

Annamari Riittinen & Emma Silander

LUKIJAKSI KEHITTÄMINEN ENSIMMÄISEN KOULUVUODEN AIKANA
LUOKANOPETTAJIEN KOKEMANA

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Savonlinna

Luokanopettajien koulutus

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Maaliskuu 2012

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Tiedekunta		Yksikkö	
Filosofinen tiedekunta		Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Savonlinna	
Tekijät			
Elise <u>Annamari</u> Riittinen ja Emma Johanna Silander			
Työn nimi			
Lukijaksi kehittäminen ensimmäisen kouluvuoden aikana luokanopettajien kokemana			
Pääaine	Työn laji	Aika	Sivuja
Kasvatustiede	Pro gradu -tutkielma	Maaliskuu 2012	56 sivua, 2 liitettä
Tiivistelmä			
<p>Tutkielma on kvalitatiivinen ja fenomenologis-hermeneuttinen, koska siinä tutkitaan opettajien subjektiivisia kokemuksia tietyistä ilmiöstä ja niiden merkityksiä. Tutkielman päätehtävänä on saada selville, millaisia keinoja luokanopettajat käyttävät oppilaidensa lukijaksi kehittämisessä. Tutkielman taustana on kielellisen kehityksen teoria.</p> <p>Tämä pro gradu -tutkielma jakautuu teoria- ja tutkimusosaan. Teoriaosassa käsitellään kielen kehitystä, lukemaan opettamista sekä lukijuutta ja kielellistä kehitystä. Tutkimusosa puolestaan koostuu tutkimuksen kulun, aineistonkeruu- ja analyysimenetelmien esittelystä sekä tutkimustulosten analyysistä.</p> <p>Tutkimukseen osallistui yhteensä yhdeksän luokanopettajaa ja opettajaopiskelijaa, joista viisi vastasi haastattelukysymyksiin kirjallisesti ja neljä suullisesti.</p> <p>Tutkimustuloksista ilmenee opettajien käyttämiä ja hyväksi havaitsemia keinoja lukijaksi kehittämisessä. Lukeminen ja lukijaksi kehittäminen kuuluvat jokaisen opettajan työnkuvaan. Niihin on tärkeää kiinnittää opetuksessa tietoisesti huomiota, ettei lukemista ja lukustrategioita pidetä itsestäänselvyyksinä. Säännöllinen ääneen lukeminen, lukemaan kannustaminen ja lukijaidentiteetin rakentaminen koetaan tärkeimpinä osa-alueina lukijan kasvattamisessa.</p>			
Avainsanat			
Lukija, kielellinen tietoisuus, kokemus, lukemaan opettaminen, lukijaksi kehittäminen			

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Faculty		Department	
Philosophical Faculty		School of Applied Educational Science and Teacher Education, Savonlinna	
Author			
Elise <u>Annamari</u> Riittinen and Emma Johanna Silander			
Title			
Developing reader during the first school year experienced by classroom teachers			
Main subject	Level	Date	Number of pages
Education	Master's Thesis in Educational Sciences	March 2012	56 pages, 2 appendices
Abstract			
<p>This research is qualitative and phenomenological-hermeneutic, because it investigates teachers' subjective experiences about certain phenomenon and their meanings. The main goal of the research is to find out what methods teachers use to develop their pupils into readers. The basis of the study is the theory of linguistic development.</p> <p>This Master's thesis is divided into two parts, theory and investigation. Language development, reading instruction, readership and linguistic awareness are discussed in the theory part. The investigation part consists of the presentation of the course of the investigation, data gathering and analysis methods, and the analysis of the results.</p> <p>There were nine participants the research, of which five gave written answers to the interview and four answered orally. The participants were teachers and students of educational science.</p> <p>The results of the investigation show methods that are used and appreciated by teachers in developing readership. Reading and developing readership are a significant part of a teacher's job. It is important to pay attention to this fact during teaching so that reading and reading strategies are not taken for granted. Regular reading out loud, encouraging reading and constructing the reader identity are experienced as the most important parts of reader development.</p>			
Key words			
Reader, linguistic awareness, experience, reading instruction, developing readership			

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 KIELEN OPPIMINEN JA SEN KEHITYKSEN VAIHEET	8
2.1 Kielen kehityksen vaiheet.....	8
2.2 Kielen oppimisen teorioita.....	10
2.3 Kielellinen tietoisuus	12
2.4 Kielellinen tietoisuus ja lukemaan opettaminen	14
3 LUKEMINEN JA LUKUTAITO	15
3.1 Lukutaidon määrittely.....	15
3.2 Lukutaidon kehitys ja merkitys	15
3.3 Lukemaan opettaminen.....	17
3.3.1 Synteettiset menetelmät	17
3.3.2 Analyttiset menetelmät	20
4 LUKIJA JA LUKIJAKSI KEHITTÄMINEN	24
4.1 Lukijan määrittely.....	24
4.2 Koulun ja opettajan rooli lukijaksi kehittämisessä	25
5 TUTKIMUS JA SEN TOTEUTTAMINEN	28
5.1 Tutkimuksen lähtökohta ja tutkimuskysymykset	28
5.2 Kvalitatiivinen tutkimusote	29
5.3 Konstruktivismi tutkimusparadigmana.....	30
5.4 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus	30
5.6 Kohderyhmä ja sen valinta	33
5.7 Aineiston analyysi	34
6 TUTKIMUSTULOKSET	36
6.1 Koulutulokkaat lukijoina ja kokemuksia erilaisista lukijoista.....	36
6.2 Opettajien määritelmiä lukijasta	37

6.3 Koulutuksen ja kokemuksen antamat valmiudet.....	38
6.4 Lukijaksi kehittämisen huomiointi.....	39
6.5 Oppimisympäristö	40
6.6 Yhteistyö kodin kanssa	42
6.7 Oppimateriaali.....	43
6.8 Muita huomion arvoisia asioita.....	45
7 TUTKIELMAN YHTEENVETO	47
7.1 Toteutunut tutkimusprosessi	47
7.2 Tulosten yhteenveto	48
7.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	49
8 POHDINTA	51
LÄHTEET.....	54
LIITTEET (2)	

1 JOHDANTO

Opetushallitus on vastikään julkaissut raportin, jossa analysoidaan peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten äidinkielen ja kirjallisuuden sekä lukutaidon tasoa. Raportin mukaan osaamisen yleistaso oli tytöillä keskimäärin tyydyttävä ja pojilla kohtalainen. Kiirettäviin tai hyviin tuloksiin ylsi 34 % oppilaista ja heikosti suoriutui 16 % oppilaista (Lappalainen 2011).

Myös Itä-Savossa 30.1.2012 oli samantyyppisiin tuloksiin viittaava artikkeli (Ropponen 2012), jossa kerrottiin viimeisimmän PISA-tutkimuksen huolestuttavista tuloksista – suomalaisten nuorten lukutaidon taso on kääntynyt laskuun. Uskomme sosiaalisen median ja modernin viestinnän opetuksen vaikuttaneen tähän, sillä koulussa on alettu korostaa medialukutaitoa perinteisten lukustrategioiden sijaan. Artikkelin mukaan jokaisen opettajan tulisikin olla lukemisen opettaja.

Alun perin kiinnostus tutkimusaiheettamme kohtaan heräsi perusharjoittelussa, jonka molemmat suoritimme ensimmäisessä luokassa. Myös Annamarin kandidaatintutkielman aihe *Lukemaan opettamisen menetelmiä* sekä molempien suorittama alkukasvatuksen sivuaine vaikuttivat aiheen valintaan. Olemme sivuaineopinnoissamme saaneet valmiuksia lukemaan ja kirjoittamaan opettamiseen, mutta haluamme tutkielmamme avulla saada keinoja myös lukijaksi kehittämiseen tulevaa työtämme ajatellen.

Aihettamme ei ole aiemmin tutkittu, lukemaan oppimista ja lukemaan opettamista on tutkittu paljonkin, mutta lukijaa ja lukijaksi kehittämistä tai siihen käytettäviä keinoja ei. Tutustuimme Karhiolan (2000) liseniaattityöhön, jonka päätavoitteena oli ymmärtää oppi-

laan metakognitiivisen ja kielellisen tietoisuuden kehitystä ensimmäisen kouluvuoden aikana lukemaan oppimisen yhteydessä. Karhiola ei tutkimuksessaan keskity käsitteisiin lukija ja lukijaksi kehittäminen, mikä jätti tyhjiön tutkimuskentälle, jota pyrimme tutkielmallamme täyttämään. Halusimme rajata aiheemme lähestymällä sitä lähinnä lukemaan oppimisen ja opettamisen kautta, vaikka todellisuudessa lukemaan opettaminen kulkee käsi kädessä kirjoittamaan opettamisen kanssa. Tutkielmallamme tavoittelemmekin tietoa siitä, miten luokanopettajat pyrkivät kehittämään oppilaitansa lukijoina. Tietoa hankimme haastattelemalla opettajia ja kysymällä heidän kokemuksiaan lukijaksi kehittämisestä ja sen keinoista. Haluamme tietää myös, ohjaako opetussuunnitelma opettajien käytännön toimia lukijaksi kehittämisessä.

Tutkielmamme koostuu kolmesta teorialuvusta ja neljästä tutkimuksen toteuttamiseen ja tulosten analysointiin liittyvästä luvusta. Teorialuvut sisältävät teoriaa kielen kehityksestä, lukemaan oppimisesta ja opettamisesta sekä lukijana kehittymisestä. Näiden taustateorioiden avulla haluamme luoda lukijalle kattavan kuvan tutkielmamme teoreettisesta viitekehiksestä sekä taustalla olevasta ajatusmaailmastamme. Tutkimuksen toteuttamiseen ja tulosten analysointiin liittyvät luvut sisältävät tutkielmamme lähtökohdat, tietoa aineistonhankinnasta sekä tulosten tarkastelua.

Toivomme tutkielmamme tuovan uutta näkemystä opetukseen ja konkreettisia keinoja lukijaksi kehittämiseksi, sillä lukeminen on kokonaisvaltainen ja tärkeä osa elämää, ja ilman monipuolista lukutaitoa jää paljon ymmärtämättä. Tutkimustulostemme avulla toivomme myös saavamme tietoa ja keinoja elinikäisen oppimisen tukemiseksi lukemiseen ja lukutaitoon liittyen.

2 KIELEN OPPIMINEN JA SEN KEHITYKSEN VAIHEET

Kielen oppiminen nähdään elinikäisenä tapahtumana, joka on tiiviissä vuorovaikutteisessa yhteydessä ajatteluun ja muuhun kognitiivisen kehitykseen. Vygotsky kuvaa kielen ja ajattelun välistä suhdetta prosessiksi jossa ajatus syntyy sanan myötä: ”Sana ilman ajatusta on kuollut, ajatus, joka ei hahmotu kieleksi, on vain varjo.” (Sarmavuori 1993, 171.) Alahuhta (1990, 8) erottaa Pichonin (1947) mukaisesti yhdeksi kielen kehityksen edellytykseksi myös halun puhua. Kielen oppimiseen ei siis riitä pelkkä lapsen älyllinen ja sensomotorinen kapasiteetti ja vastaanottavaisuus kielelle, vaan tarvitaan myös lapsesta itsestään lähtevää halua käyttää kieltä. Pääasiassa kielen oppiminen on kuitenkin tulosta aivorakenteiden kypsymisestä sekä ympäristöstä oppimisesta. Ympäristöllä on suuri merkitys kielen oppimisen kannalta ja ympäristöstä myös riippuu, minkä kielen lapsi oppii. Ympäristöärsykkeiden ja oman kognitionsa avulla lapsi luo oman kielioppinsa, joka mahdollistaa kielen ymmärtämisen ja tuottamisen. (Sarmavuori 1993, 162.)

2.1 Kielen kehityksen vaiheet

Sarmavuori (1993, 171) katsoo kielen kehityksen alkavan vastasyntyneen ensimmäisestä huudosta. Vastasyntyneen lapsen aistit ovat kehittyneet jo varsin pitkälle syntymähetkeen mennessä. Lapsi herkistyykin ihmisäänelle jo kohdussa ollessaan, ja jo muutaman viikon ikäinen lapsi hymyilee kuullessaan ihmisäänen. Vähä vähältä lapsi oppii yhdistämään kuulemiaan sanoja ympäristönsä vastikkeisiin; ihmisiin, esineisiin ja eläimiin. Lapsi ymmärtää kuulemansa ennen kuin osaa itse tuottaa puhetta, ja jo alle vuoden ikäinen osaa

yhdistää sanoja ja esineitä. Passiivinen sanavarasto kehittyikin ennen aktiivista sanavarastoa: lapsi osaa siis näyttää, missä jokin esine tai asia on, kun häneltä sitä kysytään, vaikka hän ei itse vielä osakaan tuottaa näitä sanoja.

Julkunen (1993, 64) näkee, että kielen oppiminen ei ole lapsen varsinainen tavoite, vaan lapsi oppii kieltä jotakin tarkoitusta varten. Julkunen (1993) erittelee Brunerin (1983) mukaisesti neljä kielen kehityksen kannalta tärkeää tekijää, jotka lapsi tarvitsee kyetäkseen oppimaan ja käyttämään kieltä:

1. Lapsella tulee olla valmius tavoitteelliseen toimintaan;
2. Lapsella tulee olla herkkyyttä vuorovaikutukseen ympärillään olevien ihmisten kanssa;
3. Lapsen tulee kyetä jäsentämään kokemuksiaan;
4. Lapsen tulee kyetä muodostamaan sääntöjä.

Lapsen kielen kehitys jakautuu Sarmavuoren (1993) mukaan kolmeen laajaan jaksoon, jotka ovat esikielellisen kielen kausi, konkreettisen kielen kausi ja abstraktisen kielen kausi. Nämä kaudet noudattavat Piaget'n jakoa konkreettisten ja muodollisten operaatioiden kausiin. Esikielellinen kausi kestää noin puolentoista vuoden ikään ja jakautuu kolmeen vaiheeseen:

1. Itkua, huutoa, ääntelyä 0–5 kuukauden iässä
2. Jokeltelua 5–8 kuukauden iässä, voi jatkua puolentoista vuoden ikään
3. Kielen ymmärtämisen alku 8–12 kuukauden iässä

Esikielellistä kautta seuraava konkreettisen kielen kausi kestää noin 10–11-vuotiaaksi ja jakautuu seuraavasti:

1. Symbolifunktion kehittyminen 1–2 vuoden iässä
2. Holofrastinen eli yhden sanan lauseiden kausi 8–22 kuukauden iässä
3. Telegrafinen kausi 1,5–3 vuoden iässä
4. Eriytynyt puheviestintä
5. Ketjuvirkkeiden kausi

Symbolifunktion kehittyessä alkaa varsinainen kielen oppiminen. Tässä vaiheessa lapsi alkaa ymmärtää, että sana on esineen tai asian symboli, sitä esittävä merkki. Kielen kehitys on hyvin nopeaa toisen ikävuoden lopusta kolmannen vuoden ikään. Keskimäärin 3–4 -vuotias hallitsee kielen rungon, noin tuhat sanaa ja osaa muodostaa virkkeitä, jotka ovat sanamäärältään ja taivutukseltaan lähes aikuisen jokapäiväisen puhekielen kaltaisia (eriytyneen puheviestinnän kausi). Ketjuvirkkeiden kaudella tarkoitetaan vaihetta, jossa lapsen muisti on laajentunut niin, että lapsi voi kertoa pitkiäkin tarinoita ja tapahtumia. Tapahtumat ovat usein irrallisia toisistaan ja erilliset lauseet liitetään yhteen konnektiiveilla kuten *ja*, *ja sitten*, *sitten* ja *niin*. Useimmat kolmasluokkalaiset ovat päässeet eroon ketjuvirkkeiden kaudesta, ja osaavat jo erottaa lauseet sekä yhdistää niitä välimerkein. Tästä seuraakin 10–11 vuoden iässä alkava abstraktisen kielen kausi, joka merkitsee oppilaan käsitteellisen ajattelun kehittymistä. Lapsi ymmärtää sananlaskuja ja vertauksia ja pystyy pitämään mielessään monia muuttujia yhtäaikaisesti. Tämä kausi jakautuu kolmeen vaiheeseen, jotka ovat virketajun monipuolistuminen, murrosiän taantumavaihe sekä virketajun tiivistyminen. (Sarmavuori 1993, 171–173.)

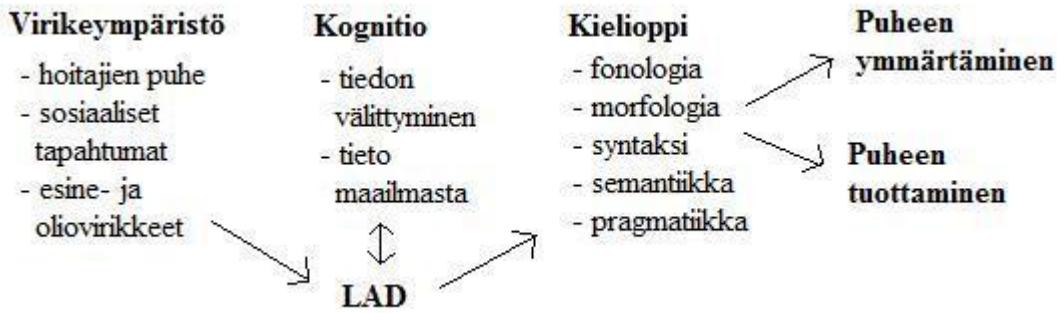
2.2 Kielen oppimisen teorioita

Sarmavuori (1993) erottaa kielen oppimisen teorat vahvistusteorioihin, jotka ovat oppimispsykologisia (esim. Skinnerin ehdollistumisteoria, Osgoodin välitysteoria) sekä kognitiivisiin teorioihin, jotka puolestaan ovat lingvistisiä, fysiologisia ja kehityspsykologisia (hahmotuspsykologinen näkemys, Chomskyn lingvistinen teoria, Lennebergin kypsysteoria, Piaget'n kehityspsykologinen teoria, Hallidayn funktionaalinen teoria sekä McNeillin mentalistinen teoria). Näiden lisäksi Sarmavuori

ehdottaa kolmatta lähestymistapaa, joka on kahden edellisen yhdistelmä ja tarkastelee kielen oppimista laajasti sisällyttäen siihen lapsen koko elämänpiirin. Tätä synteesiä Sarmavuori kutsuu kognitiivis-affektiiviseksi ympäristöteoriaksi (Sarmavuori 1993, 176). Kognitiivis-affektiivisen ympäristöteorian keskeisiä ajatuksia ovat:

1. Kielen oppiminen on valtaosin kognitiivinen tapahtuma mutta myös affektiiviset piirteet kytkeytyvät siihen.
2. Kielen oppiminen on koko elämän kestävä prosessi. Sen kehityksestä erottuvat esikielellisen, konkreettisen ja abstraktisen kielen kaudet.
3. Kielen oppiminen on synnynnäisen oppimiskyvyn ja ympäristön vuorovaikutuksen aikaansaama tapahtuma.
4. Lapsi oppii kielen dialogin avulla. Hän omaksuu kielen rakenteen ja jokapäiväisessä puhekielessä tarvittavan sanavaraston neljän vuoden ikään mennessä.
5. Ympäristön virikkeet edistävät kielen oppimista. Ympäristön vaikutus on huomattavampi sanavaraston suuruuteen ja kielen kehityksen taidollisiin kriteereihin kuin muodollisiin kriteereihin.
6. Ympäristön virikkeistä lapsen kanssa keskustelu ja kirjallisuuden lukeminen ovat erityisen tärkeitä.
7. Virikkeiden laatu on tärkeämpää kuin niiden määrä.
8. Vanhempien koulutus vaikuttaa siihen, miten kehittäviä virikkeitä he valitsevat lapselle.
9. Ympäristön vaikutus vaihtelee eri kehityskausina, sillä sen vuorovaikutus riippuu myös persoonallisuuden yksilöllisestä kehityksestä. (Sarmavuori 1993, 179.)

Kognitiivis-affektiivisessa ympäristöteoriassa kielen oppimista tarkastellaan siis kasvatustieteellisestä lähtökohdasta, ja pyritään selvittämään kasvuympäristön yhteyttä kielen oppimiseen. Tässä ajattelutavassa ympäristön ymmärretään koostuvan lasta kasvattavista ja häntä ympäröivistä instituutioista (esim. koti, hoitopaikka, päiväkot, kerho, vierailupaikat, toveripiiri, koulu, lapselle tarjottu joukkoviestintä, tv, radio, elokuva, teatteri, kirjallisuus ym.). Myös Bloom (1964, Sarmavuoren 1993, 177 mukaan) määritteli ympäristön yksilöön vaikuttavien olosuhteiden, voimien ja ulkoisten ärsykkeiden muodostamaksi kokonaisuudeksi. Bloomin mainitsemat voimat voivat olla fyysisiä, sosiaalisia ja älyllisiä ja ne muokkaavat ja vahvistavat yksilön toimintaa. Ympäristö vaikuttaakin kielen oppimiseen merkittävästi, ja synnynnäinen kielenoppimismekanismi (LAD) on vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa seuraavasti:



KUVIO 1. Kielen oppimisen osat ja niiden väliset vuorovaikutussuhteet Sarmavuoren (1993, 177–178) mukaan.

2.3 Kielellinen tietoisuus

Lukutaidon kehittymiseen vaikuttavat monet tekijät, joita esiintyy lapsen jokapäiväisessä arjessa. Kaikkia näitä tekijöitä ei välttämättä kuitenkaan tietoisesti jatkuvasti kehitetä, lapsen lukemaan oppimisen nopeuttamiseksi. Ensimmäisenä merkittävänä lukutaidon kehitykseen liittyvänä tekijänä Lerkkanen (2006, 24) erittelee vuorovaikutussuhteet, joiden avulla lapsi oppii ymmärtämään esimerkiksi kirjain-äännevastaavuuksia. Myös lapselle ääneen lukeminen vaikuttaa edistävästi siihen, että lapsi havaitsee kirjoitetun ja puhutun kielen välisen yhteyden. Aidarova (1991, 108) puolestaan korostaa sitä, että lukutaidon kehittymisen tekijöinä tulisi ottaa huomioon myös lapsen mielikuvitus ja haaveet, jolloin lukemaan oppiminen ja opettaminen olisivat lapsesta elävää ja mielenkiintoista. Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi erittäin tärkeä tekijä lukutaidon oppimisessa ja kehittämisessä on kielellinen tietoisuus.

Herriman ja Tunmer (1983, Sarmavuoren 2003, 200 mukaan) määrittelevät kielellisen tietoisuuden kyvyksi harkitusti reflektoida ja manipuloida puhutun kielen rakennepiirteitä, käsitellä kieltä ajattelun kohteena. He myös näkevät kielellisen tietoisuuden välttämättömänä lukemaan oppimisen kannalta. Lerkkasen (2006, 30) mukaan lapsi kiinnittääkin jo hyvin varhain huomiota puheeseen ja sen merkitykseen sekä käyttötapoihin. Kielellinen tietoisuus kehittyy kokonaisvaltaisesta kielen hahmottamisesta yhä yksityiskohtaisempaan kielen rakenteiden havaitsemiseen. Varhaisiässä, noin 3–4-vuotiaana, kielellinen tietoisuus on taitoa erottaa kielestä sanojen rytmejä, loppusointuja ja

riimejä. Myöhemmin kehittyy myös kyky havaita puhutun ja kirjoitetun kielen välinen yhteys.

Lapsen kehittymisen myötä huomio kiinnittyy kielen merkityksestä yhä enemmän kielen muotoon ja rakenteisiin. Dufva (2000, 74) määrittelee kielellisen tietoisuuden lapsen kykyä tarkastella tietoisesti kielen muotoon ja merkitykseen liittyviä ominaisuuksia. Kielellisen tietoisuuden kehityksen kannalta lapselle on merkittävää, että ymmärretään myös puheen jakautumisen osiin, kuten sanoihin, tavuihin ja äänneisiin. Vähitellen kielellinen tietoisuus kehittyy taidoksi erottaa, yhdistää ja käsitellä kielen pienimpiä yksiköitä eli äänneitä. (Lerkkanen 2006, 30.) Gombert (1992 Dufvan 2000, 74 mukaan) erottaa kielellisen tietoisuuden ensin epälingvistiseen tietoisuuteen, jonka ajatellaan olevan väistämätön seurannaisilmiö kielen käytöstä. Ajan myötä tietoisuus muuttuu reflektiivisemmäksi ja selkeämmäksi, jolloin Gombert'in mukaan kyseessä on varsinainen kielellinen tietoisuus.

Kielellisen tietoisuuden yhteydessä täytyy tarkastella myös sen suhdetta kognitiiviseen kehitykseen. Tornéuksen (1991, 10) mukaan lapsen kyky kohdistaa tietoisesti ja tahdonalaisesti tarkkaavaisuuttaan on yhteydessä hänen kognitiiviseen kehitystasoonsa. Kognitiivisen kehityksen avulla lapsi pystyy omaksumaan ulkopuolisen ja mietiskelevän asenteen ympäristön ilmiöitä kohtaan, esimerkiksi kieleen ja sen merkityksen ymmärtämiseen. Merkkejä pienten lasten kielellisestä tietoisuudesta ei ole helppo havaita. Kuitenkin niitä voi esiintyä esimerkiksi silloin, kun tietyt kielen muoto-ominaisuudet nousevat selkeästi esille. Tällöin myös lapsen huomio kohdistuu niihin erittäin tiiviisti. Tämä on nähtävissä esimerkiksi riimeissä ja loruissa, joissa sanojen merkitys painuu taka-alalle ja huomio kiinnittyy muotoon, eli toisin sanoen siihen miltä sanat kuulostavat. Kognitiivinen kehitys muodostaa tietynlaisen väylän kielellisen tietoisuuden kehittymiseen. Dufva (2000, 73) taas korostaa kognitiivisen maailman tarkastelua aina kontekstissa, siinä kielellisessä ja kulttuurisessa ympäristössä, jossa lapsi on, mutta myös laajemmassa kulttuuris-historiallisessa kontekstissa.

2.4 Kielellinen tietoisuus ja lukemaan opettaminen

Julkusen (1993, 72–73) mukaan lukemaan opettamisen yhteydessä olisi tärkeää huomata, millä tasolla lapsen kielellinen tietoisuus on. Tällä tavoin opetuksessa voidaan huomioida kunkin lapsen kielellistä tietoisuutta, sekä keskittyä sen tukemiseen. Opetuksessa huomion suuntaaminen sanojen merkityksestä muotoon ei ole lapselle helppo tehtävä, vaikka sanojen muotojen hallinta lapsilla onkin laaja. Tämä asia voidaan todeta tarkastelemalla esimerkiksi suomen kielen taivutusmuotojen osaamisen kehittymistä. Lapset osaavat noin 7-vuotiaaksi tullessaan äidinkiellensä monimutkaisen morfologisen järjestelmän, eli heille on kehittynyt selvä tietoisuus sanoista ja niiden käyttötarkoituksesta.

Kielellisestä tietoisuudesta erotetaan useita kielen ymmärtämiseen liittyviä alueita. Fonologisella tietoisuudella tarkoitetaan kielen äänirakenteen oivaltamista. Morfologisella tietoisuudella puolestaan tarkoitetaan tietoisuutta sanoista. Syntaktisella tietoisuudella ymmärretään vuorostaan kielen sääntöjen tietoisuutta. Semanttisella tietoisuudella tarkoitetaan tietoisuutta merkityksestä. (Julkunen 1993, 73.)

Kielellisen tietoisuuden harjoitukset liittyvät erityisesti fonologisen tietoisuuden harjoittamiseen. Nämä harjoitteet ovat yleensä äänteisiin liittyviä tehtäviä ja leikkejä. Tyypillisimpiä tehtäviä ovat riimin tunnistaminen ja tuottaminen, lorujen opettelu, sanojen kokoaminen kuulluista tavuista ja sanan alkuäänteen erottaminen / poistaminen tai lisääminen. Lisäksi fonologisen tietoisuuden harjoituksia ovat myös sanojen jakaminen tavuiksi, sanojen äänteiden tutkiminen ja sanan kokoaminen äänteistä ja sanan sisäisten äänteiden tarkastelu. Kuitenkin on huomioitava, että on tärkeää harjoittaa fonologisen tietoisuuden lisäksi muitakin kielellisen tietoisuuden alueita. Tällä tavoin harjoituksista saadaan monipuolisia ja tehokkaita. (Lerikkanen 2006, 38.)

3 LUKEMINEN JA LUKUTAITO

3.1 Lukutaidon määrittely

Lukeminen on merkkien tulkintaa, sekä merkityksen luomista painetulle ja kirjoitetulle tekstile (Sarmavuori 1998, 11). Lisäksi lukeminen on kirjoittajan viestin ja tekstin sisällön ymmärtämistä, jolloin tekstin merkityksen luominen korostuu. Lukeminen koostuu lukijasta, tekstistä ja tilanteesta. Tilanteella lukemisen yhteydessä tarkoitetaan sitä hetkeä, jossa teksti ja lukija kohtaavat. Tällöin tekstin tulkinta vaihtelee tilanteen ja lukijan aikaisempien kokemusten mukaan. (Lehtonen 1998a, 8–9.)

Peruslukutaito koostuu kahdesta keskeisestä elementistä, joista ensimmäinen on kirjoitetun kielen teknisen lukemisen taito. Tässä elementissä yhdistetään kirjaimia vastaavia äänneitä sanoiksi ja tunnistetaan kokonaisia sanahahmoja, eli dekodataan luettavia sanoja. Toinen lukemisen keskeinen elementti on tekstin ymmärtämisen taito. (Lerkkanen 2006, 10.)

3.2 Lukutaidon kehitys ja merkitys

Lapsen lukutaito alkaa kehittyä jo huomattavasti ennen varsinaista lukemaan oppimista. Lapselle luontainen toiminta, eli uteliaisuus, havaitseminen, leikki ja oppiminen tukevat hänen kehitystään lukijaksi. Kaikki ympärillä puhuttu ja kirjoitettu kieli, jota lapsi kuulee ja näkee arjessa joka päivä, vaikuttaa vahvasti lukemaan oppimiseen. (Lehtonen 1998a, 50.)

Lukutaidon kehittyminen edellyttää kirjaintuntemusta ja kirjain-äännevastaavuuden ymmärtämistä. Viisivaiheinen malli perustuu siihen, kuinka lapsi lukiessaan ymmärtää ja käyttää kirjoitetun kielen järjestelmää hyväkseen. Esi-alfabeettisessa vaiheessa lapsi kiinnostuu kirjoitetusta kielestä ja lukee ympäristöönsä muistamalla ja arvaamalla sanoja. Myöhemmin lapsi oppii tunnistamaan ympäristönsä sanoista kirjainmuotoja ja kirjainten nimiä. Osittais-alfabeettinen vaihe ilmenee silloin, kun lapsi alkaa käyttää joitakin kirjain-äännevastaavuuksia tunnistessaan sanoja. Yleensä lapsi oppii helpoiten tunnistamaan sanojen alku- tai loppuäänteitä, mikä voi johtaa sanojen tunnistamiseen. Puolestaan alfabeettisessa vaiheessa lukeminen perustuu täysin kirjain-äännevastaavuuden käyttöön. Tällöin lapsi lukee sanoja äänteitä yhdistämällä eli dekodeamalla. Vahvistumisen vaiheessa dekadaus nopeutuu, sanat hahmotetaan tavujen perusteella ja muistetaan usein toistuvia sanoja kokonaisina sanahahmoina. Viimeisessä vaiheessa, eli automatisoitumisen vaiheessa, lukutaito kehittyy yhä sujuvammaksi ja lapsi käyttää oppimiaan tekniikoita joustavasti (Ehr 1987, Lerkkasen 2006, 12 mukaan).

Lukemaan oppimisella on lapsen elämässä huomattava merkitys, tapahtuipa se missä iässä tahansa. Lukutaito auttaa meitä kaikkia ymmärtämään ja arvioimaan ympärillä olevia asioita ja tilanteita. Ympäristön vuorovaikutuksen avulla opittavat tiedot ja taidot muodostavat ikään kuin jatkumon. Tämä kyseinen näkökulma on ollut olemassa jo aikaisemminkin, mutta nyt sen merkitys lukutaidon osalta korostuu entisestään. Jatkumon huomioimisen lisäksi on muistettava, että kaiken oppimisen peruslähtökohtana on, että lukeminen on oppilaalle mielekästä ja merkityksellistä toimintaa. (Saloranta 2002, 75.)

Kuten aiemmin jo todettiin lukutaidon merkitykseen vaikuttaa voimakkaasti myös ympäristö. Tämä lähtökohta on korostunut etenkin 1980-luvulta lähtien. Ympäristön avulla lapsi näkee paljon lukemiseen liittyvää ainesta ja löytää useita lukemisen malleja. Erityisesti lukemaan oppimisessa on merkityksellistä se, millaisia kokemuksia lapsella on kirjoitetusta kielestä ennen lukemaan opettamisen aloittamista. (Lehtonen 1998a, 50.)

Salorannan (2002, 105) mukaan lukutaidon merkityksen kautta on hyvä tarkastella yleisesti myös kirjallisuuden vaikutusta lapsen elämään. Lukemisen avulla lapsi laajentaa omaa maailmankuvaansa ja oppii ymmärtämään paremmin itseään ja muita. Lapsen sanavarasto kasvaa ja kielenkäyttö rikastuu. Lukutaidolla on myös merkittävä vaikutus lapsen luovuuteen ja mielikuvitukseen. Lisäksi kirjat tarjoavat esimerkiksi erilaisten seikkailutarinoiden kautta mahdollisuuden tutustua erilaisiin maailmoihin ja kulttuureihin.

Lukeminen tarjoaa myös mahdollisuuden seikkailla faktan ja fiktion maailmoissa tai niiden yhdistelmissä. Lapsille tällaisilla tarinoilla on suuri merkitys, sillä niiden avulla lapset saattavat kokea lukemisen iloa ja elämyksiä.

3.3 Lukemaan opettaminen

Lukemaan opettamisessa on mahdollisuus edetä kahden eri pääsuuntauksen mukaisesti riippuen siitä, miten haluaa opetuksen etenevän ja mitä asioita haluaa lukemaan oppimisessa korostaa. Lukemaan opettamisen menetelmät jaetaan yleensä synteettisiin ja analyyttisiin menetelmiin. Tässä jaottelussa synteettiset menetelmät etenevät osista kokonaisuuksiin ja analyyttiset kokonaisuuksista pienempiin osiin. Synteettiset menetelmät perustuvat kielen yksityiskohtaiseen tarkasteluun ja lukutaidon nopeaan automatisoitumiseen. Analyyttisissä menetelmissä puolestaan korostetaan enemmän puhutun ja kirjoitetun kielen yhteyttä. Synteettisiä ja analyyttisiä menetelmiä voidaan myös yhdistää ”sekamenetelmiksi” opettajan oman näkemyksen mukaisesti. Lisäksi oppilaita opetetaan myös alusta lähtien tarkastelemaan lukemaansa, esimerkiksi tekemään visuaalisia havaintoja tekstistä sekä tarkkailemaan kielioppia. (Julkunen 1993, 109–110.)

3.3.1 Synteettiset menetelmät

Synteettisiä menetelmiä lukemaan opettamisessa ovat kirjain-, äänne- ja tavumenetelmä. Kyseiset menetelmät lähtevät pienistä osista ja etenevät kohti suurempia kokonaisuuksia. Tällä tarkoitetaan sitä, että lukemaan opettamisessa edetään seuraavasti: kirjain – äänne – tavu – sana – lause – teksti. (Sarmavuori 2007, 72.)

Synteettiset menetelmät sopivat erittäin hyvin suomen kieleen, jossa kirjoitettu kieli on hyvin lähellä puhuttua kieltä. Kyseiset menetelmät ohjaavat erittäin tarkkaan lukemiseen ja niiden avulla yleensä saavutetaan virheetön mekaaninen peruslukutaito suhteellisen nopeasti. Lisäksi on havaittu, että synteettiset menetelmät tukevat hyvin vahvasti oikeinkirjoituksen oppimista ja ne sopivat erittäin hyvin hitaasti oppiville lapsille. (Lerkkanen 2006, 60.)

Kirjaintavausmenetelmä

Opetus etenee kirjaintavausmenetelmässä siten, että luetaan sanassa olevien kirjainten nimet *tee aa tee*. Tämän jälkeen tavu sanotaan sellaisena kuin se puhutaan, eli *tat*. Seuraavaksi lisätään uuden tavun kirjainten nimet *tee ii*, joista kootaan tavu *ti*. Lopuksi sana kootaan lisäämällä tavut yksi kerrallaan aikaisemmin sanottuihin tavuihin, kunnes koko sana on saatu tavaamalla kootuksi *tat–ti*. (Lerikkanen 2006, 61.)

Lerkkasen (2006, 61) mukaan kirjaintavausmenetelmässä korostuu vahvasti oikein lukeminen, eikä siinä kiinnitetä huomiota sanojen merkityksiin tai luetun ymmärtämiseen. Kyseisen menetelmän avulla oppii lähinnä mekaanisen lukutaidon sekä suomen kielen tavarakenteen. Menetelmästä on olemassa myös sovelluksia, joissa jätetään usein tavujen välikokoamiset pois ja painotetaan tavun mieleen painamista sekä tavuittain tapahtuvaa sanan lukemista. Tällöin sanan hidas kokoaminen hiukan nopeutuu, esimerkiksi *äl ee ii > jii oo > än aa = leijona*.

Äännetavausmenetelmä

Äännetavausmenetelmässä, eli foneettisessa tavaamisessa kirjaimet luetaan äänteinä. Kyseisessä menetelmässä lähdetään liikkeelle yksittäisen äänteen kuuntelemisesta ja tuottamisesta. Äänteen tarkkailun ja opetteluun jälkeen opetellaan sitä vastaava kirjainmerkki. Lukeminen tapahtuu tässä menetelmässä äänteillä tavaten. (Sarmavuori 2003, 44.)

Tarkemmin sanottuna, äännetavausmenetelmässä luetellaan tavun äänteet *k i s*, sitten kootaan äänne tavuksi *kis*. Tämän jälkeen sama tehdään seuraavan tavun äänteillä. Tarkoituksena on lisätä sanaan tavu kerallaan *s a = sa*, kunnes koko sana on koottu, eli *kis–sa*. Äännetavausmenetelmässä on selvä visuaalinen havainto kirjaimista sekä kuulohavainto äänteestä. Lisäksi kuultu äänne ja suun ääntöliike tukevat toinen toisiaan erittäin hyvin. (Lerikkanen 2006, 62.)

Liukumismenetelmä

Liukumismenetelmässä on tarkoituksena koota sana tavuittain siten, että liukumalla äänteestä toiseen tavun ääntämistä hidastetaan ja venytetään seuraavasti: *j..ää > h..al.. > l..i = jäähalli*. Kyseisessä menetelmässä pyritään suoraan sanatasoiseen lukemiseen.

Positiivisena puolena liukumismenetelmässä on se, että siinä vahvistetaan oikean lukusuunnan oppimista ja tuetaan sujuvaa lukemista. Negatiivisena puolena menetelmässä puolestaan on se, että lapsille voi muodostua ongelmaksi ymmärtää äänteiden oikea kesto ja tavurajat. (Lerikkanen 2006, 62.)

Oivallusmenetelmä

Liukumismenetelmän sovelluksena voidaan pitää Linda Heiskasen kehittämää menetelmää, jota kutsutaan oivaltamiseen tähtääväksi luku- ja kirjoitusmenetelmäksi. Ensin menetelmässä tarkastellaan miltä äänne kuulostaa, jolloin saadaan auditiivinen havainto. Toisena keskitytään siihen, missä ja miten äänne syntyy – tarkastellaan suun ja kielen asentoja äännettä muodostettaessa. Kolmantena puolestaan keskitytään saamaan visuaalinen havainto äänneestä, eli tutkitaan minkä näköinen merkki äänneellä on. (Heiskanen 2007, 30.)

KÄTS-menetelmä

Sarmavuori (2003, 49) toteaa lukemaan opettamisen synteettisiin menetelmiin kuuluvan vielä vahvasti KÄTS-menetelmän. Lyhenne muodostuu sanoista kirjain – äänne – tavu – sana. Puolestaan Lerkkasen (2006, 63) mielestä tämä erityisopettaja Sakari Karpin kehittämä menetelmä voidaan yksinkertaistaa neljään toisiaan seuraavaan osaprosessiin: kirjaimen muuttaminen äänneeksi, äänteiden yhdistäminen, tavun hahmottaminen ja sanan hahmottaminen. Toisin sanoen KÄTS-menetelmästä erotetaan selkeästi kirjain-äännetaso, tavutaso ja sanataso.

Sarmavuoren (2003, 50) mukaan kirjain-äännetason harjoituksessa oppilaat tuottavat äännettä vastaavaa ääntä, esimerkiksi s-äänneessä oppilaat matkivat sisiliskoa. Tämän jälkeen keskitytään tarkkailemaan suun asentoa, huulia, hampaita, kieltä sekä ilmavirran kulkua. Seuraavaksi opetellaan tunnistamaan ja kirjoittamaan äännettä vastaava kirjain. Tavutasossa oppilas oppii yhdistämään tavun äänneet hyvin yhteen ilman irrallisten äänteiden opettelua. Äänteiden yhdistäminen voi tapahtua esimerkiksi lihottamalla, jolloin tavu kootaan lisäämällä siihen kirjain ja äänne kerrallaan, esimerkiksi näin: P PO POR PORK. Sanatasossa äänteiden lihottaminen jää pois ja sanoja aletaan koota liukumalla tavu kerrallaan esimerkiksi näin: PORK – KA – NA. Vähitellen tavut alkavat automatisoitua,

jolloin erillistä sanan kokoamista ei tarvita (Karppi 1983, Sarmavuoren 2003, 86–91 mukaan).

3.3.2 Analyytiset menetelmät

Lerkkanen (2006, 66) kirjoittaa analyyttisten menetelmien tulleen Suomeen 70–80-luvuilla. Analyytiset menetelmät olivat sovelluksia kokonaisvaltaisista lukemaan opettamisen menetelmistä, jotka tulivat Suomeen lähinnä Ruotsista ja englanninkielisistä maista. Peruslähtökohtana on, että opetus etenee merkityksellisistä kokonaisuuksista kohti kielen pienempiä yksiköitä esimerkiksi seuraavasti: teksti – lause – sana – tavu – äänne ja kirjain.

Kokosanamenetelmä

Lerkkanen (2006, 67) toteaa kokosanamenetelmässä opetuksen perustan olevan kokonainen sana. Kyseinen menetelmä pohjautuu teoriaan, jonka mukaan lapsi oppii ensin hahmottamaan kirjoitettua kieltä kokonaisina sanoina. Kokosanamenetelmässä aloitetaan siitä, että opetellaan ulkoa noin 70–80 sanan perussanasto. Oppimisessa tärkeänä tukena ovat kuvakortit, joiden avulla kuva ja sana liitetään toisiinsa tukemaan muistia. Lopulta, kun sanoja on opittu tunnistamaan riittävästi, sanoja aletaan pilkkoa ensin tavuiksi, kirjaimiksi ja viimeisenä äänteiksi.

Glenn Domanin kokosanamenetelmä

Sarmavuoren (1995, 2) mukaan Glenn Doman oli aivojen kehityksen tutkija, joka alkoi opettaa pieniä lapsia lukemaan 1961 sekä julkaisi myös kirjan menetelmästäan 1964. Domanin menetelmässä korostetaan sitä ajatusta, että mitä nuorempana lapsi oppii lukemaan, sitä helpompaa se tulee olemaan hänelle sekä sitä paremmin hän myös lukee. Parhaimpana aloitusikänä pidetään yhtä vuotta.

Sarmavuori (1998, 24) kirjoittaa Domanin menetelmän jakautuvan seitsemään eri vaiheeseen, joista ensimmäisessä opetellaan 15 sanan perussanasto. Tähän perussanastoon kuuluvat lapsen elämässä olevia asioita, kuten koti, äiti, isä ja sisarukset. Toisessa vaiheessa lapselle näytetään 20 lapseen itseensä liittyvää minä-sanaa esimerkiksi käsi, polvi tai jalka. Kolmannessa vaiheessa käydään läpi koti-sanoja, perheen yhteisiä esineitä

sekä tekemistä kuvaavia verbejä. Neljäs vaihe puolestaan keskittyy lauseenrakentamiseen. Tässä vaiheessa opetellaan erilaisia sanoja, joita voidaan kirjoittaa kokonaisiksi lauseiksi ja kertomuksiksi. Viidennessä vaiheessa tulevat valittuun lastenkirjaan liittyvät lause- ja virkekortit. Kuudennessa vaiheessa voidaan jo harjoitella ”oikean” kirjan lukemista. Vasta seitsemännessä ja viimeisessä vaiheessa keskitytään aakkosten opetteluun.

Domanin menetelmässä lähdetään liikkeelle sanakorttien avulla näyttämällä lapselle sanakorttia ja sanotaan ääneen: ”Tässä lukee isä.” Lapselle näytetään korttia vain noin yhden sekunnin ajan. Aikuinen näyttää lapselle vielä seuraavat neljä korttia samalla tavalla. Sanakorttien näyttäminen toistetaan samana päivänä vielä kolme kertaa. Lapsen ei kuitenkaan tarvitse yrittää toistaa sanoja, vaan ainoastaan katsoa sanakortteja. Toisena päivänä samat sanakortit näytetään hänelle kolme kertaa päivässä. Edellisiin sanoihin lisätään seuraavat viisi uutta sanaa, jotka näytetään myös kolme kertaa päivässä. Menetelmässä korostetaan, että on erittäin tärkeää kehua ja helliä lasta opetushetken jälkeen. Vasta seitsemäntenä päivänä lapsen osaamista testataan, jolloin hänelle näytetään sanakortti ja kysytään: ”Mitä tässä lukee?” Menetelmällä jatketaan järjestelmällisesti useita kuukausia, kunnes lapsi oppii vähitellen lukemaan. (Sarmavuori 2003, 26–27.)

Lausemenetelmä

Lerkkasen (2006, 69) teos tuo esille sen, että lausemenetelmässä lähdetään liikkeelle kokonaisesta lauseesta. Kyseinen menetelmä pohjautuu siihen ajatukseen, että lause on ymmärtämisen kannalta mielekkäämpi kokonaisuus kuin sana. Lausemenetelmässä lauseeseen lisätään tai sitä muutetaan yksi sana kerrallaan. Tällöin myös sanojen ja lauseen merkitys muuttuu uudessa lause- ja asiayhteydessä, esimerkiksi: *Mene kotiin. Mene kävellen kotiin. Mene kävellen kotiin nopeasti.* Tämän jälkeen tarkastellaan yksittäisiä sanoja sekä niiden rakenteita. Lausemenetelmässä käytetään myös kuvia lauseiden ymmärtämisen tukena.

LPP-menetelmä

Lerkkanen (2006, 69) toteaa, että LPP:ssä (lukemaan puhumisen perusteella) opetus lähtee lasten omasta puhekielestä, jota muutetaan kirjoitetuksi kieleksi, lauseiksi ja tekstiksi. Kyseisen lukemisprosessin aikana halutaan korostaa lukutaidon riippuvuutta taidosta puhua ja kuunnella. Järvinen (1993, 6–7) puolestaan myös painottaa, että LPP-menetelmän

lähtökohtia ovat lapsen oma puhe, ajattelu ja kokemukset. Hänen mukaansa LPP-menetelmässä korostuu myös vahvasti puhekielen kehitys, käsitteenmuodostus, ympäristöön tutustuminen ja sosiaalinen kehitys, jotka mielekkäällä tavalla liittyvät samalla lukemaan oppimiseen.

LPP menetelmän äiti on ruotsalainen Ulrika Leimar. Kyseinen lukemaan opettamisen menetelmä *Läsning på talets grund (LTG)* pohjautuu Leimarin omiin kokemuksiin lukemaan opettamisesta. Leimar ei halunnut olla kuitenkaan mikään vapauttava lukopedagogi, vaan hän halusi muotoilla uudelleen lukemiseen liittyviä kysymyksiä niiden kokemusten valossa, joita hänellä oli omasta luokastaan. Hänen pääideansa oli saada lapset lukemaan ilman ennalta määrättyjä kaavoja. Leimarin mukaan ihanteellista oli, että lukemisen oppimisessa käytettävä teksti rakentui lasten omasta kielestä ja heidän vapaasta luomisestaan. (Leimar 1974, Lehtosen 1998b, 35–36 mukaan.)

Järvisen (1993, 9) mukaan LPP-menetelmä jaetaan viiteen eri vaiheeseen. Ensimmäisenä on keskusteluvaihe, jossa keskustellaan jostakin yhteisesti koetusta aiheesta esimerkiksi kouluretkestä. Toinen vaihe on saneluvaihe, jolloin opettaja kirjoittaa liitutauluun, fläppitauluun tai tietokoneelle lasten sanelun mukaisesti. Yhteisesti keskustellusta aiheesta sanotaan aina yksi lause kerrallaan. Laborointivaihe tulee kolmantena, jossa saneltua tekstiä tarkastellaan lähemmin, eli kiinnitetään huomiota äänneisiin ja kirjaimiin. Toisin sanoen suoritetaan äänne- ja kirjainanalyysia esimerkiksi KÄTS-menetelmän mukaisesti. Neljäntenä on uudelleenlukuvaihe, jossa kukin oppilas vuorollaan tarkastelee opettajan kanssa kahden kesken yhteisesti sanellun tekstin. Oppilas pyrkii lukemaan tekstistä osaamiaan kirjaimia ja sanoja. Viides ja viimeinen on jälkikäsitteilyvaihe, jolloin oppilaat työskentelevät itsenäisesti tekstin parissa. Tämä voidaan toteuttaa esimerkiksi sanakorttien avulla, jotka voidaan liittää oppilaan omaan sana- tai aakkoslaatikkoon.

Lukemaan opettaminen kirjoittamalla

Uudet näkökulmat lukemaan opettamiseen ovat tuoneet esille seuraavat kysymykset: miksi lukemaan opettaminen on yleensä aina ennen kirjoittamaan opettamista? Olisiko aika muuttaa tämä traditio siten, että oppilaita opetettaisiin lukemaan kirjoittamisen avulla? Tämän näkökulman kautta koulun tieto- ja viestintätekniikka nousisivat aivan omaan erityiseen asemaan, sillä kirjoittaminen toteutettaisiin tietokoneiden avulla. Tragetonin (2007, 98) mukaan kyseisessä opetusmuodossa lähdetään liikkeelle siten, että lapset

yksinkertaisesti tutustuvat tietokoneen näppäimistöön. He saavat rauhassa kokeilla isoja ja pieniä kirjaimia. Tämän jälkeen oppilaat muodostavat kirjainjonoja, joista voidaan lopuksi yhdessä etsiä ja ympyröidä esimerkiksi kaikki o-kirjaimet.

Oppilaat harjoittelevat vähitellen myös kirjoittamaan oman nimensä. Kirjoittamaan oppimisen myötä oppilaat kirjoittavat myös tarinoita, joita he lukevat yhdessä opettajan kanssa. Välillä kyseinen oppimismuoto voidaan kääntää niin päin, että opettaja kirjoittaa ja oppilas sanelee. Yleensä kertomuksiin yhdistetään myös kuva, eli oppilaat saavat itse piirtää tarinaan sopivan piirroksen. Oppilaat kirjoittavat taitojen kehittyessä myös sanakirjoja, teematekstejä, kirjeitä ja runoja. Erityisen tärkeää tietokoneella kirjoittamisessa on, että oppilaat käyttävät kaikkia sormia, jolloin sekä oikea että vasen aivopuolisko saavat yhtä paljon harjoitusta. (Trageton 2007, 103–123.)

4 LUKIJA JA LUKIJAKSI KEHITTÄMINEN

4.1 Lukijan määrittely

Sarmavuori (1998, 19) jaottelee lukijat yleensä aktiivisiin ja passiivisiin lukijoihin. Aktiiviselle lukijalle on tyypillistä, että hän strukturoi uusia oppimistilanteita etsimällä niistä avainpiirteitä, kehittää erilaisia ratkaisuja ja arvioi niiden hyötyä ja tehokkuutta. Hänellä on myös oma erityinen ongelmanratkaisutapa, joka voi olla synnynnäinen tai sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa kehittynyt.

Lehtosen (1998a, 23) mukaan aktiivinen lukija lukee strategisesti. Tällöin aktiivinen lukija tiedostaa ennen lukemista missä tarkoituksessa hän lukee sekä havainnoi mikä on tekstilaji ja tekstin tarkoitus. Tässä yhteydessä aktiivinen lukija valitsee myös tarkoitukseen sopivan lukutavan. Lukemisen aikana hän myös keskittyy vuorovaikutukseen tekstin kanssa sekä tarkkailee ymmärtämistään ja ajatteluaan. Lukemisen jälkeen aktiivinen lukija arvioi tietoisesti tai tiedostamattaan miten hän saavutti tavoitteensa, miten hän ymmärsi lukemansa ja lopuksi tekee päätelmiä kehityksestään lukijana.

Passiivinen lukija seuraa ja käyttää toisten oppilaiden ja opettajan ongelmanratkaisumalleja. Toisin sanoen passiivinen lukija lähestyy ongelmanratkaisua katsojina ja jäävät passiivisiksi omaa oppimisprosessiaan kohtaan. Kyseinen käyttäytymismalli voi olla perinnöllinen tapa lähestyä ja prosessoida tietoa tai se voi olla sosiaalisen vuorovaikutuksen tuottama tapa. Passiivisten lukijoiden on myös vaikea erottaa oppimisen asiayhteyksiä ja oppimistehtävää. (Sarmavuori 1998, 19.)

Lehtosen (1998a, 23–24) mukaan passiivinen lukija ei ajattele ennen lukemista miksi hän lukee ja mihin hän lukemaansa käyttää. Hän ei myöskään kiinnitä huomiota tekstilajiin eikä tekstin tarkoitukseen. Passiivinen lukija ei myöskään hyödynnä aikaisempia kokemuksiaan ja tietojaan tekstin maailmasta, jolloin häneltä jää hyödyntämättä jo olemassa olevia tietorakenteita. Lisäksi hän ei käytä aktiivisesti erilaisia lukemisen strategioita, vaan hänen lukutapansa on sattumanvarainen tai hän lukee aina samalla tavalla. Lukemisen aikana passiivinen lukija ei seuraa omaa suoritustaan, eikä tarkista omaa ajatteluaan tai ymmärtämistään. Passiivinen lukija luottaa siihen, että tekstin sisältö siirtyy hänen päähänsä automaattisesti ilman metakognitiivisia ponnisteluja. Lukemisen jälkeen hän ei tarkista onko hän ymmärtänyt lukemansa, eikä myöskään pohdi kehitystään lukijana. (Lehtonen 1998a, 23–24.)

Julkunen (1993, 64–66) näkeekin sen kielen tuntemisen, jolla kirjoitettua tekstiä hän pääasiassa lukee, ehdottomaksi edellytykseksi lukemisen onnistumiselle. Lapsi oppii vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, mihin kaikkeen kieltä voi käyttää, ja kun tämä oivallus tapahtuu, hän harppaa suuren askelen eteenpäin lukijaksi kasvamisessa.

4.2 Koulun ja opettajan rooli lukijaksi kehittämisessä

Koulun ja opettajan tavoitteena on kehittää itseohjautuva oppija, joka osaa hakea tietoa ja hallitsee uusia taitoja. Tärkeää olisi, että oppilaista kehittyisi itseohjautuvia oppijoita, jotka suunnittelevat, arvioivat ja ohjaavat omia taitojaan. Tällöin heille kehittyy pysyvä oppimishalu. Lukeminen on merkittävä osa tätä kehitystä. Oppijan strategisuus riippuu sekä kehityksestä että opetuksesta. Hyvät lukijat hallitsevat useampia strategioita ja käyttävät niitä tehokkaammin kuin heikommat lukijat. (Sarmavuori 1998, 20.)

Lukijan lukutaito vaikuttaa siihen, miten hän ymmärtää tekstiä. Alkava lukija tarvitsee omanlaisen tekstin ja ohjauksen edistyäkseen taidoissaan. Kun hän on saavuttanut mekaanisen lukutaidon, dekodauksen ja riittävän lukunopeuden, tulee tekstin ymmärtämisen ohjaus keskeiseksi. Lukija on aina riippuvainen persoonallisuudestaan. Hänen kokemuksensa, tietonsa ja taitonsa vaikuttavat tekstin ymmärtämiseen. Puhutaan lukijan skeemoista, eli tieto- ja kokemusrakenteista. Ne ovat ikään kuin silmälasit, joiden kautta yksilö tarkastelee ja tulkitsee maailmaa. (Sarmavuori 1998, 19.)

Hyvä äidinkielen opettaja antaa oppilailleen runsaasti aikaa lukea itsenäisesti ja keskustelea heidän kanssaan paljon kirjoista. Opettaja ohjaa oppilaitaan tunneilla aktiiviseen lukemiseen ja vuorovaikutukseen luettavan tekstin kanssa. Lisäksi hän opettaa kytkemään luettavan oppilaan omiin kokemuksiin, tekemään luetusta päätelmiä ja yleistyksiä. Hän opettaa oppilaille myös ennakointitapoja. Luettavaa valitessaan hän ottaa huomioon sekä oppilaiden mielipiteet että heidän harrastuksensa. Myös turvallisuus, itseluottamuksen tukeminen ja lapsesta välittäminen ovat keinoja kasvattaa lasta lukijaksi. Se että kirjallisuuteen johdattamisen lisäksi huolehditaan lapsen hyvinvoinnista kaikilla tasoilla, on lapsen kannalta merkityksellistä. Vaikka kehitystaso pitkälle määrääkin sen, millaista tietoa lapsi omaksuu. Lapsen tiedonomaksumiskykyä voidaan parantaa käyttämällä hyväksi hänen kehitystään eteenpäin vieviä herkkyyksiausia. (Julkunen 1993, 133–134.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen perustehtäväksi nostetaan oppilaan kiinnostuttaminen kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Äidinkieli ja kirjallisuus nähdään tieto-, taito- ja taideaine, jonka sisältö saadaan kieli- ja kirjallisuustieteestä sekä viestintätieteistä. Oppiaine pohjautuu laajaan tekstikäsitteeseen: tekstit ovat puhuttuja ja kirjoitettuja, kuvitteellisia ja asiatekstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden tekstityyppien yhdistelmiä. Tärkeä huomio äidinkielen opetuksessa on, että oppilaan äidinkieli on kaiken oppimisen perusta: kieli on oppilaalle sekä oppimisen kohde että väline.

Ensimmäisten vuosiluokkien aikana opetuksen tulee olla kokonaisvaltaista, kaikki kielen osa-alueet kattavaa oppilaan arkeen liittyvää suullista ja kirjallista kommunikaatiota, joka tukee oppilaan yksilöllistä kielenoppimista. Opetuksessa on myös huomioitava, että oppilaat voivat olla oppimisprosessissaan hyvin eri vaiheissa. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteina lukemisen ja kirjoittamisen osalta vuosiluokkien 1–2 aikana on, että oppilas oppii lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikat sekä niiden opetteluun liittyviä tarpeellisia käsitteitä. Hän oppii ymmärtämään harjoittelun sekä säännöllisen lukemisen ja kirjoittamisen merkityksen, kehittää luku- ja kirjoitustaitoaan, medialukutaitoaan sekä viestintävalmiuksiaan tietoteknisessä oppimisympäristössä. Oppilas oppii myös tarkkailemaan itseään lukijana ja kirjoittajana sekä oppii vähitellen omaa tekstiään kirjoittaessaan ottamaan huomioon kirjoitettua kieltä koskevia sopimuksia. Oppilas myös tutustuu kirjoitettuun kielimuotoon sitä kuunnellessaan ja lukiessaan, hänen sana- ja ilmaisuvaramonsa ja mielikuvituksensa rikastuvat, hän saa aineksia ajatteluunsa ja

ilmaisuunsa, opettelee valitsemaan itseään kiinnostavaa luettavaa ja lukee lukutaitoaan vastaavia kirjoja, tottuu tarkastelemaan kieltä, sen merkityksiä ja muotoja sekä tottuu siihen, että teksteistä puhutaan myös käyttämällä sellaisia käsitteitä kuten äänne, kirjain, tavu, sana, lause, lopetusmerkki, otsikko, teksti ja kuva. (POPS 2004.)

5 TUTKIMUS JA SEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen lähtökohta ja tutkimuskysymykset

Aiheemme sijoittuu kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisiin kohteisiin: kokemusten ja kokemuserojen tutkimiseen. Kokemus määritellään subjektin ja objektin välisenä suhteena. Opettajan kokemus lukijaksi kehittämisestä on suhteellinen käsite, joka on olemassa hänen rakentamassaan, vain hänelle todellisessa subjektiivisessa todellisuudessa. Eri ihmisten kokemukset samasta tilanteesta tai asiasta saattavat siis olla erilaiset riippuen henkilön suhteesta todellisuuteen. Subjektiiviset kokemukset näkyvät tutkimusaineistossamme opettajien erilaisina näkemyksinä ja kokemuksina lukijaksi kehittämisestä. (Nuutinen 2010.)

Tästä lähtökohdasta noussut päätutkimuskysymyksemme on ”*Millaisin keinoin opettaja tukee oppilaidensa lukijaksi kehittymistä?*”. Aihetta lähestymme kysymällä tutkimukseemme osallistuvilta yhdeksältä opettajalta (ks. luku 5.6) heidän ennakkokäsityksistään ja kokemuksistaan lukijoista sekä lukijaksi kehittämisestä. Tutkimusongelma voidaan jakaa seuraavanlaisiin teemoihin, jotka tarkentuvat teemojen alla olevilla kysymyksillä (ks. liite 2):

- Teema 1: Miten oppimisympäristö ja sen osatekijät vaikuttavat lukijaksi kehittämiseen?
- Teema 2: Miten yhteistyö kodin kanssa on järjestetty?
- Teema 3: Millaista oppimateriaalia käytetään?

5.2 Kvalitatiivinen tutkimusote

Kvalitatiivisella, eli laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan kokonaista joukkoa erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä. Kvalitatiivista tutkimusta on kuitenkin vaikea määritellä tarkasti, koska sillä ei ole teoriaa eikä paradigmaa, joka olisi vain sen omaa. Paradigmalla tarkoitetaan perususkomuksia, jotka edustavat tutkijan maailmankuvaa. Paradigmat jaetaan ontologisiin, epistemologisiin ja metodologisiin oletuksiin. Ontologiassa pohditaan sitä, millainen on todellisuuden olemus ja mitä voimme siitä tietää. Epistemologialla puolestaan tarkoitetaan sitä, millainen suhde tutkijalla ja tutkittavalla on. Metodologialla tarkoitetaan sitä, kuinka voidaan saada tietoa siitä, minkä uskotaan olevan tiedettävissä. (Denzin & Lincoln 2000, Metsämuurosen 2006, 83–85 mukaan.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on myös todellisen elämän kuvaaminen, johon sisältyy ajatus todellisuuden moninaisuudesta. Tutkimuksessa on kuitenkin huomioitava, että todellisuutta ei voi pilkkoa mielivaltaisesti osiin, sillä kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 195–196.) Puolestaan Varton (1996, 23–24) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja hänen maailmansa, jotka yhdessä muodostavat elämismaailman. Ihmisen elämismaailmaa tarkastellaan merkitysten maailmana. Merkitykset voivat ilmentyä esimerkiksi yleisesti ihmisen toimintana, päämäärien asettamisena, suunnitelmina ja muina vastaavina ihmisestä lähtöisin olevina ja ihmiseen päättyvinä tapahtumina. Elämismaailman ilmiöt ovat aina riippuvaisia ihmisestä, sillä merkitykset voivat syntyä ainoastaan ihmisen kautta.

Laadullisessa tutkimuksessa on aina selvitettävä ja tarkennettava itselleen mitä merkityksiä tutkimuksessa tutkitaan. Erityisen tärkeää tämä on siksi, että tutkija osaa muodostaa tutkimusongelman ja sen tavoitteet. Tutkijan täytyy täsmentää tutkittavaa kohdetta, eli tutkitaanko kokemuksiin vai käsitykseen liittyviä merkityksiä. Kokemus on yleensä aina omakohtainen. Puolestaan käsitykset kertovat esimerkiksi yhteisön perinteellisistä ja tyyppillisistä tavoista ajatella yhteisössä. (Laine 2007, 36–37.)

5.3 Konstruktivismi tutkimusparadigmana

Metsämuuronen (2006, 35) kirjoittaa paradigmalla tarkoitettavan mallikaaviota tai selitystä ilmiöstä, jota ei ole vielä teorianomaiseksi hyväksytty. Se saattaa myös olla tutkijan taustanäkemyks tai taustafilosofiaan ja tutkimuksen perusteisiin liittyvä näkemys totuudesta. Denzin ja Lincoln (2003, 245) näkevät paradigman joukkona perimmäisiä uskomuksia, jotka ohjaavat toimintaa. Toiminnalla tutkimuksen tekemisen yhteydessä voidaan tarkoittaa tutkimusongelman muotoilua ja tutkimusmetodin valintaa (Kivirauma, Lehtinen & Rinne, 2000, 47). Tutkijat, jotka käyttävät konstruktivismista paradigmaa ovat orientoituneita luomaan uudelleenrakennettuja ymmärryksiä sosiaalisesta maailmasta (Denzin & Lincoln 2003, 247). Omassa tutkimuksessamme näemme konstruktivismin tutkimusparadigmana Denzinin ja Lincolnin mukaan toiminnan ohjaajana.

Konstruktivismissa todellisuus on suhteellista; Schwandtin (1994, 128) mukaan jokainen ihminen rakentaa omia todellisuuksiaan, jolloin samasta aiheesta syntyy rinnakkaisia todellisuuksia, jotka ovat suhteessa toisiinsa. Omassa tutkimuksessamme ymmärrämme lukijaksi kehittämisen suhteellisenä käsitteenä, joka on olemassa kunkin opettajan rakentamassa, vain hänelle todellisessa subjektiivisessä todellisuudessa. Jokaisen opettajan kokemus on siis omannäköisensä, eikä kahta samanlaista kokemusta ole. Konstruktivismissa tutkimusmenetodit ovat tulkinnallisia ja dialektisia, ja tutkija ja tutkimuksen kohde ovat interaktiivisesti yhteydessä toisiinsa. Tutkijan tehtävänä on siis etsiä ja luoda tulkintoja todellisuudesta, jolloin tutkija pääsee osaksi tutkimaansa todellisuutta. (Guba & Lincoln 2000, 165–173; Metsämuuronen 2006, 86; Nuutinen 2010).

5.4 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa ihminen on sekä tutkija että tutkimuksen kohde. Tällöin fenomenologisen filosofian mukaan tutkimuksen perustana olevia filosofisia ongelmia ovat ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys. Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan sitä millainen ihminen on tutkimuskohteena. Tiedonkäsityksellä puolestaan tarkoitetaan sitä miten tietystä kohteesta voidaan saada inhimillistä tietoa ja millaista tämä tieto on luonteeltaan. Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä tutkimuksen tekemisen kannalta keskeisiksi käsitteiksi nousevat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys.

Tietokysymyksissä puolestaan nousevat esille esimerkiksi ymmärtäminen ja tulkinta. (Laine 2007, 28.)

Laine (2007, 33) kertoo hermeneuttisen ulottuvuuden tulevan mukaan fenomenologiseen tutkimukseen tulkinnan tarpeen myötä. Tässä tapauksessa hermeneutiikalla tarkoitetaan yleisesti ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa, jossa yritetään etsiä tulkinnalle mahdollisia sääntöjä. Näitä sääntöjä noudattaen voitaisiin puhua vääristä ja oikeammista tulkinnoista. Tässä yhteydessä hermeneuttinen ymmärtäminen tarkoittaa ilmiöiden merkityksen oivaltamista. Tällä tarkoitetaan tulkintaa ja kaiken ymmärtämisen pohjana on aiempi ymmärrys. Ymmärtäminen ei kuitenkaan ala tyhjästä, vaan lähtökohtana on aina esiymmärrys. Tällä tarkoitetaan sitä miten tutkimuksen kohde käsitetään ennestään.

Tulkinta on Varton (1996) mukaan sellaisen laadullisen tutkimuksen päämenetelmä, jossa tutkitaan yksittäisen ihmisen kokemusmaailmaa. Yksinkertaistetusti voidaan sanoa, että kokemuksen tutkimisessa on oletus, että tutkittavat ilmiöt ovat sellaisenaan läsnä elämismaailmassa. Van Manen (1990, 53) näkee elämismaailman (*lifeworld*) on fenomenologisessa tutkimuksessa sekä sen lähteenä että kohteena. Kuitenkin ne ovat sellaisessa muodossa, joka ei avaudu käsitteellistämislle ja ymmärtämiselle suoraan. Tutkijan on tässä tapauksessa rajattava tämä kokonainen maailma tulkinnan kautta, jossa hänellä on tulkittava aineisto ja tulkinnan periaatteet. (Varto 1996, 58–59.)

5.5 Aineiston hankinta

Keräsimme tutkimusaineistomme temahaastatteluna syksyllä 2011 yhdistettynä sähköpostihaastatteluna ja perinteisenä haastatteluna. Metsämuuronen (2006, 113–114) kertoo haastattelun olevan tarkkailun ohella yksi aineistonkeruun perusmenetelmistä, joka sopii käytettäväksi monenlaisiin tilanteisiin. Eskola ja Suoranta (1998, 85) toteavat haastattelun idean olevan järkevä ja yksinkertainen: kun halutaan tietää jotain ihmisestä, miksei kysyttäisi sitä suoraan häneltä? Tutkimushaastattelua tehtäessä haastattelija on tietoa keräävä ja haastateltava tietoa antava osapuoli. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23.) On kuitenkin huomioitava, että haastattelu voi olla melko työläs ja jatkoanalyysien kannalta vaativa (Metsämuuronen 2006, 113–114).

Puolestaan Sarajärvi ja Tuomi (2009, 73) nostavat haastattelun eduksi sen joustavuuden. Haastattelijalla on mahdollisuus toistaa ja selventää kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä,

sekä olla konkreettisesti vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa. Lisäksi haastattelun joustavuudesta kertoo myös se, että haastattelija voi esittää kysymyksiä siinä järjestyksessä kuin katsoo aiheelliseksi. Tärkeintä haastattelussa on kuitenkin, että saadaan mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta. Haastattelun etuna on myös, että vastaajiksi suunnitellut henkilöt saadaan yleensä helposti mukaan tutkimukseen. Lisäksi haastateltavat on mahdollista tavoittaa myöhemminkin, jos aineistoa tarvitsee täydentää myöhemmin. Tutkimustarkoitusta varten haastattelu olisi mielekästä ymmärtää systemaattisena tiedonkeruun muotona, jolla on selkeät tavoitteet saavuttaa mahdollisimman luotettavia ja päteviä tietoja. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 195–196.)

Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 11) mukaan haastattelut jaetaan perinteisesti strukturoituihin ja strukturoimattomiin, riippuen asetettujen kysymysten sitovuudesta. Näiden kahden välimaastossa ovat puolistrukturoidut haastattelut, joille luonteenomaista on, että osa haastattelunäkökulmista on lyöty lukkoon, muttei kaikkia (Hirsjärvi & Hurme 2004, 47). Puolistrukturoidussa haastattelussa ei myöskään käytetä valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltava vastaa kysymyksiin omin sanoin. Puolistrukturoidussa haastattelussa kaikille haastateltaville esitetään samat kysymykset. Puolistrukturoitu haastattelu tunnetaan myös nimellä teemahaastattelu, joka sopii hyvin tilanteisiin, joissa halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita: arvostuksia, ihanteita ja perusteluja. Teemahaastattelussa edetään tutkimusongelmasta etukäteen valittujen teemojen, aiheiden ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten avulla. (Metsämuuronen 2006, 115; Vilka 2007, 101.)

Laadullista tutkimusta tehtäessä on järkevää määrittää mitä on tekemässä ja mihin on tutkimuksellaan pyrkimässä. Tässä yhteydessä tärkeinä määriteltävinä tekijöinä ovat myös laadukas ja määrältään kattava aineisto. (Eskola & Suoranta 1998, 35.) Omassa tutkimuksessamme tavoitteenamme oli saada kerättyä laadukas ja kylläinen aineisto, joka pystyisi vastamaan tutkimuskysymyksiimme. Lisäksi pyrimme siihen, että aineiston avulla voisimme saada esille jotain uutta tietoa tutkimastamme aiheesta.

Aineiston määrä on kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleensä tutkimuskohtainen. Kylläntyneen aineiston perusajatus on, että tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin sen teoreettisen peruskuvion, mikä tutkimuskohteesta on mahdollista saada. Yksinkertaisimmillaan saturaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa aineisto alkaa toistaa

itseään. Tutkimuksen kannalta on tärkeää tiedostaa, että kylläntymistä ei voi saavuttaa ellei ole selvillä siitä, mitä aineistosta haetaan. (Eskola & Suoranta 1998, 35.) Tutkimuksessa voi kuitenkin käydä myös niin, ettei pystytä hankkimaan kylläistä aineistoa. Tässä tapauksessa on hyvä tarkistaa, mitä aineistosta haetaan, ja etsiä aineiston ongelmakohdat saturaatioon liittyen. Ongelmia voi ilmetä myös, jos esimerkiksi haastateltavia on liian vähän kylläntyneen aineiston saavuttamisen kannalta. Tällöin on lisättävä haastateltavien lukumäärää. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 87–89.)

5.6 Kohderyhmä ja sen valinta

Tutkimustamme varten halusimme haastatella opettajia, joilla on kokemusta ensimmäisen luokan opettamisesta. Haastateltavat valitsimme harkinnanvaraisella otannalla painottaen ensimmäisen luokan opetuskokemusta. Lähestyimme mahdollisia haastateltavia sähköpostitse kotikaupungissamme, ja kysyimme kiinnostuksesta osallistua tutkimukseemme (ks. liite 1). Tavoitteenamme oli alun perin saada tutkimukseemme kuusi osallistujaa. Osallistujien saaminen haastattelututkimukseemme osoittautui vaikeaksi, mikä saattaa kertoa siitä, että ne henkilöt, jotka vastasivat, ovat enemmän perehtyneitä aiheeseen kuin vastaamatta jättäneet.

”– mä olin niin ilahtunu tästä teidän aiheestanne, että joku kiinnittää huomiota tämmöseen asiaan ku alkuopetukseen ja ihan tähän äidinkielen alueeseen, että se on tosi tärkeä.” (Opettaja 7)

Saimme tutkimukseemme vastaajiksi seitsemän luokanopettajaa ja kaksi luokanopettajaopiskelijaa. Emme ole tutkielmassamme eritelleet opettajia opiskelijoista, koska haastattelemillamme opiskelijoilla oli kokemusta ensimmäisen luokan opettamisesta ja halusimme tutustua eri vaiheissa uraansa olevien opettajien kokemuksiin. Haastateltavistamme neljä osallistui perinteiseen haastatteluun ja viisi vastasi haastattelukysymyksiimme kirjallisesti. Kysymystemme avulla pyrimme saamaan selville opettajien näkemyksiä, kokemuksia ja ennakkokäsityksiä lukijoihin liittyen sekä opettajan oman toiminnan malleja ja keinoja lukijaksi kehittämiseen liittyen (ks. liite 2). Seuraavassa taulukossa (taulukko 1) on koottuna tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat taustatietoineen.

TAULUKKO 1. Kohderyhmä

Opettaja	Suoritettut sivuaineet	Työuran pituus	Ensimmäisen luokan opetuskokemus	Lukemaan opettamisen menetelmä
Opettaja 1 Nainen, 43v.	Musiikki sekä esi- ja alkukasvatus	3 vuotta	1 vuosi	KÄTS
Opettaja 2 Nainen, 40v.	Pitkä musiikki ja mediakasvatus	16 vuotta	6–7 vuotta	Äännetavausta ja liu'uttamista
Opettaja 3 Nainen, 39v.	Pitkä alkukasvatus ja mediakasvatus	13 vuotta	5 vuotta	KÄTS, LPP, lukemaan kirjoittamalla
Opettaja 4 Nainen, 23v.	Pitkä matematiikka	Alle 1 vuosi	Yhden kevätlukukauden	KÄTS
Opettaja 5 Nainen, 59v.	Alkuopetus, äidinkieli ja matematiikka	35 vuotta	10–15 vuotta	Painottaa kokosanamenetelmää, tavuttaen
Opettaja 6 Mies, 26v.	Alkukasvatus, erityispedagogiikka	1,5 vuotta	Lyhyitä sijaisuuksia	KÄTS ja liu'uttaminen
Opettaja 7 Nainen, 59v.	Alkuopetus, äidinkieli tekstiilityö ja erityisopetus	35 vuotta	23 vuotta	LPP, Tragetonin menetelmä, liu'uttaminen, foneettinen tavaaminen
Opettaja 8 Nainen, 53v.	Matematiikka, musiikki, kuvataide, erityispedagogiikka, sosiologia, psykologia	31 vuotta	3 vuotta	KÄTS
Opettaja 9 Nainen, 31v.	Esi- ja alkuopetus, erityispedagogiikka	1,5 vuotta	Nyt ensimmäistä kertaa	KÄTS

5.7 Aineiston analyysi

Sarajärven ja Tuomen (2002, 97) mukaan aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineistosta pyritään muodostamaan teoreettinen kokonaisuus. Pääajatuksena on, että analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja. Teemahaastattelun aineistoa analysoidaan useimmiten teemoittelemalla, eli jäsentämällä ja pelkistämällä teemojen mukaisesti, ja tyyppittelemällä, eli erilaisten tyyppikuvausten rakentamisella aineistosta (Eskola & Vastamäki 2007, 42). Teemoittelu tapahtuu poimimalla jokaisesta saadusta

vastauksesta teemaan liittyvä kohta. Tämä saattaa kuitenkin olla vaikeaa, sillä joskus haastattelu ei etene loogisesti teemasta toiseen, vaan vastauksia saattaa löytyä eri kohdista haastattelua. (Eskola 2007, 169–170.) Eskola ja Vastamäki (2007, 42) osoittavat yhden teemahaastattelun vahvuuksista olevan siinä, ettei aineiston ja analyysin välinen kynnyks ole yhtä korkea, kuin usein muuten laadullisessa tutkimuksessa. Aineistoa voi litteroinnin jälkeen helposti jaotella teemoittain niin, että jokaisen teeman alla on jokaisen haastateltavan tähän teemaan liittyvät vastaukset, jolloin analysointi helpottuu.

Kun aineisto on jaettu teemoittain, luetaan aineisto läpi riittävän monta kertaa. Kiintoisilta ja merkittäviltä vaikuttavat kohdat kannattaa merkitä muistiin, kirjoittaa ylös mieleen nousevia ideoita, ihmettelyjä tai pohdintoja sekä linkittää tekstiä jo teoriaan. Eskola (2007) ohjaa aloittamaan analyysiä kiinnostavimmasta ja antoisimmasta aineiston osasta, ja täydentämään saatua kuvaa seuraavaksi antoisimmalla, kunnes koko aineisto on käyty läpi. Samalla kirjoitetaan auki edellisessä vaiheessa tehdyt muistiinpanot ja omat tulkinnat aineiston annista sekä liitetään teksti teorioihin ja aikaisempiin tutkimuksiin. Analysoinnin päätehtävänä onkin tiivistää aineisto sellaisella tavalla, ettei mitään olennaista jää pois, vaan pikemmin aineiston informaatioarvo kasvaa. (Eskola 2007, 171–174.)

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkielmamme tarkoituksena oli saada kokonaiskuvan antavia vastauksia pääkysymykseemme ”*Millaisin keinoin opettaja tukee oppilaidensa lukijaksi kehittymistä?*”. Aluksi kysyimme opettajilta heidän kokemuksiaan ja ennakkokäsityksiään lukijasta ja lukijaksi kehittämisestä, jonka jälkeen tarkensimme keinoja teemojen sisällä olevien kysymysten avulla. Vastauksissa ilmeni monipuolisesti erilaisia opettajien käytössä olevia keinoja lukijaksi kehittämiseksi. Näitä keinoja esittelemme aihealueittain ja teemoittain seuraavassa.

6.1 Koulutulokkaat lukijoina ja kokemuksia erilaisista lukijoista

Koulutulokkaat ovat opettajien mukaan hyvin erilaisia lukijoita: osa luki jo sujuvasti, osa oli vasta kirjain- tai tavutasolla. Tämä selittyy osin koulun aloittavien lasten eritasoisella kielellisellä tietoisuudella (Julkunen 1993, 72–73). Yleisesti oppilaista ainakin kolmasosa tai jopa puolet oli lukevia. Myös lukevien lasten lukutaidon tasossa ja lukuharrastuneisuudessa oli eroja: osa saattaa olla motivoituneita ”lukutoukkia” ja osaa lukeminen ei kiinnosta lainkaan. Eroja oli myös siinä, miten paljon ja millaisia kirjoja lapset lukivat. Osa oppilaista oli ”melkein lukevia”, he kokivat osaavansa lukea, mutta lukeminen oli enemmän arvaamista. Ei-lukevat lapset tunnistivat kirjaimia, mutta kielellinen tietoisuus ei vielä riittänyt lukutaitoon. Kiinnostus kirjaimiin ja sanoihin sekä niiden yhdistämiseen on olemassa, mutta he tarvitsevat aikaa ja harjoittelua lukemisen opettelussa, missä myös ympäristö toimii aktiivisena virikkeenä (Saloranta 2002, 75).

Useimmat ei-lukevista oppilaista oppivat lukemaan ensimmäisen luokan syyslukukauden aikana ja loputkin kevätlukukauden loppuun mennessä. Lisäksi on lapsia, joita lukeminen ei kiinnosta vielä yhtään: leikkiminen, piirtäminen ja pelailu kiinnostavat heitä paljon enemmän. Osa opettajista pohtikin lukemaan oppimisen herkkyyksikauden olevan jo ennen ensimmäisen luokan aloittamista; osalla lapsista jo esikoulussa, osalla jo esimerkiksi neljän vuoden iässä.

”Nykyisin yhä useammin noin puolet jo alkavia tai sujuvia lukijoita ja toinen puolikas, jotka eivät vielä hallitse kuin kirjaimia tai äänteitä. Heterogeenisuus on vielä suurempana haasteena kuin ennen.” (Opettaja 3)

Opettajat kertoivat uransa aikana kohdanneensa hyvin monenlaisia lukijoita, joiden lukutaidon taso, motivaatio ja keskittymiskyky vaihtelevat yksilöllisesti. Opettajat kertoivat huomioistaan oppilaiden lukutaidon harjaantumisesta. Sarmavuori (1998, 19) jakaa lukijat aktiivisiin ja passiivisiin lukijoihin. Tämä näkyi saamissamme vastauksissa siten, että oppilas, jolle lukeminen on työlästä, ei halua lukea yhtään enempää kuin on koulutyön kannalta välttämätöntä. Kun lapsi ei lue vapaa-ajallaankaan, lukutaito ei pääse harjaantumaan, vaan jää heikoksi. Sen sijaan lapsi, joka lukee sujuvasti, lukee yleensä myös mielellään vapaa-aikanaankin, jolloin lukutekniikka ja luetun ymmärtämisen taidot kehittyvät entisestään. Tällöin hyvin lukevien ja heikosti lukevien oppilaiden välinen kielellisten taitojen kuilu kasvaa ajan myötä, jolloin myös sanavarastoon ja käsittehierarkioihin kehittyä lukemisharrastuneisuuden myötä suuria eroja.

6.2 Opettajien määritelmiä lukijasta

Kysyimme osallistujilta heidän määritelmänsä lukijasta, jotta tiedostamme opettajan subjektiivisen näkemyksen käsitteestä lukija. Tämän perusteella saamme myös yleiskuvan opettajien arvostuksesta lukemista kohtaan, eli mitä osa-alueita todennäköisesti painotetaan opetuksessa. Kaikki tutkimukseemme osallistuneet määrittivät lukijan ensisijaisesti mekaanisen lukutaidon kautta siten, että lukijaksi ajateltiin lapsi, joka osaa lukea sanoja. Vastauksissa lukijaa määritettiin myös syvemmin, jolloin tekstin merkitysten

ymmärtäminen, sen kanssa kommunikoiminen, ”rivien välistä lukeminen” ja harrastuneisuus nousivat esille.

”Mielestäni lukija on sellainen, joka ymmärtää informaation, jonka merkitystä hän yrittää selvittää. Lukijalla on riittävät lukemisvalmiudet. Hän ymmärtää kirjain-äännevastaavuuden sekä osaa yhdistää kirjaimet sanoiksi ja sanat lauseeksi.” (Opettaja 6)

Opettajat korostivat myös oppilaan subjektiivista kokemusta lukemisesta, jolloin lukumotivaatio on lapsesta itsestään lähtöisin, eikä välttämättä opettajasta.

”Subjektiivista kokemusta lukemisesta. Omien lukukokemusten, mieltymysten ja motivaation summa, eli mitä lukee, on lukenut ja haluaa lukea ja kuinka lukemaansa tulkitsee.” (Opettaja 4)

Osa haastatelluista opettajista nosti esille myös kuvalukutaidon merkityksen. Opettajat pitivät tätä yhtenä tärkeänä lukemisen osa-alueena, koska sen avulla voidaan muun muassa motivoida aloittelevia lukijoita. Kuvalukutaitoa voidaan testata esimerkiksi pyytämällä lasta kertomaan opettajalle tai toiselle oppilaalle asioita jostakin kuvasta. Tämän koettiin kehittyneen huomattavasti tietokoneiden yleistyttyä.

6.3 Koulutuksen ja kokemuksen antamat valmiudet

Niiden opettajien, joiden valmistumisesta oli lyhyempi aika, kokivat saaneensa koulutuksesta perustaidot lukemaan opettamiseen. Äidinkielen ja kirjallisuuden peruskurssit, esi- ja alkuopetuksen sivuaine ja opetusharjoittelut koettiin hyödyllisinä. Näistä opettajista osa kuitenkin kaipasivat lisäkoulutusta oppimisprosessin ymmärtämiseksi sekä saadakseen lisää valmiuksia kohdata lukemaan oppimisen ja lukemisen vaikeuksia. Näille asioille toivottiinkin lisähuomiota jo opettajankoulutuksessa. Suurin osa työvuosiltaan vanhimmista opettajista ei kokenut opettajankoulutuksesta olleen kovin paljon hyötyä, jolloin valmiuksia oli hankittu erilaisissa täydennyskoulutuksissa. Eräs pidemmän työuran tehnyt opettaja kuitenkin koki saaneensa koulutuksesta hyvät valmiudet pääosin aiheeseen perehtyneen opettajansa ansiosta.

Pääasiassa opettajat kokivat ensimmäisen luokan opettamisen rankkana sitä ensimmäistä kertaa tehdessään. Yksi opettaja kuvaili löytäneensä itselleen ja oppilailleen sopivan opetustavan kovan työn kautta ja toinen saaneensa näkemystä aiemmista kasvatusalan työtehtävistään. Kokemus on kuitenkin opettanut oppijoiden erilaisuudesta, säännöllisen lukuharjoittelun merkityksestä ja motivoinnin tärkeydestä: lukemisen tulee olla elämyksellistä ja kiinnostavaa kaikille oppilaille. Myös se, että tuntee oppilaansa ja heidän kiinnostuksenkohteensa auttaa huomioimaan opetuksen kannalta olennaisia asioita, kuten sen, että antaa jokaiselle lapselle aikaa oppia. Samassa yhteydessä nostettiin esiin eriyttäminen ja herkkyys antaa tukiopetusta, joiden avulla pyritään tuottamaan parhaat tulokset lukijaksi kasvamisessa.

”Kokemusta ei ole vielä paljoa, mutta tuntuu, että eniten oppii itse kokeilemalla erilaisia asioita oman luokkansa kanssa ja seuraamalla mitä kollegat alkuopetuksessa tekevät.” (Opettaja 9)

6.4 Lukijaksi kehittämisen huomiointi

Yhtä opettajaa lukuun ottamatta kaikki haastatellut kertoivat kiinnittävänsä tietoisesti huomiota lukijaksi kehittämiseen. Osa opettajista korosti ensimmäisen luokan kokonaisopetuksellista luonnetta, jolloin lukeminen ja lukijaksi kasvaminen kulkee kaikkien oppiaineiden sisällä. Oppilaille lukeminen kotona ja koulussa koettiin hyvin tärkeänä keinona lukijaksi kehittämisessä, minkä avulla pyrittiin antamaan esimerkkiä lukevasta aikuisesta sekä tuottamaan lapsille monipuolisia kokemuksia kirjallisuudesta.

”Ja kyllä mä oon pyhittäny yhden tunnin viikossa kokonaan kirjallisuudelle, et silloin muun muassa diplomikirjoja luetaan ja edelleen vaikka nää on isompia oppilaita, ni luen heille kirjaa.”
(Opettaja 8)

Lähes kaikki opettajat pitivät motivointia hyvin merkittävänä keinona lukijaksi kehittämisessä. Kaikenlaisen lukemaan kannustamisen, omatasoisen kirjallisuuden tarjoamisen sekä palkitsemisen esimerkiksi kirjallisuudiplomilla koettiin palvelevan lukijaksi kehittämistä. Yksi opettaja mainitsi pitävänsä tärkeänä sitä, ettei opeta

oppilailleen pelkkää lukutaitoa, vaan myös innostaa heitä lukemaan. Toinen opettaja piti tärkeänä pysyä ajan tasalla oppilaidensa oppimisen tasosta. Tähän hän pyrki säännöllisellä ja johdonmukaisella eriyttämisellä, kirjoittamisen seuraamisella sekä oppilaiden luetuttamisella.

”– – mun on pakko olla tietonen siitä et missä lapset menee, että mä pystyn heitä auttamaan kehittämisessään.” (Opettaja 7)

6.5 Oppimisympäristö

”Luokan perällä on ’taikapuu’, jonka alla on mattoja ja kirja-arkku. Kun oppilailla on aikaa esimerkiksi tunnin lopussa he saavat hakea arkusta kirjoja ja lukea niitä puun alla tai omalla paikalla. Luokassa on esillä muutamia lastenkirjoja ja kirjojen hahmoista on kuvia luokan seinällä.” (Opettaja 9)

Teemassa 1 opettajat kuvasivat hyvin erilaisia luokkatiloja ja niiden tarjoamia virikkeitä. Lähes kaikki vastaajat pitivät tärkeänä kirjojen läsnäoloa luokassa. Erilaisia ja eritasoisia lastenkirjoja haluttiin olevan esillä ja helposti käytettävissä, jolloin jokaiselle oppilaalle olisi tarjolla omantasoistaan luettavaa. Osa opettajista koki tilan puutteen ongelmana, jolloin opettajan ideoita lukijan kehittämisen eteen ei voida toteuttaa fyysisten rajojen puitteissa. Nämäkään opettajat eivät kokeneet tilannettaan toivottomana, sillä virikkeistä ympäristöä voidaan luoda monin eri keinoin, esimerkiksi kirjoittamalla ja kuvittamalla luokan yhteiset säännöt, eli tekemällä teksti näkyväksi. Myös oppilaiden omia tuotoksia, kuten kirja-arvostelujen laatimista ja niiden näytteille asettamista, voidaan käyttää lukemisen motivoijina. Lisäksi luokan seinätilaa voidaan hyödyntää myös ripustamalla esimerkiksi loruja lukemisen motivoijiksi. Myös oppilaiden kirjasuosittelujen, pulpettikirjojen, lukutuntien ja opettajan oppilaille lukemien kirjojen sekä erilaisten pelimateriaalien avulla voidaan virittää mielenkiintoa lukemista kohtaan.

”Mä oon sitä mieltä että luokkatilan pitää tarjota aineksia myös kirjallisuuden opetukseen, koska lukijaksi kasvaminen on myös kirjallisuuden opettamista ja se lähtee mulla heti, ihan alusta, että on

neljä kirjainta, ni he pystyy lukee jo pikkukirjoja. Se on sitä mun virikettä.” (Opettaja 7)

Osassa vastauksista tuli esille opettajan tietoinen päätös siitä, että luokka ei tarjoa oppilaille virikkeitä tai tarjoaa niitä hyvin vähän. Eräs opettaja perusteli valintaansa ylivilkkaiden lasten keskittymisen ohjaamisena opetukseen, jolloin luokan muut näkyvillä olevat virikkeet saattaisivat häiritä keskittymistä. Virikkeinä saatettiin kuitenkin käyttää lauluja, käsinukkeja ja pelejä.

”Mutta sitte ku on semmoset ärsykeherkät lapset, ni mä melkeen oon sitten huomannu et niitten keskittyminen on helpompaa, ku sit on aina tavallaan sitä asiaa taulun kautta katotaan. – – Mutta lähinnä oppimisympäristöllä minä miellän tärkeimmäksi sen hengen luomisen ja sen ilmapiirin, henkisen ilmapiirin.” (Opettaja 2)

Ilmapiirin merkitys korostui jokaisessa vastauksessa sekä luokan kannustavan ja motivoivan ilmapiirin luominen ja ylläpito koettiin tärkeänä. Hyväksi havaittuja keinoja positiivisen lukuilmapiirin luomiseksi olivat muiden muassa oppilaiden kirjavinkkaukset, erilaiset lukukannustimet, kuten lukudiplomitehtävät sekä yhteiset lukukokemukset ja niiden jakaminen. Erityisen tärkeänä koettiin turvallisen ilmapiirin luominen ja niin opettajan kuin muiden oppilaiden antama positiivinen palaute, jota myös Julkunen (1993, 133–134) korostaa. Myös opettajan ja jo lukevien oppilaiden antama lukijan malli tuli ilmi monessa vastauksessa aloittelevia lukijoita kannustavana. Monessa vastauksessa korostettiin opettajan vastuuta tasa-arvoisen lukijayhteisön muotoutumisessa, eikä lukeva oppilas ole ei-lukevaa parempi, vaan jokainen lukee ja oppii omalla ajallaan ja tasollaan. Tärkeänä koettiin myös se, ettei oppilaita pakoteta lukemaan, vaan lukuvarmuuden kehittymiselle annetaan aikaa. Toisaalta osa oppilaista on hyvinkin innokkaita esiintymään ja olemaan esilukijoina.

”Ja positiivinen kannustushan on siis ihan ehdoton, että mä en enää tiää semmosia lapsia ketkä oppis muutoin kuin kehumalla ja kannustamalla pitkäjänteisesti. Että se on varmaan tullu iänkaiken jäädäkseen, mikä on tosi hyvä asia.” (Opettaja 2)

Koulun ja kunnan tai kaupungin tarjoamista luokan ulkopuolisista virikkeistä tärkeimmiksi nousivat kirjastot, joita yleisesti pidettiin hyvin laadukkaina, aktiivisina ja yhteistyöhaluisina ja niissä myös vierailtiin säännöllisesti. Jokainen opettaja nosti vastauksessaan esille oman koulukirjaston tärkeyden. Kirjaston valikoima koettiin laajana ja monipuolisena. Eräessä vastauksessa kerrottiin kirjaston laajentuneen ympäri koulua käytävillä olevien kirjavaunujen avulla. Kirjastoa myös käytettiin monipuolisesti: kirjastovälitunti kerran viikossa tai kirjastokäynti saattoi toimia palkintona hyvin sujuneesta työstä. Myös kunnan tai kaupungin kirjastojen tarjoamat kirjastovierailut, tutustumiskäynnit, julkaisutilaisuudet, kirjavinkkaukset sekä uutuskirjojen esittelyt vanhemmille ja lapsille koettiin kannustavina. Muutama opettaja mainitsi myös kirjastoauton pysähtyvän koululla, mikä koettiin hyvänä.

Monet opettajat kertoivat käyttävänsä kirjallisuus- tai lukudiplomien ja niihin liittyvien tehtävien tekemistä lukemisen innoittajana. Yksi opettaja kertoi yhdistävänsä kirjallisuuden opetusta ympärillä oleviin tapahtumiin, kuten teatterikäynteihin ja muuhun kulttuuritarjontaan. Myös erilaisia lukemiseen kannustavia nettisivuja, kilpailuja ja tehtäviä käytettiin. Eräs opettaja kertoi kirjakustantajan lahjoittaneen koulun ensimmäisen luokan oppilaille kirjapaketin, joka sisälsi eritasoisia kirjoja. Osa opettajista kertoi myös ottaneensa vanhemmat mukaan lukemisen harjoitteluun kannustamalla vanhempia lukemaan lapsilleen.

”Mut mun mielestä ylipäätänsä koulu kannustaa lukemiseen et sitä enempi tulee sitte infoo ja pääsee tekee pelejä ja leikkiä aina lisätyönä, kun on sitä lukutaitoo.” (Opettaja 2)

6.6 Yhteistyö kodin kanssa

Kaikissa teeman 2 vastauksissa ilmeni, että vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä pidettiin tärkeänä. Opettajat halusivat tehdä selväksi sen, että lukemaan opettamisen vastuu on opettajalla, ei vanhemmilla. Vanhemmat kuitenkin haluttiin ottaa mukaan lukemisen harjoitteluun antamalla tietoa ja käytännön vinkkejä vanhempainilloissa, kuuntelemaan ja seuraamaan lapsen lukemista ja sen kehitystä sekä tarkistamaan kirjallisuuteen ja lukemiseen liittyviä tehtäviä. Tämä onkin tärkeää, sillä koti kuuluu Sarmavuoren (1993, 177) mukaan lapsen ympäristön kasvattaviin instituutioihin. Eräessä vastauksessa

kerrottiin, että vanhemmille on järjestetty lukemisen ohjauksesta ja ääneen lukemisen tärkeydestä omia vanhempainiltoja yhteistyössä kirjaston kanssa. Monet vastaajista nostivat esille kodin ajan tasalla pitämisen tärkeyden. Vanhemmille lähetettiin säännöllisesti jaksoarviointeja sekä kerrottiin mahdollisesta tukiopetuksen tarpeesta. Perheitä haluttiin kannustaa yhteiseen lukemiseen ja harjoitteluun.

”Autan vanhempia valitsemaan lapsen lukutaitoon nähden sopivan haasteellista luettavaa sekä kehotan keskustelemaan lapsen kanssa luetusta, jotta ymmärtävän lukemisen taito kehittyisi. Olen myös antanut vinkkejä netistä löytyvistä, lasta motivoivista lukutaitoharjoituksista.”
(Opettaja 1)

6.7 Oppimateriaali

Teemassa 3 saaduissa vastauksissa koulujen opetussuunnitelmat koettiin sisällöltään yleisesti hyvin kattavina ja toimivan opetuksen tukena. Tärkeä huomio äidinkielen opetukseen nousee opetussuunnitelmasta (POPS 2004): oppilaan äidinkieli on kaiken oppimisen perusta, jolloin kieli on oppilaalle sekä oppimisen kohde että väline. Opetussuunnitelmat nähtiin yleisesti tietynlaisena runkona tai raamina opetukselle, joiden pohjalta on helppo kehittää omaa toimintaansa ja opetusmetodejaan. Opettajat mainitsivat, että opetussuunnitelmasta on myös helppo tarkistaa, onko edennyt opetuksessaan tarkoitetulla tavalla ja käsitelty kaikki määritellyt osa-alueet.

”Äidinkieltä on ekalla luokalla seitsemän viikkotuntia, mikä osoittaa mielestäni äidinkielen, aivan erityisesti luku- ja kirjoitustaidon keskeisen aseman opetuksessa. Oleellista, että opetussuunnitelman keskeiset painotukset näkyvät myös todistuksissa. – – Opetussuunnitelma on luonteeltaan sellainen, että se antaa opettajalle melko vapaat kädet opetuksen sisällölliseen suunnitteluun ja painotuksiin.” (Opettaja 1)

Lähes kaikki vastaajat kertoivat integroivansa lukemaan opettamista muihin aineisiin. Yleisimpiä integroituja aineita olivat kuvataide, käsityöt ja musiikki, joissa kuvalliset

ohjeet tai laulun sanat olivat näkyvillä. Lukemisen integrointia käytettiin myös muissa aineissa, joissa informaatio saadaan tietoteksteistä. Eräs opettaja kertoi integroivansa lukemista niissä aineissa, joita itse opettaa, mutta näkevänsä integroinnin mahdollisuudet myös muissa aineissa. Osa opettajista kertoi toteuttavansa kokonaisopetusta, jolloin integrointi tulee opetukseen luonnostaan sekä tiedostetusti että tiedostamatta. Integrointia käytettiin myös toisinpäin, jolloin esimerkiksi kuvataiteen tai käsitöiden aiheet nousevat kirjallisuudesta.

”Lukemaan opettaminen on paljon muuta kuin pulpetin ääressä istumista, vaikka sitäkin tarvitaan.” (Opettaja 6)

Kaikki vastaajat mainitsivat aapisen ja siihen liittyvän lisämateriaalin tärkeimpinä oppimateriaaleina. Valmiin materiaalin koettiin joissain tapauksissa sitovan opetusta liikaa, jolloin materiaali ei jätä tilaa opettajan mielikuvitukselle. Opettajat kertoivat käyttävänsä monipuolista materiaalia, muiden muassa lukemaan opettamisen oppaita ja muita aapisia, joista voitiin valita kuhunkin tilanteeseen sopivaa materiaalia. Muita materiaaleja, kuten pelejä ja tehtäviä etsittiin Internetistä. Lisäksi opetuksessa käytettiin erilaisia sanaleikkejä, joko itse keksittyjä tai valmiita. Eräs opettaja kertoi tekevänsä sanelut tietokoneavusteisesti, koska sen avulla voidaan kartuttaa oppilaiden TVT-taitoja, eriyttää sekä nähdä oppilaiden taitotason.

”Ihan hyvä, et joku on aapisen oppaaseen on miettiny kuunteluita ja sanelutehtäviä jo valmiiks, joita voi hyödyntää valikoiden, et kenelle mikäkin sopii. Se on hirveen hyvä juttu, että on tarjolla sitä tukea, jota opettajan työssä tarvii.” (Opettaja 5)

Vastauksista oli huomattavissa, ketkä opettajista olivat olleet pidempään opettajina sen mukaan, minkä verran materiaalia he itse valmistivat. Heille oli myös kertynyt paljon materiaalia aiemmilta vuosilta, jota he käyttivät opetuksessaan. Näiden opettajien vastauksistaan oli myös helppo havaita, että heillä oli enemmän näkemystä myös siitä, mikä materiaali on hyvää ja mistä aiheesta tarvitsee tehdä tai hankkia lisää aineistoa. Oman materiaalin tekeminen koettiin kuitenkin työläänä ja aikaa vievänä.

”Mut en mä vielä semmoista aapista oo löytäny, johon täysin olisin tyytyväinen. Jos olisin nuorempi, ni vielä voisin itse tehdä.” (Opettaja 5)

Osa opettajista ei ole kokenut tarvetta tehdä itse lisämateriaalia, tai kokeneet tarpeen hyvin pieneksi. Perusoppimateriaali koettiin laadukkaana, luotettavana ja asiantuntevana, ja usein se sisälsi myös eriytettyä materiaalia eritasoisille lukijoille. Osa opettajista koki kuitenkin valmiin materiaalin osin teennäisenä eikä tarpeeksi motivoivana. Toisaalta opettajat olivat sitä mieltä, että huonon materiaalin pystyi korvaamaan tekemällä itse tilalle sopivamman. Jotkut opettajat tekivät itse vain eriyttävää lisäopetusmateriaalia, esimerkiksi täsmäharjoittelutehtäviä niitä tarvitseville oppilaille. Erilaisia havainnollistamisvälineitä, kuten magneettikirjaimia, tavu- ja sanakortteja, aukkotehtäviä ja tietokoneharjoittelua, käytettiin paljon. Yksi opettajista kertoi pääasiassa tekevänsä materiaalia itse oppilaiden kanssa, ja yksi oli muutaman kerran kokeillut LPP:tä niin, ettei käyttänyt valmista aapista, vaan tuotti oppilaidensa kanssa oman aapisen. Osa opettajista suosittelikin oppimateriaalin tekemistä itse yhdessä oppilaiden kanssa.

6.8 Muita huomion arvoisia asioita

Esikoulun roolia lukemaan oppimisessa korostettiin, sillä osa opettajista oli sitä mieltä, että lasten lukemisen herkkyyskausi sijoittuu esikouluuikaan. Tällöin lapset ovat erityisen kiinnostuneita kielestä ja saattavat jopa itsenäisesti oppia lukemaan. Ensimmäistä kertaa tai pitkästä ajasta ensimmäisen luokan opettamisen aloittaminen koettiin pelottavana ja haastavana. Pieni osa opettajista oli huomannut tämän olevan yleinen ilmiö opettajien keskuudessa. Haastateltavat kuitenkin lohduttivat, ettei opettaja voi tehdä suuria virheitä lukemaan opettamisessa ja että lapset oppivat lukemaan opetuksesta huolimatta. Luokan kertaamisen kerrottiin kuitenkin olevan yleistä ja muutama opettaja mainitsi, ettei oppilasta kannatakaan päästää toiselle luokalle, jos lukutaito ei ole tarpeeksi kehittynyt. Yksi vastaajista kertoi luokkansa oppilaista suuren osan olevan maahanmuuttajataustaisia, mikä asettaa haasteita opetukselle nykyään yhä enemmän. Tässä tapauksessa haastetta oli pyritty ratkaisemaan äidinkielen palkkituntien avulla: palkkitunteja pidettiin kolme viikossa, jolloin kahden luokan oppilaat opiskelivat yhdessä tasoryhmissä. Tasoryhmiä ohjasivat luokanopettajat, erityisopettaja ja osalla tunneista myös suomi toisena kielenä -opettaja.

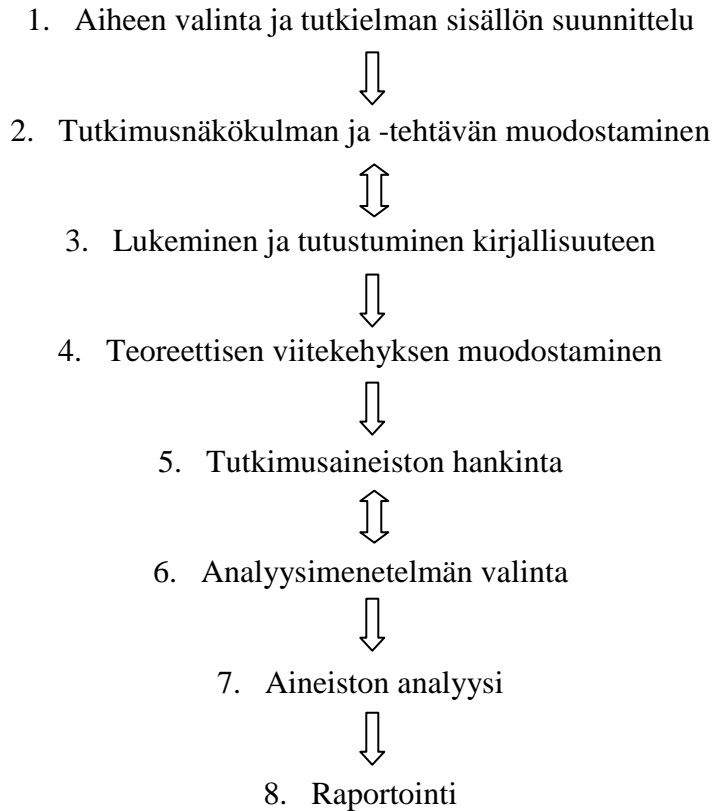
Opettajat olivat sitä mieltä, että opettajan omalla lukuharrastuksella ja kiinnostuksella kirjallisuuteen on vahva merkitys siihen, miten hän kasvattaa lapsia lukijoiksi. Lukutaito ja lukijuus nähdään elämänhallinnan perustaitoina nykyisessä kieleen perustuvassa yhteiskunnassa. Osa opettajista lisäisikin tämän huomioimista opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa. Opettajankoulutuksessa saadaan kuitenkin kohtalaisen hyvät valmiudet esi- ja alkuopetuksen lukemaan opettamiseen, mutta isompien lasten lukemaan motivoimiseen ja lukutaidon kehittämiseen toivotaan lisää opetusta.

7 TUTKIELMAN YHTEENVETO

7.1 Toteutunut tutkimusprosessi

Kuviossa 2 esittelemme toteutuneen tutkimusprosessimme kohta kohdalta. Tutkielmamme aihe muodostui yhteisen kiinnostuksemme pohjalta, jonka jälkeen tutkielmamme sisältö ja tutkimusnäkökulma alkoivat vähitellen hahmottua (vaiheet 1 ja 2). Tämän jälkeen tutustuimme teoriaan, jotta pystyimme muodostamaan tutkielmamme teoreettisen viitekehyksen (vaiheet 3 ja 4). Kuten kuvioista 2 on nähtävissä vaiheiden 2 ja 3 välillä tapahtui merkittävää ajatusprosessin muutosta, mikä pakotti meidät aika ajoin palaamaan taaksepäin ja täsmentämään tutkimusnäkökulmaamme.

Tutkimusaineiston hankinta (vaihe 5) oli haastavaa, sillä haastateltavia oli vaikea saada osallistumaan tutkimukseemme. Analyysimenetelmän valintaa (vaihe 6) peilasimme tutkimusaineistoomme, joka määritteli sopivimman keinon analysointiin. Aineiston analyysi (vaihe 7) eteni mielestämme hyvin, vaikka epävarmuus aika ajoin valtasikin mielemme. Analyysi eteni teemojen mukaisesti avaamalla teemojen alla olevia vastauksia ja liittämällä niitä teoriaan. Pyrimme suhtautumaan kerättyyn aineistoon mahdollisimman ennakkoluulottomasti. Koska meitä on kaksi, luimme saamiamme vastauksia ristiin ja vertailimme tulkintojamme saadaksemme uusia näkökulmia tuloksiin. Raportointi (vaihe 8) oli paikoin haastavaa, koska olemme varsin kokemattomia näin laajan raportin kirjoittamisessa, mutta sujui kuitenkin suurimmaksi osaksi hyvin.



KUVIO 2. Toteutunut tutkimusprosessi.

7.2 Tulosten yhteenveto

Lähes kaikki haastattelemamme opettajat kiinnittävät opetuksessaan huomiota lukijaksi kehittämiseen moninaisin keinoin. Merkittävimmät tulokset teeman 1 alla olivat kirjojen näkyvyys ja läsnäolo lapsen arkiympäristössä sekä monipuoliset keinot lukemisen lähestymiseen. Tärkeimmät oppimisympäristöt olivat lukemiseen kannustava luokkahuone ja yhteistyökirjastot. Teemaan 2 liittyen opettajat mainitsivat keskeisimmäksi yhteistyön muodoksi kodin mukaan ottamisen lukemisen harjoitteluun ja lukijaksi kehittämiseen. Teemassa 3 nousi esille, että opettajien käytössä oleva oppimateriaali oli monipuolista ja sitä myös käytettiin monipuolisesti. Valmis oppimateriaali koettiin pääosin kattavana ja laadukkaana. Osa opettajista valmisti lisäksi omaa oppimateriaalia valmiiden materiaalien rinnalle.

7.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimuksen pätevyyttä ja luotettavuutta arvioidaan validiteetin ja reliabiliteetin avulla. Validiteetti on suuressa määrin tutkijan teoreettisen ajattelun laadun osoitin. Arviointi tapahtuu teoreettisesti tai johonkin sopivaan kriteeritietoon vertaamalla. Validiuden avulla arvioidaan sitä, onko tutkimuskohteesta annettu oikea kuva ja kuinka yleistäviä tai tyhjentäviä tulokset ovat. Reliabiliteetti arvioi tutkimuksen toistettavuutta ja siihen liittyvien sattumanvaraisten tekijöiden, kuten huolimattomuusvirheiden, tutkimustaitojen puutteen, tilapäisten häiriötekijöiden, laitevikojen ynnä muiden vastaavien haittavaikutuksia tutkimusprosessiin ja tutkimustuloksiin. (Nuutinen 2010; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 216–217.) Tutkimuksemme ei ole yleistettävissä tai toistettavissa, koska tutkimme opettajien subjektiivisia kokemuksia, joita ei voi ajatella yleisinä näkemyksinä.

Virhelähteet johtuvat yleensä heikosta perehtymisestä muiden samasta aiheesta tekemiin tutkimuksiin, aineistonkeruu- ja analyysimenetelmien rajoitusten huomiotta jättämisestä tai raportointiin liittyvistä vaikeuksista. Ne voivat myös johtua huolimattomuudesta ja teknisistä ongelmista, epäloogisuudesta tai muista teoreettisen ja käsitteellisen ajattelun vaikeuksista. (Nuutinen 2010.) Omassa tutkimuksessamme virhelähteiden mahdollisuus sisältyy kaikkiin sen vaiheisiin jo senkin takia, että olemme tutkijoina varsin kokemattomia. Emme löytäneet tutkimuksia, joissa olisi sama näkökulma kuin omassa tutkielmassamme, mutta löysimme muutamia lähellä aiheitamme olevia tutkimuksia, joihin tutustuimme.

Aineiston hankinta olisi voinut tutkimuksessamme olla tehokkaampaa. Lähetimme haastattelupyynnöt ja -kysymykset sähköpostitse, mutta näin jälkeenpäin ajatellen haastattelupyynnöt olisi voinut esittää menemällä kouluille kysymään suoraan opettajilta heidän kiinnostuksestaan osallistua tutkimukseemme. Aineiston hankinnan viivästyminen myös yllätti meidät, sillä emme ajatelleet aineiston hankinnan olevan tutkimuksemme toteutuksen haastavin vaihe. Ajattelemmekin viivästyksen olevan enemmän meistä riippumaton syy kuin meistä riippuva, sillä emme aktiivisesta yrittämisestä huolimatta saaneet osallistujia haastatteluamme alkuperäisen suunnitelmamme mukaan.

Haastattelutilanteessa pyrimme välttämään siihen liittyviä virhelähteitä tekemällä tilanteesta mahdollisimman luontevan ja varmistamalla haastateltavan ymmärryksen

kysymyksestä. Kirjallisesti saadut vastaukset saattavat sisältää virhelähteitä suullisia vastauksia enemmän, sillä emme ole voineet vaikuttaa vastaajan ymmärrykseen kysymyksistä siinä tilanteessa, kun tämä on niihin vastannut. Koska teimme tutkielman yhdessä, pystyimme lukemaan saamiamme vastauksia ristiin ja vertailemaan niistä muodostamiimme tulkintoja saadaksemme uusia näkökulmia tuloksiin. Tämä vähentää virhetulkintojen mahdollisuutta ja lisää luotettavuutta.

Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten metodien, tutkijoiden, tietolähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa. Yhdysvaltalaisen laadullisen tutkimuksen tradition mukaan triangulaatiota pidetään yhtenä tutkimuksen validiuden tarkastelun välineenä ja se mielletään tuloksien todellisuuteen sitomisen metodiksi. Myös tutkittavan ilmiön kokonaisuuden hahmottaminen kuuluu tähän traditioon. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 143–148.) Omassa tutkimuksessamme käytimme metodista triangulaatiotapaa. Tämä tarkoittaa sitä, että aineisto koottiin rinnakkain kahdella eri menetelmällä niihin sisältyvien rajoitusten ja virhelähteiden kompensoimiseksi.

8 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli saada tietoa keinoista, joita opettajat käyttävät oppilaidensa lukijaksi kehittämisessä. Kiinnitimme huomiota myös opettajien asenteisiin lukijuuteen liittyen. Tutkimuksemme osoitti, että opettajat käyttävät monipuolisia keinoja oppilaidensa lukijaksi kehittämiseksi ja kiinnittävät huomiota lukijuuteen. Tutkielmamme johtopäätöksenä on, että lukijaksi kehittäminen ja lukemisen opettaminen kuuluu jokaiselle opettajalle, riippumatta opetettavasta aineesta. Opettajat käyttävät hyvin erilaisia keinoja näiden asioiden huomioimisessa. Mielestämme seuraava lainaus kiteyttää tutkielmamme tarkoituksen ja sanoman, sen syvimmän olemuksen:

”Lukijuus on olennainen osa lapsen ja nuoren elämää, se vaikuttaa peruskoulussa selviämiseen, jatko-opintoihin hakeutumiseen, uravalintamahdollisuuksiin ja koko elämäntiehen. Lukeminen on kuin panisi rahaa pankkiin. Kun lapsesta kasvaa lukija, yleensä myös hänen lapsensa kasvavat kirjojen ja tekstien maailmassa. Vaikutus näkyy siis tulevaisakin sukupolvissa.” (Opettaja 1)

Opettaja-lehden (2012) artikkelissa esitellään Pohjoismaiden ministerineuvoston tutkimusraportin tuloksia: lukutaito on heikentynyt ja ei-lukevien lasten määrä kasvanut. Tutkimusraportin esittelemät tulokset tukevat oman tutkielmamme tuloksia, sillä lukemiseen innostavia keinoja tulisi sen mukaan lisätä kouluissa. Tärkeinä keinoina tutkimusraportti erittelee yhteistyön kirjastojen kanssa sekä sen, että lapselle luetaan säännöllisesti ääneen. Raportin mukaan kaikissa oppiaineissa tulisi harjoitella lukemista ja lukustrategioita, mitä on tähän mennessä pidetty itsestäänselvyytenä. Tähän viittasi myös

eräs haastateltavistamme, joka sanoi, että lukustrategioiden opettamista tulisi harjoitella jo opettajankoulutuksessa.

Myös omasta mielestämme perinteinen lukemisen ja lukustrategioiden opettaminen jää etenkin opettajankoulutuksessa mediataitojen opettamisen ja muiden oppiaineiden jalkoihin. Peruslukutaidolla luodaan kuitenkin koulussa pohja muiden tekstien käytölle ja tulkinnalle. Rantalan (2007, 144–145) mukaan kasvattajan tehtäviin kuuluu myös kriittiselle lukutaidolle suotuisten lukutaitokäytäntöjen luominen eli esimerkiksi valita yhteiskunnallisia tekstejä ja tulkinnallisia näkökulmia sekä ohjata fokuksen vaihtumista yksilöllisistä yhteisiin asioihin. Tämä voi vaatia kasvattajalta rohkeutta itsekin kyseenalaistaa totuttuja käytänteitä ja esimerkiksi opetussuunnitelmaa. Lukutaito nähdäänkin yhteiskunnallisena ilmiönä pitkälti sen vastakohtana – lukutaidottomuuden – kautta. Lukutaidon puuttuessa omaa ääntä ei saa kuuluviin, eikä voi osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan. (Lankshear & Knobel 2006 Rantalan 2007, 140 mukaan.)

Huomion kiinnittäminen äidinkielen opetukseen jo opettajankoulutuksessa on mielestämme tärkeä aihe, koska tulemme luokanopettajina hyvin todennäköisesti opettamaan äidinkieltä. Havaittavissa on myös opiskelijoiden ja opettajien keskuudessa vallitseva ”pelko” ensimmäisen luokan opettamisesta, etenkin lukemaan opettamisen osalta. Toivottavasti tutkielmamme voi auttaa poistamaan tätä pelkoa. Meidän kohdallamme pelastuksena ja kiinnostuksen herättäjänä aiheeseen on ollut sekä alkukasvatuksen sivuaineeseen kuuluva äidinkielen kurssi että ensimmäisessä luokassa suoritettu opetusharjoittelu.

Keskinäinen yhteistyö tutkielmamme toteuttamiseksi on ollut erittäin toimivaa. Olemme voineet jakaa työtaakkaa keskenämme. Olemme myös hyötynet yhdessä tehdystä työstä, koska olemme voineet vaihtaa ajatuksia ja miettiä asioita yhdessä. Tunnumme olevamme vahvempia tutkimuksen tekijöitä yhdessä, koska olemme voineet jakaa asiantuntijuuttamme tutkimukseemme liittyvistä aiheista toistemme kesken.

Jatkotutkimusehdotuksia

Tutkielmamme herättää seuraavanlaisia jatkokysymyksiä: Miten lukijaksi kehittyminen voisi näkyä muissakin oppiaineissa kuin äidinkielessä? Voiko lukijaksi kehittymistä seurata tai mitata alakoulun tai koko peruskoulun ajan? Millaisia keinoja tai apuvälineitä opettajat haluaisivat tai tarvitsisivat voidakseen paremmin huomioida lukijaksi kehittämisen? Vaikuttaako sukupuoli lukijuuteen ja miten sukupuoli huomioidaan opetuksessa?

Merkittävä ja ajankohtainen jatkotutkimusmahdollisuus on perehtyä paljon uutisoituun lukutaidon heikentymiseen. Tähän liittyen voisi tutkia, mistä tämä heikentyminen johtuu, mitä sen parantamiseksi voisi tehdä, ja pohtia mikä on lukutaidon tulevaisuus. Myös opettajankoulutuksen antamia valmiuksia lukemisen ja lukustrategioiden opettamiseen sekä median merkitystä lukutaidolle voisi tutkia.

LÄHTEET

- Aidarova, L. 1991. Opetus ja lapsen kehitys. Helsinki: SN-kirjat.
- Alahuhta, E. 1990. Leikin ja puhun, liikun ja luen: puhe-lukivaikeudet ja perusvalmiuksien harjoittaminen. Helsinki: Otava.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) 2003. The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues. 2. painos. Sage Publications.
- Dufva, H. 2000. Puheen ja kirjoituksen maailmat: eräs näkökulma lukemaan oppimiseen. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) Kielikoulussa – kieli koulussa. AfinLAN vuosikirja 2000. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 58. Jyväskylä. s. 71–93.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.). 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell. 159–183.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.). 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: PS-kustannus. 25–43.
- Guba, G. & Lincoln, Y. 2000. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) 2000. Handbook of qualitative research. Sage Publications.
- Heiskanen, L. 2007. Näin opetan lukemaan ja kirjoittamaan. Joensuu: Ilias.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus.
- Julkunen, M-L. 1993. Lukijaksi kasvaminen. Porvoo: WSOY.
- Järvinen, H. 1993. LPP, Lukemaan puhumisen perusteella. Helsinki: Otava.

- Karhiola, E. 2000. Oppilaan metakognitiivisen ja kielellisen tietoisuuden kehittyminen ensimmäisen kouluvuoden aikana lukemaan oppimisen yhteydessä. Savonlinnan normaalikoulun julkaisuja 2. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Kivirauma, J., Lehtinen, E. & Rinne, R. 2000. Johdatus kasvatustieteisiin. Porvoo: WSOY.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus. (28–45.)
- Lappalainen, H.-P. 2011. Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:2. Opetushallitus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Lehtonen, H. 1998a. Lukemalla avaraan maailmaan. Helsinki: WSOY.
- Lehtonen, H. 1998b. Lukemaan oppimisesta lukemalla oppimiseen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A 13/1998. Tampere.
- Lerikkanen, M.-J. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Nuutinen, P. 2010. Luentosarjassa kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät 1 & 2.
- Opettaja-lehti. 2012. Lisää lukuharjoituksia peruskouluun. Opettaja-lehti 7/17.2.2012. 25.
- POPS. 2004. Äidinkieli ja kirjallisuus. < URL: http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf >. 46–49. (Luettu 25.1.2012.)
- Rantala, L. 2007. Kriittiset lukutaidot mediayhteiskunnassa. Teoksessa T. Aittola, J. Eskola & J. Suoranta (toim.). 2007. Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Ropponen, P. 2012. Lukuharjoituksia ja poikakirjoja lääkkeeksi. Itä-Savo. 30.1.2012. 9.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.). 2005. Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus.

- Saloranta, O. 2002. Ensimmäiset kouluvuodet, Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus. Helsinki: Opetushallitus.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Sarmavuori, K. 1993. Äidinkielen opetustieteen perusteet. Äidinkielen Opetustieteen Seura ry:n Tutkimuksia 8. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sarmavuori, K. 1995. Mikael oppi lukemaan kotona, Lapsen lukuprosessi kolmen vuoden iästä kuuden vuoden ikään Domanin menetelmää käyttäen. Äidinkielen Opetustieteen Seura ry:n tutkimuksia 11. Turku: ÄOS.
- Sarmavuori, K. 1998. Tie kiinnostukseen, Lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen aktivointimenetelmät. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Sarmavuori, K. 2003. Alkuaskeleet äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Helsinki: ÄOS.
- Sarmavuori, K. 2007. Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? Helsinki: BTJ Finland.
- Schwandt, T. A. 1994. Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. Teoksessa Norman, N. K. & Lincoln, Y. S. (edit.). Handbook of qualitative research. USA: Sage publications. 118–137.
- Tornéus, M. 1991. Löytöretki kieleen. Helsinki: VAPK.
- Trageton, A. 2007. Lukemaan oppiminen kirjoittamalla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Van Manen, M. 1990. Researching lived experience – Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. The University of Alberta: The Althouse Press.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.
- Vilka, H. 2007. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelupyyntö

Hei!

Olemme viidennen vuoden luokanopettajaopiskelijoita ja teemme parhaillaan pro gradu - tutkielmaamme. Tutkielmamme aihe liittyy luokanopettajien kokemuksiin lukijaksi kehittämisestä ensimmäisen kouluvuoden aikana. Tutkielmaamme varten tarvitsemme opettajilta tietoja heidän käyttämistään lukijaksi kehittämiseen liittyvistä opetusmenetelmistä ensimmäisen luokan opetuksessa. Sinun ei siis tarvitse tällä hetkellä olla ensimmäisen luokan opettaja, kunhan vain olet joskus opettanut ensimmäistä luokkaa.

Vastaukset voit antaa kirjallisesti tai suullisesti oman toiveesi mukaisesti. Vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti eikä henkilöllisyytesi tule julki missään vaiheessa. Jos kiinnostuit, otathan yhteyttä perjantaihin 7.10.2011 mennessä, niin sovitaan jatkosta tarkemmin!

Ystävällisin terveisin,

Annamari Riittinen (eriittin@student.uef.fi) ja

Emma Silander (esilande@student.uef.fi)

Liite 2. Haastattelurunko

Kiitos, että osallistut tutkimukseemme! Käsittelemme saamamme vastaukset ehdottoman luottamuksellisesti, eikä vastauksia voida raportissa yhdistää vastaajaan.

Taustatiedot, ennakkokäsitykset

- *Ikä?*
- *Sukupuoli?*
- *Suoritettut sivuaineet?*
- *Työuran pituus?*
- *Kuinka monta kertaa opettanut ensimmäistä luokkaa?*

Millaisia lukijoita koulutulokkaat ovat?

Mitä lukemaan opettamisen menetelmää käytät omassa työssäsi?

Mikä on lukija, mitä lukijalla tarkoitetaan?

Millaisia lukijoita olet opettajaurallasi kohdannut?

Millaisia valmiuksia koulutus/kokemus on antanut?

Kiinnitätkö tietoisesti huomiota lukijaksi kehittämiseen?

Teema 1: Miten oppimisympäristö ja sen osatekijät vaikuttavat lukijaksi kehittämiseen?

- *Millaisia virikkeitä luokkatila tarjoaa lukemiseen?*
- *Miten luokan ilmapiiri kannustaa lukijana kasvamiseen?*
- *Millaisia luokan ulkopuolisia virikkeitä koulu tarjoaa lukijalle? Entä kunta?*
- *Miten hyödynnät opetuksessasi edellä mainittuja asioita?*

Teema 2: Miten yhteistyö kodin kanssa on järjestetty?

- *Teetkö yhteistyötä kodin kanssa lukijan kehittämisessä? Miten?*

Teema 3: Millaista oppimateriaalia käytetään?

- *Miten koulun opetussuunnitelma tukee lukemaan opettamista?*
- *Integroitko lukemaan opettamista muihin oppiaineisiin (esim. kuvataide, musiikki, liikunta jne.)?*
- *Millaista oppimateriaalia käytät? Teetkö itse oppimateriaalia aiheeseen?*
- *Mitä hyviä ja huonoja puolia on valmiissa materiaalissa? Entä itse kehittämässäsi?*

Mitä muita keinoja käytät lukijaksi kehittämisessä?

Haluatko kertoa jotain muuta aiheeseen liittyvää?