

ANNAMARI RAES

LYHTY

lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen
kokonaisvaltaisesti

The background of the cover is white, featuring a decorative pattern of numerous translucent blue spheres of varying sizes. These spheres are scattered across the page, with some appearing larger and more prominent than others, creating a sense of depth and movement. The spheres have a slightly textured surface, resembling bubbles or small planets.



ANNAMARI RAES

LYHTY

lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen
kokonaisvaltaisesti



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden yksikön johtokunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
Pinni B:n luentosalissa 1097, Kanslerinrinne 1, Tampere,
4. päivänä joulukuuta 2015 klo 12.

TAMPEREEN YLIOPISTO

ANNAMARI RAES

LYHTY

lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen
kokonaisvaltaisesti

Acta Universitatis Tamperensis 2116
Tampere University Press
Tampere 2015

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla
Tampereen yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti.

Copyright ©2015 Tampere University Press ja tekijä

Kannen suunnittelu
Mikko Reinikka

Myynti:
verkkokauppa@juvenesprint.fi
<https://verkkokauppa.juvenes.fi>

Acta Universitatis Tamperensis 2116
ISBN 978-951-44-9973-9 (nid.)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1612
ISBN 978-951-44-9974-6 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://tampub.uta.fi>

Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2015



ESIPUHE

Kokonaisuuksista osiin etenevän lukemaanopettamisotteen kanssa olen ollut tekemisissä noin 20 vuotta. Kaikki sai alkunsa Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksessa, jossa tutustuin LPP- (Lukemaan Puheen Perusteella) menetelmään. Merkittävä ja käännteentekevä hetki oli tavata LPP-menetelmän Suomeen tuoja, lehtori Annita Ödman, Vaasan övningsskolassa. Kaunis kiitos hänelle, koska tuon tapaamisen jälkeen moni asia LPP-menetelmässä avautui minulle aivan uudesta näkökulmasta.

Väitöskirjamatkani varrella huomasin moneen kertaan, kuinka vaikea tutkimusaihe minulla on. Lähestyn luku- ja kirjoitustaidon opettamista kokonaan toisesta näkökulmasta ja ravistelen perinteikästä lukemaan opettamista. Välillä minusta tuntui, että oli pusketava kallion läpi. Kertaakaan en ollut valmis jättämään työtäni kesken. Tavoitteeni on ollut saattaa laajemmin tutkijoiden ja käytännön työtä tekevien opettajien tietoisuuteen toisenlainen lähestymistapa luku- ja kirjoitustaidon opettamiseen.

Valtava urakka on takana ja on aika kiittää matkan varrella apuaan antaneita. Lämmin kiitos ohjaajalleni dosentti Heleena Lehtoselle. Ilman Heleenan kannustavia ohjeita ja uskoa minuun tämä väitöskirja olisi jäänyt puolitiehen. Työni esitarkastajia professori Riitta-Liisa Korkeamäkeä, dosentti Elisa Poskipartaa ja professori (emerita) Pirjo Linnakylää kiitän tarkasta ja huolellisesta paneutumisesta työhöni.

Professori Marita Mäkinen, yliopistonlehtori Pirjo Kulju ja erityisopettaja Arja-Leena Aalto, kiitos! Te autoitte minua huomaamaan työssäni kohtia, joita oli perusteltava tarkemmin LYHDYN taustasta. Dosentti Marja-Liisa Pynnöstä kiitän kielentarkastuksesta. Ystäviäni Minna ja Elliott Brindleä sekä pikkuserkkuani Karen Lindgren-Edneytä ja Wayne Edneytä kiitän englanninkielisen tiivistelmän kääntämisavusta ja englanninkielisten lähteiden merkintätapojen tarkistuksesta. Anna Mäkinen taituroi työni alkuvaiheessa taulukoita ja kuvioita. Myöhäisemmässä vaiheessa Anneli Suusaari jatkoi taulukoiden ja kuvioiden sekä koko työni lopullista muotoilemista. Kauneimmat kiitokset!

Sain opiskella kannustavassa Heleena Lehtosen ohjaamassa jatko-opiskelijaryhmässä. Kiitän kaikkia ryhmäläisiä yhteisistä opiskeluvuosista. Erityiskiitos mukavista opiskeluhetkistä, yhteisistä opiskelumatkoista ja kaikesta tuesta ja kannustuksesta tohtoriopiskelija- ja opettajakollegoilleni Laura Peltolalle ja Taija Raitalalle.

Kouluni rehtori Marita Rantamäki jaksoi kannustaa minua opinnoissani ja suhtautui myönteisesti opintovapaisiini. Lämmin kiitos! Opettaja Päivi Saloa kiitän opintovapaideni aikaisista sijaistamisista. Erityisopettaja Tiina Muistolalta sain käyttööni hänen teettämiään ALLU-testejä ja saneluita. Kiitos! Monivuotista kouluavustajaani Miia-Sarika Sarkkista kiitän kauneimmin upeista tehtävien kuvituksista sekä kaikesta kannustuksesta. Yhteinen kiitos kuuluu kaikille muille opiskelumatkani varrella työssäni auttaneille ja tukeneille opettajille, erityisopettajille ja kouluavustajille. Kiitos kuuluu lisäksi tutkimuksessa mukana olleille oppilaille vanhempineen. Ilman heitä työni ei olisi ollut mahdollinen.

Suomen Kulttuurirahaston Pirkanmaan rahastoa kiitän saamistani apurahoista.

Suuret kiitokset monille läheisilleni. Kiitän vanhempiani Mirja ja Raimo Raesta lukevan kodin mallista ja rohkaisemisesta yhä uusien opintojen pariin. Valitettavasti vanhempani menehtyivät ennen kuin sain väitöskirjani valmiiksi. Veljeäni Velipekka Raesta kiitän tuesta ja monista tietoteknisistä ohjeista.

Paljon kiitoksia kaikille sukulaisilleni ja ystävilleni, kun varsinkin työni loppuvaiheessa jaksoitte kuunnella lähes ikuiselta tuntuvaa ja monivaiheista tarkastusprosessin etenemistä.

Minä tein sen!

Ikaalisissa marraskuun hämärtyvässä illassa 2015

Annamari Raes

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen kohteena oli LPP- (Lukemaan Puheen Perusteella) menetelmän pohjalta kehittämäni LYHTY, lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksen tavoitteena oli kuvailla ja selvittää tekstilähtöistä lukemaan ja kirjoittamaan oppimista. Tutkimuksellani hain vastauksia siihen, miten LYHTY toimii, miten se soveltuu luku- ja kirjoitusvaikeuksiselle oppilaalle sekä miten lapsi etenee luku- ja kirjoitustaidoissaan 3. luokan loppuun saakka.

LPP-menetelmän kehitti Ulrika Leimar 1960-luvun lopulla Ruotsissa. Leimarin LPP:n sekä tämän tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat perustuvat kognitiivisiin toimintoihin, lähikehityksen vyöhykkeeseen, analyysiin kielestä ja lukemistapahtumasta sekä tekstin merkityksestä lukijalle ja kognitiivisen selkeyden teoriaan. 2000-luvulla lukemaan sitouttamisesta ja kansainvälisistä LPP-menetelmätutkimuksista on löydettävissä edellä mainittuja teoreettisia näkemyksiä.

Toteutin tämän pedagogisen tutkimuksen omassa luokassani lukuvuosina 2001–2006. Tutkimusmenetelminä sovelsin etnografiaa, osallistuvaa toimintatutkimusta ja tapaustutkimusta. Tutkimusoppilaita oli 16. Tutkivana opettajana keräsin aineistoa oppilailta ensiluokasta alkaen kolmannen luokan loppuun. Pidin pedagogista päiväkirjaa, johon keräsin monenlaisia havaintoja. Luku- ja kirjoitusvaikeuksia kohdanneilta oppilailta aineistoksi kertyi myös erityisopettajien pitämiä ALLU- (Ala-asteen Lukutesti) testejä ja muita arviointiaineistoja.

Tulosten mukaan LYHDYN eri vaiheet lähestyivät kieltä, puhetta ja lukutaitoa useasta näkökulmasta, ja lapsi sai monipuolisen kosketuksen kieleemme. Lasten luku- ja kirjoitustaito kehittyi yksilöllisesti, mutta kaikkien oppilaiden kirjoituksessa oli alusta alkaen näkyvissä kokonaisten sanojen ja myöhemmin lauseiden käyttäminen. Merkittävä, positiivinen vaikutus kielen kokonaisvaltaisella lähestymistavalla oli lasten luetun ymmärtämistaitoihin. Oppilaat ymmärsivät heikolla lukutaidolla paljon lukemastaan. Huomattavaa LYHDYN käytössä oli se, että sen neljä eri vaihetta eivät yksinään riittäneet oppilaiden oikeinkirjoituksen

harjoitukseksi. Kaikkien oppilaiden oli harjoitettava lisää kuulemaan äänteiden kestoa sanoissa. Osa oppilaista tarvitsi runsaasti sanojen tavutusharjoituksia.

Johtopäätöksenä tutkimus osoitti sen, miten innokkaasti kaikenlaiset oppijat suunnistivat LYHDYN avulla luku- ja kirjoitustaidon polulle. Luki-oppilaat osasivat kolmannen luokan lopussa käyttää monia tekstitaitoja.

Asiasanat: lukeminen, kirjoittaminen, luetun ymmärtäminen, tekstitaidot, luku- ja kirjoitusvaikeuksinen oppilas

ABSTRACT

The objective of this research is LYHTY - learning to read and write based on text. In English LYHTY translates as lantern. I developed this analytic and holistic approach using the ideas of the LPP-method - learning to read based on talk. The object of my research is to describe, clarify and illuminate, what reading and writing based on text means. In my research I looked for answers about how LYHTY applies to pupils with and without learning disabilities in reading and writing, and how the child progresses in his or her reading and writing skills by the end of the third grade.

The LPP-method was developed by Ulrika Leimar in the late 1960`s in Sweden. Her theory and my research is based on ideas about children`s mental development, analysis of language and reading and the meaning of text and the theory of cognitive clarity. The latest research into literacy was also used in my research: reading engagement and the international research on the LPP-method.

The research was carried out between the years 2001–2006. The methods used were ethnography, participating action research and case study. The research study group consisted of 16 pupils. As the research teacher, I collected samples of pupils writing in primary classes, grades 1–3. I also kept a pedagogical journal. The pupils with problems in reading and writing were given special education tests. The purpose of this research was to clarify as accurately as possible, how successful the LYHTY is and to discover, how it works in grades 1 to 3 as an approach of teaching children to read and write.

The results of my research were as follows: the approach to language, speech and literacy using the LYHTY with various perspectives, gave the child versatile contact with language. Children`s literacy developed individually, however it is noteworthy, that all children first used words and then sentences. The holistic approach had the most significant positive influence on a child`s reading comprehension. It was notable, that using the LYHTY with its four stages, was not enough practice for pupils to master writing. All of the pupils needed more practice hearing the sounds

of vowels and the single and double consonants in words. Some pupils needed to spelling and hyphenating excercises.

The results of this research were positive. All types of students were eager and motivated to find their path to literacy. The pupils with problems in reading and writing learned to use a variety of literacy skills by the end of third grade.

Keywords: reading, writing, literacy, reading comprehension, reading instruction, reading and writing disabilities

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	14
2	LUKEMISESTA TEKSTITAIDOKSI	20
2.1	Lukeminen 1970-luvulta 1990-luvulle	20
2.2	Lukutaito 2000-luvulla	23
2.3	Laajamerkityksellinen literacy	25
3	LUKEMISTAPAHTUMASSA VAIKUTTAVAT LAPSEN KIELELLISET JA KOGNITIIVISEN KEHITYKSEN TEKIJÄT	29
3.1	Kielen kaksi tasoa.....	30
3.2	Kielen rakenne.....	33
3.3	Lapsen kielen kognitiivinen kehitys.....	34
3.4	Luettavan tekstin merkityksellisyys lukemistapahtumassa.....	38
4	MOTIVAATION, LUKEMAAN SITOUTTAMISEN JA LAPSEN SOSIOEKONOMISEN TAUSTAN MERKITYS LUKEMAAN OPPIMISEEN	42
4.1	Motivaatio tutkimuskohteena 1970-luvulta 1990-luvulle	42
4.2	Lukemismotivaation osatekijöitä	44
4.3	Koti, koulu ja kulttuuri lukemaan opettamisen taustalla.....	50
5	LUKEMAAN JA KIRJOITTAMAAN OPETTAMINEN	57
5.1	Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa tarvittavat taidot.....	57
5.2	Lukemaan opettamisen menetelmiä	65
6	LPP-LUKEMAANOPETTAMISMENETELMÄ	73
6.1	LPP-menetelmän kehittäjästä	73
6.2	LPP-menetelmän tulo Suomeen	74
6.3	LPP-menetelmän peruseriaatteita.....	74
6.4	LPP-menetelmän eteneminen vaiheittain.....	77
	Keskustelu.....	77
	Sanelu.....	77
	Laborointi.....	78
	Uudelleenluku	80
	Jälkikäsitteily.....	81
6.5	LPP-menetelmään ja muihin analyttispohjaisiin lukemaanopettamismenetelmiin liittyviä tutkimuksia.....	84
6.5.1	Suomessa tehtyjä tutkimuksia.....	85
6.5.2	Kansainvälisiä tutkimuksia.....	90

7	LYHTY	94
7.1	LYHDYN kehittyminen	95
7.2	LYHDYN oppimiskäsitys	98
7.3	Tutkimuksen teoriataustan koonti	101
8	TUTKIMUKSEN KULKU	103
8.1	Tutkimustehtävä	103
8.2	Taustafilosofiaa ja metodologisia valintoja	104
8.3	Tutkimusmenetelmät	106
8.3.1	Etnografisia piirteitä	107
8.3.2	Osallistuvan toimintatutkimuksen piirteitä	111
8.3.3	Tapaustutkimuksen piirteitä	115
8.4	Kohdejoukko ja aineiston keruu	116
8.5	Oppimisen arviointitehtävien osuus havaintojen keruussa	121
8.6	Aineiston analyysi	122
9	LYHDYN VAIHEET	126
9.1	Keskustelu	126
9.2	Sanelu	130
9.3	Laborointi	138
9.4	Kirjaimen opettelu	143
9.5	Uudelleenluku	145
10	LUKU- JA KIRJOITUSTAIDON KEHITTYMINEN LYHDYSSÄ	150
10.1	Esikouluvuonnaan lukemaan oppineet	150
10.2	Lukemaan opettelevien ensiluokkalaisten äänteiden kuuleminen ja kirjoittaminen	153
10.3	Sanatasoinen ymmärtäminen	155
10.4	Alkavaa lukutaitoa havaittavissa	156
10.5	Omat kirjaintarinat	158
10.6	Sanan kirjoittaminen kuvasta	160
10.7	Luku- ja kirjoitustaito joulun mennessä	163
10.8	Kohti ensimmäistä omaa tarinaa	164
10.9	Tehoharjoittelussa kaksoiskonsonantit, pitkät vokaalit ja sanojen tavuttaminen	168
10.10	Omien tarinoiden rikastuminen	172
11	LYHDYN HYÖDYNTÄMINEN LUKEMAAN OPPIMISEN JÄLKEEN	176
11.1	Ensiluokkalaiset saavat apua yhdysluokassa	176

11.2 Kotikirjoitusvihko toisluokkalaisilla	177
11.3 LYHTY kolmannella luokalla	181
12 LYHTY JA LUKI-OPPILAS	182
12.1 Keskustelu.....	183
12.2 Sanelu	185
12.3 Laborointi	187
12.4 Kirjaimen opettelu	189
12.5 Uudelleenluku.....	189
12.6 Luki-oppilas ja kirjoittaminen	191
12.6.1 Kekseliäs tarinoitsija.....	191
12.6.2 Lukija ja kirjoittaja omassa tahdissaan	198
12.6.3 Keskustelija ja tarinantarkentaja.....	204
12.6.4 Yllätykseks puurtaja.....	211
12.7 Luki-oppilaiden taitojen arviointia	216
12.8 Tutkimusoppilaat erityisopettajan arvioinneissa ja testeissä	226
12.9 Luki-oppilaiden arviointi- ja testitulokset tiivistettyinä	228
13 KOONTIA LYHDYN TULOKSISTA	229
14 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ	235
14.1 Tulosten tarkastelua aikaisempien tutkimusten valossa	237
14.2 Normaalilukijat ja luki-oppilaat LYHDYN eri vaiheissa	241
14.3 Tutkimuksen metodologian ja toteutuksen tarkastelua.....	242
14.4 LYHTY lukutaitotutkimuksen jatkumossa ja koulukulttuurissa	248
14.5 Jatkotutkimusaiheita	250
LÄHTEET	254
LIITTEET	

KUVALUETTELO

<i>Kuva 1.</i> Tutkimuksen teoriatausta	102
<i>Kuva 2.</i> Tutkimuksen taustafilosofia ja tutkimusmenetelmät	106
<i>Kuva 3.</i> Poika 1:n kirjainpiirroksiset	155
<i>Kuva 4.</i> Poika 6:n lauseyhdistely kuviin (Salaisen Aapisen monistepohja).....	157
<i>Kuva 5.</i> Poika 10:n sanelusanat 12.10.2001	158
<i>Kuva 6.</i> Poika 2:n sanan kirjoittaminen kuvasta 23.11.2005 (Kuvat piirtänyt Miia-Sarika Sarkkinen)	162
<i>Kuva 7.</i> Poika 1:n ensimmäinen oma tarina 10.1.2006.....	165
<i>Kuva 8.</i> Poika 2:n ensimmäinen oma tarina 10.1.2006.....	166
<i>Kuva 9.</i> Poika 3 oma kirjoitus 11.2.2004	168
<i>Kuva 10.</i> Esimerkki korteista konsonanttien ja pitkän vokaalin harjoittelemiseksi (Kuvat piirtänyt Miia-Sarika Sarkkinen).....	170
<i>Kuva 11.</i> Poika 4:n sanabingolappu 5.3.2004	171
<i>Kuva 12.</i> Poika 6:n lausekirjoitus kuvasta 8.1.2004	177
<i>Kuva 13.</i> Tyttö 2:n sanasanelukirjoitus 10.10.2001 (Kuvat piirtänyt Miia-Sarika Sarkkinen).....	193
<i>Kuva 14.</i> Tyttö 2:n kotikirjoitusvihkonäyte 18.3.2003	196
<i>Kuva 15.</i> Poika 5:n vokaalitäydennys kuviin 10.9.2002 (Tehtävä Tammen Kultaisen Aapisen tehtäväkirja, syksyosa)	200
<i>Kuva 16.</i> Poika 5:n oma tarina huhtikuussa 2003	202
<i>Kuva 17.</i> Poika 8:n sanankirjoitus kuvista 18.9.2002 (Kuvat piirtänyt Miia-Sarika Sarkkinen).....	206
<i>Kuva 18.</i> Poika 8:n kuvasta kirjoitusosuus Sisun kuntotestistä 29.4.2003 (Tehtävä Salaisen Aapisen Sisun Kuntotesti 9).....	208
<i>Kuva 19.</i> Poika 9:n oma tarina marraskuussa 2003	214

TAULUKKOLUETTELO

<i>Taulukko 1.</i> KÄTS- ja LPP-menetelmien erot lukemaan opettelemisessa.....	69
<i>Taulukko 2.</i> Koontia LPP:n ja LYHDYN vaiheista	83
<i>Taulukko 3.</i> Tutkimukseen kerätty aineisto vuosilta 2001–2006.....	118
<i>Taulukko 4.</i> Tutkimusaineisto oppilaittain.....	120
<i>Taulukko 5.</i> Aineiston analyysi	123
<i>Taulukko 6.</i> Luku- ja kirjoitustaidon harjoittaminen.....	174
<i>Taulukko 7.</i> Kotikirjoitusvihkonäytteet ajalta 21.–22.10.2002 (Poika 10,11,12)	178
<i>Taulukko 8.</i> Kotikirjoitusvihkonäytteet ajalta 9.–10.12.2002 (Poika 10,11,12)	179
<i>Taulukko 9.</i> Kotikirjoitusvihkonäytteet ajalta 12.–13.5.2003 (Poika 10,11,12)	180
<i>Taulukko 10.</i> Kotikirjoitusvihkonäytteet ajalta 30.9. ja 1.–2.10.2002.....	195
<i>Taulukko 11.</i> Kotikirjoitusvihkonäytteet ja oma tarina ajalta 5.11.2003, 2.12.2003, 10.–11.2.2004	197
<i>Taulukko 12.</i> Tyttö 2 lukemisen ja kirjoittamisen osataidot 1.–3. - luokilla	217
<i>Taulukko 13.</i> Poika 5 lukemisen ja kirjoittamisen osataidot 1.–3. - luokilla	219
<i>Taulukko 14.</i> Poika 8 lukemisen ja kirjoittamisen osataidot 1.–3. - luokilla	221
<i>Taulukko 15.</i> Poika 9 lukemisen ja kirjoittamisen osataidot 1.–3. - luokilla	223
<i>Taulukko 16.</i> LYHTY ja luki-oppilas	225
<i>Taulukko 17.</i> Tutkimusoppilaiden suoriutuminen erityisopettajan arviointimenetelmissä 1.–3. -luokilla.....	226
<i>Taulukko 18.</i> Tutkimusoppilaiden suoriutuminen erityisopettajan ALLU-testistön luetun ymmärtämistä mittaavissa osioissa 1.–3. -luokilla.....	227
<i>Taulukko 19.</i> Tutkimusoppilaiden suoriutuminen erityisopettajan ALLU-testistön teknisen lukemisen osiossa 3. lk:n toukokuussa.....	228
<i>Taulukko 20.</i> Tutkimuksen rakenteen kuvaus	236

1 JOHDANTO

Lukutaidon merkitys on 2010-luvun maailmassa tärkeä. Lukeminen ymmärretään yhä laaja-alaisemmaksi taidoksi. Teknistyvässä ja erilaisten tekstien maailmassa lukutaidolla on entistä keskeisempi merkitys. Monenlaiseen lukemiseen henkilö tarvitsee erilaisia lukutaitoja, jotta hän ymmärtäisi muiden viestintää ja itse tulisi ymmärretyksi (ks. luku 2). Uudistuvan opetussuunnitelman perusteissa (2016) on mainittu monilukutaidon tavoite. Lukutaidon luonne muuttuu monimuotoiseen ja monimediaisten tekstien tulkintaan ja tuottamiseen kulttuurin ja kehittyvän teknologian myötä. Lukija on pulassa, jos hän ei ymmärrä lukemaansa. Lukutaidon ohjaaminen on kehittynyt, samoin lukutaidon pedagogiikka (ks. luku 5).

Lukemaan oppiminen avaa oppijalle monipuolisen mahdollisuuden osallistua yhteiskuntaan. Lukutaitoisena yksilö voi hyödyntää kielen maailmaa ja sen funktiota monipuolisesti. Lukutaidolla on suuri merkitys erityisesti lapsille ja nuorille, heidän monipuoliselle kehitykselleen, oppimiselleen ja vuorovaikutukseen yhteisön, ympäristön ja jopa koko maailman kanssa. Lukutaito mahdollistaa maailmojen avautumisen (ks. Bruner 1986).

Lukutaidon opetuksessa ja tutkimuksessa on kansainvälisesti käyty suurta väittelyä ”The Great Debate” synteettisen ja analyyttisen opetusmetodin välillä (ks. Chall 1967). Suomessa tämä oppiriita ei ole herättänyt suuria intohimoja, koska opettajat ovat käyttäneet erilaisia yhdistelmämetodeja.

Lukeminen on tutkimusaiheena monessa eri tieteen suunnassa. Sitä tutkitaan ainakin psykologian, neuropsykologian, lingvistiikan, kasvatustieteen, erityispedagogiikan, soveltavan kielitieteen ja lukemisen pedagogiikan näkökulmasta. Alkuopetuksen luku- ja kirjoitustaidon opettamisen pedagogiikkaa ja erilaisia otteita ohjata ja opettaa lukemista ja kirjoittamista on tutkittu paljon niin Suomessa, Pohjoismaissa kuin muualla maailmassa. Lukemista on tutkittu eri näkökulmista kuten fonologista

tietoisuutta Karvonen (2005) ja Mäkinen (2002), analyyttistä lähestymistapaa lukemiseen Downing (1973, 1979) ja Leimar (1974), lukemaan opettamisen yhdistelmämalleja Julkunen (1984) ja Lerkkanen (2006) sekä lukutaitomallitutkimusta Chall (1990) ja Ehri (1995). Lukutaitoa ovat tutkineet laajemmin psykologian puolella muun muassa Ahonen (2003) ja Lyytinen (2006).

Tässä tutkimuksessa lukemaan oppimisen ohjaamista ei nähdä kapeaksi menetelmälliseksi toiminnaksi, vaan laajemmaksi, kokonaisvaltaiseksi lukemaan oppimisen ohjaamiseksi. Lukutaito -käsitteen laajeneminen ja näkemykset lukutaidon kehittymisestä avartavat lukutaidon pedagogiikkaa ulos tiukoista menetelmistä kohti laaja-alaisempaa kokonaisvaltaista otetta lukutaidon kehittämisessä (ks. PISA 2009 -raportin määritelmä, luku 2.3).

Jotta äidinkielen opetus kiinnittyisi juuri nykyiseen aikaan, kieltä tulisi lähestyä yhä enemmän sosiaalisena ilmiönä. Lukemaan opettamisesta lähtien lapsille tulisi konkreettisesti näyttää, että kielellä ja lukemisella on käytännön tarvetta. Kaiken kaikkiaan äidinkielen perinteinen osa-aluejako tulisi hahmottaa toisin. Pitäisi tutkia erilaisia kielenkäytön ympäristöjä. Opetuksen pääkohteena olisi toimimisen harjoittelu monenlaisissa tekstiympäristöissä. (Kauppinen 2010, 275–276.)

LYHDYSSÄ on paljon sosiokulttuurisia piirteitä. Yhden tämän tutkimuksen taustateoreetikon, Vygotskyn, näkemykset ovat taustalla sosiokulttuurisuudessa. Oppilaiden ajattelua ja vuorovaikutusta hyödynnetään opetuksessa monipuolisesti. Lukeminen kehittyy käytännön tilanteissa huomaamattomasti ja jatkuvasti. Kun tekstitaidoille saadaan harjaannusta osana muuta sosiaalista toimintaa, muodostuu lukemaan oppimisesta holistista. Eri tekstiympäristöissä saadut tiedot ja taidot limittyvät toisiinsa. Osaamisessa ei enää ole kyse erillisten taitojen opettelemisesta, vaan itsessä jo olevien taitojen tunnistamisesta ja kehittämisestä. (Cook-Gumpertz 2006; Illeris 2007, 98; Kauppinen 2010.) Lukemaan opettelevalla on yleensä halua oppia lukemaan. Jos lukemaan oppiminen on mielekästä, tällä on suora vaikutus oppilaan motivaatioon (ks. Reeve, Bolt ja Cai 1999; Reeve, Ryan, Deci ja Jang 2008; Ryan ja Deci 2000; Wigfield ja Eccles 2000; Zimmerman ja Schunk 2008).

2000-luvun alun tutkimuksissa kuten Bomerin (2003), Cunninghamin ja Cunninghamin (2002), Säljön (2002) ja Tomasellon (2000) tutkimuksissa, lukemisessa kiinnitetään huomiota käsiteltävien tekstien opetustapaan, oppijan aiempiin kokemuksiin sekä vuorovaikutustaitoihin. On havaittavissa, että lukemistutkimus koettaa hahmottaa, mitkä kaikki tekijät vaikuttavat siihen, että lapsen taidot saataisiin mahdollisimman tarkasti käyttöön.

Suomessa ei ole aiemmin systemaattisesti tutkittu merkityksellisiin teksteihin pohjautuvaa, kokonaisvaltaista lukemaan ja kirjoittamaan ohjaamista ja opettamista. LYHDYN lähtökohtana olleesta LPP-menetelmästä ei ole Suomessa tehtyä väitöskirjatutkimusta. Opetushallituksen asiantuntija, opetusneuvos Pirjo Sinko (2010) epäilee vahvasti, että KÄTS-menetelmää yhä käytetään suurimmassa osassa Suomen alakouluja ja LPP-menetelmällä on pieni osuus suomenkielisessä lukemaan opettamisen perinteessä.

Kehitellessäni LYHTYÄ olen konkreettisesti joutunut miettimään, mitkä ovat ne luku- ja kirjoitustaidon osa-alueet, joihin erityisesti pitäisi kiinnittää huomiota. Leimar teki merkittävää työtä LPP-menetelmää kehittäessään, mutta suomen kielen rakenteen huomioiden olen muuttanut määrätietoisesti tiettyjä asioita LYHDYSSÄ. Jo aiemmassa osatutkimuksessani perehdyin aiheeseen nimenomaan luki-oppilaiden näkökulmasta Raes (2006). Suomen kielen rakenteesta johtuen sanat ovat pitkiä. Oppilaita on perusteellisesti opetettava kuuntelemaan sanojen rakennetta, kuulemaan pitkiä vokaaleja, diftongeja sekä kaksoiskonsonanteja. Oikeinkirjoituksen vuoksi sanojen tavuttamisen harjoitteluun on erikseen paneuduttava. Alusta alkaen merkityksellisellä tekstillä toimimisella on suuri vaikutus puhutun ja kirjoitetun tekstin yhteyden tajuamiseen, motivaation säilymiseen ja myöhemmin luetun ymmärtämiseen.

Olen itse ollut lukemaan opetteliija, jolla oli suuria vaikeuksia oppia lukemaan. Kiitos vaativan äitini, joka laittoi minut kotona tavaamaan tavaamasta päästyäni, opin lukemaan ensiluokan jouluun mennessä. Ensimmäiseltä koulutukseltani olen lastentarhanopettaja. Valmistuessani 1990-luvun alkupuolella Suomessa elettiin ankaria lamavuosia. En ole ollut päivääkään töissä lastentarhanopettajana, mutta pääsin tekemään sijaisuuksia ala-asteelle. Opiskelin erityispedagogiikan

perusopinnot ja aloin yhä enemmän kiinnostua kouluikäisten opettamisesta. Syksyllä 1994 jatkoin opintojani Tampereen yliopiston Hämeenlinnan luokanopettajakoulutuksessa. Pro gradu -työni aiheena oli Hämeenlinnan normaalikoulun luokanlehtori Aune Suonperän LPP-lukemaanopettamisenmenetelmästä kehittelemä PL- (puheesta lukemaan) menetelmä. Valmistuttuani luokanopettajaksi pääsin opettamaan alkuopetusluokkia. Tartuin innostuneena LPP-menetelmään. Vuosien kuluessa siitä muokkautui omanlaiseni. Tapani oli sekoitus LPP-menetelmää ja omia käytänteitäni. Innostuin lukemaan opettamisesta ja erityispedagogiikasta yhä enemmän. Luin erityispedagogiikkaa lisää ja perehdyin luki-vaikeuksiin. Vuonna 2006 valmistui erityispedagoginen osatutkimukseni. Sen aiheena oli LPP-menetelmästä kehittämäni lukemaan opettamisen ote ja luki-oppilaat. Vasta myöhemmin nimesin kokonaisvaltaisen lukemaan ja kirjoittamaan ohjaamisen LYHDYKSI. Esikoululaiset ja alkuopetuksen yhdysluokka samassa sekä kokonaisvaltainen ote lukemaan opettamiseen vaativat paljon työtä nuorelta opettajalta, mutta opin yhä enemmän niistä tekijöistä, jotka lapsen kohdalla luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen vaikuttivat.

Eri kouluilla opettaessani tapasin monia luokan- ja erityisopettajia. Minun tapaan kohtaan opettaa lukemista suhtauduttiin varauksella. Sain jatkuvasti perustella moneen kertaan, miksi teen niin kuin teen. Vuosien kuluessa minulle kertyi paljon positiivisia kokemuksia kokonaisvaltaisesta otteestani opettaa oppilaitani lukemaan ja kirjoittamaan. Vähitellen syntyi ajatus tutkia perusteellisemmin tapaan opettaa luku- ja kirjoitustaitoa. Sisuunnuin vähitellen siihen, että aina puhuessani LPP-menetelmästä tai omasta kokonaisvaltaisesta otteestani opettaa, ympäristön reaktiot olivat aluksi kiinnostuneita, mutta sen jälkeen hyvin epäileviä, jopa tuomitsevia.

Tein keväällä 2011 kyselyn kahdeksaan suomenkieliseen opettajankoulutuslaitokseen ja kysyin lukemaanopettamisen opettamisesta luokanopettajaopiskelijoille. Sain vastauksen seitsemästä yksiköstä. Jokaisessa opettajankoulutuslaitoksessa käsitellään LPP-menetelmää, mutta useimmissa se jää teoreettisen tarkastelun tasolle tai opettajankoulutuslaitos myöntää painottavansa KÄTS-menetelmän opettamista. Muutamissa paikoissa esi- ja alkuopetuksen opiskelijat saavat perusteellisemmän ohjauksen LPP-menetelmään verrattuna

äidinkielen perusopintoja opiskeleviin. Tekemäni kyselyn perusteella on pääteltävissä, että opettajankoulutuslaitoksissa ei niinkään käsitellä analyyttistä ja yleensä kokonaisvaltaisempaa otetta mahdollisuutena ohjata ja opettaa luku- ja kirjoitustaitoa. Mielestäni opettajankoulutuslaitoksissa olisi välttämätöntä päästä näkemään ja itse kokeilemaan mahdollisimman monia, erilaisia otteita opettaa luku- ja kirjoitustaitoa.

Tutkimuksellani haen vastauksia siihen, miten LYHTY toimii, miten se soveltuu luku- ja kirjoitusvaikeuksiselle oppilaalle sekä miten lapsi etenee luku- ja kirjoitustaidoissaan 3. luokan loppuun saakka. Hyödynnän tutkimuksessani osin samaa kirjallisuutta ja tutkimusmateriaalia kuin aiemmassa osatutkimuksessani Raes (2006).

Lukemisesta tekstitaidoksi -luvussa kuvaan lukemisen määrittelyn muuttumista 1970-luvulta 2010-luvulle. Samalla selvennän kansainvälistä käsitettä literacy. *Lukemistapahtumassa vaikuttavat lapsen kielelliset ja kognitiivisen kehityksen tekijät* -luvussa selvennän kielen perusluonnetta, lapsen kielen kognitiivista kehitystä ja luettavan tekstin merkityksellisyyttä. Samalla esittelen tutkimuksen teoreettisen taustan Piaget'n, Carrollin, Vygotskyn ja Downingin sekä tutkimusperinteen jatkumona nykytutkimuksia.

Motivaation, lukemaan sitouttamisen ja lapsen sosioekonomisen taustan merkitys lukemaan oppimiseen -luvussa raportoin tekijöistä, jotka vaikuttavat taustalla lapsen lukemaan oppimiseen. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi lapsen motivaatio opiskeltavaa asiaa kohtaan sekä kodin, koulun ja kulttuurin merkitys.

Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen -luvussa esittelen lukemistapahtuman osa-alueita, lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa tarvittavia taitoja sekä lukemaan opettamisen menetelmiä. LYHTY lähestyy luku- ja kirjoitustaitoa kokonaisvaltaisella otteella, mutta perinteisesti lukemaanopettamismenetelmiä on jaoteltu synteettisiin, analyyttisiin ja sekamenetelmiin. *LPP-lukemaanopettamismenetelmä* -luvussa tarkastelen lähemmin LPP-menetelmää, sen Suomeen tuloa, menetelmän peruseriaatteita sekä LPP-menetelmään ja muihin analyyttispohjaisiin lukemaanopettamismenetelmiin liittyviä suomalaisia ja

kansainvälisiä tutkimuksia. *LYHTY* -luvussa kuvaan kehittämäni LYHDYN. Tarkastelen sen oppimiskäsitystä ja kokoan yhteen tutkimuksen teoriataustan.

Tutkimuksen kulku -luvussa esittelen tutkimustehtävän, taustafilosofian ja metodologiset valinnat, tutkimusmenetelmät sekä aineiston keruun, analysoinnin ja testausten osuuden tutkimuksessa.

LYHDYN vaiheet -luvussa kokoan LYHDYN vaiheittaisen etenemisen lähinnä pedagogisen päiväkirjan aitojen vaihekuvausten esittelyllä ja niiden analysoinnilla. *Luku- ja kirjoitustaidon eteneminen LYHDYSSÄ* -luvussa raportoin havaintojeni pohjalta tutkimusoppilaideni polkua kohti luku- ja kirjoitustaitoa ensimmäisen luokan alusta kolmannen luokan loppuun saakka. *LYHDYN käyttö lukemaan opittua* -luvussa jatkan LYHDYN käytön esittelyä. Selvennän LYHDYN käyttömahdollisuuksia yhdysluokassa, kuvaan kotikirjoitusvihon ja raportoin LYHDYN käytön oppimistuloksista.

LYHTY ja luki-oppilas -luvussa tarkastelen LYHTYÄ ja luki-oppilasta. Selvennän, miten luki-oppilas selviää LYHDYN eri vaiheissa. Kuvaan neljän luki-oppilaan luku- ja kirjoitustaitopolkua ensimmäisen luokan alusta kolmannen luokan loppuun saakka. Luvun lopussa on opettajan ja erityisopettajan arviointia lasten luku- ja kirjoitustaidon kehityksestä.

Koontia LYHDYN tuloksista -luvussa kokoan tutkimuksen keskeiset tulokset. *Johtopäätöksiä* -luvussa tarkastelen ja arvioin tutkimuksen toteutusta ja luvun lopuksi esitän mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 LUKEMISESTA TEKSTITAIDOKSI

Keskustelu ensiluokkalaisten ja aikuisen välillä marraskuussa Ruotsissa:

- Mikä on mukavinta koulussa?*
- Liikunta ja matematiikka.*
- Mikä on ikävintä?*
- Ruotsi, koska se on jauhamista.*
- No, mitä olet oppinut äidinkielessä?*
- Kahdeksan kirjainta.*
- Mitkä?*
- M, a, o, r, s, i, l ja f.*
- Mutta, muistatko, kun viime jouluna tapasimme, osasit lukea.*
- Niin osasin, mutta nyt en enää osaa, olen unohtanut.*

(Leimar 1974, 9–10.)

Tässä luvussa tarkastelen lukemisen käsitettä selvittämällä, millaisia määritelmiä lukemisella on ollut eri aikoina. Kehittämäni LYHDYN pohjalla oleva LPP-menetelmä on luotu Ruotsissa 1960-luvun loppupuolella. Niinpä keskityn lukemisen käsitteen määrittelyyn 1970-luvun alkupuolen henkilökohtaisesta tapahtumasta 2000-luvun alun monimerkitykselliseen lukutaitoon. LPP-menetelmän kehittäjän, Leimarin, (1974) lukemaan opettamisen perusta tuli Carrollin (1970, 1972) analyysistä lukemistapahtumassa. LYHTY on kehittynyt 2000-luvun alussa. LYHDYSSÄ ymmärrän lukemisen toimintana tekstin parissa. Tällöin lapsi tutkii kielen rakennetta, osaa kirjoittaa ja lukea tekstiä ymmärtäen. Luvun lopuksi pohdin kansainvälistä lukutaitokäsitettä *literacy*.

2.1 Lukeminen 1970-luvulta 1990-luvulle

Carrollin 1970-luvun teoksilla (1970, 1972) on ollut merkittävä osa kehittäessäni LYHTYÄ ja tutkiessani sitä (ks. Raes 2006). Carrollin näkemykset lukemisesta, ja yleisemmin kognitiivisten kykyjen merkityksestä, kantavat vielä 2000-luvun lukemismaailmaan. Carrollin (1970) peruseriaatteet muun muassa siitä, että yksilö

käyttää mieluummin kokonaisia lauseita kuin erillisiä äänneitä tai että vasta-alkava lukija olettaa luettavan tekstin olevan merkityksellistä, toteutuvat kehittämässäni LYHDYSSÄ. Carrolliin tukeutuen en ole tarkoituksellisesti yhdistänyt poikkitieteellisempää lähestymistapaa lukemiseen.

Kuusivuotias lapsi pystyy ymmärtämään äidinkielellään tuotetun ilmauksen, vaikka ei olisi sitä ennen kuullut. Lapsi pystyy tuottamaan lauseita, jotka muut kielenkäyttäjät voivat hyväksyä mielekkäinä ja kieliopillisesti oikeina. Uusien ilmausten tuottaminen ja ymmärtäminen on kielessä olennaisinta. On todennäköistä, että yksilö ilmausta muodostaessaan nojaa ensisijaisesti lauseen kokonaisrakenteeseen eikä yksittäisiin sanoihin tai äänneisiin. Lapsen kielellinen kehitys koostuu kolmesta toisistaan riippuvasta kehityssarjasta. Ensiksi lapsen tulee tunnistaa, havaita ja käsitellä ympäröivän maailman piirteitä ja tapahtumia. Toisekseen hänen tulee erotella ja tajuta ympäristössään kuulemaa muiden tuottamaa kieltä. Viimeisessä vaiheessa lapselle pitää muodostua kyky tuottaa puheäänneitä ja äännesarjoja, jotta ne yhä tarkemmin alkaisivat vastata aikuisen puheen rakennetta ja rytmiä. Lapsen sanavarasto karttuu aluksi hitaasti. Toistaiseksi on suuri arvoitus, miten lapsi kielensä kieliopin omaksuu. Hän analysoi kuulemaansa ja kokeilee erilaisia kaavoja. Hän etsii sellaista kielellistä muotoa, minkä hän itse ja muut voivat hyväksyä ja ymmärtää. (Carroll 1970, 48–49, 64–66; ks. Raes 2006.)

Kielellisten toimintojen oleellinen kehitysvaihe on luku- ja kirjoitustaidon oppiminen. Sen oppimisen myötä lapsen metalingvistinen tietoisuus, kuten taju äänneistä, tavuista ja sanoista kehittyy. Kirjoitetussa kielessä ei voi hyödyntää eleitä tai ilmeitä, vaan kirjoituksen merkityksellisyys rakentuu kieliopillisin keinoin. Luku- ja kirjoitustaidolla on tärkeä kognitiivinen merkitys. (Leiwo 1980, 109; ks. Raes 2006.)

Lukemisessa on erilaisia osavaiheita. Se koostuu monesta osatekijästä. Näitä ovat silmän verkkokalvon kautta aivoihin tulevat valonsäteet, yksittäisten sanojen ja lauseiden ymmärtäminen, luetun muistaminen sekä assosiaatio- ja uudelleenrakennustoiminta. Lukemistapahtuman osatekijät toimivat yhdessä. Tärkeä

osansa lukemisessa on aistimuksilla, havaitsemisella, ymmärtämisellä ja luetun käyttömahdollisuuksilla. (Malmquist 1975, 16; ks. Raes 2006.)

Lukutaito ei ole yhtenäinen valmiustila, joka aina toimisi samoin. Lukeminen on henkisten toimintojen sarja. Siihen vaikuttavat lukijan ikä, vireys, lukutaito, lukemismateriaali ja lukemisen tarkoitus. Lukemistapahtumassa on läsnä aistimuksia, havaitsemista ja ymmärtämistä. Osatekijät vaikuttavat lukemisessa, mutta niiden erotteleminen toisistaan on vaikeaa. Lukeminen voidaan tutkimustulosten perusteella määritellä kirjainten eli graafisten symbolien tulkinnaksi. Toiminnolle on edellytyksenä se, että yksilö tunnistaa kirjaimet ja kykenee löytämään muististaan tunnistetulle kirjainyhdistelmälle merkityksen. Lukemistutkimuksen näkökulmasta lukeminen on kielellinen prosessi. (Julkunen 1993, 86.) Lukemistapahtuman osatekijöitä ovat lukija, lukemisprosessi, kirjoitettu kieli sekä tilanne, jossa teksti ja lukija kohtaavat. Lukeminen on merkkien tulkintaa ja merkityksen luomista tekstille. (Lehtonen 1993, 18; Sarmavuori 1998, 11; ks. Raes 2006.)

Lukemisessa on kyse lukijan toiminnasta graafisten merkkien tulkitsemiseksi. (Goodman 1987, 814.) Lukeminen on lukijan aivoissa tapahtuva ilmiö. Se sisältää kielen koodausta ja ymmärtämistä. Lukemisessa on näin kaksi pääkomponenttia. On dekodaus eli kirjainten, tavujen, sanojen ja lauseiden tunnistaminen ja avaaminen, joka perustuu tekstin ja kielen rakenteeseen ja tuottaa mekaanisen lukutaidon. Toinen komponentti on luetun ymmärtäminen, joka perustuu luettavan tekstin merkityksen avaamiseen ja tulkintaan. Lukemisen monimuotoisuus johtuu paitsi lukemisesta myös lukijasta itsestään. Lukijalla on lukutaito ja tarkoitus lukemiselleen. Lukemaan oppimisesta on kyse, kun yksilö harjoittelee lukemistekniikkaa, lukunopeuden lisäämistä, lukemisen automatisoitumista tai silmänliikkeiden sovittamista lukemiseen. Lukemalla oppimisesta on kyse, jos henkilö lukee opiskellakseen. Samoin ymmärretään muistiinpanojen tekeminen, itseltään kyseleminen tai oppimansa kertaaminen. Erikoisten sanojen tai tietotekstin lukeminen sekä tieteellinen tutkimus ovat lukemalla oppimista. Hakevaksi lukemiseksi kutsutaan silmäilevää, tutustuvaa lukutapaa, jota käytetään hakuteoksista tietoa etsittäessä tai aikatauluja luettaessa. Elämyksellinen lukeminen voidaan ymmärtää esteettiseksi lukemiseksi. Se voi olla harrastus tai ajanviete.

Asenteita ja maailmankuvaa muokkaavaa, mielikuvituksellista tai persoonaa rakentavaa lukemista nimitetään elämykselliseksi lukemiseksi. (Höien 1988, 7; Sarmavuori 1993, 21–22; ks. Raes 2006.)

Lukeminen sisältää kaksi eri ulottuvuutta, ikonisen ja foneettisen. Ikonista lukemista on tekstin tulkinta kerralla eli kaikkien elementtien ymmärtäminen samanaikaisesti. Ikoni merkitsee kuvaa ja on kyse eräänlaisesta kuvalukemisesta. Jos tekstiä luetaan pieninä erinä ja silmät kulkevat jaksoittain kohti seuraavaa silmän fiksaatiota, puhutaan foneettisesta lukemisesta. Tässä lukemistavassa eteen tulevat vaikeat sanat voi koettaa tavata tai yrittää tutkia viereisiä sanoja. Luettaessa esimerkiksi sanomalehteä, lukeminen tapahtuu foneettisesti. Lukemista voidaan kuvata ikonisen ja foneettisen lukemistavan väliseksi suhteeksi. (Larsen ja Parlenvi 1984, 47–48; ks. Raes 2006.)

Lukemisessa on ratkottavana kysymyksiä. Lukija kartoittaa lukemisen tarkoitusta. Tapahtumana lukeminen on vastausten etsimistä. Lukija kontrolloi lukemistaan koko ajan. Lukeminen kehittyy sitä mukaa, kun lukijalle selviää lukemisen tarkoitus ja tehtävä. Lukija oppii tekemään yhä parempia kysymyksiä lukutaidon kehittyessä. Lukeminen alkaa pienen lapsen maailman ihmettelemisestä ja myöhemmin kyselemisestä. Normaalisti koulun aloittaessaan lapsi oppii hakemaan kysymyksiinsä vastauksia lukien. (Lehmuskallio 1991, 153.)

Kaikki edellä mainitut tutkijat 1970- ja 1990-luvuilla ymmärsivät lukutaidon hyvin henkilökohtaiseksi. Lukutaito vaati tietyn motorisen kypsyyssasteen ja tarvittavat kognitiiviset taidot. Malmquist ja Carroll selvittivät lukemisessa tarvittavia taitoja. Lehmuskallio sekä Larsen ja Parlenvi keskittyivät lukemisen eri muotoihin. Höien ja Sarmavuori löysivät jo tuolloin erilaisia lukemistapoja.

2.2 Lukutaito 2000-luvulla

Luku- ja kirjoitustaito käsitetään 2010-luvun maailmassa yhä tärkeämmäksi taidoksi. Kaikilla lukijoilla on omat muistot lukemaan oppimisesta. Toiset ovat oppineet lukemaan helposti, toisille se on ollut lähes ylivoimaisen ponnistelun tulos.

Lukemisen kohteet ovat muuttuvia, joten tarvitaan erilaisia lukutaitoja. Lukija itse on vaihtuvissa tilanteissa erilainen lukija. Lukeminen on pohjimmiltaan sosiaalista toimintaa. Lukijan tulee hallita erilaisten tekstien lukemista sekä ymmärtää niiden taustalla olevaa todellisuutta. Lukijan suhde tekstiin vaihtelee tietojen ja kokemusten mukaisesti. Osa niistä perustuu kirjallisiin ja muihin teksteihin. Ne ovat avattavissa informaatio-, interventio-, media-, verkko- tai ympäristölukutaitoa harjaannuttaen. Visuaalinen lukutaito on osa medialukutaitoa. Visuaalisella lukutaidolla ymmärretään vuorovaikutusta median ja muiden ihmisten kanssa sekä ei-kielellistä viestintää. (Lehtonen 2000.)

Britanniassa toimiva viestintävirasto The Office of Communications Ofcom on määritellyt medialukutaitoa. Se on kykyä saavuttaa, ymmärtää ja luoda tietoa erilaisissa ympäristöissä. (Livingstone, Van Couvering ja Thumin 2005, 3.) Medialukutaito on kyky tehdä mielekkäitä valintoja median tulvasta. (Suomen Opetusministeriö 2000.) Yhä tärkeämpi rooli on kirjoitustaidolla, kyvyllä tuottaa ja välittää kirjoitusta mediassa. Institutionaalisella lukutaidolla tarkoitetaan lukutaitoa, jota yhteiskunnan jäsenellä oletetaan olevan informaatioyhteiskunnassa. Taito voi ilmetä esimerkiksi digitaalisen television käyttötaitona tai internetissä toimimisena. (Hamilton 2006, 4.) OECD:n raportissa Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society (2003) lukutaidon ydinosaaminen määritetään siten, että se sisältää vuorovaikutustaitoja heterogeenisissä ryhmissä, itsenäistä toimintaa ja työvälineiden käyttämistä vuorovaikutteisesti. Taidoilla tarkoitetaan kielen, tietämyksen ja fyysisten välineiden, esimerkiksi tietokoneiden hallintaa. (Schmar-Dobler 2003.)

Lukutaidon käsite on monipuolistunut. Lukutaitoa voi olla lähes mikä tahansa lukemiseen liittyvä. (Seppänen 2002; Varis 2002.) Ajattelutavat ovat muuttuneet uusien lukutapojen myötä. (Lankshear 2002, 2.) Lukemista on alettu tulkita toisin. 1970-luvulle saakka lukeminen ja kirjoittaminen ymmärrettiin kognitiivisina kykyinä. Moderni lukutaidon käsite nostaa esille lukemisen ja kirjoittamisen sosiaalista luonnetta.

Opiskeluun ja tutkimiseen tarvitaan lukutaitoa ja tekstin ymmärrystä sekä taitoa tulkita ja analysoida kuvia, numerotietoja, tilanteita ja vuorovaikutusta. (Hurtig, Laitinen ja Uljas-Rautio 2010.) Luetussa tekstissä ei ole tietoa, vaan teksti on väline merkityksen muodostumisessa. Lukija ymmärtää tekstin aina kokemustensa ja kulttuuritaustansa pohjalta. Toisin sanoen sama teksti voidaan lukijasta riippuen ymmärtää monin eri tavoin. (Järvilehto, Nurkkala ja Koskela 2009.)

Teksti on käytössä olevaa kieltä, jolla on tehtävä, funktio ja tavoite. Sillä on hahmo ja olomuoto ja se on sidottu aikaan, paikkaan, tilanteeseen sekä henkilöihin. Tekstiä on kirjoitetun kielen ohella puhuttu kieli. (Hiidenmaa 2000.)

2000-luvun käsitys lukutaidosta painottaa erilaisia lukutaitoja ja ympäristön vaikutusta. Henkilö ei enää ole yksin luettavan tekstin kanssa, vaan hän on lukiessaan monenlaisen median ja vuorovaikutusyhteisön jäsenenä. Olen etsinyt lukutaidon määrittelyjä 2000-luvulta mahdollisimman monesta paikasta, koska haluan osoittaa, miten lukutaito -käsite on viime aikoina muuttunut. Luku- ja kirjoitustaidon käsite tultaneen tulevaisuudessa korvaamaan sanalla tekstitaidot, jolla on paljon laaja-alaisempi merkitys.

2.3 Laajamerkityksellinen literacy

Koska LYHTY nivoo alusta saakka yhteen sekä lukemisen että kirjoittamisen, on tarpeen määritellä kirjoittamista. Kansainvälinen *literacy* -käsite, joka kattaa lukemista, kirjoittamista, jopa matematiikan alkeitakin, soveltuu hyvin LYHDYN käyttöön. Tämä näkemys tekstistä toteutuu kokonaisvaltaisessa lukemaan oppimisessa, kun tuotetaan puhuen ja keskustellen tarinaa, joka kirjoitetaan tekstiksi (ks. luku 10).

Opetusministeriön (2000) määritelmän mukaan lukutaito, *literacy*, ymmärretään luku-, kirjoitus- ja laskutaidoksi. Lukutaitoinen henkilö, *literate*, määritellään luku- ja kirjoitustaitoiseksi henkilöksi ja yleisemmin koulutusta saaneeksi. Angloamerikkalaisessa kirjallisuudessa (Cope ja Kalantzis 2000) on kauan keskusteltu käsitteestä *literacy*, joka voidaan suomeksi kääntää tekstitaidot.

Tekstitaitojen käsite on juurtumaisillaan suomen kieleen. Tekstitaidolla ei ymmärretä vain luku- ja kirjoitustaitoa, vaan kyseessä ovat luetun ymmärtämistäidot, tekstin tuottamisen ja käyttämisen taidot erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä. Oleellista on ymmärtää erilaisten tekstien ominaispiirteitä. Tekstin ei tarvitse olla kirjoitettua. Se voi olla puhuttua. Kuvan ja tekstin yhdistelmät ovat eräänlaisia tekstejä, joiden tulkinta voidaan määritellä tekstitaidoiksi. (Luukka 2003, 2004.) *Literacy* -määritelmä sisältää lukemisen, kirjoittamisen, laskemisen ja sivistyksen. Kun kulttuuri digitalisoituu ja globalistuu, ihminen tarvitsee uusia lukutaitoja. Teksti ei ole yksinomaan kirjoitusta. Se on monelle yhteiskunnan jäsenelle ympäristö. (Puupponen 2003.) Lukutaidosta on tullut kiistanalainen käsite. Lukutaito sanana viittaa perinteiseen kirjalliseen viestintään ja sen hallintaan. Englanninkielinen käsite, *literacy*, sisältää yhteyden kirjallisuuteen ja kirjalliseen kulttuuriin. Koulukulttuurin sanoja ovat *writing and reading*, kirjoittaminen ja lukeminen, ei niinkään *literacy*. (Kupiainen 2006.)

Äidinkieli kouluaineena sisältää laajan tekstikäsitteen. Tekstit voivat olla puhuttuja tai kirjoitettuja, faktaa tai fiktiota sekä kuvallisia tai äänellisiä. Kielen kommunikatiivista luonnetta painotetaan. (OPH 2004, 46.)

Lukutaito ei enää kehity ainoastaan koulussa. Ihminen tarvitsee koko elämän ajan alati muuttuviin tilanteisiin uusia luku- ja kirjoitustaitoja. Tekstitaitojen hallitseminen on koko elämän pituinen tehtävä. Tärkeää on se, että koulu huomioi oppilaiden kielelliset ja muut tekstimaailman aiemmat kokemukset. (Kucer 2005, 250, 284.) Miten koulu pystyy johdattamaan oppilaita ajan myötä muuttuviin lukutaitoihin? (Leu, O'Bryne, Zawilinski, McVerry ja Everett-Capopardo 2009.) Koulu rakentaa kasvatusta ja koulutusta arvottamalla sitä, millaisia tekstejä yhteiskunnassa arvostetaan. (Barton ja Hamilton 1998, 10–11; Gee 1990, 67.) Tekstit ovat aina ympäristönsä tuottamia. Ei ole olemassa erillistä tekstilukutaitoa, vaan erilaisia toimintoja, jotka kiinnittyvät teksteihin niiden ympäristössä ja niiden käyttämisessä. (Cook-Gumperz 2006.) Uudentyyppiset tekstit edellyttävät ja tuottavat uudenlaista ajattelua. (Scardamalia ja Bereiter 2006.) Entinen kasvatusjärjestelmä ei enää toimi nuorilla oppilailta, koska ajattelumallit eroavat suuresti kasvattajien omasta ajattelusta. (Prensky 2001.)

Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa mainitaan termi monilukutaito, *multiliteracies*. Se määritellään kyvyksi hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, eri ympäristöissä ja tilanteissa sekä monenlaisten välineiden kautta (POPS 2016, 16). Monilukutaito tarkoittaa toimintaa monimuotoisen informaation tuottamisessa ja tulkitsemisessa. Kyseessä ovat laaja-alaiset tekstitaidot, joihin sisältyy peruslukutaito, kriittinen lukutaito sekä kuvanluku-, verkko- ja medialukutaito. Monipuoliset ja laajat tekstitaidot ovat yhä merkityksellisimpiä, koska yhä useammat oppimistilanteet ovat painettujen, digitaalisten tai puhuttujen tekstien hyödyntämistä. (Kiili ja Mäkinen 2014; New London Group 2000.)

Sukeutuvan luku- ja kirjoitustaidon, *emergent literacy*, käsite liittyy lukemaan oppimisen alkuvaiheisiin. Sukeutuvan luku- ja kirjoitustaidon pääajatus on, että puhuttu kieli ja kirjoittaminen kehittyvät rinnakkain. Norjassa on kehitetty menetelmää lukemaan oppimisesta kirjoittamalla. Tässä systeemissä luku- ja kirjoitustaito opitaan ilman muodollista opettamista. Taustalla on Montessorin ja Vygotskyn näkemyksiä oppimisesta. Tärkeä osuus on roolileikeillä, piirtämisellä ja leikkikirjoittamisella, jotka ovat edellytyksiä oikean kirjoittamisen ja lukemisen aloittamiselle. Ympäristön ollessa suosiollinen ja virikkeellinen, lapsi keksii itse ratkaisun kirjoitetun kielen maailmaan. Lapset hyötyvät esikouluiästä lähtien spontaanista oppimisesta puhumisen, kirjoittamisen ja lukemisen vastavuoroisessa toiminnassa. (Trageton 2007, 200–201.)

PISA 2009 -raportissa tutkitaan alle 15-vuotiaiden nuorten lukutaidon soveltamista arkielämän tilanteissa. Lukutaitoa tässä raportissa määritellään seuraavasti:

”Lukutaito on kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä, käyttöä ja arviointia sekä niiden lukemiseen sitoutumista lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi.” (Sulkunen, Välijärvi, Arffman, Harju-Luukkainen, Kupari, Nissinen ja Puhakka 2010, 8.)

Lukutaito -käsite on muuttanut muotoaan 1970-luvun lukemistapahtuman osataitojen pohtimisesta 2000-luvun moninaiisiin eri lukutaitoihin ja lukutapahtumaan vaikuttaviin taustatekijöihin. Maailman teknistyminen ja tekstistyminen vaativat yksilöltä monenlaista, ymmärtävää lukutaitoa.

Kansainväliset käsitteet, *literacy ja multiliteracies*, osoittavat, miten laaja-alaiseksi lukutaito mielletään.

3 LUKEMISTAPAHTUMASSA VAIKUTTAVAT LAPSEN KIELELLISET JA KOGNITIIVISEN KEHITYKSEN TEKIJÄT

Sateinen päivä –

”Tää on lauseen tai tarinan alku, ei oo yhdyssana!”

(Poika 3, 9.3.2005.)

Tässä luvussa tarkastelen Leimarin (1974) LPP-menetelmän kehittämisessä ja LYHDYSSÄ käyttämiäni teoreettisia näkemyksiä lukemistapahtumaan vaikuttavista lapsen psykologisista ja kielellisistä kehitystekijöistä. Piaget ja Vygotsky olivat molemmat kiinnostuneita kielestä ja ajattelusta sekä näiden välisestä suhteesta. Piaget'n mukaan kieli syntyy samaan aikaan esikielellisistä ja älyllisistä toiminnoista. Vygotskyn mukaan ajattelu ja kieli ovat eri alkuperää, mutta tietyssä kohdin lapsen kehitystä nämä toiminnot kohtaavat toisensa. Piaget'lle ajattelu merkitsee loogisten toimintojen sisäistämistä, Vygotsky näkee kielen ajattelua välittävänä prosessina. Vygotskyn (1982, 162) mukaan Piaget'n teoriassa on kyse toiminnan muuttamisesta kielen tasolle. Piaget'n näkemykset korostavat aktiivisen ajattelun merkitystä oppimisessa. (Säljö 2001, 53, 57.) Huomattava ero Piaget'n ja Vygotskyn näkemyksissä on, kun tarkastellaan metalingvistisia ja metakognitiivisia kykyjä. Mäkinen (2002, 45) kuvailee, miten Piaget näkee nämä kyvyt kognitiiviseen kehitykseen riippuvaisina, mutta erillisinä, silti toisiinsa liittyvinä kykyinä. Vygotsky puolestaan erottaa selkeästi metalingvistiset ja metakognitiiviset kyvyt toisistaan. Niitä yhdistävät useat alataidot ja ne ovat riippuvaisia yleisestä kehityksestä. Downingin näkemykset korostavat kielen kommunikatiivista luonnetta ja hänen teoriassaan on enemmän yhteyttä Vygotskyyn. (Mäkinen 2002, 25, 112; Piaget 1988; Vygotsky 1982.)

3.1 Kielen kaksi tasoa

Tutkimus korostaa, että lukemaan oppimisessa on oleellista se vaihe, kun lapsi ymmärtää kielessä olevan kaksi eri tasoa (ks. Bomer 2003.) Vygotskyn (1982) mukaan lapsen pitää oivaltaa, että sana on merkki (*sign*), jolla on merkitys (*tool*). Lukemaan oppimisen alkuvaiheessa huomio painottuu sanaan merkkinä.

Kielen kehitys etenee Vygotskyn (1982, 168–169, 176–178) mukaan eri tavoin riippuen siitä, onko kyseessä puhuttu vai kirjoitettu kieli. Puheessa sanalla voi olla monta merkitystä, artikulaatio voi olla huoletonta, koska kommunikoidessamme toisten kanssa puheesta syntyy ajatuksia. Kirjoitettu kieli on kiinteämuotoista.

LYHDYSSÄ konkretisoituu edellä mainittu Vygotskyn näkemys. Yhteisiä tarinoita tehtäessä, lapset oppivat, miten sanoilla voi olla useita erilaisia merkityksiä. Puheen ei tarvitse olla niin tarkkaa kuin kirjoitetun kielen. Puheen ja kirjoituksen yhteys selkiytyy LYHDYN keskustelu, sanelu- ja laborointivaiheissa.

Vygotskyn (1982) mukaan lapsen kielen ja kulttuurin kehitys tapahtuu aina ensin ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja myöhemmin eriytyy persoonalliseksi ja yksilölliseksi taidoksi. Tämä näkemys on taustalla kehittämässäni LYHDYSSÄ. Kun lukemaan opettelevaa oppilasta tuetaan kannustavassa hengessä, hänen annetaan kertoa ajatuksiaan ja hän saa rakentavaa palautetta, se luo intoa oppia ja lisää turvallisuudentunnetta. Kaikilla edellä mainituilla asioilla on suuri merkitys lukemaan oppimistapahtumassa (ks. myös Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2005, 209). Toisten kannustaminen oppimistilanteessa on tärkeää oppimiselle. Kun opittava asia on mukavaa ja innostavaa, jaksaa siitä motivoitua, ja mahdollisista vaikeuksista on helpompi selviytyä. LYHTY tarjoaa monenlaisille oppilaille erilaisia tapoja oppia.

Lähikehityksen vyöhyke on keskeinen vygotskylainen käsite. Tällä tarkoitetaan sitä, että lapsi ei vielä pysty yksinään toteuttamaan jotain psyykkistä toimintoa. Yhteistyössä muiden oppilaiden, opettajan tai vanhemman kanssa toiminta onnistuu. Myöhemmin lapsi kykenee selviämään toiminnasta itsekseen. Lähikehityksen vyöhykkeellä on merkitystä älyllisen kehityksen osuuteen. Yhteistyössä muiden

kanssa toimiessaan lapsi selviää liki omaa kehitystasoaan olevista tehtävistä. Mitä kauempana tehtävän vaikeustaso on lapsen kehitystasosta, sitä huonommin tehtävä onnistuu. Lopulta hän ei selviydy siitä itsenäisesti lainkaan. Koulussa lähikehityksen vyöhykettä voitaisiin hyödyntää opetuksen tehostamiseen. Jos opetustoiminta on kehityksellisesti lähellä lapsen oppimistasoa, sitä enemmän hän voi asiasta oppia. (Vygotky 1982, 184–186; ks. Raes 2006.)

Lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen on olennaista LYHDYSSÄ. Yksinään lapsi ei selviä outojen käsitteiden, sisällökkäiden lauseiden ja pitkien sanojen kanssa, mutta yhteistoimin opettajan avulla luku- ja kirjoitustaito kehittyvät. LYHDYSSÄ keskustellaan aidoista oppilaiden kokemuksista. Sosiaalisten taitojen harjoittelua tulee erityisesti keskustelu- ja saneluvaiheissa. Oppilaat pyrkivät esittämään omia mielipiteitään ja kuuntelemaan toisiaan. Sovellan LYHDYSSÄ vygotskyalaista periaatetta, oppilaiden toinen toisiltaan oppimista. Sanojen monenlaiset merkitykset saavat konkreettista harjoitusta.

Kielen viestinnällisen funktion oivaltamiseen lähdetään LYHDYSSÄ kielen rakenteesta käsin. Ensiksi tarkastellaan kieltä järjestelmänä. Symbolien informaatio on suoraan verrannollinen valittavissa olevien symbolien määrään, mikäli muut olosuhteet ovat ennallaan. Jos esillä on yksi merkki, esimerkiksi A, sanoma muodostuu siitä. Kahdesta kirjaimesta muodostuu sanoma, jossa on vaihtelua. Symbolien informaatio vähenee, jos teksti on saman asian toistamista. Maksimimäärän tietoa välittää sellainen teksti, jossa yksikään symboli ei ole ennustettavissa muiden perusteella. Sitä vastoin tekstin ymmärrettävyys vaatii, että muodostuneet sanat liittyvät toisiinsa.

Lukemisen päätarkoitus on oppia reagoimaan kirjoitukseen vallitsevan kirjoituskielen mukaisesti. Useimmat kirjoitusjärjestelmät toimivat aakkosperiaatteella ja tietty kirjainsymboli tarkoittaa tiettyä äännettä. Englannin kieli ei ole suomen kielen veroinen äänne–kirjain -vastaavuudeltaan. Lukemaan opettelevalle olisi tarjottava sellaisia esimerkkejä, joista helposti havaitsee kirjaimen viittaavan äänteeseen. Lapselle tulee antaa lukemishaasteita, jotka perustuvat hänen omaan kokeiluunsa yrityksen ja erehdyksen kautta. Asiayhteyksien oivaltamiseksi lapsi tarvitsee kokeiluissaan aikuisen apua. Heikkoa lukijaa voidaan opettaa

tunnistamaan sanoja entistä nopeammin ja reagoimaan suorasanaisten tekstin rakenneseikkoihin. Hidasta lukijaa auttaa se, jos hänet saadaan omatoimisesti lisäämään ja monipuolistamaan sanavarastoaan. (Carroll 1970, 101–102, 112–114, 117; ks. Raes 2006.)

Lukemaan opettelevan oppijan on välttämätöntä tiedostua kielestä. Lapsen tulee osata kuunnella puhetta tarkoin ja tulla tietoiseksi puheesta ja sen tehtävästä. Hänen pitää oivaltaa, että puhe voidaan jakaa osiin lauseiksi, sanoiksi, taivutuspäätteiksi, tavuiksi, kirjaimiksi ja äänteiksi. Hänen tulee ymmärtää, mitkä ovat edellä mainittujen kielen osien tehtäviä. Hänen tulee mieltää, että puhuttu sana tarkoittaa samaa kuin sana kirjoitettuna. Oppilaan tulee ymmärtää kirjoituksen ja lukemisen tehtävät. Oppijan tulee käsittää, että kirjaimet edustavat äänteitä ja ne voidaan merkitä kirjaimilla. Tässä on kyse äänne–kirjain -vastaavuudesta. Lukemisen ja kirjoittamisen teknisen ja metakielen ymmärtäminen on lukemaan oppimisen ehto. Oppilaan pitää tuntea termejä ja käsitteitä lukemiseen liittyen, esimerkiksi lukea, puhua, tavuttaa tai kirjoittaa. (Cooper 2000; Foorman, Francis, Shaywitz, Shaywitz ja Fletcher 1997; Lehmuskallio 1991, 142; Lehmuskallio 1983, 92–97; McGuinness 2004; Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky ja Seidenberg 2001; Torgesen 2000.)

Lapsi oppii nopeasti yhdistelemään ja käyttämään kirjainmuotoja, jos kaikki kirjaimet ja äänteet muodostavat sanan, jonka lapsi ymmärtää. Ennen koulun alkua merkityksellisiä kirjaimia ovat lapsen etunimen kirjaimet. Hän huomioi ne lyhyistä sanoista, joissa tuttuja kirjaimia esiintyy. Tärkeä jatko tällaiselle spontaanille tuttujen kirjainmuotojen etsimiselle on, että opettaja kirjoittaa näkyville, mitä oppilas sanoo. Äänteiden tuottamisessa esiintyy fraaseja, jotka lapsi oppii. (Leimar 1974, 40.) Tekstiä analysoitaessa lapsen pitäisi hallita suuntia ilmaisevia käsitteitä. Näitä ovat alussa, keskellä, lopussa, ylhäällä, alhaalla, oikealla ja vasemmalla. Kirjainten, sanojen sekä lyhyiden tai pitkien sanojen vertaaminen samoin kuin lauseiden tunnistaminen kuuluvat tavoitteisiin. Kirjoittamisessa lapsen tulisi hallita isot ja pienet kirjoituskirjaimet sekä välimerkkien käyttö. (Järvinen 1993, 11; Leimar 1974, 65; ks. Raes 2006.)

Kirjainten nimien tunnistaminen ennustaa lukemaan oppimista kuten kielellinen tietoisuus sekä sosioekonominen taustakin. Lapselle voi olla lannistavaa opetella

kaikki kirjain-äänne -vastaavuudet kirjoitetusta kielestä. Opittavaa on paljon ja se on abstraktia ja lapsesta mielivaltaista. Jos lapsi osaa valmiiksi nimetä kirjaimia, se auttaa. Kun lapsi osaa kuulla kirjaimen äänen, samalla hän luo perustaa kokonaisen sanan lukemistaidolleen. Kielellistä tietoisuutta pitäisi kehittää monipuolisesti kirjainten muotoa, nimiä ja äänneitä harjoitellen. (Cardoso-Martins, Mesquita ja Ehri 2011, 25–38.)

Ensimmäisissä lukemisharjoituksissa sanojen tulee liittyä lapsen käsitys- ja sanavarastoon. Tällöin hän voi nähdä, kuulla ja sanoa sanan, hän voi ymmärtää lukemansa. Pohjan analyysille lapsi luo itse opettajan avulla. Samalla oppilas tutustuu käsitteisiin äänne, kirjain, sana ja sen tarkoite. Lapsen täytyy huomata, että lukeminen ja kirjoittaminen perustuvat 29 aakkosen systeemiin. Hän tutustuu äänne-kirjain -vastaavuuteen yksittäisinä kirjainmuotoina ja äänneinä puhutuista ja kirjoitetuista sanoista. (Leimar 1974, 39; Raes 2006.)

LYHDYN sanelu- ja laborointivaiheessa oppilaan kielellinen tietoisuus saa runsaasti harjoitusta. Kielen rakennetta tutkitaan perusteellisesti erityisesti laborointivaiheessa, jossa harjoitellaan löytämään äänne-kirjain -vastaavuutta sekä tunnistamaan kirjaimia ja äänneitä. LYHDYSSÄ käsitellään alusta asti ja jatkuvasti vain merkityksellistä tekstiä. Erityisesti tehtyä tekstiä laborointivaiheessa tutkittaessa oppilas tutustuu ja havainnoi konkreettisesti kielen rakennetta. Hän saa apua ja tukea havaintoihinsa sekä opettajalta että muilta oppilastovereiltaan. Kun käsiteltävä teksti on oikeaa, oppilas oppii aidon kielen rakennetta.

3.2 Kielen rakenne

Carroll (1970, 17–22) luokittelee kielelle kaksi päätehtävää. Se toimii vastausjärjestelmänä mahdollistaen yksilöiden välisen tiedonvälityksen. Kieli helpottaa ajattelua ja toimintaa. Kun yksilö on oppinut vähäisen määrän kielelle mahdollisista reaktioista, hän voi käyttää sitä ajattelussaan. Henkilö voi vastata omaan puheikäyttämiseensä puhumalla tai toimimalla. Luonnollisessa kielessä on äärellinen joukko erillisiä merkkejä. Kieli koostuu äänneistä ja niiden yhdistelmistä. Ne esiintyvät kielessä sanomaa eteenpäin välitettäessä. Näillä merkeillä, sanoilla, on

keskenään erilaisia vastaavuuksia ulkoisen todellisuuden kanssa. Osa äänteiden muodostamista sanoista on helppo määrittellä. Toisia sanoja ei voi suoraan määrittää, koska määrittely johtuu vallitsevasta asiain-tilasta. Kielestä löytyy sanoja, jotka määrittellään sopimusluontoisesti. On olemassa vain sopimus, että esimerkiksi vaaleanpunainen sorkkaeläin on nimeltään sika ja lohikala puolestaan siika. Sopimus kieliasusta voi olla syntynyt sattumalta tai tietyn järjestelmän mukaisesti. Ihmisen kyky tuottaa äänteitä on suurempi kuin on kielestä löydettävien äänteiden määrä. (Carroll 1970, 29–36, 41–42; ks. Raes 2006.)

Tomasellon (2000, 13) mukaan lapsen kielen kehittyminen perustuu jäljittelyyn, analogioiden ja abstraktioiden käyttöön. Tärkeä osa on erilaisten kielellisten rakenteiden yhdistelemisellä. Lapsen kielen omaksuminen tapahtuu yhteisvaikutuksessa ympäristön ja kognitiivisten toimintojen välillä. Niin ikään Karlssonilla (2008, 1) on samansuuntaisia näkemyksiä kielen merkityksestä. Hän määrittelee ihmisen kyvyn viestiä toistensa kanssa luonnolliseksi ja itsestään selväksi. Kieltä tarvitaan puhuttaessa, kirjoitettaessa, ajattelussa, ja päivittäin ihminen on tekemisissä tuhansien sanojen kanssa.

Kielen merkitys tunnustetaan oleelliseksi 2000-luvulla. Marttisen, Ahosen, Aron, ja Siiskosen (2001, 19) mukaan kieli on väline, jolla jäsennetään maailmaa ja säädellään käyttäytymistä. Matthews (2004, 11–13) pohtii, miten alakouluikäiset tarvitsevat kieltä tietoisuuden, uteliaisuuden, mielikuvituksen ja pohdinnan välineeksi. He osaavat keskustella ja käyttää kieltä.

3.3 Lapsen kielen kognitiivinen kehitys

Tutkimuksen kohteena oleva LYHTY pyrkii kehittämään lapsen kieltä kokonaisvaltaisesti. Lapsi elää seitsenvuotiaana koulun aloittaessaan merkittävää vaihetta kognitiivisessa kehityksessään. Piaget (1988) ymmärtää kielen lähtökohdaksi kognitiiviset toiminnot. Lapsen on saavutettava tietty kehityspsykologinen taso, jotta koulunkäynti ja esimerkiksi lukemaan oppiminen on mahdollista. Taso on konkreettisten operaatioiden kausi, jonka lapsi saavuttaa kuusi-seitsemän -vuotiaana. Tällöin lapsi oppii uusia toimintamuotoja kaikilla psyykkisen

elämän osa-alueilla. Älykkyys mahdollistaa henkistä kasvamista. Loogisten operaatioiden avulla lapsi muodostaa yleiskäsitteet ja kaiken luokittelunsa. Seitsenvuotiaan logiikka toimii tässä siten, että osista muodostuu kokonaisuus ja kokonaisuus on hajotettavissa osiksi. Lapsi pystyy luokitteluun, sarjoitukseen ja yksi-yhteenvastaavuuksien tekemiseen. (Piaget 1988, 73–77, 106–107; Takala ja Takala 1988, 126–127; ks. Raes 2006.) Seitsenvuotias voi yksilöiden välisen vastavuoroisuuden kautta saavuttaa autonomian ja yhteenkuuluvuuden tunteen muiden kanssa. Lapsi osaa suhtautua aikuisen ja lapsen välisessä toiminnassa sääntöihin perusteellisesti. Ne ovat yhteisymmärryksen muodostamia. Oikeudentunto syntyy vähitellen lasten yhteistoiminnan ja molemminpuolisen kunnioituksen kautta. Seitsenvuotiaat pystyvät keskittymään työhönsä määrätietoisesti. Samalla työskentely on todellista yhteistyötä. Periaatteessa kaikki yksilön toimintaan liittyvät perustavat tunteet ovat mukana lapsen energian sääätelyssä. Joka tapauksessa ensiluokkalaisten ajattelu on vielä konkreettista, toiminta esineisiin rajoittuvaa ja lapsen kielellinen taso on melko alhainen. (Piaget 1988, 62–64, 80–85, 156; Raes 2006.)

Vygotskylalla (1982, 129–133, 176–178) on teoria lapsen ajattelun ja käsitteiden muodostumisesta. Hän kirjoittaa yhdistelmäajattelusta, joka on askel ennen varsinaista käsitteenmuodostusta. Ajattelu ja kieli ovat geneettisesti erilaista alkuperää. Tietyissä vaiheissa lapsen kehitystä nämä kehityslinjat kohtaavat ja ajattelu muuttuu muotoaan kielelliseksi ja siitä edelleen älylliseksi. Esikouluikäisellä sanan merkitykset eivät kehity vapaasti lapsen mielessä. Lapsen ympäristön kieli määrittelee ne linjat, joiden varassa yleistyksiset kehittyvät. Kielen juuret ovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Vain osa sanoista merkitsee samaa sekä aikuiselle että lapselle. Periaatteessa lapsen kehityksessä on hetken aikaa vaihe, jolloin hän käyttää jo käsitteitä, mutta ei vielä tiedosta sitä. Kirjoitetun kielen oppiminen ei ole vain puheen kääntämistä kirjoitukseksi ja kirjoitustekniikan oppimista. Kirjoitettu kieli on oma kielen funktio. (ks. Raes 2006.)

Ajattelu vaatii avukseen käsitteitä. Näiden erittely vaikuttaa moneen asiaan, esimerkiksi sosiaalisiin suhteisiin ja käyttäytymiseen. Kaikki käsitteet eivät rakennu aistimuksista. Ylipäätään sanoja on lähes rajattomasti. Yksilö voi yhdistellä niitä toisiinsa ja saada jälleen uuden käsitteen. Kun hän on oppinut käsitteitä, osaa hän

hyödyntää niitä ajattelussaan ja ajattelee tehokkaasti. Saman käsitteen merkitys voi vaihdella. Kun yksilö toimii ja tarkastelee hänelle annettua tehtävää, tarkastelu voi tapahtua eri näkökulmista. Samanaikaisessa tarkastelussa yksilö kokeilee vaihtoehtoja samanaikaisesti. Koko ajan hän pitää mielessään oikeista ja vääristä valinnoista saamansa tiedon. Peräkkäisessä tarkastelussa henkilö kokeilee olettamuksen kerrallaan. Tiedot valinnoista ovat epätarkkoja ja arvaukset toistavat itseään tai ovat epäjohdonmukaisia. Varovaisessa keskittymisessä yksilö muuntelee annettua tarkastelukohdetta. Kiintopisteitä tavoittava yksilö vaihtaa tarkastelukohdettaan yllätyksellisesti. Hän toivoo löytävänsä etsimänsä tiettyjä vaihtoehtoja poistamalla. Tällainen tarkastelu kuvaa tiedemiehen työtä hänen etsiessään tutkimansa ilmiön johdonmukaisuuksia. Samalla tavoin lukemaan opetteleva lapsi etsii säännönmukaisuuksia, joiden avulla hän voisi toimia. (Carroll 1970, 17–19, 139–144; ks. Raes 2006.)

Lähes kaikkien käsitteiden muodostumisen perustana ovat havainnot. Kun lapsi saa käsitellä havaintojaan konkreettisesti todellisuuden kautta, hän oppii hahmottamaan ympäristöään. Lapsi huomioi sanan saman- ja erilaisuuksia, toimintoja ja yhteyksiä. Hän oppii aikuisen avulla sanoja, esineiden nimeämistä, ominaisuuksia ja ilmiöitä. Tämän jälkeen lapsi oppii käyttämään samanlaisia sanoja asioista ja tiettyjä symboleja kypsyneille käsitteille. Lapsen käsitys ei välttämättä ole sama aikuisen kanssa. Muunnellen tiettyä asiaa tai esinettä voidaan edelleen käyttää samaa sanaa. Tietylle lapselle koira on koira, mutta toiselle henkilölle koira on seferi. Molemmilla lapsilla on käsite eläimestä koira, mutta jälkimmäisellä lapsella käsite on eriytyneempi. Kuusi-seitsenvuotias tarvitsee vähemmän passiivista vastaanottoa muiden esittämille sanoille ja kuville. Lapsi manipuloi, kokeilee, tekee havaintoja, vertaa, luokittelee, analysoi ja vetää johtopäätöksiä. Hän tekee havaintonsa omalla, persoonallisella kielellään. Lapsia tulee auttaa niin paljon kuin mahdollista toimimaan koulussa sellaisten yhteyksien kanssa, joita he ovat saaneet koulun ulkopuolelta. (Leimar 1974, 30; ks. Raes 2006.)

Järvilehto (1999, 90–100) on pyrkinyt osoittamaan kaikkien havaintojen olevan perusluonteeltaan ennakoivan toiminnan tulosta. Havainto ei käynnisty ärsykkeestä, vaan se on jo käynnissä olevan toimintaprosessin päätetoiminto. Lukija ei lukemisen alkaessa ole passiivinen vastaanottaja vaan merkityksiä hakeva aktiivinen toimija.

Erilaiset kuvat symboloivat yhteiskunnassamme yksinkertaisia tai kehittyneitä käsitteitä, esimerkiksi linja-autolle on oma kuvansa. Lapsi kuvailee käsitteitä mielellään kuvista. Tällöin sisältö liittyy lapsen omiin kokemuksiin. Muiden tekemät kuvat, joita lapsi spontaanisti tai pyynnöstä havainnoi, ovat muiden kokemusta. Kyseessä ovat silloin toisen henkilön käsitteet. Kuvien tulkinta voi olla lapsesta hankalaa. Ne ovat sanan tai käsitteen symboleja. Jos kuva ja lapsi ovat samalla käsitetasolla, on kuvasta apua. Jos kuva esittää lapselle tuntematonta käsitettä, se on aikuiselle helppo, mutta lapsi yllättyy ja estyy. Leimarin (1974) mukaan tuolloin ruotsalaisissa kouluissa kului uskomattoman paljon aikaa tällaisten tarpeettomien ja sopimattomien kuvien tulkitsemis- ja selitysprosesseihin. Tämä saattaa edelleen olla totta. Kuvat voivat sisältää kahdenlaisen kysymyksen. Kuva, jota lapsen on hankala ymmärtää, sisältää kysymyksen, mikä kuvassa on. Lapsen on helpompi ymmärtää kysymys, mitä on kuvassa. Lapset tulkitsevat kuvia omiin käsitteisiinsä nojaten eikä heidän käsitekykynsä kehittyminen tarvitse aikuisen valmista mallia. Lapset osaavat kysyä tai he pyytävät apua sitä tarvitessaan. (Leimar 1974, 38–39; Raes 2006.)

On tärkeää, että koulussa annettava opetus sopii lapsen käsitteiden kehitystasolle. Oppilas oppii opetuksesta sen, mihin hän on valmis. Kiinnostunut opettaja voi osallistua monella tavalla lapsen käsitteiden kuvaamisprosessiin. Koulussa kielenopetus toteutuu lukemisena ja kirjoittamisena. Lukemaan opettamistapahtumassa aikuisella on keskeinen rooli. Sekä Piaget että Vygotsky ovat sitä mieltä, että lapsen oma aktiivisuus on merkittävää tiedon omaksumisessa. Vygotsky painottaa aikuisen roolia oppimistapahtumassa. Piaget yksilöi aikuisen roolin taustalle, koska lapsi toimii omaehtoisesti, ja lapsen kehitysvaihe määrittelee toiminnan rajat. On huomattava, että suuri osa käsitteiden omaksumisesta tapahtuu lapsessa itsessään ja on sidoksissa lapsen puheen- ja kielentuottamiseen. On turhaa yrittää luoda lapselle taitoja, joita hän ei vielä tavoita. Tällöin voi olla kyse esimerkiksi tunkeutumisesta kirjoituskielemme saloihin rikkomalla kirjainkoodeja. Mikäli lapsi ei ymmärrä toiminnan ideaa, hän turhautuu ja passivoituu. Kun lapselle annetaan aikaa itse oivaltaa, on tuloksena aktiivinen, utelias ja voimakkaasti motivoitunut oppilas. Lapsen oppiessa lukemaan hän kohtaa sanoja, jotka edustavat hänelle tuttuja käsitteitä. Hän ymmärtää tällöin lukemansa eivätkä kirjaimet enää ole tarkoituksettomia. (Leimar 1974, 28, 31; Mäkinen 2002, 107; ks. Raes 2006.)

Osalta lapsista puuttuvat käsitteiden ymmärtämiselle välttämättömät taustatiedot. Saattaa olla, että heidän pitäisi työstää lukukirjan kirjoittajien sanoja niitä ymmärtämättä. Kovin rajoittuneita ovat kirjoitusharjoitukset esimerkiksi ruotsinkielisillä sanoilla 'mos' tai 'os'. Opetus tuntuu olevan monille lapsille mieleltöntä kirjainten manipulointia. Erityisesti lapset, joilla on riittämättömästi aikaisempia tietoja kielen rakenteesta, kaipaavat perusteellisempaa ohjausta sanojen ja tavujen muodostamiseen. Lapsen ollessa millä kielenkehityksen tasolla tahansa, on olemassa riski, että hän sitoutuu tarpeettoman voimakkaasti perinteisten lukuläksyjen sanoihin. Työtavalla voi olla jatkossa negatiivisia vaikutuksia lapsen itsenäiselle ajattelulle ja luovuudelle. Lukemisen opetus on voinut kokonaan perustua tarpeettomien käsitteiden kopioimiseen. Tavoite kehittää lasta lukemisprosessissa ilmaisemaan ja ymmärtämään lukemansa on unohtunut. Jos lapsi kouluun tullessaan on juuri pääsemässä kiinni lukemisen ajatuksesta ja hän saa eteensä merkityksettömiä kirjainyhdistelmiä, joista rakennetaan tavuja, ei lukemaan opetus lähde lapsen tasolta. Oppilaan pitää alusta alkaen saada työstää merkityksellistä tekstiä. (Leimar 1974, 38; Raes 2006.)

Mutasen (2000, 133) mukaan kouluopetuksessa jokaisessa oppiaineessa on omat käsitteensä. Mikäli oppilas osaa käsitteellistää ilmiöitä, hän ymmärtää ja hallitsee niitä paremmin. (Uusikylä ja Atjonen 2000, 73.) Säljön (2001, 209) mukaan käsitteet ovat syntyneet sosiaalisessa taustassa teorian ja vuorovaikutuksen seurauksena.

3.4 Luettavan tekstin merkityksellisyys lukemistapahtumassa

Downingin (1973) kehittämä kognitiivisen selkeyden teoria edustaa vahvasti lukemisen tarkoitusta ja tehtävää koskevaa näkökulmaa. Hän on yhdistänyt teoriassaan kehityspsykologisia, erityiskasvatuksellisia, kasvatopsykologisia, psykolingvistisia ja lukemiseen liittyviä piirteitä. Lukemiseen vaikuttaa voimakkaasti kulttuuritausta. Siihen kuuluu monia lukemista motivoivia tekijöitä, joita ovat esimerkiksi koulutuksen arvostaminen, lukuharrastuksen suosiminen tai lukemisen osuus lasten kasvatuksessa varhaislapsuudesta lähtien. (Lehmuskallio

1991, 136; Luukkonen 1980, 2, 9.) Lukemisen opetukseen tulisi sisällyttää kuuntelemista, puhumista, lukemista ja kirjoittamista. Siihen tulisi siirtyä puhumisesta ja kuuntelemisesta, jotka edeltävät lukemista. Kaiken kaikkiaan lukeminen tulisi nähdä psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden yhdistelmänä. Analyyttisen eli tarkan lukemisen pitäisi olla vain välivaihe. Lukemisen päätavoitteena pitäisi olla taloudellinen ja luova lukeminen. Se ei ole pelkkä lingvistinen prosessi, koska siihen liittyy aina psyykkisiä ja sosiaalisia piirteitä. Lukemisen motivoivana tehtävänä tulisi olla ymmärtävä lukeminen, jota pitäisi painottaa lukemaan opettamisen alusta lähtien. (Luukkonen 1980, 50; ks. Raes 2006.)

Merkittävin tekijä lukemaan oppimisen lukemisen edistymisen kannalta on lukijan oma käsitys lukemisen tarkoituksesta ja tehtävästä. Lukemisen pedagogisessa ja didaktisessa keskustelussa lukemisen keskeiseksi kysymykseksi on nostettu luetun ymmärtäminen ja ymmärtävä lukeminen. Downingin kognitiivisen selkeyden teoriaan liittyy oppijan ja lukijan lukemisrekisteri. Siellä on tunteita, kokemuksia, aistimuksia ja toimintoja, jotka liittyvät lukemiseen. Erilaiset lukemiseen ja kieleen liittyvät kokemukset ja toiminnot lisäävät lukemisrekisteriä. Ne edistävät kognitiivista selkeyttä ymmärtää lukemisen ja kirjallisuuden merkitystä. (Downing 1973, 67–68, 105–118; Lehmuskallio 1991, 139–140; Raes 2006.)

Downingin kognitiivisen selkeyden teoriassa ovat keskeisenä käsitteenä kielellisen tajunnan käsite, kognitiivinen selkeys ja sekavuus. Lukijaksi kehittyminen viivästyy, jopa vaikeutuu, ellei lapsi käsitä lukemisen tarkoitusta. Tärkeätä on, että lukemaan opetteleva alusta asti ymmärtää, miksi jotain asiaa harjoitellaan. Oppimiselle on oleellista, että toiminnan harjoittelu auttaa suoraan taidon oppimiseen ja kyseistä taitoa voi käyttää heti mielekkäällä tavalla. Lukemisen tarkoituksen ymmärtäminen näkyy lapsissa kasvavana lukemisinnostuksena. Lapsen kielen tiedostamisen ja lukemisen tarkoituksen alueella olevista kognitiivisista sekaannuksista Downing käyttää käsitettä kognitiivinen sekavuus. Kun asiat selkenevät lapselle, tila on kognitiivinen selkeys. Lukemisen viivästymistä voidaan lapsella kuvata kognitiivisen sekavuuden tilana. Tällöin lapsella on puutteellinen käsitys lukemisen merkityksestä ja kielen piirteistä. Periaatteessa oppilaalle voi olla epäselvää, että kirjoituksella ja lukemisella on kommunikatiivinen luonne, eli että ne ovat

viestintävälineitä. Oppijan rooli kognitiivisen selkeyden saavuttamisessa on ratkaisevin. Opettajan tehtävänä on esittää lapselle monia sellaisia tilanteita, joissa hän saa tehdä lukemis- ja kirjoitusprosesseihin liittyvää ajatus- ja päättelytyötä. Keksiminen ja oivaltaminen oikeilla teksteillä toimittaessa, on paras keino auttaa lasta löytämään oma kognitiivinen selkeytensä. (Downing 1973, 68, 72–73; Lehmuskallio 1991, 138, 145, 269; Luukkonen 1980, 18; ks. Raes 2006.)

Downingin (1973) mukaan merkityspainotteinen, analyttinen lukemaanopettamismenetelmä tukee lapsen kognitiivista selkiintymistä enemmän kuin synteettinen lukemaanopettamismenetelmä. Lukijaa on alusta asti ohjattava puhutun ja kirjoitetun kielen maailmaan. Oppimiseen liittyvä teksti tulee poimia lapsen jokapäiväiseen elämään liittyvistä, tutuista asioista. Erittäin tärkeää on, että lapsi ymmärtää puheen ja kirjoituksen viestintänä. Silti kielen analysointia yksikköihin, äänneisiin ja kirjaimiin ei saa unohtaa. (Downing 1973, 72, 105–125, 139–158, 171; Lehmuskallio 1991, 143, ks. Spear-Swerling 2005.) Lukeminen pitäisi määritellä prosessiksi, johon liittyy fysiologiaa, fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia taitoja. Monet lukemistutkimukset ovat osoittaneet, että lukemisvaikeuksien taustalta löytyy psyykkisiä, sosiaalisia ja tiedollisia tekijöitä. (Luukkonen 1980, 48; ks. Raes 2006.)

Cunningham ja Cunningham (2002, 87–89) esittelevät laajemmin kognitiivisen selkeyden merkitystä oppimisessa. Oppijan aiemmat kokemukset ja saadun tuen määrä vaikuttavat suuresti kognitiiviseen selkeyteen. Oppilaalla saattaa olla vähän kokemuksia lukevasta ympäristöstä ja siksi niukasti näkemyksiä siitä, mitä yritetään oppia ja miksi. Kun hän osallistuu toimintaan ihmisten kanssa, oppimisprosessi luo oppijalle mahdollisuuksia saavuttaa oma kognitiivinen selkeytensä. Oppilas tarvitsee kokemuksen opeteltavan asian lopputuloksesta kuten lukemisesta.

Merkityspainotteista, konkreettista oppimista tekstitaitojen opetuksessa alakouluikäisillä on vygotskylaisesta näkökulmasta kokeiltu muun muassa USA:ssa. Opetustapa ymmärtää sanat eräänlaisina työkaluina. Luokkahuonetyöskentelyssä opettaja koettaa motivoida oppilaita ja opastaa heitä erilaisten konkreettisten työkalujen käytössä. Sosiaalisten taitojen oppiminen ja asioiden organisoiminen

ovat tärkeitä oppimisen osa-alueita. Oppilaat oppivat paljon toisiltaan. (Bomer 2003, 223–247.)

Palinscar ja Brown (1984) kehittivät resiprookista eli ymmärtämistä edistävää, vastavuoroista opetusta. Tässä tavassa opetus etenee ennustamisen, selvennyksen pyytämisen, kysymysten tekemisen ja tiivistämisen kautta. Tavat tähtäävät luetun ymmärtämisen lisäämiseen. Fisherin ja Freyn (2003) näkemysten pohjalta resiprookkiopetus on dialogista. Ensiksi siinä vaikuttavat opettaja ja oppilas. Keskustelun edetessä opettajan osuus vähenee oppilaiden osuuden lisääntyessä (ks. Slater ja Horstman 2002).

Lukemistahtuman onnistumiseen vaikuttavat ratkaisevasti lapsen kognitiivinen kehitystaso, kyky ymmärtää puhetta, taju tulkita käsitteitä ja taito lukea kuvaa. Lukemistahtuma on monitasoinen ja yksilöllinen. Carrollin (1970) pääajatus lukemisesta on kielen uusien ilmausten tuottaminen ja ymmärtäminen. Piaget'n (1988) mukaan koulun aloittaessaan lapsi omaksuu uusia toimintamuotoja kaikilla psyykkisen elämän osa-alueilla. Uusimman tutkimuksen valossa vuorovaikutustaidoilla ja lapsen monipuolisilla kokemuksilla kielestä ja käsitteistä ymmärretään olevan yhä merkittävämpi vaikutus lukemistahtumassa, (ks. myös Säljö 2001). Vygotskyn (1982) päänäkemys korostaa, että kieli on ajattelua välittävä prosessi. Kiteytetysti Downingin kognitiivisen selkeyden teorian ydin on siinä, että lapsen lukemaan oppiakseen pitää ymmärtää, että kuunteleminen, puhuminen, kirjoittaminen ja lukeminen liittyvät läheisesti toisiinsa. Lukemaan opettamisen tulisi sisältää toimintaa, kokeilua ja ajattelua merkityksellisen tekstin parissa. Nämä asiat konkretisoituvat LYHDYSSÄ.

4 MOTIVAATION, LUKEMAAN SITOUTTAMISEN JA LAPSEN SOSIOEKONOMISEN TAUSTAN MERKITYS LUKEMAAN OPPIMISEEN

”Tarinan keksiminen on tosi kivaa! Ope, kirjoitathan sä meille ton tekstin käsialalla, niin me voidaan sitten laputtaa siihen noi sanat.”

(Poika 3, 2005.)

LYHDYSSÄ keskeistä on lapsen oma toiminta ja sen avulla lapsen motivoituminen lukemiseen ja kirjoittamiseen. Tarkastelen tässä luvussa motivaation merkitystä lukemaan oppimiseen. Kuten käsite lukeminen motivaation määrittely on muuttunut ajan kuluessa. Motivaation ei enää nähdä jakautuvan selkeästi sisäiseen ja ulkoiseen, vaan näistä muodostuu jatkumo. Ympäristön merkitys motivaatiolle on keskeinen. Luvun loppuosassa esitän tiivistetysti oppilaan sosioekonomisen taustan, kodin, koulun ja lähiympäristön osuutta lukemaan oppimiseen.¹

4.1 Motivaatio tutkimuskohteena 1970-luvulta 1990-luvulle

Motivaatio on voima, joka saa aikaan tai ylläpitää tiettyyn päämäärään suuntautuvaa käyttäytymistä. Motiivit voivat olla joko tiedostettuja tai tiedostamattomia, ulkoisia tai sisäisiä sekä sosiaalisia tai biologisia. (Hirsjärvi 1982, 119.) Lukemisessa tai muussakaan tekemisessä ei ole oleellista tekeminen, vaan sen tiedostaminen. Lukemistapahtumassa lapsen pitää tiedostaa, kokea ja oppia, että kirjoista voi lukea

¹ Motivaatiokirjallisuuden vanhempaa kirjallisuutta on hyödynnetty jo osatutkimuksessa Raes (2006).

tietoja tai muita mielenkiintoisia asioita. Tässä on kyseessä kielen viestittävä luonne. Kun lapsi tiedostaa tämän, hänellä on motivaationalisia lukemisen lähtökohtia. Henkilö harvoin lukee tyhjää tai mitäänsanomatonta tekstiä. (Downing 1979, 143.) Motivaatiolla tarkoitetaan motiivien aikaansaamaa tilaa. Siitä on esitetty monenlaisia teorioita. Silti mikään teoria ei pysty täydellisesti selittämään monista tekijöistä muodostuvaa motivaatiotapahtumaa ilmiönä. Yksilön tarpeet vaikuttavat motivaation. Tällainen tarve voi olla esimerkiksi halu oppia lukemaan. Tarve voi muuttua sen kypsymisen, tyydyttymisen tai yksilön reagoititavan mukaan. Mikäli ihminen haluaa vaikuttaa toisen henkilön toimintaan, hänen pitää kyetä ymmärtämään, millaiset motiivit tai tarpeet saavat yksilön huomion. (Ruohotie 1983, 9, 21–23.) Ihmisen motivaatioon vaikuttavat kannusteet. Ne ovat palkkion ennakkointia ja ihmisen ärsyttämistä toimintaan. Kannusteita ovat vihjeet, että käyttäytymisestä seuraisi tiettyjä seuraamuksia. Havainnoilla ja odotuksilla on vaikutusta yksilön toimintaan. Havaintoja yksilö suorittaa tehtävän työn vaatimuksista, palkkion saavutettavuudesta sekä sen arvosta. Yksilön odotukset kohdistuvat tietyn tarpeen tyydyttymistodennäköisyyteen tai palkkion saavutettavuuteen. Motivaatio syntyy yksilön tarpeista ja kannusteista näitä koskevien havaintojen seurauksena. Niiden tekemiselle on luonteenomaista valikointi ja tulkitseminen. Yksilö huomioi valikoiden häntä kiinnostavia asioita. Jos asia ei kiinnosta, ei huomiota kohdisteta siihen. Havainnon spesifioituminen vähentää yksilön huomiota muualta. (Ruohotie 1983, 24–26; ks. Raes 2006.)

Suunnitelmallisuuteen ja laskelmointiin liittyy motivaatiotekijöitä. Ihminen on taipuvainen ennakoimaan käyttäytymisensä seurauksia. Yksilö asettaa itselleen tavoitteita ja suunnittelee käyttäytymistään, jotta haluttu tavoite voisi toteutua. Ihmisen kykyä motivoida itseään ja käyttäytyä suunnitelmallisesti ohjaa kognitiivinen aktiviteetti. Tehtävän suorittamisen jälkeiset tulokset eivät voi aiheuttaa motivaatiota teon toimintahetkellä. Ihmisellä on kyky ajatustasolla ennakoida tuloksia. Näistä voi muodostua tehtävän suorittamista edesauttavia kannusteita. (Ruohotie 1991, 89.) Ihminen on kykenevä harvinaisen laajaan kognitiivisten kykyjensä käyttämiseen. Tehokkaille oppilaille nämä taidot ovat ominaisia. Heillä ei ole ainoastaan enemmän tietoa, vaan paremmat keinot hankkia ja prosessoida sitä. Tämä mahdollistaa sen, että ihminen voi keskustella kognitiivisista kyvyistään kielellisesti. Sitä paitsi ratkaisujen etukäteen pohtiminen

on aikaa säästävää ja turvallisempaa kuin kaiken kokeileminen käytännössä. Väistämätöntä on, että jokaisella opiskelijalla on oppimistilanteessa mukanaan aikaisemmat kokemuksensa, tietonsa, taipumuksensa sekä aikaisemmissa oppimiskokemuksissa kehittyneet oppimisskeemansa. Oppimisympäristöstä ja edellä mainituista valmiuksista muodostuvat ne tekijät, jotka määräävät yksilön keskittymisen opittavaan asiaan. On muistettava, että yksilö voi opiskella omaksi hyödykseen tai mielenkiinnosta asiaa kohtaan. Opetukselta ei saa odottaa, että se aina lisää oppijan mielenkiintoa opittavaan asiaan. (Ruohotie 1993, 9, 58; 1991, 88, 89, 102; ks. Raes 2006.)

Pelkkä tieto kognitiivisista ja metakognitiivisista strategioista ei edistä tarpeeksi opiskelijan toimintaa. Oppiakseen tehokkaasti pitää olla motivaatiota käyttäen strategioita niin hyvin kuin mahdollista ohjaamaan omaa kognitiota sekä ponnistelua asian oppimiseksi. (Pintrich 1988, 1989.) On olemassa teorettinen malli opiskelijoiden motivaation eri osista. Motivaation odotusosio sisältää opiskelijan uskomukset kyvyistä suorittaa tehtävä. Arvo-osiossa on kyse opiskelijan päämääristä ja uskomuksista tehtävän tärkeyttä koskien. Tunneosio sisältää opiskelijan tunnereaktiot suoritettavaan tehtävään. Koulunkäynnin tärkeys ja sen tuoma hyöty koetaan peruskoululaisten piirissä yleisimmäksi motiiviksi opiskeluun. Jos oppilaalla on motivaatiota, se vaikuttaa positiivisesti hänen tavoitteelliseen lukemistapaansa. (Eccles 1983; Lehtonen 1993, 243; Pintrich 1988, 1989; Pintrich ja De Groot 1990.)

4.2 Lukemismotivaation osatekijöitä

Kouluun tulevalle lapsella on valtaisa tiedonhalu. Hän pyrkii ratkaisemaan kysymyksiään ja etsimään niihin vastauksia. Kun lapsi tulee kouluun, hän tuo mukanaan taidon kysyä. Lapsi haluaa kysyä, kokeilla, haistella, tunnustella, kuunnella, mikäli koulu antaa tähän mahdollisuuden. Kun oppilas toimii kirjojen parissa, niiden teksti avautuu hänelle lukutaidon kehittyessä, ja lapsi on valmis uusiin kysymyksiin. Hän on aktiivinen tiedonetsijä, joka yrittää kotiutua ympäristöönsä. Hyvin tavallista on, että lapsi kouluun tullessaan joutuu vastaajan asemaan. Huonoin tilanne muodostuu silloin, jos hänet ymmärretään ja häntä

pidetään vain kysymyksiin vastaajana. Perinteisesti ajatellaan, että opettajan tehtävänä on esittää kysymyksiä oppilailleen. Tausta-ajatuksena on ollut, että opettajan kysymykset kehittävät lapsen ajattelua, mutta seurauksena voi olla lapsen passivoituminen. Opettajien esittämät kysymykset ovat usein keinotekoisia eivätkä motivoi oppilasta. (Lehmuskallio 1991, 23; ks. Raes 2006.)

Aktiiviseen oppimiseen vaikuttavat sosiaaliset taidot. Ne ovat vuorovaikutusta oppilaiden ja opettajan välillä. Yhdessä voidaan keskustella, toimia ja oppia vastavuoroisesti. Kun opettaja osallistuu opetukseen ja muihin ohjaustilanteisiin tukien ja rohkaisten oppilaitaan, saavutetaan tasa-arvo. Oppimisprosessissa vaikuttaa sen omistajuus. Oppijan pitää olla aktiivisesti mukana toiminnassa, sitoutua siihen ja pitää oppimisprosessia tavoitteena oppimiselle. Hän käsittelee tietoa etsimällä sitä itsenäisesti. Oppija pohtii löytämäänsä ja muotoilee sitä itselleen sopivaksi. Yksilö perehtyy mahdollisten ongelmien ratkaisumalleihin ja suhtautuu kriittisesti hänelle esitettyyn tietoon. Kaiken kaikkiaan oppiminen tapahtuu oman yksilöllisen toiminnan myötä. Silloin on mahdollista kokeilla ja etsiä itselleen sopivaa toimintamallia. (Niemi 1995, 41.)

Lukemaan opettamistapahtumassa oppilaiden pitäisi olla aktiivisia toimijoita, joita opettaja tarvittaessa ohjaa ja tukee. Mikäli lukemaan opettamisen materiaali lähtee oppilaiden keksimistä asioista, he ovat todennäköisesti motivoituneita toimintaan. Saamiaan tietoja oppilaat käsittelevät yksilöllisesti sekä työskennellen yhdessä ryhmässä. Tällöin opettaja ja oppilaat muodostavat aktiivisten toimijoiden työryhmän, jossa voidaan keskustella ja toimia yhdessä. Tällaisessa työtavassa oppilas ei ole passiivinen kuuntelija, vaan hän on aktiivinen osallistuja. Hän toimii omalla yksilöllisellä tasollaan järkevän ja kokeilevan toiminnan kautta oppien. (Vatanen 1990, 107–108.) Verbaalinen palaute oppimistapahtumassa lisää oppilaiden sisäistä motivaatiota. (Vallerand ja Reid 1984.) Yksilö itse vaikuttaa valitsemiensa aktiviteettien merkitykseen ja sisäiseen motivaatioonsa. Yksilöille tulisi tarjota kouluissa tilaisuuksia itse löydettyjen ongelmien jatkokäsittelyyn. (Nickerson 1999, 411–416; ks. Raes 2006.)

Motivaatio on jaettu 1980-luvulta saakka sisäiseen ja ulkoiseen. Sisäinen motivaatio lähtee yksilön itsesäätelystä. Henkilö motivoituu omista sisäisistä tarpeistaan käsin.

Motivaatiotyyli näkyy yksilön kiinnostuneisuutena ja nautintona tai luontaisena haluna tehdä jotakin. Jos yksilö kokee ryhmässä tietoista itsensä arvostamista tai olevansa ryhmälle tärkeä, tämä motivoi oppilasta jatkossa toimimaan samalla tavalla. Ulkoinen motivaatio on paljon monisäikeisempää. Sitä yksilö voi säädellä monin tavoin. Sääteley voi onnistua osittain sisäisestäkin, samastamalla muihin tai mukautumalla vallitseviin oloihin. Tähän vaikuttavat monet ulkoiset tekijät. Alkeellisin muoto ulkoisesta motiivista ovat uhkat ja palkkiot asian suorittamisesta tai suorittamatta jättämisestä. Nämä keinot eivät edistä toimintaa yksilön sisäisestä motivaatiosta nousevaksi. (Ryan ja Deci 2000, 72; ks. Raes 2006.)

Motivaatio voidaan jakaa minäkuvaan, mieltymyksiin ja arvostuksiin sekä työskentelytapoihin. Minäkuvalla on oleellinen merkitys siihen, millaisia mahdollisuuksia oppija uskoo itsellään olevan. On todettu, että oppijan on arvostettava tehtävää. Muuten hän ei yritä selvittää siitä. Jos tehtävä on samantekevä, oppija ei arvosta sitä. Hän ei ole siitä kiinnostunut eikä sillä ole hänelle mitään merkitystä. Työskentelytavat ja strategiat ovat oppilaan tapa toimia annetun ongelman kanssa. (Wigfield ja Eccles 2000.) Oppilaan minäkuva vaikuttaa oppimismenestykseen. Työskentelytavoilla taas on merkitystä koulussa oppimiseen. Heikot lukijat pelkäävät epäonnistumisista. Heiltä puuttuu sitkeyttä ja voimia yrittää uudelleen ja harjoitella. Näin ollen koulun lukemaan oppimistilanteessa heikon lukijan motivaatio ei riitä pitämään kiinnostusta yllä olennaiseen ja samalla vaikeaan asiaan. Oppilas saattaa tilanteessa touhuta omiaan tai keskittyä täysin epäolennaiseen. (Nurmi, Aunola ja Onatsu-Arviolommi 2001.)

Kehityksellistä muutosta on tutkittu lukutaidottomien esikouluikäisten ja lukutaitoisten toisluokkalaisten motivaatiossa ja tunteissa. Heikoilla lukijoilla oli ongelmia sanan koodaamisessa, tavaamisessa ja luetun ymmärtämisessä. Tutkimuksen pääpaino oli selvittää, oliko heikoilla lukijoilla nähtävissä ennen koulun alkua luku- ja kirjoitusvaikeuksia ja mitkä tekijät mahdollisesti lisäisivät niitä. Tutkimuksen johtopäätöksissä on näkemys, että luokkahuoneessa on jotain vähemmän suotuisaa sellaisille lapsille, joilla on ongelmia oppia lukemaan ja kirjoittamaan. Kyseessä on opettajan käyttäytyminen yksittäistä oppilasta kohtaan. Opettajat vastasivat lapsille, jotka olivat passiivisia tai käyttäytyivät huonosti, olemalla puuttumatta asiaan, olematta järjestelmällisiä tai itsenäistä työskentelyä

tukemattomampia verrattuna oppilaisiin, jotka käyttäytyivät positiivisesti. Opettajan vihamielisyys ei ole hyvä keino vaikuttaa nuorempiin lapsiin. Lapsen kodilla on merkitystä motivaatioon ja tunteisiin sekä lapsen tekstitaitoihin. Kehitykselliset tekijät lisäävät tätä herkkyyttä ja yhdessä muiden oppimisongelmien kanssa tällaisten oppilaiden vaikeudet ilmenevät useasti koulun alkaessa. (Poskiparta, Niemi, Lepola, Ahtola ja Laine 2003.)

Lerkanen (2006, 44) ja Lehtonen (2006) kuvaavat motivaatioon liittyviä myönteisesti ja kielteisesti kasautuvia kehiä. Myönteisessä kehässä oppijan positiivinen palaute saa aikaan oman osaamisen hallinnan tunnetta ja myönteistä minäkuvaa. Tämä lisää oppijan haasteiden kokemista oppimistilanteissa. Oppija on positiivisesti tehtäväsuuntautunut. Hän käyttäytyy ja yrittää selvittää annetuista tehtävistä innokkaasti. Kaiken edellä olevan myötävaikutuksesta tehtävässä onnistuminen on todennäköistä. Jos oppija saa kielteistä palautetta, hän saa vahvistusta kielteiselle minäkuvalleen ja on valmiiksi varautunut epäonnistumiseen. Tällainen oppija kokee oppimisen vaikeana ja pakonomaisena suoritustarpeena. Oppija alkaa vältellä tehtävää. Hänen kiinnostuksensa on passiivista ja toisarvoisten asioiden kanssa touhuamista. On oletettavaa, että oppija ei suoriudu tehtävästään ja saa kielteistä palautetta. Koulussa on oleellista, että oppilaat motivoituvat sisäisesti. On toimintaa köyhdyttävää, jos oppilaat kokevat motivaation vain ulkoisina tekijöinä. Jos motivoinnissa korostuu ainoastaan palkkio tai uhka, se ei innosta ketään toimintaan. Mitä enemmän motivaatio saadaan lähtemään oppilaista automaattisesti, sitä enemmän he todennäköisesti sitoutuvat koulunkäyntiin ja oppimistulokset paranevat.

Kouluympäristöllä on merkitystä motivaatioon. Mikäli oppilaat kokevat tarvetta kuulua ryhmään ja osoittaa osaamistaan, tällä on suoraa vaikutusta sisäisen motivaation kasvamiseen. Jos oppilaat otetaan mukaan koulutyön suunnitteluun ja toteutukseen, he kokevat voivansa vaikuttaa yhteisiin asioihin. Tämä lisää motivaatiota. (Lehtonen 2006.)

Kiinnostavien tehtävien vaikutusta lukemismotivaatioon on tutkittu. Tällaiset tehtävät voivat olla monentyppisiä kuten asian tutkimista, tarkkailua, piirtämistä, esittämistä, rakentelua tai muuta konkreettista kokeilemistä. Nämä tehtävät ovat

oppilaille tasa-arvoisia. Jokainen oppilas voi valita häntä kiinnostavat tehtävät, yhdistää ne suoraan kirjallisuuteen ja kokea tilanteessa innostusta lukemista kohtaan. Kun oppilas saa itse valita häntä kiinnostavia aihealueita ja tehtäviä, ei opettajan tarvitse sovittaa tehtäviä jokaiselle oppilaalle erikseen. Tutkimus osoittaa, että vaikka oppilaalla olisi alussa ollut matala innostus lukea, hänen osallistumisensa stimuloivien lukemistehtävien myötä kasvatti lukemisinnostusta. Opettaja voi innostaa oppilaitaan tekemään kysymyksiä ja olemaan oppimistapahtumassa aktiivisia. (Guthrie, Wigfield, Humentic, Perencevich, Taboada ja Barbosa 2006.)

Opettajilla on mahdollisuuksia oppia lukemismotivaatiosta keskustelemalla lasten kanssa. Oppilaiden oma kiinnostus lukemiseen lähtee heidän omista kiinnostuksen kohteistaan. Kirjan hahmot vaikuttavat suuresti intoon lukea kirjaa. Kirjan hauskuudella tai pelottavuudella on myönteistä vaikutusta lapsilukijaan. Kirjan informatiivisuudella on merkitystä. Erityisesti lapsen äidin lukemistottumuksilla on merkitystä lapsen innokkuuteen lukijana. Opettajan asenteella lukemista kohtaan on vaikutusta oppilaiden lukutottumuksiin. Lapselle lukeminen osoittautuu tärkeäksi, samoin oppilaiden mahdollisuus keskenään jakaa kokemuksia lukemastaan. (Edmunds ja Bauserman 2006.)

Kuluvan vuosituhatosen ensimmäisen vuosikymmenen motivaatiotutkimus ymmärtää yksilön itse tuottavan motivaationsa. Yhä tärkeämpi tutkimuskohde on mahdollisimman motivoivan ympäristön luominen. Motivaation ei enää selkeästi ymmärretä jakautuvan sisäiseen ja ulkoiseen, vaan näistä muodostuu jatkumo. (Zimmerman ja Schunk 2008.) Tutkimuksin on osoitettu, että mahdollisuudet oman toiminnan säätelyyn lisäävät motivaatiota ja edesauttavat oppimista. Mikäli oppilas saa itse määrätä edes osittain tekemistään, hän on motivoituneempi toimintaan kuin kontrolloidussa opetuksessa oleva oppilastoverinsa. (Reeve, Bolt ja Cai 1999; Reeve, Ryan, Deci ja Jang 2008.)

LYHDYSSÄ oppilasta pyritään aktivoimaan monipuoliseen toimintaan. Vaihtelevat LYHDYN vaiheet ovat erilaisia ja kaikkien osallistumista tarvitaan. Jokainen oppilas pystyy osallistumaan edes yhteen vaiheeseen ja saa tärkeitä minä osaan - kokemuksia. Tämä on välttämätöntä, jotta oppimismotivaatio pysyy yllä.

Motivaatio lukemaan oppimisen edistäjänä tai motivaation puute lukutaidon edistäjänä on tunnustettu jo pitkään (muun muassa Lepola, Salonen ja Vauras 2000). Mikäli lapsi on kiinnostunut ja innostunut lukemaan oppimisesta, hän todennäköisesti on asiaan motivoitunut. Jos lukeminen ei innosta ja ajatus lukemisen merkityksestä on epäselvä, tuskin lasta kiinnostaa lukemisen harjoittelu. Mikäli koulun opetustyyli tukee oppilaan toimintaa, hän todennäköisesti motivoituu oppimaan.

Kirjoituksen motiivit ja käyttö ovat muodostuneet sosiaalisessa ympäristössä, ympäröivän yhteiskunnan keskellä. Ihminen kirjoittaa viestiäkseen. Kirjoittamisen syyt voivat olla joko ulkoisia tai sisäisiä. Kirjoitus ja teksti ovat näkyviä, pysyviä, harkittua tuottamista, ajatusten selventämistä ja yleisemmin ajatusten ja aatteiden levittämistä. Kirjoittaminen ei ole välttämättä toiminnan päämääränä, vaan välineenä, jolla ihminen voi toteuttaa erilaisia pyrkimyksiä ja tavoitteita. (Clark ja Ivancic 1997.)

Motivaatio vaikuttaa ratkaisevasti kirjoittamiseen. Tutkimusten mukaan (esimerkiksi Hidi ja Boscolo 2008; Hidi ja Boscolo 2007; Renninger ja Lipstein 2006) on todettu, että kirjoittajan minäpystyvyydellä (self-efficacy), itsesäätelyllä (self-regulation) ja kirjoittamisen hyödyn tuntemuksella on suuri merkitys motivaatioon kirjoittaa.

Kirjoittamisen motivaatioon vaikuttavia tekijöitä on useita. Kirjoittajalla pitää olla mahdollisuus halutessaan kirjoittaa ryhmässä, edetä projektipohjaisesti, saada itse tehdä valintoja, hyötyä ryhmän tuesta ja ymmärtää oppimisprosessin vievän aikaa. (Hidi ja Boscolo 2007.)

Reading engagement, lukemaan sitouttaminen, liittyy läheisesti motivaatioon. Guthrie ja Cox (2001, 283–302) pyrkivät kehittämään lukemiseen sitouttamista. He raportoivat muun muassa opetustoiminnasta, jossa opettajat kertovat oppilaille, mihin pyritään ja mikä on oppimisen päämäärä. Käytössä on laajasti alan kirjallisuutta sekä muita resursseja. Oppilaille annetaan useita aiheita ja tekstejä, joista he voivat oppia erilaisia asioita. Opettämisen vaihtelevat strategiat lisäävät oppilaiden menestyksellistä lukemista. Sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteistyö ovat

oleellisia työtapoja. Kaikkea oppimista arvioidaan sekä prosessina että lopputuloksena. Opetussysteemiä käytetään vähintään kymmenen viikkoa tai mieluummin vuosi, jotta positiivisia oppimistuloksia syntyy.

LYHDYSSÄ pyritään hyödyntämään sosiaalista yhteistyötä. Oppilaat vaikuttavat ratkaisevasti itse siihen, millainen teksti keskustelu- ja saneluvvaiheessa syntyy. Erilaisista teksteistä opitaan monenlaisia asioita.

4.3 Koti, koulu ja kulttuuri lukemaan opettamisen taustalla

Tämän luvun päätarkoituksena on tarkastella kodin, koulun ja kulttuurin merkitystä lapsen lukemaan oppimiseen. Kaikki edellä mainitut asiat vaikuttavat lapsen käyttämään kieleen. Lukutaito on yhä arvostetumpi taito tekstiyhteiskunnissa. Kaikilla kodeilla ei kuitenkaan ole mahdollisuuksia tukea lukutaidon kehittymistä. Esiopetus on 1990-luvun lopulta saakka tasoittanut lasten suuria tasoeroja koulunaloitusvaiheessa. Ohjattuna toimintana esiopetus on tukenut erilaisista kulttuureista ja perheistä tulevia lapsia. Lapset elävät mitä erilaisimmissa yhteisöissä, on maahanmuuttajia, uusperheitä ja yksinhuoltajia. Lasten taustat ovat vaihtelevat ja saattavat olla äärimmäisen rankkoja. Niinpä lapsi koulussa lukemisen aloittaessaan ei ole ”tyhjä taulu”, vaan hänellä on monenlaisia kokemuksia elämästään kuuden-seitsemän vuoden ajalta. Näitä kokemuksia ei saisi unohtaa, vaan ne pitäisi voida hyödyntää. Aloitan tarkastelun 1970-luvun näkemyksistä, LPP-menetelmän kautta LYHDYN kehittelyyn.

Lapsen luonnollinen kieli on kouluun tullessa sillä tasolla, että hänen ei ole mahdollista omaksua koulun monimutkaista ja tietoihin perustuvaa sanastoa. Koulun opetussuunnitelmassa kielen käsitystaidot ovat huomattavasti korkeammalla kuin kieliopilliset tai semanttiset taidot. Tällaisessa opetuksessa lapsi koodaa puhutun kielen analogiaa. Kielen kuunteleminen ja luetun käsityskyky ovat eri asioita. Kouluopetus voi olla niin puheeseen perustuvaa, että se on kaukana sanojen tutkimisesta niiden oikeassa, merkityksellisessä ympäristössä. Lapset kykenevät soveltamaan kielen sääntöjä, sillä he omaksuvat äidinkieltensä periaatteita kieltä

oppiessaan. (Carroll 1972, 1–4.) Koulun ja opettajan ajatukset lukemisen opetuksesta ja käytännön toimista vaikuttavat siihen, kuinka lapset saavat ohjausta lukemisessa. Lapsi voi oppia lukemaan ilman kotia ja koulua, ilman kirjaakin! (Downing 1973, 118, 139, 177–178; Lehmuskallio 1991, 144.) Lapsen tullessa kouluun, hänen oletetaan olevan koulukypsä ja valmis opettelemaan lukemista. Jos lukemaan opettaminen aloitetaan hyvin muodollisesti, lapsi voi opettajan mielestä olla kypsämätön kouluun. Koulu- ja lukukypsyys ovat liukuvia käsitteitä ja ne on peilattava siihen, mitä vaatimuksia koulu ensiluokkalaiselle määrittelee. Pienten ensiluokkalaisten tasoerot ovat heidän kouluun tullessaan hämmentäviä, kehitystaso vaihtelee neljästä vuodesta yhdestätoista kuukaudesta yhteentoista vuoteen ja kahdeksaan kuukauteen. (Malmquist 1975, 39–40; ks. Raes 2006.)

Lapsi elää kodin, koulun, lähikulttuurin ja yleisen kulttuurin vaikutuspiirissä. Lähikulttuuria ovat perheen tavat. Koulu on kodin ja lähikulttuurin välimaastossa. Kouluympäristö on tavallisesti sopusoinnussa yleisen kulttuurin kanssa. Harmonia lapsen perheen ja lähikulttuurin kanssa vaihtelee. Lapset syntyvät tiettyyn ympäristöön, jossa vallitsee sille ominainen kielikulttuuri. On mahdollista, että lapsi oppii puhumaan vain lähikulttuurinsa kieltä. Lapsen perheen kieli riippuu siitä statusarvosta, mikä sillä on elinkulttuurissaan. Jos opettaja torjuu lapsen kielimallit, kun hän aloittaa koulun, lapsi voi olla hämmentynyt. Saattaa olla, että koulun käyttämä kieli leikkaa terävää rajaa kodin ja lähikulttuurin välille. Tällaisille lapsille koulusta saattaa muodostua erillinen vyöhyke perheen ja lähikulttuurin oheen. Tällaisista oloista tulevat oppilaat ovat usein epätoivottuja, koska koulun kieli ja tavat ovat heille outoja ja heidät pitää kasvattaa koulun tavoille. Lapset, joiden perheen kieli on sopusoinnussa koulun kielen kanssa, auttaa heitä nopeasti sopeutumaan kouluun ja muodolliseen kasvatukseen. (Downing ja Leong 1982, 265.) Lapsen ympäristötekijöillä, kognitiivisilla ja kielellisillä taidoilla on suuri merkitys lukemaan oppimisen kehittämisessä. (Grigorenko 2001; Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky ja Seidenberg 2001; Whitehurst ja Lonigan 1998; ks. Raes 2006.)

Downingin kognitiivisen selkeyden teorian pohjalta on ymmärrettävä, että lukemaan opettaminen ei ala koulussa. Varsinainen lukemaan oppiminen on alkanut kehittyä aikaisemmin lapsen kokemuksen karttuessa kielestä ja lukemisesta. (Lehmuskallio 1983, 203–205.) Koti ja koulu ovat yhteydessä oppijan välittömään ympäristöön.

Kotoa ja koulusta lapsi tuntee erilaisia toimintoja ja hänellä on monenlaisia kokemuksia. Näillä on suoraa vaikutusta oppijan lukemaan oppimisen kognitiiviseen prosessiin ja selkiintymiseen. Ensimmäisen kouluvuoden kuluessa oppilas saa kokemuksia ja informaatiota kielestä. Samalla hänen kognitiivinen hämmennyksensä lukemiseen vähenee suotuisalla tavalla. Kouluun tullessaan moni oppilas mieltää numerot kirjaimina ja kirjoittamisen piirtämisenä. (Lehmuskallio 1991, 143; ks. Raes 2006.)

Lukemaan oppiminen on muuttunut yksilössä tapahtuvasta prosessista yhteiskunnallisessa, kulttuurisessa ja talouselämässä vaikuttavaan taitoon. OECD:n lukutaitoarvioinnissa lukutaito määriteltiin yksilön taidoksi ymmärtää, käyttää ja arvioida erilaisia tekstejä omien tarpeidensa mukaan sekä osallistua aktiivisesti yhteiskunnan toimintaan. Lukutaidon opetus tähtää vuorovaikutustaitojen hyödyntämiseen (Linnakylä 1990, 1992, 1995, 2000; MacCarthey ja Raphael 1992.) Loppujen lopuksi kasvava tietomäärä ei ole oikotie viisauteen tai hyvinvointiin. Paljon tärkeämpää on, että lapsi oppii lukutaitoiseksi ja saa kokemuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kaikkialta tulvivaa tietoa on osattava rajata ja se pitää kytkeä omiin kokemuksiin ja ympäristöön. Lumetodellisuus ja unelma kaikkitietävyydestä ei saa viedä mukanaan tajua todellisesta maailmasta. (Queau 1993.) Toimiva lukutaito on yhä enemmän osa sosiaalista tai yhteiskunnallista tapahtumaa. Lukutaitoa tarvitaan esimerkiksi ihmissuhteiden ylläpitoon, kun lähetetään kirje tai sähköposti. Jo pieni lapsi seuraa maailmaa uutisten muodossa. Jollei seuraa päivittäisiä tapahtumia, on nopeasti ulkopuolella aktiivisesta ja muuttuvasta yhteiskunnasta. (Linnakylä 1995.) Lukutaidon opetuksen näkökulmasta on tärkeää se, että oppilaat saavat jakaa kokemuksiaan. Luokkakeskustelut ovat keskeisessä osassa oppilaiden ajattelun laajentamisessa, ymmärtämisen syventämisessä sekä arvojen kasvattamisessa. Lapsia pitäisi keskusteluttaa erityisesti sosiaalisesta vastuusta, kulttuurisesta identiteetistä sekä etiikasta. (Langer 1995.)

PISA-raportissa esitellään oppilaiden kotitaustan merkitystä lasten oppimistuloksiin. Kansainvälisesti oppilaiden sosioekonomisen taustan vaihtelu on suurta ja Suomessa se on merkittävää. Täällä pyritään järjestämään kaikille samanarvoiset opiskelumahdollisuudet. Ne eivät toteudu, koska oppilaat tulevat erilaisista

perheistä. Toisilla perheillä on mahdollisuuksia tukea lastensa opiskelua, toiset perheet eivät siihen pysty. Koulutuksen tasa-arvoistamiseksi on tärkeää löytää sellaiset perheet, jotka eniten kaipaavat tukea ja ohjausta. Tarvitaan näkemystä siitä, mitkä tekijät edesauttavat tai ehkäisevät koulutuksen tasa-arvon saavuttamista. Sosioekonomisen taustan vaikutus lukutaitoon ei ole suoraviivainen. Koulutetut ja hyvässä asemassa olevat vanhemmat voivat tukea lapsiaan ja kannustaa heitä opiskeluun sekä muihin harrastuksiin. Kaikkein alimmissa sosioekonomisissa perheissä vanhemmatkaan eivät ehkä aikoinaan ole olleet kiinnostuneita opiskelusta. Heitä ei ole siihen kannustettu eivätkä he näin ollen innosta siihen omia lapsiaan. (Linnakylä 2002, 89, 93.)

PISA-tutkimus etsi kodin sosiaalisen ja kulttuurisen kommunikoinnin yhteyttä lasten lukutaitoon. Suomessa perheen sosiaalinen vuorovaikutus oli OECD-maiden keskitasoa vähäisempää. Kansainvälisesti kommunikoinnin yleisyydellä ei ollut yhteyttä maan lukutaitotasoon. Kansallisesti tuloksena oli, että sosiaalinen kanssakäyminen ja kulttuurinen vastavuoroisuus vaikuttivat lukemiseen. Kulttuurin välinen kommunikointi vaikutti vielä enemmän kuin sosiaalinen kommunikointi. Tästä on pääteltävissä, että keskustelunaihe vaikuttaa enemmän kuin itse keskustelu. Miten lasten kotitaustojen vaikutusta voitaisiin tasoittaa? On kiistaton asia, että kodin ollessa sosioekonomisesti vahva ja kulttuurillisesti vireä, lapsella on todennäköisesti hyvä lukutaito. Silti kotitaustan merkitys Suomessa ei ole niin dramaattinen kuin useassa muussa maassa. Täällä kotitaustaa vielä vahvempia vaikuttajia lapsen lukutaitoon on oma kiinnostuneisuus lukemista kohtaan sekä lukeminen pitkällä aikavälillä. Näiden seikkojen taustalta löytyy usein aktiivinen kulttuurikoti. (Linnakylä 2002, 101–103, 106.)

Suomalaisnuorten lukutaidon soveltaminen oli PISA 2009 -tutkimuksen mukaan edelleen huipputasoa. Lukutaidossa Suomi oli OECD-maiden toiseksi paras. Koko maailman vertailussa Suomi sijoittui kolmanneksi. Lukutaidon, tiedonhaun ja luetun ymmärtämisen sekä tekstin tulkinnan osalta taso oli heikentynyt. Luetun pohdinta ja arviointi olivat lähes samalla tasolla kuin vuonna 2000. Kaikissa arviointimaissa tytöt lukivat poikia paremmin. Suomessa ero tyttöjen ja poikien lukutaidon välillä oli OECD-maiden suurin, mutta koulujen väliset erot olivat pieniä. (Sulkunen, Välijärvi, Arffman, Harju-Luukkainen, Kupari, Nissinen ja Puhakka 2010.)

PISA 2012 -tutkimus kohdentui matematiikkaan, mutta tuloksia saatiin lisäksi lukemisesta ja luonnontiedosta. Lukutaidon arviointia ei PISA-tutkimuksessa kohdistettu peruslukutaitoon, vaan lukutaidon soveltamiseen jokapäiväisissä lukemistilanteissa. Suomalaisnuorten lukutaito oli PISA 2012 -tulosten mukaan edelleen korkealla ollen OECD-maista kolmanneksi paras. Suomessa huippulukijoita tai erinomaisia lukijoita oli enemmän kuin keskimäärin OECD-maissa. Suomalaisnuorista 70 prosentilla oli hyvä lukutaito. PISA 2012 -tutkimuksessa havaittiin, että suomalaisten nuorten lukutaito on edelleen laskussa. Heikkojen tai erittäin heikkojen lukijoiden määrä on jokaisessa PISA-tutkimuksessa, PISA 2000, 2009 ja 2012, kasvanut. (Kupari, Välijärvi, Linnakylä, Reinikainen, Brunell, Leino, Sulkunen, Törnroos, Malin ja Puhakka 2013.)

Kasvu ympäristön erot tuottavat suuria eroja lasten sosiaalisuuteen. Vaikutukset heijastuvat kulttuurin, tietojen, sosiaalisten taitojen ja moraalin kehittymiseen. Lasten taidot rakentaa omaa sosiaalista pääomaansa eli sosiaalisia verkostoja, luottamuksellisia suhteita ja arvoja vaihtelevat suuresti. Oppikirjoissa aliarvostetaan lasten oppimistaitoja esimerkiksi teettämällä merkityksettömiä väritystehtäviä tai edetään liian nopeasti abstraktisella käsitetasolla. (Pulkkinen 2002, 46, 109.)

Oppimista innostavaa koulu ympäristöä tutkittaessa on havaittu, että luomalla avoin, yhdessä ajatteleva ympäristö luokkaan, lapset kasvavat vähitellen vuorovaikutustodellisuuteen. Mikäli luokassa käytetään hyödyksi oppilaiden omaa toimintaa, työskennellään yhdessä ja luetaan oikeita kirjoja, lapset kasvavat lukevaan ympäristöön ja oppivat kysymään. Kun lapsille opetetaan, miten teksti vastaa todellisuutta ja kuinka sen kanssa työskennellään, heille kehittyy halu ja taidot oppia tekstistä ja muilta kanssalukijoiltaan. (Thomson ja Nixey 2005.)

Yhdysvalloissa selvitettiin oppilas-opettaja ja vanhempi-opettaja -suhteen vaikutuksia heikompien lukijoiden esiintyvyyteen ja siihen, mitä he saavuttivat alimmilla koululuokilla. Jos lapsi sai positiivista tukea vanhemmiltaan ja jos heidän kokemuksensa lapsen opettajasta oli positiivinen, nämä asiat selittivät lapsen koulumenestystä. Tutkimuksessa mitattiin lasten saavutuksia luku- ja kirjoitustaidoissa sekä matematiikassa. Äidinkielen taitoihin positiivisella oppilas-

opettaja ja vanhempi-opettaja -suhteella oli suurempi merkitys kuin matematiikan osaamiseen. Tutkimus haki eroja eri kansallisuuksien kesken. Afroamerikkalaisilla lapsilla vanhempineen oli vähemmän kokemusta kodin ja koulun yhteistyöstä ja oppilas-opettaja -suhteen tuen merkityksestä lasten koulusaavutuksiin. Positiivisia yhteyksiä lasten vanhempien ja opettajien välille rakennetaan sosiaalisella pääomalla. Vanhempien ja opettajien välille pitäisi rakentaa suhteita, joissa jaetaan keskinäisiä odotuksia. Samalla mietitään sitoumuksia aikuisten kesken tukemalla toinen toisiaan sekä seuraamalla lapsia sosiaalisesti. Todettiin, että erilainen kulttuuritausta hankaloittaa keskinäisen ymmärryksen sekä luottamuksen rakentumista niin oppilas-opettaja kuin vanhempi-opettaja -suhteessa. Tutkimustulos oli yleistettävissä vain alempien koululuokkien heikommin lukevien oppilaiden koulusaavutuksiin. (Hughes ja Kwok 2007; Sampson, Morenoff ja Earls 1999.)

Vanhemmilla on suuri vaikutus siihen, miten lapsi suhtautuu itseensä oppijana. Jos lapsella on ongelmia, on tärkeää selvittää asiat yhteistyössä kodin ja koulun kanssa. Oleellista on päivittää asiat, jotka lapsi osaa. Jos vanhemmat eivät luota lapsensa kykyihin, lapselta puuttuu motivaatio harjoitteluun. Koululle ja lapsen opettajalle on suuri haaste osata arvioida oppilaan kyvyt realistisesti. Jos lapselta vaaditaan liikaa tai tehtävät ovat liian helppoja, oppilas ei kauan jaksa innostua ja motivoitua oppimisesta. Kaikenlainen sosiaalinen vuorovaikutus, asioiden tekeminen yhdessä ja kokemusten jakaminen muiden kanssa rikastuttavat lapsen minäkuva. Opettaja ei voi estää, että lapsi ei jossain vaiheessa vertaile taitojaan muiden lasten kanssa. Ryhmätilanteessa opettajan pitäisi kyetä olemaan lasten taitojen vertailemisessa neutraali. Opettajan tulee kertoa lapselle hänen taidoistaan oppilaan ymmärryksen tasoisesti. Vain ajantasainen ja realistinen kuva oppimistaidoista auttaa lasta jaksamaan tavoitteellista oppimista. (Lerikkanen 2006, 46.)

Ensiluokkalaisten lukemaan oppimiseen vaikuttavat useat muut tekijät kuin lapsen taitotaso. Pirstaleisessa maailmassamme yhä oleellisempi merkitys on lasten taustojen tasoittamisella. Tosin keinot, miten tämä olisi mahdollista, puuttuvat. Sosiaalisten taitojen merkitys kaikenlaisessa yhteistyössä kodin ja koulun välillä on tärkeää. Monikulttuurisessa ympäristössä tarvitaan taitoa asettua erilaisten ihmisten asemaan ja kykyyn tehdä kompromisseja.

LYHTY-kouluyhteisö oli pieni maaseutukoulu. Oppilaiden sosiaalinen tausta oli varsin heterogeeninen. Oppilaiden vanhemmilla oli maanviljelystä tai he työskentelivät kodin ulkopuolella. Yhteistyötä vanhempien kanssa teimme monin tavoin. Joka syksy teimme koko koulun yhteisen puolukkaretken. Monena vuonna teimme pieniä retkiä lähiympäristöön, ja oppaana oli usein joku lasten vanhemmista tai isovanhemmista. Joka kevät teimme koko koulun kevätretken isompaan kaupunkiin (esimerkiksi Lahti, Jyväskylä, Hämeenlinna, Helsinki ja Turku), ja monet vanhemmat halusivat tulla mukaan. Järjestimme lukuvuodessa kaksi vanhempainiltaa.

5 LUKEMAAN JA KIRJOITTAMAAN OPETTAMINEN

”Tee ii ii, tii, tee ii, ti, tiiti, tee uu, tu, ä! ee ee, lee, tulee, tiiti tulee, en jaksa enää!”

(Annamari, ahdistunut lukemaan opetteliija syksyllä 1977.)

Tämän luvun tarkoituksena on kuvailla sitä lukemaan opettamisen kontekstia, johon olen LYHTYÄ laatinut. Luvussa eritellään lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen edellytyksiä ja kuvataan luku- ja kirjoitustaidon opettamista tapahtumana. Lopuksi esittelen lukemaan opettamisen ja oppimisen osa-alueita.²

5.1 Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa tarvittavat taidot

Lapsen lukemaan oppiminen on mielenkiintoinen tapahtumasarja, jonka taustasta erottuvat hänen kokemuksensa puhekielestä. Lapsi tarvitsee erilaisia fyysisiä ja psyykkisiä ominaisuuksia, jotta luku- ja kirjoitustaidon saavuttaminen on mahdollista. Tämän luvun tarkoituksena on selvittää, miten lukemaan oppimisessa tarvittaviin taitoihin on ajan kuluessa suhtauduttu. 1970-luvulla edellytettiin lapsen motoriikalta ja kognitiiviselta kehitykseltä tiettyjä valmiuksia ennen kuin lukemaan oppimisen katsottiin olevan mahdollista. Seuraavalla vuosikymmenellä oivallettiin, että lapselle tulee lukea. 1990-luvulla havahduttiin lapsen muistitoimintojen vaikuttavuuteen lukutaidon oppimisen taustalla sekä painotettiin puhutun puheen ja kirjoitetun tekstin yhteyttä toisiinsa. 2000-luvun käsitykset lukemaan oppimisen taidoista pohjautuvat yhä enemmän neuropsykologiseen tutkimukseen. Sosiaalinen vuorovaikutus ja sosiokulttuurinen oppimisen näkemys luku- ja kirjoitustaidon

² Vanhempaa kirjallisuutta on hyödynnetty jo osatutkimuksessa Raes (2006).

oppimisessa ovat kuitenkin keskeisiä. Tässä luvussa konkretisoituu se, että tutkijoilla on ollut eri aikoina hyvin erilaisia käsityksiä lukemisesta.

Opettajan täytyy tietää, missä järjestyksessä ja miten lukemaan opettaminen voi onnistua. Ongelmia seuraa, jos opettaja valitsee lapsille liian vaikeita tai outoja tekstejä ja käsittelee niitä epäselvästi. Opettaja voi kadottaa oppilaan sisäisen tason, sen, missä oppilaan on mahdollista ymmärtää käsitteiden välisiä suhteita. Mahdollisesti opettaja ei ole tietoinen tekemästään valinnasta. Oppilaan tulee voida vaikuttaa opetustapahtumaan kertomalla omia käsityksiään, kokemuksiaan ja yhteyksiään persoonalliseen kieleen. Opettajan täytyy korjata oppilasta, mutta se on tehtävä hienotunteisesti ja kärsivällisesti. Kielemme on persoonallinen ominaisuus. Opettajan tulisi muodostaa sellainen malli, jonka lapsi voi ottaa vastaan. Avoimet kysymykset ja tutkiva, avoin asenne ovat dialogeissa erinomaisia. Konkreettiset havainnot ja yhteiset kokemukset ovat avuksi. Tällöin opettajalle avautuu mahdollisuus auttaa lasten kielellistä kehitystä. Tekstien dramatisoinneilla on tärkeä asema kielenharjoitusohjelmissa. Tällöin lapsi yhdistelee aikaisempia kokemuksiaan sosiaalisessa ja tunnepitoisessa yhteistyössä. Lasten ja opettajan keskustelut konkreetteista havainnoista luovat pohjan lapsen kielellisille valmiuksille koulussa. Lapsia ympäröi monenlainen kielimaailma, mutta heidän on vaikeata erotella kuulemaansa. (Leimar 1974, 22, 24–27; ks. Raes 2006.)

LYHDYSSÄ on erittäin merkityksellistä se, että ensimmäinen vaihe, keskustelu, on niin keskeinen. Uudet oppilaat pitää aina opettaa tärkeisiin keskustelutaitoihin. Monelle oppilaalle on aluksi todella vaikeata oppia kuuntelemaan ja hyväksymään muiden ajatuksia. Oma esiintyminen ja omien ajatusten esittäminen vaatii harjoittelua. Keskustelutaidot kasvavat merkittävästi jo muutaman yhteisen tarinanteon aikana.

Opettajalla on hyvät mahdollisuudet onnistua lukemaan opetuksessa, koska koulutulokkaat ovat kiinnostuneita ja motivoituneita kaikkeen kouluun liittyvään. (Malmquist 1975.) Sittemmin on kouluissa havahduttu oppilaiden motivaatio-ongelmiin ja niistä johtuviin vaikeuksiin luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa. (Lepola, Salonen ja Vauras 2000; Salonen, Lepola ja Niemi 1988.)

Lukemaan oppiakseen pienen koulutulokkaan tuli olla tietyllä fyysisen kehityksen tasolla 1970-luvulla. Lapsen tuli nähdä, kuulla, puhua ja liikkua motorisesti kuten normaali seitsenvuotias. Ensiluokkalaisen silmien oli oltava tarpeeksi kehittyneet, jotta lähelle katsominen pitemmän aikaa oli mahdollista. Liian pitkään saman tekstin tuijottaminen ja usein vielä liian läheltä aiheutti jännitystiloja, väsymystä, jopa haluttomuutta lukea. Sormien motoriikalla oli lukemaan opettelemisvaiheessa keskeinen tehtävä. Kömpelö sormi ei kulkenut tarpeeksi nopeasti luettavaa tekstiriviä ja lukemisen seuraaminen vaikeutui oleellisesti. Lapsen älyllinen kehitys vaikutti lukukypsytyteen. Kouluuntulijan tuli olla vähintään 6½-vuotiaan tasolla, jotta hän hyötyi koulun lukemismateriaaleista. Muistin oli oltava sellaisella tasolla, että pienet runot ja laulut jäivät nopeasti mieleen. Lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen oli oltava kehittynyttä, jotta hän kykeni jakamaan opettajan huomion toisten kanssa ja pystyi ryhmätyöskentelyyn. Kaikkein tärkeintä oli, että lapsella oli riittävä sanavarasto. Hänen tuli puhua ymmärrettävästi ja käsittää muiden puhetta. Oli tärkeää, että lapsi alusta alkaen ymmärsi lukemansa. Tämä oli ajattelun eri tasoilla oleva monimutkainen prosessi. Oppilaat piti saada lukemaan mahdollisimman luonnollisesti, mutta ilmeikkäästi. Opettajan tuli pyytää oppilaitaan miettimään lukemaansa, jolloin oppilaat huomasivat paremmin tekstin henkilöt, tunnelman tai tapahtumat. Jos luettu muutettiin vielä pienoisnäytelmäksi, sillä oli lukemisen ymmärtämistä tukeva vaikutus. Lapsen oli helpompi oppia uusi sana, kun se oli ennestään tuttujen sanojen joukossa. Kun opettaja kontrolloi oppilaiden lukemista, oli kysymysten oltava suurempien asiayhteyksien ja suhteiden käsittelemistä. Näin toimittaessa lapsen ajatusmaailma kehittyi. Ennen ääneen lukeminen oli oleellisinta ala-asteella, mutta myöhemmin havahduttiin äänettömän lukemisen ja sen ymmärtämisen tärkeyteen. Ääneti lukemisen tavoitteina olivat, että lapsi oppi käyttämään kirjoitettuja, painettuja ohjeita sekä seuraamaan kertomuksen juonta. Lapsen oli kyettävä vertailemaan saamiaan tietoja, laajennettava ajatusmaailmaansa ja pohdittava luetun todenperäisyyttä. (Malmquist 1975, 42–45, 72–73, 77–78; Raes 2006.)

Pienelle lapselle lukeminen on tärkeää, sillä se tyydyttää monipuolisesti lapsen erilaisia tarpeita. Lukutilanteessa hän saa turvallisuudentunteita, läheisyyttä, keskittymis- ja havaintokykynsä harjaannuttamista sekä kokemuksia puhutusta ja kirjoitetusta kielestä. Samalla tilanne on mitä mainiointa vuorovaikutteista

toimintaa. Lapsi oppii paljon aikuisen puheesta. Se vaihtelee kirjan sisällön mukaan. Samalla lapselle tulee luontainen tarve keskustella kirjassa näkemästään ja kuulemastaan. Jotta kuulijalle kehittyisi monipuolisia kielellisiä malleja, hän tarvitsee paljon kokemuksia erilaisesta kielenkäytöstä. Kun lapsi aikanaan oppii lukemaan, on hänellä uusi kanava ilmaista itseään ja saada tietoa muusta maailmasta luku- ja kirjoitustaitonsa avulla. (Koppinen, Lyytinen ja Rasku-Puttonen 1989, 102–106.) Lukemiseen tarvittavat uudet muistijäljet kehittävät näköaistia, koska kirjoitettu kieli on nähtävissä. Puhuttu kieli etenee ajassa ja lukemaan oppiakseen lapsen tulisi kyetä poimimaan nämä ajassa kulkevat rytmiset sarjat ja muuntamaan ne kirjoitetuksi kieleksi. Prosessin on tapahduttava käänteisesti. Lukemistapahtumassa muistijäljet aktivoituvat puhutun kielen auditiivisverbaalisten muistijälkien vaikutuksesta ja yhdistyvät samalla toisiinsa. Tässä prosessissa syntyy kirjain–ääne -vastaavuus. Lukemisen onnistumiselle on välttämätöntä, että lapsi tuntee kirjaimet. Hänen pitää tietää, miltä sana kirjoitettuna näyttää, mitä se tarkoittaa sekä miten sana sanotaan ja artikuloidaan. Ääneen luettaessa lapsella on oltava halu lukea sekä kyky säädellä hengitystään, ääntään ja artikulointiaan. (Alahuhta 1990, 23–25; ks. Raes 2006.)

Lukemaan oppimiselle on määritelty osa-alueita. Lapsen täytyy tuntea se kieli, jolla hänen on tarkoitus oppia lukemaan. Lapsen täytyy tunnistaa ja erotella kielen aakkoset ja huomata äänne–kirjain -vastaavuudet. Lukemisen vasemmalta oikealle -suunnan pitää olla selvillä. Lukemaan opettelevan tulee huomata, että painetut sanat tarkoittavat puhuttuja sanoja. On oivallettava, että sana kirjoitettuna ja sanottuna tarkoittaa samaa. Lukemisen kehittyessä lapsen tulee osata tehdä päätelmiä lukemastaan. Ensiksi lapsi keksii kirjaimia ja sanoja erottavat muodot. Sitten hän erehtymisen ja kokeilemisen kautta oppii sanojen merkityksiä sekä niiden ennustamista. Lapsi lukee selvittääkseen lauseen, ei eritellen sen kirjaimia ja sanoja. Hankalat sanat lapsi arvaa asiayhteyksistä. Lukija laittaa lukutilanteeseen aiemmat tietonsa luettavasta. Hän odottaa, että luettava teksti on merkityksellistä. Seuraavaksi lapsi oppii käyttämään kirjoitettua kieltä hyväkseen. Lopulta lukija osaa lukea niin, että hän muistaa, mitä on lukenut. Hänelle on tullut taito vaihdella lukemisen lähestymistapaa tarkoituksenmukaisesti. (Julkunen 1993, 95, 98; Cooper ja Petrovski 1976; ks. Raes 2006.)

Lukemaan oppiminen rakentuu puhekielen analysoimiseen sekä puhutun ja kirjoitetun kielen vertailuun. Puhekielen analysoinnille on seuraavia tavoitteita: lapsen tulee kyetä toistamaan lyhyitä lauseita ja tunnistaa sanojen lukumäärä. Samalla hänen tulee kuulla, miten monesta sanasta lause muodostuu ja mikä on sen ensimmäinen ja viimeinen sana. Samanlaisten ja erilaisten sanojen ja lauseiden tunnistaminen on oleellista. Lapsen tulee erottaa sanotuista sanoista, kumpi on lyhyempi, kumpi on pidempi sekä montako äännettä on kaksi- ja kolmikirjaimisissa sanoissa. Oppilaan tulisi löytää tietyn äänteen paikka määrättyssä sanassa. Yhtenä tavoitteena on loppusointujen löytäminen. (Järvisen 1993, 10; Leimar 1974, 65.)

McCartney (1995) pohtii kysymystä, milloin lapset ovat valmiita lukemaan. Varhaiskasvatus esiopetuksineen johdattaa lapsia aakkosten ja äänneiden pariin. Piaget'n (1988) teorian mukaan lapsi on lukukypsä symboli- ja abstraktitasolla vasta 5–6 -vuoden iässä ja monissa maissa lukemaan opettaminen on aloitettu vasta tällöin. McCartney (1995) esittää kysymyksen, onko lasten lukemiskokemusten epäonnistumisten takana liian aikainen lukemaan opettaminen. (ks. Raes 2006.)

Onko ihmisillä biologinen ominaisuus nimeltä kieli vai onko se kulttuurievoluutiomme aikaansaannos? Vaikka kysymystä on pohdittu länsimaissa antiikista lähtien, ollaan edelleen kaukana selkeästä vastauksesta. Ihminen on psykofyysinen kokonaisuus. Lukemaan opettelevan neuropsykologisilla valmiuksilla ymmärretään olevan yhä suurempi merkitys luku- ja kirjoitustaidon oppimisen taustalla. (Aaltonen 2006, 333.)

Kun lapsi siirtyy puhutusta kielestä kirjoitettuun kieleen, siirtymävaihe voi tuottaa pulmia. Jotta lapsi oppii luku- ja kirjoitustaitoiseksi, hänellä pitää olla kokemuksia puhutusta kielestä. Moni lapsi tarvitsee ohjausta, jotta lukeminen opitaan. (Ahonen ja Lyytinen 2003, 81.) Lukijalle ei ole välttämätöntä tunnistaa jokaista kirjainta erikseen lukiessaan. Lukija oppii olettamaan ja ennakoimaan sanaa, vaikka siitä puuttuisi joitain kirjaimia. Luettavan tekstin sisältö auttaa lukijaa muodostamaan sanamuotoja. Heikolla lukijalla lukeminen kohdistuu sanan hahmon muistamiseen. Sanan merkitys sitä vastoin auttaisi muistamaan sanan fyysistä hahmoa. Lukijoiden silmänliikkeet rekisteröivät merkityksellistä ja oleellista tietoa sen sijaan, että silmät reagoivat yksinomaan sanan kieliopilliseen muotoon. (Yang ja Kuo 2003.)

Vygotskylalla (1978) on mielenkiintoinen historiallinen aspekti lapsen kirjoitustaidon kehittymiseen. Lapsen piirtäminen ja leikki sisältävät puhetta ja eleitä, joista syntyy merkityksiä. Lapsi toimii leikkiessään vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Hänen kasvaessaan leikin symbolisessa esityksessä ja erityisesti puheen muodossa tapahtuu kehitystä ja se johtaa vähitellen kohti kirjoitettua kieltä. Puhe on ensin lapselle sosiaalisen toiminnan väline ja vähitellen kieli muuttuu ajattelun välineeksi. Myöhemmin kirjoittamisen opetuksessa lapselle on tärkeää, että sillä on tarkoitus, lapsi tarvitsee kirjoittamista johonkin. Lapsia pitää opettaa kirjoittamaan merkityksellistä kieltä, ei vain yksittäisiä kirjaimia. (Vygotsky 1978.)

Jotta lapsi voi oppia kirjoittamaan, hänen täytyy selvittää yläkäsitteistä ja abstraktioista. Kouluikäisen kehitystaso on riittävä esineiden nimissä. Uusi haaste on ymmärtää käsitteellistä kieltä ilman kuvia pelkkien mielikuvien avulla. Kirjoitetun kielen käsitteellisyys tekee siitä vaikeata monille lapsille. Moni oppilas kaipaisi kirjoitustilanteessa konkreettista henkilöä, jolle kirjoittaa. Useinkaan tällaista kohdetta ei ole. Lapsi ei välttämättä tiedosta, mihin hän tarvitsee kirjoitettua kieltä. (Vygotsky 1982; ks. Raes 2006.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 44) korostaa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen perustuvan oppilaiden kielellisiin ja kulttuurisiin taitoihin sekä kokemuksiin ja ohjaa tarjoamaan mahdollisuuksia monipuoliseen viestintään, lukemiseen ja kirjoittamiseen. Opetuksen tulee kehittää tietoa kielestä ja kirjallisuudesta sekä vuorovaikutustaitoja uusissa ja yhä vaativammissa kielenkäyttö- ja viestintätilanteissa.

Piaget'n (1988) mukaan operaation tiedostaminen merkitsee sitä, että se siirretään toiminnan tasolta kielen tasolle. Täten kaikki hankaluudet, jotka liittyivät operaatioon toiminnan tasolla, siirtyvät sanalliselle tasolle. LYHDYSSÄ tämä merkitsee sitä, että jos jollain oppilaalla on vaikeuksia keksiä LYHDYN yhteiseen tarinaan sisältöä, hän kohtaa aivan samat vaikeudet, kun hänen pitää toimia kirjoittamisen tasolla. Usein pelkkä kirjoittaminen teknisenä suorituksena lisää vaikeuksia.

Kirjoittaminen taitona vaatii lapselta enemmän kuin lukeminen. Ensin kirjoittamisessa harjoitetaan kirjoitustaitoja (kirjainten kirjoittaminen ja sanojen oikeinkirjoitus). Myöhemmin kirjoittaminen vaatii tuottavaa tekstiä. Suomen kielessä on selkeät oikeinkirjoitussäännöt siitä, miten puhutut kirjaimet liittyvät kirjoitusmerkkeihin. Samalla oikeinkirjoitusstrategialla muodostetaan jokainen sana. Lukutaito on kirjoittamisen edellytys, koska kirjoitusta tarkistetaan lukemalla. (Mäki 2002.) Kirjoittamisen taustalta löytyy kielen kehityksellisiä, fyysisiä (motoriset taidot), visuaalisia (kirjainten koko, muoto ja suunta) ja toiminnanohjaukseen liittyviä (keskittyminen, jaksaminen, kiinnostus kirjoittamiseen) valmiuksia. (Lerikkanen 2006, 128.)

Kirjoitustaidon opettelu lähtee kirjainten tunnistamisesta ja kirjain-äänne - vastaavuuden opettelemisesta kohti kirjainmuodon harjoittelua. Alusta asti kirjainten opettelemisessa on keskeistä opettaa niiden kirjoittamiseen luontevia liikeratoja, vaatia oikein kirjoitettuja kirjainmuotoja, tarkkailla kirjainten kokoa, aloituskohtaa, piirtämissuuntaa sekä kirjain- ja sanavälejä. Ensin kirjainta harjoitellaan suureen kokoon ja monipuolisesti eri välineillä. Kun kirjainmuoto löytyy, siirrytään kirjaimen oikeaan kokoon ja tutkitaan sen sijoittumista kirjoitusviivastolle. (Lerikkanen 2006, 131–133.)

Psykologinen ja neurologinen näkemys kirjoittamisesta on se, että se on monimutkainen prosessi. Tuotoksena kirjallinen kieli jaetaan muotoon, joita ovat kielen graafiset kirjoitusmerkit ja sisältö eli kirjoittamalla tallennettu sanoma, joka halutaan välittää lukijalle. Kirjoittamista voi tapahtua erilaisen kognitiivisen toiminnan tasoilla. Jäljentämisessä siirretään mallitekstiä. Sanelukirjoituksessa vaaditaan paljon monimutkaisempia prosesseja. Sanellusta sanasta on eroteltava äänneet ja tallennettava sana hetkeksi työmuistiin. Tämän jälkeen kirjoittaja purkaa sanahahmon kirjoitukseksi ja siirtää sen tekstiksi paperille. Toistokirjoituksessa lähdetään luetun tekstin ymmärtämisestä ja sen pääkohtien muistamisesta. Kirjoittelun laatiminen edellyttää monia kognitiivisia prosesseja, esimerkiksi ajattelustrategioita, kokemuksia ja motivaatiota. (Ahvenainen ja Holopainen 2005, 32–34.) LYHDYSSÄ harjoitetaan alusta alkaen sekä puhuttua että kirjoitettua kieltä. Aluksi oppilaat jäljentävät tekstiä ennen kuin osaavat sitä itse tuottaa. Kun lapsilla on kirjoitustaitoja, saneluilla on erittäin keskeinen merkitys

oikeinkirjoituksen kehittämisessä. Oppilaiden taitojen riittäessä siirrytään omien tekstien monipuoliseen tuottamiseen.

Lukeminen ja kirjoittaminen edellyttävät monenlaisten aivotoimintojen yhteistyötä. Lukemisessa tarvitaan aivojen 17 alueen yhteistoimintaa. Aivoalueet toimivat osittain päällekkäisesti. Ihmisellä on valittavanaan kirjoitetun sanan ääneen lukemiseen kolme erilaista tapaa. Normaali lukija lukee sanan merkityksen ja tulkitsee sitten sen fonologisen hahmon. Vaihtoehtoinen reitti on aloittaa sanan kirjainten tunnistuksesta kohti puheentuottoa. Kolmannessa mallissa näköhavainto johtaa sanan fonologiseen käsittelyyn. (Shaywitz ym. 1998.) Toiminnallisen aivokuvantamisen myötä on vakuututtu siitä, että normaalilla yksilöllä aivojen moni osa-alue aktivoituu, kun hän tekee lukemistehtäviä. Esimerkiksi lauserakenteiden ymmärtämiselle aivojen hermoverkostojen yhteistyö on välttämätöntä, mutta mitään lukemiseen erikoistunutta verkostoa ei ole. (Laine 2006, 353–357.)

Kielellä toimimista voidaan tutkia monin tavoin. Voidaan selvittää paikallisiin aivovaurioihin liittyviä kielellisiä häiriöitä, tutkia normaalisti puhuvien kielellisiä suorituksia, mitata kielellisten suoritusten aikaisia aivotoimintoja sekä hyödyntää aistijärjestelmien anatomiaa koasetelmin. (Laine 2006, 350–352.) Kirjoitetun kielen ymmärtäminen vaatii onnistuakseen usean osataidon hallintaa. Luettava teksti tulee ymmärtää, muistaa ja oppimaansa tulee osata soveltaa. Lukijasta toiseen luettava teksti voidaan ymmärtää ja muistaa monin eri tavoin. Lukeminen on monimutkainen, kognitiivinen prosessi eikä aivoista löydy tiettyä lukemisprosessin käsittelykohtaa. Sinällään tekstin ymmärtäminen on kaksivaiheinen tapahtuma. Ensiksi luettu sana aktivoi kaikki tiettyyn sanaan liittyvät käsitteet lukijan muistissa. Toisessa vaiheessa tarpeettomat käsitteet poistuvat mielestä ja aktivaatiotaso kohdistuu oikeanlaiseen sanaan. Jotta lukemisen ymmärtäminen mahdollistuu, aktivoituneet käsitteet on pystyttävä pitämään hetken työmuistissa. Tekstin ymmärtämiselle on eduksi, mikäli lukijalla on aiheesta aikaisempaa tietoa tai kokemuksia. (Kaakinen 2006, 374–376.)

Lukemaan ja kirjoittamaan oppimista on tutkittu genre-spesiaalisiin teksteihin sekä autenttiseen kokemukseen ja selkeään opettamiseen pohjautuen. Selkeää opetusta vaativat kielen oppimisalueista kielellinen tietoisuus, dekodaus, lukemaan

ymmärtämisen strategiat ja sanasto. Tutkimuksessa haettiin eroa niukasti ja korkeasti koulutettujen vanhempien lasten oppimistaitojen välillä. Tulokseksi saatiin, että edellisten vanhempien lapset kartuttivat luetun ymmärtämis- ja kirjoitustaitojaan suhteellisesti enemmän kuin korkeasti koulutettujen vanhempien lapset, mutta tasoero näkyi selvästi vain oppimisen alussa. (Purcell-Gates, Duke ja Martineau 2007.)

Alakouluikäisten oppilaiden tarinan kirjoitustaitoja on tutkittu. Oppilaan kirjoitustaitoihin voidaan vaikuttaa suoraan opettamalla oppilaille kirjoittamisen strategioita, suunnittelua, luonnostelua ja muokkaamista. Kirjoitustaitojen strategiaopetuksesta hyötyvät erityisesti nuoremmat oppilaat. Koska oppilaat liittävätkin opetuksessa mukaan omat tietonsa ja itseohjautuvuutensa, heidän pitää käyttää opetettuja strategioita tehokkaasti (ks. Graham ja Perin 2007; Rogers ja Graham 2008; Tracy, Reid ja Graham 2009.)

Ensiluokkalaisten opettajan työ on ohjata oppilaita lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. Koulutulokkaat ovat yleensä motivoituneita ja halukkaita oppimaan luku- ja kirjoitustaitoa. Yhä useampi oppilas osaa jo kouluun tullessaan lukea. Opettaja kohtaa oppilaita, joita eivät lukeminen eikä kirjoittaminen kiinnosta. Opettajan tehtävänä on löytää lukutaitoisille mielekästä toimintaa siksi ajaksi, kun hän opettaa lukutaidottomille lukemisen alkeita. Lukemaan opettelevan pitää oppia monta asiaa ja käsitettä, ennen kuin lukemaan oppiminen on mahdollista. Kun opettajalla on taitoa kuunnella lasten ajatuksia heidän omalla kielellään, toiminta ei eksy liian käsitteelliseksi.

5.2 Lukemaan opettamisen menetelmiä

Lukemaanopettamismenetelmät jaetaan perinteisesti synteettisiin ja analyyttisiin. Jaottelua on ohjannut monien vuosikymmenien tapa ja perinne luokitella niitä. 2000-luvulla lukemaanopettamismenetelmien jako näin tarkasti ei enää ole niin merkityksellistä. 2010-luvulla lukeminen ymmärretään toisin, samoin lukemaan oppimisen ohjaaminen. LYHDYSSÄ on kyse lukemaan ja kirjoittamaan ohjaamisesta kokonaisvaltaisella otteella, mutta koska edelleen jako eri

lukemaanopettamismenetelmiin elää opetuksen ja koulutuksen kentällä, esittelen ne pääpiirteissään.

Perinteisen käsityksen mukaan lukemaan opettaminen ymmärretään kokonaisvaltaiseksi prosessiksi, jota lähestytään joko (bottom up) synteettisestä tai (top down) analyyttisestä suunnasta. Jokaisen opettajan on päätettävä, miten hän opetuksessaan luku- ja kirjoitustaitoa lähestyy. On olemassa sekamenetelmiä, jotka sisältävät osia sekä analyyttisistä että synteettisistä menetelmistä. Suomessa tunnetuimmat sekamenetelmät ovat Sakari Karpin kehittänyt KÄTS ja Ulrika Leimarin luoma LPP-lukemaanopettamismenetelmä.

Ahvenainen ja Karppi (1993) sekä Julkunen (1993) jakavat lukemaanopettamismenetelmät synteettisiin, analyyttisiin ja muihin menetelmiin. Viimeksi mainituista käytetään nimitystä sekamenetelmät. Käytettävän menetelmän tulee soveltua opetettavalle ryhmälle. Oppilaan osalta menetelmä on hyvä, jos se vastaa hänen yksilöllisiin tarpeisiinsa, tukee hänen itseohjautuvuuttaan ja sisältää tarpeeksi palautetta oppimisesta. On tärkeää, että lapsi ymmärtää lukemansa alusta alkaen. Mikäli lapsi lukee, mutta tekstin sanoma ei avaudu hänelle, hänen maailmankuvansa ei lukutaitoisenaakaan kartu. Lukemaan opetteleva lapsi kaipaa lukemaan oppiakseen sekä kokonaisen sanan että sanan muodostavien äänteiden, kirjainten ja tavujen näkemistä ja kuulemista. (Ahvenainen ja Holopainen 2005; Ahvenainen ja Karppi 1993, 105; Julkunen 1993, 108–109; Lehmuskallio 1997, 126–127, 132; Magga 1992, 9; Siiskonen, Aro ja Holopainen 2004; ks. Raes 2006.)

Synteettisin menetelmin lukemaan on opeteltu 1500-luvulta alkaen. Näissä menetelmissä ovat ideana sanojen elementtien, äänteiden, kirjainten tai tavujen opettaminen. Opetus etenee edellä mainittujen yksiköiden opettamisesta kohti sanojen ja virkkeiden lukemista kirjaimia, äänteitä ja tavuja yhdistelemällä. Tavausmenetelmää käytetään vähemmän, mutta äännemenetelmää suositaan edelleen. Siinä lapsi oppii ensiksi äänteet, sitten kirjainten äännearvot ja lopulta kirjaimet liitetään sanoiksi. Menetelmää on arvosteltu siitä, että äänne ei ole lukemisen kannalta mielekäs yksikkö, sillä esimerkiksi puhtaiden konsonanttiäänteiden tuottaminen on ongelmallista. Menetelmän etuna taas on, että lapsi selviää hyvän tekniikan ansiosta melko aikaisin tuntemattomista sanoista.

Koska Suomessa kirjoitetaan ääntenmukaisesti, äännemenetelmä sopii suomenkielisen tekstin lukemisen opetteluun. (Lehmuskallio 1983, 172–173; Malmquist 1975, 56; ks. Raes 2006.)

Mikäli lukemaan opettaminen etenee kokonaisuudesta osiin päin, käytetään analyyttistä tapaa. Nämä lukemaanopettamismenetelmät ovat nuorempia kuin synteettiset. Niiden kehittäminen alkoi 1700-luvulla. Analyyttisten menetelmien pääideana ovat sanojen ja lauseiden merkityksen ymmärtäminen. Lukiessaan lapsi oppii kielen pienempien osasten, äänteiden ja kirjainten merkityksiä. Analyyttisissä menetelmissä oppilas tottuu heti luontevaan äänenkäyttöön. Kritiikkiä on esitetty siitä, että analyyttiset menetelmät painottavat liikaa luetun ymmärtämistä ja sanojen tunnistusta. Siksi on kysytty, ehkäiseekö analyyttinen lukemaan opettelu täsmällisen ja tarkan lukemisen. (Ahvenainen ja Karppi 1993, 115; Lehmuskallio 1983, 173–176; Malmquist 1975, 56–57; ks. Raes 2006.)

Analyyttiset lukemaanopettamismenetelmät ovat muita laajemmassa käytössä englanninkielisissä maissa. Yhdysvalloissa niitä on käytetty jo 1930-luvulta saakka. Englanninkielinen, analyyttispohjainen lukemaan opettamismenetelmä on kokosanamenetelmä (whole word method tai meaning-based method). (Ellis 1995.) Englanninkielisillä lukemaan opettamisen kokosanamenetelmillä on erilaisia nimityksiä. Whole language teaching -menetelmä edustaa tutkijapohjaista filosofiaa oppimiseen ja opettamiseen olematta lukemaanopettamismenetelmä. Whole language teaching tähtää konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiseen oppimiseen. Mahdollisimman paljon opitaan itse tekemällä ja kokeilemalla. Menetelmän johtajatuksena on, että kaikki lapset eivät opi samalla tavoin eivätkä yhtä aikaa. Oppilaita yritetään aktivoida siten, että he heräävät oppimaan parhaalla mahdollisella tavalla. Whole language -tyyppinen lukemaan opettamistapa käsittelee tekstikokonaisuuden osina. Vasta myöhemmin sanat pilkotaan tavuiksi, kirjaimiksi ja äänneiksi. Opettaja voi lukea oppilailleen lyhyen runon, laulun tai helpon tarinan ensin yksin. Sitten hän ottaa lapset mukaan toistamaan tekstin. Kerrattaessa luettua lapset oppivat äänneitä, kun kirjoitus muuttuu puheeksi. Lapset huomioivat tekstin ohessa monia asioita, kun toimitaan tutulla tekstillä. He tarkastelevat tekstin kirjoitusasua, erikoisia sanoja, kirjainten tai äänneiden erottelua ja

lukemisstrategioita. (Weaver 1997; Weaver, Gillmeister-Krause ja Vento-Zogby 1996.)

1990-luvun lopun tutkimuksissa on viitteitä, että painettujen, kokonaisten sanojen lukeminen ääneen kehittää äännetietoisuutta jopa paremmin kuin pelkkien äänteiden erillinen lukeminen. Kokonaisten sanojen automaattista näkemiseen perustuvaa sanan tunnistamista pidetään tehokkaimpana tapana lukea tekstiä. (Ehri 2005; Ehri ja McCormick 1998.) Lukemaan oppimisella on yhteys käytettävän kielen kirjoitusjärjestelmään. (Aro ja Wimmer 2003; Seymour, Aro ja Erskine 2003; ks. Raes 2006.)

Lukemisen käsitteen laajeneminen on muuttanut ymmärrystä lukemaan opettamisesta. 2000-luvulla lukemisen opettamisen määrittely tarkasti synteettisiin tai analyyttisiin menetelmiin ei enää ole merkityksellistä. Enää lukemista ei ymmärretä vain lukemistapahtuman osataitojen kautta, vaan lukemistapahtuma käsitetään avarammin. Luku- ja kirjoitustaitoa ovat lukeminen, kirjoittaminen, tekstinymmärrystaidot, jopa laskeminen määrittelijästä riippuen.

Luku- ja tekstitaitoa tarvitaan yhä enemmän tekstipainotteisessa maailmassamme. Käsitystä lukemaan opettamisesta pitää suunnata lukemisen vallitsevan määrittelyn suuntaan. Lapselle ei ole hyötyä luku- ja kirjoitustaidostaan, jos hän ei ymmärrä lukemaansa. (Kucer 2005.) Tekstin merkityksellisyys on tärkeää lukemaan opettamisen alkumetreiltä lähtien. Jos lapsi ymmärtää lukutaidon hyödyn, hän todennäköisesti motivoituu paremmin lukutaitonsa harjoitteluun (ks. Downing 1973; Ehri 2005). Sosiaaliset taidot tarvitsevat nykyoppilaille paljon harjoitusta. Kun näitä taitoja voidaan harjoitella lukemaan oppimisen yhteydessä, saadaan aikaan laaja-alaista hyötyä (ks. Driver, Newton ja Osborne 2000; Mercer 2000, 2002).

Lukemaan opettamisen tunnetuimpia sekamenetelmiä Suomessa ovat Karpin kehittänyt KÄTS- (kirjain, äänne, tavu, sana) menetelmä ja Leimarin luoma LPP- (Lukemaan Puheen Perusteella) menetelmä. (Ahvenainen ja Karppi 1993; Leimar 1974.)

Taulukko 1. KÄTS- ja LPP-menetelmien erot lukemaan opettelemisessa

	KÄTS	LPP
etenemissuunta	lähtökohta synteettiseen menetelmään (bottom up) kirjain, äänne, tavu, sana, lause, tarina	lähtökohta analyttiseen menetelmään (top down) tarina, lause, sana, tavu, kirjain, äänne
alkutilanne lukemaan opettamistapahtumassa	opettaja lukee kirjainsadun opeteltavasta kirjaimesta	lapset tuottavat yhdessä tarinan kokemastaan
lukemaan opettelussa edetään	äänteiden yhdistely tavuiksi ja edelleen sanoiksi	tarinasta etsitään sanoja, sanoja pilkotaan tavuiksi, kirjaimiksi ja äänneiksi
luettava materiaali	aapinen, aikuisten tuottama teksti	lasten itse tuottama tarina
ensimmäisenä tavoitteena lukemisessa	sujuva, mekaaninen lukutaito	ymmärtävä lukeminen
toisena tavoitteena lukemisessa	ymmärtävä lukeminen	sujuva, mekaaninen lukutaito

Taulukossa 1 esittelen KÄTS- ja LPP-menetelmän eroja (Raes 2006). Karpin KÄTS-menetelmä on hallinnut lukemaan opettamista Suomessa 1970-luvulta alkaen. Menetelmä on alun perin kehitetty erityisopetukseen. Moni opettaja perustelee sen käyttämistä sillä, että KÄTS:n käyttäminen ehkäisee ennalta oppilaiden luku- ja kirjoitusongelmia.

KÄTS-lukemaanopettamismenetelmä

KÄTS-lukemaanopettamismenetelmän Karppi (1983) kehitti erityisopetukseen 1970-luvulla. KÄTS ei ole alun perin ollut alkeisopetusmenetelmä, vaan lukemisvaikeuksien korjausmenetelmä. KÄTS nimi tulee sanoista kirjain, äänne, tavu, sana ja kertoo, että toiminta etenee neljän osaprosessin kautta kirjaimen tunnistamisesta ja muuttamisesta äänneeksi, äänneiden toisiinsa yhdistämiseen sekä tavujen ja sanojen hahmottamiseen. (Ahvenainen ja Karppi 1993, 110.) KÄTS-menetelmän ensimmäinen vaihe alkaa kirjainsadulla. Opettaja valitsee sellaisen sadun, jossa esiintyy opeteltavaa kirjainta. Sadun luennan jälkeen opettaja kyselee oppilailta luetusta. Opettaja laatii kysymykset niin, että oppilaat joutuvat vastaamaan käyttäen mahdollisimman paljon opeteltavan kirjaimen nimeä sisältäviä sanoja. Tämän jälkeen maistellaan uutta kirjainta sisältäviä sanoja. Oleellista on, että kirjaimen muotoa ja sen ääntöä tarkastellaan peilistä. Samalla havainnoidaan kielen asentoa, ääntöliikkeitä ja ilmavirtaa. Seuraavaksi opitulle äänneelle annetaan merkki

eli opitaan kirjain, joka kirjoitetaan taululle. Yhdessä vielä todetaan, mikä on kirjaimen nimi. Tämän jälkeen aloitetaan äänteiden yhdisteleminen. Opeteltavaa äännettä luetaan lyhyenä ja pitkänä. KÄTS-menetelmälle on ominaista, että ensiksi vokaalitavut opetellaan ulkoa ja sitten harjoitellaan vokaalien liittämistä konsonanttien eteen ja taakse, esimerkiksi *an, ma*. Tämän jälkeen opetellaan yhdistämään äännteitä tavuiksi joko lihottamalla, esimerkiksi, *m, ma, mar, j, ja; marja* tai liukumalla kirjaimesta toiseen, esimerkiksi ota suuhusi *s* ja sano *u*, tulee *su*. Drilliharjoituksia voidaan käyttää, jolloin eri konsonantit opetellaan automaattisesti liittämään vokaaliyhdistelmiin. Seuraava vaihe on lauseiden lukeminen liukuen. (Ahvenainen ja Karppi 1993, 110–112; Karppi 1983, 115–117; ks. Raes 2006.)

Karppi on kehittänyt KÄTS-kirjoitusmenetelmän. Se soveltuu minkä tahansa lukemaanopettamismenetelmän ohien kirjoituksen opetusmenetelmäksi. KÄTS-kirjoitusmenetelmän osaprosesseja ovat sanan tunnistaminen, tavuerottelu puhuen, äänne-erottelu kirjainten nimillä ja äännteillä, tavun kirjoittaminen ja vahvistaminen sekä tarkistus. Menetelmä etenee puhutusta sanasta tavun ja äännteiden kautta kirjainten kirjoittamiseen. Koska sana-, tavu- ja äännetason ajatteluratkaisut tarkistetaan puheen kautta, kirjoitusvirheet vähenevät oikean puhemallin myötä. Menetelmää käytettäessä oppilas lähes aina osaa kirjoittaa virheettömästi. Opettaja saa tietoa oppilaan puheen laadusta sekä mahdollisista ongelmista ja voi ohjata opetustaan tarvittavaan suuntaan. (Ahvenainen ja Karppi 1993, 127–128; ks. Raes 2006.)

Opettajalla on merkittävä rooli luokkahuoneessa oppimistilanteen, ilmapiirin ja taustan luojana (ks. Engle ja Conant 2002; Kelly, Brown ja Crawford 2000; Ritchie ja Tobin 2001.) Opettajan tulisi näyttää mallia, miten puheen avulla asioita avataan keskustellen. Jotta puhe ja keskustelutaidot kehittyisivät, niitä on jatkuvasti reflektoitava. (Kelly ja Brown 2003, 521–522; Mercer 2002, 144–145.)

Sosiokulttuurisessa tutkimuksessa kiinnitetään huomiota oppimisen sosiaaliseen ulottuvuuteen ja yksilöiden väliseen toimintaan. (Driver, Newton ja Osborne 2000; Lemke 2001; Mortimer ja Scott 2003.) Sosiokulttuurisen teorian keskeisin ajatus on, että oppiminen on sosiaalinen tapahtuma, johon vaikuttaa vahvasti sosiaalinen,

historiallinen ja kulttuurinen tausta. (Wells 1999.) Kun toimitaan sosiaalisessa yhteistyössä, opitaan kulttuurille ominaisia tapoja. Vähitellen ihminen omaksuu kulttuurinsa tavan selittää, arvottaa asioita ja ajatella. Kulttuuri vaikuttaa kaikkeen ihmisen toiminnassa. (Wells ja Claxton 2002, 4.)

Sosiokulttuurisuuden taustalta löytyy Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke. 2000-luvun käsitys oppimisesta painottaa yksilöllisen oppilaan arvioinnin sijaan koko ryhmän ja yhteisön kollektiivisen ajattelun tutkimista. (Mahn ja John-Steiner 2002, 49.) Mercerin (2000, 2002) mukaan opettamisessa on kyse yhteisöllisestä toiminnasta, jossa keskeisesti vaikuttavat ihmisten väliset keskustelut. Oppilaiden oppiminen rakentuu yhteisen ajattelun tuloksista. Tämä oppi on saatu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Mikäli oppilaiden ajattelua ja vuorovaikutusta pystytään pitämään korkeatasoisena, oppilaat ymmärtävät asiat ja oppimismotivaatio lisääntyy. Ryhmä yhdessä työskentelee lähikehityksen vyöhykkeen mukaisesti oman oppimisensa yläpuolella. Oppilailla saattaa olla heikkoja keskustelutaitoja. Niihin tulisi kiinnittää paljon huomiota ja keskustelutaitojen kehittämistä pitäisi vahvistaa. Tämän edellytyksenä on, että luokkatilanteessa vallitsee avoin ja keskustelun salliva ilmapiiri. (Driver, Newton ja Osborne 2000.) LYHDYSSÄ on runsaasti sosiokulttuurisia piirteitä.

LYHTYÄ käytettäessä oppilaita kannustetaan oman mielipiteen esittämiseen, toisten oppilaiden puheen kuuntelemiseen ja tarvittaessa kommentoimiseen. Oppilaan keskustelutaidot saavat monipuolista harjoitusta. Oppilaat, joiden käsitevarasto on pienempi, hyötyvät paljon kuullessaan toisten oppilaiden käsitteellisempää puhetta. Samoin maahanmuuttajataustaiset oppilaat totuttautuvat vähitellen suomalaiseen kulttuuriin ja uusiin käsitteisiin. Opettajan osuus erityisesti alkusyksystä on suuri, kun hän opettaa lapsia keskustelemaan ja kuuntelemaan toisiaan.

Luku- ja kirjoitustaidon kehittymiselle on luotu erilaisia vaiheittaisia malleja. Challin (1990) malli lukutaidon kehittymisen vaiheista pohjautuu Piaget'n teoriaan lapsen kehityksestä. Malli pohjaa esilukemisen vaiheesta, äänteen ja kirjaimen vastaavuuden ymmärtämiseen, lukemisen sujuvoitumiseen ja oivaltamiseen, että lukutaitoa tarvitaan oppimiseen. Luetun ymmärtäminen on monien siihen liittyvien

osa-alueiden ymmärtämistä. Lopuksi lukija osaa hahmottaa kokonaisuuksia ja soveltaa tietojaan oppiakseen lukemalla. (Chall, Jacobs ja Baldwin 1990; Lehtonen 1993, 22–23.)

Ehrin (1995) mallissa vastaavasti on neljä eri tasoa. Esiaakkosellisessa vaiheessa lapsella ei ole tajua äänteen ja kirjaimen vastaavuudesta, mutta hän tunnistaa yksittäisiä kirjainmuotoja. Seuraavalla tasolla lapsi osaa lukea sanasta kirjaimen, usein alku- tai loppukirjaimen. Fonologinen koodaus auttaa lasta muistamaan sanan. Täydellisessä aakkosellisessa vaiheessa lukija löytää äänne–kirjain -vastaavuudet. Viimeisessä vaiheessa lapsi pystyy tunnistamaan sanoja ja niiden osia. Lukutaito sujuvoituu ja automatisoituu.

Challin ja Ehrin lineaarisesti eteneviä lukemismalleja on kritisoitu. Lukemistutkijat ja opettajat eivät ole yksimielisiä mallien etenemisestä jokaisen lukemaan opettelevan kohdalla. Lapsen lukutaito voi kehittyä toisin kuin mallissa edellytetään (ks. Beech 2005). LYHDYSSÄ luku- ja kirjoitustaito kehittyy kokonaisvaltaisesti ja oppilas saavuttaa luku- ja kirjoitustaidon eri osa-alueita yksilöllisesti, ei lineaarisesti vaihe vaiheelta edeten.

Lukemaan opettamisessa suunnataan huomiota tiettyihin kohtiin tiettyinä aikana. Lukemaan opettamisen suunta voidaan aloittaa enemmän äänneiden ja kirjainten yhdistelemisestä tai sitten perehdytään aluksi lauseiden analysoimiseen. Kaiken kaikkiaan lukemista lähestytään yhä kokonaisvaltaisemmasta suunnasta ja ymmärretään sen paremmin koostuvan useasta eri tekijästä. 2000-luvun aapisissa on huomattavissa, että niissä esitellään monenlaista vaihtoehtoa opettaa luku- ja kirjoitustaitoa joko enemmän äännteistä ja kirjaimista aloittaen tai kokonaisen tekstin ja sen lauseiden tutkimisesta lähtien. (ks. LIITE 1)

6 LPP-LUKEMAANOPETTAMIS- MENETELMÄ

*”Han kallar språket och solen,
som är ädelstenen på himlen,
för det fattiga folkets enda rikedomar.
Aldrig blir heller någonting viktigare
för honom än dessa: språket och solen.”*
(Kerstin Ekman 1978.)

Tarkastelen tässä luvussa Leimarin 1960-luvun lopun Ruotsissa kehittelemää LPP-Lukemaan Puheen Perusteella (LPP) -menetelmää ja sen Suomeen tuloa. Leimarin ideana oli hyödyntää lasten omaa kieltä ja heidän luomisvoimaansa. Näin toimien lasten lukutaito kehittyisi ilman ennalta määrättyjä kaavoja oppilaiden yhdessä tuottaman tarinan tutkimisen myötä. Leimar työskenteli alusta asti merkityksellisellä tekstillä. Se motivoi oppilaita opiskeluun alusta alkaen. Luvun lopussa kuvaan LPP-menetelmän viisi eri vaihetta, jotka ovat keskustelu, sanelu, laborointi, uudelleenluku ja jälkikäsitteily. Samalla avaan LPP-menetelmän ja kehittämäni LYHDYN eroja.³

6.1 LPP-menetelmän kehittäjästä

Leimarin (1974) teos kehittämästään lukemaanopettamismenetelmästä *Läsning på talets grund (LTG)*, Lukemaan Puheen Perusteella (LPP), perustuu Leimarin omiin kokemuksiin opettajana Göteborgin opettajakorkeakoulun harjoittelu- ja kokeilukoulussa. Hän oli havainnut, että opettajat tarvitsevat käytännön tietoa työhön teoreettisen tietämyksen lisäksi. Lukuvuonna 1968–1969 Leimar kokeili menetelmäänsä eikä enää käyttänyt lukukirjoja. Oppilaat innostuivat lukemisen

³ Vanhempaa kirjallisuutta on hyödynnetty jo osatutkimuksessa Raes (2006).

oppimisesta. Leimar vakuuttui, että lasten täytyy saada työskennellä itselleen merkityksellisen tekstin eikä vaikeasti hahmottuvien kirjainyhdistelmien parissa. (Leimar 1974, 7–10, 40; Raes 1997, 2006.)

6.2 LPP-menetelmän tulo Suomeen

Vasa övningsskolan opettaja Annita Ödman toi LPP-menetelmän Suomeen, Vaasan suomenruotsalaiseen kouluun vuonna 1978. Sitä ennen Ödman vieraili Ruotsissa tutustumassa menetelmään ja oli Leimarin pitämällä LPP-kurssilla. Ödman luennoi sittemmin LPP-menetelmästä Suomessa. Hän kirjoitti oppikirjoja ja kirjan LPP-menetelmästä ruotsiksi. Ödmanin mielestä LPP-menetelmä on ajaton. Hän suhtautuu varauksella opettajien jatkuvaan tarpeeseen löytää yhä uusia lukemaanopettamismenetelmiä. Lukutaitoa hän pitää entistä tärkeämpänä, koska kaikkien oletetaan osaavan lukea. (Ödman 1996, 1997.) Hämeenlinnan normaalikoulun opettaja Aune Suonperä muokkasi LPP-menetelmästä oman PL (Puheesta Lukemaan) -sovelluksensa. Sillä hän opetti oppilaitaan lukemaan 1990-luvun alusta lähtien (Suonperä 1997.) PL-menetelmä eroaa huomattavasti LPP-menetelmästä kuten Raes (1997) osoittaa.

6.3 LPP-menetelmän peruseriaatteita

Perinteisesti lapsi saa koulun aloittaessaan oman lukukirjansa, aapisen, johon lukemaan opetus pohjautuu. Jos lukemaan opetettaessa käytetään synteettisiä menetelmiä, tekstimateriaali rakentuu lyhyiden sanojen ympärille. Tämän ajatellaan auttavan lasta hahmottamaan äänne–kirjain -vastaavuuksia. Teksti opitaan ulkoa, ja lasten tulisi ymmärtää sen sisältö. Opettajille synteettiset metodit ovat helppoja, koska heille annetaan selväpiirteinen ohjelma lukemisprosessin etenemisestä. Näiden metodien puutteista ei ole keskusteltu riittävästi. Ongelmana on tiukka ohjaus lukemaan oppimisen alkuvaiheessa. Lukuläksyjen monimutkaiset ja hankalat sanat eivät läheskään aina vastaa yksittäisen lapsen tasoa. Opettaja ei pääse selville lasten erilaisista käsitemaailmoista ja heidän tarpeistaan. Lukukirjan teksti houkuttelee opettajaa käyttämään helppoja äänneyhdistelmiä, jotka usein edustavat

lapselle tuntemattomia käsitteitä. Lapsi ei voi niitä ymmärtää ja kokee lukemisen hyödyttömäksi. Osa oppilaista kärsii luku- ja kirjoitusvaikeuksista ja niistä seuraa epäonnistumisia koulutilanteissa.

LPP-metodi puolestaan rakentuu lapsen lisääntyvään ymmärrykseen äänne–kirjain - vastaavuudesta. Kun tekstimateriaali rakentuu lapsen huomioista ja kokemuksista, totutetaan lapsia välittömästi huomaamaan yhteys puheesta kirjoitettuun kieleen. Vasta tämän jälkeen lapsia opetetaan asteittain analysoimaan tekstin osia, sanoja, tavuja, kirjaimia ja äänneitä. Saman luokan lasten edellytykset ymmärtää tekstiä vaihtelevat, joten jokaisen on saatava toimia omalla tasollaan. Osa lapsista haluaa harjoitella valmistavalla tasolla, kunnes he oppivat lukemaan ensimmäisen luokan syyslukukaudella. Nämä lapset haluavat hakea itse kirjain–äänne -yhteyksiä. LPP-metodi antaa lapsen toimia omalla kehitystasollaan, joten opettajalla on mahdollisuus yksilöllistää opetustaan. (Leimar 1974; Raes 1997, 2006.)

Kirjoittavat ja lukevat aikuiset ovat niin tottuneita artikulaatioiden eroihin puhutun ja kirjoitetun kielen välillä, että he eivät pohdi lukemaansa tai kirjoittamaansa. Lapsille on tärkeää, että he saavat selville käsitteet ja näiden erot tai syyt. He kokevat omat, välittömät puheensa käännetyksi kirjoitukseksi. Aluksi pitkät, lyhyet, kovat tai pehmeät vokaalit ja konsonantit hankaline muistisääntöineen eivät auta lapsia. Sitomalla energiaa ja huomiokykyä ne hämmentävät lasta. LPP-metodissa lapsi poimii tekstistä ja puheesta ne tutut kirjaimet tai äänneet, jotka siitä löytyvät ja joilla on hänelle merkitystä. Lapsen oma käsitys sanasta tuntuu olevan tärkeämpi kuin aikuisen mielipide helppoudesta. Kirjainten tunnistamisessa lasta auttaa niiden merkityksellisyys. Lukemaan opettamisen lähtökohtana LPP-menetelmässä on aina puhutun kielen analysointi. Synteettisissä, analyttisissä tai sanakuvamenetelmissä tekstin lukua käytetään dogmaattisesti riippuen siitä, mihin asemaan lapsi tilanteessa asetetaan. Kirjainten muodot voivat olla hankalia. LPP-menetelmässä lapsi näkee alusta asti sanotun sanan kirjainmuodon. Tämä estää ennakoita kirjainsekaannuksia esimerkiksi b-, d- ja p-kirjaimissa. Leimar totesi, että vallalla oli käsitys, että lapsille on haitallista nähdä etukäteen kirjainten kirjoitettu muoto. Saattaa olla, että tilanne on sama vielä joissain luokissa 2010-luvullakin. Minulla on oma, kokemusperäinen havaintoni edellä mainitusta asiasta. LPP-menetelmään kuuluu, että kaikki kirjaimet ovat näkyvillä alusta alkaen. Ne ovat aakkosjärjestyksessä ja paikassa, josta ne

näkyvät hyvin. Pitäisi olla itsestään selvää, että lapset eivät opi lukemaan mekaanisesti aakkosia. Aluksi aakkosten opettaminenkaan ei ole oleellisinta. Lapsi valitsee kirjaimia harjoiteltavakseen sitä mukaa, kun hän on siihen valmis. Lapsi tarvitsee malleja sanotuille sanoille eli kirjain-äänne -vastaavuuksia. Hänelle annetaan mahdollisuus tehdä omia havaintojaan itsenäisesti ja vapaasti annetuista malleista. (Leimar 1974, 37, 44–46; Raes 1997, 2006.)

Koska LPP-menetelmässä ei yhtäaikaaisesti opeteta kaikille lapsille kirjaimia, tarvitaan keino kirjainten tuntemuksen kontrolloimiseen. Opettaja kysyy jokaiselta oppilaalta kuukausittain kirjallisesti, mitkä kirjaimet ja äänteet hän hallitsee. Lapsen tuntemat kirjaimet merkitään erilliseen taulukkoon. Aluksi uudelle LPP-opettajalle voi olla vaikeaa irrottautua asenteesta, että hän ei opeta kaikille lapsille kirjaimia samassa järjestyksessä. Sen sijaan hänen täytyy luottaa oppilaiden todelliseen itseoppimiseen. Tämä on entistä turvallisempaa ja nopeampaa lapselle, vaikka kirjaimet opitaan luultavasti muussa kuin opettajan tai aapisen ehdottamassa järjestyksessä. Kun lapsi on ollut mukana sanelu- ja laborointivaiheen harjoituksissa, ne lisäävät hänen kirjaintuntemustaan. Harjoituksissa tulee säännöllisesti esiin kirjainten oppimisen kontrollointia. Samalla opettaja ja oppilas huomaavat, mitä on opittu. Koulun aloittaessaan lapsilla on melko suuri sanavarasto. Aikuisina emme paljonkaan tiedä sen laajuudesta ja sisällöstä. Vielä vähemmän tiedetään, miten lapsi elää todellisuutta sanojen takana. Lukemaanopettamismetodin pitäisi saada aikaan se, että se antaa mahdollisuuksia yksilöllistämiseen ja yhteistoimintaan. Periaatteessa lukemaan opettaminen voidaan toteuttaa kahdella eri tavalla. Se voi olla tiukasti etukäteen ohjelmoitua tai lapsille annetaan mahdollisuus valita ne harjoitustavat, joihin he ovat valmiita. (Leimar 1974, 61, 108; Raes 1997, 2006.)

Opettajalla on oma roolinsa LPP-menetelmässä. Hänen tehtävänä on ohjata oppilaita löytämään tietoja. Tämä ajatustapa saattaa olla opettajille aluksi varsin vaikea. Heidän pitää siirtyä auktoriteettiopettajan roolista innokkaiden seitsenvuotiaiden työnjohtajaksi. Oppilaiden kanssa suoritettava yhteistyö vaatii opettajalta luonnetta, kiinnostusta, intoa ja taitoa pysyä vain lasten ohjaajan roolissa. LPP-opettajalle on eduksi olla selvillä muista lukemaan opettamistavoista, joista hän pian huomaa ne kohdat, joita ei tarvita. Ennen laborointivaihetta opettajan tulee

tietää, mitkä osat lasten tekemästä tarinasta soveltuvat työstettäviksi. Opettajan tehtävänä on valita sellaisia harjoituskohtia, että ne auttavat ja soveltuvat erilaisten lasten tarpeisiin. Tärkeätä on, että opettaja on hienotunteinen ja tasapuolinen jokaisen lapsen suhteen. Opettajan apua lapset tarvitsevat siinä vaiheessa, kun he muotoilevat tekstiä. (Leimar 1974, 50–51; Raes 1997, 2006.)

6.4 LPP-menetelmän eteneminen vaiheittain

Seuraavaksi selvitän LPP-menetelmän etenemisen vaiheittain. Samalla esittelen, miten kehittämäni LYHTY eroaa LPP-menetelmästä.

Keskustelu

LPP-menetelmän ensimmäistä vaihetta kutsutaan keskusteluksi. Siinä oppilaat rakentavat tekstiä keskusteltavaksi. Aiheen tulee olla yhteinen kokemus jostain tapahtumasta, tilanteesta tai esineestä, joka on koskettanut kaikkia. Keskustelua käydään yhteisesti sovitusta aiheesta esimerkiksi kissoista, koulutiestä tai koulurakennuksesta. Kaikki hyötyvät, koska ryhmällä on aina suurempi sanavarasto kuin yksittäisellä lapsella. Oppilas etsii esille tarjotuista käsite-ehdotuksista parhaimman, mikä kehittää lasten kykyä luokitella ja harjaannuttaa kielellistä ilmaisua. Ryhmän yhteistyö liitettynä omakohtaisiin kokemuksiin antaa jokaiselle oppilaalle suotuisia oppimiskokemuksia. (Leimar 1974, 88; Raes 1997, 2006.)

LYHDYSSÄ keskustelun aihe on aina joku yhteinen koulussa tapahtunut asia tai kokemus. Koulussa käyneet vieraat tai oman luokan retki jonnekin ovat parhaimpia keskustelun aiheita. Kaikilla oppilaille on niistä kokemuksia.

Sanelu

Toisena vaiheena on sanelu. Se tulee välittömästi keskusteluvaiheen päätyttyä tai vasta seuraavana päivänä. Tällöin lapset keskustelevat ja heille muodostuu yhteisiä mielipiteitä. Nämä opettaja kirjoittaa näkyville selailulehtiöön. Tärkeää on, että

opettaja kirjoittaa niin, että kaikki näkevät ja kirjoitettavat asiat ovat kaikkien lasten hyväksymiä. Yhteinen keskustelu muotoutuu luontevasti ja on samalla oppimistilanne. Oppilailla voi olla eritasoisia sanavarastoja, mutta keskusteluissa taitavimmat jakavat osaamistaan heikommille oppilaille. Lapset tutustuvat keskusteluissa fraaseihin ja huomaavat, miten niitä analysoidaan kielestä. Kun fraasi tai muu asia kirjoitetaan, sanovat lapset ääneen, mitä on sovittu ja mitä opettaja selailulehtiön kirjoittaa. Saneluvaihe antaa lapsille mahdollisuuden kielen vapaaseen tutkimiseen. Jokainen lapsi saa mahdollisuuden kykyjensä mukaan huomioida ja etsiä yhteyksiä puhutun ja kirjoitetun kielen välillä. (Leimar 1974, 90; Raes 1997, 2006.)

Saneluvaihe seuraa LYHDYSSÄ välittömästi keskustelua. Kun keskustelusta muokataan saman tien tarina, ei aihetta tarvitse uudelleen kerrata. Kirjoitan lasten sanelun mukaisesti tekstin näkyville sanelulehtiön tekstauskirjaimilla. Tekstin pituutta en rajoita muuten kuin, että tekstin on mahduttava yhdelle A2-kokoiselle paperille. Samalla, kun kirjoitan tekstiä, luen ääneen kirjoittamaani. Näin lapsille konkretisoituu puhutun ja kirjoitetun tekstin yhteys. Kun teksti on saatu valmiiksi, sitä luetaan yhdessä useaan kertaan ääneen läpi. Matilaisen (1985) lukemaanopettamismenetelmistä tekemässä tutkimuksessa osoitetaan, miten LPP-menetelmällä opettujen oppilaiden sanavarasto oli selkeästi muilla opetusmenetelmillä opettujen oppilaiden sanavarastoja suurempi. LYHDYSSÄ haluan hyödyntää lasten omia kokemuksia ja kasvattaa kaikkien oppilaiden sanavarastoa.

Laborointi

Laborointi seuraa saneluvaiheen jälkeisenä päivänä. Opettaja valmistaa keskustelusta ja sanelussa käsitellystä materiaalista aineksia tähän vaiheeseen. Hän esittää hienotunteisesti, millaisia sanoja kertomuksesta löytyy ja ketkä niitä tarjoavat: koko ryhmä vai yksittäinen oppilas. Tämän jälkeen opettaja tekstää erillisille paperiliuskoille yksittäisiä kirjaimia, sanoja, päätteitä tai kokonaisia lauseita saneluvaiheen tekstistä. Niistä voidaan jälkepäin leikata erillisiä osia, taitella niitä ja käyttää yksittäisen oppilaan kielellisessä analyysissä. Lasten harjoitus

alkaa heidän etsiessään tuttuja sanoja selailulehtiön kirjoitetusta tekstistä. Kaikki lapset lukevat yhdessä tekstiä ääneen vasemmalta oikealle ja rivi kerrallaan. Oppilaat tuntevat tekstin, onhan se heidän luomaansa. Jotkut lapset todella lukevat, toiset seurailevat mukana tai lukevat ulkoa, mutta kaikki kokevat lukevansa. Tässä vaiheessa on oleellista, että lapset ovat tietoisesti alkaneet poimia äänne–kirjain-vastaavuuksia. Yhteisluennan jälkeen lapsi saa paperiliuskoille kirjoitettuja kirjaimia, tavuja tai sanoja, joita hän alkaa etsiä yhteisesti sovitusta ja opettajan kirjoittamasta tekstistä selailulehtiöltä. (Leimar 1974, 94; Raes 1997, 2006.)

Laborointivaihe on LYHDYSSÄ keskustelun ja sanelun jälkeisenä päivänä. Tähän vaiheeseen valitsen tarkemman analysoinnin kohteiksi sellaisia tekstin sanoja, jotka sisältävät jotain tiettyä, seuraavaksi opeteltavaa kirjainta. Tekstaan sanat erillisille paperiliuskoille etukäteen. Tunnilla annan oppilaalle kerrallaan sanalapun ja hän etsii ja kiinnittää sen sanelutekstin saman sanan päälle sinitarralla. Koska jokaisessa opetusryhmässä on heikompia tai luki-oppilaita, opettajan pitää valita tarinasta laputettavaksi lyhyitä ja helppoja sanoja. Kun kaikki sanalaput on laitettu oikeille paikoilleen, pyydän oppilaita tutkimaan, mikä kirjain löytyy kaikista laputetuista sanoista. Samalla tekstistä tutkitaan muutakin. Laputetut sanat tavutetaan, niistä etsitään tuttuja kirjaimia tai äänneitä. Eri laborointikerroilla tekstistä tutkitaan kaksoiskonsonantti-, pitkä vokaali- tai diftongisanoja, yhdyssanoja, erisnimiä, katsotaan lauseen rakennetta tai havainnoidaan erilaisia lauseen päättömerkkejä. Laboroinnissa tutkitaan suomen kielen rakennetta perusteellisesti eli tutkitaan ja harjoitellaan sanojen rakennetta, tavutusta, kirjaimia ja äänneitä.

LPP-menetelmässä ei oppilaille järjestelmällisesti opeteta kaikille yhtäaikaisesti samaa kirjainta. Oppilaat opiskelevat kirjaimet oman valintansa mukaan ensimmäisen luokan aikana.

LPP-menetelmää on voimakkaasti arvosteltu siitä, että lapset eivät opi sanojen kirjoittamista riittävän tarkasti. Äänneen ja kirjaimen vastaavuutta ei opeteta tarpeeksi perusteellisesti. Kirjoittamista harjoitellaan paljon jäljentämällä ja se ei harjoita riittävän tehokkaasti koko kirjoitusprosessia. Samalla todetaan, miten juuri LPP-menetelmä soveltuu erityisesti heikoimmille oppilaille, koska tällaisten

oppilaiden on helpompi oppia kirjaimet merkityksellisistä sanoista kuin erillisinä, merkityksettöminä kirjaimina. (Malmquist 1975.)

LYHDYSSÄ olen kehittänyt kirjaimen opettelua enemmän opettajajohtoiseen suuntaan. Koska suomen kieli on pitkäsanaista ja kaksoiskonsonanteja on paljon, kirjoitusharjoitusten pitää alkaa mahdollisimman pian, ja äänteen ja kirjaimen vastaavuutta on erityisesti korostettava. LYHDYSSÄ opetan kirjaimet yksi kerrallaan opettajajohtoisesti. Haluan LYHDYSSÄ varmistaa, että oppilas oppii heti kirjoittamaan kirjaimen oikeasta suunnasta ja osaa yhdistää äänteen ja kirjaimen toisiinsa. Kun kaikki opettelevat saman kirjaimen, voin kirjainten opettamisjärjestyksellä edesauttaa mahdollisimman varhaista kokonaisten sanojen kirjoittamista. Kun kirjaimista on opeteltu yleensä ensimmäiset a, i, u ja s, niillä saadaan aikaan monia, pieniä sanoja. Saneluita ja sanojen tavutusharjoituksia pidän mahdollisimman varhain ja useasti, vähintään kerran viikossa. Erityisesti kaksoiskonsonanttisanat ja pitkä vokaali -sanat tarvitsevat todella paljon harjoittelemista. Kun oppilaan kirjoitustaidot riittävät, hän aloittaa oman tekstinsä vapaan tuottamisen.

Uudelleenluku

Laborointivaiheen jälkeisenä päivänä seuraa menetelmän neljäs vaihe: uudelleenluku. Siihen käytetään tunti koko ryhmälle yksilöllisine uudelleenlukuvaiheineen. Opettaja kopioi selailulehtiöön kirjoitetun tekstin kirjoituskoneella tai tietokoneella isoin tyyppikirjaimin. Jokainen lapsi saa tekstistä oman monisteen, joka on samalla työsiivu. Sitten lapset ryhmissä lukevat ja kuvittavat kertomuksen työlehdelle. Lapsi lukee tekstin uudelleen yhdessä opettajan kanssa. Alussa opettaja saa osoittaa ja lukea tekstin hiljaa sana sanalta, mutta oppilas alkaa välittömästi lukea ääneen ne sanat, jotka hän osaa. Opettaja alleviivaa oppilaan työlehdelle tämän yksin lukemat sanat. Oppilas saa niin monta sanakorttia kuin tekstissä on alleviivattuja sanoja. Tietyt lapset lukevat tekstiä sujuvasti, jolloin opettaja poistaa näiden lasten työlehdessä sanat, jotka äänteellisesti tavataan tai joissa on erilaisia taivutusmuotoja yhdestä ja samasta sanasta. Lapset, jotka hallitsevat vasta vähän lukemisen perustekniikkaa ja vain lyhyitä sanoja, saavat

työstettäväkseen edellä mainittuja sanoja. Leimar antaa kirjassaan esimerkin ruotsin kielestä. Jos lapsi tunnistaa tekstistä sanan *är*, hän huomaa pian lähes samanlaisen sanan *här*. Näin lapsi oppii luonnollisesti uuden äänteen, *h*. Samalla tavoin lapsen lukemisen edetessä hän jatkuvasti tekee tällaisia huomioita koko ajan kehittyvässä lukemisen prosessissa. (Leimar 1974, 98; Raes 1997, 2006.)

LYHDYSSÄ kirjoitan uudelleenlukuvaiheeseen sanelussa tehdyn tekstin tietokoneella. Jokainen lapsi lukee minulle tekstiä ääneen. Ne sanat, jotka oppilas osaa lukea, annan hänen lukuläksykseen. Edistyneet oppilaat saavat lukuläksyksi lukea koko tarinaa. Heikolle oppilaalle keksin lukuläksysanat. Silloin ne rakentuvat jo opituista kirjaimista. Kun yksi oppilas kerrallaan lukee tekstiä minulle, muut kuvittavat tekstiä, kirjoittavat opeteltavaa kirjainta tai tekevät työkirjan tehtäviä.

Jälkikäsitteily

Välittömästi uudelleenluvun jälkeen seuraa LPP-menetelmän viimeinen vaihe: jälkikäsitteily. Siinä oppilas työskentelee edelleen työsivun alleviivatuilla sanoilla. Tässä vaiheessa oppilas kirjoittaa sanat erillisille korteille ja hän voi kuvittaa sanan merkityksen korttiin. Kirjoitettuaan sanan, hän lukee sen ja nimeää sanan äänteet. Näin toimitaan jokaisen oppilaan tekemän sanakortin kanssa. Tämän jälkeen oppilaan tehtävänä on panna kortti oikeaan paikkaan sanalaatikkoonsa aakkosjärjestykseen. Oppilaat yrittävät innokkaasti lukea sanoja, joiden alkukirjaimella alkavia sanoja ei vielä löydy heidän sanalaatikostaan. Jos oppilaalla on useita kortteja, hänellä voi olla työtehtävänä järjestää sanat merkitysten mukaisesti. (Leimar 1974, 102; Raes 1997, 2006.)

LYHDYSSÄ ei ole erillistä jälkikäsitteilyvaihetta. Olen jättänyt sen pois, koska kokeiltuani sitä ensimmäisinä opettajavuosinani alkuopetuksessa, se ei toiminut toivotulla tavalla. Jälkikäsitteilyyn ei monen eri luokka-asteen luokassa ole tarpeeksi aikaa eikä sanalappujen järjestäminen vain aakkosittain ollut mielestäni järkevää. Yhden, yhteisen tarinan käsittelemisen jälkeen tehdään uusi tarina ja se käydään läpi samojen vaiheiden toistamisen ja uuden kirjaimen opettelemisen myötä. Kun kaikki kirjaimet on saatu opeteltua, yhteisten tarinoiden tekeminen loppuu. Tämän jälkeen

oppilaat taitotasonsa mukaan kirjoittavat itsenäisesti omia tarinoita. Niitä kirjoitetaan kerran viikossa. Muutoin äidinkielen tunneilla harjoitellaan sanojen oikeinkirjoitusta, tavuttamista ja tehdään paljon saneluharjoituksia. Kirjoittaminen vaatii todella paljon ylimääräistä harjoittelua ja siihen tarvitaan riittävästi aikaa, koska LYHDYN analyyttinen luonne ei yksinään riitä tarkan kirjoituksen harjoitteluun. Lukutaidon harjaannuttaminen sekä ääneen lukien että äänettömästi itsekseen vaatii paljon harjoitusta. Luettavana materiaalina käytän helppolukuisia kirjoja, vanhoja aapisia ja ympäristö- ja luonnontietoon liittyviä tekstejä.

Taulukko 2. Koontia LPP:n ja LYHDYN vaiheista

	LPP	LYHTY
Keskustelu	Oppilaat keskustelevat yhteisestä kokemuksesta, joka on koskettanut kaikkia.	Oppilaat keskustelevat yhteisestä kokemuksesta, esimerkiksi koulussa käyneet vieraat tai retki jonnekin.
Sanelu	Keskustelusta muokataan yhdessä tarina.	Keskusteluaiheesta muokataan yhteistyössä ja kompromissien kautta tarina.
Laborointi	Opettaja tekstaa ennen tuntia erillisille paperiliuskoille kirjaimia, sanoja, päätteitä tai lauseita sanelussa tehdystä tarinasta.	Laborointi sisältää perusteellista analyysia, jossa opitaan lause, sana, tavu, äänne ja kirjain. Tarinasta etsitään sellaisia sanoja, jotka sisältävät oppimisen kohteena olevaa kirjainta. Kyseiset sanat laputetaan tarinaan. Sitten sanoja tavutetaan, kuunnellaan äänneitä ja tutkitaan kirjaimia. Tunnistetaan lause ja opitaan sen väli- ja päättömerkit.
Kirjaimen opettelu	Oppilas valitsee ensimmäisen luokan aikana itse, missä järjestyksessä hän kirjaimet opettelee.	Opettaja suunnittelee ja päättää oppimisen kannalta parhaimman kirjainten opettamisjärjestyksen.
Uudelleenluku	Tehty teksti luetaan yksitellen opettajalle, joka alleviivaa oppilaan lukemat sanat.	Tehty teksti luetaan yksitellen opettajalle ja jokainen oppilas kuvittaa tarinansa. Samalla tehdään työkirjaharjoituksia ja kirjoitetaan omia tarinoita. Keskeistä on, että tehdään usein saneluita ja tavutusharjoituksia. Sanojen kirjoittaminen aloitetaan heti syksyllä.
Jälkikäsitteily	Oppilaat tekevät sanakortteja ja järjestävät niitä aakkosjärjestykseen tai merkityksen mukaisesti.	Ei ole erillistä jälkikäsitteilyvaihetta.

Taulukossa 2 selvennän LPP:n ja LYHDYN eri vaiheita. Ensimmäiset kaksi vaihetta, keskustelu ja sanelu, ovat varsin samanlaisia. Ratkaisevia eroja löytyy

laborointivaiheesta eteenpäin. LPP:ssä laputetaan tehtyä tarinaa, mutta LYHDYSSÄ laputuksen kohteena ovat uutta opeteltavaa kirjainta sisältävät sanat. Sen lisäksi tekstin rakennetta käydään monipuolisesti läpi. Etsitään ja tunnistetaan lauseita, haetaan sanoja, etsitään tavuja, kuunnellaan äänneitä ja tutkitaan kirjaimia. Laboroinnin on oltava perusteellista suomen kielen perusrakenteiden ja oikeinkirjoituksen oppimiseksi.

LPP-menetelmässä oppilas opettelee itsenäisesti ensimmäisen luokan aikana kirjaimet. LYHDYSSÄ suunnittelen ja päätän parhaimman mahdollisen kirjainten opettelu järjestyksen. LYHDYSSÄ on tarkoituksena mahdollisimman varhaisessa vaiheessa päästä työstämään kokonaista sanaa, joten kirjainten opettelu järjestyksellä on huomattava merkitys, milloin pienten sanojen laadinta muutamista kirjaimista onnistuu.

Uudelleenluvussa molemmissa tavoissa oppilas lukee yksitellen tehtyä tarinaa ääneen opettajalle. LYHDYSSÄ muut tekevät sillä aikaa työkirjatehtäviä. Kirjoittamistaitoiset kirjoittavat omia tarinoitaan. Saneluiden ja tavuttamisen tärkeyttä en voi liiaksi korostaa.

LPP-menetelmä päättyy jälkikäsittelevä vaiheeseen aakkoskorttien laadintaan. LYHDYSSÄ sellaisia en teetä, vaan siirryn uuden tarinan ja kirjaimen opettelemiseen.

6.5 LPP-menetelmään ja muihin analyttispohjaisiin lukemaanopettamismenetelmiin liittyviä tutkimuksia

LPP-lukemaanopettamismenetelmää koskevia tutkimuksia löytyi vähän. Tutkimuksia on tehty LPP-menetelmän soveltamisesta päiväkodissa (Karvonen 2005) ja kuvauksia muun muassa LPP-menetelmällä opetetuista oppilaista (Kiiveri 2006). LPP-menetelmästä tai sen pohjalta kehitetystä otteesta ei ole tehty yhtään väitöskirjatasoista tutkimusta. Ruotsissa on tutkittu LPP-menetelmän soveltuvuutta maahanmuuttajalapsille (Fredriksson 2002) ja LPP-menetelmällä opettavien opettajien ajatuksia edellä mainitusta menetelmästä (Falkner 2003).

Lukemaanopettamismenetelmien tutkimusta muilta kielialueilta edustavat tutkimus lukemaanopettamismenetelmän suunnasta (down-up vastaan up-down) (Cromwell 1997) sekä lukemisen aivotutkimus fonologisesta mallista (D'Arcangelo ja Shaywitz 1999).

6.5.1 Suomessa tehtyjä tutkimuksia

Suomessa tehtyjä LPP-menetelmää käsitteleviä tutkimuksia on muutamia. Julkunen (1984) ja Matilainen (1985) ovat verranneet eri lukemaanopettamismenetelmiä toisiinsa ja mukana oli LPP. LPP- ja KÄTS-menetelmillä opetettujen oppilaiden käsityksiä lukutaidon oppimisesta on kartoittanut Kiiveri (2006). Vain LPP-menetelmää tai sen erilaisia otteita koskevia tutkimuksia löytyi kolme: Järvisen (1991) ja Raeksen (1997, 2006) suomenkieliset tutkimukset sekä Häggblomin (1985) ruotsinkielinen tutkimus. Häggblomin tutkimuksesta sain käyttööni vain muutamia sivuja.

Julkunen (1984) tutki ensimmäisellä luokalla käytössä olevia lukemaanopettamismenetelmiä. Tarkoituksena oli vertailla eri lukemaanopettamismenetelmillä opetettujen oppilaiden lukutaitoa. Tutkimuksessa oli mukana ensiluokkalaisia, joita oli opetettu perinteisellä tavausmenetelmällä, Linda Heiskasen oivallusmenetelmällä sekä LPP-menetelmällä. Tulokseksi Julkunen sai, että LPP-menetelmällä lukemaan oppineilla mekaaninen lukutaito oli heikompi kuin muilla menetelmillä opetuilla oppilailla. Julkunen toteaa varovaisesti, että LPP-menetelmällä oppilaat oppivat muita aikaisemmin ymmärtämään kirjoitetun kielen ja puheen yhteyden. LPP-menetelmä opettaa huomaamaan, mitä osataan. Muilta osin eri lukemaanopettamismenetelmillä opetettujen oppilaiden luetun ymmärtämisessä ja sen oppimisessa ei ollut eroja. (Julkunen 1984, 4, 143, 150–151, 155; Raes 2006.)

Matilainen (1985) raportoi havaintoja perinteisellä tavausmenetelmällä, oivallusmenetelmällä ja LPP-menetelmällä opetettujen ensiluokkalaisten oikeinkirjoitustaidoista ensimmäisen kouluvuoden aikana lukuvuodesta 1981–1982. Mukana oli lähes kahdeksansataa ensiluokkalaista. Matilainen löysi eroja oppilaiden

oikeinkirjoitustaidoissa lukemaanopettamismenetelmästä riippuen. Puoli vuotta LPP-menetelmällä opetuilla oppilailla oli huomattavasti enemmän virheitä kirjoituksessa ja käsiala oli heikompaa kuin oivallusmenetelmää käytettäessä. Kevätlukukaudella LPP-oppilaiden oikeinkirjoitustaito parani selvästi. Ensimmäisen lukukauden loputtua LPP-oppilailla oli merkittävästi enemmän rauniosanoja eli sanoista puuttui useita kirjaimia. Matilainen tähdentää, että LPP-menetelmän analyttinen luonne selittää tulosta. Opetuksen edetessä rauniosanavirheet LPP-oppilailla vähenivät, mutta nämä paljastuivat heikommiksi tavaamistarkkuudeltaan. Matilainen selittää tätä tulosta LPP:n analyttisellä luonteella. LPP-menetelmässä on tavuttamista, mutta lukemaan opetus ei ala sillä. Tällä menetelmällä opetetut oppilaat tekivät eniten kirjainvirheitä. Heillä esiintyi muita enemmän reversaalivirheitä. Kyseessä ovat virheet, joissa sanan kirjaimet vaihtavat paikkaa, esimerkiksi leipä vertaa liepä. Käden motoriikka kehittyi LPP-oppilailla lähes oivallusmenetelmää käyttäneen ryhmän tasoisesti. Sitä vastoin kirjainten tuottamisessa muodon ja suunnan suhteen LPP-ryhmäläisillä ilmeni vakiintumattomuutta vielä ensimmäisen lukuvuoden jälkeen. (Matilainen 1985, 116, 130–138.) Matilainen huomauttaa tutkimuksensa pohdinnassa, että tutkimusta tehtäessä LPP-menetelmä oli uusi. Innostus menetelmää kohtaan vaikuttaa opettamisen tehokkuuteen. Menetelmä saattoi olla toisilla opettajilla epäpuhdas. Matilainen toteaa tutkimuksensa lopuksi, että ei voida sanoa, mikä osa kirjoitustaitojen kehittymisestä on tulosta opettamisesta ja opetusmenetelmästä, mikä taas voidaan selittää lapsessa itsessään samaan aikaan tapahtuneella kehityksellä, koska oppilaat kehittyvät kirjoitustaidoissaan yksilöllisesti. (Matilainen 1985, 139–143; Raes 2006.)

Viidennes 1. ja 2. -luokan suomenruotsalaisista opettajista käytti kokonaan tai osittain LPP-menetelmää opetuksessaan. Monet opettajat olivat saaneet LPP-menetelmän oppinsa lehtori Annita Ödmanilta. Häggblom toteaa, että Ödman on kehittänyt LPP-menetelmää suomenruotsalaisten keskuudessa kuten Leimar teki Ruotsissa. Opettajat, jotka käyttivät etupäässä tätä menetelmää, olivat 24–33-vuotiaita. Osittaista kiinnostusta löytyi 49–53 -vuotiaitten opettajien keskuudesta. Melkein neljannes LPP-menetelmää käyttävistä opettajista nimesi sen mahdollistavan opetuksen yksilöllistämisen. Kysyttäessä LPP-metodin vaikeutta,

opettajat vastasivat, että tutuista rutiineista poispääsy sekä lasten valmiuksien kontrollointi olivat vaikeinta. (Hägglom 1985, 90; Raes 2006.)

LPP-menetelmää on tutkittu alkuopetuksen lukemaanopettamismenetelmänä. Järvinen (1991) kuvasi Leimarin kehittämää LPP-menetelmää ja omaa sovellustaan LPP-menetelmästä. Toisena tehtävänä Järvisellä oli tutkia LPP-menetelmää suomen kieleen sovellettuna ja KÄTS-menetelmää. (Järvinen 1991, tiivistelmä, 85.) Lähtömittauksen Järvinen teki LARR-kielellisen käsityskyvyn testillä. Se mittaa lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvien toimintojen tunnistamista. Testin toinen osio kartoittaa lukemisen ja kirjoittamisen tarkoituksen ymmärtämistä. Viimeinen testin vaihe mittaa lapsen tietoutta lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvistä käsitteistä. Oppilaita tutkimuksessa oli 35. Lapin yliopiston harjoittelukoulun ensiluokkalaisista 19:sta opetettiin LPP-menetelmällä ja 16:ta KÄTS-menetelmällä. LPP-oppilaat muodostivat tutkimuksen koeryhmän. Kontrolliryhmänä olivat KÄTS-menetelmällä opetetut ensiluokkalaiset. (Järvinen 1991, 98–132.) LPP-oppilaat yleensä ja erityisesti kolme luki-oppilasta, ymmärsivät lukemansa hyvin. Luki-oppilaiden tekstinymmärtäminen oli noussut 33 %:sta 73 %:iin. Lukemisen sujuvuus LPP-oppilaille oli ensimmäisen luokan keväällä tyydyttävä ja toisen luokan keväällä kiitettävä. Silloin nämä oppilaat lukivat ääneen hitaasti. Heillä oli paljon yhdyssanavirheitä. Järvisen mukaan syynä saattoi olla LPP-menetelmän rakenne. LPP-oppilaat hallitsivat lauseiden rakentamisen jo ensimmäisen luokan kevään aikana. Heillä oli rikas sanavarasto. He käyttivät paljon yhdyslauseita, adverbejä ja adjektiiveja. LPP-oppilaat oppivat yksilöllisesti. Jotkut edistyivät nopeasti, toiset hyppäyksittäin tai koko ajan hitaasti. Järvinen vertaili eroja luetun ymmärtämisessä KÄTS- ja LPP-menetelmillä lukemaan opettettujen oppilaiden välillä. LPP-oppilaat ymmärsivät lukemansa KÄTS-oppilaita paremmin. Lukemisen yksityiskohtien ymmärtämisen välillä heillä ei ollut eroja. Edelleen LPP-oppilaat ymmärsivät paremmin kokonaisuuksia ja osasivat tehdä päätelmiä paremmin verrattuna KÄTS-oppilaisiin. (Järvinen 1991, 98–132; Raes 2006.)

LPP-oppilaat selvisivät KÄTS-oppilaita paremmin essee-tyyppisten vastausten tekemisestä. Syyksi tähän Järvinen esittää LPP-menetelmän tutkivaa, kokeilevaa, itsenäistä työskentelyä korostavaa tyyliä. Molemmilla menetelmillä opetetut oppilaat lukivat lähes yhtä virheettömästi. KÄTS-oppilaiden lukutyylinä oli lukea

mahdollisimman nopeasti. Lauseen lopussa he olivat hengästyneitä ja sanoivat, että eivät muista lukemaansa. LPP-oppilaat sitä vastoin lukivat rauhallisesti yrittäen ymmärtää kaiken lukemansa. Ensimmäisessä sanelussa 1. luokan jouluna LPP-oppilaat menestyivät huonosti, keväällä paremmin. Toisen luokan keväällä he kirjoittivat kiitettävästi. Geminaattavirheitä löytyi molemmilla menetelmillä opetetuilta oppilailta, mutta vokaali- ja alkukirjainvirheitä LPP-oppilailta oli enemmän. Sitä vastoin välimerkit ja oikeantyyppisen lauseen rakentamisen he osasivat paremmin kuin KÄTS-oppilaat. LPP-oppilaiden lauseissa oli pituutta ja niissä oli paljon oppilaan omia ajatuksia. KÄTS-oppilailta oli tavanomaisia aapisen mallisia lauseita eikä niissä ollut esillä oppilaan omaa ajattelua. (Järvinen 1991, 98–132; Raes 2006.)

LPP-oppilaat käyttävät alusta alkaen lauserakennetta ja tarinatyölä. (Järvinen 1991.) LPP-oppilailta on hitaampi kirjoitustaidon kehitys verrattuna esimerkiksi KÄTS-menetelmällä opetettuihin oppilaisiin. (Matilainen 1985; Julkunen 1984.) Tutkimuksessani (Raes 2006) osa luki-oppilaista⁴ oppi kirjoittamaan vasta kolmannella luokalla. Samoin luki-oppilaiden teksteistä puuttui pitkään kirjaimia.

Tein (Raes 1997) LPP-menetelmän PL-sovelluksesta pro gradu -työn Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksessa. Työssä esittelen Aune Suonerän luomaa PL-sovellusta ensiluokkalaisten lukemaanopettamismenetelmänä. Vuonna 2000 Hietaranta ja Pirttimäki tekivät pro gradu -työn PL-sovelluksesta mielekkään lukemaan oppimisen näkökulmasta. PL-menetelmällä ja KÄTS-menetelmällä lukemaan opetettujen oppilaiden luetun ymmärtämisen taidoista on tehty 5. luokalla vertailevaa tutkimusta. Tutkimuksen tuloksissa Lähteinen ja Torkko (1997) toteavat, että PL-menetelmällä lukemaan opetetut oppilaat ymmärtävät huomattavasti paremmin lukemansa kuin KÄTS-menetelmällä lukemaan oppineet. He raportoivat, että kokonaisvaltaisessa lukemaanopettamismenetelmässä, joka etenee kokonaisuuksista osiin, painottuu luetun ymmärtäminen. (Lehtonen 1998, 53–75.)

⁴ Käytän luku- ja kirjoitusvaikeuksisesta oppilaasta yleisesti tunnettua termiä luki-oppilas. Tässä tutkimuksessa tällaisella lapsella on huomattavia vaikeuksia lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa (vrt. Papinniemi 2002).

LPP-menetelmää on sovellettu menestyksekkäästi päiväkotilasten lukuleikkeihin. Tutkimuksessa LPP-menetelmästä on käytetty tapaa muuttaa puhuttu tarina kirjoitetuksi tekstiksi. Siinä on hyödynnetty LPP-menetelmän keskustelu- ja saneluvaiheita. Näin lapsille annettiin paljon tilaa ja mahdollisuuksia kertoa ja esittää asioita. Lapset näkivät puheen muuttuvan kirjoitukseksi. Lapset oppivat ymmärtämään puheen ja kirjoitetun tekstin yhteyden sekä sen, että lukemisella on merkitys. (Karvonen 2005, 53–54; Raes 2006.)

On tutkittu KÄTS:iin ja LPP:hen painottuvilla lukemaanopettamismenetelmillä opetettujen oppilaiden käsityksiä lukutaidostaan. Luokkien opettajat kertoivat käyttävänsä sekamenetelmiä. Koulun alkaessa oppilaissa oli sekä lukevia että lukutaidottomia. Kuukauden koulua käyneenä LPP-oppilaat kertoivat, miten mukavaa oli lukea opettajan kanssa. Lukutaitoiset alkoivat sitä vastoin kyllästyä, erityisesti KÄTS-luokissa. Liekö haasteettomuus haitannut vai oppimisen tarkoitus ollut heille epäselvää? Kolmen ja puolen kuukauden kuluttua lukemaan opettelemisen aloittamisesta KÄTS-oppilaat valittivat, että he eivät saa selvää oudoista sanoista eivätkä he ymmärtäneet lukemisen tarkoitusta. Niin ikään LPP-oppilaat kokivat samanlaisia ongelmia, vaikka heille puheen ja kirjoituksen yhteyden olisi pitänyt olla selvillä. Kiiveri toteaa, että eri lukemaanopettamismenetelmien paremmuutta ei voi ratkaista. Sensitiivinen opettaja, joka tietää, mitä opettaa ja ymmärtää oppilastaan, ohjaa lapsen lukutaitoon. Kiiveri pohtii tutkimuksensa lopussa varovasti, olisiko lukemaan oppimista mahdollista helpottaa lähtemällä satujen lukemisen tyyppisesti kohti lukutaitoa. (Kiiveri 2006, 168–256; Raes 2006.)

Tutkin (Raes 2006) LPP-menetelmään pohjaavan otteen soveltuvuutta luki-oppilaille ja sain tutkimuksen tulokseksi, että tällainen ote soveltui heille tietyin rajoituksin. Tutkimukseni osoitti, että pelkät LPP-menetelmään pohjaavan otteen eri vaiheet eivät tukeneet tarpeeksi luki-oppilasta. Lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen avuksi tarvittiin paljon lisäharjoitusta, esimerkiksi saneluita. Luetun ymmärtämistaidoissaan luki-oppilaat hyötyivät paljon LPP-menetelmään pohjaavan otteen analyyttisestä luonteesta. Merkittävää tutkimuksessa oli se, että vaikka luki-oppilas luki heikosti, hän ymmärsi lukemansa joko hyvin tai erittäin hyvin. Tämä motivoi tehokkaasti luki-oppilaita.

Kansainvälisiin lukutaitotutkimuksiin nojaten todettiin suomalaislasten olevan hyviä lukijoita. Suurinta osaa heistä on opetettu perinteen mukaan lukemaan synteettisillä lukemaanopettamismenetelmillä. Suomalainen lukemistutkimus (ks. Ahvenainen ja Holopainen 2005, 109; Siiskonen, Aro ja Holopainen 2004, 76) uskoo, että suomen kielen kirjoittamista tukee paremmin synteettinen lukemaan opettamisote. Kokosanamenetelmä harjaannuttaa paremmin luetun ymmärtämistaitoja. (Ahvenainen ja Holopainen 2005, 109; 118.) Kokosanapohjaista lähestymisotetta luku- ja kirjoitustaidon opettamisessa on aiemmin perusteltu lukivaikeuksisille ja eräille muille erityisryhmille. Erityisesti lukemisvaikeuksiset lapset hyötyvät sellaisesta oppimisympäristöstä, jossa luku- ja kirjoitustaitoa opitaan kuuntelemisen, keskustelemisen ja tekemisen kautta. (Puolakanaho 2007.) On merkittävää, että alusta alkaen lukemaan opettamisessa käytetään oikeaa ja merkityksellistä tekstiä. Kirjaimet ja sanat ovat merkitysten muodostamisen työkaluja. Lukemisen päätarkoitus on ymmärtävä lukeminen. (Järvilehto, Nurkkala, Koskela, Holappa ja Vierelä 2008.) Taitava lukija käyttää opittuja lukustrategioitaan tietoisesti. Hän pystyy soveltamaan ja muokkaamaan niitä erilaisiin teksteihin, lukutilanteisiin ja lukemisen tavoitteisiin. (Afflerbach, Pearson ja Paris 2008.)

Esitellyissä tutkimuksissa LPP-menetelmän on todettu lisäävän erityisesti luetun ymmärtämisen taitoja. Samoin LPP-oppilaille on ollut varhain taito tehdä juonellista tarinaa. LPP-oppilaat ovat olleet aluksi oikeinkirjoitustaidoissaan heikkoja ja lukeneet teknisesti heikosti. Myöhemmin oppilaat ovat saavuttaneet muilla lukemaanopettamismenetelmillä opettettujen oppilaiden tekniset taidot lukemisessa ja kirjoittamisessa.

6.5.2 Kansainvälisiä tutkimuksia

Lukemistutkija McNeill (1987) on korostanut lukemaan oppimisessa neljää elementtiä. Nämä ovat oleellisia käytettäessä LPP-menetelmää ja kehittämääni LYHTYÄ. Lapsen lukemisen opetteluun vaikuttaa positiivisesti se, että hän tietää etukäteen luettavasta asiasta. Mikäli lukemaan oppimisen aihe on lapselle tuttu, hänen on helpompi oppia lukutaitoa. Yhtä tärkeää on, että kiinnitetään huomiota siihen, millaista tekstiä lapselle tarjotaan ja mistä asioista se kertoo. Merkityksetöntä

ei ole, että otetaan huomioon sosiaalinen ympäristö eli se paikka ja yhteisö, jossa tekstiä käsitellään sekä erilaiset oppijat. Toiset oppivat helpommin osista kokonaisuuksiin, toiset taas kokonaisuuksista osiin. Molemmat tyyliä saavat huomiota LPP-menetelmässä ja LYHDYSSÄ. (McNeill 1987; ks. Raes 2006.)

On kysytty, voidaanko äänteet ja kokosanamenetelmä yhdistää lukemaan opeteltaessa. Parhainta lukemaanopettamismenetelmää ei voida ratkaista. Eri menetelmissä on etunsa ja puutteensa. Kokosanamenetelmän kannattajat tukevat omaansa sillä perusteella, miten se saa lapsen ajattelemaan kirjallisuutta, kirjoittamista ja kommunikointia läpi koko kouluajan. Äänteiden kannattajat pohjaavat näkemyksensä ideaan, että äännetusta antaa oppilaille organisoidun väylän kohti lukutaitoa. Molemmilla menetelmillä on paljon annettavaa lukemaan opetteluun ja tehokkaassa opetuksessa tulisi hyödyntää molempia tyyliä. IRA:n⁵ (International Reading Association) presidenttinä vuosina 1997–1998 ollut John J. Pikulski aiheutti kiistaa asettumalla äännetelmän kannattajaksi. Hänen mielestään luokanopettajat alakoulussa tekevät arvokasta työtä opettaessaan oppilailleen äänteet, jotka ovat pohjana kaikelle lukemiselle. Silti IRA ei asetu kummankaan menetelmän puolustajaksi. On todettu, että visuaalisesti, tuntoherkästi tai kokonaisvaltaisesti lukevat lapset hyötyvät analyttispohjaisista lukemaanopettamismenetelmistä. Erään näkemyksen mukaan tällainen tyyli opettaa lukemista on hyvä runko nuorille ja heikoille oppilaille, mutta runkoa pitää leventää erilaisilla kielen strategioilla ja lähestymistavoilla. Lukemaan opettaessa saavutetaan parhaita tuloksia, kun käytettävässä menetelmässä hyödynnetään järkevästi molempia lähtökohtia ja otetaan huomioon opettavan ryhmän vaatimukset. (Cromwell 1997; ks. Raes 2006.)

Lukeminen on tärkeää ymmärtää alun perin biologiaan pohjautuvana toimintona. Tutkimuksissa on osoitettu, että hyvillä lukijoilla aivojen tietty alue, merkitysten ymmärtämisen, Wernickin alue⁶, on voimakkaasti aktivoitunut. Heikoilla lukijoilla se on vähäisessä käytössä. On näyttöä siitä, että fonologinen malli, jossa lapsi oppii

⁵ IRA (International Reading Association) on vuonna 1956 perustettu kansainvälinen lukemisyhdistys. (www.reading.org/General/Default.aspx)

⁶ Wernickin alue aivoissa ohimolohkon takaosissa tunnetaan kielen vastaanoton alueena. (Hämäläinen, Laine, Aaltonen ja Revonsuo 2006, 460.)

lukemaan äänteistä edeten, on tehokas. Yhä enemmän on todisteita siitä, että lapselle on erittäin oleellista saada lukea niin, että hän ymmärtää lukemansa. Tutkijat haluavat luoda lukemaan opettamiseen tasapainoista mallia, jossa hyödynnetään sekä äänteitä että opetetaan lapsille kieltä ja lisätään heidän sanavarastoaan. He toivovat, että lukemaan opettamisessa pystytään havaitsemaan se, että lapsilla on erilaisia ongelmia. Useasti heikoilla lukijoilla on runsas sanavarasto, mutta he eivät osaa hyödyntää sitä. Heidän ongelmansa ovat fonologisen prosessoinnin osa-alueilla. Niinpä tällaiset lapset turhautuvat lukemaan opettelemiseen. Heille into lukemiseen tulee siitä, että heidän kanssaan käytetään merkityksellistä kieltä. (D'Arcangelo ja Shaywitz 1999.)

LYHDYSSÄ on tavoitteena saada heikommat oppilaat innostumaan heille vaikean luku- ja kirjoitustaidon oppimisesta. LYHDYSSÄ hyödynnetään aluksi keskustelutaitoja ja lähes kaikki luki-oppilaat omaavat näitä taitoja. Laborointivaiheessa tekstiä tutkittaessa opettajan pitää huomioida, että luki-oppilaalle löytyy helppoja sanoja tekstistä etsittäväksi. Positiiviset kokemukset keskusteluvaiheessa auttavat pitämään yllä opiskelumotivaatiota haastavissa laborointi- ja uudelleenluku -vaiheissa.

Ruotsissa on tehty tutkimusta LPP-menetelmän soveltuvuudesta maahanmuuttajalasten lukemaanopettamisen menetelmänä. Tutkimuksen tulokset ovat rohkaisevia. Vuosina 1994–1999 Tukholmassa tutkittiin erilaisilla lukemaanopettamisen menetelmillä opettujen ruotsalais- ja maahanmuuttajalasten taitoja luetun ymmärtämistaidoissa 3. luokalla. Ruotsalaislapsilla taitoerot luetun ymmärtämisessä eivät paljonkaan selittyneet lukemaanopettamisen menetelmästä. Sitä vastoin maahanmuuttajalasten luetun ymmärtämistaidot olivat keskimääräisesti parhaimmat oppilailta, joita oli opetettu LPP-lukemaanopettamisen menetelmällä. Maahanmuuttajalasten taidot olivat tasaisemmat heikkojen ja taitavien oppilaiden välillä kuin muilla lukemaanopettamisen menetelmillä opettujen oppilaiden. (Fredriksson 2002, 134–135; ks. Raes 2006.)

Ruotsissa raportoitiin lukuvuonna 2000–2001 tehdystä tutkimuksesta LPP-menetelmällä opettavien opettajien (N 20) keskuudessa. He kaikki kuuluivat LPP-yhdistykseen. Tutkimus suoritettiin haastattelemalla LPP-opettajia ja heiltä kysyttiin

mielipiteitä LPP-menetelmästä. Opettajat olivat varsin yksimielisiä, että LPP-menetelmässä merkityksellisiä olivat sen viisi eri vaihetta ja kirjainkontrollointi. Eräs haastatelluista kertoi, että hänestä LPP:ssä oli oleellista, että toimittiin lasten tuottaman tekstin parissa. Samalla lasten kieli ja sanavarasto kehittyivät sekä opittiin lukemaan ja kirjoittamaan. Toinen haastateltava piti tärkeänä, että lasten tekstien kautta opettaja pääsi paremmin selville oppilaiden ajatuksista ja maailmankuvasta. Eräs haastateltava piti oleellisena, että hyödynnettiin ja otettiin huomioon se tosiasia, että lapsilla oli takanaan seitsemän vuotta elämää ja kokemuksia. Yksi opettaja ihaili tapaa, että hän saattoi puhua oppilailleen korkeammalla kielitasolla. Lapset osasivat keskustella ja yhteiset tekstit kehittivät tuntuvasti lasten sana- ja käsitevarastoa. Useampi opettaja korosti sitä, että LPP-menetelmän käyttö harjaannutti luku- ja kirjoitustaitojen ohessa tehokkaasti lasten sosiaalisia valmiuksia ja demokraattisia taitoja. (Falkner 2003, 178–184; ks. Raes 2006.)

Kansainvälinen tutkimus korostaa analyyttisen, kokonaisvaltaisemman lukemaanopettamisotteen antavan uusia mahdollisuuksia lukemaan opettamiseen. Silti parhainta otetta opettaa luku- ja kirjoitustaitoa ei voitane koskaan osoittaa. Kiistely lukemaan opettamisen suunnasta ei ole yksiselitteinen asia. Opettajat ja oppilaat ovat erilaisia ja lopputulos, ymmärtävä lukeminen ja hyvä kirjoitustaito, on tärkeintä.

7 LYHTY

Ritari Rohkea ja Pelkoexpertti

Koululle tuli näyttelijöitä. He esittivät Ritari Rohkea ja Pelkoexpertti -näytelmän. Ritari Rohkea pelkäsi esiintymistä. Pelkoexpertti tuli apuun. Pelkoexpertti näytti pitkän lapun, jossa oli eri pelkoja. Pelkoexpertti pelästyi ritaria eri tavoilla. Pelot pääsivät Pelkoexpertiltä karkuun. Näytelmän opetus oli, että voit voittaa pelkosi. (LYHDYN sanelu 7.11.2005.)

Sain ensimmäisen kosketukseni LPP-menetelmään tehdessäni luokanopettajakoulutuksessa pro gradu -työtäni Aune Suonperän kehittämästä LPP-menetelmän PL-sovelluksesta. Tavatessani LPP-menetelmän Suomeen tuojan, lehtori Annita Ödmanin, vahvistui omaksi näkökannakseni enemmän LPP kuin PL. Kun ensimmäinen työpaikkani oli alkuopetuksessa ja into kokeilla lukemaan opettamista suuri, tartuin innostuneena LPP-menetelmään. Parin ensimmäisen opettajavuoteni aikana omasta otteestani muotoutui LYHTY. Kehittelin Leimarin LPP-menetelmän pohjalta omanlaistani otetta ohjata oppilaita lukemaan ja kirjoittamaan. Leimarin jälkikäsittelevä vaihe jäi pois ja Suonperän kirjaimen opettelu linkittyi mukaan toimivana opetustapana. Nimi LYHTY juontaa ajatuksesta, että lasta johdatetaan ikään kuin LYHDYN valossa luku- ja kirjoitustaidon polulle.⁷

Keräsin systemaattisesti aineistoa lukemaan opettamiskokemuksistani viiden vuoden ajan. Vasta aineistoja analysoidessani aloin itse perinpohjaisesti ymmärtää, mitä tein ja erityisesti miksi niin tein. Samalla lukiessani koko ajan lisää lukemisesta ja Leimarin käyttämistä taustateoreetikoista sekä uudemmassa lukemistutkimuksesta, ymmärsin vähitellen koko lukemistapahtumasta paljon enemmän. Sain sidottua omaa tekemistäni lukemisen teorioihin. Se oli vaikeaa, mutta hyvin opettavaista. Tutkiva opettaja minussa oli herännyt. Ymmärsin, että

⁷ Tässä luvussa esittämäni lukemaan ohjaamisen otetta olen käsitellyt jo osatutkimuksessani Raes (2006).

lähestymistapani luku- ja kirjoitustaidon opettamiseen oli hyvin kokonaisvaltainen, kielen monipuolisuutta hyödyntävä.

Koen olevani saneluesimerkkini Ritari Rohkea, joka olisi saanut apua LYHDYSTÄ. Minulla on LYHDYN käytöstä paljon myönteisiä kokemuksia, joten haluan jakaa käytännön tietoa siitä muille lukemaan opettaville. Raportointikenttäni on laaja. Toivon, että tutkimukseni lieventäisi pelkoja ja muuttaisi käsityksiä kokonaisvaltaisempaa lukemaan opettamista ja kehittämään LYHTYÄ kohtaan.

Olen kehittänyt LYHDYN vastaamaan 2000-luvun alkupuolen lukemaan opettamisen haasteisiin. Oppilaat ovat levottomia ja tarvitsevat monenlaisia sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. Lapset ohjataan LYHDYN eri vaiheissa konkreettisesti toimimaan oman oppimisensa edistämiseksi. Tällä on suora vaikutus oppilaiden korkeaan opiskelumotivaatioon (ks. Lerkkanen 2006; Wigfield ja Eccles 2000; Zimmerman ja Schunk 2008). LYHTY eriyttää lapsia heidän taitojensa mukaan. Taitavat voivat edetä itsenäisesti, jolloin opettaja ehtii opettaa heikoille lukemisen ja kirjoittamisen perustaitoja. LYHTY lähestyy kieltä monipuolisesti, ja tekstitaidot saavat laaja-alaista harjoitusta. Lukemaan opettaminen aloitetaan tekstikokonaisuudesta lähtien, mikä korostaa lapsen luetun ymmärtämistä keskeisenä lukemisen osana (ks. D'Arcangelo ja Shaywitz 1999; Fredriksson 2002; Kiiveri 2006).

7.1 LYHDYN kehittyminen

Käytin LYHTYÄ omassa alkuopetusluokassani yhdeksän vuotta. Koska luokkani oli aina yhdysluokka, esiopetus ja 1. ja 2. luokka tai esiopetus ja 1., 2. ja 3. luokka, minun piti luoda opetukseeni omia käytänteitä. Käytin LPP-menetelmän kahta ensimmäistä vaihetta, keskustelua ja sanelua, lähes Leimarin alkuperäisen LPP-menetelmän mukaisesti. Laborointi oli tarkkaa ja monipuolista tekstin analysointia ja nivoin siihen kirjoittamaan ohjaamista ja oppimista. Keskusteluvaiheessa olivat mukana koko luokkani, saneluvaiheessa olivat aina läsnä ensiluokkalaiset ja usein toisluokkalaiset. Esikoululaiset eivät olleet mukana enää saneluvaiheessa. Totesin, että he eivät jaksaneet. Toisinaan ohjasin toisluokkalaiset keksimään omaa tarinaa

annetusta aiheesta ja saneluvaihe toteutettiin pelkkien ensiluokkalaisten kanssa. Laborointivaiheeseen en ottanut yleensä enää toisluokkalaisia. Kahta jälkimmäistä vaihetta, uudelleenlukua ja jälkikäsitteilyä, toteutin vain osittain. Uudelleenluvussa ei ehditty tehdä muuta kuin lukea lukuläksy ja piirtää siitä kuva. Aikani ei riittänyt kaikkien viiden vaiheen läpiviemiseen, kun luokassani oli monta eri luokka-astetta ja erilaista oppijaa. (ks. Raes 2006.)

Jaoin kaikille koululaisille aapiset tai lukukirjat syksyllä. Toisluokkalaiset saivat sieltä heti lukuläksynsä. Ensiluokkalaiset odottivat kevätpuolelle, ennen kuin lukuläksy tuli aapisesta. Syksyn lukuläksyt olivat 1. luokalla omien tarinoiden lukua. Lukuvuonna 2002–2003 sain äidinkielen taidoiltaan heikkoja ensiluokkalaisia. Oppilaille oli keksittävä muuta lukemista kuin omat tarinat. Kehittelin lyhyitä kertomuksia opetettuja kirjaimia käyttäen (ks. luku 10.5). LYHDYN mukaisesti lapset kuvittivat tarinat ja kertoivat niistä toisilleen. Paremmiin lukevat lukivat lähellä joulua omia tarinoitamme lukuläksynään. Yksi oppilaista oli jouluna heikko lukutaidoiltaan. Hän luki lukuläksynään yksittäisiä sanoja ja kuvitti niitä. Kenellekään en esittänyt lukuläksyksi pelkkiä kirjaimia tai tavuja. Leimarin tapaa, että lapset itse opettelisivat kirjaimet haluamassaan järjestyksessä, en kokeillut. Opettajana päätin, mikä kirjain opetellaan. Uusi kirjain löytyi omasta tarinasta. Kirjaimen opettelu yhdistettiin toisluokkalaisiin. Kun ensimmäinen luokka sai oman, uuden tekstauskirjaimen, toisluokkalaiset harjoittelivat uutta käsialakirjainta. Tämä tapa toimi mielestäni. Tiesin, kuka osasi kirjaimia. (ks. Raes 2006.)

Opettajaurani alkuvuosina teetin ensiluokkalaisilla uudelleenluvussa ja jälkikäsitteilyssä sanakortteja. Niitä luokiteltiin ja järjesteltiin monin tavoin. Jos ryhmä oli taidoiltaan heikko, ei sanakorttien teko onnistunut kaiken muun työn ohessa. Koko ajan käytössäni olivat äidinkielen työkirjat. Toisluokkalaisilla oli erillinen käsialaharjoitusvihko. Kaikille oppilaille tein itse kehittelemiä tehtäviä. Hain pitkään ensiluokan syksyksi työkirjaa, jossa ei täydennetty pelkkiä kirjaimia tavuihin. Sopiva löytyi lukuvuonna 2002–2003. Välillä koin työkirjat enemmän rasiitteena kuin tärkeänä oppimisvälineenä. Silti ne olivat tarpeellisia käytännön syystä. Yhdysluokassa opetuksen eriyttämiseen kului oma aikansa, ja työkirjatehtävät sopivat tehtäväksi yhdelle ryhmälle. Toisluokkalaisille kehitteletin

kotikirjoitusvihkon. Siihen oppilaat kirjoittivat kotona maanantaista torstaihin. Perjantaisin vihko tuotiin minulle. Kotikirjoitusvihkoa käytettiin kausittain, muutama viikko tai reilu kuukausi kerrallaan useamman kerran lukuvuodessa. Vihkon kirjoitusaiheena oli selittää kuluneen päivän tapahtumia koulussa tai kotona. (Pedagoginen päiväkirja⁸ 2001–2006; Raes 2006).

Uudempi lukemiskirjallisuus liittää lukutaidon vahvasti lukemismotivaatioon. LYHDYN taustalla on näkemys lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta kokonaisvaltaisella otteella. Kokonaisvaltainen ote saa tukea viimeaikaisista lukemisen ja motivaation tutkimuksista. Kokonaisuuksia painottavaa työskentelyä tukee näkemys, että lukeminen ja kirjoittaminen muodostavat kokonaisuuden. Kielen oikeinkirjoituksella, kielellisellä tietoisuudella ja merkityksellä on selkeä yhteys toisiinsa. Näiden tekijöiden muodostama prosessi toistuu jatkuvasti lukemisen ja kirjoittamistapahtumassa. (Bosman ja van Hellin 2002, 179–180.) Edellä mainittujen tutkijoiden mallia pyritään toteuttamaan LYHDYSSÄ, koska alusta alkaen käsitellään merkityksellistä, oppilaiden itsensä luomaa tekstiä, sitä tutkitaan ja oppilaat saavat monipuolista kielellisen tietoisuuden harjoitusta. Tässä tutkimuksessa kokonaisvaltaisuuudella tarkoitetaan, että lukemaan opetteleminen aloitetaan merkityksellisestä tekstistä. Alusta asti hyödynnetään puhutun ja kirjoitetun kielen yhdistämistä puhumalla, kuuntelemalla, lukemalla ja kirjoittamalla. Lukemaan opettelemisessä on vahva sosiaalinen aspekti ja vuorovaikutuksellisuus.

Useassa 2000-luvun motivaatiotutkimuksessa on todistettu, että oppilaat innostuvat oppimisesta, kun huomaavat, että opitulla taidolla on merkitystä. Mielekkyyden kokemukset ja into lukutaidosta saavat oppijan kehittämään taitoaan. Luettavan tekstin kiinnostavuudella on ratkaiseva merkitys motivaatioon. Mielenkiintoisesta tekstistä lukemaan opetteleva ja myöhemmin lukija saavat kosketuspintaa tekstiin omien aikaisempien kokemustensa kautta, (Afflerbach, Pearson ja Paris 2008; ks. Kauppinen 2010, 120; Kucer 2005, 284.) Näitä motivaation lähteitä tavoitellaan LYHDYSSÄ. Oppilaalle on mielekästä opiskella luku- ja kirjoitustaitoa itse tehdyn tarinan myötä.

⁸ Käytän pedagogisesta päiväkirjasta myös lyhennettä Ped. pk.

Uutta tietoa tai taitoa opetteleva yksilö odottaa, että uusilla kyvyillä olisi käyttöä laajemmin kuin vain tietyssä oppimistilanteessa. (Rauste-von Wright, von Wright ja Soini 2003.) LYHDYSSÄ tämä ajatus konkretisoituu alusta alkaen. Lukemaan opettelevalle tarjotaan vain sellaisia tekstejä ja sanoja, joilla on merkitys. Pian oppilas huomaa samoja sanoja muualla ympäristössään. Tässä todentuu näkemys siitä, miten oppilaan ei välttämättä tarvitse tunnistaa erikseen jokaista kirjainta. Kun teksti on merkityksellistä, oppija oivaltaa pian sanan ennakoimisen merkityksen. Jos lukijalla on tekstistä aikaisempaa tietoa tai kokemuksia, oppija ymmärtää tekstin merkityksellisyyden. (Kaakinen 2006; Yang ja Kuo 2003.)

Opettajan innostuneisuudella opettamaansa asiaan on suuri merkitys. Opettajankoulutuksesta lähtien olisi kiinnitettävä huomiota motivaation merkitykseen oppimistapahtumassa. Mikäli opettaja on aidosti kiinnostunut asiastaan, hänen intonsa tarttuu helposti oppilaisiin. Päinvastainen tilanne, opettajan heikko motivaatio opetettavaan aineeseen, heijastuu väistämättä oppilaisiin. (Taipale 2009.)

LYHDYSSÄ oppilaat saavat paljon myönteistä palautetta oppimisestaan, koska he havaitsevat konkreettisesti itse, millainen maailma heille lukutaitoisina avautuu. Sosiaalisessa yhteistyössä esimerkiksi yhteisiä tarinoita tehtäessä, tulee paljon positiivista palautetta. Jos opetus tapahtuu monipuolisella tavalla, luku- ja kirjoitustapahtumassa on erilaisia tarttumapintoja monenlaisille oppijoille.

LYHDYSSÄ toteutuu laajasti PISA 2009 -raportin lukutaito -käsitys. Tekstien ymmärtämistä, käyttöä ja arviointia työestetään, jotta oppilas saavuttaisi tietoja ja valmiuksia selvitäkseen tulevaisuuden yhteiskunnassa.

7.2 LYHDYN oppimiskäsitys

LYHTY on perusideologialtaan sosiokulttuurinen ja siinä on sosiokonstruktivistisia piirteitä. Oppimisympäristö ja toiminta rakentuvat osavaiheista. Näissä oppijan oma, aktiivinen toiminta on keskeistä. Eri vaiheiden kautta oppilas oppii vähitellen

lukutaitoiseksi sekä harjoittelee sosiaalisia taitoja ja itsensä ilmaisemista. Ne ovat jokaisen tarvitsemia taitoja. Lapset innostuvat opeteltavasta asiasta, kun he saavat itse toimia.

Vuorovaikutus ympäristön kanssa on tärkeitä tietorakenteiden kehittymisen vuoksi. Lukemaan oppiminen on vuorovaikutusta lukijan ja ympäristön sekä lukijan ja luettavan tekstin välillä. Lukijalla on omat taustansa, esimerkiksi persoonallisuus, älylliset tekijät, aiemmat kokemukset ja tiedot sekä ennakkokäsitykset. Luettavaan tekstiin vaikuttavat sen kieli, muoto, tarkoitus ja merkitys. Oppijalla on ratkaiseva vaikutus oman toimintansa ohjaajana ja käsittelijänä. (Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2005; Linna 1994, 33–34; Säljö 2001.)

LYHDYN taustaideologiasta on löydettävissä myös sosiokonstruktivistisia piirteitä. Sosiokonstruktivismi eli sosiaalinen konstruktivismi tarkastelee tietoa kollektiivisena tuotteena. Ihminen oppii vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tärkeä oppimiskanava on tapahtumassa käytettävä kieli. Pedagogiselta kannalta sosiokonstruktivismi tarkoittaa yhteistoiminnallista oppimista ja vastavuoroista keskustelua. Oppilaiden roolina on keskustellen vaihtaa mielipiteitä opeteltavasta asiasta. Opettajan rooli on olla ryhmän ohjaajana. Jokainen ryhmän jäsen tuo omaa osaamistaan ryhmään. Kaikkien panos vaikuttaa ryhmän ja yksilön oppimiseen, jolloin sosiaaliset taidot harjaantuvat. Sosiokonstruktivismi määrittellään lähestymistapana, joka painottaa oppimisprosessia sosiaalisissa tilanteissa, joissa yksilöt keskustelevat tietystä aiheesta. Keskustelun osallistujat jakavat omia ajatuksiaan sekä saavat muilta uusia näkemyksiä ja ajatuksia keskusteltavasta asiasta. Toimintatapa pakottaa keskustelijat tiivistämään ja selkeyttämään näkökantojaan, mikä näkyy entistä tarkempana käsitteiden käyttönä ja uusien asioiden yhteyksien havaitsemisena. (Alleman ja Brobhy 1998, 32; Tynjälä 1999, 55–61, 157–158.)

LYHDYSSÄ on osittain samoja piirteitä kuin Karlssonin kehittämässä sadutuksessa sekä storyline- ja strorytelling -toimintatavassa. Karlsson (2003) on kehittänyt Suomessa sadutusta. Siinä on piirteitä sosiokonstruktivistisuudesta. Sadutus on menetelmä, jonka avulla lapset, nuoret tai aikuiset muokkaavat ajatuksiaan tarinaksi. Se etenee lapsen, lapsiryhmän tai aikuisen kertoessa omaa

tarinaa. Kirjoitustaitoisen aikuisen tehtävänä on kuunnella ja kirjoittaa kertomus muistiin sanatarkasti. Sadutus ei ole opetusmenetelmä, vaan se on keino kuunnella lasta. Tarinankertoja määrää itse kertomansa tarinan sisällön. Tuotos voi olla musiikin, tanssin, draaman, kuvan tai rakentelun muotoinen. Sadutuksessa ilmenee lapsen oma kulttuuri. Parhaiten se toimii säännöllisesti käytettynä. Sadutuksen on todettu lisäävän lasten ajattelun kuulemista sekä lapsen ehdoilla toimimista aikuinen-lapsi -vuorovaikutussuhteessa. Sadutuksen ohje voidaan antaa seuraavasti:

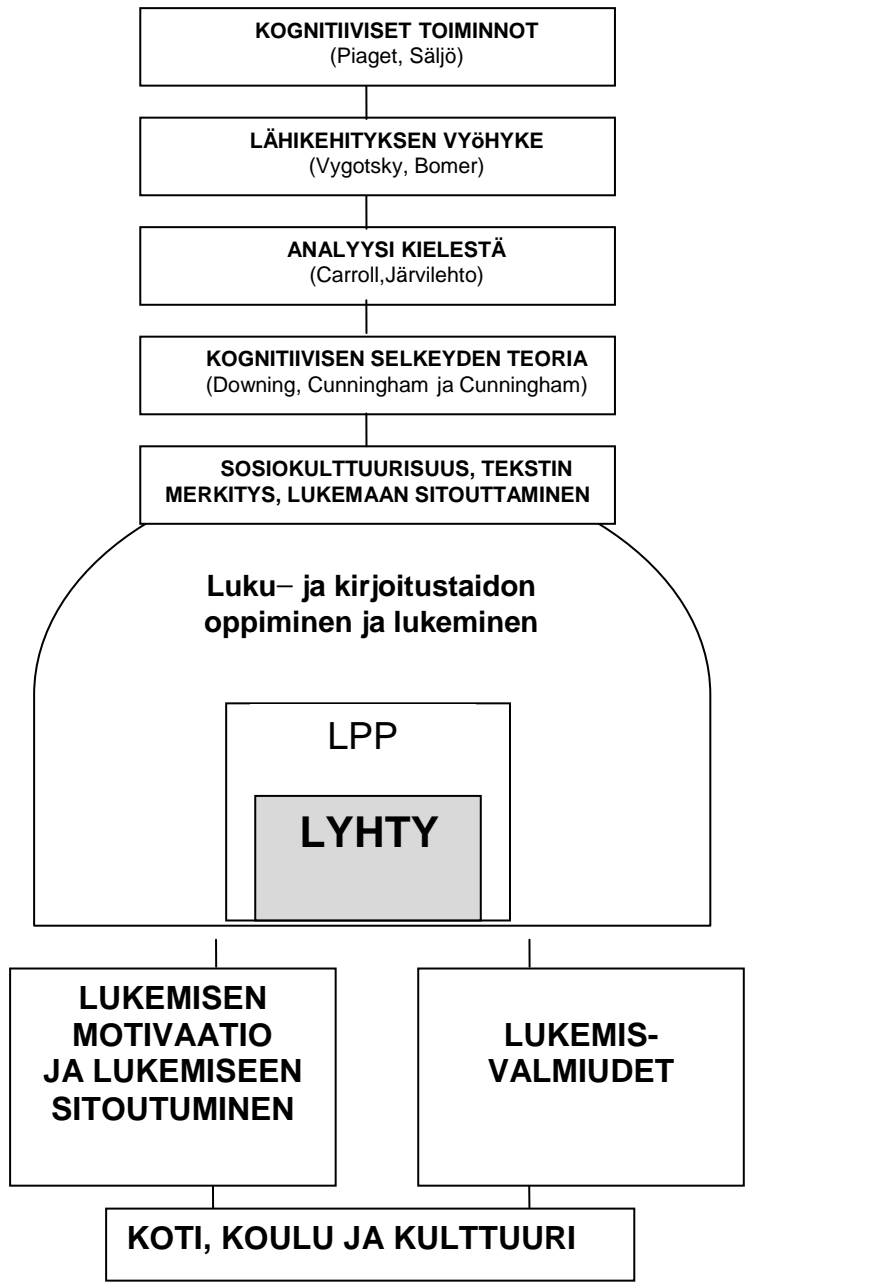
”Kerro satu, sellainen kuin itse haluat. Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot. Lopuksi luen tarinasi, ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.”

Konstruktiiivinen ote on taustalla storyline ja storytelling -toimintatavassa. Niissä on osittain samaa tausta-ajatusta kuin LYHDYSSÄ. Storyline on nykyajan sovellus kokonaisopetuksesta. Se kehitettiin Skotlannissa 1960-luvulla. Menetelmää voi soveltaa esikoulusta läpi koko peruskoulun. Perusideana on, että taustalla on tarina tai satu, jota työstetään koko teeman kestoaiaksi. Juonellinen tarina saa lasten tekemänä taustan ja tapahtumapaikan. Mukaan löytyy hahmoja, eläimiä ja näille keksitään nimiä, luonteenpiirteitä ja tehtäviä. Tarinaan ja taustaan voidaan sisällyttää laaja kirjo eri oppiaineita. Teeman käsittely voi kestää muutamasta päivästä viikkoihin. Metodin taustalla on ajatus kehittää monipuolisesti sekä lasten sosiaalisia että kielellisiä taitoja. Storytelling on puolestaan tarinoihin ja nimenomaan tarinankerrontaan pohjaava metodi. (Hyyrö 2007.) Tarinankerronnassa on oleellista, että voidaan jakaa yhteisiä kokemuksia ja lapset saavat henkilökohtaisen kosketuksen tarinan maailmaan. Lapsi kaipaa puhuttua kieltä malliksi ja taustaksi lukemaan oppimiseen. Näin sanavarasto kasvaa. Storytelling kehittää lapsen taitoa kuuntelijana. Se luo myönteistä kuvaa kirjoista ja lukemisesta. Sosiaaliset taidot harjaantuvat, ja lapsi saa jakaa tietoja ja tunteita toisten kanssa. (Baker 1977, 17–23.)

LYHDYDYN taustalta löytyy sekä sosiokulttuurisuutta että sosiokonstruktivismia. Molemmat painottavat oppilaan aktiivista roolia oppimistapahtumassa.

7.3 Tutkimuksen teoriataustan koonti

Kootusti ilmaistuna tutkimuksen teoreettinen tausta on rakentunut Piaget'n, Vygotskyn, Carrollin ja Downingin näkemysten kautta sekä uusimmista näihin nojautuvista lukemistutkimuksista. Teoreettisessa taustassa olen selvittänyt luku- ja kirjoitustaito -käsitteen muuttumista 1970-luvun henkilökohtaisesta tapahtumasta 2010-luvun monimerkitykselliseen luku- ja kirjoitustaitoon. Tutkimuksen pääkohde on LPP-menetelmän pohjalta kehittämäni LYHTY, lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen tekstilähtöisesti ja kokonaisvaltaisesti. Luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen vaikuttavat ympäröivä kulttuuri, oppilaan koti ja koulu. Oppilaille on erilaisia lukemisvalmiuksia, motivaatio lukemiseen vaihtelee, samoin lukemaan sitoutuminen. Oppilas elää tiiviissä vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa ja saa vaikutteita monenlaisista teksteistä.



Kuva 1. Tutkimuksen teoriatausta

8 TUTKIMUKSEN KULKU

Tässä luvussa raportoin tutkimukseni toteuttamista. Ensiksi esitän tutkimustehtävän ja siitä johdetut tutkimuskysymykset. Sitten selvitän tutkimuksen taustafilosofian ja metodologiset valinnat, tutkimusmenetelmät, kohdejoukon sekä aineiston keruun. Luvun loppuun esittelen tutkimusaineiston analysointitulokset.

8.1 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni kohteena on LPP-menetelmän pohjalta kehittämäni LYHTY, lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen kokonaisvaltaisesti ja tekstilähtöisesti. Tutkimuksen teoreettinen tausta nojautuu Piaget'n (1988) ja Säljön (2001) näkemyksiin kognitiivisista toiminnoista, Vygotskyn (1982) ja Bomerin (2003) lähikehityksen vyöhykkeeseen, Carrollin (1970, 1972) ja Järvilehdon (2009) analyysiin kielestä ja tekstin merkityksestä lukijalle sekä Downingin (1973) ja Cunninghamin ja Cunninghamin (2002) kognitiivisen selkeyden teoriaan.

LYHTY edustaa kokonaisvaltaista, analyttispohjaista lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen otetta. Lukutaito -käsite on laajentunut ja näkemykset lukutaidon kehittymisestä avartavat lukutaidon pedagogiikkaa ulos tiukoista menetelmistä kohti laaja-alaisempaa kokonaisvaltaista otetta lukutaidon kehittämisessä. LYHTY ja sen kaltaiset kokonaisvaltaiset lukemaan ja kirjoittamaan ohjaamisen otteet tarvitsevat välttämättä tutkimusta.

Tutkimustehtävä on muokkautunut seuraaviksi tutkimuskysymyksiksi:

1. Miten lapsi oppii lukemaan LYHTYÄ käytettäessä?
2. Miten lapsi oppii kirjoittamaan LYHTYÄ käytettäessä?
3. Miten LYHTY toimii luki-oppilailla?

8.2 Taustafilosofiaa ja metodologisia valintoja

Kvalitatiivisen aineiston tarkoituksena on kuvailla tapahtumaa tai ymmärtää mahdollisimman paljon tutkimuksen kohteena olevasta tapahtumasta tai toiminnasta. (Eskola ja Suoranta 1998, 61–62.) Tutkimukseni taustaa pyrin kuvaamaan sen verran kuin on tarpeellista, jotta lukemaan opettamistapahtuma linkittyy selvästi omaan luokkaani ja opetukseeni. Kuvaan todellisia oppilaiden lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tilanteita. Erityistä huomiota kiinnitän lukemaan oppimistapahtumassa vaikeuksia kokeviin oppilaisiin. Pyrin kuvaamaan tarkasti, miten LYHDYSSÄ pystytään heitä auttamaan tai milloin on tukeuduttava muihin opetustapoihin.

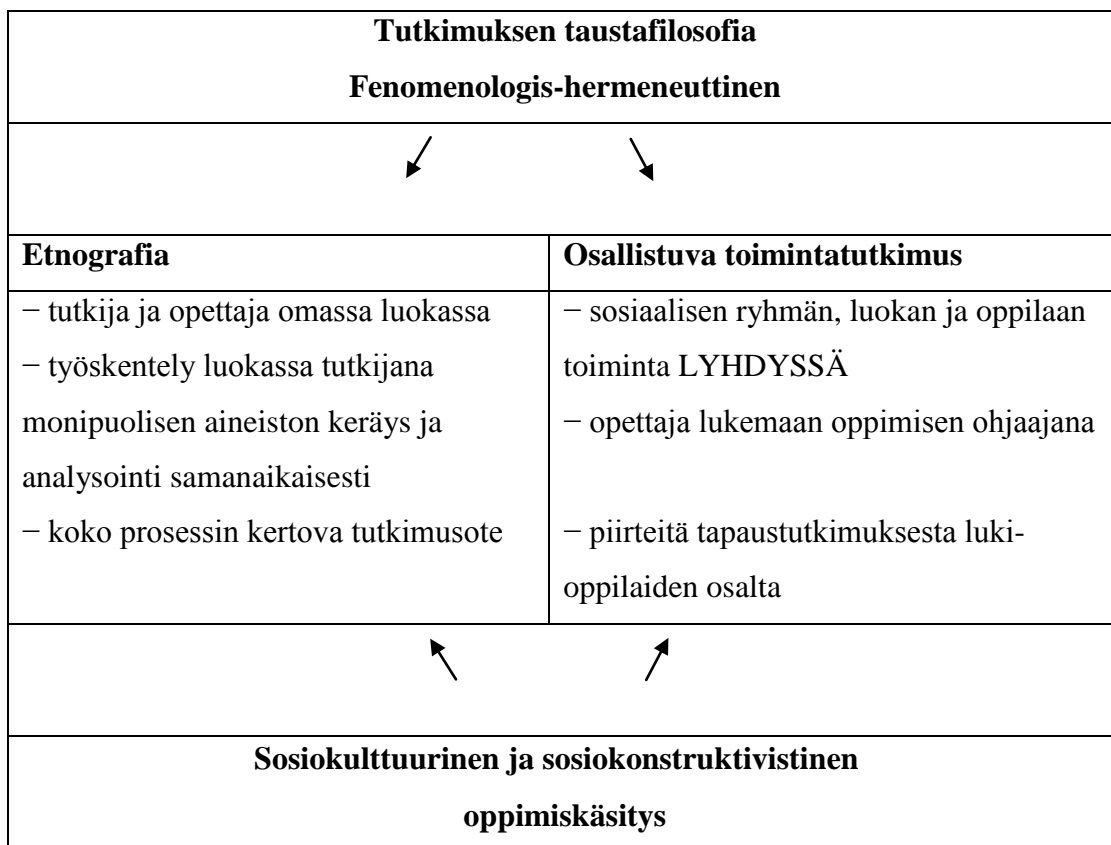
Olen koonnut vuosien kuluessa laajan aineiston oppilaideni äidinkielen taitojen kehittymisestä ja olen oman opetukseni tutkija. Minulla on ollut kaksoisrooli. Olen ollut oppilaideni opettaja ja oman työni tutkija. Sovellan tutkimuksessani kolmea eri kvalitatiivista tutkimusmenetelmää, etnografiaa, osallistuvaa toimintatutkimusta ja piirteitä tapaustutkimuksesta. Menetelmät muodostavat menetelmätriangulaation (ks. Denzin 1978; Eskola ja Suoranta 2005; Tuomi ja Sarajärvi 2002).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohdetta pitää pyrkiä kuvaamaan kokonaisvaltaisesti. Tutkijan oma kiinnostus tutkimusaiheeseensa on koko laadullisen tutkimuksen käynnistävä voima. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2001; Syrjälä 1994.)

Taustafilosofialtaan ja ontologialtaan fenomenologis-hermeneuttinen tutkimustapa pyrkii merkitysten ja arvojen käsitteellistämiseen. Lähestymistavan mukaisesti ihmisen toiminta on ymmärrettävissä ja selitettävissä, kun tunnetaan ne ihmiset, joiden käyttäytymistä yritetään selittää. Kasvatustieteellinen tutkimus pyrkii tai sen tulisi kuvata niitä yhteiskunnallisia tilanteita, joiden kautta niissä kasvatusta tuotetaan. Kun opettajat selvittävät tekemistään oppilaita opettaessaan, ilmentää se sitä todellisuutta, mitä opetustapahtumassa tapahtuu. (Puolimatka 2006.) Tutkimuksessani selvitän lukemaan oppimisen kehitystä. Samalla kuvaan asioita, jotka vaikuttavat opetustapahtumassa. Tarkastelen sitä todellisuutta, kun opetan oppilaita lukemaan.

Fenomenologis-hermeneuttisessa lähestymistavassa on idealistista ontologiaa. On usko, että yksilön ja yhteiskunnan todellisuus rakentuu merkityksiin. Koko yhteiskunta rakentuu ja toimii merkitysten voimalla. Tutkitaan ja havainnoidaan aitoja ihmisiä heille ominaisessa ympäristössä. Kaikkien tutkimukseen osallistuvien yksilöiden tieto ja käsitykset erilaisista asioista ovat tärkeitä, henkilökohtaisia ja ainutlaatuisia. Tutkimuksen lähestymistapa edellyttää, että tutkija osallistuu tutkittaviensa elämään. Jos tutkija on tutkittaviinsa nähden ulkopuolinen, hän ei tavoita tutkittaviensa ajatusten ja käsitysten olennaisia piirteitä siitä, mitä nämä pitävät merkityksellisenä ja tärkeänä. Todellisuudella on monta erilaista totuutta riippuen näkökulmasta. Tutkija havainnoi tutkittaviaan omista lähtökohdistaan käsin. Hän rakentaa todellisuuttaan omien kriteeriensä kautta. Kulttuuritausta ja tutkijan oma subjektiivisuus vaikuttavat siihen, millaisia havaintoja hän tekee ja miten hän ne ymmärtää. (Moustakas 1994; Puolimatka 2006; Van Manen 1990.)

Tutkimuksessani minulla on tietynlainen todellisuus. Olen kiinnostunut lukemaan opettamisesta ja minulla on siitä omakohtaisia kokemuksia usean vuoden ajalta. Ne muokkaavat toimiani. Vaikka minulla on kerättyä laaja aineisto, siirtyy raporttiin omia, minulle merkityksellisiä kokemuksia lukemaan opettamistapahtumasta. Oppimiskäsitykseni on sosiokulttuurinen ja sosiokonstruktivistinen.



Kuva 2. Tutkimuksen taustafilosofia ja tutkimusmenetelmät

Kuva 2 osoittaa, miten tutkimus on toteutettu fenomenologis-hermeneuttisella taustafilosofialla. Siinä on yhdistetty piirteitä etnografiasta, osallistuvasta toimintatutkimuksesta ja tapaustutkimuksesta. Taustalla ovat sosiokulttuurinen ja sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys.

8.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusmenetelminä tutkimuksessani käytin piirteitä etnografiasta, osallistuvasta toimintatutkimuksesta ja tapaustutkimuksesta. Etnografian keinoin olin tutkija-opettajana LYHTY-yhteisössäni. Osallistuvan toimintatutkimuksen kautta olin itse mukana LYHTY-yhteisöni toiminnassa. Tapaustutkimuksen avulla perehdyin syvällisesti neljän luki-oppilaan luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseen LYHDYSSÄ.

8.3.1 Etnografisia piirteitä

Etnografinen tutkimustapa kasvatustieteessä on peräisin 1950-luvulta. Suomessa etnografinen tutkimus alkoi 1970-luvulla sosiaalitieteissä. (Eskola ja Suoranta 1998, 105; Salo 1999, 21.) Kansatiede -käsite on peräisin jo 1800-luvulta, jolloin tutkittiin kansanomaista kulttuuria. (Mitä etnologia tutkii? 2011.) Etnografia ymmärretään tutkimusmatkaksi, jolloin työskentely tapahtuu strukturoimattoman materiaalin kanssa (Atkinson ja Hammersley 1994, 248). Nopea etnografia on vaihtoehtona perinteiselle etnografialle. Sen ideana on, että tutkija menee kentälle valmiin tiedonhankintasuunnitelman kanssa, jos hän tuntee kenttensä etukäteen. (Kluwin, Morris ja Clifford 2004, 63.) Etnografi ei vain mene toiseen paikkaan ja kerää siellä aineistoaan. Etnografiassa on kyse eräänlaisesta metodologiasta, prosessista, joka läpäisee koko tutkimuksen ja johon sisältyy käsitys tiedontuottamisesta ja sen esittämisestä. (Pink 2001, 18.) Perinteisessä mielessä etnografi on ymmärretty valloittajaksi, joka menee vaaroja uhmaten kauas tutkimaan jotain ja palattuun kertoo muille mielenkiintoisista kokemuksistaan (Gerstl-Pepin ja Gunzerhauser 2002).

Etnografi on näyttelijänä omassa kentässään, koska etnografi hahmottaa näkemäänsä ja kokemaansa koko ajan (Landres 2002, 111). Etnografia on kokemalla oppimista. Tutkija on osana tutkittavaa yhteisöään ja samalla hän tekee siitä havaintoja. Tutkimusaineistonsa tutkija kerää havainnoin, haastatteluin ja keskusteluin. Tutkimuskohteena on tietyn ryhmän toiminta. Aineistoa analysoimalla tavoitellaan kohteen toiminnan ymmärtämistä. Etnografinen tutkimus esitetään yleensä kirjallisessa muodossa. (Eskola ja Suoranta 1998, 106–107.) Tiheä kuvaaminen on tärkeää. Tällä tarkoitetaan tutkimuskohteen kuvausten sijoittamista kulttuuritaustaan. Tiheä kuvaaminen rajaa tutkimuskohteen kulttuuriympäristöä. (Geertz 1973.) Tutkimuksessani tutkin LYHTY-yhteisöni toimintaa. Tein havaintoja LYHDYSTÄ, haastattelin oppilaita ja pidin pedagogista päiväkirjaa. Tavoitteeni oli kuvailla ja selvittää mahdollisimman tarkasti LYHDYN ja LYHTY-luokkayhteisöni toimintaa.

Etnografiselle tutkijalle annetaan useita ohjeita. Tutkijan tulisi erottaa tutkittavan kohteensa käsitteet toisen kertaluvun käsitteistä. Yksittäiset käsitteet, ensimmäisen

kerran havaitut asiat ovat yksittäisiä havaintoja. Jälkimmäiset ovat jo teorioita, joilla tutkija selittää havaintojaan. Ensihavainnot eivät usein ilmene sellaisenaan, vaan ovat seurausta eri tilanteista, kohteessa toimivista henkilöistä tai henkilökohtaisesti välittyneistä tai tulkituista asioista. On olemassa operationaalisia ja esittäviä tietoja. Edelliset kertovat tutkijan havainnoista, kun taas jälkimmäiset kuvaavat ideologioita tai ihannekäyttäytymistä. Esittävistä tiedoista tutkijalla on vaikeuksia tietää, mikä kuvaus oli todellinen, mikä keksitty, oliko tapaus tyypillinen vai onnistunut poikkeus. Tutkijan tulisi tiedostua siitä, että hän on tulkinnoissaan herkkä virhepäätelmille. Hän voi ymmärtää havainnon väärin. Se voidaan esittää hänelle muunneltuna totuutena tai tutkija olettaa havainnostaan jotakin. Tutkija on tietämättömyyden verkossa. Hän ei ehkä tiedä tarpeeksi tutkittavasta asiasta, tai se esitetään hänelle väärin. Tämä ei välttämättä tapahdu tahallisesti, vaan ihminen on taipuvainen muuntelemaan totuutta itselleen edulliseen suuntaan. Tutkija ei ole ehkä kyllin herkkä omille oletuksilleen. (Van Maanen 1979; Järvinen 2004, 96–98.) Kentällä vietetty aika jäsentyy vähitellen ajan tai kalenterin mukaan tai aikakausina ennen ja jälkeen kenttätyövaiheen. Siellä tallentuneet tuotokset voivat olla fyysisiä, kuten päiväkirjoja tai muita papereita. Osasta tuotoksia muodostuu vaikkapa aineistoa väitöskirjaa varten. Tärkeä osansa on nähdystä ja koetusta oppimisella, mikä auttaa esimerkiksi tutkimusnäkökulman kohdentumisessa. (Coffey ja Atkinson 1996, 94–98.)

Käytin tutkimuksessani tarinallista esitystapaa, jolloin tutkimushenkilöiden toiminta oli osa sitä ympäristöä, jossa se tapahtui. Toteutin tutkimuksessani omaa tehtävääni opettajana ja oppilaat oppilaina. Samalla tutkijan roolini löytyi toiminnan ja oppilaiden tekemisten kuvaamisen kautta. Tutkin omaa työtäni, jolloin näkemykset lukemaan opettamistavasta olivat tietynlaisia. Tahtomattani saatan kuvailla otetta niin, että se oli hyvä kaikille. Käytännön esimerkkien kautta toivoin tuovani esiin niitä kokonaisvaltaisen lukemaanopettamisen otteen piirteitä, jotka eivät olleet ainoastaan hyviä. Tutkijana olin tiedostunut siitä, että havainnoidessani oppilaideni toimintaa ja tuotoksia oli olemassa vaara, että tulkitsin havaintoja tiettyyn suuntaan.

Etnografista tutkimusta on kritisoitu subjektiivisuudesta, koska tutkija on aktiivisesti mukana tietystä ilmiön tutkimisessa ja täten vaarassa tulkita näkemäänsä ja kokemaansa väärin. (Syrjäläinen 1991, 41.) Tutkija on itse läsnä kentän

tilanteessa ja samalla sekoittaa kentän tapahtumia monenlaisten rooliensa kautta. Tässä tutkimuksessani olin luokassa samanaikaisesti sekä opettaja että tutkija. Tutkimuksen mahdollisimman tarkka ja koko prosessin kattava tutkimusote lisää tutkimuksen luotettavuutta. Lukija itse arvioi tutkimuksen luotettavuutta. (Coffey 1999, 22.) Tutkijalla voi olla suuria ongelmia asettua tutkijana tuttuun ympäristöön. Ongelmaa voi tuottaa se, että tutkittavien henkilöiden pitäisi pysyä tunnistamattomina. Kuitenkaan tutkija ei saa tehdä tutkittavistaan mitäänsanomattomia eikä tutkija voi paljastaa tutkittaviensa henkilöllisyyttä. (Syrjäläinen 1991.) Kvalitatiivisen aineiston anonymisoinnista raportoidaan seuraavaa: suorien tunnisteiden kuten henkilönimien ja paikkojen poistamisella taataan tutkittavien tunnistamattomuus. Tällöin on vaara, että tutkimuksen kulkua ei selitetä tarpeeksi tarkasti. (Kuula 2006.) Etnografista tutkimusta on syytetty siitä, että tutkimustuloksilla saattaa olla heikko yleistettävyys. Tosin ongelma on sama kaikkien kvalitatiivisten tutkimustapojen kesken. (Syrjäläinen 1991, 41–44.)

On lukuisia tekijöitä, jotka vaikuttavat luokassa oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseen. Tietyt seikat kertovat kouluympäristössä tapahtuvasta tutkimuksesta. Sitä on mahdollisuus tarkastella useista näkökulmista. Kouluympäristöä voi tutkia materialistisesta, taloudellisesta, kulttuurisesta tai sosiaalisesta näkökulmasta. Koulussa vallitsee omanlaisensa puhekulttuuri. Opettajat puhuvat keskenään omalla tavallaan. Oppilaidensa keskellä opettajilla on tietty tapa puhua, ja oppilaat keskenään puhuvat omalla tyylillään. Koulun ihmisympäristössä vaikuttavat monet ammattiryhmät: opettajat, oppilaat ja koulun muu henkilökunta. Lasten vanhemmat ovat koulun ulkopuolinen tärkeä ja välttämätön yhteistyötaho. (Eskola ja Suoranta 1998, 110–111.)

Tutkin omia oppilaitani. Tutkimusta tehdessäni mietin sitä, mitkä muut tekijät minun tuli ottaa huomioon. Olin luokassani oppilaideni keskellä koettaen ymmärtää, miten LYHTY oppilaillani toimi. Puhuin oppilailleni tietyllä tavalla, ja he vastasivat minulle omalla tavallaan. Koulua koskevassa etnografiassa tutkimuksen tarkoituksena on kehittää koulua, opetusta ja oppimista. Siellä tapahtuva toiminta ei ole vierasta kenellekään. Meillä kaikilla on omia kokemuksia koulusta. Siellä tutkimusta tekevän etnografian on kyettävä näkemään koulussa tapahtuva toiminta

uusin silmin ja kyseenalaistettava kaikki tuttu ja tavallinen. (Gordon, Holland ja Lahelma 2001, 17, 189.)

Etnografin on tärkeä tehdä muistiinpanoja. Tutkijalla on aina mielikuva tutkittavasta kohteesta. Hän tekee muistiinpanoja mielestään oleellisista asioista. Tutkijalta saattaa jäädä tärkeitä havaintoja kentällä huomiotta tai viimeistään puhtaaksikirjoitusvaiheessa niitä karsiutuu tekstistä pois. (Clifford 1990, 55–56.) Etnografisen tutkimustavan tavoitteena on tuottaa mahdollisimman paljon tarkkaa, yksityiskohtaista ja ymmärrettävää kuvausta siitä, mitä tutkimuskentällä tapahtuu. (Emerson, Fretz ja Shaw 1995, 64.) Tutkijalla on mahdollisesti aikapulaa. Kentällä tapahtuu monta tapahtumaa samanaikaisesti eikä tutkija ehdi havaita kaikkea oleellista. Hän ei ehdi kirjoittaa kaikkea tärkeätä tai kirjoitus ei kuvaa havaintoa riittävän perusteellisesti. On huomionarvoista, että kiireessä tutkijan muistiinpanot saattavat jäädä niin puutteelliseksi tai epäselviksi, että tärkeää tietoa voi siten kadota. (Lappalainen 2006.)

Erheet ja virheet ovat tutkimusmateriaalissa ja tutkimuksen teossa väistämättömiä. Niiden kautta tutkijan on pakko ajatella asiaa toisella tavalla. Samalla voi syntyä uusi toimintatapa. (Souto 2006; Hakala ja Hynninen 2007.) Tutkija etsii tiedostaen tai tiedostamattaan strategisesti taustaan sopivia itsensä esittämisen tapoja. Mikäli ryhmää tutkii erillinen etnografi, lapsille muodostuu kuva ryhmässä olevasta aikuisesta, joka kuitenkin ei ole opettaja. (Coffey 1999.)

Tässä tutkimuksessa asema oli erilainen. Tutkijana olin lasten opettaja ja samalla tilannetta tutkiva etnografi. Lapset eivät havainneet toiminnassani mitään outoa. Heille oli arkipäivää, että päivän kuluessa tein paljon muistiinpanoja. Tutkijalla on valta kirjoittaa kentällä tekemistään havainnoista omasta maailmastaan käsin. Tosiasia on, että tutkijan valta kentällä on haavoittuva ja rajallinen. (Gordon 2005; Lappalainen 2006.) Wynes (2006, 191) mainitsee lasten halusta säädellä oppimistilannetta. Tämä on totta, mutta LYHDYSSÄ oli tarkoituskin, että lapset johdattelivat omaa oppimistaan.

Etnografisessa tutkimusotteessa on hyötynä se, että se antaa äänen vähemmän kuulluksi tulleille yhteiskunnan jäsenille, esimerkiksi lapsille. Tutkija pääsee syvälle

tutkimusaiheeseensa omakohtaisten ja konkreettisten havaintojensa ja kokemuksiensa kautta. Lapsitutkimuksessa lapsilla on mahdollisuus säädellä tutkittavaa tilannetta. Tämä tutkimustapa tuottaa aineistosta monipuolista tietoa ja laaja aineisto mahdollistaa kuvan tutkimuksesta syvempänä, laajempaan, tarkempaan ja moniulotteisempaan kokonaisuutena. (Lappalainen, Hynninen, Kankkunen, Lahelma ja Tolonen 2007.)

Toisaalta etnografisessa tutkimusotteessa on paljon haasteita ja rajoituksia. Tähän tutkimustapaan ryhtyminen tarkoittaa pitkää prosessia ja varautumista monenlaisiin tilanteisiin tutkimuskentällä. Saadun laajan aineiston analysointi tuottaa omia haasteitaan. Miten rajata laajaa aineistoa? Tutkimustehtävän asettaminen luo sille ensimmäisiä rajoituksia. Havaintojen pitäisi olla kirjoitettuna mahdollisimman tarkasti, jotta havainnot voi pidemmän ajan kuluttua tulkita ja analysoida oikein. Puhtaaksikirjoitusvaiheessa osa tärkeistä havainnoista putoaa vääjäämättä pois. (Lappalainen, Hynninen, Kankkunen, Lahelma ja Tolonen 2007; Atkinson ja Hammerley 1994.) Etnografinen totuus on osittaista, sitoutunutta ja epätäydellistä (Clifford 1990). Taso tavoittaa lapsen tai nuoren kokemuksia on aina rajallista (Souto 2006). Etnografiaa on arvosteltu tutkittavien äänten kadottamisesta ja tutkijan kaikkietävydestä. (Gordon 2005.)

8.3.2 Osallistuvan toimintatutkimuksen piirteitä

Tutkimuksessani on piirteitä osallistuvasta toimintatutkimuksesta. Osallistuminen tutkittavan aiheen muutosprosessiin tuottaa monipuolista aineistoa ja sallii tutkijan päästä mukaan konkreettisesti kentän tapahtumiin. Näin saavutetaan ymmärrys tutkimuskohteen arjesta. (Stringer 1999, 167–168.) Tutkimuksessani ei pyritty parantamaan mitään erityistä LYHDYSSÄ, joten se ei tähännyt selvään muutokseen. Tutkin sosiaalisen ryhmän, oman luokkani toimintaa, johon opettajana vaikutin. Toimintatutkimuksen tarkoituksena on auttaa ihmisiä tutkimaan todellisuutta ja antaa keinoja siihen, miten sitä voisi tutkia. (Kemmis ja Wilkinson 1998, 21.) Toimintatutkimukselle on määritelty käsitteitä käytännön toiminta ja käytäntö. Toimintatavat ja rutiinit muuttuvat käytännöiksi ja se on toiminnan käsitteellistämistä. (Carr ja Kemmis 1986, 92–94; Suojanen 1992, 37; Nurmi 1993,

513.) Toimintatutkimuksen strategioita on jaettu neljään eri suuntaukseen: toimintatutkimukseen, osallistavaan toimintatutkimukseen, toimintaoppimiseen ja -tieteeseen. (Ellis ja Kiely 2005.) Tutkimuksen päätehtävänä on mahdollisimman seikkaperäisesti kuvata LYHTYÄ ja lasten oppimisprosesseja lukutaitomatkan varrella. Tutkimustapa on lähinnä osallistuvaa, kriittistä toimintatutkimusta, jota käytetään paljon kasvatustieteellisissä tutkimuksissa. (Carr ja Kemmis 1986.) Tutkimukseni törmäsi väistämättä Carrin ja Kemmisin käsitteisiin käytännön toiminta ja käytäntö. Piti tarkoin miettiä, miten perusteellisesti toiminnan käytäntöjä piti selvittää, jotta lukija ymmärsi lukemaan opettamisen todellisuuttani. Hyvän opettajuuden rooli on nimetty eräänlaiseksi kätilöksi, joka saa synnytettyä oppilaisiaan kriittisyyttä. (Carr ja Kemmis 1989.) Osallistavuus kuuluu väistämättä toimintatutkimukseen. Sitä voidaan tehdä tutkittavan yhteisön kanssa joko sisä- tai ulkopuolisen tutkijan kanssa. Tutkijan roolin korostaminen sisäpuolisena tutkijana yhteisössään on tyyppillistä kasvatustieteellisessä toimintatutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa yhdistetään käytännön opettajan työ ja tutkimus tuo näkyville lukemaanopettamistavan niin sanottua hiljaista tietoa. (ks. Herr ja Anderson 2005.)

Havainnointi on oleellinen osa tutkimustani. Havainnointia ovat pohtineet muun muassa Järvinen ja Järvinen (2004, 154–156). On huomattavaa, että tutkija havainnoidessaan käyttää omaa persoonaansa työkalunaan. Tutkimuksen luotettavuus vaatii, että tutkija saavuttaa tutkittaviensa luottamuksen ja pysyy puolueettomana. Tutkimustehtävän tulisi ohjata havainnointia. Ei ole yhdentekevää, millainen tutkijan koulutus ja kokemustausta ovat. Kaikki taustatekijät ohjaavat havainnointia. Välttämättä siinä eivät tule esille kaikki mahdolliset asiat, tai mukaan pääsee todella erityisiä havaintoja. Osallistuva havainnointi syventää tutkijan tietoa tutkimuskohteestaan. Havainnointi voi häiritä varsinaista tutkimuskohteen työskentelyä. Aika, milloin kirjaa havainnot ylös, saattaa tuottaa ongelmia. Tutkimuksessani tapahtui Järvisen ja Järvisen (2004) esittämiä piirteitä. Omasta persoonasta tutkijana ja opettajana minulla oli tietoisuus. Tutkimustehtävä auttoi keräämään materiaalia. Vaikka tutkimustehtävä oli havaintojen alussa monisäikeinen, koko ajan keräsin havaintoja siitä, miten LYHTY toimii. Näin talletin havaintoja LYHDYN toimivuudesta oppilaiden keskuudessa. Aikataulullisesti aineistoa kerätessä oli välillä suuria ongelmia. Toisinaan havaintojen kirjaamiselle oli vaikea löytää aikaa. Tein tunneilla havaintoja lyhyesti,

jos oli kiire. Välitunnilla tai viimeistään koulupäivän päätteeksi kirjoitin havainnot tarkasti muistiin, ettei yksityiskohtiakaan unohtuisi.

Toimintatutkimus nähdään avoimena, luovana ja oppivana keskusteluna, johon tutkija osallistuu eikä tutkisi sitä vain ulkoapäin. Sanojen merkitykset muodostuvat tietyissä tilanteissa ja niitä ei voi kontrolloida. Perinteinen tutkimus nojaa menneisyyteen eikä tällainen tutkimus ymmärrä, miten muuttuvassa tulevaisuudessa voitaisiin toimia. (Gustavsen 2004; Stringer 1999.) Perinteinen tiedekäsitys on arvostanut kuvailevan tiedon muodostamista. Osallistavassa toimintatutkimuksessa tieto muodostuu vuorovaikutteisesti ja reflektoiden. (Park 1999.) Toimintatutkimusta on nimitetty maailmankatsomukseksi, joka ilmenee tiettyinä toimintoina toimintatutkimuksen käytänteissä. Niihin vaikuttavat tutkija, konteksti ja ajattelu vuorovaikutuksessa keskenään. Tällainen tutkimus on tyypillistä aikakaudellemme. (Reason ja Bradbury 2001.) Toimintatutkimuksella on merkitystä toiminnan kehittämisen ja parantamisen kannalta. (Meyers ja Rust 2003, xvii.)

Toimintatutkimuksessa on niin hyötyjä kuin haasteita. Se lisää vääjäämättä yhteistyötä ja edellyttää yhteisiä tavoitteita. Toimintatutkimuksella haetaan muutosta. Tutkimusongelmat ovat laajempia ja kysymysmuodossa miten, millä tavoin joku asia tehdään. Tutkijalla on tutkimuksessaan merkittävä rooli, ja toimintaa ja tutkimusta toteutetaan samanaikaisesti. Tämä tutkimustapa vaatii tutkijalta enemmän tietoa ja perehtymistä tutkittavaan asiaan kuin moni muu tutkimusote. Tutkija tuntee itse tapansa ja on oman tutkimuskohteensa paras asiantuntija. Toimintatutkimuksen aikana opitaan asiasta toiminnan kautta (learning by doing). (Kananen 2014.)

Toisaalta toimintatutkimuksessa on runsaasti haasteita. Se kohdistuu kerrallaan vain yhteen tapaukseen ja tulokset pätevät vain siinä. Tutkimustulokset eivät ole laajemmin yleistettävissä. Tutkimusajan pitää olla riittävän pitkä, jotta tulokset ovat pitkäviä eikä sattumalla ole niihin vaikutusta. Tutkimuksen tuloksissa on mittaamisongelmia. Toimintatutkimuksessa tapaukset valitaan harkinnanvaraisesti. Tutkijan pitäisi osata valita juuri ne oikeat tapaukset. Aikapula, mitä, miten ja milloin kirjata havainnot ylös ja tarpeeksi tarkasti, tuottaa haasteita. Havainnointien virhetulkintoja voi estää tekemällä tarkentavia johtopäätöksiä. Laajan aineiston

analysoiminen on työlästä ja aineistoa pitää selkeyttää, tiivistää ja luokitella. Tutkija ja tutkimusasetelma vaikuttavat osaltaan tutkittavaan asiaan ja tutkimuksen tuloksiin. Toimintatutkimuksen luotettavuusarviointi on hankalaa, koska tilanteessa tapahtuu muutoksia. Tutkimuksen toistettavuus vaatii tarkkaa tutkimusasetelman ja -prosessin aukikirjoittamista ja dokumentointia. Koko tutkimuksen reliabiliteettia edistää se, että tulkinnat ovat mahdollisimman tarkkoja ja perustuvat todellisuuteen. Luotettava tutkimus edellyttää objektiivisuutta ja sitä, että tulkinnat nousevat vain aineistosta eikä tutkija sotke niihin omia mielipiteitään. (Kananen 2014.)

Tutkimuksessani luotettavuuden kriteeriksi soveltuvat tutkimuksen totuusarvo, tutkimustilanteen arvioiminen, subjektiivisuus tutkijan ja kohteen välillä sekä siirrettävyys, teorian ja käytännön vuorovaikutus.

Tutkimuksen luotettavuus perustuu siihen, miten hyvin tutkittava ilmiö ja käytetty tutkimusmenetelmä vastaavat toisiaan. Luotettavuus ei synny automaattisesti, vaan se syntyy tutkittavan ilmiön ja käytetyn tutkimusmenetelmän suhteesta. Kun raportoidaan koko tutkimusprosessi, se on kokonaisuudessaan tutkimuksen luotettavuuden osoittamista. Tutkimuksen luotettavuus rakentuu sellaisista tekijöistä, jotka tietoisesti tunnistan tutkimuksen luotettavuutta lisäävinä tai sitä heikentävinä tekijöinä. Toimintatutkimus -näkökulman kautta työn tavoitteet korostivat LYHDYN kokeilua käytännössä. Tutkimuksen pätevyys riippuu tutkimukseen osallistuneiden tasavertaisesta osallistumisesta ja uusien käytäntöjen kehittämisestä. (Kuula 1999; Suojanen 1998; Perttula 1995, 40.)

Tutkimuksen totuusarvo tarkoittaa sitä, että tutkija-opettajana kykenin tekemään havaintoja ja ymmärsin oppilaiden reaktioita ja ajatuksia. Toisaalta samanaikainen oppilaiden opettaminen, havainnoiminen ja tilanteiden reflektointi oli hankalaa ja ajatuksia hajottavaa. Kirjoitin tutkimusraporttiin kerätyn aineiston ja analysoinnin tulkintoineen mahdollisimman tarkasti, jotta sain esiin kaikkien tutkimukseen osallistuneiden näkemykset.

Tutkimustilanteen arvioimiseen vaikuttaa se, että on tärkeää rajata aineisto ja ajanjakso, jonka tutkimus kestää. Vuorovaikutuksellinen kehitys vaatii riittävän

pitkän tutkimusajan. Aineistoa pitää olla riittävästi, jotta sen analysointi on kattavaa. (Kurtakko 1990; Eskola ja Suoranta 1998, 1999.)

Luotettavuuteen vaikuttaa oleellisesti subjektiivisuus eli tutkijan ja kohteen yhteys. Tiedon pätevyys riippuu ajallisesta ja paikallisesta asiayhteydestä. Tutkijan ja tutkittavien välinen suhde on merkityksellinen. Tutkimuksen rehellisyys on sen riittävyttä. (Kuula 1999.)

Luotettavuuteen vaikuttaa siirrettävyys, teorian ja käytännön vuorovaikutus. Tutkija ei voi tehdä johtopäätöksiä siirrettävyydestä, koska hän tuntee vain tutkitun ympäristön. Kun tutkija kirjoittaa tutkimuksen kulun seikkaperäisesti, työn lukija pääättelee sen sovellettavuuden, käyttökelpoisuuden ja tekee johtopäätöksiä. (Suojanen 1998.) LYHTY-tutkimukseni tulokset ovat päteviä vain esittämässäni LYHTY-yhteisössä. Ne eivät ole siirrettäviä. Koetin kuvailla tutkimuksen etenemisen mahdollisimman tarkasti.

8.3.3 Tapaustutkimuksen piirteitä

Tutkimuksessani on lisäksi piirteitä tapaustutkimuksesta, koska erityisesti lukioppilaiden kohdalla analysoin tarkasti tietyn oppilaan luku- ja kirjoitustaidon kehitystä ensimmäisestä luokasta kolmannen luokan loppuun saakka. Tuotin tietoa yksilöllisestä tapauksesta intensiivisesti ja ainutlaatuisesti sitä kuvailemalla. (Merriam 1998, 193; Saarela-Kinnunen ja Eskola 2007, 185; Stake 1995, 77, 133.) Tapaustutkimusta havainnoidaan luonnollisessa ympäristössä, jotta voidaan ymmärtää tapaukseen liittyvät ilmiöt ja monimuotoisuus mahdollisimman syvällisesti. (Yin 2009, 18.) Tapaustutkimuksella on erilaisia vaiheita ja tehtäviä. Se on empiirinen aineistolähde, ja tutkija saavuttaa sen avulla käsitteellistä ymmärrystä tutkimuskohteesta. Tutkija elää yhdessä tutkimuskohteensa kanssa, ja tutkimus välittää teoreettisia keskusteluja ja käsitteellisiä näkökulmia. (Peltola 2007, 113.) Tähän tutkimustapaan kohdistetaan kritiikkiä, koska tutkimuksen huolellisella toteuttamisella ja niistä saaduilla tutkimustuloksilla on suoraa vaikutusta tutkimustulosten luotettavuuteen. Tapaustutkimusta on arvosteltu yleistämisestä ja käytännöllisestä painotuksesta. (Koivula 2010, 51.)

LYHTY-tutkimuksessani selvitin luki-oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä mahdollisimman tarkasti ja syvällisesti. Halusin perehtyä luki-oppilaisiin yksittäisinä tapauksina. Huolellisilla, tarkoilla ja tiheillä havainnoilla vaikutin tutkimustulosten luotettavuuteen.

8.4 Kohdejoukko ja aineiston keruu

Kontekstina oli maaseutukoulu ja kohderyhmänä 16 oppilasta, joista kuusi oli luki-oppilasta. Tyttöjä oli neljä ja poikia kaksitoista. Opetin heitä esikoulussa ja alkuluokilla 1–3. Tutkimusaineisto on kerätty oppilaiden ollessa 1.–3. -luokalla. Mukana on lisäksi yksittäisiä havaintoja esikoululaisista (ks. luku 10.1 Esikouluvuonnaan lukemaan oppineet). Oppilaiden vanhemmat hankkivat elantonsa maataloudesta tai palkkatyöstä. Tutkimusmateriaali kerättiin vuosina 2001–2006.

Etnografisessa tutkimuksessa minulla oli kaksoisrooli: toimin luokan opettajana ja lukutaidon tutkijana. Vanhempainilloissa selitin oppilaiden vanhemmille, että kokeilen, miten oma otteeni, enemmän analyttispohjainen luku- ja kirjoitustaidon opetustapa, kehittyy ja toimii. Monet vanhemmat halusivat tietää asiasta lisää ja osoittivat aktiivista kiinnostusta luku- ja kirjoitustaidon opettamistapaani kohtaan. Lisäksi kysyin luvan tutkimukselleni oppilaskohtaisesti. Vasta myöhemmin LPP-menetelmän pohjalta kehittämälleni kokonaisvaltaiselle lukemaan ja kirjoittamaan opettamisotteelle tuli nimeksi LYHTY.

En ole tutkinut, millainen oppija on, vaan miten LYHTY soveltuu erilaisille oppijoille. Tutkimukseni päätavoite oli selvittää mahdollisimman tarkasti LYHDYN peruseriaatteita ja toimivuutta.

Mittavimman aineiston muodostivat pedagogiseen päiväkirjaan tehdyt LYHDYN vaiheisiin liittyvät kuvaukset, joita olivat kirjoitetut havainnot tehdyistä yhteisten tarinoiden keskusteluista, saneluista, laboroinneista ja uudelleenlukuvaiheista. Toiseksi mukana olivat oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä kuvaavat materiaalit, joita olivat oppilaan henkilökohtaiset aineistot (ks. taulukko 3). Lisäksi

aineistossa olivat oppilaiden haastattelut, joissa kartoitin oppilaiden näkemyksiä omasta luku- ja kirjoitustaidon kehittymisestään.

Pidin pedagogista päiväkirjaa lähes jokaisesta koulupäivästä. Kirjasin havaintojani siihen kaikista mahdollisista LYHTYYN liittyvistä vaiheista tai kuvauksia oppilaiden tekemisistä. Yhteensä päiväkirjojen tekstiä oli liki 250 käsinkirjoitettua sivua A5-kokoisissa päiväkirjoissa.

Mukana olivat myös erityisopettajien teettämät ALLU-testit ja muut arvioinnit kuten esimerkiksi sana- ja lausesanelut. Näitä käytetään yleisesti oppilaiden taitojen arvioimisessa, vaikka ne eivät sinällään parhaiten mittaakaan kokonaisvaltaisella otteella lukemaan opettujen oppilaiden luku- ja kirjoitustaitoa. ALLU-testeissä painotetaan luku- ja kirjoitustaidon osia, ei niinkään kokonaisuuksia, jotka LYHDYSSÄ ovat erityisesti alussa keskeisiä (esimerkiksi kokonainen sana). ALLU-testejä käyttivät kaikki erityisopettajat koko kunnan alueella, niiden käyttäminen ei ollut vapaaehtoista.

Erityisopettajat etenivät opetuksessaan enemmän synteettisillä opetustavoilla, ja opettajana olin sopinut heidän kanssaan, että he käyttävät omaa tapaansa ja minä käytän omaani. Erilaisten opetustapojen käyttö ei sekoittanut oppilaita. Käytetyt aapiset (Iloinen Aapinen ja Salainen Aapinen) suosivat synteettistä lukemaan opettamistapaa, mutta se ei häirinyt, koska en käyttänyt aapisia syyslukukaudella lainkaan lukemaan opettamisessa, vaan niitä luettiin vasta kevätlukukaudella, kun oppilaat osasivat jo lukea.

Taulukko 3. Tutkimukseen kerätty aineisto vuosilta 2001–2006

	2001– 2002	2002– 2003	2003– 2004	2004– 2005	2005– 2006
1. lk					
pedagoginen päiväkirja	x	x	x	x	x
kirjainvihko	x	x	x	x	x
saneluita	x	x	x	x	x
nauhalle luettu materiaali	x	x	x		
tarinavihko	x	x	x	x	x
tehtyjä monisteita	x	x	x	x	x
yhdessä tehdyt tarinat	x	x	x		
AI-vihko	x	x	x	x	x
Iloinen Aapinen	x				
Salainen Aapinen		x	x	x	x
haastattelut	x	x	x	x	x
erityisopettajan teettämät sanelut	x		x		
Tammiarviointi		x	x		
ALLU-testi	x	x	x		
2. lk					
pedagoginen päiväkirja		x	x	x	x
tarinavihko		x	x	x	x
saneluita		x	x	x	x
tehtyjä monisteita		x	x	x	x
kotikirjoitusvihko		x	x		
yhdessä tehdyt tarinat		x		x	x
AI-vihko		x	x	x	x
Iloinen lukukirja		x			
Salainen lukukirja			x	x	x
haastattelut		x	x	x	x
erityisopettajan teettämät sanelut		x	x		
ALLU-testit		x	x		
3. lk					
pedagoginen päiväkirja				x	x
tarinavihko				x	x
saneluita				x	x
AI-vihko				x	x
haastattelut				x	x
erityisopettajan teettämät sanelut				x	x
ALLU-testit				x	x
Teknisen lukemisen testi					x

Taulukkoon 3 olen kerännyt lukuvuosikohtaisesti keräämäni aineiston. Lähes jokaiselta koulupäivältä on useita pedagogisen päiväkirjan merkintöjä tuntitapahtumista. Päiväkirjamerkinnöissä on lasten ajatuksia lukemisesta ja

kirjoittamisesta sekä havaintojani opettajana ja tutkijana. Päiväkirjatyöskentelyn päätavoitteena oli vangita kokemuksen tuoma hetkellinen tietoisuus talteen ja myöhemmin tarkemmin analysoitavaksi. Aineistosta nousi lukuisia sellaisia seikkoja, jotka vaikuttivat osaltaan aineiston valintaan. Yksittäisistä havainnoista kehittyi vähitellen sellaisia käsityksiä, joita tulkitsin tutkimustehtävän ja teorian valossa. (Moilanen ja Rähä 2007, 54–55.)

Pedagoginen päiväkirja kattaa LYHDYN eri vaiheiden autenttista kuvausta. Olen aukikirjoittanut tutkimusaineistoa lukemaan oppimisen ohjaamisen todellisuuden ymmärtämiseksi ja tulkitsemiseksi LYHDYN eri vaiheissa. Realististen tuntikuvausten kautta välittyy LYHDYN pedagoginen ote. Kirjoittamieni kuvausten kautta olen abstrahoinut keskeisiä käsitteitä ja olen päässyt yhä syvemmälle LYHTYYN.

Aineistoon sisältyi oppilaiden äidinkielen vihkoja. AI-vihkoon harjoiteltiin ensimmäisellä luokalla kirjainten ja sanojen kirjoittamista kirjoitusviivastolle. Myöhemmin taitojen karttuessa vihkoon kirjoitettiin saneluita. Toisella ja kolmannella luokalla kirjoitusvihkoon tehtiin käsialakirjainharjoituksia, kirjoitettiin saneluita sekä erillisiä kirjoitustehtäviä. Kirjainvihkoon kerättiin kaikista harjoiteltavista kirjaimista keksittyjä, piirrettyjä ja myöhemmin kirjoitettuja sanoja. Tietyllä kirjaimella alkavia sanoja etsittiin lehdistä ja ne liimattiin vihkoon. Jokainen yhdessä tehty tarina liimattiin ja kuvitettiin niin ikään tähän vihkoon. Lähes jokainen tutkimusoppilas luki nauhalle ääneen useamman kerran lukuvuodessa pienen pätkän yhdessä keksittyä tarinaa tai aapisen tai lukukirjan tekstiä ensimmäisen ja toisen vuosiluokan aikana. Tarinavihkoon kirjoitettiin kaikki omat tarinat ensimmäisen luokan tammikuusta alkaen tai myöhemmin, kun oppilas oppi tarinansa itse kirjoittamaan. Tehtyjä monisteita oli lukuisia. Suurin osa monisteista oli itse tekemiäni ja kouluavustajan kuvittamia. Lisänä käytin valmiita monistepohjia Salaisesta Aapisesta ja lukukirjasta. Lukuvuonna 2001–2002 käytin Iloista Aapista ja lukukirjaa, lukuvuosina 2002–2006 Salaista Aapista ja lukukirjaa. Ensimmäisen lukuvuoden syksyllä ja myöhemmin ennen joulua erityisopettaja piti oppilaille testejä. Samoin hän testasi oppilaiden taitoja kevätlukukauden lopulla. Toisluokkalaisten kotikirjoitusvihkoihin oppilaat kirjoittivat tietyn ajan useita kertoja lukuvuodessa.

Taulukko 4. Tutkimusaineisto oppilaittain

	T1	T2	T3	T4	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
1. lk	1)		2)	2)	3)	3)	1)									
ped. päiväkirja	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
kirjainvihko	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
saneluita	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
nauhalle luettu materiaali	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
tarinavihko	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
tehtyjä monisteita	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
yhdessä tehdyt tarinat		x			x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x
AI-vihko	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Iloinen Aapinen		x												x	x	x
Salainen Aapinen	x				x	x	x	x	x	x	x	x	x			
haastattelut	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
erityisopettajan teettämät sanelut	x	x					x	x						x	x	x
Tammiarviointi	x						x	x	x	x	x	x	x			
ALLU-testi		x						x	x	x	x	x	x	x	x	x
2. lk																
ped. päiväkirja	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
tarinavihko	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
saneluita	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
nauhalle luettu materiaali	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
tehtyjä monisteita	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
kotikirjoitusvihko		x	x	x				x	x	x	x	x	x	x	x	x
yhdessä tehdyt tarinat	x	x					x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
AI-vihko	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Iloinen Lukukirja		x												x	x	x
Salainen Lukukirja	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x			
haastattelut	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
erityisopettajan teettämät sanelut		x	x	x				x	x	x	x	x	x	x	x	x
ALLU-testit		x						x	x	x	x	x	x	x	x	x
3. lk																
ped. päiväkirja		x	x	x				x	x	x	x	x	x			
tarinavihko		x	x	x				x	x	x	x	x	x			
saneluita		x	x	x				x	x	x	x	x	x			
AI-vihko		x	x	x				x	x	x	x	x	x			
haastattelut		x	x	x				x	x	x	x	x	x			
erityisopettajan teettämät sanelut		x	x	x					x	x	x	x	x			
ALLU-testit		x	x	x					x	x	x	x	x			
Teknisen lukemisen testi		x	x	x					x	x	x	x	x			
	T1	T2	T3	T4	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12

N = 16

T = tyttö

P = poika

- 1) oppilas oli tutkimusjaksona 1. ja 2. luokan oppilas
- 2) oppilas tuli luokkaani vasta 2. luokalla
- 3) oppilas oli tutkimusjaksona vasta 1. luokalla

Taulukossa 4 näkyy jokaiselta oppilaalta kerätty aineisto. Esimerkiksi tyttö 2:n aineistona ovat olleet alkuopetuksen ja kolmannen luokan aikana tehdyt äidinkielen vihot, tehdyt monisteet, kotikirjoitusvihko ja sanelut. Tyttö on lukenut nauhalle ja olen haastatellut häntä. Olen kirjoittanut lapsesta useita päiväkirjamerkintöjä. Tyttö on osallistunut erityisopettajan pitämiin saneluihin ja ALLU-testeihin 1–3 -luokilla. Häneltä on liki täydellinen aineisto kolmen vuoden ajalta ensimmäisen luokan Tammitestiä lukuun ottamatta.

8.5 Oppimisen arviointitehtävien osuus havaintojen keruussa

Tein vuosina 2001–2006 oppilaille saneluita ja pieniä luku- ja kirjoitustaidon arviointeja. Niiden avulla halusin kartoittaa lasten luku- ja kirjoitustaidon etenemistä. Osa oppilaista teki Salaisen Aapisen diagnostisia testejä. Erityisopettajat käyttivät Mäkisen (2002) Tammiarviointia ja Lindemanin (1998) ALLU-testejä. Lisäksi erityisopettaja piti Holopaisen-Tirrosen (1997) tekemiä sanasaneluja ja lausesaneluja.

Mäkisen (2002) Tammiarviointi pidettiin ensimmäisen luokan tammikuussa. Testin tarkoitus oli mitata koulun ensimmäisen lukuvuoden lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen tavoitteiden saavuttamista. Se kertoi oppilaan yksilöllisestä etenemisestä. Testissä oli yksitoista erilaista tehtävää. Alkuosa testistä mittasi oppilaiden äänneiden nimeämistä ja kuulemista sekä kirjainten kirjoittamisen osaamista. Testissä oli sanan tavujen laskemista, tavuttamista sekä tavujen ja sanojen kirjoittamista. Testin viimeisessä osiossa piti yhdistää sana tai muutaman sanan lause sopivaan kuvaan.

Lindemanin (1998) ALLU-testistöön kuuluvia testejä pidettiin ensimmäisen luokan keväällä sekä toisen ja kolmannen luokan jouluna ja keväällä. Nämä testit mittasivat oppilaiden luetun ymmärtämistaitoja. Luetun ymmärtämiseen kuuluu sanantunnistustaito. Lukemista on mahdollista ymmärtää vasta, kun sanantunnistus tapahtuu riittävän nopeasti. Lukemista on mukautettava luettavan tekstin mukaiseksi. Lukijan on osattava työstää lukemaansa. Hänen pitää tehdä kytkentöjä tekstin ja aikaisempien tietojensa välillä. Sanavaraston laajuus on merkittävä tekijä luetun ymmärtämisen taustalla. Luetun ymmärtämisen taitojen oppimisen taustalla motivaatio sekä työmuistin tehokas käyttö on tärkeää. Erilaisilla tekstityypeillä sekä tekstirakenteilla on vaikutusta luetun ymmärtämiseen. (De Sousa ja Oakhil 1996; Gough ja Tunmer 1986; Hare, Rabinowitz ja Schieble 1989; McNamara, Kintsch, Songer ja Kintsch 1996; Oakhill 1993; Paris 1991; Stahl, Jacobson, Davis ja Davis 1989; Stanovich, Nathan ja Zolman 1988.)

Kolmannen luokan keväällä 2005 oppilaat osallistuivat erityisopettajan pitämään ALLU-testiin, joka mittasi heidän teknisen lukemisen taitoaan. Hyvä teknisen lukemisen taito on yhdistelmä erilaisia osataitoja. Lukijan tulee selviytyä lukemisesta tarkasti ja tunnistaa sanat nopeasti. Kielellistä tietoisuutta vaaditaan, jotta lukija ymmärtää puhutun ja kirjoitetun kielen yhteyden. (Hoover ja Gough 1990; Lundberg, Frost ja Petersen 1988; MacLean, Bryant ja Bradley 1987.)

Ensimmäisen luokan keväällä sekä toisen ja kolmannen luokan jouluna ja keväällä erityisopettaja piti Holopaisen-Tirrosen (1997) sanasanelut.

8.6 Aineiston analyysi

Keräsin tutkimusaineiston lukuvuosina 2001–2006.⁹ Tein tunneilla tiheästi havaintoja lasten luku- ja kirjoitustaidon kehittymisestä sekä LYHDYN etenemisen eri vaiheista. Aineistoa kerätessäni käytin paljon etnografista menetelmää ja keräsin mahdollisimman paljon aitoja havaintoja konkreettisista oppimistilanteista.

⁹Tässä käytettyä aineistoa olen hyödyntänyt aiemmassa tutkimuksessani Raes (2006).

Taulukko 5. Aineiston analyysi

Aineisto	Analysointi
pedagoginen päiväkirja	lasten käsitykset lukemisesta ja kirjoittamisesta LYHDYN vaiheiden kirjaaminen ja luokittelu oppilaiden taitojen etenemisen seuranta
oppilaiden haastattelut	lasten ajatusten kirjaaminen lukemisesta ja kirjoittamisesta
oppilaiden nauhalle lukemiset	oppilaiden lukutaidon kehityksen seuranta
oppilaiden äidinkielen vihot, sanelut, monisteet, kotikirjoitusvihko (2 lk)	oppilaskohtaisten kehityslinjojen tulkinta, erityisesti kirjoitustaitojen kehityksen seuranta
luki-oppilaiden materiaalit ja erityisopettajan testit	luku- ja kirjoitustaidon kehittymisen seuranta, luki-oppilaiden menestymisen luokittelu erityisopettajan testeissä

Taulukossa 5 näkyy, miten talletin lasten tekemiä vihkoja, tehtäviä, saneluja ja nauhoitin lasten lukemista sekä heidän minulle kertomiaan ajatuksia tarkemman analysointini kohteeksi. Päättyvälineeni oli pedagoginen päiväkirja. Kirjasin sinne tarkempaa analyysia varten aineistoksi kaikenlaisia havaintoja ja erilaisissa tilanteissa esiin tulleita ajatuksia sekä lasten kanssa keskusteltua. Tehdyt muistiinpanot olivat oleellinen osa aineistoani. Koetin hahmottaa lasten käsityksiä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisesta, työtavoista ja taitojen etenemisestä, kun he työskentelivät LYHDYSSÄ. Haastattelin oppilaitani jokaisena lukukautena. Yritin saada selville heidän ajatuksiaan lukemaan oppimisen eri vaiheista, helpoista asioista, hankalista kohdista ja oppilaan omasta käsityksestä, miten hän osaa lukea ja kirjoittaa. Osallistuvan toimintatutkimuksen myötä tutkin oman luokkani sosiaalista kanssakäymistä, yksittäisen oppilaan toimintaa sekä omaa työskentelyäni opettajana LYHDYSSÄ. Luki-oppilaiden kohdalla oli havaittavissa tapaustutkimuksen piirteitä.

Perusteellisen aineiston uudelleenanalysoimisen aloitin syksyllä 2007. Aineiston analysointia oli käytössä luki-oppilaiden osuudelta jo osatutkimuksessa Raes (2006). Tuolloin luokittelin aineistoni silloisten tutkimuskysymysten mukaan ja erittelin pedagogisen päiväkirjan merkinnät, jotka koskivat LYHDYN eri vaiheita tai tietyn oppilaan taitojen havainnointia. Lajittelin tutkimusoppilaan omat aineistot vuosiluokittain aikajärjestyksessä eteneväksi. Niistä etsin tapauskohtaisesti oppilaan luku- ja kirjoitustaidon kehittymispolkua. Valikoin aineistostani sellaisia tuntikuvauksia, joissa selkeästi näkyi LYHDYN vaihe. Valitsin mukaan

epäonnistuneiden vaiheiden kuvauksia avaamaan tekijöitä, miksi vaihe ei toiminut odotetusti.

Oppilaiden äidinkielen vihoista, tehdyistä saneluista, monisteista ja myöhemmin kotikirjoitusvihoista etsin oppilaskohtaisesti kehityslinjoja. Tutkin, milloin oppilas kuuli äänteiden eroja, vokaalin ja pitkän vokaalin keston eroja sekä kaksoiskonsonantteja. Seurasin tavuttamisen, oikeinkirjoitustaitojen ja oman kirjoittamisen edistymistä. Oikeinkirjoituksessa kiinnitin huomiota oppilaan kirjoitusvirhetyyppeihin: väärä, puuttuva tai ylimääräinen kirjain, väärä tai puuttuva sana, väärä sanan loppu tai sanan kirjainten väärä järjestys. Oppilaan omasta tarinasta luokittelin juonen ja tekstin oikeinkirjoittamisen kehittymistä. Analysoin tarkasti oppilaiden suomen kielen rakenteen mukaista kehittymistä: äänteiden kuulemista ja kirjoittamista, sanan tavuttamista ja kirjoittamista ja sanatasoista ymmärtämistä.

Oppilaiden lukemista nauhoitin useamman kerran lukuvuoden aikana. Kuuntelin ja analysoin lukemisesta sen sujuvuutta, lukemistarkkuutta, lukutaidon kehittymistä ja millaisia lukuvirheitä oli havaittavissa.

Haastattelin oppilaita ja keräsin tietoja siitä, millaisia ajatuksia heillä oli luku- ja kirjoitustaitoon liittyen. Kysyin esimerkiksi, mikä oli helppoa ja miksi (poika 9: *”Voi, kun mä saisin vain kirjoittaa mallista sanoja. On hauska kirjoittaa sanoja, kun sen taidon mä osaan.”*) Kysyin, mikä oli vaikeaa ja miksi (poika 8: *”Tavuttaminen on ihan kamalaa, en osaa. En keksi enkä osaa kirjoittaa mitään tarinaa!”*)

Pedagogiset päiväkirjat olivat tärkein ja laajin aineistoni. Kirjoitin päiväkirjoihin lasten ajatuksia lukemisesta ja kirjoittamisesta. Keräsin niihin liki päivittäisiä kuvauksia LYHDYN eri vaiheista ja muista tilanteista oppitunneilta. Valitsin eri vaiheita kuvaamaan sekä onnistuneita että epäonnistuneita vaiheita. Luokittelin vaiheissa toistuvia samanlaisuuksia ja tyypillisiä piirteitä. Selvitin aineistostani toimintatapoja, käytännön toimintaa, oppimistilanteissa esiintyneitä havaintoja sekä yhdistelin ja erittelin kokemuksia ja reflektointeja.

Neljän luki-oppilaan edistymistä erittelin tarkemmin ajallisen kuvauksen kautta. Heidän luku- ja kirjoitustaitonsa kehitys ja yksilöllisyys tulivat näin selkeästi ilmi. Erityisopettajan teettämät testit ja muiden arviointimenetelmien tulokset sain käyttööni keväällä 2005, jotka analysoin silloin. Luokittelin erityisopettajan pitämistä testeistä ja arviointimenetelmien tuloksista luki-oppilaiden menestymisen ensimmäisen luokan tammikuussa ja keväällä, samoin toisen ja kolmannen luokan jouluna ja keväällä. Tammiarvioinnista luokittelin sellaisia asioita, missä oppilaat menestyivät paremmin (kokonaisen sanan ymmärtäminen) tai missä kohdissa he menestyivät heikosti (sanan kirjoittaminen). Toisen ja kolmannen luokan arvioinneissa huomioin erityisesti sanan oikeinkirjoitusta ja luetun ymmärtämisen taitoja. Kolmannen luokan ALLU-lukutestien teknisen lukemisen osion tulokset sain erityisopettajalta käyttööni.

9 LYHDYN VAIHEET

”Minä opin lukemaan jo alle kouluikäisenä. Se oli sitä aikaa, jolloin tuorein tutkimus katsoi ennen kouluikää hankitun lukutaidon haittaavan tulevaa koulumenestystä. Ei saanut oppia lukemaan ”väärin”. Niinpä jouduin opettelemaan lukemisen salaa. Onneksi isotäti Anna oli Raahen seminaarin äidinkielen lehtori ja hänen kirjahyllyssään oli koko joukko aapisia ja loistavasti kuvitettuja satukirjoja. Niitä salaa tutkiessa ison koripöydän alla sanat alkoivat loksahdella paikalleen. Sanat siis ja lauseet, eivät kirjaimet. Väitän, että niin lukijana kuin kirjailijana olen uurtanut aivoihini ihan omat polut, vähän jyrkemmät ehkä ja liukkaammat kuin se siisti santapolku, jota tavallisesti kuljetaan kirjaimista ja sanoista aivojen sopukoihin. Se on nopea polku eikä ajatus ehdi unohtua eikä väljähtyä santapolkua junnatessa. Tavanomaisemmassa sanaksi tekemisen prosessissa osa vivahteista varmaan siilautuisi pois.”

(Kirsti Manninen 2004.)

Tässä luvussa kuvaan LYHTYÄ ja sen toimintaa. Samalla linkitän kuvaukset LYHDYN taustateoriaan.

9.1 Keskustelu

Ensimmäisenä vaiheena on keskustelu. Aiheella on suuri merkitys siihen, miten runsasta keskustelua asiasta syntyy. Mukavan, yhteisen kokemuksen ollessa keskustelun pohjana tarina onnistuu todennäköisesti paremmin kuin kovin vaikeita käsitteitä sisältävä, outo kokemus lapsille. Aihe pitäisi valita niin, että oppilailla on siitä samantapaisia näkemyksiä. Keskustelun aiheena päivä tai viikonloppu on huono. Siitä jokaisella oppilaalla on omat, erilaiset kokemuksensa. Huomattavasti toimivampia tarinan aiheita ovat koulun retket, juhlat tai muut yhteiset kokemukset. (Ped. pk 2001–2006.)

Elokuun 17. päivänä vuonna 2001 keskusteltiin koulun alkamisesta. Keskustelijoina olivat neljä esikoululaista, neljä ensiluokkalaista ja yksi toisluokkalainen. Esikoululaisille keskustelu oli ensimmäinen, muilla oli siitä jo

kokemusta. Esikoululaiset olivat aluksi hiljaa, mutta väsähtivät pian. Päätin, että he ovat hetken mukana keskustelussa. Tilanne oli alussa opettajajohtoinen, olihan kyseessä syksyn ensimmäinen tarina. Kokemuksia tarinaan oli ehtinyt kertyä kolmen koulupäivän ajalta. Toisluokkalainen poika ehdotti asioita käyttäen lauseita, muilla oli niihin vain vähän lisättävää. Piano- ja sähköpianoasioista kahdella ensiluokkaisella pojalla oli kerrottavaa. Kokemus saada soittaa oli ilmiselvästi ollut mieluinen. Yhden ensiluokkaisen purukumista tulleet liekit olivat niin ihmeellisiä, että niiden syntymistä pohtivat kaikki ja saatiin aikaan kunnan keskustelua. Minulla oli kova kiire jakaa puheenvuoroja; erityisesti esikoululaiset eivät malttaneet kuunnella, mitä toiset puhuivat. (Ped. pk, keskustelu 17.8.2001.)

Esimerkistä ilmeni monta sellaista seikkaa, jotka ovat tyypillisiä syksyn ensimmäisille, yhteisille tarinoille. Opettajan rooli keskustelutilanteessa puheenvuorojen jakajana on aluksi välttämätön, että lapset oppivat työskentelytavan. Jokaiselle annetaan tilaisuus puhua, mutta omaa vuoroaan pitää odottaa ja muita kuunnella. Mukana oleville esikoululaisille tämä vaihe on aluksi vaikea. Heillä on vaikeuksia noudattaa sosiaalisia pelisääntöjä. Vasta kuusi-seitsemän -vuotiailla on taito toimia ja keskustella onnistuneesti ryhmässä. (Piaget 1988.) *Koulu alkoi* -tarinaan kerättiin asioita kolmen päivän ajan, jotta lapsilla oli yhteisiä kokemuksia keskustelun pohjaksi. Toisluokkaisen pojan rooli oli välttämätön tarinan loogisuudelle. Koska ensiluokkalaiset olivat keskustelutaidoiltaan vielä kokemattomia, toisluokkaisen pojan esittämät asiat kelpasivat heille suoraan. Kun puhuttiin pianon ja sähköpianon soittamisesta, ensiluokkalaisia innostui asiaa kommentoimaan. Merkityksellinen kokemus, tässä ilo saada soittaa, sai pojat esittämään asiasta mielipiteitä. Kunnan keskustelua syntyi, kun joku muisti purukumin, josta tuli liekkejä. Leimarin (1974) mukaan havainnoista muodostuvat vähitellen käsitteet. Tässä tapahtui niin, kun pohdittiin liekkejä tuottavaa purukumia. Carroll (1970) käsittelee yksilön tehokasta ajattelua käsitteiden kautta (ks. Mercer 2000, 2002). Opettajan roolini puheenvuorojen jakajana korostui, jotta kaikki saivat sanoa tietyn asian ihmeellisestä purukumista. Koin havaintoja kerätessäni Lappalaisen (2006) mainitsemaa etnografiaan liittyvää tyypillistä aikapulaa.

14.8.2002 tehty tarina oli syksyn ensimmäinen. Sitä olivat tekemässä yksi esikoululainen, viisi ensiluokkalaista ja neljä toisluokkalaista. Esikoululaiselle tarinan teko oli uutta. Tarinan aiheena oli koulun alku. Lähes kaikki oppilaat osallistuivat keskusteluun innokkaasti, esikoululaisella oli aiheeseen sanottavaa. Kaikkein mielenkiintoisinta tämän tarinan synnyssä oli se, että lasten keskustelu suuntautui luokan kalustukseen, ei heidän kokemuksiinsa koulun alusta. Keskustelussa lapset halusivat ehdottomasti mainita luokkamme seinällä olevan sankarivainajien muistotaulun. Ongelmaa heille tuotti se, että he eivät tienneet taululle nimeä. Taululle esitettiin nimiä kuolintaulu, ristitaulu, muistotaulu, mutta näistä mikään ei saanut kannatusta. Lopulta ensiluokan poika keksi sanan ruumistaulu, ja tämä nimi sopi kaikille. Minulta taululle nimen keksinyt poika vielä varmensi, että ymmärrän, mitä hän tarkoittaa: ”Taulu on nimetty sodassa syntyneille ruumiille.” Kukaan lapsista ei suoraan kysynyt minulta: ”Ope, kerro, mikä tuon taulun nimi on.” (Ped. pk, keskustelu 14.8.2002.)

Vuonna 2002 tehty keskustelu oli erilainen. Tässä esimerkissä oli piirteitä siitä, miten opettajan ja lasten ajatukset keskusteltavasta aiheesta poikkesivat toisistaan. Lasten näkemys keskustella luokan tavaroista koulun alkajaistarina oli muuta kuin opettajana odotin. En esittänyt omia ajatuksiani, vaan annoin lasten tehdä tarinansa heidän näkökulmastaan. Tarinantekijöillä oli enemmän kokemuksia tarinanteosta kuin edellisellä luokallani. Kaikki esikoululaiset sekä 1.–2. -luokkalaiset olivat keskustelevaa joukkoa. Roolini keskustelussa oli jakaa puheenvuoroja. Lähes kaikilla oli asiaan kerrottavaa. Toisten kuunteleminen ja oman vuoron odottaminen oli muutamille keskustelijoille vaikeaa. Kaikkein runsaimmin lapset keskustelivat luokassamme olleesta sankarivainajien muistotaulusta. Oli mielenkiintoista, miten monta nimiehdotusta lapsilla oli taululle ja miten he keskustelivat vaihtoehtoista perustellen valintojaan. Esimerkiksi sanaa *kuolintaulu* perusteltiin sillä, että taulussa oli kuolleitten henkilöiden nimiä, mutta taulu ei kertonut, miksi nämä ihmiset olivat kuolleet. Sanaa ei hyväksytty tarinaan. Sanalle *ristitaulu* löydettiin perustelu, että risti voi olla muu kuin merkki kuolemasta. Siksi sekään ei sopinut taulun nimeksi. Lapset yrittivät tosissaan löytää yhteisen nimen taululle eli saada sille hyväksytyyn käsitteen. Kun ensimmäisen luokan poika vihdoinkin keksi nimen *ruumistaulu*, se sopi kaikille. Poika perusteli taulun nimitystä, että sodassa tuli ruumiita ja taulussa oli sodassa kuolleitten nimiä. Arvelen, että sanan toinen osa ruumis oli lapsista

kiehtova. Se oli ehkä kielletty sana ja siksi lasten mielenkiintoa herättävä. Nimen keksinyt poika epäili opettajansa näkökantaa *ruumistaulu* -sanalle. Poika perusteli nimen merkityksen minulle, että opettajana antaisin sen olla tarinassa. Koko ajan odottamaani kysymystä, mikä on taulun nimi, ei esitetty minulle.

Lokakuun 31. päivänä vuonna 2002 tehtiin tarina keskiviikkopäivästä. Tähän tarinaan annoin otsikon. Pyysin jokaista muistelevaan, mitä eilen tapahtui. Tiesin tarinan alusta alkaen, että siitä ei tule loogista. Tarinalle oli se tarve, että saisi tekstin käsiteltäväksi ja siitä uuden kirjaimen. Lähipäivinä ei ollut tapahtunut mitään erikoista. Niinpä ajattelin, että tehdään tarina edellispäivän tapahtumista. Sinänsä keskustelu oli vilkasta ja tapahtumat muistuivat hyvin mieleen. (Ped. pk, keskustelu 31.10.2002.)

Keskiviikko -tarina oli esimerkki sellaisesta aiheesta, joka ei kantanut kaikkien vaiheiden läpi. Välillä tulee tilanteita, joissa tarvittaisiin uusi tarina. Joskus ei ole tapahtunut mitään sellaista, joka olisi ollut puhutteleva, yhteinen kokemus tarinan aiheeksi. Valitettavasti tällainen lapsia inspiroimaton aihe näkyy usein vaiheiden toimivuudessa. Keskusteluvaiheessa vähemmän kiinnostava aihe saattaa vielä innostaa ja keskustelua syntyy. On huomattavaa, että aiheena tietty päivä on huono, koska lasten kokemukset siitä ovat vaihtelevia. Joku muistaa yhden asian koulusta, toinen muistaa kouluasioita enemmän ja kolmannen oppilaan ajatukset tulevat kotitapahtumista. Koska aihe on liian laaja-alainen, keskustelu on hajanaista eikä asioihin saada yhtenäistä linjaa.

Muinaissoitinpäivä oli vaikea ja outo aihe. Siitä tehtiin tarinaa 12.10.2005. Tutustuminen muinaissoittimiin ja soitinten kokeilu oli lapsista mukavaa, mutta heiltä puuttuivat sanat aiheesta keskusteluun. Lähinnä lapset muistelivat, miten kivaa soittimia oli saada kokeilla, ja kysyivät: ”Ope hei, mikä oli sen heilutettavan/ puhallettavan/ langan päässä riippuvan soittimen nimi?” Roolini soittimien nimien muistajana oli tarinan teon edellytyksenä. Opettajana annoin lapsille käsitteitä puhua asiasta. (Ped. pk, keskustelu 12.10.2005.)

Tarinan aihe voi olla lapsia motivoiva, mutta asiana liian vaikea keskusteltavaksi. Tällainen aihe oli muinaissoitinpäivä. Lapset olivat riemuissaan ja kiinnostuneita

muinaissoittimista ja niiden kokeilemisesta. Aihe oli heille liian outo, joten keskustelua syntyi vähän. Aiheessa pysymisessä oli ongelmia. Roolini soitinten nimien muistajana oli välttämätön, että lapset saivat keskustelluksi samasta soittimesta. Tarinan aihe keskustelun herättäjänä on ratkaiseva keskustelun ja muiden vaiheiden onnistumiseksi. Liian hankala aihe outoine käsitteinen ei keskustelun pohjana toimi. Vaikka tämä keskustelun aihe ei paras mahdollinen ollutkaan, se kasvatti osaltaan lasten käsitevarastoa (ks. Carroll 1970; Järvilehto 2009; Leimar 1974).

Tärkeätä on, että lapsi saa harjoitusta toimia käsitteiden kanssa. (Carroll 1970, 17–19.) Keskusteluvaiheessa lapsi käy läpi hänelle tuttuja käsitteitä ja tutustuu uusiin. Kuusi-seitsenvuotiaan taidot riittävät siihen, että keskustelu onnistuu. (Carroll 1970; Piaget 1988.) Käytettävillä käsitteillä on merkitystä. On tärkeätä, että lapsi saa olla vuorovaikutuksessa sekä toisten samanikäisten että aikuisten kanssa. Samalla tapahtuu kokemalla oppimista (Vygotsky 1982, 129–133; Bruner 1983; ks. Eskola ja Suoranta 1998, 106–107). Kysymysten esittäminen saa harjoitusta keskusteluvaiheessa. (Lehmuskallio 1991, 23; Niemi 1995, 41; Vatanen 1990, 107–108.) Keskusteluvaiheessa harjaannutetaan sosiaalisia taitoja. (Driver, Newton ja Osborn 2000; Mercer 2000, 2002.) Oppilas saa toimia oppimistapahtumassa aktiivisena osapuolena ja sillä on suora vaikutus lapsen motivaatioon (ks. Lehtonen 2006).

9.2 Sanelu

Toisena vaiheena keskustelun jälkeen on sanelu. Leimarin (1974) mukaan sanelu voisi olla seuraavana päivänä. Olen toteuttanut keskustelun ja sanelun saman päivän aikana. Kun asiasta keskustellaan, niin samalla kerralla saadaan sanelu tehtyä. Jos sanelu olisi muuna ajankohtana, tarinan aihetta ehkä olisi kerrattava. Sanelussa on tärkeää, että lapset katsovat, mitä opettaja kirjoittaa selailulehtiöön. Tämän vaiheen antina on, että syntyy kunnon keskustelu siitä, mitä tarinaan kirjoitetaan. Usein tarinaan tulee paljon sellaisia asioita, joita ei ole aiemmin keskustelussa lainkaan mainittu. (Ped. pk 2001–2006.)

17.8.2001 tehdyssä Koulu alkoi -sanelussa ensi- ja toisluokkalaiset jaksoivat seurata tarinan kirjoittamistani innokkaasti. Esikoululaisista kukaan ei jaksanut olla mukana, joten he saivat mennä leikkimään sivuhuoneeseen kouluavustajan kanssa. Tarinan aloituslause syntyi keskustelusta puuttuneesta asiasta. Kukaan ei silloin maininnut pulpetin sekaisuudesta. Ensiluokan poika keksi asian, kun haki jotain sekaisesta pulpetistaan. Toinen poika huomasi pulpetissaan oudon hammasharjan. Tämä löytö pääsi tarinaan, vaikka keskustelussa ei aiheesta ollut mainittu. Sähköpiano, piano ja liekipurkka pääsivät tarinaan asti. Toisen luokan poika muodosti asioista lauseet, jotka muut hyväksyivät. Ensiluokan tyttö keksi lauseen: ”Torstaina kerättiin marjoja.” Tämä oli asia, jota ei keskustelussa mainittu. Tarinan otsikon keksi toisen luokan poika. Muilla ei ollut otsikkoehdotuksia.(Ped. pk, sanelu 17.8.2001.)

Syntynyt tarina:

Koulu alkoi

Ensimmäisenä koulupäivänä pulpetti oli sekaisin. Matin pulpetista löytyi Emman hammasharja. Soitettiin pianoa ja sähköpianoa. Onni ja Timo soittivat nopeasti. Torstaina kerättiin marjoja. Jarmon suussa tuli purkasta liekejä. (Sanelu 17.8.2001.)

Koulu alkoi -tarinan sanelu oli tyyppiesimerkki hyvin sujuneesta vaiheesta. Tässä näkyi se, miten sanelussa tuli esille monta sellaista asiaa, mistä keskustelussa ei ollut puhuttu. Selvitin, miten esikoululaiset väsyivät jo keskustelussa ja ohjasin heidät toiseen tilaan. Ei hyödytä ketään, jos esikoululaisia pakotetaan tilanteeseen ja he eivät jaksaa seurata. Kaikilla heillä ei ole mahdollisuuksia jaksaa tällaista toimintaa (ks. Piaget'n (1988) konkreettisten operaatioiden kausi). Kaikkien kärsivällisyys joutuu koetteille, jos opettaja koko ajan kieltää osaa ryhmästä ja sanelun idea sekoittuu siinä samassa.

Tämän tarinan saneluun löytyi monta uutta asiaa sen seikan seurauksena, että yksi oppilas tuli kesken kaiken hakeneeksi jotain sekaisesta pulpetistaan. Tarina elää. Lapset innostuivat aiheesta *sekainen pulpetti* ja kurkistelivat pulpetteihinsa.

Tarinaan saatiin uusi asia, kun jonkun pulpetissa oli sinne kuulumaton hammasharja. Vaikka tarinan aihe oli koulun alku, kiinnostava hammasharjalöytö kirjoitettiin tarinaan. Tarinaan asti pääsivät muut mielenkiintoiset keskustelussa mainitut asiat *piano, sähköpiano* sekä *liekkipurkka*. Toisluokkalaisten pojan rooli tarinan lauseiden muodostajana oli tarinan tekemisessä oleellinen. Hän muodosti esitetyistä asioista selkeitä lauseita eikä niihin ollut muilla kommentoitavaa. Kukaan ensiluokkalaisista ei osannut tässä vaiheessa lukea. Kommentoinnin olisi pitänyt tapahtua muistinvaraisesti pojan puheesta tai minun sanelustani lausetta kirjoittaessani. Ensiluokan tytön lause pääsi kokonaisuksi tarinaan. Kyselin lopuksi ehdotuksia tarinan nimeksi. Ainoan otsikkoehdotuksen sain toisluokkalaiselta pojalta. *Koulu alkoi* -tarinassa oli kirjoitettuna tapahtumia, joita ensimmäisinä koulupäivinä tapahtui.

14.8.2002 tehdyn Koulussa -tarinan sanelu tehtiin välittömästi keskustelun jälkeen. Lähes kaikki keskustellut asiat siirtyivät tarinaan suoraan lauseina. Hammashirmusta ei ollut puhetta keskustelussa. Se ilmestyi tarinaan, kun ensiluokan poika haki pulpetistaan tavaraansa ja sattui nostaneeksi pöydälle jakamani hammaskirjasen. Samalla toisluokkalainen poika keksi, että hammaskirjasta kirjoitetaan tarinaan. Hetken oli vilkasta keskustelua siitä, miten hammaskirjasen henkilö mainitaan. Nimiehdotuksia hahmolle olivat hammaspeikko ja hammaskeiju. Kun ensiluokan poika ehdotti nimeä hammashirmu, se valittiin yksimielisesti. Kukaan ei tullut ajatelleeksi, miten hammasasia sopisi tarinaan. Asia oli niin kiinnostava, että maininta tarinassa oli selvä. (Ped. pk, sanelu 17.8.2005.)

Syntynyt tarina:

Koulussa

Seinällä on tukki. Meillä on luokassa ruumistaulu. Luokassa on kirjaimia ja numeroita. Teimme kasvimaalasta. Hammashirmu, suuri hampaidensyöjä, syö hampaita. (Sanelu 17.8.2005.)

Koulussa -tarinan sanelun valitsin esimerkiksi, koska se kulki enemmän keskustelua myötäillen. Lähes kaikki keskustelussa mainitut asiat muistui mieleen, ja niistä muokattiin lauseita. Oppilaat olivat keskustelijoita taitavia ja innokkaita tarinankeksijöitä. Tässä esimerkissä toisluokkalaisten eivät erottuneet ensiluokkalaisten tarinantekijöinä. Yksi, uusi keskustelussa mainitsematon asia, hammashirvu, tuli mukaan tarinaan. Sen ilmestyminen tarinaan johtui siitä, että yksi ensiluokan poika ei jaksanut seurata, vaan alkoi katsella pulpettiaan. Sieltä sitten toisluokkalaisten poika huomasi jaetun hammaskirjusen. Samalla poika ehdotti: ”Mainitaan tuosta hammaskirjusesta tarinassa.” Muiden oppilaiden mielestä idea oli hyvä ja lapset keskustelivat innokkaasti, miten hammaskirjan hahmo mainitaan tarinassa. Nimiehdotuksia perusteltiin. *Hammasteikko* -sana ei kelvannut, koska hahmo ei ollut teikko. *Hammasteiju* taas viittasi tyttöön eikä ollut tytön näköinen. Valittu termi *hammashirvu* oli kaikkien mielestä sopiva nimi. Hahmo oli ilkeän ja pelottavan oloinen. Kukaan lapsista ei tullut miettineeksi, miten uudet, sanelussa mukaan tulleet asiat sopisivat tarinan aiheeseen. Tämän ikäinen lapsi elää tässä hetkessä eikä mieti asiaa sen tarkemmin (ks. Piaget 1988; Tomasello 2000; Vygotsky 1982). Kun joku lapsista keksii kiinnostavan asian, se päättyy tarinaan. Lasten kiinnostuksen kohde on heille tärkeä ja konkreettinen ja merkittävällä asialla on paikka tarinassa.

Lähes kaikissa vuonna 2002 tehdyissä syksyn saneluissa oli lapsille tärkeitä, että tarinan loppu on turvallinen ja onnellinen. Epäilen, että lasten kotioloilla oli tähän merkitystä. Oppilailla oli monenlaista turvattomuutta. Heistä valtaosalla oli erilaisia oppimisongelmia. Ehkä se loi heille turvallisuuden tunnetta, että koulun tarinoihin saatiin hyvä ja onnellinen loppu. Alkusyksyn tarinat tehtiin aktiivimuodoissa, mutta lokakuussa siirryttiin passiivimuotoihin. Oppilaat muuttivat sanelutapaa. Mahdollisesti olin itse opettaessani puhunut enemmän passiivimuodossa, mistä he keksivät sen malliksi itselleen.

11.10.2002 teimme tarinan Seitsemisen kansallispuistossa vierailusta. Tarinan teossa ei ollut erillistä keskustelua, vaan lapset ehdottivat suoraan lauseita. Joku keksi: ”Ope, hei, kirjoita nää ylös, ettet unohda!” Kun kaikki hyväksyivät heti esiin tulleet asiat, kirjoitin samalla. Tarinasta tuli hyvin looginen. (Ped. pk, keskustelu ja sanelu 11.10.2002.)

Syntynyt tarina:

Seitseminen

Me mentiin sinne linja-autolla. Syötiin linja-autossa kahta karkkipussia. Suolla käveltiin lankuilla. Suolla oli lammikko, joka oli jäässä. Makkaraa paistettiin nuotiolla. Oltiin aarniometsässä. Siellä oli kaatuneita puita, salamapuu ja katos. Metsä oli nätti. Sieltä mentiin opastuskeskukseen. Siellä oli ilves ja kotka. Luukun takana oli kettu. Yläkerrassa oli mikroskooppi. Alakerrassa oli vinoon sahattu puu. Kaikki pääsivät onnellisesti kotiin. (Sanelu 11.10.2002.)

Seitseminen -tarinaan tuli uusi puhekielen aktiivin monikon 1. persoona verbistä *mennä*. Tämän tarinan teossa keskustelu ja sanelu toteutuivat yhtäaikaaisesti. Tässä keskustelu-sanelu -yhdistelmässä toteutui hyvin Downingin (1973), Hiidenmaan (2000) ja Lehmuskallion (1991) esittämä näkemys, että lukemaan oppimiseen liittyvä teksti tulisi poimia lasten omasta maailmasta. Silloin puheen ja kirjoituksen yhteys olisi selkeästi esillä. Välillä tämä ratkaisu toimii näin hyvin kuin tässä esimerkissä. Tarinasta tuli selkeä ja tapahtumien mukaan etenevä. Minulla on kokemuksia siitä, että tämä tapa ei toimi. Jos tarinan aihe ei ole selkeä ja johdonmukainen ja keskustelu ei ole vilkasta, tarinasta voi tulla sekava. Jos lapset ehdottavat minulle jotain uutta toimintatapaa, yleensä teen niin, jos ehdotus on järkevä. Haluan kokeilla uusia tapoja ja se innostaa lapsia olemaan aktiivisia. He huomaavat, että heidän näkemyksillään on merkitystä. Tarinan loppu oli tuon vuoden tarinoiden lopun tapaan onnellinen. Loppulause oli kuin ylimääräinen lisäys, mutta lapsille tärkeä. Jos koulussa tehty tarina voi luoda oppilaalle turvallisuudentunnetta, sillä on merkitystä.

Keskiviikkona -tarinan sanelu oli ongelmallista. Läsniä olivat ensi- ja toisluokkalaiset. Vaikka tarinan keskustelu oli ollut vilkasta ja keskiviikosta muistettiin asioita, tarinan kirjoittaminen sanelusta paperille oli hankalaa. Lasten mielenkiinto tarinan tekoon oli vähäistä ja useammalla oppilaalla oli nälkä juuri ennen ruokailua. Loppujen lopuksi kaksi toisluokkalaista poikaa saneli kirjoitettavat asiat, ja ne sopivat kaikille. Kun mistään asiasta ei juurikaan keskusteltu, tarinan lauseet jäivät varsin irrallisiksi. Loppulauseen ”Sitten

mentiin kotiin” keksi ensiluokan poika ja tokaisi samalla: ”Eiköhän mennä syömään?” Kaikki olivat helpottuneita, kun tarina saatiin tehtyä ja päästiin ruokajonoon. (Ped. pk, sanelu 31.10.2002.)

Syntynyt tarina:

Keskiviikkona

Aamusta kuljetettiin papereita lavalle. Me myymme papereita. Sitten leivottiin kaakaopipareita. Naulattiin soitinta. Ruokana oli mustaa makkaraa. Eilen oltiin välkällä. Lintu meni yläluokkaan. Joku huusi: ”Lintu, lintu!” Sitten mentiin kotiin. (Sanelu 31.10.2002.)

Keskiviikko -tarinan sanelu oli näytteenä, koska siitä ilmeni vaiheen toimimattomuus. Valitsin sen tähän osoittamaan sitä, miten tarkoituksellisesti luotu keskustelunaihe ei kiinnosta ja mitä siitä sanelulle seuraa. Kuvaan tarkoituksella lukemaan oppimisen ohjaukseni toimimattomuutta, koska tällaiset havainnot ovat merkittäviä kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudelle (ks. Souto 2006; Hakala ja Hynninen 2007).

Aika ennen ruokailua oli huono kohta keskustelun ja sanelun toteuttamiselle. Lasten näkemykset harhailivat aiheesta muualle, ja nälkä alkoi vaivata. Kun tarinan aihe ei kiinnostanut, sanelusta tuli hankala tilanne kaikille. Opettajan rooli tarinantekijänä korostui tällöin liiaksi. Periaatteessa opettajan tehtävänä oli tarjota oppilaille sellaisia tilanteita, joissa heidän pitää ajatella ja tehdä johtopäätöksiä (ks. Cunningham ja Cunningham 2002; Downing 1973; Lehmuskallio 1991; Spear-Swerling 2005).

Tämän tarinan kohdalla edellä mainitut ajatukset eivät toimineet, koska tarinan aihe ei ollut tarpeeksi lapsia yhdistävä. Tarinassa muutama toisluokkalainen poika minun puoliväkinen pakottamanani saneli kirjoitettavat lauseet. Muilla oppilaille ei ollut lauseisiin mitään sanottavaa eikä intoa kuunnella. Tämä ei toimi sanelussa. Jos esitetyistä lauseista ei keskustella, ne jäävät irtonaisiksi. Näin kävi tässä tarinassa. Kun samassa tarinassa oli paperien myyntiä, leivontaa, ruokailuasialla ja eilisiä

tapahtumia, se oli sekava esitys. Tarinan lopun pelasti ensiluokan poika. Se loppui kauniisti ja turvalliseen tapaan: ”Sitten mentiin kotiin.”

Kivenhalkaisupäivä -tarinan keskustelu ja sanelu onnistuivat. Vaikka tarinantekijöitä oli vain neljä, kaksi ensi- ja toisluokkalaista, kaikilla oli sanottavaa. Toisluokkalaiset taitavina ja äidinkielellisesti lahjakkaina oppilaina muistivat paljon käsitteitä kuten pyramidikivi ja kvartsikivi. Dinosauruksen kakka -kivi oli toisen vieraamme oma käsite eräästä näyttämästään kivistä, ja sen muistivat kaikki. Toisluokkalainen poika kysyi: ”Miksi tossa on tommoinen viiva?”, kun kirjoitin dinosauruksen kakka -kivisanaa tarinaan. Toisen luokan tyttö keksi tarinaan lauseen: ”Kvartsikivi oli kuin violetti pyramidikivi.” Ensiluokkalaiset olivat innolla mukana keskustelussa, mutta sanelussa he olivat enemmän ehdotetun lauseen hyväksyjä. Aihe oli hankala ja outo. Tarinanteko olisi ollut huomattavasti hankalampaa ilman toisluokkalaisten avustusta. (Ped. pk, sanelu 25.10.2005.)

Syntynyt tarina:

Kivenhalkaisupäivä

Meillä oli matematiikan tunti ja kaksi vierasta pöllähti luokkaan. Ope soitti yläluokan paikalle ja vieraamme Veera ja Aarne esittelivät kiviä. Ne olivat hienoja, kauniita, harvinaisia ja arvokkaita. Esimerkiksi Dinosauruksen kakka -kivi oli hieno ja harvinainen. Heillä oli hienoja, hiottuja kiviä. Opettajat nuolivat suolakiveä. Kvartsikivi oli kuin violetti pyramidikivi. Pihalla halkaistiin kiviä. Aarnella oli leka, jolla halkaistiin kiviä. Kivipäivä oli kiva. (Sanelu 25.10.2005.)

Tämä esimerkki kuvasi innostavan tapahtuman, kivenhalkaisupäivän, sanelun onnistuneisuutta. Vaikka tarinan aihe, kivivieraat koululla erikoisine kivineen, oli lapsille outo, heillä oli paljon keskusteltavaa asiasta. Kiitos vieraidemme, vaikka he kertoivat oudoista kiviasioista, he selittivät käyttämänsä käsitteet lapsille. Sanasto oli niin kiinnostavaa, että sanat jäivät kielellisesti kehittyneiden toisluokkalaisten mieleen. Toisluokkalaisen pojan tekemä havainto oli oleellinen, kun hän huomioi yhdysviivan kirjoittaessani sanoja Dinosauruksen kakka -kivi. Samalla selitin

lapsille, miksi viivaa piti käyttää. Tässä toteutui kognitiivisen selkeyden teorian pääajatus käsitellä oikeaa, merkityksellistä kieltä monipuolisesti. (Cunningham ja Cunningham 2002; Downing 1973.) Vaikka keskustelussa ensiluokkalaisilla oli paljon asiaan sanottavaa, sanelussa he olivat lauseiden hyväksyjän roolissa. Heillä ei ollut muistissaan vaikeita käsitteitä, mutta he ilmaisivat tyytyväisyytensä lauseisiin, kun toisluokkalaiset ne tekivät. Ilman toisluokkalaisten apua tarinasta olisi tullut varsin laimea. Vaikeammissa tarinan teon aiheissa kannattaa ehdottomasti hyödyntää isompien ja taitavampien toisluokkalaisten tarinantekotaitoja.

Muinaissoitinpäivän sanelu oli vaikeata. Lapsilla oli sanottavaa päivästä, mutta muinaissoittimista oli vähän kerrottavaa. Tarinassa on paljon muuta asiaa päivästä kuin itse päätapahtumasta tutustumisesta muinaissoittimiin. Tarina olisi jäänyt hyvin puutteelliseksi ilman toisluokkalaisia, jotka keksivät tarinaan edes muutaman lauseen muinaissoittimista. Sinällään tarina on kelpollinen, mutta otsikko Muinaissoitinpäivä on pienessä roolissa. Toisissa kohdissa tarinan loogisuus rakoilee. Syynä on se, että lause-ehdotuksista ei paljonkaan keskusteltu eikä haettu sopivinta lauserakennetta. (Ped. pk, sanelu 12.10.2005.)

Syntynyt tarina:

Muinaissoitinpäivä

Aluksi lähettiin autoilla naapurikoululle. Oli välitunti ja pelattiin jalkapalloa. Sitten mentiin liikuntasaliin. Siellä oli läänintaiteilija Sanna Virtanen. Ensin Sanna kertoi soittimista ja välitunnin jälkeen saimme kokeilla itse. Soittimia olivat: rumpu, suhistuspuu, rapapalli, munniharppu, jouhikko, paimentorvi ja ditgeridoo. Sitten hypättiin linja-autoon, Sampo-bussiin, ja jotkut menivät autoilla. (Sanelu 12.10.2005.)

Jos *Muinaissoitinpäivä* -tarinan keskustelu oli hankalaa, vielä ongelmallisempaa oli saada aiheesta tarinaa sanelussa kirjoitetuksi. Ilman toisluokkalaisia ensiluokkalaiset eivät olisi saaneet tarinaa tehdyksi. Opettajan roolini tarinan soitinten nimien muistajana korostui. Tarinassa oli turhan paljon asiaa muusta kuin soitinten esittelystä ja niiden kokeilemisesta tai soittamisesta. Tarinasta näkyy, jos asia on

lapsille liian hankala ja outo. Käsitteellisen kielen vaikeus lapsille konkretisoitui tässä sanelussa. (Kaakinen 2006; Vygotsky 1982.) Tarinan otsikon keksi toisen luokan poika. Otsikon sisällöstä ei keskusteltu, se hyväksyttiin suoraan. Tässä sanelussa toteutui se lukemaan oppimisen ehto, että kielen kirjoitusjärjestelmä muodostaa näkyvän koodin puhutulle kielelle. (Downing 1973; Hiidenmaa 2000.)

Sanelu rikastuttaa lapsen sanavarastoa (ks. Carroll 1970, 117; Matthews 2004). Sanavaraston lisääminen monipuolistaa lapsen ilmaisua ensin sanallisesti ja myöhemmin kirjallisesti. Lapsen sanan lingvistisellä analysoinnilla on merkitystä. (Carroll 1970, 64–66; Karlsson 2008.) Saneluvaiheessa lapsi hakee kirjallista muotoa asialle, jonka hän osaa sanallisesti sanoa. Lukemaan oppiminen vaatii lapselta taitoa kuulla sanat ja sitten muuntaa ne kirjoitukseksi. (Alahuhta 1990, 23.) Lapsen tulisi saada kokemuksia erilaisista lukemistilanteista ja itse kielestä. Tällaiset tilanteet lisäävät ja edesauttavat lukemisen sekä kirjallisuuden ymmärtämistä ja kasvattavat lukemisrekisteriä. (Cunningham ja Cunningham 2002; Downing 1973; Lehmuskallio 1991.)

Saneluvaiheessa joku oppilas tai minä opettajana selitän oudon käsitteen. Lapset huomioivat kirjoittamistani hyvin tarkasti. He huomauttavat heti, jos kirjain on muita kirjaimia isompi tai pienempi tai vaikkapa t-kirjaimen viiva puuttuu. Kun lasten lukutaitoa on karttunut lisää, on tavallista, että he huomauttavat minulle: *”Muista laittaa asian perään piste. Eikö seuraava sana ala isolla kirjaimella?”* Tässä vaiheessa opettajana hyödynnän kirjoitushetkeä selittämällä lapsille esimerkiksi, että asia tuli valmiiksi, tässä on lause ja sen perään kuuluu lauseen päättömerkki (piste, kysymysmerkki tai huutomerkki). Samoin käsittelem yhdyssanoja tai keskellä lausetta olevia erisnimiä. Sanelussa konkretisoituu Wynesin (2006, 191) mainitsema asia lasten halusta säädellä oppimistilannetta.

9.3 Laborointi

Keskustelun ja sanelun jälkeen seuraa laborointivaihe. Sen olen toteuttanut keskustelu- ja saneluvaihetta seuraavana päivänä. Kirjoitan sanellusta tarinasta paperilapuille tiettyä, haluamaani kirjainta sisältäviä sanoja. Tämä on alkuna

kirjaimen opettelemiselle. Sitä haetaan laborointivaiheessa sanoista. Myöhemmin haen tekstistä sanoja, jotka voivat sisältää esimerkiksi erisnimiä tai yhdyssanoja. Näitä opittavan kohteen sisältäviä sanoja tutkitaan tarkemmin, niitä tavutetaan, taputetaan tai hypitään tavuiksi. (Ped. pk 2001–2006.)

17.8.2001 sanellun Koulu alkoi -tarinan sanoista kirjoitin erillisille paperilapuille sanat 'alkoi', 'sekaisin', 'pulpetista', 'Emman', 'hammasharja', 'pianoa', 'sähköpianoa', 'ja', 'soittivat', 'nopeasti', 'torstaina', 'marjoja', 'Jarmon', 'suussa', 'purkasta'. Valitsin nämä sanat, koska jokaisessa oli a-kirjain. Laborointivaiheeseen otin mukaan neljä ensiluokkalaistani. Jaoin heille sattumanvaraisesti sanalapun ja he hakivat samanlaista sanaa tekstistä. Kun sana löytyi, he kiinnittivät sanalapun saman sanan päälle selailulehtiön sinitarralla. Lähes kaikkia oppilaita piti auttaa kertomalla rivi, josta sana löytyy. Ensiluokan tyttö ei löytänyt ainuttakaan sanaa itse. Häntä piti auttaa paljon. Kun kaikki sanat oli löydetty, ympyröi jokainen vielä vuorotellen oman sanansa a-kirjaimet. Sitä ennen näytin taululla, millaisia kirjaimia ympyröidään. Lopuksi sanoin jokaisen a-kirjainta sisältävän sanan ja lapset toistivat ne perässä. Sitten sanoin ja taputin sanan tavuiksi. Lapset tavuttivat ja taputtivat perässä. (Ped. pk, sanelu ja laborointi 17.–18.8.2001.)

Koulu alkoi -tarinan laboroinnissa toteutin selkeästi tämän vaiheen perusideaa, tiettyä kirjainta sisältävien sanojen etsimistä tarinasta. Laboroinnissa toteutuu se, että lukemaan oppimisen pitäisi sisältää kirjoitusjärjestelmätehtävien ja koodisääntöjen keksimistä. (Karlsson 2008; Lehmuskallio 1991; Luukkonen 1980.) Tätä tapahtuu konkreettisesti tässä vaiheessa. Ensiluokkalaiset etsivät sanalappunsa ja tekstin samannäköistä sanaa turvautuen näköhavaintoon. Lapsi on kognitiivisessa kehityksessään tasolla, jolloin hän ymmärtää kokonaisuuden jakamisen osiin ja päinvastoin sekä osaa erottaa asioita toisistaan. Hän voi kohdistaa huomionsa sanoihin ja niiden eroihin. (Piaget 1988; Tomasello 2000.) Kukaan ensimmäisen luokan oppilaista ei vielä osannut lukea lukuvuonna 2001–2002. Heitä kaikkia piti auttaa löytämään sanoja. Yhtä oppilasta piti auttaa paljon, jotta sanalappu löytyi oikean sanan päälle. Vaikka oppilaat tarvitsivat paljon apua, he olivat hyvin innokkaita etsimään sanoja. Jotta tarinasta etsittävä kirjain olisi jäänyt muodoltaan paremmin oppilaiden mieleen, jokainen haki vielä sanastaan kaikki sen sisältämät a-

kirjaimet. Lapsen tulisi tutustua kirjaimiin merkityksellisen tekstin keskellä. (Carroll 1970, 1972.) Kun a-kirjainta sisältäviä sanoja vielä toistettiin ja tavutettiin, lapset saivat kokemuksia sanan tavuttamisesta. Tällä on merkitystä, kun lapsia tutustutetaan kielen rakenteeseen sekä kirjain-äänne -vastaavuuksien löytämiseen (ks. Cardoso-Martins, Mesquita ja Ehri 2011; Carroll 1970; Downing 1973).

Koulussa -tarinan laboroinnissa etsittiin a-kirjaimia sisältäviä sanoja. Tekstasin ennen tuntia paperilapuille tarinan sisältämät a-sanat. Näitä olivat: 'koulussa', 'luokassa', 'ruumistaulu', 'luokassa', 'kirjaimia', 'ja', 'numeroita', 'kasvimaalausta', 'hammashirru', 'hampaidensyöjä', 'hampaita'. Ensiksi laboroinnissa olivat mukana pelkät ensiluokkalaiset. Jaoin heille sattumanvaraisesti sanalappuja ja he kiinnittivät ne selailulehtiön tarinaan saman sanan päälle. Osaa sanoista oli vaikeata löytää, koska ne jakautuivat eri riveille. Mukana oli paljon yhdyssanoja, kuten 'ruumistaulu', 'kasvimaalausta', 'hampaidensyöjä'. Kun sanat oli löydetty, sanoimme sanoja yhdessä kuunnellen, missä kohdin niissä oli a-äänne. Sitten toisluokkalaiset etsivät tarinasta kaikki yhdyssanat. Niiden löytäminen onnistui heiltä hyvin. Jokainen sai tehtäväkseen kirjoittaa tarinan yhdyssanat saneluni mukaan vihkoonsa selkä tarinaan päin istuen ja tavuttaa ne pystyviivoin. Yhtä toisen luokan poikaa lukuun ottamatta tavutuksessa oli hankaluuksia. Kaikilla kolmella tavutusongelmaisella oppilaalla oli suuria vaikeuksia sanojen kirjoittamisessa. Pitkän sanan lukeminen oli heille vaikeaa. (Ped. pk, sanelu ja laborointi 17.–18.8.2002.)

Tämän laboroinnin toteutin hieman muunneltuna. Otin mukaan toisluokkalaiset. Ensin käsittelin tekstiä ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa ja he laputtivat tekstin laboroinnin idean mukaisesti. Tekstin sijoittuminen riveille oli hankalaa. Sanat olivat jakaantuneet eri riveille tai ne olivat pitkiä. Lasten oli tarkkailtava sanalappunsa sanaa hyvin tarkasti, jotta tekstistä oli mahdollista löytää oikea sana. Sanojen etsinnän jälkeen sanoimme yhdessä ääneen a-kirjaimen sisältävät sanat. Tässä vaiheessa lapset oppivat a-äänteen kuulemista sanan keskeltä. Esitin a-äänteen oikeiden sanojen keskellä, en a-äänteenä yksinään ilman merkitystä. (ks. Carroll 1970; Yang ja Kuo 2003.) Toisluokkalaiset hakivat yhdyssanoja. He muistelivat ensiluokalla esiintynyttä käsitettä yhdyssana. Tunsin ryhmäni ja hyödynsin pidempiä sanoja monella tavalla. Kerrattiin yhdyssana -käsite, tavutettiin ja

kirjoitettiin pitempiä sanoja ja ne olivat lukuharjoitusta. Näin ollen lasten tekemä tarina toimi usealla eri tasolla ja siitä sai tehtyä monenlaisia harjoituksia. Kun teksti oli vielä lasten itse keksimää ja tuttua, sillä harjoittelemisen oli mukavaa. Idea tutun tekstin kanssa toimimisella motivoi lasta lukemistutkija McNeillin (1987) mukaan.

Kivenhalkaisupäivä -tarinan laborointi lokakuun lopussa 2005 erosi laborointitilanteista yleensä. Koska teksti oli varsin pitkäsanainen ja monikäsitteistä, olivat toisluokkalaiset apuna tekstin laputtamisessa. Annoin heille tarkoituksella etsittäviksi tekstin yhdyssanat. Ensiluokkalaiset löysivät tekstistä r-sanat: 'vierasta', 'vieraamme', 'Veera', 'Aarne', 'harvinaisia', 'arvokkaita', 'esimerkiksi', 'dinosauruksen', 'harvinainen', 'kvartsikivi', 'pyramidikivi', 'Aarnella'. Sanoissa 'kvartsikivi' ja 'pyramidikivi' tarvittiin toisluokkalaisten apua sanan löytämisessä. Ensiluokan pojat löysivät sanat itse, mutta annoin joidenkin sanojen kohdalla vihjeen, millä rivillä sana on. Oli hämmästyttävää, miten keskittyneesti pojat jaksoivat hakea hankalia ja pitkiä sanoja. Kun laputettavat sanat olivat löytyneet, annoin ensiluokan pojille eriväriset tussit ja he ympäröivät tarinan r-sanat. Sitten niistä sanottiin ääneen sanat: 'Veera', 'Aarne', 'vierasta', 'vieraamme' ja 'Aarnella'. Nämä sanat tavutettiin hyppien tavuiksi. Valitsin tavutettaviksi sanoiksi tarkoituksella tekstin helpoimmat r-kirjainta sisältävät sanat. Sattumaa oli se, että samasta sanasta saatiin vielä eri sijamuotoja tarkasteltavaksi. (Ped. pk, sanelu ja laborointi 25.–26.10.2005.)

Esittelemässäni kivenhalkaisupäivän laboroinnissa oli toisluokkalaisilla tärkeä rooli. Jos tehty tarina on vaikea, kannattaa toisluokkalaisia hyödyntää laboroinnissa. Samalla tekstistä voi opettaa heille joitain kirjoitusteknisiä asioita kuten tässä tein. Kieltä analysoitiin pienempiin osiin ja tutkittiin sen rakennetta. (Cunningham ja Cunningham 2002; Downing 1973.) Toisluokkalaisten kanssa kerrattiin yhdyssana-käsite ja opittiin uusi käsite, yhdysviiva ja sen käyttäminen. Koska kivenhalkaisupäivä oli ollut mukava kokemus, ensiluokan pojat jaksoivat ponnistella vaikeiden sanojen löytämiseksi. Lapset haluavat työskennellä oikean tekstin parissa ja he omaksuvat paljon asioita heille esitetystä tekstistä. (Carroll 1970, 1972; Järvilehto 2009.) Koska lukemaan opettamistapahtuman tulisi sisältää monenlaista toimintaa kielen kanssa Downingin (1979) kognitiivisen selkeyden

teorian mukaisesti, hyödynsin tekstiä usealla tavalla. Tekstistä laputettiin tiettyä kirjainta sisältävät sanat. Tämän jälkeen etsittiin sanat, joissa oli tietty kirjain ja ne ympyröitiin, jotta saatiin näköhavainto ja kirjoituksellinen malli opeteltavasta kirjaimesta. Sanottiin ääneen r-äännettä sisältävät sanat, jotta niistä saatiin kuulohavainto. Lopuksi tavutettiin vielä toiminnan, hyppimisen, kautta tutut sanat tavuiksi. Onnekas sattuma tarinassa olivat sen substantiivit eri sijamuodoissa. Näin ollen tutustuttiin tekstin rakenteeseen eri tavoin. Kielen monipuolisesta tutkimisesta ja sen rakenteiden havaitsemisesta tutun tekstin kautta muistuttaa Downing (1973, 1979). Laboroinnissa toteutui Vygotskyn (1982) näkemys lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisesta. Ilman toisluokkalaisia ei tarinan laputtamisesta olisi selvitty, mutta yhteistoimin lapset suoriutuivat tehtävästä.

Laborointivaihe on kaikkein oleellisin vaihe sille, että lapsi pääsee toimimaan konkreettisesti oikean tekstin kanssa. Tässä vaiheessa toteutuvat Carrollin (1972) ja Piaget'n (1988) näkemykset siitä, miten oleellisia käsitteet ovat ajattelussamme. Laborointivaiheessa lapsi etsii tiettyjä sanoja saneluvaiheessa kirjoitetusta tekstistä ja samalla hän työstää ajatteluaan. Ensiksi sana löytyy näköhavainnon perustella. Kun lapsi alkaa hahmottaa joitain tuttuja kirjaimia, sanan etsiminen tapahtuu yhä enemmän lukemisen kautta.

Lukemistapahtumalla on eri vaatimuksia. Siinä pitää havainnoida ja ymmärtää, mitä lukee. Lukijan tulee tunnistaa kirjaimet ja löytää merkitys tietyille kirjainyhdistelmälle. Samalla lapsi saa tärkeää harjoitusta äänne-kirjain - vastaavuuksien etsimiselle. (Julkunen 1993, 86.) Tätä harjoitellaan koko tekstin laboroinnin ajan. Lukemisessa ei ole oleellisinta tekeminen vaan sen tiedostaminen. Lukemistapahtumassa lapsen pitää tiedostaa, että tekeminen hyödyttää opeteltavaa asiaa. Siitä oppii jotakin, saa tietoja tai muita mielenkiintoisia asioita. Kun lapsi saa toimia itse oikealla tekstillä ja kokee tekemisen auttavan lukutaidon oppimista, hän on motivoitunut. (Downing 1979, 143.)

Lapsen puhe on luonnollista. Siirtyminen lukutaitoiseksi ei tapahdukaan samoin tavoin. Lapsella pitää olla kokemuksia puhutusta kielestä, jotta hän voi oppia lukemaan. (Ahonen ja Lyytinen 2003, 81.) Laborointivaiheessa puhuttu puhe on esillä kirjoitetussa muodossa. Useita kirjoitettuja sanoja muutetaan takaisin

puheeksi, kun niitä tavutetaan ja taputetaan tai haetaan tiettyjä äänneitä sisältäviä sanoja. Lapsi oppii paremmin uusia sanoja, kun ne ovat tuttujen sanojen joukossa. Luetun ymmärtäminen harjaantuu alusta alkaen, kun toimitaan tutulla, lasten itse tuottamalla ja merkityksellisellä tekstillä. (Malmquist 1975, 72–73; McNeill 1987.) Merkityksellisyyden vaikutus lukemismateriaalissa sekä huomiot, että painetut sanat ovat puhuttujen sanojen merkkejä, ovat oleellisia. (Julkunen 1993, 98.)

Lapsi käsittelee alusta alkaen kielen eri rakenteita. Vähitellen hän oppii sanoista tiettyjä piirteitä ja osaa vähitellen lukea lyhyitä, tuttuja sanoja. Kognitiivinen sekavuus kielen piirteistä muuttuu vähitellen kognitiiviseksi selkeydeksi lapsen taitojen karttuessa. (Downing 1973.)

Laborointikertojen edetessä lapset oppivat tässä vaiheessa työskentelemisen. He ovat innokkaita etsimään omia sanojaan ja auttamaan toisiaan niiden löytämisessä. Toisinaan hyvin lukeva voi laborointivaiheessa auttaa heikompia lukijoita niin paljon, että lukutaitopolullaan alussa oleva oppilas ei ehdi hakea sanaa, koska lukeva kaveri auttaa liikaa. Opettajan on syytä seurata tilannetta ja tarvittaessa rajoittaa lukevan oppilaan innokasta auttamishalua. Aluksi lukutaidoton oppilas etsii sanalappunsa sanaa pelkästään sitä katsomalla. Välittömästi lapsen osatessa vähän lukea, hän alkaa toistaa osaa sanasta kuiskailemalla itseksensä. Into tekstin laputtamiseen kasvaa, kun lukutaitoa karttuu ja on helpompi löytää sana tarinan keskeltä. (Ped. pk 2001–2006.)

9.4 Kirjaimen opettelu

Olen jättänyt kokeilematta Leimarin (1974) tavan, joka antaa lasten omassa tahdissaan opetella kirjaimet. Kirjaimet on opeteltu ja harjoiteltu kaikki yhdessä tiettyinä aikana. Opeteltava kirjain on löydetty tehdystä tarinasta laborointivaiheessa. Seuraavassa esimerkissä 17.8.2001 opeteltiin Aa-kirjainta seuraavasti: (Ped. pk 2001–2006.)

Kun olimme saaneet 17.8.2001 tehdyn Koulu alkoi -tarinan käsiteltyä, aloitimme A ja a-kirjainten harjoittelun liitutaululla. Tein jokaiselle oman sarakkeen ja siihen

isot mallit A- ja a-kirjaimista. Jokainen ensiluokkalainen kirjoitti oman sarakkeensa täyteen a-kirjaimia. Suuraakkosten A-kirjain pysyi kaikilla aika hyvin mallissaan, mutta pikku a-kirjaimen kanssa oli kaikilla ensiluokkalaisilla ongelmia. Toisluokkalainen poika harjoitteli samalla omaan sarakkeeseensa A ja a-käsialakirjaimia. Kun oma sarake oli täynnä Aa-kirjaimia, jokainen pyyhki taulusienellä alueensa puhtaaksi ja tein siihen liidulla kirjoitusviivaston. Kirjoitin rivien alkuun kirjaimen mallin. Kaikilla ensiluokkalaisilla oli ongelmia löytää oikea kirjoituskohta ja pysyä siinä. Hankaluuksia oli saada kirjoitettua pieni a-kirjain niin, ettei se jäänyt auki jostain kohdasta. Ensiluokan tyttö hermostui pienaakkos- a-kirjainten kirjoittamiseen viivastolle. Hänen a-kirjaimensa olivat liian isoja kirjoitusviivaväliin ja lisäksi ne olivat jostain kohden avonaisia. Tämän jälkeen A ja a-kirjaimia kirjoitettiin paperille monella vahavärin värillä. (Ped. pk, kirjainharjoittelu 17.–18.8.2001.)

Kirjaimena suuraakkonen A on syksyn ensimmäinen opeteltava ja periaatteessa helppo. Tekstauskirjain a-kirjaimesta on vastaavasti vaikea. Kirjaimen opettelu aloitetaan kirjoittamalla kirjainta isoon kokoon liitutaululle. Opetan yhtä aikaa sekä ison suuraakkosen että pienen tekstauskirjaimen ensimmäisen luokan oppilaille ja käsialakirjoitusmallit toisluokkalaisille. Toisinaan kirjoittajia on ollut luokassa niin paljon, että kaikki eivät ole mahtuneet samaan aikaan taululle niitä harjoittelemaan. Silloin olen ottanut kirjainharjoitteluun taululle vain osan oppilaista, ja muut ovat katselleet tai lukeneet kirjoja. Opettajana minun on tärkeää nähdä taululla se, miten oppilas kirjainta kirjoittaa ja erityisesti, mistä suunnasta hän sen tekee. Lapsen on helpompi ensin kirjoittaa kirjainta isoon kokoon. Sitten pienennetään kirjaimen kokoa ja lopulta koetetaan saada se kohdistettua oikeaan paikkaan kirjoitusviivastolle. Lapset ovat taidoiltaan hyvin erilaisia. Joku hahmottaa nopeasti kirjaimen muodon ja osaa sijoittaa sen kirjoitusviivastolle. Silloin hän menee tekemään kirjainharjoitusta paperille vahaväreillä. Jos oppilaalla on ongelmia ison kirjainmuodon kanssa, hän tekee sitä taululle niin kauan, että kirjain saa oikeanlaista muotoa. Jos tuntuu siltä, että oppilas ei hahmota kirjaimen paikkaa kirjoitusviivastolla, hän ei yhdellä kertaa tee kovin paljon. Kirjainten opettelu ohjatusti antaa mahdollisuuden eriyttää kirjoittamista kirjoittajien taitojen mukaan. (Ped. pk 2001–2004.)

30.8.2005 etsittiin Viikonloppu -tarinasta s-kirjaimia. Tarinasta löytyi s-sanoja: 'viikonloppuisin', 'saa', 'silloin', 'saa', 'saa', 'hauskoja'. Tarina oli sopivan lyhyt ja s-sanat löytyivät helposti. S-kirjain tarvitsi runsaasti harjoittelua. Ensin harjoiteltiin isoa S-kirjainta liitutaululle. Kun muoto isoon s-kirjaimen alkoi löytyä, pienensin kirjaimen kokoa ja sitä harjoiteltiin lisää entistä pienemmässä koossa. Sitten alkoi vaikein vaihe, kirjaimen harjoittelu kirjoitusviivaston oikeaan kohtaan taululiidulla. Vaikka s-kirjaimen muoto oli löytynyt isompana ja ilman kirjoitusviivoja se oli oikean mallinen, kirjoitusviivastolle kirjoittaminen oli vaikeaa. Siihen piti kunnolla keskittyä, jotta kirjain pysyi oikein päin ja mahtui oikeaan kirjoituskohtaan. Yksi kirjainta harjoitteleva poika oli vasenkätinen ja hän hermostui s-kirjaimiinsa. Kun s-kirjaimet taululla pysyivät oikeassa kohtaa kirjoitusviivastolla, sai ottaa paperin ja kirjoittaa paperillisen isoja suuraakkosia ja pienempiä tekstauskirjain-s-kirjaimia vahaväreillä. (Ped. pk, kirjainharjoittelu 29.–30.8.2005.)

Esimerkkini s-kirjaimesta kertoi hankalan kirjainmuodon harjoittelusta. S-kirjain on muodoltaan helppo tehdä useimmille oppilaille isossa koossa, mutta sen kirjoittaminen oikein päin kirjoitusviivastolle on toisille oppilaille lähes ylivoimainen suoritus. Esimerkissä mainittiin vasenkätinen oppilas. Kun opettaja on oikeakätinen, pitää keksiä keino, miten opettaja osaa näyttää kirjaimen opettelu vasenkätiselle. Itse käytin tapaa, että tein kirjaimen oikealla kädelläni, mutta niin päin kuin vasenkätinen sen tekee. Tämä vaati kotiharjoittelua. Helpoimmat kirjaimet harjoittelin tekemään vasenkätisesti. Kirjaimen opetus on tavassani aina samantyyppinen. Laborointivaiheen lopuksi löydetään tehdystä tarinasta uusi, opeteltava kirjain. Sen harjoittelu alkaa isossa koossa liitutaululla. Sitten teen kirjoitusviivaston liitutaululle ja lopuksi kirjainta tehdään vielä paperillinen vahaväreillä. Vasta taulu- ja paperiharjoittelun jälkeen kirjainta tehdään työkirjaan tai sitä kirjoitetaan kirjoitusvihkoon. (Ped. pk 2001–2006.)

9.5 Uudelleenluku

Laboroinnin jälkeisenä päivänä seuraa uudelleenluku. Oppilaan taitojen mukaisesti lukuläksy on kaikilla erilainen. Syksyn alussa oppilas saa joitain sanoja

lukuläksyksi. Kun lukutaitoa alkaa karttua, pitenee lukuläksy muutamiin lauseisiin, kunnes lopulta saa lukea koko tarinan. Lapset tietävät, että seuraavana päivänä koulussa he lukevat minulle lukuläksynsä. Kotitehtävänä on piirtää tehdystä tarinasta kuva. Koulussa tarkastellaan oppilaan tarinan kuvitusta. Lapset kertovat mielellään kuvituksistaan toisilleen. Toisinaan lapsi selittää piirroksensa vain minulle. Sillä aikaa, kun joku lapsista lukee minulle lukuläksyään, toiset harjoittelevat lisää opeteltua kirjainta, keksivät opetetulla kirjaimella alkavia sanoja niitä piirtäen tai/ja kirjoittaen tai tekevät työkirjan tehtäviä. (Ped. pk 2001–2006.)

Lokakuun 27. päivä 2005 luettiin uudelleenluvussa tarinaa kivenhalkaisupäivästä. Tarinanteko oli ollut keskustelua ja sanelua parhaimmillaan. Laboroinnissa oli hankalia sanoja, mutta valitsin niistä helpoimpia tarkemman tarkastelun kohteiksi. Vielä uudelleenluvussa kiinnostava aihe jaksoi innostaa. Luokassani oli vuonna 2005 kaksi ensi- ja toisluokkalaista. Kirjoitin Kivenhalkaisupäivä -tarinan etukäteen oppilaille tietokoneella. Tummensin siitä ensiluokkalaisille ne sanat, joiden kaikki kirjaimet oli jo opeteltu. Samalla tavutin nämä sanat. Toinen luokka sai tarinan normaalisti kirjoitettuna. Tavutusharjoituksena toisluokkalaiset tavuttivat tarinan. Luin ensin toisen ensiluokkalaiseni kanssa tarinan läpi yhteen ääneen. Toinen ensiluokkalainen jatkoi r-kirjaimen harjoittelua toisen tullessa lukemaan kanssani tekstiä. Teksti oli pitkäsanaisena hankala. Kun aihe kiinnosti, jakoivat molemmat pojat yrittää lukea tavuttamani sanat. Sanoissa nuoli ja suola lapset lukivat diftongit toisin päin. Pojat lukivat nouli ja soula. Molemmat oppilaat huomasivat, että sana oli outo ja yrittivät itsenäisesti saada sanan ymmärrettäväksi. Toista poikaa oli lopulta autettava sanassa nuoli. Kotitehtävänä pojat saivat piirtää Kivenhalkaisupäivä -tarinasta kuvan. Kirjoitin läksyn alle pyynnön, että joku lukisi kotona tarinan ensin läpi, jotta olisi helpompi muistaa, mitä kaikkea tarinassa mainitaan. Kotona piti ympyröidä kaikki tekstissä esiintyvät r-kirjaimet. Seuraavana päivänä kumpikin pojista luki minulle lukuläksynä olleet tavutetut sanat. Oppilaat esittelivät piirtämänsä kuvat toisilleen. (Ped. pk, uudelleenluku 27.–29.10.2005.)

Kivenhalkaisupäivä -tarinan uudelleenluvussa työstin tarinaa sekä ensi- että toisluokkalaisilleni. Ensimmäisen luokan oppilaiden tehtävänä oli lukea kaikki

tekstin tummennetut sanat. Ymmärtävän lukemisen merkitys motivaatioon lukutaidon alusta alkaen on tärkeää. (Guthrie, Wigfield, Humenick, Perencevich, Taboada ja Barbosa 2006.) Pojat olivat innokkaita lukemaan sanoja ja toimivat oman, kognitiivisen selkeytensä löytämiseksi yrittäessään löytää sanahahmo ja ymmärtää lukemansa. (Downing 1973, 1979.) Samalla sananluku oli tavutusharjoitus, miten sana koostui tavuista.

Toisluokkalaisten harjoituksena oli tavuttaa teksti. He saivat työskennellä mielenkiintoisen tekstin parissa. Anoin kaikille kotitehtäväksi piirtää tarinasta kuvan. Seuraavana päivänä tekstin kuvitusta muille selittäessään he tulkitsivat kuviaan omiin käsitteisiinsä nojaten. Tämä on oleellista lasten käsitetaitojen harjaannuttamiseksi. (Leimar 1974.)

5.11.2001 tehdystä tarinasta Iltakoulussa luettiin erillisiä sanoja läksynä. Aluksi luettiin ensiluokkalaisten kanssa koko tarina yhteen äänen. Sitten kukin valitsi tarinasta sanoja lukuläskykseen. Ensiluokkalaiset olivat eri vaiheissa lukutaidossaan, mutta he arvioivat hyvin jaksamistaan. Paremmin lukeva otti vaikeampia sanoja lukuläskykseen kuin heikommin lukeva. Lukutaitonsa alussa oleva oppilas valitsi helpompia sanoja vain muutaman. Kaikki valitsivat sanat 'autoilla', 'Annamari', 'Lapaduuta', 'laservalo' ja 'pii-paa-valo'. Paremmin lukevat valitsivat seuraavia sanoja: 'ajettiin', 'paistettiin', 'makkaraa', 'mehu', 'kielen', 'palamaan' ja 'iltakoulu'. Seuraavana päivänä jokainen ensiluokkalainen tuli vuorotellen lukemaan minulle lukuläksyään. Moni oppilas oli lukenut koko tarinaa kotona läpi vanhemman avustuksella useaan kertaan ja muisti ulkoa enemmän kuin ne sanat, jotka hän oli lukuläskykseen valinnut. Luki-oppilas tyttö 2 selvisi valitsemistaan sanoista ja muisti muita sanoja tarinasta. Hän ei tässä vaiheessa itsenäisesti osannut lukea sanaakaan. Kun yksi oppilas luki minulle, muut tekivät työkirjaansa. Kun kaikki olivat lukeneet, jokainen esitteli toisille Iltakoulu -tarinasta piirtämänsä kuvan. Lähes joka kuvassa oli piirrettyä heijastimia ja laser- sekä pii-paa-valo. (Ped. pk, uudelleenluku 7.11.2001.)

Tehty tarina 5.11.2001 Iltakoulussa

Ajettiin autoilla iltakouluun. Annamari kertoi heijastimesta ja heijastimista. Tanssimme Lapaduuta. Etsittiin heijastimia ryhmissä. Yksi heijastin oli avautunut pussista. Paistettiin makkaraa. Mehu laittoi kielen palamaan. Vuorelan koulun laservalo ja Veijon pii-paa-valo olivat jänniä. Vuorelan iltakoulu loppui. Ajettiin kotiin. (Uudelleenluku 5.11.2001.)

Iltakoulun uudelleenluvussa lapsen arvioivat itse lukemistaitojaan. Toteutin oman toiminnan ja ajatustyön tarpeellisuutta lukemaan opettamistapahtumassa. (Downing 1973; Lehmuskallio 1991; Matthews 2004.) Kaikkien piti valita lukuläksyä tehdystä tarinasta. Lapsi itse sai määritellä, kuinka monta sanaa hän tekstistä harjoittelee. Tutut ja mielenkiintoiset käsitteet päätyivät kaikkien lukuläksyyn, opettajan nimi, tanssi, jota tanssittiin sekä erikoisvalojen nimet. Lapset valikoivat sanat niiden merkityksen, kokemuksen tai tunteen mukaan. Nämä sanat lisäsivät oppilaan lukemisrekisteriä ja lukemisen ymmärrystä. (Downing 1973; Lehmuskallio 1991.) Seuraavana päivänä minulle tekstin sanoja lukiessaan ja tekemiään kuvituksia toisilleen esitellessään he saivat käyttää uusia käsitteitä ja lukemisrekisterinsä sanoja.

Uudelleenluvussa kerrataan keskustelussa keskusteltu, sanelussa tehty ja opettajan kirjoittama, laboroinnissa tarkkaan käsitelty ja uudelleenluvussa luettu tarina. Lapsen lukemaan oppimista edistää se, että hän saa työskennellä itse tuottamallaan tai hänelle tutusta aiheesta tehdyn aineksen parissa. (Matthews 2004; McNeill 1987; Wynes 2006.) LYHDYN eri vaiheissa tapahtuu oppimista monin tavoin. LYHTYÄ käytettäessä on mahdollisuus huomioida erilaisia oppijoita. Tämä on McNeillistä (1987) oleellista lukemaan opetettaessa. Samoin hän esittelee sitä, miten toiset lapset omaksuvat helpommin asioita kokonaisuuksista osiin päin tai päinvastoin. LYHDYSSÄ yhdistyvät molemmat tavat. Voidaanko lukemaan opetettaessa yhdistää äänteet ja kokonaisvaltaisemman otteen käyttäminen? (Cromwell 1997.) LPP ja LYHTY ovat todiste siitä, että erilaisia otteita voidaan onnistuneesti yhdistää. LYHDYSSÄ käsitellään sanaa kokonaisena sekä pilkkoen sitä pienempiin osiin, tavuihin, kirjaimiin ja äänteisiin. Olisiko lukemaan oppiminen helpompaa, jos se lähtisi satujen lukemisen tyyliin? (Kiiveri 2006.) LYHDYSSÄ ollaan näillä

jäljillä. Tosin tarinan luovat lapset itse. Lukemisen aloitusmateriaalina on itse luotu tarina, ei irrallinen kirjain tai äänne.

LYHDYN neljän eri vaiheen kautta etenen koko ensimmäisen luokan syyslukukauden ajan ja koetan houkutella oppilaitani kiinnostuneina mukaan luku- ja kirjoitustaitomatkalle. Lapset oppivat nopeasti, miten vaiheet etenevät ja mitä niissä tehdään. Luokat ovat vuosittain erilaisia. LYHDYN vaiheet antavat kokonaisvaltaisen kuvan oppilaille lukevien ja kirjoittavien maailmasta.

10 LUKU- JA KIRJOITUSTAIDON KEHITTYMINEN LYHDYSSÄ

Lasten lukutaito on eri vaiheissa, kun he aloittavan ensimmäisen luokan. Toiset ovat osanneet lukea ennen esikouluakin. Jotkut oppivat lukemaan esikouluvuoden aikana ja ensiluokkalaiset saavuttavat lukutaidon yleensä ensimmäisen luokan aikana. LYHDYSSÄ annan tilaa lapsille ja heidän erilaisille lukutaidoilleen. Jos lukeminen käy sujuvasti, eriytän tehtäviä ylöspäin. Taitavat lukijat voivat auttaa monessa kohdin heikompia ja lukutaitopolullaan vasta-alkajia.

10.1 Esikouluvuonnaan lukemaan oppineet

Tutkimusoppilaistani kaksi oppi lukemaan esikouluvuonnaan 2004–2005. Molemmat lukivat ensiluokan syksyllä paremmin kuin usea toisluokkalainen. Lukevien ensiluokkalaisten taidoista kokosin seuraavat näytteet. Viimeinen esimerkki on esikoululaisten ja 1.–2. -luokkalaisten keväinen kirjoitustehtävä. Se kertoo lasten pyrkimyksestä alusta asti käyttää kokonaisia lauseita.

Esikouluvuonnaan lukemaan oppinut poika 3 (1 lk) teki 21.9.2004 Salaisen lukukirjan Hikijumppa 2 -tehtävän. Siinä piti lukea suuri määrä sanoja ja merkitä ne, jotka eivät tarkoittaneet mitään. Oppilaan tulos oli 140 sanaa oikein 146 sanasta. Vähäiset virheet selittyvät hänelle oudoista käsitteistä. Oppilas oli ensiluokalla, mutta selvisi ongelmitta toisen luokan tehtävästä. (Poika 3, 21.9.2004.)

Lapsi oli oppinut lukemaan esikoulusyöksynään sujuvasti. Hän luki tarkasti ja ymmärsi kaiken lukemansa. Ensimmäisen luokan aikana hän oppi kirjoittamaan.

3. syyskuuta 2004 poika tavutti sanoja. Hän selvisi tehtävästä vaikeuksista. Tavutettavat sanat olivat: 'taulu', 'roisto', 'tuoli', 'puisto', 'leikkii', 'koivu', 'huone', 'pöytä', 'ryöstää', 'kieli', 'naula', 'sieni', 'taivas', 'kaivaa', 'pyörä' ja 'auki'. Hän kirjoitti sanat oikein. Tässä vaiheessa poika kirjoitti vielä suuraakkosilla, mutta opetteli tekstauskirjaimet ensiluokan aikana. (Poika 3, 3.9.2004.)

Tyttö 1 tuli esikouluun kotihoidosta. Aluksi vaikutti siltä, että oppilaalla saattaisi ilmetä ongelmia lukemaan oppimisessa, mutta hän oppi esikouluvuonnaan nopeasti lukemaan. Maaliskuussa 2004 hän alkoi eräänä aamuna lukea minulle esikoulupojan tehtävän sanoja. Tärkeä lukemaan oppimisen kannustin oli saman ryhmän poika, joka osasi jo lukea.

Tyttö 1 (1 lk) selvisi samasta Salaisen lukijan Hikijumpasta 21.9.2004 pistein 138 /146 ja virheiden määrä hänen kohdallaan oli pieni. Sanojen tavutustehtävässä 3.9.2004 tyttö onnistui poika 3:n tavoin. Tämä oppilas kirjoitti sanat suuraakkosilla ja selvisi sanojen tavuttamisesta vaikeuksista. (Tyttö 1, 3.9. ja 21.9.2004.)

Molemmat lukutaitoiset esiluokkalaiset olivat esikoulukeväänään 2004 taitavia lauseenrakentajia. Teetin kaikille esikoululaisille ja 1.-2. -luokkalaisilleni seuraavanlaisen tehtävän. (Ped. pk 28.5.2004.)

Oli kaunis ilma, ja menimme koko luokka ulos. Jokaisen oppilaan piti hakea oma paikka koulun pihasta. Piti olla hiljaa ja kuunnella viisi minuuttia. Pillin vihellys aloitti ajan, ja viiden minuutin kuluttua se soi uudelleen. Mitä kuuli, sen sai piirtää (esikoululaiset) tai kirjoittaa (1.-2. -luokkalaiset). Tehtävänannossa en maininnut, että asioista pitäisi kirjoittaa lauseina. Seuraavia asioita oli kuultu:

Tyttö 1 (esikoululainen): ampiainen suhisi, lintu lauloi, hyttynen suhisi, puun oksat heiluivat

Poika 3 (esikoululainen): lintu laulaa, lintu meni ohitte

Poika 4 (1 lk): minna puhuu, lintu laulaa, hyttnen pisti, ope menee

Poika 5 (2 lk): ruoho heiluu, on kylmäilma, lintu livertää, hyttysiä lentää

Poika 6 (2lk): arvo liikkuu, tuulee, puu heiluu, joutsenet lentää, lintu livertää, on kylmä

Tyttö 2 (2lk): linnunlaulua. Joku puhuu. hyttynen lensi ohi. puut kohisee. kuuluu auton ääniä. tuuli puhalttaa. lintu lensi takanani olevaan puuhun.

Tyttö 3 (2lk): Linnut laulaa, Hyttynen lensi ohi, Talosta kuuluu ääniä, Tuuli ulvoo, Ampiaisen pörrää

Tyttö 4 (2lk): Tuulen huminaa, Lintujen laulua, kopina, oven narahdusta, lehden liikutusta, autojen menemistä

Poika 7 (2lk): lintu laulaa, jorma kävelee

Poika 8 (2lk): linnut laulaa, kikkulauta kikkui, eeva puhui, minna puhui, autoja kulkee

Poika 9 (2lk): tuuli viheltää, lintu livertää, muurahainen kävelee, mato mönkertää, lintu lentää, annamari kävelee (Tehtävä ulkona 28.5.2004.)

Olin hämmästynyt lasten kirjoituksista. Molemmat esikoululaiset olivat kirjoittaneet kuulemansa asiat kirjoittaen lauseita, samoin yhtä lukuun ottamatta kaikki 1.-2.-luokkalaiset.

Esikoululaiset ja ensiluokkalainen käyttivät suuraakkosia, muut tekstauskirjaimia. Yhtä oppilasta lukuun ottamatta kaikilla asiat olivat kirjoitettuina lausein. Ainoastaan tyttö 4 kirjoitti enimmäkseen luetteloa, josta löytyi muutama pilkkukin. Tyttö tuli luokkaani toisen kouluvuotensa tammikuulla, ja hänet oli opetettu muulla kuin analyttisellä tavalla lukemaan. Tyttö 2 oli luki-oppilas, mutta hänellä oli joukosta ainoana pisteitä lauseidensa perässä. Tyttö 3 muisti, että lause alkaa isolla

alkukirjaimella, mutta pisteet lauseen lopusta olivat unohtuneet. Poika 8:lla oli suuria ongelmia kirjoittamisessa, mutta hänen asiansa olivat kirjoitettuina lausein, vaikka kirjoitusvirheitä oli paljon. Poika 9:llä oli suuria vaikeuksia oppia lukemaan. Kun lukutaito viimein löytyi, hän oppi kirjoittamaan. Hän käytti omaperäisiä ilmauksia, kuten *mato mönkertää*. (Lasten kirjoitukset ja Ped. pk 28.5.2004.)

10.2 Lukemaan opettelevien ensiluokkalaisten äänteiden kuuleminen ja kirjoittaminen

Syyskuun loppuun mennessä olen yleensä ehtinyt opettaa kirjaimet *a, i, u ja s*. Silloin viimeistään olen saanut käsityksen, missä vaiheessa lukemaan opetteleva lapsi on lukutaidossaan ja olen voinut havaita eroja lasten äänteiden kuulemisessa. Sekä tavalliset oppilaat että luki-oppilaat kuulevat yksittäisistä kirjaimista äänteet *a, i, u ja s*, kun ne sanotaan erillisinä äänteinä erottuen sanassa selvästi. Tällaisia sanoja ovat esimerkiksi *i-sä, u-ni*, jolloin oppilaan tehtävänä on täydentää yksikirjaiminen alkutavu. Pelkän alkukirjaimen kuuleminen tai sanaan lisääminen onnistuu useimmilta seuraavanlaisessa tehtävässä: yhdistä a-kirjaimella alkavat sanat a-kirjaimella alkavien sanojen kuviin *aasi, asu, talo, asema ja pullo*. Kun kirjaimista yhdistetään tavuja esimerkiksi *au* tai *ui*, lähes kaikki oppilaat löytävät tavut sanaan oikein. Jos oppilaalla on huomattavia auditiivisen kuulon hahmottamisen vaikeuksia, oppilas ei löydä kuin toisen kirjaimista. Selvä ero näin varhaisessa vaiheessa on sillä, miten oppilas erottaa pitkän vokaalin. Heikko lukemaan opetteleva oppilas ei kuule vokaalin keston eroa sanan keskellä lainkaan, esimerkiksi sanojen *lima-liima* tai *sana-Saana* eroa. (Oppilaiden työt ja Ped. pk 2001-2006.)

Suomen Akatemian Helsingin aivotutkimuskeskuksen HBRC-yksikössä on tehty sama löydös. Yksikön tutkimuksissa lukihäiriöinen lapsi ei kyennyt tunnistamaan vokaalin keston eroa sanan sisällä (ks. Kujala, Halmetoja, Näätänen, Alku, Lyytinen ja Sussman 2006). Jos pitää täydentää konsonanttilukuinen tavu sanaan, esimerkiksi *sii, saa, suu* vaihtoehdoista sanaksi *suuri*, moni oppilas löytää oikean tavun, jos kuva on tehtävässä tukena.

Poika 1 yhdisteli ensimmäisen luokan syyskuun 2005 lopussa a-kirjaimella alkavia sanoja ja kuvia. Oppilaalla olivat vaihtoehtoina sanat 'talo', 'apila', 'avain', 'pallo', 'ananas' ja 'apina'. Hän löysi kaikki a-kirjaimella alkavat sanat ongelmitta. Sitä vastoin i-kirjain täydennyksessä i vai ii, hän ei ollut selvillä, kumpi alku sanassa on. Sanat olisivat olleet 'sika', 'siima', 'siika' ja 'sima'. Sanoista oli kuva tukena. Oppilas kirjoitti 'sikaan' 'siika', 'simaan' 'siima', 'siikaan' 'sika' ja 'siimaan' 'sima'. Sanat olivat väärin päin. Seuraavaksi sanoihin piti täydentää kuvan avulla i, ii tai ai. Sanat 'isä', 'aita', 'iilimato', 'imuri' ja 'aika' löytyivät oikein. Sanassa 'itikka' pojalla oli kaksi i-kirjainta sanan alussa. Tehtävä, jossa piti kuvaa apuna käyttäen täydentää alkutavu 'sii', 'saa', 'suu' oikein sanoihin 'siipi', 'saari', 'suu' ja 'siima', onnistui hyvin. Kaikki muut tavut olivat oikeilla paikoillaan, paitsi sanassa 'siima' luki 'saama'. (Poika 1, 20.9.2005.)

Oppilas ei hahmottanut tässä vaiheessa kuulon perusteella lyhyen ja pitkän vokaalin keston eroa. Kun sanaa piti täydentää useammasta vaihtoehdosta joko *i*, *ii* tai *ai*, tämä tehtävä onnistui paljon paremmin, vaikka vaihtoehtoja oli useita. Pojan oli helpompi kuulla yksi *i*-kirjain tai *ai* kuin kuunnella yhden äänteen kestoeroa vokaalissa *i* vai *ii*. Viimeisessä tehtävässä, jossa täydennettiin sanan alkutavuja, oppilas onnistui hyvin. Monessa tehtävässä kuva auttaa suuresti lasta valitsemaan oikein. Viimeisen sanan kirjoitusvirhe saattoi olla erehdys, tai lapselle sana *siima* oli outo käsitteenä.

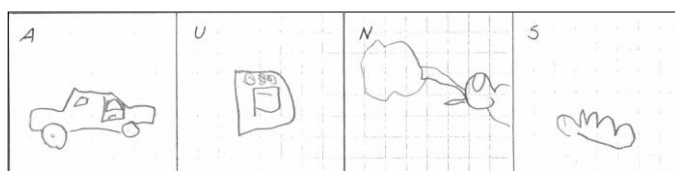
Poika 2 teki saman tehtävän. Tämän oppilaan kaikki yhdistelysanat a-kirjaimella alkava sana ja kuva, olivat oikein, samoin i vai ii -täydennystehtävä. I, ii vai ai -alkutavutehtävässä ainoa virhe oli sanassa aika, jonka oppilas kirjoitti 'aka'. 'Sii', 'saa', 'suu' -alkutavutehtävä sujui ongelmitta. (Poika 2, 20.9.2005.)

Oppilaalla oli syyskuun lopussa taitoja kuulla lyhyt vai pitkä vokaali sanan alussa. Hän kuuli alusta alkaen äänteiden keston erot selkeästi ja harvoin erehtyi myöhemminkään vokaalien keston eroissa. Konsonanttien lukumäärän kuulemisen kanssa lapsella oli ongelmia.

10.3 Sanatasoinen ymmärtäminen

Ensimmäiset harjoitukset oikean sanan löytämiseksi epäsanojen joukosta aloitan heti, kun opituista kirjaimista saadaan aikaan järkeviä sanoja. Kun harjoiteltuja kirjaimia on ollut *a, i, u, s, n, e, o ja l*, olen teettänyt ensimmäisen, isomman alkeisluetunymmärtämisen. Havaintojeni mukaan, kun etsitään oikeaa sanaa kolmen sanan joukosta, esimerkiksi sanat *silii, siili, silil* ja sanasta on esillä kuva, moni heikosti lukeva löytää oikean sanan *siili*. Tärkeää on, että lapsi sanaa lukiessaan hokee sen äänneitä ja oikeaa sanaa hiljaa itsekseen. Vaikeampi versio, jossa sana luetaan ja siitä piirretään kuva, onnistuu vain melko hyvin lukevalta. Heikompi lukija ei jaksa yrittää kauan. Hän saa luetuksi ehkä ensimmäistä sanaa. Jos se ei ole oikea, hän ei jaksa yrittää seuraavaa. Ei ole nähtävissä mitään selkeää sääntöä, mitkä sanat luettaisiin helpommin oikein tai väärin. Sanan pituus tai kirjainten järjestys ei vaikuta asiaan. Edes alkukirjaimella ei tunnu olevan merkitystä. (Ped. pk 2001–2006.)

Poika 1 etsi lokakuun 12. päivä oikeaa sanaa kuvalle 'sieni' sanojen 'seini', 'sieni' ja 'sein' joukosta. Oppilas löysi yrittämisen jälkeen oikean sanan 'sieni'. Vastaavasti sanat 'sauna' ja 'essu' löytyivät epäsanojen joukosta oikein. Jälkimmäinen tehtävä piirtää tietyllä alkukirjaimella alkava sana oli lapselle paljon helpompi kuin oikean sanan löytäminen epäsanojen joukosta. Kuvassa 3 näkyy, että oppilaan piirtämät alkukirjainsanat olivat a-kirjaimella 'auto', u-kirjaimella 'uuni', n-kirjaimella 'nokka' ja s-kirjaimella 'sisilisko'. (Poika 1, 12.10.2005.)



Kuva 3. Poika 1:n kirjainpiirroksat

Oppilas ei aluksi lukenut sanaa useaan kertaan itsekseen, vaan häntä piti ohjata siihen erikseen. Ääneen lukemisen idea oli siinä, että lapsi kuuli, mitä luki. Samalla oppilas luki sanaa ja etsi sille merkitystä. Alkukirjainteitä opetelluista kirjaimista paljasti, että oppilas löysi tietyllä kirjaimella alkavan sanan ja osasi sen piirtää. Lapsi oli selvillä kirjain-äänne -vastaavuuksista.

Poika 2:n tehdessä tehtävää hän oli jo lähellä lukutaitoa. Hän luki sanoja ja löysi nopeasti oikein kirjoitetut sanat 'sieni', 'sauna' ja 'essu' epäsanojen joukosta. Alkukirjainteitä hän innostui keksimään sanoja. Tämän oppilaan sanat olivat a-kirjaimella 'aasi', u-kirjaimella 'uuni', n-kirjaimella 'norsu', s-kirjaimella 'siili', i-kirjaimella 'iloinen' ja e-kirjaimella 'Eemeli'. (Poika 2, 12.10.2005.)

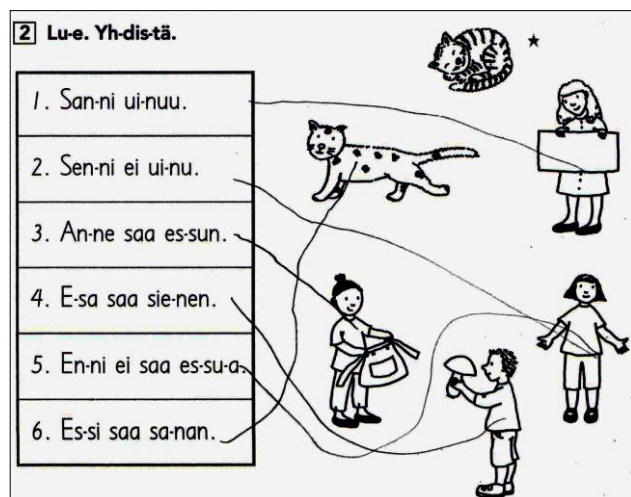
Poika 2 eteni tehtävässä reippaasti, koska hän oli lähellä lukutaitoa. Lapsen kasvoista hehkui onnistumisen iloa, kun oikeat sanat erottuivat helposti epäsanojen joukosta. Piirrostehtävistä tämä oppilas piti, ja se oli kuin palkinto luetusta tehtävästä.

10.4 Alkavaa lukutaitoa havaittavissa

Loka-marraskuussa monet oppilaat oppivat lukemaan ilman suuria vaikeuksia. LYHDYN mukaisesti heillä on koko ajan vahvasti yksikkönä sana, jota he tavoittelevat ymmärtävänsä. Lähes kaikki oppilaat lukevat sanaa moneen kertaan toistaen. Koska tavuviiva- ja tavulukeminen ei ole ollut ensisijaista, monet oppilaat yrittävät selvittää kerralla koko sanan. Sen pituudella on alkuvaiheessa merkitystä, että oppilaan muisti riittää. Neljä-viisikirjaiminen sana on sopivan lyhyt. Tällaisten sanojen lukeminen onnistuu. (Ped. pk 2001–2006 ja muistiinpanoja oppilaiden lukemisesta.)

Poika 6 alkoi lukea lokakuun lopussa. Hän teki Salaisen aapisen Enon kuntokoulusta harjoituksen 6. Oppilas istui vieressäni ja hän luki sanat ääneen. Sanat olivat 'essu', 'sieni', 'nainen' ja 'uninen'. Toisessa tehtävässä piti lukea kaksi-kolmisanan lause ja yhdistää se kuvaan. Kuva 4 näyttää pojan

ratkaisun. Lauseet olivat: 'Sanni uinuu.' 'Senni ei uinu.' 'Anne saa essun.' 'Esa saa sienen.' 'Enni ei saa essua.' 'Essi saa sanan.' Oikeissa kuvissa olivat lauseet: 'Esa saa sienen.' 'Anne saa essun.' 'Senni ei uinu.' 'Enni ei saa essua.' (Poika 6:n kirjoitus lokakuun lopussa 2003.)

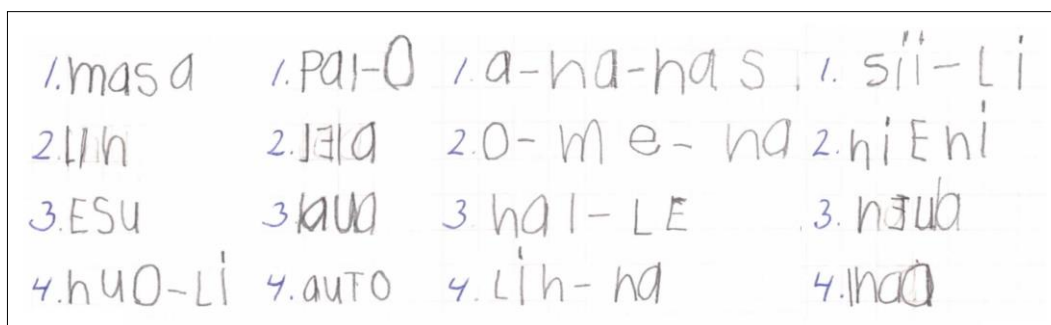


Kuva 4. Poika 6:n lauseyhdistely kuviin (Salaisen Aapisen monistepohja)

Ensimmäisessä tehtävässä lapsi selvitti jokaisen sanan ja hän yritti kerralla lukea koko sanaa. Ainoa muita hankalampi sana oli *uninen*, koska se oli kolmitavuinen. Sanoja ei ollut tavutettu. Pyysin lasta tavuttamaan sanat pystyviivoin kynällä merkiten. Se oli hankalaa. Kun ohjasin oppilasta lukemaan ensin sanan ja sitten miettimään tavurajaa, tämä auttoi häntä ja hän tavutti kaikki sanat oikein.

Toisessa tehtävässä (kuva 4) poika 6 luki sanoja ääneen moneen kertaan. *Senni ei uinu* -lauseen kanssa oli vaikeuksia. Saatuaan lauseen selville, lapsi kysyi minulta sen merkitystä. Selvitin hänelle, miten sana uinuu tarkoittaa samaa kuin nukkuu. Vaikka oppilas osasi lukea minulle jokaisen lauseen oikein, hän yhdisteli lauseita vääriin kuviin. Tämä tehtävä kertoi lapsen suuresta tarpeesta saada luetulle merkitys. Koska sana on alussa vahvasti esillä, lapsi koetti lukea sitä kerralla. Lukutaitonsa alussa olevat lapset lukevat koko sanan kerralla. Vasta myöhemmin se luetaan osina. Tässä vaiheessa opettajan pitää huolehtia, että luettava materiaali on sopivan lyhyt, koska oppilaan muisti on rajallinen.

Sanelin ensiluokkalaisille sanoja lokakuussa 2001. Sanelusanat olivat seuraavat, jotka ovat kuvassa 5. Poika 10 kirjoittamat sanat ovat suluissa: 'lammas (masa)', 'lintu (Lin)', 'essu (Esu)', 'nuoli (nuo-Li)', 'pallo (Pal-o)', 'leija (LEIa)', 'naula (laua)', 'auto (auTo)', 'ananas (a-na-nas)', 'omena (o-me-na)', 'nalle (nal-Le)', 'linna (Lin-na)', 'siili (sii-Li)', 'sieni (niEni)', 'neula (nEula)' ja 'linna (ihaa)'. (Poika 10:n sanelusanat 12.10.2001.)



Kuva 5. Poika 10:n sanelusanat 12.10.2001

Poika 10:n kirjoituksessa oli kuvan 5 mukaisesti sekaisin tekstauskirjaimia ja suuraakkosia. Hän oli pyytämättä tavuttanut monet sanoista. Useat sanat oli kirjoitettu oikein. Marraskuun alussa 2001 hän osasi jo lukea. Viimeinen oppilaan kirjoittama sana *ihaa* oli outo. Hän ehkä kuuli sanan jonain muuna kuin *linna*-sanana. Huomasin itse sanoneeni kaksi kertaa saman *linna* -sanana.

10.5 Omat kirjaintarinat

Lukuvuonna 2001–2002 minulla oli useampia luki-oppilaita luokassani. Alkusyksyn teimme yhteisiä tarinoita. Tarinoiden teko onnistui, mutta lukuläksyksi tarinoiden sanat olivat liian vaikeita. Mietin, mitä luettaisin oppilaillani lukuläksynä. Vuosia aiemmin olin kirjoittanut muutaman, opettuihin kirjaimiin perustuvan tarinan ja kehittelin niitä lisää. Vaikka tarina oli opettajan luoma, lapset itse kuvittivat tarinat. Tein seuraavat tarinat:

Assin sauna

Assi on saunassa. Sauna on uusi. Saunassa on uusi uuni.

Nallen laulu

Nallen on uni. Nalle laulaa unisen laulun. Laulussa on sieni. Sieni on sininen. Se on sininen unisieni.

Saari

Saaran enolla on saari. Se on suuri. Saaressa on ruusu. Ruusu on suloinen. Se ruusu on suuri. Saaressa Saara on aina iloinen.

Mauri maalaa

Mauri on maalari. Mauri maalaa Marille omenaa. Mainio maalaus Mari sanoo Maurille. Maalla Mauri maalaa usein maisemia. Mauri on maisemamaalari.

Tiina ja Timo

Tiina Tiitinen tanssii. Tiinan tanssi on suloista. Tiinalla on sininen tanssiasu. Tiitisen Timolla on telttä. Teltassa on tuoli. Telttä on Timon suuri aarre.

Äreä ääni

Mistä ääntä tulee? Se on äreää ääntä. Ääni tulee metsästä. Metsässä on Otto-nalle. Se murisee äreällä äänenellä murr, murr.

Pipsa ja Petri

Pipsa leipoo. Pipsa leipoo pipareita. Pipsa paistaa piparit pellillä uunissa. Petri pelaa pallolla. Petrin pallo on punainen. Pallo on Petrin lempilelu.

Kisu Kiisseli ja Kiri

Kisu Kiisseli on kissa. Se rakastaa silakoita. Kisu Kiisselissä on ruskeaa ja mustaa. Kisu Kiisseli on Kertun kissa. Kertulla on koirakin. Koiran nimi on Kiri. Kiri on musta saksanpaimenkoira. Kerttu pitää Kisu Kiisselistä ja Kiristä.

Jaana ja Jari

Jaana asuu Joensuussa. Jaana on kilpajuoksija. Jaana juoksee joka päivä juoksulenkkejä. Jaanan serkku Jari asuu Jokelassa. Jaana kirjoittaa usein Jarille. Jari on mielissään Jaanan kirjeistä.

Tein tarinat tiettyihin, opetettuihin kirjaimiin. Kaikissa niissä on sama alkuidea, jonka mukaisesti ne toistavat useaan kertaan samaa sanaa. Loppuosan tarinoissa on alkua enemmän sisältöä, mutta silti heikompi lukija voi lukea tarinasta joitain osia. Tarinoiden aiheet ovat sellaisia, että lapsi voisi helposti tarinaa lukiessaan keksiä niihin kuvitusta.

Erityinen lukemaan oppiminen tapahtui toisena opettajavuoteni, kun ensiluokkalainen oppi lukemaan Saari -tarinan avulla. Hän luki sitä minulle moneen kertaan useampana eri päivänä: ”*Ope, mä luen sulle taas sen Saari -tarinan.*” Tyttö oli piirtänyt tarinaansa yhden, vaaleanpunaisen ruusun keskelle saarta. Tässä esimerkissä toteutui Cunninghamin ja Cunninghamin (2002) ja Downingin (1973) kognitiivisen selkeyden teorian mukainen lukemisen tarkoituksen ymmärtäminen, joka näkyi lapsessa kasvavana lukemisinnokkuutena. Lapsi halusi heti näyttää lukutaitonsa opettajalleen, ja oli mukava lukea tuttua tekstiä. (Muistiinpanot syksyiltä 1998.)

10.6 Sanan kirjoittaminen kuvasta

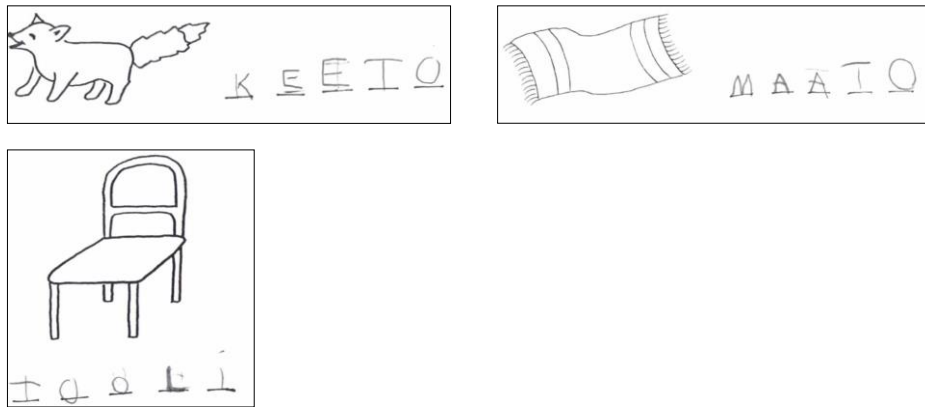
LYHTYÄ käytettäessä havaintojeni mukaan lapsi oppii lukemaan yleensä lokamarraskuun aikana. Selvitin oppilaideni luku- ja kirjoitustaitoa seuraavanlaisella harjoituksella: Annoin oppilaille paperin, jossa oli kuvia, mutta niistä puuttuivat kuvien nimet. Sanoin ohjeeksi:” Kirjoita kuvan viereen sen nimi. Käytä tuttuja kirjaimia. Kuvan vieressä on sanalle katkoviivoja sen verran kuin siinä on kirjaimia.” Oppilaat tekivät tällaista harjoitusta innokkaasti, vaikka toisille se oli hyvin hankalaa. Lapset saivat kirjoitettua kuvista sanoja eritasoisesti. Moni pidemmällä lukutaidossaan oleva lapsi selvitti helposti neli-viisikirjaimiset, kaksitavuiset sanat. Diftongisanat tuottivat hankaluuksia monille, esimerkiksi sanat ’laulu’, ’nuoli’. Kaksoiskonsonanttisanat olivat vaikeimpia kaikille, esimerkiksi sanat ’katto’, ’matto’. Moni oppilas kirjoitti ne pitkällä vokaalilla ’kaato’, ’maato’. Usea oppilas onnistui kirjoittamaan kolmitavuisen sanan, mikäli alkutavu oli yksitavuinen kuten sanoissa ’etana’ tai ’ananas’. Pidempi kolmitavuinen sana oli ongelmallinen. Oppilaalla oli usein vaikeuksia kuulla ensimmäisen tavun viimeinen kirjain ja seuraavan tavun vokaali konsonantin jälkeen vaikkapa sanassa ’sitruuna’. Nelikirjaiminen alkutavu ei onnistunut kuin hyvin lukevalta. Pyysin, että oppilas yrittäisi tavuttaa kirjoittamansa sanat. Sanomalla sanat tavuina ja taputtaen ne kirjoittaminen onnistui monelta lapselta. Tekstin tavutus ei onnistunut kunnolla kuin lukevalta. LYHTYÄ käytettäessä etsittiin tavujakin, mutta pääyksikkö alkuvaiheessa oli merkityksellinen sana. Lapsi on sitoutunut sanaan ja sen

merkitykseen alkuvaiheessa niin vahvasti, että sanan murtaminen ja kirjoittaminen tavuiksi tuottaa monelle oppilaalle suuria hankaluuksia. (Ped. pk 2001–2006.)

Poika 1 oppi auttavasti lukemaan marraskuun lopussa 2005. Kirjoitustaito oli selvästi lukutaitoa heikompi. Oppilas teki 23.11.2005 ensimmäisen kerran tehtävän, jossa oli useita kuvia ja niille piti itse kirjoittaa nimi kuvan viereen. Apuna oli sanan kirjainmäärän verran tyhjiä viivoja. Sanat rakentuivat kirjaimista, jotka oli siihen mennessä opeteltu. Oppilas löysi lähes joka sanaan oikean alkukirjaimen ja paljon muita oikeita kirjaimia. Jotkut sanoista olivat saaneet lisävokaaleja, kuten 'matto'-'mataa', 'tonttu'-'totuu', 'etana'-'etnaa'. (Poika 1, 23.11.2005.)

Hyvin tyypillistä kirjoittamisen alkuvaiheessa on se, että toisilla oppilailla on liikaa vokaaleja, toisilla konsonantteja. Vaikka oppilas lukisi melko hyvin, kirjoituksessa vokaalien ja konsonanttien lukumäärissä monilla on ongelmia. Lapset eivät saa pelkän LYHDYN analyttisen muodon vuoksi tarpeeksi harjoitusta tarkkaan kirjoittamiseensa. Sitä on harjoiteltava paljon erikseen.

Poika 2 teki saman tehtävän. Tämä kuva-sana -tehtävä osoitti, että oppilas osasi melko hyvin kirjoittaa tutuilla kirjaimilla. Joissain sanoissa oli puutteita, sillä kaksoiskonsonantit puuttuivat vielä 'tutti'-'tutii', 'tonttu'-'tontu' -sanoista. Tällä oppilaalla oli ylimääräisiä vokaaleja sanoissaan, esimerkiksi 'tuoli'-'tooli', (sana voi olla tarkoituksella 'tooli', murren tapaan) 'matto'-'maato' ja 'kettu'-'keetu'. (Poika 2, 23.11.2005.)



Kuva 6. Poika 2:n sanan kirjoittaminen kuvasta 23.11.2005 (Kuvat piirtänyt Miia-Sarika Sarkkinen)

Poika 2 luki marraskuun lopussa kohtalaisesti, ja kirjoitus sujui aika hyvin, kuten kuva 6 havainnollistaa. Oppilaan lukutekniikka oli tarpeeksi hidas, jotta hän sai kirjoituksiinsa paljon oikeita kirjaimia. Väillä lapsi oli levoton eikä malttanut tarpeeksi kauan miettiä sanan kirjaimia. Oppilaan tyyppivirhe oli kaksoiskonsonantin puute.

Poika 4 teki Salaisen aapisen Sisun kuntotestin lokakuun lopussa 2003. Aluksi oppilaan piti kuulla sanan alkuäännne. Kun sanelin sanan 'nappi', lapsi kirjoitti alkuäänteeksi a-kirjaimen. Sanojen 'mainos', 'torni', 'ratti' ja 'liima' alkuäänteen poika kuuli oikein. Sitten piti kuulla sanan loppuäännne. Luettelin sanat: 'kaulus', 'kirja', 'kasvit', 'sisus' ja 'helppo'. Sana 'kasvit' loppui pojasta i-kirjaimella, 'sisus' u-kirjaimella ja muut äänneet hän kuuli oikein. Seuraavassa tehtävässä oppilaan piti kirjoittaa kuvan alkutavu, 'neljä' (näl), 'nainen' (na), 'nuoli' (nA) ja viimeinen kuva oli sanasta 'liima', mutta lapsi halusi kirjoittaa 'sinapin' alkutavun (siai). Kuva muistutti kovasti sinappipulloa. Sitten luettelin lyhyitä sanoja kirjoitettavaksi: 'taas' (tAss), 'mato' (moo), 'naru' (nAru), 'siis' (sii), 'loma' (loma) ja 'risa' (rsA). Viimeisessä tehtävässä piti kirjoittaa kuvasta sanoja tai lauseita. Oppilas kirjoitti 'onEA Eno SAMunLa', tässä luki Onnea Eno Samu naulaa. (Poika 4, 31.10.2003.)

Oppilas teki tehtävää innokkaasti. Alku- ja loppuäännetehävät olivat helppoja. Sanojen alkutavujen kirjoittamisessa havaitsin jonkun verran hermostuneisuutta,

erityisesti sanan 'sinappi' kanssa. Sanoin oppilaalle, että tehtäväntekijä haki sanaa 'liima'. Oppilas vastasi: ”Ope, näethän, toi on sinappipullo, ei mikään liima!” Annoin hänen yrittää kirjoittaa sinapin alkutavua. Sen oppilas sai aikaan helposti, mutta hän hermostui sanan lopun kanssa. Sanoin sitten, että voit siirtyä seuraavaan kohtaan, ja hän oli huojentunut. Hän yritti epätoivoisesti kirjoittaa koko 'sinappi' -sanaa, mutta kirjoitustila oli kokonaiselle sanalle pieni. Lyhyiden sanojen kirjoituksessa lapsi toisteli: ”On vaikeata, sano uudestaan.” Viimeisen tehtävän sanojen tai lauseiden keksimisestä oppilas ei enää jaksanut kiinnostua, vaan kirjoitti nopeasti neljä sanaa. Näiden sanojen tarkistamiseen lukemalla hän oli liian voipunut. Väsyneenäkin hänellä oli käsitys sanaväleistä, vaikka kolmas ja neljäs sana olivat kiinni toisissaan. Kuten niin monella muulla oppilaalla, kirjoituksessa oli sekaisin suur- ja pienaakkosia. (Ped. pk 31.10.2003.)

10.7 Luku- ja kirjoitustaito joulun mennessä

Moni oppilas hallitsee lukemisen kohtalaisesti joulun mennessä. Isoja puutteita on yleensä kirjoittamisen puolella. Harvoin ehdin käydä läpi kaikkia kirjaimia syyslukukaudella. Mitä enemmän kirjaimia on läpikäyty, sitä enemmän korostuu saneluiden merkitys ja useana vuonna on ollut tehotavutusjaksoja. Lukutaitoa on harjoiteltu lukemalla listoja, joissa on ollut sanoja ja epäsanoina lukemisen tarkkuuden kehittämiseksi. Harva kömpelästi lukevakaan erehtyy epäsanoina ja oikean sanan välillä. Joka viikko olen pitänyt sanelukirjoitusta tai sanoja on rakennettu irtokirjaimista. Oppilaista on ollut mielenkiintoista koetella omaa lukutaitoaan isoihin kuviin yhdisteltävillä sanalapuilla.

Lokakuun lopussa poika 1 haki ensimmäisen, helpoimman sarjan sanoja ja kuvia toistensa pariin. Ensimmäisessä sarjassa ovat kuvat sanoista 'silli', 'neula', 'naula', 'aasi', 'nalle', 'susi', 'uuni', 'liina', 'ananas', 'etana', 'luu', 'noita' ja 'siili'. Oppilas luki sanoja hyvin innokkaasti, mutta sitten tuli ongelmia. Sana 'liina' oli oppilaalle käsitteenä outo eikä sille löytynyt kuvaa pariin. Oppilas sanoi hakeneensa sanaa 'kangas'. Samoja ongelmia oli sanan 'susi' kohdalla. Poika kertoi hakeneensa sanaa 'koira' ja sitä ei ollut missään. Kehotin lasta lukemaan uudestaan sanat, joille ei ollut vielä löytynyt kuvaa pariin ja tällä

avustuksella 'susi' -sana löytyi helposti. Marraskuun lopulla oppilas koetti vaikeampia k- ja p -kuvasarjoja. Hän selvisi niistä hyvin. Ainoastaan 'pullo' ja 'pallo' -sanat menivät väärin päin. (Ped. pk lokakuun lopulta 2005.)

Lattialle oli levitetty isoja, A4-kokoisia kouluavustajan piirtämiä kuvia. Niiden vieressä oli kasa sanalappuja, joissa luki piirretyn kuvan nimi. Erilaisista kuvasarjoista löytyi tietyillä kirjaimilla alkavia sanoja. Oppilaan tehtävänä oli yhdistää kuva ja sana. Sanat olivat tarkoituksella varsin samantyyppisiä, jotta pelkän arvaamisen mahdollisuus oli vähäistä. K-sarjan sanoja olivat: 'kello', 'kissa', 'koira', 'kukka', 'kirkko', 'kaappi' ja 'kakku'. P-sanoissa löytyivät kuvat sanoista 'palmu', 'pappi', 'pallo' sekä 'pullo'. Sanojen etsimistä vaikeutti se, että lapsella saattoi olla eri mielikuva kuvasta eikä hän siksi löytänyt tarkoittamaansa sanaa. Ensimmäisessä sarjassa suden kuvaa haettiin nimellä 'koira' tai 'kettu'. Pallokuvioista liinaa luultiin huiviksi tai kankaaksi. Samoin sillin kuva oli vaikea. Sitä haettiin nimellä 'kala', 'siika', 'ahven' tai 'lohi'. Moni lapsi etsi kuvaan piilotettua eriytyneempää käsitettä, yksittäistä kalalajia.

Kuvien vaikeus ja toimivuus oli siinä, että lapsen oli osattava lukea sanalapusta tietty sana, jotta kuva ja sana löytyivät pariksi. Tehtävän tehneellä oppilaalla oli kuvaamiani ongelmia. Hän etsi sanaa 'kangas', jota ei lukenut lapussa. Lapussa luki 'liina'. Samanlainen ongelma oli sanan 'koira' kanssa (ks. Leimar 1974).

10.8 Kohti ensimmäistä omaa tarinaa

Kevätlukukauden alussa olen siirtynyt lukuläksyissä aapisen tekstien lukemiseen. Samalla on opeteltu harjaantuneesti syyslukukautta reippaammin loput kirjaimet. Tammikuun lopussa ne on läpikäyty. Erityisharjoittelussa kevätlukukauden alussa ovat olleet omien sanojen kirjoittaminen ja edelleen sanojen tavuttaminen. Sanoja on kirjoitettu saneluni mukaan tai oppilas on itse saanut keksiä sanoja esimerkiksi harjoiteltavasta kirjaimesta. Kirjoitustaitojensa mukaisesti tammi- tai helmikuussa oppilas on aloittanut oman tarinan tekoa. Tarinoita on eri vuosina tehty vaihtelevasti. Yleensä apuna on ollut kuva, jotta oppilas on saanut siitä tukea. Lähes kaikki kirjoituskokeilut ovat onnistuneet. Oppilas on tuottanut ensimmäisen, oman

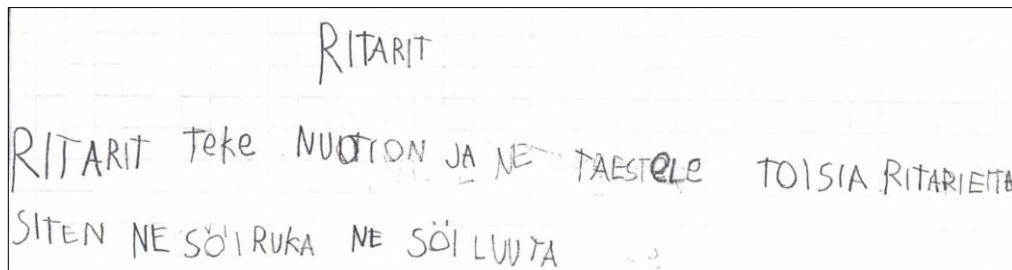
pikku tarinan. Ensimmäisen tarinan taso on vaihdellut: sanaraunioista ja kaikki toisiinsa kiinnikirjoitetuista sanoista sanavälilliseen ja oikeinkirjoitettuun tarinaan. Vaikka tekstissä usein on ollut runsaasti puutteita oikeinkirjoituksessa, yhtään kirjoitusta ei ole ollut täysin ilman juonta. Kukaan ei ole esittänyt tarinaksi muutamaa, erillistä sanaa. (Ped. pk 2001–2006.)

Poika 1 kirjoitti ensimmäisen, oman tarinansa kalenterikuvasta. Hän oli oppinut lukemaan marraskuussa. Ensimmäistä tarinaansa hän kirjoitti 10.1.2006.

Tarinassa luki:

Ritarit

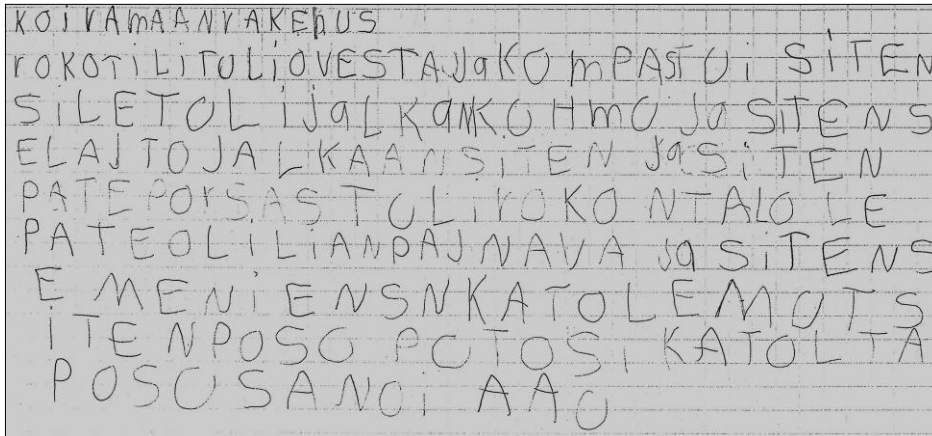
RITARIT Teke NUOTION JA NE TAESTeLe TOISIA RITARIEITA SITEN NE SÖI RUKA NE SÖI LuuTA. (Poika 1, 10.1.2006.) Kuva 7 havainnollistaa oppilaan kirjoittamaa tarinaa.



Kuva 7. Poika 1:n ensimmäinen oma tarina 10.1.2006

Tarina kirjoitettiin 1.–4. -luokkien äidinkielen tunnilla. Kysyin oppilaalta, haluaisiko hän yrittää kirjoittaa oman tarinansa muiden kirjoittajien kanssa. Ensin oppilas mietti, mutta haki sitten kuvan, jossa oli ritareiden kuvia piirrettynä. Opettajana en ollut malttaa mieltäni mennä kurkistelemaan, miten kirjoitus sujui. Luokassa tarvittiin muualla paljon apua, joten oppilas sai kirjoittaa rauhassa. Puolisen tuntia oppilas kirjoitti tarinaansa ja toi sen sitten luettavakseni. Hän sanoi: ”Tarina on siinä, enempää en osaa enkä jaksa.” Tarinassa oli paljon oikeinkirjoituksellisia puutteita, mutta silti se oli oikea ja juonellinen tarina.

Poika 2 kirjoitti samalla äidinkielen tunnilla oman tarinansa. Poika 2:n tarinassa luki¹⁰:



Kuva 8. Poika 2:n ensimmäinen oma tarina 10.1.2006

Koiramaan rakennus

Krokotiili tuli ovesta jaCOMPASTUI sitten sille tuli jalkaan kuhmu ja sitten se laittoi jalkaan siteen ja sitten Pate porsas tuli krokon talolle Pate oli liian painava ja sitten se meni ensin katolle mutta sitten possu putosi katolta possu sanoi aau. (Poika 2, 10.1.2006.)

Poika 2 oli alusta asti halukas itse kirjoittamaan tarinansa. Tulos näkyy kuvassa 8. Hän valitsi kirjoituskuvaan koirien touhuista piirretyn kuvan. Hän teki innokkaasti tarinaansa parikymmentä minuuttia ja tuli näyttämään aikaansaannostaan minulle. Tekstin sanat oli kirjoitettu tiukasti kiinni toisiinsa, mutta tarinan sai selville. Poika 2:n tarinassa on enemmän sisältöä kuin poika 1:n tarinassa. Poika 2 luki ja oli muuten kielellisesti poika 1:tä taitavampi. Poika 1 kirjoitti kaiken tekstinsä alusta alkaen yleensä käyttäen sanavälejä. Poika 2:ta piti erikseen opettaa käyttämään sanavälejä.

¹⁰ Selvyudeksi kirjoitin sanat oikein ja käytin sanavälejä.

Tyttö 1 oppi lukemaan esikouluvuoden aikana maaliskuussa. Hän kirjoitti ensiluokan joululoman jälkeen seuraavan, pienen tarinan joululomastaan:

Joululoma

MINUN KISSA MELKEIN KAATOI KUUSEN! SAIN AINAKIN 8 TAI 9 LAHJAA. SAIN KISSALTANI RAAPAISUN LAHJAKSI! (Tyttö 1, 10.1.2005.)

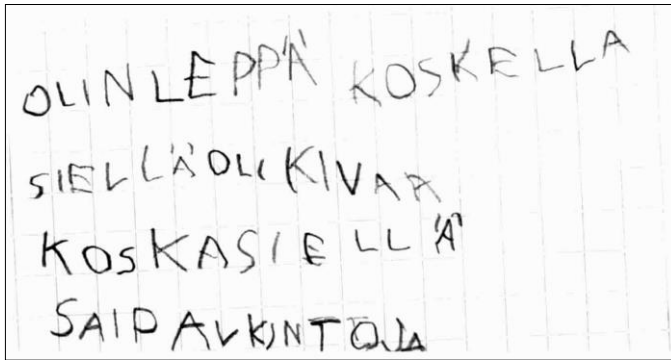
Tarina oli kirjoitettu virheettömästi suuraakkosilla. Kaikki välimerkit olivat paikoillaan. Erikoishuomio kiinnittyi tarinan alkulauseeseen, joka oli huudahdus ja tarinan lopussa oli huutomerkki. Ainut asia, mitä tämän oppilaan kanssa harjoiteltiin tarinoiden kirjoituksessa ensiluokan keväällä, oli siistin työjäljen oppiminen.

Tyttö 1 (1 lk) teki 18.3.2005 seuraavanlaisen harjoituksen: Taululla oli erillisiä tavuja ja oppilas sai jatkaa tavun sanaksi ja sijoittaa sanan keksimäänsä lauseeseen. Oppilas sai taululta tavut: 'pent', 'kei', 'ras', 'pais', 'juok', 'soit', 'kir', 'sie', 'leik' ja 'keit'. Seuraavat lauseet tyttö jatkoi tavuista: Pentti raivostuu. Kanin nimi on Keijo. Tom raskii syödä suklaata. Topi paistaa lettuja. oona juoksee. Erkko soittaa viulua. Pappi on kirkon johtaja. sielu on aivot. Alli leikkii autolla. Alli keittää. (Tyttö 1, 18.3.2005.)

Oppilas innostui harjoituksesta kovasti. Siinä oli selvästi nähtävissä hänen kielellinen taitavuutensa. Osa lauseista oli varsin omaperäisiä. Lauseista valtaosa alkoi isolla alkukirjaimella ja jokaisen lauseen perässä oli piste.

Esikoulukeväänä 11. helmikuuta 2004 olimme noutamassa palkintoja paikallisesta sähkölaitoksesta. Voitimme sähkökilpailun Energialaulu -videollamme. Poika 3 (esikoululainen) kirjoitti seuraavan tarinan palkintojenhakuretkestämme.

OLINLEPPÄ KOSKELLA SIELLÄOLIKIVAA KOSKASIELLÄ SAIPALKINTOJA. (Poika 3, 11.2.2004.)



Kuva 9. Poika 3 oma kirjoitus 11.2.2004

Poika 3 oppi lukemaan hyvin jo esikoulusyksynä. Hän kirjoitti tarinansa yleensä suuraakkosilla. Kuvan 9 mukaisesti osa sanoista oli kiinni toisissaan, mutta sanat olivat oikein kirjoitettuja.

Sama poika 3 (1 lk) teki 18.3.2005 tavusta sanaksi ja lauseeksi jatkoharjoitusta. Oppilas sai työstettäväksi tavut: 'erk', 'peik', 'poik' ja 'saip'. Seuraavat lauseet syntyivät tavuista: Erkko haluaa peikon. Peikko haluaa nakkia. Arvo sanoo poikki ja pinoon. Arvo haluaa saippuaa. (Poika 3, 18.3.2005.)

Oppilas innostui tehtävän teosta. Keksinkin tälle oppilaalle tarkoituksella hankalampia ja lähinnä nelikirjaimisia alkutavuja. Hän oli luku- ja kirjoitustaidoissaan edellä parhaita toisluokkalaisiani ja hän selvisi tehtävästä vaikeuksitta. Hän kirjoitti lauseet oikein, mutta vasta pyynnöstäni muisti merkitä niihin isot alkukirjaimet ja pisteet.

10.9 Tehoharjoittelussa kaksoiskonsonantit, pitkät vokaalit ja sanojen tavuttaminen

Kun olen saanut kirjaimet käsiteltyä, tammi-helmikuussa on jatkettu runsasta tavuttamis- sekä konsonanti- ja vokaaliharjoitusten tekemistä. Oppilaiden välillä on ollut suuria eroja taidossa tavuttaa ja kuulla vokaalien ja konsonanttien lukumäärä sanassa. Lähes kaikki oppilaat ovat tarvinneet näiden taitojen oppimiseen paljon lisäharjoitusta. (Ped. pk 2001–2006.)

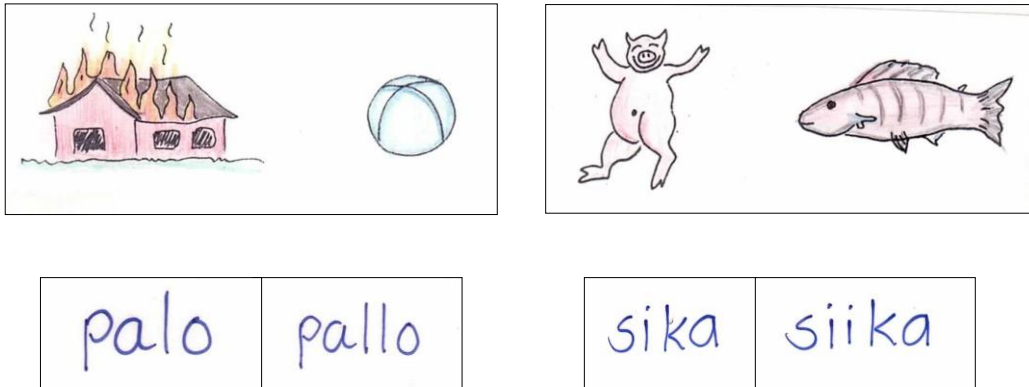
Poika 4 oli lukuvuonna 2003–2004 ensimmäisellä luokalla. Hän tarvitsi paljon lisäharjoitusta sekä vokaalien että konsonanttien kuulemalla erottamiseen. 27.1.2004 harjoittelin kaksoiskonsonantteja poika 4:n kanssa. Ensin opetin hänelle tehtävässä tarvittavaa tekniikkaa: ”Kuuntele, kun sanon sanan. Taputa se tavuiksi. Mieti tavu kerrallaan ja kirjoita sana paperille tavuittain. Lue sana, kun olet sen kirjoittanut.” Sanelin sanat: ’kannu’, ’pannu’, ’sukka’, ’hattu’ ja ’karkki’. Oppilas toisti sanan, tavutti sen tarkasti ja pyynnöstäni vielä korosti tavun lopun konsonanttia. Ensin harjoittelimme kaksoiskonsonanttia sanassa. Annoin pojan eteen sanat ’appelsiini’, ’lusikka’, ’porkkana’, ’kiisseli’, ’tarkka’, ’kaapeli’ ja ’lusikka’. Oppilaan piti näyttää se sana, minkä hänelle luin. Tehtävää vaikeutti se, että olin kirjoittanut etukäteen sanat seuraavasti: ’tarka’, ’tarkka’ olivat vierekkäin, samoin sanat ’kappeli’, ’kaapeli’, ’porkkana’, ’porkkana’, ’kiisseli’, ’kiisseli’, ’apelsiini’, ’appelsiini’ ja ’lussika’, ’lusikka’. Oppilaan tuli näyttää se sana, jonka hän mielestään kuuli. Sitten otin lapun pois. Oppilaan piti kirjoittaa sama sana ja tavuttaa se. (Poika 4:n kirjoitus ja Ped. pk 27.1.2004.)

Oppilas oli oppinut esikoulussa tarkan tavutuksen kuulemalla. Sanan loppukonsonantin ennen tavurajaa hän jätti ääntämättä, esimerkiksi ’kuk-ka’, ’tik-ka’ sanoista tuli sanat ’kuka’ ja ’tika’. Ennen tehtävän aloittamista harjoittelimme sanoja, joissa oli edellä esitetty rakenne. Oppilas löysi monta oikeaa sanaa kuulemisen ja lukemisen perusteella. Hankalassa sanaparissa ’lusikka-lussika’ hän mietti pitkään ja lopulta valitsi sanan ’lussika’. Kun oppilas tavutti sanan uudelleen tarkasti, hän huomasi heti, että sana oli väärä. Vaikka sanelussa ja lukien oppilas löysi monta oikeaa sanaa, niiden kirjoitus ei onnistunut vielä kaksoiskonsonantillisena. Harjoitus oli muuteltavissa hyvin helposta vaikeaan sanojen rakenteen ja pituuden mukaan.

Seuraavana päivänä 28.1.2004 jatkoimme poika 4:n kanssa kirjoitusharjoitusta. Tällä kertaa sanelin sanat. Pojan tehtävänä oli taputtaa ne tavuiksi samalla ääneen sanoen ja sitten kirjoittaa ne. Sanat olivat: ’lehti’, ’tähti’, ’silmä’, ’haarukka’, ’tehdas’ ja ’domino’. (Poika 4:n kirjoitus ja Ped. pk 28.1.2004.)

Sanat tulivat aiheesta t- ja d-kirjaimen ero, jota käsiteltiin koko 1.–2. -luokan kanssa. Poika 4 tavutti ja sanoi sanat tarkasti ja oikein. Kirjoitusvaiheessa oli samaa ongelmaa kuin edellisenä päivänä. Vaikka oppilas osasi sanoa ja lukea sanat sekä tavuttaa ne korvakuulolta oikein, sanan tuottamisessa kirjalliseen muotoon oli vielä paljon harjoiteltavaa. Oppilas huomasi itse tekemänsä virheet. Hän kirjoitti sanat 'lehti' ja 'tähti' muotoon 'leti' ja 'täti', mutta tarkan lukemisensa avulla hän huomasi, että sanoissa oli virhe. Oppilas tarvitsi opettajan apua siihen, mikä kirjain välistä puuttui. Sanat 'domino' ja 'haarukka' oppilas kirjoitti aivan oikein. Samoin jokaisessa sanassa hän käytti oikein t- ja d-kirjainta.

2.3.2004 tein saman poika 4:n kanssa vokaali- ja konsonanttiharjoituksia. Tällä kertaa poika 4 haki sanan keskeltä oikeaa määrää vokaaleja tai konsonantteja. Harjoitusmateriaalina olivat kouluavustajani piirtämät kuvat ja niihin kirjoitetut sanat. Kuvina ja sanoina olivat 'sika-siika', 'tuli-tulli', 'palo-pallo', 'suka-sukka' ja 'kisa-kissa'. (Poika 4:n kirjoitus ja Ped. pk 2.3.2004.)



Kuva 10. Esimerkki korteista konsonanttien ja pitkän vokaalin harjoittelemiseksi (Kuvat piirtänyt Miia-Sarika Sarkkinen)

Kuva 10 näyttää sekä kuvat että sanat. Tällä tavalla oppilas ei ollut aiemmin harjoitellut. Hän kaipasi kovasti ohjeita tehtävästä selvittääkseen. Etenimme seuraavasti: Ensin oppilas haki kuvista sanaa, mikä siitä tuli mieleen. Sitten laitoin pöydälle sanalaput ja oppilas sai lukea sanat. Tämän jälkeen sanelin sanoista toisen ja oppilaan piti kirjoittaa sanomani sana tavuittain. Sanelin tarkoituksella sanoja sekaisin. Välillä sanoin pitkän vokaalisanan 'siika'. Sitten valitsin sanottavakseni kaksoiskonsonantillisen sanan 'tulli'. Oppilaan kirjoittamista sanoista tuli outoja. Esimerkiksi sanasta 'kisa' tuli 'ksa', mutta lukiessaan oppilas huomasi sanassa

jotain kummallista. Hän kuuli selvän kestoeron lyhyen ja pitkän vokaalin sanoissa. Ne hän kirjoitti kaikki oikein. Alkuosassa tehtävää kaikki konsonanttisanat oli kirjoitettu yhdellä konsonantilla. Tehtävän edetessä oppilas tuotti oikein kaksoiskonsonantilliset sanat. Hän totesi kirjoittaessaan sanaa pallo: ”Hei, ton sanan keskellä kuuluu kaksi ällää!” Teimme harjoitusta kauan ja useampaan kertaan samoja sanoja toistaen. Tehtävä oli oppilaasta mukava.

Kouluavustajan piirtämät kuvat samantyyppisistä sanoista, joissa on yhden kirjaimen ero konsonanttien tai vokaalien määrässä, ovat olleet eniten harjoituksissa käyttämiäni. Korteja voi käyttää monella tavoin. Ne soveltuvat koko luokan käyttöön opettajan näyttämänä tai oppilaan yksilölliseen harjoitteluun. Kuvista voidaan kirjoittaa sanoja tai niitä voidaan lukea lukuharjoituksena.

5.3.2004 harjoittelimme poika 4:n kanssa sanabingolla samantyyppisten sanojen kirjoittamista ja tavuttamista. Bingo eteni seuraavasti: Oppilaalla oli edessään 12-osainen ruudukko, johon olin kirjoittanut sanojen alkutavuja. Luin sanan kerrallaan. Oppilaan piti etsiä ruudukosta alkutavu ja täydentää siihen sanan loppu. Kun hän oli kirjoittanut sanan, pyysin häntä mielessään lukemaan ja tavuttamaan sen. Sanelin sanat: ’rikas’, ’rikki’, ’mitä’, ’mitta’, ’mieli’, ’mieltii’, ’loppu’, ’lopetus’, ’sini’, ’silmä’, ’ruoka’ ja ’ruokkii’.(Poika 4:n kirjoitus ja Ped. pk 5.3.2004.)



Kuva 11. Poika 4:n sanabingolappu 5.3.2004

Kuvasta 11 näkyy, että oppilas selvisi tehtävästä hyvin. Kahdessa sanassa hän teki virheen, ’ruoki’ (ruokkii) ja ’ruokka’ (ruoka). Oppilaan hyvä lukutaito sekä lukuisat

määrät tavutustehtäviä ja vokaali- ja konsonanttiharjoituksia olivat tuottaneet tulosta. Kahdessa virheellisessä sanassa oppilas tiesi kirjoittaneensa väärin. Hän sanoi: ”Näissä sanoissa on vikaa, mutta en osaa korjata niitä.” Tärkeätä oli se, että hän itse havaitsi oikeinkirjoitusvirheensä. Sanan lukeminen kirjoittamisen jälkeen paljasti sen, että hän osasi tarvittaessa lukea tarkasti.

10.10 Omien tarinoiden rikastuminen

Maaliskuusta alkaen olen painottunut yhä enemmän oman kirjoittamisen harjoittelua. On tehty omia tarinoita monella eri tapaa, samoin pienimuotoisia seinätauluja monenlaisista eläimistä tai kasveista ympäristö- ja luonnontietoon liittyen. Kaikenlainen oma tuottaminen on saanut runsaasti tilaa äidinkielessä. Lapset ovat innokkaasti käyttäneet kirjoitustaitojaan. Oikeinkirjoitukseen en ole takertunut, sillä pääasia on ollut oman tekstin tuottaminen. Tekstit ovat olleet lauseita, vaikka niistä paljolti ovat puuttuneet lauseen vaatimat välimerkit. (Ped. pk 2001–2006.)

Huhtikuun alussa 2006 oli 1.–2. -luokalla seuraava tehtävä. Jokainen sai lukea erilaisesta eläimestä kertovan tekstin. Sitten piti miettiä, mikä eläintekstissä oli tärkeää ja kiinnostavaa ja kirjoittaa se seinätauluksi. Poika 1 teki työn huuhkajasta. Hän kirjoitti seuraavasti:

HUUHKAJA

*SYÖ KAASTOPAIKOILLA SE ELÄÄ HAVUMETSISSÄ EUROOPAN SUURIN
PÖLLÖ*

Teksti oli kirjoitettu suuraakkosilla ilman välimerkkejä. Viimeinen lause jäi vaillinaiseksi, mutta huuhkajasta oli löydetty oleellisia tietoja. Oppilas oli selvillä, millaisia asioita tekstistä kuului seinätauluun kirjoittaa, hän ymmärsi lukemansa.

Poika 2:n eläimenä oli helmipöllö, josta hän kirjoitti seuraavasti:

HELMIPÖLLÖ

*TÄMÄ ON SUURI PÄINEN PÖLLÖ SE ASUU HAVUMSISÄ PESII KOLOISSA
JA PÖNTÖISSÄ SEON YÖLINTU*

Teksti oli kirjoitettu suuraakkosilla. Oikeaa lauserakennetta oli tässäkin, vaikka yksi lause jäi vajaaksi. Tekstissä oli enemmän yhteen kirjoitettuja sanoja ja sanoista puuttuvia kirjaimia kuin poika 1:llä. Poika 2:n tekstissä oli enemmän itse keksittyä. *Tämä on* ensimmäisessä lauseessa ja *se asuu* ja *se on* -lauseen alut kahdessa muussa lauseessa olivat oppilaan omaa tuotosta. Poika 2 oli enemmän muuntanut tekstiä omalle tyylilleen kuin poika 1. Poika 2 ymmärsi lukemaansa poika 1:tä paremmin. Täten tekstin muokkaus omanlaiseksi onnistui paremmin.

Toisen luokan tyttö 1 teki oman seinätaulunsa sarvipöllöstä. Hänen tekstinsä oli seuraava:

Sarvipöllö

Sarvipöllö pesii vanhoissa variksenpesissä. Sillä on poikasia 3–6. Ääni sillä on huu.

Tyttö 1:n lauseet olivat selkeitä. Seinätaulu kertoi oleellisia asioita sarvipöllöstä. Lausemerkinnät olivat paikoillaan. Tässä työssä oppilas ei käyttänyt omia sanontojaan, vaikka hän muuten käytti niitä tarinoissaan. Ehkä hän ajatteli tekstin olevan tietoteksti, johon ei sopinut keksiä omanlaisia sanoja.

Toisen luokan poika 3 kirjoitti omaan seinätauluunsa lehtopöllöstä näin:

Lehtopöllö

Se syö myyriä ja muita pikkunisäkkäitä. Poikasia sillä on 2–6. Se elää puunkolossa tai isossa pöntössä. Sen ääni on kimeä naukaus.

Tämäntyyppiset tehtävät olivat poika 3:sta erittäin mieluisia. Taitavana lukijana oppilas löysi tekstistä helposti oleelliset asiat ja kirjoitti ne. Tekstissä hän käytti osuvia lauseita. Viimeisen lauseen sanan 'naukaus' hän muutti tietotekstin sanasta 'naukaisu'. Tämä oppilas käytti paljon omanlaisiaan sanoja ja sanontoja tarinoissaan. (Ped. pk 2006 ja lasten seinätaulut eläimistä huhtikuulta 2006.)

Taulukko 6. Luku- ja kirjoitustaidon harjoittaminen

Luku- ja kirjoitustaidon osa-alue	Mitä harjoitetaan?	Miten harjoitetaan?
äänteet, kirjaimet ja tavut	auditiivinen hahmottaminen, auditiivinen muisti, visuaalinen hahmottaminen, visuaalinen muisti, kirjainmuoto	esimerkiksi laborointivaihe, tekstin laputus sanalapuun
sanatasoinen kirjoittaminen muutamalla kirjaimella	kirjain-äänne -vastaavuus, kuullunymmärtäminen, luetun ymmärtäminen	esimerkiksi sanabingo, kuva 11
sanan lukeminen	kirjain-äänne -vastaavuus	esimerkiksi lauseyhdistely kuviin, kuva 4
sanan kirjoittaminen kuvasta	kirjain-äänne -vastaavuus, sanan kirjoittaminen	esimerkiksi kuva 12
pienen tarinan lukeminen	lukutaito, ääneen lukeminen, luetun ymmärtäminen	esimerkiksi yhteisten tarinoiden, sanojen tai tarinan lukeminen
oman tarinan kirjoittaminen	kirjain-äänne -vastaavuus, sanojen kirjoittaminen, tarinan ideointi ja sen rakenne	esimerkiksi oman tekstin tuottaminen, kuvat 7 ja 8
oikeinkirjoitustekniikka	sanan tavutus, vokaalit, konsonantit	esimerkiksi poika 4, luku 11.9
2 lk		
oman tekstin tuottaminen kieliopillisesti oikein (esimerkiksi isot alkukirjaimet, lauseen lopussa päättömerkit)	kirjoitustaitojen edelleen kehittäminen	esimerkiksi kotikirjoitusvihon kirjoitus, luku 12.2

Taulukko 6 esittää kootusti ne luku- ja kirjoitustaidon harjaannuttamisen osa-alueet, joihin moni oppilas tarvitsee tukea LYHTY-vaiheiden ohessa. Lukemisen ja kirjoittamisen ohjaamisessa ja oppilaan taitojen arvioinnissa keskityn jokaisen oppilaan henkilökohtaiseen etenemiseen ja seuraan oppilaan kehittymistä. Tällöin

tarkkailen oppilaan taitoja äänteiden kuulemisessa ja kirjoittamisessa, sanan tavuttamisessa, sanan kirjoittamisessa ja sen ymmärtämisessä sekä oman lukutaidon kehittämisessä. Tarinoista tutkin sen rakennetta, kirjoituksellista ulkomuotoa sekä tarinan juonta. Näitä asioita käsittelen luvuissa 10–11 ja luki-oppilaiden osalta tarkemmin luvussa 12.

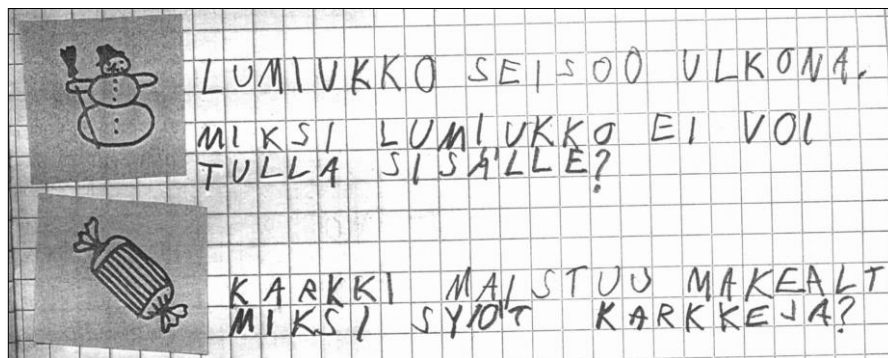
11 LYHDYN HYÖDYNTÄMINEN LUKEMAAN OPPIMISEN JÄLKEEN

Toisella luokalla LYHTY vaiheinen ei näy joka päivä. Yhdysluokkaopetuksessa toisluokkalaiset osallistuvat joskus yhteisten tarinoiden keksimiseen niiden sisällön rikastuttajina. Muutoin heidän opiskelunsa etenee lukutaidon harjaannuttamisena, omana kirjoittamisena ja käsialakirjoitukseen totuttelemisena.

11.1 Ensiluokkalaiset saavat apua yhdysluokassa

Toisella luokalla oppilaat osallistuvat silloin tällöin ensiluokkalaisten yhteisten tarinoiden tekoon syyslukukaudella. Jos aihe on hankala, toisluokkalaiset osaavat käyttää ensiluokkalaisia enemmän käsitteitä ja saavat tarinaan loogisuutta. Tarinasta saattaa tulla monikäsitteinen ja vaikeasti ymmärrettävä ensiluokkalaisille, jos tarinan aihe on uusi, outo tai hankalasti määriteltävä. Paljon tehdään omia pikkukirjoituksia ensiluokan kevään tapaan. Tarinoita keksitään kuvista, kirjoitetaan kirjeitä, muistilappuja ja pieniä seinätauluja. Kerran viikossa kirjoitetaan melko pitkä, oma tarina. Usein oppilaat keksivät itse aiheensa. Jos tarina ei ole syntyäkseen, autan kuvien tai jonkinlaisen tarinan alun muodossa.

Poika 6 kirjoitti toisen luokan tammikuussa lauseita kuvista, jotka hän sai itse valita. Yhdestä kuvasta kirjoitettuaan se piti vaihtaa. Oppilas kirjoitti: LUMIUKKO SEISOO ULKONA. MIKSI LUMIUKKO EI VOI TULLA SISÄLLE? KARKKI MAISTUU MAKEALTA. MIKSI SYÖT KARKKEJA? LINTU LENTÄÄ. KUUSI ON METSÄSSÄ. PERHONEN IMEE METTÄ. PUUSSA ON LINTUJA. VARO PUU KAATUU! (Poika 6, 8.1.2004.)



Kuva 12. Poika 6:n lausekirjoitus kuvasta 8.1.2004

Kuvan 12 teksti oli kieliopillisesti oikein kirjoitettu. Mukana oli kysymys- ja huudahduslauseita, joista löytyi sisältöä. Tämä oppilas kirjoitti usein suuraakkosilla, vaikka osasi tekstauskirjaimet.

Tyttö 2 kirjoitti omista kuvistaan samalla tunnilla näin: "kissa on ihana kissa on söpö varo kissaa! Mansikka maistuu hyvätä. Mansikka on pahaa. Varo mansikassa on ampiainen! kukat on kauniita. Varo kukan vieressä on käärme! koirat on söpöjä. Varo se koira puree! minä kampaan hiukset. Kampaa hiuksesi! perhose ovat kauniita." (Tyttö 2, 8.1.2004.)

Tyttö 2:lla oli luku- ja kirjoitusvaikeuksia, mutta hän tuotti sisällökkäitä lauseita ja osasi merkitä lauseen loppumerkit kohdalleen. Ohjausta ja harjoitusta hän tarvitsi oikeinkirjoitukseen.

11.2 Kotikirjoitusvihko toisluokkalaisilla

Lukuvuonna 2002–2003 toinen luokka oli hyvin heikko. Syksyllä mietin keinoa saada oppilaat kirjoittamaan jotain joka päivä ja kehittelin kotikirjoitusvihon. Siihen jokainen oppilas kirjoitti päiväkirjan tapaan tapahtumista koulussa ja kotona maanantaista torstaihin. Perjantaisin vihko tuotiin minulle. Luin kirjoitukset viikonlopun aikana. Oppilaat innostuivat kirjoittamisesta, vaikka suurella osalla oli vaikeuksia keksiä, mitä vihkoon kirjoittaisivat. Vihkoon piti kirjoittaa todellisista

tapahtumista. Oppilaat kirjoittivat kotikirjoitusvihkojaan jaksoissa muutaman viikon tai kuukauden ajan useamman kerran lukuvuoden aikana. Kotikirjoitusvihko kehitti kaikkien kirjoitustaitoja, mutta luki-oppilaat hyötyivät siitä vielä enemmän kuin tavalliset kirjoittajat. (Ped. pk 2002–2004.)

Taulukko 7. Kotikirjoitusvihkonäytteet ajalta 21.–22.10.2002 (Poika 10,11,12)

päivämäärä	poika 10
ma 21.10.2002	Oli koulupäivä. Sanna serkku tuli kylään. Sanna leipoi leivoksia. Söimme hyviä leivoksia.
ti 22.10.2002	Oli äidin nimipäivä. äiti leipoi kakun. illalla leikittiin ulkona. Sanna vei minua reppuselässä. Sanna ja Viljami menivät ampumaan ilmakolla. sitten minä menin katsomaan kun Viljami ja Sanna ampuivat ilmakolla. sitten Elina tuli. me kaikki neljä mentiin tervahaudantörmälle. sieltä löytyi linnunluita.
	poika 11
ma 21.10.2002	Pyöräi LTiin Jimille. Jaoin Syntäri kuTSuT.
ti 22.10.2002	LuiSTelin HikoiLa JäiLä. Oli TimariSa
	poika 12
ma 21.10.2002	Meillä on uusi pöytä Siinä on kuusi tuolia pöytäliina on liina pieni.
ti 22.10.2002	Me kaytiin kaupasa me ostettii puukko ja leiki kissa ja jimin lahja

Taulukkoon 7 kokosin poikien 10, 11 ja 12 kotikirjoitusvihkonäytteitä lokakuulta. Poika 10 oli kielellisesti muita poikia taitavampi. Hänen tekstinsä olivat luettavampia syksystä lähtien kuin poikien 11 ja 12. Poika 10 kirjoitti kieliopillisesti melko oikein jo toisen luokan syksyllä, mutta unohti toisinaan isot alkukirjaimet lauseiden alusta. Hän merkitsi usein pisteet lauseiden loppuun. Tekstissä oli runsaasti sisältöä päivän kulusta. Tämän oppilaan oli vaikeata oppia yhdyssanat.

Poika 11:llä oli suuria vaikeuksia oppia lukemaan ja kirjoittamaan. Hän kirjoitti kokonaisia, sisällökkäitä lauseita päivien tapahtumista. Poika 11 käytti isoja alkukirjaimia ja pistettä lauseen lopussa. Vielä toisen luokan syksyllä kirjoittaminen oli heikkoa. Ensimmäisessä kotikirjoitusvihkonäytteessä 21.–22.10.2002 olivat kirjainmuodot sekaisin.

Poika 12 oli lievästi luki-oppilas. Tekstin rakenne oli syksyllä 2002 oikeampaa kuin poika 11:llä. Poika 12 käytti kirjoituksessaan tekstauskirjaimia ja hänellä oli

lauseissaan paljon sisältöä. Kirjoitustekninen taso vaihteli. Tekstissä oli oikeita lauserakenteita, mutta isoa alkukirjainta ja lauseen päättävää pistettä hän käytti satunnaisesti.

Taulukko 8. Kotikirjoitusvihkonäytteet ajalta 9.–10.12.2002 (Poika 10,11,12)

päivämäärä	poika 10
ma 9.12.2002	Kun pääsin koulusta kävelin kotiin päin. Kun olin puolimatassa aloin Laulaa Loordia ja Diskoa. Ne kaksi Laulua ovat hyviä. Ei tullut aika pitkäksi. Kun pääsin kotiin Vilillä korvat tärisivät. Vietiin uudelle ja vanhalle puolelle puita pulkalla Viljamin kanssa.
ti 10.12.2002	Oli lelu päivä. Koulussa oli kivaa. En vienyt lelua. Tulin Viljamin kanssa kotiin. Viljami avasi oven. Illalla minä ja Viljami tuotiin puita.
	poika 11
ma 9.12.2002	Luin Akuannkaa. Oli Annan nimipäivä.
ti 10.12.2002	Olin pelaamassa jääkiekon. Teinläksyt
	poika 12
ma 9.12.2002	huomenna pitää viedä luitim Siella lustelaan
ti 10.12.2002	Me otiin koulussa siä oli kivaa koska mä sain karkin se oli kivaa

Taulukkoon 8 kokosin poikien 10, 11 ja 12 kotikirjoitusvihkonäytteitä joulukuulta. Poika 10:n kirjoitus muodosti kokonaisen, selkeän tarinan. Hänen kirjoituksessaan oli isoja kirjaimia keskellä lausetta kuten sanoissa 'Laulaa', 'Laulua'. Sanat 'Loordia' ja 'Diskoa' oli oikein kirjoitettu isolla alkukirjaimella. Teksteissä oli paljon sisältöä.

Poika 11:n toinen kotikirjoitusjaksonäyte 9.–10.12.2002 osoitti kirjoitustaitojen edistymistä. Sanojen oikeinkirjoitus oli edistynyt. Joitain sanoja oli edelleen yhteenkirjoitettuna. Virhetyyppinä esiintyi geminaatan toisen konsonantin puute tai ylimääräinen konsonantti.

Poika 12:n tekstissä oli edelleen paljon sisältöä, vaikka kirjoituksesta puuttui paljon kirjaimia sanan keskeltä tai lopusta.

Taulukko 9. Kotikirjoitusvihkonäytteet ajalta 12.–13.5.2003 (Poika 10,11,12)

päivämäärä	poika 10
ma 12.5.2003	Olin kipeänä sisällä nukkumassa. Ei ollut kivaa olla kipeänä sisällä. Elina ja Viljamikin olivat kipeitä.
ti 13.5.2003	sama kuin maanantain teksti
	poika 11
ma 12.5.2003	Olimme mökillä kauan. Paistimme makkaraa.
ti 13.5.2003	paljon TVtä. Olin pihalla. Menen Virtaselle polkupyörällä. Me syötiin kinkkukiusausta.
	poika 12
ma 12.5.2003	Meillä oli Juha. Meillä oli hauskaa. Me pelattiin leikkaa ja käytiin navettassa ja pellattiin jalkkissta.
ti 13.5.2003	Me käytiin juhalla ja viljamilla siä me pelattiin painia leikalla. Sitten me tultiin meille ja pelattiin Dikimonia leikalla.

Taulukkoon 9 kokosin poikien 10, 11 ja 12 kotikirjoitusvihkonäytteitä toukokuulta. Poika 10:n kirjoitus oli viimeisessä kotikirjoitusjaksossa edellisen jakson kaltaista eikä lisäkehitystä ollut havaittavissa. Oppilaan kirjoitustaitoja korosti se, että poika 10 kipeänä ollessaan pystyi oikeinkirjoitettuun, täydellisen tekstin tuottamiseen.

Poika 11:n viimeiset näytteet toukokuulta 12.–13.5.2003 osoittivat, että kirjoitus oli kehittynyt huomattavasti. Kaikki käytetyt kirjaimet olivat tekstauskirjaimia, lauseet alkoivat isolla alkukirjaimella ja loppuivat pisteeseen. Oppilas sai alkuopetuksessa ollessaan säännöllistä erityisopetusta viikoittain. Hän sai tukiopetusta ja kotona hänen kanssaan harjoiteltiin paljon kirjoittamista. Paljon töitä vaati lukutaidon kehittyminen. Hänen kanssaan tavutettiin pitkälle toisen luokan keväälle kaikki lukuläksyt, mikä lopulta johti melko sujuvaan lukemiseen.

Poika 12:n viimeisessä kirjoitusnäyteosiossa, (ma 12.5.), oli useita, sisällökkäitä lauseita. Poika 12 oli ilmeisesti erityisesti tarkkaillut konsonanttien määrää sanoissa ja sanoihin oli tullut ylimääräisiä konsonanteja. Muutoin hän ei yleensä käyttänyt niitä, sillä hänen teksteistään puuttui konsonanteja. Oppilaalla oli vaikeuksia kirjoittaa vierasperäisiä sanoja, joissa b- ja d-kirjaimet kääntyivät usein väärin päin.

11.3 LYHTY kolmannella luokalla

Kolmannella luokalla LYHTY ei näy enää suoraan jokapäiväisessä opetuksessa. Moni kolmasluokkalainen kirjoittaa ansiokkaita tarinoita. Heikkokin oppilas tuottaa usein kielellisesti rikasta tarinaa. Lähes kaikki oppilaat osaavat käyttää viimeistään kolmannen luokan loppuun mennessä lauseen vaatimia välimerkkejä. LYHDYSSÄ opittu lauserakenne siirtyy muiden lukuaineiden tehtäviin. Moni oppilas vastaa pyytämättä kokeissa täydellisin lausein.

Vuosina 2004–2006 minulla oli erikoisia luokkayhdistelmiä. Lukuvuoden 2004–2005 opetin luokkaa, jossa oli esikoululaisia ja 1.–3. -luokkalaisia, seuraavana vuonna 2005–2006 opetin 1.–3. -luokkia ja samalla minulla oli 4. luokan äidinkielen opetus. Yhdistelmät toimivat. Erityisesti tarinatunneilla pienemmät oppilaat saivat lisämotivaatiota yrittää kirjoittaa itse ja entistä pidempiä tarinoita, kun he näkivät, miten 3.–4. -luokkalaiset kirjoittivat pitkiä tarinoita. Isommista oppilaista oli apua pienempien tarinankirjoittajien tukena, kun nämä kysyivät, miten joku sana kirjoitetaan. Kahtena lukuvuonna kokeilin monia yhteisiä tarinankirjoitusprojekteja sekoittaen koko oppilasjoukkoni heterogeenisiksi ryhmiksi. Tehtävä oli ryhmässä keksiä yksi, yhteinen tarina. Kokeilin sellaista, että useamman tunnin projektina oli keksiä jatkoa tietty aika kerrallaan yhteen tarinaan ja sitten jatkettu tarina vaihdettiin ryhmästä toiseen. Koska lapset toimivat koko ajan erilaisissa ryhmissä, yhteisten tarinoiden teko oli mitä parhainta sosiaalisten taitojen ja kompromissien teon harjoittelua.

12 LYHTY JA LUKI-OPPILAS

Osalle oppilaista lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen tuottaa vaikeuksia. Koska tällaisia oppilaita on jokaisessa luokassa, selvitän asiaa luki-oppilaasta. Tällaisella oppilaalla on vaikeuksia oppia lukemaan ja kirjoittamaan. Lisäksi edellä mainittujen toimintojen oppiminen on hankalaa ja hidasta. Luku- ja kirjoituspulmina on ajan saatossa pidetty yksittäisten kirjainvirheiden esiintymistä. Erilaisia luku- ja kirjoitusvaikeuksia on yritetty tyypitellä. Viimeaikaisissa tutkimuksissa painopiste on ollut luki-oppilaan kehitysprosessissa.¹¹

Luku- ja kirjoitusvaikeuksien taustaksi on esitetty monenlaisia teorioita. Fonologisen prosessoinnin teoria selittää luku- ja kirjoitusvaikeutta puutteellisella äänteiden erottelukyvillä (Lyytinen ja Lyytinen 2006). Pikkuaivoteorian mukaan ongelmat ovat havaittavissa motoriikan kautta. Motoriikan ollessa heikko artikuloinnissa on ongelmia, kun kirjain-äänne -vastaavuutta ei kuulla. (Nicholson ja Fawcett 1990). Magnosellulaariteorian mukaan luku- ja kirjoitusvaikeuksilla on visuaalisia ja auditiivisia ongelmia, jotka aiheuttavat puutteita nopeaan prosessointiin aivojen neuroneiden isoissa magnosoluissa. (Stein ja Walsh 1997.) Lukutaidon kehityksessä voi olla vaikeuksia. Jos ongelmia esiintyy, niitä voi olla teknisessä lukutaidossa tai luetun ymmärtämisessä. Vaikeuksia voi esiintyä molemmissa taidoissa. (Catts, Adlof ja Ellis Weismer 2006; Catts, Hogan ja Adlof 2005.) Lukivaikeus eli dysleksia ymmärretään yleensä yksittäisten sanojen lukemisen vaikeuksina eli ongelmina teknisessä lukutaidossa. (Fletcher, Lyon, Fuchs ja Barnes 2007.) Erityistä tukea tarvitseva oppilas, jollainen luku- ja kirjoitusvaikeuksinen oppilas usein on, kuuluu erityisopetuksen piiriin. Erityisopetuksen tavoitteena on auttaa oppilasta siten, että hän saa tarvitsemaansa oppiaineeseen erityistä tukea ja apua. Täten hän voi oppia tasavertaisena toisten oppilaiden joukossa. (Peltonen 2005.)

¹¹ Tässä luvussa olen hyödyntänyt osittain samaa tekstiä kuin aiemmassa osatutkimuksessani Raes (2006).

Seuraavissa alaluvuissa selvitan ensin LYHDYN vaiheet ja miten luki-oppilas niissä selviytyy. Luvun loppuosassa esittelen tarkasti neljän luki-oppilaan (tyttö 2, poika 5, 8 ja 9) luku- ja kirjoitustaitojen kehittymistä ensimmäisen luokan alusta kolmannen luokan loppuun saakka.

12.1 Keskustelu

Käytin LYHTYÄ luki-oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen opetukseen. Se soveltui heille tietyin rajoituksin. Ensimmäisessä vaiheessa, joka oli keskustelu, he yleensä selvisivät toisten mukana. Moni näistä oppilaista oli taitava keskustelija ja saattoi tuolloin tuntea itsensä tasaveroiseksi oppijaksi muiden kanssa. (Ped. pk 2001–2004.)

Tyttö 2 tuli esikouluun ja sen jälkeen ensimmäiselle luokalle heikoin kielellisin valmiuksin, koska käsitteissä ja sanavarastossa oli puutteita. Hän oli hyvin motivoitunut lukemaan oppimiseen. Hän keksi paljon asioita yhteisiin tarinoihin. Melko pian hän oppi ilmaisemaan asiansa kokonaisiin lausein.

Syyskuun 21. päivänä 2001 tehtiin tarina otsikkonaan Luisteluretki. Koska luisteluretki oli ollut mieluinen kokemus ja kaikilla oli ollut hauskaa, keskustelu aiheesta oli runsasta. Tyttö 2:lla oli monia ehdotuksia siitä, mikä laittaa nimeksi leikkikentän pyörivälle telineelle. Hän oli innolla miettimässä sitä, voiko tarinassa olla englantia. (Ped. pk, keskustelu 21.9.2001; Raes 2006.)

Oppilas hyötyi LYHDYSTÄ, sillä hän osallistui innokkaasti keskusteluun ja keksi asioita yhteisiin tarinoihin. Hän oppi sanomaan asiansa käyttäen kokonaisia lauseita ja heikko sanavarasto kehittyi huomattavasti keskusteluvaiheessa. Oppilaan keskustelutaidot saivat vahvistusta ja hän oppi käyttämään uusia käsitteitä. Carroll (1970) pohtii, miten tärkeätä on yrittää lisätä ja monipuolistaa heikon oppilaan sanavarastoa. LYHTY toimi tässä kokonaisvaltaisen, kielellisen kehittämisen välineenä, jolloin taidot edistyivät monella alueella.

Poika 8:lla oli monenlaisia lukemisen ja kirjoittamisen ongelmia sekä tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeuksia. LYHDYN käyttäminen soveltui oppilaalle hyvin. Hän kertasi ensimmäistä luokkaa, koska edellisessä koulussa oppiminen ei ollut ensimmäisen kouluvuoden aikana edistynyt juuri ollenkaan. Luokassamme oppilas oppi ensimmäisten joukossa keskustelemaan ja esittämään asioita kokonaisiin lausein, jolloin lukemaan oppimiselle luotiin valmiuksia kielellisen kehityksen edistymisen kautta. (Ped. pk 2002.)

Tämän oppilaan kohdalla LYHDYN kokonaisvaltaisuus lienee ollut se tekijä, joka sai hänen kielelliset taitonsa esiin. Edellisessä koulussa häntä oli opetettu lukemaan äänneperusteisesti, mutta nyt oppilas sai aloittaa eri tavalla alun. Lukemaan oppimisen alkuvaiheessa ei tarvittu äänneitä tai tavuja. Riitti, kun kertoi asioita keskusteltavasta aiheesta. Tämä sopi oppilaalle hyvin, koska hän puhui mielellään. Oppilas huomasi osaamisensa, mikä innosti häntä keskustelemaan. Hän kykeni nopeasti keksimään sanomalleen asialle lauserakenteen. Downingin (1979) sanoin oppilas ymmärsi, mistä lukemisessa on kysymys, ja että siinä tarvitaan sekä puhetta että kirjoitusta. Oppilas oivalsi, mikä oli harjoituksen merkitys oppimisen kannalta. (Ped. pk 2002.)

Poika 5:llä oli luku- ja kirjoitusongelmia sekä toiminnanohjauksen vaikeuksia. Oppilas keskittyi tarinanteossa keskustelemiseen vaihtelevasti. Välillä hän oli innokkaasti mukana. Joskus hän esitti oman asiansa, mutta usein hän oli omissa ajatuksissaan. (Ped. pk 2002.)

Moniongelmainen poika 5 hyötyi LYHDYN kokonaisvaltaisuudesta. Oppilas ei jaksanut ylläpitää tarkkaavaisuuttaan koko keskustelun aikaa. Hän kuunteli toisten keskustelua ja otti siihen toisinaan itse osaa. Jos lukemaan opettamisessa olisi käytetty synteettistä menetelmää ja oppiminen olisi aloitettu yksittäisistä äänneistä, oppilaan motivaatio olisi saattanut olla vielä heikompi. Hän olisi ahdistunut tilanteista, joissa olisi pitänyt jatkuvasti olla tarkkaavainen. Oppilaan oppimismotivaatio on vaarassa, jos lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen on hankalaa. (Lepola 2004, 49–54.) Oppilaan motivaatiota opiskella vaikeata asiaa lisää se, jos hän huomaa, että hänen esittämiään ajatuksia voidaan hyödyntää

opetuksessa ja hän saa olla aktiivinen toimija. Wynesin (2006, 191) näkemyksen mukaan lapsi haluaa säädellä omaa oppimistilannettaan.

Poika 9:llä oli alusta alkaen vaikeuksia pelkän suun motoriikan kanssa. Hän oli LYHDYN keskustelu- ja saneluvaiheissa mukana melko vähän. Poika 9 oli kiinnostunut lukemaan oppimisesta ja oli innokkaammin mukana vasta laborointivaiheessa. Silloin ei tarvinnut puhua, sai toimia. (Ped. pk 2002.)

12.2 Sanelu

Saneluvaiheessa luki-oppilas sai tärkeitä kokemuksia puhumisen ja kirjoittamisen yhteydestä ja vaikka hän ei jaksanut tarkasti seurata tarinan tekoa, hän kykeni olemaan siinä mukana. (Ped. pk 2001–2006; Raes 2006.)

Elokuun 17. päivä 2001 tyttö 2 oli sanelemassa Koulu alkoi -tarinaa. Oppilas oli innokkaasti mukana saneluvaiheessa ja ehdotti lausetta: ”Torstaina kerättiin marjoja.” Tämä lause sopi tarinaan hyvin ja muut hyväksyivät sen tarinaan kirjoitettavaksi. Muihin asioihin lapsella oli keskustelussa sanottavaa, mutta sanelussa tämä lause oli hänen ainoa ehdotuksensa. (Ped. pk, sanelu 17.8.2001.)

Tyttö 2 oli innokkaasti saneluvaiheessa mukana ja keksi tarinaan sopivan lauseen. Lapsen kasvoilla oli iloinen ja tyytyväinen ilme kirjoittaessani hänen ehdottamaansa lausetta tarinaan. Miten tärkeitä olikaan lapsen itsetunnolle, että muut hyväksyivät hänen lauseensa tarinaan muuttamattomana. Oppilas oli aktiivinen koko sanelun ajan ja hän alkoi huomioida kirjain-äänne -vastaavuuksia kirjoituksen ja puheen välillä. Tässä esimerkissä toteutui myönteisen oppimisen kehä (ks. Lerkkänen 2006).

Luisteluretki -tarinan sanelussa tyttö 2 keksi tarinaan lauseen: *Sidoimme luistimet ja luistelimme.* Hänellä oli ehdotuslause leikkikentän pyörivästä telineestäkin, mutta se lause ei tullut hyväksytyksi.

Luisteluretkellä -tarinasta tuli seuraava:

Luisteluretkellä

Ajoimme autoilla jäähalliin. Sidoimme luistimet ja luistelimme. Nähtiin Asko ja Ilmari ja myöskin Seppo. Kaikki ovat jännittyneitä, kun pullonkorkki avautuu. Coca Cola enjoy! Mentiin leikkikentälle. Leikkikenttä oli vanha hiekkamonttu. Pyörivä supertornado oli paras. Koko päivä oli kovin pyörivä ja luistava. Takaisin tullessa osa näki ravaavan hevosen. (Sanelu 21.9.2001; Raes 2006.)

Luisteluretken sanelussa oppilas sai käyttää taitojaan keskustelijana. Hän oppi lisää kirjain-äänne -vastaavuuksia ja tunsii osaavansa opeteltavaa asiaa. Tyttö keksi muutaman oman ehdotuksen lauseeksi.

Sanelussa 25.9.2002 poika 8 oli innokkaasti mukana. Hänen keksimiään lauseita tarinaan olivat lauseet: ”Puolukassa oli hiki päässä. Suo haisi ja oli pehmeä. Kaikki pääsivät turvallisesti kouluun.” Oppilas tarkensi ansiokkaasti muiden esittämiä lauseita. Toinen poika esitti lausetta: ”Ajoimme puolukkaan autoilla.” Poika 8 halusi tarkentaa lausetta lisäämällä kohteen, minne ajettiin eli pellolle. (Ped. pk, sanelu 25.9.2002.)

Tarinasta Puolukkaretkellä tuli tällainen:

Ajoimme puolukkaan autoilla pellolle. Metsään oli pitkä matka. Puolukassa oli hiki päässä. Timon äiti kehui Mattia ja Väinöä koulun parhaiksi kerääjiksi. Osa teki majoja. Suo haisi ja oli pehmeä. Eevan ja Einon vaari Aaro soitti torvella. Hänellä oli leveä noukkuri. Kaikki pääsivät turvallisesti kouluun. (Sanelu 25.9.2002.)

Poika 8:n into oppia lukemaan näkyi hänen aktiivisuudessaan. Hän sai käyttää oppimisessaan sellaisia asioita, joita hän jo osasi. Oppilas sai myönteisiä oppimiskokemuksia ”Minä osaan!” Hänen käsityksensä itsestään oppijana vahvistui ja se toimi motivoivana voimana kohti lukutaitoa. Oppilas haki lauseisiinsa tarkkaa sisältöä ja huomioi samalla kirjain-äänne -vastaavuuksia.

Leimarin (1974) sanoin lapsi osasi toimia hyvin omalla puhekielellään. Tälle oppilaalle oli hyvin tyypillistä, että hän keksi tarinaan onnellisen ja turvallisen lopun.

Poika 5 esitti tarkennusta muiden lause-ehdotuksiin, kuten sanelussa 18.9.2002, jolloin keskusteltiin lauseesta: ”Minna laittoi verhot kiinni ja kurkkasi ikkunasta.” Alun perin lausetta ehdotettiin ilman sanaa ikkunasta, mutta poika 5 keksi tämän tarkennuksen. (Ped. pk, sanelu 18.9.2002.)

Valokuvaus -tarina kokonaisuudessaan oli seuraava:

Valokuvaus

Valokuvaaja kuvasi kaikkia. Sisällä oli heijastinsateenvarjoja. Minna laittoi verhot kotona kiinni ja kurkkasi ikkunasta. Eino sai kymmenen centtiä Eevalta. (Sanelu 18.9.2002.)

Poika 5 selvisi saneluvaiheessa paremmin kuin keskusteluvaiheessa. Koska oppilaalla oli toiminnanohjauksen ongelmia, keskusteluvaihe oli hänelle liian epämääräinen tilanne. Sanelussa oli paljon tiiviimpi ja rajatumpi ote. Oppilas seurasi sanelua ajoittain kiinnostuneena siitä, mitä kirjoitin. Toisinaan näin hänen olevan omissa ajatuksissaan. Välillä oppilas hämmästytti esittämällä lisäyksiä ehdotettuihin asioihin. Lukemaan oppiminen selvästi kiinnosti oppilasta, mutta hänen muut ongelmansa häiritsivät siihen keskittymistä.

12.3 Laborointi

Laborointivaiheessa luki-oppilaalla oli vaikeuksia. Opettajana minun tuli huomioida tämä ja valita laputettavaksi sellaisia sanoja, joita luki-oppilaan oli mahdollista löytää. Joissain tarinoissa oli pitkiä sanoja ja luki-oppilaan oli vaikeata löytää muuta kuin yksi- tai kaksitavuisia, lyhyitä sanoja. (Ped. pk 2001–2003.)

Tyttö 2:lla oli Koulu alkoi -tarinan laboroinnissa vaikeuksia. Hän ei löytänyt ainuttakaan laputettavaa sanaa itse, vaan häntä piti auttaa todella paljon. Oppilas ei hermostunut, vaikka ei sanoja yksin löytänytkään. Hän ehkä tunsi löytävänsä sanat, vaikka se tapahtui opettajan avustuksella. (Ped. pk, laborointi 17.8.2001; Raes 2006.)

*Luisteluretki -tarinan laborointivaiheessa tyttö 2 ei löytänyt ainuttakaan sanaa ilman apua. Avustettuna hän löysi sanat 'autoilla', 'mentiin' ja 'pyörivä'. Hän oli lähes löytämässä oikean sanan laittaessaan oma-aloitteisesti *luistelimme* -sanalappua *luistimet* -sanan päälle. (Ped. pk, laborointi 21.9.2001; Raes 2006.)*

Ilman avustustani hän ei olisi löytänyt ainuttakaan laputettavaa sanaa. Vaikka laborointivaihe oli oppilaalle liki ylivoimaisen vaikea, hän jaksoi sinnikkäästi analysoida sanoja. Oli huomattavaa, että oppilas ei hermostunut siihen, että sanoja ei löytynyt. Hän oli iloinen, kun sana löytyi avustuksellani eikä masentunut tässä vaiheessa. Oppilasta auttoi se, että kahdessa edellisessä vaiheessa, keskustelussa ja sanelussa, hän oli jo saanut tärkeitä osaamiskokemuksia. *Luisteluretki* -tarinan laputuksessa sanan *luistelimme* laittaminen lähellä olevan *luistimet* -sanan päälle paljasti sen, että oppilas oli huomioinut eroja kirjoitetussa tekstissä.

Poika 5 oli aktiivinen vasta laborointivaiheessa. Minulle oli arvoitus, miten hän jaksoi keskittyä niin tarkasti sanojen laputukseen, koska hän yleensä löysi kaikki sanat. Oppilaalla oli monia toiminnanohjauksen ongelmia. Toisinaan aikaa kului paljon. Koetin malttaa odottaa ja rauhoitella muita oppilaita olemaan kärsivällisiä. Ilmiselvästi oppilas oli hyvin innostunut lukemaan oppimisesta, jolloin hän motivoituneesti ja sinnikkäästi etsi sanoja. Oppilas oli vaikeuksistaan huolimatta tarkkaillut sanojen rakenteita. Kun hänelle annettiin tarpeeksi aikaa, hän huomasi löytävänsä sanoja. Hän oppi lukemaan marraskuussa kankeasti ja hitaasti.¹²

Poika 8 jaksoi yleensä laborointivaiheessa etsiä keskittyneesti lyhyitä sanoja. Hän ei esittänyt sanalappua minkä tahansa sanan kohdalle, vaan sellaisen sanahahmon, joka

¹² Kankea lukeminen sisälsi taukoja, paluuta edestakaisin, virheiden korjaamista ja katkoja lukemisessa.

muistutti haettavaa sanaa. Hän oli alkanut hahmottaa erilaisia sanojen pituuksia ja kirjaimia sanojen sisällä. Leimar (1974) selvittää, miten tärkeitä on, että lapsi havaitsee tällaisia eroja tutun tekstin kanssa työskennellessään. Pitkiä ja kahdelle riville jakautuvia sanoja oppilas löysi muita heikommin ja hän tuskastui, jos sana ei löytynyt.

12.4 Kirjaimen opettelu

Kirjaimen opettelu voi olla sinällään vaikeaa luki-oppilaalle. Dysleksian taustalla on usein niin sanottu fonologinen perusvaikeus, jolloin lapsella on puutteita kirjainten ja niitä vastaavien äänteiden oppimisessa. Ongelmia voi olla laajemmin tarkassa äänteiden hahmottamisessa sanoista. Lukemaan opettamismenetelmästä riippumatta luki-oppilaalle opetetaan aakkoset. Ongelmallista tällaiselle oppilaalle voi olla kirjainten muotojen tuottaminen ja erityisesti niiden kirjoittaminen kirjoitusviivastolle. Monella luki-oppilaalla on vaikeuksia hienomotoriikan kanssa. (Ketonen 2010.)

12.5 Uudelleenluku

Uudelleenlukuvaiheessa oppilas, jolla oli lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutta, piti ottaa erikseen huomioon. Tällainen oppilas ei selvinnyt tarinan luvusta lukuläksynä. Harvoin tarinassa oli useita tarpeeksi lyhyitä sanojakaan. Useasti annoin alkusyksystä luki-oppilaalle tehtäväksi piirtää yhteisestä tarinasta kuvan. Lukuläksynä oli muutama sana tarinasta ja lisäksi pari helppoa muuta sanaa. Näin luki-oppilas koki lukevansa samaa kuin muut, mutta todellisuudessa hänen tehtävänsä oli erilainen. Koska luetutin lukuläksyt yksitellen, muille oppilaille ei selvinnyt, että joku luki muuta lukuläksynään. Tarinoiden kuvituksista kaikki sitten keskustelivat yhdessä ja luki-oppilas koki tekevänsä samaa kuin muut. (Ped. pk 2001–2003.)

Tyttö 2 oli koko ensimmäisen luokan syksyn niin heikko lukutaidoltaan, että annoin hänelle lukuläksynä yleensä yhden sanan tarinasta ja keksin muutaman muun sanan.

Tavutin sanat oppilaalle, jotta hän osaisi lukea edes osan sanasta. Lapsi ei selvinnyt näistäkään lukuläksyistä. Syyslukukauden loppuun mennessä ei ollut havaittavissa edistymistä lukemaan oppimisessa. Lukutuokio oli hankala, koska lapsi tarvitsi runsaasti apua. Oppilas oli sinnikäs ja jaksoi yrittää. LYHDYN hengen mukaisesti tytölle oli selvää, että luettava sana tarkoittaa jotain, kunhan merkityksen vain saisi selville! Tekstin merkityksellisyyden ymmärtäminen oli se motivoiva tekijä, joka sai lapsen yrittämään vaikeassa lukemishetkessä (ks. Leimar 1974 ja Downing 1973). Kun luetutin jokaisen lapsen erikseen, sai jokainen edetä omalla tasollaan eikä kukaan tuntenut olevansa toista huonompi lukija. Mitään kilpailua siitä, kuka on paras tai huonoin lukija, ei ollut havaittavissa. Tyttö 2:lle oli palkitsevaa, kun hän sai esitellä yhdessä tehtyyn tarinaan oman kuvituksensa. Lapsi oli taitava piirtäjä. Muiden oppilaiden usein toistuvat kehumiset tytön kuvituksista tekivät hänen itsetunnonleen hyvää.

Poika 5:n kanssa uudelleenluku oli vaativaa. Oppilas keskittyi lukemiseen hyvin vaihtelevasti. Silloin, kun hän jaksoi ylläpitää tarkkaavaisuuttaan, hän saattoi lukea vaikeaa sanaa niin kauan, että sanan sisältö selvisi. Opettajalle tehtävä oli vaativa, sillä oppilas luiskahti pöydän alle heti, jos se oli mahdollista. Oppilas ei tehnyt temppeä tahallaan, vaan hän pyörähti tuolilta lattialle. Pidin monesti kättäni tuolin reunalla lapsen kyljessä, jotta hän tuntiessaan käteni muisti, mitä piti tehdä ja keskittyi lukemiseen. Koska oppilaan ajatukset harhailivat, lukusuoritus oli hidasta ja lukeminen katkonaista. Se, että oppilas yleensä oppi lukemaan marraskuussa, perustui LYHDYN eri vaiheisiin. Niissä materiaali ja tavat vaihtelivat, joten lapsi sai monipuolisesti kokemuksia kielestä. Oppilaan into oppia lukemaan herätti hänet aina välillä keskittymään käsiteltävään asiaan. Näin tapahtui laborointivaiheessa. Siinä hän keräsi tärkeitä havaintoja äänne–kirjain -vastaavuuksista ja sanan rakenteesta. Oppilas toimi kielen säännönmukaisuuksia etsien. (Carroll 1970.)

Poika 8 oli innokas lukemaan opettelija. Lukutaito avautui lapselle ensimmäisen luokan marraskuussa. Jouluna hän luki jo kohtalaisesti. Lapsen lukemista häiritsi välillä keskittymiskyvyttömyys. Jos joku luokassa touhusi tavallisuudesta poiketen, oppilas ei jaksanut keskittyä lukemiseen lainkaan. Jos taas oli rauhallista, lapsi luki sanaa tarpeen vaatiessa moneen kertaan alusta alkaen. Oppilaalle oli selvää, että

sanaa luettiin niin kauan, että sille löytyi merkitys. Kahdessa ensimmäisessä vaiheessa, keskustelussa ja sanelussa, lapselle selvisi se asia, että äidinkieli ei ollut vain vaikeaa äänteiden ja tavujen lukemista, vaan keskustelua, johon hän osallistui (ks. Downing 1973). Rohkaistuneena LYHDYN ensimmäisistä vaiheista oppilaan uteliaisuus heräsi ja hän halusi pysyä mukana muissa vaiheissa. Pian hän oppi lukemaan. Tämän oppilaan kohdalla konkretisoitui Downingin (1973) kognitiivisen selkeyden teoria siitä, että hän oivalsi, mistä lukemisessa on kysymys.

12.6 Luki-oppilas ja kirjoittaminen

“It has been well said, that if your pupil does not learn the way you teach, you must teach in the way they learn.”

(Miles, Westcombe ja Ditchfield 2008.)

Lukutaidon oppiminen on haaste monelle oppilaalle, jolla on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeutta, mutta vielä suurempi haaste on oppia kirjoittamaan. Kaikilla kuvaamillani luki-oppilailla oli koko alkuopetuksen ajan suuria vaikeuksia oppia kirjoittamaan. Heitä kaikkia oli erikseen harjoitettava kirjoittamisessa ja osaa lukemisessa. LYHDYN eri vaiheet eivät yksin riittäneet harjoitukseksi. Seuraavaksi esittelen neljän luki-oppilaan luku- ja kirjoitustaitojen kehittymistä ensimmäisen luokan alusta kolmannen luokan loppuun saakka. Vaikka seuraavissa esimerkeissä ovat kyseessä luki-oppilaat, jokainen heistä oli tavallinen lapsi, joka oppi luku- ja kirjoitustaitoa omaa polkuaan ja omien vahvuksiensa ja heikkouksiensa kautta (Ped. pk 2001–2004; Raes 2006).

12.6.1 Kekseliäs tarinoitsija

Tyttö 2 oli koulun aloittaessaan innokas oppimaan lukemista ja kirjoittamista, mutta hänen kielelliset taitonsa olivat hyvin heikot. Suurin ongelma oli teksti, joka sisälsi hänelle outoja ja vaikeita käsitteitä. Oppilas oppi vasta esikoulussa sellaisia yleisiä

käsitteitä kuten ylhäällä, alhaalla, vieressä ja välissä. Värien nimitykset tulivat oppilaan sanavarastoon ja käyttöön vasta esikouluvuoden aikana.¹³

Ensimmäisen luokan aikana oppilas jaksoi harjoitella kirjoittamista sinnikkäästi. Vaikka lapsi oli taitava piirtäjä, hänen hienomotoriikkansa ei riittänyt tekstauskirjainten kirjoittamiseen. Uuden kirjaimen opettelu oli vaikeaa. Harjoitutin ensin kirjainta taululiiduilla ja sienellä isossa koossa ja ilman kirjoitusviivoja liitutaululle. Marraskuussa kirjaimet, jotka sijoituivat keskiviivastolle, alkoivat olla oikean mallisia ja pysyvä kirjoitusviivastolla. Sitä vastoin tekstauskirjain -p ja -k olivat lähes ylivoimaisia. P-kirjain tuli liian pitkäksi ja kaatui. Samanlaisia ongelmia oli k-kirjaimen kanssa. Tyttö kävi säännöllisesti osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Annoin hänelle usein tukiopetusta. Annoin harjoitteita kotiin, mutta niitä ei oltu ehditty tehdä.

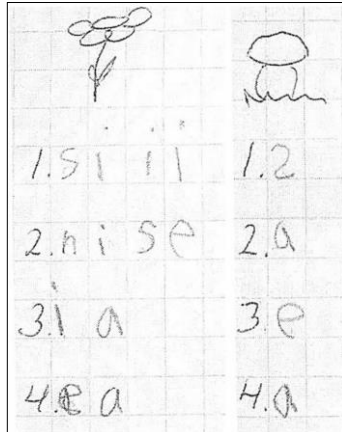
Tyttö kirjoitti ensimmäisen sanelun syyskuulla 2001. Tällöin opetettuja kirjaimia oli neljä a, i, u ja s. Sanelin niistä lyhyitä sanoja, mutta oppilas kirjoitti vain yksittäisen kirjaimen sanoista. Kirjain ei ollut sanan alku- tai loppukirjain. Mukana oli kirjaimia, joita en ollut opettanut. (Tyttö 2 syyskuu 2001 sekä ped. pk 2001.)

Oppilaalta puuttui taito yhdistää äänne ja kirjain toisiinsa. Oppilaalla oli tässä vaiheessa hyvin sekava käsitys kirjaimista ja niukasti edellytyksiä oppia lukemaan ja kirjoittamaan. Oppilas kärsi Downingin (1973) sanoin kognitiivisen sekavuuden tilasta, jossa hänellä oli lukemisesta erittäin sekava näkemys.¹⁴

10. lokakuuta 2001 pidin sanelun. Kirjoitettavat sanat olivat (suluissa tytön kirjoittamat sanat): 'siili'(siii), 'sieni' (nise), 'linna' (ia), 'neula' (ea), 'ananas' (s), 'omena' (a), 'nalle' (e) ja 'linna' (a). (Tyttö 2, 10.10.2001.)

¹³ Tekstissä on hyödynnetty samoja evidenssejä kuin Raes (2006).

¹⁴ Tekstissä on hyödynnetty samoja evidenssejä kuin Raes (2006).



Kuva 13. Tyttö 2:n sanasanelukirjoitus 10.10.2001 (Kuvat piirtänyt Miia-Sarika Sarkkinen)

Oppilaan sanelusanojen alkuosan sanoissa (kuva 13) oli viitteitä siitä, että hänen oli tarkoitus kirjoittaa kokonainen sana, mutta loppuosan pidemmistä ja hankalammista sanoista oppilas oli saanut kirjoitettua pelkän loppuäänteen. Sen hän oli kuullut ja kirjoittanut oikein. Lokakuun lopun sanelussa kirjoituksessa tapahtui selvää kehitystä. Sanoissa oli oikeita kirjaimia. Oppilas oli alkanut erottaa sanoista äänne–kirjain -vastaavuuksia.

Tammikuun lopussa 2002 sanelin jälleen sanoja. Sanellut sanat olivat (oppilaan kirjoittamat sanat suluissa): 'viisi', (ivsi), 'lauta' (laut), 'seinä' (iä), 'tehdas' (teDas), 'purkki' (prKi) ja 'sakset' (sase). (Tyttö 2 tammikuu 2002.)

Oppilaan kirjoitus oli edelleen virheellistä, vaikka edistystä oli havaittavissa. Oppilas kuuli monia sanoissa olevia äänneitä, jotka hän osasi merkitä kirjaimin. Näistä sanoista sai selvän. Myöhemmin lapsen kirjoituksessa oli sekaisin sekä suuraakkosia että tekstauskirjaimia ja niiden paikat kirjoitusviivastolla vaihtelivat. Lapsen heikot hienomotoriset taidot hankaloittivat kirjainten kohdistamista kirjoitusviivastolle. Koska oppilas tutustui kirjainten ja numeroiden maailmaan vasta esikouluvuotenaan, oli kerralla opeteltavia asioita liikaa. Oppilaan mielessä kirjainten muodot menivät sekaisin.

Tämä oppilas keksi mielikuvituksellisia tarinoita. Oli vaikeata seurata vierestä, kun hän muiden ensiluokkalaisten tavoin koetti maaliskuussa 2002 kirjoittamalla saada

aikaan omaa tarinaa. En pakottanut häntä kirjoittamaan. Tarinat oli ennen tehty niin, että oppilas saneli ja minä tai kouluavustaja kirjoitimme ne. Sinnikäs lapsi halusi itse yrittää, mutta antoi sitten periksi sanoen: ”*En mä, ope, osaa!*” Onneksi oppilaan into sanella värikkäitä tarinoitaan säilyi.

Oppilas jaksoi harjoitella ja yrittää lukemista, mutta välttävän lukutaidon (ks. taulukko 12) hän saavutti vasta ensimmäisen luokan huhtikuussa. Mielestäni hänelle olisi ollut hyväksi kerrata 1.luokka ja saada rauhassa harjoitella lukemisen ja kirjoittamisen alkeita.

Toukokuun lopussa 2002 oppilas selvisi helppojen kaksitavuisten sanojen kirjoittamisesta, vaikka tavutus oli yhä vaikeaa. Hän tavutti edelleen kaksitavuisia sanoja virheellisesti, esimerkiksi *kulm-a*, *laiv-a*. Kesälomalle annoin lukuharjoituksia.

Toisen luokan syksyllä koulun alkaessa oppilaan lukutaito oli kevättä heikompi. Lapsella oli sitkeyttä ja hän tavoitti kevään aikana saavuttamansa lukutaidon tason takaisin syyslomaan mennessä. Kirjoituksessa oppilaan taidot eivät olleet unohtuneet. Syyskuun alun sanelussa 2002 hän kirjoitti monta sanaa sanelussa lähes oikein. Kirjainkorkeudet vaihtelivat edelleen. Sana ’potkaista’ oli kirjoitettu *potkiasta* ja sana ’lentää’ *letnä*. Sanat piti lisäksi tavuttaa ja niissä oli useita tavutusvirheitä: *letn-ää*, *jälk-i* ja *lit-teä*.

Käsialakirjoituksen oppiminen oli seuraava suuri haaste. Muutamasta helposta kirjainmuodosta *a*, *i*, *u* hän selvisi, mutta näiden kirjainten yhdistely tuotti hankaluuksia. Kirjainmuoto ei löytynyt ja kirjaimia oli vaikea kohdistaa kirjoitusriveille.

Oppilaan kirjoitus eteni tekstauskirjaimilla. Suuri merkitys kirjoittamisen taitojen edistymiseen oli säännöllinen ja kontrolloitu kotikirjoitusvihon kirjoittaminen. Samalla luokalla oli muita luki-oppilaita ja mietin, miten saisin heidät kirjoittamaan päivittäin kotona edes vähän. Sitten keksin kotikirjoitusvihon. Ideana tässä vihossa oli, että jokainen kirjoitti kotona jostain oikeasti tapahtuneesta asiasta päiväkirjanomaisesti maanantaista torstaihin, ja perjantaina vihko tuotiin minulle.

Viikonloppuna luin vihot kotona läpi. Mielikuvitusjuttuja ei tähän vihkoon saanut kirjoittaa. Aluksi oman tekstin tuottaminen oli oleellista. Myöhemmin harjoiteltiin oikean lauserakenteen kirjoittamista. Kotikirjoitusvihko kehitti kaikkien toisluokkalaisten kirjoitustaitoja. Osa oppilaista valitti, että oli vaikea keksiä kirjoitettavaa, mutta tyttö 2:lla riitti aiheita.

Taulukko 10. Kotikirjoitusvihkonäytteet ajalta 30.9. ja 1.–2.10.2002

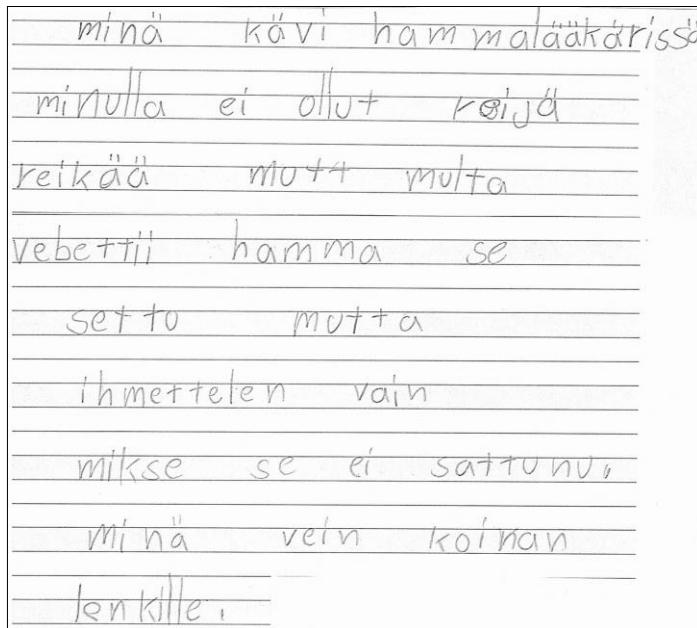
Päivämäärä	Tyttö 2
30.9.2002	olen menossa isin kanssa kalaan kalastan virvelillä (virveli-sanan kirjoittamista on autettu kotona, sana on pyyhitty pois moneen kertaan.) keron huomenna tuliko kalaa.
1.10.2002	sain 4 kalaa kiljuin kun näin Hiiren Lattilta tänään on isin nimipäivä
2.10.2002	lensin karusellista (sana pyyhitty moneen kertaan pois) vein Hiiren myrkyä vintiin aijon tehdä työ pöydän.

Taulukossa 10 on näytteitä tyttö 2:n kotikirjoitusvihkokirjoituksista. Tekstissä oli selkeää kerrontaa, mutta paljon virheitä. Suuraakkoset ja pienet tekstauskirjaimet olivat sekaisin. Oppilaalla oli paljon asiaa ja ilmiselvästi kirjoittaminen oli mukavaa. Vaikka äidinkieli tuotti lapselle hankaluuksia, kotikirjoitusvihkoon kirjoittaminen motivoi lasta ja sai aikaan onnistumisen kokemuksia.

Kotikirjoitusvihkoa kirjoitettiin syyskuun lopusta joulukuun puoleen väliin. Sitten tuli tauko. Uusi kirjoitusjakso toistui vielä maaliskuussa ja viikon ajan toukokuun lopussa.

12.11.2002 tyttö 2:n vihkossa luki: tänään jussi kiusasi minua. tulin kotio elävänä. Helinä oksensi matolle. minä söin koirankeksiä. hyi tosi paha koirankeksiä. isi älä laiskotele sohvala. en löytänyt koulukirjaa.

18.3.2003 tyttö 2 kirjoitti seuraavasti: minä kävi hamma lääkärisä minulla ei ollut reijä reikää mutt multa vebettii hamma se settu mutta ihmettelen vain mikse ei sattunu. minä vein koiran lenkille. (Ped. pk, ja tyttö 2, 12.11.2002 ja 18.3.2003.)



Kuva 14. Tyttö 2:n kotikirjoitusvihkonäyte 18.3.2003

Kuvan 14 näyte havainnollistaa oppilaan kirjoituksen vaihtelua. Oppilas oppi helposti, mihin lause loppuu. Jos hän ehti tarinan kirjoituksen aikana asian huomata, hän merkitsi pisteen kohdalleen. Helposta tekstistä hän selvisi vähin virhein. Jos asia oli vaikea kirjoittaa, virheitä oli paljon ja pisteet puuttuivat. Kaiken kaikkiaan oppilaan kirjoitustaito edistyi huomattavasti toisella luokalla. Oppilas kävi osa-aikaisessa erityisopetuksessa säännöllisesti viikoittain. Lukutaito kehittyi kohtalaisesti, (ks. taulukko 12) mutta oppilas luki vielä hitaasti. Hieman outo ja käsitteellinen sana keskeytti lukemisen. Käsilakirjoitus onnistui vaivalloisesti mallista, mutta mallitta ei laisinkaan. Äidinkielen ongelmien lisäksi hänellä oli matematiikassa suuria vaikeuksia.

Toisen luokan kertausvuosi alkoi lupaavasti. Luokan kertaaminen oli tässä vaiheessa välttämätöntä. Lapsi ei näyttänyt kärsivän luokalle jäämisestään. Päinvastoin, oppilas selviytyi muiden mukana tasaveroisesti. Lukutaito parani kertausvuoden syksyn aikana. Luetun ymmärtäminen kohentui ja sen myötä hankalimmat tekstit avautuivat. Kirjoitustaito kehittyi eniten. Kirjoituksesta puuttui enää hyvin vähän kirjaimia, mutta b- ja d-kirjain olivat usein väärin päin. Tarinoiden sisältö oli monesti ansiokas, ja pisteet olivat paikoillaan lauseiden lopussa. Suurin työ kevätlukukaudelle oli oppia isojen alkukirjainten kirjoittaminen lauseiden alkuun.

Käsialakirjoituksen tyttö oppi helposti kertausvuonnaan, vaikka hänen oli opeteltava juuri käyttöön tullut uusi käsiala. Entinen käsiala ei sekoittanut häntä. Oppilas sai edelleen säännöllisesti osa-aikaista erityisopetusta viikoittain.

Oppilas kirjoitti uudet jaksot kotikirjoitusvihkoa kerratessaan toista luokkaa. Tällä kertaa sitä kirjoitettiin jaksona loka-marraskuussa ja tammi-helmikuussa.

Taulukko 11. Kotikirjoitusvihkonäytteet ja oma tarina ajalta 5.11.2003, 2.12.2003, 10.–11.2.2004

Päivämäärä	Tyttö 2
5.11.2003	tulin koulubussilla kotiin. Mutta kotona kun busia yritetiin aukasta nii se ei auennu. me jäätiin kiikkiin. mutta kyläme päästiin pois.
2.12.2003	Oli hyvä päivä. vaan yks lintu törmäs ikkunaan päin vaan on kuollu. mut pehmeästi laski. mä hautasin. nyt enkelinä taivaassa liittää. AAMEN.
10.2.2004	Meibän koulussa on kaikki muuttunu. Väinökin tykkä Jaanasta.
11.2.2004	Oma tarina tarinatunnilla: Palkintojen haku. Me lähdimme sähköyhtiöön noin 8.15 ja palattiin 11.00. Siellä oli tarjottiin lipsaa, kahvia ja voi sarvia. Ne oli hyviä. Me katkastii jostain sähkököt. Ne ihmiset olivat kivoja. Me saatiin palkinnoksi lippu kylpylää.

Oppilaan kirjoituksista (taulukko 11) ilmenee taito tehdä tarinaa. Lauseet olivat selkeitä ja pisteet paikoillaan. Kirjoituksessa oli edelleen virheitä kuten sanoja, jotka oli kirjoitettu yhteen ja toisaalta yhdyssanoja, joiden osat olivat erillään toisistaan. Kirjoituksessa oli äänne-erottelun ongelmia eli vääriä äänne–kirjain-vastaavuuksia¹⁵ kuten sanassa lipsaa. Sanojen lopuista puuttui kirjaimia.

Kolmannen luokan syksyllä oppilaan lukutaito oli kohtalainen (ks. taulukko 12). Osa-aikaisessa erityisopetuksessa hän kävi harvemmin kuin aiempina vuosina. Käsitteellinen teksti tuotti yhä vaikeuksia luetun ymmärtämisessä. Oikeinkirjoitus oli tasolla, jolloin enää pitkissä ja oudoissa sanoissa oli kirjoitusvirheitä. Omat tarinansa oppilas kirjoitti kielipillisesti lähes oikein ja niissä oli värikkäitä ja omaperäisiä ilmauksia. Tytön kasvoista loisti ilo, kun viikon odotetuin tunti, tarinatunti, alkoi. Käsialakirjoitus sujui ilman mallia, mutta hänen käsialansa pieneni. Joulun jälkeen oppilaan luetun ymmärtämisen taidot alkoivat riittää pidempiin ja käsitteellisempiin teksteihin. Kolmannen luokan keväällä oppilas luki jo uutta tekstiä kohtalaisen hyvin, kun hän keskittyi siihen tarkasti. Kirjoitusvirheet

¹⁵ Kirjain muuttui suhteessa tavoiteltuun sanamuotoon, esimerkiksi sana limsaa (lipsaa).

vähenevät entisestään, mikä nosti hänen omien tarinoidensa tasoa. Keväällä 2005 erityisopettajan kanssa arvioitiin, että oppilaalla ei enää ole tarvetta syksyllä jatkaa luki-opetuksessa.

Toukokuussa 2005 (3 lk) tyttö 2 kirjoitti tarinan:

Kaikkien aikojen luokkaretki

Olipa kerran Kahjolan koulu. Heillä oli juuri silloin luokkaretki vanhaan kartanoon. Oppilaita oli 160. he olivat oikeita kauhukakaroita. Ne laittoi jopa nastoja rehtorin tuolille. No takasin asiaan. Lapsille tarvittiin kolme linja-autoa tai oliko se 10. Ne menivät rovaniemen kartanoon. Lapset luulivat sitä kummitustaloksi. Mutta kun ne astu sisään niin ne yllättyivät kunnolla. Siellä oli 160 sänkyä oppilaille valmiina ja ne olivat vielä pehmeitä että niihin uppoaa melkein. Make joka oli koulun vanhin lapsi niin sai kertoa kummitus tarinat. Ennen tarinaa lapset menivät pesemään hampaat. Sitten kun tarinat oli kerrottu lapsot menivät unten maille. Yöllä alkoi tietenkin ukkostaa hyvin paljon. Pikku Liisa pelästyi niin että se alkoi itkeä, parkua keskellä yötä kuin pikku vauva. Ope heräsi ja antoi Liisalle tutin. Sitten Liisa nukahti taas. Aamulla Liisa oli nolona. Kun oli itkenyt kuin vauva illalla. Nyt ne lähti kotiin. (Tyttö 2 toukokuu 2005.)

Tekstistä oli havaittavissa oppilaan huomattava kehitys kirjoitustaidoissaan kolmannen luokan aikana. Kirjoituksessa oli enää vähän virheitä ja kaikki kaksoiskonsonantit oli kirjoitettu oikein. Tarinasta löytyi omaperäisiä ilmaisuja kuten *no takasin asiaan* sekä yksi pilkkukin.

12.6.2 Lukija ja kirjoittaja omassa tahdissaan

Poika 5 oli luki-oppilas, mutta hänen ongelmansa olivat laaja-alaisia. Mietin tämän lapsen kohdalla esikoulusta lähtien, miksi tehtävien tekeminen ei edistynyt ja hänen

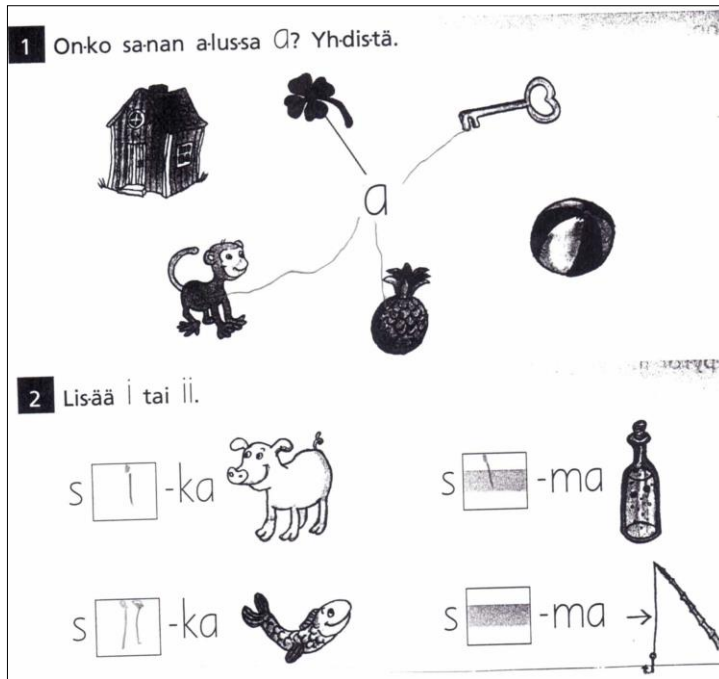
taipumustaan juuttua aiemmin tehtyyn. Hänen tavaransa olivat usein kadoksissa ja hän työskenteli hyvin hitaasti.¹⁶

Oppilaan lukemaan oppiminen alkoi lupaavasti. Hän oli vaihtelevasti mukana keskustelussa ja sanelussa. Laboroinnissa oppilas oli tarkkaavainen ja innokas. Hän oppi lukemaan ensimmäisen luokan marraskuussa hitaasti ja takellellen. Oppilas pystyi keskittymään lukemiseen ja pysymään tuolillaan vain opettajan ohjaamana.

Kirjoittaminen sujui vaihtelevasti. Välillä hän kuuli hyvin lyhyen tai pitkän vokaalin keston eron. Toisinaan hän ei kuullut eroa lainkaan. Ensimmäisen luokan jouluna oppilaan kirjoituksista puuttui konsonantteja ja vokaaleja oli liikaa. Kevätlukukauden lopussa teksteistä puuttuivat kaksoiskonsonantit ja diftongisanoissa oli ongelmia. Toisista sanoista puuttui kirjaimia ja välillä kokonaisia tavuja. Kun oppilas kykeni ylläpitämään tarkkaavaisuuttaan, hän osasi tavuttaa sanoja. Omaa tarinaa poika kirjoitti kevätpuolella toisten ensiluokkalaisten tavoin, mutta tarinoiden taso vaihteli. Silloin, kun oppilas kykeni keskittymään, tarinaa syntyi ja se saattoi olla melko hyvin kirjoitettukin. Tarkkaamattomalla hetkellä oppilas ei saanut mitään aikaan. Hän oli satunnaisesti tukiopetuksessa, mutta hän ei olisi varsinaisesti tarvinnut sitä. Kun hän oli kanssani kaksin, asiat hoituivat ripeästi ja hän osasi harjoiteltavan asian. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa poika oli viikoittain.

10.9.2002 poika 5 kuunteli vokaalien keston eroa a vai aa sekä i vai ii välillä. Sanoihin 'sika', 'sima', 'siika' ja 'siima' piti lisätä tarvittava määrä i-kirjaimia. Sanelin sanat, jotta kaikilla oli sama käsitys kuvasta. Lapsi sai kaikki muut sanat oikein, mutta viimeinen sana 'siima' oli jäänyt vahingossa täydentämättä. Kun kirjoitettiin sanan alkuja, sanat 'saapas', 'siili', 'aita' ja 'aurinko', oppilas oli täydentänyt kaikki alkutavut oikein. Niin ikään viikolla 41 tehdyssä opetetuilla kirjaimilla sanaksi täydennyksessä lapsi osasi täydentää suurimman osan kirjaimia oikein. (Poika 5, 10.9.2002 ja viikolla 41 vuonna 2002 tehty harjoitus.)

¹⁶ Tekstissä on samoja evidenssejä kuin Raes (2006).



Kuva 15. Poika 5:n vokaalitäydennys kuviin 10.9.2002 (Tehtävä Tammen Kultaisen Aapisen tehtäväkirja, syksyosa)

Kuvassa 15 on osa poika 5:n vokaalitäydennystehtävästä. Aluksi vaikutti siltä, että oppilaalla ei ollut sinänsä luku- ja kirjoitusongelmaa äänteen keston erottelussa. Hän kykeni täydentämään puuttuvia kirjaimia ja löytämään alkutavuja. Kirjoittamisen alkuharjoitukset ennustivat kirjoitustaidon kehittyvän hyvin, mutta jatkossa ongelmat kasautuivat äidinkielessä.

Huhtikuussa 2003 oppilas kirjoitti tarinan kuvasarjasta. Hän kirjoitti: verttiolitekemästä Enolesipiä. sitten vertti lähtimoienolähbensiten.

Tarinassa luki: Vertti oli tekemässä Enolle siipiä. Sitten Vertti lähti. Moi Eno. Lähden sitten. (Poika 5 huhtikuu 2003.)

Tarinan juoni paljastui ohueksi, mutta lauserakenteeltaan se oli ymmärrettävä. Suurin osa sanoista oli kirjoitettu kiinni toisiinsa ja vain osassa sanoista olivat kaksoiskonsonantit paikoillaan. Yksi piste oli lauseen lopussa. Oppilas kirjoitti tarinaa kauan ja vaikka tarinassa oli paljon virheitä, jotka liittyivät

oikeinkirjoitukseen, se kertoi hänen kyvystään kirjoittaa juonellista tarinaa kuvasta. Oppilaalle oli selvinnyt kirjoitettavan tarinan rakenne.

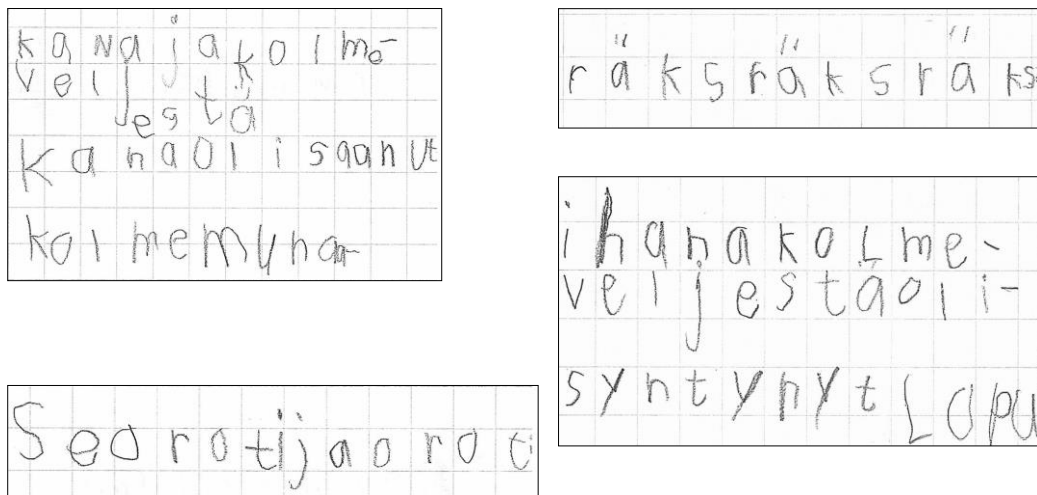
Toinen tarina huhtikuussa 2003 oli kuvasarjasta.

O-li pa-ke-r-an justus hän näki Linun Se oli loukntunut justusja lintu mnvtjusinktn kotiin justusja Lint söjvtruok sitenjustus palaut Linun Luotn sinse.

Tarinassa luki: Olipa kerran Justus. Hän näki linnun. Se oli loukkaantunut. Justus ja lintu menivät Justuksen kotiin. Justus ja lintu söivät ruokaa. Sitten Justus palautti linnun luontoon siinä se. (Poika 5 huhtikuu 2003.)

Oppilaan tarinassa oli selvä juoni, mutta sitä oli vaikea hahmottaa, koska sanavälit puuttuivat. Tarinassa oli sekaisin sekä suuraakkosia että tekstauskirjaimia. Sanoista puuttui vokaaleja ja ne korvautuivat pelkillä konsonanttiosuuksilla. Tarinan aluksi oppilas oli tavuttanut sanoja. Tavutus sanoihin tuli ehkä siitä, kun samana ajankohtana harjoiteltiin tavuttamista. Oppilas teki tarinan ajankohtana, jolloin hän ei ollut kovin tarkkaavainen, mutta kirjoittaminen sujui nopeasti ottaen huomioon hänen taitonsa kirjoittajana. Oletin, että moni kirjoitusvirhe selittyi tarkkaamattomuudella ja sillä, että hän luuli kirjoittaneensa kaiken ajattelemansa. Todellisuudessa paperille siirtyi ajatellusta tekstistä vain osa.

Huhtikuussa 2003 oppilas kirjoitti tarinan ”kaNa ja kolme veljestä”. Kanaolisaanut kolmemunaa kuvasta 1, Seorotijaoroti kuvasta 2, räksräksräks kuvasta 3 ja ihanakoLmeveljestäolisytynyt kuvasta 4. (Poika 5 huhtikuu 2003.)



Kuva 16. Poika 5:n oma tarina huhtikuussa 2003

Kuvan 16 tarinan oppilas kirjoitti hetkellä, jolloin hän kykeni ylläpitämään tarkkaavaisuuttaan. Tarina eteni loogisesti. Sanat lauseissa olivat selkeästi kirjoitettuja, mutta tarinan ymmärtämistä vaikeutti se, että sanavälit puuttuivat. Kahdesta ensimmäisestä kuvasta kertova lause alkoi isolla alkukirjaimella.

Toisen luokan aikana oppilaan lukutaito kehittyi (ks. taulukko 13) ja lukemisen aikana oli vähemmän oheistoimintoja. Oikeinkirjoitus kehittyi. Käsialakirjoitus oli oppilaan paras äidinkielen osa-alue. Hän kirjoitti mielellään ja taitavasti, mutta hitaasti. Kaikkea lapsen toimintaa leimasi hitaus ja tehtäviin juuttuminen. Oman tarinan teko onnistui keskittyneenä, mutta silloin, kun oppilas ei kyennyt ylläpitämään tarkkaavaisuuttaan, siitä ei tullut mitään. Sanelu onnistui vaihtelevasti.

9.12.2003 poika 5 kirjoitti sanelussa sanoja. Sanelin sanat: 'tussit', 'tumppu', 'viulut', 'keilaa', 'tuulahdus', 'varpaillaan', 'laatta', 'myrkky', 'pimennys', 'lainaaja', 'pyörylä' ja 'appelsiini'. Oppilas kirjoitti monta sanaa oikein. Virheitä oli sanoissa 'tuulahdus', d-kirjaimen tilalla oli b-kirjain, 'pimennys' -sanasta puuttui välistä e-kirjain, 'pyörylä' -sanassa oli ylimääräinen k-kirjain ja 'appelsiini' -sanasta puuttui e-kirjain. (Poika 5, 9.12.2003.)

Kevätlukukaudella oppilas kirjoitti sanat oikein ilman aiemmin esiintyneitä ylimääräisiä kirjaimia. Lauserakenteet olivat kieliopillisesti oikein ja hän käytti

usein pistettä lauseen lopussa, mutta silti isot alkukirjaimet puuttuivat. Tarinankirjoituksessa aiheen keksiminen oli vaikeaa. Tarkkaavaisuuden ongelmat alkoivat vaikuttaa luetun ymmärtämiseen entistä enemmän, kun luettavat tekstit vaikeutuivat. Oppilas jatkoi koko ajan käymistään osa-aikaisessa erityisopetuksessa viikoittain.

Toukokuussa 2004 (3 lk) oppilas 5 kirjoitti hassusta possusta oman tarinan.

olipa kerran possu. se oli ihan hassu possu. sitten possu koitti ajaa autoa. sitten se putos pois autosta selälleen. sitten hoitaja vei sen miehelle. (Poika 5 toukokuu 2004.)

Tarinassa oli selkeä juoni ja se oli kirjoitettu oikein. Lauseiden lopussa olivat pisteet paikoillaan, mutta isot alkukirjaimet puuttuivat edelleen.

Kolmannen luokan aikana oppilas hallitsi monia kielioppiin ja äidinkieleen liittyviä taitoja, mutta monet hänen taitonsa peittyivät tarkkaamattomuuden ja toiminnanohjauksen¹⁷ ongelmien alle. Oppilaan kyky seurata tekstiä silloin, kun sitä luettiin ääneen, kehittyi syksyn aikana huomattavasti. Oppilaan lukeminen oli kankeaa ja oudommassa tai pidemmässä tekstissä ääneen lukiessa se sisälsi pitkiä taukoja. Joulun mennessä oppilas kirjoitti helpot ja lyhyet sanat lähes oikein, mutta pitkissä ja oudoissa sanoissa oli paljon kirjoitusvirheitä. Sanoista puuttui kirjaimia tai kokonaisia tavuja. Toisinaan sanelutehtävän aikana hän tuskastutti kaikki muut kysymällä yhä uudestaan sanomaani sanaa. Hän ei muistanut sitä enää kirjoittaessaan. Taito kirjoittaa omaa tarinaa kehittyi ja tarinoihin tuli enemmän pituutta ja sisältöä. Luetun ymmärtäminen oli suuri ongelma-alue. Oppilas saattoi saada selville asioita vaikeasta tekstistä, mutta toisaalta välillä helpompikaan teksti ei avautunut lainkaan. Keväällä arvioitiin, että poika jatkaisi syksyllä viikoittain osa-aikaisessa erityisopetuksessa kirjoitustaitojen varmentamiseksi ja luetun ymmärtämisen strategioiden parantamiseksi.

¹⁷ Toiminnanohjauksen ongelmat ovat vaikeuksia edetä toiminnassa tai siirtyä tilanteesta toiseen. Toiminnanohjaus koostuu tavoitteiden muodostamisesta, suunnitelman mukaan toimimisesta ja sen aikana tapahtuvasta toiminnasta. (Aro-Närhi 2003; Salmela-Aro-Nurmi 2002.)

Lokakuun lopussa 2004 (3 lk) oppilas 5 kirjoitti tarinan kuvasta.

Hänen talonsa oli täynnä pahan hajuisia kukkia. Kissan nimi on Leevi. Leevi aikoo ottaa omenan. Leevin laatikot on täynnä mujkkuja. Leevin silmät on kiiltävän kultaset. Leevin kynnet ovat lyhyet. (Poika 5 lokakuu 2004.)

Tammikuussa 2005 (3 lk) oppilas 5 kirjoitti kalenterikuvasta.

Pelokas ritari

Pussa näkyy silmät. Herra älä kävele unissasi. Lohikäärme on puussa. Puussa voi olla lisko. Apuva lohikäärme. Tääl on lohikäärmepuisto. Au putosin hevosen selästä. Iäks tuolta tulee ritareita. Kuka täällä on ollut? Tuolla on sen ratsu. (Poika 5 tammikuu 2005.)

Toukokuun lopussa 2005 (3 lk) oppilas 5 kirjoitti oman tarinan Kalle Kärpänen.

Kalle oli ulkona. Sitten se joutui kippon. Kalle ei tykännyt kun sitä heiteltiin. Sitten se ja sitten se joutui Annamarin luokkaan. Ja sitten pulloon tuli lisää ötököitä. Sitten Kalle laitettiin pulloon. Pullossa olikin hämähäkki. Hämähäkki nappasi Kallen. Loppu oli loukkaantunut. (Poika 5 toukokuu 2005.)

Edellä esitetyistä näytteistä ilmeni oppilaan kirjoittamisen kehittyminen. Kaikissa kirjoituksissa oli kielipillisesti oikeita lauseita ja lauseen välimerkit olivat paikallaan. Sanoissa oli joitain kirjoitusvirheitä. Ensimmäinen ja kolmas tarina etenivät loogisesti. Toinen kirjoitusnäyte kalenterikuvasta tehtynä jäi irrallisiksi lauseiksi. Kolmas tarina loppui oudosti, ikään kuin se olisi jäänyt kesken.

12.6.3 Keskustelija ja tarinantarkentaja

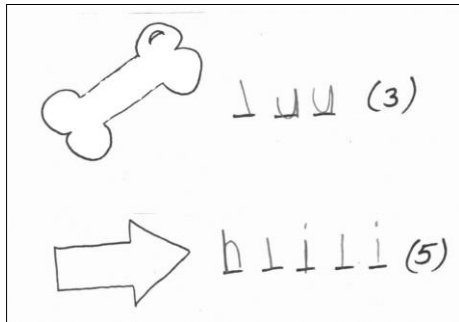
Poika 8 tuli luokkaani kertaamaan ensimmäistä luokkaa. Hänellä oli monenlaisia vaikeuksia, luki-ongelma niistä yhtenä. Oppilas sopeutui luokkaamme hyvin. Hän oppi ensimmäisten joukossa ilmaisemaan ajatuksiaan ja käytti oikeaa

lauserakennetta yhteisiä tarinoita tehdessämme. Marraskuussa hän oppi lukemaan. Joulun mennessä lukutaito oli kehittynyt kohtalaisesti, vaikka se vaihteli sen mukaan, miten hän muutoin kykeni keskittymään lukemistapahtumaan. Lukutekniikan hän omaksui alusta alkaen LYHDYN pohjimmaisena ajatuksena mukaisesti sanoen: ”Luen sanaa niin kauan, että saan sen merkityksen irti!”¹⁸

Oppilaan laajat ongelmat olivat kirjoittamisen puolella. Ensimmäisen luokan joulun mennessä hänellä oli kirjoituksessaan muutamia oikeita kirjaimia, mutta kaikki sanat oli kirjoitettu yhteen ja kirjaimet olivat kiinni toisissaan. Kirjainten mekaanisen kirjoittamisen sekä kirjainmuodot oppilas hallitsi. Oppilaan kasvoista ja olemuksesta näki, miten huoli kasvoi, kun aloin puhua kirjoittamisesta. Hän vaikersi usein ääneen: ”Ei kai vain tartte kirjoittaa?” Ääneen hän olisi lukenut koko ajan.

10.9.2002 poika 8 teki harjoitusta, jossa täydennettiin sanaan a vai aa tai i vai ii. Ensimmäisessä osassa tehtävää piti löytää a-kirjaimella kuvista alkavat sanat. Ne hän löysi vaikeuksitta. Sitten kuvan mukaan piti täydentää sanaan joko i tai ii. Sanat olisivat olleet: 'sika', 'sima', 'siika' ja 'siima'. Sanelin sanat kaikille, jotta kaikilla oli sama käsitys kuvasta. Oppilas laittoi joka kohtaan yhden i-kirjaimen. Viikkoa myöhemmin, 18.9.2002, teetin uuden kirjoitustehtävän, jossa piti lisätä sanan alkuun a, aa, i, ii tai ai. Sanat olivat: (suluissa pojan kirjoitukset) 'isä' (i), 'aita' (aa), 'itikka' (ii), 'iilimato' (ii), 'imuri' (i) ja 'aika' (a). Viikolla 41 teetin ensimmäisen isomman kirjaintäydennystehtävän. Olimme siihen mennessä ehtineet opetella kirjaimet a,i,u,s,n,e,o ja l. Kouluavustajani piirsi kuvat ja tehtävissä olivat valmiina kaikki ne kirjaimet, joita ei vielä osattu. Edellä luetteleman kahdeksan kirjainta tuli kirjoittaa oikeille paikoilleen.(Poika 8, 10.9. ja 18.9.2002.)

18 Tekstissä on samoja evidenssejä kuin Raes (2006).



Kuva 17. Poika 8:n sanankirjoitus kuvista 18.9.2002 (Kuvat piirtänyt Miia-Sarika Sarkkinen)

Kuvassa 17 on näyte poika 8:n sanankirjoitustaidoista. Oppilas ei ensimmäisessä sanelussa erottanut lyhyttä ja pitkää vokaalia toisistaan. Seuraavalla viikolla hänen kirjoituksessaan oli enemmän oikeita sanan alkujia. Koko viikko oli harjoiteltu kuulemaan eroja sanojen vokaalien keston määrässä. Sanoin ääneen samantyyppisiä sanoja ja lapset nostivat kirjainlappujaan ylös sen mukaan, kuuluiko sanan alussa tavu *a*, *aa*, *i*, *ii* vai *ai*. Viimeisen sanelun aikana poika 8 kyky erotella vokaalien kestoja kehittyi.

Ensimmäisen luokan syksyllä teetin tarinoita niin, että lapsi saneli ja minä tai kouluavustaja kirjoitimme tarinan ylös. Poika 8 ei koskaan keksinyt omaa tarinaa saneltavaksi. Ensimmäisen luokan kevätpuolella hän halusi muiden ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa yrittää kirjoittaa itse tarinaa. Hänellä ei ollut mitään aiheita, josta kirjoittaa eikä kirjoittaminen onnistunut. Oppilas oli aina kirjoitushetkinä levoton ja sanoi usein: ”*En keksi enkä osaa kirjoittaa mitään.*”

Oppilas sai säännöllisesti osa-aikaista erityisopetusta viikoittain, ja minä luokanopettajana annoin tukiovetusta. Oppilaalla oli suuria ongelmia kuulla ja kirjoittaa tavurajoja. Jos tehtävänä oli tavuttaa sanaa, oppilas vaikersi ääneen: ”*Ei, en mä osaa!*” Sanelusta hän kuuli tavurajoja. Tekstin tavuttaminen ei onnistunut, ja koska oppilas tarvitsi apua koko ajan, hän hermostui tehtävään.

Ennen pääsiäistä kevättalvella 2003 sain oppilaan kirjoittamaan lyhyen pääsiäistarinan kuvien avulla. Kirjoitusurakka oli suuri, mutta oppilas oli selvästi päättänyt, että nyt hän saa tarinan kirjoitettua. Poika 8 kirjoitti:

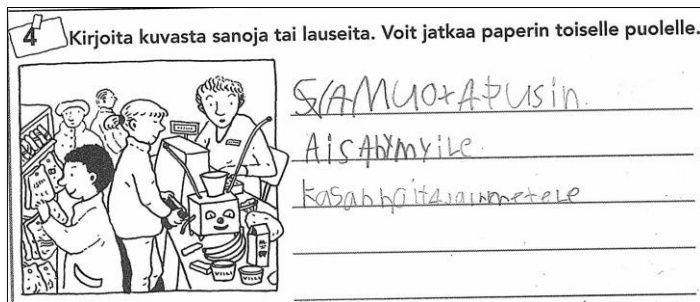
(Kuva 1) ÄÄmuNkivetsäRyKyyu, (kuva 2) mutaNehäovatipuja, (kuva 3) tÄsÄOnmiNun ja (kuva 4) hanytmänauran.

Tarinassa luki: Ää mun kivet särky, mutta nehän ovat tipuja. Tässä on minun, ha nyt mä nauran. (Poika 8 kevättalvi 2003.)

Tarinassa oli heikko juoni. Tekstissä oli sekaisin suuraakkosia ja tekstauskirjaimia ja sanat oli kirjoitettu yhteen. Oli vaikeaa saada oppilaan tekstistä selvää. Oppilas kertoi kirjoittaneensa paljon kuvasta. Kirjoitustuotos oli heikko ensimmäisen luokan kevätlukukaudeksi. Kirjoituskammon olin onnistunut murtamaan. Oppilas sai kirjoitettua tarinan ensimmäisen kerran oma-aloitteisesti ja tämän kerran jälkeen hänen omien tarinoidensa kirjoittaminen kehittyi. Kirjoitusvirheet olivat moninaisia: oppilas ei esimerkiksi hallinnut kirjainten eroja ja suuraakkoset ja tekstauskirjaimet menivät sekaisin. Kirjoittaminen oli hänelle raskasta työtä. Pääasia oli, että joukossa oli oikeita kirjaimia ja että oli halu kirjoittaa.

29.4.2003 teetin ensiluokkalaisilla Salaisen Aapisen Sisun kuntotesti 9. Ensimmäisessä osiossa piti täydentää sanaan tavu tai koko sana. Tavut ja sanat olivat seuraavat: (pojan kirjoitus suluissa) 'tuo' (tua), 'peik' (pei), 'kouk' (kou), 'liek (tu), 'vaip' (vai) ja koko sanat: 'noukkii' (noukii), 'soittaa' (soita), 'leikkaa' (leika), 'ruokkii' (ruaki), 'miettii' (miäti) ja 'juottaa' (juata). Yhdessä osiossa piti keksiä kuvasta sanoja tai lauseita. Poika 8 kirjoitti seuraavat lauseet: SAMuotaPusin AiSAhymyiLe KasanhoitaJaihmeteLe.

Lauseet tarkoittivat: Samu ottaa pussin. Alisa hymyilee. Kassanhoitaja ihmettelee. (Poika 8:n 29.4.2003.)



Kuva 18. Poika 8:n kuvasta kirjoitusosuus Sisun kuntotestistä 29.4.2003 (Tehtävä Salaisen Aapisen Sisun Kuntotesti 9)

Kuvassa 18 on näyte poika 8:n kirjoituksesta. Oppilaan sanoista puuttuivat kaksoiskonsonantit ja hän oli käyttänyt murre sanoja kuten *miättii* tai *juattaa*. Näistä lauseista sai enemmän selvää kuin pojan ensimmäisestä, omasta tarinasta pääsiäisen aikaan. Sanat olivat edelleen kiinni toisissaan ja hän käytti kirjoituksessaan sekä suuraakkosia että tekstauskirjaimia. Oppilas oli tehnyt kuvasta lauseita, vaikka tehtävänannon mukaan riitti pelkkien sanojen kirjoittaminen. Kirjoittamisen perusteella saatoinkin päätellä, että oppilas tunnisti lauseen rakenteen, ja tekstin sisällön tärkeys tuli ilmi. Sana yksinään ei kertonut tarpeeksi kuvasta ja lauseen avulla saattoi kuvailla asiaa enemmän.

Toisella luokalla poika 8 osasi lukea kesäloman jälkeen kohtalaisesti, mutta hän oli häiriöherkkä ja luki huolimattomasti, sillä tavutus tuotti vaikeuksia. Oppilas luki nopeasti ja lukeminen kuulosti hosuvalta. Vuorotellen muiden kanssa äänenluku ei onnistunut. Oppilas ei pystynyt seuraamaan, missä kohdassa luettiin ja milloin tuli oma vuoro lukea. Kaikkien lukeminen häiriintyi, kun oppilas oli levoton näissä lukutilanteissa. Oppilas sai osa-aikaista erityisopetusta viikoittain ja tukiopetusta ajoittain.

Kirjoittamisen taidot eivät alkaneet toisellakaan luokalla edistyä. Poika 8 kirjoitti omaa tarinaa niukasti ja se oli täynnä kirjoitusvirheitä ja rauniosanoja. Oppilas ei hallinnut sanojen tavutusta. Luetun ymmärtäminen sujui. Vaikka hän äänen lukiessaan hosui ja luki omiaan, hän ymmärsi hyvin lukemansa. Luetutin paljon

pieniä kirjoja 1.–2. -luokkalaisillani. Olin tehnyt niihin kysymyksiä, joihin vastaus löytyi kirjasta. Oppilas teki tehtäviä hyvin innokkaasti ja löysi vastaukset kysymyksiin, vaikka vastauksen kirjoittaminen tuotti vaikeuksia. Hänen piti kirjoittaa vastaus suoraan kirjasta, kun oman tekstin kirjoittaminen ei onnistunut ilman mallia.

Marraskuussa 2003 oppilas kirjoitti oman tarinan piirtämästään tietokonekuvasta.

Olipa Kerantietokonehänolirauhalinentietokonhytahiäähänalkoiriehuajayhttäkiät ulilapsettulipelaamaanjatietokoneitotelut. Tekstissä luki oppilaan ja opettajan yhdessä tulkitsemana: Olipa kerran tietokone. Hän oli rauhallinen tietokone. Yht'äkkiä hän alkoi riehua ja yht'äkkiä tuli lapset tuli pelaamaan ja tietokone ei totellut. (Poika 8, marraskuu 2003.)

Tarinan juonen suhteen teksti oli oppilaan kirjoittamista tarinoista paras, vaikka oikeinkirjoitus oli edelleen heikkoa. Lapsi yritti aluksi lukea tarinaansa minulle, mutta luovutti hyvin nopeasti sanoen: ”En mä saa selvää, lue sä, ope!” Kirjoituksessa oli nyt enemmän oikein kirjoitettuja sanoja, mutta kaksoiskonsonantit puuttuivat. Kaikki sanat olivat edelleen kiinni toisissaan.

Käsialakirjoitus oli oppilaalle mieluisaa, jos sai kirjoittaa suoraan mallista. Oma käsialakirjoitus mallitta oli vaikeaa koko toisen luokan ajan. Erityistä ongelmaa oli kirjainten liittämässä toisiinsa sekä *m*-, *n*-, *u*-kirjainten muodossa ja määrässä. Sanat oli edelleen kirjoitettu ilman sanavälejä. Omat tarinat olivat yhden, kahden lauseen yritelmiä ilman mitään sisältöä. Toisen luokan keväällä oppilas saattoi hetken pysyä lukemisessa mukana, kun luettiin vuorotellen ääneen.

Kolmannella luokalla oppilaan äidinkielen taidot kehittyivät nopeasti. Tukiopetusta hän sai enää harvoin, mutta osa-aikaisessa erityisopetuksessa hän kävi viikoittain. Ensimmäiseksi oppilaan kirjoittamisessa kehittyi sanojen kirjoitus niin, että sanat muodostuivat oikeista kirjaimista ja tavuttaminen sujui. Kaksoiskonsonanteja sisältävät sanat oli kirjoitettu oikein ja sanavälit olivat hahmottuneet. Sitä vastoin lukeminen oli hätäistä ja kiirehtivää. Vuorotellen ääneen luettaessa hän pystyi

seuraamaan tekstiä, mutta oman osuutensa hän luki hätiköiden rauhoittelusta huolimatta. Luetun ymmärtäminen oli edelleen hänen vahvinta osaamistaan äidinkielessä. (Ped. pk 2004.)

Lokakuussa 2004 (3 lk) poika 8 kirjoitti oman tarinan kuvasta ja antoi sille nimen Kissan silmien retket.

kissa makaa pöydällä. ja katselee kukkia. ja ulkona paistaa aurinko. kissan nimi on Lori Yö. kissalla on vihreäsilmit. (Poika 8 lokakuu 2004.)

Kirjoituksessa oli tapahtunut suurta kehitystä. Teksti oli kirjoitettu pienaakkosin ja oppilas käytti niin sanavälejä kuin pisteitäkin. Isoja alkukirjaimia puuttui vielä. Tarinassa oli juoni ja kertova otsikko. Vain viimeiset sanat olivat enää kiinni toisissaan.

Kolmannen luokan syksyllä oppilas tuskastui käsialaan. Mallista oppilas kirjoitti tarkasti, mutta ilman mallia käsiala oli huolimaton ja hän yhdisteli kirjaimia väärin. Vasta kevätlukukaudella oppilaan tekstit saivat lauseen rakenteen mukaisesti isoja alkukirjaimia, pisteitä, kysymys- ja huutomerkkejä. Keväällä oppilaan omista tarinoista oli juonta ja pituutta, ja kevään lopulla oppilas kirjoitti juonitarinan, pyytämättä käsialalla.

Vaikka oppilas kehittyi kolmannella luokalla paljon äidinkielen taidoissaan, arvioitiin silti, että erityisopetuksen tuki olisi tarpeen jatkossakin. Harjoitusta kaipasivat vielä käsialalla kirjoittaminen sekä pidemmät ja vierasperäisiä kirjaimia sisältävät sanat. (Ped. pk 2004–2005.)

Poika 8 (3 lk) kirjoitti Väinö pyydystä hämähäkin -tarinan toukokuussa 2005.

Väinö otti kipun. Sitten se nosti kiven. Sieltä löytyi hämähäkin. Se pistettiin juomapulloon. Sinne pistettiin puita. Sillä on 8n jalkaa ja se on ruskean värinen. Sillä on 8:ssan silmää. Se kiipeilee puissa. Sen kanssa on kärpänen. Se on ikkunalaudalla. Sillä on aurinkoinen paika. (Poika 8 toukokuu 2005.)

Tämä tarina oli lähes oikein kirjoitettu. Sanassa hämähäkki oli ylimääräinen kirjain ja oppilas oli keksinyt omia lyhennyksiään numeroille. Lauseet alkoivat isolla alkukirjaimella ja päättyivät pisteeseen. (Ped. pk 2005.)

12.6.4 Yllätykseks puurtaja

Poika 9 osallistui ensimmäisellä luokalla yhteisten tarinoiden tekoon melko vähän.¹⁹ Laboroinnin laputusvaiheessa hän oli innokkaammin mukana kuin keskustelussa ja sanelussa. Alusta alkaen lukeminen oli hankalaa. Hän tuskastui kuullessaan, että piti lukea. Hän vaikersi usein ääneen: *”En halua lukea ja se on kamalan vaikeata!”* Lapsen suun motoriikan ongelmat vaikeuttivat sanojen ääntämistä ja lukemista. Puheen tuottamiseen liittyvät vaikeudet ovat lukemaan opetteluvaiheessa suuria riskitekijöitä mahdollisten lukemisvaikeuksien esiintymiselle. (ks. Nathan, Stackhouse, Goulandris ja Snomling 2004; Pennington ja Bishop 2009; Torgesen, Rashotte ja Alexander 2001.)

Kirjoituksessa oli suuria ongelmia. Joulun mennessä oppilas erotti sanasta muutaman konsonantin. Kirjainten kirjoittamisesta oppilas piti ja hän kirjoitti kirjaimia mielellään ja oli siinä taitava. Kirjaimia vastaavat äänteet puolestaan olivat osittain sekaisin. Ensimmäisen luokan jouluna poika luki kaksitavuisia, lyhyitä sanoja edellyttäen, että ne rakentuivat opettujen kirjainten tavuista. Oppilas kommentoi asiaa joulukuussa: *”Voi, kun mä saisin vain kirjoittaa mallista sanoja!”*

10.9.2002 poika 9 kuunteli lyhyen vokaalin ja pitkän vokaalin keston eroa. Sanelin kaikille ensiluokkalaisille sanat 'sika', 'sima', 'siika' ja 'siima', jotta kaikilla oli samat sanat. Lapsi kirjoitti joka kohtaan yhden i-kirjaimen. Toisessa tehtävässä piti valita, alkaako sana a:lla vai jollain muulla kirjaimella. Poika 9 valitsi aivan oikein a:lla alkaviksi 'apilan', 'avaimen', 'apinan' ja 'ananaksen'. Sanat 'aurinko' ja 'ikkuna' sekä 'iilimato' alkoivat oikeilla alkukirjaimilla.

18.9.2002 hän kirjoitti kuvista sanoja. Sanat olivat: 'aasi', 'uuni', 'ui', 'suu', 'asu' ja 'uni'. Oppilas kirjoitti 'aasi', 'uni', 'ui', 'suu', 'asu' ja 'uui'. Lisää

¹⁹ Tekstissä on samoja evidenssejä kuin Raes (2006).

sanojen alkutavuja kirjoittaessaan hän kirjoitti sanat 'isä' (alkutavu i), 'aita' (alkutavu a), 'itikka' (alkutavu i), 'iilimato' (alkutavu i) 'imuri' (alkutavu i) ja 'aika' (alkutavu i). Viikolla 41 poika 9 kirjoitti kirjaintäydennystehtävää opetetuilla kirjaimilla a ,i, u, s, n, e, o ja l. Tehtävässä olivat kuva ja sanan kirjaimet muuten valmiina, mutta opetetut kirjaimet piti sijoittaa oikeisiin kohtiin sanoissa. (Poika 9, 10.9., 18.9. ja tehtävä viikolta 41 vuodelta 2002.)

10.9.2002 tehdyssä harjoituksessa poika 9 erotti sanan alkukirjaimen, mutta ei sitä, kuuluiko sanan alussa lyhyt vai pitkä vokaali. 18.9.2002 tehdyt tehtävät tukivat näkemystäni siitä, että oppilaalla oli vaikeuksia kuulla muuta kuin yksitavuista tavun alkua. Tehtävä viikolla 41 oli lapselle vaikea ja hän tuskastui tehtävää tehdessään. Monissa sanoissa oli paljon vääriä kirjaimia, kuten sana 'tutti', (oppilaan versio *tuttn*), 'puu' (*ppp*), 'auto' -sana oli melkein oikein kirjoitettu, samoin *aito*, 'lintu' (*liitn*) ja 'kuu' (*knn*). Toisissa kohdissa sana oli kirjoitettu takaperin *uul* eli *luu*. N- ja u-kirjaimet olivat kääntyneet toisin päin, kun sana *kuu* oli kirjoitettu *knn*. Nuoli -sanana poika kirjoitti muotoon *laluu*.

Ensimmäisen luokan kevätlukukauden alussa lukuläksyjen lukeminen kotona loppui. Koulussa oppilas suostui vastaan hangaten lukemaan lukuläksyn läpi, mutta kotona hän ei suostunut harjoittelemaan. Koulussa pidettiin hätäpalaveri, ja oppilas pääsi pian puheterapiaan. Hän oli viikoittain osa-aikaisessa erityisopetuksessa ja lisäksi sai parin kuukauden jakson lähes joka viikko tukiopetusta. Lukuläksynä oli tuolloin vain kaksitavuisia sanoja, mutta maaliskuun lopussa lukutaito riitti pidempiin sanoihin. Loppukeväästä lapsen lukuläksyt olivat muutaman lauseen lukemista. Lapselle itselleen oli tärkeää, että hän luki lauseita kuten muutkin oppilaat ja hän jaksoi harjoitella lukemista sinnikkäästi. Puheterapialla oli edistävää vaikutus oppilaan kirjoittamiseen. Huhtikuun lopussa hän halusi toisten oppilaiden lailla kirjoittaa pienen tarinan kuvista, ja hän sai tarinan kirjoitetuksi. Kesän ajaksi esitin oppilaalle toiveen, että hän lukisi joka päivä jotakin.

29.4.2003 ensiluokkalaiset tekivät Salaisen Aapisen Sisun kuntotesti 9. Ensimmäisessä osiossa piti täydentää kuvan sanaan tavu tai koko sana. Tavut ja sanat olivat seuraavat: (pojan kirjoitus suluissa) 'tuo' (tua), 'peik' (pei), 'kouk' (kou), 'liek' (tuk), 'vaip' (vaip) ja koko sanat 'noukkii' (nouki), 'soittaa' (soittaa),

'leikkaa' (leikka), 'ruokkii' (syöttää), 'miettii' (miäti) ja 'juottaa' (juotaa). (Poika 9, 29.4.2003.)

Osassa oppilaan kirjoittamista sanoista olivat kaksoiskonsonantit paikoillaan. Monista sanoista puuttui nelikirjaimisen tavun viimeinen kirjain tai tavu oli väärin kirjoitettu. Oppilaan sanoissa olivat murre sanat *miäti ja tua*. Tehtävän jatko-osassa piti keksiä kuvasta sanoja tai lauseita. Oppilas kirjoitti: *ne o kopasa*. Hän tarkoitti, että kuvan tavarat olivat kopassa. Lauseessa olivat sanavälit oikein.

Huhtikuun lopussa 2003 poika 9 kirjoitti ensimmäisen tarinan pääsiäisaiheisesta kuvasarjasta. Hän kirjoitti tarinan Kanasta. (kuva 1) Ahaa tarasa munia olen kotokana, (kuva 2) tekisikö pääsiäismunია, (kuva 3) ein voj oho neritisi ja (kuva 4) oho poikasia.

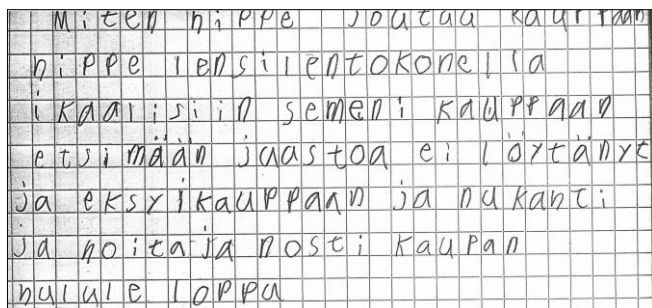
Tarinassa lukee: kuvasta 1 Ahaa tarhassa munia olen kotokana. Kuvasta 2: Tekisikö pääsiäismunია? Kuvasta 3: Ei, voi, oho ne ritisi. Kuvasta 4: Oho, poikasia. (Poika 9 huhtikuu 2003.)

Tarinassa oli juoni ja mainioita sanoja kuten *kotokana, ritisi*. Lisäksi sanavälit olivat yhtä lukuun ottamatta kohdallaan ja kirjoitus oli tehty tekstauskirjaimin.

Toisen luokan kolmantena koulupäivänä poika yllätti halukkuudellaan osoittaa lukutaitoaan. Vastoin tapojaan hän halusi ehdottomasti päästä lukemaan ensimmäisenä, kun olin luettamassa oppilaita arvioidakseni lukemisen sujuvuutta toisen luokan alussa. Poika 9 oli harjoitellut lukemista kesän aikana ja lukeminen sujui. Erityisen merkittävä muutos oli tapahtunut oppilaan luottamuksessa itseensä lukijana. Hänen varmuutensa ja innokkuutensa näkyi koko olemuksesta. Hän oli lukenut paljon kesällä.

Oppilas luki helpotettuja lukuläksyjä syyslomaan saakka. Sen jälkeen hän ilmoitti: ”*Haluan lukea saman lukuläksyn kuin muutkin toisluokkalaiset.*” Oppilas jaksoi harjoitella läksyjä ja selvisi niistä. Lukeminen sujui, mutta edelleen kankeasti. Oman tarinan kirjoitus onnistui paremmin. Kirjoituksessa oli virheitä vaikeammissa ja pidemmissä sanoissa. Oppilas osasi tavuttaa kaikenlaiset sanat oikein.

Marraskuussa 2003 1.-2. -luokkalaiset saivat tehtäväksi kirjoittaa Hippe Hiiren -tarinan. Olin ostanut pehmoleluhiiren, Hipen, luokkaamme jouluhiireksi, ja lasten tehtävänä oli keksiä, miten kukin ajatteli Hipen löytäneen kouluun ja luokkaamme. Poika 9 kirjoitti tarinan nimellä Miten Hippe joutuu kauppaan? hippe lensi lentokoneella ikaalisiin semeni kauppaan etsimään juustoa ei löytänyt ja eksyikauppaan ja nukahti ja hoitaja nosti kaupan hulule (Poika 9 marraskuu 2003.)



Kuva 19. Poika 9:n oma tarina marraskuussa 2003

Hippe -tarinassa poika 9 käytti tekstauskirjaimia. Lauseiden lopusta puuttui piste, mutta isoja alkukirjaimia oli paikoillaan (kuva 19). Tarinan nimessä kysymys oli kirjoitettuna isolla alkukirjaimella perässä kysymysmerkki. Pojan tarina eteni loogisesti. Otsikko ennakoiti seikkailua kaupassa, vaikka tehtävänanto ohjasi kertomaan Hipen matkasta koululle. Tämä asia selvisi viimeisessä lauseessa.

Toisen luokan kevätpuolella oppilaan äidinkielen taidot kehittyivät suuresti. Kirjoittaminen onnistui paremmin ja oppilas kirjoitti selkeitä lauseita, vaikka niistä isot alkukirjaimet ja pisteet puuttuivatkin. Uutena asiana hänen tekstiinsä ilmestyivät omaperäiset ilmaukset. Keväällä oppilas kirjoitti tekstauskirjaimilla liki virheettömästi, mutta käsialakirjoituksessa oli paljon virheitä. Pelkkä kirjoituskirjainten muotojen yhdistely tuotti oppilaalle vaikeuksia. Lukeminen sujuvoitui kevättä kohden, jolloin oppilas jaksoi lukea vaikeata tekstiä ja ymmärsi lukemansa.

8.1.2004 annoin toisluokkalaisilleni joukon kuvia. He saivat valita niistä yhden kerrallaan, kirjoittivat siitä lauseen ja hakivat sitten uuden kuvan. Poika 9

kirjoitti kuvista seuraavat lauseet: kärpänen varo sitä. Joulukuusi on hyvä kuusi. Varo koira puraisee sinua. Sinä sait ison kalan varo karpänen kakkaa sinun päälles. Kärpänen tulee syömää sinut. Kärpänen tulee sinun lautaselle. Varo mikroato räjähtää! (Kuvassa oli mikroaaltouuni.) Mihin neulaa trttee? Nalle kävelee lattialla (Poika 9, 8.1.2004.)

Oppilas kirjoitti kuvista kekseliäitä lauseita. Kolmessa niistä kerrottiin karpäsestä. Yhdestä kuvasta, neulasta, syntyi kysymyslause kysymysmerkkeineen. Mikroaaltouuni -lauseessa oli huutomerkki. Muutamista lauseista oli unohtunut piste ja sanoista puuttui kirjaimia.

Kolmannella luokalla lukeminen sujui, mutta käsitteellisen tekstin lukeminen uskonnossa ja luonnontiedossa saattoi olla katkonaista. Käsilakirjoituksessa tarvittiin paljon harjoittelua. Ongelmia oli b- sekä d-kirjaimen muodon muistamisessa. Oudommista sanoista, joissa oli konsonanttiyhdistelmiä, oppilas ei kuullut sanojen alkutavua, esimerkiksi *prinssi tai traktori*. Oman tarinan teko onnistui välillä paremmin, ja tarinassa oli monipuolinen sisältö. Toisinaan tarinaa ei vain syntynyt.

Joulun alla 2004 oppilas teki pienen tarinan pahasta opettajasta. Hän kirjoitti: Opettaja paha ja antoi läksyjä tarti kärryt että jaksoi viedä läksyt taksiin (Poika 9 joulukuu 2004.)

Tässä tarinassa yksi pitkä lause muodosti koko tarinan ilman lauseen loppumerkkiä. Tämä oli esimerkkinä tarinasta, jonka oppilas kirjoitti tehdäkseen jotain. Kun oppilas oli ”kirjoitustuulella”, hän sai aikaan sisällökästä tekstiä. Ilmaisikohan (poika 9) oppilas upean kuvainnollisesti annettua suurta läksymäärää?

Kevätlukukaudella oppilaan lukutaidon taso riitti vaikeahkoihin käsitteellisiin teksteihin. Käsilakirjoitus kehittyi, ja oppilas alkoi kirjoittaa sitä omatoimisesti. Loppukevästä oppilas käytti lauseissaan isoja alkukirjaimia ja lauseen päättömerkkejä. Luetun ymmärtäminen oli lukutaidon paras osa-alue ja se ilmeni muun muassa reaaliaineissa ja heijastui esimerkiksi erinomaisina vastauksina

luonnontiedon ja uskonnon pidemmissä, avoimissa tehtävissä. Erityisopettajan kanssa todettiin, että oppilas ei enää 4.luokalla tarvitse luki-opetusta.

Huhtikuussa 2005 oppilas (3 lk) kirjoitti tarinan jugurtissa kylpevästä possusta. ”Possu kylpi jugurtissa. Possulla oli jogurtti uima allas. Se tykkäsi syödä jogurttia. Mutta eräänä päivänä hänen uimaaltaansa oli tyhjä. Hän oli syönyt kaiken jogurttinsa. Hän osti lisää jogurttia.” (Poika 9 huhtikuu 2005.)²⁰

Oppilas oli keksinyt tarinaansa hieman erikoisemman aineen, jogurtin. Jogurtin ottaminen tarinaan ja sanan toistaminen oli hieman yllättävää, kun tämän tyyppiset sanat olivat pitkään tuottaneet vaikeuksia. Nyt sana oli eri taivutusmuodoissa kirjoitettu oikein. Tarina muodosti ehjän kokonaisuuden ja tekstissä olivat pisteet ja isot alkukirjaimet paikoillaan. Sana ’uima-allas’ oli kirjoitettu joko erikseen tai koko sana yhteen ilman yhdysviivaa.

12.7 Luki-oppilaiden taitojen arviointia

Tässä luvussa esittelen taulukoiden 12–16 avulla neljän luki-oppilaan lukemisen ja kirjoittamisen osataitojen kehittymistä tutkimusaikana. Tutkimusaineisto on koottuna oppilaskohtaisesti jo taulukossa 4 (ks. luku 8.4).²¹

²⁰) Sanalla jogurtti on kaksi muutakin hyväksyttyä muotoa jogurtti ja jukurtti (ks. www.kotus.fi).

²¹ Taulukoita on hyödynnetty aiemmassa osatutkimuksessa Raes (2006).

Taulukko 12. Tyttö 2 lukemisen ja kirjoittamisen osataidot 1.–3. -luokilla

Tyttö 2								
	1. lk:n jouluku	1. lk:n kevät	2. lk:n jouluku	2. lk:n kevät	2. lk:n jouluku (2. kerta)	2. lk:n kevät (2. kerta)	3. lk:n jouluku	3. lk:n kevät
osallistuminen keskusteluun ja saneluun	erittäin aktiivisesti							
osallistuminen laborointiin	oli innokas, ei löytänyt sanoja							
kirjainten kirjoittaminen	osittain vaikeuksia, k- ja p-kirjain							
tavujen kirjoittaminen	vaikeaa							
sanojen tavuttaminen	vaikeaa							
sanojen kirjoittaminen	hyvin heikkoa, raunio-sanoja							
tekninen lukutaito	ei osannut	oppi lukemaan huhtikuussa, hidas ja heikko	heikko	lyhyt teksti, luki aika hyvin	kohtalainen	kohtalainen	kohtalainen	kohtalainen
luetun ymmärtäminen		vaihtelevaa	helppossa tekstissä hyvin	vaihtelevaa	vaihtelevaa	vaihtelevaa	hyvä	hyvä
kirjoitustaito:								
pitkät vokaalit		joskus	joskus	usein	usein	usein		
diftongit		ei	joskus	joskus	usein	usein		
kaksoiskonsonantit		ei	ei	joskus	joskus	aika usein		
tavuloppuinen h		ei	ei	ei	usein	usein		
äng-ääne		ei	ei	ei	usein	usein	yleensä	yleensä
vierasperäiset rakenteet, esim. prinssi		ei	ei	ei	vaikeuksia	vaikeuksia	vaikeuksia	vähän vaikeuksia
tavuttaminen		vaikeaa	vaikeaa	vaikeuksia	vaihtelevaa	kohtalaista		
oman tarinan kirjoittaminen		aiheita olisi ollut, kirjoittaminen ei sujunut	hyvin heikkoa	heikkokoa	aika hyvin	melko hyvin	oikein hyvin	oikein hyvin
oikeinkirjoitus			heikkoa	heikkoa	aika hyvin	aika hyvin	melko hyvin	hyvä
pisteet			ei	ei	yleensä	yleensä	yleensä	yleensä
iso alkukirjain			ei	ei	ei	usein	yleensä	yleensä
erisnimet			ei	yleensä	yleensä	yleensä	yleensä	yleensä
sanavälit			ei	yleensä	yleensä	yleensä	aina	aina
käsialakirjoitus			liian vaikeaa	liian vaikeaa	aika hyvin	hyvin	hyvin	hyvin

Tyttö 2 oli ensimmäisellä luokalla kiinnostunut lukemisesta, mutta hänen taitonsa olivat heikot vielä jouluna. Oma-aloitteisesti hän ei löytänyt tarinan laputuksessa kuin helppoja, yksitavuisia sanoja.

Kirjainten kirjoittaminen oli työlästä, samoin tavutus. Oppilas oppi lukemaan vasta ensimmäisen luokan huhtikuussa. Hän olisi tarvinnut lisävuoden luku- ja kirjoitustaitojensa harjaannuttamiseen ja varmentamiseen.

Tyttö 2:n lukutaito toisella luokalla oli vielä hyvin heikko kesän jälkeen, mutta se kehittyi syyslukukauden aikana. Oppilaalla oli paljon kirjoitusaiheita, mutta heikko kirjoitustaito tuskastutti. Käsilakirjoittamisen oppilas koki ylivoimaiseksi.

Toisen luokan kertausvuonnaan tyttö 2 edistyi taidoissaan. Kotikirjoitusvihkon avulla kirjoitustaidot edistyivät ja hän kirjoitti virheettömästi lyhyitä ja helppoja sanoja. Käsilakirjoitus onnistui lähes vaikeuksitta.

Kolmannella luokalla tyttö 2:n paras äidinkielen osa-alue oli tarinan kirjoittaminen. Hän kirjoitti vähin virhein sisällökkäitä, pitkiä ja juonellisia tarinoita. Lukutaito kehittyi paljon, hän luki teknisesti kohtalaisesti ja ymmärsi lukemansa hyvin.

Taulukko 13. Poika 5 lukemisen ja kirjoittamisen osataidot 1.–3. -luokilla

Poika 5						
	1. lk:n joul	1. lk:n kevät	2. lk:n joul	2. lk:n kevät	3. lk:n joul	3. lk:n kevät
osallistuminen keskusteluun ja saneluun	vaihtelevasti mukana					
osallistuminen laborointiin	aktiivisesti, löysi sanoja					
kirjainten kirjoittaminen	mekaanisesti oikein					
tavujen kirjoittaminen	heikkoa					
sanojen tavuttaminen	vaihtelevaa					
sanojen kirjoittaminen	heikkoa					
tekninen lukutaito	kankea, oppi marraskuussa	kankea ja hidas	kohtalainen	vaihtelevaa	kankea ja hidas	kankea ja hidas
luetun ymmärtäminen		vaihtelevaa	hyvä	vaihtelevaa	vaihtelevaa	vaihtelevaa
kirjoitustaito:						
pitkät vokaalit		usein kolme	usein	yleensä		
diftongit		vaihtelevaa	usein	usein		
kaksoiskonsonantit		ei	joskus	usein		
tavuloppuinen h		ei	ei	vaihtelevaa		
äng-äänne		ei	joskus	usein	yleensä	yleensä
vierasperäiset rakenteet, esim. prinssi		ei	vaikeuksia	osittain vaikeuksia	osittain vaikeuksia	osittain vaikeuksia
tavuttaminen		vaihtelevaa	vaihtelevaa	vaihtelevaa		
oman tarinan kirjoittaminen		aihepula, kirjoittaminen sujui vaihtelevasti	vaihtelevaa	vaihtelevaa		kohtalaisesti
oikeinkirjoitus			kohtalaista	vaihtelevaa	kohtalaista	vaihtelevaa
pisteet			ei	usein	usein	yleensä
iso alkukirjain			ei	ei	vaihtelevasti	yleensä
erisnimet			ei	ei		yleensä
sanavälit			joskus	vaihtelevaa		usein
käsialakirjoitus			hyvin	hyvin	hyvin	hyvin

Poika 5 osallistui ensimmäisellä luokalla tarinan teon eri vaiheisiin sen mukaisesti, miten hän pystyi tilanteeseen keskittymään. Keskusteluissa hän oli mukana vaihtelevasti, mutta hän laputti tarinaa innokkaasti. Poika oli oppilaista taitavin tavuttaja ensimmäisen luokan jouluna ja oppi lukemaan samoihin aikoihin. Oppilas ymmärsi lukemansa joko hyvin tai ei mitenkään riippuen täysin siitä, kuinka hän pystyi tilanteeseen keskittymään. Oppilaan kirjoituksissa oli paljon juonta, mutta myös kirjoitusvirheitä.

Poika 5:n kirjoitustaidot kehittyivät toisella luokalla huomattavasti. Oppilas sai kirjoitettua omaa tarinaa vaihtelevasti. Kotikirjoitusvihkon kirjoittaminen auttoi poikaa. Käsilakirjoitus onnistui, mutta poika kirjoitti erittäin hitaasti. Oppilaan lukutaito ja luetun ymmärtämistäidot vaihtelivat.

Kolmannella luokalla poika 5:n kaikkea tekemistä leimasi edelleen suuri vaihtelevuus. Hän saattoi kirjoittaa ja lukea helppoa tekstiä hyvin tai ei ollenkaan, jos keskittyminen tehtävään ei onnistunut. Käsilakirjoittajana poika oli taitava, mutta hyvin hidas. Kolmannen luokan lopussa lukutaito oli käsitteellisissä teksteissä edelleen hidas, kankea ja katkonainen. Luetun ymmärtäminen tuotti välillä suuria vaikeuksia.

Taulukko 14. Poika 8 lukemisen ja kirjoittamisen osataidot 1.–3. -luokilla

Poika 8						
	1. lk:n joul	1. lk:n kevät	2. lk:n joul	2. lk:n kevät	3. lk:n joul	3. lk:n kevät
osallistuminen keskusteluun ja saneluun	erittäin aktiivisesti					
osallistuminen laborointiin	aktiivisesti, löysi sanoja					
kirjainten kirjoittaminen	mekaanisesti oikein					
tavujen kirjoittaminen	liian vaikeaa					
sanojen tavuttaminen	liian vaikeaa					
sanojen kirjoittaminen	liian vaikeaa					
tekninen lukutaito	kohtalainen, oppi marraskuussa	vaihtelevaa	ellei hosunut, hyvä	hätäilevä	hätäilevä	kohtalainen
luetun ymmärtäminen		hyvin	aika hyvä	hyvä	hyvä	hyvä
kirjoitustaito:						
pitkät vokaalit		ei	joskus	joskus		
diftongit		ei	joskus	joskus		
kaksoiskonsonantit		ei	ei	ei		
tavuloppuinen h		ei	ei	ei		
äng-äänne		ei	ei	ei	usein	usein
vierasperäiset rakenteet, esim. prinssi		ei	ei	ei	osittain vaikeuksia	osittain vaikeuksia
tavuttaminen		liian vaikeaa	liian vaikeaa	liian vaikeaa		
oman tarinan kirjoittaminen		aihepula, kirjoittaminen ei sujunut	hyvin heikkoa	todella vaikeaa	kohtalainen	kohtalainen
oikeinkirjoitus			heikkoa	heikkoa	kohtalainen	kohtalainen
pisteet			ei	ei	vaihtelevasti	yleensä
iso alkukirjain			ei	ei	vaihtelevasti	vaihtelevasti
erisnimet			ei	ei	joskus	usein
sanavälit			ei	ei	yhä useammin	
käsialakirjoitus			kohtalainen	melko hyvin	kohtalainen	kohtalainen

Poika 8 äidinkielen taidot olivat ensimmäisellä luokalla heikot, mutta tarinan keksijänä ja keskustelijana hän oli luokan paras. Oppilas laputti tarinaa innokkaasti ja löysi sieltä oikeita sanoja. Lukemaan oppilas oppi ennen joulua. Sanojen tavuttaminen oli pojalle vaikeaa.

Oppilaan kirjoitustaidot olivat ensimmäisellä luokalla huolestuttavan heikot. Poika osasi kirjoittaa kirjaimia, mutta sanojen kirjoittaminen ei onnistunut. Kun oppilas kirjoitti kaiken tekstinsä tiukasti yhteen, oli kirjoitusta hankala lukea. Poika ei edes yrittänyt saada tekstistään selvää.

Luetun ymmärtäminen sujui hyvin. Poika osasi lukea, mutta toisella luokalla hän alkoi lukemisessaan kiirehtiä ja hätäillä, jolloin lukutarkkuus hävisi.

Poika 8 ei tuottanut omaa tarinaa vielä toisellakaan luokalla. Hänen taitonsa eivät riittäneet kirjoittamiseen eikä hän keksinyt kirjoitettavaa. Sen sijaan käsialakirjoitus mallista sujui niin, että hän jaksoi jatkaa kirjoittamista pitkään.

Kolmannella luokalla poika 8 äidinkielen taidot kehittyivät paljon. Lyhyessä ajassa oikeinkirjoitus kehittyi huomattavasti, kun sanojen tavutus alkoi onnistua. Sanojen välit hahmottuivat ja sanojen yhteenkirjoittaminen jäi pois. Poika sai kirjoitettua omaa juonellista tarinaa. Kolmannen luokan keväällä poika luki kohtalaisesti ja ymmärsi lukemansa hyvin.

Taulukko 15. Poika 9 lukemisen ja kirjoittamisen osataidot 1.–3. -luokilla

Poika 9						
	1. lk:n joul	1. lk:n kevät	2. lk:n joul	2. lk:n kevät	3. lk:n joul	3. lk:n kevät
osallistuminen keskusteluun ja saneluun	osallistui varsin vähän					
osallistuminen laborointiin	oli innokas, löysi helppoja sanoja					
kirjainten kirjoittaminen	mekaanisesti oikein					
tavujen kirjoittaminen	vaikeuksia					
sanojen tavuttaminen	liian vaikeaa					
sanojen kirjoittaminen	liian vaikeaa					
tekninen lukutaito	ei osannut	oppi lukemaan maaliskuulla, valtava lukuhalu	kohtalainen	hyvä	kohtalainen	kohtalainen
luetun ymmärtäminen		hyvin	hyvä	hyvä	hyvä	oikein hyvä
kirjoitustaito:						
pitkät vokaalit		osittain	usein	yleensä		
diftongit		osittain	usein	yleensä		
kaksoiskonsonantit		ei	joskus	usein		
tavuloppuinen h		ei	joskus	usein		
äng-äänne		ei	vaikeuksia	vaihteleva	yleensä	yleensä
vierasperäiset rakenteet, esim. prinssi		ei	vaikeuksia	vaikeuksia	vaikeuksia	vaikeuksia
tavuttaminen		aika hyvin	hyvin	hyvin		
oman tarinan kirjoittaminen		aika hyvin	vaihtelevaa	melko hyvin	vaihtelevaa	melko hyvin
oikeinkirjoitus			kohtalainen	kohtalainen	melko hyvin	kohtalainen
pisteet			ei	ei	usein	yleensä
iso alkukirjain			ei	ei	usein	usein
erisnimet			ei	ei	usein	usein
sanavälit			usein	usein	yleensä	aina
käsialakirjoitus			kohtalainen	melko hyvin	melko hyvin	melko hyvin

Poika 9 osallistui hyvin vähän ensimmäisellä luokalla tarinan keskustelu- ja saneluvaiheisiin. Hänen kielelliset taitonsa pysyivät heikkoina ja puheesta puuttui useampi äänne. Oppilas osallistui innokkaasti vasta laborointivaiheeseen. Pitkiin sanoihin hänen taitonsa eivät riittäneet, mutta lyhyempiä, kaksi-kolmitavuisia sanoja hän löysi tekstistä hyvin.

Oppilaan lukutaito ei kehittynyt näkyvästi ensimmäisen luokan syksyllä. Kevätlukukauden alussa poika pääsi puheterapiaan. Vähitellen luku- ja kirjoitustaitojen kehittymistä alkoi ilmetä. Pojalle oli hyvin tärkeää, että hän sai lukea kokonaisia sanoja. Puheterapiassa luettiin ainoastaan tavuja. Oppilas kirjoitti luki-oppilaista parhaiten ensimmäisen luokan keväällä, vaikka hän oli ollut heikoin kirjoittaja vielä jouluna.

Toisella luokalla poika 9 oli taitavin oppilas luki-oppilaiden kesken luetun ymmärtämisessä. Hän luki aluksi hitaasti ja takellellen, mutta lukeminen alkoi sujuvoitua kovasti harjoittelemalla. Poika 9 kirjoitti vaihtelevasti omaa tarinaa, käsialakirjoitus sujui häneltä melko hyvin.

Kolmannella luokalla poika 9 luki entistä paremmin ja ymmärsi oikein hyvin lukemaansa. Oma tarina poika 9 kirjoitti melko hyvin (ks. taulukko 15).

LYHTY ja luki-oppilas

LYHDYN kokonaisvaltaisuus tuki paljon luki-oppilaita luku- ja kirjoitustaitopolulla. Ensimmäisen luokan syksy oli hankala kaikille. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen oli vaikeata, mutta LYHDYN ensimmäiset vaiheet loivat tärkeitä onnistumisen elämyksiä. Tekstien merkityksellisyys motivoi oppilaita yrittämään saada sanasta selvää. Kirjoitushaluja luki-oppilailla olisi ollut. He olisivat halunneet kirjoittaa itse tarinansa, mutta kirjoitustaitoja oli liian vähän. Monen luki-oppilaan taidot riittivät itsenäiseen kirjoittamiseen vasta toisella, osalla vasta kolmannella luokalla. Teknisesti heikosti lukevat ymmärsivät yhä vaikeampia tekstejä.

Taulukko 16. LYHTY ja luki-oppilas

Lukeminen	Tukihenkilöt	Ratkaisu yritys /harjoituskeino
lukutaidon oppiminen vaikeaa	luokanopettaja, erityisopettaja, puheterapeutti	äänteiden, kirjainten, tavujen ja sanojen kuunteleminen, erottelemine ja harjoittelu, äänne-, kirjain- ja tavuharjoitukset
lukemisen sujumattomuus	luokanopettaja, erityisopettaja, koti	lukutekniikkaharjoitukset, säännöllinen, kontrolloitu kotilukeminen
luetun ymmärtämisongelmat	luokanopettaja, erityisopettaja, koti	luetun ymmärtämisen harjoituksia
Kirjoittaminen		
oppilas ei erota/kuule äänneitä ja/tai kirjaimia	luokanopettaja, erityisopettaja	äänne- ja kirjainharjoitukset
tavutusongelmat	luokanopettaja, erityisopettaja	tavutusharjoitteet, myös toiminnallisesti taputtaen, hyppien jne.
sanoissa liikaa/liian vähän vokaaleja ja/tai konsonantteja	luokanopettaja, erityisopettaja	vokaali-/konsonanttisanojen sanelut
kirjoitusvirheet, sanojen kirjoittaminen kiinni toisiinsa	luokanopettaja, erityisopettaja	sanelut, sanojen erottelut toisistaan

Luki-oppilaille pelkästään LYHDYN toiminnot eivät riitä luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseen. Luki-oppilas tarvitsee monenlaista harjoitusta ja lisätukea luokanopettajalta, erityisopettajalta sekä vanhemmilta. Oppilaan pulmat voivat tarvita puheterapeutin apua.

12.8 Tutkimusoppilaat erityisopettajan arvioinneissa ja testeissä

Kokosin taulukoihin 17–19 luki-oppilaiden testitulokset erityisopettajan pitämässä ALLU-testeissä ja muissa arvioinneissa 1.–3. -luokilla. Ensimmäisen luokan tammikuussa erityisopettaja piti Mäkisen (2002) Tammiarvioinnin. Myöhemmät testit olivat Lindemanin (1998) ALLU-testejä sekä Holopaisen ja Tirrosen (1997) sanasanelut. Erityisopettajia oli tutkimusaikana useampia. Kaikkia testi- ja arviointituloksia en saanut käyttööni.²²

Taulukko 17. Tutkimusoppilaiden suoriutuminen erityisopettajan arviointimenetelmissä 1.–3. -luokilla

	1. lk		2. lk		3. lk	
	tammi-arviointi	kevätarviointi	jouluarviointi	kevätarviointi	jouluarviointi	kevätarviointi
tyttö 2	testi puuttuu	4	6*	6 ½ *	7	8 ½
poika 5	tasoryhmä 2	4-	6	4	7	6 ½
poika 8	tasoryhmä 2	4-	5	4	6	6
poika 9	tasoryhmä 1	4-	7	5	6	7

tasoryhmät: 1–4; 1=heikko, 4=hyvä

1. lk:n kevätarviointi ja muut arvioinnit: numeroarviointi 4–10

*Tyttö 2:n tulokset 2. luokalla ensimmäisen kerran: jouluarviointi 5, kevätarviointi 6

Ensimmäisen luokan Tammiarviointi tehtiin muille oppilaille paitsi tyttö 2:lle. Ensimmäisen luokan Tammiarvioinnissa oppilaat selviytyivät testistä heikosti tai erittäin heikosti. Testi painotti yksittäisiä äänneitä, kirjaimia tai tavuja. Huomattavasti vähäisempi painoarvo oli sanalla ja sen ymmärtämisellä. Tässä näkyi LYHDYN rakenteen vaikutus testituloksiin. Tulokset ilmentävät lukivaikeutta. Ensimmäisen luokan kevätarvioinnin tulokset olivat samoin hyvin heikot. Arviointimenetelmä painotti oikeinkirjoitusta, jossa kaikilla oppilailla oli suuria ongelmia. Se ei mitannut ollenkaan lasten luetun ymmärtämisen taitoja. Toisen luokan arvioinneissa kaikkien oppilaiden tulokset paranivat hieman, koska oppilaat

²² Tämä alaluku liittyy aiempaan osatutkimukseeni Raes (2006).

osasivat jo hiukan kirjoittamista. Suuri muutos oli tapahtunut kevätarviointiin mennessä toisella luokalla. Se osoitti oppilaiden kirjoitustaitojen kehittyneen. Koska erityisopettaja teetti arvioinnin käsialakirjoituksella ja määritteli virheiksi kirjoituksen tekniset ongelmat, tyttö 5:n ja poikien 8 ja 9 arviointitulos laski huomattavasti. Kolmannella luokalla kaikkien arviointitulokset olivat varsin hyvät. Kaikki luki-oppilaat osasivat lukea ja kirjoittaa kolmannella luokalla hyvin.

Taulukko 18. Tutkimusoppilaiden suoriutuminen erityisopettajan ALLU-testistön luetun ymmärtämistä mittaavissa osioissa 1.–3. -luokilla

	1. lk:n keväällä	2. lk:n keväällä	3. lk:n keväällä
tyttö 2	3	5*	6
poika 5	testitulos puuttuu	3	2
poika 8	testitulos puuttuu	5	6
poika 9	testitulos puuttuu	5	7

Tasoryhmät	1–3: ikätason alapuolella
	4–6: ikätasolla
	7–9: ikätason yläpuolella

* Tyttö 2:n tulokset ensimmäisen kerran 2. luokan keväällä, jolloin hän ylsi tasoryhmään 2.

ALLU-luetun ymmärtämistesteissä näkyi kaikkien oppilaiden kohdalla se, että LYHDYN käyttö kehitti heitä luetun ymmärtämistaidoissa. Ensimmäisen luokan testitulos puuttui kaikilta muilta paitsi oppilas 2:lta. Tämän oppilaan kohdalla testitulos 3 oli merkittävä, koska oppilas oppi lukemaan vasta ensimmäisen luokan huhtikuussa ja testi tehtiin toukokuussa. Oppilas hallitsi luetun ymmärtämisen silloin niukasti alle ikätason. Kaikkien muiden oppilaiden testitulokset olivat koko tutkimusaikajakson olleet tasaisesti ikätasolla tai jopa yli ikätason lukuun ottamatta poika 5:ttä. Hänen suorituksensa vaihtelivat suuresti. Ensimmäisellä kertaa hän ymmärsi lukemansa varsin hyvin, toisella kertaa hän ei saanut selvää helpoimmastakaan tekstistä. Lukusuoritukseen vaikuttivat oppilaan suuret ongelmat toiminnan ja tarkkaavaisuuden suuntaamisessa.

Taulukko 19. Tutkimusoppilaiden suoriutuminen erityisopettajan ALLU-testistön teknisen lukemisen osiossa 3. lk:n toukokuussa

tyttö 2	tasoryhmä 5
poika 5	tasoryhmä 2
poika 8	tasoryhmä 5
poika 9	tasoryhmä 5

Tasoryhmät:	1–3: ikätason alapuolella
	4–6: ikätasolla
	7–9: ikätason yläpuolella

Teknisen lukemisen testi tehtiin vain kolmannen luokan toukokuussa. Testi osoitti, että kaikki luki-oppilaat poika 5:ttä lukuun ottamatta, lukivat teknisesti ikätasoisesti. Poika 5 luki erittäin katkonaisesti ääneen. Ongelmat eivät selittyneet ainoastaan hänen toiminnan ja tarkkaavuuden ohjaamisen ongelmillaan.

12.9 Luki-oppilaiden arviointi- ja testitulokset tiivistettyinä

Erityisopettajan tekemistä testeistä ja muista arviointimenetelmistä on pääteltävissä, että luki-oppilaat hyötyivät suuresti LYHDYN kokonaisvaltaisuudesta. Vaikka he kirjoittivat ensimmäisen ja osin toisen luokan aikana huolestuttavan heikosti, viimeistään kolmannella luokalla he kehittyivät paljon lukutaidossaan ja erityisesti kirjoitustaidossaan. Luetun ymmärtämisessä he menestyivät alusta alkaen kirjoitustaitoja paremmin. Teknisesti he lukivat kuten ikätoverinsa lukuun ottamatta moniongelmaista oppilas 5:ttä.

Erityisopettajan arvioinnit painottivat ensimmäisellä luokalla eri asioita kuin niitä, jotka LYHDYSSÄ olivat alussa keskeisiä. Arvioinnit painottivat sanan alku- tai loppukirjainta sekä tavua. Tämä selitti heikkoja arviointituloksia. Luokkien muut kuin luki-oppilaat selvisivät ensimmäisen luokan arvioinnissa vain kohtalaisesti. Olisi tarvetta sellaiselle arviointimenetelmälle, joka painottaisi kokonaisvaltaista lukemaan ja kirjoittamaan oppimista. Se voisi mitata lapsen taitoa hahmottaa tai lukea sanaa sekä sanan ja tekstin ymmärtämistä.

13 KOONTIA LYHDYN TULOKSISTA

*Vain lukemalla sivu sivulta,
vain elämällä päivä päivältä,
tarina vie mukanaan
seikkailuihin, yllätyksiin, iloihin ja haasteisiin
alati vaihtuviin kuin itse elämä.*

(Tuntematon.)

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata LYHTYÄ ja selvittää sen toimivuutta luku- ja kirjoitustaidon opettamisessa 1.–3. -luokilla. Seuraavaksi kokoon keskeiset tutkimustulokset.

LYHTY eteni neljänä eri vaiheena, keskusteluna, saneluna, laborointina ja uudelleenlukuna. Ensimmäisen luokan syyslukukausi kului vaiheiden toistamiseen. Teimme yhteisiä tarinoita, joita käsittelemällä opimme suurimman osan aakkosista. Loput kirjaimista jäivät opeteltaviksi kevätlukukauden alussa.

Keskusteluvaiheessa lapsi oppi ilmaisemaan omia ajatuksiaan, kuuntelemaan toisia, odottamaan omaa vuoroaan ja keskustelemaan uusista asioista vaihtelevin käsittein. Keskusteluvaihe kehitti lapsen ilmaisullisia taitoja ja oli tärkeä sosiaalisten taitojen opettelemisen areena. Maahanmuuttajat saavat tässä vaiheessa arvokkaita kokemuksia suomen kielestä. Puhuttu kieli luo pohjaa kirjoitetulle kielelle. (Snowling ja Hulme 2008.) Keskusteluvaiheessa oppilaat rakensivat yhteisöllistä tietoa. On tärkeää, että oppilaat opetetaan koulussa näkemään yhteiset tehtävät ponnistelua vaativaksi oppimisen ja tiedon jalostamiseksi. (Scardamalia ja Bereiter 2006.) Tässä vaiheessa on yhteistoiminnallisuuden piirteitä. Tärkeitä arvoja ovat esimerkiksi oppilaiden tasavertaisuus, kaikkien yhteinen osallistuminen toimintaan sekä toisten kunnioitus ja auttaminen. (Johnson ja Johnson 2011.)

Saneluvaiheen merkitys oli siinä, että lapsi konkreettisesti näki ja koki, miten puhe muuttui kirjoitukseksi. Samalla lapsen taidot tehdä kompromisseja saivat

harjoitusta. Kaikkien lasten ehdottamat asiat eivät mahtuneet yhteen tarinaan, vaan he oppivat odottamaan seuraavaa tarinan tekoa. Tässä vaiheessa lapsi alkoi tiedostaen tai tiedostamattaan vähitellen havainnoida kirjain-äänne -vastaavuuksia (ks. McNeill 1987). Kirjoitettu kieli edistää puhutun kielen kehittymistä. (Leonard 1998, 187–188.)

Laborointivaihe oli vaiheista toiminnallisin. Siinä yhteistä, tuttua tekstiä tutkittiin ja analysoitiin (ks. D'Arcangelo ja Shaywitz 1999). Tekstistä haettiin kielen ja sanojen rakenteita, tutkittiin oikeinkirjoitukseen liittyviä seikkoja ja kehitettiin kielitajua. Kirjain-äänne -vastaavuus sai tärkeää harjoitusta. Tässä vaiheessa käsiteltiin sanaa ja lukemista synteettisemmällä otteella. Etsittiin tiettyjä kirjaimia, tavutettiin sanoja ja kuunneltiin kirjaimen äännettä. Laboroinnin oli oltava perusteellista, koska tässä vaiheessa painottui kielen rakenteen tarkastelu.

LYHDYSSÄ laborointia seurasi *kirjaimen opettelu*. Oppilaat opettelivat uuden kirjaimen, ensiluokkalaiset tekstauskirjaimen ja toisluokkalaiset käsialakirjoituskirjaimen. Kirjaimen opettelu aloitettiin suuressa koossa taululla. Minulla opettajana oli mahdollisuus seurata jokaisen lapsen taitoja kirjoittaa kirjainta, tarkastella sen muotoa, seurata kirjoitussuuntaa sekä kirjaimen sijoittumista kirjoitusviivastolle.

Uudelleenluvussa toimittiin tutun tekstin parissa. Tässä vaiheessa opettajana pääsin selville siitä, miten lapsen lukutaito eteni. Tämä vaihe antoi minulle opettajana mahdollisuuden huomioida ja eriyttää lapsia. Lukutaitoinen lapsi teki omia harjoituksiaan ja lukutaidoton saattoi harjoitella lisää kanssani. Tekstin kuvittaminen ja siitä kertominen rikastuttivat lasten ilmaisullisia taitoja.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitin sitä, miten lapsi oppi lukemaan LYHTYÄ käytettäessä. Lapsi tajusi nopeasti LYHDYSSÄ sen, että kaikki lukumateriaali, jota käytettiin, oli ymmärrettävää tekstiä (ks. Downing 1973; Julkunen 1984). Tällä oli kaikkien oppilaiden osalta huomattava merkitys lukutaidon tärkeyden ymmärtämiseen ja motivaatioon oppia lukemaan. Oppilaat lukivat ensin lyhyitä sanoja. Myöhemmin he lukivat yhä pidempiä sanoja. He käyttivät lukiessaan tekniikkaa lukea sanaa pienellä äänellä niin monta kertaa, että

ymmärsivät sen merkityksen. Opettajana tehtäväni oli huolehtia siitä, että luettavat sanat eivät olleet liian pitkiä. Moni oppilas luki koko sanaa kerralla, mikä rasitti muistia. Luetun ymmärtämistäidot vahvistuivat kaiken aikaa.

Aineiston seitsemän heikointa oppilasta tarvitsivat tuekseen tavutuksen. Toiset oppilaat häiriintyivät tekstin tavuttamisesta, koska tavuja lukiessa piti hetki odottaa ennen kuin sanan merkitys selvisi. LYHDYN kokonaisvaltaisuudesta johtuen oppilaat sitoutuivat aluksi yksikköön sana ja sen merkitykseen.

Tutkimukseni toisessa kysymyksessä selvitin sitä, miten lapsi oppi kirjoittamaan LYHDYSSÄ. Kirjoitusharjoitukset aloitettiin heti ensimmäisen tarinan avulla. Jokaisen tarinan myötä opeteltiin uusi kirjain, ja sitä harjoiteltiin tarinan teon jälkeen. Kun oli opeteltu ensimmäiset neljä kirjainta, yleensä *a*, *i*, *u* ja *s*, saatiin aikaan monia pieniä sanoja. Oppilaat olivat innokkaita kirjoittamaan sanoja ja tuottivat nimenomaan sanoja, eivät tavuja. Alkuvaiheessa en sanellut oppilaiden kirjoitettavaksi tavuja, vaan lyhyitä sanoja. Valmiissa tehtäväkirjoissa edettiin tavujen mukaan. Niistä valikoin tehtäviä niin, että täydennyksien jälkeen tekstissä luki sana. Tehtävät, joissa oli kuva tukena, mittasivat tehokkaasti taitoa, miten lapsi hahmotti sanan kirjoitusta, kun siitä puuttui kirjaimia tai tavuja.

Koska LYHDYSSÄ käsiteltiin asioita kokonaisuuksina ja vain laborointivaiheessa tutkittiin perusteellisesti sanojen rakennetta, oli kirjoittamiseen paneuduttava erityisen huolellisesti (ks. Matilainen 1985). Tutkimukseni mukaan useimpien oppilaiden kohdalla LYHDYN neljä vaihetta eivät riittäneet siihen, että he oppisivat kuulemaan tarkasti sanojen tavarakenteen, vokaalien keston tai konsonanttien määrän. Näitä taitoja oli harjoitettava erikseen ja useasti. Toistuvat sanelut olivat tarpeen. Monet oppilaat tarvitsivat apua ja harjoitusta tavarajojen löytämiseen.

Eriytyinen tähtihetki oli, kun oppilas halusi itse kirjoittaa oman tarinansa. Ensimmäiset tarinat vaihtelivat suuresti. Oli lähes oikeinkirjoitettuja, pitkiä juonikertomuksia tai muutaman lauseen sanarauniotarinoita. Oikeinkirjoituksellinen lopputulos ei ollut ensimmäisen tarinan tavoitteena. Riitti, että lapsi sai tuotettua juonellisen pikkutarinan. Hetki oli ikimuistettava kaikille tarinankirjoittajille. He antoivat ensimmäiseen tarinaan kaiken voimansa ja taitonsa. Oppilaan jännitys

näkyi ja hän helpottui, kun opettajana luin muille ääneen vastatuotetun tarinan. Kun ensimmäinen, oma tarina oli kirjoitettu, aloitettiin omien luovien kirjoitelmien kirjoittaminen. Lapset kirjoittivat paljon omia tarinoita. Itse keksitty tarina tehtiin kerran viikossa siitä lähtien, kun lapsi osasi itse tarinansa kirjoittaa. Kuvat helpottivat ajoittaista tarinan aiheen keksimistä.

Viimeisessä tutkimuskysymyksessä selvitin LYHDYN toimivuutta luki-oppilaille. Tutkimukseni mukaan heidät oli otettava huomioon alusta alkaen. Luki-oppilas selvisi keskusteluvaiheessa. Hän keskusteli aiheesta muiden oppilaiden kanssa tasaveroisesti ja kohtalaisesti saneluvaiheessa. Hän tuotti lause-ehdotuksia tarinaan, mutta usein hänen puutteellinen sanavarastonsa vaikeutti toisten oppilaiden lauseiden ymmärtämistä. Laboroinnissa ja uudelleenluvussa luki-oppilas jäi jälkeen normaalioppijoiden taidoista. Laboroinnissa minun opettajana tuli varmistua, että luki-oppilaalle löytyi tekstistä laputettavaa. Uudelleenluvussa tehdyt tarinat olivat yleensä pitkiä ja sisälsivät vaikeita sanoja. Siksi luki-oppilaalle riitti muutama sana lukuläksyksi tehdystä tarinasta ja lisänä opettajan tarjoamien muiden sanojen lukemista.

Aineistoni neljästä luki-oppilaasta kaksi eivät oppineet lukemaan vielä ensimmäisen luokan syyslukukaudella. Lähes kaikki luki-oppilaat kaipasivat säännöllistä erityisopettajan lisätukea. Oppilaan ongelmat lukemaan oppimisessa saattoivat olla niin suuria, että tarvittiin puheterapeutin ohjausta.

Kirjoittamisessa luki-oppilasta tuli tarkkailla alusta asti, minkä tyyppisiä ongelmia oppilaalla oli kirjoittamisessa. Tutkimuksestani selvisi, miten monikaan luki-oppilas ei erottanut kuulonvaraisesti eri äännteitä. Oppilas sekoitti äännteet toisiinsa, kuuli sanoista vain konsonantteja, joku taas vain vokaaleja, ja kirjoitti kaiken tekstinsä yhteen ketjuun suuraakkoset ja tekstauskirjaimet sekaisin. Erityisopettajan tuki oli kirjoittamisessa välttämätöntä. Kolmannella luokalla oppilas lopulta eteni taidoissaan. Kirjoituksessaan hän käytti sanavälejä, sanojen oikeinkirjoitus kehittyi ja lauseissa oli välimerkkejä.

Kokonaisvaltainen lähestymistapa edisti erilaisten oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä. LYHDYN ensimmäiset vaiheet, keskustelu ja sanelu, antoivat

oppilaalle tärkeitä onnistumisen elämyksiä. Laborointivaihe sujui, jos opettajana etsin laputettaviksi sanoiksi tekstin kaikkein helpoimmat ja lyhyimmät sanat. Uudelleenluvussa oppilas sai olla omalla tasollaan. Muut oppilaat eivät huomanneet, että joku ei osannut vielä lukea. Kun jokaisella oli oma lukuvihko ja kaikki kuvittivat siihen tehtyjä yhteisiä tarinoita, oppilaat olivat samanarvoisessa asemassa. Tämä vahvisti luki-oppilaan itsetuntoa. Koulun vaikutus oppilaan minäkuvalle on erittäin tärkeä. Positiiviset oppimiskokemukset lisäävät oppilaan uskoa omiin kykyihinsä ja tukevat itsetunnon kasvua. (Keltikangas-Järvinen 2005, 179–181.) Yksi luki-oppilaani oli erityisen tarkka ja hän kysyi aina: ”Mitä muut lukevat?” Hän oli tyytyväinen, kun sen kerroin. Tämän jälkeen oppilas harjoitteli omat lukuläksysanansa ongelmitta.

Suurin etu LYHDYSTÄ luki-oppilaalle tämän tutkimukseni mukaan oli se, että hän sai selvää tekstin sisällöstä heikolla lukutaidolla (ks. Järvinen 1991). Luetun ymmärtämistäidot olivat kaikilla opetetuilla luki-oppilailla hyvät lukuun ottamatta moniongelmaista oppilasta poika 5:ttä. Erityisopettajan testin mukaan erään vuosiluokan luki-oppilaiden luetun ymmärtämistäidot kolmannen luokan keväällä olivat ikätasolla tai sen yli. Tätä asiaa selitti se, että alusta asti oli toimittu merkityksellisen tekstin parissa. Luki-oppilaat hyöttyivät LYHDYN kokonaisvaltaisuudesta. Se käsitteli kielen kokonaisuutta monipuolisesti (ks. Karvonen 2005). Kieltä tutkittiin LYHDYN eri vaiheissa ja useista lähtökohdista lähtien. Näin lapsen ajattelu kehittyi ja hän oppi samalla kuuntelemaan, puhumaan ja lukemaan. Edellä luetellut taidot olivat merkityksellisiä kaikilla lukemaan opettelevilla. Vielä tärkeämmiksi ne nousivat luki-oppilailla, joilla lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen oli vaikeata.

LYHDYN vaihetyöskentely loppui viimeistään ensimmäisen luokan kevätlukukauden alussa, kun kirjaimet oli opeteltu. Monesti oppilaat pyysivät, että tehtäisiin vielä yhteinen tarina. Tosin into tehdä yhteistä tarinaa väheni syyslukukauteen nähden. Monella lukemaan oppineella oli paljon omaa kirjoitettavaa eikä yhteisten tarinoiden teko jaksanut enää kiinnostaa entiseen tapaan. Ensimmäisen luokan kevätlukukaudella painopiste siirtyi enemmän lukutaidon harjaannuttamiseen. Tällöin oppilaat lukivat aapisen tekstejä. Suuressa merkityksessä olivat viikottaiset, oman tarinanteon hetket. Paljon työstettiin kielen

perusrakenteita: tavutettiin suuret määrät sanoja ja tehtiin vokaalien kestoja ja konsonanttien määriä harjaannuttavia saneluja.

Toisen luokan alkaessa toisluokkalaiset osallistuivat vaihtelevasti mukaan ensiluokkalaisten tarinoiden keksimiseen. Viimeistään laboroinnin aikana he tekivät omia tehtäviään. Lukutaidon harjaannuttaminen, luetun ymmärtämistäidot, käsialakirjoituksen oppiminen ja omien tarinoiden sekä seinätaulujen tekeminen luonnontietoon liittyen olivat keskeistä toisella luokalla.²³ Teksti etsittiin kirjoista ja kuva piirrettiin itse. Kolmannella luokalla oppiaineita tuli lisää ja vaatimustaso nousi. Moni kolmasluokkalainen ylsi kevätlukukaudella ansiokkaiisiin omiin tarinoihin. Essee -tyyppisiä vastauksia vaativissa oppiaineissa ympäristö- ja luonnontiedossa sekä uskonnossa monet oppilaat tuottivat perusteellisia, rakenteeltaan täydellisiä lauseita. Vaikean tekstin luetun ymmärtämistäidot hämmästyttivät usein.

LYHDYSSÄ hyödynsin lapsen omaa ajattelua ja merkityksellistä toimintaa oman luku- ja kirjoitustaitonsa saavuttamiseksi. LYHTY edesauttoi lapsen kielen rikastuttamista ja harjaannutti monipuolisesti sosiaalisia taitoja. Kun oppilas huomasi oman toimintansa merkityksen oppimiseen, tällä oli myönteisiä vaikutuksia oppimismotivaatioon. Kokonaisvaltaisella kielen lähestymistavalla oli positiivisia vaikutuksia erilaisten oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseen. LYHTY vahvisti monipuolisesti lasten luku- ja kirjoitustaitoa sekä loi pohjaa vahvoille luetun ymmärtämistäidoille.

²³ Seinätaulut tarkoittavat oppilaiden tekemiä kirjallisia esityksiä kasvista tai eläimestä.

14 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Tässä luvussa kokoan tutkimukseni. Ensiksi selvitän tutkimuksen rakenteen. Sitten kokoan tutkimuksesta saatuja tuloksia ja johtopäätöksiä. Luvun lopuksi tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja arvioin tutkimuksen antia lukutaitotutkimuksen tiedeyhteisölle ja lukutaidon pedagogiikkaan sekä esitän jatkotutkimusaiheita.

Taulukkoon 20 olen koonnut tutkimuksen rakenteen. Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat löytyvät 1960–70 -lukujen tutkimusperinteestä. Olen koonnut näiden taustateoreetikoiden näkemyksiin perustuvia nykytutkimuksia. Niihin nojaten selvennän LYHDYN vaiheet ja tutkimuskysymykset. Sen jälkeen tarkastelen tutkimukseni tiedonhankinnan strategioita, analysointia sekä lopuksi tuloksia ja päätelmiä.

JOHDANTOA TUTKIMUKSEEN							
Teoriatausta	LYHTY	Tutkimuskysymykset	Tiedonhankinnan strategia	Aineiston keruu	Aineiston analysointi	Jatkoanalysointi	
<p>Piaget: lapsen vuorovaikutteiseen yhteistoimintaan, lapsen ajattelu em. pohjautuvat nykytutkimukset</p> <p>Carroll: sanan lingvistinen analysointi, kielen merkitys em. pohjautuvat nykytutkimukset</p> <p>Vygotsky: vuorovaikutus toisten lasten ja aikuisten kanssa, lähekkyyden vyöhykkeellä toimiminen em. pohjautuvat nykytutkimukset</p> <p>Downing: puhuttu ja kirjoitettu kielivastaavuus, lapsen oma toiminta ja ajatusyö, kognitiivisen selkeyden teoria em. pohjautuvat nykytutkimukset</p>	<p>Keskustelu, sanelu</p> <p>Sanelu, laborointi</p> <p>Keskustelu, sanelu, laborointi</p>	<p>Miten lapsi oppii lukemaan LYHTYÄ käytettäessä?</p> <p>Miten lapsi oppii kirjoittamaan LYHTYÄ käytettäessä?</p> <p>Miten LYHTY toimii lukupiirillä?</p>	<p>Etnografia</p> <p>Osallistuva toimintatutkimus</p> <p>Tapaustutkimus</p>	<p>Osallistuva havainnointi, kenttämuistiinpanot, päiväkirja</p> <p>Sanelukertomukset, kenttämuistiinpanot, päiväkirja, refleksiivinen havainnointi, oppilaiden tuotokset, haastattelut, erityisopettajilta saadut arvioinnit ja testien tulokset</p>	<p>Toimintatapojen selvittäminen, käytännön toiminnan toteuttaminen, oppimislanteissa esiintyneiden havaintojen, kokemusten ja reflektiivien erittelemisen ja yhdisteleminen</p> <p>Vaihekuvausten erojen ja samanlaisuuksien luokittelu</p> <p>Kielen rakenteen mukainen luokittelu: äänteiden kuuleminen ja kirjoittaminen, sanan tavuttaminen, sanan kirjoittaminen, sanatasoinen ymmärtäminen, lukutaidon kehittyminen, oman tarinan kirjoittaminen</p>	<p>Lapsen oman ajattelun hyödyntäminen ja merkityksellinen toiminta luku- ja kirjoitustaidon saavuttamiseksi</p> <p>Lapsen kielen rikastuttaminen ja sosiaalisten taitojen harjaaminen yhteistyössä muiden oppilaiden ja opettajan kanssa</p> <p>Oppilaan oman, merkityksellisen toiminnan vaikutus korkeaan oppimismotivaatioon</p> <p>Kielen kokonaisvaltaisen lähestymistavan positiiviset vaikutukset erilaisten oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseen</p> <p>Monipuolinen luku- ja kirjoitustaito sekä vahvat luetun ymmärtämistaidot kielen kokonaisvaltaisesta lähestymistavasta johtuen</p>	<p>Lukemisen metataidot</p> <p>Sosiokulttuuriset taidot</p> <p>Intentionaalisuus ja oppimisorientaatio</p> <p>Psykologiset taidot</p> <p>Välineelliset taidot</p>
PÄÄTELMÄT							

Taulukko 20. Tutkimuksen rakenteen kuvaus

14.1 Tulosten tarkastelua aikaisempien tutkimusten valossa

Tutkimuksen *päätehtävänä* on *kuvata* ja *selvittää* mahdollisimman tarkasti LYHTYÄ. Se pohjaa neljään lapsen kielellistä ja kognitiivista kehitystä tarkastelevaan teoriaan. Taustateorioina olivat Piaget`n (1988), Vygotskyn (1982), Carrollin (1970, 1972) sekä Downingin (1973, 1979) näkemykset sekä näihin teorioihin perustuvia nykytutkimuksia.

Piaget`n (1988) löydökset lapsen kognitiivisesta kehityksestä todentuvat LYHTYÄ käytettäessä. Lapsi saa LYHDYN eri vaiheissa harjoitusta toimia yhteistyössä muiden oppilaiden ja opettajan kanssa. Koulutulokas on kognitiivisessa kehityksessään niin pitkällä, että tavoitteellinen ja sääntöihin perustuva yhteistyö on mahdollista. Piaget`n teoriaan lapsen kognitiivisesta kehityksestä perustuvia nykytutkimuksia edustavat muun muassa Tomasello (2000) ja Säljö (2001).

Tomasellon (2000) mukaan lapsen kielen kehittyminen perustuu jäljittelyyn sekä analogioiden ja abstraktioiden käyttöön ja Säljö (2001) painottaa vuorovaikutustaitojen keskeistä merkitystä lukemistapahtumassa. LYHDYSSÄ yhdistellään erilaisia kielen rakenteita ja niiden omaksuminen tapahtuu yhteistyössä toisten oppilaiden kanssa ja jokaisen oppilaan omien kognitiivisten toimintojen avulla.

Vygotskyn (1982) teoria toiminnasta lähikehityksen vyöhykkeellä konkretisoituu kehittelemässäni LYHDYSSÄ. Moni lapsi ei yksin selviäisi luku- ja kirjoitustaidon vaatimuksista, mutta yhteistyössä muita paremmin osaavat oppilaat sekä minä opettajana autamme heikommin osaavia oppilaita. LYHDYSSÄ todentuu Vygotskyn näkemys merkin ja merkityksen monipuolisesta harjoittelemisesta. Vygotskyn tutkimusperinteeseen nojaavia nykytutkimuksia ovat muun muassa Bomerin (2003) merkityspainotteinen, konkreettinen tekstitapojen opetustapa sekä Slaterin ja Horstmanin (2002) resiprookkiopetus. LYHDYSSÄ lapsi ymmärtää konkreettisesti, että kieli on puhuttua kieltä ja kirjoitettua kieltä. Opetus on koko ajan vastavuoroista oppilaiden ja opettajan välillä. Mitä pidemmälle edetään, sitä

enemmän opettajan osuus toiminnan keskiössä vähenee oppilaiden aktiivisuuden yhä lisääntyessä.

Carrollin (1970, 1972) näkemykset kielen uusien ilmausten tuottamisesta sekä ymmärtämisestä lukutaidon avulla todentuvat LYHDYSSÄ. Ensimmäisen luokan syksyllä erityisesti keskustelu- ja saneluvaiheissa lapsen kieli rikastuu monilla, uusilla käsitteillä. Lapsi tajuaa nopeasti lukutaidon merkityksen tärkeyden sekä puheen ja kirjoituksen vastaavuuden. Järvilehdolla (1999, 2009) on kieleen ja tekstiin liittyvää uudempaa lukemistutkimusta. Järvilehdon (1999, 2009) mukaan teksti on väline merkityksen muodostumisessa. LYHDYSSÄ lukija ei ole passiivinen vastaanottaja vaan merkityksiä etsivä aktiivinen toimija.

Downingin (1973, 1979) teoria lukemisen tarkoituksen tiedostumisesta on läsnä LYHDYSSÄ alusta alkaen. Kaikki lukemismateriaali on alusta alkaen oikeaa ja merkityksellistä tekstiä. Lapsi ymmärtää nopeasti, mikä merkitys lukutaidolla on ja tämä kasvattaa motivaatiota oppia lukemaan ja kirjoittamaan. Lehmuskallio (1991) edustaa 1990-luvun lukemisen tarkoituksen ymmärtämisen tutkimusta. 2000-luvun näkemyksiä kognitiivisesta selkeydestä edustavat Cunningham ja Cunningham (2002), joiden mukaan oppijan aiemmat kokemukset ja saadun tuen määrä vaikuttavat voimakkaasti kognitiiviseen selkeyteen. Oppijalla pitää olla kokemuksia siitä, mitä opeteltavasta asiasta seuraa. Tämä todentuu LYHDYSSÄ, koska oppilas tarvitsee kokemuksia opeteltavan asian lopputuloksesta, tässä tapauksessa lukemisesta.

Oma näkökulmani lukemiseen on lukemisen pedagoginen tutkimus. Rajasin tutkimukseni käsittelemään kehittelemääni LYHTYÄ. Fokusoin tutkimuksen sen käyttökokemuksiin ja lasten luku- ja kirjoitustaidon etenemisen selvittämiseen. Oppilaiden on opittava poimimaan oleellinen niin kirjoitetusta, puhutusta kuin median välittämästä teksti- ja kuvamaailmasta.

Tutkimuksessa haen vastauksia siihen, miten LYHTY toimii, erilaisten vaiheiden kautta. LYHTY kehittyi viiden tutkimusvuoden aikana siten, että jälkikäsittelevä vaihe jäi pois ja saneluiden ja tavutusharjoitusten merkitys kasvoi. Niiden kautta välitän tietoa LYHDYN toimivuudesta ja sen monista mahdollisuuksista. Tarina, joka

syntyy tänään, ei synny enää milloinkaan samanlaisena, vaikka aihe ja tekijät olisivat samat. Kukin käyttämäni vaiheista on ainutlaatuinen ja luokkayhteisön mukaan muotoutuva. Tämän lukemaan opettamisotteen muokattavuus on tutkimuksen anti lukemaan opettamiseen. LYHTY ei ole tarkasti sidottu systeemi, vaan tietyin peruseriaattein se on muokattavissa käyttäjiensä tarpeisiin. LYHTY on alkuperäistä LPP-menetelmää monimuotoisempi analyyttisen ja synteettisen metodin yhdistelmä.

Jokainen opettaja, joka haluaa LYHTYÄ käyttää, luo siitä omanlaisensa ja työtapaansa sopivan. Lukemaan opettelu lähtökohdaksi pitäisi yhä selvemmin ottaa oppilaiden oma tekstimaailma. Jos opetus perustuu oppilaalle tuttuun tekstimaailmaan, opetukselle on valmiina hedelmällistä pohjaa. Parhaimmassa tapauksessa oppilaan taitojen ja kokemusten kohdatessa koulun toimintatavat, oppilaasta kehittyä itsenäinen toimija. (Kauppinen 2010, 291.) Koulun ulkopuolella hankitut tekstikokemukset ja muut taidot auttavat rakentamaan oppilaan omaa identiteettiä. On siis kyse oppilaan tekstimaailman hyväksymisestä koulussa. (Moje, McIntosh Ciechanowski, Kramer, Ellis, Carrillo ja Collazo 2004.) Koulu on oleellisessa asemassa oppilaiden sosiaalistamisessa. Jos koulussa käytetään vain vallalla olevia lukemisen painotuksia, oppilaat kasvatetaan samanlaiseen yhteiskuntaan. (Macken-Horarik 1998.)

LYHDYSSÄ lapset ohjataan alusta alkaen merkityksellisen tekstin pariin. Heille syntyy nopeasti motivaatio ja tarve tutkia sanan rakennetta ja löytää sieltä tuttuja kirjaimia. Tutkijan lailla lukemista ja kirjoittamista pohtiva lapsi pääsee vähitellen selville kielellemme peruseriaatteista. Kun kaikki tekstimateriaali on merkityksellistä ja toiminta eri vaiheissa vaihtelevaa, lapsen motivaatio oppimiseen on hyvä.

Oppilaan yksilöllisen kehittymisen huomioiminen (ks. Kairavuori 1996) on välttämätöntä lukemaan opettamisessa. LYHTYÄ käytettäessä on mahdollista eriyttää oppilaita monella tasolla. Hitaammin edistyvä voi harjoitella peruseriaatioita taitavampien lukiessa.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä selvitin LYHDYN sopivuutta luki-oppilaille. Luku- ja kirjoitusvaikeutta avasin esittelemällä valikoituja teorioita lukivaikeuksien taustalta ja määrittelemällä käsitteen luki-oppilas (ks. luku 12).

Luki-oppilas on kiinnostunut lukemisesta ja kirjoittamisesta. Hän saa kokonaisvaltaisemman otteen avulla LYHDYN eri vaiheissa myönteisiä, kannustavia kokemuksia (ks. Lerkkanen 2006). Merkittävää luki-oppilaiden kohdalla ovat LYHDYN myönteiset vaikutukset luetun ymmärtämiseen (ks. Järvinen 1991). Tämä taito tukee ja ylläpitää heikkojen luku- ja kirjoitustaitoisten lasten omatoimista selviytymistä tekstipainotteisessa ympäristössä. Normaalioppijat tuottavat monimuotoista tekstiä luku- ja kirjoitustaidon alkuvaiheesta lähtien. Luki-oppilaiden kirjoitustaito kehittyy hitaasti, mutta viimeistään kolmannella luokalla oppilaiden kirjoituksessa näkyy kokonaisvaltaisen opetusotteen monipuolinen vaikutus luetun ymmärtämiseen sekä tekstin tuottamistaitoihin. LYHDYN oppimiskäsityksen, sosiokulttuurisuuden ja sosiokonstruktivismin, mukaan oppilas oppii vuorovaikutuksessa toisten henkilöiden kanssa (ks. Tynjälä 1999).

Kirjallisuuskatsauksessa lukemisen määrittelyn muuttuminen aikojen kuluessa näkyy selvästi. Enää luku- ja kirjoitustaitoa ei ymmärretä vain tekniseksi taidoksi. Tämän päivän lukutaitoa on kaikki kuvan tulkinnasta tekstin lukemiseen, kirjoittamiseen ja laskemiseen. Lukemisen määrittelyjä etsin monelta eri suunnalta, muun muassa PISA-tutkimukset, OECD:n määrittely sekä kansalliset ja kansainväliset tutkimukset. Kasvatustieteen näkökulmasta avaan LYHDYN oppimiskäsitystä, jonka määrittelen sosiokonstruktivistiseksi ja sosiokulttuuriseksi.

Tuulamarja Huisman työryhmineen (2006) kartoitti opetushallituksen toimeksiannosta kolmasluokkalaisten oppimistuloksia äidinkielessä, kirjallisuudessa ja matematiikassa. Äidinkielen osalta oppilaiden oppimistaso perusasioiden kohdalta oli tyydyttävää. Kirjoittaminen oli heikoimmin hallittu äidinkielen osa-alue, ja sen opetukseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Opetuksen tulisi olla monipuolista sisältäen esimerkiksi yhteistä kirjoittamista, prosessikirjoittamista sekä tietotekniikan hyödyntämistä. Näillä keinoin voitaisiin saada innostus kirjoittamiseen heräämään mahdollisimman monenlaisilla oppilailla.

14.2 Normaalilukijat ja luki-oppilaat LYHDYN eri vaiheissa

Normaalilukijat ja luki-oppilaat selviävät lähes yhtä hyvin keskusteluvaiheessa. Havaintojeni mukaan luki-oppilas saattaa olla hyvin motivoitunut keskustelija (ks. tyttö 2, poika 8). Jos oppilaalla on toiminnanohjauksen vaikeuksia, keskusteluvaihe on liian epämääräinen tilanne tällaiselle oppilaalle (ks. poika 5).

Saneluvaihe onnistuu kaikenlaisilta oppijoilta varsin hyvin. Havaintojeni mukaan toiminnanohjausvaikeuksinen oppilas kykenee seuraamaan enemmän kuin keskusteluvaiheessa ja ottamaan osaa saneluvaiheeseen (ks. poika 5).

Laborointivaiheessa normaalilukijoiden ja luki-oppilaiden selviytyminen eriytyy ratkaisevasti. Luki-oppilas ei löydä kuin lyhyitä ja helppoja sanoja. Tekstin laputuksessa luki-oppilas on aina erikseen huomioitava.

Kirjainten opettelemisessa luki-oppilaalla saattaa olla vaikeuksia hienomotoriikan kanssa. Kirjaimien muotoja on vaikeata oppia ja niiden sijoittaminen kirjoitusviivastolle on haasteellista (ks. tyttö 2).

Uudelleenluvussa luki-oppilas vaatii erityishuomiota. Hän ei useinkaan opi lukemaan yhtä nopeasti ja tarkasti normaalilukijoiden tavoin, vaan vaatii helpompaa luettavaa. Uudelleenluvussa käsitelty tarina ja siihen kuvan piirtäminen ja sen esitleminen muille oppilaille tuo erityisesti luki-oppilaille tärkeitä onnistumisen kokemuksia ja itsetunto saa vahvistusta.

Luki-oppilaiden vaikeudet esiteltyjen luku- ja kirjoitusvaikeuksien teorioiden valossa

Tyttö 2:lla (ks. luku 12.6.1) oli vaikeuksia kuulla äänneitä, kuulla äänne-kirjain-vastaavuuksia ja kirjoittaa kirjaimia. Hänen luku- ja kirjoitusvaikeuksiensa takaa löytyi fonologisen prosessoinnin teorian kaltaisia vaikeuksia (ongelmat äänneiden erottelukyvyyssä), pikkuaivoteorian mukaisia haasteita (vaikeuksia hienomotoriikan kanssa kirjainten kirjoittamisessa) sekä ongelmia teknisessä lukutaidon oppimisessa.

Poika 5:llä oli fonologisen prosessoinnin teorian mukaisia ongelmia erottaa äänteitä. Lisäksi hänellä oli luetun ymmärtämisen vaikeutta ja erityisesti laajoja toiminnanohjauksen ongelmia.

Poika 8:lla oli fonologisen prosessoinnin teorian mukaisia äänteiden erottelukyvyn ongelmia. Poika 8 oppi lukemaan ensimmäisen luokan marraskuussa, mutta sanojen kirjoittaminen oli huolestuttavan heikkoa vielä toisella luokalla. Lisäksi pojalla oli huomattavia keskittymisvaikeuksia.

Poika 9:llä (ks. luku 12.6.4) oli sekä fonologisen prosessoinnin että pikkuaivoteorian mukaisia motorisia lukivaikeuksia. Oppilaan oli vaikeata kuulla äänteitä, löytää kirjain-äänne -vastaavuuksia ja suun motoriikka oli hyvin heikko. Pojan suu ei taipunut sanojen tuottamiseen. Hänellä saattoi olla magnoselluraaliteorian mukaisia vaikeuksia visuaalisessa ja auditiivisessa hahmottamisessa, koska vielä kolmannella luokalla vierasperäisten kirjainten kuulemisessa, erottelemisessa ja kirjoittamisessa oli vaikeuksia.

14.3 Tutkimuksen metodologian ja toteutuksen tarkastelua

Kairavuori (1996, 215) kysyy väitöstutkimuksensa pätevyys- ja luotettavuustarkastelussa, pitäisikö kaikelle tieteelliselle tutkimukselle etsiä yhteisiä yli paradigmarajojen meneviä kriteerejä vai pitäisikö pätevyyttä ja luotettavuutta tarkastella paradigmoittain. Kvalitatiivisen tutkimuksen paradigmoja on luonnehdittu useita totuuksia ja eri näkökulmia sisältäviksi. (Tynjälä 1991, 388.) Tein tutkimukseni kvalitatiivisilla tutkimusmenetelmillä, joten validiteetin osoittaminen on vaativampaa kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Validiteetin todentamisessa on kyse tutkijan tekemistä havainnoista ja niiden totuudenmukaisuudesta. (Denzin ja Lincoln 2000, 20; Lewis 2002, 112.) Tutkijaprofiilin kuvaaminen on oleellista. (Varto 1992, 27; Jauhiainen 1995, 98.) Kirjoitin merkityksellisiksi näkemiäni havaintoja. Käsittelin lisäksi asioita, jotka eivät onnistuneet odotetusti. Kaikenlaisten havaintojen kertominen on tärkeää tutkimuksen luotettavuudelle. Samoin lukijalle on luotava kirjoittaen ne

lähtökohdat, joiden kautta hän voi ymmärtää tutkijan tiede- ja maailmankäsitystä. Laadullisen tutkimuksen validiteetti jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen. (Eskola ja Suoranta 2005, 213.) Omassa tutkimuksessani sisäinen validiteetti liittyi taitoihini tutkimuksen tieteellisyyden osalta. Ulkoinen validiteetti puolestaan käsitteli tulkintojeni ja johtopäätösteni pysyvyyttä suhteessa keräämääni aineistoon. Validi tutkimus on työ, jossa tutkimuksen kohteet näyttäytyvät tarkoituksenmukaisesti. Tutkimusraportti kertoo siitä, mitä on tutkittu. (ks. Lincoln ja Cuba 1985, 313; Grönfors 1982; Pyörälä 1995.) Omassa tutkimuksessani käsittelin LYHTYÄ ja sain tutkimustuloksia, jotka kertovat kokonaisvaltaisen otteen toimivuudesta.

Miten laadullisessa tutkimuksessa voidaan määrittää luotettavuutta? (Cohen 2000.) Tutkimuksen neutraalisuus on yksi piirre laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelussa. Kyseessä on erilaisten analyysien käyttö, joiden kautta päästäisiin samoihin tutkimustuloksiin. (Lincoln ja Cuba 1985, 299–301.) Kairavuori (1996, 216) selventää tutkimuksen objektiivisuutta. Tutkimuksessa ei välttämättä ole vain yhtä totuutta, vaan enemmän on kyse valitun näkökulman selittämisestä. Analysoin laajaa tutkimusaineistoani luokittelemalla sitä. Laadullisen tutkimuksen perusnäkökulmana on se, että toinen tutkija huomioi aineistosta mahdollisesti eri asioita kuin tämän tutkimuksen tekijä.

Tärkeätä on pohtia tutkittavan asian ja tutkimusmenetelmän keskinäistä onnistuneisuutta. Tutkimuksen luotettavuus määrittyy edellä mainittujen asioiden suhteesta. Tutkijan tulisi pohtia, onko käytetty metodi ollut luotettava ja johdonmukainen. (Perttula 1995; Kirk ja Miller 1986, 41–42.) Pyrin lisäämään metodin luotettavuutta yhdistämällä useamman kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän voimaa. Käytin tutkimusmenetelminäni piirteitä etnografiasta, osallistuvasta toimintatutkimuksesta ja tapaustutkimuksesta. Jokaisen menetelmän käytölle oli perusteensa. Etnografian keinoin pääsin tutkimuskohteeseeni sisään olemalla samanaikaisesti lasten opettaja ja tutkija. Osallistuvaa toimintatutkimusta oli se, että toimin luokassani lukemaan oppimisen ohjaajana ja tarkkailin sosiaalisen ryhmän, luokkani ja sen oppilaiden, toimintaa. Tapaustutkimuksen piirteitä oli erityisesti luki-oppilaskuvauksissa. Tutkimuksen ajallinen reliabiliuden tarkastelu ja havaintojen pysyvyys eri aikoina oli huomioitava. (Kirk ja Miller 1986; Lincoln ja

Cuba 1985.) Saamani havainnot olivat pysyviä tarkasteltaessa niitä sosiokulttuurisen ja sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus koskee koko tutkimusprosessia ja sen tulosten johdonmukaisuutta. (Perttula 1995.) Tutkimukseni ja sen tulokset olivat johdonmukaisesti eteneviä. Esittelin LYHDYN vaiheita ja sen toimivuutta lasten lukemisen ja kirjoittamisen oppimisessa ensimmäisen luokan alusta kolmannen luokan loppuun saakka. Tarkastelin kokonaisvaltaisen otteen sopivuutta luki-oppilaille raportoimalla heidän oppimistaan LYHDYN eri vaiheissa. Tein ajallisen kuvauksen kautta kertomuksen neljän luki-oppilaan taidoista ensimmäisen luokan alusta kolmannen luokan päättymiseen saakka. Aineiston merkittävyyttä koko tutkimuksen näkökulmasta lisäsi se, että tarkastelin samoja oppilaita eri luokilla (ks. Kairavuori 1996, 222). Usean vuoden käyttökokemukseni LYHDYSTÄ auttoi minua löytämään siitä oleellisia havaintoja (ks. Alasuutari 1993, 202–208).

Tutkimuksella pitää olla sovellettavuutta. Kyseessä on olisi tutkimuksen toistettavuus siten, että tutkimustulokset pysyisivät samanlaisina. (Lincoln ja Cuba 1985, 296–298.) Tätä LYHTY-tutkimusta on mahdoton toteuttaa täysin identtisenä. Luokat, oppilaat ja opettaja ovat aina erilaisia. Lähelle samanlaista tutkimusta ja tutkimustuloksia päästäisiin valitsemalla samantyyppinen luokkayhdistelmä ja noudattamalla tarkoin luomiani LYHDYN peruseriaatteita.

Tutkimuksessani oli piirteitä etnografiasta. Havainnoin LYHTYÄ ja oppilaitani usean vuoden ajan. Etnografista tutkimusta kritisoidaan subjektiivisuudesta (ks. Syrjäläinen 1990). Tutkimuksessani tunsin oppilaani ja tunsin kouluympäristön. Tällaisilla seikoilla on merkitystä tutkimuksen luotettavuuteen (ks. Syrjäläinen 1990; Lincoln ja Guba 1985). Edellä mainitut tekijät lisäävät tutkimuksen uskottavuutta. Ongelmia saattaa tuottaa asioiden tuttuus. Miten havaita tutussa uusia ja merkityksellisiä asioita? (ks. Coffey 1999.) Tuttuus on mahdollisuus. (Salo 1999; Palmu 2003.) Tuntiessani oppilaani ja kouluympäristön saatoin hyödyntää oppilaantuntemustani. Ulkopuolisen olisi vaikeampaa havaita ja tutkia oppilaiden kokemuksia, ja miten hän löytäisi tavallisuuden ja tavallisuudesta poikkeavan erot? Tutkimukseni tausta tuli lukijan tietoisuuteen tiheästi tehtyjen havaintojen kautta. (Geertz 1973.)

Kenen ääni tutkimuksessa kuuluu? Etnografisessa tutkimuksessa on oleellista tuoda tutkittavien ääntä kuuluville. (Denzin ja Lincoln 2000, 20.) Tutkimustuloksissani oli aitoja lasten näkemyksiä ja kokemuksia lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen taipaleelta. Niissä tuli esiin tutkittavieni ääni. Olin tutkijana ja lasten opettajana tietoinen, että vaikutin vallanjakoon tutkijana (ks. Opas 2004). Saatoin ohittaa oleellisia lasten esittämiä ajatuksia pitäen niitä häiriötekijöinä (ks. Syrjäläinen 1990). Opettajan esiintymistä luokkahuoneessa epäedullisessa valossa en peiteltyt. Esitin rehellisesti tutkimuksessani sellaisia asioita, jotka eivät olleet minulle opettajana eduksi (ks. Remes 2004). Kirjoitin esimerkiksi LYHDYN epäonnistuneista vaiheista. Kuvasin luokassani vallinnutta todellisuutta totuudenmukaisesti. Se lisäsi tutkimukseni luotettavuutta. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2001.) Lapsiin kohdistuvan tutkimuksen arviointi on kokonaisvaltaista. Tutkimuksessani arvioin lukemaan ja kirjoittamaan oppimista luokkayhteisöön ja koko taustaan peilaten. (Graue ja Walsh 1998, 245–246.)

Seuraavaksi arvioin osallistuvan toimintatutkimuksen osuutta. Toimintatutkimuksen luotettavuutta pitää tarkastella käytännön havaintoja peilaamalla. (Eskola ja Suoranta 1996, 176–177.) Tutkimuksessani oli suuri osuus autenttisten oppimistilanteiden kuvaamisella. Toimintatutkimuksessa on oleellista arvioida luotettavuuden kannalta sitä, miten toiminnan ja tutkimuksen avulla on hankittu taitoja, jotka auttavat hallitsemaan tutkimuksen kohteena olevia asioita aiempaa paremmin. (Kurtakko 1990, 15–17.) Rajasin tutkimusajan viiteen lukuvuoteen. LYHDYN eri vaiheita kuvasin niin monta kertaa, että aineisto kylläntyi eikä mitään uutta ja oleellista enää ilmennyt. Tulkintani aineistosta ei niin ikään perustunut satunnaisiin poimintoihin, vaan pidemmän aikajakson havaintoihini (ks. Eskola ja Suoranta 1999, 216).

Osallistuvassa toimintatutkimuksessa on keskeistä tutkijan ja tutkittavan kohteen läheinen yhteys. Luotettavuuden tarkastelussa on kyse tutkijan ja tutkittavien suhteesta. Yhteisen kielen löytäminen on tärkeää. (Kuula 1999, 228.) Monivuotinen oppilaideni tuntemus toi tutkimukselleni lisää luotettavuutta. Keräsin aineistoani useamman vuoden ajan ja tunsin oppilaani. Samalla useat havaintoni tutkittavista asioista kertaantuvivat ja mahdollistivat varmemmin oikeita tulkintoja.

Toimintatutkimuksen tulosten siirrettävyys on ongelmallista. Tutkimuksen kuluessa saatuja tietoja ja taitoja ei voi suoraan siirtää toiseen ympäristöön. Toimintatutkimuksessa syntyneen muutoksen saamiseksi oli koettava pitkä tutkimusprosessi. (Suojanen 1998, 66.) Tämä oli totta tässä tutkimuksessa.

LYHTY-tutkimuksessani koetin kuvailla tapaukset mahdollisimman huolellisesti, jotta saatu tutkimustieto välittyi oikeana, arvokkaana ja pätevästi. Tapaustutkimukseen liittyi se, että tutkijan pitäisi vaikuttaa tutkimuskenttään ja tutkittaviinsa mahdollisimman vähän. (Mäkinen 2006, 97.) Koetin toteuttaa tutkimustani objektiivisesti ja ymmärtää LYHTYYN liittyvät ilmiöt syvällisesti.

Yhdistin tutkimuksessani etnografista, osallistuvaa toimintatutkimusta ja piirteitä tapaustutkimuksesta. Eri menetelmien avulla olen pyrkinyt saamaan LYHDYSTÄ näkyviin eri puolia ja käytetyt tutkimusmenetelmät ovat täydentäneet toisiaan. (Eskola ja Suoranta 1998; Saarela-Kinnunen ja Eskola 2007; Stake 2000, 443-444.)

Lopuksi määrittelen tutkijan positiotani. Olin luokassani opettaja-tutkija eli minulla oli kaksoisrooli. Olin ollut luokanopettajana alkuopetuksessa neljä vuotta ennen kuin aloin systemaattisesti kerätä aineistoa tutkimukseeni. Opettajaurani alkuvuosina kehitin opetusotettani LYHTYÄ ja vuosina 2001–2006 keräsin tutkimusaineiston. Koska minulla oli kokemusta luokanopettajan työstä jo muutamia vuosia, saatoin opettaja-tutkijana ehtiä kerätä tutkimusmateriaalia enemmän kuin, jos olisin samaan aikaan aloittanut vasta luokanopettajana.

Opettajan työssä on ongelmallisia piirteitä. Tarkoituksena on edistää oppilaiden oppimista ja kasvua, mutta samalla on edessä lukuisia esteitä. Jos ehdit auttaa yhtä oppilasta, toinen tarvitsisi yhtä kipeästi apua jossain toisaalla. Lisäksi opetukseen liittyy lukuisia tilanteita, joissa opettajan on tehtävä ratkaisuja. Tavoitteet, joihin opetuksella pyritään, sisältävät toisilleen täysin vastakkaisia tavoitteita, esimerkiksi opettaminen on epätäydellistä ja täynnä epävarmuutta, koska tilanteisiin koulussa ja luokassa ei välttämättä voi itse vaikuttaa, ja vaikka opettaja kaikkensa yrittää, ei se tuota tulosta. Oppilaita, opettajia ja koulujärjestelmiä arvioidaan yhä enemmän ja todelliset hetket oppimisen oivaltamiselle ja tutkimukselle jäävät tulostavoitteiden alle. (Burbules 1995.)

Positio syntyy suhteesta toisiin ihmisiin. Se tarkoittaa asettumista vuoropuheluun ihmisen tai asian kanssa ja se luo vaikutusta havaintoihin, niistä syntyviin tulkintoihin ja jopa oppimiseen. LYHTY-tutkimuksessa rakensin henkilökohtaisia tarinoita. Lisäksi selvitin LYHTY-yhteisön sosiaalista toimintaa ja määrittelin tutkimusoppilaiden asemia. (Kronqvist ja Kumpulainen 2011, 48; van Langenhove ja Harre 1999, 14, 16.)

LYHTY-tutkimuksessa positioin itseni tarinan tekijäksi. Yhdistelin havaintoja tutkimusoppilaista, tarkkailin sosiaalista ympäristöä ja LYHDYN vaiheita ja punoin ne tarinan juoneksi. Tarinankerronta oli luova prosessi, jolla käsittelin tutkimuksen sisältöä ja käsitteellistin tutkija-opettaja identiteettiäni. (Bamberg 2004, 135.)

Kukkosella (2010) on ONO-malli, johon kuuluu opettaminen, neuvominen ja ohjaaminen. Erytishuomio siinä on opettajan monilla positioilla. Hän voi olla neuvoja, ohjaaja, opastaja ja rohkaisija. Opettajalla on monia mahdollisuuksia muunnella vuorovaikutustaan ja tietoista positiotaan oppilaiden kanssa. Tällä on suoraa vaikutusta oppijan monipuolisen kasvun tukemisessa. (Kukkonen 2010, 158–161.)

LYHTY-yhteisössä minulla oli monia eri rooleja. Opetin, neuvoin ja ohjasin oppilaitani LYHDYN eri vaiheissa. Alkusyksystä olin enemmän opettaja, mutta oppilaiden opittua LYHDYN toimintatavat, oma roolini siirtyi enemmän taustalle ohjaajaksi. Aluksi ohjasin voimakkaasti lasten välisissä vuorovaikutustilanteissa, mutta siirsin tietoisesti oppilaille yhä aktiivisempaa roolia vaikuttaa omaan oppimiseensa.

Pidin tutkimuksessani erityisen tärkeänä saada lukuisia havaintoja aidoista opetustilanteista ja näytteitä oppilaiden tuotoksista. Eettisesti ja moraalisesti tärkeätä opettaja-tutkijalle on taata oppilaiden anonymius, mutta tutkittavaa asiaa pitää kuvailla niin, että sieltä on kuultavissa oppilaan ääni.

Oppimiskäsitykseni tässä tutkimuksessa on sosiokonstruktivistinen ja sosiokulttuurinen. LYHTY on voimakkaasti sosiaalinen tapahtuma. Keskustelin

paljon oppilaiden kanssa ja oppilaat keskustelivat keskenään. Sosiaalisten vuorovaikutustaitojen tärkeyttä ei nyky maailmassa voi liikaa korostaa. Samalla opetin oppilaita tekemään itse työtä oman oppimisensa eteen. Mikäli oppilas vastuutetaan omasta oppimisestaan, motivaatio opiskeluun lisääntyy. Aktiivinen kansalainen tarvitsee monipuoliset sosiaaliset taidot ja tekstitaidot selviytyäkseen monimediaisessa yhteiskunnassamme.

14.4 LYHTY lukutaitotutkimuksen jatkumossa ja koulukulttuurissa

Tämä tutkimus on ensimmäinen LYHDYSTÄ tehty laaja ja systemaattinen pitkittäistutkimus. LYHDYN taustalla olleesta LPP-menetelmästä ei ole tehty väitöskirjatasoista tutkimusta ja yleensä aihetta on tutkittu hyvin vähän. Tähän tutkimukseen kerättiin viiden vuoden aikana laaja aineisto, jota voitiin käyttää monipuolisesti. Aineisto mahdollisti otteen perusteellisen tutkimuksen ja arvokasta tietoa tuottavat synteesit. Tutkimus toi esille kokonaisvaltaisen otteen opettaa, ohjata ja lähestyä luku- ja kirjoitustaitoa. Tutkimus antaa tieteellistä pohjaa monenlaiselle tarkemmalle luku- ja kirjoitustaidon fokusoinnille.

Tämän tutkimuksen antina pidän LYHDYN perinpohjaista selvittämistä vartenotettavana vaihtoehtona lukemaan opettamisessa. Saamani tutkimustulokset lasten innokkuudesta opetella heille vaikeata asiaa, lukutaitoa, olivat lupaavia: miten suuri merkitys lapsen motivaatiolle oli se, että hän sai oppia asioita mielellään ja innostuneena. Lapsille selvisi alusta alkaen, miksi lukemista opetellaan ja mikä on sen merkitys (ks. Kairavuori 1996, 227). Jos lapsi vielä ymmärtää alusta asti lukemansa, on tällä suurta yhteiskunnallista merkitystä. Tämän päivän maailmassa tietoa tulvii joka taholta ja ihmisen on kyettävä karsimaan ympäröivien tekstien maailmasta oleellinen. Huomionarvoista on sekin, että oppilailta on suuri mahdollisuus vaikuttaa oppimistapahtumassa kokemuksiensa ja ajatustensa kautta (ks. Kairavuori 1996, 226).

Lukemaan opettavana opettajana koen LYHDYN vastaavan tämän päivän haasteisiin lukemaan opettamisessa. Se ei ole sidottu tiettyyn malliin, vaan se on

muokattavissa käyttäjiensä tarpeisiin. Oppilaat ovat koulussa yhä levottomampia ja keskittymiskyvyttömämpiä. Jos lukemaan opetteleminen saadaan monipuoliseksi ja innostavaksi haasteeksi, sillä on suuri vaikutus oppilaiden motivaatioon (ks. Lerkkasen (2006) myönteisen oppimisen kehä).

LYHDYSSÄ kantavana näkemyksenä on tekstilähtöisyys. Käsitukset lukemisen luonteesta ja lukutaidon kehittymisestä vaihtelevat. Lukeminen voidaan nähdä osataitoina ja lukijan tehtävänä on poimia tekstistä sen merkitys. (Kauppinen 2010, 105.) Toisaalta lukeminen voidaan ymmärtää tulkinnaksi, jossa lukija harjoittelee tekstin metatietoja, joiden avulla hän pystyy käyttämään tekstiin sopivia lukustrategioita. Tekstin merkityksellisyyteen vaikuttavat lukijan, tekstin ja mahdollisesti muiden lukijoiden keskenään siitä tuottamat näkemykset. (Alderson 2000; Hyland 2002.)

Lukemisen oppimista pitäisi laajentaa yhä uusiin tekstiympäristöihin, tekstilajeihin ja tekstikäytänteisiin. Opetuksen pitäisi lähteä oppijalle tutusta ympäristöstä kohti koulun käytänteitä ja toimintatapoja. Oppijalla pitää olla mahdollisuus päästä tutkimaan erilaisia tekstejä ja neuvotella toisten kanssa niiden sisällöstä. Tämä, niin sanottu kolmas tila, aktivoi oppilasta toimimaan ja saamaan onnistumisen elämyksiä erilaisten tekstien ja teksteillä toimimisen maailmassa. Kun lähdetään oppilaalle tutusta ympäristöstä ja edetään kohti uutta, oppija oppii itsensä ja maailman hahmottamista omassa tietoisuudessaan. (Moje, McIntosh Ciechanowski, Kramer, Ellis, Carrillo ja Collazo 2004.)

Opettajien tietoisuus analyyttisemmistä ja kokonaisvaltaisemmista otteista ohjata ja opettaa luku- ja kirjoitustaitoa on edelleen vähäistä. Opettajien pitäisi saada lisäkoulutusta tämältyypiseen toimintatapaan ja samalla se lieventäisi pelkoja kokeilla erilaista tapaa ohjata ja opettaa luku- ja kirjoitustaitoa. Mikäli opettaja päättää kokeilla kokonaisvaltaisempaa tapaa opetuksessaan, hänen tulee perehtyä asiaan huolellisesti. Joistakin opettajista tuntuu varmasti turvallisemmalta, kun aapisen opettajanoppaassa on selkeä linja, miten edetään. LYHDYSSÄ opettaja itse tiettyjen perusteiden rajoissa soveltaa opetustaan varsin vapaasti.

Kirjoittamisen opetukseen on paneuduttava erityisesti. Opettajan pitää seurata koko ajan tarkasti, miten oppilas kirjoitustaidossaan etenee. Saneluiden merkitystä oikeinkirjoituksen harjoituksena en voi kyllin korostaa.

Alusta asti yhdessä luodun tekstin käsittely ja yhdessä kirjoittaminen luovat vankan pohjan oppilaan omalle, luovalle kirjoittamiselle. Lapsilla on kirjoitettavaa ja tätä taitoa pitäisi hyödyntää tehokkaammin oppilaan myöhempinä kouluvuosina.

LYHDYSTÄ löytyy kritisoitavaa. Keskustelun toteuttaminen isossa ryhmässä saattaa olla haasteellista. Oppilaiden keskustelutaidot voivat rajoittaa tietyillä oppilaille keskusteluun osallistumista ja oppilaiden pieni sanavarasto saattaa vaikeuttaa esille tulevien asioiden ymmärtämistä. Mikäli opettaja ei käytä oppikirjoja opetuksensa tukena, hän voi kokea opetuksensa jatkuvan luomisen liian haastavaksi ja työlääksi. Luki-oppilaat on erikseen huomioitava LYHDYN jokaisessa vaiheessa.

LYHTYÄ voisi soveltaa 2000-luvun mediayhteiskunnassa osittain tietotekniikan avulla. Pienryhmissä tarinaa voitaisiin keksiä ryhmässä ja yhdessä kirjoittaen. Samoin taitavammat oppilaat voisivat kirjoittaa yhteisesti keksitylle tarinalle jatkoa tietotekniikkaa hyödyntäen. Tarinaa voisi kuvittaa kuvaohjelmilla. Varmasti tarinaa voisi käsitellä monin tavoin eri tekstinkäsittelyohjelmilla. Sanapohjaiset opetusohjelmat tukisivat oppilaan luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä, ja tarinaa voisi tehdä yhdessä älytaululle kirjoittaen. Lukemista voisi äänittää. Mahdollisuuksia on paljon, joiden puitteissa toteuttaa ja kehittää LYHDYN pääperiaatetta, yhdessä tekemistä ja sosiaalisia taitoja, toiminnallisuutta ja tutkivaa otetta.

14.5 Jatkotutkimusaiheita

LYHDYSTÄ löytyy jatkotutkimusaiheita. Teoreettisesta viitekehyksestä ja tämän hetkisestä lukemisen tutkimuksesta nousee jatkotutkimusaiheeksi opetuksen motivointi. Monipuolinen tieto motivaatioon vaikuttavista tekijöistä olisi huomioitava suunniteltaessa oppimistapoja ja -tilanteita. Keskeinen kysymys on,

miten herättää nuorten, etenkin poikien, lukemisen hinku kaikenlaisia virikkeitä ja ajanvietteitä pursuavassa maailmassa. Motivaatio on yksilökeskeinen asia, mutta sillä on opetustapahtumassa suuri sosiokulttuurinen merkitys.

Aina Vygotskyn (1982) näkemyksistä lähtien jatkotutkimusta tarvitsisi opetuksen ja oppilaan vuorovaikutussuhde. Koulussa käytettävä kieli on käsitteellistä ja uusia käsitteitä opitaan monipuolisesti koulussa.

Olisi mielenkiintoista selvittää, miten LYHTY toimisi muiden opettajien käyttämänä. Olisi tärkeää tutkia, löytyisikö Suomesta muita kielen kokonaisvaltaisuutta hyödyntäviä luku- ja kirjoitustaidon opettamisotteita ja millaisia tyylejä löytyy muualta maailmasta.

Erityisopettajakoulutus on edelleen lukemaan opettamisperinteen mukaisesti KÄTS-menetelmäpainotteista. Erityisopettajien tekemät testit ja muut arvioinnit painottavat KÄTS-menetelmään pohjautuvia näkemyksiä. Koska LYHDYN kaltaiset otteet lähtevät kokonaisvaltaisesta suunnasta ja enemmän analyyttisestä näkökulmasta, opetus on erilaista. Kokonaisvaltaisella otteella opetetut oppilaat menestyvät huonosti KÄTS-menetelmään pohjautuvissa testeissä ja arviointimenetelmissä ensimmäisinä vuosina. Olisi tärkeää luoda sellaisia luku- ja kirjoitustaidon testejä ja arviointimenetelmiä erityisopettajien käyttöön, jotka painottavat kokonaisvaltaisessa lukemaan ja kirjoittamaan oppimisotteessa keskeisiä asioita kuten kokonaisen sanan hahmottamista ja lukemista. Kokonaisvaltaisella otteella opettavalta opettajalta vaaditaan vahvaa opettajuutta jaksaa jatkuvasti puolustaa erilaisen lukemaanopettamisotteen käyttöä.

Ympäröivä nyky-yhteiskunta vaatii sosiaalisesti vireitä kansalaisia. LYHTYÄ ja muita kokonaisvaltaisia lukemaan ohjaamisen otteita voisi käyttää koulussa luku- ja kirjoitustaidon opettamisen ohessa oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Levottomuus ja epäsosiaalisuus ovat kouluissa yhä suurempi ongelma. Koulukulttuurissa muutos LYHDYN kaltaisen kokonaisvaltaisemman opetusotteen hyväksymiseen ja kokeilemiseen vie vielä aikaa. LYHTY antaa mahdollisuuden eriyttää hitaammin oppivia, erityisvaikeuksisia tai lahjakkaita oppilaita. LYHTY on aidosti lapsilähtöinen.

Tämän LYHTY -lukemaan opettamisotteen kokonaisvaltaisuus ja muokattavuus on tutkimuksen suurin anti lukemaan opettamiseen. LYHTY ei ole tarkasti sidottu systeemi. Tutkimus antaa tieteellistä pohjaa monenlaiselle tarkemmalle luku -ja kirjoitustaidon fokuosinnille.

Tutkimus LYHDYSTÄ oli kiehtova retki, eräs polku kohti luku- ja kirjoitustaidon maailmaa.

LYHENTEET

KÄTS kirjain äänne tavu sana

LPP Lukemaan Puheen Perusteella

luki-oppilas luku- ja kirjoitusvaikeuksinen oppilas

LYHTY lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen kokonaisvaltaisesti

Ped. pk pedagoginen päiväkirja

LÄHTEET

- Aaltonen, O. 2006. Puhe ja kieli. Teoksessa H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen & A.Revonsuo (toim.) *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus*. Turun yliopisto. Helsinki:Gummerus, 333–341.
- Afflerbach, P., Pearson, P.D. & Paris, S.G. 2008. Clarifying Differences between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364–373.
- Ahonen, T. & Lyytinen, P. 2003. Kielen kehityksen vaikeudet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielen kehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 81.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Ky.
- Ahvenainen, O. & Karppi, S. 1993. Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Ky.
- Alahuhta, E. 1990. Leikin, puhun, liikun ja luen. Helsinki: Otava, 23,25.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alderson, J.C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 16–20.
- Alleman, J. & Brobhy, J. 1998. Assessment in a Social Constructivist Classroom. *Social Education* 62, 1, 32–34.
- Aro, M. & Wimmer, H. 2003. Learning to Read: English in Comparison to Six More Regular Orthographies. *Applied Psycholinguistics* 24, 621–635.
- Aro, T. & Närhi, V. 2003. KUMMI 2. Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas koululuokassa. Niilo Mäki Instituutti. Jyväskylä:Siirtopaino.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. 1994. Ethnography and Participant Observation. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks: SAGE, 248.
- Baker, A. & Greene, E. 1977. *Storytelling: Art and Technique*. New York:Bowker, 17–23.
- Bamberg, M. 2004. Positioning with Davie Hogan: Stories, Tellies and Identities. Teoksessa C. Daiute & C. Lightfoot (toim.) *Narrative Analysis. Studying the Development of Individuals in Society*. Thousand Oaks, CA: Sage, 135–157.
- Barton, D. & Hamilton, M. 1998. Local literacies. *Reading and Writing in One Community*. London:Routledge, 10–11.
- Beech, J.R. 2005. Ehri's Model of Phases of Learning to Read: a Brief Critique. *Journal of Research in Reading* 28, 50–58.
- Bomer, R. 2003. Things That Make Kids Smart: A Vygotskian Perspective on Concrete Tool Use in Primary Literacy Classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3, 223–247.

- Boscolo, P. & Hidi, S. 2007. The Multiple Meaning of Motivation to Write. In S. Hidi & P. Boscolo (ed.) 2007. *Writing and Motivation*. Studies in Writing. Bingley UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Bosman, A.M.T. & van Hell, J.G. 2002. Orthography, Phonology and Semantics: Concerted Action in Word Perception. In L. Verhoeven, C. Elbro & P. Reitsma. (ed.) *Precursors of Functional Literacy*. Amsterdam: J. Benjamins Publishing Company, 165–187.
- Burbules, N. C. 1995. Authority and The Tragic Dimension of Teaching. In J. W. Garrison & A.G. Rud Jr. (Eds.) *The Educational Conversation. Closing the Gap*. New York:Suny.
- Bruner, J. 1983. *Child's Talk : Learning to Use Language*. New York, London: W.W. Norton & Company.
- Cardoso-Martins, C., Mesquita T.C.L. & Ehri, L. 2011. Letter Names and Phonological Awareness Help Children to Learn Letter-sound Relations. *Journal of Experimental Child Psychology* 109, 25–38.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical. Knowing through Action Research*. Victoria Deakin University, 92–94.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1989. *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. Thame: Falmer Press.
- Carroll, J. B. 1970. (suom.) Raila Ojansuu. *Kieli ja ajattelu*. Helsinki: Gummerus.
- Carroll, J.B. 1972. Defining Language Comprehension: Some Speculations. In R.O. Freedle, & J.B. Carroll (ed.) *Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge*. Washington, D.C.: V.H. Winston & sons, 1–4, 9–10.
- Catts, H.W., Adlof, S.M. & Ellis Weismer, S. 2006. Language Deficits in Poor Comprehenders: A Case for the Simple View of Reading. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 49, 278–293.
- Catts, H.W., Hogan, T.P. & Adlof, S.M. 2005. Developmental Changes in Reading and Reading Disabilities. Teoksessa H. W. Catts & A.G. Kamhi (toim.) *The Connections between Language and Reading Disabilities*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 25–40.
- Chall, J.S. 1967. *Learning to Read: The Great Debate*. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J.S., Jacobs. V. & Baldwin, L. 1990. *The Reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Clark, R. & Ivancic, R. 1997. *The Politics of Writing*. London: Routledge.
- Clifford, J. 1990. Notes on (Field)Notes. Teoksessa R. Sanjek (toim.) *Fieldnotes. The Makings of Anthropology*. London: Cornell University Press, 47–70.
- Coffey, A. & Atkinson, P. 1996. *Making Sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies*. London: SAGE.
- Coffey, A. 1999. *The Ethnographic Self. Fieldwork and the Representation of Identity*. London: Sage.

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research Methods in Education*. London, New York: Routledge Falmer.
- Cook-Gumberz, J. 2006. Literacy and Schooling: An Unchanging Equation? Teoksessa J. Cook-Gumperz (toim.) *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 19–49.
- Cooper, C. & Petrovski, A. 1976. A Psycholinguistic View of the Fluent Reading Process. *Journal of Reading* 20, 3, 184–207.
- Cooper, J.D. 2000. *Literacy: Helping Children Construct Meaning*. Boston MA: Houghton Mifflin Company.
- Cope, B. & Kalantzis, M. 2000. (toim.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Cromwell, S. 1997. Whole Language and Phonics : Can They Work Together? *Education World*. <http://www.education-world.com/a-curr029.shtml>.(luettu 27.2.2006.)
- Cunningham, P.M. & Cunningham, J.W. 2002. What We Know about How to Teach Phonics. Teoksessa A.E. Farstrup & S.J. Samuels (toim.) *What Research Has to Say About Reading Instruction*. International Reading Association, 87–109.
- D’Arcangelo. & M. Shaywitz, S. 1999. Learning About Learning to Read: A Conversation with Sally Shaywitz. *Educational Leadership*, 57, 2, 26–31.
- Denzin, N. K. 1978. *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2000. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa K. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks:SAGE, 1–28.
- DeSousa, I. & Oakhill, J. 1996. Do Levels of Interest Have an Effect on Children’s Comprehension Monitoring Performance? *British Journal of Educational Psychology*. 66, 471–482.
- Downing, J. 1973. *Comparative Reading. Cross-National Studies of Behaviour and Processes in Reading and Writing*. New York: MacMillan.
- Downing, J. 1979. *Reading and Reasoning*. New York: Springer.
- Downing, J. & Leong, C.K. 1982. *Psychology of Reading*. New York: MacMillan, 242–243, 265.
- Driver, R., Newton, P. & Osborne, J. 2000. Establishing the Norms of Scientific Argumentation in Classroom. *Science Education* 84, 3, 287–312.
- Eccles, J. 1983. Expectancies, Values and Academic Behaviors. In J. T. Spence (ed.) *Achievement and Achievement Motives*. San Francisco: Freeman, 75–146.
- Edmunds, K.M. & Bauserman, K.L. 2006. What Teachers can Learn about Reading Motivation through Conversations with Children. *The Reading Teacher* 59, 5, 414–424.

- Ehri, L.C. 1995. "Phases of Development in Learning to Read Words by Sight." *Journal of Research in Reading* 18, 2, 116–125.
- Ehri, L.C. 2005. *Learning to Read Words: Theory, Findings and Issues*. *Scientific Studies of Reading* 9,2, 167–188.
- Ehri, L.C. & McCormick, S. 1998. *Phases of Word Learning: Implications for Instruction with Delayed and Disabled Readers*. *Reading and Writing Quarterly* 14,2, 135–163.
- Ellis, A.W. 1995. *Reading, Writing and Dyslexia. A Cognitive Analysis*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, J.H.M. & Kiely, J.A. 2005. *Action Inquiry Strategies: Taking Stock and Moving Forward*. Teoksessa B. Cooke & J.W. Cox (toim.) *Fundamentals of Action Research. Volume IV: Reviews, Critiques and New Directions*. London: Sage, 85–100.
- Emerson, R.M., Fretz, R.I. & Shaw, L.I. 1995. *How to Write Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Engle, R.A. Conant, F.R. 2002. *Guiding Principles for Fostering Productive Disciplinary Engagement: Explaining an Emergent Argument in a Community of Learners' Classroom*. *Cognition and Instruction* 20,4, 399–483.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Suoranta J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Falkner, K. 2003. *Lärare på väg mot den tredje moderniteten? En studie av LTG-lärares förhållningssätt i relationen teori-praktik under perioden 1979–2001*. *Rapporter från Pedagogiska Institutionen, Örebro Universitet*, 5, 178–184.
- Fisher, D. & Frey, N. 2003. *Writing Instructions for Struggling Adolescent Readers*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46, 5, 396–405.
- Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Fuchs, L.S. & Barnes, M.A. 2007. *Learning disabilities. From Identification to Intervention*. New York: The Guilford Press, 85.
- Foorman, B.R., Francis, D.J., Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A. & Fletcher, J.M. 1997. *The Case for Early Reading Interventions*. In B. Blachman (Ed.) *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia: Implications for Early Intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 243–264.
- Fredriksson, U. 2002. *Reading Skills among Students of Immigrant Origin in Stockholm*. *Institute of International Education*. Stockholm University, 134–135.
- Gee, J. 1990. *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses*. London: The Falmer Press, 67.
- Geertz, C. 1973. *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. New York: Basic Books.

- Gerstl-Pepin, C. & Gunzenhauser, M. 2002. Collaborative Team Ethnography and the Paradoxes of Interpretation. *Qualitative Studies in Education*, 15, 2, 137–154.
- Goodman, K. 1987. Unity in Reading. Teoksessa H. Singer & R.B. Ruddell (toim.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Delaware: IRA, 813–840.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2001. Ethnographic Research in Educational Settings. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) *Handbook of Ethnography*. London: SAGE, 17, 189.
- Gordon, T. 2005. Toimivuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen. (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus, 114–130.
- Gough, P. & Tunmer, W. 1986. Decoding, Reading and Reading Disability. *Remedial and Special Education*. 7, 6–10.
- Graham, S. & Perin, P. 2007. A Meta-analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 3, 445–476.
- Graue, E. & Walsh, D. 1998. *Studying Children in Context - Theories, Methods and Ethics*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Grigorenko, E.L. 2001. Developmental Dyslexia. An Update on Genes, Brains and Environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 91–125.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Gustavsen, B. 2004. Some Further Contributions to the Dialogue. *Concepts and Transformation*, 9, 1, 93–101.
- Guthrie, J.T. & Cox, K.E. 2001. Classroom Conditions for Motivation and Engagement in Reading. *Educational Psychology Review*, 13, 3, 283–302.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Humenick, N.M., Perencevich, K.C., Taboada, A. & Barbosa, P. 2006. Influences of Stimulating Tasks on Reading Motivation and Comprehension. *The Journal of Educational Research* 99, 4, 232–245.
- Hakala, K. & Hynninen, P. 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 209–226.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. 6. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 209.
- Hamilton, M. 2006. Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning. www.open.ac.uk/lifelonglearning/papers/393CCAC1-000B-67AA-0000015700000157_MaryHamilton-papernoabstract.doc (luettu 20.10.2007.)
- Hare, V., Rabinowitz, M. & Schieble, K. 1989. Text Effects on Main Idea Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 24, 72–88.
- Harris, A.J. & Sipay, E.R. 1990. *How to Increase Reading Ability. A guide to Developmental & Remedial methods*. London: Longman, 12–13.

- Herr, K. & Anderson, G.L. 2005. The Action Research Dissertation. A Guide for Students and Faculty. Thousand Oaks: Sage.
- Hidi, S. & Boscolo P. 2008. Motivation and Writing. Teoksessa C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (toim.) Handbook of Writing Research, 144-157.
- Hiidenmaa, P. 2000. Lingvistinen tekstintutkimus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kieli, diskurssi & yhteisö. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 161–190.
- Hirsjärvi, S. 1982. (toim.) Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava, 119.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Holopainen, E. & Tirronen, U. 1997. Sanelusanoja- ja tekstejä. Teoksessa A. Huhtala & V. Ravolainen. Lukemisen ja kirjoittamisen testejä. FinRA:Keski-Suomen aluekerho.
- Hoover, W. & Gough, P. 1990. The Simple View of Reading. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal. 2, 127–160.
- Hughes, J. & Kwok, O-M. 2007. Influence of Student-Teacher and Parent-Teacher Relationships on Lower Achieving Reader`s Engagement and Achievement in the Primary Grades. Journal of Educational Psychology. 99,1, 39–51.
- Huisman, T. 2006. Luen, kirjoitan ja ratkaisen. Peruskoulun kolmasluokkalaisten oppimistulokset äidinkielessä ja kirjallisuudessa sekä matematiikassa. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 7/ 2006. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hurtig, J., Laitinen, M. & Uljas-Rautio, K. 2010. (toim.) Ajattele itse! Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet. Jyväskylä:PS-Kustannus.
- Hyland, K. 2002. Teaching and Researching Writing. Harlow:Longman.
- Hyyrö, T. 2007. Storyline -nykypäivän sovellus kokonaisopetuksen käytössä. Kielikukko 26, 2, 7–11.
- Hämäläinen, H., Laine, M., Aaltonen, O. & Revonsuo, A. 2006. (toim.) Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. Turun yliopisto. Helsinki:Gummerus, 460.
- Höien, T. 1988. Information-processing Obstacles on Reading Acquisition. Stavanger College of Education.
- Illeris, K. 2007. How We Learn: An Introduction to Learning and Non-learning in School and Beyond. London: Routledge, 98.
- International Reading Association.www.reading.org/General/Default.aspx (luettu 22.4.2011)
- Jauhiainen, P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 154.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 2011. Introduction to Cooperative Learning. An Overview of Cooperative Learning. http://www.co-operation.org/?page_id=65. (luettu 8.5.2011.)

- Julkunen, M-L. 1984. Lukemaan oppiminen ja opettaminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja No:1, 3, 143, 150–151, 155.
- Julkunen, M-L. 1993. Lukijaksi kasvaminen. Porvoo: WSOY.
- Järvilehto, T. 1999. The Theory of the Organism-environment System:III. Role of Different Influences on Receptors in the Formation of Knowledge. *Integrative Physiological Behavioral Science*, 34, 2, 90–100.
- Järvilehto, T. 2006. Lukeminen on valistunutta arvaamista. *Kainuun Sanomat* 28.5.2006.
- Järvilehto, T., Nurkkala, V-M, & Koskela, K. 2009. Onko tekstissä tietoa? [http://www.kajaaninyliopistokeskus oulu.fi/is-center/julkaisut/artikkelit/onko tekstiss%C3%A4 tietoa.pdf](http://www.kajaaninyliopistokeskus oulu.fi/is-center/julkaisut/artikkelit/onko_tekstiss%C3%A4_tietoa.pdf). (luettu 3.3.2010.)
- Järvilehto, T., Nurkkala, V-M., Koskela, K., Holappa, E. & Vierelä, H. 2008. Reading as Anticipatory Formation of Meaning: Eye-movement Characteristics and Fixation-speech Intervals when Articulating Different Types of Text. *Journal on Transfigural Mathematics*. 1,1, 71–79.
- Järvinen, H. 1993. LPP. Lukemaan puhumisen perusteella. Lukemaanopettamisen menetelmä ja työn pedagogia. Helsinki: Otava, 10–11.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Kaakinen, J.K. 2006. Lukeminen ja työmuisti. Teoksessa H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen & A. Revonsuo (toim.) *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. Turun yliopisto. Helsinki:Gummerus, 374–379.*
- Kairavuori, S. 1996. Hauki on kala. Asiatekstistä oppiminen peruskoulun seitsemännellä luokalla. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 166.
- Kananen, J. 2014. Toimintatutkimus kehittämistutkimuksen muotona. Miten kirjoitan toimintatutkimuksen opinnäytetyönä? *Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja* 185.
- Karlsson, F. 2008. Yleinen kielitiede. Helsinki: Gaudeamus University Press, 1, 12–14.
- Karlsson, L. 2003. Sadutus: Avain osallistuvaan toimintakulttuuriin. Porvoo:WS Bookwell Oy.
- Karvonen, P. 2005. Päiväkotilasten lukuleikit. Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen interventiotutkimuksessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 270, 53–54.
- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 141.
- Kelly, G.J., Brown, C. & Crawford, T. 2000. Experiments, Contingencies and Curriculum: Providing Opportunities for Learning through Improvisation in Science Teaching. *Science Education* 84, 5, 624–657.

- Kelly, G.J. & Brown, C. 2003. Communicative Demands of Learning Science through Technological Design: Third Grade Students Construction of Solar Energy Devices. *Linguistics and Education* 13, 4, 483–532.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2005. Hyvä itsetunto. Juva: WS Bookwell oy, 179–181.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory Action Research and the Study of Practice. Teoksessa B. Atweh., S. Kemmis & P. Weeks (toim.) *Action Research in Practice. Partnership for Social Justice in Education*. London: Routledge, 21.
- Ketonen, R. 2010. Dysleksiariski oppimisen haasteena: Fonologisen tietoisuuden interventio ja lukemaan oppiminen. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 404. Jyväskylän yliopisto.
- Kiili, C. & Mäkinen, M. 2014. Akateemiset tekstitaidot oppimisessa. *Kielikukko* 4, 8-10.
- Kiiveri, K. 2006. Matkalla lukutaitoon. Kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 95, 168–256.
- Kilpimaa-Lipasti, N., Okkonen-Sotka, P., Leskinen, P., Komulainen, M., Nikkinen, I. & Bagge, T. 2010. *Kirjakuja 1 Aapinen Opettajan opas syksy*. Helsinki: Tammi.
- Kirk, J. & Miller, M.L. 1986. *Reliability and Validity in Qualitative Research. Qualitative Research Methods. Volume 1*. Beverly Hills: SAGE.
- Kluwin, T., Morris, C. & Clifford, J. 2004. A Rapid Ethnography of Itinerant Teachers of the Deaf. *American Annals of the Deaf*, 149,1, 62–73.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yksilöllinen oppiminen päiväkodissa. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 390.
- Koppinen, M-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. *Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 102–106.
- Krokfors, L. & Lindman, M. 2001. *Tammen kultainen aapinen. Tehtäväkirja. Syksy*. Hämeenlinna: Karisto Oy:n kirjapaino, 20.
- Krokfors, L. & Marttinen, T. 2010. *Tammen kultainen aapinen Opettajan opas syksy*. Helsinki: Tammi, 13–20.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. *Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. Helsinki: WSOYPro.
- Kucer, S. 2005. *Dimensions of Literacy. A Conceptual Base for Teaching, Reading and Writing in School Settings*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 250, 284.
- Kujala, T., Halmetoja, J., Näätänen, R., Alku, P., Lyytinen, H. & Sussman, E. 2006. Speech and Sound Segmentation in Dyslexia: Evidence for a Multiple-level Cortical Impairment. *European Journal of Neuroscience*, 24, 8, 2420–2427.
- Kukkonen, H. 2010. *Positiointi oppimisen tukena*. Teoksessa E, Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (toim.) *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Ainedidaktiikan symposiumi Tampereella 13.2.2009*. Tampere: Tampereen opettajankoulutuslaitos, 149–162.

- Kupari, P., Välijärvi, J., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Brunell, V., Leino, K., Sulkunen, S., Törnroos, J., Malin, A. & Puhakka, E. 2003. Nuoret osaajat. PISA 2003 -tutkimuksen ensituloksia. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 7.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vettenranta, J. 2013. PISA 12 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20.
- Kupiainen, R. 2006. Yhteistoiminnallinen medialukutaito.
www.reijokupiainen.net/media/Yhteistoiminnallinen_lukutaito.pdf (luettu 21.10.2007.)
- Kurtakko, K. 1990. Toimintatutkimus koulun ja opetuksen kehittämisessä. TUKU -projektin loppuraportti II-osa: Projektissa käytetyn toimintatutkimuksen lähtökohdat ja kokemuksia sen soveltamisesta. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 14. Rovaniemi.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä:Gummerus.
- Laine, M. 2006. Kielellisten toimintojen aivoperustaa. Teoksessa H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen & A. Revonsuo (toim.) Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. Turun yliopisto. Helsinki:Gummerus, 350–358.
- Landres, J. 2002. Being (in) the Field: Defining Ethnography in Southern California and Central Slovakia. Teoksessa J.Spickart, J. Landres & M. McGuire (toim.) Personal Knowledge and Beyond. Reshaping the Ethnography in Religion. New York: New York UP, 100–112.
- Langer, J. 1995. Envisioning Literature. Newark, DE: International Reading Association.
- Lankshear, C. 2002. Changing Literacies. Buckingham & Philadelphia: Open University Press, 2.
- Lappalainen, S. 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Helsinki:Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 205.
- Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere:Vastapaino.
- Larsen, S. & Parlenvi, P. 1984. (suom.) Eeva Pilvinen. Miten lapsi oppii lukemaan. Lukemisprosessi uudessa valossa. Porvoo: KK Laakapaino, 47–48, 95–101.
- Lehmuskallio, K. 1983. Mitä lukeminen sisältää? Porvoo: WSOY.
- Lehmuskallio, K. 1991. Miks lehdet tippuu puusta ? Lapsi kysyjänä ja lukijana alkuopetuksen päättymisvaiheessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Ouluensis. Series E, vol. 7.
- Lehmuskallio, K. 1997. Lapsi kielen valloittajana. Teoksessa M. Siniharju (toim.) Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia. Helsinki: Opetushallitus, 93–136.

- Lehtonen, H. 1993. Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A, vol. 380.
- Lehtonen, H. 1998. (toim.) Lukemaan oppimisesta lukemalla oppimiseen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A13 / 1998.
- Lehtonen, H. 2006. Oppimisympäristö oppijan tukena. Teoksessa H. Lehtonen (toim.) Oppijan kasvun tukeminen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna, 22–29.
- Lehtonen, M. 2000. Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.
- Leimar, U. 1974. Läsning på talets grund. Lund: CWK, Gleerup Bokförlag.
- Leiwo, M. 1980. Lapsen kielen kehitys. Tampere: Tammer-Paino Oy, 109.
- Lemke, J.L. 2001. Articulating Communities: Sociocultural Perspectives on Science Education. Journal of Research in Science Teaching 38, 3, 296–316.
- Leonard, L.B. 1998. Children with Specific Language Impairment. Massachusetts: The MIT Press, 187–188.
- Lepola, J., Salonen, P. & Vauras, M. 2000. The Development of Motivational Orientations as a Function of Divergent Reading Careers from Pre-school to the Second Grade. Learning and Instruction, 10, 2, 153–177.
- Lepola, J. 2004. Oppiminen, motivaatio ja ohjaus: Miksi oppimismotivaatio sukeltaa koulussa? Teoksessa R. Hämäläinen, R. Salin, & A. Valkama (toim.) Kromosomeista kaksoiskonsonantteihin. Lukibussin matkakirja. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 49–55.
- Lerikkanen, M-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Porvoo: WSOY.
- Leu, D.J., O'Bryne, W.I., Zawilinski, L., McVerry, J.G. & Everett-Capopardo, H. 2009. Expanding the New Literacies Conversation. Educational Researcher 38, 264–269.
- Lewis, A. 2002. Accessing, through Research Interviews, The Views of Children with Difficulties in Learning. Support for Learning 17, 3, 110–116.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic Inquiry. Beverly Hills CA: SAGE.
- Lindeman, J. 1998. Ala-asteen lukutesti ALLU. Oppimistutkimuskeskus. Turun yliopisto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Linna, H. 1994. Luetun ymmärtämisen opetus ala-asteella. Teoksessa P. Sinko (toim.) Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan. Helsinki: Opetushallitus, 33–34.
- Linnakylä, P. 1990. Lukutaito - valmiutta ja vapautta. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61, 1–16.

- Linnakylä, P. 1992. Recent Trends in Reading Literacy Research in Finland. Teoksessa P. Belanger, C. Winter & A. Sutton. (toim.) *Literacy and Basic Education in Europe on the Eve of the 21st century*. Strasbourg: Council of Europe, 129–135.
- Linnakylä, P. 1995. Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. 2000. Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh. *Kieli, diskurssi ja yhteisö*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 107–130.
- Linnakylä, P. 2002. Miten kotitausta näkyy oppimistuloksissa? Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä. *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy, 89–108.
- Livingstone, S., Van Couvering, E. & Thumin, N. 2005. *Adult Media Literacy. A Review of the Research Literature on Behalf of Ofcom*.
www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/aml.pdf (luettu 20.10.2007.)
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O-P. 1988. Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- Lundberg, I. & Sterner, G. 2006. Reading, Arithmetic and Task Orientation - How are They Related? *Annals of Dyslexia*, 56,2,361–377.
- Luukka, M-R. 2003. Tekstitaituriksi koulussa. *Virittäjä* 107, 3, 413–419.
- Luukka, M-R. 2004. Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. Teoksessa M-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.) *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII*. Helsinki:Äidinkielen opettajain liitto, 145–160.
- Luukkonen, J. 1980. Kognitiivisen selkeyden teoria ja lukemaan oppiminen. Oulun yliopisto. Käyttätymistieteiden laitos 47.
- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. 2006. Lukivaikeus ja sitä ennalta ehkäisevät toimet. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki:Yliopistopaino, 87–106.
- MacCarthy, S.J. & Raphael, T. E. 1992. Alternative Perspectives of Reading/Writing Connections. J. W. Irwin & M. Doyle (toim.) *Reading/Writing Connections: Learning from Research*. Newark, DE: International Reading Association, 2–30.
- Macken-Horarik, M. 1998. Exploring the Requirements of Critical School Literacy. A View from Two Classrooms. Teoksessa F. Christie & R. Misson (toim.) *Literacy and Schooling*. London: Routledge, 74–103.
- MacLean, M., Bryant, P. & Bradley, L. 1987. Rhymes, Nursery Rhymes and Reading in Early Childhood. *Merril-Palmer Quarterly*, 33, 255–281.
- MacNamara, D., Kintsch, E., Songer, N. & Kintsch, W. 1996. Are Good Texts Always Better? Interactions of Text Coherence, Background Knowledge and Levels of Understanding in Learning from Text. *Cognition and Instruction*, 14, 1–43.

- Magga, M. 1992. Ymmärtäminen ja lukemaan oppiminen käytännössä. Helsinki: Laatusana Oy.
- Mahn, H. & John-Steiner, V. 2002. The Gift of Confidence: A Vygotskian View of Emotions. Teoksessa G. Wells & G. Claxton (toim.) Learning for Life in the 21st Century. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 46–58.
- Malmquist, E. 1975. (suom.) Pirjo-Iiris Manninen. Peruskoulun lukemisenopetus. Porvoo: Weilin + Göös.
- Manninen, K. 2004. Omat polut, luovuus ja lukivaikeus. Teoksessa R. Hämäläinen, R. Salin & A. Valkama (toim.) Kromosomeista kaksoiskonsonantteihin. Lukibussin matkakirja. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 187–189.
- Marttinen, M., Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. 2001. Kielen kehityksen erityisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro. (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Juva:PS-kustannus, 19–32.
- Matilainen, K. 1985. Lukemaanopettamismenetelmien yhteydet oikeinkirjoitustaidon oppimiseen ensimmäisen lukuvuoden aikana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia nro 5, 131–138, 139–143.
- Matthews, G. 2004. Filosofisia keskusteluja lasten kanssa. Vantaa: Dark Oy.
- McCartney, R. 1995. When are Children Ready to Read? Reading Today 12, 4, 33.
- McGuinness, D. 2004. Early Reading Instruction. What Science Really Tells Us about How to Teach Reading. Cambridge, Massachusetts: MIT PRESS.
- McNeill, J.D. 1987. Reading Comprehension. Glevview, Illinois. Scott & Foresman.
- Mercer, N. 2000. Words & Minds. How We Use Language to Think Together. London: Routledge.
- Mercer, N. 2002. Developing Dialogues. Teoksessa G. Wells & G. Claxton (toim.) Learning for Life in the 21st Century. Sociocultural Perspectives on the Future of Education. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 141-153.
- Merriam, S.B. 1998. Qualitative Research and Case Study Applications in Education. 2.painos. San Francisco, CA:Jossey-Bass.
- Meyers, E. & Rust, F. 2003. Taking Action with Teacher Research. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Miles, T., Westcombe, J. & Ditchfield, D. 2008. Music and Dyslexia: A Positive Approach. John Wiley and Sons.
- Mitä etnologia tutkii? www.kookas.fi/articles/read/4887 (luettu 22.4.2011.)
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (2. painos).Jyväskylä:PS-kustannus, 46–49.

- Moje, E.B., McIntosh Ciechanowski, K., Kramer, K. Ellis, L., Carrillo, R. & Collazo, T. 2004. Working toward Third Space in Content Area Literacy: An Examination of Everyday Funds of Knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly* 39, 38–70.
- Mortimer, E.F. & Scott, P.H. 2003. *Making Meaning in Secondary Science Classrooms*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Moustakas, C. 1994. *Phenomenological Research Methods*. Sage Publications. Thousand Oaks. London. New Delhi.
- Muhonen, S., Paavola, H., Sillanpää, S. & Solastie, K. 2008. Vipusen Aapisen opettajan opas. Keuruu:Otava, 12–17.
- Mutanen, A. 2000. Käsitteiden oppimisesta merkitysten tulkintaan. Lasten aika-käsitteisiin liittyvien oppimisprosessien fenomenologinen kuvaaminen. *Acta Universitatis Ouluensis Scientiae Rerum Socialium E* 43. Oulun yliopisto: Kajaanin opettajankoulutusyksikkö, 133.
- Mäki, H. 2002. *Elements of Spelling and Composition. Studies on Predicting and Supporting Writing Skills in Primary Grades*. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis B* 255.
- Mäkinen, M. 2002. Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampereensis* 902.
- Mäkinen, O. 2006. *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki:Tammi.
- Nathan, L., Stackhouse, J., Goulandris, N. & Snomling, M.J. 2004. The Development of Early Literacy Skills among Children with Speech Difficulties: A Test of the “Critical Age Hypothesis”. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 377–391.
- Nicholson, R.I. & Fawcett, A.J. 1990. A New Framework for Dyslexia Research. *Cognition*, 35,2, 159–182.
- Nickerson, R.S. 1999. Enhancing Creativity. Teoksessa R. J. Sternberg (toim.) *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press, 392–430.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3, 41.
- Nurmi, H. 1993. Opettajan ja tutkijan refleктоiva dialogi - unelmako? *Kasvatus* 24, 5, 503–515.
- Nurmi, J-E., Aunola, K. & Onatsu-Arvilommi, T. 2001. Työskentelytavat oppimisvaikeuksien selittäjänä. *Psykologia*, 36, 1–2, 68–73.
- Oakhill, J. 1993. Children`s Difficulties in Reading Comprehension. *Educational Psychology Review*, 5, 223–237.
- OECD. 2003. *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. OECD Project DeSeCo.
http://www.oecd.org/document/50/0,2340,en_2649_201185_11446898_1_1_1_1.00.htm
 (luettu 22.10.2007.)

- Opas, M. 2004. Mitä on uskontoetnografia? Teoksessa O. Fingerroos, M. Opas & T. Taira. (toim.) Uskonnon paikka. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki:Hakapaino Oy, 153–182.
- Opetusministeriö 2000. Suomi (o)saa lukea. Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän linjaukset. OPM työryhmien muistioita 4:2000.
http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2000/suomi_osaa_lukea_tietoyhteiskunnan_lukutaidot_tyoryhman_lin?lang=fi (luettu 22.10.2007.)
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. 1984. Reciprocal Teaching of Comprehension: Fostering and Comprehension Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117–175.
- Palmu, T. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa testeissä - etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 189.
- Paris, S. 1991. Assessment and Remediation of Metacognitive Aspects of Children`s Reading Comprehension. *Topics In Language Disorders*, 12, 32–50.
- Park, P. 1999. People, Knowledge and Change in Participatory Research. *Management Learning*, 30,2, 141–157.
- Pearson, P.D. & Stephens, D. 1994. Learning about Literacy: A 30-year Journey. Teoksessa R.B. Ruddell, M.R. Ruddell & H. Singer (toim.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Delaware: International Reading Association, 22–42.
- Peltola, T. 2007. Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 111–129.
- Peltonen, H. 2005. (toim.) *Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa*. Opetushallitus.
- Pennington, B.F. & Bishop, D.V.M. 2009. Relations among Speech, Language and Reading Disorders. *Annual Review of Psychology* 60, 283–306.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 26, 1, 39–46.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Vammala:Vammalan kirjapaino, 44, 46.
- Piaget, J. 1988. (suom.) Saara Palmgren. *Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseettä lapsen kehityksestä*. Porvoo: WSOY.
- Pink, S. 2001. *Doing Visual Ethnography: Images, Media and Representation in Research*. London: Sage,18.
- Pintrich, P.R. 1988. A Process-oriented View of Student Motivation and Cognition. In J. S. Stark & L. Mets (eds.) *Improving Teaching and Learning through Research*. *New Directions for Institutional Research* 57. San Francisco: Jossey-Bass, 55–70.
- Pintrich, P.R. 1989. The Dynamic Interplay of Student Motivation and Cognition in the College Classroom. In C. Ames & M. Maehr (eds.) *Advances in Motivation and Achievement: Vol 6. Motivation Enhancing Environments*. Greenwich CT: JAI Press, 117–160.

- Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. 1990. Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82,1, 33–40.
- POPS 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnos. Opetushallitus. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/160358_opsluonnos_perusopetus_luvut_1_12_1909_2014.pdf. (luettu 28.12.2014.)
- Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A. & Laine, P. 2003. Motivational-emotional Vulnerability and Difficulties in Learning to Read and Spell. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 2, 187–206.
- Prensky, M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* 9, 3–6.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. PS-kustannus, Keuruu:Otava, 46,109.
- Puolakanaho, A. 2007. Early Prediction of Reading Skills. Phonological Awareness and Related Language and Cognitive Skills in Children with Familial Risk for Dyslexia. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 317.
- Purcell-Gates, V., Duke, N.K. & Martineau, J. A. 2007. Learning to Read and Write Genre-specific Text: Roles of Authentic Experience and Explicit Teaching. *Reading Research Quarterly*, 42, 1, 8–45.
- Puupponen, H. 2003. Laajeneva ja moninaistuva lukutaito. <http://appro.mit.jyu.fi/essikurssi/viestinta/t2#TOCO> (luettu 21.10.2007.)
- Pyrälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen. (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki:Ykköspaino.
- Queau, P. 1995. Lumetodellisuus. Helsinki:Arthouse.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva:WSOY.
- Rayner, K. & Pollatsek, A. 1989. *The Psychology of Reading*. London: Prentice Hall International, 25–26.
- Rayner, K., Foorman, B.R. Perfetti, C.A., Pesetsky, D. & Seidenberg, M.S. 2001. How Psychological Science Informs the Teaching of Reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2, 31–74.
- Reason, P. & Bradbury, H. 2001. Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. Teoksessa P. Reason & Bradbury, H. (toim.) *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: SAGE Publications, 1–14.
- Reeve, J., Bolt, E. & Cai, Y. 1999. Autonomy-Supportive Teachers: How They Teach and Motivate Students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 3, 537–548.
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E.L. & Jang, H. 2008. Understanding and Promoting Autonomous Self-regulation: A Self-determination Theory Perspective. Teoksessa D.H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) *Motivation and Self-regulated Learning: Theory, Research and Applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 223–244.

- Renninger, K.A. & Lipstein, R. 2006. Developing Interest for Writing: What do Students Want and What do Students Need? *Eta Evolutiva*, 84, 65-83.
- Ritchie, S.M. & Tobin, K. 2001. Actions and Discourses for Transformative Understanding in a Middle School Science Class. *International Journal of Science Education* 23, 3, 283–299.
- Rogers, L. & Graham, S. 2008. A Meta-analysis of Single Subject Design Writing Intervention Research. *Journal of Educational Psychology*, 100, 4, 879–906.
- Ruohotie, P. 1983. Motivaatio ja työkäyttäytyminen. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu 9, 9, 21–26.
- Ruohotie, P. 1991. Motivaatio ja oppimisstrategiat ammatillisissa opinnoissa. Teoksessa P. Ruohotie (toim.) *Ammattikasvatuksen tutkimus Hämeenlinnan tutkimusyksikössä 1990–1991*. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. *Ammattikasvatussarja* 4, 88–89, 102.
- Ruohotie, P. 1993. Motivaatio ja itseohjautuva oppiminen. Teoksessa P. Ruohotie, J. Leino & P. Rauhala (toim.) *Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa*. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. *Ammattikasvatussarja* 7, 9, 58.
- Ryan, R. M. & Deci, E.L. 2000. Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-being. *American Psychologist*, 55, 1, 68–78.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus=tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 2.*, korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä:PS-kustannus, 184–195.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. 2002. (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä:PS-kustannus.
- Salo, U-M. 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun arjesta ja järjestyksistä. *Acta Universitatis Lappeensis*. No 24, 21.
- Salonen, P., Lepola, J. & Niemi, P. 1988. The Development of First Graders' Reading Skill as a Function of Pre-School Motivational Orientation and Phonemic Awareness. *European Journal of Psychology of Education*, 13, 155–174.
- Sampson, R. J., Morenoff, J.D. & Earls, F. 1999. Beyond Social Capital: Spatial Dynamics of Collective Efficacy for Children. *American Sociological Review*, 64, 5, 633–660.
- Sarmavuori, K. 1993. Äidinkielen opetustieteen perusteet. *Äidinkielen Opetustieteen seura ry:n tutkimuksia* 8, 21–22.
- Sarmavuori, K. 1998. Tie kiinnostukseen. Lukemisen ja kirjallisuuden aktivointimenetelmät. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy, 11.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. 2006. Knowledge Building: Theory, Pedagogy and Technology. Teoksessa K. Sawyer (toim.) *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: CUP, 97–118.

- Schmar-Dobler, E. 2003. Reading on the Internet: The Link between Literacy and Technology. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47,1, 80–85.
- Seppänen, J. 2002. Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa. Nuorisotutkimusverkosto julkaisuja 17. Tampere:Vastapaino.
- Seymour, P.H.K., Aro, M. & Erskine, J. 2003. Foundation Literacy Acquisition in European Orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174.
- Shaywitz, S., Shaywitz, B., Pugh, K., Fullbright, R., Constable, R.T., Mencl, W.E., Shankweiler, D., Liberman, A., Skudlarski, P., Fletcher, J., Katz, L., Marchione, K., Lacadie, C., Gatenby, C. & Gore, J. 1998. Functional Disruption in the Organization of the Brain for Reading in Dyslexia. *Neurobiology*, 95, 2636–2641.
- Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. 2004. Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 76.
- Slater, W.H. & Horstman, F.R. 2002. Teaching Reading and Writing to Struggling Middle School and High School Students: The Case for Reciprocal Teaching. *Preventing School Failure*, 46,4, 163–166.
- Snowling, M.J. 2000. *Dyslexia*. MA, USA:Blackwell.
- Snowling, M.J. & Hulme, C. 2008. Reading Intervention for Children with Language Learning Difficulties. Teoksessa F. Norbury, J.B. Tomblin & D.V.M. Bishop (toim.) *Understanding Developmental Language Disorders. From Theory to Practice*. Hove, East Sussex: Psychology Press, 175–188.
- Souto, A-M. 2006. Arkipäivän rasismi ja osallistuva nuorisotutkimus monikulttuurillisen koulun arjessa. Teoksessa T-A. Wilska & J. Lähteenmaa (toim.) *Kultainen nuoruus. Kurkistuksia nuorten hyvinvointiin ja sen tutkimukseen*. Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura, Verkkojulkaisusarja, 28–38.
- Spear-Swerling, L. 2005. Spelling and Students with Learning Disabilities. <http://www.Idonline.org/article/5587>. (luettu 6.1.2011.)
- Stahl, S., Jacobson, M., Davis, C. & Davis R. 1989. Prior Knowledge and Difficult Vocabulary in the Comprehension of Unfamiliar Text. *Reading Research Quarterly*, 24, 27–42.
- Stake, R.E. 1995. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA:Sage.
- Stake, R.E. 2000. Case Studies. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. 2. painos. Thousand Oaks, CA:Sage 435–454.
- Stanovich, K., Nathan, R. & Zolman, J. 1988. The Developmental Lag Hypothesis on Reading: Longitudinal and Matched Reading-level Comparisons. *Child Development*, 59, 71–86.
- Stein, J. & Walsh, V. 1997. To See but Not to Read; The Magnocellular Theory of Dyslexia. *Trends in Neurosciences*, 20, 4, 147–152.
- Stringer, E.T. 1999. *Action research*. 2. uudistettu painos. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, P. 2010. PISA 2009 Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriö. OECD PISA. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okm.21.pdf?lang=fi>. (luettu 31.10.2011.)
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus ammatillisen kehittymisen välineenä. Helsinki:Finn Lectura, 37.
- Suojanen, U. 1998. Toimintatutkimus ammatillisen kehittymisen välineenä. Teoksessa E. Haapanen & E. Löfström. (toim.) Missä tieto ja taito kohtaavat- PD-ohjelma ammatillisen ja persoonallisen kehityksen tukijana. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 15, 53–74.
- Suonerä, A. 1995. Puheesta lukemaan. Teoksessa R., Ilmavirta, L., Hakala, J. Muuronen & A. Suonerä. Opetuksen yksilöinti 2. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 4, 79–92.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 78.
- Syrjäläinen, E. 1991. Etnografinen tutkimusote opetuksen tutkimuksessa. Teoksessa L. Syrjä, & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopisto, Oulu: Monistus- ja kuvakeskus.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt: Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki:WSOY, 53, 57, 209.
- Taipale, A. 2009. Matematiikan, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien päällekkäistyminen nuoruusiässä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisu 135.
- Takala, A. & Takala, T. 1988. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. (3.uud.painos.) Porvoo:WSOY, 126–127, 172–179.
- The New London Group. 2000. A Pedagogy of Multiliteracies Designing Social Futures. Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.) Multiliteracies: Literacy Learning and The Design of Social Futures, 9-74. London: Routledge.
- Thomson, D. & Nixey, R. 2005. Thinking to Read, Reading to Think. Bringing Meaning, Reasoning and Enjoyment to Reading. Literacy Today, 44, Sep, 12–13.
- Tomasello, M. 2000. Acquiring Syntax is Not What You Think. Teoksessa D.V.M. Bishop & L.B. Leonard (toim.) Speech and Language Impairments in Children. Causes, Characteristics, Interventions and Outcome. East. Sussex: Psychology Press, 1–15.
- Torgesen, J.K. 2000. Individual Differences in Response to Early Interventions in Reading: The Lingering Problem of Treatment Resisters. Learning Disabilities Research and Practice, 15, 55–64.
- Torgesen, J.K., Rashotte, C.A. & Alexander, A. 2001. Principles of Fluency Instruction in Reading: Relationships with Established Empirical Outcomes. In M. Wolf (Ed.) Dyslexia, Fluency and the Brain. Parkton MD: York Press.

- Tracy, B., Reid, R. & Graham, S. 2009. Teaching Young Students Strategies for Planning and Drafting Stories: The Impact of Self-regulated Strategy Development. *The Journal of Educational Research*, 102, 5, 323–331.
- Trageton, A. 2007. (suom.) Eeva Silvennoinen. Lukemaan oppiminen kirjoittamalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 200–201.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 5–6, 387–398.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena, konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy, 55–61, 157–158.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki:WSOY, 73.
- Vallerand, R. J. & Reid, G. 1984. On the Causal Effects of Perceived Competence on Intrinsic Motivation: A Test of Cognitive Evaluation Theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94–102.
- Van Langenhove, L. & Harre, R. 1999. Introduction Positioning Theory. Teoksessa R. Harre & L. Van Langenhove (toim.) Positioning Theory. Oxford: Blackwell, 14–31.
- Van Maanen, J. 1979. The Fact of Fiction in Organizational Ethnography. *Administrative Science Quarterly* 24, 539–550.
- Van Manen, M. 1990. Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. The Althouse Press: Ontario.
- Varis, T. 2002. Medialukutaito. Teoksessa J. Saarinen. Kouluttajana verkossa. Hämeenlinna: Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu. Julkaisu C:2/2002, 11–25.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologiaa. Tampere:Kirjayhtymä Oy.
- Vatanen, P-L. 1990. Oppilailla on oikeus oppikirjojensa ymmärtämiseen- vai onko? Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61, 107–108.
- Vygotsky, L.S. 1978. The Prehistory of Written Language. In M., Cole, V. John-Steiner, S.Scribner & E. Souberman. (ed.) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press, 105–119.
- Vygotsky, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo:Weilin+Göös.
- Vähäpassi, A. 1991. Kommenttipuheenvuoro. Teoksessa M. Hiltunen & M-L. Toukonen. Toimiva lukutaito. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisu, 55, 55–59.
- Weaver, C., Gillmeister-Krause, L. & Vento-Zogby, G. 1996. Creating Support for Effective Literacy Education. [http:// homepage.eircom.net/seaghan/articles/14.htm](http://homepage.eircom.net/seaghan/articles/14.htm). (luettu 26.2.2007.)

- Weaver, C. 1997. Reconsidering a Balanced Approach to Reading. <http://homepage.eircom.net/seaghan/articles/14.htm>. (luettu 26.2.2007.)
- Wells, G. 1999. Dialogic Inquiry. Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wells, G. & Claxton, G. 2002. Introduction: Sociocultural Perspectives on the Future of Education. Teoksessa G. Wells & G. Claxton (toim.) Learning for Life in the 21st Century. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 1–17.
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. 1998. Child Development and Emergent Literacy. Child Development, 69, 848–872.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2000. Expectancy-value Theory of Achievement Motivation. Contemporary Educational Psychology, 25, 1, 68–81.
- Wynes, M. 2006. Childhood and Society. An Introduction to the Sociology of Education. London: CollierMacmillan.
- Wäre, M., Töllinen, M., Huovi, H. & Louhi, K. 2002. Salainen Aapinen. Moniste- ja kalvopohjat 1 A. Porvoo:WSOY, 57.
- Wäre, M., Töllinen, M., Huovi, H. & Louhi, K. 2002. Salaisen Aapisen Opettajan opas 1a. Porvoo:WS Bookwell, 255–259.
- Wäre, M., Lerkkanen, M-K., Suonranta-Hollo, L., Korolainen, T., Parkkinen, J., Kirkkopelto, K. & Ketonen, R. 2010. Pikkumetsän Aapinen. Opettajan opas 1a. Porvoo: WSOYpro Oy, 215–223.
- Yang, Y-F. & Kuo, H-H. 2003. Influences of Lexical Processing on Reading. Reading Psychology, 24, 1, 87–103.
- Yin, R.K. 2009. Case Study Research. Design and Methods. 4. painos. London:Sage.
- Zimmerman, B.J. & Schunk, D. H. 2008. Motivation: An Essential Dimension of Self-regulated Learning. Teoksessa D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (toim.) Motivation and Self-regulated Learning: Theory, Research and Applications. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1–30.
- Ödman, A. 1997. LTG-handledning. Läsning på talets grund i nybörjarklasser. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Julkaisemattomat lähteet

- Ekman, K. 1978. Tal till Harry Martinsson. LTG-föreningen.
- Hietaranta, H. & Pirttimäki, M. 2000. Mielekäs lukemaan oppiminen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Hägglom, H. 1985. Lära att läsa. Avhandling pro gradu. Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten, 50, 90.
- Järvinen, H. 1991. LPP-menetelmä (lukemaan puhumisen perusteella) alkuopetuksen lukemaanopettamismenetelmänä. Syventävien opintojen tutkielma. Lapin yliopisto.

- Lähteinen, T. & Torkko, T. 1997. Ooksä luku jo? Tajusiksä? Viidesluokkalaisten käyttämät lukemisstrategiat luetunymmärtämisessä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna. Pro gradu -tutkielma.
- Papinniemi, M. 2002. Luku- ja kirjoitusluokista laaja-alaiseen lukiopetukseen. Diskurssianalyttinen tutkimus lukivaikeuksien määrittelystä ja lukiopetuksen kehityksestä Suomessa 1950-luvulta 2000-luvulle. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Puolimatka, T. 2006. Tieteenfilosofiset luennot Tampereella maaliskuussa 2006.
- Raes, A. 1997. LPP-menetelmän PL-sovellus ensiluokkalaisten lukemaanopettamismenetelmänä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna. Pro gradu -tutkielma.
- Raes, A. 2006. LPP-menetelmä lukivaikeuksisen oppilaan alkuopettamisessa 1–3 -luokilla. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylä. Pro gradu -tutkielma.
- Sarkkinen, M-S. 2001–2006. Piirroksia ja kuvituksia.
- Suonperä, A. 1997. Aune Suonperän haastattelu Hämeenlinnassa 21.3.1997.
- Ödman, A. 1996. Annita Ödmanin haastattelu Vaasassa 14.11.1996.

LIITE I

2000-luvun aapisten opettajan oppaissa näkyy luku- ja kirjoitustaidon opettamisen ymmärtäminen entistä laajempaan kokonaisuutena. Lukemaan oppimisen ohjaaminen pohjautuu oppaissa vahvasti edelleen joko synteettisiin tai analyyttisiin menetelmiin. Taustalla lienee vahva, suomalainen lukemaan opettamisen perinne, jota ei haluta horjuttaa.

Salaisen Aapisen opettajan opas (2002, 255–259) painottaa lukemista oppijan aktiivisena prosessina, johon vaikuttavat oppilaan aiemmat kokemukset, elämykset ja tiedot. Aapinen sisältää opetusvihjeitä analyyttisempaan, kokonaisvaltaisempaan opettamiseen. Kirjan jaksoissa on ohjeita yhteisten tekstien tuottamisesta ja niiden käsittelystä.

Pikkumetsän Aapisen opettajan opas (2010, 215–223) tähdentää lukijan taitoja, tekstikoodin purkamista, tekstin ymmärtämistä, tekstien funktionaalista käyttöä ja tekstin kriittistä analyysia ja muuntamista lukemaanopettamismenetelmästä riippumatta. Opettajan opas kehottaa keskusteluttamaan oppilaita ja antamaan heille tilaa puhua, kysyä ja vastata. Tekstitaitojen merkitystä korostetaan. Taustalta on löydettävissä yhteyksiä ainakin Downingin kognitiivisen selkeyden teoriaan.

Vipusen Aapisen opettajan oppaassa (2008, 12–17) on suuri osuus analyyttisemmän lukemaanopettamistavan esittelemisellä. Kirjassa selvitetään perusteellisesti LPP-menetelmä. Oppaassa esitellään mahdollisuuksia yhdistää KÄTS- ja LPP-menetelmää. Kirjoitustaidon opetuksessa painotetaan lapsen oman kirjoittamisen osuutta. Kirjassa korostetaan aluksi tarinoiden tuottamista puheen, sitten oman kirjoittamisen tärkeyttä kirjoitustaitojen kasvaessa. Opettajan oppaassa on useita kuvasarjoja, joita voi hyödyntää opetuksessa. Kirjassa mainitaan, miten sekä KÄTS-että LPP-menetelmä korostavat lukemisen ja kirjoittamisen samanaikaista opettelemista.

Tammen Kultaisen Aapisen opettajan oppaassa (2010, 13–20) esitellään lukemaanopettamismenetelmien jako analyyttisiin ja synteettisiin. Taulukon muodossa havainnollistetaan lukemaan ja kirjoittamaan oppimista, lukemista ja

kirjoittamista. Oppaassa selvitetään, miten pienemmät lapset, alle kouluikäiset, hyötyvät analyyttisestä otteesta. Lukemaan opettamisen periaatteissa painotetaan viestiä, merkitystä ja motivaatiota. Tietyn kirjainkoontiaukeaman aluksi esitellään LPP-pohjainen sovellutus aapisen kuvan pohjalta tehtäväksi tarinaksi. Aapisessa hyödynnetään koko ajan sekä kokonaisvaltaista kuvien ja tekstien tarkastelua että yksityiskohtaista äänneiden, kirjainten, tavujen ja sanojen tutkimista.

Tammen Kirjakuja Aapinen (2010) on tutkituista aapisista uusin. Opettajan opas esittelee selkeästi taulukon muodossa lukemaan ja kirjoittamaan opettamista. Aapisessa kerrotaan jokaisen kirjaimen kohdalla ideoita, miten LPP-tyyppistä aapisen kuvasta tarinaksi tapaa voisi hyödyntää.