



Turun yliopisto
University of Turku

Kuvatarinan ymmärtämisen kehittyminen tehostetun satuintervention aikana

Aino Verkama
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos, Rauma
Turun yliopisto
Maaliskuu 2019

*Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän
julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.*

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos, Rauma

VERKAMA, AINO: Kuvatarinan ymmärtämisen kehittyminen tehostetun
satuintervention aikana

Pro gradu -tutkielma, 52 s., 2 liites.

Kasvatustiede
Maaliskuu 2019

Tutkimuksen tavoitteena oli analysoida viisivuotiaiden lasten kuvatarinan ymmärtämisen kehittymistä tehostetun satuintervention aikana. Lisäksi tutkittiin, missä määrin vanhempien lukuaktiivisuus sekä Pyryn ja Poudan tarinoiden lukeminen kotona olivat yhteydessä kuvatarinan ymmärtämisen kehittymiseen. Tutkimuksessa tarkasteltiin näitä tuloksia kahden peräkkäisinä vuosina tehostettuun satuinterventioon osallistuneen kohortin (kohortti 1: 2015–2016; kohortti 2: 2016–2017) välillä. Lisäksi selvitettiin, löytyykö kahden kohortin lasten kuvatarinan ymmärtämisen lähtötason ja kehityksen suhteen erilaisia kehitysprofieileja eli alaryhmiä. Lopuksi analysoitiin vanhempien mielipiteitä tehostettuun satuinterventioon kuuluvien Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisesta sekä mielipiteiden yhteyttä lasten kuvatarinan ymmärtämisen kehittymiseen.

Tämä tutkimus on osa Turun yliopiston SataKiel-projektia (vastuullinen tutkija: Janne Lepola), joka pohjautuu Orvaston ja Levolan (2010) Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamalliin. Tutkimus toteutettiin eräässä varsinaissuomalaisessa kaupungissa, viidessä eri päiväkodissa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset kuuluivat tehostetun satujen lukemisen päiväkotiryhmiin. Lasten alkumittaus suoritettiin päiväkotivuoden alussa, syksyllä 2016 ja loppumittaus päiväkotivuoden lopussa, keväällä 2017. Vanhemmille suunnattu kysely toteutettiin helmikuussa 2017. Kuvatarinan ymmärtämistä arvioitiin syksyllä ja keväällä samalla tehtäväsarjalla. Testi muodostui vapaan, muistinvaraisen kerronnan tehtävästä sekä tarinan eri tapahtumiin liittyvistä vihjeistetyistä kysymyksistä. Vanhempien lukuaktiivisuutta ja mielipiteitä arvioitiin vanhemmille suunnatun kyselyn avulla. Aineistoa analysoitiin IBM SPSS -tilasto-ohjelmalla sekä laadullisesti sisällön analyysiä käyttäen.

Tulokset osoittivat, että lasten kuvatarinan ymmärtäminen kehittyi tilastollisesti merkitsevästi tehostetun satuintervention aikana. Tulos on samansuuntainen aiempien tutkimusten kanssa. Tutkimuksessa tunnistettiin kahden kohortin lasten kuvatarinan ymmärtämisen lähtötason ja kehityksen suhteen kolme erilaista kehitysprofieilia eli alaryhmää: taitavat ymmärtäjät, keskitason suoriutujat sekä kehittyjät. Vanhempien lukuaktiivisuudella oli positiivinen, mutta ei tilastollisesti merkitsevä yhteys lasten kuvatarinan ymmärtämiseen. Vanhempien mielipiteet Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisesta kotona olivat pääosin myönteisiä, mutta lasten kuvatarinan ymmärtäminen ei ollut yhteydessä vanhempien mielipiteisiin toimintamallin toteuttamisesta. Johtopäätöksenä tutkimuksen tuloksista voidaan todeta, että lasten ymmärtämisen taidot kehittyvät molemmilla satuinterventioon osallistuvilla kohorteilla ja kuvatarinan ymmärtämisen taitoja on tärkeä tukea jo varhaiskasvatuksessa, koska ne ennakoivat myöhempää menestystä luetun ymmärtämisessä.

Avainsanat: kuvatarinan ymmärtäminen, ymmärtäminen, vuorovaikutteinen satujen lukeminen, narratiivinen ajattelu

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	4
2 TARINAN YMMÄRTÄMINEN.....	6
2.1 Narratiivinen ajattelu.....	6
2.2 Tarinan ymmärtämiseen vaadittavat taidot	7
2.3 Ymmärtämisen eri mallit ja yhteys lukuvalmiuksiin	9
2.4 Kuvatarinan ymmärtäminen ja sen tärkeys	11
3 VUOROVAIKUTTEINEN SATUJEN LUKEMINEN.....	13
3.1 Vuorovaikutteisen lukemisen merkitys.....	14
3.2 Vuorovaikutteinen lukeminen kotona ja varhaiskasvatuksessa	15
4 TUTKIMUSONGELMAT	18
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	19
5.1 Tutkimusasetelma ja osallistujat	19
5.2 Satuintervention toteutus ja aineiston keruu	19
5.3 Kuvatarinan ymmärtämisen arviointi.....	21
5.4 Vanhempien kyselylomake	24
6 TULOKSET	26
6.1 Kuvatarinan ymmärtämisen kehittyminen	26
6.1.1 Kahden peräkkäisen kohortin kuvatarinan ymmärtämisen kehittyminen	29
6.1.2 Kuvatarinan ymmärtämisen kehitysprofiilit	31
6.2 Vanhempien lukuaktiivisuus ja Pyryn ja Poudan tarinoiden lukeminen	33
6.3 Vanhempien mielipiteet Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisesta.....	36
7 POHDINTA	40
7.1 Tulosten tarkastelu	40
7.1.1. Peräkkäisten kohorttien kuvatarinan ymmärtäminen.....	42
7.1.2 Vanhempien lukuaktiivisuus ja mielipiteet tarinoiden lukemisesta.....	43
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitteet	45
7.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimukset.....	46
LÄHTEET.....	48
LIITTEET	53

1 JOHDANTO

Kuvina esitetyt tarinat sekä kerrotut ja luetut sadut ovat aina olleet ja ovat yhä keskeinen osa lasten maailmaa. Pienten lasten tarinoissa yhteistä on se, että ne antavat aikaa lapsen ja aikuisen yhdessäololle ja vuorovaikutukselle. Yhteinen tarinanlukuhetki herättää usein keskustelua ja kysymyksiä tarinan tapahtumista lapsen ja aikuisen välillä. (Orvasto & Levola 2010, 7.) Lapsen ensikirjat ovat yleensä kuvakirjoja, joita jo alle vuoden ikäinen lapsi voi katsella. Lapsen kielen kehityksen myötä kuvakirjojen taso muuttuu niin, että ne rakentuvat useista kuvista, jotka muodostavat kuvasarjana kirjan juonen. Lopulta kuvien rinnalle tulee tekstiä ja lapsi oppii jäsentämään tapahtumia sekä juonenkäänteitä. Kuvakirjakausi kestää usein lapsen seitsemän ensimmäistä vuotta. (Karasma & Suvilehto 2014, 17.)

Luetut sekä kuvina esitetyt tarinat kuuluvat päiväkodin ja koulun arkeen. Näissä arjen tilanteissa lapsi luo yhdessä kasvattajien kanssa sekä rakentaa itse kokemuksistaan uusia narratiiveja. Tarinoiden kertominen ja lukeminen ovat kasvatuksellisesti tärkeitä oppimisen muotoja. Erilaiset luetut ja kirjasta katsotut tarinat stimuloivat lapsen ajattelumaailmaa ja edistävät luovaa ajattelua. (Karasma & Suvilehto 2014, 298.) Sarmavuoren (1986, 95) mukaan lapsen myöhempään kiinnostukseen kirjoja kohtaan vaikuttaa lapsen varhainen kosketus kirjoihin sekä vanhempien kiinnostus lukemiseen.

Tiedetään, että lukutaitoon tarvittavien kognitiivisten taitojen oppiminen alkaa jo varhaislapsuudessa (Ahvenainen & Holopainen 2014, 28; Lerkkanen 2006, 5). Tietoisuus puhutusta ja kirjoitetusta kielestä, eli lukutaidon perustan luominen on yksi tärkeimmistä lapsen oppimisen osa-alueista, jota voidaan kehittää ennen kouluikää (Ahvenainen & Holopainen 2014, 28). Kouluun tultaessa erot lasten välillä lukutaidon ja tarinan ymmärtämisen valmiuksissa ovat suuria. Tämän vuoksi on tärkeää, että varhaiskasvattajat ja opettajat osaavat tunnistaa lukutaitoon ja kielen ymmärtämisen taitoihin vaikuttavia valmiuksia. (Lerkkanen 2006, 5.)

Kuvatarinan ymmärtämistä on tutkittu jo pitkään. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että tarinan ymmärtämisen taidot kuuluvat tärkeimpiin taitoihin, jotka vaikuttavat lukemaan oppimiseen ja erityisesti luetun ymmärtämiseen (Paris & Paris 2003; van den Broek, Rapp & Kendeou 2005b). Lisäksi on saatu selville, että vanhempien lukuaktiivisuus ja vuorovaikutteinen lukeminen lapsen kanssa edistävät päiväkotij-

esikouluikäisen lapsen lukutaitoa (Sarmavuori 1986, 95; Silinskas ym. 2010; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith & Fischel 1994). Tarinan ymmärtämisen tutkiminen on tärkeää, koska tarinan ymmärtämisellä on näin vahva yhteys tulevaan lukutaitoon (Paris & Paris 2003; van den Broek ym. 2005b).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on analysoida 5–6-vuotiaiden lasten kuvatarinan ymmärtämisen taitojen kehittymistä tehostetun satujenlukemisen aikana. Tutkimuksen tehostettu satuinterventio perustuu Orvaston & Levolan (2010) Seitsemän minuuttia sadulle -toimintamalliin, jonka tarkoituksena on lasten tarinan ymmärtämistaitojen tukeminen kodin ja päiväkodin yhteistyönä. Tehostetulla satujen lukemisella tarkoitetaan säännöllistä ja pitkäkestoista, yhden lukuvuoden kestäväää toimintatapaa, jonka keskiössä on vuorovaikutteinen lukeminen, ja jonka kautta tuetaan lapsen ymmärtämisvalmiuksien kehittymistä sekä oppimismotivaatiota. (Orvasto & Levola 2010, 9.) Tutkimuksessa tarkastellaan näitä tuloksia kahden tehostettuun satuinterventioon osallistuneen lapsikohortin (kohortti 1: 2015–2016; kohortti 2: 2016–2017) välillä. Lisäksi selvitetään, löytyykö kahden kohortin lasten kuvatarinan ymmärtämisen lähtötason ja kehityksen suhteen erilaisia kehitysprofieileja eli alaryhmiä.

Lopuksi tässä tutkimuksessa analysoidaan vanhempien lukuaktiivisuutta ja mielipiteitä tehostetusta satujen lukemisesta sekä tutkittiin näiden tekijöiden yhteyttä lasten kuvatarinan ymmärtämiseen.

2 TARINAN YMMÄRTÄMINEN

2.1 Narratiivinen ajattelu

Kertomus eli narratiivi on tyypillisesti mielikuvitukseen, mutta myös toisinaan tosielämään perustuva tapahtumasarjan kielellinen kuvaus. Kertomuksessa kuvataan usein useampaa kuin yhtä tapahtumaa niin, että tapahtumat rakentavat syyseuraussuhteiltaan ja ajallisesti järkevän tapahtumasarjan. (Suvanto & Mäkinen 2011, 63–64.) Narratiivisella ajattelulla yritetään selittää yksittäisiä tapahtumia ja näiden tapahtumien välisiä suhteita (Tolska 2002, 92–101; Tolska 2003). Narratiivinen ajattelu on ihmiselle luonnollista ja varhaisin ajattelun tapa (Tolska 2003).

Brunerin mukaan (1990, 35) narratiivinen ajattelu on kognition keskeinen tapa, jolla ihminen järjestää kohtaamansa kokemukset ja muistikuvansa narratiiviseksi rakennelmaksi, tarinaksi. Brunerin narratiivikäsitteen mukaan narratiivinen ajattelu (*narrative thought*) on ihmiselle luonnollista ja se perustuu neljälle iän ja kokemuksen myötä kehittyvälle synnynnäiselle kyvyille. (Tolska 2002, 49–55.) Nämä synnynnäiset kyvyt ovat: 1. tarkkaavaisuuden sekä kiinnostuksen ohjaaminen toimintaan ja vuorovaikutukseen, 2. tapahtumien peräkkäinen järjestäminen narratiivisen ajattelun avulla, 3. toimintojen erottelu kanonisiin ja ei-kanonisiin toimintoihin eli huomion kiinnittäminen kaikkeen epätavalliseen sekä 4. kertojan perspektiivin luominen.

Ensimmäinen kyky perustuu ajatukseen, että ihminen on luonnostaan kiinnostunut toiminnasta ja vuorovaikutuksesta (Bruner 1990, 78). Brunerin mukaan kykyyn liittyvät tapahtumien perustelu, jota narratiivinen ajattelu hyödyntää kokemusten jäsentämisessä ja tiivistämisessä ymmärrettävään muotoon. Bruner viittaa tähän kykyyn käsitteellä ”toiminnan maisema” (*landscape of action*). (Tolska 2002, 55.) Lisäksi Bruner esittää käsitteen ihmisen ”tietoisuuden maisemasta” (*landscape of consciousness*), millä hän tarkoittaa, että ihminen jäsentää kerrottavan kokemuksensa aina jostakin näkökulmasta eli puhutaan kertojan perspektiivistä. (Bruner 1990, 78).

Ihminen siis järjestää ja selittää tapahtumia sekä niiden välisiä yhteyksiä narratiivisella ajattelulla. Toiminnan ja tietoisuuden maiseman kautta yksilö tarkastelee samalla tapahtumien kanonisuutta. Se, missä määrin lapsi pystyy tekemään päätelmiä tarinan tapahtumien järjestyksistä, hahmojen tunteista, toiminnoista sekä ajatuksista, kertoo

lapsen kyvystä jäsentää havaintojaan narratiivisen ajattelun avulla. (Paris & Paris 2003.) Tässä tutkimuksessa 5–6-vuotiaiden lasten tarinan keskeisten tapahtumien muistaminen, tarinan tapahtumien välisten suhteiden tunnistaminen sekä päätelmien tekeminen vaativat lapsilta narratiivista ajattelua. Narratiivisen ajattelun avulla lapsi jäsentää ja järjestää tapahtumat peräkkäin ymmärrettävään muotoon. Lisäksi lapsi kiinnittää narratiivisen ajattelun avulla huomiota tarinan epätavallisiin tapahtumiin eli tarinan käännekohtiin. Narratiivisen ajattelun avulla lapsi myös kertoo nähdyn tarinan sekä vastaa tarinaa koskeviin kysymyksiin omasta perspektiivistään. Kertojan perspektiiviin voivat vaikuttavaa lapsen aiemmat kokemukset ja käsitykset kirjasta tai kirjan aiheesta.

Narratiivisella ajattelulla on havaittu olevan yhteys varhaiseen lukemiseen ja ymmärrystaitoihin. Narratiivisen ajattelun arviointia voidaan toteuttaa jo ennen kouluikää kuvakertomusten avulla. Varhaisen kielen kehityksen ongelmat näkyvät usein koulussa ilmenevänä luku- ja kirjoitustaidon oppimisen vaikeutena, jonka vuoksi narratiivisen ajattelun arviointi ja varhainen tukeminen on tärkeää. (Paris & Paris 2003.)

2.2 Tarinan ymmärtämiseen vaadittavat taidot

Jo syntymästä lähtien lapset altistuvat monenlaisille kertomuksille. Kertomukset voivat olla esitetty muun muassa kuvakirjoissa tai televisiossa, mutta olennaisinta on, että lapset kasvavat kertomuksien välityksellä. Lisäksi kertomukset tukevat kielen sekä käsitteiden oppimista. (Lynch, van den Broek, Kremer, Kendeou, White & Lorch 2008.)

Tarinan ymmärtäminen koostuu monesta eri osataidosta, jotka toimivat yhdessä ymmärtämisen prosessina (Lynch ym. 2008; Oakhill, Cain & Elbro 2015, 1; Paris & Paris 2003; van den Broek ym. 2005b). Näitä taitoja ovat Parisin ja Parisin (2003) mukaan esimerkiksi sanavaraston laajuus, ajattelun taidot, kielelliset valmiudet ja muisti.

Tarinan juonen ymmärtämiseen ei riitä yksittäisten tapahtumien ymmärtäminen. Kuvatarinan taitava ymmärtäminen vaatii lapselta sekä yksittäisten kuvien merkitysten, että tarinan tapahtumien syyseuraussuhteiden ymmärtämistä. Parisin ja Parisin (2003) tutkimuksessa lapset katsoivat kuvasarjoista muodostunutta tarinaa ja muodostivat näin itse tarinan pelkkien kuvien perusteella. Lisäksi lasten tuli muistaa tarinan pääkohdat, ennustaa tulevia kuvia ja mahdollisesti korjata omia ajatuksia uudestaan, jos kausaalisuhteinen ymmärtäminen tai niiden yhdistäminen aiempaan tietoon epäonnistui.

(Paris & Paris 2003; Paris & Paris 2007.) Keskeinen osa tarinan ymmärtämisessä onkin kyky ymmärtää tarinan ajallisia ja kausaalisia yhteyksiä, jotka eivät näy suoraan tarinassa. Lukijan tai tarinan katsojan on tehtävä päätelmiä tunnistaakseen tapahtumien syyseuraussuhteet. Tämän lisäksi lukijan tulee pystyä yhdistämään näitä tietoja aiempaan taustatietoonsa. (Lynch ym. 2008; van den Broek ym. 2005b.)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että jo nelivuotiaat ovat sensitiivisiä tarinan rakenteelle siten, että lapset muistavat paremmin tapahtumia, joissa on monia kausaaliyhteyksiä, kuin tapahtumia, joissa on vain muutamia yhteyksiä (Van den Broek, Lorch & Thurlow 1996; Kendeou ym. 2009; Lynch ym. 2008). Van den Broekin ym. (1996) tutkimus 4–6-vuotiaille lapsille osoitti, että lasten sensitiivisyys narratiivien kausaaliyhteyksille vahvistui iän myötä. Mitä vanhemmaksi lapsi tulee, sitä sensitiivisemmin hän tunnistaa tarinan kausaaliyhteyksiä. Tämän vuoksi päiväkotikäiset lapset eivät ole niin sensitiivisiä kausaalisille yhteyksille kuin kouluikäiset lapset ja aikuiset. (Van den Broek ym. 1996; Kendeou ym. 2009.) Kendeoun ym. (2009) tutkimuksen mukaan lasten kausaalisten suhteiden ymmärtäminen ennusti myös lukemisen ymmärtämistä toisella luokalla.

Tutkimuksissa on myös havaittu, että lasten sanavarasto, hyvä kuullun ymmärtäminen ja hyvä lyhytkestoinen muisti ovat yhteydessä kuvatarinan ymmärtämiseen (Lepola, Peltonen & Korpilahti 2009). Muistiin liittyvät prosessit vaikuttavatkin merkittävästi ymmärtämiseen ja tiedon saatavuuteen tarinan lukemisen aikana (van den Broek ym. 2005b). Ymmärtämiseen vaikuttavat pitkäkestoinen muisti ja työmuisti. Pitkäkestoista muistia käytetään yksittäisten sanojen merkitysten sekä eri tekstilajien informaation varastoimiseen ja muistista hakemiseen. Kun lapsi kykenee hakemaan tämän tyyppistä tietoa nopeasti ja virheettömästi muistista, menestyy hän paremmin luetun ymmärtämisen tehtävissä. (Oakhill ym. 2015, 19.) Työmuistia puolestaan käytetään tehtävän suorittamisen aikana, kun tietoa varastoidaan ja prosessoidaan. Kyky pitää lukutilanteessa mielessään luetun lauseen merkitystä samaan aikaan uutta lausetta luettaessa, ja yhdistää niiden merkitykset, riippuu työmuistin kapasiteetistä. Tällaista tilannetta voidaan verrata tarinanlukutilanteeseen, jossa lapsi vertaa saatua informaatiota muuhun asiayhteyteen, tekee päätelmiä sekä valvoo omaa ymmärrysprosessiansa. (Lynch ym. 2008; Oakhill ym. 2015, 19.)

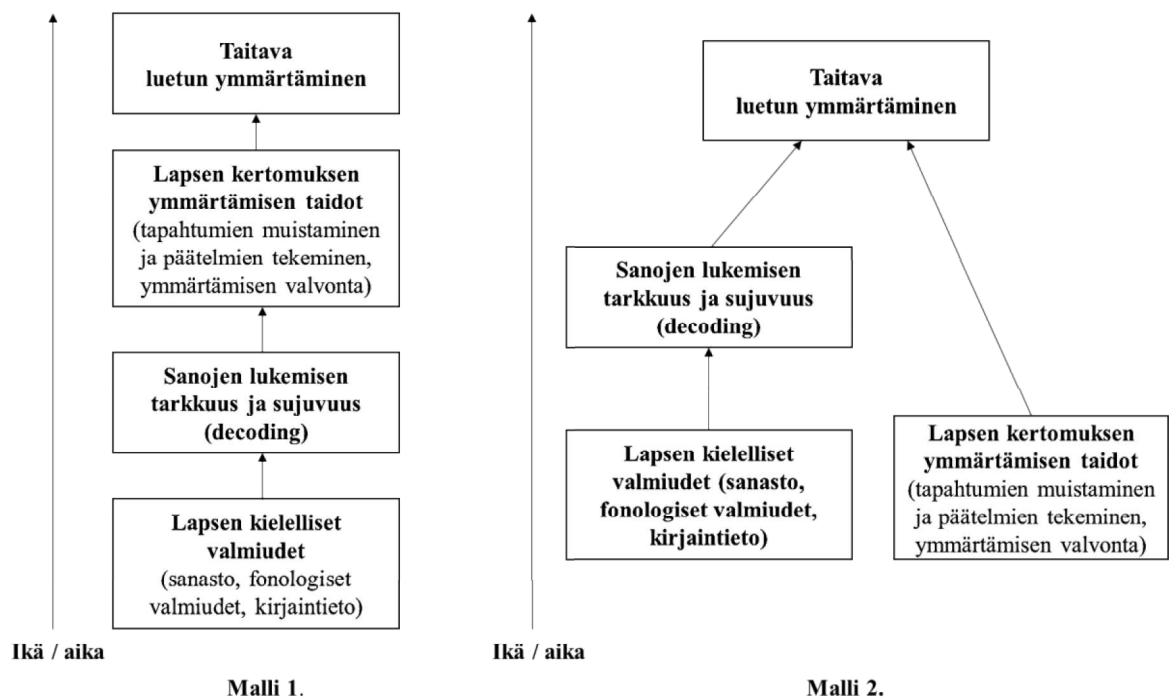
Tässä tutkimuksessa tarkastellaan 5–6-vuotiaiden tarinan keskeisten tapahtumien eli tarinan elementtien muistamista sekä lasten kykyä tunnistaa ja tehdä päätelmiä tarinan tapahtumien välisistä suhteista. Lapsen työmuistin toiminnan vaikeudet voivat näkyä

tapahtumien mieleen painamisessa ja mieleen palauttamisessa. Tällöin lapsella voi olla vaikeaa painaa uutta tietoa muistiin esimerkiksi tarinan elementtejä tai palauttaa mieleen aiemmin opittuja tai havaittuja asioita työmuistista. (Loukusa, Kunnari & Vedenkannas 2011, 30.) Tarinan elementtien tuottaminen kehittyy iän myötä, jolloin lapset tuottavat enemmän tarinan keskeisiä elementtejä ja niitä kerrotaan kausaalisesti loogisemmin (Paris & Paris 2003).

2.3 Ymmärtämisen eri mallit ja yhteys lukuvalmiuksiin

Jo nelivuotiaat lapset käyttävät samanlaisia ymmärtämisen prosesseja kuin aikuiset. He tekevät mielessään päätelmiä ja esityksiä kokemistaan tapahtumista. Erona kuitenkin on se, että lasten ymmärtämisen prosessit eivät ole yhtä kehittyneitä kuin vanhemmilla lapsilla ja aikuisilla. (van den Broek, Kendeou, Kremer, Lynch, Butler, White & Lorch 2005a, 118–119.)

Lasten ymmärtämistaitoja ja lukuvalmiuksia koskevissa tutkimuksissa on tuotu esille kaksi eri ymmärtämistä koskevaa näkökulmaa, jotka ovat esittäneet van den Broek ym. (2005a). Ensimmäisen, perinteisemmin käytettävän ymmärtämistaitojen mallin mukaan lapsen kielelliset ja dekodauksen taidot ovat ehdottomia ymmärtämistaitojen ja taitavan luetun ymmärtämisen kehittymiselle. Toisen, ei niin yleisessä käytössä olevan ymmärtämistä koskevan mallin mukaan lapsen kielelliset ja ymmärtämistaidot kehittyvät rinnakkain. Tämän toisen mallin mukaan ymmärtämistaidot eivät siis ole riippuvaisia teknisen lukutaidon kehityksestä, vaan kertomuksen ymmärtämisen taidot ovat oma osaluokka kohti taitavaa luetun ymmärtämistä. (van den Broek ym. 2005a, 118–119.) Molemmat mallit ovat esitetty vielä rinnakkain seuraavassa kuviossa 1.



KUVIO 1. Ymmärtämistaitojen ja lukemisvalmiuksien kehittyminen peräkkäisen mallin 1. ja samanaikaisen mallin 2. mukaan (van den Broek ym. 2005a, 118–119.)

Samanaikaista kehittymistä edustava malli 2. on yhdenmukainen Goughin ja Tunerin (1986) esittämän lukutaidon yksikertaisen mallin (Simple View of Reading) kanssa. Lukutaidon yksinkertaisesta mallissa lukeminen koostuu teknisestä lukutaidosta (decoding) ja kielellisen ymmärtämisestä (language comprehension) (Gough & Tunmer 1986). Teknisellä lukutaidolla tarkoitetaan sanojen ja lauseiden sujuvaa, nopeaa ja tarkkaa lukemista. Kielellinen ymmärtäminen painottaa kykyä ymmärtää puhuttujen tai kirjoitettujen sanojen merkitys, kun ne ovat osa lausetta tai puhetta. (Farrell, Davidson, Hunter & Osenga 2010, 2.) Lukutaidon yksinkertaisessa mallissa molemmat taidot vaikuttavat lukutaitoon tasavertaisesti. Jos toisessa taidossa on ongelmia, on lukutaito ja luetun ymmärtäminen usein puutteellista. Taitava lukija hallitsee molemmat taidot. (Gough & Tunmer 1986.)

Myös Lynch ym. (2008) ja Farrell ym. (2010, 1) ovat korostaneet ajatusta, jossa lasten kielelliset taidot kehittyivät samaan aikaan ymmärtämisen taitojen kehittyessä. Farrell ym. (2010, 1) esittävät artikkelissaan ajatuksen, jonka mukaan kasvattajien ymmärrys lukutaidon yksinkertaisesta mallista ja ymmärtämistaitojen kehitymisestä auttaisi opettajia sopivan opetuksen tarjoamisessa ja lukutaidon heikkouden määrittelyssä.

2.4 Kuvatarinan ymmärtäminen ja sen tärkeys

Lapsi oppii varhain tarinan ymmärtämisen kannalta tärkeitä valmiuksia ja ne harjaantuvat monissa arkielämän tilanteissa. Varhaisimmat lasta osallistavat tilanteet ovat sellaisia, joissa lapselle kerrotaan päivän tapahtumista ja lapsi saa itse kertoa niistä. (Luomaniemi, Lepola & Salmela 2010, 4.) Tutkimukset ovat osoittaneet, että kielen kehityksen kautta jo nuoretkin lapset ovat taitavia ymmärtämään ja tuottamaan tarinoita (Paris & Paris 2003).

Monet tutkijat ovat analysoineet lasten ymmärtämistaitoja ja luetun ymmärtämistä päiväkotia ja esiopetusikäisillä lapsilla, joilla lukutaitoa ei vielä ole (Lynch ym. 2008; Lepola ym. 2009, 2012a; Strasser & del Rio 2014; Paris & Paris 2003). Yksi keskeisin on Parisin ja Parisin (2003) tutkimus, jossa tutkittiin esi- ja alkuopetusikäisten lasten tarinan ymmärtämistä tekstittömän kuvakirjan (*wordless picture book*) avulla. Paris ja Paris perustavat ajatuksen lasten kuvatarinan ymmärtämisestä merkitysten tekemiseen ja ymmärtämiseen. Tämä ajatus perustuu Piaget'n kognitiiviseen skeemateoriaan, jonka mukaan tarinasta tuleva uusi tieto assimiloituu eli sulautuu lapsen aikaisempaan tietoon. Kuvakirjaa katsoessa lapsi rakentaa ja yhdistää tarinan merkitykset aikaisempien kokemusiansa ja tietonsa perusteella temaattisesti, ajallisesti ja toiminnallisesti ymmärrettävään muotoon. Parisin ja Parisin (2003) tutkimuksessa kävi ilmi, että mitä paremmin lapsi ymmärsi ja pystyi yhdistämään tarinan merkityksiä, sitä paremmin lapsi ymmärsi tarinan. Kendeoun ym. (2009) tutkimus osoitti, että tarinan merkitysten ymmärtäminen esikoulussa ennusti lukemisen ymmärtämistä toisen luokan aikana. Merkitysten löytämisen kognitiivinen prosessi on samanlainen kuin tekstiä luettaessa, jonka vuoksi tarinan ymmärtäminen ja sen tutkiminen onkin tärkeää jo ennen kuin lapsi siirtyy kirjallisen tekstin luetun ymmärtämiseen (Paris & Paris 2003).

Vanhemmat ja opettajat mieltävät usein lukemisen päätavoitteeksi tekstin ymmärtämisen, joka voidaan saavuttaa vain taitavien dekodauksen taitojen avulla. Näin ajatellen, jos lukija ei osaa dekodata virheettömästi ja nopeasti, on lukijan mahdotonta ymmärtää lukemaansa. Paris ja Paris (2003) esittävät tähän ajatukseen näkökulman pienten lasten kuvakirjojen lukemisesta, jossa tarinan ymmärtäminen ei pohjaudu vain dekoodaamiselle. He näkevät, että ymmärtäminen onkin tärkeää myös pienille lapsille, jotka eivät vielä osaa lukea. Tarinan ymmärtämisen taitoja tulisi tutkia kuvatarinoiden avulla, jolloin dekodauksen vaikutus ymmärtämiseen minimoidaan. Näin pystytään

keskittymään lapsen ymmärtämiseen vaikuttaviin kognitiivisiin prosesseihin ja verbaalisten kykyjen arviointiin, jotka ovat tärkeitä varhaisen lukemisen taitojen kehittymisen kannalta. (Paris & Paris 2003.)

Tarinan ymmärtämisen tärkeyttä ovat korostaneet myös Strasser ja del Rio (2014). Heidän mukaansa lasten tarinan ymmärtämistaitojen kehittymiseen vaikuttavien osa-alueiden ymmärtäminen on välttämätöntä, jotta lukemaan oppimisen vaikeuksia voidaan tunnistaa jo varhaisessa vaiheessa. Oppimisen vaikeuksien varhainen tunnistaminen mahdollistaa tehokkaiden tukitoimien kehittämisen. Ennen kouluikää tapahtuvaa ymmärtämistaitoja koskevaa tutkimusta tarvitaankin enemmän, sillä tehokkailla ja selkeillä arviointitavoilla sekä tukitoimilla voidaan edesauttaa lukemisen valmiuksia ja luetun ymmärtämisen taitoja (Paris & Paris 2003; Strasser & del Rio 2014).

3 VUOROVAIKUTTEINEN SATUJEN LUKEMINEN

Kuvakirjat kuuluvat arkiseen yhdessäoloon ja varahaisiin lukuhetkiin suomalaisissa perheissä ja päiväkodeissa (Lyytinen 2014, 67). Vanhemman ja lapsen väliseen lukuhetkeen sisältyy monia lapsen kehitykseen myönteisesti vaikuttavia tekijöitä. Yhteiset lukuhetket vahvistavat lapsen kiinnostusta lukemista kohtaan, jolloin lapsen oma kiinnostus parhaimmillaan innostaa vanhempia lisäämään yhteisiä lukuhetkiä. (Nurmi ym. 2014, 53; 74–75.) Lukutaito ja lukijaksi kasvaminen alkavatkin kehittymään vähitellen näissä arkisissa lukuhetkissä (Julkunen 1993, 17).

Sillä on kuitenkin merkitystä, miten satuja käsitellään ja luetaan kotona sekä varhaiskasvatuksen piirissä. Lasta ei tulisi opettaa passiiviseksi kuuntelijaksi, vaan vanhemman tulee ohjata lasta vuorovaikutuksen avulla osalliseksi lukutilanteessa. (Soininen & Merisuo-Storm 2015, 12.) Tarinoiden lukuhetket voidaan jakaa aktiivisiin ja passiivisiin lukuhetkiin. Passiivisessa lukuhetkessä aikuinen lukee tarinaa lapselle ja lapsi kuuntelee osallistumatta muuten lukuhetkeen. (Suvanto 2011, 70–71.) Passiivisen lukuhetken vastakohtana on aktiivinen lukuhetki, jossa lapsi osallistuu omien taitojensa rajoissa aikuisen kanssa tarinasta keskustelemiseen ja pääsee harjoittelemaan muun muassa vastaamista ja kertomista. Tällaista lukuhetkeä voidaan kuvailla vuorovaikutteiseksi lukuhetkeksi. (Lerikkanen 2006, 86; Suvanto 2011, 70–71.) Vygotskyn ajatusten mukaan vuorovaikutteisen lukuhetken opetus- tai ohjauskeskustelu (*scaffolding*), jossa lapsi osallistuu muun muassa tarinasta keskusteluun aikuisen ohjauksesta, auttaa lasta ymmärtämään paremmin tarinan tapahtumien välisiä yhteyksiä (Hoff 2006, 244.; Nurmi ym. 2014, 72; Paris & Paris 2003). Vuorovaikutteisessa lukemisessa on tärkeää, että aikuinen osaa sovittaa yhteisen lukuhetken lapsen kehitystasoon sopivaksi (Nurmi ym. 2014, 72–73).

Orvaston ja Levolan (2010, 5–9) mukaan aikuisen esittämät satuun liittyvät kysymykset ja keskustelu sadun tapahtumista osoittaa aikuisen omaa kiinnostusta satuja ja yhteistä hetkeä kohtaan. Lisäksi aikuinen antaa sanoille ja tapahtumille merkityksiä, joita lapsi itse ei välttämättä pysty vielä tekemään. Mattisen ym. (2013) tutkimuksessa kävi ilmi, että vanhempien mielestä vuorovaikutteinen lukeminen lapsen kanssa oli tarjonnut mahdollisuuksia yhteisiin keskusteluhetkiin ja mieluisaan yhdessäoloon lapsen kanssa.

Vygotskyn sosiokulttuurinen teoria oppimisesta ja kehityksestä korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja ympäristön merkitystä yksilön oppimiselle. Vygotsky kuvaa lasta

luonnostaan aktiivisena osallistujana yhteisön toimintaan ja vuorovaikutukseen. Lapset kehittyvät osallistumalla ympärillä olevan yhteisön elämään ja oppivat vuorovaikutuksessa muiden lasten sekä aikuisten kanssa. Lapsen tietoisuus ja oppiminen tapahtuvat siis sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 126–127; Lerkkanen 2006, 24; Nurmi ym. 2014, 95.) Voidaankin ajatella, että vuorovaikutteinen satujen lukeminen on lapselle luonnollinen oppimisen keino ymmärtää tarinan juonta ja tapahtumia.

3.1 Vuorovaikutteisen lukemisen merkitys

Kuvakirjojen katselun ja niiden vuorovaikutteisen lukemisen on todettu kehittävän monipuolisesti lapsen kielellisiä ja kognitiivisia taitoja sekä laajentavan lasten mielikuvitusta (Lyytinen 2014, 51–69; Suvanto 2011, 63–80; Torppa, Laakso & Poikkeus 2011). Lisäksi vanhemman ja lapsen väliset lukuhetket kehittävät lapsen sanavarastoa ja tarkkaavaisuutta sekä kasvattavat lasta kohti lukemista (Lerkkanen 2006, 86). Tärkeimpänä tekijänä lukutilanteissa on sen vuorovaikutuksellisuus, sillä lapsi kehittyi vuorovaikutuksessa vanhemman ja ympäristönsä kanssa (Luomaniemi ym. 2010, 1).

Monet tutkimukset ovat osoittaneet, että runsas lapselle lukeminen ja erityisesti vuorovaikutteinen, keskusteleva lukemistapa ovat yhteydessä lapsen kielen kehitykseen ja sanavaraston laajuuteen (Dickinson & Smith 1994; Lerkkanen 2006, 86; Suvanto 2011, 70–71; Torppa ym. 2011; Whitehurst ym. 1994). Torpan ym. (2006) pitkittäistutkimuksessa kävi ilmi, että lukemisen määrä kotona oli yhteydessä lapsen sanavaraston kehitykseen. Tutkimuksessa huomattiin, että lasten vähäiset lukuhetket vanhempien kanssa 2–4-vuotiaana olivat yhteydessä lapsen kouluiän alussa lukemisen vaikeuksiin ja luetun ymmärtämiseen. Niillä lapsilla, joilla oli ollut enemmän lukuhetkiä vanhempien kanssa, lukutaito oli hyvä kouluiän alussa. (Torppa ym. 2011.) Tämä vahvistaa ajatusta siitä, että varhaisella vuorovaikutuksella on tärkeä merkitys lapsen kielelliselle kehitykselle (Lerkkanen 2006, 24).

Vuorovaikutteisen lukemisen on havaittu olevan yhteydessä myös lasten tarinan ymmärtämisen taitojen kehittymiseen (Dickinson & Smith 1994; Lepola, Punna & Poskiparta 2006, 88; Orvasto & Levola 2010, 9). Lepolan ym. (2006, 88) tutkimus osoitti, että mitä aktiivisemmin ja vuorovaikutteisemmin vanhemmat lukivat lapsilleen, sitä kehittyneemmät lapsen tarinan ymmärtämisen taidot olivat. Vaikka tutkimuksesta saatu

tulos oli heikko, niin se antaa viitettä vanhempien tärkeästä roolista lapsen kielen ymmärtämisen sekä luetun ymmärtämisen ohjaamisessa ja edistämisessä. 7-minuuttia sadulle -tehostetun satujen lukemisen toimintamallin kehittäjät Orvasto ja Levola (2010, 9) sanovatkin, että saduista keskustelu on avain lasten luetun ymmärtämisen kehittymiseen.

Lasten kerrontataitojen on myös havaittu kehittyvän vuorovaikutteisen lukemisen myötä (Huebner & Payne 2010; Suvanto 2011, 70–71). Huebnerin ja Paynen (2010) tutkimus osoitti, että lapset osallistuivat vuorovaikutteisen tarinan lukemisen aikana sekä jälkeen tarinan kerrontaan paremmin kuin perinteisessä lukutilanteessa, jossa aikuinen luki lapselle ilman suurempaa vuorovaikutusta. Tutkimuksen tulos tarinan kerrontaan osallistumisesta viittaa lapsen narratiiviseen ajatteluun ja ymmärrykseen tarinasta. (Huebner & Payne 2010.) Kuvakirjoissa tarina noudattaa usein kertomukselle tyypillistä rakennetta, jolloin tarinat toimivat hyvänä mallina lapsen kerronnan kehittymisessä ja lapsen on helppo opetella tarinan kerrontaa (Suvanto 2011, 70–71).

3.2 Vuorovaikutteinen lukeminen kotona ja varhaiskasvatuksessa

Lapsen tärkeimmät sosiaaliset, tiedolliset ja emotionaalisen viiteryhmät iästä riippuen ovat lapsen ympärillä olevat aikuiset: perhe, varhaiskasvatuksen piiri sekä kouluun siirryttäessä opettajat (Nurmi ym. 2014, 72–73). Vuorovaikutteisuuden tärkeyttä perustellaan myös uudessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018). Suunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan lapset kehittyvät, kasvavat sekä oppivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 21.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) mainitaan myös tarinoiden tärkeä rooli osana päivittäistä varhaiskasvatusta. Kiireetön tarinoista keskustelu, kerronta ja lukeminen toimivat hyvänä mahdollisuutena pohtia lasten kanssa sanojen ja tekstien merkityksiä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 42.) Opettajien on hyvä toteuttaa jo varhaiskasvatuksessa käytäntöjä, jotka edistävät narratiivista ajattelua. Vanhemmat ja opettajat voivat yhdessä edesauttaa oikeanlaisella vuorovaikutuksella lasten ymmärtämis- ja kerrontataitojen kehittymistä, jotka kuuluvat lapsen varhaiseen kognitiiviseen kehitykseen. (Hoff 2006, 244; Nurmi ym. 2014, 72–73; Paris & Paris 2003.)

Dickinsonin ja Caswellin (2007) tutkimuksessa tutkittiin täydennyskoulutuksen vaikutuksia opettajien antamiin lasten kielen ja lukutaidon kehityksen tukemisen laatuun. Tutkimuksessa saatiin selville, että koulutuksella oli myönteisiä vaikutuksia opettajien antamiin lukutaidon tukitoimiin ja oppilaille tarjottavien lukutaitoa tukevien materiaalien laatuun sekä vuorovaikutuksen laadun paranemiseen satujen lukuhetkissä. Vuorovaikutteisissa opetus ja ohjaustilanteissa opettajat voivat käyttää muun muassa keskustelevaa ja kyselevää tapaa (*scaffolding*) siten, että pyrkivät sovittamaan toiminnan lapsen kehitystasoon (Hoff 2006, 244; Nurmi ym. 2014, 72–73; Paris & Paris 2003). Lisäksi oikeanlaiset ymmärtämisen taitojen arviointitavat antavat opettajalle välineen seurata lapsen ymmärtämisen taitojen kehitystä. Kuvatarinan ymmärtämisen arviointi voi myös auttaa opettajaa arvioimaan lapsen vahvuuksia sekä tunnistamaan mahdollisia tarinan ymmärtämisen vaikeuksia. Tällainen arviointi voi tapahtua yksinkertaisimmillaan esittämällä lapselle erilaisia kysymyksillä kuvakirjan lukemisen jälkeen. (Lepola, Lynch, Laakkonen, Silvén & Niemi 2012b.) Opettajat voivat siis tukea lasten luku- ja ymmärtämisen taitojen kasvua valitsemalla oikeita lähestymis- ja arviointitapoja sekä saamalla lisää osaamista yhteisiin lukuhetkiin esimerkiksi lisäkoulutuksen avulla (Dickinson & Smith 1994).

Tutkimukset ovat osoittaneet, että kodin lukukulttuurilla on yhteys lapsen kielelliseen kehitykseen ja lukemaan oppimiseen (Soininen & Merisuo-Storm 2015, 12). Perheiden lukemisen tärkeydestä on saatu tuloksia etenkin äitien osalta (Silinskas ym. 2010; Torppa ym. 2011). Torpan ym. (2011) tutkimuksen tulokset osoittivat, että äidin aktiivinen lapsen aktivointi lukutilanteissa jo lapsen varhaisessa vaiheessa, ennusti myöhempää lapsen kielen kehitystä. Myös Silinskasen ym. (2010) tutkimus osoitti, että äitien lukemisen opetus, lukuaktiivisuus ja yhteiset vuorovaikutteiset lukuhetket lapsen kanssa edistivät lasten lukutaitoa ja sanavarastoa silloin, kun lapsi oli alle kouluikäinen.

Lapsen kehityksen kannalta tärkeää on myös päivähoiton ja kodin välinen yhteistyö. Varhaiskasvatuksen tehtäväksi on kirjattu lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen yhteistyössä huoltajien kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.) Jotta yhteistyönä toteutettu lapsen tukeminen onnistuu, tulisi kotona ja päivähoitossa olla samansuuntaisia tapoja ja käytäntöjä, jotka tukevat lapsen oppimista. Muun muassa lapsen kielen kehityksen vahvistamisessa ja lukutaidon varhaisessa harjoittamisessa olennaista on harjoittelun säännöllisyys. Päivittäiset lyhyet harjoittelutuokiot kotona ja päivähoitossa kehittävät harjoiteltavia taitoja. (Niilo Mäki-instituutti.) Ymmärtämisen taitojen kehittymisen kannalta on tärkeää, että kotona ja

päiväkodissa lapsen kertomuksen ymmärtämisen taitoja tuetaan monipuolisesti, kuten keskustelemalla tarinan tapahtumista ja hahmojen tunteista (Lepola 2015).

7-minuuttia sadulle -toimintamallin keskiössä on tehostettu vuorovaikutteinen satujenlukeminen. Se korostaa yhteisöllistä oppimista, jossa lapsi, vanhemmat ja päiväkotitoiminta muodostavat kokonaisuuden, jossa jokaisella on oma tehtävänsä. (Orvasto & Levola 2010, 9.) Yhteisten satukokemusten kautta 7-minuuttia sadulle toimintamalli mahdollistaa kodin ja päiväkodin yhteistyön sekä vahvistaa kasvatuskumppanuutta (Lepola 2015).

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tässä tutkimuksessa analysoitiin tehostetun satujenlukemisen toimintamalliin osallistuvien viisivuotiaiden kuvatarinan ymmärtämistä keväällä, syksyllä sekä vuoden aikana tapahtunutta kehitystä. Lisäksi etsittiin vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten tutkimukseen osallistuvien lasten kuvatarinan ymmärtämisen taidot kehittyvät tehostetun satuintervention aikana?
2. Onko lasten kuvatarinan ymmärtämisen kehittymisessä eroa kahden tehostettuun satuinterventioon osallistuneen kohortin (kohortti 1: 2015–2016; kohortti 2: 2016–2017) välillä?
3. Löytyykö kahden kohortin lasten kuvatarinan ymmärtämisen lähtötason ja kehityksen suhteen erilaisia profiileja eli alaryhmiä?
4. Missä määrin vanhempien lukuaktiivisuudella ja Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisen määrällä satuintervention aikana on yhteyttä tutkimukseen osallistuneiden lasten kuvatarinan ymmärtämisen taitoihin?
 - 4.1 Ovatko yhteydet saman suuntaisia kahden kohortin (kohortti 1: 2015–2016; kohortti 2: 2016–2017) välillä?
5. Missä määrin vanhempien mielipiteet Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisesta satuintervention aikana ovat yhteydessä lasten kuvatarinan ymmärtämisen taitoihin?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimus on osa Turun Yliopiston SataKiel -tutkimusprojektia (joht. Janne Lepola), jossa tutkittiin tehostetun satujen lukemisen vaikutusta 5–6-vuotiaiden lasten ymmärtämistaitojen kehittymiseen (Lepola, Lahti & Paalanen 2016). SataKiel-projekti perustuu Orvaston ja Levolan (2010, 6–7) 7 minuuttia sadulle -toimintamalliin, jonka tarkoituksena on tukea lasten ymmärtämistaitojen kehittymistä.

5.1 Tutkimusasetelma ja osallistujat

Tutkimukseen osallistui yhden varsinaissuomalaisen kaupungin viisi päiväkotia. Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat vuonna 2011 syntyneitä, tutkimuksen aikana 5–6-vuotiaita. Päiväkodeissa lapset jaettiin saturyhmiin, joita oli yhteensä kymmenen, 3–6 lasta jokaisessa ryhmässä. Yhteensä lapsia osallistui tutkimukseen 50, joista tyttöjä oli 28 (56 %) ja poikia 22 (44 %). Osallistujien määrä vaihteli alku- ja loppumittauksen välillä, johtuen muun muassa poissaoloista sairauden vuoksi ja tehtävän keskeytyksestä lapsesta riippumattomista syistä. Sekä alkumittaukseen että loppumittaukseen osallistuneita lapsia oli 43, joista tyttöjä oli 25 (58 %) ja poikia 18 (42 %). 7 minuuttia sadulle toimintamallin toteuttamisesta päiväkodissa oli vastuussa yhdeksän varhaiskasvattajaa. Ennen tutkimuksen alkua tutkimukseen osallistuneiden lasten vanhemmilta pyydettiin kirjallinen suostumus lasten osallistumisesta tutkimukseen. Vanhemmille suunnatun kyselyn palautti 38 (76 %) vanhempaa.

5.2 Satuintervention toteutus ja aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin syyskuussa 2016 ja huhtikuussa 2017, joiden välissä tapahtui tehostettu satujenlukeminen eli tehostettu satuinterventio. Satuintervention materiaalina käytettiin Orvaston ja Levolan (2010) kehittämän Seitsemän minuuttia sadulle -tehostettua satujenlukemenetelmää. Menetelmän ideana on lukea Seitsemän minuuttia sadulle -käsikirjan sisältämiä seitsemän minuuttia kestäviä Pyryn ja Poudan tarinoita ja käsitellä jokaista tarinaa kysymyksillä. Pyryn ja Poudan tarinat kertovat 7-vuotiaan Pyryn, 6-vuotiaan Poudan ja marionettinukke Mario Netin elämästä. Tarinat

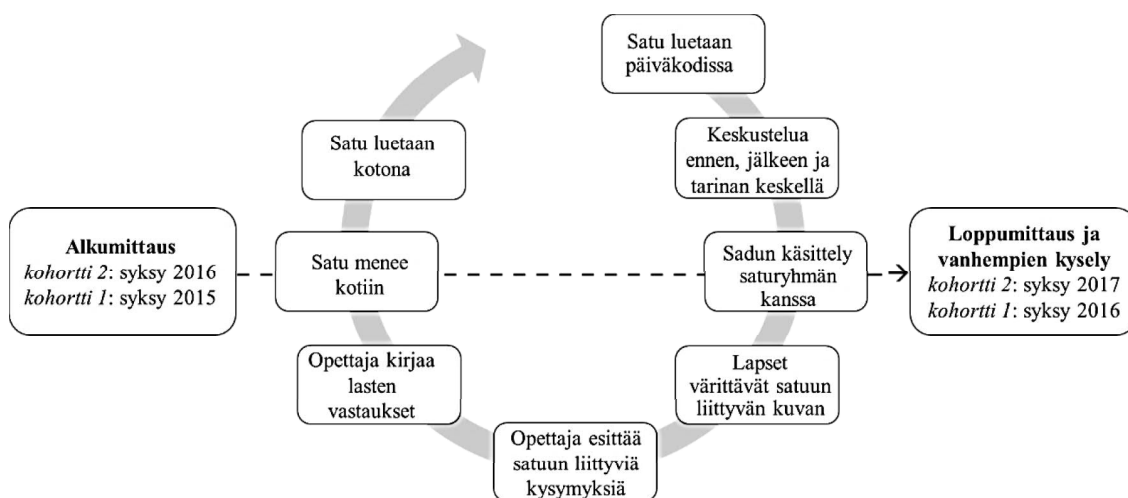
käsittelevät lapselle läheisiä aihepiirejä. (Orvasto & Levola 2010, 15.) Tehostetun satuintervention aikana saturyhmissä käsiteltiin aina yksi satu viikossa, yhteensä 29 satua. Käsiteltävä satu luettiin ensin päiväkodissa ja siitä keskusteltiin ennen ja jälkeen tarinan lukemisen sekä tarinan lukemisen aikana. Tämän jälkeen tarinaa käsiteltiin päiväkodissa omassa saturyhmässä, ja lapset värityivät satuun liittyvän kuvan. Saturyhmien opettajat esittivät satuun liittyviä kysymyksiä, jotka vaativat lapselta muistamista ja päättelyä. Opettaja kirjasi lasten vastaukset ylös. Liitteen 1 taulukossa on kuvattu tarkemmin saturyhmien opettajien työnohjauksien sisällöt satuintervention toteuttamisen periaatteista. Lopuksi satu annettiin päiväkodista kotiin ja vanhempia pyydettiin lukemaan se lapselle.

Lasten ymmärtämistaitoja arvioitiin syksyllä 2016 ja keväällä 2017 kolmella eri tehtävällä: Robot-bot-bot -kuvakirjalla *kuvatarinan ymmärtämisen taitoja*, Misikissatarinalla *kuulunymmärtämisen taitoja* ja lyhyellä animaatiolla *animaation ymmärtämisen taitoja*. Tämä tutkimus koskee kuvatarinan ymmärtämisen tehtäviä sekä vanhemmille suunnattua kyselyä. Kuvatarinan ymmärtämistä mitattiin samoilla kuvatarinan ymmärtämisen tehtävillä päiväkotivuoden alussa ja lopussa noin kolmen viikon aikana.

Vanhemmille suunnattu kysely toteutettiin helmikuussa 2017. Kyselyn tarkoituksena oli kartoittaa muun muassa lapsen kiinnostuksen kohteita kotona, vanhempien lukuaktiivisuutta ja vanhempien mielipiteitä Pyryn ja Poudan satujen lukemisesta kotona. Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista. Tässä tutkimuksessa käytettiin vain osaa kyselystä ja keskityttiin tutkimaan vanhempien lukuaktiivisuutta ja Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisen määrää kotona sekä vanhempien mielipiteitä näiden tarinoiden lukemisesta. Tutkimuksessa analysoitiin näiden tekijöiden yhteyttä lasten kuvatarinan ymmärtämiseen.

SataKiel-projektin avulla on tutkittu tehostetun satujenlukemisen vaikutusta 5–6-vuotiaiden lasten kuvatarinan ymmärtämisen kehittymiseen jo aiemmin vuosina 2015–2016. Tutkimus toteutettiin vuonna 2015–2016 samalla tavalla kuin tämä tutkimus, joten tehtävät ja vanhempien kyselylomake olivat samanlaiset. Lisäksi pisteytykset ovat toteutettu saman pisteytysmallin mukaisesti. Tässä tutkimuksessa käytetään edellisestä (2015–2016) tehostetusta satuinterventiosta nimeä *kohortti 1* ja tästä (2016–2017) *kohortti 2*. Tässä tutkimuksessa tutkitaan kohortin 1 (2015–2016) ja kohortin 2 (2016–2017) kuvatarinan ymmärtämisen kehittymisen ja vanhempien kyselyn eroja ja yhdenmukaisuuksia. Kuviossa 2 on esitetty tutkimukseen osallistuneiden päiväkotien

tehostetun satujen lukemisen toimintamalli, kahden kohortin kuvatarinan ymmärtämisen mittauskerrat sekä vanhempien kyselyn keräämisen ajankohta.



KUVIO 2. Tehostetun satujen lukemisen toimintamalli tutkimukseen osallistuneissa päiväkodeissa kohortilla 1 (2015–2016) ja kohortilla 2 (2016–2017)

5.3 Kuvatarinan ymmärtämisen arviointi

Kuvatarinan ymmärtämistä arvioitiin Parisin ja Parisin (2003) kehittämällä menetelmällä käyttäen Fernando Krahnin (1971) *Robot-bot-bot* -kuvakirjaa. Kirjan jokaisella sivulla on yksi mustavalkoinen kuva tarinan tapahtumasta, yhteensä 18 kuvaa. Kuvatarinan ymmärtämistä arvioivia tehtäväosioita oli yhteensä kolme: kuvakävely, muistinvarainen vapaa kerronta ja kymmenen vihjeistettyä kysymystä.

Ensimmäisessä tehtäväosiossa lapselle annettiin *Robot-bot-bot* -kirja ja pyydettiin lasta katsomaan tarkasti kaikki kirjan kuvat kertoen samalla, mitä kuvissa tapahtuu. Tarkoituksena oli arvioida lapsen tarkkaavaisuuden suuntautumista, kuviin liittyviä spontaaneja kommentteja, tarinan spontaania tuottamista ja tarinan ymmärtämiseen liittyviä strategioita. Tämä tehtäväosio toteutettiin vain loppumittauksen yhteydessä vuonna 2017 ja siksi se on jätetty pois tästä tutkimuksesta.

Lasten kerronta- ja ymmärtämistaitoja koskevissa tutkimuksissa käytetyt menetelmät ovat usein jakautuneet kahteen luokkaan: tarinan luomiseen ja toistokerrontaan (Suvanto & Mäkinen 2011, 65–66). Tämän tutkimuksen *toisessa tehtäväosiossa* kuvatarinan

ymmärtämistä arvioitiin tarinan luomisella eli muistinvaraisella vapaalla kerronnalla, jossa testaaja otti kuvakirjan lapselta pois ja pyysi lasta kertomaan, mitä tarinassa tapahtui. Lasten vastaukset nauhoitettiin, minkä lisäksi testaaja teki muistiinpanoja. Vastaukset litteroitiin sanasta sanaan ja pisteytettiin tarinasta löytyvien kuuden pääelementin mukaan. Muistinvaraisen vapaan kerronnan pisteytys pohjautuu Parisin ja Parisin (2003) kehittämään pisteytysmalliin, jonka periaatteena on narratiivin kuuden pääelementin löytäminen lapsen vastauksesta: alkutilanne, hahmot, laukaiseva tapahtuma, ongelma, ratkaisu ja päätös. (Paris & Paris 2003.) Jokaisesta pääelementistä annettiin piste. Maksimipistemäärä muistinvaraisesta kerronnasta oli siis kuusi pistettä. Taulukossa 1 on esitetty erään lapsen vastaus, josta löytyy kaikki kuusi pääelementtiä.

TAULUKKO 1. Kuvatarinan vapaan kerronnan elementit

Esimerkki (L87)¹	Pääelementit
<i>Sen iskä niin tota osti sen ja sit se mummo vilkutti sille. Ja sit se robotti pesi astiat.</i>	Alkutilanne + hahmot
<i>Sit se tyttö veti sähköjohdot pois. Sit se tyttö katto sen päähän.</i>	Laukaiseva tapahtuma
<i>Niin tota se robotti meni ikkunasta läpi. Sit se robotti sekos.</i>	Ongelma
<i>Sit se meni roskikseen. Sit se meni roska-autoon.</i>	Ratkaisu
<i>Sit ne korjas sen.</i>	Päätös

Muistinvaraisen vapaan kerronnan tulokset syötettiin IBM SPSS Statistics-ohjelmaan, jossa luotiin muuttujat jokaiselle vapaan kerronnan elementille sekä summamuuttuja vapaan kerronnalle.

Kolmannessa tehtäväosiossa lapselle esitettiin kymmenen vihjeistettyä kysymystä kuvatarinasta, joista viisi oli implisiittisiä ja toiset viisi eksplisiittisiä kysymyksiä. Vihjeistettyihin kysymyksiin vastaaminen edellyttää lapselta riittävää muistamista

¹ L = lapsi (lapsen koehenkilönumero)

tarinan tapahtumista, taitoa suodattaa kuvista havaittua tietoa, kykyä kertoa kuvien tapahtumista ja taitoa yhdistää tapahtumien välisiä yhteyksiä (Lepola ym. 2009).

Eksplisiittisillä kysymyksillä selvitettiin tarinan hahmot, tapahtumapaikka, tarinan lähtötilanne ja yllättävä tapahtuma, tarinan ongelmatilanne sekä tarinan lopputulos. Eksplisiittiset kysymykset liittyivät suoraan kuvakirjan kuviin. Kysymyksissä 3–5 lapselle näytettiin kuvakirjasta tiettyä kuvaa, johon kysymys liittyi. Jokaisesta kysymyksestä sai 0–2 pistettä, yhteensä kaikista eksplisiittisistä kysymyksistä maksimissaan 10 pistettä. Alla kuvataan kolmen eri lapsen vastaukset yhteen eksplisiittisen kysymyksen sekä kysymyksen pisteytysmalli.

1. Henkilöt: Kenestä kaikista tämä tarina kertoi? / ketä kaikkia tarinassa oli?

2 pistettä = vastauksista käy ilmi, että hahmot ovat perhe ja robotti

”Äiti ja isi ja lapsi ja robotti.” (L51)

1 piste = vastaukset sisältävät vähintään 2 tarinan hahmoista/vain robotti

”Mummusta ja äitistä ja tytöstä.” (L55)

0 pistettä = vastauksessa vain 1 hahmo (muu kuin robotti) tai vastauksessa ei ole mainintaa tarinan hahmoista

”Pojasta.” (L97)

Implisiittiset kysymykset koskivat hahmojen tunteita, syy-seuraus-suhteita, tarinan hahmojen välistä dialogia, tapahtumien ennustamista sekä tarinan opetusta. Implisiittisten kysymysten vastaukset eivät olleet löydettävissä suoraan kuvista, vaan vaativat lapselta päättelyä ja tarinan eri tapahtumien yhdistelyä. Implisiittisissä kysymyksissä 1–4 lapselle näytettiin tarinan tiettyä kuvaa, johon kysymys liitettiin. Jokaisesta kysymyksestä sai 0–2 pistettä, yhteensä kaikista implisiittisistä kysymyksistä maksimissaan 10 pistettä. Alla kuvataan kolmen eri lapsen vastaukset yhteen implisiittisten kysymyksen sekä kysymyksen pisteytysmalli.

1. Tunteet: Miltähän näistä ihmisistä tuntuu tässä? Miksi...?

2 pistettä = vastauksessa viittaus asiaankuuluviin hahmojen tunteisiin ja niiden yhdistäminen muihin sivuihin tai tapahtumiin

”Iloiselta. Koska ne sai robotin ja sitä voi ohjata ja se voi pestä niiden astiatkin ja kaataa roskatynnyrin.” (L66)

1 piste = vastauksessa viittaus asiaankuuluviin hahmojen tunteisiin, mahdollisesti yhdistäminen yhteen aikaisempaan tapahtumaan/sivuun

”Iloiselta. / Koska ne sai ton robotin.” (L50)

0 pistettä = vastauksessa ei ole mainintaa hahmojen tunteista

”Että kun vaari sai sen valmiiksi. Siksi koska se oli niin hauskaa.” (L90)

Jokaiselle vihjeistetylle kysymykselle luotiin muuttuja, jonka lisäksi luotiin summamuuttujat eksplisiittisille kysymyksille, implisiittisille kysymyksille sekä kuvatarinan ymmärtämiselle, joka sisälsi kaikkien tehtäväosoiden yhteispisteet. Tutkimuksessa analysoitujen tehtäväosuuksien eli vapaan kerronnan sekä vihjeistettyjen kysymysten yhteispisteet olivat 26 pistettä. Mittauskerrat syyskuussa 2016 ja huhtikuussa 2017 toteutettiin samalla kuvakirjalla ja samoilla tehtävillä. Kahden tutkijan tekemän pisteytyksen reliabiliteetti eli yhtenevyys oli alkumittauksessa 92,48 % ja loppumittauksessa 94,29 %.

5.4 Vanhempien kyselylomake

Vanhempien lukuaktiivisuutta, Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisen määrää kotona sekä vanhempien mielipiteitä Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisesta selvitettiin vanhemmille suunnatun kyselyn avulla. Jokaiselle tutkimukseen osallistuneen lapsen perheelle jaettiin kysely, mutta siihen vastaaminen oli vapaaehtoista, jonka vuoksi lomakkeista saatu aineisto ei ollut yhtä suuri, kuin tutkimukseen osallistuneiden lasten määrä.

Vanhempien lukuaktiivisuutta arvioitiin viisiportaisella Likert-asteikolla (1 = emme lue kotona; 2 = muutaman kerran kuukaudessa; 3 = 1–3 kertaa viikossa; 4 = 4–6 kertaa viikossa; 5 = joka päivä). Vanhempien tuli valita viidestä vaihtoehdosta se, joka kuvasi parhaiten sitä, kuinka usein vanhemmat keskimäärin lukevat lapsensa kanssa kotona. Vanhempien lukuaktiivisuutta koskeva kysymys pisteytettiin analysoidessa 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). Kysymyksellä selvitettiin vanhempien sitoutumista toimintamallin toteuttamiseen. Kysymys pisteytettiin analysoidessa yhdestä seitsemään.

Vanhempien mielipiteitä 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 mielipiteet jaettiin sisällön analyysin avulla kolmeen pääteemaan: myönteisiin, kohtalaisen myönteisiin sekä kielteisiin mielipiteisiin.

Vanhempien kyselomakkeen kysymysten perusteella luotiin muuttujat vanhempien lukuaktiivisuudelle, Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisen määrälle sekä vanhempien mielipiteiden pääteemoille Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisesta.

6 TULOKSET

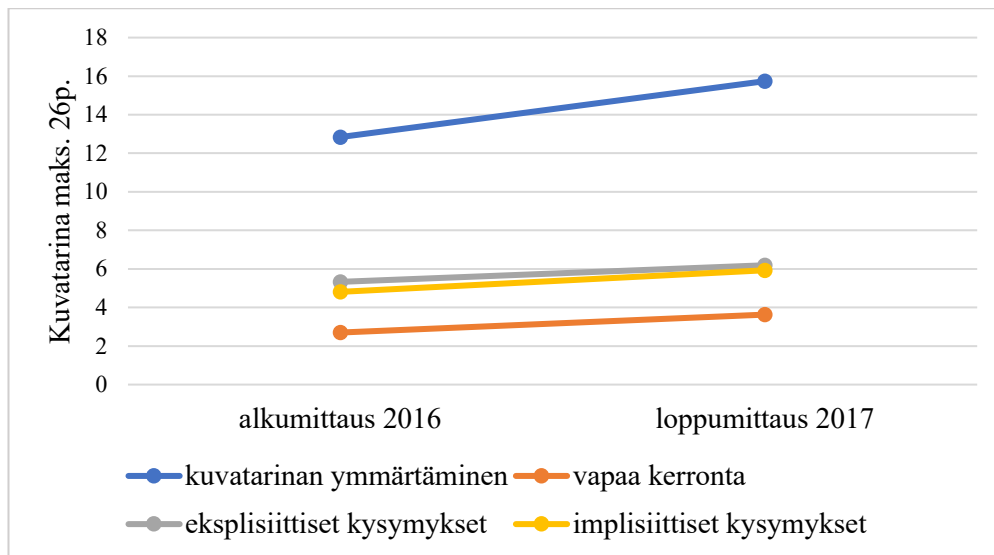
Tulososiossa kuvataan ensin 5–6-vuotiaiden lasten kuvatarinan ymmärtämisen kehittymistä syksystä kevääseen. Tämän jälkeen tarkastellaan, onko kuvatarinan ymmärtämisen kehittämisessä eroja kahden tehostettuun satuinterventioon osallistuneen kohortin (kohortti 1; 2015–2016; kohortti 2: 2016–2017) välillä. Lisäksi tarkastellaan kahden peräkkäisen kohortin lasten satuintervention aikana tapahtuneen kuvatarinan ymmärtämisen kehityksen perusteella muodostettuja kehitysprofiileja.

Lopuksi kuvataan vanhempien lukuaktiivisuuden sekä Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisen määrän yhteyttä lasten kuvatarinan ymmärtämiseen ja verrataan yhteyksiä kohortin 1 suhteen. Lisäksi tarkastellaan vanhempien mielipiteitä Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisesta ja mielipiteiden yhteyttä lasten kuvatarinan ymmärtämiseen.

6.1 Kuvatarinan ymmärtämisen kehittyminen

Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena oli analysoida, missä määrin lasten kuvatarinan ymmärtäminen kehittyi tehostetun satuintervention aikana. Kuvatarinan ymmärtäminen koostui eksplisiittisistä kysymyksistä, implisiittisistä kysymyksistä ja muistinvaraisesta vapaasta kerronnasta.

Kuvatarinan ymmärtämisen kehitystä tutkittiin parittaisten otosten t-testillä. Tulokset osoittivat, että kuvatarinan ymmärtäminen kehittyi tilastollisesti merkitsevästi tehostetun satuintervention aikana, $t(42) = 4,33$, $p < 0,001$. Alkumittauksen keskiarvo oli 12,84 ja keskihajonta 5,19. Loppumittauksen keskiarvo oli 15,74 ja keskihajonta 3,92. Lasten kuvatarinan ymmärtämisen pisteet nousivat siis keskimäärin 2,9 pistettä. Kuviossa 3 on esitetty graafisesti tehostettuun satujenlukemiseen osallistuneiden lasten kuvatarinan ymmärtämisen ja kaikkien tehtäväosioiden positiiviset kehitykset.



KUVIO 3. Kuvatarinan ymmärtämisen kehittyminen tehostetun satuintervention aikana

Eksplisiittisten kysymysten keskiarvo oli alkumittauksessa 5,33 ja keskihajonta 2,25. Loppumittauksen keskiarvo oli 6,19 ja keskihajonta 1,47. Lasten eksplisiittisten kysymysten pisteet nousivat siis keskimäärin 0,86 pisteen verran. Eksplisiittisten kysymysten kehitys oli myös tilastollisesti merkitsevää, $t(42) = 2,47$, $p = 0,018$. Toisin sanoen lasten kuvatasoisen tiedon ymmärtäminen kehittyi tilastollisesti merkitsevästi tehostetun satuintervention aikana. Seuraavassa esimerkissä on kuvattu erään lapsen kehitys syksystä kevääseen yhden eksplisiittisen kysymyksen osalta. Lapsi sai päiväkotivuoden alussa kyseisestä tehtävästä yhden pisteen ja päiväkotivuoden lopussa täydet kaksi pistettä.

Mitä tarinassa tapahtuu tässä kohtaa? / Miksi tämä kohta/juttu on tarinassa tärkeä?

2016: ”No että toi ottaa noi pois ja panee solmuun. / En mä tiedä.” (L96)

2017: ”Se vetää sieltä sähköjohtoja. / Siks koska se menee rikki.” (L96)

Implisiittisten kysymysten kehitys oli myös tilastollisesti merkitsevää, $t(42) = 4,03$, $p < 0,001$. Lasten kyvyt tehdä päätelmiä tarinasta kehittyivät siis tilastollisesti merkitsevästi tehostetun satuintervention aikana. Lasten implisiittisten kysymysten keskiarvo oli alkumittauksessa 4,81 ja keskihajonta 2,08. Loppumittauksen keskiarvo oli 5,93 ja keskihajonta 1,70. Lasten implisiittisten kysymysten pisteet nousivat siis keskimäärin 1,12 pistettä. Seuraavassa esimerkissä on kuvattu erään lapsen kehitys syksystä kevääseen yhden implisiittisen kysymyksen osalta. Lapsi sai päiväkotivuoden alussa kyseisestä tehtävästä yhden pisteen ja päiväkotivuoden lopussa täydet kaksi pistettä.

Mitä nämä ihmiset juttelevat? Miksi he juttelevat niin?

2016: ”Älä vie sitä roskikseen, ei se ole mikään roska. / Siksi koska ne ei tahdo, että toi viedään roskikseen.” (L92)

2017: ”Että älä heitä sitä roskiin, se on meidän robotti. / No siksi kun ne korjaa sen ja sit se voi auttaa taas hyvin.” (92)

Tehostettuun satuinterventioon osallistuneiden lasten vihjeistettyjen kysymysten vastausten pistemäärien prosentuaaliset osuudet on esitetty liitteessä 2.

Vapaa muistinvarainen kerronta eli tarinan pääelementtien tuottaminen kehittyi myös tilastollisesti merkitsevästi, $t(42) = 3,38$, $p = 0,002$. Keskiarvo oli alkumittauksessa 2,70 ja keskihajonta 1,79. Loppumittauksen keskiarvo oli 3,63 ja keskihajonta 1,86. Loppumittauksessa lasten vapaasta kerronnasta löytyi siis keskimäärin 0,93 pääelementtiä enemmän kuin alkumittauksessa. Taulukossa 2 on esitetty vapaan kerronnan eri elementtien tuottamisen prosentuaaliset osuudet alku- ja loppumittauksen osalta eli se, kuinka monta prosenttia lapsista on saanut täyden yhden pisteen kunkin elementin tuottamisesta syksyllä 2016 ja keväällä 2017.

TAULUKKO 2. Vapaan kerronnan tarinan eri elementtien tuottamisen prosentuaaliset osuudet syksyllä 2016 (n=44) ja keväällä 2017 (n=48)

Tarinan elementit	Alkumittaus 2016 Elementti mainittu (1p)	Loppumittaus 2017 Elementti mainittu (1p)
Alkutilanne	47,7 %	75 %
Hahmot	43,2 %	64,6 %
Laukaiseva tapahtuma	27,3 %	50 %
Ongelma	38,6 %	52,1 %
Ratkaisu	56,8 %	72,9 %
Päätös	47,7 %	52,1 %

Muistinvaraisen vapaan kerronnan eri elementtien tuottamisessa näkyi paljon vaihtelua. Sekä päiväkotivuoden alussa että lopussa eniten tuotettuja tarinan pääelementtejä olivat tarinan alkutilanne ja ratkaisu. Vähiten tuotetuimpia elementtejä olivat tarinan laukaiseva tapahtuma ja ongelma, vaikka kummankin elementin tuottaminen kehittyi huomattavasti. Vain tarinan päätös -elementin tuottamisen prosentuaalinen osuus ei kehittynyt juurikaan tehostetun satujenlukemisen aikana.

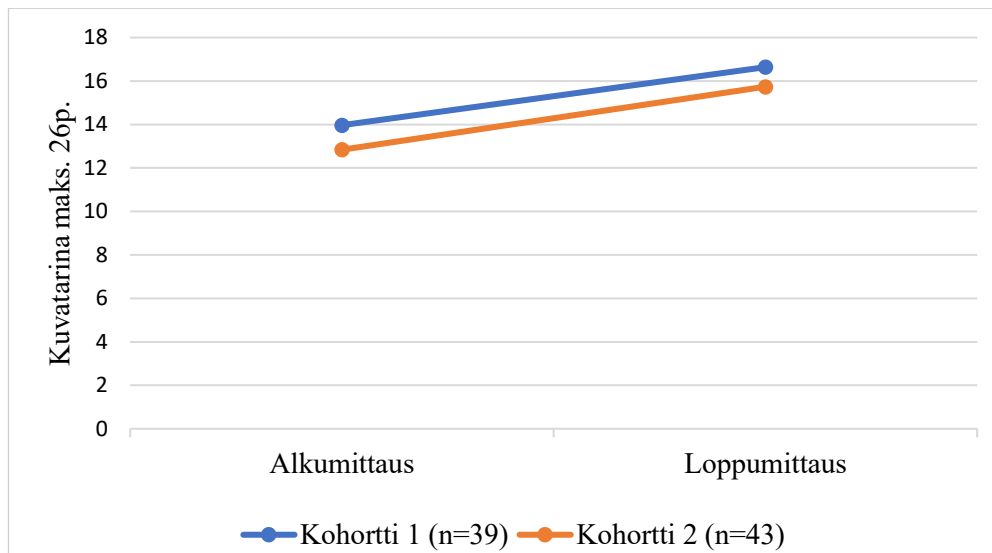
Kuvatarinan ymmärtämisen kehittymisen sukupuolten välisiä eroja tutkittiin riippumattomien otosten t-testillä. Tulokset osoittivat, että molempien sukupuolten kuvatarinan ymmärtäminen kehittyi positiivisesti. Kuvatarinan ymmärtämisen erot sukupuolten välillä eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä: alkumittaus $t(43) = 0,48$, $p = 0,637$ ja loppumittaus $t(46) = 1,01$, $p = 0,316$. Tyttöjen ja poikien kuvatarinan ymmärtämisen keskiarvot löytyvät taulukosta 3.

TAULUKKO 3. Kuvatarinan ymmärtämisen keskiarvot tytöillä ja pojilla

	alkumittaus ka.	alkumittaus kh.	loppumittaus ka.	loppumittaus kh.
tytöt	12,96	5,95	16,30	4,51
pojat	12,21	4,02	15,14	2,94

6.1.1 Kahden peräkkäisen kohortin kuvatarinan ymmärtämisen kehittyminen

Kuvatarinan ymmärtämistä ja sen kehittymistä tutkittiin kohortilla 1 (2015–2016) samoilla eksplisiittisillä ja implisiittisillä kysymyksillä sekä vapaalla muistinvaraisella kerronnalla kuin tähän tutkimukseen osallistuvilla lapsilla (kohortti 2: 2016–2017). Kohortin 1 ($n=39$) kuvatarinan ymmärtämistä mittaavan testin yhteispisteiden keskiarvo oli syksyn 2015 alkumittauksessa 13,97 pistettä ja kevään 2016 loppumittauksessa 16,64 pistettä. Alla olevassa kuviossa 4 näkyy peräkkäisinä vuosina tehostettuun satujenlukemiseen osallistuneiden lapsiryhmien eli kahden kohortin kuvatarinan ymmärtämisen kehittyminen syksystä kevääseen.



KUVIO 4. Kohortin 1 (2015–2016) ja 2 (2016–2017) kuvatarinan ymmärtämisen kehittyminen tehostetun satuintervention aikana

Kohortin 1 pisteet olivat alkumittauksessa vain keskimäärin pisteen paremmat, kuin kohortin 2. Molempien kohorttien lasten kuvatarinan ymmärtämisen taidot kehittyivät kuitenkin samassa suhteessa eli keskimäärin noin kolmen pisteen verran.

Kahden kohortin kuvatarinan ymmärtämistä ja sen kehittymistä tutkittiin toistettujen mittausten varianssianalyysin avulla. Tulokset osittivat, että kuvatarinan ymmärtäminen kehittyi yli ajan tilastollisesti merkitsevästi molemmilla kohorteilla ($F(1)=27,77$, $p < 0,001$). Kuten kuviosta 4 nähdään, kehittyivät kuvatarinan ymmärtämisen taidot molempien kohorttien ryhmissä, eikä kahden kohortin välillä ollut tilastollisesti merkitsevää eroa kuvatarinan ymmärtämisessä ($F(1)=1,30$, $p = 0,257$). Kahden kohortin ja kuvatarinan ymmärtämisen kehittymisen yhdysvaikutus ei siis ollut tilastollisesti merkitsevä ($F(1)=0,05$, $p = 0,821$).

Kohorttien 1 ja 2 kuvatarinan ymmärtämisen kehittymisen analysoinnissa tarkasteltiin myös sukupuolten välisiä eroja. Taulukossa 4 on esitetty kohortin 1 ja 2 tyttöjen ja poikien alku- ja loppumittauksen pisteiden keskiarvot ja keskihajonnat.

TAULUKKO 4. Kohortin 1 ja 2 kuvatarinan ymmärtäminen tytöillä ja pojilla

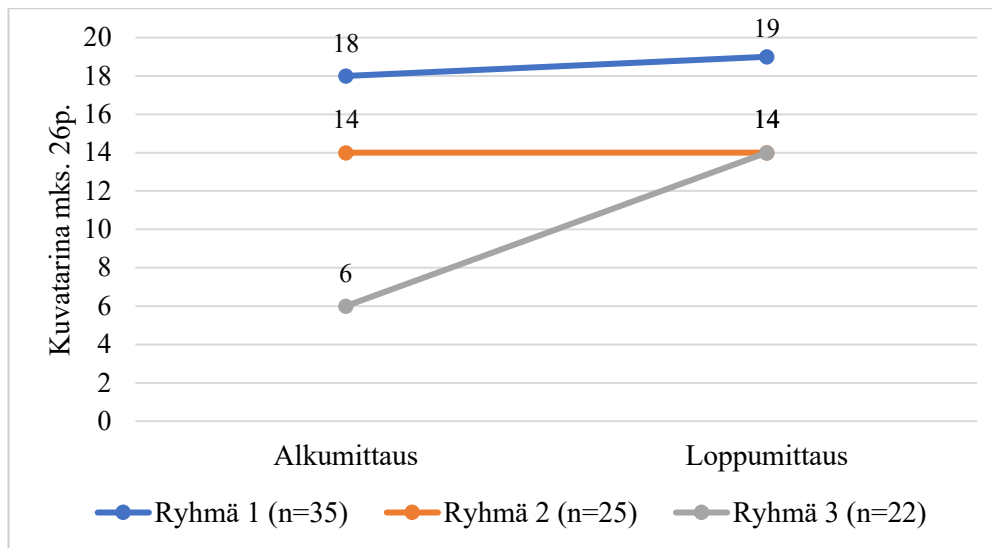
	alkumittaus ka.	alkumittaus kh.	loppumittaus ka.	loppumittaus kh.
1. kohortti tytöt	14,41	5,92	16,56	4,34
2. kohortti tytöt	12,96	5,95	16,30	4,51
1. kohortti pojat	13,87	5,96	16,54	3,57
2. kohortti pojat	12,21	4,02	15,14	2,94

Sukupuolen yhteyttä kuvatarinan ymmärtämiseen kohorteilla 1 ja 2 tutkittiin toistettujen mittausten varianssianalyysin avulla (2 mittauskertaa (alku- ja loppumittaus) x 2 sukupuolta (tytöt ja pojat)). Kuten taulukosta 4 havaitaan, kuvatarinan ymmärtämisessä ei havaittu eroa tyttöjen ja poikien välillä ($F(1)=0,36$, $p = 0,551$). Sukupuolten ja kuvatarinan kehittymisen yhdysvaikutus ei siis ollut tilastollisesti merkitsevä ($F(1)=0,03$, $p = 0,864$).

6.1.2 Kuvatarinan ymmärtämisen kehitysprofiilit

Analysoidessa kuvatarinan ymmärtämisen kehittymistä kohortin 1 ja 2 lapsilla, luokiteltiin osallistuneet lapset ($n=82$) kolmeen ryhmään tehostetun satuintervention aikana tapahtuneen kuvatarinan ymmärtämisen kehityksen perusteella. Näin haluttiin selvittää, löytyykö luokitteluanalyysin, (K-means), avulla kahden kohortin lasten kuvatarinan ymmärtämisen lähtötason ja kehityksen suhteen erilaisia profiileja eli alaryhmiä. Kehitysprofiilien analyysi toteutettiin IBM SPSS Statistics -ohjelman k-means clustering -toiminnon avulla.

Luokitteluanalyysin perusteella päädyttiin valitsemaan kolme kehitysprofiiliryhmää. Jos kehitysprofiiliryhmiä olisi ollut neljä, olisi ryhmiin kuuluvien lasten määrissä ollut suurempia eroja ja kaksi alaryhmää olisivat olleet melko pieniä. Luokittelu kolmeen kehitysprofiiliin nähtiin tuovan parhaiten esille lähtökohdiltaan taitavampien ja heikompien lasten kehitykseen liittyviä muutoksia. Alla olevassa kuviossa 5 näkyy kolmen kehitysprofiiliryhmän kehitykset ja pisteet päiväkotivuoden alussa ja lopussa.



KUVIO 5. Kolmen kehitysprofiiliryhmän kuvatarinan ymmärtämisen kehittyminen tehostetun satuintervention aikana

Ryhmän 1, *taitavien ymmärtäjien* (43 %) kuvatarinan ymmärtämisen pisteet olivat sekä tehostetun satuintervention alussa että lopussa huomattavasti keskiarvoa korkeammat, mutta heidän pisteensä nousivat keskimäärin vain yhden pisteen verran tehostetun satuintervention aikana.

Ryhmän 2, *keskitasoisten suoriutujien* (30 %) lapset suoriutuivat kuvatarinan ymmärtämisestä mittaavasta testistä päiväkotivuoden alussa hieman keskiarvoa paremmin, mutta kuvatarinan ymmärtämisen taidot eivät kehittyneet päiväkotivuoden aikana, jolloin päiväkotivuoden lopussa pisteet jäivät keskiarvon alle.

Viimeisen ryhmän, ryhmän 3, *kehittyjien* (27 %) alkumittauksen pisteet olivat reilusti alle keskiarvon tason, mutta heidän kuvatarinan ymmärtämisen taidot kehittyivät paljon. Ryhmän 3 kuvatarinan ymmärtämisen pisteet nousivat syksyn ja kevään välillä keskimäärin jopa kahdeksan pisteen verran. Kehityksestä huolimatta loppumittauksen pisteet jäivät kuitenkin alle keskiarvon.

Kolmen kehitysprofiiliryhmän (ryhmät 1–3) kuvatarinan ymmärtämistä ja sen kehittymistä tutkittiin toistettujen mittausten varianssianalyysin avulla (2 mittauskertaa (alku- ja loppumittaus) x kehitysprofiiliryhmät (3 ryhmää)). Kuten kuviosta 5 nähdään, kuvatarinan ymmärtämisen taitojen kehittymisessä oli eroja ja lasten kuvatarinan ymmärtämisessä havaittiin tilastollisesti merkitsevää eroa kehitysprofiiliryhmillä ($F(2)=135,99$, $p < 0,001$). Myös kolmen kehitysprofiiliryhmän ja kuvatarinan

ymmärtämisen kehittymisen yhdysvaikutus oli tilastollisesti merkitsevä ($F(2)=27,75$, $p < 0,001$).

6.2 Vanhempien lukuaktiivisuus ja Pyryn ja Poudan tarinoiden lukeminen

Vanhemmat arvioivat omaa lukuaktiivisuuttaan viisiportaisella Likert-asteikolla ja tehostetun satuintervention aikaista Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemista kotona seitsemänportaisella Likert-asteikolla. Kohortin 1 vanhempien kyselyn kysymykset ja niiden asteikot olivat samanlaiset, jonka vuoksi tuloksia voidaan verrata peräkkäisten kohorttien välillä. Taulukossa 5 on esitetty sekä kohortin 1 että kohortin 2 keskeisiä tunnuslukuja vanhempien lukuaktiivisuudesta sekä Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisesta kotona.

TAULUKKO 5. Vanhempien lukuaktiivisuus ja Pyryn ja Poudan tarinoiden lukeminen kotona

	n	Ka.	Kh.	Min	Maks
Vanhempien lukuaktiivisuus (maks 5p.)					
Kohortti 2 (2016–2017)	38	3,95	1,089	1	5
Kohortti 1 (2015–2016)	39	3,95	0,788	3	5
Pyryn ja Poudan tarinoiden lukeminen (maks 7p.)					
Kohortti 2 (2016–2017)	36	5,47	1,732	1	7
Kohortti 1 (2015–2016)	39	5,95	1,376	1	7

Molemmissa kohorteissa kysymykseen *vanhempien lukuaktiivisuudesta* saatiin eniten vastauksia vaihtoehtoon 5 (joka päivä). Jopa 40 prosenttia vanhemmista vastasi lukevansa satuja lapselle joka päivä. Kohortin 2 vanhemmista 30 prosenttia kertoi lukevansa lapselle 4–6 kertaa viikossa. Kohortissa 1 vastaava vastausprosentti oli 25. Vain muutama tämän tutkimuksen kohortin 2 vanhempi vastasi vaihtoehtoon 1 (emme lue kotona), joten melkein kaikki vanhemmat vastasivat lukevansa edes jonkin verran satuja lapselle.

Kysymykseen vanhempien sitoutumisesta *Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemiseen kotona* saatiin eniten vastauksia molemmissa kohorteissa vaihtoehtoon 7 (kaikki tarinat).

Kohortin 2 vanhemmista 50 prosenttia vastasi lukeneensa kaikki Pyryn ja Poudan tarinat, kun taas kohortissa 1 prosenttiosuus oli hieman yli 30. Vaihtoehtoon 6 (1–2 tarinaa jäänyt lukematta) vastasi kohortin 1 vanhemmista 20 prosenttia, kun taas kohortissa 2 vain 5 prosenttia vanhemmista. Molemmissa kohorteissa noin 15 prosenttia vanhemmista vastasi lukeneensa yli puolet tarinoista. Kohortin 2 vanhemmista 15 prosenttia kertoi lukeneensa noin puolet tarinoista. Vain muutama vanhempi vastasi lukeneensa alle puolet tarinoista tai vain yksittäisiä tarinoita.

Vanhempien lukuaktiivisuuden, Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisen määrän sekä kuvatarinan ymmärtämisen yhteyttä tutkittiin Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla. Korrelaatiokerroin voi saada arvoja välillä -1–1. Mitä lähempänä arvo on nollaa, sitä vähemmän yhteyttä on tutkittavien muuttujien välillä (Metsämuuronen 2000, 45). Taulukossa 6 on esitetty sekä kohortin 1 (2015–2016) että kohortin 2 (2016–2017) kuvatarinan ymmärtämisen, vanhempien lukuaktiivisuuden sekä Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisen väliset korrelaatiot.

TAULUKKO 6. Kohortin 1 ja 2 kuvatarinan ymmärtämisen, vanhempien lukuaktiivisuuden sekä Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisen väliset korrelaatiot

	1.	2.	3.	4.
1. Kuvatarinan ymmärtäminen alkumittaus 2016 / 2015 ²				
2. Kuvatarinan ymmärtäminen loppumittaus 2017 / 2016	0,530** / 0,536**	-		
3. Vanhempien lukuaktiivisuus, kohortti 2 / kohortti 1	0,013 / ,038	0,115 / 0,130	-	
4. Pyryn ja Poudan tarinoiden lukeminen, kohortti 2 / kohortti 1	0,006 / 0,135	-0,043 / 0,168	0,388* / 0,102	-

**p < 0.01

* p < 0.05

Vanhempien lukuaktiivisuudella ja kuvatarinan ymmärtämisellä on heikko positiivinen yhteys. Positiivinen yhteys kasvoi päiväkotivuoden lopussa, mutta on edelleen heikko. Toisin sanoen mitä aktiivisemmin vanhemmat lukivat lapselleen, sitä paremmat lapsen

² Kohortit 2 ja 1 merkitty kenoviivalla (2016 / 2015) selityksissä ja korrelaatioissa

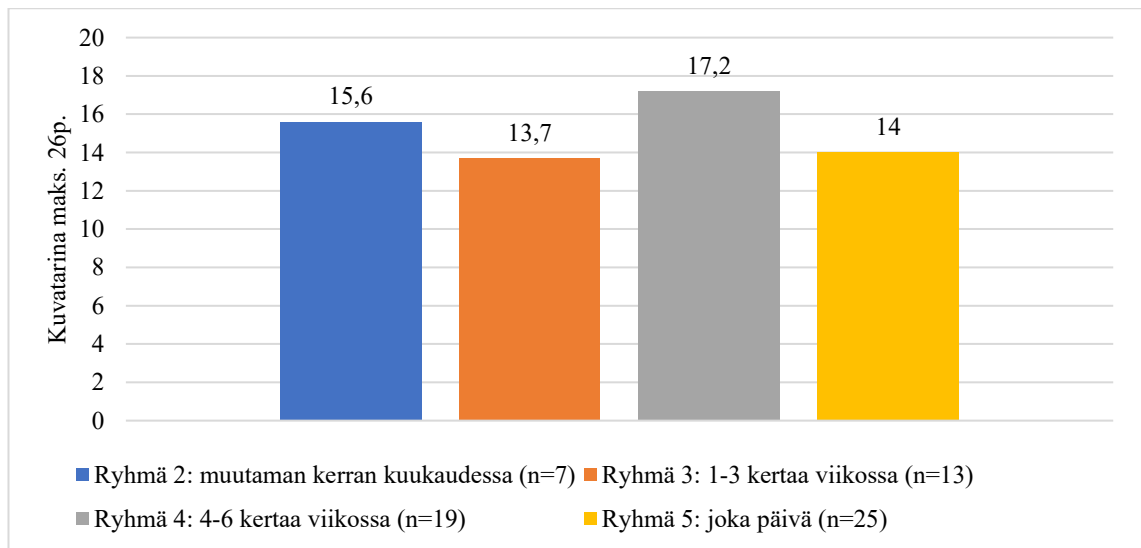
kuvatarinan ymmärtämisen taidot olivat keväällä. Yhteys ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevä.

Syksyllä, päiväkotivuoden alussa kuvatarinan ymmärtämisen ja vanhempien Pyyryn ja Poudan tarinoiden lukemisen määrän välillä on heikko positiivinen yhteys. Päiväkotivuoden lopussa tämä yhteys on erittäin heikosti negatiivinen. Jos yhteys olisi ollut voimakkaammin negatiivinen, olisi voitu sanoa, että mitä paremmin lapsi suoriutui keväällä kuvatarinan ymmärtämisen tehtävissä, sitä vähemmän vanhemmat lukivat Pyyryn ja Poudan satuja. Kohortissa 1 kevään yhteys on kuitenkin lievästi positiivinen. Yhteydet eivät kuitenkaan ole tilastollisesti merkitseviä.

Tilastollisesti merkitsevä yhteys löytyi kohortin 2 vanhempien lukuaktiivisuuden ja Pyyryn ja Poudan tarinoiden lukemisen määrän väliltä ($r = 0,39$; $p < 0,05$). Toisin sanoen ne vanhemmat, jotka lukivat lapselleen usein, lukivat myös useammin kotiin tulleen Pyyryn ja Poudan tarinan.

Vanhempien lukuaktiivisuuden yhteyttä kuvatarinan ymmärtämiseen kohorteilla 1 ja 2 tutkittiin toistettujen mittauksen varianssianalyysin avulla (2 mittauskertaa (alku- ja loppumittaus) x vanhempien lukuaktiivisuus (4 ryhmää)). Vanhempien lukuaktiivisuuden ryhmä 1 yhdistettiin ryhmään 2 (muutaman kerran kuukaudessa), koska ryhmä 1 oli yksinään niin pieni ja vaikutti siten tuloksiin vääristävästi. Lasten kuvatarinan ymmärtämisessä havaittiin tilastollisesti merkitsevää eroa vanhempien lukuaktiivisuuden ryhmillä ($F(3)=3,73$, $p = 0,016$). Kuitenkaan vanhempien lukuaktiivisuuden ja kuvatarinan ymmärtämisen kehittymisen yhdysvaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($F(3)=1,16$, $p = 0,331$).

Alla olevassa kuviossa 6 on esitetty lasten kuvatarinan ymmärtämisen keskiarvot yli ajan vanhempien lukuaktiivisuuden ryhmillä.



KUVIO 6. Lasten kuvatarinan ymmärtämisen keskiarvot yli ajan vanhempien lukuaktiivisuuden ryhmillä

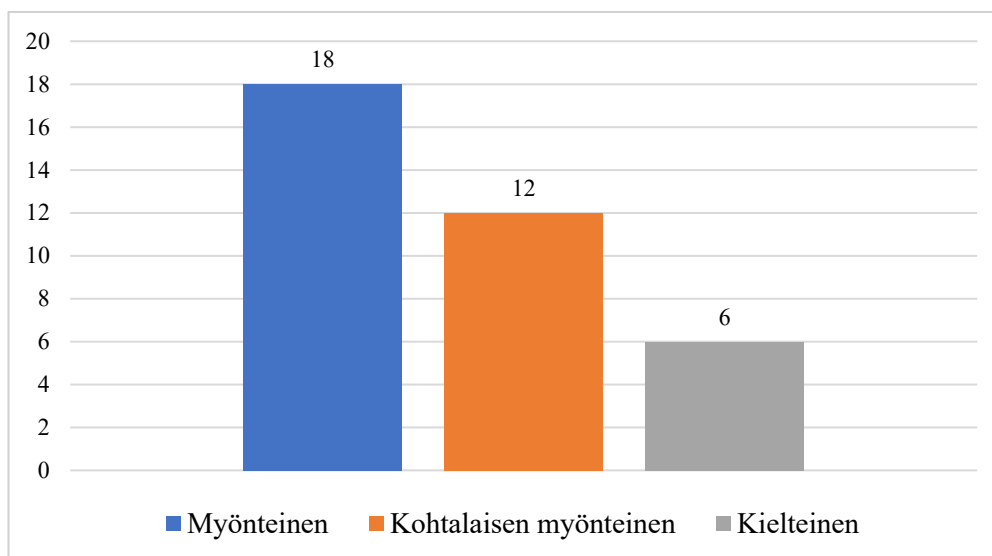
Kuten kuviosta 6 nähdään ja aiemmin todettiin, oli kuvatarinan ymmärtämisen taidoissa eroja vanhempien lukuaktiivisuuden ryhmillä. Tilastollisesti merkitsevää keskiarvojen eroa oli ryhmien 3 ja 4 ($p = 0,037$) sekä ryhmien 4 ja 5 ($p = 0,023$) välillä.

Myös Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisen määrän vaikutusta kuvatarinan ymmärtämiseen tutkittiin toistettujen mittausten varianssianalyysin avulla (2 mittauskertaa (alku- ja loppumittaus) x Pyryn ja Poudan tarinoiden lukeminen (5 ryhmää)). Pyryn ja Poudan lukemisen ryhmät 1 ja 2 yhdistettiin muuttujaan 3 (alle puolet tarinoista), koska ryhmät olivat pieniä ja vaikuttivat siten tuloksiin vääristävästi. Lasten kuvatarinan ymmärtämisessä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisen määrällä ($F(4)=0,20$, $p = 0,939$). Kaikkien lasten kuvatarinan ymmärtämisen taidot kehittivät siis riippumatta Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisen määrästä. Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisen määrän ja kuvatarinan ymmärtämisen kehittymisen yhdysvaikutus ei siis ollut tilastollisesti merkitsevä ($F(4)=1,20$, $p = 0,107$).

6.3 Vanhempien mielipiteet Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisesta

Vanhemmille suunnatun kyselyn avoimessa kysymyksessä vanhempien tuli vastata, mitä mieltä he ovat siitä, että saavat kerran viikossa kotiin luettavaksi Pyryn ja Poudan tarinan. Analysoidessa vanhempien mielipiteitä tehostetun satujen lukemisen mallin toteuttamisesta kotona, vastauksista pystyttiin erottamaan kolme pääteemaa. Nämä

pääteemat olivat myönteiset, kohtalaisen myönteiset ja kielteiset mielipiteet. Jotakin vastauksia ei otettu huomioon, sillä ne eivät vastanneet kysymykseen. Seuraavassa kuviossa 7 on esitetty mielipiteiden jakaumien pääteemat.



KUVIO 7. Vanhempien mielipiteiden kolme pääteemaa Pyryn ja Poudan satujen lukemisesta (n = 36)

50 prosenttia vastanneista vanhemmista suhtautui Pyryn ja Poudan satujen lukemiseen kotona myönteisesti. Myönteisissä vastauksissa oli mainittu erityisesti yhdessä oleminen ja perheen muiden lapsien hyötyminen sekä lasten vastausten tuottama ilo. Osa vanhemmista kertoi satujen toimivan hyvin iltasatuna.

”Uutta satua odotetaan aina innolla. Pyry ja Pouta on ollut alusta asti lempisatu iltaisin ennen nukkumaanmenoa.” (V69)³

”Mukava yhteinen hetki. Erityisesti lapsen vastaukset on ollut mukava lukea.” (V71)

”Satu on mielenkiintoinen ja mukavaa luettavaa koko perheelle.” (V74)

”On ollut kiva lukea Pyryä ja Poutaa, kiinnostaa myös perheen muita lapsia.” (V84)

Vastanneista 33 prosenttia suhtautui Pyryn ja Poudan lukemiseen kotona kohtalaisen myönteisesti. Kohtalaisen myönteisissä vastauksissa mainittiin usein, että tarinoiden

³ V = vanhempi (vanhemman koehenkilönumero määräytyy oman lapsen koehenkilönumeron mukaan)

lukeminen on ihan ok tai ihan kiva asia. Vastaukset olivat kuitenkin sävyltään enemmän positiivisia, kuin kielteisiä.

”Asia ok, aina ei olla luettu satua.” (V63)

”Ihan kiva. Tuttu esikoiselta.” (V79)

”Ihan kiva. Tuntuu vain, että kiireen keskellä ei aina muista lukea satua, mikä on tietenkin harmillista.” (V86)

”Ihan kiva, mutta toteutus kotona ei ollut aktiivista.” (V101)

Kielteisesti tarinoiden lukemiseen suhtautuvia vastauksia oli 17 prosenttia. Kielteisissä vastauksissa mainittiin usein perusteluineen, ettei tarinoita olla luettu kotona. Alla esimerkkejä tarinoiden lukemiseen kielteisesti suhtautuneiden vanhempien vastauksista.

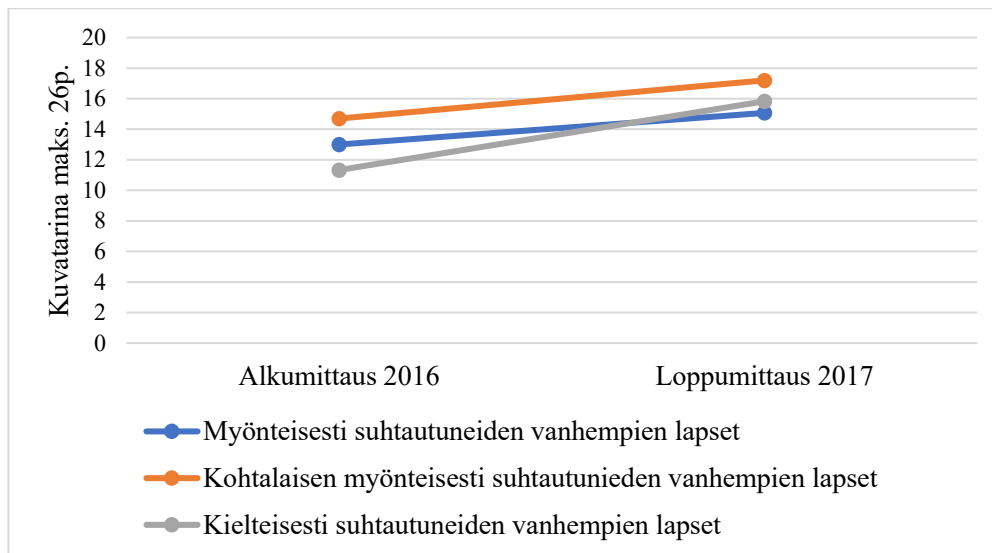
”Lapseni ei ole ollut kiinnostunut lukemaan satuja kotona.” (V76)

”Meillä ei ole luettu niitä kotona.” (V83)

”En näe lisäarvoa toistaa tarinaa kotona. Luemme kotona muita satuja päivittäin.” (V97)

”Ei olla pahemmin luettu, lapsi kuullut jo viime vuonna, kun ne luettiin isolle veljelle.” (V99)

Kuviosta 8 nähdään kuvatarinan ymmärtämisen kehitys Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemiseen myönteisesti, kohtalaisen myönteisesti ja kielteisesti suhtautuvien vanhempien lasten osalta eli vanhempien mielipiteiden suhde lasten kuvatarinan ymmärtämisen kehittymiseen.



KUVIO 8. Vanhempien mielipiteiden suhde lasten kuvatarinan ymmärtämisen kehittymiseen (n=30)

Niin kuin kuviosta 8 nähdään, kehittyivät kaikkien lasten kuvatarinan ymmärtäminen riippumatta vanhempien mielipiteistä. *Vanhempien mielipiteiden yhteyttä kuvatarinan ymmärtämiseen* tutkittiin toistettujen mittauksen varianssianalyysin avulla (2 mittauskertaa (alku- ja loppumittaus) x 3 mielipideryhmää (myönteiset, kohtalaisen myönteiset ja kielteiset mielipiteet)). Kuten kuviosta 6 nähdään, kehittyivät kuvatarinan ymmärtämisen taidot kaikkien mielipideryhmien lapsilla, eikä lasten kuvatarinan ymmärtämisessä havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa vanhempien mielipideryhmillä ($F(2)=1,14$, $p = 0,334$). Vanhempien mielipiteiden ja kuvatarinan ymmärtämisen kehittymisen yhdysvaikutus ei siis ollut tilastollisesti merkitsevä ($F(2)=0,61$, $p = 0,551$).

Kuviosta kuusi nähdään, että kielteisesti tarinoiden lukemiseen suhtautuvien vanhempien lapsilla kuvatarinan ymmärtäminen oli alkumittauksessa heikointa, mutta heidän tarinan ymmärtämisen taitonsa kehittyivät voimakkaimmin. Seuraavaksi eniten kehittyivät kohtalaisen myönteisesti suhtautuneiden vanhempien lasten kuvatarinan ymmärtäminen. Vähiten kehittyivät myönteisesti suhtautuneiden vanhempien lasten kuvatarinan ymmärtäminen. Myönteisesti suhtautuneiden vanhempien lasten kuvatarinan ymmärtämisen pisteet olivat kuitenkin korkeimmat sekä alkumittauksessa, että loppumittauksessa.

7 POHDINTA

Tutkimuksessa analysoitiin 5–6-vuotiaiden lasten kuvatarinan ymmärtämistä ja sen kehitystä tehostetun satujenlukuintervention aikana. Lisäksi lasten kuvatarinan ymmärtämisen kehittymistä tarkasteltiin kahden peräkkäisinä vuosina tehostettuun satujen lukemiseen osallistuneen kohortin (kohortti 1: 2015–2016; kohortti 2: 2016–2017) välillä. Kahden kohortin lapset luokiteltiin kehitysprofiiliryhmiin kuvatarinan ymmärtämisen lähtötason ja kehittymisen perusteella.

Lisäksi tutkimuksessa analysoitiin vanhempien lukuaktiivisuuden ja Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisen määrän yhteyttä lasten kuvatarinan ymmärtämisen taitoihin ja verrattiin yhteyksiä kohortin 1 suhteen. Viimeiseksi tarkasteltiin vanhempien mielipiteitä Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisesta sekä mielipiteiden yhteyttä lasten kuvatarinan ymmärtämiseen.

7.1 Tulosten tarkastelu

Tehostettuun satujenlukemiseen osallistuneiden 5–6-vuotiaiden lasten kuvatarinan ymmärtäminen kehittyi tilastollisesti merkitsevästi päiväkotivuoden aikana. Positiivista ja tilastollisesti merkitsevää kehitystä tapahtui kaikissa kuvatarinan ymmärtämistä mittaavissa osa-alueissa. Kuvatarinan ymmärtämisen taitoja aiemmin tutkineet Paris ja Paris (2003) käyttivät tutkimuksessaan samaa menetelmää: vapaata kerrontaa sekä vihjeistettyjä kysymyksiä, käyttäen samaa Robot-bot-bot -kuvakirjaa. Tämän tutkimuksen tulokset ovat saman suuntaisia Parisin ja Parisin (2003) tutkimuksen tulosten kanssa kuvatarinan ymmärtämisen kehittymisen osalta.

Kehitys implisiittisten ja eksplisiittisten kysymysten osalta oli tilastollisesti merkitsevää, vaikka vastauksissa esiintyi vaihtelua kysymysten välillä. Eksplisiittisistä kysymyksistä kysymys *missä tarina tapahtui*, tuotti vähiten oikeita kahden pisteen vastauksia. Huomioitavaa on, että kahden pisteen vastausten määrä jopa laski kuudesta prosentista nolnaan prosenttiin. Sen sijaan yhden pisteen vastatauksien prosentuaalinen osuus kasvoi, joten keskimääräistä kehitystä tapahtui myös tämän kysymyksen osalta. Kahden pisteen vastaus edellytti kahden tapahtumapaikan mainitsemista, joka saattoi olla haastavaa, sillä itse kuvissa näkyi vain taloa sekä kirjan alussa talon pihaa. Implisiittisistä kysymyksistä

sen sijaan kysymys *mitähän voisi tapahtua tämän jälkeen*, tuotti vähiten oikeita kahden pisteen vastauksia. Kahden pisteen vastausten määrä nousi vain prosenttiyksikön verran tehostetun satujenlukuintervention aikana.

Myös Parisin ja Parisin (2003) tutkimuksessa oli vaihtelua vihjeistettyjen kysymysten välillä. Heidän tutkimuksessaan 5-vuotiaat esiopetusikäiset lapset tuottivat eniten kuvatarinan laukaisevaan tapahtumaan ja ratkaisuun liittyvää tietoa. Myös tässä tutkimuksessa 53 % lapsista sai ratkaisuun liittyvästä kysymyksestä täydet kaksi pistettä, kun taas laukaisevasta tapahtumasta täydet kaksi pistettä sai vain 18–23 prosenttia. Vihjeistettyjen kysymysten tulokset ovat siis myös osittain samansuuntaisia Parisin ja Parisin (2003) tutkimuksen kanssa. Vihjeistettyjen kysymysten kehittymisestä voidaan sanoa, että lasten kuvatasoisen tiedon ymmärtäminen sekä päätelmien tekemisen taidot kehittivät positiivisesti tehostetun satuintervention aikana.

Vapaan muistinvaraisen kerronnan tarinan eri elementtien tuottamisessa oli myös vaihtelua. Sekä päiväkotivuoden alussa että loppumittauksessa eniten tuotettuja elementtejä olivat tarinan alkutilanne ja ratkaisu. Myös tarinan lopussa ollut päätös - elementin tuottamisen prosentuaalinen osuus oli suhteellisen korkea, mutta sen tuottaminen ei kehittynyt juurikaan tehostetun satujenlukuintervention aikana. Bermanin ja Slobinin (1994, 39–84) kuvakirjan vapaassa kerronnassa viisivuotiaat muistivat usein juonen alkutapahtuman, mutta muut tapahtumat ja lopetus saattoivat jäädä puuttumaan. Tämän tutkimuksen tulokset ovat osittain samansuuntaisia Bermanin ja Slobinin (1994) tutkimuksen kanssa.

Tutkimuksissa on todettu, että lasten tunnistamiseen perustuvat muistisuoritukset ovat yleensä parempia kuin muistista palautusta vaativat (Nurmi ym. 2014, 57). Tämän tutkimuksen vapaan kerronnan tehtävä vaati muistista palautusta, kun taas suurin osa vihjeistetyistä kysymyksistä liittyi tiedon tunnistamiseen ja päättelyyn. Selkeitä suoriutumisen eroja näiden muistisuoritusten välillä ei näkynyt kuitenkaan tässä tutkimuksessa. Voidaan kuitenkin todeta, että lasten kyvyt muistaa tarinan keskeisiä elementtejä ja tunnistaa sekä tehdä päätelmiä tarinan tapahtumien välisistä suhteista kehittivät tehostetun satuintervention aikana.

7.1.1. Peräkkäisten kohorttien kuvatarinan ymmärtäminen

Lasten kuvatarinan ymmärtämisen taidot kehittyivät tilastollisesti merkitsevästi molemmilla tehostettuun satuinterventioon osallistuneella kohortilla (kohortti 1: 2015–2016; kohortti 2: 2016–2017). Kohortin 1 alku- ja loppupisteet olivat vain pisteen paremmat, kuin kohortin 2, ja molempien kohorttien lasten kuvatarinan ymmärtämisen taidot kehittyivät samassa suhteessa keskimäärin noin kolmen pisteen verran. Kuvatarinan ymmärtämisen kehittämisessä ei siis ollut eroa kahden kohortin välillä.

Kahden peräkkäisen kohortin lapset luokiteltiin kuvatarinan ymmärtämisen lähtötason ja tehostetun satuinterventio aikaisen kehityksen perusteella kolmeen kehitysprofiiliryhmään eli alaryhmään. Nämä kehitysprofiiliryhmät olivat: taitavat ymmärtäjät, keskitason suoriutujat sekä kehittyjät.

Taitavien ymmärtäjien ryhmään kuuluivat lapset, joiden ymmärtämisen taidot olivat päiväkotivuoden alussa ja lopussa huomattavasti keskitasoa korkeammat. Heidän pisteensä nousivat kuitenkin keskimäärin vain yhden pisteen verran tehostetun satuinterventio aikana. *Keskitasoiisiin suoriutujiin* kuuluivat lapset, jotka suoriutuivat kuvatarinan ymmärtämistä mittaavasta testistä keskiarvollisesti. Heidän kuvatarinan ymmärtämisen taidot eivät kuitenkaan nousseet päiväkotivuoden aikana. Viimeisen ryhmän, *kehittyjien* kuvatarinan ymmärtämisen taitojen taso oli alkumittauksessa reilusti alle keskiarvon. Heidän kuvatarinan ymmärtämisen taitonsa kehittyivät kuitenkin eniten, keskimäärin jopa kahdeksan pisteen verran.

Koska luokiteltujen kehitysprofiiliryhmien tasoerot olivat niin suuret, oli lasten kuvatarinan ymmärtämisen taitojen kehittämisessä tilastollisesti merkitsevää eroa kaikkien kolmen kehitysprofiiliryhmän välillä. Muissa kuvatarinan ymmärtämistä koskeissa tutkimuksissa ei ole tehty vastaavan tyyppistä luokittelua kehityksellisiin alaryhmiin. Niin kuin kehittyjien ryhmän kohdalla huomattiin, luokittelun avulla saatiin mielenkiintoista tietoa lasten kehityskaarista.

7.1.2 Vanhempien lukuaktiivisuus ja mielipiteet tarinoiden lukemisesta

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös vanhempien lukuaktiivisuuden ja Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisen yhteyttä lasten kuvatarinan ymmärtämiseen. Lisäksi tutkittiin, ovatko yhteydet samansuuntaisia kohortin 1 (2015–2016) kanssa. Vanhempien lukuaktiivisuuden kohdalla merkittävää oli, että jopa hieman yli 40 prosenttia vastasi lukevansa lapselleen päivittäin. Vain kaksi vanhempaa kohortissa 2 vastasi, että eivät lue kotona. Kahden kohortin vanhempien vastaukset koskien lukuaktiivisuutta olivat siis hyvin samansuuntaisia. Vanhempien lukuaktiivisuuden ja lasten kuvatarinan ymmärtämisen välillä oli molemmissa kohorteissa lievästi positiivinen, mutta ei tilastollisesti merkitsevä yhteys. Lievästä positiivisesta yhteydestä voidaan päätellä, että, mitä aktiivisemmin vanhemmat lukivat lapselleen, sitä paremmat lapsen kuvatarinan ymmärtämisen taidot olivat keväällä.

Vanhempien lukuaktiivisuuden yhteyttä kuvatarinan ymmärtämiseen kohorteilla 1 ja 2 tutkittiin vielä lisäksi toistettujen mittausten varianssianalyysin avulla. Lasten kuvatarinan ymmärtämisessä havaittiin tilastollisesti merkitsevää eroa vanhempien lukuaktiivisuuden ryhmillä. Kuitenkaan vanhempien lukuaktiivisuuden ja kuvatarinan ymmärtämisen kehittymisen yhdysvaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Tämä kertoo siitä, että vanhempien lukuaktiivisuudella ei siis ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä lasten kuvatarinan ymmärtämiseen.

Sen sijaan tilastollisesti merkitsevää kuvatarinan ymmärtämisen keskiarvojen eroja löytyi ryhmien 3 (1–3 kertaa viikossa) ja 4 (4–6 kertaa viikossa) sekä ryhmien 4 ja 5 (joka päivä) väliltä. Ryhmien 3 ja 4 tilastollisesti merkitsevä ero keskiarvojen välillä oli järkevä, sillä se viittaa siihen, että 4–6 kertaa viikossa lukevien vanhempien lasten kuvatarinan ymmärtämisen taidot ovat paremmat kuin 1–3 kertaa viikossa lukevien vanhempien lasten taidot.

Ryhmän 4 ja 5 tilastollisesti merkitsevä ero kuvatarinan ymmärtämisessä ei ole järkevä. Tämän eron mukaan päivittäin lukevien vanhempien lasten kuvatarinan ymmärtämisen taidot ovat heikkommat kuin harvemmin lukevien vanhempien lasten. Ryhmään kuului eniten lapsia, mutta heidän kuvatarinan taitonsa jäivät tässä tutkimuksessa melkein samalle tasolle kuin 1–3 kertaa viikossa lukevien vanhempien lasten taidot. Sille, miksi eniten tarinoita lukevien vanhempien lasten kuvatarinan ymmärtämisen taidot jäivät alhaisiksi, ei löydy mitään selitystä.

Seuraavaksi tutkimuksessa tarkasteltiin Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisen määrää kotona, johon saatiin molemmissa kohorteissa eniten vastauksia vaihtoehtoon *kaikki tarinat*. Molemmissa kohorteissa vain muutama vanhempi kertoi lukeneensa alle puolet tarinoista tai yksittäisiä tarinoita. Mattisen ym. (2013) interventiotutkimuksessa saatiin myös samansuuntaisia tuloksia kotiin menneiden jänistarinoiden osalta. Tutkimuksessa kävi ilmi, että vanhemmat lukivat aktiivisesti kotiin tulleet tarinat ja olivat valmiita lapsen oppimista tukevaan toimintaan, kunhan he saivat tarvittavan materiaalin ja rohkaisua sen käyttämiseen. (Mattinen ym. 2013.)

Toistettujen mittausten varianssianalyysi osoitti, että lasten kuvatarinan ymmärtämisessä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisen määrän ryhmillä. Myöskään Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisen määrän ja kuvatarinan ymmärtämisen kehittymisen yhdysvaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Kaikkien lasten kuvatarinan ymmärtämisen taidot kehittyivät siis riippumatta kotona luettujen Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisen määrästä.

Korrelaatiokerroin vahvisti, että Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisella oli lievä positiivinen, mutta ei tilastollisesti merkitsevä yhteys lasten kuvatarinan ymmärtämiseen molemmissa kohorteissa. Tämän tutkimuksen kohortissa 2 havaittiin kuitenkin lievä negatiivinen yhteys Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisen määrän ja päiväkotivuoden lopussa kuvatarinan ymmärtämisen välillä. Jos negatiivinen yhteys olisi ollut voimakkaampi, olisi voitu sanoa, että mitä paremmin lapsi suoriutui keväällä kuvatarinan ymmärtämisen mittauksessa, sitä vähemmän vanhemmat lukivat Pyryn ja Poudan satuja. Yhteys oli kuitenkin todella lievä, eikä tilastollisesti merkitsevä.

Vanhempien mielipiteitä kerran viikossa kotiin tulleista Pyryn ja Poudan tarinoiden lukemisesta mitattiin avoimella kysymyksellä. Suurin osa vanhemmista koki tarinoiden lukemisen joko myönteisenä tai kohtalaisen myönteisenä. Vain kuusi vanhempaa koki satujen lukemisen kielteisenä. Tulokset ovat samansuuntaisia Mattisen ym. (2013) tutkimuksen kanssa, jossa tutkittiin vanhempien mielipiteitä jänistarinoiden lukemisesta kotona. Kotiin tullut jänisposti sai positiivista palautetta lasten vanhemmilta. Vanhempien mielestä vuorovaikutteinen lukeminen lapsen kanssa oli tarjonnut mahdollisuuden hyödyllisiin keskusteluhetkiin ja mukavaan yhdessäoloon. (Mattinen 2013.) Yhteiset vuorovaikutteiset lukuhetket onkin nähty aikuisen ja lapsen välisenä miellyttävänä yhdessäolon muotona ja keskustelujen luojana. (Mattinen ym. 2013; Orvasto & Levola 2010, 5; Suvanto 2011, 70–71). Tässä tutkimuksessa vanhempien myönteisissä mielipiteissä nousi esille samoja teemoja.

Lasten kuvatarinan ymmärtämisessä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa vanhempien mielipideryhmillä. Myöskään vanhempien mielipiteiden ja kuvatarinan ymmärtämisen kehittymisen yhdysvaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Mielenkiintoista oli, että kielteisesti tarinoiden lukemiseen suhtautuvien vanhempien lapsilla kuvatarinan ymmärtäminen oli alkumittauksessa heikointa, mutta heidän tarinan ymmärtämisen taitonsa kehittivät voimakkaimmin. Kohtalaisen myönteisesti suhtautuvien vanhempien lasten kuvatarinan ymmärtämisen taidot olivat pisteiltään parhaimmat.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitteet

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta voidaan tarkastella validiteetin avulla. Validiteetti kertoo siitä, mitataanko sitä, mitä on tarkoitus mitata. (Metsämuuronen 2000, 10–11.) Tässä tutkimuksessa käytettyä kuvatarinan ymmärtämistä mitattiin menetelmällä, jonka ovat kehittäneet Paris ja Paris (2003). Menetelmää on käytetty aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Lepola ym. 2009, 2012a; Strasser ym. 2014), mikä lisää tämän tutkimuksen validiteettia. Lisäksi tämän tutkimuksen validiteettia lisää yhdenmukaiset tulokset kahden kohortin (kohortti 1: 2015–2016; kohortti 2: 2016–2017) välillä.

Tutkimuksessa luotettavuutta tarkastellaan myös reliabiliteetin avulla. Reliabiliteetti viittaa tutkimuksen toistettavuuteen. (Metsämuuronen 2000, 10–11.) Tässä tutkimuksessa kuvatarinan ymmärtämistä mitattiin samalla menetelmällä sekä alku- että loppumittauksessa. Samoilla tehtävillä varmistettiin, että molemmilla mittauskerroilla mitattiin samoja taitoja eli käytetty mittari pysyi mahdollisimman muuttumattomana, jolloin pystyttiin tutkimaan samoja taitoja eli lasten kuvatarinan ymmärtämisen kehittymistä. Lisäksi kahden tutkijan tekemän pisteytyksen reliabiliteetti alkumittauksessa oli 92,48 % ja loppumittauksessa 94,29 %. Tutkimuksen mittaria ja pisteytystä voidaan sanoa reliaabeliksi, sillä kahden tutkijan pisteytykset ovat melko samanlaisia.

Se, että tutkimuksen alku- ja loppumittauksessa käytettiin samoja tehtäviä ja samaa kuvakirjaa voi olla myös rajoite. Osa lapsista saattoi muistaa, mitä tarinassa tapahtuu ensimmäisen mittauskerran perusteella. Mittauskertojen välissä oli kuitenkin kokonainen

päiväkotivuosi, joten yksittäisten kuvatarinan tapahtumien tai kysymysten muistaminen on epätodennäköistä.

Tutkimukseen osallistui viisi päiväkotia yhdestä varsinaissuomalaisesta kaupungista. Yhteensä lapsia osallistui tutkimukseen 50, joka on määrällisen tutkimuksen näkökulmasta melko kattava otos. Isossa näkökulmassa otos on kuitenkin pieni, eikä tuloksia voida yleistää isompaan otokseen esimerkiksi koko kaupunkiin tai Suomen kaikkiin viisivuotiaisiin. Sukupuolten jakauma oli kuitenkin tutkimuksessa melko tasainen: tyttöjä 28 (56 %) ja poikia 22 (44 %), joka lisää tulosten yleistettävyyttä.

Mittauskertojen välissä tapahtunut tehostettu satujenlukeminen oli suurilta osin opettajien vastuulla. Opettajien yhdenmukaista toimintaa ei kuitenkaan tutkittu tässä, joten on mahdollista, että saturyhmien opettajien välillä esiintyi eroja. Interventiotutkimuksissa on todettu, että opettajat tai interventioista vastuussa olevat henkilöt eivät aina toteuta samoja toimintamalleja yhdenmukaisesti (Mattinen ym. 2013). Voidaankin siis kysyä, oliko opettajien toimintamallien mahdollisesti erilaisella toteuttamisella vaikutusta joidenkin lasten kuvatarinan ymmärtämisen kehittymiseen.

Tutkimus toteutettiin noudattaen tutkimuseettisiä perusteita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 23–27). Tutkimusluvut kysyttiin lasten vanhemmilta ja tutkimukseen osallistuminen ja vanhemmille suunnattuun kyselyyn vastaaminen oli täysin vapaaehtoista. Myöskään tutkimukseen osallistuvien nimiä ei mainittu tutkimuksen missään vaiheessa. Tutkimustilanteessa ei voitu kuitenkaan tietää, vaikuttiko lapsen suoriutumiseen esimerkiksi lapsen vireystila, motivaatio tai haastattelijan eleet.

7.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimukset

On tutkittu, että jo lyhytkestoista tarinan ymmärtämisen tukemisen malleista on hyötyä lapsen ymmärtämistaitojen kehitykseen (Paris & Paris 2007). Tämä tutkimus vahvisti tätä aiempaa tutkimuksista saatua tietoa. Lasten ymmärtämisen taitoja tulisikin tukea jo varhain varhaiskasvatuksessa, koska ne ennakoivat myöhempää menestystä lasten luetun ymmärtämisessä. Ymmärtämisen taitojen arvioiminen kuvakirjan avulla on toimiva väline opettajille sekä puhe- ja kieliterapeutille arvioimaan lapsen vahvuuksia sekä tunnistamaan lapsen mahdollisia ymmärtämisen vaikeuksia (Lepola ym. 2012a). Tämän

tutkimuksen tulokset antavat tietoa tällaisen lasten ymmärtämisen taitoja tukevan ja ymmärtämisen taitojen arviointiin sopivan toimintamallin toteuttamisesta.

Vaikka vanhempien lukuaktiivisuus ja Pyryn ja Poudan tarinoiden lukeminen kotona eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä lasten kuvatarinan ymmärtämiseen, tulee vanhempien merkitys lapsen lukemisen oppimiseen huomata ja hyödyntää. Vanhemmat ymmärtävät usein lapselle lukemisen tärkeyden, mutta tarvitsevat lisää tietoa, kuinka oikeanlaista, vuorovaikutuksellista lukemista toteutetaan. (Huebner & Payne 2010.) On olemassa erilaisia kotiin, päiväkotiin ja alkuopetukseen soveltuvia toimintatapoja, joilla voidaan tukea lasten tarinan ymmärtämisen taitoja, joista yksi on tässä tutkimuksessa käytetty 7-minuuttia sadulle -toimintamalli (Luomaniemi, Lepola & Salmela 2010, 7–13). Lisäksi yhtenä esimerkkinä on kotiin tai varhaiskasvatukseen soveltuvan yksittäisistä kuvista ja kuvasarjoista koostuvan Mäkisen, Suvannon ja Ukkolan (2017) kirjoittaman *Eetu, Iitu ja kertomattomat tarinat -lapsen kerrontataitoja kehittävä satukirja*. Kirjan tarkoituksena on kehittää lapsen kerrontataitoja ja se sisältää vinkkejä, kuinka aikuinen voi auttaa lasta kertomaan tarinasta. Lisäksi kirjan tarkoituksena on tukea aikuisen ja lapsen välistä keskustelevaa kirjan lukemista ja lapsen omaa kerrontaa, sekä tuoda uusia ideoita perinteisten lukutuokioiden rinnalle. (Mäkinen, Suvanto & Ukkola 2017, 9.) Olisi mielenkiintoista selvittää, missä määrin pelkästään kotona toteutettava vuorovaikutteinen satujen lukeminen on yhteydessä lasten kuvatarinan ymmärtämiseen ja kerrontataitoihin.

Jatkotutkimusten kannalta olisi kiinnostavaa tutkia, missä määrin päiväkodissa aloitettu tehostettu satujenlukuinterventio on yhteydessä lasten luetun ymmärtämiseen alkuopetuksessa. Tarinan ymmärtämistä on tutkittu päiväkodissa (mm. Lepola ym. 2012b) sekä esikoulussa ja koulussa (mm. Lepola ym. 2012a; Kendeou ym. 2009), mutta tuloksia pidempiaikaisesta päiväkodista kouluun kestävästä interventiotutkimuksesta ei ole. Tämän tyyppisillä tuloksilla voitaisiin vahvistaa tarinoiden lukemisen merkitystä lukutaidon kannalta. Lisäksi olisi kiinnostavaa ottaa mukaan kontrolliryhmä ja tutkia heidän ymmärtämisen taitojen kehittymistä suhteessa interventioon osallistuneiden lasten kehittymiseen.

Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia tämän tutkimuksen aineistoa vielä tarkemmin yksilötasolla. Voitaisiin tutkia esimerkiksi kolmen kehitysprofiiliryhmän kuvatarinan ymmärtämistä ja vanhempien lukuaktiivisuuden yhteyttä kehitysprofiiliryhmien lasten kuvatarinan ymmärtämisen kehitykseen.

LÄHTEET

- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2014. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data Oy.
- Berman, R.A. & Slobin, D.I. 1994. Narrative structure. Teoksessa R.A. Berman & D.I. Slobin (toim.) *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study.* New Jersey: Lawrence Erlbaum, 39–84.
- Bruner, J.S. 1990. *Acts of Meaning.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Dickinson, D.K. & Caswell, L. 2007. Building support for language and early literacy in preschool classrooms through inservice professional development: Effects of Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly* 22, 243–260.
- Dickinson, D.K. & Smith, M.W. 1994. Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly* 29 (2), 104–122.
- Farrell, L., Davidson, M., Hunter, M. & Osenga, T. 2010. *The Simple View of Reading: Research of Importance to All Educators.* Readsters, LLC. www.Readsters.com. Luettu 24.8.2016.
- Gough, P.B. & Tunmer, W.E. 1986. Decoding, Reading and Reading Disability. *Remedial and Special Education* 7 (1), 6–10.
- Hoff, E. 2006. Language Experience and Language Milestones During Early Childhood. Teoksessa D. Phillips & K. McCartney (toim.) *Handbook of early childhood development.* Oxford: Blackwell Publishers, 233–251.
- Huebner, C.E. & Payne, K. 2010. Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology* 31 (3), 195–201.
- Julkunen, M-L. 1993. *Lukijaksi kasvaminen.* Porvoo: WSOY.

- Karasma, K. & Suvilehto, P. 2014. Ihmejuttuja ja tavattomia tarinoita. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden maailma. Helsinki: BTJ Finland Oy.
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M.J. & Lynch, J.S. 2009. Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The Independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills. *Journal of Educational Psychology* 101 (4), 765–778.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOYpro Oy
- Lepola, J. 2015. Kertomuksen päättelytaitojen kehitys ja luetun ymmärtäminen: Havaintoja pitkittäistutkimuksesta. *Kielikukka* 1–2, 16–120.
- Lepola, J., Kivineva, T. & Orvasto, R.-L. 2012a. Esiopetuksen satujenlukemismenetelmän yhteys ymmärtämistaitojen kehittymiseen esiopetus ja kouluiässä. *Kasvatus* 43 (4), 336–349.
- Lepola, J., Lahti, S. & Paalanen, A. 2016. Vuorovaikutteisen ja ymmärtämisen taitoja tukevan lukemistavan jäljillä – tuloksia varhaiskasvattajien koulutuksesta. *Käsikirjoitus*. Turun yliopisto.
- Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M. & Niemi, P. 2012b. 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., 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 julkaisusarja A:205, 63–94.
- Lerikkanen, M-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.
- Loukusa, S., Kunnari, S. & Vedenkannas, U. 2011. Pragmaattisen kehityksen taustatekijöitä. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–42.

- Luomaniemi, K., Lepola, J. & Salmela, T. 2010. Tarinoiden lukeminen lasten ymmärtämis- ja oppimisvalmiuksien tukena. Teoksessa R. Korhonen, M.-L. Rönkkö & J. Aerila (toim.) Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Turku: Uniprint, 1–16.
- Lynch, J.S., van den Broek, P., Kremer, K.E., Kendeou, P., White, M.J. & Lorch, E.P. 2008. The Development of Narrative Comprehension and its Relation to Other Early Reading Skills. *Reading Psychology* 29 (4), 327–365.
- Lyytinen, P. 2014. Kielenkehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–71.
- Mattinen, A., Kajamies, A., Räsänen, P., Hannula-Sormunen, M. & Lehtinen, E. 2013. Jänistarinat – ymmärtävän kuuntelemisen ohjelma varhaiskasvatukseen. *NMI Bulletin* 20 (2), 41–59.
- Metsämuuronen, J. 2000. Tilastollisen kuvauksen perusteet: metodologia – sarja 2. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mäkinen, L., Suvanto, A. & Ukkola, S. 2017. Eetu, Iitu ja kertomattomat tarinat. Lapsen kerrontataitoja kehittävä satukirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niilo Mäki -instituutti. Tietoverkkovälitteinen peruslukutaidon sekä matematiikan oppimisvalmiuksien oppimis- ja arviointiympäristö. Saatavana www-muodossa www.lukimat.fi/lukeminen. Luettu 18.1.2019.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H. Lyytinen, P., Pulkkinen, L., Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Oakhill, J., Cain, K. & Elbro C. 2015. Understanding and teaching reading comprehension. A handbook. New York: Routledge – Taylor & Francis Group.
- Opetushallitus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf. Viitattu 20.2.2019

- Orvasto, R-L & Levola, K. 2010. Seitsemän minuuttia sadulle. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Paris, A.H. & Paris S.G. 2003. Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly* 38 (1), 36–76.
- Paris, A.H. & Paris S.G. 2007. Teaching narrative comprehension strategies to first graders. *Cognition and Instruction* 25 (1), 1–44.
- Sarmavuori, K. 1988. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden maailma. Opintomoniste 5. Turun opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto. Turku: Turun offsetpaino.
- 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.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2015. Koti lapsen lukemista tukemassa. *Kielikukko* 1–2, 12–15.
- Strasser, K & del Rio, F. 2014. The Role of Comprehension Monitoring, Theory of Mind, and Vocabulary Depth in Predicting Story Comprehension and Recall of Kindergarten Children. *Reading Research Quarterly* 49 (2), 169–187.
- Suvanto, A. 2011. Leikki-ikäisen lapsen kielenkäyttötaitojen kehittäminen. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Jyväskylä: PS-kustannus, 279–289.
- Suvanto, A. & Mäkinen, L. 2011. Lasten kerrontataitojen kehitys. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–82.
- Tolska, T. 2002. Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitys. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 178. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tolska, T. 2003. Narratiivinen ajattelu ja kasvatus Jerome Brunerin psykologiassa. *Kasvatus* 34 (1), 30–42.
- Torppa, M., Laakso, M-L., Poikkeus A-M. 2011. Kasvuympäristön tekijöiden yhteys kielen ja lukutaidon kehitykseen. *Psykologia*, 46 (2–3), 134–136.

- van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butler, J., White, M.J., & Lorch, E.P. 2005a. Assessment of comprehension abilities in young children. Teoksessa S.G., Paris & S.A., Stahl (toim.) Children's reading comprehension and assessment. 107–130.
- van den Broek, P., Lorch, E.P. & Thurlow, R. 1996. Children's and Adults' Memory for Television Stories: The Role of Causal Factors, Story-Grammar Categories, and Hierarchical Level. *Child development* 67, 3010–3028.
- van den Broek, P., Rapp, D.N. & Kendeou, P. 2005b. Integrating Memory-Based and Constructionist Processes in Accounts of Reading Comprehension. *Discourse Processes* 39 (2&3), 299–316.
- Whitehurst, G.J., Arnold, D.S., Epstein, J.N, Angell, A.L., Smith, M. & Fischel, J.E. 1994. A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology* 30 (5), 679-689.

LIITTEET

LIITE 1. Saturyhmien opettajien työnohjauksien sisällöt satuintervention toteuttamisen periaatteista.

Työnohjaukset ja teemat	Sisältöjä ja esimerkkejä
<i>Lokakuu:</i> 1. Keskustelua tarinasta ennen uuden tarinan lukemista. Käytetään keskustelun tukena tarinan kuvaa. 2. Tarinan lukemisen elävöittäminen	1. Edellisen tarinan tapahtumien mieleen palauttaminen kysymyksillä ennen uuden sadun lukemista. Sadun kuvien hyödyntäminen kysymyksiä esittäessä. 2. Pyrittiin kiinnittämään huomiota puheen tempoon ja äänensävyyn sekä tarinan ymmärtämisen kannalta tärkeiden tai lapsille vieraiden sanojen ymmärtämiseen.
<i>Tammikuu:</i> 3. Sadun tapahtumien ja syy-seuraussuhteiden jäsentäminen keskustelun avulla 4. Keskustellaan saturyhmässä sadun lukemisen jälkeen	3. Keskustelua jo tarinan lukemisen aikana tarinan tapahtumista sekä hahmojen ajattelusta, tunteista ja toiminnasta. 4. Lukemisen jälkeistä keskustelua tuettiin esittämällä kysymyksiä.
<i>Helmi-maaliskuu:</i> 5. Rohkaistaan lapsia osallistumaan keskusteluun 6. Ymmärtävän kuuntelun harjoittelu	5. Lasten osallistumisen tuettiin huomioimalla lasten omakohtaisia kokemuksia. 6. Tuetaan sanojen merkityksen ymmärtämistä, tarinan tapahtumarakenteen muistamista, tapahtumien yhdistämistä toisiin sekä tapahtumien välisten tulkintojen tekemistä.

LIITE 2. Vihjeistettyjen kysymysten vastausten pistemäärien prosentuaaliset osuudet syksy 2016 ja kevät 2017

Kysymys	Alkumittaus 2016			Loppumittaus 2017		
	0p	1p	2p	0p	1p	2p
<i>Eksplisiittiset kysymykset</i>						
1. Kenestä tarina kertoi?	22,2 %	53,3 %	24,4 %	4,2 %	39,6 %	56,3 %
2. Missä tarina tapahtui?	33,3 %	60 %	6,7 %	18,8 %	81,3 %	0 %
3. Mitä tässä kuvassa tapahtuu? Miksi tämä kohta on tärkeä? (s. 11)	24,4 %	57,8 %	17,8 %	12,5 %	64,6 %	22,9 %
4. Mitä tässä kuvassa tapahtuu? Miksi tapahtui näin? (s. 14)	26,7 %	35,6 %	37,8 %	14,9 %	40,4 %	44,7 %
5. Mitä kuvassa tapahtuu? Miksi tapahtui näin? (s. 18)	6,7 %	40 %	53,3 %	0%	46,8 %	53,2 %
<i>Implisiittiset kysymykset</i>						
6. Miltä näistä ihmisistä tuntuu? Miksi? (s. 5)	22,2 %	53,3 %	24,4 %	2,1 %	70,8 %	27,1 %
7. Miksi tämä perhe osti robotin? (s. 7)	26,7 %	20 %	53,3 %	4,2 %	37,5 %	58,3 %
8. Mitä nämä ihmiset juttelevat? Miksi he juttelevat niin? (s.16)	13,3 %	64,4 %	22,2 %	4,3 %	74,5 %	21,3 %
9. Mitähän voisi tapahtua tämän jälkeen? (s.18)	37,8 %	51,1 %	11,1 %	14,6 %	72,9 %	12,5 %
10. Mitähän tämä tarina opetti?	46,7 %	37,8 %	15,6 %	34 %	29,8 %	36,2 %