

TAMPEREEN YLIOPISTO

Lukemaan oppivan lapsen käsityksiä kielestä
Näkökulmana Puheesta lukemaan -menetelmä

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

MIRA MERIVIRTA

Kevät 2011

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
MIRA MERIVIRTA: Lukemaan oppivan lapsen käsityksiä kielestä. Näkökulmana Puheesta lukemaan -menetelmä.
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 67 sivua, 1 liitesivu
Toukokuu 2011

Tutkimuksen aiheena olivat lasten käsitykset kielestä ja kielen funktioista. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millä tavoin Puheesta lukemaan -menetelmän avulla lukemaan oppineet lapset ymmärtävät ja selittävät omin sanoin kieleen liittyviä käsitteitä, sekä millä tavoin Puheesta lukemaan -menetelmä heijastuu lasten vastauksissa. Tutkimuksen kohteena oli lasten kieleen kohdistuva tietoisuus, jota tarkasteltiin Puheesta lukemaan -menetelmän näkökulmasta. Tutkimuksen kohdejoukkona olivat alakoulun ensimmäisellä luokalla olevat lapset.

Tutkimus oli kvalitatiivinen tutkimus, jossa käytettiin tutkimusmenetelmänä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Teemahaastattelun avulla oli tarkoitus selvittää oppilaiden kieleen liittyviä käsityksiä pyytämällä heitä selittämään äidinkielen ja kirjallisuuden-oppiaineen alaan kuuluvia käsitteitä. Tutkimukseen liittyvät haastattelut toteutettiin pari- ja pienryhmähaastatteluina Hämeenlinnan Normaalikoululla keväällä 2011. Tutkimukseen aineistoa kerättiin yhdeltä luokalta. Yhteensä haastatteluun osallistui yhdeksän oppilasta, joista kuusi oli tyttöjä ja kolme poikia.

Tutkimuksen tuloksista voi todeta ensimmäisellä luokalla olevien lasten käsitysten kielestä edustavan Piaget'n määrittelemää konkreettisten operaatioiden kautta kielellisessä kehityksessä. Tämä ilmenee lasten käsitteiden selitysten liittymisenä konkreettisiin kokemuksiin ja esimerkkeihin kielestä ja kielen funktioista. Tutkimus osoittaa Puheesta lukemaan -menetelmän lukemaan oppimisen menetelmänä tukevan lasten kielellisen tietoisuuden kehittymistä käsitteiden osalta. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta oppilaiden ymmärtävän kielen vahvasti kirjoitetun kielen kautta, mutta puhuttu kieli nousi haastatteluissa esille kiinteänä osana kieltä. Tämä tukee Puheesta lukemaan -menetelmässä lukemaan oppimisen lähtökohtana olevan puheen vaikutusta lasten kielelliseen tietoisuuteen ja käsityksiin kielestä. Haastateltavien vastauksissa kieli ilmeni lukemisen ja kirjoittamisen kautta, joka ilmentää vahvaa lukemaan oppimisen roolia alakoulun ensimmäisellä luokalla olevan lapsen elämässä. Erilaisten lukemaan oppimisen menetelmien avulla voidaan tukea lasten kielellisen tietoisuuden kehittymistä erilaisista lähtökohdista.

Avainsanat: kielen kehitys, kielellinen tietoisuus, kielikäsitteet, lukemaan oppiminen, Puheesta lukemaan -menetelmä

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	LAPSEN KIELEN KEHITYS	6
2.1	KIELEN KEHITYS KOGNITIIVISESTA JA SOSIAALISESTA NÄKÖKULMASTA	6
2.2	PUHUTTU JA KIRJOITETTU KIELI	9
2.3	KIELELLINEN TIETOISUUS	10
2.4	KÄSITTEET AJATTELUN TYÖVÄLINEINÄ	13
2.5	KIELIKÄSITYKSET	15
2.6	ÄIDINKIELEN OPPIMINEN.....	16
2.7	ÄIDINKIELI JA KIRJALLISUUS.....	17
2.7.1	<i>Opetussuunnitelman lähtökohdat.....</i>	<i>18</i>
2.8	AIEMPIA TUTKIMUKSIA	20
3	LUKEMAAN OPPIMINEN	22
3.1	LUKEMINEN JA LUKUTAITO	22
3.2	LAPSI LUKEMAAN OPPIJANA.....	23
3.3	LUKEMAAN OPPIMISEN MENETELMÄT.....	25
3.4	PUHEESTA LUKEMAAN -MENETELMÄ	28
3.4.1	<i>Puheesta lukemaan -menetelmän vaihtoyöskentely.....</i>	<i>30</i>
3.4.2	<i>Kirjoittamaan oppiminen Puheesta lukemaan -menetelmällä</i>	<i>32</i>
4	TUTKIMUKSEN MENETELMÄT	34
4.1	KVALITATIIVINEN TUTKIMUS	34
4.2	HAASTATELU TUTKIMUSMENETELMÄNÄ.....	35
4.2.1	<i>Tutkimushaastattelu.....</i>	<i>36</i>
4.2.2	<i>Pari- ja ryhmähaastattelu.....</i>	<i>37</i>
4.2.3	<i>Lapset haastateltavina</i>	<i>37</i>
4.2.4	<i>Haastattelu vuorovaikutustilanteena</i>	<i>38</i>
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	40
5.1	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	40
5.2	TUTKIMUKSEN KOHDEJOUKKO JA AINEISTONKERUUMENETELMÄ.....	41
5.3	AINEISTON HANKINTA.....	42
5.4	AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA	43
6	TUTKIMUSTULOKSET	47
6.1	KIELI DIALOGINA	47
6.2	KIELI KÄYTÖSSÄ	48
6.3	PUHE OSANA KIELTÄ	50
6.4	LUKEMINEN JA KIRJOITTAMINEN.....	50
6.5	KIELIOPILLISET KÄSITTEET OSANA KIELELLISEN TIETOISUUDEN KEHITYSMISTÄ	53
7	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN ARVIOINTIA	55
8	POHDINTA	59

1 JOHDANTO

Kieli on lajityypillinen sosiaalinen ja psyykinen ilmiö ihmiselle. Kielen avulla muutamme maailmaa käsitteiksi. Kun hallussamme on laajalti käsitteitä ja ymmärrämme niiden välisiä suhteita, niin sitä paremmin pystymme käsitteellistämään ajatteluamme. Kieli on kaikessa oppimisessa tärkeää, sillä kielen avulla hankitaan tiedot sekä varastoidaan ne. Tämän lisäksi kieli on ajatusten, mielikuvien, mielipiteiden ja tunteiden työstämisessä tärkeä väline. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 5.) Kieli on ihmisille luonnollinen keino olla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa ja jäsentää maailmaa. Kieli on osa ihmisten toimintaa, ympäristöä ja kulttuuria. Kielelle voidaan myös määritellä erilaisia tehtäviä. Kieli on väline ajatteluun, tiedonhankintaan ja – välittämiseen, vaikuttamiseen, sosiaalisten suhteiden luomiseen ja ylläpitämiseen, tunteiden ilmaisemiseen, kielelliseen luomiseen sekä oman ja toisten käyttäytymisen säätelemiseen (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 22).

Kieli on yhteydessä lapsen koko kehitykseen, sillä kielenkäyttö on niin ajattelua kuin tunteiden ja toiminnan ilmaisemista sekä sosiaalista vuorovaikutusta. Kognitiivisen, sosio-emotionaalisen ja motorisen kehityksen myötä lapsen kielellinen kehittyminen mahdollistuu ja monipuolistuu. Kielen kehittyessä ajatukset, tunteet ja asenteet jäsentyvät ja selkeytyvät. Paljolti kielen välityksellä hankitaan tietoja ja varastoidaan niitä muistiin sekä välitetään ajatuksia ja tunteita. Kielen oppiminen tukee lapsen maailmankuvan muodostumista ja ympäristön jäsentämistä. Kielen välityksellä välittyvät lapselle suurelta osin käsitykset ihmisestä, yhteiskunnasta ja luonnosta. Myös lapsen asemaan sosiaalisessa yhteisössä vaikuttavat hänen kielelliset taitonsa. Kielellinen vuorovaikutus edistää arvojen, normien, asenteiden ja roolien omaksumista. (Koppinen ym. 1989, 7–8, 15.)

Kieltä oppiessaan lapsen voidaan todeta oppivan niin kieltä kuin kielestä, sillä lapsen kielellisten taitojen kehittyessä lapsen kielellinen tietoisuus kehittyy ja hän oppii ottamaan kielen tietoisuuden tarkastelun kohteeksi. Jokaisella ihmisellä on yksilölliset käsityksensä kielestä ja kielen olemuksesta, jotka perustuvat kielestä tehtyihin havaintoihin ja kokemuksiin. Käsitykset kielestä luodaan erilaisissa ympäristöissä ja kulttuurissa, joissa kieltä käytetään ja havainnoidaan. Lapsen kokemuksesta kielestä hallitsee se, miten kieli täyttää lapsen omia vaatimuksia. Lapsi käyttää kieltä monella tavalla, kuten aineellisten ja älyllisten tarpeidensa tyydyttämiseen, kielelliseen

vuorovaikutukseen ja tunteiden ilmaisemiseen. (Koppinen ym. 1989, 23.) Kielellisen tietoisuuden kautta lapsi kykenee suuntaamaan huomionsa sanojen merkityksiin, muotoihin ja funktioihin (Karvonen & Rikkola 2006, 9). Jokaisella ihmisellä on yksilölliset käsityksensä kielestä ja kielen olemuksesta, jotka perustuvat kielestä tehtyihin havaintoihin ja kokemuksiin. Käsitykset kielestä luodaan erilaisissa ympäristöissä ja kulttuurissa, joissa kieltä käytetään ja havainnoidaan. Lapsen kokemusta kielestä hallitsee se, miten kieli täyttää lapsen omia vaatimuksia. Lapsi käyttää kieltä monella tavalla, kuten aineellisten ja älyllisten tarpeidensa tyydyttämiseen, kielelliseen vuorovaikutukseen ja tunteiden ilmaisemiseen. (Koppinen ym. 1989, 23.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaisia käsityksiä alakoulun ensimmäisellä luokalla olevilla lapsilla on kielestä ja kielen käytöstä, sekä millaisia merkityksiä lapset antavat kielelle ja minkälaisia funktioita he kielellä kokevat olevan. Tutkimuksen tavoitteena on pohtia lasten kielellisen tietoisuuden kehittymistä ja ilmenemistä lapsilla, jotka ovat opetelleet lukemaan Puheesta lukemaan -menetelmän avulla. Tutkimusmenetelmänä tutkimuksessa käytetään tutkimushaastatteluja. Haastatteluissa saatavia vastauksia peilataan tutkimuksen teoreettiseen pohjaan. Tutkimuksen lähtökohtana ovat aiheesta aiemmin tehdyt tutkimukset, joissa on tarkasteltu lasten käsityksiä kielestä ja kielen luonteesta (esim. Dufva, Alanen ja Aro).

Tämä pro gradu-tutkielmani on jatkoa vuonna 2009 tekemälleni kasvatustieteen kandidaatintutkielmalle, jossa tutkimukseni aiheena olivat lasten käsitykset kielestä ja kielen funktioista (ks. Merivirta, 2009). Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, miten eri-ikäiset lapset ymmärtävät ja selittävät omin sanoin kieleen liittyviä käsitteitä, ja miten nämä käsitykset eroavat keskenään eri-ikäisillä lapsilla. Tutkimukseni kohteena oli lasten kieleen kohdistuva tietoisuus. Tutkimukseeni osallistuneet lapset olivat ensimmäisellä ja viidennellä luokalla. Toteutin tutkimukseni puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Tutkimukseni tuloksista voitiin todeta, että eri-ikäisten lasten kielellinen tietoisuus ilmenee eri tavoin, sillä viidennellä luokalla olleiden lasten käsitykset kielestä edustivat kielellisen tietoisuuden osalta kehittyneempiä vastauksia kuin ensimmäisellä luokalla olleiden lasten. Tutkimuksessa lasten kieltä koskevissa käsityksissä esille nousi kaksi teemaa; yleisesti kieli ymmärrettiin kirjalliseksi kieleksi ja kieli nähtiin vahvasti koulukontekstiin sitoutuvana asiana. Tutkimustulosten pohjalta voitiin todeta alakouluikäisten lasten kieleen liittyvien käsitysten olevan vahvasti kouluun ja koulun kieliympäristöön liittyviä.

2 LAPSEN KIELEN KEHITYS

2.1 Kielen kehitys kognitiivisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta

Kielen kehitys on olennainen osa lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Kielen avulla lapsi jäsentää havaintomaailmaansa, hankkii ja saa tietoja sekä tutustuu ympäristöönsä. Kieli on käyttäytymisen säätelijä sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen, tunteiden ja ajatusten viestintäväline. Kielelliset taidot suuntaavat lapsen kehitystä ja ovat kiinteästi yhteydessä oppimiseen niin kehityksen varhaisvaiheessa kuin kouluiässä. (Lyytinen 2000, 105.) Kielen oppimista on tutkittu paljon tarkastellen sitä erilaisista näkökulmista. Kielen oppimisteoriat sijoittuvat välille, jonka toista ääripäätä edustaa behavioristinen näkemys ja toista ääripäätä mentalistinen eli rationaalinen ajattelutapa. (Leino 1979, 52–53.)

Kielen omaksumista voidaan tutkia ja pohtia erilaisista teoreettisista lähtökohdista. Kielen oppiminen on monimutkainen tapahtuma, jota ei voida selittää vain biologista kypsymistä ja oppimista painottavasta näkökulmasta. Kognitiivisen näkökulman mukaan lapsi on aktiivinen oppija rakentaen itse käsityksensä niin kielestä kuin ympäröivästä maailmasta. Lapsen oma toiminta ja toiminnan kautta tapahtuva oivaltaminen on edellytys uusien asioiden oppimiselle. (Lyytinen 2000, 105–106.) Kognitiivisen psykologian edustaja Jean Piaget on todennut kielen kehityksen riippuvan lapsen muusta kognitiivisesta kehityksestä (vrt. Eric H. Lennebergin teoria lapsen biologisesta kypsymisestä). Piaget'n mukaan tässä kehityksessä voidaan erottaa erilaisia kausia. Jokaiselle kaudelle on ominaista tiettyntyyppiset toiminnot. Kehitys etenee näiden kausien mukaan aina samassa järjestyksessä. Jotta lapsi voi siirtyä seuraavalle kaudelle, tulee hänen hallita edellisen kauden toiminnot. Kehitykseen voivat vaikuttaa edistävästi tai hidastavasti ympäristötekijät, mutta ne eivät silti voi muuttaa kausien järjestystä. (Leino 1989, 59.) Piaget'n on todennut kognitiivisen kehityksen olevan mahdollista ilman kieltä, mutta sen sijaan kielen omaksuminen on kiinteästi yhteydessä kognitiiviseen kehitykseen yleensä (Lyytinen 2000, 106).

Leiwon (1989, 60, 62) mukaan kognitiivinen ja kielellinen kehitys eivät aina etene yhtäaikaaisesti, vaikka kielellisen ja kognitiivisen kehityksen välillä on havaittu yhteenkuuluvuutta.

Erilaisia kehityksellisiä kausia Piaget on todennut olevan neljä. Ensimmäinen kausi on sensomotorinen kausi, jolloin lapsen motoriikka ja havainnot kehittyvät ja koordinoituvat. Tätä kautta seuraa esioperationaalinen eli esikäsitteellinen kausi noin 2–7 vuoden iässä, jota jatkaa konkreettisten operaatioiden kausi. Edellä mainittujen kahden ensimmäisen kauden tyypillisinä piirteinä esiintyy lapsen kehittyminen toimimaan ympäristönsä suhteen älyllisesti, kuten luokittelemaan ja etsimään samankaltaisuuksia ja eroja. Konkreettisten operaatioiden kausi kestää lapsella noin 11 vuoden ikään asti, jolloin alkaa muodollisten operaatioiden kausi. Tälle kaudelle siirryttäessä lapsi hallitsee konkreettisten asioiden loogisen käsittelyn, mutta hän ei vielä pysty täysin abstraktiin ajatteluun. Abstrakti ajattelu kehittyy vasta tämän neljännen kauden aikana. (Leiwon 1989, 59–60.) Säljön (2004, 59) mukaan konkreettisten operaatioiden kaudella lapsi on riippuvainen näkemästään ja kuulemastaan. Tämän kauden aikana hypoteettisten ja vaihtoehtoisten päätelmien tekeminen on lapselle vaikeaa. Sen sijaan muodollisten eli formaalisten operaatioiden kaudella lapsi osaa jo tehdä abstrakteja loogisia päätelmiä ja ajatella hypoteettisesti. Yleisesti Piaget'n määrittelemät kaudet sisältävät ajatuksen lisääntyvästä abstraktoitumisesta ja inhimillisen ajattelun älyllistymisestä. Piaget'n mukaan näiden kykyjen kehittyminen tapahtuu, kun lapsi on aktiivinen ja toimii fyysisesti sekä älyllisesti ympäristössään. (Säljö 2004, 59.) Piaget'n määrittelemien eri vaiheiden väliset ikäraajat ovat keskimääräisiä, ja näiden vaiheiden sijoittuminen vaihtelee suuresti yksilöittäin. Eri vaiheissa kielen oppimisprosessi etenee eri tavoin. (Leino 1979, 55.)

Piaget'n kielen kehityksen teoriaan kuuluu kiinteänä osana hänen näkemyksensä semioottisesta funktiosta. Piaget'n mukaan kielen kehittyminen on osa semioottisen eli symbolisen funktion kehittymistä. Ensimmäisen kerran tällainen kehitys ilmenee lapsen alkaessa jäljitellä jotakin toimintaa, vaikka jäljittelymalli ei ole enää välittömästi havaittavissa. Tällaisen jäljittelyn Piaget olettaa edellyttävän jonkinlaisen symbolisen esityksen olemassa oloa ajattelussa. Semioottisen funktion kehittyminen merkitsee ajattelun irtaantumista toiminnasta. Tämä kehitys päättää sensomotorisen kauden. Semioottisen funktion ilmentymänä kieli on merkittävin ja ainutlaatuinen, sillä kieli on luonteeltaan sosiaalista ja sisältää jo itsessään kognitiivisen ajattelun välineitä, kuten käsitteiden järjestelmiä. (Leiwon 1989, 60.)

Piaget'n teorian mukaan lapsi ajattelee konkreettisesti, realiteeteissa pitäytyen noin 11–12 vuoden ikäiseksi asti. Formaalisen ajattelun vaiheeseen siirtyessään lapsi pääsee irti tästä konkreettisesta ajattelustaan, mikä alkaa heijastua niin lapsen kirjoituksessa kuin puheessa. (Saarinen 1982, 62.) Piaget'n teorian pohjalta on tutkittu lasten sanoille antamia abstrakteja

selityksiä. Tutkimuksen mukaan lasten sanojen abstraktien selitysten lukumäärä ylittää sanan konkreetit selitykset 9–10-vuotiailla lapsilla (Saarinen 1961).

Kehityspsykologian edustajiin kuuluneen Vygotskin ajatukset edustavat lähestymistapaa, jossa painottuvat sosiokulttuuristen tekijöiden huomioiminen yksilön kehityksessä sekä sitä kautta kielenoppimisessa ja kielenkäytössä. Vygotskin ajattelussa keskeistä on inter- ja intrasubjektiivisuudella. Intersubjektiivuudella tarkoitetaan yksilöiden välisiä tasoja, jotka siirtyvät intrasubjektiivisiksi eli yksilön sisäisen tason ilmiöiksi. Tällä tavoin yksilö oppii vähitellen itse säätelemään toimintaansa. Tässä prosessissa kieli on tärkeässä roolissa. Vygotskin tärkeimpiä johtoteemoja on, että kehittyvän puheen ja yleisesti kielen avulla ajattelu järjestäytyy ulkoisesta sisäiseksi. Vygotski ei kuitenkaan kieltänyt geneettisten tekijöiden vaikutusta. (Alanen 2000, 95–98.) Vygotski näki, että lapsen puhe on sosiaalista alkuperää kehittyen vuorovaikutuksessa sosiaalisesta puheesta sisäiseksi puheeksi ja sitä kautta edelleen ajatteluksi (Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006, 13). Alasen (2000, 98) mukaan Vygotskin ajatuksia tietoisuuden sosiaalisesta alkuperästä tulisi ymmärtää niin, että yksilö tiedostaa ensin itsensä suhteessa toisiin ja vasta sosiaalisen interaktion kautta yksilö ymmärtää itsensä.

Vygotskin ajatuksissa intersubjektiivisuuden ja intrasubjektiivisuuden suhde ilmenee selvimmin hänen näkemyksessään oppimisen lähikehityksen vyöhykkeestä. Lähikehityksen vyöhyke on Vygotskin (1978, 86) mukaan todellisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välinen etäisyys. Itsenäinen ongelmanratkaisu määrittää todellisen kehitystason, potentiaalisen kehitystason sen sijaan aikuisen johdolla tai kyvykkäämmän ikätoverin kanssa yhteistyössä tapahtuva ongelmanratkaisu. Oppimistapahtumassa tulisi luoda tällainen lähikehityksen vyöhyke, jossa lapsen ja ympäristön sosiaalisen interaktion kautta lapsen sisäiset kehitysprosessit saavat tilaisuuden toimia. Tämä Vygotskin ajatus ihmisen potentiaalisesta kehityksestä kritisoi opetusta, joka on mitoitettu lapsen sen hetkisen osaamisen mukaan. Mikäli lapselle opetetaan asioita, jotka hän jo osaa, ei hän kehity pidemmälle. (Alanen 2000, 99–100.)

Kieli on vain ihmisille tyypillinen mekanismi merkitysten tuottamiseen. Kielen avulla yksilöt ja yhteisöt voivat luoda sekä käsitellä tietoja ja tiedoista voidaan keskustella. Kieli toimii myös käsitysten ja tietojen niin sanottuna tallentamiseen tarkoitettuna mekanismina. Näin kieli mahdollistaa tapahtumien tulkitsemisen käsitteellisillä termeillä, joiden avulla ihminen voi vertailla ja oppia kokemuksista. Ihmisen tiedonhankinnan ja –säilytyksen edellytyksenä on kyky säilöä ja järjestää kokemuksia käsitteisiin ja ryhmiin. Verrattuna muihin lajeihin, on ihmisillä kielen ansiosta ainutlaatuinen kyky jakaa kokemuksia muiden kanssa. Kommunikoimalla ja olemalla vuorovaikutuksessa muiden kanssa tulee lapsi osalliseksi siitä, miten ihmiset hänen ympäristössään selittävät ja käsittävät ilmiöitä. Kielellisesti koodatut ilmaukset sisältävät

sisältömaailman ja nimitykset. Kun lapsi omaksuu nämä kielellisesti koodatut ilmaukset, voi hän muodostaa kontaktin muihin. (Säljö 2004, 32–33, 65.)

2.2 Puhuttu ja kirjoitettu kieli

Kieli ilmenee eri tavoin. Näistä ilmenemismuodoista tärkeimmät ovat puhuttu ja kirjoitettu kieli. Kehityshistoriallisesta näkökulmasta katsottuna puhuttua ilmaisua pidetään ihmisen ensisijaisena kielenä ja kirjoitettua ilmaisua toissijaisena kielenä. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 11.) Puhuttu kieli on ihmisen ensimmäinen äidinkieli ja kielen alkuperäinen muoto. Puhutun kielen perusominaisuuksia ovat dialogisuus, aikasidonnaisuus ja tilannesidonnaisuus. Nämä perusominaisuudet pysyvät kirjakielen rinnallakin. (Hakulinen 2006, 128–129.) Puhuminen ja kuunteleminen ovat puhutun kielen taitoja, kun taas kirjoitetun kielen taitoja ovat lukeminen ja kirjoittaminen (Ahvenainen & Holopainen 2005, 11). Ihmisten puhe on kehittynyt yhteistyötä palvelemaan (Hakulinen 2006, 133). Niin puhutulla kuin kirjoitetulla kielellä on oma tehtävänsä (Krokkfors & Wäre 2002, 86). Siirtyminen puhutusta kielestä kirjallisen kulttuurin piiriin kuuluu kouluikään. Tähän kirjalliseen kulttuuriin liittyy kiinteästi kirjoitetun kielen oppiminen. (Leiwo 2000, 203.) Sekä lukeminen että kirjoittaminen sisältyvät kirjoitetun kielen kehittymiseen (Trageton 2007, 195).

Puhutun ja kirjoitetun kielen suhdetta voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta. Toisaalta voidaan nähdä kyseessä olevan kielen kaksi eri olomuotoa, joilla on niin yhteisiä ominaisuuksia kuin perustavanlaatuisia eroja tietyillä alueilla. Toisen näkökulman mukaan sen sijaan voidaan katsoa, että on kyse kielestä, joka on yksi kokonaisuus suunnattomine variaatioineen. Tällöin puhutun ja kirjoitetun kielen piirteet ovat osa variaatiota, joka on systemaattista selittyen kontekstista. (Hiidenmaa 2004, 231.) Hiidenmaa (2004, 231) toteaa, että puhuttua ja kirjoitettua kieltä ei saisi mieltää kahdeksi täysin erilliseksi ilmiöksi. Krokkfors ja Wäre (2002, 86) näkevät puhutun ja kirjoitetun kielen olevan luonteiltaan aivan erilaisia. He myös huomauttavat, että ei ole olemassa vain yhtä puhuttua ja kirjoitettua kieltä, vaan joukko erilaisia puhuttuja ja kirjoitettuja kielimuotoja (Krokkfors & Wäre 2002, 86).

Puhuttu ja kirjoitettu kieli ovat monessa suhteessa erilaisia, vaikka niissä on yhteisiäkin piirteitä. Yksi keskeisimmistä eroista on puhutun ja kirjoitetun kielen tuottamiseen ja ymmärtämiseen liittyvissä sensoris-motorisissa prosesseissa, jotka ovat erilaisia. Puhutussa kielessä keskeistä on auditiivinen informaatio, kun taas kirjoitetussa kielessä visuaalinen informaatio. Lukemaan opettelevan lapsen on opittava käyttämään jäsentynyttä kieltä aivan uudella tavalla. Tämä ei tarkoita vain kirjainten opettelua, vaan lapsen tulee opetella miten koko

kielellinen informaatio välittyy. Lukemaan opettelevalla lapsella kieli näyttäytyy erilaisena lisäksi uudenlaisen sanaston, kieliopin ja uusien kielenkäytön lajien muodossa. (Dufva 2000, 79–81.) Leiwo (2000, 204) huomauttaa, että kirjoitusta ei pidä pitää vain kirjoitettuna puheena, sillä kirjoituksessa ei voida käyttää puheeseen liittyviä asioita, kuten eleitä, ilmeitä tai äänenpainoja. Lisäksi kirjoitetulla kielellä on omat kieliopilliset norminsa verrattuna puhuttuun kieleen. (Leiwo 2000, 204). Puhutun ja kirjoitetun kielen läheinen yhteys ilmenee suomen kielessä niin, että puhutun kielen abstrakti äänne näkyy konkreettisesti kirjainmerkkienä tekstissä. Suomen kielessä äänneiden maailma on melkein yhtä kirjainten maailman kanssa. (Siiskonen, Poikkeus, Aro & Ketonen 2004, 274.)

Dufva (2000, 84–87) arvioi kielenkäytön ja yleensäkin näkemyksen kielestä olevan yhteiskunnassamme kirjoitettuun kieleen painottuvaa. Hänen mukaansa kielenkäyttöä arvioidaan paljolti kirjoitetun kielen näkökulmasta. On mahdollista, että kielitieteenkin nykykäsitys kielestä on kulttuurin rakentama, jonka vuoksi kielellisen tietoisuuden tutkimusta tulisi myös tarkastella tästä näkökulmasta ja asettaa kyseenalaiseksi se, mitä itse asiassa tutkimme. Dufva (2000, 86) pohtiikin, kuinka paljon esimerkiksi lapsen kielellistä tietoisuutta tutkittaessa tutkitaan todella sitä, mitä ja miten lapsi ymmärtää kielestä, vai tutkimmeko todellisuudessa sitä, miten lapsi on sisäistänyt oman yhteisönsä kulttuurisen tavan hahmottaa ja puhua kielestä. Dufvan (2000, 86) mukaan kielitietoisuuden tutkimuksissa tulisi nähdä kognitiivinen alue lapsen ja hänen ympäristönsä systeemisenä toimintana, eikä tulisi liiaksi keskittyä kognitiiviseen toimintaan.

2.3 Kielellinen tietoisuus

Kielellisen tietoisuuden määrittely käsitteenä on Alasen (2006, 11) mukaan usein vaikeaa. Kielellisen tietoisuuden määrittelyä voidaan lähestyä eri näkökulmista ja määrittelijästä riippuen termi saa erilaisia pohjimmiltaan kuitenkin samaa ilmiötä kuvaavia sisältöjä. Kielellistä tietoisuutta ovat määritelleet ja pohtineet muun muassa Tornéus (1991), Mattingly (1972), Poskiparta ym. (1994), Van Lier (1995) ja Eskelä-Haapanen (2003). (Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006, 16–23.)

Kielellisellä tietoisuudella tarkoitetaan kielen ottamista pohdinnan kohteeksi, niin sanottua ulkopuolista asennoitumista kieleen. Tällaista tarkastelutapaa kutsutaan metalingvistiseksi, jolloin huomio siirtyy sanojen merkityksestä niiden muotoon ja funktioon. (Julkunen 1993, 70; Tornéus 1991, 8–9.) Ahvenainen ja Holopainen (2005, 16) toteavat kielellinen tietoisuus-nimityksen tarkoittavan kielelliseen toimintaan liittyviä metataitoja, jolloin tarkkailun kohteena voivat olla kielen eri tasot. Aro (2006b, 90) sen sijaan määrittelee metakielellisen tietoisuuden toiminnaksi; muistamiseksi, puhumiseksi sekä ajatusten ja toisten puheen prosessoinniksi. Dufva, Alanen ja Aro

(2003, 296) ymmärtävät kielellisen tietoisuuden olevan monitahoinen ilmiö, joka viittaa tietoisuuteen niin kielen muodollisista ja rakenteellisista asioista kuin tietoisuuteen kielen merkityksistä, funktioista ja käytöstä. Heidän mukaansa kielellinen tietoisuus ja kielenoppiminen yleensä ovat kognitiivisia ilmiöitä, jotka sitoutuvat sosiaaliseen todellisuuteen. Tornéus (1991, 9–10) toteaa metalingvistisen asennoitumisen olevan osa kielellistä ja kognitiivista kehitystä, mutta ei kuitenkaan niiden itsestään selvä osa. Kohonen ja Eskelä-Haapanen (2006, 10) näkevät kielellisessä tietoisuudessa olevan kyse yleisestä kielikasvatuksesta vuorovaikutteisena oppimisprosessina. He myös toteavat kielellisen tietoisuuden merkitsevän ensisijaisesti uteliaisuutta kieleen (Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006, 25). Lapselle kielellinen tietoisuus kehittyy vähitellen (Poikkeus, Ketonen & Siiskonen 2004, 69).

Kielellinen tietoisuus jaetaan yleensä viiteen osa-alueeseen: fonologiseen, morfologiseen, semanttiseen, syntaktiseen ja pragmaattiseen tietoisuuteen. Fonologinen tietoisuus tarkoittaa metalingvistisiä taitoja tarkastella kieltä. Fonologinen tietoisuus on taitoa hahmottaa sanojen äännerakenne sekä erotella ja yhdistää äänneitä. Morfologinen tietoisuus on sanatietoisuutta eli tietoisuutta siitä, kuinka sanat rakentuvat ja kuinka ne taipuvat. Semanttinen tietoisuus on sanojen merkityksen ymmärtämistä eli kykyä luokitella ja määritellä sanoja. Syntaktinen tietoisuus eli lausetietoisuus on tietoisuutta siitä, miten sanat liittyvät toisiinsa lauseiksi sekä tekstiksi ja pragmaattinen tietoisuus on tietoisuutta kielen käyttötehtävistä. (Lerkanen 2006, 30–33; Poikkeus ym. 2004, 69.) Myös Tornéus (1991) puhuessaan kielellisestä tietoisuudesta erottelee kielen ymmärtämiseen liittyviä alueita toisistaan (Julkunen 1993, 73). Ahvenaisen ja Holopaisen (2005, 30–31) mukaan kielellinen tietoisuus merkitsee tietoisuutta puhutusta kielestä, jolloin lapsi ensin tulee tietoiseksi kielen prosodisista piirteistä, kuten sävelkulusta, melodiasta, painosta, rytmistä. Tälle pohjalle rakentuu vähitellen fonologinen tietoisuus, joka sitten toimii pohjana ortografiselle tietoisuudelle, eli tietoisuudelle kirjoitetusta kielestä, sanoista ja niiden muodoista. Viimeisimpinä opitaan semanttinen ja syntaktinen tietoisuus. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 30–31.) Kielellisen tietoisuuden alueista fonologista tietoisuutta pidetään keskeisimpänä edellytyksenä lukemaan oppimisen taitamiseksi (Poikkeus ym. 2004, 69). Lisäksi grafeeminen tietoisuus on lukutaidon oppimisen kannalta tärkeä taito. Tällä taidolla tarkoitetaan äänne-kirjain-vastaavuuden oivaltamista sekä kirjoitetun kielen yksikköjen sujuvaa käsittelemistä. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 17.)

Ratkaisevassa asemassa kielellisen tietoisuuden kehityksessä on lapsen kognitiivinen kehitystaso (Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006, 24). Kielellisen tietoisuuden kehittämisessä on lasten välillä yksilöllisiä eroja. Kielellinen tietoisuus kehittyy vähitellen lapsen oppiessa kieltä ja käyttäessä sitä eri tilanteissa. (Tornéus 1991, 9–10.) Lapsen kasvaessa hänen taitonsa tehdä

huomioita kielestä kehittyä, hän oppii puhumaan kielestä ja toimimaan tietoisesti kielen avulla. Otettaessa kieli tietoisesta tarkastelun kohteeksi, pystytään kielen ominaisuuksia reflektoimaan sekä sen piirteitä erittelemään ja analysoimaan. (Dufva ym. 2003, 297.) Lerkkasen (2006, 30) mukaan lapsen kielellinen tietoisuus kehittyy kielen kokonaisvaltaisesta hahmottamisesta yhä yksityiskohtaisempaan kielen rakenteiden havaitsemiseen. Tämä tapahtuu yhtäaikaaisesti lapsen muun kielen kehityksen kanssa. Kielellisen tietoisuuden kehittyessä lapsi oppii vähitellen tuntemaan myös erilaisia kieleen liittyviä käsitteitä, kuten kirjain, äänne, tavu, sana ja lause sekä operoimaan niillä joustavasti eri tilanteissa. (Lerkkanen 2006, 30.) Ahvenainen ja Holopainen (2005, 13, 17) toteavat kielellisen tietoisuuden liittyvän kaikkiin kielen osa-alueisiin ja kielen tasoihin, joita ovat muun muassa puhuttu ja kirjoitettu kieli sekä kielen tuottaminen ja vastaanotto. Lapsen kielellisen tietoisuuden kehittymisen katsotaan ajoittuvan sujuvan puhumisen ja alkavan lukemisen väliin, vaikka jo viimeistään esikouluiässä lapsi osaa tietoisesti arvioida omaa kielellistä toimintaansa (Ahvenainen & Holopainen 2005, 17). Poikkeus ym. (2004, 69) esittävät kielellisen tietoisuuden kehityksen alkavan silloin, kun lapsi kohtaa kirjoitetun kielen maailman. Kohosen & Eskelä-Haapasen (2006, 24) määrittelevät kielellisen tietoisuuden heräävän silloin, kun lapsi alkaa tietoisesti käyttää tietoa itse kielestä sekä sen muodoista. Lisäksi lapsi ottaa kielen pohdiskelujensa kohteeksi ja konkreettisesti osoittaa sen kiinnostuksellaan painettua materiaalia kohtaan. Tällöin lapsi myös huomaa eron puhutun ja kirjoitetun kielen välillä. (Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006, 24.)

Alasen (2006, 23) mukaan lasten kielellinen tietoisuus on aina moniäänistä johtuen siitä, että kieltä omaksutaan eri konteksteissa, kuten kotona ja koulussa. Lasten kielellisen tietoisuuden moniäänisyyteen vaikuttaa myös se, että kielellistä tietoutta välittävät erilaiset ihmiset. Tällainen moniäänisyyden käsitys heijastelee näkemystä siitä, että lapsen puheyhteisössään käymään dialogiin heijastuu eri puhujien, puhelajien ja tilanteiden kirjo. (Alanen 2006, 23.)

Lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen ovat Leiwon (1989, 118) mukaan tärkeitä kielellisten toimintojen kehitysvaiheita, sillä luku- ja kirjoitustaidon oppimisen myötä lapsen metalingvistinen tietous alkaa kehittyä. Tällöin lapsi tulee tietoiseksi äänne-, tavu- sekä sanarakenteesta ja hänelle kehittyy kyky operoida kielellisellä materiaalilla. Myös Dufva ym. (2003, 300) ovat tutkimuksissaan todenneet lukutaidon oppimisella olevan vaikutusta lapsen kielellisen tietoisuuden kehittymiseen. Lukutaidon opittuaan lapsen kielellinen tietoisuus alkaa vahvasti suuntautua kirjoitetun kielen kautta, ja lapsi alkaa ymmärtää kielen vahvasti kirjoitettuna ja kirjallisena. Tällöin puhuttu kieli ja vuorovaikutus näyttäytyvät lapselle toissijaisina kielen olomuotoina. (Dufva ym. 2003, 300.)

Kielitietoisuuden kehittämisessä kyse on siitä, mihin ja miten lapsen tietoisuutta suunnataan. Tässä tietoisuuden kehittämisessä olennaista on keskusteleva ja neuvotteleva näkökulma, jossa merkitysten ja muotojen moninaisuudesta puhutaan. Kielitietoisuuden kehittämistä ei tulisi nähdä autoritaarisena tiedon jakeluna. (Dufva 2000, 87–88.)

Kielellisen tietoisuuden kehittymistä on useimmiten tutkittu kehityspsykologian viitekehyksessä. Tutkimuksen menetelmien avulla pyritään keräämään tietoja siitä, miten lapset ja aikuiset havaitsevat kieltä tai tekevät kieltä koskevia päätelmiä ja arvioita. Kielellisen tietoisuuden tutkimusten yhteydessä on myös tutkittu lasten käsityksistä kielellisistä käsitteistä, kuten sanasta. (Alanen 2006, 11.)

2.4 Käsitteet ajattelun työvälineinä

Käsite eli yleistys on ihmisen ajattelun työväline, jonka avulla todellisuutta hahmotetaan. Kokemusten ja tietojen lisääntyessä henkilön käsitteille antamat merkitykset ja käyttöyhteydet muuttuvat. Käsitteet eivät ole kiinteitä ajatusmääreitä, vaan ne muuntuvat toisikseen ja viittaavat aina myös toisiin käsitteisiin. Käsitteistä muodostuu yleistyksiä, joko tietoisuudessa tai tiedostamattomassa. (Karlsson & Riihelä 1991, 22.)

Käsitteet voidaan jakaa kokemuseräisiin eli empiirisiin käsitteisiin sekä teoreettisiin eli abstrakteihin käsitteisiin. Kokemuseräiset käsitteet syntyvät ihmisen tehdessä havaintoja, vertailemalla ja luokittelemalla. Kokemuseräiset käsitteet syntyvät aistien, tunteiden ja järjelyn avulla, ja ne ovat kuvailevia. Teoreettisia käsitteitä ihminen muodostaa, kun hän etsii ilmiöiden syntyä ja alkuperää, niiden ytimenä olevaa periaatetta. Tällöin pyrkimyksenä on nähdä, mitkä ovat ilmiön olennaiset piirteet sekä mikä on ilmiön suhde muihin ilmiöihin. Näistä eri tekijöistä muodostuu käsitejärjestelmä. Eri näkökulmia voidaan myös yhdistää ja luoda uusia käsitteitä. Teoreettisten käsitteiden järjestelmää voidaan rakentaa monin tavoin, kuten keskustelemalla, hankkimalla tietoa eri tietolähteistä, tutkimalla tai analysoimalla. (Karlsson & Riihelä 1991, 22–23.)

Arkiset toiminnot, joiden yhteydessä käsitteet syntyvät määräävät käsitteiden sisältöä ja alaa. On olemassa niin arki- kuin tieteellisiä käsitteitä. Arkikäsitteitä esimerkiksi esikouluikäinen lapsi käyttää sujuvasti, mutta ei ole välttämättä niistä tietoinen niin, että osaisi ne sanallisesti määrittellä. Arkikäsitteet, joita lapsi käyttää, saattavat jäädä tiedostamattomiksi eli tarkoin määrittelemättä. Tämä ei kuitenkaan estä lasta käyttämästä näitä käsitteitä. Tieteellisen käsitteen lapsi voi oppia sanallisesti, vaikka hänellä ei olisi tähän käsitteeseen liittyvää suoranaista kokemusta. Tämän seurauksena on, että käsitteen käyttäjä ei välttämättä hallitse abstraktia ajatusrakennelmaa, joka

sisältyy käsitteeseen. Tieteelliset käsitteet ovat koulussa niin tietoisia kuin tahdonalaisia ollen teoreettisen toiminnan kohteina sekä niihin liittyvän työn tuotteita. (Pynnönen 2006, 158.)

Arkikäsite liittyy heijastamansa kohteen tiettyyn havainnolliseen elämäntilanteeseen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että arkikäsite sisällyttäisi kohteen johonkin loogiseen systeemiin. Sen sijaan tieteellinen käsite yhdistää tarkoittamansa kohteen loogisten kategorioiden ja vertailujen järjestelmään. Lasten omat havainnot, assosiaatiot ja kokemukset ohjaavat lasta saamaan otetta käsitteistä. Lapsi tarvitsee paljon kokemuksia ja näiden kielentämistä, ennen kuin lapsi pääsee alkeellisista yleistyksistä aikanaan aidon käsitteen tasolle. Kieli on se väline, joka mahdollistaa yleistämisen. Sanan merkityksen kasvupohja on kielessä itsessään, toteaa Pynnönen. Lapsi muodostaa ilmiöiden ja niitä tarkoittavien sanojen välille yhteyksiä eritasoisten yhdistelmien avulla. Tällöin ei kuitenkaan vielä ole kyse aidoista käsitteistä. (Pynnönen 2006, 158–159.)

Lapsi tarvitsee teoreettisia käsitteitä jo ennen, kun hän niitä edes ymmärtää. Toimiessaan lapsi käyttää teoreettisia käsitteitä ja muodostaa niistä mielessään merkityksiä. Näitä merkityksiä lapsi yhdistää omiin havaintoihinsa, kunnes teoreettinen käsite saa hänen ajattelussaan muodon, ja hän voi ottaa käsitteen laajemmin käyttöönsä. Tällöin käsitteestä tulee lapselle henkilökohtainen käyttöväline. (Karlsson & Riihelä 1991, 25.) Vygotskin (1982, 154) mukaan käsite on mutkikas ja aito ajattelutapahtuma, eikä vain muistin välityksellä omaksuttavissa oleva assosiaatioyhteyksien joukko. Vygotski on todennut käsitteiden hallinnan edellyttävän lapselta hänen ajattelunsa nousemista sisäisessä kehityksessä korkeammalle tasolle.

Vygotskin (1987) mukaan lapsella on kahdenlaisia käsitteitä. Toiset näistä käsitteistä ovat jokapäiväisiä, spontaaneja, toiset tieteellisiä, ei-spontaaneja. Spontaanit jokapäiväiset käsitteet kehittyvät lapsen päivittäisten kokemusten kautta. Näiden käsitteiden vastakohtana ovat ei-spontaanit tieteelliset käsitteet, joita ovat esimerkiksi aikuisen lapselle koulussa kertoma käsite. Näiden käsitetyyppien välille ei Vygotskin mielestä voi tehdä jyrkkää jakoa, vaan kyseessä on yhtenäinen järjestelmä, jossa molemmat käsitetyypit vaikuttavat toisiinsa. Näiden kahden käsitetyypin välillä kuitenkin on eroja, kuten niiden erilainen suhde lapsen omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin ja kokemukselliseen tietoon. (Alanen 2000, 100.)

Vygotski (1982) toteaa, että psykologisesti sanamerkityksinä ilmenevät käsitteet kehittyvät. Kehitys on siirtymistä yhdestä yleistyksen rakenteesta toiseen. Ihmisen kaikkina ikäkausina sanan merkitys on yleistys, mutta saman sanan merkitykset kehittyvät. Lapsen omaksuessa ensimmäisen kerran jonkin sanan, johon liittyy tietty merkitys, alkaa sanan kehitys. Kehityksen myötä sana saavuttaa aidon käsitteen vaiheen. Tämä sanan merkitysten ja käsitteiden kehitysprosessi vaatii monien eri funktioiden kuten tahdonalaisen tarkkaavaisuuden, vertailun ja erittelyn kehittymistä.

Vygotski näkee sanan merkityksen rakenteen olevan enemmän dynaaminen kuin staattinen niin, että lapsen kehittyessä merkitysrakenne muuttuu. (Vygotski 1982, 154, 213.)

Kielen ilmiöiden kuvaamiseen tarvitaan sanoja ja ilmaisutapoja, jotta niistä voidaan puhua. Kuvauksen pohjana on käsitejärjestelmä, joka sisältää niin termejä kuin niiden suhteita toisiinsa sekä soveltamiskriteereitä ja -tapoja. Käsitejärjestelmä ei käytännössä kuitenkaan ole johdonmukainen tai sisäisesti ehjä järjestelmä. Sanat ja ilmaisutavat muotoutuvat alati johtuen näkökulmien, kuvauksen kattavuuden tai teoriataustan muuttumisesta. Sanat ja ilmaisutavat, joita kuvaamisessa käytetään, suuntaavat kuvaajan huomiota joihinkin ominaisuuksiin, jolloin toiset ominaisuudet jäävät vähemmälle huomiolle. Myös tietyt normit ohjaavat käsitejärjestelmän ilmenemistä ja tiettyjen käsitteiden ymmärtämistä. Kouluissa äidinkielen yhteydessä käsitejärjestelmä liittyy usein äidinkielen kieliopin opettamiseen. Tällaisen opetuksen tavoitteena on antaa oppilaille välineitä analysoida äidinkieltä sekä muita vieraita kieliä. Tällöin käsitejärjestelmää yleensä sovelletaan kieliainekseen kielen itsensä kuvaamisen jäädessä vähäiseksi. (Vilkuna 2006, 19–20.)

2.5 Kielikäsitukset

Kielikäsitukset ovat Aron (2006) mukaan käsityksiä, joita ihmisillä on kielestä ja kielen luonteesta. Kielikäsitteitä voidaan tarkastella eri näkökulmista. Kognitivistiset suuntaukset pitävät käsityksiä pysyvinä ominaisuuksina, kun taas dialoginen näkökulma ymmärtää käsitykset kognitiivisuuden lisäksi sosiaalisiksi ja vuorovaikutteisiksi. Dialogisen näkökulman mukaan käsitysten muodostuminen ja niistä puhuminen on sosiaalista toimintaa. (Aro 2006b, 88–89.)

Dufva ym. (2003, 331) näkevät käsitysten syntyvän ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Näin ollen voidaan todeta lasten kielikäsitteiden olevan aina jollakin tavoin peräisin toisilta ihmisiltä. Kielikäsitteet ovat osa lasten metakielellistä tietoisuutta, kykyä havainnoida ja analysoida kieltä ja kielen luonnetta (Aro 2006b, 88). Aro (2003, 280) määrittelee käsitykset paitsi sisältöjen ja sanojen muistamiseksi sekä omaksumiseksi, myös vuorovaikutukseen osallistumiseksi, sillä käsityksiin vaikuttavat myös tilanteinen sosiaalinen toiminta. Käsitykset ja sanat eivät siirry lapselle suoraan puheen avulla, vaan ne rakentuvat vuorovaikutustilanteissa. Käsitykset perustuvat kokemuksiin, joten käsityksillä on myös pysyvä luonne. (Aro 2003, 280.)

Lasten metakielelliseen tietoisuuteen ja kielikäsitteisiin vaikuttavat heidän yksilölliset henkilökohtaiset kokemuksensa. Lasten kielitietoisuuden voidaan ymmärtää olevan Bahtinin (1981, 1986) luoman käsitteen mukaisesti moniäänistä. Moniäänisyydellä tarkoitetaan, että lasten käsityksillä on monta alkuperää, ja elementit edustavat monia eri näkökulmia. Tämän vuoksi

käsitykset saattavat olla ristiriitaisia tai vastakkaisia. Dialogisen viitekehyksen mukaan tieto rakennetaan uudelleen kussakin tilanteessa tilanteen vaatimusten mukaan. Tämän vuoksi käsityksistä puhuminen ja siihen kuuluvat muistaminen sekä ajattelun prosessit tulee ymmärtää tilanteisten toimintojen järjestelmäksi. (Aro 2006b, 89–90.) Dufvan (2006, 42) mukaan dialoginen näkökulma kielen oppimiseen johtaa ajattelemaan kielen oppimista ensisijaisesti funktionaalisenä. Tällä ymmärretään ihmisen oppivan kieltä omiin tarpeisiinsa osallistuen erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin. Vuorovaikutuksessa ihmiset prosessoivat merkityksiä, yrittäen ymmärtää keskustelukumppanin sanomaa. Käsitteet, joita kielen rakenteen kuvaamiseksi on laadittu, eivät sovellu kuvaamaan inhimillisen vuorovaikutuksen tilanteita. Vuorovaikutuksessa ihmiset pyrkivät ymmärtämään sanotun funktiota, eli sen merkitystä käytännössä. (Dufva 2006, 41.)

2.6 Äidinkielen oppiminen

Äidinkieltä oppiessaan lapsi oppii ensimmäisen kielen (vrt. vieraan kielen oppimiseen). Ensimmäisen kielen oppimisessa on kyse siitä, että lapsi alkaa tulla toimeen ympäristön kanssa kielen välityksellä. Tällöin alkavat muodostua käsitteet. Kouluiässä lapsi osaa tulla toimeen ympäristön kanssa äidinkielellä. Tällöin käsitteenmuodostuskin on jo suurimmaksi osaksi tapahtunut. (Leino 1979, 54.) Äidinkieli on kieli, jonka ihminen parhaiten tai yksinomaan taitaa (Kosonen 2006, 12). Äidinkieli on viestinnän, ajattelun, sosiaalisten suhteiden, itseilmaisun, maailmankuvan muodostumisen sekä kulttuurin siirron ja kehittämisen väline (Ahvenainen & Holopainen 2005, 5).

Kielellinen kehitys koskettaa lapsen koko persoonaa niin älyllisellä, sosiaalisella kuin emotionaalisella tasolla (Pynnönen 2006, 155). Lapsen emotionaalinen, sosiaalinen ja älyllinen toiminta edellyttävät monipuolista kielenkäyttöä, joten kielen oppiminen on vahvasti yhteydessä lapsen kokonaiskehitykseen (Ahvenainen & Holopainen 2005, 6). Tästä johtuen on todettu, että äidinkielen opetukseen panostamisen tulisi olla kouluissa tärkeää (Pynnönen 2006, 155). Oppiaineena äidinkieli on erikoisasemassa verrattuna muihin oppiaineisiin, sillä se on niin opetuksen väline, oppimisen kohde kuin kaiken opiskelun perusta. Oppilaiden kielellisissä perustaidoissa ja niiden kehittämisessä äidinkielen opetuksella on päävastuu. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 6.)

Kielen omaksuminen edellyttää lapselta äidinkielen äänteistön ja sanaston oppimista. Lisäksi lapsen tulee oppia ne säännöt, joiden mukaisesti sanoja taivutetaan ja yhdistellään lauseiksi. Lapsen tulee myös hallita kielen rakenneosat, jotta hän pystyy muotoilemaan kielelliset viestinsä kaikkien ymmärtämällä ja yleisesti hyväksytyllä tavalla. Yleensä noin viiden vuoden iässä lapsi

hallitsee äidinkiелensä perusrakenteet sekä niiden käyttöä koskevat säännöt. Lapsen kielen kehitys jatkuu kuitenkin läpi kouluiän. Tällöin lapsi omaksuu uusia sanoja sekä käsitteitä, ja hän alkaa hahmottaa niiden keskinäisiä merkitysyhteyksiä. (Lyytinen 2000, 105.) Lapselle tulevat ensimmäisestä luokasta alkaen tutuiksi erilaiset metakielelliset käsitteet, kuten äänne ja kirjain, tavu, sana sekä lause hänen opettellessaan lukemaan ja kirjoittamaan (Pynnönen 2006, 160). Vaikka äidinkielen oppiminen on kouluopetuksen keskiössä, niin äidinkielen oppiminen ei lopu koulun loppumiseen, vaan äidinkieltä opitaan koko elämän ajan (Leino, Kososen 2006, 15 mukaan).

2.7 Äidinkieli ja kirjallisuus

Lapsen siirtyessä kouluun institutionaalistuu äidinkielen oppiminen. Tällöin äidinkielestä tulee oppiaine, jota opiskellaan tavoitteellisesti ja tietoisesti. Muodollisen äidinkielen opetuksen myötä ensimmäisten kouluvuosien aikana lapsen tietoinen suhde äidinkieleen alkaa kehittyä ja vahvistua. (Kosonen 2006, 15, 31.) Kososen (2006, 21) mukaan äidinkielen opetuksen lähtökohtana koulussa tulee olla sen huomioon ottaminen, että lapsi osaa äidinkieltä jo aloittaessaan koulun. Kouluun tullessaan oppilailla on jo paljon kokemuksellista tietoa ja havaintoja kielestä. Opettajalla tuleekin olla asiantuntijuutta tunnistaa, mitä lapsi jo osaa. (Kosonen 2006, 21.)

Äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineena on niin tieto-, taito- kuin taideaine. Äidinkieli ja kirjallisuus saa sisältönsä kieli- ja kirjallisuustieteistä sekä viestintätieteistä. Opetuksessa tulee ottaa huomioon, että oppilaalle oppimisen perusta on oma äidinkieli. Oppilaalle kieli on sekä oppimisen väline että oppimisen kohde. Opetuksen avulla oppilas oppii käsitteitä, joilla hän voi kielentää omaa ajatteluaan ja maailmaa. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 6.) Kielitietoa on ilmaisutaito, kyky arvioida kielellisiä tilanteita sekä erilaisten viestien vastaanotto. Kielitaitoa on kyky havaita kielen ilmiöitä ja niihin vaikuttavia tekijöitä. Koululaisten harjaantuessa puhumaan kielestä kielellä ulottuu heidän kielenkäyttönsä myös metakieleen. (Pynnönen 2006, 155.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden-oppiaineen opetuksessa tulisi Pynnösen (2006, 159) mukaan nykyistä selkeämmin vahvistaa lasten luontaista kielen ja ajattelun kehitystä. Lasta tulisi ohjata havainnoimaan kieltä, kokoamaan päätelmiä ja nimeämään ne lasten omalla, yhdistelmäajattelua edustavalla tavalla. Lapselle ei tulisi antaa esimerkiksi kieliopin käsitteitä valmiina, vaan tavoitteena tulisi olla ohjata lapsia tutkimaan kieltä. (Pynnönen 2006, 159.) Pynnönen (2006, 159) näkee tämän tavoitteen selkeimmin toteutuneen alkukasvatuksessa koulutulokkaiden lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen yhteydessä. Työskentely, joka pohjaa lasten omiin kielihavaintoihin, antaa tilaa lasten kieltä koskeville kysymyksille. Itse kysyttäessä tiedonhalu takaa motivaation, ja

kysymykseen halutaan vastaus. (Pynnönen 2006, 161.) Pynnösen (2006, 161–162) mukaan lapset tarvitsevat ohjausta oppiakseen havaitsemaan kielen merkitys- ja muotoseikkoja, sillä lapsella itsellään ei ole käytössä keinoja, joilla hän voisi analysoida tätä muotojen järjestelmää. Lapsi ei tunnista kieltä itsestään irrallisena muotojen järjestelmänä (Pynnönen 2006, 161–162).

Koulu on nuorelle yhteiskunnallisesti ehkä tärkein kielenkäyttökonteksti. Tämä asettaa nuorten kielenkäytölle vaatimuksia, mutta toisaalta myös sosiaalista heitää tietynlaiseen käsitykseen kielestä sekä kielen sosiaalisista ja kognitiivisista tehtävistä. (Leiwo 2000, 210.) Dufva (2000, 88) näkee kouluopetuksen keskeisimmäksi tehtäväksi kielestä puhumisen kielen opettamisen sijaan. ”Koulumaailma on myös kielimaailma”, toteaa Dufva (2000, 88). Koulussa kieltä on kaikkialla ja kieli on koulun keskeinen opetuksen ja kasvatuksen väline (Dufva 2000, 88). Koulun äidinkielen opetuksen tulisi pyrkiä tarjoamaan oppilaille välineitä metakielelliseen ajatteluun, jotta oppilaat pystyisivät itsenäisesti ymmärtämään kielen ominaisuuksia sekä lisäksi hyödyntämään tätä ymmärrystään uuden oppimisessa (Dufva 2000, 89–90). Oppimisympäristö, joka on kielellisesti rikas, tarjoaa monia mahdollisuuksia tutkia kieltä niin yksin kuin yhdessä (Lerikkanen 2006, 78).

2.7.1 Opetussuunnitelman lähtökohdat

”Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa opitaan käsitteitä, joilla kielentää maailmaa ja omaa ajattelua: oppilas saa keinoja todellisuuden jäsentämiseen mutta myös mahdollisuuksia irrota siitä, rakentaa uusia maailmoja ja kytkeä asioita uusiin yhteyksiin.” (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 46)

Opetussuunnitelmien tehtävänä on ohjata opettajien työtä kouluissa ja antaa heille aine- ja aihekohtaiset tavoitteet, joihin opetuksella pyritään. Suomen Opetushallituksen laatimissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 on määritelty äidinkielen ja kirjallisuuden-oppiaineen opetukseen liittyviä oppimistavoitteita ja keskeisiä sisältöjä. Kielellisen tietoisuuden kehittyminen on äidinkielen ja kirjallisuuden-oppiaineen opetuksen kantava teema kaikilla peruskoulun luokka-asteilla. Yhtenä osa-alueena opetussuunnitelmassa mainitaan äidinkielen ja kirjallisuuden-oppiaineeseen liittyvien käsitteiden oppiminen ja ymmärtäminen. Tavoitteena on, että käsitteiden avulla oppilas oppii havainnoimaan sekä jäsentämään ajatteluaan ja ympäristöään. (OPS 2004, 45–57.) Opetussuunnitelmien tavoitteisiin on kirjattu, kuinka lapsen tulisi oppia ymmärtämään kielen perusluonnetta ja oman kielensä ominaislaatuja mahdollisimman rikkaan kielellisen kokemuksen kautta (Pynnönen 2006, 155).

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeisenä tehtävänä vuosiluokilla 1–2 on jatkaa jo kotona ja varhaiskasvatuksessa, erityisesti esiopetuksessa, alkanutta kielen oppimista. Opetuksen

tulee olla kokonaisvaltaista ja sen tulee kattaa kaikki kielen osa-alueet. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tulisi olla oppilaan arkeen liittyvää suullista ja kirjallista kommunikaatiota. Opetuksen tulisi tukea oppilaan yksilöllistä kielenoppimista ottaen huomioon, että oppilaat saattavat olla hyvin eri vaiheissa oppimisprosessissaan. (OPS 2004, 46.)

Tarkasteltaessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2004) kieleen liittyvien käsitteiden ja ajatusten selittämisen näkökulmasta, voidaan eri luokka-asteille löytää eri painotuksia. Vuosiluokkien 1-2 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on, että oppilas oppii lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikat sekä niiden opettelussa tarpeellisia käsitteitä. Oppilaan tulisi tottua tarkastelemaan kieltä, sen merkityksiä ja muotoja, sekä tottua siihen, että teksteistä puhutaan myös käyttämällä sellaisia käsitteitä kuten äänne, kirjain, tavu, sana, lause, lopetusmerkki, otsikko, teksti ja kuva. Keskeisinä sisältöinä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa 1.- ja 2.luokalla ovat kielen ja sen muotojen sekä merkitysten havainnointi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) kuvataan oppilaan hyvän osaamisen kriteereitä 2.luokan päättyessä. Tällöin oppilaan suhde kirjallisuuteen ja kieleen tulisi olla rakentunut niin, että hän pystyy tekemään ikäkaudelleen ominaisia havaintoja kielestä. Lisäksi oppilaan tulisi olla tottunut kielestä ja teksteistä puhuessaan käyttämään opetettuja käsitteitä. (OPS 2004, 46–49.)

Vuosiluokilla 1–2 äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteena on kehittää oppilaan luku- ja kirjoitustaitoja, lisätä oppilaan vuorovaikutustaitoja sekä rakentaa oppilaan suhdetta kieleen ja kirjallisuuteen (Ahvenainen & Holopainen 2005, 7). Pynnönen (2006, 159) toteaa tällä hetkellä käytössä olevan opetussuunnitelman ja sitä edeltäneen opetussuunnitelman välillä olevan eroja kielen havainnointiin ja tutkimiseen liittyvissä painotuksissa. Tämän hetkisen opetussuunnitelman (2004) mukaan oppilaan tulee koulun alkuvaiheessa tottua tarkastelemaan kieltä, kielen muotoja ja merkityksiä. Sen sijaan aiemmassa vuoden 1994 opetussuunnitelmassa opettajia haastettiin yrittämään oppilaista niin sanottuja kielen tutkijoita, jolloin painotettiin voimakkaammin lasta aktiivisena tutkijana. (Pynnönen 2006, 159.)

Pynnösen (2006, 156) mukaan saattaa usein käydä niin, että luokanopettaja turvautuu opetussuunnitelman sijaan oppikirjoihin, joiden tahdissa ja järjestyksessä opetuksessa edetään. Tällöin ongelmaksi saattaa tulla se, että opetustilanteet ovat kirjan tehtävien tekemistä, jolloin oppilaat eivät totu havainnoimaan kieltä itse (Pynnönen 2006, 156). Äidinkielen ja kirjallisuuden-oppiaine eri osa-alueineen tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia eheyttävään opetukseen opettajan niin halutessa. Tämän tulisikin olla tavoitteena äidinkielen ja kirjallisuuden-oppiaineen kokonaisuuden vuoksi. (Pynnönen 2006, 163.)

2.8 *Aiempiä tutkimuksia*

Lasten kielellisen tietoisuuden kehitystä ja kielikäsitteitä on tutkittu erilaisten tutkimusten ja projektien yhteydessä. Dufva ym. (2003) tutkivat vuonna 1998 alkaneen hankkeen avulla kouluikäisten lasten kieleen kohdistuvaa tietoisuutta. Teoreettiselta taustaltaan tutkimus oli sosio-kognitiivinen, jossa kognitiiviset ilmiöt ymmärretään sosiaaliseen todellisuuteen sitoutuviksi. Kielellistä tietoisuutta tutkimuksessa tarkasteltiin toiminnassa ilmenevänä. Tavoitteena oli myös tarkastella kielen merkitykseen, funktioihin ja käyttöön liittyvää tietoisuutta. Tutkimuksessa lapsilta kyseltiin kielellisistä käsitteistä. Tutkimuksessa ilmeni, että lapset mielsivät kielen liittyvän usein koulukontekstiin, oppiaineeseen ja oppisisältöön. Tutkimuksessa lasten näkemykset kielestä yhdistyivät paljolti oppikirjaan, jonka vuoksi kieli koettiin kirjoitettuna ja kirjallisena kielenä, ei puhuttuna kielenä. Oppilaiden vastauksista oli pääteltävissä, että niin sanottu oikea suomen kieli opitaan koulussa äidinkielen tunneilla. Koulu auktoriteettina ja instituutiona vaikuttaa vahvasti oppilaisiin niin fyysisenä ympäristönä, opetussuunnitelmina kuin oppimateriaaleina. Koulun vahva vaikutus ilmeni myös tutkimuksessa. Lapsi rakentaa ajatteluaan ja käsityksiään kielestä niin arkisissa tilanteissa kuin koulukontekstissa, mutta lapsi ei välttämättä osaa yhdistää niitä toisiinsa, vaan erottelee epävirallisena koetun arjen kielimaailman virallisena pidetystä koulun kielimaailmasta. Syynä saattaa olla myös osittain se, että kieli mielletään niin itsestään selväksi osaksi arkea, että sen olemassa oloa kaikkialla ei välttämättä havaita. Lapsen käsitys kielestä sitoutuu usein juuri koulukontekstiin, jolloin käsityksiin vaikuttavat representaatiot eivät ehkä kytkeydy mielekkäästi lapsen omaan arkiseen elämään. Tämän seurauksena lapsi ei välttämättä ymmärrä koulussa oppimansa käytännön hyötyä. (Dufva ym. 2003, 295–315.)

Aro (2006) on toteuttanut tutkimuksen, jossa hän tarkastelee alakouluikäisten lasten käsityksiä englannin kielestä ja kielenoppimisesta. Näkökulma tutkimuksessa oli dialoginen ja sosiokulttuurinen. Tavoitteena tutkimuksessa oli määritellä ja hahmottaa lasten tilanteista kielellistä tietoisuutta. Tutkimuksessa Aro haastatteli viidennellä luokalla olleita oppilaita pyrkimyksenä selvittää, miten, miksi ja missä englantia heidän mielestään opitaan. Haastatteluissa ilmeni, että lapset yhdistivät englannin taidon tarpeellisuuden ja käytön voimakkaasti puhumiseen, kun taas englannin opiskelu miellettiin sen sijaan lukemisena ja kirjoittamisena. Kirjoitettu kieli näyttäytyi välineenä puhutun kielen oppimiseen. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden vastauksissa englannin puhutun kielen ja kirjoitetun kielen erot tulivat ilmi myös ääntämistä käsiteltäessä. Lapset pitivät kirjoitettua englantia ensisijaisena englantina ja puhuttua muotoa siitä eroavana. Tällainen ajattelu edustaa suomalaista näkökulmaa asiaan. Suomenkielen rakenteen vuoksi suomalaisten perusolettamuksena on, että sanat kirjoitetaan sillä tavoin kuin ne äännetään. Tutkimuksessa myös

havaittiin, että oppilaat eivät mieltäneet vapaa-ajallaan ympäristöstään löytyvää ja käyttämäänsä englantia ja kouluenglantia samaksi englanniksi. Aro toivookin, että oppilaiden englannin kielen kielentämisessä ympäristössä esille tuleva englanti saisi oman paikkansa. (Aro 2006b, 87–103.)

3 LUKEMAAN OPPIMINEN

3.1 Lukeminen ja lukutaito

Lukemiskäsite voidaan määritellä monin eri tavoin riippuen siitä, kuka määrittelee ja mistä näkökulmasta käsitettä määritellään. Lukemista voidaan tarkastella muun muassa kielen näkökulmasta tai ajattelun näkökulmasta. Määrittelijänä voi olla lapsi tai aikuinen. (Julkunen 1993, 80–90.) Lukemista on pyritty tarkastelemaan myös oppimisen teorioiden näkökulmasta (Koponen 2006, 33). Lukemiskäsite voidaan määritellä esimerkiksi kirjainten eli graafisten symbolien tulkinnaksi tai kielelliseksi prosessiksi, jossa tärkeimpänä pidetään lapsen kielellistä kehitystä ja sen merkitystä lukemaan oppimisessa sekä lukijaksi kasvamisessa. Tulkitsemisprosessiksi määriteltäessä lukemisessa korostuu luetun ymmärtämisen merkitys. Tässä tulkinnassa merkityksellistä on luettavan ja lukijan välinen vuorovaikutus sekä sen kehittyminen. Lukeminen voidaan määritellä myös kommunikaatio- tai ajatteluprosessiksi, jolloin lukeminen ymmärretään monipuoliseksi, monia toisistaan erilaisia osia sisältäväksi lapsen suotuisaan kehittymiseen sekä kasvuun liittyväksi ilmiöksi. (Julkunen 1993, 86.)

Lukeminen voidaan määritellä hierarkkisesti kehittyväksi kielelliseksi taidoksi riippumatta siitä, mitä opetusmenetelmää käytetään. Hierarkkisuus sisältää useita tiedonkäsittelyn osaprosesseja. Tämä kehitys ei riipu opetusmenetelmästä. Hyödyllistä opetuksen kannalta on yrittää hahmottaa lukemista taitona, jota voidaan kehittää ja opettaa. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 27.) Lukeminen voidaan määritellä myös kysymystilaksi, sillä lukemaan alettaessa, lukemisen aikana ja lukemisen jälkeen herää erilaisia kysymyksiä, joihin halutaan saada vastauksia (Lehmuskallio 1991, Julkunen 1993, 86 mukaan). Lukutaidon kehittyminen edellyttää kirjallisia toimintoja, sillä silloin lukijan kyky käyttää lukemista erilaisissa tilanteissa lisääntyy (Downing 1985, Julkunen 1993, 87 mukaan). Dufva (2000, 74–75) määrittelee lukutaidon kognitiivis-sosiaalisesti tapahtumaksi, jossa ihminen tulkitsee oman kulttuurinsa kirjallisesti välittyviä tuotoksia pystyen myös tuottamaan niitä itse. Tällöin korostuu lukutaidon kognitiivisen ja sosiaalisen tason yhteen nivoutumista (Dufva 2000, 74–75). Yleisesti ottaen lukemistapahtumaa ei ole yksinkertaista määritellä, sillä sitä voidaan tarkastella esimerkiksi psykologisena, pedagogisena

tai neurofysiologisena toimintona (Ahvenainen & Holopainen 2005, 26). Lukutaidon tutkimusta toteutetaan eri osa-alueilla ja koulukunnissa (Dufva 2000, 75).

Lukemista voidaan tarkastella ainakin kolmesta näkökulmasta, toteaa Pitkänen-Huhta (2000, 122). Ensimmäinen näkökulma pitää lukemista kontekstista riippumattomana taitona, joka saavutetaan enemmän tai vähemmän täydellisesti kognitiivisen kehityksen myötä ja vieraisa kielissä kielen oppimisen myötä. Lukemista voidaan tarkastella myös kontekstisidonnaisen taitona. Tällöin keskeistä on lukijan tarkoituksen ja kontekstin vaikutus lukemiseen. Kolmannen näkökulman mukaan lukemista voidaan tarkastella ihmisten välisenä sosiaalisena ja kulttuurisena toimintana. (Pitkänen-Huhta 2000, 122.) Pitkänen-Huhta (2000, 125) pohtiikin, miksi sana lukeminen herättää kuvan yksittäisestä lukijasta lukemassa tekstiä, kun se kuitenkin on vain yhdenlainen lukutapa (vrt. sosiaalinen näkökulma).

Yhteiskunnan ja kulttuurien muuttumisen myötä lukutaidon määritelmät ovat muuttuneet kokonaisvaltaisemmiksi. (Karvonen & Rikkola 2006, 11) Hiidenmaan (2004, 225) mukaan se mitä vielä parikymmentä vuotta sitten kutsuttiin lukutaidoksi, tarkoittaa nykyään mekaanista lukutaitoa. Tämän mekaanisen lukutaidon lisäksi tarvitsemme muun muassa medialukutaitoa, kuvanlukutaitoa sekä kriittistä ja tiedostavaa lukutaitoa. Näiden vaatimusten perusteella perinteinen koululukutaito toistoinen ja omaksumisineen nähdään vain lukutaidon esiasteena. Kunnan lukutaidosta voidaan puhua vasta kun lukijat osaavat keskustella tekstistä, muotoilla siitä kysymyksiä sekä ymmärtävät, miksi oma tulkinta on erilainen kuin toisen. (Hiidenmaa 2004, 225.)

3.2 Lapsi lukemaan oppijana

Lukemaan opeteltaessa lapsen ympäristö on tärkeässä roolissa, sillä lukemisen prosessit eivät käynnisty itsestään (Korkeamäki 2002, 78). Suomessa lasta aletaan virallisesti opettaa lukemaan hänen aloittaessaan koulunkäynnin. Lapsi on kuitenkin lukutaitoiseksi tuleminen prosessissa jo ennen koulunkäynnin aloittamista. (Julkunen 1993, 87.) Onkin vaikea määritellä, milloin lapsen lukemaan oppiminen alkaa (Sitomaniemi & Suonperä 2010, 111). Ennen kuin lapsi pystyy lukemaan tai kirjoittamaan on hän jo omaksunut puhutun ja kirjoitetun kielen. Lapsi kehittää luku- ja kirjoitustaitoaan yhtä aikaisesti kuin puhettaan, kuitenkin toisistaan riippumattomasti. Lukemaan oppiminen onkin sidoksissa kielelliseen kehitykseen. Lukemaan oppimista tukee se, kuinka kielellisesti rikkaassa ympäristössä lapsi elää. (Julkunen 1993, 87.) Luku- ja kirjoitustaito kehittyvät eriytyvän kielen kehityksen osana (Krokkfors & Wäre 2002, 87). Kognitiivisina taitoina luku- ja kirjoitustaito ovat pitkälle kehittyneitä taitoja. Näiden taitojen normaalin kehittymisen perusta rakentuu jo varhaisissa kielenkehityksen vaiheissa. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 32.)

Kouluun tullessaan lapsen sanotaan oppivan lukemaan. Koulunsa aloittavat lapset tiedostavat tämän sanonnan, mutta eivät välttämättä tiedä, mitä sanonnalla konkreettisesti tarkoitetaan. (Cadzen 1983, Julkusen 1993, 88 mukaan.) Lukemaan oppiminen onkin ensimmäisen kouluvuoden suurimpia tavoitteita. Pohjaa lukutaidon oppimiselle luodaan kuitenkin jo varhaisen kielen kehityksen aikana. Lukutaidon huipennuksena voidaan nähdä ymmärtävän lukutaidon saavuttaminen. Lukutaitoa voidaan näin ollen pitää kehityksellisenä taitona. (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 2000, 178.) Julkusen (1993, 87) mukaan lukeminen on taito, joka kasvaa ja varmentuu havaintojen sekä kokemusten kautta. Lukutaidon alkuvaiheessa huomio tulisi kiinnittää taidon automatisoitumiseen (Julkunen 1993, 87). Lukutaitoiseksi tuleminen ja lukutaidon omaksuminen muuttavat paljon käsityksiä, joita lapsella on siihen asti ollut kielestään niin ajattelun kuin tietämisen tasolla (Julkunen 1993, 71). Julkusen (1993, 72) mukaan lukijaksi kasvamisessa on merkityksellistä ymmärtää puheen ja kirjoitetun kielen erilainen käyttäytyminen. Tällöin lapsen tieto kielestä muuttuu lukemaan oppimista tukevaksi tiedoksi (Julkunen 1993, 72). Korkeamäki (2002, 76) muistuttaa, että lapsen tulee pitää lukemista mielekkäänä jo oppimishetkellä, eikä vasta aikuisena. Tämä vuoksi on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, mitä luetaan. Tekstillä on keskeinen merkitys lukemisen mielekkyyden kokemisessa. Tämä saattaa unohtua irrallisiin tavuihin perustuvassa opetuksessa. (Korkeamäki 2002, 76.) Lukemaan opettaessa Julkusen (1993, 114) mukaan tulisi huomioida, että lukeminen ei ole vain mekaanista taitoa, vaan luetun ymmärtämisellä on tärkeä asema. Lukemaan opettaessa tulisi korostaa lukemisen kommunikaatioluonnetta eli lukemista viestintänä. Lapsen tulisi kokea lukemaan opetteleminen mielekkääksi ja hänen tulisi ymmärtää, mikä lukemisen tarkoitus on. (Julkunen 1993, 114.)

Tarkasteltaessa lapsen lukemaan oppimista kielitietoisuuden kannalta, merkitsee se sitä, että lapsen tietoisuuden kohteeksi tarjoutuu uusi kieli eli kirjoitettu kieli (Dufva 2000, 82). Lukemaan opettamisen ja -oppimisen myötä lapsen huomio kohdistuu yksittäisiin kirjaimiin. Lapsi oppii kääntämään kirjaimet äänteiksi sekä yhdistämään ne tavuiksi ja sanoiksi. Tämä on niin sanottua fonologista lukemista. Kun äänne-kirjain-vastaavuus automatisoituu, lapsen lukeminen nopeutuu ja tulee sujuvammaksi. Vähitellen lapselle kehittyy kyky hahmottaa sanoja kokonaisuuksina. Tällöin hänen ei enää tarvitse turvautua äänteittäin etenevään lukemiseen kuin tarvittaessa vaikean sanan kohdatessaan. Lukemaan opetellessaan lapsen onkin opittava tietoisesti kiinnittämään huomionsa foneemeihin. Hänen tulee myös ymmärtää, miten puhuttu kieli kuvautuu kirjainsarjana sanassa. Tämän mahdollistaa foneeminen tietoisuus (ks. luku 2.3). (Ahonen ym. 2000, 178–181.) Lukemaan opeteltaessa keskeistä on kielellisen tietoisuuden ja erityisesti fonologisen tietoisuuden kehittyminen sekä kehittäminen (Kroksfors & Wäre 2002, 87). Fonologisen tietoisuuden ja

lukutaidon yhteyttä voidaan selittää mallin avulla, jossa fonologisen tietoisuuden taidot ennakoivat lukutaitoa tai mallin avulla, jossa näiden taitojen oletetaan kehittyvän vuorovaikutuksellisesti (Poikkeus ym. 2004, 80). Suomen kieli nähdään yleisesti lukemaan oppimisen kannalta erittäin yksinkertaisena kielenä johtuen kirjaimen ja äänteen vastaavuudestaan, joka on lähes täydellinen (Julkunen 1993, 113). Siiskonen ym. (2004, 276) näkevät luku- ja kirjoitustaitoa opeteltaessa suomen kielessä tavuttamisen välttämättömäksi taidoksi.

Lapsi on kielitietoinen jo ennen kouluikää. Lukutaidon myötä lapsen käsitys kielestä laajenee ja samalla se muuttaa lapsen kielikäsitystä. Kielitietoisuus ja lukutaito tulisikin nähdä jatkumona. Kielellinen tietoisuus kehittyä, muuttuu ja kohdentuu erilaisiin asioihin alati. Lukutaitoa ei tulisi nähdä kertaalleen mekaanisesti opittuna asiana. Sekä kielitietoisuutta että lukutaitoa voidaan koko ajan kehittää ja virittää. (Dufva 2000, 90.) Lukemaan oppimista palvelleksen lapsen kielellisen tietoisuuden kehittymisellä tarkoitetaan sitä, että lapsen on opittava ymmärtämään käsitteet äänne, tavu, sana ja lause (Julkunen 1993, 72). Tämä vaatii Julkusen (1993, 72) mukaan metatietoa, huomion kiinnittämistä sanojen merkityksestä niiden muotoon sekä tietoa kielestä itsestään. Kielestä tiedostuminen voi lapsella tapahtua monella eri tavalla. Lasta lukemaan opettavan tulisi kyetä tiedostamaan lapsen kielellisen tietoisuuden tason, jotta hän voisi opetuksessaan kiinnittää huomiota lapsen kielellisen tietoisuuden tukemiseen. (Julkunen 1993, 72.)

Pohdittaessa kielellisen tietoisuuden ja lukutaidon suhdetta joudutaan Dufvan (2000, 75) mukaan ottamaan kantaa kahteen asiaan. Ensinnäkin on tarkasteltava, miten kirjoitettu kieli ja kirjalliset kulttuurit ovat vaikuttaneet sekä vaikuttavat ihmisen kielitietoisuuteen yleisellä kulttuurisella tasolla. Toisaalta on harkittava, miten luku- ja kirjoitustaidon oppiminen ilmenee lapsen elämässä tarkasteltuna lapsen yksilöllisestä näkökulmasta. Tarkastelussa tulisikin erottaa toisistaan kirjallisten kulttuurien luoma ympäristö ja se prosessi, jossa ihminen sosiaalistuu tähän ympäristöön. (Dufva 2000, 75–76.) Tarkasteltaessa lukutaidon ja metakielellisen tietoisuuden suhteita tulisi Dufvan (2000, 73) mukaan ottaa huomioon lapsen välitön kielellinen ja kulttuurinen ympäristö, jossa hän toimii. Tämän lisäksi tulee ottaa huomioon myös laajempi kulttuuris-historiallinen konteksti (Dufva 2000, 73). Hiidenmaa (2004, 225) muistuttaakin, että lukija ei lue tekstiä tyhjässä, vaan hän käyttää koko elämäänsä luetun tulkintaan tai hakee virikkeitä ymmärtääkseen maailmaansa.

3.3 Lukemaan oppimisen menetelmät

Lukemaan oppimisen käytänteet ovat Suomessa vuosikymmenten kuluessa muuttuneet ja kehittyneet. Pääasiassa suomalaisia lapsia on opetettu lukemaan tavaamalla. Tavaamisesta

siirryttiin 1970- ja 1980-lukujen taitteessa liukumalla lukemiseen. Äänne menetelmän rinnalla tutuksi tuli tuolloin myös Lukemaan puheen perusteella- eli LPP-menetelmä, jonka otti käyttöön pieni joukko opettajia. (Korkeamäki 2007, 11–14.) Aiemmin käytetystä lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen-käsitteestä on siirrytty nykyään laajalti käyttämään käsitettä lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. Tällä tarkoitetaan huomion suuntaamista opettajan suorittamasta opettamisesta oppilaan oppimiseen. (Trageton 2007, 198–199.) Tragetonin (2007, 198–199) mukaan olisi syytä pohtia, miksi lukemaan oppimista pidetään ensisijaisena ja kirjoittamaan oppimista toissijaisena. Hänen mielestään lukeminen näyttää olevan etusijalla niin teoriassa kuin koulukäytännössä (Trageton 2007, 220).

Lukemaan opettamisen tavoitteena on antaa lapselle kaikki ne taidot, joita lapsi tarvitsee lukemista edellyttävissä tilanteissa ja toimissa. Tämän lisäksi lukemaan opettaminen voi olla avuksi muiden tavoitteiden saavuttamisessa. (Julkunen 1993, 99.) Lukemaan opettamisessa voidaan käyttää erilaisia menetelmiä. Lukemaan opettamisen alkeismenetelmät jaetaan kahteen päätyyppiin perustansa mukaan. Nämä päätyypit ovat synteettiset menetelmät ja analyttiset menetelmät. Synteettiset menetelmät, jotka ovat käytössä Suomessa, ovat pääasiassa rakentuneet suomen kielen rakenteen ja lapsen kielen kehityksen teorian pohjalta. Analyttiset menetelmät sen sijaan ovat uudempia ja ne pohjautuvat lukutaidon sukeutumisen teoriaan sekä epäsäännöllisten kielten rakenteeseen. Näiden kahden päätyypin lisäksi käytössä ovat niin sanotut lukemaan opettamisen sekamenetelmät, jotka yhdistävät synteettisen ja analyttisen menetelmän piirteitä. Sekamenetelmiä käyttää suurin osa suomalaisista opettajista yhdistellen ja soveltaen itselleen sopivan opetustavan. (Lerkkanen 2006, 59.)

Synteettiset lukemaan opettamisen menetelmissä opetuksen lähtökohtana on kirjain, äänne tai tavu. Näitä yhdistelemällä opitaan lukemaan sanoja. Synteettisten menetelmien avulla edetään opetuksessa ja harjoittelussa kielen pienistä osista kohti suurempia kokonaisuuksia (vrt. analyttiset menetelmät). Nämä menetelmät ohjaavat tarkkaan lukemiseen, ja virheetön mekaaninen peruslukutaito saavutetaan melko nopeasti synteettisten menetelmien avulla. Lisäksi on havaittu, että synteettiset menetelmät tukevat vahvasti oikeinkirjoituksen oppimista. On myös todettu, että synteettiset menetelmät soveltuvat hyvin lapsille, jotka oppivat hitaasti. Synteettiset menetelmät sopivat hyvin suomen kielen opettamiseen, sillä suomen kielessä kirjoitus on lähellä puhuttua kieltä. Kritiikkiä synteettiset menetelmät ovat saaneet liiallisesta teknisyydestä, samanlaisena toistuvasta mekaanisesta harjoittelusta ja oikeinlukemisen vaatimuksesta. Nämä ovat koettu ongelmaksi erityisesti motivaation säilymisen kannalta. Vaarana myös on, että harjoittelun kohdistuessa liiaksi lukemisen virheettömyyteen, jää luetun ymmärtäminen helposti toissijaiseksi

oppimisessa. Synteettisiä menetelmiä ovat kirjaintavausmenetelmä, äännetavausmenetelmä, liukumismenetelmä, oivallusmenetelmä ja KÄTS-menetelmä. (Lerikkanen 2006, 60–66.)

Analyttiset menetelmät ovat sovelluksia lukemaan opettamisen kokonaisvaltaisista menetelmistä. Opetuksen lähtökohtana on jokin merkitystä kantava kielen osa, esimerkiksi lause, sana tai teksti. Tätä kielen osaa aletaan analysoida ja tarkastella. Opetuksessa edetään merkityksellisistä kokonaisuuksista kohti kielen pienempiä yksiköitä (vrt. synteettiset menetelmät). (Downing 1979, Lerikkanen 2006 60, 66–67 mukaan.) Analyttiset menetelmät ryhmitellään yleensä sana- tai sanaryhmä- sekä lause- tai kertomusmenetelmiksi. Opetus alkaa siitä, mihin halutaan ensin kiinnittää huomiota. (Karvonen & Rikkola 2006, 12.) John Downingin kognitiivisen selkeyden teoria on vaikuttanut merkittävästi analyttisten menetelmien kehittelyyn. Downingin teoria painottaa lukemisen kommunikatiivista luonnetta. Downing näkee lukemaan oppimisen välttämättömiksi edellytyksiksi kielellisen tietoisuuden, lukemisen tarkoituksen ymmärtämisen sekä lukemisessa käytettävien käsitteiden oppimisen. Downingin mukaan lukemiseen valittujen asioiden ja ajatusten tulisi olla lapselle merkityksellisiä ja niiden tulisi liittyä lapsen kokemusmaailmaan. Vasta myöhemmin tulee opittavaksi kirjain-äännevastaavuus. Tällaista lähestymistapaa kutsutaan merkityspainotteiseksi lähestymistavaksi. Analyttisten menetelmien eduiksi nähdään hyvä lukemismotivaatio, lasten tuottelias kirjoittaminen ja luetun ymmärtämisen pohjan vahvistaminen. Näiden menetelmien ongelmiksi sen sijaan koetaan niiden epäsäännöllisiin kieliin pohjautuvaa suhdetta kirjoitetun kielen tarkasteluun. Tämä on saattanut johtaa siihen, että lapset eivät ole hahmottaneet kirjain-äännevastaavuutta. Lisäksi analyttisiä menetelmien käyttäen saattaa jäädä epäselviksi morfeemit, äänteiden kestojen erottelut sekä tavarajojen hahmottaminen, jotka suomen kielessä ovat keskeisiä. Näiden puutteellisuuden on katsottu heijastuneen kirjoitustaidon oppimisen ongelmiin sekä myös siihen, että lapsi tekee lukiessaan pitkään virheitä. Analyttisiä menetelmiä ovat kokosananmenetelmä, Domanin menetelmä, lausemenetelmä ja LPP-menetelmä eli Lukemaan Puheen Perusteella -menetelmä. (Downing 1979, Lerikkanen 2006 60, 66–67 mukaan.)

Valittaessa lukemaan opettamisen menetelmää tulee kiinnittää huomiota siihen, että opettaja tuntee käyttämänsä menetelmän perusteet ja osaa käyttää niitä. Tämän lisäksi opettajan tulee osata soveltaa menetelmää oppilaiden mukaan tiedostaen jokaisen oppilaan lukemaan oppimisen vaiheen. Opettajan on tunnettava niin synteettisten kuin analyttisten menetelmien perusteet sekä osattava soveltaa näitä menetelmiä oppilaiden mukaan. Sama menetelmä ei välttämättä sovi kaikille oppilaille sellaisenaan. Opettaja voi tarvittaessa soveltaa menetelmiä ja yhdistellä menetelmän osia etsien erilaisia oppilaille sopivia variaatioita. (Koponen 2006, 53.) Lerikkanen (2006, 75) toteaa, että ei ole pystytty aukottomasti todistamaan yhden menetelmän yliveraisuutta

verrattuna toisiin lukemaan opettamisen menetelmiin. Menetelmiä vertailtaessa on havaittu eroja tutkittaessa luku- ja kirjoitustaidon osaitaitoja. Lisäksi menetelmät eroavat siinä, että jotkin perusmenetelmät korostavat luetun ymmärtämistä ja tekstin tuottamisen taitoja enemmän kuin jotkin toiset menetelmät. (Lerikkanen 2006, 75.) Opettajan kannalta hänen käyttämänsä lukemaan opettamisen menetelmä on hänelle merkityksellinen. Lapselle käytetty menetelmä on kuitenkin sivuasia. Lapsi ei välttämättä edes ymmärrä, miten hänet opetetaan lukemaan. Tärkeintä on, että hän oppii. (Julkunen 1993, 116.) Riippumatta siitä, minkä lukemaan opettamisen menetelmän opettaja valitsee, tulee oppijan oivaltaa, että puheen voi muuttaa kirjoitetuksi ja kirjoitetun puheeksi (Krokkfors & Wäre 2002, 87). Tärkeää on lisäksi luoda lukemaan oppimisesta myönteinen tapahtuma lapselle, sillä kokemukset lukutaidon oppimisesta heijastuvat useimmiten lapsen muihin kokemuksiin oppimisesta koulu-uran aikana (Julkunen 1993, 101).

3.4 Puheesta lukemaan -menetelmä

Puheesta lukemaan -menetelmä eli PL-menetelmä on analyttinen lukemaan oppimisen menetelmä. Tämä menetelmä on LPP-menetelmän sovellus. Yhteistä LPP-menetelmälle ja PL-menetelmälle on niiden sisältämät samat viisi opetusvaihetta. PL-menetelmässä korostuvat sosiaalisuus, vuorovaikutustaidot sekä oppimaan oppimisen taidot. Toisin kuin LPP-menetelmässä, painotetaan PL-menetelmässä kielellistä tietoisuutta harjoitettavia tehtäviä ja leikkejä sekä luokittelu- ja lajittelutehtäviä. PL-menetelmässä opettaja luo tietoisesti tilanteita, joissa lapsi pääsee eri aistien avulla havainnoimaan ja tutkimaan asioiden, tapahtumien ja esineiden eroja, tekemään päätelmiä, kuvailemaan näkemäänsä sekä havaitsemaan ala- ja yläkäsitteitä. (Lehtonen 1998, Lerkkasen 2006, 73 mukaan.)

Puheesta lukemaan -menetelmä on kokonaisvaltainen menetelmä ja se on mukana kaikessa oppimisessa (Sitomaniemi & Suonperä 2010, 109). Menetelmän avulla lapsen kommunikointi-, keskittymis- ja kuuntelutaidot kehittyvät ja viestinnän merkitys selkeytyy (Sitomaniemi & Suonperä 2010, 110). Sitomaniemi ja Suonperä (2010, 109) ovat kehittäneet PL-menetelmää. Menetelmää kehittäessään he ovat pyrkineet kiinnittämään huomiota siihen, että menetelmän avulla kehittyisi niin lapsen lukemaan oppiminen kuin myös hänen äidinkielen eri osa-alueiden osaamisensa. (Sitomaniemi & Suonperä 2010, 109). Sitomaniemen ja Suonperän (2010, 211) mukaan kehittämisen lähtökohtana on ollut välittäminen erilaisista oppilaista ja kiinnostuminen heidän yksilöllisistä tavoistaan oppia.

Puheesta lukemaan -menetelmässä edetään ruotsalaisen Ullrika Leimarin vaihetyöskentelyn mallin mukaan. Tämän mallin vaiheet ovat: keskustelu, sanelu, laborointi, uudelleen lukeminen ja

jälkikäsitteily. Nämä vaiheet toistuvat PL-menetelmässä jokaisen niin sanotun jutun käsittelyn yhteydessä. Jokaisen jutun käsittelyn yhteydessä opitaan aina ainakin yksi uusi äänne ja kirjain. (Sitomaniemi & Suonperä 2010, 116.) PL-menetelmässä kielellinen oppiaines tuotetaan oppilaiden toimesta. Näin PL-menetelmässä jokaisella sanalla on lapsille merkitys. (Sitomaniemi & Suonperä 2010, 109, 119.)

Puheesta lukemaan -menetelmä tarjoaa luonnostaan mahdollisuuden tutkivaan otteeseen omaa äidinkieltä kohtaan. Lukemaan oppiminen on mukana kaikessa toiminnassa koko ajan, eikä sitä ole sidottu vain äidinkieleen. (Sitomaniemi & Suonperä 2010, 123.) PL-menetelmässä lukemaan oppimiseen ei kiinnitetä erikseen huomiota, vaan lukemaan oppiminen tapahtuu kuin huomaamatta. (Sitomaniemi & Suonperä 2010, 126.) Lapsen lausetaju kehittyy luonnostaan PL-menetelmän myötä. Samalla juttujen otsikointi, yhdyssanat, isot alkukirjaimet ja äng-äänne tulevat lapsille tutuiksi. (Sitomaniemi & Suonperä 2010, 127.) Sitomaniemi ja Suonperä (2010, 129) toteavat PL-menetelmässä mielenkiintoista olevan sen, että opettajalla on mahdollisuus toteuttaa omaa luovaa ajatteluaan ja lasten innostus on suuri. PL-menetelmässä huomio kiinnitetään tapahtumiin, kokemuksiin, elämyksiin ja asioihin, joista juttu on saanut alkunsa. Tällöin lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen tapahtuu huomaamattomasti, vaikka lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ovat alati mukana toiminnassa. (Sitomaniemi & Suonperä 2010, 129.)

Aapista on yleisesti pidetty tärkeänä osana lukemaan oppimista. Aapista kohtaan on esitetty myös kritiikkiä, jonka seurauksena on syntynyt uusia lukemaan oppimisen menetelmiä, kuten Lukemaan puheen perusteella -menetelmä. (Trageton 2007, 240–243.) PL-menetelmässä aapista pidetään oheislukemistona. Opettaja voi valita mielestään oppilailleen sopivimman aapisen. Aapinen on oppilaalle tärkeä, sillä se on oppilaan ensimmäinen koulukirja. PL-menetelmässä aapinen lisälukemiston roolissa tukee lukemaan oppimista. PL-menetelmää toteuttaessaan opettajaa ei kuitenkaan ole liiaksi sidottu aapiseen, vaan opettajan omalle luovuudelle jää tilaa ja hän pystyy ottamaan huomioon luokan tarpeet. Aapista voidaan hyödyntää menetelmässä esimerkiksi tarkastelemalla kuvia ja keskustelemalla niistä. Lisäksi oppilaat voivat lukea aapisen sanoja ja lyhyitä tekstejä lisäharjoituksena. Aapisen lisäksi luetaan myös muita lastenkirjoja niin yksin kuin yhdessä sekä hyödynnetään kirjastoa. (Sitomaniemi & Suonperä 2010, 126.) Sitomaniemen ja Suonperän (2010, 126) mukaan ”lukemisen tulee liittyä luonnollisella tavalla lapsen elämään niin, että hän voi laajentaa kokemuksiaan ja oppia itsestään ihmisenä.”

Sitomaniemi ja Suonperä (2010, 135) esittävät perusteluja PL-menetelmän käytölle. Heidän mukaansa menetelmä eheyttää opetusta ja luo opetuksesta sekä oppimisesta toiminnallista ja vaihtelevaa. PL-menetelmässä korostuvat viestinnän merkitys sekä ymmärtäminen, ja keskinäinen kommunikointi lisääntyy. PL-menetelmä tukee lapsen omatasoista oppimista ja omiin kykyihin

luottamista sekä vahvistaa lapsen itsetuntoa. PL-menetelmä antaa aikaa lapsen omatahtiseen kypsyymiseen, ja lasten keskinäinen vertailu vähenee. Menetelmän avulla päästään hyödyntämään aiemmin opittuja taitoja ja kieli avautuu lapsen itse sitä kehitellessä. PL-menetelmän myötä toiminnan luonnollisena seurauksena on arkipäivän lukutaidon kehittyminen. Keskeistä on, että menetelmä mahdollistaa lapsen valmiuksia kohdata niitä muutoksia, joita elämä tuo mukanaan. (Sitomaniemi & Suonperä 2010, 135.)

3.4.1 Puheesta lukemaan -menetelmän vaihetyöskentely

Puheesta lukemaan -menetelmässä työskennellään vaiheittain. Ensimmäisenä vaiheena on keskusteluvaihe, jossa opettaja ja oppilaat keskustelevat yhdessä opettajan valitsemasta aiheesta. Keskusteluvaiheen virikkeenä toimii opettajan oppilaille tarjoama elämys, kokemus tai toiminta. (Sitomaniemi & Suonperä 2010, 116–117.)

Saneluvaihe toteutetaan keskusteluvaiheen jälkeen, mieluiten saman oppimistuokion aikana. Kun keskusteluvaihe näyttää olevan ohi, siirrytään opettajan johdolla saneluvaiheeseen. Keskusteluvaiheessa syntyneiden lasten yhteisten ajatusten pohjalta tehdään oma yhteinen tarina. Opettaja ja oppilaat pohtivat yhdessä, mitä juttuun kirjoitetaan. Keskusteluvaiheessa esille tulleet ajatukset muokataan saneluvaiheessa lauseiksi. Oppilaat tekevät ehdotuksia lauseiksi, ja yhdessä sovitut asiat opettaja kirjoittaa selailutaululle. Tarkoituksena on, että lapset saavat aktiivisesti vaikuttaa siihen, mitä asioita taululle kirjoitetaan. Opettaja ottaa huomioon lasten omat mielipiteet sekä heidän tapansa käyttää kieltä. Opettaja ei ohjaile lasten ajattelua, vaan opettaja hyväksyy lasten yhteisesti sopimat ajatukset ja kirjoittaa ne sellaisenaan. Opettajan tehtävänä on kannustaa lapsia ja rohkaista heitä rikkaaseen ilmaisuun sekä tarvittaessa johdatella oikeaan kielenkäyttöön. Samalla kun opettaja kirjoittaa taululle hän lukee kirjoittamaansa ääneen venyttäen. Oppilaat seuraavat mukana opettajan kirjoittamista niin kutsutulla taitokynällä ja lukevat kirjoitettua opettajan mukana. Oppilaiden puhe muuttuu saneluvaiheessa kirjoitetuksi kieleksi. Kun yhteinen juttu on saatu valmiiksi, lukee opettaja sen näyttäen samalla sanaa, jota on lukemassa. Opettajan lukiessa lapset seuraavat tai lukevat yhdessä opettajan mukana. Tämän jälkeen opettaja ja lapset pohtivat yhdessä, mikä sopisi yhteiselle jutulle otsikoksi. Kun juttu on saatu otsikoitua, siirrytään muihin tehtäviin ja seuraavana tai sitä seuraavana päivänä vaihetyöskentelyä voidaan jatkaa kolmanteen vaiheeseen. (Sitomaniemi & Suonperä 2010, 119–120.)

Saneluvaiheen aikana opettaja saa tietoa jokaisen lapsen yksilöllisestä tavasta ajatella. Saneluvaihe on olennainen osa PL-menetelmää. Tässä vaiheessa lapsi näkee tuntemalleen sanalle

kirjoitetun vastineen. PL-menetelmää käytettäessä lapsille tulee alusta asti selväksi, että teksti on kirjoitettua puhetta. (Sitomaniemi & Suonperä 2010, 120.)

Saneluvaihetta seuraa laborointivaihe, joka voidaan toteuttaa hyvin monipuolisesti riippuen siitä, mitä lapsen kielellisessä kehityksessä sillä hetkellä on ajankohtaista. Aluksi opettaja lukee normaalilla puherytmillä yhdessä tehdyn tekstin selailutaululta, jonka jälkeen teksti luetaan uudelleen yhdessä lasten kanssa. Lukemisen jälkeen lapset saavat tunnistaa tekstin sanoja, joita opettaja on kirjoittanut irrallisille lapuille. Tunnistamisen jälkeen lappu kiinnitetään selailutaululle oikean sanan päälle. Viimeiseksi sanaksi opettaja jättää etukäteen valitsemansa sanan, joka sisältää seuraavaksi opetteluvuorossa olevan kirjaimen. Opettajan valitsema sana taputetaan yhdessä tavuiksi, tavuja tarkastellaan ja niin sanotusti maistellaan kuunnellen tavun äänneitä. Vähitellen opettajan johdattelemana sanasta löytyy uusi opettajan valitsema kirjain ja äänne. Opettaja kertoo äännettä vastaavan kirjaimen ja kirjoittaa sen taululle. Tämän jälkeen jokainen oppilas saa itselleen sanalapun, johon on kirjoitettu äsken tarkastelun kohteena ollut sana. Nyt jokainen oppilas taputtaa sanan, merkitsee sanaan tavuviivat oikeille paikoille ja leikkaa tavut erilleen. Kun tavut on leikattu erilleen, saa lapsi luvan leikata muut kirjaimet. Leikattuaan kirjaimet lapsi alkaa niin sanotusti maistella kirjaimia ja yhdistää kirjaimista uusia sanoja. Kun lapsi on saanut muodostettua sanan, kirjoittaa hän sen sanakortille. Tämän jälkeen lapsi piirtää sanaan sopivan kuvan sekä värittää sen. Tunnilla työstetyt kirjaimet lapsi vie kotiin keksien niistä uusia sanoja kotitehtävänä. Lapsi saa koulussa esitellä valitsemansa sanakortin muille luokan lapsille ja kiinnittää sanakortin luokassa olevaan sanakorttitaloon omaan kohtaansa. Aina kun on opittu uusi äänne ja kirjain, vaihdetaan sanakorttitalon kuvaa. Jokaisella lapsella on oma laatikko sanakortteja varten, jonne valmiit sanakortit säilötään. Kun lapset ovat oppineet kaikki äänneet ja kirjaimet, aakkostetaan sanakortit ja ne kootaan sanakorttikirjoiksi, joihin lapset itse tekevät kannet. (Sitomaniemi & Suonperä 2010, 120–121.)

Jokaisen lapsen tehdessä sanakortteja jää opettajalle aikaa auttaa lapsia, jotka tarvitsevat apua sanan muodostuksessa. Osa lapsista ehtii tehdä useamman sanakortin, toiset vain yhden. Tärkeintä sanakorttien tekemisessä on, että jokainen lapsi löytää hänelle merkityksellisen sanan. Sanakorttien tekemisen on todettu olevan lapsille mieluista puuhaa tarjoten haastetta myös oppilaille, jotka jo osaavat lukea. Opettajan kannattaa alkuvaiheessa valita tutkittaviksi sanoiksi helppoja sanoja ja siirtyä vähitellen kohti vaikeampia sanoja sekä yhdyssanoja. Myös kirjoittamaan oppimisen kannalta on tärkeää, että sanat tavutetaan. Uutta äännettä vastaava kirjain opitaan kirjoittamaan laborointivaiheen yhteydessä tai heti sen jälkeen, sekä liittämään tämä kirjain jo aiemmin opittuihin kirjaimiin. Oppimiskohteena yhden jutun aikana on muutama asia kerrallaan.

Yhdessä tuotettua juttua voidaan käsitellä esimerkiksi etsimällä siitä yhdyssanoja. (Sitomaniemi & Suonperä 2010, 121–123.)

Laborointivaiheen jälkeen menetelmässä siirrytään uudelleenlukuvaiheeseen. Uudelleenlukuvaiheessa lapsi saa yhdessä sanellun tekstin monistettuna itselleen. Tekstin on kirjoittanut opettaja käsin, jolloin opettajan kirjoitus toimii kirjoittamismallina oppilaille. Koulun alkuvaiheessa käsin kirjoittaminen on tärkeää, mutta myöhemmin teksti voidaan kirjoittaa myös tietokoneella. Opettajan avustamana monistettu teksti luetaan yhdessä. Samalla näytetään sanaa, jota ollaan lukemassa. Vähitellen lapset oppivat toimimaan itsenäisesti tässä vaiheessa. Monistettuun tekstiin on jätetty tila jutun kuvittamista varten. Moniste viedään kotiin, jolloin lapsi voi harjoitella tekstiä lukuläksynä ja osoittaa osaamistaan myös vanhemmilleen. Monistetuista yhteisistä jutuista kootaan myöhemmin jokaiselle lapselle oma juttuvihko. (Sitomaniemi & Suonperä 2010, 123–126.)

Uudelleenlukuvaiheessa on mahdollisuus lapsen yksilölliseen etenemiseen erilaisin työskentelytavoin, kuten parilukemisen avulla tai keksien yhteiselle tarinalle jatkoa. Se missä vaiheessa lapsi on lukemisen taidoissa vaikuttaa työskentelyn itsenäisyyteen ja monipuolisuuteen. Työskentelyn aikana opettaja saa tietoa lapsen osaamisesta. (Sitomaniemi & Suonperä 2010, 124.)

PL-menetelmässä viimeinen vaihe työskentelyä on jälkikäsitteilyvaihe. Tämän vaiheen aikana lapset saavat työstää eri tavoin yhdessä tehtyjä juttuja ja heillä on mahdollisuus hakea itsenäisesti tietoa jutuissa käsitellyistä asioista. Lasten tottuminen työskentelemään alusta asti omatoimisesti mahdollistaa tässä vaiheessa hyvin yksilöllisen ja monipuolisen työskentelyn. Jälkikäsitteilyvaiheessa lapset aakkostavat omia sanakorttejaan, ja sanakortteja voidaan luokitella ja ryhmitellä esimerkiksi pareittain. Kun oppilaat ovat oppineet kaikki kirjaimet, jatkuvat keskustelutuokiot. Tässä vaiheessa lapset tuottavat itsenäisesti taitojensa mukaan tarinan, joka sitten luetaan muille ja tarinasta keskustellaan. (Sitomaniemi & Suonperä 2010, 126–129.)

Tietokonetta oppimisen tukena voidaan hyödyntää niin uudelleenlukuvaiheessa kuin jälkikäsitteilyvaiheessa. Uudelleenlukuvaiheessa voidaan hakea tietokoneelta tietoa asioista, jotka liittyvät käsiteltyyn aiheeseen. Tietokoneen lisäksi tiedonhankkimiseen voidaan käyttää kirjoja. Tietokoneelta löytyviä oppimisleluja voidaan käyttää uudelleenlukuvaiheessa sekä jälkikäsitteilyvaiheessa. (Sitomaniemi & Suonperä 2010, 125.)

3.4.2 Kirjoittamaan oppiminen Puheesta lukemaan -menetelmällä

Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen tapahtuu Karvosen ja Rikkolan (2006, 11) mukaan samanaikaisesti, sillä samalla kun lapsi kiinnostuu lukemisesta ja sanoista, syntyy lapsella halu

opetella kirjoittamaan. Kirjoitustaito edellyttää samoja kielellisiä ja kognitiivisia prosesseja kuin lukutaito. Suomen kielessä lukemisen ja kirjoittamisen välinen suhde on ainutlaatuinen kieleemme selkeästä rakenteesta johtuen. (Lerkkanen 2006, 137.) Kirjoitustaidon hallitsemiseksi lapsen tulee kyetä fonologiseen segmentointiin, eli pilkkomaan puhutun kielen sana äänneiksi. Tämän lisäksi hänen tulee osata merkitä nämä äänneet näkyville kirjain-äännevastaavuuden mukaisesti. (Siiskonen ym. 2004, 276). Kirjoittamisen opetuksessa korostuvat lausetajun kehittyminen sekä sen tietoinen kehittäminen. On pohdittava, miten ohjata lasta pitämään erillään puhutun ja kirjoitetun kielen ilmaisutavat. Yleensä lasta lukemaan opetettaessa lapset tottuvat työskentelemään kirjain- ja sanalappujen sekä lauseliuskosten kanssa. Tutuiksi tulevat kirjoituksen suunta, sanojen peräkkäisyys sekä sanavälien välttämättömyys. Lisäksi lausekokonaisuuksia hahmotettaessa tulevat tarkastelun kohteeksi myös lopetusmerkit. (Pynnönen 2006, 160–161.)

Kuten lukemaan oppiminen, niin myös kirjoittamaan oppiminen sujuu PL-menetelmän avulla luontevasti. Aina kun on opittu uusi äänne ja sitä vastaava kirjain vaaditaan se myös kirjoitettavaksi kunnolla. Lasta pyritään rohkaisemaan kirjoituksessa, eikä virheisiin kiinnitetä paljonkaan huomiota. Tarkoituksena on antaa lasten kirjoittaa melko vapaasti. Tietokoneella voidaan kirjoittaa ja se innostaa lapsia. Omien tuotosten lukeminen ääneen muille oppilaille rohkaisee myös taidoiltaan heikompia lapsia yrittämään. (Sitomaniemi & Suonperä 2010, 129.) Sitomaniemi ja Suonperä (2010, 129) toteavat kokemustensa perusteella, että kaikki lapset kykenevät kirjoittamaan jonkinlaisen oman jutun jo ennen joulua.

4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄT

4.1 *Kvalitatiivinen tutkimus*

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus pyrkii todellisen elämän kuvaamiseen ottaen huomioon elämän moninaisuuden. Tavoitteena kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tutkia kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 152.) Laadullisessa tutkimuksessa on kyse yleisen erityistapauksesta, laadusta, määrittelee Varto (1992, 77). Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on tuoda ilmi ihmisten omalle toiminnalleen antamia merkityksiä. Tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ja selittämään sitä ymmärryshorisonttia, jossa ihminen toimii. (Vilkkä 2005, 50.) Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekkään tulkinnan jostakin ilmiöstä. Kvalitatiivisen tutkimuksen avulla ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin. (Eskola & Suoranta 1998, 61.) Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole totuuden löytäminen tutkittavasta asiasta, vaan näyttää tutkimisen aikana muodostuneiden tulkintojen avulla esimerkiksi ihmisen toiminasta jotakin sellaista, joka on välittömän havainnon tavoittamattomissa (Vilkkä 2005, 98). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa objektiivisuutta ei ole perinteisessä mielessä mahdollista saavuttaa, sillä tutkijan arvot sekä aika ja paikka vaikuttavat tutkimukseen. (Hirsjärvi ym. 2005, 152.) Vilkkä (2005, 50) toteaaakin, että laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutettavassa tutkimuksessa lähtökohtana on ajatus siitä, että tutkimus on subjektiivista. Tutkijan omat kokemukset ja ymmärrys vaikuttavat tutkimuksen toteutukseen, eivätkä tutkittavan kokemukset koskaan tule tyhjentävästi ymmärretyiksi (Vilkkä 2005, 98).

Kvalitatiivisen tutkimuksen lajeja ja suuntauksia on olemassa monenlaisia. Eri tutkimusotteet ja lähestymistavat saattavat monella tavalla mennä päällekkäin kvalitatiivisen tutkimuksen laajassa kentässä (Syrjäläinen & Eronen & Värri 2008, 7). Kvalitatiivisilla tutkimuksilla on tyypillisiä piirteitä, jotka yhdistävät ne kvalitatiivisiksi tutkimuksiksi. Kvalitatiivinen tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa, jossa aineisto pyritään kokoamaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. (Hirsjärvi ym. 2005, 117, 155.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineistoa voi kerätä monella eri tavalla, sillä kaikki ihmisen tuottama materiaali kertoo

jotakin ihmisten eläessään kokemista laaduista (Vilkkä 2005, 100). Nykyään on myös yleistä, että samassa tutkimuksessa yhdistyvät kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimusote erilaisten metodien muodossa (Syrjäläinen ym. 2008, 7).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti. Kvalitatiivinen tutkimus suosii ihmistä tiedon keruun instrumenttina painottaen tutkijan henkilökohtaisesti tekemiä havaintoja tiedonhankinnassa. Tutkimuksessa pyritään käyttämään metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat ja ”ääni” pääsevät esille. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesin testaaminen, vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Tutkittavia tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja niitä tulkitaan sen mukaisesti. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimussuunnitelma ja tutkimustehtävä muotoutuvat tutkimuksen edetessä, sillä tutkimus pyritään toteuttamaan joustavasti olosuhteet huomioon ottaen. (Hirsjärvi ym. 2005, 117, 155.)

Tutkimuksessa, joka on toteutettu laadullisella tutkimusmenetelmällä, tarkastellaan merkitysten maailmaa. Tämä merkitysten maailma on ihmisten välinen ja sosiaalinen, ja nämä merkitykset ilmenevät suhteina ja niiden muodostamina merkityskokonaisuuksina. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena ovat ihmisten omat kuvaukset koetusta todellisuudesta. Laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutettua tutkimusta tehtäessä tutkijan tulee pohtia, mitä merkityksiä tutkimuksessa tutkitaan. Tutkijan tulee tämentää, tutkitaanko käsityksiin vai kokemuksiin liittyviä merkityksiä, sillä käsityksen ja kokemuksen välillä ei välttämättä ole yhteyttä. Kokemus on aina omakohtainen, kun taas käsitykset heijastavat yhteisön perinteisiä ja tyypillisiä ajattelutapoja. (Vilkkä 2005, 97.)

4.2 Haastattelu tutkimusmenetelmänä

Haastattelu on kvalitatiivisen tutkimuksen päämenetelmä. Haastattelun etuna on sen joustavuus, jonka avulla tiedonkeruuta voidaan säädellä tilanteen vaatimalla tavalla. (Hirsjärvi ym. 2005, 194.) Haastattelu toimintana perustuu kieleen, käsitteisiin ja merkityksiin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 41). Haastattelun tavoitteena on selvittää, mitä jollakin henkilöllä on mielessään. Haastattelu on tutkijan aloitteesta ja hänen johdattelemanaan tapahtuvaa keskustelua. Haastattelutilanteeseen vaikuttavat normaalit fyysiset, sosiaaliset ja kommunikaatioon liittyvät tekijät. (Eskola & Suoranta 1998, 85.) Tutkimusmenetelmänä haastattelu mahdollistaa suoran kielellisen vuorovaikutuksen tutkittavan kanssa, jolloin tutkijalle mahdollistuu tiedonhankinnan suuntaaminen haastattelun aikana (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34).

Haastattelu koostuu haastattelijasta, haastateltavasta tai haastateltavista sekä tilanteesta, jossa haastattelu suoritetaan. Tutkimuksessa kerätty haastatteluaineisto on aina konteksti- ja tilannesidonnaista. Haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää haastateltavien taipumus vastata sosiaalisesti suotavalla tavalla heille esitettyihin kysymyksiin tai kertomalla tietoja, joita tutkija ei heiltä kysy. Tuloksia tulkitessa tilannesidonnaisuus tulisi ottaa huomioon pohdittaessa tulosten yleistettävyyttä. (Hirsjärvi ym. 2005, 195–196.)

Haastattelu on sosiaalinen vuorovaikutustilanne, jossa erityisesti haastattelija saa jonkinlaisen kuvan haastateltavan elämysmaailmasta, ajatuksista ja mielipiteistä. Haastattelussa ajatuksia, asenteita, mielipiteitä, tietoja ja tunteita ilmaistaan niin kielellisen kuin ei-kielellisen kommunikaation avulla. Haastatteluun osallistuvat henkilöt tuovat tilanteeseen mukanaan aiemmat kokemuksensa. Haastattelussa, kuten keskustelussa yleensäkin, haastatteluun osallistuvat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 41–42.)

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 41) toteavat, että ”haastattelua tekevän tutkijan tehtävänä on välittää kuvaa haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista.” Haastattelun aikana haastattelijan tehtävänä on helpottaa informaation kulkua ja jäsentämistä sekä motivoida haastateltavaa. Haastattelijan tulee ottaa huomioon haastateltavan erityislaatu, jonka vuoksi haastattelijalta vaaditaan joustavuutta niin kielellisten kuin ei-kielellisten keinojen käytössä. Haastattelun tavoitteiden toteutumiseksi haastattelijan tulee pystyä hallitsemaan haastattelutilanne. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 102.)

4.2.1 Tutkimushaastattelu

Tutkimushaastattelu on systemaattinen tiedonkeruumenetelmä tutkimustarkoituksia varten (Hirsjärvi ym. 2005, 196). Tutkimushaastattelu on suora tapa lähestyä tutkittavaa kohdetta, ihmistä (vrt. epäsuora lähestyminen, esimerkiksi kuvien tulkinta). Haastattelusta puhutaan tutkimushaastatteluna, kun haastattelulla on välillinen arvo tutkimusprosessissa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 41.)

Tutkimuksen haastattelutyyppi tulee valita tutkimusongelman perusteella, sillä eri haastattelutyypeillä saadaan selville erilaisia tietoja (Eskola & Suoranta 1998, 88). Tutkimushaastatteluja on erilaisia, ja ne eroavat toisistaan pääasiassa strukturointiasteen perusteella välillä strukturoitu-strukturoimaton haastattelu (Hirsjärvi & Hurme 2000, 44). Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, mutta haastattelussa ei ole valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltavat saavat vastata omin sanoin. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit eli teema-alueet on etukäteen määritelty, mutta niiden

järjestys tai laajuus vaihtelee haastattelusta toiseen. Teemahaastattelussa kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa ja kysymysjärjestystä. (Eskola & Suoranta 1998, 86.) Teemahaastattelua voidaan kutsua myös niin sanotuksi avoimeksi haastatteluksi, kohdistetuksi haastatteluksi, strukturoimattomaksi haastatteluksi, ei-johdattelevaksi haastatteluksi tai etnograafiseksi haastatteluksi. Tällaisessa haastattelussa haastateltavan annetaan puhua vapaasti asiasta. Tutkijan tehtävänä on huolehtia siitä, että häntä kiinnostavat teema-alueet tulevat haastattelun aikana kartoitetuksi. (Grönfors 1982, 105–106.)

4.2.2 Pari- ja ryhmähaastattelu

Haastatteluja voidaan toteuttaa monin eri tavoin, kuten yksilö-, pari- tai ryhmähaastatteluina (Grönfors 1982, 109; Hirsjärvi & Hurme 2000, 61; Hirsjärvi ym. 2005, 199). Eri haastattelumuotoja voidaan käyttää myös toisiaan täydentävinä. Haastattelumuodon valintaan vaikuttaa haastatteluun valittu kohderyhmä sekä tutkimuksen aihe. Tutkijan päätettävissä on, mikä haastattelumuoto olisi hänen tutkimuksensa kannalta parhain. (Grönfors 1982, 109; Hirsjärvi ym. 2005, 199–200.)

Ryhmähaastattelua ja yksilöhaastattelua verrattaessa voidaan ryhmähaastattelulla todeta olevan joitakin etuja verrattuna yksilöhaastatteluun. Ryhmähaastattelutilanteissa on yhtäaikaaisesti paikalla useita haastateltavia ja mahdollisesti useita haastattelijoita (Eskola & Suoranta 1998, 94). Tämä mahdollistaa sen, että ryhmähaastattelun avulla saadaan tietoja yhtäaikaisesti monelta henkilöltä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 63). Ryhmähaastattelussa haastateltavat voivat saada toisistaan tukea, ja tietoa saatetaan saada kerättyä enemmän yhdessä keskustellen, kuin yksin asioista kertoen (Eskola & Suoranta 1998, 94). Ryhmähaastattelujen on todettu myös helpottavan mielipiteiden saamista lapsilta, jotka haastattelutilanteessa ovat ujoja tai arkoja (Hirsjärvi & Hurme 2000, 63). Haastattelijalle ryhmähaastattelut ovat yksilöhaastatteluja haastavampia, sillä haastattelijalla on samanaikaisesti haastateltavana useampi haastateltavaa. Yksilöhaastatteluja käytetään useimmiten silloin, kun haastattelussa keskustellaan henkilökohtaisemmista asioista. (Grönfors 1982, 109.) Ryhmähaastattelua voidaan käyttää yksilöhaastattelun sijasta tai sen ohella (Eskola & Suoranta 1998, 94).

4.2.3 Lapset haastateltavina

Lasten haastatteluja suunniteltaessa tulee ottaa huomioon lasten erityisyys haastateltavina. Lasten haastattelu eroaa aikuisten haastattelusta monin eri tavoin. Lasten haastattelua suunniteltaessa ja

toteutettaessa tulee huomioida lasten kielelliset valmiudet ja kommunikaatiotyylit. Erityisesti lasten ikä vaikuttaa siihen, miten laaja sanavarasto lapsella on tai miten hyvin hän ymmärtää tutkijan käyttämiä käsitteitä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 128–131.)

Kysyttäessä lapsen mielipidettä jostakin asiasta, alkaa lapsi muotoilla ja kehittää käsitystään samalla kun hän vastaa. Kysymys saattaa olla sellainen, jota lapsi ei ole aiemmin tullut ajatelleeksi, jolloin lapsi alkaa muovata käsitystään vasta kysymyksen esittämisen jälkeen. (Aro 2003, 286). Haastattelutilanteessa lapsi rakentaa käsitykset uudelleen. Oletuksena on, että lapsen mentaalinen tieto heijastuu hänen vastauksiinsa. Kuitenkin usein lapsi saattaa mieltää sujuvan vuorovaikutuksen etenemisen tärkeämmäksi kuin vastauksen oikeellisuuden. Aikuisen näkökulmasta katsottuna lapsen käsitys vastauksen järjellisyydestä ei aina vastaa aikuisen käsitystä. (Aro 2003, 280–281). Lapset saattavat myös käsittää tutkimushaastattelun koetilanteeksi, jossa haastattelijan kysymyksiin tulee löytää ”oikea” vastaus, vaikka haastattelijä korostaisikin olevansa kiinnostunut lapsen omista mielipiteistä (Aro 2006a, 64). Lasta haastateltaessa on lisäksi huomioitava Edwardsin (1993, 213) näkemys, jonka mukaan lapsi voi käyttää haastattelutilanteessa vain sellaisia resursseja, selityksiä ja viittauksia, joita lapsella on käytössään (Aro 2003, 281).

4.2.4 Haastattelu vuorovaikutustilanteena

Haastattelussa kielellä on suuri rooli. Kielen avulla haastattelijä ja haastateltava ovat vuorovaikutuksessa keskenään sekä luovat merkityksiä ja tulkintoja. Haastattelulle on ominaista, että siihen osallistuvat pyrkivät käsitteellisesti välittämään omaa mielellistä suhdettaan maailmaan. Haastattelijan tehtävänä on selvittää, millaisia merkityksiä haastateltava luo eri asioista. Haastattelu on myös tilanne, jonka aikana luodaan uusia ja yhteisiä merkityksiä haastatteluun osallistuvien kesken. Haastattelutilanteessa haastattelijan läsnäolo ja tapa esittää kysymyksiä sekä haastattelun kulku heijastuvat haastateltavan antamiin vastauksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48–49.)

Haastattelijan tutkimuksen kohteena on haastateltavan puheen sisältö, josta hän tekee havaintoja ja tulkintoja (Hirsjärvi & Hurme 2000, 52). Haastattelua tehtäessä tutkijan tulee ottaa huomioon, että haastattelu on kaksisuuntainen vuorovaikutustilanne, jossa niin haastattelijan kuin haastateltavan kielellinen kyvykkyys ja kommunikaatiotyyli vaihtelevat tapauksittain (Hirsjärvi & Hurme 2000, 54).

Haastatteluissa käytetty kieli on tavallisesti arkikieltä. Haastateltavan kielellisen ilmaisun taso vaikuttaa tutkijan haastattelun aikana käyttämään kielellisen ilmaisun käsitteellisyyteen.

Tutkijan tulee pystyä joustavuuteen konkreetin ja abstraktin ilmaisun valinnassa haastateltavien kielellisen ilmaisun mukaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 103–104.) Nämä asiat tulee erityisesti ottaa huomioon haastateltaessa lapsia (ks. luku 4.2.3).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Jokaisella tutkimuksella on aina jokin tarkoitus tai tehtävä, joka ohjaa tutkimusstrategian valinnassa. Tutkimuksen tarkoitus voi olla kartoittava, kuvaileva, selittävä tai ennustava. Tarkoituksia voi olla useampia kuin yksi, ja tutkimuksen edetessä tarkoitus voi muuttua. (Hirsjärvi ym. 2005, 128–129.) Toteuttamani tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla, miten alakoulun ensimmäisellä luokalla olevat lapset selittävät omin sanoin kieleen liittyviä käsitteitä, ja pohtia, miten näissä käsityksissä heijastuu lukemaan oppimisen menetelmä, jonka avulla lapset ovat harjoitelleet lukemaan. Täsmällisesti määritetty tutkimusongelma ja siitä johdetut tutkimuskysymykset ovat tutkimuksen perusta. Tutkimuskysymyksistä voidaan käyttää myös nimitystä teoreettiset tutkimuskysymykset, koska nämä ovat kysymyksiä, joita ei tutkimuksessa tehdä esimerkiksi haastatteluihin osallistuville tutkittaville. Teoreettiset tutkimuskysymykset ovat kysymyksiä, joihin tutkimusongelmassa halutaan vastata. Tutkimusongelman ja tutkimuskysymysten hyvällä rajauksella edesautetaan tutkimuksen tulosten merkityksellisyyttä, sillä huono rajaus johtaa usein liian laajaan tutkimukseen. (Vilkkä 2005, 45–46.) Tutkimuksen edetessä tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

Millaisia käsityksiä alakoulun ensimmäisellä luokalla olevilla lapsilla on kielestä?

Millä tavoin alakoulun ensimmäisellä luokalla olevien lasten kielellinen tietoisuus ilmenee heidän selittäessään kielellisiä käsitteitä?

Millä tavoin Puheesta lukemaan -menetelmä lukemaan oppimisen menetelmänä heijastuu ensimmäisellä luokalla olevien lasten käsityksiin kielestä?

Tutkimukseni tarkoituksena on tarkastella lasten käsityksiä kielestä Puheesta lukemaan -menetelmän näkökulmasta. Tutkimukseni lähtökohtana on näkemys kielellisestä tietoisuudesta monitahoisena ilmiönä, sellaisena kuin Dufva, Alanen ja Aro (ks. luku 2.3) ovat sen määritelleet. Tutkimuksessa pyrin tarkastelemaan lasten tietoisuutta niin kielen muodollisista kuin

rakenteellisista asioista, sekä kielen merkityksistä ja funktioista sellaisina kuin ne lasten selityksissä ilmenevät.

Tieteellistä tutkimusta tehdessä tuotetaan uusi tieto teorian avulla. Teoriasta voidaan käyttää myös nimityksiä teoreettinen viitekehys tai teoreettinen lähestymistapa. Siitonen (2004) on todennut teorioiden olevan tapoja tarkastella ja selittää todellisuutta. Tähän viittaa myös kreikan kielen sana *theoría*, joka tarkoittaa muun muassa tarkastelua, katsomista ja näkemystä. (Vilka 2005, 24.)

5.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineistonkeruumenetelmä

Tutkimuksen kohdejoukon valintaan vaikuttavat tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelma. Tutkimuksen kohdejoukko vaikuttaa haastateltavien valintaan ja siihen, miten haastattelua käytetään. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58–59.) Tutkimukseni tarkoituksen ja koulutusalani vuoksi tutkimukseni kohdejoukkona olivat alakouluikäiset lapset. Tästä kohdejoukosta haastateltaviksi valikoituivat alakoulun ensimmäisen luokan oppilaat, jotka tutkimusongelmani ja -kysymysteni kannalta vastasivat sopivinta kohdejoukkoa. Haastateltavia valittaessa tulee muistaa, mitä tutkimuksessa ollaan tutkimassa (Vilka 2005, 114). Haastateltavien valintaan tulee kiinnittää erityistä huomiota silloin, kun koko tutkimus perustuu yksinomaan haastatteluihin (Grönfors 1982, 107).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston tehtävänä on toimia tutkijan apuna, kun tutkittavasta ilmiöstä rakennetaan käsitteellistä ymmärrystä ja teoreettisesti kestäviä näkökulmia. Aineiston koolla ei ole välitöntä vaikutusta tai merkitystä laadullisen tutkimuksen onnistumiseen. Laadullisessa tutkimuksessa on aina kysymys tapauksesta. Laadullisen tutkimuksen perustuminen suhteellisen pieneen tapausmäärään ei kuitenkaan merkitse sitä, ettei aineiston määrä voisi olla suuri. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä aineiston kattavuudesta puhutaan kun viitataan kokonaisuuteen, jonka muodostavat aineiston koon, analyysin ja tulkinnan onnistuneisuus sekä tutkimustekstin kirjoittaminen. (Eskola & Suoranta 1998, 60–62.)

Tutkimuskysymysteni perusteella valitsin tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, joka mahdollisti vuorovaikutuksen tutkimuksen kohdejoukon kanssa. Haastattelun avulla pystyin havainnoimaan haastateltavia ja ohjaamaan keskustelua haastateltavien lähtökohdista. Koin haastattelun olevan toimivampi tutkimusmenetelmä kuin mitä kirjallisesti kerätty aineisto olisi mahdollisesti ollut. Ensimmäisen luokan oppilaille käsitteiden kirjallinen selittäminen olisi heidän kielellisen kehitystasonsa vuoksi ollut haasteellista. Tutkimukseni haastattelutyypiksi valitsin pari- ja pienryhmähaastattelun. Tällaisen järjestelyn avulla

tavoitteenani oli vähentää haastattelutilanteen mahdollisesti aiheuttamaa jännitystä lapsissa. Toivoin myös, että pari- ja pienryhmähaastattelun avulla haastateltavat rohkaistuisivat kertomaan enemmän kuin mitä he olisivat mahdollisesti kertoneet yksilöhaastatteluissa, sekä täydentäisivät tai jatkaisivat toistensa ajatuksia. (ks. luku 4.2.3) Tavoitteena oli luoda mahdollisuus vuorovaikutukselle haastatteluun yhtä aikaa osallistuvien haastateltavien kesken, eikä vain haastattelijan ja haastateltavien välille.

5.3 Aineiston hankinta

Tutkimukseni aineiston hankinnan toteutin puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla (liite 1). Tavoitteenani oli tutkia, miten lapset selittävät omin sanoin kieleen liittyviä käsitteitä. Valitsin haastattelukysymyksiini käsitteet ensimmäisen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2004, 45–57). Tällä pyrin siihen, että käsitteet olisivat haastateltaville tuttuja. Haastatteluissa kysymysten esitysjärjestys ja muoto vaihtelivat, mutta kysymysten merkitykset ja tavoitteet pyrin pitämään jokaisessa haastattelussa samanlaisina. Haastattelun kysymykset pyrin muotoilemaan niin, että haastateltavat vastaisivat mahdollisimman laajasti oman tietämyksensä mukaan. Tavoitteena oli, että haastateltavat kuvailevat omin sanoin kysytyjä käsitteitä. Tarvittaessa esitin tarkentavia kysymyksiä ja pyysin haastateltavia kertomaan esimerkkejä. Laadullisessa tutkimusmenetelmässä haastattelujen tavoitteena on välttää kysymyksiä, joihin voi vastata kyllä tai ei- vastauksilla. Sen sijaan kysymysten tulisi olla sellaisessa muodossa, että niiden avulla pystyttäisiin kartoittamaan laajemmin haastateltavien käsityksiä ja kokemuksia. Haastatteluissa tavoitteena tulisi olla kysymysten määrän sijaan se, että haastateltavat saadaan kuvailemaan, vertailemaan ja kertomaan käytännön esimerkein kokemuksiaan. (Vilka 2005, 105–106.)

Suoritin tutkimushaastatteluni keväällä 2011 Hämeenlinnan Normaalikoululla. Tutkimukseni kohteiksi valikoituivat ensimmäisen luokan oppilaat. Lisäksi kohdejoukon valintaan vaikutti Puheesta lukemaan -menetelmän käyttö lukemaan oppimisen menetelmänä. Haastatteluihini osallistui yhden 1-2.luokkalaisista koostuvan yhdysluokan ensimmäisen luokan oppilaat. Heille lukemaan oppimisen menetelmänä käytetään Puheesta lukemaan -menetelmää. Oppilaiden haastattelut toteutin 26.1.2011. Haastattelut suoritin luokkakohtaisesti kolmena parihaastatteluna ja yhtenä pienryhmähaastatteluna, johon osallistui kolme oppilasta. Jokaiseen haastatteluun oppilaat valikoituivat luokan opettajan toimesta. Yhteensä haastattelin yhdeksää oppilasta. Haastatteluun osallistui kuusi tyttöä ja kolme poikaa. Tämä oli mielestäni riittävä määrä haastateltavia tutkimustarkoitustani varten. Vilka (2005, 126) toteaa, että laadullisella tutkimusmenetelmällä

toteutetussa tutkimuksessa tutkimusaineiston kokoa säätelee sen laatu, ei määrä. Eskolan ja Suorannan (1995, 61) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä puhutaankin aineiston harkinnanvaraisesta, teoreettisesta tai tarkoituksenmukaisesta poiminnasta tai harkinnanvaraisesta näytteestä. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 58) ovat todenneet, että haastateltavien määrän valintaan vaikuttaa aina tutkimuksen tarkoitus; se mitä aiotaan tutkia, keneltä tietoja aiotaan hankkia ja miksi näitä tietoja tarvitaan. Tutkijan itsensä päätettävissä on, mikä hänen tutkimuksensa kannalta olisi hyvä haastateltavien lukumäärä.

Haastattelupaikan valinta vaikuttaa osaltaan tutkimushaastattelun toteutukseen. Haastattelupaikkaa päätettäessä valintaan vaikuttavat muun muassa tutkimusongelma, tutkittava ilmiö ja haastateltavat. Haastattelupaikan tulisi olla sellainen, jossa kommunikointi haastattelua tehtäessä olisi häiriötöntä, ja ulkoisilta häiriötekijöiltä vältyttäisiin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 73–74, 127.) Haastattelupaikan tulisi valita sellainen paikka, jossa niin haastateltavat kuin haastattelija rentoutuvat riittävästi. Aina ei haastattelupaikan valintaan kuitenkaan ole mahdollisuutta vaikuttaa, vaan haastattelu tulee suorittaa siinä hetkessä, kun haastatteluun tarjoutuu mahdollisuus. (Grönfors 1982, 111.) Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan sitä, että tutkimus on aina aika-, paikka- ja tilannesidonnaista. Tällä tarkoitetaan tutkimuksen kontekstuaalisuutta. (Vilka 2005, 112.) Tutkimukseni haastattelut toteutin haastateltaviksi valitsemieni oppilaiden koululla. Oppilaiden haastattelujen ollessa kyseessä, on haastattelujen suorittaminen koulun tiloissa Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 74) mukaan yleistä. Haastattelupaikaksi pyrin valitsemaan tilan, jossa haastattelut voitiin toteuttaa ilman ulkoisia häiriötekijöitä. Haastattelun aikana paikalla olivat vain haastattelija ja sillä hetkellä haastateltavana olevat kaksi tai kolme oppilasta. Haastattelut tallensin digitaaliselle nauhurille haastattelujen myöhempää analyysia ja tulkintojen tekoa varten. Nauhurin käyttö tiedontaltioimisvälineenä sisältää niin hyviä kuin huonoja puolia (Grönfors 1982, 137–138). Tutkimuksessani nauhurin käyttö mahdollisti haastattelujen sanatarkan taltioinnin, joka oli tärkeää haastateltavien selitysten ja käsitysten analysoinnin kannalta. Haastattelujen taltiointi mahdollisti lisäksi haastateltavien sanomisten suoran lainaamisen. Negatiivisena asiana nauhurin käytössä koin haastateltavien alkujännityksen nauhurin läsnäoloa ja nauhuriin puhumista kohtaan. Onkin todettu, että nauhurin esillä pitäminen vaikuttaa tutkittavien käyttäytymiseen, jonka voidaan olettaa vaikuttavan tutkimuksessa saadun tiedon laatuun (Grönfors 1982, 138).

5.4 Aineiston analyysi ja tulkinta

Tutkimusta toteutettaessa kerättyä tutkimusaineistoa analysoidaan ja tulkitaan. Nämä kaksi vaihetta ovat tutkimuksen ydinasioita. (Hirsjärvi ym. 2005, 209.) Eskola ja Suoranta (1998, 149–

150) lähestyvät analysoinnin ja tulkinnan suhdetta kahdesta näkökulmasta. Analysointi ja tulkinta voidaan nähdä toisistaan erottamattomina, niin sanottuna hermeneuttisena päättelyprosessina tai kehänä. Toinen näkökulma erottelee analyysivaiheen tulkinnasta teknisesti suoritetuksi, erilliseksi tapahtumaksi. Tämä näkökulma katsoo analyysin olevan tiedon erottelua raakamateriaalista, jonka jälkeen luokitellusta informaatiosta voidaan tehdä tulkintoja. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 152) ovat todenneet, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston tulkintaa tulisi toteuttaa koko tutkimusprosessin ajan. Tutkiminen on samanaikaisesti myös kirjoittamista, sillä kirjoittaminen on osa tutkimusprosessin jokaista vaihetta esimerkiksi muistiinpanoina ja työpapereina. Kirjoittamista ei siis tulisi mieltää tutkimusprosessissa omaksi erilliseksi vaiheeksi. (Vilkuna 2005, 62.)

Analysointi koostuu Grönforsin (1982, 154) mukaan aineiston osittamisesta käsitteellisiin osiin sekä sen uudelleen kokoamisesta joko empiirisiksi yleistyksiksi, kuvauksiksi tai teoreettisiksi johtopäätöksiksi. Laadullisen aineiston analyysin tehtävänä on Eskolan ja Suorannan (1998, 18, 137) mukaan tiivistää aineisto ja luoda siihen selkeyttä kadottamatta kuitenkaan aineiston sisältämää informaatiota. Laadullinen aineisto keskittyy useimmiten pieneen tapausmäärään, joita pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Tällöin aineiston tieteellisyyden kriteerinä on aineiston määrän sijaan laatu ja käsitteellistämisen kattavuus. (Eskola & Suoranta 1998, 18, 137.) Hirsjärvi ja Hurme (2000, 136) ovat todenneet, että laadulliselle analyysille voidaan hahmottaa tiettyjä pääpiirteitä. Heidän mukaansa analyysi alkaa usein jo haastattelutilanteessa havaintoja tehden, mikäli tutkija itse tekee haastattelun. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että aineistoa analysoidaan yleensä ”lähellä” aineistoa ja sen kontekstia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136.)

Laadullinen analyysi koostuu Alasuutarin (1994, 30–31) mukaan kahdesta vaiheesta, jotka ovat havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Vaikka tällaisen erottelun voi tehdä, niin käytännössä ne kuitenkin nivoutuvat aina toisiinsa. Havaintojen pelkistämällä tarkoitetaan aineiston tarkastelua tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta. Huomio kiinnitetään siihen, mikä on kulloisenkin kysymyksenasettelun ja teoreettisen viitekehyksen kannalta olennaista. Tämän pelkistämisen jälkeen havaintomäärää karsitaan edelleen yhdistelemällä havaintoja. Tällöin tuodaan esille jokin havaintojen yhteinen piirre tai nimittäjä. Voidaan myös muotoilla sääntö, joka poikkeuksetta pätee tältä osin koko aineistoon. Laadullisen analyysin arvoituksen ratkaisemisesta voidaan käyttää myös nimitystä tulosten tulkinta. Tällä tarkoitetaan sitä, että tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään tutkittavasta ilmiöstä merkitystulkinta. (Alasuutari 1994, 30–35.) Alasuutari (1994, 68) toteaaakin, että aineistosta tehtävät havainnot ja tutkimustulokset ovat eri asioita, sillä havainnot ovat johtolankoja, joita tulkitsemalla pyritään pääsemään havaintojen ”taakse”. Havainnot ovat tutkimuksessa

johtolankoja, sillä niitä tarkastellaan aina tietyistä, eksplisiittisesti määritellyistä näkökulmista eli teoreettisesta viitekehystä (Alasuutari 1994, 69).

Tutkimukseni aineiston analysoinnin aloitin jo suorittaessani haastatteluja, sillä haastattelujen aikana pystyin havainnoimaan oppilaita, kuten Hirsjärvi ja Hurme ovat haastattelun mahdollisuuksista maininneet. Grönforsin (1982, 145) mukaan kvalitatiivisen aineiston analysointi tapahtuukin osittain yhtä aikaisesti aineistonkeruun kanssa. Koko tutkimuksen ajan tapahtuu teoreettista ja käsitteellistä analysointia (Grönfors 1982, 146). Aineiston keräämisen jälkeen jatkoin aineistoni analysointia litteroimalla nauhoittamani haastattelut sanasta sanaan. Litteroinniksi kutsutaan haastatteluaineiston muuttamista tekstimuotoon, jotta sitä voidaan tutkia. Tekstimuotoon muuttaminen auttaa tutkimusaineiston läpikäynnissä, luokittelussa ja ryhmittelyssä. Litterointi on tutkijan vuoropuhelua tutkimusaineiston kanssa. (Vilka 2005, 115.) Tutkijan harkittavissa on, kuinka tarkasti kerätty aineisto tulee litteroida. Usein analyysien havainnollistamiseksi riittää valikoitu litterointi. (Grönfors 1982, 140.) Suoritin haastattelujen litteroinnin sanasta sanaan, koska koin tämän olevan tärkeää haastateltavien käsitysten ymmärtämiseksi. Haastatteluaineiston litteroinnin jälkeen lähdin luokittelemaan keräämäni aineistoani. Tutkimuksessani luokittelin suorittamani haastattelut tutkimuksessa esitettyjen kysymysten ja näihin liittyvien käsitteiden mukaan vastausjoukoiksi, mikä mahdollisti selkeämmän haastateltavien vastausten vertailun ja analysoinnin. Aineiston luokittelun jälkeen aloin teemoitella aineistoa tutkimuskysymysteni sekä tutkimukseen liittyvän teoreettisen aineiston pohjalta. Tutkimuskohteen tematisoinnilla tarkoitetaan sitä, että tutkija nostaa tutkimuskohteestaan selvästi teemaksi sen, mikä siinä tulee tutkittavaksi. Teemoilla tarkoitetaan näkökulmaa tai johtolankaa, josta tullaan tarkastelemaan tutkittavaa. (Varto 1992, 51.) Samalla kun tematisoin aineistoani, vertasin aineistosta esille nousseita asioita vuonna 2009 tekemääni tutkimukseen. Eskola ja Suoranta (1998, 140–142) ovat todenneet, että tematisoimalla tutkimustaan tutkija rajaa tutkimuskohteestaan aina jotakin pois. Tutkimuksessa keräämäni aineistoa olisikin voinut tematisoida monin eri tavoin aineiston monitahoisuuden vuoksi.

Keräämäni aineiston analyysiin ja pohdintaan vaikuttaa osaltaan Hämeenlinnan normaalikoululla 1.9–29.10.2010 suorittamani syventävä opetusharjoittelu, jonka aikana pääsin tutustumaan Puheesta lukemaan -menetelmään teorian lisäksi käytännössä osana opetusharjoitteluni.

Laadullista tutkimusta tehtäessä tulee ottaa huomioon, että kieli on osa tutkimuskohdetta. Aineiston analyysin yhteydessä tutkijan tulee pohtia käsitystä kielestä ja kielen asemasta yhteiskunnassa. Kieltä ei tulisi nähdä sosiaalisen todellisuuden neutraalina heijastajana, vaan sosiaalisen todellisuuden tuotteena ja samalla sen tuottaja. Ihminen elää yhtäaikaisesti monissa

erilaisissa sosiaalisissa todellisuuksissa ja käyttää kieltä eri tavoin. Tämän vuoksi tutkijan tulee tulkintaa luodessaan ottaa huomioon konteksti, jossa kieltä käytetään. (Eskola & Suoranta 1998, 140–142.) Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 151–152) mukaan samaa aineistoa voidaan tulkita eri tavoin ja eri näkökulmista riippuen siitä, mitä tekstistä haetaan tai löydetään. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulkintoja tehdään niin sanotusti sisäkkäisesti tai monissa vaiheissa, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkija tulkitsee tutkittavan tulkintoja ja lukija tulkitsee tutkijan tulkintoja. Tulkinnalliset selitykset tuovat esille tutkittavien ilmiöiden sosiaaliset merkitykset. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 151–152.) Alasuutari (1994, 78–79) toteaa kvalitatiivisen aineiston olevan näyte tutkimuksen kohteena olevasta kielestä ja kulttuurista. Se, miten aineisto voidaan saada vastaamaan tutkijan asettamiin kysymyksiin tai mitä aineiston pohjalta voidaan päätellä tutkittavasta ilmiöstä, on kuitenkin eri asia. Tutkijan tulisi aina pystyä määrittelemään kunkin aineiston ”kulttuurinen paikka” osana analyysiaan, kuten Mäkelä (1990) on todennut. (Alasuutari 1994, 78–79.) Suorittamassani tutkimuksessa kielellä oli keskeinen rooli niin tutkimuksen menetelmiin liittyvänä tekijänä kuin myös tutkimuksen kohteena. Tämän vuoksi käsitykseni kielestä ja kielen asemasta olivat tärkeitä koko tutkimusprosessin ajan.

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 *Kieli dialogina*

Puheesta lukemaan -menetelmässä vaihetyöskentely aloitetaan yhteisellä keskustelulla opettajan valitsemasta aiheesta. Koko työskentelyn lähtökohtana on ryhmän keskinäinen vuorovaikutus puhutun kielen avulla. Yhdessä opettajan johdolla keskustellen oppilas oppii vuorovaikutustaitoja, ja vähitellen yhteisissä keskusteluissa opettajan rooli vähenee oppilaiden oppiessa keskustelun taitoja. PL-menetelmän osana olevat yhteiset keskustelut ja sanelut tukevat teoriaa dialogisesta kielikäsitteestä ja kielen muodostumisesta vuorovaikutuksessa (ks. luku 2.5). Tämän yhteisen keskustelun jälkeen opettaja kirjoittaa oppilaiden sanelemana ryhmän yhteisen tarinan, johon jokainen oppilas osallistuu (ks. luku 3.4.1). Näin PL-menetelmää käytettäessä keskustelu vuorovaikutusmuotona on kiinteä osa lukemaan opettamista ja oppimista. Tämä yhteiseen keskusteluun tottuminen näkyi mielestäni myös haastattelujen kulussa, sillä oppilaat olivat reippaita vastailemaan kysymyksiin ja selittämään käsitteitä niin hyvin, kuin he sen mielestään osasivat selittää. Vastaukset olivat selittäviä ja pohtivia, eivätkä haastateltavat vain todenneet asiaa. Lisäksi oppilaat antoivat toisilleen puheenvuoroja ja odottivat omaa vuoroaan. Vuonna 2009 tekemissäni haastatteluissa tuli selvemmin esille käsitteiden selittämisen haasteellisuus ja vaikeus ensimmäisen luokan oppilaiden kohdalla. Tuolloin haastateltavat usein myös ilmaisivat selittämisen vaikeaksi, eivätkä he välttämättä osanneet selittää käsitteitä (ks. Merivirta 2009).

Jokaisella haastatteluihin osallistuneella ensimmäisen luokan oppilaalla oli omanlaisensa näkökulma kieleen, joka heijasti oppilaan kokemuksia kielestä ja kielenkäyttötilanteista. Yleisesti haastatteluja tarkasteltaessa haastatteluun osallistuneiden oppilaiden välillä oli eroja tavassa suhtautua kieleen. Haastateltavien omat kokemukset kielestä, kielelliset taidot ja asennoituminen haastattelutilanteeseen vaikuttivat siihen, miten he selittivät eri käsitteitä ja millaisesta näkökulmasta he niitä kuvailivat. Osa haastateltavista vastasi hyvin lyhyesti, osalla oli hyvin käytännöllinen asennoituminen kieleen ja osa myötäili muiden samassa haastattelussa yhtä aikaa olleiden haastateltavien näkemyksiä ilman omaa näkökulmaa. Toisaalta käsitysten selittäminen parihaastattelutilanteessa mahdollisti oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen ja sosiaalisen ajatusten ilmaisemisen. Tutkimuksen parihaastatteluissa oppilaat saivat toisiltaan tukea

ilmaisulleen, ja useassa toteutetuista haastatteluista oppilaat pystyivät täydentämään toisiaan tai jatkamaan toisen sanomaa. Haastateltavat myös saattoivat yhdessä pohtia käsitteiden yhteyksiä toisiin käsityksiin. Käsitysten tutkiminen parihaastattelun keinoin myötäili näkökulmaa ajatusten ja kielen muodostumisesta dialogisessa vuorovaikutuksessa.

Haastateltavien selityksissä ja käsityksissä ei tullut selkeästi esille Dufvan näkemys kielen moniäänisyydestä, sillä haastateltavat eivät suoranaisesti lainanneet vastauksissaan kenenkään muun sanomaa, kuten aiemmassa tutkimuksessani vuonna 2009 (ks. Merivirta 2009). Haastateltavien vastauksista oli kuitenkin havaittavissa, että heidän kielellinen tietoisuutensa on moniäänistä johtuen kielen oppimisesta eri konteksteissa sekä siitä, että kieltä välittävät eri ihmiset (ks. luku 2.3). Haastateltavien vastauksissa kieltä opittiin niin koulussa kuin kotona, mutta vastauksissa kieli ilmeni myös osana monenlaisia arkipäivän toimintoina, kuten matkapuhelimen ja tietokoneen käyttönä. Huomioitavaa on, että opettajaa tiedon lähteenä ei haastateltavien vastauksissa mainittu lainkaan. Luokan opettaja näyttäytyy haastatteluissa oppimisen tukijana ja esimerkkinä. Vaikka opettajan sanomaa ei haastateltavien vastauksissa suoraan lainata, on vastauksista havaittavissa opettajan ääni muun muassa erilaisina lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen käytäntöinä. Haastattelujen aikana haastateltavien vastauksiin vaikutti kuitenkin paikoitellen toisen samaan aikaan haastattelussa mukana olleen vastaukset. Tämä edustaa dialogista kielikäsitystä, jossa tiedon todetaan rakentuvan kussakin tilanteessa.

6.2 Kieli käytössä

Haastatteluun osallistuneille ensimmäisen luokan oppilaille kieli näyttäytyi hyvin konkreettisena asiana. Haastateltavat selittivät käsitteitä omien kokemustensa kautta, jotka heijastavat hyvin tämän ikäisten lasten kehitystä. Haastateltavien vastaukset ilmentävät hyvin Piaget'n teoriaa, jonka mukaan 7-11-vuotiaat lapset edustavat kognitiivisen kehityksen konkreettisten operaatioiden kautta (ks. luku 2.1). Koska haastateltavat olivat alakoulun ensimmäisellä luokalla, olivat he vasta äskettäin siirtyneet konkreettisten operaatioiden kaudelle. Kognitiivinen kehitys ja siitä riippuvainen kielen kehitys etenee jokaisella ihmisellä yksilöllisesti, ja tämä ilmeni haastateltavien vastauksissa käsitteiden selittämisen abstraktisuuden eroina. Lapsen kognitiivisen kehityksen edetessä abstraktoituminen lisääntyy.

Kysyttäessä haastateltavilta kieleen liittyvien käsitteiden funktioista, ilmeni haastateltavien vastauksissa käytännöllisyyden ja hyödyllisyyden näkökulma. Tämä näkyy esimerkiksi seuraavassa vastauksessa, jossa oppilas pohtii, mihin kirjoittamista tarvitaan:

”Siihen, että esimerkiksi niin ku osaa lähettää postia tai osaa lähettää tekstareit tai kaikennäköstä.”(3A)

Lukemisen tarpeellisuutta yksi haastateltavista sen sijaan pohti seuraavasti:

” Ja sitten pitää, jos meet jonnekin, niin pitää osata lukee ne kyltit, et mihin suuntaan pitää mennä autolla.”(4B)

Nämä vastaukset ilmentävät oppilaiden liittävän kielellisiä käsitteitä erilaisiin tilanteisiin, joita he arkipäivän toiminnassa kohtaavat. Oppilaille kieli ei näyttäytynyt vain koulussa olevana ja tarvittavana taitona, vaan haastatellut oppilaat yhdistivät kielen moniin eri tilanteisiin, kuten yhteydenpitoon muihin ihmisiin ja työskentelyyn. Yksi haastateltavista kertoi kirjoittamista tarvittavan siihen, ”että voi tehdä työhommia vaikka tietokoneella”(4A). Näin haastateltavien käsityksiin kielestä vaikutti osaltaan aikuisten maailma ja sieltä saadut kokemukset kielestä sekä kielen funktioista.

Yleisesti haastateltavat kokivat eri käsitteiden funktionaalisuuden liittyvän puhumiseen, lukemiseen ja kirjoittamiseen. Lisäksi haastateltavat kertoivat käsitteiden käytön vaativan myös tietoa siitä, mitä käsite tarkoittaa sekä miten ja mihin käsitettä käytännössä käytetään. Tämä tulee esille muun muassa yhden haastateltavan vastauksessa hänen kertoessaan, että ”jos tahtoo sen niin ku tavuttain, niin ei laita ihan joka kirjaimen väliin sitä tavuviivaa, vaan aina tavuväliin”(4A). Haastateltava edellyttää, että mikäli haluaa käyttää tavuviivaa, tulee tietää, millaisissa tilanteissa ja yhteyksissä sitä käytetään. Tämä kuvastaa haastateltavan ymmärtävän, että käsitteen tietäminen ei riitä, vaan tarvitaan myös tietoa, miten ja missä yhteydessä käsitettä käytetään käytännössä. Samanlaista näkökulmaa edustaa myös haastateltava, joka kertoo, että ”lauseita pitää osata käyttää ja tietää, mitä ne on”(2A).

Haastateltavien vastauksissa nousi esille eri yhteyksissä tietokone ja matkapuhelin osana kielen käyttöä. Haastateltavat kertoivat tekstiä olevan tietokoneella esimerkiksi sähköpostissa sekä matkapuhelimessa. Yksi haastateltavista kertoi televisio-ohjelmiin liittyen, että ”jos kattelee englanninkielisiä, niin tulee tekstiä”(3B). Lisäksi tekstiä kerrottiin olevan sanomalehdissä, kirjoissa, aapisessa, paperilla, kylteissä, saduissa, tarinoissa ja maitopurkeissa. Tekstiä nähtiin olevan monissa eri yhteyksissä, ei vain koulussa. Vastauksista voidaan päätellä, että haastateltavat eivät koe kieltä vain koulukontekstiin liittyväksi asiaksi, vaan he olivat havainneet tekstiä olevan eri konteksteissa, kuten kotona, joka nousi muutaman haastateltavan vastauksessa esille.

6.3 Puhe osana kieltä

Tutkimukseen osallistuneiden ensimmäisen luokan oppilaiden luokanopettaja käyttää lukemaan oppimisen menetelmänä Puheesta lukemaan -menetelmää. Tässä menetelmässä lukemaan opettamisen ja oppimisen lähtökohtana on puhuttu kieli, puhe. Tämä näkökulma tukee Ahvenaisen ja Holopaisen näkemystä siitä, että kielellinen tietoisuus merkitsee tietoisuutta puhutusta kielestä, jonka varaan kehittyvät vähitellen kielellisen tietoisuuden muut osa-alueet (ks. luku 2.2). Näin lukemaan oppiminen puheen perusteella myötäilee lapsen kielen luonnollista kehittymistä. Puhe osana kieltä tuli vahvasti esille haastateltavien vastauksissa. Oppilaille puhuttu kieli oli luonnollinen osa kieltä, eikä kieli näyttäytynyt heille vain kirjoitettuna kielenä (vrt. Merivirta 2009). Puhe liitettiin useissa vastauksissa yhteen lukemisen ja kirjoittamisen kanssa. Haastateltaville nämä kolme käsitettä näyttäytyivät kielellisenä kokonaisuutena. Lukeminen ja kirjoittaminen nousivat selvimmin esille, ja nämä käsitteet koettiin harjoiteltavina asioina. Puheen sijaan näyttäytyi pääasiassa jo osattuna taitona. Poikkeuksena oli yhden haastateltavan selitys äidinkielestä. Hänen mukaansa jos ”menee sellatteeseen paikkaan, missä ei osaa puhua äidinkieltä, niin siellä voi opetella”(2A). Tällainen käsitys tuo esille näkemyksen vieraista kielistä, jotka eivät ole äidinkieltä. Tällöin tämän kielen puhetta tulee harjoitella.

On todettu, että lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen myötä lapsen metalingvistinen tietoisuus alkaa kehittyä. Lukutaidon oppiminen alkaa suunnata lapsen kielellistä tietoisuutta vahvasti kirjoitetun kielen kautta, jolloin puhuttu kieli ja vuorovaikutus näyttäytyvät lapselle toissijaisina kielen olomuotoina (ks. luku 2.3). Haastatteluun osallistuneiden vastauksissa kirjoitettu kieli on selvästi esillä, mutta myös puhuttu kieli toistuu heidän selityksissään useasti liittyen esimerkiksi äidinkieli-, sana- ja äänne-käsitteisiin. Erityisesti äänne-käsitteen yhteydessä puhuttu kieli nousi esille vahvasti niin esimerkkien kautta kuin käsitteen funktion selityksissä. Haastateltavien vastauksissa toistuva kielellisten käsitteiden yhdistyminen puhumiseen eroaa Dufvan, Alasen ja Aron tekemän tutkimuksen tuloksista, jotka kertoivat kielen mieltävän pääasiassa kirjoitetuksi kieleksi (ks. luku 2.8).

6.4 Lukeminen ja kirjoittaminen

Haastattelujen aikana oppilaita pyydettiin selittämään, mitä heidän mielestään lukeminen ja kirjoittaminen käsitteinä tarkoittavat. Haastatellut ensimmäisen luokan oppilaat mielsivät lukemisen ja kirjoittamisen hyvin tiiviisti toisiinsa liittyviksi asioiksi. Lukeminen ja kirjoittaminen liitettiin vastauksissa myös usein muihin haastatteluissa kysytyihin käsitteisiin. Haastateltujen

vastausten perusteella voi päätellä haastateltujen pitäneen lukemista ja kirjoittamista niin sanottuina yläkäsitteinä usealle muulle haastattelussa kysytylle käsitteelle. Yhdessä haastatteluista haastateltavat selittivät toistensa ajatuksia täydentäen kirjaimia tarvittavan siihen, ”että pystyy kirjoittamaan”(3B) ja ”että pystyy lukemaan”(3A). Tällainen näiden kahden käsitteen yhteen liittäminen tuli ilmi myös useassa muussa vastauksessa. Lukemisen ja kirjoittamisen yhteen liittäminen kuvastaa näiden kahden taidon rinnakkain opettelua ja roolia ensimmäisellä luokalla olevan lapsen elämässä. Vaikka nämä kaksi käsitettä liitettiin pääasiassa yhteen, pohtivat oppilaat yhdessä haastatteluista näiden kahden käsitteen eroja käytännössä.

Lukeminen ja kirjoittaminen näyttäytyivät haastatelluille oppilaille taitoina, jotka heidän tulee oppia. Käsitteiden selityksissä haastateltavat ilmensivät tavoitteitaan oppia lukemaan ja kirjoittamaan, kuten yksi haastateltavista selitti pohtiessaan, mihin äidinkieltä tarvitaan:

”Että oppii kirjoittamaan ja sit isompana kanssa voi niin ku lukee muillekin.”(4C)

Lukemisen ja kirjoittamisen taitoja tuli oppilaiden mielestä harjoitella, sillä ilman harjoittelua ei taitoja opi. Harjoittelemalla lukemista ”oppii lukeen sujuvammin”(3A) ja harjoittelemalla kirjoittamista ”oppii kirjoittamaan, eikä tarvi kirjoittaa sitten tikkukirjaimilla”(2A). Haastateltaville lukeminen ja kirjoittaminen näyttäytyivät dynaamisina taitoina ja tavoitteellisen toimintana. Ensimmäisellä luokalla oleville oppilaille tällainen näkökulma on luonnollista, sillä heille lukemisen ja kirjoittamisen taidot ovat tärkeimpiä opittavia asioita koulussa ensimmäisen luokan aikana. Näiden kahden käsitteen liittäminen toisiinsa kuvastaa näiden kahden taidon yhtä aikaista oppimista, sillä samalla kun opitaan lukemaan, harjoitellaan koulussa myös kirjoittamista. PL-menetelmässä pyritään alusta asti tukemaan lasta kirjoittamisessa. Sanakortteja kirjoittaessa tulee myös osata lukea, mitä kirjoittaa. Oppilaiden vastauksissa nousikin esille, että kirjoittaessa pitää tietää, mitä kirjoittaa, kuten seuraava haastateltava totesi:

”No kirjoittaminen on sellaista, että esimerkiks jos nyt pitäis kirjottaa jotain, niin sit pitää myöskin tietää, mitä siihen kirjottaa ja miten kirjaimilla kirjottaa sen sanan siihen.” (4C)

Myös muiden haastateltavien vastauksissa ilmeni haastateltavien ymmärtävän, että kirjoittamisen ei tulisi olla vain kirjaimia, vaan kirjoittajan tulisi tietää, mitä hän kirjoittaa. Tämä heijastelee PL-menetelmässä tärkeäksi koettua asiaa siitä, että lasten tulisi alusta asti operoida konkreettisten sanojen parissa, jotka tarkoittavat jotakin. PL-menetelmässä lähtökohtana on tarina, josta edetään kohti kielen pienempiä yksiköitä. Sanojen ja tekstin merkitystä tukee myös PL-menetelmässä

sanakorttien tekeminen, jolloin oppilaat pohtivat kirjaimista uusia merkityksellisiä sanoja. Tämä on tyypillistä analyttiselle lukemaan opettamisen menetelmälle, kun taas synteettisissä lukemaan opettamisen menetelmissä lähtökohtana ovat kielen pienet yksiköt, kuten kirjain ja tavu (ks. luku 3.3).

Haastateltavat yhdistivät teksti- käsitteen vahvasti niin lukemiseen kuin kirjoittamiseen, kuten oppilaiden teksti-käsitettä selittävästä vastauksista käy ilmi:

”Se on kirjoitusjuttu.” (1B)

”Teksti on sanoja, lauseita, mitä luetaan.” (3B)

Lukeminen ja kirjoittaminen miellettiin oppilaiden vastauksissa vahvasti myös äidinkieleen liittyviksi käsitteiksi. Äidinkielen koettiin olevan niin kirjoitusta, lukemista kuin kirjaimia sekä lukemisen ja kirjoittamisen harjoittelua. Yksi haastateltavista kertoi äidinkieltä opittavan koulun matematiikassakin. Tämä ilmentää oppilaan näkemystä siitä, että kieltä ei opita vain äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa, vaan kieli on osa erilaisia toimintoja.

PL-menetelmän vaihetyöskentelyn keskeisenä osana on yhteisen tarinan luominen ja lukemaan oppiminen tämän tarinan avulla. Yhteisen tarinan lähtökohtana on puhe, joka muutetaan kirjoitetuksi tarinaksi. Tämä yhteisen tarinan luominen tapahtuu yhdessä opettajan kanssa. Tarinoiden kirjoittaminen aloitetaan heti oppilaiden aloitettua ensimmäisen luokan. Yhdessä työskentely edustaa Vygotskin teoriaa lähikehityksen vyöhykkeen potentiaalisesta kehitystasosta (ks. luku 2.1). Jokaisella oppilaalla on mahdollisuus osallistua tarinan tekemiseen muun muassa omien taitojensa, innostuksensa ja kokemustensa mukaan. Näin oppilaat pystyvät omilla valinnoillaan vaikuttamaan tarinan syntyyn ja haasteellisuuteen. Koulun aloittaessaan oppilaat saattavat olla kielellisissä taidoissaan ja lukemisen taidoissaan hyvin eri kehitysvaiheissa, jolloin tarina tarjoaa haastetta jo lukemaan osaaville. Toisaalta tarinoiden lukeminen saattaa olla liian haastavaa ensimmäisen luokan alkaessa oppilaille, jotka ovat lukemaan opettelussa vasta alkuvaiheessa. Tällöin ongelmana saattaa olla, että oppilas ei luekaan tarinaa, vaan arvailee sanoja. Vähitellen harjoittelun myötä lukutaito kehittyy ja lukutarkkuus paranee. Lähikehityksen vyöhykkeellä työskentely tuli ilmi haastatteluissa opettajan antamana tukena, mikäli oppilas ei itse osaa jotakin asiaa. Vaikka tarinan tekeminen yhdessä on keskeinen osa PL-menetelmää, ei tämä tullut suoranaisesti ilmi kuin muutamassa vastauksessa haastattelujen aikana. Epäsuorasti oppilaiden vastausten voi kuitenkin todeta heijastavan tarinan teon vaikutusta oppilaiden kielellisen ajattelun kehittymiseen.

6.5 Kieliopilliset käsitteet osana kielellisen tietoisuuden kehittymistä

Puheesta lukemaan -menetelmän vaihetyöskentelyn aikana oppilaille tulee tutuiksi erilaiset kieleen liittyvät käsitteet luonnollisina osina lukemaan oppimista. Vaihetyöskentelyn toistuessa toistuvat myös nämä käsitteet, ja näin oppiminen syvenee. Saneluvaiheessa oppilaat sanelevat tarinan, jonka opettaja kirjoittaa kaikkien nähtäville. Tarinankirjoituksessa oppilaat pohtivat tarinaan erilaisia lauseita ja lopuksi tarinalle keksitään yhdessä tarinaan sopiva otsikko. Näin oppilaat työstävät muun muassa käsitteitä lause, otsikko ja lopetusmerkki. Laborointivaiheessa oppilaat työskentelevät sanojen, tavujen ja kirjainten parissa muodostaen itse uusia sanoja (ks. luku 3.4.1). Näin vaihetyöskentelyssä edetään kielen isommista kokonaisuuksista kohti kielen pienempiä yksiköitä. Tällainen kielellisen tietoisuuden kehittyminen kielen kokonaisvaltaisesta hahmottamisesta kohti yksityiskohtaisempia kielen rakenteita tukee Lerkkasen näkemystä (ks. luku 2.3). Nämä PL-menetelmän vaiheet mahdollistavat opettajalle luonnollisen tavan opettaa näitä äidinkieleen liittyviä käsitteitä niin teoreettisesti kuin käytännössä. Haastattelujen aikana tuli hyvin ilmi, että suurin osa käsitteistä oli oppilaille tuttuja, ja he pyrkivät selittämään niitä vastauksissaan parhaan taitonsa mukaan. Se, että kysytyt käsitteet olivat haastateltaville tuttuja, kertoo haastateltavien kielellisen tietoisuuden kehittymisestä ja tukee Lerkkasen näkemystä siitä, että kielellisen tietoisuuden kehittyessä lapselle tulevat tutuiksi myös erilaiset kieleen liittyvät käsitteet, kuten äänne, kirjain ja sana (ks. luku 2.3). Haastateltavat yhdistivät haastattelujen aikana näitä käsitteitä myös joustavasti toisiinsa sekä vertailivat käsitteitä keskenään ja pohtivat käsitteiden merkityksiä.

Haastatellut oppilaat osasivat selittää hyvin esimerkkien avulla, mitä haastattelussa kysytyt eri käsitteet heidän mielestään tarkoittavat. Selitysten perusteella voi päätellä, että oppilaat tietävät käsitteet hyvin käytännössä. Erityisen monipuolisesti haastateltavat osasivat kertoa, mitä heidän mielestään äänne tarkoittaa, kuten seuraavista vastauksista voi todeta:

”Kaikki kirjaimet on niitä äänneitä.”(1A)

”No sitä, että sanoo äänneen näin. Tai sitten tarkoittaa sitä, että osaa kirjottaa äänneet. Tai sitten kirjottaa äänneen.” (2A)

”No se tarkoittaa semmosta, että äänne, vaikka meillä on nyt öö käytössä, niin se pitää olla ö, se on sen äänne, ö, on sen äänne. Ja sit sen kirjaimen nimi on öö.” (4B)

”No se, että jos on, nyt äsken kirjottaa vaikka aasi, niin se pitää lukee silleen äänteillä, eikä silleen että aa, aa, äs, ii. Silleen kun ne äänteet on niitä a, a, s, i.”
(4A)

Vastauksista ilmenee, että haastateltavat mielsivät kirjaimen ja äänteen kuuluvan yhteen, mutta toisaalta kokivat niiden myös eroavan toisistaan. Kirjaimen ja äänteen ero tuli hyvin vahvasti esille oppilaiden kertoessa esimerkkejä siitä, miten jokin äänne sanotaan ja millä nimellä tätä äännettä vastaavaa kirjainta kutsutaan. Yksi haastateltavista totesi äänne-käsitettä selittäessään, että ”mä en osais puhua, jos ei olis äänteitä”(3A). Haastateltavien vastaukset ilmentävät haastateltavien fonologista sekä grafeemista tietoisuutta, joita pidetään kielellisen tietoisuuden lajeista tärkeimpinä edellytyksinä lukemaan oppimisen kannalta (ks. luku 2.3). Vastauksista voidaan myös nähdä, miten oppilaat liittävät yhteen äänteen, kirjaimen, tavun ja sanan. Nämä kaikki käsitteet ovat oleellisia lukemaan oppimisen kannalta. Analyyttisten lukemaan opettamisen menetelmien, joihin myös PL-menetelmä lukeutuu, ongelmana on nähty lasten heikko kirjain-äänne-vastaavuuden hahmottaminen (ks. luku 3.3). Haastateltavien vastaukset kuitenkin osoittavat haastatteluun osallistuneiden oppilaiden hahmottavan äänne-kirjain-vastaavuuden. Haastateltavien käsityksistä voi myös päätellä, että he ovat käsittäneet hyvin äänneiden opetteluun liittymisen lukemiseen ja kirjoittamiseen. Tämä osoittaa, että vaikka PL-menetelmän lähtökohtana on kokonainen tarina ja siinä lauseet sekä sanat, niin menetelmän vaihetyöskentelyn aikana oppilaille tulevat tutuiksi äänteet ja niiden yhteys lukemiseen ja kirjoittamiseen.

Kysyttäessä mitä lause tarkoittaa, kertoo yksi haastateltavista, että kun ”lauseen kirjoitat, sinne tulee perään piste”(4B). Lisäksi sama haastateltava muistuttaa, että ”sitten aina se pitää muistaa, että pisteen jälkeen tulee aina iso alkukirjain”(4B). Samassa haastattelussa mukana ollut toinen oppilas täydentää vielä edellisen sanomaa toteamalla, että lauseita ”ei kyl yleensä tavuteta”(4A). Nämä haastateltavien vastaukset kuvaavat sitä, että oppilaat ovat hyvin mieltäneet kirjoittamiseen liittyviä sääntöjä, jotka heille ovat tulleet tutuiksi tarinan sanelun yhteydessä. Erityisesti haastateltavan käsitys siitä, että lauseita ei tavuteta viittaa PL- menetelmässä yhdessä tuotettuun tarinaan, jossa lauseiden sanoja ei tavuteta, vaan sanat kirjoitetaan ilman tavuviivoja. Tämä kertoo myös siitä, että yhteinen tarina on oppilaille ensisijainen mielikuva lauseista ja sanoista, sillä aapisessa sanat on paljolti tavutettuja. Haastattelujen aikana aapinen ei oppilaiden vastauksissa tullut esille kuin yhdessä vastauksessa, jossa haastateltava totesi aapisen sisältävän paljon tekstiä. Sen sijaan vuonna 2009 tekemissäni haastatteluissa ensimmäisen luokan oppilaille vastauksissa aapinen tuli vahvemmin esille. Haastateltavien vastausten vähäinen liittyminen oppikirjoihin ei tue Dufvan, Alasen & Aron tutkimustuloksia lasten kielikäsitteiden oppikirjapainotteisuudesta (ks. luku 2.8).

7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN ARVIOINTIA

Tutkimuksen luotettavuus on yksi tutkimuksen teon olennaisimpia asioita, joka tutkijan tulee ottaa huomioon tutkimusta toteuttaessaan. Jokaisen tutkimuksen yhteydessä pyrkimyksenä on arvioida tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2005, 216). Laadullisella tutkimusmenetelmällä tehdyssä tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta ja tutkimuksen toteuttamista ei voi pitää toisistaan erillisinä tapahtumina. Viime kädessä tällaisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteerinä on tutkija itse ja hänen rehellisyytensä, sillä arvioinnin kohteena ovat tutkijan tutkimusta toteuttaessa tekemät teot, valinnat ja ratkaisut. Jokainen laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutettu tutkimus on kokonaisuutena ainutkertainen. (Vilka 2005, 158–159.)

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 184–185) toteavat haastatteluaineiston luotettavuuden riippuvan sen laadusta. Haastattelun ollessa kyseessä, tulisi laatua tarkkailla tutkimuksen eri vaiheissa. Haastatteluaineiston laatua voi parantaa kiinnittämällä huomiota haastattelun teon eri vaiheisiin ja tutkimusprosessiin kokonaisuudessaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184–185.) Tutkimuksessani pyrin parantamaan haastatteluaineiston laatua muun muassa suorittamalla kaikki haastattelut peräkkäin saman päivän aikana, litteroimalla haastattelut sanasta sanaan mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen ja pyrkien litteroimaan haastattelut saman periaatteen mukaisesti.

Tutkimuksen teon yhteydessä on perinteisesti vaadittu tutkimukselta reliaabeliutta ja validiutta (Grönfors 1982; Hirsjärvi & Hurme 2000; Hirsjärvi ym. 2005). Reliaabeliudella tarkoitetaan mittaustulosten toistettavuutta, kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Validiudella eli pätevyydellä sen sijaan tarkoitetaan tutkimusmenetelmän tai mittarin kykyä mitata juuri sitä ominaisuutta, mitä tutkimuksessa on tarkoitus mitata. Kvalitatiivisissa tutkimuksissa nämä vaatimukset ovat saaneet erilaisia tulkintoja. Tapaustutkimuksen yhteydessä voidaan esimerkiksi pohtia jokaisen tapauksen olevan ainutlaatuinen, jonka vuoksi luotettavuuden ja pätevyuden arvioinnit voidaan kyseenalaistaa. (Hirsjärvi ym. 2005, 216–217.) Grönfors (1982, 178) on todennut, että oikeastaan ainoa tapa osoittaa kvalitatiivisin menetelmin suoritetun tutkimuksen validius on kertoa tutkimusraportissa kaikki eli kuvata tutkimusprosessia mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Kvalitatiivisissa tutkimuksissa tutkimustulosten yleistettävyyttä pidetään

ongelmana. Alasuutarin (1994, 215) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tärkeintä on paikallinen selittäminen. Perustana on empiirinen aineisto, johon selitysmallin tulee päteä mahdollisimman hyvin. Tutkimustulosta sen sijaan tarkastellaan esimerkkinä jostakin muusta kuin vain kyseisestä yksittäistapauksesta. Yleistettävyyden ongelmaan pyritään vastaamaan niin, että tutkimuksen kaikissa vaiheissa viitataan johonkin muuhun tutkimukseen sekä käytettävissä oleviin tilastotietoihin. (Alasuutari 1994, 215, 217.) Alasuutari (1994, 222) toteaaakin, että yleistämiskäsitettä ei tulisi käyttää laadullisen tutkimuksen yhteydessä, sillä yleistämiskäsite on varattu lomaketutkimukseen. Hänen mielestään parempi termi laadullisen tutkimuksen yhteyteen olisi suhteuttaminen, joka kuvastaa paremmin sitä, miten tutkija osoittaa analyysinsä kertovan muusta kuin vain aineistostaan (Alasuutari 1994, 222).

Kvalitatiivisessa tutkimusta tehdessään tutkijan tulee olla tietoinen siitä, että hän itse vaikuttaa saatuun tietoon jo aineistoa kerätessään ja läpi koko tutkimusprosessin. On myös huomioitava, että kysymys on tutkijan tulkinnoista ja käsitteistöstä, joihin tutkittavien käsityksiä pyritään sovittamaan. Tutkimuksen tulosten tulisi mahdollisimman hyvin heijastaa tutkittavien ajatusmaailmaa, mutta kuitenkin ottaen huomioon haastattelujen tuloksen olevan seurausta haastattelijan ja haastateltavien vuorovaikutuksesta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.) Kun tutkimustieto on kerätty kvalitatiivisin tutkimusmenetelmin, on tieto tutkijakohtaista. Tällöin tutkija itse on tärkein tutkimusväline. Tällaista tutkimustietoa voidaan tarkastella vain subjektiivisista lähtökohdista. (Grönfors 1982, 177.) Aron (2006a, 74) mukaan kukin haastattelutilanne on oma ainutlaatuinen dialoginsa. Lähtökohtana dialogisuudessa on, että lasten tieto heijastuu heidän vastauksiinsa, vaikka käsitysten ja vastausten välillä ei voida olettaa vastaavuutta kontekstisidonnaisuuden vuoksi (Aro 2006a, 64). Tämä näkemys ilmeni myös toteuttamassani tutkimuksessa. Jokainen suorittamani haastattelu oli omanlaisensa kokonaisuus, joka eteni eri tavoin haastateltavien ja haastattelijan vuorovaikutuksesta johtuen. Haastattelutilanteeseen ja haastattelujen tuloksena saatuun aineistoon vaikuttivat niin haastateltavat, haastattelija kuin ympäristö, jossa haastattelut toteutettiin. Esimerkiksi haastattelujen suorittaminen haastateltavien koululla saattoi suunnata oppilaiden näkemyksiä kielestä suuntaan, joka korostaa kielen liittymistä kouluun ja koulussa toimimiseen. Haastattelun aikana tekemäni havainnot, aineistoon perustuvat tulkintani ja kirjoittamani tutkimusraportti edustavat tulkintojani pohjautuen kokemuksiini, näkemyksiini ja arvoihini. Eskola ja Suoranta (1998, 141–142) muistuttavat, että teksti on vain yksi versio tai näkökulma käsiteltyyn aiheeseen, sillä teksti yhtäaikaaisesti avaa näkökulmia ja sulkee toisia pois.

Tutkimukseni luotattavuutta voidaan lähestyä myös Vygotskin (1982, 106–107) luoman määrittelymenetelmä- käsitteen näkökulmasta. Vygotski määrittelee käsitteiden tutkimisen jakaantuvan kahteen ryhmään. Ensimmäisen ryhmän muodostavat niin sanottu

määrittelymenetelmä ja sen muunnelmät. Toiseen menetelmien ryhmään kuuluvat abstraktioiden tutkimisen menetelmät. Määrittelymenetelmän avulla tutkitaan yleensä lapsen valmiita, jo muodostuneita käsitteitä. Lasta pyydetään määrittelemään haluttujen käsitteiden sisältöä sanallisesti. Vygotski näkee tällä määrittelymenetelmällä olevan kuitenkin kaksi puutetta, vaikka menetelmä onkin laajalti käytössä. Vygotskin mukaan määrittelymenetelmä kohdistuu käsitteenmuodostusprosessin valmiiseen lopputulokseen, eikä selvitä prosessin kehitystä. Tämän vuoksi tutkimuksessa on kysymys valmiiden tietojen ja määritelmien toistamisesta, eikä niinkään lapsen ajattelusta. Vygotski toteaa ongelmana olevan sen, että tutkittaessa lapsen käsitteen määrittelyä, tutkitaan usein enemmän lapsen tietoja, kokemuksia ja puheenkehitystä, kuin itsessään lapsen ajattelua. Toiseksi määrittelymenetelmän puutteeksi Vygotski mainitsee määrittelymenetelmän toiminnan. Määrittelymenetelmä toimii miltei kokonaan sanojen varassa, jolloin se ei huomioi käsitteen ja havaintoaineksen yhteyden merkitystä. Erityisesti lapsella käsite liittyy siihen havaintoainekseen, jonka havaitsemisessa ja muokkauksessa se syntyy. Havaintoaines ja sana ovat molemmat välttämättömiä käsitteen muodostuksen osia. Sanan irrottaminen havaintoaineksesta tekee käsitteen määrittelyprosessista verbaalista, joka ei Vygotskin mukaan ole lapselle ominaista. Tällöin ei kunnolla pystytä toteamaan, millainen on sanalle verbaalisesti määritellyn merkityksen suhde sen todelliseen merkitykseen. Lähestyminen sanan merkitystä toisen sanan kautta on pikemminkin erillisten sanojen välisten suhteiden kuvaamista kuin lapsen todellisten käsitteiden kuvaamista. Tällöin jää selvittämättä käsitteen olennaisin puoli eli käsitteen suhde todellisuuteen. (Vygotski 1982, 106–107). Nämä Vygotskin edellä esittämät huomiot ovat oleellisia suorittamani tutkimuksen osalta, sillä tutkimuksessani lasten käsitteiden selittämistä tutkittiin Vygotskin luonnehtimien määrittelymenetelmän periaatteiden mukaisesti. Tarkoitukseni tutkimuksessani ei kuitenkaan ollut selvittää, millaisina lapset käsitteet todellisuudessa kokevat, vaan miten alakoulun ensimmäisellä luokalla olevat lapset selittävät omin sanoin kieleen liittyviä käsitteitä ja millaisina nämä käsitykset selitysten kautta ilmenevät.

Tutkimusprosessin aikana tutkijan tulee pohtia myös tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Eettisissä kysymyksissä jako voidaan tehdä tiedon hankintaa koskeviin ja tiedon käyttöä koskeviin kysymyksiin. Ei ole olemassa kaiken kattavaa säännöstöä eettisiin kysymyksiin, vaan tutkijan on itse tehtävä omaa tutkimustaan koskevat ratkaisut. Tärkeintä on, että tutkija tiedostaa eettisten kysymysten problematiikan tutkimuksen osalta, ja hänellä on riittävästi herkkyyttä huomioida oman tutkimuksensa ongelmakohdat. (Eskola & Suoranta 1998, 52, 59.) Tutkimuksen tulisi lisäksi olla arvovapaata, mutta silti tutkijan arvot vaikuttavat valintoihin, joita tutkimuksessa on tehty. Tutkijan tehtävänä on pyrkiä paljastamaan tutkimuksessa arvonsa ja tekemään ne niin sanotusti läpinäkyviksi. (Vilka 2005, 160.)

Vilka (2005, 21) toteaa hyvän tieteellisen käytännön eli tutkimusetiikan noudattamisen olevan osa tutkimuksen tekemisen vaatimuksia. Tutkimusetiikan mukaan tutkimuksen tekemisen tulee olla järjestelmällistä, kurinalaista ja täsmällistä (Vilka 2005, 21). Järjestelmällisyydellä ja kurinalaisuudella tarkoitetaan, että tietoa tulee tuottaa sellaisten metodien avulla, jotka ovat tieteelliselle tutkimukselle hyväksytyjä. Metodeja ovat teoria, tutkimusmenetelmät, käsitteet, mallit, aineiston keräämisen tavat, analyysitavat ja argumentointi. Menetelmät ovat välineitä, jotka ovat tietoisesti ja perustellusti valittuja tutkimuksen toteuttamiseksi. (Vilka 2005, 27.) Vilka (2005, 27) kuitenkin muistuttaa, että menetelmien seuraaminen ei tee tutkimusta, eikä luo uutta tutkimustietoa, vaan tutkijan tulee kyetä käyttämään ja soveltamaan tutkimuksessaan erilaisia metodeja sekä ymmärtää, mikä on hänen tutkimuksensa kannalta olennaista. Tieteelliseltä tutkimukselta edellytetään järjestelmällisyyden ja kurinalaisuuden lisäksi täsmällisyyttä. Täsmällisyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa tulee esittää aina täsmällisesti tutkimuksen tutkimusongelma, tutkimuskysymykset, tavoitteet, tutkimusmenetelmä, aineiston keräämisen tapa, teoreettinen viitekehys, analyysitapa, tutkimustulokset ja johtopäätökset. Myös tutkimusraportin kirjoittaminen kokonaisuudessaan edellyttää täsmällisyyttä. (Vilka 2005, 28.)

Tutkimukseni kohdejoukkona olivat alakouluikäiset lapset, jonka vuoksi tutkimusta toteutettaessa tuli ottaa huomioon lasten oikeudet. Haastattelujen toteuttamiseksi en tarvinnut haastateltavien lasten vanhemmilta erillistä tutkimuslupaa, sillä haastattelemani lapset olivat Hämeenlinnan Normaalikoulun oppilaita. Ennen haastatteluja kerroin tutkittaville, mitä tarkoitusta varten heitä haastattelin. Tutkimuksessani ei käytetä lasten nimiä heidän yksilöllisyytensä suojaamiseksi, vaan haastateltavat on koodattu numeroin ja aakkosin tutkimustarkoituksia varten. Haastateltavien koodeista ei ilmene kumpaa sukupuolta vastaaja on. Haastattelujen avulla kerätty aineisto on vain minun käytettävissäni tutkimustani varten, ja ne ovat talletettuna kotiini.

8 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä alakoulun ensimmäisellä luokalla olevilla lapsilla on kielestä. Tutkimukseni tarkoituksena oli pohtia, miten Puheesta lukemaan -menetelmä lukemaan oppimisen menetelmänä edistää ja tukee lasten kielellisen tietoisuuden kehittymistä kieleen liittyvien käsitteiden näkökulmasta. Tutkimukseni kohdejoukkona olivat ensimmäisen luokan oppilaat. Tutkimukseni toteutin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Tavoitteenani oli ymmärtää ja kuvailla lukemaan opettelevan lapsen käsityksiä kielestä Puheesta lukemaan -menetelmän näkökulmasta. Tutkimuksen kohteena oli kieli ja siihen liittyvät käsitteet, joten koin kvalitatiivisen tutkimuksen mielekkäimmäksi tavaksi lähestyä tutkimuskohdetta. Puolistrukturoitu teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä mahdollisti lasten ajatusten esille tuomisen sekä vuorovaikutuksen haastateltavien ja haastattelijan välille. Tutkimukseni oli jatkoa keväällä 2009 tekemälleni kandidaatin tutkielmalle. Tuolloin tutkin alakoulun ensimmäisellä ja viidennellä luokalla olleiden oppilaiden käsityksiä kielestä sekä vertailin näiden eri-ikäisten lasten käsityksiä. Lisäksi pyrin tutkimuksessani selvittämään, millaisia eroja näiden eri-ikäisten lasten kielellisessä tietoisuudessa ilmenee. Tässä keväällä 2011 tekemässäni tutkimuksessa keskityin tarkastelemaan ensimmäisellä luokalla olevien lasten käsityksiä kielestä ottaen näkökulmaksi yhden lukemaan oppimisen menetelmän, Puheesta lukemaan -menetelmän. Tutkimustulosten mahdollisen vertailun vuoksi teemahaastattelun sisältö oli molemmissa tutkimuksissa sama.

Lukemaan oppiminen on lapsen kielen kehityksen kannalta tärkeä vaihe. Lukemaan oppimisen kautta lapsi tulee tietoiseksi kirjoitetusta kielestä. Samalla kun lapsen kielellinen tietoisuus kehittyy lukemaan oppimisen myötä, tulevat lapselle tutuiksi erilaiset kieleen liittyvät käsitteet. Lukemaan opettaminen ja oppiminen mielletään usein tekniseksi taidoksi, jolloin kielelle annetut merkitykset ovat toissijaisia. Mielestäni lukemaan opettamisessa tulisi kiinnittää huomiota siihen, miten lapsi ymmärtää niitä käsitteitä, joiden kanssa hän työskentelee lukemaan opettellessaan ja millaisia merkityksiä lapsi näille käsitteille antaa. Näistä käsityksistä tiedostuminen voi olla opettajalle haasteellista, sillä jokaisella oppilaalla on omat yksilölliset käsityksensä kielestä. Tutkimukseni avulla pyrin tuomaan esille käsityksiä, joita ensimmäisellä luokalla olevilla lapsilla on kielestä. Näitä käsityksiä tarkastelin yhden lukemaan oppimisen

menetelmän, Puheesta lukemaan -menetelmän näkökulmasta. Itselleni Puheesta lukemaan -menetelmä oli käytännössä vieras lukemaan opettamisen menetelmä ennen opintojen aikana saamaani kokemusta. Opintoihini kuuluvan syventävän opetusharjoittelun aikana itselläni heräsi mielenkiinto tätä lukemaan oppimisen menetelmää kohtaan. Menetelmään syvemmin tutustuessani huomasin lukemaan opettamisen ja oppimisen monet mahdollisuudet. Kiinnostuin siitä, millä tavoin PL-menetelmän avulla voidaan tukea lasten käsityksiä kielestä ja kehittää lasten kielellistä tietoisuutta.

Toteuttamieni haastattelujen avulla sain tietoa lasten käsityksistä liittyen kielellisiin käsitteisiin. Haastattelujen tarkoituksena ei ollut selvittää lasten käsityksille antamia todellisia merkityksiä, vaan tarkastella sitä, millaisia kokemuksia ja käsityksiä Puheesta lukemaan -menetelmän avulla lukemaan oppineilla lapsilla on kielestä ensimmäisellä luokalla. Vaikka tutkimukseni kohdejoukkona oli vain yhden yhdysluokan yhdeksän ensimmäisen luokan oppilasta, antoi heidän haastattelunsa suuntaa sille, millä tavoin PL-menetelmän avulla lukemaan oppivat lapset ymmärtävät kieltä ja millaisia käsityksiä heillä kielestä on. Koska kvalitatiivinen tutkimus on tutkijan pyrkimyksistä huolimatta subjektiivista, vaikutti myös oma näkemykseni ja kokemukseni kielestä sekä Puheesta lukemaan -menetelmästä tutkimukseni tulosten pohdintaan ja analyysiin.

Lapsen kielellinen tietoisuus kehittyy vähitellen, ja samalla myös käsitykset kielestä muokkautuvat. Näihin käsityksiin vaikuttavat monet eri tekijät ja kontekstit. Luokanopettajan tulisi tiedostaa oma roolinsa kielellisen tietoisuuden tukijana ja kehittäjänä. Äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineena sekä koulu yhdenlaisena kieliympäristönä vaikuttavat oppilaiden käsityksiin kielestä. Ne luovat kielelle tietynlaisia merkityksiä ja määrittelevät oppilaiden käsityksiä kielestä sekä kielen käytöstä. Koulukonteksti on vain yksi näkökulma kieleen yhteiskunnassa, mutta vaikuttaa hyvin vahvasti kouluikäisiin lapsiin. Haastatteluissa esille nousseet käsitykset kielestä heijastavat sitä, miten lapset ymmärtävät äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöä.

Tekemäni tutkimuksen perusteella voidaan todeta Puheesta lukemaan -menetelmän edistävän lasten kielellisen tietoisuuden kehittymistä monin eri tavoin. PL-menetelmän vaihtelytyöskentely sisältää operointia erilaisilla kieleen ja oppilaiden sen hetkiseen kielelliseen kehitykseen liittyvillä käsitteillä. Yleensäkin monipuolinen työskentely, jossa lapsi saa itse työskennellä kielen parissa kehittää lapsen kielellistä tietoisuutta. Tällainen työskentely edesauttaa lapsen omien käsitysten kehittymistä, jolloin lapsi saa itse pohtia sekä työstää ajatuksiaan ja käsityksiään kielestä. Haastateltavien vastauksissa tämä ilmeni selkeän moniäänisyyden vähäisyytenä ja pyrkimyksenä rohkeaan omien ajatusten ilmaisuun. Haastatellut ensimmäisellä luokalla olevat lapset olivat

kielellisessä kehityksessään selvästi Piaget'n määrittelemällä konkreettisten operaatioiden kaudella, sillä lapset selittivät käsitteitä omien kokemustensa kautta.

Haastatteluissa nousi esille selkeinä käsitteiden selityksiä yhdistävinä teemoina lukeminen ja kirjoittaminen sekä puhuminen. Ensimmäisen luokan oppilaille lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ovat tärkeitä ja ajankohtaisia asioita, mutta haastatteluissa nousi vahvasti esille myös puhuminen ja puhe. Vuonna 2009 tekemissäni ensimmäisen luokan haastatteluissa puhuttua kieltä ei juurikaan mainittu, mutta sen sijaan viidennen luokan parihaastatteluissa jokaisessa mainittiin puhuttu kieli jollakin tavoin. Tästä voidaan päätellä puheen aseman vahvistuvan alkuopetuksen jälkeisinä vuosina, jolloin lukemisen ja kirjoittamisen mekaaniset taidot ovat vakiintuneet. PL-menetelmän avulla lukemaan oppivat lapset pääsevät kuitenkin työskentelemään jo ensimmäisestä luokasta lähtien kieliympäristössä, jossa puhuttu kieli on toiminnan lähtökohtana ja luonnollisena osana kielen parissa työskentelyä. Tämän kieliympäristön vaikutus heijastuu hyvin haastateltavien vastauksissa nostoen esille puheen aseman osana kieltä kirjallisen kielen rinnalla. Lisäksi puhutun kielen vahva rooli tuli ilmi selkeänä haastateltavien kommunikointina, dialogisuutena ja käsitteiden selittämisenä.

Puheesta lukemaan -menetelmä on analyttinen lukemaan oppimisen menetelmä. Haasteena analyttisissa lukemaan oppimisen menetelmissä on lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen kielen pienempien yksiköiden osalta. Tutkimuksessa toteutettujen haastattelujen perusteella haastateltavien kohdalla tämä ei kuitenkaan näyttänyt pitävän paikkaansa, sillä haastateltavien käsitykset kielestä heijastivat heidän kielellisen tietoisuuden kehittyneen myös tältä osin. Haastateltaville tutkimuksessa kysytyt käsitteet olivat tuttuja ja he osasivat selittää niitä monipuolisesti omiin kokemuksiinsa peilaten sekä eri käsitteitä toisiinsa yhdistellen. Lukemaan oppimisen menetelmällä on varmasti osaltaan vaikutusta siihen, millaisena oppilaat kielen kokevat ja käsittävät sekä millä tavoin kieleen liittyviä käsitteitä työstetään. Lukemaan oppimisen menetelmä vaikuttaa lisäksi siihen, millaisesta näkökulmasta ja lähtökohdasta kieltä tarkastellaan. Tietty lukemaan oppimisen menetelmä on näkökulma ja toimintamalli, miten lukemista opitaan ja opetetaan. Tärkeintä on, että lukemaan oppija työskentelee monipuolisesti kielen parissa saaden monipuolisia kokemuksia kielestä. Tämän toiminnan kautta hänelle tulevat tutuiksi kieleen liittyvät käsitteet ja niiden väliset suhteet.

Lukemaan oppimisen menetelmän lisäksi lasten käsityksiin kielestä vaikuttavat opettaja ja hänen toimintatapansa, ammattitaitonsa ja innostuksensa kieltä kohtaan, koulu kieliympäristönä sekä muut kielelliset ympäristöt, joissa lapsi toimii. Tämän vuoksi jokainen oppilas on oma yksilönsä, jolla on omat käsityksensä kielestä. Erilaisten kieliympäristöjen vaikutuksesta lapsen käsitykset kielestä saattavat olla moniäänisiä. Tärkeintä on, että opettaja tiedostaa lukemaan

opettamisen tavoitteet ja merkityksen. Opettajan tulee ymmärtää, että kieleen liittyvät käsitteet ovat osa ensimmäisen luokan oppilaan arkipäivää lukemaan opeteltaessa. Lukemaan oppiminen tulisi nähdä kokonaisuutena, ei vain irrallisia kielen kokonaisuuksia sisältävänä. Ensimmäisen luokan opettajan tulisi tiedostaa nämä käsitteisiin liittyvät haasteet, ja pyrkiä omalla toiminnallaan edistämään lasten ymmärrystä ja käsityksiä kielestä. Luokanopettajan näkökulmasta katsottuna on tärkeää olla tietoinen lasten käsityksistä, sillä käsitykset kielestä ovat osa kielen oppimista. Ne luovat kielelle tietynlaisia merkityksiä ja ohjaavat oppilaiden käsityksiä kielestä ja kielen käytöstä.

Pro gradu-tutkielmani oli jatkoa kandidaatin tutkielmalle, mutta tutkimus antoi erilaisia näkökulmia ja aiheita jatkotutkimusta varten. Jatkotutkimuksen kohteena voisi olla tutkia sitä, miten Puheesta lukemaan -menetelmän avulla lukemaan oppineet lapset konkreettisesti operoivat eri käsitteillä käytännössä tai miten Puheesta lukemaan -menetelmällä lukemaan oppineiden lasten kielellinen tietoisuus kehittyy pitkällä aikavälillä esimerkiksi luetun ymmärtämisen tai kirjoitustaidon osalta.

LÄHTEET

Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 2000. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. 1.–4.painos. Porvoo: WSOY, 168–187.

Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.

Alanen, R. 2000. Vygotski, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa Kalaja, P. & L. Nieminen (toim.) Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 58. Jyväskylä, 95–120.

Alanen, R. 2006. Toimiva kielitietoisuus: kieli tilanteessa, kieli mielessä. Teoksessa Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (toim.) Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9–34.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 3.painos. Tampere: Vastapaino.

Aro, M. 2003. Lasten käsityksiä englannin kielestä: käsitykset kielenoppimisesta dialogisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Teoksessa Koskela, M. & N. Pilke (toim.) Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAN vuosikirja 2003. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 61. Jyväskylä, 277–294.

Aro, M. 2006a. Anteeksi, kuka puhuu? Lasten kielikäsitysten moniäänisyydestä. Teoksessa Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (toim.) Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 53–76.

Aro, M. 2006b. Kannattaa lukea paljon, että oppii puhumaan: viidesluokkalaisten käsityksiä englannin kielen osaamisesta ja oppimisesta. Teoksessa Pietilä, P., P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) Kielenoppija tänään – Language Learners of Today. AFinLAN vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 64. Jyväskylä, 87–103.

Dufva, H. 2000. Puheen ja kirjoituksen maailmat: eräs näkökulma lukemaan oppimiseen. Teoksessa Kalaja, P. & L. Nieminen (toim.) Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 58. Jyväskylän yliopistopaino, 71–93.

Dufva, H. 2006. Oppijat kielen virrassa: dialoginen näkökulma vieraan kielen oppimiseen. Teoksessa Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (toim.) Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 37–51.

- Dufva, H., Alanen, R. & Aro, M. 2003. Kieli objektina – Miten lapset mieltävät kielen? Teoksessa Koskela, M. & N. Pilke (toim.) Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAN vuosikirja 2003. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 61. Jyväskylä, 295–315.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5.painos. Tampere: Vastapaino.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Hakulinen, A. 2006. Puhutun kielen kielioppi ja koulu. Teoksessa Harmanen, M. & Siirainen, M. (toim.) Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: Painorauma Oy, 127–136.
- Hiidenmaa, P. 2004. Suomen kieli – who cares? Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Julkunen, M. 1993. Lukijaksi kasvaminen. Porvoo: WSOY.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. 1991. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmytyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Karvonen, P. & Rikkola, L. 2006. Lukuleikkitaikoja. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Kohonen, V. & Eskelä-Haapanen, S. 2006. Kielellinen tietoisuus alkuopetuksessa. Suomen Ja-Ling-projektin taustaa, peruskäsitteitä ja toteutus. Teoksessa Kohonen, V. & Eskelä-Haapanen, S. (toim.) Matkalla kielelliseen tietoisuuteen alkuopetuksessa: opetuskokeilun tuloksia. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 7–44.
- Koponen, H. 2006. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. Teoksessa Grünthal, S. & Pentikäinen, J. (toim.) Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 32–59.
- Koppinen, M-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Rauma: Kirjayhtymä.
- Korkeamäki, R-L. 2002. Lukemaan oppiminen edellyttää mielekkäitä tekstejä ja aktiviteetteja. Teoksessa Saloranta, O. (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy, 75–85.
- Korkeamäki, R-L. 2007. Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen Suomessa. Teoksessa Trageton, A. Lukemaan oppiminen kirjoittamalla. Suom. Silvennoinen, E. Juva: WS Bookwell Oy, 11–22.
- Kosonen, K. 2006. Luokanopettaja äidinkielen asiantuntijana. Teoksessa Grünthal, S. & Pentikäinen, J. (toim.) Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 12–31.

Krokfors, L. & Wäre, M. 2002. Käsikirjoittaminen ja kirjoittamaan opetus. Teoksessa Saloranta, O. (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy, 86–104.

Leino, A-L. 1979. Kielididaktiikka. Keuruu: Otava.

Leiwo, M. 1989. Lapsen kielen kehitys. Helsinki: Yliopistopaino.

Leiwo, M. 2000. Kouluikäisen kielen osaaminen ja koulun kieli. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. 1.–4.painos. Porvoo: WSOY, 202–218.

Lerkkanen, M-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Lyytinen, P. 2000. Lapsen kielen ja kommunikointitaitojen kehitys. Teoksessa Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. 1.–4.painos. Porvoo: WSOY, 105–121.

Merivirta, M. 2009. ”Sanallakin voi selittää”. Alakouluikäisten lasten käsityksiä kielestä. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan toimipaikka. Kasvatustieteen kandidaatintutkielma.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004
http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf
Viitattu 1.4.2011

Pitkänen-Huhta, A. 2000. Lukeminen ja kirjoittaminen tilanteeseen sidottuna toimintana. Teoksessa Kalaja, P. & L. Nieminen (toim.) Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 58. Jyväskylän yliopistopaino, 121–137.

Poikkeus, A-M., Ketonen, R. & Siiskonen, T. 2004. Puhutusta kirjoitettuun kieleen. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 2.painos. Juva: WS Bookwell Oy, 69–80.

Pynnönen, M-L. 2006. Alakoululaiset oppivat (meta)kieltä. Teoksessa Harmanen, M. & Siironen, M. (toim.) Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: Painorauma Oy, 155–168.

Saarinen, P. 1961. Abstract and concrete thinking at different ages. Mikkeli: Oy Länsi-Savon kirjapaino.

Saarinen, P. 1982. Kouluikäisten kielellinen luovuus. Teoksessa Larmola, M. (toim.) Kouluikäisten kieli. Pieksämäki: Sisälähetysseuran kirjapaino, 57–71.

Siiskonen, T., Poikkeus, A-M., Aro, M. & Ketonen, R. 2004. Lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet. Teoksessa Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 2.painos. Juva: WS Bookwell Oy, 275–291.

Sitomaniemi, L. & Suonperä, A. 2010. Puheesta lukemaan – PL- menetelmä – Oppilaskeskeinen oppimistapahtuma. Teoksessa Laine, T. & Tammi, T. (toim.) Tutki, kehitä, kokeile. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 10. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu, 109–138.

Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) 2008. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. 3.painos. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Säljö, R. 2004. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Juva: WS Bookwell Oy.

Tornéus, M. 1991. Löytöretki kieleen- lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen. Suomentaja Jorma Jokela. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Trageton, A. 2007. Lukemaan oppiminen kirjoittamalla. Suom. Silvennoinen, E. Juva: WS Bookwell Oy.

Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Vilkuna, M. 2006. Kieliopin monet merkitykset ja Iso suomen kielioppi. Teoksessa Harmanen, M. & Siirainen, M. (toim.) Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: Painorauma Oy, 11–24.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Vygotski, L. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Amer yhtymä Oy Weilin+ Göös kirjapaino.

Tutkimushaastattelu

Teemahaastattelu kieleen liittyvistä käsitteistä

Haastattelun alustus; nimet, tutkimuksen tarkoitus ym.

- Haastattelussa kysytään erilaisista käsitteistä, tavoitteena on, että selität käsitteitä omin sanoin, niin kuin itse kysytyt käsitteet ymmärrät

Kysymykset:

- Mitä käsite mielestäsi tarkoittaa? Miten selittäisit? Mihin käsitettä tarvitaan? (funktiot)

Käsitteitä

- kirjain
- tavu
- sana
- lause
- yhdyssana
- teksti
- äänne
- otsikko
- lopetusmerkki

- lukeminen
- kirjoittaminen
- äidinkieli
- kirjallisuus