

TAMPEREEN YLIOPISTO

Tapaustutkimus Puheesta lukemaan -menetelmää käyttävän
yhdysluokan yhteistoiminnallisesta oppimisesta äidinkielen
ja kirjallisuuden oppitunneilla

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
TYTTI HUOTARI
Kevät 2012

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

TYTTI HUOTARI: Tapaustutkimus Puheesta lukemaan -menetelmää käyttävän yhdysluokan yhteistoiminnallisesta oppimisesta äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 71 sivua, 1 liitesivu

Maaliskuu 2012

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten yhteistoiminnallinen oppiminen ilmenee vaihtoyöskentelystä rakentuvan Puheesta lukemaan -menetelmän eri vaiheissa. Lisäksi tutkittiin yhdysluokan sekä oppilaiden lukutaidon kehityksen tason vaikutusta yhteistoiminnallisen oppimisen käyttöön äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla.

Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, joka toteutettiin luokanopettajan koulutuksen syventävän opetusharjoittelun yhteydessä erään kantahämäläisen alakoulun 1.–2.-yhdysluokassa. Tutkimuksen kohteena olivat luokan 16 oppilasta sekä joiltakin osin luokanopettaja. Tutkimusaineisto kerättiin tutkimuspäiväkirjan sekä osallistuvan observoinnin avulla. Lisäksi tutkimusta varten haastateltiin kaikki seitsemän ensimmäisen luokan oppilasta sekä luokanopettaja. Tutkimuspäiväkirjasta saatu aineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla luokittelemalla. Myös haastattelut analysoitiin sisällönanalyysin avulla teemoittelemalla sekä oppilaiden että opettajan vastaukset.

Tutkimuksen mukaan Puheesta lukemaan -menetelmän keskustelu- ja saneluvaiheet tarjosivat itsessään mahdollisuuden yhteistoiminnalliseen oppimiseen kun taas etenkin laborointivaihe ja uuden kirjaimen harjoittelu olivat pääosin itsenäistä työskentelyä. Uudelleenluku- ja jälkikäsittelevaiheet sen sijaan mahdollistivat opettajalle monipuolisten menetelmien käytön. Tutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaiden motivaatio äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla tehtyjä tehtäviä kohtaan ei juuri ollut yhteydessä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Lukutaidon kehityksen taso osoittautui melko suureksi tekijäksi sille, kuinka kykeneviä oppilaat olivat yhteistoiminnalliseen työskentelyyn äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla. Lisäksi oppilaskohtaiset vaihtelut lukutaidon kehityksen tasossa vaikeuttivat yhteistoiminnallisen työskentelyn toteuttamista äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla yhdysluokkaopetuksen aikana.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että käytettävästä lukemaan opettamisen menetelmästä riippumatta oppilaat tarvitsevat äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa paljon itsenäistä harjoitusta ja työskentelyä. Yhteistoiminnallisten työtapojen käyttäminen voi useassa suhteessa olla etenkin ensimmäisen luokan oppilaiden kohdalla mielekkäämpää muissa oppiaineissa kuin äidinkielessä ja kirjallisuudessa, koska luku- ja kirjoitustaito vaatii alkuvaiheessa yksilöllistä harjoittelua. Jatkotutkimuksessa voisi keskittyä muun muassa vertailemaan yhteistoiminnallisen oppimisen ilmenemistä KÄTS-menetelmää ja toisaalta Puheesta lukemaan -menetelmää käyttävässä luokassa. Lisäksi samankaltaisen tutkimuksen voisi toteuttaa luokassa, joka ei ole yhdysluokka ja pohtia, millaisia vaikutuksia pelkän ensimmäisen luokan läsnäololla on yhteistoiminnallisen oppimisen käyttöön.

Avainsanat: lukemaan oppiminen, Puheesta lukemaan -menetelmä, yhteistoiminnallinen oppiminen

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 LUKEMINEN	7
2.1 MITÄ LUKEMINEN ON?	7
2.2 KIELELLINEN TIETOISUUS.....	8
2.3 LUKUTAIDON KEHITYS	9
2.3.1 Lukutaidon kehitys Challin mukaan.....	10
2.3.2 Lukutaidon kehitys Frithin mukaan	10
2.3.3 Lukutaidon kehitys Ehrin mukaan	11
2.4 LUKEMAAN OPETTAMISEN MENETELMÄT	11
2.5 PUHEESTA LUKEMAAN -MENETELMÄ ELI PL-MENETELMÄ	13
2.5.1 Keskusteluvaihe.....	16
2.5.2 Saneluvaihe.....	17
2.5.3 Laborointivaihe	17
2.5.4 Uudelleenlukuvaihe	19
2.5.5 Jälkikäsittelevaihe	19
2.5.6 Puheesta lukemaan -menetelmä ja kirjoittamaan opettaminen	20
2.6 YHTEYDET JA EROAVAISUDET LPP-MENETELMÄÄN	20
3 SOSIAALINEN KONSTRUKTIVISMI	22
4 YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN	25
4.1 YHTEISTOIMINNALLISEN OPPIMISEN PERIAATTEITA	26
4.2 YHTEISTOIMINNALLINEN LUOKKA	28
4.3 YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN ALKUOPETUKSESSA	29
5 TUTKIMUSONGELMAT JA -MENETELMÄT	32
5.1 KVALITATIIVINEN TUTKIMUS	32
5.2 TAPAUSTUTKIMUS	33
5.3 ETNOGRAFINEN TUTKIMUS	35
5.4 OSALLISTUVA OBSERVOINTI JA TIETOJEN REKISTERÖINTI	36
5.5 HAASTATTELU TUTKIMUSMENETELMÄNÄ	37
5.5.1 Tutkimushaastattelu.....	37
5.5.2 Teemahaastattelu.....	38
5.5.3 Lapsiryhmän haastattelu.....	38
5.6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	39
5.7 TUTKIMUKSEN KOHDEJOUKKO JA AINEISTONKERUUMENETELMÄT	39
5.8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	41
6 AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA	44
6.1 YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN PUHEESTA LUKEMAAN -MENETELMÄN ERI VAIHEISSA	44

6.1.1 Keskustelu- ja saneluvaiheet	44
6.1.2 Laborointivaihe	48
6.1.3 Uudelleenlukuvaihe ja jälkikäsitteilyvaihe	49
6.1.4 PL-menetelmä ja kirjoittamaan opettaminen	51
6.2 PARI- JA RYHMÄTYÖT	51
6.2.1 Erilaiset ryhmäkokoontimet	51
6.2.2 Lukutaidon kehityksen tason vaikutus pari- ja ryhmätyöskentelyyn	52
6.3 YHDYSLUOKAN VAIKUTUS YHTEISTOIMINNALLISUUTEEN	54
6.3.1 Yhdysluokan negatiiviset vaikutukset	55
6.3.2 Luokkien välinen yhteistyö äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla	56
6.4 MUU YHTEISTOIMINNALLINEN TYÖSKENTELY ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPPITUNNEILLA	57
6.5 YHTEENVETO TUTKIMUSTULOKSISTA	58
6.6 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	61
7 POHDINTA.....	65
LÄHTEET.....	68
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Puheesta lukemaan -menetelmä eli PL-menetelmä on kokonaisvaltainen lukemaan opettamisen menetelmä, jonka käyttö sellaisenaan ei Suomessa ole kovin yleistä. Puheesta lukemaan -menetelmää ovat Suomessa kehittäneet Tampereen yliopiston Hämeenlinnan Normaalikoulun lehtorit Sitomaniemi ja Suonperä. Aihetta käsittelevä suomalainen tutkimus on melko vähäistä. Raes (1997) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan Puheesta lukemaan -menetelmää yksittäisen lapsen lukemaan oppimisen näkökulmasta (Raes 1997, 58). Tämän lisäksi Merivirta (2011) on niin ikään pro gradu -työssään käsitellyt Puheesta lukemaan -menetelmällä lukemaan oppineiden oppilaiden käsityksiä kielestä ja kielen käytöstä (Merivirta 2011, 5). Puheesta lukemaan -menetelmää ei lähtökohtaisesti mielletä yhteistoiminnalliseksi työtavaksi. Kandidaatin tutkielmani antoi kuitenkin tulkinnallisella tasolla viitteitä siitä, että PL-menetelmän yhteys yhteistoiminnalliseen oppimiseen äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla oli suurempi kuin KÄTS-menetelmää käytettäessä (ks. Huotari 2010). Tämä tutkimus syvennyy aiheeseen tarkemmin tapaustutkimuksellisesta näkökulmasta.

Yhteistoiminnallista oppimista käsittelevä tutkimustieto on Puheesta lukemaan -menetelmää käsittelevää tutkimustietoon verraten huomattavasti runsaampaa. Etenkin Leppilampi, Piekkari, Sahlberg sekä Saloviita ovat käsitelleet yhteistoiminnallista oppimista suomalaisen kouluoppimisen kannalta (Leppilampi & Piekkari 1998; Sahlberg & Leppilampi 1994; Saloviita 2006). Tutkimustieto, joka koskee yhteistoiminnallisen oppimisen suhdetta PL-menetelmään, on sen sijaan vähäistä. Puheesta lukemaan -menetelmän ja yhteistoiminnallisen oppimisen välistä yhteyttä koskevan tutkimustiedon vähyydestä johtuen tutkimukselleni on tarvetta aihetta käsittelevässä tutkimuskentässä. Tutkimukseni kuuluu sosiaalisen konstruktivismin piiriin. Sosiaalisessa konstruktivismissa painottuu oppimisen sosiaaliset, vuorovaikutukselliset sekä yhteistoiminnalliset prosessit sekä näiden tasolla tapahtuva merkitysten rakentuminen. Esimerkiksi Tynjälä ja Kauppila ovat tarkastelleet sosiaalisen konstruktivismin ja oppimisen välistä suhdetta (Kauppila 2007; Tynjälä 2004).

Tutkimukseni toteutettiin tapaustutkimuksena 1.–2.-yhdysluokassa. Pääpaino on siinä, miten yhteistoiminnallinen oppiminen ilmenee viidestä eri vaiheesta rakentuvan PL-menetelmän eri vaiheissa. Lisäksi tarkastelen oppilaiden lukutaidon kehityksen tason vaikutusta

yhteistoiminnalliseen työskentelyyn äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla sekä selvitän yhdysluokkaopetuksen ja yhteistoiminnallisen työskentelyn välistä suhdetta äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa.

Tutkimukseni rakentuu teoreettisesta viitekehystä sekä empiirisestä osuudesta. Teoreettisessa viitekehyksessä esittelen tutkimukseni kannalta oleellista tietoa lukemaan oppimisesta sekä yhteistoiminnallisesta oppimisesta ja peilaan näitä sosiaalisen konstruktivismin näkökulmaan. Empiirisessä osuudessa kerron tutkimuksen toteutuksesta ja etenemisestä. Teoreettinen viitekehys sekä empiirinen osuus käyvät aineiston analyysivaiheessa vuoropuhelua ja peilaan tutkimustuloksia suhteessa esittelemääni teoriaan. Tutkimustulokset kietoutuvat analyysivaiheeseen, mutta luvun 6.5 yhteenvedossa tarkastelen ja jäsentelen tutkimustuloksia kokonaisvaltaisesti. Tulosten esittämisen jälkeen pohdin tutkimusta sekä tutkimustuloksia kriittisesti, arvioiden samalla tutkimuksen luotettavuutta, eettisyyttä sekä jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2 LUKEMINEN

2.1 Mitä lukeminen on?

Lukeminen on monitahoinen ja monitieteinen käsite, jota voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta (Ahvenainen & Holopainen 2005, 26; Lehtonen 1998, 8; Takala 1993, 43). Lehtonen (1998) korostaa, ettei yksikään määritelmä kykene tavoittamaan lukemista ilmiönä, vaan ne voivat lähinnä heijastella jotakin lukemisen osa-aluetta (Lehtonen 1998, 8). Lukemisen määrittely voi tapahtua esimerkiksi yksilöllisestä tai yhteisöllisestä näkökulmasta. Lisäksi eri tieteenalat vaikuttavat siihen, millaisista lähtökohdista lukemista tutkitaan. Lukemistutkimus voi liittyä muun muassa psykologiaan, sosiologiaan tai yleiseen kasvatustieteeseen. (Sarmavuori 2007, 68; Takala 1993, 43.) Näiden tekijöiden lisäksi lukeminen voidaan nähdä prosessina, kehittyvänä taitona, valmiuskimppuna, hierarkkisen rakenteena sekä kulttuuri-ilmiönä. Tämä määritelmien runsaus kuvastaa hyvin lukemisen käsitteen kompleksisuutta. (Sarmavuori 2006, 67.)

Eri tutkijoilta voidaan lisäksi löytää erilaisia lukemisen määritelmiä. Lehtosen (1998) mukaan lukeminen on aivoissa tapahtuva prosessi, joka koostuu kirjoitetun kielen dekodauksesta sekä ymmärtämisestä. Dekodauksessa lukija muuttaa sanojen kirjaimet äänteiksi, antaen kirjoitetulle kielelle puhuttua kieltä vastaavan muodon. (Lehtonen 1998, 25.) Dekoodaus tapahtuu Lehtosen (1998) mukaan kahdella tasolla; subleksikaalisella sekä leksikaalisella. Subleksikaalinen dekodaus tarkoittaa lukemaan opettelemisen alkuvaiheessa sekä vaikeiden ja tuntemattomien sanojen kohdalla käytettävää strategiaa, jonka avulla lukija yksittäisiä kirjaimia ja tavuja kokoamalla muodostaa lukemansa sanan puheenomaiseen muotoon. Dekodauksesta tulee leksikaalista siinä vaiheessa, kun kirjainten ja sanojen prosessointi on automatisoitunut ja lukija tunnistaa suurimman osan sanoista kokonaisuuksina. (Lehtonen 1998, 53–54.) Luetun ymmärtäminen taas on dekodauksen aikana ja sen jälkeen tapahtuvaa luetun prosessointia, jossa lukija antaa lukemalleen mielekkään merkityksen. Se on lukemisen tärkein tavoite. Alkuopetuksessa uuden tiedon ymmärtäminen onnistuu parhaiten silloin, kun se on sidottu todelliseen ympäristöön ja omiin kokemuksiin (Lehtonen 1998, 25–26).

Sakari Karpin (1983) mukaan lukeminen on korkeatasoista neurofysiologista ja psyykkistä toimintaa (Karppi 1983, 13). Sen taustalla vaikuttavat Karpin (1983) näkemyksen mukaan neljä erilaista valmiutta, jotka antavat yksilölle edellytykset uusien tietojen ja taitojen oppimiseen. Nämä valmiudet koostuvat fyysisistä, kognitiivisista, sosio-emotionaalisista ja varhaisista tekijöistä ja niiden kehittymiseen vaikuttavat luonnollinen biologinen kypsyminen, ympäristöstä saadut kokemukset sekä harjoittelu. (Karppi 1983, 13–15.)

Kauppinen esittelee väitöskirjassaan (2010) kolme erilaista lähestymistapaa lukemiselle. Näitä ovat kognitiiviset, sosiokognitiiviset sekä sosiaaliset lähestymistavat. (Kauppinen 2010, 175–176.) Näistä lähestymistavoista ensimmäinen, eli kognitiivinen lähestymistapa painottaa lukutaidon osataitojen hallintaa ja peruslukutaidon rakentumista. Lukeminen nähdään yksilöllisenä taitona, joka pohjaa yksilön ajattelun rakentumiselle sekä kehittymiselle (Kauppinen 2010, 76). Kahdessa jälkimmäisessä lähestymistavassa painottuvat sen sijaan omien taitojen reflektointi, lukemisen näkeminen neuvottelutilanteena, erilaisten lukutapojen soveltaminen sekä muut korkeatasoisemmat toiminnot (Kauppinen 2010, 177–178). Kognitiivinen lähestymistapa painottuu tutkimuksessani edellä mainituista lähestymistavoista selvimmin, sillä tutkimukseni käsittelee lukemaan opettelevia ja peruslukutaitoaan vahvistavia alkuopetusikäisiä oppilaita.

2.2 Kielellinen tietoisuus

Kielellinen tietoisuus tarkoittaa yksilön kykyä havaita kielen rakenteita. Se kehittyy kokonaisvaltaisen kielen hahmottamisen kautta yhä pienempien kielen rakenteiden havaitsemiseen ja liittyy kaikkiin kielen osa-alueisiin ja tasoihin. Kielellisen tietoisuuden kehitys ajoittuu sujuvan puhumisen ja alkavan lukemisen välimaastoon ja ympäristön tarjoamat kielelliset virikkeet ovat suuressa roolissa sen kehityksessä. Kielellinen tietoisuus koostuu viidestä eri tietoisuuden osa-alueesta, joita ovat: 1) kielen äännerakenteen hahmottaminen (fonologinen tietoisuus), 2) tietoisuus sanojen rakenteesta (morfologinen tietoisuus), 3) sanojen merkityksen ymmärtäminen (semanttinen tietoisuus), 4) tietoisuus lauserakenteista (syntaktinen tietoisuus) sekä tietoisuus kielen funktiosta (pragmaattinen tietoisuus). Näistä lukemaan oppimisen kannalta välttämättömin osa-alue on fonologinen tietoisuus (Ahvenainen & Holopainen 2005, 16–17; Lerkkanen 2006, 30–33.)

Fonologinen tietoisuus tarkoittaa puhutun kielen fonemaattisten rakenteiden, eli yksittäisten äänteiden hallintaa sekä ymmärrystä siitä, että puhuttu kieli koostuu näistä sanoja pienemmistä yksiköistä. Fonemaattisten rakenteiden hallinnan kehitys tapahtuu aluksi esitietoisuuden tasolla, muuttuen vähitellen tietoiseksi toiminnaksi. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 16; Poikkeus, Ketonen & Siiskonen 2004, 69, 73.) Fonologista tietoisuutta pidetään lukutaidon tärkeänä

edellytyksenä ja kehittymisen äännetason tietoudessa katsotaan ennustavan lukutaidon avautumista lapselle. Kehitys on kuitenkin mitä ilmeisimmin kaksisuuntainen, sillä lukemaan opetteleminen vaikuttaa osaltaan äännetietoisuuden kehitykseen. (Poikkeus ym. 2004, 70.)

Lukutaidon oppimisen kannalta tärkeimpänä fonologiseen tietoisuuteen kuuluvana taitona pidetään kirjain-äännevastaavuuden oivaltamista. Kirjain-äännevastaavuus liittyy puhutun ja kirjoitetun kielen toisiinsa. Suomen kielelle on ominaista selkeä kirjain-äännevastaavuus. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 11, 14, 17.) Lerkkanen (2006) korostaa, että foneemisen tietoisuuden harjoittamisen tulisi olla lasten ja aikuisten välillä tapahtuvaa vuorovaikutteista yhteistoimintaa, joka kiinnostavuudellaan ja hauskuudellaan motivoi lasta. Motivaation ylläpitämisessä aikuisen on huomioitava harjoittelun yhteys lapsille merkityksellisiin asioihin, jolloin harjoittelu on lapsen tarpeista ja kokemuksista käsin tapahtuvaa. (Lerkkanen 2006, 35.)

2.3 Lukutaidon kehitys

Lukutaito on vähitellen kehittyvä valmius, joka edellyttää opettamista ja opettelua. Sen saavuttaminen on yksi ihmiselämän ainutlaatuisimmista tapahtumista. (Linnakylä 1990, 1; Sarmavuori 2003, 16.) On vaikea määritellä, milloin lukemaan oppiminen varsinaisesti alkaa, sillä sen perusta luodaan jo kielen kehityksen varhaisina vuosina ja sen kehitys on jo pitkällä lasten aloittaessa ensimmäisen luokan. Yksilöiden väliset erot lukutaidossa ovat koulutulokkailla varsin suuret (Lehtonen 1998, 20; Sitomaniemi & Suonperä 2009, 5.) Lerkkasen, Rasku-Puttosen, Aunolan ja Nurmen (2004) mukaan neljäsosa suomalaislapsista lukee kouluun tullessaan sujuvasti (Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi 2004, 796). Peruslukutaidon oppiminen on ensimmäisten kouluvuosien yksi tärkeimmistä tavoitteista (Lerkkanen 2006, 19). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainitaan, että:

”Vuosiluokkien 1-2 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeinen tehtävä on jatkaa jo kotona, varhaiskasvatuksessa, erityisesti esiopetuksessa, alkanutta kielen oppimista. – – Opetuksessa on otettava huomioon, että oppilaat voivat olla oppimisprosessissaan hyvin eri vaiheissa.” (OPS 2004, 40.)

Opettajan on tärkeä tuntea lukutaidon kehitykseen vaikuttavia tekijöitä pystyäkseen tunnistamaan oppilaidensa sen hetkisen lukutaidon tason. Lisäksi opettajan on pystyttävä seuraamaan oppilaiden lukutaidon kehitystä ja tarjoamaan oikeanlaista ja oikeanaikaista tukea sitä tarvitseville. (Lerkkanen

2006, 12.) Kauppisen (2010) esittelemä kognitiivinen lähestymistapa lukemiseen (ks. luku 2.1) kuvaa lukutaidon kehittymistä portaittaisesti. Lukemisen nähdään koostuvan osataidoista, jotka rakentuvat yksilön mentaalista kehitystä seurailleen. Osataidot muodostuvat hierarkiaksi, joka rakentuu yksinkertaisemmalta taitotasolta yhä vaativammille tasoille. (Kauppinen 2010, 110.) Seuraavaksi esittelemäni Challin (1990), Frithin (1985) ja Ehrin (1989) mallit lukutaidon kehityksestä pohjautuvat kognitiiviselle lähestymistavalle, rakentuen kehitysvaiheista, jotka muuttuvat sitä vaativimmiksi, mitä ylemmäs edetään.

2.3.1 Lukutaidon kehitys Challin mukaan

Chall (1990) esittelee kuusivaiheisen jäsentelyn lukutaidon kehityksestä. Niistä kolme ensimmäistä liittyy lukemaan oppimisen alkuvaiheisiin ja ovat siten tutkimukseni kannalta olennaisempia. Kokonaiskuvan saamiseksi esittelen kuitenkin seuraavaksi kaikki kuusi lukutaidon kehityksen vaihetta. Ensimmäiseksi vaiheeksi Chall nimeää *esilukemisen/teeskennellyn lukemisen vaiheen*, jonka aikana kiinnostus lukemiseen ja kirjoittamiseen herää. Lapsi voi tunnistaa ympäristössään usein esiintyviä sanoja ja nimiä, muttei vielä oivalla äänteen ja kirjaimen vastaavuutta. *Alkavan lukemisen ja dekodauksen vaiheessa* lapsi oivaltaa kirjain-äännevastaavuuden ja pystyy lukemaan yksinkertaisia ja tuttuja tekstejä. *Vahvistamisen vaiheessa* puhutun ja kirjoitetun kielen välinen yhteys vahvistuu. Tuttujen ja yksinkertaisten tekstien lukeminen lisää lukemisen sujuvuutta. *Lukemalla oppimisen vaihe* ajoittuu alakoulun viimeisille luokille sekä yläkouluun. Tässä vaiheessa lukemista käytetään uuden tiedon saavuttamiseen ja lukeminen laajentuu erilaisiin teksteihin. *Monipuolisten näkökulmien vaiheessa* lukeminen laajentuu yhä monimutkaisempiin teksteihin ja useampien yhtäaikaisten näkökulmien huomioiminen mahdollistuu. Viimeisessä, eli *konstruktivisessa ja rekonstruktivisessa vaiheessa* lukemista käytetään omiin henkilökohtaisiin tarpeisiin. Lukemisen avulla pystytään luomaan uutta tietoa. Lukeminen on tehokasta ja nopeaa. (Chall 1990, 12–13.)

2.3.2 Lukutaidon kehitys Frithin mukaan

Frithin (1985) vaihekuvaus lukutaidon kehityksestä on kolmiportainen. Ensimmäisessä vaiheessa, eli *logografisten taitojen vaiheessa* sanojen tarjoamat visuaaliset vihjeet sekä yhteys, jossa sana tyypillisesti esiintyy ohjaavat sanojen tunnistamista (vrt. Challin 1. vaihe). Sanat tunnistetaan kokosanahahmoina tai logoina, yksittäisten kirjainten merkitystä ei vielä oivalleta. Toisessa eli

alfabeettisten taitojen vaiheessa sanojen oivalletaan muodostuvan yksittäisistä foneemeista ja grafeemeista. Tämä kirjain-äännevastaavuuden oivaltaminen mahdollistaa uusien sanojen lukemisen. Viimeisessä eli *ortografisten taitojen vaiheessa* pystytään hyödyntämään niin kokosanatunnistusta kuin kirjain-äännevastaavuuttakin. Tämä mahdollistaa sanojen nopean tunnistamisen. (Frith 1985, 306.)

2.3.3 Lukutaidon kehitys Ehrin mukaan

Challin jäsentely lukutaidon kehityksen vaiheista on hyvin samansuuntainen Lerkkasen (2006) esittelemän Ehrin (1989) lukutaidon kehityksen viisivaiheisen mallin kanssa. Se pohjautuu kirjoitetun kielen järjestelmälle ja mallin eri tasot kuvastavat lapsen sen hetkistä kykyä ymmärtää ja käyttää tätä järjestelmää lukiessaan. Tasolta toiselle eteneminen edellyttää aina harjoittelua ja eri tasot voivat esiintyä siirtymävaiheissa osittain päällekkäin. *Esi-alfabeettisessa vaiheessa* lapsen kiinnostus kirjoitettua kieltä kohtaan herää. Lapsi tunnistaa kirjainmuotoja ja kirjainten nimiä ympäristönsä sanoista. *Osittais-alfabeettisessa vaiheessa* lapsi käyttää sanoja tunnistessaan joitakin kirjain-äännevastaavuuksia. *Alfabeettisessa vaiheessa* lukeminen perustuu dekodeeraukseen, eli lapsi lukee sanoja kirjain-äännevastaavuutta käyttäen. *Vahvistamisen vaiheessa* lapsi pystyy tunnistamaan sanoja ja niiden osia, jonka myötä dekodeeraus nopeutuu. *Automatisoitumisen vaiheessa* lukutaidosta tulee entistä sujuvampaa ja eri tekniikoiden käytöstä joustavampaa. (Lerkkanen 2006, 12.)

Challin (1990), Frithin (1985) ja Ehrin (1989) lukutaidon kehittymiseen liittyvät mallit ovat perusteiltaan hyvin samankaltaisia ja lukutaito nähdään vaiheittain kehittyvänä taitona. Lisäksi malleille on yhteistä, että aiemmin käytetyt strategiat säilyvät kehityksen taustalla ja niitä voidaan tarvittaessa käyttää hyväksi myöhemmissäkin strategioissa. Mallien vertailu osoittaa, että Frithin kolmivaiheinen malli on rakenteeltaan kaikkein yksinkertaisin. Ehr keskittyy mallissaan kuvaamaan yksityiskohtaisemmin alkavan lukutaidon tasoja, Chall taas menee jäsentelyssään pidemmälle. Koska tutkimukseni käsittelee ensimmäisen ja toisen luokan oppilaita ja haluan määrittellä mahdollisimman tarkkaan oppilaiden lukutaidon kehitystason pohjaan tutkimuksessani käsiteltävän lukutaidon kehityksen Ehrin teoriaan.

2.4 Lukemaan opettamisen menetelmät

Lukemaan opettamisen menetelmät jaetaan synteettisiin ja analyyttisiin menetelmiin sekä näitä kahta menetelmää yhdistäviin sekamenetelmiin (Lerkkanen 2006, 59). Synteettiset menetelmät

lähtevät liikkeelle kielen pienistä yksiköistä, edeten kohti suurempia kokonaisuuksia, kun taas analyttisissä menetelmissä edetään kokonaisuuksista osiin. Suomen kieli on synteettinen kieli, ja suurin osa suomalaisista onkin opetettu lukemaan synteettisten menetelmien avulla. (Sarmavuori 2003, 25.) Lerkkasen (2006) mukaan suurin osa suomalaisista opettajista käyttää lukemaan opettamisen menetelmänä sekamenetelmiä. Niiden käyttö vaatii opettajalta eri menetelmien periaatteiden tuntemusta sekä rohkeutta muokata menetelmiä itselleen parhaiten sopivaksi. (Lerkkanen 2006, 59.)

Synteettiset lukemaan opettamisen menetelmät lähtevät siis liikkeelle kielen pienimmistä yksiköistä, eli äänneistä, kirjaimista ja tavuista, joita yhdistelemällä opitaan lukemaan sanoja. Synteettiset menetelmät soveltuvat hyvin suomen kieleen, joka on rakenteeltaan ortografisesti säännönmukaista. Tämä tarkoittaa sitä, että kirjoitettu ja puhuttu kieli ovat hyvin lähellä toisiaan. (Lerkkanen 2006, 60.) Äng-äännettä lukuun ottamatta kieleemme kirjainten ja äänneen vastaavuus on lähes täydellinen. Tästä johtuen mekaanisen lukutaidon saavuttaminen on suomen kielellä useisiin muihin kieliin verraten helppoa. (Sarmavuori 2003, 25–26.) Tämän lisäksi synteettisten lukemaan opettamisen menetelmien etuina nähdään sen oikeinkirjoituksen oppimista vahvasti tukeva luonne sekä soveltuminen hitaasti oppiville oppilaille. Mekaanisuus voi kuitenkin johtaa myös liian tekniseen lukutaidon harjoitteluun, jolla osaltaan voi olla vaikutuksensa motivaation säilyttämisessä. Lisäksi mekaanisuuden korostuessa luetun ymmärtäminen saattaa jäädä toissijaiseksi asiaksi. Synteettisiä menetelmiä ovat äännetävyysmenetelmä, liukumismenetelmä, oivallusmenetelmä ja KÄTS-menetelmä. (Lerkkanen 2006, 60–66.)

Analyttiset lukemaan oppimisen menetelmät alkoivat saada Suomessa sijaa 70–80-lukujen aikana. Analyttiset menetelmät lähtevät liikkeelle kielen merkityksellisistä osista, kuten sanoista, lauseista ja tekstistä. Opetus etenee ylhäältä alaspäin, eli päinvastoin kuin synteettisissä menetelmissä. Analyttisten menetelmien etuina pidetään niiden motivoivaa luonnetta, luetun ymmärtämisen pohjan vahvistamista ja tuotteliasta kirjoittamista. Menetelmiä on moitittu siitä, että epäsäännöllisissä kielissä, kuten suomen kielessä, lapsille voi jäädä hahmottumatta kirjain-äännevastaavuus, jonka taas on osaltaan katsottu vaikuttavan kirjoitustaidon oppimisen ongelmiin. Analyttisiä lukemaan oppimisen menetelmiä ovat kokosanamenetelmä, Domanin menetelmä, lausemenetelmä, LPP-menetelmä sekä seuraavaksi tarkemmin läpikäytävä PL-menetelmä. (Lerkkanen 2006, 66–73.)

2.5 Puheesta lukemaan -menetelmä eli PL-menetelmä

Puheesta lukemaan -menetelmä eli PL-menetelmä on lapsikeskeinen lukemaan opettamisen menetelmä, jossa lukemaan oppimisen lähtökohtana on lapsen oma puhe. Menetelmä perustuu Ullrika Leimarin Ruotsissa 1970-luvulla kehittämään *Läsning på talets grund* -menetelmään, joka Suomessa tunnetaan Lukemaan puheen perusteella -menetelmänä eli LPP-menetelmänä. (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 4–5, 10.) Menetelmän tavoitteena on, että kieli, käsitteenmuodostus, ympäristöön orientoituminen ja sosiaalinen kehitys integroituisivat lukemisen yhteyteen (Sarmavuori 2003, 46–47). Suomessa Leena Sitomaniemi ja Aune Suonperä ovat 1990-luvun alkupuolelta lähtien kehitelleet ja kokeilleet Puheesta lukemaan -menetelmää Hämeenlinnan normaalikoululla. Sitomaniemen ja Suonperän (2009) mukaan kiinnostus lasten yksilöllisiä oppimistapoja ja ylipäätään erilaisia lapsia kohtaan ovat olleet keskeiset innoittajat PL-menetelmän kehittämisessä. (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 4–5.) PL-menetelmälle ominaista on oppimisen kokonaisvaltaisuus, sillä siinä huomioidaan lukemaan oppimisen lisäksi myös äidinkielen ja kirjallisuuden muut osa-alueet ja se kulkee luontevasti kaiken muun oppimisen rinnalla, mahdollistaen oppimisen eheyttämisen (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 4, 8).

Menetelmän lapsikeskeisyys tulee esille siten, että jokaisen lapsen lukemaan oppiminen nähdään ainutlaatuisten ja yksilöllisten vaiheiden kautta etenevänä. Kun lukemaan oppiminen nähdään luonnollisena tapahtumana ja jokaisella lapsella on mahdollisuus kokea onnistumisen elämyksiä omista lähtökohdistaan käsin, on PL-menetelmän keskeisissä periaatteissa, oppimisen ilon ja osaamisen tunteen synnyttämisessä, onnistuttu. Kun lukemaan oppiminen nähdään yksilöllisesti ja lapsen ehdoilla tapahtuvana, syntyy lapselle tunne siitä, että hän on arvostettu juuri sellaisena kuin on. Tunne omasta osaamisesta ja edistymisestä, oli taitotaso mikä tahansa, on ehdottoman tärkeä, jotta lapsesta kasvaa omiin taitoihinsa luottava oppija. Puheesta lukemaan -menetelmän yhtenä keskeisenä ideana on, että oppilaita ei missään menetelmän vaiheessa verrata toisiinsa, jolloin paremmuuden tai huonommuuden tunnetta suhteessa muihin oppilaisiin ei pääse syntyään. (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 4–5.)

Puheesta lukemaan -menetelmässä lapsi nähdään tutkimusmatkailijana, joka kysellen, ihmetellen ja erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja testaillen laajentaa ja selkeyttää tietorakenteitaan (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 4). Toiminnallinen ja vaihteleva oppiminen, omakohtaiseen tekemiseen aktivoiminen ja keskinäiseen kommunikointiin kannustaminen johtavat lukutaidon luonnolliseen kehittymiseen (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 8). Sitomaniemen ja Suonperän (2009) mukaan lukemaan oppimiseen ei kiinnitetä PL-menetelmässä erikseen huomiota, vaan sen kulkiessa kaiken toiminnan mukana lukemaan oppiminen tapahtuu kuin huomaamatta

(Sitomaniemi & Suonperä 2009, 19). Lukutaidon sijaan huomio on tapahtumissa, kokemuksissa ja elämyksissä, joista yhteinen tarina on saanut alkunsa (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 22). Lukutaidon lisäksi huomaamatta kehittyä myös lapsen lausetaju. Yhteisten tarinoiden myötä otsikointi, isot alkukirjaimet, välimerkit, yhdyssanat ja äng-äänne tulevat tutuiksi. (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 21.) L. Sitomaniemen (henkilökohtainen tiedonanto 8.11.2010) mukaan Puheesta lukemaan -menetelmä kehittää kielen ja puheen lisäksi lapsen havaitsemiskykyä, ajattelua, käsitteenmuodostusta sekä muistitoimintoja. Menetelmässä käytetään runsaasti aikaa oppilaisiin tutustumiseen ja luokkahengen luomiseen. Viestinnän ja ymmärryksen merkityksen korostuessa lapsen valmiudet kohdata elämän mukanaan tuomia muutoksia vahvistuvat. (L. Sitomaniemi, henkilökohtainen tiedonanto 8.11.2010.)

Koska Puheesta lukemaan -menetelmässä lukemaan oppiminen ja opettaminen pohjautuvat oppilaiden itse sanelemiin tarinoihin, aapinen toimii lähinnä lisälukemistona tukien lapsen lukemaan oppimista. Menetelmää käyttävä opettaja ei ole liian sidottu aapiseen, vaan omalle luovuudelle jää sijaa. Aapisen kuvia voidaan myös toisinaan käyttää keskusteluvaiheen pohjana. Lasten kuvanlukutaito kehittyä, kun kuvien avulla tehdään erilaisia havaintoja. (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 19–20.)

Muiden analyyttisten lukemaan opettamismenetelmien tavoin PL-menetelmän ongelmana voidaan pitää kirjain-äännevastaavuuden heikkoa hahmottuvuutta (Lerkanen 2006, 67). Merivirta (2011) esittää kuitenkin tutkimuksessaan, että hänen haastattelemansa ensimmäisen luokan oppilaat, jotka olivat oppineet lukemaan Puheesta lukemaan -menetelmän avulla, hahmottivat hyvin kirjain-äännevastaavuuden (Merivirta 2011, 54). L. Sitomaniemen (henkilökohtainen tiedonanto 23.4.2011) mukaan PL-menetelmä voi aluksi tuntua työläältä ja vaatia paljon vaivannäköä opettajalta. Sitomaniemi kuitenkin korostaa, että kaikki vaivannäkö kannattaa, sillä hän on todennut menetelmän käytöllä olevan positiivisia yhteyksiä muun muassa luokan ilmapiiriin. Lisäksi hän on havainnut keskustelu- ja saneluvaiheiden kehittävän paljon muitakin kuin pelkästään äidinkielen taitoja. (L. Sitomaniemi, henkilökohtainen tiedonanto 23.4.2011.)

Puheesta lukemaan -menetelmää käsittelevä tutkimustieto on vähäistä. Raes (1997) tutki pro gradu -tutkielmassaan sitä, miten PL-menetelmää sovelletaan lapsen lukemisprosessissa, miten menetelmä huomioi yksittäisen lapsen ja miten menetelmä motivoi lasta (Raes 1997, 58). Raes toteutti tutkimuksensa haastatteluin ja havainnoiden Aune Suonperän luokkaa, jossa käytettiin Puheesta lukemaan -menetelmää (Raes 1997, 58–59). Tutkimuksessa ilmeni, että äidinkielen eri osa-alueet opitaan luontevasti asiayhteyksissään ja kun keskusteluvaiheen aiheena on yhteinen kokemus, ovat kaikki lapset toisiinsa nähden demokraattisessa asemassa (Raes 1997, 71, 75). Tutkimuksessa kävi ilmi myös se, että PL-menetelmä kehittää lasten sosiaalisia taitoja ja auttaa

heitä oivaltamaan puhutun ja kirjoitetun kielen välisen yhteyden. Oikean, merkityksellisen tekstin työstäminen auttaa lapsia huomaamaan, mikä tarkoitus lukemisella on. (Raes 1997, 75–76.)

Lisäksi Raeksen (1997) tutkimuksessa selvitettiin, kuinka Puheesta lukemaan -menetelmä huomioi yksittäisen lapsen. Raes toteaa, että menetelmää käytettäessä lapsilla oli riittävästi omatoimista tekemistä, mikä mahdollisti sen, että opettajalla oli aikaa auttaa apua tarvitsevia oppilaita. Keskustelu- ja saneluvaiheet sujuivat kaiken tasoisilta oppilailta, mutta laborointivaiheessa uusien sanojen keksiminen tuntui olevan liian haasteellista heikoimmille oppilaille. Uudelleenlukuvaiheessa työskentely oli yksilöllistä, ja se mahdollisti etenemisen oman taitotason mukaan. (Raes 1997, 74–77.) Raes tutki myös sitä, miten PL-menetelmä motivoi oppilasta (Raes 1997, 58). Oleellisin tutkimustulos oli se, että tarinan aihe vaikutti niin sanelu-, keskustelu- kuin laborointivaiheen onnistumiseen (Raes 1997, 66). Kaiken kaikkiaan Raes (1997) koki menetelmän motivoivan oppilaita työskentelyyn ja heidän olevan innoissaan mukana oppimistapahtumassa (Raes 1997, 75).

Raeksen lisäksi Merivirta (2011) on tutkinut Puheesta lukemaan -menetelmää pro gradu -tutkielmassaan. Merivirran (2011) tutkimus käsitteli sitä, minkälaisia käsityksiä Puheesta lukemaan -menetelmän avulla lukemaan oppineilla ensimmäisen luokan oppilaille oli kielestä ja kielen käytöstä, millaisia merkityksiä nämä lapset antoivat kielelle ja minkälaisia funktioita he kokivat kielellä olevan. (Merivirta 2011, 5.) Tutkimuksessa selvitettiin lisäksi, miten PL-menetelmä lukemaan opettamisen menetelmänä heijastui lasten käsityksiin kielestä (Merivirta 2011, 40). Tutkimus toteutettiin haastattelemalla pari- ja pienryhmähaastatteluun yhdeksää alakoulun ensimmäisen luokan oppilasta (Merivirta 2011, 41). Tutkimuksessa ilmeni, että Puheesta lukemaan -menetelmän avulla lukemaan oppineille alakoulun ensimmäisen luokan oppilaille puhuttu kieli oli luonnollinen osa kieltä ja puhe liitettiin usein yhteen lukemisen ja kirjoittamisen kanssa (Merivirta 2011, 50). Tutkimuksessa selvisi, että haastateltavat ymmärsivät hyvin äänteiden merkityksen ja niiden yhteyden lukemiseen ja kirjoittamiseen ja että PL-menetelmän yhteinen tarina oli haastatelluille ensisijainen mielikuva lauseista ja sanoista (Merivirta 2011, 54).

PL-menetelmän ideana on LPP-menetelmään pohjautuen viidestä eri vaiheesta koostuva vaihetyöskentely. Nämä vaiheet toistuvat sykleittäin yhä uudelleen. Tarkoituksena on, että yhden syklin aikana lapsi oppisi ainakin yhden uuden äänteen ja kirjaimen ja että uusi äänne opittaisiin liittämään jo opittuihin äänneisiin. Esittelen seuraavaksi tarkemmin PL-menetelmän viisi eri vaihetta, joita ovat keskustelu, sanelu, laborointi, uudelleen lukeminen ja jälkikäsitteily. (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 10.)

2.5.1 Keskusteluvaihe

Keskusteluvaiheen tarkoituksena on, että lapsille yhteisten kokemusten ja tapahtumien tai jokaiselle oppilaalle tutujen asioiden ja teemojen pohjalta muodostetaan keskustelu, jossa koko luokka on mukana. Sitomaniemi ja Suonperä (2009) suosittelevat keskustelua piirimuodostelmassa, jolloin jokainen keskustelija näkee toisensa, ja puheenvuorossa olevaa luokkatoveria on helpompi kuunnella ja havainnoida. Etenkin ensimmäisten keskustelujen aikana opettajalla on tärkeä rooli keskustelun aloittajana, puheenvuorojen jakajana sekä innostavana ja motivoivana esimerkkinä. Opettajan tehtävänä on myös huolehtia siitä, että oppilaat kohtaavat koulupäivien aikana tilanteita ja tapahtumia, joista keskustelua on helppo lähteä kehittämään. (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 11.) L. Sitomaniemen (henkilökohtainen tiedonanto 8.11.2010) mukaan keskusteluvaiheen tavoitteena on tarjota lapselle uutta tietoa, rikastuttaa lapsen kielellistä ilmaisua sekä harjoittaa kielellistä viestintää (L. Sitomaniemi, henkilökohtainen tiedonanto 8.11.2010).

Keskustelutuokiot vaativat runsaasti aikaa ja harjoittelua, jotta niistä tulisi johdonmukaisia, luontevia ja ilman opettajan aktiivista johdattelua eteenpäin kulkevia. Sitomaniemen ja Suonperän (2009) mukaan keskusteluihin käytetty aika maksaa itsensä myöhemmin takaisin useissa eri yhteyksissä. Keskustelutuokioista on paljon hyötyä lasten kielellisen kehityksen kannalta. Ne kehittävät kuuntelu- ja keskustelutaitoja, laajentavat oppilaan sanavarastoa sekä kehittävät rohkeutta esittää omat ajatukset ja mielipiteet ääneen muille oppilaille. Opettajan tehtävänä on ohjata lapsia kyselemään, tarkentamaan omia ajatuksiaan ja ohjata heitä kohti johdonmukaista kielenkäyttöä. Oppilaiden kielellisiä taitoja kehittävän luonteen lisäksi keskustelutuokiot kehittävät myös opettajan oppilaantuntemusta. Keskustelutuokioiden muuttuessa enemmän oppilasjohtoisiksi, opettaja pystyy aktiivisen kuuntelijan roolissa tarkkailemaan oppilaidensa kielellisen kehityksen tasoja. (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 11–12.)

Sopiva tahti keskusteluvaiheelle on kerran viikossa (L. Sitomaniemi, henkilökohtainen tiedonanto 8.11.2010). L. Sitomaniemen (henkilökohtainen tiedonanto 8.11.2010) mukaan oppilasjoukon heterogeenisyydestä ei ole haittaa keskustelulle, sillä lapset hyötyvät toistensa erilaisista sanavarastoista. Hiljaisempi lapsi voi aluksi hyvin olla mukana enemmän seuraajan roolissa. Tällöin opettajan tehtävänä on kuitenkin esimerkiksi kysymysten avulla tiedustella, ajatteleeko oppilas asiasta samalla tavalla kuin muut. Vähitellen opettaja rohkaisee tällaista lasta ihmettelemään ja kyselemään erilaisista ilmiöistä ja herättelee tämän uteliaisuutta. (L. Sitomaniemi, henkilökohtainen tiedonanto 8.11.2010.)

2.5.2 Saneluvaihe

Keskusteluvaiheen tavoitteena on yhteisten ajatusten syntyminen keskustellusta aiheesta. Saneluvaiheessa oppilaille on mahdollisuus kertoa näitä ajatuksiaan ääneen, ja ne muokataan yhdessä lauseiksi niin, että opettaja kirjoittaa tarinaa selailutaululle lasten sanelun mukaan. Oleellista on se, että koko luokka yhdessä miettii, mitkä ehdotukset tarinaan otetaan mukaan. Opettajan kirjoittaessa selailutaululle yhdessä sovittuja lauseita, hän samalla lukee kirjoittamaansa ääneen venyttäen. Myös oppilaat lukevat opettajan mukana samanaikaisesti kirjoitettavaa tekstiä. Koska teksti on oppilaiden itse tuottamaa, korostuu jokaisen sanan merkityksellisyys eri tavalla, kuin valmiiksi annettussa tekstissä. Kun tarina on valmis, lukee opettaja tuotetun tekstin osoittaen samalla lukemaansa sanaa. Lapset lukevat tai seuraavat tekstiä mukana oman taitotasonsa mukaisesti. Yhteisen tarinan valmistuttua tarinalle päätetään otsikko, esimerkiksi lasten ehdotuksista äänestämällä. (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 13–14.) Lehtonen (1998) toteaa, että vain omakohtainen suhde tekstiin herättää lukumotivaation (Lehtonen 1998, 22). Yhdessä saneltu tarina on merkityksellinen jokaiselle oppilaalle ja siksi se voikin olla valmiiksi annettua tekstiä tehokkaampi lukuhalu herättäjä.

Saneluvaihe olisi hyvä toteuttaa heti keskusteluvaiheen perään, jolloin keskustelua herättäneet ajatukset ovat vielä tuoreessa muistissa. Saneluvaihe on menetelmän yksi tärkeimmistä vaiheista, sillä siinä lapsi konkreettisesti havaitsee puhutun ja kirjoitetun kielen yhteyden. (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 13–14.) Koska teksti tuotetaan heti kokonaisina lauseina, myös lausetaju kehittyy. Teksti kirjoitetaan ilman tavuviivoja, jolloin lapset näkevät alusta lähtien kokonaiset sanahahmot. (L. Sitomaniemi, henkilökohtainen tiedonanto 8.11.2010.) Saneluvaiheessa korostuu lasten aktiivisuus ja heidän omat mielipiteensä, eikä opettaja missään vaiheessa pyri liiaksi ohjailemaan lasten ajatuksia. Tunne siitä, että yhdessä sovitut ajatukset hyväksytään sellaisinaan, rohkaisee oppilaita jatkossakin omanlaiseensa kielenkäyttöön. Opettajan tehtävänä on kannustaa ja tukea oppilaiden kielellistä ilmaisua ja auttaa heitä tarvittaessa kohti oikeanlaista kieltä. (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 13–14.)

2.5.3 Laborointivaihe

Saneluvaihetta seuraa laborointivaihe, jossa korostuvat lapsen kielelliselle kehitykselle sillä hetkellä ajankohtaiset asiat (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 14). Laborointi on kirjain- ja äänneanalyysin tekemistä (Järvinen 1993, 28). Tässä vaiheessa painottuvat siis kielellä operointi sekä sanan jakaminen pienempiin yksiköihin, eli tavuihin, äänneisiin ja äänneitä vastaaviin

kirjaimiin. (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 14–15). Tämän lisäksi huomio kiinnittyy oikeinkirjoitukseen ja kieliopillisiin tekijöihin sekä lukemisen sujuvuuden ja luetun ymmärtämisen kehittämiseen (L. Sitomaniemi, henkilökohtainen tiedonanto 8.11.2010). Laborointivaihe aloitetaan niin, että opettaja lukee selailutaululle yhdessä sanellun tarinan ääneen, minkä jälkeen teksti luetaan vielä yhdessä ääneen oppilaiden kanssa. Tämän jälkeen oppilaat tunnistavat tarinasta sanoja, joita opettaja on kirjoittanut sanalappuiksi erillisille papereille. Tunnistettuaan sanan, sana tavutetaan taputtamalla ja oppilas saa kiinnittää sen selailutaululla olevan vastaavan sanan päälle. (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 14–15.)

Opettaja valitsee etukäteen tarinasta yhden sanan, joka sisältää sillä kerralla opeteltavan äänteen ja sitä vastaavan kirjaimen. Valittua sanaa aletaan yhdessä operoida eri tavoin. Ensin sana taputetaan yhdessä tavuiksi. Yhdessä lasketaan, kuinka monta taputusta sanassa on. Sanalappu voidaan taittaa ja myöhemmin leikata tavorajan kohdalta kahtia. Tavuja maistellaan ja mietitään, mistä äänneistä tavut koostuvat. Opettaja ohjaa tietoisesti oppilaita maistelemaan ja tunnistamaan kullakin kerralla opeteltavaa äännettä ja kirjoittaa kyseistä äännettä vastaavan kirjainmerkin taululle, kertoen samalla oppilaille kyseisen kirjaimen olevan äänteen merkki. (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 14–15.)

Jokainen oppilas saa itselleen sanalappuna tämän työskentelyn kohteena olevan sanan. Oppilaat työskentelevät sanalapun kanssa itsenäisesti tavuja taputtaen, tavorajat merkiten ja lopulta leikaten tavut erilleen toisistaan. Tämän jälkeen oppilas saa leikata erilleen myös muut kirjaimet ja alkaa muodostaa niistä uusia sanoja. Uuden sanan muodostettuaan oppilas kirjoittaa sanan sanakorttiin ja piirtää sanan alle tätä vastaavan kuvan. (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 15.) Sitomaniemen ja Suonperän (2009) mukaan uusien sanojen keksiminen on työskentelyä, joka eriyttää itse itseään. Sujuvasti jo lukevat lapset keksivät useita sanoja, ja opettajalle jää aikaa auttaa heikompi oppilaita. Tärkeää ei ole keksittyjen sanojen määrä vaan se, että jokainen lapsi keksii itselleen merkityksellisen sanan. (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 15.)

Opettaja voi antaa kotitehtäväksi keksiä lisää uusia sanoja. Koulussa oppilaat saavat esitellä valitsemansa sanakortin muille ja kiinnittää kyseisen sanakortin sanakorttitaloon, jossa jokaisella oppilaalla on oma ikkunansa. Jokaisella oppilaalla on lisäksi oma laatikko, jossa he säilyttävät valmiita sanakortteja. Kun kaikki äänneet ja niitä vastaavat kirjaimet on opeteltu, oppilaat aakkostavat sanakorttinsa ja tekevät niistä sanakorttikirjat. Laborointivaiheessa opetellaan myös kirjoittamaan uutta kirjainta. Kirjoittamaan oppimisen kannalta sanojen taputtaminen tavuiksi on tärkeää ja siksi sitä harjoitellaan laborointivaiheen yhteydessä runsaasti. Laborointivaiheessa korostuu lisäksi tutkiva ote omaan äidinkieleen. Kun yhteinen tarina on kirjoitettuna selailutaululla, sitä voidaan operoida eri tavoin. Tästä esimerkkeinä ovat sanojen tavuttaminen

pystyviivoin, isojen kirjaimien etsiminen ja niiden merkityksen selvittäminen sekä välimerkkien ja yhdyssanojen etsiminen ja niiden merkityksen tarkastelu. (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 15, 17.)

2.5.4 Uudelleenlukuvaihe

Uudelleenlukuvaiheessa oppilaat saavat itselleen opettajan käsin kirjoittaman yhdessä sanellun tarinan. Vaiheeseen liittyy paljon itsenäistä työskentelyä tekstin parissa ja se tarjoaa mahdollisuudet yksilölliseen etenemiseen. Koska tarinat ovat vain muutaman lauseen pituisia, tunnistavat oppilaat tässä vaiheessa jo useimmat tekstin sanat. (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 17–18.) Tarkoituksena on auttaa oppilasta havaitsemaan lukutaitonsa kehittyminen (L. Sitomaniemi, henkilökohtainen tiedonanto 8.11.2010). Tekstiä luetaan yhdessä opettajan avustamana sekä yksin, pareittain ja ryhmissä. Myös uudelleenlukuvaihe on itsessään eriyttävä ja lapset työskentelevät oman taitotasonsa mukaisesti. Tässä vaiheessa oppilailla on lukutaidon tasostaan riippuen mahdollisuus keksiä tarinalle jatkoa, keksiä toisilleen tehtäviä, tehdä opettajan kanssa sanojen tunnistamistehtäviä sekä hakea aiheeseen liittyvää lisätietoa internetistä ja tietokirjoista. (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 17–18.) Lisäksi oppilaat voivat tavuttaa tekstiä, etsiä tekstistä jo tuttuja kirjaimia sekä lyhyitä ja pitkiä äänneitä. Oppilas voi myös valita tekstistä mieluisan sanan ja laboroida sen. (L. Sitomaniemi, henkilökohtainen tiedonanto 8.11.2010.)

Oppilaat saavat tekstin lukuläksyksi. Tämän lisäksi oppilailla on mahdollisuus tarinan kuvittamiseen, sillä tekstiin on jätetty tilaa kuvalle. Tekstien kuvittaminen tukee ymmärtämisen kehittymistä. Tarinoista kasataan lopuksi ”omat jutut” -juttuvihko. (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 19.)

2.5.5 Jälkikäsittelevaihe

Jälkikäsittelevaiheen tavoitteena on sanaston kartuttaminen, oikeinkirjoituksen kehittäminen sekä erilaisiin tietolähteisiin tutustuminen (L. Sitomaniemi, henkilökohtainen tiedonanto 8.11.2010). Tässä vaiheessa mahdollistuu monipuolinen ja itsenäinen työskentely, sekä työskentely oman taitotason mukaan. Tämä antaa myös opettajalle mahdollisuuden työskentelyn yksilöllistämiseen. Jälkikäsittelevaiheen aikana lapset voivat edelleen hakea tietoa tarinassa käsitellyistä asioista ja tehdä itse erilaisia pelejä tarinan sanoista. Työskentely on omatoimista, mutta yhteistyötä tehdään silti runsaasti. Jälkikäsittelevaiheeseen liittyy omien sanakorttien aakkostamista sekä sanakorttien luokittelamista ja ryhmittelemistä. (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 20–21.)

2.5.6 Puheesta lukemaan -menetelmä ja kirjoittamaan opettaminen

Mekaanisesti ajateltuna kirjoittaminen on äänteen muuttamista kirjaimiksi (Sarmavuori 2003, 85). Sarmavuori (2003) haluaa kuitenkin korostaa, että kirjoittaminen on taito, joka koostuu motorisista ja sensomotorisista taidoista sekä kirjoituksen sisällöstä. Kirjoittaminen on kirjoitusprosessi, josta syntyy tuotos. (Sarmavuori 2003, 85.) PL-menetelmän lähtökohtana on, että lapsi oivaltaa alusta lähtien puhutun ja kirjoitetun kielen yhteyden. Kirjoittamisen opettaminen kulkeekin PL-menetelmässä luontevasti lukemaan opettamisen rinnalla ollen kokoajan kaikessa mukana. PL-menetelmässä rohkaistaan oppilasta tuottamaan omia sanoja ja tarinoita. Virheisiin ei kiinnitetä liiaksi huomiota, sillä se voi helposti tukahduttaa luomisen ilon. Lapsilta kuitenkin vaaditaan, että uutta äännettä vastaava kirjain opetellaan kirjoittamaan huolella. Oppilaiden oma vapaa kirjoittaminen on tärkeää ja heitä kannustetaan siihen. Omia juttuja luetaan muille ja niistä tehdään omia kirjoja. Näin lapset saavat samalla arvokasta esiintymiskokemusta ja tunteen siitä, että heidän tuotoksensa ovat merkityksellisiä. (Sitomaniemi ja Suonperä 2009, 22.)

L. Sitomaniemen (henkilökohtainen tiedonanto 8.11.2010) mukaan uuden kirjaimen opettelu sopii Puheesta lukemaan -menetelmässä hyvin laborointivaiheen jälkeiselle oppitunnille. Tavoitteena on, että oppilaille kehittyisi mahdollisimman selkeä ja luettava käsiala. (L. Sitomaniemi, henkilökohtainen tiedonanto 8.11.2010.) Kirjaimen kirjoittamisen harjoittelu lähtee liikkeelle siitä, että opettaja kirjoittaa taululle laborointivaiheessa opeteltavaa äännettä vastaavan kirjaimen, niin sanotun mallikirjaimen. Mallikirjainta apuna käyttäen lapset piirtävät kirjaimen mallia esimerkiksi ilmaan, pulpetin kanteen, kämmeneensä ja toistensa selkään. Tämän jälkeen kirjaimen tekoa harjoitellaan erilaisille pinnoille, kuten papereille, taululle ja vihkoon sekä mallin päälle. Tavoitteena on, että monipuolisen harjoittelun avulla kirjoitusasu automatisoituisi. On tärkeää, että kirjoittamisharjoituksia tehdään päivittäin, niin kotona kuin koulussakin. Kirjaimia aletaan yhdistellä mahdollisimman pian tavuiksi ja sanoiksi. Sanelukirjoitukset ja kuunteluharjoitukset kuuluvat alusta asti ohjelmaan. (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 23–24.)

2.6 Yhteydet ja eroavaisuudet LPP-menetelmään

LPP- eli Lukemaan puheen perusteella -menetelmä on suomalainen sovellus ruotsalaisen Ulrika Leimarin Läsning på talets grund -menetelmästä. Leimar kehitteli menetelmää Ruotsissa 1970-

luvulla. Menetelmän toi 1970-luvun loppupuolella Suomeen Anita Ödman. (Raes 1997, 33–34.) LPP-menetelmän tavoin PL-menetelmässä korostuu lapsen oma osuus lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. Molempien menetelmien lähtökohtana ovat lapsen oma puhe, ajattelu ja kokemukset. (Järvinen 1993, 6.)

PL-menetelmän viisi vaihetta pohjaavat LPP-menetelmän vaihtoyöskentelyrunkoon (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 10). Keskustelu- ja saneluvvaiheet ovat molemmissa menetelmissä samankaltaisia. Laborointivaiheessa menetelmät eroavat toisistaan kuitenkin sisällöllisesti. PL-menetelmässä opettaja on etukäteen päättänyt järjestyksen, jossa uudet äänneet ja niitä vastaavat kirjainmerkit opetellaan (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 14). LPP-menetelmässä kirjainten opettamiselle ja oppimiselle ei ole asetettu etenemisjärjestyksiä, vaan oppilaat valitsevat itse äänneet ja kirjaimen, jota kulloinkin opettelevat. Tämä vaatii opettajalta tiukkaa oppimisen kontrollointia ja jokaisen oppilaan runsasta yksilöllistä ohjaamista. (Järvinen 1993, 33, 65.) Uudelleenluku- ja jälkikäsittelevaiheet lähenevät kuitenkin taas molemmissa menetelmissä toisiaan.

PL-menetelmässä korostuvat LPP-menetelmää enemmän opettajan tietoisesti ohjailemat tilanteet, joissa opettaja hienovaraisesti johdatellen ohjaa oppilaita havaitsemaan ja tutkimaan asioita, asioiden välisiä eroja ja samankaltaisuuksia, kuvailemaan kokemuksiaan sekä tekemään päätelmiä (Lehtonen 1998, 85; Lerkkanen 2006, 73).

3 SOSIAALINEN KONSTRUKTIVISMI

Koska tutkimukseni käsittelee lukemaan oppimisen yhteisöllistä luonnetta sekä lasten tutkivaa ja tietoa rakentavaa roolia tässä tapahtumassa, tutkimukseni pohjautuu sosiaaliselle konstruktivismille. Sosiaalinen konstruktivismi perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Konstruktivismin moniulotteisesta luonteesta johtuen määrittelen seuraavaksi tutkimuksessani käytettävän konstruktivismin haaran.

Konstruktivismi ei ole oppimisteoria, vaan se on oppimisteorioiden ja -käsitysten taustalla vaikuttava filosofinen näkemys, joka pohjautuu konstruktivistiseen epistemologiaan eli tiedonkäsitykseen. Oppiminen nähdään aktiivisena kognitiivisena toimintana, jonka aikana oppija jatkuvasti etsii ja rakentaa merkityksiä. Oppijan aikaisemmat tiedot ja kokemukset ohjaavat hänen havaintojaan ja näiden havaintojen tulkintaa. (Tynjälä 2004, 22, 28, 38.) Keskeistä on siirtyminen faktapainotteisuudesta ongelmakeskeisyyteen, ja sen huomioiminen, että oppiminen on aina sidoksissa asiayhteyteen ja tilanteeseen, jossa se tapahtuu (Sahlberg & Leppilampi 1994, 25; Tynjälä 2004, 63). Yhdistävä tekijä konstruktivismin eri suuntauksille on näkemys tiedosta. Tietoa pidetään ihmisten rakentamana, ei koskaan ihmisistä riippumattomana asiana. Konstruktivismin eri suuntausten isoimpana erona taas on se, nähdäänkö tieto yksilön vai yhteisön rakentamaksi. (Tynjälä 2004, 22, 37.) Koska tutkimukseni käsittelee yhteistoiminnalliseen oppimiseen liittyviä työskentelytapoja ja tarkasteluni kohteena ovat erilaiset ryhmät, kuuluu tutkimukseni teoriapohja sosiaalisen konstruktivismin piiriin.

Sosiaalinen konstruktivismi perustuu paljolti pragmatistiseen filosofiaan ja Giambattista Vicon ajatteluun (Tynjälä 2004, 26). Sosiaalisen konstruktivismin edustajat ovat kiinnostuneita oppimisen sosiaalisesta luonteesta ja tiedon sosiaalisesta rakentumisesta. Sosiaaliseen konstruktivismiin voidaan katsoa kuuluvaksi kolme erilaista näkemystä, joita ovat sosiokulttuuriset lähestymistavat, sosiaalinen konstruktionismi ja symbolinen interaktionismi. (Tynjälä 2004, 39.) Tutkimukseni teoriapohja nojaa pitkälti kahteen ensin mainittuun suuntaukseen, joista käytän yleisesti nimitystä sosiaalinen konstruktivismi. Tynjälän (2004) mukaan keskeistä sosiokulttuurisissa teorioissa on, että tiedonmuodostusta ja oppimista tarkastellaan niiden sosiaalisissa, kulttuurisissa ja historiallisissa kehyksissään. Tällöin ihmisten toiminnan katsotaan olevan kielen välittämää sekä kulttuurisessa kontekstissa tapahtuvaa. Toimintaa ymmärtääkseen sitä

tulisi tarkastella historiallisessa kehityksessään. Sosiaaliselle konstruktionismille taas tyypillistä ovat ihmisten väliset suhteet sekä yhteisön merkitys tiedonmuodostuksessa. (Tynjälä 2004, 44, 57.)

Sosiaalinen konstruktivismi painottaa oppimisen sosiaalisia, vuorovaikutuksellisia ja yhteistoiminnallisia prosesseja sekä näiden tasolla tapahtuvaa merkitysten rakentumista (Tynjälä 2004, 39,58). Tietoa pidetään sosiaalisesti rakennettuna ja siihen katsotaan kuuluvan sosiaalisia sopimuksia ja merkityksiä, jotka ovat yhteisesti jaettuina (Kauppila 2007, 35). Sosiaalinen vuorovaikutus mahdollistaa oman ajattelun ulkoistamisen, sosiaalisen tuen saannin ja sosiaalisten taitojen kehittymisen (Tynjälä 2004, 65). Tiedon näkeminen suhteellisena vaikuttaa opetuksen sisältöihin ja menetelmiin. Oleellista on oppilaiden kannalta merkityksellinen tieto ja tämän vuoksi virheet tuleekin nähdä osana tiedon konstruointia. Ihmiset käsittävät asiat eri tavoin eikä yhteen oikeaan ratkaisuun ole syytä pyrkiä. Virheet myös kertovat oppilaiden tiedon prosessoinnin tasosta ja antaa opettajalle tärkeitä vihjeitä opetuksen suunnitteluun. (Kauppila 2007, 123.)

Oppimisessa olennaista on ymmärtäminen ja ongelmakeskeisyys. Oppijat nähdään aktiivisina toimijoina, jotka konstruoivat oppimaansa aiempien tietojensa pohjalta. Aiempien tietojen merkitysten korostuminen johtaa siihen, että oppijan metakognitiiviset taidot ovat sosiaalisessa konstruktivismissa keskeisellä sijalla. (Tynjälä 2004, 61–63.) Tämä periaate soveltuu hyvin myös Puheesta lukemaan -menetelmään, jossa yhteinen keskustelu toimii yhdessä sanellun tarinan pohjana, luoden oppilaille tunteen jokaisen yksittäisen sanan merkityksellisyydestä ja omakohtaisuudesta (ks. luvut 2.5.1 & 2.5.2). Sosiaalisessa konstruktivismissa opettajan roolille ominaista on oppilaiden konstruointiprosessin ohjaaminen sekä oppimisympäristön järjestely oppijoiden oppimista tukevaksi. (Tynjälä 2004, 61–63). Puheesta lukemaan -menetelmää käyttävän opettajan tehtävänä on järjestää päivittäin tilanteita, joista yhteisiä keskusteluja on helppo lähteä kehittämään. Keskustelu- ja saneluvaiheiden aikana opettaja ohjaa hienovaraisesti oppilaiden keskustelua ja auttaa heitä johdattelevien kysymysten avulla, päähuomion ollessa kuitenkin oppilaiden omassa ajatuksissa. (Ks. luvut 2.5.1 & 2.5.2.)

Sosiaalisessa konstruktivismissa opetuksen tavoitteena on oppimisen kokeminen mielekkääksi. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan on saatava oppilaat motivoitumaan opiskeltavaan asiaan. Opettaja myös toimii jatkuvasti esimerkkinä oppilaille, vaikka ei itse tätä varsinaisesti tiedostaisikaan, sillä oppilaat heijastavat käsityksiään suhteessa opettajan toimintaan. Tämän vuoksi on oleellista, että opettaja kykenisi myötävaikuttamaan positiivisen ilmapiirin olemassaoloon sekä luomaan motivoituneita ja innostuneita vuorovaikutussuhteita luokkaan. (Kauppila 2007, 121–122.) Puheesta lukemaan -menetelmän keskeisenä periaatteena on, että jokainen oppilas kokisi onnistumisen elämyksiä omista lähtökohdistaan käsin ja nämä merkitykselliset kokemukset

myötävaikuttaisivat opiskelumotivaation syntyyn. Tämän lisäksi opettajalla katsotaan PL-menetelmässä olevan tärkeä rooli innostavana ja motivoivana esimerkkinä. (Ks. luku 2.5.)

Motivaatio on siis oleellinen osa mielekästä oppimista. Tynjälän (2004) mukaan systeemiteoreettinen motivaatiotutkimus ja konstruktivistinen oppimisenäkemys ovat lähellä toisiaan niiden molempien korostaessa oppimisympäristön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeyttä motivaatiolle. Systeemiteoreettisessa tarkastelutavassa oppilaan aiemmat kokemukset vaikuttavat siihen, millaisia tulkintoja hän tekee ympäristöstä, sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, tehtävistä yms. Nämä tulkinnat taas vaikuttavat oppilaan käyttämiin oppimis- ja toimintatapoihin. (Tynjälä 2004, 104–108.)

Sosiaaliselle konstruktivismille ominainen piirre on oppimisen tilannesidonnaisuus. Sen etuna on, että sirpaleinen ja yhteyksistään irrallinen tieto vähenee, kun oppiminen tuodaan lähelle niitä tilanteita, joissa opittuja tietoja todella voidaan käyttää. Oppimisen tilannesidonnaisuudesta voi kuitenkin olla seurauksena se, että tietyssä ympäristössä opittua ei osata hyödyntää eri ympäristöissä. Tämän vuoksi olisikin tärkeää, että uutta opittaessa aihe kytkettäisiin mitä erilaisimpiin ympäristöihin ja mielleyhtymiin, pohdittaisiin asioita useista eri näkökulmista ja käytettäisiin vaihtelevia oppimistehtäviä, jolloin opiskeltavat aiheet saataisiin kytkettyä monipuolisiin representaatioihin oppilaiden tietorakenteisiin. (Tynjälä 2004, 63–64.) PL-menetelmän keskusteluvaihe toteuttaa erityisen hyvin ajatusta siitä, että opittava aihe kytkettäisiin mahdollisimman moniin eri mielleyhtymiin. Opettajan tehtävänä on tarjota oppilaille monipuolisia keskustelun aiheita erilaisista tilanteista ja PL-menetelmällä katsotaankin olevan vaikutusta äidinkielen taitoja laajempiin kokonaisuuksiin. Lisäksi PL-menetelmä tarjoaa itsessään eheyttämisen mahdollisuuden muiden oppiaineiden kanssa. (Ks. luku 2.5.)

Sosiaalinen konstruktivismi suosii yhteistoiminnallisen oppimisen muotoja. Kauppila (2007) kuitenkin toteaa, että Suomessa ei useinkaan liitetä sosiaalista konstruktivismia ja yhteistoiminnallista oppimista toisiinsa, johtuen ilmeisesti oppimisenäkemykseltään sosiaalista konstruktivismia käsittelevän kirjallisuuden vähyydestä (Kauppila 2007, 47).

4 YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN

Yhdessä oppiminen ei ole uusi aate, vaan sillä on historiassa pitkät juuret. Saloviidan (2006) mukaan Johan Amos Comenius (1592–1679), Johann Pestalozzi (1746–1827) ja Friedrich Fröbel (1782–1852) ovat omana aikanaan uskoneet yhteisölliseen, luovaan ja kokemukselliseen oppimiseen ja tuoneet aatteitaan esille. John Dewey (1859–1952) taas korosti lapsikeskeisyyttä ja uskoi sosiaalisella ympäristöllä olevan suuria vaikutuksia lapsen kehitykseen. Yhdessä oppimisen puolustajista huolimatta yhteisöllisyys ei koulumaailmassa saanut vahvaa kannatusta, kunnes ajatus nousi uudelleen esiin 1960-luvulla yhteistoiminnallisen oppimisen nimissä. Edelleenkin yhteistoiminnallisen oppimisen käyttö vaihtelee suuresti opettajien keskuudessa. (Saloviita 2006, 20–22.)

Tärkeä yhteistoiminnalliseen oppimiseen liitettävä teoreetikko on Lev Semjonovitš Vygotski (1896–1934), joka korosti vuorovaikutuksen ja lähiympäristön merkitystä lapsen kielenkehityksessä. Vygotski (1982) painotti yhteistyön voimaa kaikessa oppimisessa ja piti jäljittelyä ja ohjausta oleellisena osana lapsen oppimista. Hänen mielestään opetuksen tulee kulkea askeleen verran lapsen sen hetkistä kehitystasoa edellä, jotta siitä saataisiin suurin hyöty. Käsite lähikehityksen vyöhyke kuvaa prosessia, jossa lapsi yhdessä joko edistyneemmän henkilön tai toisten oppilaiden kanssa onnistuu ratkaisemaan tehtävän, jonka ratkaisemisessa hän ei itsenäisesti olisi onnistunut. Lähikehityksen vyöhyke on siis näiden kahden kehitystason väliin jäävä alue ja se on oppilaan kehitysvalmiuksien mittari. Oleellista tässä on toimintojen kaksitasoinen esiintyminen, eli tehtävän ratkaiseminen ensin sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla ja sen jälkeen lapsen sisäisenä, itsenäisenä toimintana. (Vygotski 1982, 184–186.) Myös PL-menetelmässä käytetään hyödyksi lähikehityksen vyöhykkeen ideaa. Siinä opettaja toimii jatkuvasti askeleen verran oppilaiden edellä, ohjaillen hienovaraisin vihjein oppimista oikeaan suuntaan. Lähikehityksen vyöhykkeen idea toteutuu myös pari- ja ryhmätyöskentelyn aikana silloin, kun taitavampi oppilas ohjaa omalla tekemisellään heikompaa. (Ks. luku 2.5.)

Yhteistoiminnalliseen oppimiseen liittyviä käsitteitä ovat kollaboraatio ja kooperaatio. Kollaboraatio - ja kooperaatio -käsitteet tulevat englanninkielisistä termeistä collaborative learning ja co-operative learning. Ne molemmat suomennetaan usein termillä yhteistoiminnallinen oppiminen. Kollaboraation ja kooperaation työmuodoissa on kuitenkin pieniä eroavaisuuksia.

(Tynjälä 2004, 152.) Käyttäessäni tutkimuksessani yhteistoiminnallisen oppimisen käsitettä, tarkoitan sillä kollaboraatiota. Tynjälän (2004) mukaan kollaboraation ajatuksena on, että ryhmän jäsenten välillä ei ole valmiiksi asetettua työnjakoa, vaan tehtävä ratkaisu on spontaania ja se tapahtuu yhdessä. Kollaboratiivisen oppimisen tavoitteena on jaettujen merkitysten ja yhteisen ymmärryksen muodostuminen toisten ryhmän jäsenten kanssa. Kooperatiivinen työskentely taas viittaa työmuotoihin, jossa ryhmän jäsenten välille on asetettu etukäteen selkeä työnjako. Tämä tarkoittaa sitä, että työ jaetaan itsenäisesti tehtäviin osiin ja nämä osiot yhdistetään vasta lopuksi yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. (Tynjälä 2004, 152.) Tarkastelen seuraavassa yhteistoiminnallisen oppimisen historiaa ja periaatteita ja peilaan niitä Puheesta lukemaan -menetelmän käyttöön.

4.1 Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita

Yhteistoiminnallisesta oppimisesta puhuttaessa tulee muistaa, että se ei ole varsinainen opetusmenetelmä, eikä oppimista tapahdu automaattisesti yhdessä työskenneltäessä. Pikemminkin sitä tulisi tarkastella didaktisena lähestymistapana, jonka oleellisena osana sosiaalinen vuorovaikutus on. Sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla pyritään siis oppimiseen tähtäävään toimintaan. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 75; Tynjälä 2004, 152.) Sahlberg & Leppilampi (1994) korostavat, että yhteistoiminnallista oppimista ei tule nähdä ainoana luokassa käytettävänä opetusmenetelmänä, sillä yhteistoiminnallisessa oppimisessa käytettävien työtapojen lisäksi oppilaat tarvitsevat sekä itsenäistä opiskelua että kilpailuhenkistä ilmapiiriä luokkaan. Erilaiset työtavat toimivat silloin tällöin hyvänä vaihteluna yhteistoiminnallisesti toimivassa luokassa. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 67.) PL-menetelmä sisältää niin yhteistoiminnallisen oppimisen työmuotoja kuin itsenäistä työskentelyä. Työmuodot ovat vaihtelevia, mutta toistuvat sykleittäin, uuden tarinan ollessa käsittelyssä. Menetelmä tarjoaa vaihtelevuutta, mutta sen rutiinimaisuus tuo myös turvaa ja asettaa selkeät raamit oppimiselle. (Ks. luku 2.5.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen pyrkii siihen, että oppiminen nähdään yhteisöllisenä ja aktiivisena prosessina, jossa ryhmän jäsenet tuntevat keskinäistä, positiivista riippuvuutta toisistaan ja osaavat ottaa vastuun niin omasta, kuin muidenkin oppimisesta. Yhteistoiminnallisen oppimisen etuina ovat vuorovaikutustaitojen ja sosiaalisten suhteiden harjaannuttaminen sekä kognitiivisen kuormituksen jakautuminen useammalle, jolloin myös ajattelun ulkoistaminen tulee mahdolliseksi. Tavoitteena on sosiaalinen muutos, jonka keskeisiä piirteitä ovat avoimuus, dynaamisuus, ryhmäkeskustelut sekä yhteinen prosessointi. (Leppilampi & Piekkari 1998, 27; Sahlberg & Leppilampi 1994, 68; Tynjälä 2004, 157–158, 167.) PL-menetelmässä korostetaan sosiaalista

kehitystä ja keskinäistä kommunikaatiota. Keskustelu- ja saneluvaiheet sisältävät runsaasti ryhmäkeskustelua, jonka aikana oppilaat oppivat vuorovaikutustaitojen pääperiaatteita, kuten toisten kuuntelemista ja oman puheenvuoron odottamista ja käyttämistä. (Ks. luku 2.5.)

Yksi yhteistoiminnallisen oppimisen peruseriaatteista on positiivinen keskinäinen riippuvuus. Se tarkoittaa sitä, että jokaisen suoritus on merkityksellinen lopputuloksen kannalta. Opettaja pystyy tehokkaasti karsimaan vapaamatkustajat ryhmätyöskentelystä tekemällä jokaisen osuudesta näkyvää ja lopputuloksen kannalta olennaista. Yksilöllinen vastuu sekä positiivinen riippuvuus muista ryhmän jäsenistä ovat yhteistoiminnallisen oppimisen kannalta kaikkein olennaisimmat tekijät, ja niiden puuttuminen romuttaa koko yhteistoiminnallisen oppimisen idean. (Kagan & Kagan 2002, 41–42; Saloviita 2006, 31.) Kandidaatin tutkimuksessani kävi ilmi, että alakoulun ensimmäisen luokan oppilaat eivät vielä oikein ymmärrä vapaamatkustuksen ideaa, ja tehtävät ovat usein sen luonteisia, etteivät ne suosi vapaamatkustusta (Huotari 2010, 38). Myös PL-menetelmä pyrkii aktivoimaan jokaisen oppilaan työhön omien taitotasojensa mukaan. Opettajalla on lisäksi suuri vastuu siinä, että hän omalla toiminnallaan johdattelee hiljaisemmat oppilaat mukaan keskusteluihin ja yhteisen tarinan keksimiseen. Opittuaan tuntemaan oppilaansa, opettaja pystyy myös pari- ja ryhmävalinnoilla myötävaikuttamaan jokaisen oppilaan osallisuuteen. (Ks. luvut 2.5.1, 2.5.4.)

On tärkeä muistaa, että yhteistoiminnallinen oppiminen vaatii paljon harjoittelua ja toimimista erilaisissa ryhmissä, eikä sen ottaminen opetuksen osaksi ole aina helppoa (Sahlberg & Leppilampi 1994, 165). Pelkkä ryhmätyöskentely ei tee oppimisesta yhteistoiminnallista, vaan oleellista on, että oppilaat nähdään itseohjautuvina, omasta oppimisestaan vastuun kantavina yksilöinä, joiden sosiaalisia taitoja sekä persoonallisuuden kasvua tuetaan systemaattisesti. (Leppilampi & Piekkari 1998, 28.) Integroinnin näkökulmasta yhteistoiminnallinen oppiminen soveltuu opetusmenetelmäksi erityisen hyvin silloin, kun opettaja opettaa luokalleen monia eri oppiaineita. Tällöin myös opettajan oppilaantuntemus on parempaa ja antaa opettajalle valmiuksia oppilaan persoonan ja vuorovaikutustaitojen kokonaisvaltaisen kasvun tukemiseen. Yhteistoiminnallisen oppimisen harjoittelu olisi hyvä aloittaa heti ensimmäiseltä luokalta lähtien, jolloin oleellista on lasten kasvattaminen luokan ja koulun toimintakulttuuriin sekä sosiaalisten suhteiden harjaannuttaminen. Oppilaille on alusta lähtien tärkeä korostaa, mihin tällaisella toiminnalla pyritään ja miksi. (Järvinen 2002, 245–247; Koppinen & Pollari 1993, 91.) PL-menetelmän niin sanottuna sivutuotteena oppilaista kasvaa sosiaalisesti taitavia yhteisönsä jäseniä. Lisäksi PL-menetelmän keskeisenä toimintaperiaatteena on lapsikeskeisyys. Tämä tarkoittaa sitä, että jokainen oppilas nähdään ainutlaatuisena yksilönä, jonka persoonallista oppimistyyliään tuetaan ja kunnioitetaan. (Ks. luku 2.5.)

4.2 Yhteistoiminnallinen luokka

Kagan ja Kagan (2002) esittävät näkemyksen yhteistoiminnallisen luokan ja oppilaiden tarpeiden yhteensopivuudesta. He korostavat oppilaiden aktiivista ja sosiaalista luonnetta, joka perinteisessä luokkatyöskentelyssä usein vaimennetaan. Yhteistoiminnallinen luokka taas kannustaa oppilaita toimintaan ja vuorovaikutukseen, jolloin oppilaiden tarpeet tulevat huomioiduksi ja energian suuntautuu oleelliseen. Yhteistoiminnallisesti toimivalla luokalla voidaan myös helpottaa kurinpidollisia ongelmia, oppilaiden suunnatessa perustarpeensa eli liikkumisen, yhdessä toimimisen ja puhumisen oleelliseen. (Kagan & Kagan 2002, 46.) Edellä mainitut yhteistoiminnallisen luokan periaatteet ovat yhteneväisiä PL-menetelmän keskeisten ajatusten kanssa. PL-menetelmän käyttö tukee oppilaiden oma-aloitteisuutta ja aktiivisuutta. Vuorovaikutukseen ja toiminnallisuuteen kannustaminen johtavat paitsi lukutaidon luonnolliseen kehittymiseen, myös luokkahengen ja luokan ilmapiirin paranemiseen. (Ks. luku 2.5.) Yhteistoiminnallinen luokka ei toki itsestään poista kaikkia yleiseen järjestykseen liittyviä ongelmia, vaan vaatii opettajalta aivan uudenlaisia taitoja. Opettajan on välillä nopeastikin osattava jakaa oppilaat sopiviin ryhmiin, pidettävä melutaso kohtuullisena sekä kiinnitettävä huomiota ohjeiden annon tapaan ja selkeyteen. On tärkeää, että luokka on yhdessä sopinut yhteisistä pelisäännöistä ja että kaikki ovat sitoutuneita niitä noudattamaan. (Kagan & Kagan 2002, 46.)

Yhteistoiminnallisen luokan opettamisessa painottuvat vastuun jakautuminen sekä sen kantaminen yhdessä. Vastuuta jaetaan oppilaille, mutta tärkeää olisi, että myös opettajat toimisivat keskenään yhteistyössä, toimien samalla yhteistyön mallina oppilaille. (Koppinen & Pollari 1993, 15–16.) Kun oppilaat ohjataan alusta lähtien auttamaan toinen toisiaan ja ratkomaan eteen tulevia ongelmia yhdessä, muuttuu opettajan rooli lähemmäksi ohjaajaa ja kuuntelijaa. Tämä ei tarkoita sitä, ettei yhteistoiminnallisessa luokassa olisi tavallisia opetustuokioita, mutta opettajajohtoiset tuokiot toimivat vaihteluna oppituntien joukossa, eivätkä toistu tunnista toiseen. Opettajan roolin muuttumisen myötä opettajasta tulee oppilaiden aktiivinen havainnoija, joka tarvittaessa auttaa ja ohjaa oppilaita heidän oppimistaitojensa kehittämisessä (Järvinen 2006, 86; Raina 2003, 81.) Puheesta lukemaan -menetelmän ideana on, että menetelmän vaiheiden tultua oppilaille tutuiksi, muuttuu opettajan rooli lähemmäksi ohjaajaa. Aktiivisen roolin siirtyessä opettajalta oppilaille, mahdollistuu opettajalle tilaisuus oppilaidensa tarkkailuun ja heidän edistymisensä seuraamiseen. (Ks. luku 2.5.1.)

Yhteistoiminnalliseen oppimiseen pyrkivän opettajan on hyvä heti ensimmäisestä koulupäivästä lähtien ohjata luokkaa kohti haluamiansa tavoitteita. Oppilaiden kanssa on syytä käydä läpi päämäärät ja yhteistoiminnallisen oppimisen keskeiset tekijät. (Järvinen 2006, 85–89.)

Vaikka Puheesta lukemaan -menetelmä on lukemaan opettamisen menetelmä, sen vaikutukset näkyvät kaikessa koulutyöskentelyssä. Oppilaskeskeisyys ja yhteistoiminnallisuus korostuvat ensimmäisestä koulupäivästä lähtien. (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 6.) Koska yhteistoiminnallisessa opetuksessa opettaja on aktiivisessa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, hänen oppilaantuntemuksensa kehittyy kuin itsestään. Hyvä oppilaantuntemus auttaa opettajaa toimimaan ongelmatilanteissa ja tukemaan ja ymmärtämään oppilasta. (Järvinen 2006, 81.) PL-menetelmän suurena etuna voidaan nähdä opettajan mahdollisuus tarkkailla oppilaiden oppimista ja edistymistä. Opettajan ohjaava rooli mahdollistaa oppilaiden havainnoinnin ja oppilaantuntemuksen kehittymisen. (Ks. luku 2.5.1.)

Erilaisten ryhmien ja parien koko ja koostumus ovat asioita, joita jokainen opettaja joutuu työssään miettimään. Erityisesti yhteistoiminnallisessa oppimisessa ryhmien koostumus voi vaihdella useinkin, ja opettaja voi joutua tekemään nopeita päätöksiä ryhmien koostumuksesta. Mitä suurempi ryhmä on, sitä enemmän eri vuorovaikutussuhteita ryhmän sisällä tulee olemaan. Tämän vuoksi helpointa on aloittaa kaikkein pienimmistä ryhmistä eli parityöskentelystä, jolloin vuorovaikutus on yksinkertaista ja oppilaiden aktiivinen osuus melko suuri. Suurempien ryhmien etuina ovat erilaisten näkemysten runsaus ja luovuuden kasvu, mutta niiden haittapuolina ovat erilaiset liittoumat, vapaamatkustuksen mahdollisuus sekä vuorovaikutuksen moninaisuus. (Kagan & Kagan 2002, 45.)

Ryhmän koostumukseen liittyvä yleinen ongelma on se, onko ryhmistä järkevämpi muodostaa hetero- vai homogeenisiä. Saloviita (2006) uskoo heterogeenisten ryhmien totuttavan oppilaita toimimaan erilaisten ihmisten kanssa, helpottavan työrauhan ylläpitämistä sekä antavan tukea heikommille ja auttamisen ja opettamisen elämyksiä taitavimmille. (Saloviita 2006, 35–37.) Sahlberg & Leppilampi (1994) taas korostavat opettajan vastuuta siitä, että heterogeenisissä ryhmissä kaikkien ei tarvitse työskennellä samojen tehtävien parissa samassa tahdissa. Saloviitan (2006) tavoin myös he uskovat yhdessä oppimisella olevan positiivisia vaikutuksia lahjakkaisiin oppilaisiin, sillä sen avulla he oppivat tarpeellisia sosiaalisia taitoja sekä voivat toimia tärkeissä ohjaajan ja tukijan rooleissa ryhmässään. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 165; Saloviita 2006, 35–37.) Silloin tällöin on kuitenkin hyvä muodostaa myös satunnaisia ja homogeenisiä ryhmiä ja antaa niiden tuoda vaihtelua luokkatyöskentelyyn. (Saloviita 2006, 40).

4.3 Yhteistoiminnallinen oppiminen alkuopetuksessa

Yhteistoiminnallinen oppiminen soveltuu hyvin aktiivisten ja vilkkaiden lasten opetusmenetelmäksi, mutta toisaalta oppilaiden aktiivisuus ja vilkkaus voivat myös olla syitä siihen, miksi yhteistoiminnallista oppimista ei haluta luokassa käyttää. Yhteistoiminnallisen oppimisen käyttöönotto heti ensimmäiseltä luokalta lähtien mahdollistaa kuitenkin sen, että opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa luokan yhteishengen muodostumiseen. (Järvinen 2002, 245.) Järvisen (2002) mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen soveltuu erityisen hyvin opetuksen lähestymistavaksi peruskoulun alimmille luokille, koska luokanopettajalla on mahdollisuus integroida opetustaan eri oppiaineissa ja hyödyntää helposti yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä (Järvinen 2002, 245). Tämä näkemys tukee myös PL-menetelmän käyttöä, sillä menetelmän keskeisenä ideana on sen kokonaisvaltaisuus ja mahdollisuus oppimisen eheyttämiseen (Ks. luku 2.5). Alkuopetuksessa sosiaalinen toiminta korostuu jokaisena hetkenä, sillä oppilaiden työskentely on samalla oman ja luokan sosiaalisen kuvan rakentamista. Luokan sosiaalinen toimintakulttuuri sisältää sellaisia toiminta- ja käyttäytymistapoja, jotka opettaja haluaa luokassaan toteuttaa. Sosiaaliseen toimintakulttuuriin kasvattaminen vaatii opettajalta jatkuvaa läsnäoloa, valvontaa, rajojen asettamista ja ohjausta. (Järvinen 2002, 247.)

Järvinen (2002) toteaa, että toiminta motivoi työhön. Työn tekeminen yhdessä, keskustelut sekä ongelmien pohtiminen ja ratkaiseminen tukevat lapsen oppimista. Samalla myös kieli, ajattelu ja vuorovaikutustaidot kehittyvät. Myös mahdollisuus valintoihin ja suunnitteluun ovat oppilaita motivoivia tekijöitä ja lisäävät oppilaiden itseohjautuvuutta. On tärkeää, että opiskeltavat asiat olisivat oppilaiden kannalta mielekkäinä kokonaisuuksina innostaen oppilaita työhön. Tähän opettaja pystyy vaikuttamaan käyttämällä monipuolisesti erilaisia työtapoja. (Järvinen 2002, 251–254.) Myös PL-menetelmän kehittäjät Sitomaniemi ja Suonperä (2009) painottavat alkuopetusikäisten lasten oppivan parhaiten toiminnan kautta. He korostavat lasten tutkivaa käyttäytymistä, luovaa oppimista ja luonnollista innostusta, jotka vaikuttavat ajattelutaitojen ja tietorakenteiden kehittymiseen. (Sitomaniemi & Suonperä 2009, 4.)

Järvinen (2002) korostaa, että yhteistoiminnallinen oppiminen sopii hyvin käytettäväksi aivan lukemaan opettelemisen alkuvaiheista saakka. Yhteistoiminnallinen oppiminen mahdollistaa sen, että oppilaat pystyvät työskentelemään oman lukutaitonsa tasolla. (Järvinen 2002, 257.) Edellä mainittu näkemys tukee PL-menetelmän käyttöä. Menetelmässä jokainen oppilas nähdään yksilönä, ja oppiminen lähtee liikkeelle oppilaan omista lähtökohdista käsin. Koska menetelmä on itsessään eriyttävä ja tarjoaa haastetta kaiken tasoisille oppijoille, pystyy jokainen työskentelemään sen hetkisen kehitystasonsa mukaisesti. (Ks. luku 2.5.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen kehittää lasten ajattelua, kieltä ja vuorovaikutustaitoja. Vaikka yhteistoiminnallinen luokka vaatii opettajalta paljon ponnistelua ja työtä, antaa se myös

paljon takaisin. Oppilaille opetettavat taidot karttuvat pienin askelin ja yhden taidon oppimisella on aina vaikutuksensa toiseen. Yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteet omaksuneet oppilaat toimivat helpommin myös tavanomaisen luokkatyöskentelyn ulkopuolisissa tilanteissa, esimerkiksi bussimatkoilla ja uimahallireissuilla. Yhteistoiminnallisen oppimisen toimintakulttuuri eliminoi pois asioita, joista nyky-yhteiskunnassa ollaan huolestuneita. (Järvinen 2002, 261, 263.) Yhtenä Puheesta lukemaan -menetelmän tavoitteena on, että oppilaista kasvaisi yksilöitä, jotka selviävät yhteiskunnan asettamista vaatimuksista. Menetelmän kokonaisvaltaisuus ja sen vaikutukset kaikkeen oppimiseen laajentavat positiivisten tekijöiden vaikutusta monilla eri elämän aloilla. (Ks. luku 2.5.)

Järvisen (2002) mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen tukee arkojen ja hiljaisten oppilaiden rohkaistumista. Rohkaistuminen tapahtuu vähitellen, harjoitustilanteiden kautta kohti koko luokalle esiintymistä. Tämän lisäksi yhteistoiminnallinen oppiminen voi tukea myös heikompien oppilaiden aktiivisuutta, sillä ryhmän tuki ja kannustus auttavat yrittämään. (Järvinen 2002, 263.) Raina (2003) korostaa, että kun esiintyminen luokan muille oppilaille aloitetaan heti alusta lähtien pienin askelin, saadaan ujutkin oppilaat rohkaistumaan ja tottumaan esiintymiseen. Tarkoituksena on, että esiintymisestä tulisi luonnollinen osa koulun arkea ja että oppilaat kokisivat mielipiteensä tärkeiksi niin, että kokevat muiden arvostavan näkemyksiään ja näin ollen myös rohkaistuvat esittämään mielipiteitään. Toisten kunnioitus ja oman itsen arvostaminen auttavat tiiviin ryhmähengen synnyssä. (Raina 2003, 80.) Myös Sitomaniemi ja Suonperä (2009) ovat samoilla linjoilla Järvisen ja Rainan kanssa. Yhteistoiminnallisuuden ollessa alusta lähtien luonnollisena osana oppimista sekä jokaisen oppilaan arvostus tämän omista lähtökohdistaan käsin luovat turvallisuuden ja arvostuksen tunnetta koko luokan ilmapiiriin. Jokaista oppilasta arvostetaan yksilönä ja opettajan tehtävänä on vähitellen ja hienovaraisesti johdattaa kaikki mukaan luokan yhteiseen toimintaan. (Ks. luku 2.5.)

5 TUTKIMUSONGELMAT JA -MENTELMÄT

Seuraavassa tarkastelen tutkimukseni metodologista viitekehystä sekä tutkimukseni tarkoitusta ja toteutusta. Tuomen & Sarajärven (2002) mukaan metodologia kuvaa sitä, millaisia käsitteitä tutkimuksessa on käytetty pyrittäessä todellisuuden hahmottamiseen ja tieteellisen tiedon tuottamiseen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 11). Tutkimuksessa käytettävät strategiat sekä menetelmät nousevat esiin valitusta tutkimustehtävästä käsin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 132).

5.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Tutkimukseni kuuluu laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen piiriin. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti tutkimuskohdetta ymmärtäen. Tämän vuoksi aineiston hankinnassa korostuu ihmisiltä todellisissa tilanteissa kerätty tieto ja kiinnostus on tutkijan omissa havainnoissa mitattavien ominaisuuksien sijaan. Nämä havainnot nähdään laadullisessa tutkimuksessa teoriapitoisina ja kaikki tieto subjektiivisena, sillä tutkimustuloksiin katsotaan vaikuttavan niin tutkijan käsitys tutkittavasta ilmiöstä, kuin käytetyt tutkimusmenetelmät. Tutkijan pyrkimyksenä on löytää tutkittavasta ilmiöstä odottamattomia seikkoja. Koska tutkittavat tapaukset ovat ainutlaatuisia, ei kvalitatiivinen tutkimus pyri tilastolliseen yleistettävyyteen samassa suhteessa kuin määrällinen tutkimus. Tieteellisyyden kriteerinä voidaan määrän sijasta pitää laatua. (Eskola & Suoranta 1998, 18, 61; Hirsjärvi ym. 2009, 161, 164, 181; Tuomi & Sarajärvi 2002, 19.)

Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillinen piirre on hypoteesittomuus, jolloin tutkija on avoin tutkittavaa ilmiötä kohtaan ilman ennalta asetettuja oletuksia. Huomioitava on kuitenkin edellä mainittu seikka havaintojen teoriapitoisuudesta ja tiedostettava havaintojen yhteys aiempiin kokemuksiin. Ennako-oletusten tiedostaminen ja oman subjektiivisuuden tunnistaminen mahdollistavat avoimuuden tutkittavaa ilmiötä kohtaan ja mahdollisuuden uuden oppimiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 17, 19–20; Tuomi & Sarajärvi 2002, 19.)

Laadullinen tutkimus etenee usein prosessimaisesti ja määrällistä tutkimusta joustavammin. Tutkimuksen ei tarvitse edetä etukäteen jäsennetyllä tavalla, vaan ratkaisut, jotka liittyvät

tutkimustehtävään ja aineistonkeruuseen, muokkautuvat vähitellen tutkimuksen edetessä. Myös aineistoon liittyvät näkökulmat sekä tulkinnat muotoutuvat usein tutkimusprosessin aikana. Prosessin edetessä tutkija saattaa havaita uusia mielenkiinnon kohteita sekä täsmentää tutkimusongelmaa uudella tavalla. (Kiviniemi 2007, 70–73.)

5.2 Tapaustutkimus

Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1994) mukaan tapaustutkimus sopii erityisen hyvin opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa käytettäväksi silloin, kun halutaan tarkastella ja kuvata kokonaisvaltaisesti jotakin käytännön tilannetta. Tällaista tilannetta ei usein ole tarkoituksenmukaista tutkia irrallaan todellisesta tilanteesta ja tapahtumaketjusta ja tapaustutkimus tarjoaa mahdollisuuden syvempään tilanteen ymmärtämiseen. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 11.) Koska tarkoitukseni oli tutkia yhteistoiminnallisuuden ilmenemistä Puheesta lukemaan -menetelmän käytön yhteydessä ja minulle tarjoutui mahdollisuus suorittaa syventävä opetusharjoitteluni luokassa, jossa kyseistä lukemaan oppimisen menetelmää käytettiin, tuntui luontevalta yhdistää tutkimus ja opetusharjoittelu toisiinsa. Tutkimukseni sai tapaustutkimuksellisia piirteitä ja yhdistin tutkimuksessani osallistuvaa observointia, kenttämuistiinpanoja sekä haastatteluja. Edellä mainitut aineistonkeruumenetelmät sisältyvät kouluetnografisen tutkimuksen piiriin. (Syrjälä ym. 1994, 83.) Erilaisilla aineistonkeruumenetelmillä kerätyt aineistot muodostavat yhdessä tutkittavan kokonaisuuden eli tapauksen (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185).

Tapaustutkimus ei ole tutkimusmenetelmä vaan todellisuuden ja prosessin tutkimiseen keskittynyt tutkimusstrategia, jonka sisällä voi joustavasti ja monipuolisesti käyttää erilaisia aineistoja ja menetelmiä. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9; Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 194; Syrjälä ym. 1994, 13.) Tapaustutkimuksen tarkkarajainen määrittäminen on mahdotonta, sillä sen tavoitteet ja toteutus vaihtelevat tutkimuksen mukaan (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185; Syrjälä ym. 1994, 10). Yhteistä tapaustutkimuksille on pyrkimys tuottaa tutkittavan ilmiön laadun kuvailemiseen soveltuvaa yksityiskohtaista, intensiivistä ja konkreettista tietoa, joka huomioi tiettyyn aikaan ja paikkaan sidotut olosuhteet, ilmiöt, prosessit sekä merkitykset. Kuvailevan luonteen lisäksi tavoitteena on toiminnan yleisempi ymmärtäminen, uuden oppiminen sekä pyrkimys löytää selityksiä tutkittavalle ilmiölle. (Laine ym. 2007, 10; Peltola 2007, 111; Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185, 188; Syrjälä ym. 1994, 11, 13.)

Tapaustutkimuksessa kohde määräytyy monien tekijöiden mukaan. Koska tämä tutkimus lähti liikkeelle tutkijan kiinnostuksesta Puheesta lukemaan -menetelmää ja sitä käyttävää ihmisryhmää

kohtaan, valikoitui tutkittava tapaus tutkijan kiinnostuksesta käsin. (Syrjälä ym. 1994, 22.) Tarkoituksena oli tutkittavan tapauksen tutkiminen sen luonnollisessa ympäristössä (Hirsjärvi ym. 2009 135). Tutkittava ryhmä valikoitui tutkimuskohteeksi siitä syystä, että kyseisessä luokassa lukemaan oppimisen menetelmänä käytettiin tutkimuksen kohteena olevaa Puheesta lukemaan -menetelmää. Voidaan siis sanoa, että ryhmän saatavilla olo sekä tutkijan opiskelija- asemasta johtuvat valmiit yhteydet luokkaan ja luokanopettajaan vaikuttivat tapauksen valintaan (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 187). Tutkittava tapaus sijoittui ajallisesti syventävän opetusharjoitteluni yhteyteen ja oli kestoltaan noin kaksi kuukautta.

Kuten kvalitatiivinen tutkimus yleensäkin, myös tapaustutkimus on luonteeltaan arvosidonnaista. Tutkijan persoonallisuus, aiemmat kokemukset sekä arvomaailma ovat yhteydessä näkemykseen, joka tutkittavasta ilmiöstä muodostetaan. Lisäksi tutkijan jatkuva vuorovaikutus tutkittavien kanssa vaikuttaa tutkijan subjektiivisiin kokemuksiin. (Syrjälä ym. 1994, 14–15.) Subjektiivisuuden vaikutus tutkimuksen kulkuun ja tuloksiin voidaan nähdä joko positiivisena tai negatiivisena ilmiönä. Saarela-Kinnusen & Eskolan (2007) mukaan asianomaisen tieteenalan tarvitseman tiedon luonne sekä vallitsevat koulukunnat vaikuttavat siihen, millaiseksi suhde esimerkiksi juuri subjektiivisuuteen muodostuu (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185–186).

Henkilökohtaisuuden ja arvosidonnaisuuden tiedostaminen oli tässä tutkimuksessa tärkeää, sillä oma henkilökohtainen kiinnostukseni Puheesta lukemaan -menetelmää kohtaan sai minut hakeutumaan syventävään opetusharjoitteluun luokalle, jossa kyseistä menetelmää käytettiin. Opintojeni edetessä kiinnostukseni Puheesta lukemaan -menetelmää kohtaan on kasvanut ja tarkoitukseni on käyttää kyseistä lukemaan opettamisen menetelmää luokanopettajaksi valmistuttuani. Lisäksi olin haastatellut syventävän opetusharjoittelun ohjaavaa opettajaani jo kandidaatin tutkielmaani varten sekä ollut häneen yhteydessä muihin opintoihini liittyen. Vaikka aiemmat kokemukseni eivät olleet systemaattista aineistonkeruuta, ne jäsensivät ja muovasivat tutkimustani, vaikuttaen lopulliseen aiheeseen ja tutkimuskysymysten valintaan.

Toinen tapaustutkimuksen negatiivisena pidetty ominaisuus liittyy edustavuuden ja yleistettävyyden vaatimukseen (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 184–185). Laineen ym. (2007) mukaan tapaustutkimuksen otos ei voi olla samassa mielessä edustava kuin määrällisellä tutkimuksella saatu otos, sillä tyypillisten tapausten löytymisestä huolimatta keskimääräistä tapausta ei ole olemassa (Laine ym. 2007, 12). Yleistettävyyden kritiikin taustalla Peuhkuri (2007) toteaa olevan käsityksen siitä, että tutkimuksen tavoitteena tulisi aina olla tulosten yleistettävyys. Tapaustutkimuksessa yleistäminen tulee nähdä toisenlaisena kuin tilastollinen yleistäminen, sillä tavoitteena on tehdä ainutkertainen tapahtuma ymmärrettäväksi ja löytämään selitys tutkittavalle ilmiölle. (Alasuutari 1994, 207, 209; Peuhkuri 2007, 130.) Eskolan & Suorannan (1998) mukaan

tapauksen mahdollisimman tarkka kuvaaminen ja käsitteellistäminen mahdollistavat yleistämisen myös tapaustutkimuksessa. Tätä tapaustutkimuksessa tavoiteltava yleistämistä voidaan kutsua analyttiseksi yleistämiseksi. Sen avulla pyritään teorioiden yleistämiseen ja laajentamiseen. Aineiston koon sijasta tutkittavan tapauksen monipuolinen erittely, joka sisältää tapauksen kuvaamisen ja käsitteellistämisen, antaa mahdollisuuden yleistettävyyteen. Tällöin oleelliseksi nousevat aineistoista tehtävien tulkintojen kestävyys ja syvyys. (Eskola & Suoranta 1998, 65, 67–68; Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 189.) Monipuolisten aineistonkeruumenetelmien käyttö mahdollistaa erilaisten havaintojen yhdistämisen. Tämä viittaa tutkijan pyrkimykseen tarkastella käsiteltävää ilmiötä yksittäistapausta yleisemmällä tasolla. (Alasuutari 1994, 209.)

Tapaustutkimukseen liittyy vahvasti ajatus triangulaatiosta. Se merkitsee toisiaan täydentävien aineistojen, menetelmien sekä näkökulmien käyttöä. Triangulaation avulla on mahdollista syventää empiiristä ja käsitteellistä ymmärrystä tutkittavan tapauksen eri puolista sekä muodostaa tutkimuskohteesta kattavampi kuva. (Eskola & Suoranta 1998, 69; Laine ym. 2007, 23–24.) Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tiedon syvempi konstruointi triangulaation avulla on tyypillistä kasvatustieteille. Kokonaisvaltaisen ja moniulotteisen tiedon saavuttamisen haittapuolena Eskola ja Suoranta (1998) kuitenkin katsovat olevan triangulaation aikaa vievän luonteen sekä aineistojen runsauden. (Eskola & Suoranta 1998, 26, 69.) Seuraavaksi esittelen tarkemmin käyttämiäni aineistonkeruumenetelmiä.

5.3 Etnografinen tutkimus

Etnografinen tutkimus on yksi kvalitatiivisen tapaustutkimuksen lajeista. Sen nousukausi kasvatustieteiden kentällä alkoi 1960- ja 1970-lukujen taitteessa, jolloin opetuksen tutkimus siirtyi konkreettisesti luokkahuoneisiin ja kouluihin. Syrjälä ym. (1994) luonnehtivat etnografiseen tutkimukseen kuuluvan kenttätöväaiheen, jonka aikana tutkimuksen aineistot kerätään. Osallistuva observointi, haastattelut ja kenttämuistiinpanot ovat tyypillisiä aineistonkeruumenetelmiä kenttätöskentelyssä, niin myös omassa tutkimuksessani. Kentältä kerättävästä materiaalista muodostuu dokumentaarista materiaalia, josta analyysin kautta muodostuu tutkimuksen varsinainen aineisto. (Syrjälä ym. 1994, 16, 68, 72–73, 83–84.) Oma tutkimukseni kuului kouluetnografisen tutkimuksen piiriin. Kouluetnografinen tutkimus lähtee usein liikkeelle tutkijan kiinnostuksesta jotakin kouluelämän piirrettä kohtaan. Tutkimuksen kohteeksi valikoituu usein ilmiö, henkilö tai yhteisö. (Syrjälä ym. 1994, 79.)

Etnografisen tutkimuksen lähtökohtana on, että tutkija teoreettisen tietämyksensä sekä omat ja tutkittavien näkökulmat yhdistämällä tulkitsee tutkittavaa ilmiötä, tavoitteenaan inhimillisen

ymmärryksen lisääminen. Tutkija pyrkii totuuden löytämisen sijasta synnyttämään keskustelua ja uusia ajatuksia. Kuten tapaustutkimuksessa, myös etnografisessa tutkimuksessa tutkimuksen kulkuun vaikuttavat sekä tutkija että tutkittavat. Tutkijan on tiedostettava oma roolinsa ja kyettävä tutkimuksen kuluessa kehittymään roolissaan. (Syrjälä ym. 1994, 68, 77–78.)

5.4 Osallistuva observointi ja tietojen rekisteröinti

Observointi on yksi laadullisen tutkimuksen yleisimmistä tiedonkeruutavoista, mutta sen työläyden sekä aikaa vievän luonteen vuoksi sitä ei suositella ainoaksi aineistonhankintatavaksi. Observointi aineistonkeruumenetelmänä sopii käytettäväksi etenkin silloin, kun tutkittavasta ilmiöstä ei ole paljoa tietoa tai kun jo olemassa olevaa tietoa halutaan monipuolistaa. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 83.) Osallistuvaan observointiin kuuluu nimensä mukaisesti tutkijan fyysinen läsnäolo tutkimuskohteessa ja osallistuminen tutkittavan yhteisön toimintaan. Osallistumisaste vaihtelee aineistonkeruutarpeen mukaan niin, että tutkija voi osallistua aitoihin tilanteisiin toimivana yksilönä tai tehdä havaintoja ulkopuolisena henkilönä tai jotakin näiden kahden osallistumisasteen väliltä. (Eskola & Suoranta 1998, 99–100; Syrjälä ym. 1994, 84.) Oma tutkimukseni sai piirteitä molemmista osallistuvan observoinnin muodoista, toimiessani ensin tarkkailijan roolissa luokan oman opettajan pitäessä oppitunteja ja sen jälkeen toimivana yksilönä, opetusharjoittelijan roolissa. Osallistuvassa observoinnissa korostuu toiminnan subjektiivinen luonne eikä tutkijan vaikutusta yhteisön toimintaan ja tapahtumien kulkuun voi kiistää. Tutkijan subjektiiviset ominaisuudet tulevat esiin jo tutkijan pohtiessa sitä, mitä tulisi havainnoida. Tähän valikointiin vaikuttavat ennako-oletukset, mieliala sekä aktiivisuus. Subjektiivisuutta ei pidä nähdä vain negatiivisena asiana, vaan myös rikkautena. (Eskola & Suoranta 1998, 101–103.)

Osallistuvassa observoinnissa esiin nousee kysymys tietojen rekisteröinnistä. Tärkein tietojen rekisteröinnin tapa on kenttämuistiinpanojen kirjoittaminen. Se tarkoittaa omien ajatusten, alkuhypoteesin, huomion ja ihmettelyn aiheiden muistiin kirjoittamista. Lisäksi tutkijan on syytä kirjata yksityiskohtaisesti ylös tutkimuksen vaiheet sekä tapahtumien kulku ajallisessa järjestyksessä. Oleellinen osa kenttämuistiinpanoja on tutkijan omien tuntojen ja havaintojen herättämät huomiot ja niistä raportointi. Kentältä saatavan tiedon luonteeseen vaikuttaa tutkijan taito asettua tilanteen vaatimiin rooleihin. Kenttämuistiinpanojen tukena on sisäisen reliäabeliuden takaamisen vuoksi hyvä käyttää video- ja äänitallenteita. (Alasuutari 1994, 253; Syrjälä ym. 1994, 85, 100–101.)

5.5 Haastattelu tutkimusmenetelmänä

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan haastattelu on yksi Suomessa eniten käytetyistä laadullisen aineiston keräämisen muodoista (Eskola & Suoranta 1998, 86). Haastattelu on haastattelijan aloitteesta tapahtuvaa keskustelua, jonka tarkoituksena on päästä selville haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista. Juuri pyrkimys informaation keräämiseen, haastattelun päämäärähakuinen luonne sekä haastattelijan ja haastateltavan erilaiset roolit erottavat haastattelun tavanomaisesta keskustelusta. Yksinkertaisimmillaan haastattelu on kysymys-vastaus-haastattelua, mutta keskustelunomaiset haastattelut kasvattavat jatkuvasti suosiotaan. (Eskola & Suoranta 1998, 86; Hirsjärvi & Hurme 2009, 41–42; Hirsjärvi ym. 2009, 207.)

Välitön kielellinen vuorovaikutus tekee haastattelusta ainutlaatuisen ja mahdollistaa joustavuuden aineistonkeruussa. Jokainen haastateltavan nähdään yksilönä ja haastattelutilannetta säädellään kunkin haastateltavan mukaan. Haastattelu mahdollistaa tutkijalle moniulotteisten tulkintojen teon, sillä esimerkiksi haastatteluympäristö ja haastateltavan ei-kielelliset vihjeet voivat kertoa paljon enemmän kuin pelkkä puhe. Haastattelun avulla haastattelija pystyy selventämään ja syventämään saamaansa tietoa esimerkiksi mielipiteiden perustelun ja lisäkysymysten avulla. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 35; Hirsjärvi ym. 2009, 204–205.)

Haastattelulla ei kuitenkaan ole pelkästään positiivisia puolia. Haastattelun haittapuolina voidaan nähdä muun muassa se, että haastattelu litterointeineen vie runsaasti aikaa. Tämän lisäksi haastattelija saattaa huomaamattaankin johdatella kysymyksiä haluamaansa suuntaan tai haastateltavat voivat antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia vaieten sopimattomaksi mieltämistään aiheista. Koska haastattelu tapahtuu tietyssä kontekstissa, saattavat haastateltavat puhua itse haastattelutilanteessa eri tavoin kuin puhuisivat jossakin muussa tilanteessa. (Hirsjärvi ym. 2009, 206–207.)

5.5.1 Tutkimushaastattelu

Kun haastatteluja tehdään tutkimustarkoitusta varten, on haastattelu tavoitteiden ohjaamaa tiedonkeruuta ja tällöin puhutaan usein tutkimushaastattelusta (Hirsjärvi ym. 2009, 207–208). Tutkimushaastattelun tyypillisiä piirteitä ovat haastattelun välillinen arvo tutkimusprosessissa, haastattelun ymmärtäminen käsitteisiin, merkitykseen ja kieleen perustuvana toimintana sekä haastatteluun osallistuvien henkilöiden aiempien kokemusten vaikutus haastattelun tulkintaan (Hirsjärvi & Hurme 2009, 41).

Tutkimushaastattelujen välillä voidaan havaita eroja ja useita vaihtelevia nimikkeitä. Hirsjärvi ja Hurme (2009) jaottelevat tutkimushaastattelujen tyyppejä lähinnä sen mukaan, miten haastattelu sijoittuu strukturoitu-strukturoimaton-akselille. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 43–44.)

5.5.2 Teemahaastattelu

Teemahaastattelu sijoittuu strukturoitu-strukturoimaton-akselin puoliväliin, eli puolistrukturoidun haastattelun piiriin. Teemahaastattelulle ominaista on, että tutkija on etukäteen päättänyt teemat, joiden varassa haastattelu etenee, mutta haastattelun muoto ja teemojen järjestys ja laajuus vaihtelevat jokaisen haastateltavan kanssa erikseen. Oleellista kuitenkin on, että kaikki ennalta päätetyt teemat käydään jokaisen haastateltavan kanssa läpi. (Eskola & Suoranta 1998, 87.) Juuri teemojen ennalta päättäminen tekee teemahaastattelusta puolistrukturoidun, muuten se on lähempänä strukturoimatonta haastattelua (Hirsjärvi & Hurme 2009, 48).

Teemahaastattelussa keskitytään siis tiettyihin teemoihin, joista sitten keskustellaan haastateltavan kanssa. Teemat ovat tutkimusongelmia yksityiskohtaisempia, melko pelkistettyjä luetteloita ja toimivat haastattelijan muistilistana. Haastattelutilanteessa näitä teemasanoja tarkennetaan kysymyksillä. Teemahaastattelu mahdollistaa haastattelijan vapautumisen tutkijan roolista sekä sen, että haastateltava tulee varmasti kuulluksi. Ihmisten asioista tekemät tulkinnat sekä asioille antamat vuorovaikutuksessa syntyvät merkitykset ovat oleellinen osa teemahaastattelun luonnetta. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47–48, 66.)

Ensimmäisen luokan oppilaille tekemäni haastattelut olivat pareittain tai kolmen hengen ryhmässä tapahtuvia teemahaastatteluja. Haastatteluja oli yhteensä kolme ja niiden aikana kävin jokaisen parin tai ryhmän kanssa läpi ennalta päättämäni pääteemat, joita tarvittaessa tarkensin lisäkysymyksin.

5.5.3 Lapsiryhmän haastattelu

Haastattelumuodon valintaan vaikuttaa ennen kaikkea tutkimuksen aihe ja haastateltavat henkilöt. Kun haastattelun kohteena ovat lapset, on ryhmähaastattelu usein käyttökelpoinen tiedonkeruun muoto. Ryhmähaastattelun etuina voidaan katsoa olevan ryhmän rentouttava vaikutus ja muistia

tukeva luonne. Ryhmän jäsenet saattavat kuitenkin vaikuttaa toistensa vastauksiin tai ryhmässä voi olla keskustelun suuntaa määrääviä dominoivia henkilöitä. (Hirsjärvi ym. 2009, 210–211.)

Hirsjärven & Hurmeen (2010) mukaan lapsia haastatteleamalla voidaan saada tietoa heidän kognitiivisista prosesseistaan sekä päästä lähelle heidän elämysmaailmaansa. Haastattelijan on tärkeä tiedostaa haastateltavien kielellisen kehityksen taso ja suhteuttaa kysymyksensä siihen. Lisäksi haastateltavien ikä vaikuttaa haastattelujen keston. Haastattelemine ei ole lapsille ominainen toimintatapa ja haastattelijan on tiedostettava oman valta-asemansa vaikutus haastateltaviin ja heidän vastauksiinsa. Tärkeää on, että haastattelijalla olisi tehnyt itsensä lapsille tutuksi ja pystyy luomaan turvallisen ilmapiirin haastattelutilanteeseen. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 128–130.)

5.6 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksella on aina jokin tarkoitus, joka määrittelee tutkimuksen suuntaa ja kulkua. Tutkimus voi olla tarkoitukseltaan kartoittava, selittävä, kuvaileva tai ennustettava. Tarkoitus ei kuitenkaan ole tiukasti ennalta määrätty, vaan voi muokkaantua tutkimuksen edetessä ja samaan tutkimukseen voi sisältyä useita eri tarkoituksia. (Hirsjärvi ym. 2009, 137–138.) Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää ja kuvailla, millä tavoin yhteistoiminnallinen oppiminen tulee esiin Puheesta lukemaan -menetelmää käyttävän luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat:

1. Miten yhteistoiminnallinen oppiminen ilmenee vaihetyöskentelystä rakentuvan Puheesta lukemaan -menetelmän eri vaiheissa?
2. Millä tavoin oppilaiden lukutaidon kehityksen taso vaikuttaa yhteistoiminnalliseen työskentelyyn äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla?
3. Minkälaisia vaikutuksia yhdysluokkaopetuksella on yhteistoiminnalliseen oppimiseen äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla?

5.7 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineistonkeruumenetelmät

Tutkimus toteutettiin luokanopettajankoulutuksen syventävän opetusharjoittelun aikana 1.–2.-yhdysluokalla eräissä Kanta-Hämeen alakoulussa. Tutkimuksen kohdejoukko valikoitui omasta kiinnostuksestani käsin. Myös se, että suoritin syventävän opetusharjoittelun kyseisellä luokalla,

vaikutti tutkimuksen kohdejoukon valintaan. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 187; Syrjälä ym. 1994, 22.) Tutkimuksen kohdejoukkona olivat 1.-2.-yhdysluokan oppilaat sekä luokanopettaja. Luokalla oli 16 oppilasta, joista seitsemän oppilasta oli ensimmäisellä luokalla ja yhdeksän oppilasta toisella luokalla. Osallistuvan observoinnin ja tekemieni kenttämuistiinpanojeni kohteena oli ensimmäisen viikon osalta koko luokka ja luokanopettaja. Seuraavan kuuden viikon ajan, siirtyessäni tarkkailijan roolista toimivan subjektin rooliin, osallistuvan observoinnin ja kenttämuistiinpanojen kohteena oli koko luokka sekä oma toimintani luokassa. Tämän lisäksi kohdejoukosta haastateltavikseni valikoitui ensimmäisen luokan oppilaat sekä luokanopettaja. Valikoin haastateltavikseni ensimmäisen luokan oppilaat siitä syystä, että Puheesta lukemaan -menetelmän käyttö koski pääasiassa heitä.

Koska tutkimukseni analyysi viittaa joissain kohdin ensimmäisen luokan oppilaiden lukutaidon tasoon, määrittelen seuraavaksi kunkin ensimmäisen luokan oppilaan lukutaidon tason. Pohjaan määrittelyni luvussa 2.3.3 esittelemälleni Ehrin (1989) mallille lukutaidon kehittymisen vaiheista ja määrittely kuvastaa oppilaiden lukutaidon tasoa ajankohtana, jolloin suoritin syventävän opetusharjoitteluni luokassa. Määrittely perustuu omiin opetuskokemuksiini sekä oppilaille teettämäni lukutaidon kehittymisen seuranta -testiin (liite1). Oppilaiden anonymiteetin takaamiseksi käytän oppilaista keksittyjä nimiä. Ensimmäisen luokan oppilaista Johanna, Kaisa, Kalle ja Simo olivat Ehrin (1989) mallin mukaisesti vahvistamisen vaiheessa, jossa dekadaus oli nopeutunut sanojen ja niiden tunnistamisen myötä. Lisäksi huomioitavaa oli, että Kaisan äidinkieli ei ollut suomi. Oppilaat Emma ja Taru olivat osittais-alfabeettisessa vaiheessa. Sanoja tunnistaessaan he osasivat käyttää jo joitakin kirjain-äännevastaavuuksia. Juha oli lukutaidon tasoltaan esi-alfabeettisessa vaiheessa. Hän oli selkeästi kiinnostunut kirjoitetusta kielestä ja tunnisti joitakin kirjainmuotoja ja kirjainten nimiä. (Ks. luku 2.3.3.) Havainnollistan vielä taulukon avulla ensimmäisen luokan oppilaiden lukutaidon tasoa:

Lukutaidon kehityksen taso Ehrin (1998) mukaan	tyttö (lkm)	poika (lkm)
Esi-alfabeettinen vaihe		1
Osittais-alfabeettinen vaihe	2	
Alfabeettinen vaihe		
Vahvistamisen vaihe	2	2
Automatisoitumisen vaihe		

KUVIO 1. Taulukko havainnollistaa ensimmäisen luokan oppilaiden lukutaidon tason sukupuolen mukaan Ehrin (1989) viisivaiheisen mallin mukaisesti.

Tutkimukseni oli tapaustutkimus, jossa kolmella eri aineistonkeruumenetelmällä hankitut aineistot muodostivat tutkittavan tapauksen (vrt. Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185). Tutkimukseni aineisto koostui osallistuvasta observoinnista, kenttämuistiinpanoista sekä haastatteluista. Monipuoliset aineistonkeruumenetelmät mahdollistivat eri havaintojen yhdistämisen.

5.8 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus toteutettiin luokanopettajan koulutuksen syventävän opetusharjoittelun aikana. Syventävää opetusharjoittelua edelsi opetettavan luokan kymmenen tunnin observointijakso. Tämän observoinnin aikana havainnoin, videoin ja tein kenttämuistiinpanoja luokan oman opettajan pitämistä viidestä äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnista. Tältä ajalta kenttämuistiinpanoja kertyi 17 sivua. Jokaisella oppitunnilla käytiin läpi yksi Puheesta lukemaan -menetelmän vaihe. Tämä antoi käsityksen siitä, miten luokanopettaja käytännössä käytti Puheesta lukemaan -menetelmää.

Oma opetusharjoitteluni kesti kuusi viikkoa, sijoittuen aikavälille 12.9–28.10.2011, johon sisältyi syysloma viikolla 42. Syventävän opetusharjoittelun aikana pidin luokalle yhteensä 23 oppituntia äidinkieltä ja kirjallisuutta, käyttäen hyväkseni Puheesta lukemaan -menetelmää. Tein jokaisesta oppitunnista kenttämuistiinpanot. Kenttämuistiinpanoja kertyi pitämistäni äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneista yhteensä 40 sivua.

Syventävän opetusharjoittelun aikana, viikoilla 40 ja 41 haastattelin pari- ja ryhmähaastatteluun ensimmäisen luokan oppilaat. Ensimmäisen luokan oppilaita oli yhteensä seitsemän, joista muodostin kaksi paria ja yhden kolmen hengen ryhmän. Kyseiset parit ja ryhmät muodostin satunnaisessa järjestyksessä lähinnä sen mukaan, ketkä oppilaista olivat haastatteluhetkellä parhaiten saatavilla. Haastattelut olivat lyhytkestoisia ja sisälsivät vain muutaman kysymyksen. Toteutin haastattelut tarkoituksella opetusharjoitteluni loppupuolella, jolloin olin lapsille jo mahdollisimman tuttu ja meille oli muodostunut yhteisiä kokemuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneista. Syventävän opetusharjoittelun jälkeen, viikolla 46 haastattelin lisäksi luokan opettajan. Nauhoitin jokaisen haastattelun äänitallenteella. Aineiston purku tapahtui litteroinnin avulla. Litteroin sekä kenttämuistiinpanot että haastattelutallenteet. Hirsjärven & Hurmeen (2010) mukaan litteroinnin tarkkuus riippuu tutkimustehtävästä sekä tutkimusotteesta. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 138–139.)

Hirsjärven ym. (2009) mukaan kerätyn aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätösten teko muotoutuvat tutkimuksen ytimeksi. Etenkin kenttätutkimuksissa, joissa aineistonkeruu on monivaiheista ja eri menetelmin tapahtuvaa, analyysin teko ei ole erillinen vaihe, vaan kulkee tutkimuksen mukana pitkin matkaa. (Hirsjärvi ym. 2009, 221–223.)

Kaikki tämän tutkimuksen aineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Tuomen & Sarajärven (2009) mukaan sisällönanalyysi voidaan asettaa väljäksi teoreettiseksi viitekehyyksi kaikelle kirjoitetun, kuullun tai nähdyn sisällön analyysille. Sen avulla pyritään luomaan tutkittavasta ilmiöstä sanallisessa ja selkeässä muodossa oleva tiivistetty ja yleisluontoinen kuvaus. Sisällönanalyysin lähtökohtana on tarkkaan rajattu tutkimusongelma sekä kerätyn aineiston litterointi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–93, 103, 106.) Tutkimukseni aineiston analyysi pohjautui teoriaohjaavaan analyysiin. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valikoituivat aineistosta käsin teorian ja muun aikaisemman tiedon toimiessa analyysin tukena. Lisäksi ominaista oli niin sanottu abduktiivinen päättely, jossa aineistolähtöisyys ja valmiit mallit yhdistyivät ja vaihtelivat tutkijan ajatteluprosessin eri vaiheissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.)

Tutkimukseni kenttämuistiinpanojen analyysi tapahtui luokittelulla, jonka avulla pyrin tyypittelemään aineistosta esiin nousseita asioita sekä uudelleenjärjestelmään ja yhdistelemään näitä luokkia. Luokkien yhdistelyn avulla pyrin löytämään aineistoistani samankaltaisuuksia sekä poikkeavia tapauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 147–149.) Aineistosta esiin nousevat samankaltaisuudet luokittelin teemoittelun avulla. Kenttämuistiinpanojen teemoiksi muodostuivat seuraavat:

1. Yhteistoiminnallinen työskentely PL-menetelmän eri vaiheiden aikana
2. Erilaiset pari- ja ryhmäkokoontapanot äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla

3. Motivaatioon liittyvät tekijät
4. Lukutaidon kehityksen tasoon liittyvät tekijät
5. Yhdysluokan vaikutus yhteistoiminnallisuuteen
6. Muu kuin PL-menetelmään liittyvä yhteistoiminnallinen työskentely

Näiden toistuvien teemojen lisäksi kenttämuistiinpanoista nousi esiin yksittäisiä havaintoja, jotka koin tutkimukseni kannalta oleellisiksi. Nämä yksittäiset tapahtumat nousivat aineistosta esiin sitten, kun samankaltaiset ja toistuvat tilanteet oli teemoittelun avulla rajattu aineistosta pois. Esiin nostamissani yksittäisissä tilanteissa korostuivat yhteistoiminnallisuuteen liittyvät luonnollisissa yhteyksissä syntyneet ennakoimattomat tilanteet. Etenkin yksittäisten tilanteiden analyysissä on kuitenkin huomioitava se, että samasta aineistosta voidaan löytää erilaisia merkityksiä, sillä erilaiset oletukset ja intressit saavat tutkijan suhteuttamaan tutkimansa asiat eri tavoilla, johtaen erilaisten tulkintojen rakentumiseen (Moilanen & Räihä 2007, 52).

Myös oppilaiden ja opettajan haastattelujen analysointiin käytin teemoittelua. Teemoittelun avulla etsin aineistosta piirteitä, jotka olivat yhteisiä useammalle haastateltavalle. Teemoittelu tapahtui ennalta päättämien pääteemojen mukaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 173.) Oppilaiden haastatteluiden pääteemoja olivat:

1. Mieluisin asia äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla
2. Oppilaiden mielipide parityöskentelystä toisen luokan oppilaiden kanssa äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla
3. Oppilaiden mielipide pari- ja ryhmätyöskentelystä verrattuna itsenäiseen työskentelyyn

Omassa tutkimuksessa pyrin ymmärtävään lähestymistapaan aineiston tulkinnassa (Hirsjärvi ym. 2009, 225). Hirsjärvi & Hurme (2009) toteavat kvalitatiivisen tutkimuksen olevan aina moninkertaisesti tulkinnallista, sen sisältäessä niin tutkijan kuin lukijankin tekemiä tulkintoja. Tulkintojen tarkoituksena on asioiden kokonaisvaltaisempi hahmottaminen sekä tutkimuskohteesta saatavan kuvan rikastuttaminen. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista tulkintaprosessin jatkuminen läpi koko tutkimuksen ajan. Tutkimukseni etnografisesta luonteesta johtuen tekemäni tulkinnat olivat alkaneet jo kentällä tehdyistä havainnoista ja vaikuttivat koko tutkimuksen kulkuun. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 151–152.)

6 AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA

6.1 Yhteistoiminnallinen oppiminen Puheesta lukemaan -menetelmän eri vaiheissa

Luvussa 2.5 on esitelty Puheesta lukemaan -menetelmän eri työvaiheet. Tässä luvussa käsittelemme yhteistoiminnallisen oppimisen ilmenemistä näiden työvaiheiden aikana. Jokaisen työvaiheen kohdalla on huomioitava syventävän opetusharjoittelun ajankohta aivan syyslukukauden alussa. Tällöin painopiste on ensimmäisen luokan oppilaiden totuttamisessa PL-menetelmän eri vaiheissa käytettäviin työtapoihin. Lisäksi on huomioitava, että teoreettinen malli tarjoaa pohjan, jolta opettaja lähtee toteuttamaan PL-menetelmän työvaiheita itse parhaaksi katsomallaan tavalla. Oleellista on opettajan kyky kuunnella oppilaiden tarpeita sekä mukauttaa oma toimintansa näitä tarpeita vastaavaksi. Huomioitava on myös esimerkiksi päivän ja viikon muiden tapahtumien sekä oppitunnin ajankohdan vaikutukset siihen, millaiseksi ja missä järjestyksessä toteutettavaksi eri työvaiheet lopulta muotoutuvat. Keskusteluvaihe on vaiheista ainoa, jossa molemmat luokkatasot olivat aktiivisesti mukana. Muiden vaiheiden aikana toisen luokan oppilaat tekivät omia äidinkieleen ja kirjallisuuteen liittyviä tehtäviä.

6.1.1 Keskustelu- ja saneluvaiheet

Keskustelu- ja saneluvaiheet toteutettiin aina saman oppitunnin aikana, jolloin keskustelun kohteena olleet asiat olivat oppilailla tuoreessa muistissa. Etenkin alkusyksystä toisen luokan oppilaat olivat mukana yhteisessä keskusteluvaiheessa, mutta ryhtyivät saneluvaiheen alkaessa tekemään muita tehtäviä, jotka kuitenkin usein aiheeltaan liittyivät yhteiseen keskusteluun. Keskusteluvaiheet eivät nimestään huolimatta olleet vielä muodostuneet kovin keskustelumaisiksi, vaan opettaja selvästi kannatteli keskustelua ja johdatteli oppilaita aiheeseen. Sitomaniemen ja Suonperän (2009) mukaan etenkin ensimmäisissä keskusteluissa korostuukin opettajan rooli keskustelun aloittajana, puheenvuorojen jakajana ja innostavana ja motivoivana esimerkkinä. Lisäksi keskusteluvaiheet

vaativat runsaasti harjoitusta muodostuakseen luonteviksi ja johdonmukaisiksi kokonaisuuksiksi. (Ks. luku 2.5.1.) Keskusteluvaiheiden aikana oli kuitenkin havaittavissa vuorovaikutuksen rakenteelle tyypillisiä perusasioita. Oppilaat tuntuivat kuuntelevan toisiaan ja odottavan omaa puheenvuoroaan. Lisäksi joissakin tilanteissa oppilaat osasivat jatkaa edelliseen puheenvuoroon liittyvää asiaa. Pääsääntöisesti oppilailla oli kuitenkin tarve kertoa omasta kokemuksestaan, eikä muiden oppilaiden puheenvuorojen sisällöillä tuntunut olevan juurikaan vaikutusta siihen, millaiseksi oppilaiden puheenvuorot muodostuivat. Keskusteluvaiheen aiheen herättäessä oppilaissa suurta intoa, tuntuivat vuorovaikutukselliset tekijät unohtuvan ja monella oppilaalla halu kertoa omista tuntemuksistaan johti siihen, että toista oppilasta ei maltettu kuunnella loppuun asti.

Huomioitava tekijä keskusteluvaiheessa on keskustelijoiden lukumäärä. Kun tämännäyttymisessä luokan keskustelutilanteessa on mukana toistakymmentä osanottajaa, ei toisten puheenvuorojen jatkaminen ja keskustelumaisuus ole itsestäänselvyys. Opettajan jakaessa puheenvuoroja ja esittäessä johdattelevia kysymyksiä, ei oppilaille jää välttämättä tilaa jatkaa toisten puheenvuoroja. Oman puheenvuoron saaminen siten, että keskustelun jatkaminen mahdollistuisi, ei myöskään aina suuren oppilasmäärän vuoksi ole mahdollista, sillä keskusteluvuorot jaetaan opettajajohtoisesti, kun oma keskusteluhalukkuus on ensin osoitettu viittaamalla. On kuitenkin ymmärrettävää, että ensimmäisen ja toisen luokan keskustelutilanteessa, jossa koko luokka on mukana, ei keskustelun voi olettaa olevan kovin spontaania. Pohtimisen arvoinen kysymys onkin se, voiko keskusteluksi kutsua tilannetta, jossa jaetaan puheenvuoroja. On kuitenkin muistettava, että keskustelun pitämiseksi oikeilla raiteillaan ja kontrollin säilyttämiseksi opettajan rooli voidaan mieltää niin sanotuksi puheenjohtajan rooliksi, sillä harvoin osanottajamäärältään suuret keskustelutilanteet toimivat ilman tilanteen kontrolloijaa. Edellä mainittu antaa myös kuvaa siitä, millaiseksi suomalainen puhekulttuuri yleisesti mielletään; toisen kuuntelu ja oman vuoron odottaminen ilman toisen keskeyttämistä on oikeana pidetty tapa sekä lähtökohtainen oletusarvo, joka myös heijastuu omasta tutkimuspäiväkirjastani:

”Huomasin saman kuin ennenkin, että oppilaat hienosti kuuntelevat toisiaan ja odottavat omaa puhevuoroaan.” (Ote tutkimuspäiväkirjasta 29.9.2011)

”Tuntuu, että ensimmäisen kerran oppilailla oli keskusteluvaiheen aikana todella hauskaa, kun he muistelivat eilisen päivän tapahtumia [toriretkeä]. Tämä myös johti siihen, että osa ei olisi millään malttanut odottaa omaa puheenvuoroaan, sillä kerrottavaa ja yhteistä jaettavaa oli paljon.” (Ote tutkimuspäiväkirjasta 5.10.2011)

Keskustelu- ja saneluvaiheet perustuivat joko yhdessä koettuun asiaan tai muissa oppiaineissa käsittelyn kohteena olevaan teemaan, jonka opettaja oli ennalta päättänyt. Keskustelun

aloittamisessa korostui opettajan rooli aiheeseen virittäjänä. Etenkin yhdessä koetut tapahtumat ja tapahtumasta otetut valokuvat tuntuivat toimivan erittäin hyvänä motivaatiokeinona keskustelulle. Lisäksi yhdessä koettu tapahtuma teki keskustelusta keskustelumaisempaa oppilaiden muistellessa yhdessä tapahtumien kulkua ja kertoessaan kyseisen tapahtuman herättämiä tuntemuksia.

Keskusteluvaiheiden aikana havaitsin ensimmäisen luokan oppilaiden arastelevan puheenvuoron ottoa ja toisen luokan oppilaiden olevan aktiivisemmassa keskustelijan roolissa. Toisen luokan oppilaat olivat jo ensimmäisen luokan aikana tottuneet yhteisiin keskusteluihin ja osasivat luultavasti tämän johdosta ottaa luontevasti osaa keskusteluun. On todennäköistä, että toinen luokka omalla esimerkillään totuttaa ensimmäisen luokan oppilaita kyseiseen keskustelukulttuuriin ja harjoituksen myötä lukuvuoden edetessä keskustelut muuttuvat luontevaksi osaksi ensimmäisen luokan toimintaa. Saneluvaiheeseen siirtyminen kuitenkin ilmentää sitä mahdollisuutta, että toisen luokan läsnäolo saa ensimmäisen luokan oppilaat arastelemaan; saneluvaiheen alkaessa toinen luokka aloitti omat tehtävänsä ja toisen luokan poistuminen tilanteesta tuntui rohkaisevan ensimmäisen luokan oppilaita:

”1.lk:n kanssa jatkettiin tarinaa. Kun kakkoset eivät olleet mukana, rohkenivat 1.lk: set tehdä enemmän ehdotuksia.” (Ote tutkimuspäiväkirjasta 14.9.2011)

On mahdollista, että ensimmäisen luokan rohkaistuminen johtui turvallisuuden tunteen lisääntymisestä. Syyslukukauden alkuvaiheessa yhdysluokka ei vielä välttämättä ole muotoutunut tiiviiksi kokonaisuudeksi, ja ensimmäisen luokan oppilaat saattavat jopa arastella toisen luokan oppilaita ja omien mielipiteidensä esiintuomista näiden läsnä ollessa. Voidaan kuitenkin pohtia sitä, tuoko yhdysluokka tilanteeseen tiedostamatta ajatuksen siitä, milloin kunkin luokkatason on lupa puhua. Yhdysluokassa on normaaliin luokkaan verraten kontrolloidumpaa se, milloin saa aktiivisesti olla äänessä. Puheenvuoro on yleensä sillä luokkatasolla, jonka opetuksessa opettajan huomio sillä hetkellä on. Kun edellä mainitussa tilanteessa toinen luokka aloitti itsenäisen työskentelyn, muuttui ensimmäisen luokan oppilaiden rooli paljon aktiivisemmaksi. Tämä voi heijastaa myös siitä, että ensimmäisen luokan oppilaat kokivat heidän puheenvuoroja sisältävän tilanteen alkaneeksi.

Keskusteluvaiheiden tavoin myös saneluvaiheet olivat hyvin opettajajohtoisia. Saneluvaiheiden edetessä havaitsin tiettyjen oppilaiden olevan toistuvasti aktiivisia ja päinvastaisesti tiettyjen oppilaiden olevan hyvin passiivisia. Passiiviseksi toiminnaksi mielsin muun muassa huomion suuntaamisen muuhun, kuin käsillä olevaan tehtävään, sekä osallistumattomuuden yhteiseen saneluun. Passiivisessa roolissa olevat oppilaat olivat taitotasoltaan muita edellä, eikä heidän passiivisuutensa taustalla tuntunut vaikuttavan arkuus:

”Nämä hiljaa olevat ovat sujuvia lukijoita ja heistä minulle jää usein tunne, että heillä on tylsää ja etteivät he jaksa keskittyä.” (Ote tutkimuspäiväkirjasta 29.9.2011)

Voi olla, että nämä passiivisessa roolissa olleet oppilaat olisivat kaivanneet enemmän haastetta tekemiseensä, mutta etenkin syyslukukauden alkuvaiheessa oleellista on oppilaiden tutustuttaminen luokan toimintakulttuuriin, ja tässä tapauksessa yhteisiin keskustelu- ja saneluvaiheisiin. On myös huomioitava se, että jo olemassa oleva lukutaito ei ole sidoksissa taitoon osallistua yhteisiin keskustelu- ja saneluhetkiin. Lukutaitoisten oppilaiden kohdalla opettaja voikin painottaa erityisesti vuorovaikutukseen liittyvien perustaitojen harjoittamista. Positiivinen huomio oli, että yhteisen tarinan keksiminen näytti tukevan niin heikompien kuin arempien ja hiljaisempienkin oppilaiden aktiivisuutta, sillä nämä oppilaat kertoivat saneluvaiheessa ehdotuksiaan melko rohkeasti. Tilanne kuvastaa Järvisen (2002) huomioita yhteistoiminnallisen oppimisen tukea antavasta luonteesta (ks. luku 4.3). On kuitenkin syytä pohtia, onko yhteistoiminnallinen oppiminen aina pelkästään positiivista ja hyväksi kaikille. Hyötyvätkö taidoiltaan niin sanotusti hieman heikommat oppilaat edellä mainituissa tilanteissa taitavampien oppilaiden kustannuksella? Olennaista on kuitenkin huomata, että passiiviselta vaikuttava oppilas voi olla hyvin aktiivinen omalla hiljaisella tavallaan, seuraten tapahtumia kuitenkin aktiivisesti. Hyvä oppilaantuntemus toimii keskeisenä tekijänä opettajan havainnoissa oppilaiden toimintaa ja samalla tarjoaa opettajalle tietoa siitä, millaisia asioita kultakin oppilaalta on mahdollista vaatia.

Saneluvaiheelle ominaista on, että oppilaiden ehdotukset hyväksytetään kaikilla oppilailla:

”Joka kerta hyväksytän uuden lauseen kaikilla, ja silloin nämä hiljaa olevatkin [edellä mainitut saneluvaiheessa passiiviset oppilaat] nyökyttelevät.” (Ote tutkimuspäiväkirjasta 29.9.2011)

Edellä mainittu antaa näennäisen kuvan kaikkien osallistumisesta yhteisen tarinan saneluun. Kyseinen myöntymisen voi kuitenkin viitata piilo-opetussuunnitelmallisiin tekijöihin, kun oppilaat käyttäytyvät ja toimivat opettajan odottamalla tavalla. Ehdotusten yhteinen hyväksyminen ei kuitenkaan ole suora merkki yhteistoiminnallisesta oppimisesta, eikä välttämättä kerro siitä, ovatko kaikki oppilaat tilanteessa todella läsnä.

Keskustelu- ja saneluvaiheet tarjoavat mahdollisuuden yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteiden toteutumiselle. Lisäksi keskustelu- ja saneluvaiheissa mahdollistuu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin mainittujen vuorovaikutuksellisten tekijöiden harjoittaminen. Vuosiluokkien 1-2 äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen liittyviä vuorovaikutuksellisia tavoitteita ovat muun muassa oppilaan tottuminen koulun vuorovaikutustilanteisiin, muiden kuunteleminen, sekä kysymisen ja vastaamisen oppiminen. Tämän lisäksi tavoitteena on, että oppilas oppisi

jakamaan omia tietojaan, kokemuksiaan, ajatuksiaan ja mielipiteitään muille oppilaille sekä opettajalle. (OPS 2004, 46.) Vaikka keskusteluvaihe ei vielä alkusyksystä täyttänyt kaikkia keskustelun piirteitä, ohjasi opettaja niin keskustelun kuin sanelunkin aikana oppilaita kohti vuorovaikutustaitojen harjaannuttamista. Kognitiivisen kuormituksen jakautuminen useammalla mahdollistaa ajattelun ulkoistamisen sekä yhteisen prosessoinnin, jonka tuloksena yhteinen tarina syntyy. (Ks. luku 4.1.) Keskustelu- ja saneluvaiheiden jatkuvuus ja viikoittainen toistuvuus tarjoavat mahdollisuudet sille, että keskusteluista tulee luonteva ja oleellinen osa luokan toimintaa. Lukuvuoden edetessä opettajan pitäisi pystyä siirtymään taka-alalle, antaen oppilaiden itse viedä keskustelua eteenpäin. Kun vuorovaikutuksen perusteet alkavat olla kunnossa ja oppilaat rohkaistuvat entistä enemmän kertomaan kokemuksistaan sekä ajatuksistaan, tuntuu keskustelu- ja saneluvaiheet tarjoavan hyvän alustan yhteistoiminnalliselle oppimiselle.

6.1.2 Laborointivaihe

Laborointivaiheen aluksi oppilaat istuvat lattialla tarinan edessä ja tunnistavat vuorotellen tarinasta opettajan sanalapulla näyttämiä sanoja. Lisäksi näitä sanoja luetaan ja tavutetaan yhdessä yhteen ääneen. Leppilampi & Piekkari (1998) korostavat, ettei pelkkä yhdessä tekeminen tee oppimisesta yhteistoiminnallista. Oleellista on, että jokaisen oppilaan sosiaalisia taitoja ja persoonallista etenemistä tuetaan yksilöllisesti. (Ks. luku 4.1.) Yhdessä lukemisen ja sanojen tunnistamisen aikana opettajalla on hyvin aikaa kuunnella ja havainnoida jokaisen lapsen yksilöllistä etenemistä. Tämä tarjoaa mahdollisuuden toiminnan eriyttämiseen sekä tuen tarjoamiseen sitä tarvitseville:

”Osan tunnistettavista sanoista tunnistimme yhdessä, jotta ei-lukevillakin oli mahdollisuus ´tunnistaa´ sana → ope auttoi ja johdatteli siis lukemisessa.” (Ote tutkimuspäiväkirjasta 30.9.2011)

Sanojen tunnistamisen jälkeen alkaa sanakorttien teko. Työvaihe on enimmäkseen itsenäistä työskentelyä ja mahdollistaa jokaiselle oppilaalle oman taitotasonsa mukaisen työskentelyn. Oppilaiden haastatteluista kävi ilmi, että seitsemästä oppilaasta neljän mielestä sanakorttien teko oli mukavin työmuoto, kun vaihtoehtoina olivat yhteisen tarinan keksiminen ja kirjoittaminen, sanakorttien tekeminen, aapisen lukeminen ja kirjaimien harjoittelu. Oppilaiden vastauksissa korostui sanakorttien mahdollistama itsenäinen työskentely. Lisäksi oppilaat, jotka keskustelu- ja saneluvaiheiden aikana olivat olleet passiivisessa roolissa (ks. luku 6.1.1), vaikuttivat sanakorttien teon aikana huomattavasti aktiivisimmilta ja innostuneimmilta. Oppilaiden vastaukset ja

laborointitunneilta saadut havainnot tukevat toisiaan laborointivaiheen ja itsenäisen työskentelyn mielekkyydestä.

Oppilaat olivat sanakorttien teon yhteydessä tottuneet kirjoittamaan keksimiään sanoja liitutaululle:

*”Halusivat myös innokkaasti kirjoittaa keksimiään sanoja tauluun, ja tätä kaikki seurasivat tarkkaan. Tämä oli ns. oppilaiden itsekeksimä, ei suunniteltu juttu.”
(Ote tutkimuspäiväkirjasta 15.9.2011)*

Tilanne oli sellainen, mitä en opettajana ollut etukäteen ennakoanut. Taululle kirjoitetut sanat kiinnostivat selvästi suurinta osaa oppilaista ja myös toisen luokan oppilaat seurasivat taululle kirjoitettuja sanoja kommentoiden näissä mahdollisesti esiintyviä kirjoitusvirheitä. Kyseisen tilanteen opetuksellinen anti oli suuri. Kirjoitetut sanat herättivät oppilaiden spontaanin kiinnostuksen ja sanojen merkitysten yhdessä pohtiminen ja oikeinkirjoitukseen puuttuminen tarjosivat runsaasti uutta tietoa. Voisiko opetus parhaimmillaan olla ennakoimattomista tilanteista syntyvää, oppilaiden spontaanin kiinnostuksen herättävää toimintaa, jonka tarjoama aines johtaa asioiden yhteisölliseen läpikäymiseen?

6.1.3 Uudelleenlukuvaihe ja jälkikäsittelevaihe

Uudelleenlukuvaihe alkoi yleensä sanakorttien esittämisellä. Jokainen oppilas sai valita tekemistään sanakorteista yhden, jonka hän esitteli luokan edessä muille. Kyseinen sanakortti laitettiin tämän jälkeen sanakorttitalon ikkunaruuutuun, jossa se oli esillä koko viikon ajan. Rainan (2003) mukaan esiintyminen luokan muille oppilaille tulisi aloittaa alusta lähtien pienin askelin, jolloin esiintyminen muodostuisi vähitellen luonnolliseksi osaksi koulun arkea (ks. luku 4.3). Rainan näkemys toteutuu sanakorttien esittämisen aikana:

”Lapset menee luontevasti eteen, ei kiinnitetä liikaa huomiota, mutta jokaiselle annetaan pieni oma hetki.” (Ote tutkimuspäiväkirjasta 6.9.2011)

Sanakorttien esittämisessä ei millään tavoin korostettu sitä, että oppilas oli hetken aikaa yksin luokan edessä. Sanakortin esittämiseen käytettävä aika oli lyhyt. Sen aikana jokainen oppilas sai kuitenkin mahdollisuuden kokea hänen esittelemänsä sanan olevan tärkeä. Toisen oppilaan työn arvostaminen ja kohtelias käytös toisen oppilaan ollessa luokan edessä ovat asioita, joihin opettajan on mahdollista kiinnittää huomiota sanakorttien esittämisen aikana. Ne ovat myös Rainan (2003) mukaan asioita, jotka auttavat tiiviin yhteishengen synnyssä (ks. luku 4.3).

Sanakorttien esittelyvaiheen yhteydessä syntyi tilanteita, joissa lapsen esittelemän sanan merkitys oli muille oppilaille vieras. Tällainen tilanne mahdollisti sanan merkityksen yhdessä pohtimisen. Erityisen antoisa oli tilanne, jossa en itsekään ollut täysin varma sanan merkityksestä:

”Juha esitteli sanan aisa. Oppilaat eivätkä ope olleet aivan varmoja sanan merkityksestä. Niinpä asia selvitettiin netistä ja heijastettiin kuva valkokankaalle. Tätä vaihetta kaikki seurasivat (myös 2.lk) hyvin mielenkiinnolla.” (Ote tutkimuspäiväkirjasta 16.9.2011)

Vaikka toisen luokan oppilaat tekivät sanakorttien esittelyn aikana omia tehtäviään, kiinnitti uusi sana heidän huomionsa. Kyseessä oli aito ongelma ja tilanne, jossa sana oli kaikille, opettaja mukaan lukien, outo, herätti jälleen oppilaiden spontaanin mielenkiinnon. Sanan merkityksen yhdessä selvittäminen toi tilanteeseen suunnittelematonta yhteistoiminnallisuutta, jossa jokainen oli tasaveroisessa asemassa toisiinsa nähden.

Niin uudelleenlukuvaiheessa kuin jälkikäsittelevä vaiheessa korostuu yhdessä lukeminen. Yhdessä keksittyä tarina luetaan useaan kertaan, välillä koko luokka yhdessä, välillä jaottelulla tytöt ja pojat ja välillä esimerkiksi pulpettirivien mukaan. Erilaiset ryhmäjaot yhdessä lukemisen aikana motivoivat oppilaita:

”Tämän jälkeen yhdessä luettiin tarinaa ja sitten pojat ja tytöt vuorotellen → tyttö-poika -jako tuntuu tsemppaavan etenkin tyttöjä, he tekevät tällöin oikein mallisuorituksen lukemisessaan. (Ote tutkimuspäiväkirjasta 26.9.2011)

Lisäksi sekä uudelleenlukuvaihe että jälkikäsittelevä vaihe sisältävät vaihtelevaa työskentelyä yhteisen tarinan parissa. Vaiheiden aikana opettajalla on mahdollisuus korostaa haluamia oppisisältöjä. Vaiheiden aikana voidaan toteuttaa esimerkiksi sanantunnistustehtäviä, saneluita yksin ja parin kanssa, yhteisen tarinan jatkamista sekä aapisen parissa työskentelyä. Toteutin osan näistä tehtävistä paritöinä. Yhtenä tehtävänä oli yhteisen tarinan lukeminen parin kanssa vuorotellen, lause kerrallaan. Parityöt, jossa molemmilla pareilla oli selvästi omat vuoronsa sujuivat hyvin. Oppilaat tuntuivat tarpeen tullen osaavan auttaa toisiaan esimerkiksi kertomalla, että toisen oppilaan pitää lukea pisteeseen saakka, tai että nyt pitää kääntää sivua. Vastakkainen havainto syntyi itsenäisesti tehdystä sanantunnistustehtävästä, jossa oppilaan piti laittaa nappi opettajan sanoman sanan päälle. Sana löytyi yhteisestä kertomuksesta. Havaitsin oppilaiden piilottelevan omaa tarinaansa sekä nappia pariltaan. Saman tehtävän yhteydessä Juhalle tuotti vaikeuksia löytää sanomaani sanaa, joten pyysin hänen vierustoveriaan Tarua auttamaan sanan etsimisessä. Taru ei kuitenkaan osoittanut kyseistä sanaa suoraan, vaan kertoi rivin, jolta sana löytyisi. On mahdollista, että Taru toimi tavalla, jolla hän oli itse tottunut saamaan apua opettajalta, sillä vastauksen suoraan osoittaminen ei ole

oppimisen kannalta tarkoituksenmukaista. Voi kuitenkin olla, että Taru oli tyytyväinen tilanteesta, jossa Juha tiennyt vastausta, eikä myöskään halunnut tätä tälle suoraan paljastaa.

Kun tehtävän oli ohjeistettu olevan parityö, osasivat oppilaat toimia parityöhön soveltuvalla tavalla tarjoten vastavuoroisesti toisilleen sosiaalista tukea. Kun tehtävää ei ollut osoitettu parin kanssa tehtäväksi, ei oppilailta tuntunut syntyvän spontaania halua sosiaaliseen vuorovaikutukseen tai sosiaalisen tuen tarjoamiseen. Tällaisen toiminnan voi ajatella olevan hyvin luontaista juuri koulunsa aloittaneille lapsille ja kertovan opettajan ohjaavan roolin ja yhteistoiminnallisuuden kasvattamisen tärkeydestä.

6.1.4 PL-menetelmä ja kirjoittamaan opettaminen

Kirjoittamaan opetteleminen oli pääosin itsenäistä työskentelyä. Ainoastaan uuden kirjaimen harjoittelun aikana toteutettiin yhteistyötä parin kanssa, kun uutta kirjainta harjoiteltiin taikakynällä, eli sormella piirtämällä esimerkiksi parin selkään tai kämmeneen. Tämä aiheutti odottamatonta innostusta oppilaiden keskuudessa ja uuden kirjaimen opetteluvaiheessa moni oppilaista pyysi, josko kirjainta voitaisiin jälleen harjoitella vaikka parin selkään. Joillakin oppitunneilla oppilaat käänsivät oma-aloitteisesti parilleen selän ja he aloittivat kirjainharjoitukset. Monipuoliset työtavat, oppilaista lähtevä luonnollinen innostus sekä oppimisen kokeminen mielekkääksi motivoivat oppilaita näiden omista lähtökohdista käsin (ks. luvut 3.3 & 4.3).

6.2 *Pari- ja ryhmätyöt*

6.2.1 Erilaiset ryhmäkoonpanot

Kagan & Kagan (2002) toteavat ryhmätyöskentelyn olevan helpointa aloittaa parityöskentelystä, jolloin vuorovaikutus pysyy yksinkertaisena ja oppilaiden aktiivinen osuus melko suurena (Kagan & Kagan 2002, 45). Luokassa ylivoimaisesti eniten käytetty ryhmätyöskentelyn muoto olikin parityöskentely. Parityöskentelyn runsauteen saattoi kuitenkin vaikuttaa parien muodostamisen sujuvuus, sillä parityöskentelyssä parit muodostuivat kaikkein useimmiten istumajärjestyksen mukaan vieruskavereista. Lisäksi parityöskentelytehtävät olivat usein luonteeltaan sellaisia, että ryhmäkoostumuksella ei tehtävän onnistumisen kannalta ollut juurikaan merkitystä. Parityöskentelytehtäviä olivat muun muassa lukuläksyn lukeminen, jo opittujen kirjaimien

etsiminen tekstistä, itse keksimien sanojen esitleminen, tarinan yhdessä tavuttaminen sekä parisanelu irtokirjaimilla jo opeteltujen kirjaimien avulla.

Toisen luokan oppilaiden kanssa käytin parityöskentelyn ohella kolmen ja neljän hengen ryhmiä. Tällöin päätin ryhmäkoostumukset etukäteen käyttäen hyödykseni oppilaantuntemusta:

”Olin tehnyt ryhmäjaot etukäteen niin, että ryhmässä olisi taidoiltaan eritasoisia ja että oppilaat hieman ’sekoittuisivat’.” (Ote tutkimuspäiväkirjasta 20.9.2011)

Kaganin & Kaganin (2002) mukaan suurempien ryhmien ongelmana voivat olla erilaiset liittoumat, vapaamatkustuksen mahdollisuus sekä vuorovaikutuksen moninaisuus (ks. luku 2.4.2). Toisen luokan oppilaista koostuvien ryhmien sisällä tällaisia tekijöitä ei ollut havaittavissa, mutta toistuvasti esiintyviä piirteitä olivat ryhmien keskinäinen kamppailu sekä toisten ryhmien mustamaalaus. Tämä tuli esiin esimerkiksi toisen ryhmän toimien kanteluna ja pieninä riitoina ryhmätyön tekemisen aikana. Pyrin purkamaan tällaisen negatiivisen suhtautumistavan yhteisillä keskusteluilla, joiden avulla oppilaat kykenivät reflektoimaan omaa käyttäytymistään ja tuntemuksiaan. Ryhmätöiden lopputulokseen negatiivinen ilmapiiri ryhmien välillä ei tuntunut vaikuttavan.

6.2.2 Lukutaidon kehityksen tason vaikutus pari- ja ryhmätyöskentelyyn

Parityöskentelytehtävissä mainitun parisanelun toteuttamisen aikana aloin pohtia, millä tavoin parin koostumus vaikutti työskentelyn onnistumiseen. Parisanelu tehtiin ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa ja parit muodostuivat istumajärjestyksen mukaisista pareista. Jokainen pari sai yhteiset irtokirjaimet, jotka koostuivat jo opetelluista kirjaimista ja jokaista kirjainta oli yhteensä kaksi kappaletta. Tarkoituksena oli, että opettaja saneli sanan ja pari yhdessä muodosti kyseisen sanan irtokirjaimista pulpettien päälle.

Yhden pareista muodostivat Johanna ja Kaisa, jotka molemmat olivat lukutaidon kehityksessään vahvistamisen vaiheessa (ks. luku 5.7). Kyseiset oppilaat yrittivät viimeiseen asti tehdä saneltuja sanoja omilla irtokirjaimillaan. Silloinkin, kun saneltu sana sisälsi samaa kirjainta kaksi kappaletta, jouduin erikseen ohjeistamaan kyseistä paria tekemään yhteistä sanaa. On mahdollista, että kyseinen tehtävä ei tarjonnut parille, jonka molemmat jäsenet olivat taitotasoltaan jo pitkällä, tarpeeksi haastetta, eivätkä oppilaat kokeneet parityöskentelyä kyseisen tehtävän kohdalla mielekkääksi.

Toisen parin muodosti Taru, joka oli lukutaidon kehityksessään osittais-alfabeettisessa vaiheessa sekä Juha, jonka lukutaito oli esi-alfabeettisessa vaiheessa (ks. luku 5.7). Kyseisen parin kanssa ongelmia aiheutti se, että lukutaidon kehityksessä hieman pidemmällä ollut Taru omi irtokirjaimet itselleen, ja yritti muodostaa saneltuja sanoja kiinnittämättä huomiota pariinsa. Huomautettuani useaan otteeseen parityöskentelyn luonteesta, yhdessä keskustelemisesta ja vuorotyöskentelystä, myös Juha sai mahdollisuuden sanojen muodostamiseen. Tämä kuitenkin aiheutti Tarulle lievän loukkaantumisreaktion, sillä hän olisi halunnut muodostaa sanoja omin päin. Osittais-alfabeettisessa vaiheessa ollut Taru saattoi kokea olevansa Juhaa taitavampi, ja koki näyttämisen halua sekä ylpeyttä kyseisestä asiasta. Tasoero oppilaiden välillä ei kuitenkaan ollut niin huomattava, että Taru olisi pystynyt vielä toimimaan ohjaajan roolissa ja auttamaan Juhaa sanojen muodostamisessa.

Kolmannen parin muodosti Emma, jonka lukutaidon kehityksen taso oli osittais-alfabeettisessa vaiheessa, sekä Simo, jonka lukutaidon kehitys oli jo vahvistamisen vaiheessa (ks. luku 6.2). Kyseisellä parilla työskentely sujui erittäin onnistuneesti ja kumpikin oppilas tuntui olevan tasaveroisessa asemassa. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa heterogeenisillä ryhmillä uskotaankin olevan paljon positiivisia vaikutuksia ryhmän jäsenten oppimiselle ja sosiaalisten taitojen harjaannuttamiselle (ks. luku 4.2.2). Viimeiseksi mainitun parin kohdalla Emma tuntui saavan tukea Simon taidoista ja Simo taas tuntui hyötyvän ohjaajan roolistaan. Edellä mainituista kolmesta erilaisesta parikoostumuksesta voidaan havaita, että tämän luonteinen tehtävä olisi voinut olla tarkoituksenmukaista toteuttaa sellaisissa pareissa, joissa toinen oppilaista on lukutaidon kehityksessään selvästi toista oppilasta pidemmällä ja näin ollen tehtävä olisi saanut tukea heterogeenisten ryhmien positiivisista vaikutuksista ryhmätyöskentelyn onnistumiselle (ks. luku 4.2.2). On myös syytä pohtia sitä, olisiko tämän tyyppinen tehtävä ollut tarkoituksenmukaisempaa toteuttaa itsenäisenä työskentelynä. Yhdessä tekemistä ei tule nähdä itseisarvona, vaan käyttää sitä työmuotona erityisesti silloin, kun se on luonteeltaan tehtävän tekoa ja oppilaiden oppimista tukevaa.

Myös oppilaiden haastattelut tukevat näkemystä heterogeenisten ryhmien heikommille tukea antavasta roolista. Osittais-alfabeettisessa vaiheessa oleva Taru sekä esi-alfabeettisessa vaiheessa oleva Juha olivat sitä mieltä, että työskentely äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla oli mukavampaa yhdessä parin kanssa kuin yksin. Johannan, Emman, Kallen ja Simon mielestä yksin työskentely oli pari- ja ryhmätyöskentelyä mukavampi työmuoto. Kaisa piti enemmän yksin työskentelystä, mutta koki parityöskentelyn hyödylliseksi suomen kielen tuottaessa hänelle vaikeuksia:

”Mutta kyllä mun mielestä että yleensä mä tykkään niinku tehä yksin, koska niinku että ei tuu mikää riitaa. Niin toiseksi jos mä en niinku osaa vähä sitä kieli, jos se on liian vaikea, sittä mä vähän tarvitsen paria.” (Kaisa)

Toinen havainto taitotasoltaan eri vaiheissa olevista pareista liittyy tehtävien luonteeseen. Jos tehtävä oli luonteeltaan selkeästi eriyttävä, tuntui parityöskentely heterogeenisissä parimuodostelmissa sujuvan hyvin. Jos tällainen pari teki yhdessä tehtävää, jossa molemmilla oppilailta oli sama tehtävä, vaikutti taidoiltaan etevämpi oppilas turhautuvan työskentelystä. Tämä ilmiö oli havaittavissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla, jossa luku- ja kirjoitustaidon taso ovat pitkälti hallitsevia tekijöitä. Muiden oppiaineiden kohdalla lukutaidoltaan heikompi oppilas saa usein mahdollisuuden tuoda esiin esimerkiksi taiteellisia kykyjään, jolloin pari- ja ryhmätöissä korostuvat monenlaiset taidot ja niiden luonne on enemmän tasaveroinen lukutaidon tasosta riippumatta.

Lukutaidon sujuvuus tuli esiin useaan otteeseen niin pari- kuin ryhmätyöskentelyn yhteydessä. Yhdessä lukeminen yhteen ääneen oli toisinaan käytetty työtapaa paitsi Puheesta lukemaan -menetelmän yhteydessä myös aapisen ja äidinkielen lukukirjan kappaleiden ollessa kyseessä. Osa kaikista sujuvimmin lukevista ensimmäisen ja toisen luokan oppilaista tuntui ilmaisevan turhautumistaan heitä hitaammin lukevia oppilaita kohtaan. Ensimmäisen luokan oppilas Kalle luki toistuvasti yhdessä lukemisen aikana luettavaa tekstiä omaan tahtiinsa tuoden näin ilmi oman taitonsa sekä mahdollisen turhautumisensa. Oppilaat ilmaisivat myös suoraan sen, että yhdessä lukeminen ei onnistu toisten ryhmän jäsenten ollessa paljon hitaampia lukijoita.

6.3 Yhdysluokan vaikutus yhteistoiminnallisuuteen

Yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteena on, että oppimisesta muodostuisi yhteisöllinen ja aktiivinen prosessi, jossa oppilaat oppisivat hiljalleen ottamaan vastuun niin omasta kuin toistenkin oppimisesta (ks. luku 4.1). Ensimmäisen luokan syksyllä opettajan tuki ja ohjeistus ovat tärkeitä tekijöitä, jotta yhteisöllisyydestä ja toisen auttamisesta tulisi luonnollinen osa oppimista. Harjoitteluluokkani oli yhdysluokka, ja luokan kulttuuriin tuntui oleellisena osana kuuluvan toisten auttaminen ja yhdessä tekeminen. Toisen luokan oppilaat auttoivat omaehtoisesti ensimmäisen luokan oppilaita monissa perusasioissa, kuten kirjasta oikean sivun löytämisessä ja hukkuneiden koulutarvikkeiden etsimisessä. Lisäksi ensimmäisen luokan oppilaat omaksuivat monia koulun ja luokan kulttuuriin liittyviä asioita toisen luokan oppilailta.

6.3.1 Yhdysluokan negatiiviset vaikutukset

Syventävässä opetusharjoittelussani tarkoitukseni oli saada kokemusta yhdysluokan opettamisesta. Tästä syystä pitämilläni äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla oli pääsääntöisesti paikalla molemmat luokat. Molempien luokkien läsnäolo aiheutti toistuvasti turhautumisen tunteita yhteistoiminnallisen oppimisen osalta:

”Tuntuu, että tämä [molempien luokkien läsnäolo] rajoittaa luovuuden ja mielikuvituksen käyttöä etenkin 1.lk:sten kohdalla, sillä kun pakolliset, opejohtoiset opetustuokiot on saatu tehtyä, on minun pakko laittaa 1.lk:set tekemään hiljaista, itsenäistä työtä, jotta voin siksi aikaa huomioida 2.lk:n.” (Ote tutkimuspäiväkirjasta 28.9.2011)

”Parityöskentely tuntuu vaativan paljon opettajan huomiota, etenkin lukutaidon eri tasojen vuoksi, ja siksi yhdysluokkaopetuksen aikana on pakko suosia paljon itsenäistä työtä silloin, kun open huomio on 2.lk:ssa.” (Ote tutkimuspäiväkirjasta 4.10.2011)

Puheesta lukemaan -menetelmän eri vaiheiden aikana opettajan huomio on pääsääntöisesti ensimmäisen luokan oppilaissa. Kun oppitunnilla on myös toisen luokan oppilaat, täytyy opettajan luonnollisesti käyttää osa oppitunnista heidän ohjaamiseensa ja opettamiseensa. Pohdin paljon, minkälaisia äidinkieleen liittyviä tehtäviä ensimmäisen luokan oppilaat tekisivät tällä aikaa. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunteihin kuuluu luonnollisena ja tärkeänä osana itsenäinen työskentely. Vaihtelun ja yhteistyötaitojen kehittymisen takia olisi ollut mielekästä korvata osa itsenäisestä työskentelystä esimerkiksi parityöskentelyllä. Järvisen (2002) mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen sopii käytettäväksi aivan lukemaan opettelemisen alkuvaiheista asti, sillä se mahdollistaa työskentelyn oman lukutaitonsa tasolla (ks. luku 4.3). Koin kuitenkin, että ensimmäisen luokan oppilaiden ollessa lukutaidon kehityksessään hyvin eri vaiheissa, oli parityöskentelyn toteuttaminen ilman opettajan välitöntä läsnäoloa erittäin haastavaa. Yhteistoiminnallisuuden käyttöönotto osaksi luokan toimintaa vaatii etenkin alkuvaiheessa opettajan ohjaavaa otetta sekä mahdollisuutta välittömän palautteen saamiseen, eikä tähän äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla ollut toisen luokan läsnäolon vuoksi riittävästi aikaa.

Vastaavaa ongelmaa ei ilmennyt samassa määrin muiden oppiaineiden kohdalla ja tästä syystä lukutaidon kehityksen eritasoisuus tuntui vaikuttavan suurimmalta tekijältä siihen, miksi pari- ja ryhmätyöskentely äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla ensimmäisen luokan oppilaiden osalta oli haastavaa. Olisi mielenkiintoista nähdä, millä tavoin pelkkä ensimmäisen luokan läsnäolo vaikuttaisi oppituntien rakenteeseen yhteistoiminnallisen oppimisen näkökulmasta.

6.3.2 Luokkien välinen yhteistyö äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla ei muiden opettamieni oppiaineiden tavoin ollut yhtäläisiä mahdollisuuksia yhdysluokan hyödyntämiseen opetuksessa. Pysin kuitenkin jossain määrin toteuttamaan luokkia yhdistävää toimintaa niin, että molemmat luokkatasot hyötyivät opetuksesta. Yhteistyössä käytin hyväkseni ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa tehtyä yhteistä tarinaa. Työskentely toteutettiin ensimmäisen ja toisen luokan oppilaista muodostuvissa pareissa. Parivalinnat olin tehnyt oppilaiden lukutaidon tason mukaan niin, että toisen luokan taitavimmat lukijat olivat ensimmäisen luokan heikoimpien oppilaiden pareina ja ensimmäisen luokan taitavimmat lukijat olivat toisen luokan heikoimpien oppilaiden pareina. Tehtävänä oli esimerkiksi lukea tarinaa yhdessä ja tunnistaa tarinasta toisen sanomia tai osoittamia sanoja.

Työskentely, jossa painotin toisen luokan oppilaiden vastuuta, saattoi antaa heille tunteen tehtävän ja heidän roolinsa tärkeydestä, sillä toisen luokan oppilaat olivat selvästi motivoituneita sekä ylpeitä tehtävästään. Tehtävän aikana ehdin kuunnella jokaista paria ja antaa heille tarvittaessa eriyttäviä tehtäviä yhteisen tarinan parissa. Havaitsin, että etenkin pari, jonka muodostivat ensimmäisen luokan oppilas Juha ja äidinkielen taidoiltaan toisen luokan parhaimmistoa oleva oppilas, tuntui toimivan molemminpuolisesti. Taitotasoltaan hyvin eritasoisten oppilaiden kohdalla taitavampi osapuoli selvästi hyötyi ohjaajan roolistaan saaden samalla vuorovaikutustaitojen harjoitusta (ks. luku 4.2.2). Myös luokan oma opettaja koki tämän tyyppiset harjoitukset hyödyllisiksi molempien oppilaiden näkökulmasta:

”Tällä viikolla juur on kokeiltu semmosta, että yks aika taitava tyttö toimi apuopettajana ja sai harjoitella lukemista sellatteen ekaluokkalaisen kanssa, joka on niinku kaikkein enemmän alkuvaiheessa ja se näytti tuottavan kummallekin heille suurta tyydytystä, he olivat kumpikin tosi tyytyväisiä.” (Ote opettajan haastattelusta 15.10.2011)

Myös ensimmäisen luokan oppilaiden haastattelut tukevat näkemystä taitotasoltaan eritasoisten oppilaiden hyödyllisyydestä. Emman, Tarun ja Juhan (ks. luku 5.7) mielestä lukeminen toisen luokan oppilaan kanssa helpotti lukemista, kun taas lukutaidon kehityksessä pidemmällä olevien oppilaiden mielestä työskentely toisen luokan oppilaiden kanssa oli pääosin hauskaa, mutta kukaan heistä ei maininnut toisen luokan oppilaan tukea antavaa vaikutusta.

Lisäksi havaitsin, että toisen luokan oppilaat tuntuivat kuulostelevan ensimmäisen luokan oppilaiden lukutaidon tasoa ja mukauttivat oman toimintansa tämän tarpeisiin sopivaksi. Jos ensimmäisen luokan oppilas osasi lukea yhteisen tarinan, lukivat oppilaat sitä vuorotellen yhdessä. Jos ensimmäisen luokan oppilas oli lukutaidon kehityksensä alussa, tukivat toisen luokan oppilaat

tämän lukemista. Havaitsin erään parin kohdalla, että edellä mainittu lukemisen tukeminen tapahtui Puheesta lukemaan -menetelmälle tyypillisellä tavalla, eli toisen luokan oppilas kehotti ensimmäisen luokan oppilasta lukemaan hänen kanssaan yhdessä. Kun lukutaitoinen toisen luokan oppilas aloitti lukemisen, yhti ensimmäisen luokan oppilas lukemiseen mukaan vähitellen, oman taitotasonsa mukaan. Tämä onnistui tarinan ollessa ensimmäisen luokan oppilaille jo hyvin tuttu, sillä sitä oli aiemmilla äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla luettu useaan kertaan yhdessä. Oppilaiden toiminta on klassinen esimerkki Vygotskin (1982) ajatuksesta lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisesta (ks. luku 4.2).

6.4 Muu yhteistoiminnallinen työskentely äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla

Opettajan päähuomio äidinkielen ja kirjallisuuden oppituntien aikana painottui pääsääntöisesti aina toisen luokkatason puoleen ja tällä aikaa oppitunti toiselle puolelle luokasta tapahtui ilman opettajan jatkuvaa aktiivista läsnäoloa ja ohjausta. Toisen luokan oppilaiden kanssa mahdollisuus ryhmätöiden toteuttamiseen tuntui olevan ensimmäisen luokan oppilaisiin verraten huomattavasti parempi (ks. luku 6.3.1).

Yksi toisen luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneille asetetuista tavoitteista liittyi lukutaidon sujuvoittamiseen sekä eläytyvän lukutaidon harjoitteluun. Pyrin sisällyttämään nämä tavoitteet ryhmätyöskentelyn yhteyteen. Toteutin ajatukseltaan samankaltaisen tehtävän kahtena eri kertana. Tehtävää varten jaoin oppilaat kahden ja kolmen hengen ryhmiin muodostaen ryhmistä keskenään mahdollisimman homogeenisiä. Tehtävänä oli harjoitella lukemaan äidinkielen lukukirjan kertomus mahdollisimman hyvin kertomukseen eläytyen. Ensimmäisellä kerralla jaoin kullekin oppilaalle roolit hyvin tarkkaan. Roolijaot pohjautuivat oppilaiden lukutaidon tasoon. Toisella kerralla jaoin oppilaat ennalta päättämiini ryhmiin, mutta tehtävän ollessa heille tuttu, jaoin vastuuta oppilaille, antaen heille mahdollisuuden päättää ryhmän sisällä kunkin ryhmän jäsenen lukuroolista. Ryhmien sisällä roolijaot sujuivat hyvin yhtä ryhmää lukuun ottamatta. Ohjeidenannon aikana kyseinen ryhmä oli keskustellut keskenään ja ohjeistusta ei ilmeisesti ollut sisäistetty. Opettajan on kiinnitettävä tilanteissa, jossa vastuuta jaetaan tavallista enemmän oppilaille, huomiota selkeään ja täsmälliseen ohjeiden antoon. Kuitenkin tilanne, jossa muut ryhmät toimivat ohjeiden mukaisesti, aiheutti ohjeet ohittaneelle ryhmälle jonkin asteisen huonommuuden tunteen ja ryhmätyö sujuikin tämän jälkeen ainakin opettajan silmissä myös heidän osaltaan hyvin. Järvinen (2002) toteaa toiminnan sekä mahdollisuuden valintoihin ja suunnitteluun motivoivan oppilaita

työhön (ks. luku 4.3). Motivoituminen tehtävää kohtaan tuli esiin äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla etenkin silloin, kun oppilaat kyselivät, milloin pääsevät harjoittelemaan lukemista.

Ryhmät saivat harjoitella lukemista muutamien päivien ajan niin äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla kuin kotona lukuläksynä. Lopuksi ryhmät esiintyivät koko luokalle. Toisella kerralla kerroin ensimmäisen luokan oppilaille ryhmille antamastani vastuusta jakaa itse roolit ryhmän jäsenten kesken. Myöhemmin saman oppitunnin aikana huomasin, kuinka ensimmäisen luokan oppilaat Johanna ja Kaisa lukivat aapisen tekstejä samalla tavoin sopien lukuvuoroista etukäteen keskenään.

6.5 Yhteenveto tutkimustuloksista

Tutkimuksessani tarkastelin yhteistoiminnallisen oppimisen ilmenemistä Puheesta lukemaan -menetelmällä lukemaan oppineiden 1.–2.-yhdysluokan oppilaiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla. Tutkin yhteistoiminnallisen oppimisen esiintymistä PL-menetelmän jokaisen eri vaiheen aikana sekä niillä äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla, jotka eivät varsinaisesti liittyneet PL-menetelmään. Pohdin tutkimuksessa lisäksi yhdysluokan vaikutusta yhteistoiminnalliseen oppimiseen sekä sitä, millaisia erilaisia pari- ja ryhmäkoostumuksia oppitunneilla käytettiin, ja miten nämä erilaiset parit ja ryhmät vaikuttivat yhteistoiminnalliseen oppimiseen.

Puheesta lukemaan -menetelmän eri vaiheissa mahdollisuus yhteistoiminnalliseen työskentelyyn ilmenee eriasteisesti. Keskustelu- ja saneluvaiheet tarjoavat itsessään puitteet yhteistoiminnallisuuteen, mutta keskusteluvaiheen yhteys aitoihin keskustelutilanteisiin oli kiistanalainen. Laborointivaihe ja uuden kirjaimen harjoittelu ovat lähinnä itsenäistä työskentelyä. Nämä vaiheet tuntuivat kuitenkin herättävän oppilaiden keskuudessa kaikkein eniten innostusta. Uudelleenluku- ja jälkikäsitteilyvaiheiden aikana opettajalla on mahdollisuus käyttää melko joustavasti haluamiaan ja parhaaksi katsomiaan työtapoja. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla tapahtuva yhteistoiminnallinen työskentely, joka ei suoranaisesti liity PL-menetelmän eri vaiheisiin, sisälsi huomattavia eroja ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden kohdalla. Lukutaito tuntuu asettuvan määrittäväksi tekijäksi sille, pystyivätkö oppilaat tekemään pari- ja ryhmätöitä äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla. Huomioon liittyy vahvasti luokan erityinen rakenne yhdysluokkana, joka asettaa rajoitteita sille, missä määrin opettaja pystyy aktiivisesti tukemaan kunkin luokkatason työskentelyä. Yhdysluokan vaikutukset yhteistoiminnalliseen

oppimiseen nimenomaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla olivat pääsääntöisesti negatiiviset.

Monissa tilanteissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla korostuu hyvän oppilaantuntemuksen tärkeys. Opettajan ollessa oppilaan lukutaidon kehityksen tason lisäksi tietoinen oppilaan persoonalle tyypillisistä käyttäytymistavoista, pystyy tämä mukauttamaan omaa toimintaansa sekä omia odotuksiaan kullekin oppilaalle tarkoituksenmukaisiksi. Oppilaan persoona vaikuttaa suuresti siihen, millaisella otteella tämä tarttuu työhön, oli kyseessä sitten itsenäinen työskentely tai ryhmissä tapahtuva työ. Vaikka opetussuunnitelman asettamat tavoitteet koskettavat jokaista oppilasta, tekee opettaja jatkuvia valintoja pohtiessaan, mikä tavoite on yksittäisen oppilaan kohdalla kullakin hetkellä painotuksen kohteena. Puheesta lukemaan -menetelmässä korostuu jokaisen oppilaan mahdollisuus edetä oman taitotasonsa mukaisesti (ks. luku 2.5). Tämä vaatii opettajalta kykyä vastata jokaisen oppilaan tarpeisiin ja mukauttaa toimintaansa sekä tehtäviä oppilaan taitoja vastaaviksi. Hyvä oppilaantuntemus on tärkeää pari- ja ryhmävalintoja tehdessä. Sen lisäksi, että pari- ja ryhmätyöskentelyn tulee tukea kaikkien sen jäsenten oppimista oppilaan taitotasosta riippumatta, on opettajan huomioitava myös vuorovaikutukselliset tekijät ja monenlaisten sosiaalisten suhteiden harjoittamisen tärkeys.

Oppilaantuntemuksen tärkeys korostuu myös mietittäessä opetuksessa käytettäviä työtapoja. Joissakin tilanteissa onkin syytä pohtia yhteistoiminnallisen työskentelyn merkitystä oppimiselle. Yhteistoiminnallista oppimista ei tule pitää itseisarvona, joka kaikissa tilanteissa on oppilaiden edun mukaista. Yksittäiset tilanteet (ks. luvut 6.1.1 & 6.2.2) antavat vaikutelman siitä, että yhteistoiminnallinen työskentely ei kaikissa tapauksissa ole luonteeltaan jokaisen oppilaan oppimista tukevaa. Huomioitava on kuitenkin jokaisen ryhmän ainutlaatuisuus. Se mikä toimii yhdellä ryhmällä, ei välttämättä toimi toisella ryhmällä lainkaan. Opettajan onkin erilaisia työtapoja kokeilemalla löydettävä omalle ryhmälleen ja yksittäisille oppilaille parhaiten soveltuvat työtavat.

Omakohtauus ja itse tekeminen olivat asioita, jotka aiheuttivat äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla ja Puheesta lukemaan -menetelmän eri vaiheissa oppilaissa spontaania innostusta ja kiinnostusta. Kun PL-menetelmän keskusteluvaiheen aihe liittyi yhdessä koettuun tapahtumaan, kuten metsä- ja toriretkeen, vaikutti oppilaiden innostus todella aidolta. Lisäksi innostusta tuntui tuottavan itse keksittyjen sanojen kirjoittaminen taululle, uuden kirjaimen harjoittelu taikakynällä toisen oppilaan selkään tai kämmeneen sekä laborointivaiheessa mahdollisuus tulla osoittamaan yhteisestä tarinasta luettavaa kohtaa muiden lukiessa tarinaa. Vaikka yhteistoiminnallista oppimista on havaittavissa PL-menetelmän eri vaiheissa, ei innostusta tuottavien asioiden yhteys yhteistoiminnallisuuteen ole huomattava, vaan oppilaiden innostus liittyy pikemminkin yksilölliseen etenemiseen. Vaikuttaa siltä, että etenkin ensimmäisen luokan oppilaat nauttivat

saadessaan työskennellä äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla oman taitotasonsa mukaisella alueella omaan tahtiinsa. Oppilaiden välillä oli jopa havaittavissa pientä kilpailua esimerkiksi siinä, kuka keksi eniten uusia sanakortteja. Yhteistoiminnallisuus vaikutti motivoivan ensimmäisen luokan oppilaita enemmän toisen luokan oppilaita. Tähän voi vaikuttaa luvussa 6.3.1 esitetty näkemys lukutaidon tason vaikutuksesta pari- ja ryhmätyöskentelyn onnistumiseen.

Innottomuus tai kiinnostuksen puute äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla käsiteltäviä asioita kohtaan ei sen sijaan näyttänyt ilmenevän yhtä suorasti kuin edellä mainittu kiinnostus ja innostus tiettyjä työtapoja kohtaan. Joidenkin oppilaiden kohdalla ilmenneen passiivisuuden, eli osallistumattomuuden yhteiseen tekemiseen tai huomion kohdentamisen muuhun, kuin käsillä olevaan asiaan, voidaan katsoa ilmentävän kiinnostuksen puutetta opiskeltavaa asiaa kohtaan. Tällaista edellä mainitun kaltaista passiivisuutta oli havaittavissa esimerkiksi sanelu- ja laborointivaiheiden aikana. Lisäksi ensimmäisen ja toisen luokan välillä oli havaittavissa eroa siinä, kuinka oppilaat toivat esiin mielipiteitään oppituntien tapahtumista. Normaalia poikkeavat tapahtumat, kuten luokkakuvaus tai teatteriretki, aiheuttivat yleistä levottomuutta, joka ainakin näennäisesti tuntui aiheuttavan kiinnostuksen puutetta ja keskittymiskyvyttömyyttä oppitunneilla käsiteltäviä asioita kohtaan. Molempien luokkatasojen kohdalla oli havaittavissa tiettyjen oppilaiden kohdalla toistuvaa valittamista pari- ja ryhmätöiden jaoista sekä haluttomuutta työskennellä toisten oppilaiden kanssa. Pääosin yhteistyö muiden oppilaiden kanssa sujui molempien luokkatasojen kohdalla hyvin ja pienet valitukset ryhmäkokoontumista tuntuivat unohtuvan pian.

Oppituntien aikana eteen tuli tilanteita, joita opettaja ei ollut osannut ennakoita (ks. luvut 6.1.2 & 6.1.3). Tilanteet olivat oppilaslähtöisiä ja herättivät lähes jokaisen oppilaan spontaanin mielenkiinnon itsessään, ilman opettajan aktiivista johdattelua. Nämä tilanteet tarjosivat mahdollisuuksia esimerkiksi vieraampien sanojen merkitysten pohtimiselle. Kun koko luokka, opettaja mukaan lukien, ratkoo aitoja ongelmia, etsien tietoa sanojen merkityksistä, asettaa se oppilaat ja opettajan samalle lähtöviivalle, tuoden tasavertaisuuden tunnetta luokkaan. Tilanteissa esiintyi yhteistoiminnallista oppimista aidoimmillaan ja puhtaimmillaan, ilman etukäteissuunnittelua. Kun oppilaille toisinaan tarjoutuu mahdollisuus tilanteiden johdatteluun ja eteenpäinviemiseen, voi heille syntyä tunne heidän tekemistensä tärkeydestä.

Yleisesti ottaen voidaan todeta, että opettajan eteenpäin johdattelemat tilanteet, kuten saneluvaihe ja laborointivaiheessa tapahtuva sanojen tunnistus tuntuivat osassa oppilaista aiheuttavan kiinnostuksen puutetta ja huomion kohdentumista johonkin muuhun, kuin oppimisen kohteena olevaan asiaan. Sen sijaan oppilaiden ollessa mahdollisimman aktiivisessa roolissa, kuten taikakynällä kirjaimia harjoiteltaessa, oman taitotasonsa mukaisesti työskennellessä sekä yllättäviä,

mutta aitoja ongelmia ratkaistaessa oppilaat tuntuivat olevan aidosti innostuneita tehtävää asiaa kohtaan.

6.6 Tutkimuksen arviointi

Kvalitatiivisessa tapaustutkimuksessa tutkimuksen luotettavuus kietoutuu kiinteästi niin tutkimusprosessiin kuin tutkimuksen raportointiin (Syrjälä & Numminen 1988, 145). Tutkija on kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline sekä pääasiällisin luotettavuuden kriteeri. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi tulee nähdä koko tutkimusprosessia koskevaksi. (Eskola & Suoranta 2000, 210.) Tutkimuksen reliabelius sekä validius ovat etenkin kvantitatiivisten tutkimusten luotettavuuden arvioinnissa käytettäviä käsitteitä. Reliabelius viittaa tutkimustulosten toistettavuuden vaateeseen, validius taas tutkimusmenetelmän kykyyn mitata juuri tutkimuksenkohteena ollutta asiaa. Kvalitatiivisten tutkimusten kohdalla tutkimuksen luotettavuuden arviointi reliabiliteetin ja validiteetin kautta ei ole yhtä yksiselitteistä ja käsitteiden määrittely saa kvantitatiivisesta tutkimusperinteestä hieman poikkeavan luonteen. (Hirsjärvi ym. 2009, 231–232.) Tarkastelen itse kuitenkin tutkimukseni luotettavuutta seuraavaksi näiden käsitteiden varassa.

Reliabiliteetin käsite voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen reliabiliteettiin. Ulkoinen reliabiliteetti viittaa toisen tutkijan mahdollisuuksiin samoja tutkimusmetodeja käyttämällä päästä samoihin tutkimustuloksiin. Tässä oleellista on tutkimusprosessin mahdollisimman tarkka raportointi. (Syrjälä & Numminen 1988, 143.) Tutkimustilanteiden ainutlaatuisuuden ja dynaamisuuden vuoksi Syrjälä ym.(1994) kuitenkin toteavat reliabiliteettiarvioinnin olevan etnografisissa tutkimuksissa usein epärelevanttia (Syrjälä ym. 1994, 101). Sisäisellä reliabiliteetilla viitataan samaa tutkimusta tekevien eri tutkijoiden yksimielisyyteen. Koska useiden eri tutkijoiden käyttö samassa tutkimuksessa ei usein ole mahdollista, varmistetaan sisäinen reliabelius äänitallentein ja videoinnein. (Syrjälä & Numminen 1988, 144; Syrjälä ym. 1994, 100.) Pyrin varmistamaan tutkimukseni sisäisen reliabiliteetin videoimalla luokan oman opettajan pitämät oppitunnit sekä nauhoittamalla opettajan sekä ensimmäisen luokan oppilaiden haastattelut äänitallentein. Lisäksi pyrin kirjoittamaan tutkimuspäiväkirjani mahdollisimman pian oppituntien jälkeen.

Myös validiteetin käsite jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Ulkoinen validiteetti viittaa tulosten siirrettävyyteen sekä vertailtavuuteen. Tutkimuksen vaiheiden, käsitteiden, tekniikoiden sekä teorian mahdollisimman tarkka raportointi poistaa ulkoisen validiteetin uhkia. (Syrjälä ym. 1994, 101.) Ulkoisen validiteetin takaamiseksi pyrin luvussa 5 raportoimaan ja

kuvailemaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen lähtökohdat, eri vaiheet, tutkimuksessa käytetyt menetelmät sekä perustelemaan teorioiden sekä teoreettisten mallien käytön. Sisäisen validiteetin arvioinnissa olennaista on tutkijan vaikutuksen tarkastelu koko tutkimusprosessissa ja se, mittasiko tutkija todella sitä, mitä ajatteli mittaavansa (Syrjälä ym. 1994, 101). Käytin useita eri aineistonkeruumuotoja saman aiheen tutkimisessa saadakseni mahdollisimman kattavan ja kokonaisvaltaisen kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Eri aineistojen toisiaan tukeva luonne viittaa siihen, että olen tutkinut sitä, mitä alun perin lähdinkin tutkimaan.

Laadullisessa tutkimuksessa ja etenkin tapaustutkimuksissa tutkijan vaikutus tutkimuksen kulkuun on ilmeinen. Objektiivisuuden vaatimus korvautuikin subjektiivisuudella, sillä etnografisissa tutkimuksissa korostuu tutkittavien sekä tutkijan välinen vuorovaikutus (Syrjälä ym. 1994, 102). Koska olin tutkittavan luokan oppilaiden sekä opettajan kanssa vuorovaikutuksessa useita viikkoja, muodostui välillemme erilaisia suhteita. Pyrin tiedostamaan näiden suhteiden olemassaolon niin, että en antanut omien oppilaita ja opettajaa koskevien mielipiteideni vaikuttaa tutkimuksen analysointiin. On kuitenkin huomioitava sen mahdollisuus, että omat käsitykseni ja mielipiteeni saattoivat jossain määrin vaikuttaa tutkimuksen raportointiin. Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavien välistä läheisyyttä ei saa vähätellä, sillä tutkijan aktiivisuutta ja läheisiä vuorovaikutussuhteita pidetään välttämättöminä riittävän ja totuudellisen informaation saamiseksi (Syrjälä ym. 1994, 102.)

Tutkimukseni päähuomio oli Puheesta lukemaan -menetelmässä. Koska luokassa, jossa syventävän opetusharjoitteluni suoritin, oli vahvat perinteet PL-menetelmän käytölle, pyrin kunnioittamaan alkuperäistä tilannetta yrittämättä muuttaa sitä. Sen sijaan PL-menetelmää lähestyminen eri näkökulmista mahdollisti monipuolisten tulkintojen saamisen. PL-menetelmän viisi eri vaihetta toistuivat säännöllisenä syklinä. Havainnoin jokaista vaihetta ensin luokan oman opettajan pitämänä ja sitten useaan otteeseen oman opetukseni aikana taatakseni havaintojen luotettavuuden. Havainnot pysyivät toistuvasti samankaltaisina, mikä viittaa havaintojen luotettavuuteen. Havaintojen muistiinkirjoittamisen ajankohta saattoi myös vaikuttaa aineiston luotettavuuteen. Ensimmäisen viikon ajan havainnoin luokan oman opettajan opetusta, mikä mahdollisti havaintojen kirjoittamisen muistiin jo välittömästi oppituntien aikana. Kuusi seuraavaa viikkoa toimin itse ensisijaisesti opettajana. Oppitunneista syntyneet havainnot kirjoitin tutkimuspäiväkirjaani vasta oppituntien jälkeen, jonka vuoksi osa tunnin tapahtumista oli saattanut jo unohtua. Omasta roolistani johtuen tutkimuspäiväkirja onkin tarkempi ensimmäisen havaintoviikon osalta, jolloin olin pelkästään havainnoijan roolissa.

Koska tapaustutkimus on luonteeltaan monimetodista, on triangulaatio luonnollinen keino tapaustutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa. Tutkimuksessani käytin menetelmällistä

triangulaatiota käyttäessäni tutkimusmenetelminä osallistuvan observoinnin ja kenttämuistiinpanojen lisäksi haastatteluja. Useiden menetelmien käytöllä pyrin vähentämään systemaattisten virheiden esiintymistä aineistossa. (Syrjälä & Numminen 1988, 140–141.) Tein ensimmäisen luokan oppilaiden haastattelut pari- ja ryhmähaastatteluin tilanteen aiheuttaman jännityksen vähentämiseksi. Pari- ja ryhmätilanteet saattoivat kuitenkin vaikuttaa oppilaiden vastausten yhdenmukaistumiseen ja ainakin kolmen hengen ryhmän kohdalla huomasin oppilaiden myötäilevän toistensa vastauksia haastattelun loppupuolella. Toteutin kaikki havainnointi- ja haastattelutilanteet opettamani luokan luokahuoneessa. Haastattelujen ajankohta oli perustellusti harkittu, toteutin haastattelut vasta syventävän opetusharjoitteluni loppuvaiheessa tai sen loputtua, jolloin aiempi tutkimukseni myötävaikutti haastattelurunkojen syntyyn ja osasin kiinnittää huomioni olennaiseen. Kaikki havainnointitilanteet tapahtuivat luonnollisessa kontekstissa, eikä esimerkiksi oppituntien aikatauluja tai ympäristökäytöitä muuteltu tutkimuksen vuoksi.

Yksi osa tutkimukseni aineistoa on tutkimuspäiväkirjan muotoon kirjoitettua tekstiä. Tekstin päiväkirjamainen luonne vaikuttanee jonkin verran aineiston sisältöön, sisältäessään merkintöjä muun muassa omista tuntemuksistani. Lisäksi on huomioitava, että tutkimuspäiväkirja on kirjoitettu vain omasta näkökulmastani, eikä kaikkia oppitunneilla tapahtuneita asioita ole ollut mahdollista kirjata tutkimuspäiväkirjaan ylös. Aineiston analyysissä pyrin erottamaan omat tuntemukseni oppituntien tapahtumista. Analyysi ei kuitenkaan ole täysin irrallinen omista tuntemuksistani, ja pyrin osoittamaan selkeästi, jos käsittelin analyysissä omia tunteitani.

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan hyvään tutkimukseen kuuluu eettinen sitoutuneisuus. Heidän mukaansa kvalitatiivisessa tutkimuksessa eettisyys ja tutkimus luotettavuus- ja arviointikriteereineen sulautuvat yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Tutkimuksen eettisyyteen kuuluu tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus sekä tutkimuksen laadukkuus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125–127.)

Vaikka tarkoitukseni oli kerätä tutkimusaineisto syventävän opetusharjoitteluni aikana, toimin luokassa ensisijaisesti opettajan roolissa ja päähuomioni oli luokan opettamisessa sekä opetuksellisten tavoitteiden toteuttamisessa. Pyrin käyttämään Puheesta lukemaan -menetelmää niin, kuin sitä oli luokassa aiemminkin käytetty, ja yksittäisiä pari- ja ryhmätyökokeiluja lukuun ottamatta en juuri tuonut tutkimustani esiin oppitunteja suunnitellessani ja toteuttaessani. Havainnoin ja tein kenttämuistiinpanoja tilanteista sellaisinaan saadakseni mahdollisimman todentuntuisen kuvan luokan toiminnasta. Tarkoitukseni ei ollut saada aikaan muutosta luokan toimintakulttuurissa, vaan tehdä tarkkoja havaintoja ja huomioita luokan toiminnasta.

Päähuomion ollessa opettamisessa sekä pyrkimys havaintojen keräämiseen mahdollisimman luonnollisissa tilanteissa johtivat siihen, etten tietoisesti kertonut oppilaille tutkijan roolistani.

Oppilaat eivät siis olleet vapaaehtoisia tutkimuskohteita, vaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnit kuuluivat heidän lukujärjestykseensä. Ensimmäisen luokan oppilaiden haastatteluihin pyysin huoltajien suostumuksen ja jokainen ensimmäisen luokan oppilaista osallistui haastatteluun. Oppilaiden haastattelujen aikana annoin heidän ensin rauhassa tutustua käyttämäni äänentallentimeen ja kerroin sen tallentavan puhettamme, jotta myöhemmin muistaisin, mistä olimme puhuneet.

Tutkimuksessani olen varmistanut oppilaiden sekä luokanopettajan anonymiteetin. Tutkimuksessa ei tule ilmi kyseessä olevaa paikkakuntaa eikä koulua, eikä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden nimiä paljasteta. Luvussa 6.2 määrittelin ensimmäisen luokan oppilaat heidän sen hetkisen lukutaidon kehityksen tason mukaan, sillä lukutaidon kehityksen tason vaikutukset tulevat esiin analyysissä. Käytän ensimmäisen luokan oppilaista keksittyjä nimiä, jotta lukijan on helpompi seurata tutkimusta. Oppilaiden sekä opettajan henkilöllisyys sekä persoonallisuudenpiirteet jäävät tutkimukseni ulkopuolelle, tutkimuksen keskittyessä äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla tapahtuneisiin asioihin sekä ilmenneeseen yhteistoiminnallisuuteen. (Eskola & Suoranta 2000, 57.)

7 POHDINTA

Tämän työn tavoitteena oli selvittää, millä tavoin yhteistoiminnallinen oppiminen ilmeni Puheesta lukemaan -menetelmää käyttävässä yhdysluokassa. Tutkimukseni lähti liikkeelle kandidaatin tutkielmani herättämistä kysymyksistä Puheesta lukemaan -menetelmää ja yhteistoiminnallista oppimista kohtaan. Aiheen omakohtaisuudesta johtuen oma sitoutuneisuuteni ja kiinnostukseni tutkimusta kohtaan on lähtenyt sisältä päin.

Pyrkimyksestäni mahdollisimman suureen objektiivisuuteen sekä monipuolisista aineistonkeruumenetelmistä huolimatta tutkimus on tehty omasta näkökulmastani. Yhteistyö toisen tutkijan kanssa olisi voinut lisätä tutkimuksen luotettavuutta ja mahdollistaa erilaisten havaintojen vertailun ja pohtimisen. Lisäksi pyrin omasta kiinnostuksestani huolimatta tarkastelemaan Puheesta lukemaan -menetelmää sekä yhteistoiminnallista oppimista mahdollisimman objektiivisesti. Tästä johtuen pystyin tarkastelemaan näitä teoreettisia malleja kriittisesti, enkä oletanut niiden olevan itse arvoisessa asemassa muihin oppimisen malleihin nähden.

Lähdin toteuttamaan tutkimustani lukemani kirjallisuuden pohjalta ja heijastelin tutkimustuloksiani käyttämiini teorioihin sekä teoreettisiin malleihin. Pyrin kuitenkin suhtautumaan kriittisesti näihin teorioihin ja teoreettisiin malleihin ja pohtimaan tutkimuksessa ilmenneitä asioita mahdollisimman monipuolisesti ilman, että kirjallisuus liiaksi ohjasi tutkimustuloksiani. Siitä huolimatta, että tutkimuksen toteutus lähti liikkeelle lukemani kirjallisuuden pohjalta, tarkentuivat tutkimuskysymykset lähes koko tutkimuksen ajan. Tutkimuspäiväkirja koostui vain omista havainnoistani ja on mahdollista, että minulta on jäänyt havaitsematta jotakin tutkimuksen kannalta oleellista.

Koska tutkimukseni on tapaustutkimus ja kuvaa vain yhden luokan toimintaa seitsemän viikon ajalta, ei tutkimustulosten yleistettävyyks ole suuri. Siitä huolimatta, että tutkimustulokset kertovat yksittäisestä tapauksesta, voivat ne tarjota tietoa siitä, miten yhteistoiminnallisuus ilmeni juuri Puheesta lukemaan -menetelmää käyttävän luokan äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla. Lisäksi huomiot lukutaidon kehityksen tason sekä yhdysluokan vaikutuksesta yhteistoiminnalliseen oppimiseen voivat tarjota tietoa muillekin, kuin juuri PL-menetelmästä kiinnostuneille henkilöille. PL-menetelmää koskeva tutkimus on kuitenkin hyvin vähäistä, ja tästä johtuen tutkimukseni anti on

merkityksellinen. Lisäksi tutkimustulokseni osoittavat kriittisen suhtautumisen merkityksen erilaisia oppimisen teoreettisia malleja kohtaan. Tästä esimerkkinä yhteistoiminnallinen oppiminen, jota ei tulisi automaattisesti mieltää tehokkaaksi ja toimivaksi työtavaksi sellaisenaan. Oleellista on, että erilaiset oppimisen teoreettiset mallit nähtäisiin lähtökohtina, joita jokainen opettaja muokkaa oman opettajuutensa, oppilaidensa ja opetettavan aineksen puitteissa.

Tutkimukseni on tapaustutkimus, joka käsittelee yhden 1.–2.-yhdysluokan seitsemän viikon äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunteja aivan syyslukukauden alussa. Tutkimustuloksien yleistettävämmäksi tekeminen vaatisi samankaltaisten tutkimusasetelmien toistamista. Olen tutkimuksen analyysissä pohtinut paljon tutkimuksen ajankohdan vaikutusta tutkimustuloksiin. Jos samankaltainen tutkimus toistettaisiin kevätlukukaudella, jolloin ensimmäisen luokan oppilaiden lukutaidon tason oletetaan olevan syyslukukautta kehittyneemmällä tasolla, voisi tutkimustulokset yhteistoiminnallisen oppimisen osalta olla erilaisia. Samankaltaisen tutkimuksen toteutus myös kevätlukukaudella voisi vahvistaa sekä monipuolistaa esittämiäni näkemyksiä, esimerkiksi siitä, onnistuuko yhteistoiminnallisen oppimisen toteuttaminen paremmin kevätlukukaudella, kun ensimmäisen luokan oppilaat oletettavasti ovat saavuttaneet ainakin auttavan lukutaidon tason. Kevätlukukausi asettuu kuitenkin siinä mielessä haasteelliseksi tutkimusajaksi nimenomaan Puheesta lukemaan -menetelmän tutkimiselle, että uusien kirjaimien opettelu ja harjoittelu tapahtuu yleensä juuri syyslukukauden aikana. Jotta PL-menetelmän käytöstä saisi mahdollisimman kattavan kuvan, on sen käyttöä syytä tutkia syyslukukaudella.

Tutkimukseni keskittyy Puheesta lukemaan -menetelmän avulla lukemaan oppineiden oppilaiden toimintaan ja tällaisen luokan toimintakulttuuriin. PL-menetelmää huomattavasti käytetympi lukemaan opettamisen menetelmä on synteettinen KÄTS-menetelmä (ks. luku 2.4). Tutkimuksessani kiinnostus kohdistuu nimenomaan yhteistoiminnallisen oppimisen ilmenemiseen PL-menetelmällä lukemaan oppineiden sekä opettelevien oppilaiden kohdalla. Tutkimustulokseni perustuvat ainoastaan omiin havaintoihin PL-luokasta, eikä vertailukohdetta esimerkiksi KÄTS-menetelmää käyttävästä luokasta ole. Tästä johtuen olisi mielenkiintoista suorittaa vertailevaa tutkimusta ja näin ollen saada selville, kuinka paljon PL-menetelmällä todellisuudessa on vaikutusta yhteistoiminnallisen oppimisen ilmenemiselle.

Toteutin tutkimukseni yhdysluokassa, ja yhdysluokan rajoittava vaikutus tutkimustuloksiin oli kiistaton. Vaikka yhdysluokasta johtuen ensimmäisen luokan oppilaiden määrä oli vähäinen, keskityin aina noin puolet oppitunnin kestosta aktiivisemmin toisen luokan oppilaisiin. Tästä johtuen ensimmäisen luokan oppilaat työskentelivät paljon itsenäisesti, eikä mahdollisuuksia yhteistoiminnallisen työskentelyn harjoitteluun ollut siinä määrin, kuin olisin itse halunnut toteuttaa. Pelkän ensimmäisen luokan tutkiminen voisi olla mielekäästä ja tarjota kattavampia

tutkimustuloksia siitä, kuinka Puheesta lukemaan -menetelmä todella tukee ensimmäisen luokan oppilaiden yhteistoiminnallista oppimista.

Koen tutkimuksen olevan itselleni hyödyllinen, koska sain syventyä sekä PL-menetelmään että yhteistoiminnalliseen oppimiseen sekä sain tietoa näiden menetelmien hyvistä ja huonoista puolista. Erilaisten menetelmien käytön suhteuttaminen oppilaiden tarpeisiin kasvatti omaa opettajuuttani ja kykyä erilaisten menetelmien joustavaan ja monipuoliseen käyttöön. Lisäksi tarkempi tutustuminen PL-menetelmään laajensi omaa näkökulmaani lukemaan opettamisen menetelmiä ja etenkin oppikirjojen useimmiten tarjoamaa KÄTS-menetelmään. Yleisesti tutkimuksestani on hyötyä alkuopetuksen opettajille sekä eri lukemaan opettamisen menetelmien ja oppikirjojen kehittämiseksi. Lisäksi tutkimukseni antaa tietoa yhdysluokkaopetuksen ja yhteistoiminnallisen oppimisen suhteesta alkuopetuksessa.

LÄHTEET

Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino.

Chall, J. Jacobs, V.A. & Baldwin, L.E. 1990. The Reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press. Viitattu 20.12.2011 <http://site.ebrary.com/helios.uta.fi/lib/tampere/docDetail.action?docID=10313860>.

Ehri, L.C. 1989. The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 356–365.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Frith, U. 1985. Beneath the surface of developmental dyslexia. Teoksessa K.E. Patterson, J.C. Marshall ja M. Coltheart (toim.) *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 301–330.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Huotari, T. 2010. Yhteistoiminnallinen oppiminen alakoulun ensimmäisen luokan oppilailla ja sen näkyminen äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Kandidaatintutkielma.

Järvinen, A. 2002. Yhteistoiminnallisuus alkuopetuksessa. Teoksessa P. Sahlberg. & S. Sharan (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Porvoo: WSOY, 245–265.

Järvinen, H. 1993. LPP. Lukemaan puheen perusteella. Lukemaanopettamismenetelmä ja työn

pedagogia. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Kagan, S. & Kagan, M. 2002. Rakenteellinen lähestymistapa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY, 23–47.

Karppi, S. 1983. Lukutaidon ABC. Johdatus lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan opetukseen. Espoo: Weilin+Göös.

Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen. Opetus 2000. Juva: WSOY.

Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Väitöskirja. Viitattu 22.11.2011 <http://dissertations.jyu.fi/studhum/9789513940119.pdf>

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökumia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

Koppinen, M-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Opetus 2000. Juva: WSOY.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2008. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino, 9-40.

Lehtonen, H. 1998. Lukemalla avaraan maailmaan. Jyväskylä: Atena.

Leppilampi, A. & Piekkari, U. 1998. Terve, Terve! Opitaan yhdessä oppimisen ja elämän taitoja. Kukkila: Salpausselän kirjapaino.

Lerkkanen, M-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.

Lerkkanen, M-K., Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J-E. 2004. The Developmental Dynamics of Literacy Skills During the First Grade. Educational Psychology. Vol 24, No. 6, December 2004, 793–810.

Linnakylä, P. 1990. Lukutaito – valmiutta ja vapautta. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Teoriaa ja käytäntöä. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oy Sisäsuomi.

- Merivirta, M. 2011.** Lukemaan oppivan lapsen käsityksiä kielestä. Näkökulmana Puheesta lukemaan -menetelmä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 19.7.2011 <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu05071.pdf>
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2007.** Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus. WS Bookwell Oy, 46–69.
- Peltola, T. 2007.** Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino, 111–129.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.** Verkkojulkaisu. Viitattu 20.7.2011 ja 30.1.2012 http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf
- Peuhkuri, T. 2007.** Teoria ja yleistämisen kriteerit. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino, 130–148.
- Poikkeus, A-M., Ketonen, R. & Siiskonen, T. 2004.** Puhutusta kirjoitettuun kieleen. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Juva: WSOY, 69–80.
- Raes, A. 1997.** LPP-menetelmän PL-sovellus ensiluokkalaisten lukemaanopettamismenetelmänä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Raina, L. 2003.** Yksin puurtamisesta yhteistoiminnallisuuteen. Teoksessa H. Haapaniemi, R. Haapaniemi, P. Moilanen, L. Raina & T. Suojanen-Saari (toim.) Karttakepin kuolema. Kokemuksia vuorovaikutteisista kasvatus- ja opetusmenetelmistä. Hämeenlinna: Karisto Oy, 44–92.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007.** Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: WSOY, 184–195.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994.** Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto Vantaan täydennyskoulutus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Saloviita, T. 2006.** Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Opetus 2000. Juva: WSOY.

Sarmavuori, K. 2003. Alkuaskeleet äidinkielen ja kirjallisuuteen. Äidinkielen opetustieteen seuran julkaisu. Helsinki: Valopaino.

Sitomaniemi, L. & Suonperä, A. 2009. Puheesta lukemaan. PL-menetelmä. Oppilaskeskeinen oppimistapahtuma.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteissä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Oulu: Monistus- ja Kuvakeskus.

Takala, S. 1993. Lukeminen prosessi näkökulmasta. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Teoriaa ja käytäntöä. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oy Sisäsuomi, 43–57.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammi.

Luin sanoja:

te

suu

eno

Ansa

essu

sieni

tutti

antaa

soittaa

saunoo

uninen

sininen

ja lauseita:

Se on iso susi.

Osta sata tuuttia.

Ei saa sitten sotata.

ja tekstiä:

Varis seisoi kerrostalon katolla ja haukotteli. Aurinko pilkotti puiden takaa, ja lintu leikkeli varovasti unesta jäykkiä siipiään. Vatsassa kurni, mutta ei niin pahasti, että olisi jo viitsinyt lähteä ruuan hakuun. Varis antoi katseensa kiertää ympäri Vihervaaraa.