

POLKU LUKUTAIDON
Neljän lapsen kokemuksia lukemaan oppimisesta

Tytti Kaisla
Anita Rautiainen

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Kevät 2001
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jyväskylän yliopisto
Erityispedagogiikan laitos

Kaisla Tytti ja Rautiainen Anita:
POLKU LUKUTAITOON
Neljän lapsen kokemuksia lukemaan oppimisesta

Pro gradu -tutkielma, 78 s.; 9 liites.
Erityispedagogiikka
Toukokuu 2001

Tässä tutkimuksessa seurattiin neljän lapsen lukutaidon oppimisen etenemistä esikoulusta aina ensimmäisen luokan loppuun asti. Tutkimukseen valittiin sellaisia lapsia, jotka eivät koulun alkuvaiheeseen mennessä olleet vielä oppineet lukemaan. Lukutaidon oppimisen kannalta keskeisimpänä pidetään kielellisen tietoisuuden kehittymistä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää niitä *keinoja*, joilla kielellisen tietoisuuden kehittymistä tuettiin kotona, päiväkodissa ja koulussa. Tutkimuksessa selvitettiin myös, millaisia *kokemuksia* lapsilla oli lukemisesta ennen kouluun menoa sekä *lukemaanoppimisprosessin* vaiheita.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena. Aineiston kerääminen aloitettiin eräässä Jyväskyläläisessä päiväkodissa haastattelemalla kaikki työntekijät sekä tutkimukseen valitut lapset ja heidän vanhempansa. Lasten siirryttyä kouluun haastateltiin myös heidän luokanopettajansa ja koulun erityisopettaja. Haastatteluita kertyi 29 kappaletta, joista yksi oli videoitu.

Tutkimus osoitti, että neljästä lapsesta kolme oppi lukemaan ensimmäisen luokan aikana. Lapsista yksi selvisi ilman erityisopetusta, kaksi tarvitsi sitä muutaman kuukauden ajan ja yhdellä se jatkui lukuvuoden loppuun asti. Ne lapset, jotka eivät koulun alkuvaiheessa osaa vielä lukea, kaipaavat enemmän opettajan huomiota kuin jo lukevat oppilaat. He myös tarvitsevat usein erityisopetusta oppimisensa tueksi. Joillakin oppilailla omien taitojen vertailu muihin aiheuttaa itsetunto-ongelmia, joiden seurauksia myöhempään oppimiseen on vaikea ennustaa.

Avainsanat: kielellinen tietoisuus, lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen, esikoulu, koulun aloittaminen

SISÄLTÖ

1 POLKU LUKUTAITOON	5
2 PÄIVÄKODISTA KOULUUN.....	7
3 LUKEMAAN OPPIMINEN	10
3.1 Lukemaan oppimisen näkökulmia	10
3.2 Lukemaanoppimisprosessi	11
3.3 Lukutaidon oppimisen edellytykset	12
Lapsen kielellinen kehitys.....	14
Kielellisen tietoisuuden kehittyminen.....	16
3.4 Lukemaan oppimisen ongelmia	19
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	21
4.1 Tutkimustehtävät	21
4.2 Tutkimusmenetelmä	21
4.3 Tutkimusprosessi	23
Tutkimukseen osallistujat.....	23
Aineiston keruu	24
Aineiston analyysi	27
4.4 Tutkimuksen luotettavuus.....	28
5 ASKELEET ENNEN KOULUIKÄÄ	31
5.1 Varhaiskokemuksia lukemisesta.....	31
5.2 Päiväkotiäika.....	32
Lasten kiinnostus kirjoitettua kieltä kohtaan.....	32
Kielellisen tietoisuuden kehittymisen tukeminen	37
Henkilökunnan vaikutusmahdollisuudet kielellisen tietoisuuden kehittymiseen	37
5.3 Valmistautuminen koulun alkuun.....	40

6 HARPPAUS KOULUMAAILMAAN	43
6.1 Sopeutuminen kouluun	43
6.2 Lukemaanoppimiskokemukset.....	45
VEETI	45
OSMO.....	48
MIKKI	50
ELLI	52
6.3 Vanhempien ja opettajien tuki lapselle	55
6.4 Eroja vanhempien ja opettajien käsityksissä lapsen lukemaan oppimisesta ..	58
7 POIMINTOJA POLUN VARRELTA.....	60
7.1 Kokemukset lukemisesta ennen koulun alkua.....	60
7.2 Keinot, joilla lukemaan oppimista tuetaan	62
Kotona	62
Päiväkodissa.....	63
Koulussa.....	64
7.3 Lukemaanoppimisprosessin eteneminen	65
8 POHDINTA.....	69

LÄHTEET

LIITE 1: KPT:n eli kontrolloidun piirrostarvittelutestin tuotoksia

LIITE 2: KIM-leikin kuvaus, arviointitaulukot ja lasten tuotokset

LIITE 3: Tutkimuslupa

LIITE 4: Haastattelurungot

1 POLKU LUKUTAITOON

Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ei ala vasta silloin, kun lapsi aloittaa ensimmäisen luokan. Jokaiselle lapselle on jo varhaislapsuudesta alkaen kertynyt kokemuksia ja käsitys siitä, mitä lukeminen ja kirjoittaminen tarkoittavat. Puhutun kielen omaksuminen on lapselle luonnollinen tapahtuma, joka valmistaa häntä myös lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. Lukemaan oppiminen vaatii kuitenkin lapselta jo korkeampaa puheen tuottamisen ja ymmärtämisen sääntöjen tuntemista eli kielellistä tietoisuutta. Kielellinen tietoisuus tarkoittaa lapsen kykyä irrottautua sanojen merkityksistä ja suunnata huomio puhutun kielen rakenteisiin – toisin sanoen ottaa kieli ajattelunsa kohteeksi (Tornéus 1991). Ensimmäisen luokan opettaja kohtaa monessa eri lukemaanoppimisprosessin vaiheessa olevia lapsia, joiden erilaisiin tarpeisiin hänen tulisi pystyä vastaamaan.

Ajatus tutkimukseemme syntyi halusta syventää lukemaan oppimisen eri vaiheiden tuntemista. Koska olemme opiskeluissamme suuntautuneet juuri luku- ja kirjoitushäiriöisten lasten opettajiksi, käsittelemme tulevassa työssämme nimenomaan näiden alueiden ongelmia. Erityisopettajan on hyvä tiedostaa, että lapsilla on hyvin erilaisia tapoja oppia lukemaan. Opetuksen tehtävänä on löytää kunkin lapsen oppimisen erityispiirteet ja tukea yksilöllistä oppimista.

Valitsimme tutkimuksen tekotavaksi laadullisen tapaustutkimuksen ja käytimme aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua. Näin pyrimme saamaan esille tutkittavien lasten omia tuntemuksia ja kokemuksia lukemaan oppimisesta. Lasten haastattelujen lisäksi tarvitsimme myös lasten lähipiiriin kuuluvien aikuisten kommentteja. Haastattelemalla vanhempia pyrimme selvittämään lasten varhaiskokemuksia lukemisesta ja heidän kiinnostustaan sitä kohtaan. Päiväkodin henkilökunnalta taas saimme tietoa siitä, kuinka siellä tuettiin lapsen kielellisen tietoisuuden kehittymistä. Lasten lukemaan oppimisen etenemisestä koulussa kertoivat lapsien ja vanhempien lisäksi myös luokanopettajat ja erityisopettaja. Tutkimuksessamme asioiden esitysjärjestys on kronologisesti etenevä.

Selvyiden vuoksi olemme tekstissä käyttäneet termiä ”lukemaan oppiminen”, jolla tarkoitamme kuitenkin sekä lukemaan että kirjoittamaan oppimista. Näiden taitojen oppiminen on niin kiinteästi sidoksissa toisiinsa, että emme tässä tutkimuksessa katsoneet oleelliseksi ryhtyä erottelemaan niitä.

2 PÄIVÄKODISTA KOULUUN

Yhä useammat lapset viettävät suuren osan arkipäivistään päiväkodeissa, joissa lapsista huolehtivat asianmukaisesti koulutetut henkilöt. Tavoitteena on luoda tuttu ja turvallinen ympäristö, jossa lapset voivat leikkiä ja kasvaa rauhassa. Päiväkodissa lapsella on useita aikuisia hoitamassa ja auttamassa häntä päivittäisissä toiminnoissa. Lapsi oppii päiväkodin rutiinit, mutta saa myös leikkiä vapaasti ja huolettomasti. Esikouluryhmään siirtyminen tuo lapsen elämään joitakin koulumaisia asioita, joiden myötä lapselle pyritään antamaan valmiuksia selvitä koulumaailmassa. (Yrjönsuuri 1992.) Lapset oppivat myös monia ns. piilo-opetussuunnitelmaan sisältyviä taitoja. Näitä ovat esimerkiksi oman vuoron odottaminen, toisten kanssa toimeen tuleminen, toisten mielipiteiden huomioiminen sekä opettajan huomion jakaminen. Ne ovat taitoja, joiden osaaminen on koulussa selviämisen kannalta välttämätöntä, mutta joita ei kuitenkaan siellä varsinaisesti opeteta. (Julkunen 1993, 8; ks. myös Broady 1994.)

Mikkelän (1985, 77) mukaan kasvu-ympäristöllä on ratkaiseva merkitys lapsen kehitystasoon koulun alkaessa. Jokaisella 6–7 -vuotiaalla lapsella on jo oma henkilöhistoriansa. Hänen opettajinaan ovat olleet isä, äiti, sisarukset – kaikki hänen kohtaamansa ihmiset ja tapahtumat. (Julkunen 1993, 8.) Vanhemmat ovatkin avainasemassa oman lapsensa kehityksen seuraajina ja tukijoina. Tutkimusten mukaan vanhempien tarjoamat lukemismallit ja kodin virikeympäristö ovat yhteydessä siihen, miten hyvin lapsi ymmärtää lukemisen tarkoituksen. (Viitala 1993, 25.) Useat lapset ovat nykyisin kuitenkin päiväkodeissa hoidossa jo hyvin pienestä pitäen, jolloin päiväkodin henkilöstön vaikutus lapsen kehitykseen saattaa olla merkittävä. Henkilöstön ammattitaito, koulutus ja kokemus tuovat lapsen kasvatukseen kokeuksellista näkökulmaa, joka vanhemmilta saattaa nykypäivinä puuttua. Varsinkin kokeneet lastentarhanopettajat kykenevät usein ennustamaan esimerkiksi lasten tulevat lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. (Mikkelä 1985, 115-117.)

Koulussa koko luokkaa varten on useimmiten vain yksi aikuinen – opettaja. Opettajan resurssit ovat rajalliset, eikä hän ehdi huomioimaan kaikkia oppilaitaan joka hetki tasapuolisesti. Ensimmäisen opettajasuhteen onnistuminen on kuitenkin lapsen koulunkäynnin kannalta erittäin tärkeää. Opettajan tehtävä on herättää lapsen luontainen uteliaisuus ja myönteinen kiinnostus oppimista kohtaan. (Julkunen 1993, 100-101.) Lapselta vaaditun suoritustason on oltava tasapainossa lapsen taitojen kanssa. Monille lapsille kasaantuu valitettavasti jo koulunkäynnin alussa epäonnistumisen kokemuksia, joiden myötä hänen itsearvostuksensa heikkenee ja tavoite- tasonsa laskee (Mikkela 1985, 139-140). Keltikangas-Järvinen (1995) puhuu alisuoriutumisesta, jolloin lapsi ei suoriudu tehtävistä kykyjään vastaavalla tavalla. Alisuoriutumiseen tai opittuun avuttomuuteen lapsi saattaa päätyä joutuessaan ratkomaan liian vaikeita ongelmia. Näiden jälkeen hän ei osaa enää ratkaista helppoja- kaan tehtäviä – hän on oppinut sanomaan ”en minä osaa”. (Keltikangas-Järvinen 1995, 39; Mikkela 1985, 139-142.)

Koulun alkaessa lapset ovat taidoiltaan, tarpeiltaan ja kokemuksiltaan erilaisia. Ero nopeimmin ja hitaimmin kehittyneiden lasten välillä voi olla hyvinkin suuri. (Mikkela 1985, 77.) Liikanen (1984) luettelee koulutulokkailta vaadittavia yleisiä valmiuksia, joita ovat mm. älyllinen valmius, motorinen valmius, havaitsemisen ja hahmottamisen valmiudet sekä sosiaaliset valmiudet. Näiden lisäksi riittävän vahva itsetunto ja myönteinen minäkuva edesauttavat toimimista koulun vaatimissa vuorovaikutustilanteissa. (Liikanen 1984, 17-24, ks. myös Aho & Tarkkonen 1999.) Osa lapsista tuntee kouluun tullessaan vasta muutamia kirjaimia, kun taas jotkut osaavat jo lukea sujuvasti. Viitalan (1993, 131) mukaan lapsi hyötyy selvästi eniten ensimmäisen vuoden lukemaan opetuksesta, jos hän tuntee jo ennestään kirjaimet ja äänteet. Lapsen kouluvalmiuksilla on koulun alkaessa kuitenkin suurempi merkitys kuin sillä, osaako lapsi jo lukea vai ei. Valmiuksiltaan hyvä, tasapainoinen oppilas saavuttaa ensimmäisen luokan loppuun mennessä ne toverinsa, jotka osasivat lukea jo ennen koulun alkua. (Nöjd 1990, 84-85.)

Koulun alku aiheuttaa myös monessa perheessä ongelmatilanteen: koulupäivä saattaa alkaa myöhemmin ja olla lyhyempi kuin vanhempien työpäivä. Lapsen hoidon järjestäminen tuottaa vaikeuksia ja osa lapsista jääkin selviämään yksin. Kou-

lun jälkeistä iltapäivähoitoa on ryhdytty uudestaan lamavuosien jälkeen järjestämään, mutta silti monet lapset menevät edelleen koulun jälkeen tyhjiin kotiin. (Toivanen 1992, 152.) Suomen tasa-arvokulttuurissa on tuettu voimakkaasti molempien vanhempien työssäkäyntiä sovittamatta työaikoja perheiden tarpeiden mukaisesti. Lasten odotetaan olevan itsenäisiä, vaikka todellisuudessa he vielä kaipaavat vanhempien läsnäoloa ja tukea. (Pulkinen 1992, 17-20.)

Päiväkodin vaihtuminen syksyllä kouluksi on pienen ihmisen elämässä suuri asia. Siitä seuraavat muutokset arkipäivään voivat olla joillekin stressaavia. Koulussa lapsen ajankäytön päätarkoitus ei enää ole leikkiminen, vaan siellä tehdään oppimisen työtä. Lapsi saa omat oppikirjat, kynät ja kumit sekä läksyjen teon huolehdittavakseen. Hän joutuu ottamaan vastuuta itsestään, tekemisistään ja tavaroistaan. Usein myös tuttu kaveripiiri hajaantuu lasten sijoituessa eri kouluihin. Uusien ystävien saaminen ei ole kaikille lapsille itsestään selvää. Koulussa lasta ympäröivät monet uudet ihmissuhteet ja vaatimukset, jotka saattavat aiheuttaa hämmennystä ja turvattomuuden tunnetta. Toisille koulun aloitus taas on vain mukava uusi kokemus ilman sen suurempaa dramatiikkaa. Jos lapsi kuitenkin jää näiden muutosten keskelle yksin tai ei saa tarvitsemaansa tukea, on mahdollista, että ne ilmenevät erilaisina oppimisen ongelmina.

3 LUKEMAAN OPPIMINEN

3.1 Lukemaan oppimisen näkökulmia

Lukemisen ja kirjoittamisen oppimistapahtumaa voidaan tarkastella mm. neurofysiologisena, psykologisena, lingvistisenä sekä pedagogisena toimintona. *Neurologisena* prosessina oppiminen koostuu useiden eri aivoalueiden yhteistoiminnasta (Korhonen 1995). Lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä toimintoja ovat tarkkaavaisuuden suuntaaminen, muistin rakenne ja toiminta, puheen tuottaminen, erilaiset oppimisstrategiat ja ongelmanratkaisuprosessit. Bakker (1990) kuvaa lukutaidon kehittymistä tasapainomallin avulla. Tasapainomalli perustuu siihen, että molemmilla aivopuoliskoilla on omat roolinsa oppimisen vaiheesta riippuen. Lukemisen alkuvaiheessa, kun lapsen huomio on kiinnittynyt kirjoitetun kielen visuospatiaaliin yksityiskohtiin, painottuvat oikean aivopuoliskon prosessit. Lukutaidon automatisoituessa neurologinen käsittely siirtyy vasempaan aivopuoliskoon, jossa on mahdollista antaa luetulle tekstille merkityksiä. (Bakker 1990, Ahvenaisen & Karppin 1993, 36-37 mukaan.)

Psykologian näkökulmasta lukeminen on tapahtuma, jossa lukija ottaa informaatiota tekstistä, käsittelee sitä ja reagoi siihen. Lukeminen on kuin tekstin ja lukijan välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta. Tekstistä saatu tieto herättää lukijassa ajatuksia ja tunteita, jotka yhdistyvät lukijan aikaisempaan tietoon ja kokemukseen. *Lingvistiikassa* taas korostetaan lukemisen ja kirjoittamisen kognitiivisia prosesseja ja kielellisiä piirteitä, joilla pyritään luomaan tekstiin merkitys ja sisältö. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 45.) Omassa tutkimuksessamme keskitymme käsittelemään lukemista *pedagogisena toimintona*, jolloin lukeminen käsitetään taitona, jota voidaan opettaa ja kehittää. Lukemisprosessi voidaan määritellä silloin hierarkkisesti kehittyväksi kielelliseksi taidoksi, joka sisältää useita tiedonkäsittelyn osaprosesseja alkaen visuaalisesta aistihavainnosta ja päättyen tekstin sisältämän informaation ymmärtämiseen. (Ahvenainen & Karppi 1993, 38.)

3.2 Lukemaanoppimisprosessi

Lukemaan oppiminen on yksilöllinen prosessi, jossa jokainen lapsi etenee omalla tahdillaan. Harste (1990) on tehnyt lukemaan oppimisen kehityksestä yleisiä huomioita, joissa korostuu se, että monipuoliset kielen oppimistilanteet valmistavat lasta vastaanottamaan myös kirjoitettua kieltä. Usein jo kolmevuotias lapsi toimii eri tavoin ”kirjoittaessaan” oman nimensä kuin piirtäessään oman kuvansa. Lukemista matkiessaan lapset taas muuttavat ääntään ”lukuääneksi”. Lapset siis tavoittelevat jo selkeästi kirjoittamisen ja lukemisen systeemejä. Lukemaan oppiminen etenee tutuista asioista tuntemattomiin. Lapsilla täytyy olla mahdollisuus yhdistää uudet asiat jo olemassa oleviin tietoihinsa ja kokemuspiiriinsä. Kouluun tullessaan lapsilla on jo jonkin asteinen käsitys oman kulttuurinsa mukaisesta kirjallisesta ilmaisusta. (Harste 1990, 316-317.)

Lukemaan opettelevan lapsen on opittava *kirjain-äännevastaavuus* eli kyettävä painamaan mieleensä kirjainten nimet ja muodot sekä opittava yhdistämään ne niitä vastaaviin äänneisiin. Tämä edellyttää Viitalan (1993, 6-7) mukaan tiettyjä motorisia, visuaalisia ja auditiivisia havaintotoimintoja. Lukemistapahtuman aikana lapsen on pystyttävä palauttamaan mieleensä oppimansa informaatio ja yhdistettävä eri aistialueiden havainnot toisiinsa. Toimintojen integrointi tapahtuu vähitellen yhä nopeammin, kunnes lopputuloksena on sujuva lukutaito. (Ponsila 1996, 88-91.)

Lukemisessa tarvitaan Ahvenaisen ja Holopaisen (1999) mukaan kahta pääprosessia: *tunnistamis-* eli koodausprosessia ja *tulkinta-* eli ymmärtämisprosessia. Ne tukevat toinen toistaan, mutta toisen osaaminen ei vielä kuitenkaan takaa toisen toimivuutta. Lukemaan oppimisesta on tehty monia malleja. Niissä on usein kuvattu lukemisprosessia joko alhaalta ylöspäin (bottom up) tai ylhäältä alaspäin (top down) etenevänä ketjuna. Alhaalta ylöspäin etenevässä mallissa edetään hierarkkisesti alemmalta tasolta korkeammalle kohti syvällisempää tulkintaa. Ylhäältä alaspäin mentäessä taas oletetaan, että korkeampien tasojen prosessit ohjailevat informaatiovirtaa alemmilla tasoilla, jolloin lukija toimii oman ajattelunsa ohjaamana eikä ulkoisen visuaalisen informaation pohjalta. Nykyisen käsityksen mukaan lukemisessa tarvitaan molempiin suuntiin tapahtuvaa prosessointia. Monimutkaisessa

lukemistapahtumassa on tarpeen erilaisten lukemisstrategioiden joustava käyttö. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 48.)

Myös Tornéuksen (1991) mukaan lukemistoiminnassa on kaksi osa-aluetta: dekodaus ja luetun ymmärtäminen. *Dekoodaus* tarkoittaa kirjoitusmerkkien kääntämistä erilaisiksi kielellisiksi yksiköiksi eli tavuiksi ja sanoiksi. Luetun ymmärtäminen ja dekodaus ovat keskenään monimutkaisessa vuorovaikutussuhteessa. Dekoodaus helpottuu, jos on ymmärtänyt aiemmin luetun tekstin, toisaalta ymmärtäminen voi kärsiä, ellei dekodaus suju ongelmitta. Monilla lapsilla *luetun ymmärtämisen* ongelmat aiheutuvat dekodauksen hitaudesta ja sen vaatimista ponnisteluista, jolloin ymmärtämiselle ei enää riitä resursseja. (Tornéus 1991, 21.)

Höien ja Lundberg (1989) ovat kehittäneet lukemisen kaksikanavamallin, jossa kirjainjonojen tulkinta tapahtuu joko ortografisen tai fonologisen prosessin kautta. *Ortografisessa* prosessissa sanahahmo aktivoi visuaalisen sanan tunnistusyksikön, joka sisältää muistiin varastoituja kirjainmerkeistä muodostuvia visuaalisia kuvia. Lukemaan opetuksen tavoitteena on saada lapsen muistiin tallentumaan näitä ortografisia kuvia. Lukemaan oppimisen alkuvaiheessa käytetään useimmiten *fonologista* etenemistapaa, jolloin sana prosessoidaan kirjain kirjaimelta tai tavu tavulta. Tällä tavalla edetessään lukijan on osattava yhdistää erilaisia kielellisiä yksiköitä suuremmiksi kokonaisuuksiksi eli muodostaa äänneistä tavuja ja tavuista sanoja. Yleensä sujuvassa lukemisessa käytetään ortografista etenemistapaa, mutta oudon tai vierasperäisen sanan kohdalla palataan fonologiseen prosessointiin. Onnistunut lukeminen on molempien prosessointitapojen hyvää yhteistyötä. (Höien & Lundberg 1989, 185-201; Ahvenainen & Holopainen 1999, 48-53.)

3.3 Lukutaidon oppimisen edellytykset

Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen edellyttää lapselta monenlaisia taitoja. Tärkeimpiä näistä ovat kielen omaksuminen sekä kielellisen tietoisuuden kehittyminen. Julkusen (1993) mukaan muita perustaitoja ovat visuaalinen havaitseminen, audittiivinen tarkkuus ja erottelukyky, puhe-elinten motoriset taidot sekä muistitoiminnot.

Lukemaan oppiminen ei tapahdu muusta kehityksestä erillään, vaan kaikki kehityksen osa-alueet vaikuttavat toisiinsa ja tukevat uuden oppimista. (Julkunen 1993, 56-61.)

Brügelmann (1990, 21-25) on laatinut eräänlaisen didaktisen kartan lukemisen ja kirjoittamisen avaintaidoista. Hänen mukaansa lukemaan oppiminen ei etene tasaisesti eikä kumulatiivisesti, vaan lapsi omaksuu näitä avaintaitoja omaan tahtiinsa samalla kun hänen ajattelunsa kehittyy ja monipuolistuu. Tämä didaktinen kartta koostuu kahdeksasta osa-alueesta:

- Puhutun kielen analysointi ja äänteiden erottaminen.
- Eri kirjasintyypeihin tutustuminen.
- Erilaisten symbolien ja niiden käyttötapojen ymmärtäminen.
- Erilaisten tekstien rakenteiden ja niiden osatekijöiden merkityksen ymmärtäminen.
- Kirjainten ryhmittelyn ja sanojen osiin jakamisen oppiminen.
- Erilaisten tekstien tuottaminen ja ymmärtäminen.
- Kirjoitetun kielen käyttäminen eri tarkoituksiin.
- Sanahahmoihin perustuvan henkilökohtaisen sanaston muodostuminen ja niiden tunnistamisen automatisointi.

Lapsen lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen vaikuttaa myös lasta ympäröivä maailma. Alle kouluikäisellä keskeisimmässä asemassa ovat koti ja vanhemmat. Vanhemmilla on mahdollisuus luoda kotiin virikeympäristö, joka antaa lapselle runsaasti tietoa lukemisprosessista ennen koulua. (Viitala 1993, 5.) Tärkeää on, että lapsi näkee ympärillään kirjoitettua kieltä, on osallisena kirjoitusta edellyttävissä tilanteissa ja kuulee monenlaista kieltä. Keskustelemisella ja lapselle lukemisella on lukijaksi kasvamisessa yhtä tärkeä asema. Kirjoitettu kieli on usein paljon mutkikkaampaa kuin puhuttu kieli, joten kirjoitetun kielen käytäntöjen tunteminen helpottaa lukemaan oppimista. (Julkunen 1993, 21.) Cambourne (1995, 187) korostaa myös havainnollistamisen tärkeyttä lukemaan oppimisessa: lapset tarvitsevat lukuisia havaintoesimerkkejä siitä, kuinka kirjoitettua kieltä käytetään ja kuinka se muo-

dostuu. Nurss (1988, 33) esittää jopa, että jotkut lapset kasvaessaan tällaisessa paljon kirjoitettua kieltä käsittelevässä ympäristössä, oppivat kirjoitustaidon ennen lukutaitoa osana luonnollista vuorovaikutuksen kehitysprosessiaan.

Seuraavissa luvuissa käsittelemme tarkemmin lapsen kielen ja kielellisen tietoisuuden kehittymistä. Omassa tutkimuksessamme olemme seuranneet nimenomaan sellaisia lapsia, joiden perusedellytykset lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen ovat kehittyneet normaalisti, varsinainen luku- ja kirjoitustaito kuitenkin vielä puuttuu.

Lapsen kielellinen kehitys

Kielen oppimista on tutkittu mm. behavioristisesta ja kognitiivisesta tutkimusperinteestä käsin. *Behavioristisen* teorian mukaan ne kielelliset reaktiot, jotka saavat positiivista vahvistusta yksilön ja ympäristön välisissä ärsyketilanteissa, säilyvät ja ne opitaan. Nykyisen käsityksen mukaan *kognitiiviset* teorit selittävät paremmin kielen oppimista. Niissä painotetaan mielen ja muistin merkitystä sekä kokemusten tajuamista ja tiedon organisointia. (Ahvenainen & Karppi 1993, 7-17; Ahvenainen & Holopainen 1999, 16.) Erityisesti Piaget (1988) on korostanut lapsen kielen kehityksen riippuvuutta kognitiivisesta kehityksestä. Hänen mukaansa kehityksessä voidaan erottaa kausia, joille ovat ominaisia tiettytyypiset toiminnot. Nämä kaudet etenevät aina samassa järjestyksessä ja edellisen kauden toimintojen hallitseminen on seuraavan kauden taitojen oppimisen ehto.

Rosen (1982) mukaan kielitaito on sarja toisiinsa suhteessa olevia ajattelemisen prosesseja, joihin kuuluvat kuuntelemisen, puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen taidot. Vaikka nämä alueet näyttävät kehittyvän itsenäisesti, ne todellisuudessa ovat aina toisiinsa kytkeytyneitä. Alkuvaiheessa lapset yleensä etenevät kehityksellisessä järjestyksessä kuuntelusta puhumisen kautta lukemiseen ja viimeiseksi kirjoittamiseen. Kehityksen kulku ei kuitenkaan ole näin suoraviivaista, vaan jokainen kielitaidon kehitysaskel yhdellä alueella tukee kehitystä toisella. (Rose 1982, 9.)

Halliday (1981, 10) lähtee siitä, että lapsi oppii kielen ymmärtäessään, mitä sillä voi tehdä ja mihin sitä voi käyttää. Kieli on lapselle keino ilmaista itseään ja ajatuksiinsa. Kielen omaksuminen auttaa lasta jäsentämään ympäristöään ja muodostamaan maailmankuvaansa. Sen avulla hankitaan tietoa ja varastoidaan sitä muistiin, työstetään ajatuksia, tunteita ja asenteita sekä opitaan sosiaalisen ympäristön arvot ja normit. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 15.)

Kielen omaksuminen on lapselle luonnollinen tapahtuma. Puhutun kielen oppimista pidetään primaarina kielellisenä toimintona: sen lähes kaikki oppivat normaalisti osana omaa sosialisatioprosessiaan (Ahvenainen & Holopainen 1999, 11). Hars-teen (1990, 316) mukaan kieltä ei opita erityisten kielenkäyttöharjoitusten avulla vaan ennemminkin arjessa käytön kautta. Tämä kehitys alkaa, kun vauva kuulee ympärillään puhetta ja alkaa toistella sitä ja hakea näin kontaktia muihin ihmisiin. Lapsi oppii pian, että kielellä on jokin funktio – sen avulla saa ilmaistua tahtonsa ja tarpeensa. Lapsen kasvaessa hänen elämänpiirinsä laajenee ja kokemuksensa lisääntyvät. Tällöin tarve kertoa asioista tässä-ja-nyt -tilanteen ulkopuolta kasvaa. (Tornéus 1991, 7.)

Lapsen kielellinen kehitys varhaislapsuudesta alkaen valmistaa häntä myös lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. Erilaiset kokemukset kielen käyttöön liittyen vaikuttavat kykyyn hallita kielen käytön eri aspekteja. Julkunen (1993, 60) korostaa puhumisen merkitystä lukijaksi kasvamisessa. Lukemaan oppimisen voi siten ajatella alkavan periaatteessa jo heti syntymän jälkeen. Lapsuuden kokemukset vaikuttavat siihen, miten lapsen kielellinen kehitys etenee. Satujen lukeminen ja asioista keskusteleminen auttavat lapsen kielen monipuolistumista ja edesauttavat kielellisen tietoisuuden kehittymistä. (Julkunen 1993, 13-23, ks. myös Ylönen 1998.) Vähitellen lapsi alkaa kiinnostua kielestä sinänsä – kirjoitettu ja puhuttu kieli irtoavat välittömästi merkitysyhteydestään ja lapsi oppii tarkastelemaan niitä ulkoapäin (Tornéus 1991, 5).

”Läheinen ja rikas vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa on se ravinto, jota lapsen puhe tarvitsee kehittyäkseen”

Tornéus 1991.

Kielellisen tietoisuuden kehittyminen

Kielellisellä tietoisuudella (metalinguistic awareness) tarkoitetaan lapsen kehityksessä 4–8 ikävuoden välillä tapahtuvaa kielellistä toimintaa, jolloin lapsi alkaa kiinnittää huomiota puhutun kielen rakenteisiin ja oppii ottamaan kielen systeemejä ajattelunsa kohteeksi. Normaali kielenkäyttöprosessi on automaattinen, kun taas kielellinen tietoisuus edellyttää oman kontrollin mukanaoloa. (Tunmer & Cole 1985, 295.)

Tornéuksen (1991, 9) mukaan kielellinen tietoisuus merkitsee ulkopuolista asennoitumista kieleen, kielen ottamista pohdinnan kohteeksi. Hän käyttää tästä myös nimitystä metalingvistinen asenne. Pienet lapset ovat kiinni lähinnä sanojen merkityksissä, eivätkä pohdiskele niinkään niiden muotoa tai äännerakennetta. Lapset ovat usein täysin uppoutuneita meneillään olevaan toimintaan: leikkiin, keskusteluun tai ympäristön tutkimiseen. Kommunikaatiotilanteissa kielen käyttäminen ja ymmärtäminen vaativat lasten kaiken huomion, he eivät pysty samanaikaisesti tarkkailemaan sekä puheen merkitystä että ilmaisumuotoa. Iän myötä heidän kykynsä irtautua sanojen merkityksistä kasvaa ja he pystyvät kiinnittämään huomiota kieleen sinänsä – he tulevat tietoisiksi kielestä. (Tornéus 1991, 5-8.)

Kielellisen tietoisuuden taidot edustavat korkeampaa puheen tuottamisen ja ymmärtämisen sääntöjen tuntemista. Ne tarkoittavat kykyä muokata ja sopeuttaa omaa kieltään kielen sääntöjen mukaiseksi. Lapset alkavat tehdä arvioita oman puheensa oikeellisuudesta ja korjata myös muiden puhetta. ”Kielellinen tietoisuus tarkoittaa taitoa puhua puhumisestaan, taitoa puhua ajattelustaan ja taitoa ajatella puhumistaan.” (Tiegerman-Farber 1995, 27-28.) Kielellisen tietoisuuden taitojen avulla lapsi kykenee käsittelemään niitä ajatusprosesseja, joita hän tarvitsee ymmärtämiseen, muistiin, tiedon käsittelyyn, päättelyyn ja ongelmanratkaisuun (Brown 1978, Tiegerman-Farberin 1995, 28 mukaan).

Esikouluikäisinä monet lapset tekevät spontaaneja kielen muotoja koskevia havaintoja. Lapset maistelevat ääniä ja leikkivät niillä, sekoittelevat sanojen osia tai muuntelevat ääntämystä. Esimerkiksi riimitelyssä ja loruilussa painuu sanojen

merkitys taustalle ja huomio kiinnittyy siihen, miltä sanat kuulostavat. Ajan myötä tietoisuuden kehitys mahdollistaa yksittäisten ilmiöiden asettamisen laajempiin yhteyksiin. Tällöin kyky havaita asioiden välisiä yhteyksiä kehittyy ja lapsi alkaa nähdä asioita eri näkökulmista. Hän oppii myös refleктоivan asenteen itsensä ja muun maailman suhteen. (Tornéus 1991, 9-10.)

Kognitiivinen kehitystaso muodostaa pullonkaulan lapsen kielellisen tietoisuuden kehityksessä. Se vaikuttaa lapsen kykyyn suunnata tahdonalaisesti tarkkaavaisuuttaan kielen muotoon merkityksen sijasta. Kielellisen tietoisuuden kehittymisessä on suuria eroja eikä pohdiskeleva asennoituminen kieleen ole mitenkään itsestään selvä osa lapsen kielellistä kehitystä. (Tornéus 1991, 9-10; Lundberg 1984, 34-39.) Myös ympäristön antamat kielelliset virikkeet ovat tärkeitä kielellisen tietoisuuden kehittymisen kannalta. Laakso (1999) on tutkinut varhaisen vuorovaikutuksen vaikutusta lapsen kielelliseen kehitykseen. Hän on todennut, että lapsen kanssa keskusteleminen ja hänelle lukeminen edesauttavat lukemaan oppimisessa tarvittavien taitojen muodostumista. Erityisillä kehittämisohjelmilla voidaan myös auttaa sellaisia lapsia, joilla on virikkeiden vähäisyydestä johtuvia kielellisen kehityksen viivästyksiä. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 13; ks. myös Tornéus 1991, 10.)

Tornéus (1991) jakaa kielellisen tietoisuuden neljään osa-alueeseen: fonologiseen, morfologiseen, syntaktiseen ja pragmaattiseen tietoisuuteen. *Fonologinen* tietoisuus tarkoittaa kielen äännerakenteen oivaltamista, *morfologinen* tietoisuus tietoisuutta sanoista, *syntaktinen* tietoisuus lauseiden rakenteiden hallitsemista ja *pragmaattinen* tietoisuus kielen käyttötapojen tuntemusta.

Ponsila (1996) nostaa näistä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen kannalta tärkeimmäksi *fonologisen tietoisuuden*. Hän perustaa väitteensä sille, että aakkosellista systeemiä käyttävissä kielissä puhe ja kirjoitus liittyvät toisiinsa kielen äännetasolla. Fonologinen tietoisuus koostuukin vaiheittain kehittyvistä ja monipuolistuvista kyvyistä kohdistaa huomio sanan sisällöstä sen äänteelliseen rakenteeseen, tehdä havaintoja sanan äänteellisestä rakenteesta ja toteuttaa äännerakenteeseen kohdistuvia kielellisiä operaatioita. Kyseessä on siis joukko taitoja, joiden kehittyminen alkaa varhain ja jotka ovat yhteydessä yleisen kielellisen kehityksen eri aluei-

siin. Myös luku- ja kirjoitustaidon ymmärretään nykyisin olevan kehittyviä kielellisiä taitoja, joille luodaan pohja jo varhaisen lapsuuden kielenoppimisen yhteydessä. (Ponsila 1996, 79-80.)

Fonologinen tietoisuus voidaan Swankin ja Cattsin (1994) mukaan määritellä tietoisuudeksi tai herkkyydeksi kielen äännerakenteita kohtaan. Lukemaan oppiminen edellyttää sanan äänteiden ja niitä vastaavien kirjoitettujen merkkien yhteyden eli kirjain-äännevastaavuuden ymmärtämistä. Tämän yhteyden oppimiseen tarvitaan heidänkin mukaansa nimenomaan fonologista tietoisuutta. (Swank & Catts 1994, 10.) Joidenkin lasten on vaikea hahmottaa sitä tosiasiaa, että sanat muodostuvat pienemmistä yksiköistä eli äänneistä. Tämä johtuu siitä, että äänneet ovat vaikeasti toisistaan erotettavia kielen yksiköitä, jotka vielä muuntuvat riippuen siitä, minkä muun äänneen kanssa ne ovat yhteydessä. (Griffith & Olson 1992, 516.)

Tornéus (1991) jakaa fonologisen tietoisuuden vielä kahteen eri osa-alueeseen: sanojen erittelemisen äänneiksi eli äännesegmentaatio ja äänneiden yhdistäminen sanoiksi eli äännesynteesi. *Äännesegmentaatio* on abstraktia analyysia, jota ei varsinaisesti tarvita puheen tuottamisessa eikä ymmärtämisessä. Äänneiden erottelu on usein lapsille vaikeaa, mutta vielä vaikeampaa saattaa olla äänneiden yhdistäminen sanoiksi. Puheen tuottaminen ja *äänneiden yhdistäminen* saattavat vaikuttaa samalta asialta, mutta niillä on kuitenkin selvä ero. Puheessa kaiken lähtökohtana on sanottavan merkityssisältö, kun taas äänneiden yhdistämisessä merkityksellinen kokonaisuus on se, mihin päädytään. Luonnollisessa puhetilanteessa ei milloinkaan lähdetä liikkeelle erillisistä äänneistä, vaan äänneet tulevat mieltimättä, kunhan ensin tiedetään, mitä halutaan sanoa. (Tornéus 1991, 15-29.)

Useat tutkimukset ovat osoittaneet kielellisen tietoisuuden vaikuttavan suuresti siihen, sujuuko lukemaan oppiminen ongelmitta vai onko se hankalaa ja täynnä vastoinkäymisiä (Tornéus 1991, 13). Etenkin fonologisen tietoisuuden ja lukutaidon yhteydestä on vahvasti näyttöä. (ks. Bradley & Bryant 1985; Gilbertson & Bramlett 1998; Holopainen 2000.) Catts (1997) on tutkimuksessaan todennut, että useimmissa tapauksissa lukemisen ongelmien taustalla on kielen kehitykseen liittyviä ongelmia. Huonosti lukemaan oppivilla lapsilla on usein puutteita juuri fonolo-

gisen tietoisuuden alueella. Näiden puutteiden varhaisella havaitsemisella ja niihin vaikuttamalla voidaan vähentää lukemaan oppimisen vaikeuksia ja mahdollisia epäonnistumisen kokemuksia. (Catts 1997, 86-87.)

”Kielellinen tietoisuus on osa laajempaa kokonaisuutta. Viime kädessä on kysymys syvällisestä henkisten toimintojen uudelleen jäsentymisestä, mikä tekee mahdolliseksi ajattelun vapautumisen tilannesidonnaisuudesta. Kyky näkökulman vaihtamiseen ja reflektivaan ajatteluun antaa siivet ajattelulle.”

Tornéus 1991.

3.4 Lukemaan oppimisen ongelmia

Lukemaan oppimisen vaikeuksien takaa löydetään harvoin selkeää perussyitä. Syytausta voidaan kuitenkin jakaa yksilön rakenteeseen liittyviin syihin tai ympäristöstä johtuviin syihin. Näiden molempien oletetaan vaikuttavan lapsen keskushermostojärjestelmän rakenteeseen tai sen toimintaan. Aivotoiminnan poikkeavuudet ja lukivaikeudet liittyvät toisiinsa fonologisten prosessien hallinnan kautta. (Ahvenainen & Holopainen 1999, 63-65; Korhonen 1995.)

Alahuhta (1990) on määritellyt joitakin varhaisoireita, joiden perusteella voidaan ennustaa mahdollisia vaikeuksia lukemaan oppimisessa. Näitä oireita ovat mm. ongelmat sekä hieno- että karkeamotoriikassa, keskittymättömyys, epävarmuuden, arkuuden ja turvattomuuden tunteet sekä kyvyttömyys kuunnella. Oireiden alkupe-
rän tiedostaminen auttaa ymmärtämään lasta paremmin ja estää tekemästä virhe-
päätelmiä lapsen älykkyydestä tai esimerkiksi huolimattomuuteen johtavista syistä. (Alahuhta 1990, 94-99; ks. myös Liikanen 1984, 17-24.)

Lukemisessa ja kirjoittamisessa esiintyvistä erilaisista ongelmista käytetään useita nimityksiä. Suomessa on käyttöön vakiintunut nimitys lukemis- ja kirjoittamisvaikeus eli lyhennettynä lukivaikeus. (Ponsila 1996, 78.) Lukivaikeudesta voidaan joissain tapauksissa käyttää myös nimitystä dysleksia, jolla tarkoitetaan erityisiä

neurologisperusteisia lukemiseen liittyviä ongelmia. Dysleksiasta on kyse, kun lukutaito on selvästi älykkyytason alapuolella. (Holopainen 1996, 62-63.) Lukivaikeudelle ovat tyypillisiä oppimisvaikeudet, useat tietyn tyyppiset virheet, hitaus ja vaivalloisuus lukemisessa ja kirjoittamisessa sekä luetun tekstin ymmärtämisen ongelmat. Lapsi tarvitsee tällöin erityisopetusta lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvissä asioissa. Tällainen lapsi ei kuitenkaan ole välttämättä luokan heikoin kaikissa aineissa. Hänellä saattaa olla esimerkiksi erittäin hyvä muisti, jolla hän voi kompensoida heikkoa lukutaitoaan muiden aineiden opiskelussa. (Ahvenainen & Karppi 1993, 61-62.)

Kielellisiin oppimisongelmiin liittyy usein kyvyttömyys arvioida omia kielellisiä taitojaan tai tunnistaa kielen erilaisia rakenteita eli kielellisen tietoisuuden kehittymättömyys (Holopainen 1993, 152). Lapsilla, joilla myöhemmin koulussa on ongelmia ymmärtävässä lukemisessa, on usein ollut vaikeuksia jo perustavissa lukemistaidoissa. Lapsi saattaa jäädä jo alkuvaiheessa taidoiltaan muista jälkeen ja vaatimusten kasvaessa vaikeudet kasaantuvat: ne saattavat ilmetä paitsi oppimisen ongelmina myös sosiaalisina ja emotionaalisina ongelmina. (Vauras 1990, 58.) Müller ja Kokko (1999, 4) korostavatkin ajoissa aloitetun kuntoutuksen tärkeyttä. Riittävän ajoissa aloitetulla kuntoutuksella voidaan välttää ikävät oppimiskokemukset ja edesauttaa lukemaan oppimisen normaalia etenemistä. Jo ennen kouluikää toteutetulla systemaattisella ja runsaalla kielellisen tietoisuuden kehittämällä voidaan parantaa lukemisen ja kirjoittamisen oppimistuloksia ensimmäisten kouluvuosien aikana (Ponsila 1996, 89).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävät

Tutkimuksemme keskeisenä tavoitteena oli seurata lasten luku- ja kirjoitustaidon kehitystä päiväkodista kouluun siirryttäessä. Kartoitimme myös lasten ja heidän lähipiirinsä kokemuksia lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen prosessista koulun alkuvaiheessa. Tutkimustehtäviksemme muotoutuivat seuraavat kysymykset:

1. Millaisia *kokemuksia* lapsella on lukemisesta ennen kouluun menoa?
 - Onko lapselle luettu kotona ja minkä verran?
 - Onko lapsi ollut kiinnostunut lukemisesta ja kuuntelemisesta?
2. Mitkä ovat päiväkodin *keinot* tukea lapsen kielellisen tietoisuuden kehittymistä?
 - Luetaanko, harjoitellaanko, tutustutetaanko kirjaimiin ja teksteihin?
 - Käytetäänkö erityistä opetusohjelmaa?
3. Miten *lukemaanoppimisprosessi* etenee koulussa ensimmäisen luokan aikana?
 - Millaisia ovat vanhempien, opettajien ja lasten kokemukset lukemaan oppimisesta?

4.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusmenetelmäksi valitsimme laadullisen lähestymistavan. Laadullisen tutkimuksen keinoin on mielestämme mahdollista saada tutkittavien lasten kokemusmaailma paremmin esille. Laadullisella tutkimuksella on myös mahdollista löytää ihmisten itsensä antamat merkitykset ja tulkinnat ilmiöille (Bogdan & Biklen 1992, 32). Varto (1996, 23-24) kutsuu tällaisia merkityksiä elämismaailmaksi, joka muodostuu tutkittaessa yksilöä, yhteisöä, sosiaalista vuorovaikutusta, arvotodellisuutta ja ihmisten välisiä suhteita. Tynjälän (1991, 388) mukaan laadullisessa tutkimuksessa muodostuu vähitellen näkökulma ilmiöön eikä sillä tavoiteta objektiivista totuutta siitä. Laadullisessa tutkimuksessa korostuukin tutkijan kyky sietää tiedollista

epävarmuutta. Tutkija voi keskittyä enemmän tutkimuksen luomaan kuvaan tutkittavasta asiasta kuin sen tuomaan totuuteen ja varmuuteen. (Patton 1990, 483.) Tutkijalla on mahdollisuus päästä lähelle ihmisiä ja ilmiöitä; tällöin myös tutkijan omista kokemuksista ja tulkinnoista muodostuu tärkeä osa tutkimusta (Patton 1990, 40).

Syrjälä ja Numminen (1988, 80) toteavat laadullisen tiedon olevan elävää, konkreettista ja yksityiskohtaista kuvausta luonnollisista tapahtumista, tilanteista, erilaisista kokemuksista, tunteista, mielipiteistä ja näkemyksistä. Ilmiön elävän kuvailun on tarkoitus antaa tarkkailtavasta tilanteesta lukijalle käsitys siitä, millainen se todellisuudessa on. Kun tutkimuksessa lähdetään liikkeelle aineistosta ilman edeltävää teorian muodostusta, puhutaan Straussin ja Corbinin (1990) mukaan aineistolähtöisestä tutkimuksesta (grounded theory). ”Tutkija ei lähde liikkeelle teorianmuodostuksesta ja sen todentamisesta, vaan hän valitsee tutkimusalueen ja pyrkii tuomaan esille siinä ilmenevät olennaiset asiat”. (Strauss & Corbin 1990, 22-23.)

Laadullisen tutkimusotteen etuna on sen joustavuus. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen edetessä voidaan tehdä tarkistuksia ja suunnan muutoksia esille tulevan aineiston mukaan. (Patton 1990, 42.) Meidänkin tutkimuksessamme tutkimustehtävät muuttuivat ja tarkentuivat aineiston lisääntyessä ja omien havaintojen karttuessa.

”Aineistolähtöisessä tutkimuksessa ei koota palapeliä, jonka kuva on jo etukäteen tiedossa. Siinä rakennetaan tuntematonta kuvaa, joka hahmottuu sitä mukaa, kun tietoa kertyy ja sitä käsitellään”

Bogdan & Biklen 1992.

4.3 Tutkimusprosessi

Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksemme osallistuivat erään Jyväskyläläisen päiväkodin henkilökunta ja esikouluryhmän lapset. Päiväkoti valittiin soittamalla satunnaisessa järjestyksessä puhelinluettelossa oleviin päiväkoteihin. Ensimmäinen päiväkotikoti, josta suostuttiin yhteistyöhön, valittiin tutkimuskohteeksi. Lapsista valitsimme päiväkodissa tehtyjen testien (mm. KPT: LIITE 1), hoitajien kanssa käytyjen keskustelujen ja itse tekemämme KIM-leikin (LIITE 2) perusteella *neljä tutkimuslasta*: Veeti, Osmo, Mikki ja Elli (nimet muutettu). Tärkeimpänä valintaperusteena oli se, etteivät valitut lapset osanneet vielä lukea. Haastattelimme näiden lasten vanhemmat ennen ja jälkeen koulun aloittamisen. Myöhemmin koulussa haastattelimme myös luokanopettajat ja koulun erityisopettajan. Tutkimuksemme osallistui kaikkiaan 40 henkilöä ja haastatteluita kertyi yhteensä 29 kappaletta, joista yksi videoitiin.

Valitsimme neljä tapauslasta, koska halusimme saada tutkimuksemme erilaisia kokemuksia lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta ja kielellisen tietoisuuden kehittymisestä. Lapset olivat hyvin erilaisissa lukemaanoppimisprosessin vaiheissa. Veeti ei vielä varsinaisesti ymmärtänyt puhutun ja kirjoitetun kielen välistä yhteyttä – eikä ollut siitä juuri kiinnostunutkaan. Hänen fonologinen tietoisuutensa ei ollut vielä edennyt sille tasolle, että hän olisi kyennyt kääntämään huomionsa sanan sisällöstä sen äänteelliseen rakenteeseen. Osmo oli askeleen pidemmällä kuin Veeti; hän ymmärsi, että sanat muodostuvat kirjainjonoista ja että puhe ja kirjoitettu kieli ovat yhteydessä toisiinsa. Hän myös joskus onnistui selvittämään sanan alkuäänteen. Mikki oli lukemaan oppimisesta kiinnostunut ja utelias ottamaan asioista selvää. Kaksi isompaa veljeä saattoivat edesauttaa sitä, että lukeminen oli Mikille jo asiana tuttu. Hän sai joistain sanan äänneistä kiinni ”maistellessaan” sanaa suussa. Elli tunnisti ja osasi kirjoittaa paljon tuttuja sanoja, joten sanakäsitys oli hänelle selvä. Äänneiden erottaminen sanasta ei kuitenkaan onnistunut lainkaan.

Seuraavasta taulukosta käy selville lasten syntymäaika, perheessä olevien lasten määrä sekä lyhyt kuvaus kielellisen tietoisuuden kehityksen vaiheesta päiväkodissa keväällä 1999.

TAULUKKO 1. Tiedot lapsista

Nimi	Syntymäaika	Monesko / monestako lapsesta	Lyhyt kuvaus kielellisen tietoisuuden kehityksen vaiheesta
Veeti	10/92	1/1	Osa kirjoittaa yksittäisiä kirjaimia, ei pysty aina nimeämään niitä.
Osmo	8/92	2/3	Sanakäsité selvillä, tuttujen sanojen alkuäänteiden tapailua.
Mikki	2/92	3/3	Kirjoittaa yksittäisiä kirjaimia, yrittää kirjoittaa sanasta kuulemiaan äänteitä.
Elli	1/92	5/5	Kuvakirjoitusta. Osa kirjoittaa yksittäisiä kirjaimia ja tuttuja sanoja, ei saa äänteistä kiinni.

Aineiston keruu

Toinen tutkijoista aloitti päiväkotiin tutustumisen syksyllä 1998. Tammikuun ja maaliskuun 1999 aikana haastateltiin kaikki päiväkodissa silloin työskennelleet henkilöt, harjoittelijat mukaan lukien. Tuolloin tehtiin myös kaikille esikouluryhmän lapsille (N=18) KIM-leikki, jolla arvioidaan esikirjoittamisen astetta (ks. LIITE 2). Maaliskuussa 1999, toisen tutkijan tultua mukaan, tutustuimme lasten päiväkodissa tekemiin testeihin, joiden tulokset vaikuttivat tutkimuslasten valintaan. Maaliskuun lopussa teimme valituille lapsille yhteisen videohaastattelun ja sen jälkeen haastattelimme ensimmäisen kerran näiden lasten vanhemmista toisen – kaikilla haastateltavaksi lupautui äiti. Koulun alettua odottelimme lokakuulle, jotta oppilaat saisivat rauhassa totuttautua kouluun ennen kuin jatkaisimme tutkimuksen tekoa. Marras-joulukuussa 1999 haastattelimme oppilaiden luokanopettajat, eri-

tyisopettajan ja uudelleen vanhemmat. Samaan aikaan uusimme KIM-leikin, jotta voisimme havainnoida lapsissa tapahtunutta kehitystä. Keväällä 2000 teimme vielä oppilaiden yksilöhaastattelut ja saimme opettajilta lasten kirjoittamistestien tuloksia.

TAULUKKO 2. Tutkimuksen aineiston keruuakataulu

Ajankohta	Tutkimuksen vaiheet
Syksy 1998	Päiväkotiin tutustuminen alkaa
29.1.99 – 3.2.99	Ensimmäinen KIM-leikki kaikille päiväkodin esikouluryhmäläisille (N=18)
27.1.99 – 25.3.99	Päiväkodin henkilökunnan haastattelut
17.3.99	Tutkimuslasten valinta yhdessä lastentarhanopettajien kanssa
25.3.99	Lasten ryhmähaastattelu videolle
26.4.99 – 11.6.99	Vanhempien ensimmäiset haastattelut
Lokakuu 1999	Kouluun tutustuminen alkaa
8.11.99 – 18.11.99	Luokanopettajien ja erityisopettajan haastattelut
10.11.99	Toinen KIM-leikki
16.11.99 – 20.12.99	Vanhempien toiset haastattelut
15.3.2000	Lasten yksilöhaastattelut

Tutkimus toteutettiin pitkällä aikavälillä, koska halusimme rauhassa muodostaa lapsiin luottamukselliset suhteet. Lukemaanoppimisprosessin vaiheita ei myöskään erota, jos seuranta-aika on kovin lyhyt. Kävimme useaan otteeseen päiväkodilla ja koululla osallistuen lasten toimintaan. Pyrimme luomaan lasten vanhempiin hyvän kontaktin, koska he kuitenkin olivat ensisijainen tiedonlähteemme lasten varhaisista lukukokemuksista. Kerroimme tutkimuksemme tarkoituksen kaikille asianosaisille, jotta väärinkäsityksiä ei syntyisi. Samalla pyysimme ja saimme tutkimusluvut (LIITE 3). Tutkijan rehellisyys ja avoin asenne ovat tärkeitä, jotta tutkimustilantee-

seen ei liittyisi haastateltavan pelkoja tai epäluuloja siitä, mihin tutkija saamiaan tietoja tulee käyttämään (Syrjäläinen 1994, 87).

Käytimme haastattelua aineistonkeruumenetelmänä, koska haastattelun kautta on mahdollista etsiä tutkittavan omaa näkemystä ja tuntemuksia käsiteltävästä asiasta. Teimme haastatteluja varten teemarungot (LIITE 4), joita etenimme sitten haastateltavan ehdoilla, siten että kaikki aiheet tulivat kuitenkin käsiteltyä. Tällaista haastattelutyylä Patton (1990, 280-283) kutsuu puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Hirsjärvi ja Hurme (1982, 35) kutsuvat samankaltaista avointa, väljää haastattelumuotoa teemahaastatteluksi. Pyrimme haastatteluissa keskustelunomaisuuteen ja toisen ajatusten käsinkosketeltavuuteen. Patton (1990, 40) korostaa kuitenkin, ettei tutkija saa manipuloida haastateltavaa tällaisessa haastattelutilanteessa.

Lasten ensimmäisen haastattelukerran toteutimme ryhmähaastatteluna. Koimme, että lapset olivat niin pieniä, että he tarvitsivat vielä tutuilta kavereilta saatua tukea kuitenkin hiukan jännittävässä haastattelutilanteessa. Teemahaastattelu sopii keskustelunomaisesti etenevänä hyvin myös ryhmätilanteeseen. Morganin (1988) mukaan ryhmähaastattelutilanteesta voi olla tutkijalle hyötyä tutkittavien maailmaan sisällepääsemiseksi (Morgan 1988, Bogdanin & Biklenin 1992, 100 mukaan). Ryhmätilanteessa keskustellessaan osallistujat antavat virikkeitä toinen toisilleen kommentoidessaan aihepiiriä (Bogdan & Biklen 1992, 100). Verrattuna myöhemmin tekemiimme lasten yksilöhaastatteluihin oli ryhmähaastattelusta saamamme aineisto huomattavasti monisanaisempaa. Yksilöhaastattelutilanteessa lapset vastailivat melko lyhyesti ja haastattelu kulki hyvin pitkälti kysymys-vastaus -linjalla. Ryhmähaastattelussa lasten vastaukset lähtivät rönsyilemään ja käsittelemään teemaa laajemmin.

Haastattelut teimme rauhallisissa tiloissa päiväkodilla, koululla tai lapsen kotona ennalta sovittuina aikoina. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja lasten videohaastattelua lukuun ottamatta ja ne kestivät viidestä kolmeenkymmeneenviiteen minuuttiin. Nauhoitimme kaikki haastattelut ja sen jälkeen litteroimme ne kirjalliseen muotoon. Tutkimusraportissamme olemme käyttäneet haastateltavien puheesta suoria lainauksia. Nämä lainaukset on tekstissä kursivoitu. Jos lainauksesta on jä-

tetty sanoja tai muita osia pois kesken lauseen, ne kohdat on merkitty sulkeilla ja kolmella pisteellä (...). Tunnistamisen välttämiseksi olemme muuttaneet kaikkien haastateltavien ja haastatteluissa esiintyvien henkilöiden nimet. Tutkimusaineistoa kertyi litteroituna 1,5 rivivälillä 318 sivua. Tutkimuksemme esittämisjärjestys etenee kronologisesti varhaislapsuudesta ensimmäisen luokan loppuun.

Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja analysointi ovat tiiviisti toisiinsa yhteydessä (Mäkelä 1990, 45). Bogdanin ja Biklenin (1992, 154) mukaan aineistoa voidaan analysoida samanaikaisesti aineiston keruun kanssa tai vasta sitten kun koko aineisto on kerätty. Laadullisen aineiston analyysin tavoitteena on aineiston pilkkominen helpommin tulkittaviin osiin, siten että saatua materiaalia voidaan myöhemmin tarkastella joustavasti uudelleen. Tällöin aineistosta voidaan etsiä esimerkiksi vain tiettyä aihepiiriä käsittelevät kohdat. (Eskola & Suoranta 1999, 156-157.) Alasuutarin (1994, 31) mukaan pelkistäminen tapahtuu supistamalla tekstiä hallittavamaksi määräksi erillisiä ”raakahavaintoja”, joita toisessa vaiheessa edelleen karsitaan yhdistämällä havaintoja. Tätä samaa tapahtumaketjua Strauss ja Corbin (1990, 57) kutsuvat koodaamiseksi.

Omassa tutkimuksessamme teimme ensin kaikki haastattelut, litteroimme ne ja vasta sitten aloitimme aineiston varsinaisen analysoinnin. Luimme kumpikin omilla tahoillamme haastatteluja useaan kertaan läpi samalla muistiinpanoja tehden. Näin pyrimme saamaan kokonaiskuvan tutkimusaineistosta ja hahmottamaan sen sisältämän informaation. Tämän jälkeen teimme yhdessä yhteenvetona alustavan koodausluokituksen. Seuraavaksi kävimme aineistoa uudelleen läpi ja testasimme koodausluokituksen sopivuutta. Koodausluokkia muodostui lopulta 22 kappaletta. Muodostimme jokaisesta oman tiedoston ja kävimme aineiston läpi ”leikkaa-liimaa” -menetelmällä, jolloin jokaiseen tiedostoon kerääntyi samaa aihepiiriä käsittelevät maininnat. Näitä edelleen läpikäydessämme supistimme aineiston yhdeksään päaluokkaan, joiden pohjalta ryhdyimme tuottamaan tekstiä.

4.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tynjälä (1991, 390-392) on kääntänyt suomeksi Lincolnin ja Guban (1985, 289-331) laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit. Käsittelemme tutkimuksemme luotettavuutta näiden kriteerien perusteella.

- Vastaavuus: kuinka hyvin tutkijan välittämä kuva löydöistä ja hänen niistä tekemänsä johtopäätökset vastaavat alkuperäistä tutkimustilannetta?
- Siirrettävyys: kuvaileeko tutkija riittävästi aineistoa ja tutkimusta, jotta lukija voi pohtia tutkimustulosten soveltamista muihin konteksteihin?
- Tutkimustilanteen arviointi: ottaako tutkija huomioon kaikkien ulkoista vaihtelua aiheuttavien tekijöiden lisäksi tutkimuksesta ja ilmiöistä itsestään johtuvat erilaiset tekijät?
- Vahvistettavuus: onko tutkija varmistanut erilaisia tekniikoita käyttämällä tutkimuksen totuusarvon ja sovellettavuuden?

Vastaavuus tarkoittaa sitä, että tutkimuksen tulokset ja tulkinnat vastaavat aineistoa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan liiallinen subjektiivisuus ja omat ennakkokäsitykset voivat jättää todelliset löydöt huomiotta. Omassa tutkimuksemme pyrimme vastaavuuteen sillä, että raportoimamme löydöt vastaavat päiväkotihenkilökunnan, opettajien, vanhempien ja lasten käsityksiä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta. Hyvää vastaavuutta tukee myös se, että vietimme pitkiä aikoja tutkimukseen osallistujien parissa sekä se, että tutkijoita oli kaksi. Näin välttyimme liialta subjektiivisuudelta. Aineiston analysointia tehdessämme pystyimme pohtimaan ja miettimään tulkinnallisia kysymyksiä molempien näkökulmista. Syrjälä ja Numminen (1988, 140-141) käyttävät tästä nimitystä tutkijatriangulaatio. Heidän mukaansa myös tiedon hankkiminen useilta asianosaisilta eli tietolähdetriangulaatio auttaa saamaan kattavan käsityksen tutkittavasta asiasta. Toteutimme tätä haastatteleamalla lapsia, opettajia ja vanhempia. Näin saadut erilaiset näkökulmat täydentävät ja todentavat tilanteesta muodostuvaa kuvaa.

Siirrettävyys. Tutkimustulosten siirrettävyys riippuu siitä, miten samanlaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Tutkimuksen eri vaiheet on kuvailtava riittävän tarkasti ja totuudenmukaisesti, jotta lukija voi pohtia tutkimustulosten sovellettavuutta muihin ympäristöihin. Olemme toteuttaneet tätä omassa tutkimuksemme kuvaamalla yksityiskohtaisesti ja huolellisesti tutkimuksen etenemistä. Laadullisen tutkimuksen erityinen piirre on ihmisten yksittäisten ja ainutkertaisten kokemusten huomioiminen ja niiden esilletuominen (Varto 1996, 79). Tällöin on kyse erittäin henkilökohtaisista tuntemuksista, mielipiteistä ja kokemuksista, jolloin siirrettävyyttä pystyy arvioimaan lähinnä löytöjen hyväksikäyttäjä.

Tutkimustilanteen arviointi. Laadullisen tutkimuksen edetessä voi esiintyä vaihtelua tutkijassa, tutkittavissa olosuhteissa tai tutkittavassa ilmiössä. Bogdan ja Biklen (1992, 29) toteavat tutkijan olevan tutkimuksensa pääinstrumentti. Tutkijan vaikutusta tutkimuskohteeseen ei edes pyritä kieltämään, vaan subjektiivisuus on osa laadullista tutkimusta. Subjektiivisuudella tarkoitetaan tässä tutkijan ja tutkittavan välistä läheistä vuorovaikutusta, jolloin on mahdollista saada riittävää ja totuudenmukaista tietoa ilmiöstä. Tämä edellyttää myös sitä, että tutkija ja haastateltava puhuvat samasta asiasta ja samoilla käsitteillä. (Syrjäläinen 1994, 100-102.) Osassa tutkimuksemme haastatteluista käytetty ”kieellinen tietoisuus” -termi osoittautui haastateltaville vaikeasti hahmotettavaksi käsitteeksi. Asiana se oli kuitenkin tuttu suurimmalle osalle. Huomasimme tämän ongelman jo tutkimuksemme alkuvaiheessa, joten käytimme jatkossa enemmän aikaa käsitteen selittämiseen. Silti jäi hieman epäselväksi se, tuliko käsite ymmärretyksi oikein vai antoivatko haastateltavat sellaisia vastauksia, joita olettivat tutkijan odottavan. (ks. Hirsjärvi 1997, 202-203.)

Tässä tutkimuksessa haastatteluja teki kaksi eri ihmistä, joten haastatteluista muodostui haastattelijasta riippuen erilaisia. Haastattelut teimme rauhallisessa paikassa siten, että läsnä olivat vain haastattelija ja haastateltava – lukuun ottamatta yhtä tilannetta, jossa äitiä haastateltaessa olivat läsnä myös perheen lapset aiheuttaen pientä hälinää. Muuten haastattelut sujuivat pääosin ilman ulkoisia häiriötekijöitä.

Vahvistettavuus -käsitteellä on korvattu perinteinen objektiivisuuden vaatimus. Objektiivisuuteen pyrkiminen sisälsi käsityksen yhden ainoan totuuden olemassa-

olosta ja tämän totuuden saavuttamisen mahdollisuudesta. Laadullisella tutkimuksella tavoitetaan pikemminkin näkökulmia kuin totuutta sinänsä. ”Objektiivisuudella on tarkoitettu myös tutkijan riippumattomuutta, neutraalisuutta ja tiettyä etäisyyttä tutkittavista henkilöistä” (Krefting 1991, Tynjälän 1991, 392 mukaan). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavan suhde on toisenlainen kuin määrällisessä tutkimuksessa. Tutkijan on saavutettava tutkittavansa luottamus, jolloin etäisyyttä tutkijan ja tutkittavan välillä tietoisesti pyritään vähentämään. Patton (1990, 481) puhuu objektiivisuuden sijaan tutkijan luotettavuudesta, uskottavuudesta, rehellisyydestä ja tasapainosta. Tutkijan tuleekin olla tietoinen myös siitä, miten oma viitekehys vaikuttaa kenttätööhön.

Vahvistettavuus saavutetaan, kun varmistetaan erilaisia tekniikoita käyttäen tutkimuksen totuusarvo ja sovellettavuus. Jotta tutkijan ja tutkimuksen rehellisyyttä, luotettavuutta ja uskottavuutta voidaan pitää korkeina, on tutkimusmenettelyt dokumentoitava tarkasti. Tutkimuksemme vahvistettavuutta olemme varmistaneet tarkalla dokumentoinnilla, tutkija- ja tietolähdetriangulaatioilla sekä ulkopuolisen tarkastajan käytöllä.

5 ASKELEET ENNEN KOULUIKÄÄ

Tässä luvussa kuvailemme aineistomme pohjalta, millaisia kokemuksia Veetillä, Osmolla, Mikillä ja Ellillä oli lukemisesta ennen koulun alkua. Selvitämme myös lasten kiinnostusta kirjoitettua kieltä kohtaan sekä päiväkodin henkilökunnan keinoja tukea lasten kielellisen tietoisuuden kehittymistä.

5.1 Varhaiskokemuksia lukemisesta

Meitä ympäröivä maailma on täynnä erilaisia kirjoitettuja viestejä kauppojen mainoksista television tekstitettyihin lastenohjelmiin. Jokaiselle lapselle on koulun alkuun mennessä kertynyt omanlaisensa kokemukset luetusta ja kirjoitetusta kielestä. Tavallisimmin tutustuminen kirjoitettuun kieleen oli tutkimuslapsillamme alkanut kotoa, kun heille luettiin satuja. Useimmat vanhemmat olivat pyrkineet lukemaan lapselle jo pienestä pitäen. Lukemisen ja kuuntelemisen kautta lapsi oppii ymmärtämään luetun ja kirjoitetun kielen välistä yhteyttä.

No ihan päivänmittaan saatetaan näin, kun tullaan kotia hoidosta, ni hetki-sen rauhottua ja luetaan siinä sitten tai sit illalla luetaan. Ei meil ihan säännöllisesti oo niinku iltalukemista, vaikka se semmonen oikeestaan ihanne meillä olis. (Osmon äiti)

Lasten osoittamassa kiinnostuksessa luettua tekstiä kohtaan ei ollut suuria eroja: kaikki olivat pitäneet siitä, että heille luettiin satuja. Lapset olivat aktiivisesti myös toivoneet vanhempien lukevan heille.

Tykkää et satuja kyllä joka ilta luetaan ja luetaan montaki satua... (Ellin äiti)

Hän tykkää hirveesti et luetaan. (...) Hänellä on joitakin lempitarinoita, mitä hän niinku haluaa useamman kerran kuunnella, ehkä ne on semmosia jännittäviä... (Osmon äiti)

Päiväkotihenkilökunta ja opettajat pystyivät kertomansa mukaan erottamaan lapsista ne, joille oli luettu paljon. Lapsen sanavarasto oli laajempi ja hän pystyi ilmaisemaan itseään monipuolisemmin.

(...) että näkee selkeesti sellaset lapset, keille on luettu paljon ja sitte sellaset, joille ei ole paljoa luettu – kelle puhutaan niinku rikasta kieltä ja kelle sellasta yksinkertaisempaa kieltä. (Lastentarhanopettaja Kyllikki)

Vanhempien sisarusten vaikutus näkyi joillakin lapsilla siinä, että kiinnostus lukemista kohtaan oli herännyt koululeikkien kautta. Toiset taas olivat ehkä omaksuneet varhaistaitoja ihan huomaamattaan isomman sisaruksen opettelun myötä.

Saara, tää kolmashuokkalainen tää 10-vuotias sisko, pitää kouluja ja lukee ja opettaa sillälaila... (Ellin äiti)

- (...) ootsä huomannu et Osmolla on heränny jotain kiinnostusta lukemiseen ja kirjottamiseen enemmän?

- No ehkä sitten isosiskon myötä, et no hän osaa aakkoset esimerkiksi. (Osmon äiti)

5.2 Päiväkotiaika

Lasten kiinnostus kirjoitettua kieltä kohtaan

Yleensä lapsella on kuusivuotiaaksi mennessä herännyt jonkinasteinen kiinnostus kirjoitettua kieltä kohtaan. Esikouluikässä myös tutkimuslapset alkoivat pohtia luetun tekstin tai yksittäisten sanojen merkityksiä ja sisältöä. Tämä oli näkyvä merkki kielellisen tietoisuuden kehittymisestä.

(...) että joku tekee sitä, että panee vaan kirjaimia peräjälkeen ja sitten (...) pyytää aikuista lukemaan, että "mitä tässä nyt lukee, kun on kirjaimia peräjälkeen?" ja aikuinen yrittää tavata sitten sitä, ja sitten lasta huvittaa hirveesti, että "ai son tommosta, mitä mää oon siihen paperille pannu!" (Lastentarhanopettaja Hertta)

Kaikki lapset eivät kuitenkaan vielä tässäkään vaiheessa osoittaneet selkeästi havaittavaa kiinnostusta kirjoitettua kieltä kohtaan. Tämä oli huomattu sekä päiväkodissa että kotona. Edes päiväkodin esikoulutehtävät eivät jaksaneet motivoida kaikkia lapsia. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö kielellisen tietoisuuden kehittyminen olisi käynnissä. Kiinnostuksen uskottiin heräävän viimeistään koulun alkaessa.

Ja sit just se kiinnostus ei jollain lapsella oo ollenkaan, se ei niinku välitäkään siitä, että eikä hänen niinku tarvitsisikaan ajatella vielä sitä, että täs lukee "pöytä" ja tää on pöytä... (Lastentarhanopettaja Senni)

(...) niin se kiinnostus niinku tietyssä vaiheessa herää – sen näkee tässä ryhmässä niin selkeesti aina ja yleensä se on tää kevätkausi – ja sitte ku nää on tota sen kuus täyttäny, (...) ihan semmosta niinku kielenkin tai sanojenki löytämistä on ollu niinku tänä vuonna. (...) Ja sit just se kiinnostus ei jollain lapsella oo ollenkaan, (...) että ne kiinnostuksen alueet on aivan muualla vielä. (Lastentarhanopettaja Senni)

Lähiympäristön aikuisten rooli on tärkeä lapsen kiinnostuksen kehittymiselle. Päiväkotihenkilökunta korosti vuorovaikutuksen tärkeyttä lasten kanssa toimittaessa. Lapsi tarvitsee rohkaisua yrityksissään, vastauksia kysymyksiinsä sekä keskustelua häntä kiinnostavista asioista. Lapsia ohjattiin ottamaan selvää asioista ja miettimään niiden syitä ja mahdollisia seurauksia.

- (...) sen tuen merkitys siihen [kielellisen tietoisuuden] kehitykseen?
- No mun mielestä se aikuisen kiinnostus vaikuttaa hirvittävästi sekin, että ja sitten kun saa kysymyksilleen vastauksia, niin sehän innostaa jatkamaan.

Tai kehotetaan pohtimaan, ett "mietippäs sitä, miten se on?" – se innostaa lasta. (Lastentarhanopettaja Kyllikki)

Vuorovaikutus on kaikille suotavaa ja sallittua keskustella lapsen kanssa ja lapsen kysymyksiin vastaaminen ja lapsen kuunteleminen ja siihen, että todella olis edes – edes joka päivä – semmonen hetki, että tulis kuulluksi. (Lastentarhanopettaja Sirkku)

Lapsen uteliaisuus uusia asioita kohtaan virittää valmiuksia oppia myös lukemaan. Myös hyvän muistin avulla lapsi pystyy omaksumaan ja käsittelemään uutta tietoa.

(...) ja se muistaa. Sil on hirveen hyvä muisti. (...) Mikille jää kaikki [mielen], siis se on aivan uskomatonta. (Mikin äiti)

Positiivinen kaikessa, kyllä siis se oli niinku tarhassakin niin kaikki, mitä se oppi muualta päin niin, se niinku oikein imee niitä asioita. Mikki tykkää katella uutisia just ja kaikkee tämmösiä, että mitä tapahtuu maailmalla ja sit se aina kertoo niinku ollaan saunassa, et "ootko äiti kuullu?". (Mikin äiti)

Tutkimuslapset eivät osanneet vielä lukea esikouluikäisinä. Tämä ei kuitenkaan merkinnyt sitä, etteikö heillä olisi ollut jo tiettyjä lukemisen ja kirjoittamisen perusvalmiuksia. Kaikki tunsivat joitakin kirjaimia ja osasivat kirjoittaa oman etunimensä. Osa lapsista osasi jopa kirjoittaa useita tuttuja sanoja; pääasiassa ne olivat sisarusten ja kavereiden nimiä. Seuraavassa on lyhyesti lainattu lasten ja äitien kuvailua näistä taidoista.

Veeti

- Tietääkö hän, että Veeti alkaa veellä?

- Mun mielestä tietää, joo. Ja tuntee kyllä suurimman osan kirjaimista – tai jossain vaiheessa tunsi, että en tiedä nyt ihan viime aikoina tästä. (Veetin äiti)

- Joo, entäs Veeti?

Veeti: Nii?

- Osaat sä lukea?

Veeti: En.

- Osaatsä lukee Veeti-nimen jos sä näät jossain?

Veeti: En. (Videohaastattelu)

Osmo

Kyllä hän kirjottaa oman nimensä ja siskon nimen ja... mä mietin et onks Janin [veli] nimee kirjottanu, mut Tiinan [sisko] ainakin... Kyl hän silleen kirjaimia – ja sitten toki r:n, Rastaan [sukunimi] tekee mun mielestä. (Osmon äiti)

- Entäs Osmo? Osaatsä lukee?

Osmo: En.

- Oman nimen kuitenkin, eikö niin?

Osmo: Joo. (Videohaastattelu)

Mikki

- (...) yrittääkö kirjojella jotain juttuja...?

- *Jatkuvasti. Mikki tykkää hirveesti piirrellä erilaisia, jotain niinku tarinaaki, ihan paperille ja justiin niinku nää, että "Äiti: EI – se alkaa eellä. Äiti – se alkaa koolla, arvaa mikä se on? Se on KYLLÄ." Se osaa niinku hahmotella nää etukirjaimet ihan täysin jo. (Mikin äiti)*

- *Minkäs verran Mikki osaat lukea?*

Mikki: Ihan vähäsen vaikka osaan lukea...Tammikuu ja helmikuu ja maaliskuu. (Videohaastattelu)

Elli

Elli kirjottaa kaikkee – et nyt se on oppinu sukunimensä kirjottamaan. Ja meijän kaikkien perheenjäsenten nimiä se kirjottaa, sit meijän vanhimmalla tyttäreellä on kolme koiraa, ni niitten nimet se on silleen niinku osannu jo pitkänki aikaa... (Ellin äiti)

- *Osaat sää lukee mitään? Oman nimen kuiteski, eikö niin?*

Elli: Nii ja osaan mää semmosia, mitä ne on, jotain semmosia tuttuja nimiä. (Videohaastattelu)

Kielellisen tietoisuuden kehittymisen tukeminen

Kielellisen tietoisuuden kehittymistä tuettiin päiväkodissa monin eri tavoin. Tavallisia tapoja olivat loruilu, satujen lukeminen, rytmissä taputtaminen, vastakohtien ja synonyymien etsiminen sekä keskustelut lasten kanssa. Lapset myös keksivät itse satuja, jotka hoitajat kirjoittivat muistiin paperille. Kirjaimiin tutustuminen lähti yleensä käyntiin oman nimen alkukirjaimesta, jota käsiteltiin eri tavoin, muun muassa piirtäen ja askarrellen.

(...) satuja luetaan, mitkä mun mielestä tukee sitä varmaan hyvin ja sitte kaikkia tämmösiä laululeikkejä ja muita ja sitten on ollu jotain semmosia rytmijuttuja, ett taputetaan niin samalla luetaan jotain loruja ja tälleen. (Työmarkkinatukiharjoittelija Minttu)

(...) on käyty omia kirjaimia: oman nimen alkukirjaimia ja oman nimen hahmottamista, ensin ollaan ne kirjaimet esimerkiksi leikattu tai etsitty ja väritetty ja niistä sitte hahmoteltu se oma nimi (...) ja seinällä on nää, että "kuka alkaa milläkin kirjaimella, alkukirjaimella?". (...) ja monta kertaa joku sanoo "Miia alkaa äm-kirjaimella, Mattikin alkaa äm-kirjaimella", et tän tyypisiä. (Lastentarhanopettaja Sirkku)

Päiväkodissa ei ollut käytössä mitään systemaattista opetusohjelmaa. Esiopetuksen opetuskäytännöt olivat muokkautuneet kokemuksen myötä ja niitä toteutettiin soveltaen ja yhdessä suunnitellen.

Henkilökunnan vaikutusmahdollisuudet kielellisen tietoisuuden kehittymiseen

Lapset viettivät monta tuntia päivästäan päiväkodissa ja siellä heille syntyi hoitajiin läheinen ja luottamuksellinen suhde. Päiväkodin henkilökunta koki oman vaikutusmahdollisuutensa lasten kehitykseen melko suureksi. Heidän mielestään kaikki kes-

kinäinen vuorovaikutus antaa mahdollisuuden tukea kielellisen tietoisuuden kehitystä ja motivoida lapsia itseilmaisuuksiin.

Mielettömät, laajat – niin elikkä hirveesti voi vaikuttaa, omalla puheellaan, lukemalla, näyttämällä tunteita, yhistelemällä niitä niihin ilmaisiin ja – valtavat. (Lastentarhanopettaja Kyllikki)

- Elikkä se kiinnostaa sua ilmiönä tää kehitysvaihe, eikö niin?

- (...) voisko sanoa niin, että nauttii siitä, mitä näkee tapahtuvan, eli jos ajatellaan, että meillon jotku tavoitteet ja jotenkin selkeesti näin päässä ole-massa, mut ne on sitte tänne sisikuntaan menny, (...) kyllähän meillon ihan siis rajattomat mahdollisuudet, (...) määhän näkisin sen, että yks semmonen tärkein ois, että me niinku pystyttäis innostamaan, ku lapsessa huomaa jonkun, niin tukemaan sitä just sen lapsen omaa niinku täällä. (Lastentarhanopettaja Hertta)

Päiväkodin toimintaan vaikuttivat monet ulkopuoliset tekijät, joihin henkilökunta ei pystynyt suoraan vaikuttamaan. Tällaisia asioita olivat esimerkiksi erilaiset määrärahat, jotka heijastuivat muun muassa työntekijämäärään, materiaalien hankintaan sekä tilojen kuntoon. Työntekijät kaipasivat myös koulutusta pysyäkseen ammatillisesti ajan tasalla.

- No ei kai ne koskaan riittävät oo [resurssit].

- Mistä ois niinku puutetta? Vai kaikistako?

- No kai se on aika ja niin – ehkä se itellä nyt on sitte taitokin. (Lastenhoitaja Piia)

Kyllä sitä materiaaliakin nyt jonku verran on, millä pystyy opettaan – aikahan se joskus on vähän puutteellista. (Lastenhoitaja Ilona)

Päiväkodin henkilöstölle varattujen palkkamäärärahojen vähyys näkyi siinä, että työntekijöitä ei ollut tarpeeksi. Lapsiryhmät olivat muodostuneet isoiksi, jolloin

yhtä työntekijää kohden tuli liian monta lasta. Yksilöllistä aikaa lapsen kanssa toimimiseen ei jäänyt tarpeeksi. Hoidossa jouduttiin enimmäkseen keskittymään perushoittoon eli pukemiseen, riisumiseen, syömiseen, ulkoiluun ja vessassa käymiseen. Työntekijän sairastuessa tai ollessa lomalla ei sijaista välttämättä palkattu.

(...) mä koen nykyään varmaan kaikkein niinku vaikeimpana osana, että hirveen vähän on semmoselle pienelle ryhmälle aikaa, että joutuu kattoon, että se koko homma pelaa, niin on vaikee keskittyä siihen pieneen ryhmään. (Lastentarhanopettaja Kyllikki)

No ihan rehellisesti sanottuna: ei riittävästi [resursseja]. Et toki ois ihanne – ei niinkään ehkä taloudellisesti, materiaaleista tai muista ei niinkään – vaan nimenomaan siitä, että ois henkilökohtasta aikaa, et ois enemmän aikuisia suhteessa lapsiin. (Lastentarhanopettaja Sirkku)

Hoitajat kokivat itse huolta siitä, että aikaa lasten kanssa rauhassa olemiseen ei ollut. Pienen ryhmän tai yksittäisen lapsen kanssa ei yksinkertaisesti ehditty tarpeeksi syventyä keskustelemaan. Kaikista puutteista huolimatta lasten hoidon parissa työskentelevillä ihmisillä oli usein selvä tietoisuus omasta vastuustaan. Työtä tehtiin olemassa olevilla resursseilla niin hyvin kuin kyettiin ja käytettiin kaikki vähäisetkin hetket hyödyllisesti.

No ihan sillä tavoin esimerkiksi näissä perushoitotilanteissa, että mää juttelen lapsen kanssa ja jos lapselta... ja oon niinku tavallaan herkkä – korvat herkkänä, et mitä siltä lapselta tulee ja vastaan siihen ja saatan kehittää jotain juttua eteenpäin ja sitten tietysti myös pukemistilanteessa (...) (Lastentarhanopettaja Sirkku)

(...) meidän talossa pyritään tekemään siitä huolimatta hirveen tunnollisesti ja hyvin tätä työtä, vaikka resurssit tällä hetkellä ei oo niin hyvät (...) välillä ollaan väsyneitä (...) yks on monta viikkoo pois aina siitä ryhmästä talvilomien aikaan – niin ei se oo helppoo. (Lastentarhanopettaja Hertta)

5.3 Valmistautuminen koulun alkuun

Päiväkodissa ei suoranaisesti opetettu lapsia lukemaan ja kirjoittamaan. Lapsia haettiin säästää ja jättää aikaa nimenomaan leikkimiselle – varsinainen oppiminen saisi jäädä kouluun. Lapsia kuitenkin pyrittiin valmistamaan koulua varten vahvistamalla itsetuntoa ja antamalla ryhmässä toimimisen taitoja.

On ilman muuta hirmu tärkeitä [kielellisen tietoisuuden vahvistaminen] – yksiä niitä perustaitoja ja semmosia asioita, jotka on hyvä hallita kouluun mennessä, että sitte on se niinku se varmuus ja jo tietää jotain tiettyjä asioita ja tietää, mitä toi sana tarkoittaa ja tietää, että miten oma nimi kirjotetaan ja tietää, että – yleensäkin kirjaimet ja vähän niinku näin, että – on, on erittäin tärkeitä. (Lastentarhanopettaja Senni)

(...) et miten me pystytään niinku tukemaan sille semmosta tai auttamaan sitä löytämään semmosta vahvaa itsetuntoa, jollon sitten – se on niinku se asia, joka helpottaa sitä kaikkee oppimista. Ja semmonen itseensä luottaminen. (Lastentarhanopettaja Hertta)

Päiväkodin ja koulun erona nähtiin tietynlainen vapaus, joka päiväkodissa vielä mahdollistaa valintojen tekemisen. Lapsille pyrittiin antamaan myönteisiä kokemuksia ja herättämään intoa ja iloa oppimista kohtaan ilman sitovia opetussuunnitelmia ja aikatauluja.

(...) et ku mennään kouluun niin siellä se täsmennetään siihen lukemisen ja kirjottamisen muotoon, johon me ei niinku ikään kuin niin hirveesti puututa (...) me vähän varotaan sitä, ettei mennä liian pitkälle vaan, et sit jäis sinne kouluun se semmonen, et sinne jäis jotaki uutta ja erilaista. (Lastentarhanopettaja Hertta)

Koulunaloitus jännitti lapsia ja heidän vanhempiaan. Lapsia mietityttivät koulun tuomat muutokset ja vastuun ottaminen. Samat asiat huolestuttivat myös vanhempia, jotka toivoivatkin koululta ja opettajilta toimivaa yhteistyötä ja hyvää tiedonkulkua.

Must tuntuu et Veeti ei ehkä vielä sitä koulua sillä lailla... Se ei mun mielestä oikeen tajua sitä, et mitä se koulu on. (...) Mun mielestä Veeti on enemmän leikkivä lapsi vielä kuin koululaisasioista kiinnostunut. (...) Kiel-tämättä mua aivan jännittää, että oppiiks se lukemaan ja onks sillä niin paljon pitkäjännitteisyyttä, et se jaksaa opetella lukemaan ja... Kyllä mua jännittää mitenkä käy. (Veetin äiti)

- Millasta sää odotat et kodin ja koulun, kodin ja opettajan yhteistyö tulis olemaan?

- No tietenki semmosta et puolin ja toisin, jos tuntuu et on jotain ongelmaa tai sellasta, mikä ois hyvä sitte vastapuolen tietää, ni molemminpuolin osataan sit niistä tiedottaa. Ja toki se, et miten vaikka Osmoo vois sitten auttaa jossakin oppimiseen liittyvässä asiassa niin mä haluisin opettajalta vähän vinkkejä siihen, jos siinä tarvitaan apua. (Osmon äiti)

(...) mut olihan se hyvä tässä yhtenä iltana tuumas, että voi että nyt alkaa koulu, se alko miettimään sitä ”onhan se ihan kivaa, MUTTA sit mä en saakkaa enää samalla tavalla mennä ja tehdä, pitää tehdäkki läksyt.” (Mikin äiti)

(...) Kyllä ne koulussa sitte opettaa... ja nykyisin, ku on se tukiopetus, ni en mä sitä oikeestaan sillee jännitä. (Ellin äiti)

Lasten oma käsitys koulusta, lukemisesta ja kirjoittamisesta oli vielä epäselvä. Seuraavana otteita lasten ajatuksista videohaastattelusta.

- Mitä pitää tehdä, että osaa kirjoittaa? Tai mitä pitää osata, että pystyy kirjoittaa?

Osmo: Kirjaimet.

- Kirjaimet täytyy osata. Nii, mitäs niille kirjaimille sitte tehdään ku kirjoitetaan?

Elli: Niistä tehdään niitä sanoja niistä kirjaimista.

Mikki: Laitetaan ne sanat silleen...

(...)

- No mikäs on sana?

Mikki: Tota niin joku... oi että... että... vaikka Mikki tai joku puu tai joku sellanen.

- No onkos Örkkö, onks se sana?

Mikki & Osmo: Ei.

- Miks se ei oo sana...?

Mikki: Eiku on!

- Miks se susta on sana?

Mikki: Tota niinku siinä on semmosia niinku kirjaimia niistä tietää, että siinä niinku lukee.

- Tarkottaaks se örkkö mitään?

Mikki: Ei.

(...)

- Että mitä siin on vaikeeta siinä lukemisessa ja kirjoittamisessa?

Mikki: Siks ko...

Osmo: Ku pitää tietää mitä se... mitä se kirjain tarkoittaa.

(...)

- Mikä sun mielestä on vaikeeta lukemisessa?

Veeti: Että laittaa oikeet sanat.

6 HARPPAUS KOULUMAAILMAAN

6.1 Sopeutuminen kouluun

Kaikki lapset aloittivat koulunkäynnin samassa koulussa. Elli, Mikki ja Osmo olivat samalla luokalla, kun taas Veeti oli sijoitettu rinnakkaiselle luokalle. Hänen luokallaan ei ollut ketään muita samasta päiväkodistä tulleita. Kaikilla lapsilla oli hyvä suhde luokanopettajaansa ja luokassa oli tutustuttu syksyn mittaan uusiin kavereihin. Mikillä ja Veetillä oli molemmilla ollut alkusyksystä pientä välienselvittelyä muiden poikien kanssa, mutta tilanne oli nopeasti tasaantunut.

(...) niin mejän luokassa on ollu pelkkää positiivista – hän [Mikki] on hyvin semmonen empaattinen ja toiset huomioiva kaveri ja kauhean innokkaasti aina mukana kaikissa tehtävissä ja kaikissa jutuissa. Riippumatta siitä, onko vahvuusalue vai ei. (Luokanopettaja Sari)

(...) kyllä se [Elli] tykkää käydä tosissaan koulua. Se nytki, ku oli syysloma, ni se oli ”tosi typerää” – et se on oikeen innostunu. Et ei se moittinut mitenkään – viihtyy koulussa; ajoissa pitää olla ja ei oo kiirusta kotiakkaan lähtee. (Ellin äiti)

Uusien kavereiden saanti oli koulun alussa tietenkin tärkeää, mutta ei välttämättä itsestään selvää. Lapset myös etsivät paikkaansa ryhmässä – tämä tuo mukanaan myös vertailua ja epävarmuuden tunteita.

Oon kyllä sillä lailla tyytyväinen, että se on pieni luokka ja Osmolla sujuu ihan mukavasti. (...) et Osmolla sillee ei oo siinä porukassa kuitenkaan ehkä ihan samanlaista, samantyyppistä kaveria ollu. Mut et ymmärtääkseni Osmo tulee juttuun myös niinku kaikkien kanssa. (Osmon äiti)

(...) semmosta mä huomasin ku koulu alko, että hän vertas niinku omaa kookoaan – hän on pienikokonen – ni hän vertas... hän sano, et hän yrittää seistä mahdollisimman suorana, et hän näyttäs mahdollisimman pitkältä. Semmosta voimien vertailua... vähä sellasta, miten mä sanoisin, epävarmuutta – ei ehkä pelko oo oikee sana, mut epävarmuutta siitä, et jos tulee joku yllättävä muutos esimerkiksi tai on Veetillä niinku tunti vapaata ja hän ei tiedä, mitä silloin tapahtuu. Hänen pitää hyvin tarkkaan tietää. (Veetin äiti)

Koulun alkuun liittyi myös monien uusien asioiden hallitsemista. Koulumatkojen kulkeminen, vessassa käyminen, ruokailutilanteet ja välitunneilla käyminen vaativat lapsilta totuttelua. Uusien asioiden hallitsemista oli myös koululaisen roolin oppiminen, johon sisältyy paljon ns. piilo-opetussuunnitelmallisia taitoja. Nämä ovat sellaisia taitoja, joita oli pyritty harjoittelemaan jo päiväkodissa, mutta vasta koulussa niitä varsinaisesti tarvittiin. Lasten oli opittava mm. huolehtimaan ja vastamaan omista tavaroistaan, odottamaan vuoroaan, istumaan pulpetissa paikallaan sekä toimimaan osana ryhmää.

(...) osaako odottaa omaa vuoroa... taito ei ole pitkällä, jos Veetiä ajattelee – että malttamaton. Ja sitten puhua vuorotellen – esiopetuksessa jo sen harjottelu ymmärtääkseni päiväkodissa jo alotetaan... Niin meillä viittaimistaito on tänä päivänäkin ollut täysin nolla. Sanonut kaikki ääneen. Halukas niin kuin huutamaan ryhmän yli saadakseen huomiota. Tämmösiä, jotka on niin kun sosiaalisia, ryhmässä olemisen taitoja. (Luokanopettaja Vappu)

6.2 Lukemaanoppimiskokemukset

Jokaisella seuraamallamme lapsella oli erilainen lukemaanoppimisprosessi. Tähän vaikuttivat mm. lasten persoonalliset ominaisuudet, erilaiset kotiolut ja kokemukset. Seuraavaksi kuvaamme lasten oppimisen etenemistä ensimmäisen luokan aikana.

VEETI

Veetin luokka koostui esikoululaisista ja ensimmäisen luokan oppilaista. Näistä kukaan ei ollut entuudestaan Veetille tuttu; päiväkotikaverit jakaantuivat muille rinnakkaisluokille. Koulun alkuun liittyvät uudet asiat saivat Veetissä aikaan epävarmuutta. Hänelle oli tärkeää tietää tarkkaan tulevat tapahtumat ja tilanteet – vastuu omasta itsestä pelotti. Lukemaan oppimisessa Veetillä oli aluksi ongelmia käsitteiden hallinnassa, tarkkaavaisuuden kohdentamisessa, keskittymisessä ja havaintojen erottelussa.

Ei tuntenut mielestäni käsitettä sana eikä varsinkaan tavu, tavuviiva, sanaväli, (...) rivikäsitettä ei näköjään – sehän on olennainen – ja se suunta niinku lukemisessa. Ei tuntenu, koska minä nyt muistan, ohjasin sormet ”paa tuohon noin ja tästä näin, tänne päin liikuta sormeasi”. (...) Sormi ei yleensäkään pysy eikä silmä siinä, mitä luetaan (...) se tarkkaavaisuus, ei kuulo eikä näkö eikä niinku tuntoaistikaan välttämättä oo siinä tehtävässä ja se selittää sitä näitten hahmottamisvaikeuksien lisäksi. (Luokanopettaja Vappu)

Opettaja näki Veetin tilanteen niin huonona, että Veeti sai aloittaa erityisopetuksessa jo syyskuussa. Marraskuuhun mennessä luokassa oli jäljellä enää kolme oppilasta, jotka eivät osanneet lukea. Veeti oli yksi näistä – ainoana ensimmäisen luokan oppilaista. Ainakaan näin koulun alkuvaiheessa Veeti ei opettajan mielestä näyttänyt kärsivän tilanteesta – hänellä oli vielä ”lapsenusko” omiin taitoihinsa.

Mielestäni hän ei koe olevansa huono. Hän ei sano, että ”olen huono” tai ”huonompi kuin muut”, päinvastoin: ”olen hyvä” ja hän esittää eräällälailla tietynlaista kovista. (Luokanopettaja Vappu)

Syyslukukauden loppuessa Veeti oli siinä vaiheessa, että hän oli oppinut kirjaimet ja äänteet, pystyi yhdistämään kaksi äännettä ja lukemaan yksinkertaisia kaksitavuisia sanoja. Opettajan mielestä Veetin lukemaan oppiminen kyllä eteni, mutta vaati vielä aikaa tullakseen sujuvaksi.

Veetillä on vaikeuksia hahmottaa kieltä suussa. Oppii kyllä äänteet, koska minähän annan sen mallin tavallaan, niin kyllä hän siinä peilin kanssa tekee. Eli tuntee kirjaimet ja osaa tuottaa äänteet. Veetillä on vaikeuksia erottaa [alkuäänne] erityisesti sanoissa, jotka alkaa konsonantilla: Kuusi vai uusi? Palli vai alli? (...) montako koota kuulet, lyhyesti vai pitkästi? (...) Vaikeuksia, on vaikeuksia. (...) Tää on tyypillisen lukihäiriöisen vaiva meidän Suomessa. (Luokanopettaja Vappu)

Tää on ollu Veetille äänteitten yhdistäminen tosi vaikeeta – se on vaikuttanu arvaamiselta, sieltä suusta tulee mitä tahansa. Mut nyt on hienoista edistymistä nimenomaan, jos on kaks äännettä, ni niissä tavuissa. (Luokanopettaja Vappu)

Erityisopetuksessa Veeti oli saanut yksilöllisempää opetusta kuin suuressa luokassa oli ollut mahdollista antaa. Siellä hänellä oli tilaisuus tehdä rauhassa hänelle suunnattuja tehtäviä, saada intensiivistä ohjausta ja välitöntä palautetta. Erityisopettaja näki Veetin tilanteen aivan normaalina – sellaisen lapsen tilanteena, joka ei kouluun tullessaan osannut vielä lukea. Sekä erityisopettaja että luokanopettaja näkivät Veetissä lapsen, jonka lukemaanoppimisprosessi etenee poikkeuksellisesti kirjoittamisen kautta.

(...) mutta jos on kolmi- ja nelikirjaimisia tavuja ollut kirjoitettavana ni siinä on vielä vaikeuksia. No itse asiassa tää on ihan normaali tilanne silloin,

jos lapsi ei ole vielä osannut lukea kun tulee kouluun eikä kirjoittaa. Niin kuin Veeti ei osannut. (Erityisopettaja Liisa)

Mutta Veetihän kirjoittaa paremmin kun lukee ja käsiala ja kirjainmuodot on aika kauniita ja innokashan Veeti on aina tehtäviä tekemään. Eli kyseessä saattaa olla lapsi joka kirjoittamisen kautta oppii lukemista, sellasia lapsiahan on. (Erityisopettaja Liisa)

Äiti oli huomannut, että Veetin lukemaan oppiminen eteni hitaasti, mutta hän ei kuitenkaan ollut tilanteesta huolissaan. Merkkejä siitä, että Veeti vertasi itseään muihin luokan oppilaisiin, oli alkanut vähitellen ilmaantua.

Lukeminen selvästi teettää töitä enemmän kuin mitä mä aattelin, että jollakin ehkä menee näppärämmin, et se teettää töitä ja ehkä kirjoittaminen myös (...) mun mielestä Veeti on nyt tiedostanu sen, että hän joutuu lukemisen eteen tekeen töitä... oikeestaan eilen illalla Veeti ensimmäisen kerran sano, että lähes kaikki heidän luokan oppilaat lukee paitsi ei hän... nii se oli mun mielestä sellanen, et hän oli arvioinu itseään verrattuna muihin... (Veetin äiti)

Taideaineissa Veeti teki erilaisia ratkaisuja kuin mitä opettaja odotti ja mitä muut luokan oppilaat tuottivat.

Kuvis, käsityö tarvitsee apua [Veeti] ja siellähän on semmosia erikoisia ratkaisuja, ettei tee niin kuin oli tarkoitus. (...) eli käyttää taiteilijan vapautta, mutta näkyy selvästi ne poikkeavat ratkaisut. (Luokanopettaja Vappu)

Joulun jälkeen Veetin lukemaan oppimisessa tapahtui selvä pyrähdys ja loppukeväästä Veeti olikin oppinut jo lukemaan sujuvasti. Jopa pitkät ja oudot sanat sujui-
vat hyvin. Seuraavat lainaukset ovat Veetin loppuhaastattelusta.

- ... mut ihan sanoja osaat kirjottaa?

Veeti: Kyllä mä osaan ne kirjaimetki, ni kyllähän sitä osaa kirjottaaki.

(...)

- Miten susta tuntuu että sulla on mennä tää ekaluokka?

Veeti: Noo – kyllä se on ihan kohtuullisesti.

- Kohtuullisen hyvin? Ootsä tykänny olla koulussa?

Veeti: Joo ...no kyllä mä vähäsen

(...)

- No mitäs kaikkee sä oot oppinu nyt ekaluokan aikana?

Veeti: Kyllä sillon tota oppii lukemaan ainaki ekaluokalla ja sitte tota oppii jo laskemaan silloin ja sitte tota... ja sitte vielä käsitöitä – ei muuta.

OSMO

Luokanopettajan mukaan Osmo oli luokassa aktiivinen, omatoiminen ja työskenteli aina rauhallisesti. Uudessa kaveriporukassa Osmo oli hiljaisempi ja arempi menemään mukaan leikkeihin. Hän oli luonteeltaan pohtija, etsien asioille perusteluja ja johdonmukaisuuksia. Syksyllä Osmo oli mm. asettanut koko lukutaidon tarpeellisuuden kyseenalaiseksi. Hänellä oli kuitenkin selvästi kova paine oppia lukemaan.

Hänelle oli kova paikka syksyllä se, että hän ei osannut lukea (...) mää huomasin vaan Osmosta itsestään, että hän laittoi itselle niitä korkeempia tavoitteita ja häntä häiritsi se ihan selvästi. (Luokanopettaja Sari)

Kotona oli myös huomattu Osmon paine lukemaan oppimista kohtaan. Tilanne oli kuitenkin mennyt nopeasti ohi, kun oli yhdessä harjoiteltu ja Osmo oli huomannut vähitellen oppivansa lisää.

(...) musta tuntuu, että jossain välissä Osmolla oli semmonen tunne, että hänen pitää oppia lukemaan ja se tuntuu niin sillalailla Osmosta hankalalta se asia, et "miten minä opin lukemaan?" ja sitten niinku niitä kirjaimia

yhessä katottiin ja kyllä nyt sitten tän syksyn myötä niin – ne lähtee nykysin niin nopeesti etenemään ja onhan sitä, kun hoksasi sen niin on ollu ihan innostumu siitä. (Osmon äiti)

Osmo tiesi paljon kiinnostavia asioita eläimistä ja kasveista ja pystyi niistä kertomalla saamaan onnistumisen elämyksiä luokassa jo silloin, kun ei vielä osannut lukea. Opettaja ymmärsi käyttää tilannetta hyödyksi ja rohkaisi Osmoa esittämään tietojaan koko luokalle.

(...) hän on hyvin kiinnostunut kaikista luonnon ilmiöistä ja kaikista eläin- ja kasvikunnan asioista, niin hän tavallaan sillä tavalla on monta kertaa päässy loistamaan tuossa luokan keskellä. (Luokanopettaja Sari)

Osmo oppi lukemaan lokakuun loppupuolella, syysloman aikoihin. Lukemisen käynnistyttyä se sujui lähes virheettömästi. Ainoaksi ongelmaksi Osmon kohdalla opettaja mainitsi hienomotoriikan, joka vaikutti muun muassa kirjoittamisen selkeyteen.

Eli hän lukee sujuvasti ja ehkä kuvaa hänen niinku sellasta perusteellista luonnetta, että häneltä ei kyllä juuri tule virheitä. (Luokanopettaja Sari)

Loppukevästä Osmon lukeminen oli jo varsin sujuvaa. Lukemisen sujuvuuden harjoittelulle oli jäänyt runsaasti aikaa talven mittaan. Seuraavana muutamia Osmon kommentteja kevään loppuhaastattelusta.

- No mitäs sä oot oppinu tän ekaluokan aikana?

Osmo: No lukemaan ja laskemaan aika paljo ja sitte käsitöitä ja kaikkee semmosta.

- Sä osaat jo lukea?

Osmo: Joo.

(...)

- Minkälaisia juttuja sä osaat kirjoittaa?

Osmo: No ihan sanoja kyllä mä kirjoitan, mutta se on vähä vaikeeta, että montako kirjainta siihe tulee.

MIKKI

Mikki oli koulussa tiedonhaluinen ja sinnikäs, hän jaksoi yrittää eikä lannistunut pienistä. Luokassa hän haki huomiota positiivilla keinoilla – iloisuudella ja avoimuudella. Hän otti mielellään opettajalta apua vastaan ja teki tehtäviä innokkaasti. Lukemaan oppimisessa kirjain-äännevastaavuus oli aluksi tuottanut ongelmia, mutta marraskuuhun mennessä sen oivaltaminen oli alkanut sujua paremmin.

Mikki on nyt miun mielestä pyrähtäny eteenpäin, että vielä joku aika sitten minä ajattelin, että hän ei – tämä äänne-kirjainvastaavuus oli vielä niinku sellanen epävarma ja epäselvä, mutta nyt hän rakentaa tavut todella näppärästi ja erottaa yllättävän hyvin. Viime viikolla oli justinsa se sanelutesti, niin hän suoriutu siitä kyllä niin todella hienosti. (Luokanopettaja Sari)

Marraskuun alussa Mikki oli aloittanut erityisopetuksessa, koska hän alkoi jäädä luokkatovereistaan jälkeen. Opettajan mielestä Mikin oli tarpeen saada yksilöllisempää opetusta rauhallisemmassa ympäristössä, sillä luokan levottomuus vaikutti Mikin keskittymiseen jonkin verran.

(...) hän kyllä mielellään tekee hommia ja innokkaasti, mutta tosiaankin, jos luokassa on yhtään hälinää tai muuta, hän ei pysty sitten keskittymään. (Luokanopettaja Sari)

Opettajat eivät kuitenkaan pitäneet Mikin tilannetta huolestuttavana vaan arvelivat hänen oppivan lukemaan melko pian. Mikki oli kuitenkin edistynyt lukemisessa kohtalaisen hyvin siihen nähden, ettei hän osannut koulun alkaessa lukea.

No Mikki kans oppii pian lukemaan (...) hän pystyy lukemaan pikku tavuja hyvin selkeästi ja hän on siinä jo aika varma, mutta sitten sanoissa hän saattaa alkaa arvailemaan. (Luokanopettaja Sari)

Mikin kohdalla – ottaen huomioon tämän, että hän ei lue yhtään silloin kun tuli kouluun – niin tää tilannehan näyttää aika hyvältä. Että jos kaksi kirjainta yhdistyy tavuksi marraskuussa, ni se on semmonen tavallinen tilanne. Näyttäs siltä, et hän kyllä pärjää tulevaisuudessa ihan hyvin, jos sitte vähänkään jaksaa kotona harjotella. Tällä hetkellä en näe hänen tilanteessaan mitään hälyttävää. (Erityisopettaja Liisa)

Syyslukukauden loppuun mennessä Mikki oli oppinut lukemaan. Tämä oli äidille mieluinen yllätys, sillä hän ei omien kiireidensä takia ollut pystynyt seuraamaan kovin tarkasti Mikin lukemaan oppimisen edistymistä.

Mää jo luulin, et Mikki ei osaa lukea ollenkaan (...) Nyt kuulin pari viikkoa sitten opettajalta, että Mikkihän osaa lukea ja... mä, että "ai jaa", että kyl mäkin oon huomannu, et se osaa tavutella jo asioita näin ja... (Mikin äiti)

Äidin mukaan Mikki on aina huolehtinut tehtävistään ja ollut itsenäinen toimissaan. Mikki huolehtii itse tai yhdessä veljien kanssa aamupalat ja kouluun lähtemisen. Tällaiseen omatoimisuuteen kolmen pojan yksinhuoltajaäiti on kasvatuksellaan pyrkinytkin.

Et tää [Mikki] on kaikkein paras meidän pojista, joka on ottanu semmosen niinku tunnollisen kannan heti kaikesta ja uskoo ja tottelee, mitä opettaja sanoo, että se on näin. (Mikin äiti)

Maaliskuussa Mikki osasi siis jo lukea, mutta lukeminen oli vielä hiukan takeltelevaa. Tässä vielä muutamia lainauksia Mikin loppuhaastattelusta.

- Hyvä. Osasit sä tällai lukea jo ennen koulun alkua?

Mikki: En.

- ... *elikkä pikkusen oot oppinu lukemaan, eiks niin?*

Mikki: Aika paljonki oppinu.

- *Osaatko sää Mikki kirjoittaa?*

Mikki: Osaan.

(...)

- *Joo, entäs tietokoneella – kirjoitak sää paljon?*

Mikki: Kirjotan...

- *Ja sieltä luet jo varmaan?*

Mikki: No kato netissä – tossa kattoo noita sivuja ja erilaisii...

- *Ja ymmärrät sieltä jotain? Joo hyvä.*

(...)

- *Miten sun mielestä sulla on tää ekaluokka menny?*

Mikki: Hyvin. Välillä on menny huonosti.

- *Mikä on menny huonosti?*

Mikki: No jotkut laskut – en mää niitä kaikkii ...

ELLI

Ellin oli selvästi vaikea hyväksyä se, ettei hän oppinut lukemaan samaa tahtia muiden kanssa. Jo se, että osa luokkatovereista osasi lukea heti koulun alkaessa, tuntui luovan Ellille arvoasetelmaa ”hyvät/huonot oppilaat”. Opettajan mukaan Elli saattoi pelätä epäonnistumista niin paljon, ettei sitten uskaltanut yrittääkään. Onneksi Elli pystyi näyttämään sekä myönteiset että kielteiset tunteensa eikä padonnut niitä sisälleen.

(...) just tässä pari viikkoa sitten oli semmonen tavallaan pattitilanne – eli hänellä oli semmonen olo, et hän ei halua mennä tästä eteenpäin, ku tää on vähä vaikeeta ja muut tekee sen niin nopeesti, mihin hänellä menee kauemmin aikaa. (Luokanopettaja Sari)

Hän on semmonen ”on ja off” -tyttö eli hän on joko todella innokkaasti mukana tai sitten, jos on vaikea asia tai vaikea aine, ni sitte hän saattaa lyödä itse jarruja päälle ja haluaa, että minä menen häntä tavallaan pistämään vauhtiin. (Luokanopettaja Sari)

Lukemisen perustaitojen oppiminen tuotti Ellille siis vaikeuksia. Hän oli kyllä opettajan mielestä oppinut kirjain-äännevastaavuuden, mutta ei jaksanut harjoitella tätä, vaan olisi halunnut edetä suoraan sanojen lukemiseen. Ellillä oli mielessään ”lista” tuttuja sanoja, jotka hän pystyi tekstistä nopeasti tunnistamaan – eli lukemaan. Tämä Ellin kokonaissanahahmosta liikkeelle lähtevä oppimistyyli poikkesi huomattavasti luokan muiden oppilaiden tyyleistä.

(...) Minusta tuntuu, että Ellin suurin ongelma on kärsivällisyys elikkä se, et hän vaan malttais pysähtyä ja ottaa selville tavuja. (...) hänellä on sellanen hauska tapa, et ne tutut sanat jotka hän osaa, ni hänellä on semmonen lista, jossa on tietyt sanat, jotka hän osaa jo lukea. Ni hän pystyy todella salamannopeasti etsimään omasta aapisesta kaikki ne sanat. (Luokanopettaja Sari)

Elli taas etenee toisinpäin [kuin Osmo]; hän lukee mielellään sanan ja lähtee siitä sanasta päin liikkeelle eli hän haluais aina saada selville sen sanan. (Luokanopettaja Sari)

Ellin oppiminen vaati luokanopettajalta paljon erityishuomiota ja henkilökohtaista tukea. Näillä keinoin Elli sai kyllä myönteisiä oppimiskokemuksia, mutta opettajan aika ei riittänyt sellaiseen jatkuvasti. Huonommuudentunnettaan Elli oli kuitenkin pystynyt korjaamaan onnistumisellaan matematiikassa.

(...) tunnillaki ni Elliä useissakin otteissa pyysin rakentamaan niitä tavuja ja jos hänellä meni väärin, ni me yhdessä etsittiin ratkaisu – en ottanu ketään muuta vaan hänen kanssa etsittiin se ratkaisu ja hän löysi sen ja kyllä hänen naamasta huomasi, että silloin hän on ilonen siitä, että tavallaan kantapään kautta saa oppia. (Luokanopettaja Sari)

Opettaja uskoi vielä tässä vaiheessa vahvasti Ellin lukemaan oppimiseen. Kehitystä alkusyksyn tilanteeseen verrattuna oli jonkin verran tapahtunutkin. Syyslukukauden lopussa, kun edistymistä ei kuitenkaan ollut tapahtunut tarpeeksi, Elli aloitti erityisopetuksessa. Siellä kiinnitettiin huomiota erityisesti hänen vaikeuteensa erottaa äännteitä kuulemastaan sanasta.

Äiti seurasi Ellin lukemaan oppimista mielenkiinnolla ja hieman huolissaan, sillä hänellä oli itsellään taustalla lukemaan oppimisen vaikeuksia aikana, jolloin niitä ei vielä osattu kunnolla huomioida.

*Ja se ei tunnu ite yhtään niinku – se ei o hoksannu sitä... Ku se sano itekki mulle, et ”ku mua ei kiinnostata tämä, et mä en ymmärrä tästä mitään” eli se ei niinku oo tajunnu vielä sitä. Sen korva ei kuule sitä, minkä se sanoo – jonku kirjaimen (...) mut ite ku aattelee, ku se ei niinku osaa sitä. Mä aina sanon sitä, et ”kuuntele, yritä kuunnella, et mikä tää nyt on, tää kirjain ja... mikä tähän vois tulla?” ni se menee ihan päin honkia (...) eli se ei oo vielä silleen loksahtanu, et se tajuais mikä siinä... kai sen täytyy jotenki loksah-
taa. (Ellin äiti)*

Elli pystyi loppukevästä lukemaan lyhyitä kaksitavuisia sanoja. Kaksoiskonsonantit eivät sujuneet ja äännteiden yhdistämisessä oli vielä paljon ongelmia. Näin Elli itse kommentoi osaamistaan loppukevään haastattelussa.

- Ootko sää oppinu lukemaan?

Elli: Oon määhän vähän.

(...)

- Minkälaisia sanoja sää luet ja osaat lukea?

Elli: Kavereitten nimiä.

(...)

- Osaatsä kirjoittaa?

Elli: En.

- Osaat sä kirjottaa jotain lyhyitä sanoja?

Elli: Osaan mä oman nimen kirjottaa.

- *Entäs oman sukunimen?*

Elli: Osaan.

(...)

- *Osaatsä lukea tän kirjan nimen?*

Elli: En.

- *Katotaas löytyykö vielä, entäs tuolla... tässä.*

Elli: En minä osaa.

- *Sano vaan, kyl sää sanoit sen ihan oikein.*

(...)

- *No oliko vähän tylsää tuo lukemaan opetteleminen?*

Elli: Oli.

- *Oliko muuta tylsää?*

Elli: Ei.

6.3 Vanhempien ja opettajien tuki lapselle

Molemmissa luokissa oli yli puolet oppilaista sellaisia, jotka osasivat jo koulun alkaessa lukea. Opettajat pyrkivät luomaan luokkaan suvaitsevan ilmapiirin, jotta ne, jotka eivät vielä osanneet lukea, eivät tuntisi itseään huonommiksi. Oppilaan suorituksia verrattiin vain hänen omiin suorituksiinsa ja opettaja antoi palautetta pienistäkin edistysaskeleista.

(...) ja mä yrittin kokoajan niinku tossa luokassa korostaa sitä, että tavallaan niinku siitä [lukemaan oppimisesta] ei tehdä mitään kynnyskysymystä – että on lupa kuulua kumpaankin ryhmään ja hyväksytään jokainen sellaisena kun on. (Luokanopettaja Sari)

(...) kaikki, missä hän onnistuu, niin hän saa erityishyvän palautteen. (...) Ja erityisesti huolehdin, että missä hän onnistuu lukemaan, niin hän saa niissä kannustusta. (Luokanopettaja Vappu)

Opettaja antoi oppilaille heidän kykyjensä mukaisia tehtäviä ja käytti luokassa apuna niitä oppilaita, jotka olivat lukemaan oppimisen kynnyksellä. Suora ja läheinen kontakti lapsen koettiin tärkeäksi avuksi oppimiseen keskittymisessä.

(...) semmosta mä käytän mielellään, että menen siihen lähelle oppilasta – mielellään niinku hänen eteen sillä tavalla, että kun kirjoitetaan tavuja, niin hän voi lukea niitä minun suulta ja tavallaan, että ollaan niinku silmäysten eli siinä on se katsekontakti ja sitten myös se yhdessä niinku etsiminen. (Luokanopettaja Sari)

Opettamisen tukena opettajat käyttivät kouluavustajia ja opetuksen eriyttämistä. Yksi opettajien tukikeinoista oli myös oppilaan saaminen erityisopetukseen niissä aineissa, joissa ongelmia ilmeni. Erityisopetuksessa oppilas sai yksilöllisempää opetusta rauhallisissa tiloissa.

(...) tällä hetkellä mä oon yrittäny eriyttää mahdollisimman paljon eli mä oon käyttäny kaikkia kouluavustajia ja erityisopetuksen antamia resursseja – sillä tavalla, että ne, jotka osaavat jo lukea hyvin saisivat harjoitusta siinä lukutaidon kehittämisessä ja sit pysyisin ite perillä ja nämä jotka lukevat heikoimmin tai ovat vasta siinä lukemisen kynnyksellä ni saisivat taas omantasoista ohjausta. (Luokanopettaja Sari)

(...) oppilaita erityisopetuksessa opettajan ohjauksessa on vähemmän, yleensä yhdestä viiteen oppilasta. Lukiopetusryhmissä tavallisin määrä on kaks-kolme oppilasta. Ja tehtävät on laadittu yksilöllisesti kutakin oppilasta varten. (Erityisopettaja Liisa)

Opettajan mielestä vanhempien antama tuki lapsen lukemaan oppimiselle oli olennaista.

(...) Mä luulen, että tässä on auttamu se, että mä pyysin tuolta kotoa tukee ja neuvoin, miten niitä tavutauluja kahdella tavalla voi käyttää. (...) Eli pyysin vanhempia päivittäin 15 minuuttia tekemään niin, että toisaalta, että ne sa-

nelee Veetille, että "ta", (...) ja Veeti kirjoittaa, mitkä kaks äännettä hän siellä kuulee – eli sanelukirjoituksen tapaan. Ja toisaalta sitten [pyysin] tuota lukemaan Veetiä itse tietysti niitä, minkälaisia tavuja sieltä tulee... (Luokanopettaja Vappu)

Vanhemmat tukivatkin lapsiaan tekemällä yhdessä läksyjä ja olemalla kiinnostuneita heidän oppimisestaan.

- Sä ilmeisesti teetki paljo läksyjä Ellin kanssa?

- Joo, aina ku se tekee, ni mä oon siinä sillälaililla, ku eihän se osaa lukee niinku sitä ohjetta, mikä esimerkiks vaikka matikassa on... (Ellin äiti)

- Mites läksyt? Teettekö Veetin kanssa yhdessä kotona läksyjä?

- Joo, aina yhdessä. (...) matikan läksyistä hän kyllä selviää sillä tavalla, et luetaan ne otsikot, mitä siinä tehtävässä pitää tehdä, ni mun mielestä hän hyvin suoriutuu sitte niistä. (...) Lukemisessa tarvii enemmän apua ja tukea, et varmaan jäis tekemättä kokonaan. (Veetin äiti)

Vanhemmilla oli epävarmuutta omista kyvyistään ohjata lastaan. Tämä johtui lukemisen opetustapojen muuttumisesta omaan koulu-aikaan verrattuna – vanhemmat kokivat, etteivät hallitse koulun nykyisiä menetelmiä. Esteenä saattoi olla myös oma lukivaikeus, kuten esim. Ellin äidillä.

(...) mä en oo halunnukkaa ees opetella sen kans paljo kirjottamist sun muuta, koska opettajat kirjoittaa tänä päivänä niin eri tavalla – ni mä aattelin, et mä en ollenkaan puutu siihe kirjoituspuoleen sitte. (Mikin äiti)

Siitä lukemaan oppimisesta – mä en oo ite oikeestaan siihe mitenkään, ku mulla itellä on lukihäiriö ja mää – nyhän siitä on vasta sitte ruvettu puhumaanki, ni mä en sillee hirveesti (...) kyllä ne koulus sitte opettaa. (Ellin äiti)

6.4 Eroja vanhempien ja opettajien käsityksissä lapsen lukemaan oppimisesta

Veetin ja Ellin kohdalla opettajien ja vanhempien käsitykset lapsen lukemaan oppimisesta erosivat selkeästi toisistaan. Veetin opettaja näki Veetin lukemaan oppimisen aikaa vaativana ja ongelmallisena, kun taas Veetin äiti odotti sen tapahtuvan normaaliin tahtiin.

- (...) lukeminen ja kirjoittaminen on kaikkein ongelmallisinta. (...)
- Mikä on sun oletus Veetin lukemaan oppimisesta?
- Tarvitsemme aikaa. Ajalla oppii kyllä, mutta tarvitsemme aikaa. (Luokanopettaja Vappu)

(...) että ehkä mulle on tullu viime aikoina sellanen ajatus, että opettaja näkee Veetin lukemisen huolestuttavampana kuin minä itse. Näin mä ajattelin. (Veetin äiti)

Ellin kohdalla tilanne oli toisin päin eli äiti oli huolestuneempi kuin opettaja.

(...) hän [Elli] on hilkulla oppia lukemaan (...) et hän on niinku jo hyvin pitkällä, et tietää, mitä lukeminen on ja tietää lausekokonaisuudet ja (...) Mä luulen, että hän oppii, sanotaan nyt vaikka marraskuun aikana lukemaan. (Luokanopettaja Sari)

(...) opettaja sano mulle, et se on ihan pikkusta vajaa, et se [Elli] oppii ihan justiin, mut mä oon kyllä toista mieltä – tai sit mä en nää sitä sillä lailla. Ku mun mielest sil ei oo mitään haisua, ku se kotona tekee. Ni mä en niinku usko, et se on. Mut opettaja on sanonu – jo ihan tässä varmaan ainaki kuu-kauden päivät aina, ku on nähty – et se on ihan ihan just, ku se oppii lukemaan, mutta ei mun mielestä... (Ellin äiti)

Veetin oppimista oli tuettu jo alkusyksystä lähtien erityisopetuksen keinoin. Erityisopettaja näki Veetin kehityksen myönteisenä, eikä oletanut, että mitään vakavampaa ongelmaa olisi odotettavissa. Hänen mukaansa Veetin kohdalla voi olla kyse loppuvuodesta syntyneen pojan viivästyneestä kielellisestä kehityksestä, joka kuitenkin yleensä tasaantuu ensimmäisen luokan aikana.

Veetihän on edistynyt lukiopetuksessaki ihan huomattavasti tämän syksyn aikana ja näyttää siltä, että tää oireisto vois olla saman näkönen, niinku ihan tavallisestiki voi olla sellasella oppilaalla, joka on syntynyt loppuvuodesta ja on poika – eli tää kielellinen kehitys on hiukan keskitasoa jäljessä tai viivästyneesti kehitty. (...) saattaa käydä niin, että helmi-maaliskuussa Veeti ei vaikutakaan niin paljon näissä asioissa jäljessä olevalta lapselta vaan tietysti niinku saa tavallaan sitä luokkatasoa kiinni. (Erityisopettaja Liisa)

Elli taas aloitti erityisopetuksessa vasta joulukuussa, kun lukeminen ei kuitenkaan lähtenyt käyntiin opettajan odotusten mukaisesti. Ellin kohdalla tilanne jäi avoimeksi – syytä lukemaan oppimisen hitauteen alettiin vasta etsiä.

Vanhemmat eivät kuitenkaan turhia hätäilleet lastensa lukemaan oppimisen vuoksi.

(...) mut mä en oo itekkään siitä mitään pulttia ottanu sen enempää. (Ellin äiti)

(...) mä aattelin et se ois niinku normaalirajoissa jos ajatellaan laajasti. Ehkä luokan keskiarvoa heikommin mutta, ajattelin että keskitasoa. (Veetin äiti)

Molempien lasten kohdalla loppujen lopuksi kävi niin, että äidit olivat arvailuissaan oikeassa: Veeti oppi lukemaan, Elli ei.

7 POIMINTOJA POLUN VARRELTA

Seurasimme tässä tutkimuksessa sitä lapsen kehitysprosessia, joka johtaa lopulta lukutaidon oppimiseen. Tämän kehityksen voidaan kärjistetysti sanoa alkavan lapsen syntymästä – heti vuorovaikutuksen maailman kanssa alettua (Julkunen 1993). Jokaisella tämä polku lukutaidon saavuttamiseksi kiemurtelee omalla tavallaan, eikä päämäärän saavuttaminen ole aina itsestään selvää. Tavoitteenamme oli saada kartoitettua muutama tällainen yksilöllinen reitti ja päästä seuraamaan sen eri vaiheita ja päämäärän eli lukutaidon saavuttamista. Halusimme myös samalla kiinnittää huomiota koulun alkuvaiheeseen sellaisilla lapsilla, jotka eivät valmiiksi osaa lukea. Koulutulokkaista saattaa nykyisin jo puolet osata lukea, jolloin opettajalla on edessään varsin eritasoinen oppilasryhmä.

7.1 Kokemukset lukemisesta ennen koulun alkua

Lapsen kielelliset taidot kehittyvät luontaisesti ympäristön kanssa tapahtuvan kommunikoinnin tuloksena. Puhutun kielen taidot opitaan ensisijaisesti ja ne luovat pohjan kirjoitetun kielen oppimiselle. (Holopainen 1996, 21; ks. myös Laakso 1999.) Näistä joka päivä saatavista kokemuksista lapselle muodostuvat käsitykset kirjoitetun kielen tehtävistä ja sen suhteesta puhuttuun kieleen (Brügelmann 1990, 23). Julkunen (1990, 74) mukaan lukemaan oppimista tukee ja helpottaa, kun lapsi oppii nimenomaan kirjoitetun kielen käyttäytymistä. Vanhempien kannalta tämä tarkoittaa sitä, että pelkkä puhuminen ja keskustelu lapsen kanssa ei riitä, vaan huomiota on kiinnitettävä kieleen sinänsä, mikä tapahtuu parhaiten lapselle luettaessa.

Kirjoitettu kieli oli tuttu asia esikouluikään ehtineille lapsille. Lapset olivat kaikki olleet kiinnostuneita kuuntelemaan satuja ja niitä vanhemmat olivat heille lukeneetkin. Lapset ymmärsivät, että lukeminen on taito, joka pitää opetella. He eivät silti pitäneet lukutaitoa vielä itselleen tarpeellisena asiana. Se yhdistettiin selkeästi kouluun; siellä opittavaksi ja tarvittavaksi taidoksi. Lukeminen on kuitenkin monimut-

kaisempi taito oppia kuin esimerkiksi pyörälläajo: pyörälläajosta lapsi voi nähdä, mitä pitää tehdä silloin kun ajaa, kun taas lukemisesta ei voi etukäteen tietää, miten se tapahtuu (Heilä-Ylikallio 1994, 67).

Tutkimuslastemme vanhemmat tiedostivat, kuinka tärkeää lapselle lukeminen on. Myös päiväkodissa koettiin tärkeänä tutustuttaa lapsia kirjoitetun kielen maailmaan ja osoittaa heille luetun ja kirjoitetun kielen välinen yhteys. Julkusen (1993, 15) mukaan lapsista tulisi pyrkiä kotona ja päiväkodissa aistimaan herkkyyksensä, jolloin kielellisen tietoisuuden kehittyminen on otollisimmillaan. Tällöin lapsi osoittaa selvää kiinnostusta kieltä ja sen eri käyttötapoja kohtaan ja on myös herkkä niitä oppimaan.

Koulun alkuvaiheessa lapsen valmiuksilla oppia lukemaan on suuri merkitys. Nöjdin (1990, 84-85) mukaan hyvät kouluvalmiudet ennustavat lapsen oppivan ensimmäisen luokan aikana lukemaan yhtä hyvin kuin ne lapset, jotka osasivat lukea jo koulun alkaessa. Näiden valmiuksien luojina vanhemmilla on tärkeä rooli. Lasten tulisi saada tutustua kirjoitettuun ja luettuun kieleen jo pienestä pitäen, jotta heille muodostuisi käsitys siitä, mitä lukeminen ja kirjoittaminen ovat. (Viitala 1993, 25.)

Päiväkodin henkilökunta oli kiinnittänyt huomioita lasten valmiuksiin tekemiensä testien (esim. KPT, Breuer-Weuffen) ja omien kokemustensa perusteella. Heidän tulkintansa mukaan tutkimuslasten kielellinen tietoisuus ei ollut vielä niin pitkälle kehittynyt kuin ryhmän muilla lapsilla. Kakkuri (1993) on tutkinut kouluunlähtevien esikirjoittamista Brügelmannin (1990) tutkimuksen pohjalta soveltamansa KIM-leikin avulla. Tällä tehtävällä voidaan arvioida esikirjoittamisen taitoja ennen kuin lapselle on annettu systemaattista kirjoittamisen kouluopetusta. Tulosten perusteella Kakkuri (1998) on kehittänyt kielellisen tietoisuuden harjaannuttamisohjelman, jonka tavoitteena ei ole lukemaan oppiminen vaan kielellisen tietoisuuden – erityisesti fonologisen tietoisuuden – kehittäminen. Kaikille esikouluryhmän lapsille tekemämme KIM-leikin perusteella lasten taidot vaihtelivat suuresti kuvakirjoituksesta ja yksittäisistä kirjaimista lähes oikein kirjoitettuihin sanoihin.

7.2 Keinot, joilla lukemaan oppimista tuetaan

Kotona

Koti on lapsen varhaisimpien ja tärkeimpien ihmissuhteiden muodostumispaikka. Nämä ihmissuhteet luovat pohjan terveen minäkuvan saavuttamiselle. Myönteisen minäkuvan merkitys taas on tärkeä kaikelle oppimiselle, myös kielelliselle kehitykselle. Kodin virikeympäristö ja vanhempien antamat mallit vaikuttavat siihen, miten hyvin lapsi ymmärtää lukemisen tarkoituksen. Se, kuinka hyvin lapsi ymmärtää, mitä lukeminen on, korreloi mm. kotona olevien kirjojen määrään, lapselle lukemiseen käytettyyn aikaan, luettujen kirjojen määrään sekä vanhempien toivomukseen, että kirjat kiinnostaisivat lasta. (Viitala 1993, 25-29.)

Vanhempien keinoja tukea lapsen lukemaan oppimista ennen kouluikää olivat tutkimuksemme mukaan lapselle lukeminen, yleisimpien kirjainten opettaminen sekä lapsen kiinnostukseen vastaaminen. Lapselle luettiin yleensä iltasatuja jo pienestä pitäen ja mahdollisuuksien mukaan kirjoihin tutustuttiin myös muulloin. Esikoulu-aikana vanhemmat alkoivat enemmän kiinnostua lapsensa lukutaidon alkeiden oppimisesta. Hänen ei kuitenkaan oletettu vielä oppivan lukemaan vaan lähinnä saavan valmiuksia koulua varten. Vanhemmat tuntuivat pitävän itsestään selvänä, että päiväkodissa näitä valmiuksia opetellaan.

Koulun alettua vanhemmat joutuivat enemmän paneutumaan lapsensa lukemaan oppimiseen. He tekivät läksyjä yhdessä lapsen kanssa ja saattoivat joutua osallistumaan aktiiviseen harjoitteluun esim. opettajan antamien lisäharjoitusten kautta. Vanhemmat näyttivät tiedostavan lapsen kokonaisvaltaisen tukemisen tärkeyden koulun alkuvaiheessa. Kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä oppimistapahtuman tukijana onkin suuri merkitys lapsen myönteiselle kehitykselle (Nöjd 1990, 84-91).

Päiväkodissa

Esi- ja alkuopetusikä ovat Ahon ja Tarkkosen (1999, 2-7) mukaan itsetunnon voimakkaan muodostumisen aikaa. Tämä luo päiväkodille merkittävän vaikutusmahdollisuuden lapsen koulun aloitusta ajatellen. Tärkeitä asioita päiväkodeissa ovat perusturvallisuuden takaaminen, selkeät, mutta joustavat säännöt, myönteinen ilmapiiri ja luottamukselliset suhteet lapsiin. Nämä huomioon ottaen lapselle pyritään antamaan hänen tarvitsemiaan valmiuksia koulun aloittamiseen ja sen myötä lukemaan oppimiseen.

Päiväkodissa oli tiedostettu oman toiminnan merkitys lapsen kehityksen tukemisessa. Siellä pyrittiin monin tavoin ottamaan huomioon lasten erilaisuus ja tukemaan hyvän itsetunnon kehittymistä. Tämän katsottiin auttavan lasta selviämään uusissa ja oudoissakin tilanteissa, joita lapsi varmasti kohtaa koulun aloittaessaan.

Lukemaan oppimisen valmiuksien antaminen lapsille koettiin tärkeäksi. Lapsia ohjattiin jo pienten ryhmässä (1–5 v.) tutustumaan kirjoitettuun kieleen monin eri tavoin. Ylönen (1998, 15-16) nostaa esille satujen käyttämisen tunne-elämän jäsentämisen apuna. Tarinat voivat viedä lapset mukanaan vaikeuksien voittamisesta kertovaan maailmaansa. Satujen avulla päiväkodissa käsiteltiin joskus vaikeita ja arkojakin asioita ja etsittiin yhdessä ratkaisumalleja. Vasta esikouluvaiheessa alkoivat varsinaiset opetustuokiot, joilla pyrittiin antamaan lapsille kouluvalmiuksia. Lapsia ei suoranaisesti opetettu lukemaan, vaan heitä tutustutettiin kirjaimiin, kirjoitettuun tekstiin ja yleensäkin koulumaiseen käyttäytymiseen.

Päiväkodin merkitystä oppimisen ongelmien havaitsemisessa pitäisi mielestämme korostaa. Selkeät poikkeamat taidoissa havaitaan helpommin päiväkodissa, jossa vertailu muihin samanikäisiin onnistuu paremmin. Päiväkodin henkilökunnalla on kokemusta lapsen kehityksestä ja eri kehitysvaiheisiin kuuluvista taidoista. He myös tekevät erilaisia testejä, joiden avulla on mahdollista arvioida lukemisen ja kirjoittamisen oppimista. Mikkilän (1985, 115-117) mukaan kokeneilla lastentarhanopettajilla on usein kyky ennustaa lasten tulevia lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksia. Heillä on myös mahdollisuus puuttua tilanteeseen ja valmiuksia etsiä apua on-

gelmiin oikeilta tahoilta. Tätä rajoitti tutkimuksemme mukaan kuitenkin työntekijöiden ja ajan vähyys.

Koulussa

Koulun alkaessa tärkein asia on saada lapsi tutustumaan koulun tiloihin ja uusiin ihmisiin ympärillään sekä tuntemaan olonsa siellä turvalliseksi. Opettajien tehtävänä on pyrkiä luomaan luokkaan myös erilaisuutta hyväksyvä oppimisilmapiiri. Nämä ovat perusedellytyksiä sille, että lapsi voi rauhassa oppia uusia asioita. (Aho & Tarkkonen 1999, 6.) Adenius-Jokivuoren (2001) mukaan kuitenkin jopa joka neljäs lapsi tarvitsee lisätukea oppimiseensa. Oppimisvaikeudet heikentävät lapsen itsetuntoa ja koulumotivaatiota ja voivat heijastua myöhempiin koulutus-, ammatti- ja uravalintoihin. Oppilaiden ongelmat muodostavat haasteen myös opettajille. Adenius-Jokivuori esittääkin eräänlaisen resurssikeskuksen perustamista opettajien avuksi. Siellä sijaitisivat mm. kirjasto ja materiaalilainaamo, joista opettajat löytäisivät apua ja ratkaisumalleja ongelmatilanteisiin. (Adenius-Jokivuori 2001, Elomaan 2001 mukaan.)

Lukemaan opettaminen on yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä koulun alkuvaiheessa (Nöjd 1990, 87). Lukemisen alkeiden opetteluun käytettiin ensimmäisellä luokalla paljon aikaa. Opettajalla ei kuitenkaan ole mahdollisuutta vastata jokaisen oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin, koska luokka etenee oppimisessa ryhmänä. Prashnig (1996) näkee tämän enemmänkin opettajan kuin oppilaan ongelmana: opettajan tulisi aina huomioida oppilaan oppimistyyli ja mahdollistaa sen mukainen oppiminen. Mikäli lapsen lukemaan oppiminen ei luokassa edennyt, oli opettajalla tutkimmamme koulussa mahdollisuus käyttää apunaan tukiopetusta, opetuksen eriyttämistä, kouluavustajaa sekä erityisopetusta. Luokkaopetuksen ja erityisopetuksen läheneminen, esim. erityisopettajan työskenteleminen samassa luokassa opettajan kanssa, mahdollistaisi oppilaiden ongelmiin puuttumisen heti, kun ne havaitaan. Näin erityisopetus muuttuisi osaksi kaikkien oppilaiden koulupäivää ja sen leimava vaikutus vähentyisi.

Elokuussa 2001 voimaan tuleva laki kuntien velvollisuudesta järjestää esiopetusta vaikuttaa omalta osaltaan lasten lukemaan oppimiseen. Esiopetusta tullaan järjestämään päiväkotien lisäksi myös kouluissa. Tämän lisäksi tulee aina olemaan sellaisia lapsia, jotka eivät osallistu opetukseen sen kummassakaan muodossa. Esiopetuspaikkojen hajaantuminen vaikuttaa siihen, että ensimmäisen luokan alkaessa lasten valmiudet lukemaan oppimiseen vaihtelevat yhä enemmän. Lastentarhanopettajat ilmaisivatkin olevansa huolissaan esiopetuksen siirtymisestä kouluihin, koska siellä ei ehkä osattaisi huomioida riittävästi pienimpien hoivan ja leikin tarvetta. Koulumuotoinen esiopetus saattaisi tarkoittaa liian varhaista siirtymistä koulumaailmaan ja sen mukanaan tuomiin sääntöihin ja velvollisuuksiin. Lapsi ei kuusivuotiaana ole vielä valmis kantamaan vastuuta itsestään.

7.3 Lukemaanoppimisprosessin eteneminen

Lapset tunsivat esikouluvaiheessa jo jonkin verran kirjaimia, osasivat kirjoittaa oman nimensä ja tiesivät, että kirjaimista muodostuu sana. Tietoisuus kirjoitetun ja puhutun kielen välisestä yhteydestä oli selvillä, mutta taito erotella puhutun kielen yksikköjä puuttui. Tämä tarkoitti sitä, että kielellinen tietoisuus oli kehittymässä, mutta fonologinen tietoisuus, jota kuitenkin Ponsilan (1996, 79-80) mukaan tarvitaan eniten lukemaan oppimisessa, oli vasta heräämässä.

Lasten odotukset koulua kohtaan olivat suuret: ”siellä oppii lukemaan”. Kun lapset sitten huomasivat, että koulussa jotkut jo valmiiksi osasivat lukea, saattoi lapsesta oma osaamattomuus tuntua ikävältä. Opettajan rooli oli silloin ratkaiseva. Hänen piti tällaisessa tilanteessa pystyä rohkaisemaan lasta oppimaan ja palkitsemaan häntä taidoista, jotka hän saavuttaa. Mikkela (1985, 139-140) korostaa, että lapselta vaaditun suoritustason on oltava tasapainossa lapsen taitojen kanssa. Oppilaiden keskinäistä vertailua ei opettajan puolelta saisi tapahtua. Hänen pitäisi kyetä tukemaan jokaisen oppilaan kehitystä ja verrata lapsen suorituksia vain tämän omiin, aiempiin suorituksiin.

Tutkimuslapsista Osmolla ja Mikillä valmiudet lukemaan oppimiseen olivat hyvät. Kumpikin pystyi saamaan sanasta selville jo esikouluikässä jonkin äänteen – eli fonologisen tietoisuuden kehittyminen oli heillä näistä lapsista pisimmällä. Silti vain Osmo oppi lukemaan normaalin luokkaopetuksen puitteissa. Mikki kävi erityisopetuksessa muutaman kuukauden ajan, kunnes lukeminen käynnistyi. Veetillä ja Ellillä valmiudet olivat vähäisemmät, mutta heistäkin Veeti oppi kevätlukukauden puoleenväliin mennessä sujuvan lukutaidon.

Ellin tilanne oli monimutkaisempi: hänellä oli kyllä melko hyvät koulunkäyntivalmiudet, mutta lukemaan oppiminen ei silti edennyt odotetulla tavalla. Elli oli kerännyt tunnistavan sanavaraston tutuista sanoista, joka saattoi hämätä opettajaa luulemaan Ellin olevan lukemaan oppimisen kynnyksellä. Näin ei kuitenkaan todellisuudessa ollut. Elli aloittikin erityisopetuksen joulukuussa ja siellä huomattiin hänellä olevan auditiivisen erottelukyvyn alueella ongelmia. Erityisopetus jatkui koko kevätlukukauden ja Ellin lukemaan oppimisen tilanne jäi vielä avoimeksi.

Cattsin (1997, 86-87) mukaan lukemaan oppimisen ongelmien taustalla on useimmiten kielen kehitykseen liittyviä ongelmia. Hänen mukaansa niiden varhaisella havaitsemisella ja niihin puuttumisella voidaan ongelmia ja epäonnistumisen kokemuksia vähentää. Erityisillä kehittämisohjelmilla (ks. Tornéus 1991; Kakkuri 1998) on mahdollisuus auttaa sellaisia lapsia, joiden kielellinen kehitys on normaalia hitaampaa (Ahvenainen & Holopainen 1999, 13). Tässä tutkimuksessa mukana olleilla lapsilla ei kuitenkaan ollut esikoulussa havaittu kielen kehitykseen liittyviä ongelmia, joten esim. Elliä hyödyttäviä erityisharjoituksia ei näin ollen ollut osattu nähdä tarpeellisena.

Ellin ja Veetin kohdalla lukemaan oppimisen vaikeutta voisi yrittää selittää heidän poikkeavilla oppimistyyyleillään. Pääoppimiskanava molemmilla lapsilla näytti olevan visuaalinen havaitseminen. Ellillä kokonaissanahahmo oli se, mistä hän lähti liikkeelle selvittämään sanan merkitystä. Veeti sen sijaan oli erityisopettajan arvion mukaan lapsi, joka oppii lukemaan kirjoittamisen kautta (ks. Nurss 1988). Opettaja ei kuitenkaan isossa luokassa pysty yksilöllisesti huomioimaan jokaisen oppilaan omaa oppimistyyliä, vaan opetus usein kulkee enemmistön ehdoilla. Prashnigin

(1996) mukaan olisi jokaisen lapsen etujen mukaista saada oppia oman oppimistyylinsä mukaisesti. Tutkimukseen haastattelemamme opettajat yrittivät parhaansa mukaan hyödyntää käytettävissä olevia resursseja, esim. kouluavustajia, eriyttämistä ja erityisopetusta, mutta ne eivät olleet Ellin kohdalla toistaiseksi riittäneet.

Toinen tapa lähestyä Ellin lukemaan oppimisen ongelmaa on tarkastella lukemaanoppimisprosessia hierarkkisesti kehittyvänä kielellisenä taitona. Kehitys etenee tällöin Ahvenaisen ja Karpin (1993, 36-42) mukaan varhaislapsuudesta alkaen tiettyssä järjestyksessä juttujen kertomisesta ja valelukemisesta nimeämisen ja sanojen arvaamisen kautta kiinnostukseen tekstin visuaalisista piirteistä. Tästä lukutaito kehittyy edelleen kirjainten nimeämisen ja tietoisien fonologisen koodauksen kautta ymmärtäväksi lukemiseksi. Elli olisi tämän tulkinnan mukaan saavuttanut ensimmäisen luokan syksyllä vasta tason, jolla sanoja arvailaan ja ollaan kiinnostuneita tekstin visuaalisista piirteistä. Hänen lukemaanoppimisprosessinsa eteni tästä vaiheesta melko vaivalloisesti ja hitaasti eteenpäin.

Tutkimuslapset havaitsivat luokkansa oppilaiden taitojen erilaisuuden ja näyttivät tuntevan jonkin verran huonommuudentunteita, mutta kun lukemaan oppiminen sitten eteni ja opittiin lukemaan, asia näytti unohtuvan. Lasten itsensä puolelta tapahtuvaa vertaamista muihin ei kuitenkaan voi välttää. Jos luokassa vallitsee myönteinen ilmapiiri jokaisen oppilaan osaamista kohtaan, ei lapsi välttämättä koe itseään heikommaksi kuin muut (Aho & Tarkkonen 1999). Tästä huolimatta lukutaidon puuttumisen aiheuttamia itsetuntovaikutuksia oli kuitenkin nähtävissä Ellillä, joka ei ensimmäisen luokan aikana oppinut lukemaan. Lapsi voi kuitenkin myös osoittaa osaamistaan muilla oppimisen alueilla kuin lukemisessa. Hän saattaa olla taitava kädentaidoissa tai matematiikassa ja saada sitä kautta tärkeitä onnistumisen elämyksiä. Joillakin lapsilla onnistumisen tunteet liittyivät koulun ulkopuolisiin asioihin, esim. urheiluharrastuksiin.

Lukemaanoppimisprosessin ongelmien havaitseminen ja etenemisen ennustaminen on vaikeaa. Tutkimuksessamme ilmeni, että Veetin ja Ellin kohdalla opettajien ja vanhempien näkemykset lukemaan oppimisesta menivät ristiin. Veetin kohdalla opettaja näki tilanteen hyvin synkkänä, kun taas äiti oli siinä uskossa, että Veetin

lukemaan oppiminen kyllä käynnistyy pikapuolin – normaaliin tahtiin. Ellin opettaja taas oli syksyn mittaan vakuutellut kotiin päin Ellin lukemaan oppimisen olevan käynnistymässä minä hetkenä hyvänsä. Äiti kuitenkin – itsekin lukihäiriöisenä – osoitti epäilyä asiaa kohtaan. Hänellä oli ehkä omien kokemustensa perusteella mahdollisuus tunnistaa omassa lapsessaan samoja piirteitä. Lukivaikeuksien perinnöllisyydestä on olemassa tutkimusten mukaan selvää näyttöä (ks. mm. Korhonen 1995; Korkman 1995). Sekä Veetin että Ellin tapauksissa osoittautui, että äidin mielipide oli se oikea. Mielestämme opettajien tulisikin olla tiiviissä yhteistyössä vanhempien kanssa sekä kunnioittaa vanhempien tuntemuksia ja lasta koskevia epäilyjä.

8 POHDINTA

Luku- ja kirjoitustaito ovat ihmiselle nyky-yhteiskunnassa selviytymisen kannalta olennaisia taitoja. Jokainen ihminen on yhtä arvokas, osasipa hän lukea tai ei, mutta lukutaito antaa vapauden toimia itsenäisemmin ja tehdä omaehtoisempia valintoja. Koulunkäynti ja työelämässä pärjääminen on vaikeaa, jos lukeminen on hidasta ja kirjoitus vilisee virheitä. Näiden taitojen oppiminen ei kuitenkaan tapahdu automaattisesti, vaan ne vaativat tietoista opettelua – ne ovat tekniikkalajeja, joissa harjoittelu tuottaa tulosta vielä aikuisiälläkin. Lukihäiriö saattaakin olla syrjäyttävä ominaisuus, jos ihminen sen takia kokee itsensä huonommaksi kuin muut ja tyytyy elämässään vähempään kuin mistä unelmoi. Kaikki tämä asettaa paineita varhaiselle lukemaan oppimiselle. Perusta luodaan jo sillä, että lapselle puhutaan ja luetaan varhaisesta vauvaiästä alkaen. Vanhempien rooli kielellisen kehityksen tukemisessa onkin oleellinen. Tämä sama rooli siirtyy myös päiväkodin henkilökunnalle lasten viettäessä pitkiä aikoja heidän hoidossaan.

Suurimmalla osalla koulunsa aloittavista lapsista on jo käsitys siitä, mitä lukeminen ja kirjoittaminen tarkoittavat. Heille on kertynyt erilaisia *kokemuksia* puhutun ja kirjoitetun kielen välisestä yhteydestä. Mitä enemmän lapselle on luettu ja hänen kanssaan on keskusteltu, sitä selkeämpi käsitys hänelle tästä muodostuu. Lukemaan oppimisen pohjana on lapsen kielellinen kehitys ja sen myötä kielellisen tietoisuuden herääminen. Kielelliseen tietoisuuteen liittyy lapsen uteliaisuus uusia asioita kohtaan, jota tulisi ruokkia antamalla riittävästi kielellisiä virikkeitä. Tätä uteliaisuutta voivat aikuiset myös herätellä ja tukea monin erilaisin *keinoin*. Vuorovaikeutus ja lapsen yksilöllisyyden huomioiminen ovat oleellisia asioita mm. päiväkodissa. Tärkeintä on kuitenkin saada lapselle muodostumaan hyvä itsetunto, jonka avulla hän pystyy selviämään elämän eri tilanteista.

Lukemaanoppimisprosessi käynnistyy lapsilla siis jo hyvin varhain. Päiväkodissa sitä tuetaan aluksi leikinomaisesti ja esikouluvaiheessa jo tietoisemmilla harjoituksilla. Tämä tapahtuu kuitenkin melko kirjavin menetelmin, koska päiväkodeilla ei ole käytössään yhtenäistä opetussuunnitelmaa. Jokainen päiväkotitoimii omien

hyviksi kokemiensa käytäntöjen mukaan. Tähän on nyt kuitenkin ehkä tulossa muutos uuden esiopetuslain myötä. Osa esiopetuksesta on siirtymässä kouluihin ja osa jäämässä päiväkoteihin. Tästä huolimatta jotkut lapset eivät kuitenkaan osallistu kumpaankaan esiopetusmuotoon. Ajan myötä nähdään, tuoko muutos mukanaan helpotusta esim. kielellisten häiriöiden varhaiseen löytymiseen vai eriarvoistaako se lapsia lukemaan oppimisen valmiuksien suhteen. Merkitseekö koulumuotoisempi esiopetus sitä, että itse asiassa koulunaloittamisikä laskee kuuteen vuoteen? Käykö niin kuin lastentarhanopettajat pelkäävät: leikki loppuu liian aikaisin?

Olisi käytännössä mahdotonta olettaa, että kaikki kielellisen kehityksen ongelmat havaittaisiin jo niiden muodostumisvaiheessa. Niihin voidaan törmätä vasta koulussa opettajan huomattaessa, että oppilaan lukemaan oppimisen ongelmat ovat normaalia suuremmat ja vaativat erityistoimenpiteitä. (Byers Brown & Edwards 1989, 29.) Oppimisvaikeuksien syyt voivat myös jäädä kokonaan huomaamatta tai ne diagnosoidaan vasta aikuisiällä. Tästä syystä varsinkin lasten kanssa tekemisissä olevien henkilöiden tulisi olla tietoisia ongelmien erilaisista ilmenemismuodoista, jotta ne löydettäisiin mahdollisimman aikaisessa vaiheessa ja niihin voitaisiin vaikuttaa myönteisesti. Tämä edellyttää näiden asioiden syvällistä käsittelyä jo lastentarhanopettajien ja luokanopettajien koulutuksessa.

Hyödyllinen jatkotutkimuksen aihe nousi esiin pohtiessamme oppimisen ongelmien mukanaan tuomia lisävaikeuksia: alisuoriutumista, itsetunto-ongelmia ja kouluhaluttomuutta. Miten nämä vaikuttavat oppilaiden myöhemmin tekemiin ratkaisuihin, kuten jatko-opiskeluun, työhön sijoittumiseen ja perhe-elämään? Jos lukeminen ja kirjoittaminen ja sen seurauksena oppiminen yleensä tuottavat hankaluuksia, ammattiin kouluttautuminen ei usein peruskoulun jälkeen enää kiinnosta. Ongelmien kanssa kyllä oppii ehkä tulemaan toimeen, mutta tunne-elämään tulleet kolhut eivät helpolla unohdu.

Tulevina erityisopettajina meistä oli hyödyllistä päästä näkemään konkreettisia esimerkkejä lukemaan oppimisen prosessista ja sen ongelmista jo ennen kuin siirryimme työelämään. Tutkimuksen myötä saimme paremman kuvan siitä, kuinka lasten

kielellinen tietoisuus kehittyy ja lukutaito opitaan. Tämä olikin mielestämme loppujen lopuksi tutkimuksen tärkein anti meille itsellemme.

Tutkimuksemme aineisto perustui pääosin haastatteluihin. Nyt jälkeenpäin ajatellen olisi ollut hyvä tehdä myös enemmän havainnoiteja ja kenttämuistiinpanoja. Niiden avulla olisi voinut myöhemmin paremmin palauttaa mieleen tutkimuksen alkuvaiheessa syntyneitä oivalluksia ja tapahtumaketjuja. Päiväkirjan pitäminen olisi myös helpottanut parin vuoden ajalle jakautuneen tutkimuksemme tekovaiheiden jäsentämistä.

Laadullisessa tutkimuksessa meidät yllätti sen tekemisen vaatima pitkä aika. Tämä saattaa tietenkin johtua myös omista luonteenpiirteistämme (laiskanpulskeita mutta pilkuntarkkoja). Haastattelujen tekeminen ja niiden litterointi olivat yllättävän hitaasti eteneviä prosesseja, kuten myös koko tutkimuksen lopullinen kokoaminenkin. Työskentelytapamme oli nimittäin sellainen, että joka ikinen tutkimustekstin sana täytyi yhdessä punnita ja pohtia. Tarkoituksemme oli kuitenkin pystyä elämään normaalia perhe-elämää tutkimuksen teon ohella sekä myös säilyttää keskinäinen ystävyysuhteemme. No, tässä onnistuimme jotakuinkin... Kaiken kaikkiaan tutkimusprosessimme voisimme tiivistää seuraaviin Kahlil Gibranin sanoihin:

”Kilpikonnat tietävät tiestä enemmän kuin jänikset.”

LÄHTEET

- Aho, S. & Tarkkonen, H. 1999. Itsetuntoharjoituksia esi- ja alkukasvatusikäisille. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja C:9.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 1999. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Ahvenainen, O. & Karppi, S. 1993. Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Ky.
- Alahuhta, E. 1990. Leikin ja puhun, liikun ja luen. Puhe-lukivaikeudet ja perusvalmiuksien harjoittaminen. Keuruu: Otava.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. 2. p. Boston: Allyn and Bacon.
- Bradley, L. & Bryant, P. 1985. Rhyme and reason in reading and spelling. Michigan: University of Michigan Press.
- Broady, D. 1994. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan? Jyväskylä: Gummerus.
- Brügelmann, H. 1990. Lapset ja kirjoittaminen. Kielikukko 1, 21-25.
- Byers Brown, B & Edwards, M 1989. Developmental disorders of language. Newcastle upon Tyne: Athenaeum Press Ltd.
- Cambourne, B. 1995. Toward an educationally relevant theory of literacy learning: Twenty years of inquiry. The Reading Teacher 49, 182-190.

- Catts, H. W. 1997. The early identification of language-based reading disabilities. *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 28, 86-89.
- Elomaa, O. 2001. Joka neljäs lapsi kärsii oppimisvaikeuksista [artikkeli M. Adenius-Jokivuoren 2001 tekemästä selvitystyöstä]. *Keskisuomalainen* 27.1.2001.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. p. Jyväskylä: Gummerus.
- Gilbertson, M. & Bramlett, R. K. 1998. Phonological awareness screening to identify at-risk readers: Implications for practitioners. *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 29, 109-116.
- Griffith, P. L. & Olson, M. W. 1992. Phonemic awareness helps beginning readers break the code. *The Reading Teacher* 45, 516-523.
- Halliday, M. A. K. 1981. *Explorations in the functions of language*. Illinois: Whitehall Company.
- Harste, J. 1990. Jerry Harste speaks on reading and writing. *The Reading Teacher* 43, 316-318.
- Heilä-Ylikallio, R. 1994. Hur gör man när man läser? Förskolbarn ritar och berättar. Teoksessa R. Söderbergh (red.) *Läsning och skrivning före skolåldern (Colloquium Paedolinguisticum 1993)*. Lund University, Child Language Research Institute, Department of Linguistics. Paper no 9, 67-81.
- Hirsjärvi, S. 1997. Aineiston hankinta, analyysi ja johtopäätökset. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara *Tutki ja kirjoita*. Tampere: Tammer-Paino Oy, 176-222.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.

- Holopainen, E. 1993. Kielellinen tietoisuus kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisessä. Teoksessa E. Holopainen, B. Häger-Nylund, T. Matikainen & R. Pirttimaa (toim.) Vuorovaikutus, oppiminen ja toimintajärjestelmät erityispedagogiikassa. Valtakunnallisen tutkijankoulutuksen kirjoittajakurssin artikkeleita. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Tutkimuksia 39, 152-171.
- Holopainen, E. 1996. Peruskoulun kolmasluokkalaisten kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja ymmärtämisvaikeudet. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Tutkimuksia 59.
- Holopainen, L. 2000. Alkavan lukutaidon ja muiden kielellisten taitojen suhde kahden erilaisen mallin valossa. Kielikukko 13, 28-29.
- 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.
- Julkunen, M.-L. 1993. Lukijaksi kasvaminen. Porvoo: WSOY.
- Kakkuri, I. 1993. Kouluunlähtevien esikirjoittaminen. Kielikukko 2, 15-16.
- Kakkuri, I. 1998. Pöllövaarin kirjoittamisinto. Kielellisen tietoisuuden harjaannuttamisohjelma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Opetusmateriaali 7.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1995. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.

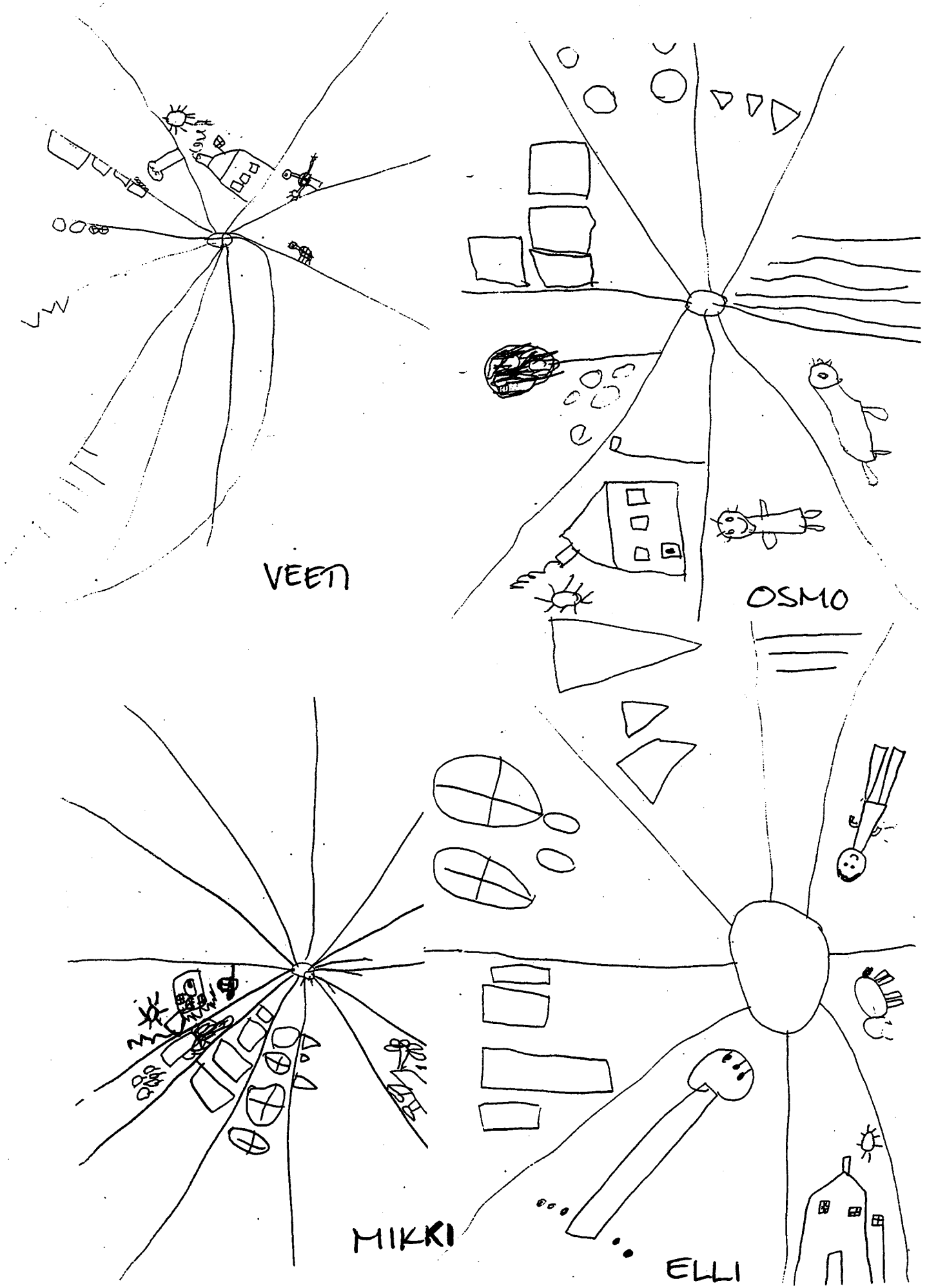
- Korhonen, T. 1995. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen ym. (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY. 151-208.
- Korkman, M. 1995. Lasten kielellisistä häiriöistä. Teoksessa H. Lyytinen ym. (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva: WSOY. 120-150.
- Laakso, M.-L. 1999. Prelinguistic skills and early interactional context as predictors of children's language development. Jyväskylä longitudinal study of dyslexia. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Liikanen, P. 1984. Lähtötilanteen kartoitus peruskoulun 1. luokalla. Kehityopsykologiset valmiudet koulumenestyksen ennustajana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 23.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Lundberg, I. 1984. Språk och läsning. Malmö: Liber.
- Mikkela, A.-L. 1985. Kun aapiskukko ei muni. Mistä lukihäiriössä on kysymys? Helsinki: Painokaari Oy.
- Müller, K. & Kokko, E. 1999. Kuinka hyvin voi ennustaa tulevia lukuvaikeuksia ensimmäisen luokan alussa. Kokemuksia ensimmäisen luokan seulontatestistä. Kielikukko 3, 4-8.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.

- Nöjd, S. 1990. Koulun ja kodin yhteistyö lukemaan oppimisen tukena. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61, 84-91.
- Nurss, J. R. 1988. Development of written communication in Norwegian kindergarten children. *Scandinavian Journal of Educational Research* 32, 33-48.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. p. Newbury Park: Sage.
- Piaget, J. 1988. *Lapsi maailmansa rakentajana*. Juva: WSOY.
- Ponsila, M.-L. 1996. Fonologisten taitojen yhteys lukemaan- ja kirjoittamaan oppimiseen. Teoksessa K. Launonen & A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Tampere: Tammer-Paino Oy, 77-94.
- Prashnig, B. 1996. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- Pulkkinen, L. 1992. Kuusivuotiaana 90-luvulla. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & M. Siniharju (toim.) *Esiopetus: Keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta*. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 12-24.
- Rose, K. 1982. *Teaching language arts to children*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Swank, L. K. & Catts, H. W. 1994. Phonological awareness and written word decoding. *Language, Speech and Hearing Services in Schools* 25, 9-14.

- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West-Point Oy, 79-112.
- Tiegerman-Farber, E. 1995. Language and communication intervention in pre-school children. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Toivanen, M.-L. 1992. Kokopäiväkoulu pienille oppilaille. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & M. Siniharju (toim.) Esiopetus: Keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 149-154.
- Tornéus, M. 1991. Löytöretki kieleen – lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Tunmer, W. E. & Cole, P. G. 1985. Learning to read: A metalinguistic act. Teoksessa C. S. Simon (Ed.) Communication skills and classroom success. Therapy methodologies for language-learning disabled students. London: Taylor & Francis Ltd. 293-312.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22, 387-398.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Vauras, M. 1990. Miten oppimisvaikeuksia voidaan lievittää motivaatiota ja oppimistaitoja kehittämällä. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61, 58-72.

- Viitala, T. 1993. Koulutulokkaiden lukemisvalmiudesta ja sen yhteydestä lapsen minäkuvaan ja kotiympäristötekijöihin. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 92.
- Ylönen, H. 1998. Taikahattu ja hopeakengät – sadun maailmaa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Tutkimuksia 143.
- Yrjönsuuri, Y. 1992. Esiopetus kasvatuksen kokonaisuudessa. Teoksessa Y. Yrjönsuuri & M. Siniharju (toim.) Esiopetus: Keskustelua koulusta ja varhaiskasvatuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 155-163.

LIITE 1: KPT:n eli kontrolloidun pirstostarkkailutestin tuotoksia



LIITE 2: KIM-leikin kuvaus, arviointitaulukot ja lasten tuotokset 1/5

Kouluunlähtevien esikirjoittamista selvittävä mittaus (Irma Kakkurin sovellus H. Brügelmannin pohjalta. Arviointitaulukoita muokattu.)

Tehtävä on yksinkertainen. Se rakentuu tutun KIM-leikin ympärille. Pöydälle laitetaan esineitä ja joku otetaan pois niin, että lapset eivät näe. Lapset yrittävät muistaa, mikä esine on otettu pois. Kun esineet on laitettu pöydälle riviin lapsesta katsoen vasemmalta oikealle, sanotaan: ”Nyt leikitään KIM-leikkiä, olen laittanut tähän pöydälle esineitä. Saatte hetken kuluttua laittaa silmät kiinni ja minä otan yhden esineen pois. Te saatte yrittää muistaa, minkä esineen olen ottanut pois. Jotta sinä paremmin muistaisit, mitä esineitä tällä pöydällä on, annan nyt sinulle paperia ja kynän; saat kirjoittaa ylös, mitä esineitä pöydällä on.”

Jaetaan paperit (A 4-koko, ruudullinen paperi) ja kynät ja pyydetään lapsia ensin kirjoittamaan oma nimensä. Lapset luultavasti sanovat jossain vaiheessa, että he eivät vielä osaa kirjoittaa. Vastaa näin: ”Kirjoita niin kuin sinä osaat.” He voivat myöskin kysyä, että saako piirtää – vastaa silloinkin: ”Kirjoita niin hyvin kuin osaat.” Älä käytä itse 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 tehdä työ kaikessa rauhassa, nopeasti valmistuville voit antaa lisää paperia piirtämistä varten, jotta he pysyvät rauhallisina.

Kun kaikki ovat valmiit, kerää paperit pois ja leiki KIM-leikkiä. Merkitse myöhemmin lasten papereihin iät, vuodet ja täydet kuukaudet (esim. 6v. 2 kk).

Pöydällä olevat esineet järjestyksessä lapsesta katsoen vasemmalta oikealle:

1. 1 nukke (pieni)
2. 2 leikkiautoa
3. 2 palloa
4. 4 lammasta (pieniä muovisia)
5. 1 hevonen ”
6. 3 lehmää ”
7. 1 talo (pieni, esim. legoista)
8. 2 avainta
9. 1 kirja
10. 3 sikaa (pieniä muovisia)

(jatkuu)

Arviointitaulukko: 1. KIM-leikin tulokset, esikouluryhmä

2/5

Luokan kuvaus	Tytöt	Pojat	Yhteensä	Iän vaihteluväli	Luokan tulkinta
1. 					Töhrimistä
2.	1		1	6 v. 6kk	Ei tuotosta
3. 		1	1	5 v. 4kk	Riimustusta, jotain on peräkkäin
4. 	1 Elli		1	7 v.	Kuvakirjoitusta, kuva esineestä tai esineluokasta
5. a p		1 Veeti	1	6 v. 3 kk	Yksittäisiä tuttuja kirjaimia
6. acckks...	1	2	3	5 v. 5 kk – 6 v.	Leikkikirjoitusta, eripituisia kirjainjonoja
7. skai amls		3 Osmo	3	5 v. 11 kk – 6 v. 5 kk	Sanakäsité selvillä, kirjainjonoja noin 10
8. a n		2 Mikki	2	6 v. 9 kk – 6 v. 11 kk	Tavoittaa sanasta jonkun äänteen
9. Matti Mari (tuttuja sanoja)					Kirjoittaa oikein sen, minkä osaa
10. Au.. Leh.. Ta..	1		1	6 v. 7 kk	Oikeita tai lähes oikeita tavuja, ei koko sanaa
11. Kirrja Palo	3	2	5	5 v. 9 kk – 7 v.	Oikeita tai lähes oikeita sanoja
YHTEENSÄ	7	11	18	5 v. 4 kk – 7 v.	

AS

A

PI

PE

AI

UP

IS

AE

VEETI

ACU
ACU
ACU

MIKKI

ANN

OUI

ANN

QU

ARU

EU

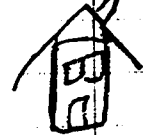
HOA

CI

AOK



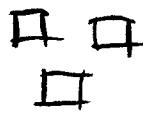
IA

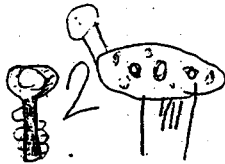
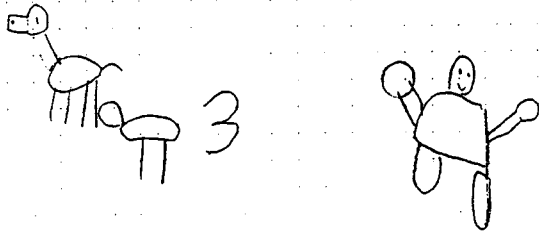
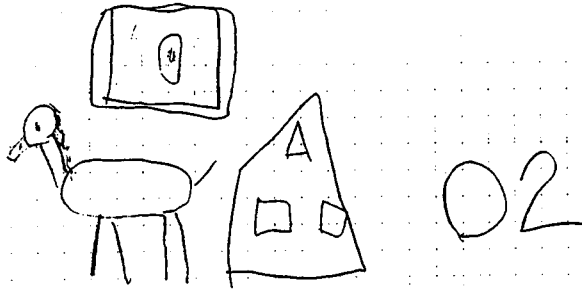
OSMO



ELLI

Arviointitaulukko: 2. KIM-leikin tulokset, tutkimuslapset, 1. lk:n syksy 4/5

Luokan kuvaus	Tytöt	Pojat	Yhteensä	Iän vaihteluväli	Luokan tulkinta
1. 					Töhrimistä
2.					Ei tuotosta
3. 					Riimustusta, jotain on peräkkäin
4. 	1 Elli	1 Veeti	2	7 v. (Veeti) 7 v. 10 kk. (Elli)	Kuvakirjoitusta, kuva esineestä tai esineluokasta
5. a p					Yksittäisiä tuttuja kirjaimia
6. acckks..					Leikkikirjoitusta, eripituisia kirjainjonoja
7. skai amls					Sanakäsité selvillä, kirjainjonoja noin 10
8. a n					Tavoittaa sanasta jonkun äänteen
9. Matti Mari (tuttuja sanoja)					Kirjoittaa oikein sen, minkä osaa
10. Au.. Leh.. Ta..		1 Mikki	1	7 v. 9 kk.	Oikeita tai lähes oikeita tavuja, ei koko sanaa
11. Kirrja Palo		1 Osmo	1	7 v. 3 kk.	Oikeita tai lähes oikeita sanoja
YHTEENSÄ	1	3	4	7 v. – 7 v. 10 kk.	



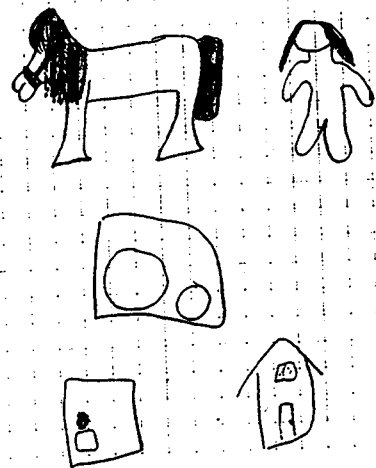
VEETI

O R S A 3
 L E M O 3
 E H I M
 A U O
 A L O
 N O
 L P A
 A V I

MIKKI

NUKE SAUTS AKA KSI PALOA
 NELIJA LAMASTA 3 LEHMAA
 HEVONEN
 TALO SAVAINTA KIRJA 3 321 KAA

OSMO



ELLI

LIITE 3: Tutkimuslupa

Hei!

19.3.99

Olen Anita Rautiainen ja opiskelen viimeistä vuotta erityisopettajaksi Jyväskylän yliopistossa. Olen kuluvan talven aikana tehnyt täällä A***n päiväkodilla alkavaan lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvää proseminarityötäni. Jatkan nyt aiheesta opiskelutoverini Tytti Kaislan kanssa pro gradu-työtä. Tarkoituksenamme on seurata neljän lapsen matkaa päiväkodista kouluun. Seuraamme lähinnä luku- ja kirjoitustaidon käynnistymistä sellaisilla lapsilla, jotka eivät osaa koulun alkaessa vielä lukea eivätkä kirjoittaa. Tarkoitus ei ole testata lapsia vaan kartoittaa niitä ympäristön muuttujia, jotka taitojen kehittymiseen vaikuttavat.

Tutkimukseemme tulee sisältymään lasten videoitu ryhmähaastattelu (n. 10 min), jossa keskustelemme mm. seuraavista aiheista: mikä on sana, mitä on kirjoittaminen, mihin sitä tarvitaan, miksi tarvitaan lukutaitoa jne. Video tulee ainoastaan omaan tutkimuskäyttöömme ja se tuhotaan työn valmistumisen jälkeen. Lasten nimiä ei tulla tutkimuksessa käyttämään.

Syksyllä koulun alkaessa seuraamme muutamia oppitunteja ja teemme koko luokan kanssa leikin, jolla seurataan kirjoittamisen alkamista. Tutkimuksestamme ei tule olemaan häiriötä lasten koulunkäynnille: tarkoitus on nimenomaan nähdä tilanne sellaisena kuin se on ja kuvailla prosessia ilman mittauksia.

Ystävällisin yhteistyöterveisin

Anita Rautiainen

Tytti Kaisla

Puh. ***

Puh. ***

Soita ja kysy, jos tarvitset lisätietoa!

Lapseni _____ saa osallistua tutkimukseen.

Paikka

pvm

huoltajan allekirjoitus

Päiväkodin henkilökunta*** Taustatiedot***** Kielellinen tietoisuus**

- mitä käsittää kielellisellä tietoisuudella
- oma kiinnostus asiaan, pitääkö tärkeänä
- millaisina kokee omat vaikutusmahdollisuutensa
- miten olennaiseksi kokee lapsen kannalta
- resurssit
- käytännön toteutustavat
- onko systemaattista ohjelmaa

*** Ongelmat***** Lasten valmistelu koulun alkamiseen****Vanhemmat***** Perheen tiedot***** Lapsen leikit***** Lukemiseen liittyvät asiat**

- onko lapselle luettu
- onko lapsi ollut kiinnostunut

*** Koulun alkuun liittyvät asiat**

(jatkuu)

Koulun alettua opettajat ja vanhemmat

2/2

- * Koulun alkuun liittyvät asiat
 - sopeutuminen, kaverit
 - ongelmat

- * Lukemaan oppimiseen liittyvät asiat
 - kielellisen tietoisuuden tukeminen
 - tämän hetkinen tilanne
 - ongelmat
 - oletus lapsen oppimisesta
 - erityisopetus

- * Yhteistyö vanhempien/opettajien kanssa

Lapset päiväkodissa ja koulussa

- * Päiväkodissa viihtyminen, leikit

- * Mitä ymmärtää lukemisen ja kirjoittamisen olevan

- * Miten lukemista ja kirjoittamista harjoitellaan päiväkodissa

- * Odotukset koulua kohtaan

- * Ensimmäisen luokan tunnelmat (keväällä)

- * Lukutaidon tila (lukunäyte)

- * Lapsen oma arvio oppimisestaan