

**LUKIO-OPISKELIJAN AJATTELUN KEHITTYMINEN ÄIDINKIELEN JA  
KIRJALLISUUDEN OPPIAINEESSA**

Etnografinen toimintatutkimus kielitietoisuuden kehittämisestä ja sen tukemisesta opetuksessa

Eeva Raunela

Tohtorinväitöskirjan tutkimussuunnitelma

Joensuun yliopisto

Vastuuprofessori: Ritva Kantelinen

2009

## SISÄLLYS

<b>1. Tutkimuksen viitekehys.....</b>	<b>2</b>
<b>2. Tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet.....</b>	<b>6</b>
<b>3. Tutkimuksen metodologiset ratkaisut ja tutkimuksen toteutus.....</b>	<b>7</b>
<b>3.1. Metodologiset ratkaisut .....</b>	<b>7</b>
<b>3.2. Tutkimuksen aikataulu.....</b>	<b>8</b>
<b>3.3. Aineiston keruun ja analyysin periaatteet .....</b>	<b>9</b>
<b>4. Tutkimuksen hyödyntäminen ja julkaiseminen.....</b>	<b>11</b>
<b>5. Tutkimuksen resursointi .....</b>	<b>13</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>14</b>

## 1. Tutkimuksen viitekehys

Kielen luonnetta, olemusta ja merkitystä ihmiselle on tutkittu niin kielitieteessä, filosofiassa kuin psykologiassa. Tutkijat ovat eri näkökulmasta yrittäneet selvittää, mitä kieli on, miten ihmisen kohtaamat eri tilanteet vaikuttavat tapaan puhua, miten maantieteellinen sijainti vaikuttaa kielen rakenteeseen ja miten ihminen luo maailmankuvaa oman kielensä kautta. Toistaiseksi ei ole saatu lopullista selitystä kysymykselle *Mitä kieli on?* Tästä huolimatta tutkijoilla on näkemyksiä siitä, mitä kieleen liittyy.

Lukio-opiskelijat (kuten kaikki muutkin ihmiset) näkevät kielen merkityksen sen mukaan, miten tietoisia he kielestä ovat. Koska kieli on suurimman osan opettamani opiskelijajoukon mielestä lähinnä kommunikoinnin mahdollistaja, yritetään tutkimuksessa selvittää, miten kielitietoisuutta voitaisiin nostaa niin paljon, että opiskelijat ymmärtäisivät kielen olevan osa ihmisen identiteettiä ja että eri kieltä puhuessaan ihminen tietoisesti tai tietämättään alkaa ymmärtää muita kulttuureja ja kansoja omasta itsestä puhumattakaan. Kaikki opettamani lukio-opiskelijat eivät kielen identiteettiä muokkavaa luonnetta tunnista, osalle asia on itsestäänselvä, sen olen todennut keväällä 2008 tarkastetussa pro gradu -työssäni.

Tulevan tutkimukseni lähtökohtana onkin kasvatustieteen pro gradu -työ *“It tells me who I am and where I come from.” How to teach Finnish language and literature concentrating not only on language use but also on what language is?* (Rudolf Steiner University College, Norway, International Master’s Degree Program, Master’s Thesis, 2008). Pro gradussa tutkin sitä, miten opettaa äidinkieltä ja kirjallisuutta niin, että kielen käytön lisäksi voisin opettaa sitäkin, mitä kieli on? Pelkkä kielen käytön opettaminen on yhteiskuntakeskeistä eikä vastaa ihmisen tarpeeseen saada vastausta ikuiseen kysymykseen siitä, kuka hän on, miksi hän on sellainen kuin on ja miten hän voi ymmärtää itseään? Opetuksen lähtökohtana tulisi olla yksilö ja hänen tarpeensa kasvaa yhteiskuntaa muokkaavaksi henkilöksi, ei vain siinä eläväksi ihmiseksi.

Yhteiskuntakeskeistä opetusta on sellainen opetus, jossa kieltä opetetaan vain sen käytön kannalta. Opiskelijoille opetetaan, miten kieltä käytetään eri tilanteissa, miten kirjoitetaan eri tekstilajeja ja miten tekstejä analysoidaan jne. Jotta opetus olisi opiskelijalähtöistä, on myös otettava huomioon se, että kieli kertoo ihmiselle, kuka hän on. Yhtä lailla, kun ihmisen on kasvunsa aikana opittava hallitsemaan oma kehonsa, tietämään omat fyysiset rajansa, kykynsä ja kehittymismahdollisuutensa, on kielenopetuksen annettava opiskelijalle mahdollisuus tutustua itseensä ajattelevana, tuntevana ja tahtovana ihmisenä.

Pro gradu -työssäni analysoin 60 lukion kolmannen ja neljännen vuoden opiskelijoiden esseitä aiheesta *Mitä kieli on? Mitä kieli merkitsee sinulle?* Esseiden perusteella pystyin luokittelemaan opiskelijoiden käsityksen kielestä kolmelle eri tasolle (esitetty taulukossa): Ensimmäisellä tasolla opiskelijat sanoivat kielen olevan kommunikaation mahdollistaja, toisella tasolla vaikuttavan identiteettiin, ja kolmannelle tasolle yltäneet opiskelijat kertoivat, *miten* kieli vaikuttaa identiteettiin. Kolmas taso on korkein mahdollinen taso, vaikka sitä toki voi syventää, kuten lingvistit, filosofit ja psykologit ovat aikojen kuluessa tehneet.

<b>TASON NUMERO</b>	<b>TASOKUVAUS Mitä kieli on?</b>
<b>3</b>	Kommunikoinnin lisäksi kieli käsitetään identiteettiin vaikuttavana tekijänä ja kielen vaikuttavuutta siihen on pohdittu laajasti.
<b>2</b>	Kommunikoinnin lisäksi kieli käsitetään identiteettiin vaikuttavana tekijänä. Identiteettiä ei ole kuitenkaan käsitelty tarkasti.
<b>1</b>	Kieli käsitetään kommunikoinnin välineenä, pääpaino kirjoituksessa on kommunikoinnilla ja kielen välineellisellä arvolla.

Taulukko 1. Oppilaiden ajatukset kielestä.

Selvää kuvaa pro gradu -työssä ei muodostunut siitä, miten opetustapa on vaikuttanut kolmannen tason kielitietoisuuden saavuttamiseen. Tutkimuskysymykseen vastaaminen jäi näin ollen vajaaksi. Tähän kysymykseen perehdyn tulevassa tutkimuksessa. Aihe liittyy siihen, miten ajattelu kehittyy lukioikäisellä opiskelijalla. Lukion ensimmäisen luokan opiskelijat kirjoittivat kirjoitelman samasta aiheesta ensimmäisen kurssin ensimmäisellä tunnilla marraskuussa 2008, kirjoitelmissaan he kaikki kertoivat kielen olevan kommunikaation mahdollistaja. Jossain vaiheessa tämä tietoisuus kuitenkin lukio-opintojen aikana syvenee ja toivottavasti abivuonna saavuttaa kolmannen tason.

En oleta voivani vastata lopullisesti kysymykseen *Mitä kieli on?* En myöskään oleta opiskelijoideni pystyvän siihen, sillä aiheelle omistautuneet tutkijatkaan eivät ole sitä tehneet.

Kielitieteen kentältä Chomsky (2006) esittää historiallisen katsauksen menneisiin kielentutkimuksen vaiheisiin. Hän päätyy siihen, että ymmärtääkseen kielen käyttöä tai oppimista on otettava huomioon lapsen kielen kehityksen vaiheet sekä tutkittava ns. kielellistä kykyä (eng. linguistic competence). On myös mietittävä, miten historian kuluessa kielen on nähty vaikuttavan ihmiseen ja mitä ominaisuuksia

kielellä on nähty olevan. On otettava huomioon, että kieli on jatkuvasti uuden luomista. Vaikka sanat olisivat olleet käytössä vuosisatoja, uuden lauserakenteen luominen on jokapäiväistä, innovatiivista ja tietyllä tapaa vapaata kontrollista.

Chomskyn (2006) mukaan todennäköisin lähestymistapa selvittäessä, mitä kieli on, on kuvailla kieltä ja kielen käyttöön kuuluvia mentaalisia toimintoja mahdollisimman tarkasti. Tällä tavalla voidaan selvittää periaatteet, joiden mukaan kieli ihmisen aivoissa muodostuu ja toimii. Hän kritisoi 1800-luvun käsityksiä siitä, että jokaisella kielellä on äänten ja merkityksen välillä tietynlainen suhde ja että näin ollen kielellä voisi olettaa olevan jonkinlainen pinta- ja syvärakenne. On tärkeää kuvailla kielen rakennetta, koska kielen rakenne kuuluu oleellisesti kielen käyttöön ja siihen, miten ihmiset itseään ilmaisevat. Tämä viime vuosisadalla aina 1950-luvulle asti vaikuttanut strukturalismiksi kutsuttu kielitieteen ala tukee Chomskyn (2006) ajatusta rakenteen tärkeydestä kieltä määriteltäessä. Ongelmana on kuitenkin ollut kielen liittyminen ajatusmaailmaan. Ei ole ollut tapaa tutkia kielen ja aivojen yhteistoimintaa, sitä, miten kieli saattaisi vaikuttaa esimerkiksi ihmisen käyttäytymiseen. Ei siis ole Chomskyn (2006) mukaan tutkittu sitä, miten kieli liittyy ihmisen käyttäytymiseen tai sitä, miten kielet voivat muuttaa ihmisen luonnetta.

Vygotsky (1982) esittää psykologian kentältä kielestä toisenlaisen näkemyksen kuin Chomsky. Vygotsky (1982) mainitsee, että ajattelu kehittyy kielen kehittymisen ja sosiaalisten kokemusten myötä. Vasta murrosiässä nuoren kielen- ja ajattelun kehitys ovat siinä vaiheessa, että käsitteiden muodostus on mahdollista. Oikeat käsitteet ovat mahdotonta muodostaa ilman sanoja ja käsitteellinen ajattelu edellyttää näin ollen verbaalista ajattelua.

Käsitteiden muodostus etenee kielen- ja ajattelun kehityksessä siten, että lapsi ensin oppii nimeämään asioita, sen jälkeen asioiden väliltä alkaa löytyä yhteyksiä ja lapsi huomaa asioiden kuuluvan samankaltaisiin tai erilaisiin ryhmiin. Tämän jälkeen asioita voi ryhmitellä kohteen osan, ei koko kohteen samankaltaisuuden, vaan kokonaisuuden osan perusteella. Tämä Vygotskyn (1982) näkemys eroaa Chomskyn (2006) yleisestä kielitiedon näkemyksestä, että kaikilla olisi valmiina tieto kielestä jo syntyessään. Näin ei ole, koska lapsella on käsitteenmuodostuksessa vaiheita ja hänen ajattelunsa kehittyy suhteessa käsitteenmuodostukseen. Vaikka lapsella ja aikuisella on jo varhaisessa vaiheessa paljon yhteisiä sanoja, tämä ei tarkoita sitä, että käsitteet olisivat jo olemassa ja että lapsi sanan oppiessaan oppisi myös käsitteen. Lapsi oppii ajattelun vaihe vaiheelta, kuten Vygotsky (1982) asian esittää.

Vygotskyn ajatusten pohjalta voi ymmärtää sen, että sanat ja puhe ovat ihmisen ajattelusta vain ja ainoastaan se osa, joka on kuultavissa. Tämän takana on paljon monimutkaisemmat kuviot kuin sanojen merkitysten sopiminen tilanteeseen tai merkitysten muuttuminen kielenkäytön kehittyessä iän myötä. Ihminen voi ajatella ilman kieltäkin, mutta tällöin ajattelu ei ole käsitteellistä. Ihminen voi ymmärtää tilanteen ja toimia tilanteen mukaan, mutta hän ei välttämättä osaa pukea sanoiksi ajatteluaan, jos hänellä ei ole käsitteitä, joita sanoihin liittyy.

Pyrin opetuksessani herättämään mielenkiinnon kieltä kohtaan, että kieli auttaa ymmärtämään ihmistä itseään. Kun opiskelijan ajattelu kehittyy lukiovuosien aikana ja ajattelun kehittyminen otetaan huomioon opetuksessa, opiskelijan kyky tiedostaa kielen luonne nousee ensimmäiseltä tasolta kolmannelle tasolle. Tutkimukseni päätteeksi uskon voivani esittää systemaattisen tavan opettaa äidinkieltä ja kirjallisuutta entistä enemmän opiskelijalähtöisesti.

Chomskyn ja Vygotskyn lisäksi kielitieteen ja filosofian kentältä kielen luonnetta ovat esitelleet ja heidän tutkimuksiaan ovat esitelleet seuraavat henkilöt :

Whorf teoksessa *Language, Thought and Reality - Selected Writings of Benjamin Lee Whorf* (1956);

Whorf teoksessa *Nykysuomen rakenne ja kehitys 1* (Hakulinen & Leino, 1983);

Boas, Sapir ja Whorf teoksessa *Language diversity and thought. A reformation of the linguistic relativity hypothesis* (Lucy, 1999); Wittgenstein teoksessa *Kieli ja mieli* (Hintikka, 1982); Gadamer teoksessa *Philosophical Hermeneutics* (2004); Gadamer ja Wittgenstein teoksessa *Wittgenstein and Gadamer - Towards a Post-Analytic Philosophy of Language* (Lawn, 2006); Heidegger teoksessa *Poetry, Language, Thought* (2001). Näihin teoksiin palaan tutkimuksessani.

## 2. Tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet

Tutkimukseni tarkoitus on kuvailla lukio-opiskelijoiden kielitietoisuuden kehitystä opintojen aikana. Opintoja aloittaessaan näkemykset kielestä liittyvät todennäköisesti siihen, että kielellä voi kommunikoida ja olla yhteydessä muihin ihmisiin. Oletukseni perustuu tämän syksyn lukion ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kirjoitelmiin, joista mainittiin edellä. Kuuden kurssin aikana opiskelijan tietoisuus toivottavasti kasvaa, ja opetustapa yhtenä osana vaikuttaa siihen, nouseeko tietoisuus korkeammalle tasolle. Kielestä voi toki oppia paljon asioita. Kieltä voi oppia käyttämään taiturimaisesti tilanteessa kuin tilanteessa, mutta edelleen ymmärrys, joka on myös tietoisuutta kielestä, on kommunikatiivisella tasolla. Tällaisessa tapauksessa ihminen osaa kyllä perustella mielipiteensä, mutta hän ei välttämättä osaa pukea sanoiksi sitä, miksi hän on sitä mieltä kuin on ja että miksi hän on sellainen ihminen kuin on. Pelkkä kielen käytön osaaminen on kuin historian tapahtumien muistamista ulkoa niiden merkitystä ymmärtämättä. Pyrin siihen, että kielenkäytön lisäksi opiskelijat lukio-opintonsa päättäessään myös ymmärtävät kielen merkityksen ihmisenä olemiselle.

Tutkimuksen tarkoitus on siis myös selittää, miten ajattelu kehittyy opintojen aikana ja miten tietoisuus kielestä syvenee. Toivon löytäväni konkreettisia tapoja siihen, miten voin saada opiskelijat ymmärtämään kielen luonnetta. Toivon saavani opiskelijat itse havaitsemaan kielen identiteettiin vaikuttavan merkityksen ja oppivan kertomaan havainnoistaan.

Tavoitteeni on vastata tutkimuskysymykseen: *Miten tietoisuus kielestä kehittyy ja miten kielitietoisuuden kehittymistä voidaan tukea opetuksessa?* Vastauksessa haluan antaa konkreettisia ehdotuksia kielenopetuksen toteutukseen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden kursseilla. Tavoitteeseen päästäkseni tarkoitukseni on kuvata, miten kielitieteessä, filosofiassa, kielididaktiikassa, opetussuunnitelmassa ja psykologiassa kieli ymmärretään. Tarkoitukseni on myös selvittää eri pedagogisten ajatusmallien lähtökohtia kielenopetukselle ja miettiä, miten nämä lähtökohdat palvelevat kielitietoisuuden kehittymistä.

Koska en voi selittää toimintatapojen toimivuutta ennen kuin olen selvittänyt opetusmenetelmien vaikutuksen, saattaa tutkimuksen aikana syntyä sellaisia opetusmenetelmiä, jotka eivät johda toivottuun tulokseen - kielitietoisuuden kehittymiseen. Nämä epäonnistumiset voivat kuitenkin selittää, miksi toiset menetelmät onnistuvat. Olennaista tutkimuksessa on opettaa ja tutkia samaan aikaan. Tutkimuksen metodologisena lähtökohtana ovatkin etnografisen tutkimuksen ideat laajennettuna toimintatutkimuksen menetelmillä, joita kuvataan seuraavassa luvussa.

### 3. Tutkimuksen metodologiset ratkaisut ja tutkimuksen toteutus

#### 3.1. Metodologiset ratkaisut

Oman opetuksen jatkuvaan havainnointiin, tutkimuksen tekemiseen yhtäaikaan opettamisen yhteydessä ja opiskelijoiden kehittymisen seuraamiseen paikan päällä luokkahuoneessa sopii sekä toiminta- että etnografinen tutkimusmenetelmä. Etnografinen tutkimus on paikkaan, aikaan ja tilanteeseen sidottua kuvailevaa tutkimusta, jossa tutkittavan ilmiön havainnointi paikan päällä nousee tärkeäksi osaksi. Tämän vuoksi onkin tärkeää suunnitella ja toteuttaa opetus niin, että havaintojen kirjaaminen onnistuu, kenttätyö kestää riittävän kauan ja että aineistonkeruumenetelmät ovat riittävän monipuoliset (Syrjäläinen 1990: 16). Tavoitteena on analysoida monipuolisesti kulttuurisia prosesseja (Lappalainen 2007a: 9) - tässä työssä oppimista ja opiskelua - sekä opiskelijoiden antamia merkityksiä kielelle.

Etnografinen tutkimusmenetelmä ei ole ongelmaton, koska tutkimustulokseen saattavat vaikuttaa havaintojen mahdollinen yksipuolinen tulkinnallisuus (Syrjäläinen 1990: 282). Tämän vuoksi aineistoa kerätään mahdollisimman kattavilla menetelmillä, kuten kirjoitelmien, haastattelujen, opiskelijoiden kommenttien ja kenttämuistiinpanojen muodossa. Etnografisen haastattelun edellytyksenä pidetään sitoutumista haastateltavien kanssa vietettyyn aikaan, silloin on mahdollista, että tutkijasta tulee oppilas ja että tutkittava antaa tutkijalle ymmärrystä omasta toiminnastaan (Tolonen & Palmu 2007: 91) - tässä työssä opettaja alkaa ymmärtää opetusmenetelmiensä vaikuttavuutta.

Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan tapa ja intensiteetti havainnoida voivat vaihdella. Yhteistä kaikille tavoille on se, että tutkija käyttää kaikkia aistejaan havainnoinnissa saattaen myös osallistua tutkittavien yhteiseen toimintaan (Lappalainen 2007b: 113), jonka aikana ja jälkeen kirjoitetaan kenttämuistiinpanot kriittisesti huomioiden tutkijan omat taustalla vaikuttavat oletukset ja käsitykset aiheesta (Lappalainen 2007b: 115). Kenttämuistiinpanot ovat etnografisen tutkimuksen keskeisin aineistonkeruumenetelmä (Lappalainen 2007b: 132).

Etnografinen tutkimus mielletään yleensä tutkimukseksi, jossa tutkija liittyy tutkittavaan yhteisöön havainnointiajaksi osallistuen toimintaan tutkittavan joukon rinnalla tai pitäytyen toiminnan ulkopuolella. Kun opettaja tutkii etnografisesti havainnoiden opettamiaan opiskelijoita ja omaa opetustapaansa, hän ei ole toiminnan ulkopuolella pelkkänä havainnoijana. Hän ei osallistu tutkittavan kohteensa toimintaan opiskelijoiden rinnalla, vaan ohjaa sitä. Tämän vuoksi etnografiaa laajennetaan



tässä työssä toimintatutkimuksen menetelmillä, sillä tutkijan rooli eroaa pelkästä kuvailevasta ja analysoivasta tutkijasta toimintaa muuttamaan ja kehittämään pyrkiväksi tutkijaksi.

Toimintatutkimuksen ideana pidetään sitä, että tutkijan tavoitteena on muuttaa ja kehittää tutkimuskenttäänsä toimintatapoja. Tutkijan aktiivista roolia tutkimuksen tekemisessä pidetään tärkeänä eikä tutkijan edes oleteta jäävän pelkän havainnoijan rooliin, vaan osallistuvan jokaiseen tutkimusvaiheeseen. (Eskola - Suoranta 1999: 104). Toimintatutkimuksessa työvaiheet seuraavat toinen toistaan kehässä siten, että toiminnan yhteydessä havainnoidaan, tämän jälkeen havaintojen pohjalta reflektoidaan, jonka jälkeen suunnitellaan uusia toimintatapoja (Heikkinen 2007: 28).

### **3.2. Tutkimuksen aikataulu**

Tavoitteeni on saada tutkimus valmiiksi neljässä vuodessa. Tarkoitukseni on seurata yhden opiskelijaryhmän opiskelijoiden kielitietoisuuden kehittymistä lukion ensimmäiseltä vuodelta kolmannelle vuodelle. Ryhmän koko selviää kesäkuuhun mennessä, jolloin yhteishaun tulokset julkistetaan ja opiskelijat varmistavat lukiopaikkansa. Arvio ryhmän koosta on n. 15 opiskelijaa.

Tavoitteeni on aloittaa kolme vuotta kestävä aineiston keruu syksyllä 2009, jonka aikana myös kirjoitetaan kenttämuistiinpanoja, havaintoja ja analyysia sekä valmistellaan seuraavan lukuvuoden opetusta muistiinpanojen, havaintojen ja analyysin pohjalta. Raportti saatetaan loppuun viimeisenä vaiheena lukuvuonna 2012/2013. Tutkintoon kuuluvat muut opinnot pyrin niin ikään suorittamaan neljässä vuodessa.

Työ	Lukuvuosi				
	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
<b>Valmistelevia töitä</b>	Keväällä 2009 seuraavan lukuvuoden valmistelua, teoria- ja metodologia-aineistoon tutustumista	Seuraavan lukuvuoden valmistelua analyysin rinnalla	Seuraavan lukuvuoden valmistelua analyysin rinnalla		
<b>Aineiston keruu</b>		Lukion 1. vuosiluokka, 3 kurssia	Lukion 2. vuosiluokka, 2 kurssia	Lukion 3. vuosiluokka, 2 kurssia	
<b>Analyysi</b>		Kirjoitelmien, haastattelujen ja tutkimuspäiväkirjan pohjalta	Kirjoitelmien, haastattelujen ja tutkimuspäiväkirjan pohjalta	Kirjoitelmien, haastattelujen ja tutkimuspäiväkirjan pohjalta	
<b>Raportin loppuun saattaminen</b>					Analyysin koonti loppuraportiksi

Taulukko 2. Tutkimuksen aikataulu.

### 3.3. Aineiston keruun ja analyysin periaatteet

Tutkimusaineistoni koostuu lukion opiskelijoiden esseistä, kirjoitelmista, kirjallisista havainnoista, haastatteluista (ns. teemahaastatteluista, joissa osa kysymyksistä muotoutuu haastattelun aikana, ja näin ollen tutkittavalla on mahdollisuus osallistua kysymysten muotoiluun haastattelun aikana (Hirsjärvi – Hurme 1985: 35) ja kenttämuistiinpanoista. Esseet ja kirjoitelmat ovat tutkimukseni pääaineisto, sillä esseen kirjoitus liittyy olennaisena osana opetussuunnitelmaan ja näkemykseni mukaan tukee opiskelijan omien havaintojen käsitteellistämistä ja jäsentymistä. Aion kirjoittaa tutkimusryhmälläni esseen tai lyhyemmän kirjoitelman lukuvuoden alussa ja päättyessä sekä harkintani mukaan kurssien aikana. Hyvä keino saada opiskelijat miettimään kielen merkitystä ja luonnetta olisi kysyä *Mitä kieli on?* -kysymyksen lisäksi toisinaan myös kysymys *Mitä ajattelet kielestä nyt?* Tutkimuksen edetessä seuran tilannetta ja muotoilen kirjoitelmien tehtävänannot siten, että opiskelijat vastaavat edellä mainittuihin kysymyksiin, vaikka asiaa ei heiltä suoraan kysyttäisikään. Tehtävänannot voivat liittyä kielen olemuksen analysointiin monella tavoin.

Esseiden analyysissä käytän fenomenografista tapaa selvittää opiskelijoiden ajatuksia.

Fenomenografiassa oletus on, että kaksi opiskelijaa, jotka menestyvät ongelman ratkaisussa samalla

tavalla, ovat ymmärtäneet ongelman samoin. Jos opiskelijat ratkaisevat ongelmaa eri tavalla, myös heidän kokemuksensa ongelmasta on erilainen. Tämän argumentin mukaan voidaan siis uskoa, että opiskelijoiden tapa käsitellä ongelmaa heijastaa kokemuksen laatua ja ymmärtääksemme, miksi tietty opiskelija ratkaisee ongelman tietyllä tavalla, meidän tulee olla selvillä kokemuksesta, joka hänellä on, koska ihminen ei voi toimia maailmassa toisin kuin miten hän sen kokee. (Marton & Booth, 1997)

Fenomenografian ydin on siis se, miten ihminen kokee jonkin asian. (Marton & Booth, 1997). Tämän vuoksi kirjoitelmien ja esseen tehtävänannossa kysymyksenä on *Mitä kieli on?* Jokin syy näkökulmaan, josta opiskelija kirjoittaa, löytynee puolestaan jatkokysymyksestä *Mitä kieli merkitsee sinulle?* Ensimmäinen kysymys on selvästi ongelma, toisen kysymyksen avulla aukenee toivottavasti opiskelijan henkilökohtainen kokemus kielestä. Tällä tavoin toivon saavani syvemmän kuvan opiskelijan ajatuksista kuin pelkän *Mitä kieli on?* -kysymyksen esittämällä.

Tarkoitukseni on kuvailla kieltä siten kuin opiskelijat sen näkevät, ja tämä onkin yksi fenomenografian lähestymistapa tutkittavaan aineistoon. On myös mahdollista jaotella vastaukset sen mukaan, miten monipuolisesti opiskelijat ovat aihetta käsitelleet. Tällä tavalla voidaan saada hierarkkisia tasoja, joissa ymmärrys kielestä on laajempi kuin muilla tasoilla (Marton & Booth, 1997). Erot tasojen välillä ovat pedagogisesti kiinnostavia, koska silloin opettaja pystyy näkemään, mille tasolle oma opetus on saattanut opiskelijoiden käsityksen kielestä.

Fenomenografiassa ei siis keskitytä yleisesti siihen, miten ihminen oppii, vaan selvittämään, mitkä asiat (muun muassa kokemukset) vaikuttavat opetettavan aineen ymmärtämiseen ja mitä opetettavasta aineesta on ymmärretty. Tarkoitukseni on saada opiskelijat mahdollisimman paljon miettimään aihetta ja muodostamaan omia käsityksiään, ei toistamaan omiani. Tämän vuoksi kysymys *Mitä kieli merkitsee sinulle?* on tärkeä, koska tällöin kirjoitelmista ja esseistä toivottavasti saa esille myös opiskelijan henkilökohtaisen näkemyksen ja kokemuksen kielestä.

Kun tiedetään, mitkä kokemukset liittyvät minkäkinlaiseen käsitykseen kielestä, voidaan alkaa pohtia, miten opettajan on mahdollista tarjota kokemuksia, jotka nostavat opiskelijan käsityksen kielestä ylemmäksi alimmalta tasolta. Kokemusten tarjoaminen on myös yksi keino päästä pois yhteiskuntakeskeisestä opetustavasta kohti yksilökeskeistä. Kokemusten tarjoamisen lisäksi on huolehdittava siitä, että opiskelijoilla on valmiudet havainnoida kokemuksiaan ja ohjata havaintojen tarkkaan kirjaamiseen, jotta ajatuksista muotoutuisi käsitteitä, ei vain pelkkiä tunnekokemuksia.

#### 4. Tutkimuksen hyödyntäminen ja julkaiseminen

Lukion opetussuunnitelman perusteita varten on opetusministeriössä asetettu työryhmä valmistelemaan lukiokoulutuksen kehittämistä. Työryhmän tarkoituksena on ”tarkastella lukiokoulutusta laaja-alaisesti ottaen huomioon lukiokoulutuksen tulevaisuuden tarpeet” (Tiedote 7.8.2008). Se alkaa pohtia muun muassa lukiokoulutuksen yleisiä tavoitteita, johon opetussuunnitelma liittyy olennaisena osana.

Tutkimukseni valmistuminen ajoittuu työryhmän saatua työnsä päätökseen. Vielä ei tiedetä, millaisia uudistuksia uudet lukion opetussuunnitelman perusteet tuovat, mutta niiden pohjalta jokainen koulu jälleen muokkaa omanlaisensa opetussuunnitelman. *Tutkimukseni avulla toivon antavani koulujen työhön uusia näkökulmia äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen.* Ainesisältöjen ohella opetussuunnitelmassa pitää näkyä koulun ja koulutuksen järjestäjän yksilöllisyys ja alueellisuus.

*Tutkimuksen avulla toivon lukijoiden myös alkavan kiinnittää enemmän huomiota yksilöllisempään tapaan opettaa lukioikäistä opiskelijaa kuin mitä nykypäivän opetus varsin usein omassakin opetuksessani on.* Tämä ei suinkaan tarkoita yksityisopetusta tai yhä pienempiä opetusryhmiä, vaan sitä, että opiskelijaa harjaannutetaan havainnoimaan kielitietoisuuttaan ja itseään. Yksilöllisempi opetus voidaan toteuttaa ottamalla huomioon opiskelijan ikäkausi ja tiedostamalla siitä, että jo ihmisen sekä fyysinen että henkinen kehitys asettavat rajoitteita sille, miten paljon hän kykenee ymmärtämään ja omaksumaan uusia asioita.

Ikäkausi huomioiden yksilöllisempään opetukseen tähtääminen auttaa kasvattamaan nuorista yhteiskuntaa muuttamaan kykeneviä ihmisiä, sosiaalistumaan oman itsensä kautta (kun tuntee itsensä, uskaltaa tutustua muihinkin ihmisiin) sekä löytämään oman itsensä. Tämän lisäksi tarjolla oleva (muisti)tieto voi muuttua ymmärrykseksi kielestä ja sen merkityksestä ihmiselle.

Toivon tutkimuksen auttavan löytämään konkreettisia opetusmetodeja, joiden avulla edellä mainittu onnistuu ja joiden avulla opettajat kouluissa voivat pohtia käsitettä sivistys uudella tavalla. Sivistys nähdään varsin usein vain sanakirjamerkityksen toisena osana: koulussa saatuna oppina, tietona ja taitona. Sivistys on kuitenkin myös henkistä, se on merkki sisäisestä kehittyneisyydestä ja kypsyydestä (CD-Perussanakirja).

Jos lukio-opetuksessa halutaan sivistää opiskelijoita, sivistämiseen kuuluu opillisen tiedon ja taidon lisäksi myös valmiuksien antaminen kehittyä henkisesti. Antamalla mahdollisuuksia oman olemassaolon pohtimiseen ja kielen merkityksen tiedostamiseen annetaan opiskelijalle eväitä henkiseen sivistykseen, sydämen sivistykseen. Tätä sivistystä ei tule unohtaa varsinkaan nykyään, jolloin kouluväkivaltaisuudet ovat kasvaneet, opettajat ja opiskelijat pelkäävät ja koulu-uhkausten määrän voi laskea sadoissa. Antamalla mahdollisuuden sydämen sivistykseen annetaan opiskelijoille mahdollisuus ymmärtää itseään tässä maailmassa.

Koska tutkimus tehdään steinerkoulussa, on syytä ottaa huomioon joitain muita tutkimuksen merkitykseen liittyviä asioita. On otettava huomioon, että steinerkoulussa tehtyä toimintatutkimusta ei ole tehty läheskään niin paljon kuin tavanomaisessa koulussa. Steinerkouluissa elää vahva suullisen perinteen ilmapiiri, ja yleisesti hyväksi koettuja, opettajan omassa opetuksessa kokemuksen kautta tutkittuja, menetelmiä ei välttämättä ole kirjattu muistiin tutkimuksen edellyttämillä tavoilla. On aika, vaikkakin tutkimukseni koskee lukioluokkia, joissa opetetaan samat lukion kurssit kuin tavallisessa lukiossa, aloittaa tieteellinen keskustelu, jossa yhtenä näkökulmana on ikäkausiopetuksen ajatukset. Tutkimuksessani en aio korostaa steinerkoulua erityisenä koulumuotona, vaikka steinerkouluun kuuluva ikäkausiopetus-termi on keskeinen käsite tutkimuksessani ja huomioin koulun erityispiirteet.

Steinerkoulujen oman tutkimusstrategian luominen on aloitettu Norjassa. Strategian pääajatuksena on toimintatutkimukseen kuuluvat menetelmälliset ratkaisut: tutkija itse havainnoi tutkittavaa ilmiötä samalla kun työskentelee ja opettaa. Strategia on muotoiltu neljään kohtaan, joista ensimmäinen on ajatus siitä, että tutkija löytää tutkimuskysymyksen omista kokemuksistaan opetustyössä. Toisena ajatuksena on jatkaa kysymyksen työstämistä havainnoimalla sekä tilannetta että itseään paikan päällä. Kolmantena ajatuksena on muistaa ihmisen olemukseen kuuluvia perusasioita, kuten tahto-, tunne- ja ajattelun kasvatus, toisin sanoen ottaa huomioon opiskelijan ikäkauteen kuuluva kehitys, miettiä, mitä yleensäkin voi opettaa tai on hyödyllistä ihmisen itsensä kannalta opettaa tietyssä ikäkauteen. Neljäntenä ajatuksena on muistaa, että opetuksessa on aina kyse ihmisten kohtaamisesta. Jos ihmiset eivät opetustilanteessa kohtaa toisiaan, ei ole todellista kommunikaatiota eikä näin ollen ihmisen kasvun mahdollisuutta. Lisäksi strategiassa on hahmoteltu, miten tutkimuskulttuuri liitettäisiin vahvasti opetuksen yhteyteen, jotta paljon moitittua tutkimuksen irtaantumista aidoista opetustilanteista ei tulisi. (Hugo 2008: 3). Tutkimuksessani nämä neljä kohtaa tulee huomioitua tutkimuskysymyksen muotoilusta menetelmiin ja tutkimusprosessiin asti. Tärkeimpänä asiana irtaantumisen välttämiseksi on opettaa ja tutkia samaan aikaan.

## **5. Tutkimuksen resursointi**

Tutkimuksen neljän vuoden aikatauluun sisältyy kolmen vuoden tutkimus kentällä sekä vuoden kestävä raportin loppuun saattaminen saatujen tulosten ja havaintojen pohjalta. Teen tutkimusta työn ohessa. Mikäli tarvitsen aikaa raportin loppuunsaattamisvaiheessa, haen koulutuksen järjestäjältä, Lappeenrannan steinerkoulun kannatusyhdistyksen johtokunnalta, mahdollisuutta tiivistää lukujärjestystäni siten, että tutkintoni loppuvaiheessa voin paneutua vain kirjoittamiseen ja että opetustuntieni määrä on tällöin minimissä. Tämän lisäksi haen Gyllenbergin säätiöltä apurahaa tutkimuksen tekemiseen. Seuraava hakuaika on tammikuussa 2010. Apurahan turvin voin ottaa tutkimusvapaata tutkimuksen viimeistelyvaiheessa.

## LÄHTEET

- Chomsky, N. 2006. *Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CD-Perussanakirja. Uusin tieto nykysuomen sanoista. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 94. Oy Edita Ab, Lingsoft Oy.
- Eskola J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H-G. 2004 [1966]. *Philosophical Hermeneutics*. Los Angeles: University of California Press.
- Leino, P. 1983. Ajaako suomen kieli ajattelemaan. Teoksessa Hakulinen, A. & Leino, P. (toim.), *Nykysuomen rakenne ja kehitys 1. Näkökulmia kielen rakenteisiin*. Pieksämäki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 190 - 208
- Heidegger, M. 2001. *Poetry, Language, Thought*. Perennial Classics.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hugo, A. 2008. *Nurturing Human Growth: A Research Strategy for Waldorf Education*. Julkaisematon artikkeli.
- Hintikka, J. 1982. *Kieli ja mieli. Katsauksia kielifilosofiaan ja merkityksen teoriaan*. Helsinki: Otava.
- Lappalainen 2007a. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma E. & Tolonen, T. (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino. 9 - 14
- Lappalainen 2007b. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma E. & Tolonen, T. (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino. 113 - 133
- Lawn, C. 2006. *Wittgenstein and Gadamer. Towards a Post-Analytic Philosophy of Language*. Continuum Studies in Philosophy. Continuum.
- Lucy, J. A. 1999. *Language diversity and thought. A reformulation of the linguistic relativity hypothesis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marton, F. 1994. In *The International Encyclopedia of Education*. Second edition, Volume 8. (toim.) Torsten Husén & T. Neville Postlethwaite. Pergamon, <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/main/1res.appr.html> (21.3.2008) 4424 - 4429.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and Awareness*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey.
- Raunela, E. 2008. "It tells me who I am and where I come from." How to teach Finnish language and literature concentrating not only on language use but also on what language is? Rudolf Steiner University College, Norway, International Master's Degree Program, Master's Thesis, 2008

Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajien roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokilta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia n:o 78.

Tiedote 7.8.2008. Työryhmä valmistelemaan lukiokoulutuksen kehittämistä.

[http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2008/08/lukiokoulutuksen\\_kehittamistr.html?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2008/08/lukiokoulutuksen_kehittamistr.html?lang=fi)  
(29.11.2008)

Tolonen & Palmu 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma E. & Tolonen, T. (toim.), Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 89 - 112

Vygotsky, L. 1982. Ajattelu ja kieli. Helkama, K & Koski-Jännes, A. (suom.). Espoo: Weilin + Göös.

Whorf, B. L. 1956. Language, Thought and Reality - Selected Writings of Benjamin Lee Whorf.  
(toim.) Carrol, J. B. Cambridge: The Mit Press.