

TAMPEREEN YLIOPISTO

Lukemaan opettamisen haasteet

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

HANNA LINDGREN

Toukokuu 2014

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, onko lukemaan opettaminen muuttunut 1970-luvulta 2010-luvulle. Tutkimukseni rajautui näihin vuosikymmeniin haastateltavien opettajien työkokemuksen perusteella. Tehtävänä oli tarkastella mahdollisia tekijöitä, jotka ovat olleet yhteydessä lukemaan opettamisen muutokseen sekä kuvailla sitä, miten lukemaan opettaminen on mahdollisesti muuttunut. Toisena tutkielmani tavoitteena oli saada tietoa siitä, tarvitaanko eriyttämistä lukemaan opettamisessa sekä miten eriyttämistä mahdollisesti toteutetaan tämän päivän alakoulun lukemaan opettamisessa.

Tutkimuksen aineisto koostui kahdeksan opettajan haastattelusta. Haastateltavat olivat Pirkanmaalla työskenteleviä alakoulun luokanopettajia, erityisopettajia tai laaja-alaisia erityisopettajia. Haastateltaviksi pyrin saamaan alkuopettajia tai alkuopettajina toimineita luokanopettajia, joilla on lukemaan opettamisesta vahva kokemuspohja sekä erityisopettajia, joilla on erityisosaamista lukemaan opettamisesta. Tutkimusmenetelmäni oli laadullinen asennetutkimus ja haastattelut toteutettiin seitsemän asenneväittämän avulla, joita haastateltavat saivat vapaasti kommentoida. Haastatteluista analysoitiin haastateltavan kannanottoja ja perusteluja jokaista väittämää kohtaan. Analysointi tapahtui kahdella tasolla. Luokittavassa analyysissä havaintoja tunnistettiin ja ryhmiteltiin. Tässä vaiheessa huomio kiinnittyi siihen, onko vastaajan kannanotto myönteinen, kielteinen vai neutraali sekä siihen, miten vastaaja perusteli kantansa. Analyysin tulkitsevassa vaiheessa saadut tulokset johdettiin pidemmälle pelkistämällä ja hahmottamalla aineistoa teoreettisten näkökulmien avulla.

Tutkimustulokset osoittivat, että lukemaan opettaminen 1970-luvulta 2010-luvulle on muuttunut. Monikulttuurisuuden lisääntyminen ja luokkien heterogeenistyminen nousivat selittäviksi tekijöiksi lukemaan opettamisen muutoksessa. Haastatteluissa nousi esiin se, että lukutaitoisten osuus koulutulokkaissa on kasvanut ja lukuinnokkuus on hajaantunut ääripäihin. Nykyään lukemaan opetuksessa painotetaan ymmärtävää lukutaitoa teknistä lukutaitoa enemmän sekä KÄTS-opetusmenetelmän (Kirjain-Äänne-Tavu-Sana -opetusmenetelmän) käyttöä. Tulosten mukaan eriyttäminen lukemaan opetuksessa on tärkeää suurien tasoerojen ja oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisen vuoksi. Eriyttämistä opettajat toteuttivat muun muassa luokansisäisiä tasoryhmiä muodostamalla, yksilöllisillä tehtäville sekä tekemällä yhteistyötä erityisopettajan ja kodin kanssa.

Lukutaidon vaatimukset ovat kasvaneet. Ymmärtävän ja kriittisen lukemisen osaaminen korostuu yhä enemmän. Kodin rooli on merkittävä lapsen lukemaan oppimisessa, joten koulun ja kodin väliin yhteistyöhön tulee panostaa. Lukemaan oppiminen rakentaa perustan muille lukuaineille ja vaikuttaa lapsen koulupolkuun. Ennen kaikkea lukemaan oppimisen tulee olla lapselle motivoivaa ja tuottaa iloa. Tulevaisuudessa eriyttämisen merkitys lukemaan opetuksessa tulee kasvamaan, koska suuntana on inklusiivinen, kaikille yhteinen, koulu. Opettajankoulutuksessa tulisi ottaa huomioon tämä suunta ja lisätä koulutukseen erityispedagogiikan sisältöjä, jotta luokanopettajat saisivat tietoa eriyttämisen mahdollisuuksista käytännön työelämään. Eriyttämisen haastetta tulisi tarkastella myös laajemman näkökulman kautta ja päättäjien tulisi tiedostaa eriyttämisen tarve. Suuret luokkakoot sekä opettajien pätkätyöt ovat este eriyttämisen toteutumiselle.

Asiasanat: lukeminen, lukemaan opettaminen, opetusmenetelmät ja eriyttäminen.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 OPPIMISKÄSITYKSET JA LUKEMAAN OPPIMINEN	8
2.1 Oppimiskäsitysten kehittyminen	8
2.2 Lukemaan oppimisen kehitysvaiheet.....	10
2.3 Lukeminen: mekaanisesta lukutaidosta tekstin ymmärtämiseen	12
3 LUKEMAAN OPETTAMISEN OPETUSMENETELMÄT	16
3.1 Synteettiset lukemaan opetusmenetelmät	16
3.2 Analyttiset lukemaan opetusmenetelmät	19
4 ERIYTTÄMINEN OPETUKSESSA	22
4.1 Eriyttämisen lähtökohdat	22
4.2 Monikulttuurisuus ja heterogeenisuus luokkahuoneessa	25
4.3 Eriyttävän opetuksen laatukriteeristö	26
4.4 Eriyttäminen lukemaan opettamisessa	28
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA METODISET VALINNAT	31
5.1 Tutkimuskysymykset	31
5.2 Sosiaalinen konstruktionismi metodologisena lähestymistapana	32
5.3 Kvalitatiivinen lähestymistapa ja laadullinen asennetutkimus tutkimusmenetelmänä	33
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	36
6.1 Kohdejoukon valitseminen	36
6.2 Haastattelu	37
6.3 Aineiston analyysi	39
6.4 Tulokset	40
6.4.1 Mielikuvia hyvästä lukijasta.....	40

6.4.2 Lukuinnostuksen hajaantuminen	42
6.4.3 Lukemaan oppimisen ja opettamisen muutos	45
6.4.4 Lukemaan opettamisen kokonaisvaltaisuus	48
6.4.5 Tasoerojen huomioimisen välttämättömyys lukemaan opetuksessa	49
6.4.6 Yhteistyö koulun ja kodin välillä	52
6.4.7 Äidinkielen merkitys oppiaineena	54
7 POHDINTA	56
7.1 Tutkimuksen uskottavuus ja eettisyys	56
7.2 Tutkimustulosten tarkastelua	58
7.2.1 Lukemaan opettamisen muutos 1970-luvulta 2010-luvulle	58
7.2.2 Eriyttämisen merkitys tämän päivän lukemaan opettamisen kentässä	61
7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset	63
LÄHTEET	66
LIITTEET	74

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tutkin alakouluikäisten lasten lukemaan opettamisen muutosta 1970-luvulta 2010-luvulle sekä eriyttämisen merkitystä nykypäivän lukemaan opettamisessa. Lukemaan oppiminen on yksi alkuluokkien perustehtävistä ja meistä jokainen on ollut aikoinaan sen haasteen edessä. Lukeminen yhtenä äidinkielen osa-alueena avaa lapselle aivan uudenlaisen maailman ja rakentaa perustan muille koulun lukuaineille. Lukeminen ja kirjoittaminen ovat käänteisiä toimintoja kuuluen kiinteästi yhteen (Koponen 2006, 40 - 41). Tutkimukseni rajautuu lukemisen tarkasteluun. Eriyttäminen opetuksessa tarkoittaa sitä, että opetuksen tavoitteita tai opetusmenetelmiä eriytetään yksilölliselle tasolle (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 246 - 247). Eriyttämisen tavoitteena on se, että opetuksessa huomioidaan oppilaiden yksilöllisyys, annetaan jokaiselle oppilaalle hyvät edellytykset oppimisen etenemiseen ja tehdään oppimisesta mielekästä. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, onko lukemaan opettaminen muuttunut ja tarvitaanko eriyttämistä lukemaan opettamisessa tämän päivän alakoulussa.

Alakoulussa opetettavia aineita on useita ja opettajan tulee pohtia eriyttämistä eri tavalla jokaisen oppiaineen kohdalla. Äidinkielellä oppiaineena on oma erityislaatuinen asemansa toimiessaan niin opetusvälineenä kuin itse oppimisen kohteena. Äidinkielen merkitys näkyy myös tällä hetkellä voimassa olevassa perusopetuksen tuntijaossa. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunteja on selvästi eniten alkuopetusluokilla 1 ja 2. Äidinkieltä ja kirjallisuutta on vuosiluokilla 1 - 2 opetettava yhteensä vähintään 14 oppituntia viikossa. Toisella sijalla oppituntien määrässä on matematiikka, jota lapset opiskelevat kuusi oppituntia viikossa. Sen sijaan esimerkiksi ympäristöoppia kyseisillä luokilla on vain neljä viikkotuntia. (Finlex 422 / 2012.) Aiheeni on ajankohtainen, koska perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat muuttumassa. Uudet opetussuunnitelman perusteet valmistuvat vuoden 2014 loppuun mennessä ja opetuksen käyttöön ne tulevat 1.8.2016. Äidinkielen opettajien piirissä keskustelua on herättänyt muuttuva tekstimaailma ja äidinkielen opetuksen kehittäminen tulevaisuuden haasteita varten (Opetushallitus 2013).

Kansainvälisen PISA-ohjelman tavoitteena on saada selville luotettavaa tietoa 15-vuotiaiden osaamisesta eri maissa. Yksi PISA-kokeessa mitattava osa-alue on lukutaito. Suomalaiset 15-vuotiaat ovat menestyneet vuosina 2000 ja 2003 PISA-kokeessa ja saaneet kunniaa parhaina lukijoina. (Harttunen 2007, 201 - 202.) Tämän perusteella ollaan päätelty, että lukemaan opettaminen ja lukutaito

ovat Suomessa hyvällä tasolla. Loppuvuonna 2013 OECD julkaisi PISA 2012 -tutkimustuloksia, joissa suomalaisnuorten tulokset laskivat yleisesti niin matematiikassa, luonnontieteissä kuin myös lukutaidossa. Vuoden 2009 PISA -tutkimus painottui nuorten lukutaidon tarkasteluun, kun vuonna 2012 tutkimuksen pääkohteena oli matematiikka. Vuonna 2009 Suomi sijoittui lukutaidossa kolmanneksi, vuonna 2012 sija oli pudonnut kuudenneksi. (OECD 2013, 3 - 5; OECD 2010, 13 - 15.) PISA 2012 -tutkimustulokset ovat herättäneet mediassa huomiota ja aiheuttaneet vilkasta keskustelua siitä, miten suomalaisten kansallisylypeys, menestyminen PISA-tutkimuksessa, on romuttunut. Selityksiä tulosten laskulle on annettu nuorten koulunkäynnin kiinnostuksen laskusta, heikosta taloustilanteesta ja kuntien leikkauksista johtuvaksi. Syynä on pidetty myös sitä, että peruskoulu ei vastaa nuorten tarpeisiin, eikä ole sopeutunut mediaympäristön muutokseen. Mitä tilanteelle voimme tehdä, jotta voimme pitää kiinni osaamisestamme ja siitä, että nuorten lukutaito ei seuraavassa PISA-kokeessa laske?

Lukemaan opettaminen on asia, johon varmasti jokainen tuleva luokanopettaja jossain määrin törmää. Oman kokemukseni perusteella lukutaitoisten määrä alkuopetuksessa on kasvanut ja tasoerot lukemaan oppimisessa ovat kasvaneet. Kiiverin väitöskirjatutkimus (2006) tukee tätä havaintoa tuoden esiin sen, että lukutaitoisten koulutulokkaiden määrä on kasvanut. Kiiverin ensimmäinen tutkimusaineisto on 1970-luvun loppupuolelta, toinen aineisto on kerätty vuosina 1997 - 1999. Ensimmäisessä 1970-luvun loppupuolelta kerätyssä tutkimuksessa lapsista lukutaidottomia oli kouluun tullessaan 54 prosenttia. Toisessa, vuosina 1997 – 1999 kerätyssä aineistossa, lukutaidottomien määrä oli laskenut 44 prosenttiin. Kiiveri tuo tutkimuksessaan esiin myös sen, että varhain opitun lukutaidon on nähty olevan yhteydessä lapsen menestymiseen lukutaidossa myöhemmillä luokilla. Kiiveri päätteli, että tulos lukutaidottomien laskusta on seurausta lasten ympäristön tekstiinformaation kasvusta sekä siitä, että lukemista opetetaan enemmän lapselle ennen kouluun tuloa niin kotona kuin esikoulussa. (Kiiveri 2006, 14 - 251.) Voisiko myös nykypäivän mobiililaitteilla, kuten taulutietokoneilla ja älypuhelimilla, olla oma osuutensa tässä?

Sarmavuori (2003, 12 - 15) on myös todennut koulutulokkaiden välillä olevan suuria kehityseroja. Kehityseroja on selitetty lapsen ympäristöstä johtuvaksi; esimerkiksi siitä, miten virikkeellinen lapsen ympäristö on ja millainen on lapsen vanhempien sosioekonominen tausta. Lisäksi lapsen aikaisemmallalla hoidolla on katsottu olevan yhteys kouluvalmiuteen; esikoulun käyneet lapset olivat vertaisiaan kehittyneempiä. Sillä oliko lapsi syntynyt alku- vai loppuvuodesta, ei ollut merkittävää vaikutusta lasten lukemaan oppimiseen. Sarmavuoren mukaan kehityserot kuitenkin koulutulokkaiden välillä tasaantuvat koulun alkuvaiheessa. Kouluopetuksen tasavertaisuus takaa jokaiselle oppilaalle

melko samanlaisen virikeympäristön, merkitseviksi kehityserojen tekijöiksi hänen mukaansa jää oppilaan persoonallisuus ja kotitausta. Aunola, Leppänen, Niemi ja Nurmi (2004, 73 - 87) ovat todenneet tutkimuksessaan saman tasoerojen tasaantumisen ensimmäisen luokan aikana.

Tulevana luokanopettajana pidän tärkeänä opetuksen eriyttämistä, että jokainen oppilas saa tarvitsemaansa yksilöllistä opetusta ja voi kehittyä eteenpäin. Pääosin opetuksen eriyttäminen nähdään toimena, joka koskee erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita. Eriyttäminen on kuitenkin erittäin tehokas keino jokaisen oppilaan yksilölliseen huomioimiseen – myös luokan lahjakkaiden oppilaiden oppimisen tukemiseen. (Laine 2010, 2.) Tässä tutkimuksessani en kuitenkaan tarkastele lahjakkaiden oppilaiden eriyttämistä, vaan eriyttämistä niiden oppilaiden kannalta, jotka tarvitsevat opetuksessa lisätukea. Eriyttäminen voidaan jakaa sekä koulutukselliseen että opetukselliseen eriyttämiseen. Tutkimuksessani tarkastelen opetuksellista eriyttämistä. Opetuksen eriyttäminen tapahtuu opetustilanteissa opettajan eriyttämällä oppilaan tavoitteita tai opetusmenetelmiä. Käytännössä eriyttäminen voi tapahtua esimerkiksi niin, että opettaja muodostaa luokan sisäisiä ryhmiä. (Ahvenainen ym. 2001, 246 - 247.)

Oman kokemukseni perusteella en ole saanut riittävästi tietoa eriyttämisestä aikaisemmissa luokanopettajaopinnoissani. Tämä on yksi syy siihen, että olen valinnut eriyttämisen yhdeksi työni osa-alueeksi. Omat valintani sivuaineiksi, alkuopetus ja erityispedagogiikka, ovat myös tukeneet aiheeni valintaa. Lisäksi henkilökohtainen kiinnostus kieliä ja kieltenopettamista kohtaan on myös ohjannut tutkimukseni tekemistä; aikaisemmin olen opiskellut sivuaineena ruotsin kieltä ja monikielisyyttä. Tavoitteenani on selvittää, onko lukemaan opettaminen muuttunut ja tarvitaanko eriyttämistä lukemaan opettamisessa tämän päivän alakoulussa. Tällä tutkimuksella pyrin antamaan lisää tietoa lukemaan opettamisesta ja eriyttämisestä tuleville luokanopettajille käytännön työelämään.

Teoreettinen osuuteni rakentuu lukemaan oppimisesta ja eriyttämisestä. Ensin avaan yleisesti oppimiskäsitysten kehittymistä ja lukemaan oppimisen kehitysvaiheita sekä sitä, miten lukemaan oppiminen etenee mekaanisesta lukutaidosta kohti ymmärtävää lukutaitoa. Tämän jälkeen esittelen tarkemmin keskeisimpiä lukemaan opettamisen menetelmiä. Eriyttämisen teeman olen jakanut eriyttämisen lähtökohtiin, luokkahuoneen monikulttuurisuuden ja heterogeenisyyden tarkasteluun, eriyttämisen laatukselliseen sekä eriyttämiseen lukemaan opetuksessa. Kerron lukijalle eriyttämisen merkityksestä ja siitä, millaista on laadukas eriyttäminen. Eriyttämisen kappale päättyy siihen, miten eriyttämistä toteutetaan lukemaan opetuksessa. Tutkimukseni empiirinen osuus rakentuu tutkimukseni tarkoituksen kuvaamisesta, toteutuksesta sekä loppupäätelmistä.

2 OPPIMISKÄSITYKSET JA LUKEMAAN OPPIMINEN

2.1 Oppimiskäsitysten kehittyminen

Oppiminen tarkoittaa pysyvää muutosta aivojen hermoverkostossa (Sajaniemi & Krause 2012, 9). Oppimisessa yksilön tiedot ja taidot muuttuvat ja tämä näkyy suoraan yksilön toiminnassa. Oppimiskäsitys ohjaa opetuksen suunnittelua ja sitä, millaista oppimista tavoitellaan. Lisäksi se määrittää sen, miten suuri merkitys vuorovaikutuksella oppimisessa on, millainen ympäristö tukee parhaiten oppimista ja mitkä ovat oppijan ja opettajan roolit oppimisessa. (Lehtonen 2006, 13.) Motivaatio on yksi keskeisimmistä tekijöistä oppimisessa. Motivaatiolla kuvataan yksilön tavoitteellista eli intentionaalista toimintaa. Ihminen tietoisesti suuntautuu johonkin asiaan, tavoitteenaan se, että hän oppii tietyn tiedon, taidon tai toiminnan. (Lepola & Vauras 2002, 15 - 34; Nienstedt, Hänninen, Arstila; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 23.)

Ihminen on syntymästään lähtien utelias ja halukas oppimaan ympäröivässä maailmassa. Heti lapsen syntymästä lähtien oppiminen on vuorovaikutuksellinen prosessi, jossa jokaisella vuorovaikutushetkellä on merkityksensä. (Sajaniemi & Krause 2012, 8.) 2000-luvulla oppimisen ei nähdä olevan irrallaan ympäristöstä, vaan se on aina tilannesidonnaista – puhutaan konstruktivismista (Ahvenainen ym. 2001, 26 - 32). Oppimiskäsitys on muuttunut niin, että nykypäivänä keskiössä on lapsen oppiminen, ei opettajan opettaminen. Kolme toisistaan eroavaa oppimiskäsitystä: *behaviorismi*, *konstruktivismi* ja *sosiokulttuurinen oppiminen* ovat olleet viidenkymmenen viime vuoden ajan esillä. (Trageton 2007, 26.) Esittelen seuraavaksi tarkemmin kahta tutkimusperinnettä, joihin nämä pohjautuvat sekä näitä kolmea oppimiskäsitystä.

Oppimisen psykologian historiassa on erotettavissa kaksi tutkimusperinnettä: behavioristinen ja kognitiivinen tutkimusperinne. Behavioristinen perinne nojautuu positivistiseen tieteenteoriaan, kognitiivinen sen sijaan konstruktivistiseen tieteenteoriaan. Behavioristisessa perinteessä tarkkailaan käyttäytymismuotojen oppimisen johdonmukaisuutta. Yksilön toiminta ja reagointi pyritään selittämään yksinkertaisten oppimislakien avulla, jotka soveltuvat sekä eläinten että ihmisten käyttäytymiseen. Tämän suuntauksen keskushahmoja ovat J.B. Watson ja B.F. Skinner. (Lehtinen, Kinnunen, Vauras, Salonen, Olkinuora & Poskiparta 1990, 17 - 18.) Behavioristisen oppimiskäsi-

tyksen mukaan oppiminen tarkoittaa ulkoisiin ärsykkeisiin vastaamista, siinä sivuutetaan oppijan oma ajattelu ja toiminta ympäristön kanssa. Behavioristisen ajattelutavan mukaan oppimismotivaationa ovat ulkoiset seikat, kuten palkkio tai rangaistus. (Ahvenainen ym. 2001, 244; Hakkarainen & Hautamäki 2004, 11 - 20; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 54.) Behaviorismia kuvaavat sanat tiedonsiirto ja kontrolli painottaen sitä, että tieto on sellaisenaan tai pilkottuna osiin mahdollista siirtää oppijaan (Patrikainen & Myller 2002, 194). Kognitiivinen tutkimusperinne sen sijaan korostaa oppimis- ja ajatteluprosessien laadullisia ominaisuuksia. Tutkimus ja teoria rakentuvat kognitiivisessa tarkastelutavassa niihin yksilön tajunnallisiin tapahtumiin, joita ei behavioristien mukaan ole mahdollista tieteellisesti tarkastella. Kognitiivisen suuntauksen keskeisimpiä perustajia ovat L.S. Vygotsky, J. Piaget ja F.C. Bartlett. (Lehtinen ym. 1990, 23 - 24.)

Kognitiivinen tutkimusperinne sisältää konstruktivistisen ja sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen. Konstruktivistinen oppimiskäsitys kehittyi 1970-luvulla ja pohjautui Jean Piagetin ajatuksiin. Jean Piaget painotti toiminnan merkitystä käsitteiden rakentumisessa ja osoitti, miten lapsi rakentaa eli konstruoi oman sisäisen mallinsa ympäristöstään käsin (Piaget 1959, 1 - 10). Tässä oppimiskäsityksessä opetuksessa korostuu opettajan roolin muuttuminen sekä monipuoliset opetusmenetelmät. Konstruktivismiin kannattajat ovat kärkkäästi arvostelleet behavioristista oppimiskäsitystä. Konstruktivismissa opettaja ei näyntyä enää tiedon kaatajana, vaan opettajan rooli on ohjata oppimista. Oppilas puolestaan on utelias ja aktiivinen tiedon hankkija ja muokkaaja, joka rakentaa oppimistaan omasta maailmastaan käsin, tähtää tavoitteisiin ja odottaa toiminnastaan palautetta. (Ahvenainen ym. 2001, 128 - 129, 250; Enkenberg 2002, 161 - 162; Grünthal & Harjunen 2007, 226; Linna 1999, 16; Strandén 2002, 38; Trageton 2007, 27 - 28, Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 55.) Linnan (1999, 16 - 17) mukaan äidinkielen opetuksen tulee perustua konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle. Kirjallisuuden opetuksessa tulee huomioida se, että oppiaineita sidotaan yhteen, uutta tietoa rakennetaan aikaisemmin opitun päälle ja asiaa tarkastellaan ja tulkitaan usealla eri tavalla. Linna sanoo lukutaidon kehittyvän, kun lapsi on vuorovaikutuksessa aikuisten ja muiden lasten kanssa. Paras oppimistulos hänen mukaansa saavutetaan, kun opittava asia on sidoksissa lapsen jokapäiväiseen arkeen.

Sosiokonstruktivistinen eli sosiokulttuurinen oppimiskäsitys painottaa sitä, että tiedon tuottaa oppiva ryhmä. Tieto tuotetaan laajassa oppimisympäristössä niin, että jokainen oppija osallistuu sen rakentamiseen. (Trageton 2007, 26.) Lev Vygotsky painottaa kulttuurihistoriallisessa teoriassaan sitä, että oppiminen on sosiaalinen ilmiö ja linkittyy ympäröivään sosiaaliseen, kulttuuriseen ja historialliseen yhteyteen. Vygotskyn ajatuksissa korostuu sosiaalisen vuorovaikutuksen keskeinen

merkitys sekä kielen ja ajattelun välinen yhteys. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 138.) Vygotskyn (1978, 57) mukaan yksilön ajattelu perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen, kun yhdessä käydystä keskustelusta muodostuu yksilölle sisäistä puhetta eli ajattelua. Vygotskyn (1978, 86) käsite lähikehityksen vyöhykkeestä (*Zone of Proximal Development, ZPD*) korostaa vuorovaikutuksen merkitystä ohjaajan ja oppijan välillä. Lähikehityksen vyöhykkeellä kuvataan sitä tasoa, jolle opetus tulisi suunnata, sillä tällä tasolla oppija pystyy työskentelemään ohjaajan sosiaalisen tuen avulla, mutta ei itsenäisesti.

2.2 Lukemaan oppimisen kehitysvaiheet

Lukeminen ei ole synnynnäinen, vaan opittava taito, jossa fyysisesti aivojen rakenne muuttuu. Aivoissa Brocan ja Wernicken alueet¹ ovat merkittäviä ihmisen kielen käytön kannalta. Brocan alueen vioittuminen voi aiheuttaa motorisen afasian eli vaikeuden ymmärtää ja tuottaa puhuttua tai kirjoitettua kieltä. Wernicken alue on merkittävä puheen ymmärtämisessä, lukemisessa sekä kirjoittamisessa. Wernicken alueen takaosan vaurio aiheuttaa *aleksian* eli lukemiskyvyttömyyden. Alueet toimivat yhteistyössä; Brocan motorinen puhealue toimii Wernicken alueelta saadun tiedon perusteella. (Frey & Fisher 2010, 103 - 104; Nienstedt ym. 2006, 566.) Lukemaan oppiminen kehittyy tiettyjen toisiaan seuraavien vaiheiden kautta, kun lapsen kehitys etenee normaalisti. Yksilölliset erot kuitenkin vaikuttavat siihen, miten nopeasti kehitys etenee. (Sarmavuori 2003, 22; Sajaniemi & Krause 2012, 10.) Kaikki aivojen alueet eivät ole yhtä muotoutuvia, jonka vuoksi oppimisella on biologiset rajoituksensa. Jokaiselle oppimisen osa-alueelle on omat herkkyyskautensa, jonka jälkeen toiminnon oppiminen ei ole yhtä helppoa. (Sajaniemi & Krause 2012, 10.) Herkkyyskausi kuvaa ajanjaksoa, jolloin yksilö on herkistynyt määrätuille ympäristön ärsykkeille. Yleensä herkkyyskausi tulee esiin yksilön uuden taidon oppimisessa. (Kronqvist & Pulkkinen 2007, 50 - 51.)

Lukemaan oppimista on kuvattu erilaisten mallien avulla. Challin (1983) malli lukutaidon kehittymisestä pohjautuu Jean Piaget'n teorioihin. Lukutaidon kehittyminen rakentuu Challin mukaan *assimilaatiosta* eli vastaanottamisesta ja sulautumisesta sekä *akkomodaatiosta* eli mukauttamisesta. Tässä mallissa lukutaidon kehittyminen rakentuu viidestä eri vaiheesta. Ensimmäinen vaihe on ni-

¹ Brocan alue on aivokuoren motorinen puhealue sijaiten tavallisesti vasemmassa otsalohkossa. Wernicken alue on aivokuoren sensorinen puhealue ja se sijaitsee tavallisesti vasemmassa ohimo-lohkossa. (Beers & Porter 2006, 1781 - 1789.)

mentään *esilukemisen vaihe*, joka loppuu lukemaan opettamisen alkaessa. Seuraavana vaiheena on *alkavan lukutaidon vaihe*, jossa tulee oivallus äänne-kirjainvastaavuudesta. Tämä niin sanottu de-koodaustaito tarkoittaa sitä, että yksilö ymmärtää sen, että kirjaimet ja sanat ovat muutettavissa ääniksi ja puheeksi. Kolmantena vaiheena Chall nimeää *peruslukutaidon vahvistumisen vaiheen*, jossa korostuu lukemisen sujuvuuden ja luetunymmärtämisen harjoittelu. Tätä seuraa *lukeminen oppimisen välineenä -vaihe*, jossa erilaisia tekstejä lukemalla yksilö oppii uusia asioita. Viimeisessä konstruktivisessa ja rekonstruktivisessa vaiheessa lukutaito toimii kokonaisuuksien hahmottajana sekä tyydyttämään yksilön henkilökohtaisia tarpeita ja yhteisön tarpeita.

Høienin ja Lundbergin (1988) mallin mukaan lukeminen kehittyy neljän eri vaiheen kautta. Jokainen lukustrategia perustuu jo opittuihin taitoihin, jotka ovat taustalla ja tukevat uuden strategian oppimista. Lapselle tulee tarve kehittää uusi strategia, kun esimerkiksi logografis-visuaalinen sanamäärä kasvaa ja muisti rasittuu liikaa. Lukemaan oppiminen alkaa *pseudolukemisen vaiheesta*. Tässä vaiheessa lapsi ei osaa vielä lukea, mutta ymmärtää sanan ja asiamerkityksen. Sanan tunnistamisen ratkaisee yhteys, jossa sana tulee lapselle vastaan. Hän tunnistaa esimerkiksi automerkkejä ja oman nimensä. Seuraavaksi lukeminen etenee *logografis-visuaaliseen vaiheeseen*, jossa lapselle ei vielä ole muodostunut käsitystä äänne-kirjainvastaavuudesta. Lapsi näkee sanat kuvina ja oppii ne ulkoa. Lapsi kokee sanat merkityksellisinä kokonaisuuksina kirjaimien sijaan ja sen vuoksi sanat motivoivat lasta. Kolmantena lukemaan oppimisen vaiheena on *aakkosellis-foneeminen vaihe*. Tämä vaihe on merkityksellinen; tässä vaiheessa lapsi ymmärtää äänne-kirjainvastaavuuden, mikä mahdollistaa sen, että lapsi voi lukea ääneen uusia ja merkityksettömiä sanoja. Äänne-kirjainvastaavuuden oivaltaminen edellyttää sitä, että lapsi osaa erotella sekä kirjoitetun että puhutun kielen yksiköitä. Tämä vaihe on välttämätön lukemaan oppimisen kannalta. Viimeisessä *ortografis-morfeemisessa vaiheessa* lukeminen on automatisoitunut. Tässä vaiheessa lapsi osaa tunnistaa sanan nopeasti ja automaattisesti. Lukija osaa huomioida sekä luettavan sanan että morfeemin, kielen pienimmän merkityksellisen yksikön, erillisinä osina ja yhtenä kokonaisuutena. Viimeisessä vaiheessa lukija kiinnittää tarkkaavaisuutensa tekstin sanomaan ja saa kokea lukemisen kautta elämyksiä.

2.3 Lukeminen: mekaanisesta lukutaidosta tekstin ymmärtämiseen

Ihminen kommunikoi kielen avulla. Todennäköisesti jo kymmenien tuhansien vuosien ajan kieli on ollut ihmisen tärkein viestintäväline. Kielitaito erottaa ihmisen muista eläinlajeista. (Julin, Kauppinen, Koskela, Mikkola, Valkonen 1998, 12 - 13.) Lapsuuden tärkein älyllinen saavutus on lapsen kielen oppiminen, sillä kielitaidon avulla lapsi tulee osalliseksi omaa kieliyhteisöään (Julin ym. 1998, 23 - 24). Kieli tulee esille keskeisimmin puhuttuna kielenä, johon kuuluu kuunteleminen ja puhuminen sekä kirjoitettuna kielenä sisältäen lukemisen ja kirjoittamisen (Herajärvi 2002, 19). Lukemaan oppimista voidaan pitää merkittävä käänteinä lapsen elämässä, sillä länsimaissa lukemaan oppiminen on osa aikuiseksi kasvamista (Koponen 2006, 32). Tietoja vyöryvässä maailmassa kielen ja lukutaidon vaatimukset vain lisääntyvät. Lukijan tulee osata erottaa fakta ja fiktio toisistaan ja lukea niin painettua kuin sähköistä tekstiä. Lisäksi lukijan tulee hallita lukeminen eri tavalla: nopeasti silmäillen, kriittisesti valikoiden, pohtien sekä johtopäätöksiä tehden. (Lehtonen 1998, 5.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) sanotaan, että 1 - 2 -luokan oppilaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tärkeänä tehtävänä on jatkaa jo lapsen kotona alkaneen kielen oppimista. Tavoitteena on, että lapsi oppii lukemisen perustekniikan, kehittää omaa lukutaitoaan ja oppii tarkkailemaan itseään lukijana. Lapsen suhde kieleen vahvistuu ja hän osaa valita itselleen mielenkiintoista ja sopivaa luettavaa.

Lukeminen on tapahtumasarja, jossa lukija saa tietoa kirjoitetusta tai painetusta tekstistä oman lukemisen taitotasonsa avulla (Lehmuskallio 1983, 69). Lukeminen jaetaan mekaaniseen lukutaitoon ja luetun ymmärtämiseen. Mekaaninen lukutaito tulee esiin esimerkiksi lukunopeutena ja lukemisen tarkkuutena. Vielä 1970-luvulla lukutaito tarkoitti teknisen suorituksen läpivientiä, jossa korostui nopea ja tarkka mekaaninen lukeminen (Koponen 2006, 32). Luetun ymmärtämisestä vastaavasti kertoo esimerkiksi se, miten osaa vastata tekstistä esitettyihin kysymyksiin. (Julkunen 1993, 90.) Tavoitteena lukemaan oppimisessa on, että lukeminen on sujuvaa ja lukija ymmärtää lukemansa, sillä lukemisella ei ole merkitystä, jos lukija ei ymmärrä viestin sanomaa. Ymmärtämisen vähimmäistasona voidaan pitää sitä, että lukija tunnistaa tekstistä selvät tosiasiat. (Herajärvi 2002, 20; Salminen 1982, 21 - 22; Sarmavuori 2003, 16.) Kirjoitetun ja puhutun kielen välisen yhteyden ymmärtäminen on perustana luetun ymmärtämiselle. Lapselle luettu lastenkirjallisuus ja lapsen kuullun ymmärtämisen kehittyminen tukevat myös omalta osaltaan sitä, että lapsi kehittyy ymmärtämään lukemaansa tekstiä. (Julkunen & Haring 2002, 83 - 84.)

Kielellisen tietoisuuden kehittyminen on edellytyksenä sille, että lapsi oppii lukemaan. Kielellinen tietoisuus rakentuu eri osa-alueista: *fonologisesta, morfologisesta, semanttisesta, syntaktisesta ja pragmaattisesta tietoisuudesta*. *Fonologinen tietoisuus* kertoo sanojen äännerakenteen ymmärtämisestä, kun taas *morfologinen tietoisuus* kuvaa ymmärrystä siitä, miten sanat rakentuvat ja taipuvat. Sanojen merkityksen ymmärtäminen sekä taito luokitella ja määritellä sanoja kuuluvat *semanttiseen tietoisuuteen*. *Syntaktinen tietoisuus* eli lausetietoisuus tarkoittaa taitoa muotoilla lauseita. Kielen käyttötehtäviä vastaavasti kuvastaa *pragmaattinen tietoisuus*. (Lerkkanen 2006, 30 - 33.) Äännekirjainvastaavuuden oivaltaminen on pohjana lukutaidon oppimiselle, kirjainten tunnistaminen ei riitä. Fonologisen tietoisuuden lisäksi muut kielelliset taidot alkavat kehittyä, kun lukutaito kehittyy. Tieto kielen rakenteesta, merkityksestä ja käytöstä tukevat lapsen kielitaitoa. Lapsen oma kielellisten virheiden korjaaminen tai kielellisten leikkien taitaminen kertovat lapsen kielellisen tietoisuuden toiminnasta. (Aro, Holopainen & Siiskonen 2001, 59; Herajärvi 2002, 19.)

Lukemisen avulla yksilön maailmankuva laajenee ja oma ajattelu syvenee. Kirjaan tarttuminen mahdollistaa sen, että yksilö voi lukiessaan kulkea eri aikakausissa, eri kulttuureissa ja tutustua erilaisiin ihmiskohtaloihin. Lukiessaan ihminen pääsee kokemaan sellaisia ulottuvuuksia, joita hän ei itse ole omassa elämässään voinut tai halunnut kokea. Lisäksi lukeminen kehittää yksilön tunne maailmaa. Empatia, kyky asettua toisen ihmisen asemaan, mahdollistuu lukemisen avulla. Kirjat saavat lukijansa kokemaan tunteiden vuoristorataa; itkemään, nauramaan ja jännittämään. Lukeminen ja luovuus kulkevat käsi kädessä, koska kirjaa lukiessaan lukija rakentaa kirjasta toisen puoliskon. Kirjan avulla ihminen voi muuttaa käsitystään omasta itsestään tai muita ihmisiä kohtaan. Näin ollen kirja voi toimia yksilölle terapeuttisena välineenä. (Linna 1999, 15 - 16; Pahkinen 2002, 10 - 12.)

Sarmavuori (2003, 16) sanoo lukemisen olevan elinikäistä oppimista ja kasvamista kirjalliseen kulttuuriin. Hänen mukaansa lukemaan oppiminen ei kehity, jos lapsella ei ole intoa ja tarvetta sen oppimiseen. Usein ensimmäisen luokan oppilaat ovat innokkaita saavuttamaan lukutaidon. Lukemiseen koulutulokkaita ohjaavat useanlaiset motiivit; esimerkiksi se, että lapsi saa itse lukea mielenkiintoisen kirjan. (Takala 2006, 13.) Jotta lapsen lukuinto herää, tulee ympäristön tukea sitä. Tässä korostuu se, että vanhemmat innostavat lasta lukemisen pariin ja näyttävät itse mallia lukijoina. Kun lapsi oppii arvostamaan kirjojen maailmaa, saa elämyksiä kirjojen parissa ja kokee lukuhetket omien vanhempien kanssa tärkeinä, kehittyy hänen lukemiskäyttäytymisensä. (Sarmavuori 2003, 16.) Linna (1999, 68) vetoaa myös vanhempien merkitykseen lapsen lukuinnostuksen herättäjinä. Kodin

tarjoama malli lukemisesta ja kodin ja koulun välinen yhteistyö ovat tärkeitä tekijöitä lapsen luku-harrastuksen etenemisessä.

Kiiveri (2006, 5 - 339) on tehnyt väitöskirjatutkimuksen lukutaidon oppimisesta koulussa. Hän tuo työssään esille kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta. Hänen ensimmäisen tutkimuksensa tavoitteena oli selvittää lukemisen oppimista ensimmäisellä koululuokalla ja etsiä oppimisen selittäjiä. Tämä tutkimus toteutettiin kvantitatiivisesti vertaillen lukemisen opettamista kahdella eri opetusmenetelmällä, äänne- ja kirjaintavausmenetelmällä. Kiiveri keräsi aineiston tähän tutkimukseen 1970-luvun lopulla. Tutkimushenkilöinä oli syksyllä 1977 ja 1978 aloittaneita ensimmäisten luokkien oppilaita. Tutkimus koostui kuudesta luokasta, joissa oli yhteensä 164 oppilasta. Tutkimustulosten mukaan opetusmenetelmällä on yhteys oppimisen selittäjänä; kirjaintavausmenetelmä havaittiin tehokkaammaksi menetelmäksi kuin äännetavausmenetelmä. Opetusmenetelmällä oli yhteyttä lukutaitoon vain kouluvuoden puolivälissä, keväällä yhteyttä ei enää havaittu. Tulosten mukaan luetun ymmärtämisen taito karttuu kouluvuoden edetessä; valtaosa oppilaista (83 %) oli oppinut lukemaan hyvin keväeseen mennessä. Tulokset toivat esiin sen, että ne oppilaat, jotka olivat aloittaneet koulunsa lukutaidottomina eivät kuitenkaan yltäneet vuoden lopussa samoihin tuloksiin kuin ne oppilaat, jotka osasivat lukea ennen koulun alkua. Kiiverin toinen tutkimusosuus käsitteli lasten käsityksiä lukemisesta, lukemaan oppimisesta ja opettamisesta. Aineiston Kiiveri tähän osuuteen keräsi vuosina 1997 - 1999. Tässä osuudessa tutkimushenkilöinä oli kolme opettajaa ja 43 peruskoulun ensimmäisen luokan oppilasta. Tämä tutkimus oli kvalitatiivisesti työstyetty, lasten käsitykset tulkittiin fenomenografisen menetelmän avulla. Tämä tutkimus toi esiin sen, että lapset ovat koulutulokkaina innokkaita oppijoita, jotka luovat koulunsa alkutaipaleella käsityksiä lukemisesta. Lasten mukaan lukemaan oppiminen on arvokas ja haastava tehtävä, jonka oppimiseen liittyy iloa.

Ahonen, Eloranta ja Närhi ovat tutkineet (2009, 4 - 19) oppimisvaikeuksien pysyvyyttä lukivaikeustauktaisilla nuorilla naisilla. Tutkittavina oli yhdeksän 22 - 27 -vuotiasta suomalaista naista. Kaikilla tutkittavilla henkilöillä oli todettu lapsuudessa neuropsykologisessa arvioissa dysleksia eli lukivaikeus. Ahosen ym. (2009) tutkimuksen mukaan oppimisvaikeuksilla ja erityisesti lukivaikeudella on jatkuva luonne. Tutkimuksessa tuli esiin se, että valtaosalla tutkittavista oli edelleen selvä tai ainakin lievä lukemis- ja kirjoittamisvaikeus. Lisäksi lukivaikeuksia omaavan henkilön koulutustaso oli alhainen ja he olivat useammin työttöminä verrattuna muihin suomalaisiin aikuisiin. Tutkimuksen mukaan tärkeää olisi kiinnittää huomiota sosioemotionaaliseen tukeen, sillä sosiaalisilla ja tunne-elämään liittyvillä asioilla on yhteys siihen, miten henkilö elämässään menestyy oppimisvaikeudestaan huolimatta. Takala (2006, 30) toteaa myös sen, että tärkeää lukutaidon kehittämisessä olisi

estää negatiivisen kehän rakentuminen. Tämä estyy sillä, kun lasta kannustetaan lukemiseen ja annetaan hänelle lukemisesta rakentavaa palautetta. Lapsi ei ymmärrä lukemaansa, jos hänellä on heikko lukutaito. Tämä edesauttaa sitä, että lapsi ei kiinnostu lukemisesta ja hänestä tulee todennäköisesti passiivinen lukija. Kun lukeminen on halutonta ja harjoitus lukemiseen on vähäistä, lukutaito heikkenee. Lukemisen positiivisen kehän muodostumista edesauttaa ympäristön rohkaiseva ote sekä lapselle mielenkiintoisen luettavan tarjoaminen.

3 LUKEMAAN OPETTAMISEN OPETUSMENETELMÄT

3.1 Synteettiset lukemaan opetusmenetelmät

Lukemaan opettamisen menetelmät jaetaan kahteen päälinjaan: *synteettisiin* ja *analyyttisiin* menetelmiin. Lisäksi puhutaan sekamenetelmistä, jotka yhdistävät nämä kaksi opetusmenetelmää. Sekamenetelmät ovat suosittuja suomalaisten opettajien käytössä. Lukemaan opetusmenetelmät muokautuvat ajan ja opettajan käyttämän opetusmateriaalin vaikutuksesta. Opettajan tulee tuntea lukemaan opettamisen menetelmiä, jotta niitä voi yhdistää ja soveltaa omaan opetukseensa. (Lerkkanen 2006, 59.) Synteettisiin menetelmiin kuuluvat kirjain- ja äännetavausmenetelmä, liukumis-, oivallus- sekä KÄTS-menetelmä (Kirjain-Äänne-Tavu-Sana -menetelmä). Kerron jokaisesta menetelmästä tuonnempana. Synteettisessä menetelmässä sana pilkotaan osiin ja lukeminen rakentuu alhaalta ylöspäin, pienistä yksiköistä suurempiin. Synteettisten menetelmien vahvuus suomen kielessä on se, että kirjoitus ja puhe vastaavat hyvin toisiaan. Menetelmä vahvistaa lukemisen tarkkuutta ja mekaanisen lukutaidon nopeaa saavuttamista. Suurin osa suomalaisista on oppinut lukemaan synteettisen opetusmenetelmän avulla. (Kyröläinen 1999, 193 - 206; Sarmavuori 2003, 25 - 26; Lerkkanen 2006, 59 - 60.)

Mekaanisen lukutaidon rinnalla on tärkeää korostaa luetun ymmärtämistä. 1970-luvulla suosituin lukemaan opettamisen menetelmä oli kirjaintavausmenetelmä, mikä perustui kirjainten nimien luettelemiseen. Yhdeksän opettajaa kymmenestä käytti tätä opetusmenetelmää. Tavupohjaiset äänne- menetelmät yleistyivät opettajien käyttöön 1980-luvulla. Kirjaintavausmenetelmän suosio vähentyi nopeasti; 90-luvulla opettajista enää pari prosenttia käytti sitä. (Kyröläinen 1999, 193 - 206; Lerkkanen 2006, 61.) Kiiverin (2006, 82 - 84) väitös tukee tätä; ensimmäisessä tutkimusosuudessa (1977 - 1978) opettajat käyttivät kirjain- ja äännetavausmenetelmiä, tutkimuksen toisessa vaiheessa (1997 - 1999) opettajat käyttivät KÄTS- ja LPP-menetelmää (lukemaan puheen perusteella - menetelmä). LPP-menetelmästä kerron lisää analyttisissä lukemaan opettamisen menetelmissä. Lerkkanen (2006, 59) on todennut, että opettajat suosivat KÄTS- ja LPP-menetelmiä nykypäivänä.

Kirjainten nimillä tavaaminen rakentuu kirjainten luettelemisesta, tavun kokoamisesta ja sanan rakentamisesta. Tässä menetelmässä sana *koira* rakentuu ensin kirjaintasolla: *koo oo ii*. Seuraavaksi

siirrytään tavutasolle: *koi*. Tämän jälkeen on vuorossa seuraavan tavun kirjaintaso: *är aa* ja tavutaso: *ra*. Lopuksi kootaan tavut sanatasolle, *koira*. Tämä menetelmä on työläs ja edellyttää hyvää muistia, koska oppimisessa korostuu sanan alkutavun muistaminen. Tässä menetelmässä kirjaimet eivät vastaa äänneitä. Konsonanteissa on vokaaleja ja ne tulevat esiin liian pitkinä. Tavun hahmottaminen vaikeutuu ja lukeminen on hidasta. (Kyröläinen 1999, 192 - 194; Ahvenainen & Karppi 1993, 106 - 107; Lerkkanen 2006, 61.)

Äänne-mukainen eli foneettinen tavaaminen on edellistä menetelmää kehittyneempi. Tässä menetelmässä ei luetella kirjaimia, vaan ne on korvattu äänneillä. Opetus etenee samalla tavoin kuin edellisessä menetelmässä, äänneistä tavujen kautta sanaan. Lapselle voi tuottaa ongelmia tiettyjen äänneiden muodostaminen sekä äänneistä tavun kokoaminen. Vahvuutena tässä menetelmässä on se, että konsonantteihin ei liity vieraita vokaaleja ja vokaalit eivät kuulu liian pitkinä. Äännetavausmenetelmä on jäänyt välivaiheeksi lukemaan opetuksessa, kun äänneperusteisia menetelmiä ollaan kehitetty. (Kyröläinen 1999, 195; Ahvenainen & Karppi 1993, 107 - 108; Lerkkanen 2006, 62.)

Tavuittain liukumismenetelmä ei keskitytä äänneisiin tai kirjainten nimiin, vaan luetaan liukumalla tavu kerrallaan. Menetelmän tavoitteena on pyrkiä sanatasoiseen lukemiseen. Ääntämisessä tavua venytetään ja tavun avulla oppilas oppii äänneet ja niitä vastaavat kirjaimet luonnollisessa yhteydessään: *k..oi..I r..a, koira*. Liukumismenetelmä kehittää oikeaa lukusuunnan oppimista sekä vahvistaa sujuvan lukemisen taitoa. Vaikeuksia menetelmä on tuottanut oikeinkirjoituksessa. Epäselvyyttä voi aiheuttaa äänneiden kestot ja tavurajat. Lisäksi lapset voivat lukea sanoja ulkoa, jolloin lukutaito ei varsinaisesti kehity. Liukumismenetelmä on ollut suosittu erityisesti ruotsinkielisessä lukemisen alkeisopetuksessa ruotsin kielen vähäisten tavu- ja kesto-ongelmien vuoksi sekä siksi, että ruotsin kielessä ei ole vaikeita tavualkuisia konsonanttiyhdistelmiä. (Ahvenainen & Karppi 1993, 109 - 110; Kyröläinen 1999, 196; Lerkkanen 2006, 62.)

Oivallusmenetelmä on kansakoulunopettaja Linda Heiskasen 1970-luvulla kehittämä lukemaan opetusmenetelmä. Menetelmä korostaa puheen tarkkaavaista kuuntelemista sekä äänneiden erottamista. Tavoitteena on oivaltaa äänne-kirjainvastaavuus. Aluksi erotetaan äänneet puhutusta sanasta, äänneet yhdistetään tavuiksi, tavuista muodostetaan sana ja sanasta lause. Äänneiden erottaminen tapahtuu kuuleman perusteella, siinä ei käytetä kirjainten nimiä. Äänne-erottelun jälkeen tarkastellaan äänneiden syntymistä ja sitä, miltä se näyttää kirjoitusmuodossa. Myöhemmässä vaiheessa tapahtuu kirjainten nimien opettelu. Tämän menetelmän keskeisenä osana ovat niin sanotut äänneyhdistelmien drilliharjoitukset, joiden tavoitteena on se, että lapsi oppii äänneiden tarkan erottamisen ja muodos-

tamaan erilaisia äänneyhdistelmiä. Drilliharjoitukset ovat kohdanneet kritiikkiä. Niiden on katsottu olevan lukutaidosta irrallisia harjoituksia ja heikkoja lukemisen motivaation ylläpitämisessä. Oivallusmenetelmän vahvuutena on nähty sen järjestelmällisyys. Lisäksi menetelmä tukee tarkan lukutaidon syntymistä sekä vahvistaa oikeinkirjoituksen oppimista. (Lerkkanen 2006, 62 - 63.)

Sakari Karpin kehittämällä *KÄTS-menetelmällä* (*Kirjain-Äänne-Tavu-Sana -menetelmä*) on myös synteettinen perusta. Menetelmää kutsutaan usein myös analyttis-synteettiseksi sekamenetelmäksi, koska sanojen tunnistus, niiden lukeminen ja kirjoittaminen tapahtuvat samanaikaisesti menetelmässä. Menetelmässä korostuvat kuulohavainnon merkitys sekä lukemisen ja kirjoittamisen samanaikainen opetus. Karppi kehitti menetelmän erityisesti tuki- ja lukiopetusta varten 1970-luvulla. Vähitellen 1980-luvulla menetelmä yleistyi käyttöön koko maassa. KÄTS-menetelmässä edetään neljän eri vaiheen kautta sanan hahmottamiseen. Ensimmäiseksi kirjain muutetaan äänneeksi, äänneet yhdistetään ja tämän jälkeen hahmotetaan tavu ja lopuksi koko sana. Lapsi oppii äänneen kirjaimen avulla. Peili toimii hyvänä apuvälineenä kirjaimen muuttamisessa äänneeksi, koska oppilas voi tehdä havaintoja omasta ääntöliikkeistään, ilmavirrasta ja kielen asennostaan. Lukemisen alkeisopetuksen vaikein kompastuskivi on äänneiden yhdistäminen tavuksi. Tavun hahmottaminen on toinen hankala vaihe tässä menetelmässä. Tätä voi helpottaa tavurajan merkitseminen ja erilaiset tavutus-harjoitukset. (Kyröläinen 1999, 196 - 198; Ahvenainen & Karppi 1993, 110 - 114; Sarmavuori 2003, 26 - 49; Lerkkanen 2006, 63 - 64; Koponen 2006, 46 - 49.)

Kirjain-äännevastaavuuteen perustuvaa lukutaitoa pidetään sujuvan luku- ja kirjoitustaidon pohjana. Lukemisen perustekniikan oppimisessa KÄTS-menetelmä on oivallinen, koska menetelmä vahvistaa erittäin hyvin suomen kielen rakenteiden oppimista. Menetelmä pureutuu vahvasti nimenomaan suomen kielen rakenteisiin, koska se on alun perin kehitetty lukiopetusta varten. Teknisen lukutaidon oppiminen sekä oikeinkirjoituksen kehittyminen ovat menetelmän vahvuuksia. Sen sijaan menetelmän huonona puolena on pidetty sitä, että se ei tuo esiin kielen kokonaisvaltaisuutta. Lisäksi se on aluksi työläs, vaatii oppilaalta runsaasti harjoituksia ja eteneminen siinä on hidasta. Lapsi saattaa tylsistyä merkityksettömien tavujen lukemiseen. (Koponen 2006, 53 - 54.)

3.2 Analyttiset lukemaan opetusmenetelmät

Analyttiset lähestymistavat tukevat konstruktivistista oppimiskäsitystä ja ovat menetelminä uudempia kuin synteettiset lukemaan opetusmenetelmät. Analyttisessä lukemaan opetuksessa edetään kokonaisuuksista osiin. Nämä menetelmät pohjautuvat siihen ajatukseen, että kieli on merkityksellistä sana- ja lausetasolla. Pienet irralliset yksiköt, kuten kirjaimet, äänteet ja tavut, ovat merkityksettömiä. Analyttisiä menetelmiä ovat *kokosanamenetelmä*, *lausemenetelmä*, *Domanin menetelmä* sekä *LPP-menetelmä*. *Kokosanamenetelmässä* lapsi oppii hahmottamaan sanan yhtenä kokonaisuutena. Sanaa ei tavuteta, koska se vain hidastaa lukemisprosessia. Kun lapsen sanavarasto on riittävän laaja, sanaa aletaan purkamaan tavuiksi, kirjaimiksi ja äänneiksi. Tämä opetusmenetelmä motivoi lasta, koska sanoilla on merkitys. Suomen kielessä sanat ovat usein pitkiä. Ongelmaksi voi koitua se, että lapsi yrittää arvata sanan. *Lausemenetelmä* pohjautuu sanamenetelmään. Lausemenetelmässä vasta lause nähdään merkityksellisenä ja opetus koostuu lausekokonaisuuksista. Lasten tuottamat omat lauseet sisältävät lapsen sanastoa ja motivoivat lasta. Lapset lisäävät tässä menetelmässä lauseeseen sanoja: *Koira leikkii. Musta koira leikkii. Musta koira leikkii pallolla.* (Sarmavuori 2003, 26; Kyröläinen 1999, 200 - 207; Lerkkanen 2006, 66 - 68.)

Domanin menetelmä on amerikkalaisen Glenn Domanin luoma kokosanamenetelmä. Menetelmä on tarkoitettu hyvin nuorille, jopa 1-vuotiaille lapsille. Lähtökohtana menetelmässä on päivittäiset lukuhetket, jotka tapahtuvat lapsen ehdoilla ja vanhemman kanssa. Lapsen omaan maailmaan liittyvien sana- tai lausekorttien käyttäminen leikinomaisessa yhteydessä on keskeisessä asemassa tässä menetelmässä. Domanin menetelmä etenee seitsemän vaiheen kautta. Ensimmäiset sanastoharjoitukset lähtevät lapsesta itsestään ja hänen lähipiiristään. Vaiheiden edetessä sanasto laajentuu lapsen lähiympäristön kotisanoihin. Myöhemmissä vaiheissa käytetään esimerkiksi valitusta lastenkirjasta otettuja lauseenrakennussanoja sekä lause- ja virkekortteja. Viimeisten vaiheiden teemana on helpon kirjan lukeminen sekä aakkoset. Domanin menetelmä perustuu siihen ajatukseen, että lapselle esitettävien sanakorttien näyttäminen johtaa lapsen sanavaraston laajenemiseen ja lukutaitoon. Menetelmä on saanut menestystä aivovauriolasten sekä kehitysvammaisten kuntoutuksessa. (Lerkkanen 2006, 68.)

Analyttinen *LPP-menetelmä (lukemaan puheen perusteella)* on ruotsalaisen Ulrika Leimarin 1960-1970-luvulla kehittämä lukemaan opetusmenetelmä. LPP-menetelmän lähtökohtana on lapsilähtö-

syys sekä kokonaisvaltaisuus pohjautuen siihen ajatukseen, että lukemaan opettaminen ei ole ainoastaan teknisten osataitojen opettamista. Leimar toi esiin sen, että lukemaan opetus tulisi pohjautua puhutulle kielelle, sillä ihmiset puhuvat oikein, vaikka kirjoittaminen ei sujuisikaan. LPP-menetelmä etenee viiden eri osavaiheen kautta. Prosessi alkaa 10 - 20 minuuttia kestävästä keskusteluvaiheesta, jossa lapset keskustelevalle heille itselleen merkityksellisestä ja itse valitsemastaan aiheesta. Opettajan tehtävänä on huolehtia, että jokainen saa sanoa oman mielipiteensä. Tämän jälkeen siirrytään saneluvaiheeseen, jonka tavoitteena on saada oppilaat huomaamaan puheen ja kirjoituksen yhteys. Ensin keskustellaan yhteisesti tulevasta tekstistä ja valitaan otsikko, jonka jälkeen opettaja kirjoittaa oppilaiden yksitellen sanelemat lauseet ylös. (Sarmavuori 2003, 46 - 48.)

Laborointivaihe seuraa näitä vaiheita ja se työskentään sanelun jälkeisenä päivänä. Tämä vaihe tarkoittaa kirjain- ja äänneanalyysiä; opettaja valitsee tekstistä kohtia, joita yhteisesti tarkastellaan. Laborointivaihe antaa oivan tilaisuuden eriyttämisen käyttämiseen, kun opettaja voi antaa jokaiselle oppilaalle omantasoisia tehtäviä. Laboroinnin jälkeen prosessissa pidetään taukoa yhden tai kahden päivän ajan, jonka jälkeen siirrytään uudelleen lukemisen vaiheeseen. Tässä vaiheessa jokainen oppilas saa itselleen luettavaksi yhteisesti tuotetun tekstin ja vuorotellen kukin oppilas lukee opettajalle tekstiä läpi. Tällä välin muut oppilaat lukevat ja kuvittavat omaa tekstiänsä, pelaavat lukupelejä tai esimerkiksi valmistavat tekstistä esitystä. Prosessi päättyy jälkikäsitteilyyn, jossa oppilaiden omat sanat ovat keskeisessä roolissa. Jokainen oppilas kirjoittaa tekstistä alleviivaamansa sanat erillisille korteille ja lukee sanat opettajalle. Kun sanan lukeminen on sujuvaa, oppilas saa siirtää sanan omaan aakkoslaatikkoonsa. Kortit toimivat myöhemmin erinäisissä harjoituksissa, esimerkiksi aakkostamisessa. (Sarmavuori 2003, 48 - 49.)

LPP-menetelmässä vuorovaikutus ja keskustelu ovat tärkeässä asemassa; oppimisen perustana pidetään lapsen omia kokemuksia, ajattelua ja puhetta. Menetelmä korostaa sitä, että lapset oppivat lukemaan toiminnallisuuden avulla. Yksilöllisyyden huomioimien ja eriyttäminen mahdollistuvat, kun tavoitteena on se, että jokainen lapsi saa edetä lukemaan oppimisessaan omista yksilöllisistä lähtökohdistaan käsin. Eriyttäminen voi tapahtua esimerkiksi siten, että aloittelevat lukijat etsivät tekstistä tuttuja kirjaimia ja sanatasolla olevat oppilaat etsivät tekstistä sanoja, joita he osaavat lukea. Sen sijaan lukutaitoiset oppilaat voivat lukea tekstiä ja lisätä siihen sanoja. Oppikirjaa menetelmässä ei käytetä, vaan materiaali tuotetaan itse. Itse tuotettujen tekstien käyttäminen motivoi oppilaita. Menetelmän käyttöönoton jumiutumiseen on varmasti vaikuttanut vahva käsitys siitä, että lukemaan oppiminen ei voi tapahtua ilman aapista. Opettajan tehtävänä menetelmässä on ohjata oppilasta. Opettajan tulee ohjata oppilasta kotiläksyn antamisessa ja lisäksi läksy tulee kuulustella.

Tämä varmistaa sen, että opettaja on kaiken aikaa tietoinen siitä, miten oppilaan lukutaito etenee. LPP-menetelmän käyttämisessä tulee pitää huolta siitä, että suomen kielen äännerakenteet eivät unohdu. Äännerakenteita voi harjoitella esimerkiksi aikaisemmin mainitun KÄTS-menetelmän avulla. (Koponen 2006, 49 - 55.)

4 ERIYTTÄMINEN OPETUKSESSA

4.1 Eriyttämisen lähtökohdat

Unescon Salamancan julistus (1994) toi inklusion käsitteen (inclusion) tunnetuksi. Salamancan julistuksessa tuotiin esille se, että koulutus on jokaisen yksilön perusoikeus ja koulutusjärjestelmien velvollisuutena on huomioida se, että oppilaiden tarpeet ovat laaja-alaisia. Julistuksen mukaan erityisen tuen tarpeessa oleville oppilaille tulee varmistaa pääsy tavalliseen kouluun ja lähtökohtana lasten tarpeisiin vastaamisessa on lapsikeskeinen pedagogiikka. Salamancan julistus kuitenkin hyväksyy erilaiset muunnelmät inklusion toteuttamisessa. Suomi on omalta osaltaan sitoutunut kansainvälisiin sopimuksiin: Yhdistyneiden kansakuntien (YK) Yleissopimukseen lapsen oikeuksista 1989, Salamancan julistukseen 1994, Luxemburgin peruskirjaan 1996 sekä Yhdistyneiden kansakuntien vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevaan sopimukseen 2006. Nämä edellyttävät Suomelta erityisopetuksen kehittämistä inklusiiviseen suuntaan (Opetushallitus 2010, 6). Inklusio haastaa koulut tekemään yhteistyötä ja pohtimaan omia toimintatapojaan ja asenteitaan. Tavoitteena on inklusiivisemmän kulttuurin luominen. (Ainscow & Sandill 2010, 846 - 850.)

Suomen perustuslain (Finlex 731 / 1999) mukaan ihmiset ovat tasa-arvoisia lain edessä. Tämä tarkoittaa sitä, että ketään ei tule ilman hyväksyttävää syytä asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, uskonnon, kielen, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun yksilöön liittyvän syyn perusteella. Suomen perusopetuslain (Finlex 628 / 1998) mukaan opetuksessa tulee huomioida oppilaan ikäkaus ja edellytykset, niin että oppilaan terve kasvu ja kehitys edistyy. Opetuksen tulee tapahtua kodin kanssa yhteistyötä tekemällä ja niin, että oppilas kokee opiskeluympäristön turvalliseksi. Suomessa laki perusopetuslain muuttamisesta (Finlex 642 / 2010) turvaa sen, että oppilaalla on oikeus riittävään ja oikea-aikaiseen oppimisen ja kasvun tukeen. Tästä käytetään termiä kolmiportainen tuki, joka sisältää yleisen, tehostetun ja erityisen tuen. Eriyttäminen on yksi keskeinen menetelmä yleisessä, tehostetussa ja erityisessä tuessa (Opetusministeriö 2007).

Vuoden 1985 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tulee esille opetuksen eriyttäminen (Opetusministeriö 2007, 18). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan opetuksessa tulee huomioida erilaiset oppijat. Perusopetuksen tehtävänä on turvata yksilön monipuoli-

nen kasvu, oppiminen ja hyvän itsetunnon kehittyminen. Oppimiskäsitys määritellään niin, että oppilaan aktiivinen ja tavoitteellinen toiminta tuottaa oppimista. Oppimisen nähdään olevan yhteydessä oppilaan aikaisempiin tietorakenteisiin, motivaatioon sekä oppilaan työskentelytapoihin. Tämä ohjaa siihen, että jokainen oppilas tulee nähdä yksilönä ja se pitää huomioida opetuksessa. Lonka (2000, 29) toteaa saman kuin opetussuunnitelma: Jokainen oppilas on oma yksilönsä, koska oppimiseen vaikuttaa oppilaan aikaisemmat tiedot. Elämän aikana ihmiselle muodostuu niin sanottuja sisäisiä malleja eri asioista, jotka ohjaavat uusien asioiden oppimista. Näihin sisäisiin malleihin kuuluu tiedon lisäksi yksilön arvot, asenteet ja tunteet. Oppimisen kannalta merkityksellistä on oppilaan minäkuva, käsitys omasta itsestä. Jos oppilas asettaa itselleen leiman: ”lukihäiriöinen” tai ”huono oppilas”, voi se vaikuttaa epäsuotuisasti tulevaisuudessa hänen oppimisprosessiinsa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) kuvaa myös sitä, millainen oppimisympäristön tulisi olla. Opetussuunnitelman mukaan oppimisympäristön tulee vahvistaa oppilaan kasvua ja oppimista niin fyysisesti, psyykkisesti kuin myös sosiaalisesti. Oppimisympäristön tavoitteena on aktivoita oppilasta ja ohjata oppilasta tavoitteiden asettamiseen ja itsearviointiin. Lisäksi oppimisympäristön tulisi tukea vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä. Opetussuunnitelman mukaan tavoitteena on se, että ilmapiiri luokassa on positiivinen, kannustava ja kiireetön. Chapman ja King (2005, 13) toteavat, että luokan ilmapiirillä on valtava merkitys siihen, miten eriyttäminen onnistuu. Oppimisympäristö sisältää niin psyykkisen kuin fyysisen luokkatilan. Chapmanin ja Kingin mukaan luokan yleisellä ilmapiirillä on suora yhteys oppilaan oppimiseen. Positiivisessa oppimisympäristössä jokaisella oppilaalla on tunne siitä, että hän on arvokas ja kuuluu joukkoon. Fyysinen luokkatila sisältäen muun muassa valaistuksen, ilmanvaihdon ja huonekalujärjestyksen vaikuttaa yhtä lailla eriyttämisen onnistumiseen kuin psyykinen luokkatila.

Opetuksessa eriyttäminen tarkoittaa sitä, että opetuksen opetusmenetelmiä tai tavoitteita eriytetään. Samaan tavoitteeseen eriyttämisellä pyrittäessä puhutaan yhtenäistävästä eriyttämisestä. Erilaistavasta eriyttämisestä on kyse, jos opetuksen tarkoituksena on pyrkiä eri tavoitteisiin. Opetuksen yksilöiminen, ryhmien muodostaminen ja korjaavan opetuksen antaminen ovat esimerkkejä opetuksen eriyttämisestä. (Ahvenainen ym. 2001, 246 - 247; Laine 2010, 3.) Tavoitteena eriyttämisessä on se, että opettaja luo jokaiselle oppilaalle parhaat mahdolliset oppimismahdollisuudet. Eriyttämisellä tarkoitetaan eriytettyä työtä, ei sitä, että oppilaan työmäärää kasvatetaan. Toisaalta Laine tuo esiin eriyttämisen apukeinoina niin sanotut ankkuriaktiviteetit. Ankkuriaktiviteetteja hän kuvailee monipuolisiksi ja virikkeellisiksi aktiviteeteiksi, joita oppilaat voivat tehdä, kun alkuperäinen tehtävä on valmis. Ankkuriaktiviteetteina voivat toimia esimerkiksi parin kanssa tehtävät ongelmatehtävät,

omatoiminen lukeminen tai opetukselliset tietokonetehtävät. Oppilaat voivat Laineen mukaan myös itse olla rakentamassa näitä aktiviteetteja. (Laine 2010, 3 - 4.)

Eriyttäminen voidaan jakaa *sisältöön, prosessiin ja tuotteeseen*. Sisältö kertoo sen, mitä oppilaalle opetetaan. Prosessi kuvaa itse opetustapahtumaa ja sitä, miten opetus etenee. Tuotteessa tulee esiin oppilaan lopputuotokset ja se, miten oppilas on osoittanut kiinnostuksensa ja kykynsä asiaa kohtaan. Prosessissa pienryhmien muodostaminen oppilaiden lähtötason tai kiinnostuksen perusteella on yksi eriyttämisen apuväline. Pienryhmät edesauttavat sitä, että opettaja pystyy paremmin vastaamaan oppilaiden tarpeisiin kuin koko luokan kesken tapahtuvassa opetustilanteessa. Vaihtelevien materiaalien käyttö on myös hyödyllistä eriyttämisessä. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettajan tulisi valmistaa jokaiselle oppilaalle omat henkilökohtaiset tehtävät. (Laine 2010, 3 - 4.) Robbin (2013, 14) mukaan eriyttämisessä on kyse siitä, että opettaja tuntee omat oppilaansa niin hyvin, että pystyy vastaamaan oppilaan yksilöllisiin tavoitteisiin. Kun opettaja tuntee oppilaansa, voi hän tarjota oppilaalle juuri sellaisia tehtäviä ja sellaista opetusta, mikä vie oppilaan oppimista eteenpäin. Haasteen oppilaantuntemukselle asettaa opettajien pätkätyöt. Lehdon ja Sutelan (2008, 34 - 35) julkaisussa tulee esiin se, että määräaikaiset työsuhteet ovat Suomessa yleisempiä kuin muissa EU-maissa. Julkaisun mukaan opetustyön ammattiteissa määräaikaisia työsuhteita kirjoitetaan vielä muita ammattiryhmiä ahkerammin.

Eriyttäminen ei ole helppo tehtävä. Usein opettajat tuntevat riittämättömyyttä tämän tehtävän edessä ja päätyvät ennemmin opettamaan saman vanhan kaavan mukaan kuin eriyttämään opetustaan. Opettajan pelkona voi olla se, että eriyttäminen on hyvin työlästä ja aikaa vievää. Tämä varmasti aluksi pitääkin paikkaansa, sillä opettajan tulee opetella eriyttämistä. Kun eriyttäminen alkaa sujua, tulee opetuksesta ja oppimisesta antoisampaa ja tehokkaampaa. Lisäksi oppilaat sitoutuvat opiskeluunsa paremmin ja käytösongelmat luokassa vähenevät, kun jokaisella oppilaalla on mielekästä tekemistä. Opettaja voi kokea pelkoa siitä, että hän ei hallitse tilannetta, jos oppilaat tekevät eri tehtäviä. Tärkeää tässä on se, että opettaja pystyy kehittämään omaa itseluottamustaan ja luottamusta oppilaitaan kohtaan. Jos opettajalla ei ole luottamusta oppilaisiinsa, ei hän uskalla eriyttää opetustaan. Opetusta eriyttävältä opettajalta vaaditaan joustavuutta. Hänen tulee hyväksyä se, että oppilaat työskentelevät erilaisten tehtävien parissa. Lisäksi joustavuus tarkoittaa sitä, että opettaja antaa oppilaiden työskentelylle erilaisia vaihtoehtoja, joista oppilaat voivat itse valita motivoivimpia ja parhaiten itselleen sopivimpia. Eriyttämisen haasteet voivat myös liittyä oppilaiden vanhempiin. Opettajan huolena voi olla se, ymmärtävätkö vanhemmat eriyttämisen periaatteen ja sen, että oppilailla

voi olla erilaisia tehtäviä ja työskentelytapoja luokassa. Tärkeää on kertoa vanhemmille eriyttämisestä ja siitä, että opettajan tulee osata huomioida oppilaita yksilöllisesti. (Laine 2010, 4 - 5.)

4. 2 Monikulttuurisuus ja heterogeenisyys luokkahuoneessa

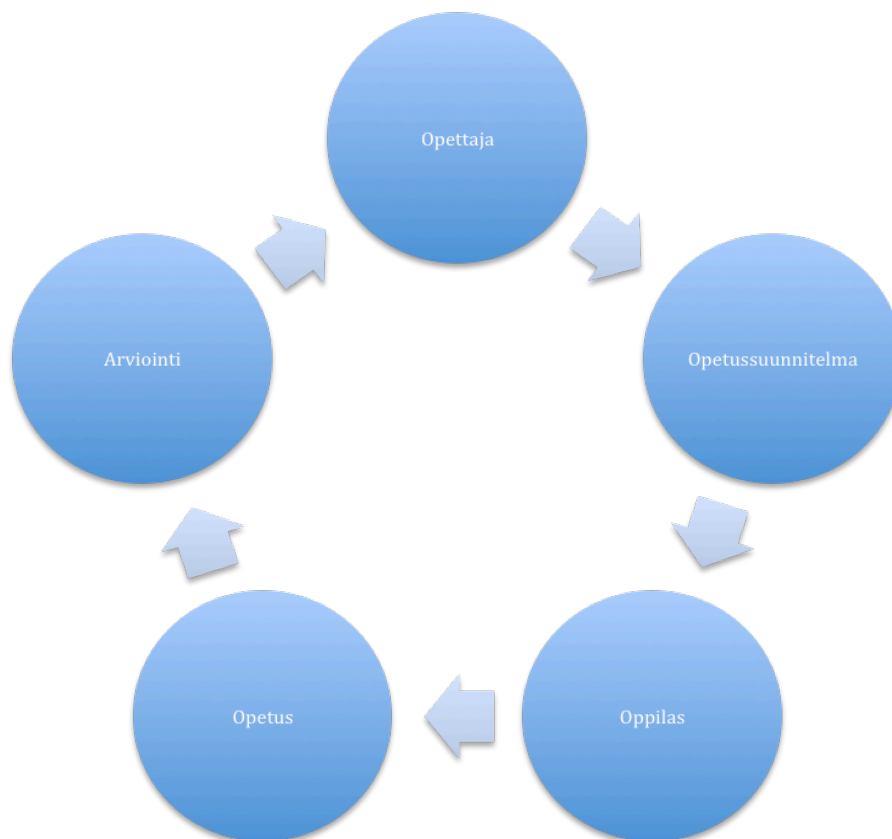
Myrskylän ja Pyykkösen (2014) julkaisu kuvaa tilastollisesti Suomeen muuttaneiden miesten ja naisten asemaa yhteiskunnassa vuosina 1990 - 2012. Julkaisun tiedot on saatu väestö-, oppilaitosten opiskelijat ja tutkinnot-, työssäkäynti-, vaali- sekä asunnot ja asuinolot -tilastojen perusteella. Julkaisu tuo esiin Suomen muuttoliikkeen kasvun; vuonna 1990 vieraskielisten henkilöiden määrä oli Suomessa 25 000, kun vuonna 2010 määrä oli lähes kymmenkertaistunut: 224 000. Maahanmuuton suosioista 2000-luvulla kertoo se, että yli 75 prosenttia maahanmuuttajista on saapunut Suomeen vuoden 2005 jälkeen. Tilastokeskuksen tietojen mukaan Suomessa on tällä hetkellä yli 180 kansallisuutta, suurimman joukon tästä muodostavat virolaiset ja venäläiset. Kansainvälisesti tarkasteltuna, tai länsinaapuriimme Ruotsiin verrattuna, maahanmuutto on Suomessa tuore asia. Muuttoliikettä Suomeen päin on ollut enemmän vasta vuodesta 1990 kuin mitä Suomesta on poismuuttaneita. Maahan muuttaneista suurin osa saapuu Euroopan valtioista, mutta myös muista valtioista. Muuttoliike useista Aasian valtioista on julkaisun mukaan suurentunut huomasti 2000-luvulla. Maahanmuuttajien määrä esimerkiksi Afganistanista, Intiasta ja Filippiineiltä, Iranista, Irakista, Myanmarista, Nepalista, Thaimaasta, Vietnamista ja Kiinasta on lisääntynyt reilusti, jopa kymmenkertaisesti. Nousevan maahanmuuton myötä monikulttuurisuus ja monikielisyys tulevat osaksi suomalaista yhteiskuntaa. (Myrskylä & Pyykkönen 2014, 3 - 10.) Monikulttuurisuus tuo oman haasteensa lukemaan opetuksen kenttään.

Hongon väitös (2013) tuo esiin sen, että Suomessa pitkään asuneet maahanmuuttajalapsen lapset ovat sanavarastoltaan muita suomalaislapsia huomattavasti jäljessä. Suomea toisena kielenä opiskelevat saavuttavat kuitenkin suomen kielessä alakoulun lopussa usein jo vahvemman tason kuin omassa äidinkielessä. Vahva oman äidinkielen taito yhdistyy vahvaan suomen kielen osaamiseen. Sanavarasto kehittyy myönteisellä suhtautumisella kieleen sekä kielellisen harrastuneisuuden, esimerkiksi vapaa-ajan lukemisaktiivisuuden avulla. Tärkeänä tekijänä sanavaraston kehittämisessä korostuu juuri kannustaminen lukemisen pariin. Jos oppilasta ei kannusteta eteenpäin sanaston kehittämisessä, saattaa sanavarasto jumittua paikoilleen. (Honko 2013, 6 - 8, 408 - 412.)

Georgen (2005, 191) mukaan heterogeeninen luokkaympäristö opettaa oppilaalle sen, että ihmiset ovat erilaisia. Oppilas tulee myös kouluvuosien jälkeen elämään ja työskentelemään ympäristössä, jossa kukaan ei ole samanlainen. Eriyttämisen merkitys korostuu heterogeenisessä luokassa, jotta jokaiselle oppilaalle luodaan mahdollisuus hyvien oppimistuloksien saavuttamiseen. Laine (2010, 3 - 4) toteaa, että tehokas eriyttäminen tarkoittaa sitä, että opettaja huomioi ja hyväksyy sen, että oppilaat etenevät eri tahtiin ja siihen, että toiminta on tavoitteellista. Eriyttämisen tulee olla harkittua ja tietoista siitä, miten oppilasta motivoidaan ja siitä, miten oppilaan kohdalla päästään parempiin oppimistuloksiin.

4.3 Eriyttävän opetuksen laatukriteeristö

Ellis, Gable, Gregg ja Rock (2008) ovat luoneet useiden tutkimusten pohjalta kriteeristön eriyttävän opetuksen laadulle. Tämä kriteeristö koostuu viidestä eri osatekijästä: opettajasta, opetussuunnitelmasta, oppilaasta, opetuksesta ja arvioinnista, kuten kuvioista 1. tulee ilmi.



KUVIO 1. Eriyttävän opetuksen laadun osatekijät mukailten Ellis ym. (2008, 41 - 43.)

Ensimmäinen eriyttämisen laadun osatekijä on opettaja, joka on eriyttämisen keskiössä. Opettajan toiminta pohjautuu siihen, että hän arvostaa erilaisuutta ja on sitoutunut tuottamaan laadukasta opetusta. Kriteeristön mukaan opettajan tulisi arvioida omaa opettajuuttansa ja pohtia esimerkiksi käyttämiänsä opetusmenetelmiä ja sitä, miten suhtautuu eriyttämiseen. (Ellis ym. 2008, 31 - 34.) Fitzharris, Jones ja Crawford (2008, 384 - 394) tutkivat opettajien tietotaitoa lukemisen opettamisesta Yhdysvalloissa. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla ja havainnoimalla kuuden opettajan opetusta. Lisäksi tarkasteltiin heidän ansioluetteloitaan. Tutkimukseen osallistuneet opettajat toimivat tutkimuksen aikana opettajina luokilla 1-3, kaksi opettajaa oli kultakin luokalta. Tulokset toivat esiin sen, että opettajien tietotaidon kehittyminen lukutaidosta oli hyvin vaihtelevaa. Työssäolovuodet eivät todistaneet tietotaidon karttumista, vaan siihen myötävaikutti enemmän esimerkiksi kasvatuksellisten kokemusten laajuus, kuten kokemus erityisopetuksesta. Fitzharris ym. korostivat opettajien arvioinnin ja itsearvioinnin merkitystä opettajana kehittämisessä.

Kriteeristön toinen osatekijä suuntaa katseensa opetussuunnitelmaan ja ohjaa opetussuunnitelman arviointiin. Opetuksen eriyttämisen avulla opettaja varmistaa sen, että oppilaat voivat saavuttaa haastavia tavoitteita. Kriteeristön toinen osatekijä asettaa pohtimaan: Sisältääkö opetussuunnitelma mielekkäitä sisältöjä oppilaan kannalta? Miten opettaja välittää opetussuunnitelman sisältöjä, jotta ne näyttäytyvät oppilaille mielekkäinä? Kolmas laatukriteeristön indikaattori painottaa oppilaantuntemuksen merkitystä. Eriyttämisen keskiössä tämän mukaan tulisi olla oppilas, ei sisältö. Opettajan tulisi tuntea luokkansa oppilaat ja tietää, kuka oppilaista jää helposti taka-alalle. Tämä indikaattori ei kuitenkaan keskity pelkästään yhteen oppilaaseen, vaan myös koko ryhmän valmiuksien ja ryhmädynamiikan tuntemiseen. (Ellis ym. 2008, 35.)

Neljäs laatukriteeristön indikaattori koskee opetusta, jossa korostetaan tutkimustietoon pohjautuvan opetuksen merkitystä. Tämä indikaattori korostaa sitä, että opetuksen tulee olla oppilaille mielekkästä sekä sitä, että opettajan tulee tietää oppilaiden taitotasoa. Tämän avulla opettaja varmistaa sen, että jokainen oppilas voi omalla tasollaan osallistua opetukseen. (Ellis ym. 2008, 37.) Broderick, Mehta-Parekh ja Reid (2005, 200) ovat todenneet sen, että laadukkaassa opetuksessa tavoitteet ovat selkeät. Heidän mukaansa jokainen oppilas hyötyy siitä, että tehtävät ovat mielenkiintoisia ja haastavia, mutta myös sellaisia, että oppilas pystyy ne ahkeran ponnistelun avulla tekemään.

Viimeisenä kriteeristön osatekijänä tuodaan esille arvioinnin keskeinen merkitys laadukkaan eriyttämisen toteutumisessa. Eriyttävän opetuksen kehittäminen on mahdollista arvioinnista saadun tie-

don perusteella. Arviointia tulee toteuttaa monipuolisesti, esimerkiksi itse-, vertais- ja ryhmäarvioinnin vaihtelevia menetelmiä käyttäen. Arvioinnissa ei riitä, että se keskittyy pelkästään oppilaaseen ja ryhmään, vaan opettajan tulee toteuttaa myös itsearviointia. (Ellis ym. 2008, 37.) Chapman & King (2005, 13) ovat todenneet, että toimivassa luokassa jokainen arviointitapahtuma vie oppilasta eteenpäin. Arviointi auttaa oppilasta näkemään omat vahvuudet sekä heikkoudet, joissa oppilas voi kehittää itseään. Chapmanin ja Kingin mukaan arvioinnin tulee olla antoisa kokemus ja tuottaa oppilaalle iloa oppimisessa edistymisestä.

4.4 Eriyttäminen lukemaan opettamisessa

Lapset ovat hyvin eri tasolla lukemiskäyttäytymisessä ja siinä, millaisen mallin lapsi on kotoa lukemiseen saanut. Lapsi saattaa osata lukea, mutta silti hänellä voi olla puutteita osataidoissa tai motivaatiossa lukemisen suhteen. Opettajakentällä on huolestuneisuutta herättänyt erityisesti sanojen tavuttamisen osaaminen. (Sarmavuori 2003, 76.) Eriyttämisen lähtökohtana on se, että opettaja tunnistaa oppilaan yksilöllisen taitotason ja ohjaa opetustaan sen mukaan (Fountas & Pinnel 2012, 269; Sarmavuori 2003, 76). Eriyttäminen on jatkuva prosessi. Opettaja pohtii eriyttämistä opetusta suunnitellessaan, opetustuokion aikana ja oppitunnin jälkeen. (Chapman & King 2005, 19.) Pienryhmätyöskentely on yksi tehokas eriyttämisen muoto, jonka moni opettaja on ottanut omaksi työmuodokseen (Fountas & Pinnel 2012, 269). Jos lukemaan oppimisessa on pulmia, tärkeää on se, että siihen aktiivisesti puututaan (Fitzharris, Jones & Crawford 2008, 384).

Hyvä mekaaninen lukutaito ei takaa sitä, että oppilas ymmärtää lukemansa. Päinvastoin oppilaan hyvä ulkomuisti ja toimiva tiedon käsittely voi vaikuttaa epäsuotuisasti oppimiseen. Jos oppilaan ei tarvitse pohtia uutta asiaa, ei hänelle synny tarvetta oman ajattelunsa kehittämiseen. Tällöin hänen oppimisensa ei kehity. Hyvin menestyneiden erilaisten oppilaiden salaisuus saattaa olla nimenomaan siinä, että he ovat joutuneet kehittämään oppimistapaansa ja pohtimaan vaihtoehtoisia ratkaisuja ongelman selvittämiseen. Oppimisvaikeuksien taustalla on usein perinnöllisiä tekijöitä tai häiriöitä aivotoiminnassa. Tämä johtaa siihen yleiseen ajatusmalliin, että oppimisvaikeuksista kärsivällä on rajoittuneet mahdollisuudet oppimiseen. Keinot oppimisvaikeuksien ylittämiseen ovat kuitenkin moninaiset, vaikka syy olisi perintötekijöissä tai esimerkiksi siinä, että lapsi on kärsinyt hapenpuutteesta synnytyksessä. Lonkan mukaan sosiaalinen tuki ja ulkoiset apuvälineet mahdollistavat sen,

että kuka tahansa voi päästä huipulle. Kun on kyse erityisen lahjakkaista ja oppimisvaikeuksista kärsivistä yksilöistä, koulutus tapahtuu usein samojen menetelmien avulla: oppimisprosessia tuke-
malla, luomalla yhteys yksilön omaan maailmaan sekä muodostamalla asioista kokonaisuuksia.
(Lonka 2000, 29 - 35.)

Erityisopettajan oppilaat koostuvat pääosin oppilaista, joilla on ongelmia joko motivaatiossa tai taidoissa, kertoo erityisopettaja Eero Herajärvi. Lukuharrastuksen herättämisessä ja lukutaidon kehittämisessä vanhemmat ovat tärkeässä asemassa. Erityisopettaja voi opastaa vanhempia tässä tehtävässä. Erityisopettajan tulisi tavata vanhemmat jo lapsen kouluun tutustumispäivänä ja kertoa heille omasta työstään. Luottamuksellinen yhteistyösuhde takaa sen, että vanhemmat uskaltavat mahdollisissa ongelmatilanteissa ottaa opettajaan epäroimattä yhteyttä. Usein vanhemmat ovat tyytyväisiä, kun lapsi saavuttaa mekaanisen lukutaidon. Tämä ei kuitenkaan riitä, vaan tämän jälkeen tulee alkaa kiinnittää huomiota yhä enemmän lapsen luetun ymmärtämisen kehittämiseen. (Herajärvi 2002, 15 - 17.) Lutz, Guthrie ja Davis (2006, 3 - 20) ovat tutkimuksessaan lukemaan opettamisen sitouttamisesta alakoulussa todenneet, että luetun ymmärtämisen tasoon alakoulussa vaikuttaa keskeisesti kaksi tekijää. Tutkimuksen mukaan oppilaiden tulee olla ainakin keskinkertaisesti sitoutuneita oppimiseensa ja heille osoitettujen lukutehtävien tulee olla haastavia, jotta oppilaat voivat saavuttaa korkean tason luetun ymmärtämisessä.

Lukemista voi opettaa monella eri tavalla. Erityisopettajan työssä on tärkeää tukea luokanopettajaa siinä menetelmässä, mitä hän luokassaan käyttää. Jos lapsella ilmenee vaikeuksia lukemisessa, tulee erityisopettajalla olla valmius löytää muita menetelmiä oppilaan lukutaidon kehittämiseksi. Oppimistyöni tunteminen on avuksi opettajalle tässä. Testit ovat apuna lasten lukutaidon kehittämisen seurannassa niin opettajille kuin vanhemmille. Vanhemmat voivat auttaa lapsen lukutaidon kehittymisessä monin eri tavoin. Lapsen lukuinnon herättäminen, yhdessä lukeminen ja teksteistä keskusteleminen auttavat lasta pääsemään lukemisen maailmaan. Lukeminen tulee osaksi lapsen elämää, kun lapsi saa kotoa mallin lukemiseen ja kirjastossa käyminen on arkipäivää. (Herajärvi 2002, 18 - 19.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja Strandénin (2002, 34 - 42) mukaan oppilaiden motivaatio lukemisen suhteen vaihtelee hyvin paljon. Alakoulussa moni oppilas tarvitsee opettajan rohkaisua kirjan valitsemiseen ja siihen, miten lukeminen etenee. Oppilaalle on tärkeää saada palautetta lukemisesta myös muilta kuin opettajalta. Tarinoiden käyttäminen sekä oppilasta itseä koskettavat ja kiinnostavat asiat ovat tehokkaita keinoja herättämään oppilaan lukuintoa. Oppilaat oppivat eri ta-

voin. Kokemuksellisuus ja ennakoiminen on tärkeää erityisesti poikien kohdalla ennen lukutehtävän aloittamista, sanoo Strandén. Ennen lukemisen aloittamista tämä voi tapahtua esimerkiksi draaman avulla, jotta oppilaat saavat tarttumapintaa kirjaan. Lonka (2000, 36) on päätenyt samoihin tuloksiin. Kiinnostuksen herääminen opittavaa asiaa kohtaan on huomattavasti todennäköisempää silloin, kun oppiminen lähtee yksilön omasta sisäisestä tiedonhalusta käsin. Tämä auttaa yli sen, että opiskelu ei ole aina ruusuilla tanssimista, vaan opiskelussa tulee eteen väistämättä raskaita vaihteita.

Fletcher, Greenwood, Grimley ja Parkhill (2012, 3 - 15) ovat saaneet samansuuntaisia tuloksia tutkimuksessaan viidestä eri koulusta Uudessa-Seelannissa. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla kahdeksaa opettajaa, kohdejoukkona oli 10 - 12 -vuotiaat oppilaat. Tutkimuksen mukaan opettajien asema on ratkaiseva kaikkien oppilaiden – ja erityisesti poikien lukemaan opettamisen suhteen. Eri-laiset menetelmät, kuten opettajan ääneen lukeminen, teksteistä keskusteleminen ja kuvakirjojen käyttäminen todettiin hyödyllisiksi oppilaan lukumotivaation kasvattamiseen. Tutkimuksessa todettiin, että lukuympäristön tulee olla turvallinen ja lukemisen tulee ennen kaikkea olla oppilaalle hauskaa toimintaa.

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA METODISET VALINNAT

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, 1) onko lukemaan opettaminen muuttunut 1970-luvulta 2010-luvulle. Tutkimukseni rajautuu näihin vuosikymmeneihin haastateltavien työkokemuksen perusteella. Jos lukemaan opettaminen on muuttunut, tavoitteenani on lisäksi selvittää mitkä tekijät ovat johtaneet lukemaan opettamisen muuttumiseen ja miten lukemaan opettaminen on muuttunut. Tutkimukseni tarkoituksena on myös saada tietoa siitä, 2) tarvitaanko eriyttämistä lukemaan opettamisessa tämän päivän alakoulussa sekä miten eriyttäminen mahdollisesti käytännössä tapahtuu. Tavoitteenani on tuoda lisää tietoa lukemaan opettamisesta sekä eriyttämisestä lukemaan opettamisessa luokanopettajille käytännön työelämään.

Alkuopetuksen yksi keskeinen tehtävä on oppilaan lukemaan opettaminen. Lukemaan oppiminen on osa kulttuuria ja meistä jokainen on aikoinaan ollut sen haasteen edessä. Suurin osa meistä on tavoitteensa saavuttanut. Onko lukemaan opettamisessa edelleen 2010-luvulla samat päälinjat kuin 1970-luvulla? Käytetäänkö lukemaan opettamisessa esimerkiksi samoja opetusmenetelmiä kuin 1970-luvulla? Ensimmäisenä tutkimustehtävänäni tässä työssäni haluan kysyä *onko lukemaan opettaminen muuttunut*. Jos lukemaan opettaminen on muuttunut, tavoitteenani on selvittää syitä muutokselle ja tuoda esiin, miten lukemaan opettaminen on muuttunut.

Eriyttämisen tavoitteena on huomioida oppilaita yksilöllisesti, jotta oppiminen etenee ja on mielekästä. Jos lukemaan opettaminen on muuttunut, asettaako se jotain velvoitteita lukemaan opetukselle? Toisena tutkimustehtävänäni tutkin, *tarvitaanko eriyttämistä nykyajan lukemaan opettamisessa*. Lisäksi tavoitteenani on selvittää, miten lukemaan opettamista mahdollisesti eriytetään käytännössä tänä päivänä.

5.2 Sosiaalinen konstruktionismi metodologisena lähestymistapana

Sosiaalinen konstruktionismi on tutkimukseni taustalla metodologisena lähestymistapana. Avaan tässä hieman tarkemmin tätä lähestymistapaa. Sosiaalisen konstruktionismin merkitys kasvatustieteessä on tullut keskeiseksi. Se on tuonut esiin uuden ajattelutavan oppimisen luonteesta poiketen behavioristisesta ja kognitiivisesta oppimisenäkemyksestä. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma painottaa sitä, että oppimista tapahtuu, kun oppija liittyy uuden tiedon aikaisempiin kokemuksiinsa. Oppiminen ei ole yksisuuntaista, vaan perustuu sosiaalisen konstruktionismin mukaan vuorovaikutukseen oppimistapahtumassa. Tämä muutos oppimisessa näkyy suoraan oppijan ajattelussa ja toiminnassa. (Kuusela 2002, 59.)

Saaranen-Kauppisen & Puusniekan (2006) mukaan sosiaalinen konstruktionismi tarkoittaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvaa sosiaalista todellisuuttamme, jonka tutkimuskohteena on kieli. Kieli nähdään tilannesidonnaisena, seurauksia tuottavana ja tärkeänä osana sosiaalisessa elämässämme. Tämä viitekehys kiinnittyy 1960- ja 1970-luvuilla tapahtuneeseen niin kutsuttuun *kielelliseen käännteeseen*, jolloin kiinnostus tutkimuksessa kohdistui kieleen. Tuolloin keskusteltiin siitä, mitä ja miten tutkimustoimintaa tulisi tehdä. Kokeellinen tutkimus asettui kritiikin alle, muun muassa eettisten kysymyksien osalta. Sosiaalisen konstruktionismin synnyn laaja-alaisena tekijänä voidaan nähdä myös kasvanut kritiikki individualismia eli yksilökeskeisyyttä kohtaan, tavoitteenaan uusi, sosiaalista sekä kielellistä vuorovaikutusta korostava näkökulma (Kuusela 2002, 56 - 64).

Positivismi suhtautuu tieteeseen ja tieteen mahdollisuuksiin optimistisesti sekä pitää havaintotietoja varmoina. Sen sijaan jyrkät relativismin ja konstruktionismin näkökannat nähdään positivismin vastakkaisina suuntina kieltäessään sen, että mitään asiaa ihminen ei voi katsoa tieteessä objektiivisesti. (Berger & Luckmann 1994, 228; Raatikainen 2004, 42.) Tutkimuskentällä tämä kahtiajako asettaa tietynlaisia eettisiä ongelmia. Positivistien mukaan haastateltavan vastaukset ovat tosia, sosiaalisen konstruktionismin mukaan vastaukset rakentuvat vuorovaikutuksessa haastattelijan ja haastateltavan kesken. Sosiaalisen konstruktionismin eettisissä kysymyksissä korostuu se, että on ehdottoman tärkeää, että haastattelijan ja haastateltavan vuorovaikutussuhde on toimiva ja tasapainoinen. Valtaerojen kaventamiseen haastattelijan ja haastateltavan välillä tulee kiinnittää huomiota. Lisäksi tässä korostuu se, että haastattelijat jatkuvasti reflektoi omaa toimintaansa. (Sakurai 2003, 452 - 470.)

Burr (2003, 2 - 5) on koonnut sosiaalisia konstruktionisteja yhdistävät perusoletukset yhteen. Ensimmäisenä hän mainitsee *kriittisen suhtautumisen itsestään selvyytensä pidettyyn tietoon*. Tämä

tarkoittaa toisin sanoen sitä, että havainnot eivät ainoastaan kerro maailmasta, vaan maailma on sosiaalisesti rakennettu. Tämän vuoksi myös itsestään selvinä olevat asiat voisivat olla toisin. Toisena Burr tuo esiin sen, että *meidän käsityksemme ovat historian ja kulttuurin muokkaamia ja sen vuoksi suhteellisia*. Tämän vuoksi emme voi olettaa, että meidän omat käsityksemme olisivat parempia kuin esimerkiksi niiden käsitykset, jotka ovat eläneet aikoja sitten toisessa kulttuurissa. Kolmantena hän mainitsee sen, että *tieto rakentuu sosiaalisten prosessien avulla*. Totuus tarkoittaa sitä, mikä sellaiseksi ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa tunnustetaan. Neljäntenä Burr mainitsee sen, että *tieto ja sosiaalinen toiminta kuuluvat yhteen*. Se, mikä kulloinkin hyväksytään totuudeksi, vaikuttaa suoraan toimintaan. Esimerkiksi alkoholisti on aikaisemmin näyttäytynyt rikollisena, nyttemmin sairaana ja riippuvaisena. Tämän vuoksi alkoholistin nähdään tarvitsevan nykypäivänä hoitoa, ei sitä, että hänet sijoitetaan vankilaan. Burr tuo esiin sen, että tieto kytkeytyy aina politiikkaan ja sisältää näin ollen aina valtaa.

Sosiaalinen konstruktionismi on kohdannut kritiikkiä. Sen on sanottu kieltäneen sen, että ihmisen henkilökohtaisella kokemuksella olisi merkitystä. Lisäksi kritiikki on kohdistunut siihen, että sen on sanottu hylänneen materiaalsen todellisuuden tapahtumiseen. Sosiaalista konstruktionismia on syytetty sortumisesta moraaliseen relativismiin eli siihen, että moraaliarvostelmia ei voi loppujen lopuksi todeta objektiivisessa mielessä oikeiksi tai vääriksi. Kritiikkiä se on saanut myös asettaessaan kysymyksen siitä, onko millään tekemisellä mitään merkitystä, jos kaikki todellinen on rakennettua. Eikö se aliarvioi esimerkiksi meidän suhdettamme rakkaisiin ihmisiin, jos nämä suhteet ovat meidän itse keksimiämme? (Gergen 2009, 159 - 174; Burr 2003, 178 - 200.)

5.3 Kvalitatiivinen lähestymistapa ja laadullinen asennetutkimus tutkimusmenetelmänä

Alasuutarin (1999, 32) mukaan jako kvalitatiivisiin eli laadullisiin ja kvantitatiivisiin eli määrällisiin menetelmiin ei ole mahdollinen ihmistieteellisissä tutkimuksissa. Toisaalta on erotettavissa kaksi toisistaan poikkeavaa ideaalista lähtökohtaa tutkimuksen tekemiselle: luonnontieteellinen koeasetelma ja arvoituksen ratkaiseminen. Itseäni tämä kvalitatiivinen lähestymistapa ja arvoituksen ratkaiseminen on kiinnostanut enemmän jo aiemmin tehdyssä opinnäytetyössä ja proseminaaritutkielmassa. Tässä tutkimuksessani halusin syventyä lisää kvalitatiiviseen tutkimusmenetelmään.

Kvalitatiivinen lähestymistapa nojaa taustafilosofiassaan hermeneutiikkaan, ilmiön tulkintaan ja ymmärtämiseen (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 37). Ihminen pyrkii luontaisesti ymmärtämään maailmaa, ympärillä olevia ihmisiä sekä ilmiöitä oman kokemuksensa avulla. Tyypillisesti ihminen tarttuu hänelle itselleen tuttuun ja voi harhallisesti alkaa lukea tutkimuskohdetta itsensä kautta. Tutkimuskohde ei ole kuitenkaan koskaan sama kuin minä itse, joten hermeneuttisen ongelman ratkaisuna on irrottautua omasta kokemuksesta ja päästä oikeaan tulkintaan. Huomioitavaa kuitenkin on se, että toisen täydellinen ymmärtäminen on mahdotonta, joten laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole pyrkiä täydelliseen ymmärrykseen. (Varto 1992, 58 - 59.) Päädyin kvalitatiiviseen eli laadulliseen tutkimusotteeseen, koska tavoitteenani oli ymmärtää ilmiönä lukemaan opettamisen muutosta ja eriyttämisen merkitystä lukemaan opettamisen kentässä. Lähestymistapana laadullinen tutkimus mahdollistaa sen, että voin saada selville luokanopettajien ainutlaatuisia kokemuksia lukemaan opettamisesta ja pystyn tulkitsemaan ja ymmärtämään ilmiötä.

Vesala ja Rantanen (2007) ovat kehittäneet yhdessä tutkimusmetodin, laadullinen asennetutkimus. Kyseessä on metodologinen lähestymistapa, jossa väittämät toimivat keskeisenä tekijänä. Väittämien avulla tuodaan esille kohdejoukon asenteita, perusteluja ja näkökulmia tutkittavaa asiaa kohtaan. Tämän lisäksi laadullinen asennetutkimus pureutuu siihen, mitä ehtoja arvottamiselle asetetaan, millaisista rooleista käsin arvottamista tapahtuu ja mihin se linkittyy. Laadullisen asennetutkimuksen metodologisessa keskiössä ovat asenteet. Lähtökohtana tässä menetelmässä on se, että asenteiden tutkiminen henkilöiden argumenteissa on mahdollista ja se, että asenteita ja argumentaatiota ei ole mahdollista erottaa toisistaan. Toisin sanoen yksilön puheeseen linkittyy aina asenteita. Laadullisen asennetutkimuksen käyttökelpoisuutta on perusteltu sillä, että se on lähestymistapana teoreettisesti perusteltu, siihen kuuluu systemaattinen metodiikka ja se on oiva tapa tuottaa puheaineistoa, joka vastaa tutkimuskysymyksiin. Lähtökohtana laadulliselle asennetutkimukselle on tuoda esiin sosiaalipsykologista keskustelua, mutta sitä voidaan soveltaa ja hyödyntää laajemmin, esimerkiksi käyttäytymis-, sosiaali-, yhteiskunta- ja kulttuuritieteisiin.

Laadullinen asennetutkimus ja diskurssianalyysi ovat osin yhteneväisiä. Molemmat näistä tutkimusmenetelmistä ovat kiinnostuneita argumentaatiosta ja sen analysoimisesta. Lisäksi molempiin menetelmiin kuuluu se, että argumentaatiota tulkitaan omassa asiayhteydessään, omien käsitteidensä kautta. Nämä menetelmät kuitenkin poikkeavat toisistaan aineistojen tuottamisessa sekä analysointitavassa. Laadullisen aineiston tuottaminen tapahtuu puolistrukturoitujen haastattelujen avulla ja aineistoja analysoidaan kommentointina, joka perustuu kannanotoista ja niiden perusteista. (Vesala & Rantanen 2007, 11.) Valitsin laadullisen asennetutkimuksen tutkimusmenetelmäk-

seni, koska mielestäni oli mielenkiintoista tutustua minulle aivan uuteen metodologiseen lähestymistapaan. Metodikurssilla innostuin tästä tutkimusmenetelmästä ja halusin syventyä siihen lisää. Haastattelumuoto laadullisessa asennetutkimuksessa on hieman erilainen. Asennetutkimukseen sisältyvät väittämät herättävät tunteita ja antavat vastaajalle vapauden kertoa, mitä hän väittämästä ajattelee. Haastatteluni väittämistä kerron jatkossa lisää.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Kohdejoukon valitseminen

Toteutin tutkimukseni haastattelemalla opettajia seitsemän asenneväittämän avulla. Tavoitteenani oli tehdä yksilöhaastattelu kahdeksalle opettajalle ja saada tutkimusjoukkoon opettajia, joilla on pitkä työura takana ja tietoa lukemaan opettamisesta. Tutkimusjoukkoni rajautui 1970-luvulta 2010-luvulle opettaneisiin opettajiin. Tutkittavat valikoituivat alakoulun luokanopettajiin, jotka vastaavat lapsen lukemaan opettamisen alkutaipaleesta. Tutkimuksessani rajautui näin ulkopuolelle yläkoulun ja lukion äidinkielen opettajat. Lisäksi tavoitteenani oli saada haastattelijoukkoon alkuopettajia tai alkuopettajina toimineita luokanopettajia, joilla on vahva kokemuspohja lukemaan opettamisesta sekä erityisopettajia, joilla on erityisosaamista lukemaan opettamisen alueelta.

Lähestyin haastateltavia menemällä suoraan muutamille satunnaisesti valituille Pirkanmaalaisille kouluille joulukuussa 2013. Tutkimuskohteekseni valitsin Pirkanmaan, koska tämä oli minulle tutkimuksen toteutuksen kannalta käytännöllisin vaihtoehto. Pyrin valikoimaan tutkimusjoukkoon kouluja eri puolelta Pirkanmaata, jotta saisin mahdollisimman monipuolisen otoksen. Kouluille vein mukani konvehteja ja esittelin opettajille pro gradu -työni aihetta opettajanhuoneessa. Kouluilla käydessäni sain sovittua heti muutamia haastatteluajankoja. Lisäksi jätin opettajanhuoneeseen saatekirjeen myöhempiä yhteydenottoja varten. Haastatteluajankohdasta sovin sähköpostitse muutaman opettajan kanssa. Haastattelujen tekeminen jatkui helmi- ja maaliskuussa 2014. Viimeisen haastatteluni suoritin maaliskuun loppupuolella. Yhteensä haastatteluja kertyi neljästä eri koulusta. Kaikki haastateltavani olivat naisia, joista viisi oli luokanopettajaa, kaksi erityisopettajaa ja yksi laaja-alainen erityisopettaja. Vastaajista kaksi oli siirtymässä eläkkeelle, muut olivat työelämässä tiukasti kiinni. Osalla opettajista oli kokemusta alkuopettajana toimimisesta ja osalla erityisopettajista oli luokanopettajan tausta. Tuloksissa tuon esille sen työnimikkeen, jota henkilö kyseisellä hetkellä käytti. Opetettavaa luokkaa en ole tuonut esille anonymiteetin suojaamiseksi ja sen vuoksi, että sillä ei ole suurta merkitysarvoa tutkimukseni kannalta.

6.2 Haastattelu

Haastattelutilanne on vuorovaikutusta haastattelijan ja haastateltavan välillä ja siinä on ennalta määrätty tavoite (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 136 - 137; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22 - 23). Tutkimushaastatteluun osallistujat sitoutuvat tiettyihin rooleihin, tiedon antajaksi ja tiedon hankkijaksi (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23). Soinisen ja Merisuo-Stormin (2009, 139) mukaan haastattelu onnistuu, kun keskusteluilmapiiri on rauhallinen ja avoin. Tärkeää on se, että haastattelijalla on puolueeton ja aidosti kiinnostunut kuulemastaan. Haastattelijalla ei saa tuoda esiin omia käsityksiään asiasta tai tunteitaan haastateltavaa kohtaan. Lisäksi haastattelun onnistumisessa korostuu se, että haastattelijalla muistaa oman vaitiolovelvollisuutensa. Ruusuvuori & Tiittula (2005, 14) kehottavat nauhoittamaan tutkimushaastattelut – myös minä nauhoitin jokaisen haastatteluni. Nauhoituksen avulla haastatteluun on mahdollista palata myöhemmin, tarkistaa haastattelusta asioita ja tarkastella haastatteluvuorovaikutuksen etenemistä. Haastattelun kuunteleminen uudelleen voi tuoda arvokasta tietoa, jota ei ensi kuulemalta ole huomionnut. Lisäksi raportin tekeminen on tarkempaa, kun haastattelu on nauhoitetussa muodossa. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 14 - 15.) Analysointivaiheessa totesin sen, että analysointi sujui hyvin, kun olin nauhoittanut ja litteroinut jokaisen haastattelun.

Haastattelun olen valinnut menetelmäksi sen vuoksi, että haastattelun tekeminen on minulle aikaisemmista opinnäytetöistä tuttua. Ajatuksenani oli se, että voin kehittyä tämän menetelmän työstämisessä, kun se on minulle jo jonkin verran tuttu. Lisäksi koin, että haastattelu on luonteva tapa saada vastauksia tutkimuskysymyksiini. Koehaastattelun tutkimustani varten suoritin marraskuussa 2013. Asenneväittämiä muodostin yhteensä seitsemän kappaletta perustaen tämän metodikurssilla oppimaani. Väittämät muotoilin tutkimuskirjallisuuden perusteella ja metodikurssilla niistä saamani palautteen avulla. Väittämien muotoilussa pidin tärkeänä sitä, että ne olisivat haastateltaville kiinnostavia ja herättäisivät kannanottoja. Koehaastattelun jälkeen muokkasinkin vielä tutkimukseni asenneväittämiä ja ensimmäiset tutkimushaastattelut aloitin joulukuussa 2013.

Väittämät olivat seuraavat:

1. *Minulla on mielikuva siitä, millainen on hyvä lukija.*
2. *Oppilaiden lukutaito on huonontunut.*
3. *Oppilas oppii lukemaan tänä päivänä aivan eri tavalla kuin aiemmin.*
4. *Lukemaan opettamisessa riittää vain yksi opetusmenetelmä.*
5. *Lukemaan opettamisessa tulee huomioida oppilaiden tasoerot.*
6. *Lukemaan opettaminen on koulun vastuulla.*
7. *Äidinkieli on koulun tärkein oppiaine.*

Ensimmäiset väittämät rakennettiin haastattelun herättelijöiksi ja sellaisiksi, että haastateltavan on niihin helppo vastata. Ne pohjustivat tulevia väittämiä. Väittämät kolme, neljä ja viisi olivat erityisen keskeisiä tutkimuskysymysteni kannalta. Pyrin rakentamaan nämä väittämät niin, että saan niiden avulla vastauksia tutkimuskysymyksiini. Viimeiset väittämät päättivät haastattelun kysyen haastateltavan asennetta koulun vastuusta ja äidinkielen oppiaineen yleisestä merkityksestä. Ne syvensivät edellä olevia väittämiä ja antoivat vastaajalle mahdollisuuden tuoda esiin laajemmin kannanottojaan ja asenteitaan.

Haastattelutilanteesta pyrin tekemään rauhallisen ja sen vuoksi pyysin haastateltavia varaamaan haastatteluun aikaa noin 60 minuuttia. Lähes kaikki haastattelut suoritettiin kouluilla; luokassa tai muussa sopivassa taukotilassa. Yksi haastatteluista suoritettiin haastateltavan kotona. Haastattelut sujuivat hyvin ilman keskeytyksiä. Haastatteluissa esitin haastateltavalle väitteen yksi kerrallaan. Väittämät olivat minulla kirjallisessa muodossa, jotka laitoin aina haastateltavien eteen järjestyksessä samalla kuin luin väittämän ääneen. Haastatteluissa kuuntelin tarkasti haastateltavaa ja olin läsnä ilmeiden ja eleiden avulla. Annoin haastateltavan kertoa ja kommentoida vapaasti, minkä vuoksi välillä aiheesta ajaututtiin hieman sivuraiteille. Haastatteluissa tein tarkentavia kysymyksiä, mutta pidin tärkeänä sitä, että en itse vaikuta haastateltavan näkemyksiin, enkä tuo esiin omia näkökulmiani. Haastattelujen kestot vaihtelivat hieman yli 13 minuutista yli 40 minuuttiin. Haastattelujen keskimääräiseksi kestoksi tuli noin 23 minuuttia. Työkokemusta eniten omaavien opettajien haastattelut olivat keskimäärin pidempiä kuin niiden opettajien, joilla työkokemusta oli vähemmän.

6.3 Aineiston analyysi

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus ja metodologinen lähestymistapani on laadullinen asennetutkimus. Tavoitteenani on ymmärtää ilmiönä lukemaan opettamisen muutosta ja eriyttämisen merkitystä lukemaan opettamisen kentässä sekä tehdä näistä päätelmiä. Aineiston analyysin tekemisen aloitin jo osittain aineiston keräämisen kanssa päällekkäin, kuten Hirsjärvi ym. (2008, 218) suosittaa.

Laadullisen asennetutkimuksen aineiston kerääminen tapahtuu puolistrukturoitujen haastattelujen avulla. Haastattelujen avulla tuotetaan argumentaatioaineistoja. (Vesala & Rantanen 2007, 11.) Argumentti tarkoittaa perusteltua väitettä, joka on rakennettu asian puolesta tai sitä vastaan. Argumentointi kuuluu ihmisten jokapäiväiseen elämään ja ihmiset argumentoivat mielellään. (Björnsson, Kihlbom, Tersman & Ullholm 2000, 7 - 19.) Laadullisen asennetutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää sitä, että asenne voidaan tunnistaa ja tulkita argumentaatiosta. Asenne kuvaa sitä, että yksilö arvottaa jotakin asiaa tietyllä tavalla. (Vesala & Rantanen 2007, 31 - 45.)

Analysointivaiheessa keskeistä on se, että se tapahtuu aina kahdella tasolla. Ensimmäiseksi *luokittavan analyysin* tarkoituksena on olla hyvin tarkkaa; havaintojen tulee olla suoraan aineistosta luettavissa. Tässä vaiheessa tapahtuu havaintojen tunnistamista ja ryhmittelyä, esimerkiksi kategorisoinnista. Huomiota kiinnitetään siihen, onko vastaajan kannanotto myönteinen, kielteinen vai neutraali. Lisäksi tarkastellaan sitä, mihin vastaaja oikeastaan ottaa kantaa ja miten vastaaja on perustellut kantansa. Olennaista tässä vaiheessa on kannanottojen vertailu. Erojen ja yhtäläisyyksien avulla on mahdollista tehdä erotteluja ja ryhmittelyjä kannanottoihin. Toiseksi *tulkitsevassa analyysissä* johdetaan luokittavassa analyysissä saatuja tuloksia ja käsitteellistyksiä pidemmälle pelkistämällä ja hahmottamalla aineistoa erilaisten teoreettisten näkökulmien avulla. Tulkitsevan analyysin tekemisessä korostuu kysymys ontologiasta. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan tulee tuntee tutkimuksen aihepiiri ja ymmärtää haastateltavan kieltä. (Vesala & Rantanen 2007, 11 - 13.)

Analyysin tekemisen aloitin tulostamalla litteroinnit ja merkitsemällä niihin ryhmittelyjä ja huomioita. Analyysi rakentui väittämä kerrallaan, kun tarkastelin jokaisen vastaajan kannanottoa väittämään luokittavan analyysin mukaisesti. Tämä tapahtui kirjaimellisen tarkasti, sillä tässä vaiheessa korostui se, että havainnot voi nähdä suoraan aineistosta. Tämän jälkeen siirryin tulkitsevan analyysiin ja tarkastelin kannanottoja sekä perusteluja yhdessä. Tavoitteenani oli saada käsitys siitä, mil-

laisen kokonaisuuden kannanotot ja perustelut luovat. Seuraavaksi esittelen tuloksia väittämä kerrallaan. Tuloksissa olen lainauksien jälkeen merkinnyt haastateltavan numeron, ammatin ja työkokemuksen vuosina. Muuta tietoa haastateltavasta en ole kertonut haastateltavan anonymiteetin suojaamiseksi.

6.4 Tulokset

6.4.1 Mielikuvia hyvästä lukijasta

Ensimmäisenä väittämänä esitin haastateltaville väittämän: *Minulla on mielikuva siitä, millainen on hyvä lukija.* Jokainen haastateltavista vastasi myöntävästi ensimmäiseen väittämään ja toi esille sen, että omaa mielikuvan hyvästä lukijasta.

”No on mulla siitä tietynlainen mielikuva.” (H4, erityisopettaja, 3,5 vuotta)

Osa haastateltavista alkoi heti kuvailla hyvän lukijan ominaisuuksia, osa tarkensi omaa mielikuvaansa adjektiivilla tai tarkentavalla määreellä.

”Kyllä on tarkka mielikuva.” (H3, laaja-alainen erityisopettaja, 31 vuotta)

Jokaisessa haastattelussa tuotiin vahvasti esiin se, että hyvän lukijan tulee ymmärtää lukemansa, tekninen lukutaito ei ainoastaan riitä. Yksi opettaja kuvaili hyvää lukijaa lukijaksi, joka ymmärtää lukemansa ja osaa poimia keskeiset asiat lukemastaan. Hänen mukaansa hyvän lukijan ääneen lukeminen on selkeää ja eläytyvää.

”Tietysti, jos sitä oikein ajattelee, niin tekninen lukutaito on hyvä. Ymmärtää hyvin lukemansa ja osaa noukkia sieltä tärkeitä asioita. Sitten jos lukee ääneen toisille, niin osaa selkeästi ja eläytyvästi lukea. Että kyllä mulla on siitä mielikuva.” (H5, luokanopettaja, 16 vuotta)

Kolme opettajista kuvasi hyvän lukijan määreeksi tarkkuutta ja virheettömyyttä lukemisessa. Myös lukemisnopeus tuli esille hyvän lukijan ominaisuutena kahden opettajan vastauksissa.

”No hyvä lukija on nopee lukija, joka ei tee kauheesti virheitä.” (H4, erityisopettaja, 3,5 vuotta)

”Et se myöskin, että kuinka nopeesti lukee.” (H8, luokanopettaja, 2 vuotta)

”No hyvä lukija on semmonen tarkka lukija.” (H2, erityisopettaja, 8 vuotta)

”Ei tee hirveesti virheitä.” (H1, luokanopettaja, 36 vuotta)

Yksi opettajista toi esiin hyvän lukijan ominaisuutena kirjain-äännevastaavuuden automatisoitumisen sekä sen, että lapsi on motivoitunut ja kiinnostunut kielestä.

”Sillai, et se on automatisoitunut se kirjain-äännevastaavuus, et pystyy nopeesti koodaan sen. Tarkasti ne sanat ja pystyy samalla miettiin, mitä se tarkoittaa. Semmonen on hyvä lukija. No sit, jos ajattelee noita pieniä. Nii hyvä lukija on sellanen, joka jo tavuis-ta alkaa miettiin, et mitäs tää tarkoittaa tai minkäs sanan tästä vois saada aikaseks. Eli siin on sellanen kielellinen kiinnostus mukana. Tykkää leikkiä niillä. Ja innostuu, jos keksii jostain tavusta sanan.” (H2, erityisopettaja, 8 vuotta)

Laaja-alaisena erityisopettajana työskentelevä opettaja toi kommentissaan esiin lukemisen ymmärtämisen lisäksi sujuvan lukemisen merkityksen sekä erilaiset lukemista mittaavat testit.

”Hyvä lukija lukee sujuvasti, ymmärtää lukemansa. Vuosittain tehdään Allu-testit, mikä mittaa luetun ymmärtämistä ja sitte lisäksi voidaan tehdä lukutekniikkatesti, joka mittaa sitte lukusujuvuutta.” (H3, laaja-alainen erityisopettaja, 31 vuotta)

Vastaajista valtaosa (5) toi esille sen, että vaatimustaso lukemisessa kasvaa oppilaan iän myötä. Tämä näkyy siinä, että teknisen lukutaidon rinnalla korostuu yhä enemmän ymmärtävän lukutaidon merkitys. Yhden opettajan mukaan hyvä lukija on sellainen lukija, joka oppii lukemaan kriittisesti lukutaidon kartuttua.

”Vaan sä oot hyvä lukija vasta oikeesti sitten, kun sää ymmärrät sen, mitä sää luet. Et jossaki vaiheessa tulee myös se, mitä vanhemmaks tulee, että sä osaat kriittisesti suhtautua siihen, mitä sää luet.” (H4, erityisopettaja, 3,5 vuotta)

Yksi opettaja kuvaili hyvää lukijaa monipuoliseksi ja pitkäjänteisesti lukijaksi, josta näkyy kiinnostus kirjojen maailmaa kohtaan.

”Nii hyvä lukija on semmone, joka lukee monipuolisesti ja pitkäjänteisesti ja tota omalotteisesti innokas lukija, et just käy itteksenkkin kirjastossa.” (H6, luokanopettaja, 15 vuotta)

Tarkastellut kommentit tuovat esiin sen, että opettajien mielikuva hyvästä lukijasta oli hyvin yhtenäinen. Kommentit ja perustelut väittämälle kertovat siitä, että opettajat arvostavat omaa osaamistaan ja tietotaitoaan; jokaisella opettajalla oli kuva hyvästä lukijasta. Hyvää lukijaa määriteltiin nopeaksi, tarkaksi ja virheettömäksi lukijaksi. Opettajat toivat puheessaan esiin teknisen lukutaidon merkityksen, mutta jokaisen opettajan puheessa korostui erityisesti ymmärtävän lukemisen merkitys hyvän lukijan määreenä. Opettajien kommentit antavat vihjeitä siitä, että opettajan ja kodin tulee olla motivoiva ja toimia herättelijänä lapsen kielellistä kiinnostusta kohtaan. Laaja-alainen erityisopettaja mainitsi erilaisten testien merkityksen hyvää lukijaa määritellessään. Tämä kertoo siitä, että vaikka sekä luokanopettaja ja erityisopettaja työskentelevät yhteistyössä oppilaan lukemaan oppimisen eteen, voivat he tarkastella asiaa hieman eri näkökulmista ja työskennellä erilaisten välineiden avulla. Opettajien kommentit tekevät selväksi sen, että hyvän lukijan vaatimustaso kasvaa oppilaan iän myötä. Kun oppilaan ikätaso kasvaa, vaatimustaso ymmärtävää ja kriittistä lukutaitoa kohtaan suurenee.

6.4.2 Lukuinnostuksen hajaantuminen

Toisen väittämän mukaan *oppilaiden lukutaito on huonontunut*. Tämä toi esiin sekä väittämää puoltavia että väittämää vastustavia kannanottoja. Haastateltavista kolme opettajaa oli sitä mieltä, että oppilaiden lukutaito on huonontunut ja ääripäät lukemisessa ovat vahvistuneet. Kaikki nämä kolme opettajaa perustelivat lukutaidon huonontumista sillä, että oppilaat eivät lue kirjoja, mikä on olennaista lukemaan oppimisessa.

”Olen samaa mieltä. Kyllä on huonontunut. Ei välttämättä lueta niin paljon. Et mikä kokemus mulla ainakin on, niin ne ei lue paljoakaan. Et jos saa valita ite kirjan, niin varman puolet ottaa jonku Aku Ankan -taskukirjan tai jonku tämmösen. Sitte on se ääripää, jotka lukee tosi paljon ja jotka on tosi hyviä. Mutta yleisesti ottaen varmasti lukutaito on huonontunut.” (H8, luokanopettaja, 2 vuotta)

Suurin osa vastaajista (5) ei kuitenkaan suoraan sanonut lukutaidon huonontuneen. Yhteensä kuudessa haastattelussa mainittiin lukuinnostuksen jakaantuminen ääripäihin. Opettajat kertoivat, että osa oppilaista lukee vaativia ja pitkiä Harry Pottereita, osa ei lue ollenkaan. Eräs opettaja muistutti siitä, että koska kyse on pienestä lapsesta, häntä ohjaavat vielä paljon omat kiinnostuksen kohteet. Opettaja korosti sisäisen motivaation merkitystä lukemisessa. Hän piti haasteena sitä vaihetta, kun

oppilas oppii mekaanisen lukutaidon. Lukutaidon kehittyminen saattaa hänen mukaansa pysähtyä, kun oppilas saavuttaa mekaanisen lukutaidon ja tyytyy tähän.

”Mutta taas ne ääripäät löytyy. Et siel on kakkosella niitä, jotka lukee Harry Pottereita ja muita, et siinä ne omat mielenkiinnot ohjaa vielä tossa vaiheessa niin paljon. Että se sisäinen motivaatio on semmonen, mikä ratkaisee aika paljon. Mutta sitten mä huomaan, että se vaikeus tulee siinä kohtaa, kun ne saa sen mekaanisen lukutaidon, että miten siitä lähdetään motivoimaan eteenpäin. Et ne aattelee, et mä osaan lukee, ei mun tarvii enää harjotella. Et se vähän niinku tyssää siihen.” (H6, luokanopettaja, 15 vuotta)

Lukuinnostuksen hajaantuminen tuli esille myös 26 vuotta luokanopettajana työskennelleen luokanopettajan kommentissa.

”Lukuinnostus on hajaantunut. Et on näitä, jotka tosi mielellään lukee ja tosi paljon ja tulee entistä taitavemmaks sillain.” (H7, luokanopettaja, 26 vuotta)

Hän kiteytti lukemaan oppimisen osuvasti:

”Koska mä jotenkin voisin tiivistää: Lukemaan oppii lukemalla.” (H7, luokanopettaja, 26 vuotta)

Lukuinnon vähentymistä perusteltiin koko elämäntyylin muuttumisella nopeatempoisemmaksi sekä sillä, että yhteiskunta tarjoaa lapselle paljon muita lukemisen kanssa kilpailevia vaihtoehtoja.

”Jotenki se semmonen paperin plärääminen ei oo ehkä nykyaikana kiinnostavaa. Et kiinnostais lukee niitä paksuja kirjoja. Ja muutenkin koko elämäntyyli on erilainen, et ei oo aikaa keskittyä semmoseen.” (H8, luokanopettaja, 2 vuotta)

Muut ajanviihteet ovat opettajien mukaan korvanneet lukemisen:

”Tietysti on niin monia muita asioita, jotka kilpailee sen lukemisen kanssa.” (H5, luokanopettaja, 16 vuotta)

Tietokonemaailman merkityksen kasvu lukemisen kilpailijana nousi esiin neljän opettajan kommentissa.

”No tietysti tietotekniikka ja kaikki muut houkutukset.” (H3, erityisopettaja, 31 vuotta)

”Niin varmaan se, että on niin paljon helpompia ajanvietteitä, siis nää tietokonepelit, kännykät, nää kaikki tämmöset.” (H7, luokanopettaja, 26 vuotta)

Erään opettajan mukaan vanhemmat ja lapset eivät lue yhdessä kirjoja, vaan pelaavat yhdessä mieluummin tietokoneella. Hän toi esiin tietokonemaailman positiivisen ulottuvuuden mainitsemalla sen, että myös tietokonemaailmassa lukeminen on mahdollista.

”Mut ku se on se kiinnostus, mikä puuttuu. Et se on varmaan se kiinnostus, mikä on vähentynyt. Ja mä aattelin, et se, et vanhemmat ja lapset käyttää aikaa paljon tietokoneen ja puhelimen kanssa. Mut voihan sielläki tietysti lukee ja käyttää sitä lukutaitoo. Mä aattelen, et tietokoneet vie sen energian, et sitte kirja ei olekaan enää semmonen, mistä haettais sitä hauskuutta tai luettais yhdessä kirjoja. Et se menee yhdessä enemmän siihen pelaamiseen. Et vanhemmathan pelaa (tietokoneella) paljon lapsien kanssa yhdessä.” (H2, erityisopettaja, 8 vuotta)

Tietotekniikan käyttäminen lukemaan opetuksessa nousi esiin myös toisen opettajan haastattelussa. Hän mainitsi kommentissaan Ekapelin, tietokoneella pelattavan oppimispelin, joka kehittää lukutaidon alkeita.

”Nyt on niin hirveesti kaikkee tietotekniikkaa apuna ja varsinki toi Ekapeli on semmone, mitä käytetään ihan hirveesti oppilaiden kanssa.” (H4, erityisopettaja, 3,5 vuotta)

Yhden haastateltavan kannanotto väittämää kohtaan oli torjuva. Hänen mukaansa lukutaito ei ole huonontunut, vaan nimenomaan lukutaitoisten osuus kouluun tullessa on kasvanut. Hän toi kuitenkin puheessaan esiin sen, että lukemaan opitaan hyvin eri tavalla ja se asettaa opettajalle tietynlaisen haasteen. Hänen mukaansa opettajan tulee ottaa hyvin tarkasti huomioon tavutus ja sanan hahmottaminen niiden oppilaiden kohdalla, jotka ovat oppineet lukemaan ennen koulun alkua.

”Ei se mun mielestä huonontunut oo. Mutta päinvastoin lukutaitoisia on enemmän, kun tullaan kouluun kuin mitä ennen on ollut. Että tuota niin. Ei se huonontunut ole. Että millä tavalla ne oppii lukemaan, se on hyvin värikästä. Huomaan juuri, kun ne tulevat kouluun, jotka on omin päin oppinut lukemaan. Sit niillä se tavuttaminen ja sanan hahmottaminen, sit ne pitää ottaa hyvin tarkasti huomioon.” (H1, luokanopettaja, 36 vuotta)

Eräs toinen opettaja nosti vastauksessaan esiin myös sen, että lukutaitoisten osuus kouluun tullessa on suurentunut.

”Ja sitte taas ajatellaan, et kun eskarit tulee kouluun, nii moni osaa jo lukea. Että valmiudet taas kouluun tullessa on paljo paremmat. Et niinku eskarin aikana moni oppii jo lukeen. Eskari on mun mielestä niitä valmiuksia lisänny.” (H2, erityisopettaja, 8 vuotta)

Tämä toinen väittäjä toi vahvasti kommentissa esiin sen, että oppilasjoukko on hyvin heterogeenistynyt lukemisen suhteen. Syynä tähän ääripäiden muotoutumiseen esitettiin vahvimpana nä-

kemyksenä se, että oppilaiden kiinnostuksen kohteet ovat erilaisia ja innostus lukemista kohtaan on vähentynyt. Lisäksi esiin tuotiin se, että tietotekninen maailma saattaa viedä niin suuren osa lapsen ajasta, että lukemiselle ei ole sijaa. Opettajien puheessa lukemista arvotettiin vahvasti, sen sijaan tietokonemaailmaan kohdistettiin negatiivisia ja syyttäviä asenteita – kahta vastaajaa lukuun ottamatta. Vastauksissa nousi esiin negatiivinen kannanotto koko yhteiskunnan muuttumisesta nopea-tempoisempaan suuntaan, minkä nähtiin linkittyvän myös siihen, että lukeminen ei ole muodikasta. Kaksi vastaajista huomautti siitä, että lukutaitoisten koulutulokkaiden määrä on kasvanut. Toinen opettajista toi kuitenkin kannanotossaan esiin sen, että ei ole yhdentekevää, millä tavoin lapsi on oppinut lukemaan. Hänen mukaansa tavuttamiseen ja sanan hahmottamiseen pitää kiinnittää erityistä huomiota. Kommentti sisältää vihjeen opettajan asennoitumisesta omaan ammattitaitoonsa kunnioittavasti. Hän muistutti siitä, että opettaja ei saa jättää huomiotta lukutaitoisia koulutulokkaita ja korosti tavuttamisen ja sanan hahmottamisen merkitystä lukemisen alkutaipaleella.

6.4.3 Lukemaan oppimisen ja opettamisen muutos

Oppilas oppii lukemaan tänä päivänä aivan eri tavalla kuin aiemmin, väitti kolmas väittäjä. Tämä väittäjä toi opettajien vastauksissa esiin myönteisiä kannanottoja väittämää kohtaan. Opettajien kommentteissa kuului se, että lukemaan opitaan tänä päivänä eri tavalla kuin aiemmin.

”Et jos ajattelee koulun lukemaan opettamista, niin kyllä se on muuttunut paljon siitä, mitä se on ollut vaikka 35 - 40 vuotta sitte.” (H5, luokanopettaja, 16 vuotta)

Haastatteluissa tuli esiin lukemaan opettamisen kokonaisvaltaisuuden ja monipuolisuuden merkitys. Yksi vastaaja toi esimerkkinä sadutuksen menetelmänä äidinkielessä. Lisäksi hänen mukaansa lukemaan opettaminen on ennen ollut hyvin opettajajohtoista ja painottanut teknistä lukutaitoa. Nykyään hänen mukaansa painottuu enemmän ymmärtävän lukutaidon merkitys sekä luova toiminta oppimisessa.

”Sitten taas tämmöstä sadustusta ja muuta tämmöstä varmaan käytetään enemmän. Et ehkä se on ollu hirveen opettajajohtoista ja varmaan niinku kirjainten tankkaamista aikoinaan. Et on siihen mekaaniseen lukutaitoon tähdätty. Mutta että ehkä nykyisin enemmän panostetaan siihen, että ymmärretään sitä lukemaa ja semmoseen luovaan meininkiin enemmän.” (H8, luokanopettaja, 2 vuotta)

Eräs vastaajista loi kuitenkin haastavan kannanoton asettaen kysymyksen siitä, tapahtuuko lukemaan oppiminen aivan eri tavalla kuin aiemmin. Lisäksi hän pohti lukemaan opettamisen menetelmiä ja sitä, miten aikaisemmillä menetelmillä on saatu niinkin hyviä tuloksia aikaan. Kommentillaan hän ilmaisi oman asenteensa siitä, että KÄTS-menetelmänä on vahvempi kuin aikaisemmin vallalla olleet lukemaan opettamisen menetelmät.

”No ainakin mahdollisuuksia oppia on paljon. Ja todella hyviä ja mielenkiintoisia lasten- ja nuortenkirjoja. Mut en mä tiedä, miten aivan eri tavalla oppis lukemaan. Tietysti nää lukemaan oppimistekniikat on aivan erilaisia, silloin kun ite on käyny koulunsa. Nii itse asiassa ihmetteleekin, et sillä vanhalla kirjainten nimeämis- ja tavaamistekniikalla on niinkin hyvin opittu lukemaan kuin tällä nykyisellä äänne-systeemillä (KÄTS). Et on se ero tavallaan siinä, et tää on helpompi tekniikka.” (H3, laaja-alainen erityisopettaja, 31 vuotta)

Aapinen sai positiivista huomiota kahden vastaajan puheessa. Aapisen yhtenä vahvuutena tuotiin esiin eriyttäminen ja mahdollisuus oppilaiden yksilölliseen huomioimiseen. Lukemaan oppimisen kokonaisvaltaisuus tuli esiin myös tämän opettajan puheessa.

”No toi Aapinen esimerkiks on tosi semmonen niinku moniulotteinen, et siin on semmonen suuri tarina ja sit on vielä lukukirja, mikä on mun mielestä semmonen hieno juttu. Et siin on se tarina, et siinä tulee sitä tarinan kuuntelua ja luetun ja kuullun ymmärtämistä tosi paljon. Ja sit siin on kuvat, jotka tukee kans sitä alkuäänteen, loppuäänteen – äänteen kuulemistä ylipäänsä. Ja tota sitte siinä on hyvin eriytetty. Et on niinku kolmentasoista tekstiä, et sitä on helppo samasta kirjasta ottaa lukuläksy kaikille ja sitte on vielä erillisiä tekstejä, mitä voi ettiä lukijoille. Ja kaikki kuitenkin pystyy seuraan niinku yhteisen tarinan ja elään sitä yhteistä tarinaa. Et hyvin tämmöstä kokonaisvaltaista on. Ehkä se ei oo niin kokonaisvaltaista ollu sitte aiemmin.” (H2, erityisopettaja, 8 vuotta)

Kokonaisvaltaisuutta lukemaan opetuksessa korosti myös 36 vuotta työkokemusta omaava luokanopettaja. Hänen mukaansa lukemaan opetuksen tulee tapahtua eri aistien ja eri kanavien kautta.

”Samalla mä oon käyttänyt sellaista kokonaisvaltaista. Elikkä mä käytän silmiä, korvia. Mul on hyvin paljon kuvia. Elikkä monen kanavan kautta. Pääasia, et oppii lukeen.” (H1, luokanopettaja, 36 vuotta)

Jokaisen opettajan haastattelussa tuli esiin KÄTS-menetelmän käyttäminen lukemaan opettamisen menetelmänä ja siihen kiinnittyvä kirjain-äännevastaavuuden vahvuus lukemaan oppimisessa.

”No se on KÄTS. Kyllähän se se on.” (H4, erityisopettaja, 3,5 vuotta)

”Mut tietysti se on se kirjain-äännevastaavuus, mikä pitää herätä.” (H3, laaja-alainen erityisopettaja, 31 vuotta)

Ainoastaan yksi vastaajista mainitsi LPP-menetelmän käyttämisen KÄTS-menetelmän rinnalla.

”Mutta mullakin on ollut koko ajan rinnalla toisaalta LPP, että me ollaan tehty tarinoita ja mä oon kirjannut niitä, että semmosta kokonaisvaltaista leikkilukemista.”

Kolme opettajista toi haastattelussaan esiin kodin ja koulun välisen yhteistyön merkityksen lukemaan opettamisessa. Opettajat täydensivät kannanottoansa lukemaan opettamisen muuttumisesta sillä, että vanhempien on tärkeää olla tietoisia siitä menetelmästä, jota luokassa käytetään. He perustelivat tätä sillä näkökulmalla, että opetuksen tulee olla lapselle selkeätä ja johdonmukaista niin kotona kuin koulussa. Yksi opettajista kertoi, että hänen uransa alkutaipaleella oppilaiden lukemaan opettamisessa näkyi tavaaminen. Hän kertoi, että opettajana oli haastetta tehdä selkeäksi se, mitä menetelmää koulussa lukemaan opetuksessa käytetään.

”Tavaaminen on sellanen, mitä mä en oo enää käyttäny. Mä oon valmistunu -77 vuonna. Ja silloin tavas ensimmäiset oppilaat. Ja vanhemmille oli hirveen vaikeeta, et ei tavata, kun mä opetin tätä KÄTS-menetelmää. Elikkä saada se pois perheistä se tavaaminen ja jankkaaminen.” (H1, luokanopettaja, 36 vuotta)

Kodin ja koulun välisen yhteistyön ja informoinnin kulkemisen merkityksen toi myös toinen opettaja kommentillaan esiin.

”Muistan ykkösluokan vanhempainillassakin, niin ihan käytiin vanhempien kanssa läpi sitä, miten se lukemaan opettaminen, että heillekin piti sanoo, että ei saa sitä: koo, ii, äs, kis, että sitä tavaamista ei saa. Että sillä ei saa sekottaa lapsia.” (H6, luokanopettaja 15 vuotta)

Kolmannen väittämän kannanottojen mukaan lukemaan opettaminen tapahtuu eri tavalla kuin aiemmin; lukemaan opettaminen on muuttunut. Opettajien puheessa tuli esiin se, että lukemaan opettaminen on tänä päivänä kokonaisvaltaisempaa, monipuolisempaa ja luovempaa kuin aikaisemmin. Lukemisen kokonaisvaltaisuutta hahmoteltiin eri aistien ja eri kanavien tapahtuvan lukemisen myötä. Kommentit valottivat sitä, että opettamisessa painottuu ymmärtävän lukemaan oppimisen merkitys teknisen lukutaidon rinnalla. Vallitsevana lukemaan opetusmenetelmänä jokainen opettaja toi esiin KÄTS-opetusmenetelmän. Kyseinen menetelmä arvotettiin toimivaksi suomen kielessä ja siihen kiinnittyvää äänne-kirjainvastaavuuden heräämistä pidettiin tärkeänä lukemaan oppimisen perustana. Ainoastaan yksi opettajista mainitsi LPP-menetelmän käyttämisen KÄTS-menetelmän rinnalla. Yhden vastaajan kommentti arvotti oppimisenäkemyksen muutosta behaviorismista konstruktivismiin. Hänen mukaansa lukemaan opettaminen on muuttunut opettajajohtoisesta opetuksesta lap-

silähtöiseen lähestymistapaan. Kannanotot tuovat rivien välistä esiin sen, että opettajat arvostavat omaa ammattitaitoansa lukemaan opettamisessa ja pitävät tärkeänä kodin ja koulun välistä yhteistyötä lapsen lukutaidon kehityksessä.

6.4.4 Lukemaan opettamisen kokonaisvaltaisuus

Neljäs väittämä siitä, että *lukemaan opettamisessa riittää vain yksi opetusmenetelmä*, toi pääosin esiin negatiivisia kannanottoja väittämää kohtaan. Vastajaista valtaosa (6) asetti torjuvan kannanoton väittämää kohtaan. Opettajien mukaan lukemaan opettamisen tulee olla monipuolista ja tapahtua eri kanavien kautta, koska oppilaat eivät ole samasta puusta veistettyjä.

”No mä en oo sitä mieltä. Mun mielestä on parempi yhdistellä niitä eri menetelmiä, et ei pelkästään yhden menetelmän pohjalta, koska on erilaisia oppilaita. Et toiselle sopii toinen ja toiselle toinen.” (H8, luokanopettaja, 2 vuotta)

Yhden opettajan kommentti kuvasti hänen asennettaan opetusmenetelmiä kohtaan. Hänen mukaansa opetuksen tulee olla monipuolista ja sisältää erilaisia harjoituksia, joiden avulla lukeminen mahdollistuu. Itse lukemaan opetusmenetelmien ei tule hänen mukaansa olla niin suuressa roolissa.

”Mä en niin kauheesti mieli niitä menetelmiä. Et mä oon sitä mieltä, et mulla ei oo mitään sellasta menetelmää. Et pitää olla tosi monipuolista. Et tavutuksia ja sitä rytmiä ja sitä semmosta, et saa niitä valmiuksia siihen kirjottamiseen ja tietenki lukemiseen. Perusasiat kuntoon.” (H2, erityisopettaja, 8 vuotta)

Kolmen opettajan vastauksissa tuli esiin se, että vaikka opettaja käyttäisi lukemaan opettamisen peruspilarina KÄTS-opetusmenetelmää, tulee opetukseen liittää tueksi muita kokonaisvaltaisempia menetelmiä.

”No täs tuli nyt juuri että, vaikka mulla on nyt pohjana tuo KÄTS, nii käytän kyllä niin monta eri tapaa.” (H1, luokanopettaja, 36 vuotta)

Kaksi erityisopettajaa puolsivat väittämää tuoden vastauksessaan esiin samalla ehdollisen kannanoton. Heidän mukaansa yhtä opetusmenetelmää voi käyttää, jos se on riittävän tehokas ja lukemaan oppimista tapahtuu tämän menetelmän avulla. Toinen opettajista toi esiin sen, että jos lukemaan oppiminen ei suju mutkattomasti, tulee mukana olla muita menetelmiä. Molemmat opettajat kuitenkin

kin arvottivat kommenteissaan lukemaan opettamisen monipuolisuutta, eivätkä kokeneet useiden menetelmien käyttöä haittana.

”Joo. Kyl se varmaan riittää, jos on ihan normioppilas, normioppilaan älykkyydellä ja taidoilla varustettu. Jos on hankaluuksia, niin sit mä tiedän, että erityisluokassa käytetään hyvin monipuolisia ja kaikkia kokonaissana- ja muita menetelmiä.” (H3, laaja-alainen erityisopettaja, 31 vuotta)

”No, mun mielestä tietyissä tapauksissa riittää, jos se yksi opetusmenetelmä on tarpeeksi hyvä. Mut en mä nyt koe sitä mitenkään pahana, että niitä opetusmenetelmiä ois useempia.” (H4, erityisopettaja, 3,5 vuotta)

Opettajat toivat kannanotoissaan esiin tämän väittämän kohdalla sen, että he arvottavat kokonaisvaltaisuutta ja monipuolisia opetusmenetelmiä lukemaan opettamisessa. Vaikka pohjalla olisi selkeä lukemaan opettamisen menetelmä, tulee siihen yhdistää muita lukemaan opettamisen apuvälineitä. Heidän perustelunsa lukemaan opettamisen kokonaisvaltaisuudesta ja monipuolisten menetelmien käytöstä rakentuivat oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisesta. Toinen oppilas oppii eri tavalla kuin toinen ja opettajan tulee osata vastata tähän haasteeseen. Pitkän työuran (31 vuotta) tehneen laaja-alaisen erityisopettajan asenteessa tuli esiin erityisoppilaan suhteuttamista ”normioppilaiseen”. Hänen mukaansa oppilaat, joilla on lukemaan oppimisessa ongelmia, tarvitsevat erityisesti monipuolisia opetusmenetelmiä.

6.4.5 Tasoerojen huomioimisen välttämättömyys lukemaan opetuksessa

Viidennen väittämän mukaan *lukemaan opettamisessa tulee huomioida oppilaiden tasoerot*. Tämä väite toi esiin ainoastaan väitettä puolustavia kannanottoja. Sekä luokanopettajat että erityisopettajat toivat vahvasti esiin sen, että oppilaat eivät ole samalla viivalla lukemaan oppimisessa koulun alkamissa, joten opetusta tulee muokata sen mukaan.

”No kyllä ehdottomasti tulee huomioida.” (H5, luokanopettaja, 16 vuotta)

”No siit tulikin puhetta ja must se on ihan a ja o.” (H7, luokanopettaja, 26 vuotta)

Mistä perustelut väittämän puoltaville kannanotoille koostuivat? Opettajat perustelivat tasoerojen huomioimista sillä, että oppilasjoukko on hyvin heterogeenistä ja opettajan tulisi taata jokaiselle oppilaalle omaa taitotasoaan vastaavaa opetusta, jotta opetus olisi motivoivaa. Kahden opettajan

argumentit sisälsivät vihjeitä isojen luokkakokojen ja yksilöllisen opetuksen yhteensovittamisen haasteista.

”Mun mielestä se tän hetken haaste on viä se, et on hyvin heterogeenistä. Jos luokka on iso ja sit kuitenkin vielä ne muutama, jolla ei oo asiasta paljon hajua ja siihen liittyy vielä se tarkkaavaisuuden pulma tai joku muu. Mutta sit taas toinen ääripää, et mikään ei oo niin paljon tylsempää, kun ei pääse sillä omalla tasollaan eteneen.” (H7, luokanopettaja, 26 vuotta)

”Periaatteessa pitäis ihan jokaisen omaa taitotasoo vastaavaa opetusta tarjota ja se on aika mahdotonta, jos on kaksikymmentä tämmöstä, jotka on ihan eri taitotasolla.” (H8, luokanopettaja, 2 vuotta)

Yksi opettajista muistutti siitä, että lukemaan opettelu ei saa olla väkinäistä, vaan siitä tulee saada kokea iloa.

”Siinä pitäis semmonen ilo kuitenkin säilyä tekemisessä. Ja sit semmonen, et tota kun ne rupee hoksaan sitä lukemista, nii sitte ne on ihan innoissaan, ku ne pystyyki lukeen jonku vaikeemman tekstin, joka niil ei oo viel ollukaan.” (H2, erityisopettaja, 8 vuotta)

Yhden opettajan puheessa tuli esiin se, että sosioekonomisella taustalla on osittain yhteyttä lukemaan oppimiseen. Hänen argumenttinsa kuvasi lisäksi sitä, että hänen mukaansa lukemaan oppimisessa on alueellisia eroja.

”Alueesta riippuen, koulusta riippuen, niin saattaa olla, et puoletkin osaa lukea. Tämä sosioekonominen ero vaikuttaa jonkin verran siihen. Hyvätuloisten ja korkeasti koulutettujen lasten ja hieman jos aattelee tällain, niin niillä on älyllistä potentiaalia enemmän. Tavallaan niille lukutaito on avautunut aikaisemmin kuin matalan koulutuksen.” (H3, laaja-alainen erityisopettaja, 31 vuotta)

Yksi opettajista argumentoi selkeästi asenteensa tasoerojen huomioimisen puolesta. Hän oli tyrmistynyt siitä, että tasoerojen huomioiminen ei ollut kouluun tulevalle sijaiselle selvää. Erityisopettajan kommentti kertoi myös sen, että tasoerojen huomioiminen korostuu lukemaan opettamisessa erityisesti oppilaan koulun alkutaipaleella, koska oppilaat ovat hyvin eri taitotasolla vielä siinä vaiheessa.

”Totta kai tarvii! Että mä ihmettelen, että meillä oli sijainen koululla, jolle mä yritin selittää kuinka vanha opettaja tekee yleensä näin, että lukijoille tulee eri läksy kuin näille ekaluokkalaisille, joilla on, että saako edes tavuista selvää. Niin se sano, että: Eri läksy eri oppilaille? Kun se on niinku itsestäänselvyys, että totta kai! Niinku varsinki just silloin ekalla luokalla, kun tasoero on niin suuri.” (H4, erityisopettaja, 3,5 vuotta)

Yhden opettajan argumenteissa kuului monikulttuurisuuden lisääntyminen ja sen lukemaan opettamiseen luoma haaste. Opettaja oli tyytyväinen siitä, että oli saanut opetukseensa tukea erityisopettajalta.

”Kun mulla on vielä monikulttuurisia oppilaita, joilla on ihan sanavarastollisesti ongelmia. Niin mä sain erityisopetusta neljälle, viidelle. Niin tuntu hyvälle ne äidinkielen tunnit, kun hän pysty ottamaan ne, keillä oli kaikista eniten pulmaa. Et mä neljä vuotta opetin samaa, niin tota, ei silloin ollut tämmöstä erityisopettajaa, mutta myös ei ollut silloin niin heterogeenistä sakkia. Niin hyvin haastavaa. Ja varsinki sit, jos äidinkieli ei oo suomi kaikilla.” (H7, luokanopettaja 26 vuotta)

Keinona tasoerojen huomioimiseen opettajat toivat esiin tasoryhmien vahvuuden. Yksi opettajista käytti luokan sisäisessä ryhmittelyssään apuna eläinten nimiä.

”Mä oon jaannu niitä viiteen, kuuteen ryhmään tason mukaan. Mä puhun jostain kanoista, tai kukoista tai kissoista ja, että oon vaa paannu nimen ja ne tietää heti, ketkä tulee lukeen.” (H1, luokanopettaja, 36 vuotta)

Tärkeänä voimavarana lukemaan opettamisessa koettiin yhteistyön tekeminen erityisopettajan kanssa. Yksi opettaja oli käyttänyt niin sanottua mentorointia apunaan lukemaan opettamisessa. Opettajan kommentti toi esiin sen, että lukemaan oppimisen tulee olla motivoivaa. Lisäksi opettajana on tärkeää huomioida myös ne oppilaat, jotka osaavat jo lukea kouluun tullessaan ja ottaa heidät mukaan yhteisiin harjoituksiin.

”Eli siihen liittyy just niinku noi ryhmittelyt, että se palvelee kaikkia parhaiten, että oppilas on siinä omassa, omantasoisessa ryhmässä. Ja sitte meidän koulussa on nyt aika hyvin resurssoitu erityisopetusta. Että myöskin semmostakin ryhmittelyä mietittiin, että saadaan se erityisopettajan tehokas tuki käytettyä. Et tänä vuonna me ollaan käytetty vähän niinku tämmöstä tuutoria heikompaa oppilasta varten. No, mentorointimenetelmää, et sit se vahvempi auttaa sitä toista.” (H6, luokanopettaja 15 vuotta)

Myös toisen opettajan puheessa tuli selvä kannanotto siihen, että myös niitä oppilaita tulee huomioida, jotka osaavat jo kouluun tullessaan lukea.

”Että kyllä mä oon sitä mieltä, että täytyy joka lukijalle olla oman tyyppistä tehtävää. Mut sitte taas kirjainmuodot on taas hyvä tehdä, että kaikki tekee samaa. Et tota kaikki oppii sen kirjainmuodon. Et ainahan on joku juttu, et se lukijakaan ei välttämättä osaa. Että kyllä mä aattelen sillei, et ne lukijat on aika paljo siinä luokan mukana sellasissa perusharjoituksissa. Et pitää huolta siitä, et ne perusasiat tulee kuitenkin kuntoon.” (H2, erityisopettaja, 8 vuotta)

Kaikki opettajat toivat puheissaan vahvasti esiin sen, että lukemaan opettamisessa tulee huomioida oppilaiden tasoerot – tasoerojen huomiotta jättämistä paheksuttiin. Opettajien asenteista on luettava se, että yksilöllisyys arvotetaan korkealle. Jokainen oppilas saa olla juuri sellainen kuin on ja opettajan tulee olla valmis vastaamaan jokaisen oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin. Pohtia voidaan: Oliko opettajien velvollisuus vastata näin ja antaa tietynlainen positiivinen kuva omasta professionaalisuudestaan? Toisaalta opettajat tiesivät vastaavansa väittämään anonyymisti.

Opettajat toivat esiin monikulttuurisuuden kasvun sekä suuret luokkakoot haasteina siinä, että opettaja voi tuottaa yksilöllistä opetusta. Yksi opettajista nosti esiin sosioekonomisen taustan merkityksen oppilaiden tasoerojen selittäjänä. Kommentit viittasivat siihen suuntaan, että tasoerojen huomioiminen on erityisen tärkeää alkuopetuksessa lukemaan opettamisen kohdalla, koska oppilasjoukon taitotaso lukemisessa saattaa vaihdella hyvin paljon. Yksilöllisen opetuksen antamista lukemaan opetuksessa pidettiin tärkeänä, jotta opetus olisi oppilaalle motivoivaa ja oppilas voisi kokea iloa kehittymisestään. Tasoerojen huomioimisen keinoina, eriyttämisenä, mainittiin oppilaiden jakaminen tasoryhmiin ja jokaiselle oppilaalle motivoivien tehtävien antaminen niin koulussa kuin kotitehtävien muodossa. Yhteistyötä erityisopettajan kanssa pidettiin arvokkaana. Opettajat muistuttivat siitä, että lukutaitoisia oppilaita ei saisi jättää huomioimatta. Tärkeää olisi ottaa heidät mukaan perusharjoituksiin ja varmistaa se, että jokaisella oppilaalla on lukemisen perustaidot hallinnassa.

6.4.6 Yhteistyö koulun ja kodin välillä

Kuudennen väittämän mukaan *lukemaan opettaminen on koulun vastuulla*. Valtaosa haastatelluista (5) puolsi väittämää. Samalla he kuitenkin rakensivat kannanotoistaan niin sanottuja sekä – että -kannanottoja. Nämä viisi vastaajaa painottivat kommentteissaan koulun ja kodin välistä yhteistyötä lukemaan opettamisessa. Opettajien asenteissa tuli vahvasti esiin se, että motivointi, kannustaminen sekä yhdessä tekeminen oppilaan kotona vaikuttavat oppilaan lukemisen kehittymiseen.

”Joo, nii. No, onhan se osittainkin koulun vastuulla. Mut kylhän se yhteistyössä menee kodin kanssa, et ne kotiläksythän on tosi tärkeit, et ne luetaan se kolme kertaa ja muutenki tehdään. Ja kylhän siitä hyötyä on, mitä enemmän vanhemmat on kiinnostunut lukemisesta. Että ne on jaksanut lukea lasten kanssa ja edelleen lukee lasten kanssa.”
(H2, erityisopettaja, 8 vuotta)

”Mutta toki, että se taito harjaantuu ja siinä kehittyy, niin tarvitaan myös sitä kotiharjoittelua. Et se, mitä siellä kotona tehdään. Et ne perheet, joissa luetaan paljon ja on niinku semmonen tyyli, että käydään yhdessä niitä läksyharjoituksia ja muuta, niin kylähän se oppilas on ihan eri tasolla kuin se, joka tekee vaan koulussa ne tehtävät.” (H8, luokanopettaja, 2 vuotta)

Haastatelluista kolme kannatti väittämää siitä, että lukemaan opettaminen on koulun vastuulla asettamatta sille minkäänlaisia ehtoja. Yksi opettajista sanoi puoltavansa sitä, että lukemisen harjoittelu alkaisi ensimmäisellä luokalla, jotta opettajan oma työmäärä ei tuntuisi mahdottomalta. Tämä kannanotto toi esiin sen, että eriyttäminen vaatii aikaa ja vaivannäköä. Vastaajan kannanotto ei kuitenkaan voimakkuudeltaan ollut kovin vahva, vastaaja pehmensi argumenttiansa ehkä-sanoilla.

”No, kylhän se tietenki on. Mä ehkä tietyllä tavalla kannatanki sitä, että on ehkä parempi, että ne oppii lukeen vasta siellä ekalla luokalla. Varsinkin jos se on joku 20 oppilaan ryhmä, niin ei sitte opettaja ehdi välttämättä eriyttää niin paljon.” (H4, erityisopettaja, 3,5 vuotta)

Yksi opettajista painotti yhteistyötä kodin kanssa erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, joilla lukemaan oppiminen on haasteellista. Hänen kommenttinsa toi esiin ymmärryksen lapsen yksilöllisestä kehittämisestä ja sen huomioimisesta opetuksessa.

”No, kyllä tässä niinkun kodin yhteistyö on ratkaiseva varsinkin niille, jotka sitä apua tarvitsee. Että kyllä mä olen saanut hyvällä yhteistyöllä perheet mukaan ja koen, et se on se ainoa tapa. Et oon sanonut siinä, et just kotiin yhteyttä, et on ylipäättään hankalaa. Niin ollaan mietitty yhdessä ja se, että se vaatii sen tietyn kypsymisen, et ei se tarkoita, että luetaan silmät puhki jotain tavulaatikkoo.” (H7, luokanopettaja, 26 vuotta)

Opettaja muistutti siitä, että oppilaiden kotitaustat ja voimavarat ovat erilaisia. Hän korosti positiivisen ilmapiirin luomista kodin ja koulun välille, sillä yhteistyön tekeminen hyödyttää oppilasta.

”Että tietenkä näillä monikulttuurisilla voi olla, että esimerkiks perheen äiti, joka on kotona, niin ei osaa suomea. Ja siis totta kai siinä voi tulla tällaisia ongelmia. Ja yksittäisiä, totta kai perheen tilanteesta riippuen. Mut niinkun semmonen myöteliäs, et saa viritettyä semmosen myöteliään yhteistyötä tekevän ilmapiirin, niin kyllä se vie sitä lasta paljon eteenpäin.” (H7, luokanopettaja, 26 vuotta)

Suurin osa vastaajista painotti sitä, että vastuu lukemaan opettamisessa ei ole yksinomaan koululla, vaan myös kodin tulee hoitaa oma roolinsa. Opettajien asenteissa tuli esiin se, että yhteistyö kodin kanssa rakentuu oppilaan parhaaksi. Merkittäväksi opettajat kokivat myös sen, että kotona on lukemista tukeva ja kannustava ilmapiiri. Tämä johtaa hyviin tuloksiin lukemaan oppimisessa. Yksi opettajista muistutti oppilaiden yksilöllisestä kypsymisestä. Tämä kytkeytyy teoriaan herkkyykskau-

sista ja lapsen yksilöllisestä kehityksestä. Oppilas tulee nähdä yksilönä ja arvostaa häntä sellaisenaan.

6.4.7 Äidinkielen merkitys oppiaineena

Viimeisenä väittämänä oli väite siitä, että *äidinkieli on koulun tärkein oppiaine*. Suurin osa vastaajista (7) loi viimeisestä väittämästä puoltavan kannanoton. Yksi vastaajista teki myönteisen kannanoton, mutta samalla pehmensi argumenttiaan vähän-sanan avulla.

”Niin. Kyllähän se vähän niinkun on.” (H2, erityisopettaja, 8 vuotta)

Osa haastatelluista laajensi kannanottonsa ulottuvuuttaan; äidinkieli lukeutuu tärkeimpiin oppiaineisiin.

”Kyllä se varmaan niinku yks tärkeimmistä.” (H6, luokanopettaja, 15 vuotta)

”No sanoisin ainakin, että tärkeimpiä oppiaineita.” (H3, laaja-alainen erityisopettaja, 31 vuotta)

Yksi haastatelluista loi väittämästä ehdollisen painottaen sitä, että ensimmäisellä luokalla äidinkieli on tärkein oppiaine. Haastateltava korosti äidinkielen oppiaineen merkitystä oppilaan koulun alkutaipaleella.

”No, ekalla luokalla varmaan näin onkin. Et mä oon ainakin sitä mieltä, että silloin se on ehdottomasti tärkein oppiaine.” (H4, erityisopettaja, 3,5 vuotta)

Yksi vastaaja loi väittämästä haastavan kannoton kyseenalaistamalla äidinkielen tärkeyttä. Vastaaja kuitenkin myönsi äidinkielen merkityksen sen vuoksi, että se rakentaa pohjaa muille tekijöille. Tämä kannanotto oli niin sanottu sekä-että -kannanotto.

”No emmä sitä tiedä. Onko se tärkein? Koulussa on monta asiaa. Mutta sille pohjautuu niin moni asia, että kyllä se tärkeä on.” (H1, luokanopettaja, 36 vuotta)

Väittäjä herätti yhdessä haastateltavassa täysin torjuvan kannanoton. Hänen asenne kuvasti sitä, kaikki oppiaineet ovat samalla viivalla, yksikään oppiaine ei ole ylitse muiden.

”Ei ole kyllä mun mielestä sen tärkeempi kuin mikään muukaan. Et mää vois in ihan sanoo, että musiikki on ihan yhtä tärkeä oppiaine tommosen tunnekasvatuksen puolesta ja silleen.” (H8, luokanopettaja, 2 vuotta)

Haastateltavat perustelivat äidinkielen merkitystä sillä, että se on oppaine, jolle muut oppiaineet pohjautuvat ja äidinkieli on väline, jonka avulla muita oppiaineita on mahdollista oppia.

”Että kyllä mä koen, että tää on sillai pohja.” (H7, luokanopettaja, 26 vuotta)

Eräs opettajista kuvasi sitä, miten myös matematiikka ja äidinkieli linkittyvät yhteen.

”Kyllähän sille kaikki rakentuu. Sille rakentuu matemaattinen ajattelukin sillä tavalla, et pystyy niinku kielellistään sitä. Niitä numeroita ja vaikka yhteenlaskuja. Et pystyy keksiin laskutarinan tai sanallisesta tehtävästä tai päässälaskuista selvitä.” (H2, erityisopettaja, 8 vuotta)

Lähes kaikki vastaajat (7) olivat sitä mieltä, että äidinkielellä oppiaineena on hyvin merkityksellinen asema alakoulussa ja äidinkieli lukeutuu koulun tärkeimpiin oppiaineisiin. Opettajat perustelivat tätä sillä, että äidinkieli on pohja, jolle muut oppiaineet rakentuvat ja äidinkielellä on oma erityislaatuinen välinearvo. Yhden haastateltavan kannanotto oli torjuva väittämään kohtaan tuoden esiin sen, että yksikään oppiaine ei ole ylitse muiden. Hänen kommenttinsa valotti sitä, että jokaisella oppiaineella on oma tehtävänsä. Esimerkkinä hän toi musiikin merkityksen lapsen tunnekasvatuksen puolesta.

7 POHDINTA

7.1 Tutkimuksen uskottavuus ja eettisyys

Määrällinen ja laadullinen tutkimus eroavat menetelminä toisistaan, sen vuoksi niiden luotettavuutta pitää tarkastella eri tavoin. Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta puhuttaessa tulisi käyttää luotettavuuden käsitteen sijasta käsitettä *uskottavuus (trustworthyness)*. Tutkimuksen uskottavuutta ei voi tarkastella pinnallisesti, vaan siinä tulee huomioida useita eri tekijöitä. Kvantitatiivisessa tutkimusperinteessä luotettavuuteen kuuluvat *sisäinen ja ulkoinen validius, reliabelius sekä objektiivisuus*. *Sisäinen ja ulkoinen validius* kokoavat yhteen sen, että tutkimus koskee juuri sitä, mitä on ollut tarkoitus tutkia. *Reliabiliteetilla* kuvataan tutkimustulosten toistettavuutta. *Objektiivisuus* tarkoittaa sitä, miten tulokset selittyvät tutkittavien piirteistä ja yhteydestä, ei esimerkiksi tutkijan omista näkökulmista. Laadullisen tutkimuksen parissa nämä käsitteet ovat kohdanneet kritiikkiä sen vuoksi, että ne ovat lähtöisin määrällisestä tutkimuksesta ja vastaavat pääosin määrällisen tutkimuksen tarpeisiin. Laadullisen tutkimuksen parissa tulisi käyttää *validiteetin* sijasta *vastaavuuden (credibility)* ja *siirrettävyyden (transferability)* käsitteitä. *Reliabiliteettia* kuvatessa tulisi puhua *luotettavuudesta (dependability)* ja *objektiivisuuden asemasta vahvistettavuudesta (confirmability)*. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 164 - 167; Tuomi & Sarajarvi 2003, 133 - 137.)

Tutkimuksen eettisten kysymysten pohdinnan ja tutkijan reflektoinnin tulee kulkea läpi tutkimuksen, sanoo Kallio (2010, 183 - 184). Olen pyrkinyt huomioimaan tutkimuseettiset periaatteet jokaisessa tutkimuksen teon vaiheessa. Haastattelun tutkimuseettisiin kysymyksiin kuuluu se, että haastattelija kertoo haastateltavalle rehellisesti haastattelun tarkoituksesta, käsittelee saamaansa aineistoaan luottamuksellisesti ja turvaa haastateltavien anonymiteetin tutkimusraportissa. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 17.) Kerroin haastateltavilleni ennen haastattelua tutkimusaiheeni, mutta en paljastanut heille varsinaisia asenneväittämiäni. Jos olisin kertonut heille asenneväittämät edeltävästi, olisi se todennäköisesti vaikuttanut tutkimukseni uskottavuuteen. Tutkimusprosessin ajan olen pitänyt huolta siitä, että haastateltavien anonymiteetti on pysynyt suojassa ja olen käsitellyt saatua aineistoa luottamuksellisesti.

Tutkimukseni uskottavuus perustuu luokanopettajilta saamieni haastattelujen luotettavuuteen. Pyrin saamaan haastateltavia luokanopettajia kouluista eri puolelta Pirkanmaata, jotta esimerkiksi asuin-

alueen sosioekonominen rakenne ei vaikuttaisi tutkimustuloksiini. Haastattelujen saamista varten vierailin muutamilla kouluilla konvehtien kera ja esittelin haastateltaville tutkimukseni aihetta. Haastateltavien saamiseen oli yhteydessä varmasti se, että kävin itse paikan päällä esittelemässä tutkimukseni aihetta. Osallistuminen haastatteluun oli vapaaehtoista. Tutkimusjoukkoon saattoi valikoitua opettajia, joilla on erityistä kiinnostusta lukemaan opettamista kohtaan. Tätä tukee se, että lähes kaikki vastaajat (7) olivat yhtä mieltä siitä, että äidinkielellä on koulussa hyvin tärkeä asema rakentaen pohjaa muille oppiaineille. Kerroin haastateltaville, että haastattelu toteutetaan väittämiä kommentoimalla. Haastattelumenetelmä saattoi herättää osassa opettajista kiinnostusta tutkimusta kohtaan. Lisäksi haastateltaviksi saattoi valikoitua henkilöitä, jotka kokivat, että heillä on sanottavaa asiasta ja halua tuoda omat näkökulmansa asiasta esille. Kumpulaisen (2014, 20) mukaan opettajat ovat innokkaita kouluttamaan itseään; tutkimuksen mukaan täydennyskoulutukseen osallistui aktiivisesti kahdeksan opettajaa kymmenestä. Tämän pohjalta voi ajatella, että motivaatio saada omaan työhön uusia ajatuksia saattoi olla myös yksi tekijä opettajien haastatteluun mukaan lähtemisessä.

Haastateltujen opettajien työkokemus vaihteli kahdesta vuodesta 36 vuoteen. Kaksi vuotta työssä olleella opettajalla ei ole samanlaista käytännön kokemusta lukemaan opettamisesta kuin 36 vuotta työssä olleella opettajalla. Lyhyen aikaa työssä olleiden opettajien vastaukset voivat olla suppeampia kuin kokeneiden opettajien vastaukset. Toisaalta lyhyen aikaa työssä olleiden opettajien vastaukset voivat tuoda esiin erilaista näkökulmaa ja kokemusta siitä, miten heitä itseään on opetettu lukemaan. Lisäksi se, että haastateltavat jakaantuivat kokemukseltaan tasaisesti näiden kahden ääripään väliin, tuo lisää uskottavuutta opettajien antamille vastauksille. Tuloksille olisin voinut hakea lisää uskottavuutta esimerkiksi triangulaation avulla, kuten Soininen ja Merisuo-Storm (2009, 168) suosittavat. Tämä olisi voinut tapahtua esimerkiksi aineistotriangulaation avulla käyttämällä esimerkiksi toista otosta myöhemmin keväällä esimerkiksi Varsinais-Suomessa.

Ennen haastattelujen tekemistä perehdyin haastatteluun tiedonhankkimisen menetelmänä, jotta osaisin käyttää menetelmää luontevasti. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 16) mukaan nauhoitetut haastattelut tulee muuttaa kirjoitettuun muotoon eli ne on litteroitava aineiston analyysia varten. Jokaisen nauhoitetun haastattelun jälkeen purin nauhoituksen kirjalliseen muotoon sanatarkasti. Haastattelujen nauhoittaminen ja litterointi mahdollistavat tarkan raportoimisen ja tuovat uskottavuutta tutkimukselleni. Uskottavuuden lisäämiseksi olen hakenut tutkimukselleni tukea kirjallisuudesta ja aikaisemmista tutkimuksista.

Oppimani mukaan argumentointiin kuuluu aina sisällön lisäksi strategisia tavoitteita, mikä tarkoittaa sitä, että haastateltava haluaa tuoda itsensä esiin myönteisessä valossa ja saattaa vastata eri tavoin haastattelijalle kuin esimerkiksi ystävällensä. Tämä on tärkeää huomioida tutkimuksen uskottavuuden kannalta. Vastasivatko opettajat tietyllä tavalla, jotta he antaisivat itsestään tietynlaisen positiivisen kuvan? Toisaalta uskon, että tutkimukseni aihepiiri ei ollut opettajille niin arkaluontoinen, että he eivät olisi voineet vastata väittämiini totuudenmukaisesti. Lisäksi korostin haastateltaville anonymiteetin suojausta, mikä vahvistaa tutkimukseni uskottavuutta.

7.2 Tutkimustulosten tarkastelua

Tämän pro gradu -työn tarkoituksena oli kuvata lukemaan opettamisen muutosta 1970-luvulta 2010-luvulle ja tuoda esille eriyttämisen merkitystä tämän päivän lukemaan opettamisen kentässä. Tutkimukseni tavoitteena oli saada tietoa siitä, onko lukemaan opettaminen muuttunut sekä siitä, mitkä tekijät ovat johtaneet lukemaan opettamisen muuttumiseen ja miten muutos lukemaan opettamisessa näkyy. Lisäksi tavoitteeni oli selvittää, tarvitaanko eriyttämistä nykypäivän lukemaan opettamisessa ja miten eriyttämistä mahdollisesti toteutetaan. Tarkastelen tutkimustuloksia seuraavaksi tutkimuskysymyksieni avulla.

7.2.1 Lukemaan opettamisen muutos 1970-luvulta 2010-luvulle

Tutkimustulosteni mukaan lukemaan opettaminen on muuttunut 1970-luvulta 2010-luvulle. Kirjaintavausmenetelmä oli 1970-luvulla suosituin lukemaan opettamisen menetelmä, 1980-luvulla tavupohjaiset äänne menetelmät tulivat yleisiksi. (Kyröläinen 1999, 193 - 206; Lerkkanen 2006, 61.) Opettajien puheessa tämän päivän lukemaan opetuksesta tuli esiin KÄTS-menetelmän vahvuus. KÄTS-menetelmä oli ollut jokaisen haastateltavan opettajan käytössä lukemaan opetuksessa. Lerkkanen (2006, 59) on todennut saman; KÄTS-menetelmän käyttö on opettajien suosiossa. Eräs vastaaja toi esiin sen, että KÄTS on lukemaan opettelevalle tehokkaampi menetelmä kuin aikaisemmat

kirjainten nimeämis- ja tavaamistekniikat. Vastaajat perustelivat KÄTS-menettelyn käyttöä sillä, että oppilaiden tulee oivaltaa kirjain-äännevastaavuus. Tämä lukutaidon oppimisen perusta, kirjain-äännevastaavuuden oivaltaminen, on todettu myös kirjallisuudessa. (Aro, Holopainen & Siiskonen 2001, 59; Herajärvi 2002, 19.) Ainoastaan yksi opettaja toi esiin sen, että hän käytti LPP-menettelmää KÄTS-menettelyn rinnalla. Lerkkasen (2006, 59) mukaan sekä KÄTS- että LPP-menettelmä ovat opettajien suosimia lukemaan opettamisen menetelmiä nykypäivänä. LPP-menettelyn käyttö ei kuitenkaan noussut esiin tutkimusjoukkoni opettajien vastauksissa.

Kaksi haastatelluista opettajista kertoi lukemaan opetuksen muuttumisesta sen, että lukutaitoisten osuus koulutulokkaissa on suurentunut. Tämä havainto tulee esiin myös Kiiverin väitöstyössä. Molempien tutkimusten alkuvaiheessa Kiiveri totesi sen, että oppiminen ei ala tyhjältä pöydältä, vaan lapsille on karttunut jo erinäisiä taitoja. Ensimmäistä tutkimusta tehdessään 1970-luvun lopulla lukutaidottomia oli yli puolet (54 %) lapsista. Toisessa tutkimusosuudessa, vuosina 1997 -1999 kerätyssä aineistossa, lukutaidottomien määrä oli laskenut 44 prosenttiin. (Kiiveri 2006, 5 - 339.) Haastatteluun osallistunut erityisopettaja argumentoi sen, että valmiudet koulutulokkailla lukemaan oppimisessa ovat paremmat kuin aikaisemmin. Hänen mukaansa moni oppilas osaa kouluun tullessa lukea ja tästä kiitos kuuluu hänen mukaansa esikoululle. Sarmavuori (2003, 12 - 15) on myös todennut, että esikoulun käyneet lapset ovat kehittyneempiä kuin vertaiset.

Koposen (2006, 32) mukaan lukutaito ymmärrettiin vielä 1970-luvulla mekaanisena suorituksena, jossa painottui nopea ja tarkka tekninen lukeminen. Kirjallisuudessa on useaan otteeseen painotettu sitä, että lukemisella ei ole merkitystä, jos lukija ei ymmärrä, mitä teksti kertoo. Mekaaninen lukutaito ei riitä. (Ks. esim. Herajärvi 2002, 20; Salminen 1982, 21 - 22; Sarmavuori 2003, 16.) Tämä tuli esiin haastatteluissa: Lukemaan opettaminen on muuttunut niin, että ymmärtävän lukemisen merkityksen painottaminen lukemaan opetuksessa on kasvanut. Opettajat loivat kommentteillaan yhtenäisen kuvan hyvästä lukijasta. Haastateltavat toivat esiin teknisen lukutaidon merkityksen lukutaidon pohjana, mutta arvottivat voimakkaasti ymmärtävää lukemista hyvän lukijan ominaisuutena tänä päivänä.

Sarmavuoren (2003, 16) mukaan lukeminen on elinikäistä oppimista. Ensimmäisellä luokalla oppilaat ovat usein motivoituneita lukemisen oppimisen suhteen (Takala 2006, 13). Eräs haastateltava toi esiin huolen siitä, että oppilas itse saattaa olla tyytyväinen saavutettuaan mekaanisen lukutaidon. Herajärven (2002, 15 - 17) mukaan usein myös vanhemmat ovat tyytyväisiä, kun mekaaninen luku-

taito on saavutettu. Herajärvi kuitenkin muistuttaa, että lapsen saavutettua mekaaninen lukutaito, tulee luetun ymmärtämiseen kiinnittää yhä enemmän huomiota. Haastateltava toi esiin saman asian ja pohti sitä, että mekaanisen lukutaidon saavuttamisen jälkeen opettajan tulee kiinnittää huomiota siihen, miten motivoida oppilasta kehittämään lukutaitoansa eteenpäin kohti ymmärtävää lukutaitoa.

Lehtonen (1998, 5) on todennut, että informaatiomaailmassamme vaatimukset yksilön lukutaitoa kohtaan lisääntyvät. Haastattelussa lukemaan opettamisen muutoksesta opettajat toivat vahvasti esiin opetuksen kokonaisvaltaisuuden ja monipuolisuuden merkityksen. Opettajat korostivat koulun ja kodin välisen yhteistyön merkitystä tämän päivän lukemaan opettamisessa. Kodin merkitystä lapsen lukuinnon rakentamisessa ei voi väheksyä, se on todettu monessa yhteydessä (Ks. esim. Linna 1999, 68; Sarmavuori 2003, 16). Erityisopettaja Herajärvi (2002, 15 - 19) on myös tuonut esiin vanhempien antaman mallin ja tuen merkityksen lapsen lukutaidon kehittämisessä. Herajärvi pitää tärkeänä sitä, että opettaja luo hyvän yhteistyösuhteen kodin kanssa. Hänen mukaansa toimiva yhteistyö edesauttaa sitä, että vanhemmat eivät emmi mahdollisissa ongelmatilanteissa yhteyden ottamista opettajaan. Pitkän työuran tehnyt luokanopettaja toi hyvin selkeästi haastattelussaan esille sen, että toimiva yhteistyö kodin kanssa on erityisen tärkeää niiden oppilaiden kohdalla, joilla lukemaan opettelu tuottaa haasteita. Toimivan yhteistyön avulla hän kertoi saaneensa perheet mukaan ja korosti sitä, että yhteistyön tekeminen on ainoa keino auttaa lasta, jolla on vaikeuksia lukemaan opettelussa. Hän muistutti myös kasvattajan herkkyydestä havaita lasten yksilölliset erot, sillä lukeminen kytkeytyy yhteen lapsen kypsyminen kanssa. Yksilölliset erot ja herkkyykskaudet vaikuttavat lapsen kehityksen etenemiseen (Ks. esim. Sarmavuori 2003, 22; Sajaniemi & Krause 2012, 10; Kronqvist & Pulkkinen 2007, 50 - 51).

Myrskylän ja Pyykkösen (2014, 3 - 10) tuoreen julkaisun mukaan muuttoliike Suomeen päin vuosina 1990 – 2012 on kasvanut runsaasti. Vieraskielisten henkilöiden määrä Suomessa vuodesta 1990 (25 000) vuoteen 2010 (224 000) lähes kymmenkertaistui. Myrskylä ja Pyykkönen toteavat sen, että kasvavan maahanmuuton myötä yhteiskunnan monikulttuurisuus ja monikielisyys lisääntyvät. Yhden opettajan haastattelussa lukemaan opetuksen muutoksesta tuli esiin oppilaiden monikulttuurisuuden lisääntyminen ja sen mukanaan tuomat haasteet. Opettaja toi esiin sen, että hänen luokkansa monikulttuurisilla oppilailta oli ongelmia sanavarastossa. Hongon (2013, 6 - 412) väitöksen mukaan Suomessa kauan asuneilla maahanmuuttajalapsilla on huomattavasti heikompi sanavarasto kuin muilla suomalaislapsilla. Haastateltava opettaja kertoi, että hän oli tyytyväinen, kun hänellä oli mahdollisuus tehdä yhteistyötä erityisopettajan kanssa, eikä hänen odotettu vastaavan monikulttuurisuuden luomaan haasteeseen yksin. Erityisopettaja Herajärvi (2002, 18 - 19) on tuonut esiin luo-

kanopettajan ja erityisopettajan yhteistyön merkityksen. Hänen mukaansa erityisopettajan tulee tukea luokanopettajaa siinä menetelmässä, jota luokanopettaja luokassaan käyttää ja tarvittaessa hänellä tulee olla taitoa löytää muita keinoja oppilaan lukutaidon kehittämiseksi, jos lukemisessa ilmenee vaikeuksia.

Opettajien kommentoissa lukemaan opettamisen muutoksesta tuli vahvasti esiin luokkien heterogeenistyminen ja lukuinnon hajaantuminen ääripäihin. Opettajien mukaan toiset oppilaat lukevat valtavasti, toiset eivät ollenkaan. Tämä luokkajoukon heterogeenistyminen koettiin haasteena tämän hetken lukemaan opettamisessa. Kirjallisuus tukee näitä kommentteja. Lasten taso lukemisen suhteen sekä lasten kotoa saama malli lukemiseen on hyvin vaihteleva (Ks. esim. Sarmavuori 2003, 76; Linna 1999, 68). Kommentoissa tuli esiin se, että yhteiskunta on muuttunut: ” *Paperin plärääminen ei oo ehkä nykyaikana kiinnostavaa* ”, kertoi yksi opettaja. Lisäksi opettajien mukaan lukemisen rinnalle on tullut valtavasti muita kilpailevia tekemisen vaihtoehtoja, kuten tietotekniikka. Eräs opettaja kertoi, että vanhempien ja lasten yhdessä lukeminen on vähentynyt, sen on korvannut lasten kanssa yhdessä tietokoneella pelaaminen. Kaksi opettajista kuitenkin huomautti siitä, että tietotekniikalla on positiivinen puolensa. Toinen opettaja muistutti siitä, että lukeminen onnistuu yhtä lailla tietokoneen avulla, toinen korosti tietokoneella pelattavan lukutaidon alkeispelin, Ekapelin hyödyllisyyttä. Lehtosen (1998, 5) ajatukset kytkeytyvät tähän. Hänen mukaansa lukutaidon vaatimukset lisääntyvät ja lukijan tulee osata lukea sekä painettua että sähköistä tekstiä.

7.2.2 Eriyttämisen merkitys tämän päivän lukemaan opettamisen kentässä

Eriyttämisen merkitys lukemaan opettamisen kentässä tuli hyvin selkeästi opettajien kommentoissa esiin. Opettajien mielestä tasoerojen huomioiminen on ehdottoman tärkeää, se palvelee parhaiten niin oppilasta kuin opettajaakin. Tasoerojen huomioimista korostettiin ensimmäisen luokan lukemaan opetuksessa tasoerojen ollessa silloin suurimpia. Laine (2010, 4 - 5) on todennut, että eriyttämisen avulla opetuksesta ja oppimisesta tulee mielenkiintoisempaa ja tuottoisampaa. Oppilaat sitoutuvat opiskeluunsa ja oppilaiden käytösongelmat luokassa vähenevät, kun opettaja tarjoaa jokaiselle oppilaalle omaa taitotasoaan vastaavaa tekemistä.

Opettajien kommentit toivat esiin sen, että eriyttäminen ja jokaisen yksilöllisen taitotason huomiointi on mahdotonta, jos luokalla on suuri määrä eri tasoisia oppilaita. Robb (2013, 14) on korostanut oppilaantuntemuksen merkitystä eriyttämisessä. Laineen (2010, 4 - 5) mukaan eriyttäminen on vaativa tehtävä ja usein opettaja voi turhautua tämän haasteen edessä. Pelkona eriyttämisessä on se, että se vaatii rutkasti töitä ja aikaa. Laine on todennut, että aluksi eriyttäminen varmasti tuntuu työläältä, mutta eriyttäminen on taito, jota opettaja voi opetella ja jossa voi kehittyä. Yksi opettaja argumentoi kannattavansa sitä, että oppilas oppisi lukemaan vasta ensimmäisellä luokalla. Hän perusteli tätä sillä, että eriyttämiseen ei välttämättä ole aikaa, jos oppilaita on luokassa 20. Tämä kommentti tuo esille asenteen siitä, että eriyttäminen on aikaa vievää ja työlästä.

Opettajat toivat esiin sen, että lukemaan opetuksessa tulee opettajan osata huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet. He kuitenkin korostivat kommentteissaan sitä, että on tiettyjä harjoituksia, joissa koko luokan on hyvä olla mukana. Eräs haastateltava korosti tavuttamista ja sanan hahmottamista kaikkien oppilaiden kohdalla. Sarmavuori (2003, 76) on todennut, että sanojen tavuttamisen osaaminen on huolestuttanut opettajia. Yksi opettajista mainitsi tärkeänä kirjainmuotojen yhdessä tekemisen. Hänen mukaansa opettajan tulee olla tarkkana siinä, että ottaa huomioon myös ne oppilaat, jotka osaavat jo lukea, sillä: *"Ainahan on joku juttu, et se lukijakaan ei välttämättä osaa."* Ellisin ym. (2008, 31 - 37) luoma eriyttävän opetuksen laatukriteeristö kytkeytyy tähän. Yhtenä eriyttämisen laadun osatekijänä laatukriteeristössä on erilaisuutta arvostava opettaja, joka tekee työtään koko sydämellään ja on motivoitunut antamaan laadukasta opetusta. Kriteeristö painottaa sitä, että opettajan tulisi arvioida omaa suhdettansa eriyttämiseen ja käyttämiänsä opetusmenetelmiä. Arviointi korostuu kriteeristössä myös laajemmassa merkityksessä, sillä arvioinnista saadun tiedon perusteella eriyttävän opetuksen kehittäminen on mahdollista.

Eriyttämisen tavoitteena on se, että jokainen oppilas voi kehittyä eteenpäin ja saa tähän parhaan mahdollisen tuen (Laine 2010, 3 - 4). Yhtenä eriyttämisen muotona opettajat toivat esiin luokan sisäisten pienryhmien muodostamiset. Pienryhmiä muodostettiin esimerkiksi eläinten nimillä: kannot, kukot ja kissat. Ryhmien muodostaminen mainitaan myös kirjallisuudessa yhtenä eriyttävän opetuksen muotona (Ks. esim. Ahvenainen ym. 2001, 246 - 247; Laine 2010, 3). Pienryhmien etuna pidetään sitä, että opettaja voi vastata tehokkaammin oppilaiden tarpeisiin pienryhmäopetuksen avulla kuin koko luokan kesken tapahtuvassa opetuksessa (Laine 2010, 3 - 4). Yksi opettajista kertoi käyttäneensä niin sanottua mentorointia apuvälineenään eriyttämisessä, jossa oppilaat työskentelevät yhdessä vahvemman oppilaan auttaessa heikompaa oppilasta. Tämä kiinnittyy Vygotskyn

(1978, 86) käsitteeseen lähikehityksen vyöhykkeestä, missä oppija pääsee oppimisessaan eteenpäin ohjaajan sosiaalisen tuen avulla.

Opettajien kommentit toivat esiin sen, että luokanopettajan tekemä yhteistyö erityisopettajan ja kodin kanssa ovat tärkeitä tekijöitä nykypäivän eriyttämisen onnistumisessa. Nämä kommentit ovat yhdensuuntaisia kirjallisuudesta löytyneeseen tietoon (Ks. esim. Herajärvi 2002, 18 - 19; Laine 2010, 4 - 5). Laineen (2010, 4 - 5) mukaan opettaja voi kokea pelkoa siitä, ymmärtävätkö vanhemmat sitä, että oppilaat työskentelevät yksilöllisten tehtävien parissa. Laine korostaa toimivan vuoro-vaikutuksen merkitystä koulun ja kodin välillä. Keskeistä on kertoa vanhemmille eriyttämisestä, jotta väärinkäsityksiä ei pääse syntymään.

7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

Lukemaan opettaminen ei tapahdu enää 2010-luvulla samalla tavalla kuin 40 vuotta sitten. Lukemaan opettamisen valtamenetelmänä käytetään KÄTS-opetusmenetelmää. Tätä tulosta tukevat aikaisemmat tutkimustulokset (Ks. esim. Kiiveri 2006, 82 - 84; Lerkkanen 2006, 59). Opettajien suosiossa on KÄTS-menetelmän rinnalla todettu nykypäivänä olevan myös LPP-menetelmä (Lerkkanen 2006, 59). Tämä ei kuitenkaan noussut haastatteluissani esiin. Ainoastaan yksi vastaajista sanoi käyttävänsä LPP-menetelmää KÄTS-menetelmän tukena. Opettajien vastauksissa tuli esiin kuitenkin se, että monipuolisten opetusmenetelmien käyttö sekä opetuksen kokonaisvaltaisuuden huomioiminen ovat tärkeitä asioita lukemaan opetuksessa. Lukemaan opettamisessa ei tule kiinnittää huomiota pelkästään opetusmenetelmään, vaan opetuksessa tulee ottaa käyttöön kaikki aistit ja opetuksen tulee tapahtua eri kanavien kautta. Tämä kytkeytyy Tragetonin (2007, 26) sanomaan siitä, että nykypäivänä oppimiskäsitys on muuttunut opettajajohtoisesta opettamisesta lapsilähtöiseen opetukseen.

Ennen kaikkea opetuksen tulee olla oppilaille motivoivaa ja innostavaa, jotta oppilas voi kokea lukemaan oppimisestaan iloa ja riemua. Kun lukeminen on mukavaa, innostaa se oppilasta jatkamaan lukuharrastusta eteenpäin. Saman on tuonut esiin Sarmavuori (2003, 16), jonka mukaan lukeminen ei etene, jos lapselta uupuu innokkuus ja tarve sen oppimiseen. Tutkimusjoukkoni opettajien vastausten mukaan vaatimukset lukutaitoa kohtaan ovat kasvaneet. Tätä tukee myös Lehtosen (1998, 5) toteamus siitä, että lukijan tulee tunnistaa tekstistä se, mikä on totta ja mikä on tarua. Lisäksi Lehto-

sen mukaan lukijalta vaaditaan sitä, että hän osaa lukea sekä kirjoitettua että sähköistä tekstiä. Opettajien haastatteluissa nousi esiin se, että ymmärtävän ja kriittisen lukemisen osaaminen korostuu yhä enemmän. Tämä on todettu aiemmin kirjallisuudessa lukuisissa muissa lähteissä (Ks. esim. Herajärvi 2002, 20; Salminen 1982, 21 - 22; Sarmavuori 2003, 16).

Suomi on sitoutunut erinäisiin kansainvälisiin sopimuksiin; muun muassa Yhdistyneiden kansakuntien (YK) Yleissopimukseen lapsen oikeuksista (1989) sekä Salamancan julistukseen (1994), jotka edellyttävät sitä, että Suomi kehittää erityisopetustaan inklusiiviseen suuntaan (Opetushallitus 2010, 6). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa jo vuonna 1985 tuodaan esille opetuksen eriyttäminen (Opetusministeriö 2007, 18). Eriyttämisen merkitys tulee tulevaisuudessa kasvamaan, koska suuntana on inklusiivinen koulu, kaikille lapsille yhteinen koulu. Luokan oppilaat tulevat olemaan yhä heterogeenisempiä ja haastamaan opettajan eriyttämään opetustaan. Yhteistyön tekeminen kouluun sisällä ja koulujen kesken korostuu tähän haasteeseen vastaamisessa.

Tulevana luokanopettajana on mielestäni tärkeää ymmärtää se, että opetus ei voi olla tasapaksua, vaan opetuksessa tulee huomioida jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet. Luokanopettajan tulee näyttäytyä lapselle turvallisena, helposti lähestyttävänä aikuisena, joka toimii johdonmukaisesti. Tämä takaa sen, että oppilaat ymmärtävät opettajan toiminnan eriyttämisessä. Eriyttäminen lukemaan opetuksessa vaatii sitä, että opettaja uskaltaa ottaa haasteen vastaan ja mennä pois omalta mukavuusalueeltaan. Kun opettaja uskaltaa eriyttää opetustaan, tuottaa se lopussa kiitosta. Oppitunnit ovat motivoivimpia oppilaille, kun jokaisella oppilaalla on mielekästä ja kehittävää tekemistä. Opettajan työtä taas helpottaa se, että käytöshäiriöt tunneilta vähenevät eriyttämisen myötä.

Tutkimukseni valottaa sitä, että 2010-luvulla lukemaan opetuksessa tulee huomioida oppilaiden yksilölliset tasoerot ja eriyttäminen on siinä avainasemassa. Opettajankoulutuksessa puhutaan oppilaiden yksilöllisestä huomioimisesta, mutta helposti asia jää vain sanahelinäksi. Tärkeää olisi se, että luokanopettajakoulutukseen sisällytettäisiin erityispedagogiikan sisältöjä, jotka antaisivat käytännönläheisiä neuvoja kohdata luokan heterogeeninen joukko. Tämä on yhtäpitävää Opetusministeriön (2007) julkaisun mukaan, jossa todetaan, että yliopistojen opettajankoulutuksien opetuksen sisältöjä tulisi tarkentaa ja opiskelijoiden tulisi saada riittävästi tietoa eriyttämisestä niin teoriassa kuin käytännössä.

Kirjallisuudessa on aikaisemmin todettu, että oppilaan yksilöllisen taitotason tunnistaminen ja sen mukaan toteutetun opetuksen ohjaaminen, ovat lähtökohtia eriyttämiselle (Ks. esim. Fountas &

Pinnel 2012, 269; Sarmavuori 2003, 76). Ristiriitaa tähän tuottaa opettajien määräaikaiset työsuhteet, jotka ovat muun muassa Lehdon ja Sutelan (2008, 34 - 35) mukaan muita ammattiryhmiä yleisempiä. Suuret luokkakoot ovat myös este sille, että opetuksen yksilöiminen ei onnistu. Eriyttämissen toteuttaminen ei ole pelkästään haaste opettajakunnalle, vaan myös päättäjille. Päättäjien tulee tiedostaa se, miten tärkeää opettajan on tuntee oppilaansa, jotta eriyttävä opetus mahdollistuu. Hyvän oppilaantuntemuksen lisäksi opettajalla tulee olla resursseja vastata oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Opettajien pätkätyöt ja suuret luokkakoot eivät mahdollista eriyttämisen toteutumista.

Yksilöiden erilaisuus on puhuttanut kautta aikojen. George (2005, 191) on tuonut esiin heterogeenisen luokkaympäristön rikkauden, minkä kautta oppilas oppii ymmärtämään ihmisten erilaisuutta. Kouluvuosien jälkeen oppilas kohtaa erilaisia ihmisiä ja tulee työskentelemään erilaisten ihmisten parissa. Kun oppilas on koulussa oppinut työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa, onnistuu se jatkossakin. Itse olen sitä mieltä, että heterogeenisen luokkajoukon vastaanottamista ei pidä pelätä, vaan nähdä asia ennemminkin vahvuutena. Ensimmäiset työvuodet koulussa varmasti opettavat paljon sellaista, mitä ei voi kirjoista lukea ja tuovat opettajalle mukanaan niin itkua kuin iloa. Opettajuuteen kasvu on kuitenkin prosessi jatkuen läpi elämän.

Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia lisää lukemaan opetuksen muutosta kvantitatiivisen lähestymistavan avulla, esimerkiksi teettämällä luokanopettajille kyselyn aiheesta. Tutkimuksessani tuli esiin se, että monikulttuurisuus asettaa omat haasteensa lukemaan opettamiselle. Toinen erityisen mielenkiintoinen vaihtoehto olisi tutkia tarkemmin monikulttuurisuuden tuomaa muutosta lukemaan opetukseen. Eri kulttuureihin ja uskontoihin on opettajana tärkeää tutustua, jotta vuorovaikutus on toimivaa ja molemmat osapuolet ymmärtävät toisiansa. Yksi kiinnostava vaihtoehto olisi tarkastella eriyttämisen kenttää tarkemmin. Tämä voisi tapahtua esimerkiksi ottamalla selvää siitä, miten lapset eriyttämisen kokevat. Tämä toisi lasten äänet kuuluviin ja valottaisi kasvattajia siitä, miten eriyttämistä voitaisiin kehittää eteenpäin.

LÄHTEET

- Ahonen, T., Eloranta, A-K & Närhi, V. 2009. *Oppimisvaikeuksien pysyvyys – seurantatutkimus yhdeksästä lukivaikeustaustaisesta nuoresta naisesta*. NMI-bulletin 19 (1), 4 - 19.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. *Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön*. Vantaa: WSOY.
- Ahvenainen, O. & Karppi, S. 1993. *Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet*. Jyväskylä: Omakustanne.
- Ainscow, M. & Sandill, A. 2010. *The Big Challenge: Leadership for Inclusion*. Manchester: University of Manchester, 846 - 851.
- Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Aro, M., Holopainen, L. & Siiskonen, T. 2001. *Lukeminen ja kirjoittaminen*. Teoksessa T. Ahonen, T. Aro (toim.) & T. Siiskonen. *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. Juva: PS-Kustannus, 58 - 80.
- Aunola, K., Leppänen, U., Niemi, P. & Nurmi, J-E. 2004. *Development of reading skills among preschool and primary school pupils*. Reading Research Quarterly 39 (1), 72 - 93.
- Beers, M. H. & Porter, R. S. 2006. *The Merck Manual of Diagnosis and Therapy*. 18th Edition. Whitehouse Station, NJ: Merck Research Laboratories.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Björnsson, G., Kihlbom, U., Tersman, F. & Ullholm, A. 2000. *Argumentations analys*. Fjärde tryckningen. Stockholm: Natur och Kultur.

Broderick, A., Mehta-Parekh, H. & Reid, D. K. 2005. *Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms*. *Theory Into Practice* 44 (3), 194 - 202.

Burr, V. 2003. *Social constructionism*. Second edition. London; New York: Routledge.

Chall, J. S. 1983. *Stages of Reading Development*. New York: Mc Graw-Hill Book Company.

Chapman, C. & King, R. 2005. *Differentiated Assessment Strategies. One Tool Doesn't Fit All*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Ellis, E., Gable, R., Gregg, M. & Rock, M. 2008. *REACH: A Framework for Differentiating Classroom Instruction*. *Preventing School Failure* 52 (2), 31 - 47.

Enkenberg, J. 2002. *Uuden pedagogiikan perusta*. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Vantaa: WSOY, 157 - 177.

Finlex. 628 / 1998. *Perusopetuslaki*. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>> (Luettu 2.4.2014)

Finlex. 731 / 1999. *Suomen perustuslaki*. <<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>> (Luettu 2.4.2014)

Finlex. 642 / 2010. *Laki perusopetuslain muuttamisesta*. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>> (Luettu 2.4.2014)

Finlex. 422 / 2012. *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta*. <<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>> (Luettu 3.3.2014)

Fitzharris, L., Jones, M. B. & Crawford, A. 2008. *Teacher Knowledge Matters in Supporting Young Readers*. *The Reading Teacher* 61 (5), 384 - 394.

Fletcher, J., Greenwood, J., Grimley, M. & Parkhill, F. 2012. *Motivating and improving attitudes to reading in the final years of primary schooling in five New Zealand schools*. *Literacy* 46 (1), 3 - 16.

Fountas, I. C. & Pinnel, G. S. 2012. *Guided Reading. The Romance and the Reality*. The Reading Teacher. 66 (4), 268 - 284.

Frey, N. & Fisher, D. 2010. *Reading and the Brain: What Early Childhood Educators Need to Know*. Early Childhood Education Journal 38 (2), 103 - 110.

George, P. S. 2005. *A Rationale for Differentiating Instruction in the Regular Classroom*. Theory Into Practice 44 (3), 185 - 193.

Gergen, K. J. 2009. *An Invitation to Social Construction*. Second Edition. London: Sage.

Grünthal, S. (toim.) & Harjunen, E. (toim.) 2007. *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Hakkarainen, K., Hautamäki, J., Penttilä, A. (suom.) & Tanner, J. (toim.) 2004. *Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu*. Helsinki: WSOY.

Harjunen, E. 2007. *Kurkistus kansainväliseen lukutaitotutkimukseen. Aidon oloisia lukutehtäviä käännöksen käännöksistä?* Teoksessa S. Grünthal (toim.) & E. Harjunen (toim.) *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen*. Jyväskylä: Gummerus, 201 - 224.

Herajärvi, E. 2002. *Miten lukijaksi kasvamista voi tukea?* Teoksessa M. Inovaara (toim.) & A. Malmio (toim.) *Lukuhaastetta koko elämä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVI*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 15 - 31.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Honko, M. 2013. *Alakouluikäisten leksikaalinen tieto ja taito. Toisen sukupolven suomi ja S1-verrokki*. Tampereen yliopisto. Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö. Väitöskirja. <<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/94544/978-951-44-9251-8.pdf?sequence=1>> (Luettu 27.3.2014)

Høien, T. & Lundberg, I. 1988. *Läsning och lässvårigheter*. Oslo: Gyldendal Norsk Förlag.

Julin, A., Kauppinen, A., Koskela, L., Mikkola, A-M. & Valkonen K. 1998. *Äidinkieli ja kirjallisuus*. Käsikirja. Porvoo: WSOY.

Julkunen, M-L. 1993. *Lukijaksi kasvaminen*. Porvoo: WSOY.

Julkunen, M-L. & Haring, M. 2002. *Tekstistä oppimaan oppiminen*. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Vantaa: WSOY, 81 - 96.

Kallio, K. P. 2010. *Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka*. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 163 - 190.

Kiiveri, K. 2006. *Matkalla lukutaitoon. Kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa*. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

Koponen, H. 2006. *Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen*. Teoksessa S. Grünthal (toim.) & J. Pentikäinen. Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Keuruu: Otava, 32 - 59.

Kronqvist, E-L. & Pulkkinen, M-L. 2007. *Kehityspsykologia. Matkalla muutokseen*. Helsinki: WSOY.

Kumpulainen, T. (toim.) 2014. *Opettajat Suomessa 2013*. Helsinki: Opetushallitus. <http://www.oph.fi/download/156282_opettajat_suomessa_2013.pdf> (Luettu 14.5.2014)

Kuusela, P. 2002. *Sosiaalipsykologian maailmahypoteesit. Tieteenalan historia ja sosiaalisen konstruktionismin muodot*. Kuopio: Unipress.

Kyröläinen, K. 1999. *Oppimaan oppiminen kielen ja kommunikaation opiskelussa*. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Turun opettajankoulutuslaitos, 173 - 218.

Laine, S. 2010. *Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen*. Helsinki: Opetushallitus. <lahjakkuus.fi/page42.php> (Luettu 27.2.2014)

Lehmuskallio, K. 1983. *Mitä lukeminen sisältää?* Porvoo: WSOY.

Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1990. *Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Lehto, A-M. & Sutela, H. 2008. *Työolojen kolme vuosikymmentä. Työolotutkimusten tuloksia 1977 – 2008*. Helsinki: Tilastokeskus.

http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/isbn_978-952-467-930-5.pdf (Luettu 26.3.2014)

Lehtonen, H. (toim.) 1998. *Lukemaan oppimisesta lukemalla oppimiseen*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:13.

Lehtonen, H. (toim.) 2006. *Oppijan kasvun tukeminen*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna.

Lepola, J. & Vauras, M. 2002. *Oppiminen ja motivaation kehittyminen*. Teoksessa E. Lehtinen & Teija Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turku: Turun yliopisto, 13 - 38.

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

Linna, Helena. 1999. *Lukuonni. Kirjallisuuden opetus ala-asteella*. Porvoo: WSOY.

Lonka, K. 2000. *Jokainen meistä on erilainen oppija – siksi uudet oppimismenetelmät toimivat!* Teoksessa A-M. Hintikka (toim.) *Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Kokemuksia erilaisesta opettamisesta ja erilaisesta oppimisestä*. Helsinki: Helsingin seudun erilaiset oppijat, 26 - 37.

Lutz, S. L., Guthrie, J. T. & Davis, M. H. 2006. *Scaffolding for Engagement in Elementary School Reading Instruction*. *The Journal of Educational Research* 100 (1), 3 - 20.

Myrskylä, P. & Pyykkönen, T. 2014. *Suomeen muuttaneiden naisten ja miesten työmarkkinatilanne, koulutus ja poliittinen osallistuminen*. Helsinki: Tilastokeskus.

http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/ywrrp2_201400_2014_12369_net.pdf

(Luettu 2.4.2014)

Nienstedt, W., Hänninen, O., Arstila, A. & Björkqvist S-E. 2006. *Ihmisen fysiologia ja anatomia*. 16. painos. Helsinki: WSOY.

OECD 2010. *PISA 2009 Results: What Students Know and Can do. Student performance in reading, mathematics and science*. Paris: OECD. <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>> Luettu (23.2.2014)

OECD 2013. *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Paris: OECD. <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>> (Luettu 23.2.2014)

Opetushallitus. 2010. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011: 20*. Helsinki: Opetushallitus. <http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf> (Luettu 2.4.2014)

Opetushallitus. 2013. *Tulevaisuuden haasteet puhuttivat Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen foorumissa. Opetushallituksen verkkouutinen 7.8.2013*. <<http://www.oph.fi/lehdistotiedotteet/2013/043>> (Luettu 14.5.2014)

Opetusministeriö. 2007. *Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 47*. Helsinki: Opetusministeriö. <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>> (Luettu 2.4.2014)

Pahkinen, T. 2002. *Lukeminen elämässä selviytymisen välineenä*. Teoksessa M. Inovaara (toim.) & A. Malmio (toim.) *Lukuhaastetta koko elämä. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVI*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 7 - 14.

Patrikainen, R. & Myller, L. 2002. *Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita*. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Vantaa: WSOY, 182 - 201.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus. <http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf> (Luettu 25.2.2014)

Piaget, J. 1959. *The Language and Thought of the Child*. Third Edition. London: Routledge & Kegan Paul.

Raatikainen, P. 2004. *Ihmistieteet ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus.

Robb, L. 2013. *New Angles on Differentiating Reading Instruction: Five Best Practices That Deserve a New Chapter in the Common Core Era*. The NERA Journal 49 (1), 13 - 21.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Luettu 12.4.2014)

Sajaniemi, N. & Krause, C. M. 2012. *Oppimisen palapeli*. Teoksessa T. Kujala, C. M. Krause, N. Sajaniemi, M. Silvén, T. Jaakkola & K. Nyysölä (toim.) *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti. Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma*. Helsinki: Opetushallitus. <http://www.oph.fi/download/138958_Aivot_oppimisen_valmiudet_ja_koulunkaynti.PDF> (Luettu 1.5.2014)

Sakurai, A. 2003. *Difficulties in Social Research: Methodological and Ethical Issues*. Shakaigaku Hyoron / Japanese Sociological Review 53 (4), 452 - 470.

Salminen, J. 1982. *Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeuksista*. Espoo: Weilin+Göös.

Sarmavuori, K. 2003. *Alkuaskelet äidinkielen ja kirjallisuuteen*. Helsinki: Äidinkielen Opetustieteen Seura ry.

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. *Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.

Strandén, T. 2002. *Lukeminen ja erilaiset oppijat*. Teoksessa M. Inovaara (toim.) & A. Malmio (toim.) *Lukuhaastetta koko elämä*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVI. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 33 - 43.

Takala, M. 2006. *Lukemaan opettaminen*. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino, 13 - 36.

Trageton, A. 2007. *Lukemaan oppiminen kirjoittamalla*. Juva: WS Bookwell.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Unesco. 1994. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO. <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF> (Luettu 2.4.2014)

Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vesala, K. M. & Rantanen, T. (toim.) 2007. *Argumentaatio ja tulkinta. Laadullisen asennetutkimuksen lähestymistapa*. Helsinki: Gaudeamus.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University.

Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 2003. *Opiskelu Oppiminen Osaaminen*. Hamina: Oppilo.

LIITTEET

Liite 1. Saatekirje luokanopettajille

Hei,

Olen neljännen vuoden luokanopettajaopiskelija Tampereen yliopistosta. Teen tällä hetkellä pro gradu -työtäni lukemaan opettamisen muutoksesta. Tavoitteenani on haastatella luokanopettajia lukemaan opettamisesta. Haastattelun toteutan seitsemän väittämän avulla, joita haastateltava saa vapaasti kommentoida. Väittämät eivät ole minun omia mielipiteitäni, vaan tutkimusta varten muokattuja väittämiä.

Toivon, että saisin viedä hetken Sinun aikaasi ja kuulla ajatuksiasi lukemaan opettamisesta. Haastatteluun on hyvä varata aikaa noin 60 minuuttia, jotta haastattelutilanne on rauhallinen.

Toivon juuri Sinun yhteydenottoasi sähköpostitse tai puhelimitse haastatteluun suostumisesta. Voimme sen kautta sopia haastatteluun sopivan ajan ja paikan.

Yhteydenottoasi odottaen,

Hanna Lindgren

Sposti: Lindgren.Hanna.M@student.uta.fi

Puh: xxx-xxxxxxx



Liite 2. Haastatteluväittämät

1. Minulla on mielikuva siitä, millainen on hyvä lukija.
2. Oppilaiden lukutaito on huonontunut.
3. Oppilas oppii lukemaan tänä päivänä aivan eri tavalla kuin aiemmin.
4. Lukemaan opettamisessa riittää vain yksi opetusmenetelmä.
5. Lukemaan opettamisessa tulee huomioida oppilaiden tasoerot.
6. Lukemaan opettaminen on koulun vastuulla.
7. Äidinkieli on koulun tärkein oppiaine.