807/97

http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/57/

"AIVOT TULOO KIPIÄKSI KU LUKOO PAKSUJA KIRIJOJA"

Peruskoulun kolmannen luokan oppilaiden luetun ymmärtäminen ja lukijatyypit

Sirpa Kyyriäinen

Kasvatustieteen
pro gradu - tutkielma
Jyväskylän Yliopisto
Chydenius-Instituutti
Kasvatustieteiden tiedekunta

1996

TIIVISTELMÄ

Kyyriäinen, S. 1996. "Aivot tuloo kipiäksi ku lukoo paksuja kirijoja" Peruskoulun kolmannen luokan oppilaiden luetun ymmärtäminen ja lukijatyypit. Pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Chydenius - Instituutti. 119 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tehdä ymmärrettäväksi lukemista oppimisen välineenä. Tutkimustehtävänä oli selvittää millä lukemisprosessin tasolla oppilaat ovat ja millaisia lukijatyyppejä heistä voidaan muodostaa. Kohderyhmänä olivat juuri kolmannen luokan aloittaneet oppilaat. He osallistuivat luetun ymmärtämistestiin, jonka avulla luokassa eroteltiin eritasoiset lukijat. Tulosten perusteella valittiin kuusi oppilasta haastatteluun. Teemahaastattelun avulla kartoitettiin oppilaan metakognitiotasoa ja kielellisen tietoisuuden laatua. Myös motivationaalisia tekijöitä käsiteltiin. Fenomenografisen tutkimuksen mukaisesti oli analyysissa tarkoitus saada esiin oppilaitten henkilökohtaisia käsityksiä tutkittavasta aihealueesta. Analysoinnissa pyrittiin löytämään teemoja, joille etsittiin yhteyksiä. Ne pohjautuivat teorian kannalta merkityksellisiin aiheisiin.

Tutkimuksen tulos oli, että lukeminen liittyy kokonaisvaltaisesti oppilaan elämään. Lukeminen liittyy sosiaaliseen kontekstiinsa ollen osa kansalaisen roolia yhteisön jäsenenä. Oppilaan rooli lapsena, kansalaisena ja oppilaana heijastuu merkityksissä, jotka annetaan lukemiselle. Haastatteluaineiston analyysin perusteella muodostettiin neljä lukijatyyppiä, joiden elämässä lukemisen merkitys vaihtelee. Lukijatyyppien esittelyssä käytettiin apuna haastattelutietojen tulkintaa sekä oppimiseen liittyviä tekijöitä, jotka tulivat esille luetun ymmärtämistestissä. Lukemisen vapaaehtoinen harrastaminen nousi voimakkaasti esille tyypittelyn perusteissa.

Lukemisen merkitys oppilaan elämässä liittyy lukemisen laatuun. Lukemisprosessin taso vaihtelee samassa luokassa suuresti. Osa kolmasluokkalaisista lukee vasta auttavasti, sanatasolla ja dekoodaten tekstiä. Toisessa ääripäässä oppilaat lukevat jo luovasti, omaa tietouttaan laajentaen. Ne, joille lukeminen ei ole helppoa, eivät lue vapaa-aikanaan mielellään eivätkä kehity taidossaan. Paljon lukevat oppilaat kasvattavat eroa huonompiin lukijoihin.

Asiasanat: Lukeminen, luetun ymmärtäminen, lukemisprosessi, lukijatyyppi, metakognitio, lukemisharrastus.

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO

2. LUKEMISEN MÄÄRITTELYÄ 4
2.1 Lukeminen yhteiskunnallisena ilmiönä 4
2.2 Lukijan ja tekstin kohtaaminen 9
2.3 Lukemisen monimuotoisuus 10
2.4 Lukutaidon kehittyminen 14
2.5 Lukeminen kaksiväyläisenä toimintona 18

3. LUKEMINEN JA OPPIMISPROSESSI 25
3.1 Teksteistä oppiminen 25
3.2 Tekstin oppimisstrategiat 28
3.3 Motivaatio säätelemässä teksteistä oppimista 30
3.4 Skeemat teksteistä oppimisen ohjaajina 33

4. METAKOGNITIO JA LUKEMISPROSESSI 35
4.1 Metakogntiivinen tieto 37
4.2 Metakognitiivinen kokemus 39
4.3 Metakognitiivinen taito 40
4.4 Metalingvistinen tietoisuus 41

5. AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA 45

6. TUTKIMUSTEHTÄVÄT 51

7. EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN 52
7.1 Tutkimusote, tutkimustyyppi ja tutkimusasetelma 52
7.2 Tutkimusmenetelmät 56
7.2.1 Luetun ymmärtämistesti 56

7.2.2 Haastattelu 57
7.3 Kohderyhmä ja aineiston keruu 59
7.4 Aineiston analyysi 60
7.5 Tutkimuksen luotettavuus 61

8. TUTKIMUSTULOKSET 69
8.1 Luetun ymmärtäminen 69
8.2 Lukijatyypit 74

9. POHDINTA 101

LÄHTEET 110

LIITTEET 116

1. LUKEMINEN - OPPIMISEN VÄLINE

Opettaja on yhä edelleen avainasemassa oppilaan oppimisessa. Oppilaalle pyritään antamaan enenevässä määrin vastuuta omasta oppimisestaan, mutta se ei siltikään vähennä opettajan osuutta. Päinvastoin opettajalle tulee haasteita opetella uudenlaisia työskentelymuotoja, seurata eri tieteenalojen kehittymistä, organisoida oppimistilanteita ja tunnistaa oppilaittensa persoonallisia tyylejä oppia asioita. Opettajan kehittyminen taitavaksi oppilaan tuntijaksi on oppimisprosessi, johon sisältyy yleiset taidonoppimiseen liittyvät vaiheet: kognitiivinen, hallitsemis- ja automaatiovaihe. Opettajan ammatillinen kehitys on saanut vankan pohjan koulutusvaiheessa ja sitä voi kutsua kognitiiviseksi vaiheeksi. Hallitsemisvaihe saavutetaan harjoittelemalla koulutuksessa opittuja taitoja opetustyössä. Aikanaan nuo kaksi edellistä vaihetta mahdollistavat automaatiovaiheen. Aikaansa seuraava opettaja jatkaa kehittymistään seuraamalla alan uusia tutkimuksia ja soveltamalla niitä opetukseensa. Luokassa on paljon oppilaita, jolloin oppilaantuntemus voi tuntua työläältä. Käytännössä kokonaisen ryhmän käsitteleminen yhtenäisenä massana on nopeampaa ja helpompaa. Tasoryhmien muodostamisessakin on vaarana yksilöiden hukkuminen muiden joukkoon. Eksperttiopettajaksi kehittymisessä kokemuksen ja teoriatiedon yhdistämisellä on suuri merkitys. Yksilöiden erottaminen suuresta oppilasjoukosta helpottuu ja automatisoituu kehityksen myötä. Syvällisen kuvan muodostaminen oppilaasta lukijana on opettajalle ammattitaidon osoitus.

Ammattitaitoisemmaksi opettajaksi kehittyminen on yksi tämän tutkimuksen motiiveista. Kokemus kolmasluokkalaisten opettamisesta kohdisti huomioni juuri heidän ikäluokkaansa. Lukemisen nouseminen muiden kouluun liittyvien asioitten yläpuolelle johtui siitä havainnosta, että koulunkäynti läksyineen, kokeineen ja uusine oppiaineineen muuttui oppilaasta ja hänen kotiväestään joskus hyvinkin tuskalliseksi. Keskustelut oppilaitten ja vanhempien kanssa liittyivät aina jollakin tavalla lukemiseen. Kokeisiin valmentautuessaan oppilas on lukenut koealueen kappaleet, mutta ei osaa vastata koekysymyksiin. Hän ei osaa perustella asioita eikä vetää johtopäätöksiä lukemastaan. Jollekin toiselle oppilaalle se on ihan helppoa. Joku oppilas ei tahdo selvitä biologian kirjan luvusta, hän ei ole edes ehtinyt lukea lukua loppuun, kun toinen oppilas tekee jo hyvää vauhtia luettuun liittyviä tehtäviä. Joku oppilas ei yrittämisestään huolimatta saa selville, mitä matematiikan sanallisessa tehtävässä kysytään. Opettajana herää syvä huoli oppilaasta, mitä voisi tehdä hänen auttamisekseen. Miten oppilas voisi paremmin käyttää lukemistaan oppimisen välineenä ?

Lukemista tarkastellaan tässä tutkimuksessa oppimisen näkökulmasta. Kun luin suomalaisten tutkijoitten kirjoituksia, havaitsin selkeästi heidän melko yhdenmukaisen suuntautumisensa samoihin ulkomaisiin tutkijoihin, jotka ovat kirjoittaneet juuri 80-luvulla. Perinpohjainen lukemisilmiön selvittäminen tuntui edellyttävän perehtymistä 80-luvun lukemistutkimukseen Kognitiivisen oppimisnäkemyksen käsitykset oppijasta, skeemoista, strategioista, motivaatiosta ja muistista liittyvät lukemistutkimukseen. Lukemisen kuva laajene,. kun tutkija edellä mainittujen asiotten lisäksi perehtyy nykyisin tehtävään lukututkimukseen. Sen suuntautuminen metakognitiivisiin prosesseihin ja muistin tutkimukseen näkyy suomalaisessa tutkimuksessa 90-luvulla. Lukemisen prosessimaisuus tuodaan selkeämmin esille. Metakognitiotutkimus on tuonut lisävaloa lukemiskäsityksen ymmärtämiseen. Huomion kohteena on oppilaan tietoisten toimintojen kehittyminen sekä oman oppimisen ohjaaminen. "Oppimaan oppiminen" on tämän päivän iskulause, slogan. Lisäksi kansainvälistyminen mediakehityksen myötä vaikuttaa voimakkaasti uusiin lukutaitovaatimuksiin. Lukemisen määritteleminen liittyy yhteiskunnassa tapahtuvaan kehitykseen.

Kirja ja sen lukeminen puolustavat paikkaansa, vaikka tietokoneet ja muut sähköiset viestimet valtaavat ihmisten ajankäyttöä yhä enenevässä määrin. Huolestuminen kirjojen lukemisen vähenemisestä on kuitenkin aiheellista. Tutkimukset osoittavat, että lukijat valikoituvat ja menestyvät koulussa, mitä siis tehdä lukemista välttäville oppilaille. Kysymyshän on heidän parhaastaan. Tuon tutkimuksessani esille lukuharrastukseen liittyviä tutkimustuloksia, jotka tukevat käsitystä, että lukemaan oppii vain lukemalla. Mitä aiemmin oppilas saavuttaa mekaanisen lukutaidon ja käyttää sitä runsaasti, sitä paremmin hän kehittyy oppimisessaan ja menestyy koulussa. Lukemisella saaavutettu elämyksellinen ja sivistyksellinen rikkaus unohtuu turhan usein menestymisen tai muun viihteellisyyden varjoon. Kirja on vuosituhansien aikana tarjonnut henkistä pääomaa ihmisen kehitykselle, suvaitsevaisuudelle ja inhimillisyydel le, sen tajuaminen on toinen motiivi tälle tutkimukselle.

Tutkimuksen tarkoitus on ymmärtää lukemisilmiötä yksilön kannalta. Opettajan on helpompi suunnitella opetustaan, kun hän tuntee oppilaittensa ajattelua. Oppimisen tulee olla henkilökohtaisesti tärkeätä oppilaalle; muussa tapauksessa tuhlataan niin opettajan kuin oppilaankin voimia. Koko luokan luetun ymmärtämistä testataan Julkusen käyttämällä luetun ymmärtämistestillä, jota on käytetty suurten oppilasjoukkojen testauksessa. Tämä testi tuodaan nyt

pienempään tutkimusjoukkoon, kun sitä kokeillaan 21 oppilaalle. Tulosten perusteella valitaan haastateltavaksi lukemiskehityksen eri tasoilla olevia luetun ymmärtäjiä. Tavoitteena on muodostaa heistä kuvaa lukijana käyttäen taustatietona aikaisempaa tietoutta lukemisesta, oppimisesta ja metakognitioista. Lukeminen kehittyy yksilöllisesti prosessina, joka jatkuu läpi elämän. Kolmasluokkalaisten elämässä lukeminen on uusien asioiden oppimisessa merkittävä väline ensimmäistä kertaa heidän koulunkäyntihistoriassaan. Jos lukutaito ei ole vielä kehittynyt riittävälle tasolle, alkavat vaikeudet kasautua. Haastattelussa pyritään löytämään vastauksia, jotka valaisevat kuvaa eritasoisista lukijoista yhdessä luetun ymmärtämistestin kanssa.

2. LUKEMISEN MÄÄRITTELYÄ

2.1 Lukeminen yhteiskunnallisena ilmiönä

Suomalaisessa yhteiskunnassa lukemisen merkitys korostuu selviytymisfunktionsa vuoksi. Syrjäytyminen sosiaalisista ryhmistä eristää lukutaidottoman ihmisen, Suomessa lukutaidoton ihminen ei ole yhteiskuntakelpoinen siinä missä lukutaitoinen. Ihmisten välinen viestintä niin lähipiirissä kuin kosketuksessa ympäröivään yhteiskuntaan liittyy taitoon lukea kirjoitettua tekstiä. Lukutaidon taso jakaa ihmiset ns. akateemisiin ja ei-akateemisiin, lukeneistoon ja ei-lukeneistoon. Mitä taitavampi lukija on, sitä paremmin hän pystyy valitsemaan kirjoitettujen viestin tulvasta itselleen parhaimmat vaihtoehdot. Jopa sosiaalietuuksien saaminen voi olla riippuvainen siitä, miten kansalainen pystyy tulkitsemaan kirjoitettua tekstiä. Pian yhteiskunnassa voi olla erittäin taitavien ja valikoivien sekä välttävästi ja kapea-alaisesti vallitsevien lukijoiden luokka.

Suomalaisessa yhteiskunnassa on voinut edetä sosiaalisessa portaikossa oman lukupäänsä avulla. Tehdastyöläinen on turvannut lapselleen parempaa elämää kouluttamalla häntä ja maksamalla koulutuksen pitkillä työpäivillä ja pankkilainan turvin. Suurille ikäluokille luotiin laajat mahdollisuudet käydä kouluja ja turvattiin taloudelliset etuudet opiskelujen ajalle. Elinikäisen koulutuksen korostus lisäsi aikuisten ryntäystä opiskelurintamalle. Luotiin aikuiskoulutusrahajärjestelmä, jolloin kuka tahansa pystyi opiskelemaan. Nyt rahanyörit ovat tiukentuneet, koulutus maksaa enemmän ja tuet vähenevät vuosi vuodelta. Koulutustarve ei kuitenkaan ole vähentynyt. Tekninen kehitys etenee, syntyy uusia ammatteja ja vanhoja katoaa. Kerran nuoruudessa hankittu ammatti ei enää riitä. Ihmisen on oltava valmis opettelemaan uusi työ tai jopa uusi ammatti, vaihdettava työpaikkaa. On oltava valmis muuttumaan. Laaja-alainen peruskoulutus, missä saa valmiudet oppia oppimaan melkein mikä ammatti tahansa, sisältää hyvän ja tasokkaan lukutaidon.

Lutherin katekismus ja kansakoulu, sieltähän ne juuret johtavat koko kansan kattavan lukutaidon vaatimukseen. Koulupakko tai oikeus koulutukseen, on laajentunut koskemaan kaikkia lapsia kehitystasosta riippumatta. Koulutuksen puutetta pidetään eriarvoisuutena, koulu ja

opettaja ovat edelleen arvostettuja sivistyksen jakajia. Kirjalla on pitkään ollut vankka asema suomalaisessa yhteiskunnassa. Kirjaa kunnioitetaan, se on kovakantinen, jotta se kestäisi kauan. Kirja maksaa paljon, silti se on kauppatavaraa, joka myy hyvin. Kirja näkyy yhteiskunnassa lehtien palstoilla, TV-mainoksissa, uutisissa ja tietysti koulussa. Kukapa ei kysyisi juuri koulunsa aloittaneelta, millaisen aapisen hän on saanut. Usean kansalaisen postiluukusta on tipahtanut mainos kirjakerhosta ja houkutus liittyä siihen "vain vitosen per kirja" viestillä. Lasten Kirjakerho on levinnyt laajalle Suomenmaata, edullisuutensa vuoksi se on levinnyt aika moneen kotiin. Halvemmaksi lukemisvaihtoehdoksi voi aina valita pokkarin, pehmeäkantisen taskukirjan tai sarjakuvakirjan jokapäiväisten ruokaostosten yhteydessä. Kirjasto löytyy melkein miltä tahansa paikkakunnalta ja jokaisesta koulusta, sairaalasta tai laitoksesta. Kirjaa ei tarvitse ostaa omaksi, hintakaan ei enää ole este lukea kirjaa.

Kirjoitettua tekstiä näkee kaikkialla yhteiskunnassa. Katse ympärille, ja huomaat rekisteröiväsi jonkin kirjallisen viestin. Kotona maitopurkissa, jääkaapin ovessa; kaupungilla kaikkialla mihin katseesi käännät. Lapsemme elävät keskellä kirjoitettuja viestejä. Katsoessaan TV:tä he pyytävät meitä lukemaan piirrettyjen tekstin; he oppivat, että puhuttu kieli ilmaistaan kirjoittamalla kirjaimia peräkkäin. Neuvolan äitiyspakkauksessa on kirja vauvalle. Elämme kirjoitetussa maailmassa, missä lukutaidoton olisi kuin Liisa Ihmemaassa. Äitien työssäkäynti on lisännyt lasten päivähoitoa. Pitkät perinteet omaavalla päiväkotijärjestelmällä on suuri vaikutus alle kouluikäisten lukemiseen. Elleivät väsyneet vanhemmat jaksa iltaisin lukea lapsilleen, päivähoidon henkilöstö tekee sen työnsä puolesta. Lastentarhaperinne sisältää moninaisia lukemista tukevia työmuotoja lapsen kielen rikastuttamiseksi ja lukemisvalmiuksien harjaannuttamiseksi. Tullessaan kouluun päivähoitojärjestelmästä lapsi on saattanut oppia jo lukemaan tai on ainakin hyvin lähellä sitä.

Lukemiskäsitteen yhteiskunnallisuutta tukevaa määrittelyä varten voidaan tarkastella kuviota 1, missä on Linnakylän (1990, 4-6) muodostama kolmijako lukutaidosta. Sen mukaan lukutaitoa on jaoteltu tiedonintressin (Habermas 1973) näkökulmasta, jossa lukeminen sisältää seuraavat elementit: Taidollisen tiedonintressin kannalta peruslukutaito ymmärretään opittuna kognitiivisena taitona, joka on välineellinen ja jolla on melko pysyvät vaatimukset. Käytännöllisen tiedonintressin näkökulmasta toimiva lukutaito yhdistää ympäristön vaatimuksia, yksilön kriittistä ajattelua ja tavoitteita. Tällainen lukutaito on kulttuurisidonnaista ja ajan

muutoksiin vastaavaa. Siksi sitä kutsutaan funktionaaliseksi lukutaidoksi. Tiedonintressiltään emansipatorinen lukutaito yhdistää laajimmin ympäristön vaatimuksia sekä yksilön kriittistä ajattelua. Se voidaan määritellä myös yhteiskuntaa kriittisesti arvioivaksi ja yksilöä vapauttavaksi lukutaidoksi.

Tiedonintressi	Lukutaito ja sen laatu
Taidollinen	Peruslukutaito: pysyvät vaatimukset, universaalinen, välineellinen
Käytännöllinen	Toimiva lukutaito: aktiivinen, kulttuurisidonnainen, historiallis-yhteiskunnallinen, yhteiskunnan edellyttämä
Emansipatorinen	Vapauttava lukutaito: dynaaminen, kriittinen, yksilön omaa elämää ja yhteiskuntaa kehittävä, arvoihin ja moraaliin suhteutuva

KUVIO 1. Lukutaidon jakautuminen tiedonintressin näkökulmasta.

Jaottelusta nähdään selvästi yhteiskunnallinen riippuvuus. Funktionaalisen lukutaidon käsite kertoo eri elämäntilanteissa tarvittavasta lukutaidosta jonkin muun toiminnan välineenä; avaimena, joka avaa monia ovia. Aikaamme liittyvä elinikäisen oppimisen vaatimus edellyttää funktionaalista lukutaitoa, ihmisen on myös aikuisiässä oltava valmis oppimaan uusia asioita. Emansipatorinen näkökulma lukemiseen merkitsee sitä, että lukija on saanut aktiivisen vastuun toimijana ja kriittisenä ajattelijana. Samalla hän on saanut valtaa informaation käsittelijänä, mitä taitavammaksi hän lukutaidossaan kehittyy, sitä paremmin hän pystyy käyttämään valtaansa nykyisessä tiedontulvassa.

Taito lukea on kulttuurisidonnaista siten, että sen on muututtava työelämän ja työhön kouluttautumisen vaatimusten mukaisesti. Kulttuurin muuttuessa uudistukset vaativat uudenlaista lukutaitoa. Kirjoitetun tekstin hallitsemisen lisäksi uusi lukutaidon käsite edellyttää tänä päivänä varsin laajaa lukutaitoa: kuvan, tietotekniikan, median, ympäristön, kulttuurin, perinteen, taiteen ja tieteen, moraalin sekä arvojen lukutaitoa. (Linnakylä 1990, 4-6.) Tietokonelu-

kutaito on ristiriitaisia tunteita herättävä käsite, jonka määritteleminen muotoutuu kaiken aikaa tietotekniikan kehittymisen myötä. Tietokonelukutaitoa tutkinut Sinko (1990, 117-129) ennustaa, että tietokonelukutaidottomuus voi pian olla yhteiskuntakelpoisuuden esteenä aivan samalla tavalla kuin lukutaidottomuus. Tekstin käsite muuttuu koko ajan, nykyisin tietokonetekstiin on tullut mukaan grafiikka, liike ja ääni. Paksu tietosanakirjasarja mahtuu jo pienelle CD-ROM-levylle ja siinä olevaa tietoa voi siirtää omiin tarkoituksiinsa pienellä hiiren näpäytyksellä. Tekstin lukeminen ei ole enää pelkästään lineaarista. Selaileva, silmäilevä lukeminen on hallittava ja sen on oltava kriittistä ja arvioivaa, koska liikkuminen tekstissä tapahtuu lukijan itse valitsemassa järjestyksessä seurailemalla tiedon polkuja lukijan omien assosiaatioitten varassa. Lukijan on osattava säilyttää mielessään tehtävän alkuperäinen tavoite ja valittava itselle sillä hetkellä tarpeellinen tieto. Sähköpostin käyttäminen edellyttää tekstin tiivistämistaitojen hallintaa sekä liikkuminen kansainvälisessä tietokoneliikenteessä kommunikointikykyä eri kielillä lyhyesti ja käytännöllisesti. Lukemisen määritelmään on varmasti tulossa uudistuksia; valtavan tiedontulvan hallitseminen ja valikoiminen näyttöpäätteellä vaatii lukijalta perinteistä poikkeavia monitasoisia informaationprosessointikykyjä.

Lukemiskäsitteen kokonaiskuvan syventämiseksi tarkastellaan jaottelua, missä lukemista määritellään erityyppisten tekstien lukemisen mukaan. Riippuen tekstin laadusta lukutaitoa määritellään kertovaksi, tiedottavaksi ja taivuttelevaksi lukutaidoksi. Tällöin ajatellaan, että on olemassa universaaleja, kaikkialla maailmassa samanlaisena olevia tapoja lähestyä tietyntyyppisiä tekstejä. Toisen näkökulman saamme, kun pyrimme etsimään yhteyksiä yksilön ajattelun ja toiminnan välille. Lukemista voidaan tässä tapauksessa määritellä lukijan ajattelutoimintojen, näkyvän toiminnan tai yhteiskunnallisen osallistumisen kannalta. Tällä tavalla määritelty toimiva lukeminen jaotellaan Linnakylän (1990, 4-6) mukaan seuraavasti:

1) Ympäristöön yhdistyvä: lukeminen liittyy jokapäiväiseen liikkumiseen ja toimintoihin

2) Tietoa hankkiva: tiedon etsiminen TV-ohjelmista, puhelinluettelosta, myös opiskelulukeminen on tiedonhankintaa

3) Ammatillinen: liittyy saumattomasti työtehtäviin ja vaihtelee ammatin mukaisesti

4) Viihdyttävä ja virkistävä: liittyy vapaa-aikaan ja harrastuksiin

5) Rituaalinen: tyydyttää itse lukemistoimintaa, esimerkiksi runot tai uskonnollinen kirjallisuus

6) Reflektiivinen eli pohtiva: uusien näkökulmien tai ajattelutapojen keksimistä ja luovaa ajattelua.

Koulu on osa yhteiskuntaa eikä se silloin voi toimia yhteiskunnan ulkopuolella. Oppilaan tietoisuus lukemisen monelle eri tasolle sijoittuvasta välinemerkityksestä liittyy laaja-alaisesti koko yhteiskunnalliseen kehitykseen. Oppilaan näkökulmasta lukeminen yhteiskunnallisena ilmiönä liittyy funktionaaliseen lukutaitoon. Sen korostaminen tulee vahvasti esille monien suomalaisten lukemisen tutkijoitten (esim. Lehmuskallio 1991, Lehtonen 1993, Julkunen 1995, Sarmavuori 1992) peruskäsitteisiin vaikuttaneen tutkija John Downingin (1984, 37; 1982, 4-8) teorioissa. Lukemisen hyödyllisyyden ja tarkoituksen ymmärtäminen on lukutaidon oppimisen ja kehittymisen olennainen perusta. Oppilaan on ymmärrettävä lukemisen funktiot, miksi luetaan ja miksi kirjoja on olemassa, eli on oltava selvillä lukemisen ja kirjojen kommunikatiivisen luonteen piirteistä, viestittämisestä. Lukemisen välineellisyyden korostaminen on tärkeätä. Oppilaalle olisi tultava selväksi, että lukemisen pitäisi olla lukemalla oppimista sekä korostettava tietämisen merkitystä ja tarkoituksellisuutta. Lukemalla kirjoja saavutetaan monia asioita, iloa ja hyötyä. Tämän kaiken lisäksi oppilaan on tultava tietoiseksi metakognitioistaan, omasta lukemistoiminnastaan.

2.2 Lukijan ja tekstin kohtaaminen

Lukiessaan tekstiä oppilas ei ole "tyhjä taulu". Hänen päässään on heti lukemistoiminnan alusta asti käynnistynyt erilaisia muistirakenteita, skeemoja. Elämänsä aikana oppilaalle on sattunut ja tapahtunut kaikenlaista, mukavaa ja ikävää, palkitsevaa ja lannistavaa. Koko pienen ikänsä oppilas on elänyt kirjoitetussa yhteiskunnassa. Kokemukset ja taustatiedot vaikuttavat lukijan ja tekstin vuorovaikutukseen. Vähäpassin (1987, 31) mukaan tätä näkökulmaa voidaan nimittää interaktionäkökulmaksi. Interaktioteorian kannalta lukijan ja tekstin vuorovaikutustapahtumaan vaikuttavat niin tekstin kuin lukijankin ominaisuudet. Mitä enemmän lukijalla on yhteisiä taustatietoja kirjoittajan kanssa, sitä helpompi hänen on ymmärtää kirjoittajan tekstiä.

Transaktionäkökulmassa tulee esille edellistä syvemmin kognitiivisen psykologian näkökulma. Se on monitekijäinen tulkintamalli, minkä mukaan lukija rakentaa tekstille uuden merkityksen taustansa, tavoitteidensa ja opiskelutilanteensa pohjalta. Lukeminen on tulkintaprosessi, missä tekstin merkitys on suhteellinen; se on tekstin ja lukijan kohtaamista lukemis- ja oppimistilanteessa. Transaktioteorian luoja on Louise Rosenblatt. (Sarmavuori 1993, 28; Vähäpassi 1987, 33-34.) Hän on sanonut kauniisti, että teksti on vain paperia ja mustetta, kunnes lukija herättää siinä taideteoksen. Ymmärtäminen on jatkuva, kehittyvä prosessi. Se on tulkintaa ja runon luomista tekstistä. Lukija löytää tekstin merkitykset, mikä sisältää kirjailijan tekstin sekä sen, mitä lukija siihen tuo. Transaktioteorian mukaan luetun tekstin merkitys voi vaihdella lukijasta toiseen ja samalla lukijallakin eri yhteyksissä. Tiettyyn kieli- ja tulkintayhteisöön kuuluvilla lukijoilla oletetaan kuitenkin olevan samanlaisia merkityssisältöjä. Lukija tuo tekstiin aikaisemmat kokemuksensa ja nykyisen persoonallisuutensa. Tulkintaa suuntaa hänen kokemus- ja tietotaustansa, kulttuurinsa ja tarpeensa sekä historiallisyhteiskunnallinen tilanteensa. Mielenkiintoisen lisävivahteen transaktionäkökulmalle antaa Linnakylän (1991, 14-15) mielipide. Hän on luopunut jonkin verran transaktionäkökulmasta, koska on havainnut parhaitten lukijoitten osoittautuneen lukemisessaan voimakkaasti lukijakeskeisiksi. Itsenäiset ja omaehtoiset opiskelijat eivät lukiessaan tulkitse tekstejä vaan käyttävät niitä omien näkemystensä avartamiseksi ja arvioimiseksi.

Lukeminen siis koostuu prosessista, johon liittyvät tekstin kirjoittaja, itse kirjoitettu teksti sekä lukijan aikaisempiin kokemuksiin perustuva tulkinta. Lukemisprosessi on tekstin merkityksen muodostamista, transaktiota, toimintaa tekstin ja kirjoittajan välillä. Lukijan skeemat muotoutuvat assimilaatioitten ja akkomodaatioitten kautta. (Arffman 1991, 5; Goodman 1981, 51-54.) Lukemistapahtumassa kielellisyyteen liittyviä toimintoja ovat: a) prosessi, jossa kirjoittaja tuottaa tekstin, b) tekstin piirteet sekä c) prosessi, jossa lukija luo tekstin merkityksen. Luetun merkitys on sekä tekstissä että lukijan aivoissa. Prosessin määräävimmät tekijät ovat lukemisen taidot ja tekstin erilliset rakenteet. Hyvät lukijat ovat erilaisessa vuorovaikutuksessa tekstiin kuin huonot lukijat. Lukemisen onnistuneisuutta voidaan arvioida sen perusteella, mitä strategioita ihannelukija käyttäisi tekstin ja tilanteen huomioon ottaen. Lukemisprosessissa nämä kaksi merkitysjärjestelmää ovat vuorovaikutuksessa keskenään.

2.3 Lukemisen monimuotoisuus

Lukeminen on toimintaa, johon vaikuttavat hyvin monet asiat. Lukemisprosessin kognitiivinen tarkastelu mahdollistaa lukemisen prosessianalyysin, jonka tutkimus on Poskiparran ja Niemen (1994, 264-276) mukaan kehittynyt aina lähtien vuodesta 1970. Tämän päivän tutkimuksessa se näkyy lukijan muistiprosessin tutkimuksena. Lukijan muistijäljet, koodit, liittyvät lukijan ja ulkomaailman kohtaamiseen. Muistijäljet vaikuttavat lukijan vuorovaikutukseen ja muuttuvat kaiken aikaa vuorovaikutuksen takia. Lukeminen on nopea prosessi, missä hyvin nopeasti tapahtuu muistikoodien rakentuminen aivoissa. Muistikoodit ovat ymmärtämisen ja mieleenpainamisen perusta. Toinen tärkeä tekijä muistin lisäksi lukemisessa on kielellinen tietoisuus, joka alkaa kehittyä jo varhain ennen kouluikää ja josta voidaan havaita useita tunnistettavia välivaiheita. Kehityksellinen ja kielellinen näkökulma lukemisen tutkimukseen mahdollistaa oppilaan lukemiskehityksen välivaiheiden tunnistamisen.

Lukutaidon kehittymisen yhteyttä nimeämiseen on tutkinut Lehtonen (1993, 53, 234, 250). Tutkimuksen mieleenpalauttamis- ja nimeämistehtävät edellyttivät muistista haun tietoisia prosesseja. Tietorakenteet muodostuvat muistisisällön sisäisistä kytkennöistä. Jonkin asian löytäminen tietorakenteesta on yksilöllistä ja tapahtuu tietyn muistivihjeen avulla. Tutkimuksessa todettiin, että nimeäminen liittyy luetun ymmärtämiseen. Nopea sanan tunnistaminen

lisää lukemisen tehokkuutta ja vaikuttaa positiivisesti ymmärtämisessä. Nimeämisvaikeudet voivat ennustaa sitkeästi pysyvää lukemisvaikeutta. Ensimmäisellä ja toisella luokalla sanan mieleenpalauttamisen ja luetun ymmärtämisen välillä oli selkeä yhteys. Tämä vahvistaa käsityksiä lukemisen ja nimeämisen yhteisistä prosesseista sekä vaikutuksesta lukemisen kehitykselle

Heikkous mieleen palauttamisessa ja sanan tunnistamisessa on Poskiparran ja Niemen (1994, 8) mukaan esteenä lukutaidon suotuisalle kehitykselle. Oppilaalle voi yhden sanan lukeminen kestää hyvin pitkän ajan, jolloin kokonaisen lauseen ymmärtäminen ei onnistu. Edelliset sanat ovat jo pyyhkiytyneet mielestä oppilaan päästyä lauseen loppuun. Vahingollista oppilaan lukemiselle on, jos hän lukee sanan alun ja arvaa lopun. Yrittäessään pysyä lukunopeudessa muitten oppilaitten tasolla, voi heikolle lukijalle muodostua väärä tapa tunnistaa sanoja. Oppi laan ymmärtävä lukeminen kärsii tästä väärästä tunnistamistavasta. Kielellisen tietoisuuden merkitys lukemaan opetteleville lapsille sekä myöhemmälle lukemisen kehittymiselle on erittäin suuri. Muistin tutkimus on oppimisvaikeuksien ja neurolingvistisen tutkimuksen keskeinen kohde tällä hetkellä. Aivojen lateraalisuuden tutkimus on viime vuosina lisääntynyt ja sen alueelta tehdään paljon uusia tutkimuksia Niilo Mäki Instituutissa Jyväskylässä. Heistä voisi mainita esimerkiksi Heikki Lyytisen (1994) tutkijaryhmineen suorittamat tutkimukset.

Lukemisen tarkasteleminen taitonäkökulmasta kohdistaa tutkimuksen oppilaan tietoisuuteen ja tavoitteelliseen toimintaan. Tietoisuus omasta ajattelu- ja oppimisesta sekä tiedonkäsittelyyn liittyvistä säätelijöistä ja vaikutuksista on oppilaan jo varhaisessa vaiheessa tärkeätä tiedostaa. Vauras, Rauhanummi ja Kinnunen (1994, 37, 49) tarkastelivat oppilaan metakognitiivisen tiedon arviointia opetuksen kehittämiseksi. Tutkijat ovat vakuuttuneita siitä, että oppilaan varhainen metakognitiivisten tietojen ja taitojen diagnostisointi sekä harjaannuttaminen ennaltaehkäisee taitoerojen kasvua. Koulutulokkailla on selviä eroja metakognitiivisessa tiedossa. Tämä liittyy luetun ymmärtämiseen heti ensimmäisellä luokalla vaikuttaen siihen vielä myöhemmässäkin vaiheessa. Siirtyessään kolmannelle luokalle oppilaan pitäisi jo pystyä ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan ja oppimisestaan. Hyvin kehittyneet metakognitiiviset taidot, oman toiminnan ohjaaminen ja arviointi, auttavat tässä oppilasta. Nykytutkimus on kohdistunut oppilaan metakognitiivisten taitojen ja tietojen kehittämiseen, mistä esimerkkinä on tässä tutkimuksessa esiteltävä Silvenin väitöskirja (1991) luvussa 5.

Oppilaan motivaatio- ja sosioemotionaalisten tekijöitten merkitystä lukutaidon kehitykseen vaikuttavana tekijänä ovat tutkineet Salonen ja Lepola (1994, 77). He kytkivät motivationaaliset taipumukset myös adaptiiviseen tilanteenhallintakäyttäytymiseen, eli kuinka oppilas sopeuttaa omaa käyttäytymistään eri tilanteissa. Tutkimus perustui jaotteluun (Lehtinen ym. 1991, 68-76), missä oppilaan tehtävään suhtautumistavat on kuvattu neljän motivationaalisen orientaation avulla:

Tehtäväorientaatio: Hyviin oppimistuloksiin yltävillä oppilailla tämä orientaatio ilmenee tehtäviin keskittymisenä ja paneutumisena. Oppilas ottaa älyllisen vastuun tehtävästä ja kokee usein tehtävän vaikeuden motivoivana haasteena. Tehtävää lähestyessään oppilas ei ensiksi pohdi, mitä seuraamuksia hänelle on tehtävän ratkaisemisessa onnistumisesta tai epäonnistumisesta, vaan tarkastelee tehtävää sen loogisten vaatimusten suhteen. Oman minän selviäminen ei ole tehtävän suorituksessa päällimmäisenä. Tehtäväorientoitunut oppilas osaa käyttää aikaisempaa tietoperustaansa sekä kokemuksiaan eri strategioista tehokkaasti. Hän osaa tulkita oppimisen kohteena olevaa aineistoa yhdistelemällä loogisesti eri lähteistä saatavaa tietoa. "Rivien välistä" lukeminen onnistuu tältä oppilaalta. Opettajan antamalla suorituspalautteella on vähemmän merkitystä kuin sillä, että oppilas kokee ratkaisseensa tehtävän ymmärtäen ja suoritusprosessin halliten.

Riippuvuusorientaatio: Opettajan kannalta miellyttävän ja helpon tuntuinen oppilas on usein riippuvuusorientoitunut. Hän huomioi herkästi opettajan toiveet, on valoisa ja vaikuttaa kiinnostuneelta. Koulutyöhön hän suhtautuu positiivisesti. Oppilaan vastauksissa on kuitenkin havaittavissa epävarmuutta, koska hän on valmis muuttamaan vastaustaan pienenkin opettajan vihjeen perusteella. Äärimmäisessä tapauksessa oppilas on niin sosiaalisista suhteista riippuvainen, ettei hänelle edes ole olemassa oppimistehtäviä opettajasta ja hänen opetuksestaan riippumattomana. Tehtävien suorittamisessa oppilaan tärkeimpänä tavoitteena on sosiaalisen hyväksynnän saavuttaminen. Älyllisen vastuun oppilas luovuttaa tai siirtää sille henkilölle, jota hän haluaa miellyttää ja jonka toiveita hän pyrkii tyydyttämään. Oppilaan tehtävään suuntautumista ei motivoi tehtävän loogiset vaatimukset eikä ristiriita entisen ja uuden tiedon välillä.

Minädefensiivinen orientaatio: Pitkän epäonnistumishistorian kokenut oppilas kokee olonsa uhatuksi joutuessaan vaikeiden tehtävien eteen. Aikaisempien kokemusten perusteella hän on voinut tuntea avuttomuutta tai hallinnan menettämistä ja tunnistaa pienestäkin vihjeestä uhkan tai riskin joutua vaikeuksiin. Tehtävän ratkaisemista oppilas ei koe haasteena vaan yrittää selvitä tilanteesta menettämättä kasvojaan. Vaikeudet kasautuvat epäonnistumiskokemusten myötä heijastuen seuraaviinkin tehtävänsuorituksiin lisäten oman kelvollisuuden epäilyä.

Omistautumaton orientaatio: Oppilas ei miellä koulun sisältöjä ja tavoitteita omikseen, mikä ilmenee koulukielteisyytenä. Tuntien häiritseminen tai passiivinen vetäytyminen voi olla merkki omistautumattomasta orientaatiosta. Ahdistavat kokemukset koulusta voivat olla tämän orientaation taustalla. Omistautumattomuus voi kohdistua myös yksittäiseen kouluaineeseen, vaikka muuten koulu koetaan mielekkäänä.

Oppimisen laatu voi suurestikin vaihdella sen mukaan, millaisiin päämääriin oppilas opiskellessaan pyrkii. Riittävä tehtäväorientaationeisuus sekä riittävän pitkä aika ja mahdollisuudet omien tulkintojen tekemiselle mahdollistavat korkeatasoisten hierarkkisten tiedollisten rakenteiden oppimisen. (Lehtinen ym. 1991, 75) Salosen ja Lepolan (1994, 79-80) tutkimuksessa havaittiin, että hyvin menestyvät, syvällistä oppimista ja korkeatasoisia ongelmanratkaisustrategioita suosivat oppilaat ovat tyypillisesti tehtäväorientoituneita. Heikkotasoinen oppiminen ja tehtäväsuuntautuneen toiminnan häiriintyminen on seurausta sosiaalisesta riippuvuusorientaatiosta ja minädefensiivisestä orientaatiosta. Oppimisvaikeudet kasautuvat, kun orientaatiohäiriöt ja epätarkoituksenmukaiset oppimisen muodot vahvistavat kehämäisesti toisiaan. Ensimmäisen luokan keväänä esikoululaisena tehtäväorientoituneiksi diagnostisoidut oppilaat olivat parempia lukutaidossa kuin minädefensiivisesti orientoituneet. Voimakkaasti minädefensiivisesti orientoituneet oppilaat menestyivät heikoimmin, vieläpä verrattuna lievästi minädefensiivisesti orientoituneisiin oppilaisiin. Sen vuoksi oppilaan koulumenestyksen turvaamiseksi olisi tärkeätä diagnostisoida tarpeeksi ajoissa hänen orientaationsa, jotta oppimista vaikeuttavat sosioemotionaaliset hallintastrategiat eivät vakiintuisi ja minäkuva oppijana säilyisi positiivisena.

Oppilaan olisi kyettävä tunnistamaan tietonsa aukkoja ja oppimaan kysyä kysymyksiä niin itseltään kuin ympäristöltään eli hankkimaan tietoa. Näin hankittu tieto rakentuu hänen omista lähtökohdistaan. Muistissa säilyvät tiedonrakenteet, skeemat rakentuvat yhtenäisiksi kokonaisuuksiksi eikä tieto rakennu irtonaisista osasista. Lehmuskallio (1991, 268-277) on pyrkinyt muodostamaan kyselevän lapsen muotokuvaa lukijan näkökulmasta perustaen tutkimuksensa Downingin kognitiivisen selkeyden teorialle. Lukemisen tarkoituksen ja tehtävän tiedostumisen selkiintyminen näkyy lisääntyvänä runsaana ja monipuolisena lukemistoimintana. Lukemalla oppilas saa vastauksia kysymyksiinsä, jotka askarruttavat häntä ja joitten selvittämisen hän tuntee tärkeäksi. Runsas lukeminen heijastuu oppilaitten tasokkaina ja monipuolisina kysymyksinä, joitten taso paljastaa, millä tasolla oppimisessa ja lukemisessa oppilas on. Kaikki edellinen taas näkyy tiedonhankinnan eheytymisenä ja palvelee tasokasta oppimistoimintaa.

2.4 Lukutaidon kehittyminen

Lukemisen kieleen ja ajatteluun liittyvä kehittyminen johdattaa meidät lukutaidon tarkastelemiseen kehityksellisestä näkökulmasta. Chall ja Chall ym. (1983, 11; 1990, 12-13) on esittänyt jaottelun lukutaidon kehittymisen vaiheista. Malli pohjautuu Piagetin tutkimuksiin kognitiivisen kehityksen tasoista ja sisältää lukemista edeltävän esilukemisen ja neljä varsinaista lukemisen kehitysvaihetta. Kognitiivisen oppimiskäsityksen periaatteiden mukaisesti lukutaidon kehittyminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.

0. Esilukemisen taso, joka alkaa syntymästä ja päättyy siinä vaiheessa, kun lukemaan oppiminen varsinaisesti alkaa. Lapsi oppii tunnistamaaan usein esiintyviä sanahahmoja ja nimiä, mutta ei tajua kirjaimen ja äänteen vastaavuutta.

1. Äänteen ja kirjaimen vastaavuuden oivaltaminen, kirjoitetun koodin muuttaminen puhutuksi. Lukemisen perustekniikka hallitaan, sanoja luetaan ääneen ja ääneti.

2. Lukemisen sujuvuus ja nopeus kehittyvät. Luetun ymmärtäminen on tunnistavaa ja toistavaa. Tekstistä havaitaan yksityiskohtia, tapahtumia, ajankohtia, paikkoja ja henkilöitä. Tekstin tulee liittyä lasten kokemusmaailmaan, sisällön tulee olla ennustettavissa ja kiinnostavaa.

3. Lukeminen on oppimisen väline. Uutta tietoa omaksutaan lukemalla, mutta vain yhdestä näkökulmasta. Tekstistä erotetaan pääkohdat ja oleelliset erotetaan epäoleellisista.

4. Luetun ymmärtäminen etenee useiden näkökulmien tajuamiseen. Tekstiä osataan eritellä ja yhdistellä. Kirjoittajan tarkoitus tajutaan ja hänelle osataan esittää kysymyksiä; kyetään arvioivaan lukemiseen.

5. Kokonaisuuksien ja tietojen soveltamista edellyttävä opiskelulukeminen on mahdollista.Ymmärtäminen kehittyy todellisuuden ja tiedon rakentamiseen. Tekstin pohjalta syntyy uusia ajattelumalleja sekä kyetään luovaan lukemiseen.

Julkunen, joka on pitkässä tutkimussarjassaan (1984-1995) perustanut teoriaansa Challin tutkimuksiin, on todennut että tason 3 voi jakaa vielä A- ja B- tasoihin, joista A-tasoon kuuluvat 9-11 vuotiaat ja B-tasoon 12-14-vuotiaat. A-tasolla olevalla lukijalla on yleinen kyky lukea tekstiä, mutta itsekeskeisesti tai yhdestä näkökulmasta. B-tasolla olevan lukijan lukeminen lähenee aikuismaista lukemista ja hän alkaa pikkuhiljaa kyetä laajentamaan näkökulmia luettavaan tekstiin sekä alkaa erottaa olennaisia asioita. Kolmasluokkalaiset lukevat tasolla kaksi vielä neljännelle luokalle saakka. Siirtyminen kolmannelle tasolle

merkitsee lukemista siksi, että opittaisiin luetusta. Taso kolme on minimitaso, jolle länsimaisen aikuisen olisi kehityttävä selvitäkseen lukemiseen perustuvista tilanteista.

Jokainen oppilas etenee edellä mainittuja tasoja pitkin, etenemisvauhti vain vaihtelee. Kaikilla tasoilla lukeminen on ongelmanratkaisua, siirtyminen tasolta toiselle tapahtuu assimilaation ja akkomodaation avulla. Lukukehityksen vaiheet muistuttavat kognitiivisen kehityksen vaiheita edeten hierarkkisesti. Lehtonen (1993, 22-23), joka myös perustaa tutkimuksiaan Challin kehitykselliseen jaotteluun toteaa, että onnistunut eteneminen tasoilla on osoitus kyvystä lukea monimutkaisempaa ja käsitteellisempää kieltä vaihtelemalla lukemisstrategioita. Samoin se on osoitus kyvystä tehdä johtopäätöksiä, yleistyksiä, kritisoida ja käsitellä tietoa konstruktiivisesti. Kuten jo aikaisemmin on todettu, luetun ymmärtämisessä jokainen lukija tuo oman taustansa mukanaan. Aikaisemmat kokemukset elämästä ja luettavasta asiasta tulevat yhä tärkeämmiksi. Lukemiseen vaikuttavat tunne- ja kognitiiviset syyt. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta perheellä, kulttuurilla ja koululla on suuri vaikutus oppilaan lukemiseen.

Luetun ymmärtämisen ja oppimisen vaikeudet liittyvät usein niihin epäonnistuneisiin kokemuksiin, jolloin lukutaitoa aletaan opetella koulussa. Luetun ymmärtämisvaikeuksista kärsivät oppilaat ovat usein oppineet tovereitaan myöhemmin lukemaan ja heillä on ollut siinä vaikeuksia. Koulun vaatimusten kasvaessa oppilaan vaikeudet kasautuvat ja hän kokee useita epäonnistumisia. Ne taas aiheuttavat sosiaalisia ja emotionaalisia ongelmia. Edellä esitettyjen tutkijoitten tavoin Vauras (1990, 58) esittää, että motivaatio ja kognitiiviset taidot kietoutuvat lukemisen kehittymisessä yhteen. Oppimishistorian aikana kehittynyt kielteinen käsitys itsestä ja omista oppimistaidoista sekä itseohjautuvuuden puute aiheuttavat epämielekkäiden strategioiden käyttöä oppimistehtävissä.

Kysymys ei useinkaan ole älyllisesti "vajavaisesta" ja passiivisesta oppilaasta, vaan siitä, ettei oppilaalle ole kehittynyt riittäviä ja soveltuvia ymmärtämis- ja oppimisstrategioita tai hän ei sovella niitä tehokkaasti ja omaehtoisesti koulun oppimistilanteissa. Vauraksen (1990, 58-69) mukaan tämä johtuu emotionaalisista tai sosiaalisista ongelmista. Oppilas voi olla oppimistilanteessa niin voimakkaasti ahdistunut ja keskittynyt tilanteen hallintaan, etteivät hänen voimavaransa enää riitä oppimisstrategioiden harkittuun valintaan tai käyttöön. Pettymykset

luokkatilanteissa oppimisvertailussa ovat voineet aiheuttaa oppilaalle avuttomuutta, riippuvuutta aikuisen tuesta ja aloitekyvyttömyyttä. Ainoana päämääränä voi olla selviäminen tilanteesta mahdollisimman kivuttomasti suojellen omaa minää tilanteen uhkaavuudelta eikä niinkään itse oppimistehtävän hallintaan suuntautuneet älylliset tavoitteet.

Lukemisprosessin pysähtyminen Challin esittämälle 1. tasolle voi olla näitten emotionaalisesti ja sosiaalisesti ahdistuneitten oppilaitten kohtalona, ellei tavallisissa luokkatilanteissa pyritä lisäämään uudenlaisia opetuskäytäntöjä. Vauras (1990, 69) on tutkimustensa perusteella tullut siihen tulokseen, että vaativampien ymmärtämis- ja oppimisstrategioiden käyttöä voitaisiin edellyttää myös heikommilta lukijoilta ja oppijoilta. Tämä voisi tapahtua yhteistyössä erityisopetuksen kanssa. Opetuskäytännöt, missä voisi hallita oman minän epäonnistumista ja suuntautua itse tehtävän suorittamiseen, voisivat kehittää pitkän epäonnistumisen historian omaavien ja emotionaalisesti haavoittuvien oppilaitten oppimista.

Taidon yleisesti liittyvä oppimisprosessia voidaan käyttää kuvailtaessa lukemaan oppimista ja lukemisen kehittymistä. Lukutaito kehittyy kolmen peräkkäisen vaiheen kautta, joita ovat: 1) kognitiivinen vaihe, 2) hallitsemisvaihe ja 3) automaatiovaihe. Lukija käy asteittain läpi nämä vaiheet, eikä voi siirtyä seuraavalle ennen kuin hallitsee edellisen. Kognitiivinen vaihe on vaiheista tärkein; ellei siitä pääse eteenpäin, voi kehitys estyä. Suurin syy lasten lukemisvaikeuksiin on juuttuminen kognitiiviseen vaiheeseen, missä lapsi on kognitiivisessa hämmennystilassa. Lukemaan oppiminen on ongelmanratkaisua, missä lapsen pitäisi oivaltaa puheen ja kirjoituksen välinen lingvistinen sekä myös kommunikatiivinen yhteys. Downingin (1984, 27-55) kognitiivisen selkeyden teoriassa korostetaan tämän hämmennystilan selkiytymistä, jotta lukemisprosessi voisi taitona kehittyä. Kognitiivisen selkeyden teoria perustuu siihen, että lapsen kielellinen tietoisuus sisältää ymmärryksen kielen kommunikaatiotehtävästä sekä kielen metalingvistisestä tietoisuudesta.

Kognitiivinen selkeys on tyypillistä hyvälle lukijalle. Lapset lähestyvät lukemistehtäviä aluksi hieman kognitiivisesti hämmentyneinä, koska heille on vielä epäselvää kielen tehtävä ja sen tekniset piirteet. Sopivissa olosuhteissa he löytävät kognitiivisen selkeyden noihin asioihin. Vaikka alkuvaihe onkin tärkeä, tulee lapsen eteen myöhemminkin vaikeita tehtäviä, joissa kognitiivinen selkeys ja tehtävien ratkaisukyky kehittyvät. Taitoa, kuten myös lukemista,

tulisi lähestyä kokonaisuutena jo heti tehtävän alusta lähtien. Kuten shakkia oppii pelaamaan vain pelaamalla, niin myös lukemaan oppii vain lukemalla. Tähän sisältyy myös paradoksi: monet lapset eivät lue kirjoja, koska he osaavat lukea niin huonosti. He eivät osaa lukea hyvin, koska he lukevat niin vähän. (Downing 1984, 27-55.)

Lukemisen prosessinomaisuutta Downing (1984, 27-55; 1982, 13-21) perustelee lukemisen aikana tapahtuvilla toiminnoilla, missä lukija yhdistelee lukemiaan asioita suhteuttaen niitä toisiinsa, päämääränä löytää tekstin välittämä viesti. Tällainen toiminta jatkuu ja kehittyy lukemistehtävien myötä muotoutuen aina taitavammaksi. Tehtävätietoisuus on käsite, missä on kysymys metakognitiosta ja metalingvistiikasta. Tehtävätietoisuus on kykyä tehdä ennakkosuunnitelmia yhä taitavammin sekä kykyä samanaikaisesti säilyttää tehtävästä kokonaiskuva koko tehtävän suorituksen ajan. Lähestyttäessä lukemistehtävää lapsen lukemista ja ymmärtämistä helpottaa, jos hän tietää etukäteen, mitä häneltä vaaditaan. Downing (1984, 34-55) toteaa, että ratkaistessaan tehtävää lapsi tekee ennakkosuunnitelman ja valitsee keinot ratkaisun saavuttamiseksi. Metakognitiokäsitteen mukaan lapsi tietää, milloin ei ymmärrä tehtävää ja ryhtyy sen perusteella toimenpiteisiin toimintojensa korjaamiseksi. Jos lapsi kohtaa ratkaisuprosessin aikana ristiriitaisuuksia, hän laatii uuden suunnitelman jatkaen ratkaisun etsimistä. Tehtävätietoisuus vaikuttaa lukemisen onnistumiseen; samalla kun lapsi oppii lukemaan yhä paremmin, hänen tietoisuutensa kielestä vahvistuu.

Edellä esitetty metakielellinen tietoisuus lukemistoiminnan kohteesta eli siis kielestä, on edellytys lukemaan oppimisen suotuisalle kehittymiselle. Mattingly (1984, 9-25) määrittelee lukemisen taidoksi, joka perustuu kielen hallintaan. Kielellinen tietoisuus, eli tietoisuus kielen säännöistä, kehittyy kielellisten kokemusten kautta läpi ihmisen elämän. Sen vuoksi kielellisessä tietoisuudessa on eroja ihmisten välillä. Hyvillä lukijoilla kielellinen tietoisuus on pidemmälle kehittynyttä kuin heikoilla lukijoilla. Tietoisuuden kehittymiseen voidaan vaikuttaa harjoittelemalla metalingvististä tarkastelutapaa. Myös Lundberg (1984, 34-49) sekä Torneus (1991, 10-14) toteavat lukemisen olevan olevan metalingvistinen tehtävä, joka edellyttää askelen ottamista taaksepäin ja kielen tarkastelemista objektina. Pystyessään tarkastelemaan kieltä siten, että osaa erotella sanoja pienempiin osiin ja taas yhdistelemään niitä, on osoitus kielellisestä tietoisuudesta. Lapsen on irtauduttava sanan sisällöstä ja merkityksestä keskitty-

en vain sen fonologiseen muotoon. Opittuaan lukemaan sekä lukemisprosessin kehittyessä lapsen kielellinen tietoisuus lisääntyy. Kielellisen tietoisuuden merkitys sekä myös edellytys on siinä, että lapsi kykenee kohoamaan reflektiivisen ajattelun tasolle vapautuen tilannesidonnaisuudesta. Metalingvistiset tehtävät, missä vaaditaan kielen tarkastelua, vaativat lapselta valmiuksia tarkkaavaisuuden tahdonalaiseen suuntaamiseen sekä monirakenteisia ajattelutoimintoja. Kielellinen tietoisuuden heräämisen myötä jäsentyvät lapsen syvälliset henkiset toiminnot. Ajattelu vapautuu ja kehittyy, kun lapsella on kyky vaihtaa näkökulmia ja ajatella reflektiivisesti.

2.5 Lukeminen kaksiväyläisenä toimintana

Lukeminen on monimutkainen taitojen kokonaisuus. Lukemisessa voidaan erottaa kaksi keskenään vuorovaikutuksessa olevaa etenemisväylää, jotka eivät ole erillään toisistaan eivätkä toisistaan riippumattomia. Kaksiväyläisestä prosessoinnista toista, missä kirjoitetut koodit muutetaan äänteiksi ja edetään sanatason ymmärtämiseen kutsutaan bottom up - prosessoinniksi, lineaarisesti alhaalta ylös päin eteneväksi. Toinen suunta on ylhäältä alas, top down - prosessointi, missä prosessointi tapahtuu käsitteiden avulla; graafinen informaatio on toissijaista tekstin ymmärtämisessä. Molempien prosessien käyttäminen on hyvälle lukemiselle tärkeä edellytys eivätkä ne ole järjestyneet hierarkkisesti. (Holopainen 1993, 33-35; Takala 1990, 50-53) Luetun ymmärtäminen on suurelta osin tasapainoilua ennakkokäsitysten ja -tietojen, top down - prosessoinnin sekä tekstin ominaisuuksien, bottom up - prosessoinnin välillä. Tekstin ymmärtäminen on aktiivinen, tietojohtoinen, konstruktiivinen ja ennakoiva tulkintaprosessi. Tässä tulkintaprosessissa luodaan yhteyksiä tekstin osien kesken sekä tekstin ja mieleen sisältyvien tietojen, uskomusten ja kokemusten välille. Henkisesti passiivinen ote ei mahdollista hyvää lukemista ja luetun ymmärtämistä.

"Bottom up" teoriaan perustuvat prosessit korostavat alempien havaintoprosessien, kuten kirjoitetun koodin muuttamisen puhutuksi, edeltävän ajattelun syvempiä prosesseja. Ymmärtäminen tapahtuu vasta sen jälkeen, kun kirjainten ja sanojen tunnistaminen on suoritettu. Kokemus lisää kirjainten ja sanojen automatisoitumista ja nopeuttaa vähitellen lukemista. Joskus tämä dekoodausvaihe voidaan ohittaa, jos ennakkotietoa on riittävästi.

Metalingvistinen tietoisuus lukemisessa liittyy bottom up - prosessointiin. Samalla kun lapsen on ymmärrettävä kielen kommunikatiivinen luonne ja että kirjoitus edustaa puhuttua kieltä, hänen on pystyttävä tarkastelemaan kieltä erillisenä kohteena. (Holopainen 1993, 33; Valtin 1984, 227-260.) Tietoisuus siitä, että puhuttu kieli voidaan jakaa pienempiin osiin, joita kirjaimet edustavat, on edellytys kirjainjärjestelmän ymmärtämiselle ja hyödyntämiselle. Äänteiden ja tavujen synteesi on eräs sanan tunnistamistaidon osa ja keino oppia uusia sanoja. Erotteleminen tavuihin ja äänteisiin on osa tavaamista ja tavaaminen taas perustuu foneemis-grafologisiin sääntöihin. Kun on kerran oppinut foneemisen analyysin ja synteesin, se muodostuu sujuvalle lukijalle ja tavaajalle automaattiseksi ja hän voi jopa ohittaa sen. Kuitenkin opeteltaessa lukemaan ja kirjoittamaan, sillä on suuri merkitys.

Tavuerottelua pidetään helpompana kuin kirjainerottelua, koska foneeminen kirjainerottelu on vaativa käsitteellinen tehtävä. Foneemit yhdistyvät puheessa tavuissa ja niitä on vaikeata erottaa akustisen signaalin luonteen vuoksi. Foneeminen erottelu ja lukutaito liittyvät toisiinsa vahvistaen toinen toistaan. Lapset, joilla on ollut paljon kosketusta kirjoitettuun kieleen ennen kouluikää, ovat edullisessa asemassa lukemaan oppimisen alkuvaiheessa. Heille kirjoitettu teksti on jo tuttua ja heillä on muistissaan kokemuksia siitä, mitä kirjaimet edustavat. Lausetaju, lingvististen yksiköitten erottelu, tarkoittaa sen ymmärtämistä, että lause koostuu sanoista. Pienen lapsen on vaikeata erottaa sanoja asioista; lauseen tuoma mielikuva ja sen edustama todellisuus määrittävät lapselle lauseen pituuden ja sanojen lukumäärän. Esimerkiksi lauseessa:"Possu syö paljon" on lapsen mielestä 19 sanaa, koska possu todellakin syö paljon. Kun lapsi myöhemmin alkaa kiinnittää huomiota lauseen sanomaan, hän huomaa lauseessa subjektin ja predikaatin, mutta ei vielä verbiä. Lauseessa "Poika pesee rekkaa" on lapsen mielestä kaksi sanaa: "poika" ja "pesee rekkaa". (Sinclair et al 1984, 84.)

Skeemojen ja muistin merkitykseen liittyvät "top down" - prosessit korostavat syvällisempien ajatteluprosessien ja ennakkotiedon merkitystä lukemistapahtuman ohjaajina. Merkityksen ymmärtäminen edeltää yksittäisten sanojen havaitsemista, mikä tarkoittaa dekoodausprosessin merkityksen toissijaisuutta lukemistapahtumassa. Lukijan ei tarvitse käyttää välivaihetta, missä kirjaimet ja sanat muutetaan puheeksi ja puheen äänteiksi. (Holopainen 1993, 33.) Top down mallissa ajattelu ohjaa lukemisprosessia, korkeampien

tasojen prosessit ohjailevat informaatiovirtaa alemmilla tasoilla. Lukija ei tarvitse graafista informaatiota paljoa, koska hän toimii pitkälti odotustensa mukaisesti. Hän pystyy hyödyntämään kokemuksensa kautta hankkimaansa syntaktista ja semanttista tietoutta lukemistilanteessa.

Tutkimuksissa on Vähäpassin (1987, 24-29) mukaan todettu olevan erilaisia lukijoita, jotka tarvitsevat yksilöllisesti molempia prosesseja ja liikkuvat lukemisen aikana tasolta toiselle. Molemmat lukemisväylät sisältävät alaprosesseja, jotka muodostavat oppimisen taitoverkon. Havu (1994) kirjoittaa artikkelissaan "lukemisen lukkojen avaamisesta" ja kohdistaa huomion juuri lukemisen monimuotoisuuteen. Hyvän lukutaidon tunnusmerkkejä ovat taidot tunnistaa sanat sujuvasti kokonaishahmoina sekä kirjoitetun sanan siirtäminen osa osalta äänteelliseen asuun.

Hyvä lukija osaa siirtyä lukutavasta toiseen tilanteen mukaan. Samaa mieltä ovat Höien ja Lundberg (1990, 21, 37), joitten mukaan lukeminen on ihmisen aivoissa tapahtuva prosessi, joka koostuu kahdesta kognitiivisen teorian näkemyksen mukaisesta lukemisen osatekijästä: kirjoitetun kielen koodauksesta ja ymmärtämisestä. Toisaalta kirjaimet ja merkit täytyy tunnistaa ja tuottaa artikuloivaan muotoon, jolloin puhutaan dekoodaamisesta. Vieraskielistä tekstiä voi lukea, jos sen oikeinkirjoitus on tuttua, liittämällä kirjaimia (äänteitä) toisiinsa, vaikka ei tuntisikaaan sanojen merkitystä. Toisaalta tämän lisäksi lukemiseen kuuluu myös luetun tekstin ymmärtäminen, jotta kyseessä olisi oikea todellinen lukeminen. Lukemistapahtumassa teksti ja lukija kohtaavat avoimessa tilanteessa, jossa luetun tulkinta voi vaihdella tilanteen ja lukijan aikaisempien kokemusten mukaan. Lukemisen ymmärtäminen on keskeinen tavoite, dekoodaus on mekaanista lukutaitoa ja kuuluu varhaiseen lukemiseen. Lukeminen on ennen kaikkea kuitenkin ajattelua ja tulkintaa, merkityksen luomista kirjoitetulle tekstille.

Luonteeltaan lukeminen on siis ajattelua, ja ajattelutaitojen kehittämisen ehtona on oppijan aikaisempien tietojen ja kokemusten hyödyntäminen. Lukijan on hallittava mekaaninen taito muuntaa painetut kirjainsymbolit, graafiset merkit sanoiksi ja tunnistaa sanat ja niiden sisältö lauseissa. Lukemistilanteessa graafisia merkkejä tulkitaan siten, että niille löytyisi vastaavat kielelliset merkitykset. (Laurinen 1990, 9-31; Pynnönen 1992, 34-35.) Aloittelevalta lukijalta

yksittäisten kirjainten, tavujen ja sanojen hahmottaminen, dekoodaus, vie alussa kaiken huomion niin, ettei hänelle jää aikaa sanojen välisten suhteitten ja viestin sisällön ymmärtämiseen. Lukijan ei voida sanoa hallitsevan mekaanista lukemista ennen kuin perustoiminnot ovat automatisoituneet lukemisen harjoittelun myötä. Luetun ymmärtäminen korostuu, kun lukija oppii tulkitsemaan myös tekstin rivienvälisiä viestejä.

Luetun ymmärtäminen ja oppiminen rinnastetaan nimenomaan sen perusteella, että ne molemmat ovat riippuvaisia informaationprosessointikyvyistä. Ymmärtämisen perustan muodostavat kokemuksen kautta hankitut skeemat. Julkusen (1984, 37-39) mukaan ymmärtäminen liittyy uuden kokemuksen suhteuttamiseen jo aikaisemmin tunnettuun, uusi oppi rakentuu aina aikaisemmin opitun pohjalle. Skeema tarjoaa puitteet, joihin informaation eri elementit voidaan sijoittaa, sama skeema otetaan käyttöön samankaltaisessa tilanteessa. Ymmärtämistaitojen kehittyminen vaatii lapselta joustavuutta: tekstiä lukiessaan hänen on osattava käyttää kaikkia niitä vihjeitä, joita se sisältää: fonologisia, syntaktisia tai semanttisia. Kun lapsi oppii käsittelemään kieltä näin monipuolisesti, merkityskin selviää vähitellen. Myös Vähäpassi (1987, 24-29) on ollut sitä mieltä, että skeemojen avulla luodaan tekstin merkitys. Skeemateorian lisäksi myös muistiprosessit liittyvät luetun ymmärtämistapahtumaan. Pitkäkestoisessa muistissa aktivoituu joko lukemistapahtuman tai luetun mieleenpalautuksen aikana tekstiin tai sen rakenteeseen liittyviä skeemoja. Samaa tekstiä voidaan edellä esitetyn perusteella tulkita lukemattomin eri tyyppisin prosessein.

Yhteistyö bottom up - ja top down - prosessointien välillä tulee esille prosessissa, jossa merkityssisällön ymmärtäminen edeltää yksittäisten sanojen havaitsemista. Lukija joko vahvistaa tai hylkää aikaisemmat oletuksensa tekstin sisällön perusteella. Etukäteisymmärtäminen, taustatieto ohjaa kirjainten ja sanojen tunnistamista ja ajatteluprosesseja. Nämä kaikki yhdessä merkitsevät luetun tekstin ymmärtämistä. Mekaaninen lukeminen on sitä, etteivät ajatteluprosessit ole mukana lukemisessa. Luetun ymmärtämistä ei voi tapahtua, mikäli sanoja ei tunnisteta. (Vähäpassi 1987, 24-29, 38.) Ymmärtävä lukeminen voidaan jaotella seuraaviin strategioihin: 1) tunnistava lukeminen, 2) toistava lukeminen, 3) päättelevä lukeminen, 4) arvioiva ja kriittinen lukeminen ja 5) synteettinen, uutta luova lukeminen.

Kun alimman tason ymmärtämisstrategiat suhteutetaan oppimisstrategioihin, voidaan ne nähdä pintatason prosessointina. Tunnistavassa vaiheessa lukija kykenee lukemaan tekstin mekaanisesti oikein, mutta ei tavoita sen merkityssisältöä. Kyseessä on "hauki on kala, hauki on kala"- tyyppinen lukeminen. Toistava strategia on ensimmäinen askel tekstin todelliseen ymmärtämiseen. Siinä lukija tunnistaa ja muistaa tekstistä selvästi havaittavia asiantiloja: yksityiskohtia, tapahtumia, ajankohtia, paikkoja ja henkilöitä. Hän osaa vastata sellaisiin kysymyksiin, joihin tekstissä on löydettävissä selkeä vastaus. Päättelevä, arvioiva ja kriittinen sekä synteettinen, uutta luova lukeminen edustavat syväprosessointia. Päättelevän ymmärtämisen strategiaa käyttävä lukija osaa pohtia tekstin merkityssisältöä. Hän ymmärtää, mitä tekstissä on sanottu rivien välissä ja kykenee tulkitsemaan tekstin epämääräisiä kohtia. Samoin hän osaa vastàta sellaisiin kysymyksiin, joihin löytyy vastaus tekstissä käsiteltävistä asioista. Seuraava ymmärtämisstrategia, arvioiva ja kriittinen lukeminen edellyttää tekstin sisällön vertaamista johonkin ulkopuoliseen kohteeseen, kriteeriin. Tätä strategiaa käyttävä lukija huomaa tekstin sanojen merkitysopilliset vivahteet ja ymmärtää kirjoittajan tarkoituksen. (Vähäpassi 1987, 36-37.) Synteettisen, uutta luovan lukemisen ymmärtämisstrategiaa käyttävä lukija osaa jo tehdä synteesiä lukemastaan, kehittelee uusia ajatuksia, siirtää luettua omiin kokemuksiinsa ja täydentää luettua omilla kokemuksillaan. Valitessaan sopivaa strategiaa ihannelukija pystyy huomioimaan tekstin vaikeusasteen sekä lukemisen tarkoituksen. Hän pystyy käyttämään tarvittaessa kaikkia strategioita, mutta heikompi, pelkkää pintatason prosessointia käyttävä lukija ei yleensä pysty käyttämään syvätason prosessointia ja lukemista.

Tekstin prosessointistrategiat eriytyvät lukijan taitojen mukaan. Teksti-informaation peräkkäinen prosessointi hidastaa lukemista ja nimeämistä. Rinnakkainen prosessointi näkyy nopeampana ja tehokkaampana lukemisena. Lehtonen (1993, 249-259) on todennut, että lukemisvaikeuksiset oppilaat käyttivät yksinomaan fonologista strategiaa lukutaidon alkuvaiheessa sekä myöhemminkin vaikean sanan kohdatessaan. Kirjain-äänne, grafo-fonologinen strategia otettiin käyttöön sanan tunnistuksessa. Seuraava, kehittyneempi vaihe oli syntaktinen strategia, missä lauseen selkeyden perusteella havaitaan sanan olevan tuntematon. Semanttinen strategia, mikä on tyypillistä hyville lukijoille, ilmeni sanan merkityksen selvittämisenä koko tekstin yhteydestä päättelemällä. Hyvät lukijat osaavat käyttää myös fonologista strategiaa tarkoituksenmukaisesti. Tutkimuksen perusteella voidaan

todeta, että tekstin prosessointistrategioiden käytön ohjaaminen ja seuraaminen on tärkeätä. Oppilaan yksipuolisen strategian käyttämistä lukemistapahtumassa tulisi korjata ja ohjata monipuolisten startegioiden valintaan. Puutteellisesti lukevat oppilaat pystyvät selvittämään tekstin informaation ainoastaan sanatarkalla tasolla; monipuolisten strategioiden käyttäminen liittyy näin ollen lukutaidon kehitystasoon.

Luetun ymmärtämisen kehittymisestä on Julkunen (1987, 7) sitä mieltä, ettei se etene suoraviivaisesti tasolta toiselle. Päättelevä lukeminen ei ole puhtaasti muusta lukemisesta poikkeava luetun ymmärtämislaji. Lukijan ajattelun kehittyneisyydestä voidaan saada tietoa esittämällä hänelle eritasoista lukemista edellyttäviä kysymyksiä luetun kertomuksen perusteella. Luetun ymmärtäminen on kokonaisvaltainen prosessi, jossa eritasoiset luetusta esitetyt kysymykset aikaansaavat tai ovat aikaansaamatta ymmärtämistä. Silloin kun luetun ymmärtämistä tarkastellaan kykynä vastata luetusta esitettyihin kysymyksiin, huomio kiinnitettään kysymysten sisältöön. Luetusta esitettyjä kysymyksiä tarkastellaan sen perusteella, millaista lukemista ne edellyttävät (Julkunen 1984, 15-16; Lehtonen 1993, 248.) Sanatarkkaan, tunnistavaan tai toistavaan kysymykseen on vastaus saatavissa suoraan tekstistä. Päättelyä, arviointia tai kriittistä toimintaa edellyttävän kysymyksen vastaus edellyttää tulkitsevaa lukemista. Uutta luova, synteettinen kysymys vaatii lukemista, joka tuottaa uudenlaisia näkökulmia ja alkeellisimmillaan yhdistää lukijan aikaisemmat kokemukset luetun sisältöön. Päätelmien tekeminen on riippuvaista myös oppilaan aikaisemmista tiedoista. Kysymykset, jotka ovat lähellä lapsen maailmaa, selittyvät helpommin kuin kaukaisemmat asiat. Luvussa 5 esitellään Julkusen vuosina 1984 - 1995 suorittamaa pitkittäistutkimusta suomalaisten peruskoululaisten lukemiskehityksestä.

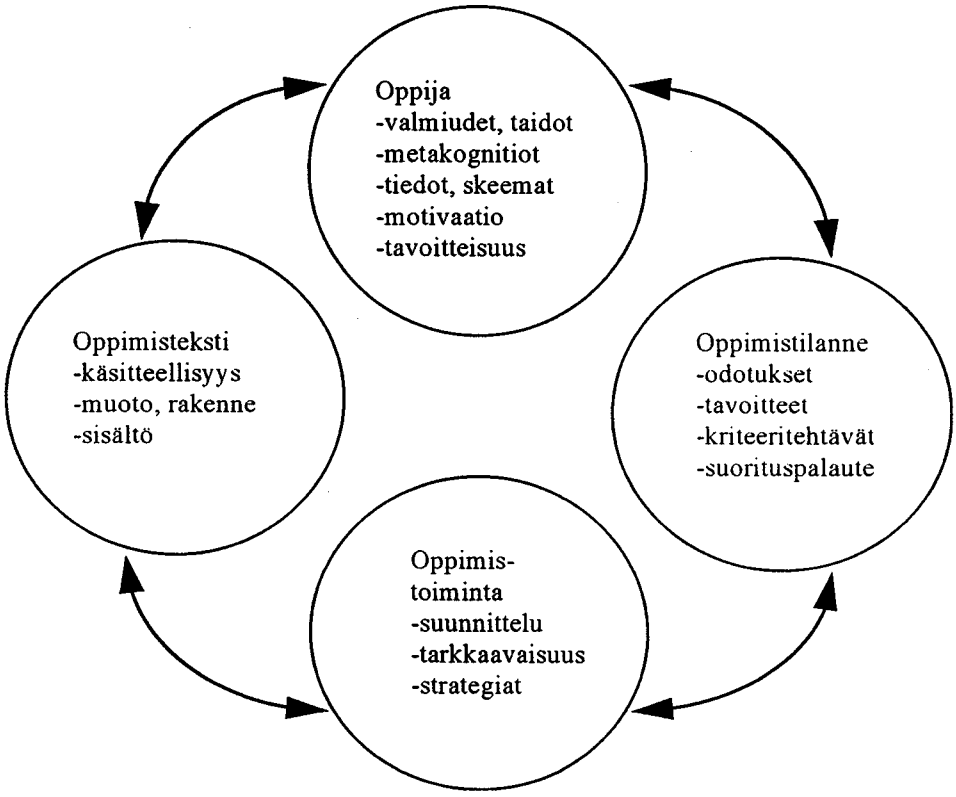
Mielenkiintoisen lisävivahteen lukemistutkimukselle saa, kun pohtii oppilaan luetun ymmärtämistä kuvan avulla. Koppisen (1989, 112) mielestä kuva tekstissä on läheisessä kosketuksissa lapsen kielen kehitykseen, jonka kehitys on riippuvainen kokemuksista konkreettisen ympäristön kanssa. Käsitteet, jotka eivät liity lapsen lähiympäristöön on helpompi ymmärtää kuvan avulla. Lapselle on vaikeata muovata ymmärtämisen edellyttämiä mielikuvia, jos kieli ei ole vielä riittävästi kehittynyttä. Yhdistyessään skeemoihin, aiemmin omaksuttujen ja koettujen perusteella muodostuneisiin tiedonrakenteisiin, uudet sanat ja käsitteet saavat merkityksen. Tiedon jäsentyminen ja yhteyksien ymmärtäminen voi helpottua

tapahtumasarjan tai tilanteen kuvittamisella. Huoli siitä, että kuvat tallentuisivat pysyvinä kopioina oppilaan mieleen rajoittaen hänen mielikuvitustaan, on turha. Kuvan katsominen edellyttää aktiivista konstruktiivista ajattelutoimintaa. Satujen ja kertomusten tapahtumien ymmärtäminen voi edistyä kuvan avulla. Luettaessa ja kerrottaessa loogisessa tapahtumajärjestyksessä olevat kuvat voivat jäsentää kokonaisuutta tai konkretisoida käsitteitä ja tapahtumia. Kolmasluokkalaisten oppikirjoissa on käsitteitä selkiyttäviä kuvia, mutta luettavan tekstin määrä on lisääntynyt sitten alkuopetuksen. Asioita on enenevässä määrin opittava lukemalla kirjoitettua kieltä.

3. LUKEMINEN JA OPPIMISPROSESSI

3.1 Teksteistä oppiminen

Oppilaan teksteistä oppimisen kehittymistä tutkittaessa on huomioitava useita oppimisessa keskeisesti vaikuttavia tekijöitä. Kuviossa 1. esitetään Silvenin ja Vauraksen (1985, 4-9) mukaan, kuinka oppiminen on monitasoinen ja dynaaminen vuorovaikutustilanne, jossa ovat osatekijöinä oppija, oppimistilanne, oppimistoiminta sekä opittava teksti.



KUVIO 2. Teksteistä oppimisessa vaikuttavat keskeiset tekijät (vrt. Silven & Vauras 1985, 4-9)

Kuviosta ilmenee, kuinka oppilaan toiminta tapahtuu ulkoisen todellisuuden ehtojen mukaan. Koulussa ehtoja asettavat opetus- ja oppimistilanteet sekä oppimisaineistot. Fyysinen ja sosiaalinen todellisuus on läsnä opiskeltaessa niin yksin kuin ryhmässäkin. Mitä kokemattomampi oppija on, sitä enemmän häntä ohjaa ulkoinen todellisuus. Ympäristön asettamat tavoitteet

sekä ihmisen tiedonkäsittelykyvyn rajallisuus ohjaavat oppijaa käyttämään erilaisia strategioita teksteistä oppiakseen. Tutkijat toteavat, että toiminnasta saatu palaute muokkaa oppilaan käsitystä itsestään oppijana, mitä käsitystä voidaan pitää metakognitiivisena tietona. Teksteistä oppiminen on siis riippuvaista myös oppijasta itsestään, hänen tiedollisista ja taidollisista valmiuksistaan ja kokemuksistaan, jotka ovat varastoituneet hänen muistiinsa skeemoina. Skeemat ohjaavat strategioiden käyttöä ja opittavan tekstin tulkintaa. Kokenut, eksperttioppija osaa jo valita tehtävän ja tavoitteen kannalta sopivan strategian ja toimia sen mukaisesti. Lisäksi toiminnasta saadut emotionaaliset kokemukset sekä oppilaan sisäiset tavoitteet vaikuttavat oppijan motivaatioon ja tavoitehakuisuuteen oppimistilanteessa.

Oppiminen on kokonaisprosessi, johon toimintaan liittyy havaitseminen, muistaminen, ajatteleminen ja päätöksenteko. Määritelmän taustalla on kognitiivisen psykologian käyttämä informaationprosessointimalli, joka näkee ihmisen aktiivisena ja tavoitteellisena informaation vastaanottajana, käsittelijänä ja tuottajana, ajattelunsa kautta maailmankuvaansa rakentavana, tavoitteisiin suuntautuvana ja palautehakuisena yksilönä. Kognitiivisen oppimisnäkemyksen mukaan tieto on relativistista, oppijan sisäisen toiminnan, oman ajattelunsa kautta konstruoimaa. Todellisuus on meille olemassa ainoastaan oman ajattelumme välityksellä. Maailmaa ja sen ilmiöitä koskeva tieto on olemassa vasta saatuaan merkityksen havainnoitsijan kautta. (Lehtinen ym. 1991, 46; Rauste & von Wright; 1994, 17, 274; Vauras 1990, 65.) Oppija havaitsee ja tulkitsee havaittavat asiat omakohtaisesti prosessoimalla olemassa olevien tietorakenteidensa pohjalta. Omaksuttu tieto on siten oppijan oman ajattelun muodostamaa. Lukemisen yhteydessä puhutaan transaktionäkökulmasta, mikä perustuu edellä mainittuun tulkinnallisuuteen ja tiedon relativistisuuteen. Jo havaitessaan informaatiota oppija valikoi ja tekee omia tulkintojaan. Informaatio muuttuu tiedoksi, kun se on tulkittu ja nivottu osaksi jo olemassa olevia tiedonrakenteita, skeemoja. Oppiminen tuottaa sekä olemassa olevien tietorakenteiden kehittymistä että uuden oppimisen valmiuksia.

Ajattelun kehittäminen on oppimisen tärkeimpiä tavoitteita, sillä ajattelu liittyy kaikkeen inhimilliseen toimintaan. Suurelta osin ajattelun taitojen opettaminen liittyy oppijan metakognitioiden kehittämiseen. Oppilaan ollessa tietoinen omista ajatteluprosesseistaan, lisääntyy hänen mahdollisuutensa arvioida osaamistaan ja säädellä toimintaansa. Tieto kehittyy ajattelun avulla ja oppimista on tarkasteltava jatkuvana kokemukseen perustuvana prosessina. Keskei-

senä käsitteenä on oppijan aktiivinen vuorovaikutus ympäristönsä kanssa sekä tiedon yksilöllinen merkitys kullekin oppijalle. (Sieppi & Tuomi 1994, 123-125; Silven & Vauras 1985, 13-61; Uusikylä 1994, 61.) Metakognitiokäsite on liitetty oppimistutkimuksessa yksilön tietoisuuteen omista ajatteluprosesseistaan ja toiminnastaan sekä tämän tietoisuuden vaikutuksesta hänen älylliseen toimintaansa ja sen kehittymiseen. Kognitiivisen psykologian käsitys ihmisestä tietoisena yksilönä ja vastuunkantajana antaa näkökulman hänen tietoisuutensa tutkimiseen

Oppimisprosessia voidaan kuvata vaiheittaisena siten, että liikkeelle lähteminen tapahtuu tehtävään suuntautumisesta ja motivoitumisesta. Oppija valmistatutuu aiempien kokemustensa ja nykyisten tarpeittensa perusteella käsittelemään uutta tietoa. Käsittelyvaiheeseen liittyy monentasoisia ja-luonteisia tiedon havaitsemisen, käsittelyn ja käytön osatoimintoja. Uutta tietoa oppija sisäistää ja jäsentää sekä yhdistää aiempaan. Tiedon tulkinta ja soveltaminen herättää kysymyksiä, jotka saavat oppijan arvioimaan uutta tietoa ja oppimistaan. Oppimisen tavoitteena olevan korkealaatuisen tiedon piirteitä voidaan hahmotella siten, että korkealaatuinen tieto on kokonaisvaltaista ja jäsentynyt selkeiksi rakenteiksi ja malleiksi. (Engeström 1992, 22, 43-47.) Samoin tieto on korkealaatuista, jos sillä on suuri siirtovaikutus eli sitä voidaan soveltaa laajasti. Se muodostuu periaatteista ja käsitteistä, joita voi käyttää monenlaisten ongelmien ratkaisemiseen. Pulmatilanteissa ja -tehtävissä tietoa pitäisi hallita itsenäisesti. Korkealaatuinen tieto ei myöskään häviä helposti muistista. Edellytyksenä on, että opittu tieto vastaa ja selittää todellisuutta.

Oppimisen ja ajattelun laatua on tarkoituksenmukaista tarkastella taitonäkökulmasta. Taitoajattelu oppimisesta liittyy oppijan aktiiviseen ja itsenäiseen rooliin tiedon ja maailmakäsityksen muodostamisessa aiemman tiedon ja kokemuksen perusteella. Taitavuuden kehittyminen vaatii pitkään johdonmukaista työskentelyä. (Vauras, Niemi & Poskiparta 1994, 2-4.) Taitonäkökulma korostaa käsitystä, ettei korkeatasoista ajattelua synny muuten kuin oppimisen, pitkällisen kokemuksen, harjoituksen ja työskentelyn tuloksena. Taidon kehittyminen voidaan nähdä asteittaisena kehittymisprosessina. Lukutaito elinikäisesti kehittyvänä taitona on oivallinen esimerkki taitoprosessin kehittymisestä. Koulussa taitoajattelu antaa opettajalle tärkeät avaimet ymmärtää, ennaltaehkäistä ja korjata oppilaan oppimisvaikeuksia.

3.2 Tekstin oppimisstrategiat

Oppimisprosessin tapaan myös teksteistä oppimista voidaan kuvata prosessina, missä oppija ennen tekstin lukemista suuntautuu ja motivoituu tehtävään. Hän pohtii tekstin tarkoitusta ja hyötyä sekä tehtävän ehtoja sekä arvioi tekstin kiinnostavuutta ja tuttuutta. Lukiessaan hän vastaanottaa uutta tietoainesta ja uudenlaisia tietorakenteita, joita hän jo lukemisen aikana arvioi ja valikoi. (Linnakylä 1990, 7; Viitala 1991, 21-22.) Oppimisen strategiat ovat laadullisesti erilaisia tapoja, joilla ihmiset opettelevat aineistoja tai taitoja. Nämä strategiat ovat toimintamalleja, jotka voivat olla hyvin yleisiä ja laaja-alaisia opiskelustrategioita tai tilanne- ja tehtäväsidonnaisia ajattelustrategioita. Strategia määrää, mitä taitoja oppija käyttää ja oppijan taidot vaikuttavat strategian valintaan. Strategian käyttö riippuu oppijan omasta päätöksenteosta ja liittyy siten metakognitioihin, tietoisuuteen tehtävästä ja sen päämäärästä sekä tietoisuuteen omista taidoista.

Teksteistä oppimisen yhteydessä on tärkeätä pohtia, mitä on opittu ja miten on opittu. (Holopainen 1996, 37.) Tutkimuksen kohtena on silloin oppimistulos sekä oppimistapa. Oppijoitten oppimisstrategioita eli tapaa lähestyä sekä prosessoida opittavaa tekstiä on Marton työryhmineen (1980, 47-54, 1983, 293-295) tutkinut. Nämä tekijät ovat yhteydessä oppimisen laatuun ja niitä Marton kuvaa nelikentässä.

		PROSESSOINNIN TASO/ Pintaprosessointi		
OPISKELU TAPA	Atomistinen	1.	2.	Holistinen
		3.	4.	
		Syväprosessointi		

KUVIO 3.Tekstinymmärtämisstrategiat. (vrt. Marton 1980, 47-54; 1983, 293-295.)

Vertikaalisella tasolla tiedon prosessoinnin tasoa kuvataan syvä- ja pintaprosessoinnilla. Oppilaiden erot opintomenestyksessä perustuvat erilaiseen tapaan valikoida ja oppia opittavasta erilaisia asioita. Horisontaalisella tasolla opiskelutapaa Marton kuvaa holistisella ja atomisti-

sella lähestymistavalla. Tällöin kuvaillaan oppilaiden erilaisia tapoja jäsentää rakenteellisesti opeteltavan tekstin sisältöä.

Lähestymistavaltaan syvätasoiselle prosessoinnille on Martonin (1980, 53; 1983, 293.) mukaan tyypillistä suuntautuminen tekstin sisältöön ja kirjoittajan sanoman ymmärtämiseen. Opittavaa tekstiä tutkitaan suhteuttamalla tekstin osia kokonaisuuteen ja suhteuttamalla kokonaisuutta tekstin osiin koko tekstin käsittelyn ajan. Tekstistä pystytään tekemään myös johtopäätöksiä. Kirjoittajan sanomaa pystytään vertailemaan ja asettamaan laajempiin yhteyksiin. Kirjoittajan esittämiä väitteitä pystytään tarkastelemaan kriiittisesti. Tekstissä kerrottua asiaa voidaan arvioida mahdollisten omien havaintojen pohjalta, opitulle asialle annetaan mielekkyys oppijan omalle elämälle merkityksellisten asioitten suhteen. Horisontaalisella tasolla esitetylle holistiselle lähestymistavalle on tyypillistä suuntautuminen koko tekstin sisältöön kiinnittämättä liikaa huomiota tekstin pintarakenteeseen ja ulkonaisiin seikkoihin. Opittavaa asiaa pyritään muokkaamaan ymmärretyn sanoman tiivistelmäksi ja kokonaisuudeksi eikä irrallisiksi ja peräkkäin esitettäviksi palasiksi. Tekstistä pystytään löytämään sen ydinkohdat; pääasiat sekä erottamaan kertomuksen juoni.

Lähestymistavaltaan pintasuuntautumiselle on tyypillistä suuntautuminen tekstiin sinänsä ennemmin kuin sen sisältöön. Martonin (1980, 52-54; 1983, 295.) mukaan pintasuuntautuneet oppilaat kiinnittävät paljon huomiota ulkoisiin asioihin, aikaan ja hyvään menestymiseen tai epäonnistumisen välttämiseen. Sisältöön ja sanomaan heidän on vaikeata keskittyä. Teksti yritetään muistaa ja osata kertoa palasten muodostamana ketjuna ja tekstissä esitetyssä järjestyksessä. Oma pohdinta on puutteellista ja opiskelussa näkyy passiivisuus ja rajoittuneisuus. Horisontaalisessa suunnassa kuvaillulle atomistiselle lähestymistavalle on tyypillistä painaa mieleen tekstin perättäisiä osia ja yksityskohtia kytkemättä niitä kokonaisuudeksi. Opitusta muistetaan irrallisia palasia eikä juonen hahmottaminen onnistu. Atomistisesti suuntautunut oppija ei pysty käsittämään tekstin kokonaissisältöä, kun taas holistisesti suuntautunut siihen pystyy.

Oppilaitten välillä on suuria eroja siinä, miten he pystyvät suunnittelemaan ja organisoimaan tehtävänsä. Ongelmanratkaisuprosessissa ongelmien tunnistaminen on ensimmäinen tärkeä vaihe ja ongelmien loogiseen tärkeysjärjestykseen asettaminen vaatii oppilaalta tehtävän alku-

peräisen vaatimuksen mielessä säilyttämistä. (Uusikylä 1994,61-63.) Tekstin sanoman, juonen ja ydinkohtien löytäminen voi olla esimerkki ratkaistavasta ongelmasta. Aikaisemmalla tietopohjalla on suuri merkitys; mitä enemmän aikaisempaa tietoa asiasta on käytössä, sitä helpompi on valita menetelmät tehtävän ratkaisemiseksi. Pitkäaikaisesta muistista pystytään palauttamaan mieliin ratkaisuun tarvittavia asioita. Hyvä ongelmanratkaisuprosessin kokonaishahmottaminen jo ennakolta helpottaa oikean ratkaisun löytymistä. Tehtävän lopussa lahjakkaat oppilaat usein vertaavat saavuttamaansa ratkaisua tehtävän alkuperäisiin vaatimuksiin ja osaavat etsiä syitä, miksi päätyivät väärään ratkaisuun. Kokonaistilanteen hahmottaminen auttaa siis oppilasta koko tehtävän suorittamisen ajan.

Ympäristö vaikuttaa oppimisstrategioiden käytön kehittymiseen. Koulu ja sen käytännöt ohjaavat oppijaa valitsemaan oman menestymisen kannalta varmimman strategian. Kokemuksen myötä oppilas oppii, että eri tehtävät vaativat erilaisia strategioita ja että niitä on käytettävä, mikäli aikoo saavuttaa tehtävän tavoitteen. Opittavan aineiston laatu, oppikirjojen tekstit omalla pirstaleisuudellaan tai holistisuudellaan ohjaavat oppilaan toimintaa. Jos opettajan asettamat kysymykset vaativat pinta- ja ulkoaoppimista, oppilaat tottuvat käyttämään sitä palvelevaa strategiaa. Uusikylän (1994, 62) mukaan koulun oppimistilanteissa oppilaan ajatte lua ei pyritäkään kehittämään. Koulu antaa ongelmat valmiina oppilaille eikä tue heitä itseään etsimään ongelmaa, sopivaa ratkaisukeinoa ja ratkaisemaan sitä.

3.3 Motivaatio säätelemässä teksteistä oppimista

Motivaatio on keskeinen tekijä ihmisen toiminnan säätelyssä ja oppimisessa. Jotta ymmärrettäisiin perusteellisesti, mitä tarkoittaa olla lukutaitoinen ihminen, on tärkeätä ymmärtää, kuinka lapsille kehittyy motivaatio tulla aktiivisiksi sitoutuneiksi lukijoiksi. Motivaation rooli inhimillisessä toiminnassa tulee nähdä aktiivisen, tavoitteisiin suuntautuvan ja palautehakuisen ihmisen näkökulmasta. Motivaatiota eivät määrää vain yksilön sisäinen epätasapaino ja ulkoinen ärsykeympäristö, vaan myös tilanteiden havaitseminen, saatavilla olevan informaation valinta ja tulkinta. Motivaatioon liittyvät myös arvot ja tavoitteet, niin yksilön kuin yhteiskunnankin kannalta tarkasteltuna (Peltonen-Ruohotie 1992, 17; Gambrell 1994, 24-25; Rauste & von Wright 1994, 34-35.) Motivaatio näkyy yksilön tiedostamattomissa tai tietoisissa

tavoitteissa. Oppimisessa motivaatio säätelee sitä, mitä yksilö pyrkii tekemään, millä tavalla hän tehtävään paneutuu ja millaisena hän tulkitsee toiminnastaan saamaa palautetta. Tulkinnasta riippuen samanlaisella palautteella voi olla erilaisia seurauksia eri tilanteissa. Tehokkaan oppimisen kannalta olisi tärkeätä saada yhteistyötä tavoitteiden ja keinojen välille.

Gambrell (1994, 24-25) esittelee luennossaan kansainvälistä tutkimusta (NRRC, O'Flahavan, Gambrell, Guthrie, Stahl, Baumann & Alvermann, 1992), jonka tavoitteena oli määritellä peruskoululaisten lukemismotivaatioon liittyviä tekijöitä. Tutkimusjoukko koostui kolmannen ja viidennen luokan oppilaista. Tutkimuksen näkökulmaksi vahvistui sitoutumisen näkökulma, missä menestyviä lukijoita motivoi lukemaan jokin henkilökohtainen tai akateeminen syy, esimerkiksi "lisätietojen hankkiminen, kirjailijan näkökulman tulkitseminen, pakeneminen kirjallisuuden maailmaan, tehtävän suorittaminen ja sosiaaliseen ryhmään osallistuminen. Sitoutuneet lukijat ovat motivoituneita, omaavat tietoa ja ovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa". Tutkimustulokset osoittivat, että kasvaakseen aktiivisiksi sitoutuneiksi lukijoiksi, oppilaat tarvitsevat ympäristön, missä on koko ajan saatavilla runsaasti kirjoja. Tärkeätä oli, että oppilaitten saivat itse vaikuttaa kirjojen valintaan. Mieluummin valittiin sellainen kirja, josta oli jo etukäteistietoa. Valittiin kirja, jonka joku oli jo aikaisemmin lukenut oppilaalle tai josta oli nähty filmi tai luettu edellinen osa.

Samanaikaisesti valinnanmahdollisuuden kanssa tuli esille kontrollin tunne, minkä oppilaat kokivat tärkeäksi lukemisensa ja lukemisympäristönsä yhteydessä. Edellä mainittu seikka tuntuu aika mielenkiintoiselta, kun sitä peilaa Lehtisen esittämiin motivationaalisiin orientaatioperusteisiin. Peruskoululaisemme ympäri maailmaa ovat siis melkoisen riippuvaisia ulkoisesta kontrollista. Syyt siihen, käytettyjen opetusmenetelmien lisäksi, ovat varmasti yhteydessä myös tutkimuksessa esitettyyn sosiaalisen kanssakäymisen tärkeyteen. Suurin osa oppilaista keskustelee mielellään ja jakaa lukukokemuksiaan lukemastaan opettajan tai luokkatovereidensa kanssa, ainoastaan kaksi-kolmekymmentä prosenttia oppilaista arasteli puhumista toisten kanssa. Tutkijoitten mielestä verbalisointi on tärkeä mekanismi oppimisessa, siksi olisi tärkeätä opettaa kaikki oppilaat keskustelemaan lukemastaan.

Kirjojen lukemiseen liittyi haasteellisuutta, uteliaisuutta ja halua hankkia lisätietoja. Tämä näkyi tutkimuksessa oppilaitten toistuvana tapana valita vaikeampia kirjoja kuin heidän ky-

kynsä ja motivaatiotasonsa olivat osoittaneet. Lukemismotivaatiotasot oli luokiteltu ulottuvuuksille: minäkäsitys lukijana, lukemisen arvo ja lukemisen syyt. Opettajan apua kirjojen valinnassa kuitenkin arvostettiin, vaikka itse haluttiinkin tehdä lopullinen valintapäätös. Haastateltaessa oppilaita lukemisen jälkeen vähemmän motivoituneet oppilaat liittivät kommentteihinsa enemmän lukemisen tekniikkaan, mekaaniseen lukemiseen liittyviä asioita. Hyvin motivoituneet oppilaat taas kommentoivat enemmän tekstin sisältöä ja sen aiheuttamia tunteita. Itsestään lukijoina ala-asteen oppilailla oli yleensä hyvä käsitys ja lukemismotivaatio oli korkea. Kuitenkin monet itseään hyvinä lukijoina pitävät oppilaat eivät arvostaneet itseään korkealle ja heistä jo kolmasluokkalaiset tunsivat olevansa vaikeuksissa lukemisensa suhteen.

Oppimisen kannalta on tärkeätä, että oppilaalla on uskoa omiin kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa vaikuttaa oppimiseensa. Käsitykset omasta suorituskyvystä määräävät esimerkiksi sen, mitä ihmiset tekevät, paljonko he panostavat eri tehtäviin ja kuinka kauan he jatkavat sellaista tehtävää, joka näyttää epäonnistuvan. Aikaisemmilla kokemuksilla on suuri merkitys, epäonnistumiset vaikeuttavat asenteen pysymistä positiivisena. (Peltonen-Ruohotie 1992, 27-28, 69, 79-80, Silven 1991, 28.) Se, kuinka korkeita tavoitteita oppija asettaa omalle toiminnalleen, miten arvokkaana hän pitää niiden saavuttamista, millä voimalla ja sitkeydellä hän paneutuu tehtävään saavuttaakseen tavoitteensa, heijastaa hänen sisäisen motivaationsa tasoa. Sisäisesti motivoituneet oppilaat asettavat opiskelunsa päämääräksi myöhemmin saatavan hyödyn eikä ainoastaan arvosanaa. Ulkoapäin annetuilla palkkioilla on vaikutusta siihen, miten innokkaasti opiskelulle asetettuihin tavoitteisiin pyritään. Tällaiset kannusteet voivat palkita joko sisäisesti, jolloin oppilas kokee esimerkiksi työn iloa tai kannusteet voivat palkita ulkoisesti. Tällöin oppilas työskentelee vaikkapa miellyttääkseen vanhempiaan tai saadakseen hyvän arvosanan.

Koulumotivaation ylläpitäjänä ja kehittäjänä korostuu kodin merkitys. Vanhempien kannustava kasvatuskäytäntö tukee lapsen opiskeluhalukkuutta. Kodin merkitys korostuu nimenomaan heikommilla oppilailla, jotka ovat niin kodin kuin koulunkin kannustuksen tarpeessa. Kodin osalta vuorovaikutuskannusteet ovat keskeisiä. Lasten ja vanhempien yhdessäolo ja vanhempien kiinnostus koulutyöstä vahvistavat heikon oppilaan minäarvostusta. Oppilaan koulumenestystä selitettäessä kodin ja perheen asenteet merkitsevät enemmän kuin perheen rakenneominaisuudet. (Peltonen-Ruohotie 1992, 90-91; Viteli 1990, 117-118.) Vanhempien

kouluasenteet ja koulutukseen liittyvät arvostukset, lapseen kohdistuvat odotukset, kiinnostus lapsen koulunkäyntiä kohtaan sekä vanhempien tuki ja kannustus ennustavat lapsen koulumenestystä paremmin kuin perheen koulutustaso ja sosioekonominen asema. Koulumenestyksen kannalta tärkeitä kodin perusominaisuuksia ovat esimerkiksi lukemisvirikkeet, kotona saatu apu läksyjen teossa sekä vanhempien osallistumishalu kodin ja koulun yhteistyöhön. Vanhempien kannustus ja runsas vuorovaikutus muodostavat lapselle käsityksen, kuinka kiinnostuneita vanhemmat ovat hänen koulunkäynnistään.

3.4 Skeemat teksteistä oppimisen ohjaajina

Skeemakäsitys on keskeisellä sijalla luetunymmärtämisen kognitiivisessa tutkimuksessa. Lundbergin (1984, 98) mukaan skeema on käsite, mikä tarkoittaa oppilaan aikaisempiin tietoihin ja kokemuksiin perustuvaa tiedonrakennetta. Skeemat ohjaavat oppimistamme ollen mukana niissä prosesseissa, joissa haetaan tietoa muistista, organisoidaan tapahtumia, asetellaan tavoitteita ja osatavoitteita sekä jaetaan resursseja. Tietoa ryhmitellään ja organisoidaan skeemojen avulla ja ne antavat kehykset tulkinnalle ja organisoinnille lisäten täten informaationkäsittelyn taloudellisuutta. Skeemamme ovat riippuvaisia siitä, millaisia ihmisiä olemme, millainen perusta meille on kerääntynyt kokemustemme perusteella, mitä motiiveja, odotuksia ja arvostuksia meille on muodostunut johtuen kasvuympäristömme vaikutuksesta.

Skeemateoria on pohjimmiltaan teoria tiedosta. Sen mukaan tiedot muodostuvat yksiköistä. Skeema on tällainen tiedon yksikkö. Rumelhart (1980, 35-42) toteaa, että näihin yksiköihin sisältyy myöskin tieto siitä, miten tietoja tulee käyttää. Koska muistissa on valtava määrä erilaisia skeemoja, täytyy olla olemassa myöskin kontrollirakenteita, jotka aktivoivat olennaisimmat skeemat. Tässä aktivoinnissa on kaksi suuntaa; alhaalta ylös eli havaintoihin perustuva prosessointi sekä ylhäältä alas eli käsitteisiin perustuva prosessointi. Kun ihminen ymmärtää lukemansa, hän yhdistää uuden tiedon vanhaan tietojärjestelmäänsä. Uusi päätelmä syntyy näiden tietojen yhdistyessä. Skeemateoria pyrkiikin selittämään, miten luetunymmärtämisprosessissa uusi informaatio tekstistä yhdistyy olemassaolevaan tietoon. Uuden asian ymmärtämisen edellytyksenä on jonkin skeeman kohtaaminen lukijan pitkäaikaisessa muistissa.

Oppijan tiedonkäsittelyprosessiin kuuluu skeemateoriassa olennaisesti muisti, jonka tutkimus on keskeisellä sijalla kognitiivisessa oppimisessa. Muistista palautetaan mieleen tilanteeseen sopivia ennakolta tiedettyjä asioita. Lukemisessa tarvitaan työmuistia ja pitkäaikaista muistia. Työmuisti on aktiivinen tunnistamisprosessissa, se muokkaa nähdyn ja kuullun havainnon sellaiseen muotoon, että se voidaan painaa pysyvästi mieleen. Niemi ym. (1988, 9-11; 1994, 276) toteavat lisäksi, että tarkkaavaisuuden suuntautuminen liittyy läheisesti työmuistiin. Työmuistin kapasiteetti on 3-7 asiaa samanaikaisesti ja havaittu asia säilyy siinä 20-30 sekuntia. Se voi ylittyä, jos asiat esiteään liian nopeasti tai ristiriitaisesti. Lukemisprosessin alkuvaiheessa, mekaanisen lukutaidon opettelussa, tämä vaihe on tärkeä. Emotionaalinen ahdistuneisuus voi häiritä työmuistia, jolloin yksilön havaintokenttä supistuu eikä ympäristön kaikkia vihjeitä kyetä käyttämään hyväksi. Pitkäaikainen muisti on olennainen tulkintaprosessissa, koska se sisältää ihmisen tiedot, taidot sekä aikaisemmat kokemukset elämästä.

Kognitiivisen oppimisnäkemyksen käsitykset oppijasta, skeemoista, metakognitioista, strategioista, motivaatiosta ja muistista ovat eriteltävissä myöskin tämän tutkimuksen pääaiheesta, lukemisprosessin kehittymisestä. Tutkimuksen kohteen olen kuitenkin rajannut lukemisprosessin tarkasteluun metakognitioiden valossa, keskittyen oppilaitten luetunymmärtämistasojen ja metakognitioiden välisen yhteyden tutkimiseen. Tutkimuksessa käsitellään myös jonkin verran oppilaan motivaatioon liittyviä asioita, koska motivaatiolla on varsin merkittävä rooli. Lisäksi strategioiden käyttäminen hahmottamistasolla on valittu tutkimuksen osatekijäksi. Muistin ja skeemojen tutkimus on jätetty tutkimuksen ulkopuolelle, vaikka ne on pääpiirteittäin esitelty teoriaosassa, samoin kuin oppilaan sosioekonomisen taustan selvittäminen. Tutkimuksen lopullisena tavoitteena on muodostaa syvällistä kuvaa oppilaasta lukijana ja oppijana.

4. METAKOGNITIO JA LUKEMISPROSESSI

Metakognitio on tämän lukemisprosessia oppimisprosessin näkökulmasta tarkastelevan tutkimuksen kannalta tärkeä aihepiiri. Luvussa esitellään metakognitiotutkimuksen yleisiä käsityksiä 80-luvulta ja johdetaan niitä lukemisen tutkimukseen. Metakognitioiden nykyisen tutkimuksen perustana voidaan pitää Vygotskyn 1930-luvulla esittämiä ajatuksia siitä, että tietoisuus ja tahdonalaisen hallinta ovat korkeampien älyllisten toimintojen tunnusmerkkejä. Kognitiivisen psykologian voimistumisen myötä 1970-luvulta lähtien on herännyt kiinnostus yksilön tietoisuuteen omista ajatteluprosesseistaan ja sen vaikutukseen älyllisessä toiminnassa. Käsite metakognitio on täsmentynyt vähitellen. (Vauras & Silven 1985, 14; von Wright 1986, 83-87.) Oppimisen käsittäminen oppijan itsensä tekemien päätelmien ja pohdiskelujen tulokseksi suuntaa oppimisen tutkimusta päätelmien tekoon ja ajatteluprosessiin. Vasta kun tiedämme, mitä ja millaisia periaatteita oppijan päättelyprosessit noudattavat, voimme ennakoida, mitä hän kulloisessakin tilanteessa oppii.

1990-luvun lukemistutkimus on kääntynyt metakognitiotutkimuksen suuntaan siten, että oppilaat haluttaisiin saada käyttämään metakognitiivisia tietojaan taitavasti. Itsenäisesti ajattelevan oppilaan ohjaaminen kehittyneeksi strategioiden käyttäjäksi lukemisessa ja oppimisessa on poikinut monia metakognitiotason kartoittamis- sekä interventiotutkimuksia. Erilaisin harjoitusohjelmin pyritään lisäämään oppilaitten metakognitiivisia taitoja oppimaan oppimisessa (esimerkiksi Silven 1991; Vauras, Rauhanummi & Kinnunen 1994). Huomion kiinnittyminen oppilaan tietoisten toimintojen kehittämiseen perustuu vahvasti käsitykseen, missä koulun kasvatuksen ja oppimisen päämääränä on itseohjautuva oppilas, joka osaa itsenäisesti hankkia tietoja ja hallitsee monenlaisia taitoja. Lisääntyvässä määrin työelämä esittää koululle vaatimuksia rohkeita päätöksiä ja omaa toimintaa ohjaavasta työntekijästä; lukutaidon osalta tämä tarkoittaa lukemisen ekspertiksi kehittymistä. On hallittava erilaisten viestien lähettäminen, vastaanottaminen sekä tulkinta. Yleinen metakognitiotutkimus on tuonut paljon tietoa tutkimukselle korostettaessa humanistisen ihmiskäsityksen mukaisesti ihmisen omaa osuutta oppimisessa ja lukemisessa.

Metakognitio kuuluu olennaisena osana lukemisprosessiin ja on yksi lukemisen komponentti. Metakognitiota voidaan yksinkertaistetusti kuvata siten, että lukiessamme tekstiä tiedämme joka hetki, ymmärrämmekö me sitä tai ellemme ymmärrä, mistä se johtuu. Monet oppilaat, joilla on vaikeuksia ymmärtää lukemaansa, eivät tiedä syytä siihen. (Vauras ym. 1994, 39-40; Åkerblom 1988, 73-76.) Vaikeudet ymmärtää tekstiä voivat johtua vaikeudestä ymmärtää jotakin sanaa tai tarkoituksia, joittenkin tarkoitusten yhteyttä tai löytää tekstin tärkeät ja keskeiset asiat. Muita syitä voivat olla skeemoihin liittyvät seikat; tarvittava skeema voi puuttua tai lukija käyttää väärää skeemaa, koska on tulkinnut väärin kirjoittajan sanoman. Kokemattomuus oppimisesta ja tavoitteellisesta lukemistoiminnasta johtaa siihen, että luottamus oman toiminnan säätelyyn puuttuu tai on vielä kehittymätöntä. Hämmennys ja kokemus tilanteen hallitsemattomuudesta kohtaa lasten lisäksi myös aikuisia uusissa tilanteissa.

Metakognitiokäsityksessä korostuu tilanteeseen sopivan strategian käyttäminen luettaessa ja ymmärrettäessä tekstiä. Kysyttäessä lapsilta, mitä lukeminen heidän mielestään on, saadaan usein vastaukseksi, että toistaa tekstin oikein tai että itse lukutekniikka on ymmärtämistä tärkeämpää. Lapset eivät ajattele, mitä lukevat ja sen vuoksi heidän on vaikeata ymmärtää ja toistaa tekstin sisältöä. (Brown 1987, 66; Lundberg 1984, 105-106; Åkerblom 1988, 73-76.) Heikkoa lukijaa voidaan kuvailla passiivisena oppijana, joka pitäytyy samassa stereotyyppisessä työskentelytavassa, ei tee aktiivisesti kysymyksiä tekstistä eikä yritä suhteuttaa uutta materiaalia aikaisempiin tietoihinsa. Taitava lukeminen ei sisällä pelkästään dekoodausta; mekaanista lukemista, sekä ymmärtämistä. Taitavalla lukijalla on lisäksi oltava tietoa prosesseista ja siitä, että lukea voi eri tavoin eri tarkoituksiin. On tiedettävä, että strategioita ja kognitiivisia prosesseja voidaan valita, muunnella ja valvoa. Taitava lukija voi metakognition avulla hidastaa, suunnitella, valvoa, testata, muuntaa ja arvioida toimintaansa lukemisen aikana. Opetellessaan tekstin sisältöä lukija voi tehdä itselleen kysymyksiä parantaakseen kognitiivista toimintaansa tai tarkkaillakseen omaa oppimistaan.

Kluwen (1987, 31) mukaan metakognitio viittaa sekä lapsen deklaratiiviseen tietoon kognitiosta, esimerkiksi omista toiminnoista ja kyvyistä että proseduraaliseen tietoon toiminnoista, jotka on suunnattu kontrolloimaan ja säätelemään omaa ajattelua tai kognitiota kognitiosta. Flavell (1987, 22-25) jakaa metakognitiokäsitteen metakognitiiviseen tietoon ja metakogni-

tiiviseen kokemukseen. Brown (1987, 65-68) lisää tähän jaotteluun vielä metakognitiivisen taidon. Käsittelen tarkemmin noita kolmea jaottelua seuraavissa luvuissa.

4.1 Metakognitiivinen tieto

Metakognitiivinen tieto on opittua, kokemusten kautta kehittyvää, kognitioihin liittyvää tietoa ja uskomuksia. Tieto tai uskomukset voivat koskea omia tai muiden kognitioita. Käsite voidaan ymmärtää myös laajemmin mihin tahansa psykologiseen ilmiöön liittyvänä. (Flavell 1987, 21-25.) Jos yksilöllä on tietoa omista tai toisen tunteista tai motiiveista, voidaan sitä pitää metakognitiivisena tietona tai uskomuksena. Metakognitiivinen tieto jaetaan tietoon persoonasta, tehtävästä sekä strategiasta.

Persoonaan liittyvä metakognitiivinen tieto tarkoittaa ensinnäkin henkilön uskomuksia tai tietoja itsestään. Hän voi ajatella olevansa hyvä esimerkiksi suullista esitystä vaativissa tehtävissä, mutta huono avaruudellisissa, suuntiin liittyvissä tehtävissä. Toiseksi metakognitiivinen tieto persoonasta käsittää henkilön uskomukset tai tiedot yksilöiden välisistä eroista. Joku uskoo olevansa älykkäämpi kuin vanhempansa, mutta uskoo vanhempiensa olevan harkitsevampia ja hienotunteisempia kuin jotkut heidän ystävänsä. Kolmanneksi sijoittuvat uskomukset tai tiedot yleismaailmallisista, universaaleista kognitiivisista yhtäläisyyksistä. Flavell (1987, 22) toteaa, että on vaikeata kuvitella kulttuuria, jossa lapsi kasvaisi saamatta käsitystä ihmisen ajattelutoiminnoista tai saamatta käsitystä yrityksen ja erehdyksen kautta asioitten oppimisesta. Varmasti jokainen maailman aikuinen on saanut tämän saman tiedon kokemuksiensa kautta ja hyödyntänyt sitä elämänsä hallitsemiseksi.

Metakognitiivinen tieto tehtävästä voidaan jaotella tietoisuuteen informaation laadusta sekä tietoisuuteen tehtävän tavoitteista. (Flavell 1987, 22-23.) Tehtävän laadun metakognitiivinen tietous tarkoittaa henkilön kokemustensa kautta hankkimaa kykyä havaita kohtaamastaan informaatiosta, millaista prosessointia sen laatu vaatii ja mitä rajoituksia siihen liittyy. Esimerkiksi kokemus on opettanut, että jotkut hyvin vaikeat, tiheään kirjoitetut tekstit ovat työläitä käsitellä. Samoin, että sellaisen informaation käsittely ja ymmärtäminen vaatii hidasta ja huolellista lukemista ja ajattelua. Toisaalta tiedetään, että on informaatiota, missä on löysäh-

köä ja tuttua tekstiä, mitä voi lukea kiinnittämättä suurempaa huomiota siihen. Ponnistelematta liiemmälti se kuitenkin voidaan toistaa lukemisen jälkeen melko hyvin. Metakognitiivinen tieto tehtävän tavoitteista tarkoittaa henkilön kykyä havaita tehtävän asettamista tavoitteista ja vaatimuksista, millaista informaationprosessointia kulloinkin tarvitaan. Tehtävän vaatimukset ja tavoitteet ohjaavat yksilön toimintaa. Henkilö oppii kokemustensa kautta, että joittenkin tehtävien vaatimukset ovat työläämpiä ja vaativampia kuin toisten, ja että vaatimukset on huomioitava, mikäli aikoo saavuttaa tehtävän tavoitteen. Esimerkiksi henkilöllä on tieto siitä, että on helpompi oppia tarinan juoni kuin opetella se sana sanalta.

Opitut tiedot tilanteeseen sopivista strategioista ja niiden toimintojen tehokkuudesta pyrittäessä kognitiiviseen tavoitteeseen ovat metakognitiivista tietoa strategiasta. Flavell (1987, 23) erottaa kognitiivisen ja metakognitiivisen strategian. Kognitiivisen strategian avulla yksilö pyrkii tiettyyn kognitiiviseen tavoitteeseen. Esimerkiksi, kun tavoitteena on lukujen summa, henkilö laskee luvut yhteen. Metakognitiivinen strategia astuu kuvaan silloin, kun henkilö laskee luvut uudelleen yhteen varmistaakseen summan, ehdottomasti oikean tuloksen varmistamiseksi. Samoin henkilö toisinaan lukee tekstiä hitaasti saadakseen käsityksen sen sisällöstä, jolloin hän käyttää kognitiivista strategiaa. Toisinaan hän silmäilee tekstin nopeasti läpi saadakseen käsityksen tekstin sisällön vaikeustasosta ja sen vaatimasta tulevasta työmäärästä käyttäen näin metakognitiivista strategiaa.

Metakognitiiviset tiedot persoonasta, tehtävästä ja strategiasta ovat aina vuorovaikutuksessa keskenään ja näkemykset niiden vuorovaikutuksesta ovat opittuja. (Flavell 1987, 23.) Esimerkiksi henkilöllä voi olla käsitys, että hän käyttää strategiaa A paremmin kuin strategiaa B verrattuna veljeensä, koska tehtävä on enemmän hänen tyyppisensä. Edelleen henkilö kehittää itselleen näkemyksiä, mitkä strategioista ovat parempia kuin toiset.

4.2 Metakognitiivinen kokemus

Flavell (1987, 24) erottaa toisistaan metakognitiivisen tiedon ja metakognitiivisen kokemuksen. Metakognitiivinen tieto ja kokemus ovat osittain päällekkäisiä käsitteitä. Metakognitiiviset kokemukset sisältävät joskus metakognitiivista tietoa. Metakognitiiviset kokemukset ovat tietoisia kognitiivisia tai affektiivisia kokemuksia. Tavallisista kokemuksista ne erottaa siten, että ne yleensä liittyvät johonkin meneillään olevaan tilanteeseen, tavoitteeseen tai pyrkimykseen. Jos lukija yht'äkkiä tuntee itsensä huolestuneeksi, ettei tahdostaan huolimatta ymmärrä lukemaansa, on sellainen tunne metakognitiivinen kokemus. Sitä on myös tunne siitä, että jotain asiaa on vaikeata havaita, ymmärtää, muistaa tai ratkaista. Tunne, että asia alkaa helpottua tai vaikeutua lukemisen aikana, sekä tunne olevansa kaukana päämäärästä tai että on saavuttamaisillaan päämäärän, viittaa myös metakognitiiviseen kokemukseen.

Jokapäiväisessä elämässämme metakognitiivisilla kokemuksilla on suuri rooli. Tunneperäiset kokemukset liittyvät olennaisesti tilanteen hallintaan. (Flavell 1987, 24.) Lapsilla on metakognitiivisia kokemuksia jo hyvin nuorena, mutta he eivät tiedä kuinka tulkita niitä. Lapset eivät yksinkertaisesti tiedä, mitä ne tarkoittavat. Kokemusten myötä jokainen oppii tulkitsemaan ja reagoimaan tarkoituksenmukaisesti noihin metakognitiivisiin kokemuksiin. Vähitellen opitaan tajuamaan kokemusten merkitys oman toiminnan kannalta. Puute ymmärtää metakognitiivisen kokemuksen merkitystä tuli esille Flavellin tutkimuksessa, missä lasten piti rakentaa palikoista torni puutteellisten ja ristiriitaisten ohjeitten mukaan. Vaikka lapset ilmaisivat neuvottomuutta rakennustilanteessa, olivat he silti tyytyväisiä lopputulokseen ja pitivät rakennelmaansa ohjeitten mukaisena ja ohjeitten antamista hyvänä.

Metakognitiivisia kokemuksia voi esiintyä kaikissa kognitiivisissa toiminnan vaiheissa, ennen sitä, toiminnan aikana ja sen jälkeen. Ennakoiva metakognitiivinen tunne voi esiintyä juuri ennen tehtävään ryhtymistä, kun lapsella on tunne siitä, ettei hän tule selviämään tehtävästä. Tietoisen ajattelun käyttäminen tulee esille uusissa suunnittelua ja arviointia vaativissa tehtävissä, jolloin automaattisen toiminnan käyttäminen ei onnistukaan. Toiminnan jälkeen voi olla tunne siitä, ettei ole saavuttanut päämäärää ja on umpikujassa. Metakognitiivinen tieto ja kokemus liittyvät toisiinsa ja voivat aktivoida ja tehostaa kognitiivisia ja metakognitiivisia strategioita. (Flavell 1987, 24, 28.)

4.3 Metakognitiivinen taito

Metakognition Brown (1987, 66-69) jakaa tietoon kognitiosta eli metakognitiivisiin tietoihin sekä kognition valvontaan ja säätelyyn eli metakognitiivisiin taitoihin. Siinä, missä Flavell korostaa metakognitiivisia tietoja ja niiden edellytyksiä, painottaa Brown metakognitiivisia taitoja eli metakognitiivisia valvontaprosesseja. Brownin tavoitteena on analysoida valvontaprosessien ilmenemistä ja kehittymistä. Itsensä tiedostaminen ja tieto omista kognitiivisista toiminnoista on ehtona tehokkaalle älylliselle toiminnalle. Metakognitiivisiin taitoihin kuuluvat mm. ennustaminen, suunnittelu, tarkistaminen, tarkkailu, testaus, koordinointi ja kontrolli, jotka liittyvät opiskeluun, oppimisen ja ongelmanratkaisuun.

Erilaiset metakognitiiviset taidot voivat ilmetä missä tahansa oppimisprosessin vaiheessa. (Brown 1978, 81 - 110; Vauras & Silven 1985, 24-25; Brown 1987, 79.)

1. Oppimisprosessin alkuvaihe: Oppimisprosessin alkuvaiheessa määritellään opittava tehtävä ja käynnistetään oppimisprosessi. Metakognitiivisina taitoina käytetään ennustamista, suunnittelua ja alkuarviointia. Ne liittyvät oman tiedonkäsittelyn rajoituksiin sekä tehtävän vaatimusten tunnistamiseen ja luonnehtimiseen. Samalla arvioidaan strategisia toimintoja ja niiden tuloksellisuutta, kuten myös omaa toimintaa suhteessa tavoitteisiin.

2. Tiedon prosessoinnin ja oppimisen vaihe: Metakognitiiviset taidot ilmenevät käynnissä olevan oppimistoiminnan valvontana, koordinointina ja säätelynä. Oppijan olisi kyettävä arvioimaan oman tietämisensä ja ymmärtämisensä tasoa, toimintansa tehokkuutta sekä korjattava strategioitaan tarvittaessa. Oppijan olisi tiedostettava, mitä ja milloin on tai ei ole ymmärtänyt, mitä hän ei tiedä, mitä tietää tai pitäisi tietää ennestään.

3. Tulosten arvioinnin vaihe: Metakognitiiviset taidot tulevat esille oman toiminnan tulosten tarkistamisena samalla, kun oppimisprosessi päätetään päättää. Oppijan kyky tarkistaa oppimisprosessiaan tulee esille esimerkiksi siinä, että hän osaa lopettaa toimintansa saavutettuaan tavoitteensa mielekkäästi.

Metakognitiivinen taito ennen tehtävää on lapsen tekemä arvio siitä, kuinka hän uskoo selviytyvänsä tehtävästä. Metakognitiivisessa suunnitteluvaiheessa lapsi valitsee strategisesti järkevät toiminnat, jotta saavuttaisi tehtävän tavoitteet. Tarkkailu- ja tarkistamisvaiheessa arvioidaan strategian tehokkuutta tai korjataan sitä, kunnes lopulta tehdään päätös tavoitteen saavuttamisesta ja tehtävän lopettamisesta.

Huolimatta erilaisesta jaottelusta Flavellin ja Brownin käsitykset metakognitiosta ovat samansisältöisiä. Flavellin jaottelu pitää sisällään samanlaisia toimintoja kuin Brownillakin. Metakognitiiviset tiedot ja kokemukset ovat osittain päällekkäisiä myös metakognitiivisten taitojen kanssa. Selkein ero tulee metodologisessa painotuksessa, kun tutkitaan lapsen metakognitioita. Flavellin metakognitiivinen ajattelija tietää paljon, Flavell keskittyy metakognitiiviseen tietoon ja sen erittelyyn. Brown tarkkailee oppimisprosessin aikana ilmeneviä valvontaprosesseja ja niitten ilmenemistä ja kehittymistä. Vauras & Silvenin (1985, 17) mukaan molempia, niin Brownia kuin Flavellia tulee hyödyntää metakognitiivisessa tutkimuksessa.

4.4 Metalingvistinen tietoisuus

Juuri lukemisen, kirjoittamisen ja opiskelun alueella on metakognitio olennaista. Metalingvistinen kehitys on nähtävä osana laajempaa kehitystapahtumaa, jossa keskeistä on lapsen orastava kyky tarkastella asioita eri näkökulmista. Ero kognition ja metakognition välillä tulee selkeimmin esille mielikuvassa, jossa lukija ikään kuin astuu askeleen taaksepäin ja tarkkailee sieltä omaa ajatteluaan ja toimintaansa. Kielellisen tietoisuus eli metalingvistinen tietoisuus merkitsee ulkopuolista asennoitumista kieleen, huomio kiinnittyy sanojen merkityksestä niitten muotoon ja funktioon. Kielellisen tietoisuuden tasoa voidaan pitää riippuvaisena lapsen kielellisestä ja kognitiivisesta kehitystasosta. Kuitenkin Torneus (1991, 9, 63) on tutkimuksissaan löytänyt lapsia, jotka ovat olleet sekä kielellisesti että kognitiivisesti melko hyvin kehittyneitä, mutta silti heillä on ollut vaikeuksia kielellistä tietoisuutta vaativissa tehtävissä. Merkityksellistä lapsen kannalta tällä seikalla on se, että kielellisen tietoisuuden puute vaikeuttaa luetun ymmärtämistä, viestien tulkintaa sekä viestin lähettämistä, kirjoittamista.

Metafonologinen tietoisuus kielen äännerakenteesta liittyy mekaaniseen lukutaitoon, dekoodaamiseen ja sitä kautta luetun ymmärtämiseen. Ilman dekoodausta ei ymmärrä lukemaansa eikä ilman ymmärtämistä voi dekoodata. Yhtäaikaa kehittyvät myös morfologinen (kyky erottaa sanat lauseesta) kuin syntaktinenkin (kyky arvioida lauseita) tietoisuus. Metapragmaattinen tietoisuus kielestä merkitsee rivien välisen viestin tavoittamista tekstistä. (Torneus 1991, 9-12, 21, 32, 39- 43,49-59.) Lapsilla, joilla on vaikeuksia luetun ymmärtämisessä, on passiivinen suhtautuminen tekstiin ja sen sisältöön. Usein he eivät edes huomaa, etteivät ymmärtäneet lukemaansa vasta kuin jälkikäteen. Samoin kielikuvien ja metaforien ymmärtäminen liittyy sanojen monimerkityksisyyden tajuamiseen. Tutkimuksissa on todettu, että lapset alkavat tajuta kielikuvia ja metaforia ensimmäisinä kouluvuosinaan. Vasta 10-12 vuotiaat lapset pystyvät ymmärtämään niiden kehittyneempiä muotoja. Kielellistä tietoisuutta voidaan edistää harjoituksella, joita esimerkiksi Torneus (1991) on tutkimuksissaan kehitellyt.

Metalingvistinen, kielellisen tietoisuuden herääminen tapahtuu 7-8-vuotiaana. Lapset alkavat herkutella kieleen perustuvilla kaskuilla. He ovat jo vapautuneet sanan kirjaimellisesta merkityksestä ja käyttävät kieltä monimuotoisemmin. Kielellisessä ilmaisussa saadaan viestille erilaisia vivahteita ja merkityksiä ilmeillä ja eleillä. Tekstin tulkinnassa joudutaan turvautumaan pelkästään kielellisiin johtolankoihin, siksi on luettaessa tärkeätä olla tarkkana esimerkiksi viittausten, vertausten ja kielikuvien suhteen. (Torneus 1991, 58-60.) Lukemista aloittelevalle lapselle on aluksi vaikeata tasapainotella tekstin sanojen tarkan huomioimisen sekä niitten väljän tulkitsemisen välillä. Lukemalla ja kuuntelemalla monenlaisia kirjoja ja tekstejä lapsi voi saada kokemusta kirjakielen sanamaalailusta.

Koulunkäynnin juuri aloittaneella oppilaalla ei ole selväpiirteistä, realistista käsitystä oppimisesta ja itsestään oppijana. Lukemisen opetteluvaiheessa oppilas kohdistaa tarkkaavaisuutensa itse lukemiseen ja lukutaidon hankkimiseen, oppiminen sinänsä hahmottuu kokonaisvaltaisena ja eriytymättömänä. (Vauras & Silven 1985, 25, 63, 71-77.) Tässä vaiheessa oppilas ei vielä tiedosta, mikä merkitys on tekstin ymmärtämisellä ja mieleenpainamisella. Vähitellen lukutaidon varmentuessa ja opetuksen painotuksen siirtyessä teksteistä oppimiseen oppilaat hankkivat yhä eriytyneempää näkemystä oppimisesta tavoitteisena toimintana. Kokeneella, taitavalla oppijalla metakognitiivinen valvonta ja strateginen toiminta ovat keskenään kehityksellisessä ja syklisessä vuorovaikutuksessa. Strategioiden kehittymisen ja yleistymisen

keskeisenä ehtona on pidettävä metakognitiivisten tietojen ja taitojen kehittymistä. Suotuisissa oppimistilanteissa kokemuksen sekä myös palautteen myötä yksilön tieto itsestä oppijana ja oppimisen strategioista sekä tavoitteista lisääntyy. Strategioiden käytön tehostuminen johtaa parantuneisiin oppimissuorituksiin, mistä saatu palaute vahvistaa strategioiden käyttöä. Tämä taas syventää ja jäsentää metakognitiivisia tietoja, mikä vuorostaan kohottaa valvontataitojen tasoa tehostaen oppijan toimintaa.

Metakognitiivisen tiedon kehitystaso vaikuttaa oppilaan ymmärtämis- ja ongelmanratkaisutaitoihin. Vauras, Rauhanummi ja Kinnunen (1994, 46-51) ovat tutkimuksessaan todenneet, että mitä kehittyneempi metakognitiivinen tieto oppilaalla oli tullessaan kouluun, sitä parempia luetun ymmärtäjiä he olivat. Kehityslinja jatkuu samansuuntaisena seuraaville luokille. Erityisesti matematiikan sanallisissa tehtävissä ero näkyi selkeimmin kolmannella luokalla. Heikon metakognitiivisen tiedon omaavat oppilaat menestyivät huonosti jopa aivan yksinkertaisissa sanallisissa matematiikan tehtävissä. Metakognitiivisen tiedon ja luetun ymmärtämisen välillä oli vahva yhteys. Heikot oppilaat eivät saavuttaneet kahden ensimmäisen luokan aikana metakognitiivisissa tiedoissaan riittävästi parempia oppilaita, vaikkakin he kehittyivät omalla tasollaan heti ensimmäisestä luokasta lähtien. Erilaiset oppimiskokemukset ja sosiaaliset vuorovaikutustilanteet ohjaavat oppilaan huomiotaan tarkkailemaan toisen ihmisen älyllisen toiminnan tavoitteita ja kehittävät sen myötä oppilaan ymmärrystä oman toiminnan ohjaamisesta.

Metakognitiiviseen kehitykseen vaikuttavat useat tekijät. Tietyt kognitiiviseen kehitykseen liittyvät muutokset saattavat johtaa suoraan metakognitiivisten toimintojen kehittymiseen. Kyetessään yhä enenevässä määrin suunnittelemaan asioita eteenpäin, lapselle kehittyy taipumus ajatella kognitiivisia tavoitteita, hahmottaa niitä mielikuvan tasolla. Jotkut muutokset saattavat kasvattaa lapsen kognitiivisia valmiuksia hyödyntää kokemuksia, jotka edistävät metakognitiivista kehitystä. Lukemaan oppimisen kautta lapsi saa kokemuksia, jotka edistävät tätä kehitystä. Lisäksi kehittyvä tietoisuus itsestä kognitiivisena olentona ja oman kognitiivisen toiminnan aiheuttajana vaikuttaa metakognitiiviseen kehitykseen. (Brown 1987, 73; Flavell 1987, 25-26.) Kokenut oppija tietää paljon oppimistilanteista. Hänellä on vankka käsitys itsestään oppijana, hän osaa luonnehtia erilaisia ongelmia ja on tietoinen erilaisten oppimistehtävien vaatimien toimenpiteiden tarpeellisuudesta, jotta päästäisiin tavoitteeseen. Juuri

kokemus erilaisista oppimistilanteista auttaa kehittymään ekspertiksi, kehittyneeksi oppijaksi. Heikommalta noviisi-oppijalta puuttuvat kokemukset aiheuttavat epävakaan käsityksen metakognitiivista tekijöistä.

Oppilaat ymmärtävät monia muistiin ja oppimiseen vaikuttavia tekijöitä., tietävät erilaisten tavoitteiden edellyttävän erilaista toimintaa sekä ymmärtävät tekstien rakenteellista organisoitumista. Koulutulokkaina ja ensimmäisellä luokalla oppilaat tietävät parhaiten muistamiseen ja heikoimmin ymmärtämiseen liittyvistä asioista. (Vauras ym. 1994, 46; Vauras & Silven 1985, 63-64.) Yhdeksästä ikävuodesta lähtien he usein osaavat myös kuvata ymmärtämistä ja oppimista kuvaavia strategioita. Kuitenkin tämän ikäisten perustelutaidot ilmenevät suhteellisen yleispiirteisinä. Tekstin oppimiseen liittyvien eri tavoitteiden ja merkityksen kuvailu voi olla vaikeata. Samoin voi olla vaikeata eritellä selittävien tekstien organisoitumista, havaita tekstin sisällöllisiä tai rakenteellisia puutteita. Hankaluutta voi tuottaa myös yhdistämis- ja siirtostrategioiden käyttäminen sekä hyödyllisyys.

5. AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Julkusen tutkimusprojektissa seurattiin oppilaitten lukutaidon, luetun ymmärtämisen sekä lukuharrastuksen kehittymistä lähtien ensimmäiseltä luokalta koko peruskoulun ajan, viimeisin tutkimusosio kohdistui samoihin oppilaisiin ylioppilaskirjoitusvaiheessa. Oppilaat olivat suomalaisia koululaisia, joilla ei ollut erityisen suuria diagnostisoituja oppimisvaikeuksia, ja jotka eivät olleet erityisopetuksen piirissä. (Julkunen 1984 - 1995) Tutkimuksessa lukeminen määriteltiin oppimisen välineeksi; funktionaalisen lukutaidon käsitteen liittyessä luetun ymmärtämistaitoihin. Funktionaalisessa lukutaidottomuudessa on kysymys vaikeudesta ymmärtää lukemaansa. Lukemiskehityksen yhteys oppilaitten kognitiivisiin sekä metakognitiivisiin prosessointeihin kulkee punaisena lankana läpi koko tutkimussarjan.

Luetun ymmärtämistulosten perusteella lukijat jaoteltiin laadullisesti toisistaan eroaville tasoil le, joitten kehittymistä seurattiin ensimmäisestä luokasta lähtien ylioppilaskirjoituksiin saakka. Jo kolmannella luokalla havaittiin merkittävä yhteys aikaisempiin luetun ymmärtämistasoihin sekä lukuaineissa menestymiseen. Kukin luetun ymmärtäjätaso eteni omassa tahdissaan saavuttamatta toisia tasoja. (Julkunen 1986, 19-22 54, 57-62; 1987, 81; 1995, 77.) Vuosien mittaan hyville luetun ymmärtäjille ja aikaisille, ennen koulua lukemaan oppineille lukijoille kerääntyy onnistumisen kokemuksia runsaasti, mikä luo itseluottamusta oman oppimisen suhteen. Hyvä ja aikaisin saavutettu lukutaito antaa mahdollisuuden lukea enemmän ja hankkia sen myötä varmuutta ja kokemusta lukemisesta.

Saarinen tutki peruskoululaisten lukemisharrastuksen kehittymistä vuosien 1976-1983 välisenä aikana verraten harrastuneisuuden määrää tuona noin kahdenkymmenen vuoden ajanjaksona. Lukemisharrastus ei yleisesti ottaen ollut Saarisen (1986, 32-35) mukaan kääntynyt laskuun, vaan pysynyt jokseenkin samanlaisena sitten vuosien 1965 tai 1976. Niin Julkunen kuin Saarinenkin toteavat, että oppilaan heikko lukutaito heikentää halukkuutta harrastaa lukemista vapaa-aikana ja heijastuu lukemismotivaatioon myös koulussa. Epäonnistunut lukemishistoria vaikuttaa kokonaisvaltaisesti oppilaan lukijaksi kasvamiseen. Joissakin tapauksissa negatiivinen tai välinpitämätön asenne lukemista kohtaan vaikuttaa siihen, että lukemista

pidetään ikävänä ja ajanhukkana; koulussakin jo joutuu lukemaan pakosta, jolloin vapaa-aikaa ei siihen mielellään uhrata. Koulun yritykset kannustaa oppilaita lukemisharrastuksen pariin ei ole onnistunut kovinkaan hyvin. (Julkunen 1986, 66-67, Saarinen 1986, 95-100, 116-117.) Oppilaan elämään liittyvät kulttuuriset seikat sekä sukupuoleen liittyvät mallit voivat sisältää negatiivista asennoitumista lukemista kohtaan, muut harrastukset ovat etusijalla ennen lukemista. Toisaalta lukemista suuresti harrastavat oppilaat ovat aktiivisia myös muissa harrastuksissa, lukeminen ei tee heistä sulkeutuneita ja passiivisia. Heille lukeminen on virkistävä tapa viettää vapaa-aikaa, he saavat uusia tietoja ja kokemuksia asioista.

Julkunen sai samanlaisia tuloksia kuin Saarinenkin lukemisen laadusta, kakkosneljäsluokkalaiset ovat edelleenkin sarjakuvien suurkuluttajia. (Julkunen 1986, 51-53, Saarinen 1986, 32-35.) Tätä tutkijat eivät kuitenkaan pidä huonona asiana, koska todennäköisesti samat oppilaat lukevat myös muuta kirjallisuutta ennemmin tai myöhemmin. Aku Ankka, Roope-setä ja Tex Willerit ovat oppilaitten suosiossa. Luettujen kirjojen lukumäärässä oli suurta hajontaa, samoin kuin kirjastossa käyntien useudessakin, kirjastokortti oli kuitenkin aika monella oppilaalla. Yleensä oppilaat kävivät noin kerran kuukaudessa kirjastossa, mutta 17 % oppilaista ei laisinkaan.

Silvenin lisensiaattityö vuodelta 1991 liittyy oppilaan metakognitiiviseen kehitykseen. Metakognitiivisen tutkimuksen juuret ovat tutkijan mukaan informaationprosessoinnin teoriassa. Tutkimuksessa yhdistetään metakognitiivisen tutkimuksen tuloksia metakognitiivisesta tiedosta ja -taidosta. (Silven 1991, 24, 34-39.) Tutkimuksen taustalla olevan käsityksen mukaan oppilaan kognitioita, teksteistä oppimista ja ymmärtämistä voidaan parantaa lisäämällä heidän tietoisuuttaan ja taitojensa säätelyä harjoittelemalla oppimisen kohteena olevia toimintoja puheen l. ääneen ajattelun avulla. Harjoitusohjelma laadittiin keskinkertaisille ja huonoille lukijoille ja tavoitteena oli oppia tehokkaita tekstinkäsittelystrategioita. Tutkimuksen tavoitteena oli myös kehittää ja arvioida harjoitusohjelmaa sekä tutkia ohjelman siirtovaikutusta.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että oppilaat hyötyivät harjoitusohjelmasta ja he ottivat käyttöönsä opetetut tekstinkäsittelystrategiat. (Silven 1991, 138-142.) Parhaimmat tulokset saatiin tekstin juonen ymmärtämisessä sekä opitun taidon siirtovaikutuksessa uudenlaisiin tehtäviin, mikäli opettaja oli ohjannut oppilaita ajattelemaan ääneen toimintaansa. Kuitenkaan

harjoitusohjelmalla ei pystytty saavuttamaan pysyvää positiivista vaikutusta oppilaan metakognitiivisessa kehityksessä. Opittuja taitoja ei osattu käyttää toisentyyppisissä tehtävissä eikä opittu taito säilynyt pitkään. Sama ilmiö on havaittu ulkomaisissakin tutkimuksissa.

Tutkija pohtii, miksi metakognitiivisia taitoja parantava ohjelma paransi kognitioita, muttei metakognitioita. (Silven 1991, 142-143.) Selityksenä tähän on hänen mielestään noviisin tietojen ja taitojen kehittymättömyys. Kohdatessaan uudenlaisen tehtävän ei noviisilla ole vielä sen ratkaisemiseen vaadittavia tietoja ja taitoja. Ne kuitenkin kehittyvät toiminnan myötä ja muuttuvat automaattisiksi. Tietojen ja taitojen kehittyessä lisääntyvät myös noviisin itsetietoisuus ja taitojen itsesäätely. Automatisoitunut toiminta ei enää vaadi jatkuvaa itsetietoisuutta ja itsesäätelyä eikä omasta toiminnasta verbaalisesti kertominen aina onnistu. Syynä tähän on kognition ja metakognition kehittyminen eri tahdissa. Todellinen tietoisuus taidoista ja tehokas taitojen säätely kehittyvät taitojen kehityksen myöhäisemmässä vaiheessa. Tutkijoilla on vielä lopullisesti ratkaisematta, mitä yhteyksiä tekemisellä ja sen verbalisoinnilla on.

Funktionaalinen näkökulma lukemisen saadaan, kun lukemista tarkastellaan sen mukaan, mihin tarkoitukseen ja millaisen tarpeen tyydyttämiseen lukeminen johtaa, eikä sen mukaan millaista tekstiä luetaan. Ruotsalaiset tutkijat Dahlgren ja Olsson (1985) ovat haastatelleet 80 lasta heidän lukemiskäsityksistään vuosi ennen koulun alkua sekä uudelleen ensimmäisen kouluvuoden jälkeen. Tämä tutkimus antaa lisävalaistusta omalle tutkimukselleni, koska siinä tulee esille koulun vahva rooli lukemiskäsityksiin vaikuttajana. Koulun aloittaminen on lapselle hyvin tärkeä asia. Siihen liittyy lukemaan oppiminen ja oppimaan oppiminen, mikä vielä alkuvaiheessa on lapselle sama asia. Dahlgrenin ja Olssonin tutkimuksessa lasten käsityksissä tapahtui muutosta ensimmäisen kouluvuoden jälkeen, kun he olivat saaneet vuoden ajan opetusta lukemisessa. Lasten käsitykset kategorisoitiin lukemisen funktioihin ja lukemisprosessin kuvaukseen. Lisäksi kategorisoitiin käsityksiä kuvan ja tekstin suhteesta. (Dahlgren & Olsson 1985, 240-251.)

Lukemisen funktiot l."miksi luetaan" jaoteltiin kolmeen laadullisesti erilaiseen kategoriaan: lukeminen vaatimuksena, lukeminen mahdollisuutena sekä ensimmäisen kouluvuoden jälkeen esille tulleeseen uuteen kategoriaan, lukemistoiminnan parantaminen lukemismotiivina. Lukemisprosessin kuvaus l. "miten luetaan" jaoteltiin: tekstin ulkopuolisiin asioihin liittyvät kä-

sitteet, tekstin tekniikkaan liittyvät käsitteet sekä interaktiivinen käsitys lukemisesta. Lisäksi jaoteltiin kategoriat lukeminen motorisena toimintona ja ensimmäisen kouluvuoden jälkeen, kun on jo yhden vuoden ajan opeteltu lukemaan: tekstin jakamisena pienempiin osiin sekä kategoriaan: lukemisen kuvaamiseen puhutun kielen ilmentymänä. (Dahlgren & Olsson 1985, 240-251.)

Lasten käsityksiä lukemisesta tutkittiin myös analysoimalla heidän käsityksiään kuvan ja tekstin välisestä suhteesta. Lasten mielipiteet tekstin paremmuudesta kuvan suhteen jaoteltiin kolmeen kategoriaan: Ensimmäisessä oletetaan, että kuvat on yksiselitteisesti tehty teksti-informaation käyttöön. Toisessa teksti-informaatio käsitetään parhaimmaksi tiedon välittämiskeinoksi. Vain tekstin avulla asioita voidaan kertoa, mitä ihmiset ajattelevat, sanovat tai tekevät. Teksteillä on suurin merkitys yhteiskunnassamme. Kolmannessa kategoriassa lasten mielestä kuvaa on helpompi tulkita kuin vaikeata ja käsittämättömältä tuntuvaa tekstiä. (Dahlgren & Olsson 1985, 139, 240-251.)

Tulosten perusteella todetaan, että tietoisuus kirjoitetusta kielestä on tärkeätä jo ennen koulu ikää ja sen perusteella voidaan ennustaa oppilaan menestystä lukijana. Kielellisesti tietoiset oppilaat kokevat lukemisen mahdollisuutena ja heidän tavoitteenaan on lukemistoiminnan parantaminen. Heidän kommenttinsa lukemisesta liittyvät tekstin sisältöön ja sen tulkintaan. (Dahlgren & Olsson 1985, 251-252.) Heikomman kielellisen tietoisuuden omaavat oppilaat saattavat olla kykenemättömiä ilmaisemaan mitään suhteessa lukemisen funktioon. Lukemista voidaan kuvata ulkoapäin havaittavana toimintana. Usein mainitaan vain, mitä voidaan lukea eikä pohdita tavoitetta lukemiselle. Lukeminen ilmenee vaatimuksena; lukemistoiminta sinänsä saattaa olla selkeä, mutta lukemisella ei ole henkilökohtaista sisältöä.

Tutkimus valottaa koulun roolia oppilaan lukemis- ja oppimiskäsityksiin vaikuttajana. Siitä nähdään, että koulu muuttaa lasten käsityksiä siten, että lukemisen kommunikatiivinen rooli pienenee menestymisen roolin noustessa etusijalle. Koulussa luetaan, jotta osattaisiin vastata oikein kysymyksiin. Vielä esikouluiässä lukemisen tiedonsaanti ja kommunikatiivinen rooli olivat etusijalla, mutta ensimmäisen kouluvuoden jälkeen lukemisen hyöty on koulussa menestymisessä. Ei lueta siksi, että saataisiin tietää jotakin, vaan ettei vastattaisi väärin oikeisiin kysymyksiin. (Dahlgren & Olsson 1985, 114-126.)

Holopainen on vertaillut kolmasluokkalaisten kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategioita ja selvittänyt kuinka paljon oppilailla on erilaisten tekstien ymmärtämiseen liittyviä vaikeuksia. Tutkimuksen toisena tavoitteena oli selvittää, millaisia erilaisten tekstinymmärtäjien suulliset toistamiskertomukset ovat rakenteeltaan ja miten kertomukset hahmottuvat. (Holopainen 1996, 3-4, 13, 128-129.) Tuloksena oli, että kolmasluokkalaiset ovat kuullun ymmärtämisessä parempia kuin luetun ymmärtämisessä. Tekstin ymmärtäminen on vielä kehitysvaiheessa ja osalle oppilaita se tuottaa vaikeuksia. Hyvät luetun ymmärtäjät olivat selvästi parempia mekaanisessa lukemisessa ja hyvän lukutaidon hallitsevat ymmärsivät hyvin lukemaansa. Tulokset ovat Julkusen tutkimuksen kanssa samansuuntaisia tässä suhteessa. Parhaiten oppilaat hallitsevat toistavan strategian ja heikoimmin arvioivan strategian. Suullisissa toistamiskertomuksissa parhaiten hallittiin henkilöihin, aikaan, paikkaan ja alkutapahtumiin liittyvät asiat. Kertomuksen henkilöt muistettiin parhaiten. Tarinan looginen järjestys muistettiin paremmin kuin tarinan teema. Selitykseksi tutkija esittää, että kertomuksen teeman havaitseminen edellyttää syvempää ymmärrystä ja ajattelua kuin kymmenvuotiaille on mahdollista. Heikot kuullun ymmärtäjät eivät pystyneet havaitsemaan tekstin syvärakennetta. Silti, jos he olivat hyviä luetun ymmärtäjiä, pystyivät he selvittämään tekstin pintarakenteen.

Monikulttuurinen tutkimus lasten suhtautumisesta lukemiseen suoritettiin 15 maassa. Tutkimukseen osallistui 1216 lasta, jotka saivat kirjoittaa, miksi he pitivät lukemisesta. (Greaney & Neuman 1990, 191-193.) Tavoitteena oli selvittää 8-13 vuotiaitten lasten käsityksiä lukemisen funktioista. Tutkimustulokset toivat esille selkeät kolme tarkoitusta: hyötynäkökohta, pakeneminen sekä nauttiminen. Hyötynäkökohta sisälsi tavoitteen oppia. Kehitysmaiden oppi laat lukivat, koska "halusivat tietää, kuinka auttaa maataan" tai halusivat "tulla tärkeäksi ihmiseksi". Kehittyneitten maitten oppilaat taas "halusivat läpäistä tutkinnon". Pakeneminen liittyy ikävystymisen estämiseen, ajan kuluttamiseen ja siihen, ettei sillä hetkellä ole muutakaan tekemistä. Lukemisesta nauttiminen liittyy vapaa-ajan viettämiseen, missä lukeminen on harrastus. Lukeminen tuo nautintoa, koska sen avulla voi paeta mielikuvitusmaailmaan sekä se on mieluisaa ja hauskaa. Tutkimus on mielenkiintoinen tuloksiltaan siksi, että kansainvälisestikin tarkasteltuna lukeminen merkitsee samoja asioita eri maitten lapsille.

6. TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tehdä ymmärrettäväksi lukemisilmiötä, jotta voitaisiin löytää keinoja vaikuttaa sen kehittymiseen ja kulkuun. Lukemisen tarkastelunäkökulma liittyy kouluun ja oppimiseen. Tutkimus on kaksivaiheinen.

Teoreettisessa tarkastelussa todettiin, että lukeminen on elinikäisesti kehittyvä luova prosessi, jossa lukijan kokemuksella ja tekstillä on vuorovaikutus keskenään. (Julkunen 1986, 18.) Lukemisprosessin kehitysvaiheen kartoittamiseksi oppilaille voidaan esittää eri tasoista lukemista vaativia kysymyksiä. Ymmärtämistä mittaavien tekstien tulisi rohkaista oppilasta käyttämään aikaisempaa tietoaan tekstin tulkinnassa, siksi kysymysten tulisi mennä pintarakenteen taakse. Haastattelua varten oppilaitten luetunymmärtämisen taso kartoitettiin Julkusen laatiman testistön avulla, jotta löydettäisiin eritasoiset lukijat luokasta. Ensimmäiseksi tutkimustehtäväksi muodostui:

1. Millaisia luetunymmärtämistaitoja oppilaat ovat saavuttaneet kolmannen luokan alussa?

Lukemisprosessin perustuminen taitokäsitykseen avaa näköalan metakognitioiden tutkimiseen. (luku 4) Taidon kehittyessä automaattiseksi oman ajattelun ja toiminnan kuvaus mahdollistuvat, kun oppilas pystyy tarkastelemaan omaa toimintaansa "astumalla askeleen taaksepäin". Luetun ymmärtämistestin perusteella haastateltaviksi valittiin kuusi oppilasta edustamaan ääripäitä sekä keskitasoa. Tarkoituksena on haastatella oppilaita koskien heidän lukemiseen liittyviä metakognitioitaan. Aikaisempiin tutkimuksiin nojautuen luetun ymmärtämistasoilla ja metakognitioilla on todettu olevan yhteyksiä keskenään. Fenomenografisen perinteen mukaisesti haastattelutuloksia pyritään tulkitsemaan ymmärtäen ja liittäen koko oppilaan elämäntilanteeseen. Tutkimuksen lopullisen päämäärän saavuttamiseksi havaintoja liitetään yhteen, josta muodostuu tutkimuksen toinen tehtävä:

2. Millaisia lukijatyyppejä oppilaista voidaan muodostaa luetunymmärtämistestin ja haastattelutiedon perusteella ?

7. EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

7.1 Tutkimusote, tutkimustyyppi ja tutkimusasetelma

Tutkimuksen ontologinen ratkaisu määrittää sen, kuinka tutkittava on laadullinen tai määrällinen. Tutkittavan ilmiön erityislaadun tunnistaminen edellyttää sen olemassaolon erittelyä. Tutkimuskohde paljastuu tutkimukselle ainoastaan silloin, kun sen olemassaolotapa on otettu tutkimuksen lähtökohdaksi. (Varto 1992, 30.) Tutkimuksessa on selvitettävä, mitä on lukeminen ihmisen toimintana, määriteltävä lukeminen käsitteenä, siis lukemisen olemassaolotapa. Teoreettisessa viitekehyksessä lukemisilmiö on määritelty kognitiivisen psykologian näkökulmasta elinikäisesti kehittyväksi prosessiksi, missä ajattelulla ja kulttuurisilla tekijöillä on keskeinen rooli. Tämä käsitys on tutkimuksen lähtökohtana, vaikkakin taustalla on ajatus, että tutkimuksen kuluessa voi olemassaolotavassa tulla esille muitakin lisätekijöitä.

Hermeneuttiselle tutkimusotetteelle on tyypillistä pyrkimys tulkita ja ymmärtää ainutkertaista ilmiötä laajempaa merkityksellistä kokonaisuutta vasten sekä havaintoaineiston kokoaminen menetelmällä, joka mahdollistaa kvalitatiivisen, laadullisen tulkitsemisen. (Varto 1992, 60-63.) Hermeneuttinen tutkimus liittyy kieleen. Tutkimuksen kohteena on lapsi, jonka kieli ja elämysmaailma ei ole tutkijan aikuismaailmaa. Tutkijan on tiedostettava oma esiymmärryksensä, mikä vaikuttaa lapsen kielen tulkintaan. Kuitenkin tutkija voi käyttää omaa tietämystään lasten ilmausten tulkinnassa, jos hän tuo sen julki; tavallaan paljastaa lukijalle ajatusmaailmansa ja ennakkokäsityksensä. Tutkimusotteen on tällöin oltava ymmärtävä.

Fenomenologinen tutkimus perustuu hermeneuttiseen tutkimukseen, jonka kohteena on ilmiön "essence" eli ilmiön olemus ja sen syvällinen ymmärtäminen. Huolimatta sen tulkinnan vaihtelevuudesta, ihmisen kokemus tutkimuskohteena viittaa olennaiseen, yhteiseen intersubjektiiviseen merkitykseen. Siten fenomenologinen tutkimus pyrkii löytämään sen, mikä on keskeisintä niissä käsitteissä, joita käytämme. (Gröhn 1993, 7; Larsson 1985, 11.) Fenomenografisella lähestymistavalla on juurensa fenomenologisessa tutkimuksessa. Kuitenkin fenomenografian tutkimusnäkökulma eroaa fenomenologiasta. Kun fenomenologian mukaan pyritään ymmärtämään ilmiötä, fenomenografian mukaan pyritään tarkastelemaan ihmisten

käsityksiä näistä ilmiöistä. Puhutaan ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmista. Tässä tutkimuksessa ensimmäistä astetta edustaa oppilaitten luetunymmärtäminen ja toista astetta oppilaitten käsitykset tuosta ilmiöstä ja tutkijan muodostama tulkinta lukijatyyppien muodostamisessa.

Kvalitatiivista ja kvantitatiivista menetelmää voidaan soveltaa ihmistutkimuksessa ja sen analysoinnissa, niitä voidaan pitää tietyssä mielessä jatkumona. Määrällistä voidaan analysoida laadullisesti ja laadullista määrällisesti. Tutkimuksessa samaa ilmiötä, luetun ymmärtämistä, havainnoidaan perättäisillä tutkimusvaiheilla, mitä kutsutaan triangulaatioksi. Eräänä tavoitteena on myös soveltaa suurta tutkimusta, Julkusen kehittämää ja mm. Lehtosen (1993) käyttämää luetun ymmärtämismittaria tavallisessa luokkatilanteessa. Tutkijat ovat käyttäneet mittaria suuremmassa tutkimusjoukossa, mutta sen käyttäminen pienessä luokassa on kokeilemisen arvoinen asia. Julkusen luetun ymmärtämistestiä tulkitaan määrällisesti, pisteyttämällä vastauksia. Samoja vastauksia tulkitaan myös laadullisesti.

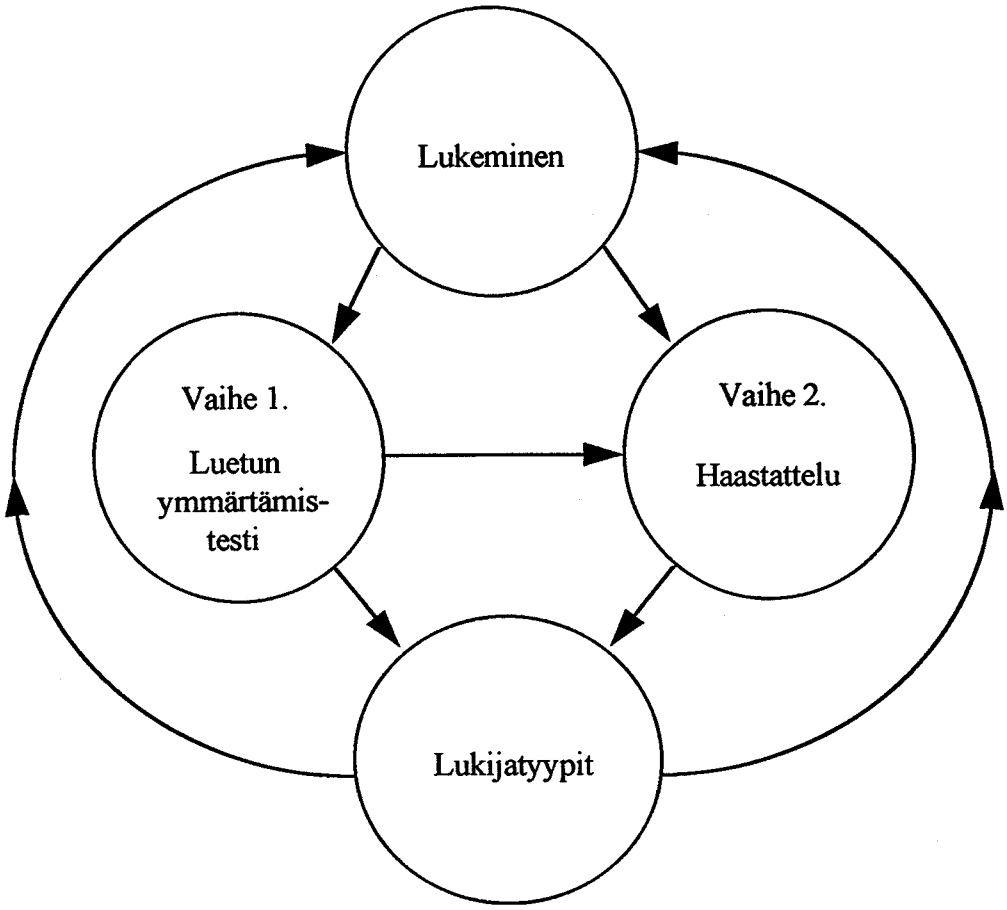
Tämä tutkimus on kasvatustieteellinen tapaustutkimus, missä pienempää joukkoa tarkastellaan syvällisemmin tarkoituksena jonkin ilmiön kokonaisvaltainen ymmärtäminen. Tapaustutkimuksessa kohteena on toiminnassa oleva tapaus omassa ympäristössään ja toiminta tietyssä ympäristössä. Tutkittavasta tapauksesta kootaan tietoja monipuolisina ja monilla eri tavoilla, luetun ymmärtämistestillä sekä haastattelulla. (Syrjälä & Numminen 1988, 5.) Tutkittavaa ilmiötä ei voida irrottaa ympäristöstään, joten kolmasluokkalainen lukijana on huomioitava elinympäristöään ja historiaansa vasten. Koska ihminen antaa subjektiivisesti erilaisia merkityksiä eri asioille, päästäkseen ymmärtämään tutkittavaansa tutkijan on kohdattava ihminen luonnollisessa ympäristössään.

Suhteellinen piirre ihmisessä tulee esille käsityksessä, että ihmistä on tutkittava kokonaisuutena, osana kulttuurista taustaansa. Siksi ihmisen tutkimus liittyy läheisesti kulttuurintutkimukseen. Kulttuurintutkimukselle ja laadulliselle tutkimukselle on yhteistä selittämisen perustuminen ymmärtävään selittämiseen. Ymmärrettäväksi tehdään juuri tietty historiallisesti ja kulttuurisesti ehdolliseksi ymmärretty asia. Tarkastelun keskiöön otetaan merkityksen käsite ja yhteiskuntaelämän merkitysvälitteisyys. (Alasuutari 1993, 39.) Lukemisen tutkimuksessa tämä on huomion kiinnittämistä niihin tekijöihin, jotka yhdistävät lukemista, sen merkitystä

yksilölle ja yhteiskunnalle, sekä lukemista yhteiskunnassa tapahtuvana toimintana että yksilön toimintana. Lukemisella on merkitysvälitteisiä yhteyksiä yhteiskuntaan monella eri tasolla, esimerkiksi kulttuurin kehittymisessä ja leviämisessä sekä yksilön kannalta sisällöllisinä merkityksinä ja elämänuraan vaikuttavina tekijöinä.

Samalla tämä tutkimus on myös evaluaatiotutkimus. Evaluaatiotutkimus on tapaustutkimuksen eräs laji. Evaluaatiossa keskitytään tietyn tapauksen kuvaamiseen ja arvon määrittämiseen. Eklektikoiksi kutsutun suuntauksen edustajat evaluaatiotutkimuksessa käyttävät kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä l. kvasieksperimentaalisia tutkimusasetelmia. Eklektikot korostavat kontekstin ja prosessista saatavan tiedon tärkeyttä tutkimuksen aikana. (Syrjälä & Numminen 1988, 5.) Tutkimuksessa tutkitaan ennen suorittamista tapahtuneita ilmiöitä, kuten lukutaidon ja luetun ymmärtämisen kehittymistä, lukemalla oppimista sekä metakognitioita. Tutkija ei voi kontrolloida näitä muuttujia, sillä niiden vaikutus on jo tapahtunut. Sen vuoksi tutkimus on ex post facto -tutkimusta. (Kari & Huttunen 1988, 43.)

Tutkimuksen etenemistä kuvaillaan kehämäisesti:



KUVIO 4. Tutkimusasetelma.

Tutkimusasasetelma perustuu määritelmään, missä ilmiötä tutkitaan niin määrällisesti kuin laadullisestikin. Se on spiraalinomainen, kuten hermeneuttisessa tutkimuksessa ilmaistaan tutkimuksen etenemistä. (Varto 1992, 69.) Keskikohtaan edetessään kuva lukijasta ja lukemalla oppijasta syvenee havaintoaineksen kerääntymisen myötä ja hermeneuttinen kehä palaa takaisin uudelleenoivaltamiseen ja ymmärtämiseen. Ensimmäisessä vaiheessa luetun ymmärtämisen tasoja kartoitetaan koko luokassa Julkusen käyttämän mittarin avulla. Tulosten perusteella joukosta valitaan kuusi haastateltavaa edustamaan ääripäitä sekä keskitasoa. Haastattelu on havaintoaineksen keräämisessä toinen vaihe. Haastattelun teemat valitaan teoreettisen pohdinnan perusteella. Lopullisena tavoitteena on muodostaa oppilaista lukijatyyppejä.

7.2 Tutkimusmenetelmät

7.2.1 Luetun ymmärtämistesti

Tutkimuksen perusjoukkona toimivalle kolmannelle luokalle tehtiin luetun ymmärtämistesti "Ukon ja akan kalamatka" (liite 1), jota Julkunen (1986) on käyttänyt omasssa tutkimuksessaan. Kyseessä on teksti-kysymys-testi, missä oppilas ensin lukee tarinan ja vastaa sen jälkeen tarinasta esitettyihin kysymyksiin. Mittarityyppi on Julkusen ja Lehtosen (1993) tutkimuksessa osoittautunut käyttökelpoiseksi ja samalla se vastaa oppilaan normaalia työskentelytapaa oppitunnilla. Oppilaille on tuttua työskennellä oppikirja-työkirja-periaatteella, missä työkirjan tehtäviin vastataan oppikirjassa olevan tekstin perusteella.

Luettavaan tarinaan sisältyi 18 kysymystä, jotka sijoittuivat lukutaidon eri tasoille. Kysymykset 1-5 edellyttivät sanatarkkaa lukemista. Vastaukset saatiin suoraan tekstistä ja ne luokiteltiin 0-1 pisteillä. Kysymykset 6-16 edellyttivät päättelyä ja vastaukset oli löydettävissä rivien välistä. Kysymyksiin 6, 8, 11, ja 13 pyydettiin metakognitiivisia perusteluita "Mistä tiedät"-kysymyksillä. Vastauksen perustelut luokiteltiin 0-2 pisteillä. Vastauksen sijoittaminen luokkaan kaksi edellytti täsmällisen ja oikean perustelun löytämistä rivien välistä. Riittäväksi perusteluksi ei katsottu vastausta: "Luin kertomuksesta", joka kuitenkin luokiteltiin Julkuseen nojautuen yhden pisteen arvoiseksi. Väärä vastaus tai vastaamatta jättäminen luokiteltiin nollan arvoiseksi.

Kysymykset 17 ja 18 edellyttivät alkeellista luovaa lukemista, missä oppilailla oli mahdollisuus siirtää luettua asiaa omiin kokemuksiinsa. Luokituspisteet olivat 0-2 välillä. Yhden pisteen sai, jos vastauksessa tyydyttiin tekstin kanssa samansuuntaisiin toteamuksiin ja kaksi pistettä sai, jos tuotos oli laajempi ja monipuolisempi. Tuloksia tarkastellaan pisteytyksen lisäksi myös kuvailevasti tulosten esittelyvaiheessa.

Luetun ymmärtämistestin tuloksia hyödynnetään tulosten analyysivaiheessa muodostettaessa lukijatyyppejä ja heitä kuvailtaessa. Lukemisprosessin tasoa verrataan oppilaan metakognitiivisiin ilmauksiin, motivationaaliseen käyttäytymiseen ja sen selittämiseen, sekä stategioiden käyttämiseen.

TAULUKKO 1. Luetun ymmärtämistestin pisteytys.

Kysym.	Sana-tarkka lukeminen	Päättelevä lukeminen	Luova lukeminen	Kaikki yht. max 27
1	0 - 1			
2	0 - 1			
3	0 - 1			
4	0 - 1			
5	0 - 1			max 5
6		0 - 2		
7		0 - 1		
8		0 - 2		
9		0 - 1		
10		0 - 1		
11		0 - 2		
12		0 - 1		
13		0 - 2		
14		0 - 1		
15		0 - 1		
16		0 - 1		max 18
17			0 - 2	
18			0 - 2	max 4

7.2.2 Haastattelu

Tutkimuksen toisessa aineiston hankintavaiheessa käytettiin haastattelua, mikä on fenomenografisessa tutkimuksessa olennainen tiedonhankintaväline. (Syrjälä & Numminen 1988, 136.) Lisäksi kolmasluokkalaisten ollessa kyseessä, haastattelu on eräs hyvä tapa tarkentaa lukijaprofiilin muodostumista. Fenomenografisen tutkimuksen tiedonkäsitykseen kuuluu intersubjektiivisuuden käsite. Se tarkoittaa sitä, että hankkiessamme tietoa toisen ihmisen ajattelusta oma tietoisuutemme on koko ajan mukana tässä prosessissa. Oman tietoisuutemme rakenteet heijastuvat toisen ihmisen ilmaisua tulkitessamme, mikä edellyttää tutkijan omien lähtökohtien tiedostamista. Hirsjärvi ja Hurme (1988, 48-50) sekä Gröhn (1993, 18) pitävät haastattelua "kielipelinä", jossa osapuolet tekevät päätelmiä toistensa todellisista ajatuksista. Virhetulkinnat ovat todennäköisiä ja haastattelijan ja haastateltavan yhteisen sanaston puuttuminen

aiheuttaa ongelmia. Tutkimuksen haastattelurunkoa on pidettävä viitteellisenä kielen suhteen, sillä haastattelutilanteissa kieli muotoutui oppilaitten ehdoilla. Monia käytetyistä ilmaisuista jouduttiin selittämään haastateltavien ymmärtämään muotoon sekä konkretisoimaan erilaisin välinein, esimerkiksi erityyppisten kirjojen avulla. Laadullista tietoa hankittaessa, kun halutaan selvittää heikosti tiedostettuja seikkoja, tai kun tutkitaan ilmiötä, joista haastateltavat eivät ole tottuneet päivittäin keskustelemaan, puolistrukturoitu haastattelun muoto, teemahaastattelu on perusteltua. Teemahaastattelussa korostetaan haastateltavien elämysmaailmaa ja heidän määritelmiään tilanteista. Teemojen valinta perustuu tutkimuksen teoreettiseen tarkasteluun sekä aikaisempaan tutkimusaineistoon. Kaikille yhteiset teemat varmistavat, että jokaiselta haastateltavalta kysytään samoja asioita. Avauskysymykset ovat identtisiä kaikille siirryttäessä uuteen teema-alueeseen. Lisäkysymysten tekeminen mahdollistaa asioitten tarkentamisen tilanteiden mukaan.

Haastattelu koostui kolmesta teema-alueesta, mitä, miksi ja miten, joitten avulla voidaan yhdessä koota ja selkeyttää oppilaitten käsityksiä lukemisesta ja muodostaa heistä profiilia lukijoina. Teema-alueiden valinnassa pyritään siihen, että haastattelun yhteydessä saataisiin mahdollisimman kattava ja monipuolinen havaintoaineisto. Kukin teema-alue muodostui tutkimusaihetta tarkentavista kysymyksistä, jotka esitettiin yleensä samassa järjestyksessä. (liite 2)

Ensimmäinen teema-alue, "Miten" liittyy oppilaan metakognitioihin. Teema-alueen kysymysten avulla koetettiin selvittää luvussa 4. käsiteltyjä metakognitiivisia käsitteitä. Niitä ovat metakognitiivinen tieto persoonasta, tehtävästä, strategiasta sekä metakognitiivinen kokemus. Metakognitiivinen taito tulee enemmän esille luetun ymmärtämistestissä, missä oppilas joutuu lukemistehtävän aikana tarkastelemaan ja perustelemaan omia toimintojaan.

Haastatteluvaiheessa pyrittiin selvittämään keskustelun avulla, ilmaisevatko oppilaat metakognitioitaan ja jos ilmaisevat, millaisia ne ovat. Vastauksista pyrittiin tulkitsemaan oppilaan kielellisen tietoisuuden tasoa ja lukemiseen liittyviä strategioita. Tämä teema-alue on kaikkein vaikein, koska liikutaan käsitteellisten asioitten alueella, oppilaat eivät ehkä koskaan ole tulleet pohtineeksi tällaisia asioita.

Teema-alueen "Miksi" kysymysten avulla haluttiin selvittää millaisia funktionaaliseen lukutaitoon (luku 2) liittyviä käsityksiä oppilailla on. Kysymykset liittyvät myös motivationaalisiin orientaatioihin, toiminnan suuntaamiseen ja suuntaamisen perusteisiin, selviämispäämääriin ja tilanteista selviämiskeinoihin. Luetun ymmärtämisen tasoa kartoitettiin luetun ymmärtämistestin avulla, mutta siinä esiintyviä vastauksia tarkastellaan myös haastattelutiedon perusteella. Kodin taustatuella on todettu olevan merkitystä oppilaan koulunkäynnin kannalta, myös sitä haluttiin selvittää oppilaan vastauksista.

"Mitä"- teema-alueen kysymykset liittyvät harrastuneisuuteen. Lukemisen kokeminen mielekkääksi omaehtoiseksi toiminnaksi näkyy myös lukuharrastuneisuudessa; kirjastossa käymisen useus, omien kirjojen omistaminen tai lehtien tilaaminen heijastavat lukemisen arvostamista. Oppilaitten vastauksista pyrittiin kartoittamaan myös tätä aluetta. Osittain kysymykset liittyvät myös miksi-teemaan arvostuksen osalta. Kysymysten avulla haluttiin myös kartoittaa, minkä verran oppilas päivittäin katselee TV:tä ja videoita tai käyttää tietokonetta läksyjen lukemisen lisäksi.

7.3 Kohderyhmä ja aineiston keruu

Tutkimuksen perusjoukko muodostui 21:sta juuri kolmannen luokan aloittaneesta peruskoululaisesta. Syksyllä 1994 suoritettiin luetun ymmärtämisen mittaus, jonka perusteella valittiin kuusi haastateltavaa oppilasta, kolme poikaa ja kolme tyttöä. Haastateltavien valinnasta keskusteltiin myös luokanopettajan kanssa. Haastattelut tapahtuivat samana syksynä. Tutkija itse suoritti molemmat aineiston hankinnat. Tutkimuksen tavoitteenasettelun mukaisesti haastatteluun ei valittu oppilaita, joilla oli diagnostisoituja luku- tai kirjoitusvaikeuksia.

Koehenkilöt valittiin kolmannelta luokalta, koska peruskoululainen on tällöin nivelvaiheessa, missä hänen on aloitettava uusien oppiaineiden opiskelu sillä lukemisprosessin tasolla, jolla kukin yksilöllisesti on. Opetuksen järjestämisen kannalta opettajan on pystyttävä havainnoimaan eritasoiset lukijat, johon havainnointiin tässä tutkimuksessa nyt tutustutaan. Tutkimuksen tekijä oli aineiston keräämisen aikana yhdysluokkaharjoittelussa peruskoulun ala-asteella, jolloin luokan valinta tutkimuksen kohteeksi luonnistui hyvin saman katon alta. Myös luo-

kanopettaja oli myötämielinen tutkimuksen suorittamiselle. Luokka edustaa tavallista peruskoulun kolmatta luokkaa, jossa oppilaana on noin yhdeksän vuotiaita suomea äidinkielenään puhuvia lapsia.

Luetun ymmärtämistesti tehtiin heti ensimmäisellä kouluviikolla elokuussa 1994. Tutkimuksen tekijä oli yksin luokassa oppilaitten kanssa ja antoi oppilaille ohjeet testin suorittamiseksi. Aikaa annettiin yksi oppitunti, mutta yhdelle pojalle myönnettiin lisäaikaa hänen omasta pyynnöstään seuraavan välitunnin ajan. Hän ei halunnut jättää työtään kesken, vaan muitten ulkoillessa yritti saada työnsä valmiiksi. Pisteytyksen jälkeen oppilaitten vastauspaperit jaettiin heille takaisin ja tarinasta keskusteltiin yhdessä. Näin haluttiin hyödyntää testiä myös opetuksen kannalta. Valokopiot vastauspapereista jäivät tutkimuksen suorittajalle.

Haastatteluun valittiin kuusi oppilasta pisteytyksen perusteella edustamaan sekä ääripäitä että keskellä olevia. Haastattelut suoritettiin syys- ja lokakuussa. Ennen valintaa keskustelin opettajan kanssa kenet jätämme ulkopuolelle selvien luki-vaikeuksien vuoksi. Oppilaat olisivat kaikki olleet innokkaita tulemaan haastateltaviksi. Haastattelun aloitin tutustumalla ensin oppilaan taustatekijöihin keskustelemalla hänen kanssaan. Nauhuri jännitti jokaista, joten keskustelu siitä oli seuraava olennainen vaihe. Käytössämme oli koulun kirjasto, mikä oli varattu kokonaan meitä varten. Litteroin nauhat sana sanalta, litterointeja tulikin useita kymmeniä sivuja. Näin kuitenkin varmistin aineiston säilymisen, mikäli nauhoille sattuisi jotain tai helpottamaan tutkimusta siinä vaiheessa, kun aineistoa pitäisi tarkastella rinnakkain.

7.4 Aineiston analyysi

Fenomenografisen tutkimuksen ensimmäisen asteen vaiheessa haastatteluvalintaa varten luetun ymmärtämisen tasoa kartoitetaan luetun ymmärtämistestin avulla. Ensimmäisen asteen tarkastelussa huomioidaan koko luokan suoriutuminen testissä ja yritetään löytää tasot, joille oppilaat lukemisessa sijoittuvat. Tuloksia tarkastellaan suhteessa luetunymmärtämisen tasoihin sekä tekstin hahmottamisstrategioihin. Tuloksia verrataan Julkusen saamiin tuloksiin. Haastateltaviksi valittujen oppilaitten luetun ymmärtäminen tarkastellaan lähemmin. Havaintoaineistolle tehdään mitä-kysymyksiä sopivien johtolankojen esillesaamiseksi. Toisen asteen

tietojen saavuttamiseksi, lukijaprofiilin muodostamisen yhteydessä, niitä suhteutetaan haastattelutietoihin.

Haastattelun avulla saatua aineisto järjestellään tuloksiksi teema-alueittain. Näin saadaan selkeä kuva teoriaan liittyvistä asioista sekä vastaukset mitä-kysymyksiin. (Alasuutari 1993, 175-177.) Lukijaprofiilissa yhdistyvät kaikki tutkimuksen johtolangat, joita hyväksikäyttäen rakennetaan kuvaa esimerkkioppilaista lukijoina. Näin tutkimustuloksille saadaan yhteys suurempaan kokonaisuuteen ja siirrytään ilmön syvällisempään tarkasteluun, miksi-kysymyksiin. Miksi haastateltavat ajattelevat lukemisesta siten kuin sanovat ja mitä se merkitsee heidän lukemistoiminnalleen. Haastatteluaineistoa tarkastellaan suhteessa metakognitioihin, lukemisprosessin ja kielellisen tietoisuuden tasoon. Lukijaprofiilien avulla esimerkkioppilaat kategorisoidaan lukijatyyppeihin etsimällä havaintoja, jotka ovat yhteisiä kaikille sekä havaintoja, joista löytyy eniten eroavaisuuksia. Kategorisointi saadaan lukemalla aineistoa etsien havaintoja siitä, mikä erottaa lukijoita toisistaan tai mikä yhdistää lukijoita. Kategorisointi perustuu teoriassa esitettyihin tietoihin sekä etukäteisymmärrykseen, kuitenkin siten, että aineisto saa puhua omasta puolestaan. Kukin lukijatyyppi kuvaillaan edellisen lisäksi myös suhteessa lukemisprosessin tasoon sekä metakognitioihin.

7.5.Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus tulee näkyä tutkimusraportissa, missä lukijalle on annettava sijaiskokemus tutkimuksen kulusta. Kokemuksen avulla lukijan on mahdollista arvioida tutkimuksen ulkoista ja sisäistä luotettavuutta. Raportin tulee vastata sitä todellisuutta, jossa tutkimus on tehty. Seikkaperäisen raportoinnin tehtävänä on kuvata tutkimuksen eri vaiheet, jolloin lukija voi arvioida niiden luotettavuutta kriittisesti. (Syrjälä & Numminen 1988, 135-145; Varto 1993, 111; Syrjäläinen 1994, 152.) Fenomenografisessa tutkimuksessa tavoitellaan laadullisia, henkilöiden ilmaisuista tulkittuja tietoja käsityksistä. Tällöin ilmaisuja tulkitaan ajatusyhteyksiään vasten ja aineistoa hankitaan syvyyssuunnassa. Tutkimusjoukko on pieni, jolloin ei pyritä tilastolliseen yleistettävyyteen. Aineiston määrä ei ole suuri ja ensisijaisena tavoitteena on syvällinen tieto ilmiöstä. Vaikka tutkimustuloksia on vaikea yleistää,

niitä voidaan suhteuttaa yleisemmin koskemaan yleisempiä tai laajempia tilanteita, toisin sanoen niillä on oltava teoreettista yleisyyttä.

Metodikirjallisuudessa esitetään, että tutkimuksen käsitevalidius on huono, ellei tutkija pysty tavoittamaan tutkittavasta ilmiöstä olennaisia piirteitä tai ellei hän pysty johtamaan teoriasta keskeisiä käsitteitä. Tämä näkyy tutkimuksen pääkategorioiden ja ongelmanasettelun heikkoutena sekä haastattelurungon huonona suunnitteluna. Jälkikäteen käsitevalidiutta ei voi parantaa. Suunnitteluvaiheessa käsitevalidius taataan perehtymällä alueen käsitteistöön, aikaisempiin tutkimuksiin sekä tutustumalla haastateltavaan ryhmään, käsitejärjestelmään ja kielenkäyttöön. Tällä kaksisuuntaisella perehtymisellä fenomenografisen tutkimuksen tekijä varmistaa myös oman tutkija-validiteettinsa. Tavoitteena on täsmentää omaa käsitteistöä ja tietämystä, jotta tutkija saa valmiudet kysymyksenasettelua, haastattelua sekä merkitysten tulkitsemista varten. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 129-131, Syrjälä ym. 1988, 133-134; 152-156; Alasuutari 1993, 208-210.) Tämän tutkimuksen teoreettinen tarkastelu aloitetaan perehtymällä kognitiivisen psykologian lukemista koskeviin periaatteisiin. Perehtymällä viimeaikaisempaan lukututkimukseen sekä sen perustana olevaan 1970-luvulla alkaneeseen keskusteluun lukemisesta kognitiivisen psykologian näkökulmasta on pyritty takaamaan tutkimuksen käsitevalidius. Tutkimuksen heikkoutena voidaan pitää sitä seikkaa, että lukemista koskeva teoria-aineisto on suurelta osin 1980-luvulta. Perehtyminen siihen on kuitenkin ollut tarpeellista nyt 1990-luvulla käytettävien käsitteiden selkiyttämiseksi.

Lukemisen tutkimus on kehittynyt sitten 1980-luvun lukijan jatkuvasti kehittyvän, monisuuntaisen prosessoinnin sekä strategioiden käyttämisen suuntaan sekä kuten aiemmin todettiin, neurolingvistiseen tutkimukseen. Myös medialukeminen on uusimpia lukututkimuksen suuntauksia. Tässä tutkimuksessa on keskitytty lukemisprosessin analysoimiseen teoriaosassa esitettyjen käsitteiden, lukemisen kehittymisprosessin , oppimisen ja metakognitioiden valossa. Tutkimuksen teoreettisia käsitteitä ovat lukemisprosessi, metakognitio ja oppiminen. Lukemisprosessin tasoa mitataan aluksi luetun ymmärtämistestillä. Oppimista ja metakognitioita tulkitaan haastatteluvastauksista yhdessä luetun ymmärtämistestin kanssa. Näin saadut tiedot kootaan johtopäätösvaiheessa lukijaprofiileiksi ja -tyypeiksi.

Luetun ymmärtämismittarin luotettavuudesta on saatu todisteita Julkusen (1986) omasta sekä Lehtosen (1993) tutkimuksesta. Julkusen käyttämää luetun ymmärtämismittaria käytettiin samoin periaattein kuin sitä oli käytetty hänen aikaisemmissa tutkimuksissaan. Tavoitteenahan oli soveltaa isoa tutkimusta pieneen oppilasjoukkoon. Mittarin sopimista kolmannelle luokalle olen varmistanut esitestaamalla sitä kasvatustieteen cm laude opinnäytetyön yhteydessä syksyllä 1993. Jo silloin testin soveltaminen onnistui hyvin. Tämän tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat lukemisesta ovat samat kuin Julkusen tutkimuksessa, jolloin voidaan perustellusti käyttää samoja luetun ymmärtämismittareita ja analysoida vastauksia samoin periaattein. Arvioitaessa Julkusen tutkimuksen sopimista omaan tutkimusjoukkooni, voidaan ajatella suomalaisen peruskoulun 2.-3. luokkalaisuuden olevan yhteinen piirre, joka tekee tutkimusjoukosta yhtenäisen. Peruskoulua ohjataan valtakunnallisesti opetussuunnitelmin, samoilla luokkatasoilla on samat oppisisältöjen vaatimukset. Ainakin päälinjat ovat yhdenmukaiset huolimatta koulukohtaisista opetussuunnitelmista. Sosiaaliset ja paikkakuntiin liittyvät erot ovat seikkoja, jotka voivat vaihdella. Julkusen tutkimusjoukko oli valittu niin maaseudulta kuin kaupungeistakin, joten senkään suhteen sovellettavuudelle ei ole estettä. Lehtonen (1993, 248) on käyttänyt Julkusen mallia omassa väitöskirjatutkimuksessaan ja todennut testin käyttökelpoisuuden luetun ymmärtämisen tutkimuksessa.

Luetun ymmärtämistestin yleiseksi heikkoudeksi on todettava, että oppilaat vastaavat kysymyksiin kirjoittamalla eikä suullisesti vastaamalla. Testi tehtiin kuitenkin Julkusen esittämällä tavalla, vaikka tiedostettiin Takalan (1987, 26-27) esittämä mielipide kirjoittamisesta. Siinä hän toteaa, että kirjoittaminen on lukemista monitasoisempi prosessi ja vaatii monien kykyjen hyväksikäyttöä, joista monet eivät ole edes tiukasti kielellisiä kykyjä. Omasta mielestäni hyvää testiä ei kannata hylätä tämän heikkouden takia, koska testin hyväksikäyttöä voidaan tarvittaessa laajentaa kirjoittamisen tason havainnoimiseen. Tuloksia arvioitaessa en kiinnittänyt huomiota oikeinkirjoitusvirheisiin, koska tutkimuksessa keskitytään kuitenkin luetun ymmärtämiseen. Olosuhteiltaan luetun ymmärtämistesti voitiin suorittaa rauhallisesti oppitunnin aikana. Kaikki oppilaat saivat samat ohjeet yhtäaikaa ja he keskittyivät rauhallisesti työskentelyyn. Koulua oli käyty vasta pari päivää, joten loman vaikutukset saattoivat näkyä työskentelytavassa. Toisaalta vertaaminen Julkusen suorittamaan kakkosluokan kevättestiin voitiin tehdä paremmin näin alkusyksystä, vaikkakin kypsymistä varmaankin oli tapahtunut kesän aikana.

Toisen mittarin, teemahaastattelun sisältövalidius voisi olla huono, vaikka olisikin onnistunut teoreettisesti tavoittamaan tutkittavan ilmiön ytimen, jos epäonnistuu teemaluettelon ja teema-alueita koskevien kysymysten alustavassa laatimisessa. Tällöin kysymykset eivät tavoita haluttuja merkityksiä. Tutkijan kannattaa siis varmistautua useilla kysymyksillä ja riittävällä määrällä lisäkysymyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 50, 129-131.) Olin valinnut haastattelun teema-aiheet teoreettiseen tutkimukseen perustuen lukemisprosessin, oppimisen sekä metakognitioiden näkökulmasta. Muodostin kysymyksiä jokaiselle teema-alueelle, jotta saisin taattua samojen tietojen saamisen kaikilta. Kysymykset etenivät samassa järjestyksessä, mutta lisäkysymyksiä tein tilanteen niin vaatiessa. Mukanani oli esimerkkejä erilaisista kirjoista, joista keskustelimme. Muutaman kerran haastattelut tuntuivat venyvän pitkäksi ehkä juuri lisäkysymysten vuoksi, mutta ne olivat tarpeen keskustelun rikastuttamiseksi.

Lähestyin tutkijana oppilaiden käsityksiä lukemisesta tiedostaen heille jo muodostuneiden ajatusrakenteiden olemassaolon ja yrittäen kysymyksilläni saada heidät tuomaan niitä esille. Lukemisen käsittäminen tahdosta riippuvaksi toiminnaksi ohjaa haastattelua ja samalla tutustuminen kolmasluokkalaisen maailmaan sekä kielenkäyttöön pyrkii takaamaan yhteisen kielen löytymisen. Puolistrukturoitua haastattelua käytettäessä korostetaan lasten elämysmaailmaa ja heidän määritelmiään tilanteista. Haastattelussa pitäisi löytää keinot saada lapset ilmaisemaan verbaalisesti edellä mainittuja asioita, saada heidät avautumaan keskusteluun ja esittämään mielipiteitään. (Lehtonen 1993, 119.) Tavoitteena oli saada tietoa myös siitä, mitä henkilökohtaista merkitystä lukemisella on oppilaalle, minkä merkityksen lukeminen saa oppilaan elämässä ja mikä on lukemisen osuus hänen toiminnassaan koulun ulkopuolella. On myös kunnioitettava sitä seikkaa, haastattelutilanteessa saadaan haastateltavan kuva maailmasta sellaisena kuin hän sen näkee ja sellaisena kuin hän sen haluaa ilmaista sekä ainoastaan, jos hän sen haluaa ilmaista.

Kasvatustieteellinen tutkimus on dialogisuhde ja siitä seuraa, että kasvatustieteilijän on myös analysoitava omia ennakkokäsityksiään, omaa osuuttaan tässä dialogisuhteessa. Tämä edellyttää reflektiivistä tutkimusasennetta, joka tunnustaa ja ottaa ongelmaksi myös tutkijan omat kokemukset arkipäivän maailmasta. Tutkijan koko persoonallisuuden ollessa tutkimusvälineenä, tutkijan omat arvot ovat keskeinen osa tutkimusprosessia. (Lehtovaara 1992, 223,

274.) Aineiston luotettavuuden arvioinnissa on syytä tuoda esille tutkija, joka samalla on myös opettaja. Hän on parhaimmillaan yhdenvertainen kumppani, yksi oppilaan tukihenkilöistä, auttaja ja myötäkasvattaja. Samalla hän voi olla kanssaihminen lapsen ja hänen vanhempiensa kanssa ongelmanratkaisutilanteissa. Tutkiva opettaja on oman työnsä asiantuntija ja opettajan tieto voi olla "tuntijan tietoa". Opettaja mittaa oman tajuntansa avulla monia oppilaan käyttäytymis- ja olemistapoja suhteessa kasvatustoimenpiteisiinsä. Lukijaprofiilia ja sen myötä -tyyppejä muodostettaessa ei voi unohtaa tätä seikkaa. Opettajan on kohdattava oppilas empaattisesti ja lämpimästi, mutta myös samalla ammatillisesti, kasvatustieteen ja opetettavan oppiaineen tieteenalan näkökulmasta.

Ihminen on ainutlaatuinen tutkimusväline ihmisen tutkimuksessa; hän on kokonaisvaltainen ihmisen monimuotoisuutta kontekstisidonnaisena tutkittaessa. Ihminen on reagointiherkkä, mikä näkyy vuorovaikutuksen aikana. Hyödyllistä on, että ihminen on mukautuvainen ja monikäyttöinen, koska hän pystyy ottamaan vastaan myös sanatonta viestintää ja pystyy heti paikan päällä prosessoimaan uusia kysymyksiä tilanteen mukaisesti. Ihminen tutkijana pystyy tekemään yhteenvetoja ja tarkennuksia ja esittämään ne tutkittavalle uudelleen reagointia varten pystyen epäselvien vastausten tarkentamiseen. (Lehtovaara 1992, 223, 274.) Haastattelutilanteissa ihminen pystyy todellakin kaikkeen edellä mainittuun, mutta tilanteilla on omat rajoituksensa.

Sen vaikutukset, että haastattelut suoritettiin koulupäivänä oppituntien aikana johti tilanteeseen, missä oppilas - opettaja/tutkija asetelma oli väistämätön. Huolimatta siitä, että yritin säilyttää haastattelujen ilmapiirin rentona, oppilaat pysyivät roolissaan. Liljeqvistin (1978, 12) mukaan opettajalla on haastattelussa ylivalta. Hän on tottunut puhumaan, väittelemään ja keskustelemaan. Aivan samalla tavalla kuin Lehtovaaran (1992, 78-79, 108, 223) tutkimuksessa myös nämä oppilaat yrittivät olla avuliaita ja yrittivät nähdä vastaukset haastattelukysymyksiin siten kuin he olettivat haastattelijan näkevän. He olettivat haastattelijalla olevan oikeat vastaukset. Luokkahuoneilmapiiri, opettaja kysyy - oppilas vastaa, tuli helposti esille haastatteluissa. Omassa tutkimuksessaan Lehtovaara toteaa, että lapset olivat omaksuneet kysymys - vastaus periaatteen erinomaisesti; kysymykseen halutaan lyhyt ja mahdollisesti lyhyesti perusteltu vastaus. Tästä tottumuksesta lasten oli hetkittäin vaikea luopua. Tämän

saman ilmiön huomasin joidenkin haastateltavieni ilmaisuissa, vaikka keskusteluiden ilmapiiri oli myönteinen ja oppilaat yleisesti halusivat keskustella haastattelijan kanssa.

Lehtovaaran (1992, 78-79, 108, 223.) mukaan hyvä kommunikaatio ei silti tarkoita sitä, että haastattelija ja haastateltava ymmärtävät käsiteltävät asiat samoin. Hyvään kommunikaatioon kuuluu myös eri tavoin ymmärtäminen. Tutkittaessa lasten kokemuksia, olisi kohtalokasta rajoittaa pois esikielelliset merkityssuhteet. Lapsen kielellinen ilmaisu ei vielä välttämättä ole eriytynyt artikulaatiotasolle. Toisin sanoen lapsi ei pysty samalla tavalla kuin aikuinen asiallistamaan, arvioimaan kielellisesti omaa psyykkistä kokemustaan. Nämä esikielelliset merkityssuhteet eivät avaudu ulkopuoliselle muutoin kuin "särkymällä" ja samalla muuntumalla sanallisen välityksen johdosta hieman erilaisiksi. Se, että näitä kielellisiä merkityssuhteita on vaikea saavuttaa ja hallita, ei saa kuitenkaan johtaa siihen, että ne kokonaan eliminoidaan tutkimuksesta.

Haastattelut tehtiin koulun kirjastossa, missä äänieristys ei ollut paras mahdollinen. Käytävältä kuuluvat äänet vaikeuttivat oppilaan keskittymistä aika ajoin, koska heitä kiinnosti mitä siellä tapahtuu. Aloitin haastattelun tutustumalla ensin oppilaan taustatekijöihin ja keskustelemalla luokan oman opettajan kanssa alustavasti. Olin valinnut haastattelun teema-aiheet oppimisen, lukemisprosessin sekä metakognitioiden näkökulmasta. Muodostin kysymyksiä jokaiselle teema-alueelle, jotta saisin taattua samojen tietojen saamisen kaikilta. Kysymykset etenivät samassa järjestyksessä, mutta lisäkysymyksiä tein tilanteen niin vaatiessa. Mukana oli myös erilaisia kirjoja käsitteiden selkiyttämiseksi, kun keskustelimme erilaisista teksteistä. Nauhoitin haastattelut omalle nauhurille ja jokaiselle haastateltavalle oli varattu oma nauha. Nauhuri selvästi häiritsi ja jännitti. Eräs haastateltava oppilas kysyi: *Panekko sä sitte ton mankan päälle luokassa* ? Tuon epäilyksen jälkeen aloitin aina haastattelut kertomalla oppilaille, että nauhuri on vain minua varten, koska en ehdi kirjoittaa kaikkea ylös.

Haastattelut kestivät yleensä oppitunnin ajan ja oppilaat olivat innolla mukana. Haastatteluaika sijoittui aamupäivälle, joten oppilaat olivat silloin vireitä. Yhden haastattelun järjestin juuri tuntia ennen ruokailua, mikä selvästi kostautui loppua kohti kiirehtimisenä. Yleensäkin oppilaat osoittivat lopettamishalua välituntikellon soidessa. Haastattelu kesti aika pitkään, mutta silti oppilaat jaksoivat melko hyvin keskustella. Vastaukset olivat monilla aika lyhyitä totea-

muksia, pelko vastata väärin "opettajan" kysymyksiin oli selvästi ilmassa. Huolimatta vastausten ohuudesta, keskustelun kuluessa tuli esille monia arvokkaita ilmauksia, joita voi hyödyntää tutkimuksessa.

Nauhojen purku oli hidasta ja työlästä. Litteroituja haastatteluita tuli paksu kansiollinen, mutta litteroin kaikki haastattelut sana sanalta voidakseni käyttää niitä monipuolisesti. Jokaisen haastattelun jälkeen merkitsin tutkimusmuistiinpanoihini vaikutelmat haastattelutilanteista, jotta voisin yhdistää kaikki havainnot pidemmänkin ajan kuluttua. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus perustuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin. Aitous tulee ilmi siten, että aineisto ja johtopäätökset vastaavat tutkittavan ajatuksia. Lisäksi aineiston ja johtopäätösten tulee liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Syrjäläisen (1994, 136) mielestä haastattelukysymysten tiukka ankkuroituminen tutkimusongelmiin ja niiden kautta teoriaan takaa tutkimuksen teoreettisen validiteetin, sen että tutkitaan teoreettisia kysymyksiä eikä huvittavia esimerkkejä lasten naivistisesta ajattelusta. Tutkija lähtee siitä että tutkittavalla on maailmaa koskevia tietoisia tiedollisia rakenteita,käsityksiä, jotka hän kysymysten avulla auttaa heitä ilmaisemaan. Siten tutkijan teoreettiset kysymykset ja tutkimushenkilöiden ajatukset kohtaavat.

Tutkimusaineiston ja johtopäätösten, eli tulkittujen merkitysten ja merkityskategorioiden, tulee olla relevantteja ja aitoja suhteessa teoriaan sekä suhteessa oppilaitten ilmaisemiin merkityksiin. Aineiston aitous tarkoittaa sitä, että tutkija ja tutkittava puhuvat ja tarkoittavat samasta asiasta. Relevanssi ilmenee tutkimusaineiston liittymisenä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Johtopäätösten validiteettia tulee arvioida sen suhteen, onko niillä riittävä yhteys teoreettisiin lähtökohtiin. Tutkija on tiedostettava, että ylitulkinnan vaara on suuri ja että tutkijan omassa mielessä vaikuttavat merkitykset vaikuttavat tulkintaan. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 129-131.)

Johtopäätöksillä tulee sekä kuvata että selittää käsityksiä. Tämä todentuu lukijaprofiilin muodostamisen yhteydessä, missä kootaan yhteen kaikki tutkimuksen johtolangat teoreettista viitekehystä, aikaisempia tutkimuksia, oppilaan elämäntilannetta sekä tutkijan esiymmärrystä vasten. Johtopäätösten teossa tulee torjua epäilykset ylitulkinnasta, aineiston ja johtopäätös-

ten tulee vastata tutkittavien aitoja ajatuksia ja liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. (Syrjäläinen 1994, 152; Varto 1993, 103-113.)

Koska tutkija on yksin suorittanut aineiston analyysin ja johtopäätökset, on tutkimuksessa luotettavuuden osoittamiseksi esitetty suoria lainauksia haastateltavien kommenteista. Lukija voi tutkimuksen kulkua seuraamalla arvioida tutkimuksen siirtämistä omiin tarkoituksiinsa, mikäli löytää riittävästi teoreettista yhteneväisyyttä omaan aineistoonsa. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija itse on tutkimuksensa tutkimusmittari teoreettisen perehtyneisyytensä ja prosessin intersubjektiivisuuden vuoksi. Sen vuoksi tämän laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voida tarkistaa toistamalla tutkimusta; tutkimus on jo sinällään vaikuttanut oppilaitten käsityksiin.

8. TUTKIMUSTULOKSET

8.1 Luetun ymmärtäminen

Luetun ymmärtämistesti antaa yleiskuvan siitä, mille kehitystasoille oppilaat jakautuvat lukemisprosessissa. Luetusta tekstistä erotetut kysymykset etenivät helpoista, sanatarkkaa, toistavaa lukemista edeltävistä vaikeampiin, päättelyä vaativiin kysymyksiin. Viimeiset kysymykset edellyttivät luovaa, arvioivaa, omiin kokemuksiin perustuvaa lukemista.

TAULUKKO 2. Luetun ymmärtämistestin tulokset.

Oppilas	Sana-tarkka lukem.	Päättelevä lukeminen	Luova lukeminen		yht.	Kaikki yht.
A	4	2	0	0	0	6
B	4	2	0	1	1	7
C	3	4	1	1	2	9
D	4	6	1	0	1	11
E	5	6	1	1	2	13
F	4	8	1	1	2	14
G	5	6	1	1	2	13
H	5	8	2	0	2	15
I	5	6	1	2	3	14
J	5	8	1	1	2	15
K	5	8	0	1	1	14
L	5	10	2	0	2	17
M	5	8	2	1	3	16
N	5	10	2	1	3	18
O	5	10	2	2	4	19
P	5	12	2	1	3	20
Q	5	12	2	2	3	21
R	5	12	2	2	4	21
S	5	14	2	1	3	22
T	5	18	2	0	2	25
U	5	18	2	1	3	26

Samalla voidaan erottaa tekstin ymmärtämisstrategiat Vähäpassia (1987, 36) mukaillen mekaaniseen, tunnistavaan ja toistavaan, päättelevään, sekä arvioivaan, kriittiseen ja synteetti-

seen uutta luovaan lukemiseen. Taulukosta huomataan, että kolmannella luokalla hallitaan sanatarkka lukeminen melko hyvin. Suoraan tekstistä saadut, sanatarkkaa lukemista vaativat kysymykset olivat selvästi helpoimpia kysymyksiä. Myös Julkunen (1986, 45.)on saanut samanlaisia tuloksia. Tässä luokassa viidellä oppilaalla oli kuitenkin vaikeuksia löytää oikeata vastausta muille helppoihin kysymyksiin. Koska he kuitenkin selvittivät yli puolet viidestä kysymyksestä oikein, voidaan olettaa, että he ovat kehittymässä hyvää vauhtia lukemisessaan, vaikkakin omalla tasollaan.

Päättelevässä lukemisessa on puutteita hyvin monella oppilaalla. Seitsemän oppilasta pystyi selvittämään ainoastaan 1/3 kysymyksistä eli kahdesta kuuteen oikeata vastausta kahdeksaantoista kysymykseen päättelemällä tekstin sisällöstä. Oppilaista kymmenen selvitti yli puolet kysymyksistä ja vain neljä selvitti suurimman osan. Luokan oppilaista kaksi löysi kaikki vastaukset. Tarkasteltaessa koko luokan suoriutumista päättelevässä lukemisessa, voidaan havaita, että suuri enemmistö luokasta on kuitenkin jo siirtymässä lukemisprosessissaan tälle tasolle. Oppilaille, joille toistava, sanatarkka lukeminen tuotti vaikeuksia, päättelevä lukeminen oli todella hankalaa. He eivät yksinkertaisesti ole lukemisprosessissaan tällä tasolla. Edelleen voidaan todeta, että verrattaessa luokan päättelevän lukemisen tasoa Julkusen (1986, 45) ja Holopaisen (1996, 3-4) tutkimuksiin, saadaan tässäkin luokassa samanlaisia tuloksia. Päättelevä lukeminen, asioitten löytäminen rivien välistä, tuottaa kolmasluokkalaisille suurta hankaluutta.

Päättelyn perusteleminen tekstin avulla ja perustelun löytyminen rivien välistä oli vaikeata suurelle osalle oppilaista. Oman toiminnan tarkastelemisessa ja perustelemisessa kirjoittamalla oli oppilaitten kesken suurta hajontaa. Oppilaista muutama perusteli jotkut vastauksensa tilannesidonnaisesti sen avulla, että he olivat lukeneet huolellisesti ("luin hyvin" tai "luin"). Julkusen (1986, 61-64) mukaan he ovat kehittymässä kohti seuraavaa lukemisen vaihetta, jossa vastauksia osataan perustella tekstistä saatavalla tiedolla. Ne oppilaat, jotka jättävät vastaamatta perustelua edellyttäviin kysymyksiin tai eivät osaa perustella oikeaa vastausta ovat lukemisprosessissa ymmärtämisen osalta vielä alussa.

Luetun siirtämisessä omiin kokemuksiin, mikä on luovan lukemisen taso, vastauksista puolet (11/21) olivat perusteltuja: "Olisin kertonut akalle totuuden","Olisin vienyt ukon niin kauaksi

kalaan, että se olisi saanut suuria kaloja". Holopaisen (1996, 129) mukaan oppilaat muistavat kertomuksista parhaiten ihmisiin, aikaan ja paikkaan liittyviä asioita. Kysymys: "Jos sinä olisit ollut tuo akka tai ukko, mitä olisit tehnyt? " sisälsi viittauksen kertomuksen päähenkilöihin, mutta samalla myös tarinan teemaan. Kysymyksen perusteella voitiin havaita, oliko oppilas ymmärtänyt luetun tekstin sanoman. Puolelle oppilaista luova lukeminen onnistuu jo, he osaavat pohtia lukemaansa suhteessa omaan ajatteluunsa. Sanatarkan lukemisprosessin tasolla olevat oppilaat eivät olleet lainkaan vastanneet tähän kysymykseen. Seitsemän oppilaan vastaukset olivat lyhyitä toteamuksia: "saman kuin akkakin", "en olisi valehdellut", niistäkin voi ajatella oppilaan ainakin osittain ymmärtäneen kertomuksen sisällön. Julkusen (1986, 46) tuloksissa tuli esille paljon monipuolisempia ratkaisuja tähän tilanteeseen.

Kysymykseen 18, missä piti kertoa oma kalajuttu, luokkaan 1 pistettä sijoitettiin neljätoista oppilasta. He olivat tyytyneet oman kertomuksensa luomisessa pariin lauseeseen: "Olin kalassa Sain 100000 metrin pituisen hauen.", tai " Ukko meni kalaan eikä saanut yhtään" "Kerran ukko sai miljoona kalaa". Kertomukset tuntuivat vitsiksi mielletyiltä, kalavaleilta. Kahden pisteen kertomukset olivat selkeitä kokonaisuuksia, joissa oli kerrottu alku, jokin tapahtuma ja loppu. Niissä pystyttiin irtautumaan luetusta kertomuksesta ja päästämään oma mielikuvitus valloilleen. Ne neljä oppilasta, jotka kirjoittivat kahden pisteen kertomuksen, olivat menestyneet vaihtelevasti luetun ymmärtämisessä. Päättelevässä lukemisessa he menestyivät keskitasoisesti tai vähän sen yläpuolella. Piirustusintoon kertomus ainakin vaikutti, sillä muutama oppilas innostui aiheesta niin paljon, että he halusivat piirtää vastauspaperin taakse aiheeseen liittyän kuvituksen. Annoin heille siihen luvan, koska aikaa oli vielä jäljellä oppitunnista ja he olivat saaneet tehtävänsä valmiiksi. Parhaiten lukemansa ymmärtäneet kaksi oppilasta eivät tässä tuottaneet kirjoitelmaa, toinen siitä syystä, ettei hän omasta mielestään keksinyt mitään sopivaa kirjoitettavaa. Toinen kirjoitti parin lauseen tarinan.

Luetun ymmärtämistestin yhteispistemääriä tarkasteltaessa nähdään, että luokassa on hyvin eritasoisia lukijoita, joitten pistemäärät vaihtelevat 6 - 26 välillä. Toistavan, sanatarkan lukemisen hallitsevat jo melkein kaikki, päättelevässä lukemisessa tulee esille eroja. Osa oppilaista on siirtymässä päättelevän lukemisen tasolle, pieni osa heistä on jo sillä. Omien kokemusten siirtäminen luettuun ja asioitten pohtiminen omasta näkökulmasta onnistuu silti osalle

luokan oppilaista. Luovan lukemisen hallitsevat vain muutamat luokasta eikä oman tarinan kertominen ole vielä hallinnassa kovinkaan monella.

Tutkimustulokset vastaavat hyvin Julkusen saamia tuloksia, kolmannella luokalla osalle oppilaista lukeminen tuottaa vielä vaikeuksia. Ennen koulua lukemaan oppineet menestyivät Julkusen testissä toisia paremmin. Sama tulos on myös tässä tutkimuksessa, toinen parhaiten menestyneistä oppi lukemaan jo viisi-vuotiaana. Kuitenkin kaikkein parhaiten menestynyt oppilas oppi lukemaan vasta koulussa ensimmäisen syksyn aikana. Toinen oppilas, joka myös osasi lukea kouluun tullessaan, menestyi kolmanneksi parhaiten luetun ymmärtämistestissä.

Luokasta valittiin haastattelua varten ääripäistä heikoimmat pisteet 6 ja 7 saaneet oppilaat A ja B, keskitasolle sijoittuneet oppilaat H ja L pisteillä 17 ja 18 sekä parhaimmat pisteet, 25 ja 26 saaneet oppilaat T ja U. Vaikka tässä tutkimuksessa sukupuolella ei ole oletettu olevan mitään merkitystä lukemisprosessin tasoon, on kuitenkin tasapuolisuuden vuoksi valittu jokaista tasoa edustamaan molempien sukupuolten edustajat.

Oppilaalla A (poika) sanatarkka lukeminen ei täysin onnistu, päättelevä lukeminen on hyvin heikkoa ja luova lukeminen vielä heikompaa. Oppilas on lukemisprosessin alussa, lukutaidon tekniikka alkaa olla hallinnassa ja kehitys alkaa suuntautua luetun sisällön ymmärtämiseen. Monien vastausten kohdalla oli tyhjiä kohtia tai vastaukset olivat vääriä. "En tiedä" ilmaisuja oli joitakin. Metakognitiotaso on heikkoa, omien vastausten perusteleminen ei onnistunut. Aikaisempien kokemusten hyväksikäyttämistä ei esiintynyt luovan lukemisen kohdalla. Kirjoitelman luominen luetun perusteella ei onnistunut lainkaan, vaan oppilas A jätti sen tekemättä.

Oppilaalla B (tyttö) on samanlaisia vaikeuksia lukemisessa kuin oppilaalla A. Toistava, sanatarkka lukeminen tuottaa vaikeuksia. Päättelevä lukeminen ei onnistu. Oppilas B jätti vastaamatta moniin kysymyksiin tai kirjoitti: "En tiedä". Myös vääriä vastauksia esiintyi. Metakognitiotasoltaan oppilas B on heikko, eikä hän pysty perustelemaan omia ratkaisujaan. Omien kokemusten mukaan tuomista lukemiseen ei vielä ole. Kalajuttu oli lyhyt: "Kerran sain 100000.. metriä pitkän hauen".

Oppilas H (tyttö), joka sijoittui pisteiltään keskelle tutkimusjoukkoa, lukee sanatarkasti hyvin. Päättelevä lukeminen on kehittymässä, hän selvitti kolmanneksen vastauksista oikein. Vastauksia oppilas H osasi jonkin verran perustella tekstin sisällöllä, mutta virheellisiäkin vastauksia esiintyi. Metakognitioitaan oppilas osaa ilmaista alkeellisella tasolla, koska hän osaa perustella omia toimintojaan. "Luin"-vastaus tuli esille parissa vastauksessa. Lukemisen liittäminen omiin kokemuksiin ei onnistunut. Oppilas ei ollut keksinyt, mitä hän olisi akan/ukon sijasta tehnyt. Oman kalajuttu oli lyhyt "Oli kerran ukko ja hän oli kalastamassa ja sai ison hain"

Oppilas L (poika) osaa myös lukea sanatarkasti ja löysi oikean vastauksen, kun teksti antoi siihen selvän viitteen. Päättelevä lukeva on alkanut kehittyä, vastauksiansa hän osasi perustella luetun tekstin sisällöllä. Vääriä vastauksiakin oli sekä joitakin oli jätetty vastaamatta. Metakognitioiden ilmaiseminen on kehittymässä. Myös tämä oppilas perusteli vastauksiansa lyhyellä toteamuksella: "Tiedän" tai "Luin". Luetun siirtäminen omiin kokemuksiin tuli esille lyhyessä totemuksessa: "en olisi huijannut", mikä luokiteltiin yhden pisteen vastaukseksi, koska käyttäytymistä ei oltu mietitty pitemmälle. Omaa kalajuttua oppilas ei tuottanut.

Oppilaalla T (tyttö) on myös sanatarkka lukeminen varmistunut. Päättelevässä lukemisessa hän on myös hyvin kehittynyt ja osaa perustella vastauksensa lukemansa perusteella. Metakognitiotaso on hyvä ja hän osaa ilmaista metakognitioitaan sanallisesti. Kertomuksen siirtäminen omiin kokemuksiin onnistui hyvin tällä oppilaalla: "Akkana olisin sanonut ukolle. Opi nyt, ei tässä järvessä ole kuin pieniä kaloja."Omaa kalajuttua oppilas ei ollut kirjoittanut laisinkaan, vaan jätti vastauksen tyhjäksi.

Myös oppilas U (poika) hallitsee sanatarkan ja päättelevän lukemisen. Hän tarkastelee vastauksiansa suhteessa tekstin sisältöön ja ilmaisee ajatuksensa kirjoittamalla. Metakognitiotaso on tältä osin hyvä. Oman toiminnan pohtiminen suhteessa tekstiin onnistui hyvin, omaa käyttäytymistä mietittiin pidemmälle: " Ukkona olisin sukeltanut katsomaan katiskaa". Kalajutun kirjoittaminen tuotti lyhyen kertomuksen :"Mies meni kalaan eikä saanu yhtään". Irtautumista tekstistä ja oman tarinan tuottamista ei tullut esille.

Koko luokan tekstin ymmärtämisstrategioita arvioitiin suhteessa lukemisprosessin tasoon. Sanatarkkaa lukemista voidaan pitää tunnistavan ja toistavan lukemisen strategiana, jolloin luetun prosessoinnin syvyyttä voidaan tarkastella pintaprosessointina. Toistavan lukemisen ymmärtämisstrategiaan nojautuva lukija ei välttämättä ymmärrä tekstin ydinajatusta eikä käyttötarkoitusta. Tekstin analysoiminen ja syntetisoiminen uudesta näkökulmasta on hänelle vaikeaa. (Linnakylä 1990, 8) Tällä tasolla voidaan katsoa luokassa olevan neljätoista (14/21) oppilasta. Heille päättelevä lukeminen tuottaa vaikeuksia ja pistemäärät jäivät noin puoleen maksimimäärästä (9/18 pist.). Pintaprosessoijien kesken esiintyi hajontaa, kahden oppilaan (A ja B) erottuessa selkeästi heikoimpana joukosta. He saivat vain kaksi oikeata vastausta päättelevän lukemisen kysymyksistä, mikä osoittaa, etteivät he pysty prosessoimaan tekstiä muuten kuin pinnallisesti. Aivan selkeästi ei voida todeta, että syväprosessointi onnistuisi lopuiltakaan (9/21) luokan oppilaista. Sen sijaan voidaan nähdä, että ainakin kolme (3/21) oppilasta pystyy syväprosessointiin. Holopainen (1996, 3-4.) on saanut samanlaisia tuloksia. Kolmannella luokalla hallitaan parhaiten toistava tekstin ymmärtämisstrategia.

8.2 Lukijatyypit

Haastatteluaineisto järjestettiin teemoittain ja aineistosta nousi selkeimmin esille se, että oppilaitten elämässä lukemisella on omakohtainen merkitys. Kullakin oppilaalla se on yksilöllinen ja eroaa aina jollakin tavalla toisista. Yhteisiäkin piirteitä voitiin löytää. Lähdettäessä seuraamaan tuota henkilökohtaisen merkityksen polkua, voidaan poimia piirteitä, jotka luonnehtivat lukemista omaan merkitysmaailmaansa liittyen. Kuudesta haastateltavasta oppilaasta muodostettiin neljä lukijatyyppiä: leikit vielä kesken-, pelimies-, kaikessa aktiivinen- sekä hiljainen tarkkailija lukijatyyppi. Tyypittely perustuu pääosiltaan siihen, millaisen roolin lukeminen saa oppilaan merkitysmaailmassa, koska oppilaan kommenteissa tuo rooli tulee esille selkeästi.

Tyyppien kuvailussa kootaan yhteen kaikki tutkimuksen johtolangat lukemisen arvoituksen ratkaisemiseksi. Luetun ymmärtämistesin avulla saatiin tietoa oppilaan lukemisprosessin tasosta ja tekstin ymmärtämisstrategioista. Haastattelun avulla saadut tiedot metakognitioista, harrastuneisuudesta ja motivationaalisesta käyttäytymisestä yhdistetään niihin. Yrittämällä tulkita tuota kokonaisuutta pyritään lisäämään oppilaan lukemisprosessin ymmärtämistä.

Leikit vielä kesken - lukijatyyppi

Tätä tyyppiä ovat oppilaat A ja B. He erottuvat omaksi lukijatyypikseen sen perusteella, että lukeminen on vielä ulkokohtaisella sijalla heidän elämässään. Silti oppilaat eivät suhtaudu kielteisesti lukemiseen ja koulunkäyntiin, mutta niille ei ole vielä suurta sijaa oppilaan henkilökohtaisessa merkitysmaailmassa. Tähän tyyppiin sijoittuvia lukijoita voidaan kuvata seuraavilla asioilla:

TAULUKKO 3. Leikit vielä kesken - lukijatyyppi

Lukemisprosessi	**Metakognitio**
Lukemisen kognitiivinen taso Sanatarkka lukeminen Challin taso 1 Lukeminen ulkokohtainen vaatimus Oppinut myöhään lukemaan	Taso heikko ja käsitykset epämääräisiä Metalingvistinen tietoisuus sanatasolla Kielellä kommunikatiivinen tehtävä
Tekstinoppimisstrategiat	**Harrastuneisuus**
Pintaprosessointi, atomistisuus Ei osaa käyttää erilaisia strategioita Ei osaa suunnitella omaa toimintaansa Koulutehtäviä ei ole ilman opettajaa Passiivinen	Leikit ja kaverit pääasia Ei lue kirjoja vapaa-aikana Lukeminen ei tuota mielihyvää Ei osallistu harrastuksiin
Motivationaaliset orientaatio	
Riippuvuus- ja minädefensiivinen orientaatio Koululla toissijainen rooli elämässä silti velvollisuuden tuntoinen sitä kohtaan	

Kuten muillekin haastateltaville, myös näille alimmalla lukemisprosessin tasolla oleville oppilaille, elämä jäsentyy koulun, vapaa-ajan ja nukkumisen vuorottelulla. "Lapsen" rooli on vielä voimakas. Lukemisen merkityksellisyys heijastetaan kauas tulevaisuuteen, aikuisuuteen. Kouluun kuuluu kaikkien mennä, sitä ei kyseenalaisteta. Opettaja määrää koulussa tahdin ja sanoo, kuinka asioitten pitää olla. Velvollisuudentunne opettajaa ja vanhempia kohtaan suuntaa mielenkiintoa koulumenestykseen. Lukeminen itsessään ei tuota mielihyvää, koska

oppilaat eivät vielä ole taitavia käyttämään sitä välineenä eri asioihin. Lukemista ei harrasteta vapaa-aikana. Aika kuluu ulkoillessa, kavereitten kanssa leikkiessä, pyöräillessä ja TV:n ja videoitten katselussa. Kuitenkin oppilaat elävät vaihetta, missä kaveripiiri alkaa merkitä aikaisempaa enemmän. Siirtyminen kolmannelle luokalle antaa pikkuhiljaa uuden roolin "isona koululaisena". Ulkoinen todellisuus vaikuttaa niin näihin kuin muihinkin haastateltaviin voimakkaasti ja asettaa vaatimuksia ja ehtoja oppilaitten toiminnalle. Oppilaat kertovat:

A: Tuloo palijo enemmän läksyjä. Aina se vaikeutuu koko aijan. Ja englantiakin ja biologiaa ja kotiseutuoppia.

B: Lukutunnilla teherähän kaikkia esitelmiä linnuusta tai apinoosta. Pitää kirijottaa niitä paperille.

B:Emminä enää nuata kirijoja lue, joskus tokalla saatoon lukia (lasten kuvakirjat)

Funktionaalinen lukutaito, selvittää asioita lukemalla, on hyvin selvää näille oppilaille. Lukemista tarvitaan välineenä. Oma asenne lukemista kohtaan vaikuttaa kuitenkin passiiviselta. Eri elämäntilanteissa tarvittava lukutaito tarkoittaa näitten oppilaitten kohdalla koulunkäyntiin liittyviä asioita. Lukeminen kuuluu koulunkäyntiin, ilman lukutaitoa oppilas olisi pulassa eikä selviäisi läksyistä eikä koko koulunkäynnistä ilman sitä. Laajemmin lukemista tarvitaan ympäröivässä yhteiskunnassa; esimerkiksi työnhakijan täytyy osata lukea työpaikkailmoitukset. Sanomalehdestä voi lukea, mitä ohjelmia TV:stä tulee.

Kirjojen lukemista pidetään suotavana, aikuisten esittämänä yhtä hyödyllisenä asiana kuten hampaiden pesu. Oppilaat tietävät, että pitäisi lukea. Kuitenkaan he eivät lue vapaa-aikanaan muutoin kuin tilanteissa, jolloin kaikki muu toiminta on jo tehty. Lukeminen on viimeinen vaihtoehto ja silloinkin lukemisen tehtävänä on täyttää aikaa. Molemmat lukevat satunnaisesti sarjakuvakirjoja. Kaikki tämä heijastuu oppilaitten haastatteluista, missä keskustellaan määrästä, paljonko kukin lukee kirjoja tai laadusta, mitä luetaan tai pitäisi lukea. Halu miellyttää aikuista saa kaunistelemaan omaa lukemista. Kirjoja oppilaat kuvaavat niitten ulkoisen olemuksen mukaan. Heillä on mielikuva, että paksujen kirjojen lukeminen on aikuisten mielestä hyväksyttävää ja oppilas B kertoo lukevansa vain sellaisia kirjoja. Kuitenkin hän mainitsee Aku Ankan omaa lukemistaan parantavana teoksena. Oppilas B ei osaa kertoa mielikirjansa nimeä.

Emmä muista minkä värinen kirija se oli. Mä luen tollasia paksuja kirijoja.

Oppilas A on sitä mieltä, että Miina ja Manu kirjat ovat *tyhymiä kirijoja* ja mielikirja on Vihermetsässä tapahtuu. Sitä hänellä ei kylläkään ole oikein aikaa lukea. Aikaisemmin mainittu eläintarinakin oli kyseisestä kirjasta. Omia Lasten Kirjakerhon kirjoja oppilaat säilyttävät kotona hyllyssä. Mutta kuten todettu, he eivät enää lue niitä. Kirjastossa kumpikin käy harvakseltaan, ehkä kerran kuukaudessa., oppilas A vielä harvemmin. Sieltä lainataan sarjakuvakirjoja tai *paksuja kirijoja.* Toiselle oppilaista, eli oppilas B:lle tulee kolme lastenlehteä kotiin, Aku Ankka ja kaksi pankin lehteä. Oppilas A:lle ei tule omia lehtiä kotiin. Sanomalehdistä katsotaan TV-ohjelmien alkamisajat. TV:tä tai videoita kumpikin kertovat katsovansa tunnin tai kaksi päivässä. Sieltä katsotaan piirrettyjä tai joitakin ulko- ja kotimaisia sarjoja. Oppilas A katsoo mielellään pikku-Kakkosta silloin, kun sieltä tulee Rölli-peikko. Selvästi huomaa, että Röllin humoristinen sanaleikki miellyttää tätä oppilasta. Kumpikin kertoo ehtivänsä lukea toisen rivin piirrettyjen tekstityksestä. Dekoodaamisen automatisoituminen näyttää harjaantuvan hyvin piirrettyjen parissa.

Oppilaat hallitsevat lukemisen perustekniikan, mutta eivät vieläkään välttämättä löydä tekstistä vastausta tunnistavalla tai toistavalla tasolla. (vrt. Challin taso 1) Luetun ymmärtämistestin perusteella havaitaan, että heille tuottaa vaikeutta niin sanatarkka kuin päätteleväkin lukeminen. Nämä oppilaat menestyivät testissä heikoimmin luokasta. Luetun ymmärtäminen ja ajatteleminen sekä viestin esille saaminen eivät tule esille heidän haastattelussaan. Oman kirjoitelman tuottaminen on vaikeaa. Kaikesta tästä nähdään, että lukutaidon kehittymisessä oppilaat ovat vielä kognitiivisessa taidonoppimisvaiheessa.

Kumpikin oppi lukemaan suhteellisen myöhään, mikä selittää alkuvaiheessa olevaa lukemisprosessin tasoa. Mekaanisen lukutaidon hallitseminen ja varmentuminen on kesken. Toinen oppilaista, hiljaisempi tyttö B oppi lukemaan vasta toisella luokalla. Puheliaampana ja rohkeampana haastattelussa esiintyvä poikaoppilas A huomasi osaavansa lukea *siinä joskus keväällä*. Oppilaat kuvailevat lukemaan oppimistaan työläänä ja heistä heijastuu epäonnistumisen kokemus. He pohtivat omaa lukemaan oppimistaan osaamatta silti eritellä vaikeuksiaan:

> *A: Vaikiaa. En meinannut oppia millään. Ensiksi tuntu, että mää en ikään opi lukemaan.*
>
> *B: Tokalla mä opin. No mä vaan luin sitte niitä sanoja. Ei opettaja mitään huomannu enkä mä sanonu sille.*

Kohdatessaan lukiessa sanan, jota ei ymmärrä, *vaikian sanan,* oppilas A kertoo kysyvänsä opettajalta tai katsovansa kirjan sanastosta sanan merkitystä. Hänelle merkitys on sanan vaikeutta, mutta myös fonologinen muoto liittyy vaikeuteen. Oppilaalle B se merkitsee pelkästään vaikeita kirjaimia ja kirjainten yhdistelmiä. Ne hän selvittää tavuttamalla. Tämä oppilas ei korosta sanan sisältöä sen ymmärtämisessä. Passiivisuus tulee esille, kun oppilas B omien sanojensa mukaan *jatkaa vaan lukemista,* ei kysy eikä tarkista sanaa mistään. Aikaisempien tietojen käyttäminen tai tekstiyhteydestä päätteleminen ei onnistu. Molemmilla on ollut ja on yhä edelleenkin vähän kosketusta kirjoitettuun kieleen, mikä näkyy kokonaisvaltaisesti tarkas teltaessa heidän lukemistaan.

Tekstilajeihin liittyvä lukeminen riippuu käyttötarkoituksesta. Eri lukemistapoihin liittyen oppilaat erottavat tekstit toisistaan totta-tarua (*valhetta)* luokituksilla. Biologia on totta ja sadut tarua. Lukemistapaa vaihdellaan nopeasta hitaaseen. Biologiaa pitää lukea hitaasti. Kertomuksia tai satuja voi lukea nopeammin. Käsitteiden tasoa voidaan valottaa esimerkillä, missä oppilas toteaa:

Seikkailukirijaa pitää lukia eri tavalla, ku son paksumpi.

Lausunto on monimerkityksellinen liittyen joko ulkoiseen olemukseen, tekstilajiin tai sisältöön, missä asioita on paljon eikä tarvitse kaikkea opetella jotakin vaatimusta varten. Silti seikkailukirjan olemus kielii suuresta työmäärästä, oppikirjan teksti sentään on yhden asian osalta lyhyempi, jolloin sen jaksaa paremmin lukea.

Lukutunti on hetki, jolloin kaikkien oppilaitten pitää lukea kirjaa. Tämä järjestely on hyvä, koska silloin vauhdikas oppilas A:kin ehtii pysähtyä kirjan ääreen. Keskustelun perusteella voi todeta, että hän osaa hahmottaa lyhyestä kertomuksesta juonen ja osaa toistaa sen. Oppilas pystyy ymmärtämään kertomuksen sanoman, mikäli kertomus on riittävän lyhyt ja siinä on kuvia selkiyttämässä käsityksiä. Hän on lukenut lukutunnilla eläinsatuja, joista hän iloisena kertoo.

> *Joo, no kun se jänis oli joutunut kaivoon, vai oliko se kettu, niin sitten se huusi, että tuu tänne niin se hyppäs niin se pääsi sitten se toinen ylös ja toinen jäi .*

Kaikkien haastateltavien vastauksista heijastuu menetelmä, jolla heidät on opetettu lukemaan. Kukin kuudesta oppilaasta tuo omalla tavallaan esille tavuttamisen ja liu'uttamisen. Oppilaat A ja B eivät osaa kuvata lukemisen mekaanista tapahtumaa, vaan se selviää pidemmän keskustelun jälkeen. He mainitsevat joko ensin aakkoset tai sitten tavut. Heti sen jälkeen tulee sanojen lukeminen. Metalingvistinen tietoisuus kielen muodoista on edennyt sanatasolle saakka. Oppilaat ymmärtävät sanan koostuvan kirjaimista ja tavuista. Lausetajun tasolla ei havaintoja tutkimuksessa pysty tekemään. Kielellisen tietoisuuden tasolla oppilaat ymmärtävät, että kirjoitettu kieli on jaettavissa yksiköihin, kirjaimiin, tavuihin ja sanoihin sekä lukemalla saadaan selville asioita. Heikko kielellinen tietoisuus ilmenee juuri lukemisen ulkoisen toiminnan esittämisenä, lukemisen yksipuolisena esittämisenä.

Oppilaat lähestyvät lukemistehtäviä kognitiivisesti hämmentyneinä. Selkeimmin tämä tulee esille heidän kertoessa kokeisiin valmentautumisestaan tai matematiikan sanallisten laskujen yhteydessä. Oppilaat lukevat kokeisiin suunnittelematta tai pohtimatta eri vaihtoehtoja lukemistyylilleen. Omaa toimintaa ei osata suunnitella, muuttaa eikä arvioida tekstin asettaman vaatimuksen suhteen. He tarttuvat tehtävään, koska tietävät, että kokeisiin kuuluu jokaisen oppilaan valmistautua. Metakognitiivinen tietoisuus tehtävän tavoitteista, esimerkiksi selvitä kokeista tai läksyistä liittyy muistamiseen ja oppimiseen, oppikirjojen lukeminen vaatii enemmän ponnisteluita. Matematiikan laskusta selviää, kun lukee tarkasti. Pinnallisuus ja atomistisuus tekstien hahmottamisessa näkyy selkeästi. Oppilaille ei ole selvää, millaisia erilaisia strategioita he voisivat vaihtoehtoisesti käyttää tavoitteidensa saavuttamiseksi. Heillä on vielä liian vähän kokemusta strategioiden olemassaolosta ja käytöstä.

> *A: Luen aina kerran tai kaks. Opettaja on käskeny lukia kaikki tärkiät asiat. Ne on siinä sinises laatikos (biologian kirjassa). Opettaja käskö kattoa nua kuvat ja lukia nuo tekstit tarkasti. No ne mitä linnut syävät ja sellaasta pitää opetella ulukua. Matematiikan sanalliset pitää lukia tarkasti. Ei äiti kerkiä kyselemähän kokeisiin ku sen pitää olla niin myähään töis. Kyllä se joskus kyselöö.*
>
> *B: Mä luen joka päivä kaks sivua. Sellaasia vinoolla kirijaimilla tehtyjä pitää lukia. Ne on tärkeimmät, ne pitää lukia. Senttimetrit ja desimetrit pitää kyllä osata ulukoa, ja historiastakin pitää...Mä vaan luen ne. Ei multa kukaan kysele. Mä tenttaan itte itteltäni.*

Metakognitiivinen tieto strategiasta on heikkoa, sitä kuvaa käsitys, että vaikeat tekstit tai niissä olevien asioitten ymmärtäminen on parasta selvittää lukemalla tarkasti tai asioita oppii parhaiten opettelemalla ne ulkoa. Oppilaat A ja B ovat kiinni lukemisen fonologisessa tasossa. He ovat sitä mieltä, että luettavan tekstin tekee vaikeaksi pienet kirjaimet, liian paljon tekstiä sekä tekstit ilman kuvia. Vaikeat kirjaimet vaikuttavat myös lukemiseen. Oppilaitten huomio on selkeästi vielä kiinni dekoodaamisessa. Dekoodaamisen käyttäminen tulee esille oppilas B:n sanoissa, joissa hän kertoo tavuttavansa vaikean sanan, ellei ymmärrä sitä. Se sinänsä on sama keino, jota jokainen meistä joutuu käyttämään vaikean tekstin yhteydessä.

Metakognitiivisen tehtävätietoisuuden taso liittyen tekstin laatuun tulee esille oppilaitten ilmaisuissa, joissa he kuvailevat oppikirjojen tekstin ja seikkailukirjojen lukemisen eroja. Paksuja, tiheään kirjoitettuja ja ilman kuvia olevia tekstejä on työlästä lukea. Luetun tekstin sisällön ymmärtäminen on työlästä dekoodaamisen vaatiessa suurta huomiota. Sen myötä oman mielikuvituksen käyttäminen tarvitsee tuekseen kuvia tekstin lisäksi. Kumpikaan ei tunnusta enää lukevansa Lasten Kirjakerhon kirjoja. Johtuneekohan kirjakerhon nimestä, etteivät "isot" kolmasluokkalaiset enää lastenkirjoja lue. Silti molemmat oppilaat haluavat, että tekstin tukena olisi runsaasti kuvia.

A: Tietää mitä siinä niinkö tapahtuu.

B: Emmä lue ku sellaasia kirijoja joissei oo kuvia , en ny muista minkä nimisiä, mutta sellaasia paksuja

B:Kyllä ne kuvat siinä niinkö helepottaa että tietää mitä lukoo.

Metakognitiivinen tieto tai uskomus itsestä oppijana on muodostunut oppimiskokemusten myötä. Lukemaan oppiminen on ollut näille oppilaille hidasta. Oppilaat ovat sitä mieltä, että on häpeällistä olla osaamatta lukea ja tärkeintä kaikista on lukutaidon saavuttaminen. Mitä nopeampi lukija oppilas on, sitä parempi hän oppilaitten mittapuun mukaan on lukijana. Tätä taustaa vasten tarkasteltuna näiden kahden oppilaan hidas lukemaan oppiminen on varmasti vaikuttanut oppilaitten kuvaan itsestä lukijana ja oppijana. Kun oppilas A sanoo, että: *Olen hidas lukija* on kyse realismista. Tunneilla luetaan ääneen lause kerrallaan ja jokainen voi verrata omaa lukemistaan toisiin. Omaa lukemistaan oppilas A ajattelee voivansa parantaa, jos lukisi enemmän sarjakuvakirjoja ja käymällä useammin kirjastossa. Samoin oppilas B

kertoo, ettei hän opi kovin helposti uusia asioita ja pitää myös itseään hitaana lukijana. Paremmaksi oppijaksi hänen mielestään tulisi kuuntelemalla tarkkaan opettajaa ja paremmaksi lukijaksi lukemalla enemmän oppikirjoja ja Aku Ankkaa.

Molempien oppilaitten motivationaalisia orientaatioita suhteessa oppimistehtäviin ja koulunkäyntiin voidaan kuvata niin riippuvuus- kuin minädefensiivisen orientaation käsitteillä. Kumpikin oppilas suhtautuu myönteisesti koulunkäyntiin ja toimii koulun sääntöjen mukaisesti. Ykkösluokalta lähtien sama opettaja saa oppilaitten arvostuksen. Hänen toiveitaan ja mielipiteitään arvostetaan. Koulunkäynti liittyy koulupakkoon, ehkä kuitenkin positiivisessa mielessä. Oppilaat eivät ota vastuuta oppimisestaan ja sen hallinnasta, vaan tukeutuvat opettajaan. Opettaja on vielä auktoriteetti ja häneen luotetaan. Hän ohjaa oppimistilanteita ja oppilaat haluavat miellyttää opettajaa. Toiminnastaan oppilaat vastaavat opettajalle. Velvollisuuden tunnetta kuvaa hyvin oppilaitten lausunnot, missä he kertovat lukevansa läksyt heti koulusta päästyään. Kukaanhan ei tietysti pääse asiaa tarkistamaan, mutta oppilaat ainakin tietävät, että noin asian kuuluisi olla.

Vanhempien, varsinkin äidin taustatuki on oppilaista tärkeätä, vaikkei äidillä olisikaan aikaa antaa tukea koulunkäynnissä. Kodin näkökulmasta vastuu koulunkäynnistä on oppilailla itsellään, miettiä voi myös, onko se annettu koululle. Kuitenkin oppilaat ajattelevat, että juuri äidille on tärkeätä, että kouluasiat menevät hyvin eikä tule vaikeuksia elämässä. Ellei kotona lueta kirjoja eikä koulunkäynnistä keskustella, on kodin tuki vähäistä. Erityisesti heikon oppilaan kohdalla tämä olisi erityisen tärkeätä. Toiminnan tasolle ulottuva tuki auttaisi kannustavasti asennoitumisessa koulutehtäviin paneutumista ja lukemista kohtaan.

Oppilaille A ja B on kehittynyt käsitys oman suorituskyvyn huonosta tasosta. Aikaisemmat kokemukset oppimimisesta suuntaavat suhtautumista lukemiseen. Se ei innosta heitä, mikä taas johtaa siihen, etteivät he kehity lukijoina. Passiivinen asenne oman toiminnan kehittämiseen näkyy myös siten, ettei omassa toiminnassa nähdä puutteita, sen arvioiminen ei ainakaan tule esille. Sisäistä motivaatiota siten, että lukeminen itsessään tuottaisi iloa, ei ole vielä kehittynyt. Palkkiot menestyksestä tulevat numeroina, joko hyvinä tai huonoina.

Epäonnistumiskokemukset tuottavat avuttomuutta sekä lisäävät epävarmuutta ja jännitteitä tulevia tehtäviä kohtaan. Opiskelu itsessään ei palkitse tai lisää onnistumiskokemuksia. Tehtäviä ei koeta haasteena. Tavoitetaso asetetaan riittävän alhaalle, jolloin suhtautumistapaa kuvaa minädefensiivinen orientaatio. Omaa minää halutaan suojella epäonnistumiselta tekemällä kaikkea muuta kuin lukemiseen liittyviä asioita. Vältetään joutumasta kosketuksiin epävarman asian kanssa.

Minädefensiivinen suhtautuminen tulee esille oppilas A:n lausunnoissa, joissa hän kertoo saaneensa kokeista vitosia ja seiskoja, hän on näennäisesti ihan tyytyväinen tuloksiin. Toisaalta hallinnan puuttuminen tulee kuitenkin esille, kun hän kertoo englannin tai kotiseutuopin kokeista. Oppilas esittää asiat näennäisen rennosti, mutta ilmeestä huomaa huolestuneisuuden.

Vaikiaa, pitää osata kaikkia asioota ja paikkoja. Ja näyttää kartalta.

No siinä on niitä laatikkoja ja kuvia ja pitää tietää mitä ne niinkö tarkoottaa suomeksi. Vetää viiva niihin. En minä niitä osannu vaikka mä luin.

Leikkiminen ja vapaa-aika kavereineen ovat oppilaan elämässä pääasia, yleisvaikutelmaksi jää huolettomuus. On vielä helpompaa olla tässä roolissa kuin asettua vaativampaan ison pojan rooliin. Aamulla oppilaalla menee paljon aikaa pukiessa ja etsiessä illalla hujan hajan jätettyjä kirjoja. Koulua käydään velvollisuudesta, kun niin kuuluu tehdä. Iltapäivällä oppilas kertoo tekevänsä läksyt nopeasti heti koulun jälkeen ja rientävänsä sitten pihalle poikien kanssa

Mun pitää olla ulukona poikien kans, emmä eheri lukia.

Oppilas B vetäytyy koulussa, minädefensiivinen orientaatio kuvaa hyvin hänen sopeutumistaan tilanteisiin. Hän tekee opettajan vaatimat tehtävät oppilaan rooliin sopeutuen. Kokeista tämä oppilas saa parempia numeroita kuin oppilas A. Hän kertoo: *Kutosta ei ole vielä tullu.* Vaikutelmaksi jää silti, että oppilas B ei mielellään kerro numeroaan englannin kokeissa (seiska plus). Selkeimmin kainostelu tulee esille, kun oppilas kertoo, että hän oppi lukemaan hitaammin kuin toiset. Riippuvuus ulkoisista menestyksen merkeistä, esimerkiksi koenumeroista, kuvaa riippuvuusorientaatiota. Oppilaan mielestä on arvokasta menestyä hyvin kokeissa, omasta epäonnistumisesta ei mielellään puhuta. Hänen puolustautumisensa on vetäytymi-

nen ja välttäminen. Lukemiseen ja koulunkäyntiin liittyvä passiivisuus tulee esille useissa eri tilanteissa. TV, videot ja tietokoneella pelaaminen sekä ulkona kavereitten kanssa leikkiminen täyttävät hänen päivänsä. Lapsen rooli on kuitenkin vielä keskeistä hänen elämässään.

Mullon kotona palijo muutaki tekemistä.

Pelimies-lukijatyyppi

Pelimies tai pelinainen, kumpiakin varmasti löytyy tänä päivänä luokasta oppilaiden harrastuneisuuden lisääntymisen seurauksena. Tässä haastateltavaryhmässä oli vain yksi oppilas (L) edustamassa tätä tyyppiä. Pääpiirteiltään lukijaa voidaan kuvailla seuraavasti:

TAULUKKO 4. Pelimies - lukijatyyppi

Lukemisprosessi	**Metakognitio**
Lukutaidon hallintavaihe Mekaaninen lukutaito, päättelevä kehittymässä Challin tason 2 alkuvaihe Lukemisella itsenäistymisfunktio Tiesi kirjainten nimet ennen koulua	Taso heikko ja käsitykset epämääräisiä Metalingvistinen tietoisuus sanatasolla Kielellä kommunikatiivinen tehtävä
Tekstinoppimisstrategiat	**Harrastuneisuus**
Pinnallisuus, atomistisuus Ei osaa suunnitella toimintaa ennen tehtävään ryhtymistä Liittää ajattelun oppimiseen ja lukemiseen Välttää ponnisteluita	Ei lue "koskaan" kirjoja Harrastus vie vapaa-ajan Sarjakuvien suurkuluttaja Jännityksen etsiminen eri kanavilta, TV, videot, pelit
Motivationaaliset orientaatio	
Minädefensiivinen ja omistautumaton orientaatio Välinpitämätön asennoituminen, lukeminen ei kiinnosta, ei anna koululle suurta painoarvoa elämässään.	

Useita kertoja viikossa toistuva urheiluharrastus, leikkiminen kavereitten kanssa, TV ja videot sekä koulunkäynti läksyineen jakavat pelimiehen maailmaa. Tietokonepelit , jotka eivät näin suuressa määrin esiinny muilla lukijatyypeillä, luonnehtivat myös tätä tyyppiä. Pelimies on pelimies myös tietokoneella. Pelejä vaihdellaan kavereitten kesken, käydään pelaamassa vuorotellen toisten luona. Jännityksen etsiminen monelta eri kanavalta tulee selvästi esille. Vielä kun oppilas L ilmoittaa katsovansa mieluimmin sotaelokuvia, joissa ammutaan, kuva täydentyy.

Kotona on Aku Ankan taskukirjoja ja Lasten Kirjakerhon kirjoja, niitä säilytetään kirjahyllyssä. Nuorempana isä luki oppilaalle iltasadun, mutta ei enää: *Siinä oli 365 satua ja se loppu jo.* Mieluisimmaksi kirjaksi oppilas mainitsee Mikistä on moneksi. Ikävintä kirjaa hän ei nimeä. Mieluisassa kertomuksessa viehätti häntä jännittävät Mikin seikkailut Disneylandissa, mikä tukee käsitystä oppilaan jännityksen etsimismielialasta. Jännityksen etsiminen ilmenee yleisemmin koko yhteiskunnassamme, eikä se ole ainoastaan tämän lukijatyypin piirre. Jokainen lukijatyyppi pitää jännityksestä, silloin mielenkiinto pysyy vireillä koko lukemisen ajan. Millä tasolla sitä etsitään vain vaihtelee eri oppilaitten välillä. Joku jaksaa lukea Viisikon ja jollekin riittää Aku Ankka. Omia lastenlehtiä oppilaalle tulee Aku Ankan lisäksi kaksi. Sanomalehdistä oppilas lukee urheilusivuja, sarjakuvia ja tarkistaa TV-ohjelmien tarjonnan alkamisaikoineen.

Oppilaan L lukutaito on kehittynyt hallitsemisvaiheeseen. Hänen ei tarvitse enää keskittyä dekoodaamiseen vaan hän voi keskittyä viestin esille saamiseen tekstistä. Kalajuttua tarkasteltaessa huomaa, että oppilas osaa löytää luetusta lyhyestä kertomuksesta juonen ja pääasian, hän tajusi ukon ja akan kertomuksen idean., vaikkakin vastasi joihinkin kysymyksiin väärin. Luetun ymmärtämistestissä oppilas menestyi keskitasoisesti muuhun luokkaan verrattuna. Hän löysi vastauksia rivien välistä ja kykenee jonkin verran päättelevään lukemiseen (vrt. Challin taso 2) Koska oppilas perustelee vastauksia *luin* toteamuksella, nähdään, että hänen tietoisuutensa lukemisen välinefunktiosta on selkeä.

Oppilas ymmärtää lukemisen hyötynäkökohdan. Ellei osaisi lukea, jonkun pitäisi lukea sinulle. Lukeminen vapauttaa ja laajentaa itsenäisyyttä. Kysymys ei ole varsinaisesta koulukielteisyydestä, mutta koululla ei ole kaikkein suurinta merkitystä oppilaan elämässä. Koulukin on

väline itsenäistyä myöhemmässä elämänvaiheessa ja sitä käydään siksi, että opitaan. Voimiaan koulunkäynnissä oppilas käyttää harkiten ja taloudellisesti, turhia ponnisteluita välttäen. Hän selviää tällä menetelmällä kokeista ja läksyistä, eikä hänen kunnianhimonsa ole vaikeissa ja haastavissa tehtävissä. Ne tehdään, mitä opettaja käskee eikä tule nelosia kokeista

No jos puolet sanoosta osaa siitä, niin eikö se riitä? Ei se oo niin tärkiää.

Kyky oppia uusia asioita näkyy siinä, että äidinkielen tunnilla opetetut asiat kielentuntemuksesta oppilas on oppinut. Hän tietää, mitä ovat sanaluokat ja verbit. Lisäksi hän pitää niiden tietämistä tärkeänä, jotta voisi ymmärtää paremmin, mistä opettaja tunnilla puhuu. Sangen viisaasti selviäminen varmistetaan tällä tavalla. Ratkaistessaan matematiikan sanallisia tehtäviä oppilas sanoo ajattelevansa. Näin hän suuntaa lukemiskäsitystä sen teknisestä tarkastelusta ymmärtämiseen, aivotoimintojen ja ajattelun puolelle.

Ei voi ymmärtää, jos ei ajattele.

Oppilas ei tartu vaikeisiin sanoihin lukiessaan tekstiä. Hän vaan jatkaa lukemista ja ellei sitenkään ymmärrä, hän jättää sen huomiotta. Sanan vaikeus liittyy sen merkitykseen eikä niinkään fonologiseen muotoon. *Olisi hyvä tietää jotakin luettavastaan, niin silloin osaisi paremmin kuvitella sanaa,* toteaa hän. Passiivisuus oppijana ja lukijana aiheuttaa sen, ettei oppi las kiinnostu pohtimaan omaa toimintaansa kriittisesti. Pitäytymällä turvallisesti menetelmässä, jolla tehtävästä suoriudutaan sen minimivaatimukset täyttäen, varmistetaan oma selviytyminen kunnialla. Koska koulumenestyskin on ihan tyydyttävä, ei ole paineita muutokseen. Oppilas ei osaa ajatella, miten hänestä tulisi parempi lukija:

Emmä tiiä, en osaa päätellä.

Sarjakuvissa on parasta niitten lyhyt teksti. Aku Ankkaa luetaan eri tavalla, koska se on hauskempi eikä sitä tarvitse lukea koulua varten. Sitä luetaan vaan huvikseen, koulukirjoissa on paljon tekstiä ja niissä puhutaan *eri asiasta kuin Aku Ankas.* Oppilas ilmoittaa itsevarmasti, ettei hän lue koskaan kirjoja eikä käy kirjastossa. *Ei kiinnosta*, sanoo hän. Lukutunnilla koulussa tietysti luetaan, mutta se kuuluu koulunkäyntiin. Sarjakuvien lukeminen on ikävystymisen poistamista, silloin luetaan, kun mikään muu ei huvita. Yleensä illalla sängyssä ennen nukahtamista.. Kuvia tarvitaan kirjassa helpottamaan lukemista ja näkemään tunnelman. Ku-

via saisi kirjoissa olla säännöllisin välein, että *pysyis kärryillä.* Kokemus erilaisista teksteistä on opettanut oppilaalle, että kuvattomia, paksuja nuortenkirjoja ei jaksa lukea. Oppilas toteaa ykskantaan:

Aivot tuloo kipiäksi ku lukoo paksuja kirijoja

Kielellisen tietoisuuden tasolla oppilas ymmärtää kielen kommunikatiivisen tehtävän, mutta hän ei ole metalingvistiseltä tasolta kovin hyvä. Oppilas ei pysty tai ei halua, kertoa lukemisesta sen mekaanista puolta. Niin täydellisessä hallinnassa lukutaito ei vielä ole. Kielen tarkas teleminen sen ulkopuolelta vaatii kokemusta kirjoitetusta kielestä ja riittävää kognitiivista tasoa. Keskustelumme aikana selviää, ettei oppilas ole tullut edes ajatelleeksi lukemista sen syvällisemmin. Metakognitiivinen kokemus lukemaan oppimisesta on ollut positiivinen. Kuitenkaan hän tässäkään kohtaa ei osaa eritellä kokemusta tarkemmin, se tapahtuu ainoastaan tavutasolla. Oppilas oppi lukemaan syksyn aikana, jouluun mennessä. Tullessaan kouluun hän tiesi kaikkien kirjainten nimet. Muistellessaan omia huomiotaan lukutaidon opittuaan, oppilas toteaa:

Mä huomasin, että täähän on ihan heleppoa. Ne tavut siinä oli kaikista helepointa.

Tehtävätietoisuus, missä pitäisi tiedostaa tehtävän vaatimukset ja suunnata oma toiminta sen mukaisesti, näkyy oppilaan toiminnassa "aidan yli siitä mistä aita matalin" periaatteena. Järkevänä oppilaana hän selvittää tehtävän tavoitteet, tekee vaadittavat asiat, mutta ei mitään ylimääräistä. Lukutunnilla hän tekee esitelmää punatulkusta, mistä hän aikoo kirjoittaa *syömiset ja ulkonäön.* Kaikesta heijastuu pieni ylimielisyys asioita kohtaan, joko ne ovat hänelle liian helppoja tai sitten ne eivät hänelle paljoa merkitse. Kokeisiin hän valmentautuu lukemalla kerran koealueen tehtävät läpi edellisenä iltana. Äiti mahdollisesti kyselee, jos hänellä on aikaa. Muuta kuvausta oppilas ei strategiastaan suostu antamaan: *luen* toteaa hän ykskantaan. Ulkoa ei oppilas opettele mitään asioita, se on turhaa hänen mielestään. Hän on kuitenkin pikkuisen epävarma, olisiko kuitenkin joissakin tilanteissa hyvä tehdä niin; hänelle se on silti liian vaivalloista.

Metakognitiivinen käsitys itsestä on itsevarman oloinen. Epäonnistuminen englannin kokeissa saa hänet kuitenkin hiljaiseksi. Seiskan saaminen on aluksi liian vaikeata kerrottavaa. Englanti on ainoa asia, minkä hän mainitsee vaikeaksi asiaksi koulussa. Sitä pitäisikin lukea ja nähdä

vaivaa opetella sanoja. Mieluimmin hän kertoo saaneensa matematiikasta ysin. Naapurin pojan menestys on parempi tuoda esille, että omat asiat eivät tulisi niin esille. Hyvä esimerkki on oppilaan repliikki keskustellessamme englannin kokeista:

Naapurin Pekka on hyvä englannis.

Motivationaalisilta orientaatioilta oppilasta voisi kuvailla minädefensiifisen sekä omistautumattoman orientaation käsitteillä. Vaikka oppilas on saanut positiivisia kokemuksia lukemaan oppimisestaan, heijastuu hänen käyttäytymisestään ja puheistaan puolustautuminen ja minän suojaaminen. Oppilas varmistaa selviämisensä tehtävistä asettamalla riman riittävän alas, mutta pitämällä se kuitenkin sopivan korkealla. Oppilaalla tuntuu olevan kapasiteettia parempaankin, mutta erinomainen koulumenestys ei merkitse hänelle niin paljoa, että hän nostaisi tavoitteensa korkeammalle. Tämä oppilas kokee, että hänellä itsellään on vastuu koulunkäynnistään, menestyminen ehkä hieman kiinnostaa vanhempia, mutta menestys ei ole heistäkään kovin tärkeätä, ainakaan koulumenestystä ei korosteta suurena asiana. Yleensä kukaan ei tarkista, onko hän tehnyt läksyt eikä kysele kouluasioista.

Toinen mahdollisuus on se, että, oppilas tuntee olonsa epävarmaksi verratessaan itseään paremmin menestyviin oppilaisiin. Voidaan kuvitella, että hyvän koulumenestyksen väheksyminen vähentää oppilaan mielessä sen arvoa, jolloin ei haittaa vaikkei menestyisikään kovin hyvin Kieltämällä menestymisen arvon suojaa itseään sen menettämisen tuskalta. Koulussa joutuu jo lukemaan ja tekemään läksyjä; ellei ole suuremmin motivoitunut, lukeminen vapaa-aikana tuntuu ylimääräiseltä vaivalta. Oppilas ei miellä koulunkäyntiä suurena haasteena vaan jokaiselle kuuluvana velvollisuutena. Omista epäonnistumisista oppilas ei mielellään puhu. Englannin kielen opiskelu on uusi oppiaine, missä ei selviä enää lukematta tai opettelematta sanoja. Ehkä ensimmäistä kertaa koulunkäyntinsä aikana oppilas joutuu tilanteen eteen, missä hän ei selviä luottamalla omaan päättelykykyynsä, helpolla pääsemiseen. Nyt pitäisi jo ponnistella oppimisen eteen. Vaarana voisi olla koulukielteisyys, mikä kohdistuisi tähän oppiaineeseen. Riittävän onnistumiskokemuksen puuttuminen voisi johtaa juuri tähän.

Miehinen ja kilpailuhenkinen jääkiekkoharrastus vie monta iltaa ja viikonloppua, lukemiselle ei todellisuudessakaan jää paljon aikaa. Yleensä luokassa on muutama pelimies, joten tyyppiä voidaan tarkastella ihan yleiselläkin tasolla. Koululla on sosiaalinenkin rooli, koska siellä ta-

paa kavereita. Pelimies on tottunut yhteistyöhön ja kaverit merkitsevät paljon. Yleensä samanlaiset harrastukset yhdistävät oppilaita toisiinsa. Pelimies on tottunut toimimaan joukkueessa, taistelemaan voitosta. Oma paikka on löytynyt omien taitojen ja voimien perusteella. Rohkeutta uhmata auktoriteetteja kuvastaa se, että oppilas ei edes teeskentele lukevansa kirjoja. Opettajan hyväksynnällä ei tämän asian suhteen ole suurta merkitystä. Oppilaalla on käsityksiä ja arvostuksia, joita ei voi arvottaa kuinkaan. Jos nyt kuitenkin asiaa tarkastelee lukemisen kannalta tietäen, että paremmaksi lukijaksi tulee vain lukemalla, voi olla huolestunut lukemiskielteisyydestä. Heijastuuko se kotoa isien asenteista, tosi mies ei kirjoja lue-periaatteena, yleisestä kulttuurisesta asenteesta liittyen edelliseen vaiko oman minän suojaamiseen pettymyksiltä lukemistehtävien suhteen. Opettajalle olisi työvoitto kääntää pelimiehen myönteinen katse kirjoja kohtaan. Pelimiehellä olisi voimaa selvittää tekstinkäsittelystrategiat pelistrategioiden rinnalla.

Kaikessa aktiivinen-lukijatyyppi

Haastateltavista voitiin erottaa myönteinen aktivisti, oppilas T, jonka kanssa oli helppoa keskustella. Lukijatyyppiä voidaan kuvata seuraavilla piirteillä:

TAULUKKO 5. Kaikessa aktiivinen lukijatyyppi.

Lukemisprosessi	**Metakognitio**
Lukutaidon automaatiovaihe Päättelevä ja luova lukutaito Challin taso 2 Lukemisella monia funktioita Osasi lukea ennen koulua	Taso hyvä ja selkeät käsitykset kuvaa itseään oppijana ja lukijana Metalingvistinen tietoisuus lausetasolla Kielellä kommunikatiivinen tehtävä
Tekstinoppimisstrategiat	**Harrastuneisuus**
Syväprosessointi, holistisuus Suunnittelee, ohjaa ja tarkistaa toimintaansa Pystyy käyttämään eri strategioita Nauttii haasteista	Kirjojen ja sarjakuvien lukeminen pääharrastus Useita muitakin harrastuksia
Motivationaaliset orientaatio	
Tehtävä- ja riippuvuusorientaatio Innokas suhtautuminen koulunkäyntiä kohtaan ja sitoutuneisuus koulun toimintaan	

Oppilas T harrastaa lukemisen ja koulunkäynnin lisäksi kaikkea mahdollista omasta halustaan. Elämä on hänelle mielenkiintoinen haaste, missä voi valita monia hauskoja vaihtoehtoja. Aktiivisuus on kavereitten ja ulkona leikkimisen lisäksi osallistumista. Hän osallistuu kahteen kerhoon ja partioon. Runsaan lukuharrastuksensa lisäksi oppilas käy usein uimassa, hoitamassa hevosia ja ratsastamassa. TV:n ja videoitten katselijaksikin hän tunnustautuu, mutta ne ovat vasta toisena vaihtoehtona kirjojen lukemisen jälkeen.

Mä luen ennemmin kuin katton TV:tä. Mä luen yleensä koulun jäläkehen ja aamullaki joskus.

Oppilas lukee sarjakuvakirjoja kuten ikätoverinsakin. Tämä ikä tuntuu olevan sarjakuvien suurkuluttajajoukkoa. Aku Ankan sarjakuvakirjat kuluvat jokaisen haastateltavan käsissä. Oppilas nimeää mielikirjakseen Pikku Naisia. Sen sisältö kiehtoo häntä kirjan päähenkilöitten ja runsaitten tapahtumien vuoksi. Muuhun lukemisvalikoimaan kuuluvat hevoskirjat ja Tiina-kirjat. Kirjoja oppilas säilyttää omassa kirjahyllyssään. Sanomalehdistä oppilas lukee sarjakuvat ja tekee niistä tehtäviä lastenpalstalta. Samoin TV-ohjelmat selviävät sieltä. Omia lehtiä tulee Aku Ankan lisäksi Hevoshullu ja pankin lastenlehti.

Funktionaaliseen lukutaitoon liittyvien käsitysten osalta myös tämä oppilas ymmärtää lukemisen välineellisyyden roolin. Oppilas ymmärtää kuitenkin toisia haastateltavia paremmin, että lukemisella on monia funktioita. Lukeminen on lukemalla oppimista, viestien selville saamista ja siitä voi saada iloa hyödyn lisäksi. Asennoituminen lukemista kohtaan on hyvin positiivista. Aktiivisuutta edustava oppilas T hahmottaa lukemisen monimuotoisena erilaisia tarpeita tyydyttävänä toimintana. Oppiminen ja asioitten selville saaminen on palkitsevaa. Lukemisella on lisäksi rikastuttava sekä viihdyttävä rooli oppilaan elämässä:

Noo, son sellaasta, siinä oppii palijon ja siinä saa kaikkia kivoja asioita tietohon, se on kiva harrastus ja aika kuluu paremmin.

Lukeminen on luonnollinen osa ihmisen elämää eikä oppilas koe sitä ulkokohtaisena toimintana, vaan on sitoutunut siihen aktiivisena toimijana. Lukeminen ei ole elämässä tarvittava epämiellyttävä velvollisuus. Kavereitten kanssa leikitään koulua ja lukutaitoa käytetään vapaaehtoisesti omaksi iloksi. Lukutaidon sosiaalinen ja emotionaalinen rooli korostuu. Luokkatilanteessa lukutaidoton oppilas joutuisi kiusatuksi, naurunalaiseksi ja syrjityksi. Lukutaito antaa myös vapautta:

Solis kurijaa kattua kun toiset lukoo niinku tunnillaki on kiva kun saa itte lukia. Aikuisenaki olis noloa, jos ei vois lukia omille lapsille.

Oppilas T on oppinut lukemaan jo viisivuotiaana, mikä näkyy kaikessa. Hän osaa eritellä lukemisen mekaanisen suorittamisen ymmärtämistasolle saakka. Lukeminen on jo automaatiovaiheessa, sitä voidaan tarkastella laajemmasta perspektiivistä peräkkäisinä toimintoina ja liittäen käyttötarkoitukseen. Tämä kertoo sen, että oppilaan metalingvistinen tietoisuus on

hyvin kehittynyt. Oppilas pystyy tarkkailemaan kieltä kohteena. Runsas kokemus lukemisesta on vahvistanut kielellisen tietoisuuden kehittymistä.

Luetun ymmärtämistestissä oppilas menestyi toiseksi parhaiten luokasta. Lukemisprosessissa oppilas on tasolla, millä lukeminen on kehittynyt sujuvaksi ja se on suurelta osin päättelevää ja arvioivaa. (vrt Challin taso 2) Oppilas löytää vastaukset rivien välistä. Lukeminen on oppimisen väline, uutta tietoa opitaan lukemalla. Kuitenkin luettavan tekstin on vielä liityttävä oppilaan kokemusmaailmaan. Luetun ymmärtämistestissä oppilas ei tuottanut omaa kirjoitelmaa. Syyksi hän ilmoitti, ettei hän oikein osannut päättää, mitä kirjoittaisi, koska ei ole koskaan ollut kalalla.

Oppilas tietää, että erilaisten tekstien lukeminen vaatii erilaista lukemista. Luettavan oppilas jakaa tietoa sisältävien tärkeiden kirjojen lukemiseen, mihin kuuluvat oppikirjat ja erilaiset tietokirjat eläimistä ja luonnosta sekä keksittyihin tarinoihin ja ei-tärkeisiin, hauskoihin kirjoihin. Oppilas erottaa juonen kuuluvan jälkimmäisiin kirjoihin. Tietokirjoja pitää oppia ja muistaa, niitä pitää lukea ajattelemalla ja painamalla mieleen. "Ei-tietokirjoja", esimerkiksi nuorten kirjoja luetaan huvikseen, koska ne ovat keksittyjä. Niitten avulla viihdytään saadan uusia kokemuksia ja virkistäydytään. Lukemisen transaktionaalinen näkemys tekstien tulkinnasta näkyy hyvin tässä mielipiteessä. Oppilas itse ei osaa sanoa lukemistaan tulkinnaksi, hänelle se on uppoamista kirjan maailmaan. Kuvien osuus tekstissä ei ole oppilaalle enää merkittävä asia. Hän lukee paljon seikkailu- ja nuortenkirjoja, joissa ei ole kuvia. Kuvien merkitys kirjassa liittyy ajattelemiseen ja käsitteisiin:

> *Tietää vähän, missä mennään, jos ei osaa kuvitella, että mitä niinku on ja mitä siinä tehään ja tapahtuu.*

Oppilaalla on hyvin kehittynyt metakognitiivinen tieto itsestä lukijana ja oppijana. Hän osaa eritellä, että ulkoa oppiminen saa hänet jännittämään niin paljon, ettei hän pysty oppimaan enää mitään muuta ja lopulta sekoittaa kaiken. Parhaimmin oppilas kertoo oppivansa harjoittelemalla sitkeästi. Samoin hän korostaa pitkäjänteisyyttä, ei voi heti oppia uutta asiaa vaan siihen on varattava riitävästi aikaa. Yleisesti oppilas ajattelee olevansa vähän huolimaton, vaikkapa unohtelee opettaja ilmoituksia retkistä tai joistakin seuraavan päivän tapahtumista. Ääneen lukijana oppilas kertoo olevansa ihan tavallinen, välillä menee sanat sekaisin. Paremmaksi lukijaksi hän arvelee tulevansa seuraavalla tavalla:

Pitäs lukia enemmän semmosia niinku opettavia eikä hauskoja kirijoja. Joitakin, joissa opetetahan lukemaan, sellaasia.

Metakognitiivinen tieto strategiasta, jolla luetaan kokeisiin tai opitaan parhaiten asioita on kokemuksen kautta kehittynyt oppilaalle sellaiseksi, että ulkoa opitut asiat unohtuvat helposti. Ulkoaoppimista on kuitenkin pakko käyttää kertotaulujen tai uskonnossa käskyjen opettelussa, mutta sitä ei kannata käyttää menetelmänä kovin paljoa. Yleensä oppilas kertoo valmentautuvansa kokeisiin (biologia) useamman päivän ajan. Hän silmäilee ensin koko koealueen läpi, katselee kuvat ja niitten tekstit ja sitten ajattelemalla lukee kaiken läpi. Jompi kumpi vanhemmista tai koulukaveri kyselee jokaisesta kappaleesta kysymyksiä. Lukiessaan kokeisiin oppilas koettaa miettiä, mitä opettaja tulee kysymään kokeissa. Toiminta on sangen viisasta ja osoittaa oppilaan kykyä arvioida omaa toimintaansa suhteessa tehtävän tavoitteisiin. Koulussahan pitää osata vastata oikein opettajan kysymyksiin.

Oppilas nauttii haastavista tehtävistä. Ilmeistä on, että asioitten kirjallinen esittäminen kuitenkin onnistuu hyvin häneltä, koska hän osaa kertoa olennaisen asian kirjallisesta esittämistyylistä. Asiat pitää osat esittäää lyhyesti ja ytimekkäästi. Hän kertoo onnistumiskokemuksestaan biologian tunnilla:

Valittin poron ja opettaja tykkäs ku siinä oli palijo asiaa mutta se ei ollu liian pitkä.

Kokeen jälkeen hän tutkii kotona tietokirjoista, onko vastannut oikein koekysymyksiin. Tästä voi todeta, että oppilas osaa etsiä itsenäisesti tietoa ja käyttää sitä omiin tarpeisiinsa. Kohdatessaan vaikean sanan oppilas osaa etsiä sen merkitystä asiayhteydestä. Hän lukee tekstiä edestakaisin yrittäen löytää merkitystä sanalle. Ellei se auta, hän lukee eteenpäin ja yrittää päätellä yleisellä tasolla, mitä koko viesti sisälsi. Opettajaltakin voi kysyä, mutta yleensä oppilas kertoo selvittävänsä itse asian. Kirjan sanasto tulee esille tämänkin oppilaan lausunnoissa. Vaikeat sanat merkitsevät oppilaalle jotain sellaista, mitä hän ei osaa kuvitella eikä ajatella, eli siis sanan sisältöä. Olisi hyvä tietää lukemastaan jotakin, jolloin sanojakin ymmärtäisi paremmin. Sanan fonologinen muotokin tulee esille; oppilas on huomannut, että ne ovat myös hankalia lukea. Lukemisprosessin kehittyneisyys voidaan nähdä myös tässä, oppilas osaa käyttää sekä bottom- up- että top- down prosessointia.

Kodin taustatuki on merkittävä. Vanhemmista on tärkeätä, että koulussa menee hyvin ja onnistumisesta ilahtuvat koko perhe. Kuitenkin oppilas itse tuntee mielihyvää koulunkäynnistä ja menestymisestä. Se ei kuitenkaan ole pääasia, että saa hyviä numeroita. Perheen lapsetkin tukevat toinen toistaan läksyissä ja kokeisiin valmentautumisessa. Koska koko perhe suhtautuu tällä tavalla myönteisesti oppilaan koulunkäyntiin, ohjaa se oppilaan koulunkäyntiä positiiviseen suuntaan.

Motivationaalisilta orientaatioiltaan oppilasta voisi luonnehtia tehtävä- sekä riippuvuusorientaatioiden avulla. Opettaja on tällekin oppilaalle auktoriteetti, joka ohjaa oppimista. Nokkelana oppilaana hän on huomannut keinot, joilla koulussa selvitään parhaiten. Sopeutuvaisena ja valoisana hän on opettajan kannalta positiivinen oppilas. Kaikkiin tehtäviin hän ryhtyy innolla ja selviää niistä itsenäisesti. Kuitenkin hänen silmänsä ja korvansa ovat avoinna opettajan toiveille, joita hän haluaa noudattaa. Opettajan antamalla palautteella on vielä suuri merkitys ja se toimii kannustimena uusiin tehtäviin.

Oppilaan itseohjautuvuus tulee esille suhteessa oman toiminnan järjestämiseen. Hän osaa etsiä tietoa itsenäisesti ja metakognitiiviset taidot ovat kehittyneet siihen asteeseen, että hän osaa tarkastella omaa toimintaansa suhteessa tavoitteisiin. Oppilas osaa käyttää aikaisempaa tietoa hyväkseen tietoisesti, koska hän mietii, mitä kustakin asiasta jo tietää. Onnistumiskokemukset toimivat vahvistaen positiivista suhtautumista lukemista kohtaan. Lukeminen on teknisesti helppoa, runsaat kokemukset erilaisista teksteistä rikastuttavat kokemusmaailmaa, helpottavat ymmärtämistä ja vahvistavat toinen toistaan.

Hiljainen tarkkailija - lukijatyyppi

Haastateltavista kaksi oppilasta, oppilaat H ja U, voidaan sijoittaa hiljaiseen tarkkailijatyyppiin. Vaikka he sijoittuvat lukemiskehityksessään eri tasoille, on heillä yhteisiä piirteitä suhtautumisessa lukemiseen. Eräässä mielessä heitä voisi kutsua myös nautiskelijoiksi. Haastateltavana tällainen oppilas on hyvin herkkä, häntä on kuunneltava erityisen tarkasti ja annettava puhua asiansa loppuun. Oppilas vaistoaa herkästi keskustelukumppanin mielialan ja lo-

pettaa heti puhumasta, jos haastattelija kiirehtii omien mielipiteidensä ilmaisemiseen. Lukijatyyppiä voidaan kuvailla seuraavasti:

TAULUKKO 6. Hiljainen tarkkailija- lukijatyypi.

Lukemisprosessi	**Metakognitio**
Lukutaidon hallinta tai automaatiovaihe Sanatason tai päättelevä lukutaito Challin taso 1-2 Lukemisella useita funktioita Oppivat syksyllä lukemaan	Taso kehittymätön tai hyvä Metalingvistinen tietoisuus sana- tai lausetasolla Kielellä kommunikatiivinen tehtävä
Tekstinoppimisstrategiat	**Harrastuneisuus**
Syväprosessointi , holistisuus tai pinnallisuus, atomistisuus Käyttää vain yhtä strategiaa tai osaa vaihdella niitä, riippuen tasosta Sinnikäs yrittäjä, tärkeätä menestyä hyvin	Lukee paljon kirjoja ja sarjakuvia Passiivinen harrastuksissa Hiljainen, syrjään vetäytynyt Viihtyy kotona, omissa oloissa Nauttii lukemisesta
Motivationaaliset orientaatio	
Tehtävä- ja riippuvuusorientaatio Kunnioittaa koulua ja vanhempia auktoriteettina, on sitoutunut niihin. Velvollisuudentuntoinen.	

Tämä lukijatyyppi on huomaamaton luokan sosiaalisissa tilanteissa. Hän ei tuo mielipiteitään esille äänekkäästi, mieluummin hän seurailee tilanteita ja keskittyy omaan työhönsä. Kuvaavaa on, että lukutaidosta on toisen oppilaan mielestä se hyöty, että saa olla tunnilla rauhassa. Kognitiiviselta kehitykseltään tarkkailija-tyyppiin kuuluvat voivat erota toisistaan, samoin heidän lukemisprosessinsa voi olla eri tasolla. Tätä lukijatyyppiä yhdistää kuitenkin kiinnostus lukemista kohtaan niin koulu- kuin vapaa-aikanakin. Oppilaat nauttivat lukemisesta. Lukeminen merkitsee heille mielikuvituksen maailmaan pääsemistä sekä uusien asioitten oppimista. Usein heillä ei ole paljoa harrastuksia, vaan he viihtyvät kotona. Vanhemmatkin lukevat paljon ja tukevat lasta koulunkäynnissä monella eri tavalla. Lukemisen merkitystä ei siirretä it-

sestä pois aikuisuuteen, vaan sitä tarvitaan tässä ja nyt. Voi lukea kirjeitä, asioida kaupassa ja tietysti selviää koulussa.

Oppilaat eivät harrasta mitään erityisempää, he käyvät koulua, ovat kotona sekä leikkivät ulkona kavereitten kanssa. Perhe tekee monia asioita yhdessä, käy vierailulla sukulaisten luona, lukee ja käy kirjastossa tai kirjastoautolla. Iltaa vietetään paljon yhdessä kotosalla. Sarjakuvien lukeminen on näittenkin valikoimissa. Lukemistoon kuuluvat lisäksi nuortenkirjat: Viisikot, Sos-kirjat, Hevostalli-kirjat. Mieluisinta kirjaa on vaikeata päättää, Seikkailujen saari ehkä, tai parhaillaan luettavana oleva Hevostyttö rakastuu, tuumailevat haastateltavat. Kirjojen sisällöstä emme kuitenkaan saa syntymään laajempaa keskustelua. Niissä kiehtoo se, kun niissä tapahtuu koko ajan monia asioita. Oppilas U:lla on paljon kirjoja kotona, myös Lasten Kirjakerhon kirjoja kuten toisellakin oppilaalla. Niitä isä luki hänelle pienenä. Sarjakuvakirjojakin on paljon :*Ainakin yheksäntoista* sanoo oppilas H. Kuitenkin kirjastosta lainataan suurin osa kirjoista, omia ei paljoa hankita. Kirjoja säilytetään hyllyssä tai laatikoissa. Sanomalehdistä oppilaat seuraavat TV-ohjelmia, muutoin he eivät niitä lue. Oppilas U:lle tulee Aku Ankka, oppilas I:n perheeseen ei ole tilattu lastenlehtiä.

Lukutaidon kehittymisessä oppilas H on hallitsemisvaiheen ja automaatiovaiheen välissä. Vaikka oppilas lukee paljon, on hänen lukemisensa hitaampaa. Oppilas kertoo lukevansa kirjaa pari viikkoa, lukevansa silti joka päivä. Uuden kirjan hän hakee kirjastoautosta, jos on ehtinyt lukea entisen loppuun ennen auton tuloa. Lukutaito varmentuu koko ajan, koska sitä harjoitetaan myös vapaa-aikana. Tekstistä oppilas löytää osittain vastauksia rivien välistä ja jonkin verran hän pystyy päättelevään lukemiseen. Uutta luova lukeminen ja oman kertomuksen tuottaminen ei onnistu, johtuen osittain arasta luonteestakin. Lukeminen on myös keino oppia uusia asioita. (vrt. Challin taso 2)

Automaatiovaihe, missä lukeminen on nopeaa ja tehokasta, kuvaa oppilas U:n lukutaidon kehittymisvaihetta. Hän ahmii kirjoja, kaksikin kirjaa viikossa sarjakuvakirjojen kanssa. Jos pystyy lukemaan noin monta kirjaa viikossa, on lukutaito jo automatisoitunut ja kehittymässä hienosääteisempää toimintaa kohti. Oppilas T:hän oli luokasta samalla tasolla tämän oppilaan kanssa. (vrt. Challin taso 2) Tämä tulee selvästi esille keskustellessamme tavasta opetella

läksyjä tai valmentauduttaessa kokeisiin. Oman tekstin tuottaminen ei onnistunut luetunymmärtämistestissä kovin hyvin. Hänkään ei ole ollut kalalla:

Emmä keksinyt mitään kertomusta.

Kuvia ei välttämättä tarvitse olla tekstissä, mutta eivät ne siellä ole haitaksikaan. Kumpikin ilmoittaa lukevansa etupäässä kuvattomia kirjoja. Sarjakuvakirjoja he eivät laske kirjoiksi, vaan erottavat ne omaksi lajikseen. Oppilas U toteaa, että huonommalle lukijalle kuvat voivat olla hyviä, jotta lukija ymmärtäisi paremmin lukemaansa. Oppilas I liittää kuvat lapsuuteen, jolloin luettiin kuvallisia lastenkirjoja. Luettavan kirjallisuuden arvottaminen liittyy kuviin ja kirja paksuuteen, mikä on tullut kaikkien oppilaitten vastauksissa esille. Kirjan lukemisen tekee vaikeaksi pienet kirjaimet, koska niitä ei näe kunnolla, sanoo oppilas U. Isot kirjaimet auttavat nimenomaan visuaalisessa havaitsemisessa, mikä havaitseminen kehittyy harjoituksen myötä. Asian ilmaiseminen näköhavainnon kannalta esiintyi vain tällä oppilaalla, mikä kuvastaa kielellisen tietoisuuden tasokkuutta.

Kielellisen tietoisuuden tasolla oppilaat eroavat toisistaan. Oppilas H ei kuvaile lukemista, vaan toteaa: *Hauskaa.* Kielen tarkasteleminen kyllä onnistuu jollakin tasolla, kun kyselen asiasta enemmän. Molemmat tiedostavat kielen ulkoisen muodon sekä kommunikatiivisen tehtävän. Sen verbaalinen ilmaisu paljastaa tasoeron. Oppilaat menestyivät eri tavalla luetunymmärtämistestissä, myös heidän molempien kielellinen tietoisuutensa on eri tasolla. On myös muistettava, että oppilas H on hyvin arka ja haluaa vastata oikein. Hän oppi lukemaan ensimmäisen syksyn aikana. Oppilas U kuvailee lukemista, minkä hänkin oppi syksyn aikana, oman lukemaan opettamismenetelmän periaattein.

H: Aluksi luettihin lyhyitä sanoja, on ja ei ja semmoosia.

U: Sanojen lukemisesta kaikki alakaa. Niistä pitää löytää tavut ja kirijaimet. Siita sitte alkaa muistaa niitä ja ei tarvi arvata enää.

Haastattelukierroksen aikana selvisi, että äidinkielentunnilla oli ollut kielentuntemusta. Keskusteluissa oli hyvä havainnoida käsitteiden oppimista. Näistä kahdesta oppilaasta kumpikin ymmärsi mitä sanaluokat ja verbit tarkoittavat. Voidaan siis havaita, että kummallakin oppilaalla on kyky oppia, kehityslinjojen kulkiessa omaa rataansa.

U: Semmoset niinkö sanat jota me sanotaan on erilaasia vaikka ihiminen on se joka tekööjotaki ja se niinkö on sitä, että mitä niinkö tekööniise on se verbi

Metakognitiivinen tieto tehtävästä, tavoitteista ja vaatimuksista vaihtelee oppilaitten välillä. Oppilas H opettelee ulkoa *matematiikan jakolaskut,* muuta ei kannata opetella ulkoa. Mielenkiintoista olisi tietää, miten tällä oppilaalla menee matematiikassa ja selvittää, mitä edellinen lausahdus tarkoitti. Epävarmuutta kuvaa myös se, että oppilas on valmis muuttamaan mielipidettään ulkoaoppimisen tärkeydestä, kun kyselen sen hyödyllisyydestä. Valmentautuessaan kokeisiin oppilas käyttää strategiaa, missä hän ensin lukee kerralla kaikki ja sitten uudelleen joka päivä yhden kerran. Isä kyselee niin kokeisiin kuin tarkistaa läksytkin. Samalla havaitaan, että oppilas on valmis ponnistelemaan koulun hyväksi. Menetelmän yksipuolisuutta kuvaa hyvin seuraava:

Ellen osaa, luen ainakin viisi kertaa, niin eiköhän ala oppia.

Erilaisia tekstejä voi oppilaan mielestä lukea samalla tavalla, hän ei tee eroa lukemistyylin välillä. Silti erilaiset tekstit eroavat toisistaan tekstin vaikeuden suhteen, tieto on totta. *Sinisiä laatikoita* oppilas lukee ajattelemalla. Oppilas korostaa useassa eri kohdassa, että hän ajattelee. Epämääräisesti hän ilmaisee, että on opeteltava tärkeät ja tärkeä tarkoittaa *asioita.* Oppilaalle on vaikeata ilmaista, mitä hän tarkoittaa *kaikilla tärkeillä asioilla.* Ovatko ne niitä, mitä opettaja sanoo vaiko niitä, mitä hän itse päättelee; ehkä opettajalla on suurin vaikutus. Tarkoituksenihan oli selvittää, kuka ne tärkeät asiat määrittelee, oppilas itse vai joku muu.

Vaikean sanan oppilas määrittelee sen sisällön, mutta myös fonologisen muodon perusteella. Sanaa ei voi ymmärtää, jos ei sitä tunne. Sanojen ymmärtämiseen tarvitaan aikaisempia tietoja luettavasta asiasta. Lisäksi oppilas tavuttaa sanan, jos se on oikein pitkä. Ellei hän sittenkään ymmärrä, hän kysyy äidiltä tai isältä. Hän ei päättele sanan merkitystä tekstin yhteydestä. Ehkä kukaan ei ole kertonut tällekään oppilaalle, että niinkin voisi tehdä tai hän itse ei ole huomannut asiaa. Itseohjautuvuus vaikuttaa heikolta. On vaikeata kuvailla oppilasta holistiseksi ja syväsuuntautuneeksi startegian käyttäjäksi, mutta nähtävissä on kehitysedellytysten olemassaolo.

Oppilas U lukee kokeisiin useamman päivän ajan ja äiti kyselee. Sellaiset asiat, joita oppilas ei vielä osaa, hän lukee uudelleen. Joitakin asioita kannattaa harkiten opetella ulkoa, niitä ovat

uskonnossa Ulkoaopettelemista ei tarvita muualla kuin kouluasioitten opettelussa, korostaa oppilas U. Oppilaan toteamus antaa kuvaa oppilaan asennoitumisesta työskentelyä kohtaan:

> *Emmä ny yheksää vuotta viitti ulukoa opetella.*
> *Jeesuksen opetukset ja sanomiset kannattaa opetella ulukoa.*

Metakognitiivinen tehtävätietous on tällä oppilaalla hyvin kehittynyttä. Erilaisia tekstejä ja eri tarkoitukseen luettavia tekstejä luetaan oppilaan mielestä eri tavalla. Niitä kyllä voisi hänen mielestään lukea samallakin tavalla, mutta kun koulussa kysytään luettavia asioita, on koko ajan lukiessaan ajateltava ja yritettävä muistaa. Aku Ankkaa ja seikkailukirjoja voi lukea huvikseen ja viihtyäkseen, niitä ei tarvitse muistaa. Niissä on vähemmän luettavaa ja teksti on helpompaa. Luettavasta asiasta olisi hyvä tietää jotakin ennestään, jotta voisi ymmärtää vaikeita sanoja. Ne oppilas selvittää pysähtymällä sanan kohdalle ja miettimällä sen merkitystä. Hän palaa lukemassaan taaksepäin ja ellei ymmärrä sittenkään, jatkaa lukemista ja yrittää päätellä asiayhteydestä. Päästyään loppuun hän miettii vielä tarkemmin. Sama asia on matematiikassa:

> *Ja matematiikassa jos tulee semmonen lasku, etten mää käsitä, niin sitten mää vaan ajattelen*

Kokonaiskuvan muodostaminen tehtävästä on muodostunut kokemuksen kautta työskentelytavaksi. Holistinen ja syväsuuntautunut strategia onnistuu oppilaalta hyvin, mutta hän osaa tehtävän tarkoituksen silmällä pitäen käyttää myös serialistis-pintasuuntautunutta strategiaakin.

Metakognitiivnen käsitys itsestä oppijana on oppilailla selkeä. He eivät opi asioita eivätkä muista niitä hyvin ulkoa oppimalla vaan ajattelemalla. Kumpikin luottaa omaan yrittämiseen.

> *Silti mä sain kympin maantiedon kokeista, eikä kukaan muu meidän luokalla saanut kymppiä.*

Oppilas U tietää, että nopeana lukijana hänen olisi hidastettava lukemistaan , jotta toiset oppi laat saisivat selvää hänen lukemisestaan. Oppilaat T ja U korostavat eniten ymmärtämistä ja ajattelemista oppimisen parantamisessa.Oppilas U tiedostaa milloin ei ymmärrä asiaa, ja koettaa itsenäisesti selvittää asian. Opettajalta hän ei mielellään kysele asioita.

"Noo emmä voi ko se aina vertaa, ainakaaan kolomosella.."

Oppilas H joissakin kohtaa sanoo lukevansa tarkasti, kuten useimmat haastateltavista. Ääneen lukeminen on oppilas H:lle mieluisaa, hän osaa lukea hyvin ääneen ja nauttii myönteisestä kokemuksesta. Paremmaksi lukijaksi oppilas H arvelee tulevansa näin:

Pitäis lukia enemmän kirijoja mihinä on palijo tekstiä.

Kotona tuetaan oppilaitten koulunkäyntiä aktiivisesti. Vanhemmat ovat mukana läksyjen tekemisessä ja kokeisiin valmentautumisessa. He palkitsevat rahapalkkiolla hyvästä numerosta. Jos koe ei mene hyvin, kehottavat vanhemmat lukemaan enemmän. Äiti ja isä yhdessä mainitaan molempien haastateltavien puheissa, heille on tärkeätä, että koulussa menee hyvin. Samalla hyvä koulumenestys on tärkeätä myös oppilaalle itselleen. Kummankin mielestä opettajakin on iloinen, jos onnistuu kokeissa. Auktoriteetin roolikin tulee esille: "Opettaja merkitsee opettajien kirjaan." Koulu on tärkeätä oppilaan elämässä, kumpikin suhtautuu myönteisesti siihen.

Oppilas H on selvästi riippuvuusorientoitunut oppilas, opettajan toiveitten noudattaminen ja sosiaalisen hyväksynnän saavuttaminen on hänelle tärkeätä. Kotona vanhemmat ohjaavat koulunkäyntiä ja koulussa opettaja. Epävarmuus heijastuu kuitenkin oppilaasta tavasta, millä hän varovaisena vastaa haastattelukysymyksiin. Hänellä tuntuu olevan ajatus, että haastattelijalla on oikeat vastaukset. Hän aistii herkästi toisen ilmeistä ja eleistä vastasiko toivotulla tavalla ja on valmis muuttamaan mielipidettään. Lukemisessa ja oppimisessa tämä näkyy ahkeruutena, mutta oma-aloitteisuuden puutteena. Luetunymmärtämistestissä oppilas ei osannut päättää, mitä olisi ukon/akan sijassa tehnyt. Rohkeus ajatella ja tehdä omia ratkaisuja jää kehittymättä, ellei oppilas saa riittävästi itseluottamusta ja ilmaisutaitoa. Oppilas on sitkeä työskentelijä, joka omalla työllään etenee opiskelussaan.

Tehtäväorientoituneisuus kuvaa oppilas U:ta. Hän kokee vaikeat tehtävät haasteena ja niistä selviämisen voittona. Yleensä koulumenestys on hänelle helppoa, koska hänellä on jo kokemusta ja tietoa asioista. Lisäksi hänen itseluottamuksensa on korkealla onnistumiskokemusten vuoksi. Oppilas ei ole luonteeltaan mikään ylpeilijä, eikä hän kilpaile avoimesti muitten kanssa. Panee tietysti tyytyväisenä merkille, jos menestyy muita paremmin. Tehtävän koko-

naiskuvan hahmottamiskyvyn avulla oppilas selviää monimutkaisistakin tehtävistä. Tämä tulee esille keskustellessamme matematiikan sanallisista tehtävistä. Viisaana oppilaana hän osaa myös suunnata voimavarojaan tehtävän vaatimusten mukaisesti. Oppijana hän osaa käyttää eri lähteitä hyödykseen, esimerkiksi tietokirjoja.

Riippuvuusorientaation piirteistä voisi oppilaaseen liittää opettajan ja vanhempien toiveitten täyttämishalun. Kuuliaisena oppilaana hän tekee tunnollisesti kaikki tehtävät mahdollisimman hyvin, mutta silti taustalla on riippumattomuus. Oppilaalla on omaa tahtoa ja hän esittää mielipiteensä tyynenä ja varmana. Opettajan kannalta tällaiset oppilaat ovat helppoja, vaarana voi olla hiljaisen oppilaan unohtaminen äänekkään oppilaan varjoon. Koska oppilas ei halua tuoda itseään esille, on opettajan rohkaisu, hienotunteisuus ja kunnioitus erityisen tärkeätä. Ilmaisutaidon kehittyminen rohkeammaksi turvallisessa ympäristössä antaisi oppilaille lisää mahdollisuuksia toteuttaa omia päämääriään. Lukemisen näkökulmasta voi olla vain tyytyväinen, oppilaat ovat löytäneet kirjojen salaperäisen maailman ja nauttivat sen olemassaolosta. Luokassa on oikeus olla myös hiljainen oppilas.

Lukijoitten sovittaminen tyyppeihin on vaikeata tekemättä "väkivaltaa" yksilölle. Tyypit ovat tutkijan tulkintaa, opettajan ja tutkijan näkökulmasta. Yksilölliset piirteet kuitenkin pakotetaan johonkin muottiin. Lähtökohtahan oli, että lukemista tarkasteltiin kouluoppimisen näkökulmasta, missä yksilö on oppilas. Nämä yksilöt opettajan olisi osattava erottaa luokastaan. Lukijatyypeistä oli helpointa luoda kuvaa leikit vielä kesken - ja kaikessa aktiviisesta lukijoista. Heidän lukemisprosessinsa ja metakognitiiviset ilmaisunsa liittyivät niin saumattomasti toisiinsa. Vaikeinta oli tyypitellä pelimiestä ja hiljaisia tarkkailijoita. Vastahakoisuuden tulkitseminen oppilaan lausunnoista voi värittää muidenkin kommenttien tulkintaa. Pelimiehiä on toisenlaisiakin, sen on arkikokemus osoittanut, samoin kuin tutkimuksetkin. Joku toinen pelimies tai pelinainen menestyy loistavasti lukemisessa, harrastaa sitä urheilun ohella hyvinkin paljon. Hiljainen tarkkailija - lukijatyyppi oli hieman arvoituksellinen, ehkä nuo kaksi oppilasta olisi voinut kategorisoida toisellakin tavalla. Nyt perusteena oli kuitenkin lukemisen rooli oppilaan elämässä, mikä heijastui kommentteihin selkeästi. Luokassa voi olla muitakin lukijatyyppejä näitten lisäksi. Opettajalla on suurenmoinen mahdollisuus tutustua tuohon lukemistyyppien salaperäiseen maailmaan.

POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli tehdä ymmärrettäväksi lukemisilmiötä, jotta voitaisiin löytää keinoja vaikuttaa sen kehittymiseen ja kulkuun. Tutkimustehtävänä oli selvittää millaisia lukijatyyppejä luokassa voidaan löytää. Lukemisen tarkastelunäkökulma liittyy kouluun ja oppimiseen. Ensimmäisen vaiheen tutkimusmenetelmänä käytin Julkusen luetunymmärtämistestiä, minkä perusteella valitsin haastateltavakseni kuusi oppilasta. Toisen tutkimusmenetelmän, eli haastattelun tavoitteena oli saada syvällisempää tietoa kahdenkeskisessä keskustelussa oppilaan kanssa. Haastattelukysymykset koskettivat lukemista, oppimista ja metakognitiota. Myös lukuharrastuneisuudesta ja muista ajanviettotavoista keskusteltiin. Näiden kautta pyrittiin selvittämään, mitä merkityksiä oppilaat ovat luoneet lukemisilmiölle. Yhdessä luetunymmärtämistestin ja haastatteluaineiston perusteella oppilaista muodostettaisiin lukijaprofiilit, tyypit jotka kuvaavat heitä lukijoina.

Tutkimuksen pääasiallisin tulos on johtopäätös, että lukeminen ei ole erillinen ilmiö, jota voidaan tarkastella ilman taustatekijöitään. Lukeminen on kokonaisvaltainen, oppimiseen lujasti kiinnittynyt ja koko ajan kehittyvä prosessi, johon on kietoutuneena koko oppilaan elämä. (vrt. Vauras & Silven 1985, 4-5.) Oppilaan tavoitteiden asetteluun ja toiminnan tasoon vaikuttaa se, lukeeko oppilas itseään vai opettajaa varten. Ajatteleva ihminen tekee itse omat valintansa enemmän tai vähemmän tietoisesti, mutta kuitenkin hän itse vastaa valintojensa seurauksista. Lukemisella on myös laajempi sosiaalinen konteksti, yhteisöön kuuluvan jäsenen tulee osata lukea. Funktionaalisen lukutaidon käsite on oppilaille selkeä, lukemista tarvitaan välineenä selvitä yhteisössä. Funktionaalisen lukutaidon hienosäätöisempi tarkastelu paljastaa kuitenkin tasoeroja oppilaitten käsityksissä.

Haastatteluaineiston analyysi paljasti ainakin neljä lukijatyyppiä, joille kullekin lukemisen osuus omassa elämässä saa erilaisen sijan. Koulua on käyty kaksi vuotta ja lukemaan oppiminen on ollut kullekin merkittävä kokemus. Epäonnistuminen tai oppimisen helppous ovat jättäneet jälkensä lukemista kohtaan. Kaikessa aktiivinen lukija, oppilas, joka osasi lukea jo kouluun tullessaan, on saanut kokea onnistumista ja löytänyt lukemisen mielekkyyden. Hän

käyttää lukemista mielikuvitusmaailmaan pääsemiseksi, oppiakseen uusia asioita ja viihtyäkseen. Vaikka hän lukee paljon sarjakuvia, lukee hän myös kirjoja. Koska oppilaan ei tarvitse enää ponnistella lukemisen suhteen, voi hän keskittyä muuhun oppimistoimintaan koulussa. Aktiivisena hän harrastaa myös vapaa-aikana monia asioita lukemisen lisäksi. Leikit vielä kesken-lukija, hitaasti lukemaan oppinut ei löydä vielä lukemisesta sen viehätystä, koululukeminen on jo riittävä ponnistus. Lukeminen ei eräässä mielessä edes ole ajankohtainen harrastus hänelle, vaan leikkiminen on vielä ensisijaista. Tietyllä tapaa oppilas on passiivinen, hän ei osallistu järjestettyihin harrastuksiin. Keskittymiskyky tai pitkäjänteisyys ei ehkä vielä riitä järjestelmälliseen harrastustoimintaan.

Hiljainen, tunnollinen ja tarkkailija lukija, oppilas, joka lukee paljon, on voinut oppia lukemaan ensimmäisen syksyn aikana. Hänellä ei ole huonoja kokemuksia lukemaan oppimisesta, palaset ovat loksahtaneet paikalleen itsestään. Lukeminen viehättää tätä lukijatyyppiä, oikeastaan hän on kokonaan sen pauloissa. Edellisestä lukijatyypistä hän poikkeaakin passiivisuutensa vuoksi. Siinä missä edellinen onnistuja-oppilas on kaikessa mahdollisessa, niin koulussa kuin vapaa-aikanakin aktiivinen, hiljainen oppilas on vetäytyjä ja tarkkailija. Hänellä on varmasti mielipiteitä asioista, mutta hän antaa vastapuolelle ensiksi suunvuoron. Ehkäpä hän sen vuoksi leimautuukin ryhmässä passiiviseksi ja vaarana on, ettei kukaan enää odotakaan hänen ilmaisevan mielipiteitään. Tunnollisena oppilaana hän jaksaa keskittyä lukemiseen ja saa siitä iloa ja hyötyä. Oppilas viihtyy hyvin kotona, hänellä ei välttämättä ole harrastuksia lukemisen lisäksi. Partio on toisen haastateltavan ainoa harrastus, mikä varmasti ideologialtaan sopii hyvin juuri tunnollisen ja ahkeran oppilaan maailmaan.

Tietoisuus siitä, että lukeminen voi olla hauskaa ja elämää rikastuttavaa ja että jännitystä voi löytää kirjastakin, ei ole vielä valjennut tälle pelimiestyypille. Harrastus, mikä vie useita iltoja ja viikonloppuja voi jollekin oppilaalle olla pääasia elämässä. Aikaa menee niin paljon harrastukseen, ettei ole aikaa pysähtyä keskittymään. Tai yksinkertaisesti hän voi olla fyysisesti niin väsynyt, ettei enää jaksa mitään, kun tulee kotiin. Tässä tapauksessa ei ole tapahtunut aktiivisuuden kasautumista, lukeminen ei todellakaan kiinnosta oppilasta. Oppilalla olisi resursseja parempaankin toimintaan niin koulussa kuin lukemisen saralla, mutta asenne ei ole myötämielinen. Olisi ollut mielenkiintoista tutustua oppilaan kotioloihin ja erityisesti isään. Jos vain koulussa naisopettaja puhuu lukemisen tärkeyden puolesta, eikä oppilas saa siihen taustatu-

kea kotoa, ei voida odottaa ainakaan vielä tässä vaiheessa asennemuutosta. Joittenkin ihmisten mielestä miehisyyden maailmaan ei kuulu kirjojen lukeminen ja voidaan pelätä, että lapsesta tulee avuton ja heikko kirjojen pariin pakeneva kummajainen. Ympäristön sosialinen paine on voimakas.

Sarjakuvat, missä teksti on helposti hahmotettavissa ja tulkinnan tukena, kuuluvat vielä tämän oppilaan lukemisprosessiin. Luettavaksi valitun kirjan tulisi olla heti ensimmäiseltä sivulta jännittävä ja hyvin selkeä tekstiltään, jotta oppilas voitaisiin houkutella kirjojen maailmaan. Joukkuepelissä opittu ennakointi- ja strategiankäyttötaito tai yhteistyökyky auttaisivat myös lukemisessa, mikäli ne saataisiin jollakin tavalla yhdistettyä. On silti turha enää nykypäivänä väittää, että vain pojat kuuluisivat tähän tyyppiin. Tytöt harrastavat joukkuepelejä ja muuta urheilua siinä missä pojatkin, eivätkä välttämättä pidä lukemista arvossa. Tässä tutkimuksessa tyyppi sattui pojan kohdalle.

Tulokset olivat yhteneväisiä Julkusen ja Saarisen tulosten kanssa. Lukemisharrastus on alka nut kiinnostaa kolmasluokkalaisia ja harrastajien määrä vaihtelee suuresti. Sarjakuvia ahmitaan, mutta kirjat eivät sitten kiinnostakaan kaikkia. Nyt saatujen tulosten valossa ymmärtää paremmin, miksi lukemisharrastus ei kiinnosta heikosti lukevaa oppilasta. Koulu ei ole pystynyt vaikuttamaan oppilaitten lukemisharrastuksen lisääntymiseen, vaikka koulussa lukemista korostetaan ja sille uhrataan aikaa. (Julkunen 1986, 66-67; Saarinen 1986, 32-35.) Olisikin syytä pohtia, mitä voitaisiin tehdä lukemisharrastuksen lisäämiseksi. Yksin koulu ei siihen pysty.

Metakognitiivisilta taidoiltaan hyvin kehittynyt oppilas lukee hyvin, lukutaito on jo niin autt-matisoitunut, että hän voi tarkastella lukemista erillisenä toimintana. (vrt. Vauras ym. 1994, 37, 49.) Lukemisoiminnon jäsentyminen käsitteellisellä tasolla on osoitus sen hallinnasta. Samalla kun metakognitiosta voidaan nähdä lukemisprosessin taso, voidaan siitä nähdä oppilaan ilmaisukyvyn tasokin. Luetun ymmärtämistestiin verrattuna itsensä ilmaisemisen taso näkyy samansuuntaisena molemmissa. Toisaalta hyvien lukijoiden valinta olla kirjoittamatta juttua voi olla rohkeuden puutetta heittäytyä oman mielikuvituksen varaan. Ei olekaan oikeata tai väärää vastausta, vaan on itse luotava tarina. Parhaimmat tarinat kirjoittivat keskinkertaisesti lukevat.

Luetun ymmärtämisen mittaaminen Julkusen testistöllä oli onnistunut kokemus. Luokasta voitiin erottaa eritasoiset lukijat ja tulokset ovat samansuuntaiset kuin Julkusella. Kaikki oppilaat eivät vielä hallitse lukemisen perustekniikkaa sujuvan lukemisen onnistumiseksi. Eniten on oppilaita, joille joten kuten onnistuu kirjoittajan sanoman tulkitseminen. Kirjottamalla itsensä ilmaiseminen on työlästä melkein jokaiselle, sen saattoi havaita oman kalajutun kirjoittamisesta. Yllättävää oli havaita, että toisluokkalaisille suunnattu teksti kysymyksineen oli kuitenkin niin vaikea näille kolmannen luokan juuri aloittaneille oppilaille. He eivät selvästikään olleet koskaan joutuneet perustelemaan omia vastauksiaan lukemansa tekstin perusteella. Haastattelussa muutamat kertoivat, että kokivat kirjoittamalla vastaamisen työläänä ja perustelemisen hankalana. Kertomus oli hauska, vaikkakin vaati keskittymistä kirjoittajan viestin löytämiseksi. Kaikki oppilaat eivät olleet käyneet kalalla, mutta se ei silti haitannut, koska teksti oli kansansadun omainen. Heikoimmille lukijoille aika ei tahtonut riittää, kun taas nopeimmat jo alkoivat piirellä aikansa kuluttamiseksi. Julkusen testiä voi käyttää kolmannella luokalla luetun ymmärtämisen mittaamiseen hyvin. Jo toisen luokan keväällä voi käyttää Julkusen toista samantyyppistä testiä. (Julkunen, 1986, 32-33.)

Saatiinko haastattelulla luotettavaa tietoa, on kysymys, mikä mietityttää opettajaa tutkijan roolissa. Oppilas ei ole tottunut keskustelemaan lukemiseen ja oppimiseen liittyvistä asioista kenenkään kanssa. Sen jokainen haastateltava myönsi, asiaa ei ole tullut ajatelleeksikaan. Oppilaan nopea "en tiedä "- vastaus kertoo oppituntiasetelmasta, vastaus annetaan nopeasti eikä sitä pysähdytä miettimään. Pelko vastata väärin on suuri ja toisaalta vastausta ei ehkä olekaan. Mangetofoni häiritsee, sille ei mahda mitään. Kasettia joutuu kääntämään välillä ja oppilas muistaa taas nauhurin olemassaolon. Tilanne on muutenkin poikkeuksellinen, aikuinen on kiinnostunut juuri minusta, yhdestä oppilaasta. Luokassa ollaan osa oppilasjoukkoa ja puheaikaa on yhdelle oppilaalle oppitunnin aikana minimaalisen vähän. Puhuminen "oikeista" asioista on vierasta. Tulkitseeko oppilaitten vastauksia riittävän objektiivisesti ja oppilan koko elämäntilanteen huomioiden. Eihän minulla ollut tietoa oppilaitten yksityiselämästä ja aikaisemmista kokemuksista. Tulkinnat oli tehtävä kahdenkeskisen viestintämme perusteella. Opettajan kanssa neuvottelimme ainoastaan haastatteluvalinnoista, koska en halunnut etukäteistietoja vaikuttamassa tulkintaani.

Olisiko toisella haastattelukerralla saatu lisää tieto, sitä on vaikea arvioida. Ehkä pureutuminen syvällisemmin yhteen osa-alueeseen olisi kohdistanut oppilaan ajatuksia lukemistoiminnan erittelemiseen. Tottumattomuus puhua omasta toiminnasta voi antaa väärän kuvan asioista. Silti ei voi vaatia oppilasta ilmaisemaan kehittyneempää kuvailua lukemisesta, jos hän lukee heikosti. Olisivatko oppilaat halukkaita enää puhumaan lukemisesta uudelleen, koska huomasivat sen niin vaikeaksi, on pohtimisen arvoinen asia. Vaikka oppilaat olivat halukkaita haastatteluun, olivat he väsähtäneitä haastattelun loppupuolella, kestihän se oppitunnin ajan. Siltikin keskustelumme olivat hedelmällisiä, sain tietoa oppilaitten ajattelusta, lukemisesta ja metakognitiosta oppimisen lisäksi. Uskoisin, että oppilaat hyötyivät haastattelusta sen, että heille mahdollisesti avautui käsitys lukemisen tärkeydestä heidän itsensä kannalta. Koulussa on monia muitakin tärkeitä asioita, jolloin lukeminen ei enää kolmannella luokalla olekaan heille pääasia. Kaikki kuitenkin osaaavat lukea, kuka milläkin tasolla. Lukemisen opettamisen liittäminen muihin oppiaineisiin on uusi asia myös koululle, missä tein tutkimusta. Toivottavasti myös opettajat saivat ideoita opetukseensa tästä tutkimuksesta. Tätä tutkimusta voisi jatkaa toimintatutkimuksena, missä oppilaitten sekä opettajien kanssa käytäisiin keskusteluita, mitkä ohjaisivat heidän tarkkaavaisuuttaan omaan toimintaansa ja seurata sen vaikutuksia lukutaidon sekä omaehtoisen kirjoittamisen kehittymiseen. Oppilaan oppiminen sekä koulun toiminnot olisi tutkimuksen ja kehittämisen kohteena.

Lukeminen on monelle oppilaalle passiivista toimintaa ja he ovat kyvyttömiä muistamaan tai paikallistamaan lukemaansa tietoa. Vastausten löytyminen suoraan tekstistä esitettyihin kysymyksiin tuottaa vaikeuksia. He ovat lukeneet tekstiä joko liian yksityikohtaisesti tai liian suurpiirteisesti. Silloin kun lukeminen on dekoodaamisen tasolla tai heikossa hallinnassa ei muisti ehkä jaksakaan käsitellä monia asioita. Luettavan materiaalin tulee silloin olla sen tasoista, että oppilaan lukutaito kehittyy eikä asioitten oppiminen esty liian vaikean tekstin takia. Selkokielinen oppikirja ei olisi mikään utopistinen ajatus heikoille lukijoille. Oppilaalla olisi kuitenkin mahdollisuus saada tietoon perusasiat opittavasta aineesta, eikä kaikki jäisi epäselväksi ja ero luokkatovereihin pysyisi pienempänä. Lukeminen voi olla heikkoa myös sen vuoksi, että kokemukset kirjoitetuista teksteistä ovat vähäisiä eikä ole muodostunut käsitystä tekstien rakenteesta. Oppilaan pitäisi hahmottaa mielessään, miten asioitten esittäminen rakentuu luettavassa tekstissä, jotta hän osaisi suunnitella lukemisensa sen perusteella. Kokeisiin luettaessa tai selvitellessä vaikean sanan merkitystä ei käytetä mitään tietoista strategi-

aa. Tunnollisimmat oppilaat käyttävät paljon aikaa sisulla lukemiseen ajatellen, että kunhan minä vain luen riittävän monta kertaa, niin varmasti opin. Sanan merkitystä ei osata selvittää lauseyhteydestä, koska ei ymmärretä lauseen, kappaleen ja koko luvun käsitettä. Lauseista muodostuvan kokonaisuuden ymmärtäminen on puutteellista. Mikäli oppilas ei itse ole näitä asioita huomannut kokemattomuuttaan, on opettajan ohjattava hänen ajatteluaan oman toiminnan kehittämiseen.

Oman ajattelun puuttuminen lukemisesta näkyy selkeästi passiivisena lukemisena. Aikaisemmin oppilaat opetettiin lukemaan, sanan varsinaisessa merkityksessä. Päähuomio oli mekaanisessa lukutaidossa, vaikka opetussuunnitelmissä puhuttiinkin ymmärtämisestä. Oppilas kyllä tietää, että pitää osata tärkeimmät asiat, mutta mitä ne sitten ovat, onkin jo epäselvää. Tänä päivänä lukemisen painopiste on tulkitsemisessa, jo lukemaanoppimisvaiheessa korostetaan ajattelua ja aikaisempien tietojen käyttämistä. Strategioiden käyttämistä opetetaan jo jossain määrin. Koulua on syytetty ajattelun ohjaamisesta tunnistavan tason lukemiseen tekemällä oppilaalle mitä-kysymyksiä. Uusi oppimiskäsitys, mikä ei käytännössä vielä näy arkipäivän opetustyössä kaikkialla, on ohjannut tekemään miksi-kysymyksiä, eikä vastausta anneta oppilaalle valmiina. Hänen on itse pääteltävä ajattelunsa avulla asioita. Monet oppikirjat ovat uudistaneet linjaansa pohtivaan ja toiminnalliseen suuntaan. Oppilasta pyritään aktivoimaan ongelmien ratkaisemiseen ja omien havaintojen tekemiseen. Kehitys siis on menossa parempaan suuntaan.

Lukeminen on eräs tärkeimmistä oppimisen välineistä koulussa. On helppo huomata koulussa, miten lukutaitoa pidetään itsestäänselvyytenä. Lukemisen puolesta puhuva opettaja saa kyllä ymmärtäväisiä katseita eikä kukaan varsinaisesti väitä vastaankaan. Siltikin harva opettaja opettaa oppilaalle, miten pitäisi lukea biologian tai historian kirjaa, miten selvittää = lukea matematiikan sanalliset laskut, miten etsiä tietoja eri kirjoista ja esittää ne ytimekkäästi kirjoittamalla. Tuntuu kuin koulussa ei olisi aikaa tuolle kaikelle. Koska jo kolmannella luokalla, jopa aikaisemminkin, voidaan havainnoida oppilaan lukemisprosessin taso ja tiedetään sen vaikutukset hänen tulevaan koulumenestykseensä, voitaisiin korjaava opetus käynnistää hyvissä ajoin. Opetuksen eriyttäminen ja lukemisen opettaminen muidenkin oppiaineiden kuin äidinkielen tunneilla siirtäisi korjaavan opetuksen vaikutusta oppilaan käytännön työskentelyyn. Silvenin esittämä mallintaminen ja suorituksesta puhuminen saisi tulla tutummaksi mo-

nelle opettajalle. Oppilaan ilmaisukyky vahvistuisi samalla, kun hän kertoisi ääneen suorituksestaan. Tutkimustulokset osoittavat, että oppiminen paranee, kun oppilas opetetaan puhumaan ääneen omasta suorituksestaanja käyttämään lukemistaan strategisesti taitavasti. Mikäli oppilas kehittyisi taitavaksi oppijaksi, saavutettaisiin opetussuunnitelman tavoitteetkin nopeammin

Mitä enemmän lukee, sitä paremmin lukee ja lukemaan oppii vain lukemalla. Siksi olisikin toivottavaa, että lukemisella olisi edes jonkinlainen asema oppilaan elämässä. Kun tutkimustu lokset osoittavat lisäksi sen, että paljon lukevat oppilaat menestyvät hyvin koulussa, tulee halu saada kaikki oppilaat harrastamaan lukemista edes muutaman kirjan verran. Kirjastoja on kaikkialla Suomessa, luettavan hankkiminenkaan ei ole ongelma. Tässäkin tutkimuksessa vahvistui käsitys, että heikko lukutaito on suuri ongelma oppilaan koko koulunkäynnin kannalta. Kolmannella luokalla heikko lukutaito liittyy vähäiseen lukemisharrastukseen ja se taas lukutaidon hitaaseen kehittymiseen; ympyrä sulkeutuu. Koska lukeminen liittyy vahvasti vallitsevaan kulttuuriin ja tiedossa on erilaisten kampanjoiden vaikutukset ihmisten käsityksiin, pitäisi niitä järjestää lukemisen puolesta. Kampanja, missä Teemu Selänne kehuisi lukevansa aina harjoitusten ja pelien välissä kirjoja, vaikuttaisi jääkiekkofaneihin. TV-mainosten välissä miehiset miehet kehuskelisivat lukevansa kirjan viikossa saadakseen nuorekkaan ja mieltä piristävän olon. Urheilu on lähellä suomalaisten sydäntä, lukeminen voitaisiin liittää jotenkin sen yhteyteen arvokkaana asiana. Media, joka saavuttaa kaikki suomalaiset, voitaisiin ottaa kirjojen lukemiskampanjan palvelukseen.

Suomessa on tällä hetkellä puoli miljoonaa työtöntä. Heidän lapsensa ovat oppilaitamme. Päivittäin he voivat joutua näkemään kotonaan masennusta, huolta tulevaisuudesta, alkoholismia tai lääkkeiden väärinkäyttöä. Mielenterveysongelmat vaivaavat entistä enemmän vanhempia, myös lapsilla ne ovat lisääntyneet. Työttömien perheissä tapahtuu eniten avioeroja ja äidit ovat jopa väitöskirjankin mukaan väsyneitä. Toinen puoli kansasta ei tiedä mitään tuollaisesta elämästä. He elävät entiseen tapaan taloudellisesti turvattuina. Kansa on eräässä mielessä jakautunut kahtia, työttömiin ja työpaikan säilyttäneisiin. Koulu on osa yhteiskuntaa, eikä voi ummistaa silmiään työttömyyden tuomilta ongelmilta. Kun oppilas tämän toivottomuuden keskellä haluaa upota sarjakuvien ja piirrettyjen filmien maailmaan, unohtaa ja paeta, voi häntä hyvin ymmärtää. Hyvä koulutus ei tarjoa enää hyvää työpaikkaa, miksi siis ponnis-

tella turhaan. Vanhemmatkin voivat tuntea samaa turhautumista, akateemisesti koulutetutkin ihmiset ovat joutuneet työttömiksi. Koulussa ollaan todellisen ongelman edessä saada oppilaat motivoitua, ellei koti pysty antamaan taustatukea.

Tässä tutkimuksessa on keskitytty aika pitkälle lukemisen välinefunktion korostamiseen. Tärkeätä on kuitenkin huomata, että lukemisella on muitakin arvoja kuin menestyä hyvin koulussa ja työelämässä. Lukemisella ja äidinkielellä on itsessään arvo sinänsä. Lukemisella voidaan saavuttaa ihmisen henkistä kasvua rikastuttavia sisältöjä. Kulttuuripääomaa ei voida alistaa mitattavaksi jollakin määrämitalla. Opetusministeriön komiteamietinnössä (1993, 64.) tuodaan julki huolestuneisuus liiallisesta äidinkielen opetuksen välinearvon korostamisesta. Opetussuunnitelmauudistusten huumassa on unohdettu äidinkieleen sisältyvä kulttuuripääoma. Yksilön elämälle voitaisiin saada merkityksellistä mielen sisältöä avaamalla hänelle äidinkielen oppiaineen sisältö itsessään. Sieltä voitaisiin ammentaa virkistävää vettä oppilaan teknistyvään maailmaan, missä menestyminen on valjastettu koulunkin tärkeimmäksi päämääräksi.

Opetusministeriön komiteamietinnössä todetaan, että "kirjallisuus on kielen taiteeksi kasvanutta sisältöä" ja siihen taiteeseen sisälle pääsemiseen oppilaita tulisi ohjata. (1993, 57-59.) Äidinkielen opetusta ei saisi kokonaan valjastaa välinearvolle, sillä kirjojen lukeminen sinänsä avaa mahdollisuuden tarjota elämyksiä. Kirjallisuuden harrastus ei saisi olla teatterin ja joukkoviestimien varassa; kirja on eräs maailman vanhimmista keksinnöistä, jonka kanssa oppilaat olisi saatava kanssakäymiseen. Suomen ja maailmankirjallisuuden klassikot voisivat tarjota henkisen kasvun eväitä oppilaille. Oman ja toisten kulttuuriperinteen ymmärtäminen lisää suvaitsevaisuutta muita kulttuureja kohtaan, mikä on hyvin merkityksellistä Suomen lähdettyä mukaan eurooppalaiseen yhteistyöhön. Suomi ei ole enää suljettu yhteisö, maahamme muuttaa ihmisiä ulkomailta ja heidän lapsensa ovat koulutovereita ja oppilaita.

Ammattitaitoisen opettajan on osattava paljon asioita. Tässä tutkimuksessa huomaa selvästi, ettei opettajan työ ole yksinkertaista ja helppoa. Opettajan on pidettävä mielessä useita erilaisia tieteellisiä käsityksiä, seurattava koko ajan tieteen edistymistä niin opetukseen kuin myös opetettavien aineiden omiin tieteen aloihin liittyen. Kaikkea tuota hänen olisi sovellettava luokassa oppilaisiinsa. Jos nykyiset suuntaukset suurentaa luokkakokoa jatkuvat, ei työ

helpotu. Yksittäinen oppilas jää huomioimatta, koska opettajan mahdollisuudet pienenevät ajanpuutteen takia. Silti meillä Suomessa on opettajakunta, joka rakastaa omaa työtään jaksaen vuosi vuodelta aloittaa uudelleen. Rakkaudesta lapseen:

Jokaiseen ihmiseen on kätketty
suuri salaisuus
hänen historiansa
hänen tiensä
hänen kiertotiensä

tämän salaisuuden
tutkiskelu
sinun
minun
elämän
salaisuuden -
maksaa vaivan

Margot Bickel

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Arffman, I. & Brunell, V. 1989. Tekstin ymmärtäminen ja ymmärrettävyys peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A: Tutkimuksia A 25.

Brown, A. L. 1987. Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. Teoksessa Weimert, F. E. & Kluwe, R. H. (toim.) Metacognition, Motivation and Understanding. Hillsdale. New Jersey: Erlbaum.

Chall, J. 1983. Stages of reading development. New York: McGrew-Hill.

Chall, J. , Jacobs, V. A. & Baldwin, L. E. 1990. The Reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind. Cambridge; Massachusetts; and London: Harvard University Press.

Dahlgren, G. & Olsson, L-E. 1985. Läsning i barnperspektiv. Göteborg: Vasastadens bokbinderi AB.

Downing, J. & Leong, C. K. 1982. Psychology of Reading. New York: Macmillan Publishing Co.

Downing, J. 1984. Task Awareness in the Development of Reading Skill. Teoksessa Downing, J. & Valtin, R. Language Awareness and Learning to Read. Springer Series in Language and Communication 17. New York: Springer Verlag.

Engeström, Y. 1992. Oppimisen ohjaaminen. 8. painos (1984) Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

Flavell, J. H. 1987. Speculations About the Nature and Development of Metacognition. Teoksessa Weinert, F. E. & Kluwe, R. H. (toim.) Metacognition, Motivation and Understanding. Hillsdale. New Jersey: Erlbaum.

Gambrell, L. 1994. Lukemismotivaatioon vaikuttavat tekijät. Kielikukko 4/1994, 24-25. Esitelmä Oulun yliopistossa 4/1994. What Motivates Elementary Students to Read and Write. Suomentanut Paula Malin.

Goodman, K. S. 1981. The Reading Process, A Multilingual, Developmental Perspective, University of Arizona.

Greaney, V. & Neuman, S. B. 1990. The functions of reading: A cross-cultural perspective. Reading research quarterly Vol. XXV. 3, 172-195.

Gröhn, T. 1993. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki:Yliopistopaino.

Havu, S. 1994. Lukemisen lukot auki. Hyvä Terveys 6/1994, 28-30.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahastattelu. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1991. Johdatus kasvatustieteeseen. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja 1.

Holopainen, E. 1993. Lukemisen kaksikanavainen prosessimalli. Teoksessa Ikonen, O. Erilainen oppija 2. Erityisopetuksessa kehitettyjä arviointi- ja opetusmenetelmiä. Juva: WSOY.

Holopainen, E. 1996. Peruskoulun kolmasluokkalaisten kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja ymmärtämisvaikeudet. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos. Tutkimusraportti 59.

Höien, T. & Lundberg, I. 1990. Läsning och lässvårigheter. Stocholm: Natur och kultur.

Härkönen, R-S. 1994. Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet. Helsingin Yliopisto. Akateeminen väitöskirja.

Julkunen, M-L. 1984. Lukemaan oppiminen ja opettaminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 1. Joensuu.

Julkunen, M-L. 1986. Toisluokkalaisten lukutaito ja sen yhteydet koulumenestykseen kolmannella luokalla. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 13. Joensuu.

Julkunen, M-L. 1987. Luetunymmärtämistaidot peruskoulun 6. luokalla. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 18. Joensuu.

Julkunen, M-L. 1994. Development of Reading Skills in the Finnish Comprehensive School. yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 57. Joensuu.

Julkunen, M-L. 1995. Lukutaito ja koulutusura. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 59. Joensuu.

Kari, J. & Huttunen, J. 1988. Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen. Keuruu: Otava.

Koppinen, M-L. & Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Helsinki: Kirjayhtymä.

Kluwe, R. H. 1987. Executive decisions and regulation of problem solving behaviour. Teoksessa Weinert, F. E. & Kluwe, R. H. (toim.) Metacognition, Motivation and Understanding. Hillsdale. New Jersey. Erlbaum.

Larsson, S. 1985. Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi. Teoksessa Gröhn, T. & Jussi la, J. 1993. Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino.

Laurinen, L. 1990. Kymmenen kultaista keinoa tekstin ymmärtämisen opettamiseksi. Virke 3/1990, 9-31.

Lehmuskallio, K. 1991. "Miks' lehdet tippuu puista?" Lapsi kysyjänä ja lukijana alkuopetuksen päättymisvaiheessa. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E 7. Oulu.

Lehtinen, E. , Kinnunen, R. , Vauras, M. , Salonen, P. , Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1991. Oppimiskäsitys. 4. painos (1989). Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Lehtonen, H. 1993. Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen. Tampereen yliopiston julkaisuja A 380. Vammala.

Lehtovaara, M. 1992. Subjektiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohtee na: kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmälläpitäen minäkäsitystutkimuksia. Acta Universitatis Tamperensis. Ser A, vol 338. Kangasalan kirjapaino.

Liljegvist, L-E. 1978. Samtal utan misstag. Praktisk samtals- och intervjusteknik, Stocholm. Suomentanut Heidi Lindroos: Keskustelun kuviot. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.

Linnakylä, P. & Takala, S. (toim.) 1990. Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylän yliopis to. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61.

Linnakylä, P. 1991. Toimiva lukutaito-valtaa ja vapautta. Teoksessa Toimiva lukutaito. Suo men Unesco-toimikunnan julkaisuja N:o 55. Helsinki.

Lundberg, I. 1984. Språk och läsning. Stocholm: Gleerups Svenskt Tryck.

Lyytinen, H. 1994. Lukeminen on taitojen summa. Tiede 2000. 6/1994, 40-43.

Lyytinen, H. , Ahonen, T. , Korhonen, T. , Korkman, M. , Riita, T. 1995. Erityiset oppimisvaikeudet. Juva: WSOY.

Marton, F. , Dahlgren, L. , O. , Svensson, L. & Säljö, R. 1980. Oppimisen ohjaaminen. Suomentanut Eeva Pilvinen. Espoo: Weilin & Göös.

Marton, F. 1983. Beyond individual differences. Educational Psychology, 43, 289-304.

Niemi, P. , Poskiparta, E. , Hyöna, J. 1986. Lukemishäiriön kognitiivinen tutkimus ja diagnoosi. Turun yliopiston psykologian tutkimuksia 78. Turku.

Niemi, P.& Poskiparta, E. 1995. Muistiprosessit lukemisessa ja lukemishäiriössä. Teoksessa Lyytinen, H. et al. Erityiset oppimisvaikeudet. Juva: WSOY.

Opetusministeriö, 1993. Humanismin paluu tulevaisuuteen. Komiteamietintö 1993:31. Valtion painatuskeskus.

Peltonen, M. & Ruohotie, P.1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Keuruu: Otava.

Poskiparta, E. & Niemi, P. 1994. Luku- ja kirjoitustaidon arviointi. Teoksessa Vauras, M. , Poskiparta, E. , Niemi, P. (toim.) Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi kolutulokkailla ja 1. luokan oppilailla. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus. Julkaisuja 3.

Pynnönen, M-L. 1992. Kirjallisuuden lukeminen - osa äidinkielen oppimista. Teoksessa Orpana, T. , Pynnönen, M-L. , Koli, M-L. Luokanopettaja äidinkielen opettajana. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Opetusmoniste no 1.

Rauste-von Wright, M-L. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

Rumelhart, D. E. 1980. Building blocks of cognition. Teoksessa Spiro, R. . Bruce, B. & Brever, W. (toim.) Theoretical issues in Reading Comprehension. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Saarinen, P. 1986. Peruskoululaiset lukijoina. Kirjastopalvelu. Helsinki: Painokaari Oy.

Salonen, P. & Lepola, J. 1994. Motivaation arviointi. Teoksessa Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus. Julkaisuja 3.

Sarmavuori, K. 1993. Kohti aktiivista, ymmärtävää ja oppivaa lukemista. Lapsi ja lukeminen - projektin lähtökohdat. Turun Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:44.

Sarmavuori, K. 1993. Äidinkielen opetustieteen perusteet. Äidinkielen Opetustieteen Seura ry:n Tutkimuksia 8. Helsinki: Yliopistopaino.

Sieppi, H. & Tuomi, M. 1994. "Lapsi on kyllin nuori ajatellakseen itse" Ajattelun kehittämiseen tähtäävien työtapojen kokeilu. Teoksessa Lehtonen, H. (toim.) Opetuksen yksilöinti. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja n:o 1. Tampereen yliopisto.

Silven, M. & Vauras, M. 1986. Oppimisen strategioiden ja metakognitiivisen tiedon kehittyminen peruskoulun oppilailla. Turun yliopisto: Psykologian tutkimuksia 79.

Silven, M. 1990. Miten hyödynnän metakognitiota lukemisen opetuksessa? Ymmärtämis- ja oppimistaidon kehittämisohjelma. Turun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 87.

Silven, M. 1991. The Multiple Role of Metakognition in Teaching Children to Understand and Learn from Texts: The Effects of Thinking Aloud on the Acquisition and Transfer of Training. Licentiate Thesis. University of Turku.

Sinclair, & Berthoud-Papandropoulou 1984. Children's Thinking About Language and Their Acquisition of Literacy. Teoksessa Downing, J. & Valtin, R. (toim.) Language Awareness and Learning to Read. Springer-Verlag New York.

Sinko, P. 1990. Tietokone ja lukutaito. Teoksessa Linnakylä, P. & Takala, S. Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Syrjäläinen, E. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L. , Ahonen, S. , Syrjäläinen, E. , Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä.

Takala, S. (toim.) 1987. Katsauksia kirjoittamiseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 5.

Takala, S. 1990. Lukeminen prosessinäkökulmasta. Teoksessa Linnakylä, P. & Takala, S. (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61.

Torneus, M. 1991. Löytöretki kieleen. Lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatus. Opetus 2000 sarja. Juva: Wsoy.

Valtin, R. 1984. The Development of Metalinguistic Abilities in Children Learning to Read and Write. Teoksessa Downing, J. & Valtin, R. 1984. Language Awareness and Learning to Read. New York: Springer-Verlag. Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Hygieia-sarja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Hygieia-sarja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vauras, M.1990. Miten oppimisvaikeuksia voidaan lieventää motivaatiota ja oppimistaitoja kehittämällä. Teoksessa Linnakylä, P. & Takala, S. Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61.

Vauras, M. , Niemi, P. Poskiparta, E. 1994. Taitoajattelu oppimisvaikeuksien arvioinnin perustana. Teoksessa Vauras, M. , Poskiparta, E. , Niemi, P. (toim.) Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus. Julkaisuja 3.

Vauras, M. , Rauhanummi, T. & Kinnunen, R. 1994. Metakognitiivisen tiedon arviointi. Teoksessa Vauras, M. , Poskiparta, E. & Niemi, P. (toim.).Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla. Turun yliopisto. Oppimiskeskuksen julkaisuja 3.

Vauras, M. & Silven, M. 1985. Metakognitioiden kehittyminen kouluiässä: Katsaus tutkimukseen tekstistä oppimisesta. Turun yliopisto: Psykologian tutkimuksia 75.

Viitala, T. 1991. Ymmärtävätkö yliopisto-opiskelijat lukemansa? Oulun yliopisto: Käyttäytymistieteiden laitos. Series E. Akateeminen väitöskirja.

Viteli, J. 1990. Mikä koululaista kannustaa? Vanhempien kasvatuskäytäntöjen ja oppilaiden oppimiskokemusten yhteys. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 24.

von Wright, J. 1986. Kognitiivisesta oppimiskäsityksestä. Psykologia 2/1986, 83-87.

Vähäpassi, A. 1987. Tekstinymmärtäminen: tekstinymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 10.

Åkerblom, H. 1988. Läsning från teori till praktik. En introduktion av Hans Åkerblom. Almqvist & Wiksell Läromedel, Stocholm. Eskilstuna: Tuna Tryck.

LIITE 1. Luetun ymmärtämistesti.

NIMI.....

Olipa kerran ukko ja akka, jotka asuivat ja elelivät pienessä mökissä järven rannalla. Lapset olivat jo lähteneet maailmalle. Heillä oli pieni pystykorva nimeltä Turre. He olivat tyytyväisiä elämäänsä. Akka ompeli heille vaatteita, ettei niitä tarvinnnut ostaa. Ukko taas kävi kalalla. Kalasta tehtiin ruokaa, pienistä keittoa ja isot paistettiin.

Yksi asia akkaa harmitti. Ukko sai tavallisesti vain pieniä kaloja. Kylällä hän kertoili aina hurjia kalajuttuja. Eukko mietti, miten voisi antaa ukolle opetuksen. Hän oli hyvä keksimään kujeita ukolle. Hän oli nimittäin oppinut, että kujeella saa ihmiset paremmin huomaamaan omat virheensä kuin äksyilemisellä.

Kerran akka sitten päätti toimia. Hän kävi panemassa ukon katiskaan ison kiven. Akka toivoi, että ukko uskoo saaneensa ison kalan, jota ei jaksa nostaa ylös. Lähtipä ukko sitten katiskaa kokemaan. Hän nosti ja nosti, mutta katiska ei vain noussut ylös. Ei auttanut ukon muuta kuin lähteä pyytämään akkaa avuksi.

”Nyt on niin iso kala, että en jaksa nostaa”, sanoi ukko. ”En tästä jouda, on muuta tekemistä. Miten eilen nostit katiskan. Kyllä kai se eilenkin painoi , kun kuulin kaupassa, että olit saanut sellaisen kalan, ettei ennen ole nähty. Ihan märkäkin olet, vaikka ei ole kuukauteen satanut”, sanoi akka. ”Kuule, kyllä on niin, että minä ompelen nämä meidän vaatteet. Kalasta sinä meille sellaiset kalat, jotka itse jaksat nostaa”, jatkoi akka ovelasti.

Monta päivää ukko yritti nostaa katiskaa, mutta ei onnistunut. Eräänä päivänä se nousi aivan helposti. Siinä oli muutamia ahvenia. ”Tässä järvessä on vain pieniä kaloja.”

VASTAA:

1. Missä ukko ja akka asuivat?.....
2. Minkä niminen koira heillä oli?.....
3. Mitä akka teki ?.....
4. Mitä ukko teki ?.....
5. Millaisia kaloja ukko sai?.....
6. Oliko ukko rehellinen?.....
7. Mistä tiedät?.....

.....

8. Millainen akka oli?.....
9. Mistä tiedät?.....
10. Mitä akka toivoi?.....
11. Huomasiko ukko kepposen?.....
12. Mistä tiedät?.....
13. Millainen ilma oli?.....
14. Mistä tiedät?.....
15. Miksi akka ei lähtenyt ukon apuun?.....

.....

16. Oppiko ukko?.....
17. Jos sinä olisit ollut tuo akka tai ukko, mitä olisit tehnyt?.....

.....

.....

18. Kerro oma kalajuttu. Jos tila loppuu, jatka paperin toiselle puolelle.

.....

.....

.....

LIITE 2. Haastattelukysymykset.

Haastattelun teemat ja kysymykset

Miten:

1. Milloin opit lukemaan?
2. Miten opit lukemaan?
3. Mitä lukeminen on?
4. Mitä eroa näissä kirjoissa on? (Tietokirja, seikkailukirja, lasten kuvakirja, oppikirja)
5. Miten erilaisia kirjoja on luettava?
6. Luetko tällaisia kirjoja?
7. Tässä on kaksi lukua jäniksestä, lue ne. (Kyse 3. ja 7. luokan biologian kirjoista.) Ovatko ne samanlaisia? Kuvaile.
8. Miten ne eroavat toisistaan? Kuvaile eroja. Kumpi oli vaikeampaa luettavaa? Miksi?
9. Miten valmistaudut biologian tai maantiedon kokeisiin? Kauanko siihen kuluu aikaa?
10. Auttavatko vanhempasi tai joku muu sinua kokeisiin lukiessasi?
11. Kyseleekö joku sinulta kouluasioista? Tarkistaako joku läksysi?
12. Mitä asioita opettelet ulkoa? Miksi jotakin kannattaa opetella ulkoa? Kauanko sen muistaa?
13. Miten opit asiat parhaiten?
14. Miten muistat asioita parhaiten?
15. Millaiset asiat unohdat helpoimmin?
16. Millä muulla tavalla muistaisi asioita paremmin?
17. Millaisia asioita on helppo lukea ja ymmärtää?
18. Pitäisikö lukemastaan tietää jotakin ennestään, helpottaisiko se ymmärtämistä ja lukemista?
19. Pitääkö kirjassa olla kuvia? Miksi?
20. Millainen lukija mielestäsi olet? Miksi?
21. Miten tulisit paremmaksi lukijaksi kuin nyt?
22. Kauanko aikaa sinulla menee läksyjen lukemiseen?
23. Ehditkö lukea TV:stä tekstit?
24. Millaista on puhua näistä lukemisasioista minun kanssani?

Miksi:

25. Kuvittele, että teidän luokkaan tulisi oppilas, joka ei osaisi lukea? Millaista se olisi? Mitä pitäisi tehdä? Millaista hänellä olisi tai miltä hänestä tuntuisi
26. Miksi on tärkeätä osata lukea?
27. Eikö elämässä pärjää ilman lukutaitoa?
28. Kenestä on tärkeätä, että sinä osaat lukea? Kenestä on tärkeätä se, miten koulussa menee?
29. Mitä sinulle sanotaan, jos saat hyvän/huonon numeron ?
30. Pidätkö lukemisesta? Miksi?
31. Mitä kaikkea harrastat?
32. Milloin luet? Miksi?
33. Mitä teet mieluimmin?
34. Paljonko aikaa käytät lukemiseen?

Mitä:

35. Minkä kirjan olet viimeksi lukenut? Millainen kirja se oli? Piditkö siitä?
36. Luetko muunlaisia kirjoja? Tässä näet erilaisia kirjoja, luetko tällaisia?
37. Mikä on mukavin kirja, jonka olet lukenut? Entäpä ikävin?
38. Lukevatko vanhempasi tai sisaruksesi kirjoja?
39. Lukevatko vanhempasi sinulle kirjoja?
40. Luetko sarjakuvalehtiä? Millaisia?
41. Tuleeko sinulle mitään lehteä kotiin?
42. Luetko sanomalehtiä? Mitä siitä luet?
43. Onko sinulla omia kirjoja kotona?
42. Missä säilytät niitä?
43. Milloin luet? Missä luet?
44. Osasitko lukea ennen kuin tulit kouluun?
45. Mitä katsot TV:stä tai videoilta?
46. Montako ohjelmaa katsot päivässä? Kauanko siihen kuluu aikaa?
47. Onko sinulla kotona tietokone? Millainen?
48. Mitä teet sillä? Mihin muuhun sitä voisi käyttää?