

TAMPEREEN YLIOPISTO

# Aapisten opettajan oppaat kielellisen tietoisuuden kehittäjinä

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Hämeenlinna

Pro gradu -tutkielma

Helmikuu 2007

Nieminen Laura

Tanhuamäki Hanna

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos

Hämeenlinna

NIEMINEN, LAURA & TANHUAMÄKI, HANNA

**Aapisten opettajan oppaat kielellisen tietoisuuden kehittäjinä**

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 63 s., 5 liites.

Helmikuu 2007

---

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia aapisten opettajan oppaat ovat kielellisen tietoisuuden kehittäjinä. Tutkimuksen kohteena olivat kolmen kustantajan ensimmäisen luokan vuonna 2002 ilmestyneet aapisen opettajan oppaat sekä syksyn että kevään osalta. Nämä opettajan oppaat valittiin tutkimuskohteeksi, koska haluttiin saada kokonaiskuva siitä, minkälaisia välineitä oppikirja-kustantajat tarjoavat lukemaan opettamisen tueksi.

Tutkimusmenetelmäksi valittiin kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimustraditiota yhdistävä sisällön analyysi, koska sen avulla tutkimusaineisto voitiin tiivistää ja sillä voitiin tuottaa kuvailevaa tietoa kielellisen tietoisuuden ja aapisten opettajan oppaissa olevien tehtävien välisestä yhteydestä. Tutkimus toteutettiin luokittelemalla aapisten opettajan oppaissa olevat tehtävät neljään kielellisen tietoisuuden teorioiden pohjalta rakennettuun luokkaan. Luokittelun perusteella kartoitettiin opettajan oppaissa olevien tehtävätyyppien esiintymistiheyttä. Luokittelun pohjalta tarkasteltiin myös harjoitusten sisältöä sekä niiden monipuolisuutta kielellisen tietoisuuden kehittymisen ja kehittämisen näkökulmista.

Tutkimuksessa selvisi, että kielellistä tietoisuutta kehittävien tehtävien suhteelliset osuudet ovat jakautuneet kaikilla kustantajilla samansuuntaisesti koko lukuvuotta ajatellen, mutta kyseiset osuudet vaihtelevat jonkin verran yksittäisten oppaiden välillä. Oppaissa esiintyvien harjoitusten avulla kaikki kielellisen tietoisuuden osa-alueet tulevat jossain määrin tuetuiksi. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että kyseiset osa-alueet eivät ole tasapuolisesti edustettuina missään tutkitussa aapisen opettajan oppaassa. Tehtävien tasapainoisempi esiintyminen saattaisi kuitenkin vääristää sitä, kuinka tärkeitä eri osa-alueiden kehittyminen on lukemaan oppimisen kannalta. Lisäksi tulee huomioida opettajan vaikutus tehtäviä valittaessa. Tähän valintaan alkuopettaja voi saada apua tämän tutkimuksen tuloksista.

Avainsanat: kielellinen tietoisuus, lukemaan oppiminen, opettajan opas, sisällön analyysi

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 KIELELLINEN TIETOISUUS JA SEN OSA-ALUEET .....	3
2.1 KIELELLINEN TIETOISUUS.....	4
2.2 KIELELLISEN TIETOISUUDEN OSA-ALUEET .....	6
2.2.1 Fonologinen tietoisuus .....	7
2.2.2 Morfologinen tietoisuus .....	8
2.2.3 Syntaktinen tietoisuus .....	9
2.2.4 Pragmaattinen tietoisuus.....	10
3 LUKEMINEN JA KIRJOITTAMINEN.....	11
3.1 LUKU- JA KIRJOITUSTAITO.....	12
3.2 YMMÄRTÄVÄ LUKEMINEN LUKUTAIDON KESKEISENÄ TEKIJÄNÄ.....	14
4 LUKEMAAN JA KIRJOITTAMAAN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN .....	16
4.1 LUKEMAAN JA KIRJOITTAMAAN OPPIMINEN.....	16
4.2 LUKEMAAN JA KIRJOITTAMAAN OPETTAMINEN .....	18
4.2.1 Alkuopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteet.....	18
4.2.2 Lukemaan opettamisen menetelmät .....	19
5 OPPIKIRJA JA OPETTAJAN OPAS.....	21
6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET .....	23
7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	24
7.1 TUTKIMUKSEN KOHDE JA AINEISTON HANKINTA .....	24
7.2 TUTKIMUSMENETELMÄ.....	25
7.3 AINEISTON JÄSENTÄMINEN .....	27
7.4 LUOKITTELUN TOTEUTTAMINEN .....	28

7.5 AINEISTON ANALYSOINTI .....	29
<b>8 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTA .....</b>	<b>31</b>
8.1 OPETTAJAN OPPAIDEN TEHTÄVÄTYYPIT.....	31
8.1.1 Fonologista tietoisuutta kehittävät tehtävät .....	31
8.1.2 Morfologista tietoisuutta kehittävät tehtävät .....	34
8.1.3 Syntaktista tietoisuutta kehittävät tehtävät .....	35
8.1.4 Pragmaattista tietoisuutta kehittävät tehtävät.....	37
8.1.5 Oheismateriaalit .....	39
8.2. HARJOITUSTEN SUHTEELLISET OSUUDET AAPISTEN OPETTAJAN OPPAISSA .....	40
8.2.1 WSOY, Salainen aapinen.....	41
8.2.2 Otava, Hauska matka.....	43
8.2.3 Tammen kultainen aapinen.....	46
8.2.4 Vertailu ja yhteenveto.....	47
8.3 OPPAAT KEHITTYVÄN LUKIJAN KIELELLISEN TIETOISUUDEN KEHITTÄJINÄ .....	49
<b>9 POHDINTAA .....</b>	<b>54</b>
9.1 JOHTOPÄÄTÖKSET .....	54
9.2 TUTKIMUKSEN JA SEN TULOSTEN ARVIOINTIA.....	55
9.3 TÄSTÄ ETEENPÄIN .....	57
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>59</b>
<b>LIITTEET</b>	

# 1 JOHDANTO

*”Äidinkieli jäsentää ihmisen kokemuksia, siihen nojaa hänen ajattelunsa ja luovuutensa. Itse asiassa ihmisen koko persoonallisuus ja identiteetti rakentuu äidinkielen varaan.” (Pynnönen 1996, 9.)*

Äidinkielen ja kirjallisuuden peruskoulun oppiaines on hyvin monimuotoinen. Ensimmäisellä luokalla luodaan pohja äidinkielen kouluoppimiselle. Hyvän luku- ja kirjoitustaidon oppiminen on merkittävä tekijä oppilaiden koulunkäynnin ja koko elämän kannalta. Muun muassa Doman (1997, 27) kutsuu lukutaitoa yhdeksi elämän tärkeimmäksi taidoksi perustellen tätä lähes kaiken oppimisen perustumisella lukutaitoon. Lukeminen on viime aikoina yleisesti nähty luetun ymmärtämisen ja tekstin rakentumisen näkökulmasta, koska lukutaidon vaatimukset ovat monipuolistuneet (Opetusministeriön 2000, 33–34).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia aapisten opettajan oppaat ovat kielellisen tietoisuuden kehittäjinä. Tutkimuksessa kartoitetaan opettajan oppaissa olevien harjoitusten sisältöä sekä niiden monipuolisuutta kielellisen tietoisuuden kehittymisen ja kehittämisen näkökulmista. Tavoitteena on tarkastella tehtävätyyppien esiintymistiheyttä kielellisen tietoisuuden teorioiden pohjalta rakennetun luokittelun avulla. Tämän jälkeen selvitetään millaisilla tehtävillä näiden luokkien sisällä pyritään lukutaidon kehittymiseen. Lisäksi tutkimuksessa arvioidaan oppaiden tehtävien monipuolisuutta teoriaa apuna käyttäen sekä pyritään ennustamaan, millainen lukija näiden oppaiden mukaan opetettaessa kehittyy.

Aihe valittiin tutkimuksen tekijöiden aihetta sivuavien kandidaatintöiden (Nieminen 2005, Pihlajamäki ja Tanhuamäki 2005) jätettyä lukuisia kysymyksiä siitä, mitä lasten alkavan lukutaidon kehittymiselle tapahtuu esiopetuksesta alkuopetukseen siirryttäessä. Maamme lapset aloittavat aapisten parissa äidinkielen luku- ja kirjoitustaidon varsinaisen opiskelun

koulussa, ja siksi ne ovat kiinnostava lähtökohta tutkimukselle. Aapiset ovat merkittäväällä paikalla luomassa kuvaa paitsi äidinkielen oppimisesta, myös itse kielestä. Ei ole yhdentekevää, millaisen välineen kanssa koululainen opintonsa aloittaa. Kiinnostusta aihetta kohtaan lisäsi myös lukemaan opettamisen keskeisyys luokanopettajan työn kannalta sekä halu nostaa esiin käytännön työssä hyödynnettäviä näkökulmia lukemaan opettamiseen. Erityisenä kiinnostuksen kohteena on kokonaisvaltaisen lukutaidon kehittyminen. Tutkimusmenetelmä ja -kohde valittiin, koska haluttiin saada laaja käsitys siitä, millaisia välineitä aapisten opettajan oppaat tarjoavat suomalaisten lasten lukemaan opettamisen tueksi.

Tutkimuksen kohteena ovat kolmen kustantajan ensimmäisen luokan aapisen opettajan oppaat sekä syksyn että kevään osalta. Näitä aapisia ovat Tammen kultainen aapinen (Tammi 2002), Salainen aapinen (WSOY 2002) ja Hauska matka (Otava 2002). Tutkimuksen teoreettinen viitekehys määrittelee kielellistä tietoisuutta ja sen osa-alueita. Tämän lisäksi käsitellään lukemista ja kirjoittamista, luku- ja kirjoitustaitoa, lukemaan ja kirjoittamaan oppimista sekä opettamista. Viitekehykseen kuuluu myös oppikirjan ja opettajan oppaiden tarkastelua. Tässä tutkimuksessa kielellisen tietoisuuden eri osa-alueiden tasapainoisen kehittymisen nähdään olevan keskeinen osa lukemaan oppimista. Tutkimuksessa pyritään tuomaan esiin ymmärtävän lukutaidon kehittymisen merkitys mekaanisen lukutaidon rinnalla. Tutkimuksessa keskitytään opettajan oppaiden harjoitusten analysointiin jättäen huomiotta fyysisen oppimisympäristön vaikutukset lukutaitoon ja sen kehittymiseen. Tässä tutkimuksessa ei myöskään käsitellä lukemaan oppimisen vaikeuksia. Kirjoittamaan oppimisen osalta huomioidaan ainoastaan aapisten opettajan oppaissa olevat harjoitukset, eikä perehdytä aapisiin liittyvien harjoituskirjojen harjoituksiin. Tutkimuksessa harjoituksella ja tehtävällä tarkoitetaan samaa asiaa.

## 2 KIELELLINEN TIETOISUUS JA SEN OSA-ALUEET

Tässä luvussa käsitellään kieltä, kielellistä tietoisuutta sekä sen kehitystä ja osa-alueita. Kielellisen tietoisuuden osa-alueiden käsittely on pääosin toteutettu Tornéuksen (1991) luokitteluun perustuen, mutta monipuolisesti myös muita lähteitä hyödyntäen. Tarkastelussa on huomioitu kielellinen tietoisuus ja sen kehitys erityisesti niiltä osin, kuin se ensimmäisen luokan kielenoppimisen kannalta on merkityksellistä.

*"Thus language is a mirror of mind in a deep and significant sense. It is a product of human intelligence, created anew in each individual by operations that lie far beyond the reach of will or consciousness."*  
(Chomsky teoksessa Downing & Leong 1982, 95.)

Kieli, äänimerkkien järjestelmä, on Bergerin ja Luckmannin (1995, 47–48) sanoin ihmisyhteisön tärkein merkkijärjestelmä ja sen ymmärtäminen on välttämätöntä arkielämän todellisuuden ymmärtämiseksi. He määrittelevät kielen tarkemmin äänneilmauksiksi, jotka kyetään irrottamaan yksilön mielentiloista. Nykyisten kieltä ja kielellistä tietoisuutta koskevien teorioiden taustalla vaikuttavat vahvasti Piaget'n ja Vygotskyn kielen kehitystä käsittelevät teoriat. Piaget ja Inhelder (1977, 85) esittävät yleisesti myönnettävän, että kieli lisää ajattelun lujuttua ja nopeutta. He jatkavat (mt. 86), että kieli pystyy kertomisen ja mieleen palauttamisen avulla välittämään nopeasti pitkän tapahtumaketjun ja että kieli vapauttaa ajattelun ajan ja paikan kahleista. Piaget ja Inhelder (mt. 86) painottavat lisäksi ajattelun pystyvän kokonaisuuksien samanaikaiseen esittämiseen erityisesti kielen avulla. Vygotskyn mukaan (Bodrova & Leong 1996, 19) kieli on universaalisen ja kulttuurisen ohella erityisesti ensisijainen psyykinen työväline, koska sitä käytetään paitsi ajatteluun, myös muiden psyykkisten työvälineiden hankintaan. Vygotsky (mt. 101) katsoo, että lapsi rakentaa kielen merkitykset vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa.

## 2.1 KIELELLINEN TIETOISUUS

Kielellisen tietoisuuden saavuttaminen auttaa lasta hahmottamaan kielen ulottuvuudet. Tämä on merkittävää lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen kannalta, mutta samalla se myös mahdollistaa kyvyn näkökulman vaihtamiseen ja refleктоivaan ajatteluun. (Tornéus 1991, 13–14.) Herajärvi (2002, 19) kirjoittaa, että kielellisen tietoisuuden kehittäminen kuuluu äänne-kirjain vastaavuuden harjoittamisen ohella alkuopetukseen ja erityisesti sen aikana tapahtuvaan erityisopetukseen. Niemen (2001, 59) mukaan kuusivuotias lapsi alkaa ymmärtää eron käsitteen ja sen kohteen välillä, toisin sanoen lapselle kehittyy kielellinen tietoisuus. Lapsi osaa hänen mukaansa silloin esimerkiksi vastata oikein kysymykseen, kumpi on pidempi sana ”juna” vai ”hiekkalaatikko”. Herajärvi (2002, 19) sijoittaa kielellisen tietoisuuden kehittymisen samaan ikään Niemen kanssa, mutta kuvailee väljemmin kielellisen tietoisuuden kehittymisen ajoittuvan pääsääntöisesti sujuvan puhumisen ja alkavan lukemisen väliin. Hakkarainen (2002, 217) määrittelee kielellisen tietoisuuden olevan kielen eri osa-alueiden ja systemaattisuuden muodostaman kokonaisuuden ymmärtämistä. Tällöin kielellistä tietoisuutta ei nähdä lukemista edeltävänä vaiheena, vaan lukeminen nähdään kielellisen tietoisuuden osana. Muista poiketen Kyröläinen (1999, 178–179) käyttää käsitettä kielentietoisuus viitaten artikkelissaan pääasiassa kuitenkin Tornéukseen. Tässä tutkimuksessa kielellisen tietoisuuden ymmärretään Hakkaraisen (2002) ja Tornéuksen (1991) tavoin kehittyvän paitsi ennen lukemaan oppimista, myös yhdessä lukemaan oppimisen kanssa.

Tornéus (1991, 9–10) kuvaa kielellisen tietoisuuden merkitsevän ulkopuolista asennoitumista kieleen eli kielen ottamista pohdinnan kohteeksi siten, että huomio siirtyy sanan merkityksestä sen muotoon ja funktioon. Tällaista suhtautumista kieleen voidaan hänen mukaansa kutsua myös metalingvistiseksi asenteeksi. Kielellisen tietoisuuden kehittyessä Niemi (2001, 59) kertoo lapsen oppivan vähitellen kieputtelemaan sanoja, riimittelemään, erottamaan ensimmäisen ja viimeisen äänteen sanasta sekä ymmärtämään vitsejä. Tornéus (1991, 9)



lisää lapsen pohtivan myös sanojen alkuperää. Lisäksi hän mainitsee kielellisen tietoisuuden heräämiseen vaikuttavan lapsen kognitiivisen kehitystason. Tästä kognitiivisesta kehitystasosta riippuu, pystyykö lapsi tietoisesti ja tarkoituksellisesti kääntämään huomion kielen muotoon. Kokoavasti Ponsila (2002, 79) määrittelee kielellisen tietoisuuden olevan taito ottaa kieli tietoisena tarkastelun kohteeksi.

Vähäiset tutkimukset sekä käytännön kokemukset ovat osoittaneet, että metalingvististä kehitystä voidaan tukea opetuksella. Kielellisen tietoisuuden harjoitukset voivat johtaa löytöretkiin kielen muotoihin kuitenkin olematta ristiriidassa kommunikaatioon ja merkitykseen suuntautuneen kielenkäytön kanssa. Lapsilla saattaa kuitenkin yksilöllisestä kehitysvaiheesta riippuen olla suuria eroja kielellisen tietoisuuden kehittämisessä. (Tornéus 1991, 61–63.) Herajärvi (2002, 25) painottaa kielellisen tietoisuuden olevan hyvään tekniseen lukutaitoon sisältyvän tarkan ja nopean sanantunnistuksen perustana.

Karhiola (2000, 110) on tutkimuksessaan todennut kielellisen tietoisuuden kehittymisen olevan pitkä, yksilöllinen prosessi. Hän jatkaa, että perinteisten lukutaitomittausten perusteella jaetut tasoryhmät eivät ole homogeenisiä kielellisen tietoisuuden suhteen. Karhiola esittääkin, että koska kielellinen tietoisuus on lukemaan oppimisen edellytys, tulisi oppilaiden jakamista ryhmiin tarkastella aiempaa enemmän kielellisen tietoisuuden kehitystason pohjalta. Hän arvioi vielä, että lukemaan opettamisessa tulisi vahvistaa enemmän oppilaiden sanatietoisuutta kirjain- ja tavutietoisuuden rinnalla. Myös muuntelutehtävät ansaitsisivat hänen mielestään enemmän huomiota. Karhiola (mt. 110) toteaa lopuksi, että oppilaan kielellinen tietoisuus ja sen kehittyminen tulisi ottaa yhdeksi lukutaidon arviointikriteeriksi.

Tornéus (1991, 63) kiteyttää metalingvistisen kehityksen siten, että se ”on nähtävä osana laajempaa kehitystapahtumaa, jossa orastavana on lapsen kyky tarkastella asioita eri näkökulmista. Tuo kehitys johtaa lähteille, joista kumpuavat yhtä hyvin viisaus kuin unelmat ja näytkin.”

## 2.2 KIELELLISEN TIETOISUUDEN OSA-ALUEET

Kun lapsi on saavuttanut riittävän kognitiivisen kehitystason pystyäkseen kiinnittämään huomion kielen muotoon, tuo tämä Tornéuksen (1991, 12) mukaan lapselle uusia mahdollisuuksia. Lapsi voi muun muassa havaita kielen rakentuvan pienistä yksiköistä, lauseen tarkoittavan eri asiaa painotuksesta riippuen ja kielellä olevan tietyn säännönmukaisuuden. Tornéus (1991, 13) jakaa kielellisen tietoisuuden seuraaviin osa-alueisiin:

- tietoisuus kielen äännejärjestelmästä (fonologinen tietoisuus)
- tietoisuus sanoista (morfologinen tietoisuus)
- tietoisuus lauseiden rakenteista (syntaktinen tietoisuus)
- tietoisuus kielen käytöstä (pragmaattinen tietoisuus)

Edellä mainittu Tornéuksen jako, jota hyvin monissa teoksissa on siteerattu, jättää Hakkaraisen (2002, 217) mukaan ulkopuolelle monia kielen tiedostamisen ja hallinnan alueita, joilla on merkitystä lapsen kehityksessä yleisemmin. Hakkarainen mainitseekin olennaiseksi lapsen kehittyvän käsityksen siitä mitä kieli on, mihin ja miten ihmiset käyttävät kieltä sekä mikä on kielen asema vuorovaikutuksessa. Lisäksi hän pitää olennaisena käsitystä siitä, miten kieli ja ajattelu liittyvät toisiinsa, millaisista osista kieli muodostuu ja millaisen systeemin osat muodostavat. (Hakkarainen 2002, 217.) Tässä tutkimuksessa päädyttiin kuitenkin käyttämään Tornéuksen jakoa kielellisen tietoisuuden osa-alueista. Näin siksi, että kaikissa läpikäytyissä suomalaisissa tälläkin vuosituhanella kirjoitetuissa lähteissä viitataan kyseiseen jakoon. Lisäksi Hakkaraisen esiin tuomien tiedostamisen ja hallinnan alueiden nähdään tässä tutkimuksessa sisältyvän Tornéuksen kielellisen tietoisuuden osa-alueisiin lukuun ottamatta sitä, miten kieli ja ajattelu liittyvät toisiinsa. Tämä kysymys on hyvin mielenkiintoinen ja monitahoinen, mutta siihen ei tämän tutkimuksen puitteissa paneuduta. Seuraavassa tarkastellaan edellä mainittuja kielellisen tietoisuuden osa-alueita tarkemmin.

## 2.2.1 Fonologinen tietoisuus

Fonologisen tietoisuuden määrittelyssä on olemassa erilaisia näkökantoja. Lyytinen (2002, 17) toteaa, että fonologinen tietoisuus alkaa kehittyä noin kuusivuotiaana. Ponsila (2002, 79–80) tarkoittaa fonologisella tietoisuudella taitoja, joissa osataan kohdistaa huomio sanan merkityksestä sen äänteelliseen rakenteeseen. Näiden sanatietoisuudeksi nimittämiensä taitojen Ponsila (2002, 79–80) kuvaa kehittyvän vaiheittain ja olevan yhteydessä yleiseen kielelliseen kehitykseen. Hänen mukaansa lapsi oivaltaa tällöin, että sanat muodostuvat erillisistä äänne-eroista. Lyytinen (2002, 17) lisää lapsen havaitsevan myös sanojen äänne-eroja ja oppivan yhdistämään, poistamaan, lisäämään ja laskemaan äänne-eroja. Mäkinen (2002, 40) huomauttaa, että ”fonologinen tietoisuus tulee hahmottaa kehittyvien kielellisten ja kognitiivisten taitojen kokonaisuutena”.

Sarmavuori (1998, 176) tuo esiin Clayn näkökulman, jonka mukaan ”lapselle ei tarvitse opettaa fonologista tietoisuutta, jotta hän oppisi lukemaan”. Clay siis väittää, että fonologinen tietoisuus kehittyy esimerkiksi keskustelemalla, kirjoittamalla ja ääneen lukemalla. Sitä vastoin Ponsila (2002, 80–83) toteaa, että fonologista tietoisuutta tulee harjoittaa, koska esimerkiksi äännetietoisuus ei hänen mukaansa kehity ilman harjoittelua. Mäkinen (2002, 259) on tutkinut fonologisen tietoisuuden yhteyttä alkavaan luku- ja kirjoitustaitoon. Hänen mukaansa esiopetusvuoden alussa todetut kielellisen tietoisuuden taidot ennustivat ja esiopetusvuonna käytetyt harjoitusmenetelmät tukivat alkavaa luku- ja kirjoitustaitoa. Fonologisten taitojen harjoittaminen vähensi turhautumista lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen yhteydessä. Myös Ponsila (2002, 80–83) antaa ymmärtää, että ennen kouluikää kehittynyt fonologinen tietoisuus takaa paremman lukutaidon ensimmäisten kouluvuosien aikana. Ponsila (mt. 80–81) yhdistää myös riimillisyyden oivaltamisen ja tavuerottelun mekaanisen lukutaidon oppimista edeltäviin valmiuksiin. Kuitenkin esimerkiksi äänne- ja tavutietoisuuden hän uskoo olevan

lukemaan oppimisen seurausta tai kehittyvän samanaikaisesti lukutaidon kanssa. (Ponsila 2002, 80–81.)

Ponsila (2002, 80–81) esittää mielipiteen, jonka mukaan mekaanisen lukemisen kehittyminen ei ole mahdollista ilman fonologiseen tietoisuuteen sisältyvien äännesegmentaation (sanojen jakaminen äänteisiin) ja äännesynteesin (äänteiden yhdistäminen sanoiksi) oppimista. Tornèus (1991, 18) huomauttaa, että äännesegmentaatio on eri asia kuin äänediskriminaatio, jossa kaksi sanaa eroaa toisistaan yhden äänteen perusteella. Tornéus (mt. 22, 25) kiteyttää fonologisen tietoisuuden merkityksen seuraavasti: lapsen on lukemaan ja kirjoittamaan oppiakseen opittava, että kirjaimet ovat puheäänteiden symboleja.

### **2.2.2 Morfologinen tietoisuus**

Alle kouluikäisten lasten on Tornèuksen (1991, 32) sanoin vaikea irtautua sanan sidoksesta merkitykseensä, eivätkä he erota yksittäisiä sanoja puhevirrasta. Tornéus (mt. 13, 35–36) selittää morfologisen tietoisuuden tarkoittavan tietoisuutta sanoista ja kertoo sen helpottavan lukemaan oppimisessa dekodausstrategioiden kehittymistä sekä luetun ymmärtämistä. Hän tarkentaa morfologiseen tietoisuuteen kuuluvan myös sen ymmärtämisen, että sana voi rakentua useista morfeemeista eli kielen pienimmistä merkityksen sisältävistä yksiköistä. Lukemisen ja morfologisen tietoisuuden vaikutussuhde on vastavuoroinen, kuten myös lukemisen ja kielellisen tietoisuuden muiden aspektien. Tietoisuutta tästä kielen osasta voi harjoittaa muun muassa keskusteluilla ja pohdintoilla sanoista, sanatuntemuksen kehittämällä, ristisanatehtävillä ja sanojen oikeinkirjoituksen harjoittamisella. (Torneús 1991, 34–35, 37.)

Julkunen (1993, 74) tiivistää morfologisen tietoisuuden olevan sekä kielen sanaston että sanojen muotojen tajuamista. Hän tähdentää, että suomen

kielen järjestelmä sijamuotoineen ja taivuttamisineen korostaa juuri tämän tietoisuuden merkitystä. Julkusen mukaan on merkittävää, että lapsi oppii käyttämään taivutusmuotoja puhuessaan, koska vasta sen jälkeen voi oppia käyttämään kyseisiä muotoja kirjoittaessaan.

### **2.2.3 Syntaktinen tietoisuus**

Tornéus (1991, 39) määrittelee syntaktisen tietoisuuden tietoisuudeksi kielen säännöistä. Tämän osa-alueen hallitseminen edellyttää lapselta hänen mukaansa, paitsi kielen sääntöjen tuntemusta, myös kykyä irrottautua lauseen merkityksestä ja kääntää huomio sen muotoon. 6-7 – vuotias lapsi alkaa perustaa arvionsa lauseesta sen kieliopilliseen muotoon, kun sitä nuorempi arvioi lauseen oikeellisuutta sillä perusteella, ymmärtääkö hän itse lauseen (Mt. 40). Syntaktisen tietoisuuden heräämisen voi Tornéukseen (mt. 42) pohjautuen sanoa näkyvän myös sekä omien että muiden ilmausten korjaamisena ja kykynä kertoa mikä lauseessa on väärin. Kyky kiinnittää huomiota lauseen kieliopillisiin muotoihin kehittyi asteittain. Aluksi lauseen arviointi perustuu sen ymmärrettävyyteen, sitten merkitykseen ja lopuksi kieliopilliseen muotoon. (Tornéus 1991, 44.)

Myös syntaktinen tietoisuus ja sen kehittyminen ovat merkittäviä kielen oppimisen kannalta. Julkunen (1993, 75) perustelee tätä sillä, että kirjoitetusta kielestä puuttuu puhuttua kieltä merkittävästi jäsentävä melodia, joten lapsen tulee oppia käyttämään välimerkkejä hyväkseen. Myös Tornéuksen (1991, 45) mukaan välimerkkien käyttö sekä luettaessa että kirjoitettaessa edellyttää tietoisuutta kielen säännöistä. Tornéus (mt. 47) jatkaa lukemisen ja kirjoittamisen sekä syntaktisen tietoisuuden suhteen olevan vastavuoroinen. Kielen käyttö pakottaa asennoitumaan kieleen tietoisemmin. Syntaktista tietoisuutta voidaan harjoittaa muun muassa kieliopin, välimerkkien käytön ja yhdyssanaopin kautta (Tornéus 1991, 48).

## 2.2.4 Pragmaattinen tietoisuus

Pragmaattinen tietoisuus taas merkitsee tietoisuutta siitä, miten kieltä käytetään (Tornéus 1991, 49). Tässä osa-alueessa lapsen kokemustaustan merkitys on Tornéuksen (mt. 49) mukaan suuri ja alueeseen liittyy myös kielellisten kuvien ja metaforien ymmärtäminen. Tämän osa-alueen kohdalla pätee sama kuin muidenkin: jotta lapsi voisi kiinnittää huomiota puheeseen ja arvioida sitä, hänen on omaksuttava ulkopuolinen asennoituminen kieleen (mt. 50). Alle kahdeksanvuotiaiden on Tornéuksen (1991, 51) arvion mukaan vaikea huomata ilmauksen monimerkityksisyyttä. Julkunen (1993, 75) täydentää tähän kielellisen tietoisuuden osa-alueeseen kuuluvan, että lapsi oppii ajattelemaan, mitkä sanat kuuluvat samaan ryhmään. Samoin lapsi oppii Julkusen mukaan luokittelemaan ja määrittelemään sanoja. Hän jatkaa vielä tämän osa-alueen kehittymisen olevan erittäin merkittävää luetun ymmärtämisen kehittymisen kannalta.

Tornéus (1991, 54–55) on pannut merkille, että rohkaisemalla lapsia kyselemään, antamalla heille konkreettisia malleja kysymysten esittämiseen ja vetoamalla heidän omiin kokemuksiinsa lapsia voidaan auttaa huomaamaan, ovatko käytetyt ilmaisut asianmukaisia. Myös lapsille lukeminen auttaa heitä kuuntelemaan tarkkaavaisesti ja luottamaan kieleen ymmärtämisen välineenä. Tornéus (1991, 56) valottaa, että mikäli lapsen pragmaattinen tietoisuus ei ole kehittynyt, häneltä on täysi syy odottaa vaikeuksia luetun ymmärtämisessä, mutta toisaalta lukeminen edistää tietoisuuden kehittymistä.

Pynnönen (1996, 90) muistuttaa, että aloittelevalta lukijalta yksittäisten sanojen, tavujen ja kirjainten hahmottaminen vie kaiken huomion, joten sanojen suhteet ja viestin sisältö jäävät epäselviksi. Hän teroittaa kuitenkin, että runsas harjoittelu tekstien parissa johtaa perustoimintojen automatisoitumiseen ja lapsi kehitty ymmärtäväksi lukijaksi.

### 3 LUKEMINEN JA KIRJOITTAMINEN

Tässä luvussa lähestytään lukemista ja kirjoittamista paitsi niiden määritelmien, niin erityisesti luku- ja kirjoitustaidon sekä ymmärtävän lukemisen kannalta. Juuri luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen ovat keskeisimpiä alkuopetuksen aikana muotoutuvia taitoja. Opetusministeriön (2000, 33–34) mukaan yleisin näkökulma lukemiseen on viime aikoina ollut luetun ymmärtäminen ja tekstin merkityksen rakentuminen, koska lukutaidon vaatimukset ja sen luonne ovat monipuolistuneet. Tässä tutkimuksessa ymmärtävän lukemisen kehittymisen nähdään olevan hyvin keskeinen asia lukutaidon kehittämisessä, joten sitä tarkastellaan itsenäisenä alalukuna.

Doman (1997, 27) kutsuu lukutaitoa erääksi ihmisaivojen kehittyneimmäksi toiminnoksi. Sarmavuori (2003, 16) kuvailee lukemista lukemiskäyttäytymiseksi, joka on jatkuvaa kirjalliseen kulttuuriin kasvamista. Mäkinen (2002, 21, 28) lisää lukemisen olevan kulttuurisesti kehittyvä taito sekä kielellinen toimintakokonaisuus, joka on hierarkkisesti järjestäytynyt. Julkusen (1984, 25) mukaan lukeminen on kielen ja luetun sanoman vastaanottamista. Hakkarainen (2002, 225) vuorostaan kuvaa lukemista monimutkaiseksi tietojen ja taitojen systeemiksi, jossa merkityksellistä on kirjoitetun kielen symbolien ja puhutun kielen välinen suhde. Lukeminen voidaan ymmärtää myös sosiokulttuuriseksi ilmiöksi, jolloin lukijan ympäristöllä on erityinen merkitys (Kiiveri 1997, 85).

Lukemisen käsite on muuttunut ajan myötä Lehtosen (1998, 9) sanoin kokonaisvaltaisemmaksi. Yksinkertaisin lukemisen määritelmä ymmärtää lukemisen dekodauksena eli koodin osien purkamisena ja uudelleen rakentamisena sekä luetun ymmärtämisenä (Sarmavuori 1998, 13). Ponsila (2002, 78) antaa dekodaukselle lukemisen teknistä suoritusta korostavan merkityksen, jonka keskiössä on kirjoitetun sanan muuttaminen puhuttuun muotoon. Mekaanisen lukemisen rinnalla

puhutaan myös ymmärtävästä lukemisesta, joka kehittyy yhdessä mekaanisen lukutaidon kanssa, mutta ei ole sen edellytys (Krokkfors 2003, 62).

Kirjoittaminen on pintatasolta määriteltynä Sarmavuoren (2003, 85) mukaan äänteen, foneemin, muuttamista kirjaimiksi, grafeemiksi. Sarmavuori jatkaa, että sisältöä ajatellen kirjoittaminen on viestin välittämistä vastaanottajalle, ajatusten ja tietojen jäsentelyä sekä tekstin tuottamista. Hän valottaa kirjoittamisessa olevan motoriikkaa, sensomotoriikkaa ja sisältöä, minkä lisäksi kirjoittamista voidaan tarkastella prosessina ja tuotoksena.

Tässä tutkimuksessa lukeminen nähdään Sarmavuoren (1998, 11) tavoin merkkien tulkinnaksi ja merkityksen luomiseksi tekstille. Hänen mukaansa lukeminen on siis sekä mekaanista että luovaa toimintaa, jossa tärkeässä osassa ovat havaitseminen ja ajattelu. Hän myös painottaa lukemisen monimuotoisuutta riippuen lukemistehtävästä, tarkoituksesta, tilanteesta ja lukijan taidoista.

### **3.1 LUKU- JA KIRJOITUSTAITO**

*”Lukutaito on niin tärkeä lapsen kouluelämässä, että hänen kokemuksensa sen oppimisesta useimmiten sinetöivät hänen koulu-uransa kohtalon.” (Julkunen 1990, 76.)*

Yllä oleva Julkusen väite on vahva. Tässä tutkimuksessa lukutaidon oppiminen nähdään hyvin merkittävänä, mutta sen ei siitä huolimatta haluta uskoa näin vahvasti sinetöivän oppilaan koulu-uraa. Lukutaito on kasvatustieteellisessä tutkimuksessa kiinnostanut laajalti ja sitä on määriteltä monin tavoin. Linnakylän, Sulkusen ja Arffmanin (2004, 1) mukaan PISA-tutkimuksessa lukutaitoa ei ymmärretä vain mekaanisena perustaitona vaan tietoyhteiskunnassa toimivana ja elinikäistä oppimista



edistävänä taitona. Linnakylä, Sulkunen ja Arffman määrittelevätkin Pisatutkimuksessa lukutaidon kirjoitettujen tekstien ymmärtämiseksi, käytöksi ja arvioinniksi, lukijan tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi. He jatkavat kehumalla suomalaisten nuorten erinomaisia tuloksia erityisesti tiedon hakemisen, luetun ymmärtämisen, tulkinnan, tekstien sisällön ja muodon pohdinnan sekä arvioinnin osa-alueilla. (Linnakylä, Sulkunen & Arffman 2004, 1.)

Lukemista voidaan tarkastella hyvin monesta näkökulmasta. Lehtonen (1998, 9-10) kirjoittaa, että teknisen lukutaidon käsite havaittiin melko nopeasti liian suppeaksi, kun mukaan haluttiin liittää lukemisen affektiivinen puoli. Hän kirjoittaaakin tähän liittyen elämyksellisestä lukutaidosta ja yhteiskunnan vaatimusten seurauksena syntyneestä toiminnallisesta eli funktionaalisesta lukutaidosta. Krokfors (2003, 62) puhuu muun muassa ymmärtävästä lukemisesta, joka kehittyy yhdessä mekaanisen lukutaidon kanssa, mutta ei ole sen edellytys. Lundberg (1984, 105) esittää aktiivisen lukemisen edellyttävän tietoisuutta omista ajatteluprosesseista ja omasta oppimisesta. Tätä kutsutaan metakognitiiviseksi tietämykseksi ja siihen sisältyy kyky tarkkailla itseään lukemisprosessin aikana.

Krokfors ja Wäre (2002, 86–87) ilmaisevat kirjoitustaidon olevan jokaisen ihmisen elämänhallintaan liittyvä perusoikeus ja sen opettamisen koulun keskeinen tehtävä. He perustelevat väitettä sillä, että kirjoitettu kieli välittää tietoa ja kokemuksia, ja että kirjoittaessa järjestämme ajatuksemme, sekä seulomme ja tiivistämme sanottavan olennaiseen. Vygotsky (Bodrova & Leong 1996, 102) tarjoaa kirjoitustaidon oppimiselle erityisen paikan lapsen kehityksessä. Hänen mukaansa kirjoitustaito tekee ajattelun täsmällisemmäksi, symboleiden käytön harkitummaksi ja lapsen tietoiseksi kielen osista. Kun lapsi pystyy hankkimaan joitakin alkeellisia ideoita kielen rakenteesta, hänelle kehittyy kielellinen tietoisuus, mutta vasta kun hän oppii lukemaan ja kirjoittamaan, nämä ideat kielen rakenteesta kristallisoituvat (Bodrova & Leong 1996, 103). Myös Clay

(1993, 109) nostaa kirjoittamisen erityiselle jalustalle, koska kirjoittaessaan lapsi joutuu olemaan tarkkana kirjainten muotojen kanssa, keksimään oman sanomansa, ottamaan huomioon sanojen oikean järjestyksen sekä pilkkomaan sanoja kirjaimiin ja äänteisiin samanaikaisesti sanoja ja lauseita käsitellen. Kirjoittaminen voi tuoda lapsen tietoisuuteen uusia tapoja tarkastella hänen käyttämäänsä kieltä (Clay 1993, 109).

### **3.2 YMMÄRTÄVÄ LUKEMINEN LUKUTAIDON KESKEISENÄ TEKIJÄNÄ**

Lukutaidon vaatimusten ja luonteen monipuolistuminen näkyy lukutaidon määrittelyssä ja lukutaitotutkimuksen paradigman muutoksessa. Viime aikoina yleisin näkökulma on ollut juuri luetun ymmärtäminen ja tekstin merkityksen rakentuminen yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa tilanteen ja tarkoituksen mukaisesti. Lukutaidolla, esimerkiksi medialukutaidolla, on myös yhteiskunnallisia ulottuvuuksia, jolloin koulutus on avainasemassa. (Opetusministeriö 2000, 33–34.) Kyseinen opetusministeriön työryhmän esitys luo selkeästi painetta opettajien, koulun ja opettajankoulutuksen suuntaan, jotta saataisiin kasvatetuksi yhteiskunnan vaatimusten mukaisia lukijoita.

Herajärvi (2002, 20) esittää, että ”lukemisen tärkein tarkoitus on ymmärtämisprosessi, sillä lukemisella on harvoin tarkoitusta, jos siihen ei kuulu tulkintaa”. Lukemisen idean ymmärtäminen on Pynnösen (1996, 91) sanoin vasta lukutaidon ensimmäinen askel, jonka harpattuaan lapsi osaa muuttaa kirjaimet sanoiksi. Luetun ymmärtäminen korostuu, kun lapsi hahmottaa sanat lauseiksi ja lauseiden merkitys alkaa avautua hänelle. Vähitellen lukija pääsee Pynnösen mukaan sisälle tekstikonaisuuksiin, kun hän huomaa merkitysten yltävän yli lauserajojen. Hän jatkaa ymmärtävän lukemisen merkityksen korostuvan entisestään, kun lapsi

alkaa päätellä tekstistä sellaista, mikä ei suoraan tule ilmi mistään tekstin kohdasta.

Pynnönen (1996, 93) esittää monipuolisen lukutaidon olevan saavutettavissa vain jos lapset alkavat harrastaa lukemista. Pynnösen väite on melko vahva, mutta saattaa suurelta osin pitää paikkansa. Tässä tutkimuksessa ymmärretään, että monipuolinen lukutaito on saavutettavissa lukuharrastuksen kautta, mutta siihen nähdään vaikuttavan myös lukuisien muiden tekijöiden. Aro (2002, 9) painottaa, että luetun ymmärtämistä tulee tietoisesti harjoittaa, jotta lapset voisivat parhaalla mahdollisella tavalla hyötyä pitkälti lukemiseen perustuvasta koulunkäynnistä. Lasten pitää ymmärtää lukemiaan kirjoja, sillä lukemisella ilman luettavan ymmärtämistä ei ole merkitystä (Julkunen 1990, 78). Lehtonen (1998, 11) esittää luetun ymmärtämistä koskevien teorioiden myötäilleen vallitsevia oppimisen teorioita. Niistä viimeaikaisimmat huomioivat tekstin ja lukijan ohella myös lukijan skeemat, aikaisemmat kokemukset ja tulkinnan sekä sen kontekstin, jossa lukeminen tapahtuu (Lehtonen 1998, 11–15).

## **4 LUKEMAAN JA KIRJOITTAMAAN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN**

Tässä luvussa käsitellään lukemaan oppimista, jolla on Korkeamäen (2002, 75) mukaan suuri merkitys lapsen elämässä, tapahtuipa se missä iässä tahansa. Lukemaan oppimisen rinnalla käsitellään lyhyesti myös kirjoittamaan oppimista sekä molempien taitojen opettamista. Opettamista koskevassa alaluvussa käydään läpi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kirjatut äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteet vuosiluokille 1–2. Lopuksi sivutaan pääpiirteittäin lukemaan opettamisen menetelmiä.

### **4.1 LUKEMAAN JA KIRJOITTAMAAN OPPIMINEN**

Nykyään ajatellaan, että lukemaan oppiminen alkaa jo varhaisessa lapsuudessa. Lukemisen kehityksessä voidaan nähdä erilaisia vaiheita, jotka seuraavat toisiaan. Mekaanisen lukutaidon oppiminen alkaa yksilöstä ja hänen kokemuksistaan ja ympäristöstään riippuen eri aikoina, mutta lukemisen katsotaan kehittyvän läpi elämän. (Krokmors 2003, 66.) Lukemaan oppimisen vaiheista on olemassa useita erilaisia näkemyksiä ja teorioita. Toiset teorioista pohjautuvat ikäkausiin ja toiset seuraavan vaiheen kehittymiseen edellisen pohjalle.

Krokmors (2003, 66–69) esittelee Chapmanin lukemisen kuvausjärjestelmän, jossa lukijaksi kasvaminen nähdään prosessina. Tässä järjestelmässä lukemaan oppiminen jaetaan neljään vaiheeseen: esilukeminen, kehittyvä lukeminen, laajeneva lukeminen ja sujuva lukeminen. Esilukemisen tasolla kaikki lapsen kokemukset valmistavat häntä varsinaiseen lukemaan oppimiseen. Tämän vaiheen aikana lapsen on tärkeää tutustua kirjoitettuun kieleen monin eri tavoin. Kehittyvän lukemisen vaiheessa tärkeää on muun muassa lukijan luottamuksen tukeminen, kirjainten ja äänteiden tunnistamisen harjoittelu sekä

sanahahmon tunnistamisen alkava automatisoituminen. Laajenevan lukemisen tasolla erityisen tärkeää on lukukokemusten määrällinen ja laadullinen laajentaminen. Tässä vaiheessa lasten tulisikin saada tutustua mahdollisimman monenlaisiin teksteihin, myös asiateksteihin. Sujuvan lukemisen vaihe jatkuu läpi koko elämän. Olennaista siinä on syvällisen ymmärtämisen kehittyminen, mutta myös lukemaan opettaminen. (Krokkfors 2003, 66–69).

Kirjoittamaan oppiminen liittyy erittäin läheisesti lukemaan oppimiseen, mutta yksinomaan sitä käsitteleviä teorioita ei ole tätä tutkimusta varten löydetty. Clay (1993, 95) kirjoittaa muutoksesta, jonka lapsi kohtaa opetellessaan lukemaan: ennen hän on käyttänyt vain korviaan ja suutaan, mutta nyt hänen on alettava käyttää myös silmiään pystyäkseen lukemaan. Lapsen on siis Clayn (1993, 95) mukaan pystyttävä liittämään yhteen kieli ja sitä kuvaavat visuaaliset merkit. Korkeamäki (2002, 82) esittää, että motivoitumisessa kirjoittamiseen ovat lapsen näkökulmasta avainasemassa kirjoittamisen mielekkyys ja kommunikatiivinen luonne. Hän jatkaa, että tästä syystä päätavoitteena ei saisi olla kirjoittamisen mekaaninen harjoittelu ja tekstin oikeellisuus, vaan lapselle merkittävien tekstien tuottaminen.

Krokkfors ja Wäre (2002, 88) tuovat esiin, että kirjoittamaan oppimisen perusedellytyksenä on kielellisen tietoisuuden lisäksi hahmottaminen, yksityiskohtien havainnointi, riittävä hienomotoriikka sekä riittävä käden ja silmän koordinaation kehitys. He (mt. 87) huomauttavat luku- ja kirjoitustaidon kehittyvän osana eriytyvää kielen kehitystä. Heidän mukaansa keskeistä on juuri sen ymmärtäminen, että puheen voi muuttaa kirjoitetuksi kieleksi ja päinvastoin eli se, että lapsen kielellinen ja erityisesti fonologinen tietoisuus kehittyy.

## **4.2 LUKEMAAN JA KIRJOITTAMAAN OPETTAMINEN**

Mäkisen mukaan lasten luku- ja kirjoitustaidon oppimisen tukeminen vaatii malttia, herkkyyttä ja uskallusta. Malttia tarvitaan johdonmukaiseen ja säännölliseen lasten kehityspolkujen johdattamiseen ja herkkyyttä solmu-kohtien tunnistamiseen ja avaamiseen. Uskallusta vaatii vuorovaikutteisiin opetushetkiin heittäytyminen ja opetusmenetelmien kehittäminen, joissa toiminta, tunteet ja ajattelu saavat sijaa. (Mäkinen 2002, 115, 259–262.)

Opettajan tulisi Korkeamäen (2002, 78) mukaan selvittää lapselle, että lukemisessa on ennen kaikkea kysymys tekstiin kätketyn ajatuksen selvittämisestä. Tässä tutkimuksessa nähdään tämän olevan merkittävä tehtävä, josta myös oppikirjan olisi osaltaan kannettava vastuuta. Tällä tarkoitetaan sitä, että oppikirjan olisi ohjattava lasta, ei niinkään merkityksettömien tavujen lukemiseen, vaan sanojen ja tekstien sisällön selvittämiseen. ”On tärkeää, että lukemaan opettaminen ei ole umpimähkäistä opettajan kunkin hetkisiin tuntemuksiin perustuvaa toimintaa, vaan että sillä on luotettava teoreettinen perusta” (Magga 1992, 5).

### **4.2.1 Alkuopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteet**

Opetushallituksen (2004) julkaisemissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on kirjattu äidinkielen ja kirjallisuuden perustehtäväksi kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Vuosiluokkien 1-2 äidinkielen ja kirjallisuuden keskeisenä tehtävänä on jatkaa kotona ja varhaiskasvatuksessa alkanutta kielen oppimista. Perusteissa edellytetään, että opetuksen tulee olla kokonaisvaltaista ja oppilaiden oppimisprosessien eri vaiheet huomioivaa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 1-2 vuosiluokkien keskeisimpinä tavoitteina ovat oppilaan vuorovaikutustaitojen karttuminen,

luku- ja kirjoitustaidon kehittyminen sekä suhteen rakentuminen kirjallisuuteen ja kieleen. Tämän tutkimuksen kannalta keskeisimpiä ovat kaksi viimeistä tavoitetta. Luku- ja kirjoitustaidon kohdalla tavoitteeksi on asetettu että oppilas oppii lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikat ja niiden opettelussa tarpeellisia käsitteitä. Lisäksi tulisi oppia tarkkailemaan itseään lukijana ja kirjoittajana sekä huomioimaan vähitellen kirjoitettua kieltä koskevia sopimuksia. Suhteen rakentumiseen kirjallisuuteen ja kieleen pyritään muun muassa tutustumalla kirjoitettuun kielimuotoon sekä tottumalla tarkastelemaan kieltä ja sen merkityksiä ja muotoja. (Opetushallitus 2004.)

#### **4.2.2 Lukemaan opettamisen menetelmät**

Lukemaan opettamisen menetelmät jaetaan yleisesti synteettisiin, analyyttisiin ja sekamenetelmiin. Sarmavuori (2003, 25–26) selittää synteettisillä menetelmillä tarkoitettavan kirjain-, äänne- ja tavumenetelmiä, jotka lähtevät kielen pienistä osista edeten kohti suurempia. Hän jatkaa analyyttisissä menetelmissä sen sijaan edettävän kokonaisuudesta osiin ja sekamenetelmät puolestaan yhdistävät synteettisyyttä ja analyyttisyyttä.

Sarmavuori (2003, 25) perustelee synteettisten menetelmien käyttöä sillä, että Suomen kieli on synteettinen ja kirjoitusjärjestelmämme on foneettinen. Suomen kielessä kirjaimen ja äänteen vastaavuus on lähes täydellinen. Kyröläinen (1999, 206–207) sen sijaan arvostelee erityisesti synteettisiä lukemaan opettamisen menetelmiä siitä, että ne auttavat kyllä saavuttamaan hyvän mekaanisen lukutaidon, mutta eivät sisällä tietoa siitä miten luettua opitaan ymmärtämään. Hänen mukaansa lapselle motivoivampaa on, jos hän saa alusta asti lukea merkityksellisiä sanoja ja lauseita tavujen sijaan. Koottaessa ainoastaan kirjaimia tavuiksi lukemisen tarkoitus jää lapselle hämäräksi. Korkeamäki (2002, 75–76) täydentää Kyröläisen näkökulmaa tuomalla esiin lukemisen mielekkyyden

perustuvan tekstin merkitykseen, mikä saattaa tavuihin keskittyvässä opettamismenetelmässä jäädä vähälle huomiolle. Hän perustelee väitettään sillä, että kotona lukemaan oppivat lapset eivät yleensä kaipaa kirjain kirjaimelta lukemista ja toisaalta irrallisten, merkityksettömien tavujen lukemiseen lapsi tarvitsee aina avukseen itseään pätevemmän lukijan. (Korkeamäki 2002, 77, 85.) Kyröläinen (1999, 207) tarjoaakin haasteen opettajille ja oppikirjojen tekijöille, jotta aktiivinen oppiminen saisi sijaa lukemaan opettamisessa perinteisin luokkaopetuksen sijaan. Magga (1992, 29) muistuttaa oppikirjan tekijöitä myös siitä, että kirjan on motivoitava sekä oppilasta että opettajaa, koska oppikirja on passiivinen väline siihen asti, kunnes opettaja ja oppilaat alkavat sitä käyttää.

Riippumatta opettajan valitsemasta lukemaan opettamisen menetelmästä, oppijan on oivallettava, että puheen voi muuttaa kirjoitukseksi ja kirjoitetun puheeksi. Sanatason lukemisen ja erityisesti oikeinkirjoituksen kannalta on merkittävää, että lapsi oppii muuttamaan visuaaliset kirjainmerkit puheen äänteiksi ja vastaavasti äänteet kirjainmerkeiksi. (Kroksfors 2002, 87.) Opetettiinpa lukemaan millä menetelmällä tahansa, on opettajan Korkeamäen (2002, 80) näkemyksen mukaan muutettava menetelmiä lasten edistymisen mukaan sekä annettava kaiken aikaa mallia sujuvasta, kiireettömästä ja ilmeikkästä lukemisesta. Hän jatkaa lukemisen ääneen ajattelemisen sekä ongelmatilanteissa käytettävien strategioiden näkyväksi tekemisen olevan hyväksi lasten lukemaan oppimiselle.



## 5 OPPIKIRJA JA OPETTAJAN OPAS

”Oppikirjoja ei yleensä pidetä arvoteoksina... --- Poikkeusasemassa ovat aapiset, sillä aapisen saaminen liittyy lapsen elämän suureen muutokseen, koulunkäynnin ja säännöllisen työskentelyn aloittamiseen. Se on ensimmäinen selvä askel aikuistumisen suuntaan...” (Häkkinen 2002, 91.) Tutkimuksen tekijöiden kokemuksen mukaan lähes jokainen perusopetuksen käynyt muistaa oman aapisensa, sen hahmot ja usein katkelmia tekstistään. Jo tämä osoittaa aapisten poikkeusaseman oppikirjojen joukossa. Seuraavaksi perehdytään niihin historiallisiin ja pedagogisiin taustoihin, joita aapisella on oppikirjana.

Häkkinen (mt. 11) esittää, että oppikirja on tapana määritellä opetus- ja oppimistarkoituksiin laadituksi teokseksi, joka käsittelee tiettyä opinalaa. Oppisisältöjä on niiden laajuuden vuoksi paloitteltava, joten oppikirjan aineisto on hänen mukaansa tietoisesti valittua ja rajattua. Häkkinen (mt. 11–12) valottaa oppikirjojen olevan yksi tietokirjojen laji, joiden sisältö on jaoteltu suhteellisen pieniin, helposti omaksuttaviin osiin ja jotka sisältävät oppilasta aktivoimaan tarkoitettua aineistoa.

Häkkinen (2002, 23) muistuttaa, että Aapinen, Agricolan ABCkirja, on ollut kautta aikain ensimmäinen suomeksi painettu teos vuonna 1543. Hän jatkaa tämän kirjan poikenneen huomattavasti nykyaikojen aapisesta, koska siitä oli vain pieni osa varsinaista aapistekstiä ja loput uskonopin alkeita. 1990-luvun loppuun asti oppikirjat on täytynyt tarkastuttaa ja hyväksyttää kouluhallituksella. Tästä menettelystä on kuitenkin luovuttu ja periaatteessa kuka vain voi kirjoittaa ja julkaista oppikirjan. (Mt. 78.) Nykypäivänä opettajilla on mahdollisuus valita käyttämänsä kirjat tai olla käyttämättä mitään kirjaa. Tästäkin syystä oppikirjakustantajien välinen kilpailu on kovaa.

Oppikirjan laatija joutuu Häkkisen (2002, 81) mukaan kiinnittämään huomioita sisältöön, pedagogisiin näkökohtiin ja luettavuuteen. Hän

tarkentaa, että tiedon täytyy olla virheetöntä ja ajantasaista ja oppikirjan yhtenäinen ja looginen kokonaisuus, joka vastaa oppilaan omaksumiskyvyn tasoa. Kirjan täytyy ohjata lukemista esimerkiksi asettelujen, kertauskysymysten ja huomautusten avulla. Oppikirjan kielen tulee olla vähintään hyvää ja selvää asiaproosaa ja tekstin tarjota tilaa ja tukea tiedonrakentamisprosessille. (Häkkinen 2002, 81–85.) Tälle on Häkkisen (mt. 82) mukaan edellytyksenä se, että oppikirjan tekijä ymmärtää itse asian perinpohjaisesti. Häkkinen (2002, 85) kuitenkin painottaa, ettei oppikirjan tekijälle riitä tietosisältöjen hallinta, vaan on tiedettävä missä muodossa ja laajuudessa tieto on esitettävä. Erityisesti aapisten tekijöiden on otettava huomioon, että aapisessa olevat tekstit voivat vaikuttaa lukemaan oppimiseen. Lukemaan opettelevien lukemien tekstien tulisivat Korkeamäen (2002, 87) mukaan olla helposti muistettavia, ennustettavia, kieleltään autenttisia, itsenäisesti luettavia, pituudeltaan vaihtelevia, vuorovaikutuksellisia tilanteita edistäviä sekä nautittavia.

Hyvä oppikirja helpottaa olennaisesti opettajan työtä, koska oppikirja on suunniteltu valmiin tarkoin valittuja ja tarkastettuja tietoja sisältävän rungon varaan. Opettajan on kuitenkin aina muistettava, että paraskaan oppikirja ei hoida koko opetusta, vaan myös opettajan omaa panosta tarvitaan. (Häkkinen 2002, 83, 86). Magga (1992, 5–6) rohkaiseekin alkuopettajia heittämään opettajan oppaat ja muut valmiit materiaalit syrjään tai ainakin käyttämään niitä luovasti ja valikoiden. Hän perustelee kehotustaan sillä, että oppaat sitovat helposti opettajan luovuuden täysin, eikä hän tuolloin ajattele vaihtoehtoisia opettamisen tapoja. Magga (mt. 5–6) muistuttaa opettajille, että tärkeintä lukemaan opettamisessa eivät suinkaan ole aapiset ja oppaat, vaan ennen kaikkea oppilaiden taidot, taipumukset ja reaktiot sekä niihin vastaaminen. Vaikka tämän tutkimuksen kohteena ovat aapisten opettajan oppaat, nähdään lukemaan opettamisen keskeisimmät seikat Maggan tavoin. Opas on vain yksi opettamisen väline, mutta sillä voi opettajasta ja oppaasta itsestään riippuen olla hyvinkin keskeinen merkitys.

## 6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää millaisia aapisten opettajan oppaat ovat kielellisen tietoisuuden kehittäjinä. Tutkimuksessa kartoitetaan opettajan oppaissa olevien harjoitusten sisältöä sekä niiden monipuolisuutta kielellisen tietoisuuden kehittämisen ja kehittämisen näkökulmista. Tämän lisäksi arvioidaan oppaiden monipuolisuutta teoriaa apuna käyttäen sekä pyritään ennustamaan, millainen lukija näiden oppaiden mukaan opetettaessa kehittyy.

### Tutkimuskysymykset

1. Millaisilla tehtävätyypeillä kielellisen tietoisuuden eri osa-alueiden sisällä pyritään lukutaidon kehittämiseen?
2. Missä suhteessa oppaissa on kielellisen tietoisuuden eri osa-alueita kehittäviä harjoituksia?
3. Tukevatko oppaat monipuolisesti kehittyvän lukijan kielellisen tietoisuuden kehittymistä? Auttavatko tehtävät oppilasta omaksumaan ymmärtävän lukutaidon mekaanisen lukutaidon ohella?

Tutkimuksessa lähtökohtana on oletus siitä, että oppaiden tehtävät tukevat monipuolisen lukutaidon kehittymistä, mutta saattavat etenkin syksyn oppaiden osalta painottua hienoisesti mekaanisen lukutaidon ja fonologisen tietoisuuden kehittämiseen.

## 7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 7.1 TUTKIMUKSEN KOHDE JA AINEISTON HANKINTA

Tutkimuksen kohteena ovat kolmen Suomen suurimman oppikirjakustantajan aapisten ensimmäisen luokan opettajan oppaat. Näitä aapisia ovat Tammen kultainen aapinen (Tammi 2002), Salainen aapinen (WSOY 2002) ja Hauska matka (Otava 2002). Oppaiden valinnan ratkaisi se, että tutkimuksen alkaessa ei kohtuullisella etsimisellä löytynyt muita 2000-luvulla ilmestyneitä aapisten opettajan oppaita. Tutkimusaineiston hankinta aloitettiin vuoden 2005 marraskuussa lähettämällä kolmelle edellä mainitulle oppikirjakustantajalle sähköpostipyynnö, jossa kerrottiin tutkimuksen aiheesta ja tiedusteltiin mielenkiintoa sekä halua osallistua tutkimukseen. Sähköpostissa esitettiin pyyntö aapisen opettajan oppaiden saamisesta tutkimuskäyttöön. Kustantajat suhtautuivat tutkimukseen ja materiaalipyynnöön myönteisesti.

Tutkimuksen kohteena ovat kaikki opettajien oppaista oppilaille teetettäväksi tarkoitetut harjoitukset. Tutkimus koskee oppilaiden kirjojen sivut sisältävillä aukeamilla olevia tehtäviä sekä siinä tapauksessa liitteissä esiintyviä tehtäviä, jos niistä on maininta oppaiden oppilaiden aukeamiin liittyvillä sivuilla. Tutkimuksen ulkopuolelle on rajattu oppaista löytyvät oppilaan arviointiin liittyvät kaavakkeet, koska niiden ei katsota olevan varsinaisia kielellistä tietoisuutta kehittäviä harjoituksia.

Tutkittavia aapisten opettajan oppaita on yhteensä kuusi teosta. Tammella on oppaat erikseen syys- ja kevätlukukautta varten. WSOY:llä oppaat on merkitty tunnuksilla 1a ja 1b. Otavalla oppaat jakautuivat nimeltään kirjain- ja tarinaosioihin. Kaikkien oppaiden rakenne on melko samankaltainen. Jokaisen oppaan alussa on ohjeita ja kirjan tekijöiden terveisiä opettajalle. Ohjeissa käsitellään vaihtelevasti kirjan sisältöä ja käyttöä, lukemaan

oppimista ja opettamista sekä tavoitteita. WSOY:n ja Tammen oppaissa on lisäksi ohjeita muun muassa luokan vastaanottamisesta, tutustumisesta ja muun koulunkäynnin järjestelyistä. Otavalla on muista poiketen äänneiden muodostamista koskevat ohjeet sijoitettu kokonaisuudessaan kirjan alkuun. Oppaissa on myös erilaisia oheismateriaaleja, muun muassa tarinoita ja lauluja nuotteineen. Jokaisen oppaan lopuksi on vaihteleva määrä liitteitä, jotka sisältävät muun muassa tekstejä, harjoituksia, testejä ja askarteluvinkkejä.

Kokonaisuudessaan oppaat on jaettu jaksoihin, jotka koostuvat syyskauden osalta pääsääntöisesti muutaman kirjaimen käsittelystä ja kevään kohdalla muutamasta toisiinsa liittyvästä tarinasta. Oppaiden aukeamat vastaavat ulkoasultaan toisiaan kustantajasta riippumatta. Aukeaman ylälaudassa on oppilaan kirjan aukeama pienennettynä ja sitä reunustavat harjoitukset ja muu oheismateriaali opettajalle tarkoitettuine ohjeineen. Oppaat koostuvat Otavan tarinaosiota lukuun ottamatta siten, että niissä on yhtä oppilaan aukeamaa kohti kahden oppaan aukeaman verran vaihtoehtoisia tehtäviä ja oheismateriaaleja. Tehtäviä on jokaisessa oppaassa runsaasti ja ne kaikki sisältävät maininnan siitä, ettei kaikkia tehtäviä ole tarkoitettu joka luokassa käytettäväksi, vaan opettaja voi valita niistä luokalleen ja opetusmenetelmäänsä parhaiten sopivat. Oppaiden tekijät ovat jaotelleet kunkin aukeaman harjoitukset niiden sisältöä kuvaavien, kirjakohtaisten otsikoiden alle.

## 7.2 TUTKIMUSMENETELMÄ

Tutkimusmenetelmäksi tutkimukseen valittiin sisällönanalyysi<sup>1</sup>, joka on Tuomeen ja Sarajärveen (2002, 93) viitaten laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä. Latvala ja Vanhanen-Nuutinen (2003, 23) määrittelevät sisällön analyysin menetelmäksi, jonka avulla

---

<sup>1</sup> Teoreetikosta riippuen sisällön analyysi on kirjoitettu joko yhteen tai erikseen. Tässä tutkimuksessa sisällön analyysi kirjoitetaan, kuten teoreetikot ovat käsitteen teoksissaan kirjoittaneet. Muutoin se kirjoitetaan erikseen.

tutkimusaineisto voidaan tiivistää ja jolla voidaan tuottaa kuvailevaa tietoa tutkittavista ilmiöistä lyhyesti ja yleistävästi sekä tutkia ilmiöiden välisiä suhteita. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 148) jatkavat, että tämä menetelmä voidaan ymmärtää väljänä tulkintakehikkona, jonka sisällä on mahdollista käyttää erilaisia analyysimenetelmiä. Kyngäs ja Vanhanen (1999) tarkentavat sisällönanalyysin olevan menettelytapa, jolla dokumentteja voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 105, 110) esittävät sen olevan tekstianalyysia ja tähdentävät menetelmällä saatavan tutkittavasta ilmiöstä kuvauksen tiivistetyssä ja yleisessä muodossa kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota. Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysilla tarkoitetaan sekä sisällön erittelyä että varsinaista sisällönanalyysia.

Jyrhämä (2004, 223) tuo esiin, että samaa aineistoa voidaan kuvailla, usein tarkoituksenmukaisestikin, sekä kvalitatiivisesti että kvantitatiivisesti. Lähestymistavan valintaan vaikuttavat hänen sanoihinsa vedoten kiinnostuksen kohde ja tavoiteltavan informaation tarve. Tässä tutkimuksessa yhdistetään kvalitatiiviseen tutkimusmenetelmään kvantitatiivista otetta. Näin toimitaan siksi, että kvalitatiivisella tutkimuksella päästään ilmiön kokonaisvaltaiseen haltuunottoon, mutta kuvaaminen määrällisesti on tiedon käytön kannalta tarkoituksenmukaista (Jyrhämä 2004, 224). Tässä tutkimuksessa määrällisen luokittelun eli sisällön erittelyn avulla pyritään rajaamaan luokat varsinaista laadullista sisällönanalyysia varten. Jyrhämä (2004, 225) muistuttaa sisällön erittelyn vaativan luokitusrunгон laatimista ja pienimmän luokiteltavissa olevan määräämistä.

Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten aineistojen, teorioiden ja/tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Samaa kohdetta voi myös tutkia useampi tutkija. (Eskola & Suoranta 1998, 69.) Tässä tutkimuksessa käytettiin tutkijatriangulaatiota. Tutkijatriangulaatiota käytettäessä tutkijoiden on neuvoteltava havainnoistaan ja näkemyksistään. Tutkijoiden on myös päästävä yksimielisyyteen tutkimuksen eri vaiheisiin liittyvästä problematiikasta. Toisaalta kaksi tutkijaa monipuolistaa tutkimusta, sillä

tällöin voidaan tuoda esiin laajempia näkökulmia. (Eskola & Suoranta 1998, 69–71.)

### **7.3 AINEISTON JÄSENTÄMINEN**

Aineiston käsittely aloitettiin tutustumalla aapisten opettajan oppaisiin ja erityisesti tutkimuksen kohteena oleviin tehtäviin. Aineiston jäsentämistä varten laadittiin luokitusrunko kielellistä tietoisuutta koskevan teorian pohjalta. Runkoa laadittaessa tukeuduttiin Tornéuksen kielellisen tietoisuuden osa-aluejakoon. Jyrhämä (2004, 225) kirjoittaa luokitusrungon laatimista voivan ohjata aineistolähtöisyyden, aikaisempien tutkimusten, asiantuntijoiden viitteiden, tutkimuksen viitekehyksen tai aiemman teorian. Tässä tutkimuksessa luokitusrunko laadittiin osittain aineistoa, mutta pääosin aikaisempia tutkimuksia apuna käyttäen. Käytännössä luokat muodostettiin Tornéuksen teoriaa vastaaviksi ja luokkien toimivuutta kokeiltiin jokaisen oppaan kohdalla satunnaisesti valitulla aukeamalla ennen varsinaisen luokittelun aloittamista.

Sisältöluokkia muodostettaessa pyrittiin täyttämään Pietilän (1976, 134) asettamat kolme vaatimusta: 1) luokkia on riittävästi, jotta tutkimusongelma tulee tyhjentävästi kuvailluksi, 2) luokkien tulee vastata tutkimusongelmaa niin, että ongelmiin saadaan pätevät vastaukset ja 3) luokkien tulee olla toisensa poissulkevia. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 103) muistuttavat luokkien muodostamisen olevan analyysin kriittinen vaihe, sillä tutkijat päättävät tulkintansa mukaan millä perusteella eri tehtävät kuuluvat samaan tai eri luokkaan. Pietilän vaatimukseen vastattiin tässä tutkimuksessa valitsemalla tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä mahdollisimman kattavasti kuvaileva teoria, jonka pohjalta aineistoa jäsennettiin.

Aineisto jäsennettiin pääasiassa neljään luokkaan, joita ovat fonologinen, morfologinen, syntaktinen ja pragmaattinen tietoisuus. Neljää kielellisen tietoisuuden osa-aluetta vastaavan luokan lisäksi käytössä on nollaluokka, johon koottiin ei-luokiteltavissa olevat tehtävät. Luokittelurunko on liitteessä 1 ja siitä on nähtävissä pääpiirteittäin jokaiseen luokkaan liittyvät kielellisen tietoisuuden kehittymisen tavoitteet, joihin luokittelu perustuu.

## **7.4 LUOKITTELUN TOTEUTTAMINEN**

Aineiston luokittelu suoritettiin pääsääntöisesti tutkijoiden yksilötyönä. Tämä tapahtui kuitenkin siten, että molemmat tutkijat luokittelivat osioita kaikkien kustantajien oppaista ja vaikeasti määriteltävistä tehtävistä keskusteltiin huolellisesti tutkijoiden kesken. Luokittelu aloitettiin numeroimalla jokaisen oppaan harjoitukset juoksevilla numeroilla ykkösestä alkaen. Harjoituksia oli yhteensä 4865, joista WSOY:llä 2054, Otavalla 1213 ja Tammella 1598. Harjoitukset eroteltiin toisistaan siten, kun uskottiin kirjan tekijöiden niitä jäsentäneen. WSOY:n Salaisessa aapisessa yhdeksi harjoitukseksi merkittiin pääsääntöisesti nuolella alkava tekstikokonaisuus (liite 2). Tammen kultaisessa aapisessa omaksi harjoitukseksi erotettiin lyhyehkö, erillinen tekstikappale (liite 3). Otavan Hauskasta matkasta harjoitukseksi laskettiin sinisellä tai mustalla otsikoitu teksti (liite 4). Kun edellä selostettua jaottelua ei voitu käyttää harjoituksen sisältämien erityyppisten tehtävänantojen ja selvästi erilaisten sisältöjen vuoksi, merkittiin jokainen tehtävänanto omalla numerollaan. Tulosten taulukoinnissa käytettiin apuna Excel-taulukkolaskentaohjelmaa, jolla jokaiselle oppaalle laadittiin oma luokittelutaulukko. Tehdystä luokittelusta on nähtävissä esimerkki liitteessä 5.

Tutkimusaineistoa luokiteltaessa harjoitukset luettiin huolellisesti yksitellen. Tämän jälkeen pohdittiin luokittelurunkoa ja teoriataustaa



apuna käyttäen, mihin luokkaan harjoitus kuuluu. Paikoin yksittäisten harjoitusten luokittelu oli haasteellista, jolloin luokittelusta keskusteltiin huolellisesti tutkijoiden kesken. Mikäli jokin harjoitustyyppi oli sisältönsä puolesta sijoitettavissa kahteen tai useampaan luokkaan toimittiin siten, että kyseiset harjoitukset luokiteltiin luokkiin vuorotellen. Tällaisesta tapauksesta esimerkkeinä ovat sanasanelut, joiden nähtiin kuuluvan luokkiin 1 (fonologinen tietoisuus) ja 2 (morfologinen tietoisuus), sekä tehtävät, joissa pyydettiin poimimaan kuullusta lauseesta tietyllä äänneellä alkava sana, joiden myös nähtiin kuuluvan kahteen ensimmäiseen luokkaan. Näin toimittiin kuitenkin ainoastaan silloin, kun kyseisen harjoituksen luokittelu yhteeseen luokkaan olisi jättänyt huomiotta harjoituksen keskeisen tavoitteen. Harjoitusten luokittelussa ei huomioitu lainkaan kustantajien tehtäville antamia otsikoita. Liitteet luokiteltiin vain, jos niistä oli tehtävänanto oppaan oppilaiden kirjan aukeamia koskevilla sivuilla. Luokittelun yhteydessä tehtiin huolellisia muistiinpanoja siitä, millaisia tehtäviä eri kielellisen tietoisuuden osa-alueita koskeviin luokkiin sisällytettiin.

## **7.5 AINEISTON ANALYSOINTI**

Ennen varsinaista analysointia aineiston luokittelu tarkastettiin siten, että aineistosta valittiin satunnaisesti tehtäviä, joiden luokittelun yksimielisyys varmistettiin tutkijoiden kesken. Näin toimittiin, koska aineiston luokittelu suoritettiin yksilötyöskentelynä. Tässä vaiheessa laadittiin myös eri luokkiin kuuluvista tehtävätyypeistä kuvaukset, jotka ovat luettavissa luvusta 8.1. Kun tulokset oli taulukoitu Excel-taulukkolaskentaohjelmaan, laskettiin ohjelman avulla kielellisen tietoisuuden eri osa-alueita kehittävien harjoitusten suhteelliset osuudet jokaisessa kuudessa aapisten opettajan oppaiden osiossa erikseen. Tulosten avulla laadittiin havainnollistavat kuviot tehtävien suhteellisista osuuksista. Tämän lisäksi laskettiin harjoitusten suhteelliset osuudet kustantajakohtaisesti. Kuviot, taulukko ja niiden analyysi on esitetty tutkimustulosten kohdalla luvussa 8.

Tutkimusaineiston käsittely sisällönanalyysissä etenee Tuomen (2002, 97–99) mukaan joko aineistolähtöisesti, teoriasidonnaisesti tai teorialähtöisesti. Myös Jyrhämä (2004, 228) esittää samankaltaisia aineiston käsittelymalleja. Tässä tutkimuksessa aineisto käsitellään Tuomea (2002, 98) mukailleen teorialähtöisesti, jolloin analyysiyksiköt valittiin teoriasta ja teoria toimi apuna analyysin etenemisessä. Se merkitsee tässä tutkimuksessa sitä, että tutkimustuloksia peilataan ja arvioidaan kielellistä tietoisuutta sekä lukemaan ja kirjoittamaan oppimista ja opettamista käsittelevien teorioiden kautta.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, koskien tehtävätyyppejä, joilla eri kielellisen tietoisuuden osa-alueiden sisällä pyritään lukutaidon kehittymiseen, vastataan esittelemällä eri luokissa esiintyneet tyypillisimmät tehtävätyypit kustantajakohtaisesti. Toiseen tutkimuskysymykseen eli kysymykseen siitä, missä suhteissa oppaissa on kielellisen tietoisuuden eri osa-alueita kehittäviä harjoituksia, vastataan analysoimalla tutkimustulosten pohjalta tehdyt opaskohtaiset piirakkakuviot. Tässä tulkinnessa sekä vertaillaan saman kustantajan oppaita että rinnastetaan niitä muiden kustantajien oppaisiin. Viimeiseen tutkimuskysymykseen pyritään vastaamaan tutkimustuloksiin ja kirjallisuuteen pohjautuen luvussa 8.3, jossa arvioidaan oppaita kehittyvän lukijan kielellisen tietoisuuden kehittäjinä.

## 8 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTA

### 8.1 OPETTAJAN OPPAIDEN TEHTÄVÄTYYPIT

Alla on kuvattuina opettajan oppaissa esiintyvät, tässä tutkimuksessa eri kielellisen tietoisuuden osa-alueita kehittäviin luokkiin luokitellut tehtävätyypit. Tällä kuvaamisella vastataan tutkimuskysymykseen siitä, millaisilla tehtävätyypeillä kielellisen tietoisuuden eri osa-alueiden sisällä pyritään lukutaidon kehittämiseen. Kuvaaminen on toteutettu luokittain siten, että saman kustantajan oppaat on käsitelty peräkkäin opas kerrallaan. Selvyyden vuoksi jokaisessa alaluvussa oppaita on käsitelty samassa, alun perin satunnaisessa järjestyksessä aloittaen WSOY:stä ja päättäen Tammeen.

#### 8.1.1 Fonologista tietoisuutta kehittävät tehtävät

*WSOY:n Salaisen aapisen opettajan oppaan osassa 1a* oli runsaasti fonologista tietoisuutta harjoittavia tehtäviä. Tällaisia katsottiin olevan muun muassa tehtävien, joissa piti keksiä jollekin sanalle riimipari, kuunnella kuuluuko sanan alussa tai lopussa tietty äänne ja onko äänne lyhyt vai pitkä sekä tehtävät, joissa piti kuunnella tarkasti, kumpi lähellä toisiaan olevista äänneistä sanassa on. Pääosin fonologiseen tietoisuuteen kuuluviksi katsottiin myös joka kirjaimen oppimisen jälkeinen sanelutehtävä. Jos sanelutehtävän ohjeessa painotettiin tavuja, luokiteltiin se silloin morfologiseen tietoisuuteen kuuluvaksi. Kirjoittamistehtävät sisällytettiin fonologiseen tietoisuuteen kuuluviksi, mikäli niissä ei selvästi pyydetty kirjoittamaan sanoja tavuittain, jolloin ne kuuluivat morfologisen tietoisuuden alle. Fonologista tietoisuutta pyrittiin kehittämään myös harjoituksilla, joissa opettaja sanoi kirjottavansa jonkin sanan, mutta esimerkiksi jättikin siitä pois ensimmäisen kirjaimen sekä tehtävillä, joissa jostakin sanasta piti saada toinen sana muuttamalla yhtä kirjainta. Myös tehtävät, joissa oppilaiden piti tunnistaa sana, jonka äänneet opettaja sanoi

joko järjestyksessä tai epäjärjestyksessä, kehittävät mainiosti juuri fonologista tietoisuutta.

*WSOY:n Salaisen aapisen opettajan oppaan osan 1b* kohdalla luokkaan 1 ryhmiteltiin esimerkiksi tehtävät, joissa riimitely oli keskeisessä asemassa. Kyseisessä opettajan oppaassa oli myös paljon saneluita, joista sekä sana että lausesanelut sijoittuvat osaltaan tähän luokkaan kuten osan 1a kohdalla. Saneluiden monipuolistuessa lausesaneluiksi, niitä sijoitettiin osittain pragmaattista tietoisuutta kehittävien harjoitusten luokkaan. Fonologista tietoisuutta kehittävät myös tässä oppaassa sellaiset tehtävät, joissa oppilasta pyydetään kuuntelemaan tietyn äänteen esiintymistä. Tällaisista tehtävistä esimerkkeinä ovat tehtävät, joissa kysytään kuuluuko äänne pitkä vai lyhyenä, sekä tehtävät joissa kuunnellaan kuuluuko esimerkiksi k vai g. Oppaassa oli tähän luokkaan liittyen myös bingoja, joissa pelattiin tavuilla, ja keskeisenä asiana oli vaikkapa se, mikä kaksoiskonsonantti sanan edessä kuuluu.

*Otavan Hauska matka –aapisen opettajan oppaan kirjainosiossa* luokan 1 eli fonologinen tietoisuus alle luokiteltiin muun muassa sanojen tunnistustehtävät silloin, kun sanat luetaan äänteittäin, leikkilukeminen, etukirjainten avulla päättelyminen sekä kadonneen kirjaimen hahmottaminen sanasta. Lisäksi oppaassa oli lukuisia tehtäviä, joissa pyydettiin vaihtamaan sanan alkuäänteeksi tietty kirjain ja pohtimaan mikä sana näin muodostuu. Luokkia 1 ja 2 yhdistävänä tekijänä ovat tehtävät, joissa pyydetään poimimaan kuullusta lauseesta tietyllä äänteellä alkava sana. Tällaiset tehtävät tukevat toisaalta äänteiden erottelukykä ja toisaalta sanojen erottamista toisistaan.

*Otavan Hauska matka- aapisen opettajan oppaan tarinaosiossa* fonologista luokkaa edustivat tehtävät, joissa oppilaan piti kuunnella, kuuluuko jokin sanassa oleva äänne pitkänä vai lyhyenä sekä tehtävät, joissa piti valita riimisana jollekin sanalle. Myös tehtävät, joissa oppilaan

piti etsiä sivulta tietyllä kirjaimella alkavia sanoja, kuuluivat tähän luokkaan. Osa lukemis- ja kirjoittamistehtävistä katsottiin kuuluvaksi fonologiseen luokkaan, jos ne olivat helpohkoja tai lyhyehköjä tai sisälsivät vaikeita äänneitä.

*Tammen Kultaisen aapisen opettajan oppaan syysosan* fonologista tietoisuutta kehittävät tehtävät säilyivät koko oppaan ajan lähes identtisinä. Tehtävät olivat hyvin samankaltaisia kuin Otavan kirjainosiossa. Luokkaan kuuluvia tehtäviä olivat muuan muassa uuden kirjaimen ja äänneen tunnustelu suussa ja paperilla sekä vertaaminen jo opittuihin kirjaimiin ja äänneisiin, sanojen alku- ja loppuäänneiden kuunteleminen, sanojen lukeminen lihottamalla niitä äänneittäin sekä eri sanojen alkujen ja loppujen vertailu ja yhtäläisyyksien etsiminen niistä. Erityisesti fonologista tietoisuutta katsottiin kehittävän myös lukemaan oppimista kehittävien harjoitusten, jotka oli tarkoitettu niille oppilaille, jotka eivät vielä osaa lukea. Myös Tammen aapisessa oli joitakin riimitystehtäviä, joissa oppilaiden piti keksiä riimillinen sana opettajan aloittamaan riimiin.

*Tammen Kultaisen aapisen opettajan oppaan kevätosassa* pyrittiin oppilaan fonologisen tietoisuuden kehittymiseen tehtävillä, joissa pyydettiin kuuntelemaan kuuluuko sanassa tietty äänne tai millä kirjaimella sana alkaa tai päättyy. Oppilaita harjoitettiin tunnistamaan, mitkä sanoista alkavat samalla tavulla tai minkä äänneen opettaja lisää tai poistaa. Oppaan tehtävien mukaan toimittaessa harjoitellaan myös hahmottamaan sanoista pitempi sekä tutustutaan äänneellisesti vaikeisiin sanoihin. Lukemisen yksin tai yhdessä muiden kanssa hitaasti liukumalla ja tällaisen lukemisen kuuntelemisen katsottiin kehittävän fonologista tietoisuutta. Lisäksi erityisesti ne sanelut, joissa kirjoitetaan yksittäisiä sanoja, katsottiin tukevan kirjan-äänne –vastaavuuden ymmärtämisen kehittymistä.

### 8.1.2 Morfologista tietoisuutta kehittävät tehtävät

*WSOY:n Salaisen aapisen opettajan oppaan osassa 1a* morfologista tietoisuutta kehittäviä olivat tehtävät, joissa piti keksiä sanoja kuvasta opettajan sanoman ensimmäisen tavun avulla, etsiä alku- tai lopputavuja sanoista, lukea sanoja tavuittain sekä koota sanoja tavukorteista. Tähän luokkaan kuului myös niin sanottu Enon tavupeli, jossa pääasiassa piti lukea ja kirjoittaa tavuja sekä keksiä jollakin tavulla alkavia sanoja, joita sitten taputettiin jälleen tavuiksi.

*WSOY:n Salaisen aapisen opettajan oppaassa 1b* morfologista tietoisuutta kehittäviksi tehtäviksi luokiteltiin esimerkiksi tehtävät, joissa sanoja pyydettiin erottamaan toisistaan tai poimimaan tekstistä tiettyjä sanoja. Sanelut kuuluvat osaltaan myös tähän luokkaan. Edellä mainittujen lisäksi esimerkkejä morfologista tietoisuutta harjoittavista tehtävistä ovat monitavuisten sanojen tarkastelu ennen lukemista sekä tehtävät, joissa tyhjillä ruudukoilla pyritään hahmottamaan sanojen tavorakennetta.

*Otavan Hauska matka –aapisen opettajan oppaan kirjainosiossa* morfologista tietoisuutta harjaannuttivat tehtävät, joissa laskettiin tavuja, tunnistettiin sanoja niitä tavuittain luettaessa, tunnistettiin sanahahmoja lauseesta ja etsittiin tietynlaisia sanoja tekstistä. Myös sanojen täydentäminen tavuittain sekä muunlaiset tavutehtävät tukevat morfologista tietoisuutta.

*Otavan Hauska matka –aapisen opettajan oppaan tarinaosiossa* morfologista tietoisuutta kehittäviin tehtäviin kuuluivat harjoitukset, joissa tarkasteltiin samoilla tavuilla alkavia sanapareja ja keksittiin itse lisää vastaavia pareja. Tehtävät, joissa oppilaan piti kuunnella, onko kyseessä lause vai sanaluettelo tai joissa piti laskea kuinka monta lausetta tarinassa on, kuuluivat myös tähän luokkaan. Tähänkin luokkaan sisällytettiin tehtäviä, joissa oli kyse lukemisesta tai kirjoittamisesta.

Morfologisen tietoisuuden kehittymistä pyrittiin *Tammen Kultaisen aapisen opettajan oppaan syysosan* osalta kehittämään tehtävillä, joissa tavutettiin sanoja, laskettiin tavuja, kirjoitettiin sanoja sekä luettiin sanoja ja lauseita. Lukuharjoitukset, jotka oli tarkoitettu oppilaille, jotka osaavat lukea jonkin verran katsottiin sisältyvän morfologisen tietoisuuden kehittämiseen. Myös tehtävät, joissa laskettiin sanoja joko kuulo- tai näköhavainnon perusteella kuuluvat tähän luokkaan.

*Tammen Kultaisen aapisen opettajan oppaan kevätosassa* tietoisuuden sanoista ja niiden rakentumisesta nähdään kehittyvän tehtävien avulla, joissa pyritään hahmottamaan tiettyjä sanoja tekstistä sekä opetellaan laskemaan niitä kuullusta lauseesta. Tähän alueeseen kuuluvat myös tehtävät, joissa pyydetään laskemaan tavut tai kertomaan sanan ensimmäinen tavu. Sanojen täydentämisen ja lauseen ensimmäisen sanan poimimisen kirjoitettavaksi katsotaan myös kehittävän morfologista tietoisuutta. Lausesanelut tukevat osaltaan monella tapaa tämän tietoisuuden osa-alueen kehittymistä.

### **8.1.3 Syntaktista tietoisuutta kehittävät tehtävät**

*WSOY:n Salaisen aapisen opettajan oppaan osassa 1a* syntaktisen tietoisuuden kehittämiseen pyrittiin *Salaisessa aapisessa* käsittelemällä huuto- ja kysymysmerkkiä ja pistettä sekä niiden merkityksiä tekstissä, arvuuttamalla oppilailla kuvan sanoja antaen vinkkejä kieliopillisia termejä käyttäen sekä opettelemalla rakentamaan yhdyssanoja. Edelleen syntaktista tietoisuutta kehitettiin pohtimalla sanan merkitystä sijamuodon muuttuessa sekä kiinnittämällä huomiota tekstin rakenteeseen.

*WSOY:n Salaisen aapisen opettajan oppaan osan 1b* syntaktista tietoisuutta kehittäviä tehtäviä olivat muun muassa lausesanelut, erilaiset

yhdyssanatehtävät sekä tehtävät, joissa virheellistä tekstiä korjataan kielen sääntöjä vastaavaksi. Lisäksi tähän luokkaan kuuluvat esimerkiksi tehtävät, joissa sanoja harjoitellaan taivuttamaan tietyn, edellä esitetyn mallin mukaan ja tehtävät, joissa peräkkäisistä sanoista kootaan kielen sääntöjen mukainen lause.

Syntaktisen tietoisuuden nähdään kehittyvän *Otavan Hauska matka – aapisen opettajan oppaan kirjainosion* tehtävissä, joissa korjataan lauseiden kielioppivirheitä. Myös lauseiden muuttaminen kielto- tai kysymyslauseiksi, sanojen muuttaminen monikkoon tai yhdyssanojen tarkastelu tukevat kielen sääntöjen omaksumista. Näiden lisäksi oppaan tehtävissä kiinnitettiin huomiota lauseen rakentumiseen ja aloitus- ja lopetusmerkkeihin.

*Otavan Hauska matka- aapisen opettajan oppaan tarinaosiossa* syntaktista tietoisuutta kehittäviä tehtäviä oli erityisen paljon, kuten seuraavissa alaluvuissa esitettävistä kuvioista 4 ja 7 on nähtävissä. Näitä tehtäviä olivat muun muassa tehtävät, joissa oppilaan piti tietää, kumpi lauseista on kieliopillisesti oikein kirjoitettu sekä tehtävät, joissa jokin tietty sana piti taivuttaa oikein erilaisissa lauseyhteyksissä. Tähän luokkaan sisältyi lisäksi tehtäviä, joissa piti tarkastella tekijöiden määrän merkitystä verbin tai adjektiivin taivutukseen, laittaa valmiiseen tekstiin pisteet ja isot alkukirjaimet sekä muuttaa sanoja mallin mukaan esimerkiksi verbistä substantiiviksi.

*Tammen Kultaisen aapisen opettajan oppaan syysosassa* syntaktista tietoisuutta kehittäviä tehtäviä oli verrattain vähän. Tätä kielellisen tietoisuuden osa-aluetta katsottiin kyseisessä oppaassa kehittävän vain tehtävien, joissa oppilaiden piti pohtia mitä sanaa opettaja tai pari tarkoittaa kieltä koskevilla termeillä annettujen vihjeiden perusteella. Myös muutamat tekstin rakennetta käsittelevät tehtävät liitettiin tähän luokkaan kuuluvaksi.



Syntaktinen tietoisuuden eli tietoisuuden kielen säännöistä nähdään kehittyvän *Tammen Kultaisen aapisen opettajan oppaan kevätosassa* tehtävillä, joissa pyydetään korjaamaan lauseen kielioppivirhe. Tämän alueen kehittymiseksi voidaan luokittelun mukaan myös tarkastella lauseen alkamista ja päättymistä, yhdyssanasääntöjä sekä kappalejakoja. Aapisen opettajan opas sisälsi myös tehtäviä, joissa tarkasteltiin sanan perusmuotoa ja taipunutta muotoa, ja niiden yhteisiä piirteitä. Lisäksi lauseen sääntöjä hahmoteltiin tehtävissä, joissa lapsia pyydetään tunnistamaan muodostavatko peräkkäin olevat sanat lauseen vai ei. Lausesanelut tukevat osittain myös syntaktisen tietoisuuden kehittymistä.

#### **8.1.4 Pragmaattista tietoisuutta kehittävät tehtävät**

*WSOY:n Salaisen aapisen opettajan oppaan osassa 1a* pragmaattista tietoisuutta kehittäviä tehtäviä oli todella runsaasti. Näitä olivat muun muassa kuuntelutehtävät, joissa opettaja luki lapsille, erilaiset keskustelut teksteistä tai muista valituista aiheista. Lisäksi pragmaattista tietoisuutta eli tietoisuutta kielen käytöstä katsottiin tuettavan dramatisoinneilla, erilaisilla aapisen kuvan tarkasteluilla, päättelyillä esimerkiksi siitä, kenen aapisen henkilön sanoma jokin lause voisi olla sekä kertomusten sanaston tarkasteluilla. Pragmaattista tietoisuutta kehitettiin lisäksi tarinoilla, joista oppilaiden piti korjata sinne kuulumattomat sanat.

*WSOY:n Salaisen aapisen 1b osan opettajan oppaassa* tehtävistä luokkaan 4 koottiin muun muassa tehtävät, jotka sisälsivät keskustelua ja kertomista, sekä sellaiset esiintymistehtävät, johon liittyi kielellinen osuus. Tehtävät, jotka harjaannuttivat erilaisten sanojen ja lauseiden käyttötarkoitusten hallitsemista, luokiteltiin myös tähän pragmaattista tietoisuutta edistävien tehtävien luokkaan. Näiden lisäksi myös esimerkiksi lauseiden merkityssisältöjen korjaaminen ja kuullunymmärtämistehtävät nähtiin kuuluvan luokkaan 4. Sieltä paikan saivat myös lukeminen ja

kuullusta keskustelun tehtävät sekä kertomusten keksiminen ja muu kielen tuottaminen.

*Otavan Hauska matka -aapisen opettajan oppaan kirjainosion* pragmaattista tietoisuutta kehittävinä tehtävinä olivat muun muassa kertominen, keskustelu ja ideointi, sekä erilaiset määrittelytehtävät. Esimerkkinä tällaisesta ovat tehtävät, joissa oppilaita pyydetään selittämään käsite tai määrittelemään kahden käsitteen ero. Lisäksi oppaassa on lukuisia päättelytehtäviä, joissa oppilaiden tulee kertoa sopiiko lause aapisen kuvaan. Myös opettajan lukeminen lapsille kasvattaa tietoisuutta kielen käytöstä.

*Otavan Hauska matka -aapisen opettajan oppaan tarinaosiossa* pragmaattista tietoisuutta kehittäviä harjoituksia katsottiin edustavan tehtävien, joissa etsittiin sanoille synonyymeja, jatkettiin lauseita joko vapaasti tai tarinaan sopiviksi. Luokkaan sisällytettiin myös tehtäviä, joissa pyydettiin selittämään sanan merkitys tai sanojen välinen merkityksellinen ero sekä sanottiin jokin tarinassa ilmaistu asia toisin. Oppaan tehtävistä tähän luokkaan katsottiin kuuluviksi harjoitukset, joissa tarkasteltiin kuvaa tai aukeaman tarinaa ja keskusteltiin siitä joko avoimia kysymyksiä käyttäen tai oikein/väärin väitteiden avulla. Edelleen tähän luokkaan löytyi tehtäviä, joissa opettaja luki oppilaille, oppilaiden kanssa keskusteltiin jostakin tietystä aiheesta ja joissa oppilaiden piti joko päätellä teksteistä asioita tai ennakoida niitä. Kaikki näytelmiin liittyvät tehtävät ja laulujen opettelut sekä parin tai ryhmän kanssa käytävät keskustelutehtävät sisällytettiin tähän luokkaan.

Myös *Tammen Kultaisen aapisen opettajan oppaan syysosassa* pragmaattista tietoisuutta kehittäviä tehtäviä oli paljon. Näitä olivat tehtävät, joissa piti kuunnella opettajan tai parin lukemista, vastata kysymyksiin avoimilla tai kyllä/ei – vastauksilla, kuunnella vihjeitä tai antaa niitä itse sekä korjata tarinassa olevia sisällöllisiä virheitä. Tähän luokkaan nähtiin kuuluvan myös dramatisointien sekä aapisen kuvien tarkasteluiden

ja niihin liittyvien keskusteluiden. Lisäksi kaikki aapiseen liittyvien laulujen kuuntelut ja opettelut kuuluvat pragmaattisen tietoisuuden alueelle. Lukuharjoitukset, jotka oli tarkoitettu sujuvasti lukeville oppilaille ja joissa painotettiin luetusta keskustelemista, liitettiin kuuluvaksi pragmaattista tietoisuutta kehittävään luokkaan.

Muiden oppaiden tavoin pragmaattista tietoisuutta kehittäviä tehtäviä oli *Tammen Kultaisen aapisen opettajan oppaan kevätosassa* paljon. Näitä ovat muun muassa päättelytehtävät kuvasta ja tekstistä, keskustelu- ja mielipidetehävät, osa kirjoitustehtävistä sekä lauseen asiavirheen korjaamistehtävät. Myös vastakohtien keksiminen, merkitysten pohtiminen tai joukkoon kuulumattoman sanan tunnistaminen kehittävät oppilaan tietoisuutta kielen käytöstä. Lisäksi tähän ryhmään katsotaan kuuluvaksi ne tämän aapisen tehtävät, joissa näytellään, luetaan vuoropuheluna tai kuunnellaan opettajan ilmeikästä lukemista.

### **8.1.5 Oheismateriaalit**

0-luokkaan *WSOY:n Salaisen aapisen opettajan oppaan osassa 1a* jäivät muun muassa selvät piirustustehtävät ja motoriikkaharjoitukset sekä leikit, jotka eivät liittyneet mitenkään kielellisen tietoisuuden kehittymiseen. Tähän luokkaan luokiteltiin *Salaisen aapisen oppaan 1b osan* tehtävistä ei-kielelliset muistitehtävät ja jotkin esiintymistehtävät, esimerkiksi pantomiimi. Lisäksi luokkaan katsottiin kuuluvaksi selkeä oheismateriaali, josta esimerkkinä voidaan mainita tehtävä, jossa pyydettiin maistelemaan luokassa erilaisia makuja ilman, että kehoitettiin keskustelemaan. Kummassakaan *WSOY:n oppaassa* oheismateriaalien luokkaan kuuluvia tehtäviä ei ollut kovin paljon, koska myös leikit ja esimerkiksi mielikuvaharjoitukset pyrittiin luokittelemaan niiden sisällön tai ohjeiden mukaan muihin luokkiin.

*Otavan Hauska matka -aapisen opettajan oppaissa* oli kokonaisuudessaan hyvin vähän oheismateriaalia. *Kirjainosiossa* luokittelematta jäivät leikit, joissa ei ollut kielellistä osuutta sekä käden motoriikkaa vahvistavat monisteharjoitukset. Tässä oppaassa ei ollut vinkkejä kuvalliseen ilmaisuun, mikä vähentää luokittelematta jääneiden määrää. *Otavan tarinaosioista* 0-luokkaan luokiteltiin tehtävät, jotka keskittyivät kuvalliseen ilmaisuun sekä leikit, joista ei löydetty kytköksiä kielellisen tietoisuuden kehittämiseen.

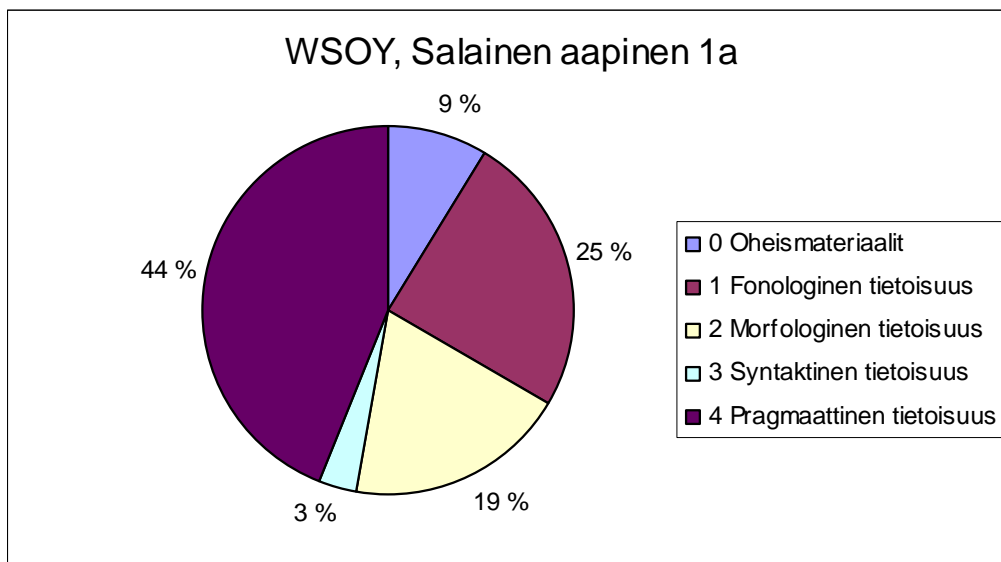
Luokkaan 0 luokiteltiin *Tammen Kultaisen aapisen opettajan oppaan syysosan* kohdalla tehtävät, jotka kehittivät kuvallista ilmaisua, musiikillisia valmiuksia tai motoriikkaa. Myös leikkejä, joista ei löydetty yhteyttä kielelliseen tietoisuuteen, jätettiin 0-luokkaan. Etenkin kuvallista ilmaisua kehittäviä tehtäviä oli oppaassa paljon, koska lähes jokaisen kappaleen loppuun oli liitetty ainakin yksi sellainen. *Kultaisen aapisen opettajan oppaan kevätosassa* luokkaan 0 sisällytettiin ne leikit ja tehtävät, jotka kyllä tukevat aapisen aihepiirejä, mutta joilla ei katsota olevan vaikutusta mihinkään kielellisen tietoisuuden osa-alueen kehittymiseen. Näitä ovat askartelu- ja piirustustehtävät sekä leikit. Myös kuvien laskemiseen ja muistin harjoittamiseen liittyvät tehtävät kuuluvat tähän ryhmään.

## **8.2. HARJOITUSTEN SUHTEELLISET OSUUDET AAPISTEN OPETTAJAN OPPISSA**

Seuraavissa alaluvuissa on kuvattuna edellä esiteltyjen eri kielellisen tietoisuuden osa-alueita kehittävien harjoitusten suhteelliset osuudet. Kuvaus on tehty kaikkien kustantajien aapisten molempien opettajan oppaiden osalta erikseen. Alaluvuissa sekä vertaillaan saman kustantajan oppaita keskenään että rinnastetaan niitä toisten kustantajien oppaisiin. Lopuksi esitetään tulokset rinnakkain kokoavasti ja niitä vertaillen. Kielellisen tietoisuuden osa-alueet on esitelty tarkasti luvussa 2.2.

### 8.2.1 WSOY, Salainen aapinen

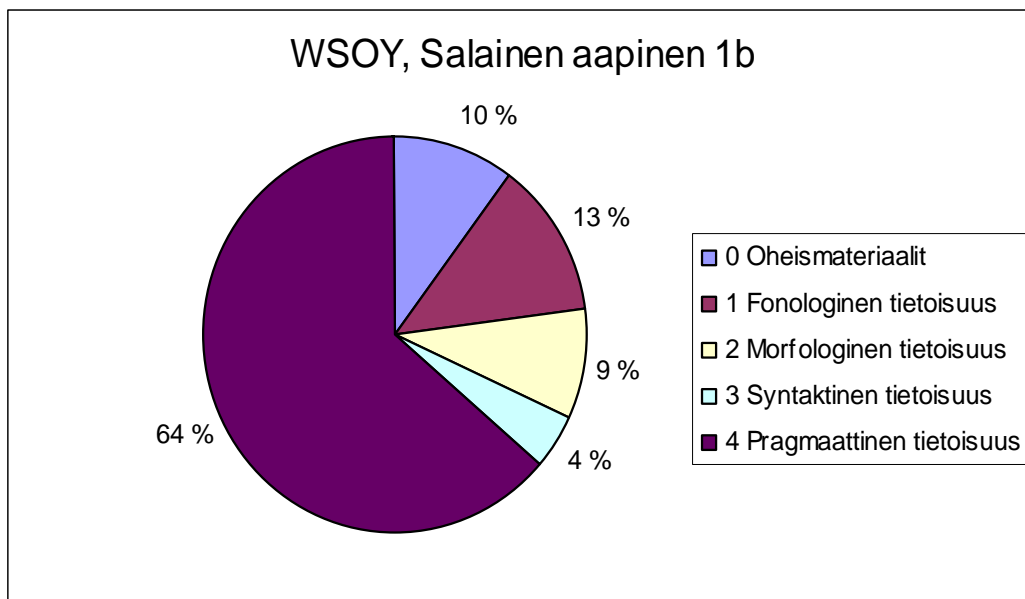
Kuvioista 1 ja 2 on nähtävissä eri kielellisen tietoisuuden osa-alueita kehittävien harjoitusten suhteelliset osuudet WSOY:n Salaisen aapisen osioissa 1a ja 1b. WSOY:n kummassakin oppaassa oheismateriaalin osuus on noin kymmenen prosenttia ja syntaktista tietoisuutta kehittävien harjoitusten osuus on noin neljä prosenttia. Sen sijaan fonologista, morfologista sekä pragmaattista tietoisuutta kehittävien harjoitusten suhteelliset määrät poikkeavat selvästi toisistaan tämän kustantajan oppaissa.



KUVIO 1. Kielellisen tietoisuuden eri osa-alueita kehittävien harjoitusten suhteelliset osuudet Salaisen aapisen oppaan osiossa 1a.

WSOY:n opettajan oppaan syksyille painottuvassa osuudessa (kuvio 1) pragmaattista tietoisuutta kehittäviä harjoituksia on lähes puolet koko oppaan tehtävistä. Neljäsosa tämän oppaan tehtävistä tähtää fonologisen tietoisuuden eli äännetietoisuuden kehittämiseen. Tämä osuus on toiseksi suurin, minkä katsotaan olevan loogista, kun kyseessä on ensimmäisen luokan syksyille tarkoitettu opettajan opas. Fonologista tietoisuutta kehittävien tehtävien määrän nähdään silti olevan kokonaisuuteen nähden melko vähäinen.

Morfologisen tietoisuuden kehittymiseen keskittyvien harjoitusten osuus on WSOY:n syksyn oppaassa lähes yhtä suuri fonologiseen luokkaan nähden. Tämän tavu- ja sanatietoisuuteen liittyvän luokan suuruus oli odottamatonta, mutta se voitaneen selittää nykykoulun vaatimuksilla, kun moni koulutulokas omaa jo alkavan lukutaidon. Syntaktista tietoisuutta kehittävien harjoitusten määrä sen sijaan on melko vaatimaton tässä oppaassa. On mahdollista, että kielen sääntöihin keskittyvien tehtävien merkitystä ei kustantajan taholta nähdä kovin suurena tässä vaiheessa koulutaivalta. Kuitenkin Tornéuksen (1991, 40, 42) mukaan juuri 6–7 –vuotias lapsi alkaa perustaa arvionsa kielen oikeellisuudesta kielen sääntöihin omien kokemustensa sijaan. Täten tässä tutkimuksessa nähdäänkin, että syntaktisen tietoisuuden kehittymiseen tulisi kohtuullisessa määrin keskittyä jo ensimmäisen luokan syksyllä.



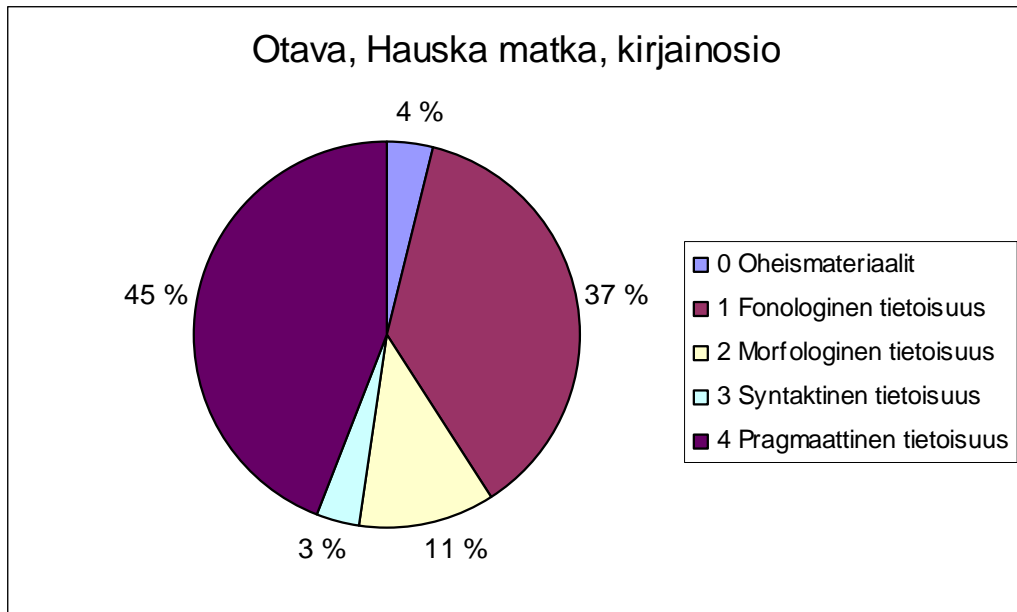
KUVIO 2. Kielellisen tietoisuuden eri osa-alueita kehittävien harjoitusten suhteelliset osuudet Salaisen aapisen oppaan osiossa 1b.

Kuviossa 2 pragmaattisen eli kielen käyttöön liittyvän tietoisuuden osuus on huomattavan suuri. Koska oheismateriaalien ja syntaktista tietoisuutta kehittävien harjoitusten osuus on pysynyt samansuuruisena kuin oppaassa 1a, voidaan sanoa pragmaattista tietoisuutta kehittävien

tehtävien osuuden kasvaneen fonologista ja morfologista tietoisuutta kehittävien harjoitusten kustannuksella. Kuviosta 2 on nähtävissä kuvioon 1 verrattuna, että fonologista ja morfologista tietoisuutta kehittävien tehtävien osuus on likimain puolittunut. Pragmaattisen tietoisuuden kehittämiseen tähtäävien tehtävien nähdään kuitenkin olevan osaltaan merkittäviä opitun peruslukutaidon tukemisessa ja siksi tehtävien suuri osuus koetaan kevätlukukaudelle sijoittuvan oppaan 1 b osalta hyväksi. Valitettavasti tämä yhden osa-alueen vahvistuminen vähentää muiden, myös tarpeellisten osa-alueiden kehittymismahdollisuuksia.

### **8.2.2 Otava, Hauska matka**

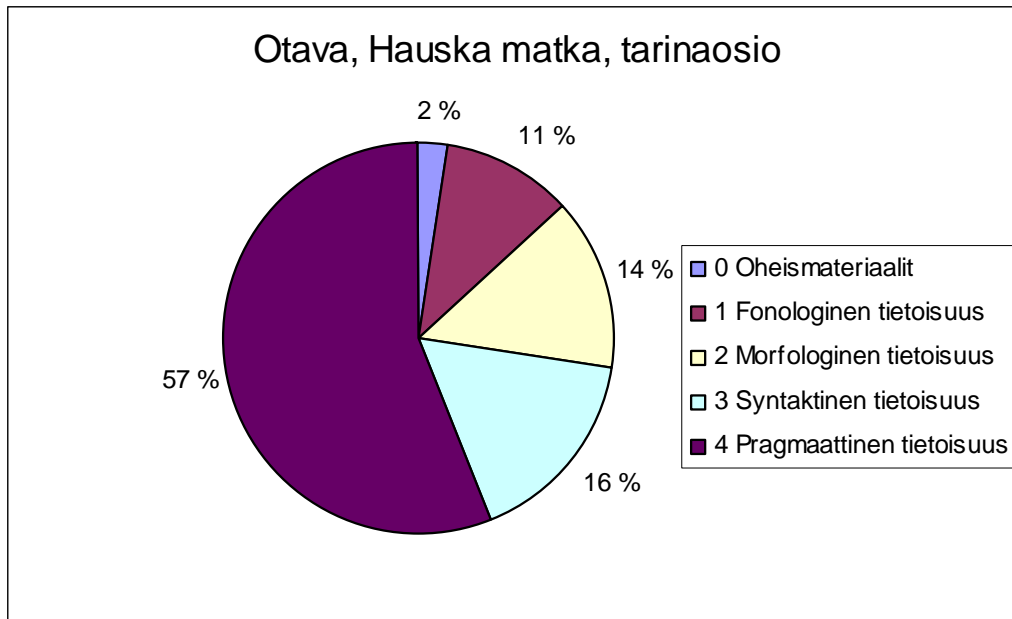
Otavan Hauska matka opettajan oppaiden kielellisen tietoisuuden eri alueita kehittävien tehtävien suhteelliset osuudet ovat nähtävissä kuvioista 3 ja 4. Niistä voidaan nähdä, että oppaissa olevien harjoitusten määrät poikkeavat vahvasti toisistaan, kun kirjainosiota verrataan tarinaosioon. Myös Otavan kohdalla kevästä syksyyn siirryttäessä pragmaattista tietoisuutta kehittävien tehtävien osuus kasvaa vajaasta puolesta yli puoleen, mutta kasvu on selvästi WSOY:tä maltillisempaa. Kuvioissa 3 ja 4 huomio kiinnittyy erityisesti luokkaan 3, jonka osuus on syksyllä vähäinen, mutta keväällä huomattava.



KUVIO 3. Kielellisen tietoisuuden eri osa-alueita kehittävien harjoitusten suhteelliset osuudet Hauska matka –aapisen oppaan kirjainosiossa.

Otavan kirjainosio jakautuu tehtävien osalta siten, että kokonaisuutta hallitsevat fonologista ja pragmaattista tietoisuutta kehittävien harjoitusten osuudet. Muiden luokkien yhteenlasketuksi osuudeksi jää vain viidennes. Syntaktista tietoisuutta kehittävien harjoitusten osuus jää jopa oheismateriaaleja pienemmäksi, vaikka oheismateriaalien suhteellinen määrä on Otavalla huomattavasti muita kustantajia pienempi. Mielenkiintoista on, että tarinaosiossa (kuvio 4) näkyy selvä syntaktiseen tietoisuuteen eli kielen sääntöihin painottuminen. Siellä luokan 3 osuus on jopa fonologisen ja morfologisen tietoisuuden kehittämiseen tähtäävien harjoitusten osuuksia suurempi.



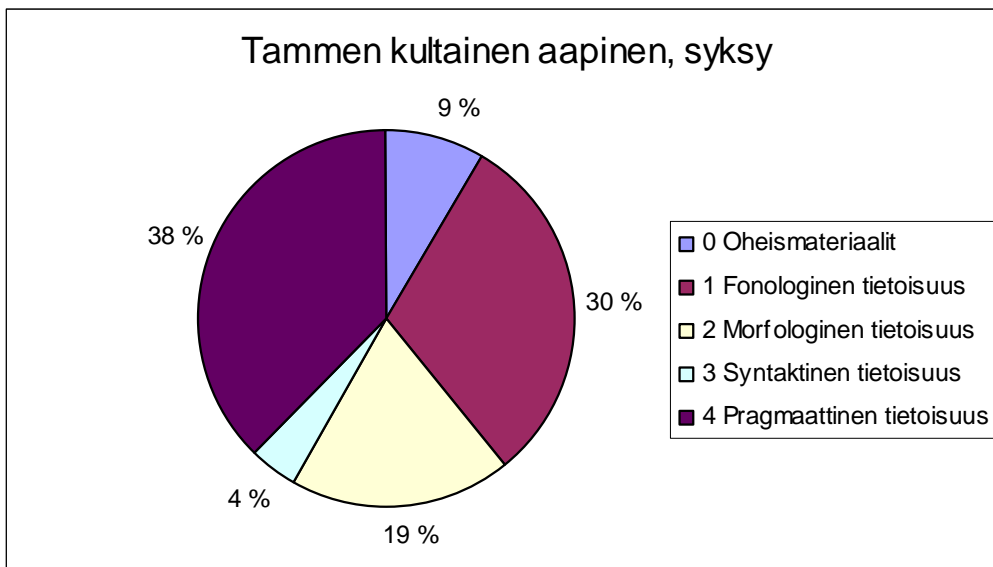


KUVIO 4. Kielellisen tietoisuuden eri osa-alueita kehittävien harjoitusten suhteelliset osuudet Hauska matka –aapisen oppaan tarinaosiossa.

Otavan aapisen tarinaosion harjoitusten suhteelliset osuudet ovat esitettyinä kuviossa 4. Siitä ilmenee, että oheismateriaalien entisestäänkin pieni osuus pienenee puoleen syksyn määrästä. Luokan 1 osuus on kirjainosiossa 37 prosenttia, kun taas tarinaosiossa vain 11 prosenttia. Tämän tutkimuksen tekijät jakavat oppaan laatijoiden näkemyksen fonologisten tehtävien pääsääntöisesti vähäisemmästä tarpeesta ensimmäisen luokan kevätlukukaudella. Silloin mekaaninen lukutaito on todennäköisesti suurimmalla osalla oppilaista hallinnassa ja tällöin luokkien 2, 3 ja 4 harjoituksilla voidaan katsoa olevan enemmän annettavaa oppilaalle. Luokan 2 eli morfologista tietoisuutta kehittävien harjoitusten osuus on suhteellisesti melko samansuuruinen kummassakin Otavan oppaassa. Kuviossa 4 on nähtävissä myös Otavan tarinaosion selvä poikkeaminen muista oppaista syntaktista tietoisuutta kehittävien harjoitusten osalta. Niiden osuus on jopa nelinkertainen kaikkiin muihin oppaisiin nähden.

### 8.2.3 Tammen kultainen aapinen

Kuviot 5 ja 6 havainnollistavat Tammen kultaisen aapisen opettajan oppaiden harjoitusten suhteellisia lukumääriä luokiteltuina kielellisen tietoisuuden kehittymisen näkökulmasta. Luokkien 0, 1 ja 3 prosentuaaliset osuudet vastaavat likimain toisiaan syksyn ja kevään osalta. Pragmaattisen tietoisuuden kehittymiseen tähtäävien harjoitusten luokka suurenee, kuten muiden kustantajien oppaissakin ensimmäisestä toiseen siirryttäessä. Kuitenkin kyseinen luokka on kymmenen prosenttia pienempi kuin muiden oppaiden syksyille painottuvissa osioissa ja luokka pääsee vasta keväällä muiden kustantajien syysosioiden tasolle. Toinen huomattavasti muuttuva luokka on morfologisen eli tavu- ja sanatietoisuuden kehittymiseen tähtäävä luokka, jonka osuus laskee 19 prosentista yhdeksään prosenttiin syksyiltä keväälle siirryttäessä.

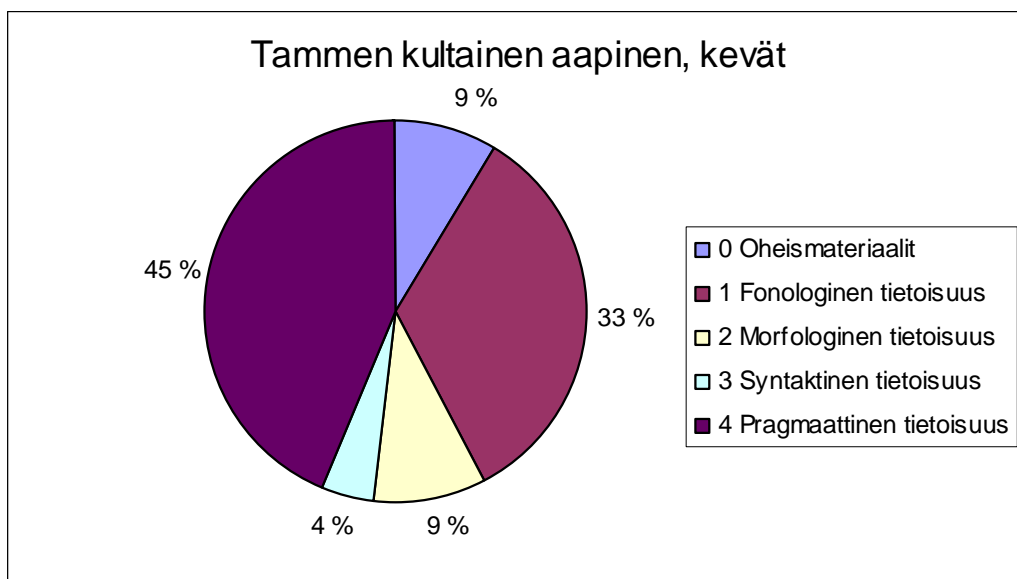


KUVIO 5. Kielellisen tietoisuuden eri osa-alueita kehittävien harjoitusten suhteelliset osuudet Tammen kultaisen aapisen syysosiossa.

Tammen kultaisen aapisen syysosuudesta kertova kuvio 5 on tasapuolisin kaikista oppaita kuvaavista kuvioista, joskin syntaktista tietoisuutta kehittävien harjoitusten osuus on vähäinen. Tämä vähäisyys ilmenee

myös kevään oppaassa (kuvio 6), mutta kyseinen linja on lähes kaikissa oppaissa yleinen.

Sekä syksyn että kevään osalta Tammi tarjoaa melko runsaasti oheismateriaalia. Luokkaan 1 kuuluvien harjoitusten suhteellinen määrä kasvaa kevään koittaessa, mikä on poikkeuksellista muiden kustantajien teoksiin nähden. Tosin tämä kasvu on melko hillittyä, mutta tässä tutkimuksessa sitä ei nähdä edellisten kustantajien kohdalla esitetystä syistä tarpeelliseksi.

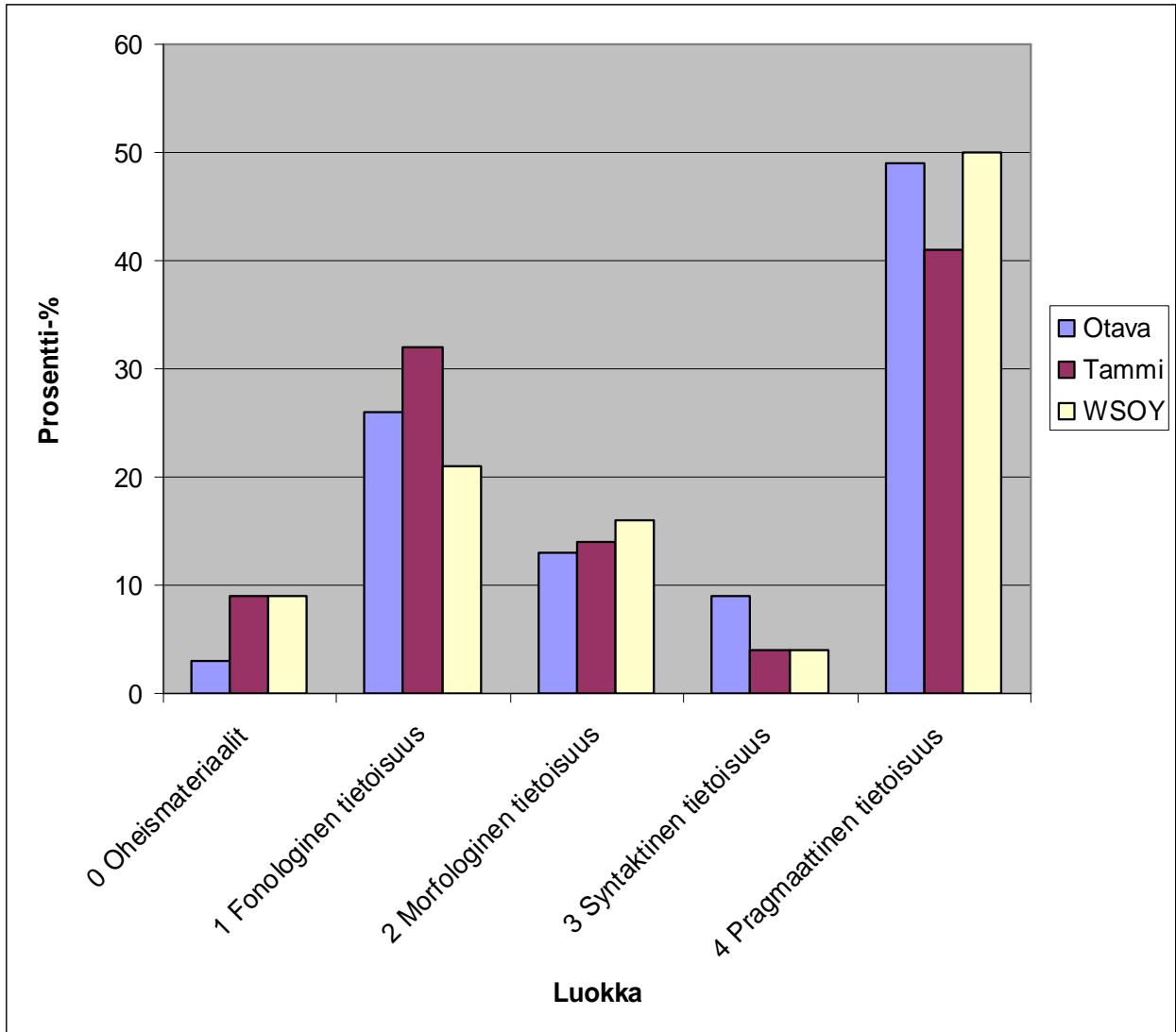


KUVIO 6. Kielellisen tietoisuuden eri osa-alueita kehittävien harjoitusten suhteelliset osuudet Tammen kultaisen aapisen kevätosiossa.

#### 8.2.4 Vertailu ja yhteenveto

Kuten edellisistä alaluvuista kävi ilmi, kielellistä tietoisuutta kehittävien tehtävien suhteelliset osuudet vaihtelevat jonkin verran eri oppaiden välillä sekä saman kustantajan kirjoissa että kustantajien välillä. Tämä on nähtävissä myös kuvioista 7, jossa on kuvattuna eri kielellisen tietoisuuden luokkiin kuuluvien harjoitusten prosentuaaliset osuudet kustantajittain eriteltyinä. Näissä osuuksissa on laskettu yhteen kunkin kustantajan kummankin oppaan kaikki kyseiseen luokkaan kuuluvat tehtävät. Vaikka

luokkien ja oppaiden väliset erot ovat monessa tapauksessa selkeitä, voi kuviosta 7 havaita myös yhtäläisyyksiä kustantajien välillä eri osa-alueita kehittävien tehtävien suhteellisten kokonaismäärien suhteen.



KUVIO 7. Kielellisen tietoisuuden eri osa-alueita kehittävien harjoitusten suhteelliset osuudet eriteltyinä kustantajittain.

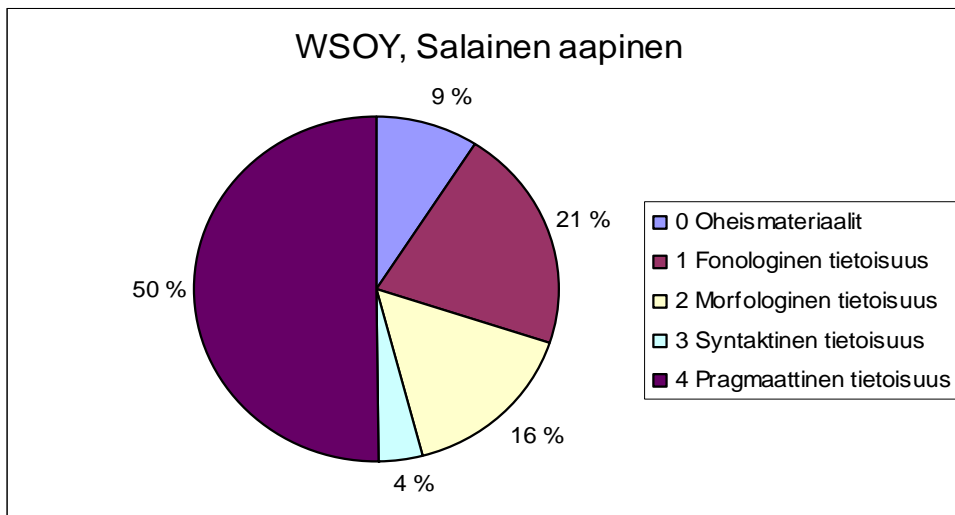
Kuten kuviosta 7 voidaan nähdä, oheismateriaalin osuus on Otavalla vähäinen muihin kustantajiin nähden. Täten Otavan opasta käyttävä opettaja joutuu suhteessa useammin etsimään laulu- ja askarteluvinkit muualta, mutta saa vastineeksi suhteellisesti enemmän oppilaiden syntaktisen tietoisuuden kehittämiseen pyrkiviä tehtäviä. Morfologista eli

tavu- ja sanatietoisuutta kehittämään pyrkivien tehtävien suhteellinen osuus on kaikkien kustantajien oppaissa hyvin samansuuruinen.

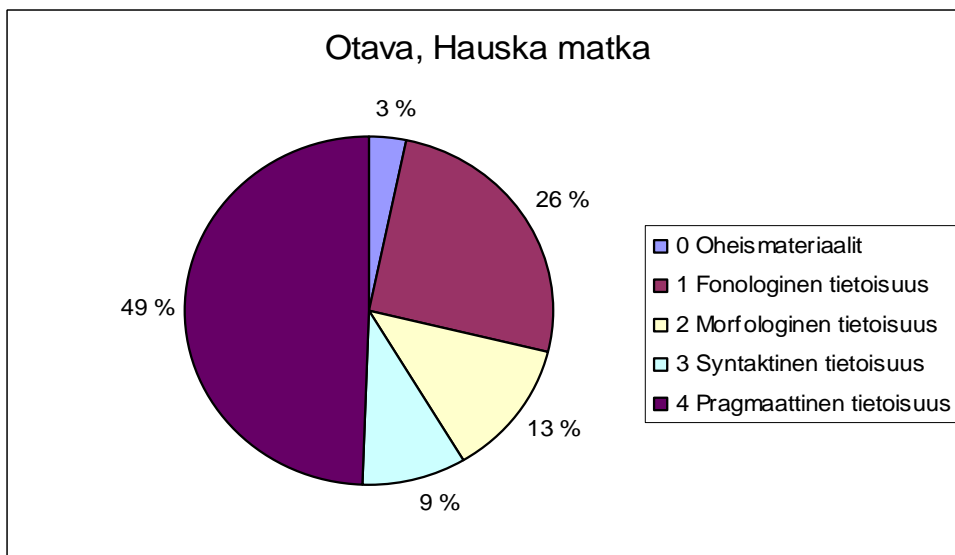
Tammen Kultaisen aapisen opettajan oppaissa on suhteessa selvästi eniten fonologista tietoisuutta kehittäviä tehtäviä, mutta vastaavasti pragmaattista tietoisuutta kehittävien tehtävien osuus on muita kustantajia pienempi. Kaiken kaikkiaan jokaisella kustantajalla on toiseksi eniten fonologista tietoisuutta kehittäviä tehtäviä ja eniten pragmaattisen tietoisuuden kehittymiseen tähtäviä harjoituksia. Tässä tutkimuksessa yllätyttiin positiivisesti pragmaattisen eli kielen käyttöön liittyvän tietoisuuden kehittämiseen pyrkivien tehtävien suuresta suhteellisesta määrästä. Tutkimuksen lähtökohtana oli oletus, että oppaiden tehtävät tukevat monipuolisen lukutaidon kehittymistä, mutta saattavat etenkin syksyn oppaiden osalta painottua hienoisesti mekaanisen lukutaidon ja fonologisen tietoisuuden kehittämiseen. Tämä ei kuitenkaan tutkimuksen mukaan pitänyt paikkaansa fonologisen tietoisuuden painottumisen osalta.

### **8.3 OPPAAT KEHITTYVÄN LUKIJAN KIELELLISEN TIETOISUUDEN KEHITTÄJINÄ**

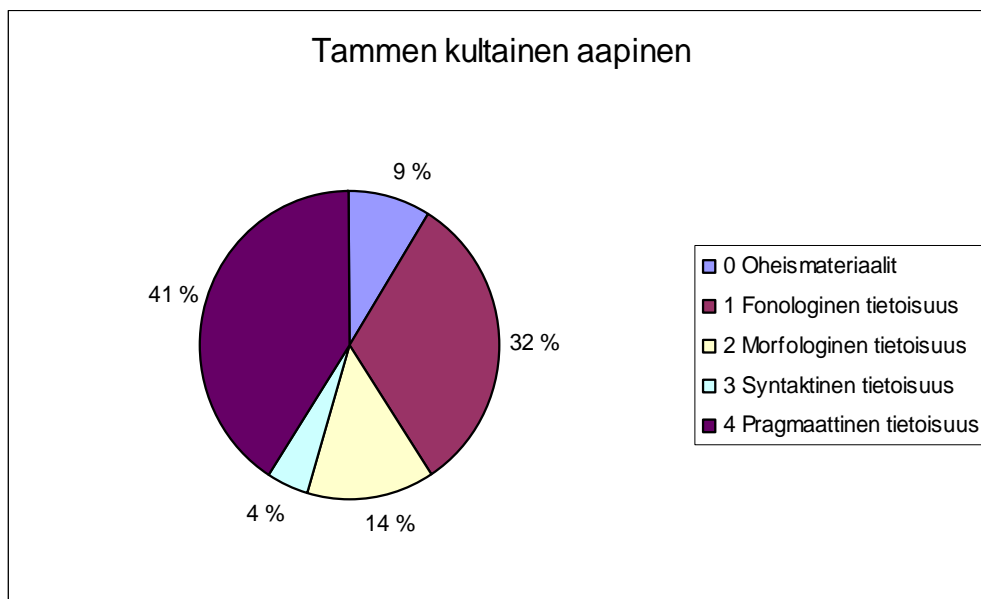
Seuraavassa pyritään vastaamaan kolmanteen tutkimuskysymykseen eli selvitetään sitä, tukevatko aapisten opettajan oppaiden tehtävät tämän tutkimuksen mukaan monipuolisesti kehittyvän lukijan kielellisen tietoisuuden kehittymistä. Lisäksi pohditaan sitä, auttavatko tehtävät oppilasta omaksumaan ymmärtävän lukutaidon mekaanisen lukutaidon ohella. Näihin kysymyksiin vastaamisen tukena ovat kuvat 8–10, joissa on piirakkakuvioiden kuvattuina eri kielellisen tietoisuuden osa-alueita kehittävien tehtävien suhteelliset osuudet siten, että kunkin kustantajan oppaat ovat yhdistettyinä omiksi malleikseen.



KUVIO 8. Kielellisen tietoisuuden eri osa-alueita kehittävien harjoitusten suhteelliset osuudet WSOY:n Salaisen aapisen opettajan oppaissa.



KUVIO 9. Kielellisen tietoisuuden eri osa-alueita kehittävien harjoitusten suhteelliset osuudet Otavan Hauska matka -aapisen opettajan oppaissa.



KUVIO 10. Kielellisen tietoisuuden eri osa-alueita kehittävien harjoitusten suhteelliset osuudet Tammen Kultaisen aapisen opettajan oppaissa.

Kuten jo aiemmin on todettu, tehtävien suhteelliset osuudet ovat jakautuneet kaikilla kustantajilla samansuuntaisesti. Täten myös se tuki, jota ne tarjoavat kielellisen tietoisuuden kehittymiseksi, on melko identtinen. Pragmaattista tietoisuutta kehittävien tehtävien määrä on ylivoimainen muiden luokkien tehtävien suhteelliseen määrään nähden kaikilla kustantajilla. Tämä nähdään tässä tutkimuksessa kuitenkin hyväksi, koska sekä Julkusen (1993, 75) että Tornéuksen (1991, 56) mukaan juuri pragmaattisen tietoisuuden kehittyminen on erittäin merkittävää luetun ymmärtämisen kehittämisessä. Ilman tekstin sisällön ymmärtämistä lukeminen menettää merkityksensä. Lerkkanen (2006, 108) täydentää tutkijoiden näkemystä esittämällä, että peruslukutaidon tärkeä tavoite on ymmärtää tekstin sisältö ja antaa sille merkitys. Hänen mukaansa vasta sitten lukemisesta voi nauttia ja oppia sen avulla.

Syntaktisen tietoisuuden osuus ei kustantajia verrattaessa ole niin yhtenevä kuin pragmaattisen ja morfologisen tietoisuuden kehittämiseen tähtäävien tehtävien. Kuten kuvioista 8, 9 ja 10 on nähtävissä, on Otavan Hauska matka -aapisen opettajan oppaassa luokan 3 tehtäviä yli

kaksinkertainen suhteellinen osuus muiden kustantajien opettajan oppaisiin nähden. Tutkimuksessa tämä ero nähdään merkittävänä. Kuitenkin alla olevan taulukon 1 avulla, josta on nähtävissä kaikkien tehtävien kustantajakohtaiset lukumäärät, voidaan päätellä, että syntaktiseen luokkaan kuuluvien tehtävien todelliset määrät eivät eroa toisistaan niin merkittävästi.

TAULUKKO 1. Luokiteltujen tehtävien lukumäärät kustantajakohtaisesti.

Kustantaja	WSOY	Otava	Tammi
Tehtäviä	2054	1213	1598

Voidaan ajatella, että tämän syntaktisen tietoisuuden eli tietoisuuden lauseiden rakenteista kohdalla vaaditaan ainakin alkeellista luku- ja kirjoitustaitoa, jotta sitä voitaisiin harjoitella. Ehkä tästä syystä Tammi ja WSOY ovat jättäneet syntaktista tietoisuutta kehittävien harjoitusten määrän vähäiseksi. Heistä poiketen Otava on käyttänyt harjoituksissaan monenlaisia kuuloon perustuvia toimintatapoja, kuten luvusta 8.1.3 voidaan huomata. Syntaktista tietoisuutta kehittävien harjoitusten suurempi suhteellinen osuus monipuolistaa Otavan oppaiden tarjontaa kehittyvän lukijan kielellisen tietoisuuden kehittymisen tukemiseksi.

Morfologisen tietoisuuden kehittämiseen pyrkivien harjoitusten suhteellinen osuus on kaikilla kustantajilla suurin piirtein tasapainoinen kuudesosa. Tornéus (1991, 13, 35-36) tähdentää morfologisen tietoisuuden helpottavan lukemaan oppimisessa merkittävässä osassa olevien dekodausstrategioiden sekä luetunymmärtämisen kehittymistä. Tehtävien määrä saattaa vaikuttaa olevan vakiintunut siitä syystä, että tavu- ja sanatietoisuuden kehittyminen on keskeinen osa lukemaan oppimista. Näin tulee tutkijoiden mielestä ollakin, mutta Karhiola (2000, 110) kuuluttaa nykyajan lukemaan opettamiseen vielä enemmän sanatietoisuutta kehittäviä harjoituksia.



Lerkanen (2006, 34) teroittaa, että juuri foneemisen tietoisuuden harjaannuttaminen näyttäisi tuottavan parhaan hyödyn suhteessa lukemaan oppimiseen. Tämä on selvästi huomioitu myös aapisten opettajan oppaita laadittaessa. Fonologisen tietoisuuden kehittämiseen tähtäävien tehtävien suhteellinen osuus on kustantajasta riippuen noin kolmas-, neljäs- tai viidesosa oppaan tehtävistä. Tässä tutkimuksessa nähdään hyvänä, että fonologista tietoisuutta kehittävien tehtävien osuus on toiseksi suurin pragmaattisen tietoisuuden kehittämiseen tähtäävien harjoitusten jälkeen, koska niiden merkitys on keskeinen erityisesti ensimmäisen luokan alussa lasten ottaessa ensiaskeliaan koululukemisen polulla. Tornéus (1991, 22, 25) tuo esiin tämän suuren merkityksen painottamalla fonologisen tietoisuuden kehittämisen olevan edellytys lukemaan oppimiselle.

Tutkimuksen kohteena olevissa aapisten opettajan oppaissa esiintyvien harjoitusten avulla kaikki kielellisen tietoisuuden osa-alueet tulevat jossain määrin tuetuiksi. Aiemmin esitetyn perusteella voidaan todeta, että kyseiset osa-alueet eivät kuitenkaan ole tasapuolisesti edustettuina missään tutkitussa aapisen opettajan oppaassa. Eri luokkiin kuuluvien tehtävien monipuolisempi esiintyminen saattaisi olla oppilaan edun mukaista, mutta se vaatisi opettajalta erityisen huolellista tehtävien valitsemista ryhmän tarpeiden mukaan. Tehtävien tasapainoisempi esiintyminen saattaisi myös muuttaa sitä, minkä kielellisen tietoisuuden osa-alueen kehittämisen nähdään olevan keskeisintä lukemaan oppimisen kannalta.

Tasapainotonta harjoitusten jakautumista kompensoi tehtävien suuri lukumäärä, koska tällöin opettaja voi valita omalle luokalleen ja yksittäisille oppilailleen tarpeellisia harjoituksia. Opettaja voi siis painottaa luokassaan ja kunkin oppilaan kohdalla kulloinkin tarpeellisiksi näkemiään kielellisen tietoisuuden osa-alueita kehittäviä harjoituksia. Kielellisen tietoisuuden harjoittamisen olisikin Lerkkasen (2006, 35) kirjoittaman perusteella vastattava jokaisen oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin.

## 9 POHDINTAA

### 9.1 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia aapisten opettajan oppaat ovat kielellisen tietoisuuden kehittäjinä. Tutkimuksessa kartoitettiin oppaiden harjoitusten sisältöä ja monipuolisuutta. Tutkimuksessa todettiin, että tutkimuksen kohteena olleiden kolmen kustantajan aapisten opettajan oppaiden harjoituksissa tulevat kaikki kielellisen tietoisuuden osa-alueet jossain määrin huomioiduiksi. Harjoituksia oli paljon, mutta eri kielellisen tietoisuuden osa-alueita kehittävien harjoitusten suhteelliset osuudet olivat epätasaisesti jakautuneet. Tästä on seurauksena se, etteivät harjoitukset sellaisenaan tue monipuolisesti kehittyvän lukijan kielellisen tietoisuuden kehittymistä.

Onkin syytä huomioida opettajan merkittävä rooli harjoitusten valitsijana ja hyödyntäjänä. Tutkimuksen tulosta ei siten voida soveltaa suoraan käytäntöön, koska opettaja valitsee tehtävät, eikä kukaan lapsi tee kaikkia tehtäviä. Tämän tutkimuksen perusteella ei myöskään voida sanoa, missä suhteessa eri kielellisen tietoisuuden osa-alueita kehittäviä tehtäviä tulisi käyttää ensimmäisen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Kun jonkin osa-alueen tehtäviä lisätään, niin jonkin toisen osa-alueen tehtävien suhteellinen osuus vähenee. Tämän tasapainon tavoittelu on oma tutkimusaiheensa.

Tutkimuksen eräänä lähtökohtana oli kiinnostus siitä, auttavatko opettajan oppaiden tehtävät oppilasta omaksumaan ymmärtävän lukutaidon mekaanisen lukutaidon ohella. Tämän tutkimuksen valossa voidaan sanoa, ettei tästä tarvitse kantaa huolta, mikäli opettaja valitsee luokalleen tehtäviä tutkimuksesta esiin nousseiden suhteellisten osuuksien mukaan. Tätä voidaan perustella pragmaattista tietoisuutta kehittävien tehtävien

suurella määrällä, jolloin oppilaiden kielen käyttöä koskeva tietoisuus saa tukea kehitykselleen.

Tämän tutkimuksen perusteella saattaa muodostua kuva, että kielellinen tietoisuus on ainoa avain ymmärtävää lukutaitoa kohti pyrittäessä. Lerkkanen (2006, 28) on ansiokkaasti koonnut peruslukutaidon kehityksen keskeisiä kognitiivisia ennustajia. Tämä koonti osoittaa tutkimuksen tekijöiden mielestä hyvin kielellisen tietoisuuden aseman lukutaidon kehittämisessä. Lerkkanen (2006, 28) listaa kielellisen tietoisuuden tukevan yhdessä kielellisen kehityksen ja kirjaintuntemuksen kanssa sanojen dekoddausta ja tunnistamista. Näiden kognitiivisten taitojen lisäksi myös sanavaraston laajuus, kuullunymmärtäminen, metakognitiivinen tieto ja taito sekä ymmärtämisstrategioiden hallinta vaikuttavat yhdessä luetun ymmärtämisen taitoon. Vaikka kielellinen tietoisuus on erittäin merkittävässä asemassa lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa, on se kuitenkin vain osa tarvittavien taitojen kokonaisuudesta.

## **9.2 TUTKIMUKSEN JA SEN TULOSTEN ARVIOINTIA**

Tämän tutkimuksen arvioinnin apuna on käytetty Tuomen ja Sarajärven (2002, 135, 138) teosta. Heidän (2002, 135) käsityksensä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista on, että tutkimusta arvioidaan aina kokonaisuutena, jolloin sisäinen johdonmukaisuus painottuu. Tässä tutkimuksessa on pyritty erityisesti huolelliseen johdonmukaisuuteen sekä käsitteiden käytössä että aiheen rajauksen sisällä pysymisessä. Jyrhämän (2004, 224) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ajattelun läpinäkyvyys takaa luotettavuuden (Jyrhämä 2004, 224). Tästä syystä tässä tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan tutkimuksen teon vaiheet ja niihin liittyvät ajatteluprosessit mahdollisimman tarkasti.

Tutkijoiden huolellinen perehtyminen tutkimuksessa käsiteltyihin aihepiireihin helpotti oppaiden tehtävien luokitteluun käytetyn luokitusrunгон laatimista. Teoreettisen taustan hyvä tuntemus helpotti myös luokittelurungon laatimisessa yksinomaan Tornéuksen (1991) teorian pohjalle tehtyjen ratkaisujen perustelemista. Tutkimusprosessin loppuvaiheessa ilmestyneessä Lerkkasen (2006, 31–33) teoksessa esitetään kielellisen tietoisuuden osa-alueet, jotka vastaavat Tornéuksen jakoa muuten, mutta joissa esiintyy lisäksi semanttisen tietoisuuden alue. Jos luokittelu olisi tehty tältä pohjalta, ei Pietilän (1976, 134) asettama vaatimus siitä, että luokkien tulee olla toisensa poissulkevia, olisi täyttynyt. Näin voidaan sanoa, koska tutkimuksen tekijöiden mielestä semanttisen eli merkityksen ymmärtämistä koskevan tietoisuuden (Lerkkanen 2006, 32) määritelmä on merkityksen ymmärtämisen osalta päällekkäinen pragmaattisen tietoisuuden määritelmän kanssa. Viidennen kielellisen tietoisuuden osa-alueen ottaminen mukaan olisi aiheuttanut epäselvyyksiä luokittelussa.

Käytetty tutkimusmenetelmä, sisällön analyysi, osoittautui tarkoituksenmukaiseksi tämän kaltaisen aineiston käsittelyssä, ja tuki siten osaltaan tutkimuksen tarkoituksen toteutumista. Aineiston analysoinnin luotettavuuteen vaikuttaa myös tutkijatriangulaatio. Toisaalta se on monipuolistanut ja syventänyt tutkimustulosten analyysia ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä, mutta toisaalta tutkijatriangulaatiossa haasteena on ollut yhteisen ymmärryksen rakentuminen esimerkiksi harjoitusten luokittelemisen perusteista. Tutkimuksen luotettavuutta lisäävät sen tarkistettavuus ja toistettavuus, jonka mahdollistaa luokitteluvaiheessa tehty erittäin huolellinen opettajan oppaissa olevien harjoitusten numerointi. Tutkijoiden mielestä tämän tutkimuksen tarkoitus toteutui, koska tutkimuskysymyksiin pystyttiin löytämään vastaukset tutkimuksen tulosten avulla.

### 9.3 TÄSTÄ ETEENPÄIN

Tämän tutkimuksen tekijöiden oma kiinnostus tutkimusaihetta kohtaan kumpusi lukemaan opettamisen keskeisyydestä luokanopettajan työn kannalta sekä halusta löytää käytännön opetustyössä hyödynnettäviä näkökulmia lukemaan opettamiseen. Tutkimuksen tekeminen antoi hyvän teoreettisen viitekehyksen lukemaan opettamiseen sekä tutustutti aapisten opettajan oppaisiin ja niiden harjoituksiin perinpohjaisesti. Tämän lisäksi tutkimusta tehtäessä pohdittiin huolellisesti lukemaan oppimista ja opettamista sekä niihin liittyviä ongelmia. Tutkimus ei kuitenkaan vastannut kysymykseen siitä, miten aapisten opettajan oppaita tulisi käytännön työssä hyödyntää, jotta oppilaiden kielellinen tietoisuus kehittyisi monipuolisesti. Silti tutkimuksen tekeminen helpottanee tämän tutkimuksen tekijöitä tulevassa työssään heidän valitessaan harjoituksia luokalleen, koska tehtävätyypit ja niiden taustat kyseisestä näkökulmasta ovat tulleet tutuiksi.

Tätä tutkimusta tehtäessä ei löydetty aiempia aapisten opettajan oppaissa olevien tehtäviä ja kielellisen tietoisuuden eri osa-alueiden välistä yhteyttä käsitteleviä tutkimuksia, joten tämän tutkimuksen nähdään osaltaan lisänneen tietoa kyseisellä kasvatustieteellisellä alueella. Siten tutkimuksen myötä uskotaan aapisten opettajan oppaissa olevien harjoitusten ja kielellisen tietoisuuden kehittymisen välisen suhteen selkeytyneen. Vaikka tutkimusta ei voida suoranaisesti soveltaa käytännön opetustyöhön, voi se avata yksittäiselle alkuopettajalle uudenlaista näkökulmaa aapisen oppaiden harjoituksiin. Lisäksi tästä tutkimuksesta saattaa olla hyötyä oppikirjakustantajille heidän kehittäessään yhä parempia opettajan oppaita alkuopetuksen käyttöön.

Sitä, millaisia aapisten opettajan oppaat ovat kielellisen tietoisuuden kehittäjinä, voitaisiin edelleen tutkia monella tavoin. Muun muassa se vaatisi tutkimusta, missä suhteessa kielellisen tietoisuuden eri osa-alueita kehittäviä tehtäviä tulisi opetuksessa käyttää, jotta oppilaiden kielellinen

tietoisuus kehittyisi monipuolisesti. Lisäksi olisi syytä selvittää, missä suhteessa eri alueisiin liittyviä tehtäviä alkuopetuksessa todellisuudessa käytetään ja millä perusteella harjoitukset luokalle valitaan. Mielenkiintoista saattaisi olla tutkia myös sitä, miten kielellisen tietoisuuden eri osa-alueita kehittävien tehtävien suhteelliset osuudet muuttuvat ylemmille luokille siirryttäessä. Hedelmällistä tutkimustietoa saattaisi synnyttää selvitys siitä, miten aapisten opettajan oppaat ovat kehittyneet vuosikymmenten kuluessa kielellisen tietoisuuden kehittäjinä.

## LÄHTEET

- Aro, T. 2002. Luetun ymmärtämisen teoriaa ja harjoituksia. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Berger, P.L & Luckmann, T. 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus. (Alkuperäisteos 1966.)
- Bodrova, E. & Leong, D. 1996. Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education. Englewood Cliffs: New Jersey.
- Clay, M.M. 1993. Becoming Literate. The Construction of Inner Control. Auckland : Heinemann
- Doman, G. 1997. Miten opetan pienen lapseni lukemaan. Lempeä vallankumous. Suom. P. Latvala. Helsinki: WSOY. (Alkuperäisteos 1964.)
- Downing, J & Leong, C. K. 1982. Psychology of Reading. New York : Macmillan, cop.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Juva: WS Bookwell.
- Herajärvi, E. 2002. Miten lukijaksi kasvamista voi tukea? Teoksessa Lukuhaastetta koko elämä. Helsinki : Äidinkielen opettajain liitto. 15–31.
- Häkkinen, K. 2002. Suomalaisen oppikirjan vaiheita. Helsinki: Suomen tietokirjailijat.

- Julkunen, M-L. 1984. Lukemaan oppiminen ja opettaminen. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja No. 1.
- Julkunen, M-L. 1990. Koulun alku ja lukeminen. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 73–83.
- Jyrhämä, R. 2004. Sisällön erittelyn mahdollisuuksia. Taulukkolaskenta-ohjelma analysoinnin apuna. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. 223–237.
- Karhiola, E. 2000. Oppilaan metakognitiivisen ja kielellisen tietoisuuden kehittyminen ensimmäisen kouluvuoden aikana lukemaan oppimisen yhteydessä. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kiiveri, K. 1997. Lukemaan oppiminen ja sen selittäjät. Teoksessa J. Eskola (toim.) Reflektio, realismi, konstruktionismi sekä muita kasvatustieteellisiä teemoja. Lapin yliopisto. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 15 Katsauksia ja puheenvuoroja. 82–95.
- Korkeamäki, R-L. 2002. Lukemaan oppiminen edellyttää mielekkäitä tekstejä ja aktiviteetteja. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet: Perusopetuksen vuosiluokkien 1 – 2 opetus. Helsinki: Opetushallitus. 75 – 85.
- Krokfors, L. & Wäre, M. 2002. Käsinkirjoittaminen ja kirjoittamaan opetus. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet: Perusopetuksen vuosiluokkien 1 – 2 opetus. Helsinki: Opetushallitus. 86–104.
- Krokfors, L. 2003. Lukutaidon kehittyminen. *Didacta Varia* 8(2), 61–71.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11, 3–12.



- Kyröläinen, K. 1999. Oppimaan oppiminen kielen ja kommunikaation opiskelussa. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen. Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turku: Turun yliopisto.
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2003. Laadullisen hoitotieteen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen. (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki: WSOY. 21–43.
- Lehtonen, H. 1998. Motivoivaa lukemista etsimässä. Teoksessa H. Lehtonen (toim.) Lukemaan oppimisesta lukemalla oppimiseen. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lerikkanen, M-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.
- Linnakylä, P., Sulkunen, S. & Arffman, I. (toim.) 2004. Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja. Pisa 2000. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuskeskus.
- Lundberg, I. 1984. Språk och läsning. Malmö: Liber.
- Lyytinen, P. 2002. Varhainen kielen oppiminen ja sen tukeminen. Lastentarha 1/2002. 16–19.
- Magga, M. 1992. Ymmärtäminen ja lukemaan opettaminen käytännössä. Helsinki: Laatusana.
- Mäkinen, M. 2002. Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 902.

Niemi, P. 2001. Lapsen kielellisen kehityksen pääpiirteet esiopetusikään asti. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus. 57–60.

Nieminen, L. 2005. Lukemisvalmius ja sen kehittymisen tukeminen esiopetuksessa. Kandidaatin työ. Tampereen yliopisto.

Opetusministeriö. 2000. Suomi (o)saa lukea. Tietoyhteiskunnan lukutaidot – työryhmän linjaukset. Opetusministeriön työryhmien muistioita 4:2000. Helsinki: Opetusministeriö.

Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelma perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) [www.oph.fi/info/ops/po\\_16\\_1\\_versio.doc](http://www.oph.fi/info/ops/po_16_1_versio.doc). Luettu 04.01.2006.

Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.

Pihlajamäki, P. & Tanhuamäki, H. 2005. Kielikiemuroita ja keskustelukokemuksia – Kielen ja vuorovaikutuksen tavoitteet ja menetelmät kahdessa esiopetusryhmässä. Kandidaatin työ. Tampereen yliopisto.

Ponsila, M-L. 2002. Fonologisten taitojen yhteys lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. Teoksessa K. Launonen & A-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Helsinki: Palmenia. 77–94.

Pynnönen, M-L.1996. Lähtökohtia äidinkielen kouluoppimiseen. Tampere: Tampereen yliopisto.

Sarmavuori, K. 1998. Tie kiinnostukseen. Lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen aktivointimenetelmät. Helsinki: BJT Kirjastopalvelu Oy.

Sarmavuori, K. 2003. Alkuaskeleet äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Espoo: Äidinkielen Opetustieteen Seura ry.

Tornéus, M. 1991. Löytöretki kieleen. Lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen. Helsinki : VAPK-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

### **Tutkimuskohteet**

Huovi, H., Louhi, K., Töllinen, M. & Wäre, M. 2002. Salainen aapinen. Opettajan opas 1 a. Helsinki: WSOY.

Huovi, H., Louhi, K., Töllinen, M. & Wäre, M. 2002. Salainen aapinen. Opettajan opas 1 b. Helsinki: WSOY.

Kallioniemi, T & Raikunen, S. 2002. Hauska matka –aapinen. Opettajan kirja. Kirjainosio. Helsinki: Otava.

Kallioniemi, T & Raikunen, S. 2002. Hauska matka –aapinen. Opettajan kirja. Tarinaosio. Helsinki: Otava.

Krokkfors, L. 2002. Tammen kultainen aapinen. Opettajan opas. Syksy. Helsinki: Tammi.

Krokkfors, L. 2002. Tammen kultainen aapinen. Opettajan opas. Kevät. Helsinki: Tammi.

# LIITTEET

## Liite 1: Opettajan oppaiden tehtävien luokittelu.

Luokka	Tehtävän tavoitteena
1 Fonologinen tietoisuus	Tietoisuus äänneistä ja niiden eroista Taito yhdistää, poistaa, lisätä ja laskea äänneitä Ymmärtää sanojen koostuminen äänneistä Ymmärtää, että kirjaimet ovat puheäänneiden symboleja
2 Morfologinen tietoisuus	Tietoisuus sanoista Ymmärtää sanojen rakentuminen morfeemeista Erotaa sanat toisistaan tekstissä ja puheessa
3 Syntaktinen tietoisuus	Tietoisuus kielen säännöistä Lauseen kieliopillisen muodon huomioiminen Kyky kertoa, mikä lauseessa on väärin Välimerkkien käytön omaksuminen
4 Pragmaattinen tietoisuus	Tietoisuus kielen käytöstä Kielikuvien ja metaforien ymmärtäminen Kokemusten saaminen kielen käytöstä keskustelun ja kuuntelun avulla
0 Ei luokiteltavissa	


Liite 2: Näyte WSOY:n Salaisen aapisen opettajan oppaan sivusta.

# N

## KUVA JA KERTOMUS AAPINEN S. 24–25

# N

Nn



Sano nuu.

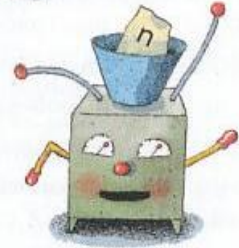
nuu

Sano ui-nuu.

ui-nuu

Si-su ui-nuu.

Si-su ui-nuu.



a	an	na	naa	si	sin
i	in	nu	nuu	sa	san
u	un	ni	nii	su	sun

n ni SAMU

ni-mi

ni nis

niska

si-su si-su

si-su si-su

n na

na-ru

na nau



nau-la


n nu 3

nu-mero

na nai

nai-nen

	<p>Si-su saa sanan.</p> <p>Su-si saa sanan.</p> <p>Aa-si saa sanan.</p>
---	---

**N alussa:** nokka, nenä, naru, nappi, nenäliina, nukkuu

**N lopussa:** punainen, sininen, valkoinen, uninen, pilkullinen

### KUUNTELUTEHTÄVIÄ KUVASTA

- 332
- **Sopiiko sana kuvaan?**
- Keksitään kuvaan sopivista sanoista lauseita.
- |               |                    |
|---------------|--------------------|
| 1. nukkuu (s) | 7. halaa (s)       |
| 2. kaula (s)  | 8. raidallinen (e) |
| 3. pehmeä (s) | 9. kaulus (e)      |
| 4. lanka (e)  | 10. kannu (s)      |
| 5. niistä (e) | 11. naru (s)       |
| 6. mehu (e)   | 12. sininen (s)    |

- 333
- **Voiko asian päätellä kuvasta?**
1. Sulo on nukahtanut ennen Sisua. **E**
  2. Laatikko on sopivankokoinen sänky Sulolle. **K**
  3. Sulo ei pidä maidosta. **E**

- 334
- **Tavuennakointi**
- Mitä kuvan sanaa tarkoitan?
- |                            |                                |
|----------------------------|--------------------------------|
| 1. peit- ( <b>peitto</b> ) | 5. val- ( <b>valkoinen</b> )   |
| 2. tas- ( <b>tassut</b> )  | 6. pu- ( <b>punainen</b> )     |
| 3. rä- ( <b>räpylät</b> )  | 7. kel- ( <b>keltainen</b> )   |
| 4. sii- ( <b>siivet</b> )  | 8. pil- ( <b>pilkullinen</b> ) |

- 335
- **Mihin kuvan sanaan vihjeet sopivat?**
- Kun n-äänne on opittu.
1. Sanassa on kaksi n-kirjainta. Se on väri. Se ei ole valkoinen eikä punainen. (**keltainen**)
  2. Sanassa on neljä tavua. Sen alussa kuuluu n-äänne. Sanan viimeinen tavu on na. (**nenäliina**)
  3. Sanassa on kaksi tavua. Se alkaa n-kirjaimella. Sen voi pannan solmuun. (**naru**)



**Liite 3: Näyte Otavan Hauska matka -aapisen opettajan oppaan sivusta.**

220 **Kertomus**  
Aukeamaan liittyvä kertomus on opettajan kirjan sivulla 15.

221 **Tehtäviä kuvasta s. 24**  
**Päättele, mikä kuvaan liittyvä sana alkaa tavulla?**

• noi- (noita)	• pei- (peili)
• naa- (naamari)	• hyl- (hylly)
• par- (parta)	• mek- (mekko)
• ko- (kori)	• es- (essu)
• lin- (linna)	• o- (omena)

222 **Kerro,**

- minkä väriset housut on kääpiöllä, joka seisoo kääpiöjoukon keskimäisenä.
- minkä värinen pusero on kääpiöllä, joka on äärimmäisenä vasemmalla.
- minkä värinen hattu on kääpiöllä, joka katsoo sivuun.

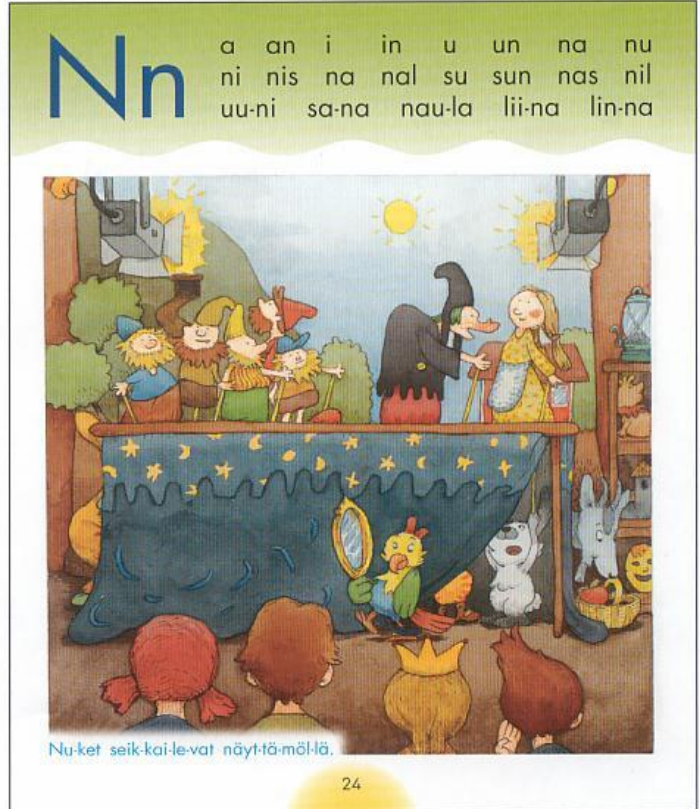
223 **Katso kuvaa. Keksi riimisana.**

- Metsässä kasvaa puu, taivasta valaisee... (kuu)
- Kääpiöt eivät viulua soita, kun lähistöllä hiiviskelee... (noita)
- Näyttämöä valaisee kirkas valo, Lumikin takana näkyy pieni... (talo)
- Yrittää nähdä Lalla-ressu, onko Lumikin edessä... (essu)
- Kaikilla kääpiöillä on lakki, noidan yllä taas musta... (takki)
- Jos lähellä olisi tori, omenoista täytyisi Nonon... (kori)

224 **Selosta, miksi näyttämöllä on**

• esirippu.	• lavasteet.
• valonheitin.	• mikrofoneja.

225 **Kerro, mitä satuhahmoja olet nähnyt näyttämöllä.**



**Äänteeseen tutustuminen**

Opettaja sanoo kolme sanaa, oppilaat kuuntelevat, minkä uuden äänteen he kuulevat jokaisen sanan lopussa.

perhonen, lapanen, sydän

Yhdistetään n-äännettä jo opittuihin vokaaleihin ja tutustutaan äännettä vastaavaan kirjainmerkkiin.

na ni nu an in un

Oppilaat kuuntelevat, minkä taululla olevista tavuista he kuulevat sanan alussa.

ni-mi, an-nos, nu-me-ro, na-pa, in-to, un-du-laati

**Kuunteluharjoituksia**

**Kuuluuko n-äänne sanan alussa?** (nukke, neula, maito, muki, nokka, nauha, luuta, nurmikko, niska, marja, nuoli, tuoli, nauris, naatti, nostokurki, torni, nenä)

**Kuuluuko sanan keskellä n-äänne?** (kannu, lammas, ankka, helmi, mainos, muna, pensas, tassu, häntä, kuono, lamppu, lankku, lanka, prinssi, puomi, lauma, sauna)

**Kuuluuko sanan lopussa n-äänne?** (tarjotin, lusikka, lautanen, veitsi, rukkanen, lanttu, ihminen, lappalainen, valkoinen, vihreä, neulanen, sieni, kahdeksan, mänty)

## Liite 4: Näyte Tammen kultaisen aapisen opettajan oppaan sivusta.

### Nami, nami, koulua!

Aapinen, s. 32–33  
Tehtäväkirja, s. 32–33  
Tarina, oppaan s. 91  
Liitteet: 18–20

#### Ennen tarinan kuuntelua

Katsotaan aapisen aukeamaa, s. 32–33. Sanotaan otsikko ja opetellaan kuvaan liittyvä riimi. Opettaja lukee riimin ja oppilaat toistavat sen yhdessä ääneen. Katsotaan tekstiä samalla tarkasti.

Katsotaan kuvaa. Voitko päätellä kuvasta?

- Opettaja on onnellinen. (K)
- Lapset ovat surullisia. (E)
- Ulkona sataa. (E)
- Lapset ovat koulussa. (E)
- Lola ja Unto ovat innoissaan. (K)
- Opettajalla on vaatteet väärin päin. (K)
- Salli on syönyt liikaa. (E)

Kuka voisi sanoa?

- Tikkari maistuu tosi hyvältä. (Eelis)
- Minulla on vatsa ihan täynnä. (Topi)
- Kuka haluaa lisää syötävää? (keittäjä)
- Katso Unto, näin paljon herkkuja. (Lola)



**Nami, nami koulua!**

#### Tarinan kuuntelun jälkeen

Tarinan kuuntelemisen jälkeen voidaan keskustella koulussa olemisesta, opettajan tehtävistä ja vaikkapa siitä, minkälaisia sääntöjä luokassa kannattaisi noudattaa, että kaikki viihtyisivät. Miten koulu eroaa vapaa-ajasta? Mitä varten koulussa ollaan?

Onko totta vai ei?

- Opettaja jakoi ovelta neilikoita. (K)
- Opettajalla oli paita nurin päin, mutta housut oikein päin. (E)
- Opettaja ei halunnut hyppiä narua. (E)
- Opettaja halusi leikkiä nukeilla ja nalleilla. (K)
- Opettaja otti nokkaunet. (K)
- Lapsista oli tosi kivaa, että kaikki oli nurinperin. (E)

Mitä kuvassa olevaa tarkoitan?

- Sen voi syödä.  
Se ei ole makeaa.  
Se on keittäjän kädessä. (nakkii)
- Se on punainen.  
Sitä ei voi syödä.  
Se tuoksuu hyvältä.  
Se on opettajan kädessä. (neilikka)

# Nn

## Nami, nami koulua!

Neiti Niina Nekkunen  
haistaa namun jokaisen.



- Se on ruskea.  
Sen turkki on pehmeä.  
Se on lelu. (nalle)

Sanon sanan. Keksi vastakohta.

- pieni (suuri)
- laiha (lihava)
- iloinen (surullinen)
- vanha (nuori)
- väsynyt (pirteä)
- painava (kevyt)

#### Opitaan n-äänne ja -kirjain

Opettaja esittelee oppilaille n-äänteen. Sanotaan n-äänne tarkasti ääneen. Tunnustellaan ääntöä. Huomataan, miten se muodostuu ja katsotaan tarkasti suun asentoa peilistä. Huomataan, että kieli on ylähampaiden takana kiinni hampaissa. Varsinainen ääntö tapahtuu ilman virratessa nenän kautta.

- Verrataan s-äännettä ja n-äännettä toisiinsa.
- Verrataan lyhyttä n-äännettä ja kaksoiskonsonanttia n-n toisiinsa esim. sanojen sana ja Sanna avulla.

Opettaja opettaa äännettä vastaavat kirjaimet. Opettaja kirjoittaa pienen n-kirjaimen tauluun. Mielikuvan luomisessa voi käyttää kehyskertomusta ja mielikuvakirjainta.

**Liite 5: Näyte Excel-taulukkolaskentaohjelmalla tehdystä opettajan oppaan tehtävien luokittelusta kielellisen tietoisuuden eri osa-alueiden mukaan.**

Opettajan opas: WSOY,  
Salainen aapinen 1b

Tehtävä	Luokka
1	4
2	4
3	4
4	4
5	2
6	4
7	0
8	4
9	4
10	0
11	4
12	4
13	4
14	4
15	1
16	1
17	1
18	2
19	4
20	4
21	4
22	4
23	4
24	4
25	1
26	4
27	3
28	4
29	4
30	4
31	2
32	4
33	4
34	4
35	4
36	4
37	4
38	2
39	4
40	0
41	4
42	4
43	4