

923/98

813

ALKUOPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ ESIOPETUKSEN ANTAMISTA
LUKEMAAN JA KIRJOITTAMAAN OPPIMISEN VALMIUKSISTA

Outi Kontio

Jyväskylän yliopisto
Chydenius-Instituutti
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevät 1998

TIIVISTELMÄ

Kontio, Outi, 1998: Alkuopettajien näkemyksiä esiopetuksen antamista lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 78 s., 1 liites. Kevät 1998.

Tässä tutkimuksessa selvitin, kuinka merkittäväksi tutkimukseen osallistuneet alkuopettajat kokevat esiopetuksen, nimenomaan lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksien antajana. Selvitin myös sitä, mitä alkuopettajat pitävät lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksina.

Erityisesti pyrin kartoittamaan sitä, mitä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksia alkuopettajat odottavat esiopetuksen antavan. Pyysin heitä vertailemaan oppilaita jotka tulevat ensimmäiselle luokalle esiopetuksesta, ja niitä jotka tulevat muualta.

Tutkimuksen teoriataustan muodostivat esiopetusikäisen kognitiivinen kehitys, kielen oppiminen esi- ja alkuopetuksessa, lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen sekä tähän liittyvät valmiudet.

Tutkimuksen kohderyhmäksi valitsin neljä alkuopettajaa. Kolme haastatelluista teki työtä kaupungissa, jossa lähes koko ikäluokka tulee ensimmäiselle luokalle oltuaan sitä ennen esiopetuksessa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat työskennelleet alkuopetuksessa jo joitakin vuosia. Tutkimukseen osallistui kolme naista ja yksi mies.

Tämän tutkimuksen tutkimusote oli hermeneuttinen, mutta siinä esiintyi myös fenomenologisia piirteitä. Suoritin tutkimuksen teemahaastatteluna.

Tuloksista voidaan havaita, että alkuopettajien on vaikea määritellä esiopetuksen antamia lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksia. Näiden valmiuksien määrittely yleensäkin oli alkuopettajille hankalaa. Haastatellut kokivat esiopetuksen liian monimuotoiseksi, jotta se merkittävästi tukisi koulun työtä lukemaan ja kirjoittamaan opettajana. Tutkimuksen perusteella lakisääteinen ja yhdenmukainen esiopetus olisikin erittäin tarpeellinen. Tutkimuksen mukaan lapsen luku- ja/tai kirjoitustaito jo ennen koulun alkua, esim. esiopetuksessa, ei haittaa lukemaan ja kirjoittamaan opettamista koulussa.

Hakusanat: esiopetus, alkuopetus, lukeminen, kirjoittaminen

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	1
2 ESI- JA ALKUOPETUS	2
2.1 Esiopetus lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksien antajana	4
3 ESIOPETUSIKÄISEN KOGNITIIVINEN KEHITYS	6
3.1 Piaget'n kognitiivinen kehitysteoria	7
3.2 Vygotskyn kehityopsykologinen teoria ajattelun ja kielen kehityksestä	9
3.3 Esiopetusikäisen kognitiivinen kehitys lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksien perustana	11
3.3.1 Ajattelu	11
3.3.2 Havaitseminen	13
3.3.3 Muisti	14
4.1 KIELEN OPPIMINEN ESI- JA ALKUOPETUKSESSA	17
4.2 Esiopetuksen tavoitteet kielen ja kommunikaation alueella	19
4.2 Äidinkieli osana alkuopetusta	21
5. LUKEMAAN JA KIRJOITTAMAAN OPPIMINEN	22
5.1 Lukeminen ja kirjoittaminen	22
5.2 Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen edellytyksiä	26
5.2.1 Downingin kognitiivisen selkeyden teoria	29
5.2.2 Torneuksen kielellisen tietoisuuden käsite	31
5.2.3 Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiudet	33
5.2.4 Sanavarasto	36
6 TUTKIMUSONGELMAT	38
7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	40
7.1 Tutkimuksen lähestymistapa ja tutkimustyyppi	40
7.2 Tutkimuksen kohderyhmä	41
7.3 Haastattelujen tekeminen	43

7.4 Aineiston analysointi	44
7.5 Tutkimuksen luotettavuus	45
8 TULOKSET	49
8.1 Alkuopettajien näkemyksiä lukemaan ja kirjoittamaan oppimista edeltävistä valmiuksista	49
8.1.1 Motivaation rooli	49
8.1.2 Sanavaraston rooli	50
8.1.3 Kielellisen tietoisuuden rooli	51
8.1.4 Kirjainten tunteminen	52
8.2 Kuinka hyvin alkuopettajat ovat selvillä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksien osuudesta esiopetuksessa	53
8.2.1 Alkuopettajien yhteistyö esiopetuksen kanssa	53
8.2.2 Mitä esiopetuksen antamat lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiudet ovat, ja mitä ne parhaimmillaan voisivat olla?	56
8.2.3 Esiopetuksen rooli motivaation nostajana lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksissa	59
8.3 Erot esiopetuksen käyneiden ja käymättömien oppilaiden välillä, nimenomaan lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksissa	60
8.4 Mikä merkitys esiopetuksella on lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksien kehitymisessä	62
8.4.1 Lapsi, joka osaa lukea/kirjoittaa tullessaan kouluun	63
9. POHDINTA	65
LÄHTEET	71
LIITE	77

1 JOHDANTO

”Moderni lukemaan opetuksen lähestymistapa perustuu pedagogisiin painotuksiin, joissa lapsen oma kyselyherkkyys ja oppimisen merkityksellisyys muodostavat lähtökohdan.”

Tämä lainaus esiintyy Lehmuskallion (1997, 133) artikkelissa, joka käsittelee lasta kielen valloittajana. Lainauksessa tulee esiin näkemys siitä, että jokaisella lapsella on oma aikansa oppia lukemaan. Tätä oppimista voi ohjata tiedostamalla lukemaan oppimisen olevan osa lapsen kielellistä kehitystä. Kielen kehitys ei ole yhden hetken tulos, vaan se kehittyy vähitellen, alkaen heti lapsen syntymästä.

Koulun, ja erityisesti alkuopetuksen, roolina on perinteisesti lukemisen ja kirjoittamisen taitojen opettaminen. Nyky yhteiskunnassa elävä lapsi joutuu kosketuksiin kirjoitetun kielen kanssa kuitenkin jo paljon ennen koulun aloittamista. Yhä kattavampi esiopetusjärjestelmä voisi mahdollistaa lasten kielellisten erojen tasoittamisen, ja myös lasten kielellisten valmiuksien kehittämisen. Kuitenkaan alkuopetuksessa ei mielestäni riittävästi huomioida esiopetuksen mahdollisuuksia, jopa alkuopetuksen lukemaan ja kirjoittamaan opettamista helpottavana tekijänä. Myöskään tutkimuksia esiopetuksen roolista lukemisen ja kirjoitustaidon oppimisen tukijana ei juurikaan ole.

Tässä tutkimuksessa selvitetään nimenomaan alkuopettajien näkemyksiä siitä, millä tavalla esiopetus tukee, ja voisi tukea koulua lukemisen ja kirjoittamisen taitojen oppimisessa. Alkuopettajien näkemykset ovat merkittäviä sikäli, että heidän työssään esiopetuksen mahdolliset vaikutukset pitäisi näkyä selvimmän. Tässä yhteydessä tarkastellaan alkuopettajien näkemyksiä niistä eroista, joita esiopetuksen käyneiden ja käymättömien lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisvalmiuksissa on.

Tutkimuksessa tarkastellaan myös niitä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisvalmiuksia, joita esiopetus alkuopettajien näkemyksen mukaan lapselle antaa. Mitkä ovat heidän mielestään tältä osin oleellisia sisältöjä esiopetukselle. Tässä yhteydessä puututaan myös jonkin verran siihen, voiko jo esiopetus opettaa lapsille mekaanista lukutaitoa.

Tutkimuksen aiheen valintaan vaikutti tutkijan oma pitkä työkokemus esiopetuksessa. Myös esiopetuksen jatkuva kehityspyrkimys, sekä peruskoulun uudet opetussuunnitelman perusteet, motivoivat tutkijaa selvittämään alkuopettajien näkemyksiä esiopetuksen nykyisestä kielellisestä toimintakentästä. Uskon, että

tavoitteellisen ja tuloksellisen yhteistyön kehittäminen on sekä esi- että alkuopettajille tärkeää.

2. ESI- JA ALKUOPETUS

Lapsen kehityksessä varhaisilla vuosilla on tärkeä merkitys. Tällöin luodaan perusta sille, millä tavalla lapsi suhtautuu oppimiseen, ja minkälaiset valmiudet hänellä on oppia, siis elinikäiselle oppimiselle. Ei ole siis merkityksetöntä se, minkälaisia oppimiskokemuksia lapsi tässä vaiheessa saa. Oppimisessa hyvin merkittävien taitojen, lukemisen ja kirjoittamisen, oppimisen aika on juuri lapsen ollessa esi- ja alkuopetuksessa. Erityisesti juuri tästä syystä, nämä varhaiset vuodet ovat lapsen kehityksen ja kasvun kannalta hyvin tärkeitä. Siitä huolimatta esi- ja alkuopetuksen yhteneväiset ja johdonmukaiset tavoitteet, myös lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen osalta, ovat saavuttamatta.

Kuten edellä mainittiin, ensimmäiset kouluvuodet ovat lapsen elämässä hyvin tärkeä vaihe. Kahdesta ensimmäisestä kouluvuodesta oppivelvollisuuskoulussa käytetään nimitystä alkuopetus. Peruskoulun opetussuunnitelman (1994, 40-41) mukaan tällöin vahvistetaan, tuetaan ja kehitetään varhaiskasvatuksessa luotua taito- ja tietopohjaa, sekä oppimisasenteita. Valtakunnallisesti siis on huomioitu näiden kahden, varhaiskasvatuksen (esiopetuksen) ja peruskoulun (alkuopetuksen), yhteneväinen linja

Myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1992,7), ensisijaisena tavoitteena on lapsen oppimaan oppimisen taidot, ja toissijaisina tavoitteina koulun esiopetukselle asettamat tavoitteet.

Molemmat opetussuunnitelmat rakentuvat käsitykselle lapsesta, jonka oppimisen ja opetuksen perustana ovat lapsen omat edellytykset. Alkuopetusikäinen, samoin kuin esiopetusikäinenkin, lapsi omaa luontaisen tarpeen kysellä, toimia, tutkia, liikkua ja leikkiä. Opetukselle on tällöin luonteenomaista toiminnallisuus, elämänläheisyys, elämyksellisyys ja leikinomaisuus. Opetussuunnitelmien yhdenmukaistaminen mahdollistaisi näiden seikkojen johdonmukaisen huomioimisen.

Käytännössä on usein niin, että opetuksen tavoitteet ja lähtökohdat esi- ja alkuopetuksessa, ovat toisistaan irrallisia. Esiopetus toteuttaa omien tavoitteidensa mukaista opetusta samaan aikaan kun alkuopetus elää omien tavoitteidensa mukaisesti. Näiden yhteenliittäminen, loogisesti jatkuvaksi kokonaisuudeksi saattaminen, on edellytys yhtenäiselle ja yksilölliselle oppimiselle.

Myönteisillä oppimiskokemuksilla on ratkaiseva merkitys lapsen käsitykselle itsestään oppijana. Onkin tärkeää, että lapsi oppii luottamaan itseensä ja omiin kykyihinsä. Samansuuntaisilla tavoitteilla ja opetuksen lähtökohdilla sekä esi- että alkuopetuksessa, voidaan luoda lapsen yksilöllisiä edellytyksiä tukevia oppimiskokemuksia. Käytännössä monissa kunnissa tehdäänkin hedelmällistä yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien yhteensovittamisessa. Näiden opetussuunnitelmien yhdenmukaistaminen olisi valtakunnallisesti merkittävää siksi, että se antaisi kaikille esiopetusikäisille mahdollisuuden olla samansisältöisessä esiopetuksessa.

Tämä edellyttäisi luonnollisesti myös sitä, että esiopetus muutoinkin saataisiin lakisääteiseksi. Tällä hetkellähän Suomessa ei vielä ole lakisääteistä esiopetusta. Tästä johtuen esiopetuksen määrittäminen onkin hyvin kirjavaa, samoin kuin ne opetussuunnitelmat, joita esiopetuksessa noudatetaan. Tämä tuo tietysti tiettyä epävarmuutta ja tietämättömyyttä alkuopettajille, jotka vastaanottavat oppilaita hyvinkin erilaisista esiopetuspaikoista. Lakisääteisyyden myötä uskon alkuopettajien kiinnostuksen ja tietämyksen esiopetukseen kasvavan.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1992, 8) esiopetuksella tarkoitetaan joko päivähoitossa tai peruskoulussa, ennen varsinaisen oppivelvollisuuden alkamista annettavaa, suunnitelmallista opetusta ja kasvatusta. Tällöin esiopetus liittyy kiinteästi, sekä varhaiskasvatukseen että alkuopetukseen, ja muodostaa osan yksilön elinikäistä oppimista ja kehitystä.

Suomessa esiopetus on totuttu yhdistämään lapsen viimeiseen koulua edeltävään vuoteen, ja kuusivuotiaita on näin ollen kutsuttu esiopetusikäisiksi tai koulutulokkaiksi. Lummelahti (1993, 97) näkee tarkoituksenmukaisempana kuitenkin ymmärtää esiopetus kaikkia alle kouluikäisiä koskevana, ja pyrkii koulutuksen saumattomaan jatkumiseen esiopetuksesta alkuopetukseen. Edellä mainittu esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määritelmä esiopetuksesta ei myöskään rajaa esiopetusta koskemaan vain yhtä ikäluokkaa.

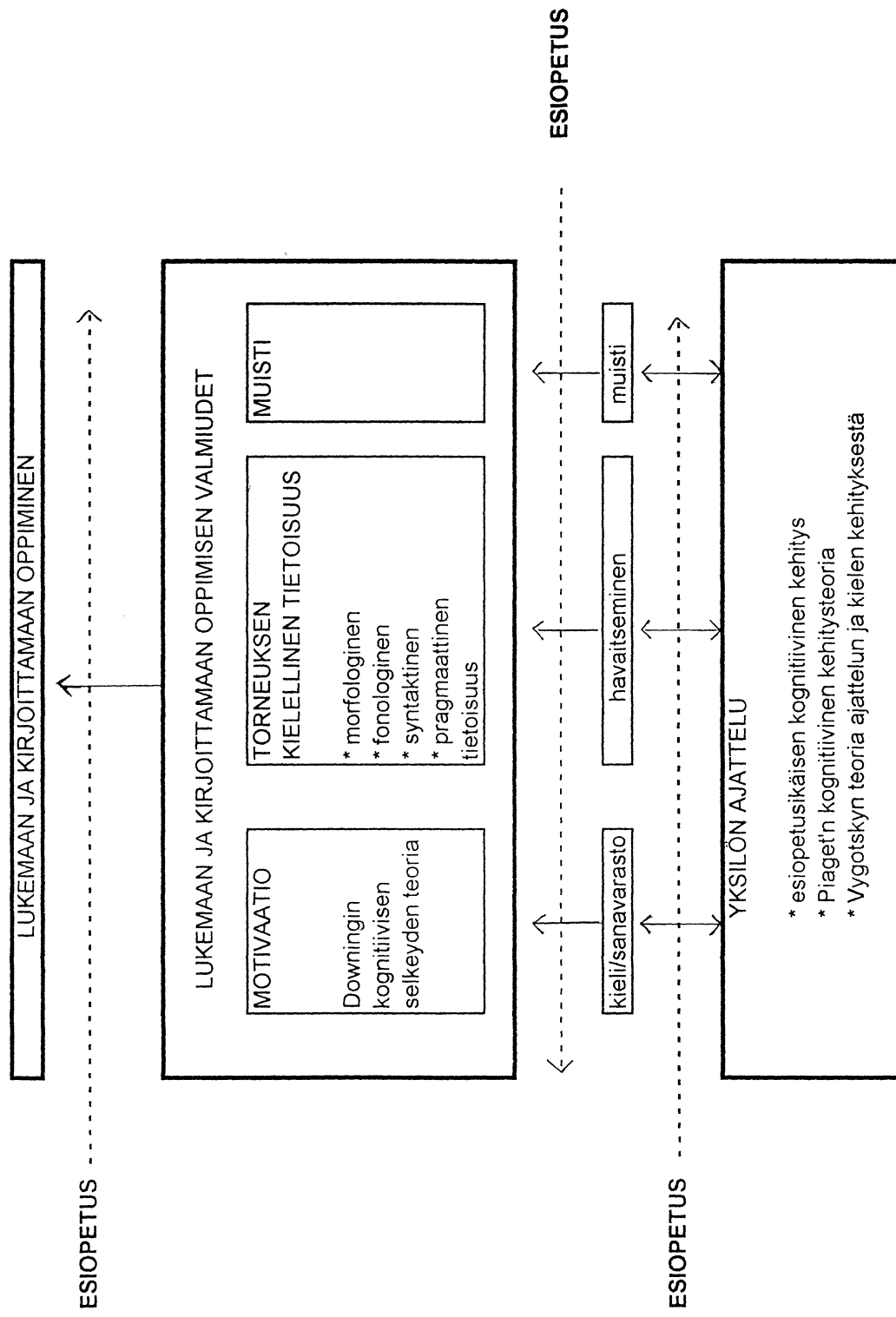
Itse näen esiopetuksen samoin kuin Lummelahti. Kuitenkin käytännön epäselvyyksien välttämiseksi, tässä tutkimuksessa esiopetus käsitetään 6-vuotiaiden opetuksiksi. Lisäksi esiopetus rajataan koskemaan vain koulun tai päiväkodin yhteydessä annettavaa esiopetusta. Tutkimuksessa ei myöskään tehdä eroa siinä, onko lapsi ollut esiopetuksessa vain viimeisen koulua edeltävän vuoden, vai useita vuosia ennen oppivelvollisuus koulun aloittamista.

2.1 Esiopetus lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksien antajana

Esiopetusvaihe on lapsen elämässä hyvin tärkeä, ensimmäinen askel kohti elinikäistä oppimista. Tällöin luoduilla oppimiskokemuksilla luodaan lapselle mielikuva itsestä oppijana. Vain suunnitelmallisella kasvatusta- ja ohjaustoiminnalla voidaan tukea kuusivuotiaan tiedon- ja toiminnanhalua. Päiväkodissa (esiopetuksen kehittäminen 1991, 7-8) esiopetus suunnitellaan ja toteutetaan ottaen huomioon varhaiskasvatuksen toiminta-alueet: perustoiminnot, leikki, erilaiset työtehtävät, ohjatut tuokiot sekä ympäristöön tutustuminen ja sisältö-alueet: äidinkieli ja kielen kehitys, liikunta, musiikki, kuvallinen ilmaisu, matemaattiset valmiudet ja terveyden vaaliminen. Tämän tutkimuksen osalta merkittäviä ovat äidinkieli ja kielen kehitys. Ilman tällaista esiopetusvaihetta lapsen on mielestäni hyvin vaikea tottua koulun edellyttämiin oppimis- ja työtapoihin.

Järjestelmällisellä esiopetuksella voidaan tasoittaa, ja ehkä myös ennalta ehkäistä ympäristötekijöistä johtuvia eroja. Esimerkiksi lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiudet ovat tällaisia. Koulun resurssit huomioida yksittäistä oppilasta ovat huomattavasti pienemmät kuin esiopetuksessa. Esiopetukselta puuttuu myös laaja tietopainotteinen tavoitteisto, ja juuri tämä tekee koulun opetussuunnitelmasta, ja sen toteuttamisesta sellaisen, että yksittäistä oppilasta ei aina voida tukea juuri siinä missä hän apua tarvitsee.

Oman näkemykseni mukaan esiopetuksella on tärkeä merkitys lapsen oppimisen valmiuksien kehittäjänä ennen koulun alkua. Erityisesti juuri kielelliset, äidinkielen taidot, kehittyvät lapsella jo ennen kouluikää. Seuraavassa kuviossa (kuvio 1), näkyy tämän tutkimuksen teoreettinen pohja lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle, sekä esiopetuksen rooli näiden valmiuksien kehittäjänä.



KUVIO 1. Esiopetus lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksien antajana

Tamperelainen luokanopettaja Ritva Koivula (Veijalainen, 91) toteaa artikkelissa, että hänen mielestään vasta 7-vuotias on valmis koululainen, ja että lapsen kouluunvalmistaminen, esiopetus, kuuluu päiväkotiin. Hän esitti myös alkuopettajalle tyypillisiä ajatuksia siitä, mitä esiopetus voi lapselle antaa. Hänellä alkuopettajana onkin paljon odotuksia esiopetuksesta. Hän toivoo, että lapset osaavat liikunnan; mm. hiihdon, luistelun ja juoksun, perustaidot ja varusteiden pukemisen. Lasten oletetaan hänen mukaansa kouluun tullessaan osaavan käyttää kynää, hallitsevan silmän ja käden yhteistyön ja hahmotuksen. Tiedolliselta alueelta alkuopettajat hänen mukaansa toivovat lapsilta hyvää sanavarastoa. Tämän tutkimuksen teoriaosassa, juuri hyvä sanavarasto on todettu merkittäväksi lukemisen ja kirjoittamisen valmiudeksi.

3. ESIOPETUSIKÄISEN KOGNITIIVINEN KEHITYS

Esiopetusikäisellä tarkoitetaan yleisessä kielenkäytössä 6-vuotiasta lasta, ja tässäkin tutkimuksessa käsitteellä tarkoitetaan nimenomaan tätä ikäryhmää. Jotta voidaan arvioida esiopetuksen tavoitteita ja toimintatapoja, on hyvä tuntea lähemmin kuusivuotiaan kehitystä. Koska tämä tutkimus tarkastelee lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksia, tarkastellaan tässä nimenomaan kognitiivista kehitystä.

Olen valinnut Piaget'n teorian siksi, että sitä pidetään yhtenä merkittävimmistä kognitiivisen kehityksen teorioista. Vaikka siinä onkin puutteita, se kuitenkin on hyvä pohja tarkastella kognitiivista kehitystä, jonka yksi osa lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen on. Yksilö itse on Piaget'n mukaan hyvin merkittävä osa kognitiivista kehitystä, ehkä kuitenkin se tärkein osa.

Toisaalta Vygotskyn teoria tuo esiin ympäristön ja opetuksen merkittävän vaikutuksen yksilöön, ja yksilön kielen ja ajattelun kehitykseen. Tämä näkemys taas tukee tutkimuksen lähtökohtaa siitä, että esiopetuksen antamalla valmiuksilla on merkitystä lukemisen ja kirjoittamisen oppimiselle kouluiässä. Yhdessä nämä kaksi teoriaa tuovat esiin ne asiat, jotka ovat olennaisimpia kun puhutaan kognitiivisesta kehityksestä, jonka merkittävä ilmenemismuoto on kieli. Kielen oppiminen taas todetaan tässä tutkimuksessa merkittäväksi lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiudeksi. Nimenomaan Vygotskyn teorian valossa voi löytää merkittävyyden sille, että lapselle tarjotaan mahdollisuuksia oppimiseen jo ennen tiettyä ikävuotta. Piaget'n teoria taas ”jarruttaa” ajattelemasta opettamisen ja virikkeiden antamisen kaikkivoipaisuutta.

3.1 Piaget'n kognitiivinen kehitysteoria

Teoriassaan Piaget on tarkastellut yksilön kognitiivista kehitystä ajattelurakenteiden muutosten pohjalta lapsen syntymästä kuuteentoista ikävuoteen asti. Ajattelutaitojen kehittymisessä korostuu yksilön oma toiminta. Tunne-elämä ja ajattelu nähdään erottamattomina ja toisiaan täydentävinä. Kehitys ja oppiminen on jatkuvaa rakentamista ja pyrkimistä kohti tasapainoa. (Piaget 1988, 13-15; von Wright 1993, 14.)

Jokainen yksilö käy ajattelun kehityksessään läpi Piaget'n esittämät kehitysvaiheet siten, että edellisen vaiheen toimintojen sisäistäminen on edellytyksenä uuteen vaiheeseen siirtymiselle. Kehitysvaiheiden järjestys on aina sama, mutta yksilöllisiä eroja on niiden saavuttamisnopeudessa. Vaiheet integroituvat eli yhdentyvät seuraavan ikäkauden aikana muodostuviin rakennekokonaisuuksiin, ja muodostavat aina kokonaisrakenteita. Kehitysvaiheet muodostuvat valmistautumisen ja valmiiksi tulemisen tasoista, ja niissä erotetaan toiminnan muotoutumisprosessi eli syntyvaihe, ja lopulliset tasapainon muodot. (Piaget 1988, 99-101.) Integroituminen ja kokonaisrakenteiden muodostuminen ovat tärkeitä tarkasteltaessa lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksia, sekä lukemaan ja kirjoittamaan oppimista. Kärjistäen voitaisiin tämän teorian mukaan todeta myös lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tapahtuvan aina samalla tavalla, ja samassa järjestyksessä.

Piaget'n mukaan ajattelun kehitys etenee neljässä peräkkäisessä vaiheessa, ja ajattelu ja sen mukana myös toiminta, muuttuvat laadullisesti kehitysvaiheesta toiseen siirryttäessä. Tämä on merkittävää siksi, että on huomioitava lapsen kognitiivinen kehitystaso opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa. Nämä neljä vaihetta - kautta - ovat seuraavat:

Sensomotorisen älykkyyden kausi kestää syntymästä noin kahden vuoden ikään asti. Tälle kaudelle on ominaista esineen pysyvyyden saavuttaminen, symbolisen toiminnan alkaminen ja kielen ilmaantuminen. Kokemusten perusteella yksilö muodostaa käsityksiä tapahtumien kulusta, ajasta ja tilasta. Lapsen ajattelu on sensomotorista käytännön älykkyyttä, joka käyttää hyväkseen toimintaskaemoiksi jäsenyntyviä havaintoja ja liikkeitä. (Piaget 1988, 13, 102-104.)

Esioperationaalisen älykkyyden kausi ajoittuu noin kahdesta vuodesta seitsemään ikävuoteen. Tämä aika on toiminnan kehittymisen ohella myös älykkyyden kehittymisen aikaa. Varsinaiseksi ajatteluksi älyllinen toiminta laajenee ja kehittyy kielen ja sosiaalistumisen turvin. Kieli mahdollistaa yksilöiden väli-

sen vuorovaikutuksen, varsinaisen ajattelun alkamisen, ja toiminnan sisäistymisen. Symbolifunktion kehittyminen päättää sensomotorisen kauden, ja merkitsee ajattelun irtaantumista toiminnasta. Kielen käyttö on merkittävin symbolifunktion ilmentymä, koska se on luonteeltaan sosiaalista, ja sisältää jo itsessään kognitiivisen ajattelun välineitä. Myöhemmin tässä tutkimuksessa mainitaan juuri kielen merkittävä osuus lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiutena.

Tälle kaudelle on ominaista myös minäkeskeisyys, joka kuuluu lapsen kehitykseen. Ajattelu on sidoksissa ympäristön tapahtumiin, ja symbolien kehitys on vielä vajavaista. Vähitellen ajattelu kuitenkin muuttuu toiset ihmiset huomioonottavaksi. Tätä Piaget nimittää intuitiiviseksi ajatteluksi. Se on mielikuvien avulla jälleenrakennettua, tai tapahtumia ennakoivaa sensomotorista kokemusta. Näiden kahden ajattelutavan väliin voidaan vielä sijoittaa yksinkertainen, käytännöllinen, ja verbaalinen ajattelumuoto. Se on 2-7 -vuotiaan lapsen arkipäiväistä ajattelua. Se on jatkoa esiverbaalisen kauden sulauttamisen mekanismeille ja todellisuuden rakentamiselle, ja se valmistaa aikuisikään asti kehittyviä teknisiä käsitteitä.

Esioperationaalisella kaudella lapsi kehittyä aktiiviseksi, kieltä tuottavaksi ja sitä hallitsevaksi. Kerronta, muistelu ja ennakointi kielen avulla ovat nyt mahdollisia. Samalla kun lapsen itsenäisyys kasvaa, hän kykenee tekemään eron itsensä ja ympäristönsä välillä. Ajattelu pysyy esiloogisena aina seitsenvuotiaaksi asti, ja korvaa logiikan intuitiolla ja mielikuvilla. (Piaget 1988, 42-52, 105.)

Esioperationaalinen kausi on merkittävä tässä tutkimuksessa siksi, että juuri tässä vaiheessa lapsen kielellinen kehitys on hyvin voimakasta ja nopeaa. Tällöin muodostuvat ja kehittyvät lapsen kieli ja sanavarasto, sekä myös kielellinen tietoisuus (kts. Torneus). Toisaalta tämä vaihe on merkittävä myös siksi, että symbolifunktio ja logiikka kehittyvät alkuvaiheissaan tällöin. Erityisesti symbolifunktion kehittyminen on myöhemmän sanojen ja kirjainten oppimisen kannalta merkittävä.

Konkreettisten operaatioiden kauden alkuvaihe ajoittuu kouluiän kynnykselle, ja merkitsee ratkaisevaa käännettä lapsen henkisessä kehityksessä. 7-vuotias pystyy jo yhteistoimintaan toisten kanssa, ja keskustelemaan heidän kanssaan. Lapsen keskittymiskyky kasvaa, ja hän kykenee työskentelemään itseksensä. Hän kykenee luokittelemaan, sarjoittamaan, tekemään yksi-yhteen -vastaavuuksia, sekä tekemään yksinkertaisia tai sarjaluontoisia vastaavuuksia. (Piaget 1988, 62-65, 106.)

Myös tämä kausi on tässä tutkimuksessa merkittävä, koska osa lapsista saavuttaa tämän kauden jo ennen koulun alkua. Lukemisen ja kirjoittamisen oppimiseen liittyen, tämän kauden aikana lapsi pystyy tekemään merkittäviä

erotteluja, ja löytämään näiden välisiä vastaavuuksia. Lukemisessa ja kirjoittamisessa juuri näiden vastaavuuksien (esim. kirjaimet) tekeminen on merkittävää. Vasta huomattuaan samanlaisuuksia tekstien ja sanojen välillä, lapsi kykenee löytämään ne säännönmukaisuudet jotka lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät.

Muodollisten (formaalisten) operaatioiden kausi alkaa 11-12 vuoden iässä. Tällöin yksilö siirtyy konkreettisesta ajattelusta muodolliseen ajatteluun. Tällöin on mahdollista ymmärtää verrannollisuutta, sekä päätellä ja kuvitella yhtäaikaan kahdenlaisen vertailujärjestelmän avulla. (Piaget 1988, 88, 107.)

Piaget`n näkemys on hyvin suoraviivainen. Hän näkee kaikkien lasten kehityksen etenevän samalla tavalla, lähes samassa aikataulussa. Mm. Entwistle (1988,166-177) kritisoi Piaget`n näkemystä siitä, että se ei kiinnitä tarpeeksi huomiota ympäristön vaikutukseen. Myös virikkeiden mahdollisesti positiivinen vaikutus jää huomioimatta. Tähän kritiikkiin on helppo yhtyä, sillä esiopetuksen antamat virikkeet ovat usein olleet selvästi havaittavana apuna monelle sellaiselle lapselle, jolla on vaikeuksia ajattelutoiminnoissa. En näkisi, että kysymyksessä on ollut vain kypsyminen. Tätä ajattelua tukee myös se, että hyvin niukkavirikkeinen koti on tuottanut usein kognitiivisilta kyvyiltään heikon lapsen, joka esiopetukseen päästyään on kehittynyt tällä alueella huomattavasti. Samoin Entwistle kritisoi sitä, että Piaget`n mukaan kaikki ihmiset käyvät läpi kaikki nämä ajattelun vaiheet; saavuttavatko kaikki abstraktin ajattelun tason? Hän kritisoi myös sitä, että Piaget rajaa nämä eri kehitystasot nimenomaan ikään. Ikä onkin ennen ollut mittana esim. koulun aloituksessa, mutta nykyään pohditaan hyvinkin yleisesti sitä, miten jokaiselle lapselle löydetäisiin potentiaalinen koulunaloitusikä. Kehittyminen on hyvin yksilöllistä. Kognitiivinen kehitysjärjestys saattaa olla kaikilla samanlainen, mutta ikä jossa nämä vaiheet saavutetaan, voi vaihdella paljonkin eri yksilöiden välillä.

3.2 Vygotskyn kehityspsykologinen teoria ajattelun ja kielen kehityksestä

Työnsä lähtökohtana Vygotskylle oli kysymys, miten lapsi oppii ymmärtämään maailmaa, jossa hän elää. Hänen mukaansa älykkyys merkitsee valmiutta käyttää hyväksi kulttuurin välittämiä tietoja, käsitteitä ja toimintasääntöjä. Merkitysten oppimisessa avainasemassa ovat kieli ja kulttuuri. Jokainen toimintamuoto, funktio, esiintyy lapsen kulttuurisessa kehityksessä kahdella tasolla, ensin sosiaalisella ja sitten psykologisella tasolla. Ensin toiminta esiintyy ihmisten välisenä interpsykologisena tapahtumana, ja sitten lapsen sisässä, intrapsykologisena tapahtumana. Sosiaalinen vuorovaikutus on kehitykselli-

sesti kaikkein korkeimpien toimintamuotojen, ja niiden välisten suhteiden perustana. Mikäli vuorovaikutusta ei ole, niin kehitys tulee olemaan hyvin heikkoa, tai sitä ei tapahdu ollenkaan. Kognitiiviset prosessit ja tietoisuus kehittyvät tämän vuorovaikutuksen piirissä. (Rauste-von Wright ym. 1994, 60; von Wright 1993, 15; Vygotsky 1978, 57.)

Vygotskyn mukaan yksilön ajattelun kehitys riippuu kielestä, ajattelun välineestä, ja hänen sosiokulttuurisesta kokemuksestaan. Lapsen sosiaalisesta puheesta erkaantuneen egosentrisen puheen pohjalta syntyy sisäinen puhe, joka on hänen loogisen ajattelunsa perusta. Nämä muistuttavat toiminnallisesti ja rakenteellisesti toisiaan. Sisäisen puheen kehitys määräytyy pääasiassa ulkoapäin ja kehittyy pitkällisten muutosten summautumisen myötä. Mielestäni juuri tämä tukee ajatusta siitä, että lapsen oppimisen valmiuksiin voi ympäristö vaikuttaa. Ajattelun ja kielen kehityksellä on Vygotskyn mukaan omat erilliset juurensa ja erilliset kehityslinjansa. Kielen kehityksessä voidaan todeta esiälyllinen vaihe, samoin kuin ajattelun kehityksessä esikielellinen vaihe. Tietyissä kohdassa ne käyvät kehityksessään yhteen, ja saavat aikaan aivan uuden, vain ihmiselle ominaisen käyttäytymismuodon; ajattelusta tulee kielellinen ja kielestä älyllinen. Tämä tärkeä vaihe osuu lapsen kielen kehityksessä noin kahden vuoden ikään. Lapsen kielestä tulee älyllinen ja ajattelusta kielellinen. (Kivi 1995, 48; Vygotsky 1982, 47, 104, 222; Vygotsky 1986, 82-83.)

Sternin (1922) mukaan lapsi tekee tässä vaiheessa elämänsä suurimman keksinnön. Hän keksii puheen symbolifunktion. Tämä lapsen elämän ”suurin keksintö”, että jokaisella esineellä on oma nimensä, mahdollistuu vasta ajattelun tietyissä, suhteellisen korkeassa kehitysvaiheessa. Tämä kielen keksiminen edellyttää ajattelua. (Vygotsky 1986, 82.)

Puheen ja kielen oppimisen keskeisin tehtävä on kommunikaatio. Oppiessaan kieltä lapsi asteittain sisäistää sosiaalisen vuoropuhelun. Kielen kokonaiskaavio, skeema, etenee Vygotskyn mukaan sosiaalisesta puheesta egosentrisen puheen kautta sisäiseen puheeseen, ajatteluun. Sopivissa olosuhteissa egosentrisen puhe muuttuu hyvin varhain lapsen realistisen ajattelun välineeksi, lähestyen tavoitteellisen toiminnan logiikkaa. (Vygotsky 1986, 35-36; Kivi 1995, 49-50.)

Vygotsky siis näkee ajattelun kehittymisen suunnan sosiaalisesta yksilölliseen, eli päinvastoin kuin Piaget. Ajattelu, ja sitä kautta lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen, edellyttävät siis tarvetta sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Edellä todetaan sopivat olosuhteet jotka tarvitaan, jotta egosentrisen puhe voi muuttua ajatteluksi. Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksia kehitettäessä juuri esiopetuksen tulisi olla tällainen sopivien olosuhteiden luoja. Vygotsky ei

myöskään aseta minkäänlaisia oletuksia sille, minkälaisia ajatusrakennelmia tai kielellisiä taitoja lapsen tulisi tietyssä iässä/vaiheessa hallita.

3.3 Esiopetusikäisen kognitiivinen kehitys lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksien perustana

Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen edellyttävät lapselta kognitiivisia valmiuksia. Kognitiivisella, eli tiedollisella kehityksellä, tarkoitetaan Kuusisen ja Korkiakankaan (1991, 95) mukaan laajassa mielessä kaikkia niitä yksilön elämän aikana tapahtuvia muutoksia, joita tapahtuu tiedon vastaanottamisessa, käsittelemisessä ja välittämisessä. Suppeasti ymmärrettynä kognitiivisella kehityksellä tarkoitetaan niitä ajattelutoiminnan laadullisia muutoksia, joita yksilö käy läpi lapsuus- ja nuoruusvuosinaan. Kognitiiviseen kehitykseen kuuluvat ne prosessit, joiden välityksellä yksilö eri ikävaiheissaan ja eri yhteyksissä tiedostaa maailmaa, ja käsittelee sen kohteita. Tällaisia kognitiivisia prosesseja ovat muisti, havaitseminen, ajattelu ja kieli, sekä niiden väliset suhteet. (Kuusinen & Korkiakangas 1991, 95.) Tämän mukaan olen valinnut tähän tutkimuksen teoriaosaan tarkempaa tarkastelua varten ajattelun, muistin ja havaitsemisen osa-alueet. Kielen kehitystä tarkastellaan muutoin tässä tutkimuksessa.

3.3.1 Ajattelu

Ajattelutaitojen kehittämistä voidaan pitää oppimisen tärkeimpänä tavoitteena, sillä se liittyy kaikkeen inhimilliseen toimintaan. Tässä tutkimuksessa se on erittäin merkittävä sikäli, että lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen edellyttävät hyvin monimutkaisia ajattelun taitoja. Toisaalta edellä Vygotsky liitti ajattelun kehittymisen ja kielen kehittymisen toisiinsa. Hän näki kognitiivisen kehityksen olevan sidoksissa kieleen ja sen kehittymiseen.

Ajattelutaitojen kehittämisessä on ympäristöllä suuri merkitys. Innostava ja turvallinen oppimisympäristö, jossa voi edetä omien edellytystensä mukaan, on tärkeä ajattelun kehittymiseen vaikuttava tekijä.

Kielen oppimiselle on hyvin tärkeää kuulla kieltä, ja oppia itse käyttämään sitä. Kielen oppiminen edellyttää kognitiivisia prosesseja, samoin kuin kielen käyttäminenkin. Vuorovaikutus lapsen kanssa tulisi saada lasta aktivoivaksi ja sellaiseksi, että se vastaa lapsen omia ajattelumalleja. Tämä edellyttää mieles-

täni hyvää ammattitaitoa niiltä aikuisilta, jotka työskentelevät esiopetusikäisten lasten kanssa.

Yhtenä merkittävänä osana kielen oppimista on lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen. Sarmavuori (1979, 23) näkee lukemisen ja kirjoittamaan oppimisen realistisesti, yksilön omaan kehitystasoon ja ympäristön vaikutukseen perustuvana. Hän kritisoikin kognitiivisen teorian kannattajia siitä, että nämä tarkastelevat kieltä pelkästään rakenteena, erillään ympäristöstä. Tällöin on selvää, että ympäristön osuus ei voi tulla näkyviin tällaisessa tutkimusasetelmassa.

Juuri ympäristöstä riippuu, minkä kielen yksilö oppii. Tämä todistaa sitä, että ympäristöllä on suuri merkitys kielen oppimisessa. Jos ympäristö on ”puheeton”, lapsen kieli ei kehity. Lapsi ei siis yksin pysty luomaan kieltä, vaan tarvitsee siihen ympäristöärsyksiä. Sarmavuori kritisoikin juuri esim. Piaget’ä siitä, että hänen teoriassaan sivuutetaan ympäristön suuri merkitys.

Sarmavuori toteaa myös, samoin kuin Piaget, kielen oppimisen olevan suurelta osin riippuvainen kypsymisestä ja kehitystasosta, mutta näkee myös oppimispsykologian ja ympäristöärsykkeiden merkittävän osuuden kielen oppimisen selittäjänä. Sarmavuori ei siis kytke kieltä ja kognitiivisia taitoja toisiinsa yhtä tiiviisti kuin Vygotsky. Oppiminen ja kehitys ovat riippuvuussuhteessa toisiinsa. Jotta lapselle voitaisiin opettaa kieltä, täytyy hänen olla kehitykseltään tiettyssä vaiheessa. Oppiminen edellyttää siis tiettyjä kognitiivisia taitoja. Kun tämä kehitysvaihe on saavutettu, näitä taitoja voidaan joko säilyttää sellaisenaan, tai edistää entisestään. (Sarmavuori 1979, 23.)

Siepin ja Tuomen (1994, 118) mukaan ajattelun kehittyminen on jatkuva, yksilöllinen ja vaiheittain etenevä prosessi. Jokaisen vaiheen alkaminen riippuu ympäristön suotuisasta, viivyttävästä tai jopa estävästä vaikutuksesta. Tämä tukee edellä Sarmavuoren esittämää ajatusta taitojen säilyttämisestä sellaisenaan, tai niiden edistämistä entisestään. Freesen (1992, 79) mukaan lapset, jotka ovat omaksuneet ajattelun perustaitoja kuten käsitteenmuodostusta, luokittelua, olettamusten tekoa, asioiden perustelua ja päättelyä, ovat mitä todennäköisemmin valmiimpia vastaamaan muihinkin älyllisiin haasteisiin. He pystyvät kuuntelemaan, oppimaan ja ilmaisemaan itseään. Tämä kaikki edellämainittu edellyttää sitä, että lapsi on oppinut kielen. Tästä voi myös vetää johtopäätöksen siihen, että esiopetuksen antamalla kaikenlaisilla ajattelulla (kieltä) kehittäväillä valmiuksilla, on siten myöhemmin merkitys myös lukemiseen ja kirjoittamiseen.

Kuusivuotias jäsentää ympäristöään motoristen toimintojen, havaintojen ja käsitteiden avulla. Hänen havaintonsa ovat melko pitkälle jäsentyneet, ja hän

pystyy tarkkoihin havaintoihin usean aistin avulla yhtäaikaaisesti. Kuusivuotiaalla havaitseminen, havaitsemisen tarkkuus ja muisti ovat huomattavan kehittyneitä. Lapsi pystyy helposti erottamaan geometrisia kuvioita, sekä kirjain- ja numerosymboleja. Ajattelun kehityksessä sanat alkavat vähitellen korvata sekä toiminnaallisia, että kuvallisia sisäisiä malleja (kts Piaget; esioperationaalinen kausi). Ajattelu etäännyy tällöin konkreettisesta, ja perustuu enemmän symbolisiin malleihin. Aikaan, tilaan ja avaruudellisiin suhteisiin liittyvät käsitteet alkavat täsmentyä, joskin päätelmien tekeminen on vaikeaa. Kuusivuotiaana lapsen ajattelua leimaa vielä voimakas itsekeskeisyys. (Jantunen, Ylipiha ja Hokkanen 1993, 58; Kuusivuotiaiden esiopetussuunnitelma 1984, 8-9; Lummelahti 1993, 13-14; Numminen 1996, 76; Vygotsky 1982, 166, 177.) Näitä piirteitä voi pitää tyypillisinä useimmille kuusivuotiaalle, mutta tulee kuitenkin muistaa ne aiemmin mainitut tekijät, jotka vaikuttavat lapsen kognitiiviseen kehitykseen. Kielen kehittymisen kannalta muisti on hyvin merkittävä. Lukemisen ja kirjoittamisen taitojen oppimisen kannalta taas havaitsemisen tarkkuus on tärkeä. Nämä piirteet ovat merkittäviä tässä siksi, että tässä tutkimuksessa esiopetusikäinen on, samoin kuin yleisessä kielenkäytössäkin, juuri kuusivuotias. Muiden kuin edellä mainittujen ajattelun kehittymistekijöiden merkitys on kuitenkin niin suuri, että kuuden vuoden ikä yksistään ei aseta lasta millekään kehityksen tasolle, vaan tarvitaan lisäksi muita, lähinnä ympäristön antamia valmiuksia.

3.3.2 Havaitseminen

Todellisuutta koskeva tieto perustuu havaintoon, ja havaitsemista voidaan pitää lähtökohtana koko ajattelulle ja oppimiselle. Yksilö kiinnittyy aistiensa kautta ympäristöönsä, jota hän jäsentää kielen avulla ajatteluprosessissaan. Havainto on itsestäänselvyys, kun taas havaitsemiseen liittyy jotakin subjektiivista, persoonallista muokkausta, joka tekee mahdolliseksi yksilöiden väliset erot heidän tarkastellessaan samaa kohdetta. (de Bono 1991, 20; Ikonen 1986, 17, 20.)

Havaitseminen edellyttää yksilöltä tiettyä valppautta, jotta erilaisia ärsykeitä pystytään vastaanottamaan, tunnistamaan ja tulkitsemaan. Havaintomaailma on merkitysten, ei ärsykkeiden maailma. Havainnot saavat merkityksen sen kautta, että ne kytetään aikaisemmin opittuun, tulkitaan aikaisempien kokemusten perusteella ja vallitsevaan tilanteeseen liittyen. (Numminen 1996, 65; von Wright 1993, 9.) Havaintojen tulkinnassa on merkittävänä tekijänä se kieli, jonka lapsi on oppinut. Juuri kielensä avulla lapsi tekee näitä tulkintoja. Tämä tukee myös eriaistisen oppimisen samansuuntaisuutta, ja edelläkoetun

hyväksikäyttöä. Näitä tulisikin huomioida juuri siirryttäessä esim. esiopetuksesta alkuopetukseen. Myös Suonperän (1993, 49-50) esilletuoma havaintojen valikointi, ja sen liittyminen oppijan kokemusrakenteeseen, sekä skeemoihin ja emotionaaliseen rakenteeseen, osoittaa selvästi yhtenevän opetuksen merkitystä. Suonperä ottaa tulkinnan lisäksi havaitsemiselle ominaiseksi piirteeksi valikoinnin. Ympäristössä on niin runsaasti informaatiota, ettei yksilö kykene sitä kaikkea vastaanottamaan rajoittuneen tiedonkäsittelykykynsä vuoksi. Valikointiprosessin edellytyksenä on valikoiva tarkkaavaisuus, joka on luonteeltaan sekä kognitiivista, että motivaationaalista. (Suonperä 1993, 49-50.) Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa on myös merkittävää tällainen havaintojen valikointi. Sekä kielen opettelemisen vaiheessa, jolloin sanat opitaan erottamaan muusta äänimaailmasta, että varsinaisessa lukemisessa ja kirjoittamisessa, jolloin erotetaan kirjaimet muusta ympäristöstä, valikointi on merkittävä. Salminen (1980,58) tuo esiin havaintojen merkittävyyden nimenomaan kirjoitettaessa, tuotettaessa tekstiä joka perustuu kirjoittajan omiin havaintoihin.

Lurija (1979, 91) tuo esiin kielen merkityksen havaitsemisprosesseissa. Sen tuominen esiin tässä tutkimuksessa on hyvin merkityksellistä sikäli, että merkittävänä edellytyksenä lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle on kielen oppiminen. Kieli saa aikaan olennaisia rakenteellisia muutoksia havaitsemisprosesseissa, ja luo uusia havaitsemisen lakeja. Kielen synnyttyä ihminen kykenee ohjaamaan tahdonalaisesti tarkkaavaisuuttaan. (Lurija 1979, 91.) Kielen avulla oppilaan tarkkaavaisuus voidaan kiinnittää kielessä sellaisiin asioihin, jotka eivät ole kovin konkreettisia. Tällaisia voivat olla mm. sanat, äänneet, taivutukset ym.

3.3.3 Muisti

Muisti muodostuu useista kognitiivisista osatekijöistä. Muistisuorituksessa voidaan erottaa tunnistamiseen ja tiedon aktiiviseen palauttamiseen perustuvia toimintoja. Muistamisessa voidaan myös erottaa kolme vaihetta: aineksen omaksuminen, aineksen säilyttäminen ja aineksen hyväksikäyttö eli mieleenpalauttaminen. Tässä tutkimuksessa voidaan nähdä nämä vaiheet lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksen kohdalla. Tällöin näitä vaihteita ovat kielen (sanojen) omaksuminen, näiden sanojen mielessä säilyttäminen ja kielen hyväksikäyttö. Kokemuksesta muodostetaan mentaalinen mielikuva, joka yhdistää näitä kokemuksen eri piirteitä. Pienillä lapsilla puutteellinen kyky painaa mieleen asioita, ja palauttaa niitä tarvittaessa, johtuu siitä, etteivät he vielä ole sisäistäneet ympäristöä jäsentäviä kielellisiä ja käsitteellisiä ryhmittelyperus-

teita. (Lyytinen 1989, 49-50.) Mielestäni lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiudet, joita tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa tarkastellaan, ovat juuri näitä kielellisiä ja käsitteellisiä ryhmittelyperusteita.

Muistin merkitys tiedon käsittelyssä on hyvin keskeinen. Näin oppiminen ja muistaminen voidaan nähdä saman asian eri puolina. Oppimista ovat ne keinot ja tavat, joiden avulla asioita painetaan mieleen. Muistamisessa taas korostuu opitun mielessä säilyminen ja mielestä palauttaminen. Ihmisen muistin yksinkertaisin järjestelmä on sensoriset muistit, jotka ovat toisistaan riippumattomia, kapasiteetiltaan hyvin laajoja ja kestoltaan hyvin lyhyitä. Näön alueella olevaa sensorista muistia sanotaan ikoniseksi muistiksi, ja auditiivisen alueen muistia ekoiseksi muistiksi. Luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa havaintojen muodostumisen alueella painottuvat juuri sensoriset muistitoiminnot; visuaalinen ikonimuisti ja auditiivinen kaikumuisti. Ahvenaisen ja Karpin (1993, 51) mukaan luku- ja kirjoitustaidon perustekniikan oppimisen kannalta keskeisin merkitys on lyhytkestoisella työmuistilla. Sen aikana havaintotietoa on mahdollista tulkita ja muokata sellaiseen muotoon, että se voidaan tallentaa säilömuistiin. Helander ja Lehto (1996, 330) toteavat työmuistilohkon tärkeyden myös kielellisten taitojen ja sanaston oppimisessa. Paras keino parantaa lyhytkestoisen muistin kapasiteettia on toisto. (Ahvenainen ym. 1993, 51; Arajärvi 1988, 80-81; Saariluoma 1988, 72-72.)

Muistaminen riippuu hyvin paljon myös siitä, miten aktiivisesti oppilas haluaa oppia, ja muistaa. Nykyisen oppimiskäsityksen mukaan edellä mainitun toiston merkitys oppimiselle ei ole kovin keskeinen. Ennemminkin tässä tutkimuksessa nousee lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiutena esiin juuri motivaatio. Motivaation merkittävä osuus oppimisessa, ja edellä esitettyyn viitaten siten myös muistissa, ei kuitenkaan tue edellä esitettyä väitettä toiston merkityksellisyydestä.

Lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa tulisikin herättää ensin oppilaan mielenkiinto, uteliaisuus, lukemista ja kirjoittamista kohtaan. Tässä uteliaisuuden herättämisvaiheessa on hyvin suuri merkitys sillä, millä tavalla opittava asia opetellaan. Esiopetuksen aikana lapsissa tulisi herättää niin suuri innostus lukemaan ja kirjoittamaan oppimista kohtaan, että viimeistään koulussa lapsi haluaa muistaa, ja oppia näihin liittyviä asioita. Rauste-von Wright & von Wright (1994, 115) näkevät muistamisen riippuvan keskeisesti siitä, miten opittava aineisto organisoidaan oppimisvaiheessa. Kytkemällä se mahdollisimman rikkaaseen mielikuvien verkostoon, sen muistaminen helpottuu, koska tämä verkosto tarjoaa tehokkaita palautusvihjeitä. Tämä oppimisvaiheen organisointi tulee mielestäni nähdä myös niin laajana, että se koskee yksittäisen

opetustilanteen lisäksi myös lapsen koko oppimishistoriaa. Muistamista tukee loogisesti, jopa vuosia kestävä, eteneminen opettamisessa.

Havaitut tapahtumat tai opitut aineistot eivät siis tallennu muistiin aivan sellaisenaan. Jokainen muodostaa näkemästään ja kokemastaan oman versionsa. Tätä tukee edellä Piaget`n esittämät ajatukset yksilöllisestä ajattelutoiminnan kehityksestä. Toisaalta taas Vygotskyn näkemys ympäristön merkittävästä vaikutuksesta kognitiivisiin prosesseihin, tuo tässä esiin opetuksen merkityksellisyden myös muistiin.

4. KIELEN OPPIMINEN ESI- JA ALKUOPETUKSESSA

Kuten jo edellä on mainittu, lapsen varhaisina vuosina kielen kehittämisellä on suuri merkitys. Kieli on pohjana lapsen ilmaisun ja ajattelun kehittämiselle, kieli on juuri ajattelun väline. Kieli antaa lapselle välineitä itseilmaisuun ja oman maailmankuvan muodostamiseen. Kieli on myös kommunikoinnin väline, ja sillä on hyvin tärkeä merkitys ihmissuhde- ja yhteistyötaitojen kehittämisessä, sekä minäkuvan vahvistumisessa. Näihin liittyen lapsi saa kielen kautta juuret omaan kulttuuriinsa, ja tutustuu omaan kulttuuriperinteeseensä.

Esiopetusikäiselle lapselle keskeistä on halu ilmaista ajatuksiaan ja viestiä asioita. Lapselle on luontaista, että hän jäsentää ympäristöään kyselemällä. Tätä tulisikin käyttää hyväksi siten, että lasta rohkaistaan käyttämään kieltä. Kuitenkin niin, että lapsen omat kokemukset ja tavoitteet saavat niille kuuluvat arvon. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1992, 12.) Tämä ei mielestäni sulje pois sitä, että esiopetuksella voi olla selkeät tavoitteet, jotka tulisi saavuttaa ennen oppivelvollisuuskoulun aloittamista. Tämä vain asettaa haasteita niille tavoille ja menetelmille, joilla esiopetuksessa kieltä opetetaan ja kehitetään.

Jo ennen oppivelvollisuuden alkamista useimmat lapset kiinnostuvat kirjoitustusta kielestä. Tietoisuus siitä, että lukutaito avaa lukemattomia uusia mahdollisuuksia, synnyttää motivaation oppia lukemaan. Tätä kiinnostusta tulisi hyödyntää sitomalla opetus siihen aikaan, jolloin lapsella luonnostaan on tietty motivaatio. Lapsi kiinnostuu lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta nähdessään kirjoitettua kieltä, sekä kuullessaan ja nähdessään lukemiseen liittyvää toimintaa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1992, 12). Jo esiopetuksessa tulisikin mielestäni olla monipuolisia, ainakin mekaanista luku- ja kirjoitustaitoa herättäviä tilanteita tai tehtäviä.

Alkuopetuksessa äidinkielellä on erityisen merkittävä rooli juuri siksi, että viimeistään tällöin lapselle pyritään opettamaan luku- ja kirjoitustaito. Alkuopetuksessa lukutaito merkitsee laajemmin mekaanisen lukemisen lisäksi myös ymmärtävää lukemista. Näiden taitojen osaaminen taas on edellytys sille, että oppilas voi selviytyä myöhemmissä opinnoissaan, ja ylipäätään elämässään, tasavertaisena yhteiskunnan jäsenenä. Peruskoulun opetussuunnitelmassa lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen kuuluu äidinkielen osa-alueeseen.

Äidinkielen opetus kantaa päävastuuta oppilaiden kielellisistä perustaidoista ja niiden kehittämisestä, ja näin osaltaan rakentaa oppilaan oppimaan oppimisen

perustaa. Oman näkemykseni mukaan esiopetus voi olla merkittävästi tuke-
massa peruskoulua tämän vastuun kantamisessa. Yleistavoitteena äidinkielen
opiskelussa on, että oppilaan itseluottamus, sekä ilmaisunhalu ja rohkeus vah-
vistuvat, ja hän kehittyy taitavaksi viestijäksi. Oppilaan kielellinen tietoisuus
syvenee, ja hän osaa käyttää kieltä tilanteen ja tehtävän mukaan. Tässä tutki-
muksessa kartoitan sitä, onko esiopetus vaikuttanut merkittävästi tämän kie-
lellisen tietoisuuden syvenemiseen jo ennen varsinaista lukemaan ja kirjoitta-
maan oppimista. Kielellinen tietoisuus on merkittävä valmiustekijä ennen lu-
kemaan- ja kirjoittamaanoppimista. Myöhemmin se liittyy kielen monipuoli-
seen ja oikeaan käyttöön.

Tavoitteena äidinkielen opetuksessa on myös, että oppilaasta kehittyy hyvä lu-
kija ja kirjoittaja, joka hallitsee kirjoittamisen ja lukemisen sujuvan teknisen,
myös mahdollisuuksien mukaan tietoteknisen taidon; joka ymmärtää, ja osaa
lukea ja kirjoittaa erilaisia tekstejä; joka pystyy tekemään johtopäätöksiä, arvi-
oimaan ja valikoimaan; joka pystyy valitsemaan tavoitteen kannalta luku- ja
kirjoitustavan, ja joka pystyy arvioimaan omien taitojensa toimivuutta ja ke-
hittämään niitä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 42-43.)

Oppilaan äidinkielen taidot kehittyvät myös opiskeltaessa muita oppiaineita, ja
tämä on yksi syy siihen, miksi juuri luku- ja kirjoitustaito on niin merkittävä
osa alkuopetusta. Kaikessa koulutyössä lapsi omaksuu toimivia kuuntelu-, lu-
ku-, puhe- ja kirjoitusstrategioita, sekä kehittää omia oppimaan oppimisen
taitojaan (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 43-44).

Äidinkielen opetus nivotaankin koulussa kaikkeen muuhun oppimiseen: puhe-
viestinnän, lukemisen ja kirjoittamisen taitoja harjoitellaan kaikissa oppiai-
neissa. Samalla tavalla mielestäni esiopetuksessa voidaan löytää integraatiota
kielellisten valmiuksien ja muiden toimintojen välillä.

Tavoitteena alkuopetuksessa onkin, että oppilas oppii niin sujuvan luku- ja
kirjoitustaidon, että ala-asteen tavoitteet voidaan niiden varassa saavuttaa.
Tältä osin näen alkuopetuksen merkityksen osana koko peruskoulua hyvin
suurena; luku- ja kirjoitustaitoa voi sanoa puun rungoksi, jossa oksina ovat
muut oppiaineet. Luku- ja kirjoitustekniikkaa, sekä muita lukemisen ja kir-
joittamisen taitoja syvennetään läpi peruskoulun. (Peruskoulun opetussuunni-
telman perusteet 1994,42-43.)

Valtakunnalliset esiopetuksen ja alkuopetuksen kielen opetukseen asetetut ta-
voitteet ovat hyvin yhdensuuntaiset. Molemmissa painotetaan kielen merki-
tystä kommunikaatiovälineenä, ja kielen osuutta kansallisen kulttuuri-
identiteetin herättäjänä. Varsinaisen luku- ja kirjoitustaidon oppiminen on osa
tätä tavoitteistoa, mutta erityisesti alkuopetuksessa hyvin merkittävä osa. Esi-
opetuksessa painottuukin näiden taitojen valmiuksien kehittäminen.

4.1 Esiopetuksen tavoitteet kielen ja kommunikaation alueella

Esiopetuksen opetussuunnitelman (1992, 12-13) mukaan kieli ja kommunikaatio -sisältöalueen tavoitteena on lapsen kielellisten valmiuksien kehittyminen niin, että hänellä on halu, rohkeus ja taito ilmaista itseään, ajatuksiaan ja tunteitaan, sekä olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Tässä tutkimuksessa, puhuttaessa lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksista nostaisiin näistä erityisesti esiin halun. Kokemuksia, elämyksiä ja mielikuvitusta kehitetään kirjallisuuden, joukkoviestimien ja teatterin avulla. Lapsi kiinnostuu satujen, runojen, kertomusten, lorujen ja näytelmien kuuntelemisesta sekä niiden sepittämisestä ja eläytyvästä esittämisestä. Näiden avulla kielen tiedostuminen vahvistuu, keskittymis- ja kuuntelutaito kehittyvät, ja sana- ja käsitevarasto laajenee.

Esiopetuksessa lapsi oppii kirjoittamiseen ja lukemiseen liittyviä taitoja kiinnostuksensa ja kehitystasonsa mukaan. Vähitellen lapsi ymmärtää, että kirjoitettu kieli on keino kommunikoida.

Lapselle pitää tarjota mahdollisuus äidinkielen taitonsa kasvattamiseen ja kielellisen tietoisuuden vahvistamiseen ja kehittämiseen leikkien ja harjoitusten avulla. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1992, 12-13.).

Juuri tämän sisältöalueen tavoitteisiin hyvin soveltuen, Sarmavuori (1982, 143-144) esittää niitä alkuopetuksen äidinkielen perustavoitteita, joita voidaan harjoitella jo päiväkodissa. Sarmavuoren mukaan tavoitteena olisi, että lapsi pystyy keskittymään kuuntelemiseen, jaksaa kuunnella toista ihmistä (opettaja tai oppilaskaveri), ja erottaa sanojen alussa olevan äänteen. Juuri äänneiden erottaminen alusta on osa tässä tutkimuksessa merkittävää kielellistä tietoisuutta. Lisäksi tutkimuksen aikana nousi esiin keskittymisen ja kuuntelemisen merkittävä osuus äidinkielen opetuksessa. Sarmavuoren mukaan lapsen tulisi myös kiinnostua satujen esittämisestä.

Puhumiselle asetettuja tavoitteita, joita voidaan harjoitella jo päiväkodissa, on Sarmavuoren mukaan se, että lapsi osaa kertoa kokemuksistaan ja kuvista, sekä tehdä kysymyksiä toisen kertomuksen perusteella. Hänen tulisi osata selkeä ja kuuluva äänenkäyttö, eikä puheessa tulisi enää olla äännevirheitä. Lapsen pitäisi pystyä sanomaan vastakohtat, havaita eroja ja samanlaisuuksia, määrittellä konkreettisia käsitteitä, erottaa tosi epätodesta, keksiä sanapareja ja eläytyä rooleihin. Lisäksi hänen tulisi osata kirjoittaa nimensä, ja tunnistaa kirjaimia ja numerot 1-10. Sarmavuori mainitsee tässä senkin, että lukemisen osaminen ei ole haitaksi koulunkäynnille. (Sarmavuori 1982, 143-144.)

Salminen (1980, 87-88) esittää myös perusteluja sille, miksi tarvitaan erityistä esiopetusta antamaan näitä kielellisiä valmiuksia. Hän toteaa, että kehittyäkseen hyväksi kielenkäyttäjäksi lapsi tarvitsee lähelleen aikuisen, joka on hänelle hyvänä kielenkäytön esikuvana, joka korjaa myönteisellä tavalla lapsen virheellisiä ilmaisuja, joka ohjaa lasta havainnoimaan ympäristöään ja löytämään sieltä runsaasti erilaisia nimeämiskohteita, ja joka ohjaa lasta kirjojen maailmaan. Juuri esikouluikä on lapsen kielellisen kehityksen kannalta arvokasta aikaa. Tuolloin lapsi on altis vastaanottamaan kielellisiä virikkeitä, ja toteuttamaan saamiaan kielellisiä malleja omassa kielenkäytössään. Tuolloin lapset oppivat pysyvän käyttökielen. He eivät kuitenkaan opi ainoastaan sanoja, vaan myös ajatuksia ja käsitteitä; he oppivat kielen logiikan. Tämä Salmisen esitys tukee omaa näkemystäni siitä, että jo ennen kouluikää lapsi omaa tietyn ”herkkyyden” omaksua uusia kielellisiä valmiuksia. (Salminen 1980, 87-88.)

Salmisen (1980, 87-88) mukaan esikouluikä tulisi kaikkia kielellisten valmiuksien alueita harjaannuttamaan yhtä paljon. Hänen mukaansa esikouluikä tapahtuvaa kielenkehittämistä määräävät kolme seikkaa. **Ensinnäkin** kielen tulisi toimia yhteisöelämää voimistavana tekijänä. **Toiseksi** kieliopillinen ja fonemaattinen harjaannuttaminen palvelevat myös viime kädessä kielen sosiaalista tehtävää. **Kolmanneksi** esikouluikä tulisi keskittyä runsaasti puheen ja ajattelun harjaannuttamiseen. Salminen jakaa yleiset harjaannuttamistehtävät kahden päälinjan osalle. Toisaalta opitaan kuuntelemaan; aktiivinen kuunteleminen merkitsee myös osallistumista sosiaaliseen viestintään, ja uusien faktujen havaitsemista keskustelun kuluessa. Toisaalta opitaan katselemaan, joka merkitsee toisten ihmisten havainnointia ja huomioonottamista. (Salminen 1980, 87-88.) Nämä kolme kielenkehittämistä määräävää seikkaa ovat hyvin yhteneväisiä tässä tutkimuksessa esitettävien lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen edellytysten kanssa. Kielen rooli yhteisöelämää voimistavana tekijänä on läheisesti yhteydessä motivaatioon. Esiopetuksessa paljon käytettävät kieliopilliset ja fonemaattiset harjoitukset taas avaavat lapselle uusia kielen käytön muotoja. Kolmantena mainittu puheen ja ajattelun harjaannuttaminen taas tukee Vygotskyn edellä esittämää mallia ajattelun ja kielen kehityksestä.

Salmisen edellä aikuiselle esittämät roolit edellyttävät pedagogista ja kasvatuksellista näkemystä ja ammattitietoutta, jota juuri lastentarhanopettajilla on. Tämän pitäisi myös näkyä selvänä erona juuri työn tuloksessa, koulunsa aloitavassa lapsessa. Kaksi niistä seikoista, jotka Salminen esitti kielenkehittämistä määräävinä; kieli yhteisöelämää voimistavana tekijänä ja kielen rooli sosiaalisessa elämässä, tuovat myös esiin tekijöitä, joita erityisesti esiopetusryhmä mahdollistaa.

Tutkimuksessani pyrin kartoittamaan, kokevatko myös alkuopettajat oleellisiksi lukemaan- ja kirjoittamaan oppimisvalmiuksiksi edellämainitut asiat. Toisaalta esiopetus on jatkuvasti yhä enemmän tukenut myös lasten kiinnostusta kirjaimista, lukemisesta ja kirjoittamisesta. Itse kokisin, että se ei voi olla huono asia. Huolimatta melko sujuvastakin mekaanisesta lukutaidosta, lapsella on vielä paljon opittavaa lukemisen ja kirjoittamisen alueella.

4.2 Äidinkieli osana alkuopetusta

Alkuopetuksessa oppilaalle järjestetään runsaasti puhumis-, kuuntelemis-, kirjoittamis- ja lukemistilaisuuksia. Oppilas tottuu tekemään havaintoja kielestä, sekä keskustelemaan havainnoistaan, ja hän saa oivalluksia kielen muoto- ja merkitysrakenteesta myös lorujen, riimien, äänne- ja sanaleikkien avulla. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 45.) Tältä osin opetus vastaa hyvin paljon esiopetuksen kielellisiä tavoitteita.

Lukemisen opetus kytketään alkuopetuksessa alusta alkaen lukemisen ymmärtämisen kehittämiseen, ja kirjoituksen opetus omien ajatusten viestimiseen muille. Tekstien sisältöjen tulee olla sellaisia, että ne herättävät selvillesaamisen halua. Erityisesti lukutaitoa opiskeltaessa kiinnitetään huomiota tekstien kiinnostavuuteen. Tässä on olennaisena osana motivaatio, joka edellä oli mainittu muistin yhteydessä, ja joka tässä tutkimuksessa muutenkin nähdään olennaisena osana lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksia. Olennaista tietenkin on, että oppilas saa kehittyä omien edellytystensä mukaan. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 45-46.)

Oppilaiden tulisi lukemalla keksiä lukemisen idea, omaksua lukemisvalmius, ja totuttautua lukemaan eri tarkoituksia varten. Oppilaiden tulisi keksiä kirjoittamisen idea, harjoitella kirjoittamista ilmaistakseen ajatuksiaan, ja omaksua näin vähitellen kirjallinen kulttuuri. Omasta mielestäni näissä molemmissa korostuu taas motivaation merkitys. Lukiessaan ja kirjoittaessaan oppilaat kehittävät kielellistä tietoisuuttaan, ja tekevät havaintoja kielen äänne-, muoto- ja merkitysaineksista, oikeinkirjoituksesta, lauserakenteesta ja tekstinmuodostuksesta, sekä kielen vaihtelusta. Nämä ovat mielestäni niitä kielellisen tietoisuuden seikkoja, jotka tulevat mekaanisen luku- ja kirjoitustaidon oppimisen jälkeen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 48.)

Mikäli lapsi on saanut jo esiopetuksessa harjaannusta kielellisissä taidoissaan, ja on jo omaksunut esim. luku- ja kirjoitustaidon, voi koulu painottaa juuri edellämainittuja asioita. Ymmärtävää ja tarkoituksenmukaista lukemista, kir-

joittamisen näkeminen osana omaa ilmaisua, erilaiseen kirjallisuuteen tutustumista, sekä oikeinkirjoituksen ja lauserakenteen muodostumista.

5. LUKEMAAN JA KIRJOITTAMAAN OPPIMINEN

5.1 Lukeminen ja kirjoittaminen

Lukeminen ja kirjoittaminen ovat hyvin monimutkaisia prosesseja, jotka yleensä, mutta eivät välttämättä aina kulje käsi kädessä. Ne eivät ole yksittäisiä taitoja jotka voi osata, vaan monimutkaisista mekaanisista ja luovista valmiuksista muodostuvia kokonaisuuksia. Lukemisella ja kirjoittamisella on myös merkittävä sosiaalisen ja tiedollisen kommunikaation funktio, jolla on hyvin merkittävä rooli näiden taitojen oppimisessa. Salminen (1980, 53.) on todennut lukemisen olevan puheen oppimisen jatkumo, siis kielellisen oppimisen yksi vaihe. Tämä näkemys tukee niitä ajatuksia, joiden mukaan kielellä ja sanavarastolla on merkittävä osuus lukemaanoppimisessa.

Lukemaan oppiminen on yksi merkittävimmistä tapahtumista lapsuudessa. Se on osa koko lapsen psykologista ja sosiaalista kehitystä. Lukemaanoppimisen myötä lapselle aukeaa uusi mahdollisuuksien maailma.

Samoin kuin Salminen edellä, myös Ellis (1984, 103) näkee lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa olevan kysymys samoista prosesseista kuin puhumisessa ja kuuntelemisessa, siis kielenkäytössä. Tästä syystä on tärkeä antaa lapselle esikielellisessä vaiheessa runsaasti mahdollisuuksia puhumiseen ja keskusteluun, sekä kuuntelemiseen. (Ellis 1984,103.)

Varsinaisen lukemisen Silven (1990,1) näkee hierarkisesti järjestyneenä kielellisenä taitona, joka rakentuu vähitellen kielellisen kehityksen aikana. Sen keskeisiä komponentteja ovat dekodaus ja sisällön ymmärtäminen. Sisällön ymmärtämisellä tarkoitetaan merkityksen luomista painetulle tai kirjoitetulle tekstille. Vrt. aiemmin tässä tutkimuksessa mainittuun ymmärtävään lukemiseen. Dekodaus on merkkien ja kirjainten tunnistamista, ja tuottamista artikuloitavaan muotoon. Se on mekaanista lukutaitoa, jonka avulla opitaan kirjain-, äänne-, tavu-, sana- ja lausevastaavuus. Se kuuluu varhaiseen lukemiseen. (Silven 1990,1.) Näkisin itse juuri tämän dekodaus-vaiheen vastaavan lähinnä sitä lukutaitoa, jonka lapsi voi oppia jo esiopetuksessa. Siinä ovat merkityksellisiä hahmottaminen (kuulo - näkö), looginen yhdistäminen ja erotteleminen, artikulointi ja tietysti myös sanavarasto.

Julkunen (1993, 96-98) näkee lukemaan oppimisen alusta alkaen enemmän juuri tällä tavalla. Sanojen erotteleminen äänneiksi, aakkosten tunnistaminen ja erotteleminen, kirjainten ja äänneiden välisen vastaavuuden oppiminen, oikea-vasen -suunnan oppiminen, sekä painettujen sanojen tunnistaminen ovat edellytyksenä lapsen lukemaanoppimiselle. Julkunen mukaan siis sanojen pilkkominen tavuihin ja äänneisiin on lukemaan oppimisessa oleellista. Tämä ajatus tukee lukemaan ja kirjoittamaan opettamista KÄTS-menetelmällä. Siinä kirjaimet yhdistellään äänneiksi, äänneet tavuiksi ja tavut sanoiksi. Alkuvaiheessa tavut eivät tarkoita mitään, ne eivät ole missään yhteydessä puhuttuun kieleen. Itse näen tässä lukemaan opettamisen tavassa juuri sen heikkouden, että se ei tue millään tavalla lapsen motivaation herättämistä kirjoitettua kieltä kohtaan. Toisaalta Julkunen mainitsee myös, että lapsen on tunnettava se kieli jota hän aikoo oppia lukemaan, ja oppia se, että painetut sanat ovat puhuttujen sanojen merkkejä, ja niiden merkitys sama. Näinollen myös Julkunen tuo esiin kielen, sanavaraston, merkityksen. (Julkunen 1993, 96-98.)

Salminen (1980, 57) on todennut, että lukemisen alkuvaiheessa lapsella on vaikeuksia ymmärtää lukemaansa; tulkinta saattaa olla mielekästä, mutta ei kuitenkaan sellaista miksi kirjoittaja on sen tarkoittanut. Todellista lukemista onkin dekodatun tekstin ymmärtäminen. Lukijan on ymmärrettävä tekstistä muodostuvien sanojen merkitys, ja osattava liittää eri merkityksiä toisiinsa. Lukija siis luo tekstille merkityksen. Tämä Salmisen ajattelutapa tukee enemmän käsitystä ajattelun ja kielen kehityksen yhteneväisyydestä.

Amerikkalainen Chall (Chall, Jacobs ja Baldwin 1990, 12-15), joka on hahmottanut lukemaan oppimista ja lukutaidon kehittymistä lapsen ajattelutaitojen kehittymisen avulla, näkee dekodauksen oppimisen olevan lukemaan oppimisen 1 tason kehitysvaiheena. Malli pohjautuu edellä esitettyyn Piaget'n teoriaan ja sisältää viisi lukemisen tasoa. Ennen 1-tasoa on kuitenkin 0-taso, eli esilukemisen taso. Tämä 0-taso alkaa syntymästä ja päättyy, kun varsinainen lukemaan oppiminen alkaa. Olisin halunnut tutkijana tarkemman selvityksen siitä, mitä Chall näkee esilukemisen tasolle sopivaksi kehitysvaiheeksi. Toisella tasolla kehittyvät lukemisen sujuvuus ja nopeus, kolmannella lukeminen on oppimisen väline, neljännellä tasolla kyetään arvioivaan lukemiseen ja viidennellä tasolla hahmotetaan kokonaisuuksia ja sovelletaan tietoja. Erityisesti tasoilla 3-5 painottuu juuri tämä edellä mainittu ymmärrettävä lukeminen. Tasolta toiselle siirtyminen tapahtuu Challin mukaan assimilaation (sulauttamisen) ja akkomodaation (mukauttamisen) avulla. Tekstistä otetaan vastaan sellaista tietoa, jota lukijan kognitiivinen järjestelmä pystyy käsittelemään. Akkomodaatiota tapahtuu, kun tiedon assimilaatio muuttaa lukijan asioiden tajuamista. (Chall ym. 1990, 12-15.)

Edellämainittu dekodaus on juuri sitä lukutaitoa, jota opetellaan alkuopetuksessa, mutta voidaan opettaa mielestäni jo esiopetuksessa niille lapsille, jotka omaavat motivaation ja valmiuksia lukemaan oppimiseen. Challin lukemaan opettelemisen tasoista tasot 0 ja 1 vastaavat mielestäni juuri esiopetuksen antamaa lukemaan opettelemista, taso 1 ja erityisesti taso 2 on alkuopetukseen sopiva.

Hoiien ja Lundberg (1990, 31) erottavat lukemaan oppimisessa seuraavat neljä vaihetta:

1. Pseudolukeminen, jolloin lapsi ei osaa vielä lukea, mutta tuntee kontekstin. Hän osaa lukea etikettejä, oman nimensä ja logoja (esim. Coca-Cola, Jaffa jne.) Tässä lukemisen vaiheessa voisin ajatella olevan lähes kaikkien 3-6 -vuotiaiden lasten. Idea siitä, että jokin ”merkki” tarkoittaa jotakin on jo olemassa.

2. Logografisessa lukemisessa lapsi käsittelee sanoja kuin kuvaa, eikä ymmärrä niiden kirjaimellista periaatetta. Hän tajuaa kirjainyhdistelmän kokonaisuutena. Yhdistelmä MMAM on sama kuin MAMMA. Kirjain on lapselle abstrakti ja merkityksetön. Sanat sen sijaan ovat merkityksellisiä ja mielekkäitä lapsen opittaviksi ja niistä hän on kiinnostunut. Päiväkodeissa runsaasti käytettävän kokosana-menettelyn (vrt Domanin menetelmä) mukainen kirjoitetujen sanojen esilläoleminen tukee tätä lukemisen vaihetta. Lapsi on tällöin kiinnostunut sanoista, ei yksittäisistä kirjaimista. Tässä lukemisessa motivaatiolla on keskeinen rooli.

3. Kirjaimellisessa lukemisessa lapsi osaa yhdistää kirjaimet sanaksi. Hän erottaa kirjainten järjestyksen. Lapsi oppii vähitellen jakamaan sanan osiin, joista synteetin avulla voidaan muodostaa merkityksellisiä sanoja. Tässä lukemisen vaiheessa huomio kiinnitetään tarkkaan lukemiseen, kirjainten ja äänteiden erotteluun.

4. Ortografisessa lukemisessa lapsi oppii kielen säännönmukaisuuksia, hän havaitsee päätteitä, taivutusmuotoja, prefiksejä, tavuja. Hän tunnistaa sanan nopeasti, varmasti ja automaattisesti. Hän tajuaa sanat ortografisina rakenteina, eikä enää kuvina. Lukeminen on sujuvaa, ja huomio kiinnittyy tekstin merkityksen tulkintaan. (Hoiien & Lundberg 1985, 31.)

Näissä neljässä vaiheessa yhdistyvät hyvällä tavalla lapsen kielelliset valmiudet, ja niiden merkittävyys varsinaisessa lukutaidossa. Lukeminen nähdään lapsen muuhun elinympäristöön läheisesti liittyvänä asiana. Tällöin motivaati-

on löytäminen omaan oppimiseen on helppoa ja luonnollista. Julkusen edellä esittämä lukemaan oppiminen edustaa täysin vastakkaista näkemystä. Se voidaan kuitenkin nähdä oleelliseksi ja yhteneväiseksi Hoiien & Lundbergin lukemaan oppimisen kirjaimellisen ja ortografisen vaiheen kanssa. Tällöin juuri yksittäisillä kirjaimilla ja äänneillä on keskeinen merkitys. Näen kuitenkin itse lukemaan oppimisen enemmän Hoiien & Lundbergin mallin mukaisesti. Mielestäni lukemaan oppimisen alkuvaiheessa on merkittävää nimenomaan se, mitä lapsi tietää tai arvaa jossakin lukevan. Tämä ennakkokäsitys on merkki kiinnostuksesta lukemaan oppimista kohtaan.

Kirjoittamaanoppimisella on toisenlainen funktio kuin lukemaanoppimisella. Toisaalta nämä kaksi taitoa liittyvät toisiinsa jopa niin, että niitä on joskus vaikea erottaa toisistaan. Kirjoittaminen avaa lapselle mahdollisuuksia välittää tietoa, kommunikoida ja ilmaista itseään muutenkin kuin pelkässä puhetilanteessa. Ihminen voi muuttaa verbaalisen kielen visuaaliseksi merkkijärjestelmäksi kirjoittamalla. Salmisen (1980, 58) mukaan itsenäinen, luova kirjoittaminen merkitsee ilmaisun tuottamista niin, että kirjoitettavat sanat pannaan tarkoituksenmukaisella tavalla järjestykseen. Tämä järjestys on kirjoituksen rakenne, joka on riippuvainen kirjoittajan ajattelusta. Salminen siis liittyy tähän koko ajattelun kehityksen merkityksen. Tähän prosessiin liittyy ideoiden ja informaation etsiminen, havainnointi, valikointi ja uudelleen järjestely. Tällöin lapsen ohjaaminen ilmaisemaan itseään kirjoittamalla merkitsee itse asiassa ohjaamista tekemään havaintoja ympäristöstään ja itsestään. Tämä edellyttää yksityiskohtien tarkkaa erottelua. Tähän lasta olisi Salmisen mukaan harjannutettava ennen kirjoittamaan opettamista. (Salminen 1980, 58.) Havaintojen teko ja niiden ilmaiseminen puheen avulla, on mielestäni juuri tätä tukevaa lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksien antamista.

Malmqvistin (1975) mukaan kirjoittaminen on aina myös motorinen suoritus. Oikeinkirjoituksen kannalta kirjoitusliikkeellä on tärkeä merkitys. Samalla kun kirjoitetaan, tehdään koko ajan analyysiä kirjoitetusta tekstistä. Virheetön kirjoitustaito onkin visuaalisten ja auditiivisten havaintotoimintojen, sekä motoristen reaktioiden tarkkaa yhteistoimintaa. (Malmqvist 1975, 388, 427.)

Myös Matilainen (1985,24), ja Larsen ja Parlenvi (1984, 144-145) painottavat kirjoittamaan oppimisessa käden hienomotorisen toiminnan kehittyneisyyttä. Tämä pitää sisällään myös esim. kynänkäytön. Kirjoittaminen edellyttää silmän ja käden tarkkaa yhteistyötä sekä suuntavalmiutta. Silmien motoriikan pitää olla automaattista. Mikäli tarvitaan tietoisia, kielellisiä ohjeita ohjaamaan silmien liikkeitä, on samanaikaisesti hyvin vaikea suunnata ajatukset kirjoitettavaan tuotokseen. Silmän liikkeitä tutkineet tutkijat ovat todenneet, että kyky

hallita näitä toimintoja lisääntyy ensimmäisestä kouluvuodesta neljänteen kouluvuoteen. (Matilainen 1985, 24; Larsen ym. 1984, 144-145.)

Juuri silmä-käsi -koordinaation ja kynän käytön harjaannuttaminen, on perinteisesti ollut olennaista esiopetuksessa, ja se onkin merkittävä valmius kirjoittamaan oppimiselle.

5.2 Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen edellytyksiä

Lapsia on opetettu lukemaan, ja he ovat myös oppineet, jo paljon ennen kuin on ollut olemassakaan mitään analyysiä kielellisestä kehityksestä ja lukemaan-oppimisesta. Toisaalta taas toiset ihmiset ovat jääneet, ja jäävät edelleenkin vaille lukutaitoa, koska he eivät ole oppineet, samallatavoin opetettuna tai samassa ajassa, kuin enemmistö. Tämä toteamus on Salmisen (1982,22) mukaan alunalkaen johtanut lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeuksien tutkimiseen.

Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa on erityisen tärkeä muistaa, samoin kuin kognitiivisten prosessien oppimisessa yleensäkin, että uuden oppiminen ei koskaan ala ”alusta”. Lukemisen alkeetkaan eivät suju vain kirjaimia ulkoa oppimalla ja toisiinsa liittämällä. Pelkän muistin avulla ei siis voi oppia lukemaan ja kirjoittamaan. Jo lukemisen ”idean” ymmärtäminen edellyttää lapselta Rauste - von Wrightin (1994) mukaan vähitellen kehittyviä ns. metalingvistisiä valmiuksia. Näitä ovat mm. yleiskäsitys puhutun ja kirjoitetun kielen vastavuudesta, ja kielen rakenne. Lapsi ei liioin voi ymmärtää lukemaansa tekemättä päätelmiä, ja käyttämättä hyväkseen monenlaista informaatiota, joka ei suoraan sisälly tekstiin. (Rauste - von Wright 1994, 122.) Tähän lukemisen ymmärtämiseen vaikuttaa mielestäni juuri sanavarasto, muisti, havaintojen tekeminen, sekä yleensä riittävä ajattelutaitojen kehittyminen.

Edelläesitetyn pohjalta nousee esiin tutkimuksen perusoletus siitä, että päiväkodin esiopetuksen antamalla tavoitteellisella opetuksella kielen ja kommunikation alueella on merkitystä näiden metalingvististen valmiuksien kehittymiseen.

Oinosen (1969, 20-22) mukaan valmiudella tarkoitetaan kypsymistä, sekä siihen välttämättöminä liittyvien ympäristövaikutusten yhteistulosta. Näistä valmiuksista olisi hänen mukaansa puhuttava silloin, kun kyseessä on uusien tietojen tai taitojen oppiminen. Oinonen siis näkee kypsymisen laajemmin kuin esim. Piaget. Hän näkee Vygotskyn tapaan myös ympäristöllä olevan vaikutusta kypsymiseen.

Julkunen (1993) ja Montessori (1983) esittävät, että suomalainen lapsi menettää lukemaan oppimiseen nähden parhaimmat vuotensa, koska koulu alkaa oppimisen herkkyyskausien kannalta liian myöhään. Itse suhtaudun tähän väitteeseen kriittisesti sikäli, että lapset kehittyvät myös tässä asiassa hyvin eri-aikaisesti. Herkät kaudet lapsen kehityshistoriassa osoittavat, ettei henkinen kehitys ole sattumanvaraista, vaan juuri sisäiset herkkydentilat ohjaavat valitsemaan monimuotoisesta ympäristöstä kehitykselle välttämättömät toiminnot. Herkkyyskausinaan lapsi saavuttaa tuloksensa, tällöin oppiminen on helppoa, ja lapsella on siihen intoa. (Julkunen 1993, 129; Montessori 1983, 26-30.)

Pääosin 5-6 -vuotiaat tuntuvat elävän lukemisen ja kirjoittamisen herkkyyskautta. Loppumaton halu muotoilla sanoja, etsiä merkityksiä sanoille, tavuttaa, löytää alku- ja loppuäänteet, ja tunnistaa kirjaimia on tyypillistä esiopetusikäisille, ja jopa nuoremmillekin. Kuitenkaan tämä kiinnostus ei välttämättä herää kaikissa lapsissa vielä näin aikaisessa vaiheessa, joten edelläesitetyn herkkyyskauden ajoittuminen on hyvin yksilökohtaista.

Sarmavuori (1993, 40; 1995, 1) näkee lukemisvirikkeiden antamisen kuuluvan päiväkodille tai kodille, eikä niiden merkitystä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiutena voi vähätellä. Sanojen kanssa puuhailu ja leikkiminen kuuluvat osana lapsuuteen. Mikäli lapselle ei ole luettu, hänen sanavarastonsa on usein hyvin suppea. Esiopetuksen merkittävä rooli näiden lukemisvalmiuksien antajana pitäisi näkyä käytännössä, koska siellä on ammattitaitoinen opettajakunta tätä työtä tekemässä. Tässä tutkimuksessa kartoitan sitä, näkyykö tämä käytännön tasolla, eli ensimmäisellä luokalla.

Toisaalta, kuten edellä mainittiin, esiopetuksen yhtenä merkittävänä tavoitteena on tasoittaa taustoista johtuvia eroja. Lasten välillä on suuria eroja heidän tullessaan esiopetukseen. Koulun alkaessa ei enää ole näkyvissä se taso, jolta lasta on lähdetty opettamaan. Vähäisen yhteistyön vuoksi se ei välttämättä tule esiin, eikä se ole aina tarpeenkaan. Tämä kuitenkin jättää aukon tähän tutkimukseen sikäli, että alkuopettajat eivät voi arvioida esiopetuksen merkitystä näiden erojen tasoittajana.

Ensimmäisen luokan muidenkin oppiaineiden tavoitteita ajatellen olisi eduksi, että kaikilla koulunsa aloittavilla lapsilla olisi edes jonkinlaiset lukemista tukevat valmiudet jo kouluun tullessaan. Tämä on mahdollista toteuttaa järjestelmällisellä esiopetuksella.

Osana ABC-projektia Sarmavuori tutki oppilaiden kielellistä kehitystasoa 1. kouluvuoden alussa 1970-luvulla. Tutkimus osoitti mielestäni yllättävästi lähes merkityksettömän eron esikoulua käyneen ja käymättömän oppilaan välillä.

Tutkimuksessa mitattiin kielellinen kehitystaso WISC:n kielellisellä älykkyystestistöllä, auditiivisen järkeilyn kysymyksillä, ja Ruoppilan passiivisen sanavaraston testeillä. Tutkimuksessa mitattiin oppilaiden kielellinen lähtötaso 1. luokan alussa, ja näille merkitsevät selittäjät erilaisista taustamuuttujista. Tarkoituksena oli katsoa, kuinka nämä koulun alussa mitatut taidot selittävät 1. vuoden äidinkielen koulumenestystä, eli lukemisen ja kirjoituksen arvosanoja.

Sarmavuoren aineistossa oli esikoulua käyneitä tyttöjä 13,04% ja poikia 25,30%. Esikoulua käyneiden prosentuaalinen osuus oli siis pieni, nykyiseen tilanteeseen verrattuna aivan liian pieni. Sarmavuori totesi tuolloin esikoulun olevan taustatekijä, joka saattoi korreloida lievästi lasten kielellisiin taitoihin. Pojilla se selitti äidinkielen tavoitetestiä, verbaalista älykkyysosamäärää ja kielenkäyttötaitoa. Tyttöillä kouluvalmiutta ja ainekirjoitustaitoa. Lukemisen ja kirjoittamisen arvosanoja se ei kuitenkaan nostanut. (Sarmavuori 1979, 81-84, 203.)

Samoin kuin Sarmavuori, myös Salminen (1982, 7) näkee ympäristön merkittävän vaikutuksen lapsen kehitykseen. Salminen korostaa ensinnäkin juuri lukemaan- ja kirjoittamaan oppimista ratkaisevan tärkeänä ensimmäisen luokan oppilaalle, ja koko hänen myöhemmälle koulunkäynnilleen. Äidinkiellentaitojen oppimisen hän näkee olevan suuresti riippuvainen esim. lapsen kotitautasta. Eli ennen koulua tapahtunut kielellinen kehitys on perustana koulussa tapahtuvalle lukemaan- ja kirjoittamaanoppimiselle. Näihin molempiin edellämainittuihin viitaten lapsen ensimmäisen opettajan tulisi mielestäni olla selvillä lasten kielellisistä lähtötasoeroista, ja hänen tulisi ottaa ne huomioon suunnitellessaan opetustaan.

Sarmavuoren (kts. edellä) tutkimuksen tulosta siitä, että esiopetuksella ei ole merkittävää vaikutusta lukemaan ja kirjoittamiseen, voi mielestäni kyseenalaistaa. Tutkimus on tehty 1970-luvulla, jolloin vain koulun roolina on ollut lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen. Myöhemmin esiopetus on kehittynyt tällä alueella nimenomaan laadullisesti hyvin paljon. Uusi tutkimustieto on sallinut ottaa lapsen huomioon yksilönä, joka oppii parhaiten omassa tahdissaan, tapahtuu se sitten päiväkodissa tai koulussa. Toisaalta myös kielellisen tietoisuuden merkityksen tiedostuminen on lisännyt esiopetuksen roolin kasvamista tällä alueella.

Pienten lasten lukemiseen ja kirjoittamaan oppimiseen liittyy vielä nykyäänkin paljon pelkoa ja epäluuloa. Usein törmää ajatukseen, että ennen koulua ei ole hyvä oppia lukemaan. Kuitenkin lapsen luontainen uteliaisuus kirjoitettua tekstiä kohtaan herää usein jo paljon ennen oppivelvollisuuskoulun alkamista. Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksien antaminen ei vielä tarkoita

varsinaista luku- tai kirjoitustaitoa. Toisaalta näkisin, että mekaanisen, tai jopa ymmärtävän, lukutaidon oppiminen ei voi missään lapsen kehityksen vaiheessa olla hänelle haitaksi. Lukutaito ei ole vain sanojen lukemista, vaan siihen liittyy, kuten jo on mainittu myös ymmärtämistä, tulkitsemista jne. Toisaalta luku- ja kirjoitustaito kehittyy harjoituksen avulla koko ajan automaattisemmaksi ja sujuvammaksi.

5.2.1 Downingin kognitiivisen selkeyden teoria

Lukemaan oppimisessa on motivaatiolla hyvin merkittävä rooli. Kanadalaisen John Downingin (1979, 4-5) kehittämässä kognitiivisen selkeyden teoriassa, joka edustaa psykolingvististä näkemystä lukemisesta, motivaatiolla on korostunut merkitys.

Lukemaan opettamisessa Downing korostaa kahta aina samana pysyvää perustehtävää. Ensinnäkin lukemisen tarkoituksena on välittää viesti toiselle ihmiselle. Tähän lisäisin vielä selvillesaamisen tarpeen. Toiseksi sitä voidaan käyttää sanojen ja ajatusten muistamiseen. Näissä molemmissa Downingin esittämässä perustehtävissä korostuu motivaatio oppia lukutaito. Oppimisympäristö tuleekin hänen mukaansa järjestää niin, että lukemisella on jokin merkitys; se tarkoittaa jotakin. (Downing 1979, 4-5.) Esiopetuksen rooli näiden lukemaan oppimisen valmiuksien herättelijänä on mielestäni juuri tällainen motivoiva kiinnostuksen herättäjä.

Downing tähdentääkin lapsen oman kielen ja omien kokemusten merkitystä lukemaanoppimismateriaalin rakennusaineena. Opiskeltavat sanat ja teksti pitää poimia jokapäiväisen elämän tilanteista ja toiminnoista, ja oppimisessa tulee käyttää oikeita asioita ja ajattelua. Tällä tavalla lapsi alkaa luonnostaan lukea merkityksen vuoksi, koska hän tietää, että teksti tarkoittaa jotakin. Lukemaan opettamisessa tällainen lähestymistapa on Downingin mukaan paras, kun kehitetään lukemaan opettelevien kognitiivista selkeyttä. Vahvistusta näkemyksilleen hän on saanut Piaget'n ja Vygotskyn kieltä ja ajattelua koskevista tutkimuksista. (Lehmuskallio 1991, 139, 143; Magga 1992, 23.) Tämä Downingin kognitiivisen selkeyden teoria näkee lukemaan oppimisen päinvastoin kuin Julkunen. Julkunen näki merkittävänä yksittäisten äänteiden ja kirjainten tunnistamisen, kun taas Downing lähtee siitä, että lukeminen on heti osa ajattelua, ja siten sen pitää liittyä lapsen omaan merkitysympäristöön. Oman kokemukseni perusteella voin yhtyä enemmän juuri Downingin esittamiin ajatuksiin. Pelkästään lasten motivaatiota suunnitelmallisesti herättelemällä olen huomannut lukemaan oppimisen halun kasvavan, ja sitä kautta lasten oppivan jopa lukemaan.

Downing pitää oppimisen oleellisina lähtökohtina eri tavoin syntyneitä lukemiskontakteja. Lapsen tulisi päästä kokemaan yhteyttä ja vuorovaikutusta lukemisen ilmiöihin. Lapsen on luotava käsitys ennen kaikkea kolmesta asiasta:

1. Lapsen on oivallettava, että lukeminen on kommunikaatiota joka sisältää viestin. Hänen on ymmärrettävä lukemisen ja kirjojen perimmäinen tarkoitus: miksi luetaan ja miksi kirjoja on olemassa. Näkisin kirjojen lukemisen jo aivan pienillekin lapsille tukevan merkittävästi juuri tämän käsityksen kehittymistä.

2. Kielen tiedostaminen on välttämätöntä lukemisen ja kirjoittamisen oppimisessa (linguistic awareness). Ilman tätä tiedostamista lapsi ei pysty käsittelemään kielensä rakenteellisesti ja symbolisesti merkittyä asiaa.

3. Lapsen tulee päästä mukaan lukemisen opetuksen ja oppimisen metakieleen. Mm. lukemisessa käytettävät käsitteet ja terminologia kuuluvat tähän. Tämä tuntui aluksi mielestäni vähän vieraalta puhuttaessa lukemaan oppimisesta varsinkin ennen koulun alkua. Kuitenkin jo esiopetukseen hyvin soveltuvat termit; tavutus, äänneiden kuuleminen ja kirjainten tunnistaminen ovat juuri tällaisia lukemisen opetuksen metakielen sanoja.

Downingin mukaan lukemisen ja kirjojen tarkoituksen selkiinnyttäminen on aloitettava vasta-alkajista, kuten kielen tiedostamisen selkiinnyttäminenkin. Lukemisen pedagogiikassa ja didaktiikassa on yleensä kiinnitetty huomiota luetun ymmärtämiseen. Yhtä merkittävänä, ellei merkittävämpänä lukemisen kehitysilmiönä Downing pitää lukemisen tarkoituksen, lukemisen syyn käsittelemistä, eli lukemisen kommunikatiivisen olemuksen ymmärtämistä. Lukemistoiminnon funktionaalinen ymmärtäminen on psykologisesti laajempi, ja pedagogisesti sekä persoonallisesti lukijan kehityksessä ratkaisevampi tekijä, kuin pelkästään tekstien ymmärtäminen. (Downing 1973, 1979; Lehmuskallio 1986.) (Lehmuskallio 1997, 128-129.)

Edellä Downing mainitsee lukemisen ja kirjojen tarkoituksen selkiinnyttämis- aloittamisen vasta-alkajista. Näillä vasta-alkajilla hän mielestäni tarkoittaa jo hyvinkin pieniä lapsia, jopa aivan vauvoja. Tämä tukee näkemystäni siitä, että lapsen varhaisilla vuosilla ennen koulua on oleellinen merkitys lukemaan oppimisessa.

Downing ottaa siis olennaisena tekijänä esiin motivaation. Kun lapsi ymmärtää, minkä tietotulvan ulkopuolelle hän ilman lukutaitoa jää, hänelle syntyy vahva halu oppia lukemaan. Juuri Maria Maggan -tyylinen lukemaanopettamistapa, missä lähdetään lukemaan sitä, mikä lasta kiinnostaa, tuo mielestäni

esiin olennaisen puolen lukemaan oppimisessa. Mekaaninen toisto, sekä merkityksettömien tavujen ja sanojen lukeminen, saattaa tuntua lapsesta hyvinkin vastenmieliseltä, etenkin jos hänen valmiutensa muutenkin ovat vähän huonot. Näkisin muiden valmiuksien oppimisen olevan tiukasti sidoksissa lapsen motivaatioon oppia lukemaan.

Downing ottaa esiin myös lapsen kielellisen tiedostumisen. Sillä onkin merkittävä rooli, jotta motivaation synnyttämä halu oppia on mahdollista. Tätä Downingin teoriaa täydentämään, ehkä merkittävimpänä juuri esiopetuksessa, on tässä tutkimuksessa valittu Torneuksen kielellisen tietoisuuden käsite.

5.2.2 Torneuksen kielellisen tietoisuuden käsite

Kielellisellä tietoisuudella Torneus tarkoittaa ulkopuolista asennoitumista kieleen. Tällä hän tarkoittaa sitä, että huomio kiinnitetään sanojen merkityksestä niiden muotoon ja funktioon. Lapsen ajattelun kehityksestä riippuu, pystyykö lapsi tietoisesti ja tarkoituksellisesti kääntämään huomionsa kielen muotoon. Torneus mainitsee kuitenkin kohdanneensa omissa, ala-asteen oppilaisiin kohdistuneissa, tutkimuksissaan lapsia, jotka ovat olleet sekä kielellisesti että kognitiivisesti melko hyvin kehittyneitä, mutta silti heille on tuottanut vaikeuksia kielellistä tietoisuutta edellyttävät tehtävät. (Torneus 1991, 9-10).

Lapsen kasvuympäristö vaikuttaa siis olennaisesti siihen, millä tavoin lapsen tietoisuus kielestä kasvaa. Lapsen ja aikuisen välinen kielellinen kommunikatio luo pohjaa lapsen omalle kielelle, kielelliselle tietoisuudelle. Lapsen varhaiset kohtaamiset kirjojen ja lukemisen kanssa, luovat hänelle paljon suotuisimmat edellytykset tulla tietoiseksi kielestä, kuin hänen joutuessaan tekemisiin vain puhutun kielen kanssa. Myös aikuisten ja lasten yhteiset kielelliset leikit, esim. sanaleikit, herättävät lapsen kiinnostusta kielen eri merkitysten erotteluun, sekä kielen eri käyttömahdollisuuksiin.

Torneus (1991, 13-55) erottaa kielellisessä tietoisuudessa neljä kielen ymmärtämiseen liittyvää osa-aluetta.

Fonologisella tietoisuudella eli äännerakenteen oivaltamisella, tarkoitetaan taitoa jakaa puheen virta osiin; sanoiksi, tavuiksi ja äännteiksi (segmentaatio), sekä taitoa liittää näitä osia yhteen (synteesi). Mekaanisen lukemisen kannalta tämä on olennaista, sillä kirjaimen ja äänteen vastaavuuden oppiminen, eli dekodaus, ei ole mahdollista ilman sitä. Fonologisen tietoisuuden pitää olla riit-

tävän kehittynyt, ennen kuin lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen on mahdollista, mutta se ei yksistään riitä lukemaan oppimiselle. (Torneus 1991, 15-29.)

Poskiparta (1993, 86) on todennut, että äännesegmentaatio on monien tutkimusten mukaan useimmille esikouluikäisille lapsille vaikeaa. Vielä vaikeampaa on lapsen yhdistellä äänneitä tavuiksi ja sanoiksi. Näkisin kuitenkin, että suurin osa esikouluikäisistä pystyy jo jossain määrin segmentaatioon, mutta synteesi on vaikeampaa. Esimerkiksi tavuttaminen on hyvinkin vaivatonta jo ennen varsinaista lukemaan ja kirjoittamaan oppimista. Myös alku- ja loppuäänteiden erottaminen sujuu useimmilta jo melko hyvin. Tämän kielen ymmärtämisen osa-alueen kehittyminen on yhteydessä aiemmin esitettyyn havaitsemiseen. Havaitsemisen edellytyksenä Suonperä (kts edellä) näki olevan tarkkaavaisuuden, joka on luonteeltaan sekä kognitiivista, että motivaationaalista. Tätä kautta voi löytää yhteyden myös Downingin edellä esittämälle motivaation merkittävälle roolille.

Morfologinen tietoisuus on tietoisuutta sanoista. Sillä tarkoitetaan yksittäisen sanan erottamisen taitoa. Se, että lapsi ei pysty erottamaan selvästi sanoja puheen virrasta, vaikuttaa dekodaukseen ja luetun ymmärtämiseen. Erityisesti sanoja, jotka eivät `merkitse` mitään (esim. prepositiot ja konjunktiot), on lasten ollut vaikea ymmärtää sanoiksi samalla tavalla kuin merkityksellisetkin sanat. Morfologisella tietoisuudella tarkoitetaan myös taitoa ymmärtää kielen sanastoa, ja sanojen eri muotoja ja taivutuspäätteitä. Sana on niin vahvasti merkitykseensä sitoutunut, että sen irrottaminen merkityksestään tuottaa pienelle lapselle vaikeuksia. (Torneus 1991, 30-38.)

Syntaktinen tietoisuus on lapsen kykyä kiinnittää huomiota lauseiden kieliopillisiin muotoihin. Puheen kehittyessä lapsi oppii kielensä lauserakennejärjestelmän.

Syntaksin omaksuminen tapahtuu yhtä tiedostamattomasti kuin muukin kielen kehitys. Syntaktinen tietoisuus ilmenee omien ja muiden ilmausten omaaloitteisena korjaamisena, ja kykyä arvioida, ovatko tietyt lauseet kieliopillisesti oikeita. (Torneus 1991, 39-48.) Ennen kouluikää, tätä tietoisuuden osa-alueita voidaan mielestäni kehittää esim. arvioimalla lauseita sillä perusteella, ovatko ne oikein.

Pragmaattisella tietoisuudella tarkoitetaan lapsen tietoisuutta siitä, miten kieltä käytetään, mitä sillä todella tarkoitetaan, sekä sitä, miten lapsi ymmärtää kielellisiä kuvia ja metaforia. Tämä tietoisuus on alue, jolla yleinen kognitiivinen, sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys kohtaavat, ja jossa lapsen kokemustaustalla on keskeinen merkitys. Rohkaisemalla lasta kysymään ja antamalla hänelle konkreettisia malleja kysymysten esittämiseen, luodaan suotuisat

edellytykset pragmaattisen tietoisuuden kehittymiselle. Myös lapset, joille luetaan ääneen, oppivat luottamaan kieleen ymmärtämisen välineenä ja tottuvat kuuntelemaan tarkkaavaisena. Nämä kokemukset kehittävät myös kriittistä asennetta kuultua kohtaan. (Torneus 1991, 49-55.)

Nämä Torneuksen esittämät neljä osa-alueita ovat kaikki sellaisia, joiden kehittyminen tapahtuu lapsen varhaisimpien elinvuosien aikana. Näiden kehittyminen edellyttää juuri Vygotskyn edellä esittämiä ympäristön antamia virikkeitä, joiden pohjalle lapsi sitten muodostaa oman sisäisen puheensa.

Näiden alueiden harjoittaminen on tyypillisesti sellaista, että lapsi itse ei edes ymmärrä opettelevansa jotakin uutta kielellistä taitoa. Tämä onkin juuri se, miksi näiden tietoisuuden osa-alueiden opetteleminen soveltuu hyvin jo esiopetukseen. Osana leikkiä opettaminen sujuu mukavammin.

5.2.3 Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiudet

Lapsen kielenoppimisilmiöt, ennen muodollisen lukemisen ja kirjoittamisen opetuksen alkamista, ovat Lehmuskallion (1997) mukaan osoittimia lapsen sukeutuvasta luku- ja kirjoitustaidosta. Puhuttaessa lukemisesta ja kirjoittamisesta, on kokonaisuutena kysymys kielen oppimisesta, johon osana kuuluu lukeminen ja kirjoittaminen. Hän ei näekään olevan olemassa jotakin erityistä lukemisen valmiutta, jonka jälkeen lapsi voisi oppia lukemaan ja kirjoittamaan. Lapsi tekee tuttavuutta puhutun ja kirjoitetun kielen kanssa heti kun hän aukaisee silmänsä, siinä maailmassa johon hän syntyy. Kirjoitettu kieli on lapsen ympäristössä, ja samoin kuin ympäristöään yleensäkin, lapsi tutkii myös tekstiympäristöään. Samoin puheen kehitys, jota mm. Salminen (1980,59) pitää keskeisimpänä valmiustekijänä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen kannalta, alkaa välittömästi lapsen syntymästä.

Uudet oppimismahdollisuudet ohittavat olettamukset lapsen lukemaanoppimisestä, lukuvalmiudesta, ja muista sen kaltaisista saavutuksista. Opettajalle kyky tiedostaa, tunnistaa ja jäsentää luku- ja kirjoitustaidon perusteita ja lapsen kehitysilmiöitä, on sekä tieteellisesti että ammatillisesti sekä tarve että haaste. Lehmuskallio näkee nykyisen kehityksen, jossa esiopetuksella on keskeinen rooli kielellisten taitojen opettamisessa, merkittäväksi pedagogiseksi kehitykseksi. Käytäntöjen ratkaiseminen onkin jatkuvaa teorian tutkimista ja sisäistämistä. (Lehmuskallio 1997, 108-110, 122-124.)

Samoin kuin Lehmuskallio, myös Julkunen (1993, 96) näkee lukemaan oppimisen osana muuta kielellistä kehitystä, joka edellyttää hyvin monenlaisia taitoja ja kokemuksia sekä kirjoitetusta että puhutusta kielestä. Downingin

edellä esiin ottama lukemismotivaation syntyminen ja sen säilyminen, ovat tällöin erityisen tärkeitä lukemaan oppimisessa. Aikuisen rooli tämän mielenkiinnon herättäjänä on merkittävä. Myös Deci (1975, 23) ja Ruohotie (1982, 10) mainitsevat motivaation hyvin merkittäväksi tekijäksi lapsen opetellessa lukemaan ja kirjoittamaan. Motivaatiosta voidaan heidän mukaansa erottaa sisäinen ja ulkoinen motivaatio, jotka eroavat toisistaan käyttäytymistä virittävien ja suuntaavien motiivien suhteen. Sisäisen motivaation syyt ovat sisäisiä, ja se saa alkunsa suoraan suoritettavasta tehtävästä. Sillä on sosiaalinen ja pedagoginen merkitys. Ulkoinen motivaatio taas on suuresti riippuvainen ympäristöstä. Kts. Sarmavuori ja Downing.

Esiopetusikäisillä onkin usein hyvin suuri motivaatio kirjoitettua tekstiä kohtaan; sekä kuuntelu, että kirjoitetun informaation tulkitseminen omasta ympäristöstä on mielekästä ja kiinnostavaa. Tienviitat, mainostekstit, merkit ja logot sisältävät kirjoitusta jota lapsi jo tulkitsee, osin siis myös lukee. Hoiien & Lundbergin edellä esittämistä lukemaan oppimisen vaiheista pseudolukemisen taso sopii hyvin juuri tähän. Tällöin ei ole merkitystä kirjaimilla, vaan kokonaisuudella. Tämä tukee juuri sitä, nykyisin paljon käytössä olevaa menetelmää, että esiopetuksessa on näkyvillä kirjoitettua tekstiä.

Mitä konkreettisia tietoja ja taitoja nämä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiudet sitten ovat?

Lukemaan oppimisen valmiudet ovat toisaalta samoja kuin kouluvalmiudet, toisaalta nimenomaan lukemaan oppimisen valmiuksia. Käsitykset siitä, mitä nämä valmiudet ovat, vaihtelevat jonkin verran, mutta tietyistä asioista monet tutkijat ovat yksimielisiä: lukemaan oppiminen edellyttää puheen puhtautta, sekä riittävän kehittyntä auditiiivista ja visuaalista havaintotoimintaa. Näiden havaintojen tarkkuus ja erottelukyky ovat edellytyksenä lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle. Kirjoittamiseen liittyen myös käden hienomotoriikan, ja silmän ja käden yhteistyön tulisi olla kehittynyt. Mikäli lapsi ei pysty käyttämään käden lihaksiaan kirjoittamisen edellyttämällä tavalla, hän ei kykene tuottamaan luettavia kirjainmerkkejä. Karppi (1983, 14) ja Malmqvist (1975, 52) erottelevat häiriöt auditiiivisessa havaitsemisessa niin, että niillä tarkoitetaan vaikeuksia kuullun vastaanottamisessa, ymmärtämisessä, hahmottamisessa, jäsentämisessä ja muistamisessa. Lapsen tulee kuulon avulla kyetä hahmottamaan puhevirrasta erilliset sanat, sekä sanan sisäisten, akustisten, melodisten ja rytmisten ominaisuuksien avulla tavut ja äänteet. Nämä kaikki sisältyvätkin lähes poikkeuksetta lukemaan oppimisen valmiuksista tehtyihin luetteloihin. (Julkunen 1984, 29; Gibson & Levin 1980, 265-270; Salminen 1982, 23.)

Salminen (1980, 60) tuo myös esiin virheettömän puheen tuottamisen edellytyksenä lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle. Mikäli lapsi ei hänen mukaansa kykene tuottamaan puhetta virheettömästi, hänen lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaatima äänneanalyysi, äänneiden erottelykyky, ja äänneen ja kirjaimen yhdistämiskyky saattavat häiriintyä pahastikin.

6-vuotiaiden esiopetussuunnitelma (1984,14) ja Karppi (1983,15), tuovat esiin mielestäni merkittäviä valmiuksia, joita ei monissa muissa yhteyksissä ole mainittu. Molemmat nimittäin tarkoittavat kouluvalmiuksilla myös yhteistyön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen edellyttämiä valmiuksia, jotka sisältävä kyvyn myönteisiin ihmissuhteisiin, keskittymistä, tehtävien loppuun suorittamista ja oma-aloitteisen aktiivisuuden valmiuksia, sekä ajattelun ja kommunikation valmiuksia. Nämä ovatkin oleellisia edellytyksiä niin muille oppiaineille, kuin myös lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle. Myös tässä tutkimuksessa, tutkittavien haastatteluissa, keskittyminen ja tehtävien loppuun suorittaminen nousivat esiin merkittävinä valmiuksina lukemisen ja kirjoittamisen taitojen oppimisessa.

Kuusivuotiaana lapsi on omaksunut suurimman osan suomenkielen taivutus-säännöistä. Moni on kiinnostunut lukemisesta, kirjoittamisesta, laskemisesta, numeroista, kirjaimista ja sanoista. Kuusivuotias tietää, että kirjoitus korvaa puheen, kirjoitus voi sisältää tietoa ja ohjeita, ja että sarjakuvien puhekuplat ilmaisevat puhetta. Lapsen pitää spontaanissa puheessaan hallita suomenkielen taivutusmuodot ja niiden käyttöä ohjaavat säännöt, ennen kuin hän pystyy tuottamaan niitä luetussa ja kirjoitetussa tekstissä. Kielen sääntöjärjestelmän oppiminen edellyttää jatkuvaa vuorovaikutusta lapsen ja hänen ympäristönsä välillä. Vuorovaikutuksen laatu puolestaan vaikuttaa siihen, millaisiksi lapsen kielelliset kokemukset ja oppimiskokemukset muodostuvat. (Jantunen ym 1993, 51; Lytinen 1989, 44.)

Salminen on (1982, 25) mielestäni hyvin kokoavasti esittänyt ne asiat, joita lapselta edellytetään puhuttaessa lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksista. Tässä on mukana paljon edellämainittujakin asioita, mutta toisaalta hän on ottanut esiin juuri ne tärkeimmät. Hänen mukaansa lapsen **aistitoimintojen tulee olla kunnossa, hänen havaintotoimintansa ovat saavuttaneet tietyn kypsyystason, hän on saavuttanut vähintään 6 vuoden älykkyysiään, hän haluaa itse oppia lukemaan, ja että hänen kokemistaustansa on mahdollistanut kielellisen kehityksen; käsitteenmuodostuksen, sanavaraston kartuttamisen, sanaston täsmentämisen ja virheettömän puheen harjaannuttamisen.** (Salminen 1982, 25.)

Edellämainittujen taitojen ja valmiuksien kautta lapsen on helpompi oppia lukemaan ja kirjoittamaan. Tässä tutkimuksessa edellä esitettiin näkemyksiä havaintojen tekemisen merkittävästä roolista osana oppimista. Sen voi mielestäni rinnastaa tähän Salmisen esittämään valmiuteen havaintotoimintojen tietystä kypsyystasosta. Salminen ottaa esiin myös Downingin edellä esiin tuoman halun; motivaation. Kielellinen kehitys, käsitteenmuodostus, sanavaraston kartuttaminen, ja sanaston täsmentäminen, sekä osin myös virheettömän puheen harjaannuttaminen taas sisältyvät mielestäni Torneuksen esittämään kielelliseen tietoisuuteen.

Viimeaikaisten tutkimusten myötä nämä valmiudet on alettu nähdä laajempaa kokonaisuutena, joka sisältää useita yksittäisiä valmiuksia, tietoja tai taitoja. Kuitenkin yhä edelleen nähdään lapsen riittävän laaja sanavarasto ehkä kuitenkin merkittävimpana tekijänä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa.

5.2.4 Sanavarasto

Sanavarasto on lukemisen avain. Mitä parempi sanavarasto lapsella on, sitä paremmaksi lukijaksi hän kaiken aikaa kehittyy. Taustoista johtuvien erojen tasottajana päiväkodin roolin voi nähdä tältä osin merkittävänä. Julkunen (1987) suorittama tutkimus osoittaa, että ennen koulun alkua hankittu sanavarasto on tärkein luetun ymmärtämisen taitojen selittäjä vielä peruskoulun kuudennella luokalla. (Julkunen 1990, 42-43.)

Bettelheim (1976) näkee sanavaraston yhteydessä lukemaan oppimisen motivaatioon. Jos sanavarasto on niin suppea, ettei lapsi ymmärrä sanan merkitystä vaikka osaakin lukea sen, lukutaidon oppiminen menettää merkityksensä. (Bettelheim 1976, 10.) Tämä tukee Torneuksen (kts. edellä) esittämää, kielen morfologista tiedostamista yhtenä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiutena. Koppisen, Lyytisen ja Rasku-Puttosen (1989) mukaan lapsen kokemuspiirin laajentuminen kartuttaa lapsen sanavarastoa. Tämä taas tukee edellä esitettyjä Salmisen ja Sarmavuoren ajatuksia siitä, että lapsen kielellisellä ympäristöllä on merkitystä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. Koppinen ym. toteavat aikuisen käyttävän ympäristöä luontevasti hyväkseen täsmentääkseen ja monipuolistaakseen sanojen merkityksiä keskustellessaan lapsen kanssa. Tämä auttaa lasta kehittämään omaa kielioppiaan, enemmän kuin pelkkä kielellisten rakenteiden laajentaminen. (Koppinen ym. 1989, 98-99.)

Sanavaraston suuruuden määrittelemisen on vaikeaa. Erasmien (1969,75) mukaan 6-vuotiaan sanavarasto sisältää noin 1650 sanaa ja 6½ -vuotiaan noin 2000 sanaa. Hänen mukaansa juuri tämän puolen vuoden aikana sanavarasto kasvaa huomattavasti. Smithin tilastoissa 6-vuotiaan sanaston suuruudeksi il-

moitetaan 2562 sanaa (Leiwo 1986, 92). Sanavaraston mittaaminen on hankalaa myös siksi, että aktiivisen ja passiivisen sanavaraston määrä on erilainen. Itse näkisin aktiivisen sanavaraston lisäksi juuri passiivisella sanavarastolla olevan lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen kannalta tärkeä merkitys. Tällöin oletan kuitenkin, että sanavarasto käsittää sellaiset sanat, joiden merkityksen lapsi tuntee. Lukemisen merkitys sanavaraston kartuttajana on tärkeä juuri siksi, että se tuo lapsen kieleen sanoja, joita arkipäiväisessä kielenkäytössä ei juurikaan käytetä. Nämä sanat kuuluvat mielestäni juuri passiiviseen sanavarastoon. Samoin lukeminen tuo esiin lapsen äidinkielen oikean kieliopillisen rakenteen. Tämäkin poikkeaa jonkinverran arkipäivän kielenkäytöstä.

Juuri kuusivuotiaana lapsen kielen ymmärtämiskyky kehittyy runsaasti, ja puheeseen tulee lisää abstraktioita. Sanavarasto on kaksinkertaistunut nelivuotiaan sanavarastoon nähden, ja on tässä iässä monella lapsella jo suuri. Kuusivuotias käyttää kieltä leikittelyyn, ja nauttii erilaisista loruista ja sanaleikeistä, jotka perustuvat sanojen äänteelliseen yhdenmukaisuuteen tai toistoon. Myös sanojen väänteleminen ja niiden käyttö uusissa yhteyksissä on tyypillistä. Usein lapsi alkaa itse tehdä pieniä kertomuksia ja satuja.

Kuusivuotias on muutenkin puhelias, ja käyttää kieltä yhä enemmän vuorovaihtukseen. Hän esittää paljon kysymyksiä, koska hän on hyvin tiedonhaluinen. Lapsen puhe alkaa tässä vaiheessa kuulostaa enemmän aikuisen puheelta pää- ja sivulauseineen. (Sarmavuori 1982, 108; Bruun 1978, 70-71.)

Morfologinen kehitys alkaa olla loppuunviety tässä iässä. Morfologinen osaminen ei kuitenkaan näytä riippuvan älykkyystasosta, sosiaalisesta taustasta eikä sukupuolesta, vaikka yksilöiden väliset erot tietyssä iässä voivatkin olla suuret. Lapsi osaa taivuttaa sanoja virheettömästi, ja muodostaa kieliopillisesti virheettömiä lauseita. Lapsen sanasto kasvaa kouluiässä, ja sanojen merkitykset monipuolistuvat lisääntyvien kokemusten myötä. (Leiwo 1986, 106.)

Edelläesitetyn perusteella sanavaraston kartuttaminen olisi yksi hyvin merkittävä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmius, jota esiopetuksessa tulisi kehittää. Onkin mielenkiintoista selvittää, kuinka merkittävänä alkuopettajat näkevät sanavaraston laajentamisen esiopetuksessa. Toisaalta myös sen, ovatko lastentarhanopettajat tarpeeksi huomioineet tämän herkkyyksikauden hyvin suuren kehittymisen juuri tässä iässä, tulisi näkyä koulussa.

6. TUTKIMUSONGELMAT

Viimeaikoina on julkaistu paljon tutkimuksia esiopetuksen merkittävydestä ennen varsinaista oppivelvollisuusikää. Samaan aikaan keskustellaan valtionhallinnon tasolla siitä, että kaikille 6-vuotiaille tulisi taata mahdollisuus maksuttomaan esiopetukseen. Kuitenkin käytännössä esiopetus käsittää hyvin kirjavan joukon erilaisia opetus- ja kasvatustilanteita. Esiopetusta annetaan koulun ja päivähoidon lisäksi myös esim. erilaisissa kerhoissa ja perhepäivähoitossa. Näkemykset siitä, mitä esiopetus oikeastaan on, vaihtelevat hyvin paljon. Samoin se, ketkä ovat oikeita opettajia esiopetusta antamaan. Lisäksi esiopetuksen tavoitteet ja sisällöt, sekä toteutustavat vaihtelevat hyvin paljon. Jopa päiväkotien antama esiopetus voi olla sisällöltään hyvinkin erilaista riippuen paikasta/opettajista. Sama koskee koulun yhteydessä olevaa esiopetusta.

Oppilaan lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen nähdään yhtenä alkuopetuksen tärkeimpänä tavoitteena. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (kts. edellä) mukaan tavoitteena on, että oppilas oppii niin sujuvan luku- ja kirjoitustaidon, että hän voi niiden varassa saavuttaa muut ala-asteelle asetetut tavoitteet. Esiopetuksen näen merkittävimmäksi ennalta ehkäiseväksi keinoksi, jotta tämä tavoite kaikkien ensiluokkalaisten kohdalla toteutuisi. Esi- ja alkuopetuksen muodostama jatkumo, sekä yhteistyö näiden välillä, on tällöin hyvin merkittävä. Kuten edellä on mainittu, jo 1984 (s.14) kuusivuotiaiden kasvatus- ja koulutustoimikunta mietinnössään, ja 1994 (s.20) peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa, nähdään esiopetus nimenomaan yhtenäisenä, ja tavoitteiltaan samansuuntaisena alkuopetuksen kanssa. Käytännön työtä tekevät, tässä tapauksessa juuri alkuopettajat, ovat varmasti selvillä siitä, mitä mahdollisuuksia tämä yhteistyö ja yhdensuuntaisuus on jo tuonut, ja voisi vielä tuoda tullessaan.

Tämä tutkimus on saanut alkunsa juuri tästä kirjavuudesta, ja sen aiheuttamasta epäselvyydestä. Tutkimuksen pääongelmana on; *mikä merkitys esiopetuksella alkuopettajien mielestä on lukemaan ja kirjoittamaan oppimisvalmiuksien antajana?* Tutkimus rajautuu koskemaan nimenomaan lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksia siksi, että nykyään yhä useammin esiopetuksessa pyritään herättämään lapsen kiinnostus lukemaan ja kirjoittamaan oppimista kohtaan. Nykyisin myös yhä useammat lapset oppivat lukemaan jo ennen varsinaista kouluikää. Toisaalta lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksien huomioimisen jo esiopetuksessa, on todettu vähentävän luki- vaikeuksia.

Salminen totesi edellä (1982,7), että alkuopettajan tulisi olla selvillä lasten kielellisistä lähtötasoeroista, ja ottaa ne huomioon suunnitellessaan opetusta. Itse näen esiopetuksella olevan merkittävän roolin juuri näiden erojen tasoittajana. Opettajalla ei luokkansa ainoana opettajana ehkä kuitenkaan ole riittävästi mahdollisuuksia tämän eriyttämisen toteuttamiseen.

Esiopetussuunnitelmassa mainitaan kielen ja kommunikaation sisältöalueen tavoitteena kielen tiedostumisen vahvistuminen, sekä käsite- ja sanavaraston laajeneminen. Tutkimuksessa selvitän myös sitä, *kuinka paljon alkuopettajat tietävät näistä lukemaan- ja kirjoittamaan oppimista edeltävistä valmiuksista, ja kuinka hyvin he ovat selvillä näiden osuudesta esiopetuksessa*. Näistä valmiuksista kartoitan erityisesti motivaatiota, kielellistä tietoisuutta (Tornéuksen mukaan), sanavarastoa, sekä kirjainten tuntemista. Tutkimusta tehdessäni tuli kuitenkin esiin Karpin ja 6-vuotiaiden esiopetussuunnitelman jo edellä esittämät valmiudet, joita en ollut itse ajatellut ottaa tutkimukseeni. Yhteistyön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen edellyttämät valmiudet, keskittymiskyky ja tehtävien loppuun suorittaminen, sekä esiopetuksen rooli näiden antajana, tulivat siten myös osaksi tätä tutkimusta.

Toisaalta tarkastelen myös sitä, *mitä alkuopettajien mielestä nämä esiopetuksen antamat lukemaan- ja kirjoittamaan oppimisvalmiudet sitten parhaimmillaan voisivat olla?* Tämän osuuden näen sikäli hyvin merkittäväksi osaksi tätä tutkimusta, että se selvittää minulle itsellenikin tutkijana näiden valmiuksien toista puolta, eli sitä, mitä koulu odottaa. Esiopetuksen tavoitteidenhan pitäisi vastata nimenomaan sitä, mistä alkuopetuksessa lähdetään liikkeelle.

Jotta esiopetuksen merkitys lukemiseen ja kirjoittamiseen tulisi kartoitettua mahdollisimman hyvin, tutkimus selvittää myös sitä, *mitä eroa on esiopetuksen käyneillä ja käymättömillä oppilailla, nimenomaan lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa*. Edellähän Sarmavuoren tutkimuksen mukaan ero on hyvin pieni. Mikäli tässäkin tutkimuksessa näyttää siltä, että eroa ei juuri ole, voi kriittisesti kysyä esiopetuksen johdonmukaisuudesta ja laadusta.

Tällä ongelmalla kartoitan myös sitä, ovatko alkuopettajat selvillä siitä, mistä heidän oppilaansa tulevat. Mielenkiinto lasten menneisyyttä kohtaan kertoo tietynlaisesta arvostuksesta niitä asioita, esim. esiopetusta, kohtaan jotka ovat olleet olennaisia lapsen menneisyydessä.

Teema-alueita laatiessani olin jo varautunut siihen, että luku- ja kirjoitustaidon oppiminen jo esiopetuksessa tulee yhdeksi tämän tutkimuksen ongelma-alueeksi. Haastatteluissa nousikin esiin ne oppilaat, jotka jo osaavat lukea ja/tai kirjoittaa tullessaan kouluun. Tutkimuksessa kartoitin siis myös sitä, *miten alkuopettajat suhtautuvat siihen, että lapsi osaa jo lukea ja kirjoittaa tul-*

lessaan kouluun? Tähän liittyen tuli esiin myös se, onko oikein opettaa jo varsinaisia lukemisen ja kirjoittamisen taitoja, ennen varsinaisen oppivelvollisuuskoulun alkamista.

7. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

7.1 Tutkimuksen lähestymistapa ja tutkimustyyppi

Tässä tutkimuksessa halutaan saada selville sellaisia asioita, jotka voivat olla vaikeasti mitattavia, kuten näkemykset, arvot ja asenteet. Tutkimuskohteena ovat siis kvalitatiiviset ominaisuudet. Tällaisessa kvalitatiivisessa tutkimuksessa sanotaan usein (esim. Bogdan ja Biklen 1982, 55-56) olevan ominaispiirteenä tutkimuksenteon prosessiluonteisuus ja avoimuus (Kiviniemi, Laitinen ja Litmanen 1991, 151). Tulkinalla ja ymmärtämisellä on siten tutkimuksessa hyvin keskeinen sija. Tällaisesta käyttäytymistieteellisestä tutkimusotteesta, jossa tulkinta ja ymmärtäminen ovat keskeisiä, käytetään nimitystä hermeneutiikka. Siinä olennaista on pyrkiä muodostamaan kohteesta ehjä, looginen, perusteltava ja uskottava kokonaiskuvaus. (Leino ja Leino 1995, 81). Hermeneutiikka pitää sisällään myös näkemyksen elollisen olennon erilaisuudesta elottomaan verrattuna. Tarkoituksellisuus on olennainen piirre ihmisen toiminnalle, mutta näiden selittäjiä on usein hyvin vaikea mitata, ja ne ovat usein hyvin epämääräisiä. Tässä tutkimuksessa lähestyn juuri asioita, jotka usein määräävät käytännön toimintaa, mutta ovat olemukseltaan hyvin epämääräisiä. Hermeneutiikan mukaan merkittäviä ovat juuri ne asiat jotka ovat laadullisia, eivät määrällisiä. (Karma 1987,92-92). Tämän tyyppistä tutkimusta pidetään joskus (kts. Soininen -95) epäluotettavana, mutta tutkimukseni tarkoitus ja ongelmat huomioiden se on mielestäni erittäin sopiva tutkimustyyppi tutkimukseni ongelmien selvittämiseen. Tällainen tutkimustapa on hyvin kokonaisvaltainen ongelmien tarkastelu ja kuvaus.

Hermeneuttisen tutkimusotteelle tyypillisesti tässä tutkimuksessa tarkastellaan asioita, jotka ovat tutkijalle jo entuudestaan tuttuja. Hermeneutiikkaa ei koe tätä ongelmaksi, vaan päinvastoin se voi olla jopa eduksi. (Karma 1987,92-96). Tutkimuksen kuluessa myös oma tutkijan ymmärtämykseni etenee kehämaisesti siten, että yksittäisten käsitteiden ja ilmiön osa-alueiden merkitysten ymmärtäminen syvenee ajattelun kokonaisuuden ymmärtämisen kautta, ja päinvastoin.

Tällä tutkimuksella on myös fenomenologinen lähestymistapa. Tutkimus korostaa alkuopettajien omaa näkemystä, ei sitä mitä tutkija olettaa heidän tietävän. Fenomenologinen lähestymistapa korostaakin juuri ihmisen tietämisen kyvyn sitoutumista ihmisen elämismaailmaan ja sen ilmiöihin (Varto, 1996,118.) Tämän tutkimuksen kautta selviää ehkä myös niitä asioita, joita koulumaailmassa pidetään merkittävänä. Fenomenologia ei pidä ihmistä ja hänen ulkopuolista todellisuuttaan toisistaan irrallisina. Myös tutkijan on pyrittävä kuvaamaan se tapa, jolla jokin hänelle näyttäytyy. Se tapa, jolla kohde on tutkijan esiymmärryksessä olemassa, on syytä tehdä tietoiseksi. Fenomenologinen tutkija tutkii asioita aina jonkin kulttuurin, maailmankatsomuksen tai ideologian, tietyn tarkoituksen tai sovelluspyrkimyksen näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa käytin tutkimustapana hyvin ihmisläheistä teemahaastattelua. Tällaista haastattelutapaa käytetään, kun halutaan saada syvällisempää tietoa tutkimuksen kohteesta. Teemahaastattelusta käytetään jopa termiä syvähaastattelu. Alkuopettajat joutuvat perustelemaan ja arvioimaan näkemyksiään syvällisemmin tällaisessa kuin lomakehaastattelussa. Teemat taas pitävät haastattelun olennaiset asiat keskustelun perustana. Tällainen haastattelutapa tuottaa runsasta ja monipuolista tutkimusaineistoa, ja siihen on mahdollisuus palata vielä jälkeempään. (Hirsjärvi ja Hurme 1982, 37-38). Omassa tutkimuksessani koin merkittäväksi myös sen, että tällainen haastattelutapa jättää haastateltaville mahdollisuuden muokata teema-alueitani paremmin heidän näkökulmaansa vastaavaksi.

Haastattelu tiedonkeruumenetelmänä on vuorovaikutusta haastateltavan ja haastattelijan välillä. Tällä tiedonkeruumenetelmällä halusin saada kerätyksi suuren määrän tietoa, sekä toisaalta halusin varmistaa sen, että ns. kontrollikysymysten tekeminen niitä tarvittaessa on mahdollista. Haastattelun avulla on mahdollista saada myös syvällisempiä (vrt. Soininen 1995,113) tietoja haastateltavilta, kuin esim. perinteisellä lomakehaastattelulla. Tätä näkökantaa edustaa myös Alasuutari (1994,123), todetessaan vapaamuotoisen teemahaastattelun olevan tilanteena varsin lähellä luonnollista keskustelutilannetta.

7.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmäksi valitsin alkuopettajat, koska juuri he tekevät sitä työtä, jossa esiopetuksen antamien valmiuksien tulisi näkyä. Esiopettajien (lastentarhanopettajien) jääminen kohderyhmän ulkopuolelle, johtui tutkimuksen painottumisesta nimenomaan juuri alkuopettajien käsityksiin esiopetuk-

sesta. Tämän painotuksen valintaan vaikutti oma asiantuntijan roolini nimenomaan esiopetuksen puolella.

Kohderyhmän valinnassa koin tärkeäksi myös sen, että opettaja tekee työtä sellaisessa kunnassa, jossa esiopetuksella on merkittävä rooli. Tällä tarkoitan sitä, että esiopetus kattaa kunnassa lähes kaikki kuusivuotiaat. Tällaisen kunnan valintaa perustelen sillä, että tällöin myös alkuopettajat ovat todennäköisesti tehneet jonkin verran yhteistyötä esiopetuksen kanssa, ja tämän myötä tietävät esiopetuksen tavoitteista ja toimintatavoista. Toisaalta juuri tämä tekee tästä tutkimuksesta hyvin spesifin, eikä sitä näinollen voida suoraan yleistää koko maan esiopetukseen.

Kohderyhmäksi valitsin siis sellaiset alkuopettajat, joiden oppilaista suurin osa tulee ensimmäiselle luokalle käytyään sitä ennen esiopetuksessa, joko koulun tai päiväkodin järjestämässä esiopetuksessa. Sitä en nähnyt merkittävänä, opettaako haastateltava tällä hetkellä ensimmäisellä vai toisella luokalla. Sen sijaan haastateltavilla tuli olla jo joidenkin vuosien kokemus alkuopettajan työstä. Valitsin opettajat Lempäälän kaupungista, jossa kahdestakymmenestä oppilaasta keskimäärin vain yksi tulee esiopetuksen ulkopuolelta. Tämä siksi, että tutkijana koin näillä opettajilla olevan paljon yhteistyötä esiopetuksen kanssa, ja tästä johtuen koin näiden opettajien olevan pakostakin hyvin perehtyneitä tähän aiheeseen.

Haastateltavat olivat kaikki tutkijalle entuudestaan outoja, samoin Lempäälän esiopetuksesta vastaavat lastentarhanopettajat ja opettajat. Tosin tiesin, että esiopetus on jo vuosia hoidettu Lempäälän kaupungissa niin, että se kattaa lähes koko ikäluokan (haastateltavien mukaan kahdestakymmenestä lapsesta yksi tulee esiopetuksen ulkopuolelta). Kaikki haastateltavat olivat työskennelleet nimenomaan Lempäälän kunnassa jo muutamia vuosia.

Koehaastattelun tein toisessa pikkukaupungissa yhdelle naisalkuopettajalle, jolla on takanaan 9 työvuotta. Tämä opettaja oli tutkijalle entuudestaan tuttu. Koehaastattelussa oli molemmille alusta asti selvää tutkijan tausta lastentarhanopettajana. Koehaastattelun tarkoituksena oli lähinnä testata tekemäni teema-rungon käyttökelpoisuutta, sekä osin myös teknisen välineistön (sanelukoneen) toimivuutta. Tarkoitus ei aluksi ollut ottaa tätä haastattelua osaksi varsinaista tutkimushaastattelua, mutta tutkimuksen edetessä halusin kuitenkin liittää sen osaksi varsinaista tutkimusta. Mielestäni myös koehaastattelussa tuli esiin merkittäviä näkökulmia. Tähän muutokseen johti myös se, että olin yliarvioinut Lempääläläisten alkuopettajien näkemyksen laajuuden. Vaikka kaupungissa, jossa tein koehaastattelun, vain alle 50% ensiluokkalaisista tulee esiopetuksesta kouluun, Lempääläläiset opettajat eivät olleet juuri-

kaan tietoisempia esiopetuksen tavoitteista ja sisällöistä, kuin koehaastatteluun osallistunut opettaja.

7.3 Haastattelujen tekeminen

Haastattelin yhteensä kolmea (3) Lempääläistä alkuopettajaa, joista kaksi oli tällä hetkellä ensimmäisen luokan opettajana, ja yksi toisen luokan opettajana. Jokainen haastateltava oli opettanut sekä ensimmäistä, että toista luokkaa. Yksi haastateltavista oli mies, ja kaksi naista, työvuodet vaihtelivat 10-30 vuoteen. Jokainen opetti ns. normaaliluokassa, ryhmäkoot olivat n. 20 oppilasta. En ollut tarkoituksella itse valinnut mukaan miesopettajaa, mutta olin hyvin tyytyväinen hänen mukanaolostaan. Sukupuoli ei tässä tutkimuksessa muodostanut oleellista muuttujaa. Kaksi haastateltavista opettajista teki työtä sellaisella koululla, jossa oli myös esiluokka.

Koehaastattelun tein eri kaupungissa naisopettajalle, joka tällä hetkellä opettaa ensimmäistä luokkaa. Hän koki aluksi aiheen hankalana, mutta se ei estänyt häntä tulemasta mukaan tutkimukseen. Luokka on ns. normaali. Työvuosia opettajalla on 9, ja hänellä on myös kokemusta molempien alkuopetusluokkien opettamisesta.

Kaikki haastattelut sovin noin 2 viikkoa etukäteen puhelimitse asianomaisen henkilön kanssa. Puhelun aikana kerroin itsestäni, opiskelupaikastani ja pääpiirtein tutkimuksestani, sekä heidän roolistaan haastateltavina. Kaikki haastateltavat olivat heti hyvin myönteisiä, ja suhteellisen innokkaita osallistumaan haastatteluun. Koehaastattelun tein marraskuussa 1997, ja varsinaiset muut haastattelut kahden päivän aikana joulukuussa 1997.

Koehaastatteluun osallistunut opettaja halusi, että haastattelu tehdään koulun ulkopuolella, joten se tehtiin opettajan kotona illalla. Muut haastateltavat halusivat nimenomaan, että haastattelu tehdään koululla, ja nämä on siis tehty kouluilla koulupäivän aikana. Huolimatta varsinaisten haastattelujen ajankohdasta (kesken koulupäivän), haastatelluilla tuntui olevan runsaasti aikaa käytettävissä tähän haastattelun tekemiseen. Kaikki opettajat olivat mielestäni hyvin halukkaita kertomaan arkipäivän työstään.

Haastattelutilanteet olivat hyvin myönteisiä ja leppoisia, ja kaikissa tapauksissa ne tehtiin välittömästi ajallaan. Kahdessa tapauksessa kolmesta opettaja pyysi minua jäämään luokkaan seuraavaksi tunniksi, jotta voin itse tarkkailla oppilaiden taitoja äidinkieleessä. Tämä ei kuitenkaan liittynyt varsinaisesti tutkimukseen, mutta oli tutkijalle hyvin hedelmällinen lisä tutkimuksen analysointiä

ja tulkintaa ajatellen. Varsinaisten haastattelujen pituus vaihteli neljästäkymmenestä (40) minuutista kahteen (2) tuntiin.

Haastattelujen runkona olivat teemat, jotka ohjasivat keskustelua, mutta eivät kuitenkaan sitoneet sitä liikaa (kts. liite 1). Teemojen avulla pystyin pitämään keskustelun johdonmukaisena, ja huomioimaan kaikki eri ongelma-alueet. Annoin opettajien nostaa esiin myös niitä asioita, joita he pitivät tärkeinä, vaikka ne eivät alunperin olisikaan kuuluneet omiin aihealueisiini.

Kaikilla haastatelluilla oli selvä rutiini omassa työssään lukemisen ja kirjoittamisen opettamiseen, ja heidän oli sikäli helppo vastata esittämiini kysymyksiin.

Haastattelutilanteessa nauhoitin haastattelut sanelukoneelle. Kuunneltuani haastattelut ensin kerran nauhalta, litteroin ne sitten lähes sanasta sanaan kotona tietokoneelle. Tämän tein samalla viikolla kuin haastattelutkin.

7.4 Aineiston analysointi

Aineiston analysointi on määritelty systemaattiseksi prosessiksi, jolloin aineisto järjestellään, jaetaan pienempiin osiin, tehdään näistä synteesejä ja malleja, päätetään mikä on tärkeää, mitä on opittu ja mitä kerrotaan toisille (Jones 1985,56). Analyysin avulla aineiston tulokset tehdään järkeviksi ja merkityksellisiksi. Mikäli aineistoa ei lainkaan järjestettäisi, jokainen lukija ymmärtäisi sen omalla tavallaan. (Syrjälä-Numminen 1988,124).

Induktiivisen tutkimuksen tulkinnassa tutkija käyttää omaa kokemustaan, ajatteluaan ja aikaisempaa tutkimustietoa, sekä kentältä saamaansa tietoa hyväkseen, kun hän tekee johtopäätöksiä tutkimusaineistostaan. Näkisin toteuttavani holistista tulkintaa tässä tutkimuksessa sikäli, että tulkinnassa yhdistelen vähän kaikkia näkökulmia kokonaisuudeksi; tutkittavan näkökulmat, omat näkökulmani ja teoreettisen tiedon tästä aiheesta. Aineiston analysointiin liittyen Kiviranta (1995 s.100) toteaaakin, että on luotettavinta, jos tutkijalla on tieteellisen perehtyneisyytensä ja tutkimuksen tematisoinnin lisäksi myös arkielämän kokemuksensa pohjalta edellytyksiä arvioida, mitkä esiin tulevat seikat sisältävät 'merkityksiä'. Vertailemalla teoreettista tietoa ja arkikokemusta tutkija reflektoi koko ajan omia käsityksiään.

Erityisesti juuri tutkimuksen analysoinnin vaiheessa otin erityisesti huomioon omat ennakkokäsitykseni, ja niiden mahdollisen vaikutuksen analyysin tekemiseen. Spinellin (1989,17) mukaan kaikkia ennakoasenteita on mahdotonta

sulkea pois, mutta jo tietoisuus näiden olemassaolosta vähentää niiden vaikutusta pyrittäessä kohti välitöntä kokemusta.

Kirjoitettuani haastattelut kirjalliseen muotoon, tein jokaisesta yksittäisestä haastateltavasta ja haastattelutilanteesta erikseen jonkinlaisen yhteenvedon. Tämä yhteenvedo sisältää sekä omia tuntemuksiani, tilanteeseen mahdollisesti vaikuttavia ulkopuolisia asioita, sekä varsinaisen haastattelutekstin sisältämiä asioita. Tästä yhteenvedosta jätin kuitenkin pois muutamia sellaisia asioita, jotka eivät mielestäni olleet olennaisia tämän tutkimuksen kannalta. Tällaisia olivat esimerkiksi usean haastateltavan esiintuomat matemaattiset valmiudet, ja niiden merkitys koulun alkaessa.

Seuraavassa analysointivaiheessa jaoin haastateltavien vastaukset teema-alueittain. Tässä vaiheessa otin mukaan lisäksi sellaisia haastateltavien esiintuomia merkitysyksiköjä, jotka eivät ehkä kuuluneet erityisesti mihinkään teemaan. Tällainen on esimerkiksi käytös- ja keskittymistaitojen esiin tuleminen. Tosin haastateltavat toivat näitä esiin useissa eri yhteyksissä eri teemoihin liittyen. Tässäkin vaiheessa käsittelin tuloksia vielä hyvin tapauskohtaisesti, huomioiden koko ajan yksittäisten haastattelujen kokonaistilanteen.

Näistä teema-alue -jaoista, yhdessä yksittäisistä tutkimuksista tehtyjen analyysien kanssa, lähdin sitten etsimään tutkimukselle luonteenomaiset rakenteet ja merkityssuhteet. Tässä yhteenvedossa otan huomioon fenomenologisen ihmistutkimuksen periaatteet ja tulkitsen aineistoa sen teoreettisen viitekehyksen mukaisesti. Perttulan (1993,271) mukaan tällöin ei ole kysymys yksilökohtaisten rakenteiden pintapuolisesta kuvailusta, vaan syvälle menevästä reflektiosta, jonka avulla yksilökohtaisista rakenteista voidaan löytää peitetysti olemassa olevia yleisyyksiä. Tässä analyysivaiheessa kiinnitin huomiota haastateltavien koulutustaustaan, haastateltavien kokemuksiin yhteistyöstä esiopetuksen kanssa, sekä heidän suhtautumistapansa ammatillisuuteen tätä tutkimusta kohtaan.

7.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tämän tutkimuksen luotettavuuden arvioiminen perinteisillä validiteetilla ja reliabiliteetillä ei ole mahdollista. Yleensäkin kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioiminen on huomattavasti hankalampaa kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, jossa tulokset voidaan asettaa tilastolliseen muotoon. Tämän tyyppisen tutkimuksen luotettavuutta voidaankin spekuloida, ja se jää aina josakin määrin epä määräiseksi. Tämän tutkimuksen tehtävänä ei ole luoda uutta

teoriaa tai minkäänlaisia yleistyksiä, vaan ainoastaan kuvailla haastateltujen alkuopettajien näkemyksiä esiopetuksen antamista lukemaan ja kirjoittamaan oppimisvalmiuksista, sekä näihin mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä. Tiedonhankintatavaksi valitsin teemahaastattelun siksi, että vain haastattelemalla voi saada haastateltavaan mahdollisimman läheisen kontaktin. Tämä taas mahdollistaa syvälläkin olevien ajatusten esiinnostamisen. Toisaalta haastattelu mahdollistaa myös kysymysten tarkentamisen, ja lisäinformaation antamisen, mikä tässä tutkimuksessa osoittautuikin jossain määrin merkittäväksi.

Grönfors (1982, 178) näkee kertomisen oikeastaan ainoana tapana osoittaa kvalitatiivisen tutkimuksen validius. Hänen mukaansa tutkimusraportissa tulisi kertoa kaikki, minkä oletetaan helpottavan tutkimuksen itsenäistä arviointia. Näen itsekin ainoaksi mahdolliseksi luotettavuuden osoittamisen tavaksi tässä tutkimuksessa sen, että olen koko ajan hyvin selkeästi ja yksityiskohdaisesti kertonut tutkimukseen vaikuttavista mahdollisista taustatekijöistä, sekä tutkimuksen teon eri vaiheista.

Syrjälä & Nummisen (1988, 133-145) teoksessa on esitetty seikkoja, jotka täytyy huomioida tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta osoitettaessa. Tutkimuksen validiteetin osoittamisella tarkoitetaan sitä, missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat sitä todellisuutta josta ne on saatu. Validiteetin arviointi jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisessä validiteetissa on kyse siitä, missä määrin raportti vastaa osallistujien näkemyksiä ja heidän määritelmiään tutkitusta tilanteesta. Tässä tutkimuksessa sisäisen validiteetin osoittaminen on ongelmallista. Siinä on kyse siitä, missä määrin tutkimusraportti vastaa osallistujien näkemyksiä ja heidän määritelmiään tutkitusta tilanteesta. Tulkitsija (tässä tapauksessa tutkija itse) voi aina väärentää kokoamiaan tietoja. Tutkijana minun tulisi esittää tutkimustulokset niin avoimesti, että ne mahdollistaisivat muillekin oman tulkinnallisen näkemyksen muodostamisen.

Tässä tutkimuksessa pyrin koko tutkimuksen ajan olemaan hyvin avoin. Kuitenkin vasta tutkimuksen kuluessa kerroin haastateltaville työskennelleeni lähes kymmenen vuotta esiopetuksessa. Tämän toin tarkoituksella esiin, ja vasta tässä vaiheessa, kaikissa haastatteluissa siksi, että tällöin alkuopettajilla oli mahdollisuus tarkentaa omia käsityksiään. Toisaalta tämä toi heille myös mahdollisuuden muuttaa omia näkemyksiäni, jotka ovat luonnollisesti varsin värittäneitä juuri esiopetuksen suuntaan.

Syrjälä ym. näkivät sisäisen validiteetin osoittamisessa merkittäväksi myös tulosten teknisen käsittelemisen. Tällaisessa tutkimuksessa tulosten analysointi on sidoksissa haastattelijan omaan tietojen valintaan. Analysointi suhteessa aikaan ja paikkaan pitää ehdottomasti paikkaansa omassa tutkimuksessani, kos-

ka olin itse sekä haastattelija, että tulosten analysoija. Litterointi on se vaihe, jonka validiteettia voi epäillä. Litteroin haastatteluista ensimmäisessä vaiheessa kaikki ilmaukset, mutta myöhemmin kylläkin vain ne asiat, joilla näin itse olevan merkitystä tälle tutkimukselle. Tältä osin sisäisen validiteetin voi tässä tutkimuksessa asettaa kyseenalaiseksi. Lukija, tai tutkimuksen kohde itse, ei ole voinut vaikuttaa tutkimukseni tulosten tarkistamiseen.

Käsitevaliditeetilla Syrjälä ym. tarkoittavat sitä, missä määrin käytetyt käsitteet sopivat yhteen aineiston kanssa. Omassa tutkimuksessani käsitteet olivat melko selkeitä ja yleisesti käytössäolevia. Tutkimustapa taas mahdollisti näiden käsitteiden selkiyttämisen ja tarkentamisen.

Ulkoisella validiteetilla Syrjälä ym. tarkoittavat yleistettävyyttä, ja tulosten käyttökelpoisuuden arviointia. Tässä tutkimuksessa voidaan tulosten yleistettävyyttä asettaa kyseenalaiseksi, lähinnä siksi, että tutkimusaineisto on niin pieni. Tutkimuksen laajuuteen vaikuttaa se, että halusin kuitenkin mahdollisimman syvällisen ja perusteellisen näkemyksen niiltä, jotka tutkimukseen osallistuivat. Näkisin kuitenkin tutkimuksen olevan käyttökelpoinen lähinnä siksi, että sitä voidaan pitää lähtökohtana uusille tutkimuksille, tai sitä voidaan verrata toiseen yksittäiseen käytäntöön.

Syrjälän ym. esiintuoma tulosten reliabiliteetti, eli toistettavuus ja johdonmukaisuus tai sisäinen yhtenäisyys, on ongelma kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Oman tutkimukseni toistettavuus on mielestäni mahdoton, koska tilanteisiin vaikutti niin merkittävästi haastattelijan oma näkökulma. Toisaalta näkisin, samoin kuin Syrjälä ym., kasvatukseen liittyvät asiat sellaisina jotka jatkuvasti muuttuvat. Sisäinen yhtenäisyys on joiltakin osin löydettävissä omassa tutkimuksessani, mutta näin pienessä aineistossa sen löytyminen ei ole oleellista. (Syrjälä-Numminen 1988, 133-145).

Omassa tutkimuksessani näen keskeisenä asiana ne roolit, joita minulla tutkijanroolini lisäksi on. Kuinka voin suhtautua avoimesti ja ennakkoluulottomasti alkuopettajaan, joka arvioi sitä työtä jota itse olen tehnyt yhdeksän vuotta? Juuri tämä on yksi syy siihen, miksi valitsin tutkittavat minulle oudosta kaupungista. Kukaan haastateltavistahan ei tiennyt haastattelun alkaessa tutkijasta muuta kuin sen, että hän opiskelee luokanopettajaksi. Tämä ei kuitenkaan poistanut omia ennakkoasenteitani, jotka pyrinkin `neutralisoimaan`. Toisaalta laaja tietämykseni esiopetuksesta antoi laajempaa sisältöä itse haastattelutilanteisiin. Haastateltavien oli välillä vaikea ymmärtää mitä tarkoitetaan joillakin esiopetuksessa käytettävillä termeillä, mutta selvitettyäni näitä, heillä oli kyllä selvä näkemys itse asiasta, ja sen vaikutuksesta lukemaan ja kirjoittamaan op-

pimiseen. En usko, että ilman työkokemustani minulla olisi ollut niin kattavaa kuvaa tästä aiheesta, että se olisi riittänyt näiden haastattelujen tekemiseen.

Työ- ja opiskeluhistoriani vaikutti vahvasti tutkimusaiheeni valintaan. Samoin tutkimusongelmia, sekä varsinkin tema-alueita ja haastattelurunkoa tehdessäni, koin välillä hankalaksikin omat, varsin selkeät ja kriittisetkin mielipiteeni alkuopettajien suhtautumisesta esiopetukseen. Tiedostin nämä kuitenkin koko ajan, ja pyrin näkemään niiden `taakse`.

Viimeinen vuoteni opettajankoulutuksessa oli tuonut minulle tarpeellista etäisyyttä omaan työhöni, sekä kykyä tietää enemmän niistä tavoitteista ja resursseista, joita asetetaan alkuopetukselle. Tämä asetelma oli saattanut avata minulle hyvinkin laajan näkemyksen näistä lapsen ensimmäisistä oppivuosista. Opiskeluaika oli tuonut minulle myös laajempaa näkemystä, sekä esi- että alkuopetukseen, kuin työni yhdessä ja samassa kaupungissa yhdeksän vuoden ajan.

Oma roolini tutkijana on antanut minulle kuitenkin mahdollisuuden, sekä haastattelujen purkuvaiheessa, että tulosten analysoinnissa nostaa esiin niitä asioita, joita itse näen merkittäväksi. Tämän tyypisessä tutkimuksessa tutkijan oma näkemys tuokin merkittävän lisän aineiston analysointiin. Lukija voi aina asettaa tulokset tältä osin kyseenalaisiksi.

8. TULOKSET

8.1 Alkuopettajien näkemyksiä lukemaan ja kirjoittamaan oppimista edeltävistä valmiuksista?

Vain yksi haastateltavista mainitsi lukemaan oppimisen tulevan aivan kuin itsestään, eikä nähnyt opettamista mitenkään ongelmallisena. Toinen haastateltava taas totesi fiksujen oppilaiden oppivan varmasti aina lukemaan, mutta menetelmien ja tyylin merkityksen korostuvan erityisesti heikoilla oppilailla.

”Aina on opittu lukemaan ja kirjoittamaan. Fiksut oppivat aina.”

Haastateltavien oli hyvin hankala mainita mitään lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiutta. Yksi haastateltavista ei osannut nimetä mitään, mitä lapsen pitäisi osata, jotta hän voisi oppia lukemaan ja kirjoittamaan. Kaksi haastateltavista totesi kuitenkin kuulemisen olevan tärkeä, jotta voi oppia lukemaan ja kirjoittamaan. Yksi haastatelluista totesi keskittymiskyvyn olevan myös tärkeä.

Yksi haastatelluista totesi ulkoosaamisen lisäävän muistia.

”Lorut ja sellaiset, ulkoopeteltavat asiat, ne lisäävät muistia, sanavarastoa.”

Vaikka tämä haastateltava ei erityisesti painottanutkaan muistin tai sanavaraston merkitystä muuten, tämä mielestäni tuo kuitenkin esiin sen, että hän tiedostaa näiden merkityksen lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiutena. Siihen, että haastateltavien oli yleensäkin hyvin vaikea vastata tähän, saattaa vaikuttaa se, että lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiudet on terminä käytössä juuri esiopetuksessa, mutta ei välttämättä muualla. Toisaalta normaaliluokassa on aina myös niitä oppilaita, joilla on lukemaan tai kirjoittamaan oppimisessa vaikeuksia. Näiden oppilaiden kanssa tehtävää työtä helpottaisi suuresti tietää, mitä näiden taitojen oppiminen edellyttää.

8.1.1 Motivaation rooli

Motivaation otin erikseen esille siksi, että tutkittuani alan kirjallisuutta, ja erityisesti Maria Maggan näkemyksiä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta, koen motivaation jopa tärkeimmäksi edellytykseksi oppimiselle. Tällä tarkoi-

tan kaikkea oppimista, tässä tapauksessa kuitenkin lukemaan ja kirjoittamaan oppimista. Tutkimuksessani haastatelluista alkuopettajista vain yksi mainitsi motivaation tärkeäksi valmiudeksi lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. Hän ei kuitenkaan nostanut sitä erityisesti esiin, eikä näinollen vahvistanut omaa näkemystäni. Toinen haastateltava taas näki motivaation yhdeksi kehitysvaiheeksi, joka tulee kaikilla ajallaan ja itsestään. Hänen näkemyksensä mukaan siihen ei voi ulkoapäin paljon vaikuttaa. Haastateltava itse asetti tämän vaiheen viiden ja kahdeksan ikävuoden välille.

8.1.2 Sanavaraston rooli

Sanavaraston merkittävä rooli tuli esiin hyvin monissa haastatteluissa. Haastateltava, joka oli jo ennen painottanut muistin merkitystä, totesi ulkoosaamisen lisäävän myös sanavarastoa. Itse epäilisin ulkomuistin suoraa vaikutusta nimenomaan sanavarastoon.

Toinen haastateltava totesi sanavaraston olevan hyvin merkittävä valmius opeteltaessa lukemaan ja kirjoittamaan. Hän mainitsi tässä yhteydessä myös lapselle lukemisen merkityksen ja sen, että ne lapset, joille on luettu paljon, oppivat paremmin lukemaan.

”Heittäisin tässä asiassa palloa koteihin.”

Hän siis näki sanavaraston laajuuden olevan sidoksissa kodin antamaan kielelliseen ympäristöön. Hän mainitsi myös, että esiopetus ei voi paljoa laajentaa tätä, mutta ehkä se voi vähän rikastuttaa sitä. Kumpikaan näistä kahdesta haastateltavasta ei eritelty, miksi sanavaraston laajuus on merkittävä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmius.

Kolmas haastatelluista totesi, että esiopetuksessa luetaan paljon, ja näytellään, mutta hänestä se tehdään ehkä väärällä tavalla. Tutkijana en ensin osannut yhdistää tätä mihinkään, enkä ymmärtänyt haastateltavan tarkennuksestakaan mitä hän, tällä nimenomaan näyttelemisen yhteydessä, tarkoitti. Haastateltava kyllä mainitsi myöhemmin ymmärtämisen lisäämisen esittämisen sijaan. Voisinkin ajatella hänen tarkoittaneen tällä samaa kuin lukemisen yhteydessä, eli ymmärtämistä.

”Lukeminen ei riitä, pitää myös keskustella sanojen ja tekstien merkityksensä.”

Tämän haastateltavan mukaan esiopetuksen rooli lukemisen ja kirjoittamisen tekniikan opettajana ei ole kovinkaan tärkeä. Muut haastateltavat taas toivat enemmän esiin juuri näitä teknisiä lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen tapoja. Tämä haastateltava näkee esiopetuksen kysymyksiin vastaajana, ja yleensä tekstiin tutustuttajana. Hän mainitseekin leikkimisen ja laulamisen tärkeyden, sisältäväthän laulujen sanat usein hyvin monipuolista sanastoa. Tämä haastateltava näki siis sanavaraston kehittämisen oleellisena osana juuri sanojen ymmärtämisen. Toinenkin haastateltava muistutti ajattelun kehittämisen tärkeydestä, ei välttämättä lukutaidon kehittämisestä.

Tutkijana hämmästelinkin sitä, että sanavaraston merkityksen selittäminen jäi haastatteluissa näin pieneksi. Opettajat näkevät lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiudet ehkä kuitenkin varsin mekaanisina taitoina, ei niinkään osana kielen oppimista. Kuitenkin kaksi edellä mainittua haastateltavaa, jotka painottivat sanaston ymmärtämistä, nostivat esiin keskustelun tärkeänä osana esiopetusta. Mekaanisten luku- ja kirjoitustaidon opettelemisen sijaan tulisi esiopetuksessa ehkä palata vielä enemmän esim. keskustelemaan lukemiseen.

8.1.3 Kielellisen tietoisuuden rooli

Termi kielellinen tietoisuus oli kaikille melko outo, joten selvensin ensin sen merkitystä kaikille. Tässä viittasin Torneuksen esittämiin tietoisuuden osalueisiin. Haastateltavista kaksi mainitsi tässä rytmittämisen, ja rytmin olennaisen merkityksen. Toinen heistä totesi ensin, että tavuttamista ei voi opettaa, vaan se tulee itsestään. Hän totesi kuitenkin heti perään rytmittämisen opettelemisen tärkeyden nimenomaan tavuttamisen kannalta. Voisiko tätä sitten tulkita niin, että ko. alkuopettaja näkee rytmittämisen kehittämisen tapahtuneen jo ennen koulun alkua, ja koulussa siihen ei enää voi, tai ehdi vaikuttaa?

”...jos tavutustaito puuttuu, ollaan helisemässä kirjoittamaan opettelemisen vaiheessa.”

Toisaalta tätä voi tulkita niinkin, että opettaja tiedostaa tavuttamisen ja rytmin välisen yhteyden, mutta ei silti näe rytmittämistaidon olevan sidoksissa tavutukseen. Tällöin hän ei todennäköisesti myöskään koe, että rytmitaitoa parantamalla voidaan parantaa myös tavutustaitoa.

Kaksi haastateltavista näki rytmittämisen oleellisen merkityksen sanojen ja lauseiden hahmottamisen kannalta. Toinen totesi nimenomaan luetun ymmärtämisen joskus johtuvan juuri siitä, että lukemisesta puuttuu rytmi. Tällöin sanat ja lauseet katkaistaan väärästä kohdasta. Erityisesti pienten sanojen

hahmottaminen on hankalaa. Tässä tuli hyvin esiin se, että lukutaidolla voidaan tarkoittaa sekä mekaanista, että ymmärtävää lukutaitoa. Pääosin haastateltavat puhuivat koko ajan mekaanisesta lukutaidosta. Tätä selittää se, että mekaanisen lukutaidon oppiminen on alkuopetuksen ensimmäisenä tavoitteena lukemaan oppimisessa, ja vasta sen jälkeen ymmärtävä lukeminen ja sen kehittäminen.

Kielellisen tietoisuuden alueelta äänteiden erottelukykyyn kiinnitti huomiota kaksi haastateltavaa. Lasten pitäisi olla toisen mielestä jo ennen koulua miettinyt, millä kirjaimella jokin sana alkaa. Äänteiden kuunteleminen vaatii kuitenkin harjaannusta. Haastateltava mainitsi tässä yhteydessä erilaisten äänteiden ja äänien kuuntelemisen osaksi tämän valmiuden kehittämistä.

*”Kun näytän kuvaa jossa on lippalakki, ja kysyn: Ostin takin ja uuden -----.
Lapsi vastaa; lippiksen.”*

Toinen haastateltava totesi erilaisen lorutusten ja kielellä leikkimisten, joissa ei aina tarvitse olla edes mitään ”järkeä”, kehittävän näitä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksia. Hän yhdisti tällaisten ”lällätysten” osaamisen juuri kuulemiseen. Hänen mukaansa lapset eivät kuule, ja juuri kuuntelemisen oppiminen on esikouluikässä hyvin tärkeä. Tällä kuulemisella haastateltava tarkoitti äänteiden, melodian ja rytmin kuulemistä, sekä yleensä kuuntelemisen taitoa. Nämä taidot myös Tornéus näkee merkittävinä. Muutkin edellämainitut haastateltavat, jotka totesivat kuulemisen merkityksen lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen valmiutena, mainitsivat juuri tämäntyyppisen kuulemisen merkittäväksi. He eivät kuitenkaan eritelleet näitä erityisemmin.

8.1.4 Kirjainten tunteminen

Koska kaikki tutkimukseeni osallistuneet haastateltavat opettivat lukemaan ja kirjoittamaan KÄTS-menetelmällä (kirjain - äänne - tavu - sana), voisin ajatella heidän kaikkien haluavan opettaa oppilaille itse myös kirjaimet. Näin ei kuitenkaan ollut, vaan kaikki haastateltavat näkivät kirjainten osaamisen olevan eduksi koulun alkaessa. Ainakin oman nimen kirjainten tunnistaminen ja kirjoittaminen mainittiin erityisesti asiana, joka jokaisen koulunsa aloittavan lapsen tulisi osata. Yksi haastateltavista totesi olevan jopa hyvä, että lapsi osaa kirjaimet kouluun tullessaan. Kirjainten nimien osaaminen ei haastateltavien mukaan myöskään vaikeuta sitä, että lapsi kouluun tullessaan opettelee äänneet. Haastateltavien mukaan lapsi oppii nopeasti ymmärtämään sen, mitä eroa on äänneellä ja kirjaimen nimellä.

8.2 Kuinka hyvin alkuopettajat ovat selvillä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksien osuudesta esiopetuksessa?

Lähdin kartoittamaan tätä ongelmaa niin, että selvitin ensin sen, kuinka paljon alkuopettajat tekevät yhteistyötä esiopetuksen kanssa, ja kuinka merkittävänä he tätä yhteistyötä pitävät. Yhteistyön määrä kertoo sekä alkuopettajien asenteesta esiopetusta kohtaan, että myös mahdollisuudesta tuntea esiopetuksen sisällöt.

8.2.1 Alkuopettajien yhteistyö esiopetuksen kanssa.

Näinkin pienen joukon välillä esiintyi melkoisia eroja siinä, minkälaista yhteistyötä he tekevät esiopetuksen kanssa. Haastatelluista niillä alkuopettajilla (2kpl), joiden koulussa on oma esiopetusluokka, oli eniten samansuuntaiset ajatukset tästä yhteistyöstä. Molemmat heistä olivat hyvin tietoisia siitä, että kaupungissa on olemassa oma esiopetussuunnitelma. Tämän sisältöä sen sijaan kumpikaan ei erityisesti tiennyt. Toinen heistä totesi myös, että hän ei tiedä yhtään mitään päiväkodin esiopetuksesta ja siitä, mitä siellä tehdään.

Toinen heistä kertoi uudesta, tekeilläolevasta esi- ja alkuopetuksen yhteisestä opetussuunnitelmasta, jossa pyritään poistamaan päällekkäisyyksiä. Tämän haastateltava näki hyvin tarpeellisena ja tärkeänä uudistuksena.

Molemmilla näistä haastatelluista oli ollut hyvin monenlaista yhteistyötä oman koulunsa esiopetusluokan kanssa. He mainitsivat mm. vaihtotunnit, tasoryhmät ja luokkien jakamisen yhteistyömuotoina, joista heillä oli kokemusta. Vaihtotunneilla tarkoitettiin opettajien vaihtamista tiettyjen tuntien ajaksi. Tasoryhmillä tarkoitettiin luokkien hajoittamista siten, että opiskelu tapahtui tieto-/taitotason, ei ikätason mukaan. Luokkien jakaminen muuten taas oli tullut esiin mm. liikunnassa, jolloin pojat ja tytöt molemmista luokista olivat omana ryhmänään.

Molemmat näistä haastatelluista kokivat hyvin positiivisena sen, että oppilaat ovat jo entuudestaan jonkin verran tuttuja aloittaessaan ensimmäisen luokan. Tämä puolustaa sitä ajatusta, että esiopetus ja alkuopetus olisivat fyysisesti lähekkäin.

Yhteistyöstä esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä oli haastateltavilla hyvinkin erilaisia kokemuksia ja käsityksiä. Yksi haastateltavista oli hyvin varuillaan

antaessaan tätä haastattelua, koska oli edellisellä viikolla arvostellut kielikylvyn toteuttamista esiopetuksessa vedoten siihen, että lasten äidinkielen taidot ovat siinä ikävaiheessa vielä hyvin puutteelliset. Kielikylpypäiväkodin opettajakunta oli ottanut häneen tämän jälkeen yhteyttä hyvin närkästyneenä. Tämä vaikutti varmasti siihen, että haastateltava ei kovin laajasti kommentoinut kokemuksiaan tästä yhteistyöstä. Toisaalta aistein, että haastateltava oli menettänyt ainakin hetkeksi mielenkiintonsa lähempää esiopetuksen kanssa tehtävää yhteistyötä kohtaan.

Puhuttaessa yhteistyöstä esiopetuksen kanssa yksi haastateltavista (koululta jossa oli oma esiopetusluokka) näki esiopetuksiksi kaiken sen, mikä kuului lapsen elämään ennen koulua. Tämä ei tuonut esiin sitä, että haastateltava arvostaisi pedagogisen näkemyksen merkitystä. Itse näen esiopetuksiksi vain ne esiopetusmuodot, joissa lapset ovat vähintään 20 tuntia viikossa, ja joissa opetusta antaa lastentarhanopettaja. Käytännössä tämä tarkoittaa päiväkotien tai koulun antamaa esiopetusta. Nykyisin tällä edellämämainitulla haastateltavalla on käytäntönä, että hän käy keskusteluja kaikkien lasten entisten hoitajien (perhepäivähoito, esiopetusluokka, seurakunnan kerho) kanssa keväällä syksyllä koulunsa aloittavista lapsista. Haastateltava totesi kuitenkin, että perhepäivähoitajat vastustivat tätä käytäntöä vedoten koulun liian uteliaaseen käytäntöön. Muiden kanssa tämä yhteistyö on sujunut mutkitta. Haastateltava näki tämän käytännön hyvin tarpeellisena:

”On turhaa ajanhukkaa kohdata kaikki ongelmat uudelleen, kun ne voisi tietää jo edeltäkäsinkin.”

Usein haastateltava onkin ollut yhteydessä näihin eri tahoihin myös syksyisin niissä tapauksissa, kun oppilaalla on ollut joitakin erityisiä ongelmia. Hän siis koki tämän yhteistyön lähinnä omaa työtään helpottavana asiana.

Yksi haastateltava kertoi tapaavansa esiopetushenkilöstön kaksi kertaa vuodessa (keväisin ja syksyisin), mutta ei nähnyt näissä tapaamisissa mitään pedagogista merkitystä. Hän koki nämä merkityksellisinä vain siten, että niissä tutustuu esiopetusta antaviin lastentarhanopettajiin. Näistä keväällä järjestettävä tilaisuus on kuitenkin se, minkä perusteella alkuopettaja selvittää mistä hänen syksyllä koulunsa aloittavat oppilaansa tulevat.

Haastateltava ei ole kertaakaan enää syksyllä ollut yhteydessä esiopettajiin, eikä usein enää syksyllä edes muista mistä kukin oppilas tulee. Tosin tähän vaikuttaa varmasti se, että niin pieni prosentti oppilaista tulee tässä kaupungissa muualta kuin esiopetuksesta. Tällöin on selvää, että haastateltava ei vielä ’osaa’, tai pysty käyttämään esiopetuksen ammattitaitoa hyväkseen. Haastatel-

tava itse epäili merkitystä olevan myös sillä, että paikalliseen kulttuuriin ei kuulu läheinen yhteistyö esi- ja alkuopetuksen välillä.

Haastatelluista vain yksi mainitsi tutustuneensa erilaisiin esiopetuskirjoihin. Näistä hän totesi niiden olleen melko hankalia. Tämä osoitti mielestäni hyvin kyseisen haastateltavan positiivista ja asiallista asennetta esiopetusta kohtaan. Sama haastateltava on juuri se, joka haastattelee jokaisen tulevan oppilaansa entisen ”opettajan.” Se, että hän ei tehnyt mielestäni tarpeeksi merkittävää eroa erilaisten esiopetusmuotojen välillä ei johtunut haastateltavan omista näkemyksistä, vaan siitä realistisesta tosiasiasta, että esiopetus -sanalla annettava opetus on hyvin kirjavaa.

Yhteistyön, ja ehkä myös yhteistyö-halukkuuden, käytännön tasosta kertoo jonkinverran alkuopettajan tietämys oppilaidensa taustasta. Kaksi haastatelluista (ensimmäisen luokan opettajia) ei haastatteluhetkellä tiennyt, tai enää muistanut oppilaidensa taustoja.

”En enää muista, kuka on ollut ja missä?” (Marraskuu)

Sensijaan sen koulun alkuopettajat (toinen toisen luokan opettaja), missä on oma esiopetusluokka, tiesivät molemmat hyvin tarkkaan mistä oppilaat ovat kouluun tulleet. Kuitenkin näihinkin luokkiin on tullut oppilaita myös muualta kuin saman koulun esiluokalta. Mikäli alkuopettaja näkee esiopetuksen oleelliseksi koulun alkua helpottavaksi tekijäksi, hän nähdäkseni on kiinnostunut siitä, onko oppilas osallistunut esiopetukseen ennen ensimmäistä luokkaa.

Koulussa (sillä alueella), jossa on oma esiluokka, on olemassa ns. aluetyöryhmä, jossa käydään läpi kaikki kouluuntulijat. Tätä varten vanhemmat ovat yhdessä hoitajien kanssa esitäytäneet lomakkeen, jossa selvitetään lapsen vahvuuksia ja heikkouksia sekä muita mahdollisia erityispiirteitä. Opettajat voivat sitten näiden perusteella jakaa oppilaita luokkiin, sekä tutustua tulevaan luokkaansa.

Yhteenvedonä voisni näiden perusteella todeta, että esiopetuksen ja koulun yhteistyön yhtenä merkittävänä parantajana on se, että lapset tulevat samaan luokkaan vain muutamasta eri esiopetusryhmästä. Tässä tutkimuksessa vastavassa tapauksessa kyseessä oli oman koulun esiluokka tai alueen päiväkodit (2kpl). Tutkituista alkuopettajista ne, joiden oppilaat tulivat vain muutamasta eri esiopetusryhmästä kokivat esiopetuksen merkittävänä, sekä oppilaan, että varsinkin oman työnsä kannalta. Ne alkuopettajat taas, joilla on näitä esiopetustahoja enemmän, eivät nähneet yhteistyötä näiden kanssa niin merkittävänä. Tähän vaikuttaa mielestäni selvästi resurssien rajallisuus; yhdellä opettajalla ei

ole mahdollisuutta tehdä yhteistyötä moneen eri tavalla esiopetusta antavaan tahoon. Yhtenä yhteistyön hedelmällisyyden ehtona onkin mielestäni se, että se on käytännössä helposti järjestettävissä. Mikäli näitä yhteistyötahoja on esim. 6, kuten yhdellä haastateltavista, on selvää että se käytännössä on huomattavasti hankalampaa.

8.2.2 Mitä esiopetuksen antamat lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiudet ovat, ja mitä ne parhaimmillaan voisivat olla?

Yksi haastateltavista oli hyvin perehtynyt, ja erittäin kiinnostunut juuri äidinkielen taitojen kehittämisestä, kuitenkin lähinnä kouluiässä. Hänen mukaansa äidinkielen taitojen oppiminen on erittäin tärkeää sekä esi- että alkuopetuksessa. Lorujen avulla haastateltava totesi harjoitettavan myös lapsen ulkoaoppimista, joka hänen mukaansa on nykyisin lapsille hyvin hankalaa. Myös muut haastateltavat mainitsivat sanaleikit, sanojen keksimisen ja sanojen jakamisen esiopetukseen sopivaksi oppisisällöksi äidinkielen alueella. Tosin joku haastateltavista totesi itsekkin tekevänsä näitä koulussa.

”Suosittelisin kovasti, mitä enemmän jaksaisivat siellä päiväkodissa leikkiä, laulaa ja tehdä sellaisia juttuja, niin sitä ihanampaa se olisi.”

Edellä esilläolleen haastateltavan monien työvuosien kokemus antoi hänelle varmasti hyvän vertailukohdan nykypäivän lasten, ja lasten menneillä vuosikymmenillä, välillä. Työvuosien määrä on oleellinen arvioitaessa esiopetuksen roolia sikäläkin, että esiopetus on muuttunut esimerkiksi viimeisen kymmenen vuoden aikana hyvin paljon. Esiopetuksen tason merkittävä parantuminen, tässä tapauksessa nimenomaan lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksien osalta, pitäisi näkyä muutoksena myös koulun ensimmäisellä luokalla. Nyt tuleekin mieleen ajatus siitä, onko tätä muutosta tapahtunutkaan, jos se ei ole selvästi näkyvissä.

Näistä haastateltavista juuri yllä esitetty opettaja, oli sisäistänyt mielestäni parhaiten näistä kaikista haastatelluista ne valmiudet, joita lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen omasta mielestäni edellyttää. Omaa tulkintaani tukevat edellä esitetyt (kts. Downing ja Tornéus) teoriat. Näkisin, että haastateltavan työskentely erityisopetuksessa on ollut hänellä vaikuttamassa näiden asioiden perinpohjaiseen tarkasteluun. Toisaalta kyllä tämä opettaja oli näistä haastatelluista tällä hetkellä vähiten yhteistyössä esiopetuksen kanssa, ja kertoi avoimesti siitä kuilusta joka esiopetuksen ja koulun välillä usein on. Hän totesi esiopetuksen tarjoavan paljon ja monenlaista, mutta perusasia jäävät usein lap-

selle hyvin epäselväksi. Näillä perusasioilla hän tarkoitti esim. numeroita ja lukumääriä, samoin kuin Suomen kieltä. Hän ei myöskään pyrkinyt antamaan minulle kuvaa siitä, että hän olisi itse kovin kiinnostunut esiopetuksen tämänhetkisestä toiminnasta, joskaan hän ei myöskään kritisoinut sitä.

Muut haastateltavat tarttuivat huomattavasti konkreettisempiin, lähinnä juuri lukemisen tai kirjoittamisen tekniikkaan liittyviin yksityiskohtiin määritellesään esiopetukselle sopivia tavoitteita tai oppisisältöjä. Yksi heistä tiesi, että esiopetuksessa opetetaan suomalaiset aakkoset ja numerot 1-10. Hän totesi kuitenkin, että varsinaista lukemista ei vielä esiopetuksessa tarvitse opettaa. Hän totesi esiopetuksen resurssien olevan muutenkin rajatut, ja niistäkin ison osan käytettävän ryhmittöihin, askarteluun ja peleihin Sama opettaja näki kuitenkin kirjoittamisen opettamisen sopivan aloitettavaksi jo esiopetuksessa. Hän mainitsikin näiden työvälineiden (kirjainten) tuntemisen olevan eduksi kouluun tullessa. Tämän haastateltavan kohdalla tuli esiin myös sellainen eroavaisuus suhteessa muihin haastateltaviin, että hän oli ainoa joka esitti kirjoittamaan oppimisen voivan tulla lapselle jopa ennen lukemisen oppimista. Tässä näkisin pienen ristiriidan siinä, että hän toteaa lukemisen opettamisen kuuluvan vasta kouluun, mutta totesi kuitenkin kirjoittamisen opettamisen sopivan esiopetukseen. Toisaalta hän haastattelun toisessa vaiheessa mainitsi leikin oleellisen merkityksen opettamisessa, ja tässä hän mainitsee ryhmätyöt, askartelun ja pelit sellaisiksi esiopetuksen resursseiksi, jotka eivät kehitä näitä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisvalmiuksia.

Toinen haastateltava totesi olevan merkityksetöntä, missä lapsi oppii lukemaan, kunhan vain päästään selville yhteisistä pelisäännöistä esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä. Tässä tuleekin esiin oleellisin käytännössä tällä hetkellä oleva ongelma; yhtenäisen ja lakisääteisen esiopetuksen puuttuminen. Osoittaa kuitenkin alkuopettajalta hyvin ammattitaitoista ja yhteistyöhaluista näkemystä peräänkuuluttaa yhteistä linjaa näille opetuksen eri vaiheille.

Oma nimi, sekä sen kirjoittaminen ja tunnistaminen, sopivat usean haastateltavan mukaan oikein hyvin esiopetuksen tavoitteeksi. Yksi haastateltavista huomautti kuitenkin siitä, että kirjainten kirjoittaminen tulisi opettaa oikein, koska koulun on vaikea muuttaa väärin opittuja tapoja myöhemmin.

”Kritiikkinä esiopetukselle sanoisin kirjainten väärin tekemisen. Voisi opettaa miten ne tehdään oikein, miksi ei samalla oikein? Miten koulu motivoi uuteen harjoitteluun?”

Esiopetuksen rooli sanavaraston kehittäjänä oli haastateltujen mukaan vähän ristiriitainen. Kaksi haastatelluista mainitsi erityisesti lukemisen tärkeyden yh-

teydessä sen, että kodilla on merkittävin rooli lapsen sanavaraston kartuttajana, ja näin myös lukemaan ja kirjoittamaan oppimisvalmiuksien kehittäjänä. Kaksi haastateltavista taas näki yhtenä tärkeimpänä äidinkielen tavoitteena esiopetuksessa juuri sanavaraston kehittämisen. Tähän mielipiteiden erilaisuuteen saattaa vaikuttaa merkittävästi se, että alkuopettajat eivät ihan tarkkaan tiedä esiopetuksen työtavoista. Realistista on kuitenkin muistaa myös kodin keskeinen merkitys lapsen kielelliselle kehitykselle.

Yksi haastateltavista otti esille yleensäkin esiopetuksen tavoitteellisuuden.

”Karmi selkäpiitä kun koulutuksessa käytettiin termiä, että esiopetuksessa tarjoillaan kaikkia. Eihän tällöin ole edes tavoitteena että niitä asioita oppii.”

Hänen mukaansa jo esiopetuksessakin saisi olla asioita jotka pitäisi oppia. Käytännössä hankaluuksia aiheuttaakin juuri se, että esiopetuksen käyminen ei vielä aseta oletuksia sille mitä lapsi osaa. Alkuopettajien on hyvin vaikea arvioida esiopetuksen roolia tai onnistumista, kun ei ole olemassa yhtenäisiä ja selviä tavoitteita esiopetukselle. Tämä haastateltava näkikin yhteisen opetussuunnitelman esi- ja alkuopetukselle olevan ainoa mahdollisuus siihen, että esiopetus todella merkittävästi hyödyntäisi alkuopetusta. Jos esiopetus olisi tavoitteellisempaa, alkuopettaja olisi valmis aloittamaan vaikka vähän ”ylempää”, hän toteaa. Tämä kuitenkin haastatellun mukaan edellyttää sitä, että esiopetus sitoutuu näihin tavoitteisiin.

Myös toinen haastateltava mainitsi sen, että esiopetuksen tulisi taata samanlaiset valmiudet kaikille. Tämä tarkoittaa juuri yhtenäisten tavoitteiden asettamista, ja niihin myös pyrkimistä jokaisen esiopetuksen oppilaan kohdalla. Tämä on eri asia kuin esiopetukseen osallistuminen. Toisaalta voi esittää kysymyksen siitä, onko esiopetusikä vielä sopiva tavoitteiden asettamiselle. Perinteisestähän tavoitteiden asettamiseen kuuluu arvioiminen, joka koulumaailmassa nykyäänkin useimmiten tarkoittaa järjestykseen laittamista, tapahtuu se siten numeerisesti tai sanallisesti. Näkisin kuitenkin, että tavoitteiden asettaminen itsessään ei ole moraalisesti väärin, vaan se, että nämä tavoitteet asetetaan oppilaan kykyihin nähden liian vaativiksi tai liian helpoiksi. Haastateltujen esiinnostama yhteinen opetussuunnitelma esi- ja alkuopetukseen, olisi pohjana tavoitteiden asettamiselle siten, että ne ovat realistiset ja käytännössä toteutettavissa.

Haastatteluja tehdessäni nousi tässä yhteydessä esiin ajatus siitä, missä on alkuopetuksen eriyttäminen. Huolimatta yhteisestä opetussuunnitelmasta tai siitä, että tavoitteisiin pyritään hyvinkin johdonmukaisesti, ei koskaan saada kokenaista koululuokkaa valmiuksiltaan ja taidoiltaan aivan samalla tasolla ole-

viksi. Uskon kyllä, että kukaan haastateltavista ei sitä edes olettanut. Käytännössä on usein kuitenkin niin, että luokassa on yksi opettaja lähes kolmenkymmenen oppilaan kanssa. Tämä ei luonnollisestikaan anna mahdollisuutta eriyttämiseen, vaikka opettaja olisi sitä suunnitellut tai jopa yrittänytkin. Vaikka hän tiedostaisi hyvinkin eriyttämisen tarpeellisuuden, siihen ei ole käytännössä mahdollisuuksia. Voiko eriyttämisen kuitenkin suunnitella ja toteuttaa niin, että se olisi näissäkin resursseissa mahdollista.

Yksi haastateltavista otti esiin myös sen, että jo esiopetuksessa tavoitteet tulisi asettaa niin, että ne vastaisivat yksittäisen lapsen kehitys- ja kypsyystasoa. Eli niille, joilla on motivaatiota tulisi opettaa lukemista ja kirjoittamista jo esiopetuksessa. Samoin niille lapsille, jotka jo osaavat lukea ollessaan esiopetuksessa, tulisi tarjota heidän lukutaidolleen sopivia haasteita. Alkuopettaja näikin esiopetuksen eriyttämisen olevan hyvin näennäistä.

”Olen huomannut, ettei sielläkään kauheasti eriytetä. Kaikki tekevät samoja tehtäviä, vaikka on paljon eri tasoisia lapsia.”

Näiden ajatusten esiintuominen nosti itselläni ajatuksen paljonpuhutusta joustavasta koulunaloituksesta. Tällöin pitäisi pohtia sekä työtapoja, että esi- ja alkuopetuksen paljon nykyistä tiiviimpää yhteistyötä. Näkisin ihanteellisena tilanteen, jossa nämä kaksi olisivat jopa fyysisesti lähekkäin, ja jossa olisi jatkuva vuorovaikutus ja yhteistyö näiden kahden välillä.

Haastateltava, joka teki työtä kaupungissa, jossa esiopetuksesta tulee vain alle 50% ensiluokkalaisista, ei osannut rajata tai edes ehdottaa sitä, mikä kuuluu esiopetukseen, ja mikä kouluun. Tähän vaikuttaa varmasti se, että tämä haastateltava ei ole vielä kokenut työssään esiopetusta merkittävänä oman työnsä helpottajana.

8.2.3 Esiopetuksen rooli motivaation nostajana lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksissa

Näen itse hyvin merkittävänä osana, sekä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisvalmiuksia kehitettäessä, että lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa, lapsen motivaation oppimista kohtaan. Omaa näkemystäni tukee edellä esitelty Downingin teoria. Haastateltavista kolme totesikin motivaation nostamisen lukemaan ja kirjoittamaan oppimista kohtaan esiopetukselle sopivaksi tavoitteeksi ja oppisisällöksi. Yksi alkuopettajista totesi olevan hyvin hankalaa opettaa lukemista ja kirjoittamista, jos lapsella ei ole kiinnostusta näitä kohtaan. Hän

toivoikin esiopetuksen herättelevän tämän kiinnostuksen. Toisaalta hän mainitsi myös, että silloin kun lapsi on motivoitunut oppimaan lukemaan tai kirjoittamaan, silloin hänelle tulisi tarjota mahdollisuus näiden taitojen oppimiseen. Tämä ei välttämättä tapahdu koulussa, vaan se voi olla jo esiopetuksen aikana.

Yksi haastateltavista näki esiopetuksen vaikutuksen motivaatioon mahdollisesti vähän negatiivisemmin. Hän näki lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksien, ja mahdollisesti myös näiden taitojen alkeiden, opettamisen vaikuttavan negatiivisesti lapsen motivaatioon näitä asioita kohtaan koulussa.

...jos esiopetuksessa aletaan liikaan korostaa lukemista ja kirjoittamista, motivaatio saattaa kadota lapsilta.”

Tosin hän huomautti tähän vaikuttavan merkittävästi myös sen, millä tavalla näitä asioita opetetaan, ja totesi leikin olevan hyvä tapa näiden opettamisessa. Samoin hän mainitsi sen, että niiden lasten kanssa joita nämä taidot jo esiopetuksessa kiinnostavat, näitä taitoja ja niiden valmiuksia tulisi harjoittaa. Kuitenkaan tämä haastateltava ei nähnyt tätä kovin merkittävänä alkuopetuksen työn helpottajaa. Hän mainitsi suurimmaksi motivaatioon vaikuttavaksi tekijäksi isommat sisarukset, joilla ei tietenkään ole mitään tekemistä esiopetuksen kanssa.

8.3 Erot esiopetuksen käyneiden ja käymättömien oppilaiden välillä, nimenomaan lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksissa.

Vuosia esiopetuksessa työskennelleenä, minulla oli haastatteluja tehdessäni selkeä ajatus siitä, että esiopetuksen tekemä työ näkyy alkuopetuksessa positiivisella tavalla. Vaikka lähdin kysymään tätä eroa nimenomaan lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisvalmiuksien kannalta, haastateltavat vastasivat niin kuin itse halusivat. Tämän kysymyksen myötä nousevat esiin 6-vuotiaiden esiopetussuunnitelman (1984,14) ja Karpin (1983,15) esiin nostamat kouluvalmiudet, jotka ovat myös oleellisia lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksia.

Kaksi haastateltavista nosti suurimpana erona esiopetuksen käyneiden ja esiopetuksen käymättömien välillä esiin käyttäytymistavat. He molemmat olivat kiinnittäneet huomiota esim. siihen, kuinka äänekkäitä juuri lähinnä päiväkodin esiopetuksesta tulevat lapset ovat.

”En tiedä uskaltaako tätä edes sanoa, erot ovat hirveät, impulsiivisia ovat, ne päiväkodista tulleet...”

Molemmat heistä totesivat tämän johtuvan siitä, että päiväkodissa lapsi tottuu saamaan äänensä kuuluville huutamalla. Samoin molemmat heistä peräänkuuluttivat myös esiopetuksessa totutettavan lapset työskentelemään rauhassa, ja antamaan työrauha muille. Lähtiessäni kartoittamaan niitä valmiuksia, joita alkuopettajat olettavat ja toivovat esiopetuksen antavan, en ensisijaisesti tullut ajatelleeksi tällaisia asioita. Kun edellä eräs haastateltavistani totesi, että esiopetus tarjoaa monenlaista, mutta perusasiat saattavat unohtua, voisin ajatella sen sopivan myös tähän. Työskentelemään rauhoittuminen, ja muille työrauhan antaminen, ovat merkittäviä lapsen oppimisedellytyksiä.

Toinen näistä edellä mainitsemistani haastateltavista ehdotti, että esim. päiväkodeissa, joissa on 3-6 -vuotiaiden osastoja, jaettaisiin ryhmät niin, että isomilla olisi omat ryhmät. Tällöin lasten olisi helpompi oppia toimimaan ryhmässä, kun koko ryhmältä voisi vaatia yhtä paljon toisten huomioimista. Tämä ehdotus on mielestäni hyvin varteenotettava juuri päiväkotien esiopetuksessa, vaikka se tässä tutkimuksessa tulikin esiin vain yhdeltä haastateltavalta. Tämäntyyppinen ryhmäjako parantaisi edelläesitettyjä mahdollisuuksia integroida lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksia paremmin jo päiväkodin esiopetuksessa.

Kaksi muuta haastateltavaa, joiden oppilaista suurin osa tulee oman koulun esiopetuksesta, ei osannut verrata esiopetuksesta ja muualta tulevia lapsia. Heidän mielestään ei ole eroa siinä, mistä lapsi tulee, vaan lähinnä erot johtuvat lasten yksilöllisistä eroista. Heistä kumpikaan ei nähnyt esim. juuri keskittymiskyvyssä eroja lasten välillä samalla tavalla kuin kaksi muuta haastateltavaa. Onko tässä tapauksessa tulkittava niin, että tämä käyttäytymisen ero tulee juuri siitä, onko lapsi esiopetuksessa päiväkodissa vai koulussa?

Yksi haastateltavista totesi erilaisten käytännön toimintojen, kuten ruokailu, sujuvan paremmin esiopetuksen käyneillä lapsilla. Näillä ei kuitenkaan ole oleellista merkitystä lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. Samoin hän totesi esiopetuksesta tulevien lasten olevan motoriikaltaan parempia kuin muualta tulleet. Hienomotoriikan osalta tällä on vaikutusta myös kirjoittamaan oppimiseen.

Tässä yhteydessä haastateltavat ottivat kantaa heikompiteasoisten lasten kouluvalmiuksiin. Joku haastateltavista totesikin, että usein heikoimmat oppilaat tulevat juuri esiopetuksesta. Kuitenkin hän näki tämän johtuvan siitä, että esim. neuvola on ohjannut nämä lapset esiopetukseen jo hyvissä ajoin ennen koulun

alkua, jotta näitä kouluvalmiuksia voidaan vielä parantaa. Samoin hän totesi usein vanhempien haluavan lapsensa esiopetukseen, mikäli heillä on pienikin aavistus mahdollisista vaikeuksista oppimisessa. Haastateltava ei siis arvioinut tässä esiopetuksen työn tuloksia, vaan totesi olemassaolevan käytännön. Toinen haastateltava huomautti myös, että alkuopettaja ei voi tietää kaikkia esiopetuksen työn tuloksia, koska juuri erityislasten kohdalla on usein jo esiopetuksen aikana tehty usean vuoden työ, joka ei enää koulussa näy.

Yksi haastatelluista toivoi esiopetuksen olevan rohkeampi ehdottamaan esim. koululykkäystä. Muutoinkin hänen mielestään esiopetuksessa voisi olla huomattavasti läpäisevämpi seula juuri erityislasten kohdalla. Myös toinen haastateltavista näki esiopetuksen roolin yhdessä neuvolan kanssa juuri näissä tapauksissa merkittävänä. Hän korosti vanhempien kyvyttömyyttä nähdä oman lapsensa kehitystaso, ja piti siksi esiopetusta hyvin tärkeänä. Molempien haastateltavien kanssa keskustelimme myös siitä, kuinka vaikeita nämä lykkäysehdotukset usein ovat mm. perheelle. Tästä syystä he totesivat molemmat käytännössä olevan niin, että myös opettajat, sekä esi- että peruskoulussa, ovat liian arkoja puuttumaan näihin.

8.4 Mikä merkitys esiopetuksella on lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksien kehittämisessä

Kuten jo aiemmin tuli esiin, alkuopettajien oli vaikea eritellä esiopetuksen roolia näiden lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksien kehittäjänä. Yksi haastateltavista otti esiin esiopetuksen roolin puhehäiriöiden korjaajana. Hänen mukaansa kaikki lorutukset ja hokemat poistavat myös puhehäiriöitä, joita hänen omassa luokassaan on tällä hetkellä hänen mukaansa runsaasti (5kpl).

Toinenkin haastateltava kiinnitti huomiota artikulaatiovirheisiin, mutta näki ne kuitenkin itsestään korjautuvana, ja ehdotti, että niihin puututaan vain ”puolihuolimattomasti”.

”Voihan niitä puolihuolimattomasti korjailla. Vastuuta tässä kodille.”

Tietäen artikulaatiovirheiden merkityksen juuri lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa, sekä puheterapian tuloksekkaan työn näiden virheiden korjaajana, näin tämän kommentin aika erikoisena. Puhehäiriöt ovat lisäksi suuri työllistäjä koulujen erityisopetuksessa, josta pitäisi riittää resursseja myös muuhun työhön.

8.4.1 Lapsi joka osaa lukea ja/tai kirjoittaa tullessaan kouluun

Siinä vaiheessa, kun puhuttiin esiopetuksen merkityksestä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksien antajana, haastateltavat nostivat voimakkaasti esiin lapsen luku- ja kirjoitustaidon jo ennen koulun alkua. Tämän taustalla on varmasti hyvin vanhanaikainen ajatus siitä, että lapsi ei saa osata lukea tullessaan kouluun. En tarkoita tällä kuitenkaan sitä, että tämä käsitys olisi vielä alkuopettajilla. Käytännössä tähän törmää kuitenkin edelleen hyvin usein. Lähinnä lasten vanhemmilla on vielä se käsitys, että lukutaito tulisi hankkia vasta kouluaikana.

Kukaan haastatelluista opettajista ei koe ongelmaksi sitä, että lapsi osaa lukea jo tullessaan kouluun. Näitä oppilaita käytetään haastateltavien mukaan luokassa paljon ns. apuopettajina, ja heillä voi jo teettää vähän vaikeampiakin tehtäviä. Lapset kokevat haastateltavien mukaan tämäntyyppiset neuvontatehtävät hyvin mieluisina.

”Todella fiksu ryhmä nämä ‘Tiikerit’, käytän heitä opettamisen apuna; muiden ryhmien lapset käyvät lukemassa näille, jotka sitten kontrolloivat muiden lukemista.”

Kaksi haastatelluista huomauttaa kuitenkin lukutaidon olevan tässä vaiheessa melko mekaanista. Toinen heistä käyttikin ensimmäiselle luokalle tulevan lukutaidosta ilmausta ”*Osaa lukea sanan*”. Luetun ymmärtämisen he kokivat eri asiaksi kuin mekaanisen lukemisen.

”Itselleni kerrottiin, että viisi oppilaistani osaa lukea tullessaan kouluun. Totesin kuitenkin, että vain neljä näistä osaa lukea sujuvasti ja oikein.”

Koulussa tämä tulee selvemmin esiin esim. juuri kirjallisen tehtävän ymmärtämisessä. Lukemalla on vielä vaikea saada selvää tehtävästä, mutta kuultuaan sen luettuna oppilas ymmärtää mitä tarkoitetaan. Yksi haastateltavista totesi, että koulussa riittävän vielä runsaasti opeteltavaa lukemisessa, vaikka lapsi jo omaakin jonkinlaisen lukutaidon tullessaan kouluun. Tämä tukee edellä esitettyä Salmisen näkemystä siitä, että todellinen lukeminen on vasta sitä, kun lapsi ymmärtää lukemansa.

Vaikka lapsi omaakin jo lukutaidon, kirjoittamisessa on vielä paljon puutteita ja harjoittelemista, haastatellut totesivat. He mainitsivat yleensäkin nämä kaksi asiaa (taitoa) toisistaan erillisinä, vaikka niiden opetteleminen tapahtuukin yhtäaikaan. Kirjaimen tunnistaminen ulkonäöltä ja sen kirjoittaminen oikein ovat

heidän mukaansa eri asiat. Nämä ajatukset tukevat niitä edelläesitettyjä teorioita, joiden mukaan nämä taidot ovat toisistaan erillisiä, mutta kehittyäkseen vaativat samoja valmiuksia ja tukevat toinen toisiaan.

Lukutaidon omaavien lasten motivaatiosta lukemaanoppimista kohtaan koulussa on yleisesti kannettu paljon huolta. Haastateltavat kaikki olivat sitä mieltä, että lukutaito ei laske oppilaan motivaatiota opiskella äidinkieltä. Useimmiten lapset, jotka jo osaavat lukea, haluavat olla mukana siinä kun muut opettelevat tavuja. Lapsi ei haastateltujen mukaan koe, että hän pitkästyy, vaan kokee osaamisen iloa.

Haastateltavien mukaan usein juuri lasten vanhemmat näkevät ongelmaksi mahdollisen ”pitkästymisen,” mutta se on usein lähinnä vanhempien ongelma, ei lasten. Tämä on ehkä yhtenä syynä siihen, miksi vanhemmat haluavat lapsensa oppivan lukutaidon vasta koulussa. Tässä yhteydessä haastateltavat muistuttivat siitä, että koulupäivä ja yksittäinen oppituntikin pitää sisällään paljon muutakin kuin lukemaan opettelemista.

”On aikuisten käsitys, että lapsi pitkästyy. Se on tunnista vain yksi pieni osa, ja siinäkin nämä lukutaitoiset haluavat olla mukana.”

Eriyttämisen mahdollisuuksia eivät haastateltavat maininneet näiden oppilaiden kohdalla. Yksi heistä totesi kyllä eriyttävänsä lukutaitoisten lasten koti-tehtäviä, tai sitten koulussa tehtäviä ylimääräisiä lisätehtäviä. Samoin hän totesi eriyttämisen olevan oleellisempaa matematiikassa kuin äidinkielessä. Ajatus yksilöllisten erojen huomioimisesta nostaisi esiin mielestäni juuri eriyttämisen tarpeellisuuden ja mahdollisuudet. Tältä osin haastateltavien näkemykset erosivat omistani. Nämä näkemykset eivät myöskään tue peruskoulun opetus-suunnitelman perusteissa esitettyä äidinkielen opetuksen luonteeseen ja opetuksen lähtökohtiin liittyvää kohtaa, jossa todetaan seuraavasti: ”Olennaista on, että oppilas saa kehittyä omien edellytystensä mukaan (Peruskoulun opetus-suunnitelman perusteet 1994 s.46).”

Näiden haastatteluiden perusteella voi tehdä sen johtopäätöksen, että huoli lapsen liian aikaisesta lukutaidosta on turha. Lukutaidolla ymmärretään liian paljon ns. mekaanista lukemista, joka ainakin näiden haastateltavien ja Challin (kts. edellä) mukaan on vasta lukemaanoppimisen ensimmäinen askel.

9. POHDINTA

Tutkimuksen päätarkoituksena oli selvittää, minkälaisia ovat peruskoulun alasteen ensimmäisen ja toisen luokan opettajien näkemykset esiopetuksen antamista lukemaan ja kirjoittamaan oppimisvalmiuksista. Tutkin sitä, kuinka paljon alkuopettajat tekevät yhteistyötä esiopetuksen kanssa sekä yleensä, että varsinkin lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen alueella, sitä mitä alkuopettajat pitävät lukemaan ja kirjoittamaan oppimisvalmiuksina, sitä kuinka hyvin he ovat selvillä siitä minkälaisia lukemaan ja kirjoittamaan oppimisvalmiuksia esiopetus antaa, ja sitä kuinka paljon he näkevät esiopetuksen vaikuttavan näihin oppilaan lukemaan ja kirjoittamaan oppimisvalmiuksiin. Näihin liittyen pyysin haastateltavia vertailemaan oppilaiden lukemaan ja kirjoittamaan oppimisvalmiuksia sen perusteella, ovatko he osallistuneet esiopetukseen ennen koulun alkua vai eivät. Myös se, mitä nämä esiopetuksen antamat lukemaan ja kirjoittamaan oppimisvalmiudet sitten parhaimmillaan alkuopettajien mielestä voisivat olla, on mielenkiinnon kohteena.

Tutkimusaiheen valintaan vaikutti tutkijan monivuotinen työ esiopetuksessa. Peruskoulun opetussuunnitelma -uudistuksen yhteydessä kaupungissamme tehtiin oma, koko kaupungin esiopetukselle (vain päiväkodissa tapahtuvaa esiopetusta) yhteinen opetussuunnitelma. Sain tuolloin olla mukana tekemässä tätä opetussuunnitelmaa, ja sen myötä minulla heräsi entistä suurempi mielenkiinto sitä kohtaan, millä tavalla esi- ja alkuopetus voisivat paremmin yhdessä tukea oppilaan koulunaloitusta. Kiinnostukseni erityisesti lukemaan ja kirjoittamaan oppimisvalmiuksia kohtaan johti neljä vuotta sitten siihen, että aloitin silloin omassa työssäni uuden, lähinnä kielellisen tietoisuuden kehittämiseen ja lukemaan opettelemisen menetelmistä lähinnä kokosananamenetelmään perustuvan suunnitelmallisen kielen opettamisen. Tämä on käytännössä selvästi osoittanut sen, että nyt yhä useammat lapset oppivat lukemaan, ja jonkin verran myös kirjoittamaan jo päiväkodin esiopetuksessa. Lisäksi tänä aikana on tullut esiin se valtava motivaatio, mikä suurimmalla osalla 6-vuotiaista lapsista on lukemaan ja kirjoittamaan oppimista kohtaan.

Lähdekirjallisuutta tästä aiheesta ei ollut saatavilla kovin runsaasti. Kirjallisuutta oli erikseen esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä, ja toisaalta lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta. Esiopetuksen roolia nimenomaan lukemaan ja kirjoittamaan oppimisvalmiuksien antajana ei kuitenkaan ole erityisesti tutkittu, vaan tutkimukset painottuvat enemmän esiopetuksen rooliin yleensä kouluvalmiuksien antajana.

Tutkimukseen valitsin kolme alkuopettajaa sellaisesta kaupungista, jossa suurin osa koulunsa aloittavista oppilaista tulee esiopetuksesta. Kaupungiksi valitsin Lempäälän, koska tiesin siellä olleen lähes koko ikäluokan kattavan esiopetuksen jo useita vuosia. Jokainen heistä oli työskennellyt vähintään kymmenen vuotta opettajana, ja vähintään neljä vuotta alkuopetuksessa. Haastateltavat opettivat tällä hetkellä joko ensimmäisessä tai toisessa luokassa. Alkuopettajien näkemyksiä selvitettiin teemahaastatteluiden avulla. Koehaastattelun tein eri kaupungissa kuin varsinaiset haastattelut, eikä sitä ollut aluksi tarkoitus ottaa ollenkaan osaksi varsinaista tutkimusta. Tutkimuksen kuluessa kävi kuitenkin ilmi, että koehaastattelu antaa tutkimukselle tärkeitä merkityksiä, ja siten liitin sen osaksi varsinaista tutkimusta. Kaupunki, jossa koehaastattelu tehtiin, poikkeaa paljon Lempäälän kaupungista sikäli, että siellä esiopetus kattaa vain lähes puolet koko ikäluokasta.

Tutkimusote on hermeneuttinen, ja siinä esiintyy myös fenomenologisia piirteitä. Hermeneuttisen tutkimusotteen valintaa tuki se, että tutkijalla itsellään on hyvin vahva näkemys tutkittavasta asiasta. Tutkimuksen fenomenologinen luonne tulee esiin siinä, että tutkimuksella haluttiin saada selville alkuopettajien ”syvälläkin” olevia näkemyksiä esiopetuksesta lukemaan ja kirjoittamaan oppimisvalmiuksien antajana. Tästä johtuen tutkimus toteutettiin teemahaastatteluna, jossa pyritään juuri haastateltavan syvälliseen haastattelemiseen. Tutkimusasetelma oli ei-kokeellinen teemahaastattelu.

Tutkimus osoitti, että alkuopettajat eivät näe tällä hetkellä esiopetusta oleellisena lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksien antajana. Yhteistyö nähtiin merkittävänä paremmin muiden kouluvalmiuksien osalta. Yleensäkin alkuopettajien oli hankala nimetä, tai ainakin perustella niitä asioita, joita he pitävät lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksina. Mekaaniset taidot, kuten kirjainten tunteminen ja kirjoittaminen korostuivat, vain jotkut mainitsivat muut kielellisen tietoisuuden seikat. Tuntuu siltä, että kaikki haastatellut eivät olleet tiedostaneet niitä valmiuksia, joita luku- ja kirjoitustaidon oppiminen edellyttää. Kukaan haastatelluista ei nähnyt oppilaiden lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa eroja jotka johtuvat esiopetuksesta, tai siitä että lapsi ei ole ollut esiopetuksessa.

Toisaalta alkuopettajat kyllä myönsivät sen mahdollisuuden, joka järjestelmällisellä esiopetuksella olisi. Käytännössä se ei kuitenkaan ole oleellisesti näkynyt, johtuen hyvinkin erilaisista tavoista antaa esiopetusta. Jokainen alkuopettaja peräänkuuluttikin tavoitteiltaan ja sisällöiltään yhtenäistä esiopetusta koko maahan.

Tutkimuksen kuluessa nousi esiin myös se, voidaanko lasta opettaa lukemaan ja kirjoittamaan jo ennen koulun alkua. Kaikki haastatellut olivat yhtä mieltä

siitä, että sillä ei ole merkitystä, missä ja millä tavalla lapsi oppii lukemaan ja kirjoittamaan.

Tutkimukseen osallistuneiden työvuodet vaihtelivat 10 - 30 vuoden välillä. Esiopetus on muuttunut paljon viimeisen kymmenen vuoden aikana. Tutkijan oma ennakko-oletus siitä, että työ- (ja ikä-) vuosiltaan nuoremmat alkuopettajat ovat paremmin selvillä niistä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisvalmiuksista joita esiopetus voi alkuopetukselle tarjota, ei pitänyt paikkaansa. Vanhin tutkimukseen osallistuneista haastateltavista osasi selkeimmin määritellä niitä asioita, joita lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen yleensäkin edellyttävät. Hän myöskin perusteli erittäin hyvin, miksi opettaa lukemaan juuri KÄTS-menetelmällä. Ilmeisesti vuosien työkokemus tuokin tullessaan juuri sellaista varmuutta, jota tarvitaan kun arvioidaan toisten tekemää työtä - tehdään se sitten positiivisesti tai negatiivisesti. Toisaalta kyllä nuorempien opettajien näkemykset olivat enemmän sellaisia, että he näkivät edes jonkinverran mahdollisena sen, että esiopetus hoitaa osan (esim. juuri valmiuksien antamisen) lukemaan ja kirjoittamaan opettamisesta.

Tutkimuksenteon yhteydessä minut yllätti se, että alkuopettajien oli niin vaikea määritellä niitä asioita, joita lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen edellyttävät. Voisinkin ajatella, että he eivät tienneet näitä valmiuksia. Olisikin mielenkiintoista tutkia suuremman, ja laajemmin erilaisia kaupunkeja/kuntia edustavan tutkimusjoukon kanssa, onko alkuopettajien tietoisuus näistä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksista todella näin huono.

Sanavaraston merkitys lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiutena tuli haastatteluissa esiin useimmin, mutta sitä, miksi se on tärkeää ei analysoinut kukaan. Kielellisen tietoisuuden alueelta tuli esiin vain rytmittäminen ja äänteiden erottelykyky. Rytmittämisen merkityksen tavuttamiseen ja kirjoittamiseen totesi merkittäväksi valmiudeksi kaksi haastateltavaa, ja toinen heistä totesi sen olevan oleellista myös luetun ymmärtämisessä. Rytmien merkitys olisi voinut korostua tässä tutkimuksessa enemmänkin, sillä ajattelen itse sen olevan erittäin merkittävää erityisesti silloin, kun opetellaan kirjoittamaan. Juuri kirjoittamisen monet haastateltavista näkivät vaikeana, vaikka oppilas osaisikin jonkinverran lukea. Voisi kuvitella, että näiden valmiuksien huomioiminen olisi noussut selvemmin esiin. Äänteiden erottelukykyä, joka omasta mielestäni on myös merkittävä valmius, ei haastateltavista maininnut olennaiseksi valmiudeksi kuin yksi. Tämä kyseinen alkuopettaja oli juuri se sama, joka oli aikanaan tuonut KÄTS-menetelmän lukemaan ja kirjoittamaan opetukseen Lempäälän kunnassa. Menetelmässähän korostuu äänteiden merkitys, ja se on

varmasti vaikuttanut haastateltavan näkemyksiin juuri äänteiden kuulemisen tärkeydestä.

Lukeminen ja kirjainten tunnistaminen, sekä kirjoittaminen ja yksittäisten kirjainten kirjoittaminen, olivat mielestäni huomattavan suuressa roolissa kaikissa näissä haastatteluissa. Puhuttaessa valmiuksista, opettajat puhuivat enemmänkin jonkinasteisesta luku- ja kirjoitustaidosta. Kuitenkin valmiuksina oppia lukemisen ja kirjoittamisen taitoja, opettajat näkivät kirjainten oleellisen merkityksen (sekä tunnistettuna että kirjoitettuna). Kaikki haastateltavat mainitsivat kirjainten tunnistamisen helpottavan suuresti koulun aloittamista. Kuten edellä mainitsin, näkisin itse tämäntyyppisten valmiuksien olevan lähinnä jo sitä lukemaan ja kirjoittamaan oppimista. Toisaalta ymmärrän alkuopettajien näkökannan sikäli, että he näkevät lukemisen laajemmin kuin mihin esiopetuksen puolella olen tottunut. Kun esiopetuksessa puhutaan lukutaidosta, riittää usein se, että lapsi tunnistaa yhden kirjoitetun sanan. Haastateltavat taas näkevät lukutaidon sellaisena, että lapsi saa selvää kirjoitetusta tekstistä. Yksi haastateltavista käytti termiä ”lapsi osaa lukea sanan”, kun hän puhui lukutaidosta koulun alkaessa. Tämä on merkittävä ilmaisu tässä tutkimuksessa juuri sikäli, että se tuo esiin sen merkityseron, joka lukutaidolla esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä mahdollisesti on. Koulussa lukutaidoksi ei vielä riitä mekaaninen lukeminen, vaan siellä edellytetään jo luetun tekstin ymmärtämistä.

Samoin voi tutkimuksen perusteella päätellä kirjoittamaan oppimisesta. Kirjaimet, joiden osaamista haastateltavat painottivat, ovat vasta työvälineitä kirjoitustaidon opettelemisessa.

Yhteistyöstä esiopetuksen kanssa haastateltavilla alkuopettajilla oli hyvin erilaisia kokemuksia. Lisäksi merkittävän eron näihin yhteistyötapoihin toi se, missä esiopetusta annetaan. Koulun yhteydessä annettava esiopetus nähtiin erittäin tärkeänä yhteistyötahona ensimmäisen luokan opettajalle. Tässä tutkimuksessa tämä merkitys saattaa korostua sikäli, että kahden haastateltavan koulussa oli esiluokka. Kuitenkin oli havaittavissa selvä ero haastateltavien välillä tässä suhteessa sikäli, että vain nämä kaksi opettajaa kokivat esiopetuksen todella oleellisena osana lapsen kouluvuosia. Muut kaksi haastateltavaa suhtautuivat yleensäkin esiopetukseen enemmänkin ulkopuolisina, ihmisinä joilla ei kuulu, eikä tarvitse olla erityisempää suhdetta tähän.

Esiopetuksella tutkimuksessa mukana olleet haastateltavat käsittivät hyvin monia erilaisia toimintamuotoja. Luonnollisesti koulun ja päiväkodin antama esiopetus mainittiin, mutta yllättävää oli se, että myös perhepäivähoito, seurakunnan ym. kerhot ja jopa pelkkä esikoulukirjojen tekeminen kotona nähtiin esiopetuksiksi. Positiivista oli kuitenkin, että näkemykset koulua edeltävien vuo-

sien tärkeydestä olivat samansuuntaiset. Kaikilla alueilla tapahtuvan yhteistyön merkittävyys tuli siten esiin.

Epäselvyyteen siitä, mikä sitä esiopetusta oikein on, ei voi olla vaikuttamatta se, että esiopetus ei Suomessa ole lakisääteistä, eikä näinollen yhtenäistäkään. Tämän lakisääteisyyden myötä karsittaisiin esiopetus -termin käyttöä muissa paitsi asian oikeassa yhteydessä. Alkuopettaja ei voi pysyä selvillä siitä, mikä on sitä 'oikeaa' esiopetusta. Esiopetukselle onkin haaste siinä, että se tekee niin laadukasta työtä kouluvalmiuksien antajana, että se itse tekee itsensä merkittävämmäksi kuin muut vaihtoehdot.

Jostain syystä yksi haastateltavista näki sellaisiksi lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen valmiuksiksi, joita esiopetuksessa pitäisi antaa, juuri tämän tutkimuksen teoriaosassa esitettyjä asioita. Hän perusteli erilaisten sanaleikkien, lorumien ja hokemien merkityksellisyyden, ja totesi myös näiden valmiuksien korjaavan vaikutuksen puhehäiriöihin.

Muiden haastateltavien näkemykset näistä valmiuksista sisälsivät paljon 'teknisempiä' asioita. Kuitenkin esille tullut kirjainten tunnistaminen ja kirjoittaminen ennen koulun alkua on mielestäni perusteltua. Alkuopettajien selkeä näkemys lukutaidon ja mekaanisen lukemisen välillä perustelee mielestäni tämän taidon/tiedon hankkimista ennen koulun alkua. Tässä yhteydessä kuitenkin herää kysymys siitä, mitä merkitystä on osata yksittäinen kirjain, jos sen yhteyttä sanoihin ei ymmärrä. Kirjainten erottaminen sanojen (kirjoitettujen tai erityisesti puhuttujen) keskeltä ei taas ole mahdollista ennen muita edellä mainittuja valmiuksia.

Haastatteluissa tuli voimakkaasti esiin myös se, että on vaikea arvioida esiopetuksen antamia lukemaan ja kirjoittamaan oppimisvalmiuksia, kun ei ole selvyyttä siitä, mitä tavoitteita näille asetetaan. Opettajat painottivatkin hyvin voimakkaasti yhtenäisten tavoitteiden laatimista koko esiopetusjärjestelmään. Tämä ei ole ihan linjassa sen kanssa, että kunta/koulu voi nykyään itse määrittellä omat tavoitteensa. Tähän liittyen tuli esiin myös omastakin mielestäni merkittävä epäkohta esiopetuksessa. Onko koko esiopetushenkilöstö laadittujen tavoitteiden 'takana', tai siis näkevätkö he merkityksellisenä sen, että näihin tavoitteisiin myös päästään. Selkeä järjestelmä mahdollistaisi sen, että koulu voisi luottaa koulunsa aloittavien oppilaiden valmiustasoon. Toisaalta voi kyllä kriittisestikin arvioida sitä, ovatko mitkään tiedolliset/taidolliset (jotka ovat tässä tutkimuksessa keskeisiä) tavoitteet niin merkittäviä, että jokaisen koulunsa aloittavan oppilaan on ne saavutettava.

Haastateltavien erilaisiin näkemyksiin esiopetuksen antamista lukemaan ja kirjoittamaan oppimisvalmiuksista, vaikuttaa selvästi erittäin häiritsevästi se, että esiopetus on hyvin kirjavaa. Tämä vaikeuttaa myös yhden, näin selvästi rajatun alueen nostamista erikseen esille. Yksittäisten valmiuksien arvioiminen ei ole kovin helppoa, kun kokonaisessa järjestelmässäkin on vielä paljon epäselvää.

Pohtiessaan eroja esiopetuksen käyneiden ja käymättömien lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisvalmiuksien välillä, haastateltavat totesivat välittömästi asioita, jotka olivat täysin päinvastaisia kuin oma käsitykseni. Käyttäytymis- ja keskittymisongelmat nähtiin merkittävinä eroina. Omasta mielestäni nämä liittyvät yleensäkin kouluvalmiuksiin. Tämä tuo esiin sen, että opettajat näkivät nämä asiat ensinnäkin hyvin selvinä, ja toisaalta sen, että ne ovat hyvin merkittäviä puhuttaessa valmiuksista minkä tahansa oppiaine-alueen yhteydessä. Mielenkiintoista olisikin nyt lähteä tutkimaan sitä, mistä voi johtua se, että käyttäytymis- ja keskittymishäiriöt ovat niin voimakkaasti esillä juuri esiopetuksesta tulevilla lapsilla. Perinteisesti on korostettu ryhmän positiivista merkitystä lapsen kehitykseen, mutta näiden opettajien mukaan ryhmän merkitys on ollut päinvastainen. Mielenkiintoista oli myös se, että koulun esiopetuksesta tulleiden lasten kohdalla näitä käyttäytymishäiriöitä ei mainittu.

Jatkotutkimuksessa olisi mielenkiintoista tutkia lähemmin kahta erilaista esiopetusta antavaa ryhmää, toinen koulussa ja toinen päiväkodissa. Opetuksen tavoitteet ja sisällöt tulisi selvittää hyvin tarkoin. Tutkimuskohteena varsinaisesti olisi edelleen alkuopettajien näkemykset esiopetuksen antamista valmiuksista, nyt laajentaisin sitä koskemaan kaikkia valmiuden osa-alueita. Tutkimuksessa näistä esiopetusryhmistä tulevien lasten opettajat arvioisivat juuri tiettyä esiopetusta.

Myös sen kartoittaminen jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista, kuinka paljon opettajan lukemaan ja kirjoittamaan opettamistapa vaikuttaa hänen käsityksiinsä niistä valmiuksista, joita lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen edellyttää.

LÄHTEET

- Ahvenainen, O & Karppi, S. 1993. Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Ky.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere.: Vastapaino.
- Arajärvi, T. 1988. Tasapainoinen lapsuus. Juva: WSOY.
- Bettelheim, B. 1976. Satujen lumous. Suom. Juva: WSOY.
- Bruun, U-B. 1978. Förskoleålderns psykologi. 4. p. Nacka: Esselte Studium.
- Chall, J., Jacobs, V.A. & Baldwin, L.E. 1990. The reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Deci, E. 1975. Intrinsic motivation. New York: Plenum Press.
- de Bono, E. 1991. Minä olen oikeassa, sinä väärässä. Juva: WSOY.
- Downing, J. 1979. Reading and reasoning. Springer. New York.
- Ellis, A.W. 1984. Reading, Writing and Dyslexia: A Cognitive Analysis. Department of Psychology. University of Lancaster. Lancaster, UK.
- Entwistle, N. 1988. Styles of Learning and Teaching. 3. p. London: David Fulton Publishers.
- Erasmie, T. 1969. Lapsen kielellinen kehitys. Suomentanut Mirja Rutanen. Tapiola: Weilin & Göös.
- Esiopetuksen kehittäminen. Esiopetuksen kehittämistyöryhmän muistio 28.2.1991. Kouluhallitus. Sosiaalhallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet -työryhmän muistio 31.12.1992. Opetushallitus ja Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Freese, H-L. 1992. Lapset ovat filosofeja. Ajatusmatkoja kasvaville kasvattajille. Jyväskylä: Mannerheimin lastensuojeluliitto.

Gibson, E.J. & Levin, H. 1980. The Psychology of Reading. Cambridge, Mass.; MIT Press.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.

Helander, J. & Lehto, J. 1996. Työmuisti ja fonologinen tietoisuus - tapaustutkimus lukivaikeudesta. *Psykologia* 5/96. Suomen psykologisen seuran julkaisu 31. vuosikerta. Rauma: West Point. 329-340.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. *Gaudeamus*. Helsinki: Kyriiri Oy.

Høien, T. & Lundberg, I. 1985. Läsning och lässvårigheter. Stockholm: Natur och Kultur.

Ikonen, R. 1986. Kasvatus luovuuteen - tavoitteena positiivinen vapaus. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 11. Joensuun yliopisto.

Jantunen, T., Ylipiha, M. & Hokkanen, S. 1993. Esiopetuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.

Jones, S. 1985. Depth interviewing. In Walker, R. (toim.) *Applied Qualitative Research*. Vermont: Gower. 45-55.

Julkunen, M-L. 1984. Lukemaan oppiminen ja opettaminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 1.

Julkunen, M-L. 1990. Lapsi ja tieto. Teoksessa: *Lapsi, kieli ja mieli*. Pieksämäki: Kirjastopalvelu Oy.

Julkunen, M-L. 1993. Lukijaksi kasvaminen. Porvoo: WSOY.

Karma, K. 1983. Käyttätymistieteiden metodologian perusteet. Helsinki: Otava.

Karppi, S. 1983. Lukutaidon ABC. Johdatus lukemisen ja kirjoittamisen perutekniikan opetukseen. Espoo: Weilin & Göös.

Kivi, T. 1995. Oppimisen ytimessä. Opetushallitus. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino.

Kiviniemi, K., Laitinen, A. ja Litmanen, T. 1991. Suunnittelua, muutoksia, ajautumista. Lyhytkurssin suunnittelun ja toteutuksen ongelmat ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 39.

Kiviranta, K. 1995. Giorgin fenomenologisen psykologian metodi laadullisen tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa Nieminen Juha (toim.) 1995. Menetelmävalintojen viidakossa. 91-106.

Koppinen, M-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Helsinki: Kirjayhtymä.

Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. 1991. Ihmisen kehitys elämänkaaren näkökulmasta. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY. 85-124.

Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. 1984. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 1. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Larsen, S. & Parlenvi, P. 1984. Miten lapsi oppii lukemaan. Lukemisprosessi uudessa valossa. Helsinki: Tammi.

Lehmuskallio, K. 1991. "Miks lehdet tippuu puista?" Lapsi kysyjänä ja lukijana alkuopetuksen päättymisvaiheessa. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. Series E7.

Lehmuskallio, K. 1997. Lapsi kielen valloittajana. Teoksessa Siniharju (toim.) Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia. Suuntana oppimiskeskus. Opetushallitus. 93-138.

Leino, A-L. & Leino J. 1995. Kasvatustieteen perusteet. Helsinki: Kirjayhtymä.

Leiwo, M. 1986. Lapsen kielen kehitys. Helsinki: Gaudeamus.

Lummelahti, L. 1993. Esiopetus - yksilöllistä esioppimista. Teoksessa E. Sakala (toim.) Kasvun paikka. Jyväskylä: Gummerus.

- Lurija, A. R. 1979. Psykologia ja psyykkisen toiminnan kehityshistoria. Helsinki: Kansankulttuuri Oy.
- Lyytinen, P. 1989. Tiedollinen kehitys lapsuudessa. Teoksessa Niemelä, P. & Ruth, J-E (toim.) Ihmisen elämänkaari. Helsinki: Otava, 38-52.
- Magga, M. 1992. Ymmärtäminen ja lukemaan opettaminen käytännössä. Helsinki: Laatusana.
- Malmqvist, E. 1975. Peruskoulun lukemisenopetus. Helsinki: Weilin & Göös.
- Matilainen, K. 1985. Lukemaan opettamismenetelmien yhteydet oikeinkirjoitustaidon oppimiseen ensimmäisen lukuvuoden aikana. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 5.
- Montessori, M. 1983. Lapsen salaisuus. Suom. J. A. Hollo. Juva: WSOY.
- Numminen, P. 1996. Kuperkeikka varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan. Saarijärvi: Gummerus.
- Oinonen, P. 1969. Kouluvalmiuden ongelma. Porvoo: WSOY.
- Perttula, J. 1993. Fenomenologinen psykologia - kokemuksen systemaattista tutkimusta. *Psykologia* 28, 267-274.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Juva: WSOY.
- Poskiparta, E. 1993. Fonologisen tietoisuuden kehittäminen erityisopetuksessa 1. luokalla. Teoksessa: Mujunen, R. & Takkinen, R. (toim.) 1993. Aivot-kieliääni. Helsinki: Suomen Logopedis-Foniatriksen yhdistyksen julkaisuja 27.
- Rauste - von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Ruohotie, P. 1982. Aikuisen opiskelumotivaatio. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 6.
- Saariluoma, P. 1988. Ihmisen muisti. Teoksessa A. Hautamäki (toim.) Kognitiotiede. Helsinki: Painokaari Oy. 71-99.

Salminen, J. 1980. Lapsen kielellinen kehitys ja lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. Joensuun korkeakoulu: kasvatustieteiden osaston opetusmonisteita n:o 22.

Salminen, J. 1982. Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeuksista. Espoo: Weilin + Göös.

Sarmavuori, K. 1979. Lasten kielellinen kehitys koulun alussa. ABC-projektin raportti 2. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 74.

Sarmavuori, K. 1982. Lasten kielen oppiminen. Helsinki: Gaudeamus.

Sarmavuori, K. 1993a. Äidinkielen opetustieteen perusteet. Äidinkielen opetustieteen Seuran tutkimuksia 8.

Sarmavuori, K. 1993b. Kohti aktiivista, ymmärtävää ja oppivaa lukemista. Lapsi ja lukeminen -projektin lähtökohdat. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:44.

Sarmavuori, K. 1995. Mikael oppi lukemaan - lapsen lukuprosessi kolmen vuoden iästä kuuden vuoden ikään Domanin menetelmää käyttäen. Äidinkielen Opetustieteen Seura ry:n tutkimuksia 11.

Sieppi, H. & Tuomi, M. 1994. ”Lapsi on kyllin nuori ajatellakseen itse.” Teoksessa Lehtonen, H. (toim.) Opetuksen yksilöinti. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 1. Tampereen yliopisto.

Silvén, M. 1990. Miten hyödynnän metakognitiota lukemisen opetuksessa? Ymmärtämis- ja oppimistaidon kehittämisohjelma. Turun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 87.

Spinelli, E. 1989. The interpreted world. An introduction to phenomenological psychology. London: Sage Publications.

Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus: Painosalama Oy.

Suonperä, M. 1993. Opettamiskäsitys; oppijakeskeisen opettamiskäsityksen perusaineksia. Hämeenlinna: Educons Oy.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988.

Tornéus, M. 1991. Löytöretki kieleen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Veijalainen, M. 1991. Vasta 7-vuotias on valmis kouluun. Lastentarha 4/91, 28-30.

von Wright, J. 1993. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Vygotsky, L.S. 1978. Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University.

Vygotsky, L.S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin + Göös.

Vygotsky, L.S. 1986. Thought and language. Cambridge: The MIT Press.

TEEMA-ALUEET

Liite 1

1. LUKEMINEN JA KIRJOITTAMINEN

- Minkälaisella menetelmällä opetat lukemaan ja kirjoittamaan
- Mitkä ovat mielestäsi oleellisia lukemaan ja kirjoittamaan oppimisvalmiuksia
- Minkälainen rooli on motivaatiolla, sanavarastolla, kielellisellä tietoisuudella ja kirjainten tuntemisella osana lukemaan ja kirjoittamaan oppimisvalmiuksia
- miten lapsi joka jo osaa lukea/kirjoittaa tullessaan kouluun

2. ESIOPETUKSEN ROOLI LUKEMAAN JA KIRJOITTAMAAN OPPIMISVALMIUKSIEN ANTAJANA

- Paljonko teet yhteistyötä esiopetuksen kanssa, lähinnä kartoittaessasi oppilaitesi kouluvalmiuksia
- Tiedätkö kaikkien oppilaitesi taustan?
- Esiopetus lukemaan ja kirjoittamaan opettajana: Mikä erityisesti on esiopetukselle sopiva oppisisältö luki-valmiuksia kehitettäessä?

3. EROT ESIOPETUKSEN KÄYNEIDEN JA KÄYMÄTTÖMIEN LASTEN VÄLILLÄ LÄHINNÄ JUURI LUKEMAAN JA KIRJOITTAMAAN OPPIMISVALMIUKSIEN OSALTA

- Minkälaisia eroja, etenkin kielellisissä valmiuksissa on?
- Minkälaisiin kielellisen kehityksen alueisiin esiopetus voi mielestäsi eniten vaikuttaa/ on vaikuttanut?