

Kuullun ymmärtämisen kehitys tehostetun satujen lukemisen kontekstissa

Nieminen Riikka

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus

Turun yliopisto

Maaliskuu 2018

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck - järjestelmällä.

TIIVISTELMÄ

TURUN YLIOPISTO

Turun opettajankoulutuslaitos,
Rauman yksikkö

NIEMINEN RIIKKA

Kuullun ymmärtämisen kehitys tehostetun satujen
lukemisen kontekstissa

Pro gradu -tutkielma. s. 44, liites. 8.
Kasvatustiede
Maaliskuu 2018

Tutkimuksen tavoitteena oli analysoida viisivuotiaiden kuullun ymmärtämisen kehittymistä päiväkotivuoden aikana. Lisäksi tutkittiin siihen yhteydessä olevia tekijöitä liittyen lapsen kiinnostukseen kuunnella satuja ja kertomuksia sekä vanhempien lukuaktiivisuutta ja kokemuksia satujen lukemisesta. Tutkimus on osa Turun yliopiston SataKiel-projektia, joka pohjautuu Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamalliin. Tutkimus toteutettiin eräässä varsinaissuomalaisessa kaupungissa, viidessä eri päiväkodissa. Tutkimukseen osallistuvat lapset kuuluivat tehostetun satujenlukemisen päiväkotiryhmiin.

Aineiston keruu toteutettiin päiväkotivuoden alussa, syksyllä 2015 ja lopussa, keväällä 2016. Vanhemmille suunnattu kysely toteutettiin helmikuussa 2016. Kuullun ymmärtämistä arvioitiin tehtäväsarjalla, joka tehtiin jokaisen lapsen kanssa yksitellen. Kuullun ymmärtämistä mittaava testi muodostui vapaan, muistinvaraisen kerronnan tehtävästä sekä tarinan ydinrakenteeseen pohjautuvista vihjeistetyistä kysymyksistä. Lapsen kiinnostusta satujen lukemiseen, vanhempien lukuaktiivisuutta ja kokemuksia arvioitiin vanhemmille suunnatun kyselyn perusteella. Tulokset analysoitiin tilastollisin menetelmin sekä laadullisin menetelmin sisällön analyysiä käyttäen.

Tutkimuksen tulokset osoittivat kuullun ymmärtämisen kehittyneen tilastollisesti merkitsevästi päiväkotivuoden aikana. Kuullun ymmärtäminen kehittyi sekä vapaan muistinvaraisen kerronnan että lapsille esitettyjen, tarinan ydinrakenteeseen pohjautuvien vihjeistettyjen kysymysten osalta. Tulos on samansuuntainen aiempien lasten ymmärtämisvalmiuksiin kohdistuvien tutkimusten kanssa. Vanhempien lukuaktiivisuudella ja lapsen kiinnostuksella satujen lukemiseen havaittiin myönteinen yhteys kuullun ymmärtämiseen. Tulos on samansuuntainen suhteessa aikaisempiin tutkimustuloksiin. Vanhempien kokemukset Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamallin toteuttamisesta olivat pääosin myönteisiä. Kiinnostavaa oli, että lasten kuullun ymmärtäminen näytti kehittyvän sitä voimakkaammin, mitä myönteisemmin vanhemmat suhtautuivat. Vanhemmat pitivät satujen lukemista merkittävänä lapsen kehityksen tukemisen kannalta. Laadullinen analyysi toi esille sen, miten vanhemmat kokivat satujen lukemisen kehittävän kognitiivisia ja kielellisiä taitoja sekä motivaatioon liittyviä tekijöitä. Aikaisempien tutkimusten perusteella vuorovaikutteisella lukemisella voidaan tukea juuri näitä, oppimisen kannalta tärkeitä osa-alueita.

ASIASANAT: kuullun ymmärtäminen, tehostettu satujen lukeminen, vuorovaikutteinen satujen lukeminen

Sisällys

1 JOHDANTO	5
2 SATUJEN LUKEMINEN JA YMMÄRTÄMISTÄIDOT VARHAISKASVATUKSESSA	7
2.1 Varhaiskasvatuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet	7
2.2 Oppiminen ja satujen merkitys varhaiskasvatuksessa	8
3 KUULLUN YMMÄRTÄMINEN	10
3.1 Kognitiiviset taidot, kuullun prosessointi ja kuuntelemisen osa-alueet	10
3.2 Kuullun ymmärtämisen kehittyminen	12
4 VUOROVAIKUTTEINEN SATUJEN LUKEMINEN.....	14
4.1 Vuorovaikutteisen lukemisen merkitys	14
4.2 Lapsen kiinnostus satujen kuuntelemiseen ja lukemiseen.....	15
5 TUTKIMUSONGELMAT.....	16
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	17
6.1 Projektin kuvaus ja tutkimuksen kohderyhmä.....	17
6.2 Tutkimusasetelma ja aineiston keruu.....	18
6.3 Tutkimusmenetelmät ja pisteytys	18
7 TULOKSET	22
7.1 Kuullun ymmärtäminen.....	22
7.2 Lapsen kiinnostus ja vanhempien lukuaktiivisuus	26
7.3 Vanhempien kokemukset Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisesta	28
7.4 Satujen lukemisen merkitys lapsen kehityksen tukemisen kannalta	31
8 POHDINTA	33
8.1 Tulosten tarkastelu.....	33
8.2 Tutkimuksen luotettavuus, rajoitukset ja eettisyys.....	37
8.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotukset	38
LÄHTEET.....	41

1 JOHDANTO

Monet lapsuuden muistot rakentavat sillan kirjallisuuden maailmaan (Karasma & Suvilehto 2013, 298). Tarinat tarjoavat erilaisia maailmankuvia ja henkilöitä, joihin samaistua tai joista ottaa mallia (Orvasto & Levola 2010, 8; Karasma & Suvilehto 2013, 300). Yhteisissä leikki- ja lukutuokioissa lapsella on mahdollisuus käsitellä päivän tapahtumia ja koettuja tunteita sekä saada aikuiselta tarvitsemaansa tukea (Orvasto & Levola 2010, 8; Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 74). Varhaisissa lukutuokioissa lapsi oppii tunnistamaan tarinan juonen kannalta keskeisiä pääasioita ja niiden välisiä yhteyksiä (Sulzby & Teale 1991). Yhteisten lukuhetkien avulla pystytään tukemaan myös sitä, että lapsi havaitsee ja oivaltaa puhutun ja kirjoitetun kielen välisen yhteyden (Morrow 2014, 212–225).

Lukutaidon yksinkertaisen mallin (*The Simple View of Reading*) mukaan taitava lukeminen koostuu teknisestä lukutaidosta sekä kuullun ymmärtämisestä. Kuullun ymmärtäminen puolestaan on luetun ymmärtämisen välttämätön edellytys. Sekä luetun että kuullun ymmärtäminen vaativat riittävää sanavarastoa eli sanojen merkitysten ymmärtämistä. (Hoover & Gough 1990.) Vuorovaikutteinen lukeminen sekä siihen liitetty sanojen merkitysten käsittely ovat parhaita tapoja tukea pienten lasten sanaston laajenemista (Beck, McKeown & Kucan 2002). Kuullun ymmärtämisen valmiuksien kehittymistä ennen kouluikää on tutkittu melko vähän, mutta tarinoiden kuuntelemisen ja muistinvaraisen kertomisen on todettu olevan tärkeitä kognitiivisia taitoja, joilla on yhteys myös tulevaan koulumenestykseen (Lepola, Punna & Poskiparta 2006). Perusta luku- ja kirjoitustaidolle luodaan siis jo paljon ennen kouluikää (Lerikkanen 2006, 24).

Tähän tutkimukseen osallistuvat lapset kuuluvat tehostetun satujenlukemisen päiväkotiryhmään, jossa satujen lukeminen lapselle on keskeinen osa sekä kodin että päiväkodin arkea. Tutkimus on osa Turun yliopiston SataKiel-projektia. Sen taustalla vaikuttaa Ritva-Liisa Orvaston kehittämä Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamalli. (Orvasto & Levola 2010). Projektin tarkoituksena on tukea viisivuotiaiden ymmärtämistaitojen kehittymistä kotona ja päiväkodissa tapahtuvien satuinterventioiden avulla sekä tutkia, onko tehostetulla satujen lukemisella yhteyttä lasten ymmärtämistaitojen kehittymiseen. Tässä tutkimuksessa analysoidaan tehostetun satujen lukemisen päiväkotiryhmiin kuuluvien viisivuotiaiden kuullun ymmärtämistä ja sen

kehittymistä päiväkotivuoden aikana. Kuullun ymmärtämisen lisäksi analysoidaan lapsen kiinnostusta satujen kuuntelemiseen kotona, vanhempien lukuaktiivisuutta sekä kokemuksia satujen lukemisesta ja sen hyödyllisyydestä sekä näiden tekijöiden yhteyttä lasten kuullun ymmärtämiseen.

Varhaiskasvatus päiväkodeissa perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan lapset kehittyvät ja oppivat ollessaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa (Opetushallitus 2016). Taitojen ja valmiuksien harjoittelu vuorovaikutuksessa sekä lasten että aikuisten kanssa, on lapsen tasapainoisen kehityksen kannalta tärkeää (Lerikkanen 2006, 16). Varhaiskasvatuksessa kieltä opitaan, mutta se on myös oppimisen väline, jonka avulla lapsi toimii erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja ottaa haltuun uusia asioita (Varhaiskasvatussuunnitelma 2016). Päiväkodissa tarinat ovat osa arkea ja kirjojen lukeminen yksi oppimisen ja kasvatuksen muodoista (Karasma & Suvilehto 2013, 298). Lapsen kielellistä kehitystä tuetaan monipuolisen varhaiskasvatuksen kieliympäristön avulla sekä yhteistyössä huoltajien kanssa (Varhaiskasvatussuunnitelma 2016).

Lapsille lukemista olisi tärkeä jatkaa vielä silloinkin, kun lapset oppivat lukemaan itsenäisesti (Morrow 2014, 225). Lapsuudessa luetut kirjat, kerrotut tarinat ja opetukset voivat painua syvälle lapsen mieleen (Karasma & Suvilehto 2013, 298-302). Parhaimmillaan lukutuokio luo läheisyyttä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta lukijan ja kuulijan kesken (Lerikkanen 2006, 86). Lukutuokio toimii lukijan ja kuulijan välisenä dialogina, joka tarjoaa mahdollisuuden siirtyä yhdessä kuvitteelliseen tilaan (Karasma & Suvilehto 2013, 298-302). Tässä mielikuvituksen maailmassa kaikki on mahdollista (Lerikkanen 2006, 86).

2 SATUJEN LUKEMINEN JA YMMÄRTÄMISTÄIDOT VARHAISKASVATUKSESSA

2.1 Varhaiskasvatuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, joka on suunnitelmallista, tavoitteellista ja jossa painottuu erityisesti pedagogiikka (Varhaiskasvatuslaki 580/2015, 1 §). Se on tukena lapsen kasvatuksessa, josta vanhemmilla on ensisijainen vastuu. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista siten, että nämä tiedot ja taidot mahdollistavat lapsen osallisuuden sekä aktiivisen toimijuuden yhteiskunnassa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.)

Tämä tutkimus on tehty lukuvuoden 2015–2016 aikana, jolloin varhaiskasvatuslaki ja varhaiskasvatussuunnitelma ovat olleet muutoksessa. Tutkimuksen teon aikana voimassa on ollut uusi varhaiskasvatuslaki (2015) ja vanha varhaiskasvatussuunnitelma vuodelta 2005. Laki on astunut voimaan syksyllä 2015. Uusi varhaiskasvatussuunnitelma puolestaan on otettu käyttöön vasta syksyllä 2016. Olennaista on se, että laki säätelee varhaiskasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet, jotka mainitaan uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Toisin sanoen, vaikka vanha suunnitelma on ollut voimassa, on lain mukaan pitänyt noudattaa jo uuden varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteita.

Lain määrittämässä tavoitteissa painotetaan muun muassa lapsen iän ja kehityksen mukaisen kokonaisvaltaisen kasvun tukemista sekä terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä. Tavoitteena on tukea lapsen oppimisen edellytyksiä ja edistää elinikäistä oppimista. Myös leikki, liikkuminen, kulttuuri ja taiteet, sukupuolten välinen tasa-arvo sekä kielten, kulttuurien ja uskonnollisten taustojen kunnioittaminen ovat osana tavoitteita. Lisäksi painotetaan yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen edistämistä sekä pysyvien vuorovaikutussuhteiden luomista. Tavoitteena on tukea toimimista vertaisryhmässä, toisten ihmisten kunnioittamista sekä mahdollistaa lapsen osallistuminen ja vaikuttaminen häntä itseään koskevissa asioissa. (Varhaiskasvatuslaki 580/2015, 2 a §.)

Vuoden 2005 ja 2016 varhaiskasvatussuunnitelmat sisältävät paljon yhtäläisyyksiä. Suurin muutos liittyy kuitenkin laaja-alaisen osaamisen alueisiin. Seuraavaksi on kuvattu satujen lukemisen ja lapsen ymmärtämistaitojen kannalta oleellisia laaja-alaisen osaamisen alueita. Yhtenä osaamisen alueena mainitaan *kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu*, johon liittyy taito kuunnella, tunnistaa ja ymmärtää eri näkemyksiä. Vuorovaikutustaidoilla sekä kyvyllä ilmaista itseään on tärkeä merkitys esimerkiksi toimintakyvyn kannalta. Näitä taitoja harjoitellaan erilaisissa tilanteissa, jolloin oppiminen tapahtuu yhteistyöhön perustuvan toiminnan mahdollistamana. Vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa kehittyvät myös *ajattelu ja oppiminen*. Varhaiskasvatuksessa tuetaan lasten taitoja jäsentää, nimetä ja kuvata ympäristöä ja sen ilmiöitä sekä ohjataan tarkkaavaisuuden suuntaamiseen ja ylläpitämiseen. Keskeinen perustaito myös vuorovaikutuksen näkökulmasta on *monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologian osaaminen*. Monilukutaito perustuu laajaan tekstikäsitelyyn, jonka mukaan erilaiset tekstit voivat olla kirjoitetussa, puhutussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.)

2.2 Oppiminen ja satujen merkitys varhaiskasvatuksessa

Vuoden 2005 varhaiskasvatussuunnitelmassa korostetaan leikin ja satujen merkitystä kielen kehityksen kannalta. Lapset pitävät saduista ja useimmilla lapsilla on luontainen taipumus sanoilla leikkelyyn. Riimittely kehittää lapsen kielellistä tietoisuutta. Lasta tuetaan keksimään ja kertomaan omia tarinoita ja toimimaan luovasti kasvattajan kertomien satujen ja tarinoiden pohjalta. Tämä kehittää lapsen kykyä ilmaista itseään ja luottaa omiin taitoihinsa. Kirjallisuuden eri lajit tutustuttavat lasta kielen rikkauksiin ja kehittävät kuuntelutaitoja. (Varhaiskasvatussuunnitelma 2005.)

Vuoden 2016 varhaiskasvatussuunnitelmassa oppimisen alueet on ryhmitelty viideksi kokonaisuudeksi. Näistä oppimisen alueista kuullun ymmärtämisen taitoihin ja niiden kehittymiseen ovat sidoksissa *kielten rikas maailma* sekä *ilmaisun monet muodot* (Varhaiskasvatussuunnitelma 2016). Vuoden 2005 varhaiskasvatussuunnitelmassa oppimisen alueita vastaavat sisällölliset orientaatiot (esim. matemaattinen orientaatio).

Kielellisille taidoille ei ole määritelty omaa orientaatiota. Se on vuorovaikutuksen ja kommunikaation väline kaikissa orientaatioissa (Varhaiskasvatussuunnitelma 2005).

Lasten kielellisen kehityksen keskeiset osa-alueet varhaiskasvatuksessa ovat vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen taidot, puheen tuottamisen taidot, kielen käyttötaidot, kielellinen muisti ja sanavarasto sekä kielitietoisuus. Kielenkehityksen osa-alueita pyritään vahvistamaan muun muassa kiireettömien satuinterventioiden avulla. Uusia käsitteitä sekä sanojen ja tekstien merkityksiä pohditaan tarinoiden lukemisen yhteydessä keskustelemalla. Lastenkirjallisuutta hyödynnetään sekä sanallisen että kehollisen ilmaisun välineenä. Kielellisen muistin ja sanavaraston kehittymistä pyritään tukemaan tietoisesti esimerkiksi keskustelemalla ja sanallistamalla toimintaa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.)

Sanantunnistustaitojen on todettu ennustavan merkittävästi kuullun ymmärtämistä (Lovett, Morris, Sevick, Wise & Wolf 2007). Lapsen ymmärtämistaitoja tuetaan esimerkiksi käyttämällä kuvailevaa ja tarkkaa kieltä. Lasta rohkaistaan puhumaan erilaisissa tilanteissa, mikä kehittää puheen tuottamisen lisäksi puhutun kielen ymmärtämistä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.) Käsite *kuullun ymmärtäminen* ei esiinny varhaiskasvatussuunnitelmassa kertaakaan. Sitä ei mainita myöskään esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuullun ymmärtämisestä puhutaan Suomi toisena kielenä -luvun alla, mutta ei äidinkielen ja kirjallisuuden yhteydessä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Varhaiskasvatuksessa pyritään kuitenkin tukemaan kielellisen tietoisuuden, muistin ja sanavaraston sekä kielen ymmärtämisen taitoja, jotka toimivat pohjana kuullun ymmärtämisen kehittymiselle (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016).

3 KUULLUN YMMÄRTÄMINEN

3.1 Kognitiiviset taidot, kuullun prosessointi ja kuuntelemisen osa-alueet

Vauras, Dufva, Hämäläinen ja Mäki (1994) määrittelevät kuullun ja luetun ymmärtämisen taidoksi ymmärtää puhutun tai saada selville luettavan merkitys. Merkityksen etsiminen on kuulijalle luontevaa, vaikka hän ei kaikkea kuulemaansa ymmärtäisikään (Lerkkanen 2006, 87). Merkityksellä tarkoitetaan esimerkiksi puhujan kertoman tai luettavan tekstin keskeistä sanomaa (Vauras ym. 1994, 23). Ymmärtämisen lisäksi kuullun ymmärtämisessä yhdistyvät kuuleminen ja tulkinta (Lerkkanen 2006, 111). Kuulija pyrkii käyttämään apunaan omia kokemuksiaan ja ennakkotietojaan ja täyttämään näillä ymmärrykseen jääneitä aukkoja (Lerkkanen 2006, 87). Kuullun ymmärtämistä vaativista tehtävistä selviytyminen esimerkiksi ensimmäisen luokan oppilailla voi vaihdella sen mukaan, liittyykö tehtävä heille tuttuun kontekstiin vai vaatiiko se asioiden tunnistamista (Allen 1985). Taitavammin selviydytään silloin, kun konteksti on tuttu. Tehtävät, jotka vaativat asioiden tunnistamista tai johtopäätösten tekemistä ovat lapsille vaativampia. (Lerkkanen 2006, 111.)

Kuullun ymmärtäminen edellyttää lapselta monia kielellisiä ja kognitiivisia taitoja (Lepola ym. 2006; Cain & Oakhill 2007, 3–4). Kognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan ajatteluun ja tiedon käsittelyyn liittyviä prosesseja. Lisäksi kuullun ymmärtämistä säätelevät metakognitiiviset taidot (Vauras ym. 1994, 23). Metakognitiivisilla taidoilla puolestaan tarkoitetaan tietoisuutta kognitiosta eli omasta ajattelusta ja oppimisesta (Morrow 2014, 217). Siihen liittyy keskeisesti myös kognition säätely eli kyky ohjata omaa ajattelua ja toimintaa (Vauras, Rauhanummi & Kinnunen 1994, 38-39). Ymmärtämistaitojen osalta tämä tarkoittaa sitä, kuinka tietoisia esimerkiksi lapset ovat omista ymmärtämistaidoistaan ja minkälaisia strategioita he käyttävät (Morrow 2014, 217). Vauras ynnä muut (1994) ovat osoittaneet, että ensimmäisen luokan oppilaat, joilla oli keskimääräistä kehittyneemmät metakognitiiviset taidot, olivat taitavia myös kuullun ja luetun ymmärtämisessä. Toisaalta, lapsen ikä- ja kehitystaso vaikuttaa siihen, minkälaisia metakognitiivisia taitoja, kuten esimerkiksi muististrategioita lapsi käyttää. 6–7-vuotiailla lapsilla on useimmiten käytössään jo kehittyneempiä muististrategioita kuin esimerkiksi 4–5-vuotiailla. (Nurmi ym. 2014, 92–93.) Tämä vaikuttaa myös siihen,

miten hyvin lapsi esimerkiksi palauttaa kuulemansa tarinan muististaan uudelleen (Pan & Snow 1999; Loukusa 2000; Nurmi ym. 2014, 57).

Kuullun ymmärtäminen vaatii yleensä myös erilaisia kuuntelemisen taitoja sekä eritasoista kuullun prosessointia (Lerkkanen 2006, 111). Lerkkanen on jakanut Zbarackin (2005) mukaan kuuntelemisen viiteen osa-alueeseen: eläytyvä kuunteleminen, tarkka kuunteleminen, erotteleva kuunteleminen, päättelevä kuunteleminen sekä arvioiva kuunteleminen.

Eläytyvää kuuntelemista voidaan harjoitella esimerkiksi yhteisissä lukutuokioissa keskustelemalla millaisia tunteita tarina lapsessa herättää. Lapsen kielellisen kehityksen kannalta vuorovaikutustilanteissa hyödyllisintä on keskittyä aiheisiin, jotka liittyvät lapsen omaan toimintaan, kokemuksiin tai tunteisiin (Nurmi 2014, 75).

Tarkassa kuuntelemisessa korostuvat merkityksellisten yksityiskohtien mieleen painaminen sekä muistaminen. Lapsi voi esimerkiksi palauttaa mieleen kuulemansa vieraan sanan ja etsiä sille merkityksen tarinan kontekstista. Tarkkaa kuuntelemista voidaan harjoitella vuorovaikutteisen lukemisen avulla; kertomuksia kuunnellaan ja niistä keskustellaan. Mieleen painamiseen, tiedon tallentumiseen ja kielen kehittymiseen liittyy keskeisesti muisti (Loukusa, Kunnari, Vedenkangas 2000, 29). Työmuistin avulla voidaan palauttaa mieleen ainesta, joka on tallennettu pitkäkestoiseen säilömuistiin. Pitkäkestoiseen muistiin aiemmin tallentunut aines ohjaa sitä, mihin lapsi kiinnittää huomiota uudessa tilanteessa ja mitä ainesta työmuistiin valikoituu (Nurmi ym. 2014, 57, 93). Toisin sanoen, se mitä lapsi aikaisemmin tietää esimerkiksi kuulemansa tarinan aiheesta, vaikuttaa siihen, kuinka hyvin lapsi kykenee painamaan mieleen tarinan yksityiskohtia.

Erotteleva kuunteleminen perustuu fonologiseen tietoisuuteen, joka on yksi kielellisen tietoisuuden osa-alueista (Poskiparta & Niemi 1994). Varhaiset ymmärtämisen taidot, kirjaintuntemus ja fonologinen tietoisuus kehittyvät samanaikaisesti (van den Broek, Kendeou, Kremer, Lynch, Butler, White ja Lorch 2005, 118). Fonologinen tietoisuus eli äännetietoisuus kuvaa lapsen kykyä kuulla muun muassa sanan pituus, tavut ja ensimmäinen ja viimeinen äänne. Varhaiskasvatuksessa paljon käytettävät sanaleikit kuten riimit, lorut ja rytmittelyt kohdistuvat juuri tähän kielellisen tietoisuuden alueeseen (Poskiparta & Niemi 1994, 10). Kielellisiä muistiedustuksia ylläpitää fonologinen eli kielellinen työmuisti. Kielelliset oppimisvaikeudet puolestaan liittyvät usein huonosti

järjestäytyneeseen ja kielellisen tiedon osalta suppeaan säilömuistiin. (Loukusa ym. 2000, 30.)

Päättelevässä kuuntelemisessa keskitytään viestin ymmärtämiseen, jolloin kuulija yhdistää asioita toisiinsa ja tekee päätelmiä kuulemastaan. Päätely on kognitiivinen prosessi, jonka tavoitteena on johtopäätöksen tekeminen (Loukusa ym. 2000, 32–33). Päätelytaitoja tarvitaan, jotta viesti tulee ymmärretyksi eli sen todellinen merkitys selviää. Erityisesti kirjoitetun kielen merkityksen ymmärtämisen kannalta automatisoitunut sanantunnistus on tärkeässä roolissa. Osin samoja ajatteluprosesseja vaatii myös puhutun kielen ymmärtäminen. (Vauras ym. 1994, 23-24.) Tutkimukset toisensa perään ovat osoittaneet sen miten sanavarasto ja ymmärtämistaidot ovat yhteydessä toisiinsa (Bishop 1997; Lynch, van den Broek, Kremer, Kendeou White, Lorch 2008; Lepola, Peltonen & Korpilahti 2009; Lepola, Lynch, Laakkonen, Silven, Niemi 2012).

Arvioivassa kuuntelemisessa taas keskitytään olennaisen ja epäolennaisen tiedon tunnistamiseen ja erottamiseen. Tässä tutkimuksessa lasten kuullun ymmärtämisen arvioinnissa käytettiin erityisesti tarkan ja päättelevän kuuntelemisen tehtäviä. Onnistunut päätelmien ja johtopäätöksien tekeminen edellyttää tarkkaa kuuntelemista.

3.2 Kuullun ymmärtämisen kehittyminen

Ennen kuin lapsi oppii tuottamaan sanoja ja puhetta, hän oppii ymmärtämään sitä. Kielen kehitys ja sen oppiminen tapahtuvat vuorovaikutuksessa ympäristön ja muiden ihmisten kanssa. Lapsi pyrkii havainnoimaan kuulemaansa puhetta ja sen pohjalta tuottamaan sitä itse. (Nurmi ym. 2014, 41–43.) Kirjojen lukemista lapsille sekä kuullun ymmärtämistä ja sen vaikutuksia kielen kehityksen eri osa-alueisiin on tutkittu runsaasti (Lepola ym. 2006, 87; Luomaniemi, Lepola & Salmela 2010, 1). Sen sijaan sitä, mitkä tekijät vaikuttavat juuri kuullun ymmärtämiseen, on tutkittu vähemmän. (Bishop 1997; Lepola ym. 2006, 87; Luomaniemi ym. 2010, 1.) Lepolan ym. (2006) mukaan kuullun ymmärtämiseen ensimmäisellä luokalla olivat yhteydessä lapsen ennakkotiedot aiheesta sekä lauseiden ymmärtäminen ja niiden pohjalta tarinan keskeisten elementtien mieleen palauttaminen. Sen sijaan vanhempien lukemisaktiivisuuden ei todettu selittävän kuullun ymmärtämisen vaihtelua ensimmäisellä luokalla. Tutkimuksen mukaan on kuitenkin mahdollista, että

yhteiset lukutuokiot päiväkodissa ja koulussa tukevat erityisesti lapsia, joiden ymmärtämistaidot ovat lähtötasoltaan heikompia. (Lepola ym. 2006.)

Lasten taitojen on osoitettu kehittyvän parhaiten nimenomaan varhaisen tuen avulla (Mattinen, Kajamies, Räsänen, Hannula-Sormunen & Lehtinen, 2013). Mattinen ym. (2013) ovat kehittäneet kuullun ymmärtämisen taitoja tukevan Jänistarinat-ohjelman, jonka tarkoituksena on tukea alle kouluikäisten kuullun ymmärtämistaitojen kehittymistä päiväkodissa ja kotona tapahtuvien vuorovaikutteisten lukuhetkien avulla. Tavoitteena on tukea erityisesti kuullun ymmärtämisessä lähtötasoltaan heikompia lapsia. Jänistarinat-ohjelmassa osallistutaan tarinan käsittelemiseen eläytymällä tarinan tapahtumiin ja keskustelemalla tapahtumien omakohtaisista kokemuksista. Kuullun ymmärtämisen taitoja harjoitellaan pohtimalla sanojen merkityksiä, tietojen yhdistämistä, tunnetilojen ymmärtämistä ja keskeisten elementtien järjestystä. Tutkimuksen mukaan tähän vuorovaikutteisen satujen lukemisen ohjelmaan osallistuneiden lasten kuullun ymmärtämisen taidot kehittyivät verrokkiryhmää enemmän. Suurimmalla osalla tutkimukseen osallistuneista lapsista kehitys oli selkeää. (Mattinen ym. 2013.)

Lepolan, Lynchin, Laakkosen, Silvenin ja Niemen (2012) tutkimuksessa tarkasteltiin 4–6-vuotiaiden ymmärtämistaitojen kehittymistä ja niihin yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimus liittyy tehostettuun satuinterventioon, jossa tavoitteena oli tukea lasten päätelmien tekemistä saduista vuorovaikutteisen lukemisen keinoin. Tutkimus osoitti kuullun ymmärtämisen taitojen kehittyvän myönteisesti aina neljästä kuuteen ikävuoteen asti. Nelivuotiailla kuullun ymmärtämisen kehittymiseen yhteydessä olevia tekijöitä olivat fonologinen tietoisuus, sanojen merkitysten tunnistaminen, lauseiden muistaminen, päättelytaidot ja kuullun tarinan ymmärtäminen. Nämä taidot, lukuun ottamatta fonologista tietoisuutta, olivat yhteydessä kuullun ymmärtämisen tasoon ja kielen kehitykseen myös viisi- ja kuusivuotiailla. Myös päättelytaidot neljävuotiaana olivat yhteydessä kuullun ymmärtämiseen viisi- ja kuusi-vuotiaana.

Orvaston (2010) mukaan lapsi tarvitsee eri ikäkausina erilaisia satuja. 3–4-vuotiaalle kaikki saduissa oleva on totta, kun taas 5–6-vuotias alkaa jo erottaa mikä on totta ja mikä ei (Oravasto & Levola 2010, 8). Opettajat ja varhaiskasvattajat voivat lisätä esimerkiksi vanhempien tietoisuutta lapselle lukemisesta eri ikäkausina ja auttaa vanhempia löytämään hyödyllisiä tapoja ymmärtämistaitojen kehittymisen tukemiseen kotona (Lerikkanen 2006, 166–168).

4 VUOROVAIKUTTEINEN SATUJEN LUKEMINEN

4.1 Vuorovaikutteisen lukemisen merkitys

Kasvuympäristön tekijöiden yhteyttä kielelliseen kehitykseen on tutkittu muun muassa vanhemman ja lapsen yhteisen lukuhetken määrän ja laadun sekä kotona tapahtuvan kirjainten opettamisen näkökulmasta. Tutkimukset ovat osoittaneet näiden tekijöiden ennustavan kielellistä kehitystä. (Torppa, Laakso & Poikkeus 2011.) Myös äitien lukuaktiivisuuden, kirjainten opettamisen ja vuorovaikutteisen lukemisen määrän on todettu vaikuttavan myönteisesti esimerkiksi sanavaraston ja lukutaidon kehittymiseen esiopetusvuonna (Silinskas, Parrila, Lerkkanen, Poikkeus, Niemi & Nurmi 2010). Lapset siis kehittyvät osallistumalla ympärillä olevan yhteisön elämään ja oppivat vuorovaikutuksessa muiden lasten sekä aikuisten kanssa (Lerkkanen 2006, 24; Kronqvist & Kumpulainen 2011, 126–127). Vygotskyn sosiaalis-kulttuurisessa teoriassa oppimisen ja kehityksen lähtökohta on lapsen aktiivinen osallistuminen nimenomaan oman yhteisönsä toimintaan. Lapsen ja hänen läheistensä välisessä vuorovaikutuksessa lapselle välittyvät keskeiset tiedot ja taidot. (Nurmi ym. 2014, 95.)

Vuorovaikutus kasvattajan, lapsen ja ympäristön välillä toteutuu esimerkiksi yhteisissä lukuhetkissä (Luomaniemi ym. 2010; Nurmi ym. 2014, 52–53). Lapsi tarvitsee aikuisen kanssa turvallista vuorovaikutusta, jossa yhdistyvät rutiinit (tutut sadut, lorut tai leikit) sekä yllätyksellisyys (käänte tarinassa, kurkistusleikki). Kuulija odottaa tulevia tapahtumia tai yllätystä, jonka lukija tarjoaa. (Karasma & Suvilehto 2013, 301-302.) Tarkoituksena ei kuitenkaan ole opettaa lasta passiiviseksi kuuntelijaksi, vaan aktiiviseksi toimijaksi vuorovaikutteisessa lukuhetkessä (Soininen & Merisuo-Storm 2015). Luomaniemi ym. (2010) toteavatkin tutkimuksessaan lapselle lukemisen kehittävän ymmärtämistaitoja. Olennaista tässä kuitenkin on vastavuoroisen, kaksisuuntaisen vuorovaikutuksen toteutuminen, sillä lukeminen itsessään ei näytä kehittävän lapsen ymmärtämistaitoja. Aikuisen tehtävä on ennen kaikkea saada lapset ajattelemaan ja ymmärtämään syy- ja seuraussuhteita (Luomaniemi ym. 2010). Vygotskyn mukaan tällainen opetus- tai ohjauskeskustelu (*scaffolding*) tukee lapsen ajattelutaitojen kehittymistä. Aikuisen vihjeet ja kysymykset auttavat lasta ymmärtämään asioiden välisiä yhteyksiä. Tähän prosessiin liittyy kiinteästi lähikehityksen vyöhyke, jossa lapsi osaa

taitoja yhteistyössä aikuisen tai muun lasta taitavamman kanssa. Kun lapsi siirtyy seuraavaan kehitysvaiheeseen, hän osaa nämä taidot itsenäisesti. (Nurmi ym. 2014, 72.) Kehittyminen siis edellyttää oppimista (Alanen 2000). Luomaniemi ym. (2010) korostavat myös toiminnan merkitystä ymmärtämistaitojen kehittymisessä. Esimerkiksi draamamenetelmät ja eläytyminen tarinan henkilöiden kokemuksiin voivat tukea ymmärtämisen kehittymistä. (Luomaniemi ym. 2010.)

4.2 Lapsen kiinnostus satujen kuuntelemiseen ja lukemiseen

Lapsi oppii mallin kautta. Kun aikuinen lukee itsekseen tai ääneen lapselle, hän viestii omaa asennettaan lukemista kohtaan. Näin vanhemman asenne lukemista kohtaan välittyy lapselle. (Soininen & Merisuo-Storm 2013.) Yhteiset lukukokemukset lisäävät lapsen kiinnostusta satujen lukemista kohtaan (Lyytinen, Laakso & Poikkeus 1998; Torppa ym. 2011). Tämä puolestaan lisää vanhempien innostusta lukea lapselle ja syntyy itseään ruokkiva kehä (Torppa ym. 2011).

Lapsen kiinnostus kirjoja ja kirjojen lukemista kohtaan riippuu myös ympäristöstä – onko kirjoja tarjolla. Esimerkiksi luokissa, joissa kirjoja on saatavilla, oppilaiden on todettu puhuvan ja olevan kiinnostuneita kirjoista enemmän kuin luokissa, joissa kirjoja ei ole saatavilla (Koskinen, Bisson, Phillips, Creameri & Baker 2000). Myös lapsen sanavarastolla on vaikutusta siihen, kuinka kiinnostunut lapsi on kirjoista (Lyytinen ym. 1998). Lyytinen ym. (1998) toteavat tutkimuksessaan sanojen ymmärtämisen ja tuottamisen vaikuttavan myönteisesti lapsen kiinnostukseen kirjoja kohtaan. Lapselle lukeminen vaikuttaa puolestaan myönteisesti sanavaraston kehittymiseen (Beck ym. 2002).

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksessa analysoitiin tehostetun satujen lukemisen päiväkotiryhmiin kuuluvien viisivuotiaiden kuullun ymmärtämisen taitoja päiväkotivuoden alussa ja lopussa sekä vuoden aikana tapahtunutta kehitystä. Lisäksi tutkittiin lapsen kiinnostusta kuunnella satuja ja kertomuksia sekä vanhempien lukuaktiivisuutta ja kokemuksia satujen lukemisesta suhteessa kuullun ymmärtämisen alku- ja loppumittaukseen. Tutkimuksessa analysoitiin myös vanhempien kokemuksia satujen lukemisen merkityksestä lapsen kehityksen tukemisen kannalta yleisesti.

1. Miten tehostetun satujenlukemisen ryhmiin kuuluvien viisivuotiaiden lasten kuullun ymmärtäminen on kehittynyt päiväkotivuoden aikana?

2. Missä määrin lapsen kiinnostus satujen ja kertomusten kuunteluun sekä vanhempien lukuaktiivisuus ovat yhteydessä kuullun ymmärtämiseen ja sen kehittymiseen?

Lapsen kiinnostusta satujen ja kertomusten kuunteluun sekä vanhempien lukuaktiivisuutta kuvataan vanhemmille suunnatun kyselyn perusteella.

3. Missä määrin Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisen määrä ja vanhempien kokemukset tarinoiden lukemisesta ovat yhteydessä kuullun ymmärtämiseen ja sen kehittymiseen?

Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamalliin kuuluvien Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisen määrää ja vanhempien kokemuksia näiden tarinoiden lukemisesta kuvataan vanhemmille suunnatun kyselyn perusteella.

4. Miten vanhemmat kokevat satujen lukemisen lapsen kehittymisen kannalta yleisesti?

Vanhempien kokemuksia kuvataan vanhemmille suunnatun kyselyn perusteella, vanhempien vastauksissa esiintyvien teemojen pohjalta.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Projektin kuvaus ja tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimus on osa Turun yliopiston SataKiel –projektia (joht. Janne Lepola). Projekti toteutettiin eräässä Varsinais-Suomen kaupungissa, viidessä eri päiväkodissa. Sen tarkoituksena on tukea ymmärtämistaitojen kehittymistä sekä tutkia tehostetun satujen lukemisen vaikutusta alle kouluikäisten lasten ymmärtämistaitojen kehittymiseen. Projekti pohjautuu Ritva-Liisa Orvaston kehittämään Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamalliin, jota on sovellettu varsinaissuomalaisissa varhaiskasvatusryhmissä vuodesta 2007 lähtien. Toimintamalli perustuu vuorovaikutteiseen satujen lukemiseen, jonka keskiössä on lapsi ja hänen vanhempansa. Ideana on pitkäkestoinen, säännöllinen ja toistuva toimintatapa, jossa luetaan ja käsitellään noin seitsemän minuutin mittaisia Pyryn ja Poudan tarinoita. Satu luetaan ensin kotona ja seuraavana päivänä sitä käsitellään päiväkodissa kysymysten, pienryhmätyöskentelyn ja piirtämisen sekä vapaan kerronnan muodossa. Oletuksena on, että toimintamallin avulla voidaan tukea myönteisesti lapsen oppimismotivaatiota ja ymmärtämisen valmiuksia. (Orvasto & Levola 2010). SataKiel-projektissa satu luettiin ensin päiväkodissa ja sitten vasta kotona.

Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan viisivuotiaiden kuullun ymmärtämisen tasoa päiväkotivuoden alussa ja lopussa sekä vuoden aikana mahdollisesti tapahtunutta kehitystä. Lisäksi tarkastellaan siihen yhteydessä olevia tekijöitä liittyen lapsen kiinnostukseen kuunnella satuja ja kertomuksia sekä kotona lukemista ja vanhempien asenteita. Tutkimukseen osallistui 45 lasta kymmenestä varhaiskasvatuksen ryhmästä, viidestä eri päiväkodista. Tutkimukseen osallistuvat lapset ovat syntyneet vuonna 2010. Tutkimusluvut lasten osallistumisesta tutkimukseen pyydettiin kaupungin sosiaalitoimelta ja lasten vanhemmilta. Vanhemmille suunnatun kyselyn palautti 39/45 (87 %) vastaajaa.

6.2 Tutkimusasetelma ja aineiston keruu

Tutkimus on pitkittäistutkimus, johon kuullun ymmärtämisen aineisto kerättiin syksyllä 2015 ja keväällä 2016 yhteensä kahdella mittauskerralla. Aineiston keruuseen osallistui Lepolan lisäksi kaksi Pro gradu -tutkielman tekijää Turun yliopistosta (Riikka Nieminen ja Salla Uotila). Kuullun ymmärtämisen tehtävät tehtiin kummallakin mittauskerralla noin kolmen viikon aikana. Ymmärtämistaitoja arvioitiin tehtäväsarjalla, johon kuuluivat syksyn alkumittauksessa myös kuvatarinan ymmärtämistä ja sanavarastoa sekä kevään loppumittauksessa animaation ymmärtämistä mittaava tehtävä. Tämän tutkimuksen aineisto muodostuu kuullun ymmärtämisen tehtävistä sekä vanhemmille suunnatusta kyselystä.

Vanhemmille suunnattu kysely toteutettiin helmikuussa 2016. Kyselyn tarkoituksena oli kartoittaa vanhempien kokemuksia Pyryn ja Poudan satujen lukemisesta kotona sekä yleisiä käytäntöjä tarinoiden lukemisesta kotona. Kyselyyn vastaaminen oli täysin vapaaehtoista. Tähän tutkimukseen käytettiin vain osaa kyselystä ja keskityttiin tutkimaan lapsen kiinnostusta satujen ja kertomusten kuunteluun, vanhempien lukuaktiivisuutta sekä Pyryn ja Poudan tarinoiden kotona lukemista ja vanhempien kokemuksia näiden tarinoiden lukemisesta. Tutkimuksessa selvitettiin näiden tekijöiden yhteyttä kuullun ymmärtämiseen. Lisäksi selvitettiin vanhempien näkemyksiä satujen lukemisen merkityksestä lapsen kehityksen tukemisen kannalta yleisesti.

6.3 Tutkimusmenetelmät ja pisteytys

Kuullun ymmärtämistä arviointiin Vauraksen ja Friedrichin (1994) ymmärtämistekstejä sisältävän *Eläinten elämää I* –kirjan Misi-kissa metsästää –tarinan avulla. Menetelmä on osa Vauraksen, Mäen, Dufvan ja Hämäläisen (1994) kehittämiä diagnostisia testejä.

Aluksi lapselle näytettiin piirroskuvaa kissasta ja kysyttiin: ”Mikä eläin kuvassa on?”. Tämän jälkeen virittäydettiin aiheeseen kartoittamalla lapsen ennakkotietoja aiheesta: ”Mitä kaikkea tiedät kissasta?”. Kun lapsi oli kertonut tietonsa kissasta, siirryttiin varsinaiseen kuullun ymmärtämistä mittaavaan testiin. Ennakkotiedot kerättiin vain ensimmäisellä mittauskerralla, syksyllä eikä niitä analysoitu tässä tutkimuksessa.

Misi-kissa metsästää -tarina luettiin lapselle kahteen kertaan. Kuuntelemisen jälkeen kuullun ymmärtämistä arvioitiin muistinvaraisella vapaalla kerronnalla. Lasta kehoitettiin kertomaan mitä sadussa tapahtui. Tämän jälkeen kuullun ymmärtämistä arvioitiin vielä kuudella vihjeistetyllä kysymyksellä. Vihjeistettyjen kysymysten (taulukko 1) avulla arvioitiin kertomusten keskeisten tapahtumien muistamista ja ymmärtämistä (Lepola, Kivineva & Orvasto 2012). Lasten vastaukset kuullun ymmärtämisen tehtäviin nauhoitettiin ja litteroitiin sanasta sanaan.

TAULUKKO 1. Tarinan ydinrakenteeseen pohjautuvat elementit ja vihjeistetyt kysymykset

Elementit	Esimerkki
Toimija(t)	”Misi-kissa”
Tilanne	”Misi-kissa yleensä metsästää”
Laukaiseva tapahtuma	”kuuli rapinaa läheisestä nurmikosta”
Eläimen reaktio I	”kissa höristi korviaan”
Ratkaisuyritys I	”alko painautua siis maahan ja alko hiipiä sitä saalista päin”
Este	”se lintu lensi oksalle”
Ratkaisuyritys II	”sitten se kissa laittaa takajalat tukevasti maahan ja ponnistaa”
Tulos	”lintu pyrähti pakoon”
Eläimen reaktio II	”rupee nuolemaan etutassujaan että se unohtais sen nolon tapauksen”
Vihjeistetyt kysymykset	Esimerkki kahden pisteen vastauksesta
1. Kenestä satu kertoi? (toimija)	”kissasta ja linnusta”
2. Missä kissa viihtyi? (tilanne)	”kesämökillä saalistamassa”
3. Mitä tapahtui eräänä päivänä, kun Misi kulki pihamaalla? (laukaiseva tapahtuma)	”se kuuli läheisestä nurmikosta rapinaa”
4. Miksi kissa ponnisti? (eläimen reaktio I)	”siksi että se olisi saanut linnun kiinni”
5. Mitä tapahtui, kun Misi-kissa loikkasi kohti lintua? (este/tulos)	”se lintu pyrähti pakoon”
6. Miten satu loppui? (ratkaisu II)	”Misi-kissa rupes pesee itteen ja unohtamaan sen linnun”

Kuullun ymmärtämistä arvioivasta testistä pisteytettiin erikseen vapaa kerronta sekä vihjeistetyt kysymykset. Teksti sisältää yhdeksän, ydinrakenteeseen pohjautuvaa elementtiä (ks. tarkemmin Taulukko 1), jonka mukaan vapaan kerron pisteytys tehtiin. Muistinvaraisen kerronnan maksimipistemäärä on yhdeksän (jokaisesta elementistä 0-1 pistettä) ja vihjeistettyjen kysymysten 12 (jokaisesta kysymyksestä 0-2 pistettä). Lisäksi laskettiin summapistemäärä kuullun ymmärtämiselle, joka muodostui vapaan kerronnan ja vihjeistettyjen kysymyksien kokonaispistemäärästä. Kuullun ymmärtämisen maksimipistemääräksi muodostui siis 21 pistettä.

Lapsen kiinnostusta satujen ja kertomusten kuunteluun, vanhempien lukuaktiivisuutta ja Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemista kotona arvioitiin vanhemmille suunnatun kyselyn avulla.

Lapsen kiinnostusta satujen ja kertomusten kuunteluun arvioitiin viisiportaisella Likert-asteikolla (1=lapsi tekee harvoin, eikä ole kiinnostunut vaikka ehdotettaisiin; 5=erittäin kiinnostunut, tekee usein omatoimisesti ja on halukas toimintaan sitä ehdottaessa). Vanhemmat valitsivat vaihtoehdoista mielestään lasta parhaiten kuvaavan. Kysymys pisteytettiin yhdestä viiteen.

Vanhempien lukuaktiivisuutta arvioitiin myös viisiportaisella Likert-asteikolla (1 = emme lue kotona; 2 = muutaman kerran kuukaudessa; 3 = 1–3 kertaa viikossa; 4 = 4–6 kertaa viikossa; 5 = joka päivä). Kysymyksen avulla kartoitettiin kuinka usein vanhemmat keskimäärin lukevat lapsensa kanssa kotona. Vaihtoehdoista vanhemmat valitsivat mielestään toimintaa parhaiten kuvaavan. Kysymys pisteytettiin yhdestä viiteen.

Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemista kotona arvioitiin seitsemän portaisella Likert-asteikolla (1 = yksittäisiä tarinoita; 3 = alle puolet tarinoista; 5 = yli puolet tarinoista; 7 = kaikki Pyryn ja Poudan tarinat). Kysymyksen avulla kartoitettiin vanhempien sitoutumista toimintamallin toteuttamiseen. Kysymys pisteytettiin yhdestä seitsemään.

Vanhempien kokemukset Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisesta arvioitiin avoimella kysymyksellä. Vanhemmilta kysyttiin mitä mieltä he ovat siitä, että saavat kerran viikossa kotiin luettavaksi Pyryn ja Poudan tarinan. Vanhempien vastauksista tehtiin sisällön analyysi jakamalla vanhempien mielipiteet vastausten perusteella kolmeen teemaan, jotka on esitetty taulukossa 2.

Vanhempien kokemuksia satujen lukemisen vaikutuksista lapsen kehitykseen arvioitiin avoimella kysymyksellä. Vanhemmilta kysyttiin *millaisena he näkevät satujen lukemisen lapsen kehittymisen kannalta*. Vastaukset jaettiin kuuteen teemaan, joiden pohjalta muodostettiin kolme lapsen kehitykseen vaikuttavaa osa-aluetta (ks. tarkemmin Taulukko 2).

TAULUKKO 2. Vanhempien vastausten teemoittelu

1. Mitä mieltä olette siitä, että saatte kerran viikossa kotiin luettavaksi

Pyryn ja Poudan tarinan?

Teemat

Myönteinen

Kohtalaisen myönteinen

Kielteinen

2. Millaisena näette satujen lukemisen lapsen kehityksen tukemisen kannalta?

Teemojen pohjalta muodostetut kehityksen osa-alueet

KOGNITIIVISET TAIDOT

KIELELLISET TAIDOT

MOTIVAATIO

Teemat

Uusien asioiden oppiminen

Kieli ja sanasto

Lukuinnostus

Mielikuvitus

Keskittymiskyky

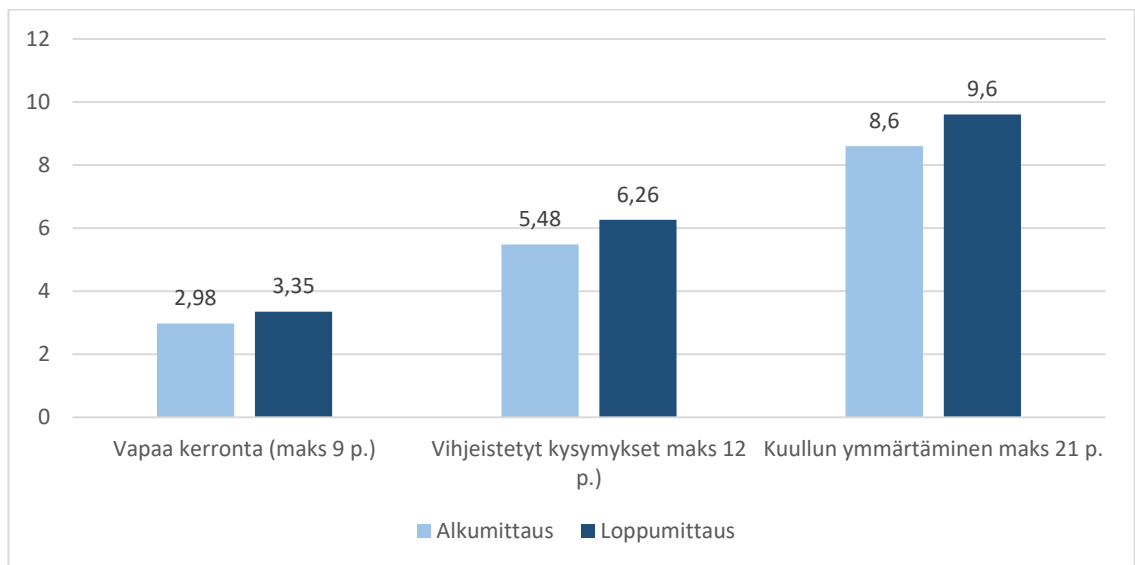
Rauhoittuminen

Tulokset syötettiin IBM SPSS Statistics-ohjelmaan, johon luotiin muuttujat jokaiselle vapaan kerronnan elementille ja vihjeistetyille kysymykselle sekä summamuuttujat vapaalle kerronnalle ja vihjeistetyille kysymyksille sekä kuullun ymmärtämiselle. Lisäksi luotiin muuttujat lapsen kiinnostukselle kirjojen lukemista kohtaan, vanhempien lukuaktiivisuudelle sekä Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisaktiivisuudelle. Muuttujat luotiin myös vanhempien asenteille Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemista kohtaan sekä vanhempien näkemyksille satujen lukemisen merkityksestä lapsen kehityksen kannalta. Kuullun ymmärtämisen kehittymiseen mitattiin kahden riippuvan otoksen t-testiä. Kuullun ymmärtämisen, lapsen kiinnostuksen ja vanhempien lukuaktiivisuuden välisiä yhteyksiä mitattiin Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla. Vanhempien kokemusten välisiä eroja sekä niiden yhteyttä kuullun ymmärtämiseen mitattiin toistettujen mittausten varianssianalyysin avulla.

7 TULOKSET

7.1 Kuullun ymmärtäminen

Kuullun ymmärtämistä mittaavien testien keskiarvoja tarkasteltaessa voidaan todeta että lasten kuullun ymmärtämisessä päiväkotivuoden aikana tapahtui myönteistä kehitystä (taulukko 3 ja kuvio 1). Kahden riippuvan otoksen t-testin tulokset osoittivat että päiväkotivuoden aikana tapahtunut kehitys on tilastollisesti merkitsevää (kuullun ymmärtäminen: $t = -2,108$, $p < 0,05$). Myös vihjeistettyjen kysymysten kuullun ymmärtäminen kehittyi tilastollisesti merkitsevästi (vihjeistetyt kysymykset: $t = -2,430$, $p < 0,05$). Kuvioista 1 nähdään kuullun ymmärtämisen ja sen osa-alueiden keskiarvojen muutos alkumittauksesta loppumittaukseen.



KUVIO 1. Kuullun ymmärtämisen kehittyminen syksystä 2015 kevääseen 2016 (summapistemäärien keskiarvot)

TAULUKKO 3. Lasten suoriutuminen kuullun ymmärtämistä mittaavissa testeissä syksyllä 2015 ja keväällä 2016

	Alkumittaus						Loppumittaus					
	<i>n</i>	<i>Ka</i>	<i>Kh</i>	<i>Mo</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	<i>n</i>	<i>Ka</i>	<i>Kh</i>	<i>Mo</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>
Vapaa kerronta (maks 9 p.)	43	2,98	1,87	3	0	7	43	3,35	2,29	4	0	8
Vihjeistetyt kysymykset (maks 12 p.)	40	5,48	2,17	6	0	10	43	6,26	2,08	7	0	9
Kuullun ymmärtäminen (maks 21 p.)	40	8,60	3,40	7	0	15	43	9,60	3,79	10	0	16

Taulukosta 3 nähdään vapaan kerronnan keskiarvon olleen alkumittauksessa 2,98. Eniten esiintyi kolmen pisteen vastauksia. Lapset kertoivat siis keskimäärin kolme tarinan keskeistä elementtiä yhdeksästä. Vastauksissa esiintyi jonkin verran hajontaa. Pienin saatu pistemäärä oli nolla ja suurin seitsemän. Heikommin kuullun ymmärtämisen alkumittauksessa pärjänneet eivät siis osanneet mainita yhtään tarinan keskeistä elementtiä, kun taas parhaiten pärjänneet mainitsivat seitsemän elementtiä. Yksikään lapsista ei saanut vapaasta kerrosta täysiä pisteitä. Loppumittauksessa vapaan kerronnan keskiarvo oli 3,35 ja eniten saatiin pistemäärää 4. Lapset kertoivat siis keskimäärin neljä tarinan keskeistä elementtiä yhdeksästä. Edelleen heikoimmin pärjänneet eivät osanneet kertoa yhtään tarinan keskeistä elementtiä, mutta parhaiten pärjänneet mainitsivat kahdeksan elementtiä, mikä on enemmän alkumittaukseen verrattuna.

Vihjeistettyjen kysymysten pistemäärän keskiarvo alkumittauksessa oli 5,48. Eniten saatiin pistemäärää 6 (maksimi 12). Lapset saivat siis keskimäärin puolet vihjeistettyjen kysymysten pistemäärästä. Heikoimmin pärjänneet eivät saaneet vihjeistetyistä kysymyksistä yhtään pistettä kun taas parhaiten pärjänneet saivat 12 pistettä. Loppumittauksessa vihjeistettyjen kysymysten keskiarvo oli 6,26 ja eniten saatiin pistemäärää 7. Lapset saivat siis keskimäärin seitsemän pistettä vihjeistetyistä kysymyksistä. Suurin saatu pistemäärä (9) loppumittauksessa ei kuitenkaan yltänyt alkumittauksen tasolle ja edelleen pienin saatu pistemäärä oli nolla.

Vapaan kerronnan ja vihjeistettyjen kysymysten pohjalta muodostui kuullun ymmärtämisen keskiarvoksi alkumittauksessa 8,60 ja eniten saatiin pistemäärää 7.

Kuullun ymmärtämisen keskiarvo loppumittauksessa oli 9,60 ja eniten saatiin pistemäärää 10. Alkumittauksessa kuullun ymmärtämisestä saatiin siis keskimäärin kolmasosa kokonaispistemäärästä kun taas loppumittauksessa lähes puolet kokonaispistemäärästä. Sekä alku- että loppumittauksessa heikoimmin kuullun ymmärtämisessä pärjänneet eivät saaneet yhtään pistettä. Parhaiten pärjänneet saivat alkumittauksessa 15 ja loppumittauksessa 16 pistettä kokonaispistemäärästä (21 pistettä). Lisäksi taulukosta 3 nähdään muuttujakohtaiset keskihajonnat. Arvojen perusteella voidaan todeta, että keskiarvojen ympärillä ei tapahdu merkittävää vaihtelua muuttujien välillä.

Vapaan kerronnan eri elementtien tuottamisen prosentuaaliset osuudet on esitelty taulukossa 4. Tuloksissa voidaan havaita merkittävää vaihtelua eri elementtien välillä. Elementtejä tarinan alusta ja lopusta osasi kertoa useampi kuin tarinan keskivaiheeseen sijoittuvia elementtejä. Lasten vastauksissa molempina mittauskertoina esiintyi useimmiten **toimija** ja/tai **tilanne**. Vähiten tuotetut ja vaikeimmat elementit olivat **reaktio 1** ja **ratkaisu 1**.

TAULUKKO 4. Tarinan eri elementtien tuottamisen prosentuaaliset osuudet vapaassa kerronnassa syksyllä 2015 ja keväällä 2016 (n = 43)

<i>Tarinan elementit</i>	Alkumittaus	Loppumittaus
	<i>Elementti mainittu</i> (1 piste)	<i>Elementti mainittu</i> (1 piste)
Toimija	75,6 %	74,4 %
Tilanne	62,2 %	60,5 %
Laukaiseva tapahtuma	24,4 %	23,3 %
Reaktio I	11,1 %	9,3 %
Ratkaisu I	4,4 %	4,7 %
Este	33,3 %	30,2 %
Ratkaisu II	31,1 %	32,6 %
Tulos	53,3 %	53,5 %
Reaktio II	44,4 %	46,5 %

Vihjeistetyistä kysymyksistä saatujen pistemäärien prosentuaaliset osuudet alku- ja loppumittauksessa nähdään taulukosta 5. Suluissa olevalla tarinalla viitataan kysymystä vastaavaan tarinan keskeiseen elementtiin.

TAULUKKO 5. Vihjeistettyjen kysymysten pistemäärien prosentuaaliset osuudet syksyllä 2015 (n = 40) ja keväällä 2016 (n = 43).

<i>Kysymys</i> (<i>tarinan elementti</i>)	Alkumittaus			Loppumittaus		
	<i>0 pistettä</i>	<i>1 piste</i>	<i>2 pistettä</i>	<i>0 pistettä</i>	<i>1 piste</i>	<i>2 pistettä</i>
1. Kenestä satu kertoi? (toimija)	6,7 %	88,9 %	4,4 %	7,0 %	88,4 %	4,7 %
2. Missä kissa viihtyi? (tilanne)	6,7 %	91,1 %	2,2 %	4,7 %	93,0 %	2,3 %
3. Mitä tapahtui eräänä päivänä, kun Misi kulki pihamaalla? (laukaiseva tapahtuma)	42,2 %	20,0 %	37,8 %	44,2 %	20,9 %	34,9 %
4. Miksi kissa ponnisti? (reaktio 1)	15,6 %	28,9 %	55,6 %	16,3 %	27,9 %	55,8 %
5. Mitä tapahtui, kun Misi loikkasi kohti lintua? (este/tulos)	17,8 %	42,2 %	40,0 %	16,3 %	44,2 %	39,5 %
6. Miten satu loppui? (reaktio 2)	31,1 %	62,2 %	6,7 %	30,2 %	62,8 %	7,0 %

Ensimmäisestä ja toisesta kysymyksestä suurin osa sai yhden pisteen, kun taas muiden kysymysten kohdalla hajontaa oli enemmän. Ensimmäiseen kysymykseen suurin osa lapsista osasi kumpanakin mittauskertana mainita vain toisen toimijan (kissa tai lintu). Molempina mittauskertoina kaksi lasta mainitsi molemmat toimijat. Toisesta kysymyksestä suurin osa sai yhden pisteen kertomalla yhden paikan, jossa kissa viihtyy. Kolmannesta kysymyksestä saaduissa pistemäärissä esiintyy enemmän hajontaa. Neljänteen kysymykseen hieman yli puolet osasi vastata täyden kahden pisteen arvoisesti, jolloin lapsi on osannut kertoa sekä linnusta että kissan halusta syödä lintu. Viidennen kysymyksen kohdalla hajontaa esiintyy eniten. Viimeisestä kysymyksestä saatiin eniten pistemäärä yksi, jolloin lapsi on osannut kertoa yhden keskeisen asian tarinan päättymisestä. Tulosten perusteella kuullun ymmärtämisessä vihjeistettyjen kysymysten

osalta on tapahtunut myönteistä kehitystä (Taulukko 3 ja Kuvio 1) ja kehitys on tilastollisesti merkitsevää (vihjeistetyt kysymykset: $t = -2,430$, $p < 0,05$).

7.2 Lapsen kiinnostus ja vanhempien lukuaktiivisuus

Vanhemmat arvioivat lapsen kiinnostusta satujen ja kertomusten kuunteluun sekä omaa lukuaktiivisuuttaan viisiportaisella Likert-asteikolla. Lukuaktiivisuutta Pyryn ja Poudan tarinoiden osalta arvioitiin seitsemänportaisella Likert-asteikolla. Taulukossa 6 on esitetty keskeisiä tunnuslukuja lapsen kiinnostuksesta satujen ja kertomusten kuuntelua kohtaan sekä vanhempien lukuaktiivisuudesta. Taulukosta nähdään myös muuttujakohtaiset keskihajonnat.

TAULUKKO 6. Lapsen kiinnostuksen satujen kuuntelemiseen, vanhempien lukuaktiivisuus ja Pyryn ja Poudan tarinoiden lukeminen kotona

	<i>n</i>	<i>Ka</i>	<i>Kh</i>	<i>Mo</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>
1. Lapsen kiinnostus satujen ja kertomusten kuunteluun (maks. 5 p.)	39	4,10	0,788	4	3	5
2. Vanhempien lukuaktiivisuus (maks 5 p.)	39	3,95	1,075	5	2	5
3. Pyryn ja Poudan tarinoiden lukeminen kotona (maks 7 p.)	39	5,95	1,376	7	1	7

Kysely lapsen kiinnostuksesta satujen lukemista kohtaan kotona tuotti eniten vastausvaihtoehtoa 4 (39 %). Yksikään vanhemmista ei vastannut vaihtoehtoa 1 (ei ole kiinnostunut). 36 prosenttia vanhemmista raportoi lapsensa olevan erittäin kiinnostuneita (vaihtoehto 5) kuuntelemaan satuja ja kertomuksia kotona.

Kysely vanhempien lukuaktiivisuudesta tuotti eniten vastausvaihtoehtoa 5 (joka päivä). Hieman yli 40 prosenttia vanhemmista kertoo lukevansa satuja joka päivä ja noin 25 prosenttia neljästä kuuteen kertaan viikosta. Kaikki kyselyyn vastanneet kertoivat kuitenkin lukevansa jonkin verran eikä vastauksia ”emme lue kotona” esiintynyt.

Vanhemmat arvioivat myös omaa sitoutumistaan Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemiseen kotona. Eniten kysely tuotti seitsemän pisteen vastauksia (kaikki tarinat). Yli 30 prosenttia kertoi lukeneensa kaikki Pyryn ja Poudan tarinat kotona. 20 prosenttia vanhemmista kertoi lukeneensa lähes kaikki tarinat (1-2 tarinaa jäänyt lukematta) ja noin 15 prosenttia raportoi lukeneensa yli puolet tarinoista. Kaksi vastaajista kertoi lukeneensa alle puolet tarinoista ja vain yksi valitsi vaihtoehdon ”yksittäisiä tarinoita”.

Lapsen kiinnostuksen, vanhempien lukuaktiivisuuden sekä kuullun ymmärtämisen väliset yhteydet nähdään taulukosta 7. Kuullun ymmärtämisellä päiväkotivuoden alussa ja lapsen kiinnostuksella satujen ja kertomusten kuuntelua kohtaan on lievä positiivinen yhteys. Eli mitä kiinnostuneempi lapsi on kuuntelemaan satuja ja kertomuksia kotona, sitä parempi on hänen kuullun ymmärtämisen taitonsa. Yhteys ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevä. Yhteys kuullun ymmärtämiseen päiväkotivuoden lopussa on heikompi, mutta positiivinen. Kuullun ymmärtämisellä syksyllä ja vanhempien lukuaktiivisuudella on niin ikään lievä positiivinen yhteys. Eli mitä enemmän lapselle luetaan, sitä parempi on hänen kuullun ymmärtämisen taitonsa. Yhteys on heikompi verrattuna kevään kuullun ymmärtämisen tasoon eikä kumpikaan yhteyksistä ole tilastollisesti merkitsevä.

Pyryn ja Poudan tarinoiden lukeminen aloitettiin ensimmäisen mittauskerran jälkeen ja niiden lukemista jatkettiin koko päiväkotivuoden ajan. Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisella kotona ja kuullun ymmärtämisellä syksyllä on lievä negatiivinen yhteys. Toisin sanoen mitä paremmin lapsi suoriutui syksyllä kuullun ymmärtämisen tehtävissä, sitä vähemmän vanhemmat lukivat Pyryn ja Poudan satuja. Loppuarvioinnin kuullun ymmärtämisen pistemäärät olivat sen sijaan positiivisesti yhteydessä Pyryn ja Poudan satujen lukemiseen kotona. Kevääseen mennessä, kun satuja on luettu koko vuosi, yhteys on kääntynyt lievästi positiiviseen suuntaan. Havaitut yhteydet eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä. Sen sijaan kotona tapahtuvan satujen lukemisen määrällä havaitaan olevan tilastollisesti merkitsevä yhteys siihen, kuinka kiinnostunut lapsi on kuuntelemaan satuja kotona ($r = 0,379$; $p < 0,05$).

TAULUKKO 7. Kuullun ymmärtämisen, lapsen kiinnostuksen ja vanhempien lukuaktiivisuuden muuttujien väliset korrelaatiot (n = 39)

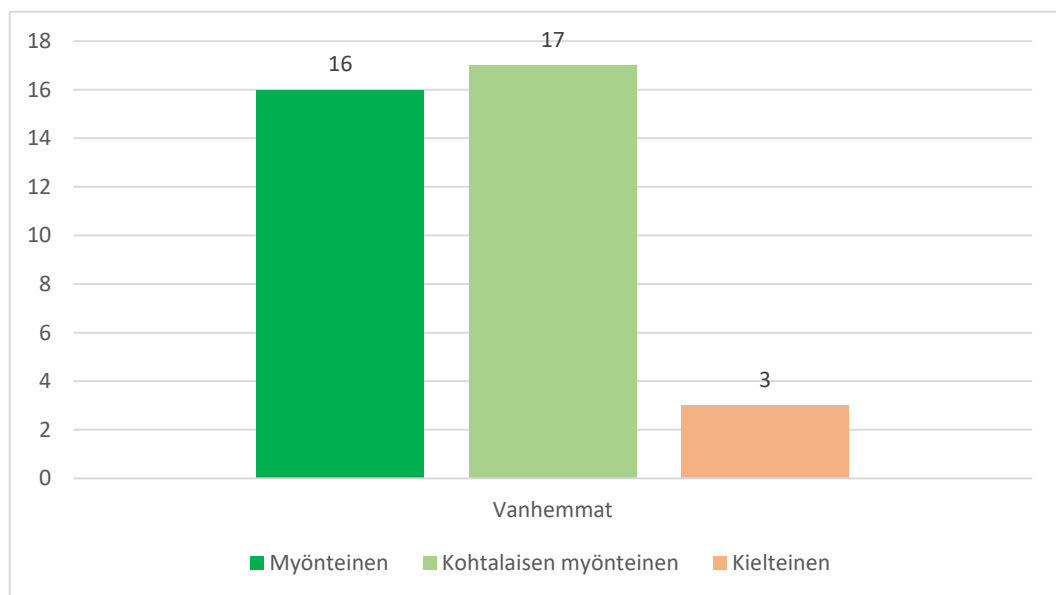
	1.	2.	3.	4.	5.
1. Kuullun ymmärtäminen					
<i>alkumittaus</i>					
2. Kuullun ymmärtäminen	0,572**	-			
<i>loppumittaus</i>					
3. Lapsen kiinnostus satujen ja kertomusten kuunteluun	0,271	0,166	-		
4. Vanhempien lukuaktiivisuus	0,263	0,141	0,379*	-	
5. Pyryn ja Poudan tarinoiden lukeminen kotona	-0,219	0,110	0,092	0,176	-

**p < 0.01

* p < 0.05

7.3 Vanhempien kokemukset Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisesta

Pyryn ja Poudan tarinoiden lukeminen on kyselyn vastausten perusteella antanut vanhemmille monia hyviä kokemuksia. Analysoitaessa vanhempien kokemuksia Pyryn ja Poudan satujen lukemiseen kotona, vastauksista voitiin erottaa kolme pääteemaa. Kuviosta 2 nähdään vanhempien asenteiden jakauma tehostetun satujen lukemisen mallin toteuttamiseen kotona.



KUVIO 2. Vanhempien myönteisten, kohtalaisen myönteisten ja kielteisten kokemusten jakaumat Pyryn ja Poudan satujen lukemiseen (n = 36)

Yli 40 prosenttia vanhemmista suhtautuu Pyryn ja Poudan satujen lukemiseen kotona **myönteisesti**. Vanhempien vastauksista nousi esille Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisesta seurannut mukava yhdessäolo. Osalla tarinoiden lukemisesta muodostui myös koko perheen yhteinen lukuhetki. Osa kommentoi pitävänsä satuja sopivan mittaisina ja sopivina myös iltasaduiksi.

”Mukavaa yhdessäoloa, niin kuin lukuhetki yleensä on. --” (V5)¹

”Lapselle helposti ymmärrettävä Pyryn ja Poudan tarinoiden lukeminen on ollut mukava yhteinen hetki niin lapselle itselleen kuin myös aikuiselle.” (V12)

”Lapset odottavat kovasti uutta kertomusta.” (V18)

”-- luetaan aina iltasaduiksi. Sadun mielenkiinto säilyy, vaikka sen on jo päivällä kuullut.” (V19)

”Todella mukava ja mielenkiintoinen tarina.” (V23)

”Koko perhe odottaa jo seuraavaa lukua.” (V25)

”Kiva tarina, jonka voi lukea useamman kerran. Hieno ajatus että lapsi saa vastata kysymyksiin omin sanoin.” (V37)

”Positiivinen kokemus, sadut oli sopivan pituisia.” (V45)

Yli puolet vanhemmista suhtautuvat **kohtalaisen myönteisesti**. Vanhemmat pitävät satujen lukemista hyvänä asiana, mutta eivät osoita erityistä kiinnostusta. Kokemukseen on saattanut olla syynä myös se, ettei lapsi ole osoittanut kiinnostusta juuri Pyryn ja Poudan tarinoihin tai alun kiinnostus on laimennut.

”Ok. Isosiskon kanssa on jo luettu tätä satua, Nyt toisella kierroksella on oltu laiskempia” (V8)

”Ihan mukavaa.” (V24)

”Ihan hyvä ’pakollinen’ lukuhetki. --” (V34)

”Aluksi -- oli kiinnostunut, mutta jostain syystä jossain kohtaa hän koki tämän sadun jotenkin ei niin kivaksi, vaikka muuten satuja iltaisin luetaankin.” (V42)

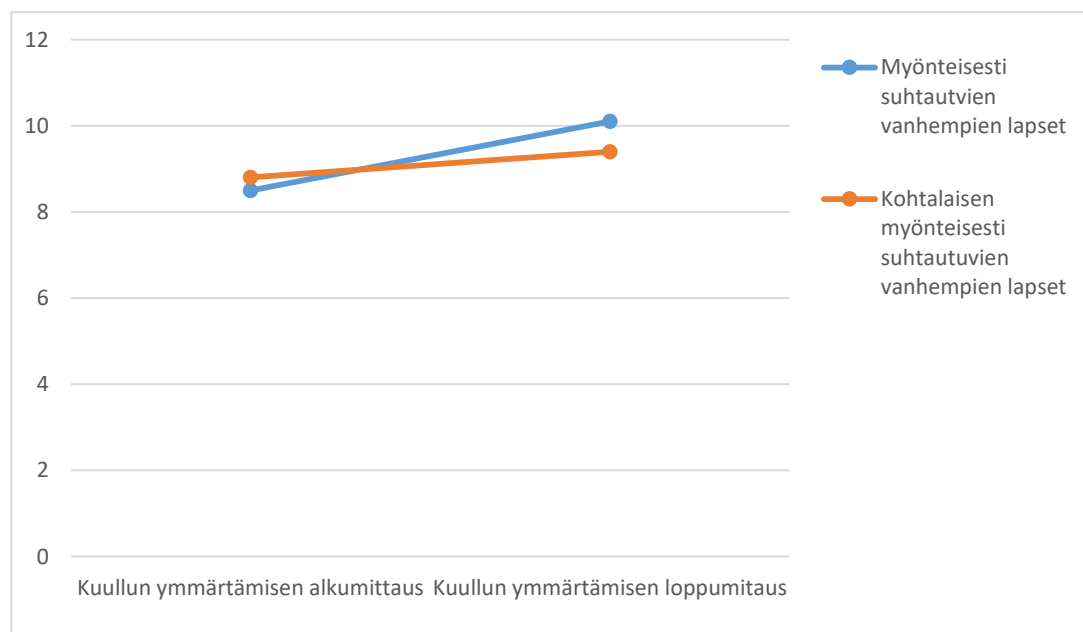
Muutama vanhemmista kokee satujen lukemisen **kielteisenä**. Syynä saattoi olla ajan puute tai kokemus siitä, että päiväkotit sanelee, mitä kotona tulee lapsen kanssa tehdä.

¹ V = vanhempi (vanhemman koehenkilönumero määräytyy oman lapsen koehenkilönumeron mukaan)

”Illat kotona niin lyhyitä, ettei satua aina tule luetuksi kotona tai lasta ei kiinnosta.”
(V33)

”-- tuntui että päiväkotiki sanelee arkea liikaa --” (V38)

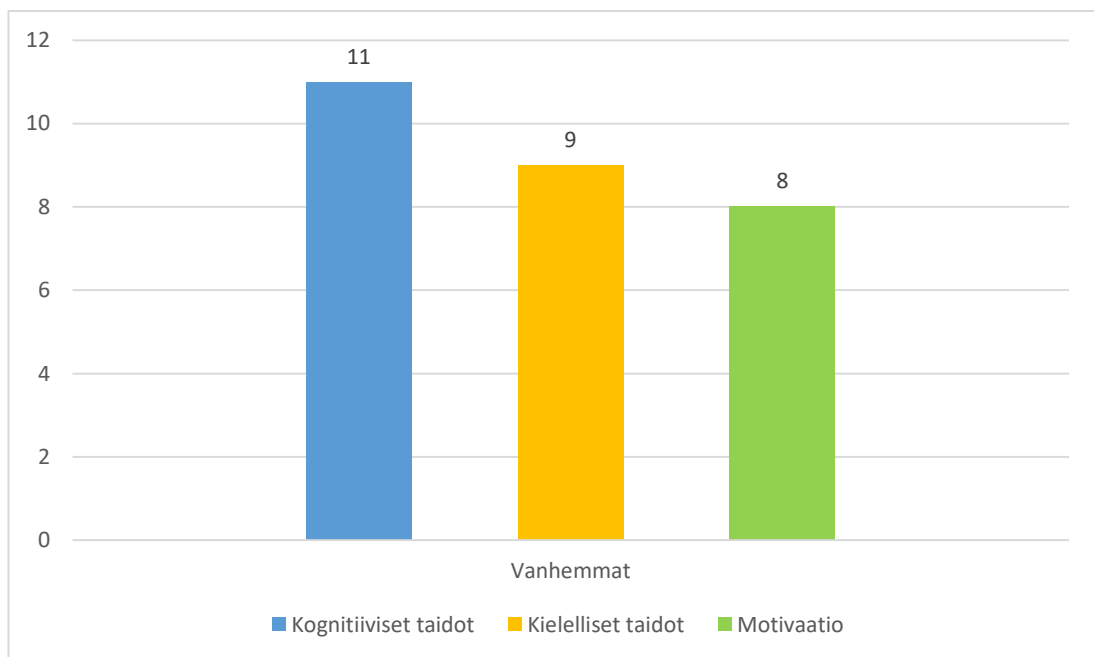
Vanhempien kokemusten yhteys lasten kuullun ymmärtämisen kehittymiseen on esitelty kuviossa 3. Vertailusta jätettiin pois tarinoiden lukemiseen kielteisesti suhtautuvien vanhempien lapset ryhmän pienen koon vuoksi (n=2). Kuviosta nähdään siis lasten kuullun ymmärtämisen kehitys Pyyry ja Pöytä tarinoiden lukemiseen myönteisesti ja kohtalaisen myönteisesti suhtautuvien vanhempien ryhmillä. Toistettujen mittauksen varianssianalyysi osoitti, että myönteisesti tarinoiden lukemiseen suhtautuvien vanhempien lapsilla, kuullun ymmärtäminen näytti kuvion 3 mukaan kehittyvän hieman voimakkaammin, verrattuna kohtalaisen myönteisesti suhtautuvien vanhempien lapsiin. Vanhemman kokemuksen ja kuullun ymmärtämisen kehittymisen välillä ei kuitenkaan havaittu tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ($F(27,1) = 0,56, p = 0,46$). Myöskään myönteisesti ja kohtalaisen myönteisesti suhtautuvien vanhempien ryhmien välillä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa.



Kuvio 3. Vanhempien kokemusten suhde lasten kuullun ymmärtämisen kehittymiseen (n = 29)

7.4 Satujen lukemisen merkitys lapsen kehityksen tukemisen kannalta

Vanhemmilta kysyttiin myös millaisena he näkevät satujen lukemisen lapsen kehityksen kannalta ylipäätään. Kaikki vastanneista pitivät satujen lukemista jollain tavalla tärkeänä ja merkityksellisenä asiana. Vanhempien vastauksista voitiin erottaa kolme teemaa, jotka kuvaavat vanhempien näkemyksiä satujen lukemisen merkitykseen lapsen kehityksen kannalta. Kuviosta 4 nähdään vanhempien vastausten jakauma teemoittain.



KUVIO . Satujen lukemisen avulla tuettavien osa-alueiden jakaumat vanhempien vastauksissa

Noin 30 prosenttia vanhemmista koki satujen lukemisen kehittävän lapsen **kognitiivisia taitoja**. Vanhempien mukaan satujen lukeminen edistää lapsen mielikuvituksen kehitystä tai uusien asioiden oppimista.

”Lisää kielellistä lahjakkuutta, itsensä ilmaisemista, tukee mielikuvitusta.” (V5)

”Kehittää mielikuvitusta. Pidämme satujen lukemista hyödyllisenä.” (V32)

”Rikastuttaa mielikuvitusta ja sanavarastoa.” (V41)

”--satujen kautta opitaan käsittelemään uusia asioita, opitaan yhdessä.” (V10)

Noin 25 prosenttia vanhemmista piti satujen lukemista tärkeänä **kielellisten taitojen** ja erityisesti sanavaraston kehittymisen kannalta.

”Oppii uusia sanoja ja niiden merkityksen --” (V18)

”Kehittää kielitaitoa --” (V24)

”Pidän sitä tärkeänä sanavaraston ja asioiden kuvaamisen taidon kannalta.” (V42)

Noin 25 prosentti vanhemmista piti satujen lukemista tärkeänä **motivaatioon** liittyvien tekijöiden kannalta. Vanhemmat näkivät satujen lukemisen edistävän lukuinnostusta ja keskittymiskyky sekä olevan hyvä tapa rauhoittaa.

”Lukeminen auttaa omaa lastani keskittymään--” (V11)

”Satujen lukeminen opettaa lapselle kuuntelun tärkeyttä, sekä parantaa keskittymistä.--” (V12)

”Tärkeänä, lapsi kiinnostuu lukemisesta ja tarinoista.” (V6)

”Varmasti vaikuttaa myönteisesti ja kannustaa lasta lukemaan jatkossa kun koulukin alkaa.” (V37)

”--Välillä myös rauhoittaa.” (V12)

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelu

Tässä tutkimuksessa analysointiin, miten tehostetun satujen lukemisen ryhmiin kuuluvien viisivuotiaiden lasten kuullun ymmärtämisen taidot kehittyivät päiväkotivuoden aikana. Lisäksi tarkasteltiin kuullun ymmärtämisen taitoihin yhteydessä olevia tekijöitä, kuten lapsen kiinnostusta kuunnella satuja ja kertomuksia sekä vanhempien lukuaktiivisuutta ja kokemuksia sekä näiden tekijöiden välisiä yhteyksiä. Tutkimus toteutettiin pitkittäistutkimuksena, joten kuullun ymmärtämisen tuloksissa tarkastellaan alku- ja loppumittauksen suhdetta eli päiväkotivuoden aikana tapahtunutta muutosta

Tutkimukseen osallistuneiden viisivuotiaiden *kuullun ymmärtäminen* kehittyi tilastollisesti merkitsevästi päiväkotivuoden aikana. Myönteistä kehitystä tapahtui sekä vapaan kerronnan että vihjeistettyjen kysymysten osalta. Kuullun ymmärtämisen taitoja arvioitiin samalla menetelmällä Lepolan ym. (2012) tutkimuksessa, jossa analysoitiin päättelytaitojen sekä muiden kielellisten taitojen kehittymistä ja yhteyttä kuullun ymmärtämiseen 4–6 vuotiailla lapsilla. Tämän tutkimuksen tulokset olivat yhteneviä Lepolan ym. tutkimuksen tulosten kanssa.

Samansuuntaisia lasten kehittymistä koskevia tuloksia saatiin myös Lepolan, Lynchin, Kiurun, Laakkosen ja Niemen (2016) tutkimuksessa, jossa tutkittiin ymmärtämistaitoja, kielellisiä taitoja sekä motivaatiota. Tulosten mukaan kuullun ymmärtäminen kehittyi myönteisesti aina neljästä ikävuodesta kuuteen ikävuoteen asti (Lepola ym. 2016). Mattinen ym. (2013) osoittivat kuullun ymmärtämisen kehittyneen enemmän lapsilla, jotka ovat osallistuneet tehostetun satujen lukemisen ohjelmaan. Ero oli tilastollisesti merkitsevä verrokkiryhmään nähden. Tutkimuksessa käytetty Jänistarinat-ohjelma vastaa peruseriaatteeltaan Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamallia. Mattisen ym. tutkimuksessa myönteistä kehitystä havaittiin 75 prosentilla tutkimukseen osallistuvista lapsista. Koeryhmässä selkeitä kehittyjiä oli enemmän kuin heikkoja kehittyjiä. Kontrolliryhmässä taas selkeitä kehittyjiä oli vähemmän. Tämän perusteella tehostetulla satujen lukemisella voidaan tukea lasten ymmärtämistaitojen kehittymistä. (Mattinen ym. 2013.)

Kun tarkastellaan kuullun ymmärtämisen arvioinnin osa-alueita, voidaan havaita vihjeistettyjen kysymysten keskiarvon nousseen alku- ja loppumittauksen välillä suhteessa enemmän kuin vapaan kerronnan keskiarvon. Vihjeistetyt kysymykset pohjautuvat tarinan keskeisiin elementteihin. Vapaan kerronnan ja vihjeistettyjen kysymysten vastaukset eivät kaikilta osin kulkeneet käsi kädessä. Mielenkiintoisin tulos liittyy kysymykseen neljä, ”Miksi kissa ponnisti?”. Tarinan keskeisistä elementeistä tätä kysymystä vastaa reaktio I. Vapaan kerronnan alkumittauksessa tämän elementin mainitsi vain viisi lasta ja loppumittauksessa neljä lasta. Kysyttäessä yli puolet lapsista osasi kuitenkin vastata tätä elementtiä vastanneeseen vihjeistettyyn kysymykseen.

Tulosten perusteella voidaan todeta myös se että kun lasta pyydetään vapaasti kertomaan mitä tarinassa tapahtui, hän muistaa parhaiten etenkin alun tapahtumat. Tapahtumat palautuivat osalla mieliin, kun aikuinen esitti vihjeen sisältävän kysymyksen. Muisti liittyy keskeisesti tiedon tallentumiseen ja mieleen palauttamiseen (Loukusa 2000). Lapset pärjäävät paremmin tunnistamista mittaavissa muistisuorituksissa kuin tuottamista vaativassa aktiivisessa palauttamisessa (Nurmi ym. 2014, 57). Se millä tavalla lapsi suoriutuu tarinan vapaassa kerronnassa, kertoo siitä, miten hän on keskittynyt kuuntelemaan, muistaa tarinaan liittyvät yksityiskohdat ja miten hän on ymmärtänyt tarinan keskeiset tapahtumat (Pan & Snow 1999). Merkityksellisten yksityiskohtien mieleen painaminen ja muistaminen korostuvat tarkassa kuuntelemisessa ja sitä voidaan kehittää keskustelemalla kertomuksista (Lerikkanen 2006, 111). Aikuinen voi siis tukea lapsen ajattelutaitojen niin sanotun opetus- tai ohjauskeskustelun (*scaffoldingin*) avulla (Nurmi ym. 2010, 72). Aikuisen antama vihje voi auttaa lasta kertomaan syyn sille, miksi kissa ponnisti, vaikka lapsi ei omassa vapaassa kertomuksessaan olisikaan asiaa maininnut.

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös missä määrin *lapsen kiinnostus satujen ja kertomusten kuunteluun kotona sekä vanhempien lukuaktiivisuus ovat yhteydessä kuullun ymmärtämisen kehittymiseen*. Tulokset osoittivat, että lapsista yli 30 prosenttia oli vanhempien mukaan erittäin kiinnostuneita kuuntelemaan satuja kotona. Hieman yli 40 prosenttia vanhemmista kertoi lukevansa satuja joka päivä. Tulosten mukaan lapsen kiinnostuksella sekä kuullun ymmärtämisellä päiväkotivuoden alussa ja lopussa on positiivinen yhteys, mutta yhteys ei ole tilastollisesti merkitsevä. Sen sijaan tilastollisesti merkittävä yhteys havaittiin vanhempien lukuaktiivisuudella suhteessa lapsen kiinnostukseen satujen lukemista kohtaan. Tulokset ovat yhteneviä aikaisempien

tutkimustulosten kanssa (Lyytinen ym 1998). Lyytisen ym. (1998) tutkimuksessa selvitettiin vanhempien lukuaktiivisuuden ja vuorovaikutteisen lukemisen suhdetta pienten lasten kiinnostukseen kirjojen lukemista kohtaan. Tulokset osoittavat, että vuorovaikutteisella lukemisella on yhteys lapsen kiinnostukseen kirjojen lukemista kohtaan. Lasten kiinnostusta tarkasteltiin huomion kiinnittämisenä kirjoihin, lukemista koskevien aloitteiden määränä sekä vuorovaikutteisen lukutilanteen kestonä. Yhteys havaittiin sekä isien että äitien osalta. Lisäksi havaittiin yhteys lasten esikielellisten taitojen, sanojen tuottamisen ja kirjoista kiinnostumisen välillä. (Lyytinen ym. 1998.) Loniganin, Anthonyn, Bloomfieldin, Dyerin ja Samwelin (1999) Floridan yliopistossa toteuttamassa tutkimuksessa selvitettiin vuorovaikutteisen satujenlukemisen vaikutuksia 2–5-vuotiaiden lasten kielellisiin- ja ymmärtämistaitoihin. Tulokset osoittivat että kuullun ymmärtäminen kehittyi voimakkaammin lapsilla, jotka osallistuivat vuorovaikutteisen satujen lukemisen ohjelmaan verrattuna kontrolliryhmään (Lonigan ym. 1999).

Tutkimuksen tavoitteena oli myös selvittää missä määrin Seitsemän minuuttia sadulle toimintamalliin kuuluvien *Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisen määrä kotona on yhteydessä lasten kuullun ymmärtämiseen*. Hieman yli puolet vanhemmista kertoivat lukeneensa joko kaikki tai lähes kaikki (1–2 tarinaa jäänet lukematta) Pyryn ja Poudan tarinat. Vain muutama vanhempi kertoi lukeneensa alle puolet tarinoista. Yhteydessä kuullun ymmärtämiseen havaittiin, että mitä paremmin lapsi suoriutui syksyllä kuullun ymmärtämisen tehtävissä, sitä vähemmän vanhemmat lukivat Pyryn ja Poudan satuja. Loppuarvioinnin kuullun ymmärtämisen pistemäärät olivat sen sijaan positiivisesti yhteydessä Pyryn ja Poudan satujen lukemiseen kotona. Tulos on hieman ristiriitainen, sillä mitään yksiselitteistä syytä negatiiviselle yhteydelle ei voida sanoa. Kumpikaan yhteyksistä ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä.

Vanhempien kokemuksia Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisesta mitattiin avoimella kysymyksellä. Vanhemmilta kysyttiin mitä mieltä he ovat siitä, että saavat kerran viikossa kotiin luettavaksi Pyryn ja Poudan tarinan. Suurin osa vanhemmista koki tarinoiden lukemisen joko myönteisenä tai kohtalaisen myönteisenä. Vain muutama vanhemmista koki satujen lukemisen kielteisenä. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin Mattisen ym. (2013) saadut tulokset vanhempien ja varhaiskasvattajien näkemyksistä Jänistarinat-ohjelman toteuttamisesta. Mattisen ym. tutkimuksessa vanhemmilta kysyttiin miten he kokivat kotiin lähetetyn jänispostin (mitä lapsi on tehnyt päiväkodissa, lapsen osoittaman

innostuksen Jänistarinoita kohtaan sekä Jänistarinan kysymyksineen). Vanhemmat suhtautuivat jänispostiin hyvin myönteisesti. He kokivat tärkeäksi tarinan lukemisesta seuranneen yhdessäolon ja jänispostin tuoman tiedon lapsen arjen sujumisesta päiväkodissa. Lisäksi vanhemmat pitivät tarinoita merkityksellisinä ja kertoivat myös lasten innostuksesta tarinoita kohtaan. Tutkimuksen mukaan noin 40 prosenttia vanhemmista oli sitä mieltä, että lapselle on ollut paljon hyötyä osallistumisesta Jänistarinoiden pienryhmätoimintaan. Vastaava osuus varhaiskasvattajista oli hieman yli 60 prosenttia (Mattinen ym. 2013).

Varianssianalyysin tulokset osoittivat että vanhempien *kokemusten ja kuullun ymmärtämisen kehittymisen välillä* ei havaittu tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Myönteisesti suhtautuvien vanhempien lasten kuullun ymmärtäminen näytti kuitenkin kehittyvän hieman voimakkaammin verrattuna kohtalaisen myönteisesti suhtautuvien vanhempien lapsiin. Vanhemmilta kysyttiin myös *millaisena he näkevät satujen lukemisen ylipäättään lapsen kehityksen tukemisen kannalta*. Vanhempien kokivat satujen lukemisen tärkeänä keinona tukea lapsen kehitystä.

Vanhemmat näyttävät olevan tietoisia satujen lukemisen hyödyistä lapsen kehityksen tukemisen kannalta. He kokivat satujen lukemisen olevan tärkeitä kognitiivisten taitojen kehittymisen kannalta. Kirjat ja tarinoiden kertominen toimivat oppimisen välineinä ja ovat tärkeä osa kasvatusta (Karasma & Suvilehto 2014, 298). Saduissa ja tarinoissa voi tapahtua merkillisiä ja epätodellisiakin asioita. Tarinat aktivoivat lapsen omaa ajattelua antavat mahdollisuuden käyttää mielikuvitusta. Käyttäessään mielikuvitusta, lapsi alkaa oppia myös kriittistä ajattelua. (Karasma & Suvilehto 2014, 298–301.) Vanhemmat kokivat, että satujen lukeminen kehittää nimenomaan lapsen mielikuvitusta ja oppimista. Lisäksi he olivat sitä mieltä, että satuja lukemalla voidaan tukea lapsen kielellisiä taitoja ja erityisesti sanavarastoa. Myös tutkimusten mukaan vuorovaikutteinen satujen lukeminen tukee lasten sanavaraston kehittymistä (Bishop 1997; Hargrave & Senechal 2000; Lynch ym. 2008; Lepola ym. 2009; Lepola ym. 2012) sekä muita kielellisiä taitoja (esim. Lepola ym. 2016). Olennaista on vuorovaikutuksen toteutuminen lukutilanteissa.

Vuorovaikutus vanhempien kanssa on yhteydessä siihen, miten lapsi työskentelee ja toimii (Lerikkanen 2006, 166–168). Vanhemmat kokivat että satujen lukeminen lapselle vaikuttaa myös motivaatioon liittyviin tekijöihin. Vanhemmat uskoivat satujen lukemisen kannustavan lasta lukemaan myös itsenäisesti sekä parantavan keskittymistä. On todettu, että lapselle lukeminen sekä kirjojen saatavuus kotona tukevat lapsen omaa lukutaidon

kehittymistä ja varhaista lukuinnostusta (Morrow 2014, 440). Lapset osallistuvat aktiivisesti kotiympäristön luomiseen ja hyödyntävät valinnoillaan tekijöitä, joita vanhemmat pyrkivät lapsen kiinnostuksen mukaan tarjoamaan (Torppa ym. 2011). Myös vanhempien uskomukset lapsen kykyihin vaikuttavat siihen, miten tehtäväsuuntautunut lapsi on (Aunola, Leskinen, Onatsu-Arviolommi & Nurmi 2002). On myös tutkittu että lukemisella voi olla myös muita kuin kielellisiä ja ymmärtämistaitoja tukevia tavoitteita (Luomaniemi ym 2010). Vanhemmat olivat Luomaniemen ym. (2010) kanssa yhtä mieltä siitä, että lukeminen on myös tapa viettää aikaa yhdessä, osoittaa läheisyyttä sekä rauhoittaa lapsi päivä- tai yöunille.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus, rajoitukset ja eettisyys

Tarinan kertominen lapselle ja sen muistinvaraisen palauttamisen takaisin lapselta aikuiselle sekä kysymysten esittäminen ovat yleisimpiä tapoja tutkia alle kouluikäisten ymmärtämistaitoja (Lynch & Lepola 2015). Tutkimuksessa kuullun ymmärtämistä mitattiin samalla kuullun ymmärtämisen testillä sekä alku- ja loppumittauksessa. Tällä varmistettiin se, että käytettävä mittari pysyisi mahdollisimman muuttumattomana alku- ja loppumittauksen välillä. Toisaalta, testin lisäksi olisi voitu käyttää niin sanottua rinnakkaistarinaa loppumittauksessa, jolloin kuullun ymmärtämistä olisi voitu arvioida sekä vanhan että uuden tarinan avulla. Tämä olisi lisännyt tutkimuksen luotettavuutta ja vähentänyt mahdollisuutta lapsen muistin vaikutuksesta tutkimustuloksiin. Loppumittauksessa lapset eivät kuitenkaan juurikaan kommentoineen tarinan tuttuutta. Lisäksi tutkimuksessa olisi voitu käyttää koeryhmän lisäksi kontrolliryhmää. Tällöin tehostetun satujen lukemisen päiväkotiryhmään kuuluvien lasten kuullun ymmärtämisen kehittymistä olisi voitu verrata toimintamalliin kuulumattomien lasten kuullun ymmärtämisen kehittymiseen. Tämä olisi samalla antanut tarkempaa tietoa Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamallin tehokkuudesta. Itse kuullun ymmärtämistä mittaavaa testiä voidaan kuitenkin pitää erittäin luotettavana. Testi pohjautui Turun yliopiston Oppimistutkimuskeskuksen kehittämään menetelmään (Vauras & Friedrich 1994; Vauras ym. 1994), jota on käytetty useissa lasten ymmärtämistaitoja mittaavissa tutkimuksissa.

Vanhemmille suunnattu kysely toteutettiin yhden kerran päiväkotivuoden aikana helmikuussa. Jos kysely olisi toistettu vielä päiväkotivuoden lopussa, olisi pystytty

kartoittamaan vanhempien kokemuksia toimintamallista koko vuoden ajalta. Lisäksi olisi pystytty selvittämään onko esimerkiksi vanhempien lukuaktiivisuus tai lapsen kiinnostus satujen lukemista kohtaan muuttunut jotenkin kevään aikana. Kysely antoi kuitenkin tärkeää tietoa vanhempien kokemuksista ja osoitti vanhempien olevan tietoisia satujen merkityksestä lapsen kehityksen tukemisen kannalta. Tämä on tärkeää, sillä lapsen kehityksen kannalta perhe on yksi tärkeimmistä oppimisympäristöistä (Lerkkanen 2006; Nurmi ym. 2014, 72).

Tutkimus toteutettiin tutkimuseettisiä perusteita noudattaen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 23–27). Tutkimustilanteesta pyrittiin välittämään lapsille mahdollisimman myönteinen kokemus. Jos lapsi suhtautui tehtävien tekemiseen vastahakoisesti, tehtävä keskeytettiin ja siirryttiin seuraavaan tai keskeytettiin tutkimustilanne kokonaan. Luvat tutkimukseen kysyttiin asianmukaisesti lasten vanhemmilta ja kaupungin sosiaalitoimelta. Vanhemmille suunnattuun kyselyyn vastaaminen oli täysin vapaaehtoista, eikä lapsen osallistuminen tutkimukseen edellyttänyt sitä. Tutkimukseen osallistuvien yksityisyyttä on kunnioitettu eikä heidän nimiään ole mainittu missään vaiheessa tutkimusta.

8.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen tulokset kuullun ymmärtämisen suhteen olivat yhteneviä aiempien tutkimustulosten kanssa – tutkimus siis vahvisti aiemmin tutkittua tietoa. Tutkimuksessa käytetty aineisto on monipuolinen, mutta suhteellisen pienen otoskoon vuoksi tulokset eivät sinänsä ole yleistettävissä esimerkiksi kaikkiin Suomen viisivuotiaisiin lapsiin. Vaikka tulokset vanhempien lukuaktiivisuudesta ja lapsen kiinnostuksesta satujen ja tarinoiden lukemista kohtaan eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä lasten kuullun ymmärtämiseen, tulokset ja tutkimusprosessi antavat hyödyllistä tietoa opettajan käytännön työn kannalta. Tulokset osoittautuivat samansuuntaisiksi aikaisempien tutkimusten kanssa myös siltä osin, että vanhempien lukuaktiivisuudella ja vuorovaikutteisella lukemisella on todettu olevan yhteys lapsen ymmärtämistaitoihin. Tämä antaa arvokasta tietoa uudelle opettajalle ja opettajaksi opiskeleville siitä, kuinka lasten ymmärtämistaitoja voidaan tukea. Tulosten mukaan vanhempien lukuaktiivisuudella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys siihen, miten kiinnostuneita lapset

olivat satujen ja kertomusten kuuntelusta. Tämän perusteella voidaan ajatella, että myös opettajan lukuaktiivisuus ja oma innostus voi vaikuttaa lasten kiinnostukseen ja omaan lukuinnostukseen myöhemmin. Opettajan on myös tärkeää tukea vanhempien lukuaktiivisuutta ja vuorovaikutusta lasten kanssa, sillä perheellä on muita kasvatuksellisia instituutioita merkittävämpi rooli esimerkiksi emotionaalisen tuen kannalta (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 122; Nurmi ym. 2014, 72). Kasvatuksella voidaan myös tukea lapsen osallisuutta ja toimijuutta (Lerikkanen 2006, 166–168).

Kuten jo aiemmin sivuttiin, jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamallin tehokkuutta käyttämällä koeryhmän lisäksi myös kontrolliryhmää. Näin saataisiin lisätietoa kotona ja päiväkodissa/koulussa tapahtuvasta vuorovaikutteisen lukemisen vaikutuksista ymmärtämistaitojen kehittymiseen. Tässä tutkimuksessa kuullun ymmärtämistä tarkasteltiin ainoastaan ryhmätasolla. Jatkossa kuullun ymmärtämistä olisi mielenkiintoista tutkia myös yksilötasolla, jolloin saataisiin tietoa yksilöllisistä eroista ja niiden kehittymisestä. Jos mittauksia jatkettaisiin saman kohderyhmän kanssa vielä kouluiässä, pystyttäisiin selvittämään, onko varhaisella ymmärtämistaitojen tukemisella yhteyttä esimerkiksi koulumenestykseen tai kaventaako se yksilöllisten erojen muodostumista myöhemmin.

Varhaisissa lukutuokioissa jo pieni lapsi oppii hahmottamaan kirjan muodon, esimerkiksi etu- ja takakannen ja sen miten kirjaa pidetään lukiessa kädessä (Morrow 2014, 213). Lapset myös ymmärtävät kirjan tekstin kertovan tarinaa (Morrow 2014, 213) ja voivat usein istua kirja kädessä ja leikkiä lukevansa aikuisen tavoin, vaikka eivät vielä osaisikaan lukea. Kuvakirjoja lapset voivat tutkia itsenäisesti ja aikuisen kanssa ja hahmottaa tarinan kulkua kuvien avulla. Nykyään yhä enemmän lapsille luetaan erilaisista mobiililaitteista. Käyttöön on otettu myös lukurobotteja. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia sitä, miten tämä vaikuttaa esimerkiksi lasten kiinnostukseen satujen lukemista kohtaan ja tukeeko se lukuinnostusta myöhemmin samassa määrin kuin perinteiset kirjat. Samalla voitaisiin tutkia myös sitä, miten vuorovaikutus tällaisessa lukutilanteessa toteutuu.

Lapselle lukeminen kehittää kielellisiä taitoja, mikä puolestaan auttaa ymmärtämään tarinan keskeisiä tapahtumia ja syy-seuraussuhteita (Orvasto & Levola 2010, 9). Tiedon ja kokemusten tulva, olennaisen ja epäolennaisen tiedon erottaminen toisistaan ovat taitoja, joita myös tässä ajassa tarvitsemme. Satujen ja tarinoiden lukeminen ja niistä keskusteleminen ovat siis askel tiedonkäsittelytaitojen maailmaan (Orvasto & Levola 2010, 9). Monen taitojen oppimisen lisäksi satujen lukeminen on myös henkinen

voimavara. Yhteisessä lukuhetkessä aikuinen on lasta varten, kuuntelee, osoittaa kiinnostustaan – osoittaa siis välittävänsä ja arvostavansa (Orvasto & Levola 2010, 9). Kirjallisuudella on hoitava voima, joka saattaa olla yksi elämän tärkeimmistä tekijöistä lapsen kehityksen kannalta (Karasma & Suvilehto 2013, 298).

LÄHTEET

- Allen, J. 1985. Inferential Comprehension: The Effects of Text Source, Decoding Ability and Mode. *Reading Research Quarterly* 20 (5) 603–615.
- Alanen, R. 2000. Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: Sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa Kalaja, P. & L. Nieminen (toim.) 2000. Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 58. Jyväskylä, 95–120.
- Aunola, K., Leskinen, E., Nurmi, J-E. & Onatsu-Arviolommi, T. 2002. Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology* 72 (3), 343–364.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Kucan, L. 2002. *Bringin words to life*. NY: Guilford.
- Bishop, D.V.M. 1997. *Uncommon Understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. Hove: Psychology Press.
- van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butler, J., White, J.M. & Lorch, E. 2005. *Assesment of Comprehension Abilities in Young Children*. Teoksessa S.G. Paris & S.A. Stahl (toim.) *Children’s Reading Comprehension and Assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 107–130.
- Cain, K. & Oakhill, J. 2007. *Children’s Comprehension Problems in Oral and Written Language. A Gognitive Perspective*. New York: The Guilford Press.
- Hargrave, A. C., & Senechal, M. 2000. *A Book Reading Intervention with Preschool Children Who Have Limited Vocabularies: The Benefits of Regular Reading and Dialogic Reading*. *Early Childhood Research Quarterly* 15 (1) 75–90.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna:
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. 1990. The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2 (2) 127–160.
- Karasma, K. & Suvilehto, P. 2014. *Ihmejuttuja ja tavattomia tarinoita. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden maailma*. Helsinki: BTJ Finland Oy.

- Koskinen, P. S., Blum, I. H., Bisson, S. A., Phillips, S. M., Creamer, T. S., & Baker, T. K. 2000. Book Access, Shared Reading, and Audio Models: The Effects of Supporting the Literacy Learning of Linguistically Diverse Students in School and at Home. *Journal of Educational Psychology* 92 (1) 23–36.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOPpro Oy
- Lepola, J., Lynch, J., Kiuru, N., Laakkonen, E., Niemi, P. 2016. Early Oral Language Comprehension, Task Orientation and Foundational Reading Skills as Predictors of Grade 3 Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly* 51 (4), 373–390.
- Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silven, M., Niemi, P. 2012. The Role of Inference Making and Other Language Skills in the Development of Narrative Listening Comprehension in 4–6 –Year-Old Children. *Reading Research Quarterly* 47 (3), 259–282.
- Lepola, J., Kivineva, T., Orvasto, R-L. 2012. Esiopetuksen satujenlukemismenetelmän yhteys ymmärtämistaitojen kahittymiseen esiopetus- ja kouluikässä. *Kasvatus* 43 (4), 336—337.
- Lepola, J., Peltonen, M., Korpilahti, P. 2009. Kuvakertomus 4-vuotiaiden tarinan ymmärtämisen arvioinnissa. *Puhe ja kieli* 29 (3), 121-143.
- Lepola, J., Punna. T. & Poskiparta, E. 2006. Mikä selittää kuullun ja luetun ymmärtämisen taitojen kehitystasoa. Teoksessa J. Lepola & M.M. Hannula (toim.) *Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:205. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 63–93.
- Lerikkanen, M-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.
- Lonigan, C.J., Anthony, J.L., Bloomfield, B.J., Dyer, S. M. & Samwell, C. S. 1999. Effects of Two Shared-Reading Interventions on Emergent Literacy Skills of At-Risk Preschoolers. *Journal of Early Intervention* 22 (4), 306–322.

- Lynch, J., van den Broek, P., Kremer, K., Kendeou, P., White, M., Lorch, E. 2008. The Development of Narrative Comprehension and Its Relation to Other Early Reading Skills. *Reading Psychology* 29 (4), 327–365.
- Lynch, J. & Lepola. 2015. Assessment of Comprehension Skills in Preaders. Theoretical Foundations, Methods, Challenges and Opportunities. Teoksessa A. DeBruin-Parecki, A. van Kleeck, S. Gear (toim.) *Developing Early Comprehensions. Laying the Foundation for Reading Success*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co, 179–196.
- Lyytinen, P., Laakso, M-L., Poikkeus, A-M. 1998. Parental contribution to child's early language and interest in books. *European Journal of Psychology and Education* 13 (3), 297–308.
- Morrow, L. 2014. *Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write*. Pearson Education Limited.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H. Lyytinen, P., Pulkkinen, L., Ruoppila, I. 2014. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Orvasto, R-L. Levola, Kari. 2010. *Seitsemän minuuttia sadulle*. Sanoma Pro.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Viitattu 10.4.2017
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Viitattu 10.4.2017
http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- Pan, B. A. & Snow, C. E. 1999. The development of conversational and discourse skills. Teoksessa M. Barret (toim.) *The development of language*. Hove, UK: Psychology Press, 229–249.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2015. Koti lapsen lukemista tukemassa. *Kielikukko* 1–2, 12–15.
- Silinskas, G., Parrila R., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Niemi, P., Nurmi, J-E. 2010. Mothers' reading-related activities at home and learning to read during kindergarten. *European Journal of Psychology and Education* 25 (2), 243–264.

Stakes, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelma. Saarijärvi: Gummerrus kirjapaino Oy. Viitattu 10.4.2017 <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf>

Sulzby, E. & Teale, W. 1991. Emergent literacy. Teoksessa R. Barr, M. L., Kamil, P. B. Mosenthal & P.D., Pearson (toim.) Handbook of Reading Research, 2. New York: Longman.

Torppa, M., Laakso, M-L., Poikkeus A-M. 2011. Kasvuympäristön tekijöiden yhteys kielen ja lukutaidon kehitykseen. Psykologia, 46, 2–3.

Vauras, M. & Hämäläinen, S. & Mäki, H. 1994. Kuullun ja luetun ymmärtäminen. Teoksessa M. Vauras, E. Poskiparta & P. Niemi (toim.) Kognitiivisten taitojen ja motivoinnin arviointikoulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus, 21–35.

Vauras, M. & Friedrich, M. 1994. Eläinten elämää 1. Kuullun ymmärtämisen ja luetun ymmärtämisen arvioinnin tekstejä 6- ja 7-vuotiaille lapsille. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus.

Varhaiskasvatuslaki 2015. Viitattu 10.4.2017

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>

Vauras, M., Mäki, H. & Hämäläinen, S. 1995. Diagnostiset testit 2. Kuullun ja luetun ymmärtäminen. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus.

Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W. & Wolf, M. 2007. The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. Journal of Speech, Language, and Hearing Research 50 (4), 1093–1109.

LIITTEET

LIITE 1 Vapaan kerronnan pisteytys

Misi-kissa metsästää

Tarina jakautuu ydinrakenteensa mukaan yhdeksään elementtiin: toimija, tilanne, laukaiseva tapahtuma, ensimmäinen reaktio, ensimmäinen ratkaisuyritys, este, toinen ratkaisuyritys, tulos ja toinen reaktio. Jokaisesta elementistä saa yhden pisteen, ja yhdestä elementistä voi saada pisteen vain kerran.

1. Toimija (1 p.)

Vastauksessa mainitaan kissa, lintu tai molemmat missä tahansa yhteydessä. Myös kissan lempinimet (esim. Mauku) ja erilaiset lintulajit (esim. varis) hyväksytään.

-- Misi-kissa saalisti sitä lintua --
Se kissa kuuli rapinaa --
Se lintu lens siihen --
Kesämökillä Misi viihtyy --
Se yritti metsästää lintuu --

(Vastauksesta saa 0 p., mikäli vastaus on epäselvästi sanottu tai väärin ymmärretty.)

2. Tilanne (1 p.)

Vastauksesta ilmenee, mitä kissa tekee tai missä. Vastauksessa mainitaan, että kissa metsästää/yrittää syödä/saalistaa/yrittää ottaa kiinni/on ulkona/on kesämökillä/on metsässä/on pihalla/on pihamaalla/on ruohikolla/on polulla tai ojassa/pitää metsästämisestä/saalistamisesta.

-- Misi-kissa yleensä metsästää --
-- se tykkää kesäaikaan metsästää --
-- no se yritti, tota, aluks metstää sen --
Kesämökillä Misi viihtyy mieluummin ulkona, kuljeskelee joskus polkuja, oja --
Se tykkää kuljeskella kesäisin metsästävässä mökillä --

(Vastauksesta saa 0 p., mikäli vastaus on epäselvästi sanottu tai väärin ymmärretty.)

3. Laukaiseva tapahtuma (1 p.)

Vastauksesta selviää, että kissa kuulee rapinaa/ääntä (läheisestä ruohikosta) tai kissa näkee linnun (ruohikossa).

*Siält piskast kuulu suhinaa kesäpäivänä --
-- kuuli rapinaa läheisestä nurmikosta --
-- kuuli sen kotipihalt sitä rapinaa - -
-- se kuuli ainaki niinku semmost pöhinää - -.*

(Vastauksesta saa 0 p., mikäli vastaus on epäselvästi sanottu tai väärin ymmärretty: --
siel oli pusikos häntä --.)

4. I Reaktio (1 p.)

Vastauksesta ilmenee kissan reaktio ruohikosta kuuluvaan ääneen: kissa pysähtyy valpastuneena ja höristää korviaan.

*-- kissa höristi korvii - -
-- se ravisteli vähän korvia - -*

(Vastauksesta saa 0 p., mikäli vastaus on epäselvästi sanottu tai väärin ymmärretty.)

5. I Ratkaisuyritys (1 p.)

Vastauksesta selviää, että kissa yrittää ottaa saalista kiinni painautumalla maata vasten/hiipimällä varovasti.

*-- se kissa hiipi lähellä sitä nurmikkoa, nii sitte se yritti ottaa sitä kiinni - -
-- se hiipi sinne - -*

(Vastauksesta saa 0 p., mikäli vastaus on epäselvästi sanottu tai väärin ymmärretty.)

6. Este (1 p.)

Vastauksesta ilmenee, että lintu lentää korkealle/oksalle/puuhun/pensaaseen.

*-- se oli taivaal korkeel, korkeel - -
-- lens puuhun - -
-- se lintu lens sinne puskan oksalle - -
-- pyrähti sinne puun oksalle - -
-- mut ei saanut - -*

(Vastauksesta saa 0 p., mikäli vastaus on epäselvästi sanottu tai väärin ymmärretty.)

7. II Ratkaisuyritys (1 p.)

Vastauksesta selviää, että kissa ponnisti/hyppäsi, jotta se saisi linnun kiinni oksalta.

*-- pistää taka, noi jalat, ponnistaa ja sit se hyppäs siihen kohti sitä oksaa - -
-- painaa takajalat tukevasti maahana ja ponnistaa pitkän hypyn - -
-- se hyppäs puuhun ison loikan - -*

(Vastauksesta saa 0 p., mikäli vastaus on epäselvästi sanottu tai väärin ymmärretty: --
sit lintu hyppäsi oksan mukaan --.)

8. Tulos (1 p.)

Vastauksesta ilmenee, että lintu pääsee pakoon.

- - *lintu äkkiä pyrähti karkuun* - -
- - *lintu meni äkkiä, lens pakoon* - -

(Vastauksesta saa 0 p., mikäli vastaus on epäselvästi sanottu tai väärin ymmärretty.)

9. II Reaktio (1 p.)

Vastaus kuvaa kissan reaktiota siihen, että lintu pääsi pakoon: kissa nuoli itsenään (unohtaakseen nolon tapauksen).

- - *Misi-kissa puhdistaa itteensä* - -
- - *kissa nuoli etutassujaan* - -
- - *nuoli niitä tassui huolellisesti* - -
- - *sitten hän nuoli noit, peseyty ja yritti sitä muistoo menettää pois* - -

(Vastauksesta saa 0 p., mikäli vastaus on epäselvästi sanottu tai väärin ymmärretty.)

Misi-kissa metsästä

Tarinasta esitetään yhteensä kuusi kysymystä lapselle. Jokaisesta kysymyksestä voi saada enintään kaksi pistettä.

1. Kenestä satu kertoi?

2 p. Vastauksesta mainitaan kissa ja lintu. Myös kissan lempinimet (esim. Mauku) ja erilaiset lintulajit (esim. varis) hyväksytään.

*Misi-kissasta ja linnusta.
Kissasta ja linnusta.*

1 p. Vastauksessa mainitaan kissa tai lintu. Myös kissan lempinimet (esim. Mauku) ja erilaiset lintulajit (esim. varis) hyväksytään.

*Kissasta.
Misistä.
Misusta.
Misi-kissasta*

0 p. Vastaus on väärä, epäselvästi sanottu tai väärin ymmärretty.

2. Missä kissa viihtyi?

2 p. Vastauksessa mainitaan metsästäminen/saalistaminen tai kaksi asiaa.

*Metsästävässä.
Ulkona ja mettässä*

1 p. Vastauksessa mainitaan yksi asia.

*Ulkona
Mökillä
Kesämökillä
Pihalla
Pihamaalla
Metsässä
Ojassa ja poluissa*

0 p. Vastaus on väärä, epäselvästi sanottu tai väärin ymmärretty.

*Pesässä
Rannalla, kesässä
Mökissä*

3. Mitä tapahtui eräänä päivänä, kun Misi-kissa kulki pihamaalla?

2 p. Vastauksessa mainitaan, että kissa kuulee rapinaa/ääntä ruohikosta tai kissa näkee linnun ruohikossa.

*Kuulu siält ruohikolt rapinaa
Se kuuli ääntä siit pensikost*

1 p. Vastauksessa mainitaan, että kissa kuulee rapinaa/ääntä tai kissa näkee linnun.

*Kuului jotain ihmeellistä ääntä
Kuulu rapinaa
Näki linnun*

0 p. Vastaus on väärä, epäselvästi sanottu tai väärin ymmärretty.

*Sinne tuli yks lintu
Se löysi linnun
Se näki jonkun
Tapasi linnun
Lintu oli puussa*

4. Miksi kissa ponnisti?

2 p. Vastauksessa mainitaan, että kissa haluaa saada linnun kiinni/haluaa saalistaa linnun/haluaa syödä linnun.

*Yritti saada lintuu
No ku se oli valmis saalistamaan
Yritti saada sitä lintuu kiinni siit oksalta
Että se sais sen linnun
Et se ois saanusen syödä*

1 p. Vastauksessa mainitaan lintu/oksa/puu/pensas/hyppääminen/korkeus.

*Siks et se vois hypätä sinne
Lens puuhun, lintu meni pakoon
Siks ku se lintu oli siinä oksalla
Siäl oli saalis*

0 p. Vastaus on väärä, epäselvästi sanottu tai väärin ymmärretty.

*Ko se pelästy lintua
Koska sille tuli väsy
Et se pääsis alas*

5. Mitä tapahtui, kun Misi-kissa loikkasi kohti lintua?

2 p. Vastauksessa mainitaan, että lintu pääsi pakoon/karkuun/turvaan.

*Se pääs pakoon
Lintu lens pakoon
Se lintu meni karkuu*

1 p. Vastauksessa mainitaan, että lintu lensi pois, mutta ei sitä, että lintu pääsi pakoon/karkuun/turvaan ja kissan saalistus epäonnistui.

*Se lintu lensi
Se lintu pyrähti lentoon*

0 p. Vastaus on väärä, epäselvästi sanottu tai väärin ymmärretty.

*No se lintu lens puuhun, puun oksalle
Söi sen
Lintu kuoli
Se yritti napat sen*

6. Miten satu loppui?

2 p. Vastauksessa mainitaan kaksi keskeistä asiaa: lintu pääsi pakoon, mutta kissa piti saalistamisesta/lintu pääsi pakoon ja kissa nuoli tassujaan/kissa nuoli tassujaan ja piti vielä saalistamisesta/kissa nuoli tassujaan ja unohti nolon tapauksen.

1 p. Vastauksessa mainitaan yksi keskeinen asia.

*Se tykkäs kesäaikaan metsästä
Se lintu lensi pois
Se nuoli itseään
Se nuoli etutassui helläsi*

0 p. Vastaus on väärä, epäselvästi sanottu tai väärin ymmärretty.

*Lintu tuli alas ja jutteli
Se meni omaan kotiinsa nukkuu
Kissa meni sinne mökille ja se lintu meni omaan pesäänsä
Se ei saalistanu mitään*

1. Lapsen kiinnostuksen kohteet kotona tällä hetkellä. Arvioi kuinka paljon lapsesi pitää eri toiminnoista asteikolla 1-5 (1=lapsi tekee harvoin, eikä ole kiinnostunut vaikka ehdotettaisiin; 5=erittäin kiinnostunut, tekee usein omatoimisesti ja on halukas toimintaa sitä ehdottaessa).

Satujen ja kertomusten kuuntelu 1 2 3 4 5

2. Tarinoiden lukeminen. Kuinka usein keskimäärin luette kotona lapsenne kanssa (syksyn ja talven aikana)?

1. emme lue kotona
2. muutaman kerran kuukaudessa
3. 1-3 kertaa viikossa
4. 4-6 kertaa viikossa
5. joka päivä

3. Arvioi seuraavalla asteikolla Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemista kotona.

7 = olen/olemme lukeneet kaikki Pyryn ja Poudan tarinat

6 = olemme lukeneet lähes kaikki (1-2 on jäänyt lukematta)

5 = olemme lukeneet yli puolet tarinoista kotona

3 = olemme lukeneet alle puolet tarinoista

1 = olemme lukeneet yksittäisiä tarinoita kotona

|-----|-----|

1 2 3 4 5 6 7

4. Mitä mieltä olette siitä, että saatte kerran viikossa luettavaksi Pyryn ja Poudan tarinan?

5. Millaisena näette satujen lukemisen lapsen kehittymisen tukemisen kannalta?
