

Paula Vuorinen

Varhaislapsuuden oppimisen ja kehityksen tukemisen uusia suuntia Suomesta ja maailmalta

Matkakertomus EARLI SIG 5 –kongressista

Jyväskylän yliopistossa 25.–27.8.2014 järjestetty EARLI SIG 5 -kongressi keräsi yhteen noin 300 kasvatusalan tutkijaa ja asiantuntijaa ympäri maailmaa. Alle 8-vuotiaiden kasvun ja oppimisen teemat olivat laajasti esillä tapahtuman 148 suullisessa esityksessä, 35 posterissa, viides-ä työpajassa sekä kutsuttujen puhujien esityksissä. Kongressissa tarkasteltiin muun muassa kielellisiä ja matemaattisia taitoja ja niiden kehitystä, itsesäätelytaitoja, oppimisympäristöjä

sekä monia muita varhaislapsuuden teemoja. Myös erilaiset pedagogiset aiheet, kuten siirtymät, opettajan käytännöt ja henkinen hyvinvointi, olivat esillä. Kutsutut puhujat Frederick Morrison, Bert Van Oers ja Heikki Lyytinen kuvasivat itsesäätelyn varhaisten interventioiden ja tutkimuksen suuntaa, leikkisän oppimisen tiloja, mahdollisuuksia ja ehtoja sekä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien varhaista tunnistamista, ennusteita ja interventioita.



Kuva 1. Kongressinäkömää

TULEVAISUUDEN RATKAISUJA ITSESÄÄTELYN ONGELMIIN

Lasten itsesäätelyn ongelmat ovat huomiota vaativa teema päiväkodeissa ja kouluissa. Kongressin ensimmäisen päivän avasi Frederick J. Morrison Michiganin yliopistosta. Hänet oli kutsuttu puhumaan itsesäätelyn tutkimuksen ja interventioiden nykytilanteesta ja tulevaisuudesta, ja esitys käsitteli itsesäätelyn kehitystä erityisesti lapsen siirtyessä kouluun. Morrison piti itsesäätelyä tärkeänä aiheena, johon ei

toistaiseksi ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota kouluissa.

Itsesäätelyn tutkimukseen liittyy Morrisonin mukaan myös tieteenalojen välisiä käsitteellisiä ja metodologisia risiiriitoja. Itsesäätelyä on tutkittu useista eri näkökulmista, ja eri tieteenalojen tutkimusmenetelmät ja termit ovat kehittyneet toisistaan erillään. Itsesäätelyä on tutkittu muun muassa neurotieteellisestä, kognitiivisesta, behavioraalista, kulttuurisesta ja viime aikoina myös geneettisestä näkökulmasta. Kokonaiskuva on kuitenkin vielä jäsentymätön, ja Morrison pitää tulevaisuuden tavoitteena eri tieteenaloja yhdistävän kokoavan mallin rakentamista.

Yksi tämän hetken kiinnostuksen kohteista on itsesäätelyn yksilöllisten erojen varhainen ilmeneminen. Morrison esitteli tutkimuksia, joissa oli selvitetty itsesäätelyn yksilöllisiä eroja. Matthews'n ryhmän (2009) tutkimuksessa 269 päiväkotikäisen taitoja testattiin pää-varpaat-polvet-olkapäät-testillä (Head-Toes-Knees-Shoulders, HTKS) ja myös opettajat arvioivat heitä. Tuloksissa huomiota herätti se, että tytöt menestyivät poikia paremmin ja että poikien joukossa oli pieni ryhmä, joka pärjasi hyvin heikosti.

Bell (2012) toisti samantyyppisen testin yhdysvaltalaisissa ja kiinalaisissa päiväkodeissa, mutta samaa sukupuoli-eroa ei ollut havaittavissa Kiinassa. Näin ollen voidaan tulkita, että ympäristön erot esimerkiksi kulttuurissa ja koulutusjärjestelmässä vaikuttavat lasten itsesäätelyyn. Itsesäätelytaitojen varhaisten yksilöllisten erojen vaikutukset ulottuvat pitkälle yksilön elämässä. Ne ennustavat mm. hyvinvointia ja jopa varallisuutta 30 vuoden päähen (Moffin ym., 2011).

Morrison esitteli myös tutkimuksia

koulukokemusten vaikutuksesta yksilöiden välisiin eroihin. Burrage kollegoineen (2008) on testannut esikoulussa ja päiväkodissa (pre-kindergarten ja young kindergarten) olevien samanikäisten lasten yksittäisten sanojen dekodeusta, työmuistia ja itsehillintää. Esikoululaiset kehittyivät vuoden aikana itsehillinnässä, sen sijaan päiväkodin lasten kehitys oli heikompaa. Morrison esitteli myös Cameronin ja muiden (2005) tutkimuksen, jonka mukaan orientoiva ja järjestelmällinen opetus lisää lasten itsehillintää.

Tärkeänä tulevaisuuden haasteena Morrison pitää neurofysiologian ja geneetiikan näkökulmien yhdistämistä kehitys- ja kasvatuspsykologiseen tutkimukseen. Nykytekniikan avulla esimerkiksi ERP-mittauksia (event-related brain potential eli tapahtumasidonnainen herätepotentiaali aivoissa) voidaan tehdä luonnollisissa oloissa eli kouluissa ja päiväkodeissa. Menetelmällä saadaan suurempi otos lapsia mukaan, ja tulokset voivat olla totuudenmukaisempia kuin laboratorio-olosuhteissa. Toinen tulevaisuuden haaste on itsesäätelyn interventioiden tutkimus. Toimivassa interventiossa koko koulu harjoittelee itsesäätelyä yhdessä.

Itsesäätelyn teemat olivat esillä myös muissa konferenssin esityksissä. Viimeaikaiset tutkimukset ovat pyrkineet selvittämään itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen tutkimuksen käsitteisiin ja tutkimusmenetelmiin liittyviä ongelmia. Symposiumissa "Itsesäätely ja toiminnanohjauksen taidot varhaislapsuudessa: Käsitteellistäminen, arviointi ja löydökset" esiteltiin neljä aihetta koskevaa empiiristä tutkimusta. Symposiumin lopuksi Frederick J. Morrison pohti aihetta kokoavasti.

Vandenbroucken ryhmä KU Leuvenin

yliopistosta Belgiasta tutki toiminnanohjauksen rakennetta ja mahdollisia riskiprofiileja 5–6-vuotiailla lapsilla. Tutkimuksessa otettiin huomioon useita toiminnanohjauksen osakomponentteja, ja lisäksi huomioitiin lasten perhe ja väestötieteelliset taustatekijät. Profiileja löytyi kaksi: heikot ja hyvin menestyneet lapset. Taustatekijöiden rooli toiminnanohjauksen taidoissa näytti olevan suuri. Sosioekonomiselta statukseltaan keski- ja hyvätasoisten perheiden lapsilla taidot olivat paremmat. Raskauden aikana tupakoineiden äitien lasten taidot taas olivat heikompia. Mielienkiintoinen havainto oli myös se, että krooninen sairaus perheessä lisäsi lapsen toiminnanohjauksen taitoja. Tutkijat pohtivat, voisiko tämä johtua siitä, että tällaisissa perheissä lapselta odotetaan tavallista enemmän itsenäisyyttä ja vastuunottoa.

Cadima ja muut tutkivat portugalilaisten lasten itsesäätelytaitoja kaksikomponenttisen mallin pohjalta. Itsesäätely voidaan jakaa viileään (cool) ja kuumaan (hot). Kuuma itsesäätely liittyy tunnepitoisiin ja motivaatioon yhteydessä oleviin säätelyprosesseihin. Viileä itsesäätely koskee neutraalimpiin sisältöihin liittyvää kognitiivista toimintaa. Tutkimuksessa selvitettiin, kumpaa itsesäätelyä eri lapsilla pääsääntöisesti esiintyi. Tutkimus paljasti muun muassa, että kuuma itsesäätely oli erityisesti pojilla yhteydessä siihen, että opettajan havaintojen mukaan heillä oli vain vähän ongelmien ulkoistamista ja tavallista enemmän prososiaalista käyttäytymistä. Tyttöjen asianmukainen käyttäytyminen taas ei ollut riippuvaista ”kuumasta” itsesäätelystä.

Ravenswaaijin tutkijaryhmä testasi hollantilaisten kolmivuotiaiden itsekontrollin dynamiikkaa palkkionviivytystestillä. Tu-

lostien mukaan ne lapset, jotka maltoivat odottaa palkkiota, käyttivät kolmea eri selviytymisstrategiaa. Strategiat olivat täydellinen huomion irrottaminen, osittainen huomion irrottaminen sekä täysi palkkioon keskittyminen. Strategiat eivät olleet pysyviä, vaan tärkeä huomio oli, että lapset muokkasivat ja vaihtoivat strategioita tehtävän aikana.

Symposiumin loppuksi esiteltiin Slotin ja muiden hollantilaista tutkimusta, jossa selvitettiin kolmivuotiaiden kognitiivisen ja emotionaalisen itsesäätelyn ilmenemistä leikin aikana ja sen yhteyttä toiminnanohjauksen ”kuumiin” (hot) ja ”viileisiin” (cool) taitoihin. Tutkimus suoritettiin havainnollisella lasten leikkiä luonnollisessa tilanteessa. Toiminnanohjaustaidot selvitettiin taustamittauksilla, jotka mittasivat viileää ja kuumaa itsesäätelyä sekä taustatekijöitä. Kuuman toiminnanohjauksen ja emotionaalisen itsesäätelyn suhdetta tutkittaessa itsesäätely näytti olevan laajemmin rakentunutta. Kuumalla toiminnanohjauksella oli yhteys konfliktien ratkaisuun ja käyttäytymisen kontrolliin. Viileä toiminnanohjaus oli yhteydessä emotionaaliseen itsesäätelyyn erityisesti itsehillinnän, huomion ja tunteisiin liittyvien impulssien osalta.

LEIKKI JA IMPROVISAATIO OPPIMISEN JA KEHITYKSEN TUKENA

Vaikka useimmat tietävät leikin suotuisan vaikutuksen lapsen oppimiseen ja kehitykseen, on leikin teoriassa vielä tänä päivänä olennaisia puutteita. Kehittävää leikkiä varten tulee huolehtia tiettyjen ehtojen täyttymisestä. Kongressin toisen päivän kutsuttu puhuja Bert Van Oers VU Amster-

damin yliopistosta esitteli leikkisän oppimisen tiloja. Leikin ja draaman merkitystä käsittelee myös työpaja, jossa Tapio Toivanen Helsingin yliopistosta kertoi varhaiskasvatustajien leikinohjaus- ja opettamistaitojen kehittämistä leikin ja improvisaation avulla. Hän myös haastoi osallistujia kokeilemaan menetelmiä käytännössä.



Kuva 2. Professori Van Oers pitämässä kutsuluentoa

Van Oersin mukaan leikin ja oppimisen suhteesta ei toistaiseksi ole olemassa hyvää teoriaa. Leikin teoria rajoittuu luettelomaisiin kuvauksiin leikin luonteesta, ja sitä on kritisoitu muun muassa keskittymisestä pelkkään mielikuvitusleikkiin. Teoriat jättävät myös epäselväksi, onko kyse leikin ja kehityksen vai leikin ja oppimisen välisestä suhteesta. Tutkimustuloksissa ja leikin seuraamuksissa on tämän vuoksi ollut eroja.

Van Oers tarkasteli leikkiä Leontjevin kulttuurihistoriallisen aktiivisuusteorian ja molaarisen ja molekulaarisen tason kautta. Käyttätymistieteellisessä tutkimuksessa molaarisella tarkoitetaan yleisiä kuvauksia käyttäytymisestä ja sen tarkoituksesta, molekulaarisella puolestaan yksityiskohtaisempaa kuvausta siitä, kuinka

käyttäytyminen rakentuu. Kulttuurihistoriallinen aktiivisuusteoria erottaa aktiivisuuden, joka on yleisemmin ilmiöitä kuvaavalla eli molaarisella tasolla, sekä toiminnan, joka on täsmällisemmin eli molekulaarisesti kuvattua. Leikki voidaan nähdä aktiiviteettina, jota luonnehtivat säännöt, vapauden asteet sekä korkea osallisuuden taso. Toiminta on leikkijän itse valitsemaa. Leikkisä oppiminen voidaan nähdä muuttuvien ja kehittyvien toimintojen sarjoina, joiden kautta osallisuus leikki-aktiiviteeteissa lisääntyy. Emme kuitenkaan tiedä tarkemmin esimerkiksi sitä, mikä leikin osa kehittää mitään taitoa.

Aikuisella on tärkeä rooli leikkisässä oppimisessa. Van Oers esitti esimerkin: ”Emme voi taata, että lapsi oppii, jos hänelle annetaan kynä ja paperia.” Tämän vuoksi leikkisä oppiminen saattaa vaatia aikuisen tai enemmän osaavan ikätoverin osallistumista. Leikkisä oppiminen oikeuttaa ”upotetun ohjauksen”, joka ei kuitenkaan saa vahingoittaa leikin molaarisen tason ehtoja, kuten vapautta ja korkeaa osallisuuden tasoa.

Van Oers esitteli, kuinka aktiiviteettiteoriaa voi soveltaa käytännössä. 5–6-vuotiaiden skemaattinen eli sisäisiin malleihin perustuva ajattelu voi kehittyä leikin kautta. Skeemoina ovat käytännön välineet kuten kartat ja diagrammit. Opettajan rooli on ohjata lasta käyttämään välineitä mielekkäästi. Myös sanavarastoa voi kehittää leikin kautta. Molaarisella tasolla on huolehdittava sääntöjen selkeydestä ja tarkoituksenmukaisuudesta sekä lapsen valinnanvapaudesta ja osallisuudesta. Molekulaarisella tasolla on sen sijaan tarjottava tuloksiin johtavaa ohjausta. Van Oers kertoi, että esimerkiksi kenkäkaupaleikissä opettaja voi tarjota kenkiä sovit-

taville lapsille mittausvälineitä. Ajatus sopivan kengän etsimisestä lähtee lapsista, ja opettajan tehtävänä on antaa mittausväline, jota lapset pääsevät itse kokeilemaan. Opettaja ohjaa lasta käyttämään mittaa tarkoituksenmukaisesti.

Päivän päätti Tapio Toivasen työpaja ”Varhaiskasvattajien leikinohjauksen ja opetustaitojen kehittäminen draaman ja improvisaation kautta”. Työpajan lopuksi osallistujat pääsivät itse kokeilemaan improvisaatioharjoituksia. Toivanen esitteli meneillään olevaa Helsingin yliopiston tutkimusprojektia ”Tyhjän tilan haaste”, jonka tarkoituksena on rakentaa teoriapohjainen malli draamakasvatukselle sekä draaman ja improvisaation käytölle opettajaopiskelijoiden vuorovaikutustaitojen opetusmetodina.



Kuva 3. Tapio Toivasen työpaja

Toivanen viittasi Lobmanin (2005, 2006) ajatuksiin sensitiivisestä ja vastaanottavaisesta opettaja-oppilassuhteesta. Hänen mukaansa suomalaisessa opettajankoulutuksessa korostetaan liiallisesti didaktiikkaa ja liian vähän pedagogiikkaa. Improvisaation ja draaman käytöllä opettajankoulutuksessa voidaan hänen mukaansa kasvattaa opiskelijalle tärkeitä sa-

nallisia ja sanattomia vuorovaikutustaitoja sekä tietoisuutta itsestä. Omaa positiivista asemaansa opettajana voi harjoitella sekä sanattoman että suullisen ilmaisun harjoitusten avulla.

Toivanen kollegoineen käytti tutkimuksessaan Lobmanin (2005; 2006) ”kyllä, ja...” -periaatetta (”yes, and...”). Sen tarkoituksena on kehittää opettajien kuuntelutaitoja ja huomion kiinnittämistä lapsen ajatuksiin torjumisen ja kieltämisen sijaan. ”Kyllä, ja...” sisältää lapsen ideoiden vastaanottamisen ja hyväksymisen. Käytännössä ”kyllä, ja...” tarkoittaa lisäksi, että myöntävän vastauksen jälkeen opettaja jatkaa lapsen aloittamaa keskustelua. Työpajan osallistujat pääsivät kokeilemaan ”kyllä, ja...” -periaatetta käytännön harjoituksessa, ja tulokset olivat positiivisia. Pari ehdotti jotain yhteistä tekemistä kongressin jälkeen, ja keskustelu eteni positiiviseen ja rikkaaseen suuntaan, kun vastauksen oli alettava sanoilla ”kyllä, ja...”. Sen sijaan ehdotuksesta kieltäytyminen tai pelkkä hiljeneminen pysäytti keskustelun saman tien, ja harjoitukseen osallistuvat kuvailivat niistä aiheutuvan negatiivisia tunteita.

Työpajan toiminnallinen osa kannusti osallistujia heittäytymään luovuuteen ja sietämään epäonnistumista. Harjoituksissa huomasit, mikä merkitys elekielellä on ja kuinka epäonnistumiseen ei kuole. Rytmiharjoitus parin kanssa oli helppo, mutta paria vaihdettaessa sama harjoitus tuntui erilaiselta. Myös kasvatustyössä jokainen vuorovaikutustilanne on omanlaisensa. Sama harjoitus isommalla ryhmällä muuttaa tilanteen luonnetta jälleen olenaisesti. Draaman avulla harjoiteltiin myös vuorovaikutustilanteita kokeilemalla eri osapuolten rooleja. Harjoitus lisäsi tietoi-

suutta fyysisen olemuksen ja vuorovaikutustyylin merkityksestä.

KIELELLISTEN TAITOJEN KEHITYKSEN TUKEMISEEN UUSIA NÄKYMIÄ

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet olivat esillä useassa konferenssissa esitellyssä tutkimuksessa. Heikki Lyytinen Jyväskylän yliopistosta piti kongressin kolmantena päivänä avauspuheenvuoron, jossa esiteltiin suomalaislasten lukivaikeuden pitkittäistutkimusta syntymästä kouluikään (LKK, Lapsen kielen kehitys -pitkittäistutkimus, englanniksi JLD, Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia) sekä Eka-peli-sovellusta Suomessa ja Graphogame-sovellusta maailmalla. Symposiumi ”Luku- ja kirjoitustaidon oppiminen ja sen suhde opettajan tietoihin ja käytäntöihin päiväkodissa ja ensimmäisillä koululuokilla” keräsi yhteen kolme uutta kansainvälistä tutkimusta, joiden pohjalta loppukeskustelun aiheesta piti Jyväskylän yliopiston professori Timo Ahonen. ”Varhaisen kielen ja luku- ja kirjoitustaidon edistäminen kotona ja (esi)koulussa” -symposiumissa esiteltiin mielenkiintoisia tutkimustuloksia muun muassa jaetun lukemisen ja ohjaavan opetuskeskustelun vaikutuksesta lasten oppimiseen. Lepolan ryhmän pitkittäistutkimuksessa on selvitetty, mitä puhutun kielen ymmärtäminen, lukemisen esiasheet ja motivaatio kertovat luetun ymmärtämisen kehittymisestä.

Luku- ja kirjoitustaidon oppimisen ja opettajan tietotaidon yhteyksiä käsittelevän symposiumin avasi Tarja Alatalo Dalarnan yliopistosta Ruotsista. Hän on selvittänyt tutkimusprojektissaan ruotsa-

laisten esikoulun ja ensimmäisen luokan opettajien taitoa opettaa lukemista ja kirjoittamista. Ruotsalaisopettajat ovat osallistuneet ammatilliseen kehitysohjelmaan syksystä 2013 kevääseen 2015. Alatalo esitteli tähän mennessä saatuja tuloksia. Opettajat osallistuivat aluksi luennoille, joissa käsiteltiin kielen rakenteita, dekoodausta, luetun ymmärtämistä sekä luku- ja kirjoitustaidon arviointia. Luentojen jälkeen opettajat tekivät oppilaidensa kanssa aiheeseen liittyviä tehtäviä, ja lisäksi ohjelmaan kuuluivat erityiskasvattajan ohjaamat vertaisryhmäkeskustelut.

Tutkimuksessa ilmeni, että kielellinen tietoisuus oli esikoulun opettajille tuttua, mutta heillä ei ole aiemmin ollut käsitteitä sille. Ensimmäisen luokan opettajat keskittyivät työssään kirjain-äännevestaavuuteen, mutta he eivät tunteneet kovin hyvin fonologisen tietoisuuden käsitettä (puheen jakaminen yksiköiksi, kuten sanoiksi, tavuiksi ja äänneiksi). Sekä esikoulun että ensimmäisen luokan opettajille morfologinen (sanojen rakentuminen osista), syntaktinen (lauseiden rakenteet) ja pragmaattinen (kielen käyttäminen eri konteksteissa) tietoisuus olivat uusia käsitteitä siitä huolimatta, että he työskentelivät jatkuvasti niiden parissa. Koulutuksen myötä opettajat kertoivat oppineensa ymmärtämään paremmin, miksi he tekevät mitään, ja saaneensa uusia ulottuvuuksia työhönsä. Vuosina 2014–2015 projektissa on keskitytty lukemisen ymmärtämisen strategioihin sekä luku- ja kirjoitustaidon arviointiin.

Lukutaidon ja motivaation yhteyttä opetustyyliin ensimmäisen ja toisen luokan aikana selvitti Piret Soodlan ja Eve Kikasin virolainen tutkimus. Soodla ja Kikas arvioivat lasten lukutaitoa ja motivaatiota kolme kertaa ensimmäisen ja toisen

luokan aikana sekä lukemisen ymmärtämistä kerran molempien vuosien keväällä. Opettajien opetuskäytäntöjä arvioitiin havainnoimalla opetusta. Tulokset paljastivat, että lapsikeskeinen opettaminen tuki lasten lukemisintoa sekä lukutaidon ja luetun ymmärtämisen kehitystä. Opettajakeskeinen ja lapsijohtoinen opetustyyli sen sijaan hankaloittivat lukutaidon kehitystä ja vähensivät lasten kiinnostusta lukemiseen.

Jenni Ruotsalainen, Piret Soodla, Anna-Maija Poikkeus ja Marja-Kristiina Lerkkanen ovat vertailleet havainnointitutkimuksessaan virolaista ja suomalaista ensimmäisen luokan luku- ja kirjoitustaidon opetusta. Tutkimuksessa selvitettiin opettajien eri käytäntöjen vaikutusta oppimiseen. Tulokset osoittivat tilastollisesti merkittävän eron Suomen ja Viron välillä: kuullun ja luetun ymmärtämistä harjoitettiin Virossa lähes kaksi kertaa enemmän ja ymmärtämisen strategiat olivat monipuolisempia kuin Suomessa.

Timo Ahonen keräsi symposiumin lopuksi yhteen ajatuksia luku- ja kirjoitustaidon oppimisen ajankohtaisista kysymyksistä ja tulevaisuuden haasteista. Kehittyneissä maissa tehtyjen tutkimusten perusteella luku- ja kirjoitustaidon yksilölliset erot ovat melko pysyviä, vaikka taitoja saataisiin interventiolla parannettua.

Ahonen otti myös esiin tärkeän eron kehittyvien ja kehittyneiden maiden välillä: kehittyneissä maissa luku- ja kirjoitustaidon vaikeuksia voidaan selittää pitkälti geneettisillä syillä, mutta kehittyvissä maissa, joissa on suuria puutteita opettajankoulutuksessa ja koulutuksen järjestämisessä ja kulttuuri on vähemmän kirjallinen kuin kehittyneissä maissa, ympäristötekijät ovat genetiikkaa suuremmassa roolissa. Vaikka opettajiin liittyvät

seikat selittävät jossakin määrin lasten välisiä taitoeroja myös länsimaissa, selitysosuudet ovat todennäköisesti kehittyvissä maissa paljon suurempia.

Ahosen mukaan tarvitsemme lisää edellä esiteltyjen tutkimusten kaltaisia opettajankoulutuksen interventiotutkimuksia, jokapäiväistä luokahuoneiden havainnointia sekä kulttuurien ja maiden välistä vertailua, jotta ymmärtäisimme mahdollisimman monipuolisesti, mitkä seikat vaikuttavat lukutaidon kehittymiseen.

Lukeminen yhdessä lapsen kanssa kehittää lapsen kielellisiä taitoja ja mielen teoriaa eli ymmärrystä omista ja toisten ajatuksista ja tunteista. Israelissa on tutkittu jaettua lukemista opettajan seurassa eri kulttuuriolosuhteissa. Zivin ja kollegoiden kahdessa tutkimuksessa tarkasteltiin jaettua lukemista 3- ja 5-vuotiaiden arabilasten kanssa sekä erilaisia vuorovaikutustapoja luettaessa tarinakirjaa 4–6-vuotiaiden hepreankielisten lasten kanssa. Tarinoiden teemana oli päähenkilön erehtyminen.

Ensimmäisessä tutkimuksessa opettaja luki lapsille tarinan yhteensä kolme kertaa: ensin kahdesti koko luokalle ja lopuksi pienryhmässä keskustellen. Lukemisen yhteydessä tapahtuvan keskustelun todettiin olevan lapsen kielen sekä omien ajatusten ja tunteiden ymmärtämisen kehityksen kannalta suotuisaa. Kuitenkin keskustelu mukautettiin usein lapsen ikätasolle, ja tutkijat totesivatkin, että varsinkin kolmivuotiaita olisi voinut haastaa enemmän.

Hepreankielisten lasten kanssa opettaja luki tarinan kolmessa vaiheessa. Ensin tarina luettiin ääneen, toisella kerralla opettaja rakensi tarinan uudelleen käyttäen tekstiä versiotä kirjasta. Lopuksi opettaja kertoi tarinan lapsille käyttäen

tekstitöntä kirjaa. Tutkimuksen mukaan opettajien toiminta tuki jaetun lukemisen aikana sekä kielellisiä taitoja että mielen teoriaa. Lukemisvaihe kehitti sanavarastoa eniten, mutta uudelleenrakentaminen ja kertominen olivat juoneen ja tarinaan orientoitumisen kannalta kehittävämpiä. Uudelleenrakentaminen ja kertominen myös kehittivät enemmän kognition, toiveiden ja erehtymisen ymmärtämistä.

Janne Lepola, Julie Lynch, Noona Kuru ja Pekka Niemi ovat selvittäneet luetun ymmärtämisen varhaisia ennusmerkkejä pitkittäistutkimuksessaan, jossa seurattiin lasten kehitystä päiväkodista kolmannelle luokalle. Tutkimus selvitti, ennustaako puhutun kielen ymmärtäminen luetun ymmärtämistä kolmannella luokalla sekä kehittyvätkö puhutun kielen ymmärtäminen ja lukutaitoa ennakoivat tekijät yhdessä vai erillään ennen lukutaidon saavuttamista. Lisäksi tutkittiin kehityksellisiä yhteyksiä motivaation, lukemista ennakoivien tekijöiden ja puhutun kielen ymmärtämisen taitojen välillä sekä niiden merkitystä luetun ymmärtämisen ennustajana.

Tutkimuksessa mitattiin lasten tehtävääorientoitua, lukemisen esitaitoja (kirjaintuntemus, fonologinen tietoisuus) ja puhutun kielen ymmärtämistä 4- ja 6-vuotiaana. Kun lapset olivat 9-vuotiaita, mitattiin heidän tehtävääorientoituaan, lukutaitoaan ja puhutun kielen ymmärtämistään. Puhutun kielen ymmärtämistä mitattiin sekä kuullun ymmärtämisen että päättelykyvyn mittareilla. Tulokset osoittivat, että puhutun kielen ymmärtäminen ja tekstinlukutaito ennustivat luetun ymmärtämistä kolmannella luokalla. Kertomukselliset tekstitaidot olivat tärkeässä osassa luetun ymmärtämisen ja tehtävääorientoituneen motivaation kehityksessä kuuden ja

yhdeksän ikävuoden välillä. Myös suullisen kielen ymmärtämisen ja myöhemmän tehtävääorientoitua välillä oli yhteys päiväkotikäytössä.

Kirjoittajatiedot:

Paula Vuorinen, erityispedagogiikan opiskelija, Niilo Mäki Instituutin harjoittelija