

**Tapaustutkimus Lukumummi-toimintaan osallistuneen S2-oppijan  
sanaston hallinnasta**

**Kandidaatintutkielma  
Jenna Hänni  
Suomen kieli  
Kieli- ja viestintätieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto  
2017**

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Jenna Marjut Hänni	
Työn nimi – Title Tapaustutkimus Lukumummi-toimintaan osallistuneen S2-oppijan sanaston hallinnasta	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2017	Sivumäärä – Number of pages 25 s. + liite
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkimuksen aiheena on tutkia Niilo Mäki Instituutin (NMI) toteuttamaan Lukumummi- ja -vaari -toimintaan osallistuneen S2-oppijan sanaston hallintaa. Toiminta kuuluu Kielellisten taitojen ja lukemisen tukeminen - hankkeeseen, jota rahoittaa Sosiaali- ja terveysjärjestöjen avustuskeskus (STEA) vuosina 2015–2017. Aihe on mielenkiintoinen, sillä tutkimuksessa selvitetään lukemisen ja vuorovaikutuksen vaikutusta sanojen oppimiseen. Tutkimuskysymyksinä tarkastellaan, miten sanaston hallinta kehittyy alku- ja loppumittausten vastausten perusteella ja miten lukutilanteiden dialogisuus tukee sanaston kehittymistä.</p> <p>Aikaisempaa tutkimusta aiheesta löytyy Mari Hongon (2013) ja Minna Sunin (2008) väitöskirjoista, joissa on samaa teoriapohjaa kuin omassa tutkimuksessaanikin. Lukumummi ja -vaari -toiminnan edellistä vaihetta on tutkinut Karoliina Kilponen (2016) maisterintutkielmassaan. Teoreettisena viitekehystenä tutkimuksessa ovat käyttöpohjainen kielenomaksumisen teoria ja dialogisen kielikäsitteiden teoria. Keskeisiä käsitteitä puolestaan ovat käyttöpohjainen kielenomaksuminen, sanaston omaksuminen, dialogisuus ja merkitysneuvottelut.</p> <p>Aineistona on NMI:lta saadut lukutuokionauhoitteet ja lapsen vastaukset alku- ja loppumittauksen sananselitystehtävään. Olen litteroinut nauhoitteet, jotta niitä pystyy hyödyntämään ja niistä saa esimerkkejä tutkielmaan. Tutkimus analysoidaan laadullisin menetelmin, ja perusanalyysimenetelmänä sisällönanalyysi.</p> <p>Tutkimuksen tulosten valossa sanaston hallinta kehittyy intervention aikana. Sanaston kehittyminen näkyy muun muassa lapsen vastausten sanastollisena täsmentymisenä alkumittauksista loppumittauksiin. Muistettava on kuitenkin, etteivät kaikki muutokset välttämättä johdu lukutoiminnasta. Lukutilanteiden dialogisuus vaikuttaisi tukevan sanaston hallintaa. Kun sanoihin voidaan yhdessä palata uudelleen, lapsi oppii samalla sanoja, jolloin dialogisuus siis tukee oppimista.</p> <p>Tutkimustuloksien mukaan lukutuokioista on hyötyä. Lukeminen kannattaa, ja yhteistoiminnallisesti toteutettu lukutuokio tukee sanaston hallintaa, kun luetusta voidaan keskustella. Tällaista lukemismallia kannattaa siis käyttää kielenoppimisen tukena esimerkiksi kouluissa ja kodeissa.</p>	
Asiasanat – Keywords suomi toisena kielenä, sanasto, kielenoppiminen, lukeminen, dialogisuus, omaksuminen	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Tutkimusaihe ja aineisto</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Aiempi tutkimus</b>	<b>2</b>
<b>1.3 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet</b>	<b>4</b>
<b>2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS</b>	<b>5</b>
<b>2.1 Lapsen kehityksen yhteys kielelliseen kehitykseen</b>	<b>5</b>
<b>2.2 Käyttöpohjaisen kielenomaksumisen teoria ja sanaston omaksuminen</b>	<b>6</b>
<b>2.3 Dialogisen kielikäsitteiden teoria</b>	<b>7</b>
<b>3 AINEISTO JA MENETELMÄT</b>	<b>9</b>
<b>3.1 Aineiston esittely</b>	<b>9</b>
<b>3.1.1 Alku- ja loppumittaus</b>	<b>9</b>
<b>3.1.2 Keskusteluaineisto</b>	<b>10</b>
<b>3.1.3 Tutkimushenkilöistä ja muuta huomioitavaa aineistosta</b>	<b>11</b>
<b>3.2 Laadullinen analyysi analyysimenetelmänä</b>	<b>11</b>
<b>4 ANALYYSI</b>	<b>13</b>
<b>4.1 Alku ja loppumittausten tehtävien tulokset</b>	<b>13</b>
<b>4.2 Neuvottelua lukutuokioissa sanastotestin sanoista</b>	<b>14</b>
<b>4.2.1 Lukutuokioissa usein neuvotellut sanat</b>	<b>15</b>
<b>4.2.2 Muut lukutuokioissa neuvotellut sanat</b>	<b>16</b>
<b>4.3 Sanastonomaksumista vuorovaikutustilanteissa</b>	<b>18</b>
<b>4.3.1 Lukumummin keskusteluun nostamia sanoja</b>	<b>19</b>
<b>4.3.2 Lapsen kysymiä ja toistamia sanoja</b>	<b>20</b>
<b>5 PÄÄTÄNTÖ</b>	<b>22</b>
<b>LÄHTEET</b>	<b>24</b>
<b>LIITE</b>	

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimusaihe ja aineisto

Niilo Mäki Instituutissa (NMI) toteutetaan Kielellisten taitojen ja lukemisen tukeminen -hanke, jota rahoittaa Sosiaali- ja terveysjärjestöjen avustuskeskus (STEA) vuosina 2015–2017. Yhtenä tavoitteena on luoda Lukumummi ja -vaari toimintamalli, jossa vapaaehtoiset seniorit lukevat maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa. Kyseessä on siis kehittämishanke, jonka aineisto on kerätty vaikutusten arvioimiseksi. NMI:n interventiotutkimuksen keskiössä ovat produktiivisen sanavaraston kehittyminen ja sanoista keskusteleminen.

Omaan tutkimukseeni kuuluu tämän osahankkeen hyödyllisyyden tutkiminen. Tarkastelen lapsen sanaston hallintaa lukemisjakson alussa ja lopussa. Sanaston hallintaa vertaillaan kehittämishankkeen alussa ja lopussa suoritetuista testeistä ja niistä saaduista testituloksista. Sen jälkeen tutkitaan dialogisuutta lapsen ja lukumummin lukutuokioiden litteraateista, joista pyritään havaitsemaan dialogisuuden vaikutus sanaston hallintaan. Tällaisessa lukutoiminnassa lapsen kielitaito voi kehittyä kieltä omaksumalla, joten pohjaan tutkimukseni käyttöpohjaiseen kielenomaksumisen teoriaan. Koska kyseessä ovat vuorovaikutukselliset tilanteet, dialoginen kielikäsitys toimii toisena teorianani.

Tutkimushenkilönä on venäläissyntyinen lapsi eli suomi toisena kielenä -oppilas. Tutkimuksen tarkastelun alla ovat kuitenkin myös vuorovaikutustilanteet, joten tarkastelu kohdistuu kahden henkilön väliseen toimintaan, mikä tarkoittaa tässä tapauksessa lapsen ja lukumummin lukutuokioita. Vapaaehtoisseni nimitetään tässä tutkimuksessa, kuten hankkeessakin, lukumummiksi. Tutkimus on tapaustutkimus yhden lapsen sanaston hallinnasta. Lukumummi ja lapsi lukevat Martin Widmarkin *Palokunnan arvoitus* -kirjaa (2014), jossa etsivätoimisto Lasse-Maija ratkaisee arvoitusta siitä, kuka sytyttää tulipaloja ympäri Vallilan kaupunkia. Sanasto liittyy siis vahvasti palo-aiheeseen, jonka mahdollista kehittymistä tutkimuksessa pyritään selvittämään.

Aihetta kannattaa tutkia, koska se on hyödyllinen yhteistyötä kanssani tekeväille taholle ja he voivat saada tietoa siitä, kuinka toimintaa voi kehittää pilottivaiheen jälkeen. Jos tutkimuksessa saadaan näyttöä lukutoiminnan hyödyllisyydestä, se kertoo, että kyseistä toimintaa kannattaa harjoittaa. Toivottavasti myös jotkut vapaaehtoistahot kiinnostuvat vastaavanlaisesta toiminnasta. On mahdollista ja toivottavaa, että tutkimuksesta on hyötyä myös pedagogisesti. Jos tutkimuksesta saadaan näyttöä lukemisen hyödyllisyydestä, saadaan lisää tieteellistä pohjaa myös lukemisen kannattavuudesta ja käyttöpohjaisen kielenomaksumisen hyödyistä.

Tutkimus on tarpeellinen, sillä sanavaraston kehittymistä vuorovaikutustilanteissa kielen käyttöpohjaisuuteen nojaten ei ole juurikaan tutkittu. Tutkimus on näkökulmaltaan tuore ja relevantti. Autenttisen keskusteluaineiston analyysi dialogisuuden näkökulmasta on kielentutkimuksessa varsinkin toisen kielen osalta alkutekijöissään, sillä toisen kielen oppimista on tutkittu enemmän esimerkiksi kielen muotojen osalta. Perinteinen kielenoppiminen voidaan tavallaan haastaa tällaisen uuden näkökulman avulla, jonka hyötyjä tutkimuksessa selvitetään. (Hall, Vitanova, Marchenkova 2005: 1–2.) Tutkimuksen avulla saadaan siis tietoa dialogisuuden vaikutuksesta käyttöpohjaiseen kielenoppimiseen.

## 1.2 Aiempi tutkimus

Aiempaan tutkimukseen, kuten omaanikin, liittyvät olennaisesti maahanmuuttajataustaisuus ja kielen omaksuminen, vaikka tutkimusta aiheesta ei vielä liialti olekaan. Mari Hongon väitöskirjassa (2013) *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito – Toisen sukupolven suomi ja S1-verrokkit* aihetta on käsitelty kattavasti. Väitöskirjassa on keskitytty monikielisten kouluikäisten kielenoppijoiden leksikon hallintaan hyödyntäen käyttöpohjaista kielenomaksumisen teoriaa ja frekvenssipohjaista teoriaa. Tutkimuksessa havaittiin kielen monipuolisen käytön kasvattavan yksilön sanavarastoa. Kielenkäyttäjän kielitaito kasvaa, jos kieltä uskaltaa käyttää. Taito puolestaan lisää kielenkäyttöaktiivisuutta, mutta myös muut tekijät, kuten kielenkäyttörohkeus, uteliaisuus kieltä kohtaan ja kielen kokeminen tärkeäksi ja mielekkääksi, vaikuttavat välillisesti kielitaidon kehittymiseen. Tutkimuksen mukaan vapaa-ajan lukemisaktiivisuus näyttäytyi tuloksissa positiivisena muun muassa leksikon hallinnan ja kirjoittamistaidon osa-alueella. (Honko 2013: 16–17, 25, 408–409.)

Karoliina Kilponen on kirjallisuuden maisterintutkimuksessaan *Kaunokirjallisuuden käyttö ja merkitys sanaston kehittämisessä: lukumummit ja -vaarit lukemassa kahdestaan S2-oppilaiden kanssa* tutkinut saman hankkeen edellistä vaihetta, josta lukutoimintaa on kehitetty eteenpäin. Kilposen tutkimuksessa on tutkittu S2-oppilaiden sanaston kehittymistä kaunokirjallisuuden lukemisen ja luettavaan kirjaan keskittymisen kautta. Koehenkilöt olivat kielitaitotasoiltaan eritasoisia ja opiskelivat vuosiluokilla 2.–6. Kyseisessä tutkimuksessa oli myös verrokkiryhmä, joka koostui kahdeksasta S2-oppilaasta, jolle opettaja luki kirjaa ryhmänä. Verrokkiryhmän toiminnasta puuttui siis kahdenkeskinen vuorovaikutus. Tutkimuksessa todettiin, että koeryhmä paransi tuloksiaan kaikissa tehtävissä lukuun ottamatta yhtä tehtävää, jonka kontrolliryhmä osasi paremmin. Tähän poikkeukseen vaikutti kontrolliryhmän parempi suomen kielen lähtötaitotasoa. Kilponen kritisoi *Palokunnan arvoitus* -kirjaa, koska uskontoon liittyvät kohdat aiheuttivat hankalia

keskusteluja ja kirja voi olla vanhimmille lapsille liian helppo ja vaikuttaa näin motivaatioon. Lukumummit ja -vaarit -toimintamalli toi jo sinällään positiivisia vaikutuksia toimintaan osallistuneille lapsille. Lapset kokivat esimerkiksi lukemisen mieluisampana ja saivat uuden erilaisen kosketuksen suomalaiseen kulttuuriin. (Kilponen 2016: 2, 82, 85.)

Essi Malinin pro gradu -tutkielmassa *Suomi toisena kielenä -oppijoiden sanaston kehittyminen taitotasolta toiselle siirryttäessä* (2012) on tutkittu suomi toisena kielenä -oppijoiden sanaston kehittymistä heidän omista teksteissään, tarkemmin sanaston rikkautta suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä. Käytetty aineisto oli tässä tutkimuksessa peräisin Cefling-hankkeesta, joten pääasiallisesti tarkasteltiin produktiivista sanastoa. Tutkimuksessa vertailtiin aikuisten ja lasten sanastoa sekä tekstilajin vaikutusta sanastoon. Aineistona oli sekä muodollisia että epämuodollisia tekstejä. Malin (2012: 64) havaitsi, että alemmilla kielitaitotasolla (A1 ja A2) sanaston on havaittu kehittyvän vähänlaisesti ja suuremman edistymisen tapahtuvan ylemmillä taitotasolla, kuten siirryttäessä taitotasolta B2 tasolle C1. Aikuisten Yleisten kielitutkintojen (Yki-tutkinto) kirjoitelmat olivat sanastoltaan hieman rikkaampia ja monipuolisempia kuin koululaisten. Tutkimuksessa havaittiin, että Yki-tutkintoja arvioidaan kriittisemmin ja kaikkein yleisimpien käytössä olleiden lekseemien määrä väheni, mitä korkeammalle taitotasolle noustiin. Tämä tarkoittaa siis sitä, että alettiin käyttää kielen harvinaisempaa sanastoa. (Malin 2012: 5, 13, 64–65.)

Tutkimuksessani olevaan dialogisen kielikäsitteilyn teoriaan liittyviä verrokkitutkimuksia ovat esimerkiksi Minna Sunin väitöskirja (2008) *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa* ja Theresa A. Robertsin tutkimus (2008) *Home Storybook Reading in Primary or Second Language With Preschool Children: Evidence of Equal Effectiveness for Second-Language Vocabulary Acquisition*. Väitöskirjassaan Suni on tutkinut, miten maahanmuuttajat oppivat suomen kieltä keskusteluvuorovaikutukseen osallistuessaan. Pitkittäistutkimuksessa on keskitytty kahden Suomeen asettuneen vietnamlaisentyisen aikuisen miehen vuorovaikutuksesta oppimiseen ja nauhoitetuista keskusteluista havaittuihin ymmärtämisongelmiin kielenoppijan ja äidinkieleltään suomenkielisen puhujan välillä. Suni on tutkimuksessaan kiinnittänyt eniten huomiota toistoon, jota käytetään usein kielenoppimisen keinona. Tuloksien mukaan toiston havaittiin olevan moninaista ja usein tapahtuvaa. Sitä voitiin käyttää omaan tai toisen sanoman toistamiseen, sillä voitiin kertoa ongelmasta ja osoittaa yhteisymmärrystä. Yleensä siinä ilmeni myös muokkauksia. Toistamisella on siis tärkeä rooli merkitysneuvotteluissa. Toisto on tavoitteellista toimintaa, joka liittyy selkeästi kielenoppimiseen. Sitä voidaan kuvata esimerkiksi dialogisesti appropriaationa eli vähittäisenä haltuun ottamisena. (Sunni 2008: 11–12, 199–201.)

Roberts on tutkinut, kuinka 44 esikoululaista omaksuu englannin kieltä lukemalla satukirjoja kotonaan. Tutkimushenkilöiden äidinkieli on joko hmong, espanja tai englanti. Yhdistävänä tekijänä

heillä on heikko sosioekonominen asema. Ensimmäiset kuusi viikkoa puolet luki kirjoja äidinkielellään ja puolet samoja kirjoja englanniksi. Viikoilla 7–12 lapset saivat itse valita, millä kielellä kirjoja luetaan. Kirjoja oli siis kaiken kaikkiaan kaksitoista, ja niihin tutustuttiin etukäteen. Sanaston kehittymistä tutkittiin testaamalla osaamista ennen lukemista, lukemisen jälkeen ja esikoulussa olleen tutustumisen jälkeen. Testaamisen tapoina olivat muun muassa piilotettujen tavaroiden muistaminen, kysymykset ja esineiden tunnistaminen kuvasta. Keskimääräinen tulos parani 33 prosentista 60 prosenttiin kysytyistä sanoista. Tutkimuksen tuloksien valossa lukeminen edistää tehokkaasti kielenoppimista ja sanaston omaksumista ainakin silloin, jos kielitaitotasoa on alhainen. (Roberts 2008: 103, 107-110, 123-124.)

### **1.3 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoitteet**

Tutkimuksessani tutkimuskysymykset ovat tarkentuneet sanaston hallinnan ympärille. Siinä huomioidaan kuitenkin myös tapa, jolla sanaston on mahdollista kehittyä. Dialogisuudella on suuri rooli, koska NMI:n hanke perustuu vuorovaikutteiseen työskentelymetodiin. Pysin huomioimaan lisäksi sanaston omaksumiseen vaikuttavat tekijät, joita ovat esimerkiksi sanan omaksumista helpottavat tekijät, kuten sanan frekvenssi eli esiintymistiheys. Täten tutkimuskysymyksinä ovat:

1. Kehittykö sanaston hallinta alku- ja loppumittauksissa mitattuna?
2. Miten lukutilanteiden dialogisuus tukee sanaston kehittymistä?

Näiden kysymysten avulla siis tarkastellaan, muuttuuko sanaston hallinta ja vaikuttaako dialogisuus sanaston hallintaan. Kirjan lukemisen ja keskustelun voidaan olettaa vahvistavan sanaston omaksumista, koska siinä tapahtuu toistoa, joka on Sunin (2008: 200) väitöskirjassa todettu toimivaksi. Robertsin (2008: 124) tutkimuksessa kirjan lukemisen todetaan olevan hyödyllistä, ja Hongon (2013: 408) väitöskirja toteaa lukemisen lisäksi kielenkäytön vahvistavan sanavarastoa. Edellä mainittujen tutkimusten perusteella on perusteltua tutkia sanaston omaksumista myös lukemisinterventiossa.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, onko lukutoiminnan malli kannattava sanaston hallinnallisesta näkökulmasta. Tutkin siis, omaksuuko ja oppiiko lapsi sanastoa lukutoiminnan ansiosta. Selvitän tutkimuksessa samalla yleisesti, onko lukeminen oppimisen näkökulmasta hyödyllistä. Myös dialogisuuden vaikutus oppimiseen huomioidaan.

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tutkimukseni teoreettisena viitekehysenä on käyttöpohjainen kielenoppiminen, koska tutkittavassa kehittämishankkeessa oppimisen on tarkoitus tapahtua kieltä lukemalla eli kieltä käyttämällä. Pääteorian ohessa tutkimuksessani on relevanttia hyödyntää sanaston omaksumisen ja dialogisen kielikäsitteiden teoriaa, koska kielitaito rakentuu sosiokonstruktivistisen kielenoppimisen näkemyksen mukaan vuorovaikutuksessa. Tutkimuksessani keskeisimpiä lähteitä käyttöpohjaisesta kielenoppimisesta ovat Tomasellon teos *Constructing a Language – A Usage-Based Theory of Language Acquisition* (2003), jossa keskeisintä on juuri käyttöpohjainen kielenoppiminen, ja Lourdes Ortegán ja Andrea E. Tylerin (2016) toimittaman teoksen johdanto, jonka he myös ovat kirjoittaneet. Dialogisen kielikäsitteiden päälähteinä ovat Mika Lähteenmäen artikkeli *Dialoginen näkökulma kieleen* (2002) ja jo mainittu Minna Sunin (2008) väitöskirja.

### 2.1 Lapsen kehityksen yhteys kielelliseen kehitykseen

Lapsi oppii kieltä suurimmaksi osaksi omasta elinympäristöstään. Kielen konventioiden, sanojen, ilmausten ja konstruktioiden oppiminen tapahtuu lapsen oman kehityksen yhteydessä, mutta se vaatii aktiivista kielenkäyttöympäristöä. Haastavinta lienee kuitenkin omaksua kielenkäyttöön liittyvät rajoitukset, jotka vaativat myös eniten käyttökokemusta. Kielen omaksuminen vie vuosia ja edellyttää päivittäistä vuorovaikutusta muiden kielenkäyttäjien kanssa. Siksi on loogista, että ensimmäiset opitut sanat ovat yleensä aikuisen puheesta omaksuttuja eri sanaluokkien tyyppiesimerkkejä. Myöhemmin lapsen kehittyessä monimuotoisten kielenkäyttöympäristöjen merkitys kielenoppimiselle kasvaa. (Tomasello 2003: 1–4, 45.)

Lapsen kieli kehittyy edellä kuvatun pikkulapsivaiheen jälkeen niin, että ensin puheen ymmärtää vain nimenomaisessa tilanteessa ja sen jälkeen tilanteesta ja kontekstista riippumattomassa tilanteessa. Kun lapsi aloittaa koulun, äidinkielen kieliopin perusrakenteet ovat hallussa, sanasto laajenee ja sanojen merkitykset kasvavat. Pääasiallisesti osaaminen on kuitenkin noin seitsemänvuotiailla jo hyvää. Koulun aloitusvaiheessa selitykset ovat konkreettisia, mutta noin kymmenvuotiaana ne alkavat kuvaannollistua. Tällöin esimerkiksi sanojen *mukiinmenevä* ja *päähänpisto* selittäminen tuottaa koulunajoittajalle haasteita. Kielellisen päättelyn kehittyminen jatkuu kouluikäisillä muun muassa tarkoitteen ja sanan erottamisessa ja synonyymisuuden tunnistamisessa. Koulun myötä lapsi oppii myös uusia rekistereitä niin puhuttuun kuin kirjoitettuunkin kieleen. (Leiwo 1987: 105–107, 111–118.) Vaikka kielenoppimisen vaiheille määritellään ikäkausia, on muistettava sen olevan elinikäinen prosessi (Tarnanen 2010).



## 2.2 Käyttöpohjaisen kielenomaksumisen teoria ja sanaston omaksuminen

Kun lapsi alkaa oppia kieltä, se onnistuu ilman muodollista opetusta ja tietoista kieliopin opiskelua. Lapsella on luonnollinen kyky oppia kieliä tehokkaasti. Toisaalta myös aikuisten kielenomaksumisessa voidaan havaita samoja piirteitä: kielenoppiminen on mahdollista ilman muodollista opetusta. Näiden huomioiden perusteella kielenomaksumisen teoria voidaan nähdä relevanttina ja esimerkiksi Tomasellon (2003: 6) mukaan jopa käänteentekevä. **Käyttöpohjaisen kielenomaksumisen** teorian (*usage-based theory*) haaste on käsitteiden vakiinnuttaminen samanlaisiksi kielenkäyttäjien keskuudessa, jotta vuorovaikutus onnistuu. Lapsen täytyy siis oppia kulttuuriset taidot ja tavat. (Tomasello 2003: 3–4; Ortega & Tyler 2016: 1.)

Tomasellon mukaan (2003: 4) kielen omaksumiseen kuuluvat varsinaisen kielenaineuksen lisäksi kommunikaation tavat, jotka puolestaan liittyvät myös laajempaan vuorovaikutuskulttuuriin ilmeiseen, eleiseen, katseiseen ja prosodisine piirteineen. Ympäristö vaikuttaa kielen omaksumiseen esimerkiksi siten, että yhteisön positiivinen suhtautuminen puheeseen voi rohkaista kielenkäyttäjää. Kielen voisi siis sanoa kehittyvän käyttämällä. Tähän liittyy Hongon (2013: 408) tavoin havainto S2-oppijoiden kielenkäyttöaktiivisuudesta ja kielitaidosta, jotka ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa. Myös toisto tehostaa kielen omaksumista vuorovaikutustilanteissa, kuten esimerkiksi Suni (2008: 200) on väitöstudiumuksessaan havainnut. Esimerkkien avulla oppiminen on yleisesti mieluisampaa kuin sääntöjen opettelu, mutta on huomioitava, että ihmiset oppivat eri tavoin ja myös kokemukset oppimisesta ovat yksilöllisiä. (Ortega & Tyler 2016: 11.) Käyttöpohjaisuuteen esimerkkien avulla oppiminen soveltuu hyvin ja funktionaalisen oppimiskäsityksen mukaan se on myös suotuisampaa, sillä sääntöjen opettelusta teoriassa ei ole kyse, ainakaan suoranaisesti, vaikka tietenkin säännöt sisältyvät kieleen. Käyttöpohjaista kielenoppimista tukee ajattelu siitä, että sääntöjä ei nosteta kielenoppimisen ensisijaiseksi opiskelun kohteeksi. (Aalto, Mustonen & Tukiainen 2009: 407–408.)

Kun käyttöpohjaisessa kielenoppimisessa keskitytään sanaston omaksumiseen, siihen liittyy omaksumista helpottavia tekijöitä. Näitä ovat frekvenssi, säännöllisyys, spesifisyys ja distribuutio. Tärkeimpänä näistä on frekvenssi eli sanan esiintyvyyden tiheys. Kun sana toistuu usein, se kertaantuu mieleen yhä uudelleen, jolloin muistijälki vahvenee vahvenemistaan. Kielenomaksumisen tehokkuus toistumisen avulla on todettu myös Sunin (2008: 200) väitöskirjassa. Spesifisyydellä tarkoitetaan merkityksen tarkkuutta ja distribuutiolla jakautumista kielenkäyttöympäristöihin. (Honko 2013: 29.) Sanaston omaksumiseen vaikuttaa myös sanojen lausuttavuus, oikeinkirjoitus ja pituus. Lauferin (1997: 142–154) mukaan sanaston omaksumiseen haastetta lisäävät muun muassa seuraavat morfologiset tekijät: sanojen taivutus, johtaminen, samankaltaisuus ja kieliopilliset kategoriat. Semanttisia tekijöitä puolestaan ovat sanojen abstraktius, käytön spesifisyys, rekisterirajottuneisuus

ja idiomaattisuus eli idiomit ja monitarkoitteiset sanat (polysemia ja homonymia). (Laufer 1997: 142–154.)

Sanan osaamiseen kuuluu monen ulottuvuuden hallitseminen. Siksi tässä tutkimuksessa puhutaan sanastollisen osaamisen lisääntymisestä, sanan osaamisen sijaan. Sanan kolme pääulottuvuutta ovat muoto, merkitys/tarkoitus ja käyttö, mutta kaikki mainitut sisältävät vielä tarkempia osaamisen määrittelijöitä, joihin kuuluu kaksi ulottuvuutta: reseptiivinen ja produktiivinen. Reseptiivisellä sanaston hallinnalla tarkoitetaan sellaista sanaston osaamista, jossa pystyy ymmärtämään sanan kuultuna tai luettuna. Produktiivinen sanaston hallinta liittyy päinvastaisesti omaan tuottamiseen, eli kielenkäyttäjä tuottaa puhetta ja tekstiä. Sanan muodon osaamiseen kuuluvat muun muassa ääntäminen, kirjoittaminen, sanan osien tunnistamisen ja niiden merkityksellisyys ymmärrettävyyden kannalta. Sanan merkityksen osaamiseksi luetaan esimerkiksi tieto siitä, minkälaista tarkoitusta sanan muoto viestittää ja mitä muita sanoja käytetyn sanan tilalla voisi käyttää. Jos sanan käytön hallitsee, ymmärtää, mitä kielipiillisellä muodolla ilmaistaan, mitkä ovat sanan kollokaatit ja käytön rajoitukset. (Nation 2001: 23–27.)

## 2.3 Dialogisen kielikäsitteiden teoria

**Dialogisuus** määritellään niin, että kieli ei ole yksi yhtenäinen ja saumaton kokonaisuus, vaan sille on ominaista muuttuneisuus ja kerrostuneisuus. Se pitää muistaa erottaa arkisesta dialogi-käsitteestä, koska sillä ei tarkoiteta kahden ihmisen välistä keskustelua (Suni 2008: 21). Dialogisuuden tarkastelunäkökulmana on sosiolingvistiikka, joka tarkoittaa, että kieli vaihtelee ja vaihtelu liittyy sekä kielenkäytön aikaan että paikkaan. Yksittäisen kielen vaihtelusta voidaan puhua heteroglossiana, joka tarkoittaa kielen moninaisuutta, johon kuuluvat muun muassa murteet ja muut ideologiset kielet. Dialogisuuteen kuuluu lisäksi se, että jokainen kieli ja kielimuoto kertoo ideologisen position, jota kielenkäyttäjä viestittää valitsemillaan sanoillaan. Kielimuodolla voidaan siten kuulua johonkin ryhmään, mutta toisaalta myös erottautua. Keskinäisen ymmärryksen syntyminen ja kanssakäyminen on erottavan funktion takia vaikeaa. Kyseinen ilmiö aiheutuu kielen kerrostuneisuudesta. Dialogisuuteen kuuluu myös kielen ymmärtäminen sosiaalisena ilmiönä, koska sitä tarvitaan muun muassa siksi, että yhteisymmärrys syntyy vuorovaikutuksessa (Dufva 1992: 211–212). Tästä syystä dialogisuus on tärkeä osa tutkimusta: Dialogisuuden ensisijainen tarkastelun kohde on kieli sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä. Kieli on olennainen osa sosiaalista kanssakäymistä, ja näiden toisistaan erottaminen on mahdotonta. Tarvitaan siis aina konteksti, josta kieltä tarkastellaan

ja jota pystytään lähestymään toiminnan ja vuorovaikutuksellisuuden näkökulmasta. (Lähtenmäki 2002: 186–188, 198.)

Bahtinin mukaan (1986: 94) keskustelusta muodostuu eräänlainen ketju, jossa ilmaukset liittyvät niin edeltäviin kuin seuraaviinkin ilmauksiin ja niissä on mukana myös vastausten ennakkointia. Näin perustellaan myös sitä, että kuuntelija ei ole vuorovaikutuksen passiivinen osapuoli, vaan myös kuuntelijalta vaaditaan aktiivista osallistumista kuuntelemisen merkeissä (Bahtin 1986: 94). Esimerkiksi merkitysneuvottelua käytäessä molemmilta osapuolilta vaaditaan aktiivisuutta. **Merkitysneuvottelut** ovat keskustelujaksoja, joihin on toisen kielen tutkimuksessa keskitytty merkittävästi. Keskustelijat pyrkivät vuorovaikutuksessa saavuttamaan yhteisymmärryksen olennaisen ilmauksen merkityksestä, jotta keskustelua voidaan jatkaa. Merkitysneuvottelu on eräänlainen avain keskustelun jatkamiseen, sillä jos yhteisymmärrystä ei saavuteta, keskustelu voi jopa päättyä. Oppijan ja äidinkielen puhujan keskusteluissa merkitysneuvottelua esiintyy herkästi. Ymmärtämisiongelmiä voi syntyä muillakin, mutta näin käy harvemmin. Vuorovaikutuksen todistettu merkitys kielenoppimiseen on merkitysneuvottelujen tutkimuksen keskeisimpiä saavutuksia. (Suni 2008: 49–51, 65.) Aidon keskusteluaineiston analyysissä dialogisuus on kuitenkin vasta aloitteleva suuntaus (Hall, Vitanova & Marchenkova 2005: 1–2).

Kielenoppijan ja äidinkielen puhujan välillä tarvitaan tietoa ymmärryksen riittävydestä keskustelun käymiseen. Dialogisuus voi antaa tietoa ymmärryksen riittävydestä silloin, kun käyty keskustelu analysoidaan. Dialoginen näkemys puheen tuottamisesta ja ymmärtämisestä auttaa laajentamaan oppimisen näköalaa. Kielenoppija ei opi ainoastaan vuorovaikutuskumppanin tarjoamaa kieltä, vaan osallistumalla itse hän myös vaikuttaa keskustelukumppaniin. Tällöin kielenoppija myös oppii heidän yhteistyöstään. Oppijan tuotos on myös yhteistyötä, sillä hän vastaa johonkin keskustelukumppanin sanomaan. Dialogisuuden nimissä siis molemmat vaikuttavat ja ovat aktiivisia osallistujia, kuten edellä mainittu esimerkki kuuntelemisesta todentaa (Bahtin 1986: 94). Kielenoppijalle kaikki vastaantulevat kielelliset tarjonnat eivät ole affordansseja, vaan pelkästään ne, jotka kielenoppija kokee itselleen tarpeellisiksi. Affordanssi tarkoittaa molemminpuolista yksilön ja ympäristön ominaisuuden suhdetta. Kielenoppija ei opi ainoastaan sanoja ja laajenna sanavarastoaan, vaan hän oppii sanojen lisäksi eri tulkintoja ja käyttöyhteyksiä. (Suni 2008: 23–25.)

Dialogista kielikäsitystä voi lähestyä esimerkiksi koulutilanteen kautta: usein lukeminen luokassa toteutetaan niin, että opettaja lukee koko luokalle. Olisi kuitenkin kannattavampaa lukea pienemmälle ryhmälle, jolloin lukemisesta tulee entistä yhteistoiminnallisempaa ja aktivoivampaa. Näin lapsen kielellä on parempi mahdollisuus kehittyä. Lapsen tason ja oppimistavoitteiden mukaisesti voidaan edetä portaittain ja keskustella kirjassa esiintyvistä aiheista. (Flynn 2011: 9–11.)

## 3 AINEISTO JA MENETELMÄT

### 3.1 Aineiston esittely

Tutkimusaineiston on kerännyt ja käyttööni kandidaatintutkielmaa varten luovuttanut Niilo Mäki Instituutti. Aineisto koostuu kahdesta osiosta: sanaston hallintaa mittaavasta alku- ja loppumittauksesta sekä lukutuokionauhoituksista. Aineisto on kerätty nauhoittamalla lapsen ja lukumummin kahdenkeskiset lukutuokioiden sekä nauhoittamalla ja kirjoittamalla alku- ja loppumittausten vastaukset tietokoneelle. Omaksi tehtäväkseni jäi litteroida tutkimukseeni kuuluvan lapsi–lukumummi-parin lukutuokioiden nauhoitteista litteraatit, joita tulen hyödyntämään tutkimuksessani. Mittaukset on tehty lapselle hankkeen alussa ja lopussa. Näissä tilanteissa lapsi on ollut kaksin aikuisen kanssa ja häneltä on kyselyt erinäisiä kirjaan ja lukutoimintaan liittyviä kysymyksiä, joista pystytään muun muassa tutkimaan sanastohallintaa.

Pääaineisto on kaksiosainen, jotta tulokset ovat mahdollisimman kattavat. Sanastomittauksen avulla voi havainnoida sanaston hallinnan muutoksia, kun taas lukutuokioista pyritään havaitsemaan kohtia, joissa sanaston oppimista saattaa tapahtua. Erilaisista, mutta rajatuista, aineistoista pystytään tarkastelemaan erilaisia kohtia, joiden avulla tapaustutkimuksesta tulee monipuolinen.

#### 3.1.1 Alku- ja loppumittaus

Lapset ovat osallistuneet ennen lukutuokioiden alkua ja niiden loputtua alku- ja loppumittaukseen, joista aineistoni ensimmäinen osa koostuu. Alku- ja loppumittaus on samanlainen, ja siihen kuuluu kolme osaa: ensin on sanastomittaripaketti, johon kuuluu assosiaatiotehtäviä palosanastoon liittyvästä kuvasta ja yksittäisten sanojen määrittelyä, toisena osuutena tehdään haastattelu ja lopuksi kysellään lukemisesta. Ensin kirjataan oppilaan tiedot, jotta sekä alku- että loppumittausten vastaukset pystytään yhdistämään toisiinsa. Sen jälkeen lapsen kanssa kaksin oleva tutkija kertoo mittauksesta. Lasta pyydetään yrittämään parhaansa. Hänelle kerrotaan, että tehtävistä ei saa arvosanaa eikä vääriä vastauksia ole. Hän saa myös vastata ”en tiedä”. Tutkija lupaa opastaa, mutta ei anna vastauksia.

Tutkimuksessani analysoidaan ensimmäiseksi sanastomittaripaketin jälkimmäinen osa (liite 1). Lapselle näytetään sana, sanotaan se ääneen ja pyydetään kertomaan, mitä sana tarkoittaa. Selitettäviä sanoja on kahdeksan, ja ne ovat *palomies*, *liekki*, *palopäällikkö*, *savu*, *kirves*, *tikkaat*, *tulitikku* ja *paloturvallinen*. Kun sanan tarkoituksen on selittänyt, lasta pyydetään kertomaan lause, jossa selitetty sana esiintyy. Jokaisen sanan kohdalla voidaan siis odottaa vähintään kahta virkettä: sanan selitystä ja itse muodostettua lausetta. Kun sanaston hallintaa testataan alussa ja lopussa tiettyjen sanojen osalta, saadaan pieni ja tarkka otanta, josta voidaan seurata mahdollisia sanaston hallinnan muutoksia.

En hyödynnä tutkimuksessa muita mittauksen osia, mutta esittelen ne kuitenkin kokonaiskuvan muodostamiseksi lyhyesti. Sanastomittaripaketin ensimmäisessä osassa on lasta pyydetty kertomaan palokuntaan liittyviä sanoja ilman kuvaa ja sen jälkeen paloaiheisen kuvan kanssa, jota on rajattu eri tavoin. Sen jälkeen häntä on pyydetty muodostamaan kuvasta neljä virkettä. Lisäksi NMI:n mittaukseen kuuluu kaksi muuta osiota: haastattelu motivaatiosta ja suomen kielellä ja äidinkielellä lukemisesta sekä lukemisen useus ja mieluisuus -kysely, joiden tuloksia ei ole sisällytetty tähän tutkimukseen, koska ne eivät koske sanaston hallintaa.

On huomioitava, että Niilo Mäki Instituutilta saaduissa lapsen alku- ja loppumittausten vastauksissa litterointia ei ole tehty sanatarkasti, vaan ne on muutettu puhekielisestä muodosta kirjakieliseen muotoon. Esimerkiksi *yks palomies* on muutettu muotoon *yksi palomies*. NMI pyrkii alku- ja loppumittauksessa selvittämään, mitkä ovat lukutoiminnan hyödyt niin lukemisen edistämisessä kuin sanaston hallinnassakin.

### 3.1.2 Keskusteluaineisto

Toinen aineiston osa sisältää lapsen ja lukumummin yhteisten puolen tunnin lukutuokioiden nauhoitteet ja niistä tehdyt litteraatit, jotka siis teen itse. Litteraatteja on kokonaisuudessaan yhdeksän, sillä lukutuokiosta yksi on epäonnistunut teknisen ongelman vuoksi, koska nauhuri ei nauhoittanutkaan lukutuokiota. Litteraatteja on yhteensä 55 sivua (Arial, fontti 11 ja riviväli 1,15). Kahdeksassa tuokiossa luetaan kirjaa, mutta viimeisessä käsitellään kirjaa muun muassa kuvien kautta, sillä lapsi ja lukumummi ovat saaneet kirjan luettua jo kokonaan. Periaatteessa on ajateltu, että joka kerralla luetaan yksi kirjan kappale, joten tämä viimeinen lukutuokio on lapsella ja lukumummilla siihen nähden poikkeava. He kuitenkin keskittyvät edelleen luettuun kirjaan, jolloin on mahdollista saada haluttua materiaalia, eli sanoista keskustelua, tutkimukseeni.

Vaikka lukutuokiot eivät ole niin tarkkarakenteisia kuin alku- ja loppumittaukset, ne rakentuvat yleensä samalla tavalla. Ensin vaihdetaan kuulumisia lyhyesti, minkä jälkeen aletaan lukea kirjaa. Joskus kirjan luku keskeytyy aiheeseen kuulumattomalla keskustelulla, mutta nämä ovat lyhyitä, enintään muutaman minuutin keskusteluja lukutuokion kokonaispituuteen, eli puoleen tuntiin, nähden. Kirjan lukemisen aikana lukumummi kysyy, varsinkin ensimmäisissä lukutuokioiden, onko lapsi ymmärtänyt tekstin. Tilanne saattaa olla myös niin, että lapsi kysyy, jos hän ei ole ymmärtänyt jotakin sanaa. Joskus lapsi toistaa lukumummin mallin. Lukumummi selittää lapselle NMI:lta saamiensa sananselitystekniikoiden mukaan ja pyrkii nostamaan sanoja esimerkiksi kuvien kautta uudelleen keskusteluun. Lukumummi ja lapsi lukevat vuorotellen yhden lauseen. Lopussa lapsi saa palkkana luku-urakasta ja ulkoisen motivaation lisääjänä tarran.

### 3.1.3 Tutkimushenkilöistä ja muuta huomioitavaa aineistosta

Päätutkimushenkilönä on äidinkieleltään venäjänkielinen lapsi. Hän on asunut Suomessa hankkeen alettua noin viisi vuotta ja on alakoulussa kolmannella luokalla. Opettajan kielitaitotasearvioinnin mukaan lapsella on hankkeen koehenkilöistä heikoin produktiivinen osaaminen, mutta reseptiivisen osaamisen osalta hän on pärjännyt muihin koehenkilöihin nähden keskitasoisesti. Kielitaitotasearviointi on siis lapsen luokanopettajan arkihavaintojen perusteella tekemä arviointi lapsen kielitaitotasosta. Lomakkeeseen sisältyvät osiot kirjoittaminen, kuullun ymmärtäminen, luetun ymmärtäminen ja puhuminen, ja se perustuu Opetushallituksen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) liitteeseen, joka on suomi toisena kielenä -oppijoiden kielitaidon tason kuvausasteikko.

Tutkimukseni kannalta on kiinnostavaa tarkastella ensisijaisesti lapsen sanaston mahdollista kehittymistä, mutta myös lukumummilla on tärkeä ja merkittävä rooli kielen kehittämisessä. Lukumummeille ja -vaareille on pidetty NMI:lla perehdytystilaisuus, jossa on käsitelty sananselitystekniikoita, lukutekniikoita ja selkokieltä, joita heidän tulisi käyttää lukutuokiossa ja joiden avulla heidän olisi tarkoitus tukea lapsen kielenoppimista. Heille on jaettu myös paperisena ”Lukumummin ja -vaarin opas”, jossa on tietoa sanastotekniikoista, lukutuokioiden käytännöistä ja pulmatilanteista. Tutkimuksessani oleva lukumummi on ollut mukana kyseisessä lukutoiminnassa aiemminkin kuin vain syksyllä 2016 järjestetyssä toiminnassa, josta tutkimukseni aineisto tulee.

Tutkimuksessa täytyy muistaa, että kielitaidon lisäksi lukuisat muut tekijät vaikuttavat testisuoriutumiseen: Lapsi voi olla ujo, mikä vaikuttaa esimerkiksi sanoista kyselemisen aktiivisuuteen. Päivissäkin voi olla eroja. Osallistumisaktiivisuus voi vaikuttaa sanojen oppimiseen, jos lapsi ei kysy itselleen vieraille sanalle merkitystä. Lapsi oppii sanoja koko ajan myös lukutoiminnan ulkopuolella, joten kaikkea ei välttämättä opita lukutoiminnasta. Kirjassa käsiteltävät aiheet voivat alkaa kiinnostaa muutenkin, jolloin aiheesta halutaan tietää lisää ja opitaan samalla. Huomioitavaa on sekin, että kielitaidon lisääntyessä puheen määrä ei välttämättä lisäännä, vaan esimerkiksi lauserakenteet kompleksistuvat ja sanat tarkentuvat selittelyn loppuessa (Pajunen 2012: 7, 9, 14, 16–18).

## 3.2 Laadullinen analyysi analyysimenetelmänä

Aineiston analyysissä hyödynnetään laadullisia menetelmiä. Perusanalyysimenetelmänä on sisällönanalyysi, joka on tekstianalyysiä dokumentista. Puhe ja keskustelukin ovat dokumentteja, kun ne muutetaan kirjalliseen muotoon. Päätelyn logiikkana tutkimuksessa on teoriaohjaava analyysi (abduktiivinen päättely), joka tarkoittaa teorian, aikaisempien havaintojen ja tiedon ohjaavan

tutkimusta, kun valitaan analysoitavia kohtia. Analyysin kohteen on oltava hyvin rajattu, sillä aineistosta voi löytyä paljon tutkimuksen kohteita. Vastapainoksi analyysissä kerrotaan kaikki löytyneet huomiot. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 91–92, 95–97, 99, 103–104, 117.) Laadullisen menetelmän käyttäminen sopii aineistoon, ja sen avulla on mahdollista saada kattavia tutkimustuloksia. Kvantitatiiviset menetelmät eivät sovi tutkimukseen, koska tapaustutkimuksessa ei ole riittävästi tarkasteltavaa materiaalia.

Analyysissä tarkkaillaan sitä, muuttuvatko lapsen sanalliset taidot, ja jos ne muuttuvat, voidaanko kehittymistä tukevia tilanteita löytää lukutuokioista. Sanastotestin vastauksista on huomioitava, että vastausta on haastava arvioida, koska sana voidaan selittää eri tavoin. Siksi on ymmärrettävä, että oikeaksi tulkitseminen on liukuma. Kun virkkeestä käy ilmi, että lapsi on kertonut, mitä sanalla tehdään tai mitä sana tekee ja millainen sana on, vastaus voidaan tulkita ymmärrettäväksi ja jopa täsmälliseksi. Sanan kokonaan osaamisesta ei voida kuitenkaan puhua, sillä siihen kuuluu esimerkiksi sanan kirjoitettu ja puhuttu muoto, semanttinen ja pragmaattinen luonne, suhde muihin sanoihin ja yleisimmät kollokaatit (Laufer 1997: 141). Tarkemmin ottaen tutkimus noudattaa seuraavaa analyysikehikkoa, jonka pohjalta pyritään saamaan kokonaisvaltainen käsitys sanaston hallinnan muutoksista ja siihen liittyvistä osatekijöistä:

- 1) alku- ja loppumittauksien tuloksista
- 2) edellisten perusteella havaintoja litteraateista, eli keskusteluja, joissa näkyy neuvottelu mittauksista olevista sanoista
- 3) muita sanaston omaksumisesta kertovia tai sitä tukevia kohtia vuorovaikutustilanteista, esimerkiksi kohtia, joissa lapsi kysyy sanasta tai aikuinen selittää tai lapsi alkaa toistaa aikuisen antamaa mallia.

Tutkimus sivuaa myös keskustelunanalyysiä. Sen mukaan keskustelu ja vuorovaikutus eivät ole sattumaa eivätkä epäjärjestystä, vaan järjestynyttä toimintaa, johon keskustelukumppanit yhdessä vaikuttavat ja osallistuvat. Analyysissä kiinnitetään huomiota puheella rakennettuihin merkityksiin ja vuorovaikutuksen muodostumiseen keskustelun säännöistä ja neuvotteluista. Kun aineistona käytetään aitoja keskustelutilanteita, pyritään selvittämään, miten ihmiset käyttävät kieltä ”oikeasti” ja ilman tutkijan ohjailua. Keskiössä ovat yhteistoiminnallisuus ja merkityksistä neuvottelemine yhteistyössä. Keskustelunanalyysissä huomioidaan myös non-verbaalinen viestintä, yskimiset, nauramiset ja mutinat. On huomioitava myös keskustelun jaksottuneisuus, vuorottelu ja korjaukset. Litteroinnin tavoitteena on tuottaa analysoitavaksi mahdollisimman tarkka ja aitoa tilannetta kuvaava puhe ja vuorovaikutus kirjalliseen muotoon. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

## 4 ANALYYSI

Analyysi on kolmiportainen. Aluksi tarkastellaan alku- ja loppumittausten tuloksia. Näiden jälkeen siirrytään siihen, onko litteraateista havaittavissa neuvottelua alku- ja loppumittausten sanastomittarion sanoista, jolloin dialogisen kielikäsitteiden teoria on mukana tuloksin. Viimeisenä portaina tarkastellaan litteraateista palosaston osalta sanaston omaksumisesta kertovia tai sitä tukevia kohtia. Dialogisuuden teoria näkyy siis kahdessa jälkimmäisessä analyysikehikon osassa. Käyttöpohjaisen kielenoppimisen teoria puolestaan on läsnä koko ajan.

### 4.1 Alku ja loppumittausten tehtävien tulokset

Lapsen yhtenä tehtävänä on ollut selittää alku- ja loppumittauksissa kahdeksan palosastoon kuuluvaa sanaa, jotka ovat *palomies*, *liekki*, *palopäällikkö*, *savu*, *kirves*, *tikkaat*, *tulitikku* ja *paloturvallinen*. Analyysin ensimmäisessä osassa keskitytään siihen, mitä lapsi on vastannut sananselityskysymyksiin alku- ja loppumittauksessa. Näin saadaan ensimmäinen katsaus siihen, onko lukemisella ollut mahdollista merkitystä sanaston hallintaan. Lapsen tulisi ensimmäisessä virkkeessä kertoa, mitä sana tarkoittaa, ja sen jälkeen käyttää sanaa vapaasti muodostamassa lauseessaan.

Alkumittauksissa lapsi on vastannut vain yhteen sanaan ymmärrettävästi. Kyseessä on sana *palomies*, jonka hän selittää seuraavalla tavalla: ”Se on mies, mikä auttaa ihmisiä ja laittaa tulen pois. Palomies meni auttamaan ihmisiä.” Muiden sanojen kohdalla lapsen voi huomata yrittäneen selittää vastauksia verbaalisesti, mutta niissä ei ole tarvittavaa informaatiota. Esimerkiksi sanat *palopäällikkö* ja *kirves* hän selittää seuraavasti: ”Palopäällikkö laittaa palomiehet päälle. Palomiehet ovat laittaneet päällikkö, palopäällikkö” ja ”Palomiehet menevät kirveksen kanssa. Palomiehet olivat kirveksen kanssa”. Virkkeet ovat informatiivisesti köyhiä, koska sanan kuvaus puuttuu. Lapselle vieraasta sanamuodosta kertoo taivutus ”kirveksen”. Lapsi suosii transitiiivilauseita, joista esimerkkejä esiintyy muun muassa sanojen *tulitikku* ja *paloturvallinen* kohdalla: ”Ihmisillä oli tulitikku. Ihminen näytti tulitikun” ja ”Ihmisellä oli paloturvallinen vaate. Yksi ihminen löysi paloturvallinen vaate”. Ainoastaan sanoihin *tikkaat* ja *savu* lapsi on vastannut: ”En tiiä.” Lapsi on vastannut siis alkumittauksessa yhteen sanaan (*palomies*) kahdeksasta ymmärrettävästi.

Loppumittauksissa lapsi on vastannut kahdeksasta sanasta kuuteen ymmärrettävästi. Hän on myös ollut monisanaisempi, mutta se ei välttämättä selity sanavaraston laajenemisella, vaan toisella mittauksella tilanne on voinut olla tutumpi ja turvallisempi. *Savu*-sanan hän muistaa ilmeisesti kirjassa esiintyneestä *savusukeltaja*-sanasta (ks. alaluku 4.2.2), mutta vastauksessaan hän miettii



useaa vaihtoehtoa, mikä havainnollistaa sitä, että sanan oppiminen ei ole kertaluonteinen ilmiö. Epäröintiä on havaittavissa esimerkiksi *kirves*-sanana selityksessä: ”En...onkse kirves on terävä, sillä hakataan puita. Se on puukäsityöluokasa. Palomiehillä oli kirves.” En tiedä, kuuluuko kirves puukäsityöluokan varustukseen, mutta siitä ja epäröinnistä huolimatta vastaus on kattava. *Savun* lisäksi lapsi yhdistää sanan *palopäällikkö* vastauksessaan suoraan *Palokunnan arvoitus* -kirjaan. Vaikka sana *paloturvallinen* on sanastotestin sanoista haastavimpia, lapsen vastaus kertoo hänen ymmärtäneen sanan: ”Että niinku, että suojautuu palosta. Ihmisen pitää tehdä paloturvallinen.” Vastausta olisi voinut täsmentää mainitsemalla esimerkiksi keskustelua herättäneen palohälyttimen. *Palomies*-sanana selitys on ollut oikeaksi tulkittava jo alkumittauksessa, mutta se on tarkentunut mielenkiintoisesti loppumittaukseen mennessä. *Palomies*-sanaan liittyviä vastauksia ja keskustelua käsitellään luvussa 4.2.2. *Liekki* on sanoista ainut, johon lapsi vain toteaa: ”En mä tiedä. Liekki tarkoittaa liekki.” Vastauksessa voi olla kyse tietämättömyydestä tai hankaluudesta selittää sana.

Lapsen ymmärrettävästi ja täsmällisesti vastattujen kohtien määrä siis lisääntyy selkeästi loppumittauksissa, ja vastauksissa on havaittavissa kehittymistä. Lukutuokioiden jälkeen lapsi selittää ymmärrettävästi sanat *palomies*, *palopäällikkö*, *kirves*, *tikkaat*, *tulitikku* ja *paloturvallinen*. *Savu*-sanasta hän antaa täsmällisenkin määrittelyn, mutta ei osaa päättää omista vaihtoehdoistaan oikeaa. Käyttöpohjaisen kielenomaksumisen mukaan kielenkäyttö edistää omaksumista (Tomasello 2003: 4). Hongon (2013: 408) väitöskirja tukee todettua, sillä hän on havainnut kielitaidon paranevan kieltä käyttämällä.

## 4.2 Neuvottelua lukutuokioissa sanastotestin sanoista

Analyysin toisessa osiossa tarkastellaan alku- ja loppumittauksissa kysytyjen sanojen ilmentymistä lukutuokioissa. Tämä siksi, että niissä vuorovaikutustilanteissa, joissa sana on esiintynyt, on voinut olla vaikutusta näiden sanojen oppimiseen. Huomioin myös sanat, joita lapsi ei ole osannut, jotta saadaan tietää, onko niihin kiinnitetty lukutuokioiden aikana huomiota. Pääpaino on kuitenkin vuorovaikutuksellisissa tilanteissa ja opituissa sanoissa. Sanoja on haettu sanavartaloiden perusteella lukutuokioiden litteraateista etsi-komennon avulla, jotta on saatu selville sanaa koskevien keskustelujen esiintyvyys lukutuokiassa. *Palopäällikköstä* on keskusteltu litteraateissa eniten: neljästi. Sen jälkeen eniten, eli kahdesti, on kiinnitetty huomiota *tulitikkuihin*. *Palomiehestä*, *kirveestä* ja *paloturvallisuudesta* on jokaisesta keskusteltu kerran. Sanoista *tikkaat*, *liekki* ja *savu* lapsi ja lukumummi eivät ole keskustelleet kertaakaan, pois lukien sana *savu* osana yhdyssanaa

*savusukeltaja*, jota lapsi käyttää loppumittauksen sananselitystehtävässä. Lukumummi nostaa sanoja keskusteluun enemmän kuin lapsi, mutta muutaman kerran lapsi kysyy ja toistaa.

#### 4.2.1 Lukutuokioissa usein neuvotellut sanat

Testatuista sanoista *palopäällikkö* on noussut eniten esiin lukutuokioiden keskusteluissa. Ensimmäisessä lukutuokiassa lukumummi kertoo lapselle ensin poliisimestarista, poliisien pomosta, ja sen jälkeen mainitsee ensikertaa sanan *palopäällikkö*. Lapselle ei ole kuitenkaan jäänyt ensimmäiseltä lukutuokiolta mieleen sana *palopäällikkö*, sillä hän nimeää tämän etunimellä *Jarmo* (esimerkki 1). Lukumummi jatkaa selittämällä, että kyse on palopäälliköstä eli palomiehien pomosta. Toisessa esimerkissä lapsi osaa nimetä palopäällikön kuvasta ”palomiehien pomoksi”, mutta ei vielä käydyt itse sanaa *palopäällikkö*. Kolmessa keskustelusta neljästä lapsi selittää *palopäällikkö*-sanana käyttämällä selityksessä käsitettä *pomo*. Neljännessä ja viimeisessä keskustelussa pomoa ei enää mainita, vaan lukumummi toistaa: ”Jarmo oli se palopäällikkö”, kun lapsi lukee sen kirjasta.

##### Esimerkki 1. Palopäällikkö (2. lukutuokio).

- 01 Mummi: Juu se mikäs se pomo oli,  
 02 Lapsi: **Jarmo**  
 03 Mummi: Ni öh juu hyvä et muistat nimenki mut se virallinen niiku titteli sil on palopäällikkö eli pomo.  
 04 Johtaja – –

##### Esimerkki 2. Palopäällikkö (3. lukutuokio).

- 01 Mummi: Aiiva? Hyvä? Näin on ja sitte tällä sivulla on vielä nämä muistatko mitä tämä mies tekee?  
 02 Lapsi: Öö se on öö **palomiehin pomo**  
 03 Mummi: Joo? Palopäällikkö ja tämä on?

Lapsi ei ole alkumittauksessa selittänyt sanaa *tulitikku* ymmärrettävästi. Hän on vastannut: ”Ihmisillä oli tulitikku. Ihminen näytti tulitikun.” Kun esimerkissä 3 lukumummi sanoo toteavaan sävyyn: ”Mm no tulitikun sinä varmasti tiedät”, lapsi vastaa: ”Joo!” Lapsen alkumittauksen ja lukumummin esittämän kysymyksen vastaukset ovat siis ristiriidassa, eikä varmuutta sanan ymmärtämisestä ole. Esimerkistä 4 kuitenkin varmentuu, että lapsi ymmärtää, mitä tulitikulla tehdään, kun hän vastaa lukumummin kysymykseen käyttämällä itse sanaa *tulitikku* luontevassa kontekstissa. Loppumittauksessa lapsi osaa selittää *tulitikun* täsmällisemmin kertoen, mitä tulitikulla voi tehdä: ”Tulitikku on vaarallinen, lapset eivät saa sillä leikkiä, tulitikussa on vaarallinen, koska sillä voi tehdä tulen. (sitten jotakin metsästä) Tulitikku on vaarallinen.”

##### Esimerkki 3. Tulitikku (2. lukutuokio).

- 01 Mummi: Mm no **tulitikun sinä varmasti tiedät**  
 02 Lapsi: Joo?

##### Esimerkki 4. Tulitikku (3. lukutuokio).

- 01 Mummi: Nonniinpä, ja se on vähä ihmeellistä että se on syttyä palamaa, mikäköhän sen on sytyttäny  
 02 palamaa

- 03 Lapsi: **Varmasti joku tulitikku.**  
 04 Mummi: Joo? Mut ne väittivät nää että eivät he oo tulitikkuja käyttäneet, että oliskohan se öljy jotenki  
 05 syttyny

#### 4.2.2 Muut lukutuokioissa neuvotellut sanat

*Palomies*-sanana lapsi on osannut sekä alku- että loppumittauksissa. Lukumummi kertoo viidennellä lukutuokiolla (esimerkki 5), että palomies voi olla myös nainen, minkä vuoksi nimitys *palomies* on osin harhaanjohtava. Tämä on saattanut vaikuttaa siihen, että lapsen loppumittauksen vastaus on muuttunut muodosta ”Se on mies, mikä auttaa ihmisiä ja laittaa tulen pois” muotoon ”se, kuka pelastaa ihmisiä”, joka ei sisällä enää luokittelua naiseksi tai mieheksi. Vastaus on ansiokas, koska lapsi on osannut selittää palomiehen tyypillistä toimintaa, orientoitunut sanastomittaukseen käyttämällä sanaa ”sana” ja palannut kuitenkin itse muodostettavassa lauseessa takaisin sadun maailmaan.

Esimerkki 5. *Palomies* (5. lukutuokio).

- 01 Lapsi: Mä luulin et se [sukeltaja] oli **mies**,  
 02 Mummi: Niin mut se ei ollukkaa?  
 03 Lapsi: Odottakaa vähän. Mutta tossa se näyttää  
 04 Mummi: **Ne on piirretty vähä sillai et niitä ei heti huomaa et**  
 05 Lapsi: Nii  
 06 Mummi: Onks se mies vai nainen ja ku sil on toi visiiri tässä ja suoja-puku ni kylhän se tossa lukee että  
 07 Lapsi: Eeva  
 08 Mummi: Eeva savusukeltaja. Juu tää on (yskäisee) Sara tää tarjoilija ja tuota tosiaan Lasse ja Maija istuu  
 09 tässä ja ovat  
 10 Lapsi: Eikun toi on Maija ja toi on Lasse  
 11 Mummi: No niinpä (nauraa) juu totta? Ja e istuvat hiljaa et ne kuulisivat mitä nuo palomiehet puhuvat.  
 12 No pitäs oikeastaan sanoa et **palomiehet ja palonainen** mutta niitä sanotaa yleensä palomiehet. – –

Alkumittauksessa lapsi ei ole osannut selittää sanaa *kirves*. Hän on muodostanut lauseita, joissa on käyttänyt sanaa, mutta ei ole kuvaillut kirvestä tai kertonut sen käyttötarkoitusta. Vastaus on sisällöllisesti väljä. Lukumummin kysyessä sanan merkitystä lukutuokion aikana lapsi kuitenkin kertoo tietävänsä sen merkityksen. Loppumittauksessa lapsi kuvaa kirveen teräväksi ja kertoo palomiehillä olleen kirjassa kirves. Neljännellä lukutuokiolla käyty keskustelu (esimerkki 6) on voinut vahvistaa lapsen tietämystä, kun *kirves*-sana on kertautunut niin keskustelun yhteydessä kuin kirjaa luettaessa (6. esimerkin kaksi viimeistä lausetta kirjasta).

Esimerkki 6. *Kirves* (4. lukutuokio).

- 01 Lapsi: Sitten hän näyttää miten puhainen ovi isolla kirvellä  
 02 Mummi: – – Ihan oikein luit hienosti, **tiedätkö mikä on kirves?**  
 03 Lapsi: Joo?  
 04 Mummi: **Oletko käyttänyt kirvestä joskus,**  
 05 Lapsi: Oon  
 06 Mummi: Mm? Sillälaila. Minäkin olen pienenä käyttäny. Joskus meidän täytyy mennä lukitun oven läpi  
 07 palavaan taloon hän selittää puuskuttaen  
 08 Lapsi: Silloin kirves tulee tarpeeseen

*Paloturvallisuus* on sanana kompleksisempi (monimorfeeminen) ja muita sanoja abstraktimpi, mutta sitä ei ole kuitenkaan käsitelty keskusteluissa kuin kerran (esimerkki 7). Lapsi on silti oppinut sanan. Sana on noussut esiin niin kirjan tekstissä kuin kuvituksessakin, koska tarinaan liittyy tiiviisti yritys nimeltä Paloturvallisuus Oy. Se myy nimensä mukaisesti paloturvallisuutta parantavia välineitä, kuten käsisammuttimia ja palovaroittimia, joista syntyy keskustelua lapsen ja lukumummin välille (ks. luku 4.3). Tämän sanan kohdalla siis frekvenssillä voisi väittää olevan merkitystä lapsen sanaston kartuttamiseen, ja se on esimerkiksi Hongon (2013: 29) mukaan yksi sanaston omaksumista helpottavista tekijöistä.

#### Esimerkki 7. Paloturvallinen (10. lukutuokio).

- 01 Mummi: Onneks sanos muuta, eij ja mitäs tässä tapahtuu?  
 02 Lapsi: Hän antaa **palo-turvallisuut** jutut  
 03 Mummi: Juu hän esittelee haluaa myydä noita paloturvallisuus tavaroita niin kun

Lapsi on vastannut alkumittauksessa *savu*-sanaan: ”En tiä.” *Savu*-sanasta käytyä keskustelua ei löydy, mutta *savusukeltajasta* lukumummi ja lapsi ovat keskustelleet kerran. Loppumittauksessa lapsi antaa kirjaan ja keskusteluun viittaavan vastauksen: ”On..en mä tiä, mikä on savu. Ainakin meillä oli savusukeltaja, se on hiekkaa tai semmoista...vai onko se se paha, myrkyllinen tuli se savu. Talossa oli savua.” *Savusukeltaja* on rakenteeltaan kompleksisempi ja harvinaisempi sana kuin *savu*. Sen käyttäminen osana *savu*-sanana selitystä tulee silti ymmärrettäväksi, kun tarkastellaan lukutuokiota, jossa savusukeltajasta on puhuttu (esimerkki 8). Tätä selittää se, että sanan äärelle on pysähtynyt ja lukumummi on pyrkinyt selittämään savusukeltajan toimenkuvaa ja varusteita. Kun lapsi antaa loppumittauksessa vaihtoehtoja sisältävän vastauksen, johon sisältyy täsmällinenkin selitys *savu*-sanalle, voidaan hänen todeta hyödyntävän aktiivisesti keskustelussa oppimaansa, vaikka ei itse ole ollut aktiivinen sanan käyttämisessä oppimistilanteessa.

#### Esimerkki 8. Savusukeltaja (1. lukutuokio).

- 01 Mummi: – – tässä on sit harvinaisempi ammatti tällä Eevalla, osaatko lukee tuon,  
 02 Lapsi: **Zeevussukeltaja**  
 03 Mummi: Juu ja mikäköhän tommonen se savusukeltaja tekee  
 04 Lapsi: Se menee veteen?  
 05 Mummi: Öööm, joo toi sukeltaja menee kyllä veteen mut ku siin on tuo savu edessä, ni minä en oo ihan varma mut minä luulen et savusukeltaja on sellanen joka menee sinne vaarallisiin paikkoihin kun on  
 07 **tulipalo missä on paljon savua?** Sillon ku on tulipalo ni tulee paljon savua ja se on vaarallista se savu  
 08 hengittää et sil on erikoiset varusteetki sen takia  
 09 Lapsi: Mhmm

Sanaa *liekki* lapsi ei ole osannut selittää alku- ja loppumittauksissa, eikä sitä ole käsitelty keskusteluissa, mikä saattaa selittää tietämättömyyden. On mahdollista, että lukumummi on pitänyt *liekki*-sanaa itsestäänselvyytenä, jolloin hän ei ole kysynyt sanasta lapselta. Huomioitava on, että lapselle annetaan tilaa kysyä ja muistutetaan siitä mahdollisuudesta, mutta lapsi ei ole kysynyt

sanasta. Liekkien kuvia on kirjassakin. *Liekki*-sana esiintyy osana *liekit nuolevat* konstruktioita, josta lukumummi ja lapsi ovat yhdessä keskustelleet, mutta vain sanan *nuolla* osalta. Sanan *tikkaat* lapsi on oppinut alku- ja loppumittausten perusteella intervention aikana ilman, että sanasta on neuvoteltu lukutilanteissa lukumummin kanssa. Tikkaat esiintyvät kahdesti *Palokunnan arvoitus* -kirjan kuvituksessa ja tämän lisäksi alku- ja loppumittauksessa käytettävässä paloaiheisessa kuvassa. Loppumittauksessa vastaus on ollut: ”Millä kävellää ihminen, vaikka pitää mennä ylös, sillä on tikkaat. Palomies käytti tikkaat”, joka kertoo tikkaiden käyttötarkoituksen ja sanan ymmärryksestä.

Alku- ja loppumittausten sanojen tarkastelu lukutuokioista antaa viitteitä siitä, että lukutuokioiden vuorovaikutteisuudella on väliä. *Palopäällikkö, tulitikku, kirves* ja *paloturvallisuus* ovat lukutoiminnan ajalta mieleen jääneitä sanoja, joista on myös keskusteltu lukutuokioissa. Keskustelu lukumummin kanssa on saattanut vaikuttaa myös *palomies*-sanän täsmentyneeseen selitykseen. *Savu*-sanän lapsi on jollakin tasolla ymmärtänyt loppumittauksessa sanasta *savusukeltaja*, josta he ovat yhdessä lukutuokioissa keskustelleet. Voidaan siis yhteenvedonä todeta, että dialogisuus ja sen ensisijaisena tarkastelun kohteena oleva kieli sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä kertoo kielenoppimisesta vuorovaikutuksessa ja kielenkäytön hyödyllisyydestä (Lähteenmäki 2002: 188; Honko 2013: 408).

### 4.3 Sanaston omaksumista vuorovaikutustilanteissa

Analyysikehikon viimeisessä osiossa tarkastellaan lukutuokioiden litteraateista löytyneitä palosanastoon liittyviä sanoja, joita ei ole kysytty sanastotestissä. Havainnoitavana on kohtia, joissa vuorovaikutustilanteet mahdollisesti tukevat tai edistävät sanaston omaksumista. Yhdeksästä litteraateista löytyi keskustelua seuraavista (16) sanasta: *paloasema, savusukeltaja, nostolavamies, syttyä (tulipalo), kärventyä, palovaroitin, käsisammutin, suutin, letku, sireeni, suojaaalari, uhrata, pyörtyä, sauhuta, liekki nuolla* ja *nosturi*. Poiminnat ovat kohdista, joissa joko lukumummi selittää, lapsi kysyy tai lapsi toistaa lukumummin mallin. Keskityn kohtiin, joista saa kattavasti esimerkkejä ja jotka ovat nousseet eri tavoin keskusteluun. Eniten aineistossa esiintyy tilanteita, joissa lukumummi selittää (yksitoista kertaa). Lapsen rooli ei ole yhtä aktiivinen, sillä lapsi kysyy palosanastoon liittyvää sanaa neljästi ja toistaa lukumummin esimerkin kahdesti. Toistot ovat siis harvinaisia. Selityskohdat, kysymiskohdat ja toistamiset ovat laskettu vain palosanastoon liittyen, joten muita mahdollisia kohtia ei ole mukana.

### 4.3.1 Lukumummin keskusteluun nostamia sanoja

*Palovaroitin* ja *käsissammutin* liittyvät jo aiemmin mainittuun Paloturvallisuus Oy -yritykseen, joka kaupaa palovaroittimia ja käsissammuttimia. Kolmannella lukutuokiolla sanat nousevat keskusteluun uusina sanoina. Lukumummi tuo tälläkin kertaa sanat esiin kysymällä lapselta (esimerkki 9), tietääkö tämä, mikä on palovaroitin ja osaako tämä osoittaa kuvasta, mikä on käsissammutin. Palovaroitinta lapsi ei tiedä ensin ja sen lukeminenkin tuottaa haasteita. Kun lukumummi kuvailee palovaroittimen yleisintä ulkonäköä ja sijaintia, lapsi ymmärtää. On mahdollista, että lapsi tietää sanan venäjäksi, mutta suomen kielellä hänen ei ole tarvinnut käyttää sanaa, joten sana *palovaroitin* on hänelle tuntematon. Lukumummikin ounastelee, yhdeksännestä esimerkistä päätellen, että lapsi tietää palovaroittimen, koska kysyy, onko lapsella mitään aavistusta ja sanoo, että teillä on varmasti semmoinen kotonakin. Lapsi osaa osoittaa käsissammuttimen kirjan kuvasta. Lukumummi kertoo siitä hänelle tarkemmin, mutta pidempää keskustelua ei sanasta kehkeydy.

Esimerkki 9. Palovaroitin ja käsissammutin (3. lukutuokio).

- 01 Lapsi: He näkevät **palovaro-varo-ittimen** katsoa kansa yläpuolella ja sii-seinällä ulko-ovi-ove-oven  
 02 luona roikuu **käsissammutin**  
 03 Mummi: **Tiedätkö mikä toi palovaroitin?** (Lapsi pyörittää päätään) Onko mitään aavistusta? Sul-  
 04 teilläkin on varmasti kotona se, se on semmone pieni, pieni pieni tuota muovinen tämmönen niiku rasia  
 05 mikä on yleensä katossa siellä on sitte  
 06 Lapsi: Ai ympyrä?  
 07 Mummi: Paristo ja sitte jos tulee vaikka savua huoneeseen ni se rupee pitämään kauheata melua.  
 08 Lapsi: **Joo meil on semmonen**  
 09 Mummi: Et mulla kerran jäi uuniin jotakin, olikohan se pitsa? Ja unohdin sen sinne ja se sytty melkee  
 10 palamaan ja tuli kauhea kauhean heheh semmonen ääni – – Se on palovaroitin. **Entäs käsissammutin?**  
 11 Tiedätkö sen, (lapsi pyörittää päätään) kuule, tässä on sen kuva, katoppas mikä tässä ois käsissammutin  
 12 Lapsi: **Onks se toi?**  
 13 Mummi: Se on just semmonen, siinä on semmosta ainetta et jos on tulipalo ni otetaan tuo käsissammutin  
 14 ja sitten suunnataan se oh se öö aine mikä sieltä tulee ni siihe tulipaloon, ja se tulipalo sammuu. Se on  
 15 hyvin kätevä ja tärkeä. Tärkeä. Niitä on vähän joka paikassa, esimerkiks baareissa ja ravintoloissa  
 16 montakin, se on hyvä olemassa. Nonni, ja Lasse menee katsomaan sammutinta (yskäisee)  
 17 Lapsi: Pyyhkäisee sen minä sormellan  
 18 Mummi: Juu tässä on muuten se palovaroittimen kuva, se on tommonen, valkone, pyöree. – –

Yhdeksännen esimerkin jälkeen sekä palovaroittimeen että käsissammuttimeen palataan kahdesti. Kirjan tekstissä tulee kohta, jossa lukee ”samoin palovaroitin” ja jonka lapsi lukee ”sammoitin palovarjoitin”. Lukumummi korjaa luetun oikeaksi, mutta muuten he jatkavat kirjan lukemista normaalisti. Tästä voidaan havaita sanan olevan vielä uusi ja vieras, koska sen kirjoitusasu on vaikea lukea ja se menee sekaisin toisen sanan kanssa. Lukumummi yrittää (esimerkissä 10) saada lasta muistamaan ja toistamaan sanat. Lapsi ei kuitenkaan muista kumpaakaan sanaa, vaan vastaa lukumummin kysymykseen: ”Öö se joku juttu, en muista sen nimiä”. Toisen kysymyksen kohdalla lapsi on vain hiljaa. Saman lukutuokion lopussa lukumummi sanoo kesken pidemmän selostuksensa:

”Tässä on se käsisammutin, millä se ruiskuttaa tuota sammutusnestettä.” Sanoista ei kuitenkaan keskustella enempää. Joka tapauksessa lukumummi toistaa sanan, jotta se tulisi lapselle tutummaksi.

Esimerkki 10. Käsisammutin ja palovaroitin (3. lukutuokio).

- 01 Mummi: – ja tämä oli?  
 03 Lapsi: Öö se joku juttu, **en muista sen nimiä**  
 04 Mummi: **Käsisammutin**  
 05 Lapsi: Mm.  
 06 Mummi: Katos sielläkin on sammutin ku ne oli ostanu sen juuri. Hyvin tärkeä, ja täällä oli? Palovaroitin  
 07 on tämä, – –

Neljännellä lukutuokiolla lukumummi nostaa sanat ikään kuin kertauksen vuoksi esiin kuvista sanomalla: ” Ja tässä on näitä sammuttimia näytillä ja palovaroittimia.” Lukumummi käyttää myös ympäristön tarjoamia resursseja hyödyksi keskusteluissa, sillä huomattaessaan katossa palovaroittimen hän sanoo lapselle: ”Tuossa mä nään muuten täälläki on tommonen palovaroitin huomasiitko.” Näihin havaintoihin ei kiinnitetä keskusteluissa enempää huomiota, vaan ne esiintyvät lähinnä muistutuksena edelliskerran lukutuokion sanojen käsittelystä.

#### 4.3.2 Lapsen kysymiä ja toistamia sanoja

Lapsella on hankaluuksia muistaa sanat *nostolavamies* ja *nosturi* kokonaan, kun ne nousevat keskusteluissa esiin. *Nostolavamies* esiintyy jo kirjan alussa Henkilöt-aukeamalla, jolloin lapsi ja lukumummi keskustelevat siitä ensimmäistä kertaa. Kun lukumummi kertoo, että *nostolavamies* on aika harvinainen ammatti (esimerkki 11), lapsi uskaltautuu kysymään: ”Nostaaks se joku juttuja?” Lukumummi vastaa tähän parhaimpansa mukaan, mutta kun sana tulee seuraavassa lukutuokiossa esiin, lapsi ei ole vielä ehtinyt omaksua sitä (esimerkki 12). Lapsi toistaa lukumummin antaman vinkin ”nosto”, mutta lapsi ei silti muista sanaa. Kymmenennellä lukutuokiolla lukumummi ja lapsi käyvät kirjaa läpi tutkien kuvia, ja lukumummi kysyy osoittaen kuvasta *nosturia*, että mikä tässä on. Lapsi aloittaa omaksumallaan *nosto*-sanalla ja yrittää hyödyntää sitä, mutta se ei sovi *nosturi*-sanalle kohdalle ongelmattomasti. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että lapsi on kartuttanut sanastoaan sanalla *nosto*. Keskustelun lopuksi lapsi toistaa *nosturi*-sanaa lukumummin mallista.

Esimerkki 11. Nostolavamies (1. lukutuokio).

- 01 Mummi: Mutta sukeltaja tosiaan sukeltaa sitten, tää Kent on sitten nostolavamies seki on aika harvinainen  
 02 ammatti tää nostolavamies  
 03 Lapsi: **Nostaaks se joku juttuja?**  
 04 Mummi: Oop öh ääh paloautossa on varmaan joku semmonen varuste ku nostolava, mikä nostetaa ylös?  
 05 Et sitte saa ylhäältä ottaa vaikka ku kolmannesta kerroksesta jotain tavaroita tai ihmisiä, ni se  
 06 nostolavamies menee varmasti sen nostolavan päälle ja sitte auttaa ne ihmiset tulipalosta pois, näin  
 07 kuvittelen en oo ihan varma minäkään, – –

## Esimerkki 12. Nostolavamies (2. lukutuokio).

- 01 Mummi: Just savusukeltaja, ja tämä oli sitte  
 02 Lapsi: **Ööö niinkun mmm**  
 03 Mummi: Nosto  
 04 Lapsi: **Nosto**  
 05 Mummi: Nostolavamies vähän hass vähän hankala. --

Palosanastosta muuten esiin nousseet sanat tuskin kuuluvat jokapäiväiseen arkisanastoon. *Palovaroitin*, *käsisammutin* ja *nostolavamies* ovat kaikki monimorfeemisiä yhdyssanoja. *Nosturi* on sanoista lyhyin, mutta sekään ei ole monista keskusteluyhteyksistä tuttu. *Nostolavamies* voi olla vieras äidinkielisellekin, jos alan terminologiaa ei tunne. *Palovaroitin* ja *käsisammutin* nousevat esiin frekvenssinsä takia, mutta näiden sanojen kohdalla sanan omaksumisesta ei voi varmasti sanoa. Frekvenssin lisäksi myös spesifisyys helpottaa omaksumista (Honko 2013: 29). Sanan omaksumista puolestaan vaikeuttaa tällä kertaa ainakin sanojen pituus ja toisaalta sanan spesifisyyden kääntöpuoli – sanalle ei ole juuri käyttömahdollisuuksia (Laufer 1997: 144, 150–151).



## 5 PÄÄTÄNTÖ

Tutkimuksessa on selvitetty vastausta kahteen tutkimuskysymykseen:

1. Kehittykö sanaston hallinta alku- ja loppumittauksissa mitattuna?
2. Miten lukutilanteiden dialogisuus tukee sanaston kehittymistä?

Nyt kun tutkimus on tehty, voidaan todeta, että lapsen sanaston hallinta on parantunut. Alku- ja loppumittauksia vertaamalla havaitaan selkeä muutos: Alkumittauksessa lapsi on vastannut yhteen sanaan täsmällisesti ja ymmärrettävästi, ja vastaavasti loppumittauksessa täsmällisten vastausten määrä on kasvanut kuuteen. Intervention aikana lapsi on siis mahdollisesti kartuttanut sanavarastoaan viidellä sanalla. Sanavaraston laajuuden muutoksia ei kuitenkaan tämän tutkimuksen avulla pystytä mittaamaan, ja kuten aiemmin mainittu, sanan osaamisesta ei voida puhua sen moniulotteisuuden vuoksi (Nation 2001: 23).

Toiseen kysymykseen voidaan tutkimuksen myötä vastata, että dialogisuus vaikuttaa tukevan sanavaraston kehittymistä, kun oppijan vuorovaikutusparina on aktiivinen henkilö, joka nostaa sanoja keskusteluun. Vaikuttaisi siltä, että mitä aktiivisemmin sanoja jaksaa kysellä ja toistaa, sitä parempi osaaminen on mahdollista saavuttaa. Lukutuokioiden keskusteluvuorovaikutuksen tarkastelu tukee aiemman tutkimuksen havaintoja siitä, että sanan toistuminen lisää sen oppimisen todennäköisyyttä. Esimerkiksi Suni (2008: 200) on havainnut myös toiston olevan tehokas kielenoppimiskeino. Tällaisessa lyhyessä interventiossa on ymmärrettävä, että jokaisen uuden sanan opiskelu ei ole mahdollista, ja koko lukutoiminta kärsisi siitä. Dialogisuuden avulla aineistosta pystytään tutkimaan vuorovaikutusta, jossa käydään merkitysneuvotteluja ja omaksutaan samalla kieltä. Lukutuokioissa kysellään ja keskustellaan sanoista, toistetaan niitä, palataan niihin ja keskustellaan kirjan tapahtumista ylipäättään, jolloin toiston avulla jää muistijälki. Sanan äärelle pysähdytään, jolloin lukumummi pyrkii antamaan havainnollistavan selityksen. Tämä lienee myös miellyttävä oppimistapa, koska oppiminen tapahtuu kirjan lukemisen ohessa käyttöpohjaisesti. Avainsanana vaikuttaa olevan toisto, joka Sunin (2008: 200) mukaan on tavoitteellista toimintaa, jonka avulla oppimista voidaan saavuttaa. Dialogisesta näkökulmasta voidaan nähdä Suninkin (2008: 200) kuvaama tilanne: keskustelu kiertää keskustelijoiden välillä, eivätkä sanotut sanat ole kenenkään omia, sillä kaikki kielenaines toistuu ja kielenoppijalla on mahdollisuus oppia osallistumalla keskusteluun. Vuorovaikutuksella on siis merkitystä kielen oppimisprosessiin (Sunin 2008: 65).

Tutkimukseni puolustaa lukemisen tärkeyttä ja kannustaa hyödyntämään sitä kielen oppimisen apuna. Vahvistus saadaan myös siitä, että kieltä käyttämällä oppii ja vuorovaikutus toimii kielenoppimisen tukena erittäin hyvin. Tomasellon (2003: 3–4) mukaan vuorovaikutuksessa lapsi oppii kielenkäytöstä myös kommunikaatioon ja kulttuuriin kuuluvia tapoja. Kielenkäyttöön liittyen

voidaan Hongon (2013: 408) tavoin todeta, että kielenkäytön ollessa aktiivista kielitaito paranee. Toisin sanoen: jos S2-oppija ei olisi osallistunut lukutoimintaan, hän olisi luultavasti lukutuokioissa esiin tulleita sanoja köyhempi. Esimerkiksi opettajat ja vapaaehtoistahot voisivat hyödyntää yhdessä lukemista. Erityisen hedelmällisenä kohteena näkisin juuri kotoutumassa olevat maahanmuuttajat, jotka voisivat oppia kieltä lukemalla. Alakohtaiseen sanastoon keskittyminen vaikuttaa järkevältä, koska siten pystytään seuraamaan oppimista ja rajaamaan opittavien sanojen määrää. Tällöin varsinkin toisen kielen oppijalla olisi paremmat edellytykset oppia uutta.

Tutkimukseni perusteella näen lukutoiminnan positiivisena ja ehdottomasti kannattavana. Lukumummien ja -vaarien perehdyttäminen lukutuokioita varten on tärkeää, jotta heillä on hyvät lähtökohdat muun muassa sanaston opettamiseksi. Molemminpuolinen aktiivisuus kantaisi pisimmälle, mutta on ymmärrettävää, että uusi ja tuntematon tilanne ei ole aluksi lapselle helppoa. Tässä interventiossa lapsen huomaa aktiivistuneen noin viidennestä lukutuokiosta lähtien, jolloin hän uskaltaa kysellä sanoista ja kertoa omia juttujaan. Lukutuokioita olisi hyvä jatkaa saman parin kanssa pidemmälle ja nähdä, vaikuttaisiko luottamuksen kasvu oppimiseen. Kahdenkeskiset lukutuokioidet ovat kannatettava asetelma, koska niissä pystytään keskittymään yhden oppijan tarpeisiin. Oppija saa myös erilaisen kosketuksen suomen kieleen ja kulttuuriin, koska heillä ei välttämättä ole vanhempaan ikäluokkaan kuuluvia suomenkielisiä henkilöitä lähipiirissään.

Tutkimus on tapaustutkimus sanaston hallinnasta, jolloin lukutoiminnan laajempia vaikutuksia ei saada selville. Kaikkea keskustelussa esille nousutta ja sanaston omaksumiseen mahdollisesti vaikuttavaa ei ollut mahdollisuutta syventyä tarkastelemaan. Olisi mielenkiintoista tutkia hanketta isommassa mittakaavassa, kuten esimerkiksi Karoliina Kilposen (2016) verrokkitutkimuksessa, jolloin saisi paremman kokonaiskuvan lasten sanaston hallinnasta. Määrälliset menetelmät olisivat tuoneet lisää tietoa, ja niitäkin pystyisi hyödyntämään tutkimuksen ollessa laajempi. Sanojen yleisyydestä kertovaa korpusta voisi myös hyödyntää laajemman mittakaavan tutkimuksessa, jotta saisi tietoa siitä, alkavatko lapset käyttää kielen harvinaisempaa sanastoa.

## LÄHTEET

- Aalto, Eija, Mustonen, Sanna & Tukka, Kaisa 2009: Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – *Virittäjä* 113 (3) s. 402–423.
- Bakhtin, Mihail Mihailovitš 1986: *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Dufva, Hannele 1992: *Slipshod Utterances: A Study of Mislanguge*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4709-5> 21.4.2017.
- Flynn, Kylie S. 2011: Developing Children’s Oral Language Skills Through Dialogic Reading. Guidelines for Implementation. – *Teaching Exceptional Children* 44 (2) s. 8-16.
- Hall, Joan Kelly, Vitanova, Gergana & Marchenkova Ludmila 2005: Introduction. – Joan Kelly Hall, Gergana Vitanova & Ludmila Marchenkova (toim.), *Dialogue With Bakhtin on Second and Foreign Language Learning. New Perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Honko, Mari 2013: *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito. Toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki*. Väitöskirja. Tampereen yliopiston kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö.
- Kilponen, Karoliina 2016: *Kaunokirjallisuuden käyttö ja merkitys sanaston kehittämisessä: lukumummit ja -vaarit lukemassa kahdestaan S2-oppilaiden*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201608313920> 15.3.2017.
- Laufer, Batia 1997: What’s in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. – Norbert Schmitt & Michael McCarthy (toim.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* s. 140–155. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leiwo, Matti 1987: *Lapsen kielen kehitys*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lähteenmäki, Mika 2002: Dialoginen näkökulma kieleen. – Hannele Dufva & Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielitutkimuksen klassikoita* s. 179–200. Jyväskylä: Soveltavan kielitutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Malin, Essi 2012: *Suomi toisena kielenä -oppilaiden sanaston kehittyminen taitotasolta toiselle siirryttäessä*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201211223060> 15.3.2017.
- Nation, I. S. P. 2001: *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, Lourdes & Tyler, Andrea E. 2016: Introduction: The Vibrant and Expanded Study of Usage-based Language Learning and Multilingualism. – Lourdes Ortega, Andrea E. Tyler, Hae In Park & Mariko Uino (toim.), *The Usage-based Study of Language Learning and Multilingualism* s. 1–12. Washington: Georgetown University Press.
- Pajunen, Anneli 2012: Kirjoittamistaitojen kehittyminen 8–12-vuotiailla. Alakoululaisten unelmakirjoitelmat. – *Virittäjä* 116 (1) s. 4–32.
- Roberts, Theresa A. 2008: Home Storybook Reading in Primary or Second Language With Preschool Children: Evidence of Equal Effectiveness for Second-Language Vocabulary Acquisition. – *Reading Research Quarterly* 43 (2) s. 103–130.
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006: *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. – [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7\\_3\\_6\\_6.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_6.html) 17.4.2017.
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Tarnanen, Mirja 2010: Kielitaidon matkassa. – *Kieli, koulutus ja yhteiskunta 2010* (syyskuu). – <http://www.kieliverkosto.fi/article/kielitaidon-matkassa/> 27.4.2017.
- Tomasello, Michael 2003: *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

**Aineistolähteet**

Widmark, Martin 2014: *Palokunnan arvoitus*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

# LIITTEET

## LIITE 1

Ensimmäinen tehtävä poistettu.

--

### 2. Sanan määrittely

Näytän sinulle sanan ja luen sen ääneen. Kerro, mitä sana tarkoittaa. Kirjoitan selityksesi tänne koneelle ylös. Sen jälkeen keksi lause, jossa käytät sanaa. (Ohje testaajalle: Jos lapsi esittää pantomiimina: "Hyvä. Selitä vielä, mitä tarkoitat.")

2. a. palomies \*

2. b. liekki \*

2. c. palopäällikkö \*

2. d. savu \*

2. e. kirves \*

2. f. tikkaat \*

2. g. tulitikku \*

2. h. paloturvallinen \*

--

Testi jatkuu.