

PUHETTA SATUKIRJOJEN ÄÄRESSÄ - ENSIASKELEET KIRJOITETTUUN KIELEEN

Leena Laurinen
Jyväskylän yliopisto

Though it is generally accepted that storybook reading improves children's cognitive development, the mechanism through which cognitive abilities are promoted by reading is not clearly known. The purpose of this study is to reveal some properties of this subtle learning mechanism of by observing the verbal interactions in story reading situations. Story books were read to three boys (aged 3 years 2 months, 3 years 10 months and 5 years 4 months) once a week during a half year period. Verbal interactions were tape recorded.

In these interactions 73.9% of the initiative acts were based on the stories. Most (56,5%) were picture-centered, but the proportion of the story-centered initiations was high as well (43.5%). Most of the story-based initiations (84.1%) were made in order to clarify a detail in the story, whereas the rest (15.9%) either predicted or summarized the events. In the qualitative analysis examples on three areas of cognitive learning were found: 1) the distinction between appearance and reality, 2) the concept of 'number' and 3) the production of new compounds and verbal expressions.

It has been supposed that children learn the conventions of written language approximately in the same way as they acquire spoken language. However, the acquisition of spoken language is simply based on several communicative speaking situations. I conclude that the acquisition of written language requires not only the access to written language but the combinatory use of spoken and written language.

Key words: verbal interaction, functional literacy, emergent reading

1. JOHDANTO

Pienille lapsille lukemista on kasvatustieteessä tarkasteltu lähinnä koulun näkökulmasta. Tällöin lapselle lukemista on pidetty välineenä, jonka avulla edistetään lapsen kognitiivista kehitystä, luodaan hänelle paremmat valmiudet oppia itse lukemaan sekä vaikutetaan hänen myöhempään koulumenestykseensä (Morrow 1983, Snow 1983, Teale 1978, 1984, Wells

1985, 1986). Lapsen kanssa vietetyt lukuhetket sisältävät kuitenkin melkoisen määrän dialogeja, joiden välityksellä lapsi sekä tutustuu kirjojen sisältöön että saa käsityksen siitä, mihin lukutaitoa tarvitaan. Lukutaito opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa siinä missä muutkin korkeamman asteen älylliset toiminnot (Vygotsky 1978). Tästä syystä lastenkirjojen äärellä käydyt keskustelut ovat tutkimisen arvoisia sinänsä. Tutkimus voidaan kohdistaa suoraan niihin kielellisiin viesteihin, joista lukuhetket koostuvat, sekä niihin ajattelumalleihin, jotka kuvaavat lapsen tapaa prosessoida kirjoissa olevaa materiaalia. Tällöin ei ainoastaan kysytä, miten paljon lukeminen kehittää lasta, vaan etsitään vastusta siihen, miten lapset oppivat ja kehittyvät lukutilanteissa.

Vuorovaikutteisissa lukutilanteissa lapsi ei ole vain passiivinen kuuntelija ja luetun tekstin vastaanottaja, vaan hänellä on aktiivinen rooli. Sekä lukija että lapsi prosessoivat yhdessä luettavien kirjojen sisältöä siten, että toiminnan tavoitteena on luoda merkityksiä ja vastaanottaa viestejä. Kun pieniä lapsia tutkitaan lukijoina, vaikka he eivät itse asiassa vielä osaa lukea, laajenee käsitys lukemisesta ja lukutaidosta väkisininkin funktionaaliseksi. **Lukeminen on tässä yhteydessä aktiivista kyselemistä ja ongelmanratkaisua, jonka tavoitteena on merkityksen löytäminen tekstistä** (Marie Clayn määritelmä 1991;14).

Yhteiset hetket satukirjojen äärellä opettavat lasta hyödyntämään lukutaitoa jo paljon ennen kuin hän oppii itse lukemaan. Lukiessaan kirjoja pienille lapsille aikuiset tavallisesti sopeuttavat lukutapansa siihen tapaan, miten lapsi kykenee ottamaan vastaan hänelle luettua tekstiä. Aluksi kirjojen "lukeminen" on pitkälle sitä, että aikuinen selittää kirjan tapahtumia lapselle omin sanoin. Vähitellen kirjojen sisällöstä puhuminen limityy yhteen ääneenlukemisen kanssa. Ääneen luettavat jaksot pitenevät kerta kerralta. Erityisesti silloin kun lapsi ja aikuinen viettävät paljon aikaa yhdessä kirjoja lukien, aikuinen oppii sopeuttamaan oman lukemistapansa lapsen tarpeisiin ja hänen kehitystasolleen sopivaksi (Ninio & Bruner 1978, Pellegrini & Galda 1990). Ehkä kaikkein silmiinpistävin piirre

vuorovaikutteisessa lukemisessa on se, miten innokkaita lapset ovat kuuntelemaan kertomuksia ja keskustelemaan niistä asioista, joita kirjoissa kuvataan. Näin lapset omaksuvat kirjoitetun kielen samanaikaisesti kun he etsivät ja rakentavat merkityksiä kirjoitetulle tekstile. Nämä kosketukset kirjoitettuun kieleen saavat lukutaidon orastamaan jo paljon ennen kuin lasta aletaan aktiivisesti opettaa lukemaan. Tästä nimitys **orastava lukutaito** (engl. emergent literacy, katso esim. Teale & Sulzby 1986).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata kolmen pojan ja aikuisen lukijan kielellistä vuorovaikutusta satukirjojen äärellä. Lukutilanteisiin sisältyvät keskustelut nauhoitettiin puolen vuoden ajalta siten, että pojille käytiin lukemassa aina kerran viikossa. Lukutuokioiden keskustelujen sisältöä tarkastellaan sekä lukutaidon omaksumisen että lasten symbolisen ajattelun kehittymisen kannalta. Toiminnallisen lukutaidon omaksumista tarkastellaan poikien kirjoista tekemien kysymysten ja kommenttien valossa. Poikien symbolista ajattelua kuvataan keskustelunäyttein, joiden kuvaamiseen sovelletaan Piagetin (1959) kehitysteorian käsitteistöä.

2. MIKÄ KIRJASSA KIINNOSTAA: KESKUSTELU-ALOITTEIDEN LUOKITTELEMINEN LUKUTILANTEESSA

Kielellinen vuorovaikutus lukutilanteissa on olennaisesti erilaista kuin vapaa keskustelu, sillä jokainen keskustelualoite keskeyttää lukemisen. Tällöin on mielekästä tarkastella lasten ja lukijoiden tekemiä aloitteita sen mukaan, miten ne liittyvät luettavana olevaan kirjaan. Seuraava luokittelu on peräisin Philipsin ja McNaughtonin (1990: 204-205) tutkimuksesta:

1. Kertomukseen liittyvät aloitteet

- **Selvennykset** (parafraasit, määritelmät, havainnot tai omiin kokemuksiin liittämiset)
- **Integroinnit**, joissa juuri luettu teksti liitetään kertomuksen aikaisempiin tapahtumiin
- **Ennakoinnit**, joissa arvataan, mitä kirjassa tulee tapahtumaan.

2. Kirjoitettuun tekstiin ja itse lukemiseen liittyvät aloitteet

Esimerkiksi tiettyjen kirjainten tai sanojen etsiminen ja pyynnöt lukea tietystä kohtaa kirjan sivulta.

3. Muut kirjaan liittyvät aloitteet

Esimerkiksi kommentit kirjan kuvista, omakohtaiset kokemukset kirjassa mainituista asioista, keskustelut kirjan henkilöiden piirteistä sekä kuvissa olevien asioiden nimeämiset tai laske-
miset.

4. Kirjaan liittymättömät aloitteet

Lapsi voi esimerkiksi alkaa leikkiä jotain muuta tai kertoa jostain lukemista edeltäneen päivän tapahtumasta.

Yllä olevan luokituksen ensimmäinen kohta, kertomukseen liittyvät aloitteet, jaettiin tässä tutkimuksessa kahteen alaluokkaan sen mukaan, perustuivatko ne kirjan tekstiin vai pelkästään kirjan kuviin. Tekstiin perustuvat ja kertomukseen liittyvät aloitteet koskivat kertomuksen tapahtumia ja toimintoja sekä päähenkilöiden tavoitteita, kun taas kuviin perustuvat kertomukseen liittyvät aloitteet täydensivät tekstiä relevanteilla yksityiskohdilla. Tätä erottelua pidän tärkeänä siksi, että sekä tekstissä että kuvassa olevan informaation vastaanottaminen on keskeistä toiminnallisen lukutaidon saavuttamisessa.

Esimerkiksi kirjassa *Viiru puijaa Pesosta* (Nordqvist 1987) Viiru-kissan kerrottiin syövän pullaa mainitsematta tarkemmin sitä paikkaa, missä Viiru söi. Kirjan kuvassa Viiru istuu pulla tassussa pöydän alla. Kun lapsi keskeytti lukemisen sanoen: "*Kato, Viiru on mennyt syömään sitä pöydän alle*" hänen aloitteensa luokiteltiin kirjan kuvaan perustuvaksi. Sen sijaan muut huomiot samasta kuvasta, kuten kukalliset ikkunaverhot ja raidalliset matot, luokiteltiin kohtaan 4 eli muihin kirjaan liittyviin aloitteisiin.

Vaikka Sulzby (1985) pitää orastavan lukutaidon omaksumisen alkuvaiheessa tärkeänä sitä, että lapsi siirtyy kuvakeskeisyydestä tekstikeskeisyyteen, ei tekstiin perustuvia aloitteita voi pitää kognitiivisesti korkeatasoisempina kuin kuviin perustuvia kertomukseen liittyviä aloitteita. Edellä oleva pullan syömisesimerkki valottaa tilannetta hyvin, sillä tapahtu-

mapaikan (pöydän alla) liittäminen tekstissä kerrottuun toimintaan (pullan syömiseen) pelkästään kuvan perusteella, kielii lapsen kyvystä yhdistää kuvan ja tekstin välittämä informaatio toisiinsa. Tosin aina ei ole helppoa tehdä eroa tekstiin ja kuviin perustuvien kertomukseen liittyvien aloitteiden välillä. Silloin kun tekstissä kerrottu asia esiintyi myös kuvassa, aloite luokiteltiin tekstiin perustuvaksi. Tällöin tekstin ajateltiin ohjaavan sitä, mihin lapsi kiinnitti kuvassa huomiota. Tosin yhtä hyvin voisi ajatella, että kirjan kuvat ohjaavat tekstin kuuntelua.

Joissain tapauksissa kirjan lukemisen keskeyttänyt aloite sai aikaan pitkän keskustelun lukutuokioon osallistuneiden välillä. Koska keskustelujaksojen pituudella voi olla merkitystä kielellisten taitojen kehittymiselle, laskettiin kuhunkin keskusteluun sisältyneiden puhevuorojen määrä. Keskustelualoitteiden jälkeen tulevien puhevuorojen sisältöä ei kuitenkaan luokiteltu sisällöllisesti.

3. TUTKIMUS KOLMEN POJAN JA LUKIJAN KIELELLISESTÄ VUOROVAIKUTUKSESTA SATUKIRJOJEN ÄÄRELLÄ

3.1. Menetelmät

Koehenkilöt. Tutkimukseen osallistui kolme poikaa, joita tässä kutsutaan Samiksi, Anssiksi ja Teemuksi. Tutkimuksen alkaessa Sami oli iältään 3 v 2 kk, Anssi 3 v 10 kk ja Teemu 5 v 4 kk. Pojat olivat kaikki hoidossa samalla päivähoitajalla, jonka luona pojille käytiin lukemassa. Anssi ja Teemu olivat veljeksiä.

Samin äidin mukaan Samille luetaan kotona kirjoja päivittäin noin puolen tunnin ajan. Samilla on itsellään noin 30 kirjaa, kirjastosta ei kirjoja vielä lainata. Sami valitsee yleensä aina yhden kirjan suosikikseen. Suosikkikirjaa pitää lukea hänelle useaan kertaan joka päivä noin 2 - 3 kuukauden

ajan. Tämän jälkeen Sami vaihtaa suosikkikirjaa. Samilla on tapana kertoa itselleen ja leluilleen niistä asioista, joista kirjoissa puhutaan. Joskus hän lainaa kirjoista ilmaisia kuten *sinä olet vanha romukasa, olen ylenmäärin huonolla päällä, taas tärppäsi ja painu pellole*.

Anssi ja Teemu omistavat yhdessä noin 30 kirjaa. Lisäksi he käyvät kirjastossa kerran viikossa. He lainaavat sieltä 20-30 kirjaa kerralla. Pojille luetaan neljänä päivänä viikossa. Lukeminen kestää noin puolesta tunnista tuntiin. Lukeminen alkaa tavallisesti siten, että molemmat pojat ovat yhdessä, mutta usein Anssi lähtee pois toisen vanhemman luo ja pyytää lukemaan itselleen toista kirjaa. Äidin mukaan Teemu ei yleensä tee kysymyksiä lukemisen aikana, sillä hänet on opetettu olemaan keskeyttämättä. Tästä syystä Teemu säästää kommenttinsa ja kysymyksensä kirjan loppuun. Hän ei yleensä kysy samoja kysymyksiä uudestaan. Teemu kuuntelee myös mielellään satukasetteja, ja jos joku perheestä haluaa osallistua kuuntelemiseen, Teemu vaatii ehdotonta hiljaisuutta. Joskus Teemu käyttää kirjoista oppimiaan uusia sanoja kuten *laiskuri* ja *tyhmyri*. Teemun pikkuveli, Anssi, on äidin kertoman mukaan vielä niin pieni, että hän ei malta olla keskeyttämättä lukemista. Äiti ei ole huomannut Anssin käyttäneen kirjoista peräisin olevia ilmauksia.

Lukijoina toimi vuorotellen kaksi kasvatustieteen opiskelijaa, Leena Lehtonen ja Satu Paananen. Molemmat heistä olivat tottuneet työskentelemään pienten lasten kanssa.

Tutkimuksen kulku. Pojille käytiin lukemassa kerran viikossa noin puolen vuoden ajan. Lukutilanteet nauhoitettiin ja nauhat litteroitiin välittömästi jokaisen lukutilanteen jälkeen. Toisen opiskelijan lukiessa pojille, oli toisen tehtävänä huolehtia nauhoituksesta ja pitää lukutilanne niin rauhallisena kuin mahdollista. Tilanteissa, joissa kaikki pojat eivät halunneet osallistua lukutilanteeseen, toinen opiskelijoista vei lukemiseen osallistumattoman pojan toiseen huoneeseen leikkimään. Lasten päivähoitaja ei ollut läsnä lukutilanteiden aikana.

Tutkimuksen alussa lasten orastavaa lukutaitoa arvioitiin teeskentelevän lukemisen tekniikalla. Tällöin pojat "lukivat leikisti" kaksi kirjaa. Ensimmäinen kirja *Ei lohikäärmeitä ole* (Kent 1977) luettiin kaikille pojille kolme kertaa. Ensimmäisellä kerralla kaikki pojat olivat yhdessä ja toisella ja kolmannella lukukerralla pojat olivat yksin lukijan kanssa. Näiden lukukertojen kielellinen vuorovaikutus analysoitiin edellä esitellyn luokittelumallin mukaisesti. Välittömästi kolmannen lukukerran jälkeen lukija antoi kirjan pojalle ja pyysi häntä vuorostaan "lukemaan" sen ääneen. Tarvittaessa aikuinen sanoi ääneen kirjan lauseen ensimmäisen sanan, jolloin poika voi jatkaa lausetta. Joskus aikuinen myös teki johdattelevia kysymyksiä. Toiseksi "luettavaksi" kirjaksi kukin poika sai valita oman suosikkikirjansa. Suosikkikirjat luettiin pojille ääneen vain kerran ennen teeskentelevää lukemista. Myös suosikkikirjojen lukemistilanteiden keskustelut analysoitiin.

Orastavan lukutaidon arvioinnin jälkeen pojille käytiin lukemassa joka viikko. Tällöin pojille luettiin kaikkiaan 23 erilaista kirjaa. Lukutilanteissa kaikki kolme poikaa olivat koolla yhtäaikaan 11 kertaa, kaksi poikaa kuunteli kirjaa yhdessä kaikkiaan 7 kertaa ja vain yksi poika kuunteli lukemista 12 kertaa.

Vuorovaikutteisten lukutilanteiden jälkeen poikien orastavaa lukutaitoa arvioitiin uudelleen. Tällöin pojat teeskentelivät samojen kirjojen lukemista kuin mitä tutkimuksen alkaessakin.

3.2. Tulokset

3.2.1. Poikien orastava lukutaito

Poikien orastavat lukemisyrietykset olivat kuvakeskeisiä sekä tutkimuksen alussa että lopussa. Pojat osoittelivat sormellaan kirjan kuvia kertoen samalla, mitä niissä oli. Lukemisyrietyksiä voi luonnehtia myös sanalla

dialoginomainen, sillä pojat reagoivat useimmiten vain aikuisen aloitteisiin, jotka olivat joko kysymyksiä kirjan tapahtumista tai kirjan lauseiden ensimmäisiä sanoja. Dialoginomaisuuden vastakohtana on monologinen tarinan kertominen omin sanoin. Tämä on astetta kehittyneempi vaihe orastavassa lukemisessa (Sulzby 1985). Pojat nimesivät ja kommentoivat kirjan kuvissa olevia asioita sekä seurasivat kuvista kertomusten henkilöiden toimintaa. Poikien **lukemisyrytyksistä ei muodostunut kertomusta** vaan kirjan sivut pysyivät erillisinä. Ainoana poikkeuksena tästä oli Anssi, joka tutkimuksen lopussa teeskenteli suosikkikirjansa lukemista siten, että perättäisistä tapahtumista muodostui jonkinlainen kertomus.

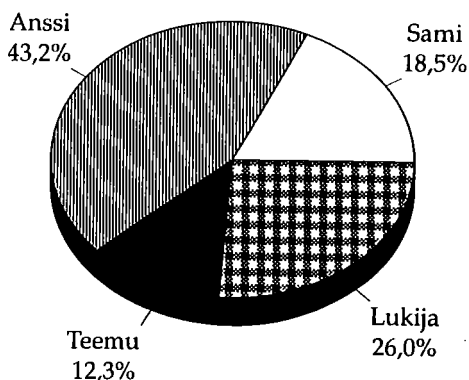
Vanhimman tähän tutkimukseen osallistuneen pojan, noin 5 ½ -vuotiaan Teemun, lukemisyrytykset eivät tasoltaan poikenneet nuorempien poikien yrityksistä. Sekä orastavaa lukutaitoa testattaessa että vuorovaikutteisten lukutilanteiden aikana Teemu oli pääasiassa kiinnostunut laskemaan kirjan kuvissa olevia asioita ja testaamaan, muistiko hän eri henkilöiden, eläinten ja esineiden nimet oikein. Jos tekstissä esimerkiksi kerrottiin, että lampaita oli kuusi, niin Teemun piti tarkistaa, olivatko kaikki mukana kuvassa. Vierasperäisten eläinten nimien muistaminen (esim. karibu) ei ole Teemun ikäiselle lapselle mikään helppo tehtävä. Keskittyessään näihin vaativiin kognitiivisiin tehtäviin Teemu ei yksinkertaisesti enää jaksanut seurata kirjojen juonta. Tämän seurauksena Teemun lukemisyrytykset vaikuttivat tasoltaan jopa hieman heikommilta kuin hänen pikkuveljensä Anssin.

Samin lukemisyrytyksiä luonnehtivat yksittäisten kuvien nimeämisen ja kuvissa esitettyjen toimintojen seuraamisen lisäksi uusien leikkien keksiminen lukutilanteessa. Näin oli varsinkin tutkimuksen alkaessa, jolloin Sami oli vasta 3 vuoden ja 2 kuukauden ikäinen. Näytteitä Samin ja muiden poikien lukemisyrytyksistä olen julkaissut toisaalla (Laurinen 1994).

3.2.2. Keskustelualoitteet lukutilanteissa

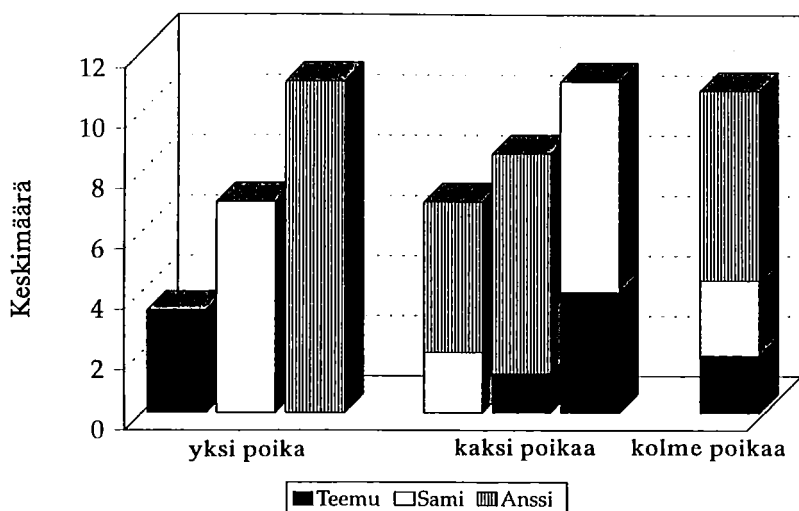
Ketkä lukutilanteissa puhuvat ja kuinka paljon?

Lukutilanteissa tehtiin kaikkiaan 383 keskustelualoitetta. Pojat tekivät niistä yli puolet (64,5 %, yht. 247 kpl) ja lukija 35,5 % (yht. 136 kpl). Aloitteiden jakautumista poikien ja lukijan kesken on havainnollistettu kuviossa 1. Anssi oli pojista kaikkein aloitteellisim (159 kpl), kun taas hänen isoveljensä Teemu teki vähiten aloitteita (45 kpl, molemmat pojat olivat läsnä 19:llä lukukerralla). Sami keskeytti lukemisen 43 kertaa, keskimäärin hän oli kuitenkin Teemua vilkkaampi, sillä hän osallistui vain 12 lukutilanteeseen. Pojat siis olivat lukutilanteissa melko aktiivisia. Kaikki heistä esittivät kommentteja ja kysymyksiä sekä vastasivat innokkaasti lukijan tekemiin kysymyksiin.



KUVIO 1: Poikien ja lukijan aloitteiden prosenttisten osuuksien jakauma keskimääräisessä lukutilanteessa. Kuvio perustuu 27 tilanteeseen.

Poikien aloitteiden jakautumista voi tarkastella vielä sen mukaan, ketkä heistä osallistuiivat lukutilanteeseen (kuvio 2). Tilanteissa, joissa kirjaa luettiin vain yhdelle lapselle (vasemmanpuoleiset pylväät kuviossa 2) oli Teemu oli kaikkein hiljaisin ja Anssi vilkkain. Kuunnellessaan kirjaa yhdessä Samin kanssa Teemu keskeytti lukemisen useammin kuin ollessaan yhdessä pikkuveljensä Anssin kanssa. Anssin aloitteiden määrä vähenee hieman, jos hänen lisäkseen lukutilanteeseen tulee muita. Jos aloitteiden kokonaismäärää (vrt. pylväiden korkeutta kuviossa 2) voidaan pitää vuorovaikutuksen vireyden mittarina, niin Teemu hyötyy muista lukuryhmän jäsenistä.



KUVIO 2. Aloitteiden jakautuminen erilaisissa lukuryhmäyhdistelmissä. Kunkin pojan aloitteiden keskimäärät eri ryhmissä on merkitty omalla värillään. Pylväiden korkeus kuvaa aloitteiden kokonaismäärää kussakin ryhmäkombinaatiossa.

Samin aloitteiden keskimäärä yhdessä lukutilanteessa oli 3,6 (vaihteluväli 0 - 9). Ollessaan joko yksin tai Teemun kanssa hän teki keskimäärin 7 aloitetta (valkoiset pylväänosat kuviossa), ja kun kaikki pojat olivat läsnä, hänen aloitteidensa keskimäärä oli 2,5. Sami toisti usein katkelmia tekstistä lukijan perässä. Hän kommentoi myös mielellään kertomusten henkilöitä. Etenkin silloin kun Teemu oli läsnä, Sami keskittyi kirjan kuviin ja kertomuksen juonen jännittäviin kohtiin.

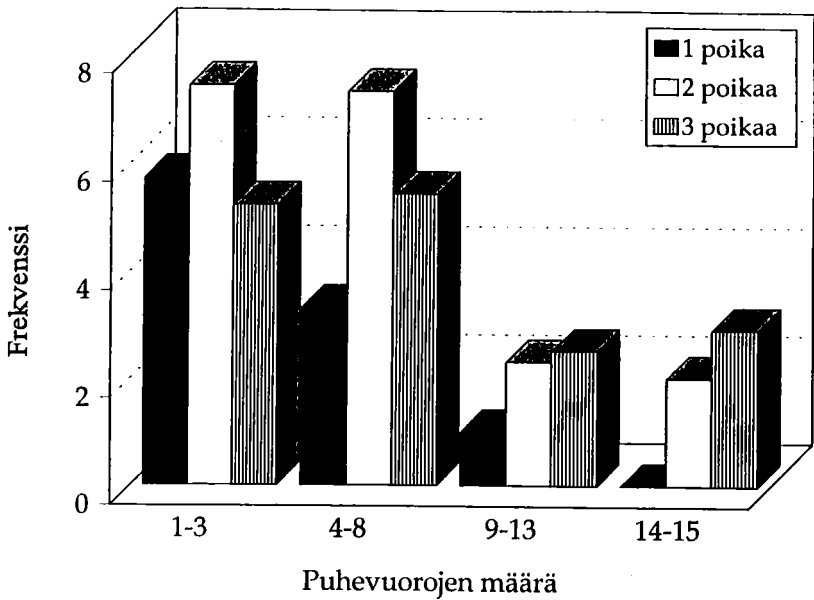
Vaikka Anssi oli pojista vilkkain, hän ei kuitenkaan pyrkinyt keskeyttämään lukemista joka tilanteessa. Anssin aloitteiden vaihteluväli oli 1 - 17 (keskiarvo 8,4). Kun kaikki kolme poikaa olivat läsnä, Anssi keskeytti lukemisen kaikkiaan 17 kertaa 21:stä, mutta kahdessa kolmen pojan lukutilanteessa hän teki vain yhden aloitteen. Anssi oli keskimäärin kaikkein vilkkain silloin, kun hän oli yksin lukijan kanssa (vrt. raidallisia pylviäitä kuviossa 2). Anssi keskittyi huolellisesti kirjojen kuvitukseen. Hän halusi usein tarkistaa, miten kirjassa kerrotut asiat oli esitetty kuvissa.

Viisivuotias Teemu oli pojista se, joka keskittyi parhaiten kuuntelemiseen. Silloin kun pienemmät pojat alkoivat puhua jostain kirjaan liittymättömästä asiasta, hän pyysi lukijaa jatkamaan lukemista. Kolmessa tilanteessa 19:sta Teemu ei keskeyttänyt lukemista lainkaan. Teemun keskeytysten keskimäärä oli vain 2,4 (vaihteluväli 0 - 7). Teemu huvitteli laskemalla kuvissa olevia asioita. Usein hän tarkisti, oliko kuviin piirretty yhtä monta eläintä kuin mitä tekstissä sanottiin.

Koska lukuryhmän jäsenet kuulevat toistensa aloitteet, yksittäisten poikien aloitteiden lukumäärän voisi olettaa vähenevän ryhmäkoon kasvaessa. Kuvioista 2 voi kuitenkin päätellä, että tämä yhteys ei ole aivan systemaattinen. Ilmeisesti ryhmäkoon ohella muut seikat, kuten ryhmän jäsenet ja luettavana oleva kirja, vaikuttavat siihen, miten innokkaita pojat ovat keskeyttämään lukemisen.

Keskustelujen pituudella voi olla merkitystä lasten kielellisten taitojen kehittymiselle. Tässä tutkimuksessa keskustelujen pituus määriteltiin laskemalla satukirjojen äärellä käytyjen keskustelujen puhevuorojen määrät. Mukaan otettiin kaikki ne puhevuorot, jotka kuuluivat samaan keskusteluepisodeihin (engl. exchange, ks. Sinclair & Coulthard 1975). Useimmiten keskustelut alkoivat siten, että joku keskeytti lukemisen, mutta mukana on myös keskusteluepisodeja, jotka jatkuivat suoraan edellisestä keskustelusta. Tällöin keskustelun aihe selvästi vaihtui.

Eripituisten keskustelujen frekvenssijakauma on esitetty kuviossa 5. Kaikkein yleisempiä olivat lyhyet keskustelut, jotka sisälsivät 1-3 puhevuoroa. Yhden puhevuoron keskusteluissa toisena puhevuorona oli jokin nonverbaalinen reaktio. Lapsi saattoi esimerkiksi osoittaa jotakin kuvasta ja sanoa: "*Kato tossa*", ja lukija on pääannyökytyksen jälkeen jatkanut lukemistaan. Lyhyiden 1-3 puhevuoroa sisältävien keskustelujen prosenttinen osuus oli 40,6. Tämä osuus on melko pieni, jos ottaa huomioon sen, että koulun opettajajohtoisten oppituntien keskusteluista suurin osa on tämän pituisia (Stubbs 1983). Lukuryhmän koolla ei tässä tutkimuksessa ollut merkitsevää vaikutusta keskustelujen pituuteen ($p > 0,05$), vaikka kuvion 5 mukaan yli 14 puhevuoron pituisia keskusteluja ei ollut lainkaan lukutilanteissa, joissa satua kuunteli vain yksi poika.

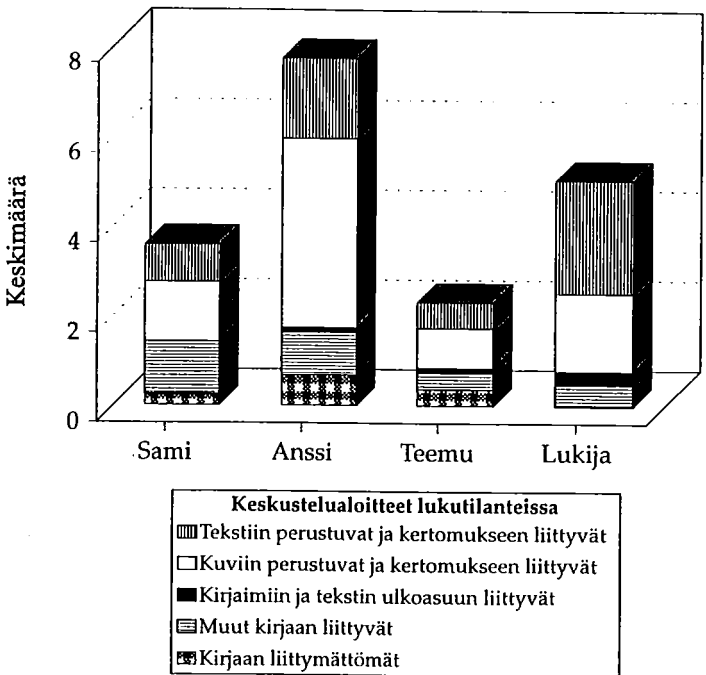


KUVIO 3. Eripituisten keskustelujen frekvenssijakauma. Keskusteluja oli yhteensä 27.

Verrattaessa keskustelujen pituutta tutkimuksen alussa ja lopussa havaittiin pitkien keskustelujen (9-50 puhevuoroa) keskimäärän muuttuneen 2,0:sta 8,5:een ja vastaavasti lyhyiden keskustelujen (1-8 puhevuoroa) keskimäärän muuttuneen 11,5:stä 5,5:een (luvut on laskettu yli eri kokoisten lukuryhmien, Khin neliö=6,15; $df=1$; $p<0,05$). Lukijoiden subjektiivisten arvioidenkin mukaan lukuryhmän jäsenet oppivat puolen vuoden aikana ymmärtämään paremmin toistensa kysymyksiä ja kommentteja. Pojat tottuivat lukutilanteisiin ja he uskalsivat kertoa vapaammin kokemuksistaan ja havainnoistaan.

Keskustelualoitteiden sisältö: Mitkä asiat keskeyttävät lukemisen?

Lähes kolme neljästä lukemisen keskeyttäneestä keskustelualoitteesta liittyi kirjan kertomukseen. Tämä käy ilmi kuviosta 3, jossa on esitetty erityyppisten aloitteiden jakaumat. Kuviossa kutakin lukutilanteeseen osallistunutta henkilöä kuvaa yksi pylväs ja pylvään korkeus kertoo tämän henkilön tekemien aloitteiden keskimäärän. Pylväät on edelleen jaettu erityyppisten aloitteiden kesken. Kirjojen kertomuksiin liittyviä aloitteita edustavat kuvion 3 pylväiden kaksi ylintä osaa, jotka peittävät yhteensä 73,9 % pylväiden pinta-alasta. Lukutuokioita voidaan siis pitää kertomusjohteisina, huolimatta siitä, että tuokioihin osallistuneet pojat olivat vielä melko pieniä.



KUVIO 4. Sisällöllisesti erityyppisten aloitteiden jakauma kullakin pojalla ja lukijalla. Pylvään korkeus kertoo aloitteiden keskimäärän yhdellä lukukerralla.

Kirjaimiin ja itse lukemiseen liittyviä aloitteita oli hyvin vähän (mustat pylväänosat), vain 3,1 % (yht. 12 kpl). Nuorin poika, Sami ei kiinnittänyt kirjan tekstiin lainkaan huomiota. Hän ei vielä ollut tietoinen siitä, että lukeminen tapahtuu tekstistä eikä kuvista. Tämä kävi selvästi ilmi, kun hän pyysi erään kuva-aukeaman lukemisen jälkeen lukijaa lukemaan sen kokonaan. Kun lukija kertoi lukeneensa koko sivun, hän intti: *"Ei mutta tämähän piti lukea, että nämä nukkuvat, nämä kanit nukkuvat."* Tekstissä ei kuitenkaan puhuttu kaneista mitään. Sanojen kirjoittamiseen liittyviä keskustelu-aloitteita oli selvästi eniten lukijalla (7 kpl). Näistä hieman enemmän myöhemmin.

Sellaisia aloitteita, jotka liittyivät kirjaan mutta eivät kirjan kertomukseen eivätkä itse tekstiin tai lukemiseen, oli 13,6 % (vaakaraidoitettut pylväänosat). Kaksi nuorinta poikaa, Sami ja Anssi tekivät suhteellisen paljon tällaisia aloitteita. Tämä tulos oli odotettavissa, sillä pojat olivat alle nelivuotiaita. Teemulla tällaisten aloitteiden määrää kasvatti kuvien yksityiskohtien tarkka havainnointi, josta annan esimerkin hieman tuonnempana. Mutta myös lukija teki tällaisia aloitteita keskimäärin aina yhden kahta lukukertaa kohti.

Ainoastaan 6,0 % keskeytyksistä oli sellaisia, jotka eivät liittyneet kirjaan lainkaan. Kaikki pojat tekivät tällaisia keskustelualoitteita jonkin verran, sen sijaan lukijan ei tarvinnut keskeyttää lukemistaan kirjaan liittymättömillä asioilla. Tämän voi tulkita siten, että lukutilanteisiin ei liittynyt häiriöitä. Vaikka lukija ei keskeyttänytään lukemistaan "asiaankuulumattomilla" aloitteilla, hän kyllä osallistui keskusteluihin, jotka joskus etenivät kauas kirjan aihepiirin ulkopuolelle. Loput 3,3 % keskeytyksistä oli sanottu niin hiljaa tai epäselvästi, ettei niitä voitu luokitella.

Kirjan kuvat tarjosivat runsaasti ylykkeitä keskusteluun. Useimmat poikien tekemistä kertomukseen liittyvistä aloitteista perustuivat ainoastaan kirjan kuviin (67,3 %, valkoiset pylväänosat kuviossa 3)), mutta myös lukijan kirjan kertomukseen liittyvistä aloitteista jopa 40,9 % kuului tähän

luokkaan. Tämä tulos osoittaa selvästi, että kirjan kuvituksella on suuri merkitys pienille lapsille luettaessa. Aikuinen voi tietoisesti harjoittaa lasten havainnointikykyä ja tekstin tulkintaa kirjoissa olevien kuvien avulla. Epävirallisissa lukutilanteissa tällainen harjoittelu tapahtuu luontevasti ilman, että edes aikuisen tarvitsisi kiinnittää siihen erityistä huomiota. Kirjojen kuvat yleensä ovat hauskoja ja katselemisen arvoisia kaikkine yksityiskohtineen.

Kaikki kirjojen kertomuksiin liittyvät aloitteet luokiteltiin vielä sen mukaan, miten ne liittyivät kirjan tapahtumien etenemiseen. Suurin osa oli **selvennyksiä** (84,1 %), joissa joko sanottiin kirjassa ollut asia omin sanoin (parafrasit) tai määriteltiin tai havainnollistettiin jotain asiaa. Seuraavassa on esimerkki selvennyksestä:

Lukija: Kyltti, jossa luki...

Teemu: Luonnonsuojelualue.

Sami: Että metsästäjät ja ilkeet koirat ei voi tulla sinne tai muuten tulee poliisi ja antaa sakot. (*Kyltissä lukee: METSÄSTYS KIELLETTY*).

Ennakointien ja integrointien osuus kirjan kertomuksen liittyvistä aloitteista oli melko pieni (12,7 %, yht. 49 kpl). Lukija teki niistä 36 ja poikien osuudeksi jäi yhteensä 9, joista 8 oli integrointeja. Viisi integroinneista oli Teemun, kaksi Anssin ja yksi Samin. Esimerkiksi Teemu huomasi, että sama tapahtuma toistui kertomuksessa. Hän ilmaisi tämän sanoen: *"Toiseen kertaan sama satu."*

Ennakointeja ei ollut yhtään Samilla eikä Teemulla. Anssi ennakoi kertomuksen kulkua yhden ainoan kerran tutkimuksen lopussa tilanteessa, jossa Lohikäärme-kirjaa luettiin ennen teeskentelevää lukemista:

Lukija: Ville Vatanen hämmästyti aika lailla, kun hän eräänä aamuna herätessään näki, että hänen huoneessaan oli lohikäärme. Se oli pieni lohikäärme suunnilleen kissan kokoinen.

Anssi: Kohta se on koiran kokoinen.

Ennakointien ja integrointien tekeminen kuuluu olennaisena osana tekstin ymmärtämistaitoihin. Ilmeisesti näiden taitojen ensiaskeleet opitaan mallioppimisen kautta vuorovaikutteisissa lukutilanteissa. Tässä aikuisella on keskeinen asema.

Kirjoitettuun tekstiin ja itse lukemiseen liittyvät aloitteet olivat harvinaisia tämän tutkimuksen lukutilanteissa. Sami ei ollut kiinnostunut kirjaimista, eikä hän tiennyt, että lukeminen tapahtuu tekstistä eikä kirjan kuvista. Viimeisen tutkimuskuukauden aikana lukija aloitti seuraavan keskustelun Samin kanssa:

Lukija: Millä kirjaimella Aatu alkaa? (*lukija näyttää Aatu-sanaa*)

Sami: Yksi, kaksi, kolme, neljä, viisi (*Sami laskee rivillä olevat sanat*).

Lukija: Tiedätkö, mikä tuo kirjain on?

Sami: Kuusi.

Lukija: Se on A-kirjain. Milläs kirjaimella sun nimes alkaa?

Sami: Mun nimi alkaa A, S, A (*Sami piirtää sormella kirjaimia*).

Anssi todennäköisesti tiesi, että lukeminen tapahtuu tekstistä eikä kuvista. Hän teki kaksi kirjaimiin liittyvää aloitetta. Tutkimuksen alussa hän osoitti sanaa *kana* ja sanoi: *"Tossa lukee Pesonen."* Toinen kirjaimiin liittyvä keskeytys oli: *"Toi on mun kirjain."* Tällä kertaa Anssi oli oikeassa.

Sen sijaan Teemu tiesi varmasti lukemisen tapahtuvan tekstistä. Kun lukija tutkimuksen lopussa kysyi Samilta, että mistä ko. kuva-aukeamalla luetaan, niin Sami osoitti yhtä kohtaa kuvasta. Teemu korjasi välittömästi Samin virheen ja osoitti tekstiä. Teemu teki kaikkiaan kaksi kirjaimiin liittyvää aloitetta. Ensimmäinen niistä oli: *"Tää alkaa T:llä"* (*osoittaa T-kirjainta sanassa Terve*). Toinen oli seuraavanlainen:

Anssi: Mä näytän, missä lukee Otso-herra. Tolla, tolla, tossakin lukee (*Anssi ei näytä oikeita sanoja*).

Lukija: Oiskohan niin, että tällä sivulla lukee vain kerran? (*näyttää oikean sanan*).

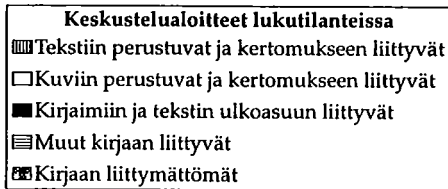
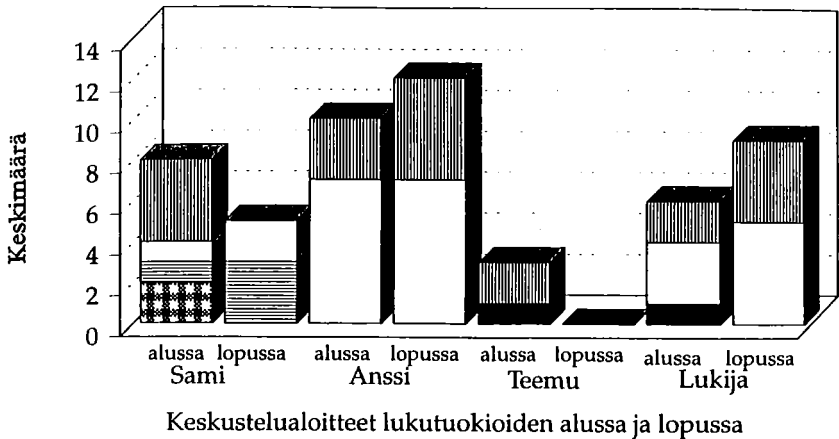
Teemu: Yhden kerran. Noista kahdesta sanasta (*näyttää sanoja ulos ja jopa*) voisi muotoilla Otso-Herran. Tosta ja tosta.

Tutkimuksen keskivaiheilla Teemu ja lukija kävivät seuraavan keskustelun:

Lukija lukee: Hän ei osannut uneksiakaan, miten SUURI meri oli. Missä täällä lukee suuri? (*Teemu katselee vähän aikaa ja näyttää oikeaa sanaa*). Hyvä, sillä kysyin sitä, kun se on kirjoitettu suurella. Anssi alkaa myös etsiä kyseistä sanaa ja näyttää sen Teemun perässä. Tämän jälkeen hän näyttää toista sanaa olettaen senkin suuri-sanaksi. Lukija kertoo, että k.o. sana on sivulla vain kerran.
 Teemu: Mä osaan, kun mä otan sen, mä otan aina siitä sanasta sen ensimmäisen kirjaimen.
 Lukija: Joo, se on hyvä keino.
 Teemu: Kato (muodostaa s-äännettä) sshh.. niin kato, S.
 Lukija: Otat sen ensimmäisen äänteen siitä sanasta.

Keskustelualoitteet tutkimuksen alussa ja lopussa

Vuorovaikutteiseen lukutilanteeseen tottuminen saattaa viedä jonkin aikaa, varsinkin kun lukijat ja pojat eivät tunteneet toisiaan ennestään tutkimuksen alkaessa. Kuviossa 5 on verrattu lukutilanteita tutkimuksen alussa ja puoli vuotta myöhemmin. Kuvio perustuu kahteen ensimmäiseen ja kahteen viimeiseen lukutilanteeseen, jossa kaikki pojat olivat läsnä. Aloitteiden kokonaismäärä verratuissa tilanteissa oli suunnilleen sama (27 ja 28 kpl). Myöskään kertomukseen liittyvien aloitteiden kokonaismäärissä ei ollut juuri eroa (22 ja 23 kpl). Samalla oli kirjaan liittymättömiä aloitteita vain tutkimuksen alussa, minkä voi tulkita siten, että hän on oppinut kuuntelemaan keskittyneemmin kirjan tekstiä. Vaikka Teemu ei keskeyttänyt lukemista lainkaan tutkimuksen lopussa olleissa kolmen pojan lukutilanteissa, hän kuitenkin otti aktiivisesti osaa keskusteluun.



KUVIO 5. Poikien ja lukijan aloitteiden jakaumat tutkimuksen kahdessa ensimmäisessä ja kahdessa viimeisessä kolmen pojan yhteisessä lukutilanteessa. Pylväiden korkeus kertoo kahdessa tilanteessa tehtyjen aloitteiden määrän. Pylväät koostuvat erityyppisten aloitteiden osuuksista.

Keskustelualoitteiden jakaumat eivät selvästikään kuvaa tyhjentävästi keskustelujen luonnetta. Vasta keskustelujen sisältöjä vertaamalla voi havaita, miten lukijat ja pojat ovat tottuneet toistensa keskustelutapoihin. Ensimmäisten lukutuokioiden keskustelut olivat melko katkonaisia verrattuna puoli vuotta myöhemmin käytyihin keskusteluihin. Vaikka pojat olivat heti alussa innokkaita sekä tekemään aloitteita että vastamaan lukijan aloitteisiin, niin lukijan täytyi usein selvittää kysymyksiään

ja poikien vastauksia. Lukemisen alkuvaiheessa esimerkiksi Teemu joutui usein ystävällisesti täydentämään lukijan vastauksia pikkuveljelleen. Muutenkin veljekset puhuivat usein toisilleen ja lukijalle jättäen Samin ulkopuolelle. Samoin Sami pyrki puhumaan vain lukijalle, eikä muille pojille. Tutkimuksen lopussa tilanne oli jo toinen.

3.2.3. Keskustelujen sisältö lapsen ajattelun ja kielellisen kehityksen kannalta

Satukirjojen ääressä käytyjen keskustelujen sisältöä tutkimalla voidaan etsiä vastausta siihen, miten lukutuokiot kehittävät lapsen ajattelua. Aluksi esitän poimintoja lukutilanteista, jotka selvästi edistävät lapsen kielellistä kehitystä. Tämän jälkeen tarkastelen lukutuokioita lapsen ajattelun kehittymisen näkökulmasta. Tällöin peilaan keskustelujen sisältöä Piagetin (1959) ja Piagetin ja Inhelderin (1969) tutkimuksiin lasten kognitiivisen kehityksen tasoista.

Vuorovaikutteinen lukutilanne tarjoaa runsaasti ylllykkeitä **sanaston opetteluun**. Jokainen vieraan kielen opettaja tietää, että toistolla on keskeinen merkitys uusien sanojen oppimisessa. Vieraan kielen opettelutilanteessa sanojen toistaminen ja kertaaminen koetaan yleensä raskaaksi. Seuraavassa on esimerkki lapsille tyypillisestä äidinkielen opettelutilanteesta, jossa sanojen toistaminen on selvästi lapselle hauskaa puuhaa:

Luetaan kirjaa *Mies, jonka äiti oli merirosvo* (Mahy 1986). (*Teemu nimeää kuvassa olevan joutsenen.*)

Lukija: Hyvä, joutsenia löytyy. Ja Anssi, sanopa sinä vielä jokin eläin.

Anssi: Joutsen.

Lukija: Joutsen ja mikäs tuo on?

Teemu: Sammakko.

Anssi: Sammakko.

Lukija: Hyvä, ja mikäs tuo on?

Teemu: Vesirottia.

Anssi: Vesirottia.

Lukija: Oikein hyvä, kenenkä poikasia nuo tuolla ovat?

Teemu: Joutsenen.
Anssi: Joutsenen.

Kuvakirjojen kieli tarjosi pojille runsaasti uusia sanontoja ja ilmauksia. Seuraavassa esimerkissä Sami, pojista nuorin, teeskentele suosikkikirjansa lukemista. Hän osasi kyseisen sivun tekstin lähes ulkoa. Kirjan tekstin tunteminen saa aikaan vaikutelman siitä, että Sami olisi orastavassa luku- taidossaan paljon pitemmällä kuin mitä hän todellisuudessa on. Tutun ja Samille mieluisan kirjan teksti mahdollistaa sellaisen kielenkäytön harjoit- telun, joka ehkä muuten olisi Samin ajatteluoperaatioiden ulottumattomis- sa:

Luetaan kirjaa *Viiru puijaa Pesosta* (Nordqvist 1987)

TEKSTI

Oli syksy. Pesonen istui keittiön pöydän ääressä ja joi aamukahvia. Hän istui siinä puhua pukahtamatta ja tuijotti synkeänä ulos sa- teenharmaalle pihalle. Viiru kissa puolestaan oli sitäkin pirteämpi. Se ei pysynyt hiljaa silmänräpäystäkään.

SAMI

Oli syksy. Pesonen istui keittiön ääressä ja joi aamukahvia.

Viiru oli sitäkin pirteämpi. Se ei pysynyt hiljaa pullanräpäystäkään, ei pullanräpäytystäkään. Silmänräpäystä se oli eikä mitään pullanräpäytystä. Töppäsinks mää vähän?

Suosikkikirjaa luettaessa Sami muutenkin piti sanoilla leikkimisestä. Sen sijaan tätä ei tapahtunut silloin, kun kirja oli Samille uusi. Seuraavaksi näyte Samin tietoisesta sanaharjoittelusta:

Luetaan kirjaa *Viiru ja Pesonen kettujahdissa* (Nordqvist 1986).

Sami: Olipas hassu Pesonen, kun luuli että, tuo Kosonen oli kettu. (*Sekä lukijaa että Samia naurattaa.*) Mä katon, mikä hauska kohta nyt tulee. Oho, ihan niinku talo ois mäsä ja niillä ois vähä niinku raketti.

Lukija: Ihan *mahoton* ilotulitus.

Sami: Ihan *mahoton*.. hah, oho, ihan *mahotonta*..nuo on tehny *mahdollisen* tempun, kun toinen kana ei puhu. (*Kanoista ei kerrota tekstissä.*)

Myös Teemu kiinnitti joskus huomiota kirjan uusiin sanontoihin. Kirja *Köyhä halonhakkaaja ja kyyhkynen* (Velthuis 1978) alkoi sanoilla: "Hän asui vaimonsa ja koiransa kanssa pienessä mökkipahasessa." Kuultuaan tämän Teemu kysyi välittömästi: "Minkä takia aina sanotaan, että pahassa?"

Uusien sanojen ja ilmausten oppimisen lisäksi ryhmäkeskustelut lukutilanteessa tarjoavat runsaasti ylläkköitä **kognitiiviselle kehitykselle**. Seuraavassa poimin harkinnanvaraisesti näytteitä keskusteluista, jotka sopivat autenttisiksi esimerkeiksi lapsille tyypillisistä tavoista jäsentää maailmaa. Osa esimerkeistä on sellaisia, joissa lapsi joutuu selvästi ristiriitaan oman ajattelunsa ja ulkomaailman fyysisen todellisuuden kanssa. Nämä ristiriitatilanteethan ovat juuri niitä, joissa lapsi joutuu rakentamaan uudelleen (akkomodoimaan) aikaisempia käsityksiään maailmasta.

Kaksi nuorinta poikaa, Sami ja Anssi, olivat ikänsä mukaan **esioperatiivisessa vaiheessa**. Tätä vaihetta Piaget nimittää osuvasti myös intuitiivisen älykkyyden kaudeksi, sillä symbolifunktion keksimisen jälkeen lapsi soveltaa intuitiivisesti mielikuviaan ja ajatusrakennelmiaan kaikkeen siihen, mitä hän havaitsee ympärillään. Intuitiivisen ajattelun tyypillisiä piirteitä esioperatiivisessa vaiheessa ovat **animismi** ja **finalismi**. Animismissa kaikilla elottomilla asioilla ja esineillä on sielu ja finalismissa elottomien esineiden liikkeet (kuten tuuli ja kiven putoaminen) nähdään tavoitteellisina (kivi putoaa, koska se haluaa; tuuli päättää lennättää hatun ihmisen päästä jne). Seuraavassa keskustelussa Sami paljastaa selvästi nämä piirteet ajattelussaan:

Luetaan kirjaa: *Topi ja Tessu. Topi saa uuden ystävänsä* (Disney 1982).

Kirjassa Aatu Remunen tekee nuotion toisen ketunkolon eteen ja on itse vahdissa toisen kolon edessä kivääri ojossa. Tessu on Aatun koira.)

Lukija: Miksi ketunkolossa oli kaksi koloa?

Sami: Että toinen kettu mahtuu tästä (*näyttää isompaa koloa*) ja toinen kettu mahtuu, pienet ketut mahtuu tästä (*näyttää pienempää koloa*).

Lukija: Se olisi oikein hyvä selitys, mutta oli toinenkin syy. Jos ketuille tulee riittä, niin voivat mennä eri ovista. Mikähän oli kirjassa mainittu syy?

Sami: En minä tiedä.

Lukija: Mitä Aatu ja Tessu tuli tekemään?

Sami: Kuules, en minä tiedä.

Lukija (*näyttää kuvasta*): Ajatteles, jos olis ollu vain yksi oviaukko, kun Aatu ja Tessu tulivat...

Sami: Mutta ajatteles, ne ois voinu tota tota ottaa kanssa kiväärin ja ampuu ja ampuu tän naamaan, ampua näitten naamaan (*Aatun ja Tessun*).

Lukija: Mutta osaisivatko ketut ampua kiväärillä?

Sami: Eee, osaa jotkut. Jos vaikka kasvaa näin suureks ja ilkeeks, niin ne voi ottaa kädestä kiväärin ja ampua...

Samin ratkaisuehdotus, jossa ketut voisivat ottaa kiväärit ihmisten kädestä ja ampuu niillä, on hyvä esimerkki finalismista. Sekä satujen että Samin mielikuvitusmaailmassa ketut osaavat asettaa toiminnalleen tavoitteita ja käyttää välineitä tavoitteidensa saavuttamiseksi. Piagetin mukaan yliyleistyntynyt finalismi ruokkii lapsen illuusiota omasta kaikkivoipaisuudestaan (omnipotenssista). Kaikkivoipaisuus puolestaan palvelee oppimista sikäli, että se saa lapsen yrittämään asioita, joiden tekeminen aikuisen näkökulmasta vaikuttaa kohtuuttoman vaikealta. Kaikkivoipaisuuden kuvitelmaa lapsi tarvitsee oman itsetuntonsa säilyttämiseksi myös silloin, kun hän joutuu sopeutumaan lukuisiin rajoituksiin ja kieltoihin ympäristössään.

Esioperationaalinen ajattelu voi muuttua operationaaliseksi vain sitä kautta, että lapsi kokee ristiriidan oman havaitsemistapansa ja ulkomaailman välillä. Seuraavassa esimerkissä Anssi kohtaa tilanteen, jossa kirjan kuvan välittämä maailma osoittautuu vain "näköharhaksi":

Luetaan kirjaa *Pienviljelijä Putte Possula*. (Scarry 1989)

Lukija: Putte vei heinän navettaan. Oi ja voi! Tuuli vei hänen hattunsa.

Hattu lensi navettaan. Putte halusi sen takaisin.

Anssi: Mut mää saan sen tästä (*yrittää ottaa hatun peukalonsa ja etusormensa väliin*). Mutta ei se onnistu, tuo on vaan leikkikuva.

Viisivuotias Teemu on siinä kehitysvaiheessa, jossa esioperationaalinen ajattelu saa vähitellen konkreettisten operaatioiden muodon. Tämä selittää sen, miksi Teemu on innostunut harjoittamaan muistiaan toistamalla kirjassa mainittujen asioiden nimiä. Eläimet, joululahjat, kertomusten sivuhenkilöiden nimet ja kuvien yksityiskohdat palvelivat hyvin Teemun

muistiharjoituksia. Seuraavassa esimerkissä Teemu keksii kertomuksen pohjalta hypoteettisen ongelman ja yrittää ratkaista sen omalla tavallaan:

Luetaan kirjaa *Poika ja noidan varjo* (Mahy & Williams 1987).

Lukija: Poika sai noidalta jäätyneen makkaran, jonka syötyään hän voisi muuttua pariksi tunniksi kameliksi.

Anssi: Se pitää viedä eläintarhaan.

Teemu (*seuraavan sivun lukemisen jälkeen*): Mitä tapahtuis, jos söis vain puolet?

Lukija: Mitähän silloin tosiaan tapahtuisi?

Teemu: Tulis puolikas kameli.

Teemun ratkaisulla on vastineensa antiikin kreikkalaisessa mytologiassa. Esimerkiksi kentauri oli puoliksi ihminen ja puoliksi hevonen. Konkreettiset operaatiot tuottavat tyypillisimmillään tämänkaltaisia ratkaisuja, kun formaalinen ajattelu olisi tuottanut aikuisille tyypillisen vastauksen: poika muuttuisi kameliksi vain tunnin ajaksi.

Anssin ajatus siitä, että kameliksi muuttunut poika pitäisi viedä eläintarhaan, on hyvä esimerkki kontekstuaalisesta päättelystä. Tässä päättelytavassa asiat laitetaan siihen yhteyteen, johon ne kuuluvat. Koska eläimet kuuluvat eläintarhaan, tarinan poikakin pitäisi viedä sinne, huolimatta siitä, että kirjan kertomus ei liity eläintarhaan millään tavalla. Kontekstuaalinen päättely muodostaa perustan, jolle kielen ymmärtäminen pitkälle rakentuu (Laurinen 1985; 152).

Toinen esimerkki Teemun ajatteluoperaatioiden tietoisesta harjoittamisesta on seuraava ongelma, jonka poika keksii tarkasteltuaan huolellisesti kirjan kuvaa:

Luetaan kirjaa *Mikko Mallikas tulee iloiseksi* (Bergström 1985). Kirjan kuvassa on joukko joululahjoja kuusen alla. Kuusen vieressä on myös joukko esineitä. Mikko Mallikas katsoo peiliin, jota hän pitää toisessa kädessään. Toisessa kädessä hänellä on lyhty.

Teemu: Onko nää samanlaiset? (*Teemu näyttää kenkiä.*)

Lukija: Niillä on kieltämättä pikkuinen väriero, mutta...enpä tiedä...

Teemu: Jos...se saattaa olla tuo lyhty...valaisee tossa noin (*näyttää lyhtyä*).

Lukija: Nmm, joo, ja tää jää vähän varjoon, sen takia se näyttää vähän erilaiselta.

Teemun harjoitukset oman ajattelunsa kehittämiseksi hyödyttävät myös toisia poikia, sillä he oppivat havaitessaan Teemun kiinnittävän kirjassa huomiota sellaisiin asioihin, joita he itse eivät olisi tulleet ajatelleeksi. Tämän artikkelin viimeisenä esimerkkinä on tilanne, jossa Teemu opettaa Samille lukukäsitettä hyvin tehokkaalla tavalla:

Luetaan kirjaa *Mies, jonka äiti oli merirosvo* (Mahy 1986). Seitsemännellä aukeamalla pieni mies kohtaa filosofin, jonka seurassa on lampaista. Teemu laskee ääneen lampaat, joita on kuusi.
 Sami (siirtäen sormeaan koko ajan lampaasta toiseen): Yksi-kolme-kuusi-kaks-yhdeksän-y'-kymmenen-kahdeksan-yhdeksän-kymmenen.

Sami on selvästi oppinut, että laskemiseen tarvitaan tietyn tyyppisiä sanoja. Lukusanojen joukossa ei ole yhtään kirjainta. Kun Teemu itse on muuttamassa esioperationaalista ajatteluaan konkreettisten operaatioiden tasolle, hän käyttää sekä kirjojen tekstejä että kuvia hyväkseen aktiivisesti. Laskemalla kuvissa olevia asioita hän tulee samalla antaneeksi Samille mahdollisuuden oivaltaa laskemisen idean. Laskemisen apuvälineet, lukusanat, Sami jo osaa tunnistaa muiden sanojen joukosta, mutta sitä hän ei vielä tiedä, miten näitä sanoja käytetään.

3.3. Pohdinta

Ilmeisesti pienten lasten kognitiiviseen kehitykseen on sisäänrakennettu kyky käyttää hyväksi ympäristön ärsykyitä optimaalisella tavalla. Lukutilanteissa tämä tuli esiin siinä, että **lapset havainnoivat luettua tekstiä ja kirjan kuvia tavalla, joka edisti heidän kehitystään.** Siinä missä Sami ja Anssi opettelivat ottamaan kirjan tekstin kuvien tulkinnan pohjaksi, Teemu kiinnitti huomionsa uusien sanojen opetteluun (esim. eksoottisten eläinten nimet), kirjojen kuvien yksityiskohtien tarkkailuun ja laskemiseen, sekä tekstin ja kuvituksen vastaavuuden testaamiseen. Joskus hän

jopa pyysi lukijaa tarkastamaan, kuinka monta asiaa hän pystyi kertomuksesta muistamaan.

Etenkin nuoremmat lapset hyötyivät Teemun osallistumisesta lukutilanteisiin. Edellä olevassa lampaiden laskemisesimerkissä Teemu selvästi työskenteli Samin lähikehityksen vyöhykkeellä (the area of proximal development, Vygotsky 1962). Aikuinen lukija tuskin jaksaisi laskea ääneen kuvissa olevia asioita, sillä asioiden lukumäärän selvittäminen ei ole hänelle enää kognitiivinen haaste. Sen sijaan Teemu, joka äskettäin on keksinyt laskemisen idean, harjoittelee ja esittelee mielellään tätä uutta taitoaan. Samalla hän antaa pienemmille mallin siitä, miten laskeminen käytännössä tapahtuu.

Toisaalta myös Teemu ehkä hyötyi muista lukuryhmän jäsenistä, sillä hän lähti innokkaasti mukaan toisten poikien aloittamiin keskusteluihin. Kirjojen äärellä käydyt keskustelut ovat aktiivista toimintaa, joka tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Aktiivisen toiminnan välityksellä saatu kokemus on olennainen osa käsitteellisen ajattelun kehittymistä (ks. Piaget & Inhelder (1977, 147-152). Sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa aktiivisesti toimiessaan lapsi siis on sekä antavana että saavana osapuolena.

Tämän tutkimuksen perusteella voi väittää, että lapsille luettujen kirjojen kertomukset antavat runsaasti virikkeitä keskusteluun. Lapset kiinnostuvat myös huomiota kirjan sanoihin ja sanontoihin sekä toistivat niitä mielellään. Kirjoitetun kielen konventiot omaksutaan ilmeisesti pitkälle samaan tapaan kuin puhutunkin kielen: kieli omaksutaan osallistumalla kommunikatiivisiin kielenkäyttötilanteisiin. Kirjoitetun kielen maailma on kuitenkin alkuun pienelle lapselle vieras. Tällöin keskustelutilanteet kirjan ääressä auttavat häntä nivomaan kirjallisen kielen piirteet siihen kieleen, jota hän jo osaa. Kirjoitetun kielen omaksuminen helpottuu huomattavasti, jos lapsi saa kasvaa kirjalliseen kulttuuriin vuorovaikutteisen lukemisen ja puhekielen tukemana.

Lasten tekemien keskustelualoitteiden lukumäärien perusteella voisi väittää, että lapset eivät toimineet tämän tutkimuksen yksilötilanteissa eri tavoin kuin ryhmätilanteissa. Lukutilanteissa tehtyjen aloitteiden kokonaisuusmääräkin oli riippuvainen siitä, ketkä olivat ryhmässä mukana. Ryhmätilanteiden kehittävyys yksilötilanteisiin nähden tuli kuitenkin selvästi näkyviin tarkasteltaessa lasten keskustelujen kognitiivista sisältöä. Myös Morrow ja Smith (1990) havaitsivat kolmen lapsen lukuryhmätilanteet yksilötilanteita kehittävimmiiksi silloin, kun he vertailivat lasten vastauksia tarinan ymmärtämistä koskeviin kysymyksiin. Lukuryhmissä kirjoja kuunnelleet lapset osasivat myös kertoa tarinan paremmin uudelleen kuin ne lapset, joille oli luettu yksilöllisesti. Siitä ajasta, minkä lukija käytti lukuryhmässä lukemiseen hyötyi samanaikaisesti kolme lasta.

Lukutuokioissa tehtyjen keskustelualoitteiden ja keskustelujen puhevuorojen määrällinen analyysi antoi tässä tutkimuksessa viitekehysten keskustelujen laadulliselle arvioinnille. Erityyppisten keskustelualoitteiden tarkastelu ei kuitenkaan yksinään vastaa tyhjentävästi kysymykseen, miten vuorovaikutteiset lukutilanteet kehittävät lasta. Ajattelun ylläkkeinä toimivat tilanteet, joissa lapset kiinnittävät huomiota eri asioihin ja joissa he havaitsevat ajattelevansa eri tavalla kuin muut, tulevat ilmi vasta kun keskustelija tarkkailee kokonaisuuksina. Tällöin ei etukäteen pysty ennustamaan niitä asioita, joita keskusteluissa tulee esiin. Valmiit luokittelusysteemit eivät yksinkertaisesti toimi lasten keskustelujen ehdoilla.

LÄHTEET

- Britton, B. K. & Pellegrini, A. D. (eds.) 1990. *Narrative thought and narrative language*. NJ: Erlbaum.
- Clay, M. M. 1991. *Becoming literate. The construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Coleman, H, A. Oberg, & F. Smith (eds.) 1984. *Awakening to literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Laurinen, L. 1985. *Sentence elaboration and language understanding*. Helsingin yliopisto: General Psychology Monographs, No. B 6.
- Laurinen, L. 1994. Orastavan lukutaidon tunnusmerkit: Tutkimus kolmen pojan varhaisista lukemisyhteyksistä. *Kielikukka* (painossa).
- Morrow, L. M. 1983. Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research*, 76, 221 - 230.
- Morrow, L. M. & Smith, J. K. 1990. The effects of group size on interactive storybook reading. *Reading Research Quarterly*, 25, 213 - 231.
- Ninio, A. & Bruner, J. 1978. The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1 - 15.
- Olson, D., N. Torrance, & A. Hilyard (eds.) 1985. *Literacy, language and learning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pellegrini, A. D. & Galda, L. 1990. The joint construction of stories by preschool children and an experimenter. In Britton et al. (eds.) *Narrative thought and narrative language*, 113 - 130.
- Phillips, G. & McNaughton, S. 1990. The practice of storybook reading to preschoolers in mainstream New Zealand families. *Reading Research Quarterly*, 25, 198 - 212.
- Piaget, J. 1959. *The language and thought of the child*. (3rd ed.) London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1969. *The psychology of the child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. *Lapsen psykologia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Sinclair, J. M. & Coulthart. 1975. *Towards of an analysis of discourse*. London: Oxford University Press.

- Snow, C. E. 1983. Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, 165 - 189.
- Stubbs, M. 1983. *Language, schools and classrooms*. Contemporary Sociology of the School. New York: Methuen.
- Sulzby, E. 1985. Children's emergent reading of favorite storybooks: A Developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458 - 481.
- Teale, W. H. 1978. Positive environments for learning to read: What studies of early readers tells us. *Language Arts*, 55, 992 - 932.
- Teale, W. H. 1984. Reading to young children. Its significance for literary development. In Coleman et al. (eds.) *Awakening to literacy*, 110 - 121.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (eds.) 1986. *Emergent literacy: Writing and Reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Wells, G. 1985. Preschool literacy related activities and success in school. In Olson et al.(eds.) *Literacy, language and learning*, 229 - 255.
- Wells, G. 1986. *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and language*. Cambridge: Mass:MIT Press.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lastenkirjat, joihin tutkimuksessa on viitattu:

- Bergström, G.1985. Mikko Mallikas tulee iloiseksi. Suomentanut Kaija Pakkanen. Aarhus Stiftsbogtrykkerie.
- Disney, W. 1982. Topi ja Tessu. Topi saa uuden ystävän. Suomentanut Pirjo Helasti. Helsinki: Sanomapaino.
- Kent, J. 1977. Ei lohikäärmeitä ole. Suomentanut Panu Pakkanen. Helsinki: WSOY.
- Mahy, M. 1986. Mies, jonka äiti oli merirosvo. Suomentanut Kaarina Helakisa. Karkkila: Kustannus Mäkelä.

- Mahy, M. & Williams, J. 1987. Poika ja noidan varjo. Suomentanut Sinikka Sajama. Karkkila: Kustannus Mäkelä.
- Nordqvist, S. 1986. Viiru ja Pesonen kettujahdissa. Suomentanut Kaija Pakkanen. Espoo: Weilin + Göös.
- Nordqvist, S. 1987. Viiru puijaa Pesosta. Suomentanut Kaija Pakkanen. Espoo: Weilin + Göös.
- Scarry, R. 1989. Pienviljelijä Putte Possula. Suomentanut Kaarina Helakisa. Helsinki: Otava.
- Velthuijs, M. 1978. Köyhä halonhakkaaja ja kyyhkynen. Suomentanut Pertti Luumi. Helsinki: Lasten keskus.