

Laura Leino ja Saara Saarinen

**“SIINÄ VOI OTTAA RENNON ASENNON JA
VAIN KUUNNELLA.”**

Tapaustutkimus 2.luokalla luokanopettajan ääneen
lukemisen merkityksestä

TIIVISTELMÄ

Laura Leino ja Saara Saarinen: "Siinä voi ottaa rennon asennon ja vain kuunnella." Tapaustutkimus
2.luokalla luokanopettajan ääneen lukemisen merkityksestä
Kandidaatin tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto-ohjelma, luokanopettaja
Helmikuu 2022

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen merkitys luokanopettajan ääneen lukemisella on oppilaille sekä onko sillä merkitystä oppilaiden tekstin ymmärtämisen kannalta. Tutkimme aihetta oppilaiden ääneen lukemiseen liittyvien kokemusten kautta. Tutkimuksemme perusteena on yhteiskunnan huolestuneisuus lasten heikkenevästä lukuinnostasta ja sitä kautta heikkenevästä lukutaidosta. Halusimme selvittää, onko luokanopettajan ääneen lukeminen oppilaille miellyttävä ja merkityksellinen kokemus.

Tutkimuksen aineisto kerättiin 2.-luokan oppilailta tammikuussa 2022. Toteutimme luokan opettajan avulla opetuskokeilun, jonka aikana havainnoimme oppilaita. Kokeilun jälkeen haastattelimme oppilaita kolmen hengen ryhmissä. Tutkimukseen osallistui 13 oppilasta ja aineisto analysoitiin keräämisen jälkeen aineistolähtöisesti sisällönanalyyysillä.

Tutkimustuloksista voitiin erotella kolme pääluokkaa, joita olivat tekstin ymmärtäminen, oppilaiden lukumielitymykset sekä opettajan ääneen lukeminen. Pääluokkien avulla tutkimustuloksista voitiin havaita, että opettajan ääneen lukemisella ei ollut merkitystä tekstin syvällisen ymmärtämisen kannalta. Lisäksi tutkimustuloksista selvisi, että oppilaat pitivät opettajan ääneen lukemisesta ja se on koko luokalle tärkeä yhteinen hetki, jossa rauhoitutaan ja harjoitellaan keskittymistä. Lukemisen ja opettajan ääneen lukemisen yhteydessä oppilaat nostivat erityisesti esiin sen, kuinka lukutilanteissa saa rauhoittua ja rentoutua. Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta, että oppilaat pitivät opettajan ääneen lukemisesta ja sillä on oma paikkansa koulun arjessa.

Avainsanat: Luokanopettajan ääneen lukeminen, lukeminen, tekstin ymmärtäminen

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	LUKUTAITO JA LUKEMISEN TAVAT MURROKSESSA	6
2.1	Lukemisen ja lukutaidon määrittelyä	6
2.2	Lukeminen ennen ja nyt - syvällisestä kaunokirjallisuuden lukemisesta mediaympäristöjen lyhytkestoiseen silmäilyyn ja selailuun	8
2.3	Lukuinnon kasvattaminen ja lukemiseen sitoutuminen	9
3	ÄÄNEEN LUKEMINEN	12
3.1	Ääneen lukeminen lapselle	12
3.2	Opettajan ääneen lukeminen	14
3.3	Aiempiä tutkimuksia ääneen lukemisen merkityksestä	15
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	17
4.1	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	17
4.2	Aineiston keruu	18
4.2.1	<i>Havainnointi aineistonkeruumenetelmänä</i>	19
4.2.2	<i>Ryhmähaastattelu aineistonkeruumenetelmänä</i>	21
4.3	Lapset tutkimuksen kohteena	22
4.4	Aineiston analyysi	23
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	28
5.1	Tekstin ymmärtäminen	29
5.2	Oppilaiden lukumieltymykset	32
5.3	Opettajan ääneen lukeminen	33
6	TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET	36
7	POHDINTA	38
7.1	Kannattaako lukea?	38
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	39
7.3	Tutkimuksen eettisyys	41
7.4	Jatkotutkimusmahdollisuuksia	42
	LÄHTEET	43
	LIITTEET	47
	Liite 1: Saatekirje	47
	Liite 2: Opettajan ääneen lukema teksti (ote Timo Parvelan kirjasta “Ella ja kaverit vihdoinkin kolmannella”) sekä opettajan tekstistä esittämät kysymykset	48
	Liite 3: Oppilaiden itse lukema jatkoteksti (Timo Parvelan teoksesta “Ella ja kaverit vihdoinkin kolmannella”) ja siihen liittyvät kysymykset	49
	Liite 4: Ryhmähaastattelukysymykset	50
	Liite 5: Havainnointilomake	51

1 JOHDANTO

Lasten vähentynyt mielenkiinto lukemista kohtaan ja heikentynyt lukutaito ovat ajankohtaisia aiheita suomalaisessa mediakentässä. Esimerkiksi Helsingin Sanomien (2021) artikkelin mukaan suomalaisten lukuinto on vajonnut huolestuttavalle tasolle ja PIRLS-tutkimuksissa (Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus) on saatu selville, että suomalaislasten innostus lukea on OECD-maiden heikoimpia. Tällainen havainto on huolestuttavaa, sillä lukuinnon katsotaan olevan yhteydessä hyvään lukutaitoon. Vaikka PISA-tutkimusten mukaan suomalaislasten lukutaito on yhä maailman kärkikastia, heikkojen lukijoiden määrä suomalaisten oppilaiden joukossa on lisääntynyt ja puutteellisella lukutaidolla lukijoita on yhä enemmän ja enemmän (Leino & Nissinen, 2015, s. 40).

Heikentynyt lukuinto ja heikkojen lukijoiden kasvava joukko puhuttavat, sillä lukutaito on kansalaistaito, jota tarvitaan yhteiskunnassa selviämiseen. Luku- ja kirjoitustaidon avulla käymme koulua aina alakoulusta aikuisuuteen asti, opimme uutta sekä myöhemmin toimimme työelämässä ja osallistumme yhteiskuntaan. Toisin sanoen lukutaito on edellytys selviämiseen niin arjessa kuin myös nykyaikaisessa informaatioyhteiskunnassa. Kun lukutaidoltaan heikkojen määrä lisääntyy ja lukutaito eriytyy, tasavertaiset mahdollisuudet yhteiskunnassa voivat vähentyä. Aaltosen (2019, s. 70) mukaan esimerkiksi kaikilla nuorilla ei silloin ole lukutaidon puutteellisuuden vuoksi tasavertaisia mahdollisuuksia päästä jatko-opintoihin tai työllistyä.

Lukuintoon ja -taitoon liittyvässä yhteiskunnallisessa keskustelussa huomio kääntyy usein koululaitokseen, ja vastauksia lukutaidon heikkenemiseen etsitään suomalaisesta peruskoulusta. Näin menetellään esimerkiksi Opetushallituksen asettamissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014), joissa sanotaan, että yksi suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen tehtävistä on kannustaa oppilasta kuuntelemaan ja lukemaan lastenkirjallisuutta sekä kehittämään lukuharrastusta. Lisäksi oppiaineen tehtävänä on kannustaa

oppilaita kiinnostumaan erilaisista teksteistä myönteisiä lukukokemuksia tarjoamalla. (OPH, 2014) Kirjailija ja äidinkielen opettaja Silvia Hosseini kirjoitti Helsingin Sanomien esseessään (2022): ”Lukemisen kipinän sytyttäminen kuuluu opettajan velvollisuuksiin.” Mutta miten käytännössä oppilaita voidaan innostaa lukemaan ja kehittämään lukemisen taitojaan, kun monet pitävät lukemista pitkäväteisenä ajanvietteenä ja kun älypuhelimet, tietokoneet ja televisio addiktoivat käyttäjänsä nopeasti?

Oppilaille ja lapsille ääneen lukemisen on todettu olevan yksi keino innostaa lapsia lukemaan. Lerkkasen (2013, s. 86) mukaan useat tutkimukset ovat osoittaneet, että ne lapset, joille on luettu paljon ääneen, jatkavat innokasta lukuharrastusta myös jatkossa. Lisäksi on havaittu, että opettajan ääneen lukeminen kehittää oppilaiden sanavarastoa ja tukee luetun ymmärtämistä sekä lukemisen taitoja (Lerikkanen, 2013, s. 86).

Koska lasten laskeva lukuinto ja heikkojen lukijoiden määrän kasvu ovat vakavia haasteita sekä yhteiskunnalle että yksilöille itselleen, halusimme tulevana luokanopettajina tutkia erityisesti ääneen lukemista koulun näkökulmasta. Voiko opettajan ääneen lukeminen motivoida oppilaita aktiivisemmän lukemisen pariin? Koska monissa tutkimuksissa (esim. Green Brabham & Lynch-Brown, 2002; Dickinson & Smith, 1994; Reese & Cox, 1999) on syvennytty jo ääneen lukemisen hyötyihin, halusimme keskittyä erityisesti lasten kokemuksiin opettajan ääneen lukemisesta. Lukutaidon opettelulla on suuri merkitys alkuopetuksessa, ja siksi valitsimme tutkimuksen kohderyhmäksi 2.luokkalaiset. Halusimme tutkimuksessamme selvittää, miten opettajan ääneen lukeminen vaikuttaa oppilaiden tekstin ymmärtämiseen, ja miten he kokevat opettajan ääneen lukemisen.

2 LUKUTAITO JA LUKEMISEN TAVAT MURROKSESSA

Lukeminen ja lukutaito ovat kehittyneet ja muuttuneet aikojen saatossa merkittävästi. Kupiaisen ja Sintosen (2009, s. 42–43) mukaan lukutaidon voidaan karkeasti sanoa alkaneen tuhansia vuosia sitten Mesopotamian temppelivarastojen kirjaamisesta, josta se hiljalleen kehittyi vain harvojen taidoksi, sillä lukutaidolla ei katsottu olevan hyötyä tavallisen kansalaisen elämässä. Satoja vuosia myöhemmin lukutaito kuitenkin yleistyi Euroopassa painokoneen keksimisen myötä ja kirjallisuus levittäytyi yhä useamman saataville. Uuden keksinnön avulla kaikki kansanluokat pääsivät käsiksi tietoon ja uudet aatteet levisivät kirjallisen tiedon mukana tehokkaasti. (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 42–43) Maailman muuttuessa ja teknologian kehittyessä lukutaidon merkitys on kasvanut ja nykyään sitä pidetään sivistyneen kansalaisen avaintaitona. Lukutaidolle asetetaan uudenlaisia vaatimuksia yhteiskunnan muutoksen myötä.

Tässä luvussa tarkastelemme lukutaitoa, sen määritelmää ja merkitystä yksilön kannalta. Lukeminen ja lukutaito ovat sidoksissa tiettyyn aikaan ja paikkaan, joten perehdymme myös siihen, miten lukutaito on muuttanut muotoaan ja merkitystään eri aikakausina, sekä millaista lukutaitoa milloinkin tarvitaan. Nyky-yhteiskunta tarjoaa enemmän tietoa kuin koskaan, minkä vuoksi lukemisen tavat ovat eräänlaisessa murroksessa.

2.1 Lukemisen ja lukutaidon määrittelyä

Leino ym. (2016) määrittelevät lukemisen perustaidoksi, jota tarvitaan nyky-yhteiskunnassa pärjäämiseen, sillä sen pohjalle perustuvat esimerkiksi elinikäinen oppiminen, oman identiteetin rakentaminen ja lopulta yhteiskuntaan osallistuminen. Toisin sanoen sujuva lukutaito on edellytys elämässä pärjäämiselle ja yhteiskuntamme olettava kansalaisilta hyvää lukutaitoa. Myös

opetushallitus on määritellyt lukutaidon olevan avaintaito koko elämän ajan kehittyvän yksilön oppimisen ja henkisen kasvun, työnteon ja aktiivisen kansalaisuuden kannalta (Lumme, 2021).

Perusmerkitykseltään lukutaito tarkoittaa kykyä ymmärtää kirjoitusmerkkejä, mutta Leinon ym. (2016) mukaan siihen kuuluu olennaisesti myös kirjoitetun tekstin ymmärtämistä ja käyttöä. Yksinkertaisimmillaan lukutaito tarkoittaa teknisiä taitoja lukea ja tulkita tekstejä konteksteissaan, ja pidemmälle viedyissä lukutaidon vaatimuksissa edellytetään analyttisyyttä ja kriittisyyttä esimerkiksi tekstien ilmaisutyylilien ja päämäärien ymmärtämiseksi (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 37).

Lukutaitoa on eri määritelmässä jaettu osa-alueisiin, jotka ovat määritelmästä riippumatta melko samanlaisia. Yksi esimerkki lukutaidon eri osa-alueista on Lerkkasen (2013, s. 10) esittelemät peruslukutaito, toimiva lukutaito sekä kriittinen lukutaito. Taitava lukija hallitsee kaikki kolme osa-aluetta. Peruslukutaidolla tarkoitetaan teknistä lukemisen taitoa eli kirjaintuntemusta, kielellistä tietoisuutta ja äänteiden yhdistämisen taitoa, sekä kykyä ymmärtää lukemansa. Aaltosen (2019, s. 71) mukaan pitkäkestoisen lukemisen vähentymisen myötä erityisesti luetun ymmärtämisen taito on suomalaisnuorilla heikentynyt.

Toimiva lukutaito puolestaan korostaa nimensä mukaisesti lukutaidon toiminnallista eli funktionaalista arvoa (Lerikkanen, 2010, s. 10). Toisin sanoen lukutaito siis ohjaa toimintaa eikä jää vain sanoiksi. Toiminnallisen lukutaidon näkökulmasta kulttuuri määrittää lukutaidon käyttötapoja, ja lukutaidon vaatimukset muuttuvat yhteiskunnallisten muutosten mukana (Lerikkanen, 2010, s. 10). Kupiaisen ja Sintosen (2009, s. 91) mukaan yksi esimerkki yhteiskunnan muutoksesta aiheutuneesta lukutaidon haasteesta on medialukutaito. Runsaasti mediaa joka puolella sisältävä yhteiskunta vaatii kansalaisilta erilaisia lukuvalmiuksia kuin ennen.

Lerkkasen (2010, s. 10) mukaan kriittisessä lukutaidossa puolestaan yhdistyvät kaikki lukutaidon osa-alueet: peruslukutaito, toimiva lukutaito sekä yksilön oma ajattelu. Kriittinen lukutaito antaa yksilölle tietoisuuden siitä, että kaikki tekstit sisältävät aina jotain representaatioita ja luokitteluja, ja näin ollen yksilö saa valmiuksia suhtautua kriittisesti erilaisiin teksteihin (Kupiainen & Sintonen, 2009, s. 55).

Jotta voitaisiin ymmärtää lasten vähentyneitä kiinnostusta lukemiseen, on tärkeää ymmärtää lukutaidon ja sen merkityksen muutosta. Kupiaisen ja Sintosen (2009, s. 46) mukaan lukutaito on aina sidoksissa tiettyyn aikaan ja paikkaan, ja sillä on erilaisia käyttötarkoituksia. Voidaan sanoa, että lukutaito on sosiokulttuurinen käsite ja sitä katsotaan käytön näkökulmasta, eli miten lukutaitoa sovelletaan eri tilanteissa. Lisäksi lukutaito nähdään pelkästään yksilöllisen taidon myös sosiaalisena ja kulttuurisena käytäntönä. (Herkman & Vainikka, 2012, s. 39)

Lukemiseen sosiaalisena käytäntönä liittyy vahvasti lukemisen yhteisöllisyys. Laineen (2018) mukaan lukeminen on aina vuorovaikutuksellista toimintaa – vuorovaikutuksellista lukijan ja kirjoittajan välillä tai lukutapahtumassa mukana olevien henkilöiden välillä. Ääneen lukeminen on hyvä esimerkki lukemisen yhteisöllisyydestä ja vuorovaikutuksellisuudesta, jota käsittelemme luvussa 3.

2.2 Lukeminen ennen ja nyt - syvällisestä kaunokirjallisuuden lukemisesta mediaympäristöjen lyhytkestoiseen silmäilyyn ja selailuun

Länsimaissa lukutaidolle annetaan paljon painoarvoa. Suomen YK-liiton (2022) mukaan lukutaito mahdollistaa yksilön kehityksen, kouluttautumisen ja sitä kautta edesauttaa sukupuolten välistä tasa-arvoa, kestäväää rauhaa sekä kehityksen ja demokratian toteutumista.

Lehtosen (2001, s. 42–43) mukaan luku- ja kirjoitustaidon arvostaminen on kuitenkin suhteellisen nuorta perua. Esimerkiksi Antiikin Kreikassa eikä edes 1000–1100-lukujen Englannissa painetulla sanalla ollut kovin suurta arvoa. Vasta viime vuosisatoina länsimaissa on alettu pitää painettua sanaa yhtenä arvostetuimmista mediamuodoista ja lukutaitoa edellytyksenä tietojen hankkimiselle ja sivistykselle. (Lehtonen, 2001, s. 42–43) Nykypäivänä hyvä lukutaito yhdistetään hyvään koulu- ja työmenestykseen, sillä se luo pohjaa kaikelle oppimiselle.

Vaikka lukutaitoa arvostetaan yhä nykyäänkin, pitkäkestoinen ja pitkien tekstien lukeminen ovat vähentyneet. Sen sijaan Aaltosen (2019, s. 71) mukaan nyky-yhteiskunnan tarjoama ja teknologian mahdollistama informaatiotulva ovat

muuttaneet lukemisen luonnetta ja sen vaatimuksia. Lukemisympäristö on ollut 2000-luvun alusta muutoksessa, johon on vaikuttanut voimakas internetin leviäminen (Herkman & Vainikka, 2012, s. 28). Internetissä tapahtuva verkkoviestintä kilpailee perinteisen lukemisen kanssa. Aaltosen (2019, s. 71) mukaan esimerkiksi nuorten lukemisen määrä sinänsä ei kuitenkaan ole laskenut, vaan siihen käytetty aika on saattanut jopa kasvaa, sillä he lukevat paljon erilaisilta ruuduilta ja näytöiltä. Muuttuneen mediaympäristön myötä lukemisen tavat ovat moninaistuneet (Herkman & Vainikka, 2012, s. 28).

Uudessa mediaympäristössä e-kirjat, e-lehdet ja sähköiset lukulaitteet ovat yleistyneet. Uudet mediat ovat läsnä kaikkialla ja sosiaalinen media on läpitunkeva osa jokapäiväistä elämää. Arjessa luetaan mitä erilaisempia tekstejä verkossa ja sen ulkopuolella, eikä lukeminen ole enää tiettyjen ”arvotekstien”, kuten kaunokirjallisuuden ja sanomalehtien, lukemista. (Herkman & Vainikka, 2012, s. 29) Erilaisten mediatekstien lukemisen lisäksi äänikirjojen kuuntelu on kasvattanut viime vuosina suosiotaan (Kirjakauppaliitto, 2021, s. 6).

Pitkäkestoisen lukemisen vähentyminen ja älypuhelimien ruudun silmäily voivat kuitenkin olla ongelmallisia ilmiöitä, sillä nimenomaan esimerkiksi pitkäjänteistä kaunokirjallisuuden lukemista pidetään yhtenä tärkeimmistä lukutaitoa kehittävästä tekijöistä (Leino & Nissinen, 2015, s. 39). Se vaatii syventymistä ja vaivannäköä, kun puolestaan esimerkiksi älypuhelimien selailu, antaa heti, ilman vaivannäköä, koukuttavan mielihyvän tunteen (Tammi & Raento, 2013, s. 20).

Leinon ja Nissisen (2015, s. 39) mukaan sitoutuminen lukemiseen eli omaehtoinen ja monipuolinen lukuharrastus, kehittää lukutaitoa. Kun lapsi nauttii lukemisesta ja tekee sitä säännöllisesti, myös hänen lukemisen taitonsa kehittyvät. Mutta kuinka lukemiseen sitoutumista voisi lisätä kielteisesti lukemiseen suhtautuvilla lapsilla ja nuorilla?

2.3 Lukuinnon kasvattaminen ja lukemiseen sitoutuminen

PIRLS- ja PISA-tutkimuksissa on tullut ilmi, kuinka lukuharrastuneisuus ja lukuinto ovat yhteydessä hyvään lukutaitoon. Myönteisesti lukemiseen suhtautuvat nuoret ovat sitoutuneempia lukemiseen, ja heillä on paremmat lukemisen taidot. (Leino ym., 2016, s. 27) Vastaavasti kielteisesti lukemiseen

suhtautuvat nuoret lukevat vähän ja ovat lukutaidoiltaan heikompia kuin myönteisesti suhtautuvat ikätoverinsa (Leino & Nissinen, 2015, s. 56). Mistä johtuu se, että yhä useampi suhtautuu kielteisesti lukemiseen eikä ole sitoutunut siihen?

Nevo ym. (2020) toteavat, että yksi merkittävimmistä lukuintoon sekä lukemisen sujuvuuteen vaikuttavista tekijöistä on lukijan käsitys itsestään lukijana. Jos oppilas kokee lukemisen vaikeana ja hitaana, eikä lukeminen ole sujuvaa, hänelle voi kehittyä negatiivinen asenne lukemista kohtaan (Leino & Nissinen, 2015, s. 56). Negatiivinen asenne puolestaan voi saada heikon lukijan välttelemään lukemista. Tällöin syntyy kierre, jolloin lukutaito ei kehity (Lerkkanen, 2013, s. 42).

Negatiivisen lukemisen kierteen välttämiseksi koulussa tulee tukea oppilaan minäkuvaan lukijana. Erityisesti alkuopetuksessa, jolloin lukemisen sujuvoittaminen vaatii pitkäjänteistä harjoittelua (Lerkkanen, 2013, s. 45). Oppilaan minäkuvaan lukijana voidaan tukea esimerkiksi kehumalla oppilasta onnistumisista sekä tekemällä pienistäkin onnistumisista näkyviä.

Oppilaan minäkuvan tukemisen lisäksi on tärkeää saada oppilaat motivoituneeksi lukemisesta sekä omasta lukutaidon kehittämisestä. Sisäisen motivaation sytyttämisen kannalta olennaista on tarjota oppilaille oikeanlaisia lukuhaasteita. Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhyke -teorian mukaan opettajan tulee huomioida oppilaiden yksilölliset taidot sekä eroavaisuudet ja tarjota jokaiselle oppilaalle hänen kykyihinsä ja potentiaaliinsa nähden ihanteellisia haasteita. Tehtävien tulisi olla tarpeeksi haastavia, mutta ei liian vaikeita, jotta oppilaan kiinnostus lukemista kohtaan säilyisi.

Oppilaita voidaan innostaa lukemisen pariin myös positiivisen esimerkin voimalla. Leino ym. (2016) mukaan esimerkiksi aikuisen lukemisen mallilla voi olla suuri merkitys lapsen lukuinnolle. Jos aikuinen näyttää esimerkkiä ja suhtautuu myönteisesti lukemiseen, lapsikin voi ryhtyä lukemaan herkemmin. Kun lapselle kehittyy positiivinen asenne lukemiseen, hän lukee todennäköisesti enemmän ja kehittää omaa lukutaitoaan. Tällöin lapsen sitoutuminen lukemiseen vahvistuu. (Leino & Nissinen, 2018, s. 56) Koulussa myönteisiä lukukokemuksia voidaankin luoda esimerkiksi yhteisillä lukuhetkillä, jolloin opettaja lukee oppilaille ääneen ja tarinan jälkeen keskustellaan luetusta. Tässä tutkimuksessa

keskitymme erityisesti ääneen lukemiseen ja selvitämme, onko jaettu lukutuokio opettajan kanssa myönteinen lukukokemus.

3 ÄÄNEEN LUKEMINEN

Ääneen lukemisella on pitkät perinteet länsimaissa. Laineen (2018, s. 23) mukaan lukeminen miellettiin sosiaalisesti tapahtumaksi ja yksin äänettömästi lukeminen kehittyi vasta 1200–1400-luvuilla. Ääneen lukemista harjoitettiin esimerkiksi useimmissa uskonnoissa – messuissa papit lukivat Raamattua kansalaisille, joista suuri osa oli itse vielä lukutaidottomia. Toisaalta esimerkiksi renessanssin aikoina Euroopassa tarinoita saatettiin lukea myös lukutaitoisten joukossa niin, että yksi luki ja muut kuuntelivat. Kirjailijat kirjoittivat usein tekstinsä nimenomaan ääneen luettavaksi, sillä yhteisölliset lukutapahtumat olivat yleisiä jokaisessa sosiaaliryhmässä (Laine, 2018, s. 23).

Vaikka yhteisölliset ääneen lukemisen kokoontumiset eivät nykypäivänä ole lukutaitoisten aikuisten parissa enää kovin yleisiä, ääneen lukemisen perinne on jatkunut yhä tähän päivään saakka. Erityisesti lapsille luetaan ääneen esimerkiksi satuja sekä koulussa että kotona. Tässä luvussa perehdymme tarkemmin ääneen lukemiseen ja sen hyötyihin koti- ja kouluympäristössä sekä esittelemme aiempia tutkimuksia ääneen lukemisesta.

3.1 Ääneen lukeminen lapselle

Ääneen lukeminen on vuorovaikutuksellinen tilanne, jossa vähintään kaksi henkilöä jakavat yhteisen kokemuksen tarinasta. Erityisesti pienille lapsille lukeminen on yleistä. Vuorovaikutustaidot kehittyvät, kun lasta kannustetaan ja tuetaan kommunikoinnissa. Opetushallitus (2018) on myös linjannut, että huolenpidon ja hyvän hoidon perusta on lapsen ja aikuisen kunnioittava ja vastavuoroinen vuorovaikutussuhde, johon kuuluu läheisyys ja myönteinen kosketus.

Pienestä lähtien lapset nauttivat ensin kuva- ja lorukirjoista. Aikuisen lukiessa ja kertoessa tarinoita lapselle ääneen täyttyy samalla monia tarpeita: yhdessä tekeminen, läheisyys, aikuisen kanssa koettu ilo ja jännitys sekä

puheen, kielen ja sanojen oppimisen tarve (Hakulinen, s. 2018). Myös muut lapselle tärkeät aikuiset, kuten isovanhemmat, ovat tärkeitä myönteisten asenteiden ja kiinnostuksen herättämisessä kirjoja ja lukemista kohtaan. PIRLS-tutkimuksen mukaan suomalaisista vanhemmista 72 % luki lapsilleen usein, ennen kuin lapsi aloitti koulun (Leino ym., 2017, s. 35). Lukuhetket vanhemman kanssa ovat myös tärkeitä kohtaamishetkiä, jolloin lapsi kokee olevansa aikuiselle tärkeä ja tulevansa kuulluksi (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 35). Arjessa lukemista voi hyödyntää eri tavoin, mutta tutun aikuisen ääni ja esimerkiksi ennestään tuttu satu rauhoittavat ja tuovat turvaa (Aivoliitto, 2019). Ääneen lukemisen kulttuuri on siis monissa perheissä vahva, mutta se vähenee merkittävästi, kun lapsi oppii itse lukemaan.

Morrow (1983) havaitsi lukemista tutkiessaan, että innokkaiden päiväkotikäikäisten lasten lukuinnon takana olivat poikkeuksellisesti vanhemmat. Perheen tuki näkyi kirjastovierailuina, lapsen vapautena valita luettavaa kirjaa ja television vähempänä katsomisena (Pitcher ym., 2007). Kotona vanhempien ääneen lukeminen kehittää sanavarastoa ja tarkkaavaisuutta. Lapset, jotka saavat kotoa lukemisen mallin ja joille luetaan ääneen, oppivat yleensä helpommin lukemaan. Myös heidän lukuintonsa on myöhemmin parempi. (McKool, 2007, s. 122)

On siis havaittu, että lapset, joille on kotona luettu paljon, ovat innokkaita lukijoita. Lasten luetun ymmärtämisen tutkimuksessa lukutaitoa selittävät vahvimmin sosioekonominen tausta ja vanhempien toiminta ja asenteet lukemista kohtaan. On huomattu vahva yhteys kodin lukemisasenteilla ja lapsen sitoutumisella lukemiseen. Varhaiskasvatus ja koulu pystyvät rajallisesti kaventamaan vähemmän tukea kotoa saaneiden lasten taitoja enemmän tukea saaneiden taitotasoon. (Leino ym., 2017)

Neumannin (1986) mukaan vanhempien sosioekonomisesta asemasta riippumatta vanhemmat voivat tukea ja rohkaista lastensa lukuintoa eri tavoin. Ääneen lukeminen ei välttämättä ole ainoa lapsen kielitietoisuutta ja lukutaitoa kehittävä keino. Kasvuympäristössä tulisi olla monipuolisesti erilaisia kieltä rikastuttavia tekijöitä, joiden avulla lukutaito ja lukuinto kehittyvät tehokkaimmin. Aikuisen ääneen lukeminen on kuitenkin yksi vahva tekijä muiden kieltä rikastuttavien tekijöiden rinnalla.

3.2 Opettajan ääneen lukeminen

Lerkkasen (2013, s. 85–88) mukaan erityisesti alkuopetuksessa oppilaille tärkeiksi nousevat sadun ja leikin maailmat. Satujen kuunteleminen on yhteisöllinen kokemus. Se herättää helposti vuorovaikutteisia tilanteita, kun keskustellaan ja toimitaan parin kanssa.

Myös opettajan eli lukijan on oltava kiinnostunut tilanteesta ja välitettävä kuuntelijoille positiivinen innostunut yhteys. Opettajan on luotava kuuntelulle ja keskustelulle turvallinen ilmapiiri ja rutiinit. Ääneen lukemisen aikana opettaja tukee oppilaiden ymmärrystä tulkitsemalla kertomusta ja esittämällä kysymyksiä. (Lerkkänen, 2013, s. 85–88) Tällainen menettely auttaa myös kuuntelijaa, joka pyrkii löytämään merkitystä kuulemalleen, vaikka jotain jäisi ymmärtämättä.

Ääneen lukeminen laajentaa ymmärrystä elämästä. Lastenkirjallisuutta on käytetty vuosisatojen ajan voimaantumisen ja ongelmanratkaisun apuvälineinä. Yhä enemmän on kuitenkin kiinnitetty huomiota kirjoihin, jotka auttavat, kun lapsi tarvitsee ymmärrystä, lohtua ja konkreettista apua pitkäaikaisiin traumoihin tai arkielämän kriiseihin. (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 52–56) Kirjat voivat käsitellä esimerkiksi vanhempien eroa tai lemmikin menetystä. Lukeminen vaatii myös aikuiselta herkkyyttä huomata lapsi, joka työstää vaikeaa aihetta.

Ääneen lukeminen on tärkeässä roolissa minäkuvan kehittämisessä ja vahvistumisessa. Lapselta voi puuttua kannustava aikuinen elämästään, jolloin lastenkirjallisuuden ääneen lukemisella rohkaistaan ja vahvistetaan itsetuntoa. Tarinoissa poika voi leikkiä nukeilla ja tyttö ajaa moottoripyörää; lasta kannustetaan olemaan juuri sellainen kuin on. Kuunteleminen vahvistaa oppilaan minäkuvaa, identiteettiä ja itsetuntoa. (Helovuo, 2016, s. 32) Lastenkirjallisuudessa on myös paljon tunnetaitojen opettelua. Tarinoiden avulla lapsi oppii esimerkiksi tuntemaan empatiaa syrjittyä rumaa ankanpoikaa kohtaan tai iloitsemaan Hannun ja Kertun selviytymisestä noidan piparkakkumökistä. Lukuharrastuksella onkin huomattu olevan yhteys lapsen sosiaaliseen taitoon toimia muiden kanssa. (Heikkilä-Halttunen, 2015, s. 49–52)

Opettajan päivittäinen ääneen lukemisen on lukuisissa tutkimuksissa (esim. Green Brabham & Lynch-Brown, 2002; Dickinson & Smith, 1994) todettu vaikuttavan merkittävästi lasten sanavaraston laajenemiseen ja lukemisen perustaitojen karttumiseen. Lisäksi se lisää tietoisuutta tarinoiden rakentumisesta

erityisesti silloin, kun luetusta ja sanojen merkityksestä keskustellaan. Hyvä ja monipuolinen teksti innostaa etsimään syitä ja seurauksia, pohtimaan sanojen merkitystä ja vertaamaan tekstin henkilöitä ja tapahtumia todelliseen elämään. Keskustellessaan oppilaat jakavat ajatuksia ja kokemuksia, neuvottelevat ja väittelevät. Merkitysten rakentamisesta yhdessä syntyy vuorovaikutustilanne, johon jokaisella on mahdollisuus osallistua omien kykyjensä mukaan. (Lerkkanen, 2013, s. 85–88)

Kertomuksen ennakointi ja siitä keskustelu etukäteen auttavat heikkoja lukijoita käsittelemään tulevaa. Kuuntelijaa voidaan pohjustaa muun muassa viitekehyksen ja kansikuvan avulla, jolloin tekstissä on jo tuttuja piirteitä. (Lerkkanen, 2013, s. 85–88) Erityisesti kuullun ymmärtämistä helpottaa samassa viitekehyksessä pysyminen eri lukukerroilla, kuten esimerkiksi Muumi-kirjojen lukeminen monilla erillisillä lukukerroilla.

3.3 Aiempia tutkimuksia ääneen lukemisen merkityksestä

Lasten lukutaitoa ja -intoa on tutkittu paljon, ja näiden ohessa myös varhaisessa lapsuudessa aikuisten ääneen lukemisen merkitystä, muun muassa kielen kehitykselle. Kansainvälisessä lasten lukutaitotutkimuksessa (PIRLS, Jyväskylän yliopisto, 2018) mitataan neljäsluokkalaisten oppilaiden luetun ymmärtämistä. Tutkimus toteutetaan viiden vuoden välein, ja siihen osallistuu oppilaita noin 50 maasta. Tutkimuksen tarkoituksena on saada selville luotettavasti ja monipuolisesti tietoa luetun ymmärtämisen tasosta ja siihen vaikuttavista taustatekijöistä.

Em. lukutaitotutkimuksen tuloksena on saatu laajasti tietoa, miten oppilaiden lukutaidon kehitystä pystytään tukemaan. On esimerkiksi havaittu, että kotitausta ja vanhempien lukemiseen liittyvä toiminta ja asenteet selittävät eniten lapsen lukutaitoa. Käytämme tutkimuksen tuloksia myös oman tutkimuksemme teoreettisena viitekehyksenä.

Toinen kansainvälinen tutkimusohjelma on OECD-jäsenmaiden yhteinen kolmen vuoden välein toteutettava Programme for International Student Assessment (PISA). Tutkimuksia on tehty vuodesta 2000 lähtien ja osallistujia määrä kasvanut vuosien mukaan. Vuoden 2022 tutkimukseen odotetaan osallistuvan yli 85 maata. PISA-ohjelmassa tutkitaan lukutaitoa, matematiikkaa ja

luonnontieteitä, mutta sen tärkein tehtävä on auttaa koulutuksen ja opetuksen kehittymisessä sekä auttaa koulutuspoliittisissa päätöksenteoissa. Vuoden 2009 tutkimuksessa voimistui sosioekonomisen taustan yhteys osaamiseen, jota myöskin käsittelemme vaikuttavana tekijänä lukuintoon ja -taitoon.

Suomessa yhä useampi oppilas suhtautui kielteisesti lukemiseen. Vuoteen 2009 verrattuna lukemista mieliharrastuksenaan pitävien joukko on vähentynyt yhdeksän prosenttiyksikköä. Peräti 63 prosenttia suomalaispojista antoi myöntävän vastauksen väittämään ”Luen vain, jos on pakko”. (PISA)

Muutaman pienen tutkimuksen avulla saimme varmuuden omaan tutkimukseemme. Järvinen ja Raninen tutkivat Pro gradu -tutkielmassaan (2020) luokanopettajan ääneen lukemisen merkitystä lukuinnon ja lukutaidon vahvistamisessa. Opettajat ajattelivat ääneen lukemista tärkeänä toimintana sekä lukuinnon että lukutaidon vahvistamisessa, mutta tuloksissa sitä ei kuitenkaan nähty vahvistavana tekijänä. Oppilaat kuitenkin nauttivat luokanopettajan ääneen lukemisesta. Tärkeää oli kirjavalinta sekä se, että opettaja eläytyi tarinaan.

Varhaiskasvatuksessa tehty Järvenpään ja Lehminiemen (2021) ammattikorkeakoulun opinnäytetyö ”Ääneen lukemisen merkitys ja tavat alle 3-vuotiaiden ryhmässä” tuo esiin ääneen lukemisen vaikutuksia lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Tärkeimpinä tuloksina nähdään aikuisen ääneen lukemisen hyödyt lapsen kielen kehityksessä ja kognitiivisessa kehityksessä. Merkityksellisiksi koettiin myös ääneen lukemisen tarjoama oppimisympäristö ja lasten mahdollisuus vaikuttaa kirjojen valintaan.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimuksemme pääasiallisena tarkoituksena on tutkia, millainen merkitys opettajan lastenkirjallisuuden ääneen lukemisella on oppilaille. Koska Aaltosen (2019, s. 71) mukaan nuorten luetun ymmärtämisen taso on heikentynyt, haluamme tutkimuksessamme selvittää myös, onko opettajan ääneen lukemisella merkitystä tekstin ymmärtämisen kannalta. Tutkimus toteutetaan peruskoulun toisella luokalla, jossa opettaja lukee vielä paljon oppilaille ääneen, mutta jossa oppilaille on kuitenkin ensimmäistä luokkaa paremmat lukemisen taidot. Tutkimuksemme suoritetaan laadullisena tapaustutkimuksena, sillä tutkimme ääneen lukemisen ilmiötä vain yhdessä toisen luokka-asteen luokassa. Aineisto kerätään havainnoimalla luokkaa sekä haastatteleamalla oppilaita 3–4 hengen ryhmissä. Tutkimuksemme tarkoituksen pohjalta olemme muodostaneet kaksi tutkimuskysymystä:

1. Millainen merkitys ääneen lukemisella on tekstin ymmärtämisen kannalta?
2. Millainen merkitys luokanopettajan ääneen lukemisella on oppilaille?

Päätimme toteuttaa tutkimuksemme laadullisena tutkimuksena, sillä Puusan ja Juutin (2020, s. 67–68) mukaan laadullisen tutkimuksen tunnuspiirre on ymmärtää tutkittavien ajatuksia ja heidän antamiaan merkityksiä. Tutkimuksessamme tavoittelemme ymmärrystä oppilaiden kokemuksista opettajan ääneen lukemiseen liittyen emmekä pyri tekemään aiheesta yleistyksiä. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena onkin yleistyksien tekemisen sijasta ilmiön kuvaaminen, toiminnan ymmärtäminen tai teoreettisen selityksen antaminen jollekin ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98).

Koska tutkimuksen perimmäisenä tavoitteena on ymmärtää lasten

kokemuksia ääneen lukemisesta, päätimme suorittaa tapaustutkimuksen pienelle kohderyhmälle. Laadullisessa tutkimuksessa vältetään hypoteesien tekemistä, mutta sen sijaan elämän todellisia asioita pyritään löytämään saadusta aineistosta (Hirsjärvi ym., 2015, s. 161–164). Päätimme tämän vuoksi toteuttaa tutkimuksemme ilman ennakkoajatuksia oppilaiden luontaisessa, todellisessa luokkahuonetilanteessa.

Kuten laadullisessa tutkimuksessa, myös tapaustutkimuksessa, tavoitteena on saada ymmärrys tietystä ilmiöstä sekä luoda uusia merkityksiä (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2007). Laadullinen tapaustutkimus mahdollistaakin syvällisen käsityksen saamisen yksittäisestä tapauksesta. Eskola (1998, s. 48) määrittelee tapaustutkimuksen empiiriseksi tutkimukseksi, jonka olennainen piirre on tietyn ilmiön tutkiminen sen todellisessa ympäristössä ja elämäntilanteessa. Yleensä tapaustutkimuksessa keskitytään nimensä mukaisesti yhteen tiettyyn tapaukseen, joka voidaan valita eri tavoin. Valittu tapaus voi olla esimerkiksi mahdollisimman tyypillinen ja edustava tai vastaavasti ainutkertainen ja poikkeuksellinen. (Eskola, 1998, s. 48–49) Tutkittava luokkaste valikoitui tyypillisyyden perusteella. Toisella luokalla lukemisen taidot ovat jo hieman kehittyneemmät kuin ensimmäisellä luokalla, mutta kyseessä on kuitenkin vielä alkuopetus, jossa opettajan ääneen lukeminen on usein toistuvaa ja tyypillistä. Lisäksi useat aikaisemmat tutkimukset (esim. Nevo ym., 2020) ääneen lukemisesta ovat keskittyneet alkuopetukseen.

Tapaustutkimuksessa voidaan käyttää useita tiedonhankintamenetelmiä. Se on hyödyllistä, sillä eri menetelmät voivat täydentää toisiaan. Lisäksi niiden avulla ilmiötä voidaan katsoa eri näkökulmista, mikä puolestaan voi antaa monipuolisempaa tutkimusaineistoa. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2007, s. 194) Valitsimme tapaustutkimuksemme aineistonkeruumenetelmiksi havainnoinnin ja haastattelun, sillä koimme niiden täydentävän toisiaan tiedonhankintamenetelminä.

4.2 Aineiston keruu

Keräsimme tapaustutkimuksemme aineiston tammikuussa 2022 erään pirkanmaalaisen koulun toiselta luokalta. Aineiston keräämiseen aikaa kului noin yhden oppitunnin verran, jonka aikana oppilaat vastailivat kysymyksiin opettajan

ja itsensä lukeman tekstin perusteella. Aineistomme keräsimme oppilaita havainnoiden ja haastatellen. Koska tutkimuksen kohteena olivat alaikäiset oppilaat, pyysimme heidän huoltajiltaan suostumuksen osallistumiseen noin viikkoa ennen tutkimuksen toteuttamista (Liite 1). Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja siihen osallistui yhteensä 13 oppilasta. Osallistuminen tapahtui anonyymisti, eikä oppilaiden nimiä yhdistetty vastauksiin.

Tutkimuskohteena olivat luokan oppilaat, ja tutkimus toteutettiin teettämällä oppilailla tehtäviä ensin kuullun perusteella ja sitten itse luetun perusteella. Tutkimuksen alussa luokan opettaja luki ensin oppilaille ääneen tekstin ja kyseli sen jälkeen luetusta kysymyksiä (Liite 2). Vastaamisen jälkeen oppilaille jaettiin opettajan lukemalle tarinalle lyhyt jatkokertomus. Oppilaiden tehtävä oli lukea se ja jälleen vastata kysymyksiin (Liite 3). Luettaviksi teksteiksi olimme valinneet pätkän Timo Parvelan *Ella* ja kaverit vihdoinkin kolmannella -kirjasta, koska kirjasarja on suosittu alakouluikäisten lasten keskuudessa.

Samalla, kun opettaja ohjasi oppilaita kysymyksiin vastaamisessa sekä lukemistehtävässä, havainnoimme oppilaita ja heidän työskentelyään. Lukutehtävien jälkeen haastattelimme oppilaita kolmen hengen ryhmissä (Liite 4). Jokainen haastattelu kesti noin 7–10 minuuttia, ja haastattelut äänitettiin nauhurilla. Haastatteluissa pyrimme saamaan oppilaiden kokemuksia selville. Miltä opettajan ääneen lukeminen tuntui? Miltä puolestaan oma lukeminen tuntui? Oliko jompikumpi mielekkäämpää ja miksi?

4.2.1 Havainnointi aineistonkeruumenetelmänä

Havainnointia voidaan käyttää aineistonkeruumenetelmänä joko itsekseen tai toisen menetelmän yhteydessä, esimerkiksi haastattelun lisäksi (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Se sopii hyvin esimerkiksi vuorovaikutuksen tutkimiseen, tai sitä voidaan käyttää menetelmänä esimerkiksi lapsia tutkittaessa, sillä he eivät osaa aina ilmaista itseään kielellisesti. (Hirsjärvi ym., 2004, s. 201–203) Käytimme havainnointia tutkimuksessamme oppilaiden haastattelun lisäksi.

Havainnointi tutkimusmenetelmänä ei ole mitään tahansa tarkkailua, vaan se on tieteellistä ja systemaattista havaintojen tekemistä. Vilkan (2018, s. 156) mukaan arkinen havainnointi ei ole tarpeeksi täsmällistä käytettäväksi tutkimuksessa, sillä siihen voi sisältyä aavistuksia, tulkintavirheitä ja vääriä

muistamista. Tieteellisen tutkimuksen havainnoin tulisi olla suunnitelmaan perustuvaa ja järjestelmällistä. (Vilkkä, 2018, s. 156) Jotta havainnointi olisi strukturoitua, tutkijan tulee jäsentää ongelmansa ennen havainnointia sekä laatia havainnointia varten tutkimusongelmasta riippuvia ryhmittelyjä. Pyrimme arkisen tarkkailun sijasta systemaattiseen havainnointiin kirjaamalla ennen havainnointitilannetta ylös seikkoja, joihin halusimme kiinnittää huomiota. Havainnoinnin aikana kiinnitimme erityisesti huomioita lasten kiinnostuneisuuteen ja innostukseen opettajan ääneen lukemisesta sekä omasta lukemisestaan. Havainnoimme myös, kuinka hyvin teksti jäi oppilaiden mieleen opettajan lukemana sekä itse luettuna. Havainnointitilanteeseen teimme lomakkeen (Liite 5), johon kirjasimme tehdyt havainnot.

Havainnointi voi olla osallistuvaa tai ei-osallistuvaa (Hirsjärvi ym., 2004, s. 201–203). Aineistonkeruumenetelmämme oli osallistuvaa havainnointia, sillä osallistuimme tutkijoina jollain tapaa tutkimamme yhteisön, eli tässä tapauksessa luokan, toimintaan. Eskolan (1998, s. 73) mukaan tutkijalla voi olla monenlaisia rooleja havainnoitaessa. Havainnointia voidaan tehdä osallistuen aitoihin kenttätilanteisiin tai täysin ulkopuolisena henkilönä, esimerkiksi luokan ulkopuolella havainnoiden. Havainnointitoiminta voi kuitenkin olla jotain myös näiden kahden tyyppin väliltä. (Eskola, 1998, s. 73) Omassa tutkimuksessamme havainnointimme oli näiden kahden tyyppin välillä – emme täysin osallistuneet luokassa tapahtuvaan toimintaan, mutta emme kuitenkaan olleet havainnoimassa oppilaita luokan ulkopuolella, heidän tietämättään. Lisäksi tutkimustilanteessa kommunikoimme oppilaiden kanssa ja teimme täydentäviä kysymyksiä.

Havainnoinnissa tutkimusmenetelmänä on kuitenkin joitain puutteita. Hirsjärven ym. (2015, s. 213) mukaan havainnointitilanne saattaa häiritä tai muuttaa tutkittavaa tilannetta. Esimerkiksi vieras tutkija saattaa aiheuttaa oppilaiden käytöksessä muutoksia, joista tutkija voi tehdä virheellisiä johtopäätöksiä. (Hirsjärvi ym., 2015, s. 213)

Pyrimme välttämään tutkimuksessamme havainnoinnin haittojen toteutumista. Luokan oma opettaja ohjasi tutkimuksen opetuskokeilua, jolloin tilanne oli oppilaille mahdollisimman normaali, ja he käyttäytyivät kuten yleensäkin oman opettajansa kanssa. Pyrimme havainnointien tarkkuuteen kirjaamalla havainnoinnit ennalta muodostettuun havainnointilomakkeeseen.

Teimme molemmat omia havaintojamme tutkimuksen aikana. Niin sanottu rinnakkaishavainnointi tuo havainnointiaineistoon monipuolisuutta, sillä useampi havainnoija voi tuoda tutkimukseen erilaisia näkemyksiä (Hirsjärvi ym., 2015, s. 214). Havainnoin puutteiden vuoksi, käytimme sen lisäksi ryhmähaastattelua aineistonkeruumenetelmänä.

4.2.2 Ryhmähaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelun idea aineistonkeruumenetelmänä on yksinkertainen – haastattelutilanteessa haastatteliija esittää kysymyksiä haastateltavalle ja pyrkii saamaan selville, mitä hän ajattelee. Kyseessä on vuorovaikutustilanne, johon vaikuttavat elämän normaalit fyysiset, sosiaaliset ja kommunikaatioon liittyvät seikat. Nykyisin haastattelu on enemmän keskustelunomainen tilanne kuin kysymys-vastaus-tyyppinen asetelma. (Eskola, 1998, s. 63–64)

Haastattelut voidaan jaotella erilaisiin haastattelutyyppeihin, joiden valinta riippuu tutkimuksen luonteesta. Mikä on tutkimuksen tarkoitus, ja millaista aineistoa tutkimuksella halutaan hankkia? Karkeasti haastattelut voidaan jakaa kahtia: strukturoituun lomakehaastatteluun ja puolistrukturoituihin sekä strukturoimattomiin eli avoimiin haastatteluihin. Strukturoidussa lomakehaastattelussa on valmiiksi muotoillut vastausvaihtoehtoedot, kun taas puolistrukturoiduissa ja strukturoimattomissa haastatteluissa kysymysten esitystavat vaihtelevat eikä tarjolla ole valmiita vastausvaihtoehtoja. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006) Toteuttamamme haastattelu oli tyypiltään strukturoimaton ryhmähaastattelu, sillä halusimme luoda lasten keskuudessa vapaamuotoista keskustelua, jossa jokainen pääsee osallistumaan, mikä Eskolan (1998, s. 71) mukaan puoltaa ryhmähaastattelun valintaa tutkimusmenetelmäksi.

Haastattelu on yksinkertainen ja helppo tapa saada suoraan tietoa lapsilta itseltään. Siksi se valikoitui tutkimukseemme aineistonkeruumenetelmäksi. Halusimme kuulla lasten autenttisia kommentteja ääneen lukemisesta sekä siitä, mitä se heille merkitsee. Haastattelumuodoksi valitsimme ryhmähaastattelun, sillä se on havaittu hyväksi lapsia haastateltaessa – ryhmässä puhuminen saattaa lapsesta tuntua helpommalta kuin yksin vieraan haastattelijan kanssa (Eskola & Suoranta, 2000, s. 97–98). Yksilöhaastattelu ulkopuolisen tutkijan

kanssa saattaa tuntua lapsesta pelottavalta, kun taas ryhmähaastattelua voidaan pitää luontevana tilanteena kaveriryhmässä (Helavirta, 2007, s. 631).

Ryhmähaastattelussa on siis pohjimmiltaan kyse siitä, että haastatteliija haastattelee useampaa haastateltavaa samanaikaisesti (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 61). Ryhmähaastattelussa voidaan olla kiinnostuneita ryhmän yhdessä tuottamasta kollektiivisesta puheesta tai merkityksenannosta. Siinä voidaan havainnoida, miten tutkittavat muodostavat yhteisen näkemyksen tai millaista vuorovaikutusta kysymykset herättävät. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006) Halusimmekin saada lasten keskuudessa aikaan keskustelua lukemisesta ja ääneen lukemisesta sekä nähdä, oliko lapsilla aiheesta eriäviä vai yhteneviä näkemyksiä.

Haastattelumme oli siis kaksiosainen: ensin opettaja esitti oppilaille kysymyksiä luetuista teksteistä, ja oppitunnin lopuksi esitimme itse kysymyksiä koetusta opetustilanteesta, joihin oppilaat saivat kertoa avoimesti omia kokemuksiaan ryhmässä. Eskolan ja Suorannan (2000, s. 96–97) mukaan ryhmähaastattelussa ei ole mielekästä haastatella kovin suurta ryhmää, sillä liian suuri määrä osallistujia voi lisätä haastateltavien kynnystä osallistua keskusteluun ja näin ollen tukahduttaa keskustelua. Siksi jaoimme oppilaat pienempiin 3–4 hengen ryhmiin, joissa he saivat vapaasti keskustella ja vastaila esittämiimme kysymyksiin. Oppilaiden väliset keskustelut nauhoitettiin. Koimme, että oppilaat uskalsivat pienessä, tutussa ryhmässä vastaila avoimesti ja rohkeammin kysymyksiin, kuin mitä he olisivat koko luokan kesken uskaltaneet.

4.3 Lapset tutkimuksen kohteena

Koska haluamme tutkimuksessamme selvittää lasten kokemuksia ääneen lukemisesta, mikä olisi parempi tapa kuin haastatella lapsia itseään. Lapsia tutkittaessa on kuitenkin tärkeää ottaa huomioon lapsiystävällisyys ja tutkimuksen etiikka. Lapsiltakin tulee pyytää suostumus tutkimukseen, ja lasten vanhemmille on hyvä lähettää tiedote tutkimuksesta. Vanhemmilla on lisäksi oikeus kieltää lapsen osallistuminen tutkimukseen (Aarnos, 2018, s. 175).

Lapsiystävällisyys tutkimuksen toteuttamisessa tarkoittaa esimerkiksi tutkijan tutustumista lapseen ennen aineistonkeräämistä sekä aineistonhankinnan sovittamista lapsen ajattelun kehitysvaiheeseen (Aarnos, 2018, s. 175). Kävimme

tutustumassa havainnoitavaan ja haastateltavaan luokkaan jo ennen aineistonkeruuta, jolloin oppilaat näkivät meidät ja pääsivät hieman tottumaan meihin. Lapsia haastatellessa esitimme kysymyksiä, joita 2.luokkalainen ymmärtää ja joihin hän osaa omista lähtökohdistaan käsin vastata.

Otimme myös haastattelun nauhoittamisessa lapset huomioon. Aarnoksen (2018, s. 178) mukaan haastattelun nauhoittaminen saattaa jännittää lasta, jolloin tärkeää olisi purkaa jännitystä esimerkiksi äänittämällä ennen varsinaista haastattelua esimerkiksi laulua tai leikkiä, ja sen jälkeen kuunnella sitä. Toimimme haastattelussa näin. Lapset saivat kokeilla puheen nauhoittamista ennen virallista haastattelua. Tämä näytti kiinnostavan lapsia kovasti, eikä haastattelutilanne sen jälkeen jännittänyt heitä. Lisäksi kerroimme lapsille, että vain me tutkijat kuulemme kerätyt nauhoitteet ja tutkimuksen valmistuttua ne poistetaan.

Helavirran (2007, s. 634) mukaan haastattelijalla ei saa uuvuttaa lasta turhan monilla kysymyksillä - on tärkeää, että haastattelu etenee lasten ehdoilla. Siksi emme kysyneetkään lapsilta kovin montaa kysymystä, vaan annoimme tilaa vapaalle keskustelulle ja pyrimme esittämään kysymyksiä, jotka koskettavat lapsen omaa kokemusmaailmaa. Omia kokemuksia miettimällä lapsi voikin tarjota tutkijalle parastaan (Aarnos, 2018, s. 178).

4.4 Aineiston analyysi

Eskolan (2018, s. 209–210) mukaan analyysimenetelmän valinta laadullisessa tutkimuksessa voi tuottaa haasteita tutkijalle, sillä tutkijan tulee itse muodostaa aineistosta analyysi sekä etsiä siitä tulokset. Tutkimukselle asetetut tutkimuskysymykset asettavat tutkimuksen analyysille kuitenkin joitain reunaehdoja. Tutkimusaineistosta tulee pyrkiä löytämään keskeinen sisältö ennalta asetetun tutkimustehtävän kannalta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006) Analysoimmekin keräämämme aineiston tutkimuskysymystemme pohjalta ja pyrimme löytämään saadusta aineistosta niiden kannalta olennaisia seikkoja.

Saimme pääasiallisen tutkimusaineistomme ryhmähaastatteluista ja täydensimme niitä tehdyillä havainnoilla. Emme siis analysoineet havainnoinneista saatua aineistoa sen tarkemmin, pyrimme vain löytämään

havainnointimateriaaleista tutkimuskysymyksien kannalta olennaisia havaintoja, jotka voisivat tukea haastattelujen aineistoa.

Haastattelujen analysoinnin aloitimme litteroimalla haastattelut. Sen jälkeen tutkimme aineistoa tutkimuskysymystemme kannalta sekä pyrimme etsimään aineistosta niihin vastauksia. Kokosimme tutkimuskysymyksiin vastaavia haastattelun vastauksia omiin tiedostoihinsa. Tässä vaiheessa lisäksi kvantifioimme aineistoa eli laskimme asioiden esiintyvyyttä aineistosta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 119). Pyrimme sen avulla löytämään aineistosta keskeisiä teemoja.

Päädyimme tämän jälkeen valitsemaan aineiston analyysitavaksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin, jossa pyrkimyksenä on järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91). Sisällönanalyysissä pyritään lisäämään aineiston informaatioarvoa luomalla hajanaisesta aineistosta selkeä ja yhtenäinen sisältö sekä perusteltuja johtopäätöksiä. (Eskola, 1998, s. 144) Koska sisällönanalyysissä on kyse siitä, että aineistosta etsitään tutkimusongelman kannalta olennaisia aiheita, koimme tämän analyysitavan tutkimuksellemme sopivaksi.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on kolme vaihetta: aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely ja viimeisenä abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden muodostaminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 90). Olimme jo aineiston litteroinnin jälkeen jaotelleet oppilaiden vastauksia tutkimuskysymysten mukaisesti kahteen ryhmään, mutta analyysitavan valikoiduttua pelkistimme niitä (Taulukko 1).

Taulukko 1: Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
<p>“Mä tykkään molemmista. Joskus on kivempi lukea itse, mutta joskus on kiva kuunnella, kun joku muu lukee, kun siinä voi tehdä jotain muutakin samaan aikaan. Esimerkiksi leikkiä tai piirtää.”</p>	<p>Molempien lukutapojen suosio</p> <p>Itse lukeminen joskus mieluisampaa</p> <p>Toisen lukiessa voi tehdä monta asiaa samaan aikaan</p> <p>Leikkiminen</p>
<p>“Kun lukee itse, saa päättää minkä kirjan lukee.”</p>	<p>Itse lukeminen</p> <p>Oman kirjan päättäminen</p>
<p>“Se oli tosi kivaa, kun ope luki ääneen tarinaa ja sen jälkeen kirjoitettiin siitä ite tarina. Kivaa oli, kun sai keksiä ihan oman tarinan.”</p>	<p>Opettajan lukeminen kivaa</p> <p>Tarinan kirjoittaminen luetun jälkeen</p> <p>Oman tarinan keksiminen mielekästä</p>
<p>“Että me ymmärrettäis ja opittais jotain saduista. Kerran ope luki meille satua ja kyseli meiltä kysymyksiä vanhoista saduista.”</p>	<p>Satujen ymmärtäminen</p> <p>Saduista oppiminen</p> <p>Opettaja kyselee saduista</p>

Haastattelujen pelkistämisen jälkeen etsimme aineistosta samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Yhdistelimme eli klusteroimme samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet alaluokkiin (Taulukko 2). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 92) alaluokat voidaan luokitella esimerkiksi tutkittavan ilmiön ominaisuuden, piirteen tai käsityksen perusteella.

Taulukko 2: Esimerkki aineiston klusteroinnista

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Molempien lukutapojen suosio Itse lukeminen joskus mieluisampaa Toisen lukiessa voi tehdä monta asiaa samaan aikaan Leikkiminen Itse lukeminen Oman kirjan päättäminen	Lukutapa Tekemisen samanaikaisuus Itsenäisyys
Opettajan lukeminen kivaa Tarinan kirjoittaminen luetun jälkeen Oman tarinan keksiminen mielekästä Satujen ymmärtäminen Saduista oppiminen Opettaja kyselee saduista	Kokemukset Luova toiminta Oppiminen

Pelkistetyn aineiston alaluokkiin ryhmittelyn jälkeen jatkoimme aineiston luokittelua muodostamalla alaluokista yläluokkia ja edelleen pääluokkia (Taulukko 3), mikä on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 93) mukaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin viimeinen vaihe, abstrahointi. Se tarkoittaa aineiston käsitteellistämistä eli teoreettisten käsitteiden muodostamista tutkimuksen kannalta olennaisista tiedoista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 93). Pyrimme luomaan tutkimuskysymystemme kannalta olennaisia pääluokkia.

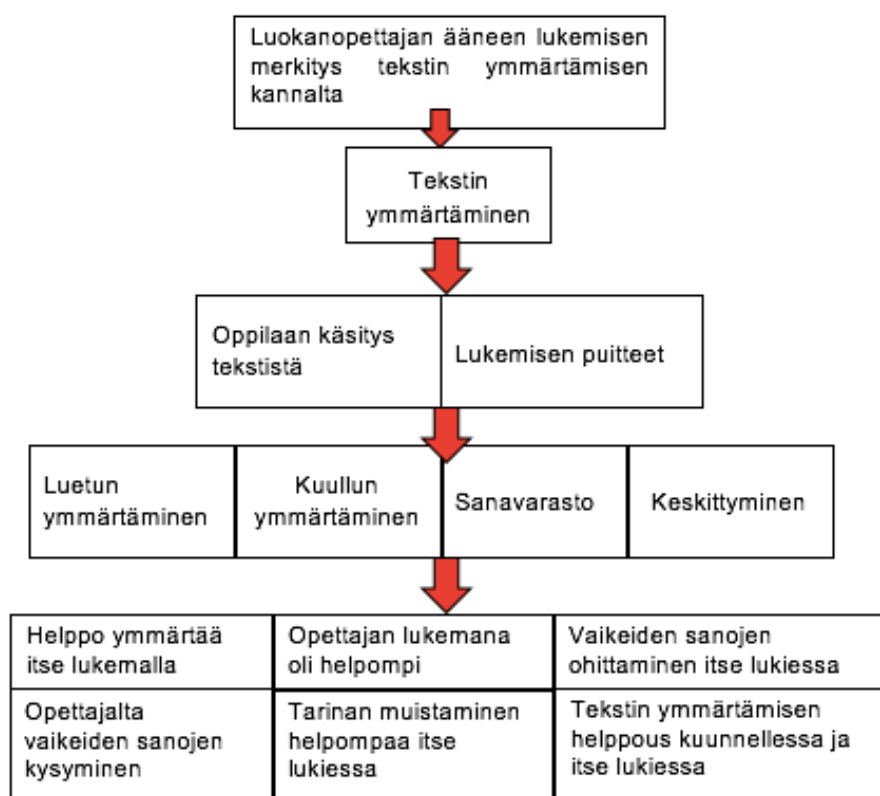
Taulukko 3: Esimerkki aineiston abstrahoinnista

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Lukutapa Tekemisen samanaikaisuus Itsenäisyys	Lukemisen tyylit	Oppilaiden lukumielitykset
Kokemukset Luova toiminta Oppiminen	Ääneen lukemisen puolia	Opettajan ääneen lukeminen

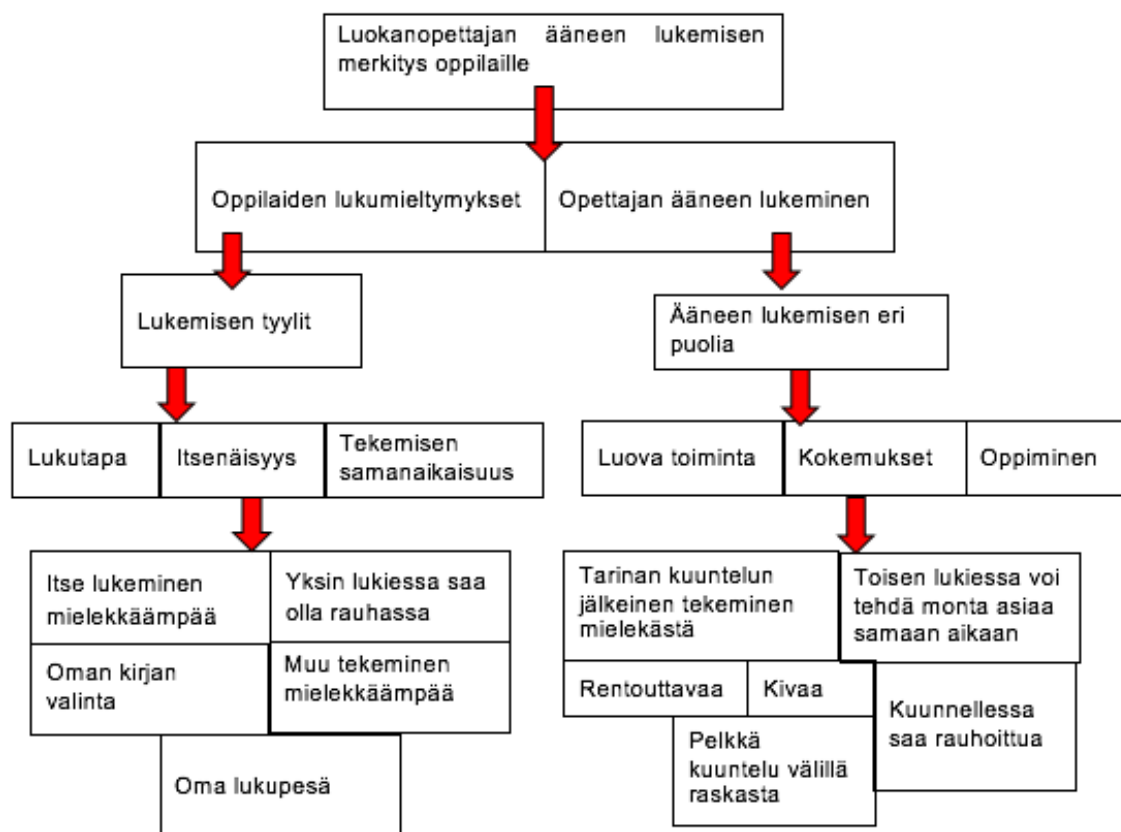
Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä saadaan vastaus tutkimustehtävään yhdistelemällä luotuja käsitteitä. Analyysissa tulkitaan ja tehdään päätelmiä aineistosta sekä edetään kokemusperäisestä aineistosta kohti abstraktimpaa tulkintaa tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 94) Seuraavassa luvussa esittelemme, millaisia tuloksia saimme aineistostamme sisällönanalyysin avulla.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksemme pohjautui luokassa tapahtuvan opetuskokeilun havainnointiin sekä oppilaiden ryhmähaastatteluihin. Tutkimukseen osallistui 13 oppilasta, joiden ryhmähaastatteluaineistot analysoimme sisällönanalyysin avulla. Haastattelujen lähtökohtana oli saada selville, mikä vaikutus opettajan ääneen lukemisella on tekstin ymmärtämisen kannalta sekä miten oppilaat kokevat opettajan ääneen lukemisen merkityksen. Sisällönanalyysin tuloksena muodostimme seuraavat kuviot:



KUVIO 1: Luokanopettajan ääneen lukemisen merkitys tekstin ymmärtämisen kannalta.



KUVIO 2: Luokanopettajan ääneen lukemisen merkitys oppilaille.

Kuvioista käy ilmi, miten olemme sisällönanalyysin avulla johtaneet oppilaiden pelkistetyistä haastatteluilmauksista alaluokkia, yläluokkia ja lopulta pääluokkia. Kuviossa 1 luokanopettajan ääneen lukemisen merkitys tekstin ymmärtämisen kannalta voidaan jakaa yhteen pääluokkaan, joka on *Tekstin ymmärtäminen*. Kuviossa 2 puolestaan luokanopettajan ääneen lukemisen merkitys voidaan jakaa kahteen pääluokkaan, joita ovat *Oppilaiden lukumieltymykset* ja *Opettajan ääneen lukeminen*. Nämä kolme pääluokkaa nousivat merkityksellisimmiksi tutkimuskysymystemme kannalta. Pääluokat jakaantuivat edelleen ylä- ja alaluokiksi, joita esittelemme seuraavaksi haastattelujen sitaattien avulla.

5.1 Tekstin ymmärtäminen

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme oli "Millainen merkitys ääneen lukemisella on tekstin ymmärtämisen kannalta?" Tavoitteenamme oli selvittää, miten oppilaat

ymmärtävät tekstin itse luettuna ja kuunneltuna sekä onko niiden välillä eroja. Kysyimme oppilailta, oliko tekstiä vaikea ymmärtää itse lukemalla ja vastaavasti helpompi ymmärtää, kun opettaja luki ääneen. Teimme lisäksi opetuskokeilun aikana havaintoja oppilaiden ilmeistä ja eleistä lukutilanteiden lomassa. Tarkkailimme myös sitä, miten hyvin oppilaat osasivat vastata opettajan kysymyksiin teksteistä.

Analyysimme tuloksena pääluokka *Tekstin ymmärtäminen* jakautui ensin kahteen yläluokkaan, joita ovat *Oppilaan käsitys tekstistä* sekä *Lukemisen puitteet*. Nämä puolestaan jakoutuivat edelleen neljään alaluokkaan, joita olivat *Luetun ymmärtäminen*, *Kuullun ymmärtäminen*, *Sanavarasto* ja *Keskittyminen*. Oppilaiden vastaukset liittyivät näihin teemoihin.

Luetun ymmärtäminen sekä kuullun ymmärtäminen nousivat esiin sekä havainnoinnissa että haastatteluissa. Oppilaat kertoivat haastatteluissa, että tekstiä oli helppo ymmärtää itse luettuna ja opettajan lukua kuuntelemalla. Havainnoinnin perusteella oppilaat olivat keskittyneitä sekä opettajan lukemiseen että omaansa, mutta useampi viittasi vastatakseen kysymyksiin opettajan ääneen lukemisen jälkeen. Tästä johtuen oletuksemme oli, että oppilaat muistaisivat paremmin opettajan lukeman tekstin, mutta yksitoista oppilasta kolmestatoista oli kuitenkin sitä mieltä, että itse luettu teksti jäi paremmin mieleen:

“Mä muistan ehkä pikkasen paremmin mitä ite luin...tais olla pikkusen lyhyempi pätkä.” (H3)

“Muistan enemmän siitä, kun luin ite.” (H7)

Loput totesivat, ettei muistamisen kannalta ollut väliä, lukiko itse vai kuunteliko opettajan lukua.

Oppilaat kokivat kuunnellun sekä luetun tekstin helpoksi ymmärtää. Yksi analyysin yläluokka oli *Sanavarasto*, koska oppilaat nostivat haastattelussa esille muutaman sanan, jotka olivat olleet vaikeita ymmärtää. Vaikeat sanat eivät kuitenkaan vaikuttaneet koko tekstin ymmärtämiseen. Yksi oppilas totesi itse lukiessaan hyppäävänsä vaikeiden sanojen yli niiden merkitystä sen enempää miettimättä. Kaksi oppilasta kuitenkin nosti esiin opettajan merkityksen vaikeiden

sanojen kannalta; opettajalta voi kysyä lukemisen lomassa, mitä mikäkin sana tarkoittaa:

“Outoja sanoja on yleensä vaikea ymmärtää, mut opelta voi kysyä jälkikäteen mitä se tarkoittaa.” (H5)

Luokanopettajan tekstistä esittämien kysymysten perusteella oppilaat olivat lisäksi syvällisesti ymmärtäneet sekä itse lukemansa että opettajan ääneen lukeman. Opettajan kysymyksiin vastattiin oikein, ja noin puolet luokasta viittaili aktiivisesti. Kaikki oppilaat yhtä lukuun ottamatta ehtivät lisäksi vastailla kysymyksiin kirjallisesti. Näissäkin kaikilla oli vastaukset oikein.

Viimeinen muodostamamme yläluokka on *Keskittyminen*, koska se nousi esiin sekä oppilaiden havainnoinnissa että haastatteluissa. Oppilaat kertoivat, että ääneen lukemisen kuuntelu ja itse lukeminen vaativat keskittymistä, jotta tekstin asiat jäävät mieleen. Osan mielestä kuunteluun keskittyminen on välillä raskasta:

“Välillä vähän raskasta ku pitää vaan keskittyä kuuntelemaan.” (H5)

Suurin osa ei osannut sanoa eroa kuunnellun ja luetun tekstin ymmärtämisen välillä (n=8), mutta muistamisen välillä syntyi suurempaa hajontaa. Oppilaiden muistia testattiin luokanopettajan esittämällä kysymyksillä ensin kuunnellun tekstin jälkeen ja lopuksi itse luetun tekstin päätteeksi. Tämän avulla oppilaat pystyivät hahmottamaan omaa muistamistaan. Haastattelussa tarkempia kysymyksiä esittäessämme osa myönsi, ettei muistanutkaan itse luetussa tekstissä kaikkiin kysymyksiin oikeaa vastausta yhden lukukerran perusteella, mutta koska teksti oli niin lyhyt, he ehtivät tarkistaa vastaukset toisella lukukerralla. Kolme oppilasta muisti itse luetun tekstin todella yksityiskohtaisesti. He osasivat kertoa, että tekstissä mainittiin päähenkilön ajoneuvon pysähtyvän 2 cm ennen ovea, kun muut kertoivat sen pysähtyneen oven eteen.

5.2 Oppilaiden lukumieltymykset

Aineistonanalyysissä opettajan ääneen lukemisen merkitys jakautui kahteen pääluokkaan, joita olivat *Oppilaiden lukumieltymykset* ja *Opettajan ääneen lukeminen*. Lukumieltymykset-pääluokka jakautui edelleen yläluokkaan *Lukemisen tyyli*, joka puolestaan jakautui alaluokkiin *Itsenäisyys*, *Lukutapa* ja *Tekemisen samanaikaisuus*. Tekemisen samanaikaisuuteen liittyi samoja asioita kuin lukutapaan, joten yhdistimme ne yhdeksi teemaksi.

Oppilaat kertoivat omasta lukemisestaan, lukutavoistaan ja lukemisen mielekkyydestä. Moni kertoi myös olevansa innostunut lukemaan. Kysyimme oppilailta, pitivätkö he enemmän opettajan ääneen lukemisesta vai siitä, että saivat itse lukea. Tähän kysymykseen enemmistö (n=6) vastasi, että molemmissa on hyvät ja huonot puolensa:

“Mä tykkään molemmista. Joskus on kivempi lukea itse, mutta joskus on kiva kuunnella, kun joku muu lukee, kun siinä voi tehdä jotain muutakin samaan aikaan. Esimerkiksi leikkiä tai piirtää.” (H8)

Yksi muodostamme alaluokka on *Itsenäisyys*, koska kolme oppilasta sanoi pitävänsä enemmän itsenäisestä lukemisesta kuin opettajan ääneen lukemisesta. Itsenäisen lukemisen hyväksi puoliksi oppilaat kertoivat rauhassa olemisen sekä mahdollisuuden valita itse luettava kirja. Kolme oppilasta kertoi haastattelutilanteessa, että heillä on käytössään itse valittu pulpettikirja. Sen lukemisen kerrottiin olevan ”mukavaa”, koska kirjan sai itse valita. Yksi oppilas myös mainitsi, että itse lukiessa omaa lukutaitoa ei arvioida tai verrata muiden taitoihin:

“Ite lukiessa kukaan ei tule häiritsemään, eikä omaa lukutaitoa verrata muiden lukutaitoihin.” (H1)

“ – – ehkä itsekseen lukeminen on kuitenkin kivempaa, kun siinä saa olla rauhassa, eikä kukaan tule häiritsemään.” (H4)

Muodostimme toiseksi alaluokaksi lukutavan, koska oppilaat kertoivat haastatteluissa erilaisista lukutavoistaan sekä mistä pitivät niissä. Aineistosta

nousi esiin erilaisia seikkoja sekä ääneen lukemisen kuuntelutavoista että itse lukemisen lukutavoista.

Vastaajista kolme piti opettajan ääneen lukemista miellyttävämpänä kuin itse lukemista. Näiden oppilaiden mukaan opettajaa kuunnellessa saa itse rentoutua, ja se on mukavaa. Yksi oppilas sanoi, että opettajan ääneen lukeminen on mukavampaa, koska silloin ei tarvitse itse lukea. Toisen oppilaan mukaan itse lukeminen voi olla väsyttävää:

“Vähän väsyttävää ku ite joutuu lukee sellaset tuhat kirjaa.” (H2)

Oppilaat kertoivat ryhmähaastatteluissa myös muista lukutapoihin liittyvistä mieltymyksistään. He nostivat esille lukemisen yhteydessä rauhoittumisen, sekä itse lukiessa että opettajan ääneen lukiessa. Usean oppilaan mielestä lukuhetket ovat rauhoittavia ja tarjoavat mahdollisuuden rentoutumiseen ja keskittymiseen. Yksi oppilas kertoi, että on ihanaa tehdä tyynyistä ”lukupesä”, jossa saa lukea rauhassa, kenenkään häiritsemättä. Toinen oppilas puolestaan kertoi nauttivansa iltasaduista ennen nukkumaanmenoa. Kolme oppilasta mainitsi miellyttävänä lukukokemuksena luokan yhteiset kirjallisuuden tunnit, joissa oppilaat saavat ottaa rennon asennon ja kuunnella opettajaa. Opettajan lukemisen jälkeen tunneilla keskustellaan luetusta, mitä oppilaat myös pitivät myönteisenä kokemuksena. Havainnointitilanteessa kuulumme myös, että ainakin yksi oppilaista oli lukenut kirjan, jota käytimme tutkimuksessamme. Hän kertoi lukeneensa kaikki Ella-kirjat ja pitävänsä niiden lukemisesta. Vain yksi oppilas totesi, ettei oikeastaan itse pidä lukemisesta, vaan pelaa mieluummin Playstationilla.

5.3 Opettajan ääneen lukeminen

Kolmas aineistosta nousut pääluokka oli *Opettajan ääneen lukeminen*, joka jakautui yläluokkaan *Ääneen lukemisen eri puolia*. Se puolestaan jakautui edelleen seuraaviin alaluokkiin: *Luova toiminta*, *Oppiminen* ja *Kokemukset*. Nämä kolme alaluokkaa nousivat esiin oppilaiden haastatteluista.

Koska halusimme selvittää oppilaiden kokemuksia, kysyimme heiltä, mikä opettajan ääneen lukemisessa on miellyttävää. Näiden vastauksien perusteella

muodostimme alaluokan *Kokemukset*. Opettajan ääneen lukeminen koettiin tärkeäksi luokkaa yhdistäväksi tapahtumaksi, jossa samalla pystyi rentoutumaan ja nauttimaan tarinasta. Oppilaista seitsemän kertoikin opettajan ääneen lukemisen olevan kivaa, koska se on rauhallista ja siinä voi itse rentoutua. Kuten edellä kävi ilmi, myös ääneen lukemista pidettiin rentouttava tilanteena:

“Se on kivaa, kun siinä voi ottaa rennon asennon ja vain kuunnella.” (H3)

Oppilaiden kokemukset olivat tutkimuksemme kannalta keskeisin alaluokka. Lähes kaikki oppilaat sanoivat haastatteluissa, että ääneen lukemisessa miellyttävintä on saada kokemus rauhoittumisesta ja rentoutumisesta.

Toiseksi alaluokaksi muodostimme *Luovan toiminnan*. Haastatteluaineistosta kävi ilmi, että ääneen lukemiseen liittyvää luovaa toimintaa pidettiin oppilaiden toimesta ”kivana”. Oppilaat nostivat esiin opettajan pitämät kirjallisuuden tunnit, joilla opettaja lukee oppilaille paljon ääneen. Oppilaat pitivät näitä tunteja hyödyllisinä varsinkin ensimmäisellä luokalla, sillä kaikki eivät silloin osanneet vielä lukea. Osan mielestä oma lukeminen on yhä hidasta, ja opettajan lukiessa ääneen kirja edistyy nopeammin. Luovaan toimintaan liittyen kaksi oppilasta mainitsi, että opettajan lukemisen jälkeen on hauskaa tehdä tehtäviä siihen liittyen:

“Se oli tosi kivaa, kun ope luki ääneen tarinaa ja sen jälkeen kirjoitettiin siitä ite tarina. Kivaa oli, kun sai keksiä ihan oman tarinan.” (H10)

Oppilaat nostivat esiin myös, kuinka olivat saaneet kirjallisuuden tunnilla piirtää kuvituksen kuunneltuun tarinaan. Lisäksi oppilaat kokivat, että jaetussa lukuhetkessä voidaan käydä vaikeaksi koetut sanat yhdessä läpi sekä keskustella tarinasta jälkikäteen.

Kysyimme oppilailta, miksi he luulevat opettajan lukevan heille ääneen. Tällä kysymyksellä halusimme selvittää oppilaiden käsityksiä ääneen lukemisesta luokanopettajan kannalta. Ajattelimme, että tällaisella kysymyksellä oppilaat tulisivat pohtineeksi, mikä on ääneen lukemisen merkitys koulussa ja mitä sillä tavoitellaan. Kysymys oli osalle oppilaista vaikea, ja seitsemän heistä vastasi, ettei osaa sanoa. Kuusi oppilasta puolestaan esitti omia ajatuksiaan

aiheesta ja sen pohjalta muodostimme alaluokan *Oppiminen*. Kolme oppilasta totesi, että ääneen lukemisen tarkoituksena on saada oppilaat oppimaan:

“Että me ymmärrettäis ja opittais jotain saduista. Kerran ope luki meille satua ja kyseli meiltä kysymyksiä vanhoista saduista.” (H2)

“Että voi oppia...hyvää käyttäytymistä ja että oppii, ettei saa koulussa heittää tahalleen kyniä ja kirjoja lattioille. Kildeistä voi ottaa mallia, esimerkiksi, että kavereita pitää kuunnella eikä saa puhua päälle.” (H10)

Näillä kolmella oppilaalla oli käsitys siitä, että saduista voidaan oppia esimerkiksi, miten toimia oikein tai mikä on oikein ja väärin. Tarinoiden avulla pystytään oppimaan esimerkiksi hyviä käytöstapoja ja saamaan lisää tietoa vanhoista saduista. Lisäksi oppilaat kertoivat, että opettajan lukiessa ääneen oppilaat oppivat myös hiljaa olemista ja kuuntelemiseen keskittymistä. Yksi oppilas mainitsi, että opettaja lukee ääneen sen vuoksi, että se on nopeampaa kuin oppilaan oma lukeminen. Yhdessä haastatteluryhmässä kolme oppilasta totesi, opettajan lukevan oppilaille ääneen, koska se on opettajan mielestä kivaa:

“Koska opettajan mielestä on kiva lukea meille.” (H8)

Opettajan ääneen lukemista havainnoidessamme huomasimme, miten oppilaat istuivat hiljaa ja kuuntelivat keskittyneesti opettajan ääneen lukemista. Jokainen keskittyi tarinaan eikä häirinnyt muita. Opettajan esittäessä kysymyksiä oppilaille huomasimme, että samat oppilaat (n=6–8) viittasivat vastausehdotuksia muiden ollessa passiivisia.

6 TULOSTEN TARKASTELO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksemme tuloksista voidaan todeta, että opettajan ääneen lukemisella ei ollut kovin suurta merkitystä tekstin ymmärtämisen kannalta. Tuloksista kävi ilmi, että ääneen lukeminen ei paranna tekstin ymmärrettävyyttä. Oppilaat näyttivät ymmärtävän sekä itse lukemansa että opettajan lukeman tekstin. Tämä tulos ei ole samansuuntainen kuin Aaltosen (2019, s. 71) toteamus, että nuorten luetun ymmärtämisen taito on heikentynyt. Kuten tuloksissa toimme ilmi, kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat ymmärsivät lukemansa hyvin.

Lerkkasen (2013, s. 85–88) mukaan ääneen luetun tekstin merkitystä sekä siitä löytyviä syitä ja seurauksia voidaan pohtia jaetussa lukuhetkessä. Näin voidaan syventää oppilaiden ymmärrystä tekstistä sekä rakentaa merkityksiä yhdessä. Tutkimuksessa käyttämämme lastenkirjan tekstit (Liite 2 & 3) olivat melko yksitelitteisiä eivätkä vaatineet tarkempaa syiden ja seurauksien pohtimista. Mikäli olisimme toteuttaneet tutkimuksen esimerkiksi moniulotteisemmalla tekstillä, olisi voinut arvioida, olisiko opettajan ääneen lukemisella silloin ollut suurempi merkitys tekstin syvällisen ymmärtämisen kannalta.

Oppilaat nostivat kuitenkin opettajan ääneen lukemisen merkityksen vaikeiden sanojen yhteydessä. Itse luetussa tekstissä vaikeat sanat ohitetaan niitä ymmärtämättä, mutta opettajan lukiessa häneltä voi kysyä niiden merkitystä. Tämä tukee lapsen sanavaraston rikastumista (Lerkanen, 2018, s. 2). Suurin osa oppilaista kertoi muistavansa tekstin paremmin itse luetun jälkeen, mistä voi päätellä, että oppilaat keskittyivät itse lukemiseen enemmän.

Oppilaista kaikki, kahta lukuun ottamatta, kertoivat pitävänsä lukemisesta. Lisäksi usea oppilas kertoi lukevansa paljon kotona sekä koulussa. Lukemista oppilaat kuvailivat kiireettömäksi hetkeksi, jossa saa olla rauhassa yksin. PISA- ja PIRLS-tutkimusten tuloksien mukaan lasten lukuinto on jatkuvassa laskussa,

ja siksi ennakkoajatuksemme oli, että tutkimukseen osallistuvat lapset eivät olisi innostuneita lukijoita. Oppilaat osoittivat ajatuksen vääräksi, ja vain yksi oppilas totesi, että tekee mieluummin jotain muuta kuin lukee.

Vertailimme tutkimuksessamme oppilaiden kokemuksia itse lukemisesta ja opettajan ääneen lukemisesta. Kaikki lapset sanoivat pitävänsä opettajan ääneen lukemisesta, ja suurin osa pitää molemmista. Joillekin lapsille oli vaikeaa sanoittaa, mikä opettajan ääneen lukemisessa on miellyttävää, ja se oli tutkimuksemme kannalta pieni haaste. Ne, jotka osasivat perustella vastustaan, kertoivat ääneen lukemisen olevan rentouttavaa ja tarjoavan mahdollisuuden rauhoittumiseen. Lisäksi oppilaat kuvailivat opettajan lukuhetken olevan koko luokalle tärkeä yhteinen hetki, jossa harjoitellaan kuuntelemista ja keskittymistä. Myös Leino ym. (2017, s. 35) havaitsivat PIRLS-tutkimuksien tuloksissa, että opettajan ääneen lukemisella luodaan oppilaille jaettuja, myönteisiä lukukokemuksia.

Heikkilä-Halttusen (2015, s. 49–52) mukaan lapset voivat oppia ääneen lukemisesta esimerkiksi tunnetaitoja sekä satujen esimerkkien avulla oikein toimimisesta. Tämä havainto tuli esiin myös tutkimuksessamme. Kun kysyimme lapsilta, miksi he luulevat opettajan lukevan ääneen, he kertoivat, että siitä voi oppia. Nämä muutamat lapset osasivat, ikätason huomioon ottaen, sanoittaa taitavasti ajatuksiaan. Puolelle lapsista kysymys oli puolestaan vaikea, eivätkä he osanneet vastata. Yksi lapsi kuvaili opettajan lukevan ääneen, koska opettaja pitää siitä, ja toinen puolestaan kertoi opettajan ääneen lukemisen syynä olevan sen nopeus verrattuna omaan lukemiseen.

Lopulta voimme todeta, että tutkimuksemme perusteella oppilaat pitävät opettajan ääneen lukemisesta. Vaikka osalla oli vaikeuksia kuvailla opettajan ääneen lukemisen merkitystä, voidaan yhteenvetona todeta, että se on oppilaille koko luokan kesken jaettu mukava tilanne, jossa voi rentoutua ja rauhoittua. Lisäksi se tarjoaa mahdollisuuden oppimiseen sekä keskittymisen harjoitteluun. Tekstin ymmärtämisen kannalta ääneen lukemisella on merkitys yksittäisten sanojen avaamisessa, mutta muuten sillä ei ollut merkitystä tekstin käsittämisessä.

7 POHDINTA

7.1 *Kannattaako lukea?*

Tästä tutkimuksesta saadut tulokset kuvastavat osallistuneiden ajatuksia lukemisesta ja opettajan ääneen lukemisesta. Vaikka Suomessa puhutaan yleisesti oppilaiden lukuinnon ja lukutaidon heikkenemisestä, nämä eivät käy ilmi omassa tutkimuksessamme. Aineistomme perusteella kyseisen luokan oppilaat ovat innokkaita lukijoita, jotka nauttivat sekä itsekseen lukemisesta että opettajan ääneen lukemisesta.

Tutkimuksen tulokset kuvastivat myös sitä, että monet oppilaat yhdistivät ääneen lukemisen ja omat lukuhetkensä rauhallisuuteen ja rauhoittumiseen. Kertooko tämä yleisemmin lasten käsityksistä yhteiskunnastamme sekä asenteistamme lukemista kohtaan? Puhuimme teoreettisessa viitekehyksessä yhteiskunnassa vallitsevasta informaatiotulvasta sekä siitä että media on jatkuvasti läsnä arjessamme. Saavatko jatkuvat mediaärsykkeet koukuttamisen lisäksi lapset ja nuoret kaipaamaan lukemista, nimenomaan sen rauhallisuuden ja pitkäjänteisen tekemisen vuoksi? Vaikka kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset eivät osanneet täysin sanoittaa kaikkia ajatuksiaan, aineistosta voisi päätellä, että lapset kaipaavat arkeensa myös rauhoittumista, esimerkiksi ääneen lukemisen parissa. Sen vuoksi on tärkeää, että lapsille tarjotaan mahdollisuutta kuunnella ääneen luettua lastenkirjallisuutta.

Tulokset näyttivät myös, kuinka jo osa 2.-luokkalaisista on jossain määrin tietoisia opettajan ääneen lukemisen tarkoituksista. Ääneen lukemisella harjoitellaan keskittymistä ja rauhoittumista sekä opitaan uutta tarinoiden kautta. Oppilaat toivat myös esille taitoja, joita opitaan tarinoista; mikä on oikein ja väärin. Luokan yhteiset ääneen lukuhetket luovat luokkaan yhteishenkeä, ja keskustelujen avulla lasten sosiaaliset taidot ja toisten kunnioittaminen kehittyvät.

Useat lähteet (mm. Leino & Nissinen, 2015; Lerkkanen, 2013, s. 85–88) osoittavat, että ääneen lukemisen avulla kasvatetaan innokkaita lukijoita, joilla on

tarpeeksi hyvät lukutaidot yhteiskunnassa pärjäämisen kannalta. Ääneen lukemisen on katsottu olevan yhteydessä myöhemmän iän aktiiviseen lukuharrastukseen (Lerikkanen, 2013, s. 86). Tutkimuksemme perusteella opettajan ääneen lukeminen on oppilaille jokseenkin merkityksellistä, mutta olisi ollut hyödyllistä selvittää lisäksi oppilaiden lukuinnon sekä opettajan ääneen lukemisen yhteyttä. Onko opettajan mallilla ollut vaikutus kyseisen luokan innokkaisiin lukijoihin? Lisäksi lasten lukutaitoa olisi voitu tarkastella lähemmin: vaikuttaako lukemisen sujuvuus kokemuksiin äänen lukemisesta. Nauttivatko esimerkiksi heikommat lukijat enemmän ääneen lukemisesta kuin taitavammat lukijat?

Vaikka monet opettajat lukevat ääneen oppilailleen, on tärkeää, että aiheesta puhutaan ja sitä tutkitaan lisää. Oppilaiden kokemukset ovat ensiarvoisen tärkeitä, sillä niiden avulla voidaan saada tietoa oppilaiden motivaatioon ja oppimiseen liittyvistä tekijöistä. Ja ne ovat ratkaisevia oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta. Yhteenvetona voidaan todeta, että ääneen lukemisella voidaan vaikuttaa monin tavoin oppilaan kehitykseen ja oppimiseen. On tärkeää kuitenkin huomioida se, että myös kodilla on suuri vaikutus – miksi lapsi innostuisi lukemisesta, mikäli hänen vanhempansakaan eivät lue koskaan?

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Hirsjärven ym. (2015, s. 231) mukaan kaikissa tutkimuksissa tulee arvioida tehdyn tutkimuksen luotettavuutta, sillä usein tutkimusten tulosten luotettavuus ja pätevyys ovat vaihtelevia, vaikka niissä pyritään välttämään virheitä. (Hirsjärvi ym., 2015, s. 231) Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 158) mukaan laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnille ei ole yhtä määrättyä tarkastelukulmaa. Luotettavuutta voidaan kuitenkin tarkastella tutkimuksen uskottavuuden, luotettavuuden ja eettisyyden kannalta (Puusa & Juuti, 2020, s. 167).

Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkija ja hänen valintansa ovat merkittävässä roolissa, tutkija itse on pääasiallinen luotettavuuden mittari ja luotettavuuden arvioinnin tulee koskea koko tutkimusprosessia. (Eskola, 1998, s. 152) Näin ollen tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä edesauttaa tutkijan kriittinen ja arvioiva työasenne. Laadullista tutkimusta tulee arvioida kriittisesti ja

kokonaisvaltaisesti koko tutkimuksen ajan. Tutkimuksen eri vaiheissa on tärkeä pohtia peruskysymyksiä, kuten miksi tutkin tätä, miksi valitsin tämän tutkimusmenetelmän ja miten minun tulisi suhtautua saatuihin tuloksiin. Näin tulee reflektoitua, toisin sanoen arvioitua kriittisesti omaan toimintaansa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006) Tutkimukseen valitut menetelmät ovat valittu tarkasti lähdekirjallisuutta hyödyntäen. Lisäksi olemme pyrkineet valitsemaan esimerkiksi saadulle aineistolle sopivan analyysimenetelmän.

Oman toiminnan kriittisen analysoinnin lisäksi laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta lisää tutkijan tarkka kuvailu tutkimuksen eri vaiheista (Hirsjärvi ym., 2015, s. 232). Olemme tutkimuksessamme raportoineet yksityiskohtaisesti tehdyistä valinnoista sekä tutkimuksen vaiheista ja pyrkineet perustelemaan ne lähdekirjallisuutta hyödyntäen. Luotettavuutta lisää myös tutkijan rehellisyys ja raportin selkeys. Myös suorat esimerkit litteroidusta aineistoista antavat tutkimukselle uskottavuutta (Hirsjärvi ym., 2015, s. 233). Haastattelujen tuloksia esitellessämme olemme lisänneet suoria lainauksia oppilaiden kommentteista vahvistaaksemme aineistosta johdettuja päätelmiä.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös aineiston analyysin ja siitä johdettujen johtopäätösten vastaavuus tutkimuksen aineiston kanssa. Toisin sanoen saatujen tulosten tulee perustua tarkasti raportoituun analyysiprosessiin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006) Tuloksemme eivät ole sattumanvaraisesti aineistosta johdettuja, vaan ne ovat tarkkaan analysoitu sisällönanalyysin avulla. Tulkintamme aineistosta ovat perusteltuja sekä tarkkaan kuvailtuja. Eskolan ja Suorannan (1998, s. 212–213) mukaan aineiston luotettavuuden yhteydessä voidaan puhua vahvistuvuus-käsitteestä, joka tarkoittaa sitä, että tutkimusaineistosta tehdyt tulkinnat ovat samansuuntaisia muun samaa ilmiötä käsittelevän tutkimustiedon kanssa.

Tutkimuksemme tulokset olivat osittain samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa. Oppilaiden kokemukset ääneen lukemisesta olivat positiivisia, mikä vastaa aiempia tutkimuksia. Oppilaiden lukuinto ei puolestaan täysin vastannut aiemmin tehtyjen tutkimusten tuloksia, ja oman tutkimuksemme kohdalla pohdimme, olivatko kaikki oppilaat täysin rehellisiä haastatteluissa, sillä Eskolan ja Suorannan (1998, s. 64) mukaan lasten ryhmähaastatteluissa riskinä saattaa olla se, että kaikki osallistujat eivät uskalla osallistua keskusteluun. Haastattelutilanne oli osalle oppilaista jännittävä, jolloin he myötäilivät paljon

muiden mielipiteitä ja ajatuksia. Pohdimme jälkikäteen, miten olisimme saaneet kaikkien oppilaiden mielipiteet paremmin esille.

Lisäksi pohdimme, onko lapsen iällä vaikutusta lukuinnostukseen. Esimerkiksi PIRLS-tutkimuksissa ilmi tullut heikko lukuinto kosketti vanhempia oppilaita, neljäsluokkalaisia (Leino & Nissinen, 2018, s. 56). Voi olla, että tutkimustuloksemme onkin täysin luotettava, sillä pienillä 2.-luokkalaisilla voi olla enemmän intoa lukemista kohtaan kuin vanhemmilla verrokeillaan.

7.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksenteossa tulee ottaa huomioon monia eettisiä kysymyksiä ja tutkijan tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Erityisesti ihmiseen liittyvillä tieteenaloilla on eettisiä ongelmia, jotka tulee tiedostaa ja ottaa huomioon tutkista tehdessä. Tutkimuksessa tulee kunnioittaa ihmisarvoa, esimerkiksi antamalla mahdollisuus päättää tutkimukseen osallistumisesta. (Hirsjärvi ym., 2015, s. 23) Kysyimme lapsilta itseltään sekä heidän huoltajiltaan suostumuksen tutkimukseen. Lisäksi lapsilla oli mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

Tutkittaville tulee antaa riittävästi tietoa tutkimuksesta sekä heillä on oikeus tietosuojaan (Hirsjärvi ym., 2015, s. 23). Lähetimme luokanopettajan kautta lapsille ja huoltajille jo ennen tutkimusta lomakkeen, jossa pyydettiin suostumusta tutkimukseen ja jossa kerrottiin, mitä tutkimuksessa tutkitaan sekä miten se toteutetaan käytännössä. Korostimme huoltajille sekä oppilaille sitä, että emme tutki kenenkään lukutaitoa, vaan haluamme vain selvittää heidän kokemuksiaan lukutilanteista. Kerroimme myös etukäteen siitä, että ryhmähaastattelut nauhoitetaan. Suojelimme oppilaiden tietoja yliopiston tietosuojakäytänteiden mukaisesti. Oppilaat vastailivat kysymyksiimme nimettömästi eikä aineistosta käynyt ilmi mitään, mikä voitaisiin yhdistää tiettyyn henkilöön. Kerroimme tutkimuksiin osallistuville myös, että nauhoitetut äänitteet tuhoetaan asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua.

Tutkimuksen eettisyyteen liittyy myös rehellisyys. Tutkimuksessa on tuotava ilmi kaikki tutkimukseen liittyvä – myös puutteet. Tuloksia ei saa vääristellä eikä kaunistella. (Hirsjärvi ym., 2015, s. 24) Tulokset ovat esitelty totuudenmukaisina ja puutteet tutkimuksenteossa tuotu ilmi.

7.4 *Jatkotutkimusmahdollisuuksia*

Havainnoimamme ja haastattelemamme 2.luokka tuntui olevan kiinnostunut sekä itse lukemisesta että opettajan ääneen lukemisesta. Saamamme aineiston perusteella voisi ajatella, että ehkä koulupolun alussa olevat oppilaat ovat yleensä ottaen vielä kiinnostuneempia kaikesta kouluun ja opiskeluun liittyvästä kuin vanhemmat oppilaat. Koska usein lapsille ääneen lukeminen lopetetaan silloin, kun he oppivat itse lukemaan (Lerkkanen, 2013, s. 86), olisikin mielenkiintoista tutkia, millaisena vanhemmat oppilaat, esimerkiksi jo yläasteikäiset, pitävät ääneen lukemista. Koska useissa tutkimuksissa jo selviää se, että useat nuoret eivät ole kiinnostuneita lukemisesta, olisi olennaista tehdä tutkimuksia myös siitä, millaisin konkreettisin keinoin lukuintoa voitaisiin lisätä.

Ääneen lukemisen merkitystä voitaisiin tutkia jatkossa myös opettajan näkökulmasta. Arjen oppilaiden kanssa jakavilla opettajilla voisi olla merkittäviä näkökantoja siihen, miten äänen lukeminen käytännössä näyttäisi vaikuttavan oppilaiden lukuintoon tai millainen merkitys yhteisillä lukuhetkillä on koko luokan näkökulmasta.

LÄHTEET

- Aaltonen, L-S. (2019). ”Miks mä lukisin kirjaa?” Digitaalinen lukukokemus nuoren lukumotivaation herättäjänä. *Nuorisotutkimus*, 37 (3-4), 69–83.
- Aivoliitto. (2019). Ääneen lukeminen on rakkautta. Luettu 10.1.2022.
<https://www.aivoliitto.fi/verraton/artikkelit/aaneen-lukeminen-on-rakkautta/>
- Dickinson, D.K. & Smith, M.W. (1994). Long-term effects of preschool teachers’ book readings in low-income children’s vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 104–123.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Green Brabham, E. & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers’ reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94, 465–473.
- Hakulinen, T. (2018). Vanhemmat lukekaa pienelle lapselle. Lukuliike.
- Heikkilä-Halttunen, P. (2015). Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Helavirta, S. (2007). Lasten tutkimushaastattelu. Metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainottelua. *Yhteiskuntapolitiikka (Verkkolehti)*, 12(2), 629–640.
- Helovuori, M. (2016). 100 syytä lukea. Lukukipinän sytytyskirja. Helsinki: BTJ Finland.
- Herkman, J. & Vainikka, E. (2012). Lukemisen tavat : Lukeminen sosiaalisen median aikakaudella. Tampere: Tampere University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2015). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hosseini, S. (2.1.2022). Oikein pitkä tie. Helsingin Sanomat. Haettu 10.1.2022 osoitteesta <https://www.hs.fi/sunnuntai/art-2000008442500.html>

- Järvenpää, E. & Lehminiemi, V. (2021). Ääneen lukemisen merkitys ja tavat alle 3-vuotiaiden ryhmässä. [Opinnäytetyö, Tampereen Ammattikorkeakoulu].
- Järvinen, R. & Raninen, R. (2020). Luokanopettajan ääneen lukemisen merkitystä lukuinnon ja lukutaidon vahvistamisessa. [pro gradu -työ, Tampereen yliopisto].
- Kirjakauppaliitto. (2021). Suomi lukee ja kuuntelee kirjoja. Helsinki: Suomen kustannusyhdistys.
- Kupiainen, R., & Sintonen, S. (2009). Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.
- Laine, T. (2018). Lukeminen – yksityinen vai yhteisöllinen tapahtuma? *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 12(2), 21–35.
- Lehtonen, M. (2001). *Post Scriptum. Kirja medioitumisen aikakaudella.* Tampere: Vastapaino.
- Leino, K. & Nissinen, K. (2018). Suomalaisoppilaiden lukemiseen sitoutuminen, taustatekijät ja lukutaito: yhteyksien etsiminen polkuanalyysillä. Teoksessa: J. Rautapuro, & K. Juuti (toim.), *PISA pintaa syvemältä: PISA 2015 Suomen pääraportti* (s. 39–67). *Kasvatusalan tutkimuksia*, 77. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautapuro, J. (2017). Lukutaito luodaan yhdessä. *Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016).* Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lerikkanen, M.-K. (2013). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa.* Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Lerikkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2010). Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus* 41(2), 116–128.
- Lumme, P. (03.09.2021) *Lukutaito luo tasa-arvoa ja hyvinvointia.* [blogikirjoitus] Haettu osoitteesta 20.1.2022 <https://www.oph.fi/fi/blogi/lukutaito-luo-tasa-arvoa-ja-hyvinvointia>
- McKool, S. S. (2007). Factors that influence the decision to read: An Investigation of Fifth Grade Students' Out-of-School Reading Habits. *Reading Improvement* 44, 111–131.

- Morrow, L.M. 1983. Home and school correlates of early interest literature. *Journal of Educational Research* 76 (4), 221-230.
- Neumann, S.B. 1986. The home environment and fifth-grade students' leisure reading. *The Elementary School Journal* 86 (3), 335-343.
- Nevo, E., Vaknin-Nusbaum, V., Brande, S., Gambrell, L. (2020). Oral reading fluency, reading motivation and reading comprehension among second graders. *Reading & Writing*, 33(8), 1945–1970.
- Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Parvela, T. & Nykänen, A. (2020). *Ella ja kaverit vihdoin kolmannella*. Helsinki: Tammi.
- Pitcher, S.M., Albright, L.K., DeLaney, C.J., Walker, N.T., Seunarine Singh, K., Mogge, S. & Dunston, P.J. 2007. Assessing Adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent and adult literacy* 50 (5), 378-398.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 166–168). Gaudeamus
- Rautopuro, J. & Juuti, K. (toim.), *PISA pintaa syvemältä: PISA 2015 Suomen pääraportti* (s. 39–67). *Kasvatusalan tutkimuksia*, 77. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Reese, E. & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35, 20–28.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkójulkaisu]. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>
- 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.
- Suomen YK-liitto. (2022). *Kansainvälinen Lukutaitopäivä*. Haettu 10.1.2022 osoitteesta <https://www.ykliitto.fi/tapahtumat/yk-paivat/kansainvalinen-lukutaitopaiva>
- Tammi, Raento, P., & Bessonoff, A. (2013). *Addiktioyhteiskunta : riippuvuus aikamme ilmiönä*. Gaudeamus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.

Helsinki: Tammi.

Vilka, H. (2006). Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

Vygotsky, L.S. (1978) Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

LIITTEET

Liite 1: Saatekirje

Hyvät oppilaiden huoltajat!

Olemme kolmannen vuoden luokanopettajaopiskelijoita Tampereen yliopistosta ja teemme kandidaatintutkielmaa opettajan ääneen lukemisen merkityksestä. Haluaisimme toteuttaa lapsesi luokassa tutkimuksen tähän liittyen.

Tutkimus toteutetaan oppilaiden omassa luokassa, oman opettajan ohjauksessa, jotta tilanne olisi oppilaille mahdollisimman turvallinen ja viihtyisä. Tutkimus toteutetaan käytännössä niin, että oppilaat vastaavat kysymyksiin ensin opettajan tekstin lukeman perusteella sekä lopuksi itse lukemansa tekstin perusteella. Kysymyksiin vastaamisen jälkeen oppilaat saavat keskustella vapaasti ryhmässä omista kokemuksistaan. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää oppilaiden kokemuksia ääneen lukemisesta ja sen merkityksestä, tarkoituksena ei ole arvioida oppilaita millään tavalla.

Oppilailta kerätään sekä nauhoitettua suullista että kirjallista aineistoa, mutta kaikki tapahtuu anonyymisti, eli kenenkään henkilöllisyyttä ei esiinny lopullisessa työssä. Kerätty aineisto hävitetään asianmukaisella tavalla tutkimuksen valmistuttua.

Ystävällisin terveisin,

Laura Leino & Saara Saarinen

Lapseni: _____

Saa osallistua tutkimukseen.

Ei saa osallistua tutkimukseen.

Huoltajan allekirjoitus: _____

Liite 2: Opettajan ääneen lukema teksti (ote Timo Parvelan kirjasta "Ella ja kaverit vihdoin kolmannella") sekä opettajan tekstistä esittämät kysymykset

AI NIIN

Minua jännitti kamalasti. Minä odotin, että Pate tulisi hakemaan minua kouluun uudella autollaan. Näin jo silmissäni, kuinka me kaikkien tuijottaessa lipuisimme koulun pihaan. Minä istuisin Paten vieressä, ja automatkaa varten pukemani äidin kaulahuivi liehuisi tyylikkäästi tuulella.

Vilkuilin kelloa huolestuneena. Koulun alkuun oli enää vartti, eikä Patea vielä näkynyt eikä kuulunut. Tai kuului sittenkin. Jotain kuului jostain mäen päältä. Se ei kuitenkaan voinut olla Pate, sillä moottoriton mäkiauto oli tietysti äänetön. Siksi se oli myös hyvin ekologinen. Jos kaikki autot olisivat mäkiautoja, ilma olisi puhdasta hengittävä ja ylämäet helppoja kävellä, koska ei olisi ruuhkia.

Omituinen ääni kuului nyt lähempää. Se oli kuin tuulen ujellusta. Ehkä se muistutti vähän myös suden ulvontaa. Ja se lähestyi yhä. Äkkiä tuntui, että kokonainen susilauma oli tulossa minua kohti.

Katselin ympärilläni, näkyisikö sopivaa puuta tai tikkaita, joille voisin kiivetä pakoon uhkaavaa vaaraa. Juuri sillä hetkellä Pate kurvasi mutkan takaa esiin. Hän ajoi hurjaa vauhtia kahdella pyörällä ja huusi:

- Varokaaaaaa!

Pate on tosi taitava kuski ja lisäksi kovaääninen.

Minä en ehtinyt edes väistää, kun Pate poimi minut kyytiin. Se ei käynyt ihan yhtä tyylikkäästi ja hallitusti kuin olin kuvitellut, sillä minä yksinkertaisesti rysähdin Paten syliin ja mäkiauto jatkoi matkaansa vauhtia hiljentämättä.

- Kiitos, minä kiljaisin yrittäen säilyttää arvokkuuteni samalla, kun kömmin istumaan Paten viereen.

- Eipä kestä.

- Miksi sinä et hiljentänyt? minä kysyin.

- Koska tässä ei ole jarruja, Pate vastasi ja koukkasi kyytiin Hannan, joka lennähti vuorostaan minun syliini.

- Miksi sinä et asentanut tähän Patmobiiliin jarruja? minä tiedustelin Hannalta samalla, kun työnsin hänet viereeni.

- Mitä? Hanna huusi.

- Tässä ei ole jarruja, minä huusin hänelle.

- Ai niin, Hanna totesi samaan aikaan, kun Tiina ja Pukari lennähtivät auton kyytiin. Onneksi Hannan rakentama mobiili oli riittävän iso meille kaikille.

Patmobiilin vauhti tuntui vain kiihtyvän, ja koko hökötykseni natisi ja kitisi kuopissa ja käännöksissä. Jotenkin Paten onnistui kuitenkin pitää se tiellä, ja poimia kyytiin myös Samppa ja Tuukka, jotka lennähtivät syliimme juuri ennen kuin loppusuora koululle avautui.

Millä lapset liikkuvat?

Miltä eläimeltä Paten huuto kuulosti?

Miksi Pate ei jarruttanut?

Minne oltiin matkalla?

Liite 3: Oppilaiden itse lukema jatkoteksti (Timo Parvelan teoksesta "Ella ja kaverit vihdoinkin kolmannella") ja siihen liittyvät kysymykset



- Apuaaaaaaaaaa! me huusimme kaikki yhteen ääneen, niin että haitarikotelo-
aan raahaava opettaja säikähti mätäkhtaessään kyytiimme. Kun vielä saimme na-
pattua rehtorin koulun portilta, oli lasti täynnä. Itse asiassa se oli niin täynnä,
että Patmobiiliin kaikki renkaat irtosivat yhtä aikaa ja ylitimme koulun pihan pelkän
pohjan varassa kuin pulkkamäessä. Se kuitenkin hidasti vauhtia niin paljon, että
kulkuneuvomme pysähtyi kaksi senttiä ennen koulun ovea ja muutenkin viime tipas-
sa, sillä pohja oli ruvennut loppujarrutuksessa savuamaan.

Me olimme Patmobiiliin kyydissä savupilven keskellä yhdessä läjässä mutta suurin
piirtein ehjin nahoin ja luin.

- Vau! Pate hikkui. - Ajatelkaa, että voimme tehdä tämän joka aamu.

Mitä opettaja raahasi mukanaan?

Kuka otettiin kyytiin viimeisenä?

Mitkä osat tippuivat mäkiautosta (Patmobiilista)?

Mihin auto pysähtyi?

Liite 4: Ryhmähaastattelukysymykset

1. Oliko tekstiä vaikea ymmärtää kuuntelemalla/ itse lukemalla?
2. Muistatko tarinan paremmin opettajan vai itsesi lukemana?
3. Piditkö enemmän, kun opettaja luki ääneen vai kun sait lukea itse?
4. Pidätkö, kun opettaja lukee ääneen? Mikä siinä on kivaa?
5. Oliko joitain sanoja vaikea ymmärtää kuuntelemalla/ itse lukemalla?
6. Miksi mielestäsi opettaja lukee oppilaille ääneen?

Liite 5: Havainnointilomake

Oppilaiden reaktiot opettajan lukemiseen (ilmeet, eleet, kommentit)	
Oppilaiden innokkuus osallistua keskusteluun ja vastata opettajalle	
Miten hyvin tarina jäi opettajan lukemana mieleen?	
Oppilaiden reaktiot (ilmeet, eleet, kommentit) itse lukemisesta?	
Itse lukemisen sujuvuus (vaivalloista/ helppoa) mielenkiinto itse lukemista kohtaan?	
Miten hyvin teksti jäi mieleen itse lukemana?	
Oppilaiden kommentit itse lukemisesta ja opettajan ääneen lukemisesta	
Mitä oppilaat ajattelevat, siitä, että miksi opettaja lukee oppilaille ääneen?	