

Emma Ala-Fossi

LORUT JA SANALEIKIT ESIOPETUSIKÄISTEN LASTEN KIELELLISEN TIETOISUUDEN KEHITTÄMISEN TUKENA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatin tutkielma
Maaliskuu 2021

TIIVISTELMÄ

Emma Ala-Fossi: Lorut ja sanaleikit esiopetusikäisten lasten kielellisen tietoisuuden kehittämisen tukena
Kandidaatin tutkielma,
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma, varhaiskasvatus
Maaliskuu 2021

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten lorut ja sanaleikit tukevat esiopetusikäisten lasten kielellisen tietoisuuden kehittämistä. Tutkimuksessa keskityttiin käsittelemään lorujen ja sanaleikkien käyttöä esiopetuksessa ja niiden koettuja hyötyjä kielelliselle tietoisuudelle esiopettajien näkökulmasta. Lisäksi tutkimuksessa lähdettiin tarkastelemaan aikuisen toimintaa ja tukea loruttelu- sekä sanaleikkitalanteissa. Tutkimusta taustoittava teoria koostui pääasiassa sosiokonstruktivistisesta oppimiskäsityksestä, kielellisestä tietoisuudesta ja Vygotskin (1982) lähikehityksen vyöhykkeestä.

Tutkimus toteutettiin kolmen esiopettajan haastattelun perusteella. Puolistrukturoitujen teemahaastattelujen avulla selvitettiin lorujen ja sanaleikkien käyttämisen tapoja esiopetuksessa ja niiden koettuja hyötyjä suhteessa kielellisen tietoisuuden kehittymiseen. Haastattelujen kautta selvitettiin myös aikuisen tukemisen tapoja loruttelu- ja sanaleikkitalanteissa. Tukevana aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessa toimi myös havainnointi, jonka kautta tutkittiin aikuisen tukea kolmessa esiopetuksen äidinkielen oppimisryhmässä. Haastattelu- sekä havainnointiaineistot muutettiin kirjalliseen muotoon, jonka jälkeen lähdettiin toteuttamaan teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Analyysissä muodostettiin alaluokkia aineistolähtöisesti, jonka jälkeen näitä luokkia lähdettiin yhdistämään teoriaan koskien erityisesti kielellistä tietoisuutta ja lähikehityksen vyöhykettä.

Tutkimustulokset osoittivat, että esiopettajat käyttivät loruja ja sanaleikkejä esiopetuksen arjessa monipuolisesti. Käyttötavat yhdistyivät teoriaohjaavan sisällönanalyysin kautta fonologiseen, morfologiseen, semanttiseen sekä syntaktiseen tietoisuuteen. Esiopettajien haastattelut nostivat esiin koetut hyödyt loruista ja sanaleikeistä, mitkä myös yhdistyivät analyysin kautta kaikkiin muihin kielellisen tietoisuuden alueisiin paitsi pragmaattiseen tietoisuuteen. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että loruja sekä sanaleikkejä on mahdollista käyttää esiopetuksessa kielellisen tietoisuuden kehittämisen tukena.

Haastattelu- ja havainnointiaineistot osoittivat aikuisen tuen olevan hyvin monipuolista loruttelu- ja sanaleikkitalanteissa. Aikuiset antoivat tukea pääsääntöisesti esimerkillään, äänneisiin liittyvien vihjeiden kautta sekä apukysymysten avulla. Aikuisen tuessa keskeistä oli lasten tuen tarpeiden havainnointi ja tätä kautta tuen määrän sovittaminen oikeanlaiseksi. Tutkimustulokset tuen määrän rajaamisesta sekä lisäämisestä havainnollistivat hyvin lähikehityksen vyöhykkeellä toimimista ja lasten itsenäisemmän suorituksen tukemista.

Avainsanat: kielellinen tietoisuus, lorut, riimit, sanaleikit, aikuisen tuki, esiopetus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	6
2.1	Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys	6
2.2	Kielellinen tietoisuus	7
2.3	Lorut ja sanaleikit	9
2.4	Opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde	11
2.4.1	<i>Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke taustalla</i>	11
2.4.2	<i>Kielellisen tietoisuuden kehityksen tukeminen</i>	12
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	14
3.1	Tutkimuskysymykset.....	14
3.2	Laadullinen tutkimus	14
3.3	Tutkimusmenetelmät.....	15
3.3.1	<i>Puolistrukturoitu teemahaastattelu</i>	15
3.3.2	<i>Havainnointi</i>	16
3.4	Aineiston hankinta.....	17
3.5	Aineiston analyysi	18
4	TUTKIMUSTULOKSET	20
4.1	Lorujen ja sanaleikkien käyttö.....	20
4.2	Lorujen ja sanaleikkien hyödyt.....	23
4.3	Aikuisen tuki loruttelu- ja sanaleikkitalanteissa	25
4.3.1	<i>Esiopettajien antama tuki haastattelujen perusteella</i>	26
4.3.2	<i>Esiopettajien antama tuki havainnoinnin perusteella</i>	28
5	POHDINTA	31
5.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	31
5.1.1	<i>Lorujen ja sanaleikkien käyttö sekä hyödyt kielellisen tietoisuuden kehittämiseksi</i>	31
5.1.2	<i>Aikuisen tuki ja lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen</i>	34
5.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	36
5.3	Jatkotutkimusehdotukset	37
	LÄHTEET	39
	LIITTEET	43
	Liite 1: Puolistrukturoidun teemahaastattelun runko	43
	Liite 2: Haastateltavilta kerätty tutkimuslupa.....	45
TAULUKOT		
TAULUKKO 1.	Esimerkki analyysipolusta	19
TAULUKKO 2.	Tiivistelmä lorujen ja sanaleikkien käytöstä.....	20
TAULUKKO 3.	Tiivistelmä lorujen ja sanaleikkien koetuista hyödyistä	23
TAULUKKO 4.	Tiivistelmä aikuisen antamasta tuesta loruttelu- ja sanaleikkitalanteissa ..	26

1 JOHDANTO

Kielen avulla lapset jäsentävät arkeaan sekä maailmankuvaansa, ja esiopetuksessa kielestä muodostuu entistä merkityksellisempi väline sekä ajatteluun, ilmaisuun että vuorovaikutukseen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Esiopetuksessa lapset ovat siirtymävaiheessa koulu-maailmaan, missä on tarkoitus opetella luku- ja kirjoitustaitoja. Esiopetusvuoden lähestyessä ja sen aikana lapsi alkaa yleensä kiinnostumaan yhä enemmän kirjaimista ja äänneistä (Hakamo, 2011, 15). Yksi esiopetuksen tehtävistä onkin vahvistaa lasten kielellisten taitojen kehitystä kaikenkattavasti kielen merkityksestä sen rakenteiden ja muodon hahmottamiseen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Hakkarainen (2002, 217) toteaa, että esiopetuksen yhdeksi tavoitteeksi olisi määritettävä yleisen kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Kielellinen tietoisuus jakautuu viiteen eri tietoisuuden osa-alueeseen, jotka ottavat huomioon erilaisia asioita kielen kehittämisessä sekä luku- ja kirjoitustaidon karttumisessa (Lerkanen, 2006).

Tässä kandidaatin tutkielmassa käsitellään loruja ja sanaleikkejä esiopetusikäisten lasten kielellisen tietoisuuden kehittämisen tukena. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten loruja ja sanaleikkejä käytetään esiopetuksessa ja millaisina esiopetuksen opettajat kokevat niiden hyödyt suhteessa kielellisen tietoisuuden kehittämiseen. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan aikuisen antamaa tukea loruttelu- sekä sanaleikkitalanteissa. Näitä asioita selvitetään kolmen esiopetuksen opettajan haastattelun sekä kolmen esiopetuksen oppimisryhmän havainnoinnin kautta.

Yleisesti äidinkieltä opetettaessa kielellä leikkiminen ja keksiminen, lapsen omat kokemukset, erilaisten lähtökohtien tiedostaminen sekä systemaattisuus toimivat opetuksen perustana (Hakamo, 2011, 7). Hyvä pohja kielelliselle kehitykselle muodostuu, kun lapsen kanssa riimitellään, loruillaan ja leikitään kielellä (Karvonen & Lehtinen, 2009). Esiopetuksessa kielellistä tietoisuutta edistetään leikkeihin, loruihin ja puhuttuun sekä kirjoitettuun kieleen tutustumisen

kautta (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Tässä tutkimuksessa esiopetusikäisten lasten kielellisen tietoisuuden kehittymistä tarkastellaankin juuri loru- ja sanaleikkien kautta aikuisen ja lapsen vuorovaikutussuhde huomioiden. Loruilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa lyhyitä riimipareja sisältäviä hokemia. Sanaleikeillä taas tarkoitetaan erilaisia leikkejä, joissa on tarkoitus joko keksiä, muodostaa tai arvailla sanoja. Kauppilan (2007, 150) mukaan lapset oppivat niin käyttämään kuin ymmärtämään kieltä sosiaalisissa tilanteissa, minkä vuoksi tutkimuksessa tarkastellaan myös esiopettajien ja lasten välistä vuorovaikutussuhdetta aikuisen tuen näkökulmasta.

Kielellistä tietoisuutta on tutkittu monelta eri näkökannalta jo useiden vuosien ajan. Suni (2008) on huomionnut morfologisen tietoisuuden kehittymisen tarkastellessaan toisen kielen oppimista. Mäkinen (2002) on tutkinut esiopetusikäisten luku- ja kirjoitustaidon kehitystä fonologiseen tietoisuuteen keskittyen. Kielellisen tietoisuuden kehittymistä kuvaavat tutkimukset ovat usein painottuneet esi- ja alkuopetukseen, kun luku- sekä kirjoitustaidot ovat alkamaisillaan kehittyä. Aiemmat loru- ja sanaleikkejä koskevat tutkimukset ovat taas liittyneet pitkälti päiväkotiin ja pienten lasten pedagogiikkaan, mutta edellä mainittujen seikkojen vuoksi on aihetta syytä tarkastella myös esiopetuksen näkökulmasta.

Kandidaatin tutkielman alussa käydään läpi tutkielmaa kannattelevaa teoriaa ja keskeisiä käsitteitä. Teoreettinen viitekehys painottuu sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, kielelliseen tietoisuuteen, loruihin ja sanaleikkeihin sekä aikuisen tukeen Vygotskin (1982) lähikehityksen vyöhykkeen näkökulmasta. Teoreettisen viitekehityksen jälkeen lähdetään käsittelemään tutkimuksen toteuttamista, aineiston hankkimista sekä analyysin tapaa. Näiden jälkeen esitetään analyysin perusteella saadut tulokset tutkimuskysymysten kannalta sopivassa järjestyksessä. Kandidaatin tutkielman loppupuolella peilataan tuloksia suhteessa teoriaan ja tehdään johtopäätöksiä sekä yhteenvetoa tutkimuksesta. Lopussa tarkastellaan tutkimuksen eettisyyttä sekä luotettavuutta ja nostetaan esiin muutamia jatkotutkimusehdotuksia.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Tässä kandidaatin tutkielmassa teoreettista viitekehystä taustoittaa sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys on kehittynyt eteenpäin Kauppilan (2007, 48) mukaan konstruktivismista. Konstruktivismi perustuu ajatukseen tiedosta, joka muotoutuu sekä sosiaalisesti että kognitiivisesti (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen, 2005). Tiedon voidaan sanoa konstruktivismissa muodostuvan Tynjälän (1999) mukaan aina yksilössä tai yhteisössä rakentuvaksi. Hän jatkaa, että konstruktivismissa tieto rakentuu omien havaintojen ja aiemman tiedon sekä kokemusten perusteella. Tynjälä kertoo oppimisen olevan kuitenkin aktiivista toimintaa, jossa yhä uudelleen rakennetaan omaa maailmankuvaa ja käyttäytymistä aikaisemman tiedon pohjalta.

Sosiaalinen konstruktivismi huomioi tiedon rakentumisessa erityisesti nimensä mukaisesti sosiaalisen tason (Kauppila, 2007, 35). Tynjälä, Heikkinen ja Huttunen (2005) kertovat sosiokonstruktivistisen teorian käsittelevän tiedon syntymistä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja oppimisessa nähdään hyödynnettävän asiantuntijaosaamisen mallintamista. Lisäksi tähän oppimiskäsitykseen liittyy ymmärtämisen merkityksen korostaminen, tilannesidonaisuus sekä erilaisten tulkintojen huomioiminen (Tynjälä, 1999). Järvinen (2011) onkin konstruktivistista oppimiskäsitystä käsittelevässä väitöskirjassaan todennut, että ymmärrystä voidaan pitää itse tietoa tärkeämpänä ja kokemusten nähdään olevan merkittävä tekijä oppimisen tuottamisessa. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen kautta viritetään halua oppia, luodaan yhteistoiminnallisuutta sekä lisätään sosiaalisia taitoja (Kauppila, 2007, 117). Tässä tutkimuksessa sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen nähdään antavan perustan kielellisen tietoisuuden kehittämiseksi ja täten aikuisen tuki koetaan konkreettiseksi tekijäksi kehittämisen taustalla.

2.2 *Kielellinen tietoisuus*

Kielellinen tietoisuus on Tornéuksen (1991) mukaan tietoisuutta kielen muodoista, rakenteista sekä kielenkäytön säännöistä. Vuorovaikutus sekä sanaston karttuminen mahdollistavat lapsen kielellisen tietoisuuden heräämisen (Siiskonen, Poikkeus, Aro & Ketonen, 2014, 312). Hakamon (2011, 54) mukaan kielellinen tietoisuus voidaan nähdä kielen tutkimisena, havainnointina ja kykynä vaihtaa näkökulmaa. Hän jatkaa, että kun lapsi kykenee käsittelemään kieltä itsessään sen merkityksen sijasta, voidaan kielellisen tietoisuuden sanoa heränneen. Lapsen ajattelun kehitystaso vaikuttaa siihen, pystyykö lapsi tarkoituksellisesti huomioimaan kielen muodon (Tornéus, 1991, 10). Kielellisen tietoisuuden osa-alueet kehittyvätkin lapsilla vaihe vaiheelta eteenpäin muun kielen kehityksen rinnalla (Lerkkanen, 2006, 30).

Kielellinen tietoisuus jakautuu fonologiseen, morfologiseen, semanttiseen, syntaktiseen sekä pragmaattiseen tietoisuuteen (Lerkkanen, 2006, 31-33). Fonologista tietoisuutta voidaan kutsua myös äännetietoisuudeksi, sillä siihen liittyy kielen äännerakenteiden ymmärtäminen, sanojen hajottaminen osiin sekä erilaisten äänteiden tunnistaminen (Hakamo, 2011, 55). Fonologiseen tietoisuuteen kuuluu siis kirjain-äännevastaavuudet, äänteiden kestot, sanojen jakaminen äänteisiin ja vastaavasti äänteiden yhdistäminen sanoiksi (Lerkkanen, 2006, 31). Äännetietoisuuden lisäksi fonologiseen tietoisuuteen yhdistetään myös nimeämistaidot, mitkä käsittävät kyvyt kielellisen aineksen muistissa pitämisestä sekä kielellisten yksiköiden sujuvasta tuottamisesta (Siiskonen, Poikkeus, Aro & Ketonen, 2014, 312). Fonologinen kehitys on kuitenkin lapsilla hyvin yksilöllistä (Mäkinen, 2002). Iivonen (1993, 39) esittää, että viimeisten fonologisten yksiköiden sekä sääntöjen oppiminen voi mahdollisesti kestää neljä vuotiaasta jopa kahteentoista ikävuoteen asti, mutta kuitenkin fonologisten rakenteiden ymmärrys tapahtuu yleisesti katsottuna ennemmin.

Fonologinen tietoisuus on erityisen merkityksellinen kielellisen tietoisuuden osa-alue lukutaidon valmiuksien kannalta, sillä fonologisella tietoisuudella on nähty suomen kielessä kaikista eniten merkitystä lukemaan oppimiselle (Hakamo, 2011, 55). Vaikka kielellisen tietoisuuden kehityksen voidaan katsoa tapahtuvan yksilöllisellä tavalla, on luonnollista nähdä kehityksen alkavan juurikin fonologisen tietoisuuden kehittymisellä. Mäkinen (2002) on tutkinut

väitöskirjassaan esioppilaiden luku- ja kirjoitustaidon edistämistä fonologisen tietoisuuden näkökulmasta. Mäkinen näkee fonologisen tietoisuuden toimivan luku- sekä kirjoitustaidon perustana, minkä vuoksi hän on tutkinut tarkemmin fonologisen tietoisuuden kehittymistä pedagogisena prosessina. Mäkisen tutkimus on tuottanut tuloksen siitä, että fonologisen tietoisuuden harjoittaminen esiopetuksessa tukee luku- ja kirjoitustaidon oppimista koulussa. Fonologista tietoisuutta voidaan myös Hakamon (2011, 56) mukaan pitää erityisen keskeisenä kielellisen tietoisuuden osa-alueena esiopetuksessa.

Morfologinen tietoisuus liittyy sanojen rakenteeseen sekä niiden taipumiseen (Hakamo, 2011, 55). Tässä tietoisuuden osa-alueessa ymmärretään sanojen muoto, taivutusmuodot, liitteet, sanojen pysyvyys sekä yhdyssanat (Lerkkanen, 2006, 31). Morfologista tietoisuutta pystytään kehittämään esiopetuksessa esimerkiksi yhdyssanojen sekä sanojen muodon ja pysyvyyden harjoittelun kautta. Sanojen muoto liittyy siihen, että hahmotetaan sanojen pituus sekä kuullussa että kirjoitetussa muodossa, kun taas sanojen pysyvyys tarkoittaa sanojen nimeämistä samalla tavalla, vaikka niiden ulkonäkö olisikin esimerkiksi värin tai koon mukaan erilainen (Lerkkanen, 2006, 31).

Sanojen varsinaisen merkityksen ymmärtäminen sekä homonyymien ja synonyymien huomaaminen liittyvät semanttiseen tietoisuuteen (Hakamo, 2011, 55). Semanttinen tietoisuus kytkeytyy siis merkityserojen ja kaksoimerkitysten ymmärtämiseen sekä esimerkiksi vitsien ja kielikuvien hahmottamiseen (Lerkkanen, 2006, 32). Semanttista tietoisuutta voidaan nähdä olevan vaikeampaa harjoittaa esiopetuksessa kuin fonologista tai morfologista tietoisuutta, koska kielellisen tietoisuuden kehitys ei ole välttämättä vielä edennyt niin pitkälle esiopetusikäisillä lapsilla. Esiopetuksessa voidaan kuitenkin hyödyntää esimerkiksi synonyymeja, kun selitetään lapsille auki aikuisten käyttämää kieltä.

Hakamon (2011, 55) mukaan syntaktinen tietoisuus koostuu kielen sääntöjen ymmärtämisestä sekä lausetajusta. Syntaktisessa tietoisuudessa aletaan ymmärtämään, miten sanat muodostavat lauseita ja tekstejä sekä miten teksti ja lauseet sidostuvat toisiinsa (Lerkkanen, 2006, 32). Syntaktista tietoisuutta voi olla erityisen vaikeaa harjoittaa esiopetusikäisillä lapsilla, jotka eivät välttämättä osaa vielä lukea eivätkä kirjoittaa. Kuitenkin esiopetuksessa usein käytetään sadutus-menetelmää, jolla voidaan harjoitella tarinan kerrontaa.

Tätä kautta voidaan harjoittaa syntaktista tietoisuutta, kun selkeytetään puhutun kielen muuttamista kirjoitetuksi ja näin lauseiden sekä tekstin aikaansaamista. Sadutuksen käyttö tuokin esiin tarinan kertomisen harjoittelun lisäksi tekstin tuottamisen peruseräiteitä sellaisillekin lapsille, joilla ei ole vielä luku- tai kirjoitustaitoa (Lerkkanen, 2006, 85).

Pragmaattisen tietoisuuden osa-alueeseen taas kuuluu, että kieltä osataan käyttää asianmukaisesti erilaisissa viestintätilanteissa (Hakamo, 2011, 55). Pragmaattinen tietoisuus on siis yksinkertaistettuna tietoisuutta kielen eri käyttötehtävistä (Lerkkanen, 2006, 33). Pragmaattista tietoisuutta voidaan kehittää esiopetuksessa esimerkiksi harjoittelemalla erilaisia viestintätilanteita. Voidaan muun muassa käydä läpi tilanteita, missä pyydetään, käsketään, vaaditaan tai vaikka vitsaillaan. Esiopetuksessa usein keskitytään erilaisten tunnetilojen ilmaisuun, mikä on myös yksi kielen käyttötehtävistä ja liittyy siten pragmaattiseen tietoisuuteen.

Vaikka kielellisen tietoisuuden harjoitukset keskittyvät useimmiten fonologiseen tietoisuuteen, on kuitenkin muistettava muidenkin osa-alueiden merkitys hyvän luku- ja kirjoitustaidon perustana (Lerkkanen, 2006). Vaikka esiopetuksessa ei ole vielä tarkoitus opettaa luku- tai kirjoitustaitoja, voidaan lapsia ohjata kehittymään eri kielellisen tietoisuuden osa-alueissa. Tässä tutkimuksessa selvitetään, miten näitä osa-alueita on mahdollista kehittää lorujen sekä sanaleikkien avulla esiopetuksen parissa.

2.3 Lorut ja sanaleikit

Kielellisten leikkien, lorujen sekä puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen monipuolisen tutustumisen kautta tuetaan esiopetuksessa lasten kielellisen tietoisuuden kehittymistä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Tässä tutkimuksessa olennaisia käsitteitä ovatkin kielellisen tietoisuuden käsitteiden lisäksi lorut, riimit ja sanaleikit. Riimit, lorut ja sanaleikit ovat osaltaan tutustuttamassa lapsia sekä sanojen rakenteisiin että rytmiin, ja niiden avulla erityisesti äännerakenteiden eroavaisuudet sekä samankaltaisuudet konkretisoituvat (Siiskonen ym., 2014, 325). Lorut sekä riimit totuttavat lapsia kuulemaan heille tavallisesta puhekielestä poikkeavia ilmauksia, minkä ansiosta

kielen ymmärtäminen saa uudenlaisen näkökulman ja sanavarasto sekä kielen hallinta kehittyvät (Lampi, 1980, 48;121).

Loru on nokkelasanainen hokema ja sille on tyypillistä tarttuva nopea rytmi sekä alkusoinnun hyödyntäminen (Hosiaislouma, 2016, 539). Mursulan ja Tiaisen (2020, 80) mukaan runoissa ja loruissa tiivistyy kaikki kielellisen tietoisuuden osa-alueet. Heidän mukaan runot, lorut ja riimit ovatkin erinomaisia tekstejä esiopetuksessa hyödynnettäväksi, sillä ne ovat lyhyitä, mutta niissä on silti paljon mahdollisuuksia kielen harjoittamiseen. Riimit ja lorut kehittävät sanojen äännerakenteiden, rytmien ja melodian havaitsemista sekä huomion kiinnittämistä kielen sisällöstä sen muotoon (Tornéus, Hedström & Lundberg, 1991, 41). Lapset oppivat usein parhaiten, kun toiminnot sisältävät usean aistikanavan hyödyntämistä (Karvonen & Lehtinen, 2009). Kun lapsi saadaan toistamaan loruja ääneen, oppii hän kuuntelemaan ja maistelemaan kieltä erilaisella tavalla ja nauttimaan äänteiden soinnista sekä vivahteista (Lampi, 1980, 122). Tässä tutkimuksessa nostetaan esiin myös termi loruttelu, jonka katsotaan pitävän sisällään lorujen lisäksi myös riimiparien hakemiseen liittyvät lorujen kaltaiset virkkeet.

Leikki voidaan määritellä toimintana, joka koetaan mielekkääksi, johon uppoudutaan ja jossa voidaan käyttää mielikuvitusta (Siklander & Kangas, 2020, 225). Leikki on esiopetuksessa erittäin tärkeässä roolissa. Se innostaa lapsia toimintaan ja leikin kautta voidaan herättää kiinnostusta erilaisiin asioihin (Siklander & Kangas, 2020, 224). Leikkiä voidaankin yleisesti pitää kaiken oppimisen perustana (Brown, 2010). Tässä tutkimuksessa yksi keskeinen käsite on sanaleikki. Sanaleikillä tarkoitetaan tässä yhteydessä leikkiä, missä keskitytään sanojen keksimiseen, muodostamiseen, arvaamiseen ja kielellä leikkittelyyn. Esiopetuksessa voidaan sanaleikin ajatella tarkoittavan leikkiä, missä mielikuvituksen avulla pyritään muodostamaan tai arvaamaan sanoja esimerkiksi tietyistä aihepiiristä.

Yleensä juuri esiopetusiässä lapset alkavat kiinnostumaan sanaleikeistä (Siiskonen ym., 2014, 325). Hakamon (2011, 59) mukaan sanaleikit koskien sanojen vertailua, sanojen osittamista ja kokoamista, sanojen äännteisiin jakamista sekä sanojen muuntelua kehittävät muun muassa äännteiden tunnistamista, sanojen rakenteiden oivallusta sekä ymmärrystä tavuista. Sanaleikit kiinnostavat usein lapsia, sillä esiopetusiässä ollaan juuri oivaltamassa

kielen merkityksen ja muodon erottamista toisistaan, mitä juuri sanaleikeillä usein harjoitetaan (Siiskonen ym., 2014, 325). Voidaankin ajatella monipuolisesti käytettyjen sanaleikkien kehittävän kielellisen tietoisuuden osa-alueita hyvinkin laajasti jo esiopetuksessa.

Hakamo (2011, 8) sanoo, että kun lapsella ei ole vielä varsinaista lukutaitoa, on kuuntelutaito sekä puhumisen taito merkityksellisiä tekijöitä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen perustana. Lorujen ja sanaleikkien avulla voidaan lasten taitoja harjoittaa niin kuuntelemisen kuin puhumisenkin saralla. Erityisesti riittäminen ja erilaisiin esillä oleviin aiheisiin liittyvien sanojen keksiminen kehittää puhumisen taitoja (Hakamo, 2011, 8). Lorut ja sanaleikit ovat siis olennainen osa sekä lasten kieleen tutustumista että kielellistä kehittymistä, minkä vuoksi on syytä tutkia niiden käyttöä ja hyötyjä suhteessa kielelliseen tietoisuuteen esiopetuksessa.

2.4 Opettajan ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde

2.4.1 Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke taustalla

Tässä tutkimuksessa opettajan ja lapsen välistä vuorovaikutussuhdetta tarkastellaan Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen taustoittamana. Vygotskin lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa Hakkaraisen (2002, 176) mukaan vuorovaikutusprosessia, joka suuntaa taitojen kehitystä aktuaaliselta suoritustasolta potentiaaliseen. Aktuaaliselle kehitystasolle oppija pystyy yltämään itsenäisellä toiminnalla, mutta potentiaaliselle tasolle päästäkseen oppija tarvitsee osaavamman henkilön avustusta (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen, 2005, 28). Lapset ikään kuin lainaavat tietoja ja taitoja toisilta suorittaakseen asioita, joita he eivät pystyisi suorittamaan yksin (Eun, 2019). Lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen tarkoittaaakin siis sitä, että lapsille järjestetään tehtäviä, jotka he pystyvät ratkaisemaan yhdessä aikuisen tai muiden lasten kanssa, vaikka eivät siihen vielä yksin kykenisi (Tynjälä, Heikkinen, Huttunen, 2005, 28).

Tynjälän (1999, 48) mukaan opetuksessa keskityttäessä lapsen avustukseen, päästään kiinni lapsella juuri kehittymässä oleviin kykyihin. Opettaja kohdistaa toiminnot, jotka ovat valmiita kehitettäväksi oppijalla niin sopivan tuen kuin opastuksenkin kautta (Eun, 2019). Lähikehityksen vyöhyke on

Hakkaraisen (2002, 60) sanoin osoittamassa opettamisen mahdollisuuksia kehityksen saavuttamiselle. Vygotskin (1982, 263) mukaan lapsi oppii tekemään asioita itsenäisesti, kun hän ensin saa tehdä ne opettajan avustamana. Jos siis lapsen todellinen kyvykkyys halutaan nostaa esiin, on hänelle mahdollistettava toiminnan suorittaminen osaavamman henkilön avittamana (Hintikka, Helenius & Vähänen, 2004, 44). Tuen antamisen jälkeen oppija pystyykin sisäistämään kehitettävät asiat ja näin ollen pystyy suoriutumaan niistä myös itsenäisesti (Eun, 2019). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan aikuisen antamaa tukea loruttelu- ja sanaleikki-tilanteissa juuri Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen kautta.

2.4.2 Kielellisen tietoisuuden kehityksen tukeminen

Ammattietiikan näkökulmasta esiopettajan tärkein tehtävä on lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen (Estola, Uitto & Karikoski, 2020, 19). Esiopetuksessa yksi keskeisimmistä tehtävistä on lisätä lasten kiinnostusta ja uteliaisuutta sekä puhuttua kieltä että lukemista ja kirjoittamista kohtaan (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Merkittävä arvo kielellisen tietoisuuden kehittämisessä onkin erityisesti aikuisen toimilla ja hänen antamallaan tuella. Hakamon (2011) mukaan aikuinen mahdollistaa ja monipuolistaa kielellistä toimintaa, näyttää mallia ja innostaa lapsia. Hänen mukaansa tärkeintä on, että aikuinen pitää huolta lasten ymmärtämisestä selittämällä epäselviä sanoja ja rohkaisemalla kysymiseen. On hyvä tiedostaa, että jokaisella aikuisella on mahdollisuuksia olla mukana kehittämässä lasten kielellisiä valmiuksia (Lampi, 1980, 18).

On tärkeää tietää, että kielellisiä valmiuksia lapsi ei voi saavuttaa ilman monipuolista vuorovaikutusta (Hakamo, 2011). Hakamo kertoo kielenkäytön monipuolisen osaamisen mahdollistuvan keskustelujen, kerronnan ja leikin yhteydessä, kun se tapahtuu yhdessä aikuisten ja toisten lasten kanssa. Hänen mukaansa onkin hyvä muistaa, että aikuisen antaman mallin lisäksi lapsi ottaa mallia ajatteluunsa ja mielikuvitukseensa myös toisilta lapsilta. Koska lasten voidaan nähdä imevän itseensä niin paljon mallia muilta ihmisiltä, on tärkeää opettaa lapsille millainen vuorovaikutus on hyväksyttävää ja toivottavaa. Aikuisten on kuitenkin kiinnitettävä huomiota siihen, että he itse tuottavat sellaista vuorovaikutusta, mitä he lapsille opettavat. Arnkil (2019) on väitöskirja-

tutkimuksessaan osoittanut aidon kohtaamisen opettajan ja oppijan välillä vaativan muun muassa elekieltä, kiinnostusta ja lasten tarpeisiin vastaamista. Aikuisten reagoinnit ja eläytyminen lapsen ilmaisiin vahvistavat lapsissa myönteisen minäkuvan kehittymistä sekä itsensä hyväksymistä (Lampi, 1980, 17).

Esiopetusiässä lapset ovat hyvin eritasoisia lukijoita ja kirjoittajia (Mursula & Tiainen, 2020, 90). Lasten kielelliset taidot kehittyvät yksilölliseen tahtiin, mutta oikeanlaisella ohjauksella ja harjoituksilla pystytään ikään kuin kuromaan kiinni kehityksen tasoja (Hakamo, 2011). Opettajan ammattitaito tulee näkyväksi siinä, miten hän onnistuu huomioimaan jokaisen lapsen tarpeet (Estola, Uitto, Karikoski, 2020, 27). Hakamon (2011) mukaan kehityksellinen taso on tunnistettava, jotta pystytään antamaan parasta tukea juuri kyseisen lapsen kielellisille tarpeille. Hän jatkaa, että aikuisen onkin tärkeää huomioida, mitä vaatimuksia erilaiset kielelliset tehtävät lapselle muodostavat ja onko lapsi valmis näihin vaatimuksiin. Vuorovaikutuksen avulla opettaja pystyy saamaan tietoa lasten osaamisesta sekä valmiuksista ja näin mukauttamaan opetustaan lasten tarpeita vastaavaksi (Mursula & Tiainen, 2020, 90). Eskelä-Haapanen (2012) on esittänyt väitöskirjassaan, että opettajan on myös helpompi ohjata opetusryhmäänsä, jos hän tunnistaa lasten avun tarpeet.

Tukiessa kielellisen tietoisuuden kehittymistä on Hakamon (2011, 27) mukaan aikuisen merkityksellistä käyttää selkeitä lauseita yksittäisten sanojen sijaan. Hän kertoo, että aikuisen täytyy myös puhua usein ja keskittyen sanojen selkeään ääntämiseen. Myös kuunteleminen ja kysymyksiin asiallisesti vastaaminen on Hakamon sanoin ensiarvoisen tärkeää. Kuuntelemisen ja kysymyksiin vastaamisen nähdäänkin osoittavan sitä, että aikuinen pitää lasten mielipiteitä ja ajatuksia merkityksellisinä ja tärkeinä. Tällaisen asenteen välittämisen voidaankin ajatella tuovan lapsille turvallisuuden tunnetta ja mahdollistavan tällä tavoin myös oppimista. Aikuisen tuessa keskeisintä on kiinnostuksen ja uteliaisuuden lisääminen kieltä kohtaan sekä kielellinen mallintaminen ja myönteisen palautteen antaminen, mitkä ovat erityisen tärkeitä asioita juuri lapsen oppimisen mahdollistamiseksi (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014).

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on selvittää lorujen ja sanaleikkien hyödyntämisen tapoja esiopetuksessa ja sitä, millaisena esiopetuksen opettajat kokevat lorujen ja sanaleikkien hyödyt suhteessa kielellisen tietoisuuden kehittymiseen. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan opettajan ja lapsen välistä vuorovaikutussuhdetta aikuisen tuen näkökulmasta.

Tutkimuksessa on kolme tutkimuskysymystä:

1. Miten loruja ja sanaleikkejä käytetään esiopetuksessa kielellisen tietoisuuden näkökulmasta?
2. Millaisina esiopettajat kokevat lorujen ja sanaleikkien hyödyt suhteessa kielellisen tietoisuuden kehittymiseen?
3. Miten esiopettajat tukevat lapsia loruttelu- ja sanaleikkitilanteissa?

3.2 Laadullinen tutkimus

Tämä tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, sillä tutkimuksessa tarkastellaan esiopettajien käsityksiä, toimintaa sekä heidän antamaansa tukea. Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan yleensä elämismaailmaa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä myös osallistuvuus (Eskola & Suoranta, 1998, 16), ja tässä tutkimuksessa se toteutuu esiopettajien haastattelujen ja havainnoinnin kautta. Laadullisessa tutkimuksessa on luonteenomaista aineistonkeruumenetelmien avulla päästä lähelle tutkittavaa kohdetta ja sen kautta vähitellen ymmärtää tutkittavaa ilmiötä (Kiviniemi, 2010, 70).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei keskitytä tilastollisiin yleistyksiin, vaan ennemminkin tavoitellaan ilmiön kuvaamista tai tietyn toiminnan ymmärtämistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 98). Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on selvittää kielellisen tietoisuuden kehittymisen ilmiötä lorujen ja sanaleikkien näkökulmasta.

Tämän lisäksi pyrkimyksenä on tarkastella aikuisten toimintaa ja tukea loruttelu- sekä sanaleikkilanteissa. Laadullisessa tutkimuksessa nostetaan esiin se, että aineisto itsessään jäsentää teoreettista tarkastelua ja tuottaa uutta teoriaa tarkasteltavana olevasta ilmiöstä tulkintojen sekä tarkasteluperspektiivien välityksellä (Kiviniemi, 2010, 74). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa teoriaa ajatellaan kehitettävän kontekstisidonnaisuuden kautta suuremman ymmärryksen saavuttamiseksi (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 25).

3.3 Tutkimusmenetelmät

3.3.1 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Koska tutkielman yhtenä tarkoituksena on selvittää nimenomaan esiopetuksen opettajien käsityksiä lorujen ja sanaleikkien hyödyistä kielellisen tietoisuuden kehittämisessä, on menetelmien valinnan kautta hyvä muistaa ottaa huomioon juurikin opettajien äänen esiin tuominen. Haastattelu toimi tässä kaikista oivallisimpana keinona. Tuomi ja Sarajärvin (2018, 84) toteavat, että on järkevää kysyä asioista ihmiseltä itseltään, kun halutaan selvittää mitä ihminen jostain aiheesta ajattelee. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin lorujen ja sanaleikkien käyttöä esiopetuksessa, josta arjen toimintoihin merkittävästi vaikuttavat esiopettajat tietävät todennäköisesti eniten. Myös aikuisen tuki liittyi yhteen tutkimuskysymykseen, minkä vuoksi aikuisen tukea oli opettajilta itsereflektion kautta hyvä selvittää.

Haastattelujen etu on niiden joustavuus, kun kysymykset voidaan esittää tutkijan katsomassa järjestyksessä, ja kysymykset on mahdollista toistaa sekä oikaista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 85). Tässä tutkimuksessa haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Teemahaastatteluissa ei ole tarkkaa etenemistä ohjaavaa kaavaa, mutta jokaisen haastateltavan kanssa tullaan kuitenkin läpikäymään samat aihepiirit (Saaranen-Kauppinen & Puusniikka 2006, 55-57). Teemat ohjaavat haastatteluja tiettyyn suuntaan, eli tässä tutkimuksessa juurikin loruihin, sanaleikkeihin, kielelliseen tietoisuuteen ja aikuisen tukeen. Kun teemahaastattelu toteutetaan puolistrukturoidusti, on haastatteluissa mietitty valmiiksi läpikäytävät teemat, minkä lisäksi esitetään

myös tarkkoja kysymyksiä, jonka seurauksena saadaan vastauksia juuri tietyistä asioista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 55-57).

Puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla opettajat pääsivät suhteellisen vapaasti kertomaan teemoihin liittyvistä mielteistään, mutta samalla haastattelu saatiin pidettyä tutkimusongelman kannalta oleellisissa aiheissa. Haastatteluissa käsiteltiin yleisesti riimien, lorujen ja sanaleikkien käyttöä. Tämän lisäksi käytiin läpi opettajien tapoja käsitellä esiopetusikäisten kanssa kielellisen tietoisuuden eri osa-alueisiin liittyviä asioita. Näin saatiin tarkemmin tietoa siitä, miten kielellisen tietoisuuden osa-alueita kehitetään ja liittykö näihin kehityksen tapoihin loruttelua tai sanaleikkejä. Kysymysten asettelun kautta tarkoituksena oli myös selvittää esiopettajien näkemyksiä lorujen ja sanaleikkien hyödyistä yleisestä sekä kielellisen tietoisuuden näkökulmasta. Lisäksi haastattelun kautta pyrittiin herättelemään esiopettajia arvioimaan omia tukemisen tapojaan loruttelu- ja sanaleikkitalanteissa. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin, minkä jälkeen toteutettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Puolistrukturoidun teemahaastattelun runko on liitteenä tämän tutkimuksen lopussa.

3.3.2 Havainnointi

Puolistrukturoidun teemahaastattelun lisäksi toteutettiin myös havainnointia, jonka kautta oli tarkoituksena saada lisää tietoa aikuisen tuesta loruttelu- ja sanaleikkitalanteissa. Havainnointia voidaan Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 38) mukaan pitää erityisen soveltuvana vuorovaikutuksen tarkastelussa. Koska tarkoituksena oli selvittää aikuisen tukeen ja vuorovaikutukseen liittyviä asioita, voidaan havainnointi nähdä perusteltuna aineistonkeruumenetelmänä tälle tutkimukselle. Tuomen ja Sarajärven (2002, 93) mukaan havainnointi on analyysia ajatellen haasteellinen, mikäli se on ainoa aineistonkeruumenetelmä. Havainnointia käytetäänkin usein rinnakkain muiden menetelmien kanssa (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 37). Havainnointi toimii tässä tutkimuksessa juuri haastattelua tukevana aineistonkeruumenetelmänä.

Havainnointi voi Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan olla osallistuvaa, osallistavaa, piilohavainnointia tai havainnointia ilman varsinaista osallistumista. Tässä tutkimuksessa toteutettu havainnointi oli juuri viimeiseksi mainitun kaltaista, eli havainnointia ilman pääasiallista osallistumista. Tutkijan ollessa

osallistumaton tarkkailija, ei havainnoinnissa tiedonantajan ja tutkijan välistä vuorovaikutustilannetta nähdä tiedonhankinnan kannalta merkityksellisenä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 94). Havainnoinnin tarkoituksena oli kerätä tietoa esiopettajan ja lasten välisestä vuorovaikutussuhteesta sekä esiopettajan antamasta tuesta loruttelu- ja sanaleikkilanteissa. Tästä syystä tutkijan osallistuvuus ei ollut merkityksellinen tiedonhankinnalle. Havainnointi toteutettiin siten, että tutkija kiinnitti havainnointitilanteissa huomiota erityisesti aikuisen antamaan malliin ja esimerkkiin, apukysymyksiin ja -vihjeisiin sekä aikuisen tapoihin vastata lasten aloitteisiin. Tutkija kirjoitti havainnointitilanteissa ylös muistiinpanoja kaikista tutkimuksen kannalta oleellisista havainnoista aikuisen toiminnassa.

3.4 Aineiston hankinta

Tutkimuksen aineisto hankittiin yhdestä Etelä-Pohjalaisesta esiopetusyksiköstä. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että aineiston keruussa tietoa kerätään henkilöiltä, joilla on sekä tietoa että kokemusta tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 98). Haastatteluaineistot kerättiin kolmelta esiopettajalta yhdestä esiopetusyksiköstä. Koska tässä kandidaatin tutkielmassa on tarkoituksena selvittää lorujen ja sanaleikkien käyttöä sekä hyötyjä suhteessa esiopetusikäisten lasten kielelliseen tietoisuuteen, voidaan ajatella eniten tästä aiheesta tietoa olevan juuri esiopetuksen opettajilla. He ovat käytännön toimijoita esiopetuksessa ja ovat siellä vastuussa lasten oppimisesta ja kehityksestä. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 98) toteavat, että tiedonantajien valinnan tulisi olla tarkoin pohdittua ja tutkimuksen tarkoitukseen sopivaa. Jos esiopetuksessa käytetään loruja ja sanaleikkejä, varmasti esiopetuksen opettajat ovat siitä tällöin tietoisia, ja näin ollen ovat asiantuntijoita vastaamaan tälle tutkimukselle merkityksellisiin kysymyksiin.

Havainnointiaineisto kerättiin puolestaan havainnoimalla saman esiopetusyksikön kolmea eri äidinkielen oppimisryhmää. Koska tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on tarkastella opettajan ja lasten välistä vuorovaikutussuhdetta ja sitä kautta aikuisen tukea, on havainnointiaineisto syytä kerätä erilaisia opettajan ja lasten välillä olevia tilanteita havainnoiden. Havainnointiaineiston keruussa havainnointi painottui nimenomaan aikuisen

tukeen ja toimiin, eikä tilanteessa mukana oleviin lapsiin. Havainnointiaineisto kerättiin tarkastelemalla aikuisen tukea kolmessa eri äidinkielen oppimisryhmässä esiopetuksessa. Oppimisryhmät oli muodostettu lasten kielellisen kehityksen tason perusteella siten, että esiopetusyksikön lapset oli jaettu viiteen eri oppimisryhmään taitojensa mukaan. Näistä viidestä ryhmästä havainnointiaineisto kerättiin kirjain-äännevastaavuuden harjoittelutasolla olevalta ryhmältä, kirjain-äännevastaavuuden tasolla olevalta ryhmältä sekä lukutasolla olevalta ryhmältä.

3.5 Aineiston analyysi

Sekä haastattelu- että havainnointiaineistoa analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin kautta. Tuomi ja Sarajärvi (2018,117) kertovat kirjassaan sisällönanalyysin olevan sellaista analyysia, missä tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan aineiston kautta yleinen sekä tiivistetty muoto, jolloin siitä voidaan tehdä johtopäätöksiä. He jatkavat, että sisällönanalyysissa tutkitaan tekstimuotoon muutettuja aineistoja, mitkä saavat analyysin kautta tiiviin sekä selkeän muodon huomioiden kuitenkin sen informatiivisen luonteen. Tässä tutkimuksessa haastatteluaineisto litteroitiin ja havainnointiaineisto muutettiin kirjalliseen muotoon, minkä jälkeen lähdettiin toteuttamaan teoriaohjaava sisällönanalyysia.

Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineistolähtöisen analyysin tavoin pelkistämisestä ryhmittelyyn ja siitä edelleen oleellisen tiedon erottelemiseen ja teoreettiseen käsitteellistämiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistoa lähdettiin pelkistämään siten, että aineistosta rajattiin pois kaikki, mikä ei liittynyt tutkimuskysymysten kannalta oleellisiin asioihin. Tämän jälkeen pelkistettyä aineistoa lähdettiin ryhmittelemään samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien perusteella. Ryhmittelyn jälkeen muodostettiin aineistolähtöisesti alaluokkia haastateltavien esille nostamista asioista sekä havainnointiaineistosta. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa alaluokat synnytetään vielä aineistolähtöisesti, mutta yläluokkiin otetaan mukaan teoriaa ja näin yläluokkien voidaan ajatella tulevan ikään kuin valmiina (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 133).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat, ettei teoriaohjaava sisällönanalyysi pohjaudu suoraan teoriaan vaan teoreettinen viitekehys toimii pelkästään

aineiston analyysin loppuvaiheen apuna ja taustatekijänä. Tässä kandidaatin tutkielmassa teoria toimi käsitteellistämisen apuna erityisesti kielelliseen tietoisuuteen, loruihin ja sanaleikkeihin sekä aikuisen tukeen liittyvien käsitteiden esiin nostamisena yläluokkien ja yhdistävien luokkien muodostuksessa. Haastattelukysymysten asettelu mahdollisti hyvin teorian mukaan ottamisen ylemmissä luokissa kuitenkin siten, että analyysissä on mukana myös aineistolähtöisyyttä alempien luokkien rakentumisessa. Havainnointiaineistossa teoriaohjaavuus näkyi aikuisen tukeen ja lähikehityksen vyöhykkeeseen liittyvässä käsitteellistämisessä. (ks. Taulukko 1.)

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä luokka
Kirjaimen nimen ja äänteen läpikäyminen	Kirjainten läpikäynti		
Kirjainten kirjoittaminen taululle Lapset kirjoittaa itse kirjaimia Kirjainten viittomat	Toiminnallisuus kirjainten opettelussa	Kirjaimet	
Kirjaimen ja äänteen yhdistäminen Suun muodon tarkastelu eri äänteissä	Äännetietoisuuden harjoittelu		
Kuvien kautta alkuäänteen opettelu Lasten nimien avulla alkuäänteen etsimistä Riimiparien keksiminen alkuäänteitä muuttamalla	Alkuäänteet	Äänteet	Fonologinen tietoisuus
Kirjoitetaan kirjain ja kaksoiskirjaimet ja kuunnellaan ääntämistä Pohditaan sanojen muuttumista kaksoisäänteiden puuttuessa	Kaksoisäänteet		
Mahdollisimman pitkien sanojen keksiminen Riimiparien keksiminen kuvien avulla Sanojen keksiminen kuvien kautta	Sanojen keksiminen	Nimeäminen	
Aliaksen pelaaminen Pantomiimin kautta sanojen esittäminen ja arvaaminen Riimiparien esittäminen ja arvaaminen	Sanaleikit		

TAULUKKO 1. Esimerkki analyysipolusta

4 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa käsitellään haastattelun sekä havainnoinnin teoriaohjaavan sisällönanalyysin kautta saatuja tuloksia. Tuloksia käsitellään tutkimuskysymysten kautta siten, että ensin käydään läpi lorujen ja sanaleikkien käyttöä esiopetuksessa. Tämän jälkeen tarkastellaan tuloksia esiopettajien käsityksistä koskien lorujen ja sanaleikkien hyötyjä suhteessa kielellisen tietoisuuden kehittymiseen. Luvun lopussa pureudutaan tarkemmin tutkimuskysymykseen aikuisen tuesta loruttelu- ja sanaleikkitilanteissa niin haastattelu- kuin havainnointiaineistostakin esiin nousseiden tulosten kautta.

4.1 Lorujen ja sanaleikkien käyttö

Loruja ja sanaleikkejä käytettiin tutkittavassa esiopetusyksikössä haastattelujen perusteella huomattavan paljon. Loruihin ja sanaleikkeihin liittyvästä käytöstä sekä taustalla olevista käyttötarkoituksista kyettiin muodostamaan yhteyksiä kielellisen tietoisuuden eri alueisiin. Havainnointitilanteet vahvistivat lorujen ja sanaleikkien monipuolisen käytön todenperäisyyttä. (ks. Taulukko 2.)

Mitä kehitetään	Mitä käytetään	Miten hyödynnetään
Fonologinen tietoisuus	Riimittely Sanaleikit	Äännetietoisuuden harjoittaminen Alkuäänteen kuulosteleminen Sanojen keksiminen Nimeäminen
Morfologinen tietoisuus	Riimittely Sanaleikit	Sanan muodon hahmottaminen Yhdyssanojen keksiminen
Semanttinen tietoisuus	Lorut	Synonyymien ja kielikuvien auki selittäminen
Syntaktinen tietoisuus	Sanaleikit	Virkkeiden muodostaminen Lauserakenteen tarkastelu

TAULUKKO 2. Tiivistelmä lorujen ja sanaleikkien käytöstä

Haastatteluaineistosta nousi esiin, että tutkittavassa esiopetusyksikössä kielellisen tietoisuuden kehittäminen painottui pitkälti fonologisen tietoisuuden osa-alueeseen. Loruttelu, riimittely ja sanaleikit olivat olennainen osa fonologisen tietoisuuden kehittämistä. Riimittelyä hyödynnettiin paljon erityisesti alkuäänteiden opettelussa ja äännetietoisuuden kehittämisessä. Myös leikkien kautta harjoitettiin alkuäänteiden kuulostelemista. Erialaisten sanaleikkien kautta harjoitettiin lisäksi sanojen keksimistä sekä arvaamista ja tällä tavoin nimeämistä.

”Ei vaikka meinaa keksiä jollekin sienille sanalle riimiparia nii ku sanoo et no vaihda se äs peeksi niin sillä lailla ne hoksaa.” (H1)

”Eriolaisia kisoja, yritetään hakea samalla kirjaimella alkavia sanoja, aika paljo sellaista leikittelyä.” (H2)

Morfologista tietoisuutta harjoitettiin myös monin eri tavoin. Sitä kehitettiin enimmäkseen kirjain- ja tavumäärien vertailun kautta. Morfologisen tietoisuuden kehittämisessä loruttelua, riimittelyä ja sanaleikkejä käytettiin erityisesti yhdyssanojen opettelussa ja sanan muodon hahmottamisessa.

”Havainnollistanu sen, et kirjottanu taululle ne riimiparit ja kysyny et mikä näis sanois on se ero.” (H1)

”Yhdyssanoja ollaan harjoiteltu pantomiimina, että toinen esittää jalkaa ja toinen lamppua ja muut yrittää arvata sen yhden sanan jalkalamppu.” (H2)

Semanttista tietoisuutta kehitettiin tietoisesti esiopetuksessa huomattavasti vähemmän, kuin fonologista ja morfologista tietoisuutta. Kuitenkin esiopetuksessa käytiin läpi semanttisen tietoisuuden asioista jossain määrin synonyymejä sekä kielikuvia. Synonyymeja ja kielikuvia käsiteltiin arkipuheen lisäksi myös lorujen lennokkaan kielen kautta.

”Monissa loruissa tulee paljon hullunkuristaki kieltä, mitä sitte selitetään lapsille auki synonyymien avulla, tärkeää on vaan hoksata aina tarkistaa, että onko lapsi ymmärtäny.” (H3)

Syntaktista tietoisuutta kehitettiin esiopetuksessa semanttista tietoisuutta enemmän. Tässä hyödynnettiin erityisesti monenlaisia sadutus -menetelmiä. Kuitenkin myös erilaisia sanaleikkejä sovellettiin lausetajun ja tarinoiden kehittämiseen.

”Kuvista saattaa olla et mietitään mikä se lausejärjestys on ja sitte sellasta kuvaleikkien ja sanojen keksimisen kautta pienien virkkeiden rakentelua.”
(H2)

”Saatetaan sanoa sana et sitte seuraava jatkaa sitä, vaikka saadaan virke että se alkaa sillä mihin edelline sana jäi.” (H3)

Tuloksista käy ilmi, että riimejä, loruja ja sanaleikkejä hyödynnetään paljon erityisesti fonologisen tietoisuuden kehittämisessä. Tulokset osoittavat, että myös morfologisen, semanttisen sekä syntaktisen tietoisuuden kehittämisessä on tutkittavassa esiopetusyksikössä käytetty niin loruttelua kuin sanaleikkejäkin. Pragmaattista tietoisuutta kehitettiin esiopetusyksikössä jonkin verran erilaisten roolin otto -leikkien sekä tunnekasvatuksen kautta, mutta sen kehittämisessä ei haastattelujen perusteella noussut esiin lorutteluun tai sanaleikkeihin liittyviä asioita.

Yleisesti loruja ja sanaleikkejä käytettiin ja hyödynnettiin esiopetusyksikössä opettajien haastattelujen perusteella hyvin paljon. Erityisesti lyhyitä loruja, joihin eskarilaisten olisi itse keksittävä riimipari käytettiin joka viikko aktiivisesti. Muutenkin riimipareihin liittyviä toimintoja ja leikkejä hyödynnettiin esiopetusyksikössä merkittävässä määrin. Myös sanaleikkejä leikittiin paljon, ja ne liittyivät usein tietyllä opeteltavalla kirjaimelle alkaviin sanoihin, erilaisiin muistiharjoituksiin sekä virkkeiden keksimiseen. Loruja käytettiin pääsääntöisesti aamupiireillä, siirtymätilanteissa ja esimerkiksi valintatilanteissa. Lorujen käytössä hyödynnettiin hyvin paljon liikettä. Lorujen käyttö koettiin usein aikuislähtöiseksi, mutta myös jossain määrin lasten omaehtoiseksi toiminnaksi.

”Sitte ku ne oppii nii yleensä ne (lorut) jää vähä niinku soimaan niiden päähän.” (H2)

”Jos niillon vähä jotaki vänkäystä että pelaavat jotaki peliä että kuka alottaa, niin oon kuullu ku lapset itte ehdottaa että hei lasketaan lorulla.” (H3)

4.2 Loruja ja sanaleikkien hyödyt

Esiopettajien haastatteluista nousi esiin monenlaisia hyötyjä, joita he kokivat loruilla ja sanaleikeillä olevan. Riimittely nousi haastatteluaineistosta erillisenä esiin. Esiopettajien kokemia hyötyjä pystyttiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin kautta yhdistämään eri kielellisen tietoisuuden osa-alueisiin. (ks. Taulukko 3.)

Toiminta	Koettu hyöty	Yhdistyminen kielelliseen tietoisuuteen
Riimittely	Kielen kuulosteleminen Alkuäänteen harjoittaminen	Fonologinen
	Sanan muodon hahmottaminen	Morfologinen
	Rytmisyyden edistäminen Päätelykyvyn kehittyminen	
Lorut	Kielen kuunteleminen Sanavaraston rikastuminen	Fonologinen
	Sanojen merkitysten ymmärtäminen	Semanttinen
	Selitystaitojen kehittyminen	Syntaktinen
	Kielellisen muistin kehittyminen	
Sanaleikit	Nimeämisen kehittyminen Sanavaraston kasvaminen	Fonologinen
	Sanojen muodostamisen harjaantuminen	Morfologinen
	Sanojen luokittelun oppiminen	Semanttinen
	Kerronnan kehittyminen Lauserakenteiden ymmärtäminen	Syntaktinen
	Tarkkaavaisuuden ja motivaation kasvaminen Leikin kautta oppiminen	

TAULUKKO 3. Tiivistelmä loruja ja sanaleikkien koetuista hyödyistä

Riimittelyn nähtiin kehittävän lapsissa erityisesti kielen kuulostelemista, rytmisyyttä sekä alkuäänteen harjoittamista. Lisäksi riimittelyllä nähtiin olevan

hyötyä myös päättelykyvyn kehittymiselle, asiayhteyksien ymmärtämiselle ja sanojen muodon hahmottamiselle. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin kautta riimittelyn hyötyjen katsottiin yhdistyvän erityisesti fonologisen sekä morfologisen tietoisuuden kehittämiseen, kun mainitut hyödyt liittyivät juuri äännteisiin ja sanojen muotoon.

”Kehittää sellasta päättelykyä ja myöskin vähä sitä alkuäänteen harjottelua ku se vaihtuu se alkuääne aina siinä riimiparissa, että sitä pitäs vaihtaa sitä alkuäännettä nii jotenki se sanan hahmottamisen hyöty on siinä varmastikki.”
(H2)

Lorujen hyödyistä esiopettajien haastatteluista nousi esiin lukivalmiuksien sekä yleisesti kielitietoisuuden harjaantuminen. Lisäksi korostettiin erityisesti kielen kuuntelemisen, kielellisen muistin sekä selitystaitojen edistämistä. Myös sanavaraston nähtiin rikastuvan lorujen kautta ja sanojen merkitysten ymmärtämisen koettiin kehittyvän. Lorut ajateltiin myös ikään kuin hyvänä tapana pilkkoa päivää ja auttaa lapsia keskittymään. Aineiston analyysin avulla esiopettajien kokemat lorujen hyödyt yhdistyivät kaikista erityisimmin fonologiseen, semanttiseen sekä syntaktiseen tietoisuuteen, kun opettajien mainitsemat hyödyt liittyivät enimmäkseen nimeämiseen, sanojen merkityksiin sekä selitystaitoihin.

”Kielellinen tietoisuus kasvaa, sanavarasto rikastuu ja sitte lorujen rytmi tukee kielellistä kehitystä ja kehittyvää lukutaitoa ja sanojen ja asioiden selitystä, koska loruis samoin ku kirjooski tulee paljo semmosta rikasta ja vähä hassunkuristaki sanastoa.” (H3)

Sanaleikkien hyötyinä esiopettajat pitivät erityisesti sanojen muodostamisen ja luokittelun kehittymistä sekä nimeämisen ja kerronnan harjaantumista. Kuten lorujenkin hyödyissä, myös sanaleikeillä nähtiin olevan merkitystä sanavaraston ja kielellisen muistin kehittymiselle. Sanaleikeillä mainittiin lisäksi olevan hyötyä myös sarjamuistille, lauserakenteiden ymmärtämiselle, tarkkaavaisuudelle ja motivaation lisäämiselle kielellisiä asioita kohtaan. Sanaleikeillä koettiin näiden asioiden lisäksi olevan hyötyä myös

sosiaalisille taidoille. Esipettajien kokemat sanaleikkien hyödyt yhdistyivät teoriaohjaavan sisällönanalyysin kautta kaikkiin muihin kielellisen tietoisuuden osa-alueisiin paitsi pragmaattiseen tietoisuuteen. Sanaleikkien erilaiset variaatiot ja niiden monipuolinen käyttö ymmärrettiin yhdeksi tekijäksi niiden laaja-alaisesti koetuissa hyödyissä kielelliselle tietoisuudelle.

”Varmasti paljon hyötyjä, että ihan nimeämiseen ja kerrontaan ja just kielelliseen muistiin liittyviä asioita, sellasen kivan tekemisen kautta.” (H2)

”Sanavarasto ja kielellinen muisti, sarjamuisti ja sitte yhteistyötaidot tietenki, keskittyminen ja tarkkaavaisuus, että monenlaista myös muutaki ku se kielellinen mutta se ny tietenki päällimäisenä.” (H3)

Tärkeimpänä hyötynä loruilla ja sanaleikeillä kielellisen tietoisuuden kehittämisessä nähtiin leikillisuus, leikki ja hauskuus. Lorut ja sanaleikit nähtiin asiana, mihin lapsia ei tarvinnut juurikaan erikseen motivoida tai kannustaa, vaan lapset lähtivät näihin toimintoihin mukaan yleensä innokkaasti. Leikillisyyden kautta lasten kielellisen tietoisuuden nähtiin kehittyvän helposti niin sanotusti huomaamatta, kun lorujen ja sanaleikkien katsottiin usein tuntuvan yhteiseltä hauskanpidolta, vaikka niiden käyttöön ajateltiinkin sisältyvän paljon hyötyjä kielellisen tietoisuuden kehittymiselle.

”Lorut auttaa et pystyy tehdä hyvin leikin kautta, et siinä harjaantuu hirveen moni asia vaikka se on semmosta rallattelua.” (H1)

”Yleensä näihin ei tarvi niin paljon motivoida lapsia, että osallistuvat mielellään johonkin kisoihin ja leikittelyyn että se on ehkä heidän tärkein tapansa oppia nii se on varmasti niinku sellanen missä sitä taitoakin sitte kartutetaan.” (H2)

4.3 Aikuisen tuki loruttelu- ja sanaleikkitilanteissa

Haastatteluaineiston perusteella saatiin merkittävää tietoa aikuisen antamasta tuesta loruttelu- ja sanaleikkitilanteissa. Havainnointiaineisto konkretisoi ja täydensi haastatteluissa esitettyjä tuen antamisen keinoja. Analyysin perusteella

pystyttiin nostamaan esiin aikuisen toiminnasta keskeisiä tuen antamiseen liittyviä tapoja. (ks. Taulukko 4.)

Mitä tuetaan	Mitä käytetään	Miten käytetään
Sanojen keksimisen tukeminen	Apuvihjeet	Äänteen painottaminen Alkuäänteen anto Alkutavun anto Suun liikkeet Eleet ja ilmeet Pantomiimi Sanan selittäminen
	Apukysymykset	Johdattelu aihealueeseen Johdattelu haettavan sanan ajatteluun
Sanojen havainnollistaminen	Kuvien käyttö	Kuvat kirjaimista Kuvat haettavista sanoista
	Aihealueeseen yhdistäminen	Tietty kategoria tai teema Näkyvillä olevat asiat vihjeinä
	Sanojen kirjoittaminen Sanojen yhdessä lukeminen	
Muu lorujen ja sanaleikkien tukeminen	Esimerkki ja malli Rytmin ylläpito Toistaminen Toimintojen sanoittaminen Osallistumiseen kannustaminen Oppimisympäristön rakentaminen Tuen suhteuttaminen tarpeeseen Tuen vähittäinen vähentäminen	

TAULUKKO 4. Tiivistelmä aikuisen antamasta tuesta loruttelu- ja sanaleikkitalanteissa

4.3.1 Esiopettajien antama tuki haastattelujen perusteella

Haastattelujen ja niiden analysoinnin perusteella saadut tulokset tuovat ilmi esiopettajien käsityksiä heidän antamastaan tuesta loruttelu- ja sanaleikkitalanteissa. Opettajien antama tuki riimittelyssä painottui riimiparien keksimisen tukemiseen ja riimiparien havainnollistamiseen. Riimiparien keksimistä tuettiin esiopettajien mukaan aikuisen äänen sekä puheen painottamisella ja rytmittämällä. Riimipareja havainnollistettiin kirjoittamalla riimipareja esiin, käyttämällä kuvia ja yhdistämällä riimit johonkin aihealueeseen.

”Luen sen sellasella äänenpainolla et ne hoksaa et aa okei tohon pitää ny keksiä se loppu.” (H1)

”Kirjotan sitte niitä riimipareja taulullekki että lapsi näkee kuinka puhuttu muuttuu kirjoitetuksi ja taas toisin päin.” (H3)

Lorujen läpikäymisessä ja loruttelussa aikuisen tuki liittyi esiopettajien mukaan aikuisen esimerkkiin, rytmin ylläpitoon ja tuen määrän vaihteluihin. Aikuinen kykenee antamaan lapsille ikään kuin täydellisen mallin sanomalla lorut, rytmittämällä tilannetta ja näyttämällä liikkeitä. Aikuinen myös pystyy vähentämään antamaansa tukea esimerkiksi sanomalla vain osan lorun sanoista ja vähentämällä liikkeiden näyttöä. Aikuinen voi myös esimerkiksi pelkästään ylläpitää lorun rytmiä tai olla antamatta tukea ollenkaan, ja täten antaa lapsille tilaa yrittää osata itse.

”Antaa ensiksi muutaman kerran ihan kokonaan sen mallin ja alottaa lauseita ja painottaa jotaki tiettyjä vaikeita sanoja ja tavallaan on sitä rytmiä kokoajan ylläpitämässä.” (H2)

Esiopettajat liittivät sanaleikkien tukemiseen erityisesti monenlaisten vihjeiden antamisen. Aikuinen voi sanaleikeissä antaa lapsille vihjeitä esimerkiksi alkuäänteen kautta, johdattelemalla lasta ajattelemaan tiettyä aihealuetta tai selittämällä lapsen hakemaa sanaa. Sanaleikkien tukemiseen liitettiin vahvasti ylipäättään osallistumiseen kannustaminen. Lisäksi mainittiin merkittävänä asiana oppimisympäristön rakentaminen osallistumiseen sopivaksi.

”Auttanu lapsia siinä ettei tarvi tavallaan tyhjästä alkaa keksimään vaan niinku nimenomaan ne apukysymykset siinä.” (H3)

”Pienryhmä yleensä helpottaa siinä leikissä niin ehkä tavallaan sen oppimisympäristönki rakentaminen on siinä tärkeässä osassa.” (H2)

Kaiken kaikkiaan esiopettajat kokivat aikuisen antaman tuen tärkeäksi ja samalla myös pidettiin merkityksellisenä taitona olla tukematta, jos se oli lasten

oppimisen sekä tarpeiden kannalta perusteltua. Esiopettajat pitivät jokainen erittäin oleellisena sitä, että lapsille annettaisiin heidän taitotasonsa mukaista ohjausta ja tukea. Aikuisen tuen kulmakivenä pidettiin lasten tuen tarpeiden havainnointia ja tähän tarpeeseen asianmukaisella tavalla vastaamista.

”Ku nykypäivänä on sitä et joku saa sitä oman tasosta tekemistä niin kyllä täytyy tarjota jotain opillista haastetta et pysy se mielenkiinto yllä.” (H1)

4.3.2 Esiopettajien antama tuki havainnoinnin perusteella

Havainnointiaineiston tarkoituksena oli selkeyttää sekä täydentää haastatteluaineiston perusteella saatua tietoa aikuisen tuesta. Havainnointiaineisto koostui kolmen eritasoisen äidinkielen oppimisryhmän toiminnan havainnoinnista. Äidinkielen oppimisryhmien toimintaan sisältyi jokaiseen loruttelun ja sanaleikkien elementtejä. Aikuisen tuki oli erilaista eri oppimisryhmissä, mutta myös samoja piirteitä löytyi paljon jokaisen oppimisryhmän toiminnassa aikuisen tuesta.

Ensimmäisen oppimisryhmän lapset olivat kirjain-äännevastaavuuden harjoittamisen tasolla. Tämän oppimisryhmän toimintaa aikuinen tuki hyvin moniaistisesti ja kattavasti. Sanaleikkejä tuettiin aikuisen toimesta hyvin pitkälti äänneiden painottamisen sekä kokonaisten sanojen sanomisen kautta. Aikuinen painotti puheellaan jotain tiettyä äännettä ja käytti voimakkaita suun eleitä äänneiden konkretisoimiseen. Aikuinen antoi lapsille myös monenlaisia muitakin vihjeitä sanojen keksimiseen. Aikuinen hyödynsi muun muassa alkuäänneiden antamista, alkutavujen sanomista, sekä suun liikkeitä ja eleitä. Lisäksi aikuinen käytti erilaisia kysymyksiä johdatellakseen lapsia ajattelemaan haettavaa sanaa. Havainnointitilanteessa aikuinen pysyi koko ajan rauhallisena antaessaan tukea ja vihjeitä lapsille, ja näin tuki lasten keskittymistä sekä motivaation ylläpitämistä toimintaa kohtaan.

Ensimmäisen oppimisryhmän toiminnassa hyödynnettiin merkittävässä määrin kuvia. Kuvien avulla aikuinen tuki lasten ymmärtämistä siitä, missä järjestyksessä toiminnot tapahtuisivat ja koska siirryttäisiin toiminnasta toiseen. Kuvia oli lisäksi kirjaimista sekä läpikäytävistä riimipareista. Sanaleikit rinnastettiin sanojen keksimiseen ja keksittävät sanat yhdistettiin joko kuviin tai

esimerkiksi paikalla olevien henkilöiden nimiin. Sanaleikeissä aikuinen tuki lapsia siis siten, että keksittävien sanojen vihjeet olivat ikään kuin lasten edessä koko ajan. Riimiparitehtävissä aikuinen erikseen kertoi, mille sanalle riimipari pitäisi löytää. Ensimmäisessä oppimisryhmässä lasten onnistuminen loruttelu- sekä sanaleikkilanteissa oli hyvin pitkälti kiinni aikuisen antamasta tuesta, minkä vuoksi annettu tuki olikin varsin kokonaisvaltaista.

Toinen oppimisryhmä oli kirjain-äännetasolla, eli tässä oppimisryhmässä kirjain-äännevastaavuus oli hallinnassa. Loruttelua tuettiin toisessa oppimisryhmässä siten, että ensin aikuinen sanoi kaikki sanat lorusta korostaen vaikeita sanoja ja suun eleitä, näytti kaikki loruun liittyvät iikkeet sekä rytmitti voimakkaasti loruja. Tämän jälkeen aikuinen vähensi liikkeidensä voimakkuutta ja jätti sanomatta loruun säkeiden loppusanoja. Näin aikuinen tuen vähentämisen kautta valmisti lapsia itsenäisempään suorittamiseen ja loruun lausuntaan. Tämän jälkeen aikuinen näytti pelkästään osan liikkeistä ja suun muodolla sanoi loruun sanoja äänettömästi. Tuen jatkuvan vähentämisen välityksellä lapset ymmärsivät valmistautua jälleen itsenäisempään suorittamiseen. Lopuksi aikuinen oli antamatta tukea täysin ja antoi näin lapsille mahdollisuuden onnistua itsenäisesti loruun lausumisesta. Tuen vähittäinen vähentäminen teki näkyväksi lähikehityksen vyöhykkeellä toimimista ja lasten itsenäisemmän suorittamisen tukemista.

Toisessa oppimisryhmässä riimiparin keksimisen tukemisessa aikuinen todella voimakkaasti vaihteli äänenpainojaan ja käytti eleitä sekä ilmeitä siten, että lapset pystyivät ymmärtämään, mille sanalle riimiparia haettiin. Lasten arvatessa oikein, aikuinen aina toisti loruun voimakkaasti ääntäen oikeat riimiparit. Jos lapselle oli haastavaa keksiä riimiparia, aikuinen antoi vihjeitä kysymysten ja esimerkiksi pantomiimin avulla. Aikuinen antoi tukea myös alkuäänteen avulla ja saattoi sanoa haettavan sanan ilman ääntä. Toisessa oppimisryhmässä aikuinen antoi siis merkittävästi tukea äänellään, suun ja vartalon liikkeillä, rytmisyydellä, toistoilla sekä selittämällä. Aikuisen tuki kuitenkin vaihteli merkittävästi tehtävien edetessä ja yksilötehtävien tukemisessa. Osalle lapsista aikuinen antoi hyvinkin paljon tukea niin vihjeiden, kysymysten kuin sanojen selittämisenkin kautta. Toisille lapsista aikuinen taas oli joko antamatta tukea täysin tai tuen määrä oli hyvin vähäistä, kuten äänen painottamista loruun lukemisessa. Toisessa oppimisryhmässä aikuisen tuen kokonaisvaltaisuus vaihtelikin merkittävästi eri tehtävissä ja yksittäisten lasten kohdalla. Tämä havainnollisti hyvin lasten

tarpeiden havainnoimisen merkitystä ja tuen suhteuttamista näihin tarpeisiin, mikä nostettiin esiin jo haastatteluiden aikana.

Kolmas havainnoitava oppimisryhmä oli lukutasolla ja lukemaan oppimisen tasolla. Kolmannessa oppimisryhmässä aikuisen tuki oli huomattavasti vähäisempää mitä kahdessa muussa oppimisryhmässä. Oppimisryhmässä leikittiin useita erilaisia sanaleikkejä. Aikuinen avitti lapsia keksimään sanoja erilaisten apukysymysten kautta ja selittämällä, minkälainen sana sopisi kyseiseen tilanteeseen. Opettaja kirjoitti aina lasten sanomat sanat taululle hahmottamisen parantamiseksi. Aikuinen myös luki keksittyjä sanoja yksin ja sanat luettiin myös yhteisesti koko oppimisryhmän kesken. Tämä tuki lasten lukemaan oppimista, kun sitä saatiin harjoitella yhteisesti opettajan johdolla. Aikuinen tuki toimintaa myös sanoittamalla jatkuvasti, mitä lasten piti tehdä missäkin kohdassa leikkiä.

Kolmannessa oppimisryhmässä loruja läpikäydessä aikuinen näytti liikkeitä vahvasti, ja äänenpainolla rytmitti loruja. Loruissa, mihin piti etsiä riimiparia aikuinen näytti käden liikkeillään puheenvuoroja, ja tällä tavoin ohjasi lapsia. Suun liikkeillä osoittaen äänettömästi alkuäännettä tai kysymysten esittämisen kautta aikuinen antoi tukea joidenkin riimiparien keksimiseen. Kuitenkaan aikuinen ei antanut esimerkiksi alkutavuja tai eleillään ohjannut lapsia sanojen keksimisessä, kuten ensimmäisessä ja toisessa oppimisryhmässä tapahtui. Kolmannessa oppimisryhmässä lapset tarvitsivat lorutteluun sekä sanaleikkeihin selvästi vähemmän tukea ja aikuinen toimi lasten tarpeiden mukaisesti.

Jokaisessa oppimisryhmässä aikuisen tuessa korostui apukysymysten ja selittämisen kautta sanojen keksimisen avustaminen. Lisäksi kaikki aikuiset antoivat tukea alkuäänten kautta ja korostamalla suun liikkeitä. Loruttelussa aikuisen äänenpaino ja rytmisyyden tukeminen nousi päällimmäisenä esiin. Aikuisen antama tuki kuitenkin vaihteli merkittävässä määrin eri oppimisryhmissä lasten tuen tarpeiden perusteella. Haastatteluissa esiin noussut tuen tarpeiden havainnoinnin tärkeys konkretisoituikin merkittäväällä tavalla havainnointi-tilanteiden avulla.

5 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten loruja ja sanaleikkejä käytetään esiopetuksessa kielellisen tietoisuuden näkökulmasta, millaisena esiopettajat kokevat niiden hyödyt suhteessa kielellisen tietoisuuden kehittymiseen sekä miten aikuinen tukee lapsia loruttelu- ja sanaleikkitalanteissa. Tässä luvussa tarkastellaan esitettyjä tuloksia peilaten niitä tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Tulosten ja teorian yhdistämisen kautta pyritään esittämään perusteltuja johtopäätöksiä sekä vastauksia tutkimuskysymyksiin. Johtopäätöksiä pohditaan ja tutkimuksesta tehdään yhteenvetoa. Tämän jälkeen käsitellään tutkimuksen eettisyyttä sekä luotettavuutta. Kandidaatin tutkielman lopussa esitetään vielä muutamia jatkotutkimusehdotuksia.

5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

5.1.1 Lorujen ja sanaleikkien käyttö sekä hyödyt kielellisen tietoisuuden kehittämiseksi

Tutkimuksen tulokset kertovat, että esiopettajat kokivat loruttelun ja sanaleikkien hyötyjen liittyvän pitkälti juuri fonologisen tietoisuuden osa-alueeseen. Fonologinen tietoisuus yhdistetään puhutun kielen tarkasteluun sekä äännerakenteiden erotteluun ja yhdistelyyn (Lerkkanen, 2006, 31). Näiden lisäksi fonologiseen tietoisuuteen nähdään liittyvän myös nimeämistäidot (Siiskonen, Poikkeus, Aro & Ketonen, 2014, 312). Tutkittavassa esiopetusyksikössä haastateltavat opettajat kertoivat loruja ja sanaleikkejä käytettävän esimerkiksi riimiparien sekä sanojen muodostamisessa ja arvaamisessa sekä erilaisissa äänneleikeissä. Esiopettajat näkivät riimitelyllä, loruttelulla sekä sanaleikeillä olevan merkittävää hyötyä kielen kuulostelemiselle, alkuäänteiden opettelulle, sekä sanavaraston karttumiselle. Näiden käyttötehtävien sekä hyötyjen voidaan ajatella rinnastuvan fonologisen tietoisuuden osiin koskien äännetietoisuutta ja nimeämistä. Lorujen ja sanaleikkien käyttöä ja hyötyjä koskevat tulokset

osoittavat, että fonologista tietoisuutta kehitettiin loruttelun sekä sanaleikkien kautta merkittävässä määrin tutkittavassa esiopetusyksikössä.

Esiopettajien haastattelujen perusteella morfologisen tietoisuuden alueen kehittämisessä loruttelujen ja sanaleikkien käyttö liittyi pitkälti yhdyssanojen opetteluun sekä sanan muodon hahmottamiseen. Morfologista tietoisuutta voidaan kutsua sanatietoisuudeksi, sillä tässä tietoisuuden osa-alueessa keskitytään juuri sanojen rakentumiseen, muotoihin, taivuttamiseen, pysyvyyteen sekä yhdyssanoihin (Lerikkanen, 2006, 31). Esiopettajien haastattelujen tuloksista käy ilmi, että erityisesti riimittelyllä koettiin olevan hyötyä juuri sanan muodon ymmärtämiselle. Sanaleikit taas ajateltiin hyödyllisiksi sanojen rakentumisen hahmottamiselle. Haastatteluaineistosta esiin nousseet tulokset havainnollistavat, että riimittelyä ja sanaleikkejä on tutkittavassa esiopetusyksikössä hyödynnetty morfologisen tietoisuuden kehittämisessä.

Semanttinen tietoisuus liittyy pitkälti sanojen merkityksen ymmärtämiseen (Hakamo, 2011, 55). Tähän yhdistyy sanojen merkityserot, synonyymit, homonyymit, sanojen luokittelu sekä määrittely (Lerikkanen, 2006, 32). Semanttinen tietoisuus oli yksi kielellisen tietoisuuden osa-alue, joka haastatteluaineiston perusteella nousi hyvin vähän esiin. Esiopettajat kuitenkin käyttivät loruja jossain määrin synonyymien käsittelyyn. Loruissa käytetään hauskoja ja tavallisuudesta poikkeavia ilmaisuja, mikä laajentaa lapsen sanavarastoa (Lampi, 1980, 121). Loruja lennokkaasti mahdollistaakin sanojen läpi käymisen synonyymien kautta ja tämän voidaan ajatella lisäävän lasten ymmärrystä eri sanojen merkityksistä. Esiopettajat kokivatkin loruja hyötyjen liittyvän muun muassa sanavaraston kehittymiseen ja sanojen parempaan ymmärtämiseen. Aineiston analyysin ja teorian yhdistämisen perusteella voidaan todeta loruja käytön mahdollistavan myös semanttisen tietoisuuden osa-alueen harjaannuttamisen.

Kuten tulososiossa jo todettiin, kehitettiin syntaktista tietoisuutta tutkittavassa esiopetusyksikössä semanttista tietoisuutta enemmän. Syntaktinen tietoisuus koskee Hakamon (2011, 55) mukaan kielen sääntöjen ymmärtämistä sekä lausetajua. Tietoisuus lauseista käsittää sen, miten sanoja voidaan liittää toisiinsa muodostaen näin lauseita ja tekstejä (Lerikkanen, 2006, 32). Syntaktisen tietoisuuden kehittämisessä käytettiin tutkittavassa esiopetusyksikössä paljon erilaisia sanaleikkejä, missä sanojen keksimisen kautta pyrittiin muodostamaan

virkkeitä, lauseita tai tarinoita. Esiopettajat kokivat sanaleikkien hyödyttävän merkittävästi kerronnan kehittymistä ja lauserakenteiden hahmottamista. Tulosten perusteella näyttää siltä, että myös syntaktisen tietoisuuden kehittämisessä on mahdollista hyödyntää erityisesti sanaleikkejä.

Kielellisen tietoisuuden osa-alueita kehitettiin esiopetuksessa haastattelujen perusteella hyvin monin eri tavoin. Näihin tapoihin sisältyi paljon toimintaa ja harjoitteita myös muunlaisista menettelyistä, kuin loruista ja sanaleikeistä. Kuitenkin tulokset osoittavat, että loruja ja sanaleikkejä pystyttiin hyödyntämään melkein jokaisen kielellisen tietoisuuden osa-alueen kehittämisessä. Pragmaattinen tietoisuus oli ainut kielellisen tietoisuuden osa-alue, jonka edistäminen loruilla ja sanaleikeillä ei noussut suoraan tutkimusaineistosta esiin. Pragmaattisen tietoisuuden nähdään Lerkkasen (2006, 33) mukaan liittyvän kielen käyttötehtävien ymmärtämiseen. Hakamo (2011, 55) täydentää pragmaattiseen tietoisuuteen kuuluvan kielen tarkoituksenmukaisen käytön erilaisissa viestintätilanteissa. Kuitenkin loruttelu- ja sanaleikkitalanteita pidettiin esiopettajien toimesta itsessään omanlaisina viestintätilanteina, joten sinänsä ne voidaan nähdä myös pragmaattisen tietoisuuden osa-alueita jossain määrin käsitteleviksi toiminnoiksi. Loruja ja sanaleikkien käytön ei kuitenkaan voida tämän tutkimuksen perusteella ajatella varsinaisesti hyödyttävän pragmaattisen tietoisuuden kehittymistä.

Tämän tutkimuksen pääasiallisena tarkoituksena oli tarkastella, miten lorut ja sanaleikit toimivat kielellisen tietoisuuden kehittämisen tukena. Tulosten perusteella saatu tieto loruja ja sanaleikkien käytöstä osoittaa, että niitä on mahdollista käyttää eri kielellisen tietoisuuden aluiden sisältämien asioiden kehittämiseen. Tulokset myös osoittavat esiopettajien näkevän loruttelulla sekä sanaleikeillä hyötyä kielellisen tietoisuuden kehittymiselle. On kuitenkin huomioitavaa, ettei loruilla ja sanaleikeillä voida todeta tämän tutkimuksen perusteella olevan hyötyä kaikkien kielelliseen tietoisuuteen liittyvien asioiden edistämisessä. Tästä huolimatta voidaan tässä luvussa esitetyn tulosten ja teorian yhdistämisen sekä pohdinnan valossa todeta loruja ja sanaleikkien tukevan kielellisen tietoisuuden kehittämistä yleisesti.

5.1.2 Aikuisen tuki ja lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen

Sekä haastattelu- että havainnointiaineiston tulokset osoittivat aikuisten antavan loruttelu- ja sanaleikkitalanteissa merkittävästi tukea esiopetusikäisille. Riimittelyä tuettiin aikuisen toimesta äänenpainoilla, puheen rytmittämällä sekä ilmeillä ja eleillä. Riimiparien keksimisessä alkuäänteen antaminen oli keskeinen vihje, jonka kautta riimiparin muodostusta tuettiin. Esiopettajat havainnoivat hyvin lasten tarpeita ja antoivat tukea riimiparin keksimiseen vain silloin, kun lapsi sitä selvästi tarvitsi. Lähikehityksen vyöhykkeellä kuvataan lapsen kehittymäisillään olevia taitoja, jotka lapsi pystyy hallitsemaan osaavamman avustamana (Hintikka ym., 2004, 44). Lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen korostui juuri riimiparien keksimisessä, sillä näissä tehtävissä aikuinen antoi lähes poikkeuksetta jonkinlaista tukea lapsille. Tuki saattoi liittyä pelkästään äänenpainolla etsittävän riimiparin korostamiseen tai kokonaisvaltaiseen tukeen aina alkutavun tai kokonaisen sanan antamiseen asti.

Tutkimuksen tulokset koskien loruja ilmensivät aikuisen tuen liittyvän mallin antamiseen, vähentämiseen ja antamattomuuteen. Lähikehityksen vyöhyke käsitettä koskevassa ajattelussa nostetaan esiin, että kun oppijalle annetaan ensin tukea, pystyy hän sisäistämään kehitettävät asiat ja suoriutumaan niistä myöhemmin myös itsenäisesti (Eun, 2019). Loruihin liittyvässä aikuisen tuessa korostui itsenäisen suorittamisen tukeminen. Täydellisen mallin antamisen kautta aikuisen esimerkillä voimistettiin lasten osallistumista loruun. Aikuisen vähentäessä mallia ja täten tukea pystyivät lapset kuitenkin edelleen osallistumaan lorun lausuntaan ja harjoittelemaan itsenäisempää suorittamista. Kun aikuinen oli antamatta minkäänlaista tukea, pystyivät lapset osoittamaan kyvykkyytensä itsenäiseen suoriutumiseen. On kuitenkin muistettava, ettei lähikehityksen vyöhyke edellytä aikuista tuen antajaksi, vaan kaikki osaavammat henkilöt voivat auttaa oppijaa toiminnassa (Hakkarainen, 2002, 180). Lorujen lausunta tilanteissa aikuisen vähentäessä tukea osa lapsista ottikin varmasti mallia edelleen muista lapsista. Kuitenkin aikuisen tuen vähentäminen toimi oletettavasti joillain lapsilla itsenäisemmän suorittamisen aikaansaamisessa.

Sanaleikkien tukeminen tapahtui tutkimusaineiston perusteella esiopettajien toimesta pitkälti erilaisten apukysymysten ja -vihjeiden antamisen kautta. Kysymysten ja vihjeiden avulla lapsia esimerkiksi ohjattiin ajattelemaan

tietyn sanan aihealuetta tai tiettyä haettavaa sanaa itsessään. Lähikehityksen syntymisessä on Hakkaraisen (2002, 166) mukaan kyse siitä, että opettaja johdonmukaisesti vähentää antamaansa tukea samalla kannustaen lapsia itsenäiseen suoritukseen. Sanaleikkeihin liittyvissä toiminnoissa esiopettajat saattoivatkin alkuun antaa enemmän vihjeitä ja leikin edetessä vähentää kysymysten esittämistä ja vihjeiden antamista. Näin opettajat tukivat lasten leikin ymmärtämistä, päättelykykyä ja itsenäisempää suoriutumista.

Hakkaraisen (2002, 59) mukaan lapsen saavuttama kehitys ja sen taso on otettava kaikessa opetuksessa huomioon. Hän jatkaa, että kehityksen tasoa arvioitaessa on kuitenkin huomioitava lapsen jo osaamien asioiden lisäksi ne asiat, jotka lapsi pystyy hallitsemaan osaavamman ihmisen ohjauksen kautta. Kaikista aikuisten tukeen liittyvistä tämän tutkimuksen tuloksista nousi keskeisesti esiin lasten tuen tarpeiden havainnointi ja sen perusteella tuen määrän rajoittaminen tai lisääminen. Havainnoitavat oppimisryhmät oli jaettu lasten taitotason ja tarpeiden mukaan sopivan kokoisiksi lapsijouukoiksi. Vaikka lapset oli jaettu tällaisilla perusteilla oppimisryhmiin, oli ryhmien sisällä luonnollisesti eroavaisuuksia lasten osaamisessa ja tarpeissa. Oikeanlaisella ohjauksella ja tuella voidaan mahdollistaa lasten taitojen karttuminen sekä tasoerojen vähentäminen (Hakamo, 2011, 60).

Havainnoitavan oppimisryhmän taitotasosta riippuen oli havaittavissa eroavaisuuksia aikuisen tuen määrissä. Ensimmäisessä oppimisryhmässä kirjainäännevastaavuuden harjoittelemisen tasolla aikuisen antama tuki oli hyvin kokonaisvaltaista ja jatkuvaa. Tällaista tukea lapset selvästi tarvitsivat toiminnan toteutumiseksi. Toisessa oppimisryhmässä kirjainäännevastaavuus -tasolla aikuisen tuki vaihteli hyvin voimakkaasta kokonaisvaltaisesta tuesta vähäisempään tukeen. Toisessa oppimisryhmässä tuen antaminen vaihteli myös yksittäisten lasten välillä. Kolmannessa lukutasolla olevassa oppimisryhmässä aikuisen tuki oli selvästi vähäisintä ja lapset suoriutuivat monista toiminnoista itsenäisesti tai hyvin minimalistisen tuen kautta. Oppimisryhmien havainnointi konkretisoi pitkälti lähikehityksen vyöhykkeellä toimimista ja aikuisen tuen antamista sekä sen vähittäistä vähentämistä.

Tässä esitettyjen ajatusten perusteella voidaan todeta, että esiopettajat antoivat lapsille merkittävästi tukea loruttelu- sekä sanaleikkilanteissa lähikehityksen vyöhykkeellä. Ainoastaan monipuolisen vuorovaikutuksen

välityksellä lapsi voi saavuttaa hyvät kielelliset valmiudet (Hakamo, 2011, 58). Esiopettajat tukivat lapsia monella eri tavalla loruttelu- ja sanaleikkitalanteissa ja aikuisen tuen voidaan nähdä parantaneen lasten suorituskykyä ja mahdollisesti samalla kielellisen tietoisuuden kehittymistä. Vaikka tässä tutkimuksessa tarkasteltiin nimenomaan aikuisen antamaa tukea loruttelu- sekä sanaleikkitalanteissa on kuitenkin huomionarvoista, että oppimisryhmän muut lapset ovat osaltaan auttaneet toisiaan toimimaan lähikehityksen vyöhykkeellä. Lapsen oppimista edistääkin aikuisen tuen lisäksi myös vertaisryhmä (Hintikka ym. 2004, 45).

5.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Noudattamalla hyviä tieteellisiä käytäntöjä luodaan tutkimuksen eettisyydelle perustaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) määrittelee hyvien tieteellisten käytäntöjen liittyvän muun muassa rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen, eettisesti kestäviin tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiin sekä avoimuuteen ja vastuullisuuteen viestinnässä. Tässä tutkimuksessa on kunnioitettu kaikkia näitä käytäntöjä. Lisäksi tutkimuseettinen neuvottelukunta nostaa hyvistä tieteellisistä käytännöistä esiin viittausten oikeellisuuden. Tässä tutkimuksessa on pyritty huolellisesti viittaamaan asiantuntijoiden ja muiden tutkijoiden teoksiin.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) korostaa lisäksi tutkimuslupien tärkeyttä hyvien tieteellisten käytäntöjen perustana. Myös tutkimusluvut on tätä kandidaatin tutkielmaa varten hoidettu asianmukaisella tavalla siten, että tutkittavalta kunnalta on saatu tutkimuslupa. Myös tutkittavan esiopetusyksikön vastaavalta varhaiskasvatuksen opettajalta on erikseen kysytty lupa tutkimuksen toteuttamiselle kyseisessä yksikössä. Haastateltavilta opettajilta on kysytty kirjallinen tutkimuslupa ja samalla informoitu tutkimuksen yksityiskohdista. Haastateltavilta erikseen kerätyn tutkimusluvan pohja on liitteenä tämän tutkielman lopussa. Havainnoinnin kohdistuessa aikuisen toimintaan ja aikuisen antamaan tukeen päätettiin yhteisesti esiopetusyksikön vastaavan varhaiskasvatuksen opettajan kanssa olla keräämättä tutkimuslupaa erikseen havainnointitalanteisiin osallistuvien lasten vanhemmilta.

Raportointia pidetään tutkimustyön kulmakivenä ja siten se on keskeinen luotettavuuden aikaansaaja (Kiviniemi, 2010, 83). Tässä tutkimuksessa raportointi nähdään erittäin merkityksellisenä asiana, minkä vuoksi se on pyritty toteuttamaan mahdollisimman selkeästi rakennettuna. Tutkimusta tehtäessä on välteltävä epärehellisyyttä, mihin sisältyy muun muassa raportoinnin harhaanjohtavuus ja puutteellisuus sekä tulosten kritiikin yleistäminen (Hirsjärvi ym. 2007, 26). Tässä tutkimuksessa on kaikella tavalla keskitytty tulosten raportointiin sellaisena kuin ne ovat, kuitenkin huomioiden tutkimuskysymysten kannalta oleelliset tiedot. Kiviniemen (2010) mukaan laadullisen aineiston informaatio välittyy tutkijan tulkintojen sekä tarkasteluperspektiivien välityksellä, ja tutkimuksen luotettavuus syntyy näiden tulkintojen perusteluista. Tässä tutkimuksessa teorian ja tulosten yhdistämisen kautta on pyritty esittämään mahdollisimman kattavasti perusteltuja johtopäätöksiä, mitkä pohjautuvat tutkijan omiin tulkintoihin. Tutkimusraportti tuokin esiin tutkijan omat tulkinnat aineistosta ja pohdinnoistaan, ja lukija muodostaa omat käsityksensä tutkijan tulkintojen uskottavuudesta (Kiviniemi, 2010, 83).

5.3 Jatkotutkimusehdotukset

Mäkisen (2002) väitöskirjatutkimus koskien fonologisen tietoisuuden kehittymistä osoitti fonologisen tietoisuuden käsittelyn esiopetuksessa edistävän luku- ja kirjoitustaitojen oppimista. Myös Mäkisen tutkimuksessa toteutettiin erilaisia äännetehtäviä ja käytettiin riimejä hyödyksi esioppilaiden fonologisen taitavuuden tarkastelussa. Jatkotutkimus-ehdotuksena tälle kandidaatin tutkielmalle voisi Mäkisen tutkimuksen tavoin toimia tietyn lorun, riimitehtävän tai sanaleikin tarkempi tarkastelu suhteessa johonkin tiettyyn kielellisen tietoisuuden osa-alueeseen.

Mäkisen (2002) tutkimuksessa kävi ilmi, että osalle esioppilaista riimitehtävät olivat haasteellisempia kuin toisille, eivätkä kaikki välttämättä kyenneet näistä suoriutumaan. Tälle kandidaatin tutkielmalle jatkotutkimuksena voisi toimia riimitehtävien yksityiskohtaisempi tarkastelu lähikehityksen vyöhykkeen kautta. Olisi mielenkiintoista tarkastella sekä vertailla, kuinka lapset osaavat riimittelyyn liittyviä tehtäviä mikäli ne toteutettaisiin lähikehityksen

vyöhykkeellä osaavamman avustuksella. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia, missä vaiheessa osaavamman avustus muuttuu itsenäiseksi osaamiseksi ilman avustajaa.

Laajemmassa tutkimuksessa voisi ottaa tarkempaan tarkasteluun juuri aikuisen tuen. Tällaisessa tutkimuksessa teoreettiseksi lähtökohdaksi voisi ottaa lähikehityksen vyöhykkeestä johdetun scaffolding -käsitteen. Scaffoldingilla tarkoitetaan Hakkaraisen (2002, 174) mukaan osaavamman aikuisen avustusta erityisesti ongelmanratkaisu- ja oppimistilanteissa. Hän jatkaa, ettei scaffolding -ajattelussa keskitytä juurikaan vuorovaikutusprosessiin, vaan lähikehityksen käsite nähdään oppimisen suoritustasona. Laajemman ja pidempikestoisemman tutkimuksen kautta kyettäisiin mahdollisesti tarkastelemaan tuen vähittäistä vähentämistä ja itsenäisen suoriutumisen lisääntymistä perusteellisemmin. Kattavamman tutkimuksen avulla pystyttäisiin oletettavasti tutkimaan tarkemmin spontaanin tuen lisäksi myös suunniteltua tukea ja sen muotoja.

Tässä kandidaatin tutkielmassa painopiste oli kielellisen tietoisuuden kehittämisen tukemisessa lorujen ja sanaleikkien kautta. Tätä tutkimusta tarkemmin voitaisiin jatkotutkimuksessa keskittyä lasten saamaan tukeen loruttelu- ja sanaleikkitalanteissa. Aikuisen antaman tuen lisäksi myös vertaisryhmän vaikutuksia olisi jatkotutkimuksessa mielekästä tarkastella.

LÄHTEET

- Arnkil, M. (2019). Mehän opimme enemmän kuin lapset. Opettaja dialogisena auktoriteettina. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. PunaMusta Oy – Yliopistopaino. Luettu 30.3.2021.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/105506/978-952-03-1024-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brown, S. (2010). Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul. New York. Benguin Group.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus. Luettu 18.3.2021.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Eskelä-Haapanen, S. (2012). Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Juvenes Print. Luettu 30.3.2021.
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66922/978-951-44-8849-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Estola, E., Uitto, M. & Karikoski, H. (2020). Suhteet lapsiin työn ytimessä – opettajana esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa. Kyrölämpi, T., Mäkitalo, K. & Uitto, M. Esi- ja alkuopetuksen käsikirja. PS-kustannus. Sivut 17-34.
- Eun, B. (2019). The zone of proximal development as an overarching concept: A framework for synthesizing Vygotsky's theories. Educational Philosophy and Theory. 51(1). 18–30. Luettu 18.3.2021.
<https://www-tandfonline-com.libproxy.tuni.fi/doi/pdf/10.1080/00131857.2017.1421941?needAccess=true&>

- livonen, A. (1993). Paradigmaattisia ja syntagmaattisia näkökohtia lapsen foneettis-fonologisessa kehityksessä. Teoksessa livonen, A., Lieko, A. & Korpilahti, P. Lapsen normaali ja poikkeava puheen kehitys. Ykkös-Offset Oy. Sivut 34–77.**
- Hakamo, M-L. (2011). Puhekuplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Lasten keskus.**
- Hakkarainen, P. (2002). Kehittävä esiopetus ja oppiminen. PS-kustannus.**
- Hintikka, M., Helenius, A. & Vähänen, L. (2004). Leikistä totta. Omaehtoisen leikin merkitys. Kustannusosakeyhtiö Tammi.**
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.**
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). Tutki ja kirjoita. 13.-14. painos. Kustannusosakeyhtiö Tammi.**
- Hosiaislouma, Y. (2016). Kirjallisuusoppi: aapisesta äänirunoon. BTJ Finland Oy.**
- Järvinen, M-L. (2011). Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Juvenes Print.**
- Karvonen, P. & Lehtinen, T. (2009). Yhdessä: leiki, liiku ja lue lapsesi kanssa. Erilaisten oppijoiden liitto ry. Helsingin seudun erilaiset oppijat ry.**
- Kauppila, R. (2007). Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. PS-kustannus.**
- Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. PS - kustannus. Sivut 70–85.**
- Lampi, I. (1980). Auta lasta puhumaan. Weilin+Göös.**
- Lerkkanen, M-K. (2006). Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. 1.-5. painos. Sanoma Pro Oy.**
- Mursula, T. & Tiainen, O. (2020). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen havainnoiden ja vuorovaikutuksessa. Teoksessa. Kyrölampi, T.,**

- Mäkitalo, K. & Uitto, M. Esi- ja alkuopetuksen käsikirja. PS-kustannus. Sivut 75-92.
- Mäkinen, M. (2002). Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaan lukutaitoon. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Juvenes Print.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV. Menetelmäopetuksen tietovaranto. Verkkojulkaisu. Tampere. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Luettu 15.3.2021.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- Siiskonen, T., Poikkeus, A-M., Aro, M. & Ketonen, R. (2014). Lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet. Teoksessa. Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 4. Uudistettu painos. PS-kustannus. Sivut 311-332.
- Siklander, P. & Kangas, M. (2020). Leikillisuus esi- ja alkuopetuksessa – miten sytyttää innostus oppimiseen. Teoksessa. Kyrölämpi, T., Mäkitalo, K. & Uitto, M. Esi- ja alkuopetuksen käsikirja. PS-kustannus. Sivut 223-242.
- Suni, M. (2008). Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä University Printing House. Luettu 24.3.2021.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18556/9789513932091.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tornéus, M. (1991). Löytöretki kieleen. Lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen. VAPK-kustannus.
- Tornéus, M., Hedström, G-B. & Lundberg, I. (1991). B. Löytöretki kieleen. Leikkejä ja harjoituksia. VAPK-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: TENK, 2013.
- Tynjälä, P. (1999). Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tammer-Paino Oy.

- Tynjälä, P., Heikkinen, H, L.T. & Huttunen, R. (2005). Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa. Kalli, P. & Malinen, A. Konstruktivismi ja realismi. Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Sivut 20-48.**
- Vygotsky, L. (1982). Ajattelu ja Kieli. Suom. Helkama, K. & Koski-Jännes, A. Weilin + Göös.**

LIITTEET

Liite 1: Puolistrukturoidun teemahaastattelun runko

KIELELLINEN TIETOISUUS

1. FONOLOGINEN TIETOISUUS

- Millä tavoin ryhmässänne keskitytään kirjain-äännevastaavuuksiin?
- Harjoitetaanko ryhmässänne erilaisten äänteiden tunnistamista? Jos kyllä, niin millä tavoin?
- Keskitytäänkö harjoittelussa esimerkiksi äänteiden kestoihin? (uni – uuni) Jos kyllä, niin miten?
- Harjoitellaanko ryhmässänne esimerkiksi sanojen hajottamista äänteisiiin? Jos kyllä, niin millä tavoin?
- Harjoitellaanko ryhmässänne tavuttamista? Jos kyllä, niin miten?
- Harjoitellaanko ryhmässänne esimerkiksi äänteiden yhdistämistä sanoiksi? Jos kyllä, niin miten?

2. MORFOLOGINEN TIETOISUUS

- Harjoitellaanko ryhmässänne sanojen taivutusmuotoja? Miten?
- Harjoitellaanko ryhmässänne ymmärtämään sanojen muotoja? (Sanojen muoto liittyy siihen, että hahmotetaan sanojen pituus sekä kuullussa että kirjoitetussa muodossa)
- Onko ryhmässänne harjoiteltu tai tullaanko harjoittelemaan yhdyssanoja?
- Harjoitellaanko ryhmässänne ymmärtämään sanojen pysyvyyttä? (Sanojen pysyvyys tarkoittaa sanojen nimeämistä samalla tavalla, vaikka niiden ulkonäkö esim. värin tai koon puolesta vaihtelisikin)

3. SEMANTTINEN TIETOISUUS

- Harjoitellaanko esiopetuksessa synonyymejä? (samaa tarkoittavia sanoja, esim. tuoli/penkki/istuin)
- Harjoitellaanko esiopetuksessa tunnistamaan homonyymejä? (Saman sanan tunnistaminen eri merkityksessä; kuusi puuta, kuusi-puu) (terve- terve!)
- Harjoitellaanko esiopetuksessa tunnistamaan eri sanojen merkityseroja tai kaksoismerkityksiä?
- Harjoitellaanko esiopetuksessa ymmärtämään kielikuvia? (esim. kaunis kuin kukka)

4. SYNTAKTINEN TIETOISUUS

- Harjoitellaanko esiopetuksessa muodostamaan lauseita tai tekstiä?
- Onko ryhmässänne käytetty sadutus-menetelmää? Jos kyllä, niin millä tavoin?

5. PRAGMAATTINEN TIETOISUUS

- Harjoitellaanko esiopetuksessa erilaisia viestintätilanteita? Käydäänkö läpi esimerkiksi tilanteita, joissa pyydetään, käsketään vaaditaan tai vaikkapa vitsaillaan?
- Harjoitellaanko ryhmässänne tunteiden ilmaisua? Millaisia eri tapoja on ollut käytössä tunteiden ilmaisun harjoittelussa?

LORUJEN JA SANALEIKKIEN KÄYTTÖ

- Harjoitellaanko ryhmässänne riimittelyä?
 - Kuinka riimittelyä harjoitellaan?
 - Antaako aikuinen riimittelyssä jonkinlaista tukea lapsille?
 - Onko riimittely ollut missä määrin aikuislähtöistä ja missä määrin lapsilähtöistä ryhmässänne?
 - Riimittelevätkö lapset arjessa omaehtoisesti?
 - Millaiseksi koet riimittelyn hyödyt?
- Käytetäänkö ryhmässänne loruja?
 - Jos kyllä, niin missä tilanteissa?
 - Lausuuko opettaja lorut vai osallistetaanko lapsia jotenkin?
 - Liittyykö loruihin liikettä?
 - Kuinka aikuinen antaa lapsille tukea loruttelussa?
 - Käyttävätkö lapset loruja oma-aloitteisesti?
 - Millaisia hyötyjä koet loruilla olevan esiopetuksessa?
- Leikitäänkö ryhmässänne erilaisia sanaleikkejä? (esim. laiva on lastattu, ketjuluoru jne.)
 - Kuinka aikuinen voi tukea lasta sanaleikkitilanteessa?
 - Millaisia hyötyjä näet erilaisilla sanaleikeillä olevan esiopetusikäisille?
- Mitä haluaisit vielä lisätä loppuun?

Liite 2: Haastateltavilta kerätty tutkimuslupa

TUTKIMUSLUPA

Teen kandidaatin tutkielmaa lorujen ja sanaleikkien hyödyistä esiopetusikäisten lasten kielellisen tietoisuuden tukena. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten loruja ja sanaleikkejä esiopetuksessa käytetään, millaisina esiopetuksen opettajat kokevat lorujen ja sanaleikkien hyödyt suhteessa kielellisen tietoisuuden kehittymiseen sekä miten aikuiset tukevat lapsia loruttelu- ja sanaleikkitilanteissa.

Haastattelut tapahtuvat haastateltavalle sopivassa ympäristössä. Haastattelut äänitetään ja litteroidaan. Haastattelussa ei ole tarkoitus kerätä yksittäisiä tunnistetietoja haastateltavasta ja viimeistään litteroinnin yhteydessä kaikki mahdolliset esiin nousseet tunnistetiedot poistetaan. Kokonaisista haastatteluista ei jää muuta tallennetta kuin äänitykset ja litteroitu aineisto. Haastatteluja käytetään ainoastaan kandidaatin tutkielmaan, eikä niitä julkaista muualla. Tutkimuksessa ei mainita esiopetusyksikön nimeä.

Tutkimus on Tampereen yliopiston varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan toteuttama kandidaatin tutkielma.

Allekirjoittamalla tämän dokumentin suostut haastateltavaksi ja annat luvan haastattelun äänittämiseen, litterointiin sekä haastatteluaineiston käyttöön kandidaatin tutkielmaa varten.

Päivämäärä ja allekirjoitus:
