuremmalla tekstityypillä. Näitä sanakortteja on käytetty niin maahanmuuttajalasten kuin aikuistenkin opetuksessa.

Domanin lukemaan oppimismenetelmä oli alkuvaiheen innoittajana lukuleikkien kehittämisessä. Kokonaisilla, merkityksellisillä ja lapsille läheisillä sanoilla leikkiminen muodosti kehittämistyön alkuvaiheen. Domanin näkemys tekstin koosta huomioitiin lukuleikkien kehittämisessä siten, että kaikki sanat kirjoitettiin aluksi noin neljän senttimetrin korkuisina ja vähitellen kokoa pienennettiin. Kaikki sanat kirjoitettiin pienaakkosilla. Menetelmän yksipuolisuus ja sen sopivuus lähinnä yhden lapsen opetukseen vaikutti siihen, että pyrin löytämään uusia paremmin ryhmäopetukseen sopivia ja suomen kielen säännönmukaisuuden huomioon ottavia menetelmiä. Tämän jälkeen perehdyin LPP-menetelmään.

#### **4.2.2 Lukemaan oppiminen puheen perusteella (LPP)**

Ruotsalaisen Ulrika Leimarin kehittämän lukemaan opettaminen puheen perusteella (LPP-menetelmä) keskeisiä periaatteita ovat lasten oman kielen ja yksilöllisten kokemusten huomioonottaminen. LPP-menetelmän sanotaan olevan lukemaan opettamismenetelmän lisäksi myös oppimaan oppimismenetelmä. Luonnollinen lähtökohta on lapsen oma puhekieli. Lasten yhteiset kokemukset ja konkreettiset tapahtumat ovat virikkeinä opettajan kanssa käytävälle keskustelulle. Keskustelusta rakennetaan yhdessä teksti, jonka opettaja kirjoittaa isolle paperille tai taululle. Tekstillä on merkitys, jonka kaikki lapset tuntevat. Kyseistä tekstiä luetaan ensin yhdessä ja erikseen ja sen jälkeen analysoidaan sana- ja äännetasolla. (Järvinen 1993; Leimar 1974.) Analysointia varten opettaja on tehnyt valmiiksi sanalappuja tekstiin liittyvistä sanoista, joita lapset etsivät ja lukevat. Näitä sanoja pilkotaan myös tavuiksi ja kirjaimiksi. Uudelleenlukemisvaiheessa jokainen lapsi lukee kertomuksen opettajan kanssa. Jälkikäsittelevä vaiheessa työskentelyä jatketaan yksilöllisesti kunkin edellytysten mukaan. (Leimar 1974.)

Menetelmän kannattajat painottavat lasten oman kielen ja kokemusten hyödyntämistä. LPP-menetelmän kritisoijat taas väittävät, että lasten omat sana- ja kirjainvalinnat saattavat johtaa liian monimutkaisiin materiaaleihin lukemaan opettelussa tai että konsonanttikasaumia sisältävät pitkät sanat johtavat koodaamistaidon opettelussa ylivoimaisiin esteisiin. (Lehmuskallio 1983, 171–189.)

Suomalaiset tutkimukset (Julkunen 1984) opettajien käyttämistä lukemaan oppimismenetelmistä ovat osoittaneet, että kaikilla menetelmillä opitaan lähes yhtä hyvin ja lähes yhtä nopeasti. Kuitenkin LPP-menetelmällä opetetut oppilaat oppivat lukemaan ensimmäisen kouluvuoden aikana hieman hitaammin kuin muut mutta oppivat laatimaan kertomuksia muita paremmin. Toisaalta hitaasti oppivat pääsevät kuitenkin muilla menetelmillä opetettuja nopeammin eroon täysin merkityksettömän tekstin tuottamisesta, esimerkiksi ääneen luke-

mistilanteissa esiintyvien virheiden tarkkailusta. LPP-menetelmä sopii opettajalle, joka ei pidä ensimmäisen luokan päätavoitteena mekaanisen lukutaidon nopeaa oppimista eikä halua korostaa virheetöntä lukemista. Ruotsissa LPP-menetelmää on käytetty menestyksellisesti muun muassa maahanmuuttajalasten lukemaan opettamisessa (Fredriksson 2002).

LPP-menetelmässä käytetyn puhutun tarinan muuttaminen kirjoitetuksi tekstiksi on yksi lukuleikkeihin sovellettu asia. Lapsille annetaan paljon tilaisuuksia kertoa kokemuksiaan ja esittää asioita, jotka sitten muutetaan kirjoitettuun muotoon kaikkien lasten nähden. Näin lapset oppivat ymmärtämään puheen ja kirjoitetun tekstin yhteyden sekä lukemisen merkityksen.

#### 4.2.3 Piirteitä belgialaisesta lukemaan oppimismenetelmästä

Vieraillessani Belgiassa, Liegen yliopistossa vuonna 1992, tutustuin tutkija Arlette Delhaxhen pienten lasten lukemaan opettamiseen ja sain käyttööni menetelmää kuvaavaa videomateriaalia.

Belgialaisen ja suomalaisen päiväkodin toimintaympäristöillä oli tuohon aikaan suuri ero. Suomalaisissa päiväkodeissa oli tapana laittaa ryhmätilan seinille lasten piirustuksia, mutta ei yleensä kirjoitettua tekstiä. Samoin lasten vaatenaulakoissa ja tuoleissa oli kullakin lapsella merkinä jokin eläin tai kukka, jonka lapsi oli itse valinnut. Belgialaisissa päiväkodeissa seinillä oli runsaasti kirjoitettua tekstiä, esimerkiksi kaikkien lasten nimet ja kuvat, eri väritaulujen vieressä kyseiset värit kirjoitettuina sekä aakkoset ja numerot. Sen lisäksi hyvin monet kiinteät esineet oli nimetty sanalapuilla. Seinälle oli rakennettu myös iso puu, jonka oksilla oli erilaista lukemiseen liittyvää materiaalia, kuten kirjaimia, tavuja, sanoja ja lauseita. Lasten kirjoja, erityisesti tietokirjoja (avaruus-, kasvi- ja eläinkirjoja), oli runsaasti kaikkien lasten saatavilla.

Belgialaisissa päiväkodeissa katsottiin tärkeäksi korostaa lasten lukemaan oppimisessa hauskuutta ja leikkimielistä toimintaa. Opettaja toimi välittäjänä, joka asetti kysymyksiä ja tarjosi lisätietoa pitääkseen lasten mielenkiinnon viireänä. Lapsilla oli tuntuma luettaviin asioihin. ”Oivaltavassa” menetelmässä pyritään vastaamaan lapsen uteliaisuuteen ja herättämään mielenkiintoa kirjoitettua kieltä kohtaan. Lapsille esitetään jokin ongelma, joka herättää heissä halun ottaa asiasta selvää. Esimerkiksi lapset pannaan pohtimaan, mitä tapahtuisi, jos kokit eivät osaisi lukea ruokareseptejä tai meillä ei olisi sanomalehtiä. (Delhaxhe, Terwagne & Massoz 1989; Winninger 1996.) Tärkeä pedagoginen periaate on se, että luetusta tekstistä keskustellaan ja esitetään kysymyksiä. Tämä vahvistaa lapsen uteliaisuutta, mielenkiintoa, keskittymiskykyä sekä vertailun ja ennakoinnin taitoja sillä edellytyksellä, että teksti vastaa lapsen kehitysikää ja sisältää riittävästi viitteitä, joihin lapsi voi tarttua. (Winninger 1996.)

Lukuleikkien sisällölliseen kehittämiseen oli Belgian vierailulla suuri merkitys. Nähdessäni käytännön esimerkkejä lukemistoiminnoista ja leikeistä sain vahvistusta niiden soveltuvuudesta myös suomalaiseen päivähoitoon. Yksi merkittävä ero suomalaiseen päiväkotiympäristöön verrattuna oli oppimisympäristön houkuttelevuus nimenomaan lukemista ja laskemista edistäviin toi-



mintoihin. Lukuleikkien kehittämisessä pyrittiin kiinnittämään huomiota tähän samoin kuin ongelmanratkaisua ja aktiivisuutta edistäviin toimintoihin.

#### 4.2.4 Kirjain-äänne-tavu-sana-järjestelmä (KÄTS)

Suomessa suosituimpana lukemaan oppimismenetelmänä pidetään Karpin 1970-luvulla kehittämää KÄTS-menetelmää, jossa opetus etenee kirjain-äänne-tavu-sana -järjestyksessä. Lukemisen perustekniikka jaetaan neljään osaprosessiin: kirjaimen muuttaminen äänneeksi, äänneiden yhdistäminen liukumalla, tavun hahmottaminen ja sanan hahmottaminen. Äänneiden yhdistämisellä kirjaimiin on etuna se, että näin lapsen on mahdollista oppia muuttamaan kirjaimet puheeksi ilman välikokoamista. (Karppi 1983, 106–117.)

Opettamiseen ja opetusmenetelmiin liittyvä rajanveto on mielenkiintoinen monessakin mielessä. Milloin lukemaan opettaminen katsotaan varsinaiseksi lukemaan opettamiseksi ja mitä se on silloin, kun lapsille tarjotaan erilaisia kirjainten nimiin, äänneisiin ja sanojen hahmottamiseen perustuvia harjoituksia? Toisaalta voidaan ajatella, että kaikki ne lapsille suunnatut harjoitukset ja ohjelmat, joihin liittyy kirjaimia tai sanoja, ovat jo lukemaan opettamista laajasti ajatellen. Kuitenkin konventionaalinen lukemaan opettaminen alkaa kirjain-äännevastaavuuden periaatetta painottamalla, kuten KÄTS-menetelmässä tehdään. Lapsi käyttää esimerkiksi liu'uttamista helpottavana tekniikkana yhdistessään kokonaisuuksiksi näkemiensä sanan sisäisiä osia, kuten kirjaimia ja tavuja sanoiksi. Koodaus tapahtuu kuulonvaraisesti. Esimerkiksi lapselle näytetään kirjaimia ja pyydetään tuottamaan ääneen tavu (ui) tai sana (ui), jonka hän saa koodaamalla itse kirjaimet äänneiksi ja yhdistämällä ne.

Lukuleikkiohjelmassa opeteltiin kirjainten nimiä ja niitä vastaavia äänneitä, jotka liitettiin johonkin merkitykselliseen sanaan. Varsinaisesti äänneiden yhdistämistä liu'uttamalla ei opeteltu.

#### 4.2.5 Lukuleikkien esikokeilu

Belgian vierailuni jälkeen tiedustelin jyvaskyläläisten päiväkotien halukkuutta ryhtyä kokeilemaan lasten lukemiseen liittyviä leikkejä. Sain myönteisen vastauksen ainoastaan yhden päiväkodin lastentarhanopettajalta, joka suostui leikkien esikokeiluun. Esikokeilu toteutettiin 4–6-vuotiaiden ryhmässä (n = 22) yhden lukuvuoden aikana 1992–1993. Kokeilun tarkoituksena oli testata lähinnä Belgiasta saamiani ideoita, joihin yhdistettiin jo aiemmin tuntemaani analyttistä Domanin menetelmää sekä jossain määrin LPP- ja KÄTS-menetelmää. Esikokeilun aikana kehitimme leikkejä yhdessä lastentarhanopettaja Leena Rikkolan kanssa, joka toteutti niitä lapsiryhmässään. Tarjoamani ideat saivat lopullisen muodon kokeilun ja intensiivisen keskustelun jälkeen. Kuuntelimme lasten mielipiteitä ja vanhempien kommentteja. Esikokeilun tuloksena oli yhdessä kirjoitettu harjoituskirja *Lukuleikkejä lapsille* (Karvonen & Rikkola 1993).

Esikokeilun aikana kerättiin pääasiassa tietoa leikkien toteutuksesta ja niiden soveltuvuudesta päiväkotitoimintaan sekä tarkkailtiin lasten mielenkiintoa leikkejä kohtaan. Lastentarhanopettaja, lapset ja vanhemmat saivat kertoa nä-

kemyksiään ja kokemuksiaan lukuleikeistä. Lasten lukemisen osaitaitoja mitattiin Downingin kehittelemällä LARR-testistöllä, jonka Viitala (1993) on soveltanut Suomen oloihin. Esikokeilua ei ole raportoitu, mutta siitä on olemassa tutkijan ja lastentarhanopettajan muistiinpanot.

Esikokeilun perusteella vahvistui käsitys motivaatiotekijöiden ja ryhmätoiminnan ja -leikkien tärkeydestä päiväkotilasten lukemaan oppimisessa. Lasten innostus ja oppimisen halukkuus oli ilmeinen niin vanhempien, lastentarhanopettajan kuin tutkijankin mielestä. Lapset saivat paljon onnistumiskokemuksia sekä kokemusta oikean tekstin lukemisesta. Testistö ei kuitenkaan osoittautunut parhaaksi mahdolliseksi, joten tuloksia ei ole laskettu. Vanhempien ja lastentarhanopettajan näkemykset tukivat toiminnan kehittämistä. Esikokeilun perusteella oli mahdollista aloittaa varsinainen toimintatutkimustyyppinen interventiotutkimus, mikä toteutui seuraavana vuonna.

### **4.3 Lukuleikit sukeutuvan lukutaidon kontekstissa**

Tutkimuksen edistyessä lukuleikkien teoreettinen tausta muotoutui Downingin kognitiivisen selkeyden teoriasta sukeutuvan lukutaidon teoriaan. Vaikka Downing painottaa merkitystä lukemaan oppimisessa, ottaa sukeutuvan lukutaidon teoria huomioon myös lukemiskulttuurin, jossa lapsi kasvaa. Sukeutuvan lukutaidon teorian mukaan lapsi saavuttaa lukutaidon pääasiassa itsenäisesti oivaltamalla, mihin tarvitaan aikuisen ja ympäristön myötävaikutusta.

Whitehurst ja Lonigan (1998, 848–872) näkevät sukeutuvan lukutaidon laajemmin. Heidän mukaansa sukeutuvaan lukutaitoon liittyy yhdeksän komponenttia, joita ovat puhuttu kieli, kielellinen tietoisuus (kirjaintuntemus ja kirjain-äännetietoisuus), leikkilukeminen ja -kirjoittaminen, kiinnostus kirjoitettua tekstiä kohtaan, kirjoitetun tekstin lukemiseen liittyvät yleissäännöt sekä muut kognitiiviset tekijät. Nämä komponentit kehittyvät lapsen saadessa olla riittävän virikkeellisessä ja vuorovaikutteisessa ympäristössä. Seuraavaksi kuvataan kutakin osa-aluetta lyhyesti lukuleikkien näkökulmasta, vaikka osa komponenteista on tullut esille jo aikaisemmissa luvuissa.

#### ***Puhuttu kieli***

Lapsen puhutun kielen taidot ovat tärkeitä lukemaan oppimisen prosessissa. Lapsen sanasto etenkin alkuvaiheessa vaikuttaa tietoon ja kykyyn ymmärtää lukemista. Lukuleikeissä toimitaan lapsen sanavaraston rajoissa siten, että leikkeihin sisällytetään lapselle tuttuja sanoja, joita havainnoidaan ja tarkastellaan yhdessä aikuisen tai toisen lapsen kanssa. Sen lisäksi kartutetaan sanavarastoa tuomalla leikkeihin uusia sanoja ja käsitteitä. Lukuleikkien yhteydessä lapsi kuulee sanan ja samalla näkee sen kirjoitetun muodon sekä sitä vastaavan kuvan. Näin ollen myös lukemisen ymmärtäminen kehittyy.

### ***Kielellinen tietoisuus: Kirjaintuntemus sekä kirjain-äännetietoisuus***

Kielellinen tietoisuus sisältää kyvyn ottaa kieli kognitiiviseksi objektiksi ja tarkastella, miten se on rakentunut ja miten sitä käytetään. Lapsi saattaa osata erottaa puhuttua sanaa. *Näytä minulle kettu. Tuo minulle lettu.* Kuitenkaan lapsella ei välttämättä ole vielä tietoisuutta, että kettu ja lettu ovat kielen yksiköitä eli sanoja, jotka ovat muodostuneet neljästä äänteellisestä yksiköstä. (Whitehurst & Lonigan 1998, 851.)

Kirjaintuntemus on yksi voimakkaimmista ennustajista lukemisen oppimisessa. Pelkästään kirjainten tuntemus ei kuitenkaan ratkaise lukemaan oppimista (Adams 1990), vaan siihen tarvitaan myös äänteiden sekä kirjain-äännesuhteen oppimista (esim. Stahl & Murray 1994). Lukuleikeissä tietoinen kirjainten opettelu tapahtuu ensisijaisesti kokonaisten sanojen yhteydessä siten, että merkityksellinen kokonaisuus on aina läsnä. Yksittäisten kirjainten opetteluun liitetään kirjaimen muistamista tukevia loruja ja hokemia. Kirjainten opettelu tapahtuu usean aistin avulla, jolloin kinesteettinen aisti on hyvin vahvasti esillä. Kirjaimia muotoillaan narusta tai omasta kehosta, tai niitä piirretään maahan ja lapset hyppivät tai tasapainoilevat niiden päällä. Kirjainten kirjoittaminen kynän kanssa ei kuulu alkuvaiheen lukuleikkeihin, ennen kuin lapset ovat saaneet riittävästi kokemuksia kehollaan ja eri aisteillaan kirjainten muodoista. Kirjaintuntemukseen liitetään myös niitä vastaavien äänteiden opettelu.

### ***Leikkilukeminen ja -kirjoittaminen / tunnistava lukeminen***

Leikkilukeminen ja ympäristössä näkyvien tekstien lukeminen ovat esimerkkejä sukeutuvasta lukutaidosta (Teale & Sulzby 1986). Pienten lasten sukeutuvaa lukutaitoa voidaan arvioida muun muassa teeskentelevän lukemisen tekniikalla. Lasta pyydetään lukemaan omalla tavallaan aikuiselle jokin sellainen kirja, jonka aikuinen on aikaisemmin lukenut lapselle. Lapsen lukemista voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta. Kriteerinä voi olla varsinainen lukutaito, jolloin sukeutuva lukutaito kehittyy kuvakeskeisyydestä tekstikeskeisyyteen. Huomio voidaan kiinnittää myös siihen, miten hyvin lapsi pystyy muistamaan ja kertomaan kirjassa esitetyn tarinan (Morrow 1985; Morrow & Smith 1990).

Lukuleikeissä lapsia houkutellessaan katselemaan ympäristössä olevia tekstejä sekä kirjoittamaan lähiympäristössä näkyviä sanoja. Leikkilukemista lapset harjoittelevat lukemalla parillensa omaa lempikirjaansa. Tämän he pystyvät tekemään, koska lempikirjaa on kotona luettu useita kertoja ja he muistavat tekstin usein hyvinkin tarkkaan.

### ***Tekstitietoisuus***

Tekstitietoisuudella tarkoitetaan sitä, että lapsella on tietoa puhutun ja kirjoitetun kielen yksiköistä ja hän ymmärtää näiden suhteita ja merkityksiä. Lapsi tietää lukemisen konventioista (esimerkiksi lukemisen suunnat), ja hänellä on kyky tunnistaa ympäristössä näkyvää tekstiä. (Lomax & McGee 1987, 241.) Lukuleikkien alkuvaiheesta lähtien pyritään vahvistamaan lasten tietoisuutta painetusta tekstistä. Lapsille osoitetaan kirjan ja kirjoittajan nimi. Lukiessaan lapsille kirjaa aikuinen samalla sanoo sen nimen ja kuljettaa sormeaan nimen alapuolel-

la, jolloin lapsi pystyy paremmin kiinnittämään huomionsa osoitettuun kohtaan. Samalla lapsi huomaa alitajuisesti lukemisen etenemissuunnan. Tekstitietoisuutta laajempi käsite on lukemistietoisuus, johon tässä tutkimuksessa sisällytetään kielellisen tietoisuuden ohella myös konteksti- ja kulttuuritietoisuus. Lapsille on tärkeää välittää lukemiseen liittyvien käsitysten lisäksi myös lukemisen ilon, jännityksen ja hyödyn merkitys.

Yhteenvedona lukuleikkeihin liittyvistä piirteistä voidaan todeta, että olennaista on toiminnan kokonaisvaltaisuus, toiminnallisuus, aktiivisuus, monipuolisuus, ongelmanratkaisukyky kytkettynä kokonaisten sanojen hahmottamiseen ja vertailuun sekä myöhemmin yksittäisiin kirjaimiin ja äänteisiin (Karvonen & Rikola 1993; Karvonen & Sarmavuori 1995). Tärkeää on myös se, että lapsi näkee aina kyseisen sanan kirjoitettuna tai kirjaimen ja äänteen yhdistettynä johonkin mielekkääseen sanaan. Lukemisen eri tasoilla olevat lapset pystyvät olemaan samanaikaisesti mukana leikeissä. Joissakin leikeissä lapsi voi leikkiä yksin, mutta useimmiten toisen tai toisten lasten kanssa yhdessä. Perusteluina lukuleikkien aloittamiselle kokonaisesta sanasta (logograafinen väylä) eikä kirjaimista tai äännteistä (fonologinen väylä) (ks. Høien & Lundberg 1989) ovat ensisijaisesti merkityksellisyys, lapsen kehitystason huomioon ottaminen sekä pienten lasten oppimisen kokonaisvaltaisuus.

**OSA II**  
**INTERVENTIOIDEN**  
**TOTEUTTAMINEN JA ARVIOINTI**

## 5 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TEHTÄVÄT

### 5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät

Tämän tutkimuksen ensivaiheen tavoitteena oli kehittää varhaiskasvatuksen sisällöllisiä käytäntöjä lasten lukutaidon ja lukemistietoisuuden edistämiseen. Tätä varten kehitettiin lukuleikkiohjelma, joka soveltuisi 4–6-vuotialle ja erityisesti esikoululaisille lapsille. Lukuleikkiohjelmaa toteutettiin kahdessa interventiossa, joissa seurattiin sekä lasten lukutaidon että lukemistietoisuuden kehittymistä. Lukemistietoisuuden mittaaminen kohdistui lukutaidon osatekijöihin, kiinnostukseen ja käsityksiin lukemisesta. Tämä lisäksi haluttiin selvittää vanhempien ja lastentarhanopettajien näkemyksiä lasten lukemistietoisuudesta ja kokemuksia lukuleikkien soveltuvuudesta päiväkotitoimintaan. Interventiotutkimuksen tehtävät ja kysymykset muotoutuivat seuraavasti:

1. Lasten lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehitys
  - 1.1 Miten 4–6-vuotiaiden lasten lukutaito ja lukutaidon osatekijät (kirjaintuntemus, sanan alkukirjaimen nimeäminen sekä tavujen ja sanojen lukeminen) kehittyvät interventioiden aikana?
  - 1.2 Miten lapset ryhtyvät lukemaan oppimisen kehittämisessä?
  - 1.3 Miten lasten lukutaidon kokonaiskehitys etenee interventioissa?
  - 1.4 Miten lapset kuvaavat käsityksiään lukemisesta ja millainen on heidän kiinnostuksensa lukemiseen?
2. Vanhempien ja lastentarhanopettajien näkemykset lasten lukemistietoisuudesta, lukemaan oppimisesta ja lukuleikkien soveltuvuudesta päiväkotipedagogiikkaan
  - 2.1 Millaisia näkemyksiä ja kokemuksia vanhemmilla on päiväkodissa tapahtuvasta lukemaan opettamisesta ja oppimisesta ja miten he arvioivat lapsensa lukemistietoisuuden kehittyneen?
  - 2.2 Miten lastentarhanopettajat kokevat lukuleikkien toteuttamisen ja soveltuvuuden päiväkotipedagogiikkaan ja miten he arvioivat lasten kiinnostusta eri interventioissa?

## 5.2 Lukuleikkiohjelma interventioiden sisältönä

Kehittämisen tuloksena oli analyttis-synteettinen lukemista tukeva harjoitusohjelma, jossa painotettiin sekä kielellistä että konteksti- ja kulttuuritietoisuutta. Nämä yhdessä muodostavat lukemistietoisuuden, jonka tässä tutkimuksessa oletettiin kehittyvän lukutaidon kanssa rinnakkain.

Fonologisen tietoisuuden harjoittamisessa keskityttiin yksittäisiin kirjaimiin, äänteisiin ja tavuihin sekä näiden yhdistämiseen. Myös jossain määrin kielen morfologista, syntaktista ja pragmaattista tietoisuutta pyrittiin kehittämään. Lapsille opetettiin puhutun kielen näkyväksi tekemistä ja sanan lukemisen yhteydessä sen merkityksen ymmärtämistä sanaan liitetyn kuvan avulla. Interaktiivisella kirjoittamisella kehitettiin myös tekstitietoisuutta. Koko harjoitusohjelman ydin oli lapsen kiinnostuksen, leikin ilon herättäminen ja vahvistaminen lukemista kohtaan (motivaatio). Lukuleikkien toteutuksen periaatteina olivat lapsikeskeisyys, kokonaisvaltaisuus ja toiminnallisuus sekä pienen lapsen aktiivinen, leikinomainen tapa oppia yksin ja yhdessä muiden lasten kanssa (funktionaalisuus ja situationaalisuus). Toiminnassa pyrittiin ottamaan huomioon lapsen oma leikki- ja kirjallinen kulttuuri, jolloin tietynlainen tuttuus säilyisi uusissa lukuleikeissä ja leikit liittyisivät lapsen omaan kokemusmaailmaan. Lapsille pyrittiin antamaan mahdollisimman paljon onnistumisen elämyksiä (motivaatio). Nämä samat näkökulmat näkyvät nykyisessä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000), joissa korostetaan leikin kautta oppimista, oppimisen ilon ja innostuksen säilyttämistä sekä uusien haasteiden kohtaamista.

Lukuleikkiohjelman toteuttamisessa ensimmäisessä interventiossa sovittiin päiväkotien kanssa yhteiset säännöt, koska lukuleikkiohjelma oli kaikille osallistujille uusi toimintamuoto. Säännöt olivat kuitenkin suhteellisen joustavat, jolloin lastentarhanopettajille jäi mahdollisuus toteuttaa lukuleikkejä oman taitonsa ja lapsiryhmänsä mukaan. Lukuleikkien toteuttamisen päivittäisiä kertamääriä, ajankohtia ja tarkkoja sisältöjä ei haluttu määrätä etukäteen, vaan opettajat saivat päättää ne itse. Ohjelman etenemisjärjestys ilmenee taulukosta 4. Toisessa interventiossa säännöt olivat lastentarhanopettajien itsensä päätettävissä.

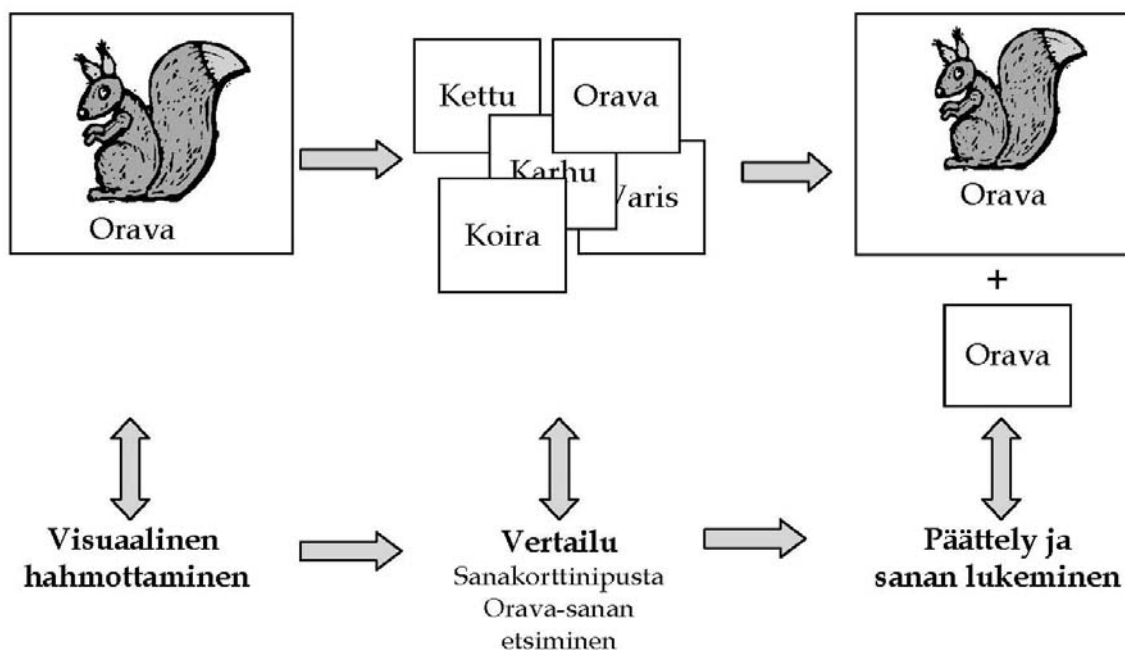
TAULUKKO 4 Lukuleikkiohjelman eteneminen pääpiirteissään

KOKO LUKUVUODEN	1. oppimisympäristön rikastaminen sanoilla 2. satujen ja kirjojen lukemista, kuuntelemista ja keskustelua
ERITYISESTI SYSSLUKUKAUDELLA	3. lasten nimikorteilla leikkiminen 4. kokonaiseen sanaan liittyvät pelit ja leikit 5. substantiivit, verbit ja lauseet
ERITYISESTI KEVÄTLUKUKAUDELLA	6. kirjaimet, äänteet, tavut 7. lorut, riimit, arvoitukset 8. interaktiivinen kirjoittaminen 9. lasten omien tarinoiden tuottaminen 10. oman kirjan tuottaminen

Opetusmateriaalina käytettiin ensimmäisessä interventiossa Lukuleikkejä lapsille -kirjan käsikirjoitusta (Karvonen & Rikkola 1993) ja myöhemmin varsinaista kirjaa. Tarkoituksena ei ollut kirjan tarkka seuraaminen vaan enemmänkin ideoiden soveltaminen omaan ryhmään. Näin ollen päiväkodeissa käytetyt sanat saattoivat olla erilaisia riippuen lapsiryhmästä ja lastentarhanopettajan kekseliäisyydestä. Osaa leikeistä toteutettiin koko lukuvuoden, osaa erityisesti syys- ja osaa kevätlukukaudella. Sen sijaan toisessa interventiossa lastentarhanopettajat saivat toteuttaa lukuleikkejä haluamallaan tavalla, koska kaikki lastentarhanopettajat olivat olleet mukana jo ensimmäisessä interventiossa ja toteuttaneet senkin jälkeen lukuleikkejä.

Päiväkotihenkilökunta joutui valmistamaan itse opetusmateriaalia, jonka olennaisena osana olivat kuva-sanakortit. Niiden avulla lapset harjoittelivat sekä sanan visuaalista että auditiivista hahmottamista ja sanan lukemista. Kuvio 5 havainnollistaa, millaisia vaiheita ei-lukeva lapsi käy läpi sanakortin katsomisen aikana. Esimerkki liittyy suunnistusleikkiin. Puihin on kiinnitetty A4-kokoisia rasteja, joissa on jonkin eläimen kuva (kuva oravasta) ja alla lukee eläimen nimi (Orava). Sanat on kirjoitettu pienaakkosilla ja normaalia suuremmalla kirjainkoolla. Lapselle annetaan useita kuvattomia sanakortteja, joista hänen tulee valita rastilla olevaan kuvaan ja sanaan sopiva sanakortti. Ensimmäinen lapsi hahmottaa kokonaisuuden: sekä oravan kuvan että kuvan alla olevan sanan. Sen jälkeen hän vertailee kädessään olevien korttien sanoja rastin alla olevaan sanaan. Tarkoituksena on etsiä rastin osoittamaa sanaa vastaava sana omasta sanakorttipinosta. Kun samanlainen sana löytyy, lapsi lukee sen käyttäen kuvaa ymmärtämisen apuna.





KUVIO 5 Sanakortin lukemisen vaiheet

Päiväkodeissa leikittiin koko lukuvuoden kokonaisilla sanoilla, jotka olivat aluksi substantiiveja (lasten nimet, esineiden nimet) ja sen jälkeen verbejä (yksikön 3. persoona) ja lyhyitä lauseita. Sanojen ja kirjainten kokoa lastentarhanopettajat säätelivät lasten kokemusten perusteella. Intervention alussa syyslukukauden aikana totuteltiin lukuleikkeihin leikkimällä erilaisia leikkejä pelkäämään lasten nimillä siten, että lapset näkivät aina sanan kirjoitetun muodon. Lasten nimet ja valokuvat olivat seinillä, ja erilliset nimiin liittyvät sanakortit olivat leikkivälineinä. Oppimisympäristön monipuolisesta järjestämisestä edettiin yksittäisiin kirjaimiin ja äänteisiin ja aina lasten omien tarinoiden tuottamiseen sekä oman kirjan tekemiseen. Seuraavassa kuvataan yksityiskohtaisemmin lukuleikkien sisältöjä, joiden mukaan päiväkodit toimivat. Opettajilla oli vapaus edetä ryhmän kiinnostuksen sekä omien toimintamahdollisuuksiensa mukaan, mutta lukuleikkiohjelman päärunko eteni seuraavien kokonaisuuksien mukaan.

### Oppimisympäristön rikastaminen sanakorteilla

Lukuleikkien ensimmäiset pedagogiset ratkaisut liittyivät oppimisympäristön rikastamiseen, jolloin lapsilla oli runsaasti mahdollisuuksia nähdä, hieman suuremmalla tekstikoolla kirjoitettua tekstiä eri puolilla päiväkotiympäristöä. Sanakortit ilmaisivat eri esineiden nimet ja tavaroiden paikat. Samoin lasten istuinpaikat ja naulakot nimettiin lasten oikeilla nimillä. Lasten nimet ja valokuvat asetettiin pysyvästi seinälle kaikkien lasten nähtäväksi. Muutoinkin lasten työskentely-ympäristöön sisällytettiin paljon kirjoitettua materiaalia, jota lapset käyttivät hyväkseen muun muassa erilaisten paperitehtävien (esikoulutehtävien) tekemisessä.

Lasten saataville laitettiin runsaasti heille sopivia kirjoja, joita saattoi helposti ottaa luettaviksi tai katseltaviksi. Myös päivän ruokalista kuvattiin seinälle sanakortteina. Samoin kirjaimet ja eri perusvärit väreinä ja kirjoitettuina kuuluivat ympäristöön. Kullekin viikolle sovittiin lasten kanssa tiettyjä tehtäviä, jotka kuvattiin lyhyiden lauseiden ja siihen liittyvien kuvien muodossa, esimerkiksi Leena kastelee kukat, Pia jakaa ruokailuvälineet, Pasi siivoaa pöydät. Näistä tehtävistä ensin sovittiin lasten kanssa ja sanoja sekä lauseita luettiin yhdessä.

### **Satujen ja kertomusten lukeminen, kuunteleminen ja keskusteleminen**

Kuten edellä todettiin, satukirjat ja muut lasten kirjat kuuluivat olennaisesti lasten oppimisympäristöön ja kirjalliseen kulttuuriin. Kirjojen lukemisen yhteydessä pyrittiin vahvistamaan myös lasten tekstitietoisuutta ja keskusteltiin kirjan sisällöstä (lukemisen ymmärtäminen). Päiväkotiryhmät vierailivat mahdollisuuksien mukaan kirjastossa ja lainasivat kirjoja. Tutuista saduista aikuiset keksivät lapsille pieniä ongelmanratkaisutehtäviä. Yhteisesti luetusta satukirjasta voitiin poimia yksi salasana, esimerkiksi Punahilkka. Sanasta oli aluksi tiedossa vain yksi tai kaksi kirjainta, jotka oli kirjoitettu seinälle. Lasten tehtävänä oli yrittää ratkaista sanan arvoitus aikuisen antamien vihjeiden perusteella. Näin löydettyä sanaa voitiin tarkastella myöhemminkin monella eri tavalla (morfologinen ja fonologinen tietoisuus). Lapset saivat myös lukea leikisti omia lempikirjojaan toisilleen.

Joissakin päiväkodeissa pyydettiin myös vanhempia, isovanhempia tai ensimmäisen luokan oppilaita lukemaan lapsiryhmälle heidän mielisatujaan ja kertomaan niihin liittyviä asioita. Samoin lapset itse saivat ”lukea” leikisti omia lempisatujaan toisille siten, kuin sen muistivat tai osasivat (pragmaattinen tietoisuus).

### **Pelit, leikit ja paperitehtävät**

Lapsille tuttuihin muisti-, noppa- ja bingopeleihin tai kauppa-, pantomiimi- ja suunnistusleikkeihin (lasten oma leikkikulttuuri) sisällytettiin sanojen ja kirjainten hahmottamista ja vertailemista. Leikkiin voi lisätä myös lauluja, loruja ja monenlaista liikkumista, jolloin sanan visuaalinen hahmottaminen on vain yksi osa leikkiä. Seuraavat leikit on kuvattu *Lukuleikkejä lapsille* -kirjassa (Karvonen & Rikkola 1993, 20–21):

*Onkimisleikissä* lapset saavat vuorotellen onkia (keppiin sidottu naru, jonka päässä magneetti) lattialla olevia pahvista tehtyjä kaloja. Kalojen taakse on kirjoitettu jonkin kalan nimi, esimerkiksi hauki. Onkijan tehtävänä on löytää seinällä olevista kaloista samanniminen sana. Sanaa katsotaan vielä muidenkin lasten kanssa eli tarkistetaan vastaus yhdessä. Sen jälkeen taputetaan sana rytmisesti ja lasketaan, montako taputusta eli tavua sana sisältää. Onkimisleikki voidaan aloittaa tai lopettaa jollakin lapsille tutulla kalalaululla tai lorulla.

*Lottopelissä* jokaisella pelaajalla on oma pelialusta, johon on kirjoitettu useita sanoja tietyille alueille. Aikuisella on paljon sanakortteja, joita hän näyttää pelaajalle.

jille. Kortissa voi lukea esimerkiksi Aku Ankka, ja toisella puolen korttia on sitä vastaava kuva. Kukin lapsi etsii omasta pelialustastaan vastaavan sanan, joka löytyy vain yhdestä pelialustasta. Kun lapsi havaitsee kyseisen sanan omasta pelialustastaan, tarkistetaan sanojen yhdenmukaisuus kaikkien pelaajien kanssa yhdessä. Sanaa vastaavan kuvan avulla lapsille viimeistään selviää sanan merkitys. Aikuinen toistaa kyseisen sanan muutaman kerran ääneen ja näyttää sen. Yhdessä oikeaksi todettu kortti asetetaan pelialustalle kuvapuoli ylöspäin. Lapsi, joka saa ensimmäisenä pelialustansa täyteen, on voittaja.

Lukuleikkeihin sisältyi myös pieniä paperitehtäviä, joissa lapset saivat esimerkiksi kirjoittaa tai yhdistää tehtävälapulla olevia kirjaimia toisiinsa. Lukutaidoissaan pidemmällä olevat lapset harjoittelivat helppojen sanaristikoiden ratkaisemista.

### **Lorut, riimit, arvoitukset ja sanojen rytmittäminen**

Lasten nimien taputtaminen, sanojen rytmittäminen, lorujen, hokemien ja arvoitusten esittäminen ovat perinteisiä lasten rytmii- ja kielileikkejä (fonologinen tietoisuus). Lukuleikeissä niihin lisättiin vielä visuaalinen vahvistaminen, jolloin lapsille näytettiin kirjoitetussa muodossa taputettava sana tai arvoituksen vastaus sekä siihen liittyvä kuva. Sanan visuaalinen hahmottaminen oli yksi osa leikkiä.

Riimin tunnistamisessa lapsen piti tunnistaa samalla tavalla riimittyvät sanat (mikä sanoista *kuu, suu, puu, hiiri* kuulostaa erilaiselta kuin muut). Riimin tuottamisessa lapsen tuli keksiä samalla tavalla riimittyviä sanoja esimerkiksi *silli* -sanalle.

Sanoja voi päätellä myös lorujen perusteella. Esimerkiksi aikuinen luki lorun muotoon kirjoitetun arvoituksen, joka päättyi kysymykseen. Lapsen tuli miettiä vastaus. *Neljä pyörää alla sen, tiellä ajaa huristen. Mikä se on?* Vastaus on auto. Sen jälkeen aikuinen näytti korttia, johon oli piirretty tai liimattu auton kuva ja viereen oli kirjoitettu *auto*. Sanaa näytettiin ja se sanottiin ääneen muutaman kerran, jolloin lapset näkivät sanan ja kuvan sekä kuulivat sen auditiivisesti. Samalla kirjaimella alkavia arvoituksia voitiin koota yhteen, jolloin korostuu tietyn kirjaimen ja äänteen harjoittelu. Samoin riimejä voitiin opetella siten, että vastaus annettiin lapsille kuvan ja siihen liittyvän sanan muodossa, jota yhdessä katsotaan ja luetaan, esimerkiksi *Jos lautasella tuoksuu viili, paikalle voi hiipiä... (siili)*. Sen jälkeen aikuinen näyttää siilin kuvan ja sanan *siili*. (Karvonen & Rikkola 1993, 30–37.)

### **Kirjaimet, äänteet ja tavut**

Kirjaimiin ja äänteisiin sekä sanojen tavuttamiseen (fonologinen tietoisuus) kiinnitettiin lukuleikeissä tietoisuutta vasta sen jälkeen, kun ensin oli leikitty riittävästi kokonaisilla sanoilla eli sanan visuaalinen ja auditiivinen hahmo oli tullut lapsille tutuksi. Kirjainten opettelu tapahtui eri aistikanavien kautta: visuaalisesti, auditiivisesti sekä kinesteettisesti.

Kirjaimia ja äänteitä opeteltiin lorukorttien avulla, jolloin aikuinen luki kortissa olevan lorun ja samalla näytti sisiliskon kuvaa ja sitä vastaavan sanan. Kortin toiselle puolelle oli kirjoitettu s-kirjain. *Sisilisko sihisee /s/s/s, kiven päällä loikoi-lee/s/s/s, jos yrität sen pyydystää, pelkkä häntä käteen jää, sisilisko livistää sihiseepi mennessään /s/s/s/* (Karvonen & Rikkola 1993, 65). Tätä lorua hoettiin lasten kanssa yhdessä ja kuunneltiin s:n sihinää, minkä jälkeen tutkittiin *sisilisko*-sanaa ja kuvaa. Usein opettaja myös kehotti lapsia liikkumaan ja äänteleämään kuin sisilisko.

Auditiivista kirjaintuntemusta harjoiteltiin myös tilanteissa, joissa aikuinen halusi jakaa lapsia tiettyihin ryhmiin tai halusi porrastaa esimerkiksi ulosmenotilanteen. ”*Ulos saa lähteä sellainen lapsi, jonka nimi alkaa T-kirjaimella tai /t/ äänteellä.*” Kirjain saatettiin vielä kirjoittaa taululle. Tavuttamisen harjoittelussa voitiin antaa myös ohjeeksi seuraava tehtävä: ”*Leikkiin voi tulla mukaan sellainen lapsi, jonka nimen ensimmäinen tavu on Ka.*”

### **Interaktiivinen kirjoittaminen, viestien lähettäminen ja tarinoiden tuottaminen**

Lapsille tarjottiin paljon sellaisia tilanteita, joissa puhuttu sana muutettiin näkyväksi kirjoitukseksi, minkä jälkeen se luettiin. Kun aikuinen kirjoittaa tekstiä taululle lasten sanelun mukaan, lapsi oppii muun muassa kirjoitetun kielen lauseen rakennusta ja kieliopillisia asioita (tekstitietoisuus, syntaktinen tietoisuus). Leimarin (1974) LPP-menetelmässä lapsi saa itse tuottaa tekstiä ja myös yrittää kirjoittaa osaamansa sanan tai lauseen. Lukuleikki-interventioissa pääasiassa aikuinen kirjoitti lasten sanelun mukaisia asioita, kuten lasten yhteisestä retkestä, kiitoskirjeitä toiselle päiväkotiryhmälle tai jollekin henkilölle. Interaktiivisen kirjoittamisen, viestien lähettämisen ja kirjoittamisen sekä tarinoiden tuottamisen avulla lapsi oppii ymmärtämään lukemisen merkitystä ja sitä, että hänen sanomisensa voidaan laittaa kirjoitettuun muotoon ja sitten lukea. Samalla lapsi kokee, että hänen sanomisellaan on jokin merkitys.

Seuraava esimerkki kuvaa erään päiväkodin kirjeenvaihtoa mielikuvitus-hahmon kanssa.

Päiväkodin ryhmähuoneen nurkkaan opettaja oli laittanut käsinuken. Tämä entinen merirosvo, kapteeni Koukku istui yksinäisellä saarella aarrearkun päällä ja kirjoitteli lapsille kirjeitä. Hän pyysi lapsilta neuvoja ongelmiinsa, joihin lapset ja opettaja vastasivat yhdessä kirjoittaen. Kirjeet kirjoitettiin fläppitaululle riittävän suurella tekstillä, jotta kaikki lapset näkivät sen. Kapteeni Koukun kirjeistä yritettiin ensin saada selville tuttuja sanoja tai kirjaimia ja sen jälkeen opettaja luki ne ääneen. Kirjeet alkoivat aina samalla tavalla: *Hei kaikki Kolikkorinteen lapset!* Kirjeiden loppu oli myös aina samanlainen: *Kirjoitelkaa minulle. Terveisin kapteeni Koukku.* Vaikka lapset eivät vielä osanneet lukea, niin he pystyivät muistamaan ainakin tutun alun tai lopun.

Kirjeiden sisältö vaihteli sen mukaan, miten lasten taidot edistyivät. Alkuvaiheessa kapteeni Koukku pyysi lähettämään itselleen joitakin sopivia lastenkirjoja. Ryhmässä luettiin paljon lasten valitsemia toivekirjoja ja keskusteltiin niiden sisällöistä ja sopivuudesta kapteeni Koukulle. Yhteiskeskustelun perusteella valittiin muutamia kirjoja ja lähetettiin suosituimmat kirjat ja yhdessä saneltu kirje merirosvolle luettavaksi. Kapteeni Koukku lähetti kiitoskirjeen ja usein liitti siihen vielä joitakin kysymyksiä. Näin lapset saivat harjoitella eläytyvää kuuntelemista ja keskustelua. He saivat jokainen vuorollaan sanoa lauseen, jonka opettaja kirjoitti fläppitaululle. Samalla lapset näkivät, miten heidän puheensa muuttui kirjoitetuksi tekstiksi.

Lapset myös piirsivät merirosvoaiheisia piirroksia, joihin opettaja kirjoitti tekstiä lasten sanelun mukaan. Unisadun keksiminen kapteeni Koukulle antoi lapsille haasteellisen tehtävän, jossa he saivat käyttää mielikuvitustaan lähes rajattomasti. Opettaja saattoi antaa valmiiksi nimen unisadulle tai sitten lapset itse keksivät sen. Satu alkoi: *olipa kerran...* johon jokainen lapsi sai sanoa lauseita. Nämä piirrookset ja sadut lähetettiin kapteeni Koukulle, joka lähetti omia piirroksiaan ja kommenttejaan lapsille.

Myöhemmässä vaiheessa kapteeni Koukku esitti lapsille vaikeitakin kysymyksiä, joihin vastaaminen saattoi vaatia tiedon hankkimista kirjoista. Kapteeni Koukku ihmettyi muun muassa, miten kummassa simpukan sisään tulee helmi. Hän halusi tietoa myös meren eläimistä. Näihin kysymyksiin vastaaminen vaati lapsilta aika paljon miettimistä, keskustelua ja ajatusten vaihtoa. Samalla lapset harjoittelivat tiedon hankkimista ja puheen muuttamista kirjoitettuun muotoon.

Tämä projekti saattoi kestää useitakin viikkoja, minkä aikana lapset saivat omakohtaisesti kokea puhutun kielen muuttumisen kirjoitettuun muotoon ja sen, että kirjoittamisella voidaan viestittää toisille tärkeitä asioita. Kapteeni Koukun kirjeet aiheuttivat paljon keskustelua, miettimistä ja yhteisten päätösten tekemistä. Sen lisäksi lasten mielenkiinto pysyi hyvin yllä mielikuvitus-hahmon ohjaillessa osaltaan toimintaa.

Lukuleikkeihin ei sisällytetty juuri lainkaan varsinaista kirjoittamaan opettamista (kirjainten kirjoittamista). Sen sijaan lasten omaehtoista, leikkikirjoittamista pyrittiin innostamaan. Lapsille annettiin oma vihko, johon he saivat kirjoitella, ystäviensä, perheenjäsenten, katujen, kauppojen nimiä tai omia juttujaan. Kirjoittamista harjoiteltiin myös siten, että lapset saivat kotitehtäväkseen piirtää haluamansa kuvan, jonka alle äiti tai isä kirjoitti lapsen sanelun mukaan. Tämä tuotos tuotiin päiväkotiin ja se luettiin ja esiteltiin muille lapsille.

Lukuvuoden lopussa, jolloin lapsilla oli jo paljon tietoa ja kokemuksia kirjaimista, äänneistä, tavuista ja sanoista, tehtiin koko ryhmän kanssa yhteinen *eskarikirja*. Oman kirjan tekeminen oli lapsille haastava projekti. Lapset päättivät yhdessä kirjan aiheen ja jokainen sai osallistua piirtämällä ja sanelemalla yhden kirjan aukeaman. Lapset sanelivat lyhyitä lauseita piirtämäänsä kuvaan, ja aikuinen kirjoitti sanelun juuri siinä muodossa, kuin lapsi sen sanoi. Yhteistä kirjaa luettiin usein, ja jokainen esikoululainen sai monistetun kirjan omakseen.

## 6 INTERVENTIOTUTKIMUKSEN ETENEMINEN

### 6.1 Tutkimusstrategian kuvaus

Tätä tutkimusta voidaan pitää toimintatutkimustyyppisenä interventiona, jossa seurataan lukuleikkiohjelman toteutusta sekä lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittymistä. Kun toimintatutkimusta käytetään kehittämisen välineenä, voidaan puhua myös kehittämistutkimuksesta (Kurtakko 1990, 2). Kehittämistutkimuksen toteuttamisessa Tamminen (1993, 158–159) luettelee neljä tehtäväkokonaisuutta, jotka tutkijan on huomioitava. Ensinnäkin tutkijan on perehdyttävä riittävän hyvin tutkimuskohteeseensa. On tunnettava kohde fyysisesti ja ennen kaikkea käsitteellisesti, jotta voitaisiin määrittää, minkälaisia ongelmia on tarpeen lähestyä ja miten. Tässä tapauksessa päiväkotiympäristö oli tutkijan kouluttajakokemusten perusteella hyvin tuttu ympäristö. Toinen keskeinen tehtävä on luova ajattelu, joka sisältää tutkijan henkilökohtaista ideointia, ideointia ryhmissä ja yleensä uusien ideoiden etsimistä päiväkodin urautuneiden toimintatapojen tilalle. Tutkijan ideoiden lisäksi päiväkotihenkilöstöllä oli koko ajan mahdollisuus kehittää omia sovelluksiaan ja välittää niitä muille osallistujille. Myös luovan ajattelun tulosten arviointi kuuluu tehtäviin. Neljäs kehittämistutkimuksen tehtävä on sitouttaa osallistujat prosessiin, mikä oli tässä tutkimuksessa kohtalaisen helppo ottaen huomioon tutkimuksen lähtötilanteen. Tämän tutkimuksen suunnittelussa pidettiin tärkeänä, että toiminta jäsentyy yhteistyön, yhteisen intressin pohjalta (Kurtakko 1990, 3), ei pelkästään tutkijan tai tieteen näkökohdista.

Toimintatutkimuksen keskeisin tavoite on vaikuttaminen ongelmalliseksi koettuun kehittämistarpeeseen olevaan tilanteeseen. Vaikuttamisella on tavallisesti kolme pyrkimystä: käytännön toimintojen kehittäminen, osallistujien ymmärryksen lisääntyminen ja itse toimintatilanteiden kehittyminen (Carr & Kemmis 1986, 152). Yhtäaikainen kehittäminen ja tutkiminen tuovat toimintatutkimukselle kaksoistehtävän, jonka Kemmis ja Wilkinson (1998, 21) määrittelevät seuraavasti:

Toimintatutkimuksen tarkoituksena on auttaa ihmisiä tutkimaan todellisuutta, jotta sitä voitaisiin muuttaa... Samalla voidaan sanoa, että se myös auttaa ihmisiä muuttamaan todellisuutta, jotta sitä voitaisiin tutkia. (Kemmis & Wilkinson 1998, 21.)

Tämä tutkimus ei etene sykleittäin, vaan tutkimus muodostuu kahdesta erillisestä interventtiosta. Se ei sisällä tiukkoja sääntöjä, vaan lastentarhanopettajien kriittinen reflektointi pohjautuu toiminnan uudistamiseen.

Tutkimukseni epistemologiseksi lähtökohdaksi soveltuu Deweyn pragmatistinen kasvatustieteen ajattelu sekä kriittisen teorian filosofia (Carr & Kemmis 1986, 35; Gustavsen 1992, 31–34). Oppimisen perustana pidetään toimintaa ja toistuvaa kokeilua, jossa lapsen aktiivinen rooli on oppimisen perusedellytys. Lapsi rakentaa tietoa aikaisempien kokemusten, toiminnan ja niiden reflektoinnin kautta. Opettamisen haasteena on tarkastella niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat oppimisen onnistumiseen tai epäonnistumiseen. Tämä edellyttää, että opettajat harjaantuvat havainnoimaan ja analysoimaan edistymistä ja sen syitä.

Kriittisellä teorialla ja toimintatutkimuksella on yhteiset päämäärät. Molemmat korostavat osallistuvaa sekä moniulotteista ja monitieteistä lähestymistapaa. Niiden pyrkimyksenä on käytännön ja teorian kehittämisen yhteys, ja kummankin päämääränä on muutosorientaatio.

Samaan tapaan Carr ja Kemmis (1986) ymmärtävät kasvatustieteen emancipatorisen toimintatutkimuksen olevan kriittistä, muutokseen tähtäävää ja kasvatuskäytäntöjä ohjaavien käsitysten analyysiä. Prosessissa toimitaan monella tasolla ottamalla huomioon myös vallitsevat olosuhteet ja tavanomaiset toimintatavat. Yhteisön jäsenet pohtivat ja suunnittelevat yhdessä muutosta sekä etsivät ja kokeilevat erilaisia toteutustapoja. Muuttuva toiminta on harkittua, ja se ottaa huomioon kaikki osalliset.

Niin toimintatutkimus kuin kriittinen teoriakin pyrkivät muutokseen teorian avulla. Konkreettisen muutoksen edellytyksenä on teoria, joka yhdistää toimijat yhteiseen tehtävään. (Carr & Kemmis 1986, 156, 202–207; Huttunen & Heikkinen 1999, 155; Kemmis & Wilkinson 1998, 23–24.)

Tässä interventtiotutkimuksessa kerättiin ja kuvattiin aineistoa sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa korostetaan yleispäteviä syyn ja seurauksen lakeja, joiden mukaan todellisuus rakentuu objektiivisesti todettavista tosiasioista. Kvantitatiivisen tutkimuksen keskeisin kysymys on se, miten tutkittavaa ilmiötä voidaan mitata (Erätuuli 1998, 75). Tässä tutkimuksessa kvantitatiivista aineistoa käytetään kuvattaessa lukutaidon osatekijöiden ja lukutaidon muutosta intervention aikana.

Kvalitatiivisella tutkimuksella tarkoitetaan kokonaista joukkoa erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä. Kvalitatiivista tutkimusta on vaikea määritellä selvästi, koska sillä ei ole teoriaa eikä paradigmaa, joka olisi sen omaa. Myös täysin omat menetelmät puuttuvat. (Denzin & Lincoln 1994, 3.) Kvalitatiivisen tutkimuksen juuret ovat analyyttisen filosofian hermeneuttisessa ja fenomenologisessa ajattelussa, jonka mukaan todellisuus rakentuu merkitysten pohjalta. Laadullinen tutkimus pohjaa antipositivistiseen tietoteoriaan, jonka mukaan tieto on persoonallista ja ainutlaatuista. Tiedonhankinta perustuu ihmisten tietoisuuteen ja intuitioon. Havaitseminen on aina tulkitsevaa. (Eskola & Suoranta 1996, 17.) Tässä tutkimuksessa kvalitatiivista lähestymistapaa käytetään lähinnä silloin, kun kuvataan lasten, vanhempien ja lastentarhanopettajien haastattelujen sisältöjä ja kyselylomakkeen avovastauksia.

Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen ontologisista ja epistemologisista eroista johtuu myös se, että teorian asema niissä on erilainen. Kvantitatiivisen tutkimuksen etenemistä ohjaa deduktiivis-hypoteettinen ajattelu. Tiedon hankinta edellyttää ilmiöstä tehdyn aikaisemman tutkimuksen ja siihen liittyvistä käsityksistä ja käsitteistä rakennetun teorian hallintaa. Teoria jäsentää ja mallintaa todellisuutta. Ilmiötä kuvataan, selitetään ja ennustetaan teorian käsitteistöllä kehittämällä sille mittaustapoja. (Erätuuli, Leino & Yliluoma 1996, 97.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijalla tulee olla kuitenkin mielessä kysymyksiä, joihin etsitään vastauksia (Eskola & Suoranta 1998, 82). Tässä tutkimuksessa lukutaitoa ja lukemisen osatekijöitä sekä näiden muutosten tarkastelua kuvataan kvantitatiivisesti aiemman teorian valossa; mutta lasten, vanhempien ja lastentarhanopettajien käsityksiä ja kokemuksia taas pääasiassa laadullisesti osallistujien näkemyksiä kuvaamalla.

## 6.2 Interventiotutkimuksen vaiheet

Kahdessa interventiossa toteutetun lukuleikkiohjelman pyrkimyksenä oli vaikuttaa lapsen kehitykseen siten, että hän kiinnostuisi lukemiseen liittyvistä asioista ja mahdollisesti oppisi lukemaan.

Molemmat interventiot toteutettiin Helsingissä ja Jyväskylässä kahtena eri aikakautena. Ensimmäinen interventio (1993–94) ajoittui yhteiskunnassa meillä olevan laman alkuun, mikä näkyi päiväkodeissa muun muassa henkilöstöpulana ja uusien materiaalien hankinnan vaikeutena. Opettajilla oli mahdollisuus itse päättää, mitä asioita he painottivat työssään. Muutamissa päiväkodeissa ilmeni kehittämisen intoa ja halua kokeilla uusia menetelmiä, joilla voitaisiin houkutella lapsia kirjallisen kulttuurin pariin muullakin tavalla kuin perinteisesti kirjoja lukemalla.

Interventioiden väliin jäävä viiden vuoden jakso (1994–1999) oli valtakunnallisesti esiopetuksen sisällön intensiivisen kehittämisen aikaa, jolloin myös lukemiseen liittyvät asiat nousivat päivähoidossa pinnalle. Kiinnostus opettaa pienille lapsille lukemiseen liittyviä asioita heräsi vähitellen päiväkotihenkilöstön keskuudessa. Toisen intervention (1999–2000) aikana niin päivähoidossa kuin yhteiskunnassa muutoinkin suhtauduttiin pienten lasten lukemaan oppimiseen aikaisempaa myönteisemmin. Tutkimukseen osallistuneiden päiväkotien henkilökunta oli koko ajan motivoitunut työhönsä. Erityisesti tämä näkyi ensimmäisessä interventiossa, mikä johtui todennäköisesti uudelta päiväkodin toimintamuodosta.

Molemmissa interventioissa toteutettiin Lukuleikkejä lapsille -kirjan (Karvonen & Rikkola 1993) harjoituksia ja siihen liittyviä pedagogisia toimenpiteitä. Interventiot kestivät yhden lukuvuoden ja ne toteutettiin pääpiirteissään samalla tavalla lukuleikkiohjelman pohjalta, mutta toteutustapa oli toisessa interventiossa vapaampi. Ensimmäisessä interventiossa tutkija oli aktiivisesti mukana sekä kouluttamassa että seuraamassa päiväkotihenkilöiden työskentelyä. Päiväkoteihin lähetettiin välillä kannustuskirjeitä, joissa henkilökuntaa rohkaistiin jatkamaan, ja

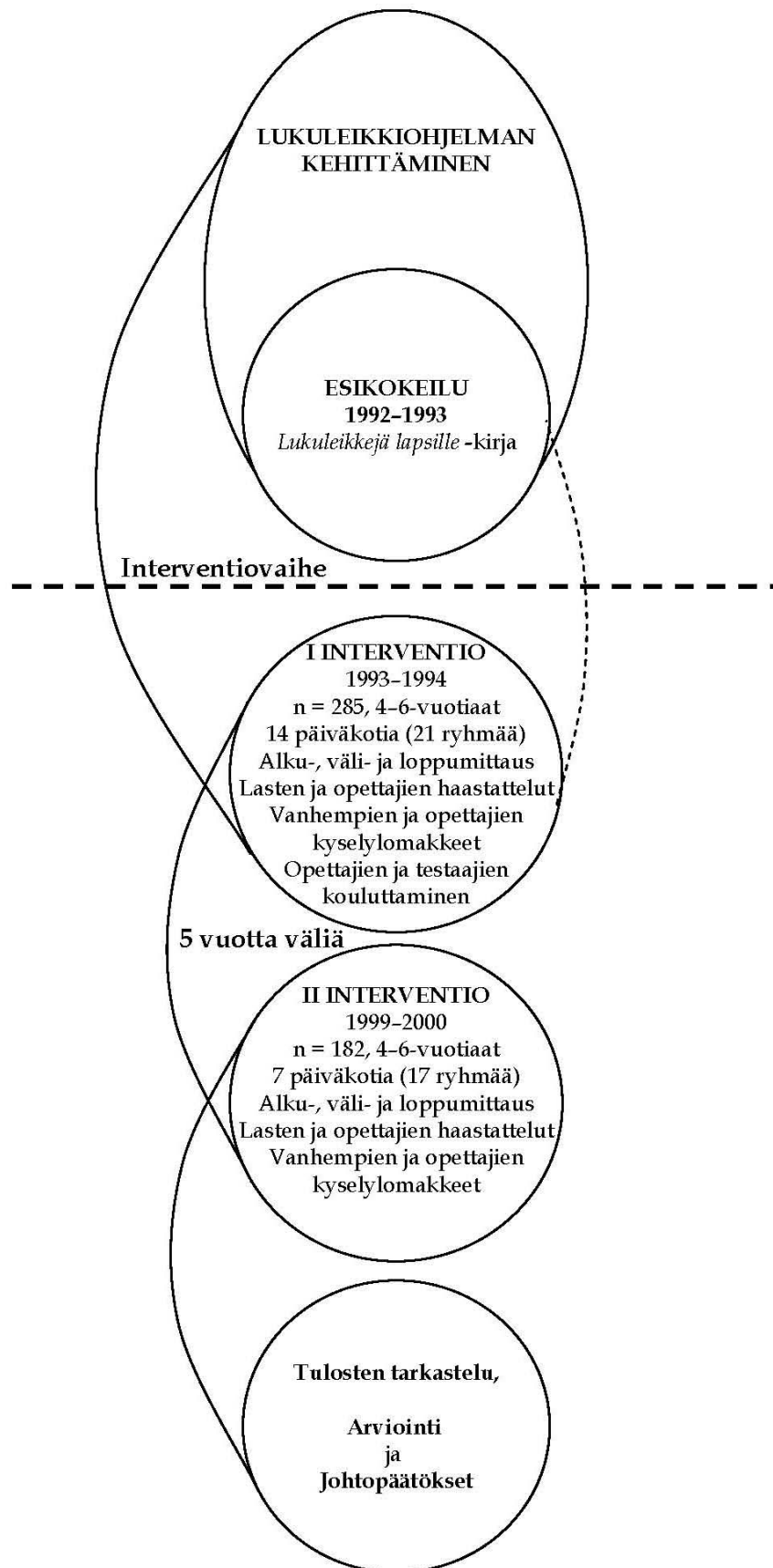


samalla kerrottiin, mihin asioihin olisi hyvä kiinnittää huomiota jatkossa. Toisessa interventiossa tutkijan rooli oli ulkopuolinen, jolloin ei puututtu ohjelman sisältöön. Opettajat saivat toteuttaa lukuleikkiohjelman siten kuin se heille parhaiten sopi ja niin kuin he olivat tottuneet toimimaan.

Ensimmäisessä interventiossa päiväkodeille annettiin karkeat ohjeet lukuleikkien toteuttamiseen, mutta henkilökunta sai itse päättää, kuinka usein ja kuinka paljon näitä leikkejä leikittiin. Suomalaisen tutkimustiedon puute ja myös jossain määrin negatiiviset asenteet pienten lasten lukemiseen vaikuttivat osaltaan siihen, miten paljon tutkija uskalsi vaatia päiväkodin henkilöstöltä tutkimuksen alkuvaiheessa. Opettajien työmäärä oli suuri, koska lukuleikkimateriaali oli uutta ja se piti heidän itse valmistaa. Toisessa interventiossa lukuleikit olivat jo tuttuja opettajille, joten heillä oli riittävästi kokemusta ja materiaalia käytettävissään.

Ensimmäisestä interventiosta julkaistussa raportissa (Karvonen & Sarma-vuori 1995) kuvataan koko heterogeeninen tutkimusaineisto ( $n = 485$ ), johon kuuluivat väitöstutkimuksen kohderyhmä ( $n = 285$ ) sekä ne lapset, joita ei sisällytetty varsinaiseen väitöstutkimukseen (ks. luku 6.3). Väitöstutkimusaineistosta poistettujen erityispäiväkotilasten ( $n = 58$ ) oppiminen kiinnitti erityisesti huomiota, koska alhaisesta lähtötasosta huolimatta lapset edistyivät hyvin. Tuloksiin on kuitenkin suhtauduttava varauksellisesti analysointimenetelmien karkeuden vuoksi. Päiväkotihenkilöstön mielestä lukuleikit olivat sopivia myös erityisryhmän lapsille.

Kuviosta 6 ilmenevät tutkimuksen päävaiheet, joiden keskeisin osa oli interventioiden toteuttaminen. Tätä edelsi lukuleikkiohjelman kehittäminen. Se muodostui kirjallisuuteen ja lukemaan oppimismenetelmiin tutustumisesta sekä lukuleikkien esikokeilusta, jossa lähinnä testattiin lukuleikkien toimivuutta yhdessä päiväkotiryhmässä. Tästä esikokeilusta saatujen kokemusten ja palautteiden perusteella tuotettiin oppimateriaalia tulevia interventioita varten. Interventiot toteutettiin viiden vuoden välein samoissa päiväkodeissa. Tutkimuksen viimeisiin vaiheisiin kuuluvat tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.



KUVIO 6 Lukuleikkien kehittämisen ja interventiotutkimuksen vaiheet

### 6.3 Kohderyhmät ja niiden valinta

Kevään 1993 aikana esiopetus oli voimakkaassa käymistilassa. Sanomalehdissä kirjoitettiin jonkin verran myös jyvaskyläläisessä päiväkodissa toteutetusta lukuleikkien esikokeilusta. Helsingissä keväällä 1993 päiväkotihenkilöstölle suunnatun koulutustilaisuuden jälkeen tutkijalta tiedusteltiin halukkuutta tulla johtamaan ja tekemään tutkimusta suunnitteilla olevaan päiväkotilasten lukuleikkikokeiluun, joksi sitä aluksi kutsuttiin. Innostus tällaiseen kokeiluun oli syntynyt kyseisen kevään aikana muun muassa lehtiartikkeleiden perusteella.

Tutkimukseen osallistuneet helsinkiläiset päiväkodit valikoituivat ilman tutkijan merkittävää myötävaikutusta, ja ne edustivat normaaleja suomalaisia päiväkoteja. Jyväskylästä tuli mukaan yksi päiväkotiryhmä, jossa työskenteli jo esikokeilussa mukana ollut lastentarhanopettaja. Näin kerättyä aineistoa kutsutaan harkinnanvaraiseksi näytteeksi, jolla tarkoitetaan *niitä perusjoukon osajoukkoja, jotka eivät ole otoksia* (Jyrinki 1977, 29). Tutkimuksen käytännön järjestelyistä vastasi helsinkiläisistä päiväkodeista koostunut organisointiryhmä, jonka tehtäviin kuuluivat Helsingin koillisen päivähoitoalueen ilmoittautumisten vastaanottaminen ja yhteydenpito tutkijaan.

Lukuleikkikokeilu eli ensimmäinen interventio alkoi syksyllä 1993 Helsingin koillisella alueella. Alkuvaiheessa mukaan pääsivät kaikki ne päiväkodit, joilla oli kiinnostusta asiaan. Halukkaiden päiväkotien määrä lisääntyi vielä, kun mukaan tuli kaksi päiväkotia Rovaniemeltä, yksi Turusta ja yksi päiväkoti Jyväskylästä. Alkuvaiheessa mukana oli kaikkiaan 485 lasta, joiden iät vaihtelivat kolmesta seitsemään vuoteen. Ryhmissä oli myös erityisryhmän lapsia (kehitysvammaisia, puhe- ja äänihäiriöisiä, kehitysviivästymä- ja koululykkäyslapsia) sekä maahanmuuttajalapsia ja perhepäivähoidossa olevia lapsia. Päiväkoteja oli kaikkiaan 24, joista viisi oli erityispäiväkoteja. Näin ollen tutkimusryhmästä tuli varsin heterogeeninen.

TAULUKKO 5 Interventioihin osallistuneiden päiväkotien, lastentarhanopettajien ja lasten lukumäärät

TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT	INTERVENTIO I 1993–1994	INTERVENTIO II 1999–2000
Päiväkoteja	14 (21 pienryhmää)	7 (17 pienryhmää)
Lastentarhanopettajia	32	14
Tyttöjä	156	88
Poikia	129	94
4-vuotiaita	63	43
5-vuotiaita	97	60
6-vuotiaita	125	79
Lasten lukumäärä	285	182

Tästä aineistosta muodostettiin kokeilun jälkeen väitöskirjatutkimusta varten varsinainen tutkimusaineisto ( $n = 285$ ) siten, että mukaan tulivat suomea puhuvat, ei erityislapseksi diagnosoidut, 4–6-vuotiaat helsinkiläiset ja jyvaskyläläiset päiväkotilapset, jotka olivat mukana tutkimuksessa koko lukuvuoden. Päiväkoiteja oli kaikkiaan 14, joista yksi oli Jyväskylästä. Lastentarhanopettajia oli yhteensä 32.

Toinen interventio alkoi viisi vuotta myöhemmin. Siihen tuli mukaan osa niistä päiväkodeista ja lastentarhanopettajista, jotka olivat olleet mukana jo ensimmäisessäkin interventiossa. Heiltä kysyttiin puhelimitse halukkuutta lähteä mukaan uudestaan vastaavanlaiseen lukuleikkiohjelmaan painottuvaan toimintaan, jossa he saisivat toteuttaa lukuleikkejä parhaaksi katsomallaan tavalla ilman yhteisesti annettua ohjeistusta. Kaikki tavoitetut lastentarhanopettajat ( $n = 14$ ) saivat toteuttaneensa niitä ja suostuivat tutkimukseen mukaan. He työskentelivät vielä samassa päiväkodissa kuin ensimmäisen interventionkin aikana. Näin ollen toiseen interventioon tuli 7 päiväkotia eli puolet ensimmäisen intervention päiväkodeista. Loput lastentarhanopettajista, jotka olivat tutkimuksessa aikaisemmin mukana, olivat joko muuttaneet paikkakuntaa tai päiväkotia, tai olivat pois työelämästä. Päiväkotien ja lasten lukumäärät ilmenevät taulukosta 5. Lasten lukumäärä sekä päiväkotien määrä oli ensimmäisessä interventiossa selvästi suurempi kuin toisessa interventiossa. Myös tyttöjen ja poikien osuus oli erilainen siten, että ensimmäisessä interventiossa oli vähän enemmän tyttöjä (55 %) kuin poikia (45 %). Toisessa interventiossa oli poikia (52 %) hieman enemmän kuin tyttöjä (48 %). Ikäryhmittäin tarkasteltuina molemmissa interventioissa oli eniten kuusivuotiaita lapsia (44 %), toiseksi eniten viisivuotiaita (33 %) ja vähiten nelivuotiaita (23 %).

## 6.4 Päiväkotihenkilökunnan ja testaajien kouluttaminen

Päiväkotihenkilökunnan ja testaajien koulutustilaisuuksien määrät sekä mittausten ajankohdat ilmenevät taulukosta 6. Päiväkotihenkilökunnalle järjestettiin koulutusta ainoastaan ensimmäisen intervention aikana, koska lukuleikkiohjelma oli heille uusi. Vuoden aikana pidettiin yhteensä viisi koulutustilaisuutta. Yhteisen luentotilaisuuden (maaliskuu 1993) jälkeen osallistujilla oli mahdollisuus päättää, lähtevätkö he tulevana syksynä tutkimukseen mukaan. Luentotilaisuuden teemana oli lasten motoriikan edistäminen ja lukuleikkien ohjaaminen. Tilaisuuden järjesti Helsingin koillisen alueen päivähoitovirasto, jolla oli tarkoituksena virittää keskustelua esiopetuksen sisältöjen uudistamisesta. Tämän luentotilaisuuden jälkeen käytiin keskustelua lukuleikkikokeilun aloittamisesta koillisella alueella.

Kaikki koulutustilaisuudet pidettiin Helsingissä Malminkartanon tiloissa. Jokaisella tutkimuksessa mukana olevalla lastentarhanopettajalla oli mahdollisuus osallistua joko aamu- tai iltapäivän tilaisuuteen. Koulutustilaisuudet rakentuivat siten, että ensin kaikki henkilöt saivat kertoa kokemuksistaan ja ideoistaan toisilleen ja sen jälkeen kouluttajat (apulaisprofessori Katri Sarmavuori ja tutkija Pirkko Karvonen) kokosivat ideat yhteen ja niistä keskusteltiin. Joskus mukana

oli ulkopuolinen kouluttaja. Kirjainten ja äänteiden opettelu koulutuksessa oli luennoitsijana filosofian tohtori Hannele Dufva Jyväskylän yliopistosta. Jyväskylän päiväkodin tilanne oli poikkeuksellinen siinä mielessä, että mukana ollut lastentarhanopettaja oli ollut jo esikokeilussa mukana. Hänen kanssaan käytiin kahdenkeskisiä keskusteluja.

Ensimmäinen koulutustilaisuus pidettiin elokuussa ennen ensimmäisen intervention alkua. Tällöin sovittiin yhteisistä pelisäännöistä ja ohjelman toteuttamisesta sekä ideoitii yhdessä lukuleikkien erilaisia aloitusvaihtoehtoja. Jokaisella päiväkodilla oli mahdollisuus toteuttaa omia ideoitaan yhteisesti sovitussa rajoissa. Opettajat saivat myös lomakkeet toimintansa dokumentointiin (liite 9).

Toisessa koulutustilaisuudessa (lokakuu 1993) kuunneltiin pääasiassa henkilökunnan kokemuksia lukuleikkien toteuttamisesta ja ideoitii seuraavia vaiheita. Samoin kolmannessa koulutustilaisuudessa (joulukuu 1993) keskusteltiin kokemuksista ja esiteltiin hyväksi havaittuja ideoita sekä suunniteltiin tulevaa. Tämä oli samalla syksyn päätöstilaisuus. Neljäs koulutustilaisuus oli keväällä 1994 helmikuussa, jolloin pohdittiin kirjainten ja äänteiden opettamista. Tällöin annettiin jokaiselle päiväkodille oma Lukuleikkejä lapsille -kirja lahjaksi. Tätä ennen he olivat saaneet kirjaan liittyviä monisteita. Viidennessä koulutustilaisuudessa (huhtikuu 1994) olivat mukana myös ala-asteen opettajat, joiden luokille päiväkotien lasten oli tarkoitus mennä seuraavana syksynä. Päiväkodin henkilökunta kertoi opettajille kokemuksiaan lukuleikeistä. Lastentarhanopettajille annettiin jaettaviksi vanhempien kyselylomakkeet, ja myös opettajat itse saivat kyselylomakkeet täytettäväksi.

TAULUKKO 6 Päiväkotihenkilökunnan koulutustilaisuudet ja mittausten ajankohdat ensimmäisessä interventiossa

KOULUTUSTILAISUUDET JA MITTAUKSET PÄIVÄKODEISSA	AJANKOHTA
Luentotilaisuus	Maaliskuu 1993
I koulutustilaisuus osallistujille	Elokuu
Alkumittaukset	Elokuu
II koulutustilaisuus	Lokakuu
III koulutustilaisuus	Joulukuu
Välimittaus	Tammikuu 1994
IV koulutustilaisuus	Helmikuu
V koulutustilaisuus	Huhtikuu
Loppumittaukset	Toukokuu
Päätöstilaisuus	Toukokuu

## Lukutaidon testaajat ja koulutus

Ensimmäisessä interventiossa lukutaidon testaajina (n = 14) toimi lastentarhanopettajia, erityisopettajia, päiväkodin opettajia ja erityislastentarhanopettajiksi opiskelevia sekä apulaisprofessori Katri Sarmavuori ja tutkija. Kaksi erityisopettajaksi opiskelevaa henkilöä testasi jyvaskyläläiset päiväkotilapset yhdessä tutkijan kanssa. Toisessa interventiossa testaajia oli kolme. Testaajat testasivat toisten päiväkotien lapsia, jotta arvioinnin objektiivisuus säilyisi paremmin. Testien kehittelystä ja kouluttamisesta vastasi pääasiassa professori Sarmavuori. Testaajien koulutustilaisuuksia järjestettiin vuoden aikana kolme kertaa: elokuussa (1993), tammikuussa ja huhtikuussa (1994). Tilaisuuksissa käytiin läpi kaikki testiosiot ja niiden toteuttamiseen liittyvät kysymykset sekä sovittiin kunkin testaajan lapsiryhmät.

## 6.5 Tiedonkeruumenetelmät

Tässä tutkimuksessa tiedonkeruumenetelminä olivat lasten lukutaitoa ja luke-mistietoisuutta mittaavat tehtävät sekä niihin yhdistetyt haastattelut (liitteet 1–5). Sen lisäksi lasten vanhemmille (liite 6) lähetettiin kyselylomakkeet kummankin intervention loppuvaiheessa ja ensimmäisessä interventiossa myös lastentarhanopettajille (liite 7) intervention loppuvaiheessa. Toisessa interventiossa lastentarhanopettajien kysely oli yhdistetty toiminnan seurantalomakkeeseen (liite 10), jonka lastentarhanopettajat saivat jo intervention alussa. Ensimmäisessä interventiossa lastentarhanopettajat saivat lomakkeen (liite 9) toimintansa karkeaan kuvaamiseen. Osaa lastentarhanopettajista myös haastateltiin (liite 8) toisen intervention alussa. Lisäksi toimintaa videoitiin joissakin päiväkodeissa lähinnä koulutustilaisuuksia varten.

Tiedon kerääminen niin lasten kuin lastentarhanopettajien näkemyksistä ja arvioinneista painottuu tässä tutkimuksessa haastatteluihin ja kyselylomakkeisiin. Alle kouluikäisillä lapsilla haastattelu lienee paras keino, kun halutaan saada selville lapsen mielipiteitä. Myös vanhempien haastattelu olisi tuonut syvempää tietoa heidän näkemyksistään, mutta tässä tutkimuksessa sitä ei ollut mahdollista tehdä. Heiltä kerättiin tietoa kyselylomakkeiden avulla. Toisaalta ei ole olemassa ylivertaista keinoa, jonka kautta totuus voitaisiin saada selville (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75).

Kysely määritellään sellaiseksi menettelytavaksi, jossa vastaajat itse täyttävät heille esitetyn kyselylomakkeen joko valvotussa ryhmätilanteessa tai kotoon. Vastaaminen tapahtuu kirjallisesti. Sen sijaan haastattelut ovat henkilökohtaisia tilanteita, joissa haastattelijä esittää kysymykset suullisesti ja merkitsee vastaukset muistiin. Vastaaminen tapahtuu suullisesti. (Eskola 1975.) Haastattelukysymykset voidaan antaa hyvissä ajoin etukäteen tutustuttavaksi (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75), mikä olisi suositeltava käytäntö. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan menetelty näin, vaan lastentarhanopettajat saivat lukemaan op-

pimisen teemaan liittyvät kysymykset vasta haastattelutilanteessa. Haastattelun aihepiirin he kyllä tiesivät etukäteen.

Kaikki kolme mittausta tehtiin kummassakin interventiossa pääpiirteissään samanlaisina: toiminnan alussa (elokuussa 1993 ja 1999), puolessa välissä interventiota (tammikuussa 1994 ja 2000) ja intervention lopussa (toukokuussa 1994 ja 2000). Välimittauksissa oli eroa siinä, että vain jälkimmäisessä interventiossa toteutettiin kaikki tehtävät. Ensimmäisessä interventiossa mitattiin vain kirjaintuntemusta, mistä syystä tulosten käsittelyssä välimittaukset jätetään vähemmälle huomiolle. Samoin tavujen lukemista ei ollut ensimmäisen intervention alkumittauksissa, mutta kylläkin loppumittauksessa. Kertomuksen lukemistehtävään sisältyi vain toisessa interventiossa ymmärtämiseen liittyvä kysymys. Toisen intervention kaikissa mittauksissa olivat kaikki tehtävät mukana. Lukutaitomittausten lisäksi lapsia haastateltiin alku-, väli- ja loppumittauksissa (ks. taulukko 8).

Samat testaajat mittasivat ja haastattelivat vuoden aikana samoja lapsia, millä pyrittiin takaamaan mittausten luotettavuus. Kukin mittauskerta kesti lasta kohden vajaan puoli tuntia. Mittaukset suoritettiin jossakin päiväkodin rauhallisessa huoneessa, jotta vältyttiin ympäristön aiheuttamilta häiriötekijöiltä. Taulukossa 7 esitetään kokoavasti tässä tutkimuksessa käytetyt tiedonkeruumenetelmät, mittarit (tehtävät), analyysitavat ja mittausten ajankohdat.

TAULUKKO 7 Tiedonkeruumenetelmät, mittarit, analyysitavat ja mittausten ajankohdat (A = alku-, V = väli-, L = loppumittaus)

TIEDONKERUUMENETELMÄT	MITTAREIDEN SISÄLLÖT	INTER-VENTIO I			INTER-VENTIO II			ANALYYSITAVAT
		A	V	L	A	V	L	
Lukutaidon osa-alueita mittaavat tehtävät	Kirjaintuntemus Sanan alkukirjain Tavut Sanan lukeminen	x	x	x	x	x	x	tilastolliset perusanalyysit varianssianalyysi toistomittausten varianssi-analyysi
Lukutaitoa mittaava tehtävä	Kertomuksen lukemisen sujuvuus ja ymmärtäminen	x		x	x	x		tilastolliset perusanalyysit varianssianalyysi toistomittausten varianssi-analyysi
Lasten haastattelu	Lukemistietoisuuteen liittyvät teemat ks. taulukko 8	x	x	x	x		x	sisällön analyysi: vastausten luokittelu teemoittain ja yleisyys
Lastentarhanopettajien haastattelu	Teemat: lukuleikkien toteutus, soveltuvuus päiväkotitoimintaan sekä suhtautuminen lukemaan oppimiseen (Liite 8)				x			sisällön analyysi: vastausten luokittelu teemoittain ja yleisyys
Lastentarhanopettajien kysely	Teemat: lukuleikkien toteuttaminen, lasten kiinnostuksen arviointi.			x	x >>>>			sisällön analyysi: vastausten luokittelu teemoittain ja yleisyys
Vanhempien kysely	Teemat: lasten oppiminen päiväkodissa, suhtautuminen pienten lasten lukemiseen, lukemisen hyötyjä ja haittoja, kenelle lukemaan opettaminen kuuluu, lapsen kiinnostuksen arviointi ja kotona lukeminen.			x			x	sisällön analyysi: vastausten luokittelu teemoittain ja yleisyys
Lastentarhanopettajien toiminnan seurantalomake	Lukuleikkiohjelman toteuttaminen	x	>>>>		x	>>>>		sisällön analyysi: vastatusten luokittelu teemoittain ja yleisyys

x = mittauskerta

>>> = jatkuva seuranta



## 6.5.1 Lasten lukutaitoa ja lukemistietoisuutta mittaavat tehtävät

### Lukutaito ja sen osatekijät

Lasten lukutaidon ja lukemistietoisuuteen sisällytettyjen lukutaidon osatekijöiden mittaamisessa käytettiin 1990-luvun alussa käytössä olevia lukutaitotestejä (Lomax & McGee 1987; Stanovich, Cunningham & Cramer 1984) soveltamalla niitä suomalaisten päiväkotilasten mittaamiseen. Lukemistietoisuutta mitattiin lasten konteksti- ja kulttuuritietoisuudella.

#### ***Lukutaito: kertomuksen lukeminen***

*Kertomuksen lukemisessa* tarkkailtiin ensin, pystyikö lapsi yleensä etenemään satu-kirjan tekstin lukemisessa niin, että sitä voitiin sanoa lukemiseksi. Mitään aikaa ja virheiden määrää ei laskettu. Seuraavaksi arvioitiin lukemisen sujuvuutta ja toisessa interventiossa myös tekstin ymmärtämistä. Lapselle sanottiin: ”*Tässä minulla on vähän kirjan tekstiä. Saat lukea sitä.*” Lukijaksi määriteltiin sellainen lapsi, joka sai selvää tekstistä ja eteni (testaajan arvion mukaan) kohtalaisella nopeudella. Lukija sai tehdä jonkin verran virheitä ja korjauksia. Lapsen tuli pystyä etenemään vähintään kolme riviä (viisi lyhyttä lausetta). Lukijat luokiteltiin vielä joko sujuvaksi tai hitaaksi lukijaksi. Sujuva lukija eteni suhteellisen nopeasti ja luki koko tekstin alusta loppuun lähes virheettömästi. Hidas lukija eteni hieman takellelleen, teki muutamia virheitä, korjasi ne, mutta eteni kohtalaisesti. Tekstin ymmärtämistä mitattiin vain toisessa interventiossa esittämällä lapselle kysymys tekstistä, johon hän pystyi vastaamaan yhdellä sanalla (*tutti*). Luettava teksti oli Ruhasen ja Pitkärannan (1987) kirjasta *Pupun hampaat* (liite 11).

#### ***Lukutaidon osatekijöiden tehtävät: kirjaintuntemus, sanan alkukirjaimen nimeäminen, tavujen ja sanojen lukeminen***

*Kirjaintuntemus* on yleisin testi lasten lukutaitoa mitattaessa. Suomalaisissa tutkimuksissa (Aro 2004; Holopainen 2002; Lerkkanen 2003; Lummelahti 1996) kirjaintuntemuksen ylärajana on pidetty 20 kirjaimen tuntemusta, jolloin vierasperäisiä kirjaimia ei ole otettu mukaan. Tässä tutkimuksessa kirjaintuntemusta mitattiin siten, että lapsen tuli nimetä testaajan paperilta näyttämä kirjain. Lapselle sanottiin: ”*Sinä varmaan tunnet jo kirjaimia. Nyt saat sanoa aina kirjaimen nimen, kun minä näytän sinulle niitä.*” Lapsia pyydettiin nimeämään kaikki 28 isoilla kirjaimilla kirjoitettua kirjainta. Ainoastaan W-kirjainta ei kysytty. Kirjaimet näytettiin sattumanvaraisesti, ei aakkosjärjestyksessä. Kustakin oikein nimeämästään kirjaimesta lapsi sai yhden pisteen, joten maksimipistemäärä oli 28. Aakkoset esitettiin Aapiskirjasta (Knuuttila, Kääriäinen, Larmola, Voutilainen & Huttunen 1975, 86–87).

*Fonologista tietoisuutta* mitattiin sanan alkukirjaimen nimeämisellä. Fonologinen tietoisuus on huomattavasti laajempi kokonaisuus, mutta tässä tutkimuksessa käytettiin vain tätä mittaria. Vielä kuusivuotiaankin lapsen on vaikea sanoa kirjaimia äänneillä. Holopaisen (2002) tutkimuksessa kukaan sujuvista-

kaan lukijoista ei pystynyt vastaamaan alkuäänteen nimeämistehtävissä äänneellä, vaan kaikki vastasivat kirjaimen nimellä. Samoin Lerkkanen (2003) kuvaa ensimmäisellä luokalla olevien lasten sanoneen kirjaimen nimellä, vaikka kysyttiin äännettä. Tässä tutkimuksessa lähdettiin siitä olettamuksesta, että lapset eivät vielä tässä iässä osaa nimetä kirjainten äänneasua. *Sanan alkukirjaimen nimeämistehtävään* (auditiivinen) sisältyi neljä eri sanaa: *aurinko, omena, elefantti ja koira*. Lapselle sanottiin: ”*Minä sanon nyt sinulle jonkin sanan ja sinä saat sanoa, millä kirjaimella se sana alkaa. Kuuntele tarkasti.*” Maksimipistemäärä oli 4.

*Morfologista tietoisuutta* mitattiin *tavujen lukemistehtävässä*, jossa lapselle näytettiin yksitellen kahdeksan tavua ja pyydettiin sanomaan, mitä siinä luki. Lapselle sanottiin: ”*Tässä on pieniä tavuja, yritäpä lukea, mitä siinä on.*” Tavut olivat: *la, le, li, lo, lu, ly, lä, lö*. Kustakin oikein luetusta tavusta lapsi sai 1 pisteen, joten maksimipistemäärä oli 8. Tavujen lukemista voi pitää myös merkityksettömien sanojen lukemisena.

*Sanojen lukemistehtävässä* lapselle näytettiin yksitellen luettavat sanat, jotka oli kirjoitettu isoilla kirjaimilla. Oletettiin, että lapset tunnistavat alkuvaiheessa paremmin isoilla kirjaimilla kuin pienaakkosilla kirjoitettuja sanoja. Lapselle sanottiin: ”*Katsotaan sitten muutamia sanoja. Mitä tässä lukee?*” Sanoja oli alkumittauksessa yhteensä viisi: *PUU, SUU, TALO, AUTO, SIILI*. Loppumittauksessa luettavana oli kymmenen sanaa: *puu, suu, pää, talo, auto, siili, kissa, kala, ovi, hiiri*. Nämä oli kirjoitettu pienaakkosilla. Kustakin luetusta sanasta sai 1 pisteen. Maksimipistemäärä oli alkutestissä 5 ja lopputestissä 10.

### **Lasten konteksti- ja kulttuuritietoisuuteen liittyvä haastattelu**

Konteksti- ja kulttuuritietoisuutta mitattiin arvioimalla lasten kiinnostusta lukemista kohtaan sekä selvittämällä lasten käsityksiä lukemaan oppimisesta. Lapsilta kyseltiin myös lukemisen tarkoitusta, hyötynäkökohtia ja lukemaan oppimisen helppoutta tai vaikeutta. Lapset itse kuvasivat kiinnostustaan kirjoihin ja lukemiseen sekä haluaan oppia lukemaan. Myös vanhemmat ja lastentarhanopettajat arvioivat lasten kiinnostusta lukemiseen.

Taulukossa 8 on esitetty lasten haastatteluteemat ja kysymysten esittämisaikajankohdat. Lapsia haastateltiin lukutaidon ja sen osatekijöiden mittaamisen jälkeen. Strukturoidut kysymykset esitettiin eri ajankohtina lähinnä niiden tarkoituksenmukaisuuden vuoksi niin, että lapsella oli asiasta jo kokemusta. Haastatteluteemat olivat päiväkodissa oppiminen, lukemistietoisuus sekä toisessa interventiossa lisäksi kotona lukeminen. Lapsilta haluttiin tietää, mitä he ajattelivat yleensä oppimisesta, lukemisesta ja sen hyödyistä sekä miten kiinnostuneita he olivat lukemiseen liittyvistä asioista. Toisessa interventiossa kysyttiin myös, luettiinko heille kotona ja kuka oli lukijana.

TAULUKKO 8 Lukemistietoisuuden arvioinnin sisällöt ja kysymysten esittämisaikakohdat

TEEMA	KYSYMYKSET	MITTAUSTEN AJANKOHTA	
OPPIMINEN PÄIVÄKODISSA	Mitä haluat oppia päiväkodissa? Mitä olet oppinut vuoden aikana?	I ja II intervention alkumittaus I ja II intervention loppumittaus	
LUKEMIS- TIETOISUUS	Mitä lukemisella tarkoitetaan? Pidätkö kirjoista, kirjojen katselusta, lukemisesta?	I intervention alkumittaus I ja II intervention alkumittaus	
	Haluatko oppia lukemaan? Osaatko omasta mielestäsi lukea?	I ja II intervention alkumittaus I ja II intervention alkumittaus	
	Millaista lukeminen on? Mikä siinä on vaikeaa?	I ja II intervention alkumittaus I ja II intervention alkumittaus	
	Mitä hyötyä siitä on? Missä haluat oppia lukemaan?	I intervention välimittaus I intervention välimittaus	
	Mitä pidit lukuleikeistä?	I ja II intervention loppumittaus	
	KOTONA LUKEMINEN	Luetaanko sinulle kotona? Kuka lukee?	II intervention loppumittaus II intervention loppumittaus

### 6.5.2 Vanhempien ja lastentarhanopettajien kyselyt sekä lastentarhanopettajien haastattelu

Vanhempien kyselylomakkeet annettiin täytettäväksi lukuvuoden lopussa, huhti- ja toukokuun vaihteessa. Päiväkodin henkilökunta jakoi ne vanhemmille ja otti ne myös vastaan. Lasten vanhemmille oli ilmoitettu toimintavuoden alussa keväällä tulevasta kyselystä, mutta vanhempia ei pyydetty tekemään mitään erikoista lukemisen suhteen.

Vanhempien kyselylomakkeen (liite 6) ensimmäinen teema oli *lapsen oppiminen päiväkodissa*. Toinen teema käsitteli *suhtautumista pienten lasten lukemiseen ja opettamiseen* sisältäen lukemaan oppimisen hyötyjä ja haittoja. Samoin haluttiin tietää, kenelle vanhempien mielestä lukemaan opettaminen kuuluu. Kolmantena teemana oli *lapsen kiinnostuksen arviointi*, ja neljäntenä kysyttiin *kotona lukemisesta* (vain toisessa interventiossa). Sen lisäksi vanhemmat saivat kirjoittaa mielipiteitään yleisemminkin pienten lasten lukemaan opettamisesta ja tästä kokeilusta. Kyselylomake sisälsi sekä avoimia että monivalintakysymyksiä. Yli puolet vanhemmista palautti kyselylomakkeen. Ensimmäisessä interventiossa lomake lähetettiin 285 perheelle, joista 146 (51 %) palautti lomakkeen. Toisessa interventiossa lomakkeita lähetettiin 182 perheelle, joista 114 (63 %) palautti lomakkeen.

Lastentarhanopettajilta kerättiin tietoa kyselylomakkeilla ja haastattelulla. Sen lisäksi he täyttivät toiminnan seurantalomaketta. Ensimmäisessä interventiossa lastentarhanopettajat saivat kyselylomakkeet (liite 7) toukokuun loppupuolella. Ensimmäisessä interventiossa toimintaa kuvattiin kuukausittain hyvin yleisellä tasolla (liite 9), kun taas toisessa interventiossa lastentarhanopettajat

kuvasivat toimintaansa ja näkemyksiänsä monipuolisemmin. Toisessa interventiossa toiminnan seurantalomakkeet annettiin jo syksyllä. Lastentarhanopettajat sekä kirjasiivat toimintaansa että vastasivat tiettyihin kysymyksiin. Lastentarhanopettajia pyydettiin arvioimaan myös lasten lukemiseen ja lukuleikkeihin liittyviä mielenkiinnon vaihteluja. Kyselylomake sisälsi sekä avoimia että monivalintakysymyksiä (liite 10). Kaikki ensimmäisen intervention 32 lastentarhanopettajaa palauttivat kyselylomakkeen. Samoin kaikki toisen intervention 14 lastentarhanopettajaa palauttivat kyselylomakkeen ja saman verran osallistui haastatteluun.

Lastentarhanopettajien kysymysten erilaisuus johtui lähinnä siitä, että ensimmäisessä interventiossa oli tarkoitus saada selville lastentarhanopettajien kokemuksia lukuleikkien toteuttamisesta ja niistä ongelmatilanteista, joita saattoi esiintyä. Ensimmäisessä interventiossa oli tärkeää saada myös tietoa lasten kiinnostuksesta lukemiseen. Lastentarhanopettajien kyselylomakkeen ensimmäinen teema oli *lukuleikkien toteuttamiseen liittyvät kysymykset*: positiiviset ja negatiiviset asiat lukuleikkien toteuttamisesta sekä lukuleikkien useus ja tilanteet, joissa niitä leikittiin. Toinen teema oli *lasten kiinnostuksen arviointi*, joka toteutettiin kuukausittain.

Kaikki tutkimuksessa mukana olleet lastentarhanopettajat vastasivat kyselyihin yksin, pareittain tai pienissä ryhmissä. Lastentarhanopettajien haastattelut tehtiin, kun ensimmäisestä interventiosta oli kulunut viisi vuotta ja toinen interventio oli alkamassa. Kaikki toiseen interventioon osallistuneet lastentarhanopettajat haastateltiin. Sen tarkoituksena oli saada tietoa lastentarhanopettajien kokemuksista ja näkemyksistä lukuleikkien toteuttamisesta muutamien edellisten vuosien aikana. Haastattelut suoritettiin teemahaastatteluna ja ne nauhoitettiin. Kunkin lastentarhanopettajan haastattelu kesti vajaan tunnin. Lastentarhanopettajien haastatteluteemat olivat *Lukuleikkien toteutus, soveltuvuus ja pysyvyys päiväkotitoiminnassa (1994–2000)* sekä *Lastentarhanopettajien suhtautuminen lukemaan opettamiseen ja lukemaan oppimiseen*.

## 6.6 Aineiston käsittely ja tulosten analysointi

Tutkimukseen sisältyi sekä määrällistä että laadullista aineistoa. Lukutaidon ja lukutaidon osatekijöiden tehtävät analysoitiin laskemalla tilastollisia perusanalyysijä (jakaumia, prosenttilukuja ja keskiarvoja). Sen lisäksi keskiarvojen testaamiseen käytettiin t-testiä, yksi- ja kaksisuuntaista varianssianalyysia, sekä lisäksi alku- ja loppumittauksen yhteydessä käytettiin toistomittausten varianssianalyysia.

Haastattelujen ja kyselylomakkeiden analysointia varten kaikki vastaukset luettiin ensin läpi ja litteroitiin. Sen jälkeen tehtiin sisällön analyysia luokittelemalla vastaukset teemoittain ja kuvaamalla vastaukset yleisyyden perusteella.

Eri tiedonkeruumenetelmiin liittyvät analyysit on esitetty taulukossa 7. Ensimmäinen tutkimustehtävä liittyi lasten lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittymiseen. Lapsille tehtiin mittauksia kolme kertaa lukuvuoden aikana,

joskin välimittaus ensimmäisessä interventiossa oli hyvin suppea. Toisessa interventiossa lukutaitoa ja lukemistietoisuutta mitattiin kaikilla mittauskerroilla saman laajuusena. Kustakin lukutaidon osatekijöiden tehtävästä lapsi sai tietyn pistemäärän oikeiden vastausten perusteella. Kirjaintuntemuksesta 0–28 pistettä, sanan kirjaimen tunnistamisesta 0–4 pistettä, tavujen lukemisesta 0–8 pistettä, sanojen lukemisesta 0–10 ja kertomuksen lukemisesta 0–2 pistettä. Lukevat lapset luokiteltiin hitaasti (1) ja sujuvasti (2) lukeviin lapsiin.

Saadut pistemäärät koodattiin ja niistä laskettiin tilastolliset perusanalyysit: keskiarvot, -hajonnat ja prosenttiluvut. Sen jälkeen saatuja tuloksia analysoidtiin tarkemmin varianssianalyysillä. Toistomittausten varianssianalyysillä selvitettiin alku- ja loppumittausten välisiä eroja ja muutoksen samanlaisuutta sukupuolittain ja ikäryhmittäin. Kolmanneksi tarkasteltiin sukupuolten ja ikäryhmien välisiä tasoeroja. Tuloksia tarkasteltiin lasten kehityksen mukaan siten, että lapset jaettiin kirjainten, sanojen tai kertomuksen lukijoiden ryhmään. Sen jälkeen lapset jaettiin vielä kehityksessään edistymisen määrän mukaan siten, että sujuvat lukijat olivat omana ryhmään ja huomattavasti, kohtalaisesti ja vähän edistyneet sekä samalla tasolla pysyneet omina ryhminään.

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään lukemistietoisuutta haastattelemalla lapsia. Haastattelut suoritettiin yhdessä muiden mittausten kanssa. Lasten vastaukset kirjoitettiin tutkimuslomakkeeseen, josta ne sitten koottiin ensin yhdeksi luetteloksi. Sen jälkeen vastaukset pisteytettiin muodostettujen luokittelurunkojen mukaisesti, minkä jälkeen tehtiin laadullista sisällön analyysiä. Liitteessä 12 on esimerkki yhden lapsen haastattelusta ja sen luokittelusta.

Toisessa tutkimustehtävässä kartoitettiin vanhempien näkemyksiä lastensa lukemaan oppimisesta päiväkodissa ja kiinnostuksen kehittymisestä. Vanhemmat vastasivat kyselylomakkeella, joissa oli sekä avoimia että monivalintakysymyksiä. Avoimet vastaukset luokiteltiin ennakkoon tehtyjen luokituksen mukaan. Luokittelurunko muodostui useimmiten 1–4 luokasta (ks. luku 7.1.6). Kysymykset pisteytettiin ja niistä laskettiin perusjakaumat.

Toiseen tutkimustehtävään sisältyi myös lastentarhanopettajien näkemysten ja kokemusten selvittäminen sekä kyselylomakkeen että haastattelun avulla. Kyselylomakkeen avoimet vastaukset luokiteltiin aiemmin tehtyjen luokitusten mukaan. Luokittelurunko muodostui 1–4 luokasta (ks. luku 7.1.6). Kysymykset pisteytettiin ja niistä laskettiin perusjakaumat. Haastattelut litteroitiin ja niitä kuvattiin lastentarhanopettajien eniten painottamien asioiden kautta.

## **7 INTERVENTIOTUTKIMUKSEN TULOKSET**

Tuloksia kuvataan seuraavassa siten, että ensin tarkastellaan lukutaidossa ja sen osatekijöissä tapahtunutta kehitystä ja sen jälkeen kuvataan lasten lukemistietoisuutta, erityisesti kiinnostusta lukemiseen. Lisäksi kuvataan vanhempien ja lastentarhanopettajien näkemyksiä lasten lukemistietoisuudesta ja lukemaan oppimisesta sekä lukuleikkien soveltuvuudesta päiväkotipedagogiikkaan.

### **7.1 Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen interventi- oissa**

Lukutaidon ja sen osatekijöiden kehitystä kuvataan alkumittauksesta loppumittaukseen erikseen kummassakin interventiossa. Lukutaidon ja sen osatekijöiden keskiarvotulosten vertailu (taulukko 9) osoitti, että ero alku- ja loppumittauksen välillä interventioiden sisällä oli huomattava ja t-testin mukaan tilastollisesti erittäin merkitsevä. Taulukosta voidaan havaita, että jälkimmäisessä interventiossa lasten lähtötaso oli parempi kuin ensimmäisessä interventiossa kaikilla osa-alueilla.

Taulukosta 9 nähdään lasten kirjaintuntemuksen, alkukirjaimen nimeämisen ja sanan hahmottamisen keskiarvot, hajonnat ja merkitsevyydet pareittaisten muuttujien t-testillä analysoituna. Lukutaidon ja lukutaidon osatekijöiden kehittymistä kuvataan erikseen. Kaikkien lukutaidon ja sen osatekijöiden alku- ja loppumittausten väliset erot olivat erittäin merkitseviä t-testillä mitattuna. Myös tavujen lukemista mitattiin toisessa interventiossa, mutta ensimmäisessä interventiossa vain loppumittauksessa. Sen vuoksi tavujen lukemista ei ole otettu mukaan taulukkoon. Lukeminen on testattu binäärimuuttujien (osaa, ei osaa) keskiarvoina. Taulukkoa varten lukemista kuvaavien muuttujien arvot on muutettu prosenttiluvuiksi.

TAULUKKO 9 Lasten lukutaidon osatekijöiden ja lukutaidon kehittyminen alkumittauksesta loppumittaukseen interventioissa

Lukutaidon osatekijät	Interventio	Alkumittaus		Loppumittaus		Muuttujaparien T-testi		
		$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	T-arvo	df	p
Kirjaintuntemus (maks. 28)	I	13,2	9,8	20,5	8,4	- 19,8	284	.000
	II	16,1	10,1	22,3	7,5	- 13,0	181	.000
Alkukirjaimen nimeäminen (maks. 4)	I	2,6	1,7	3,5	1,2	- 10,4	284	.000
	II	2,9	1,5	3,8	0,8	- 7,5	181	.000
Sanojen lukeminen (maks. 5 ja 10)	I	0,6	1,5	3,4	4,2	- 13,2	284	.000
	II	1,0	1,7	3,8	4,6	- 10,3	181	.000
Lukeminen prosentti- osuutena	I	8,1	27,3	26,3	44,4	- 7,5	283	.000
	II	9,3	29,3	31,9	46,7	- 7,0	181	.000

I interventio n = 285; II interventio n = 182

### 7.1.1 Lukutaidon kehittyminen

Lukutaidon kehittymistä tarkastellaan lähinnä prosenttilukujen avulla. Interventioiden aikana lukutaito kehittyi erittäin merkitsevästi (ks. taulukko 9). Myös iän vaikutus oli erittäin merkitsevä (ks. liite 13 A 4) siten, että vanhimmat lapset kehittyivät eniten ja nuorimmat vähiten. Kehitystä tapahtui samansuuntaisesti niin tytöillä kuin pojillakin (ks. liite 13 C 4).

Tutkimuksen alkuvaiheessa lukijoita oli vajaat 10 % molemmissa interventioissa. Loppumittauksissa joka neljäs lapsi ensimmäisessä ja joka kolmas toisessa interventiossa osasi lukea. Ensimmäisessä interventiossa lukijoita oli keskimäärin 26 % ja toisessa 32 %. Näissä luvuissa olivat mukana myös ne lapset, jotka osasivat lukea jo heti alkuvaiheessa.

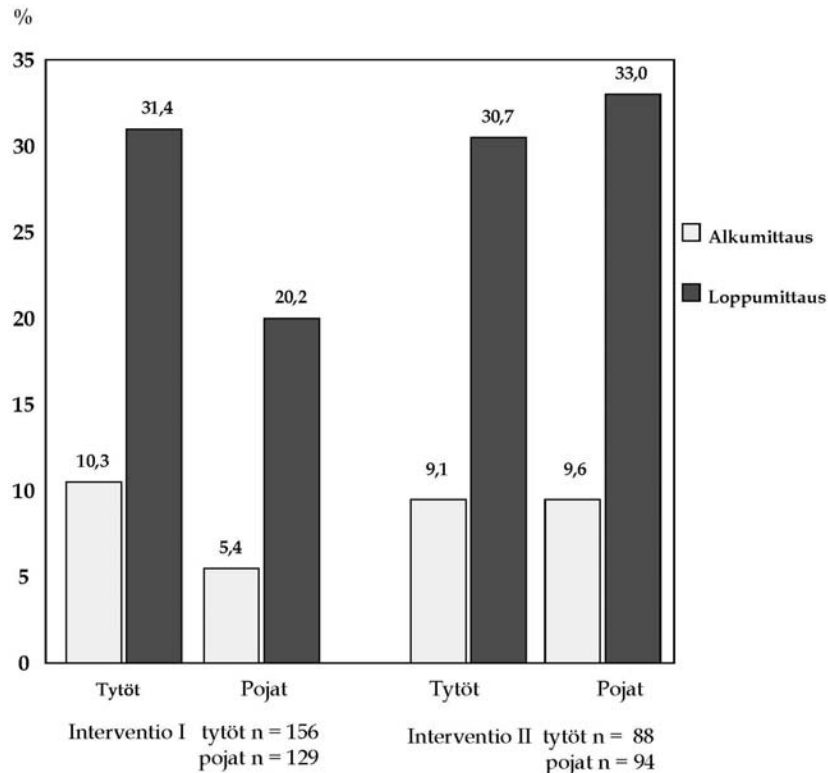
Taulukosta 10 ilmenevät lukijoiden keskimääräiset prosenttiluvut molemmissa interventioissa sekä loppumittauksen ja alkumittauksen välinen ero. Taulukon tarkoituksena on esitellä lukijoiden määrän muuttumista interventioiden aikana. Kaikki tulokset ovat merkitseviä ( $p < .01$ ), mistä poikkeuksen tekevät 4-vuotiaat lapset molemmissa interventioissa ja 5-vuotiaat pojat toisessa interventiossa.

TAULUKKO 10 Lukijoiden prosentiosuudet eri ikäryhmien ja sukupuolen mukaan interventioissa

Lapsiryhmä	Interventio	Alkumittaus			Loppumittaus			Erotus Lm. - Am./ %	Muuttujaparien T-testi		
		N	$\bar{x}/\%$	s	N	$\bar{x}/\%$	s		T-arvo	df	p
Koko ryhmä	I	285	8.1	28,6	285	26.3	44,2	18,3	- 7,5	284	.000
	II	182	9.3	29,2	182	31.9	46,7	22,5	- 7,0	181	.000
Tyttöt	I	156	10.3	30,4	156	31.4	46,6	21,2	- 6,4	155	.000
	II	88	9.1	28,9	88	30.7	46,4	21,6	- 4,9	87	.000
Pojat	I	129	5.4	22,7	129	20.2	40,3	14,7	- 4,7	128	.000
	II	94	9.6	29,6	94	33.0	47,3	23,4	- 5,0	93	.000
4-v.	I	63	1.6	12,6	63	4.8	21,5	3,2	- 1,4	62	.159
	II	43	0.0	0,0	43	4.7	21,3	4,7	- 1,4	42	.160
Tyttöt 4-v.	I	36	0.0	0,0	36	5.6	23,2	5,6	- 1,4	35	.160
	II	24	0.0	0,0	24	4.2	0,2	4,2	- 1,0	23	.328
Pojat 4-v.	I	27	3.7	19,2	27	3.7	19,2	0,0			
	II	19	0.0	0,0	19	5.3	0,2	5,3	- 1,0	18	.331
5-v.	I	97	5.2	22,2	97	20.6	40,7	15,5	- 4,2	96	.000
	II	60	5.0	22,0	60	26.7	44,6	21,7	- 4,0	59	.000
Tyttöt 5-v.	I	41	4.9	21,8	41	24.4	43,5	19,5	- 3,1	40	.003
	II	35	8.6	0,3	35	31.4	0,5	22,9	- 3,2	34	.003
Pojat 5-v.	I	56	5.4	22,7	56	17.9	38,6	12,5	- 2,8	55	.007
	II	25	0.0	0,0	25	20.0	0,4	20,0	- 2,4	24	.022
6-v.	I	125	13.6	34,4	125	41.6	49,5	28,0	- 6,9	124	.000
	II	79	17.7	38,4	79	50.6	50,3	32,9	- 5,9	78	.000
Tyttöt 6-v.	I	79	17.7	38,4	79	46.8	50,2	29,1	- 5,7	78	.000
	II	29	17.2	0,4	29	51.7	0,5	34,5	- 3,8	28	.001
Pojat 6-v.	I	46	6.5	25,0	46	32.6	47,4	26,1	- 4,0	45	.000
	II	50	18.0	0,4	50	50.0	0,5	32,0	- 4,4	49	.000

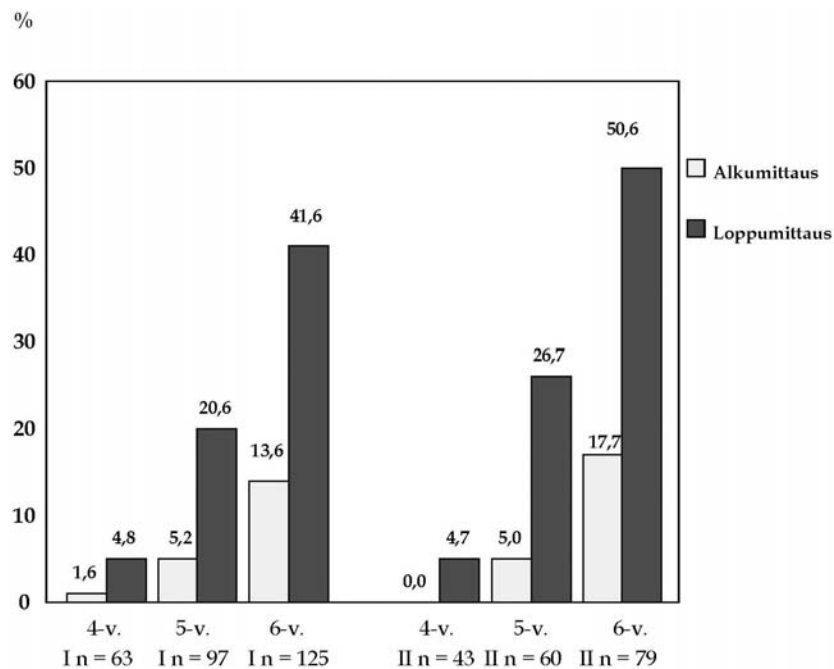
Sukupuolen mukaisessa prosenttilukujen tarkastelussa (ks. kuvio 7 ja taulukko 10) havaitaan, että lukevia tyttöjä oli enemmän poikiin verrattuna ensimmäisessä interventiossa sekä alku- että loppumittauksissa. Toisessa interventiossa tilanne oli hieman toisenlainen. Lukevia tyttöjä ja poikia oli lähes saman verran alkumittauksissa, mutta loppumittauksissa lukevia poikia olikin hieman enemmän kuin tyttöjä. Näin ollen pojista useampi kuin tytöistä oli oppinut lukemaan toisessa interventiossa, kun taas ensimmäisessä interventiossa tilanne oli tyttöjen eduksi. On kuitenkin todettava, että ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä (liite 13 A 4).





KUVIO 7 Sukupuolen mukaan jaotellut lukijoiden prosenttiosuudet interventioiden alku- ja loppumittauksessa

Ikäryhmien mukaisessa prosenttilukujen tarkastelussa havaitaan (ks. kuvio 8 ja taulukko 10), että lukevia lapsia oli jo alkumittauksen kaikissa ikäryhmissä lukuun ottamatta toisen intervention nuorimpia lapsia. Kuusivuotiaista osasi lukea interventioiden alussa keskimäärin 14 % ensimmäisessä ja 18 % toisessa interventiossa. Loppumittauksissa heitä oli jo lähes puolet ensimmäisessä ja vähän yli puolet toisessa interventiossa. Viisivuotiaista osasi lukea interventioiden alussa keskimäärin viisi prosenttia ensimmäisessä ja lähes saman verran toisessa interventiossa. Loppumittauksissa viisivuotiaita lukijoita oli keskimäärin 21 % ensimmäisessä ja 27 % toisessa interventiossa. Nelivuotiaista lapsista lukijoita oli alkumittauksissa kaksi prosenttia ensimmäisessä, mutta ei yhtään lukijaa toisessa interventiossa. Loppumittauksissa nelivuotiaita lukijoita oli lähes viisi prosenttia molemmissa interventioissa.



KUVIO 8 Iän mukaan jaotellut lukijoiden prosentiosuudet interventioiden alku- ja loppumittauksessa

Tulokset osoittavat, että lukevia lapsia oli eniten kuusivuotiaiden ryhmässä ja siinä tapahtui eniten kehitystä interventioiden aikana. Prosenttilukujen perusteella pojat oppivat lukemaan paremmin toisessa kuin ensimmäisessä interventiossa (ks. taulukko 10).

Tutkimuksessa haluttiin vielä saada tietoa, miten lukevat lapset hallitsevat lukutaidon osatekijöitä. Yleisesti voidaan sanoa, että lukeviksi luokitellut lapset osasivat niitä perustaitoja, joita lukijoilta edellytetäänkin. Heidän kirjaintunteuksensa, sanan alkukirjaimen tunnistamisensa ja tavujen lukemisensa olivat varsin korkealla tasolla. Yksittäiset poikkeukset johtuivat ilmeisesti mittausvirheistä tai lasten väsymyksestä. Syynä saattoi olla myös se, ettei lapsi tunnistanut kaikkia kirjaimia eikä osannut lukea tavuja tai sanoja.

TAULUKKO 11 Lukijoiden lukutaidon osatekijöiden vaihteluvälit interventioiden loppumittauksessa

TEHTÄVÄT	I Interventio n = 75	II Interventio n = 58
Kirjainten tunnistaminen maks. 28	18–28	26–28
Alkukirjaimen tunnistaminen (auditiiv.) maks. 4	3–4	4
Sanojen hahmottaminen maks. 10	7–10	8–10
Tavujen lukeminen maks. 8	3–8	0–8

Kuten taulukosta 11 ilmenee, lukevat lapset tunnistivat 28 kirjaimesta lähes kaikki. Ensimmäisessä interventiossa pienen poikkeuksen tekivät kolme lasta, joista yksi tunnisti 18, toinen 24 ja kolmas 25 kirjainta. Sanan alkukirjaimen tunnistaminen onnistui kaikilta lukijoilta. Ainoastaan ensimmäisessä interventiossa yksi lukeva lapsi tunnisti vain kolme alkukirjainta. Sanojen lukemisessa oli pientä vaihtelua. Suurin osa lapsista osasi lukea kaikki kahdeksan kaksikirjaimista tavua kahta poikkeusta lukuun ottamatta. Ensimmäisessä interventiossa ainoastaan yksi lapsista luki kolme ja toinen viisi tavua. Toisessa interventiossa oli suurempi vaihteluväli. Yksi lapsista ei osannut lukea yhtään tavua, ja toinen luki seitsemän tavua, mutta kaikki muut osasivat kaikki kahdeksan tavua. Tästä osatekijöiden hallinnasta voidaan tehdä se johtopäätös, että lapsi pystyy lukemaan tekstiä, vaikkei hän hallitse ihan kaikkia lukutaidon osatekijöitä täydellisesti.

Lukemisen sujuvuuden tarkastelussa havaitaan, että molempien interventioiden alkumittauksissa puolet lapsista sijoittui hitaasti ja puolet sujuvasti lukeviin. Sen sijaan loppumittauksissa oli interventioiden välillä pientä eroa, mikä ilmeni siten, että toisessa interventiossa lukevat lapset jakaantuivat tasaisesti puolet hitaasti ja puolet sujuvasti lukeviin kaikissa ikäryhmissä. Sen sijaan ensimmäisessä interventiossa sujuvasti lukevia lapsia oli kaikissa ikäryhmissä selvästi enemmän kuin hitaasti lukevia.

TAULUKKO 12 Lukijoiden jaottelu hitaasti ja sujuvasti lukeviin interventioiden alku- ja loppumittauksessa

Ikäryhmä	ALKUMITTAUS			LOPPUMITTAUS			
	Interventio	Lukijat %	Hitaasti %	Sujuvasti %	Lukijat %	Hitaasti %	Sujuvasti %
Koko ryhmä	I n = 285	8,1	4,2	3,9	26,4	3,9	22,5
	II n = 182	9,3	4,4	4,9	31,9	15,4	16,5
6-v.	I n = 125	13,6	7,2	6,4	41,6	5,6	36,0
	II n = 79	17,7	6,3	11,4	50,6	24,1	26,5
5-v.	I n = 97	5,2	3,1	2,1	20,6	3,1	17,5
	II n = 60	5,0	5,0	0,0	26,7	13,3	13,4
4-v.	I n = 63	1,6	0,0	1,6	4,8	1,6	3,2
	II n = 43	0,0	0,0	0,0	4,6	2,3	2,4

Lukutaidon oppimisessa kehitys oli tilastollisesti merkitsevä. Mittausten mukaan iällä oli vaikutusta siten, että kehitystä tapahtui eniten 6-vuotiaiden ryhmässä molemmissa interventioissa tilastollisesti erittäin merkitsevästi (ks. liite 13 A). Sen sijaan sukupuolten väliset erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä (ks. liite 13 C).

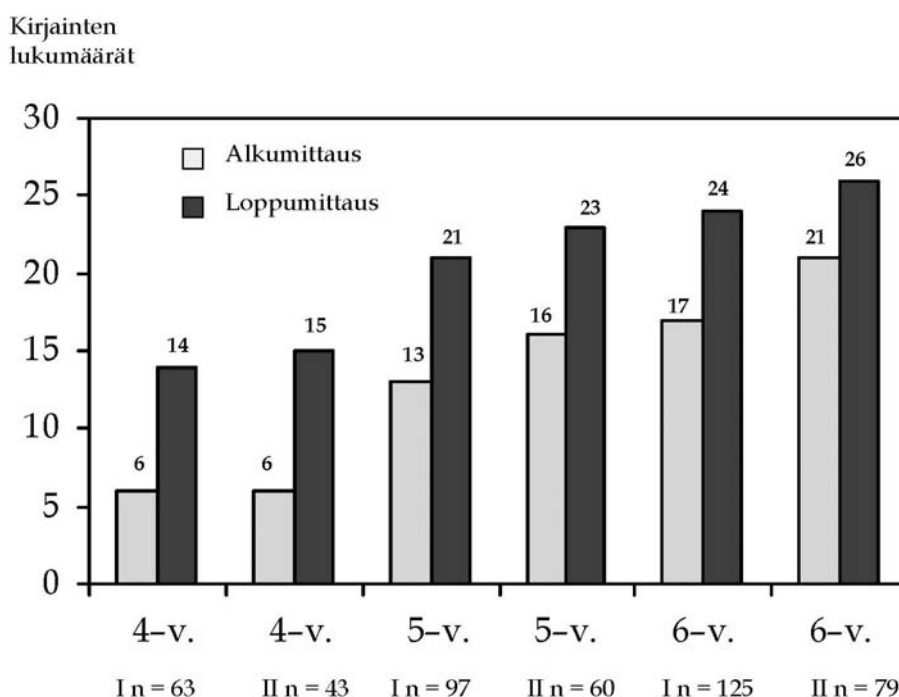
### 7.1.2 Lukutaidon osatekijöiden kehittyminen

Tässä luvussa kuvataan lasten kirjaintuntemuksen sekä sanan alkukirjaimen ja tavujen sekä sanojen lukemisen kehittymistä. Eroja testattiin riippuvien otosten t-testillä.

#### ***Kirjaintuntemus***

Taulukosta 9 ilmenee, että lapset osasivat intervention alussa 28 kirjaimesta keskimäärin 13 kirjainta ensimmäisessä ja 16 kirjainta toisessa interventiossa. Loppumittauksissa kirjaintuntemus nousi yli kahteenkymmeneen kirjaimen siten, että ensimmäisessä interventiossa lapset tunsivat keskimäärin 21 ja toisessa 22 kirjainta. Lasten kirjaintuntemus oli keskiarvojen perusteella hieman parempaa toisessa interventiossa niin alku- kuin loppumittauksessakin.

Kehitystä verrattiin myös eri ikäryhmien välillä. Toistomittausten varianssianalyyseissä ryhmien väliset erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä (liite 13 A 1), vaikka odotetusti kuusivuotiaiden kirjaintuntemus oli parempi.



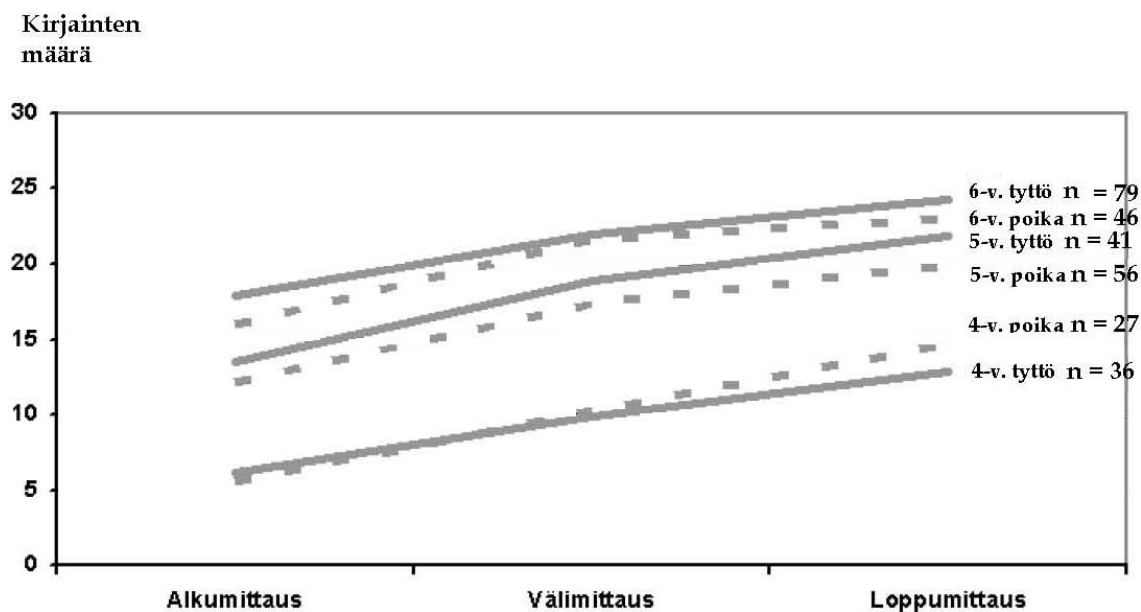
KUVIO 9 Kirjaintuntemuksen kehittyminen (tunnistettujen kirjainten lukumäärän keskiarvo) interventioiden eri ikäryhmissä

Ikäryhmittäin tarkasteltuna (kuvio 9) kuusivuotiaat tunsivat eniten kirjaimia sekä alku- että loppumittauksissa. Kuusivuotiaat oppivat tunnistamaan keskimäärin seitsemän uutta kirjainta ensimmäisessä ja viisi toisessa interventiossa. Loppumittauksissa he tunsivat keskimäärin 24 kirjainta ensimmäisessä ja 26 toisessa interventiossa. Viisivuotiaat tunsivat kirjaimia seuraavaksi eniten niin alku- kuin loppumittauksissakin. Kirjaintuntemus oli lähes samansuuruista molemmissa

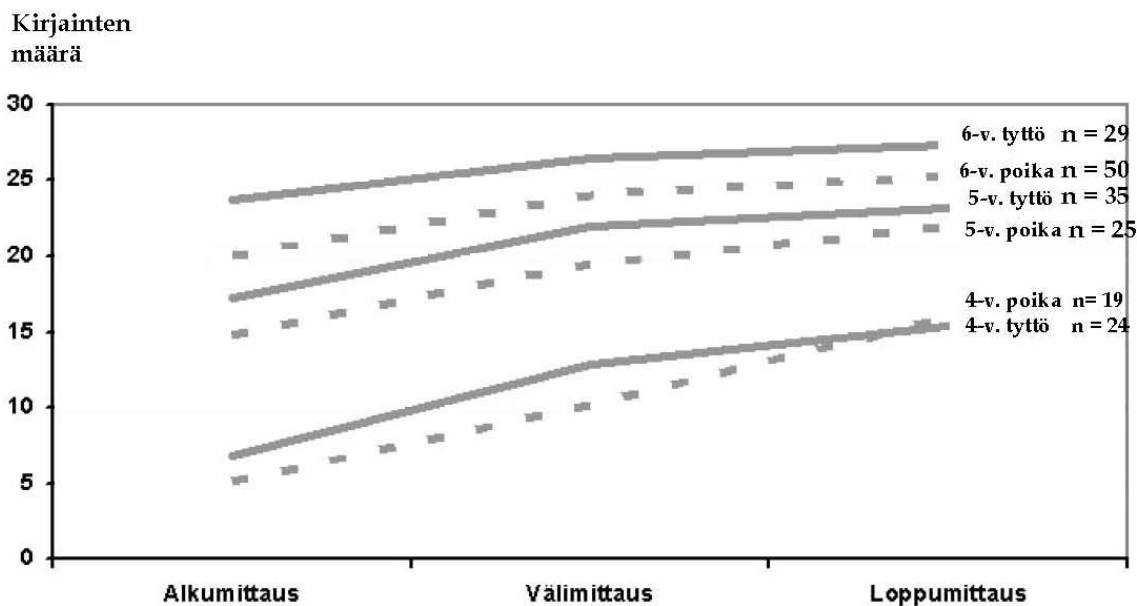
interventioissa. Ensimmäisessä interventiossa he oppivat tunnistamaan keskimäärin kahdeksan uutta kirjainta ja toisessa seitsemän. Loppumittauksissa he tunsivat keskimäärin 21 kirjainta ensimmäisessä ja 23 toisessa interventiossa. Nelivuotiaiden kirjaintuntemus oli vähäisintä sekä alku- että loppumittauksissa. Kuitenkin heidän kirjaintuntemuksensa kehittyi eniten verrattuna edellisiin ryhmiin, mikä johtunee nelivuotiaiden matalasta lähtötasosta. He oppivat tunnistamaan keskimäärin kahdeksan uutta kirjainta ensimmäisessä ja yhdeksän toisessa interventiossa. Loppumittauksissa nelivuotiaat tunsivat keskimäärin 14 kirjainta ensimmäisessä ja 15 toisessa interventiossa.

Molempiin interventioihin sisältyi myös välimittaus (kuviot 10 ja 11), jossa koko ryhmän kirjaintuntemus nousi keskimäärin 4–5 kirjainta. Ensimmäisessä interventiossa lapset tunsivat keskimäärin 18 kirjainta ja toisessa 20. Eniten kirjaimia tunsivat kuusivuotiaat (22 ja 25 kirjainta). Seuraavaksi eniten tunsivat viisivuotiaat (18 ja 21 kirjainta) ja vähiten nelivuotiaat (10 ja 12 kirjainta).

Sukupuolten välisessä tarkastelussa ei ollut havaittavissa tilastollisesti merkitsevää eroa (ks. liite 13 C 1), joten kehitys interventioissa oli näissä ryhmissä samanlaista. Kuvioissa 10 ja 11 kuvataan tyttöjen ja poikien kirjaintuntemuksen kehittymistä ikäryhmittäin.



KUVIO 10 Eri-ikäisten tyttöjen ja poikien kirjaintuntemuksen kehittyminen ensimmäisessä interventiossa



KUVIO 11 Eri-ikäisten tyttöjen ja poikien kirjaintuntemuksen kehittyminen toisessa interventiossa

Kirjaintuntemusta tarkastellaan vielä kirjaintuntemuksen tason suhteen siten, että lapset ryhmiteltiin interventioiden jälkeen neljään ryhmään: hyvin, keskinertaisesti, muutaman kirjaimen tuntevat ja ei lainkaan kirjaimia osaavat. Taulukosta 13 ilmenee lasten sijoittuminen ikäryhmittäin eri tasoihin molemmissa interventioissa.

TAULUKKO 13 Lasten ryhmittely kirjaintuntemuksen tason mukaan eri ikäryhmissä interventioiden jälkeen

KIRJAJINTUNTEMUKSEN TASOT	INTER-VENTIOT	4-v.		5-v.		6-v.		Kaikki	
		%	f	%	f	%	f	%	f
Hyvin kirjaimia tuntevat (20–28 kirjainta)	I	35	22	63	61	82	102	65	185
	II	35	15	75	45	91	72	72	131
Keskinertaisesti (6–19 kirjainta)	I	35	22	32	31	15	19	25	72
	II	51	22	20	12	8	6	22	40
Muutaman kirjaimen osaavat (1–5 kirjainta)	I	19	12	5	5	3	4	7	20
	II	12	5	5	3	1	1	5	9
Ei osaa lainkaan kirjaimia (0 kirjainta)	I	11	7	0	0	0	0	3	8
	II	2	1	0	0	0	0	1	2
	I	100 %	63	100 %	97	100 %	125	100 %	285
	II	100 %	43	100 %	60	100 %	79	100 %	182

Lapset tunsivat kirjaimia hyvin jo ennen interventioita. Yli puolet 4–6-vuotiaista lapsista tunsu lähes kaikki suomalaiset ja vierasperäiset kirjaimet interventioi-

den loppumittauksissa. Hyvin kirjaimia tuntevia oli 65 % lapsista ensimmäisessä ja 73 % toisessa interventiossa. Tähän ryhmään tuli eniten kuusivuotiaita lapsia. Nelivuotiaista 11 % ensimmäisessä ja 2 % toisessa interventiossa ei osannut nimetä yhtään kirjainta loppumittauksissa.

Lapset, jotka olivat kirjaintuntemuksessaan alimmalla tasolla, osasivat nimetä pääasiassa omaan nimeensä sisältyviä kirjaimia. He saattoivat yhdistää kirjaimet ja numerot toisiinsa tai liittää ne jonkin muun asian yhteyteen. O-kirjainta saatettiin sanoa ”pyöreäksi palloksi”, M-kirjain oli ”äidin kirjain”, J-kirjain ”onnen koukku” ja S-kirjain oli ”niin kuin Sara”. Eräs kuusivuotias poika ilmoitti tietävänsä kaikki kirjaimet. A oli hänen mielestään 1, B oli 2 ja C oli 10 000, D oli 20 000 jne. Numerot vain suurenivat kirjainten edetessä.

Tulokset osoittivat, että 4–6-vuotiaiden lasten kirjaintuntemus kehittyi vuoden aikana molemmissa interventioissa tilastollisesti erittäin merkittävästi. Tyttöjen ja poikien kirjaintuntemus edistyi samalla tavalla, vaikka lähtötaso oli erilainen. Sen sijaan eri ikäryhmien välisessä kehityksessä oli tilastollisesti erittäin merkittävä ero (ks. liite 13 A 1). Lasten kirjaintuntemus oli parempi toisessa interventiossa niin alku- kuin loppumittauksissakin. Kuitenkin kirjaimia opittiin tuntemaan lukuvuoden aikana enemmän ensimmäisessä interventiossa lähtötason alhaisuuden vuoksi. Tulosta kannattaa tarkastella siinä mielessä, että kirjaintuntemusta harjoiteltiin enemmän toisessa kuin ensimmäisessä interventiossa. Tytöt olivat yleisesti parempia kaikissa ikäryhmissä niin alku- kuin loppumittauksissa. Poikkeuksena olivat nelivuotiaat pojat, jotka loppumittauksissa olivat hieman tyttöjä parempia molemmissa ryhmissä. Kuusivuotiaat lapset tunsivat eniten kirjaimia, ja loppumittauksissa he tunsivat jo lähes kaikki kirjaimet. Hyvin pieni osa lapsista ei tuntenut loppumittauksissa yhtään kirjainta.

### ***Sanan alkukirjaimen nimeäminen ja tavujen lukeminen***

Sanan alkukirjaimen nimeämisen tulokset ilmenevät taulukosta 14. Lapset osasivat nimetä tutkimuksen alkuvaiheessa neljästä alkukirjaimesta keskimäärin kolme molemmissa interventioissa ja loppumittauksissa keskimäärin neljä. Arvioitavien sanojen määrä oli hyvin pieni, joten mittauksista haittasi kattoefekti.

Sanan alkukirjaimen kehitys alku- ja loppumittauksen välillä oli tilastollisesti erittäin merkittävä (taulukko 9). Iällä oli tilastollisesti merkittävä (liite 13 A 2) vaikutus kehitykseen siten, että nelivuotiaiden lasten kehitys oli kaikkein nopeinta, sitten viisivuotiaiden ja viimeiseksi kuusivuotiaiden lasten kehitys molemmissa interventioissa. Sukupuolten väliset tasoerot olivat pieniä, eivät tilastollisesti merkittäviä (ks. liite 13 C 2).

Tavutehtävän tulokset ilmenevät taulukosta 14. Tavutehtävässä oli luettava kahdeksan tavua, joista lapset osasivat toisen intervention alussa keskimäärin yhden tavun. Sen sijaan ensimmäisen intervention alkumittauksessa ei ollut tavujen lukemista. Molempien interventioiden loppumittauksissa lapset osasivat lukea keskimäärin kaksi tavua ensimmäisessä ja kolme toisessa interventiossa.

Kuusivuotiaista tytöistä ja pojista yli puolet tunnisti kaikki kahdeksan tavua toisen intervention loppumittauksessa. Tavujen lukemisen kehittymisestä ei ole tehty tilastollisia merkittävyystestejä.

### **Sanojen lukeminen**

Lapset osasivat lukea keskimäärin yhden sanan molempien interventioiden alkumittauksissa (taulukko 14). Loppumittauksissa he lukivat keskimäärin kolme sanaa ensimmäisessä ja neljä toisessa interventiossa. Sanojen lukemisen kehitys oli tilastollisesti erittäin merkitsevä. Samoin iällä näytti olevan tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys siten, että vanhemmilla lapsilla kehitys oli kaikkein suurinta ja nuorimmilla pienintä (ks. liite 13 A 3). Sukupuolten välillä ei ollut merkitsevää eroa (ks. liite 13 C 3). Tyttöjen ja poikien sanan lukemisen taito kehittyi hyvin samansuuntaisesti.

TAULUKKO 14 Alkukirjaimen nimeämisen, tavujen ja sanojen lukemisen keskiarvot interventioiden alku- (A) ja loppumittauksissa (L)

Lapsiryhmät	Interventio	Alkukirjain (4)		Tavut (8)		Sanat (5-10)	
		A	L	A	L	A	L
Koko ryhmä	I n = 285	2,6	3,5	-	2,4	0,6	3,4
	II n = 182	3,0	3,8	1,1	2,9	1,0	3,8
4-v.	I n = 63	1,3	2,8	-	0,5	0,1	0,8
	II n = 43	1,8	3,4	0	0,4	0,1	0,5
5-v.	I n = 97	2,6	3,5	-	1,9	0,4	3,1
	II n = 60	2,9	3,8	0,7	2,7	0,5	3,3
6-v.	I n = 125	3,2	3,8	-	3,7	1,0	5,0
	II n = 79	3,7	4,0	2,0	4,2	1,7	6,0

Lukutaidon osatekijät kehittyivät molemmissa interventioissa tilastollisesti erittäin merkitsevästi. Ikäryhmät kehittyivät eri tavoin siten, että nuoremmat kehittyivät enemmän kirjainten ja alkukirjaimen tunnistamisessa, kun taas vanhemmat kehittyivät sanojen lukemisessa ja lukutaidon oppimisessa. Erot olivat tilastollisesti merkitseviä kaikissa osatekijöissä (ks. liite 13 A). Sen sijaan sukupuolten väliset erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä (ks. liite 13 C).

#### **7.1.3 Lukutaidon ja sen osatekijöiden kehittymisen mukainen ryhmittely**

Loppumittauksista saatujen tulosten perusteella lapset jaettiin ensin kolmeen pääryhmään siten, että jokainen lapsi sijoittui vain yhteen seuraavista tasoista: lukijat, sanojen lukijat ja kirjainten tuntijat (taulukko 15). Nämä jaettiin vielä kahdeksaan luokkaan lukemisen tason mukaan, minkä jälkeen muodostettiin viisi ryhmää (taulukko 17) lukemaan oppimisessa tapahtuneen kehityksen mukaan: sujuvat lukijat, huomattavasti, kohtalaisesti, vähän kehittyneet ja samalla tasolla pysyneet.



*Lukijat* pystyivät lukemaan kertomusta joko hitaasti tai sujuvasti heti alkumittauksessa. Toisessa interventiossa he vastasivat myös tekstin ymmärtämistä mittaavaan kysymykseen, johon kaikki lukijat vastasivat oikein. Lapset osasivat joko kaikki tai lähes kaikki kirjaimet sekä osasivat lukea sanoja ja tavuja. *Sanojen lukijat* pystyivät lukemaan useita yksittäisiä sanoja, mutta eivät vielä kertomusta. *Kirjainten tuntijat* osasivat nimetä eri määrän kirjaimia, mutta eivät pystyneet lukemaan sanoja tai kertomusta. Jokaiseen tasoon sisältyi alaluokkia. Näiden perusteella lapset jaettiin lukutaitotason mukaan kahdeksaan alaluokkaan (taulukko 15).

TAULUKKO 15 Lasten ryhmittely kolmeen lukutaitotasoon ja näiden alaluokkiin loppumittausten mukaan

LUKUTAIDON TASOT	ALALUOKAT
<b>Lukijat</b>	1. sujuvasti
	2. hitaasti
<b>Sanojen lukijat</b>	3. 5–10 sanaa
	4. 1–4 sanaa
<b>Kirjainten tuntijat</b>	5. 20–28 kirjainta
	6. 6–19 kirjainta
	7. 1–5 kirjainta
	8. 0 kirjainta

Suurimmaksi ryhmäksi kolmiportaisessa lukutaidon tasojen luokittelussa muodostui kirjainten tuntijoiden ryhmä niin alku- kuin loppumittauksissakin (taulukko 16). Kirjainten tuntijat saattoivat tunnistaa jonkin verran myös sanan alkukirjaimia, mutta eivät osanneet lukea tavuja, yksittäisiä sanoja tai kertomusta. Seuraavaksi suurimman ryhmän muodostivat sanojen lukijat, jotka tunnistivat kirjaimia, sanan alkukirjaimia sekä jotkut lapset myös tavuja, mutta kertomusta he eivät pystyneet lukemaan. Pienin ryhmä muodostui lukijoista, jotka osasivat lähes kaikki lukutaidon osatekijät.

Taulukossa 16 olevia lukutaidon tasoja on käsitelty yhtenä kokonaisuutena kirjainten, sanojen ja kertomuksen lukemisen mukaan jaoteltuna, joten sama lapsi saattoi siirtyä keväällä ylemmälle tasolle, kirjainten tuntijasta sanojen lukijaksi ja sanojen lukijasta saattoi tulla kertomuksen lukija.

TAULUKKO 16 Lasten sijoittumisen prosenttiosuudet lukutaidon tasoille interventi-  
oissa

LUKUTAIDON TASOT	INTER- VENTIO	ALKUMITTAUS		LOPPUMITTAUS	
		%	f	%	f
Lukijat	I	8,1	23	26,0	74
	II	9,3	16	31,9	58
Sanojen lukijat	I	9,1	26	28,1	80
	II	19,8	36	15,9	29
Kirjainten tuntijat	I	82,8	236	46,0	131
	II	70,9	129	52,2	95
	I	100 %	285	100 %	285
	II	100 %	182	100 %	182

Seuraavaksi kuvataan lasten lukutaidon kokonaiskehitystä kvalitatiivisesti muodostamalla edellä kuvatusta kahdeksanluokkaisesta muuttujasta (ks. taulukko 15) seuraavat viisi ryhmää: 1) sujuvat lukijat jo alkuvaiheessa, 2) huomattavasti, 3) kohtalaisesti ja 4) vähän kehittyneet sekä 5) samana pysyneet. Kunkin ryhmän kuvausta täydennetään lasten haastattelujen ja myös vanhempien vastausten perusteella.

### **1. Sujuvat lukijat jo alkuvaiheessa**

Lasten ryhmittelyssä ensin eroteltiin kaikki ne lapset, jotka osasivat lukea sujuvasti jo heti tutkimuksen alussa. Näiden lasten lukutaidon kehittymistä ei voitu enää mitata tässä tutkimuksessa käytetyillä mittareilla. Molempien interventioiden alkumittauksissa lukevista lapsista oli puolet sujuvasti ja puolet hitaasti lukevia. Suurin osa sujuvasti lukevia lapsia oli kuusivuotiaiden ryhmässä siten, että toisessa interventiossa heitä oli puolet enemmän kuin ensimmäisessä interventiossa. Myös nuorempien lasten ryhmissä oli pieni määrä sujuvasti lukevia jo alkumittauksessa. Tosin toisen intervention alkumittauksissa kukaan nelivuotiaista ei kuulunut sujuvasti lukevien lasten ryhmään. Sujuvista lukevista lapsista yli 20 % ilmoitti oppineensa lukemiseen liittyviä asioita. Vaikka sujuvasti lukevat lapset osasivat lukea jo heti interventioiden alussa, kokivat he kuitenkin lukutaitonsa parantuneen vuoden aikana. Osa lapsista mainitsi oppineensa ”*lukemaan vähän paremmin, tekemään kunnolla kirjaimia.*”

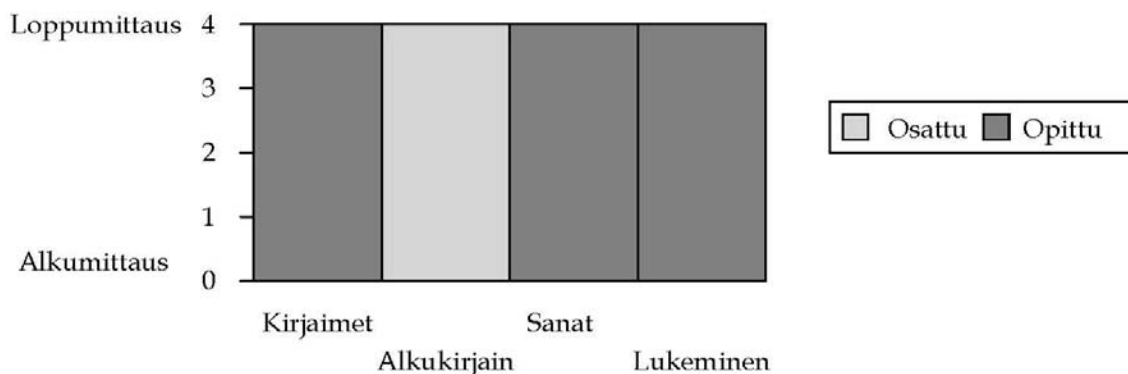
Tämän ryhmän vanhempien kyselyistä kävi ilmi, että he arvioivat lapsensa kiinnostusta lukemiseen yhdenmukaisesti. Arviointiasteikko oli erittäin paljon (4), kohtalaisesti (3), jonkin verran (2) tai ei lainkaan (1) kiinnostunut. Yhtä vastausta lukuun ottamatta kaikki tämän ryhmän vanhemmat olivat sitä mieltä, että heidän lapsensa kiinnostus vuoden aikana oli pysynyt samana, eli lapsi oli kiinnostunut lukemisesta *erittäin paljon*.

## 2. Huomattavasti kehittyneet

Lukemaan oppimisessa huomattavasti kehittyneiden ryhmän lapsilla tapahtui selvää edistymistä. Heidän lukutaitonsa nousi 4–7 luokkaa tässä tutkimuksessa käytetyn luokituksen mukaan (taulukko 15). Lasten haastatteluista kävi ilmi, että yli puolet tähän ryhmään kuuluvista lapsista, ensimmäisessä interventiossa 63 % ja toisessa 60 %, ilmoitti oppineensa lukemiseen liittyviä asioita. Vanhempien arvio lapsensa kiinnostuksesta vuoden aikana oli pysynyt samana, eli lapsi oli kiinnostunut lukemisesta *erittäin paljon*. Seuraavassa tarkastellaan kahden, huomattavasti edistyneen kuusivuotiaan pojan ja tytön lukemaan oppimisessa tapahtuneita muutoksia alkumittauksesta loppumittaukseen.

### Huomattavasti kehittynyt poika (6-vuotias)

Kaikkein eniten kehitystä tapahtui ensimmäisessä interventiossa olleen kuusivuotiaan pojan lukutaidossa. Tämä poika ei tunnistanut tutkimuksen alussa yhtään kirjainta, mutta hän osasi nimetä kaikki neljä sanojen alkukirjainta. Loppumittauksessa poika osasi lukea kertomusta sujuvasti sekä tunnisti kaikki 28 kirjainta. Pojan kirjaintuntemus oli jo välimittauksessa erinomainen (28 kirjainta), mutta vasta kevään aikana hän oli oppinut lukemaan.



KUVIO 12 Huomattavasti kehittyneen pojan lukutaidon ja sen osatekijöiden kehittyminen alkumittauksesta loppumittaukseen

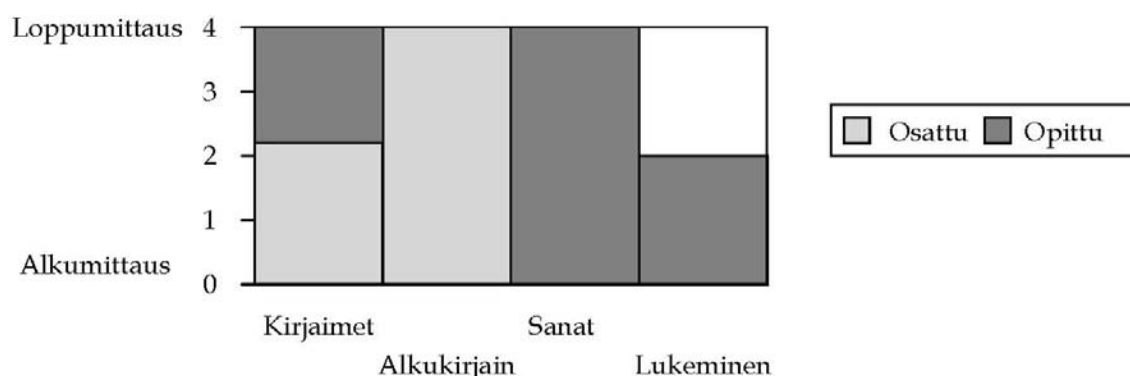
Kuviossa 12 alkuperäiset pisteet on skaalattu asteikolle 0–4, jossa 0 kuvaa, ettei lapsi ole osannut ollenkaan, ja arvo 4 kuvaa sitä, että lapsi sai täydet pisteet. Tummempi alue ilmentää opittuja ja vaaleampi jo osattuja taitoja.

Pojan alkuhaastattelusta kävi ilmi, että hän piti kirjoista, kirjojen katselusta ja lukemisesta sekä halusi oppia lukemaan. Päiväkoti olisi hänen mielestään lukemaan oppimiseen sopiva paikka, kuten niin monen muunkin esikoululaisen mielestä. Pojan mielestä ”*lukeminen on vaikeaa, koska siinä pitää yhistellä kirjaimia*”. Lukemisen hyötyä hän kuvasi konkreettisin esimerkein ”*sitten osaa lukea lehtiä, kirjoja ja viestejä*”. Lukuleikit olivat hänen mielestään olleet ”*ihan kivoja*”. Tämä poika oli oppinut vuoden aikana lukemaan mutta hän itse sanoi oppineensa ”*tehtäviä*”, joilla hän ilmeisesti tarkoitti lukuleikkeihin liittyviä paperi-

tehtäviä. Päiväkodeissa ei puhuttu lapsille varsinaisesti lukemaan oppimisharjoituksista vaan tehtävistä, leikeistä tai lukuleikeistä.

#### *Huomattavasti kehittynyt tyttö (6-vuotias)*

Tämä kuusivuotias tyttö tunnisti alkumittauksessa 16 kirjainta, osasi kaikki alkukirjaimet mutta ei osannut lukea yksittäisiä sanoja tai kertomusta (kuvio 13). Välimittauksessa hän tunnisti jo kaikki kirjaimet, sanan alkukirjaimet ja osasi lukea kolme yksittäistä sanaa mutta ei osannut vielä lukea kertomusta. Toisessa interventiossa mitattiin myös tavujen lukemista. Hän osasi tavut jo välimittauksessa. Loppumittauksessa tyttö tunnisti kaikki kirjaimet, alkukirjaimet, tavut ja sanat sekä luki kertomusta hitaasti.



KUVIO 13 Huomattavasti kehittyneen tytön lukutaidon ja sen osatekijöiden kehittyminen alkumittauksesta loppumittaukseen

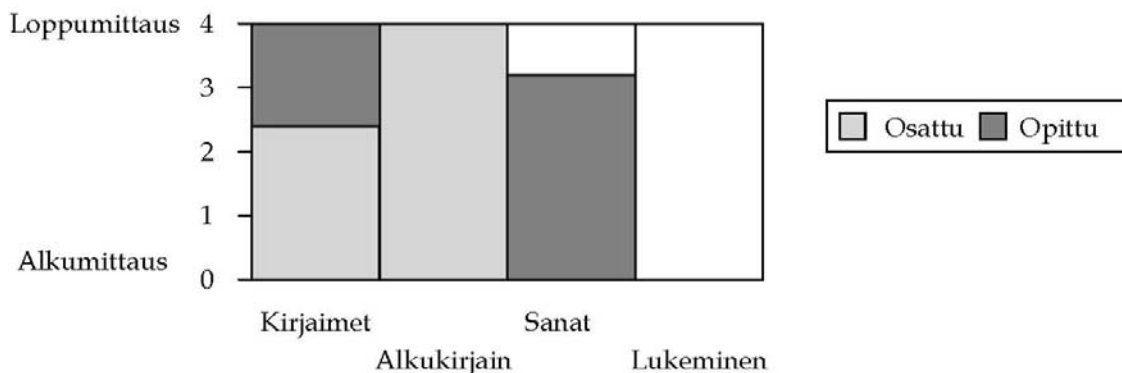
Tytön alkuhaastattelusta kävi ilmi, että hän piti kirjoista, kirjojen katselusta, lukemisesta ja hän halusi oppia lukemaan. Kysyttäessä, mitä hän haluaisi oppia päiväkodissa, tyttö ei osannut mainita mitään yksittäistä asiaa tai taitoa. Myöskään keväällä loppuhaastattelussa hän ei osannut nimetä oppimiaan taitoja, vaikka hän oli oppinut kevään aikana lukemaan. ”*Ei tule mieleen*”, oli hänen vastauksensa. Lukuleikit olivat olleet tytön mielestä ”*hauskoja*”. Lukemista hän piti vaikeana mutta ei osannut sanoa, mikä siinä on vaikeaa. Tyttö ei maininnut ketään, joka lukisi hänelle kotona, vaan hän sanoi lukevansa itse.

### **3. Kohtalaisesti kehittyneet**

Lukemaan oppimisessa kohtalaisesti kehittyneet lapset nousivat 2–3 luokkaa (taulukko 15). Molemmassa interventioissa vajaa puolet lapsista ilmoitti oppineensa juuri lukemiseen liittyviä toimintoja. Tämän ryhmän lasten vanhemmat ilmoittivat lapsensa kiinnostuksen pysyneen samana koko lukuvuoden, eli lapsi oli kiinnostunut lukemisesta *erittäin paljon*.

#### *Kohtalaisesti kehittynyt tyttö (6-vuotias)*

Tämä kuusivuotias tyttö osasi alkumittauksessa 17 kirjainta, kaikki alkukirjaimet mutta ei osannut lukea yhtään sanaa eikä kertomusta (kuvio 14).



KUVIO 14 Kohtalaisesti kehittyneen tytön lukutaidon ja sen osatekijöiden kehittyminen alkumittauksesta loppumittaukseen

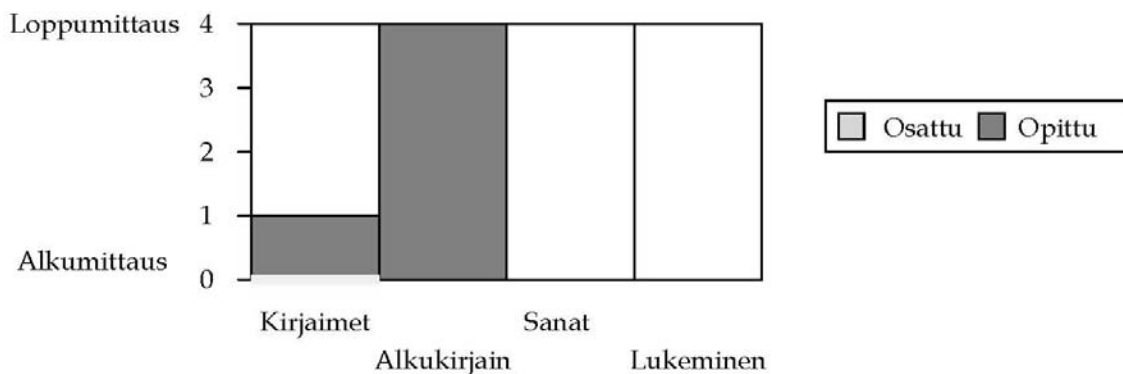
Haastattelussa tyttö sanoi haluavansa oppia lukemaan jo päiväkodissa. Luke- mista hän piti vaikeana mutta ei osannut sanoa mikä siinä on vaikeaa. Hän ei myöskään osannut sanoa, mitä lukeminen on tai mitä hyötyä siitä on. Välimittauksessa hän osasi jo 28 kirjainta. Loppumittauksessa tyttö tunnisti kaikki kirjaimet, äänteet, luki kahdeksan yksittäistä sanaa mutta ei kuitenkaan osannut vielä lukea kertomusta. Lukuleikkejä hän piti hauskoina. Päiväkodissa hän sanoi oppineensa ”*vähän kaikkea*”.

#### 4. Vähän kehittyneet

Vähän kehittyneiden lasten lukemaan oppiminen nousi yhden luokan. Tähän ryhmään kuuluvista lapsista yli neljännes ilmoitti oppineensa lukemiseen liittyviä toimintoja. Vanhemmat arvioivat lastensa kiinnostuksen lukemiseen olleen samalla tasolla koko lukuvuoden. Kiinnostus oli *kohtalaista*.

##### *Vähän kehittynyt poika (6 v)*

Tämän ryhmän esimerkkipoika tunnisti alkumittauksessa vain yhden kirjaimen (kuvio 15). Loppumittauksessa hän tunnisti kahdeksan kirjainta ja kaikki sanojen alkukirjaimet. Toisen intervention välimittauksessa poika tunnisti yhden kirjaimen ja yhden alkukirjaimen. Pojan haastattelusta ilmeni, että hän halusi oppia päiväkodissa ”*korista ja sählyä*”. Hän ei pitänyt kirjojen katselusta, mutta halusi oppia lukemaan. Pojan mielestä lukeminen oli vaikeaa, ”*kun siinä väsyä*”. Poika sanoi oppineensa päiväkodissa lukemaan, vaikka oli oppinut vain muutamia kirjaimia. Lukuleikkejä hän piti kiinnostavina. Kotona hänelle luki sekä isovelji että äiti.



KUVIO 15 Vähän kehittyneen pojan lukutaidon ja sen osatekijöiden kehittyminen alkumittauksesta loppumittaukseen

### 5. Samalla tasolla pysyneet

Lukemaan oppimisessa samalla tasolla pysyneiden ryhmään tuli sellaisia lapsia, joiden tulokset pysyivät täysin samoina tai muutos oli hyvin pientä. Ryhmässä oli eniten nelivuotiaita lapsia. Tähän ryhmään kuuluvien vanhempien arviot lapsensa kiinnostuksesta lukemiseen vastasivat lasten lukutaidon kehittymisen tasoa. Lasten kiinnostus vanhempien mielestä oli pysynyt samana koko vuoden ajan. Yleisin arvio kolmelta arviointikerralta (alkusyky, vuodenvaihe ja toukokuu) oli *jonkin verran tai kohtalaisesti kiinnostunut*.

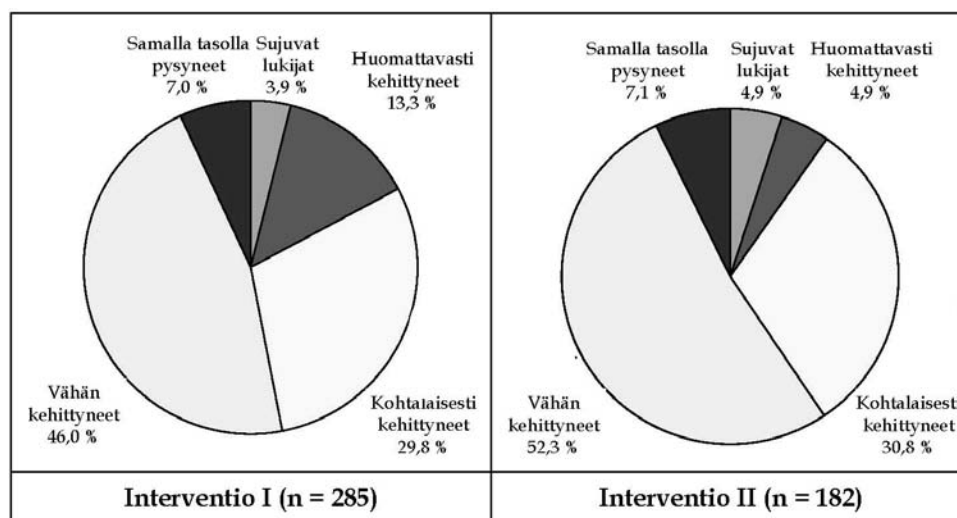
#### 7.1.4 Lukutaidon kokonaiskehityksen arviointi interventioissa

Lukutaidon kokonaiskehityksellä tarkoitetaan tässä yhteydessä molemmissa interventioissa tapahtunutta lukutaidon ja sen osatekijöiden kehitystä, jota tarkastellaan yhtenä kokonaisuutena. Kokonaiskehitystä interventioissa arvioitiin iän, sukupuolen ja mittausajankohdan mukaan. Tätä varten rakennettiin viisiluokkainen muuttuja, jossa pyrittiin ottamaan huomioon kaikki lukutaidon ja sen osatekijät yhtä aikaa. Sujuvasti lukevien lasten lukutaito oli hyvä alussa ja lopussa. Seuraavina olivat huomattavasti, kohtalaisesti ja vähän kehittyneet ryhmät. Samalla tasolla pysyneillä lapsilla ei tapahtunut kehitystä lainkaan näillä mittareilla mitattuna. Taulukosta 17 sekä kuvioista 16 ja 17 ilmenevät kunkin ryhmän prosenttiosuudet molemmissa interventioissa erikseen ja yhdessä.

TAULUKKO 17 Lukutaidon kokonaiskehityksen luokkien määrät ja prosenttimäärät interventioissa

LUKUTAIDON KEHITYSLUOKAT	Lasten lukumäärät			Prosenttimäärät		
	Interv. I	Interv. II	I + II	Interv. I	Interv. II	I + II
	f	f	f	%	%	%
1. Sujuvat lukijat	11	9	20	3,9	4,9	4,3
2. Huomattavasti kehittyneet	38	9	47	13,3	4,9	10,1
3. Kohtalaisesti kehittyneet	85	56	141	29,8	30,8	30,1
4. Vähän kehittyneet	131	95	226	46,0	52,3	48,4
5. Samalla tasolla pysyneet	20	13	33	7,0	7,1	7,1
	285	182	467	100	100	100

Tarkasteltaessa edellä mainittujen ryhmien määriä interventioissa (kuvio 16) havaitaan, että noin puolet lapsista sijoittui vähän kehittyneiden ryhmään. Näiden lasten kehitys eteni vain yhden luokan, mikä ilmeni lähinnä kirjaintuntemuksessa. Pienimmäksi ryhmäksi jäi sujuvien lukijoiden ryhmä. Nämä lapset osasivat jo kaiken. Kohtalaisesti kehittyneiden ryhmä oli molemmissa interventioissa lähes yhtä suuri. Siihen kuului kolmannes lapsista. Huomattavasti kehittyneiden lasten määrä oli selvästi suurempi ensimmäisessä kuin toisessa interventiossa, mikä saattoi johtua toisen intervention paremmasta lähtötasosta ja kattoefektistä. Samalla tasolla pysyneiden ryhmät olivat samansuuruisia molemmissa interventioissa. Tähän ryhmään tulivat lapset, joiden lukutaidon kokonaiskehitys ei noussut yhtään luokkaa ylemmäs. Kirjaintuntemus saattoi nousta hyvin vähän mutta se ei oikeuttanut luokan nousua. Lasten taidot pysyivät pääasiassa samoina. Suurin osa tähän ryhmään kuuluvista lapsista oli nelivuotiaita, mikä selittää tulosta. Interventioiden välillä ilmeni suurin ero huomattavasti kehittyneiden lasten ryhmien välillä.



KUVIO 16 Lukutaidon kokonaiskehityksen (lukutaidon osatekijät ja lukutaito) prosenttiosuudet interventioissa

Taulukossa 18 on esitetty lukutaidon kokonaiskehityksen keskiarvot iän suhteen molemmissa interventioissa varianssianalyysin mukaan. Iällä oli vaikutusta lukutaidon kokonaiskehitykseen, ja sitä testattiin erikseen kummassakin interventiossa. Iän vaikutus oli erittäin merkitsevä ensimmäisessä interventiossa ja merkitsevä toisessa interventiossa siten, että nelivuotiailla tapahtui eniten kehitystä ja viisivuotiailla toiseksi eniten, kuten taulukosta 18 voidaan havaita.

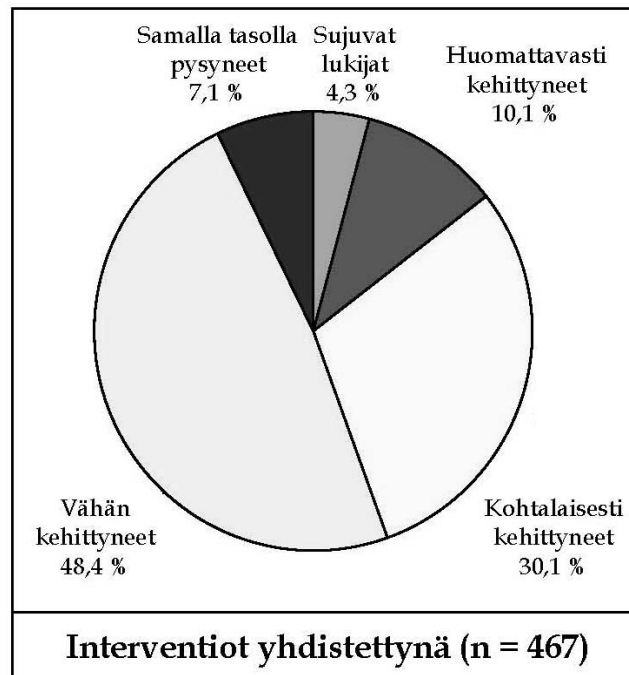
TAULUKKO 18 Lukutaidon kokonaiskehityksen määrät, keskiarvot ja hajonta molemmissa interventioissa ikäryhmittäin

Ikä	Interventio I			Interventio II		
	$\bar{x}$	s	N	$\bar{x}$	s	N
4-v.	3,8	0,9	63	3,8	0,6	43
5-v.	3,4	0,8	97	3,7	0,8	60
6-v.	3,2	1,0	125	3,3	1,0	79
Yhteensä	3,4	0,9	285	3,5	0,9	182
Merkitsevyys F-testissä (län omavaikutus interventiossa I)						.000
Merkitsevyys F-testissä (län omavaikutus interventiossa II)						.001

Oletettavaa on, että lukutaidon kehitys on ollut yhtä nopeaa kehittyneimmilläkkin ryhmillä, mutta näissä ikäryhmissä olevat lapset osasivat lopussa niin paljon, että käytetty mittari ei pystynyt sitä osoittamaan. Kuusivuotiaissa oli jo alussa lukijoita, joiden kehitystä tässä mittauksessa ei voitu todeta. Sen sijaan mittausajankohdan eli intervention osalta kehitys oli samanlaista (vrt. keskiarvot 3,4 ja 3,5).

Molempien interventioiden yhdistetystä kuviosta (kuvio 17) ilmenee, että lähes puolella 4–6-vuotiaista lapsista kehitys oli vähäistä, kolmasosalla kohtalaista ja kymmenesosalla huomattavaa. Useimmat huomattavasti kehittyneiden lasten ryhmään kuuluvista lapsista osasivat lukea sujuvasti loppumittauksessa. Seitsemän prosenttia lapsista pysyi samalla tasolla alkumittaukseen verrattuna. Vajaat viisi prosenttia lapsista osasi jo alkumittauksessa kaikki tässä tutkimuksessa vaadittavat tehtävät.





KUVIO 17 Lukutaidon kokonaiskehityksen prosenttiosuudet interventiot yhdistettynä

### 7.1.5 Lukemistietoisuus: konteksti- ja kulttuuritietoisuus

Lukemistietoisuuteen liittyvään konteksti- ja kulttuuritietoisuuteen sisältyivät tässä tutkimuksessa kysymykset lasten kiinnostuksesta lukemiseen sekä käsitykset lukemaan oppimisesta. Lapset itse kuvasivat kiinnostustaan kirjoihin ja lukemiseen yleensä sekä haluaan oppia lukemaan. Myös vanhemmat ja lastentarhanopettajat arvioivat lasten kiinnostusta. Sen lisäksi lapsilta kyseltiin lukemisen tarkoitusta, hyötynäkökohtia ja lukemaan oppimisen helppoutta tai vaikeutta.

#### **Kiinnostus lukemiseen ja oman lukutaidon arviointi**

##### *Päiväkodissa lapset halusivat oppia lukemiseen liittyviä taitoja*

Interventioiden alussa lapsilta kysyttiin, mitä he haluaisivat oppia päiväkodissa. Kysymyksen tarkoituksena oli selvittää, ilmeneekö lasten vastauksista halu oppia lukemaan. Vastaukset luokiteltiin neljään luokkaan: 1) lukeminen ja kirjoittaminen tai matematiikka, 2) tekemiseen liittyvät asiat (piirtäminen, leikkiminen, pelaaminen, syöminen), 3) sosiaaliin tilanteisiin liittyvät asiat (pitää olla kiltti, pitää ottaa toiset huomioon) ja 4) kaikenlaista tai ei osaa sanoa. Taulukkoon 19 on koottu kaksi eniten mainittua asiaa ryhmittäin. Useimmiten kolmanneksi eniten vastauksia tuli luokkaan 4: kaikenlaista tai ei osaa sanoa. Hyvin harvan lapsen vastaus liittyi sosiaalisten tilanteiden oppimiseen.

TAULUKKO 19 Mitä lapset halusivat oppia interventioiden alussa?

	I INTERVENTIO n = 285		II INTERVENTIO n = 182	
		%		%
KAIKKI	1. Lukemista ja kirjoittamista	40	1. Lukemista ja kirjoittamista	41
	2. Kaikenlaista	33	2. Tekemistä	37
TYTÖT	1. Lukemista ja kirjoittamista	40	1. Lukemista ja kirjoittamista	42
	2. Kaikenlaista	32	2. Tekemistä	42
POJAT	1. Lukemista ja kirjoittamista	40	1. Tekemistä	40
	2. Kaikenlaista	33	2. Lukemista ja kirjoittamista	37
4-v.	1. Tekemistä	40	1. Tekemistä	55
	2. Kaikenlaista	32	2. Kaikenlaista	24
5-v.	1. Lukemista ja kirjoittamista	34	1. Lukemista ja kirjoittamista	45
	2. Tekemistä	33	2. Tekemistä	32
6-v.	1. Lukemista ja kirjoittamista	51	1. Lukemista ja kirjoittamista	51
	2. Kaikenlaista	34	2. Tekemistä	29

Kuten taulukosta 19 voidaan nähdä, kummassakin interventiossa 4–6-vuotiaiden lasten vastauksissa painottui halu oppia lukemaan ja kirjoittamaan: ”Minä haluaisin ainakin oppia lukemaan ja kirjoittamaan.” Hyvin moni lapsista mainitsi vastauksessaan halun ”oppia lukemaan ja kirjoittamaan tai oppia laskemaan”. Lukemisen korostaminen ilmeni kaikilla muilla ryhmillä paitsi nelivuotiailla. Nuorimmat lapset halusivat oppia eniten tekemistä ilmaisevia asioita, kuten piirtämistä, leikkimistä tai askartelemista.

Ikäryhmien mukainen tarkastelu osoitti, että kuusivuotiaat korostivat eniten lukemaan ja kirjoittamaan oppimista molemmissa interventioissa. Viisivuotiaiden ryhmässä lasten vastaukset olivat hyvin samanlaisia molemmissa interventioissa. Ensin he korostivat lukemiseen liittyviä toimintoja ja sen jälkeen tekemistä. Lukemista korostettiin toisessa interventiossa hieman enemmän kuin ensimmäisessä interventiossa. Nelivuotiaat lapset painottivat eniten tekemistä molemmissa interventioissa, ja vasta kolmanneksi nousi lukeminen ja kirjoittaminen.

Tyttöjen ja poikien vastausten välillä oli erona se, että toisessa interventiossa pojat korostivat eniten tekemistä ja vasta toiseksi lukemista ja kirjoittamista, kun taas tytöt painottivat hieman enemmän lukemista ja kirjoittamista ja sen jälkeen tekemistä.

Tutkimuksen alussa lapsia pyydettiin arvioimaan omaa lukutaitoansa. Vastauksista ilmeni, että he arvioivat oman lukutaitonsa paremmaksi kuin todellinen taito oli. Molempien interventioiden alussa yli kolmannes lapsista sanoi osaavansa lukea oikeasti ja lähes saman verran sanoi osaavansa lukea ainakin jonkin verran. Kolmannes lapsista ei vielä katsonut hallitsevansa lukutaitoa. Kun verrataan lasten arviointeja mittaustuloksiin, huomataan, että lasten omat arviot osaamisestaan olivat selvästi korkeampia kuin senhetkinen lukutaito todellisuudessa oli.

*Lapset kokivat oppineensa päiväkodissa eniten tekemiseen liittyviä asioita*

Interventioiden lopussa lapsia pyydettiin arvioimaan omaa oppimistaan päiväkodissa lukuvuoden aikana. Kysymykseen, mitä olet oppinut täällä päiväkodissa tämän vuoden aikana, lasten vastaukset poikkesivat jonkin verran siitä, mitä he sanoivat haluavansa oppia. Tutkimuksen alussa lasten vastauksista korostui halu oppia lukemaan ja kirjoittamaan, mutta interventioiden jälkeen he kokivat oppineensa eniten tekemiseen liittyviä asioita, kuten leikkimistä, pelaamista tai piirtämistä: ”*Olen oppinut piirtämään paremmin, syömään ja tekemään kuperkeikan.*”

TAULUKKO 20 Lasten oppimiskokemukset interventioiden jälkeen

	I INTERVENTIO n = 285		II INTERVENTIO n = 182	
		%		%
KAIKKI	1. Lukemista ja kirjoittamista	44	1. Lukemista ja kirjoittamista	41
	2. Kaikenlaista	36	2. Tekemistä	32
TYTÖT	1. Lukemista ja kirjoittamista	43	1. Lukemista ja kirjoittamista	44
	2. Kaikenlaista	43	2. Tekemistä	30
POJAT	1. Lukemista ja kirjoittamista	47	1. Tekemistä	37
	2. Kaikenlaista	28	2. Lukemista ja kirjoittamista	35
4-v.	1. Tekemistä	53	1. Tekemistä	53
	2. Kaikenlaista	21	2. Kaikenlaista	20
5-v.	1. Lukemista ja kirjoittamista	44	1. Lukemista ja kirjoittamista	43
	2. Tekemistä	32	2. Tekemistä	32
6-v.	1. Lukemista ja kirjoittamista	47	1. Lukemista ja kirjoittamista	43
	2. Kaikenlaista	40	2. Tekemistä	29

Molemmissa interventioissa (taulukko 20) lapset vastasivat hyvin samansuuntaisesti. Vajaa puolet lapsista koki oppineensa jotain tekemiseen liittyviä asioita. Lukemiseen liittyviä toimintoja mainittiin toiseksi eniten. Kuitenkin kuusivuotiaat lapset kokivat oppineensa juuri lukemista ja kirjoittamista eniten. Loput lapsista eivät osanneet mainita mitään erityistä kummassakaan interventiossa.

Kuusivuotiaista lapsista suurin osa koki oppineensa lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä asioita: ”*Lukemaan aika paljon, kirjoittamista, aakkosia, numeroita, matikkaa (plus ja miinusmerkit), toisten nimiä*”. Seuraavaksi mainittiin tekemiseen liittyviä asioita. Loput lapsista eivät osanneet mainita mitään tai vastasivat kaikenlaista. Viisivuotiaiden lasten vastaukset olivat hyvin samanlaisia molemmissa interventioissa. Eniten he kokivat oppineensa tekemiseen liittyviä asioita, ja joka kolmas mainitsi lukemiseen liittyviä toimintoja. Nelivuotiaista lapsista yli puolet koki oppineensa tekemiseen liittyviä toimintoja molemmissa interventioissa ja seuraavaksi mainittiin lukeminen.

Tyttöjen ja poikien välillä ilmeni eroja lähinnä ensimmäisessä interventiossa, jossa tytöt mainitsivat oppineensa eniten lukemiseen ja saman verran teke-

miseen liittyviä asioita. Pojat sen sijaan mainitsivat oppineensa eniten tekemistä ilmaisevia asioita ja seuraavaksi lukemiseen liittyviä toimintoja. Toisessa interventiossa niin tytöt kuin pojatkin mainitsivat oppineensa useimmin tekemiseen liittyviä asioita. Samoin lukemiseen liittyviä asioita mainittiin etenkin poikien ryhmässä.

*Lapset olivat kiinnostuneita, pitivät lukuleikeistä ja halusivat oppia lukemaan*

Lasten kiinnostusta lukemiseen kuvattiin lasten omien sekä vanhempien ja lastentarhanopettajien arviointien perusteella. Lapsille esitetyillä kysymyksillä haluttiin saada selville heidän kiinnostustaan kirjoihin ja lukemiseen: *Pidätkö kirjojen katselusta, pidätkö kirjoista, pidätkö kirjojen lukemisesta ja haluatko oppia lukemaan?* Lapsilta kysyttiin myös, *missä he halusivat oppia lukemaan.* Sama kysymys esitettiin vastaavasti lasten vanhemmille.

Lasten oma arvio kiinnostuksestaan kirjoja, kirjojen katselua ja lukemista kohtaan sekä haluun oppia lukemaan oli suuri. Hieman yli 77 % lapsista vastasi kaikkiin kysymyksiin myöntävästi. Loput lapsista eivät sanoneet mitään, tai vastaus oli kielteinen.

Myös vanhemmat arvioivat lastensa kiinnostusta lukemiseen intervention lopussa neliportaisella asteikolla: erittäin paljon (4), kohtalaisesti (3), jonkin verran (2), ei lainkaan (1). Arvioitavat ajankohdat olivat syys-, tammi- ja toukokuu. Vanhemmat tiesivät tutkimuksen alussa, että heille tullaan antamaan kyselylomake vastattavaksi tutkimuksen loppuvaiheessa, mutta heille ei annettu mitään erityisiä ohjeita tarkkailuun.

Molemmissa interventioissa vanhemmat arvioivat lastensa kiinnostusta lukemiseen nousujohtoiseksi siten, että keskimääräinen arvio kiinnostuksesta oli syksyn alussa kohtalainen (ensimmäisessä interventiossa 2,7 ja toisessa 3,0) ja keväällä hieman korkeampi mutta edelleen kohtalainen (3,4).

Lähes kaikki lapset sanoivat haluavansa oppia lukemaan. Ensimmäisessä interventiossa halukkaita oli hieman vähemmän (84 %) kuin toisessa interventiossa (92 %). Loput lapsista eivät vastanneet kysymykseen tai vastasivat kieltävästi.

Interventioiden jälkeen lapsilta kysyttiin mielipidettä lukuleikeistä. Lapset saivat vastata seuraaviin vaihtoehtoihin: olivatko lukuleikit mielestäsi 1) hauskoja ja kiinnostavia vai 2) ikäviä. Lapset pitivät lukuleikeistä. Ensimmäisessä interventiossa 74 % ja toisessa 87 % lapsista sanoi lukuleikkien olleen hauskoja ja kiinnostavia. Ensimmäisessä interventiossa 4 % ja toisessa interventiossa 13 % lapsista koki lukuleikit ikäviksi. Loput lapsista eivät osanneet sanoa mitään tai eivät vastanneet kysymykseen.

Lapsilta kysyttiin myös, missä hän halusi oppia lukemaan. Lapsilla oli vaihtoehtoina päiväkodin tai koulu. Kotivaihtoehtoa ei esitetty. Lapset valitsivat hieman useammin päiväkodin (44 %) kuin koulun (40 %). Monen lapsen mielestä ”*koulussa olisi silloin vähän helpompaa, jos oppisi lukemaan jo päiväkodissa.*” Sen sijaan vanhempien vastauksista kävi ilmi, että he arvostivat koulua ensisijaisena lukemaan oppimisen paikkana. Lähes puolet vanhemmista (46 %) ensimmäi-

sessä ja yli puolet (62 %) toisessa interventiossa korostivat koulua ensisijaisena lukemaan oppimisen paikkana:

- Kouluissa on ammattitaitoista väkeä.
- Koulun tarkoitus on opettaa taitoja ja tietoja.
- Lapsen pitäisi saada olla lapsi ja leikkiä kouluikänsä asti.
- Lukemaan opettaminen on koulun asia.
- Koulussa vasta alkaa opiskelu.

Lähes kolmannes vanhemmista ensimmäisessä interventiossa ja 20 % toisessa interventiossa korosti kaikkien kolmen tahon yhteistyötä. Vanhemmat esittivät seuraavia perusteluja kodin, päiväkodin ja koulun yhteistyölle:

- Lasta tulee auttaa silloin kun hän on siitä kiinnostunut, olipa hän sitten päiväkotitai kouluiässä.
- Kun lapsi itse innostuu lukemisesta, häntä täytyy tukea ja innostaa siinä ympäristössä missä hän silloin on.
- Kun koti ja päiväkotitai luo valmiudet oppimiselle, koulussa hiotaan tekniikkaa.
- Pääasiassa koulu, mutta kevyttä alkeisoppia päiväkodissa.
- Kodin tuettava opettamista, mutta "tulostavasti" on koululla.
- Ennen kaikkea koulun tehtävä, mutta kodin tulisi auttaa tarvittaessa ja päiväkodin innostaa.

Vaikka vanhemmat ensisijaisesti mainitsivat koulun lukemaan opettamisen paikaksi, silti useimmissa vastauksissa mainittiin myös kodin ja päiväkodin merkitys lasten oppimisessa. Ensimmäisessä interventiossa 34 % ja toisessa 20 % vanhemmista korosti näiden kolmen tahon yhteistyötä.

Vanhempien vastaukset osoittivat, että he arvostivat ennen muuta koulua lukemaan oppimisen paikkana. Kuitenkin osa vanhemmista näki kaikkien tahojen yhteismerkityksen lapsen oppimisen tukemisessa. Lasta autetaan ja tuetaan silloin, kun hän on itse kiinnostunut lukemisesta.

#### *Lasten kiinnostus oli yhteydessä opettajien innostukseen*

Vanhempien lisäksi myös lastentarhanopettajat arvioivat koko lapsiryhmän kiinnostuksen muutoksia interventioiden aikana. Lastentarhanopettajat arvioivat lasten kiinnostuksen vaihteluja lukemista kohtaan samalla neliportaisella asteikolla kuin vanhemmatkin (erittäin paljon, kohtalaisesti, jonkin verran, ei lainkaan). Ensimmäisessä interventiossa lastentarhanopettajat pitivät päiväkirjaa kaikista lasten toiminnoista pitkin vuotta, mutta lopullisen arvioinnin he tekivät tutkimuksen lopussa. Sen sijaan toisessa interventiossa arviointia toteutettiin koko lukuvuoden ajan valmiisiin lomakkeisiin.

Arvioinnissaan lastentarhanopettajat korostivat lasten kiinnostuksen yhteyttä heidän omaan innostukseensa. *"Meillä opettajilla oli alussa innostus suurta, vuodenvaihteessa väsähtämistä, helmikuussa koulutuksen jälkeen taas innostus nousi."* Mitä useammin aikuinen järjesti ja tarjosi mahdollisuuksia lukuleikkeihin, sitä innostuneempia myös lapset olivat. Lastentarhanopettajien arviot lasten kiinnostuksesta lukemista kohtaan olivat yhdensuuntaisia, vaikka toisessa interventiossa opettajat arvioivat kiinnostuksen jonkin verran korkeammaksi. Kiinnostuskäyrä oli kaksihuippuinen, mikä kuvastaa myös opettajien omaa jaksamistaan. Keskimääräinen lasten kiinnostus oli kohtalaista (3) asteikolla 1–4, mutta nousi vähitel-

len syksyn aikana. Keväällä se oli korkeimmillaan (lähes 4) mutta laski joulun aikaan ja toisen kerran aivan kevään lopulla kohtalaiseksi kiinnostukseksi (3). Joulun aikoihin lasten kiinnostus heikkeni todennäköisesti muiden jouluun liittyvien toimintojen tullessa tärkeämmiksi. Myös kevään lopulla ulkoilupainotteiset toiminnot saivat suuremman suosion lasten ja aikuisten toiminnoissa.

Lapset olivat kiinnostuneita lukemiseen liittyvistä toiminnoista heti tutkimuksen alusta lähtien. He halusivat oppia lukemaan jo päiväkodissa, mikä lapsikeskeistä pedagogiikkaa noudattaen tarkoittaa sitä, että on hyvä, jos päiväkodissa tarjotaan riittävästi mahdollisuuksia tällaiseen toimintaan. Niin vanhempien kuin lastentarhanopettajienkin mielestä lasten kiinnostus oli noususuunnassa lukuvuoden aikana. Kuitenkin päiväkodissa seurattiin tarkemmin lasten kiinnostuksen vaihteluja, tosin koko ryhmän tasolla. Sen sijaan vanhemmat arvioivat yksittäistä lastaan vasta toimintakauden lopussa, mikä saattoi heikentää arvioinnin tarkkuutta. Tämän tutkimuksen perusteella opettajan merkitys korostuu lasten innostuksen ylläpitämisessä tai sen kasvattamisessa. Lasten kiinnostus lukuleikkeihin ja lukemaan oppimiseen on mahdollista, kun toiminta on riittävän leikinomaista ja lapsen maailmaan sidoksissa.

## Käsitykset lukemisesta

### *Lasten mielestä lukeminen on oppimista ja vaikeaa*

Ensimmäisen intervention alkumittauksissa lapsilta kysyttiin, mitä lukemisella tarkoitetaan. Lasten vastaukset luokiteltiin neljään luokkaan: 1) oppimiseen ja tietämiseen, 2) konkreettisiin lukemisesimerkkeihin, 3) tunnetta ilmaiseviin tai filosofointiin liittyviin näkemyksiin ja 4. ei osaa sanoa mitään.

Vastaukset painottuivat selvimmin ensimmäiseen ja viimeiseen luokkaan. Lasten mielestä lukemisella tarkoitetaan ”*oppimista ja tietämistä*”. Eräs viisivuotias poika sanoi lukemisen olevan ”*oppimistiikkaa*”. Seuraavaksi eniten lapset kuvasivat lukemista tunnetta, tietoa tai taidetta ilmaisevilla sanoilla, kuten esimerkiksi ”*vaikeeta, ihan helppoa, viisautta, elämää, vähän taidetta*”. Jotkut lapset kuvasivat lukemista konkreettisin tekstiesimerkein: ”*Voi lukee Aku Ankkaa ja muumikirjoja*”.

Lukemaan oppimisen helpoutta tai vaikeutta lapset arvioivat molempien interventioiden alkumittauksissa. Lukeminen arvioitiin yleensä vaikeaksi niin ensimmäisessä (73 %) kuin toisessakin interventiossa (74 %). Neljännes lapsista piti lukemista kuitenkin helppona. Lukemisen vaikeutta lapset selittivät joko teknisellä vaikeudella tai mainitsemalla jonkin yleisen syyn.

### Tekninen vaikeus:

- kun on niin monta kirjainta, eikä saa niistä selvää
- pitää yhistää kirjaimia
- kirjaimet on niin pieniä
- en tiedä missä järjestyksessä ne kirjaimet tulevat

### Yleinen syy:

- kukaan ei auta mua
- alussa vaikeeta, sit helpottuu

- no kun väsy
- pitää niin kauheesti miettiä

### *Lukemisen hyöty liittyy oppimiseen ja tietämiseen*

Lukemisen hyötynäkökohtia tiedusteltiin lapsilta ensimmäisen interventioon välimittauksissa. Kysymyksen, mitä hyötyä lukemisesta on, vastaukset luokiteltiin neljään luokkaan: 1) viittaukset kouluun tai myöhempään elämään, 2) yksin selviytymiseen lukemisesta, 3) oppimista ja tietämistä ja 4) ei osaa sanoa. Yli puolet lapsista vastasi hyödyn liittyvän yleensä oppimiseen ja tietämiseen: ”*Se ilo, että tietää enemmän.*” Ainoastaan nelivuotiaat eivät maininneet tätä ensimmäisenä. Lapset kuvasivat lukemisen hyötyä seuraavasti:

### Viittaukset oppimiseen ja tietämiseen:

- jos kysytään tai näytetään jotain, niin voi lukea
- osaa lukea Hesaria ja kaikkea muuta, piirrettyjä
- tietää mitä maailmalla tapahtuu, kun lukee sanomalehtiä

### Selviytyminen yksin lukemisesta:

- voi lukea pienemmälle
- voi lukea itte, niin ettei vanhemman tarvitse lukea
- jos saa kaverilta kirjoja, ei tarvitse pyytää muita lukemaan

### Viittaukset kouluun tai myöhempään elämään:

- kun menee kouluun, niin osaa jo
- isompana tarvitsee paljon lukutaitoa
- pääsee parempaan työpaikkaan

Toisessa interventiossa haluttiin selvittää myös kotona tapahtuvaa lukemista niin lasten kuin vanhempienkin näkökulmasta katsottuna.

### *Lapsille luettiin kotona ja lukijana oli useimmiten äiti*

Lasten vastausten perusteella lähes kaikille lapsille luettiin kotona. Suurin osa vastasi, että heille luetaan satukirjoja tai iltasatuja. Äiti oli lukijana suurimmalla osalla lapsista (40 %). ”*Äiti tai isosisko lukee. Isi ei oikein jaksa, se on silleen laiska.*” Kolmannes lapsista mainitsi lukijoiksi molemmat vanhemmat. Pelkästään isän mainitsi vain 6 % lapsista. Lukijoiksi mainittiin myös sisko, veli tai joku muu perheenjäsen. Myös lapsi itse (9 %) kertoi lukevansa ilman vanhempien apua. ”*Ei yleensä lueta. Mä luen itse*”, vastasi jo lukutaidon hallitseva 6-vuotias tyttö. Ainoastaan 9 % lapsista sanoi, ettei heille lueta kotona lainkaan. ”*Ei lueta. Pikkusiskolle luetaan, mutta ei mulle*”, oli erään lapsen vastaus. Jotkut lapset kokivat, että heille luetaan kotona mutta ei riittävästi, ja he olisivat ilmeisesti halunneet vanhempien lukevan heille enemmänkin: ”*Minulle ei oo pitkään aikaan luettu*” tai ”*no, aika harvoin*” tai ”*ei niinkään hirveesti*”, oli joidenkin lasten vastaus.

Myös lasten vanhemmilta kysyttiin, lukevatko he lapselleen. Kysymykset esitettiin vain toisessa interventiossa. Yleisesti ottaen vanhemmat lukivat lapselleen oman arvionsa mukaan usein. Puolet vanhemmista vastasi lukevansa lapselleen kotona joka päivä. Yli kolmannes vanhemmista luki lapselleen silloin tällöin eli 3–4 kertaa viikossa tai joskus harvemmin. Hyvin harvoin sanoi

lukevansa 10 % vanhemmista ja 1 % ei lainkaan. Kuitenkin lasten omien kokemusten mukaan 9 %:lle lapsista ei luettu edes iltasatua.

Kun vanhemmilta kysyttiin, kuka perheestä lukee lapselle, niin puolet ilmoitti äidin olevan se, joka lukee lapselleen kotona. Yli kolmannes vanhemmista mainitsi lukijaksi molemmat vanhemmat. Luvut olivat lähes samat kuin lastenkin arvioinnissa. Vanhemmista 11 % mainitsi lukijaksi isän, mikä oli hieman suurempi luku kuin lapset mainitsivat. Muutamia mainintoja saivat myös sisko, veli tai mummu sekä lapsi itse.

Vanhempien ja lasten vastaukset olivat yhdenmukaisia paitsi siinä, että lasten kokemusten mukaan heille luetaan vähemmän kuin vanhemmat itse arvioivat lukevansa. Samoin eroja syntyi isän lukemisesta lapsille. Vanhempien vastauksissa isät mainittiin lukijaksi useammin kuin lasten vastauksissa.

## 7.2 Vanhempien ja lastentarhanopettajien arvioinnit ja näkemykset

### *Vanhempien mielestä lapset olivat oppineet päiväkodissa myös lukemista*

Lasten arviointien lisäksi vanhempia pyydettiin arvioimaan lastensa oppimista. Kysymyksessä painotettiin päiväkodissa tapahtunutta oppimista, joskin sen erottaminen lienee vaikeaa kotona ja muualla tapahtuvasta oppimisesta.

Vanhemmat saivat vapaasti kirjoittaa rajatulle alueelle kolme tärkeintä aluetta, mitä heidän lapsensa oli oppinut kuluvan vuoden aikana. Vastaukset jaoteltiin neljään luokkaan: 1) lukeminen, kirjoittaminen ja matematiikka, 2) tekemiseen liittyvät asiat (askarteleminen, piirtäminen, leikkiminen), 3) sosiaaliset taidot (käyttäytymistä) ja 4) ei tiedä tai ei osaa sanoa tai vähän kaikkea.

Lukemaan oppiminen näytti nousevan molemmissa interventioissa hyvin selvästi esiin. *Lapsellani on herännyt kiinnostus siihen, mitä missäkin lukee.* Ensimmäisessä interventiossa yli puolet vanhemmista (64 %) kirjoitti kyselylomakkeeseen, että heidän lapsensa oli oppinut vuoden aikana lukemiseen liittyviä asioita kaikkein eniten. Seuraavaksi eniten mainittiin muut eli tekemiseen liittyvät taidot (43 %), kuten kengännauhojen sitominen, perunoiden kuoriminen, leikkiminen, narun hyppääminen. Kolmanneksi tulivat sosiaaliset taidot (39 %). Sitä vastoin toisessa interventiossa mikään luokka ei noussut yksistään kovin selvästi esille, vaan vastaukset jakautuivat tasaisesti eri vaihtoehtojen kesken. Seuraavat esimerkit kuvaavat vanhempien vastauksia:

Lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä asioita:

- Tunnistaa numeroita ja kirjaimia.
- Tunnistaa päiväkotikaverien nimiä kirjoitettuna.
- Tarkkailemaan ja kiinnostumaan kellonajoista.
- Kirjoittamaan perheen jäsenten nimet ja lukemaan ne myös.

Sosiaalisiin taitoihin liittyviä asioita:

- Ottamaan huomioon toiset.
- Ryhmätyöskentelyä ja itsenäisyyttä.
- Elämään pienet juhlatilaisuudet.



Tekemiseen liittyviä asioita:

- Kengännauhojen sitomista.
- Laulut, laululeikit sekä askartelutaidot.

### *Päiväkodin lukuleikit näkyivät myös kotona*

Päiväkodissa tapahtuvilla lukuleikeillä näytti olevan jonkin verran vaikutusta myös lapsen toimintaan kotona. Kysymykseen, miten päiväkodissa toteutetut lukuleikit näkyivät kotona, vanhemmat saivat valita eri vaihtoehdoista useampiakin. Vastausvaihtoehtona oli myös se, etteivät lukuleikit näkyneet mitenkään lasten kotitilanteissa.

Vanhempien vastauksista ilmeni, että lukuleikit siirtyivät myös lapsen mukana kotiin. Lapset leikkivät kotona samoja leikkejä, kuin olivat leikkineet päiväkodissakin ja kyselivät vanhemmiltaan lukemiseen liittyviä asioita. Suurin osa vanhemmista mainitsi lapsen olleen kiinnostunut lukemisesta ja ympärillään näkyvistä kirjoitetuista teksteistä. Itsenäinen kirjoittaminen tai näkemiensä tekstien jäljentäminen lisääntyi selvästi lasten toiminnoissa. *Poika tekee omia sarjakuvia ja sanelee puhekuplatekstit.* Vanhempien mielestä lapset halusivat yrittää lukea itse tai sitten he pyysivät aikuista lukemaan kirjoja useammin kuin aikaisemmin. Osa vanhemmista mainitsi lapsensa pyytäneen vanhempiaan tekemään samanlaisia sanakortteja kuin päiväkodissakin oli.

Pääasiassa kevätlukukaudella, jolloin lukuleikkejä oli jo leikitty usean kauden ajan, lapset alkoivat piirrellä ja kirjoitella omia kirjoituksiaan. He lähettelivät kortteja ja kirjeitä ystävilleen liittämällä jotain kirjoitusta mukaan. Eräs äiti kirjoitti poikansa tehneen piirroksiinsa puhekuplia, joissa luki: *Cowboyt ampuivat toisiaan ja latelivat kirosanoja.* Vanhemmat olivat aluksi vähän paheksuneet lapsensa kirjoituksia, koska niissä oli kirosanoja. Mutta poika oli puolustellut sanomalla: *”Ei ne teille niitä sano, enkä minäkään. Toisilleenhan ne huutelee.”*

Jotkut lapsista saattoivat lukea satukirjoja nukeilleen tai pikkuveljelleen. Vanhempien mielestä lasten kiinnostus näkyi myös siinä, että lapset kyselivät paljon sanojen alku- ja loppukirjaimia: *”Millä kirjaimella mun nimi alkaa? Onko äiti sun nimessä viisi kirjainta? Onko isin nimessä e viimeinen kirjain?”* Ainoastaan muutama vanhempi oli sitä mieltä, että lukuleikit eivät näkyneet mitenkään kotitilanteissa. Kaikki muut kirjasivat useitakin vaihtoehtoja kyselylomakkeeseen.

Myös lastentarhanopettajat mainitsivat lasten oman kirjoittelun lisääntyneen lukuleikkien avulla, vaikka se ei suoranaisesti kuulunutkaan lukuleikkiohjelmaan. Lasten annettiin vapaasti kirjoitella omiin vihkoihinsa ja papereihinsa ja tarvittaessa neuvottiin mutta ei opeteltu varsinaisesti kirjainmuotoja.

### *Vanhempien mielestä lukuleikeistä ja lukemisesta oli eniten hyötyä oppimiseen*

Lasten vanhemmilta kysyttiin lukuleikkeihin painottuvan päiväkotitoiminnan hyötyjä ja haittoja. He saivat vapaasti vastata rajatulle alueelle kysymykseen, mitä hyötyä tai haittaa he näkevät sellaisesta päiväkotitoiminnasta, jossa muun toiminnan ohessa opetetaan lapsia leikinomaisesti lukemaan.

Vastauksissaan vanhemmat korostivat sellaista päiväkodissa tapahtuvaa lukemaan opettamista, missä leikki on vahvasti mukana. Vanhempien mielestä lapsen oppimiskyky on otollinen jo ennen koulua. Osa vanhemmista oli hyvill-

lään siitä, että päiväkodin toiminta monipuolistui lukuleikkien myötä, koska lapset kaipaavat riittävästi haasteita. Lukemaan oppimisen hyöty liittyi heidän mielestään yleensä oppimiseen, tietämiseen ja koulunkäyntiin. Ne vanhemmat, jotka suhtautuivat kielteisesti lukemaan opettamiseen päiväkodissa, pelkäsivät lapsensa kyllästyvän koulussa. He epäilivät, että luokanopettaja ei pysty ottamaan lukevia lapsia riittävästi huomioon koulussa.

Ensimmäisessä interventiossa vanhemmat painottivat lähes yhtä paljon kouluun viittaavia asioita kuin oppimiseen ja tietämiseen liittyviä etuja, kun taas toisessa interventiossa korostuivat selkeämmin oppimiseen ja tietämiseen sekä ajanvietteeseen ja leikkitovereiden kanssa leikkimiseen liittyvät näkökohdat. Vasta tämän jälkeen tulivat kouluun viittaavat edut. Selvästi kielteisen näkökulman esitti vain 4 % vanhemmista. Seuraavassa on koottu vanhempien kirjoittamia vastausesimerkkejä.

#### Oppimiseen ja tietämiseen liittyviä hyötynäkökohtia:

- Se on hyödyllistä, jos lapsi siitä innostuu. Rautaa on taottava silloin kun se on kuumaa. Ei pidä sokeasti tuijottaa opetusta antavaan ammattiryhmään, vaan tarjottava lapselle mahdollisuus oppia, kun hän on siihen valmis.
- Siitä on vain hyötyä, koska lapset ovat 5- ja 6-vuotiaina innokkaita oppimaan.
- Hyvä asia, että opetetaan lukemaan. Aiheeton kysymys? Käsittääkseni kaikki toivovat lapsensa oppivan lukemaan viimeistään eskari-iässä.
- Lapsethan rakastavat uusia haasteita. Parempi leikkimällä kuin esim. vasta 1 – luokalla tosissaan ja paineen alla.
- Utelias ja innostunut oppii parhaiten, olipa siten koulussa tai päiväkodissa.

#### Koulun käyntiin viittaavia hyötynäkökohtia:

- Leikin varjolla saadaan lapsi motivoitua ”opiskeluun”. Kynnys kouluun ei niin korkea, jos oppiminen on ollut kivaa ja positiivista.
- Mitään haittaa siitä ei ole, mutta koulun täytyisi pystyä tarjoamaan sitten näille jo oppineille tarpeeksi haastavia tehtäviä, etteivät he siellä turhautuisi.
- Hyötyä. Mielestäni se helpottaa koulun alkutaivalta, valmistaa koulunkäyntiin.

#### Neutraalit vastaukset:

- Kaikki lapset eivät ole valmiita oppimaan, ovat parempia muissa asioissa.
- En näe suurta hyötyä, mutta en välitöntä haittaakaan. Mutta mielestäni on reilua, jos kaikki kouluun tullessaan lähtee samalta viivalta.

#### Kielteinen suhtautuminen lukemistoimintoihin päiväkodissa:

- Se voi olla jossain tapauksissa painostusta, lapset voivat olla siinä vaiheessa eritasoisia ja se luo eriarvoisuutta, kilpailua.
- En koe, että lapsella on ”kiire” oppia lukemaan. Koulussa ehtii vallan hyvin.
- Lapsen tulee saada olla lapsi. Lukemaan oppiminen saattaa aiheuttaa lapselle stressiä. Nykyisin yritetään saada liian aikaisin ”isoksi”, itsestään vastuullisiksi.
- Lapsella menee mielenkiinto, jos on oppinut jo kunnolla lukemaan ennen koulua.
- Koulussa kerkiää. Päiväkodin tulisi mieluummin keskittyä lapsen yksilöllisen taitteellisen / liikunnallisen / musikaalisen kehityksen tukemiseen.

Vanhemmat huomasivat aika pian lukuleikkeihin painottuvan päiväkotipedagogiikan hyödyn, ja osa vanhemmista, jotka aluksi epäilivät, muutti mielipidettään toiminnan kuluessa ja kokemuksen lisääntyessä. Vanhempien suhtautumista lukuleikkeihin tiedusteltiin vain ensimmäisessä interventiossa, jolloin

lukuleikkejä kokeiltiin ensimmäisen kerran. Lasten vanhemmat kuvasivat lukuleikkikokeilua hyvin positiivisesti, mutta esittäen kuitenkin kritiikkiä.

- Loistava idea, lapsethan ovat aivan innoissaan.
- Lukuleikkikokeilu oli Idalle, vaikka hän osakin jo lukea, riemastuttava kokemus.
- Lukuleikkikokeilu oli ihan myönteinen kokemus, koska siitä ei tullut mitään oppimispaineita.
- Oman esikoululaiseni puolesta olen iloinen ja tyytyväinen kokeiluun.
- Kannatan niin kauan kuin se on hauskaa ja mielekästä.
- Kiinnostava, mutta menetelmiä vielä syytä hioa.
- Kokeilu mielenkiintoinen, mutta suhtaudun hieman kriittisesti; onko lapsen kypsyys oppia lukemaan tässä otettu huomioon vrt. Steinerin käsitys.

Vanhempien vastaukset osoittivat, että he arvostivat päiväkodeissa toteutettua lapsikeskeistä lukuleikkitoimintaa. Toisaalta vanhemmat pelkäsivät, että varhainen lukemaan oppiminen on haittaava tekijä koulun aloituksessa. Jotkut vanhemmat olivat huolissaan siitä, otetaanko koulussa huomioon päiväkodissa opittuja asioita. Toisaalta vanhemmilla saattoi olla jonkin verran negatiivisia muistoja lukemaan oppimisesta omista kouluajoistaan, minkä vuoksi he pelkäsivät saman toistuvan omalle lapselleen.

#### *Lastentarhanopettajien myönteiset kokemukset lukuleikkien toteuttamisesta*

Lastentarhanopettajien kokemukset lukuleikkien toteuttamisesta ensimmäisessä interventiossa olivat pääasiassa positiivisia. *Lukuleikit olivat järjestettyä tekemistä lapsille. Me on leikitty lukuleikkejä aamupiirissä, pitkin päivää toiminnan yhteydessä ja erillisinä hetkinä.* Lastentarhanopettajia pyydettiin nimeämään myös negatiivisia kokemuksia. Sen lisäksi he kuvasivat lukuleikkien toteuttamisen ajankohtia ja useutta. Opettajien vastaukset positiivisista kokemuksista luokiteltiin lasten oppimisen, ajankohtaisuuden sekä koulun ja päiväkodin yhteistyön ja aikuisten työskentelymotivaation mukaan. Seuraavassa esitetään tyypillisimpiä vastauksia.

Lapsen oppimisen kannalta:

- Niin paljon, niin vähällä leikin ohessa.
- Lasten innostus silmiinpistävä.
- Lapset alkoivat nopeasti hahmottaa sanoja.
- Tarkkaavaisuus, minäkäsitys parantunut.
- Kiinnostus kirjallisuutta kohtaan parani.

Ajankohtaisuus ja yhteistyö:

- Ajankohtainen asia.
- Toi uusia tuulia.
- Vanhempien hyvä palaute.
- Tiivistänyt yhteistyötä.
- Päivähoidon ja koulun välisen kynnyksen madaltaminen.

Toimintaa eniten haittaavia tekijöitä:

- Ajan puute ja materiaalin valmistus oli työlästä.
- Henkilökunnan sairastelut ja työparin vaihtumiset ja työparin puute.
- Vasta keväällä alkoi oivaltamaan erilaisia sovelluksia ja missä kaikissa tilanteissa voi toteuttaa.
- Lasten erilaisen kehitystason (vammat, ikä) huomioiminen.

Vastaukset osoittivat, että lukuleikit tarjosivat lastentarhanopettajille ensimmäisessä interventiossa uusia haasteita monessakin mielessä. He kokivat uuden

toiminnan antavan lapsille mielekästä tekemistä, mistä he saivat myös itse motivaatiota työhönsä. Lasten innokkuus oli yhteydessä opettajien omaan innostuneisuuteen. Toimintaa eniten haittaavaksi tekijäksi lastentarhanopettajat mainitsivat ajan puutteen materiaalin valmistamiseen. Ensimmäisessä interventiossa ei ollut kovinkaan paljoa käytettävissä valmista materiaalia, joten päiväkotien henkilöstö joutui itse tekemään sitä. Samoin henkilökunnan puute tai sairastelut vaikeuttivat työskentelyä.

Lastentarhanopettajat pohtivat vastauksissaan myös lukemaan oppimisen merkitystä lapsen kannalta. He painottivat hieman eri asioita kuin lapset ja heidän vanhempansa. Lastentarhanopettajat korostivat lukemaan oppimisen tarjoamista oikeaan aikaan. Toisaalta olisi tärkeää heidän mielestään antaa myös nuorempien lasten leikkiä yhdessä vanhempien lasten kanssa, mistä heillä oli ollut positiivisia kokemuksia. Usein kaikkein nuorimmat lapset olivat yllättäneet osaamisellaan. Seuraavassa erään päiväkodin henkilökunnan mietteitä:

- Kyllä me kollegojen kanssa on juteltu, et kyllä lapsilla on ennen koulua jonkun näköinen herkkyysvaihe oppia ja jos siitä saa silloin kiinni, niin silloinhan se lapsi saa helpommin sen lukuvalmiuden ja taidot itselleen. Jos siinä vaiheessa saa kiinni, ku lapsi on herkkä ja pystyy vastaamaan sen tarpeisiin, niin silloin se on varmasti paljitsevampaa ja kaikin puolin helpompaa.
- Kun laps oppii lukemaan, niin kyllä sen itsetunto vahvistuu ja tulee semmosta ryhtiä siihen muuhunkin olemiseen. Se on mun mielestä iso asia lapsen elämässä. Se saattaa tukea sillä lailla muutakin toimintaa. Lukemaan oppiminen on semmonen hidas prosessi. Kun lapsilta kysyy milloin sää olet oppinut lukemaan, niin ei he osaa sanoa sitä tiettyä hetkeä. Se tulee pikkuhiljaa. Ensiksi tunnistaa muutamia sanoja ja sit yks kaks hiffaa sen, miten äänteet yhdistetään toisiinsa.
- Ne lukuleikit ovat just hirveen kivoja, kun niihin pystyy osallistumaan noita pienimpiäkin eli kolme - neljävuotiaat. Ne imee sen tiedon siinä kuusivuotiaiden rinnalla. Nehän saattaa olla tosi innostuneita opettelemaan kirjaimia ja äänteitä.

Päiväkodeissa tapahtuneen toiminnan kuvauksessa ensimmäisen intervention lastentarhanopettajat esittelivät pääasiassa niitä lukuleikkejä, joita lapset olivat leikkineet kunkin kuukauden aikana. Jotkut lastentarhanopettajat luettelivat opeteltuja sanoja eri teemakokonaisuuksien yhteydessä. Päiväkodeissa oli ollut muun muassa dinosaurus-, liikenne- ja luontoprojekteja, joihin oli sisällytetty lukuleikkejä. Lapset olivat oppineet samalla myös uusia sanoja. Joissakin päiväkodeissa oli opeteltu perheeseen, luontoon, vuodenaikoihin, eri juhlapyhiin ja jouluun liittyviä sanoja. Joku toinen lastentarhanopettaja oli jakanut kevätlukukaudella kunkin kuukauden viikot tietyn kirjaimen mukaan. Esimerkiksi helmikuussa oli opeteltu ensin s-kirjain, seuraavalla viikolla n-, sitten e- ja l-kirjain. Kirjainten opetteluun liitettiin monenlaisia harjoituksia mutta aina siihen yhdistettiin kokonainen, merkityksellinen sana. Ensimmäisen intervention aikana oli televisiossa meneillään Muumilaakson tarinoita -televisiosarja, jossa esiintyivät tietyt sarjakuvahahmot (Muumimamma, Pikku Myy, Haisuli, Nuuskamuikkunen, Nipsu, Hemuli). Nämä nimet olivat suosittuja myös lukuleikeissä. Liitteessä 14 esitetään yhden päiväkodin lukuleikkiohjelman sisältö vuosina 1993–1994.

Toisessa interventiossa lastentarhanopettajilla oli mahdollisuus muokata ensimmäisessä interventiossa toteuttamaansa lukuleikkiohjelmää. Kirjaimet ja

sanan alkukirjaimet olivat heti alusta lähtien mukana lukuleikeissä. Päiväkodeissa oli käytössä ensimmäistä interventiota enemmän lukemiseen liittyvää materiaalia, joka liittyi useimmiten kirjainten ja äänteiden harjoittamiseen (muovi- ja magneettikirjaimet, tietokonepelit). Vaikka kirjainten ja äänteiden opettelu oli selvästi aktiivista heti alkusyksystä lähtien, sisällytettiin kirjaimet kokonaisuun, merkityksellisiin sanoihin ja kokonaisuuksiin, kuten loruihin, lauluihin ja satuihin. Joissakin päiväkodeissa lapset innostuivat itsestään koululeikeistä, jossa he saivat olla vuorollaan opettajana ja opettaa muille kirjoitus- ja lukemistehtäviä. Taitojen edistyessä lapset kirjoittelivat mielellään salaisia viestejä toisilleen. Tähän he tarvitsivat kuitenkin usein opettajan apua. Liitteessä 15 kuvataan yhden päiväkodin lukuleikkiohjelma vuosina 1999–2000.

Molemmissa interventioissa lähes kaikki lastentarhanopettajat ilmoittivat toteuttaneensa lukuleikkejä joka päivä jossain muodossa tai ainakin muutaman kerran viikossa. Joukossa oli vain muutama opettaja, joka mainitsi vuoden aikana yhden tai kaksi kuukautta, jolloin lukuleikkejä oli käsitelty sattumanvaraisesti. Niitä leikittiin useissa päivän eri tilanteissa. Mitä taitavammiksi opettajat tulivat, sitä paremmin he pystyivät sisällyttämään lukuleikkejä monipuolisesti muihinkin toimintoihin. Lukuleikkejä leikittiin aamukokoontumisella, ennen ruokailua, erilaisissa odotustilanteissa, kalenterin seurannan yhteydessä ja satutuokioissa. Myös toimintatuokioilla, esikoulutuokioilla tai erilaisissa kerhoissa leikittiin lukuleikkejä joko kokoryhmissä tai pienryhmissä.

Lasten omaehtoinen kirjoittaminen tuli mukaan luonnollisella tavalla. Kun lapset olivat jonkin aikaa saaneet harjoitella lukemiseen liittyviä leikkejä, he alkoivat kirjoittaa omiin vihkoihinsa ympäristössä näkyviä tai itse keksimiään sanoja tai hölynpölykieltä, kuten lapset sitä nimittivät. Opettajien mielestä lasten innostus kirjoittamiseen lisääntyi huomattavasti, kun he saivat oman, tyhjän vihkon. Myös ystävän-, äitien- ja isänpäiväkorttien kirjoittaminen aikuisen mallin mukaan kuului ohjelmaan. Interaktiivista kirjoittamista harjoiteltiin joissakin päiväkodeissa etenkin kevätlukukaudella. Lapset eivät niinkään itse kirjoittaneet, mutta he saivat nähdä ja kokea puheen ja kirjoittamisen yhteyden ja merkityksen.

### *Lukuleikit tulivat osaksi päiväkotipedagogiikkaa*

Lastentarhanopettajien haastatteluista kävi ilmi, että lukuleikit olivat tulleet osaksi päiväkotitoimintaa. Tutkimukseen mukaan lähtemistä lastentarhanopettajat kuvasivat jälkeenpäin hyvin rohkeaksi ja merkitykselliseksi teoksi. Toisaalta lastentarhanopettajat pelkäsivät koulun opettajien reviirille menoa.

- Lukuleikit on otettu osaksi tätä päivähoitoa. Moni kokeilu on sellainen, et sit se vaan on hetken ja menee pois. Must tuntuu, et tää on kyl jäänyt sillä tavalla elämään. Mulle se oli hyvin suuri kokemus. Se oli jotain sellaista, josta sai heti kiinni, johon annettiin ohjeet, joitten puitteissa saattoi aloittaa ihan alusta ja päästä siinä etenemään ja sitä seurattiin.
- Mä kattosin, et silloin ku se kokeilu alkoi, niin sillä oli ihan vallankumouksellinen merkitys koko päivähoidolle. Se oli todella, koska se toi sitä uutta ja se toi meille aivan siis sellasta uutta ryhtiä tähän työhön. Se oli tosi innostusta.

Jokainen haastattelemani lastentarhanopettaja (n = 14) kertoi toteuttavansa ensimmäisen intervention eli viiden vuoden jälkeenkin lukuleikkejä jossain muodossa. He sanoivat toteuttaneensa niitä hyvin säännöllisesti vielä tutkimusvuoden jälkeisenäkin vuonna mutta sen jälkeen vähän harvemmin. Lukuleikit sopivat heidän mielestään hyvin etenkin siirtymätilanteisiin, kuten ruokailun alkuun. Selkein muutos lukuleikkien toteuttamisessa ensimmäisen intervention jälkeen oli tapahtunut kirjainten ja äänneiden opettamisen ajankohdassa. Lastentarhanopettajien mielestä näiden opettaminen oli parempi aloittaa jo heti toimintakauden alussa kokonaisten sanojen yhteydessä lapsiryhmien heterogeenisuuden vuoksi. Leikeissä käytettiin rinnakkain isoja ja pieniä kirjaimia. Toisaalta lastentarhanopettajilla oli tietoa ja kokemusta huomattavasti enemmän kuin ensimmäisessä interventiossa.

Lastentarhanopettajien mielestä lukuleikit levisivät hyvin nopeasti muihinkin päiväkoteihin. Eräs lastentarhanopettaja väitti koulun tulleen toimintatavoissaan lähemmäksi päiväkotia. Hänen mielestään lähikoulut olivat ottaneet esimerkiksi lukuleikkien toteuttamisesta muun muassa siten, että lukemaan oppimisesta tehtiin mahdollisimman leikinomainen tilanne.

Vuosien aikana suosituimmiksi leikeiksi lastentarhanopettajien mielestä olivat tulleet lasten nimillä leikkiminen, suunnistusleikit joko ulkona tai sisällä, onkimis-, salasana-, arvuuttelu-, kirjain- ja äänneleikit sekä riittäilyt. Näissä kaikissa on mukana kokonainen, merkityksellinen sana, jota tarvittaessa tavutetaan tai pilkotaan pienempiin osiin. Hyvänä ideana opettajat pitivät sitä, että lapset toivat oman lempikirjansa päiväkotiin ja lukivat sitä leikisti parillensa. Sitä ennen opettaja oli lukenut lapsille omia lapsuuden aikaisia satujaan. Joissakin päiväkodeissa ensimmäisen luokan oppilaat tulivat lukemaan päiväkodin lapsille. Sellaiset oppilaat, jotka osasivat vähän heikommin lukea, lukivat vain muutaman sanan kaikkein nuorimmille päiväkodin lapsille. Joissakin päiväkodeissa oli kokeiltu vanhempien tai isovanhempien kutsumista päiväkotiin lukemaan.

Lastentarhanopettajat eivät mieltäneet opettavansa lapsia lukemaan ja oikeastaan välttivät tämän sanan käyttöä etenkin toisessa interventiossa: ”*Emme varsinaisesti pyri opettamaan lukemista, mutta tuemme lasten pyrkimyksiä lukemisen oppimiseen.*” Sen sijaan he käyttivät muita sanoja kuten: herättelevät kielellistä tietoisuutta, esittelevät kirjaimia, harjoittelevat, tutkivat ja kokeilevat lasten kanssa alkuäänteitä, tarjoavat lapsille mahdollisuuksia nähdä ja lukea sanoja ja kiinnostua lukemisesta. Lukuleikkien merkitystä kuvattiin seuraavasti:

- Se oli sellaista ovien ja ikkunoiden avaamista lukemisen maailmaan. Se oli aivan ihanaa aikaa, siis aivan silmät aukeni. Hyvänen aika, et päiväkodissa voi tehdä jotain muutakin kuin semmosii totuttuja. Tää oli aivan uutta. Oli tosi ihana tää lukuleikkijuttu.

Ensimmäisen intervention alkuvaiheessa pienten lasten lukemaan opettamiseen suhtauduttiin epäillen ja jopa kielteisesti. Opettaminen koettiin eräänlaisena tabuna puhuttaessa pienistä lapsista. Lastentarhanopettajat pelkäsivät opettavansa väärin. Kuitenkin he saivat lukuleikkien ohjaamisesta rohkaisevia kokemuksia, minkä jälkeen heillä oli valmiuksia toteuttaa uusia esiopetukseen tulevia haasteita. Lastentarhanopettajien kyselyjen ja haastattelujen perusteella kritiikkiä tuli

eniten koulun puolelta, lähinnä sellaisilta kouluilta, missä ei tiedetty lukuleikki-toiminnasta mitään. Koulun opettajat varoittelivat päiväkodin henkilökuntaa tutkimuksen alkuvaiheessa sillä, että päiväkodeissa opetetaan lapsia väärällä tavalla lukemaan: *”Te opetatte väärin kuitenkin, miksi pitää opettaa jo päiväkodissa.”* Lähinnä kirjainten ja äänteiden opettaminen aiheutti koulun opettajissa pelkoa. Eräs lastentarhanopettaja kuvaa tilannetta seuraavasti:

- Koulun puolelta annettiin ymmärtää, että on paljon tärkeämpää, että lapsi osaa istua hiljaa paikallansa, että he voi sit opettaa. Mutta eihän minun mielestä ongelma ole siinä lukemaan opettamisessa, se on joku muu ongelma. Ja se et me ei opeteta niitä lukemaan, niin ei poistu myöskään se ongelma et ne istus sitten hiljaa paikallansa. Kyl mun mielestä on vieläkin opettajia, jotka eivät halua kuulla mitään, mitä päivähoitossa on tehty. Ne haluavat niin sanotusti lähteä puhtaalta pöydältä.

Lastentarhanopettajien mielestä lukuleikit tulevat jäämään päiväkotien käytäntöihin. Heidän mielestään lukuleikit eivät olleet vain hetkellistä innostusta, vaan ne tulevat säilymään osana päiväkotien käytäntöjä.

### 7.3 Arviointien ja näkemysten koonti

Lasten haastattelujen perusteella 4–6-vuotiaat lapset pitivät lukuleikeistä ja halusivat oppia lukemaan mieluummin päiväkodissa kuin koulussa. Interventioiden jälkeen kuusivuotiaat lapset mainitsivat oppineensa eniten lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä asioita, kun taas viisi- ja nelivuotiaat lapset kokivat oppineensa eniten tekemiseen liittyviä asioita, kuten leikkimistä, piirtämistä ja pelaamista. Lukemaan oppimisen lapset kokivat vaikeaksi. Lukemisen hyötynäkökohdat liittyivät lasten mielestä ensisijaisesti oppimiseen ja tietämiseen. Lasten kokemukset kotona lukemisesta olivat samansuuntaisia kuin heidän vanhempiensa näkemykset.

Vanhemmat olivat tyytyväisiä lukuleikkejä painottavaan päiväkotitoimintaan, koska lukemaan oppiminen tapahtui leikinomaisin keinoin. Yli puolet vanhemmista oli kuitenkin sitä mieltä, että varsinainen lukemaan opettaminen kuuluu kouluun, jossa on pätevät opettajat. Keskimäärin joka neljäs vanhempi korosti kodin, päiväkodin ja koulun yhteistyötä lukemaan oppimisen tukemisessa lasten intressien ja tarpeiden mukaan. Päiväkodissa tehty työ oli näkynyt myös kotona lapsen toiminnoissa. Vanhempien mielestä lapset olivat oppineet vuoden aikana monenlaisia asioita, joista selkeimmin esiin nousi lukemaan oppiminen. Toisessa interventiossa korostuivat myös käytännölliset ja sosiaaliset taidot lukemaan oppimisen rinnalla, mikä onkin ymmärrettävää, sillä lukuleikit olivat vain pieni osa päiväkodin toiminnasta ja ne oli nivelletty päiväkodin muuhun toimintaan. Lasten kiinnostuksen vaihteluja lukemistoimintoja kohtaan vanhemmat arvioivat nousujohtoisesti molemmissa interventioissa.

Myös lastentarhanopettajien arvioinnin mukaan lasten kiinnostus lukemista kohtaan oli nousujohtoista ryhmätasolla arvioituna. Jos opettaja oli innostunut, seurasi siitä lasten kiinnostuksen nousua. Lukuleikkejä lastentarhanopet-

tajat pitivät mielekkäänä toimintana. Lukuleikkejä toteutettiin lähes joka päivä jossain muodossa, ja lastentarhanopettajien omien taitojen lisääntyessä he osasivat soveltaa niitä entistä paremmin lasten jokapäiväiseen toimintaan. Lastentarhanopettajat eivät puhuneet mielellään lukemaan opettamisesta, vaan he halusivat puhua mieluummin kiinnostuksen herättämisestä ja lapsen oman tahdon kuuntelemisesta. Lukuleikkien avulla opitut asiat saattoivat näkyä muun muassa retkillä tai muissa päivän eri tilanteissa siten, että lapset alkoivat spontaanisti lukea ympäristössään näkemiä sanoja tai kysellä näkemänsä kirjoituksen sisältöä.

Kaikki haastatteleman lastentarhanopettajat, jotka siis olivat olleet jo ensimmäisessä interventiossa mukana, olivat sitä mieltä, että lukemaan opettaminen ja lukuleikit olivat sulautuneet vuosien aikana normaaliin päiväkotitoimintaan. Se, että lastentarhanopettajilla oli mahdollisuus toteuttaa lukuleikkejä luovasti lapsiryhmän taitojen ja innostuksen mukaan, lisäsi työskentelymotivaatiota koko henkilökunnassa.



## 8 INTERVENTIOIDEN TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Interventioiden tarkoituksena oli kokeilla lukuleikkiohjelmaa ja tutkia lasten lukutaidossa ja lukemistietoisuudessa tapahtunutta kehitystä. Lukemistietoisuuteen sisällytettiin tässä tutkimuksessa lukutaidon osatekijät eli kirjaintunteemus ja fonologinen tietoisuus sekä toisena pääalueena konteksti- ja kulttuuritietoisuus eli lapsen kiinnostus lukemiseen ja käsitykset lukemisesta. Tämän lisäksi haluttiin selvittää vanhempien ja lastentarhanopettajien näkemyksiä lasten lukemistietoisuudesta ja lukemisesta sekä lukuleikeistä. Tutkimuksen laajuuden vuoksi tässä luvussa tarkastellaan pelkästään interventioiden perusteella saatuja tuloksia ja seuraavassa luvussa 9 koko tutkimusta laajemmin.

Interventioiden tulokset voidaan tiivistää kolmeen pääkohtaan: Ensinnäkin lukuleikkiohjelman avulla toteutetut interventiot edistivät lasten lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittymistä. Lapset olivat kiinnostuneita lukemisesta, halukkaita oppimaan, ja he pitivät lukuleikeistä paljon, mutta lukemaan oppimista he pitivät vaikeana taitona. Lasten kiinnostus lukemista kohtaan kasvoi lukuvuoden aikana vanhempien ja lastentarhanopettajien mielestä. Interventioiden jälkeen keskimäärin joka neljäs lapsi ja puolet kuusivuotiaista osasi lukea kirjoitettua tekstiä. Toiseksi leikinomainen lukemaan opettaminen nähtiin hyödylliseksi päiväkotipedagogiikkaan liittyväksi toiminnoksi niin vanhempien kuin lastentarhanopettajienkin mielestä. Kolmanneksi vanhempien näkemysten mukaan yhteistyötä kodin, päiväkodin ja koulun kanssa pidettiin tärkeänä lasten lukemaan oppimisen kehittymisessä ja kirjalliseen kulttuuriin kasvamisessa, mutta formaalinen lukemaan opettaminen kuuluu koulun tehtäviin.

Seuraavaksi tarkastellaan lasten lukutaidossa ja lukemistietoisuudessa tapahtunutta kehitystä. Sen lisäksi tarkastellaan vanhempien ja lastentarhanopettajien näkemyksiä lasten lukutaidosta, lukemistietoisuudesta sekä lukuleikkien toteuttamisesta.

## 8.1 Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittymisen tarkastelu

Kaikki lukutaidon ja sen osatekijöiden alku- ja loppumittausten väliset erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä, joten lasten kehitys oli erittäin selvä. Nuorimmat lapset kehittivät eniten kirjaintuntemuksessa ja sanan alkukirjaimen nimeämisessä, kun taas vanhimmat lapset menestyivät parhaiten yksittäisten sanojen ja kertomuksen lukemisessa. Lukutaidossa korkeammalla tasolla olevat lapset saivat maksimiarvon lukutaidon osatekijöissä. Oletettavaa on, että kehitystä on tapahtunut lukutaidon osatekijöissä muillakin ryhmillä, mutta korkeimmalla tasolla olevat lapset osasivat loppumittauksissa niin paljon, että käytetty mittari ei pystynyt sitä osoittamaan.

Myös suomalaisissa fonologisen tietoisuuden interventioissa (esim. Poskiparta 2002; Mäkinen 2002) esikoululaisilla on pystytty osoittamaan nopeaa taitojen kehitystä riittävän pitkän harjoittelujakson aikana. Tämä osoittaa, että esikouluikäiset ovat innokkaita oppimaan ja heidän kehityksensä on otollisessa vaiheessa lukutaidon oppimiselle. Toisaalta aikuisten on muistettava, että tämänikäiset lapset tarvitsevat vielä paljon leikkiä toimintaansa. Etenkin esikouluikäisiä nuorempien lasten leikinomainen toiminta on tärkeää.

Tässä tutkimuksessa lasten fonologista tietoisuutta ja kirjaintuntemusta ei harjoiteltu riittävän monipuolisesti etenkin ensimmäisessä interventiossa, mutta silti kehitys oli selvää. Syynä tähän saattaa olla se, että kuitenkin kokonaisilla sanoilla leikkiminenkin harjoitutti lasten fonologista tietoisuutta ja kirjaintuntemusta, mikä johtuu suomen kielen kirjain-äännevastaavuudesta ja säännönmukaisuudesta, mikä jo sinänsä kehittää fonologista tietoisuutta (Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz & Tola 1988; Holopainen, Ahonen, Tolvanen & Lyytinen 2000). Toinen syy lienee siinä, että fonologinen tietoisuus kehittyy vuorovaikutuksellisesti lukutaidon kanssa (Morais 1991; Torgesen ym. 1994) sekä lasten taidot kehittyvät luonnostaankin iän karttuessa.

Molempien interventioiden lopussa lukevia kuusivuotiaita lapsia oli enemmän kuin viimeaikaisissa suomalaisissa kuusivuotiaiden lukemistutkimuksissa (esim. Holopainen ym 2000; Lerkkanen 2003; Nurmi & Aunola 1999; Poskiparta, Niemi & Vauras 1999). Näissä päiväkodeissa ei ilmeisestikään ole ollut tietoista lukemisohjelmaa, vaan normaalin esikoulun opetussuunnitelman mukaan lukemaan oppimista tukevaa ainesta. Esimerkiksi Nurmen ja Aunolan (1999) Eskareista epuksi -tutkimuksessa lapsista 10 % osasi lukea esikouluvuoden alussa ja tutkimusvuoden lopussa 26 %, kun taas ensimmäisen luokan alussa lukevia lapsia oli jo 38–40 %. Tämä osoittaa, että lapset olivat kehittyneet kesän aikana lukutaidoissaan.

Tämän tutkimuksen kuusivuotiaista lapsista puolet osasi lukea joko hitaasti tai sujuvasti kertomusta intervention lopussa eli toukokuussa, kun taas edellä mainituissa esikoulututkimuksissa noin kolmasosa lapsista osasi lukea koulun alkaessa. Tulokset saattaisivat olla vieläkin edullisempia tämän tutkimuksen kannalta, jos mittaustilanteet olisi tehty kolme kuukautta myöhemmin eli syksyllä koulun alkaessa.

Tulosten vertailtavuutta heikentää se, että lukutaitoa määritellään hieman eri tavalla eri tutkimuksissa. Yleisimmin suomalaisissa esikoulututkimuksissa (Holopainen 2002; Lerkkanen 2003) lukijaksi on määritelty sellainen lapsi, joka osaa lukea sanoja ja lauseita sekä pystyy suoriutumaan lukemistehtävästä tietyssä ajassa. Tässä tutkimuksessa lukijaksi määriteltiin lapsi, joka osasi lukea kertonusta muutaman rivin joko hitaasti ja vähän takellelleen tai sujuvasti edeten. Pelkästään yksittäisten sanojen lukeminen ei riittänyt. Vertailtavuutta heikentää myös se, että tämän tutkimuksen aineistosta poistettiin ne lapset, joilla oli jokin diagnoosi tai jotka olivat ulkomaalaisia tai olivat poissa lopputesteistä.

Lukutaidon osatekijöistä kirjaintuntemus oli tässä tutkimuksessa myös parempaa kuin muissa suomalaisissa tutkimuksissa on todettu (esim. Holopainen 2000; Lerkkanen 2003; Nurmi & Aunola 1999). Kuusivuotiaista suomalaislapsista 70 % tuntee hyvin kirjaimia koulun alkaessa (Aro 2004). Tässä tutkimuksessa hyvin kirjaimia tuntevia oli 82 % lapsista ensimmäisessä ja 91 % toisessa interventiossa. Eskareista epuiksi -tutkimuksessa keskisuomalaiset esikoululaiset tunsivat tutkimuksen alussa 13 kirjainta ja lopussa 17 kirjainta 21 kirjaimesta (Nurmi & Aunola 1999). Tämän tutkimuksen vastaavat luvut olivat interventioiden alussa 17 ensimmäisessä ja 21 kirjainta 28 kirjaimesta toisessa interventiossa. Lopussa kuusivuotiaat lapset tunsivat 24 ensimmäisessä ja 26 kirjainta toisessa interventiossa.

Tulos, jonka mukaan tytöt olivat hieman edellä poikien kirjaintuntemusta, on yhdenmukainen muun muassa Leppäsen, Aunolan, Niemen ja Nurmen (2004) tulosten kanssa. Tyttöjen paremmuus näkyy myös koululaisten lukutaitotutkimuksissa, esimerkiksi PISA-tutkimuksessa (Linnakylä & Välijärvi 2002). Erot tyttöjen ja poikien välillä olivat kaikkein suurimmat juuri Suomessa, kun vertailumaita oli kaikkiaan 32. Sukupuoliero selittyi selvimmin poikien vähäisempänä harrastuneisuutena. Niinpä poikien lukutaidon edistymisestä ja lukuharrastuksesta ollaan koulumaailmassa huolestuneita. Tämän tutkimuksen perusteella pojat näyttäisivät olevan kiinnostuneita lukemisesta vielä päiväkotiyässä.

Nuorimpien lasten taitojen vertailu vastaaviin suomalaisiin tutkimuksiin on vaikeaa, koska meillä ei ole tehty viime vuosina näin nuorista lapsista tutkimusta. Nelivuotiaiden ryhmässä oli mielenkiintoista se, että heidän opettajansa yleensä kehuivat näiden lasten innokkuutta lukuleikkeihin, mutta lasten tulokset eivät olleet kovin hyviä. Toisaalta nelivuotiaat kuitenkin kehittyivät eniten, mihin saattoi vaikuttaa mittareiden kattoefekti, joka vaikutti vanhempien lasten kohdalla. Luultavasti lukuleikkien liikunnallinen ja leikkiin painottuva puoli houkutteli nelivuotiaita lapsia etsimään ja tutkimaan sanoja yhdessä vanhempien lasten kanssa, mikä puolestaan antaa mahdollisuuden lähikehityksen vyöhykkeellä toimimiseen (Vygotski 1978).

Intervention alkumittausten tulokset olivat kauttaaltaan parempia toisessa interventiossa. Tätä voidaan selittää muutamalla seikalla. Ero ei ollut merkitsevä, mutta selvästi havaittavissa lasten keskiarvoista. Ensinnäkin lastentarhanopettajat olivat samoja molemmissa interventioissa, joten heillä oli toisessa interventiossa jo usean vuoden kokemus lukuleikkien ohjauksesta. Toiseksi osa lapsista oli ollut samassa päiväkodissa ennen toisen intervention alkua, joten he

ovat saattaneet olla lukuleikkiympäristössä ja ovat saaneet jonkin verran harjoitusta jo ennen varsinaista interventiota. Samoin esiopetuksen kehittelytyö voimistui juuri ensimmäisen intervention jälkeen, antoi mahdollisuuden lastentarhanopettajille opettaa lapsille myös lukemiseen liittyviä asioita entistä rohkeammin. Myös vanhempien aktiivisuus ja median osuus ovat saattaneet vaikuttaa lasten entistä parempaan osaamiseen.

Lasten konteksti- ja kulttuuritietoisuutta eli lukemiseen liittyvää kiinnostusta ja käsityksiä lukemaan oppimisesta ja sen tarkoituksesta kuvattiin lasten omien sekä vanhempien ja lastentarhanopettajien arvioinneilla. Lasten kiinnostuksen arvioiminen lukuvuoden aikana ei ollut vanhemmille helppo tehtävä, koska he joutuivat muistelemaan koko vuoden aikaisia tapahtumia.

Lasten haastatteluista kävi ilmi, että lapset ajattelivat hyvin samansuuntaisesti molemmissa interventioissa, vaikka interventioiden aikaväli oli viisi vuotta. 1990-luvun alussa ei päivähoitopedagogiikassa juurikaan puhuttu lukemaan oppimisesta, mutta toisen intervention aikana esiopetuksen sisältöihin kuului aiempaa selvemmin lukemiseen liittyvää oppimista ja tämän mahdollisuuden tarjoamista. Tässä tutkimuksessa lasten näkemykset omasta oppimisestaan ja halustaan oppia päiväkodissa olivat yhdenmukaiset muiden suomalaisten (Kankaanranta 1998; Lummelahti 1996) ja ruotsalaisten (Pramling 1990) tutkimusten kanssa.

Tässä interventiotutkimuksessa pidettiin tavoitteena saada päiväkotilapset kiinnostumaan lukemiseen liittyvistä asioista ja tarjota mahdollisuus oppia lukemaan. Lukemistietoisuuden ja siihen liittyvän kiinnostuksen pohjalta lapsilla on hyvät mahdollisuudet edetä lukijaksi jo varhaisessa vaiheessa. Lukemismotivaation synty ja sen säilyminen edistävät tutkimusten mukaan lukemaan oppimista (Nurmi & Aunola 1999; Poskiparta 2002).

Lasten vastaukset osoittivat, että mitä vanhempia lapset olivat, sitä innokkaammin he halusivat oppia päiväkodissa lukemista ja kirjoittamista interventioiden alussa (ks. myös Kankaanranta 1998). Myös nuoremmat lapset olivat kiinnostuneita lukemiseen liittyvistä asioista, mutta tekemiseen (leikkimistä, liikkumista tai piirtämistä) painottuvat toiminnot olivat heistä kiinnostavampia. Lapset kuvasivat oppimistaan pääasiassa tietyn taidon hallintana tai paremmaksi kehittymisenä. Etenkin kuusivuotiaat lapset halusivat oppia ja kokivat myös oppineensa päiväkodissa lukemista ja kirjoittamista. Myös nuoremmat lapset halusivat oppia lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä taitoja mutta he kokivat oppineensa eniten tekemistä, kuten piirtämistä, pelaamista ja leikkimistä.

Lukuvuoden lopussa lasten kokemukset oppimisesta liittyivät tekemiseen. Tämän perusteella voisi päätellä, että lapset liittivät myös lukuleikit leikkimiseen ja tekemiseen pikemminkin kuin varsinaiseen lukemaan oppimiseen. Muutamat lapset eivät maininneet oppineensa lukemaan, vaikka he olivat saavuttaneet tämän taidon vuoden aikana. Saattoi olla, että nämä lapset olivat oppineet juuri haastattelun aikoihin jotain muuta mielestään tärkeämpää ja siksi unohtivat mainita lukemaan oppimisen.

Tulokset ovat yhdenmukaisia Kankaanrannan (1998) ja ruotsalaisten tutkimusten (Dahlgren & Olsson 1985; Pramling 1991) kanssa. Tosin Pramling

(1991, 58) jaottelee lukemaan ja kirjoittamaan oppimisenkin tekemiseen. Tässä tutkimuksessa lapset kokivat lukemaan oppimisen enemmänkin haasteena kuin vaatimuksena. Kukaan lapsista ei ilmaissut ympäristön vaatimuksia lukemaan oppimisen suhteen, mikä taas näkyi Dahlgrenin ja Olssonin (1985) ruotsalaisesta esikoulututkimuksesta.

Lapset liittivät lukemisen yleensä oppimiseen ja tietämiseen, mikä osoittaa heidän ymmärtäneen lukemisen merkityksen oppimisen avaintaitona. Samoin lapset pitivät kouluun valmentautumista yhtenä tavoitteena, mikä on yhdenmukainen Kankaanrannan (1998, 192–193) ja Pramlingin (1990) saamien tulosten kanssa. Lukemaan oppiminen koettiin tutkimuksen alussa vaikeaksi, mutta toisaalta lapsilla oli luottavainen suhtautuminen oppimiseensa. Tämän luottavaisen ja positiivisen asenteen synnyttäminen ja ylläpitäminen lukemaan oppimista kohtaan on juuri varhaiskasvatuksen tehtävä.

Kukaan lapsista ei pitänyt lukemaan oppimista mahdottomana tehtävänä. Tutkimuksen alussa, jolloin lapset eivät olleet vielä harjoitelleet päiväkodissa lukuleikkejä, he mainitsivat lukemisen vaikeutena usein kirjainten pienuuden, väsymisen ja miettimisen tuskan. Tätä kysymystä ei kysytty enää intervention lopussa, joten lukuleikkien vaikutusta ei voida arvioida tältä kannalta. Sen sijaan voidaan olettaa, että lapset eivät lukuleikkiohjelman aikana joutuneet lukemaan liian pientä tekstiä. Domanin (1991) lukemaan oppimismenetelmän periaatteita noudattaen kirjaimet ja sanat kirjoitettiin aluksi reilusti normaalia tekstikokoa suuremmilla kirjaimilla ja pienaakkosilla, jolloin lapset pystyivät paremmin hahmottamaan luettavan tekstin.

Myös kotona tapahtuvasta lukemisesta tiedusteltiin niin lapsilta kuin heidän vanhemmiltaan. Kodin merkitys lukemaan oppimisessa on todettu tutkimusten mukaan hyvin merkittäväksi asiaksi (Morrow & Gambrell 2000, 563–572). Tässä tutkimuksessa lähes kaikille lapsille luettiin kotona, mutta kuitenkin lapsista lähes kymmenen prosenttia koki jääneensä kotona ilman äidin tai isän lukemista. Voisi olettaa, että näillekin lapsille luettiin, mutta todennäköisesti lapset olisivat halunneet heille luettavan paljon enemmän tai useammin. Vanhemmat saattoivat myös ilmoittaa lukevansa lapsille useammin kuin sitä todellisuudessa tekivät, koska vanhemmat ymmärsivät lapsille lukemisen tärkeyden.

Tutkimus vahvisti näkemystä, että esikoulussa ja sitä varhaisemmassa vaiheessa lasten on mahdollista oppia lukemaan (esim. Mäkinen 2002; Söderbergh 1991), kunhan toiminta on monipuolista ja siihen sisältyy leikkiä. Mitä nuoremista lapsista on kysymys, sitä selkeämmin toiminnan tulee olla leikkiin perustuvaa ja merkityksellisillä sanoilla leikkimistä. Tutkimus vahvisti käsitystä lasten kyvystä oppia aikuisista vaikeiltakin tuntuvia asioita, jos ne tarjotaan heille mielenkiintoisella ja lapsille merkityksiä tuottavalla tavalla. Toisaalta monipuolinen lukemista tukeva ohjelma soveltuisi huomattavasti varhaisemminkin kuin vasta esikouluiässä, koska myös nuorimmat lapset olivat kiinnostuneita sanoista, kirjoista ja lukemisesta leikinomaisissa yhteyksissä.

## 8.2 Vanhemmilta ja lastentarhanopettajilta kootun tiedon tarkastelu

Päivähoidon pedagogisessa ilmapiirissä ilmeni ensimmäisen intervention alkuvaiheessa negatiivista asennoitumista varhaiseen lukemaan oppimiseen, mikä näkyi myös jossain määrin valtakunnallisten lehtien mielipidesivuilla. Jostain syystä lukemaan oppiminen herätti aikuisissa monenlaisia tuntemuksia ja jopa pelkoja lapsuuden menettämisestä ja koulumaisen työskentelyn siirtymisestä päiväkotipedagogiikkaan. Tästä syystä yleinen mielipide ei voinut olla vaikuttamatta myöskään tämän tutkimuksen lasten vanhempiin, etenkin ensimmäisessä interventiossa.

Suomalaiset päiväkotilasten vanhemmat ovat perinteisesti nähneet päiväkotitoiminnan pikemminkin sosiaalisena palveluna kuin pedagogisena toimintana (Ojala 1994). Vanhempien asenteita päivähoitoon tutkineet Makkonen, Mononen ja Mutanen (1988) eivät löytäneet 1980-luvulla vanhempien arvioista mitään lukemaan oppimiseen liittyvää. Tutkimuksesta kävi ilmi, että suomalaisvanhemmat arvioivat päivähoiton suurimmaksi hyödyksi lapsen itsenäistymisen, oma-aloitteisuuden lisääntymisen ja keskittymiskyvyn parantumisen. Vanhemmat arvostivat myös lastensa sosiaalisen verkoston laajenemista.

Kuitenkin varhaiseen lukemiseen liittyvien asenteiden muutos myönteisempään suuntaan on tapahtunut vähitellen päiväkotikokeilujen, tutkimustiedon, lasten kokemusten ja vanhemmille jaetun tiedon ansiosta niin tässä tutkimuksessa kuin yleisestikin. Tämän tutkimuksen yksi mielenkiintoinen yksityiskohta oli vanhempien suhtautumisen erilaisuus yleensä pienten lasten lukemaan oppimiseen ja suhtautuminen päiväkodin lukuleikkeihin. Vanhemmat eivät todennäköisesti mieltäneet lukuleikkejä suoranaisesti lukemaan oppimiseksi, koska negatiiviset asenteet näyttivät olevan jyrkempiä lukemaan oppimiseen yleisellä tasolla. Kysyttäessä lukuleikeistä suhtautuminen oli myönteisempää ilmeisesti leikkipainotteisuuden vuoksi.

Lastentarhanopettajien näkemykset lasten varhaisesta lukemaan oppimisesta ja sen hyödyllisyydestä sekä interventioista olivat myönteisiä, mikä johtunee osittain siitä, että he lähtivät tutkimukseen mukaan vapaaehtoisesti ja innostuneesti. Lastentarhanopettajat tunsivat olevansa myös esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen uudistajia. Innostuneisuutta kuvaa se, että he halusivat olla koko tutkimusvuoden mukana. Tämän vuosituhannen alussa lastentarhanopettajat olivat Hytösen (2004) tutkimuksen mukaan yleensä ottaen tietoisia lukemaan oppimisen ja opettamisen merkityksestä. Tietous on lisääntynyt uusimpien tutkimusten ja lastentarhanopettajien täydennyskoulutusten myötä. Siitä huolimatta sen toteutuminen ei välttämättä näy käytännön toiminnoissa (Nurmilaakso 2005) tai se saattaa olla koulumaisen työskentelyn mukaista (Brotherus 2004).

Lukuleikkiohjelma osoittautui niin lasten ja vanhempien kuin opettajienkin mielestä päiväkotipedagogiikkaan soveltuvaksi. Vanhempien mielestä lukuleikit olivat siirtyneet myös muihin leikkeihin, mikä ilmentää niiden lapsikeskeisyyttä ja kiinnostavuutta. Esikoululaiset ja sitä nuoremmat lapset, niin

pojat kuin tytötkin, pitivät lukuleikeistä ja kiinnostuivat lukemiseen liittyvistä asioista interventioiden aikana. Sen lisäksi lasten taidot lukemisen osatekijöissä ja lukemaan oppimisessa nousivat merkittävästi interventioiden aikana. Luku-leikkiohjelman lähtökohtana ollut kokonaisesta merkityksellisestä sanasta eteneminen kirjainten ja äänteiden tunnistamiseen näytti sopivan alle kouluikäisten lasten leikkiä korostavaan pedagogiikkaan.

Tutkimuksen alkuvaiheessa epäiltiin yleisesti päivähoidossa, että luku-leikeissä mukana olleet lapset jäisivät paitsi jostain sellaisesta, mitä muut lapset saivat kokea. Tämän epäilyn lastentarhanopettajat kumosivat. Haastatteluissa he totesivat uuden opetusaineksen sulautuneen normaaliin päiväkotitoimintaan ilman, että lapset olisivat jääneet jostakin perusasiasta paitsi. Päiväkodeissa hyvin nopeasti löydettiin aikaa ja tilaa lukuleikkien ohjaamiseen sekä niiden soveltamiseen lapsille tuttuihin leikkeihin ja arkipäivän tilanteisiin, kuten ruokailuun, aamutuokioihin ja siirtymätilanteisiin. Tämä edellytti lastentarhanopettajien omaa ammatillista kiinnostuneisuutta tällaiseen toimintaan. Tutkimuksen aikana lastentarhanopettajat arvioivat kriittisesti lähinnä entisiä toimintatapojaan. Näin ollen lukuleikit kehittivät osaltaan päivähoitohenkilöstön kriittistä suhtautumista perinteisiin käytäntöihin, mikä on toimintatutkimuksen tarkoituskin (Carr & Kemmis 1986). Onnistuneiden kokemusten myötä laajempaan esiopetuksen kehittelytyöhön saatiin käytännön kokemuksesta lähteviä näkökulmia, jotka tällä hetkellä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) näkyvät hyvin samansuuntaisina kuin tämän tutkimuksen alkuvaiheessa ajateltiin lasten oppimisesta ja opettamisesta.

## **9 TUTKIMUKSEN TARKASTELU JA PÄÄTELMÄT**

Tässä luvussa tarkastellaan lukuleikkitutkimuksen toteuttamista luotettavuuden kannalta. Tarkoituksena on pohtia, pystyttiinkö tutkimuksella antamaan vastauksia asetettuihin tutkimustehtäviin ja arvioida, miten lukuleikit soveltuivat päiväkotipedagogiikkaan. Tarkastelen myös lukuleikkien teoreettista taustaa ja kehittämisenäkökulmia. Sen lisäksi esitän joitakin jatkotutkimustarpeita sekä tutkimuksen tuloksista nousevat päätelmät varhaiskasvatukseen.

### **9.1 Tutkimustehtävien ja tutkimuksen toteuttamisen tarkastelu**

Tutkimustehtävistä tuli laajat ja monimuotoiset lähinnä siksi, että pienten lasten lukemaan opettaminen oli suhteellisen uusi asia suomalaisessa päivähoitopedagogiikassa 1990-luvun alussa. Tutkittua tietoa pienten lasten lukemaan oppimisesta ja lukemaan oppimismenetelmistä oli vähän käytössä. Tutkijan ja päiväkotihenkilökunnan kiinnostuksesta syntynyt lukuleikkitutkimus lähti liikkeelle vanhojen rutiinien kyseenalaistamisesta (Rajakaltio 1994). Siksi oli tärkeää selvittää vanhempien ja lastentarhanopettajien näkökulmia lasten lukemaan oppimiseen ja lukuleikkien toteuttamiseen.

Tässä tutkimuksessa ei ollut kontrolliryhmiä, mikä aiheutti ongelmia tulosten vahvistamiseen. Tutkimuksella ei voitu selvittää lapsen luonnolliseen kehitykseen liittyvää lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehitystä, mikä olisi selvinnyt vain kontrolliryhmien avulla. Siitä syystä vertailua tehdään viime vuosina tehtyihin suomalaisiin esikoululaisten lukemistutkimuksiin (Aro 2004; Holopainen 2002; Lerkkanen 2003; Mäkinen 2002). Toisaalta vertailua tehdään jonkin verran kahden intervention välillä. Tutkimustulosten laajemman yleistettävyyden ja vertailun kannalta tutkimuspäiväkoteja sekä kontrollipäiväkoteja olisi voinut olla useammalta eri paikkakunnalta, mikä olisi tosin vaikeuttanut tutkijan mahdollisuuksia hoitaa yhteyksiä eri päiväkotien välillä. Myös tutkimuspäiväkodeista osan valikoiminen kontrolliryhmiksi olisi tuottanut vaikeuksia lähinnä sen vuoksi, että ilmoittautuneet päiväkodit olivat nimenomaan kiinnostuneita lukemiseen liittyvästä kokeilusta. Jos kontrolliryhmiä olisi hankittu



muista helsinkiläisistä päiväkodeista, niin olisi ollut vaikeaa kieltää lastentarhanopettajia toteuttamasta julkiseen tietoisuuteen tulleita lukuleikkejä.

Tutkimuksen toteuttaminen toimintatutkimustyyppisenä interventiotutkimuksena oli luonnollinen lähestymistapa. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan kuvattu päiväkodeissa käytyjä kehityksellisiä prosesseja, minkä pohjalta olisi muutettu tulevaa käytäntöä. Sen sijaan lähes kaikissa koulutustilaisuuksissa keskusteltiin päiväkodeissa hyviksi havaituista toimenpiteistä, jotka saattoivat houkutella osallistujia kokeilemaan saatuja ideoita.

Toimintatutkimukselle asetetaan yleensä kaksi keskeistä tavoitetta: tiedon hankkiminen ja käytännön kehittäminen. Tavoitteena on muuttaa toiminnan kohteena olevaa käytäntöä entistä paremmaksi sekä lisätä osapuolten ymmärrystä. Tutkimuksen tarkoituksena on olla oppimisprosessi kaikille siihen osallistuville. (Esim. Carr & Kemmis 1986.) Tässä tapauksessa lukuleikit antoivat uuden haasteen niin lastentarhanopettajille, päiväkotilapsille kuin tutkijalle ja lasten mittaamiseen osallistuville henkilöillekin.

Toimintatutkimukselle on tyypillistä, että tutkimusprosessin kulku ei ole etukäteen ennakoitavissa etenkin, jos tutkimus kestää useita vuosia. Tutkimuksen aikana jouduttiinkin tarkistamaan tutkimustehtäviä ja toteutustapoja. Kiviniemen (1999) mukaan on tärkeä tiedostaa, minkälaista vaihtelua tutkimusprosessin myötä tutkijassa, aineistonkeruumenetelmissä ja tutkittavassa ilmiössä tapahtuu, ja nämä kehitysprosessit pitää osata tuoda esille myös raportoinnissa. Ennakoimattomuus näkyi erityisesti ensimmäisessä interventiossa, jolloin lukuleikkejä toteutettiin ensimmäisen kerran. Toisaalta koko tutkimus, alkaen lukuleikkien kehittämisestä toisen intervention toteuttamiseen ja tulosten analysointiin, oli pitkä ja hidaskäyttöinen prosessi. Lincolnin ja Guban (1985) mukaan tutkijan on mahdollista saada luotettavampaa tietoa sekä tutkimusryhmästä että tutkittavasta ilmiöstä, jos hän käyttää riittävästi aikaa tutkimukseen osallistuvan ryhmän kanssa. Tutkimuksen pituutta lisäsi ensiksi se, että toteutus edellytti lukuleikkiohjelman kehittämisen ja toiseksi se, että muutama vuosi ensimmäisen intervention jälkeen haluttiin vielä toteuttaa toinen interventio. Näin oli mahdollista varmistaa lukuleikkien toimivuutta lasten lukemaan oppimisen ja lukemistietoisuuden kehittämisessä ja arvioida niiden soveltuvuutta päiväkotipedagogiikkaan.

Vanhojen rutiinien kyseenalaistamisen kautta voi syntyä uutta ymmärrystä ja oppimista, jossa työyhteisön toimintatavat ja ajatustottumukset joutuvat uudelleenarvioinnin kohteiksi (Rajakaltio 1994). Vaikka tutkimusprosessissa totuttujen käytänteiden muuttaminen saattaa olla hidasta ja vaikeaa (Poikonen 2003), se oli tässä tutkimuksessa suhteellisen helppoa, mikä johtui päiväkotihenkilöstön myönteisestä etukäteisasenteesta ja halukkuudesta uuden kehittämiseen. Henkilökunnan omaehtoinen valmius lukuleikkien toteuttamiseen mahdollisti tutkimuksen aloittamisen.

Kahden intervention toteuttamisen merkitys oli siinä, että voitiin nähdä, saadaanko toistamiseen yhtä hyviä tuloksia ja olivatko lukuleikit säilyneet päiväkotipedagogiikassa. Interventiot olivat toisiinsa nähden hieman erilaisia, vaikka periaatteessa lukuleikit olivat molemmissa interventioissa perusohjelmana. En-

simmaisessa interventiossa toteuttamisjärjestys oli yhteisesti sovittu, mikä toisaalta antoi systemaattista perustaa ja suunnitelmallisuutta opettamiselle. Toisessa interventiossa lastentarhanopettajat toteuttivat lukuleikkejä hyvin itsenäisti. Opettajille ei järjestetty edellisen intervention tapaan säännöllisiä koulutustilaisuuksia. Näin he saattoivat toteuttaa lukuleikkejä joustavasti aloittamalla kirjainäänneleikit samanaikaisesti kokosanaleikkien kanssa heti alusta lähtien. He olivat nähneet lasten pystyvän siihen ja tarvitsevan monipuolista opetusta. Toisen intervention alussa päiväkodissa saattoi olla lapsia, jotka olivat olleet sellaisen opettajan ryhmässä, jossa oli toteutettu lukuleikkejä. Toteuttamiseen liittyviä eroja syntyi lähinnä siitä syystä, että lastentarhanopettajat olivat toisessa interventiossa huomattavasti kokeneempia ja tietoisempia lukemaan opettamisesta ja oppimisesta kuin ensimmäisessä interventiossa.

Interventioiden välillä oli tapahtunut selvää edistymistä päivähoitopedagogiikan sisällöllisessä kehittämisessä muun muassa siten, että lastentarhanopettajille järjestettiin valtakunnallista esiopetukseen liittyvää koulutusta. Siihen sisältyi myös lukemiseen liittyvää opetusta. Päivähoitohenkilöstön yleinen tietoisuus lapsen kielellisestä kehityksestä vahvistui, ja etenkin fonologisen tietoisuuden merkitys lasten lukemaan oppimisessa osoitettiin merkitykselliseksi (esim. Poskiparta & Niemi 1994; Poskiparta ym. 1999). Tämän lisäksi päiväkodeissa oli lukemiseen liittyvää materiaalia käytettävissä enemmän kuin ensimmäisessä interventiossa. Tulosten perusteella kuitenkin lapset kehittyivät kirjaintuntemuksessa enemmän ensimmäisessä interventiossa. Näin ollen voisi olettaa, että myös kokosanaleikit ja -pelit edistivät lasten kirjaintuntemusta ja fonologista tietoisuutta. Toisaalta toisessa interventiossa lapset tunnistivat jo heti alkumittauksissa paljon kirjaimia, joten loppumittauksissa tuli kattoefekti vastaan.

Interventioihin osallistuneiden lasten, opettajien ja aineiston määrä oli kohtalaisen suuri yhden tutkijan näkökulmasta katsottuna, koska kaikki halukkaat päiväkodit otettiin tutkimukseen mukaan. Aineiston ja tutkimuksen järkevyyden kannalta tutkittavia henkilöitä karsittiin lopulliseen aineistoon, mikä saattoi vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen ja aiheuttaa otannan ongelman. Tutkijana olen tullut siihen tulokseen, että tulosten kannalta ei ollut olennaista, valittiinko lapset satunnaisotannalla tai harkinnanvaraisesti. Kehitystä katsottiin tutkimukseen valittujen joukossa ja tuloksia verrattiin toisten tutkimusten kautta muihin ryhmiin.

Uusia toimintamuotoja kehittävän tutkimuksen kannalta oli tärkeää, että lastentarhanopettajat tulivat tutkimukseen vapaaehtoisesti, eivät sattumanvaraisesti. Tutkimukseen osallistuminen edellytti lukemaan oppimishjelmaan perehtymistä ja asian hyväksymistä sekä siihen liittyvän materiaalin valmistamista ja leikkien kehittelyä. Tämän lukuleikkiohjelman käyttäminen edellytti lastentarhanopettajilta ennakkoluulottomuutta, rohkeutta ja paljon työtä. Innostuksesta huolimatta oli tärkeää huolehtia lastentarhanopettajien motivaation ylläpitämisestä koko ensimmäisen tutkimusvuoden. Yleensä koulutustilaisuudet koettiin innostusta lisääviksi, koska silloin oli mahdollista tavata muita kokeiluun osallistujia ja saada ideoita uuden materiaalin valmistamiseen. Kaikilla mukana olleilla lastentarhanopettajilla oli mahdollisuus osallistua koulutustilai-

suuksiin, koska ne järjestettiin sekä aamu- että iltapäivällä. Tapaamisten jälkeen lähetettiin vielä kaikkiin päiväkoteihin kirjeet yhteisistä päätöksistä. Toisessa interventiossa lastentarhanopettajat toimivat hyvin itsenäisesti eikä heille järjestetty mitään koulutusta.

Tutkimuksen testaaajina ja haastattelijoina oli lasten kehitystä ja toimintaa tuntevia ammattilaisia, jotka tutkija ja apulaisprofessori Katri Sarmavuori kouluttivat. Testaajien yleinen ammatillinen lapsituntemus oli eduksi. Ensimmäisessä mittaustilanteessa lapset saattoivat jonkin verran jännittää, kun he tulivat yksitellen erilliseen huoneeseen yhdessä testaaajansa kanssa. Yleensä lapset tulivat mittaustilanteeseen ihan mielellään. Joillekin nuoremmille lapsille testaamisajankohdasta saattoi olla hankala etenkin, jos lapsi oli juuri herännyt päiväunilta.

Roolini tutkijana oli moniulotteinen etenkin lastentarhanopettajien ja lasten kannalta. Tutkijan asuminen eri paikkakunnalla saattoi vaikuttaa jonkin verran asioiden kulkuun. Käytännön asioita hoidettiin myös puhelimitse ja kirjeitse. Tutkijalla oli kuitenkin apuna helsinkiläinen organisointiryhmä, joka hoiti paikallisesti monia käytännön asioita. Tämä eri tahojen vastavuoroinen kokemusten, toiveiden ja tietojen vaihto jatkui koko tutkimuksen ajan.

Heti tutkimuksen alkuvaiheesta lähtien koin itseni tervetulleeksi päiväkoteihin keskustelemaan lukuleikkien toteutuksesta, mittaamaan lasten lukutaitoa sekä haastattelemaan ja videoimaan lapsia. Tutkijan roolini oli aktiivinen etenkin ensimmäisessä interventiossa. Pyrin käymään kaikissa tutkimuspäiväkoodeissa. Lastentarhanopettajien keskuudessa olin tutkija, kollega ja konsultti. Päiväkotien myönteiseen suhtautumiseen heti alusta lähtien vaikutti osaltaan se, että ne olivat itse toivoneet juuri lukemiseen perustuvaa kokeilua omalla päivähoitoalueellaan. Tilanne olisi todennäköisesti ollut tässä suhteessa erilainen, jos tutkimuspäiväkodit olisi jouduttu arpomaan.

Toisessa interventiossa tutkijan roolini oli hieman ulkopuolisempi. Olin tällöin enemmän testaaaja kuin konsultti. Niin vanhemmat kuin lastentarhanopettajatkin olivat halukkaita tietämään kunkin mittauskerran tulokset. Tulosten kuvaaminen lastentarhanopettajille ja vanhemmille ei ollut ongelmallista, koska kyseessä olivat kohtalaisen yksinkertaiset mittarit, joista pystyi antamaan lukumäärän: kirjainten, tavujen ja sanan alkukirjainten lukumäärät sekä tiedon, osasiko lapsi lukea vai ei. Juuri tulosten ymmärrettävyyden kannalta yksinkertaiset mittarit olivat hyödylliset. Näitä mittareita opettajat pystyvät käyttämään itsekin arvioidessaan esikoululaisten lukemistietoisuutta ja lukutaitoa.

## 9.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa kvantitatiivisessa tutkimuksessa tarkastellaan validiutta ja reliabiliutta. Erätuulen (1998) mukaan sisäinen validius käsittää mittausten virheettömyyden ja tarkkuuden sekä pysyvyyden. Ulkoinen validius eli yleistettävyyys ilmaisee tutkitun aineiston suhteessa perusjoukkoon. Sisällön validius puolestaan on mittauksen operationaalistamisen

onnistumista. (Erätuuli 1998; Erätuuli ym. 1996, 99–107; 1998, 83; Eskola & Suoranta 1996, 166.)

Tässä tutkimuksessa validiutta kuvaa se, kuinka hyvin laatimani tehtävät kattavat lukutaidon ja lukemistietoisuuden tehtävät. Lukemistietoisuuteen sisällytettiin tässä tutkimuksessa sekä lukutaidon osatekijät (kirjaintuntemus ja fonologinen tietoisuus) että konteksti- ja kulttuuritietoisuus (lasten kiinnostus ja käsitykset lukemisesta). Kiinnostuksen kehittymistä arvioivat vanhemmat ja lastentarhanopettajat, joiden mielestä kiinnostus lukemista kohtaan nousi jonkin verran vuoden aikana. Samoin lasten omat arviot oppimisestaan liittyivät lukemiseen. Muut lukemistietoisuuteen liittyvät asiat mitattiin vain yhden kerran vuoden aikana, joten niiden kehittymissuuntaa ei voitu arvioida. Osa mittauksista tehtiin lukuvuoden alussa ja osa kesken lukuvuotta tai lukuvuoden lopussa. Kaiken kaikkiaan lasten käsitykset lukemaan oppimisesta, motivaatio ja ymmärrys lukemisen merkityksestä kasvoivat lukuleikkien avulla, mikä antoi tutkijalle oikeuden tulkita lasten lukemistietoisuuden nousseen lukuvuoden aikana.

Testien sijaan tässä yhteydessä puhutaan mieluummin mittareista tai tehtävistä, koska ensimmäisen intervention alussa näin pienille lapsille sopivia mittareita oli vaikea löytää. Sen vuoksi jouduttiin muokkaamaan 1990-luvun alussa yleisesti tiedossa olevien testien pohjalta 4–6-vuotiaille soveltuvia mittareita. Tehtävät eivät voineet olla vaatimuksiltaan ylivoimaisia. Sen sijaan niitä olisi voinut olla enemmän. Tehtävät eivät kattaneet esimerkiksi fonologisen tietoisuuden koko laajuutta. Sanan alkukirjaimen lisääminen ja poistaminen tai sanan alkukirjaimen nimeäminen äänneellä sekä ymmärtämisen mittaaminen laajemmin olisi antanut syvempää tietoa lasten taidoista. Mittaristo antoi karkean yleiskuvan lasten senhetkisestä lukutaidosta. Pisteytys tapahtui selkeällä ja yksiselitteisellä tavalla. Lapsi sai aina yhden pisteen saamastaan osiosta, ja pisteet laskettiin sitten yhteen.

Samoin lasten lukemistietoisuuden mittaamiseen olisi tarvittu laajempia ja tarkempia mittareita. Tässä tutkimuksessa lukutaidon osatekijät sekä konteksti- ja kulttuuritietoisuus yhdistettiin lukemistietoisuuteen, mikä teki kokonaisuuden hieman ongelmalliseksi. Kielellisen tietoisuuden tiedostamisen lisäksi mitattiin myös lasten taitoja näissä osatekijöissä, joita kutsuttiin lukutaidon osatekijöiksi. Konteksti- ja kulttuuritietoisuuden laajempaan mittaamiseen voisi sisällyttää vielä tarkempia kysymyksiä lukemisen merkityksestä ja lasten omasta lukemiskulttuurista kotona.

*Ulkoista validiutta* arvioitaessa tarkastellaan aineiston suhteuttamista perusjoukkoon. Samoin tehtävien ulkoista validiutta kuvataan osallistuneiden lasten määrällä. Tutkimusaineistoon tulivat mukaan sellaiset lapset, jotka olivat koko tutkimusprosessin ajan mukana. Ensimmäisessä interventiossa mitattiin 285 lasta ja toisessa 182 lasta. Lapsia mitattiin alku- ja loppumittauksissa samoilla mittareilla, mutta välimittauksissa ainoastaan kirjaintuntemus oli yhteinen ja vain toisessa interventiossa tehtiin välimittaus kokonaisuudessaan. Tutkimusjoukko oli riittävän laaja aineiston suhteuttamiseksi ainakin saman alueen päiväkoteihin.

*Reliaabeliutta* mitattiin Guttmanin puolituskertomella. Guttmanin puolituskerroin laskettiin vertaamalla alkumittausta loppumittaukseen kirjainten ja

sanan alkukirjaimen tunnistamisessa, sanojen ja kertomuksen lukemisessa. Mo-lemmissa interventioissa kerroin oli erittäin korkea (.91 ja .92), mikä todistaa mittausten ja niihin liittyvien tehtävien luotettavuutta ja sitä, että mittaukset eivät poikenneet toisistaan alku- ja loppumittauksissa. Kyselylomakkeiden ja haastattelujen sisältö muodostui tutkijan päivähoidon tuntemuksen ja aineiston tarkoituksenmukaisuuden perusteella. Kyselyt ja lasten haastattelut toistettiin viiden vuoden jälkeen toteutetussa interventiossa. Se, että lapsia mittasivat aina samat henkilöt yhdessä interventiossa, lisäsi mittausten luotettavuutta.

Eskolan ja Suorannan (1996, 176–177) mukaan toimintatutkimuksen luotettavuutta pitää tarkastella reflektiivisen käytännön näkökulmasta. Toimintatutkimuksen pätevyys kriteereistä tutkimuksen totuusarvo, tutkimustilanteen arvioiminen, subjektiivisuus ja siirrettävyys ovat tähän tutkimukseen soveltuvia (ks. Gustavsen 1992; Huttunen & Heikkinen 1999, 126–127; Kuula 1999, 204–213; Suojanen 1998, 66).

Ulkoista validiutta vastaavat siirrettävyys ja yleistettävyys. Tutkijan on arvioitava, ovatko tulokset sovellettavissa vastaavaan ilmiöön toisissa olosuhteissa (Perttula 1995, 43). Objektiivisuutta vastaa neutraalisuus, joka tarkoittaa, että tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelluista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998, 212). Reliaabeliutta vastaa tutkimustilanteen arvioiminen, joka on ilmiön johdonmukaista ja huolellista tarkastelua (Var- to 1992, 95–104).

*Totuusarvon* näkökulmasta tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollista johtaa uusia käytäntöjä entisistä päiväkodin toimintatavoista. Päiväkodin henkilökunta oli alkuvaiheessa suhteellisen tottumaton lukuleikkien ohjaamiseen. Esitutkimus auttoi varsinaisten interventioiden toteuttamisessa niin sisällöllisesti kuin pedagogisestikin. Vastaavuus lisääntyi, kun tutkija perehtyi tutkittaviensa elämään, siihen kontekstiin, jossa ilmiöt saavat merkityksensä. Reflektiivisyys, avoimuus ja vastavuoroisuus ovat toimintatutkimuksen piirteitä (ks. Huttunen & Heikkinen 1999, 126), joita tässä tutkimuksessa painotettiin erityisesti. Etenkin ensimmäisessä interventiossa tutkijan mukanaolo edisti vastavuoroisuutta. Päiväkodeissa vieraillessani keskustelimme lukuleikkien toteuttamisesta ja lasten tekemisistä. Opimme kaikki toisiltamme uusia käytäntöjä ja toimintatapoja. Samoin lasten aktiivinen osallistuminen oli yksi tämän tutkimuksen haastavimmista tehtävistä.

Ensimmäiseen interventioon osallistuneet lastentarhanopettajat ja tutkijat kokoontuivat säännöllisesti koulutustilaisuuksiin keskustelemaan lukuleikkien toteutuksesta. Lastentarhanopettajilla oli mahdollisuus saada tukea toiminnalleen ja kertoa omista kokemuksistaan avoimesti. Sen lisäksi lastentarhanopettajat tekivät päiväkodissa kirjallisia muistiinpanoja toiminnan etenemisestä. Lasten toimintoja myös videoitiin jonkin verran. Tällainen yhdessä työskenteleminen lisäsi henkilökunnan herkkyyttä ja kykyä toimia ammattilaisena päiväko- tiyhteisössä, mikä puolestaan lisäsi heidän asiantuntemustaan ja arvostustaan lasten vanhempien keskuudessa.

Tutkimusprosessissa yhteistyön tasavertaisuus perustui kaikkien osapuol- ten haluun kokeilla ja nähdä lukuleikit uutena, haastavana toimintamuotona

päivähoitopedagogiikassa. Lastentarhanopettajat olivat hyvin innostuneita luomaan uusia käytäntöjä välittämättä yleisestä näkemyksestä pienten lasten oppimisesta ja opettamisesta. Tutkimusraportissani olen pyrkinyt kirjoittamaan kerätyn aineiston ja lukuleikkien kehittelyn niin läpinäkyvästi, että lukijalle välittyy monipuolinen kuva lukuleikkien tausta-ajattelusta ja interventioista sekä eri osapuolien suhtautumisesta lukuleikkeihin. Kehittelyssä olen pyrkinyt kuvaamaan tapahtumia aikajärjestyksessä.

Toimintatutkimuksen onnistuminen riippuu Kemmisin ja Wilkinsonin mukaan (1998, 22) siitä, minkälaiset näkemykset osallistujilla on omista toimintakäytännöistään ja kuinka paljon he pyrkivät niitä muuttamaan. Toimintatutkimuksen luotettavuustarkastelussa on tärkeää arvioida, onko toiminnan ja tutkimuksen avulla onnistuttu hankkimaan sellaisia taitoja ja valmiuksia, jotka auttavat aikaisempaa paremmin hallitsemaan tutkimuksen kohteena olevia tilanteita (Kurtakko 1990, 15–17).

Lastentarhanopettajien pedagogisen ajattelun ja työn kehittämisen kannalta oli tarkoituksenmukaista järjestää interventiot riittävän pitkäkestoisiksi. Tässä tutkimuksessa lukuleikkiohjelma muokkautui lastentarhanopettajien kokemusten mukaan. Toisen intervention henkilökunta olikin jo hyvin kokenutta ja osasi soveltaa useiden vuosien aikana hankkimaansa tietoa ja taitoa lasten jokapäiväiseen elämään luontevasti.

On selvää, että tutkimukseen osallistuneet henkilöt sekä tutkija itse sokeutuvat helposti tutkimustilanteen objektiiviselle arvioinnille (Eskola & Suoranta 1998, 212). Innostuksen vallassa helposti näkee vain asian positiivisen puolen, jolloin tutkimukseen vaadittava kriittinen näkökulma saattaa himmentyä. Interventioinnostus ei tarttunut ehkä kaikkiin lastentarhanopettajiin, mutta katson kuitenkin tutkimukseni aineiston antavan riittävän luotettavan ja kattavan kuvan tutkimusprosessista. Koska tutkimuksessani halusin saada enemmänkin yleiskuvaa lukuleikkien mahdollisuuksista päiväkotipedagogiikassa, oli tarkoituksenmukaista seurata sekä lasten kehitystä että lasten, opettajien ja vanhempien käsityksiä ja kokemuksia lukemisesta ja lukuleikeistä. Eri tahojen näkemykset olivat samansuuntaisia. Sekä lapsilta että vanhemmilta ja lastentarhaopettajilta kerätyn tiedon perusteella lukuleikit sopivat päiväkotipedagogiikkaan.

*Subjektiivisuuden* tunnistaminen on olennaista laadullisessa tutkimuksessa. Vuorovaikutuksen luominen on kiinni yhteisön jäsenistä. Yhteisen kielen löytäminen on keskeinen edellytys yhteistyön syntyämisessä (Kuula 1999, 228). Tutkimuksen neutraalisuutta tai vahvistettavuutta tuleekin pitää subjektiivisuuden tunnistamisena. Tässä tutkimuksessa tiivis kanssakäyminen antoi mahdollisuudet luotettavan tiedon keräämiselle ja oikeiden tulkintojen tekemiselle.

Tässä tutkimuksessa haluttiin antaa kaikille, niin lapsille ja heidän vanhemmilleen kuin päiväkodin opettajillekin mahdollisuus tuoda esiin omat näkemyksensä lukuleikeistä ja lukemaan oppimisesta. Tutkimuksen hallittavuuden kannalta olisi ehkä ollut helpompaa keskittyä pelkästään esimerkiksi luku-aidon osatekijöiden kehityksen seurantaan. Koska tutkimuksen lähtökohtana oli lukemaan oppimishjelman kehittäminen ja sen soveltaminen käytäntöön sekä vaikutusten seuraaminen, oli tutkimukseen sisällytettävä usean osapuolen

näkökantoja. Näin ollen tutkimustehtävät olivat suhteellisen laajat ja siten aiheuttivat jossain määrin hallintaongelmia.

Tutkijan tulee olla tasapuolinen erilaisten elämäntilanteiden, arvojen, intressien ja konfliktien moninaisuuksien esilletuomisessa ja esitellä tutkimustietoa autenttisesti, aidosti, oikeudenmukaisesti ja tasapainoisesti. Tulkintojen vahvistamiseksi tutkijan tulee tuoda avoimesti esiin omat lähtökohtansa ja tulkintaan vaikuttavat tekijät. (Lincoln & Guba 1985.)

Tutkijana näen itseni useamman roolin kautta: opettajana, kouluttajana, oppikirjojen kirjoittajana sekä äitinä. Olen toiminut lastentarhanopettajien kouluttajana koko ammattiurani ajan, ohjannut pienten lasten ryhmiä, seurannut päiväkotilasten toimintaa ohjaamalla lastentarhanopiskelijoiden harjoittelua sekä opettanut pieniä lapsia lukemaan ennen koulun aloittamista. Samoin työskentelyni vammaisten lasten kotikuntoutuksen alueella, johon sisältyi myös lukemaan oppimista, on tarjonnut näkökulmaa heikommin osaavien lasten mahdollisuuksiin oppia. Olen saanut tutustua myös usean eri maan päivähoitokäytäntöihin, mikä on antanut vertailupohjaa ja rohkeutta kokeilla uusia ideoita myös Suomessa. Sen lisäksi äitinä olen saanut kokea omien lasteni kautta lukemaan oppimisen riemua ennen koulun aloittamista sekä seurata sen edistymistä. Katson, että tämä tausta auttaa minua näkemään päivähoito- ja lastentarhanopettajien työn ja mahdollisuudet lasten kehityksen tukemiseen ja edesauttaa olemaan tulkinnoissani tasapuolinen sekä kyseenalaistamaan myös itsestään selviltä tuntuvia käytäntöjä.

Tutkimuksessani olen pyrkinyt kuvaamaan aineistoni niin, että lukija saa käsityksen siitä, miten olen päätenyt tuloksiin. Lasten lukutaitoa ja lukemistietoisuutta mitattiin niihin liittyvillä tehtävillä sekä haastatteluilla, ja lastentarhanopettajilta kerättiin tietoa kysely- ja toiminnan seurantalomakkeilla sekä haastatteluilla. Myös vanhemmilta kerättiin tietoa kyselylomakkeilla. Vanhempien haastattelu olisi antanut tutkimukselle syvempää tietoa heidän näkemyksistään ja lastensa kokemuksista sekä lukuleikkien sopivuudesta päiväkotipedagogiikkaan. Niin kyselylomakkeiden kysymykset kuin haastattelutkin perustuivat tutkimuksen pääkysymyksiin ja aikaisempaan tutkimustietooni sekä omiin käytännön kokemuksiini opettajana ja vanhempana. Myös esikokeilusta saatuja kokemuksia käytettiin hyväksi.

Tulosten *siirrettävyys* toiseen kontekstiin riippuu Tynjälän (1991, 390) sekä Lincolnin ja Guban (1985, 296–298) mukaan siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja autenttinen kasvatusympäristö ovat. Osallistujien hankkimaa taitotietoa ei sellaisenaan voi siirtää ympäristöön ja toisille ihmisille, ellei tutkimusprosessia koe omakohtaisesti (Suojanen 1998, 66). Parhaiten tutkimustulosten siirrettävyyttä voivat arvioida tutkimuksessa mukana olleet henkilöt. Tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajat jatkoivat lukuleikkien ohjaamista toisissa lapsiryhmissä vielä seuraavinakin vuosina, mikä ilmeni heidän haastatteluistaan viisi vuotta myöhemmin. Samoin lasten saamat lukemistulokset toisessa interventiossa osoittivat lukuleikkien samansuuruisen vaikutuksen lasten lukemaan oppimiseen. Myös Lukuleikkejä lapsille -kirjan (Karvonen & Rikkola 1993) viisi painosta on tarjonnut mahdollisuuden kaikille halukkaille lastentarhanopettajille toteuttaa

leikinomaista lukemaan oppimista omissa lapsiryhmissään. Kirjaa on käytetty laajasti, mikä osaltaan vahvistaa siirrettävyyden oletusta.

Lastentarhanopettajien pedagogisen ajattelun kehittymisen siirtyminen toisiin olosuhteisiin jää osallistujien omiksi kokemuksiksi ja ammatillisen kehittymisen arvioksi. Kuitenkin ulkopuolisena tarkkailijana havaitsin joissakin lastentarhanopettajissa tapahtuneen suurtakin kehitystä ja oman työnsä kriittistä tarkastelua. Tutkimuksen alussa lastentarhanopettajilla oli suuri halu kehittää itseään, mikä oli hyvä lähtökohta pedagogisen ajattelun kehittymiselle. Innokaimmat lastentarhanopettajat esittelivät lukuleikkiohjelmaa muillekin päiväkodeille ja toimivat kouluttajina.

Pyrin kirjoittamaan tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat ja harjoitusohjelman kehittelyn seikkaperäisesti, jotta lukija voi tehdä johtopäätökset lukuleikkiohjelman soveltuvuudesta ja käyttökelpoisuudesta päiväkotipedagogiikkaan. Toisaalta ohjelman soveltaminen edellyttää käyttäjältä kiinnostusta ja myönteistä suhtautumista lasten lukemistietoisuuden ja lukemaan oppimisen toteuttamiseen päiväkodissa. Hyvin monet asiat ratkaisevat sen, millaisiksi pedagogiset sisällöt ja toiminnat kussakin päiväkotiryhmässä muotoutuvat etenkin, kun esiopetus ja yleensä varhaiskasvatus ovat muotoutumassa uusien näkemysten ja tarpeiden mukaan. Tällä hetkellä mietitään valtakunnallisesti esiopetuksen toteuttamispaikkaa ja sisältöjä sekä kouluunmenoiän varhaistamista.

### 9.3 Tutkimuksen rajoitukset

Toimintatutkimuksen luonne ja pitkä aikataulu harjoitusohjelman kehittämiseen ja kaksine interventioineen vaikeuttivat fokusointia. Tutkijana koin yksinäisyyttä etenkin alkuvaiheessa, jolloin oli tehtävä nopeitakin päätöksiä samaan aikaan kun tulevia vaiheita olisi pitänyt osata ennakoida. Vuotta aikaisemmin toteutettu lukuleikkien esikokeilu yhdessä jyvaskyläläisessä päiväkodissa antoi kuitenkin jotain viitteitä huomioon otettavista asioista, mutta tutkimukseen halukkaiden päiväkotien määrä yllätti niin tutkijan kuin muutkin osallistujat. Tutkijana olisi kannattanut olla tiukempi osallistujien määrän ja lapsiryhmien heterogeenisuuden suhteen. Alkuvaiheessa mukaan tuli niin perhepäivähoidossa kuin erityisryhmissä olevia lapsia sekä ulkomaalaisia lapsia, joten aineistoa kertyi runsaasti. Lopullisesta aineistosta poistettiin sellaiset lapset, joilla oli todettu jokin oppimisvaikeus tai joiden suomen kieli oli puutteellista tai jotka olivat liian nuoria. Samoin tutkimusaineistosta poistettiin lapset, jotka eivät olleet koko lukuvuotta mukana mittauksissa. Väitöskirjatutkimuksen kannalta oli tarkoituksenmukaista karsia aineistoa, joten tutkittavat lapset saattoivat olla jossain määrin valikoituneita.

Tutkimuksen yleistettävyyden kannalta rajoituksia aiheutti se, että tutkimus keskittyi pääasiassa Helsingin koillisen alueen päiväkoteihin ja ainoastaan yksi päiväkotiryhmä oli Jyväskylästä. Samoin lasten määrä oli suhteellisen pieni laajemman yleistettävyyden näkökulmasta. Ihanteellista olisi ollut, että mukana olisi ollut muutamia päiväkoteja eri puolilta Suomea ja sen lisäksi samoista päi-



väkodeista sellaisia lapsiryhmiä, jotka eivät toteuttaneet lukemiseen liittyviä harjoituksia. Jälkeenpäin ajatellen liian kiireinen aloitus esti tarkan suunnittelun.

Rajoituksia tutkimustulosten arvioimiseen aiheutti myös käytettävissä olevien testien vähäinen määrä sekä niiden karkea mittaustaso. Jo tutkimuksen alkuvaiheessa lukea osaavien lasten lukutaitoa ei voitu enää mitata tässä tutkimuksessa käytetyillä mittareilla, joten näiden lasten todellinen osaaminen ja kehittyminen jäivät selvittämättä. Sen sijaan nuorimpien ja heikommalla lähtötasolla olevien lasten kehitystä pystyttiin paremmin kuvaamaan. Tutkimustulokset osoittivat, että nelivuotiaat lapset kehittyivät kaikkein eniten interventioiden aikana ja seuraavaksi viisivuotiaat ja viimeiseksi kuusivuotiaat näillä mittareilla mitattuina.

Tutkimustuloksiin vaikuttivat myös päiväkotien toimintatavat ja lukuleikkien ohjaamisen useus, mitä ei tässä tutkimuksessa tarkkaan kontrolloitu. Lastentarhanopettajat antoivat kyselylomakkeissaan kuitenkin kokonaiskuvan lukuleikkien toteuttamisen ajankohdista ja useudesta, minkä mukaan päiväkodeissa toteutettiin lukuleikkejä lähes joka päivä jossain muodossa. On todennäköisestä, että päiväkotien välillä oli eroja eri kuukausina. Samoin lapsiryhmän koko ja ikäjakauma aiheuttivat vaihtelua tuloksiin.

Kaikki lukutaidon osatekijät nousivat interventioiden aikana erittäin merkittävästi. Sanan alkukirjaimen tunnistamistehtävä oli jossain määrin ongelmallinen muun muassa siitä syystä, että se oli liian suppea. Tunnistettavia alkukirjaimia oli vain neljä kaikissa mittauksissa. Toiseksi lapsilta ei vaadittu kirjaimen äänneasun tuntemusta vaan alkukirjaimen nimi riitti. Sanan alkuäänteen tunnistaminen on todettu vaikeaksi esikouluikäisille lapsille muissakin suomalaisissa tutkimuksissa (esim. Lerkkanen 2003). Sen sijaan kirjaintuntemusta mitaava tehtävä oli yhdenmukainen vastaavien suomalaisten esikouluikäisten lukemistutkimuksissa käytettyjen kanssa (esim. Aro 2004; Holopainen 2002; Lerkkanen 2003). Tässä tutkimuksessa lapsen ei tarvinnut itse kirjoittaa kyseistä kirjainta vaan riitti, kun hän tunnisti kirjaimen. Tavujen tunnistaminen saattoi mitata myös merkityksettömien sanojen lukemista, mikä on ollut yksi mittari suomalaisissa lukemistutkimuksissa (esim. Holopainen 2002).

Muissa suomalaisissa tutkimuksissa (esim. Mäkinen 2002; Holopainen 2002) tavujen lukeminen, alkukirjaimen äänteen tunnistaminen ja tekstin lukeminen kuuluvat lukemistutkimusten testistöön, mutta niiden osaamista on tutkittu hieman eri kriteerein kuin tässä tutkimuksessa. Lukemisen kriteerit ovat yleensä vaihdelleet eri tutkimuksissa. Tässä tutkimuksessa lukemisen sujuvuuden arvioiminen oli tietyssä määrin epämääräistä siksi, että hitaaksi tai sujuvaksi lukijaksi määrittäminen on aika vaikea pelkästään kuullun perusteella. Toisaalta tärkeintä oli saada selville, osasiko lapsi lukea vai ei. Syynä tähän käytäntöön oli se, että ensimmäisen intervention alussa oli käytettävissä hyvin vähän suomalaista tutkimustietoa alle kouluikäisten lasten lukemaan oppimisesta sekä testaamisesta ja että toisessa interventiossa oli mielekästä käyttää samaa testistöä kuin ensimmäisessä interventiossakin. Näin pystyttiin tekemään paremmin vertailua kahden intervention välillä.

Interventioissa lasten lukutaitoa ja lukemistietoisuutta mitattiin lukuvuoden aikana kolme kertaa. Kuitenkin välimittaukset jäivät vähäiselle huomiolle muun muassa siitä syystä, että niitä ei tehty yhtä laajoina molemmissa interventioissa. Ainoastaan kirjaintuntemuksen osalta voitiin tehdä vertailua interventioiden välimittausten välillä. Se että lapsia mitattiin kolme kertaa intervention aikana, saattoi vaikuttaa lasten oppimiseen. Lasten virheitä ei kuitenkaan korjattu eikä heille sanottu oikeaa suoritusta. Mittaukset olivat taitomittauksia ja niissä pystyi etenemään vain, jos hallitsi edelliset osiot. Näin ollen kaikki lapset eivät joutuneet joka mittauksessa esimerkiksi lukemaan kertomusta, elleivät he osanneet lukea.

Tuloksia arvioitaessa on huomioitava myös se seikka, että lasten luonnollinen kehitys ilman lukuleikkejäkin on sukeutuvan lukutaitoteorian mukaan mahdollista (Campbell 2002; Crawford 1995; Teale & Sulzby 1989). Kun on kysymys alle kouluikäisistä lapsista, kodin lukemista tukevalla ympäristöllä on merkitystä lukemaan oppimisessa. Tässä tutkimuksessa ei kontrolloitu vanhempien kotona tapahtuvaa mahdollista ohjausta tai sen laatua, mikä jättää tulokinnan varaa päiväkodin lukuleikkiohjelman painoarvoon. Samoin vanhempien vastausten myönteisyys saattaa johtua siitä, että kyselyyn vastasivat vain kaikkein innokkaimmat ja positiivisimmin suhtautuneet vanhemmat. Sen sijaan kaikki lastentarhanopettajat vastasivat kyselyyn ja suostuivat haastateltaviksi.

## 9.4 Lukuleikkien teoreettisen taustan tarkastelu

Lukuleikkien teoreettista taustaa kehitettiin pitkän ajan kuluessa. Samalla leikin teorian ymmärrys muuttui ja monipuolistui ja siihen tuli mukaan yhteisöllisiä leikkikulttuurin piirteitä. Tulosten mukaan sosiokonstruktivistinen ja -kulttuurinen teoria näyttäisivät toimivilta päiväkotikäisten lasten lukutaidon oppimisessa. Sukeutuvaa lukutaidon teoriaa perinteistä laaja-alaisempi näkemys, jota Whitehurst ja Lonigan (1998, 848–872) edustavat, sopii myös tämän tutkimuksen lukemistietoisuuden käsitteen kanssa yhteen.

Lukuleikkien kehittelyn alkuvaiheessa ja esikokeilussa lähtökohtana ollut merkityksellisyyttä ja lapsen omia kokemuksia korostava Downingin kognitiivisen selkeyden teorian vaihtumisen syynä oli muun muassa se, että teoriassa ei korostu lasten sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden ja vertaisryhmän merkitys. Toisten lasten kanssa yhdessä oppimisen merkitystä pidetään myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) tärkeänä. Tällä hetkellä päivähoitopedagogiikassa käytetyssä Hujalan (2002) esiopetuksen kontekstuaalisen oppimisen mallissa korostetaan lapsen kokemusmaailman ja ympäristön merkitystä. Oppiminen lähtee lapsen omasta kasvukontekstista, mutta myös lapsen oma toiminta saa aikaan muutoksia kontekstissa. Lukemaan oppimisen kannalta tämä edellyttää ensisijaisesti leikinomaista lähtökohtaa sekä pienen lapsen maailman tuntemista, jolloin lukemaan oppiminen tulee soveltaa lapsen kehitystasoon ja näkökulmaan sopivaksi. Leikin pitämistä keskeisenä toimintamuotona (Hakkarainen 2002; Helenius 1993; Kalliala 1999) ja sen avulla lukemaan ja kirjoittamaan

oppimista (Neuman & Roskos 1997; Pellegrini 1980) voidaan pitää nykyisen päivähoitopedagogiikan mukaisena toimintana.

Lukuleikkien ohjaamisessa alettiin ensimmäisen intervention puolen välin jälkeen kiinnittää entistä enemmän huomiota pedagogisiin toimenpiteisiin siten, että lapsille järjestettiin mahdollisuuksia leikkiä niin vertaisryhmän kuin erikäistenkin lasten kanssa. Lasten lukemistietoisuuden lisääntyessä lukuleikit alkoivat näkyä lasten vapaissa leikki-tilanteissa, jolloin lastentarhanopettajat antoivat paljon tilaa tällaiselle toiminnalle. Kuitenkaan lukuleikkien sisältöihin ei teorioiden vaihtumisella ollut kovin suurta merkitystä.

Niin tämän tutkimuksen kuin Domanin kokosanamenetelmään sekä puhtaasti fonologisen tietoisuuden harjoittamiseen perustuvien tutkimusten perusteella voidaan päätellä, että lapset oppivat monella eri tavalla lukemaan (esim. Doman 1964; Mäkinen 2002; Söderbergh 1986). He voivat käyttää lukemaan oppimisessaan joko fonologista tai ortografista strategiaa (Höien & Lundberg 1989). Lukuleikkiohjelmassa lähdettiin tietoisesti liikkeelle ortografisesta strategiasta etenkin ensimmäisessä interventiossa, mutta vähitellen mukaan tuli myös fonologinen strategia.

Tämän hetken tietämyksen mukaan lukemaan oppimisessa on olennaista monipuolinen fonologisen tietoisuuden kehittäminen, mikä sisältää sanan alkujen ja loppujen sekä yksittäisten sanan sisäisten äänteiden havaitsemista, sanan pituuksien ja äänteiden vertailua, tavujen erottelua sekä kykyä korvata äänneitä toisilla äänneillä ja yhdistää niitä (Cataldo & Ellis 1988; Poskiparta & Niemi 1994). Useat esikoululaisille suunnatut interventiot (esim. Mäkinen 2002; Poskiparta ym. 1999) ovat perustuneet fonologisen tietoisuuden harjoittamiseen. Kuitenkaan fonologisen tietoisuuden harjoittaminen ei yksistään riitä, vaan se saattaa jopa rajoittaa lukemaan oppimisen näkemistä moni-ilmeisenä kokonaisuutena (Mäkinen 2002, 245). Fonologisen tietoisuuden korostaminen lukutaidon oppimisen edellytyksenä ei ole uusimpien suomalaisten lukemistutkimusten mukaan täysin perusteltua (esim. Holopainen 2002), vaan fonologinen tietoisuus voi kehittyä lukemaan oppimisen rinnalla. Lukuleikkeihin sisältyy fonologisen tietoisuuden harjoituksia, mutta etenkin ensimmäisessä interventiossa niitä toteutettiin vähän ja vasta kevätlukukaudella. Sen sijaan toisessa interventiossa fonologisen tietoisuuden harjoittaminen oli monipuolisempaa ja se sisällytettiin ohjelmaan heti syksystä lähtien. Tulokset eivät kuitenkaan eronneet olennaisesti kahden intervention välillä. Toisessa interventiossa lukemistulokset olivat hieman parempia niin alku- kuin loppumittauksissa, mutta lasten kehitys oli hyvin samansuuruista.

Lukemistietoisuuden esiin nostamisella haluttiin korostaa lukuleikkien sisällöllistä puolta, motivaation tärkeyttä ja perinteistä fonologista tietoisuutta laajempaa näkemystä pienten lasten lukemaan oppimisessa ja kirjalliseen kulttuuriin kasvamisessa. Lukemistietoisuus sisältää myös lukemiskokemuksia, joissa lapset saavat tutustua heti alusta lähtien omakohtaisesti oikeaan kirjoitettuun tekstiin ja kirjoihin, lukea leikisti omia lempisatujaan sekä etsiä ja vertailla sanoja leikinomaisissa tehtävissä. Lukemistietoisuutta voidaan pitää päivähoitopedagogiikan ja erityisesti esiopetuksen yhtenä kielellisen alueen keskeisenä tavoitteena.

Lukuleikkiohjelman kriittisessä tarkastelussa tulee ottaa huomioon interventioiden aikainen päivähoiton pedagoginen ilmapiiri sekä yleinen suhtautuminen pienten lasten oppimiseen ja etenkin lukemaan oppimiseen. Lastentarhanopettajien arviot lukuleikkiohjelmasta olivat myönteiset. Toisen intervention jälkeen lastentarhanopettajat olivat saaneet valtakunnallisesti esi- ja alkuopetuksen koulutusta, jossa lukemaan opettamista ja oppimista on lähestytty pääasiassa koulussa käytetyin menetelmin. Tästä on seurannut se, että lukemaan opettaminen on jossain määrin muotoutunut koulumaiseksi työkirjojen ja opetusmenetelmien matkimiseksi. Toisaalta 2000-luvun alussa on jälleen keskusteltu liian koulumaisten menetelmien esiintulosta ja vaadittu lasten toiminnan tarpeiden erityisesti leikin merkityksen huomioon ottamista.

Lukuleikkien toteuttamisen yhteydessä ja interventioiden jälkeen on herännyt kysymyksiä siitä, miten koulussa olisi hyvä jatkaa. Lukuleikit sisältävät niitä elementtejä, joita tarvitaan päiväkotilasten lukemistietoisuuden ja lukemaan oppimisen alkutaipaleella. Muodollinen lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen kuuluu koulun tehtäviin, kuten tähänkin tutkimukseen osallistuneet vanhemmat asian ilmaisivat. Näin ollen päiväkodin ja koulun väliselle yhteistyölle riittää haastetta. Vaikka yhteistyötä päiväkodin ja koulun välillä nykyään korostetaan ainakin suunnitelmatasolla, se ei siltikään toteudu käytännössä siinä laajuudessa kuin se olisi mahdollista (esim. Nurmilaakso 2005; Widebäck 1998). Lähinnä eri hallintokuntien ja toimintatapojen erilaisuus ovat vaikeuttaneet lastentarhanopettajien ja luokanopettajien yhteistyön mahdollisuuksia. Tämän parantaminen olisi kaikin puolin edullista niin lasten, vanhempien kuin opettajienkin kannalta.

Kuten aikaisemmin on todettu, synteettiset lukemaan oppimismenetelmät sopivat parhaiten suomen kielellä lukemaan oppimiseen (Aro 2004; Lerkkanen 2003). Konventionaalinen lukutaidon opettaminen alkaa kirjain-äännevastavuuden opettamisella, jossa koodaus tapahtuu kuulonvaraisesti. Lapsi pystyy itse koodaamaan kirjaimet äänteiksi ja yhdistämään ne. Suurin ero lukuleikkien ja perinteisesti koulussa käytettyjen menetelmien (esim. KÄTS) välillä on siinä, että lukemaan oppiminen aloitetaan lukuleikkiohjelmassa kokonaisesta, merkityksellisestä sanasta ja siihen liittyvästä kuvasta. Sanat kirjoitetaan ilman tavuviivoja ja hieman suuremmiksi kuin normaalisti. Näin lapsi näkee heti alusta lähtien sanan oikean kirjoitusasun ja ymmärtää sen merkityksen ensiksi kuvan perusteella. Kirjainten, äänteiden ja tavujen opettaminen tulee vähän myöhemmin. Eroavuutta aiheuttaa myös se, että lukuleikeissä ei painoteta kovinkaan paljo kirjojen tai työvihkojen käyttöä. Sen sijaan lapset saavat kirjoitella vapaasti ympäristössään näkemiä sanoja. Leikkiin kytketty toiminta motivoi lukemaan oppimiseen. Lukuleikkien kehittämisen kannalta päiväkodissa voitaisiin leikkikirjoittamisen lisäksi harjoitella oikeaa kirjoittamista yhteistyössä koulun kanssa.

## 9.5 Jatkotutkimustarpeet

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lukuleikkiohjelman kehittämisen jälkeen toteuttaa kaksi interventiota ja kuvata sekä arvioida saatuja tuloksia. Toimintatutkimuksen luonteen ja laajan kontekstin vuoksi tarkempi, yksityiskohtainen analyysi lasten lukemistietoisuuden ja lukutaidon kehittymisestä ei ollut tarpeeksi kattava. Jatkotutkimuksena olisikin hyödyllistä tarkastella päiväkotilasten lukemaan oppimista myöhemmin tarkemmilla testeillä. Samoin lukemistietoisuutta voitaisiin tarkastella laajemmin.

Olisi mielenkiintoista myös toteuttaa erilaisten ohjelmien vertailua. Tutkimuksessa otettaisiin huomioon lasten erityisominaisuudet ja leikki, kuten tässä mukana olleet vanhemmat, lapset ja lastentarhanopettajat painottivat. Hyvin varhain lukemaan oppineiden lasten tutkimus on ollut maassamme vähäistä. Sen sijaan ulkomailla, lähinnä Yhdysvalloissa (ks. Doman 1964; Teale & Sulzby 1986), on tutkittu jonkin verran joko itseksensä tai opetuksella lukemaan oppineita lapsia. Vaikka varhainen lukemaan oppiminen saattaa herättää yleisen mielipiteen mukaan vastustusta ja kysymyksiä sen tarpeellisuudesta, olisi se oppimisen tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen aihe. Tässäkin tutkimuksessa oli mukana muutama lapsi, joka oli oppinut lukemaan jo neljän vuoden iässä.

Erityisen kiinnostavaa olisi seurata lukuleikkien avulla oppineiden lasten lukutaidon kehittymistä koulun ensimmäisellä luokalla ja mahdollisesti myöhemminkin. Miten nämä lapset ovat menestyneet koulussa ensimmäisillä luokilla suhteessa muihin lapsiin? Oliko lukuleikeistä hyötyä myös jatkossa? Tutkimusaihe olisi mielenkiintoinen senkin vuoksi, että viimeaikaisten suomalaisten tutkimusten (Aunola 2002; Lerkkanen 2003) mukaan koulun alussa lukevien lasten lukutaito ei välttämättä edistynyt ensimmäisellä luokalla. Toisaalta Julkunen (1984) on todennut varhain lukemaan oppineiden lasten hyötyneen taidostaan koulussa ja olleen selvästi muita edellä oppimisessaan. Se, että lapset eivät hyödy varhaisesta osaamisestaan, voi liittyä siihen, että suurissa opetusryhmissä opettajat eivät pysty yksilöllistämään opetusta riittävästi.

Innostavaa ja tehokasta lukemaan oppimisohjelmaa tarvitaan myös maahanmuuttajalasten lukutaidon oppimisessa ja opettamisessa, mistä on saatu hyviä kokemuksia Ruotsissa (Fredriksson 2002). Maahanmuuttajalasten oppiminen asettaa niin päivähoitohenkilökunnan kuin koulun opettajatkin haasteellisen tehtävän eteen. Lukuleikkien soveltaminen maahanmuuttajalasten suomen kielen oppimiseen antaisi lisätietoa vähän tutkittuun mutta tarpeelliseen alueeseen.

Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen kulkevat käsi kädessä. Lasten omaehtoinen kirjoittaminen lisääntyi selvästi tämän tutkimuksen aikana. Sen vuoksi olisi mielenkiintoista tutkia lukemistietoisuuden ohessa myös lasten kirjoittamistietoisuuden kehittymistä.

## 9.6 Päätelmät varhaiskasvatukseen

Päiväkodin yhtenä kasvatustehtävänä voidaan pitää lasten ohjaamista lukemiskulttuuriin, mikä edellyttää monimuotoista tarjontaa ja toimintaa. Tämän onnistuminen vaatii päiväkodin henkilökunnalta innostusta ja taitoa soveltaa asioita lasten maailmaan ja tuottaa lapsille onnistuneita kokemuksia lukemisen ja kirjoittamisen alueella. Yhteistyö eri tahojen kanssa antaa laajempia mahdollisuuksia tutustua kirjoihin, kirjoittamiseen sekä lukemiseen ja siten ajattelutaitojen ja tiedon lisäämiseen.

Lasten väliset erot lukutaidossa ja lukemistietoisuudessa ovat suuria koulun aloitusvaiheessa, vaikka suurin osa kuusivuotiaista käy esikoulun. Pelkästään lukemisen taitojen perusteella lapsi ei ole aina kypsä kouluun. Koulun jostava aloittaminen kunnioittaisi lapsen yksilöllisyyttä tarjoten aikaa lukemisen ja kirjoittamisen oppimiselle ja kuntouttavalle ohjaamiselle. Näin ollen tärkeäksi tulee niin lapseen kuin päiväkodin toimintatapoihin liittyvän tiedon siirtäminen päiväkodista kouluun. Kun luokanopettaja tietää päiväkodissa tehdyistä harjoituksista ja sisällöistä, hänen on helpompi suhteuttaa omaa opetustaan lapsen kykyjen mukaisesti. Tämä puolestaan asettaa opettajalle haasteita koko ryhmän ohjaamiseen lasten erilaisten taitojen mukaisesti. Joissakin kouluissa alkuopetusluokkien lapset on jaettu taitoryhmiin, joilla kaikilla on oma opettajansa. Mielestäni luonnollisin jatke koulussa lukuleikkien jälkeen olisi LPP-menetelmä, jota on jossain määrin sisällytetty lukuleikkeihin. Kuitenkin fonologisen tietoisuuden selkeä korostaminen on tärkeää alkuvaiheen opetuksessa.

Tulevien lastentarhanopettajien olisi ammattinsa kannalta hyödyllistä saada koulutusta niin varhaiskasvatukseen kuin alkuopetuksenkin lukemaan oppimiseen ja opettamiseen. Nykyisessä esiopetuksen opetussuunnitelmassa lukemaan oppimista ja opettamista pidetään mahdollisena, mutta ei pakollisena. Tällä hetkellä varsin usein esiopetuksessa käytetyt harjoituskirjat ovat lähes samanlaisia kuin ensimmäisen luokan oppikirjat, joten lapset saattavat opetella jo kuusivuotiaina samoja asioita kuin tulevilla ensimmäisellä luokalla (Brotherus 2004). Leikinomaisuuden huomioiminen on tärkeää esikouluikäisten ja etenkin sitä nuorempien lasten oppimisessa.

Lukemistietoisuuden kehittäminen jo päiväkotiyässä saattaisi merkitä enimmäisparempaa mahdollisuutta ennaltaehkäistä lasten lukemisvaikeuksia. Sen vuoksi lastentarhanopettajille ei riitä pelkästään lukemaan oppimismenetelmien hallinta, vaan tarvitaan jonkin verran tietoa lukemisvaikeuksista ja niiden mahdollisesta ennaltaehkäisystä. Niin lastentarhan- kuin luokanopettajaopiskelijoiden olisi hyödyllistä tietää ja hallita sekä päiväkodin että koulun lukemaan oppimismenetelmiä ja niiden hyödyntämismahdollisuuksia. Näin mahdollistuisi myös tuleva esi- ja alkuopetuksen yhteistyö.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan esittää seuraavat päätelmät, jotka olisi syytä ottaa huomioon varhaiskasvatuksessa ja erityisesti esiopetuksessa.

*Lukuleikkien pääperiaatteena on edetä analyyttis-synteettisesti kokonaisesta, merkityksellisestä sanan hahmottamisesta sanan yksityiskohtaisempaan tarkasteluun ja ymmärtämiseen. Sanan hahmottamiseen yhdistetään sitä vastaavan kuvan esittäminen asian ymmärtämiseksi. Kirjainten, äänteiden ja niiden yhteyden sekä tavujen oppiminen yhdistetään kokonaiseen, merkitykselliseen sanaan, jolloin lapsi näkee aina myös sanan visuaalisen muodon. Lasten ikätason huomioiminen ja kiinnostuksen ylläpitäminen on olennaista pienten lasten lukemaan oppimisessa. Konventionaalinen lukemaan opettaminen koulumaisine oppikirjoineen ja harjoituskirjoineen ei välttämättä sovi päiväkotikäisten lasten ja nykyaikaisen esiopetuksen pedagogiikkaan, jossa keskeistä on lasten välinen vuorovaikutus sekä lapsen aikaisemman tiedon pohjalle rakentuva oppiminen ja lasten kokemusten arvostaminen.*

*Lukuleikit ovat lasten mielestä mielenkiintoisia ja hauskoja. Myös lastentarhanopettajat ja vanhemmat pitävät lukuleikkejä sopivina toimintoina päiväkotipedagogiikassa. Lukuleikkien monipuolisuus, leikkimiseen ja liikkumiseen perustuva kokonaisuus, houkuttelee nuorempiakin lapsia etsimään ja vertailemaan kokonaisia sanoja sekä opettelemaan kirjaimia ja niihin liittyviä äänteitä ja tavoittelemaan sujuvaa lukutaitoa. Tässä tutkimuksessa vanhemmat arvostivat leikkiin perustuvaa oppimista, vaikka he saattoivat muutoin vastustaa liian varhaista lukemaan opettamista.*

*Lukuleikit soveltuvat pienten lasten opetukseen. Erityisesti viisi- ja kuusivuotiaat haluavat oppia ja he hyötyvät niistä. Myös kolme- ja nelivuotiaat ovat kiinnostuneita lukuleikeistä, jos ne sisältävät riittävästi leikkimistä ja heitä kiinnostavaa toimintaa. Osallistuminen vanhempien lasten kanssa leikkeihin mahdollistaa nuorempienkin oppimisen. Lasten vanhempien näkemysten mukaan lukutaidon edistyminen näkyi lasten muissakin toiminnoissa.*

*Lukuleikit sisältävät monenlaista toimintaa ja niiden ohjaaminen antaa opettajille mahdollisuuden keksiä ja soveltaa leikkejä oman ryhmänsä tarpeiden mukaan. Satujen ja kertomusten lukeminen, ympäristön rikastuttaminen sanakorteilla, sanapelit ja -leikit, interaktiivinen kirjoittaminen, kirjainten ja äänteiden yhdistäminen loruihin, riimeihin ja arvoituksiin sekä näiden liittäminen lapsille jo tuttuihin leikkeihin muodostavat lukuleikkiohjelman rungon. Lukuleikkien toteuttaminen sekä pienryhmissä että koko ryhmässä tarjoaa mahdollisuuden eri-ikäisten lasten yhteistyöskentelyyn ja yhdessä oppimiseen. Samoin yksilölliset harjoitukset antavat mahdollisuuden kunkin lapsen taitojen mukaiseen työskentelyyn.*

*Alle kouluikäiset lapset haluavat oppia lukemaan ja pystyvät oppimaan, jos opetus on leikinomaista ja lapsen maailmaan liittyvää. Tähän tutkimukseen osallistuneet lapset olivat kiinnostuneita lukemisesta ja luottavaisia omaan oppimiseensa. Lapset halusivat oppia lukemaan jo päiväkodissa. Tutkimustulokset osoittivat, että lapset kehittyivät lukutaidossaan ja lukemistietoisuudessaan interventioiden aikana.*

*Lukeminen liittyy niin lasten kuin vanhempienkin mielestä oppimiseen ja tietämiseen. Etenkin esikoululaiset ymmärtävät lukemisen merkityksen ja hyödyn. Heidän mielestään lukemaan oppimisella on merkitystä myös sille, että pystyy itsenäisesti lukemaan ilman kenenkään apua. Lukeminen on ”oppimistiikkaa”, oli tutkimuksessa mukana olleen viisivuotiaan pojan määritelmä lukemisesta. Se kertoo osuvasti lukemisen merkityksestä oppimisen avaintaitona. Tässä tutkimuksessa lukemisen hyödyn nähtiin liittyvän myös koulunkäyntiin sekä myöhempiin elämään.*

*Pienten lasten lukemaan opettamisessa on tärkeää korostaa fonologisen tietoisuuden lisäksi laajempaa näkemystä lukemiseen, jolloin lapsen mielenkiinto säilyy paremmin ja lapsi kasvaa kirjalliseen kulttuuriin. Konteksti- ja kulttuuritietoisuuden sisällyttäminen lukemaan opettamiseen antaa lapselle mahdollisuuden ymmärtää lukemisen merkitystä, hyötyä, lukemiskäytäntöjä (tekstitietoisuutta) ja lukemaan oppimisprosessia. Onnistuneiden kokemusten kautta lapsesta kasvaa lukemisesta nauttiva ja elinikäinen oppija.*

*Lasten kiinnostus lukemiseen ja kasvaminen kirjalliseen kulttuuriin riippuvat opettajan kiinnostuksesta sekä vanhempien asenteista ja voimavaroista. Mikäli päiväkodeissa tiedostetaan lukemistoimintojen merkitys, voidaan päiväkodin tehtävänä pitää myös lasten vanhempien ohjaamista ja valistamista.*

*Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittäminen on kodin, päiväkodin ja koulun yhteistyötä. Lukemaan oppimista pidetään sukeutuvana, elinikäisenä prosessina, joka alkaa jo varhaislapsuudesta, jolloin kodin merkitys on olennainen. Kotona lapsille luetaan kirjoja, kerrotaan satuja ja keskustellaan niistä sekä vastataan kysymyksiin lapsen kiinnostuksen mukaan. Päiväkodin tehtävänä on ensisijaisesti lasten lukemistietoisuuden kehittäminen ja mahdollisuuksien mukaan myös lukutaidon edistäminen kunkin lapsen kiinnostuksen mukaan. Koulun tehtävänä on varsinaisesti opettaa lukemaan ja kirjoittamaan sekä syventää jo lukea osaavien tietoja ja taitoja siten, että huomioidaan lapsen aikaisempi kokemus ja osaaminen. Näin lapsi pystyy joustavasti siirtymään kodista päiväkotiin ja kouluun, ja hän kokee lukemaan oppimisen mielekkäänä, hauskana ja tavoiteltavana taitona. Tämä edellyttäisi kodin, päiväkodin ja koulun luontevaa yhteistyötä.*



## SUMMARY

There has been quite a lot of research on reading in Finland in recent years but it has focused mainly on investigating the reading ability and reading sub-skills of school-aged children and the factors related to it or on the training of phonological awareness. Teaching reading to young children has not traditionally been part of Finnish daycare pedagogy, nor has there been much research on it.

This doctoral thesis in the area of early childhood education focuses on the development of daycare center children's reading ability, its sub-skills and reading awareness by means of a program of reading games. Reading awareness is an important concept in the present study. It is a multi-faceted concept which is taken comprise the following features: a child's conception of reading as a linguistic, functional and contextual event; his/her understanding of the purpose and the context-dependence of reading; a personal assessment of the difficulty vs. easiness of reading as well as an interest, enjoyment and anxiety of reading. Reading awareness was given prominence to underline the content aspect of reading games and a broader-than-usual view of what little children's reading is about and their growth into literacy. My study seeks to respond to the national need of developing the content of early childhood education which in my view should follow the rich tradition of early childhood education's emphasis of play.

On current view, learning takes place best in social interaction and contexts that are meaningful to the children and on the bases of the skills they already possess. A child-centered approach is needed to take account of daycare aged children's interests, their concrete level of knowledge and their short attention span.

The purpose of the first stage of the study was to develop content-related practices in early childhood education, especially pre-school education, developing children's reading ability and reading awareness. For this purpose, a training program consisting of reading games was developed to be suitable for 4-6-year-olds. The main principle of the reading games is to proceed in an analytical-synthetical manner from a perception of a whole, meaningful word to their more detailed analysis and comprehension. An important consideration in the games is that the child sees the word written and the letter and sound attached to some meaningful whole. In addition, the approach that stresses the action orientation of games and the child's own activity motivates children at different stages of reading.

The reading game program was tried out in two interventions whose purpose was to study development in children's reading ability, its sub-skills and reading awareness. Another goal was to study parents' and kindergarten teachers' views on leaning and children's interest in reading and reading games.

The most important conceptual framework of learning in this study is the theory of emergent reading, which does not stress any particular age of learning to read but sees learning to read as a gradually developing process. This is re-

flected in holistic, meaning-focused reading and writing events. The adult has an important role in this as she/he provides opportunities for learning. The reading games comply with the socio-constructivist view of learning concerning an individual's learning in a community according to which the child's learning proceeds best in a social context in the child's zone of proximal development with the support of adults and more knowledgeable children. The socio-cultural view accords with the emphasis of games and children's interaction which is typical the daycare center culture.

The study participants were 467 children in daycare centers in Helsinki and Jyväskylä. The first intervention comprised 285 and the second 182 children. The participants were ordinary, Finnish-speaking 4–6-year-old daycare center children (without any diagnosis of special needs) and they participated a whole school year. The study participants can be described as a purposive sample, as only voluntary daycare centers were included. There were 14 daycare centers in the first intervention and half of them (7) took part in the second intervention five years later. The number of kindergarten teachers was 32 in the first intervention and 14 in the second one.

The methods of data collection were tasks that measured children's reading ability and its sub-skills and reading awareness. Questionnaires were also sent to parents and kindergarten teachers. Kindergarten teachers were interviewed at the beginning of the second intervention.

The study was carried out as an action research intervention in which kindergarten teachers implemented a previously developed reading game program during one school year. The two interventions applied the same reading game program but the second intervention, five years later, gave the kindergarten teachers more opportunities to implement the reading games in a more independent fashion.

The interventions through the reading game program promoted children's reading ability, its sub-skills and reading awareness. The sub-skills of reading developed in both interventions in what amounted to a statistically significant difference. The different age groups developed differently in that the younger children developed more in recognising letters and the initial letter whereas the older children developed in reading words and learning to read. The differences were significant in all sub-skills. By contrast, the differences between boys and girls were not significant. Further, children's reading ability developed in a statistically significant fashion. After the first intervention one child out of four could read and after the second one in three.

Children's views showed that they were interested in reading, willing to learn and they liked the reading games a lot, but they thought that reading is a difficult skill to learn. Parents and kindergarten teachers thought that children's interest in reading increased during the intervention. Children wanted to learn to read in the daycare centers rather than in the school. After the interventions 6-year-olds said that they had learned most about things related to reading and writing whereas 5- and 4-year-old children felt that they had learned most things related to doing/making, such as playing, drawing and playing games.

In parents' and kindergarten teachers' opinion playful teaching of reading was seen as a useful activity in daycare center pedagogy. Parents thought that children had learned many things during the year and the most obvious one was learning to read. In the second intervention, practical and social skills were emphasised besides learning to read. However, more than half of the parents thought that learning to read "proper" belonged to the school which has competent teachers. On average, every fourth parent stressed the cooperation between the home, daycare center and school in supporting learning to read in accordance with the child's interests and needs.

Kindergarten teachers implemented reading games almost every day in some form and as their skills in guidance developed they were better able to apply them in children's everyday activity. All the kindergarten teachers interviewed were of the opinion that teaching reading and reading games had integrated over the years well with the normal daycare center activity. Kindergarten teachers thought that learning to read had several positive influences on child development. Children who had learned to read got more self-respect and obtained more appreciation from other children.

The reliability and generalisability of the research results are subject to a degree of limitations due to the relatively limited scope and their relative lack of specificity. The instruments used could not measure the skills of those children who already had some degree of reading skill at the beginning of the study, so their real learning and development remain unclear. By contrast, the development of the youngest children and of those children who had a more limited initial reading skill could be charted better. At all events, the reading skills of 6-year-olds were the best in all measurements.

The study confirmed the view that daycare center children's reading awareness was strengthened and that children can learn to read if the activity is versatile and is related to the children's world and is based on play. There are many ways to learn to read, as shown by the results of the present study and Doman's whole-word method as well as programs based purely on the training of phonological awareness. For this reason, one of the lines of further research would be to study the differences in the impact of different reading programs.

## LÄHTEET

- Adams, M. J. 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Aro, M. 2004. Learning to read. The effect of orthography. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 237.
- Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–118.
- Barratt-Pugh, C. 2000. The Socio-cultural context of literacy learning. Teoksessa C. Barratt-Pugh & M. Rohl (toim.) *Literacy learning in the early years*. Philadelphia: Open University Press, 1–26.
- Bergström, M. 1996. Aivofysiologinen näkökulma leikkiin ja esiopetukseen. Teoksessa T. Jantunen & R. Rönnerberg (toim.) *Anna lapsen leikkiä*. Jyväskylä: Atena, 55–64.
- Binkley, M. & Linnakylä, P. 1997. Teaching reading in the United States and Finland. Teoksessa M. Binkley, K. Rust & T. Williams (toim.) *Reading literacy in an international perspective*. Washington DC: NCES, 139–180.
- Bradley, I. & Bryant, P. 1983. Categorizing sounds and learning to read – a causal connection. *Nature* 301, 3, 419–421.
- Bradley, I. & Bryant, P. 1985. *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Bradley, L. & Bryant, P. 1991. Phonological skills before and after learning to read. Teoksessa S. A. Brady & D.P. Shankweiler (toim.) *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 37–45.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. *Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia* 251.
- Bruner, J. 1985. Vygotsky: A historical and conceptual perspective. Teoksessa J. V. Wertsch (toim.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 21–34.
- Campbell, R. 2002. *Reading in the early years*. (2. painos) Suffolk: St Edmundsbury Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Cataldo, S. & Ellis, N. 1988. Interactions in the development of spelling, reading and phonological skills. *Journal of Research in Reading*, 11, 86–109.
- Christensen, N. & Launer, I. 1985. *Leikki ja varhaiskasvatus*. Suomentaja Rauni Paalanen. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Clay, M. 1967. The reading behavior of five-year-old children: A research report. *New Zealand Journal of Education Studies*, 2, 11–31.

- Clay, M. 1973. Reading: The pattering of complex behaviour. Auckland, New Zealand: Heinemann.
- Clay, M. 1977. Exploring with a pencil. *Theory into Practice*, 16, 5, 334–341.
- Corsaro, W. 1985. Friendship and peer culture in the early years. Norwood, NJ: Ablex.
- Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, I. Y., Katz, L. & Tola, G. 1988. Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, 9, 1, 1–16.
- Crawford, P. 1995. Early literacy: Emerging perspectives. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 1, 71–86.
- Cöncü, A. & Katsarou, E. 2000. Constructing sociocultural approaches to literacy education. Teoksessa K. A. Roskos & J. F. Christie (toim.) *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. London: Lawrence Erlbaum, 221–230.
- Dahlgren, G. & Olsson, L-E. 1985. *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Deci, E. L. 1975. *Intrinsic motivation*. NY: Plenum Press.
- Delhaxhe, A., Terwagne, S. & Massoz, D. 1989. *Agir avec le langage écrit*. Bruxelles: Labor.
- Dennison, P. E. & Dennison, G. E. 1990. *The Dennison approach to whole – brain reading*. Ventura: Edu-Kinesthetics, Inc.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 1994. Introduction. *Entering the field of qualitative research*. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, 1–17.
- Doman, G. 1964. *How to teach your baby to read. The gentle revolution*. Philadelphia: The Better Baby Press.
- Doman, G. 1991. *Miten opetan pienen lapseni lukemaan. Lempeä vallankumous*. Suomentaja Pirjo Latvala. Helsinki: WSOY.
- Doman, G. 1997. *Miten opetan pienen lapseni lukemaan. Lempeä vallankumous*. (2. painos) Suomentaja Pirjo Latvala. Helsinki: WSOY.
- Downing, J. 1973. *Comparative reading. Cross-national studies of behaviour and processes in reading and writing*. NY: MacMillan.
- Downing, J. 1979. *Reading and reasoning*. NY: Springer.
- Downing, J., Ayers, D. & Schaefer, B. 1983. *Linguistic awareness in reading readiness (LARR) test*. Windsor: NFER-Nelson.
- Downing, J. & Thackray, D. V. 1975. *Reading readiness*. London: Hodder and Stouhgton.
- Durkin, D. 1980. *Teaching young children to read*. Boston, Mass: Allyn and Bacon.
- Ehri, L. 1995. Emergence of word reading in beginning reading. Teoksessa P. Owen & P. Pumfrey (toim.) *Emergent and developing reading: Messages for teachers*. Washington DC: The Falmer Press, 1, 9–31.
- Erätuuli, M. 1998. *Kvantitatiivinen lähestymistapa tutkimiseen*. Teoksessa E. Haapanen & E. Löfström (toim.) *Missä tieto ja taito kohtaavat – PD – ohjelma ammatillisen ja persoonallisen kehityksen tukijana*. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisu 15, 75–86.

- Eräutuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1996. Kvalitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Esiopetuksen kehittämistyöryhmän muistio. 1991. Helsinki: Opetushallitus
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 1992. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, A. 1975. Sosiologian tutkimusmenetelmät II. Helsinki: WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (3. painos) Tampere: Vastapaino.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. 1982. Literacy before schooling. Portsmouth: Heinemann.
- Fredriksson, U. 2002. Reading skills among students of immigrant origin in Stockholm. Institute of International Education. Stockholm University.
- Gambrell, L. B. & Morrow, L. M. 1996. Creating motivating contexts for literacy learning. Teoksessa L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (toim.) Developing engaged readers in school and home communities. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Colding, R. M. & Mazzoni, S. A. 1996. Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49, 7, 518–533.
- Gee, J. P. 2001. A sociocultural perspective on early literacy development. Teoksessa S. N. Neuman & D. K. Dickinson (toim.) Handbook of early literacy research. NY: The Guilford Press, 30–42.
- Goodman, Y. 1984. The development of initial literacy. Teoksessa H. Goelman, A. A. Obery & F. Smith (toim.) Awakening to literacy: The university of Victoria symposium on children's response to a literate environment. Literacy before schooling. Portsmouth, NH: Heineman, 102–109.
- Goodman, K. S. 1987. Unity in reading. Teoksessa H. Singer & R. B. Ruddell (toim.) Theoretical models and processes of reading. Newark, DE: IRA, 813–840.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. 2001. Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3–13.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. 1986. Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.
- Gough, P. B., Hoover, W. A. & Peterson, C. L. 1996. Some observations on a simple view of reading. Teoksessa C. Cornoldi & J. Oakhill (toim.) Reading comprehension difficulties. Processes and intervention. Mahawah, NJ: Erlbaum, 1–14.
- Gustavsen, B. 1992. Dialogue and development. Theory of communication, action research and restructuring of working life. Stockholm: The Swedish Centre for Working Life.
- Guthrie, J. T. 1996. Educational contexts for engagement in literacy. *The Reading Teacher*, 49, 6, 432–445.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Hannaford, C. 2001. Viisaat liikkeet – aivojumpalla apua oppimiseen. Suomen-taja Taija Salminen. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Harste, J., Woodvard, V. A. & Burke, C. L. 1984. Language stories and literacy lessons. Portsmouth: Heinemann.
- Heilä-Ylikallio, R. 1994. Mönster i förskolbarns möte med skriftspråket. Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten. Institutionen för lärarutbildning. Ra-porter nr 7.
- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hietala, O. 1971. Lohikosken esikoulukokeilun tuloksia I. Jyväskylän kaupun-gin tutkimuksia n:o 25.
- Holdaway, D. 1979. The Foundation of literacy. Sydney: Ashton Scholastic.
- Holopainen, L. 2002. Development in reading and reading related skills. A fol-low-up study from pre-school to the fourth grade. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 200.
- Holopainen, L., Ahonen, T., Tolvanen, A. & Lyytinen, H. 2000. Two alternative ways to model the relation between reading accuracy and phonological awareness at preschool age. *Scientific Studies of Reading*, 4, 77–100.
- Howell, J. & Dean, E. 1991. Treating phonological disorders in children: Meta-phon-theory to practice. London: Whurr .
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Varhaiskasvatus 90. Oulu: Varhaiskasvatus.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. 1999. Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teokses-sa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näkökulmia. Jyväskylä: Atena, 155–186.
- Hytönen, J. 2004. Esiopetuksen tavoitteiden saavuttaminen ja esiopetuksen jat-kumo perusopetukseen. Esiopetuksen toimivuus ja vaikuttavuus Helsingin kaupungissa vuosina 2001–2002. Tutkimusraportti 2. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. *Studia paedagogica* 31.
- Hännikäinen, M. 1995. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Kult-tuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 4.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–179.
- Høien, T. & Lundberg, I. 1989. A strategy for assessing problems in word rec-ognition among dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 33, 142–155.
- Høien, T. & Lundberg, I. 1990. Läsning och lässvärigheter. Stockholm: Natur och kultur.
- Juel, C. 1988. Learning to read and write. A longitudinal study of fifty-four chil-dren from first through fourth grade. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437–447.
- Julkunen, M.-L. 1984. Lukemaan oppiminen ja opettaminen. Joensuun yliopis-to. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 1.

- 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.
- Jyrinki, E. 1977. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Järvinen, H. 1993. LPP – lukemaan puhumisen perusteella. Lukemaan opettamismenetelmä ja työn pedagogia. Helsinki: Otava.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.) 1994. Joustavasti oppimaan. 5–8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Kankaanranta, M. 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Karppi, S. 1983. Lukutaidon ABC. Johdatus lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan opetukseen. Helsinki: Weilin+Göös.
- Karvonen, P. 1999. Juhan askeleet – kotikuntoutusta Kerland-klinikan menetelmällä. Jyväskylä: Atena.
- Karvonen, P. & Heilä-Ylikallio, R. 1993. Pienten lasten lukuleikit. Näkemyksiä pienten lasten lukemaan opettamisesta. Teoksessa M. Ojala (toim.) Suomalaisista varhaiskasvatustutkimusta. Tutkittua ja tärkeäksi havaittua varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 239–246.
- Karvonen, P. & Rikkola, L. 1993. Lukuleikkejä lapsille. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Karvonen, P. & Sarmavuori, K. 1995. Päiväkotilasten lukuleikkikokeilu 1993–1994. Helsinki, Jyväskylä, Rovaniemi, Turku. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Sosiaaliviraston julkaisusarja A1.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of practice. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (toim.) Action research in practice. Partnership for social justice in education. London: Routledge, 21–36.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.). Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 63–85.
- Knuuttila, S., Kääriäinen, H., Larmola, M., Voutilainen, T. & Huttunen, M. 1975. Aapiskirja. Osa A. Peruskoulun 1. luokan syyslukukauden kirja. Helsinki: Weilin+Göös.
- Koljonen, M. 2000. ”Uskallan ja osaankin” – psykomotorinen harjaannuttaminen itsetunnon ja motoriikan tukemisessa, kun lapsilla on oppimisvaikeuksia. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 129.
- Korkeamäki, R.-L. 1996. How first graders and kindergarten children constructed literacy knowledge in the context of story reading and meaningful writing. Oulun Yliopisto: Oulu University Press.
- Korkeamäki, R.-L. & Goman, A. 2002. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen erilaisissa esiopetuksen ympäristöissä. Kasvatus, 33, 3, 275–287.
- Kullberg, B. 1991. Learning to learn to read. Pedagogiska institutionen. Göteborg studies in educational sciences 81.



- Kurtakko, K. 1990. Toimintatutkimus koulun ja opetuksen kehittämisessä. TUKU-projektin loppuraportti II-osa: Projektissa käytetyn toimintatutkimuksen lähtökohdat ja kokemuksia sen soveltamisesta. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Rovaniemi. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 14.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. 1984. Helsinki: Sosiaalhallitus.
- Kyöstiö, O. K. , Luukkonen, J. & Koskenrouta, P. 1975. Esiopetusta ilman koulua. Käyttäytymistieteiden laitos. Oulun yliopisto. N:o 25.
- Lass, B. 1982. Portrait of my son as an early reader. *The Reading Teacher*, 36, 1, 20–28.
- Laurinen, L. 1994. Lukea ja oppia ikä kaikki – tehokkaan oppimisen tunnuspiirteet voi havaita jo satukirjojen äärellä. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana*. Kasvatus- ja opetuskuulttuurit tutkimuskohteina. Jyväskylä: Atena, 100–126.
- Lehtonen, H. 1998. Lukemalla avaraan maailmaan. Jyväskylä: Atena.
- Lehmuskallio, K. 1983. Mitä lukeminen sisältää? Helsinki: WSOY.
- Lehmuskallio, K. 1986. Alkavan lukijan kehityksen ilmeneminen alkuopetuksen päättymisvaiheessa. Kasvatustieteen lisensiaattitutkimus. Oulun yliopisto.
- Lehmuskallio, K. 1991. ”Miks lehdet tippuu puista?” Lapsi kysyjänä ja lukijana alkuopetuksen päättymisvaiheessa. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Scientiae Rerum Socialium* 7.
- Leimar, U. 1974. *Läsning på talets grund*. Lund: GWK, Gleerup Bokförlag.
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. 2004. Predictors of reading ability in Finnish fourth grades. *Käsikirjoitus*. Jyväskylän yliopisto.
- Lerkkanen, M-K. 2003. Learning to read. Reciprocal processes and individual pathways. University of Jyväskylä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 233.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W. & Carter, B. 1974. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201–212.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage
- Lindeman, J. 1998. *Ala-asteen lukutesti ALLU*. University of Turku, Turun Oppimistutkimuksenkeskus.
- Linnakylä, P. 1995. Lukutaidolla maailmankartalle: Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. 2002. Miten kotitausta näkyy oppimistuloksissa? Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat PISA 2000 Suomessa*, 89–107.
- Lomax, R. G. & McGee, L. M. 1987. Young childrens’ concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 22, 2, 237–256.
- Lummelahti, L. 1992. Lapsikeskeisen esiopetuksen projekti Helsingin Kaakkoi-sen alueen päivähoidossa. Helsingin sosiaaliviraston julkaisuja.

- Lummelahti, L. 1993. Didaktiset leikkiharjoitukset esiopetuksessa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lummelahti, L. 1996. Kehittyvä esiopetus. Helsingin läntinen sosiaalikeskus 1992–1996. Helsingin kaupunki. Sosiaalivirasto. Sosiaaliviraston julkaisusarja C.
- Lundberg, I. 1984. Språk och läsning. Malmö: LiberFörlag.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O.-P. 1988. Effects of extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly* 23, 3, 263–284.
- Lundberg & Høien 1991. Initial enabling knowledge and skills in reading acquisition: Print awareness and phonological segmentation. Teoksessa D. J. Sawyer & B. J. Fox (toim.) *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspectives*. NY: Springer-Verlag, 73–95.
- Lundberg, I., Olofsson, Å. & Wall, S. 1980. Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159–173.
- Lyytinen, P., Laakso, M.-L. & Poikkeus, A.-M. 1998. Parental contribution to child's early language and interest in books. *European Journal of Psychology of Education*, 13, 3, 297–308.
- Lyytinen, H., Leppänen, P. H. T. & Guttorm, T. K. 2003. Näkymiä suomalaislasten lukivaikeuksiin – lähtökohtana psykofysiologiset havainnot. *Psykologia*, 4, 230–249.
- Magnusson, E. & Naucler, K. 1993. Bedömning av språklig medvetenhet hos förskolebarn och skolbarn. Löddeköpinge: Pedagogisk Design.
- Makkonen, R., Mononen, T. & Mutanen, R. 1988. Kuusivuotiaiden kasvu ympäristö ja varhaiskasvatus. Pro gradu -tutkielma. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Mathewson, G. C. 1985. Toward a comprehensive model of affect in the reading process. Teoksessa H. Singer & R. B. Ruddell (toim.) *Theoretical models and processes of reading*. (3. painos) Newark, DE: IRA, 841–856.
- Mathias, M. & Gulley, B. (toim.) 1995. *Celebrating family literacy through intergenerational programming*. Wheaton: ACEI.
- Mead, M. 1934. *Mind, self and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Morais, J. 1991. Constraints on the development of phonemic awareness. Teoksessa S. A. Brady & D. P. Shankweiler (toim.) *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 5–27.
- Morrow, L. M. 1985. Retelling stories: Strategies for improving children's comprehension, concept of story structure and oral language complexity. *Elementary School Journal*, 85, 647–661.
- Morrow, L. M. 1989. *Literacy development in the early years. Helping children read and write*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Morrow, L. M. & Gambrell, L. B. 1998. How do we motivate children toward independent reading and writing? Teoksessa S. B. Neuman & K. A. Roskos (toim.) *Children achieving best practices in early literacy*. Newark, DE: IRA, 144–162.

- Morrow, L. M. & Gambrell 2000. Literacy-based reading instruction. Teoksessa M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (toim.) Handbook of reading research, 3, 563–584.
- Morrow, L. M. & Smith, J. K. 1990. Introduction. Teoksessa L. M. Morrow & J., K. Smith (toim.) Assessment for instruction in early literacy. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1–6.
- Murray, B. A. 1998. Gaining alphabetic insight: Is phoneme manipulation skill or identity knowledge causal? *Journal of Educational Psychology*, 90, 3, 461–475.
- Mäkinen, M. 2002. Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon. *Acta Universitatis Tamperensis* 902. Tampere: Tampere University Press.
- Neuman, S. B. & Roskos, K. 1990. Play, print and purpose: Enriching play environments for literacy development. *The Reading Teacher*, 44, 214–221.
- Neuman, S. B. & Roskos, K. 1997. Literacy knowledge in practise: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32, 10–32.
- Niemi, P., Kinnunen, R., Poskiparta, E. & Vauras, M. 1999. Do pre-school data predict resistance to treatment in phonological awareness, decoding and spelling? Teoksessa I. Lundberg, F.-E. Tönnessen & I. Austad (toim.) *Dyslexia: advances in theory and practice*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, 245–254.
- Niiranen, P. 2001. Mitä tekemistä leikillä on esiopetuksessa? *Lastentarha*, 1, 58–61.
- Nurmi, J.-E. & Aunola, K. 1999. *Eskareista epuiksi-tutkimus*. Jyväskylän yliopisto.
- Nurmilaakso, M. 2005. *Lukemisen alkeita päiväkodissa*. Lastentarhanopettaja ja alkava kuusivuotias lukija. Väitöskirjan käsikirjoitus. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Ojala, M. 1994. IEA Preprimary study in Finland 2. The use of early childhood settings in Finland. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Ojala, M. & Siekkinen, M. 1998. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen: Valtakunnallisen akvaarioprojektin esi- ja alkuopetuksen aiheverkon arviointia. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 67.
- Oldfather, P. & Wigfield A. 1996. Children's motivations for literacy learning. Teoksessa L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (toim.) *Developing engaged readers in school and home communities*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Palovaara, M. 1996. Esiopetuksen pedagogiikka: ideologioiden tyrskyt ja käytännön suvannot. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita 26.
- Paris, S. G., Wasik, B. A. & Turner, J. C. 1991. The Development of strategic readers. Teoksessa R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson. *Handbook of reading research, volume II*. New York: Longman, 609–663.
- Pellegrini, A. D. 1980. The Relationship between kindergartners' play and achievement in prereading, language and writing. *Psychology in the Schools*, 17, 4, 530–535.

- Pellegrini, A.D. 1991. *Applied child study: A developmental approach*. (2. painos) NJ: Lawrence Erlbaum.
- Persson, S. 1993. *Flexibel skolstart för 6-åringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Perttula, A. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 1, 39–47.
- Poikkeus, A.-M., Ketonen, R. & Siiskonen, T. 2004. Puhutusta kirjoitettuun kieleen. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) (2. painos) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 69–80.
- Poikonen, P.-L. 2003. ”Opetussuunnitelma on sitä elämää”. Päiväkoti – kouluyhteisö opetussuunitelman kehittäjänä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 230.
- Ponsila, M.-L. 2003. Fonologisten taitojen yhteys lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. Teoksessa K. Launonen & A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Tampere: Palmenia-kustannus, 77–94.
- Poskiparta, E. & Niemi, P. 1994. Luku- ja kirjoitustaidon arviointi. Teoksessa M. Vauras, E. Poskiparta & P. Niemi (toim.) *Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla*. Turun yliopisto: Oppimistutkimuksen keskus, 8–20.
- Poskiparta, E., Niemi, P. & Vauras, M. 1999. Who benefits from training in linguistic awareness in the first grade and what components of it show training effects? *Journal of Learning Disabilities*, 32, 437–447.
- Poskiparta, E. 2002. Remediation of reading difficulties in grades 1 and 2. Are cognitive deficits only part of the story? Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja B 254.
- Pramling, I. 1990. *Learning to learn. A study of swedish preschool children*. NY: Springer-Verlag.
- Pramling, I. 1991. *Barn och inläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980. Komiteamietintö 1980: 31. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Rajakaltio, H. 1994. Kulttuurimuutos kehittämistyössä. Teoksessa A. Kasvio, R. Nakari, S. Kalliola, A. Kuula, I. Pesonen, H. Rajakaltio & S. Syvänen (toim.) *Uudistumisen voimavarat*. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Työelämän tutkimuskeskus. Sarja T 14, 177–334.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Rohl, M. 2000. Learning about words, sounds and letters. Teoksessa C. Barratt-Pugh & M. Rohl (toim.) *Literacy learning in the early years*. Philadelphia: Open University Press, 57–80.
- Roskos, K. A. & Christie J. F. (toim.) 2000. *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. London: Lawrence Erlbaum, 231–240.
- Roskos, K. & Neuman, S. B. 1998. Play as an opportunity for literacy. Teoksessa O. N. Saracho & B. Spodek (toim.) *Multiple perspectives on play in early childhood education*. NY: State University: New York Press, 100–115.

- Ruddell, R. B. & Unrau, N. S. 1994. Reading as a meaning – construction process: The reader, the text and the teacher. Teoksessa R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (toim.) Theoretical models and process of reading. (4. painos) Newark, DE: IRA, 996–1056.
- Ruhanen, R. & Pitkäranta, M.-L. 1987. *Pupun hampaat*. Helsinki: Otava.
- Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1973. Esikoulun, lastentarhan ja kodin vaikutus lasten kehitykseen I. Tutkimuksen lähtökohdat, menetelmät ja toteutus. University of Jyväskylä. Reports from the Department of Psychology 149.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 1, 54–67.
- Sarmavuori, K. 1995. Mikael oppi lukemaan kotona – lapsen lukuprosessi kolmen vuoden iästä kuuden vuoden ikään Domanin menetelmää käyttäen. Äidinkielen Opetustieteen Seura ry:n tutkimuksia 11. Turun yliopisto.
- Savinainen-Makkonen, T. 2001. Suomalainen lapsi fonologiaa omaksumassa. Helsingin yliopisto. Publications of the Department of Phonetics 42.
- Siiskonen, T., Poikkeus, A.-M., Aro, T. & Ketonen, R. 2003. Lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) (2. painos) *Joko se puhuu?* Jyväskylä: PS-kustannus, 275–291.
- Silvén, M. 2002. “Something from almost nothing” Early interaction and language acquisition in Finnish children: Cascading effects from first words to reading. *Turun yliopiston julkaisuja B* 256.
- Smith, F. 1975. “The role of prediction in reading”, *Elementary Education*, 52, 8, 305–311.
- Stahl, S. A. & Murray, B. A. 1994. Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86, 221–234.
- Stanovich, K. E. 1986. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. & Cramer, B. 1984. Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 4, 175–190.
- Stanovich, K. E., West, R. F. & Cunningham, A. E. 1991. Beyond phonological processes: print exposure and orthographic processing. Teoksessa S. A. Brady & D. P. Shankweiler (toim.) *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 219–235.
- Sulzby, E. 1988. A study of children’s early reading development. Teoksessa A.D. Pellegrini, (toim.) *Psychological bases for early education*. Essex: Anchor Brendon Ltd, 39–75.
- Sulzby, E. 1989. Assessment of children’s writing and of children’s language while writing. Teoksessa L. Morrow & J. Smith (toim.) *The role of assessment and measurement in early literacy instruction*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 196–200.

- Sulzby, E. & Teale, W. 1991. Emergent literacy. Teoksessa R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (toim.) *Handbook of reading research*. NY: Longman, 2, 727–757.
- Suojanen, U. 1998. Toimintatutkimus ammatillisen kehittymisen välineenä. Teoksessa E. Haapanen & E. Löfström (toim.) *Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen ja Turun opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja B 64, 219–245.
- Syrjälä, P. & Lyytinen, H. 2004. Tietokonepelin käyttö lukemaan oppimisen tukena esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-kustannus, 122–130.
- Söderbergh, R. 1977. *Reading in early childhood: A linguistic study of a pre-school child's gradual acquisition of reading ability*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Söderbergh, R. 1979. *Barnets tidiga utveckling*. Malmö: Gleerups.
- Söderbergh, R. 1986. *Får vi lov att läsa?* Lund: Bokuppslaget.
- Söderbergh, R. 1991. *Från berättelse till bild. En femårig läser och tecknar*. Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet 16.
- Tamminen, R. 1993. *Tiedettä tekemään!* Jyväskylä: Atena.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. 1986. Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. Teoksessa W. H. Teale & E. Sulzby (toim.) *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. 1987. Literacy acquisition in early childhood. Teoksessa D. Wagner (toim.) *The future of literacy in a changing world*. Oxford: Pergamon, 111–130.
- Teale, W. H. & 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: IRA. 1–15
- Torgesen, W. E., Wagner, R. K. & Rashotte, C.A. 1994. Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276–287.
- Torgesen, J. K. & Wagner, R. K. 1998. Alternative diagnostic approaches for specific developmental reading disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13, 220–232.
- Tornéus, M. 1991. Löytöretki kieleen: lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen. Suomentaja Jorma Jokela. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Tornéus, M., Hedström, G.-B. & Lundberg, I. 1991. Löytöretki kieleen: leikkejä ja harjoituksia. Suomentaja Riikka Ahlblom ym. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Torrance, N. & Olson, D. R. 1985. Oral and literate competencies in early school years. Teoksessa D. R. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (toim.) *Literacy, language, and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 256–284.
- Tunmer, W. E., Herrmann, M.L. & Nesdale, A. R. 1988. Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134–158.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Turunen, P. 2003. Production of word structures. A constraint-based study of 2;6 year old Finnish children at risk for dyslexia and their controls. University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in languages 54.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 5–6, 387–398.
- Vacca, J. A. L., Vacca, R. T. & Grove, M. K. 1987. Reading and learning to read. Boston: Little, Brown and Company.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vellutino, F. R. & Scanlon, D. M. 1987. Phonological coding, phonological awareness and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merill-Palmer Quarterly*, 33, 321–363.
- Vellutino, F. R. & Scanlon, D. M. 1991. The preeminence of phonologically based skills in learning to read. Teoksessa S. A. Brady & D. P. Shankweiler (toim.) *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 237–252.
- Wester, M. 1994. Att läsa vid två års ålder. Teoksessa R. Söderbergh (toim.) *Läsning och skrivning före skolåldern*. Child Language Research Institute. Lund University, Department of Linguistics, 19–30.
- Whitehurst, G. & Lonigan, C. 1998. Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 3, 848–872.
- Widebäck, B. 1998. Förberedande läsning och skrivning i förskolan. HLS Förlag. Institutionen för pedagogic. Lärarhögskolan i Stockholm. *Studies in Educational Sciences* 14. Göteborg.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. 1997. Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420–432.
- Viholainen, H., Ahonen, T., Cantell, M., Lyytinen, H. & Lyytinen, P. 2002. Development of early motor skills and language in children at risk for familial dyslexia. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 44. Mac Keith Press, 761–769.
- Viitala, T. 1993. Koulutulokkaiden lukemisvalmiudesta ja sen yhteydestä lapsen minäkuvaan ja kotiympäristötekijöihin. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 92.
- Winniger, M.-L. 1996. *Une année pour découvrir la lecture*. Paris: Retz.
- Wittgenstein, L. 1953. *Philosophical investigations*. NY: Macmillan
- Wray, D. & Medwell, J. 1991. *Literacy and language in the primary years*. London: Routledge.
- Vygotski, L. 1978. Interaction between learning and development. Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. (toim.) *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge; Mass: Harvard University Press, 79–91.
- Vygotski, L. S. 1986. *Thought and language*. Cambridge, Mass: The Massachusetts Institute of Technology.

- Väljärvi, J. & Linnakylä, P. (toim.) 2002. Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Yaden, D. B., Rowe, D. W. & MacGillivray, L. 2000. Emergent literacy: A matter (polyphony) of perspective. Teoksessa M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (toim.) Handbook of reading research, 3, 425–454.



**LIITTEET**

- LIITE 1 Alkumittauslomake interventio I
- LIITE 2 Alkumittauslomake interventio II
- LIITE 3 Välimittauslomake interventiot I-II
- LIITE 4 Loppumittauslomake interventio I
- LIITE 5 Loppumittauslomake interventio II
- LIITE 6 Kyselylomake lasten vanhemmille interventiot I-II
- LIITE 7 Kyselylomake lastentarhanopettajille interventio I
- LIITE 8 Lastentarhanopettajien haastattelulomake interventio II
- LIITE 9 Lastentarhanopettajien toiminnan kuvaus interventio I
- LIITE 10 Kysely- ja toiminnan seurantalomake interventio II
- LIITE 11 Kertomuksen lukeminen
- LIITE 12 Esimerkki 5-vuotiaan tytön haastattelun luokittelusta
- LIITE 13 Toistomittausten varianssianalyysi alku- ja loppumittausten välisestä kehityksestä iän, sukupuolen ja intervention mukaan
- LIITE 14 Yhden päiväkodin lukuleikkitoiminnan sisällöt 1993–1994 lastentarhanopettajien kuvaamana
- LIITE 15 Yhden päiväkodin lukuleikkitoiminnan sisällöt 1999–2000 lastentarhanopettajien kuvaamana

**LIITE 1 Alkumittauslomake interventiot I****ALKUMITTAUS (Interventio I, elokuu 1993)**

LAPSEN NIMI .....

PÄIVÄKOTI.....

LAPSEN SYNTYMÄAIKA.....

TESTAAJA JA PÄIVÄYS.....

**HAASTATTELUKYSYMYKSET**

1. MITÄ HALUAT OPPIA TÄÄLLÄ PÄIVÄKODISSA?.....
2. PIDÄTKÖ KIRJOJEN KATSELEMISESTA      kyllä..... ei.....ei osaa sanoa....
3. PIDÄTKÖ LUKEMISESTA                      kyllä..... ei..... ei osaa sanoa....
4. PIDÄTKÖ KIRJOISTA                        kyllä..... ei..... ei osaa sanoa....
5. OSAATKO OMASTA MIELESTÄSI JO LUKEA? .....
6. HALUAISITKO OPPIA LUKEMAAN?  
.....
7. MILLAISTA LUKEMINEN ON? ONKO SE HELPPOA ..... VAIKEAA.....?
8. JOS LAPSI VASTAA VAIKEAA, SILLOIN KYSYTÄÄN VIELÄ, MIKÄ SIINÄ ON  
VAIKEAA?  
.....
9. MITÄ LUKEMISELLA TARKOITETAAN?.....

**LUKUTAIDON OSATEKIJÄT JA LUKUTAITO**

10. KIRJAIN-TUNTEMUS.....
11. SANAN ALKUKIRJAIMEN TUNTEMUS  
Aurinko.....  
Omena.....  
Elefantti.....  
Koiraa.....
12. SANOJEN LUKEMINEN  
PUU.....  
SUU.....  
TALO.....  
AUTO.....  
SILLI.....
13. KERTOMUKSEN LUKEMINEN  
ei lue.....  
lukee.....  
    sujuvasti.....  
    hitaasti (takeltelevaa, joitakin virheitä).....

**LIITE 2 Alkumittauslomake interventio II****ALKUMITTAUS (Interventio II, elokuu 1999)**

LAPSEN NIMI .....

PÄIVÄKOTI.....

LAPSEN SYNTYMÄAIKA.....

TESTAAJA JA PÄIVÄYS.....

**HAASTATTELUKYSYMYKSET**

1. MITÄ HALUAT OPPIA TÄÄLLÄ PÄIVÄKODISSA?  
.....
2. PIDÄTKÖ KIRJOJEN KATSELEMISESTA kyllä..... ei..... ei osaa sanoa.....
3. PIDÄTKÖ LUKEMISESTA kyllä..... ei..... ei osaa sanoa.....
4. PIDÄTKÖ KIRJOISTA kyllä..... ei..... ei osaa sanoa.....
5. OSAATKO OMASTA MIELESTÄSI JO LUKEA?.....
6. HALUAISITKO OPPIA LUKEMAAN? .....
7. MILLAISTA LUKEMINEN ON? ONKO SE HELPPOA ..... VAI VAIKEAA?.....
8. JOS LAPSI VASTAA VAIKEAA, SILLOIN KYSYTÄÄN VIELÄ, MIKÄ SIINÄ ON VAIKEAA? .....

**LUKUTAIDON OSATEKIJÄT JA LUKUTAITO**

9. KIRJAIN TUNTEMUS .....
  10. SANAN ALKUKIRJAIMEN TUNTEMUS  
Aurinko.....  
Omena.....  
Elefantti.....  
Koiraa.....
  11. SANOJEN LUKEMINEN  
PUU.....  
SUU.....  
TALO.....  
AUTO.....  
SIIILI.....
  12. TAVUJEN LUKEMINEN  
la..... le..... Montako oikein?.....  
li..... lo.....  
lu..... ly.....  
lä..... lö.....
  13. KERTOMUKSEN LUKEMINEN  
ei lue.....  
lukee.....  
sujuvasti.....  
hitaasti (takeltelevaa, joitakin virheitä) .....
- kysy vielä lapselta: ”Mihin Maija piilotti tutin?”  
Lapsen vastaus oikein.....väärin.....

**LIITE 3 Välimitauslomake interventiot I-II****VÄLIMITTAUS (Interventio I, tammikuu 1994)**

LAPSEN NIMI .....

PÄIVÄKOTI.....

LAPSEN SYNTYMÄAIKA.....

TESTAAJA JA PÄIVÄYS.....

1. KIRJAIN TUNTEMUS .....
  2. MISSÄ HALUAT OPPIA LUKEMAAN? HALUATKO OPPIA LUKEMAAN  
PÄIVÄKODISSA ..... VAI KOULUSSA? .....
  3. MITÄ HYÖTYÄ ON LUKEMISESTA?.....
- 

**VÄLIMITTAUS (Interventio II, tammikuu 2000)**

LAPSEN NIMI .....

PÄIVÄKOTI.....

LAPSEN SYNTYMÄAIKA.....

TESTAAJA JA PÄIVÄYS.....

**LUKUTAIDON OSATEKIJÄT JA LUKUTAITO**

1. KIRJAIN TUNTEMUS .....
  2. SANAN ALKUKIRJAIMEN TUNTEMUS  
Aurinko.....  
Omena.....  
Elefantti.....  
Koira.....
  3. SANOJEN LUKEMINEN  
PUU.....  
SUU.....  
TALO.....  
AUTO.....  
SIILI.....
  4. TAVUJEN LUKEMINEN  
la..... le..... Montako oikein?.....  
li..... lo.....  
lu..... ly.....  
lä..... lö.....
  5. KERTOMUKSEN LUKEMINEN  
ei lue.....  
lukee.....  
sujuvasti.....  
hitaasti (takeltelevaa, joitakin virheitä) .....
- kysy vielä lapselta: ”Mihin Maija piilotti tutin?”  
Lapsen vastaus oikein.....väärin.....

**LIITE 4** Loppumittauslomake interventio I**LOPPUMITTAUS (Interventio I, toukokuu 1994)**

LAPSEN NIMI .....

PÄIVÄKOTI.....

LAPSEN SYNTYMÄAIKA.....

TESTAAJA JA PÄIVÄYS.....

**HAASTATTELUKYSYMYKSET**

1. MITÄ OLET PITÄNYT LUKULEIKEISTÄ? OVATKO NE OLLEET  
a) hauskoja..... b) ikäviä..... c) kiinnostavia.....
2. MITÄ OLET OPPINUT PÄIVÄKODISSA TÄNÄ VUONNA?

.....

.....

**LUKUTAIDON OSATEKIJÄT JA LUKUTAITO**

3. KIRJAIN-TUNTEMUS .....
4. SANAN ALKUKIRJAIMEN TUNTEMUS

Aurinko.....

Omena.....

Elefantti.....

Koira.....

5. SANOJEN LUKEMINEN

puu.....

pää.....

suu.....

talo.....

auto.....

siili.....

kissa.....

kala.....

ovi.....

hiiri.....

6. TAVUJEN LUKEMINEN

la..... le.....

li..... lo.....

lu..... ly.....

lä..... lö.....

Montako oikein?.....

7. KERTOMUKSEN LUKEMINEN

ei lue.....

lukee.....

sujuvasti.....

hitaasti (takeltelevaa, joitakin virheitä) .....

## LIITE 5 Loppumittauslomake interventio II

### LOPPUMITTAUS (Interventio II, toukokuu 2000)

LAPSEN NIMI .....

PÄIVÄKOTI.....

LAPSEN SYNTYMÄAIKA.....

TESTAAJA JA PÄIVÄYS.....

### HAASTATTELUKYSYMYKSET

1. MITÄ OLET PITÄNYT LUKULEIKEISTÄ? OVATKO NE OLLEET?  
a) hauskoja..... b) ikäviä..... c) kiinnostavia.....
2. MITÄ OLET OPPINUT PÄIVÄKODISSA TÄNÄ VUONNA?.....
3. LUETAANKO SINULLE KOTONA (satuja tai kirjoja) JA JOS LUETAAN, NIIN KUKA USEIMMIN LUKEE?.....

### LUKUTAIDON OSATEKIJÄT JA LUKUTAITO

4. KIRJAIN-TUNTEMUS .....
  5. SANAN ALKUKIRJAIMEN TUNTEMUS  
Aurinko.....  
Omena.....  
Elefantti.....  
Koira.....
  7. SANOJEN LUKEMINEN  
puu.....  
pää.....  
suu..... kissa.....  
talo..... kala.....  
auto..... ovi.....  
siili..... hiiri.....
  8. TAVUJEN LUKEMINEN  
la..... le..... Montako oikein?.....  
li..... lo.....  
lu..... ly.....  
lä..... lö.....
  9. KERTOMUKSEN LUKEMINEN  
ei lue.....  
lukee.....  
sujuvasti.....  
hitaasti takeltelevaa, joitakin virheitä) .....
- kysy vielä lapselta: ”Mihin Maija piilotti tutin?”  
Lapsen vastaus oikein.....väärin.....

## LIITE 6 Kyselylomake lasten vanhemmille interventiot I-II

### KYSELYLOMAKE LASTEN VANHEMILLE (Interventio I, toukokuu 1994)

Useimmat kysymykset ovat monivalintakysymyksiä, joten ympyröikää mielestänne sopivin vaihtoehto. Vastatessanne kysymyksiin ajatelkaa pääasiassa kulunutta päiväkotivuotta. Kirjoittakaa vapaasti joko annettuun tilaan tai takasivulle.

LAPSEN NIMI .....

PÄIVÄKOTI.....

LAPSEN SYNTYMÄAIKA.....

1. MITÄ LAPSI ON OPPINUT KULUNEEN VUODEN AIKANA PÄIVÄKODISSA?
  - a) ei mitään.....
  - jos on niin mitä? Luettele kolme tärkeintä asiaa:
  - b) .....
  - c) .....
  - d) .....
2. MITEN PÄIVÄKODISSA TOTEUTETUT LUKULEIKIT NÄKYIVÄT KOTONA? Tarvittaessa voit ympyröidä useampiakin vaihtoehtoja.
  - a) ei mitenkään
  - b) lapsi oli kiinnostunut ja kyseli entistä enemmän ympärillä näkyvistä kirjoituksista, teksteistä
  - c) pyysi kotona tekemään samanlaisia sanakortteja
  - d) halusi lukea itse tai pyysi aikuista lukemaan kirjoja useammin
  - e) halusi "kirjoitella" useammin
  - f) muuta, mitä.....
3. MITÄ HYÖTYÄ, HYVIÄ PUOLIA NÄETTE TÄLLAISISSÄ PÄIVÄKOTITOIMINNASSA, JOSSA MUUN TOIMINNAN OHESSA KOROSTUVAT LUKULEIKIT JA SITÄ KAUTTA LUKEMAANOPPIMINEN?
  - a) .....
  - b) .....
4. MITÄ HAITTAA TÄLLAISESTA TOIMINNASTA AIHEUTUI LAPSELLE?
  - a) ei mitään haittaa.....
  - b) .....
  - c) .....
5. MITEN ARVIOITTE LAPSEN KIINNOSTUSTA LUKEMISEEN JA KIRJOITTAMISEEN KULUNEEN VUODEN AIKANA?
 

Lukemisella tarkoitetaan tässä yhteydessä kaikkia lukemiseen liittyviä toimintoja, esimerkiksi kirjojen katselua, kuuntelua, itsekseen lukemista, kyselyä ympäristössä näkyvistä kirjoituksista, kirjainten kirjoittamista ym.

LAPSI OLI KIINNOSTUNUT LUKEMISESTA JA KIRJOITTAMISESTA		
SYKSYLLÄ 1993	VUODENVAIHTEESSA	TÄLLÄ HETKELLÄ 1994
4. erittäin paljon 3. kohtalaisesti 2. jonkin verran 1. ei lainkaan	4. erittäin paljon 3. kohtalaisesti 2. jonkin verran 1. ei lainkaan	4. erittäin paljon 3. kohtalaisesti 2. jonkin verran 1. ei lainkaan

6. LUKEMAANOPETTAMINEN KUULUU MIELESTÄNI  
 a) kodin..... b) päiväkodin..... c) koulun tehtäviin.....  
 Miten perustelette näkemyksenne? .....
7. MITÄ MUUTA HALUATTE SANOA TÄSTÄ LUKULEIKKIKOKEILUSTA TAI  
 YLEENSÄ PIENTEN LASTEN LUKEMAANOPETTAMISESTA?  
 .....

.....  
 Vastaajan/hoitajan allekirjoitus

-----  
**KYSELYLOMAKE LASTEN VANHEMILLE (Interventio II, toukokuu 2000)**

Kyselylomake oli muutoin samanlainen, mutta lomakkeessa ei kysytty kysymyksiä numero 2 ja 7. Sen sijaan kysyttiin seuraavat kaksi kysymystä

6. KUINKA USEIN LUETTE LAPSELLENNE KIRJAA KOTONA (iltasatua tms.)?  
 Ympyröikää se vaihtoehto, mikä parhaiten kuvaa tilannetta.  
 a) ei lainkaan.....  
 b) hyvin harvoin.....  
 c) joka päivä.....  
 d) jokin muu, mikä.....
7. JOS LUETAAN NIIN, KUKA LUKEE USEIMMIN?  
 .....



**LIITE 7 Kyselylomake lastentarhanopettajille interventio I**
**KYSELYLOMAKE LASTENTARHANOPETTAJILLE (Interventio I, toukokuu 1994)**

1. VASTAAJIEN NIMET.....
2. PÄIVÄKODIN NIMI.....
3. LASTEN IKÄVAIHTELU RYHMÄSSÄ.....
4. LUETTELE KOLME POSITIIVISINTA ASIAA LUKULEIKKIKOKEILUSTA
  - a) .....
  - b) .....
  - c) .....
5. MITKÄ ASIAT HAITTASIVAT ENITEN LUKULEIKKIEN TOTEUTTAMISTA?  
.....
6. MIELIPITEESI KOULUTUSTILAISUUKSISTA  
.....
7. ULKOPUOLISTEN KOMMENTTEJA LUKULEIKEISTÄ
  - positiiviset.....
  - negatiiviset.....
8. VANHEMPIEN MIELIPITEITÄ VUODEN AIKANA  
.....
9. LASTEN KIINNOSTUKSEN VAIHTELUT LUKULEIKKEJÄ KOHTAAN  
ARVIOI KOKO RYHMÄÄ SEURAAVIN KRITEREIN:  
1 = ei lainkaan, 2 =jonkin verran, 3 = kohtalaisesti, 4 = erittäin paljon
 

SYYSKUU .....	TAMMIKUU .....
LOKAKUU .....	HELMIKUU .....
MARRASKU .....	MAALISKUU .....
JOULUKUU .....	HUHTIKUU .....
	TOUKOKUU .....
10. MITEN LASTEN MIELENKIINTO LUKULEIKKEJÄ KOHTAAN VAIHTELI  
.....
11. LUKULEIKKIEN TOTEUTTAMISEN TIHEYS / OHJAUSHETKET
  - a) ei lainkaan ohjausta, vain ympäristössä näkyi sanoja
  - b) aivan satunnaisesti, lyhyitä hetkiä silloin tällöin
  - c) 2–3 kertaa viikossa
  - d) 3–4 kertaa viikossa
  - e) joka päivä

SYYSKUU .....	TAMMIKUU .....
LOKAKUU .....	HELMIKUU .....
MARRASKU .....	MAALISKUU .....
JOULUKUU .....	HUHTIKUU .....
	TOUKOKUU .....
12. MILLAISISSA PÄIVÄN TILANTEISSA LUKULEIKKEJÄ TOTEUTETTIIN.....
13. YMPYRÖI KAIKKI NE KOHDAT, MITÄ TOTEUTITTE LASTEN KANSSA
 

a) ympäristössä sanoja	f) kirjain-äänneleikit
b) omat nimet	g) lorut, arvoitukset ja riimit
c) yhden sanan pelit ja leikit	h) omat tarinat, oma kirja
d) verbit, lyhyet lauseet	i) interaktiivinen kirjoittaminen
e) kirjojen ja satujen lukeminen	j) muu, mikä.....

**LIITE 8 Lastentarhanopettajien haastattelulomake interventio II****LASTENTARHANOPETTAJIEN HAASTATTELU (Interventio II, syyskuu 1999)**

LASTENTARHANOPETTAJAN NIMI.....

PÄIVÄKOTI.....

AJANKOHTA.....

**1. TEEMA**LUKULEIKKIEN TOTEUTUS, SOVELTUVUUS JA PYSYVYYS PÄIVÄKOTI-  
TOIMINNASSA 1994–2000

1. Kuinka säännöllisesti olet ohjannut lukuleikkejä eri vuosina?
2. Mitkä niistä ovat olleet suosituimpia tai mitä on käytetty eniten?
3. Missä päivän eri toiminnoissa olet niitä toteuttanut?
4. Jos vertaat lukuleikkimateriaalia interventiossa I ja nyt tällä hetkellä, niin miten arvioit niitä?
5. Onko lasten lukutaidossa tapahtunut muutosta?  
Jos on niin millaista?
6. Millaisia lasten lukemiseen liittyviä oppimiskokemuksia sinulla on muistissa?  
Hyviä ja huonoja.
7. Miten lasten kiinnostus lukemiseen on näkynyt käytännössä?
8. Miten pystyit huolehtimaan eritasoisista oppijoista?
9. Miten arvioit lasten lukemaan oppimisen näkymistä muissa toiminnoissa? Vai näkyikö sitä?
10. Miten muuttaisit tai olet kenties jo muuttanut lukuleikkien ohjaamista tai sisältöjä?
11. Mitä korostat eniten lasten lukemaan oppimisessa?
12. Miten uskalsitte silloin aikanaan tulla mukaan lukuleikkikokeiluun?

**2. TEEMA**LASTENTARHANOPETTAJAN SUHTAUTUMINEN LASTEN LUKEMAAN  
OPETTAMISEEN JA OPPIMISEEN

13. Miten suhtaudut tällä hetkellä lasten lukemaan oppimiseen ja sen ohjaamiseen?
14. Millaisia kommentteja olet kuullut vuosien aikana kollegoiltasi, lasten vanhemmilta ja koulun opettajilta päiväkodin lukuleikkitoiminnasta?
15. Millaista yhteistyötä teillä on ollut koulun kanssa?

**LIITE 9 Lastentarhanopettajien toiminnan kuvaus interventio I**

**LASTENTARHANOPETTAJIEN TOIMINNAN KUVAUS (Interventio I, 1993–1994)**

PÄIVÄKOTI/ RYHMÄ.....  
OPETTAJAT.....

YMPÄRISTÖJÄRJESTELYT (mitä lukuleikkeihin liittyvää pysyvästi esillä)

.....  
.....  
.....

SYYSKUU: Kuvaa lyhyesti ne lukuleikkeihin liittyvät pelit, leikit, toiminnot, mitä teitte tässä kuussa

.....  
.....

Samoin loka-, marras- ja joulukuu sekä kevätlukukaudella tammi-, helmi-, maaliskuu-, huhti- ja toukokuu.

## LIITE 10 Kysely- ja toiminnan seurantalomake interventio II

### KYSELY- JA TOIMINNAN SEURANTALOMAKE (Interventio II, 1999–2000)

PÄIVÄKOTI / RYHMÄ.....

LASTEN IKÄVAIHTELU RYHMÄSSÄ.....

MITÄ HUOMIOITAVAA HALUATTE SANOA RYHMÄSTÄNNE

OPETTAJAT(jotka vastaavat toiminnasta).....

1. **LUETTELE, MITÄ LUKEMISEEN JA KIRJOITTAMISEEN LIITTYVÄÄ MATERIAALIA ON KÄYTÖSSÄ** eli millainen on se ympäristö (lukemisen kannalta), missä lapsi päivänsä viettää (onko esim. lukukortteja, seinällä olevia kuvia ja niihin liittyviä sanoja, kirjoittamiseen omat vihkot, lukemiseen liittyviä tietokonepelejä, muita lukemiseen liittyviä pelejä lasten saatavilla ym, mitä). Lasten kirjat ovat ehkä kaikissa päiväkodeissa, joten niitä ei tarvitse mainita ellei niihin liity tavallisuudesta poikkeavaa toimintaa.

2. **LASTEN LUKEMISEEN LIITTYVÄÄ PERUSFILOSOFIAA.** Millaisia ajatuksia ja periaatteita teillä on lasten lukemaan opettamisesta yleensä päiväkodissa? (jotka tarvittaessa takasivulle)

### LOKA-, MARRAS- JA JOULUKUU 1999 SEKÄ TAMMI-, HELMI-, MAALIS-, HUHTI- JA TOUKOKUU 2000

3. **Lasten kiinnostus lukemiseen (ja kirjoittamiseen).** Tässä ajatellaan koko ryhmää (jota testattiin). Silloin tarkoitetaan kaikkia niitä toimintoja, jotka voidaan ajatella liittyvän lukemiseen. Onko ryhmä kiinnostunut, kun luetaan satukirjoja, pyytävätkö he, että heille luettaisiin? Kyselevätkö he kirjaimia tai mitä tuossa tai tässä lukee? Selailevatko he mielellään itsenäisesti kirjoja? Arvioi kaikkea tätä seuraavalla asteikolla:

1 = ei lainkaan, 2 = jonkin verran, 3 = kohtalaisesti, 4 = erittäin paljon

4. **Jos toteutat lukemiseen liittyviä toimintoja niin, millaisissa päivän eri tilanteissa** (opettelette lasten kanssa kirjaimia tai leikitte sanoilla, riimittelette tai muuten tietoisesti opettelette jotakin asiaan liittyvää). Kuvaa myös kirjojen ja satujen lukemista lapsille. Missä eri tilanteissa teidän ryhmänne lapset pääsevät osallisiksi tähän?.....

5. **Kuinka usein teillä on ohjelmassa lukemista tukevaa toimintaa?** Sen ei tarvitse olla pelkästään opettajajohtoista. Tässä kohdin tarkoitetaan muuta toimintaa kuin aikuisen lukemista lapsille.

a) joka päivä jotakin

d) kerran kuussa/ sattumanvaraisesti

b) kerran viikossa

e) ei lainkaan

c) kerran parissa viikossa

6. **Kuvaile lyhyesti millaista toimintaa** (lukemiseen liittyvää) teillä on ollut tässä kuussa ja miten olette sitä toteuttaneet. Jos ei ole ollut lainkaan lukemiseen liittyvää, mitä se on ollut. ....

**LIITE 11** Kertomuksen lukeminen

## KERTOMUKSEN LUKEMINEN

Nukkumaan käydessä Maijalla oli tutti suussa. Mutta iltasatua hän ei halunnut kuulla. Maija halusi tutkia Pupukirjaa. Äiti luki hänelle ja kertoi kuvista. Hammaskuvan kohdalla Maija otti tutin suustaan ja piilotti sen tyynyn alle.

– Noin tekee iso tyttö! sanoi äiti tyytyväisenä. Sitten hän vielä taputteli ja peitteli Maijaa, sanoi hyvää yötä ja meni keittiöön. Maijan teki mieli jotakin suuhun. Hän imeskeli peukaloa, peitettä ja yöpuvun hihaa. Mutta mikään ei maistunut hyvältä. Vasta sitten, kun hän etsi tutin tyynyn alta ja pani suuhunsa, tuntui mukavalta. Tyytyväisenä Maija imeä lupsutteli tuttiaan ja rupesi ajattelemaan pupuasioita.

## LIITE 12 Esimerkki 5-vuotiaan tytön haastattelun luokittelusta

1. **Mitä sinä haluaisit oppia täällä päiväkodissa?** Vastaukset luokiteltiin neljään luokkaan: 1. oppimiseen ja tietämiseen, 2. tekemiseen (leikkiä, piirtää, askarrella, laulaa, jumpata) ja 3. sosiaaliin tilanteisiin liittyvät vastaukset (pitää olla kiltti toisille) sekä 4. ei osaa sanoa tai kaikenlaista.  
Lapsen vastaus: *Lukemaan ja kaikkea, mulla on jo aapinenkin.*  
Luokitus: 1.  
Jos lapsi vastasi jonkun selkeän vaihtoehdon, silloin ei huomioitu vastauksessa sanaa *kaikkea*. Jos lapsi vastasi useampia vaihtoehtoja, ne kaikki huomioitiin.
2. **Mitä olet oppinut täällä päiväkodissa tänä vuonna?** Luokitus on sama kuin edellisessäkin kysymyksessä.  
Lapsen vastaus: *Ei saa lyödä eikä potkia, eikä mitenkään kiusata. Pitää olla kaikkien kanssa. Ei saa haukkua ketään.*  
Luokitus: 3  
Huomioitavaa: Tämä tyttö osasi lukea loppumittauksessa, mutta ei alkumittauksessa.
3. **Pidätkö kirjoista? Pidätkö kirjojen katselemisesta? Pidätkö lukemisesta?**  
Lasten vastaukset luokiteltiin seuraavasti: 0 = ei osaa sanoa, 1 = ei, 2 = kyllä  
Lapsen vastaus: *kyllä* kaikkiin kolmeen kysymykseen  
Luokitus: kaikkiin 2
4. **Luetaanko sinulle kotona ja kuka lukee?** Lasten vastaukset luokiteltiin seuraavasti: 0 = ei kukaan, 1. äiti, 2. isä, 3. sisko, veli, mummu tai joku muu, 4. lapsi itse ja 5. äiti tai isä.  
Lapsen vastaus: *Joskus. Äiti lukee.*  
Luokka 1.
5. **Haluatko oppia lukemaan?** Lasten vastaukset luokiteltiin seuraavasti: 0= ei osaa sanoa, 1 = ei, 2 = kyllä  
Lapsen vastaus: *kyllä*  
Luokka: 2
6. **Osaatko sinä lukea?** Vastaukset luokiteltiin seuraavasti: 0 = ei, 1 = pikkuisen tai joitakin sanoja, 2 = osaa  
Lapsen vastaus: *ei vastannut mitään*  
Luokka: -
7. **Onko lukemaan oppiminen helppoa vai vaikeaa?** Lasten vastaukset luokiteltiin seuraavasti: 0 =ei osaa sanoa, 1 = vaikeaa, 2 = helppoa.  
Lapsen vastaus: *vaikeeta*  
Luokka: 1
8. **Mikä lukemisessa on vaikeaa?** Lasten vastaukset luokiteltiin seuraavasti: Tekninen vaikeus tai jokin yleinen syy.  
Lapsen vastaus: *En osaa vielä hyvin lukee.*  
Luokka: tekninen vaikeus
9. **Mitä olet pitänyt lukuleikeistä? Ovatko ne olleet a) hauskoja, b) ikäviä, c) kiinnostavia?** Luokitus: 1 = hauskoja tai kiinnostavia, 2 = ikäviä.  
Lapsen vastaus: *hauskoja ja kiinnostavia*  
Luokka: 1

**LIITE 13** Toistomittausten varianssianalyysi alku- ja loppumittausten välisestä kehityksestä iän, sukupuolen ja intervention mukaan (erotus on valmiiksi laskettu vähentämällä alkumittauksen keskiarvo loppumittauksen keskiarvosta)

A. Koeasetelma: Ikä \* sukupuoli

1. Kehitys kirjainten tunnistamisessa

		Tyttö		Poika		Yhteensä		Merkitsevyys F-testissä (p<.05)		
4-v.	Kehitys	8,0	9,8	8,8				Ikä	.000	
	Lapsia	60	46	106				Sukupuoli	.098	
	Hajonta	6,3	7,1	6,7				Ikä*Sukupuoli	.621	
5-v.	Kehitys	7,3	7,6	7,4						
	Lapsia	76	81	157						
	Hajonta	5,9	5,8	5,8						
6-v.	Kehitys	5,4	6,3	5,8						
	Lapsia	108	96	204						
	Hajonta	5,4	6,4	5,9						
Yht.	Kehitys	6,6	7,5	7,0						
	Lapsia	244	223	467						
	Hajonta	5,9	6,4	6,2						

2. Kehitys alkukirjaimen tunnistamisessa

		Tyttö		Poika		Yhteensä		Merkitsevyys F-testissä (p<.05)		
4-v.	Kehitys	1,3	1,9	1,6				Ikä	.000	
	Lapsia	60	46	106				Sukupuoli	.213	
	Hajonta	1,6	1,7	1,7				Ikä*Sukupuoli	.209	
5-v.	Kehitys	0,9	0,9	0,9						
	Lapsia	76	81	157						
	Hajonta	1,6	1,4	1,5						
6-v.	Kehitys	0,5	0,5	0,5						
	Lapsia	108	96	204						
	Hajonta	1,1	1,2	1,2						
Yht.	Kehitys	0,8	0,9	0,9						
	Lapsia	244	223	467						
	Hajonta	1,4	1,5	1,5						

3. Kehitys sanojen tunnistamisessa

		Tyttö		Poika		Yhteensä		Merkitsevyys F-testissä (p<.05)		
4-v.	Kehitys	0,7	0,4	0,5				Ikä	.000	
	Lapsia	60	46	106				Sukupuoli	.184	
	Hajonta	2,1	1,1	1,8				Ikä*Sukupuoli	.691	
5-v.	Kehitys	3,1	2,3	2,7						
	Lapsia	76	81	157						
	Hajonta	4,0	3,4	3,7						
6-v.	Kehitys	4,2	4,0	4,1						
	Lapsia	108	96	204						
	Hajonta	3,5	3,9	3,6						
Yht.	Kehitys	3,0	2,6	2,8						
	Lapsia	244	223	467						
	Hajonta	3,6	3,6	3,6						

4. Kehitys lukemaan oppimisessa

		Tyttö		Poika		Yhteensä		Merkitsevyys F-testissä (p<.05)		
4-v.	Kehitys	0,1	0,0	0,1				Ikä	.000	
	Lapsia	60	46	106				Sukupuoli	.099	
	Hajonta	0,3	0,3	0,3				Ikä*Sukupuoli	.697	
5-v.	Kehitys	0,4	0,2	0,3						
	Lapsia	76	81	157						
	Hajonta	0,7	0,6	0,7						
6-v.	Kehitys	0,6	0,5	0,5						
	Lapsia	108	96	204						
	Hajonta	0,8	0,7	0,8						
Yht.	Kehitys	0,4	0,3	0,4						
	Lapsia	244	223	467						
	Hajonta	0,7	0,6	0,7						

## B. Koeasetelma: Ikä \* interventtio

## 1. Kehitys kirjainten tunnistamisessa

	Interv. Interv.		Yhteensä	Merkitsevyys F-testissä (p< .05)	
	I	II		Ikä	Interventio Ikä*Sukupuoli
4-v.	Kehitys Lapsia Hajonta	7,7 63 6,7	10,3 43 6,5	8,8 106 6,7	.000 .598 .006
5-v.	Kehitys Lapsia Hajonta	8,0 97 6,0	6,4 60 5,5	7,4 157 5,8	
6-v.	Kehitys Lapsia Hajonta	6,5 125 6,2	4,7 79 5,2	5,8 204 5,9	
Yht.	Kehitys Lapsia Hajonta	7,3 285 6,2	6,6 182 6,0	7,0 467 6,2	

## 2. Kehitys alkukirjaimen tunnistamisessa

	Interv. Interv.		Yhteensä	Merkitsevyys F-testissä (p< .05)	
	I	II		Ikä	Interventio Ikä*Sukupuoli
4-v.	Kehitys Lapsia Hajonta	1,6 63 1,8	1,5 43 1,6	1,6 106 1,7	.000 .273 .734
5-v.	Kehitys Lapsia Hajonta	1,0 97 1,5	0,9 60 1,4	0,9 157 1,5	
6-v.	Kehitys Lapsia Hajonta	0,6 125 1,3	0,3 79 1,0	0,5 204 1,2	
Yht.	Kehitys Lapsia Hajonta	0,9 285 1,5	0,8 182 1,4	0,9 467 1,5	

## 3. Kehitys sanojen tunnistamisessa

	Interv. Interv.		Yhteensä	Merkitsevyys F-testissä (p< .05)	
	I	II		Ikä	Interventio Ikä*Sukupuoli
4-v.	Kehitys Lapsia Hajonta	0,7 63 1,9	0,3 43 1,6	0,5 106 1,8	.000 .982 .782
5-v.	Kehitys Lapsia Hajonta	2,6 97 3,6	2,8 60 3,9	2,7 157 3,7	
6-v.	Kehitys Lapsia Hajonta	4,0 125 3,7	4,2 79 3,6	4,1 204 3,6	
Yht.	Kehitys Lapsia Hajonta	2,8 285 3,6	2,8 182 3,7	2,8 467 3,6	

## 4. Lukemaan oppiminen

	Interv. Interv.		Yhteensä	Merkitsevyys F-testissä (p< .05)	
	I	II		Ikä	Interventio Ikä*Sukupuoli
4-v.	Kehitys Lapsia Hajonta	0,0 63 0,3	0,1 43 0,3	0,1 106 0,3	.000 .870 .600
5-v.	Kehitys Lapsia Hajonta	0,3 97 0,7	0,4 60 0,7	0,3 157 0,7	
6-v.	Kehitys Lapsia Hajonta	0,6 125 0,8	0,5 79 0,7	0,5 204 0,8	
Yht.	Kehitys Lapsia Hajonta	0,4 285 0,7	0,3 182 0,6	0,4 467 0,7	



## C. Koeasetelma: Sukupuoli \* interventio

## 1. Kehitys kirjainten tunnistamisessa

	Interv. Interv.		Merkitsevyys F-testissä (p< .05)	
	I	II		Yhteensä
Tyttö	Kehitys 6,9	6,1	6,6	Ikä .127 Interventio .139 Sukup*Interventio .771
	Lapsia 156	88	244	
	Hajonta 5,8	6,0	5,9	
Poika	Kehitys 7,9	6,9	7,5	Ikä .127 Interventio .139 Sukup*Interventio .771
	Lapsia 129	94	223	
	Hajonta 6,7	6,0	6,4	
Yht.	Kehitys 7,3	6,5	7,0	Ikä .127 Interventio .139 Sukup*Interventio .771
	Lapsia 285	182	467	
	Hajonta 6,2	6,0	6,1	

## 2. Kehitys alkukirjaimen tunnistamisessa

	Interv. Interv.		Merkitsevyys F-testissä (p< .05)	
	I	II		Yhteensä
Tyttö	Kehitys 0,9	0,7	0,8	Ikä .413 Interventio .225 Sukup*Interventio .579
	Lapsia 156	88	244	
	Hajonta 1,5	1,3	1,4	
Poika	Kehitys 1,0	0,9	0,9	Ikä .413 Interventio .225 Sukup*Interventio .579
	Lapsia 129	94	223	
	Hajonta 1,5	1,5	1,5	
Yht.	Kehitys 0,9	0,8	0,9	Ikä .413 Interventio .225 Sukup*Interventio .579
	Lapsia 285	182	467	
	Hajonta 1,5	1,4	1,5	

## 3. Kehitys sanojen tunnistamisessa

	Interv. Interv.		Merkitsevyys F-testissä (p< .05)	
	I	II		Yhteensä
Tyttö	Kehitys 3,1	2,9	3,0	Ikä .354 Interventio .917 Sukup*Interventio .444
	Lapsia 156	88	244	
	Hajonta 3,6	3,7	3,6	
Poika	Kehitys 2,5	2,8	2,6	Ikä .354 Interventio .917 Sukup*Interventio .444
	Lapsia 129	94	223	
	Hajonta 3,5	3,6	3,6	
Yht.	Kehitys 2,8	2,8	2,8	Ikä .354 Interventio .917 Sukup*Interventio .444
	Lapsia 285	182	467	
	Hajonta 3,6	3,6	3,6	

## 4. Kehitys lukemaan oppimisessa

	Interv. Interv.		Merkitsevyys F-testissä (p< .05)	
	I	II		Yhteensä
Tyttö	Kehitys 0,5	0,3	0,4	Ikä .194 Interventio .771 Sukup*Interventio .104
	Lapsia 156	88	244	
	Hajonta 0,8	0,6	0,7	
Poika	Kehitys 0,3	0,4	0,3	Ikä .194 Interventio .771 Sukup*Interventio .104
	Lapsia 129	94	223	
	Hajonta 0,6	0,6	0,6	
Yht.	Kehitys 0,4	0,3	0,4	Ikä .194 Interventio .771 Sukup*Interventio .104
	Lapsia 285	182	467	
	Hajonta 0,7	0,6	0,7	

## LIITE 14 Yhden päiväkodin lukuleikkitoiminnan sisällöt 1993–1994 lastentarhanopettajien kuvaamana

Lastentarhanopettajien kuvausten perusteella lapset olivat erittäin kiinnostuneita lukuleikeistä jokaisen kuukauden aikana ja lukuleikkejä leikittiin joka päivä jossain muodossa. Lapsiryhmä on esikouluryhmä (6-vuotiaat).

### Syyskuu:

- lasten oppimisympäristössä erilaista kirjoitettua materiaalia
- leikittiin lasten nimillä (nimikorteilla), joka aamu etsittiin seinällä olevista nimikorteista oma nimi, lasten nimet taputettiin
- luettiin Möttönen- kirjaa, opetettiin Muumi-peli
- paperinukelle laitettiin kehonosat (kortit: pää, nilkka, polvi, ym.)

### Lokakuu:

- oman nimen (nimikortin) etsintäleikkejä
- ympäristön nimeämistä (ovi, ikkuna, keittiö, lamppu ym.)
- soittimien nimeämistä (sanakortit): rumpu, palikat, kulkuset, marakassit, lautaset, luettiin Kolme iloista rosvoa -kirjaa
- Muumi-pelin pelaamista
- sanakortteja lattialla ja lasten piti etsiä ympäristöstä samoja sanoja (etsi parit)
- luontosanoja: puu, pihlaja, vaahtera, mustikka, puolukka
- väritystehtäviä (Muumimamman väritys) sanojen mukaan
- keholappujen kiinnitys siten, että ensin opettaja kiinnitti niitä lapsen ja sitten lapsi sai kiinnittää lappuja opettajaan
- sanamuistipeli, sanojen etsimistehtäviä päiväkotiympäristöstä

### Marraskuu:

- satukirjan lukuhetkiä joka päivä
- muodostettiin lyhyitä lauseita, laskettiin montako sanaa on lauseessa, lausekortit, opettaja sanoi epätäydellisiä lauseita, joita lapset korjasivat
- etsittiin ääntä (traktorin ääni), kuvaa (traktorin kuva) ja siihen liittyvää sanakorttia (traktori)

### Joulukuu:

- joulukalenteri, joka oli runon muodossa. Jokaiselle päivälle oli kirjoitettu lappulle joulurunno, jonka jokainen lapsi sai omakseen. Sen lisäksi kukin lapsi nosti pussista yhden sanan, jonka hän yritti etsiä joulurunosta
- seinällä joulusanoja (tähti, omena, kuusi, lahja, poro, joulupukki) ja niihin liittyviä kuvia ja tehtäviä

### Tammikuu:

- joka aamu etsittiin nimet ja niihin liittyvät nimilaput, kalenteri
- ruokailun yhteydessä ruokakalenteri, arvoituksia, luetaan kirjoja
- lorupussi, etsittiin ympäristösanoja
- muistipeliä (sanakorteilla), kerrottiin kuvista
- tehtiin salaattia ohjeiden mukaan
- jokaiselle annettiin oma kirjoitusvihko, johon lapset saivat kirjoitella haluamia asioita (leikkikirjoittamista)

### Helmikuu:

- leikittiin arvoitus- ja riittelykorteilla, luettiin paljon kirjoja

- opeteltiin eläinlauluja (kuvat ja sanakorttien avulla)
- kirjoitettiin oman lelun esittelyn yhteydessä taululle lelujen nimet. Vertailtiin sanojen pituuksia ja kirjainten lukumääriä keskenään.
- tehtiin vohveleita ja ruokaa reseptin mukaan
- pelattiin verbeillä muistipeliä

#### Maaliskuu:

- opeteltiin eri kirjaimiin liittyviä loruja
- tehtiin paperitehtäviä: sanojen jakaminen kirjaimiin, helppojen sanaristikoiden tekemistä
- suunniteltiin omaa kirjaa koko ryhmän yhteiseksi tuotokseksi: keskusteltiin kirjan aiheista sekä lukemisen ja kirjoittamisen merkityksestä
- lapsille annettiin pieniä kotitehtäviä, jotka he tekivät omiin kirjoitusvihkoihinsa
- kirjoitettiin oman lelun päivänä kunkin lelun alkukirjain taululle ja yritettiin keksiä saaduista kirjaimista sanoja
- leivottiin muffinsseja ohjeiden mukaan
- tehtiin kirjaimien ja omien nimien ompelutöitä
- leikittiin suunnistusleikkejä (ks. Lukuleikkejä lapsille kirja)
- tehtiin kortteja ystäville, kirjoitettiin vihkoihin
- tehtiin virpomisvitsoja ja niiden yhteydessä loruiltiin virpomisloruja, jotka oli kirjoitettu taululle
- tehtiin omaa kirjaa
- harjoitettiin huuliolukua (omat nimet)

#### Huhtikuu:

- leikittiin laiva on lastattu-leikkiä pääsiäisarvoituksilla
- luettiin kalenteria ja ruokakalenteria
- tehtiin omaa kirjaa
- riimiteltiin ja kyseltiin arvoituksia
- leikittiin numeroleikkejä
- väritettiin väritystehtäviä sanojen mukaan
- harjoitettiin kirjaimia
- keskusteltiin kirjasta lukemisen jälkeen ja keskusteltiin lukemisen ja kirjoittamisen merkityksestä
- nostettiin pussista jokin verbikortti ja toimittiin sen mukaisesti (konttaa, juoksee)
- leikittiin alfapet-peliä sekä kuuntele ja etsi-peliä
- lukevat lapset saivat lukea toisille lapsille
- lapset saivat lukea (leikisti) omaa lempikirjaansa toiselle lapselle
- leikittiin hassut lauseet-leikkiä

#### Toukokuu:

- esitettiin arvoituksia, loruja
- luettiin kirjoja
- katsottiin kalenteria
- keksittiin tietyllä kirjaimella alkavia sanoja
- oman kirjan tekemistä jatkettiin, kunnes se oli valmis ja jokainen sai sen itselleen. Kirja oli niin mieluinen, että monet lapset jopa nukkuivat päiväunetkin oma kirja kainalossaan

## LIITE 15 Yhden päiväkodin lukuleikkitoiminnan sisällöt 1999–2000 lastentarhanopettajien kuvaamana

Lastentarhanopettajien kuvausten perusteella esikouluryhmän lapset (5-6-vuotiaat) olivat erittäin kiinnostuneita lukuleikeistä jokaisen kuukauden aikana ja lukuleikkejä leikittiin joka päivä jossain muodossa. Toimintaympäristössä oli kirjoitettua materiaalia (lasten nimet, värit, kalenteri, viikonpäivät ym.). Lasten käytössä oli Lukuset-kortit, Eija-tietokonepeli, Eskari-CD ja paljon erilaisia muistipelejä, legokirjaimet, mini-luko, logigo-peli ja kirjainmuistipeli.

Syyskuu:

- leikittiin lasten nimikorteilla: myrkkynimeä, nimen piilolorutusta yms.
- viikonpäivä- ja kuukausikortit, riittelyä, keksitään omia riimejä

Lokakuu:

- edellisten lisäksi tutustuttiin A- ja I-kirjaimen, kuunneltiin äännettä sanan eri kohdissa, mietittiin mikä sana alkaa ko. kirjaimella (laiva on lastattu-leikki), ruokakortit, kirjainmuistipeli, tavutettiin sanoja

Marraskuu:

- jatkettiin sanojen tavuttamista, tutustuttiin uusiin kirjaimiin, kuunneltiin äänneitä sanan alussa, välissä ja lopussa
- ratkottiin salasanoja, pelattiin erilaisia sanapelejä
- viikonpäivät, muistikortit (kuva ja sana)
- onkimisleikkiä ja lottopeliä, väritystehtäviä (ks. Lukuleikkejä lapsille-kirja)

Joulukuu:

- tutkittiin joulukalenteria salasanamenetelmällä
- tarkastettiin joka päivä viikonpäivät sanakorttien avulla
- omiin kirjoitusviikoihin kirjoittelua

Tammikuu:

- tutkittiin viikonpäivät ja kuukaudet sanakorttein
- tehtiin omia tarinoita kuvista, tarinakortit oikeaan järjestykseen
- tehtiin omia kuvakirjoja, joka päivä luettiin
- suunnistus- ja matkimisleikkejä (Lukuleikkikirja)
- omien lempikirjojen lukemista toisille (joko oikeasti tai leikisti)

Helmikuu:

- tutkittiin viikonpäivä- ja kuukausikortteja sekä sääkortteja
- opeteltiin uusi kirjain ja äänne, opeteltiin loruja

Maaliskuu:

- tutkittiin viikonpäivä- ja kuukausikortteja
- opeteltiin uusi kirjain ja äänne, etsittiin ja kuunneltiin sitä eri sanoista
- tehtiin lelu päivälelusta tarina

Huhtikuu:

- opeteltiin uusi kirjain ja äänne, pitkä vokaali, kaksi konsonantia
- luettiin paljon tietokirjoja eläimistä, haettiin niistä tietoa ja vastauksia omiin kysymyksiin, keksittiin isossa ryhmässä tarinoita

Toukokuu:

- sepitettiin omia tarinoita, joista tehtiin varjo- ja nukketeatteria, draamakuukausi, luettiin perinteisiä vanhoja satuja ja keskusteltiin niistä