

Lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen didaktiikan kielitieteellistä taustaa

Tuomo Jämsä

Alkuopetuksen didaktiikassa olemme päässeet korkealle tasolle. Se näkyi kauniilla tavalla 1990-luvun alussa. Suomalaiset kolmas- ja yhdeksäsluokkalaiset osoittautuivat parhaiksi luetun ymmärtäjiksi noin 30 teollisuusmaan koululaisia testanneessa IEA-tutkimuksessa, vaikka olivat aloittaneet koulunkäynnin vuotta tai kahta myöhemmin kuin vertailumaiden oppilaat.

Luetun ymmärtämisen sanotaan joutuneen meillä jyrkkään laskuun. Vaikuttaisiko meillä jokin salakavala paha, miltä muut teollisuusmaat olisivat välttyneet? Tuskin. ”Lukutaidon hälyttävä huononeminen” on keskustelunaihe, jota tietyt piirit ovat pitäneet yllä ylimuistoisista ajoista. Peruskoulun tullessa syytettiin tv:tä ja sarjakuvia, nyt tietokonepelejä ja kaiken läpi pursuvaa väkivaltaaviihdettä. Kasvatusvirikkeiden kritiikki on paikallaan, mutta lukutaidon huononeminen on toinen juttu. Tosiasiassa lapset kehittyvät nykyään keskimäärin aikaisemmin kuin ennen. Tämä merkitsee, että niin luettu kuin muulla tavalla vastaanotettu ymmärretään kussakin ikäluokassa keskimäärin aina paremmin. Esimerkiksi lukijoita näyttää koulutulokkaiden joukossa olevan nyt selvästi enemmän kuin vuosikymmenen alussa.

Seuraavassa korostuu käytännön didaktiikka. Mielessäni on ollut didaktiikan teoria, joka tähtää käytännön opettamiseen mutta jonka argumentaatio on teoreettinen. Ajattelutapaa, joka pyrkii ymmärtämään käytännön elämää sen eri puolilta ja korostaa käytäntöä, on tapana kutsua ”pragmaattiseksi”. Teorialla on tietysti myös itseisarvonsa, ja se on aina siinä mielessä pragmaattista, että se tavalla tai toisella auttaa jäsentämään käytäntöä.

Opettaminen, niin kuin oikeastaan mikä tahansa muu toiminta, tähtää perimmältä käytännön tavoitteisiin: oppilas tulisi saada oppimaan tämän sanan mahdollisimman laajassa ja syvällisessä merkityksessä. Lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa pragmaattinen didaktiikka merkitsee yksinkertaisesti tavoitetta, että oppilaan tulee oppia lukemaan ja kirjoittamaan. Se, että osaa lukea ja kirjoittaa, ei kuitenkaan saa merkitä pelkästään mekaanista taitoa.

Lukemisen opetuksen syvin tavoite on ilmaistu ensimmäiseksi – kuin kas muuten – Raamatussa. Parin vuosituhannen takainen kirjoittaja kuvaa Filippoksen ja Etiopian kuningattaren taloudenhoitajan (”hoviherran”) keskustelua Apostolien teoissa (8: 30–). Taloudenhoitajalta, joka luki Jesajan kirjaa, Filippos kysyy: ”*Sinä kyllä luet, mutta mahdatko ymmärtää?*” Vau- nuissa istuvan hoviherran vastaus on kirjallisuudessa ehkä ensimmäinen, jossa opettajien ammattikunnan tarve ja tarkoitus tulevat julki: ”*Kuinka ymmärtäisin, kun kukaan ei minua neuvo?*” Jesaja kirjoittaa taloudenhoita- jan lukemassa kohdassa arvoituksellisesti Messiaasta.

Ymmärtämisen tie on loputtoman pitkä. Jos vuosikymmenienkin oma- kohtaisen kokemuksen, elämänkoulun, jälkeen kuvittelee jotain ymmärtä- vänsä ja haluaa antaa ”ymmärtämälleen” kirjallisen muodon, huomaa vää- jäämättä, että roomalaisten lentävä lause ”*Ars longa, vita brevis*” (’Taito pitkä, elämä lyhyt’) on surullisen tosi. Luku- ja kirjoitustaito siinä merki- tyksessä, että ne voitaisiin saavuttaa lopullisesti, ovat ajatusmahdotto- muuksia.

Opetusharjoittelun ohjauksessa kohtaa usein puhtaasti subjektiivisia asenteita. Joku opettaja tai didaktikko korostaa tietynlaista opetuskäytäntöä vain sen takia, että hän on itse tottunut siihen. Tiettyyn rajaan saakka tämä on hyvä asia. On hyvä, että opiskelijat omaksuvat lähtökohdakseen jotakin sellaista, mikä on osoittautunut toimivaksi käytännössä. Mutta jos kisällä on liian kuuliainen mestarilleen, syntyy harha: hyvä opettaja ei voi olla ke- nenkään klooni, vaan hänen täytyy olla ennen kaikkea oma itsensä.

Sana ”normaalikoulu” tulee normaalikoulun alkuperäisestä tehtävästä: laitoksen piti antaa malleja, normeja (*normi* > *normaali*), joita opetushar- joittelijat aikanaan opettajina soveltaisivat käytäntöön. Huonoimmillaan nämä mallit olivat kaavoja, joista ei suurin surminkaan saanut poiketa. Tämä oli tuota edellä mainittua koulutuksen valtapeliä, kloonaamisen käy- täntöä.

Postmoderniin kulttuuriin kuuluu ajatus siitä, että ”suurten kertomus- ten” aika on ohi. Ehkä suuret kertomukset joskus palaavat, mutta nyt tyy- dytään pienempiin ja annetaan niiden kaikkien elää sovussa rinnan. Ajan luonne on ehkä ”postmoderni” vain tämän sanan suppeassa merkityksessä. Joka tapauksessa se näkyy entistä suuremmassa sallivuudessa. Opetushar- joittelun uusimmassa vaiheessa on korostunut yleisteeoreettisen kriittisen analyysin rinnalla reflektion, harjoittelijan itsearvion, osuus. Teoreettisen peruskysymyksen ”Millainen on se teoria, joka johtaa parhaisiin käytännön tuloksiin?” rinnalle pitää asettaa henkilökohtainen kysymys: ”Miten voisin

saavuttaa sellaisen henkisen ja pedagogisen rikkauden, että oppilaani voisivat minun ohjauksessani kasvaa ja oppia niin hyvin kuin mahdollista?”

”Kielellinen tietoisuus” on lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen avaintermejä. Kielellisellä tietoisuudella tarkoitetaan, että lapsen tulisi ymmärtää, mitä kieli on ja mihin oikein tähdätään, kun opetellaan lukemaan ja kirjoittamaan. Mutta lukemisen ja kirjoittamisen opettajalla itselläänkin tulisi olla hyvä kielellinen tietoisuus. Katri Savolaisen väitöskirjasta (1998) voi lukea suoraan ja ennen kaikkea rivien välistä, että myös äidinkielen opetussuunnitelmien ja oppikirjojen laatijoilla on ollut ja on enemmän tai vähemmän puutteellinen käsitys kielestä. Tämä ei ole yllättävää, sillä kukaan ei ole vielä selittänyt kieltä tyhjentävästi. Äidinkielen opetuksen avainhenkilöiltä odottaisi silti selkeämpää näkemystä siitä, mitä oikein ollaan opettamassa. Se, että lukemisen ja kirjoittamisen opettajien kenttäväen kielellisessä tietoisuudessa on puutteita, on tätä taustaa vasten odotuksenmukaista.

Ymmärtämisen perimmäinen luonne, sen lopullinen avautumattomuus, tulee selkeästi ilmi, kun opettaja pysähtyy pohtimaan, mitä kieli on ja mitä hän lukemaan ja kirjoittamaan opettaessaan oikeastaan tekee. Sellaisten kysymysten pohtiminen edistää kielellistä tietoisuutta, vaikka toivoa lopullisesta vastauksesta ei olisikaan. Jos opettaja ei itse ole edes auttavasti sisäistänyt kielen ideaa eikä pysty ajattelemaan lukemista ja kirjoittamista sellaisen pikku ihmisen näkökulmasta, jolle kaikki on uutta, hänen opetusensa muuttuu helposti mekaaniseksi saman toistamiseksi. Rutiinyyttä seuraa väsymys – niin oppilaiden kuin opettajan itsensä. Maailman tulisi olla joka hetki uusi ja tuore, jotta siinä voisi viihtyä. Oppilaan ja opettajan pedagogiseen perusasenteeseen – maailman näkemiseen aina uutena – liittyy tuo loppuun kulutetulta tuntuva sana: luovuus.

Opettaja tarvitsisi kaiken kaikkiaan mahdollisimman laajaa ja ennen kaikkea syvää tietoisuutta kasvattamisesta, opettamisesta ja opettamisen sisällöistä. Kutsuisin sitä kielellisen tietoisuuden sukulaiseksi, **didaktiseksi tietoisuudeksi**. Tämä tietoisuus ilmenee siten, että opettajalla on käsitys siitä, miksi hän menettelee niin kuin menettelee. Kun oppia karttuu, se merkitsee väistämättä, että väitelseiden sijaan tulee yhä enemmän kysymyslauseita. Didaktinen tietoisuus on ennen kaikkea kysymysten asettelua. Miksi teen näin? Miksi en tekisi noin? Kysyjä – päinvastoin kuin vastaaja, jos kysyjän ja vastaajan rooleista puhutaan myös vertauskuvallisesti – ei tule koskaan valmiiksi.

”Äitini Ä:tä opetti”

Vaikka ensimmäisestä koulupäivästäni on kulunut yli puoli vuosisataa, muistan sen vielä elävästi. Aapinen on elämäni tärkein kirja. Kunnioitukse- ni ja rakkauteni kirjoja kohtaan johtuu ennen kaikkea aapisesta. Se oli kir- jojen kirja – tuohon aikaan paljon Raamattua edellä. Ä:n kohdalla aapises- sani oli väliotsikon lause. Sellaisia yksinkertaisia lauseita, joilla on melkein samaa arvovaltaa kuin joillakin evankeliumien lauseilla, muistan koko jou- kon. Niin muistavat varmaan useimmat muutkin.

Kielitiede jakaantuu karkeasti kahtia: fyysiseen ja psyykkiseen osaan. Fyysinen osa koskee sitä, minkä voi nähdä tai kuulla tai muuten aistia; psyykinen osa koskee tajunnan tapahtumia.

Päähuomio lukemaan opettamisen kielitieteellisessä taustateoriassa on kiinnitetty yleensä kielen fyysiseen olemuspuoleen. Sitä tutkitaan erityises- ti fonetiikassa eli ääntämisen ja äänteiden kuulemisen teoriassa. Mutta fyy- sinen ja psyykinen nivoutuvat ihmisessä ja hänen kielessään kiinteästi yh- teen. Ääntämisen taustalla olevia mielikuvia tutkitaan fonologiassa. Pu- heessa on siis fyysinen puolensa, joka ilmenee äänteissä eli **foneissa**, ja psyykinen puolensa, joka vuorostaan ilmenee äänteiden mentaalisisissa malleissa eli **foneemeissa**.

Morfologia on fonetiikkaan ja fonologiaan läheisesti liittyvä kielitie- teen haara. Se tarkastelee sellaisia puheen tai kirjoituksen jaksoja, jotka ovat yleensä pitempiä kuin yksittäinen äänne tai kirjain. Morfologiakin ja- kaantuu kahtia: fyysiseen ja psyykkiseen. Mainittuja jaksoja sanotaan **mor- feiksi**. Merkitys syntyy mielessä. Kun jokin äänne- tai kirjainjakso saa merkityksen, jaksoa sanotaan **morfeemiksi**. Esimerkiksi: kun kirjaimet *p* ja *u* yhdistetään, niistä syntyy kirjainjakso *pu*. *Pu* ei ole kuitenkaan morfee- mi, koska sillä ei ole vastinetta mielessä. ”Vastine mielessä” tarkoittaa mer- kitystä. Kirjainjakso *pu* ei merkitse mitään eikä siten viittaa mihinkään kä- sitteeseen eli merkityskiteymään. Jos lyhyt *u* korvataan pitkällä, syntyy paitsi morfi myös morfeemi. Näin siksi, että morfilla *puu* on vastineensa myös mielessä – ’puun’ merkitys eli käsite.

Fyysisen ja psyykkisen tarkka erottaminen saattaa tuntua turhalta. Pe- rimmältä se on kaikkea muuta. Kun opettaja pyrkii ymmärtämään kielitie- teen termien erotusta, hänen kielellinen tietoisuutensa kehittyi. Edellä ja seuraavassa käytettävät kielitieteelliset termit ovat käyttöönsä vakiintuneita (niistä ks. vertaillen esim. Kürschner 1989, 25–; Bussmann 1983, 178–179 ja 382–385; Linell 1981, 141–147; Karlsson 1976, 80–87; Wiik 1981,

159–163; uusiakin kielitieteen yleisesityksiä tietysti on).

Puheen ja kirjoituksen yhteys on lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa tärkeä. Kun kuulet tai sanot sanan tai lauseen, käytät ääniteitä. Kun näet tai luet sanan tai lauseen, olet tekemisissä kirjainten kanssa. Äänteen ja kirjaimen ero on tärkeä. Seuraavassa osoitetaan ääniteitä ja äännettyjä sanoja hakasulkeilla: esimerkiksi [kukka], kirjaimia ja kirjoitettuja sanoja kursiivilla: esimerkiksi *kukka*.

Fonetiikassa kiinnitetään huomio siihen, miten jokin äänne muodostetaan ja miltä se kuulostaa. Kun joku sanoo vaikkapa sanan [kukka], siinä on peräkkäin neljä äännettä eli foonia: [k], [u], [k:] ja [a]. Kaksoispisteellinen merkintä osoittaa, että kyseessä on äänteen pitkä edustus eli variantti. Jos sen paikalla olisi tavalliseen tapaan lyhyt äänne, lopputuloksena olisi-kin äänneketju, jolla olisi eri merkitys: *kuka*. Suomen kieli on siinä suhteessa erikoinen kieli, että äänteen lyhyt tai pitkä kesto vaikuttaa merkitykseen. Sen osoittaa esimerkiksi. Useimmille ulkomaalaisille, esimerkiksi ruotsalaisille tai amerikkalaisille (mutta ei japanilaisille), tämä on vaikea asia. Heidän on lähes mahdotonta oppia ääntämään sanat [kukka] ja [kuka] siten, että niiden merkityksen pystyisi tunnistamaan, vaikka tekstiyhteyttä eli kontekstia ei tuntisikaan: vrt. lauseita ”Kukka/Kuka on pöydällä”.

Opetusharjoittelijoiden on usein vaikea muistaa, milloin on puhuttava äänneestä, milloin taas kirjaimesta. Hiuksia ei kannata halkoa, mutta oppimisen näkökulmasta on yhtä kaikki tärkeää, että puhe ja kirjoitus erotetaan johdonmukaisesti. Lukemaan opettamisen nykykäytäntö lähtee aina puheesta, kun taas varhemmin lähdettiin kirjoituksesta. Kirjoitukseen pohjautuva opetus ei erottanut kirjainta ja äännettä. Sanottiin esimerkiksi, että sanassa ”kukka” on viisi kirjainta, vaikka tarkoitettiin puhetta. Sen mukaisesti kuulee usein nykyisinkin sanottavan esimerkiksi, että sanan [kukka] sisällä olisi kaksi [k]:ta.

Väite, että äännetyn sanan [kukka] sisällä olisi kaksi [k]:ta, on tarkemmin ajatellen erheellinen. Väite perustuu kirjoitukseen. Kirjoituksessa niitä todella on kaksi: *kukka*. Puheessa kysymys on pitkästä [k]-äänneestä. Suomen kieli on hyvin johdonmukainen siinä, että se merkitsee lyhyen äänteen yhdellä ja pitkän äänteen kahdella kirjaimella, ja poikkeaa edukseen erityisesti sitä vanhempien kirjakielten oikeinkirjoituksesta.

Olisi tärkeää opettaa myös lapset ymmärtämään alusta pitäen, että suomen kielessä pitkä äänne merkitään kahdella kirjaimella ja lyhyt äänne vastaavasti yhdellä. Jos tämä oppi menisi perille, eräs yleinen lukihäiriöihin kuuluvaksi laskettu piirre varmasti vähenisi. Lyhyen ja pitkän äänteen

erottamisen vaikeus kirjoituksessa on tavallista ensimmäisillä luokilla. Se, milloin se on merkki neurologisesta lukemishäiriöstä eli dysleksiasta ja milloin taas ei, on pääteltävissä vain sen perusteella, ovatko lapsella muutenkin puheen ja kirjoituksen väliset suhteet sekaisin. Jos perusta on huono eikä lapsi opi ymmärtämään, että äännettä merkitään kirjaimella ja kirjain edustaa äännettä, voidaan ainakin silloin tällöin löytää syy oppimisvaikeuksiin aivojen toiminnasta.

Tutkimus (Leppänen & Lyytinen 1995) viittaa lukihäiröiden taustan perinnöllisyyteen. Koehenkilöt (kuuden kuukauden ikäiset vauvat) jaettiin kahteen ryhmään: sellaisiin, joiden suvuissa esiintyi ilmeistä periytyvää dysleksiaa, ja sellaisiin, joiden suvuissa ei sellaista esiintynyt. Vauvat saivat kuulla nauhalta sarjan, jossa oli monia lyhyen [k]:n äännöksiä ja sitten yhtäkkiä kesken kaiken pitkän [k]:n äännös. EEG osoitti vauvojen reaktiot. Dyslektikkosukujen vesoissa pitkä [k] ei aiheuttanut aivokäyrässä minikäänlaista muutosta. Mutta toinen ryhmä reagoi eri tavalla. Siinä käyrä ponnahti korkealle joka kerta kun äännettiin pitkä [k]. Dysleksian eli lukemishäiriöisyyden tausta osoittautui siis tässä tapauksessa selvästi perinnölliseksi.

Fonetiikka jaottelee eli segmentoi puheen virran konkreettisiin ään-teisiin eli foneeihin. [Kukka]-sanana äännesegmentaatio tuli jo esille. Fonologian mukaan foonien taustalla on siis foneemien eli ään-teisiin liittyvien mielikuvien järjestelmä. Kun sanomme jonkin ään-teen, meillä on mieles-sämme – tietoisuuden kynnyksen takana tosin eli paljon puhutussa ”alita-junnassa” eli ”tiedostamattomassa” – mielikuva kyseisestä ään-teestä tai ehkä paremmin sanoen kyseisen ään-teen malli. Malli ohjaa ääntöelimiämme, kun lausumme ään-teen. *Kukka*-sanassa on kolme foneemia: /k/, /u/ ja /a/.

Maallikon saattaa olla vaikea erottaa fooni eli äänne foneemista. Fooni eli äänne on aina se, mikä sanotaan. Sen kuulee. Foneemi taas on, kuten mainittu, mielikuva tai malli siitä, miten tuo fooni eli äänne pitäisi sanoa. Sitä ei kuule. Käytännössä tajuamme foonin ja foneemin eron, kun ajattemme jotakuta oppilaistamme, joka särkee [r]:ää tai sihauttelee [s]:ää. On perusteltua kysyä, johtuuko viallinen [r]- tai [s]-fooni siitä, että lapsella ei ole tarkkaa mielikuvaa /r/- tai /s/-foneemeista.

Itselläni on omakohtainen muisto siitä, kuinka minulle nelivuotiaana yritettiin opettaa [r]:ää sanottamalla silloisen presidentin Risto Rytin nimeä. Muistan kummastelleeni, kun Eeva-täti joskus kiitteli minua hyvästä ääntämisestä ja joskus taas moitti. Itse en huomannut eri ääntökerroissa mitään eroa. Vasta jälkepäin olen tajunnut, että minulla ei ollut selkeää kä-

sitystä itse foneemista. Mikä /r/ oikeastaan on ja mikä on [r]: missä kohtaa kielen etuosan tulisi olla, jotta suomen kielen [r]:ään kuuluvat täryt kuulos-taisivat oikeilta? Eeva-täti tarkoitti hyvää mutta teki saman virheen, jonka monet opettajatkin ovat tehneet. Kaikelle tulee aikansa, myös /r/-foneemil-le ja [r]-foonille. Jonkin äänten harjoittelu saattaa aiheuttaa enemmän pa-haa kuin hyvää. Jos lapsi ei saa puheestaan kannustavaa palautetta, hänen itsetuntonsa saattaa joutua koetukselle. Puhe on ihmisen identiteetin kan-nalta aivan keskeinen asia.

Foneemin mielikuvaa voidaan kehittää panemalla lapset erottamaan kuullun perusteella ns. **minimipareja**: esim. [sukka] – [tukka] – [hukka] – [nukka] – [rukka] – [jukka]. Varmennutaan, että lapsi todella erottaa ään-nökset – varsinkin [sukka] ja [rukka] – toisistaan. Kysytään, mitä sanat tar-koittavat. Lasta pyydetään sanomaan ääneen kyseiset sanat. Sen jälkeen hän voi vastata kysymykseen, mikä äänne on näissä kahdessa sanassa eri-lainen. Näin varmistutaan, että ongelmaaänteiden fonologis-foneettinen pe-rusta on lapsen mielessä mahdollisimman selvä. Äänteiden mahdollinen korjaileminen rakennetaan tälle perustalle.

Jokaisella on oma persoonallinen puheäänensä. Jokainen tuottaa myös äänteet yksilöllisesti. Yksilöllisyyten tulisi kouluopetuksessa suhtautua tie-tenkin suvaitsevasti. Silti on pidettävä mielessä eräs yleensä laiminlyöty asia: opettajan tulisi ottaa paremmin huomioon äänteiden muodostaminen ja äänteiden perusteoria jo lukemaan opeteltaessa.

Usein pyrkii unohtumaan, että kirjakielen mukaisen ääntämisen perusta lasketaan enimmäkseen alkuopetuksen yhteydessä. Suomen kielen ääntä-misen alkeita voidaan opettaa äänteiden tarkastelun yhteydessä luontevasti ja hienovaraisesti – mitenkään painostamatta. Brittiläisen puhekulttuurin tunnettu korkeatasoisuus ei johdu pelkästään hienostokouluista vaan siitä, että parhaissa kouluissa on alusta pitäen ymmärretty hyvän ja huonon ään-tämisen ero. Britanniassa on vanhastaan korostunut ääntämisen ja koulu-tustason sekä sosiaaliryhmän yhteys. Tämä yhteys on toki olemassa Suo-messakin vaikka ei ehkä täysin samassa mielessä kuin Britanniassa. Tär-keintä on, että äänten muodostamiseen – siihen, mitä oppilaan ääntöeli-missä oikein tapahtuu, kun hän sanoo äännettä – kiinnitetään huomiota. Sa-moin siihen, miltä se kuulostaa. Tällöin oppilaat oppivat paremmin kuule-maan. Kyky hahmottaa kuulemaansa saattaa tuntua itsestäänselvyydeltä mutta on pohjimmalta kaikkea muuta.

Hyvän ääntämisen tavoite voidaan ottaa vielä paremmin huomioon äänneiden yhdistelyssä. On syytä muistaa, että äänneiden yhdistämisvaihe hui pentuu kokonaisen lauseen ilmaisemiseen. Ilmaisun opetuksen yksi yleistaavoite, pyrkimys oppia puhumaan suomea selvästi ja kauniisti, saa hyvän perustan, jos opettaja muistaa kiinnittää siihen huomiota alusta pitäen. Aloittelevalle lukijalle on tietysti suuri voitto jo sekin, että hän saa kirjain kirjaimelta selvän, mikä jokin sana on. Opettajat ovat siitä syystäkin tyytyväisiä. Puhekasvatuksen vuoksi ja sen varmistamiseksi, että lapsi on myös ymmärtänyt sanan tai peräti lauseen, häntä tulisi pyytää toistamaan takel lellen lukemansa sana tai lause luonnollisella tavalla. Sana tai lause voidaan sanoa elävästi vain silloin, kun sen merkitys ymmärretään. Merkityspuoli saisi sitä paitsi lisää eloa, jos oppilaiden kanssa keskusteltaisiin sanan tai lauseen merkityksestä ja yritettäisiin ainakin silloin tällöin keksiä sanasta lauseita ja lauseista erilaisia muotovaihtoehtoja (kysymyksiä, ihmettelyjä, sanajärjestyksen vaihtelua jne.).

Suomenkielinen puhe sisältää 21 foneemia: 8 vokaalifoneemia ja 13 konsonantifoneemia. Aakkosissa olevat 28 kirjainta ovat kokonaan eri asia kuin foneemit. Maapallon kaikkiaan noin 5 000 kieleen verrattuna suomen kielen foneemisto edustaa niukinta äärilaitaa. Enimmillään kielissä saattaa olla jopa seitsemisenkymmentä foneemia. Runsasfoneemisia ovat mm. kaukasialaiset kielet kuten georgia eli gruusia. Yhdeksän olemassa olevaa saamen kieltä ovat suomen sukulaiskieliä, mutta niissä on huomattavasti enemmän foneemeja. Myös nykyistä suomea edeltäneissä kielimuodoissa, suomen kielen esivanhemmissa, on ollut paljon enemmän foneemeja.

Kehitys on suomen kielessä johtanut foneemiston yksinkertaistumiseen. Suomen kieltä leimaa vokaalisuus. Vokaalien suhde konsonantteihin (8 : 13) on suomessa poikkeuksellisen korkea. Vokaalit ovat soinnillisia äänneitä, kun taas konsonantit ovat enimmäkseen soinnittomia. Siitä johtuu, että suomen kieli kuulostaa sointuvalta ja siinä mielessä musikaaliselta. Kielen vokaalisuudessa saattaa olla osaselitys suomalaisten tunnetuille laulutaidoille. Tälle seikalle vastakkainen on piirre, jota suomalaiset eivät itse huomaa mutta jonka ulkomaalaiset kuulevat selvemmin: äännämme kieltä helpoimman vastuksen lakia noudattaen eli niin laiskasti ja tarmottomasti, että kuulija juuri ja juuri pysyy puheissa mukana. Aikoinaan eräät läntiset tutkijat pitivät suomalais-ugrilaisiin kieliin liittyvää ääntämisen tarmottomuutta germaanisten ja skandinaavisten kielten tarmokkuuteen verrattuna jopa osoituksena kansanluonteiden eroista. Tästä ei kuitenkaan ole kysymys vaan suomalais-ugrilaisien kielten ns. taloudellisuuden periaatteista, erään-

laisesta ”Hullu paljon työtä tekee, viisas pärjää vähemmälläkin” -periaatteen soveltamisesta. Kun kuuntelee ns. kansanihmisiä murreäänitteistä, huomaa periaatteen selvästi. Koulutettu äänenkäyttö suosii kuitenkin tarmokkaampaa otetta ääntämiseen.

Fooneista foneemeihin, graafeista grafeemeihin

Foonit ovat eräänlaisia kielen atomeja, joista kielen molekyylit eli morfit, muotoelementit eli -rakenteet, koostuvat. Sananmuoto eli **sane** [kukassa] koostuu neljän foneemin (/k/, /u/, /a/, /s/) kuusi peräkkäistä foonia käsittävästä reaalistumasta, foonisekvenssistä, ja kahden peräkkäisen morfin (/kuka/, /ssa/) sekvenssistä. Morfit kytkevät foonien fyysisen maailman merkitysten muodostamaan psyykkiseen morfeemimaailmaan.

Foonit määrittellään suhteessa foneemeihin. Niitä fooneja, jotka reaalisivat eli toteuttavat tiettyä foneemia, sanotaan kyseisen foneemin **allofoneiksi**. Suomen kielen puhujat olettavat yleensä, erityisesti kirjoituksen ja puheen välisen vastaavuuden perusteella, että foneemit toteutuvat suomenkielissä puheessa aina samanlaisina. Puhetta kielijärjestelmän kannalta tutkiva fonologia ja mm. kuulovaikutelmien kannalta tutkiva fonetiikka ovat eri mieltä. Ne korostavat, että esimerkiksi foneemilla /k/ on monia toisistaan kokeellisesti erotettavia allofoneja eli toisistaan poikkeavia äännöksiä. Allofonien ominaisuuksiin vaikuttavat varsinkin viereisten foonien ominaisuudet (Nauclér 1977, 57). Siten esimerkiksi etuvokaalin edellä kuuluva /k/:n allofoni (kuten sanoissa [kieli], [kela] jne.) on erilainen, etisempi, kuin takavokaalin edellä kuuluva (kuten sanoissa [katu], [kukka] jne.). Itse asiassahan [k]:n (kuten muidenkin klusiilien: [p]:n ja [t]:n) ääntämys on enimmäkseen hiljaisuutta; [k], [p] ja [t] tunnistetaan konkreettisesti äännöksessä pääasiassa viereisten äänneiden ominaisuuksien perusteella (Wiik 1981, 72–73). Klusiilit ovat suomeksi ”umpiäänteitä”. Englannin kielessä niistä käytetään sanaa, joka kertoo kaiken näiden äänneiden luonteesta, sanaa *stop*. Kun [k], [p] tai [t] äännetään, äännevirta hetkeksi katkeaa. Kieli sulkee äänneiden kulun painumalla [k]:ssa kitalakea vasten ja [t]:ssä hammasvallia vasten, [p]:ssä taas huulet napsahtavat yhteen ja siten sulkevat äännevirran.

Kirjoitus on optisen hahmon antamista foneemeille, kielen peruselementtien visuaalistamista. Foneemin visuaalisilla vastineilla on oma nimensäkin: ”grafeemi”. **Grafeemi** on siis kirjaimen mentaalinen malli. Gra-

feemien reaalistumia kirjoituksessa ovat **graafit**; ne ovat foonien visuaalisia vastineita. Samoin kuin foonit edustuvat puheessa eri foneemien allofoneina, samoin edustuvat graafit kirjoituksessa **allografeina**. Esimerkiksi grafeemin <k> allografeja ovat kaikki kyseisen grafeemin reaalistumat: <K>, <k>, tyyppikirjoituksen vastaava merkki, eri käsialoilla kirjoitetut <k>:n merkit jne.

1900-luvun kielitieteen keskeisiä oivalluksia on, että kieli on monitasoinen asia. Sveitsiläinen kielentutkija Ferdinand de Saussure erotti toisistaan 1900-luvun ensimmäisellä kymmenellä – kolmessa luentosarjassa, joista tuli aikanaan klassikkoja – kielen (*langue*) ja puheen (*parole*), so. kielen toisaalta puhujan tajunnassa olevana tietojärjestelmänä, toisaalta konkreettisen kielenkäytön (äännökset ja kirjoituksen). Kielen ja puheen kokonaisuudesta Saussure käytti nimeä *langage*, joka voitaisiin suomentaa ”kielijärjestelmäksi”. Saussuren jaottelua vastaa Noam Chomskyn kahtiajako **kompetenssi** (kieleen liittyvä tieto) – **performanssi** (puhe- tai kirjoitussuoritus) kolmen vuosikymmenen takaa. Tarkkaan ottaen Chomskyn ja Saussuren kahtiajaoissa on kuitenkin merkittäviä eroja.

Foneemin ja foonin (allofonin) sekä grafeemin ja graafin (allografin) oppositio liittyy Saussuren kielen ja puheen sekä Chomskyn kompetenssin ja performanssin oppositioihin. Oppikirjoissa ja kieliopeissakin esiintyvä termi ”ääne” ei tee oikeutta foneemin ja foonin (allofonin) kahtalaisuudelle; se voi tarkoittaa kumpaa hyvänsä. Termi on siten epätarkka. Epätarkka on myös termi ”kirjain”. Se ei erottele, onko kysymyksessä graafi (allografi) vai grafeemi. ”Kirjain”-termin epätarkkuudesta ei ole kuitenkaan juuri opetuksessa haittaa, sillä grafeemin ja sen reaalistuman erottamisella ei ole samaa käytännön merkitystä kuin foneemin ja sen toteuman erottamisella. Ja kun opetamme kirjaimen hahmoa muiden kirjainten hahmoihin verrattuna, annamme samalla opetusta paitsi tiettyyn kirjoitustapaan liittyvästä kirjainhahmosta eli allografista myös kirjaimen mielikuvasta tai mallista yleensä eli grafeemista.

Epätäsmällisyydestään huolimatta kelpaavat termit ”ääne” ja ”kirjain” kuitenkin yleistermeiksi: **ääne** termien ”foneemi”, ”allofoni” ja ”fooni” yleistermiksi ja **kirjain** termien ”grafeemi”, ”allografi” ja ”graafi” yleistermiksi.

Analyttiset ja synteettiset menetelmät

Lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen menetelmiä on periaatteessa kahdenlaisia: analyttisiä ja synteettisiä (ks. Julkunen 1984, 17–21; Ojanen 1985, 23–24; Salervo 1988, 81–83). **Analyttisissä** menetelmissä lähdetään liikkeelle kirjoitetusta tai puhutusta lauseesta tai sanasta ja hajotetaan kielen yksiköt osiinsa: lauseet sanoiksi, sanat tavuiksi, tavut kirjaimiksi ja äänneiksi. **Synteettisissä** menetelmissä edetään päinvastaisessa suunnassa: äänneistä ja kirjaimista tavuihin, sanoihin ja lauseisiin. Menetelmiä voitaisiin kutsua havainnollisemmin ”osasta kokonaisuuteen” (synteettiset) ja ”kokonaisuudesta osaan” (analyttiset) -menetelmiksi. Kokonaisuudesta osaan -menetelmiä voidaan sanoa myös ”kokonaismenetelmiksi” (*whole language method*) ja osasta kokonaisuuteen -menetelmiä ”osamenetelmiksi” (*phonics method*).

Kokonaismenetelmät ovat lukemaan opettamisessa satoja vuosia vanhoja. Tietävästi ensimmäinen kokonaismenetelmään tukeutuva aapinen on peräisin vuodelta 1657 ja itsensä Amos Comeniuksen laatima (Crowder & Wagner 1992, 201–202). Tässä *Orbis pictus* (’Kuvamaailma’) -aapisessaan Comenius yhdisti sanat yläpuolella olevan kuvan tiettyihin esineisiin käyttäen numeroita liittämässä sanoja ja esineitä yhteen. Comenius näyttää ajattelleen, että lukijanoviisit voisivat oppia lukemisen taidon samalla tavoin kuin ovat oppineet tunnistamaan esineet: esineiden hahmojen ja niitä esineitä osoittavien sanahahmojen tuli lukijan mielessä yhdistyä.

Kokonaismenetelmiä suositaan erityisesti englanninkielisissä maissa. Niissä olivat kuitenkin alun perin vallalla – ja ovat oikeastaan vieläkin (ks. tuonempana) – osamenetelmät; esimerkiksi Australiassa ne olivat yksinomaisia viime vuosisadan vaihteeseen saakka (Pappas 1970, 14–15).

Englanninkielisen puheen ja kirjoituksen välillä on suuri ero; 26 grafeemilla merkitään englannissa yli 40:ää foneemia. Myös ruotsin kielessä on puheen ja kirjoituksen välillä melkoisia eroja. Esimerkiksi foneemia /sje/ merkitään ruotsissa seuraavilla mono-, di- ja trigrafeilla eli yhden, kahden tai kolmen merkin yhdistelmillä: *stjärna* ’tähti’, *sju* ’seitsemän’, *skära* ’leikata’, *skjuts* ’kyyti’, *chock* ’shokki’, *logi* ’majoitus’, *mission* ’elämäntehtävä’, *vision* ’näky’, *schlager* ’iskelmä’, *garage* ’autotalli’. Kokonaismenetelmiä on käytetty varsinkin englanninkielisissä maissa ja jossain määrin myös Ruotsissa.

Puheen ja kirjoituksen ero ei ole kuitenkaan ainoa syy siihen, miksi kokonaismenetelmien etuja halutaan korostaa. Anglo-amerikkalais-australialia-

lainen psykologinen tutkimus on paljolti tähdentänyt kognitiivisten hahmojen holismia; sanojen uskotaan tunnistuvan lukijan tajunnassa ensisijaisesti kokonaisuuksina eikä äänteiden yhdistelminä. Amerikkalainen psykolinguistiikka painotti aikoinaan, että äänteen ja kirjaimen yhdistämisellä on vain vähän tekemistä sujuvan lukemisen kanssa (Burns ym. 1988, 18).

Kokonaismenetelmien asema on englanninkielisissä maissa silti kaikkea muuta kuin kiistaton. Yhdysvalloissa on oikeastaan koko 90-luvun kiistelty siitä, kumpi menetelmä on parempi (kiistan teoreettisista premiseistä ks. Moustafa 1997). Varsinkin käytännön opettajat ovat kannattaneet osamenetelmää, kun taas tutkijat ovat olleet enimmäkseen kokonaisu menetelmän kannalla. Tärkein peruste äänne–kirjain-vastaavuutta korostavalle osamenetelmälle on ehkä ollut se, että kirjoittamisessa päästäisiin sitä käyttäen parempiin tuloksiin, kun taas kokonaisu metodin kannattajat pitivät tärkeänä luetun liittymistä merkitykseen ja siten myös lukemisen perustehtävää: tekstin ymmärtämistä.

Kiistat menetelmien paremmuudesta johtuvat ehkä suurimmaksi osaksi siitä, että luetun ymmärtämisen kognitiivisessa tutkimuksessa ovat olleet olemassa 1970-luvulta saakka kumpaakin didaktiikkaa suosivat linjansa ja niiden välissä vielä kolmaskin, sovitteleva linja. Osamenetelmän kannattajat tukeutuvat ns. *bottom-up*-malliin. Esimerkiksi Gough (1972, 353) korostaa, miten lukeminen etenee kirjain kirjaimelta, 10–20 mikrosekuntia kestävien silmäfiksaatioiden välityksellä, joissa tekstin merkitys pala palalta muodostuu. Kokonaisu menetelmän kannattajat kuuntelevat mielellään *top-down*-mallia edustavia tutkijoita. Kuten Goodman ja Gollasch (1980, 10) näkemyksensä muotoilevat, sujuva lukeminen on ”*constructing meaning from the text with the least amount of time and effort, selectively using the fewest and most productive cues to construct meaning*”; ts. lukija ei etenekään suoraviivaisesti kirjaimesta kirjaimeen ja sanasta sanaan vaan päättelee käytetyistä sanoista mahdollisia merkityksen lopputuloksia. Sit ten on olemassa vielä kolmas, välittävä linja, ns. interaktiivinen eli vuoro vaikutusmalli, joka korostaa, että mieli toimii, pyrkiessään ymmärtämään, kummassakin suunnassa (Stanovitch 1980). Näistä kolmesta perusmallista ks. esim. Forrester 1996, 154–165.

Suomenkielinen kirjoitus on hyvin lähellä puhuttua kieltä. Tämän perusteella uskotaan yleisesti, että osamenetelmät sopivat erityisen hyvin juuri suomen kieleen. Suomessa käytetäänkin lukemaan opettamisessa melkein pelkästään näitä menetelmiä.

Puheen ja kirjoituksen välistä eroa ei tulisi menetelmien käyttökelpoisuutta vertaillen korostaa liikaa. On ilmeistä, että lukutaito, taito avata kirjoitettuja koodeja, voidaan omaksua monia eri teitä riippumatta siitä, poikkeako kirjoituksen koodi suuresti puheen koodista vai ei. Jos lukemaan opettaminen nähdään metodisesti ainoastaan joko-tahi-kysymyksenä, toisen- tai toisentyypin menetelmän taistelutanterena, on olemassa asioiden yksinkertaistamisen vaara. Lukemiseen liittyvät kielelliset psykiset prosessit eivät varmasti ole yksisuuntaisia. Tunnustaudun täten vuorovaikutusmallin kannattajaksi.

Synteettisiä ja analyttisiä menetelmiä voidaan tosiaankin yhdistää. Savonlinnan normaalikoulussa kokeiltiin lehtori Päivi Vilskan luokassa lukuvuonna 1991–92 menetelmää, jossa kokonaismenetelmään – Göteborgin opettajankoulutuslaitoksen äidinkielen didaktikon Ulrika Leimarin kehittämään ns. LPP- eli Lukemaan puheen perusteella -menetelmään (siitä ks. Leimar 1974) – oli liitetty kotoisen aapisen käyttö ja sen perinteinen osametodiikka. Kokeiluja on jatkettu hiukan muunnellen siitä lähtien koulun useimmissa muissa ensimmäisissä luokissa.

Aapisilla on meilläkin pitkä perinne. Ne edustavat kaikki osamenetelmää. Pitkä perinne on osaltaan vaikuttanut siihen, että niiden perusaineisto on äärimmäisen viimeisteltyä. Aapisten suosima menetelmä johtaa kuitenkin helposti muodon painottumiseen liiaksi sisällön kustannuksella. Muodolla tarkoitan tässä sitä, että äänteet ja tavut, joilla ei ole omaa merkitystä, saavat kovin keskeisen aseman ja sanat ja lauseet ja ylipäänsä koko merkitysmallia eli sisältö jää toisarvoiseksi. Aikuisen lukemisessahan merkitys on tietenkin aina pääasia. Aloittelevan lukijan toiminnassa on ymmärrettävää, että muoto saa painoa. Muodon ylikorostuminen johtaa kuitenkin helposti siihen, että lukemisen pääajatus, merkityksen selville saaminen, unohtuu.

Omana kouluaikanani – ja pitkään myöhemminkin – puhuttiin ”lukutaidosta” lukemaan opettamisen korkeimpana päämääränä. 1970-luvun luku-testit, esimerkiksi tunnetut Viitamäen testit, olivat vielä melkein puhtaita taitotestejä. Nykyisin korostuu merkityksen ymmärtäminen mekaanisen lukutaidon yläpuolella. Mekaaninen sujuvuus ei tietenkään sinänsä ole tuomittava asia. Tuomittavaa on vain sen ylikorostaminen.

Sujuvuus on kyllä merkki tiettyjen rutiinien sisäistämisestä, mutta mikään itseisarvo se ei ole, ei vieraan kielen opiskelussa eikä liioin lukemaan opettelemisessa. Luetun ja sanotun ymmärtäminen on paljon tärkeämpi asia. Jos oppilas on ymmärtänyt lukemansa, se merkitsee, että oppilas pys-

tyy lukemaan lauseensa myös ilmeikkäästi. Ilmeikkyys, tekstin merkityksiä korostava ilmaisutapa, on ensisijaista ja sujuvuus vasta toissijaista.

Asiat ovat nyttemmin varmasti jossain määrin muuttuneet. Oletan kuitenkin aapisten rakenteen perusteella, että lukuteknikka, mekaaninen lukutaito, on edelleenkin kiistattomasti pääosassa. Viimeksi on Suomessa Riita-Liisa Korkeamäki (1997, 16–19) kiinnittänyt asiaan huomiota. Korkeamäki arvostelee lukemaan opettamista toisaalta vääränlaisesta pedagogisesta perinteestä: opetuksen eriyttämättömyydestä ja pedagogisen toiminnan valamisesta opetuksen roolipelin (opettajasubjektin ja oppilasobjektin) muottiin. Aiheemme kannalta on kuitenkin vielä tärkeämpää, että hän katsoo aapisten tavulaatikkojen ja tavuharjoittelun ylt'yleensä johtavan helposti sisällöttömään toisteluun. Kenneth S. Goodmaniin ja Margit Tornéukseen liittyen Korkeamäki olettaa, että äänteiden yhdistäminen luontevaksi äännökseksi pelkästään tavutasolla pysyen on perin vaikeaa. Korkeamäen äänteiden yhdistämistä koskeva kritiikki viittaa epäsuorasti kielitieteellisesti hyvin perusteltavissa olevaan tosiasiaan, että vain sellainen kirjain-/äännejakso, jolla on merkitys, siis morfeemi ja erityisesti sanan kanta eli ns. vapaa morfeemi, voidaan ääntää luontevasti ja äänteiden yhdistäminen on vain morfeemitasolla, käytännössä siis sanatasolla, luontevasti mahdollista. Korkeamäki puhuu ”merkityspainotteisesta” (*meaning-based*) opetuksesta.

Korkeamäen kritiikkiin on helppo yhtyä. Lukemisen tavoitteena ei todellakaan voi olla muuta kuin tavoittaa merkitys eli ymmärtää se.

Silti olen myös sillä kannalla, ettei tavulaatikoja ole mitään syytä vähätellä. Tavu on puheen kesto- ja rytmisyksikkö. Eräiden viimeaikaisten tutkimusten mukaan tavutaju näyttäisi kuuluvan osana siihen perusvarustukseen, jonka lapsi hankkii äidinkielestään noin 6–10 kuukauden iässä. Tuohon perusvarustukseen kuuluu tieto kielen ääntämisen peruspiirteistä, kielen ns. prosodisista ominaisuuksista (ks. Jusczyk 1997, 74–166). Tavun ensisijaisuus konkreetin puheen yksikkönä äänteeseen verrattuna voi selittää Libermanin ja eräiden muiden tutkimustuloksen (1974). Liberman ja hänen työtoverinsa havaitsivat, että puolet nelivuotiaista osasi jakaa sanat tavuihin mutta yksikään heistä ei osannut jakaa sanoja äänteisiin. Vuotta vanhemmista edelleen puolella oli tavuttamisen taito ja 17 % osasi jakaa sanat äänteisiin. Kuusivuotiaista taas 90 % osasi jakaa sanat tavuihin ja 70 % jopa äänteisiin.

Libermanin ym. tutkimus osoittaa kiistattomasti, että tavut hahmottuvat lapsella selkeämmin ja helpommin kuin äänteet. Didaktikassa tämä merkitsee, että perinteinen tavujen taputtelu vahvistaa lapsen mielessä olevia

kielellisiä malleja. Kun äännetaju herää näinkin myöhään, on syytä myös kysyä, onko äännetajun heikkous yhtenä tärkeänä syynä lukemaan oppimisen hitauteen tai vaikeuksiin.

Tieto äännetajun myöhäisyydestä ja ajallisesta ohuudesta lukemaan-opettamisvaiheessa merkitsee, että olemme ehdottomasti oikealla tiellä, kun panostamme alkuvaiheessa äänne-kirjain-vastaavuuteen. Meillä on siinä omat opetuskäytäntömme. Yksinkertaisena ja selkeänä täydennyksenä näihin käytäntöihin haluaisin tuoda tässä esille Yhdysvalloissa paljon varsinkin lukemisvaikeuksista kärsivien parissa käytetyn Ortonin ja Gillinghamin toimintamallin (Stahl 1998, 170), joka on peräisin 30-luvulta. Opettaja ottaa kortin, jossa on esimerkiksi *m*-kirjain. Hän näyttää korttia oppilaille ja sanoo yhä uudelleen [m]. Sitten hän pyytää oppilaita sanomaan perästä. Opittava kirjain voi olla olemassa myös eräänlaisena kohokirjainmallina, jonka muodon oppilaat voivat tunnustelemalla todeta. Kun kirjain-äänne-vastaavuuteen on alustavasti tutustuttu, aletaan kirjoittaa kirjainta ilmaan, tauluun ja paperille. Aina kun kirjain tehdään, muistetaan sanoa [m]. Kun yksi kirjain on opeteltu, otetaan harjoiteltaviksi toinen ja kolmas. Sitten pannaan peräkkäin esimerkiksi kortit, joista toisessa on *m* ja toisessa *a*. Kumpikin kirjain muunnetaan äänneeksi ensin erikseen. Sitten kokeillaan, miten kirjainten äännearvot voidaan yhdistää. Mallin teho perustuu johdonmukaisuuteen ja monien aistien käyttöön.

Äänne-kirjain-vastaavuuden täsmällinen oppiminen on tietenkin perustavan tärkeää. Kun Yhdysvalloissa tutkittiin erään yliopiston opiskelijoiden oppimisvalmiuksia, havaittiin, että heikot oppimistulokset johtuivat huonosta lukutaidosta ja huono lukutaito perustui ennen kaikkea ääntämys-kirjoitus-vastaavuuden puutteelliseen tunnistamiseen (Apthorp 1995).

Kirjainmenetelmä ja äännemenetelmä

Suomessa lukemaan opettamisessa käytettyjä osamenetelmiä voidaan erottaa kahta pääalajia: perinteinen kirjainmenetelmä ja varsinaisesti 1980-luvun lopulla esiin murtautunut äännemenetelmä.

Kirjainmenetelmän vankkaa perinteistä asemaa kuvastaa hyvin Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen suomen kielen erikoistujien parissa syksyllä 1992 suorittamani pikagallup: kaikkia oli opetettu 80-luvun vaihteen tienoilla kirjainmenetelmää eikä yhtäkään äännemenetelmää käyttäen. Yllätys yllätys: kun tein saman gallupin uudelleen syksyllä 1999 ja tutkimuk-

sen kohdeajankohtana oli suunnilleen 80-luvun jälkipuolisko, tilanne ei ollut hitustakaan muuttunut. Paria vuotta aikaisemmin tehdyssä kyselyssä oli tosin muutamia äänne menetelmällä lukemaan oppineita. Näyttää siis siltä, että jokseenkin kaikki 80-luvun puoliväliin mennessä valmistuneet opettajat ovat pysytelleet tiukasti kirjainmenetelmässä. Näin siitä huolimatta, että äänne menetelmän etuja alettiin lanseerata jo peruskoulun tulon myötä 1970-luvun alussa.

Kirjainmenetelmäksi sanotaan opetuskäytäntöä, jossa opetus keskittyy kirjoitettuun kieleen lähtökohtanaan kirjaimet eikä eksplisiittisesti erottele puhetta ja kirjoitusta. Kirjaimista käytetään niiden kansankielisiä nimityksiä: ”aa”, ”oo”, ”pee”, ”tee” jne. Esimerkiksi sana *kukka* tavataan näin olleen seuraavasti: ”koo”, ”uu”, ”koo” → ”kuk”; ”koo”, ”aa” → ”ka”; → ”kukka”.

Äänne menetelmäksi kutsutaan opetuskäytäntöä, jossa opetuksen teoreettisena lähtökohtana on ajatus, että kirjoittaminen on puheen, ainakin eräänlaisen sisäisen puheen, merkitsemistä kirjaimin ja ääneenlukeminen kirjoituksen muuttamista takaisin puheeksi. Opetus lähtee käytännössä puheen pienimmästä yksiköstä: äänneestä (foonista < foneemista). Oppilas tarkastelee esimerkiksi peilin avulla, miten opeteltava äänne (foneemia vastaava allofoni) hänen suussaan muodostuu ja miltä se kuulostaa. Hän oppii tunnistamaan puheen virrasta eri asemissa (sanan alussa, lopussa ja sisällä) tarkasteltavana olevan foneemin allofonit. Sen jälkeen hän oppii tuntemaan kyseisiä allofoneja vastaavan kirjaimen (yhden tai kaksi grafeemin allografia) ja yhdistämään sen yhdessä muiden graafien kanssa tavuiksi ja tavut edelleen sanoiksi.

Äänneen (allofonin) tunnistamisen harjoittelu sanan eri asemissa – seikka, jota opetuksen käytäntö samoin kuin äänne menetelmän mukainen opetuksen teoria ja opetussuunnitelma korostavat – on askel kohti sitä edellä mainittua teoreettista oivallusta, että samoina pidetyt äänneet, oikeastaan siis tietyn foneemin allofonit, poikkeavat enemmän tai vähemmän toisistaan erityisesti viereisten allofonien vaikutuksesta. Ehkä pitäisi kuitenkin määrätietoisemmin korostaa, kuinka tärkeää olisi oppia tunnistamaan erityisesti konsonantit erilaisissa vokaaliympäristöissä.

Tavaus on äänne menetelmässä tyyppillisesti liukumista allografia vastaava allofonista seuraavaa allografia vastaavaan allofoniin. Esimerkiksi *kukka*-sana liu’utellaan näin: [k] (kielen selän muodostama sulkeuma kitallakea vasten), [u] (ei [u:] vaan tosiaan lyhyt [u]), [k] → [kuk]; [k], [a] (ei [a:] vaan lyhyt [a]) → [ka]; → [kukka]. Liu’uttelun (ja yhdistämisen yli-

päänsä) osuus näyttää tosin viime aikoina jostain selittämättömästä syystä vähentyneen opetuskäytännöissä – epäilemättä lukemaan oppimisen vahingoksi.

Äänmenetelmä vie oppilaat lähelle modernia fonologiaa. Heidät opetetaan heti aluksi tunnistamaan termien ”kirjain” ja ”ääne” merkitysero: kirjain on äänteen merkki. Opetetaan myös, että sanat ”aa”, ”oo”, ”pee”, ”är” jne. tarkoittavat kirjaimia, eivät äänteitä. Äänneillä ei ole nimiä. Kun opettaja puhuu esimerkiksi [r]-äänteestä, hän ei sano ”är” vaan muodostaa kyseisen allofonin eli tärisyttää kielenkärkeään hammasvallia vasten. Oppilasta voidaan tämän terminologian hengessä pyytää kirjoittamaan tauluun ”är” tai sanomaan ”r” (merkintä ”r” tarkoittaa täryäänteen muodostamista).

Kumpaa menetelmää – äänne- vai kirjainmenetelmää – voidaan kielen-
tutkimuksen näkökulmasta pitää parempana?

Kysymykseen ei ole yksinkertaista vastausta. Äänmenetelmässäkin on pienet ongelmansa, kuten seuraavassa jaksossa toteamme. Kirjainmenetelmää taas ei voida tuomita sen perusteella, että se ei yleensä ole ottanut lähtökohdakseen selvästi lausuttua kirjaimen ja äänteen vastaavuutta ja kaikei harvoin, ainakin aiemmin, on puhunut äänneistä lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen yhteydessä lainkaan. Omien muistojeni mukaan oli termi ”ääne” lukemaan opetteluun yhteydessä tuiki tuntematon. Harvinaisen se näyttäisi olleen tässä käytössä vielä 80-luvullakin: yksikään Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen suomen kielen erikoistujista ei muistanut, että opettaja olisi puhunut heille ensimmäisellä luokalla äänneistä.

Erästä asiaa on kuitenkin syytä tähdentää. Vaikka termiä ”ääne” ei kirjainmenetelmässä olisi tunnettukaan, itse asia, termin merkitys, on jonkinlaisena lepäävänä, virtuaalisena käsitteenä ollut olemassa. Lukemaan opetettavan perusoivallus on, käytettiinpä mitä menetelmää tahansa, että tietty kirjain vastaa tiettyä puheen ainesosaa, tiettyä ”äännettä”. Siten jokaisen lukijan täytyy periaatteessa oivaltaa sama, minkä kirjainkirjoituksen kehittäjät tuhansia vuosia sitten oivalsivat.

Kirjainmenetelmällä on näin myös lingvistiksestä näkökulmasta sen käyttöä perustelevat argumenttinsa. Menetelmää voidaan rikastuttaa tekeillä lepäävästä äänteen käsitteestä eksplisiittinen eli avoimesti mukana oleva osa menetelmää. Niin varmaan nykyään kirjainmenetelmää käytettäessä laajalti tapahtuikin. Äänteen käsitteen tiedostuminen, äänteen ja kirjaimen vastaavuuden ymmärtäminen ja äänneillä askartelu ovat omiaan nopeuttamaan ja selkiyttämään lukemaan oppimista.

Lukemaan opettamisen metakieli

Filosofi Rudolf Carnap erotti kaksi kielen tasoa: objektikielen ja metakielen (Bell 1997). **Objektikieli** ilmaisee objektimaailmaa; **metakieli** ilmaisee tiedostavan subjektin ja tiedostetun objektin suhteen. Lukemiseen sovelletuna tämä merkitsee, että kun oppilas lukee kertomusta, kertomuksen kieli on objektikieltä, toisin sanoen se kertoo kertomuksen maailman objekteista eli olioista. Kieli, joka kuvastaa subjektia eli oppilasta suhteessa siihen tapahtumaan, johon hän osallistuu, eli tässä tapauksessa lukemiseen, on metakieltä.

Venäläinen neuropsykologian perustaja A. R. Lurija on esittänyt lapsen ja kielen suhteesta ns. ikkunalasiteorian (engl. *window glass theory*) eli – ehkäpä asianmukaisempaa termiä käyttäen – ikkunavertauksen. Lurija kirjoittaa (1946, 61; suomennos englanninkielisestä käännöksestä): *”Lapsen kehityksen ensimmäistä tärkeää vaihetta kuvaa se, että vaikka hän käyttääkin puhuessaan kielioppia ja sanoja aktiivisesti esineiden ja tekemisen oikein nimeämiseen, hän ei pysty tietoisesti ajattelemaan sanojen kielellisiä suhteita sinänsä. Tässä vaiheessa lapsi käyttää sanaa mutta ei huomaa sitä, ja usein sana on kuin ikkunalasi, jonka läpi lapsi katsoo ympäröivää maailmaa olematta tietoinen lasista ja aavistamatta, että sekin on olemassa omine rakenteellisine ominaisuuksineen.”* Ikkunalasin ja sen läpi nähdyn maailman suhde on periaatteessa sama kuin termipareilla ”muoto – sisältö” ja ”merkki – merkitys” ilmaistu suhde. Ferdinand de Saussure käytti asiaa ilmaisemassa sanapareja *signifiant* (’se, joka tarkoittaa jotakin’) – *signifié* (’se, mitä sillä on tarkoitettu’) ja *son* (’äännös’) – *idée* (’ajatus’) (1997, 16). Lurijan luonnosteleva kehityspsykologian malli on hänen opettajansa Lev S. Vygotskin ajattelussa. Vygotski on todennäköisesti tuntenut Saussuren kieliteorian. Lurijan ikkunavertauksen tulkinnoista ks. myös Angus 1985 ja Lehmuskallio 1983, 89–90.

Lurija halusi sanoa, että kieli on ikkuna maailmaan. Ikkunasta ulos katsominen on kielen käyttämistä: puhumista tai kirjoittamista tai sitten puheen tai kirjoituksen vastaanottamista. Kieltä käytettäessä ajatellaan vain, mitä mielessä tai aistien kautta näkyy: merkityksiä. Vertauksen ikkunalasi on kielen muoto eli ne äänneet, päätteet, sanat, lauseet jne., joilla merkityksiä ilmaistaan. Kuvitellaan, että istut ikkunan ääressä katsomassa ulos. Kun katsot ulos, näet, mitä siellä on tai tapahtuu, mutta et näe samalla kertaa sitä, minkä läpi katsot – ikkunalasia. Lasi pyyhkiytyy pois tietoisuudestasi, kun katsot maisemaan. Jos taas katsotkin lasia ja koetat nähdä vaikkapa sii-

nä olevat tahrat, et näe samalla kertaa ulos. Lasi ja lasin läpi nähty maisema sulkevat toisensa pois.

Ikkunavertaus ei itse asiassa koske vain lapsen ensimmäistä kielellistä kehitysvaihetta vaan pätee käytännössä myös aikuisen ja hänen kielensä suhteeseen: aikuisenkin on mahdotonta erottaa samanaikaisesti ikkunalasi ja sen läpi näkyvä maailma eli muoto ja sisältö. Lurijan teksti on ollut pohjana USA:ssa ja Kanadassa 1970-luvulla kehitetylle ”kielellisen tietoisuuden” opille. Siihen on viitattu jo edellä. Kielellinen tietoisuus merkitsee ennen kaikkea, että lapsi on periaatteessa selvillä kielen kahden tason, merkityksen ja muodon, olemassaolosta. Kielellisestä tietoisuudesta alun perin käytetty englanninkielinen termi on *linguistic awareness*, mutta myös nimitys *language awareness* (ks. Downing & Valtin 1984) tunnetaan. Sanan *awareness* käyttö vihjaa, että lapsi ikään kuin ”herää” ymmärtämään kielen kaksi perustasoa.

Nykytutkimus korostaa laajalti, että ns. kielellisellä tietoisuudella on keskeinen merkitys lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. Jos äänne menetelmää käytettäessä sisältö unohtuu, se merkitsee, että lapsen kielellinen tietoisuus ei pääse kehittymään siten kuin pitäisi. Kielellisen tietoisuuden kehittäminen on opettajan tärkein **metalingvistinen** eli lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen yläpuolella kulkeva kieleen liittyvä tehtävä. Käytännön opetuksessa kielellisen tietoisuuden kehittäminen toteutuu siinä, että opettaja ymmärtää muodon ja sisällön vastakohtan ja ottaa sen opetuksessaan huomioon. Hänen tekemänsä kysymykset ja antamansa tehtävät koskevat joko muotoa tai sisältöä. Painopisteen tulisi olla sisällössä eli merkityksen tulkitsemisessa ja ymmärtämisessä.

Lukeminen on – niin kuin kaikki ihmisen toiminta – objektien välitöntä tiedostamista, elämistä sen pohjalta, mitä milloinkin aistitaan tai koetaan. Kuten Lurijan ikkunavertaus antaa ymmärtää, todellisuuden objektit hallitsevat sisäistä maailmaa. Tavallisessa elämässämme emme tarkastele lainkaan ikkunalasia vaan katsomme suoraan maisemaan. Lukeminenkin on osa tätä tyyppillistä, ikään kuin vaistonvaraista toimintaa, jossa objektit ja niitä heijastava kieli vallitsevat. Teksti on lukijalle ikään kuin maisema eli osa sellaista todellisuutta, jota hän katsoo samalla tavalla kuin hän katsoo mitä tahansa esinettä, tapahtumaa tai ympäristöä. Metakielen näkökulma merkitsisi, että hän sen sijaan että katsoisi tekstin sisälle, katsoisikin itseään suhteessa lukemiseen ja luettuun tekstiin. Lurijan vertauksen mukaan se merkitsisi huomion kiinnittämistä maiseman sijasta lasiin, jonka takana maisema on.

Oppilaalla ja opettajalla on luontaisesti erilaiset roolit lukemisessa. Lapsen kaikki tarmo menee helposti siihen, että hän pyrkii pääsemään sisälle kirjainten välittämään maailmaan, objektikielen. Opettaja taas tarkastelee lasta lukijana tavallaan metakielen näkökulmasta. Häntä kiinnostaa ennen kaikkea, miten oppilas selviytyy lukemisestaan, mitkä ovat hänen taitojensa myönteistä tai kielteistä huomiota vaativat solmukohtat. Tarkastelutapaa, joka ilmenee ennen kaikkea metakielisesti, sanotaan psykologiassa **metakognitioksi**, kun taas objektikielinen tarkastelutapa on vastaavasti **kognitiota**. Oppilaan objektikielistä kognitiota vastaa opettajan metakielinen metakognitio.

Jako objekti- ja metakieleen sekä kognitioon ja metakognitioon viittaa myös kielelliseen tietoisuuteen. Kielellinen tietoisuus on osa metakognitiota. Kielellisen tietoisuuden mukainen metakognitio lukemistapahtumassa merkitsee, että oppilas kykenee tarkastelemaan lukemistaan ikään kuin ulkoapäin ja huomaamaan, mikä milloinkin sujuu ja mikä taas on vialla. Valmentajana toimiva opettaja auttaa lasta mahdollisimman tarkoituksenmukaisella tavalla lukemisensa metakognitiivisessa ymmärtämisessä. Hän ei kiristä eikä takerru pikkuaasioihin vaan kannustaa. Opettaja ei sanan varsinaisessa merkityksessä ”opeta” oppilasta lukemaan vaan auttaa häntä oppimaan. Jotta oppimisprosessi etenisi sillä tavalla kuin se on kunkin oppilaan tosiasiallisten edellytysten eli hänen kielellis-kognitiivisen kompetenssinsa kannalta mahdollista, opettajan olisi pyrittävä tunnistamaan oppilaassaan tuo mainittu kompetenssi ja autettava häntä löytämään ne lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen kriittiset kohdat, joiden heikko tiedostaminen tai heikko laadullinen taso jarruttaa hänen edistymistään.

Erityisesti alkuopetusvaiheessa mutta tietysti muulloinkin on tärkeää, että opettaja kannustaa oppilasta kohti realistista itsetuntoa. Oppilaan olisi opittava hyväksymään, että hän on omanlaisensa ihminen, joka oppii näin nopeasti tai näin hitaasti. Oppimisen hitaus tai nopeus eivät merkitse, että hän olisi sen takia huonompi tai parempi. Tosin sekin on opittava hyväksymään, että toiset ovat eri alueilla lahjakkaampia kuin toiset. Jokaisella on oma oppimistyylinsä, jossa yhtenä olennaisena komponenttina on oppimisen etenemisnopeus tai -hitaus.

Kun oppilas ei ota oppiakseen niinkin perustavan tärkeitä asioita kuin lukeminen ja kirjoittaminen, opettaja alkaa syyllistää itseään ja tuntee taakana myös vanhempien kuvitellut tai todelliset odotukset. Itsensä tai oppilaan tai tämän vanhempien syyllistäminen on tarpeetonta. Asiat ovat kuten ovat. Odotuksista ja todellisista mahdollisuuksista pitäisi tietenkin olla ole-

massa vuoropuhelua lapsen ja hänen huoltajiensa ja opettajan välillä. Lapsen edellytykset oppia lukemaan eivät kuitenkaan missään tapauksessa parane painostamalla ja turhaan kiirehtimällä. Myös hitaalla oppijalla on oikeus olla sellainen kuin on.

Oppilaan metakognitiivinen kyky eli valmius tarkastella itse omaa oppimistaan voi kehittyä, kunhan siihen vain kiinnitetään tarpeeksi huomiota. Lukemaan oppimisen yhteydessä se merkitsee, että oppilas kykenee, silloin kun se on tarpeen, tarkastelemaan itseään ikään kuin peilistä ja huomaamaan, mitä varsinaisesti tapahtuu, kun hän lukee.

Savonlinnan normaalikoulun lehtori Eija Karhiola (1999) on tehnyt lissensiaatintyönsä ensimmäisellä luokalla olevien oppilaiden metakognitiivisista valmiuksista suhteessa omaan lukemiseensa. Karhiolan tutkimus on lajissaan ensimmäinen Suomessa. Se osoittaa kiistattomasti, että alkavan lukijan käsitys toisaalta kielestä, toisaalta itse lukemisesta on todella hämärä. Karhiolan tutkimustulosta ei ole syytä tulkita siten, että oppilaiden koulua edeltävässä kasvatuksessa olisi jotenkin epäonnistuttu. Tutkimus toteaa lähinnä vain sen tosiasian, että ”kielelliseksi tietoisuudeksi” kutsuttu metakognitiivinen kyky näyttää kehittyvän hyvin hitaasti. Mutta samalla se kuitenkin kiistämättä herättää myös ajatuksen, että osasyynä kehityksen hitauteen olemme me kasvattajat: ehkä emme ole osanneet kiinnittää tarpeeksi huomiota lukemisen kannalta tärkeisiin metakognitiivisiin tekijöihin.

Lapsen metakognition kehittämisvaatimus ei merkitse, että hyppäisimme objektikielen konkreettisesta maailmasta yhtäkkiä metakielen hämärään. Se merkitsisi vain, että kykenisimme toiminnallisesti vastaamaan ehkä kolmeen peruskysymykseen: Mitä kieli on? Mitä lukeminen ja kirjoittaminen ovat? Miten minä suoriudun lukemisessa, ts. mitkä ovat oman lukemisvalmiuteni vahvat ja heikot kohdat?

Kielen kahden tason huomioon ottamista voidaan harjoitella leikinomaisesti. Leikki voi olla sopivin tie myös lukemaan oppimiseen itseensä. Jos antaisimme leikille enemmän painoa, emme ehkä tekisi lukemisesta sitä kuolemanvakavaa asiaa, joka se nyt saattaa pahimmillaan olla.

Lukemisen metakieltä: äänteet ja kirjaimet

Lukemaan opettamisen metakieli poikkeaa äänne­menetelmässä perinteisestä lukemaan opettamisen metakielestä. Kuten edellä jo totesimme, ei kirjaimista käytettäviä tuttuja nimiä ("koo", "pee", "tee" jne.) hyväksyttyä tyyppillisessä äänne­menetelmässä ään­teiden nimiksi. Opettaja ja hänen oppilaansa puhuvat ään­teistä tuottamalla aina kyseisen ään­teen. Hyväksyttävää on siis kehottaa oppilasta: "Menepäs taululle kirjoittamaan 'koo'!" Oppilasta ei voi pyytää: "Sanoisitko 'koon'!", koska "koo" on kirjaimen nimi ja kirjain voidaan ainoastaan kirjoittaa mutta sitä ei voida sanoa. Ilmauksen "koo" paikalla on käytettävä k-kirjaimen mukaista äännöstä.

Sillä tosiasialla, että äännearvot vaihtelevat, kuten olemme todenneet, äänneympäristön mukaan eli tuotetut ään­teet ovat aina jonkin foneemin keskenään erilaisia allofoneja, on merkitystä myös lukemaan opettamisen käytännön kannalta. Lukemaan opettamisen didaktiikassa puhutaan vanhastaan kuullun erottelukyvystä yhtenä lukemisvalmiuksien keskeisenä perustana. Ellei oppilas todella pysty erottamaan kahta äännettä toisistaan, hänen mahdollisuutensa oppia lukemaan ovat huonot, elleivät olemattomat. Foneemien allofonien olemassaolo merkitsee, että oppilaan tulisi myös kyetä erottamaan saman foneemin eri allofonit eli pystyä tunnistamaan äänne samaa kirjainta vastaavaksi, vaikka äännearvot saattaisivatkin olla erilaiset.

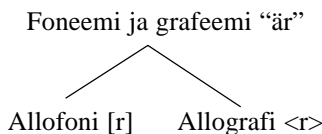
Puhe allofonien eli äännearvojen erottamisen tarpeellisuudesta saattaa tuntua hiusten­halkomiselta. Sitä se ei kuitenkaan ole. Monissa tapauksissa on ään­teiden erottelukyvyn heikkous keskeinen syy lukutaidon kehityksen viivästy­miseen. Omassa didaktikontyössäni olen huomannut kyseisen vaikeuden ainakin eräiden oppilaiden oppimisstrategioissa. Nähdessään esimerkiksi p-kirjaimen he kyllä pystyvät tuottamaan sen abstraktion (eräänlaisen /p/:n malliallofonin) juuri sillä tavalla kuin menetelmän lähtökohtana oleva ja siis foneettisesti epätarkka ään­teen ja kirjaimen vastaavuusole­lus edellyttää. Kun malliallofonit, esimerkiksi /p/:n äännös, poikkeavat ään­teiden todellisista esiintymistä eli allofoneista, tapahtuu, että tietynasteisista lukemisvaikeuksista kärsivät oppilaat eivät enää pystykään tuottamaan kirjainta vastaavaa äännettä, kun se esiintyy – niin kuin se normaalisti esiintyy – yhdessä muiden ään­teiden kanssa. Jotta ongelmasta selvittäisiin, olisi syytä yhdistää esimerkiksi tavun ja sanan ään­teet sanomalla ne ensin kukin erikseen ja sitten luontevasti sellaisina kuin ne tavuissa tai sanoissa esiintyvät (vrt. edellä Korkeamäen kritiikkiin).

Painotettakoon vielä kerran, mistä tässä on kysymys: siitä, että erikseen tuotetut äänteiden mallit eivät kuulosta aidoilta äänteiltä. Vokaalimallit ovat hyvinkin oikean kuuloisia, mutta konsonanttien yhteydessä matka malleista todellisuuteen saattaa olla luvattoman pitkä. Erityisen hankalia ovat klusiilit: [k], [p] ja [t]. Sen tunnistaminen, mikä näistä kolmesta ”hiljaisuusäänteestä” on kulloinkin kysymyksessä, toteutuu äänneympäristön vihjeiden perusteella. Konsonantit ovat todellisessa puheessa läsnä vain eräänlaisina vokaalien tukielementteinä (”konsonantti” < lat. *consonare* ’soida [vokaalien kanssa] yhdessä, siis vokaalien rinnalla’), eikä niitä todellisessa puheessa lausuta tietenkään erikseen. Irrallaan äännettyinä konsonantit, varsinkin klusiilit, kuulostavat luonnottoman voimakkailla (aspiroituneilta) ja päättyvät sitä paitsi aina eräänlaiseen heikkoon vokaaliin, vähän samaan tyyliin kuin kirjainten nimet. Luokan normaalissa taustahälyssä useimmat konsonantit kuuluvat heikosti, vaikka ne lausuttaisiin kovallakin äänellä.

Nimettömät äänteet, nimelliset kirjaimet

Äänteiden nimien puute ja kirjainten nimien olemassaolo on äänne menetelmän metakielessä pieni epäjohdonmukaisuus, systeemivirhe. Uskotellesaan tai uskoessaan, että sanat ”aa”, ”oo”, ”pee”, ”är” jne. ovat suomen kielessä vain kirjainten nimiä, äänne menetelmän didaktikot ovat erehtyneet. Suomen kielen perinteessä ne ovat myös äänteiden nimiä.

Sana ”äänne” ei tosin esiinny kansankielessä, mutta sitä vastaava käsite esiintyy kyllä. Perinteisesti on sanottu esimerkiksi: ”*Kirjoita ’är!’*”, jolloin ”är” viittaa siis kirjaimeseen, mutta yhtä lailla myös: ”*Sano ’är!’*” tai: ”*Kalle särkee ärrää*”, jolloin ei tietenkään ole tarkoitettu, että olisi sanottava kirjain *r* tai että Kalle särkisi *r*-kirjainta. ”Ärrän sanominen” tai ”särkeminen” ovat viitanneet nimenomaan äänneeseen. Sitä vastaava sana vain on puuttunut. Kirjainten nimet ovat kansankielessämme siis kiistattomasti myös äänteiden nimiä. Kaaviona – ”är” esimerkkitapauksena – asian voisi osoittaa seuraavasti:



Äännemenetelmä perustuu äänteiden ja kirjainten käsitteelliseen erottamiseen. Käsitteet eli merkitykset ja niitä vastaavat sanat ovat kuitenkin kaksi eri asiaa. Sinänsä perusteltu pyrkimys puheen ja kirjoituksen erottamiseen aiheuttaa havaintojeni mukaan paljon sekaannusta. Puhutaan usein äänneistä, vaikka yhteys edellyttäisi kirjaimista puhumista, ja päinvastoin. Oppilaat käyttävät opetuskäytännön vastaisesti ”kirjainten nimiä”, kun heidän pitäisi tuottaa äänne. Osasyynä erheisiin on se, että opetuskäytännön kieli poikkeaa arkikielestä. Samoista asioista on arkikielessä totuttu käyttämään eri nimiä.

Monet opettajat tuntevat yhden ainoan opetussuunnitelman: sen, jonka heidän kulloinkin käyttämänsä oppikirja määrää. Useimmissa oppikirjoissa opetellaan äänteet kootusti toisella tai kolmannella luokalla. Jos kirjainten nimet tunnustettaisiin äännemenetelmässä myös äänteiden nimiksi, voitaisiin äänneistä tällöin puhua johdonmukaisesti ja yleiseen käytäntöön liittyen niiden perinteisillä nimillä.

Sekaannusta perusasioissa, äänteiden erottamisessa kirjaimista, esiintyy myös oppikirjoissa. Kun niissä opetetaan aakkosia, siis kirjaimia, saatetaan esimerkiksi sanoa, että aakkoset *a, e, i, o, u, y, ä* ja *ö* ovat vokaaleja ja että loput suomen kielen kaikkiaan 28 aakkosesta ovat konsonanteja.

Tosiasiaa eivät vokaalit ja konsonantit tietenkään ole aakkosia eli tiettyyn järjestykseen pantuja kirjaimia vaan äänneitä. Kirjaimet ja siis myös aakkoset ovat äänteiden eli konsonanttien ja vokaalien merkkejä. Aakkoistamme on tasan neljännes eli 7 käytössä melkein yksinomaan vierasperäisissä sanoissa. Kirjaimet *q, x* ja *z* ovat – kuten tunnettua – äänneyhtymien, konsonanttiyhtymien [kv], [ks] ja [ts], merkkejä.

Ainoa vierasperäinen aakkonen, joka esiintyy myös supisuomalaisissa sanoissa, on *g*. Se on käytössä pitkää [äng]-äännettä tarkoittavan kirjainyhdyntymän *ng* jälkikomponenttina. [Äng]-äänteellä ei ole puheessa mitään tekemistä *g*:n kanssa. Kun joissakin harjoituskirjoissa opetetaan johdantona [äng]-äänteeseen *g*-kirjainta, viedään oppilasta samalla helposti harhaan – luulottelemaan, että [äng] (äänne) ja *g* (kirjain) kuuluisivat äänneellisestikin yhteen. Se, että lyhyt [äng] merkitään *nk*:lla (*lanka*) ja pitkä [äng] *ng*:llä (*langan*), on pelkkä oikeinkirjoituksen perinteeseen liittyvä sopimus.

Kun [äng]-äänteen opettamisen teoria on kaiken kaikkiaan sekava, ei ole ihme, että opiskelijoiden parissa tekemäni pienet testit osoittavat [äng]-äänteen ylivoimaisesti huonoimmin hallituksi äänneeksi. Toinen ja ehkä vielä tärkeämpi syy on siinä, että äänteiden muodostamiseen ei ole ennen kiinnitetty mitään huomiota. Äännemenetelmässä puute on korjaantumas-

sa, mutta edelleenkin on opetus tässä suhteessa liian ylimalkaista. Äänneiden muodostamista esittäviä kaaviokuvia (ääntöelimien halkileikkauksia eri äänneitä muodostettaessa) joko ei ole tai niitä ei käytetä. Kuten edellä mainittiin, käytetään joissakin luokissa taskupeilejä, kun opetetaan eri äänneiden muodostamista. Peilistä näkee vain huulet ja kielenkärjen ja saa näin kaikista äänneistä paitsi pinnallisen myös ennen kaikkea asiallisesti väärän kuvan. [Äng]-äänneestä ei peilin avulla näe vilaustakaan. Kuva ääntöelimistä [äng]-äänneen muodostumisvaiheessa olisi siis välttämätön.

Kvantiteettioppositio

Jo edellä on ollut puhetta siitä, että suomen kielen äännerakenteen keskeisiin piirteisiin kuuluu ns. kvantiteettioppositio eli lyhyen ja pitkän keston vastakohta. Äänneen pituus tai lyhyys voi olla sanan merkityksen kannalta ratkaiseva (esim. *Sari – saari, tuli – tuuli, kuka – kukka, mato – matto*). Äänneen lyhyen ja pitkän keston vastakohta ilmaistaan oppikirjoissa selkeästi, kun niissä puhutaan toisaalta ”lyhyistä”, toisaalta ”pitkistä vokaaleista”. Mutta sanottu ei näytä enää pätevänkään konsonantteihin. Oppikirjat käyttävät termiä ”yksinäiskonsonantti” tarkoittamassa ”lyhyttä konsonanttiäännettä” ja termejä ”kaksoiskonsonantti” tai ”geminaatta” tarkoittamassa ”pitkää konsonanttiäännettä”. Oppikirjat ovat tässä selvästikin epäohdonmukaisia. Oppilaan on mahdotonta ymmärtää termien perusteella, että sekä vokaalit että konsonantit toteuttavat samaa lyhyen ja pitkän keston periaatetta. Päinvastoin he ohjautuvat termien erilaisuuden perusteella ajattelemaan, että vokaalit ja konsonantit edustavat kahta eri kieliopillista ryhmää.

Ennen kuin termejä ”vokaali” ja ”konsonantti” ylipäänsä voi käyttää, täytyy tietää, että äänneet jakaantuvat juuri noihin ryhmiin. Oppilaan tulisi tiedostaa selkeästi, mikä äänne on. Jako vokaaleihin ja konsonantteihin on ensimmäinen viesti kieliopin opetuksen vuosisataisen perinteen hämärästä, alkutahti sille oppilaan enimmäkseen perustellulle vaikutelmalle, että kielioppi rutisee kuivuuhtaan ja pakottaa usein omaksumaan asiat mekaanisesti, pelkkänä ulkolukuna. Muistin harjoittaminen esimerkiksi vokaalien ja konsonanttien omaksumisessa ei ole paha asia, kunhan siihen liitettäisiin pyrkimystä myös ymmärtävään oppimiseen. Tärkeintä tietenkin olisi, että oppilas tietäisi, millä edellytyksin äänne on vokaali ja millä taas konsonantti. Syvemmälle fonetiikan teoriaan ei ole oppilaiden parissa syytä mennä, mutta vokaalin ja konsonantin pääero on syytä opettaa. Vokaalia äännettä-

essä ilmavirta kulkee vapaasti suuontelossa; kielen nousu eteen tai taakse (etu- ja takavokaalit), ylös tai alas (suppeat ja väljät vokaalit) tai huulten osallistuminen tai osallistumattomuus ääntämiseen (pyöreät ja laveat vokaalit) vain määrää sen, mikä vokaali on kulloinkin kysymyksessä. Konsonanteissa taas kieli yleensä painautuu hampaita tai hammasvallia tai kitaleakea vasten ja estää siten ilmavirran vapaan kulun.

Havainnollistamiskeinona vokaalien ja konsonanttien opettamisen yhteydessä tulisi käyttää edellä mainittuja eri äänteiden ääntämistä esitteleviä kaaviokuvia. Vaikka tarkkoja tietoja eri konsonanteista ei saataisikaan eikä olisi syytä edes asettaa tavoitteeksi, oppilaat oppivat vokaalien ja konsonanttien opettamiseen pyrkivässä opetuksessa erottamaan nämä äänteiden pääryhmät ainakin suurin piirtein toisistaan. Lisäksi – mikä tärkeintä – toteutuisi lukemaan opettamisen yksi keskeinen metatavoite: oppilas tulisi paremmin tietoiseksi kielestä ja hänen ”foneettinen” ja ”fonologinenkin tietoisuutensa” kehittyisivät.

Syy siihen, että vokaalit ja konsonantit opetetaan epäjohdonmukaisesti, on kieliopin opetuksen ja jopa tutkimuksen perinteessä. Entisaikaan ei kirjoituksen ja ääntämisen eroa tunnistettu samalla tavalla kuin nyt. Termi **gemmaatta** juontuu latinan sanasta *geminatus* ’kaksois-, kahdennettu’, joka alun alkaen vain viittasi kahden kirjaimen käyttöön konsonantin merkinä. Sen suomennoksena on termi ”kaksoiskonsonantti” epäonnistunut, sillä se unohtaa äänne menetelmän lähtökohdan: puheen ja kirjoituksen erottamisen. Kun sanomme vaikkapa [kissa], emme todellakaan sano [s]:ää kahteen kertaan muuten kuin enintään tavausvaiheessa. Kun äännämme koko sanan, äänne kuuluu pitkänä (vrt. [kisa]). Pitkien ja lyhyiden äänteiden erosta olisi hyvä opettaa ainakin se, että pitkät ja lyhyet vokaalit kuuluvat aina samaan tavuun, mutta lyhyet konsonantit aloittavat tavun (tai sanan) ja pitkät konsonantit jakavat tavun kahtia. Lisäksi vokaalit voivat muodostaa tavun yksinäänkin, kun taas konsonantit eivät voi.

Edellä on ollut tavun käsittelyn yhteydessä puhetta myös rytmistä. Rytmittäjä on tärkeä lukemaan oppimisen elementti. Jourdain (1997, 120–153) jakaa rytmin musiikin teoriassa mm. seuraaviin alakäsitteisiin: jäsentäminen pienimpiin osiin (*chunking*), metri eli tonaalisen virtauksen kesto- ja korkosuhteiden ajallinen malli (*meter*), fraasitus eli tonaalisen virtauksen jakaminen mielekkäisiin osiin (*phrasing*), ts. toistuva metrinen malli eli tahti, nykyhetken konkreettinen havaitseminen tonaalisen virtauksen mukana (*the perceptual present*), kuluvan ajan hahmottaminen nykyiseksi, menneeksi ja tulevaksi (*temporal resolution*) ja tempo eli se suhteellinen

nopeus, jolla tonaalinen virtaus toteutuu, ts. esitysnopeus. Metrissä Jourdain esittää havaintoesimerkinä Maurice Ravelin baletin *Daphnis ja Chloe* ensiesityksen. Baletissa on pitkiä 5/4-jaksoja. Tanssijat onnistuivat Jourdainin mukaan toteuttamaan oikean metrin vain lausumalla tunnetun impressaarinsa Sergei Djaghilevin nimen ranskalaista muotoa: ”*Ser-ge Dia-ghi-lev, Ser-ge Dia-ghi-lev*”. Esimerkki osoittaa konkreettisesti puheen, liikkeen ja musiikin yhteyden. Varsinkin musiikki ja puhe ovat rakenteeltaan samanlaisia. Ne koostuvat samanlaisista elementeistä. Ei siis ihme, että rytmiharjoittelu ja rytmin tiedostaminen auttavat lasta jäsentämään puheen virtaa äänneisiin, tavuihin, sanoihin ja lauseisiin.

Musiikin käyttöön lukemaan opettamisen tukena on kiinnitetty vasta tällä vuosikymmenellä enemmän huomiota, erityisesti Yhdysvalloissa. Brown ja Brown (1997) ovat laatineet kymmenkohtaisen käytännön opetusohjelman, ja Whitaker (1994) on pohtinut musiikkikasvatuksen ja lukemaan opettamisen kokonaismenetelmän integraatiota. Kaiken kaikkiaan on kiistatonta, että musiikillisten elementtien käyttö vaikuttaa syvästi ja myönteisesti lukemaan oppimiseen. Siitä todistaa epäsuorasti eräässä keskiuudessa yhdysvaltalaisessa yliopistossa tehty tutkimus, jonka mukaan musiikin opiskelijoilla oli muiden aineiden opiskelijoihin verrattuna selvästi parhaat luetun ymmärtämisen tulokset (Campbell 1997, 177).

Lausetajun kehittämisen tärkeys

Toisella luokalla olevien oppilaiden kirjoitelmien pintapuolinenkin analyysi tuo esille kaksi usein toistuvaa virhettä: pitkän konsonantin kirjoittamisen lyhyeksi (esim. ”peiko” pro *peikko*) ja yhteen kuulumattomien sanojen kirjoittamisen yhteen (esim. ”peikkopoikaesaantruokaa”).

Kuten edellä totesimme, on **tavu** puheen keskeinen rytmiyksikkö. Puhe-suomen sanat alkavat aina painollisella tavulla ja päättyvät kaksitavuisissa sanoissa yhteen ja kolmitavuisissa sanoissa kahteen painottomaan tavuun. Siten esimerkiksi sanassa [kissa] on toinen tavu [sa] painoton ja sanassa [haravaa] ovat tavut [ra] ja [vaa] kumpikin painottomia. Neli- tai viisitavuisissa sanoissa ovat toinen ja viimeinen tavu niissäkin painottomia mutta viimeistä edellinen tavu lisäksi sivupainollinen; esimerkiksi sanassa [haravalla] ovat tavut [ra] ja [la] painottomia ja tavu [val] sivupainollinen.

Suomea äidinkielenään puhuva ei erota **painosuhteita** tietoisesti. Sen sijaan hän erottaa ne vaistomaisesti, eli kysymyksessä on juuri tuo ”veriin” mennyt eli implisiittinen oppiminen, mistä siitäkin oli edellä puhetta. Pyyntö kysymyksestä entistä tietoisempaan sanapainon tajuamiseen ei ole pedagogisia kokemuksia. Käytännössä se toteutuisi siten, että oppilaat vertaisivat toisiinsa aina kahta tavua ja toteaisivat, kummassa niistä on heidän mielestään enemmän painoa. Asia olisi vähintään tutkimisen arvoinen. Jos oppilaalla olisi riittävän kehittynyt sanapainon taju, hän voisi sen avulla selviytyä ehkä kaikkein vaikeimmasta suomen kielen oikeinkirjoituskysymyksestä – yhteen ja erilleen kirjoittamisesta – ja todeta vastaansanomattomasti, onko sana yhdyssana vai ei. Yhdyssanan ensimmäinen tavu on aina pääpainollinen (esim. [**keittiö**vaaka]). Jos on kirjoitettava yhdyssanan sijaan sanaliitto eli ilmaus, joka koostuu kahdesta eri sanasta, on pääpainollisia tavuja kaksi (esim. [**keittiön** vaaka]). Ongelma näyttää tässä yksinkertaiselta mutta on osoittautunut käytännössä todella visaiseksi.

Kuten todettu, tavutajulla on paljon merkitystä lukemaan oppimisessa. Lasten, jotka eivät ole oppineet lukemaan ensimmäisen kouluvuoden kuluessa, on havaittu ennen kaikkea olevan kyvyttömiä erottelemaan tavuja (Gärding 1977, 25). Lukutaidossaan normaalisti edistyvillä lapsilla on tavutaju hyvin kehittynyt, mikä johtuu juuri siitä, että äidinkielen ääntämisen järjestelmä eli prosodia eli ns. **suprasegmentaaliset** ominaisuudet – intonaatio ja tavutaju niiden osana – kuuluu kielenomaksumisen ensimmäiseen vaiheeseen. Sen takia heidän on mahdollista mm. opetella kirjoittamaan pitkät konsonantit edellä esitetyn säännön – pitkät konsonantit jakaantuvat kahteen eri tavuun – perusteella. Niillä taas, joilla tavutaju ei ota herätäkseen, saattaa syynä olla pelkkä harjoituksen puute tai joskus myös syvempi kielellisen tietoisuuden hämärätila, jota sanotaan ”kielelliseksi sekaannukseksi” (*cognitive confusion*). Tavutajun harjoitukseksi sopisi esimerkiksi jonkin lyhyen lauseen kuoroluku, jossa tavurajoja korostettaisiin rytmisoittimella, vaikkapa tamburiinilla, tai käyttämällä instrumenttina kaikkein yksinkertaisinta kosketinsoitinta, joka jokaisella on aina mukanaan, kämmeniä. Tavurajojen ilmaiseminen kämmeniä yhteen läiskimällä on lukemaanopettelu perusdidaktiikkaa. Taputtelua voisi laajentaa koskemaan lyhyitä rytmisiä tekstejä: runoja tai loruja.

Sanojen perusteeton yhteenkirjoittaminen saattaa johtua myös siitä, että opetus keskittyy liiaksi sanaan ja sen osiin eli tavuun sekä kirjaimen ja äänteeseen eikä lauseeseen ja sen osiin eli sanoihin. Jos nimitystä **lause** ja sitä vastaavaa käsitettä ei alkuopetuksessa opeteta eikä lauseita tarkastella

opetuksessa keskittyneesti, pyrkivät sanarajat jäämään hämäräksi.

Lausetajuun ei ole lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen didaktiikassa vielä nykyisinkään kiinnitetty riittävää huomiota. Syynä saattaa olla ennen kaikkea oppikirjojen mukainen opetusperinne, jossa oletetaan yleensä, että lapset ovat kypsiä opiskelemaan lausemalleja toden teolla noin neljännellä luokalla. Inkeri Vikainen on käyttänyt ns. subordinaatioindeksiä eli alisteisten lauseiden suhteellista määrää lausetajun kehityksen mittarina. Hänen mukaansa huomattavin subordinaatioindeksin muutos ilmenee ennen 4. luokkaa, 2. ja 3. luokalla (1982, 46). Vikainen kannustaa opettajia tukemaan lausetajun kehitystä kahlehtimatta sitä mihinkään kaavaan (emt., 55).

Subordinaatioindeksi on sinänsä tietenkin vain eräs lausetajun mittari, joka tosin kieltämättä korreloi lausemuotojen moninaisuuden kanssa. Lausetajun tutkimuksessa olisi erotettava toisistaan muodon ja sisällön tasot. Kirjailijoistakin eräät, esimerkiksi Antti Hyry, käyttävät melkein pelkästään päälauseita. Siitä huolimatta ei Hyryn yhteydessä voida tietenkään puhua lausetajun kehittymättömyydestä vaan lausemuotojen yksinkertaisuudesta. Se, että lausemuodot kehittyvät toisella ja kolmannella luokalla, on odotuksenmukaista. Lapset ovat valmiita kirjoitelmiin yleensä vasta toisella luokalla. Tärkeintä Vikaisen tutkimuksessa on, että hän painottaa lausetajun merkitystä oppilaan kielellisessä kehityksessä.

Monet ensimmäisten luokkien opettajat näyttävät olevan sillä kannalla, että on liian varhaista aloittaa lausetajun opettaminen lukemaan opettamisen yhteydessä. Tähän mielipiteeseen ovat syynä vakiintuneet opetuskäytännöt, ns. perinteen paino. LPP-menetelmä on merkinnyt tässä suhteessa radikaalia muutosta, tosin vain muutamain paikoin Suomea. LPP-menetelmässä aletaan kirjoitella lauseita tauluun oppilaiden sanelun mukaan heti, kun he ovat tulleet kouluun.

Puhe koostuu lauseista. On luonnollista, että kirjoitus puheen esittämiskeinona koostuu lauseista sekkin. Savonlinnan normaalikoulussa olemme kokeilleet lausetajuharjoituksia jopa esiopetuksen 0-luokalla. Kiistattomasti on käynyt ilmi ainakin se, ettei oppilaiden ole yleensä edes kuusivuotiaina vaikeaa ymmärtää, mikä lause on. Myös lauseiden tuottaminen onnistuu, kunhan pelisäännöt ovat selvät.

Lauseen opettamisen tärkeyttä jo koulun alkuvaiheessa korostaa erityisesti psykolingvistinen tutkimus. *Top-down*-lukemisstrategian ensisijaisuutta painottavat tutkijat olettavat, että tekstiä ennakoivien tulkintojen joukossa ovat tärkeällä sijalla syntaktiset, varsinkin sanajärjestyksestä koskevat seikat. Erilaiset sanajärjestyksivariantit, esimerkiksi subjekti ennen predi-

kaattia ja adjektiivi ennen sen pääsanaa, muodostavat lausemalleja, joiden perustalle lukemisstrategiat rakentuvat (Burns 1988, 18–19). Verrattomasti tärkeintä lausemallien harjoittelussa on kuitenkin se, että lauseiden muodostaminen auttaa lasta jäsentämään todellisuutta, ajattelemaan ja järjestelmään sitä mielessään. David McNeillin mukaan (1987, 254; ks. myös Bonvillain 2000, 235–) kyky muodostaa lauseita merkitsee sitä, että lapsen kokonaisvaltainen ”imagistinen” (kuvallinen) – kuten hän sanoo – miellemaailma eriytyy käsitteiden muodostamiksi ketjuiksi. McNeill tarkoittaa ”kuvalla” ”näköaistimuksen representaatiota”; nykysemiotikka painottaa yleensä, että kuva voi periaatteessa olla yhtä syvällinen koodi kuin sana. Joka tapauksessa McNeill liittää monien edeltäjiensä tapaan kielen ja ajattelutoiminnot kiinteästi yhteen. Ajattelun mallit näyttävät olevan samalla syntaktisia eli lausemalleja.

Lausetajun kehittämisen tärkeys on aivan viime aikoina saanut uudenslaisia perusteita, kun aivotointojen entistä kehittyneempien kuvantamiskeinojen ansiosta on voitu todeta, että lauseenmuodostus paikantuu aivoissa tiettyyn alueeseen. Lauseenmuodostuksen on todettu tapahtuvan vasemmassa ohimolohkossa kielellisesti muutenkin tärkeällä ns. Brocan alueella, sen *pars opercularis* -osassa. Samassa tutkimuksessa havaittiin sanojen merkityksen hahmottuvan eri paikassa, vasemman otsalohkon alaosassa (Dapretto & Bookheimer 1999).

Lausemallien opettaminen ja harjoittelu osoittaa lapselle konkreettisesti, miten eri tavoin kielelliset käsitteet voivat nivoutua toisiinsa. Kun kielen mallit ovat esimerkiksi Chomskyn generatiivisen kieliopin mukaan myös ajattelun malleja, ei ole liioiteltua sanoa, että erilaisten lausemallien harjoittelu opastaa lasta samalla myös psyykkisiin (sisäisiin) malleihin, mm. ajattelumalleihin.

Yleisin sanajärjestys on väitelauseen sanajärjestys. Kun lapsi on oppinut väitelauseen mallin, hän tietää, että sellainen lause alkaa sanalla, joka osoittaa tekijän, ja jatkuu sanalla, joka osoittaa tekoa, sekä sanalla, joka osoittaa, mihin tekijän teko kohdistuu tai missä tai milloin se tapahtuu. Kun lapsi tuntee väitelauseen tavallisen sanajärjestyksen, hän voi päätellä ensimmäisen ja toisen sanan perusteella, mikä voisi olla kolmas tai neljäs sana. Väitelauseen mallia voitaisiin opetella esimerkiksi siten, että rakennettaisiin lauseita vastaamalla tietyssä järjestyksessä oleviin kysymyksiin: 1. Kuka tai mikä on tekijä? 2. Mikä on teko tai tapahtuma? 3. Missä tai milloin teko tai tapahtuma toteutuu? jne.

Antiikin kielentutkijoilta, ennen kaikkea Dionysios Traakialaiselta, on peräisin lauseen määritelmä, jonka E. N. Setälä suoraan saksalasiin malleihin nojaten muotoilee näin: ”Lause on ajatuksen kielellinen ilmaus.” Siihen liittyen voisimme opettaa lauseen käsitettä esimerkiksi seuraavasti: ”*Kun sanot tai kirjoitat asian, syntyy lause.*”

Platon ja Aristoteles erottivat lauseessa kaksi osaa: 1. sen, mistä puhutaan (subjektin eli teeman) ja 2. sen, mitä siitä sanotaan (predikaatin eli reeman). Lauseessa ”Kaikki ihmiset ovat kuolevaisia” puhutaan ”kaikista ihmisistä”; ilmaus ”kaikki ihmiset” on siis lauseen subjekti eli teema. Mitä ”kaikista ihmisistä” sanotaan? Että he ”ovat kuolevaisia”. ”Ovat kuolevaisia” on näin lauseen predikaatti eli reema. Juuri tätä lausetta käytti logiikkansa esimerkkinä Aristoteles. Lasten kanssa tyydytään tietysti hiukan konkreetimpaan kieleen, esimerkiksi lauseen ”Liisa kirjoittaa kirjettä” ja muiden senkaltaisten ilmausten tarkasteluun.

Antiikin filosofian lauseenjäsennysperinne on tullut varsinkin 1950-luvulta lähtien uudelleen tunnetuksi, kun sitä on alettu käyttää lauseeteoreettisen tarkastelun perustana ensin ns. **konstituenttialyysissa** eli lauseen muodostimien analyysissa ja sitten sen pohjalta kehittyneessä edellä mainitussa generatiivisessa kieliopissa. Eräissä oman peruskoulumme äidinkielen oppikirjoissa lause jäsenetään tämän mallin mukaisesti kahtia: subjektiosaksi ja predikaattiosaksi. Kahtiajaon perustalle rakennetaan sana sanalta toteutuva lauseenjäsennys. Kaksijakoinen lauseenjäsennys vaikuttaa äidinkielen oppikirjoissa modernilta. Tosiasia on, että ensimmäinen äidinkielen opetuksen teoreetikko, Jyväskylän seminaarin äidinkielen lehtori Jaako Länkelä, käytti samaista kahtiajakoa ensimmäisessä kansakoulun kieliopissaan 1860-luvulla. Länkelän malleina olivat ajan saksalaiset oppikirjat.

Lauseen kahtiajako subjektiin ja predikaattiin vastaa ajatussisältöjemme loogista rakennetta. ”Kieli on mielen peili”, sanoo Chomsky. Lauseiden yksinkertainen analyysi jo alkuopetuksessa myötävaikuttaa siihen, että oppilaat oppivat hahmottamaan ajatuksensa, kokemuksensa ja aistimuksensa tietynlaisiksi rakenteiksi ja nämä kognitiiviset yms. rakenteet niitä vastaaviksi kielellisiksi ilmauksiksi, lauseiksi. Lausetajun kehittäminen lauseanalyysin tietä ja erilaisia lausemalleja harjoittelemalla on äidinkielen opetuksen keskeisiä asioita.

Lausetajun kehittämiseen ilmaisu- ja ajattelutaitojen perustana tulisi kiinnittää nykyistä merkittävästi enemmän huomiota jo alkuopetuksessa. Asian tärkeys on oivallettu hyvin, kuten edellä on jo todettu, LPP-menettelyssä, jossa oppilaat sanelevat yhteisen keskustelun jälkeen opettajan kir-

joitettaviksi lauseita. Samalla kun opettaja kirjoittaa oppilaan keksimää lausetta lehtiötauluun, hän kertoo koko ajan, mitä sanaa on kirjoittamassa. Oppilaissa kehittyvä vähitellen paitsi lause- myös tekstitietoisuus. He oivaltavat, että yksittäiset lauseet liittyvät toisiinsa ja muodostavat kertomuksen.

Tarkkoja tutkimuksia LPP-menetelmän vaikutuksista ei tietääkseni ole. Omat havaintoni tukevat sellaista päätelmää, että foneettiset ja fonologiset asiat opitaan tätä menetelmää käytettäessä hitaammin mutta tilalle saadaan selvästi parempi lause- ja tekstitaju. Eräs LPP-menetelmällä lukemaan ja kirjoittamaan opetettu kakkosluokka hämmästytti ainakin minut pitkillä ja runsassisältöisillä ja virkerakenteiltaan monipuolisilla kirjoitelmillaan.

Termit **subjekti** ja **predikaatti** tulevat oppikirjoissa vastaan yleensä neljännellä luokalla. Kuten edellä oleva antaa ymmärtää, voitaisiin oppilaille antaa termejä vastaavien ajatussisältöjen, käsitteiden, avaimet heti alussa. Kysymyksessä on ns. implisiittinen oppiminen. Asiat hallitaan käytännössä, mutta teoria tulee aikanaan perästä. Kielioppia vieroksuva, eräällä tavalla populistinen ajattelutapa, joka korostaa kielen taitoja ja panee teorian nurkkaan, ei kestä didaktista kritiikkiä. Taidot yhtyneinä mahdollisimman syvään ymmärtämiseen, johon teoreettinen tieto avaa tien, ovat äidinkielen opetuksen korkein tavoite.

Teoria voi olla hengetöntä, niin kuin se kieliopin opiskelussa on usein valitettavasti ollut, mutta vika ei ole teorian vaan opetuskäytäntöjen. Pelkkä kielentaitojen harjoittelu johtaa sekin yksipuolisuuksiin. Britanniassa aloitettiin kielitieteilijä M.A.K. Hallidayn johdolla äidinkielen *Language in Use* -ohjelma (ks. Doughty ym. 1974), joka hylkäsi jokseenkin kokonaan kieliopin teorian. Ohjelman yksipuolisuus tuli vähitellen selkeästi esille. Paluu taidon ja teorian yhdistämiseen tapahtui Britanniassa viimeistään 1980-luvun lopussa, jolloin hyväksyttiin ensimmäinen sikäläinen valtakunnallinen äidinkielen opetussuunnitelma.

Lausetajun painottaminen lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen keskeisenä metalingvistisenä tavoitteena merkitsee käytännössä todellakin sitä, että opetuksessa keskitytään lauseeseen heti alusta pitäen. Vallitsevan nykykäytännön vastaisesti olisi suositeltavaa, että nimitys ”lause” ja se, mitä sillä tarkoitetaan, asetettaisiin tarkastelun keskipisteeseen heti alkuun, kun puheen ja kirjoituksen, äänteen ja kirjaimen, vastaavuus todetaan. Lähtökohtana on tietenkin lauseen määritelmä, josta edellä oli jo puhetta: ”*Kun sanot tai kirjoitat jotain, syntyy lause.*” Sen jälkeen opetus voisi edetä esimerkiksi näin: ”*Nyt opettelemme muodostamaan lauseita. Kenestä oppilaasta haluamme sanoa jonkin asian?*” Oppilaat saattavat ehdottaa: ”*Pu-*

hutaan tällä kertaa Kallesta.” Opettaja toistaa: ”Kalle” ja kirjoittaa nimen tauluun. Sitten hän kysyy: ”Minkä asian haluamme Kallesta sanoa?” Vastaus esimerkiksi: ”Että Kalle on ahkera koululainen.” Opettaja sanoo: ”Nyt meillä on valmiina lause: Kalle on ahkera koululainen.” Hän kirjoittaa osan ”on ahkera koululainen” osan ”Kalle” jatkeeksi ja osoittaa, että lauseessa on aina kaksi osaa: se, kenestä tai mistä puhutaan, ja se, mitä siitä sanotaan (= lauseen aihe ja asia). Puheen ja kirjoituksen välisen yhteyden havainnollistamiseksi on tärkeää, että opettaja sanoo koko ajan, mitä on kirjoittamassa.

Aapisen lauseista ja kuvista voidaan sittemmin oppia tunnistamaan samat osat kysyen aina: 1. Kenestä tai mistä tämä lause tai kuva kertoo jostakin? 2. Mitä se hänestä tai siitä kertoo? Näin yksitotisesti ei kysymyksiä toki aina tarvitse tehdä. Tällainen kysely luo joka tapauksessa kestävä pohjan paitsi kirjoittamisen käytännölle myös myöhemmälle lauseen ja sen pääjäsenten teoreettiselle tarkastelulle.

Oppilaat eivät ensi alkuun tietenkään osaa lukea itse tuottamiaan ja opettajan tauluun kirjoittamia lauseita. Se ei olekaan tärkeää. Tärkeää on sen sijaan, että oppilaat tunnistavat puhutusta ja kirjoitetusta kielestä lauseiden olennaisen rakenteen ja ymmärtävät jotakin olennaista puhutun ja kirjoitetun kielen vastaavuudesta.

Kysymyksiä on myös herättänyt, kumpaa termiä – ”lause” vai ”virke” – tulisi käyttää. Edellä olen kysymykseen jo vastannut. Kielitieteen näkökulmasta olisi suositeltavampaa ottaa ainakin aluksi käyttöön termi ”lause”. Se on oppilaille ehkä jo kotoa tuttu. Lauseet, joita he muodostavat ja joita he aapisesta lukevat, ovat sitä paitsi ainakin ensimmäisellä lukukaudella melkein pelkästään lyhyitä päälauseita.

Oppilaiden lauseiden toivoisi pian kasvavan monimuotoisemmiksi. Termin ”lause” käyttö opetuksen metakielessä ei ainakaan estä ottamasta tarkasteluun myös mutkikkaampia lausekokonaisuuksia, sillä termiä ”virke” ei esimerkiksi käytetä usein lainkaan edes syntaksin eli lauseopin tieteellisessä tutkimuksessa. Syntaksin tutkimuksessa erotetaan perinteisesti kahdenlaisia lauseita: **yksinäislauseita** (esim. ”Kalle on ahkera koululainen”) ja **yhdyslauseita** (esim. ”Opettaja sanoi, että Kalle on ahkera koululainen”). Termipari ”lause – yhdyslause” vastaa muodoltaan ja sisällöltään vakiintuneessa käytössä olevaa termiparia ”sana – yhdyssana”.

Painokirjaimet ovat lukemista, tyyppikirjaimet kirjoittamista varten

Syyslukukaudella oppilaat oppivat tavallisesti kirjoittamaan pienaakkosia ja usein vasta kevätlukukaudelta lähtien kirjoitus- eli tyyppikirjaimia. Savonlinnan normaalikoulun lehtori Anna-Maija Juuti (1988) on kokeillut toisenlaista käytäntöä. Hänen ensimmäinen luokkansa ei opetellut lainkaan pienaakkosia vaan alkoi opiskella heti alkuun tyyppikirjaimia. Kokeilu onnistui hyvin. Näytti siltä, että kokeilussa mukana olleet kirjoittivat tekstejensä ei vain mekaanisesti vaan myös sisällöllisesti keskitasoa paremmin.

Tyyppikirjainten käyttö heti aluksi mahdollistaa sen, että oppilailla on jo kriittisessä varhaisvaiheessa käytössään sellaiset kirjaimet, jotka sopivat nimenomaan kirjoittamiseen. Oppilailla, jotka tottuvat käyttämään pelkästään tyyppikirjaimia, ei koskaan tule olemaan sitä ongelmaa, että he tekstaisivat aineensa eivätkä osaisi sanan varsinaisessa merkityksessä kirjoittaa – seikka, joka oli oman kokemukseni mukaan ongelmallinen myös lukiossa ainakin 1970- ja 1980-luvulla.

Oikeastaan: pienaakkosten kaltaiset painokirjaintyytit eivät olekaan käsialakirjoittamista varten, tyyppikirjaimet sen sijaan ovat. Olisi johdonmukaista, että painokirjaimia käytettäisiin vain lukemisessa ja tietokonekirjoittamisessa ja tyyppikirjaimia vastaavasti kynällä tuotetuissa teksteissä. Kuten jokainen opettaja tietää, käsialakirjoittaminen eli ”kaunokirjoitus” – kuten sitä entisaikaan tyylikkäästi nimitettiin – kehittää hienomotorisia taitoja, joiden pohja syntyy juuri alkuopetuksen aikana, ja edistää keskittymiskykyä. Kaunokirjoituksen tapaisia harjoituksia käytetään eräissä psykoterapioissa. Niillä on huomattu olevan merkitystä mielenrauhan, sisäisen tasapainon, kannalta. Alkuopetuksessa ja myöhemminkin tulisi keskittymiskykyä pitää yhtenä keskeisistä pedagogisista etätavoitteista.

Pitäisikö oppilaat opettaa tunnistamaan lukemistarkoituksessa vain painokirjaimet vai olisiko heidän saman tien opeteltava erottamaan myös ne kirjainten allografit, joita käytetään kynällä kirjoitettaessa? Painokirjainten tunnistaminen riittänee alkuun. Kirjoituskirjaimethan kyllä oppii tunnistamaan siinä vaiheessa, kun kutakin tyyppikirjainta harjoitellaan.

Kirjoittamisessa on alkuopetuksessa tunnetusti ongelmansa. On tavallista, että kirjainten paikka kirjoituksessa vaihtuu ja että tietyt kirjaimet – kuten esim. *s* – kirjoitetaan peilikuvana ja toiset – kuten *m* tai *n* – ylösalaisin. Tämä johtunee siitä, että tilakäsitteet ja tilataju eivät ole oppilaissa vie-

lä täysin kehittyneet; sellaiset tila- ja järjestyskäsitteet kuin esim. 'oikea' ja 'vasen', 'ylhäällä' ja 'alhaalla' sekä 'edellinen' ja 'jälkimmäinen' saattavat vielä olla selkiintymättömiä. Suuntaa, tilaa ja järjestystä voidaan harjoitella erikseenkin. Kirjoituksen asemointiin eli tekstin "arkkitehtoniseen" sijoitteluun paperille pitäisi kiinnittää huomiota alusta pitäen. Kun opettaja kirjoittaa liitu- tai lehtiötauluun tai piirtoheitinkalvolle, hänen pitäisi muistaa, että hän opettaa samalla eräänlaisia tekstin sommittelun ja taiton malleja. Oppilaat ovat kirjoitustunneilla usein huvittavan tarkkoja siitä, että jonkin kirjaimen koukero on juuri sellainen kuin malleissa opetetaan. Vaikka jyrkkää oikein-väärin-ajattelua pitäisi opettaa välttämään, olisi oppilaiden pyrkimystä tunnontarkkuuteen kirjainten tai tekstin avaruudellisessa sijoittelussa osattava arvostaa.

Lukemisen, kirjoittamisen, puhumisen, puhumisen ja lukemisen ja kirjoittamisen välisen suhteen, kielen äänne-/kirjainpuolen ja merkityspuolen välisen suhteen jäsentyminen ja ymmärretyksi tuleminen auttavat oppilaita kielenkäyttökykyjen, kuten esim. lukemiskyvyn (toiminnallisen taidon ja luetun ymmärtämisen), omaksumisessa. Ne kuuluvat siihen kielelliseen tietoisuuteen, josta edellä on jo ollut puhetta, laajemmin sanoen metakognitioon (Tunmer & Bowey 1984; Glover & Bruning 1987, 166–171; Lehmuskallio 1991, 141–142).

Metakognitio jäsentää ulkoista ja sisäistä maailmaa. Tilataju liittyy metakognitioon ja syntyy samalla kun tilan keskinäisiä suhteita osoittavat käsitteet syntyvät. Ja kun tilakäsitteet ovat lopullisesti muotoutumatta, se ilmenee esimerkiksi vaikeudessa erottaa osittain peilikuvamaisia kirjaimia tai kirjainten järjestystä tai suuntia toisistaan.

Oppilaiden tilatajun kehittämiseen ja tilaa koskevien peruskäsitteiden oppimiseen ei ole ehkä kiinnitetty riittävästi huomiota. Oppilailla ilmenee itse kullakin erityyppisiä hahmottamisvaikeuksia. Sanelukirjoituksessa voitaisiin todeta, millaisia vaikeuksia eri oppilailla on, ja pyrkiä poistamaan hahmottamishäiriöitä räätälöimällä harjoittelu kunkin oppilaan tarpeiden mukaiseksi.

Lähteet

- Alahuhta, E. 1990. Leikin ja puhun, liikun ja luen. Helsinki: Otava.
- Angus, J. 1985. The Lurian model of information processing. *Australian Journal of Educational Technology* 1 (1), 59–67.
- Apthorp, H. 1995. Phonetic coding and reading in college students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 28 (6), 342–353.
- Bell, D. 1997. Teoksessa R. Carnap & P. Lamarque (toim.) *Concise encyclopedia of philosophy of language*. Oxford – New York – Tokio: Pergamon, 506–507.
- Bonvillain, N. 2000. *Language, culture, and communication. The meaning of messages*. 3. painos. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Brown, R. & Brown, N. 1997. Use songs to teach. *Reading & Writing Quarterly* 13 (4), 349–355.
- Burns, P., Roe, B. & Ross, E. (toim.) 1988. *Teaching reading in today's elementary schools*. Boston: Houghton.
- Bussmann, H. 1983. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Campbell, D. 1997. *The Mozart effect*. New York: Avon Books.
- Crowder, R. & Wagner, R. *The psychology of reading: An introduction*. 2. painos. Oxford etc.: Oxford University Press.
- Dapretto, M. & Bookheimer, S. Y. 1999. Form and content: Dissociating syntax and semantics in sentence comprehension. *Neuron* 24, 427–432.
- Doughty, P., Pearce, J. & Thornton, G. 1976. Kielen tiet. Suom. Auli Hakulinen. Helsinki: Tammi.
- Downing, J. & Valtin, R. (toim.) 1984. *Language awareness and learning to read*. New York: Springer.
- Forrester, M. 1996. *Psychology of language. A critical introduction*. London – Thousand Oaks – New Delhi: Sage Publications.
- Glover, J. & Bruning, R. 1987. *Educational psychology*. 2. painos. Boston – Toronto: Little, Brown and Co.
- Goodman, K. & Gollasch, Y. 1980. Learning to read is natural. Teoksessa L. Resnick & A. Weaver (toim.) *Theory and practice of early reading* (Vol. 1). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gough, P. 1972. One second of reading. Teoksessa J. Kavanagh & I. Mattingly (toim.) *Language by ear and by eye*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Gårding, E. 1977. Talet. Teoksessa Å. Pettersson & L. Badersten (toim.) *Språk i utveckling*. Lund: LiberLäromedel.
- Jourdain, R. 1997. *Music, the brain, and ecstasy. How music captures our imagination*. New York: Avon Books.
- Julkunen, M.-L. 1984. *Lukemaan oppiminen ja opettaminen*. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 1.
- Jusczyk, P. 1997. *The discovery of spoken language*. Cambridge, MA – London: A Bradford Book, MIT Press.
- Juuti, A.-M. 1988. *Uusi tyypikirjoitus ensiluokkalaisen ainoana kirjoitusmenetelmänä*. Jatko-opintotutkielma. Käsikirjoite. Joensuun yliopisto, Savonlinnan normaalikoulu.
- Karhiola, E. 1999. *Oppilaan metakognitiivisen ja kielellisen tietoisuuden kehittyminen ensimmäisen kouluvuoden aikana lukemaan oppimisen yhteydessä*. Lisensiaatintyö. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Karlsson, F. 1976. *Johdatusta yleiseen kielitieteeseen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Korkeamäki, R.-L. 1997. *How first graders and kindergarten children constructed literacy knowledge in the context of story reading and meaningful writing*. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja 21.
- Kürschner, W. 1989. *Grammatisches Kompendium. Systematisches Verzeichnis grammatischer Grundbegriffe*. Tübingen: Francke.
- Lehmuskallio, K. 1983. *Mitä lukeminen sisältää?* Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.
- Lehmuskallio, K. 1991. ”Miks lehdet tippuu puista?” Lapsi kysyjänä ja lukijana alkuopetuksen päättymisvaiheessa. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja 7.
- Leimar, U. 1974. *Läsning på talets grund*. Lund: LiberLäromedel.
- Leppänen, P. & Lyytinen, H. 1995. *Brain event-related potentials as a measure of quantity discrimination in six month old infants*. Paper presented at Dyslexia and Early Language Development Workshop, September 2–9, Jyväskylä, Finland. *Infant behavior and Development* 19, 570–.
- Liberman, I., Shankweiler, D., Fischer, F. & Carter, B. 1974. *Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child*. *Journal of Experimental Child Psychology* 18, 201–212.
- Linell, P. 1981. *Människans språk*. Lund: LiberLäromedel.

- Lurija, A. 1946. On the pathology of grammatical operations [in Russian]. *Izvestija APN RSFSR*, No. 17.
- McNeill, D. 1987. *Psycholinguistics: A new approach*. New York: Harper & Row.
- Moustafa, M. 1997. *Beyond traditional phonics. Research discoveries and reading instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Nauclér, K. 1977. *Stavning på språkets grund*. Teoksessa Å. Pettersson & L. Badersten (toim.) *Språk i utveckling*. Lund: LiberLäromedel.
- Ojanen, S. 1985. *Lukemaan opettamisen menetelmien esittelyä ja niiden tuloksellisuuden vertailua peruskoulun 1. ja 2. luokalla*. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita.
- Pappas, G. 1970. *Reading in the primary school*. 2. painos. Melbourne: The MacMillan Company of Australia.
- Salervo, K. 1988. *Luokanopettajankoulutuksen perusopinnojen äidinkielen didaktiikka*. 2. p. Savonlinna: Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita.
- Saussure, F. de 1997. *Deuxieme cours de linguistique generale (1908–1909)*. Saussure's second course of lectures on general linguistics (1908–1909). Toim. ja käant. E. Komatsu & G. Wolf. Oxford – New York – Tokio: Pergamon.
- Savolainen, K. 1998. *Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana*. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteellisiä julkaisuja 43.
- Stahl, S. 1998. Teaching children with reading problems to decode: Phonics and 'not-phonics' instruction. *Reading & Writing Quarterly* 14 (2), 165–189.
- Stanovitch, K. 1980. Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly* 16, 32–71.
- Tunmer, W. E. & Bowey, J. 1984. *Metalinguistic awareness and reading acquisition*. Teoksessa Tunmer, W. E., Pratt, C. & Herriman, M. L. (toim.) *Metalinguistic awareness in children*. New York: Springer-Verlag.
- Vikainen, I. 1982). *Lausetajun kehityksestä*. Teoksessa M. Larmola (toim.) *Kouluikäisten kieli*. Helsinki: SKS, 45–56.
- Whitaker, N. 1994. Whole language and music education. *Music Educators Journal* 81 (1), 24–29.
- Wiik, Kalevi 1981. *Fonetiikan perusteet*. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.