



Irma Kakkuri

Pöllövaarin kirjoittamisinto

kielellisen tietoisuuden harjaannuttamisohjelma

OPETUSMATERIAALI 7



Irma Kakkuri & Jyväskylän yliopisto, Erityispedagogiikan laitos

Toimittaja: Irma Kakkuri, KL

**Julkaisija: Jyväskylän yliopisto
Erityispedagogiikan laitos**

PL 35

40014 Jyväskylä

URN:ISBN:978-951-39-8363-5

ISBN 978-951-39-8363-5 (PDF)

ISSN 1455-7363

ISSN 1455-7363

ISBN 951-39-0292-7

SISÄLTÖ

1	LUKU-JA KIRJOITUST AidON OPPIMINEN	4
1.1	Alkava lukeminen ja kirjoittaminen	4
1.2	Valmiusajattelu	5
1.3	Kehitysajattelu	6
2	KIELELLINEN TIETOISUUS	8
2.1	Kielellisen tietoisuuden kehittyminen	8
3.	LUKEMIS- JA KIRJOITTAMISVAIKEUS	10
3.1	Lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan hallinnan solmukohdat	10
3.2.	Lukemis- ja kirjoittamisongelmien varhainen diagnosointi- arviointilomake	11
4	NELJÄ SUOMALAISTA KIELELLISEN TIETOISUUDEN HARJOITUSOHJELMAA	15
4.1	Löytöretki kieleen (Tornéus)	15
4.2	KIEKU-ohjelma (Peltomaa & Korkman)	17
4.3	LUMO-projekti (Poskiparta)	21
4.4	Päiväkotilasten lukuleikkikokeilu (Karvonen & Sarmavuori)	22
5	PÖLLÖVAARIN KIRJOITTAMISINTO	24
5.1	Esikirjoittaminen kirjoitustaidon arviona	24
5.2	Pöllövaari-ohjelman teoreettiset lähtökohdat	25
5.3	Ohjelman käytännön toteutus	26
5.4.	Kokemuksia ja selvityksiä Pöllövaarin käytöstä	36
6	LOPPUSANAT	37
	LÄHTEET	
	LIITTEET	

ESIPUHE

Olen viime vuosien aikana luennoinut kielellisestä tietoisuudesta erilaisille opiskelijaryhmille. Eri paikkakunnilta tulleiden opiskelijoiden kokemusten mukaan kielellisten vaikeuksien määrä on lisääntynyt päiväkodeissa ja kouluissa.

Yhdessä opiskelijoiden kanssa olemme yrittäneet pohtia asiaa ja miettiä ratkaisukeinoja. Erään luentoni yhteydessä aloin kehittää kielellisen tietoisuuden harjaannuttamisohjelmaa, jota päiväkotien ja koulujen olisi helppo käyttää osana luonnollista toimintaa. Olen saanut monilta opiskelijoilta paljon ideoita, joiden pohjalta olen yrittänyt muokata kielellisen tietoisuuden harjaannuttamisohjelmaa.

Olen yrittänyt tässä ohjelmassa siirtää lukemisen, lukemaanoppimisen, lukemis- ja kirjoittamisvaikeuden ja kielellisen tietoisuuden teoriaa käytännön toteutusohjeiksi, jotta lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia voitaisiin ennaltaehkäistä jo päiväkodeissa.

Näkökulmani on erityispedagoginen. Toivoisin, että erityisesti otettaisiin huomioon ne lapset, joilla on kielellisiä vaikeuksia.

Opetusmoniste sisältää lyhyen teoriaosuuden, kielellisten ongelmien diagnosointilomakkeen, esikirjoittamisen tehtävän arviointiohjeineen sekä lopuksi konkreettisen kielellisen tietoisuuden harjaannuttamisohjelman toteutusohjeineen. Ohjelman toteutus on pyritty tekemään luontevasti päiväkodin tai koulun toimintaan liittyväksi, jotta monimutkainen toteutus ei estäisi kielellisen tietoisuuden harjaannuttamista.

Kaikille opiskelijoilleni, joita en voi millään yksitellen nimetä, annan ideakiitokset! On ollut mieluisaa tehdä työtä innokkaiden kielellisen tietoisuuden kehittäjien kanssa!

06.07.1998

1 LUKU-JA KIRJOITUSTAIDON OPPIMINEN

1.1 Alkava lukeminen ja kirjoittaminen

Lukemisessa voidaan erottaa kaksi perustaitoa, sanan tunnistustaito (dekoodaus) ja luetun ymmärtäminen (Gilbertson & Bramlet 1998). Sanat muodostuvat kirjainjonoista, joiden tulkinta on avain yksittäisen sanan tunnistamiseen. Höienin ja Lundbergin (1989) lukemisen kaksikanavamallin mukaisesti kirjainjonojen tulkinta tapahtuu joko ortografisen tai fonologisen strategian kautta. Ortografista strategiaa käytettäessä sana luetaan kokonais-sanahahmona, kun taas fonologista strategiaa käytettäessä edetään kirjainääänne-vastaavuudesta tavuihin ja sanoihin. Kirjoituksessa voidaan erottaa muoto ja sisältö, jotka ovat osittain päällekkäisiä osa-alueita. Sanojen oikeinkirjoitus ja kirjoituksen mekaniikka liittyvät muotoon ja tuotoksen määrä, sisältö ja tyyli liittyvät kirjoituksen sisältöön (Ahvenainen et al. 1979). Ahvenainen et al. (1979, 38) pitävät sanatasoisen kirjoittamisen perustoimintoina neljää osataittoa: sanan toistaminen, tavuerottelu, äännerottelu ja äänteen muuttaminen kirjaimeksi.

Brügelman (1990) on laatinut lukemisen ja kirjoittamisen avaintaidot didaktiseksi kartaksi, jota lapsi "seilailee" avaintaidosta toiseen omien kognitiivisten edellytystensä ja kiinnostuksensa mukaan. Lukeminen ja kirjoittaminen rakentuvat Brügelmanin (1990) mukaan ei-lineaarisesti seuraavien avaintaitojen perustalle:

1. SYMBOLIN KÄSITE

- erilaisten symbolityyppien ja niiden toimintatapojen ymmärtäminen. 2.

KIELELLINEN TIETOISUUS

- puhutun kielen analysoiminen ja äänneiden erottaminen puhutuista yksiköistä.

3. KIRJAIN TUNTEMUS

- kirjainten tunnistaminen eri tyyppisinä ja tieto niiden äännearvosta.

4. KOODIN MURTAMINEN

- sen ymmärtäminen, että puhutulla ja kirjoitetulla kielellä ja niiden yksiköiden välillä on tekninen yhteys.

5. PAINETUN KIELEN KÄYTTÖTEHTÄVÄT

- ymmärtää painetun kielen tarkoituksen eri konteksteissa ja toiminnoissa.

6. PAINETUN KIELEN JAKAMINEN OSIIN

- kirjainten ryhmittelyt ja sanojen jakaminen osiin eri tavoilla.

7. NÄKÖMUISTISANAVARASTO

- usein toistuvien ja henkilökohtaisesti tärkeiden sanojen automaattinen tunnistaminen.

8. TEKSTI-INTEGRAATIO

- erilaisten, monimutkaisten tekstien tuottaminen ja ymmärtäminen.

Cambourne (1995) on määritellyt lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen ehdot, joista tärkeimpinä voidaan pitää havainnollistamista. Hänen mukaansa kaikki oppiminen alkaa havainnollistamisesta. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiva tarvitsee havaintoesimerkkejä tekstien rakenteista ja käytöstä. Opitun taidon soveltamiseen tulee oppijoille järjestää runsaasti aikaa ja mahdollisuuksia.

1.2 Valmiusajattelu

Lukemisen ja kirjoittamisen taidon kehittymistä lapsella on lähestytty joko korostaen valmiutta tai kehittymistä. Valmiuden korostamiseen sisältyy ajatus, että lapsi ei ole sisäisesti valmis lukemaan ja kirjoittamaan ennen noin kuuden vuoden ikää. Lukemisen perusvalmiuksia ovat Ahvenainen et alin (1979, 25-26) mukaan:

1. Kielellinen valmius; kehitystasoa vastaavan sanaston hallinta, taito

tuottaa ja vastaanottaa puhekieltä.

2. Muu älyllinen valmius; lapsi muistaa ja toistaa lyhyen runon tai kertomuksen.
3. Sensorinen, aistitoimintoihin liittyvä valmius; kyky optisesti erotella eri kirjainmuodot ja akustisesti erotella puhevirrasta erilaiset sanat.
4. Fysiologinen valmius; puhemotoriikan toiminnallinen kypsyys ja käden motoriikan valmiudet.
5. Sosio-emotionaalinen valmius; valmius leikkiä ja työskennellä ryhmässä.

Näkemyksessä painottuu aistitoimintojen merkitys lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. Valmistautumiseen kuuluu systemaattista harjoittamista erilaisissa taidoissa. Kirjoitetun kielen prosessit täytyy opettaa ja näin esimerkiksi lukutaito mielletään oppimisprosessina, joka etenee hierarkisesti seuraavien vaiheiden kautta: 1. äänne-kirjain-vastaavuuden hahmottaminen 2. tavurajan hahmottaminen 3. tavun kokoaminen äänne-kirjain- vastaavuuksista 4. sanan kokoaminen tavuista ja ääneenlukeminen 5. sanojen ja lauseiden merkityksen käsittäminen (Ahvenainen et al, 1979, 25) Suomessa tällä hetkellä tunnettu KÄTS-lukemaanopettamis- menetelmä perustuu tähän valmius- ja prosessiajatteluun. Tämä menetelmä on lähtenyt liikkeelle lukiopetuksesta käsin. Lukiongelman korjaamista varten on sekä lukeminen että kirjoittaminen tehtävänä jaettu osatehtäviin, prosesseihin, joita systemaattisesti opetetaan ja harjoitetaan. Erityisopetus kohdistuu tarkasti näihin osaprosesseihin.

1.3 Kehitysajattelu

Kielitaito on Rosen (1982,9) mukaan sarja toisiinsa suhteessa olevia ajatus- prosesseja: kuuntelemisen, puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen taitoja. Vaikka nämä alueet kehittyvät itsenäisesti, ne ovat Rosen mukaan koko ajan

välittömässä vuorovaikutuksessa keskenään. Taitojen hankinnassa lapset usein noudattavat kehityksellistä järjestystä edeten kuuntelusta puhumiseen, siitä lukemiseen ja viimeiseksi kirjoittamiseen. Kehitys ei Rosen (1983) mukaan kuitenkaan ole lineaarinen, vaan pikemminkin syklinen sillä tavalla, että toinen taito vaikuttaa toiseen, ne elävät symbioottisessa suhteessa toisiinsa. Nurssin (1988, 33-48) mukaan nykyiset tutkimukset ovat osoittaneet, että kirjoitustaito opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa lapsen ja ympäristön kanssa. Hänen mukaansa kirjoittaminen ilmaantuu spontaanisti silloin kun lapsi kommunikoi ja on vuorovaikutuksessa toisten lasten ja aikuisten kanssa kotona ja päiväkodissa.

Kehittymistä korostettaessa lähdetään liikkeelle siitä, että painetun sanan kulttuuriympäristössä lapsi on itsekin aktiivinen keksimään, mistä lukemisessa ja kirjoittamisessa on kysymys. Kielen kokemuksellisuus, sosiaalinen viitekehys ja lapsen yksilöllisyys ovat tässä näkemyksessä edustettuina. (Pukkila 1990.) Julkunen (1990, 73-83) mainitsee, että suomalaislapsilla lukemisen käsitteen ymmärtäminen on melko yksinkertaista jo siitä syystä, että useat television lastenohjelmat ovat tekstitettyjä, joten lapset jo varhain tarvitsevat aikuisen apua päästäkseen selville ohjelman sisällöstä.

Harste (1990, 316-318) on tehnyt tämänhetkisen lukemisen ja kirjoittamisen tutkimuksen perusteella seuraavat johtopäätökset lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta, "matkasta painettuun kieleen":

1. Kieli opitaan luonnollisesti käytön avulla, eikä niinkään kielenkäyttöharjoitusten avulla; mitä useammin lapsi kohtaa erilaisia kielen muotoja ja käyttötapoja, sitä paremmin hän pystyy tuottamaan erilaatuista kieltä erilaisissa konteksteissa.
2. Jo neljävuotiaan kirjoittamisyritykset heijastavat kulttuurin painettua kieltä, meidän ei tule enää olettaa koulun alussa, että lapset tulevat sinne ilman jonkinasteista tietoa ja taitoa kirjoitetusta kielestä.
3. Jo 3-vuotias tekee erilaista jälkeä piirtäessään ja "kirjoittaessaan" ja osaa hahmottaa sanoja signaaleina esimerkiksi maitopurkin kyljestä.

Hän vaihtaa myös äänensä "lukemiseksi", jos hän on lukemassa kirjaa.

4. Noin 5-6-vuotiaana lapsi huomaa sen, että kieli on erilaista eri konteksteissa ja alkaa löytää kirjoitussysteemin.
5. Oppiminen etenee jo osatusta uuteen asiaan. Ymmärtäminen ja oppiminen liittyvät selkeästi yhteen. Lapsille tulee tarjota runsaasti mahdollisuuksia luoda omaa kieltä luoden yhteyksiä oman elämänsä ja painetun kielen välille.

Brügelman (1990) näkee luku- ja kirjoitustaidon osana yleisen kieli- taidon kehittymistä. Hän on tutkinut lasten kirjoitustaidon kehitystä ennen kouluikää ja aivan kouluiän alussa antamalla kirjoitustehtäviä silloin, kun vielä mitään erityistä systemaattista kirjoittamisen opetusta ei ole annettu. Analysoidessaan esikoululaisten kirjoittamista hän on löytänyt erilaisia tapoja kirjoittaa esim. neljä taloa, alkaen kuvakirjoituksesta ja päätyen lähes oikeaan saksankieliseen kirjoitusasuun. Lasten kirjoitustuotoksissa näkyy selvästi se, että heillä on jo varsin varhain selviä kokemuksia ja löytöjä painetun kielen rakenteisiin. Heillä on erilaisia käsityksiä kirjoitetusta kielestä. Huonommin kehittynyt kirjoitustaito tai lukemisvirheet eivät viittaa oppimiskyvyn poikkeavuuteen vaan kirjoitetusta kielestä saatujen kokemusten puutteellisuuteen.

2 KIELELLINEN TIETOISUUS

2.1 Kielellisen tietoisuuden kehittyminen

Kielellisellä tietoisuudella tarkoitetaan kehityksen kuluessa erotettavaa kielellistä toimintaa, joka tapahtuu ikävuosien 4 ja 8 välillä, tällöin lapsi alkaa kiinnittää huomiota kielen rakenteisiin ja operoida niillä, pitää kielen systeemejä ajattelun kohteena eikä pelkästään kiinnittää huomiota kielen ymmärtämiseen ja lauseiden tuottamiseen. Kielellinen tietoisuus edellyttää

oman kontrollin mukanaoloa, kun normaali kielenkäyttöprosessi on automaattinen. (Tunmer & Cole 1985.)

Kielellisen tietoisuuden käsite yhdistää luku- ja kirjoitustaidon kehittymisen valmius- ja kehitysajattelun, sillä esim. Tornéuksen (1991) mukaan kognitiivisen kehityksen myötä lisääntyy lapsen kyky omaksua ulkopuolinen ja pohdiskeleva asenne ympäristön ilmiöihin, myös kieleen. Lapsi oppii kielen luonnollisesti kommunikoimalla jokapäiväisen elämän tilanteissa. Hän kiinnittää huomion sanoman sisältöön ja hänellä on usein epäselvä käsitys kielestä, esimerkiksi pyydettyä heitä sanomaan pitkä sana, he voivat sanoa juna tai tie. Lapsi alkaa kuitenkin vähitellen siirtää huomiota sanojen muotoon, hän kuulee äänellisiä pituuseroja sanoissa ja huomaa, että tämä ero näkyy myös silloin, kun sanoja laitetaan paperille.

Tornéus (1991) jakaa kielellisen tietoisuuden neljään osa-alueeseen, tietoisuus kielen äännerakenteesta (fonologinen tietoisuus), tietoisuus sanoista (morfologinen tietoisuus), tietoisuus lauseiden rakenteesta (syntaktinen tietoisuus) ja tietoisuus kielen käytöstä (pragmaattinen tietoisuus).

Fonologinen tietoisuus tarkoittaa taitoa jakaa sanoja äänteisiin, äänteiden erottelemista ja yhdistämistä, riimin tunnistamista, äänteiden korvaamista ja lisäämistä. (Tornéus 1991; Tunmer & Cole 1985.) Griffith ja Olson (1992, 516-523) käyttävät fonologisesta tietoisuudesta nimitystä foneeminen tietoisuus. Tämä taito voidaan heidän mukaansa jakaa eritasoisiin osataitoihin; helpoin taito on riimien tunnistaminen ja muodostaminen, seuraava taso on alkuäänten tunnistaminen sanasta ja vaikein taito on kaikkien sanan foneemien erottelu ja muotoilu uudeksi sanaksi.

Spontaania riimittelyä esiintyy jo muutaman vuoden iässä. Ponsila (1992, 82) kuvaa alle 3-vuotiaan Hetan riimittelyä, joka tapahtui ruokapöydässä: *maito, paito, liha, piha- leipä on niin kuin peipä*. Lapsi lähtee liikkeelle tutusta sanasta, jota operoi, niin että tuloksena on uusi sana (Ponsila, 1996, 82).

Brügelman (1990) korostaa lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa ei-lineaarisuutta. Ponsilan (1996, 79) mukaan fonologinen tietoisuuskin

kehittyy vaiheittain, monipuolistuvien kyvyin kohdistaa huomio sanan sisällöstä äänteelliseen rakenteeseen, tehdä havaintoja tästä rakenteesta ja toteuttaa äännerakenteeseen kohdistuvia kielellisiä operaatioita.

Fonologinen tietoisuus on tärkeä juuri lukemaanopettelu-alkuvaiheessa. Lundberg (1984, 34-49) painottaakin kielellisen tietoisuuden merkitystä lapsen lukemaan oppimiselle ja Swank & Cattsin (1994) tutkimuksen mukaan huonot ja hyvät sanantunnistajat voitiin erottaa toisistaan erittäin hyvin fonologisen tietoisuuden tehtävillä. Fonologinen tietoisuus tarjoaa ikäänkuin sillan, jonka avulla lapsi ymmärtää, että kirjoitettu kieli ja puhuttu kieli liittyvät yhteen. Varhaiset ja toistuvat kirjoituskokemukset tukevat ja rakentavat tätä yhteyttä. (Griffith ja Olson 1992, 516-523.)

3. LUKEMIS- JA KIRJOITTAMISVAIKEUS

3.1 Lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan hallinnan solmukohdat

Ahvenaisen, Karpin ja Åströmin (1979, 28) mukaan vaikeudet lukemisen perustekniikan oppimisessa ilmenevät seuraavissa oppimisprosessin solmukohdissa:

1. Vaikeudet kirjaimen muuttamisessa äänteeksi.
2. Vaikeudet äänteiden yhdistämisessä tavuksi.
3. Vaikeudet tavurajan hahmottamisessa.
4. Vaikeudet sanan kokoamisessa tavuista.
5. Vaikeudet sanojen ja lauseiden merkityksen käsittämisessä.

Sanatasoisen kirjoittamisen perustekniikan oppimisessa vaikeudet ilmenevät kirjoittajien (Ahvenainen et al. 1979, 41) mukaan seuraavissa solmukohdissa:

1. Vaikeudet kuullun sanahahmon toistamisessa
2. Vaikeudet tavuerottelussa
2. Vaikeudet äänne-erottelussa
3. Vaikeudet äänteen muuttamisessa kirjaimeksi.

4. Vaikeudet sanojen ja lyhyiden lauseiden kirjoittamisessa.

Viime aikoina on tutkimuksissa etsitty lukemisvaikeuden perusongelmia. Peltomaa ja Korkman (1995, 3-7) kuvaavat useisiin tutkimuksiin pohjaten kahta perusongelmaa, fonologisen koodauksen ja nopean nimeämisen vaikeutta. Ahvenaisen et alin (1979) luetteloimissa lukemaan oppimisen solmukohdissa nämä ongelmat on nimetty vaikeudeksi muuttaa kirjain äänneeksi ja yhdistää äänneet tavuiksi. Närhi ja Ahonen (1995) tutkivat 72 8-12-vuotiasta poikaa ja totesivat nopean nimeämisen ongelmat lukemisvaikeuksilla.

Aikuistenkin lukivaikeuksisten on vaikea lukea merkityksettömiä sanoja, joilla fonologista koodaustaitoa arvioidaan. Heidän on myös vaikea päättää nopeasti välähtävästä sanasta onko se sana vai epäsana. Tutkijaryhmä Lyytinen, Leinonen, Nikula, Aro ja Leiwo (1995) analysoi aikuisten lukemissuoritusta ja löysi dysleksian alaryhmiä, joista yhdellä ryhmällä vaikeudet olivat ortografisessa koodauksessa: sanan nopeassa tunnistamisessa, toisella fonologisessa koodauksessa ja kolmannella oli ongelmia näissä kummassakin.

3.2. Lukemis- ja kirjoittamisongelmien varhainen diagnosointi - arviointilomake

Catts (1997) lähestyy lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia laaja-alaisina kielellisenä ongelmina, jotka voidaan havaita jo puhekielen hallinnan vaikeuksina. Kuitenkaan kaikilla lapsilla ei ole puhekieleen liittyviä ongelmia, vaan heillä on ongelmia kielen fonologisessa prosessoinnissa, jotka ilmenevät puhekielen äänneiden hahmottamisessa. Catts (1997) viittaa myös näiden lasten vaikeuteen nimetä ja palauttaa sanoja mieleen sekä myös lyhytaikaisen muistin ongelmiin. Myös puheen tuottaminen saattaa hänen mukaansa tuottaa vaikeuksia.

Catts (1997) on laatinut listan havainnoitavista piirteistä, joiden avulla voidaan ennakoida mahdollisia lukemisen ja kirjoittamisen ongelmia ennen

kouluikää tai koulun alkaessa. Havainnointilomakkeen avulla pyritään löytämään ne lapset, joilla on riski kieliperustaisiin lukemisen ja kirjoittamisen ongelmiin. Se on tarkoitettu käytettäväksi päiväkodin esikoululaisilla tai ensimmäisen luokan syksyllä. Seuraa lasta pidemmän aikaa ja sitten merkitse havaintosi. Voit myös seurata arviointilomakkeen avulla ryhmäsi lapsia Pöllövaari-ohjelman toteutuksen aikana ja pyrkiä antamaan harjoitusta enemmän niille, joilla huomaat kielellisiä ongelmia. Rastita jokainen piirre, jonka huomaat lapsessa. Lasta, joka saa monia "rasteja", on syytä seurata tarkemmin ja hänen tulisi saada kielellisen tietoisuuden harjoitusta yksilöllisesti, pienessä ryhmässä tai yhdessä koko ryhmän kanssa. Arviointilomakkeen on Suomen oloihin muokannut Irma Kakkuri.

Kieliperustaisten lukemisongelmien varhaiseulonta

(Catts 1997)

Lapsen nimi:	Syntymäaika:
--------------	--------------

Puheen äännetietoisuuden hahmottaminen

	ei ymmärrä eikä nauti riimeistä
	ei tunnista helposti samalla äänneellä alkavia sanoja
	puhuttujen sanojen tavuja on vaikea laskea
	on vaikeuksia taputtaa sanojen tavurytmää
	osoittaa vaikeuksia kirjain-ääne-vastaavuuden hahmottamisessa

Sanojen nimeäminen

	on vaikeuksia nimetä sanoja (lammas--käyttää kiertoilmaisua: villainen eläin)
	ei tahdo muistaa päiväkotij- /luokkakavereiden nimiä
	puhe on haparoivaa, käyttää erilaisia täytesanoja. öö..umm..
	käyttää usein epämääräisiä sanoja: "asia, tavara, miksi sitä sanotaankaan"
	on vaikeuksia muistaa viikonpäiviä jne..

Verbaalinen muisti

	on vaikeuksia muistaa ohjeita tai määräyksiä
	on ongelmia ihmisten ja paikkojen nimien oppimisessa
	on vaikeuksia muistaa laulujen ja runojen sanoja
	on vaikeuksia lasten keksimien leikkikielten oppimisessa

Puheen tuottaminen ja havainnointi

	on vaikeuksia ääntää tavallisia sanoja, joissa esim. konsonanttikasaumia (traktori, broileri jne..)
	kuulee usein väärin sanoja ja ääntää usein väärin sanoja tai nimiä
	sekoittaa samalta kuulostavia sanoja toisiinsa
	sekoittaa samankaltaisia äänneitä puhuessaan "elefantti"/elefantti
	puheessa äänneet reversoituvat usein "Epykti/Egypti"
	on vaikeuksia sanaleikeissä

Kielen ymmärtäminen

	reagoi vain osaan annetuista ohjeista, jos ohjeissa on useita vaiheita
	vaatii lisätarkennusta ohjeisiin varmistamaan ymmärtämistä
	tukeutuu liian paljon ympäröiviin sanoihin ymmärtääkseen ohjeet
	kysymysten ymmärtäminen on vaikeaa
	ikään sopivien tarinoiden ymmärtämisessä on vaikeuksia
	on vaikeuksia johtopäätösten tekemisessä ja lopputuloksen ennustamisessa
	on vaikeuksia hahmottaa avaruudellisia käsitteitä, vasen-oikea, edessä - takana

Kielen tuottaminen

	puhuu lyhyitä lauseita
	tekee puhekielessä kielioppivirheitä
	puhekielessä ei ole paljon vaihtelua
	on vaikeuksia antaa ohjeita ja selittää tai kuvata asioita
	yhdistelee tapahtumia tai asioita epäloogisesti
	hänellä on paljon sanottavaa, mutta kuvaa kuitenkin vähän yksityiskohtia
	on vaikeuksia keskustelussa, vuoron odottamisessa, aiheessa pysymisessä ja myös sen osoittamisessa, että ei ymmärrä

Muita tärkeitä havaintoja

	varhaislapsuudessa on huomattu puheen ymmärtämisen tai tuottamisen ongelmia
	jollakin tai joillakin perheenjäsenistä on ollut kielellisiä ongelmia
	kotona ei harrasteta lukemista
	kotona ei ole kirjoja eikä jaeta lukukokemuksia
	ei ole kiinnostunut kirjoista eikä lukemiseen liittyvistä asioista
	ei mielellään leiki kuvitteluleikkejä

Arvioinnin suorittaja/suorittajat ja päiväys:

--

4 NELJÄ SUOMALAISTA KIELELLISEN TIETOISUUDEN HARJOITUSOHJELMAA

Monet tutkimukset (esim. Bradley & Bryant 1987) ovat osoittaneet, että erityisesti äännetietoisuus on yhteydessä sanan tunnistustaitoon (dekooodaukseen) alkuopetuksessa. Niinpä on haluttu jo päiväkodissa tai koulun alussa harjaannuttaa näitä taitoja, jotta lukemaanoppimista voidaan tukea. Kielellisen tietoisuuden harjoittamisen tavoitteet voidaan tiivistää seuraaviksi tavoitteiksi:

1. Kehittää lapsen kielenkehitystä ja helpottaa lukemaan oppimista.
2. Ennaltaehkäistä lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien syntymistä.

4.1 Löytöretki kieleen (Tornéus)

Suomessa on ilmestynyt neljä varsinaista kielellisen tietoisuuden ohjelmaa, joista ensimmäisenä ilmestyi 1990-luvun alussa. Kuvaan tässä itse valitsemiltani osilta ohjelmien teoriaa ja toteutusta.

"Löytöretki kieleen"-ohjelma sisältää kaksi kirjaa, ensimmäisessä kirjassa (Tornéus 1991) käsitellään kielellisen tietoisuuden teoriaa metalingvistiselta kannalta ja toisessa (Tornéus, Hedman & Lundberg 1991) sitten on esitetty harjoitusohjelma kielellisen tietoisuuden kehittämiseen.

Teoriaosuudessa tutkijat lähestyvät kielellistä tietoisuutta laajasta näkökulmasta sisällyttäen siihen tietoisuuden kielen äännejärjestelmästä (fonologinen tietoisuus), tietoisuuden sanoista (morfologinen tietoisuus), tietoisuuden lauseiden rakenteesta (syntaktinen tietoisuus) ja tietoisuuden kielen käytöstä (pragmaattinen tietoisuus). Ohjelma on monipuolinen, kielen käyttöä korostava. Erityisen hyviä ovat instruktioit, joissa selitetään sanan ja lauseen käsitteitä.

OHJELMA: Harjoituksissa lähdetään liikkeelle oman nimen ja myös omien perheenjäsenten nimien opettelemisesta, johon aikaa leikkeineen ja keskusteluineen käytetään aikaa 16 päivää. Metalingvistiset harjoitukset

aloitetaan riimeillä ja loruilla. "Mitkä sanat kuulostavat samanlaisilta?" Näin edetään niin kauan kunnes lapset osaavat riimittelyn taidon, mukaan liitetään riimittelyä eläinten nimillä jne.. Lorut tulevat sitten mukaan, korostetaan lorujen poljentoa, jotta rytmiaines saa tukea.

Sanat ja lauseet aloitetaan instruktiolla: "Tänään puhumme sellaisesta asiasta kuin lause. Mikähän se semmoinen lause on? Kun puhumme, tulee suusta sanoja ja äänteitä. Lause on sellainen pala puhetta, jossa on useita sanoja. Kun kirjoitetaan, täytyy puhe jakaa osiksi, sanoiksi. Nyt harjoitteleminen sitä, miten puhe jaetaan osiksi." Lapsille näytetään kirjoitettua puhetta. Ympäristöä on tekstitetty toiminnallisilla lauseilla, esim. kalenterin vieressä lukee "Me mittaamme aikaa". Piirrosten vieressä voi lukea: "Nämä ovat kevätkuviamme." Harjoituksissa edetään lauseen sanojen laskemiseen, lauseen täydentämiseen. Erityisen hyvä on metapragmaattinen harjoitus, joka etenee seuraavasti: Kerrotaan kuvasta kysellen. Mitä näet kuvassa? - Talon. Millaisen talon? - Vanhan. Minkä värinen talo on? - Punainen. Kertoisitko nyt kaiken yhdellä lauseella. - Näen kuvassa vanhan, punaisen talon.

Sanojen käyttötarkoituksissa opetetaan paikkasanojen, teonsanojen ja nimisanojen perheet. Aloitetaan paikkasanoista ja edetään teonsanojen kautta nimisanoihin. Sanat vaihtavat paikkaa-leikkiä leikitään monin eri tavoin.

Äänteiden kuunteleminen aloitetaan instruktiolla: "Miltä kuulostaa ensimmäinen kuulemasi äänne, kun sanon nimesi?" Edelleen jatketaan äänteiden etsimisellä: "Kuuluuko sanassa 'o'?" "Kaikki, joiden nimessä kuuluu 'i' saavat lähteä ulos jne.. Äänneillä pelataan myös lihottaen: "Mitä tulee jos sanaan 'ari' lisätään 's'?"

Tästä ohjelmasta ei ole tehty varsinaista tutkimusta, mutta kirjoittajat kuvaavat tekemäänsä tutkimusta, jossa fonologista tietoisuutta harjoitettiin ensimmäisen kouluvuoden keväällä. Tutkimukseen osallistui kolme luokkaa. Puolet kunkin luokan oppilaista osallistui harjoituksiin noin kaksi kertaa viikossa kymmenen viikon ajan. Jokaisella harjoituskerralla luettiin

äänneloruja sekä harjoiteltiin sanojen jakamista äänteiksi ja äänneiden yhdistämistä. Muut oppilaat osallistuivat tavanomaiseen äidinkielenopetukseen. Sekä ennen harjoitusjaksoa että sen jälkeen arvioitiin oppilaiden valmiudet äännesegmentaatioissa, äänneiden yhdistämisessä, lukemisessa ja kirjoittamisessa. Edistystä oli tapahtunut kaikilla harjoitusta saaneilla oppilailla, mutta eniten olivat hyötäneet ne oppilaat, joiden suoritus oli alussa kaikkein heikoin. Mielenkiintoista oli tutkijoiden mukaan myös se, että myös oppilaiden kirjoittaminen parani, vaikka kirjoittamista ei ollenkaan sisältynyt harjoitteluun.

4.2 KIEKU-ohjelma (Peltomaa & Korkman)

Teoriaosuudessaan Peltomaa ja Korkman (1995) kuvailevat tutkimuksia, joissa heikko suoriutuminen fonologisen tietoisuuden tehtävissä ennakoii lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia. Toinen tärkeä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen perusvalmius on kyky oppia ja sujuvasti palauttaa mieleen kielellisiä nimikkeitä, jota kirjain-äänne-yhdistelmien oppiminen edellyttää.

Kolmantena tärkeänä tekijänä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien taustalla tutkimukset ovat osoittaneet lyhytkestoisen muistin ongelmat. Lyhytkestoista muistia voidaan tarkastella työmuistina, jonka avulla tapahtuu mm. sanojen äännteellinen analysointi sekä järjestyksen muistaminen lauseissa ja virkkeissä.

Ohjelmalla on selkeä neuropsykologinen tausta ja harjoitteet ovat systemaattisesti eteneviä; nopea nimeämisen harjoitusta on paljon.

Kuntoutusohjelma: Yksi lukuvuosi/kerran viikossa/1 tunti kerrallaan.

Tehtävien esittämisjärjestys:

I. Kirjainmerkkien ja äänneiden välisten yhteyksien vahvistaminen

Perusharjoitukset

1. Tutut nimet
2. Leikitään omien nimien kirjaimilla
3. Muistipeli aakkosilla

18

- 4a. Nopea nimeäminen(väri tai/ja esine)
- 4b. Nopea nimeäminen kirjaimilla
5. Tutut kirjaimet
6. Kokonaisten sanahahmojen tunnistaminen
7. Nimenmuutos
8. Merkityksettömät tavut

II. Sanojen äänteellisen analysoinnin vahvistaminen

1. Riimit
2. Painovirheleikki
- 3.a-c. Yhdyssanaleikit
- 3d. Sanat vaihtavat paikkaa
- 4a-c Äänneleikit
- 4d-f Äänteiden tunnistaminen
5. Mikä ei kuulu joukkoon
6. Uudet sanat
7. Yhdyssanoja kuvakorteista
8. Laiva on lastattu

Kuntoutukseen osallistui 26 poikaa/vertailuryhmään 20 poikaa. Alku- ja loppumittauksessa käytettiin Nepsu-testistöä.

NEPSU-testistöstä valitut testit:

1. Impulssien inhibitio; arvioidaan lapsen kykyä ohjata ja kontrolloida motorista toimintaa itseinstruktion avulla. Lapsen pitää esim. toimia toisin kuin tutkija. Kun tutkija koputtaa pöytää, lapsen pitää taputtaa sitä.
2. Työskentelyn pitkäjännitteisyys; tuloksena on aika, jonka lapsi jaksaa keskittyä tehtäviin (max. 45 min.)
3. Puheen auditiivinen analyysi; lapsen pitää valita oikea kuva, kun muina vaihtoehtoina ovat sukka ja kukka) sanotaan tai sanan osan perusteella

(esim. "tässä on karhu, jalka ja parta. Missä sanassa on sellainen osa kuin "hu")

4. Token-testi; "Pane punainen ympyrä vihreän neliön ja keltaisen neliön väliin."

5. Kielelliset käsitteet. "Mikä lapsi on kolmantena rivissä?"

6. Kiirehditty nimeäminen. Lapsi nimeää Token-testistön nappuloista kunkin koon, värin ja muodon mahdollisimman nopeasti. ("pieni, punainen ympyrä; suuri, vihreä neliö jne..")

7. Sormien taktiilinen erottelu; Testissä tarkastellaan tuntohavaintoon perustuvaa erottelukykyä. Lapsen käsi asetetaan pöydän alle siten, että lapsi ei näe sormiaan. Tutkija koskettaa sormia yksi kerrallaan, ja lapsi ilmoittaa, mitä sormea on kosketettu.

8. Kuvien kopiointitehtävä; tarkkuutta arvioidaan.

9. Nimien oppiminen. Lapselle näytetään peräkkäin seitsemän lapsen valokuvaa ja kerrotaan kunkin lapsen nimi. Sen jälkeen näytetään kuvat kysyen lapsen nimiä. Opetus ja kysely toistetaan vielä kaksi kertaa. Vastauksesta lasketaan erikseen oikein vastausten summa kaikilta esityskerroilta ja opitut nimet viimeisellä esityskerralla.

10. Nimien viivästetty mieleenpalauttaminen. Testissä arvioidaan aikaisemmin opitun aineksen mieleenpalauttamista. Puolen tunnin kuluttua Nimien oppimistehtävän jälkeen lasten valokuvat näytetään uudelleen ja lasta pyydetään palauttamaan mieleen lasten nimet.

Ei-standardoidut mittaukset:

11. Selektiivinen audittiivinen tarkkaavuus; tutkija luettelee monotonisella äänellä sanoja, esim. punainen, pane, ei, jne..punainen.. Lapsen tehtävänä on panna punainen puikko reikälautaan aina, kun kuulee sanan punainen.

12. Kertominen. Lapselle luetaan pieni kertomus, jonka jälkeen hän saa kertoa siitä kaiken muistamansa. Yksityiskohtien ja juonen etenemisjärjestyksen muistaminen huomioidaan pisteytyksessä.

13. Välitön toistaminen: sanasarjat. testi mittaa kuulo-ulkomuistia kielelli-

sellä materiaalilla. Lapsi toistaa tutkijan perässä piteneviä sanasarjoja.

Seurantavaiheen arviointimenetelmät:

Mekaaninen lukeminen; Testissä 75 sanaa, jotka luetaan ääneen. Lapsen pistemääräksi tulee kahden minuutin aikana oikein luettujen sanojen määrä.

Ymmärtävän lukemisen testi A: Tehtävässä on kuusi kuvaa, ja jokaisen kuvan vieressä on viisi sanaa tai lyhyttä lausetta. Lapsen tehtävänä on alleviivata kaksi kuvaan sopivaa vaihtoehtoa.

Ymmärtävän lukemisen testi B: Lapsi lukee lyhyen kertomuksen ja vastaa sen perusteella 12 kysymykseen joko S (=sopii kertomukseen) tai E (=ei sovi kertomukseen)

Sanelukirjoitus: Lapselle sanellaan vaikeutuvaa 32 sanan sarjaa yksi kerrallaan. Jatketaan, kunnes 10 peräkkäistä sanaa on epäonnistunut. Lasketaan oikein kirjoitetut sanat.

Tulokset:

Nepsu-testistön mittauksissa kuntoutusryhmässä yleinen piirre oli suoritus-ten keskimääräinen kohentuminen tai pysyminen ennallaan. Puheen auditiivinen analyysi ja kertominen paranivat eniten. Myös selektiivinen auditiivinen tarkkaavuus ja pitkäjännitteisyys paranivat. Vertailuryhmän suoritusprofiilissa oli tapahtunut muutoksia sekä parempaan että huonompaan suuntaan. Kertominen ja puheen auditiivinen analysointi olivat parantuneet. Kielellisissä käsitteissä suoriutumisen oli heikentynyt; samoin nimien oppimisessa.

Lukeminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen:

Kuntoutusryhmä menestyi vertailuryhmää paremmin molemmissa luetun ymmärtämisen testeissä ja sanelukirjoituksessa. Mekaanisessa lukemisessa ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Seurantamittaus suoritettiin vuoden kuluttua kuntoutuksen päättymisestä. Tutkimuksessa otettiin huomioon myös luokanopettajien arviot oppimisvaikeuksista sekä

tehtiin tavalliset lukitestit. Tutkijoiden mukaan päätulos on se, että kuntoutuksen päätyttyä ryhmien välillä oli selkeitä eroja kuntoutusryhmän eduksi sekä luki-testeissä että opettajien arvioissa. Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että esikouluvaiheessa toteutetulla kielellisellä kuntoutuksella on mahdollista tukea myös niiden lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimista, joilla on todettu kielellisiä erityisvaikeuksia.

4.3 LUMO-projekti (Poskiparta)

Tutkimusta varten testattiin 240 koulutulokasta, joista seulottiin 26 riskilasta (kielellinen tietoisuus heikko), ja heille nimettiin parikki (kielellinen tietoisuus, älykkyys, työmuisti, kuullun ymmärtäminen, matemaattinen päättelykyky verrannettiin). Ohjelma on hyvin selkeä ja systemaattinen. Painopiste on äännetietoisuudessa.

OHJELMA: 47 TUOKIOTA, 3-4 KERTAA / VIIKKO 3 KK:N AJAN
20 MIN./KERTA/ 3-6 LAPSEN RYHMISSÄ

1. RYHMÄN JÄSENEKSI TULEMINEN 5 TUOKIOTA (oman nimen analysointi: sukunimi, etunimi - analysoidaan kuultua ja tunnustetaan.
2. RIIMEIHIN JA LORUIHIN TUTUSTUMINEN 10 TUOKIOTA
3. TIETOISUUS PUHEESSA ESIINTYVISTÄ SANOISTA 11 TUOKIOTA: lauseen sanojen laskeminen
4. ÄÄNNETIETOISUUS 21 TUOKIOTA

Äännetietoisuuden harjaannuttaminen aloitetaan ohjelmassa siten, että aikuinen kirjoittaa A-kirjaimen taululle ja kysyy: "Mikähän kirjain tämä on?" "Niin, se on a-kirjain. Tietäkö joku millaiselta se kuuluu sanassa? Niin, se kuuluu /a/.

Sanotaan yhdessä ja keksitään /a/-äänteellä alkavia sanoja tai sanoja, joissa

kuuluu /a/. Ensimmäisellä kerralla käydään näin läpi vokaalit A, E, ja I. Seuraavalla kerralla kirjaimet S ja O, ja sitä seuraavalla kerralla kirjaimet R ja L. Kun nämä kirjaimet on käyty läpi, aletaan kirjoittaa. Instruktio on tällainen: "Saat kirjoittaa oman nimesi alle ihan mitä haluat, voit kirjoittaa lauseita, sanoja, tavuja tai kirjaimia. Aikuinen seuraa lasten toimintaa ja auttaa. Lorupussin avulla harjoitellaan riimejä ja tehdään myös itse riimi-loppuja. Jokaiseen tuokioon kuuluu myös tarinahetki, jonka aikana opettaja lukee isoa tekstiä ja oppilaat näkevät tekstin koko ajan opettajan lukiessa. Luetusta tarinasta keskustellaan kysymyksiä tehden.

TULOKSET: Kielellinen tietoisuus kehittyi nopeasti. Alkumittauksessa sanojen lukeminen ei onnistunut, mutta loppumittauksessa keskiarvo oli 13.3 (max 18). Myös kirjoittaminen edistyi (loppumittauksen keskiarvo 4.5, alkumittauksessa ei sanojen kirjoittaminen vielä onnistunut). Luetun ymmärtämistä arvioitiin neljän kuukauden kuluttua kokeen loppumisesta. Luetun ymmärtäminen oli jonkin verran parempaa kuin vertailuryhmän parikeilla. **Yleisesti ottaen keväällä riskilapset olivat ryhmänä samalla tasolla kuin ne lapset, jotka eivät lukeneet ennen koulua, mutta joiden kielellinen tietoisuus oli keskimäärin hyvin kehittynyt. Eli kielellisen tietoisuuden harjoittamisella oli saatu "paikattua" aukko, joka olisi todennäköisesti haitannut lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan oppimista.**

4.4 Päiväkotilasten lukuleikkikokeilu (Karvonen & Sarmavuori)

Karvosen ja Sarmavuoren (1995) kokeilussa oli mukana Helsinki, Jyväskylä, Turku ja Rovaniemi. Normaalipäiväkodeista oli 426 lasta ja erityispäiväkodeista 58 lasta, nämä lapset olivat puhe- ja äänihäiriöisiä, kehitysviivästy-mälapsia, kehitysvammaisia ja 0-luokkalaisia. Kokeilu kesti yhden lukuvuoden.

OHJELMA: Syyslukukausi leikittiin kokonaisilla sanoilla, joita ei tavutet-

tu eikä analysoitu kirjaimittain. Lasten nimet, lähiympäristön sanat ja eläinsanat olivat mukana. Sitten otettiin mukaan verbit, joita yhdistettiin substantiiveihin, jolloin saatiin lyhyitä lauseita. Lorut, riimit ja arvoitukset sekä lasten omat tarinat kuuluivat ohjelmaan. Joissakin päiväkodeissa edettiin jopa oman kirjan tekemiseen saakka. Syksyn aikana opittuihin leikkeihin liitettiin keväällä kirjaintuntemusta ja ääntämistä. Kirjaimiin ja äänneisiin kiinnitettiin tietoista huomiota. Isot ja pienet kirjaimet kulkivat rinnakkain. Sanaristikot ja aakkoskortit, joihin liittyi pieni loru tai arvoitus, tekivät kirjaimista houkuttelevia.

Kokeilussa haluttiin aluksi tietoisesti keskittyä kokonaisilla sanoilla leikkimiseen ja vasta sen jälkeen liittää niihin kirjain-äänneleikkejä.

Tämä ohjelma on hyvin päiväkotiin sopiva, lasten spontaania kielenkäyttöä tukeva. Tutkimuksen tulokset on raportoitu selkeinä taulukkoina.

Tulokset:

Taulukko 1. Lukutaidon lähtötaso normaalipäiväkodeissa (suluissa) ja lopputaso ; koehenkilöiden prosenttiosuudet (N=426)

0. ei tunne kirjaimia (20%) 5%	4. tuntee kaikki kirjaimet (4%) 3%
1. tuntee muutaman kirjaimet (15%) 4%	5. saa selvän yksittäisistä sanoista (puu, luu jne..) (2%) 9%
2. tuntee useita (yli 5) kirjaimia (20 %) 23%	6. dekodaa tuntemattomia sanoja (lukee kertomusta) (3%) 3%
3. tuntee lähes kaikki kirjaimet (20) (30%) 20%	7. lukee kertomusta sujuvasti (4%) 16%

Taulukko 2. Lukutaidon lähtötaso erityispäiväkodeissa (suluissa) ja lopputaso ; koehenkilöiden prosenttiosuudet (N=58)

0. ei tunne kirjaimia (32%) 6%	4. tuntee kaikki kirjaimet (0%) 4%
1. tuntee muutaman kirjaimen (11%) 7%	5. saa selvän yksittäisistä sanoista (puu, luu jne..) 7% 4%
2. tuntee useita (yli 5) kirjaimia (19 %) 24%	6. dekodaa tuntemattomia sanoja (lukee kertomusta) (0%) 4%
3. tuntee lähes kaikki kirjaimet (20) (32%) 20%	7. lukee kertomusta sujuvasti (0%) 11%

Tutkimuksen mukaannousua oli erityispäiväkodeissa enemmän kuin normaalipäiväkodeissa. Erityispäiväkotien lähtötaso oli varsin heikko, mutta lopputulos yllättävän hieno. (Karvonen & Sarmavuori 1995, 33.)

5 PÖLLÖVAARIN KIRJOITTAMISINTO

5.1 Esikirjoittaminen kirjoitustaidon arviona

Kakkuri (1990) on tutkinut kouluun lähtevien esikirjoittamista Brügelmanin (1990) tutkimuksen esimerkin mukaan. Esikirjoittaminen määritellään lapsen hallinnassa olevaksi kirjoittamiseksi silloin, kun vielä ei ole annettu systemaattista kirjoittamisen kouluopetusta.

Tutkimushenkilöinä oli 99 esikoululaista, joiden iän vaihteluväli oli 6 v 4 kk-7 v 8 kk. Esikirjoittamisen arvioimiseksi kehitettiin Brügelmanin tutkimuksen pohjalta tehtävä, jossa KIM-leikin leikkimisen yhteydessä lapsia pyydetään kirjoittamaan esineiden nimet muistiin, jotta he paremmin muistaisivat ne.

Tutkittujen kouluunlähtevien kirjoittamistuotokset voitiin jakaa seitsemään luokkaan kirjoitustaidon kehittyneisyyden suhteen alkaen töhrimisestä ja päättyen lähes oikeisiin tavuihin tai sanoihin. Myöhempien

kokemusten pohjalta luokitteluoohjetta on tarkistettu. Liitteessä 1 on esikirjoittamisen tehtävän tarkat toteutusohjeet ja uudelleen muokattu luokitteluoohje. Tällä tehtävällä voi ennen kielellisen tietoisuuden harjoittamisen alkua ja harjoittamisen loputtua arvioida lasten esikirjoittamisen taidot. Näin lasten esikirjoittamisen kehittymistä voi seurata.

5.2 Pöllövaari-ohjelman teoreettiset lähtökohdat

Olen yhteenvedonomaaisesti koonnut ne teoreettiset (ja käytännölliset) perusteet, joihin ohjelma perustuu:

1. Lukemisen perustaidot ovat kirjainten äännearvojen nimeäminen ja kirjainten yhdistäminen ja erottelu. (Ball & Blachman 1991) Erityisesti kielellisiltä taidoiltaan heikommille lapsille on tarpeellista saada lisää aikaa harjoittelulle.
2. Muisti ja kaikki kokemukset ovat tilannespesifejä ts. ne liittyvät konkreettisiin objekteihin ja konteksteihin. (Brügelman 1990)
3. Havaitseminen ja ymmärtäminen ovat aktiivista uudelleen konstruointia yksilöllisten kokemusten ja käsitteiden puitteissa. (Brügelman 1990; Cambourne 1995)
4. Tieto esiintyy aina jossakin sosiaalisessa yhteydessä: se sisältyy kulttuuriin liittyviin merkityksiin. Oppiminen ei ole vain aktiivista vaan myös yhteistoimintaan perustuvaa. (Brügelman 1990)
5. Tavoitteena ei ole lukemaanoppiminen vaan kielellisen tietoisuuden perustaitojen tarjoaminen kaikille. Lukemisen taitoa ei arvioida eikä kontrolloida. Tämä siksi, että päiväkodissa ei syntyisi lasten (eikä vanhempien) välistä kilpailua.
6. Kirjoittaminen pyritään kuvaamaan mielenkiintoisena puuhana. Soveltaminen (Cambourne 1995) tapahtuu ilman suorituspainetta, jokaisen lapsen luonnollisella kielenkäytöllä.
7. Kehyskertomuksen ideana on luoda ohjelmasta yhtenäinen kokonaisuus, jotta kiinnostus säilyy, juonellisen kokonaisuuden kautta

pyritään myös siirtämään muistettavia äänneyhdistelmiä pitkäaikaismuistiin.

8. Henkilökohtaisten riimien käytöllä pyritään: a) kirjainmuotojen visuaalinen informaatio kytkemään merkityksellisten ja sanojen ja tekstin tekstipiirteisiin; b) kirjaintuntemuksen ja äännesysteemin kytkemiseen merkitykselliseen tekstiin. (Korkeamäki 1996).
9. Kirjaintuntemuksen helpottamiseksi käytetään tikkukirjaimia, joita lapset itsekin käyttävät omissa nimissään.

5.3 Ohjelman käytännön toteutus

Pöllövaari- ohjelmaa toteutetaan päiväkodin normaalien toimintatuokioiden aikana henkilökunnan valinnan mukaan kerran viikossa. Jos ohjelmaa toteutetaan koulussa, voi koko ohjelman käydä läpi tiiviissä aikataulussa ja jatkaa sitten eteenpäin opettajan haluamalla lukemaanopettamismenetelmällä. Toinen mahdollisuus luokkaopetuksessa on nivoa ohjelma heti alusta alkaen lukemaanopettamiseen lukemis- ja kirjoittamisinnon aikaansaamiseksi. Silloin jokainen oppilas vuorollaan voi olla "viikon henkilö", josta kertova riimi on seinällä. Viikon henkilö voi olla myös aina viikon ajan erityisen huomion kohteena. Hänelle voi piirtää, kirjoittaa, lahjoittaa tarroja ja antaa halauksia. **Näin lapsi kokee paitsi pääsevänsä kirjoitettuun kieleen sisälle myös olevansa rakastettu.** Ohjelmassa on kehystarina, jonka sisään on rakennettu riimiharjoittelua ja äänteiden nimeämis- ja yhdistelyharjoitusta. Painopiste on äännetietoisuuden kehittämisessä.

Toteuttaessaan ohjelmaa lastentarhanopettaja tai luokanopettaja keksii riimit aina oman ryhmän lapsista ja pyrkii tekemään niistä humoristisia ja lapsi kuvaavia. Kaksikin riviä riittää! Pöllövaarin riimikirjan voi myös pienentää ja antaa jokaiselle lapselle sitten, kun kaikista on lorut valmiina. Toinen mahdollisuus on koota jokaisen lapsen loru kansioon sitä mukaa kuin lorut valmistuvat. Niitä voi sitten käyttää lukemismateriaalina.

1. TUOKIO (1. viikko)

Tavoite: Opetetaan kahden vokaalin (A ja I) kirjain-äänne-vastaavuus ja aloitetaan kehyskertomus.

Pöllövaari on tirkistellyt jo kuukauden tänne meidän päiväkotimme/kouluumme. Se on tarkkaillut meitä ja tehnyt muistiinpanoja. Pöllövaari on näet päättänyt kirjoittaa meistä kirjan. Nyt juuri se pureskelee koukkunokallaan kynää ja koettaa pysyä valveilla. Tänään se on päättänyt aloittaa ja kirjoittaa Minnasta. Opettaja on tehnyt kirjainlaput A ja I tikkukirjaimin isolle paperille (A 4). Nyt hän alkaakin sanoa lapsille näyttäen kutakin kirjainlappua kerrallaan: "**Tästä kirjaimesta lähtee tällainen äänne.**" Hän opettaa kirjainten äännearvot. Lasten kanssa pohditaan sitä, että oliko tuo kirjoittamista ja todetaan, että ei ollut. Ne olivat vain yksittäisiä **äännteitä** (käytetään heti alussa oikeita nimityksiä, että myöhemmin ei tarvitse poisoppia mitään). On muistettava, että vokaalien äännearvo on lyhyt, jotta pitkän ja lyhyen vokaalin ero voidaan myöhemmin tehdä. Sitten näytetään ja luetaan Minnasta (tai jostain toisesta lapsesta) tehtyä riimiä:

Minna aina keksii uusia juttuja.

Hänelle sadut ja tarinat ovat tuttuja.

Minna paljon piirtelee kuvia.

Se on hänelle suurta huvia.

Tätä tekstiä voidaan useaan kertaan yhdessä lausua ja lukea samalla kun näytetään missä ollaan menossa. **Muista kirjoittaa riittävän isoilla kirjaimilla ja lukea hitaasti, jotta lapset voivat seurata ja nähdä puheen muuttuvan kirjoitukseksi.** Tuokion loputtua kiinnitetään **riittävän alhaalle seinään, jotta lapset voivat ohikulkiessaan kiinnittää siihen huomiota ja "lukea" sitä.**

Kirjainlaput laitetaan seinään myös **riittävän alhaalle**. Pitkin viikkoa voidaan aina välillä kerrata kirjainten äännearvot, jotta nimeämisharjoitusta tulee paljon. Hauskan leikin saat, kun laitat lapset opettajiksi. He voivat "karttakepillä" nopeasti osoitella kirjaimia ja toiset yrittävät mahdollisim-

man nopeasti nimetä kirjainta vastaavan äänteen. Samoin voidaan yhdessä "lukea" Minna-lorua.

2.TUOKIO (2. Viikko)

Tavoite: Tuokiossa opetetaan U- ja O-kirjaimen äänne ja harjoitellaan kaikkien neljän äänteen(A , I, U ja O) nopeaa nimeämistä.

"Voi, voi sentään, olipa mukavaa kirjoittaa Minnasta", tuumii pöllövaari ja raaputtaa korvallistaan. "Mitäs minä kirjoitinkaan?" Luetaan uudelleen Minnasta yhdessä seuraten tekstiä.

Tarina jatkuu:

Pöllövaarin silmät alkavat harhailia ja se raapii päätään. Selvästikin kirjoitusinnostus! Se tutkii kiireisenä muistiinpanojaan ja löytää monta kivaa juttua Samista:

**Sammin suukon antaa ja nauraa,
ja sitten hän alkaa laulaa!**

Kirjain-äänne-vastaavuus (A ja I) kerrataan seinällä olevista lapuista. **Kaikki sanotaan vain yhteen ääneen, ei laiteta lapsia yksilösuoritukseen.** Tätä tuokiota varten opettaja on tehnyt toiset kirjainlaput, joissa on vokaalit O ja U. Hän opettaa kirjainten äännearvot ja kiinnittää laput seinään taas riittävän alhaalle. Sitten sanotaan nopeasti uudelleen ja uudelleen kaikkien neljän kirjaimen äännearvot.

Päiväkodissa/koulussa opettaja voi sitten antaa lasten spontaanisti harjoitella pitkin viikkoa, mutta koulussa voi opettaja ottaa lyhyitä, ohjattuja tuokioita joka päivä.

3. TUOKIO (3.VIIKKO):

Tavoite: Opetetaan pitkän ja lyhyen vokaalin ero kaikista neljästä vokaalista (A,I, O, U)

Pöllövaari on muutaman päivän ajan seurannut eläkkeelle jäänyttä apteekkari Mutikaista. Se on huomannut, että apteekkari on ryhtynyt kirjoittamaan muistelmiaan. "Olisihan minullakin yhtä ja toista muisteltavaa", aprikoi pöllövaari, "mutta muistelukset joutavat odottaa, sillä minä haluan kirjoittaa lapsista, sillä niille tapahtuu aina kaikkia kikatusjuttuja!" Niinkuin nyt Laurallekin:

**On Lauralla kihara tukka
ja päässä sukka!**

Opettaja on tehnyt kirjainlaput, joihin on kirjoitettu pitkät vokaalit AA, II, OO ja UU ja hän on vielä alleviivannut vokaalit, jotta äännön pituus tulee korostettua. Ne laitetaan edellisten kirjainlappujen ala- tai yläpuolelle (ei viereen, että ei tule kolmea vokaalia peräkkäin).

Kerrotaan lapsille, että kaksi A-kirjainta jne.. peräkkäin tarkoittaa sitä, että pitää sanoa pitkään. Taas viikon mittaan kertaillaan kirjainten äännearvoja ja harjoitetaan lyhyttä ja pitkää vokaalia. Voi muodostaa pitkän ja lyhyen vokaalin "jonoja": AIOU (muista, että vokaali on lyhyt!) tai AA, II, OO ja UU.

Tässä vaiheessa lapset ovat varmasti jo saaneet kiinnostuksen kirjoittamista kohtaan; heille jaetaan jokaiselle kirjoitusvihko, johon jokainen saa kirjoitella tai piirrellä mitä itse haluaa. On muistettava, että tämäkään ei ole suoritus eikä mahdollisia kirjainmuotoja korjailla. Kirjoittaminen saa olla juuri sellaista mihin lapsi itse tuntee tarvetta.

Kirjoitusvihon voi kehottaa lasta ottamaan esille aina silloin tällöin, kun ei ole muuta tekemistä, mutta kaikki täytyy tapahtua kunkin lapsen ehdoilla. Mitään "kirjoitustuputusta" ei anneta. Koulussa taas voi ohjatun-

min järjestää kirjoitustilanteita, kirjainmuotojakin voi harjoitella kirjoittamaan. **Mutta omaehtoisen kirjoittamisen tulee antaa tapahtua lapsen ehdoilla ilman systemaattista opetusta. Sen vuoro tulee myöhemmin!** Jos lapsi kysyy neuvoa, tulee sitä tietysti yksilöllisesti antaa.

Lasten keskinäistä vertailuakin pyritään ehkäisemään, ettei kilpailu veisi pois iloa kirjoittamisesta. Kirjoitustuotoksia voi kyllä yhdessä tarkkailla ja osoittaa kiinnostusta kirjoituksen sisältämään viestiin.

4. TUOKIO (4.viikko)

Tavoite: Opetellaan uusi kirjain-äänne-vastaavuus pitkänä ja lyhyenä vokaalina: E, EE.

Ai, ai sentään miten kirjoittaminen on mukavaa”, puhisee pöllövaari maanantai-iltana herätessään kirjoittamaan. Se sytyttää lampun eikä katso kelloa, vaan ryhtyy innokkaasti kirjoittamaan. Muutamana päivänä se on koettanut pysytellä valveilla ja kuullut, kun Jussi on kertonut pikkuveljestään ja itsestään:

**Timolla on kaksi riisihammasta,
eikä Jussi pelkää lammasta.**

Tämänkin tuokion aikana "luetaan" yhdessä aikaisempia runoja, samalla näytetään sormella, missä ollaan menossa. Laulaminen ja kuoroluku ja kaikuluku ovat kivoja harjoitteita. Opettaja on tehnyt kaksi uutta kirjainlappua, E ja EE. Hän opettaa kirjain-äänne-vastaavuuden ja lyhyen ja pitkän vokaalin eron. Kirjainlaput laitetaan taas seinälle yhdessä runojen kanssa. Muista laittaa riittävän alhaalle! Muista harjoittaa nopeaa nimeämistä, siirry nopeasti kirjaimesta toiseen ja kysy: "Mikä äänne tästä kirjaimesta kuuluu? Vapaamuotoista harjoitusta saa tulla sitten taas pitkin viikkoa aina silloin kun huomaat asian tai koulussa haluat asiaa harjoittaa.

Samoin kuin edellisillä kerroilla "luetaan" kaikki tai osa aikaisemmista jutuista, jotka ovat seinällä. Kerrataan myös kaikista kirjainlapuista äännearvot lyhyinä ja pitkinä vokaaleina. Lapset kannattaa laittaa opettajiksi osoittelemaan kirjaimia nopeasti toisten sanoessa kuorossa äännearvot.

5. TUOKIO (5. viikko)

Tavoite: Opetetaan vokaalien A ja I yhdistäminen.

Yhtenä iltana pöllövaari ei millään meinannut jaksaa nousta ylös, sitä väsytti niin, että herätessään se kupsahti aivan kuin kasaan ja löi jalkansa männyn oksan käkkyrään. "Oi, oi, olen tainnut valvoa vähän liikaa päivällä, kun on niin jännittävä seurata mitä päiväkodin/luokan lapsille tapahtuu", puhisee pöllövaari.

Virpikin on päiväkodissa (koulussa) lyönyt varpaansa oveen.

**Oi, oi Virpin varvasta,
ai, ai tuokaa kangasta karvaista!
Sillä varvasta painan
ja pään tyynyyn laitan.**

Nyt ei oteta uusia kirjain-ääne-vastaavuuksia vaan neuvotaan **kahden äänteen yhdistäminen**: Opettaja voi ensin käyttää seinällä olevia yksittäisiä kirjainlappuja ja liittää ne yhteen ja sanoa: "Kun nämä A- ja I-kirjainlaput laitetaan yhteen ja sanotaan yhteen, kuuluu AI." Opettaja on tehnyt myös lapun, jossa lukee AI, lappu taas seinälle. **Lorusta voidaan etsiä AI, AI, mutta OI:n annetaan olla huomiotta, vain "tarjolla".**

6. TUOKIO (6. viikko)

Tavoite: Opetetaan vokaaleiden O ja I yhdistäminen.

Pöllövaari on pitänyt koko ajan silmällä apteekkari Mutikaista, joka kirjoittaa muistelmiaan. Mutikainen on niin innostunut, että kirjoittaa yökaudet. Eräänä yönä pöllövaari kurkisteli Mutikaisen ikkunasta sisään ja huomasi pyöreän apteekkarirouvan nukahtaneen tuoliinsa. Muistelmien kaikki lehdet olivat hujan hajan tuolin ympärillä. Mutta apteekkarilla oli hymy huulillaan nukkuessaankin, sillä hän oli juuri lukenut kirjoittamansa hauskan jutun lapsuudesta. Mitä! Oliko apteekkari Mutikainenkin ryhtynyt kirjoittamaan loruja? Oli, sillä yhdellä paperilla luki suurilla kirjaimilla:

Vesilätäkkö litisee,
 kun Matti siinä astelee,
 vesi pärskii: oi,oi
 housut kastuu: voi, voi!

Apteekkari Mutikainen oli kävellyt päiväkodin ohi ja huomannut lasten touhut ja kuullut heidän osaavan kaikenlaisia loruja. Niinpä hän oli itsekin yrittänyt kirjoittaa lorun. Tulikohan siitä hyöä?

Opettaja neuvoo vokaalien O ja I yhdistämisen ja on tehnyt taas lapun, johon diftongi on kirjoitettu. Lorusssa on taas myös OI ja nyt sen voin tietoisesti katsoa myös lorusta ja huomata muodon ja merkityksen samanlaisuus. Muista laittaa laput taas riittäävän alhaalle ja harjoittaa nopeaa nimeämistä ja vokaalien yhdistämistä spontaaneissa tilanteissa taas pitkin viikkoa.

7. TUOKIO (7.viikko)

Tavoite: Diftongin EI opettaminen; riimien muodostaminen, sanakäsitteen esittely ja tekstin loogisuuden ymmärtäminen.

Pöllövaari on koettanut pitää kaikki lorupaperit hyvässä järjestyksessä ja pinossa pesänsä lattialla, mutta eräänä iltana se oli oikein nuhainen ja aivasteli ja aivasteli. Yksi aivastus pärskähti niin äkkiä, että se ei ehtinyt kääntää päätään. Niinpä lorupaperit ja muistilaput menivät sekaisin, ja Akselin lorusta tuli tällainen:

Opettaja on tehnyt lorulapun, jonka kiinnittää seinään. Lisäksi hänellä on leikattuna sanalappuina lorun kaikki sanat. Loru voi olla esim. tällainen:

On Akselilla tutti suussa,
onkohan?
Ei, Akseli onkin purkka suussa
ja istuu puussa.

Yhdessä lasten kanssa kootaan sanalapuista kokonaisen lorun viereen toinen samanlainen loru. Näin tunnistetaan sanojen visuaalisia hahmoja ja opetetaan sanan käsitettä vain nimeten " Tämä on sana ja tämä on sana.". Sanojen paikkaa voi vaihdella työskentelyn kuluessa, opettaja aina lukee uudet versiot ja sitä voidaan verrata jo seinällä olevaan. Lopulta saadaan loru oikeaan muotoon. Näin on käsitelty sanojen järjestyksen merkitystä tekstissä.

Diftongi EI opetetaan taas lapulta, joka kiinnitetään seinään riittävän alhaalle, samoin kuin lorukin.

8. TUOKIO (8. viikko)

Tavoite: Diftongien AU ja OU opettaminen ja opittujen diftongien kertaaminen.

“Onpa kumma”, tuumi pöllövaari yhtenä yönä, kun se oli juuri syönyt hyvän hiiriaterian, “miten minä en ole kirjoittanut kahteen yöhön mitään. “Nyt minä haluan kirjoittaa Maijasta, joka kerää tarroja ja lahjoittelee niitä kaikille kavereilleen:

**Maija tarroja kerää ja toisille antaa,
lintuja ja kuvioita,
Maija on kaikkien ystävä ja tuttu
eikö olekin hyvä juttu.**

Diftongit opetetaan ja kiinnitetään taas seinään. Muista kerrata kaikkea aikaisempaa itse valitsemallasi tavalla.

9. TUOKIO (9. viikko)

Tavoite: Konsonanttien S ja M äännearvojen opettaminen.

Apteekkari Mutikainenkin on havainnut kotinsa ympärillä lentelevän pöllövaarin. Hän oli jopa kerran huomaavinaan sen tutkivan innokkaasti kirjoituspöydällä olevia muistelmapapereita. “Onpa merkillinen pöllö!”, Mutikainen mutisi. Mutikainen olisi hämmästynyt vielä enmmän, jos olisi nähnyt kynän pöllövaarin nokassa, sillä pöllövaari oli oikeastaan tullut katsomaan apteekkari Mutikaista, jotta saisi uusia ideoita kirjoittamiseen. Sen päässä pyöri monia sanoja: Siiri, siili, viili, hiili, piiri, viiri. Päiväkodissakin pöllövaari oli kuullut puhuttavan Siiristä. Hänestä pöllövaari halusi kirjoittaa tänään lorun:

**Siiri löysi siilin, joka söi viilin
Lapset tekivät sen ympärille piirin.**

Tällä kerralla opetetaan S- ja M-kirjaimen äännearvot. S-kirjainta voi kuvata sihinä-äänteeksi ja M-kirjainta muminaäänteeksi. Kertaillaan taas aikaisempia kirjain-ääne-vastaavuuksia. Nyt voidaan myöskin katsella tarkemmin Siiri-lorua ja vertailla samanlaisia sanoja, jotta riimitietoisuus tukee myös kirjain-ääne-vastaavuuden hahmottamista.

10. tuokio (10.viikko)

Tavoite: Kolmen äänteen yhdistäminen tavuksi

Apteekkari Mutikainen on saanut muistelmansa valmiiksi ja astelee hymyillen pitkin katua. Hän vie käsikirjoituksen kustantajalle, joka tekee siitä kirjan. Voi olla, että kustantaja toivoo Mutikaisen vielä muuttavan ja korjaavan tekstiä, sen Mutikainen haluaakin tehdä, jotta muistelmista tulisi oikein hyvät.

Pöllövaari se vaan jatkaa kirjoittamista, sillä se haluaisi kirjoittaa jotakin jokaikisestä maailman lapsesta. Juuso ja Joonna ovat kaksoisia/kaveruksia. Heillä on hauskat leikit meneillään:

**Juuso, Juuso hohottaa,
Joonna, Joonna, pomottaa:
"älä enää hihitä,
muutoin alan pihistä!"**

Kolmen äänteen yhdistäminen tavuksi aloitetaan 10. tuokion aikana. Kolmen kirjaimen äännejonoja muodostetaan ja niillä leikitään. Kirjaimien lukumäärää ei lisätä, vaan tehdään "äännejonoja" näistä opituista kirjaimista: SAI, MAI, MOI, SOI. Näitä voi muutamia kirjoittaa lapuille seinälle lapsille "houkutteksi". Ja edelleen jatketaan nopean nimeämisen harjoittelua ja kirjain-ääne-vastaavuuden harjoittelua vapaasti eri yhteyksissä. Harjoitusta saisi tulla paljon, mutta ihan lyhyinä, huomaamattomina jaksoina.

Ohjelman jatkaminen

Varsinainen ohjelma päättyy tähän. Voit jatkaa keksimällä itse lorut kaikista ryhmäsi lapsista. Päiväkodissa jättäisin myös kirjain-ääne-vastaavuuden harjoittelun lasten itsensä ja muutoin spontaanien tilanteiden varaan.

Jos aloitat ohjelmaa syksyllä, voit antaa lappujen olla seinällä niin kauan kuin koet tarpeelliseksi. Olet varmaan huomionnut jo ryhmässäsi ne, joilla voi olla vaikeuksia lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. Heitä voit ottaa pienenä ryhmänä tai yksitellen harjoittelemaan. Myös spontaaneissa tilanteissa voit houkutella heitä kiinnostumaan kirjoitetusta kielestä.

Koulussa voitte jo lähteä yhdessä laaltimaan loruja ja kirjoittelemaan enemmänkin. Älä unohda harjoittaa nopeaa nimeämistä!

5.4. Kokemuksia ja selvityksiä Pöllövaarin käytöstä

Kevään 1998 aikana erityispedagogiikan laitoksella opiskelleet erityislastentarhaopiskelijat kokeilivat Pöllövaari-ohjelman suppeampaa versiota 7-10 viikon ajan. He raportoivat työskentelynsä oppimistehtävänä ja kolme opiskelijaa jatkoi työskentelyä proseminaaritutkimukseksi. Arvioinneissaan opiskelijat pitivät ohjelmaa helposti toteutettavana, päiväkodin rytmiin sopivana. Pöllövaari-tarina miellytti yleensä lapsia ja houkutti etsimään myös luonnontieteellistä tietoa pöllöistä. Joku opiskelijoista ei tuntenut pöllövaaritarinaa omakseen, hän keksi oman jutun.

Kaikki opiskelijat tekivät alku- ja loppumittauksena esikirjoittamisen tehtävän ja lisäksi he arvioivat kielellisen tietoisuuden Turun Oppimistutkimuksen keskuksen LUMO-projektin mittarilla (Poskiparta, Niemi & Lepola 1994). Tästä mittarista valittiin neljä osiota, äänteiden yhdistäminen, tavujen poistaminen sanasta, alkuäänteen nimeäminen ja alkuäänteen poisto.

Proseminaaritutkimuksessaan Laulajainen ja Torppala (1998) tarkastelivat kahden esiopetusryhmän lasten kielellisen tietoisuuden ja esikirjoittamisen taidon kehittymistä Pöllövaarin kirjoittamisinto-ohjelmalla. Tutkimukseen osallistui 19 lasta, 8 tyttöä ja 11 poikaa ja ohjelmaa toteutettiin kymmenen viikon ajan. Alku- ja loppumittauksen tuloksista ilmeni kielellisen tietoisuuden kehittyneen 68 %:lla lapsista, 16 %:lla lapsista tulokset pysyivät ennallaan ja 16 %:lla tapahtui pienoista laskua. Tutkijoiden

mukaan esikoululaiset hyötyivät ohjelmasta, sillä 21:lla lapsella tulokset paranivat sekä kielellisessä tietoisuudessa että esikirjoittamisessa.

Eskelinen (1998) kokeili ohjelmaa päiväkotiryhmällä, jonka lasten iän vaihteluväli oli 3 v 10 kk- 7 v 2 kk, ohjelmaa toteutettiin kahdeksan viikon ajan ja lapsia oli 22, poikia ja tyttöjä yhtä paljon. Kouluunlähtevistä kuu-desta lapsesta viiden kielellisen tietoisuuden kokonaispistemäärät paranivat 4-14 pistettä. Neljätoista pistettä saaneen tytön tulos on mielenkiintoinen. Alkumittauksessa hän osasi poistaa melko hyvin tavun sanasta ja erittäin hyvin nimetä sanan alkuäänteen. Sen sijaan äänteiden yhdistämistehtäväs-ä ja sanan alkuäänteen poistamistehtävässä pistemäärät olivat 2/10. Mutta loppumittauksessa hän oli oppinut yhdistämään äänteitä (8/10) ja postamaan alkuäänteen 10/10. Hänen äännetietoisuutensa oli voimakkaasti kehittynyt.

Kielellisessä tietoisuudessa tapahtui edistymistä, samoin esikirjoitta-misessa. Kolmen äänteen yhdistäminen ei vielä oikein kaikille auennut ja he kokivat yhteisenkin harjoittelun vähän uuvuttavaksi. Ohjelma on ehkä liian vaikea 3-vuotiaille, parhaiten toteutus onnistuu esikoululaisten kanssa.

6 LOPPUSANAT

Tämä ohjelma pyrkii antamaan yksinkertaisia, selkeitä ohjeita päiväkotilas-ten kielellisen tietoisuuden harjaannuttamiseen. Toivottavasti se palvelee ennenkaikkea niitä lapsia, jotka tarvitsevat lisää aikaa lukemisen ja kirjoitta-misen opetteluun. *”Ken ilolla oppii alkamaan, hän halulla ryhtyy jatka-maan.”*

Lähteet

- Ahvenainen, O., Karppi, S., & Åström, M-L. 1979. *Lasten lukemis- ja kirjoittamishäiriöt*. Koulun Erityispalvelu Oy. Jyväskylä:Gummerus.
- Ball, E. & Blachman, B. 1991. Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26 (1), 49-66.
- Brügelman, H. 1990. Lapset ja kirjoittaminen. *Kielikukko*, 1, 21-25.
- Cambourne, B. 1995. Toward an educationally relevant theory of literacy learning: Twenty years of inquiry. *The Reading Teacher* 49 (3), 182-190.
- Catts, H. W. 1997. The early identification of language-based reading disabilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 28 (1), 86-89.
- Eskelinen, M. 1998. *Pöllövaarin kirjoittamisinto-lukemisen valmennusohjelman vaikutus päiväkodin lasten kielelliseen tietoisuuteen*. Erityispedagogiikan proseminaaritutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Gilbertson, M. & Bramlett, R. (1998) Phonological awareness screening to identify at-risk readers: Implications for practitioners. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 29 (2), 109-116.
- Griffith, P. & Olson, M. 1992. Phonemic awareness helps beginning readers break the code. *The Reading Teacher*, 45 (7), 516-523.
- Harste, J. 1990. Jerry Harste speaks on reading and writing. *The Reading Teacher*, 4 (42), 316-318.
- Höien, T. & Lundberg, I. (1989) A Strategy for assessing problems in word recognition among dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 33, 185-201.
- 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.
- Kakkuri, I. 1993. Kouluunlähtevien esikirjoittaminen. *Kielikukko*, 2, 15-16.
- Karvonen, P., & Sarmavuori, K. 1995. *Päiväkotilasten lukuleikkikokeilu 1993-1994*. Helsingin kaupunki sosiaalivirasto. Sosiaaliviraston julkaisusarja A1/1995.
- Korkeamäki, R-L. 1996. How first grades and kindergarten children constructed literacy knowledge in the context of story reading and meaningful writing. *Acta Universitatis Ouluensis E. Scientiae Rerum Socialium* 21.
- Laulajainen, R., & Torppala, A. 1998. *Esikouluikäisten kielellisen tietoisuuden kehittäminen "Pöllövaarin kirjoittamisinto"-lukemisen valmennusohjelmalla*. Erityispedagogiikan proseminaaritutkielma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.
- Lundberg, I. *Språk och läsning*. Malmö: Liber.

- Lyytinen, H., Leinonen, S., Nikula, M. Aro, M., & Leiwo, M. 1995. In search of the core features of dyslexia: observations concerning dyslexia in the highly orthographically regular Finnish language. Teoksessa V. Berninger (ed.) *The varieties of orthographic knowledge II: Relationships to phonology, reading, and writing*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, The Netherlands, 177-204.
- Nurss, J. 1988. Development of written communication in Norwegian kindergarten children. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 32, 33-48.
- Närhi, V., & Ahonen, T. 1995. Reading disability with or without attention deficit hyperactivity disorder: Do attentional problems make a difference? *Developmental Neuropsychology*, 11(3), 337-349.
- Ponsila, M-L. 1996. Fonologisten taitojen yhteys lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. Teoksessa K. Launonen & A-M Korpijaakko-Huuhka (toim.) ja *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Tampere. Tammer-Paino Oy, 79-87.
- Peltomaa, K. & Korkman, M. 1995. *Kieku - lukemis- ja kirjoitusvalmiuksien kielellinen kuntoutus ennen kouluikää*. PJK Test House. Helsingin Painotuote Oy.
- Poskiparta, E., Niemi, P., & Lepola, J. 1994. *Diagnostiset testit 1. Lukeminen ja kirjoittaminen*. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus.
- Poskiparta, E. 1995. *Lumo-projekti. Miten ehkäisen luku- ja kirjoitusvaikeuden syntymisen?* Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus.
- Pukkila, H. 1990. *Koulutulokkaiden tiedot ja taidot lukemisessa ja kirjoittamisessa*. Lukimetodii-kan luentojen esseevastaus.
- Rose, K. 1982. *Teaching Arts to Children*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Swank, L., & Catts, H. 1994. Phonological awareness and written word decoding. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 25, 9-14.
- Turner, W. & Cole, P. 1985. Learning to read: A metalinguistic act. Teoksessa Simon, C. (toim.) *Communication skills and classroom success*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Torneus, M. 1991. *Löytöretki kieleen*. Helsinki: Vap-kustannus.
- Torneus, M., Hedman, G. & Lundberg, I. 1991. *Löytöretki kieleen. Leikkejä ja harjoituksia*. Helsinki: Vap-kustannus.

Irma Kakkuri

Lasten esikirjoittamisen taitojen arvioiminen (Brügelman 1990)

Kysymyksessä on pieni tehtävä, jolla arvioidaan lasten omaehtoista kirjoitustaitoa ennen systemaattisen kirjoituksenopetuksen alkua. Tehtävä rakentuu KIM-leikin ympärille. Pöydälle laitetaan esineitä ja lapsille sanotaan, että leikitään Kim-leikkiä. Instruktio kuuluu: "Nyt leikitään KIM-leikkiä. Olen laittanut tähän pöydälle esineitä. Saatte hetken kuluttua laittaa silmät kiinni ja minä otan yhden esineen pois. Jotta sinä paremmin muistaisit, mitä esineitä pöydällä on, annan sinulle paperia ja kynän; saat kirjoittaa ylös mitä esineitä pöydällä on."

Jaetaan tavalliset valkoiset paperit (A4) ja kynät ja pyydetään lapsia kirjoittamaan oman nimensä. Lapset luultavasti sanovat, etteivät osaa vielä kirjoittaa, vastaa silloin. "Kirjoita niin kuin osaat." Älä käytä missään vaiheessa sanaa piirtää, jotta et viritä heitä piirtämiseen.

Ennen kuin lapset alkavat kirjoittaa, sano. "Se, mitä kirjoitat, on sinun oma salaisuutesi, älä näytä sitä kenellekään!" On hyvä, jos lapset istuvat väljästi, jotta luonnollinen kurkkiminen jäisi pois. Anna aikaa kirjoittaa kaikessa rauhassa. Nopeasti valmistuville voit antaa vaikka paperia piirtämistä varten, jotta työrauha säilyy.

Kun kaikki ovat valmiit, kerää paperit ja leiki KIM-leikkiä. Merkitse myöhemmin papereihin lasten iät; vuodet ja täydet kuukaudet (esim. 6 v. 5 kk).

Pöydällä olevat esineet järjestyksessä lapsesta katsoen vasemmalta oikealle:

- | | | | | | |
|----|---|-------------|-----|---|---------------------|
| 1. | 1 | nukke | 6. | 3 | lehmää |
| 2. | 2 | leikkiautoa | 7. | 1 | talo (legotalo tms) |
| 3. | 2 | palloa | 8. | 2 | avainta |
| 4. | 4 | lammasta | 9. | 1 | kirja |
| 5. | 1 | hevonen | 10. | 3 | sikaa |

ARVIOINTIOHJEET

Luokittele kirjoitusyritykset seuraavan taulukon mukaan.

luokan kuvaus	tytöt	pojat	yhteensä	ian vaihteluväli	luokan tulkinta
1.					töhrimistä
2.					riimustusta, jotain on peräkkäin
3.					kuvakirjoitusta, kuva esineestä tai esineluokasta
4.acckks..					leikkikirjoitusta- eripituisia kirjainjonoja
5.skai amls auuno					sanakäsité selvillä, yrittää kirjoittaa esineluokkia (kirjainjonoja noin 10), tavoittelee äänneasua
6.Matti Mari (kavereiden nimiä tai ympäristön tekstejä)					kirjoitan oikein sen minkä osaan
7. au.. leh.. ta.					oikeita tai lähes oikeita tavuja- ei koko sanaa
8. hefonen kirrja palo					oikeita tai lähes oikeita sanoja
YHTEENSÄ					

Pöllövaari-ohjelmalla voidaan kehittää kielellistä tietoisuutta. Se sisältää sadun, jonka edetessä harjoitetaan erityisesti äänneiden yhdistämistä ja nopeaa nimeämistä. Harjoitellessaan lapset kiinnostuvat kirjoitetusta kielestä, koska pääsevät ikään kuin "kieleen sisään".

Pöllövaari soveltuu 3-6-vuotiaille päiväkotilapsille, esiopetukseen, erityisopetukseen ja normaaliopetuksen ensimmäiselle luokalle.

Ohjelman toimivuutta ovat kokeilleet erityisopettajiksi ja erityislastentarhanopettajiksi opiskelevat. Ohjelman toteutuksen helppous ja selkeys ovat tulleet näissä kokemuksissa esille.

Irma Kakkuri, KL

toimii lehtorina erityispedagogiikan laitoksella.