

Aino Mattinen
 Anu Kajamies
 Pekka Räsänen
 Minna Hannula-Sormunen
 Erno Lehtinen

Jänistarinat – ymmärtävän kuuntelemisen ohjelma varhaiskasvatukseen

Tässä artikkelissa esittelemme kehittämäämme Ymmärtävän kuuntelemisen ohjelmaa, Jänistarinoita. Jänistarinat-ohjelman tavoitteena on tukea erityisesti niitä lapsia, joilla neljän vuoden ikään mennessä on havaittu puutteita kuullun ymmärtämisen taidoissa. Lasten taitojen tukemiseen kohdistuneet tutkimukset ovat korostaneet varhaisen tuen merkitystä. Suomessa ei kuitenkaan ole sellaisia varhaisen tuen materiaaleja, joiden avulla päivähoidon varhaiskasvattajat ja pienten lasten huoltajat voisivat johdonmukaisesti ja pitkäjänteisesti tukea kielen ymmärtämisen kehittymistä. Jänistarinat-ohjelma sisältää 20 juonellisesti etenevää tarinaa, joita käsitellään ymmärtävän kuuntelemisen mallin mukaisesti sekä päiväkodissa että lapsen kotona.

Jänistarinat-interventiotutkimuksemme osallistui 46 lasta. Koeryhmän lapset (n = 24) osallistuivat Jänistarinat-ohjelmaan ja kontrolliryhmän lapset (n = 22) matemaattisia taitoja harjoittavaan Nallematikka-ohjelmaan. Jänistarina-ryhmä kehittyi Kertomuksen oppimisen tehtä-

vässä (Nepsy II, Korkman, Kirk & Kemp, 2008) Nallematikka-ryhmää enemmän.

Päiväkodin varhaiskasvattajien ja lasten vanhempien arvion mukaan lapset osallistuivat ohjelmaan innostuneesti. Ohjelmasta oli hyötyä lasten lisäksi myös varhaiskasvattajille ja lasten vanhemmille. Tutkimuksen tulokset ovat rohkaisevia ja kannustavat kehittämään Jänistarinat-ohjelmaa edelleen; huomiota kiinnitetään erityisesti päiväkodin ja kodin välisen yhteistyön tukemiseen.

Asiasanat: interventio, kuullun ymmärtäminen, keskusteleva lukeminen, varhaiskasvatus

JOHDANTO

Lapsen ja aikuisen yhteiset kirjanlukuhetket tukevat lapsen sanavaraston ja kuullun ymmärtämisen taitojen kehittymistä (Dickinson & Smith, 1994; Sénéchal & LeFevre, 2002). Nämä kielelliset taidot ovat myös yhteydessä lapsen luetun ymmärtämisen taitojen kehittymiseen (Sénéchal

& LeFevre, 2002; Whitehurst & Lonigan, 1998). Lasten ajatellaankin käyttävän samankaltaisia strategioita sekä kuullun ja kuvallisen tarinan että luetun tarinan ymmärtämisessä (Lynch, van den Broek, Kremer, Kendeou, White & Lorch, 2008; Paris & Paris, 2003; 2007; Pressley, Johnson, Symons, McGoldrick & Kurita, 1989). Tukitoimien osalta tämä tarkoittaa, että tukemalla lapsen taitoa ymmärtää kuulemansa tarina luomme samalla pohjaa myöhemmälle kirjoitetun tarinan lukemiselle ja ymmärtämiselle.

Tällä hetkellä ainoat tarinan ymmärtämiseen ohjaavat harjoitusmateriaalit on suunnattu koululaisille. Esimerkkinä voidaan mainita Turun yliopiston Oppimistutkimuksen keskuksessa kehitetty Suhaus (Vauras, 2003). Sen sijaan alle kouluikäisille tarkoitettua kielen ymmärtämistä tukevat harjoitusohjelmat puuttuvat kokonaan (Laakso, Eklund, Aro, Määttä & Poikkeus, 2009), vaikka varhain aloitetun tuen vaikutusten hyödyllisyyttä ja pitkäkestoisuutta korostetaan (Karoly, Kilburn & Cannon, 2005). Päiväkodin varhaiskasvattajien ja lapsen vanhempien kasvatusyhteistyöhön kohdistuneet tutkimukset painottavat, että lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta on tärkeää yhdistää molempien kasvatuskumppaneiden näkökulmat (Alasuutari, 2010; Karila, 2006; Rautamies, Laakso & Poikonen, 2011).

Raha-automaattiyhdistyksen rahoittamassa hankkeessa Pienten lasten kognitiivisten kehitysviivästymien perhekeskeinen kuntoutus olemme kehittäneet päiväkotien ja kotien yhteiseen käyttöön tarkoitettua ymmärtävän kuuntelemisen ohjelman. Ohjelman kohderyhmänä ovat erityisesti lapset, joilla neljän vuoden iässä on havaittavissa puutteita kuullun ymmärtämisen taidoissa. Tarkoituksena on, että lapsen kanssa käsitellään samoja tarinoita sekä päiväkodissa että kotona.

Ymmärtävän kuuntelemisen ohjelman lähtökohdat

Jänistarinat-ohjelma rakentuu pääpiirteissään kolmen elementin varaan. Laajimman lähtökohdan tarjoavat sosiokulttuuristen teorioiden (Vygotsky, 1978; Rogoff, 1990; Wood, Wood & Middleton, 1978) näkemykset lapsen ja aikuisen välisen opetus-oppimisvuorovaikutuksen laadusta (Scrimsher & Tudge, 2003; Vauras, Kinnunen, Kajamies & Lehtinen, 2013). Toisena lähtökohdانا ovat yleisten oppimisvalmiuksien kehittymistä tukevat periaatteet, jotka pohjautuvat aikaisempiin kognitiivisiin kehittämis- ja rikastamisohjelmiin (Ashman & Conway, 1989; Feuerstein, Rand, Hoffman & Miller, 1980; Greenberg, 2000; Haywood, Brooks & Burns, 1992; Mattinen, Räsänen, Hannula-Sormunen & Lehtinen, 2010). Kolmannen lähtökohdan muodostaa ohjelman varsinainen sisältö eli lasten kuullun ymmärtämisen taitojen kehittäminen (Lynch, van den Broek, Kremer, Kendeou, White & Lorch, 2008; Paris & Paris, 2003; Whitehurst & Lonigan, 1998).

Keskiössä opetus-oppimisvuorovaikutuksen laatu

Lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksen laadulla on todettu olevan ratkaiseva merkitys lasten sanavaraston kasvussa ja kielen ymmärtämisessä (Silven, Ahtola & Niemi, 2003). Lapsi oppii käyttämään yhteisönsä kieltä, käsitteitä ja toimintamalleja aikuisten kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen yhteydessä (Vygotsky, 1978). Taitavat kasvattajat keskittyvät vuorovaikutusprosessin laatuun ja käyttävät sitä opetus-oppimistilanteena. Tavoitteiden suuntainen ohjaus edellyttää kasvattajalta joustavuutta ja herkkyyttä huomata lapsen aloitteita. (González, 1996; Vauras, Kinnunen, Kajamies & Lehtinen, 2013). Lapsen ja aikuisen opetus-oppimisvuorovaikutuksen tulisikin

kulkea aina kahteen suuntaan: lapselta aikuiselle ja aikuiselta lapselle. Lapsi voi monella tavalla välittää aikuiselle tietoa siitä, miten hän ymmärtää yhteisen toiminnan kohteena olevia asioita. Aikuisen vuorostaan tulisi kyetä käyttämään tätä lapsen välittämää tietoa apunaan tukiessaan lapsen oppimista. (Scrimsher & Tudge, 2003.)

Vuorovaikutuksen laatu syntyy yhteisestä tavoitteellisesta toiminnasta, joka edellyttää jaettua tilannetulkintaa (Wertsch, 1985). Se tarkoittaa, että molemmat osapuolet tulkitsevat yhteisen tilanteen samasta näkökulmasta ja heidän kommunikointinsa kohteena ovat samat asiat. Lisäksi molemmat osapuolet ovat tietoisia siitä, että heillä molemmilla on sama kiinnostuksen kohde. Jaetusta tilannetulkinnasta käytetään myös ilmaisuja jaettu tarkkaavaisuus (Bruner, 1995; Tomasello, 1995), josta lapsen ja aikuisen yhteinen kirjanlukutilanne tarjoaa onnistuessaan hyvän esimerkin (Gauvain, 2001). Kuvakirja toimii tällöin molempien osapuolien jaetun tarkkaavaisuuden ja yhteisen kiinnostuksen kohteena. Yhteisen lukuhetken aikana molemmat osapuolet ovat myös tietoisia siitä, että toisen huomio on kohdistunut samaan kirjaan ja samaan tarinaan. Aikuisen on hyvä tietää, että yhteisen vuorovaikutuksen aikana lapsi muodostaa myös käsitystään kohteen arvosta ja kiinnostavuudesta tarkkailemalla aikuisen tunneilmaisuja ja eleitä lukutilanteen aikana. Näin ollen lapsi voi aikuisen tunneilmaisujen perusteella tulkita lukuhetken joko kiinnostavaksi tai pitkästyttäväksi. (Gauvain, 2001.)

Kognitiivisten kehittämis- ja rikastamisohjelmien periaatteita

Monet kognitiiviset kehittämis- ja rikastamisohjelmat (esim. Ashman & Conway, 1989; Feuerstein ym. 1980; Greenberg, 2000; Haywood ym.1992) ovat keskeisiltä

toimintaperiaatteiltaan hyvin samankaltaisia ja kohdistuvat sisältötiedosta irrallaan tapahtuvaan yleisten oppimisvalmiuksien kehittämiseen. Myös Jänistarinat-ohjelmassa lapsen kuullun ymmärtämisen kehittymistä tuetaan näiden samojen periaatteiden mukaisesti kuitenkin siten, että yleisten oppimisvalmiuksien kehittäminen on liitetty vahvasti kuullun ymmärtämisen kehittämiseen seuraavalla tavalla:

1. Välittävän ohjaamisen (Feuerstein ym. 1980) avulla lapsia autetaan omaksumaan oppimistavat, jotka auttavat heitä tulkitsemaan ja jäsentämään tarinan ilmiöitä ja tapahtumia.
2. Lasten tehtäväsuuntautunutta motivaatiota (Vauras, Salonen, Lehtinen & Kinnunen, 2009) tuetaan rohkaisemalla lapsia tutkimaan tarinan ilmiöitä ja leikkimään tarinan tapahtumia sekä pohtimaan niitä.
3. Lapsia ohjataan oman toiminnan tarkkailemiseen ja ohjaamiseen (Brown, 1987; Campione, 1987; Flavell, 1987) tarinoiden kuuntelemisen yhteydessä. Tällöin heitä ohjataan kohdistamaan tarkkaavaisuutensa tarinassa kerrotun tiedon vastaanottamiseen, tiedon käsittelemiseen ja vastauksen antamiseen.
4. Lasten kuullun ymmärtämisen taitoja tuetaan pienryhmätoiminnan tehtävissä toistojen ja vaihtelun avulla (Lindahl & Pramling-Samuelsson, 2002; Marton & Booth, 1997).
5. Pienryhmässä opittuja kuullun ymmärtämisen taitoja sovelletaan (Ashman & Conway, 1989; Marton & Booth, 1997) uusiin ja erilaisiin tilanteisiin.

Kuullun ymmärtäminen

Kuullun ymmärtämisellä tarkoitetaan

viestin kuulemista, sen ymmärtämistä ja tulkintaa. Kuullun ymmärtäminen on aktiivinen prosessi, jossa kuuliija kohdistaa huomionsa viestin merkitykseen (Opiz & Zbaracki, 2004). Taitava kuuntelija osaa kohdistaa huomionsa tarinan pääasioiden tunnistamiseen ja tapahtumien ajalliseen järjestykseen. Kuullun ja kuvallisen tarinan ymmärtämiseen sisältyy myös kyky päätellä, mitä tarinan hahmot ajattelevat, tuntevat ja tekevät, sekä ymmärtää tapahtumien syy-seuraus-suhteita. Lapsi, jolla on hyvät tarinan ymmärtämisen taidot, kykenee ennakoimaan tapahtumia ja tarvittaessa palaamaan lukemistilanteen aikana käsiteltyihin asioihin. (Paris & Paris, 2003.)

Tarinan ymmärtämiseen tarvitaan myös taito tunnistaa tarinan rakenne. Lapset kehittyvät tarinoiden muistamisessa, kun he oppivat tunnistamaan ja yhdistämään sanojen, lauseiden ja tapahtumien välisiä kausaalisia suhteita (Lynch, van den Broek, Kremer, Kendeou, White & Lorch, 2008). Mandlerin ja Johnsonin (1977) mukaan tarinoiden sisäinen rakenne ohjaa ihmisen ymmärrystä tarinan kuuntelemisen aikana ja se auttaa häntä rakentamaan tarinan uudelleen mielessään. Viestin vastaanottamisen yhteydessä tarinan rakenne toimii yleisenä kehikkona, jonka sisällä ymmärtäminen tapahtuu. Tämä kehikko auttaa esimerkiksi valitsemaan, mitä tarinan aikaisempia tapahtumia kannattaa pitää mielessä. Se auttaa myös ennustamaan, mitä jatkossa on odotettavissa. Se kertoo kuulijalle, milloin jokin osa tarinasta on valmis säilöttäväksi muistiin tai milloin se on vielä keskeneräinen ja vaatii lisäinformaatiota. Tarinan kokonaiskuva voi selvitä kuulijalle vasta siinä vaiheessa, kun hän itse kertoo kuulemansa tarinan ja rakentaa sen mielessään uudelleen muistamistaan tarinan osista. (Mandler & Johnson, 1977.)

Jänistarinat-ohjelma on tarkoitettu

lapsille, joille monista osataidoista koostuva kuullun ymmärtäminen on haastavaa. Kuullun ymmärtämisen kehittäminen liitetään näin ollen tiiviisti ohjelman laajempaan viitekehykseen. Korostaaksemme sekä kuullun ymmärtämisen että toiminnanohjauksen taitojen kehittämisen tärkeyttä, käytämme Jänistarinoista nimitystä ymmärtävän kuuntelemisen ohjelma. Tämä tarkoittaa, että Jänistarinoita luettaessa lapsia ohjataan kiinnittämään huomiota tarinoiden kuuntelemisen, muistamisen, ymmärtämisen ja päättelemisen tarkkailemiseen ja oman ajattelun ohjaamiseen (Brown, 1987; Campione, 1987; Flavell, 1987).

Keskustelevan lukemisen ja kuullun ymmärtämisen tukeminen

Kuullun ymmärtämisen taitojen ohjaamisessa onnistuneena menetelmä pidetään keskustelevaa lukemista (Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca & Caulfield, 1988). Keskustelevalla lukemisella tarkoitetaan vastavuoroista toimintamallia, joka on kehitetty aikuisten ja lasten yhteisiin kuvakirjojen ja tarinoiden lukemisen hetkiin. Malli on kehitetty alun perin vanhempien ja lasten väliseen lukemisuorovaikutukseen, mutta sitä on onnistuneesti sovellettu myös päiväkodin pienryhmätoimintaan (Whitehurst, Epstein, Angel, Payne, Crone & Fischel, 1994). Keskustelevassa lukemisessa noudatetaan seuraavia periaatteita:

1. Lapselle esitetään avoimia ja elävöittäviä kysymyksiä, jotka rohkaisevat ja ohjaavat lasta kertomaan tarinan sisällöstä laajemmin. Lapselle kannattaa tällöin esittää mitä-, missä- ja miksi-kysymyksiä ja välttää sellaisia kysymyksiä, joihin lapsi voi antaa pelkkiä kyllä- ja ei-vastauksia.
2. Lapselle annetaan rohkaisevaa ja in-

formatiivista palautetta. Tarvittaessa lapselle mallitetaan oikea vastaus niin, että lapsi huomaa oman vastauksensa ja oikean vastauksen välisen eron.

3. Lukemiseen liittyvä toiminta mukautetaan lapsen kehitykseen. Tämä tarkoittaa, että lapsen taitojen kehittymisen myötä lasta ohjataan tekemään yhä pidemmälle meneviä päätelmiä tarinan tapahtumista ja hahmojen tunnetiloista.

Keskusteleva lukeminen eroaa muista lukemistilanteista siinä, että lasten ei odoteta olevan vain passiivisia kuuntelijoita, vaan tarkoituksena on luoda vastavuoroista keskustelua tarinan tapahtumista. Keskustelevalla lukemisella on saatu aikaan erittäin myönteisiä ja pitkäkestoisia vaikutuksia lasten sanavaraston kasvuun ja kuullun ymmärtämiseen (esim. Arnold, Lonigan, Whitehurst & Epstein, 1994; Dickinson & Smith, 1994; McKeown & Beck, 2006; Whitehurst ym., 1988). Kaikkein tehokkaimmaksi keskustelevan lukemisen menetelmäksi on osoittautunut lukutapa, jossa tarinan aiheeseen virittäydään jo ennen lukemista ja tapahtumista keskustellaan sekä lukemisen aikana että lukemisen jälkeen (Dickinson & Smith, 1994).

Keskustelevan lukemistavan omaksumiseen ohjaavat interventiotutkimukset ovat kohdistuneet pääosin joko lasten vanhempien (Arnold ym., 1994) tai varhaiskasvatuksen henkilöstön (Aram & Biron, 2004; Beck & McKeown, 2001; Dickinson & Caswell, 2007) ohjaustaitojen kehittämiseen. Erittäin harvinaisia ovat sellaiset ohjelmat, jotka ohjaavat sekä pienten lasten vanhempia että opettajia keskustelevan lukemisen käyttämiseen. Esimerkkinä vanhempien ja opettajien yhteistyöstä on Suomessa ilmestynyt esiopetusikäisille lapsille

tarkoitettu tehostetun sadunlukemisen toimintamalli (Orvasto & Levola, 2010), jossa vanhemmat lukevat kotona lapsen kanssa sadun, jota myöhemmin käsitellään esiopetuksessa lasten kanssa piirtäen ja keskustellen. Toimintamalli näyttäisi tukevan esiopetusikäisten lasten tarinan ymmärtämisen taitojen kehittymistä (Lepola, Kivineva & Orvasto, 2012). Nuorempien lasten vanhempien ja päiväkodin opettajien yhteistyön varaan perustui myös Head Start -projektin kielellinen ohjelma (Whitehurst, Epstein, Angel, Payne, Crone & Fischel, 1994), jossa 4-vuotiaat lapset osallistuivat vuorovaikutteiseen kirjan lukemiseen sekä kotona että koulussa. Koulussa kirja luettiin pienryhmässä, jonka jälkeen tarina toimitettiin kopioituna versiona lapsen kotiin. Ohjelman vaikutus oli merkittävä niillä lapsilla, joiden lähin huoltaja hoiti aktiivisesti koteihin annettua tehtävää. (Whitehurst, ym., 1994.)

Kuullun ymmärtämisen taitojen tukeminen Jänistarinat-ohjelmassa

Jänistarinat-ohjelmassa kuullun ymmärtämisen taitojen tukeminen rakentuu kuullun ymmärtämisen osa-alueiden (esim. Lynch ym., 2008; Mandler & Johnson, 1977; Paris & Paris, 2003) ja aikaisempien interventiotutkimusten onnistuneiden käytänteiden (esim. Beck & McKeown, 2001; Dickinson & Smith, 1994; Whitehurst, ym. 1988) varaan.

Jänistarinoissa lapsia houkuttelee ja rohkaistaan osallistumaan tarinan käsittelemiseen sekä harjoittelemaan kuullun ymmärtämisessä tarvittavia taitoja. Lapsen osallistumista tuetaan kiinnittämällä huomiota siihen, että lapsi pääsee sisälle tarinan tapahtumiin ja kykenee eläytymään niihin ja hankkimaan niistä omakohtaisia kokemuksia. Tavoitteena on saada yhteisiin lukuhetkiin keskustelua ja vuorovaikutusta, joka tukee kuullun ymmärtämisen

taitojen harjoittamista ja kehittymistä. Tällöin lapsen huomio suunnataan tarinan rakenteeseen, lapsen kanssa pohditaan tarinan sisältöjä ja tarinassa esiintyviä uusia sanoja sekä harjoitellaan tarinan ymmärtämisessä tarvittavien strategioiden käyttämistä.

Kuullun ymmärtämisen taitoja tukevien teemojen (taulukko 1) tarkoituksena on tarjota apua lapsen yksilölliseen tukemiseen. Ohjaaja voi lapsen toiminnan perusteella käsitellä lapsen kanssa painotetummin lapsen osallistumiseen liittyviä teemoja tai vaativampia kuullun ymmärtämisen teemoja. Jokainen kymmenestä teemasta sisältyy jokaiseen Jänistarinaan, joten ne tulevat huomioitua jokaisen tarinan lukemisen yhteydessä. Lapsen osallistumisen ja taitojen kehittymisen myötä voidaan siirtää harjoittelemaan vaativampia taitoja.

Jänistarinat – ymmärtävän kuuntelemisen ohjelma: käytännön toimintamalli

Kehittämässämme ymmärtävän kuuntelemisen ohjelmassa olemme yhdistäneet kuullun ymmärtämisen teemat ohjelman laajempaan viitekehykseen. Tältä pohjal-

ta olemme muodostaneet Jänistarinoiden käytännön toimintamallin, joka kuvataan kuviossa 1.

Jänistarinat-ohjelmassa edetään pienryhmätoiminnasta kokoryhmätoimintaan. Jänistarinoiden pienryhmä koostuu kerran viikossa. Toiminta jäsenetään kolmen keskustelemaan lukemisen vaiheen kautta (ks. Dickinson & Smith, 1994).

Tarinan lukemista edeltävä toiminta tarkoittaa siirtymistä Jänistarinoiden maailmaan. Materiaalipaketti sisältää postilaatikon. Ohjelman tarinat on laadittu Äitijäniksen lähettämien kirjeiden muotoon. Lukutuokion alussa postilaatikosta otetaan esiin Äitijäniksen lähettämä kirje. Lasten uteliaisuutta ja kiinnostusta tarinan tapahtumia kohtaan herätellään ja vahvistetaan postilaatikkoa ja kirjettä avattaessa. Jokaisen kirjeen alussa lapsia ohjataan palauttamaan mieleen edellisessä kirjeessä kerrottuja asioita.

Tarinan lukemisen aikainen toiminta tarkoittaa lukemistilanteessa tapahtuvaa keskustelemaa lukemista. Jokaisessa kirjeessä on mukana ohjeita, vihjeitä ja mallikysymyksiä, joiden tarkoituksena on aut-

Taulukko 1. Kuullun ymmärtämisen teemat Jänistarinat-ohjelmassa

Osallistuminen tarinan käsittelemiseen

1. Johdattelu tarinan maailmaan
2. Eläytyminen tarinaan
3. Osallistuminen vuorovaikutukseen
4. Omakohtaiset kokemukset tarinan tapahtumista
5. Tarinasta keskusteleminen

Kuullun ymmärtämisen taitojen harjoittelu

6. Tarinassa esiintyvien sanojen merkitysten pohtiminen ja käyttäminen
7. Tarkkaavaisuuden kohdistaminen tarinan välittämään tietoon
8. Tarinaan liittyvien tietojen yhdistäminen
9. Tarinaan liittyvien tunnetilojen ymmärtäminen
10. Tarinan pääkohdat ja looginen järjestys

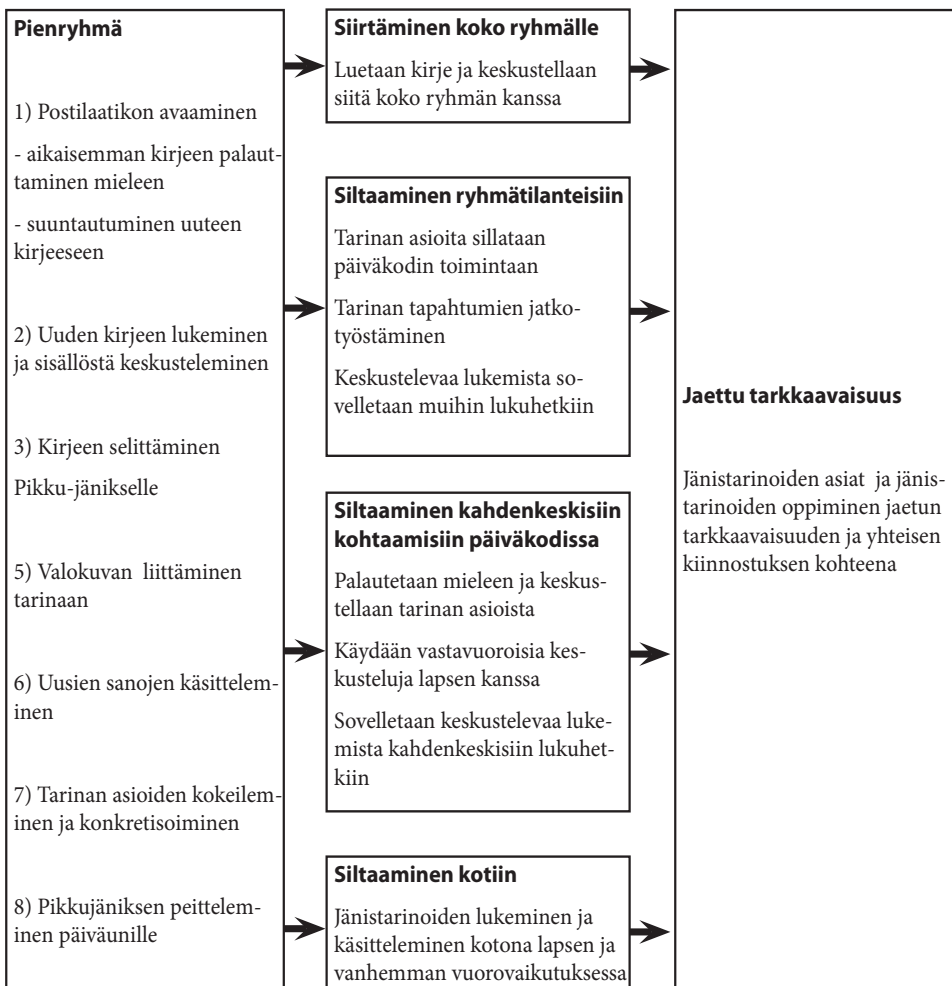
taa ohjaajaa toteuttamaan keskustelevaa lukemista. Ohjeet voivat kohdistua esimerkiksi siihen, miten lasta voi auttaa kohdistamaan tarkkaavaisuutensa tarinaan. Viheiden avulla välitetään tietoa esimerkiksi siitä, miten lapselle havainnollistetaan ja konkretisoidaan tarinan tapahtumia. Mallikysymysten tarkoituksena on, että ohjaaja vähitellen omaksuu tavan esittää avoimia kysymyksiä ja lapsen lähikehityksen vyöhykkeelle sovitettuja jatkokysymyksiä. Keskusteleva lukeminen edellyttää ohjaajalta myös herkkyyttä tehdä huomioita lapsista lukutilanteen aikana. Ne auttavat

ohjaajaa tarttumaan lasten kysymyksiin ja spontaaneihin kommentteihin sekä lisäävät hänen valmiuttaan tukea lasten kesken viriävää keskustelua.

Lukemisen jälkeen tapahtuva toiminta sisältää tarinan tapahtumien muistelemista ja tarinan tapahtumien siltaamista lapsen omiin kokemuksiin. Välittömästi tarinan lukemisen jälkeen toiminta etenee seuraavien vaiheiden kautta:

1. *Tarinan tapahtumien muisteleminen ja uudelleenkertominen*

Lapsia pyydetään selittämään pienelle jäniksenpojalle, mitä kirjessä



Kuvio 1. Jänistarinat – ymmärtävän kuuntelemisen ohjelman toimintamalli

kerrottiin. Lasta voi auttaa kertomisen alkuun kysymällä esimerkiksi seuraavankaltaisia avoimia kysymyksiä: Mitä Äitijänikselle tapahtui? Mitä Äitijänis sitten teki? Miksi Äitijänis teki niin? Mille Äitijäniksestä tuntui? Miksi?

2. *Tarinaa liittyvän kuvan tarkasteleminen*

Tässä vaiheessa otetaan esille Äitijäniksen lähettämä valokuva, joka liittyy tarinaan. Lasten annetaan rauhassa tutkia ja kommentoida valokuvaa. Valokuvan ympärillä tapahtuvan keskustelun tarkoituksena on auttaa lapsia liittämään valokuvan asiat kuulemaansa tarinaan.

3. *Tarinassa esiintyvän sanan merkityksen pohtiminen ja sanan käyttäminen esimerkkilauseissa*

4. *Omakohaisten kokemusten hankkiminen tarinan tapahtumista*

Tarinan tapahtumista voidaan hankkia omakohtaisia kokemuksia ottamalla leikkeihin samanlaisia tilanteita ja keskustelemalla tarinan herättämistä ajatuksista. Lapsia autetaan siltaamaan omat ajatuksensa ja kokemuksensa Jänistarinoiden tapahtumiin.

Pienryhmässä harjoiteltuja taitoja vahvistetaan käsittelemällä tarina uudelleen koko lapsiryhmän kanssa. Samalla Jänistarinat tulevat koko ryhmän lasten jaetun tarkkaavaisuuden kohteeksi. Jänistarinoita sillataan päiväkodin muuhun toimintaan sekä pienryhmässä olevan lapsen ja päiväkodin aikuisten kahdenkeskisiin vuorovaikutustilanteisiin. Tarkoituksena on, että pienryhmän lasten oppimat taidot voivat yleistyä myös muihin tilanteisiin. Tarinasta oppimisen taitoja tuetaan lähettämällä päiväkodissa luettu tarina myös lapsen kotiin.

TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Tutkimukselle asetettiin kaksi tavoitetta. Ensimmäisenä tavoitteena oli hankkia tietoa ohjelman vaikuttavuudesta. Halusimme selvittää, onko ohjelmasta apua 4-vuotiaiden lasten kuullun ymmärtämisen taitojen kehittymiselle. Toisena tavoitteena oli hankkia kokemuksia ohjelman käytettävyydestä. Kiinnostuksemme kohteena olivat päiväkotien varhaiskasvattajien ja lasten vanhempien kokemukset ja arvioinnit Jänistarinat-ohjelmasta.

TUTKIMUKSEN MENETELMÄT

Tutkimukseen osallistujat

Jänistarinat-interventio toteutettiin kuudessa päiväkotiryhmässä syksyn 2008 ja kevään 2009 aikana. Interventiossa oli mukana 16 varhaiskasvattajaa. Tutkimukseen osallistuvat lapset valittiin kaksivaiheisen otannan avulla. Ensimmäisessä vaiheessa päiväkodin henkilökunta yhdessä alueensa kiertävän erityislastentarhanopettajan kanssa valitsi lapset, jotka heidän mielestään sopivat tutkimukseen ja hyötyisivät eniten sekä kielellisestä että matemaattisesta pienryhmätoiminnasta. Tämän jälkeen lapsille (n = 68) tehtiin päiväkodissa vielä alkukartoitustehtävät. Tutkimusluvut pyysimme päiväkotihenkilöstön välityksellä lasten (n = 56) vanhemmilta. Lasten lopullisen valinnan teimme alkumittauksesta saatujen tulosten perusteella. Tutkimukseen eivät osallistuneet ne lapset, jotka saivat kaikista alkumittauksen tehtävistä muita korkeampia pistemääriä.

Vuoden mittaiseen interventiotutkimukseen osallistui kaiken kaikkiaan 46 suomenkielistä lasta (26 poikaa, 20 tyttöä). Lapset olivat kahdestatoista päiväkotiryhmästä yhden kaupungin alueelta. Kaikki lapset täyttivät neljä vuotta sen kalenteri-

vuoden aikana, jolloin he osallistuvat alkumittaukseen (ka. 4 v 6 kk). Koeryhmän lapset (n = 24) osallistuivat Jänistarinat-ohjelmaan ja kontrolliryhmän lapset (n = 22) matemaattisia taitoja harjoittavaan Nallematikka-ohjelmaan.

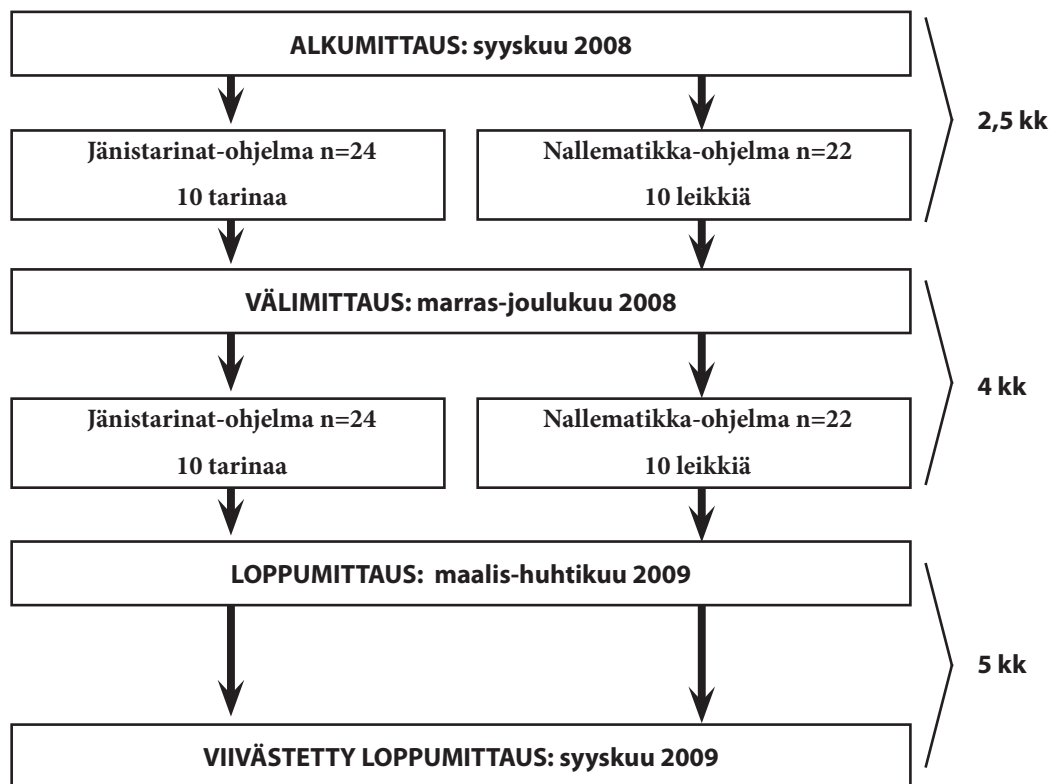
Mittarit ja tutkimusasetelma

Lasten taitoja mitattiin neljästi: alku-, väli- ja loppumittauksen sekä viivästetyn loppumittauksen avulla. Tutkimusasetelma kuvataan kuviossa 2. Mittareina käytettiin fonologis-kielellisiä taitoja, matemaattisia taitoja sekä työmuistitaitoja mittaavia tehtäviä, joista on esitetty yksityiskohtainen kuvaus NMI-Bulletinissa 2/2010.

Tässä artikkelissa keskitymme tutkimuksen tavoitteiden pohjalta tarkaste-

lemaan Jänistarinat-ohjelman vaikutuksia lasten kuullun ymmärtämisen taitoihin. Mittarina käytimme Kertomuksen oppimisen tehtävää (Nepsy II, Korkman, Kemp & Kemp, 2008). Tehtävä jakaantuu kertomuksen vapaan tuottamisen ja ohjatun muistamisen osioihin, ja niiden maksimipistemäärä on 24 pistettä. Alkumittauksessa käytimme alkuperäistä tehtävää. Seuraavilla mittauskerroilla käytimme alkuperäisestä tehtävästä muokkaamiamme rinnakkaisversioita.

Ohjelman käyttämiseen liittyvää tietoa keräsimme päiväkodin varhaiskasvattajilta (n = 16) ja lasten vanhemmilta (n = 24) ohjelman loppumisen jälkeen tehdyn arviointikyselyn avulla. Yhden lapsen vanhemmalta emme saaneet vasta-



Kuvio 2. Tutkimusasetelma.

usta kyselyymme. Kysymykset oli laadittu viisiportaisen likert-asteikon muotoon. Kysymykset kohdistuivat Jänistarinoiden lukutilanteisiin, tarinoita koskeviin keskusteluihin sekä varhaiskasvattajien ja lasten vanhempien keskinäiseen yhteydenpitoon Jänistarinat-ohjelman aikana. Varhaiskasvattajia ja lasten vanhempia pyydettiin arvioimaan myös Jänistarinat-ohjelman hyödyllisyyttä ja lapsen halukkuutta osallistua Jänistarinoiden pienryhmätoimintaan. Lisäksi mukana oli yksi varhaiskasvattajille ja yksi lasten vanhemmille suunnattu avoin kysymys. Varhaiskasvattajilta kysyttiin, mitä Jänistarinat-ohjelma antoi heille itselleen. Kysymykseen vastasi 13 varhaiskasvattajaa (13/16). Lasten vanhemmilta kysyttiin, miten he olivat kokeneet kotiin lähetetyn jänispostin. Kysymykseen vastasi 18:n (18/23) lapsen vanhemmat. Vastaukset teemoitettiin.

Intervention toteuttaminen

Jänistarinat-ohjelman toteuttamiseen osallistui kuuden päiväkotiryhmän varhaiskasvattajat. Pienryhmätoiminnasta vastasi pääsääntöisesti ryhmän lastentarhanopettaja. Ohjelman toteuttaminen alkoi välittömästi alkumittauksen jälkeen. Päiväkodit saivat valmiin materiaalin, ja varhaiskasvattajille järjestettiin ennen interventiota ja intervention kuluessa useita informaatio-, koulutus- ja työhönujoistilaisuuksia, joista kuusi iltatilaisuutta järjestettiin yliopistolla. Jokaisen pienryhmätoiminnan jälkeen lapselle annettiin pienryhmässä luettu teksti eli jänisposti kotiin vietäväksi. Varhaiskasvattajat pyysivät vanhempia lukemaan tarinan kotona yhdessä lapsensa kanssa.

Päiväkodin ja kodin välistä yhteistyötä pidettiin yllä jänispostin lisäksi myös ohjelmapakettiin sisältyneen Pikkujäniksen välityksellä. Pikkujänis vieraili vuorolleen jokaisen lapsen kotona. Vanhemmat

laativat yhdessä lapsensa kanssa vierailusta kertovan kirjeen, joka luettiin päiväkodissa kaikille lapsille yhteisesti. Syyslukukauden aikana lapsille luettiin Jänistarinat-ohjelman 10 ensimmäistä jänistarinaa, jonka jälkeen tehtiin välimittaus. Ohjelmaa jatkettiin kevätlukukaudella 10 jänistarinalla, jonka jälkeen lapsille tehtiin loppumittaus. Viivästetty loppumittaus tehtiin kesälomakauden jälkeen lasten palattua päiväkotihin.

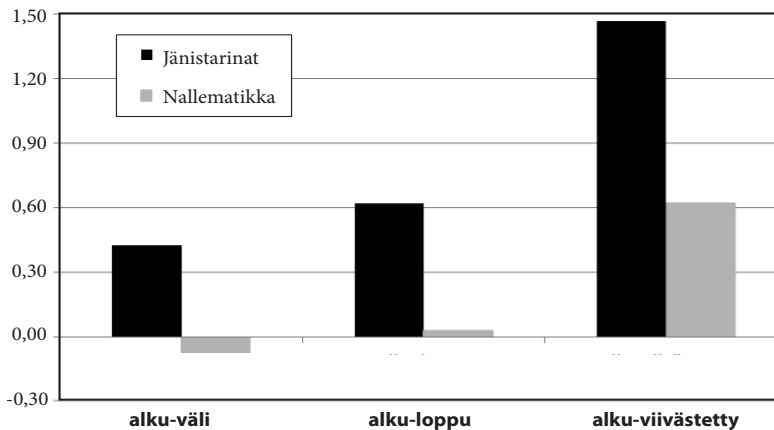
TULOKSET

Tulokset ohjelman vaikuttavuudesta
Jänistarina-ryhmä kehittyi Kertomuksen oppimisen tehtävässä Nallematikka-ryhmää enemmän tarkasteltaessa muutosta alkumittauksesta viivästettyyn loppumittaukseen (taulukko 2, kuvio 3). Toistettujen mittausten varianssianalyysin perusteella ero ryhmien kehityksessä oli tilastollisesti merkitsevä: $F(1, 44) = 4.42, p < .05$.

Tarkastelimme vielä, kuinka paljon kummassakin ryhmässä oli selkeitä kehittyjiä alkumittauksesta viivästettyyn loppumittaukseen. Kriteerinä käytimme ½ kertaa alkumittauksen keskihajontaa. Selkeiden kehittyjien luokkaan sijoitimme täten ne, joiden viivästetyn loppumittauksen ja alkumittauksen raakapisteiden erotus oli enemmän kuin 2. Heikosti kehittyvien luokkaan sijoitimme ne, joilla viivästetyn loppumittauksen ja alkumittauksen raakapisteiden erotus oli 2 tai vähemmän. Koeryhmän sisällä selkeitä kehittyjiä oli enemmän kuin heikkoja kehittyjiä. Lisäksi ristiintaulukoinnin perusteella koeryhmässä selkeiden kehittyjien osuus oli kontrolliryhmää suurempi ($\chi^2(1) = 4.207, p = 0,04$). Kontrolliryhmässä selkeitä kehittyjiä oli hieman vähemmän kuin heikkoja kehittyjiä. (Ks. kuvio 4.)

Taulukko 2. Kertomuksen oppimisen tehtävien keskiarvot ja keskihajonnat alku-, väli- ja loppumittauksen sekä viivästetyn loppumittauksen osalta koe- ja kontrolliryhmässä.

Kertomuksen oppiminen maksimi 24 pistettä		ka	kh	min	maks
Jänistarinat	Alkumittaus	4,9	3,4	1	12
	Välimittaus	6,4	3,7	0	14
	Loppumittaus	7,1	4,1	0	20
	Viivästetty loppumittaus	10,1	4,9	2	21
Nallematikka	Alkumittaus	6,3	3,7	0	14
	Välimittaus	6,0	2,6	2	11
	Loppumittaus	6,4	4,5	1	16
	Viivästetty loppumittaus	8,5	4,5	2	19



Kuvio 3. Kertomuksen oppimisen tehtävän standardoitu pistemäärän muutos koe- ja kontrolliryhmässä (muutos mittausvälissä jaettuna molempien ryhmien alkumittauksen keskihajonnalla).

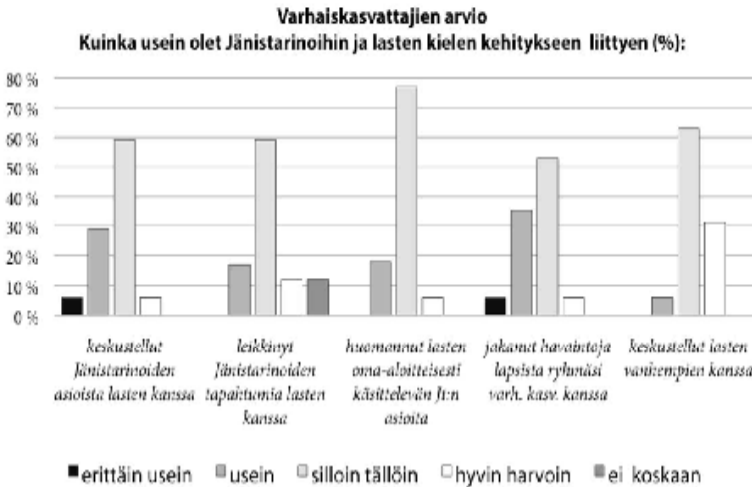


Kuvio 4. Koe- ja kontrolliryhmän kehitys Kertomuksen oppimisen tehtävässä alkumittauksesta viivästettyyn loppumittaukseen.

Varhaiskasvattajien ja vanhempien arvio Jänistarinoista

Sekä varhaiskasvattajat että lasten vanhemmat olivat keskustelleet Jänistarinoiden asioista ohjelmaan osallistuneiden lasten kanssa, vanhemmat olivat olleet jopa aktiivisempia kuin varhaiskasvattajat. Päiväkodeissa oli lasten kanssa leikitty Jänistarinoiden tapahtumia puolestaan enemmän kuin lasten kotona. Päiväkodin varhaiskasvattajat olivat myös huomanneet lasten oma-aloitteisesti käsittelevän ja leikkivän Jänistarinoiden tapahtumia vanhempia

useammin. Päiväkodin varhaiskasvattajat olivat vanhempia useammin jakaneet keskenään havaintojaan lasten osallistumisesta Jänistarinoiden käsittelemiseen. Lisäksi päiväkodin varhaiskasvattajat olivat omasta mielestään keskustelleet useammin vanhempien kanssa lapsen kielenkehityksestä ja osallistumisesta Jänistarinoihin kuin vanhemmat olivat omasta mielestään keskustelleet vastaavista asioista varhaiskasvattajien kanssa. Varhaiskasvattajien (n = 16) arvioinnit esitämme kuviossa 5 ja lasten vanhempien (n = 23) arvioinnit kuviossa 6.



Kuvio 5. Varhaiskasvattajien arvio Jänistarinoiden (Jt) toteuttamisesta.



Kuvio 6. Vanhempien arvio Jänistarinoiden (Jt) toteuttamisesta.

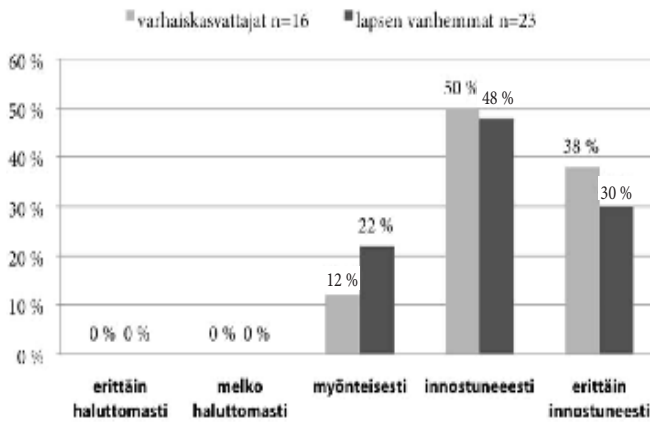
Sekä päiväkodin varhaiskasvattajien että lasten vanhempien mielestä lapset olivat osallistuneet innostuneesti Jänistarinoihin (ks. kuvio 7). Molemmat myös arvioivat lasten hyötynneen ohjelmasta (ks. kuvio 8).

Mitä Jänistarinat-ohjelma antoi varhaiskasvattajille?

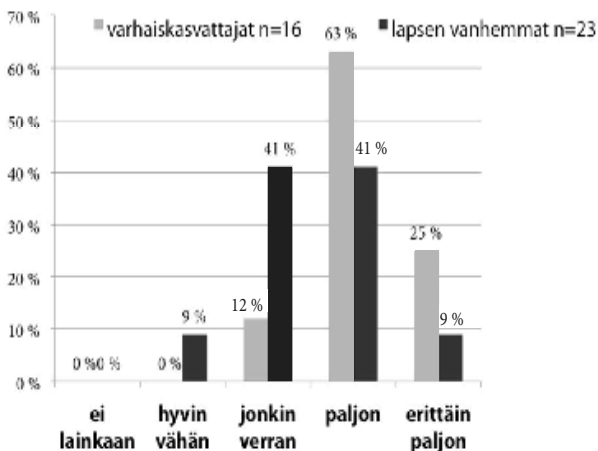
Jänistarinat-ohjelma on varhaiskasvattaji-

en vastausten perusteella tarjonnut heille myönteisiä kokemuksia pienryhmätoiminnasta, antanut uuden, valmiin toimintamallin, lisännyt ammatillista osaamista ja saanut aikaan lasten innostuksen ja oivalusten synnyttämää iloa.

Merkityksellisiä varhaiskasvattajien (9/16) mielestä olivat Jänistarinoiden pienryhmätoiminnasta saadut myönteiset kokemukset ja havainnot, joita he kuvaavat



Kuvio 7. Varhaiskasvattajien ja lasten vanhempien arvio siitä, miten mielellään lapset ovat osallistuneet Jänistarinoiden pienryhmätoimintaan.



Kuvio 8. Varhaiskasvattajien ja lasten vanhempien arvio siitä, minkä verran lapselle on ollut hyötyä osallistumisesta Jänistarinoiden pienryhmätoimintaan.

seuraavilla tavoilla:

Hiljainenkin lapsi innostui keskustelemaan pienessä ryhmässä. (VK2)

Mahtava työväline; muistutti pienryhmän tärkeydestä ja ryhmän eriyttämisestä. (VK3)
Ihania hetkiä pienryhmässä ilman kiirettä ja AITOA kohtaamista ja pohdintaa lasten kanssa. Toimivan idean pysyvistä pienryhmätoiminnasta. (VK9)

Mukavia hetkiä lasten kanssa, mahdollisuuden tutustua lähemmin näihin lapsiin. Kun lapsi tulee tutummaksi niin sitä huomioi lasta enemmän arkipäivän tilanteissa ja tarkkailee automaattisemmin. (VK10)

Monet varhaiskasvattajat (6/16) kokivat saaneensa Jänistarinoista uuden valmiin toimintamallin, jonka avulla voi systemaattisesti tukea lasten tarinan ymmärtämisen taitoja. Varhaiskasvattajien mukaan Jänistarinat-ohjelma tarjoaa seuraavat asiat:

Yhden mallin pitkäjänteisestä työtavasta. (VK13)

Hyvän materiaalipaketin. (VK9)

Osa varhaiskasvattajista (6/16) ilmoitti Jänistarinoiden tuottaneen heille iloa. Ilon lähteenä oli lasten innostus ja jatkuva kiinnostus Jänistarinoita kohtaan.

Antoi iloa uusiin löytöihin lapsesta. (VK11)

Käytännössä sain onnistumisen kokemusta ja mukavia jaettuja hetkiä lasten kanssa. (VK6)

Ilon huomata, kuinka innostuneita lapset ovat tarinasta ja myös perheiden osallistuminen jäniksenpoikasen vierailuihin ja kiivat tarinat ”yökylässä” yllättivät. Hauska tapa tutustua myös perheeseen tällä tavalla. (VK2)

Osa varhaiskasvattajista (5/16) oli Jänistarinat-ohjelmaa toteuttamalla hankkinut lisää ammatillista osaamista, joka on kohdistunut keskustelemaan lukemiseen,

lasten havainnointiin, toiminnan suunnittelemiseen ja lasten yksilölliseen huomiointiin. Tätä ammatillista kehittymistä kuvataan seuraavilla tavoilla:

Erilaisena tapana lukea satua pitämällä lapset kiinnostuneena asiasta toiminnan avulla ja kyselemällä tarinan tapahtumista ja johdattelemalla lapsia kertomaan omia juttuja. (VK1)

Motivoitunut lasten havainnoinnin kehittämiseen. Innosti suunnittelemaan pienryhmätoimintaa tulevaisuudessakin resurssien mukaan. (VK11)

Taitona antaa lapselle enemmän aikaa pohdittavia asioita eikä antaa valmista ratkaisua. (VK2)

Miten vanhemmat kokivat kotiin lähetyn jänispostin?

Vanhempien vastauksissa kotiin lähetettyä jänispostia pidettiin hyvin myönteisenä asiana. Perusteluina vanhemmat ovat esittäneet jänispostin ympärillä tapahtuvan yhdessäolon lapsen kanssa, jänispostin välittämän tiedon siitä, mitä lapsi on tehnyt päiväkodissa, ja lapsen osoittaman innostuksen Jänistarinoita kohtaan sekä itse Jänistarinoita kysymyksineen.

Jänispostin ympärillä tapahtuva lapsen ja vanhemman yhteinen yhdessäolo tuli esille kymmenen vanhemman (10/23) vastauksessa.

Ovat olleet kivoja. Olemme säästäneet kaikki postit, jotta voimme lukea niitä myöhemminkin. (V1)

Lapsi haluaa, että tarina luetaan uudelleen ja uudelleen. (V2)

Oikein myönteisesti. Hyvä, että postin sai myös kotiin, jotta vanhemmatkin saavat keskustella tarinasta lapsen kanssa. (V6)

Hyvä juttu, mutta välillä se on unohtunut jonnekin muiden asioiden takia. Olemme lukeneet niitä silloin tällöin ja lapsi on muistanut hyvin tarinoiden kulun vielä myöhemminkin. (V11)

Mukavana ja rauhoittavana yhdessäolon hetkenä. (V17)

Jänispostin välityksellä vanhemmat olivat saaneet tietoa siitä, mitä lapsi tekee päiväkodissa (6/23).

Se on ollut todella tärkeätä, jotta vanhemmatkin pysyvät ”kärryillä”. (V2)

Kun itse on päässyt lukemaan postin, on ollut helpompaa ymmärtää lapsen selityksiä / kertomaa tarinasta sekä innostusta siitä. (V6)

Yleensäkin on mukava tietää, mitä päiväkodissa on tapahtunut, tehty, jne. (V9)

Lapsen innostus ja kiinnostus Jänispostia kohtaan tuli erityisesti esille viidessä vastauksessa (5/23).

Jänistarinat ovat olleet innostavia ja kiinnostavia. Ne ovat herättäneet lapsessa ajatuksia ja poika on puhunut niistä paljon. (V5)

Lapsi esitteli kirjeen aina innostuneesti, joten yhtä innostuneesti se otettiin vastaan. (V18)

Vanhemmat ovat pitäneet myös itse tarinoita merkityksellisinä. Tarinoiden juoni ja aihepiiri nostettiin esille viidessä vastauksessa (5/23).

Mukavaa luettavaa. Sopivasti tekstiä ja aina joku kiva tarina. (V3)

Se on tosi hyvä juttu ja mielenkiintoinen. (V14)

Niissä oli hyviä kysymyksiä, niihin vastaaminen vaatii lapselta todella pohtimista ja vastaukset ovatkin olleet aika kirjavia. (V4)

POHDINTA

Jänistarinat-ohjelman vaikuttavuus

Menetelmän vaikuttavuudesta saadut tulokset osoittavat, että Jänistarinat-ohjelmaan osallistuneet lapset kehittyivät Kertomuksen oppimisen tehtävän osalta Nallematikka-ryhmää enemmän. Jä-

nistarinat-ohjelmaan osallistuneet lapset paransivat suoritustaan jokaisella mittauskerralla. Ero koeryhmän ja kontrolliryhmän kehityksen välillä kasvoi tilastollisesti merkitseväksi viivästettyyn loppumittaukseen mentäessä. Tämä tarkoittaa, että ohjelmalla oli vaikutusta lasten taitojen kehittymiseen vielä ohjelman loppumisen jälkeenkin.

Jänistarinat-ohjelmaan osallistuneista lapsista Kertomuksen oppimisen tehtävässä oli selkeitä kehittyjiä huomattavasti enemmän (75 % koeryhmän lapsista) kuin Nallematikka-ryhmässä (46 % kontrolliryhmän lapsista). Jänistarinat-ohjelmaan osallistuneiden lasten ryhmässä selkeitä kehittyjiä oli huomattavasti enemmän kuin sellaisia, joilla kehitys oli vähäisempää. Nallematikka-ryhmässä puolestaan niukemmin kehittyviä lapsia oli enemmän kuin selkeästi kehittyviä. Tämän perusteella ohjelman vaikutukset näyttäisivät hyödyttäneen suurinta osaa Jänistarinat-ohjelmaan osallistuneista lapsista.

Tulosten perusteella ohjelmalla oli vaikutusta lasten kuullun ymmärtämisen taitojen kehittymiseen. Tulos tukee aikaisempia interventiotutkimuksia, joiden mukaan lapsen ja aikuisen yhteisillä kirjanlukuhetkillä on vaikutusta lasten kuullun ymmärtämisen taitojen kehittymiseen (Arnold ym., 1994; Dickinson & Smith, 1994; McKeown & Beck, 2006; Sénéchal & Le Ferve, 2002; Whitehurst ym., 1988).

Jänistarinat-ohjelman käytettävyys

Vastausten perusteella sekä varhaiskasvatustajat että lasten vanhemmat olivat osallistuneet aktiivisesti ohjelman toteuttamiseen. Jänistarinoiden tapahtumat olivat kulkeutuneet myös lasten leikkeihin ja muuhun toimintaan. Mielenkiintoista oli, että kaikki vanhemmat ilmoittivat keskustelleensa Jänistarinoiden asioista lapsensa kanssa joko usein (52 % vanhemmista) tai

silloin tällöin (48 %). Vanhemmat olivat täten olleet varhaiskasvattajia aktiivisempia keskustelijoita. Tulos osoittaa, että vanhemmat ovat valmiita lapsen oppimista tukevaan tavoitteelliseen toimintaan, kunhan he saavat tarvittavan materiaalin ja rohkaisun sen käyttämiseen. Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes, 2005) korostetaan varhaiskasvattajien ja lasten vanhempien välisen yhteistyön merkitystä. Tuloksemme osoittaa, että vanhemmat ovat valmiita tähän yhteistyöhön.

Varhaiskasvattajien ja lasten vanhempien välillä oli silloin tällöin käyty lapsen kielenkehitykseen ja Jänistarinoihin liittyviä keskusteluja. Varhaiskasvattajat muistivat keskustelleensa asiasta useammin kuin vanhemmat. Jotkut vanhemmista tunsivat jääneensä kokonaan yhteydenpidon ulkopuolelle. Vastaukset heijastavat vanhempien ja varhaiskasvattajien näkökulmien eroja. Varhaiskasvattajien arvio perustuu kaikkien lapsiryhmän vanhempien kanssa käytyihin keskusteluihin. Vanhemmat puolestaan arvioivat tilannetta omasta lapsesta käytyjen keskustelujen valossa. Tilanne kuvastaa niitä haasteita, joita kasvatuskumppanuus asettaa varhaiskasvattajalle: miten tulisi tasapuolisesti pitää yllä yhteistyötä ja vuorovaikutusta, jossa lasta koskeva asiantuntijuus jaetaan varhaiskasvattajien ja lasten vanhempien kesken (Alasuutari, 2010; ks. myös Karila, 2006 ja Rautamies, Laakso & Poikonen, 2011).

Sekä varhaiskasvattajien että lasten vanhempien arviointien perusteella lapset osallistuivat innokkaasti Jänistarinat-ohjelmaan. Lasten innostus tuli esille myös monissa varhaiskasvattajien ja vanhempien avoimissa vastauksissa. Tämä on tärkeä tulos, sillä se osoittaa, että ohjelma on kiinnostanut kohderyhmäänsä. Varhaiskasvattajat tunsivat hyötyneensä ohjelmasta sekä ammatillisesti että monella muulla tavalla.

Jänistarinoiden myötä varhaiskasvattajille oli tarjoutunut mahdollisuus kokeilla ja toteuttaa pienryhmätoimintaa. Kokemukset olivat erittäin positiivisia. Pienryhmätoiminta tarjosi mahdollisuuden kiireettömälle ja vastavuoroiselle lapsen kohtaamiselle. Varhaiskasvattajat huomasivat, että pienryhmätoiminnan avulla lasten havainnoiminen ja oppimisen tukeminen sekä lapsen yksilöllinen huomioiminen on huomattavasti tehokkaampaa kuin isossa ryhmässä. Kotiin kulkenut jänisposti sai myönteisen vastaanoton lasten vanhemmilta. Jänispostin lukeminen lapsen kanssa oli tarjonnut mahdollisuuden hyödyllisiin keskusteluhetkiin ja mukavaan yhdessäoloon. Lisäksi jänisposti tarjosi vanhemmille mahdollisuuden jakaa lapsen kanssa päiväkodin ja Jänistarinoiden maailmaa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että varhaiskasvattajat ja lasten vanhemmat olivat aktiivisesti toteuttaneet Jänistarinat-ohjelmaa, mutta keskinäinen yhteydenpito oli monien kohdalla jäänyt melko vähäiseksi. Lasten vanhemmat olivat kuitenkin halukkaita tukemaan lapsen tarinan ymmärtämisen taitoja lukemalla lapsille samoja tarinoita kuin päiväkodissakin. Lisäksi he näkivät yhteisten tarinoiden ja niistä keskustelemisen muodostavan sillan päiväkodin ja kodin välille. Myös varhaiskasvattajat saivat laajemman ja monipuolisemman näkökulman lapsen maailmaan, mikäli heille kerrottaisiin kotona tapahtuneista lukuhetkistä ja niiden yhteydessä käydyistä keskusteluista. Tulokset kannustavat kehittämään menetelmiä, jotka saavat aikaan ohjaajien ja vanhempien vastavuoroista keskustelua ja joissa huomioidaan myös vanhempien kokemukset, oivallukset ja onnistumiset (ks. Lajunen & Laakso, 2011).

Jänistarinat-ohjelma on tarkoitettu päiväkodin ja kodin yhteiseksi projektiksi. Ohjelman käytettävyydestä saadut tu-

lokset vahvistavat tämän yhteistyön merkitystä. Tulokset saavat vahvistusta myös Whitehurstin ja kumppaneiden tutkimustuloksista, joissa lapset hyötyivät eniten toimintamallista, jossa samat tarinat luetaan lapselle sekä päiväkodissa että kotona (Whitehurst, Epstein, Angel, Payne, Crone & Fischel, 1994). Tutkimuksen tulokset ovat rohkaisevia ja kannustavat kehittämään Jänistarinat-ohjelmaa edelleen. Ohjelman jatkokehittelyn osalta tulokset osoittivat, että huomiota tulee kiinnittää erityisesti päiväkodin ja kodin välisen yhteistyön tukemiseen. Laajemman interventiotutkimuksen aineisto kerätään vuosien 2011–2013 aikana. Uusi interventiotutkimus ja laajempi aineisto tarjoavat mahdollisuuden mallin syvempään analysointiin. Tulemme jatkossa esittelemään kyseisen interventiotutkimuksen tuloksia.

Kirjoittajatiedot:

Aino Mattinen (KT) toimii tutkijana Niilo Mäki Instituutissa.

Anu Kajamies (KM, tohtorikoulutettava) toimii assistenttina Turun yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella ja Oppimistutkimuksen keskuksessa.

Pekka Räsänen (PsL) toimii tutkijana Niilo Mäki Instituutissa.

Minna Hannula-Sormunen (KT, dosentti) toimii kollegiumtutkijana ja yliopistonlehtorina Turun yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella ja Oppimistutkimuksen keskuksessa.

Erno Lehtinen (Akatemiaprofessori) Turun yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella ja Oppimistutkimuksen keskuksessa.

LÄHTEET

- Alasuutari, M. (2010). *Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa*. Tampere: Vastapaino.
- Aram, D. & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 588–610.

- Arnold, D.H., Lonigan, C.J., Whitehurst, G.J. & Epstein, J.N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and Extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2), 235–243.
- Ashman, A.F. & Conway, R.N.F. (1989). Cognitive strategies for special education: Process-based instruction. Lontoo: Routledge.
- Beck, I. & McKeown, M.G. (2001). Text Talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55 (1), 10–20.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. Teoksessa F.E. Weinert & R.H. Kluwe (toim.), *Metacognition, motivation and understanding*, 65–116. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. (1995). From Joint attention to the meeting of minds: An introduction. Teoksessa C. Moore & P. Dunham (toim.), *Joint Attention. Its origins and role in development*, 1–14. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Champion, J.C. (1987). Metacognitive components of instructional research with problem learners. Teoksessa F.E. Weinert & R.H. Kluwe (toim.), *Metacognition, motivation and understanding*, 117–142. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dickinson, D.K. & Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service 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 reading on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly* 29/2, 105–122.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M.B. & Miller,

- R. (1980). Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability. Baltimore: University Park Press.
- Flavell, J.H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. Teoksessa F.E. Weinert & R.H. Kluwe (toim.), *Metacognition, motivation and understanding*, 21–29. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gauvain, M. (2001). The social context of cognitive development. New York: The Guilford Press.
- González, M.M. (1996). Task and activities. A parent-child interaction analysis. *Learning and Instruction*, 6 (4), 287–306.
- Greenberg, K. (2000). Attending to hidden needs: The Cognitive Enrichment Advantage Perspective. *Educational & Child Psychology Special Issue: Psychological influences upon education intervention* 17 (3), 51–69.
- Haywood, H.C., Brooks, P.H. & Burns, M.S. (1992). *Bright Start: Cognitive Curriculum for Young Children*. Watertown, MA: Charlesbridge Publishing.
- Karila, K. (2006). Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus*, 91–108. Tampere: Vastapaino.
- Karoly, L.A., Kilburn, M.R. & Cannon, J.S. (2005). *Early Childhood Interventions: Proven Results, Future Promises*. Santa Monica, CA: RAND.
- Korkman, M., Kirk, U. & Kemp, S.L. (2008). *NEPSY II – Käsikirja I. Testin esitys- ja pisteytysohjeet*. Helsinki: Psykologien Kustannus oy.
- Laakso, M.-L., Eklund, K., Aro, T., Määttä, S. & Poikkeus, A.-M. (2009). Varhain ja monipuolisesti liikkeelle lapsen esikiellisen kommunikaation ja kielen arvioinnissa – kuvausta ja tutkimustuloksia Esikko-tutkimuksesta ja Ensikartoitus-kyselystä. *NMI Bulletin* 4/2009.
- Lajunen, K. & Laakso, M.-L. (2011). Ylivillkkaiden ja haastavasti käyttäytyvien lasten vanhempien ryhmämuotoinen tukeminen. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*, 192–215. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Lepola, J., Kivineva, T. & Orvasto, R.-L. (2012). Esiopetuksen satujenlukemismenetelmän yhteys ymmärtämistaitojen kehittymiseen esiopetus- ja kouluikässä. *Kasvatus*, 4, 336–349.
- Lindahl, M. & Pramling-Samuelsson, I. (2002). Imitation and variation: reflections on toddlers' strategies for learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (1), 25–45.
- Lynch, J., van den Broek, P., Kremer, K., 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, 327–365.
- Mandler, J.M. & Johnson, N.S. (1977). Remembrance of things parsed: story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111–151.
- Mattinen, A., Räsänen, P., Hannula M.M. & Lehtinen, E. (2010). *Nallematikka, varhaisten matemaattisten oppimisvalmiuksien kehittämissuunnitelma*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McKeown, M.G. & Beck, I.L. (2006). Encouraging young children's language interaction with stories. Teoksessa D.K. Dickinson & I.L. Beck (toim.), *Handbook of Early Literacy Research*, 2, 281–284. NY: The Guilford Press.
- Opiz, M.F. & Zbaracki, M.D. (2004). *Listen Hear!* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Orvasto, R.-L. & Levola, K. (2010). *Seitsemän minuuttia sadulle*. Helsinki: Tammi.
- Paris, A.H. & Paris, S.G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38, 36–76.
- Paris, A.H. & Paris, S.G. (2007). *Teaching narrative*

- comprehension strategies to first graders. *Cognition and Instruction*, 25 (1), 1–44.
- Pressley, M., Johnson, C.J., Symons, S., McGoldrick, J.A. & Kurita, J.A. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *The Elementary School Journal*, 90 (1), 3–32.
- Rautamies, E., Laakso, M.-L. & Poikonen, P.-L. (2011). Haastavasti käyttäytyvä lapsi – kodin ja päivähoiton kasvatusyhteistyö koetuksella. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesääätelytaitojen kehitys ja tukeminen*, 192–215. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Scrimsher, S. & Tudge, J. (2003). The teaching / learning relationship in the first years of school: Some revolutionary implications of Vygotsky's theory. *Early Education & Development*, 14 (3), 293–312.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J.-A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73 (2), 445–460.
- Silvén, M., Ahtola, A. & Niemi, P. (2003). Early words, multiword utterance and maternal reading strategies as predictors of mastering word inflections in Finnish. *Journal Child Language*, 30, 253–279.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. Teoksessa C. Moore & P. Dunham (toim.), *Joint Attention. Its origins and role in development*, 103–130. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2005). *Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus*. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- Vauras, M. (2003). *SUHaus - Seikkailu Uhka Autiosaarella*. Luetun ymmärtämisen kehittäminen. Opettajan kirja. Turku: Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus.
- Vauras, M., Kinnunen, R., Kajamies, A. & Lehtinen, E. (2013). Interpersonal regulation in instructional interaction: A dynamic systems analysis of scaffolding. Teoksessa S. Volet & M. Vauras (toim.), *Interpersonal regulation of learning and motivation. Methodological advances*, 125–146. *New perspectives on learning and instruction*. Routledge.
- Vauras, M., Salonen, P., Lehtinen, E. & Kinnunen, R. (2009). Motivation in school from contextual and longitudinal perspectives. Teoksessa M. Wosnitzer, S.A. Karabenick, A. Efklides & P. Nenniger (toim.), *Contemporary motivation research: From global to local perspectives*, 1–23. Gottingen and Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Sterner, S. Scribner & E. Souberman (toim.), Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1979). From social interaction to higher psychological processes. A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22, 1–22.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitehurst, G.J., Epstein, J.N., Angell, A.L., Payne, A.C., Crone, D.A. & Fischel, J.E. (1994). Outcomes of an emergent literacy interventions in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, (4), 542–555.
- Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24 (4), 552–559.
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69 (3), 848–872.
- Wood, D., Wood, H. & Middleton, D. (1978). An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies. *Internal Journal of Behavioral Development*, 1, 131–147.