

Esikoululainen kielen käyttäjänä ja tutkijana

Pirkko Valkonen – Päivi Vilksa

Kieli ja vuorovaikutus

Hyvä äidinkielen hallinta on ihmiselle taito, joka mahdollistaa monenlaisia asioita. Ilman kieltä ei ihmisen ajattelu kehity. Kielen avulla olemme vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Kieli on siis tärkeä tekijä sosiaalistumisessa. Kielen avulla ihminen pystyy erittelemään omia tunteitaan ja kertomaan niistä muille. Kieli on tärkeä tekijä myös oppimaan oppimisessa.

Kielen merkityksellisyys näkyy myös esiopetuksen opetus suunnitelman perusteissa. Esiopetuksessa lasta tulee rohkaista ja ohjata niin, että hänestä vähitellen kasvaa aktiivinen puhuja ja kuuntelija monenlaisissa vuorovaikutustilanteissa, niin arkisissa viestintätilanteissa kuin oppimistilanteissakin. Lasta ohjataan kertomaan ja keskustelemaan omista tunteistaan, toiveistaan, mielipiteistään ja ajatuksistaan sekä ilmaisemaan suullisesti havaintojaan ja päätelmiään (Esiopetuksen opetus suunnitelman perusteet 2000). Esiopetuksen oppimisympäristön tulee siis tarjota lapselle monenlaisia kielen harjoittamisen mahdollisuuksia.

Kun lapsi aloittaa koulunkäynnin, hänen tulisi hallita vähintään neljä kielenkäytön tasoa (Lampi 1981):

1. oppimisen kieli, jotta hän ymmärtäisi, mitä opettaja puhuu ja mitä kirjoissa lukee
2. itsetutkiskelun kieli, jotta hän osaisi eritellä omia ajatuksiaan ja tunteitaan ja kertoa niistä muille
3. vuorovaikutuksen kieli, jotta hän kykenisi keskustelemaan toisten kanssa ja tekemään yhteistyötä
4. itsekseen viihtymisen kieli, jotta hän saisi sisältöä vapaa-aikaansa ja tottuisi suunnittelemaan elämäänsä.

Milloin on oikea aika opettaa lukemaan?

Opetussuunitelman perusteiden mukaan esiopetuksessa luodaan pohjaa luku- ja kirjoitustaidolle ja oppimiselle. Lukemisen ja kirjoittamisen taidon kehittymistä voidaan lähestyä joko korostaen valmiutta tai kehittymistä. Valmiusajattelun mukaan lapsi ei ole sisäisesti valmis lukemaan ja kirjoittamaan ennen kuuden ja puolen vuoden ikää. Tässä lähestymistavassa korostuvat erityisesti aistitoiminnat, joten lukemaan ja kirjoittamaan opettamiseen kuuluu näiden taitojen systemaattinen harjoittaminen. Koska lapselta odotetaan tiettyä valmiutta, katsotaan systemaattisen lukemaan opettamisen kuuluvan koululle.

Nykytutkimusten mukaan lukemaan oppiminen mielletään osaksi kielen kehityksen kokonaisuutta. Kielitaito on sarja suhteessa toisiinsa olevia ajatusprosesseja – kuuntelemisen, puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen taitoja (Rose 1982). Vaikka alueet kehittyvät itsenäisesti, ovat ne kuitenkin koko ajan vuorovaikutuksessa keskenään.

Lukutaito on siis yksi etappi kielellisen kehityksen jatkumossa. Lukemisen oppimista on jo se, kun äiti tai isä loruttelee pienen vauvan kanssa. Kirjojen lukeminen ja niistä keskusteleminen leikki-ikäisen kanssa on vanhemmilta parasta tukea lapsen lukemaan oppimiselle.

Elämme aikaa, jolloin kirjoitettu kieli ympäröi lapsia kaikkialla. Lapset eivät voi välttyä kirjaimilta, sanoilta ja teksteiltä. Lapset sosiaalistuvat kirjalliseen kulttuuriin heti syntymähetkestä lähtien. Koululla ei ole enää auktoriteettiasemaa kirjoitetun kulttuurin jakamisessa (Hyyrö 2000).

Kehittymistä korostettaessa lähdetään liikkeelle siitä, että painetun sanan kulttuuriympäristössä lapsi itekin on aktiivinen keksimään, mistä lukemisessa ja kirjoittamisessa on kysymys. Kielen kokemuksellisuus, sosiaalinen viitekehys ja lapsen yksilöllisyys ovat tässä näkemyksessä edustettuina. (Kakkuri 1998.)

Vygotskin mukaan (1982) ohjaavalla aikuisella on erittäin tärkeä merkitys lapsen kehityksen tukemisessa. Lapsen kehityksestä puhuesaan Vygotski korostaa aikuisen asemaa ns. herkkyykskausien aikana, jolloin lapsi kehittyy harppauksenomaisesti. Jos lapselle annetaan hänen kehityksensä kannalta sopivaa opittavaa, lapsi myös oppii.

Suomalaisista tutkijoista erityisesti Riitta-Liisa Korkeamäki on viime vuosina tutkinut lasten lukutaidon kehittymistä. Korkeamäen mukaan lukemaan ja kirjoittamaan oppimista tarkastellaan useimmiten vain kouluopetuksen näkökulmasta. Kuitenkin lapsilla on koulunkäynnin alkaessa pitkä kirjoitetun kielen oppimisen historia takanaan. He ovat olleet tekemisissä kirjoitetun kielen kanssa jo varhain epämuodollisissa yhteyksissä, joissa he ovat ammentaneet tietoa siitä, miten kirjoitettu kieli toimii. Lasten oman aktiivisen tutkimisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena syntyy lukemista ja kirjoittamista, jota voimme luonnehtia leikkilukemiseksi ja -kirjoittamiseksi. Vähitellen lapset alkavat tehdä havaintoja myös kirjoitetun ja suullisen kielen välisestä yhteydestä sekä kielen rakenteesta. Näin lukeminen ja kirjoittaminen saa yhä konventionaalisempia muotoja, ja usein lapsi jopa saavuttaa luku- ja kirjoitustaidon ilman perinteistä kouluopetusta. Tätä ilmiötä voidaan kutsua termillä sukeutuva luku- ja kirjoitustaito. (Korkeamäki 2001.)

Parasta lukemaan oppimisen valmennusta on tarjota lapselle runsaasti kokemuksia sekä puhutusta että kirjoitetusta kielestä ja ohjata lasta kielen tiedostamisessa.

Mitä on kielellinen tietoisuus?

Kielellisen tietoisuuden kehittämistä korostetaan esiopetussuunnitelman perusteissa. Tavoitteena on herättää ja lisätä lapsen mielenkiintoa suullisen ja kirjoitetun kielen havainnointiin ja tutkimiseen. Tutkimisen kohteina voivat olla erilaiset tekstit, ilmaisut, yksittäiset sanat, kirjaimet ja äänteet lapselle mielekkäässä yhteydessä. Kielellisen tietoisuuden kehittymistä tuetaan kielen avulla leikkimällä, loruillemalla ja riimittelemällä sekä tutustumalla monipuolisesti kirjoitettuun kielimuotoon. Lapsi saa kokemuksia siitä, että puhuttu kieli voidaan muuttaa kirjoitetuksi ja kirjoitettu puheeksi sekä aikuisen antaman mallin että omien kirjoittamis- ja lukemisyritysten avulla. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000.)

Pieni lapsi oppii puhumaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten

kanssa itse tiedostamatta tapahtumaa. Hän oppii käyttämään kieltä monenlaisiin tarkoituksiin ja on kouluiän kynnyksellä jo varsin taitava esimerkiksi sanojen säännönmukaisessa taivuttamisessa.

Kielen taitavan käytön lisäksi lapsi alkaa vähitellen ottaa kielen pohdinnan kohteeksi. Lapsella alkaa herätä kielellinen tietoisuus, eli hän alkaa suunnata huomionsa kielen merkityksestä sen muotoon.

Kielellisellä tietoisuudella tarkoitetaan kehityksen kuluessa erotettavaa kielellistä toimintaa, joka tapahtuu ikävuosien neljä ja kahdeksan välillä. Tällöin lapsi alkaa kiinnittää huomiota kielen rakenteisiin ja operoida niillä; hän pitää kielen systeemejä ajattelun kohteena eikä pelkästään kiinnitä huomiota kielen ymmärtämiseen ja lauseiden tuottamiseen. Kielellinen tietoisuus edellyttää oman kontrollin mukanaoloa, kun normaali kielenkäyttöprosessi on automaattinen. (Turner & Cole 1985.)

Ruotsalaisen tutkijan Margit Tornéuksen mukaan merkitys ja muoto ovat saman ilmiön – kielen – kaksi eri puolta. Kielellinen tietoisuus merkitsee huomion kääntämistä kielen merkityksestä sen vaikeasti tavoitettavaan muotoon. Kielellinen tietoisuus merkitsee ulkopuolista asennoitumista kieleen. Lapsilla on suuria eroja kielellisen tietoisuuden kehittymisessä. Tornéuksen mukaan tätä ns. metalingvististä asennetta voidaan edistää opetuksella.

Tornéus (1991) erottaa kielellisestä tietoisuudesta seuraavat neljä kielen ymmärtämiseen liittyvää aluetta:

1. fonologinen tietoisuus eli kielen äännerakenteen oivaltaminen
2. morfologinen tietoisuus eli tietoisuus sanoista
3. syntaktinen tietoisuus eli tietoisuus kielen säännöistä
4. pragmaattinen tietoisuus eli tietoisuus kielen käytöstä.

Fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan sitä, että lapsi ymmärtää sanojen muodostuvan äänneistä. Fonologisen tietoisuuden ensimmäisiä merkkejä on se, että lapsi alkaa leikkiä kielellä. Hän tunnistaa riimin. Lapsi oppii tunnistamaan sanojen alku- ja loppuäänneitä. Sanojen äännerakenteen oivaltaminen ei ole helppoa, koska puheessa ei äänneisiin kiinnitetä huomiota. Sanojen jakaminen äänneisiin on kuitenkin mekaanisen lukutaidon kannalta erittäin tärkeää. Kirjaimen ja äänneen vastaa-

vuuden oppiminen ei ole mahdollista ilman fonologista tietoisuutta. Koska puheessa äänneet muodostavat itsenäisiä äännepaketteja, tavuja, on niiden erotteleminen sanasta huomattavasti helpompaa kuin äänneiden erottaminen.

Morfologinen tietoisuus tarkoittaa kielen sanaston ja sanojen muodon tajuamista. Suomen kielessä sanojen taivutusmuotojen hallinta on tärkeää siksi, että muotoa täytyy osata käyttää puheessa ennen kuin sen voi ymmärtää kirjoituksessa.

Syntaktinen tietoisuus on tietoisuutta kielen säännöistä eli ymmärrystä siitä, miten sanat liittyvät toisiinsa lauseiksi. Lauserakenteen ymmärtäminen on tärkeää lukemisen kannalta siksi, että kirjoitetusta tekstistä puuttuu melodia, joka jäsentää puhetta. Lapsen on aluksi lukiesseen vaikea oppia käyttämään hyväkseen kirjoituksessa välimerkein osoitettua melodiaa.

Pragmaattinen tietoisuus tarkoittaa sitä, että lapsi ymmärtää, miten kieltä käytetään, sekä sitä, miten lapset ymmärtävät kielikuvia ja metaforia.

Kielellisen tietoisuuden harjaannuttaminen ja lukemaan oppiminen

Viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana on tutkittu runsaasti kielellisen tietoisuuden ja erityisesti fonologisen tietoisuuden merkitystä lukemaan oppimisessa. Tutkimuksissa on saatu vahvaa näyttöä siitä, että fonologinen tietoisuus ja lukutaito ovat selvästi sidoksissa toisiinsa. Fonologinen tietoisuus tarjoaa ikään kuin sillan, jonka avulla lapsi ymmärtää, että puhuttu ja kirjoitettu kieli liittyvät yhteen.

Monissa maissa on tehty tutkimuksia kielellisen tietoisuuden harjoitusohjelmien käytön vaikutuksesta lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen.

Lundberg, Frost ja Petersen (1988) toteuttivat Tanskassa esiopetuksessa kielellisen tietoisuuden harjoitusohjelman. Ohjelma sisälsi päivittäin kielellisen tietoisuuden opetustuokioita kahdeksan kuukauden ajan.

Harjoitusohjelma käsitti loruja, riimejä, sanoja, tavuja ja äänteitä. Opetuksessa käytettiin paljon tanssia, taputusta, liikuntaleikkejä ja leikkejä, joissa ei ole kilpailua. Toisella luokalla suoritetussa mittauksessa koeryhmän lasten luku- ja kirjoitustaito oli merkittävästi parempi kuin kontrolliryhmän.

Suomalaisista tutkimuksista laajin fonologisen tietoisuuden ja lukutaidon yhteyttä kartoittava tutkimus on tehty Turun yliopiston Oppimistutkimuksen keskuksessa LUMO-tutkimuksen yhteydessä. Turussa selvitetiin Elisa Poskiparran kehittämän interventio-ohjelman avulla, voidaanko luku- ja kirjoitusvalmiuksiltaan heikkojen ja hyvien koulutulokkaiden välistä kuilua kaventaa siinä määrin, että ensimmäisen luokan kevääseen mennessä näiden kahden ryhmän välillä ei ole eroa luku- ja kirjoitustaidoissa. Tulokset osoittivat, että ensimmäisen luokan keväällä koeryhmän lasten luku- ja kirjoitustaito samoin kuin kuullun ymmärtäminen olivat merkittävästi kontrollilasten taitojen edellä.

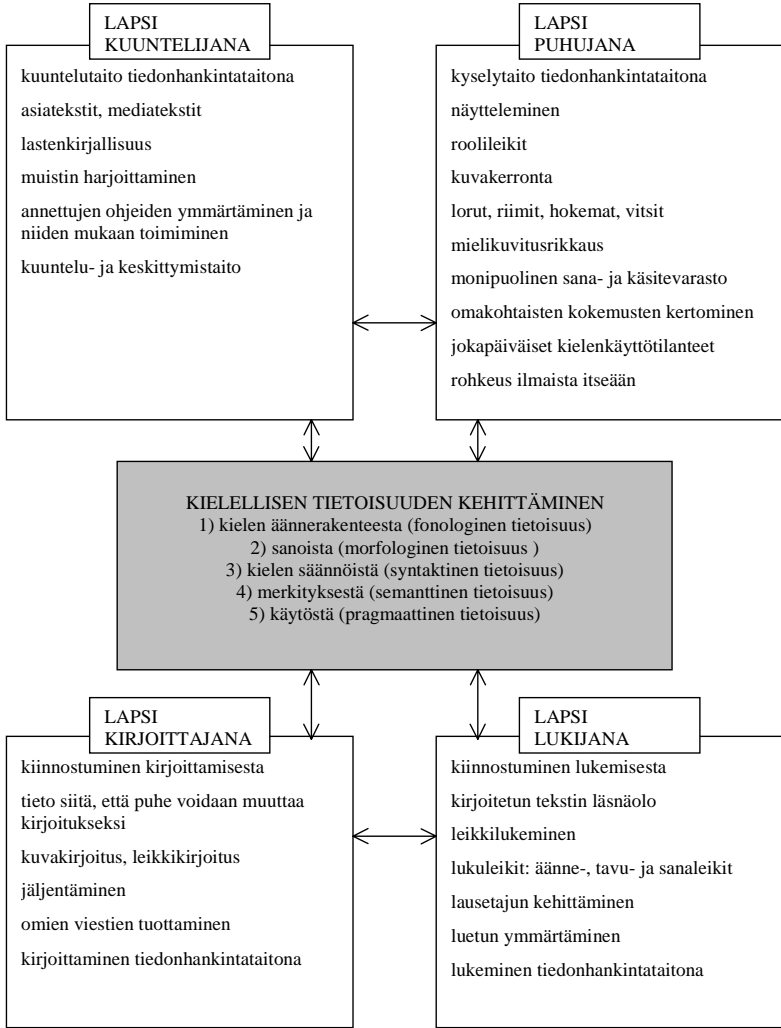
Tutkimusten perusteella on luotu erilaisia kielellisen tietoisuuden ohjelmia esikouluun. Käytännön työssä on saatu myönteisiä tuloksia ohjelmien käytöstä.

Kajaanissa kaikki päiväkotikäiset seulotaan mahdollisten oppimisvaikeuksien löytämiseksi. Kaikille esikoululaisille toteutetaan kielellisen tietoisuuden ohjelma.

”Näyttää siltä, että ennaltaehkäisy ja varhaiskuntoutus tuottavat myönteisiä tuloksia. Esi- ja alkuopetuksen tuki vähentää kolmanteen luokkaan mennessä erityisopetuksen tarvetta”, toteaa Kajaanin kaupungin neuropsykologi Vesa Mäki-Kuutti Itä-Savo-lehdessä 20.6.2001.

Kielellistä tietoisuutta Savonlinnan normaalikoulussa

Savonlinnan normaalikoulun esiopetuksen opetussuunnitelman (1998) mukaisesti pyrimme näkemään lapsen kuuntelijana, puhujana, lukijana ja kirjoittajana (ks. kuviota 1 seuraavalla sivulla). Kielellisen tietoisuuden kehittäminen on perusta näille toimille.



Kuvio 1. Kielellisen tietoisuuden kehittämisen opetuksellinen strategia

Olemme aloittaneet esiopetuksen syksyisin kartoittamalla lapsella jo olevia tietoja ja taitoja. Kontrolloitu piirrostarkkailu (KPT) sekä kirjainten tuntemisen ja kielellisen tietoisuuden mittari (muokattu Poskipar-

ran, Niemen & Lepolan 1994 mukaan) ovat olleet työmme pohjana. Myös lasten puhe on tarkistettu. Alkumittaukset ovat työskentelymme tavoitteellisen etenemisen perusta. Etenemisen tukena käytämme lapsiryhmälle soveltuvien osin suomalaisia kielellisen tietoisuuden harjoitusohjelmia, joita ovat mm. Kieku, Aakkoskerho, Äänneleikit, Lukuleikkejä lapsille, Pöllövaarin kirjoitusinto ja Pomeron Lammaskoulu (Aalto-Setälä & Poskiparta 1997; Kakkuri 1998; 1999; Karppanen 1995; Karvonen & Rikkola 1993; Peltomaa & Korkman 1997).

”Minä olen Maija”

Aluksi tutustutaan kirjoitettuun kieleen. Tärkeää on, että opittavat asiat ovat lapselle merkityksellisiä. Ensiksi opetellaan tunnistamaan oma kirjoitettu etu- ja sukunimi. Nimien kanssa työskentelyyn käytetään runsaasti aikaa ja monenlaisia toiminnallisia harjoituksia. Oman nimen rytmittäminen on hauskaa. Toisessa harjoituksessa lapsen on löydettävä paikkansa nimilapun perusteella. Lapsiryhmän nimet on voitu kirjoittaa pötköön, josta lapsen on etsittävä oma nimensä ja leikattava se irti. Myös muistipelit ja -leikit auttavat lapsia muistamaan toistensa nimet. Nimien käsittelyyn voidaan liittää lukusuuntaharjoituksia, vertailu- ja luokittelutehtäviä, askartelua ja kynä-paperitehtäviä. Osoitteen ja puhelinnumeron tunnistaminen on myös tärkeää. Erilaiset kehohallintaharjoitukset kannattaa myös muistaa.

Satujen, tarinoiden ja kuvakirjojen kuuntelu on päivittäistä. Samalla kiinnitetään huomiota lukusuuntaan. Kun opettaja näyttää kädellä tekstin etenemistä, lapselle tehdään näkyväksi, miten kirjoitettu kieli muuttuu puhutuksi. Tavallaan siis ajatellaan ääneen. Lastenkirjallisuus antaa tukea sosiaalisten taitojen vahvistamiselle ja tunne-elämän kehittämiselle.

"Nyt en etsi nallea, vaan kutsun... Kallea!"

Toisena vaiheena on tutustuminen riimeihin ja loruihin. Tavoitteena on, että lapsi oppii kuuntelemaan kielen äännerakennetta. Samalla lapsi oppii vertailemaan sanoja niiden äännteisiin liittyvien ominaisuuksien perusteella.

Riimien tunnistamista ja tuottamista harjoitellaan riimilaulujen (esim. *Onko tämä sukka, ei vaan...*), nimiriimien ja vapaan riimittelyn avulla. Riimin erottaminen Mikä ei kuulu joukkoon? -tehtävien avulla on eräs harjoittelumuoto. Lapsiryhmän nimiriimit ovat hauska muisto esiopetusvuodesta.

Riimikirjoihin tutustutaan tavoitteellisesti tässä vaiheessa. Hyviä riimikirjoja ovat kirjoittaneet mm. Elsa Beskow, Kirsi Kunnas, Mika Waltari, Lena Andersson, Ulf Stark ja Ulf Löfgren. Opettajan lukiessa riimintäydennyskirjaa lapset keksivät sopivat riimisanat.

Riimejä voidaan harjoitella kuvakorteilla. Kuvakorteista etsitään riimiparit. Kun riimejä on ensin harjoiteltu suullisesti, niin sen jälkeen voidaan tutkia riimipareja myös kirjoitetussa muodossa. Lapset huomaavat, että samalta kuulostavat sanat myös näyttävät samalta kirjoitetuna. Riimiparikorteilla voidaan pelata myös muistipeliä. Omien riimien keksiminen ja tuottaminen on osa tätä jaksoa. Lorujen muistaminen ja loruleikit sopivat hyvin riimien harjoittelun lomaan.

"Sano sanoja, taputa tavuja"

Kolmantena vaiheena harjoitellaan tietoisuutta puheessa esiintyvistä sanoista ja tavuista. Tavoitteena on Aakkoskerhon mukaisesti se, että lapsi oppii kuuntelemaan ja erottamaan puheesta yksittäisiä sanoja, jotka muodostuvat edelleen pienemmistä yksiköistä eli tavuista.

Kokonaiset sanahahmot, esimerkiksi värien nimet, viikonpäivät, ohjesanat ja niiden käyttö edistävät tietoisuutta sanoista. Ympäristön sanoittaminen sopii tähän vaiheeseen. Sanan tavujen laskeminen ja lauseen sanojen laskeminen ovat jokapäiväisiä perusharjoituksia. Apuna voidaan käyttää nappeja, palikoita, simpukoita jne.

Tavoitteena on myös kehittää lapsen tietoisuutta siitä, miten lukeminen etenee sanasta toiseen ja lauseesta toiseen. Lauseiden tuottamista harjoitellaan kertomalla lause itsestä tai omasta nimestä.

Lapsen omien tarinoiden ja ryhmän yhteisen tarinan muistiin merkitseminen on ensiarvoisen tärkeää. Tällöin lapsi näkee, miten puhe muuttuu kirjoitukseksi. Saduttaminen ja lasten omat kirjoitusyritykset on pyrittävä tietoisesti dokumentoimaan.

”Millä Maija alkaa?”

Seuraavassa vaiheessa aloitetaan äännetietoisuuden tarkastelu. Tavoitteena on, että lapsi oppii kuuntelemaan ja erottamaan sanoista yksittäisiä äänneitä. Ensiksi paneudutaan alkuäänteen erottamiseen. Lapset tutustuvat myös äänne-kirjainyhdistelmiin. On tärkeää, että lapsi saa leikkien paljon harjoitusta tässä asiassa. Laivan lastaaminen P-sanoilla, pikkuesineiden ja lelujen merkitseminen alkukirjaimilla, alkuäännelotto ja muistipelit yms. soveltuvat harjoituksiksi.



Kuva: Markku Palovaara

Pyrkimyksenä on, että lapset oppivat tunnistamaan suuraakkoset. Esiopetuksessa kirjoitetaan useimmiten suuraakkosin. Kirjainmuodot pyritään opettelemaan alusta pitäen oikein. Tärkeää on, että lapsi saa paljon kirjoitusyrityksiä, aluksi vaikkapa irtokirjaimin, ja leikkikirjoitusta. Myös sanan alkuäänneharjoitukset, sarjakuvat, kuva-sanakirjojen ja pikkukirjojen kirjoittaminen innostavat lasta kirjoituskokemuksiin.

Äännetietoisuutta tukevat pelit, leikit, ilmaisu, sadut, kirjat ja tietokoneohjelmat ovat edelleen mukana päivittäisessä työskentelyssä. Ne antavat myös mahdollisuuksia eriyttämiseen lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaan.

Usein meiltä kysytään, mitä lukemaanopettamisen menetelmää käytämme esiopetuksessa. Voimme vain vastata, että mielestämme esiopeutuksen kieli ja vuorovaikutus on kokonaisvaltaista kielen tutkimista. Emme ole käyttäneet mitään erityistä lukemaanopettamisen menetelmää. Olemme tutkineet lasten kanssa kirjoitettua kieltä ja tehneet kielen näkyväksi kirjoittamalla puhetta. Samalla olemme miettineet, mihin lukemista ja kirjoittamista tarvitaan. Olennaista on, että lapset kuuntelevat satuja, leikkivät ja oppivat ilmaisemaan itseään.

Ohjelmaa on toteutettu vaihtelevan suuruisissa ryhmissä, joissa lasten taitotaso ja yksilöllinen kehitysvaihe on pyritty ottamaan huomioon. Joustavat ryhmittelyt ja opetusjärjestelyt tukevat näitä periaatteita.

”Riisin raasin rusina, kirjoja on tusina”

Kirjallisuuden opetus on ollut toisena punaisena lankana työskentelysäämme. Olemme lukeneet paljon lapsille, keskustelleet luetusta, näytelleet, piirtäneet ja askarrelleet. Teatterivierailut on pohjustettu lukemalla etukäteen kyseiset teokset. Kirjaston kanssa on ollut paljon yhteistyötä. Kirjaleikistä on erillinen artikkeli toisaalla tässä kirjassa. Kirjastonhoitaja on pitänyt useita vanhempaintilaisuuksia lukemisen merkityksestä lapsen kielen kehitykselle. Hän on laatinut luetteloita sopivasta kirjallisuudesta aloitteleville lukijoille sekä antanut vinkkejä mukavista äänenlukukirjoista. Vanhemmat ovat olleet mukana Lukuvarti-toiminnassa, jossa lapselle on tarkoitus lukea 15 minuuttia päivässä.

Mitä esiopetuksen jälkeen?

Meillä on hyviä kokemuksia esiopetusvuoden tavoitteisen toiminnan vaikutuksista ensimmäisellä ja jopa toisella luokalla. Olemme toistaneet tekemämme kielellisen tietoisuuden kartoituksen ensimmäisen luokan alussa ja olemme havainneet edistymistä jokaisen lapsen taidoissa. Suuri osa on oppinut lukemaan esiopetusvuonna, vaikka se ei olekaan ollut tavoitteenamme. Lukutaidon oppiminen on lopuillakin lapsilla tapahtunut nopeasti alkusyksystä. Eriyttäminen on ollut välttämätöntä ja myöskin haaste yksilöllisen etenemisen turvaamiselle.

Kirjoittaminen ja varsinkin oman tuottamisen edistyminen on ollut ilahduttavaa. Lähes kaikki oppilaat pystyivät kirjoittamaan tarinoita itsenäisesti jo ennen joulua. Myös kokonaisteosten lukeminen onnistuu jokaiselta ensiluokkalaiselta, ja toisella luokalla lukijayhteisö on jo syntynyt.

Lähteet

- Aalto-Setälä, R. & Poskiparta, E. 1997. Aakkoskerho. Kielellisen tietoisuuden kehittäminen esikoulussa. Oppimistutkimuksen keskus, Turun yliopisto.
- Esiopetuksen opetus suunnitelman perusteet 2000. Opetushallitus.
- Hyyrö, T. 2000. Voiko esikoululaisen opettaa väärin lukemaan? Lastentarha 2/2000.
- Julkunen, M.-L. 1993. Lukijaksi kasvaminen. WSOY.
- Kakkuri, I. 1998. Pöllövaarin kirjoittamisinto. Kielellisen tietoisuuden harjaannuttamisohjelma. Jyväskylän yliopisto. Eriytispedagogiikan laitos.
- Kakkuri, I. 1999. Pomeron Lammaskoulu. Jyväskylän yliopisto. Eriytispedagogiikan laitos.
- Karppanen, P. 1995. Äänneleikit. Lukemaanopettamisohjelma esi- ja alkuopetukseen. Vantaa.
- Karvonen, P. & Rikkola, L. 1993. Lukuleikkejä lapsille. Kirjayhtymä.

- Korkeamäki, R.-L. 2001. Lapsen kirjoitetun kielen oppiminen kokonaisvaltaisen oppimisen näkökulmasta. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) *Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna*. Opetushallitus.
- Lampi, I. 1981. Lorusta lukuhetkeen. *Mannerheimin lastensuojeluliiton P-julkaisusarja N 10*.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O.-P. 1988. Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in pre-school children.
- Peltomaa, K. & Korkman, M. 1997. Kieku. Lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksien kielellinen kuntoutus ennen kouluikää. Helsinki: PJK Test House.
- Poskiparta, E., Niemi, P. & Lepola, J. 1994. Diagnostiset testit 1: Lukeminen ja kirjoittaminen. Oppimistutkimuksen keskus. Turun yliopisto.
- Poskiparta, E. 1995. Miten ehkäisen oppilaitteni luku- ja kirjoitusvaikeuden syntymisen? Kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Oppimistutkimuksen keskus. Turun yliopisto.
- Rose, K. 1982. *Teaching arts to children*. New York.
- Tornéus, M. 1991. Löytöretki kieleen. Leikkejä ja harjoituksia. Helsinki: VAP-kustannus.
- Turner, W. & Cole, P. 1985. *Learning to read. A metalinguistic act*. Teoksessa C. Simon (toim.) *Communication skills and classroom*. London.
- Vygotski, L. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Prisma-tietokirjasto. Espoo: Weilin & Göös.