

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Koskela, Saana Elina	
Työn nimi – Title ”Se on erisnimi mut onks se silti sana?” Neljäsluokkalaiset määrittelevät metakielen käsitteitä	
Oppiaine – Subject suomen kieli	Työn laji – Level pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year heinäkuu 2007	Sivumäärä – Number of pages 71 sivua liitteineen
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten neljäsluokkalaiset ymmärtävät ja määrittelevät metakielen käsitteitä eli käsitteitä, joita käytetään kielestä puhumiseen. Tutkimuksessa mukana olevat käsitteet ovat äänne, kirjain, tavu, sana ja lause. Tutkimuksessa käytetään kahta eri aineistoa. Toisena aineistona on 16 jyvaskyläläisten neljäsluokkalaisten yksilöhaastattelua metakielen käsitteistä, jotka on tehty Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen Kielellinen tietoisuus ja vieraan kielen oppiminen -tutkimushanketta varten vuonna 2002. Toisena aineistona on neljä samanikäisten äetsäläisten koululaisten ryhmäkeskustelua vuodelta 2004. Niissä keskustellaan samoista metakielen käsitteistä koskevista kysymyksistä kuin yksilöhaastatteluissa. Keskustelujen pohjana oli kysymyslomake, mutta analyysi painottuu määrittelyprosesseihin, ei lopullisiin vastauksiin. Ryhmäkeskusteluissa ei ollut mukana tutkijaa, opettajaa tai muuta aikuista.</p> <p>Tutkimuksessa tarkastellaan, miten oppilaat määrittelevät käsitteitä sanallisesti, millaiset kielen yksiköt ilmaukset heidän mielestään voivat sisältyä käsitteisiin sekä millaisessa suhteessa käsitteet ovat keskenään. Lisäksi tutkitaan, miten oppilaiden määritelmät rakentuvat yksilöhaastatteluissa ja ryhmäkeskusteluissa, ja verrataan haastatteluissa ja keskusteluissa syntyneitä määritelmiä toisiinsa. Yksilöhaastatteluja ja ryhmäkeskusteluja tarkastellaan myös vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tutkimusasetelmana käytetty ryhmäkeskustelu toteuttaa pedagogisen kieliopin periaatteita sekä Lev S. Vygotskyn ideaa lähikehityksen vyöhykkeestä, jonka mukaan lapsi pystyisi yhteistyössä tai ohjauksessa nousemaan ajattelussaan tasolle, joka on vasta kypsymsivaiheessa.</p> <p>Tutkimuksen tulosten mukaan neljäsluokkalaistilille tyypillisin tapa määritellä metakielen käsitteitä on käsitteen liittäminen käsittehierarkiaan eli käsitteen määrittely isomman tai pienemmän kielenyksikön avulla. Toisaalta näkyy myös pyrkimys hierarkian jäsenten itsenäiseen määrittelyyn. Äänteen ja tavun käsitteet eivät näytä liittyvän neljäsluokkalaisten käsittehierarkiaan yhtä kiinteästi kuin kirjain, sana ja lause. Käsittehierarkiaan perustuvien määritelmien lisäksi lasten määritelmät on tutkimuksessa luokiteltu esimerkin avulla määrittelyihin, määritelmiin, joissa kuuluu koulun ääni, kielen yksiköiden konkreettisiin kuvauksiin, lukemiseen, kirjoittamiseen ja puhumiseen liittyviin määritelmiin sekä määritelmiin, joissa kieli ymmärretään merkitysten ilmaisijana ja sosiaalisen toiminnan välineenä. Lasten määritelmistä puuttuvat lähes täysin lause-, sana- ja tavarakenteiden sisäistä rakennetta sekä niiden jäsenten suhteita ja tehtäviä kuvaavat määritelmät.</p> <p>Vygotskyn ajatus lähikehityksen vyöhykkeestä toteutuu toisinaan ryhmäkeskusteluissa, mutta joissain tapauksissa tarvittaisiin opettajan ohjausta, jotta ryhmä pystyisi rakentamaan määritelmistään korkeatasoisempia. Haasteena on opettajan ohjauksen yhdistäminen sellaiseen aitoon vuorovaikutukseen, joka näkyy ryhmäkeskusteluissa.</p>	
Asiasanat – Keywords metakielellinen tietoisuus, metakieli, käsitteiden kehitys, lähikehityksen vyöhyke, pedagoginen kielioppi	
Säilytyspaikka – Depository Kielten laitos	
Muita tietoja – Additional information	

**”SE ON ERISNIMI MUT ONKS SE SILTI SANA?”
NELJÄSLUOKKALAISET MÄÄRITTELEVÄT
METAKIELEN KÄSITTEITÄ**

Suomen kielen
pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Kielten laitos
heinäkuu 2007

Elina Koskela

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. TUTKIMUKSEN TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA	3
2.1. Metakielellinen tietoisuus	3
2.2. Metakieli	4
2.3. Pedagoginen kielioppi	5
2.4. Kielellinen tietoisuus ja metakielen käsitteet perusopetuksen opetussuunnitelmassa	6
2.5. Ajattelun ja kielen klassikot Piaget, Vygotsky ja Bahtin	6
2.5.1. Piaget ja kognitiivisen kehityksen tasot	6
2.5.2. Piaget ja lapsen egosentrinen ajattelu	7
2.5.3. Vygotsky ja sosiaalinen puhe	7
2.5.4. Vygotsky ja käsitteiden kehitys	8
2.5.5. Vygotsky ja lähikehityksen vyöhyke	9
2.5.6. Bahtin ja dialogisuus	10
3. TUTKIMUSMENETELMÄ JA TUTKIMUKSEN TAVOITTEET	12
4. METAKIELEN KÄSITTEET NELJÄSLUOKKALAISTEN MÄÄRITTELEMINÄ	14
4.1. Kirjain	14
4.1.1. Haastattelu	14
4.1.2. Keskustelu	14
4.2. Sana	15
4.2.1. Sanan käsitteen määrittelytehtävistä	15
4.2.2. Haastattelu	16
4.2.2.1. Sanan määritelmät haastatteluaineistossa	16
4.2.2.2. Sanat lasten arvioimina haastatteluaineistossa	17
4.2.2.3. Lasten esimerkkisanat haastatteluaineistossa	19
4.2.3. Keskustelu	20
4.2.3.1. Sanan määritelmät keskusteluaineistossa	20
4.2.3.2. Sanat lasten arvioimina keskusteluaineistossa	20
4.2.3.3. Lasten esimerkkisanat keskusteluaineistossa	22
4.2.4. Koontia sanan käsitteen määrittelyistä	22
4.3. Lause	24
4.3.1. Lauseen käsitteen määrittelytehtävistä	24
4.3.2. Haastattelu	24

4.3.2.1. Lauseen määritelmät haastatteluaineistossa	24
4.3.2.2. Lauseet lasten arvioimina haastatteluaineistossa	25
4.3.2.3. Lasten esimerkkilauseet haastatteluaineistossa	27
4.3.3. Keskustelu	28
4.3.3.1. Lauseen määritelmät keskusteluaineistossa	28
4.3.3.2. Lauseet lasten arvioimina keskusteluaineistossa	29
4.3.3.3. Lasten esimerkkilauseet keskusteluaineistossa	30
4.3.4. Koontia lauseen käsitteen määrittelyistä	30
4.4. Tavu	31
4.4.1. Haastattelu	31
4.4.2. Keskustelu	32
4.5. Äänne	34
4.4.1. Haastattelu	34
4.4.2. Keskustelu	35
5.5. METAKIELEN KÄSITTEIDEN MÄÄRITELMÄT ERI KEHITYSTASOILLA	36
5.1. Määritelmien luokittelusta	36
5.2. Ei määritelmää	36
5.3. Määrittely esimerkin avulla	39
5.4. Koulun ääni	39
5.5. Konkreettinen kuvaus	41
5.6. Lukemiseen, kirjoittamiseen tai puhumiseen liittyvät määritelmät	42
5.7. Käsite käsitehierarkian osana	44
5.8. Kieli merkitysten ilmaisijana ja sosiaalisen toiminnan välineenä	46
5.9. Kehitystasot haastatteluaineistossa	48
5.10. Kehitystasot keskusteluaineistossa	49
6. HAASTATTELUT JA KESKUSTELUT VUOROVAIKUTUSTILANTEINA	54
6.1. Vuorovaikutus haastatteluissa	54
6.2. Vuorovaikutus keskusteluissa	57
7. PÄÄTÄNTÖ	61

LÄHTEET

LIITTEET

LIITE 1. Litterointimerkinnät

LIITE 2. Ryhmäkeskustelun pohjana käytetty kysymyslomake

1. JOHDANTO

Jo yli kahdenkymmenen vuoden ajan on äidinkielen opetuksen alueella puhuttu niin sanotusta pedagogisesta kieliopista, joka korostaa kielen ilmiöiden tarkastelua ja pohtimista yhdessä sekä oppilaiden omaa päättelyä. Kieliopin opetuksen tulisi antaa välineitä kielen ilmiöiden erittelemiseen. Yksi tarpeellinen väline ovat käsitteet, joilla kielestä puhutaan.

Selvitän pro gradu -tutkielmassani sitä, miten neljäsluokkalaiset ymmärtävät ja määrittelevät metakielen käsitteitä eli käsitteitä, joita käytetään kielestä puhumiseen. Tutkimuksessani mukana olevat käsitteet ovat **äänne**, **kirjain**, **tavu**, **sana** ja **lause**. Tutkin, millaiset kielen yksiköt tai ilmaukset voivat koululaisten mielestä sisältyä näihin käsitteisiin ja millaisessa suhteessa käsitteet ovat keskenään. Koetan myös selvittää, millaista käsitystä metakielen käsitteistä ja kielestä yleisemminkin määritelmät edustavat, miten lasten käsitykset syntyvät ja millaisia ääniä käsitteistä puhuttaessa kuuluu. Lisäksi tutkin, miten lapsiryhmän yhdessä rakentama määritelmä eroaa yksittäisen lapsen antamasta määritelmästä sekä millaisten vuorovaikutusprosessien välityksellä määritelmät syntyvät.

Käsitteiden yhdessä pohtiminen on nimenomaan pedagogisen kieliopin ydinajatuksen mukaista: pedagogisen kieliopin opetuksessa eksplikoidaan metakielen käsitteitä ja tietoa rakennetaan itse päätellen ja yhdessä keskustellen. Hypoteesina voisi esittää, että yhdessä rakennetuissa määritelmässä päästään korkeammalle ajattelun ja kielellisen tietoisuuden tasolle kuin yksittäisen lapsen antamissa määritelmässä. Tämä kasvatuksessa ja opetuksessa yleinen ajatus palautuu Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeeseen sekä hänen käsitykseensä kielestä yhteisöllisen toiminnan tuotteena.

Neljäsluokkalaiset eli noin kymmenvuotiaat lapset ovat kiintoisa ryhmä tutkittavaksi metakielellisen tietoisuuden kannalta. Useimmilla neljäsluokkalaisilla tekninen luku- ja kirjoitustaito on hallinnassa, ja heidän pitäisi alkaa omaksua vaativampia kieliopillisia käsitteitä. Lisäksi ensimmäisen vieraan kielen, joka yleensä on englanti, opiskelu on aloitettu kolmannella luokalla. Äidinkielen ja vieraiden kielten kieliopin ymmärtämisessä ja niiden kategorioiden, kuten sanaluokkien tai lauseenjäsenten, käsittelyssä tarvitaan sellaisia metakielen peruskäsitteitä kuin sana ja lause. Onkin kiinnostavaa selvittää, kuinka kattava ja monipuolinen käsitys metakielen käsitteistä neljäsluokkalaisille on syntynyt. Koulun kieliopin opetustahan on oikeastaan koko nykyaikaisen kouluopetuksen ajan kritisoitu siitä, että kieliopin käsitteitä opetetaan ennen kuin lapset ovat siihen kognitiivisesti kypsiä (esim. Leiwo 1984: 49).

Neljäsluokkalaiset ovat eläneet jo useamman vuoden kouluopetuksen ja koulun kielenkäytön vaikutuspiirissä, mikä on varmasti vaikuttanut heidän ajatteluunsa ja käsityksiinsä niin kielestä kuin tiedon luonteesta ja tiedon käsittelystä keskustelussa. Kouluopetuksen ja oppikirjojen kritiikissä on toistuvasti esitetty, että oppilaat sosiaalistuvat koulussa oikein-väärin-tyyppiseen tietokäsitykseen. Valtaosa opettajan kysymyksistä vaatii oppilailta vain yksinkertaisia kognitiivisia toimintoja: kysymyksissä annettujen vaihtoehtojen valitsemista, asioiden nimeämistä ja luokittelua sekä termien määrittelyä ja kuvausta. Esimerkiksi Leiwon ym. (1987a, 1987b ja 1987c) tutkimuksen mukaan ryhmäkeskusteluissa oppilaiden roolit ovat hyvin erilaisia kuin luokkahuonekeskustelussa. Luokkahuonekeskustelussa tieto käsitetään oikeaksi tai vääräksi, kun taas ryhmäkeskustelussa keskustellaan erilaisista vaihtoehdoista ja tietoa käsitellään ja rakennetaan kollektiivisesti. (Leiwo 1995: 211–213.) Tällaiseen yhteiseen tiedonrakentamisprosessiin toivoisin pääseväni käsiksi myös tässä tutkimuksessa.

2. TUTKIMUKSEN TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA

2.1. Metakielellinen tietoisuus

Tutkimuksen teoriataustassa keskeinen käsite on **metakielellinen tietoisuus** tai lyhyemmin **kielellinen tietoisuus**. Metakielellisen tietoisuuden kanssa rinnan käytetään käsitettä **metalingvistinen tietoisuus**, ja arkikielessä samasta asiasta käytetään usein käsitettä **kielitaju**. Metakielellisellä tietoisuudella tarkoitetaan lyhyesti sanottuna kykyä ajatella ja reflektoida kieltä. Tämän tarkempaa yksiselitteistä määritelmää ei käsitteelle itse asiassa voikaan antaa, sillä eri tutkijat ovat käsitteen sisällöstä eri mieltä. (Pratt ja Grieve 1984: 2.) Metakielellisellä tietoisuudella voidaan tarkoittaa lapsen kykyä tarkastella tietoisesti kielen sekä muotoon että merkitykseen liittyviä ominaisuuksia, tai se voidaan rajata käsittämään vain kielen rakenteen tarkastelun (Dufva 2000: 74). Kielen muotoja ja merkityksiä koskevan tiedon ja kielen reflektoinnin lisäksi kielelliseen tietoisuuteen voidaan liittää myös se tarkoituksellinen toiminta, joka tapahtuu kielen tuottamisen ja ymmärtämisen yhteydessä. Tällaisia ajatuksia ovat esittäneet Gombertin (1992: 2–3) mukaan mm. Cazden (1976) ja Hakes (1980).

Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskuksen *Kielellinen tietoisuus ja vieraan kielen oppiminen* -tutkimushankkeessa, jota varten tehtyjä haastatteluja käytän toisena aineistonani, kielellinen tietoisuus on määritelty lapsen tiedoksi kielen rakenteesta ja käytöstä. Tämä tieto näkyy määritelmän mukaan joko lapsen kielenkäytössä tai testisuorituksissa. (Sajavaara ym. 1999: 220.) Tässä työssä metakielellinen tietoisuus käsitetään Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen (ks. lukua 2.5.5.) mukaisesti lapsen kieltä koskeviksi käsityksiksi, joita hän pystyy kehittämään ryhmässä alkeellisista muodoista kohti abstraktimpia ja teoreettisempia käsityksiä. Metakielelliset käsitteet eivät siis ole staattisia määritelmiä vaan dynaamisia, kehittyviä käsitteitä.

Metakielelliset kyvyt ovat osa laajempia metakognitiivisia kykyjä. Metakognitiolla tarkoitetaan yksilön tietoa omista kognitiivisista prosesseistaan sekä kykyä tietoisesti tarkkailla ja suunnitella niitä. Metakognitiivisiin kykyihin kuuluvat metakielellisten kykyjen lisäksi muun muassa metaoppiminen, metahuomiokyky ja metamuisti. (Gombert 1992: 5–7, 13.) Nämä kyvyt vaikuttavat myös lasten kielellisten käsitteiden kuvauksissa ja määritelmässä.

Siitä, milloin ja miten kielellinen tietoisuus lapselle kehittyy, on eri näkemyksiä. Yhden näkemyksen mukaan metakielellinen tietoisuus ilmaantuu jo kielen omaksumisen prosessin alussa, toisen mukaan niihin aikoihin, kun lapsi aloittaa koulun, ja kolmannen

mukaan vasta koulun aloittamisen jälkeen. (Tunmer ja Herriman 1984: 13.) Gombert (1992: 10) erottaa kielellisen tietoisuuden kehityksessä kaksi vaihetta ja käyttää varhaisesta kielellisestä tietoisuudesta termiä **epilingvistinen tietoisuus**. Epilingvistinen tietoisuus on vielä luonteeltaan tiedostamatonta ja syntyy kielenkäyttötilanteissa. Varsinainen metakielellinen tietoisuus kehittyisi siis vasta tämän jälkeen.

Prattin ja Grieven (1984: 9) mukaan lasten metakielellisessä ajattelussa tapahtuu huomattavaa kehitystä ikävuosien viisi ja kahdeksan välillä – eli juuri koulun aloittamisen aikaan – ja siksi metalingvistisen tietoisuuden tutkimus onkin keskittynyt viisivuotiisiin ja sitä vanhempiin. Kouluiässä kielellinen tietoisuus nivoutuu kiinteästi kirjoitetun kielimuodon oppimiseen (Dufva 2000: 75). Useissa tutkimuksissa on esitetty hypoteesi, jonka mukaan luku- ja kirjoitustaito itsessään lisää kielellistä tietoisuutta, koska se tarjoaa mahdollisuuden tarkastella kieltä puhujasta erillisenä ja paikoillaan pysyvänä visuaalisena objektina. Toisaalta kirjoitus voi samalla alkaa ohjata lapsen kielellistä tietoisuutta niin, että hän hahmottaa kielen yhä enemmän kirjoitetun kielen kautta ja puhuttu kieli jää toissijaiseksi. (Dufva ym. 2001: 39.) Myös tässä työssä yhtenä näkökulmana on tutkia koulun ja kirjoitetun kielen vaikutusta lapsen käsityksiin kielestä.

2.2. Metakieli

Metakielellisen tietoisuuden lisäksi toinen tärkeä käsite työssäni on **metakieli**, jolla tarkoitetaan kieltä, jota käytetään kielestä puhuttaessa. Arkikielessäkin usein käytettyjä metakielen käsitteitä ovat muun muassa kirjain, sana ja lause. (Gombert 1992: 1.) Niitä käytetään paljon myös koulun äidinkielen opetuksessa, ja esimerkiksi sanan ja lauseen käsitteiden ymmärtäminen on edellytyksenä vaativampien kieliopillisten käsitteiden ymmärtämiselle. Tunmer ja Herriman (1984: 12) kuitenkin korostavat metakielen ja metakielellisen tietoisuuden käsitteiden eroa: lapsi voi olla tietoinen tietyistä kielen ilmiöistä, vaikka ei tunne sitä kuvaavaa termiä. Sama koskee ilmiöiden selittämistä: Gombertin (1992: 10) mukaan se, ettei lapsi osaa selittää tiettyä ilmiötä, ei välttämättä tarkoita, ettei lapsi ole tietoinen siitä. Gombert (1992: 11) kuitenkin viittaa Piaget’hen (1974), jonka mukaan tekojen sanallinen selittämisen yrittäminen voi auttaa lasta pääsemään korkeammalle tietoisuuden tasolle. Tältä kannalta siis myös metakielen käsitteiden tunteminen on tärkeää, ja niiden pohtiminen ja eksplikoiminen voi kehittää lapsen metakielellistä tietoisuutta.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sitä, miten neljäsluokkalaiset määrittelevät metakielen käsitteitä äänne, kirjain, tavu, sana ja lause. Tutkimuksen toisena aineistona ovat

Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen *Kielellinen tietoisuus ja vieraan kielen oppiminen* -tutkimushankkeessa tehtyjä metakielen käsitteitä koskevat haastattelut. Tutkimushankkeen lähtökohtia on esitelly Kari Sajavaaran, Riikka Alasen, Hannele Dufvan, Katja Mäntylän, Merja Pääkkösen ja Soile Saarelan artikkelissa vuodelta 1999. Tutkimushankkeessa sanan käsitteen ymmärtämisestä saatuja tuloksia ovat esitelleet Hannele Dufva, Riikka Alanen ja Katja Mäntylä artikkelissaan vuonna 2001. Omassa proseminaari-työssäni vuonna 2002 analysoin saman tutkimushankkeen haastattelut aineistonani ensi- ja neljäsluokkalaisten käsityksiä lauseesta. Pirjo Hulkkoson vuonna 2003 valmistunut pro gradu -työ käsittelee lauseen käsitteen ymmärtämistä ja käsitysten kehittymistä eräässä luokassa ensimmäisen kouluvuoden aikana.

2.3. Pedagoginen kielioppi

Metakielellisten päättelytaitojen kehittämistä korostetaan ns. **pedagogisessa kieliopissa**. Pedagoginen kielioppi lähtee ajatuksesta, että koulun kielioppikäsitystä olisi laajennettava normatiivisesta kieliopista kohti monipuolista kielen ilmiöiden tarkastelua ja pohtimista sekä omaa päättelyä. Normatiivinen kielioppi olisi asetettava osaksi suurempaa kokonaisuutta: yleiskieli on tietoisesti kehitelty kielimuoto ja sen normit ovat päätöksiä. Kielioppia ei tulisi ajatella vain tämän kielimuodon määrittelyksi, vaan myös oppilaalla jo olevan kielitajun tutkimiseksi. (Hakulinen ym. 1998: 135–140.) Pedagoginen kielioppi tarkastelee kieltä ensisijaisesti merkityksen näkökulmasta. Kieliopin tehtävänä on kuvata, miten kieliopillisten muotojen avulla ilmaistaan merkityksiä eli miten ihminen jäsentää todellisuutta kielen avulla. (Leiwo 1996: 98.)

Kieliopin opetus voisi tarjota käsitteitä, joilla puhua kielestä ja esimerkiksi vertailla eri kieliä ja kielimuotoja toisiinsa (Hakulinen ym. 1998: 135–136). Opetuksen suunnittelussa tulee kuitenkin ottaa huomioon lasten kognitiivinen kehitysvaihe, joka vaikuttaa siihen, millaisia käsitteitä he ovat kypsiä omaksumaan. Pynnönen (2006: 160) esittää artikkelissaan, että oppikirjojen tekijät edelleen tarjoavat kielitieteen käsitteitä usein liian varhain. Hänen mukaansa kieltä voidaan tutkia myös ilman kielitieteen käsitteitä. Alimmilla luokilla olisi kuitenkin tärkeää lapsen käyttämien metalingvististen arkikielen käsitteiden eksplikoiminen ja suhteuttaminen kieliopillisiin käsitteisiin (Hakulinen ym. 1998: 139). Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen yhteydessä opitaan metakielen peruskäsitteet äänne, kirjain, tavu, sana ja lause. Samalla opitaan myös kielen merkkijärjestelmäluonne. Lause on tärkeä

kieliopillinen käsite kirjoittamisessa, joten kirjoittamisen opetuksessa korostuu lausetajun kehittäminen. (Hakulinen ym. 1998: 142 ja Pynnönen 2006: 160.)

Kieliopilliset analyysit, niiden vertailu ja yhteisen näkemyksen kehittäminen tarjoavat mahdollisuuksia keskustelemaan opetukseen, mikä palvelee hyvin äidinkielen opetuksen tavoitteita (Leiwo 1998: 184). Tässä tutkimuksessa koeasetelmana käytetty ryhmäkeskustelu metakielen käsitteiden määritelmistä toteuttaa siis pedagogisen kieliopin periaatteita.

2.4. Kielellinen tietoisuus ja metakielen käsitteet perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa ala-asteen äidinkielen opetuksen yhdeksi tavoitteeksi mainitaan oppilaan kielellisen tietoisuuden syveneminen. Kielen tarkastelun tulisi kytkeytyä kielenkäyttöön eli rakennetta ja sanastoa tulisi tarkastella osana tekstiä. Kielentuntemuksen käsitteiden valintakriteerinä pitäisi opetussuunnitelman mukaan olla niiden käyttökelpoisuus kielenkäyttöä kehitettäessä. (POPS 1994: 42, 46)

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa metakielen käsitteet mainitaan selvemmin. Vuosiluokkien 1–2 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen yhtenä tavoitteena on, että oppilas tottuu käyttämään tekstistä puhuessaan muun muassa käsitteitä äänne, kirjain, tavu, sana ja lause. Oppilaan tulisi pystyä tekemään ikäkaudelleen ominaisia havaintoja kielestä, sen muodoista ja merkityksistä, ja tässä metakielen käsitteet toimivat työkaluina. (POPS 2004: 45–47.)

2.5. Ajattelun ja kielen klassikot Piaget, Vygotsky ja Bahtin

2.5.1. Piaget ja kognitiivisen kehityksen tasot

Ranskalaisen kehityspsykologin Jean Piaget'n teorioissa keskeisellä sijalla ovat **kognitiivisen kehityksen tasot**, joita ovat **sensomotorinen, esioperationaalinen, konkreettisten operaatioiden ja muodollisten operaatioiden kausi** (esim. Piaget 1988: 102–109). Konkreettisten operaatioiden kausi kestää Piaget'n mukaan 7.–8. ikävuodesta 11.–12. ikävuoteen. Oman tutkimukseni informantteina olevat lapset ovat 10–11-vuotiaita. Tämä ikä kuuluisi siis Piaget'n mukaan konkreettisten operaatioiden kauteen; osa lapsista voisi olla jo siirtymässä seuraavaan eli muodollisten operaatioiden kauteen. Konkreettisten operaatioiden kaudella lapsen ajattelu on vielä kiinni käsin kosketeltavassa todellisuudessa. Sille ovat

Piaget'n mukaan ominaisia valmistumassa olevat rakenteet. Nämä rakenteet ovat ”ryhmittymiä”, eivät vielä ”ryhmiä” tai ”verkostoja”. Yhdentoista–kahdentoista vuoden iässä lapsi siirtyy Piaget'n mukaan muodollisten operaatioiden vaiheeseen. Hänen ajattelunsa alkaa etäännyttyä todellisuudesta, ja hän alkaa luoda teorioita ja järjestelmiä. (Piaget 1988: 87–88, 106–107.) Piaget'n teoriaan nojaten voisi siis ajatella, että muodollisten operaatioiden vaiheessa eli 11.–12. ikävuodesta alkaen lapsen olisi mahdollista luoda metakielen käsitteistä itselleen aukoton järjestelmä. Lasten kognitiivinen kehitys on tietysti yksilöllistä, eikä tarkkoja ikärajoja kehitystasolle ole välttämättä mahdollista asettaa. Lisäksi kognitiivisen kehityksen tasoja voi olla vaikea todentaa. Piaget'n teoria tarjoaa kuitenkin suuntaa-antavan käsityksen lapsen kognitiivisen kehityksen kulusta.

2.5.2. Piaget ja lapsen egosentrinen ajattelu

Piaget'n mukaan lapsen ajattelulle on luonteenomaista egosentrisyys (Piaget 1988: 43). Myös puhe on egosentristä: lapsi puhuu itsestään ja itselleen eikä välitä kuunteleeko joku vai ei (Piaget 1959: 9). Lapsi ei siis käytä kieltä aikuisen lailla kommunikointiin – jonkin asian kertomiseen tai kuulijaan vaikuttamiseen – vaan hän ikään kuin ajattelee ääneen (Piaget 1959: 1, 9). Iän myötä sosiaalistuneen puheen osuus kasvaa. Piaget pitää käännekohtana ikävuosia 7–8: silloin lapset alkavat toimia ryhmässä ja käyttää kieltä kommunikointiin (Piaget 1959: 41, 49). Lisäksi kielen kehittyminen antaa ajatukselle mahdollisuuden vapautua välittömästä ajasta ja paikasta (Piaget ja Inhelder 1977: 86). Lapsi saa kielestä välineen, jonka avulla hän voi palauttaa mieleensä menneet tapahtumat ja myös kertoa niistä, mikä osaltaan edesauttaa lapsen toimintojen sosiaalistumista (Piaget 1988: 43).

2.5.3. Vygotsky ja sosiaalinen puhe

Venäläinen Lev S. Vygotsky esittelee teoksessaan *Ajattelu ja kieli* melko laajasti Piaget'n käsityksiä lapsen kielestä ja ajattelusta. Vygotsky tunnustaa Piaget'n ansiot egosentrisen puheen erittelyssä ja kuvauksessa (Vygotsky 1982: 40), mutta kritisoi hänen teorioitaan siitä, että niistä puuttuu ”sekä todellisuus että lapsen suhde tähän todellisuuteen”. Toisin sanoen niissä jätetään Vygotskyn mukaan huomiotta lapsen käytännön toiminta ja sosiaaliset tilanteet, joissa lapsi kieltä käyttää. (Vygotsky 1982: 65–68.) Vygotskyn oma teoria lähtee ajatuksesta, että kieli ja ajattelu ovat aluksi toisistaan erillisiä ja yhdistyvät vasta noin kahden vuoden iässä. Ajattelu on siis aluksi esikielellistä, ilman sanoja tapahtuvaa. Kieli kehittyy

lapselle sosiaalisissa tilanteissa huudon ja jokelluksen jatkeeksi. Se on aluksi vain sosiaalinen yhteydenpitoväline, jolla ei ole tekemistä lapsen ajattelun kanssa. Noin kahden vuoden iässä ajattelun ja kielen linjat leikkaavat, ja ajattelusta tulee kielellistä ja kielestä älyllistä. (Vygotsky 1982: 91–94.) Vygotskyn teorian mukaan kielen kehitys etenee siis vastakkaiseen suuntaan kuin Piaget'n teoriassa: sosiaalisesta puheesta sisäiseen puheeseen. Vygotsky tosin näkee kielen olevan myöhemminkin ensisijaisesti sosiaalisen kanssakäymisen väline (Vygotsky 1982: 18).

2.5.4. Vygotsky ja käsitteiden kehitys

Vygotsky on tutkinut lasten käsitteiden kehitystä, mikä on oman tutkimukseni kannalta erityisen kiinnostavaa. Vygotsky jakaa käsitteet kahteen ryhmään: **spontaaneihin eli arkikäsitteisiin** ja **ei-spontaaneihin eli tieteellisiin käsitteisiin**. Arkikäsitteet syntyvät spontaanisti lapsen henkilökohtaisessa kokemuksessa, kun taas tieteelliset käsitteet syntyvät tavallisesti kouluopetuksessa. Kun lapselle opetetaan tieteellisiä käsitteitä, niiden kohteet eivät yleensä ole hänen silmiensä edessä, vaan välittömän kokemuksen ulkopuolella. Tieteellisten käsitteiden omaksuminen nojautuu lapsen omassa kokemuksessa muovautuneisiin käsitteisiin eli niiden hallitseminen edellyttää lapsen spontaanissa ajattelussa pitkälle kehittyntä käsitteidusta. Vygotsky vertaa tätä siihen, miten vieraan kielen opiskelu tukeutuu äidinkielen semantiikkaan. (Vygotsky 1982: 158–159.)

Tässä tutkimuksessa mukana olevia käsitteitä äänne, kirjain, tavu, sana ja lause ei voi selkeästi luokitella joko arkikielen tai tieteellisen kielen käsitteiksi. Niitä käytetään arkikielessä, mutta toisaalta ne ovat myös tieteellisiä käsitteitä, joiden tarkka merkitys opitaan koulussa. Tutkittavien käsitteiden välillä on myös eroja: käsitteitä sana ja kirjain käytetään arkipuheessa enemmän kuin äännettä tai tavua.

Vygotsky arvostelee käsitteiden kehityksen tutkimuksessa laajasti käytettyä menetelmää, jossa pyydetään lasta määrittelemään käsitteen sisältö sanallisesti. Vygotskyn mukaan määrittelymenetelmän ongelmana on se, että se kohdistuu valmiiseen lopputulokseen eikä käsitteenmuodostusprosessiin. Menetelmällä ei päästä käsiksi lapsen ajatteluun, koska lapsi usein vain toistaa valmiita tietoja ja hyväksytyjä määritelmiä. Lisäksi määrittelymenetelmä toimii lähes yksinomaan sanojen varassa ja jättää huomiotta sen, että käsite liittyy etenkin lapsella kiinteästi siihen havaintoainekseen, josta se syntyy. Käsitteen määrittelyprosessi siirretään puhtaasti verbaaliselle tasolle, joka ei ole lapselle ominainen.

Vygotskyn mukaan käsitteen olennaisin puoli, sen suhde todellisuuteen, jää tällöin selvittämättä. (Vygotsky 1982: 106–107.)

Niin sanottu abstraktioiden tutkimisen menetelmä pyrkii selvittämään psykologisia prosesseja, joihin käsitteen muodostus perustuu. Lapselle annetaan tehtäväksi erottaa ja abstrahoida yhteinen piirre useista konkreettisista vaikutelmista. Vygotskyn mukaan käsitteenmuodostusprosessia kuitenkin yksinkertaistetaan huomattavasti, kun se erotetaan suhteesta kieleen. Tämän menetelmän ongelma on siis Vygotskyn mukaan päinvastainen määrittelymenetelmään verrattuna. Vygotskyn mukaan käsitteiden kehityksen tutkimuksessa tulisikin pyrkiä käyttämään menetelmiä, jotka yhdistävät molemmat puolet: aineksen, jonka pohjalta käsite muokataan, ja sanan, jonka avulla se syntyy. (Vygotsky 1982: 107.) Vaikka Vygotsky kritisoi pelkän sanallisen määritelmän käyttöä käsitteiden kehityksen tutkimuksessa, kielellä on hänen mielestään kuitenkin ratkaiseva osuus käsitteen muodostamisessa. Lapsi tarvitsee kieltä abstraktin käsitteen symbolisoimiseen ja käsitteellä operoimiseen. (Vygotsky 1982: 148.)

Omassa tutkimuksessani käytän määrittelymenetelmää; tosin valmiin määritelmän lisäksi etenkin ryhmäkeskusteluaineistosta käy ilmi myös prosessi, jonka välityksellä määrittelmään on päädytty. Analyysissäni painopiste onkin määrittelyprosessin tarkastelussa. Määrittelytehtävien lisäksi kummassakin aineistossa on mukana tehtäviä, joissa lasten pitää arvioida esimerkiksi, onko tietty ilmaus sana vai ei. Jälkimmäisessä tehtävätyypissä näkyy se, kuinka lapset osaavat operoida käsitteellä. Kyky operoida käsitteillä näkyy myös lasten antamissa esimerkeissä. Uskon, että se, miten lapsi ymmärtää käsitteen, näkyy sekä sanallisessa määritelmässä että siinä, miten lapsi osaa operoida käsitteellä. Siksi pyrin analyysissäni tarkastelemaan näitä kahta tehtävätyyppiä yhdessä.

Vygotsky painottaa eroa käsitteen muodostamisen ja sen sanallisen määritelmän välillä. Todellisuuden analysoiminen käsitteiden avulla alkaa hänen mukaansa paljon aikaisemmin kuin itse käsitteiden analysointi. Lapsi osaa soveltaa käsitettä oikein konkreettiseen tilanteeseen, mutta määrittelee käsitteen usein sanallisesti suppeammin. (Vygotsky 1982: 150.) Hypoteesina voisi siis esittää, että myös omassa tutkimuksessani lasten olisi helpompaa operoida käsitteillä kuin määritellä niitä.

2.5.5. Vygotsky ja lähikehityksen vyöhyke

Vygotskyn mukaan opetusta käsittelevissä psykologisissa tutkimuksissa on tavallisesti tyydytty toteamaan vain lapsen älyllisen kehityksen senhetkinen taso, joka on määritelty

selvittämällä, millaisia tehtäviä lapsi osaa ratkaista itsenäisesti. Vygotsky kuitenkin painottaa, että lapsen kehityksen tilaa ei voi koskaan määritellä vain sen valmiiksi kypsyneen osan mukaan, vaan on otettava huomioon sekä kypsyneet että kypsyvässä olevat toiminnot. Lapsi pystyy yhteistyössä ja ohjauksessa ratkaisemaan vaikeampia tehtäviä kuin itsenäisesti. Tästä kehittymässä olevasta älyllisen kehityksen alueesta Vygotsky puhuu **lähikehityksen vyöhykkeenä**. Se, mikä on lähikehityksen vyöhykkeellä jossain ikävaiheessa, muuttuu tosiasialliseksi kehitystasoksi seuraavassa vaiheessa. (Vygotsky 1982: 183–185.)

Vygotskyn mukaan tutkimus osoittaa, että lähikehityksen vyöhykkeellä on tärkeämpi merkitys älyllisen kehityksen ja koulusuoritusten kannalta kuin aktuaalisella kehitystasolla. Näin ollen opetuksenkaan ei tule nojautua kehittyneisiin vaan kehittymässä oleviin toimintoihin. Ohjauksen avulla on mahdollista herättää lapsessa toimintoja, jotka ovat kypsyneessä eli lähikehityksen vyöhykkeellä. Opetus on siis hyvää vain silloin, kun se kulkee kehityksen edellä. (Vygotsky 1982: 184–186.) Omassa tutkimuksessani aion tarkastella sitä, toimiiko lähikehityksen vyöhykkeen ajatus ryhmäkeskustelussa eli onko oppilaiden mahdollista yhdessä pohtien nousta ajattelussaan korkeammalle tasolle kuin mihin he itsenäisesti pystyisivät.

2.5.6. Bahtin ja dialogisuus

Venäläisen filosofin Mihail Bahtinin keskeisin idea on kielen ja ajattelun **dialogisuus**. Hänen mukaansa yksilön tietoisuus saa muotonsa jatkuvassa dialogissa, jota se käy ulkomaailman ja muiden yksilöiden kanssa. Yksilö käy dialogia sekä intersubjektiivisella tasolla eli toisten yksilöiden kanssa että intrasubjektiivisella tasolla eli itsensä kanssa. Bahtin käyttää tietoisuutta kuvatessaan ääni-metaforaa: hänen mukaansa ihmisen tietoisuus koostuu erilaisista äänistä, jotka käyvät dialogia keskenään. Äänet edustavat erilaisia näkökulmia todellisuuteen. (Dufva ym. 1996: 33–34.)

Riikka Alanen ja Hannele Dufva tarkastelevat kokeellista tutkimusasetelmaa vygotskylaisesta ja bahtinilaisesta näkökulmasta artikkelissaan *Tutkija ja tutkittava: Bahtin, Vygotsky ja kokeellinen tutkimusasetelma* (2001). Artikkelin liittyy Jyväskylän yliopiston Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen *Kielellinen tietoisuus ja vieraan kielen oppiminen* - tutkimushankkeeseen. Alanen ja Dufva tarkastelevat artikkelissaan testiä, jossa ensimmäisen luokan oppilailta on kysytty metakielen käsitteiden merkityksiä. He toteavat, että tällaisessa haastattelunomaisessa testissä vastaukset rakentuvat vuorovaikutustilanteessa. Tästä huolimatta sekä tutkija että tutkittava tuovat tilanteeseen myös omat diskurssihistoriansa ja

tietoreservinsä. Bahtinilaisittain ilmaistuna tietoreservi koostuu erilaisista äänistä, joista esimerkkinä on koulun ääni. (Alanen ja Dufva 2001: 28.) Alanen ja Dufva (2001: 32) kiinnittävät huomiota myös siihen, että tutkittavan orientaatio tehtävään ei välttämättä ole sama kuin tutkijan. Myös tutkittavien orientaatiot eroavat toisistaan. Toiset suhtautuvat tehtävään koulumaisemmin, ja toiset taas näkevät tilanteen vapaana keskusteluna.

Oman tutkimukseni toisena aineistona on samoille lapsille neljännellä luokalla tehty vastaava testi. Tässäkin tutkimuksessa haastattelua tarkastellaan vuorovaikutustilanteena ja analysoidaan, millaisia ääniä dialogissa kuuluu. Toisena aineistonani ovat ryhmäkeskustelut, ja myös niitä tarkastelen dialogisuuden näkökulmasta.

3. TUTKIMUSMENETELMÄ JA TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Käytän tutkimuksessani kahta eri aineistoa. Toisena aineistona on kuusitoista Soveltavan kielentutkimuksen keskuksen *Kielellinen tietoisuus ja vieraan kielen oppiminen* - tutkimushankkeeseen tehtyä neljäsluokkalaisten haastattelua, joissa lapsilta on kysytty metakielen käsitteiden merkityksiä. Testi on laadittu Blodgett – Cooperin (1987) englanninkieliseen kontekstiin kehitetyn testin pohjalta. Haastattelut on tehty eräässä jyvaskyläläisessä koulussa keväällä 2002. Omaan tutkimukseeni olen tästä tutkimuksesta ottanut mukaan käsitteitä kirjain, sana, lause, äänne ja tavu koskevat vastaukset. Sain haastattelut valmiiksi litteroituina. Oppilaiden nimet on muutettu.

Toisena aineistona on neljä ryhmäkeskustelua, jotka keräsin toukokuussa 2004 äetsäläisiltä neljäsluokkalaisilta. Keskustelun pohjana oli kysymyslomake (liite 1), jonka kysymykset olivat samat kuin yksilöhaastatteluissa, jotta kahta aineistoa olisi mahdollista verrata toisiinsa. Keskityn analyysissäni kysymyslomakkeeseen kirjattujen vastausten sijaan oppilaiden käymään keskusteluun. Kysymyslomakkeen tarkoituksena oli siis lähinnä antaa keskustelulle konkreettinen tavoite. Oppilaat keskustelivat kysymyksistä neljän hengen ryhmissä. Keskustelussa ei ollut mukana haastattelijaa tai opettajaa, koska ajattelin aikuisen läsnäolon vaikuttavan liikaa lasten vastauksiin ja ryhmän vuorovaikutukseen. Tutkimuksen tavoitteenahan oli selvittää nimenomaan sitä, miten lapsiryhmä rakentaa määritelmiä metakielen käsitteille. Ryhmäkeskustelujen pituus vaihtelee yhdestätoista kahteenkymmeneen minuuttiin. Nauhoitin ja litteroin keskustelut. Keskusteluissa oppilaat on merkitty kirjaimilla A, B, C ja D. Tietty kirjain vastaa tiettyä oppilasta vain kunkin keskustelukatkelman sisällä. Puheenvuorot, joiden esittäjää ei ole voitu tunnistaa, on merkitty X:llä. Keskusteluesimerkeissä esiintyvät oppilaiden nimet on muutettu.

Tutkimukseni on laadullinen, ja se on menetelmältään lähellä **fenomenografiaa**. Fenomenografia on ihmisen ajattelussa ilmenevien maailmaa koskevien käsitysten laadullista tutkimusta. Käsitykset ovat dynaamisia, muuttuvia, ja oppiminen ymmärretään fenomenografiassa käsitysten laadulliseksi muutokseksi. Tämä ajatus sopii hyvin tämän tutkimuksen määritelmään metakielellisestä tietoisuudesta lapsen kieltä koskevana, kehittyvinä käsityksinä (ks. lukua 2.1.). Fenomenografisessa tutkimuksessa erilaisia käsityksiä pyritään kuvaamaan laadullisesti niiden omista lähtökohdista ja niiden omaa logiikkaa noudattaen. Käsityksistä muodostetaan merkitysluokkia eli kategorioita, mutta käsityksiä ei aseteta yksioikoisesti paremmuus- tai kehittyneisyysjärjestykseen toisiinsa nähden. (Syrjälä ym. 1994: 113–119.) Omassa tutkimuksessani jaan käsitteiden määritelmät ryhmiin sen

mukaan, kuinka kehittyntä ajattelua ne edustavat. Käsitusten kehittyneisyyden arviointia tarvitaan, jotta voidaan tarkastella lähikehityksen vyöhykkeen ajatuksen toteutumista. Otan kuitenkin huomioon sen, että erilaiset määrittelytavat edustavat eri näkökulmia kieleen ja tarkasteltaviin käsitteisiin.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten neljäsluokkalaiset määrittelevät metakielen käsitteitä yksin ja ryhmässä. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- Miten neljäsluokkalaiset määrittelevät käsitteitä äänne, kirjain, tavu, sana ja lause? Millaiset kielen yksiköt tai ilmaukset voivat sisältyä luokkiin ja millaisessa suhteessa käsitteet ovat keskenään?
- Miten määritelmät rakentuvat yksilöhaastatteluissa ja ryhmäkeskusteluissa? Miten ryhmässä syntyneet määritelmät eroavat yksittäisen lapsen antamista?
- Millaista vuorovaikutus on yksilöhaastatteluissa ja ryhmäkeskusteluissa?

Tutkimusseloste noudattaa tutkimusprosessin kulkua. Esittelen aluksi lasten vastauksia käsitte kerrallaan siten, että ensin kerron, miten käsitettä määriteltiin yksilöhaastattelussa, ja sen jälkeen, miten sitä määriteltiin ryhmäkeskustelussa. Tämän jälkeen käsittelen määritelmiä kokonaisuutena: olen jakanut määritelmät seitsemään ryhmään sen mukaan, kuinka kehittyntä ajattelua ja metakielellistä tietoisuutta ne osoittavat. Tarkastelen ja vertailen eritasoisten määritelmien esiintymistä yksilöhaastatteluissa ja ryhmäkeskusteluissa sekä pohdin, kuinka ajatus lähikehityksen vyöhykkeestä toteutuu keskusteluaineiston perusteella. Lopuksi tarkastelen vielä yksilöhaastattelua ja ryhmäkeskustelua vuorovaikutustilanteina.

4. METAKIELEN KÄSITTEET NELJÄSLUOKKALAISTEN MÄÄRITTELEMINÄ

4.1. Kirjain

4.1.1. Haastattelu

Kirjaimen määrittelyssä tärkeimpiä asioita näyttävät haastatteluaineiston oppilaille olevan se, että kirjaimia käytetään kirjoittamiseen, ja se, että niistä muodostuu sanoja. Kuudestatoista lapsesta kirjoittamisen mainitsee seitsemän ja sanojen muodostamisen viisi oppilasta. Maija ottaa esille molemmat seikat:

1. Haastattelija: kertoisik sää mulle omin sanoin mikä on KIRJAIN?
 Maija: no se on, aakkonen. ja niistä muodostuu sanoja.
 Haastattelija: pitäskö vielä lisää selittää, ni mitähän sä keksisit?
 Maija: no se on sellanen merkki millä voi, ku yhdistelee niitä ni pystyy kirjottamaa.

Neljä lasta kiinnittää huomiota kirjaimen ulkoiseen muotoon: kirjain on *jonku muotone* ja siinä on *erilaisia viivoja*. Yksi lapsi myös mainitsee kirjaimen olevan *numeron vastakohta*. Kaksi oppilasta ei osaa selittää kirjaimen käsitteen merkitystä mitenkään. Kukaan lapsista ei käytä kirjaimen määrittelyssä käsitettä äänne.

4.1.2. Keskustelu

Ryhmäkeskusteluissa kirjaimen määrittelyssä tärkeimmäksi asiaksi nousee se, että kirjaimista muodostuu sanoja: *kirjaimista tehdään sanoja*. Tämän määritelmän mainitsevat kaikki ryhmät. Yksi ryhmä mainitsee myös lauseet: *niistä kirjaimista muodostuu sanoja ja lauseita*.

Kolme ryhmää käyttää kirjaimen määrittelyssä sanaa *merkki*.

2. A: no kirjain on merkki.
 B: kirjain on merkki joka ilmaisee jotai,
 C: sanoja, joka ilmaisee sanoja.

Tässä määritelmässä tulee esille se, että kirjain on merkki, että kirjaimilla ilmaistaan asioita ja että kirjainten avulla muodostetaan sanoja. Määritelmä syntyy keskustelun tuloksena, kun oppilaat täydentävät sitä, mitä toiset ovat sanoneet.

Yksi ryhmä tuo esiin kirjaimiin liittyviä oikeinkirjoitussääntöjä.

3. A: ja sitten, (xxx) sitten kun alotetaan niin kirjoitetaan aina isolla kirjaimella sitten. (loput) pienellä.
 B: nimi aina kirjoitetaan isolla kirjaimella.
 C: mm, erisnimet.

Oikeinkirjoitussäännöt eivät varsinaisesti kuulu kirjaimen määrittelyyn, mutta ryhmä ehkä olettaa, että ne ovat äidinkieleen liittyvässä tehtävässä olennaisia. Käsite 'nimi' tarkentuu keskustelussa 'erisnimeksi'. Sen sijaan se, mikä aloitetaan, jää spesifioimatta. Oletettavasti lapset tarkoittavat kuitenkin lausetta tai virkettä. Kirjainta määritellään myös esimerkkien avulla. Yksi ryhmä luettelee nauhalle kaikki kirjaimet.

Yhdessäkään yksilöhaastattelussa ei tule kirjaimen määritelmän kohdalla esille kirjaimen suhde äänteeseen. Yhdessä keskustelussa äänteen käsite sen sijaan tulee esille.

4. A: kirjaimista tehdään sanoja, se on hyvä.
 B: nii,
 C: ei o,
 B: se on ihan mahtava.
 A: nii onki.
 C: (laitetaan tänne), se on, kirjain on, ö kynällä piirretty,
 D: merkki, joka /jota/ lausutaan yhdellä (äänteellä).
 A: /eiku se on/,

Tähän määritelmään tullaan melko pitkän keskustelun päätteeksi. Luultavasti äänteen käsite ei tule yksilöhaastattelussa esille siksi, että niissä vastaukset ovat yleensä lyhyempiä. Lapsi sanoo, mitä hänelle tulee ensimmäisenä mieleen, eikä haastattelija haasta lasta miettimään vastaustaan tarkemmin, kuten toiset lapset keskustelussa tekevät. Esimerkin 4 ryhmä jättää kuitenkin äänteen käsitteen pois lopullisesta kirjaimen määritelmästä ja kirjaa määritelmäksi *Sen on jollain kirjoitettu merkki*.

4.2. Sana

4.2.1. Sanan käsitteen määrittelytehtävistä

Käsittelen seuraavassa sitä, miten lapset määrittelevät käsitettä sana. Käsittelen aluksi sitä, miten sanan käsitettä määritellään yksilöhaastattelussa, ja sen jälkeen sitä, millaisia määritelmiä syntyy ryhmäkeskusteluissa. Kummassakin aineistossa sanan määritelmät muodostuvat kolmesta osasta. Ensimmäisenä käsittelen varsinaista määrittelytehtävää, jossa kysymyksenä oli yksinkertaisesti *Mikä on sana?* Tämän jälkeen käsittelen arviointitehtävää,

jossa lapsia on pyydetty kertomaan ovatko tietyt ilmaukset heidän mielestään sanoja vai eivät. Kolmantena käsittelen lasten esimerkkisanoja. Yksilöhaastatteluissa lapsilta on pyydetty esimerkkisanoja, keskusteluissa taas ryhmät ovat antaneet niitä spontaanisti.

4.2.2. Haastattelu

4.2.2.1. Sanan määritelmät haastatteluaineistossa

Kuten kirjaimen määritelmässä, kirjainten ja sanojen suhde tulee vahvasti esille myös lasten määritelmässä käsitettä sana. Sanojen muodostumisen kirjaimista mainitsee haastatteluaineistossa yhteensä kahdeksan oppilasta. Myös lauseen käsite tulee esille kolmen oppilaan vastauksessa: sanan sanotaan olevan *vaan sellanen yksin oleva, et se ei oo niinku lause* ja *sanoista voi tehdä lauseita*. Sanan, lauseen ja kirjaimen käsitteiden suhde käy ilmi seuraavasta esimerkistä:

5. Haastattelija: entäs tämmönen asia ku SANA. mikä se semmonen on?
 Kaisa: sana on lauseessa ja vaikka,
 Haastattelija: nii, osaisiksää vielä lisää selittää?
 Kaisa: (siin on semmosia) kirjaimia. (en mä nyt osaa selittää.)

Se, että sanan sanotaan muodostuvan kirjaimista, voi viitata siihen, että sana ymmärretään ensisijaisesti kirjoitetun kielen käsitteeksi. Toisaalta monet lapset varmasti sekoittavat äänteen ja kirjaimen eli ajattelevat myös puhuttujen sanojen muodostuvan kirjaimista. Yksi lapsi sanookin, että sanoja *puhutaan ja kirjojetaan ja luetaan*, ja kaksi lasta mainitsee myös, että *kaikki mitä puhutaan ni on sanoja*.

Yksi lapsi näyttää vielä sekoittavan sanan ja sen viittauskohteen: hän sanoo, että sana on asia tai esine, eikä että sanalla viitataan asiaan tai esineeseen. Toisaalta on myös mahdollista, että vain vastauksen kielellinen muoto on yksinkertaistettu, ja lapsi tarkoittaa, että sanalla viitataan yhteen asiaan tai esineeseen. Huomionarvoista on, että lapsi näyttää käsittävän sanaksi vain substantiivit, koska hän puhuu asioista ja esineistä.

6. Haastattelija: entäs mikä on SANA, kertosisksää mulle mikä on sana?
 Maria: no semmonen yks vaikka joku asia tai esine. se on (semmonne).

4.2.2.2. Sanat lasten arvioimina haastatteluaineistossa

Lapsia on pyydetty haastattelussa kertomaan, onko jokin ilmaus sana vai ei. Selvimmin sana on esimerkeistä lasten mielestä *kissa*: sitä pitävät sanana kaikki kuusitoista lasta. Vähiten sana taas on *ooksä*. Se on puhekielinen ilmaus, jossa olisi yleiskielelle muutettuna kaksi sanaa: *oletko sinä*.

7. Haastattelija: okei, no entäs oisko, OOKSÄ. sana?
 Liisa: no se on niinku murre-, murrekana.
 Haastattelija: joo-o, mitä se tarkoittaa?, ooksä,
 Liisa: oletko sinä.
 Haastattelija: okei,
 Liisa: siinä on kaksi erillistä sanaa, jos sen ihan (xxx),

Puhekielisyys sinänsä ei suurimmalle osalle lapsista näytä olevan este ilmauksen pitämiselle sanana, koska *ope* on epäsana vain kahden oppilaan mielestä. Toisen heistä perustelee tätä sillä, että *ope* on nimi, ja toinen sillä, että se on lyhenne.

Paikannimet jakavat mielipiteitä. Siitä, ovatko erisnimet sanoja, keskustellaan useassa haastattelussa myös eksplisiittisesti. Seuraavissa esimerkeissä Lauran mukaan nimet eivät ole sanoja, Aten mukaan taas ovat.

8. Haastattelija: okei. entäs TAULUMäki?,
 Laura: se on nimi.
 Haastattelija: entäs helsinki?
 Laura: seki on.
 Haastattelija: onko nimi sana?
 Laura: ei.
9. Haastattelija: entäs, TAULUMÄKI?,
 Atte: se on, NIMI,
 Haastattelija: eli se ei oo sillan sana?
 Atte: on se sana,
 Haastattelija: mutta se on nimi?..
 Atte: nii.
 Haastattelija: entäs helsinki?
 Atte: seki on nimi mutta,
 Haastattelija: mutta,
 Atte: se on sana myös.

Osa lapsista ei käytä käsitettä nimi, vaan puhuu paikoista: *se on paikka, mutta on kai seki sitte sana*. Vaikka lapset pitäisivätkin erisnimiä sanoina, suurin osa heistä mainitsee sen, että kyseessä on nimi tai paikka. Tämä kertoo siitä, että erisnimet eivät ole lapsille prototyyppisiä sanoja.

Myös yhdyssanat näyttävät lasten mielestä olevan vähemmän prototyypisiä sanoja. Vaikka lapsi pitäisikin yhdyssanoja sanoina, hän saattaa erikseen mainita jokaisen yhdyssanan kohdalla, että kyseessä on yhdyssana.

10. Haastattelija: entäs oisko TAULUMÄKI?
 Liisa: no se on yhdyssana ((naurahtaa)).
 —
 Haastattelija: okei. no entäs, mikä on auringonnousu?, oisko se sana?
 Liisa: no aurinko tulee ((nauraa)) esiin tuolta idästä aamulla.
 Haastattelija: joo, oisko se sana. auringonnousu?
 Liisa: se on yhdyssana, eli on se sana.
 Haastattelija: juhlasali?
 Liisa: sekin on yhdyssana /(xxx)/

Yhdyssanoista *juhlasali* on sana kahdentoista oppilaan mielestä, mutta *auringonnousu* vain kuuden. Molempia yhdyssanoja osa oppilaista pitää kahtena sanana. Kolme oppilasta pitää *auringonnousua* lauseena. *Juhlasalia* sen sijaan pitää lauseena vain yksi lapsi. Vaikuttaa siltä, että *auringonnousu* on lapsille ikään kuin merkitykseltään lause: *aurinko nousee*. Yhdyssanaan sisäänrakennettuun predikaattiverbiin viittaa myös se, että kaksi oppilasta on sitä mieltä, ettei *auringonnousu* ole sana, koska se on tapahtuma.

11. Haastattelija: joo. no entäs onko auringonnousu sana?,
 Maria: .ei.
 Haastattelija: miksei?
 Maria: koska se on semmonen tapahtuma.

12. Eveliina: no, ku se on auringonnousu tai, ni ni aurinkohan nousee ni eihä se voi olla sana.

Yhdyssana *auringonnousu* siis puretaan ”syvärakenteen” lauseeksi *aurinko nousee*, ja tulkitaan siksi epäsanaksi.

Taivutetut muodot *kävellään* ja *kaupungille* eivät ole sanoja osalle oppilaista. Usein samat lapset pitävät molempia epäsanoina. Ne tuntuvat oudoilta, mutta lasten näyttää olevan vaikea selittää miksi, kuten seuraavassa esimerkissä.

13. Haastattelija: entäs KÄVELLÄÄN, oisko se sana?
 Teemu: ei.
 Haastattelija: miksei ((nauraa)) miksei se oo sana? kävellään.
 Teemu: emmä, o,
 Haastattelija: mikä siinä mättää?. mikä siinä tuntuu omituiselta?
 Teemu: emmää ainakaan oo kuullu semmosta sanaa.
 Haastattelija: entäs KAUPUNGILLE?,
 Teemu: ((tauko)) ei oo sekään sana.
 Haastattelija: miksei?,
 Teemu: en mä tiä mitä sana on.

Eveliinan mielestä *kävellään* ei voi olla sana, koska se on verbi. Myös Maria sanoo, ettei *kävellään* ole sana, koska siinä *tehään jotain*. Prototyypillinen sana näyttäisikin olevan lasten mielestä perusmuodossa oleva substantiivi. Niko perustelee, että *kaupungille* ei ole sana, koska *siinä niinku MENNÄÄN*, ja sana taas on *niinku asia tai esine*.

Marian mielestä sanan *kävellään* lisäksi myös sanan *kaupungille* merkitys tai käyttö estää sitä olemasta sana.

14. Haastattelija: — miten olis KÄVELLÄÄN?
 Maria: ei oo sana.
 Haastattelija: miksei?
 Maria: no koska siinä tehään jotain,
 Haastattelija: no entäs KAUPUNGILLE?,
 Maria: ei oo sana.
 Haastattelija: miksei?
 Maria: no koska siinä vaikka mennään kaupungille.

Maria perustelee samaan tapaan myös muita vastauksiaan: Helsinki ei ole sana, koska se on paikan nimi, ja auringonnousu ei ole sana, koska se on tapahtuma.

Taulukko 1. Sanat lasten arvioimina haastatteluaineistossa.

	Sana	Ei sana	Ei osaa sanoa
<i>kissa</i>	16	–	–
<i>ooksä</i>	4	12	–
<i>Taulumäki</i>	9	7	–
<i>Helsinki</i>	11	4	1
<i>Sokkari</i>	9	5	2
<i>auringonnousu</i>	6	10	–
<i>kävellään</i>	11	5	–
<i>kaupungille/-lla*</i>	11	5	–
<i>juhlasali</i>	12	3	–
<i>ope**</i>	12	2	1

* Yhdeltä lapselta on kysytty sanan *kaupungille* sijaan sanaa *kaupungilla*.

** Yhdeltä lapselta ei ole kysytty tätä kysymystä.

4.2.2.3. Lasten esimerkkisanat haastatteluaineistossa

Haastattelussa lapsia on pyydetty sanomaan jokin sana. Osa lapsista mainitsee esimerkkejä myös määritellessään sanaa. Kaikki lasten mainitsemat esimerkkisanat ovat perusmuodossa. Lasten mielestä tyypillinen sana näyttää olevan lyhyt, konkreettinen substantiivi; näitä on esimerkkisanoista ehdoton enemmistö. *Koira* mainitaan kolme kertaa ja *auto* ja *talo* molemmat kaksi kertaa. Esimerkeissä ei ole yhtään verbiä ja adjektiivejakin mainitaan vain yksi: *soma*. Lisäksi mainitaan yksi interjektio: *moi*. Kaksi lasta ottaa esimerkiksi nimen: *Kalle*

ja *Eerik*. Näistä lapsista toinen sanoo kuitenkin myöhemmin haastattelussa, että nimet eivät ole sanoja, ja toinenkin on aluksi sitä mieltä, ettei *Taulumäki* ole sana.

4.2.3. Keskustelu

4.2.3.1. Sanan määritelmät keskusteluaineistossa

Myös ryhmäkeskusteluissa sanan määritelmässä tärkeintä näyttää olevan sen suhde kirjaimen ja lauseen käsitteisiin. Tämä asia tulee esiin kaikissa keskusteluissa yhtä lukuun ottamatta.

15. A: sana, sana muodostuu niistä kirjaimista just.
 B: mm-m.
 A: vaikka,
 C: ja sanoista muodostuu lauseita.

Sanan määrittelyssä käytetään myös esimerkkejä: sana on *joku kissa* tai *esimerkiksi vaikka kello*. Esimerkkisanat ovat konkreettisia substantiiveja.

Kaksi ryhmää tuo esille sen, että sanalla on jokin merkitys tai että sanoilla ilmaistaan asioita. Yhden ryhmän mukaan sana on *äänne joka tarkoittaa jotain asiaa*. Tässä äänteellä ei luultavasti viitata äänneeseen kieliopillisena yksikkönä, vaan pikemminkin äännähdykseen. Toinen ryhmä toteaa, että *kun kirjaimia pistää peräkkäin, että siitä tulee joku järkevä sana niin on sana*. Sanan määritelmään kuuluu siis se, että sana on *järkevä* eli sillä on jokin merkitys. Sama ryhmä jatkaa määritelmän kehittelyä seuraavasti:

16. A: sana on asia,
 ((naurua))
 B: joka tarkoittaa jotain, /jotain/,
 C: /jolla ilmaistaan/,

Tässä ryhmä sanoo siis jo eksplisiittisemmin, että sanoilla ilmaistaan merkityksiä. Esimerkissä näkyy myös, miten ryhmä kehittää määritelmää yhdessä: toinen jatkaa siitä, mihin toinen on jäänyt. Ryhmä päättyy kuitenkin lopulta määrittelemään sanan lyhyesti: *kirjaimista muodostettu asia*.

4.2.3.2. Sanat lasten arvioimina keskusteluaineistossa

Keskusteluaineistossa sanoista ollaan yksimielisempiä kuin haastatteluissa. Alla olevassa taulukossa on tosin otettu huomioon vain keskustelun lopputulos; ryhmän sisällä on usein

erimielisyyttä siitä, onko tietty ilmaus sana vai ei. Kaikki ryhmät määrittelevät sanoiksi kaikki ilmaukset *ooksä-* ja *Taulumäki-*sanoja lukuun ottamatta. *Taulumäki-*nimen kohdalla vaikuttaa selvästi se, että se ei ole äetsäläisille tuttu toisin kuin haastatteluaineiston jyväs kyläläisille oppilaille. Jotkut oppilaista ilmeisesti pitävät *Taulumäki-*sanan merkitystä mahdottomana ja siksi eivät pidä sitä sanana.

17. A: taulumäki. onks se sana?
 B: mää en ainakaa oo kuullu muuta ku pulkkamäen.
 ((naurua))
 A: en määkää oo kuullu mitään taulumäkee eli mun mielestä se ei oo sana.

Kaikki ryhmät ovat sitä mieltä, että *ooksä* ei ole sana, mutta kaksi ryhmää ei perustele vastaustaan mitenkään. Kaksi muuta ryhmää viittaa siihen, että *ooksä* on murretta. Murteellisuus kuitenkin vain todetaan, eikä sitä varsinaisesti pidetä esteenä sille, että kyseessä olisi sana. Sen sijaan yhden ryhmän mukaan *se ei oo sana, koska se niinku kysyy jotain*. Toinen ryhmä taas viittaa sanan kirjoitusasuun. Tässä esimerkissä tulee esiin myös se, miten tärkeitä oikeinkirjoitussäännöt ovat lapsille.

18. A: se on murretta mutta sitä ei kuulu kirjottaa yhteen.
 B: ooksä varma että se ei oo paikkakunta se ooksä?
 C: sitä ei kirjoiteta isolla (tässä).

Kuten haastatteluissakin, myös keskusteluissa pohditaan sitä, ovatko erisnimet ja yhdyssanat sanoja.

19. A: no hei oikeesti, taulumäki, onks se joku,
 B: no mä en tiä,
 A: mut sehä o e-, onks, se on erisnimi mutta mut onks se silti sana?
20. A: auringonnousu,
 B: aurinko nousee nii se on sana.
 A: se on yhdyssana.
 B: no nii onki.
 A: eli se ei oo sana. ((nauraen))
 B: on yhdyssanakki sanoja. ((nauraen))

Esimerkeissä tulee esiin myös se, että sanalla on oltava jokin ”tosi” merkitys ja että merkitys menee muodon edelle sanaa arvioitaessa. Haastatteluaineistossa kolme lasta pitää auringonnousua lauseena. Myös ryhmäkeskusteluissa yksi lapsi väittää, että auringonnousu on lause. Kun toiset lapset eivät usko häntä, hän vetoaa oikeinkirjoitussääntöihin: *laittaa pisteen sen perään sitten se on lause*.

Sanan *ooksä* lisäksi murteellisuus tuodaan esiin sanan *ope* kohdalla: *ope on sana vaikka onkin se vähän murretta*. Yhdessä ryhmässä kyseenalaistetaan se, voiko tällainen puhekielinen ilmaus olla sana, mutta tämäkin ryhmä päätyy siihen, että *ope* on sana.

21. A: no ei se toisaalta oo koska, /oikeesti (xx)/ OPETTAJA.
 B: /on se/,
 C: no on se sana. /ainakin/ leikisti.
 D: /(on sana)/,

Taulukko 2. Sanat lasten arvioimina keskusteluaineistossa.

	Sana	Ei sana	Ei osaa sanoa
<i>kissa</i>	4 ryhmää	–	–
<i>ooksä</i>	–	4 ryhmää	–
<i>Taulumäki</i>	2 ryhmää	2 ryhmää	–
<i>Helsinki</i>	4 ryhmää	–	–
<i>aurionnousu</i>	4 ryhmää	–	–
<i>kävellään</i>	4 ryhmää	–	–
<i>kaupungille</i>	4 ryhmää	–	–
<i>juhlasali</i>	4 ryhmää	–	–
<i>ope</i>	4 ryhmää	–	–

4.2.3.3. Lasten esimerkkisanat keskusteluaineistossa

Ryhmäkeskustelussa lapsia ei ole vaadittu antamaan esimerkkisanoja. Jokainen ryhmä kuitenkin mainitsee jonkin esimerkin määritellesään sanaa. Esimerkkisanat ovat *kello*, *nalle*, *kissa* ja *pysähdy*. Näistäkin esimerkeistä suurin osa on siis perusmuodossa olevia lyhyitä, konkreettisia substantiiveja, vaikka tällä kertaa mukana on myös yksi imperatiivimuotoinen verbi.

4.2.4. Koontia sanan käsitteen määrittelyistä

Sanan käsitteen määrittelyssä tärkeintä on sekä haastattelu- että keskusteluaineistossa käsitteen hierarkkinen suhde toisiin metakielen käsitteisiin, kirjaimiin ja lauseeseen, eli se, että sanat muodostuvat kirjaimista ja että sanoista voidaan muodostaa lauseita. Näistä kahdesta tärkeämpi on suhde kirjaimiin. Haastatteluissa kirjain mainitaan sanan määritelmän kohdalla huomattavasti useammin kuin lause. Keskusteluissa ero ei ole näin selvä, mutta niissäkin suhde kirjaimiin mainitaan aina ennen suhdetta lauseeseen.

Siitä, että määritelmässä puhutaan kirjaimista eikä äänneistä, voisi päätellä, että lapset pitävät sanaa kirjoitetun kielen käsitteenä. Toisaalta lapset todennäköisesti käyttävät käsitettä

kirjain myös puhutun kielen yksiköistä, koska äänne on heille käsitteenä vieraampi. Sekä lukeminen, kirjoittaminen että puhuminen mainitaan sanan määritelmässä.

Keskusteluissa lähdetään yleensä liikkeelle sanan suhteesta kirjaimen. Ainoastaan yhdessä keskustelussa tätä seikkaa ei mainita lainkaan. Se, että suhde kirjaimen tulee esiin ensimmäisenä, voi johtua siitäkin, että edellinen kysymys käsittelee kirjainta. Kirjaimista edetään sanan suhteeseen lauseeseen, sanoihin liittyviin oikeinkirjoitussääntöihin sekä siihen, että sanoilla ilmaistaan merkityksiä. Merkitysten ilmaiseminen on asia, joka tulee selvemmin esiin ryhmäkeskusteluissa kuin yksilöhaastatteluissa, joista se mainitaan vain yhdessä.

Prototyypin sana on lapsille lyhyt, konkreettinen, perusmuodossa oleva substantiivi. Tämä käy ilmi niin lasten antamista esimerkkisanoista kuin myös siitä, miten he arvioivat sitä, ovatko tietyt ilmaukset sanoja vai eivät. Vähemmän prototyypisiä sanoja ovat taivutetut sanat, yhdyssanat ja erisnimet. Sekä Dufvan, Alasen ja Mäntylän artikkelista (2001: 39–40) että Hulkkosen pro gradu -työstä (2003: 50) käy ilmi, että ensimmäisen luokan oppilaille sana on ensisijaisesti konkreettinen substantiivi. Näyttää siltä, että käsitys prototyypisestä sanasta ei juuri muutu ensimmäiseltä neljännelle luokalle tultaessa.

Yhdyssanoja osa lapsista ei pidä sanoina siksi, että ne koostuvat kahdesta sanasta. Kuitenkin kahdesta sanasta koostumista useammin ongelmaksi nousee yhdyssanan merkitys. Tämä näkyy yhdyssanojen *Taulumäki* ja *auringonnousu* kohdalla. *Taulumäkeä* osa ryhmäkeskusteluaineiston lapsista ei pidä sanana, koska paikannimi ei ole heille tuttu eivätkä he ymmärrä, mitä määriteosa *taulu* tarkoittaa *mäen* yhteydessä. *Auringonnousu* taas puretaan sen merkitystä kuvaavaksi ”syvärakenteen lauseeksi” *aurinko nousee*, eikä sitä sen vuoksi pidetä sanana vaan lauseena. *Juhlasali* on lasten mielestä sana *Taulumäkeä* ja *auringonnousua* selvemmin.

Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että noin kahdeksanvuotiaana lapset pystyvät erottamaan sanojen ja lauseiden merkityksen ja muodon toisistaan (ks. esim. Leiwo 1984: 47–48.) Kuitenkin vielä neljäsluokkalaisilla näyttää olevan tässä jonkin verran vaikeuksia. Lapset ovat selvästi orientoituneet enemmän ilmausten merkitykseen kuin muotoon: merkityksellä perustellaan niin sitä, että tietty ilmaus on sana, kuin myös sitä, että kyseessä on epä sana. Myös Leiwo (1984: 47) toteaa, että lapsilla on tapana reagoida ilmausten kieliopillisuutta ja hyväksyttävyyttä koskeviin kysymyksiin merkityksen, ei muodon perusteella.

4.3. Lause

4.3.1. Lauseen käsitteen määrittelytehtävistä

Käsittelen seuraavassa ensin sitä, miten lapset määritelevät lauseen käsitettä yksilöhaastatteluissa, ja sitten vastaavia määritelmiä ryhmäkeskusteluissa. Samoin kuin sanan käsitteen ymmärtämistä, myös lauseen käsitteen ymmärtämistä on tutkittu haastatteluissa kolmella tehtävällä: varsinaisella määrittelytehtävällä, arviointitehtävällä ja esimerkkilauseiden antamisella. Ryhmäkeskusteluissa lauseeseen liittyvät tehtävät ovat muuten samat, mutta esimerkkilauseita ei ole pyydetty. Kaksi neljästä ryhmästä on kuitenkin käyttänyt esimerkkiä lauseen käsitettä määritellessään.

4.3.2. Haastattelu

4.3.2.1. Lauseen määritelmät haastatteluaineistossa

Suurin osa haastatteluaineiston oppilaista (kolmetoista kuudestatoista) määrittelee lauseen niin, että siinä on paljon sanoja tai että se muodostuu sanoista. Yksi heistä on Johanna.

22. Haastattelija: entäs sitte tämmönen asia kun kertosiksää mulle mikä on LAUSE?. osaisiksää sanoo?
 Johanna: no se on semmonen jos on, niinku, paljon sanoja et, et se on esim vaikka että koira kävelee tai joku sellane,

Lisäksi kaksi oppilasta sanoo lauseen olevan *pitkä* ja yksi kertoo sen olevan *semmonen niinku pitkä sana ja sitte siinä on lopussa piste ja se alkaa isolla sitte*. Yllättävää on, että tämä on haastatteluaineistossa ainoa oppilas, joka mainitsee sen, että lause alkaa isolla kirjaimella ja päättyy pisteeseen, vaikka tätä varmasti toistellaan paljon äidinkielen tunneilla.

Neljä oppilasta viittaa siihen, miten ja mihin lauseita käytetään. Kaksi oppilasta toteaa, että niitä kirjoitetaan ja yksi, että niitä sanotaan. Kaksi oppilasta sanoo, että lauseilla kerrotaan, mitä tapahtuu: *sillei että vaikka että, siinä vaikka jotenkin voi tapahtua jotain jotakin kerrotaan*.

Kuusi oppilasta määrittelee lauseen antamalla siitä esimerkin jo ennen kuin haastattelija ehtii sitä pyytää. Usein lapset antavat esimerkin jonkin muun määritelmän lisäksi, kuten Johanna esimerkissä 22. Esimerkki on lapsille selvästi helpoin tapa määritellä lause, minkä seuraavan esimerkin Teemu tiedostaa itsekin.

23. Haastattelija: voisiksää selittää mulle mikä on LAUSE?
 Teemu: en osaa kyllä selittää sitä mutta,
 Haastattelija: jos ois ihan pakko. ((nauraa)) jos ois ihan pakko selittää että mikä on lause?..
 Teemu: mä voisin vaikka keksiä semmosen.

Teemu kyllä tietää, millaisia lauseet ovat, mutta ei osaa selittää sitä, tai sitten hän ei vain malta pysähtyä pohtimaan koko asiaa.

Kiinnostavaa on, että yksi neljäsluokkalainen ottaa esille myös prototyypisistä poikkeavat yksisanaiset lauseet.

24. Haastattelija: no okei. nyt sitte tämmönen asia ku LAUSE. selittäksää mulle mikä on LAUSE?
 Maija: no, tarinoissa on lauseita ja ne niinku kertoo. siitä mitä tapahtuu.
 Haastattelija: okei, sano, jatka vaan jos sulla on jotain lisää.
 Maija: no, se on niinku monista sanoista. Tai yksikin sana voi olla lause.

Tässä vastauksessa näkyy myös se, miten lapsi todella pohtii lauseen käsitettä puhuessaan siitä: vastaus muuttuu oman reflektoinnin tuloksena. Maija aloittaa määritelmänsä ylempään tason käsitteestä (*tarinoissa on lauseita*), lauseen käytöstä (*ne niinku kertoo*) ja merkityksestä (*mitä tapahtuu*). Määrittelyn laajennuksessa Maija tulee alempaan käsitteeseen (*se on niinku monista sanoista*) ja lisää lopuksi määritelmään vielä poikkeuksen (*yksikin sana voi olla lause*).

4.3.2.2. Lauseet lasten arvioimina haastatteluaineistossa

Haastattelija on antanut lapsille esimerkkilauseita ja pyytänyt heitä arvioimaan, onko kysymyksessä lause vai ei. Esimerkkilauseista yksi on yksinkertainen päälause: *Pojat menivät kouluun*. Yksi on rinnastuskonjunktioilla alkava päälause: *Vaan he menivät ostoksille*, joka voisi olla yhdyslauseen osa. Kaksi lauseista on sivulauseita: *Joka putosi puusta*. ja *Että he tulivat kouluun*. Myös ne voisivat esiintyä yhdyslauseiden osina.

Yksinkertainen päälause on kaikkien oppilaiden mielestä lause. Se on siis lauseista selvästi prototyypisin. *Joka-*, *että-* ja *vaan-*sanoilla alkavat lauseet jakavat mielipiteitä: vain hieman yli puolet oppilaista pitää niitä lauseina. Yleensä sama lapsi pitää epälauseena kaikkia kolmea lausetta. Lapset perustelevat tätä sillä, että lauseen alusta puuttuu jotain tai sillä, että lause ei voi alkaa alistus- tai rinnastuskonjunktioilla. Seuraavassa esimerkissä Maija tuo esiin molemmat perustelut. Se, että Maija puhuu pilkusta, kertoo siitä, että Maija ajattelee lausetta kirjoitetukseen liittyvänä käsitteenä.

25. Haastattelija: entäs, joka putosi puusta?
 Maija: ei,
 Haastattelija: miksei?
 Maija: no se on niinku la- lauseen pätkä.
 Haastattelija: ni-i,
 Maija: siinä on se joka sana, ei se voi olla lause.
 Haastattelija: joo. entäs, että he tulivat kouluun?
 Maija: no, ei sekään voi olla yks lause.
 Haastattelija: entäs, vaan he menivät ostoksille on ko se. lause?. vaan he menivät ostoksille.
 Maija: no ei sekää voi olla lause. ((kova pamaus))
 Haastattelija: miksei?
 Maija: no ku siin on se vaan mutta ei siinä oo jotain edellä (sitä) ((kova pamaus)) (pilkkua).

Vaikka suurin osa lapsista lopulta päätyy pitämään *joka-*, *että-*, ja *vaan-*lauseita lauseina, moni lapsista on näiden lauseiden kohdalla epävarma, kuten seuraavan esimerkin Niko.

26. Haastattelija: entäs, JOKA PUTOSI PUUSTA. onko se lause,
 Niko: . no riippuu siitä mikä se joka o, on se lause,
 Haastattelija: entäs, ETTÄ HE, tulivat kouluun, onko se lause?,
 Niko: ei,
 Haastattelija: miksei?.
 Niko: tai no, taitaa se olla. emmä tiä.
 Haastattelija: sii- et siinä on jotaki mikä mättää vähä/se?./
 Niko: /se/ että siinä.
 Haastattelija: joo-o.
 Niko: alussa
 Haastattelija: mikä siinä on semmonen?,
 Niko: .emmää, ((nauraa)) emmää tiä,
 Haastattelija: entäs sellanen suite ku VAAN HE MENivät ostoksille?,
 Niko: no sekää. siin on taas se vaan että,
 Haastattelija: joo,
 Niko: se on niinku aika ouvolta kuullostaa,

Näyttää siltä, että moni lapsi pitää *joka-*, *että-* ja *vaan-*lauseita lauseen osina: *se on puolikas lausetta -- tai kuuluu lauseeseen*. Seuraavassa esimerkissä haastattelija pyytää Katria täydentämään *että-*lauseita niin, että siitä tulee kokonainen lause.

28. Haastattelija: okei. miten sää muuten, sää sanoit että ETTÄ HE tulivat kouluun ni siitä puuttuis alusta jotain. mikä- miten sää tekisit siitä sitte. lauseen?.
 Katri: ää että, vaikka että ((tauco)) (xx) no vaikka että, jotain että, ((tauco)) no vaikka että ne, meni puistoon sen sijaan että ne menivät kouluun.

Lauseen määrittelyssä ongelmia näyttää siis tuottavan se, että lause, tai ortografisesti virke, voi koostua useammasta lauseesta. Lapset eivät kuitenkaan pysty tätä sanallisesti kovin selvästi esittämään.

Petteri kiinnittää huomiota siihen, ettei lauseessa kerrota, mikä on subjekti, koska siinä käytetään vain pronominia *he*. Pronomini subjektina tuottaa ongelmia, koska sillä

itsellään ei ole leksikaalista merkitystä, vaan se vain viittaa anaforisesti johonkin merkitykselliseen sanaan, jota ei ole lause-esimerkissä näkyvissä. Esimerkin lopussa Petteri yrittää selvästi luoda yleisempää sääntöä ja muistella subjekti-sanaa.

29. Haastattelija: entäs oisko sellanen lause kun ETTÄ HE TULIVat KOULUun?
 Petteri: ei,
 Haastattelija: miksei?
 Petteri: no siinä ei sanota ketkä. ketkä tuli kouluun,
 Haastattelija: entäs semmonen ku VAAN, he menivät ostoksille?, vaan he menivät ostok/sille/
 Petteri: /ei se/kää oo.
 Haastattelija: miksei?
 Petteri: koska siinä ei, tota. se ei oo niinku, siinä ei oo tota sitä mikä tää nyt on. sitä, mikä tää nyt sitä sinne kuka meni, tai ketkä meni,

Taulukko 3. Lauseet lasten arvioimina haastatteluaineistossa.

	Lause	Ei lause	Ei osaa sanoa
<i>Pojat menivät kouluun.</i>	16	–	–
<i>Joka putosi puusta.</i>	10	6	–
<i>Että he tulivat kouluun.</i>	9	6	1
<i>Vaan he menivät ostoksille.</i>	9	7	–

4.3.2.3. Lasten esimerkkilauseet haastatteluaineistossa

Prototyypinen lause on lasten mielestä väitelause; vain yksi oppilas ottaa esimerkiksi kaksikin kysymyslausetta: *Lähdetäänkö kävelylle?* ja *Niin mitä nyt tehdään?* Esimerkkilauseet ovat yleensä lyhyitä ja monet on keksitty ympäristön esineistä tai tapahtumista, esimerkiksi *tuossa on mikrofoni*. Yksi oppilas haluaa kuitenkin esimerkillään korostaa nimenomaan sitä, että lauseet ovat pitkiä:

30. Haastattelija: entäs tällanen asia sitte ku LAUSE, mikä on LAUSE?
 Atte: se on niinku pitkä vaikka että ATTE KÄVELEE ELOKUVATEATTEREIHIN KATSOMAAN VAIKKA, SARI VIRTAMÄEN KOLMEA RALLALALALLA

Lasten esimerkkilauseet ovat usein korostetun kirjakielisiä, kuten *onpa kaunis ilma*. Tällainen lause ei varmaankaan kuulu neljäsluokkalaisen jokapäiväiseen puhekieleen. Kirjakieliset lauseet voivat viitata siihen, että monet lapset mieltävät lauseen käsitteen liittyvän kirjoittamiseen enemmän kuin puhumiseen, kuten edellä on tullut ilmi. Puhekieltäkin esimerkeissä kuitenkin käytetään: *pojat pelaa koripalloa*.

Kuten edeltä käy ilmi, suurin osa lapsista määrittelee lauseen niin, että siinä on useita sanoja. Kaksi oppilasta ottaa esimerkiksi ilmauksen, jossa on kyllä useampia sanoja, mutta jota ei silti voi luokitella lauseeksi: *Kalle ja salaperäiset voimat ja olipa kerran*. Ensimmäinen heistä selittääkin lausetta vain sillä, että siinä on monta sanaa, mutta toinen viittaa siihen, että lause päättyy pisteeseen. Hänen vastauksensa ovat siis ristiriidassa keskenään; aloittaahan *olipa kerran* yleensä saduissa lauseen, eikä sen perään vielä tule pistettä.

4.3.3. Keskustelu

4.3.3.1. Lauseen määritelmät keskusteluaineistossa

Jokaisessa neljässä ryhmäkeskustelussa tulee esille se, että lause muodostuu sanoista, tai että lauseessa on enemmän sanoja kuin yksi: *sanoista koostuu lause ja lauseessa on sanoja*. Yhdessä ryhmässä yksi oppilas tuo esille, että voi olla myös yksisanaisia lauseita, mutta muut ryhmän jäsenet ovat toista mieltä.

31. A: no lause ainaki on helppo lauseessa on enemmän kuin yksi sana.
 —
 B: tai tai lauseessa on enemmän sanoja kuin yksi
 C: eihän ole.
 D: no onpa.
 A: no totta kai o.
 B: no hei sano joku lause missä on yks sana.
 ((naurua))
 C: sataa.
 B: se ei oo LAUSE.
 D: tyhmää,
 A: se on sana.

Yksisanaiset lauseet esille ottavan oppilaan olisi mahdollista nostaa ryhmän määritelmä korkeammalle tasolle, mutta se ei onnistu. Tähän voi vaikuttaa oppilaan sosiaalinen asema ryhmässä: muut ryhmän jäsenet eivät tunnu ottavan tämän oppilaan ajatuksia vakavasti eivätkä edes pysähdy pohtimaan, voisivatko ne pitää paikkansa.

Yksi ryhmä kuvailee lausetta sanalla *pitkä*. Kaksi ryhmää liittää lauseen määritelmään myös oikeinkirjoitussäännöt: *lause alkaa aina isolla ja loppuu pisteeseen*, mikä viittaa siihen, että lausetta pidetään kirjoitetun kielen käsitteenä.

4.3.3.2. Lauseet lasten arvioimina keskusteluaineistossa

Myös ryhmäkeskusteluissa ollaan yksimielisiä siitä, että *Pojat menivät kouluun.* on lause. *Joka-* ja *että-*alkuisia lauseita ei pidä lauseina yksikään ryhmä ja *vaan-*alkuista lausettakin vain yksi ryhmä. Ryhmien pohtiessa eri lauseiden lausemaisuuutta korostuu se, että lauseessa täytyy olla tietyt lauseenjäsenet, mikä näkyy seuraavissa kahdessa esimerkissä.

32. A: onko tää teidän mielestä lause, pojat menivät kouluun?
 B: on,
 A: on se lause.
 B: siinä on verbi ja subs- subs-.
 C: eiku mitä (xx)?
 B: verbi ja substantiivi. ((nauraen))
33. A: no pojat menivät kouluun, on se kans sa- verbi joten se, nää kaikki on lauseita.
 B: niin onki. no,
 A: on lause on lause on lause on lause
 C: niin mutta hei, että he, tulivat kouluun,
 A: /nii/,
 B: /mm/,
 C: /onpas hieno/,
 B: /on se/, on se lause koska,
 A: koska siinon verbi.
 B: nii, mennä ja tulla, tosi,
 C: nii mutta mikä on MEIDÄN MIELESTÄmme, mun mielestä toi, että he tulivat kouluun,
 B: no ku se on, (xxx) mielestänne, no nää ainaki mun mielestä koska niisson verbi.
 A: nii (paitti, kato) ei siinä kerrota että kuka siinä on tekijänä. pojat, joka, ei ja ei ja ei oteta näitä koska näissä ei oo tekijää.
 B: /nii joo/,
 D: /no, mitä sitte/,
 B: tos on tossa ekassa on toi pojat,
 D: ni, pojat, tekivät,

Lapset etsivät lauseen rakenteellisia kriteerejä ja tunnistavat lauseen pääjäsenet, vaikka heillä ei vielä olekaan käsitteitä asian tarkkaan ilmaisemiseen. Lapset käyttävät lauseenjäsenistä puhuessaan 'subjekti'- ja 'predikaatti'-sanojen sijaan sanaluokkien nimiä 'verbi' ja 'substantiivi', jotka ovatkin lauseenjäseniä lähimpänä olevat kieliopin käsitteet. Yhdessä keskustelussa (esimerkki 33) käytetään subjektin suomenkielistä nimitystä 'tekijä'. Kuten haastatteluaineiston esimerkissä 29, ryhmäkeskusteluissakin tulee esille se, että *he-*pronominia ei katsota subjektiksi. Vaikka predikaattiverbi lauseen kriteerinä tulee esiin ryhmien arvioidessa lauseita, yksikään ryhmä ei mainitse sitä lauseen käsitettä määrittellessään. Lapset pääsevät siis lauseen käsitteellä operoidessaan korkeammalle tasolle kuin mihin he pääsevät pohtiessaan pelkkää sanallista määritelmää käsitteelle.

Taulukko 4. Lauseet lasten arvioimina keskusteluaineistossa.

	Lause	Ei lause	Ei osaa sanoa
<i>Pojat menivät kouluun.</i>	4 ryhmää	–	–
<i>Joka putosi puusta</i>	.–	4 ryhmää	–
<i>Että he tulivat kouluun.</i>	.–	4 ryhmää	–
<i>Vaan he menivät ostoksille.</i>	1 ryhmä	3 ryhmää	–

4.3.2.3. Lasten esimerkkilauseet keskusteluaineistossa

Ryhmäkeskusteluissa kaksi ryhmää mainitsee jonkin esimerkin lauseen käsitettä määrittellessään. Yhdellä ryhmällä on kolmekin esimerkkiä: *panu kirjoittaa hitaasti, hanna panu ja pekka ja miia tekevät jotain juttua ja tietokone on sammunut*. Nämä ovat samantapaisia kuin haastatteluaineistonkin lause-esimerkit: lyhyehköjä väitelauseita, joista ainakin kaksi ensimmäistä on keksitty puhetilanteesta. Toisessa ryhmässä yksi oppilas antaa esimerkiksi yksisanaisista lauseista lauseen *sataa* (ks. esimerkkiä 31), mutta muut lapset eivät hyväksy sitä lauseeksi.

4.3.4. Koontia lauseen käsitteen määrittelyistä

Lauseen käsitteen kohdalla on tärkeää sen hierarkkinen suhde alempaan metakielen käsitteeseen sanaan. Suhde ylempään käsitteeseen, tarinaan, mainitaan aineistoissa yhteensä vain kerran. Suhteessa sanan käsitteeseen olennaista ei ole vain lauseen muodostuminen sanoista, vaan myös se, että sanoja on lauseessa useita. Myös se, että lausetta kuvataan adjektiivilla *pitkä*, viittaa useampaan sanaan. Tällaiset vastaukset ovat pikemminkin kuvauksia kuin määritelmiä: eihän esimerkiksi *paljon sanoja* erota lausetta mitenkään mistä tahansa sanaryhmästä.

Lauseeseen liittyviä oikeinkirjoitussääntöjä mainitaan muutaman kerran, mikä viittaa siihen, että lausetta pidetään ensisijaisesti kirjoitetun kielen käsitteenä. Lauseen käyttö ei tule lainkaan esiin keskusteluaineistossa. Sen sijaan neljässä haastattelussa mainitaan, että lauseita kirjoitetaan tai sanotaan tai että niillä kerrotaan, mitä tapahtuu.

Predikaattiverbi lauseen kriteerinä tulee esiin keskusteluaineistossa, kun ryhmät arvioivat eri lauseiden lausemaisuuutta. Lauseen määritelmää kysyttäessä sitä ei kuitenkaan mainita. Tästä voi päätellä, että lapset pääsevät lauseen käsitteellä operoidessaan ajattelussa

korkeammalle tasolle kuin pelkkää sanallista määritelmää pohtiessaan. Subjektin ja predikaatin käsitteitä neljäsluokkalaiset eivät vielä käytä. Näyttää myös siltä, että he eivät pidä persoonapronominia mahdollisena subjektina, koska tekijää ei tällöin nimetä. Tämä voi tosin johtua siitä, että tutkimuksessa käytetyt lause-esimerkit ovat irrallisia lauseita eikä sanaa, johon pronomini anaforisesti viittaa, siten ole näkyvillä. Tekstissä olevista lauseista pronominikin ehkä osattaisiin tulkita subjektiksi.

Kummassakin aineistossa yksi lapsi ottaa esiin poikkeustapauksena yksisanaiset lauseet. Keskusteluaineiston oppilas antaa esimerkiksi lauseen *sataa*. Hän siis ymmärtää, että lauseeksi riittää predikaattiverbi, vaikka ei ääneen osaakaan tätä rakenteellista kriteeriä esittää.

Ei ole tiedossa, onko lauseen rakenteellisia kriteerejä ja lauseenjäseniä käsitelty opetuksessa tutkimuksessa mukana olleissa luokissa. Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa, joiden mukaan oppilaat ovat opiskelleet, ei lauseenjäseniä ala-asteen kohdalla mainita lainkaan (POPS 1994: 42–46). Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaan hyvän osaamisen yhtenä kriteerinä viidennen luokan päättyessä mainitaan, että oppilas osaa hahmottaa yksinkertaisen tekstin lauseista subjektin ja predikaatin. Opetussuunnitelmatekstissä ei kuitenkaan oteta kantaa siihen, mitä termejä lauseenjäsenistä tulisi käyttää. (POPS 2004: 50.)

Sekä lasten omien lause-esimerkkien että tehtävän, jossa arvioidaan eri lauseiden lausemaisuuutta, perusteella voi päätellä, että prototyyppinen lause on lasten mielestä yksinkertainen päälause, yleensä väitelause. Arviointitehtävässä esiintyneet sivulauseet ja rinnastuskonjunktioilla alkava päälause ovat lasten mielestä vähemmän prototyyppisiä. Lapset pitävät ongelmallisena sitä, että lause alkaa konjunktioilla, ja monen mielestä kyseessä on lauseen osa. Lauseen määrittelyssä ongelmallista on siis se, että lause, tai ortografisesti virke, voi koostua monesta lauseesta. Lapset eivät ehkä oikein hahmota yhdyslauseen ja sen osina olevien lauseiden suhdetta tai eivät ainakaan pysty sitä sanallisesti esittämään.

4.4. Tavu

4.4.1. Haastattelu

Myös käsite tavu on lasten mielestä selvästi helpointa määrittellä toisten metakielen yksiköiden avulla. Viisi lasta määrittelee tavun koostuvan kirjaimista ja viisi sanan koostuvan tavuista. Teemu ottaa vastauksessaan esille molemmat seikat:

34. Haastattelija: okei. entäs, TAVU, osaisiksää selittää mulle mikä on TAVU?
 Teemu: se on semmonen, tavu jossa on, pari kirjainta ja,
 Haastattelija: joo-o,
 Teemu: ja se (on sanasta). puoliks tai, äh en minä, (en minä tiä kyllä)

Määritelmät, joissa on käytetty kirjaimen ja sanan käsitteitä, ovat kuitenkin usein suppeita tai epätarkkoja, kuten myös yllä oleva Teemun määritelmä. Todellisuudessa tavun kirjainten määrä vaihtelee, eikä sanaa välttämättä jaeta puoliksi, vaan se voidaan jakaa useampaankin osaan, ja on myös yksitavuisia sanoja. Käsitteiden yhteys voi olla epäselvä, kuten esimerkiksi *tavu on niinku, jostai, sanasta joku tavu*.

Tavun käsitettä ajatellaan käytännöllisesti: *eppulla me tavutetaan ne sanat et se on helpompi lukee ja kirjottaa*. Tavuissa olennaista ovatkin tavuviivat; ne mainitsee neljä oppilasta.

35. Laura: mmm. jos vaikka joku sana ni sitte, sit ku sen sillei tavuttaa ni siihen tulee semmosia viivoja väliin ja sit se, tota,
 —
 Laura: ja sillei se sanotaan ne sillei, pätkittäi ne, sen sanan ne eri tavut.

Lapset näyttävät siis ajattelevan, että tavun käsitettä tarvitaan lähinnä ensimmäisellä luokalla koulussa, kun luetaan aapisesta tavutettuja sanoja. Tavu on lapsille selvästi enemmän lukemisen ja kirjoittamisen kuin puhutun ja kuullun kielen käsite.

Tavun määrittelemisen sen funktion kautta ja sen liittäminen tiettyyn lukemaan oppimisen vaiheeseen tulee esille myös Hulkkosen (2003: 27) haastatteleminen lasten vastauksissa ensimmäisen luokan syksyllä. Kiinnostavaa on, että Hulkkosen tutkimuksessa heikkojen lukijoiden apuna olemisesta ei enää puhuta ensimmäisen kouluvuoden edetessä. Sen sijaan neljäsluokkalaisten mielessä tavu näyttää jälleen yhdistyvän ensimmäiseen kouluvuoteen ja lukutaidon oppimiseen.

4.4.2. Keskustelu

Myös ryhmäkeskusteluissa tavun käsitettä ajatellaan käytännöllisesti: tavuja tarvitaan lukemisen ja kirjoittamisen helpottamiseen: *jos vaikka on pitkä sana sitte jos vaikka aloittelee lukemisen silloin voidaan tartteta tavua*. Yhdessä keskustelussa mainitaan myös se, että tavuviivaa voidaan käyttää, kun kirjoitettava sana ei mahdu riville. Tavun käsite yhdistyy siis selvästi lukemiseen ja kirjoittamiseen, ei kuultuun ja puhuttuun kieleen.

Ryhmäkeskusteluissa mainitaan kaksi kertaa, että tavu on *viiva*, kuten seuraavassa esimerkissä.

36. tavu on sellane viiva niinku niitten välissä että, että, se on tavutettu niinku. no es- sellasta viivaa voi käyttää jos kirjottaa jotai juttuu nii, sitten se, ei mahdu se sana siihe nii sitte, niinkun on kirjottamassa vaikka au-ringonlas-, sitten se viiva sitten toiselle riville, ku.

Tavu ja tavuviiva voidaan tällaisissa vastauksissa käsittää synonyymeiksi, mutta toisaalta kyse voi olla siitäkin, että lapsi kyllä erottaa tavun ja tavuviivan käsitteet toisistaan, mutta ei osaa selittää niitä kovin selvästi. Yhdessä ryhmäkeskustelussa korostetaan nimenomaan sitä, että tavu on eri asia kuin tavuviiva.

37. A: no, TAVUT on sanan osia.
 B: tiäksä mikä on tavu, se on tavu, se on tavuviiva.
 C: ei oo,
 A: tavuviiva on ihan eri asia ku tavu.
 D: MIK on tavu ja, mun nimessä,
 A: sitte tavuviiva on siinä välillä /kun on helpotettu pienempien kirjottaa/,
 B: /nii me tiedetään/,

Hulkkosen tutkimuksen ensiluokkalaisten määritelmässä tavu liitetään konkreettisiin tavuviivoihin, ja osa oppilaista pitää näitä kahta käsitettä synonyymeinä (Hulkkonen 2003: 50).

Tavu liitetään myös metakielen käsitteiden hierarkiaan (kirjain–tavu–sana). Jokainen ryhmä mainitsee sen, että tavu on sanan osa tai että tavuista muodostuu sanoja. Yksi ryhmä liittyy ketjuun myös kirjaimet.

38. se on se kirjaimista tehty, öö,
 —
 sa- sanan osa.

Kirjaimen ja sanan määrittelyissä yksikään ryhmistä ei kuitenkaan tuo esille tavua. Vaikuttaakin siltä, ettei tavu ainakaan arkiajattelussa liity metakielen käsittehierarkiaan yhtä kiinteästi kuin kirjain ja sana.

Huomionarvoista on, että tavua ei kummassakaan aineistossa kuvata sen omien ominaisuuksien kannalta, vaan ainoastaan hierarkian osana tai konkreettisen lukemisen tai kirjoittamisen välineenä. Kun sanotaan tavun koostuvan kirjaimista, ei määritellä, millaisista kirjaimista tai äänneistä tavu voi koostua. Tavua ei käsitellä myöskään puheen rytmisyksikkönä.

4.5. Äänne

4.5.1. Haastattelu

Äänne näyttää olevan tutkimuksessani mukana olevista käsitteistä lapsille kaikkein vaikein. Haastatteluaineistossa neljä lasta ei osaa selittää äänteen käsitettä mitenkään, ja muidenkin selitykset ovat melko haparoivia. Kolme lasta yhdistää äänteet englannin kieleen, kuten Niko seuraavassa esimerkissä:

39. Haastattelija: joo okei, entäs tota, tällänen asia ku, ooksää kuullu semmosesta ku
 ÄÄNTEESTÄ sanassa, ÄÄNNE, ÄÄNI, äänne,
 Niko: oon mä.
 Haastattelija: mikähän se semmonen on?
 Niko: no oisko se joku semmonen niinku, niinku englannissaha äännetään jotkut sanat,

Neljäsluokkalaiset ovat aloittaneet englannin kielen opiskelun edellisenä vuonna, ja sen vaikutus näkyy selvästi heidän käsityksissään äänneistä. Äänteet eivät ole jotain, mistä kaikki puhe koostuu, vaan niitä tarvitaan vain erikoistilanteissa, kuten äännettäessä tiettyjä englannin sanoja. Tällainen ajattelu johtunee siitä, että englannin kielessä äänne–kirjain-vastaavuus ei ole niin yksinkertainen kuin suomessa. Englantia opiskellessaan lapset ovat joutuneet kiinnittämään huomiota äänneisiin, joten heidän mielessään äänteet yhdistyvät nimenomaan englannin kieleen.

Haastattelija käyttää äänteen kanssa rinnakkain käsitettä ääni, ja sitä on ilmeisesti käytetty yleisemminkin äidinkielen opetuksessa ja oppikirjoissa. Esimerkiksi Hulkkonen (2003: 24) kertoo käyttäneensä käsitettä ”kirjaimen ääni” opettaessaan tutkimusluokkaansa. Hänen tutkimuksessaan oppilaat sekoittavatkin kieliopillisen äänteen arkikielen käsitteeseen äänne (Hulkkonen 2003: 24, 44). Myös omassa tutkimuksessani ääni-sanana käyttö näyttää sekoittavan lasten ajattelua; tarkoitetaanhan sanalla ääni arkikielessä kaikenlaisia ympäristöstä, luonnosta ja esineistä lähteviä ääniä. Neljä lasta ymmärtääkin haastattelijan tarkoittavan nimenomaan arkikielen käsitettä ääni: *lehmä sanoo muu, autoista kuuluu ääni, joku soittaa esimerkiks jotain soitinta ja on korkeita ja matalia ääniä*. Hulkkonen (2003: 24) esittää, että arkikäsite ääni voisi olla lähtökohtana tieteellisen käsitteen äänne omaksumiselle. Näyttää kuitenkin siltä, että ainakaan tutkimusluokassani tämä ei ole onnistunut. Jos käsitettä ääni halutaan aluksi käyttää opetuksessa, tulisi sen ero äänneeseen tehdä myöhemmin selväksi oppilaille.

4.5.2. Keskustelu

Keskusteluaineistossa englannin kielen opiskelun vaikutus äänten käsitteen ymmärtämiseen ei näy yhtä selvästi kuin haastatteluaineistossa. Yksi ryhmä kuitenkin puhuu sanojen ääntämisestä ja lausumisesta, jotka liitetään usein vieraisiin kieliin.

40. siinä vaan äännetään joku sana.

 no äänne se milleen lausutaan se sana.

Kolme ryhmää käyttää äänten määrittelyssä sanaa *kirjain*, mutta kuten seuraavat esimerkit osoittavat, äänten ja kirjaimen suhde on lapsille epäselvä.

41. äänne on kirjain.
 42. äänne muodostuu kirjaimista jotenki ihmeellisesti,
 43. A: äänne, se on kirjaimen äänne.
 B: se on yksi kirjain ja myöskin,
 C: esimerkiksi joku kirjain voidaan ääntää.
 D: esimerkiksi äng-äänne.

Lapsilla on käsitys siitä, että äänne ja kirjain ovat jossain suhteessa toisiinsa, mutta ei selvää käsitystä siitä, millaisessa. Kirjaimen määrittelyssä yksi ryhmä käyttää kuitenkin sanaa äänne, ja tässä esimerkissä äänten ja kirjaimen suhde näyttää lapsille selvältä: yhtä kirjainta vastaa suomen kielessä yksi äänne.

44. A: (laitetaan tänne), se on, kirjain on, ö kynällä piirretty,
 B: merkki, joka jota lausutaan yhdellä äänteellä.

Yleisin esimerkki äänteestä on äng-äänne. Äng-äänten kirjoitusasu on suomen kielelle poikkeuksellinen: se on ainoa äänne, jolle ei ole omaa kirjainta. Äänten käsite nousee siis esille jälleen, kun äänne–kirjain-vastaavuutta ei ole (vrt. englannin kieli luvussa 4.5.1.). Ehkä se, että äänten käsite on lapsille melko epäselvä, johtuukin siitä, että suomenkielisten lasten ei tarvitse kiinnittää siihen kovin paljon huomiota esimerkiksi lukemaan opetellessaan, koska äänne–kirjain-vastaavuus on suomen kielessä niin yksinkertainen.

5. METAKIELEN KÄSITTEIDEN MÄÄRITELMÄT ERI KEHITYSTASOILLA

5.1. Määritelmien luokittelusta

Lasten eri metakielen käsitteille antamissa määritelmissä toistuvat samat piirteet. Aineiston perusteella määritelmät voidaan jakaa seitsemään ryhmään, jotka ovat kehitystason mukaan alimmasta ylimpään seuraavat:

- 0) ei määritelmää
- 1) määrittely esimerkin avulla
- 2) koulun ääni
- 3) konkreettinen kuvaus
- 4) lukemiseen, kirjoittamiseen tai puhumiseen liittyvät määritelmät
- 5) käsite järjestelmän osana
- 6) kieli merkitysten ilmaisijana ja sosiaalisen toiminnan välineenä

Olen jakanut määritelmät ryhmiin ja arvioinut erityyppisten määritelmien tasoa sillä perusteella, kuinka abstraktia ajattelua määritelmä vaatii. Olen ottanut huomioon myös sen, millaista käsitystä kielestä määritelmä edustaa ja miten määritelmässä näkyy lapsen metakielellinen tietoisuus eli kyky havainnoida ja reflektoida kieltä (ks. lukua 2.1.). Olen perustellut alla kunkin ryhmän kohdalla määritelmien liittämistä tiettyyn kehitystasoon. Kehitystasot eivät kuitenkaan ole yksiselitteisiä, koska eri määritelmätyypeissä tarkastellaan metakielen käsitteitä eri näkökulmista. Lisäksi yhden lapsen vastaus koostuu usein monesta määritelmätyypistä.

5.2. Ei määritelmää

Alimmalle kehitystasolle kuuluvat tietysti vastaukset, joissa lapsi ei määrittele metakielen käsitettä lainkaan. Vastaamatta jättämisellä voi kuitenkin olla monenlaisia syitä. Aineistossa on joitakin lapsia, jotka eivät osaa tai halua vastata yhteen tai useampaan kysymykseen. Haastatteluissa sama lapsi jättää usein vastaamatta useaan kysymykseen. Vielä tavallisempaa kuin kokonaan vastaamatta jättäminen on se, että lapsi ei aluksi osaa vastata kysymykseen, mutta myöhemmin vastaus löytyy. Tällöin kysymys voi olla siitä, että lapsi tarvitsee aikaa vastauksensa harkitsemiseen. Näin on todennäköisesti seuraavassa esimerkissä:

45. Haastattelija: — kertosiksää mikä on kirjain?, ((nauraa))
 Laura: noo,
 Haastattelija: tuleeko mieleen mitään?,
 Laura: se on kyllä aika vaikee selittää
 Haastattelija: osaisitko mitenkää jos pitäis ois kerta kaikkiaan pakko selittää jollekin viis vuotiaalle joka sysyis että mikä on kirjain?.
 Laura: no, se on vaikka, tai se on sellanen että, ku kirjottaa jotain sanoja niin niillä kirjaimist sit, muo- niistä kirjaimista muodostuu se sana.

Dufva, Alanen ja Mäntylä (2001) kirjoittavat artikkelissaan ”hyvästä” ja ”huonosta” epävarmuudesta. Edellisen esimerkin Lauran puheessa ilmenevän epävarmuuden voi tulkita ”hyväksi”. Dufva ym. tarkoittavat ”hyvällä” epävarmuudella tilannetta, jossa lapsi esimerkiksi tekee haastattelijalle tarkistuskysymyksiä tai ilmaisee miettimistä kuvastavilla vokalisaatioilla (*hm, mm*, esimerkissä 45 *noo*) prosessoivansa vastaustaan ja refleктоivansa kieltä. Lisäksi lapsi voi käyttää erilaisia metadiskursiivisia keinoja, jotka eksplikoivat hänen suhdettaan omaan tietoonsa. Tällaiseksi voi tulkita esimerkin 45 Lauran lausuman: *se on kyllä aika vaikee selittää*. (Dufva ym. 2001: 42.)

Dufvan ym. mukaan ”huonolla” tavalla epävarma lapsi taas jännittää haastattelua ja pelkää asettaa tietoaan puntariin. Tällainen lapsi yrittää etsiä haastattelijan reaktioista oikeaa vastausta, antaa minimivastauksia, epäröi vaiti ja pitkään, kieltäytyy vastaamasta, antaa vitsikkäitä vastauksia ja vaihtaa vastaustaan sattumanvaraisesti. (Dufva ym. 2001: 42.) Myös omassa aineistossani on lapsia, jotka vaihtavat vastaustaan haastattelijan reaktion mukaan. Haastattelijan ja haastateltavan vuorovaikutuksesta kerron tarkemmin luvussa 6.1.

Lisäksi aineistossa on oppilaita, jotka näyttävät olevan välinpitämättömiä kysymyksiä kohtaan eivätkä viitsi ryhtyä pohtimaan vastauksia niihin. Dufvan ym. aineiston lapset ovat ensiluokkalaisia. On mahdollista, että neljäsluokkalaiset eivät ilmaise jännitystään tai epävarmuuttaan yhtä suoraan kuin ensiluokkalaiset, vaan kätkevät sen välinpitämättömyyteen. Jännityksen ja epävarmuuden lisäksi välinpitämättömyydessä voi olla kysymys motivaation puutteesta: äidinkieli oppiaineena ei ehkä kiinnosta tai haastattelu tuntuu hyödyttömältä. Välinpitämättömyys näkyy lyhyinä vastauksina, kuten seuraavan esimerkin Matiaksella.

46. Haastattelija: — kertosiksää mulle mikä on KIRJAIN?.
 Matias: ((tauko))
 Haastattelija: KIRJAIN?,
 Matias: en mä tiä.
 Haastattelija: ni, mikä se on mikä, mikä se on?. sun mielestä,
 Matias: no tollanen.
 Haastattelija: niinku esimerkiks?, sano mulle vaikka joku.
 Matias: no, vaikka a.
 Haastattelija: a okei. mitä tossa muuten lukee?.

Matias: kaa
 Haastattelija: /kanza/
 Matias: /kanza/
 Haastattelija: joo, mikähän, varmaan-, tai mikä tää on kartonki.
 Matias: nimi
 Haastattelija: no tota, osaisikse vielä lisää selittää että jos ois ihan pakko ni mikä se kirjain on?,
 Matias: no e.
 Haastattelija: ni,
 Matias: e.

—
 Haastattelija: okei, no mites ois tämmönen ku SANA?, kertosiksää mulle siitä selittäisitkö, sä mulle mitä sana on?.
 Matias: no sana on,
 Haastattelija: ni-i,
 Matias: no nii se on, sana.
 Haastattelija: tuleeko mitään mieleen vielä?.
 Matias: no ei tuu oikein mitään mieleen.

Matiaksen lausuma *no nii se on, sana* voi olla tarkoitettu vitsiksi: haastattelijan sanoma *ni-i* on myös sana. Haastattelija ei huomaa vitsiä eikä reagoi siihen.

Niin sanotut kehämääritelmät ovat tyypillisiä erityisesti ryhmäkeskusteluissa, joista seuraavat esimerkit on poimittu.

47. sana on sana, etkö oo tajunnu?,
 48. kaikki maailman sanat on sanoja.
 49. A: ää- äänne on sellanen,
 B: äänne.
 A: äänne. ((nauraen))
 C: äänne on äänne.
 50. A: mikä on kirjain?
 B: se on,
 C: se on koo, ((nauraen))
 A: se on, se on koo.
 ((naurua))
 A: se on kirjain.
 C: /se on/.
 D: /kirjain on kirjain/.

Kehämääritelmät voivat kertoa siitä, että lapsi on ajattelussaan tasolla, jolla hän ymmärtää käsitteen sisällön ja osaa käyttää sitä, mutta ei pysty sanallistamaan käsitteen määritelmää. Toisaalta varsinkin ryhmäkeskusteluissa kehämääritelmien tarkoitus näyttää useimmiten olevan vitsailu, mihin viittaa yllä olevissa esimerkeissä näkyvä nauru. Vitsailukin voi kuitenkin kertoa siitä, että käsitteen määrittely tuntuu vaikealta (ks. lukua 6.2.).

5.3. Määrittely esimerkin avulla

Kuten Vygotsky (1982: 150) toteaa, lapset kykenevät aikaisemmin soveltamaan käsitettä eli operoimaan sillä kuin määrittelemään sen sanallisesti. Esimerkki on käsitteen operationaalistus, ja esimerkkien antaminen onkin lapsille selvästi helpoin tapa määritellä metakielen käsitteitä. Yksi haastatteluaineiston lapsista toteaa tämän itse:

51. Haastattelija: — voisiksää selittää mulle mikä on LAUSE?
 Teemu: en osaa kyllä selittää sitä mutta,
 Haastattelija: jos ois ihan pakko. ((nauraa)) jos ois ihan pakko selittää että mikä on lause?
 Teemu: mä voisin vaikka keksiä semmosen.

Esimerkki annetaan usein ensimmäisenä, ennen vaativampia määritelmiä, kuten seuraavassa.

52. Haastattelija: joo. entäs SANA. osaisiksää selittää mulle mikä on SANA?,
 Niko: no kirja on esim sana ja avaimet tai jotai, tämmösiä se on niinku, kirjaimista muodostuva.

Esimerkki 53 on keskusteluaineistosta. Siinä yksi lapsi aloittaa määrittelyn operationaalistuksesta ja toinen jatkaa määritelmän rakentamista käsitehierarkian suuntaan. On tavallista, että esimerkki otetaan avuksi erityisesti lapsille vaikeimpien tavun ja äänten käsitteiden määrittelyssä.

53. A: mikä on tavu?.
 B: no,
 C: tavu,
 D: sillai ku vaikka, öö, vaikka pulpetti lau- sana niin, sitten se voidaan tavuttaa PUL-, sit siinä on tavuviiva ja ti. se niinku päättyy sillai niinku, se päättyy niinku sillain aina. (xx) hienosti. tavu on niinkun sellane,
 A: osa sanasta,

Hulkkosen tutkimuksessa (2003: 25–48) operationaalistuksia esiintyy määritelminä vielä enemmän kuin omassa tutkimuksessa; monet ensiluokkalaiset osaavat antaa esimerkkejä kielen yksiköistä, vaikka eivät osaisi määritellä niitä. Esimerkin antamista voi siis pitää määrittelemättä jättämisen jälkeen alimpana kehitystasona.

5.4. Koulun ääni

Dufva, Alanen ja Aro (2003) kirjoittavat *Kielellinen tietoisuus ja vieraan kielen oppiminen* -tutkimushankkeeseen liittyvässä artikkelissaan *Kieli objektina – Miten lapset mieltävät*

kielen?, että lapset näkevät äidinkielen ja vieraat kielet usein oppiaineina, eivätkä samoina kielinä, jotka elävät luokkahuoneen ulkopuolella ja joita käytetään arkisen viestinnän ja vuorovaikutuksen välineinä. ”Koulun kieli” on lapsille ulkoa ja ylhäältä annettu ilmiö, jonka oppiminen määräytyy muiden kuin oppijan itsensä tarpeista käsin ja muiden määrittelemien tavoitteiden ja oppisisältöjen perusteella. Opettaja on tiedon jakaja, joka välittää kieltä koskevan tiedon oppituntien aikana kirjasta oppilaille. (Dufva ym. 2003: 298–302.)

Koulu mainitaan tutkimukseni aineistona olevissa haastatteluissa ja keskusteluissa muutaman kerran: lapset puhuvat siitä, että ensimmäisellä luokalla lukemaan opetellessa tarvitaan tavuviivoja ja että englannin tunnilla on tehty äänneharjoituksia. Koulun ääni kuuluu kuitenkin määritelmässä usein silloinkin, kun koulua ei suoraan mainita (Bahtinin ääni-metaforasta ks. lukua 2.5.6.). Koulun ääni näyttäytyy tyypillisesti ulkoa opittuina kielenhuollon sääntöinä. Seuraavissa keskusteluaineiston esimerkeissä vaikuttaa siltä, että lapset haluavat todistella osaamistaan ja kilpailla sillä.

54. A: on sellasia kirjaimia isoja ja pieniä kirjaimia. öö,
 B: ja erimaalaisia kirjaimia.
 A: ja sitten, (xxx) sitten kun aloitetaan niin kirjoitetaan aina isolla kirjaimella sitten. (loput)
 pienellä.
 C: nimi aina kirjoitetaan isolla kirjaimella.
 B: mm, erisnimet.

Ryhmän tehtävänä on ollut määritellä, mikä on kirjain. Ryhmä ryhtyy luettelemaan muistamiaan kirjaimiin liittyviä kielenhuollon sääntöjä, vaikka ne eivät varsinaisesti kuulukaan kirjaimen määritelmään. Sama ryhmä määrittelee myös sanan käsitettä kielenhuollon sääntöjen kautta.

- 55 A: jotkut, jotkut, jotkut sanat voi öö alkaa isolla kirjaimella mutta suurin osa alkaa pienellä kirjaimella.
 B: nimet alkaa isolla kirjaimella.
 A: ja sukunimet. ja erisnimet.

Oikeinkirjoitussääntö ”*lause alkaa isolla kirjaimella ja päättyy pisteeseen*” tulee esiin yhdessä haastattelussa ja kahdessa keskustelussa. Keskusteluissa määritelmän kehittelyä jatketaan tästä, eikä haastattelussakaan sääntö jää ainoaksi määritelmäksi. On siis mahdollista, että neljäsluokkalaisille ortografiset säännöt ovat vain kriteeri, jonka avulla lauseen tunnistaa tekstistä, ja lause osataan määritellä myös ilman niitä. Oikeinkirjoitussäännön mainitseminen lauseen määritelmänä saattaa kuitenkin kertoa siitäkkin, että lapset eivät ajattele sääntöä päätettynä normina, vaan lauseen kriteerinä. Sääntö olisi siis olemassa ennen lausetta eikä päinvastoin. Tästä voi kertoa myös *auringonnousu*-sanasta lausuttu toteamus: *laittaa pis-*

pisteen sen perään sitten se on lause. Samantapaista ajattelua on Hulkkosen tutkimuksen (2003: 20) ensiluokkalaisilla, jotka määrittelevät esimerkiksi sanat *Aarre* ja *Pelle* lauseiksi, koska ne on aloitettu isolla kirjaimella.

Kielenhuollon sääntöjen liittäminen metakielen käsitteiden määrittelyyn voi kertoa siitä, mihin lapset ovat tottuneet kiinnittämään huomiota äidinkielen tunneilla. Lapset ovat tuskin omaksuneet pedagogisen kieliopin (ks. lukua 2.3.) ajatusta siitä, että yleiskieli on tietoisesti kehitelty kielimuoto ja sen normit ovat päätöksiä. Oppilaat näyttävät sosiaalistuneen käsitykseen, että äidinkieleen liittyvässä tehtävässä heidän odotetaan tarkastelevan kieltä nimenomaan normatiivisesta näkökulmasta.

Olen määritellyt kouluun ja kielenhuoltoon liittyvät määritelmät melko alhaiselle kehitystasolle kuuluviksi, koska nämä määritelmät vaikuttavat usein ulkoa opituilta eivätkä vaadi juurikaan lapsen omaa ajattelua ja kielen reflektointia. Niissä kieli käsitetään pikemminkin ylhäältä annettuna ilmiönä kuin metakielellisen pohdinnan kohteena. On kuitenkin otettava huomioon se, että nämä määritelmät esiintyvät yleensä yhdessä toisiin määritelmätyyppihin kuuluvien määritelmien kanssa. Niiden mainitseminen ei siis välttämättä kerro siitä, että lapsi ei pystyisi myös korkeampitasoiseen metakielelliseen ajatteluun.

5.5. Konkreettinen kuvaus

Aineistossa on jonkin verran määritelmiä, joissa metakielen käsitteellä viitataan kirjoitetun kielen konkreettiseen hahmoon paperilla. Kielen yksikköä kuvataan tällöin sen ulkoisten ominaisuuksien perusteella. Tavallisimpia tällaiset määritelmät ovat käsitteen kirjain kohdalla. Kirjainta kuvataan haastatteluissa mm. seuraavilla ilmauksilla: *jonku muotone, eri muotosia, erilaisii viivoja, niitä on erilaisia.* Määritelmässä kiinnitetään huomiota siihen, miltä kirjaimet näyttävät, eikä esimerkiksi siihen, mitä niillä tehdään.

Kolmessa keskustelussa ja yhdessä haastattelussa käytetään kirjaimen määrittelyssä sanaa *merkki*. Sillä voidaan viitata merkitysten ilmaisemiseen, kuten mahdollisesti on seuraavassa määritelmässä: *kirjain on merkki joka ilmaisee jotai.* Kuitenkin todennäköisesti ainakin osa lapsista tarkoittaa merkillä konkreettista kirjoitusmerkkiä paperilla. Tähän viittaa esimerkiksi määritelmä *kynällä piirretty merkki.* Määritelmässä *numeron vastakohta* kirjainta ajatellaan vastaavana sovittuna merkinä kuin numerot. Kukaan lapsista ei käytä käsitettä merkki sanan määrittelyssä, vaikka nimenomaan sana on kielellinen merkki, jolla on jokin merkitys (ks. esim. Hakulinen ym. 1994: 60), kun taas yksittäisellä kirjaimella itsenäistä

merkitystä ei ole. Tästäkin voisi päätellä, että lapset käyttävät sanaa merkki konkreettisesti mielessä eli tarkoittavat sillä kirjoitusmerkkejä paperilla.

Tavun käsitteen kohdalla suurin osa lapsista näyttää ajattelevan määritelmässään konkreettista kirjoitusta paperilla. Tästä kertoo muun muassa se, että tavun määritelmän kohdalla tulevat vahvasti esiin tavuviivat (ks. lukua 4.4.).

Piaget'n teorian mukaan lapsi olisi noin 7–8-vuotiaasta 11–12-vuotiaaksi ajattelussaan konkreettisten operaatioiden vaiheessa, jossa hänen ajattelunsa on kiinni käsin kosketeltavassa todellisuudessa (ks. lukua 2.5.1.). On luonnollista, että siinä vaiheessa lapsi suuntaa huomionsa nimenomaan kirjoittamiseen ja lukemiseen; ovathan kirjoitusmerkit paperilla konkreettisempaa todellisuutta kuin puhuttu kieli. Kirjoitusta on myös mahdollista tarkastella paikoillaan pysyvänä objektina toisin kuin puhuttua kieltä (ks. lukua 2.1.).

Toisaalta myös puhutun kielen yksiköitä voidaan kuvata niiden konkreettisten ominaisuuksien perusteella. Muutama lapsi kuvaa lausetta adjektiivilla *pitkä*. Osa lapsista viittaa varmasti pitkään sanajonoon paperilla, mutta seuraavassa haastatteluaineiston esimerkissä lause on selvästi puhutun kielen yksikkö.

56. siinä on miten sen nyt selittäis semmonen joku, no pit- sanoista muodostuva joku pitkä. asia. jossa niinku sanotaan jotain toiselle,

Toisin kuin kielenhuoltoon liittyvät määritelmät, kielen yksiköiden konkreettiset kuvaukset perustuvat lapsen omiin havaintoihin. Siksi jälkimmäisiä voi pitää ylemmälle kehitystasolle kuuluvina. Määritelmät ovat kuitenkin vielä kiinni konkreettisesti todellisuudessa ja kohdistuvat usein suppeasti vain kirjoitukseen. Niitä ei myöskään välttämättä voi pitää varsinaisina määritelmänä, vaan pikemminkin kuvauksina. Voisihan esimerkiksi kuvaus *niitä on erilaisia* viitata moneen muuhunkin asiaan kuin kirjaimen.

5.6. Lukemiseen, kirjoittamiseen tai puhumiseen liittyvät määritelmät

Aineistossa on paljon määritelmiä, joissa metakielen käsite liitetään kielen käyttöön: lukemiseen, kirjoittamiseen ja puhumiseen. Selvästi eniten mainintoja näistä saa kirjoittaminen. Se mainitaan luonnollisesti tavallisimmin käsitteen kirjain yhteydessä, esimerkiksi *se on semmonen millä voi kirjottaa*. On kiinnostavaa, että kirjaimen määritelmässä mainitaan nimenomaan kirjoittaminen eikä lukemista. Tämä voi johtua siitä, että kirjoittaminen on tietoista toimintaa, kun taas mekaaninen lukutaito on neljäsluokkalaisille todennäköisesti itsestäänselvyys, johon ei kiinnitetä huomiota. Kirjoitettaessa kirjaimet

konkreettisesti piirretään paperille; yhdelle neljäsluokkalaiselle kirjain onkin *semmonen asia jonka voi piirtää*. Lukeminen mainitaan kerran käsitteen tavu määritelmissä ja kerran käsitteen sana määritelmissä. Mäyry (2005) on tutkinut pro gradu -työssään yhdeksäsluokkalaisten tekstikäsitteitä. Myös hänen tutkimuksessaan kirjoittaminen mainitaan tekstin määritelmissä useammin kuin lukeminen. Mäyry arvelee kirjoittamisen korostumisen liittyvän koulukontekstiin. (Mäyry 2005: 54.)

Kaikki maininnat puhumisesta liittyvät sanan käsitteeseen. Seuraavassa haastatteluaineiston esimerkissä sana on selvästi puhutun kielen käsite ja jotain, mikä on läsnä kaikkialla.

57. Haastattelija: okei, joo, no, entäs semmone aisa kun SANA?. muistaisitko osaisitko sää selittää mulle omin sanoin, mikä on SANA?
 Liisa: no, sanoja ((naurahtaa)) puhutaan koko ajan ku,
 Haastattelija: nii-i
 Liisa: keskustellaan, ni, ne on miten sen selittäis,
 Haastattelija: /nii/
 Liisa: /no/, se on niinkun (xx) on puhumiseen liittyvä, ja se,
 Haastattelija: nii-i,
 Liisa: se on niinku, en mä sitä osaa, tarkemmin.

Myös Hulkkonen (2003) tutkimuksen ensiluokkalaiset viittaavat metakielen käsitteiden määritelmissään kielen käyttöön. Lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät määritelmät ovat tavallisia, ja puhuminenkin mainitaan. (Hulkkonen 2003: 23–49.) Siitä, että kirjoittamis- lukemis- ja puhumisprosesseihin liittyvät määritelmät ovat ensiluokkalaisilla yleisempiä kuin käsitehierarkiaan liittyvät määritelmät, voi päätellä, että kielen käyttöön liittyvät määritelmät kuuluisivat alemmalle kehitystasolle. Nämä määritelmät liittyvät useimmiten kirjoittamiseen ja lukemiseen eivätkä puhuttuun kieleen, mikä voi kertoa ajattelun konkreettisuudesta (ks. lukua 5.5.). Metakielen käsitteet liitetään tällä tasolla konkreettiseen lukemis-, kirjoittamis- tai puhumistapahtumaan, ei abstraktimmin kielen tehtäviin (vrt. lukuun 5.8.).

On huomattava, että lapset puhuvat metakielen käsitteiden määritelmissään kirjoittamisesta ja lukemisesta prosesseina, eivät kirjoitetusta kielestä produktina. Lapset eivät ehkä tiedosta puhutun ja kirjoitetun kielimuodon eroja ja erityispiirteitä, mihin viittaisi sekin, että he eivät haastatteluissa ja keskusteluissa kertaakaan eksplisiittisesti mainitse tai pohdi niitä.

5.7. Käsite käsitehierarkian osana

Käsitteen hierarkkinen kuvaus tai määrittely on neljäsluokkalaisille tyypillisin tapa määritellä metakielen käsitteitä. Käsite määritellään tällöin isomman tai pienemmän kielen yksikön avulla. Isompi yksikkö *muodostuu* pienemmistä, ja pienemmistä yksiköistä voi *rakentaa* isompia. Toisinaan hierarkkiset määrittelyt ovat pikemminkin kuvauksia kuin määritelmiä; esimerkiksi *paljon sanoja* lauseen määritelmänä voisi viitata mihin tahansa sanaryhmään. Verbien *muodostua* ja *rakentaa* käyttäminen taas viittaa siihen, että lapsi todennäköisesti ymmärtää, että lauseen sanoilla tulee olla keskenään jonkinlainen suhde.

Sana näyttää olevan lapsille hierarkian keskeisin käsite: sen avulla määritellään niin suurempaa yksikköä (lause) kuin pienempiäkin yksiköitä (tavu ja kirjain). Esimerkiksi haastatteluaineiston 16 lapsesta 13 mainitsee sanan lauseen määritelmässään. Sanan määritelmässä taas käytetään yleisesti käsitettä kirjain: sana muodostuu kirjaimista. Kirjain korvaa todennäköisesti lasten ajattelussa äänteen myös puhutun kielen yksikkönä. Äänteen käsite näyttää olevan hierarkian ulkopuolella: sitä ei juurikaan mainita muiden käsitteiden määritelmässä eikä äänteen määritelmässä puhuta isommista yksiköistä. Äännettä määritellään jonkin verran kirjaimen avulla, mutta näiden kahden käsitteen suhde on lapsille melko epäselvä. Myöskään tavu ei liity käsitehierarkiaan yhtä kiinteästi kuin kirjain, sana ja lause. Tavun määritelmässä mainitaan kyllä kirjain ja sana, mutta kirjaimen ja sanan määritelmässä ei puhuta tavusta.

Hulkkosen tutkimuksessa (2003: 56) metakielen käsitteiden hierarkkinen määrittely isomman tai pienemmän yksikön avulla on yleisempää ensimmäisen luokan keväällä kuin syksyllä koulun alkaessa. Käsitejärjestelmä alkaa siis kehittyä ensimmäisen kouluvuoden aikana. Neljäsluokkalaisilla käsitehierarkiaan liittyvä määritelmä on määrittelytavoista kaikkein yleisin. Näyttää siis siltä, että metakielen käsitejärjestelmän muotoutuminen ajoittuu juuri ensimmäisiin kouluvuosiin. Tämä onkin Piaget'n teorian mukaan lapsen ajattelun kehityksessä konkreettisten operaatioiden kautta, jolle ovat ominaisia valmistumassa olevat rakenteet (ks. lukua 2.5.1.). Neljäsluokkalaiset selvästi pyrkivät luomaan käsitteistä hierarkista järjestelmää, vaikka se ei vielä täysin aukottomasti onnistukaan.

Neljäsluokkalaisten käsitehierarkia on vajaa erityisesti äänteen ja tavun käsitteiden osalta. On mahdollista, että ne eivät tule myöhemminkään liittymään hierarkiaan, koska niihin ei ilmeisesti juuri kiinnitetä huomiota opetuksessa ensimmäisen luokan jälkeen. Tämä näkyy siinä, että äänteen ja tavun määritelmät ovat oman tutkimukseni neljäsluokkalaisilla hyvin samankaltaisia kuin Hulkkosen tutkimuksen (2003: 49–50) ensiluokkalaisilla, kun taas

muiden käsitteiden määritelmät ovat kehittyneet. Piaget'n teorian mukaan lapsi siirtyisi 11–12-vuotiaana muodollisten operaatioiden vaiheeseen, jolloin hän alkaa luoda teorioita ja järjestelmiä (ks. lukua 2.5.1.). Lapsilla ei kuitenkaan näytä olevan riittävästi aineksia aukottoman järjestelmän luomiseksi metakielen peruskäsitteistä. Tavun ja äänten käsitteiden liittämiseen hierarkiaan tarvittaisiin kouluopetusta, koska ne ovat tieteellisiä käsitteitä, jotka eivät synny spontaanisti arkielämässä (arkikäsitteistä ja tieteellisistä käsitteistä ks. lukua 2.5.4).

Yhdessä keskustelussa lapset kyseenalaistavat itse käsittehierarkian avulla määrittelyn hyväksyttävyyden tai riittävyyden.

58. A: eiku, lauseet koostuvat sanoista.
 B: mutta, nii, kirjota siihe.
 C: mut miten se sanoo mikä on sana?.
-
- A: yhdessä lauseessa voi olla vaikka kuinka monta sanaa.
 B: ei se ny oo selitys sanalle.
 C: ei okka.
 A: no, sanat koostuvat kirjaimista.
 D: /esimerkiksi/ nimet on san-,
 B: /eiii/,
 A: joo sanat koostuvat kirjaimista.
 B: no ei ku se on ihan sama ku (se ykköstehtävä),
 D: ei oo.
 C: onpa.
 D: miks (xxx)?,
 A: mitä sen on väliä?. sanat koostuu kirjaimista,
 B: eiku se pitää selittää mikä se on.
-
- A: hei mikä on lause?. kertokaa mikä on lause.
 C: eksää tiä?
 A: sanoista koostuu lause.
 B: aina joku koostuu (xx).

Oppilaita B ja C näyttää häiritsevän se, että määrittely isomman tai pienemmän yksikön avulla toistuu kysymyksestä toiseen. Lapset haluaisivat määritellä käsitteen sinänsä, ilman suhdetta toisiin käsitteisiin: *eiku se pitää selittää mikä se on*. Voidaan ajatella, että tämä edustaa korkeatasoisempaa ajattelua kuin pelkkä hierarkiamäärittely. Sanan ja lauseen käsitteiden paikka käsittehierarkiassa on varmasti B:lle ja C:lle selvä, mutta heidän mielestään

suhde toisiin käsitteisiin ei riitä määrittelyksi, vaan he pyrkivät määrittelemään käsitteitä itsenäisinä. Tämä osoittautuu kuitenkin vaikeaksi, ja lapset päätyvät kirjaamaan vastauslomakkeeseen hierarkkisen määritelmän sekä sanalle että lauseelle: *sana koostuu kirjaimista ja lauseessa on sanoja*. Yksilöhaastatteluissa isomman tai pienemmän yksikön avulla määrittelyn riittävyttä ei kyseenalaisteta ainakaan ääneen.

Hierarkkisissa kuvauksissa ja määrittelyissä käsitteet eivät enää ole irrallisia, vaan niissä näkyy pyrkimys käsitejärjestelmän luomiseen. Siksi luokittelen ne ylemmälle kehitystasolle kuin edelliset määritelmätyypit. Vygotskyn (1982: 169) mukaan vain järjestelmän osana käsite voi tulla tietoiseksi. Jotta lapsi voi määrittellä käsitteen sanallisesti, on käsitteen oltava tietoinen. Kyky määrittellä käsitteitä edellyttäisi siis käsitteen liittymistä järjestelmään. Esimerkissä 58 näkyy käsitehierarkian luomisen lisäksi pyrkimys hierarkian yksittäisten jäsenten itsenäiseen määrittelyyn. Näyttää siis siltä, että metakielellisen tietoisuuden kehittyessä lapsi ensin määrittelee tai kuvaa metakielen käsitteitä irrallisina ja sitten pyrkii muodostamaan käsitteistä hierarkian. Kun käsitehierarkia on muodostunut, lapsi pyrkii jälleen määrittelemään hierarkian yksittäisiä jäseniä itsenäisinä.

5.8. Kieli merkitysten ilmaisijana ja sosiaalisen toiminnan välineenä

Luvun 5.6. määritelmissä metakielen käsitteet liitetään kielen käyttöön, mutta niissä ei oteta kantaa siihen, mihin ja miksi kieltä käytetään. Aineistossa on muutamia määritelmiä, joissa lapsi tiedostaa kielen tehtävän. Kieli nähdään niissä merkitysten ilmaisijana ja sosiaalisen toiminnan välineenä. Merkitysten ilmaisemiseen viitataan seuraavissa keskusteluaineiston esimerkissä, joissa molemmissa määrittelyn kohteena on käsite sana.

59. A: sana on asia
 B: joka tarkoittaa jotain, /jotain/,
 C: /jolla ilmaistaan/

60. A: mikä on sana.
 B: se on äänne joka tarkoittaa jotain asiaa.

Esimerkissä 60 käsitteellä äänne ei todennäköisesti tarkoiteta foneemia, vaan pikemminkin "äännähdystä".

Seuraava haastatteluaineiston esimerkki on vaikeatulkintainen:

61. Haastattelija: joo. entäs, nyt sitte, semmonen, hauska asia kun SANA, osaisiksää selittää mulle omin sanoin MIKÄ on SANA?
 Teemu: kyllähä se tarkoittaa jotai.

On mahdollista, että Teemu tarkoittaa, että sanan määritelmään kuuluu, että sanalla on jokin merkitys. Toisaalta on mahdollista myös, että hän tarkoittaa, että käsite sana tarkoittaa jotain, mutta ei osaa selittää tarkemmin mitä. Vaikka merkitykseen liittyvät määritelmät ovat melko harvinaisia, merkitys sanan kriteerinä tulee selvästi esiin käsitteen operationaalistuksissa eli tehtävässä, jossa lapset arvioivat sitä, onko tietty ilmaus sana vai ei. Esimerkiksi osa keskusteluaineiston äetsäläisistä lapsista ei hyväksy nimeä *Taulumäki* sanaksi, koska pitää sen merkitystä mahdottomana.

Kieli sosiaalisen toiminnan välineenä tulee esiin kolmessa haastattelussa yhteensä neljässä määritelmässä, mutta ei yhdessäkään keskustelussa. Kolme näistä määritelmistä liittyy lauseen käsitteeseen.

62. ja, sillei että vaikka että, siinä vaikka jotenkin voi tapahtua jotakin kerrotaan (että mitä siinä).
63. no, tarinoissa on lauseita ja ne niinku kertoo. siitä mitä tapahtuu.
64. no se on semmonen niinku sanoista muodostuva pitkä niinku joku juttu niinku että, niinku että lähdetäänkö kävelyille, se on kysymyslause ja sillee,
—
siinä on, miten sen nyt selittäis semmonen joku, no pit- sanoista muodostuva joku pitkä. asia. jossa niinku sanotaan jotain toiselle,

Lasten mukaan lauseella siis *sanotaan* tai *kerrotaan* jotain toiselle. Viimeisessä vastauksessa lauseen funktioista tulee esiin myös kysyminen; sen sijaan esimerkiksi pyytämistä tai käskemistä ei mainita. Lause ymmärretään useammin sosiaalisen toiminnan välineeksi kuin pienemmät kielen yksiköt. Yksi lapsi määrittelee kuitenkin myös kirjaimen niin, että sitä käytetään asioiden kertomiseen.

65. semmonen niinku jolla yritetään kertoo jotain asiaa ja sit niistä niinku pistetään paljon peräkkäin ni siitä muodostuu sana,

Hulkkosen (2003: 23–49) tutkimuksen ensiluokkalaisten vastauksissa ajatus kielestä merkitysten ilmaisijana ja sosiaalisen toiminnan välineenä ei vielä näy. Tällainen määritelmä edellyttääkin ajattelun irtautumista käsin kosketeltavasta todellisuudesta ja kielen tehtävän pohtimista abstraktilla tasolla. Mäyryn (2005) tutkimuksen mukaan vielä yhdeksäsluokkalaisillakin sosiaalinen näkökulma kieleen on harvinainen. Heille on tyypillistä määritellä teksti luettuna tai kirjoitettuna tai tekstilajeina. Sen sijaan tekstin määrittelemisen merkityskokonaisuutena tai tarkoituksen tai käytön perusteella on huomattavasti harvinaisempaa. (Mäyry 2005: 52–56.)

Myöskään aikuisilla kielen sosiaalinen tehtävä ei tule esiin heidän määritellesään sitä, mitä kieli on. Dufva ym. (1996) ovat tutkineet aikuisten arkikäsitteitä kielestä. Kieliopin ja rakenteen näkökulman lisäksi aikuisten määritelmässä esiintyy konkreettisia ja kokemuksellisia käsityksiä kielestä. Kieli on oma äidinkieli tai tietyt vieraat kielet, joilla on omat negatiiviset tai positiiviset piirteensä ja joihin liittyy arvostuksia. (Dufva ym. 1996: 75.) Kielen tehtävään yleisellä tasolla ei siis oteta kantaa.

Kielen sosiaalista luonnetta ovat korostaneet muun muassa Vygotsky (esim. 1982: 18) ja Halliday (esim. 1978: 8–12). Lapsi oppii kielen sosiaalisissa tilanteissa, ja kielen avulla lapsi oppii käyttäytymään yhteisön jäsenenä. Näyttää kuitenkin siltä, että kielen sosiaalisen luonteen tiedostaminen vaatii melko abstraktia ajattelua. Kielen tehtäviin liittyviä määritelmiä voi siis pitää korkeatasoisina. Kuten luvussa 5.1. mainitsen, eri kehitystasoille luokittelemani määritelmät edustavat eri näkökulmia kieleen ja metakielen käsitteisiin, joten niitä on vaikea verrata keskenään. Lisäksi monipuolisessa määritelmässä tulee tietysti esiin useampikin näkökulma. Ei siis voi yksiselitteisesti sanoa, että korkeatasoisin metakielen käsitteen määritelmä olisi sellainen, jossa otetaan kantaa kielen tehtävään.

5.9. Kehitystasot haastatteluaineistossa

Lasten määritelmät ovat haastatteluaineistossa usein yhdistelmiä kahdesta tai useammasta määritelmätyypistä. Seuraavassa esimerkissä yhdistyvät kielen käyttöön liittyvä määritelmä (taso 4) ja käsitteen määrittely järjestelmän osana (taso 5).

66. Haastattelija: okei. entäs tuota, semmonen asia nyt sitte ku SANA. osaisiksää selittää mulle omin sanoin MIKÄ on SANA?
 Maija: noo kaikki mitä puhutaan ni on sanoja,
 Haastattelija: no ok/ei/,
 Maija: /ja/,
 Haastattelija: entä mitä muuta?,
 Maija: . kirjaimista tulee sanoja.

Yhdessä vastauksessa esiintyy jopa viisi eri määritelmätasoa.

67. Haastattelija: okei, no mikä on LAUSE?. kertosisksää mulle mikä on LAUSE?.
 Niko: no se on semmonen niinku sanoista muodostuva pitkä niinku joku juttu niinku että, niinku että lähdetäänkö kävelyllä, se on kysymyslause ja sillee,
 Haastattelija: osaisiksää vielä lisää selittää?. jos ois ihan pakko jollekin viis vuotiaalle selittää että mikä on lause?.
 Niko: siinä on miten sen nyt selittäis semmonen joku, no pit- sanoista muodostuva joku pitkä. asia. jossa niinku sanotaan jotain toiselle,

Vastauksen alussa käsite määritellään järjestelmän osana (*sanoista muodostuva*), minkä jälkeen seuraa konkreettinen kuvaus (*pitkä*) ja esimerkki (*niinku että lähdetäänkö kävelylle*). Lausuman *se on kysymyslause ja sillee* olen tulkinnut koulun ääneksi, koska termi *kysymyslause* opitaan koulussa. Todennäköisesti oppilas ajattelee, että lausetyypin määrittely parantaa hänen suoritustaan äidinkielen tehtävässä. Haastattelija pyytää Nikoa vielä täydentämään määritelmäänsä. Niko toistaa ensin kuvauksen *pitkä*. Lopuksi määritelmä laajentuu vielä ylimmälle kehitystasolle, kun siinä viitataan kieleen sosiaalisen toiminnan välineenä (*jossa niinku sanotaan jotain toiselle*).

Kun yhden lapsen vastauksia eri käsitteitä koskeviin kysymyksiin tarkastellaan kokonaisuutena, lapsen vastauksissa on eri määritelmätyyppejä keskimäärin neljä. Kaikilla haastatteluaineiston lapsilla on määritelmiä vähintään kahdelta eri kehitystasolta ja enimmillään tasoja on kuusi. Aineistosta on kuitenkin nähtävissä, että usein tietty määrittelytapa on lapsella yleisempi kuin toiset. Samalla lapsella esiintyy myös usein peräkkäisille kehitystasoille kuuluvia määritelmiä. Esimerkiksi Matiaksella (ks. esimerkkiä 46) on kaksi 0-tason määritelmää, kaksi ensimmäisen tason määritelmää ja yksi kolmannen tason määritelmä. Hän ei osaa määritellä kirjainta ja äännettä lainkaan, sanan ja lauseen hän määrittelee esimerkin avulla ja tavun käsitteen hän liittää tavuviivoihin. Nikolla (ks. esimerkkejä 26, 39, 52 ja 67) taas on kolme ensimmäisen tason määritelmää, kaksi toisen tason määritelmää, yksi kolmannen tason määritelmä, neljä viidennen tason määritelmää ja kaksi kuudennen tason määritelmää. Nikon määrittelyille on tyypillistä se, että ne ovat yhdistelmiä eri määritelmätyypeistä, ja kaikista Nikon antamista määrittelyissä äänteen määrittelyä lukuun ottamatta on mukana vähintään tasolle viisi kuuluva määritelmä. Kun lasten antamia vastauksia tarkastellaan kokonaisuutena, voidaan päätellä, että Niko olisi metakielellisen tietoisuuden kehityksessä Matiasta edellä. Kuten luvussa 5.2. totean, Matiaksen kohdalla kysymys voi olla myös motivaation puutteesta: hän ei viitsi paneutua pohtimaan vastauksia haastattelijan kysymyksiin.

5.10. Kehitystasot keskusteluaineistossa

Keskusteluaineistossa eri määritelmätyypit yhdistyvät vielä useammin kuin haastatteluaineistossa. Tämä on tietysti luonnollista, koska yhteen keskusteluun tuo omat määrittelynsä neljä lasta. Vain poikkeustapauksissa käsite määritellään ainoastaan yhdellä tavalla. Kolmen määritelmätyypin yhdistelmät ovat yleisiä, ja enimmillään eri kehitystasoja on yhtä käsitettä koskevasta keskustelusta löydettävissä neljä, kuten seuraavassa esimerkissä.

68. A: seuraava kysymys on, /mikä on/ lause.
 X: /mikä on/,
 A: se on sellainen joka muodostuu monesta sanasta ja kirjaimesta, vaikka, tää on,
 B: panu, panu kirjoittaa hitaasti.
 ((naurua))
 A: se on yksi sana, /sitte/,
 B: /lause/,
 A: nii, joo
 ((naurua))
 X: lause, ((nauraen))
 A: öö se muodos- ö se muodos- ö se muodostuu öö monesta eri sanasta se lause ja se alkaa, lause alkaa aina isolla ja loppuu,
 X: pisteeseen,
 A: niin, – – lause.
 X: hanna panu ja pekka ja miia tekevät jotain juttua,
 A: tekevät äi- öö /jyväskylästä/ jyväskylästä tuleen,
 X: /gradua/,
 X: no joo joo.
 A: jonkun naisen,
 ((naurua))
 A: niin. se, ja tämäkin on sana, tietokone on sammunut. se on, /nii/,
 X: /lause/,
 A: lause on niinkun sellanen monesta sanasta muodostuva,
 X: hanna mee sinne päin,
 A: monesta sanasta muodostuva sellanen pitkä lause.

Ryhmä määrittelee lauseen käsitehierarkian osana (*se on sellainen joka muodostuu monesta sanasta ja kirjaimesta; se muodostuu monesta eri sanasta se lause; lause on niinkun sellanen monesta sanasta muodostuva*) ja esimerkkien avulla (*panu, panu kirjoittaa hitaasti; hanna panu ja pekka ja miia tekevät jotain juttua; tietokone on sammunut*) sekä kuvaa lauseen konkreettisia ominaisuuksia (*pitkä*). Lisäksi ryhmä määrittelee lauseen kielenhuollon sääntöjen avulla: *lause alkaa aina isolla ja loppuu pisteeseen*. Vastauslomakkeeseen kirjataan vain tämä koulun ääntä edustava eli luokittelussani tasolle kaksi kuuluva määritelmä. Ryhmä ei keskustele yhdessä lopullisesta määritelmästä, vaan kirjuriina toimiva oppilas ilmeisesti päättää itse kirjoittaa vastauslomakkeeseen kyseisen määritelmän.

Ryhmäkeskusteluissa tuotetuissa määrittelyissä päästään keskustelun kuluessa aina vähintään kehitystasolle viisi eli käsitejärjestelmään liittyvään määritelmään, lukuun ottamatta äänteen määrittelyjä. Yksilöhaastattelussa hajonta on suurempaa: aineistosta on löydettävissä runsaasti alemmillekin tasoille jääviä määritelmiä. Verrattaessa eritasoisten määritelmien esiintymistä haastattelu- ja keskusteluaineistoissa on otettava huomioon tehtävänantojen erot. Haastattelussa tutkija pyytää lasta kertomaan kaiken, mitä hänelle tulee mieleen tietystä käsitteestä. Mitään lopullista määritelmää lapsen ei tarvitse esittää. Sen sijaan keskustelussa ryhmän täytyy päätyä yhteen yhteiseen määritelmään, joka kirjataan vastauslomakkeeseen. Kuten esimerkissä 68, ryhmä tuo usein keskustelussa esiin asioita hyvin monipuolisesti, mutta

lopullinen määritelmä on lyhyt ja yksinkertainen eikä aina yllä yhtä korkealle kehitystasolle kuin mihin keskustelussa on päästy. Kuitenkin myös keskusteluissa tuotetuista lopullisista määritelmistä suurin osa kuuluu luokittelussani kehitystasolle viisi.

Esimerkissä 69 keskustellaan käsitteestä tavu. Keskustelussa yhdistyvät paitsi eri kehitystasoille kuuluvat määritelmät, myös erilaiset samalle kehitystasolle kuuluvat määritelmät.

69. A: mikä on tavu?
 B: se on kahresta /kir-/,
 C: /se on/ semmone, viiva.
 A: se on se kirjaimista tehty, /öö/,
 X: /öö/,
 X: /tavu/,
 B: /sa-/ sanan osa.
 A: joo, okei,
 B: kirjaimista teh- tai,
 X: se on,
 D: /kirjaimista tehty sanan osa/.
 C: /kirjaimista tehty sanan osa/.

Esimerkissä B aloittaa tavun määrittelyn aikoen todennäköisesti sanoa, että tavu muodostuu kahdesta kirjaimesta, mutta lausuma jää kesken. Määritelmä kuuluu viidennelle tasolle eli käsittehierarkiaan perustuviin määritelmiin. Määritelmä on kuitenkin suppea, koska tavussa voi olla muukin määrä kirjaimia kuin kaksi. Seuraavaksi C esittää tasolle kolme kuuluvan konkreettisen kuvauksen *se on semmone, viiva*, joka itse asiassa viittaa tavuviivaan eikä tavuun. Tämän jälkeen A palaa B:n esittämään viidennen tason määritelmään, mutta poistaa siitä kirjainten määrää koskevan rajoituksen: *se on se kirjaimista tehty*. B jatkaa viidennellä tasolla lisäten tavun määritelmään suhteen suurempaan kielen yksikköön sanaan. D ja C toistavat viidennen tason määritelmät ja liittävät ne yhteen. Vastauslomakkeeseen ryhmä kirjaa: *Se on kirjaimista tehty sanan osa*. C:n esittämä kolmannen tason määritelmä tavusta tavuviivana hylätään.

Luvussa 2.5.5. esittelen Vygotskyn teoriaa lähikehityksen vyöhykkeestä. Sen mukaan ohjauksen tai yhteistyön avulla on mahdollista herättää lapsessa toimintoja, jotka ovat kypsymisvaiheessa eli lähikehityksen vyöhykkeellä. Esimerkissä 68 C ja D kokoavat lopuksi yhdessä käsittehierarkiaan perustuvan tavun määritelmän: *kirjaimista tehty sanan osa*. C on esittänyt keskustelun alussa konkreettisen kuvauksen tavusta tai itse asiassa tavuviivasta. D taas ei ole osallistunut keskusteluun aiemmin ollenkaan. Kuunneltuaan toisten lasten määrittelyjä he kykenevät kokoamaan tavun määritelmän, jossa ovat mukana sekä pienempi kielen yksikkö kirjain että suurempi kielen yksikkö sana. Tässä tapauksessa siis toteutuu

ajatus lähikehityksen vyöhykkeestä. Voidaan ajatella, että käsitejärjestelmään liittyvä tavun määritelmä on C:n ja D:n ajattelun kehityksessä lähikehityksen vyöhykkeellä. Yhteistyössä ajattelussaan ylemmällä kehitystasolla olevien lasten kanssa lapset pystyvät vaativampaan ajatteluun kuin yksinään.

Keskusteluaineistossa on kuitenkin myös tapauksia, joissa ajatus lähikehityksen vyöhykkeestä ei toteudu. Tällainen on jo aiemmin esiin tuomani esimerkki (nro 31), jossa yksi lapsista mainitsee poikkeustapauksen, yksisanaiset lauseet. Muut lapset eivät kuitenkaan hyväksy ajatusta, ja ryhmän yhteinen määritelmä jää suppeammaksi. Vaikka keskustelussa tuodaan esiin monta eritasoista määritelmää, ei ryhmä aina lopulta päädy niistä korkeatasoisimpaan, kuten jo edellä mainitsen. Seuraavassa esimerkissä ryhmä tuottaa aluksi määritelmän, jossa sana nähdään merkitysten ilmaisijana. Määritelmä kuuluu siis luokittelussani kuudennelle eli ylimmälle tasolle. Ryhmä kuitenkin hylkää tämän määritelmän, esittää seuraavaksi tasolle yksi kuuluvan esimerkin kautta määrittelyn ja päättyy lopulta tason viisi määritelmään, jossa käsite määritellään käsitehierarkian osana.

70. A: mikä on sana, /sana on/
 B: /no sana on/
 X: niinpä.
 ((tauko))
 A: sana on asia,
 ((naurua))
 B: joka tarkoittaa jotain, /jotain/
 C: /jolla ilmaistaan/
 D: /esimerkiksi/ vaikka (kello)
 B: esimerkiksi vaikka kello. sitten pistetään koo ee älä l oo, kello.
 D: /kello. kello/.
 C: /mitä mää ny tähän pistän?/.
 B: ää ää, emmä, emminä tiä.
 A: sana on,
 B: sana on,
 A: kirjaimista muodostettu,
 B: asia.
 X: mm,
 X: mm,
 X: nii,
 X: nii,
 A: /sana/, kirjaimista muodostettu asia.
 X: /joo jes/.
 C: okei.

Jotta lähikehityksen vyöhykettä voitaisiin tehokkaammin hyödyntää, tarvittaisiin keskusteluissa aikuisen ohjausta. Aikuinen voisi auttaa ryhmää yhdistämään eri näkökulmia ja poimimaan määrittelyistään korkeatasoisimmat. Kun esimerkin 70 ryhmä päättyy määritelmään *kirjaimista muodostettu asia*, aikuinen voisi ohjata ryhmää kysymällä, mihin

sanoja tarvitaan. Näin saataisiin määritelmään mukaan myös keskustelun alussa esiin tullut näkökulma eli se, että sana *tarkoittaa jotain* eli että sillä ilmaistaan merkityksiä.

6. HAASTATTELUT JA KESKUSTELUT VUOROVAIKUTUSTILANTEINA

6.1. Vuorovaikutus haastatteluissa

Haastattelussa molemmat osapuolet tietävät roolinsa: haastattelijan tehtävä on kysyä ja haastateltavan tehtävä on vastata. Haastattelijalla esittää kysymyksen, lapsi vastaa siihen, ja joskus haastattelijalla pyytää lasta kertomaan asiasta vielä lisää. Haastatteluista ei synny tasavertaisia keskusteluja, vaan molemmat osapuolet pysyvät yleensä tiukasti rooleissaan. Haastattelijalla näyttää kuitenkin pyrkivän tekemään vuorovaikutustilanteesta epämuodollisen esimerkiksi käyttämällä rentoa puhekieltä.

Lasten käyttäytymisessä haastattelussa on eroja: Toiset ovat rennompia ja puheliaampia kuin toiset. Toiset pohtivat kysymyksiä hiljaa mielessään ja toiset antavat pohdinnan näkyä vastauksissaan. Jotkut taas eivät edes pysähdy pohtimaan kysymyksiä.

Maria on yksi hiljaisista pohtijoista. Pitkät tauot ja huokailu antavat hänestä välillä jopa ahdistuneen vaikutelman, kuten seuraavassa esimerkissä:

71. Haastattelija: entäs sanasa KERTOMUS, ni oisko se TOMUS tavu?
 Maria: ((tauko)) ei oo.
 Haastattelija: miksei?,
 Maria: no koska, ei oo.
 Haastattelija: ((nauraa))
 Maria: ((hyvin pitkä tauko)) (emminä.)
 Haastattelija: okei entäs tavaaminen, mitä se olis?
 Maria: ((huokaa))

Lapsen epävarmuus omasta tietämisestään ja osaamisestaan voi tulla esiin *en tiedä* - fraasin runsaana käyttönä. Tältä näyttää seuraavassa esimerkissä:

72. Haastattelija: kirjain. ((nauraa)) mitä, osaisiksää sen selittää. jotenki omin sanoin?, mikä olis kirjain?
 Katri: no ((tauko)) no se on, en mä tiiä. se on kirjain.
 Haastattelija: se on-
 Katri: en mä, mä tiiä.
 Haastattelija: sano mulle joku kirjain?.
 Katri: no vaikka aa tai, mikä vaan. se on vaa sellanen niiku kirjotetaan paperille joku kirjain.

—

- Haastattelija: entäs mikä olis SANA?.
 Katri: sana?,
 Haastattelija: mmm, mikä olis?.
 Katri: no, sana on semmonen, no, ääh, no se on semmonen niiku, niiku mitä vaikka että jos on joku. keitin. // se on niinku sana kanssa.
 Haastattelija: /mmm./ osaisiksää pitäs jotenki muuten selittää. jos pitäs selittää jolleki,
 Katri: mikä on sana

- Haastattelija: viis vuotiaalle vaikka että ((nauraa)) että mikä olis sana ni mite sä sen selittäisit?
 Katri: no jos vaikka, kirjoitetaa paperille kirjaimia, ni siitä tulee sana. emmää emmää tiä.

Esimerkin ensimmäisessä osassa Katri aloittaa vastauksensa sanomalla *en määhä tiä*, mutta esittää sen jälkeen määritelmän kirjaimen käsitteelle. Jälkimmäisessä osassa hän taas ensin vastaa kysymykseen antamalla esimerkin sanasta ja sanomalla, että *kirjoitetaa paperille kirjaimia, ni siitä tulee sana*. Tämän jälkeen hän kuitenkin ikään kuin mitätöi vastauksensa sanomalla *emmää tiä*. *En tiedä* -fraasin käyttö on Katrielle tyypillistä läpi haastattelun.

Epävarmuus voi näkyä myös siinä, että lapsi etsii haastattelijan reaktioista oikeaa vastausta ja esimerkiksi vaihtaa vastaustaan, jos haastattelija kysyy perusteluja. Näin tekee seuraavassa esimerkissä Pekka.

73. Haastattelija: entäs, että he tulivat kouluun?. että he tulivat kouluun,
 Pekka: ei.
 Haastattelija: miksei?
 Pekka: ei ku on se, on se.

Muutammat lapset vastaavat kaikkiin kysymyksiin hyvin lyhyesti, yhdellä tai korkeintaan muutamalla sanalla (ks. lukua 5.2. ja esimerkkiä 46). Todennäköisesti tällöin on kysymys siitä, että lapsi ei ole motivoitunut pohtimaan kysymyksiä. Lyhyesti vastaavat oppilaat ovat tyypillisesti poikia. On mahdollista, että tällä on yhteys siihen yleisesti tunnettuun seikkaan, että pojat ovat tyttöjä vähemmän kiinnostuneita äidinkielestä oppiaineena ja menestyvät siinä tyttöjä heikommin. Heidän ennakoasenteensa äidinkieleen liittyvään haastatteluun saattaa olla sellainen, etteivät he motivoitu pohtimaan kysymyksiä.

On myös sellaisia lapsia, jotka todella pysähtyvät pohtimaan haastattelijan esittämiä kysymyksiä. Tämä näkyy pitkinä ja monipuolisina vastauksina sekä metadiskursiivisten keinojen ja miettimistä kuvaavien vokalisatioiden käyttönä (ks. lukua 5.2. ja esimerkkiä 45).

Lapsen käyttäytymisen lisäksi voidaan tarkastella myös haastattelijan käyttäytymistä; onhan haastattelussa kysymys vuorovaikutustilanteesta. Samoin kuin lapset, myös haastattelija on omaksunut tietyn roolin: hänen tehtävänsä on kysyä kysymyksiä ja lapsen tehtävä on vastata niihin. Kun tästä mallista poiketaan, haastattelija selvästi reagoi siihen: on tapahtunut jotain poikkeavaa. Tällainen tilanne on Aten haastattelussa.

74. Haastattelija: joo. entäs, jos aatellaan sanaa PALA niinku palapelissä pala. niin se PA(h), oiskos se tavu?
 Atte: ei semmosta oo siinä.
 Haastattelija: pa(h), la(h),
 Atte: se on PA,

Haastattelija: mmm,
 Atte: la. eikä PAH,
 Haastattelija: ((nauraa paljon)) hyvä, no entäs sanassa KERTOMUS oisko se TOMUS tavu?,

Esimerkissä Atte ei vastaa haastattelijan kysymykseen vaan korjaa sitä, mitä tämä on sanonut. Tämä on haastatteluissa poikkeuksellista ja epäodotuksenmukaista, ja haastattelija reagoi tilanteeseen nauramalla.

Lapsen suhtautumiseen haastatteluun saattaa heti alussa vaikuttaa se, miten haastattelija esittelee haastattelun aiheen. Esittämistapa vaihtelee haastattelusta toiseen hieman: useimmiten se on melko neutraali, mutta muutamassa haastattelussa haastattelija sanoo jotain sellaista kuin *nää voi olla vähän hassuja nää jutut tai koeta kestää*. Tästä saattaa välittyä lapselle kuva, että käsiteltävät asiat eivät ole kovin tärkeitä tai kiinnostavia. Yhdessä haastattelussa haastattelija taas rauhoittelee oppilasta sanomalla, että kysymyksessä ei ole koe: *elikkä ihan vaan tää ei siis oo mikään koe vaan tää on ihan tällänen haastattelu*. Tässä näkyy, miten myös haastattelija on sosiaalistunut koulun käytänteisiin ja niihin liitettyihin merkityksiin.

Haastattelija nauraa haastatteluissa melko paljon. Tällä hän luultavasti pyrkii keventämään tunnelmaa ja poistamaan jännitystä. Joskus vaikuttaa kuitenkin siltä, että haastattelija aidosti huvittuu lapsen vastauksesta. Näin tapahtuu erityisesti silloin, jos lapsi sanoo jotain odotetusta poikkeavaa, kuten esimerkiksi 74. Lapset eivät haastatteluissa juuri naura. Tämä kertonee siitä, että haastattelussa valta on haastattelijalla. Hän voi nauraa lapsen vastaukselle, mutta lapsi ei voi nauraa hänen kysymykselleen.

Haastattelijan ja haastateltavan suhdetta tässä tutkimuksessa voi verrata opettajan ja oppilaan suhteeseen luokkahuonekeskustelussa. Haastattelija ja opettaja ovat molemmat tiedollisia auktoriteetteja: lapsi olettaa heidän tietävän käsiteltävästä asiasta enemmän kuin hän itse tietää. Samoin kuin haastattelijakin, myös opettaja on ennalta määrätty johtamaan keskustelua, ja oppilas pysyy yleensä siinä roolissa, johon hän on kouluvuosiensa aikana sosiaalistunut. Tämä vaikuttaa esimerkiksi siihen, millaisia puheenvuoroja opettaja ja oppilas esittävät (ks. lukua 6.2.).

Erojakin haastattelulla ja luokkahuonekeskustelulla toki on. Haastattelussa tavoitteena on tutkia lapsella jo olevia käsityksiä, kun taas luokkahuonekeskustelussa tavoitteena on oppiminen. Siksi haastateltava ei voi kovin paljon auttaa lasta kysymyksillään. Luokkahuonekeskustelussa lapsia on läsnä monta, haastattelussa vain yksi. Opettaja ja oppilas myös tuntevat toisensa ainakin jossain määrin, kun taas haastattelija ja haastateltava ovat

ennalta tuntemattomia toisilleen. Ehkä kahdesta viimeisestä seikasta johtuen luokkatilanteissa yleistä häirintää ei haastatteluissa tapahdu lainkaan.

6.2. Vuorovaikutus keskusteluissa

Ryhmäkeskusteluissa asetelma on vuorovaikutuksen kannalta hyvin toisenlainen kuin haastatteluissa. Jokaisessa keskustelussa on mukana neljä lasta, jotka ovat keskenään tasavertaisessa asemassa. Tutkijaa, opettajaa tai muuta aikuista ei ole läsnä, joten keskustelulla ei ole ennalta määrättyä johtajaa eikä tiedollista auktoriteettia.

Yleensä keskustelu etenee niin, että joku lapsista lukee kysymyksen vastauslomakkeesta ja muut ryhtyvät vastaamaan siihen esittäen erilaisia, toisistaan poikkeavia tai toisiaan täydentäviä määrittelyjä. Yksittäinen lapsi ei välttämättä pyrikään heti antamaan täydellistä vastausta, vaan määritelmää rakennetaan nimenomaan yhteistyössä, kuten seuraavassa esimerkissä.

75. A: äänne on ihmisen,
 X: ää,
 B: keksimä,
 C: ihmisen keksimä ääni.
 D: niin tai sanoma. äänne on ihmisen sanoma / (ääni)/,

Yhden käsitteen määrittely kestää keskusteluissa huomattavasti pidempään kuin haastatteluissa. Lopuksi yksi lapsista esittää lopullisen määritelmän, joka kirjataan vastauslomakkeeseen. Kuten luvusta 5.10. käy ilmi, lopullinen määritelmä saattaa kuitenkin olla suppeampi tai alempitasonen kuin määritelmät, jotka keskustelun kuluessa tulevat esiin.

Käsitteistä keskustellessaan lapset esittävät toisilleen aitoja kysymyksiä, esimerkiksi *se on erisnimi mutta mut onks se silti sana?* Matti Leiwo, Jorma Kuusinen, Päivi Nykänen ja Minna-Riitta Pöyhönen (1987) ovat tutkineet kielellistä vuorovaikutusta luokkakeskusteluissa ja oppilaiden ryhmäkeskusteluissa. He toteavat, että luokassa oppilaiden ilmaukset ovat pääasiassa vastaamista, jonka sisältöä määrittelevät opettajan esittämät kysymykset. Opettajajohtoisissa opetustilanteissa oppilaiden kysymyksiä oli heidän tutkimuksessaan vain 1,9 % oppilaiden ilmauksista. Ryhmäkeskusteluissa taas oppilailla on mahdollisuus esittää myös kysymyksiä. Opettajan kysymykset oppitunneilla ja oppilaiden kysymykset ryhmäkeskusteluissa poikkesivat Leiwon ym. tutkimuksessa toisistaan siten, että opettajan kysymyksistä suurin osa oli nimeämis- ja luokittelukysymyksiä, kun taas oppilaiden ryhmäkeskusteluissa esittämät kysymykset olivat sisällöltään monipuolisempia ja

kognitiivisesti vaativampia. Oppilaat kysyivät toisiltaan esimerkiksi arvioimis- ja mielipidekysymyksiä huomattavasti enemmän kuin opettaja kysyi oppilailta. (Leiwo ym. 1987c: 161–162.) Luokkakeskustelussa ja ryhmäkeskustelussa esitetyt kysymykset eroavat toisistaan myös siinä, että luokkakeskustelussa kysyjä eli opettaja tekee vain sellaisia kysymyksiä, joihin hän itse tietää vastaukset, kun taas ryhmäkeskusteluissa kysyjä ei yleensä itse tiedä vastausta (Leiwo ym. 1987c: 176–177). Ryhmäkeskustelun kysymykset ovat siis edellä antamani esimerkin kaltaisia aitoja kysymyksiä.

Vaikka lapset periaatteessa ovat keskenään tasavertaisia, heidän osallistumisaktiivisuutensa vaihtelee: toiset puhuvat enemmän kuin toiset. Joku lapsista saattaa myös ryhtyä johtamaan keskustelua, kuten seuraavassa esimerkissä A.

76. A: miten selittäisit mikä on kirjain.
 B: joku sanassa oleva juttu.
 ((naurua))
 A: voisiko joku luetella kirjaimet?
 —
 A: no, kirjaimet on sellasia että, (leevi sano jotain) ((kuiskaten))
 —
 A: me mennään seuraavaan ny. mikä, mikä on sana. on seuraava kysymys.

Esimerkissä A esittää kysymykset ja kehottaa toisia vastaamaan. Hän osaisi varmasti itsekin luetella kirjaimet, mutta ottaakin ikään kuin opettajan tai haastattelijan roolin ja pyytää vastausta muilta lapsilta. A myös kehottaa hiljaa pysynyttä Leeviä osallistumaan ja päättää, milloin siirrytään eteenpäin. Luokkahuone- ja ryhmäkeskustelun johtajan roolit poikkeavat toisistaan siinä, että luokkahuonekeskustelussa johtajuus on ennalta määrätty opettajalle, kun taas ryhmäkeskustelussa johtajuuden joutuu itse hankkimaan ja sitä täytyy pitää yllä ”taistelemalla” (Leiwo ym. 1987c: 171).

Keskusteluissa lapset kritisoivat toistensa vastauksia, väittävät vastaan ja haastavat toisiaan. Tähän vaikuttaa varmasti se, että lapset ovat luokkatovereita. He tuntevat toisensa hyvin, joten heidän ei tarvitse ujustella toisiaan tai olla kohteliaita, vaan keskustelu saattaa olla tiukkasävyistäkin, kuten seuraavista esimerkeistä käy ilmi.

77. A: sanoista tehty pötkö on hyvä.
 B: ei mitään pötköjä.
78. A: yhdessä lauseessa voi olla vaikka kuinka monta sanaa.
 B: ei se ny oo selitys sanalle.
79. A: /suu-/, suurin osa sanoista voi tavuttaa paitsi ei on-sanaa eikä ja-sanaa.
 B: mistäs sää sen tiät?

Toisaalta lapset kommentoivat ryhmänsä vastauksia myös positiiviseen sävyyn, esimerkiksi *hyvä homma* tai *se on ihan mahtava*. Ylipäänsä keskusteluissa arvioidaan vastauksia, mitä haastatteluissa ei tehdä juuri lainkaan.

Myös kysymyksiä kommentoidaan, toisin kuin keskusteluissa. Kysymyksistä esitetään esimerkiksi seuraavanlaisia mielipiteitä.

- 80. se oli ihan helppo mikä kirjain on ei se niin vaikee ollu ku tää.
- 81. tää on ihan mahdoton selittää.
- 82. ihan ihmeellisiä kysymyksiä.

Kuten esimerkeistä käy ilmi, kommentit ovat useimmiten negatiivisia: tehtäviä pidetään vaikeina tai järjettöminä. Ilmeisesti haastatteluissa haastattelijan valta-asema estää lapsia tuomasta esiin mielipidettä kysymyksistä. Keskusteluissakin oppilaat kuitenkin muistavat välillä sen, että ne nauhoitetaan ja kuunnellaan, kuten seuraavassa esimerkissä. Näin tutkija on tavallaan läsnä keskustelussa, vaikkei hän fyysisesti olekaan paikalla.

- 83. A: (xx) mieluummin joku matikan juttu ku joku tommone vammaane äidinkielen.
B: pää kii. toi menee nauhalle.

Esimerkki on keskustelusta, jossa on mukana neljä poikaa eikä yhtään tyttöä. Tässä tulee jälleen esiin poikien negatiivinen suhtautuminen äidinkieleen oppiaineena, mistä mainitsen myös luvussa 6.1.

Kuten luvussa 6.1. tulee esiin, haastatteluissa lähinnä haastatteliija nauraa, eivät haastateltavat lapset. Keskusteluissa nauretaan melko paljon. Naurulla saatetaan keventää ilmapiiriä ja kenties myös peittää epävarmuutta omasta osaamisesta. Näyttää siltä, että lapset eivät halua näyttää toisilleen suhtautuvansa tehtäviin vakavasti. Leiwo ym. (1987c: 190) toteavat, että kun keskustelun aihe on teemaltaan liian vaikea, keskustelu riistyy helposti tiedon käsittelystä leikilliseksi retoriikaksi, pelleilyksi ja jopa häirinnäksi. Seuraavassa esimerkissä ryhmä keskustelee äänteen käsitteen määritelmästä.

- 84. X: tuskin se mitään ääniä (xx).
X: niin,
(röyhtäilyä ja naurua)
A: ää- äänne on sellanen,
B: äänne.
A: äänne. ((nauraen))
X: äänne on äänne.
A: nii siinä se.

Äänten käsite on lapsille ongelmallinen määriteltävä, joten he alkavat pelleillä esittäen röyhtäyksiä esimerkkeinä äänteistä. Myös määritelmä *äänne on äänne* on todennäköisesti leikkillisesti esitetty. Kaiken kaikkiaan keskustelut ovat vuorovaikutustilanteina huomattavasti epämuodollisempia kuin haastattelut. Välillä lapset unohtuvat pitkäksi aikaa esimerkiksi leikkimään huoneessa olevilla esineillä tai keskustelemaan jostain aivan muusta kuin annetuista tehtävistä.

7. PÄÄTÄNTÖ

Olen selvittänyt tutkimuksessani sitä, miten neljäsluokkalaiset ymmärtävät ja määrittelevät metakielen käsitteitä äänne, kirjain, tavu, sana ja lause. Lisäksi olen tarkastellut määrittelyprosesseja, verrannut yksilöhaastatteluissa ja ryhmäkeskusteluissa syntyneitä määritelmiä sekä tehnyt havaintoja haastatteluista ja keskusteluista vuorovaikutustilanteina.

Jaoin lasten määritelmät eri metakielen käsitteille seitsemään kehitystasoon sen mukaan, kuinka abstraktia ajattelua määritelmä vaatii, millaista käsitystä kielestä määritelmä edustaa ja miten määritelmässä näkyy lapsen metakielellinen tietoisuus eli kyky havainnoida ja reflektoida kieltä. Verrattaessa määritelmiä keskenään on otettava huomioon se, että ne edustavat eri näkökulmia kieleen ja metakielen käsitteisiin. Kehitystasot eivät siis ole yksiselitteisiä, ja yksi ”hyvän” määritelmän kriteeri voisi olla, että siinä otetaan huomioon useita näkökulmia.

Neljäsluokkalaisille tyypillisin tapa määritellä metakielen käsitteitä on käsitteen liittäminen käsitehierarkiaan. Pienempi kielen yksikkö määritellään tällöin suuremman avulla tai päinvastoin. Pyrkimys käsitejärjestelmän luomiseen kertoo jo melko kehittyneestä kognitiivisesta toiminnasta. Toisaalta ryhmäkeskusteluaineistossa tulee esiin myös pyrkimys käsitehierarkian osien itsenäiseen määrittelyyn: käsitteen hierarkkista suhdetta toisiin käsitteisiin ei pidetä riittävänä määritelmänä. Näyttääkin siltä, että metakielellisen tietoisuuden kehittyessä lapsi ensin määrittelee tai kuvaa metakielen käsitteitä irrallisina, sitten muodostaa niistä hierarkian ja tämän jälkeen pyrkii jälleen määrittelemään käsitteitä itsenäisinä.

Tutkimuksessani mukana olevista käsitteistä äänne ja tavu näyttävät jääneen lasten itselleen luoman käsitehierarkian ulkopuolelle. Ne ovat käsitteistä arkikielessä vähiten käytettyjä, eikä niitä ilmeisesti juurikaan käsitellä kouluopetuksessa lukemaan oppimisen jälkeen. Siksi ne eivät liity käsitehierarkiaan itsestään, vaan niiden suhdetta muihin metakielen peruskäsitteisiin tulisi oppilaiden kanssa tietoisesti pohtia ja eksplikoida. Samalla voitaisiin pohtia sitä, miten äänne–kirjain-vastaavuudet poikkeavat toisistaan esimerkiksi suomen ja englannin kielessä. Aineistostani näkyy, että lapset ovat englannin kieltä opiskellessaan tehneet havaintoja kielten eroista. Opettaja voisi tarttua havaintoihin ja kehittää niitä edelleen yhdessä oppilaiden kanssa.

Käsitehierarkiaan perustuvien määritelmien lisäksi aineistossa esiintyy esimerkin avulla määrittelyä, käsitteiden konkreettisia kuvauksia, joissa kuvataan esimerkiksi kirjaimen hahmoa paperilla, lukemiseen, kirjoittamiseen ja puhumiseen liittyviä määritelmiä sekä

määritelmiä, joissa kuuluu koulun ääni. Viimeksi mainittuun ryhmään olen luokitellut muun muassa vastaukset, joissa metakielen käsitteitä määritellään kielenhuollon sääntöjen avulla. Kielenhuollon sääntöjen liittäminen määritelmiin voi kertoa siitä, että lapset ovat koulussa sosiaalistuneet normatiiviseen näkemykseen kielestä ja kieliopista.

Metakielen käsitteiden määritelmien ylimmälle tasolle olen luokitellut ne määritelmät, joissa kieli nähdään merkitysten ilmaisijana ja sosiaalisen toiminnan välineenä. Tällaiset kielen tehtäviin liittyvät määritelmät ovat neljäsluokkalaisilla harvinaisia, mutta niitä on kuitenkin aineistossa muutama. Vielä yläkouluikäisillä ja aikuisillakin sosiaalinen näkökulma kieleen on harvinainen (ks. lukua 5.8.). Se, mihin kieltä tarvitaan, olisikin olennainen kysymys pohdittavaksi oppilaiden kanssa.

Ihmisen ajattelun tutkiminen on aina haastavaa. Kun päätelmät on tehtävä vain sen perusteella, mitä lapsi sanoo, on joskus vaikea erottaa, milloin käsitys on kehittymätön ja milloin taas on kysymys siitä, että lapsi ei osaa selittää omaa käsitystään. Vygotsky painottaakin eroa käsitteen muodostamisen ja sen sanallisen määrittelyn välillä. Hänen mukaansa lapsi osaa usein soveltaa käsitettä oikein konkreettiseen tilanteeseen, vaikka hänen sanallinen määritelmänsä käsitteelle olisikin vielä suppea. Hypoteesi, jonka mukaan myös omassa tutkimuksessani lasten olisi helpompi operoida käsitteillä kuin määrittellä niitä, osoittautui paikkansapitäväksi. Aineistossa on lapsia, jotka pystyvät tuottamaan esimerkkejä tiettyyn metakielen käsitteeseen sisältyvistä kielen yksiköistä, vaikka eivät osaisikaan määrittellä käsitettä sanallisesti. Esimerkin antaminen on selvästi helpoin tapa määrittellä käsite: usein lapsi antaa esimerkin ensimmäisenä, ennen vaativampia määritelmiä. Lauseen käsitteen kohdalla tulee keskusteluaineistossa esiin se, että lapset kykenevät pohtimaan lauseen rakenteellisia kriteerejä esimerkkilauseiden lausemaisuuutta arvioidessaan, vaikka kukaan ei mainitse niitä lausetta määritellessään. Huomionarvoista on, että lauseen rakenteelliset kriteerit tulevat esiin nimenomaan keskusteluissa, ei yksilöhaastatteluissa. Tässä lapset siis pääsevät yhdessä pohtiessaan ajattelussaan pidemmälle kuin yksin.

Lasten määritelmistä puuttuvat lähes täysin lause-, sana- ja tavurakenteiden sisäistä rakennetta sekä niiden jäsenien suhteita ja tehtäviä kuvaavat määritelmät. Ehkä nämä määritelmät ovat sellaisia, joita lapset hierarkiamääritelmien jälkeen etsivät, kun he pyrkivät määrittelemään käsittehierarkian jäseniä itsenäisinä. Opettaja voisi ohjata lasta korkeampitasoiseen määritelmiin operationaalistustehtävien avulla: voitaisiin pohtia, onko tietty kielen yksikkö tai ilmaus esimerkiksi tavu, sana tai lause, miettiä perusteluja ja muodostaa määritelmiä yhdessä näiden pohdintojen pohjalta.

Näyttää siltä, että lapset ovat kieltä koskevassa ajattelussaan suuntautuneet enemmän kirjoittamiseen kuin puhumiseen. Tästä kertovat kielenhuoltoon liittyvien määritelmien lisäksi määrittelyt tai kuvaukset, joissa keskitytään konkreettiseen kirjoitukseen paperilla, esimerkiksi kirjainten muotoon (ks. lukua 5.5.). Määritelmissä, joissa viitataan kielen käyttöön, mainitaan useammin kirjoittaminen kuin puhuminen. Myös sen, että sanojen sanotaan muodostuvan äänteiden sijaan kirjaimista, voisi ajatella kertovan siitä, että lapset ajattelevat sanojen kuuluvan ensisijaisesti kirjoitukseen. Todennäköisempää on kuitenkin se, että lapsilla käsite äänne korvautuu käsitteellä kirjain myös puhutun kielen yksikkönä. Aiemmin on todettu, että lukemaan oppiminen voi ohjata lasten kielellistä tietoisuutta niin, että puhuttu kieli jää toissijaiseksi (ks. lukua 2.1.). Äidinkielen opetuksessa tulisikin ohjata lapsia tiedostamaan puhutun ja kirjoitetun kielimuodon olemassaolo ja tarkastella niiden eroja. Lapset eivät haastatteluissa tai keskustelussa kertaakaan eksplisiittisesti pohdi puhutun ja kirjoitetun kielen eroja. He puhuvatkin määritelmässään todennäköisesti enemmän kirjoittamisesta ja lukemisesta prosesseina kuin kirjoitetusta kielestä produktina.

Tutkimukseni yhtenä tavoitteena oli selvittää, toteutuuko Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen ajatus ryhmäkeskusteluissa eli ovatko keskusteluissa lasten yhteistyönä syntyneet määritelmät korkeatasoisempia kuin yksittäisten lasten antamat. Kun keskusteluissa esiin tulleita määritelmiä tarkastellaan kokonaisuutena, voidaan todeta, että jokaisessa keskustelussa esiintyy luokittelussani vähintään toiseksi ylimmälle tasolle kuuluvia määritelmiä kaikkien muiden paitsi äänteen käsitteen kohdalla. Haastatteluaineistosta sen sijaan löytyy runsaasti alimmillekin kehitystasoille jääviä vastauksia. Tämä ero selittynee kuitenkin ainakin osaksi sillä, että keskusteluissa yhdistyvät useamman lapsen määrittelyt – todennäköisesti mukana on aina ainakin joku kielelliseltä tietoisuudeltaan edistynyt lapsi.

Lähikehityksen vyöhykkeen ydinajatus on, että yhteistyössä tai ohjauksessa lapsi pystyy nousemaan ajattelussaan tasolle, joka on vasta kypsymisvaiheessa. Tämä ajatus toteutuukin toisinaan keskusteluissa. Lapset rakentavat määritelmän yhdessä, ja lopullinen määritelmä on korkeatasoisempi kuin minkä kukaan yksittäisistä lapsista on alussa antanut. Aina ajatus ei kuitenkaan toteudu. Joskus keskustelun kuluessa esitetään korkeatasoisempia määritelmiä kuin mihin ryhmä lopulta päätyy. Tässä tarvittaisiin opettajan ohjausta: opettaja voisi poimia keskustelusta käyttökelpoiset ajatukset ja auttaa lapsia kehittämään niitä edelleen esimerkiksi kysymyksillä ohjailten. Aikuinen kykenee ohjaamaan keskustelua tietoisesti; lasten yhteistyö taas tuottaa tulosta sattumanvaraisemmin.

Päätin kerätä ryhmäkeskusteluaineiston niin, että lapset keskustelevat siinä keskenään, ilman tutkijan tai opettajan läsnäoloa. Tämä tuotti arvokasta tietoa lapsiryhmän

keskinäisestä vuorovaikutuksesta ja tiedon rakentamisesta. Tutkimuksen tulokset olisivat varmasti muodostuneet varsin toisenlaisiksi, jos keskustelussa olisi ollut mukana aikuinen. Olisikin kiinnostavaa kerätä aineistoa myös aikuisen ohjaamasta metakielen käsitteitä koskevasta keskustelusta ja verrata sitä lapsiryhmän keskenään käymään keskusteluun.

Ryhmäkeskusteluaineiston litteroinnissa ja analysoinnissa käytännön ongelmana oli se, että lapsia oli toisinaan mahdotonta erottaa toisistaan äänen perusteella. Joskus jäi siis epäselväksi, kuka tietyn puheenvuoron oli esittänyt. Tämä vaikeutti vuorovaikutusprosessien tarkastelua. Keskustelujen videointi olisi helpottanut puheenvuorojen esittäjien tunnistamista ja antanut muutenkin lisätietoa ryhmien vuorovaikutuksesta.

Aikuisen tutkijan yhdelle lapselle kerrallaan tekemä haastattelu ja lapsiryhmän keskenään käymä keskustelu metakielen käsitteistä poikkeavat vuorovaikutustilanteina toisistaan varsin paljon. Yksilöhaastatteluissa haastattelija ja haastateltava pysyvät tiukasti omissa rooleissaan: haastattelija kysyy ja haastateltava pyrkii vastaamaan ”oikein”. Ryhmäkeskusteluissa taas on aitoja kysymyksiä, vastausten kehittelyä yhdessä, väittelyä, toisten keskustelijoiden haastamista ja huumoria. Äidinkielenopetuksen haasteena on tällaisen aidon keskustelun tuominen luokkahuoneeseen. Opettajan ohjaus auttaisi lapsia kehittämään kielellistä tietoisuuttaan ja käsityksiään kielestä ja kieliopista, mutta miten ohjata keskustelua ja säilyttää samalla lapsiryhmän keskinäisen vuorovaikutuksen arvokkaat piirteet? Ryhmäkeskusteluja olisikin hyvä käyttää vaihdellen koko luokan yhteisen opetuskeskustelun kanssa.

Keskustelevaa kieliopin opetusta korostetaan niin sanotussa pedagogisessa kieliopissa. Siinä kieliopin opetus käsitetään oppilaille jo olevan kielitajun tutkimiseksi, kieliopillisten analyysien tekemiseksi yhdessä pohtien ja yhteisten näkemysten kehittämiseksi. Yhdessä pohtiminen ei tarkoita sitä, että opettajan ei tarvitse olla tietoinen päämääristä, joihin keskustelulla pyritään – päinvastoin. Pedagogisen kieliopin opettaminen vaatii opettajalta hyvää kieliopillista analysointikykyä ja systemaattisuutta. Toisaalta vaaditaan myös spontaaniutta eli kykyä tarttua oppilaiden esiin nostamiin havaintoihin ja ongelmiin.

Tulevaisuudessa olisikin kiinnostavaa tutkia luokkahuoneessa kielestä ja kieliopista käytäviä keskusteluja ja sekä oppilaiden että opettajan osuutta niissä. Miten oppilaat puhuvat kielestä keskenään, entä opettajan kanssa? Millaisia käsityksiä kielestä ja kieliopista opettajan puhe edustaa? Siirtyvätkö nämä käsitykset oppilaiden puheeseen? Onko opettajan mahdollista ohjata oppilaiden kielellisen tietoisuuden sekä kieltä ja kielioppia koskevien käsitysten kehitystä?

LÄHTEET

Aineisto

Alanen, Riikka:

Haastattelut metakielen käsitteistä (kuusitoista kappaletta), 25.2.–25.3.2002

Koskela, Elina:

Ryhmäkeskustelut metakielen käsitteistä (neljä kappaletta), 12.5.2004

Muut

ALANEN, RIIKKA – DUFVA, HANNELE 2001. Tutkija ja tutkittava: Bahtin, Vygotsky ja kokeellinen tutkimusasetelma. – Helena Sulkala ja Leena Nissilä (toim.). XXVII Kielitieteen päivät Oulussa 19.–20.5.2000 s. 25–34. Oulu: Oulun yliopisto.

BLODGETT, ELIZABETH G. – COOPER, EUGENE B. 1987. Analysis of the language of learning. The practical test of metalinguistics. *LinguiSystems*. East Moline, IL.

DUFVA, HANNELE – LÄHTEENMÄKI, MIKA – ISOHERRANEN, SARI 1996. Elämää kielen kanssa. Arkikäsitteitä kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.

DUFVA, HANNELE 2000. Puheen ja kirjoituksen maailmat: eräs näkökulma lukemaan oppimiseen. – Paula Kalaja ja Lea Nieminen (toim.). *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 58 s. 71–93. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.

DUFVA, HANNELE – ALANEN, RIIKKA – MÄNTYLÄ, KATJA 2001. Ei kissa ole mikään sana: lasten näkökulmia kieleen. – Helena Sulkala ja Leena Nissilä (toim.). XXVII Kielitieteen päivät Oulussa 19.–20.5.2000 s. 35–45. Oulu: Oulun yliopisto.

DUFVA, HANNELE – ALANEN, RIIKKA – ARO, MARI 2003. Kieli objektina – miten lapset mieltävät kielen? – Kieli ja asiantuntijuus. AFinLAN vuosikirja 2003. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 61 s. 295–315. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.

- CAZDEN, C.B. 1976. Play with Language and Metalinguistic Awareness: One dimension of language experience. – J.S. Bruner, A. Jolly ja K. Silva (toim.), Play: Its Role in Development and Evolution. New York: Basic Books.
- GOMBERT, JEAN ÉMILE 1992: Metalinguistic Development. Englanniksi kääntänyt Tim Pownall. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- HAKES, D.T. 1980: The Development of Metalinguistic Abilities in Children. Berlin: Springer-Verlag.
- HAKULINEN, AULI – KAUPPINEN, ANNELI – LEIWO, MATTI – PAUNONEN, HEIKKI – RÄIKKÄLÄ, ANNELI – SAUKKONEN, PAULI – YLI-VAKKURI, VALMA – ÖSTMAN JAN-OLA 1998: Kieli ja sen kieliopit: opetuksen suuntaviivoja. 3. painos. Helsinki: Edita.
- HALLIDAY, M.A.K. 1978. Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning. London: Arnold.
- HULKKONEN, PIRJO 2003. Se on lause, koska sun suusta tuli piste. Ensiluokkalaisten lausekäsitteiden kehittyminen Vygotskyn teorian mukaan. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- LEIWO, MATTI 1984. Pedagogisen kieliopin perusteita. Teoksessa Kari Sajavaara, Matti Leiwo ja Mervi Eloranta (toim.). AFinLAN vuosikirja 1984. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 38 s. 45–56. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- 1995. Kouluikäisen kielenosaaminen ja koulun kieli. Teoksessa Paula Lyytinen, Mikko Korkiakangas ja Heikki Lyytinen (toim.). 1995. Näkökulmia kehityspsykologiaan s. 202–217. Porvoo: WSOY.
- 1996. Setälän lauseopista pedagogiseen kielioppiin. Virittäjä 1 s. 97–101. Helsinki: Kotikielen Seura.
- 1998. Sijamuodot äidinkielen kieliopin ongelmana: opettaako kielioppi ajattelemaan loogisesti?. – Luukka M.-R., S. Salla ja H. Dufva (toim.). Puolin ja toisin. AFinLAN vuosikirja 1998. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 56 s. 175–187. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- LEIWO, MATTI – KUUSINEN, JORMA – NYKÄNEN, PÄIVI – PÖYHÖNEN, MINNA-RIITTA 1987a. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa I. Luokkakeskustelu ja sen kuvaus. Kasvatutieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

- LEIWO, MATTI – KUUSINEN, JORMA – NYKÄNEN, PÄIVI – PÖYHÖNEN, MINNA-RIITTA 1987b. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa II. Peruskoulun luokkakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä. Kasvatutieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 3. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- LEIWO, MATTI – KUUSINEN, JORMA – NYKÄNEN, PÄIVI – PÖYHÖNEN, MINNA-RIITTA 1987c. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa III. Oppilaiden ryhmäkeskustelut. Kasvatutieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- MÄYRY, LEENA 2005. Yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä tekstistä ja tekstitaidoista – kuvaus kahdelta Alavuden yläasteen yhdeksänneltä luokalta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- POPS 1994 = PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2004 = PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- PIAGET, JEAN 1959. *Language and Thought of the Child*. Englanniksi käänntänyt Marjorie Gabain. Lontoo: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- 1974. *Etudes d'épistémologie génétique*. 31–32. *Recherches sur la contradiction*.
- 1988. *Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä*. Suom. Saara Palmgren. Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY.
- PIAGET, JEAN – INHELDER, BÄRBEL 1977. *Lapsen psykologia*. Suom. Mirja Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- PRATT, C. – GRIEVE, R. 1984: *The Development of Metalinguistic Awareness: An Introduction*. – W.E. Tunmer, C. Pratt ja M.L. Herriman (toim.) 1984: *Metalinguistic Awareness in Children*.
- PYNNÖNEN, MARJA-LIISA 2006. Alakoululaiset oppivat (meta)kieltä. – Harmanen, Minna ja Siironen, Mari (toim.). *Kielioppi koulussa. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX s. 155–168*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- SAJAVAARA, KARI – ALANEN, RIIKKA – DUFVA, HANNELE – MÄNTYLÄ, KATJA – PÄÄKKÖNEN, MERJA – SAARELA, SOILE 1999. *Children's metalinguistic awareness in L1 and L2: a sociocognitive perspective*. – *Multiple languages – Multiple perspective*. AFinLAN vuosikirja 1999. Suomen soveltavan kielitieteen

yhdistyksen julkaisuja 57: s. 218–227. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.

- TUNMER, WILLIAM E. – HERRIMAN, MICHAEL L. 1984: The Development of Metalinguistic Awareness: A Conceptual Overview. Teoksessa W.E. Tunmer, C. Pratt ja M.L. Herriman (toim.) 1984: Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research, and Implications. Berliini: Spinger-Verlag.
- VYGOTSKY, LEV S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Helsinki: Weilin+Göös.

LIITE 1. Litterointimerkinnot.

//	puhunnos keskeytetään
/se on/	yhtäaikainen puhe
(possu)	epäselvästi kuultu sana
(xx)	sanan mittainen epäselvä kohta
(xxx)	sanaa pidempi epäselvä kohta
((nauraa))	toimintaa
-	keskeytynyt puhunnos
?	lauseella kysymysfunktio
,	tauko, tasainen tai nouseva äänenpaino
.	tauko, laskeva äänenpaino
.	puheenvuoron alussa: pieni tauko, alle 4 sekuntia
((tauko))	4–10 sekuntia kestävä tauko
((pitkä tauko))	11–20 sekuntia kestävä tauko
((hyvin pitkä tauko))	yli 20 sekuntia kestävä tauko
TAVU	äännetään korostetusti

LIITE 2. Ryhmäkeskustelun pohjana käytetty kysymyslomake.

Ryhmän jäsenten nimet: _____

1. Miten selittäisitte, mikä on kirjain?

Kirjoittakaa selitys tähän: _____

2. Mikä on sana?

Kirjoittakaa selitys tähän: _____

3. Mitkä seuraavista esimerkeistä ovat mielestänne sanoja? Miksi osa on sanoja ja osa ei ole?

kissa on sana / ei ole sana (ympyröi)

ooksä on sana / ei ole sana

Taulumäki on sana / ei ole sana

Helsinki on sana / ei ole sana

auringonnousu on sana / ei ole sana

juhlasali on sana / ei ole sana

Sokkari * on sana / ei ole sana

ope on sana / ei ole sana

kävellään on sana / ei ole sana

kaupungille on sana / ei ole sana

* Sokkari-sana jätettiin pois tehtävästä.

4. Mikä on tavu?

Kirjoittakaa selitys tähän: _____

5. Mikä on äänne?

Kirjoittakaa selitys tähän: _____

6. Mikä on lause?

Kirjoittakaa selitys tähän: _____

7. Seuraavat esimerkit näyttävät lauseilta. Mitkä niistä ovat mielestänne oikeita lauseita?
Miksi toiset ovat hyviä ja toiset huonoja lauseita?

Pojat menivät kouluun.	on lause / ei ole lause (ympyröi)
Joka putosi puusta.	on lause / ei ole lause
Että he tulivat kouluun.	on lause / ei ole lause
Vaan he menivät ostoksille.	on lause / ei ole lause