

1131/2000

LASTEN KÄSITYKSIÄ LUKEMISESTA

Elina Kauppinen

Kaisa Niemelä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2000

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Pekka Räihä

TIIVISTELMÄ

Kauppinen, E. & Niemelä, K. Lasten käsityksiä lukemisesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen pro gradu -työ.

Luokanopettajalle lukemaanopettaminen ja lukutaidon kehittäminen ovat haastavia ongelmia. Lukutaito vaikuttaa lapsen koulumenestykseen ja elämässä selviytymiseen. Tutkimuksen tarkoituksena oli ottaa selvää, millaisia käsityksiä lapsilla on lukemisen ilmiöstä. Tutkimusongelmina olivat: miten lapset määrittelevät lukemista, miten he kuvailevat lukemaan oppimistaan ja mikä on heidän käsityksensä lukemisen funktiosta.

Tutkimusote oli fenomenografinen, käsityksiä tutkiva. Aineistonhankintamenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Kohdejoukkona oli yhteensä 40 oppilasta seuraavilta luokka-asteilta: esikoulu, 1.lk, 3.lk ja 6.lk. Jokaiselta luokka-asteelta oli mukana kymmenen oppilasta. Tyttöjä ja poikia oli kohdejoukossa yhtä paljon.

Esikoululaisten ja ensiluokkalaisten lukemisen määrittelyissä painottuivat lukemisen tekniikan harjoittelu ja opettaminen, kuudesluokkalaisten määritelmässä taas lukemisen ymmärtäminen. Lähes kaikille lapsille lukemaan oppiminen oli ollut myönteinen kokemus. Lapset kertoivat aikuisen mukana olosta ja kirjoittamisesta lukemaan opetteluun yhteydessä. Valtaosa lapsista käsitti lukemisen avaavan heille monia mahdollisuuksia tämän hetkessä ja tulevassa elämässä. Osa haastateltavista liitti lukemiseen myös vaatimuksen näkökulman. Heille lukemisen funktiona olivat koulun vaatimukset tai oman itsenäisyyden saavuttaminen.

Avainsanat: lukeminen, lukutaito, lukemaan oppiminen, lukemisen funktio

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSONGELMAT	8
3 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	8
3.1 Metodologinen tausta	8
3.1.1 Fenomenografia	8
3.1.2 Teemahaastattelu	12
3.1.3 Lapsi tutkimuksen kohteena	14
3.2 Kohdejoukko	17
3.3 Aineiston keruu	17
3.4 Aineiston käsittely, analysointi ja tulkinta	20
3.5 Tutkimuksen pätevyys ja luotettavuus	22
3.5.1 Kohdejoukon valinta	22
3.5.2 Olosuhteet	23
3.5.3 Vastausten luotettavuus	23
4 MITEN LUKEMISTA ON MÄÄRITELTY	24
4.1 Lukeminen	24
4.2 Lukemisen ymmärtäminen	29
4.3 Lukutaidon merkitys	31
4.4 Lasten käsityksiä	34
4.5 Tulosten arviointia	41
5 MITEN OPITAAN LUKEMAAN	43
5.1 Lukemaan oppimisen valmiudet	43
5.2 Kielellinen tietoisuus ja lukeminen	46
5.3 Lukemaan oppimisen vaiheita	49
5.4 Lukemaanopettamismenetelmät	53
5.4.1 Synteettiset menetelmät	53
5.4.2 Analyttiset menetelmät	55
5.4.3 Menetelmien vertailua	57
5.5 Lasten käsityksiä	59

6 MIHIN LUKEMISTA TARVITAAN	68
6.1 Funktionaalisen lukutaidon teorioita	68
6.2 Aikaisempia tutkimuksia lasten käsityksistä	71
6.3 Lasten käsityksiä	73
6.4 Tulosten arviointia	85
7 POHDINTA	87
LÄHTEET	91

1 JOHDANTO

Lukeminen on yhteiskunnassamme selviytymisen kannalta merkityksellinen taito. Tekstit ympäröivät meitä joka puolelta: postiluukusta tippuu mainoksia, sanomalehdistä luemme maailman tapahtumista, kaupungilla eksyisimme, jos emme osaisi lukea liikennemerkkejä ja kylttejä, myös opiskelussa ja työssä tarvitsemme lukutaitoa. Tietoyhteiskunnassamme korostuu tekstien lukemisen sekä niiden ymmärtämisen tarve. Enää ei riitä pelkästään se, että yksilö osaa teknisesti lukea ja toistaa lukemansa vaan hänen pitää myös kyetä ymmärtämään lukemansa tekstin sisältö, arvioimaan sitä kriittisesti ja käyttämään tietoa hyväkseen.

Lapsi törmää teksteihin jo varhaisessa lapsuudessa. Kodissa ja päiväkodeissa lapselle luetaan, näin kirjojen ja tekstien maailma tulee tutuksi. Viimeistään kouluun mennessä lapsi kohtaa lukemiseen liittyvät asiat. Ensimmäisen luokan tärkein tavoite on lukemaan oppiminen. Lukemaan oppiminen on lapselle askel kohti itsenäisyyttä. Hän kykenee nyt selviytymään monista asioista, joihin hän aikaisemmin tarvitsi aikuisen apua. Lukutaito antaa lapselle myös mahdollisuuden hankkia uusia kokemuksia ja saada näin aineksia maailmankuvansa laajentamiseen.

Koulussa menestymiseen vaikuttaa se, miten aikaisin ja hyvin lapsi on oppinut lukemaan. Tämän on todennut mm. Julkunen (1986) tutkiessaan toisluokkalaisten lukutaidon yhteyttä koulumenestykseen kolmannella luokalla. Voidaan ajatella, että lukutaito määrää yksilön menestymistä elämässä ja yhteiskunnassa.

Lukemista voidaan lähestyä monin eri tavoin. Ahvenainen, Karppi ja Åström (1979, 19 - 26) ovat esitelleet neljä eri tarkastelukulmaa lukemiseen: sosiologisen, neurofysiologisen, psykologisen ja pedagogisen. Omassa työssämme ovat mukana psykologinen ja pedagoginen näkökulma. Psykologiselta kannalta tarkasteltuna lukeminen on vuorovaikutusta tekstin kirjoittajan kanssa. Pedagoginen puoli on mukana koulussa, jossa painottuu monesti lukemisen perustekniikan harjoittelu.

Unescon toimesta on suoritettu kansainvälisiä tutkimuksia lukemiskäyttäytymisestä. Tutkimusten ja eri maiden välillä tehtyjen vertailujen tarkoituksena on edistää lukutaitoa. Seuraavat tekijät vaikuttavat lukutaitoprosentteihin: kulttuuritraditio, mahdollisuudet lukemiseen mm. koulujen lukemaan opetus ja kirjaston olemassaolo, kirjan rooli koulu- ja kasvatustajärjestelmän osana sekä kirjan arvostus. Tutkimuksissa todettiin, että vaikka taloudelliset ja materiaaliset lukemisen mahdollisuudet olisivat hyvät, on silti aina olemassa niitä, jotka eivät osaa lukea. (Lehmuskallio 1983, 46 - 49).

Lukemisesta käytiin 1960-luvulla keskustelua, jota Chall (ks. Lehmuskallio 1983, 56 - 58) referoi. Hän havaitsi, että lukeminen määriteltiin useimmiten havaitsemiseksi, sanojen tunnistamiseksi, ymmärtämiseksi, tulkinaksi, arvioinniksi tai soveltamiseksi. Lukemisen määrittelyssä tultiin myös siihen tulokseen, että saman lukijan aloitteleva lukeminen on toisenlaista kuin hänen myöhempi lukemisensa. Alkava lukija on keskittynyt lukemisen tekniseen suoritukseen. Painopiste on dekodauksessa, jolla tarkoitetaan äänne - kirjain -vastaavuuden ymmärtämistä. Myöhemmin lukija keskittyy enemmänkin tekstin sisällön ymmärtämiseen. Hän arvioi, tulkitsee ja soveltaa tekstiä omiin käyttötarkoituksiinsa.

Lukemisen määrittelyissä käsitellään lukijan suhdetta tekstiin. Määritelmät voidaan jakaa niihin, jotka painottavat lukemisen tekniikkaa ja niihin, joissa korostuu tekstin ymmärtäminen ja tarkoitus. Lukemisen voidaan ajatella olevan prosessi, jonka tuloksena on lukutaito. Lukutaitoa ei enää pidetä yhtenä valmiutena vaan monien osaprosessien kokonaisuutena. Se, millaisia nämä osaprosessit ovat, riippuu lukijan iästä ja kypsydestä, luettavan tekstin laadusta ja vaikeudesta, lukemisen tarkoituksesta sekä tilanteesta, jossa luetaan (Malmquist 1975, 16). Oma käsityksemme lukemisesta pohjautuu Malmquistin (1975) lukutaidon määrittelylle. Lisäksi olemme halunneet tutkimuksemme teoriaosassa tuoda esille funktionaalisen lukutaidon määrittelyjä (Linnakylä 1988, Kádár-Fülöp 1985).

Mielenkiintomme lukemisen tutkimiseen syntyi proseminarityömme pohjalta, joka oli tapaustutkimus yhden lapsen lukemaan opettelusta. Opetimme

yhdessä erityisopettajan kanssa koulutaitoja kouluviivästyneelle lapselle kolme kertaa viikossa kolmen kuukauden ajan. Opetus painottui lukutaidon harjoitteluun. Jakson aikana kohtasimme useita lukemaan opetteluun ja opettamiseen liittyviä ongelmia.

Opetusjakson lukemaan opettaminen seurasi KÄTS-menetelmän periaatteita. Opetuksen aikana pohdimme menetelmän mielekkyyttä ja kiinnostuimme myös muista vaihtoehdoista. Proseminarityössä esittelimme ja vertailimme erilaisia lukemaanopettamismenetelmiä. Myös lapsen iän ja kokemustaustan suhde lukemaan oppimiseen kiinnostivat meitä, sillä kyseessä oli jo hieman vanhempi lapsi, jonka kotiympäristössä lukuharrastus oli vähäistä. Mielenkiintoisimmaksi ongelmaksi opetusjaksosta meille jäi kysymys siitä, mihin lapsi ajattelee tarvitsevänsä lukutaitoa. Tätä mietimme sen jälkeen, kun oppilaamme kertoi haluavansa oppia lukemaan siitä syystä, "kun kaikki tädit kyselevät että joko sä osaat lukea."

Olemme tutkimuksessamme lähestyneet lukemisen kysymyksiä lasten haastattelujen ja lukemisen teorian kautta. Saatavilla on paljon lukemiseen liittyviä tutkimuksia, joista suurin osa on tehty englannin kielellä. Tutkimuksemme teoriaosuuksissa olemme keskittyneet pääosin suomenkieliseen kirjallisuuteen varsinkin lukemaan oppimisen osalta. Suomen kieli eroaa synteettisyytensä vuoksi ratkaisevasti englannin kielestä, siksi englanninkielistä lukemaanoppimistutkimusta ei voi suoraan soveltaa suomenkieliseen ympäristöön.

Tutkimuksemme alussa esittelemme tavoitteet ja tutkimusongelmat sekä metodologisen taustan. Raportointi jakautuu tutkimusongelmien mukaan kolmeen selkeään alueeseen siten, että ensin käsittelemme aiheeseen liittyvää teoriaa ja sen jälkeen lasten käsityksiä. Toivomme tällaisen jäsentelyn edistävän teorian ja tutkimusaineiston vuoropuhelua. Jokaisen aihealueen loppuun olemme liittäneet myös tulosten arviointia. Pohdintaosuudessa kokoamme tutkimuksen tuloksia, niiden pohjalta syntyneitä ajatuksia sekä esittelemme jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa siitä, miten lapset käsittävät lukemisen ilmiön ja millaisia puolia he siitä tuovat esille. Halusimme päästä kuulemaan lasten omia kuvailuja aiheesta, jotta voisimme myöhemmin luokanopettajan työssä tiedostaa lasten käsitysmaailmaa ja sen erilaisia variaatioita. Toivomme tällaisten tietojen olevan hyvä perusta oman opetuksen lähtökohdaksi sekä poikivan antoisampia oppimismahdollisuuksia oppilaillemme. Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

1. Miten esikoululaiset, ensi-, kolmas- ja kuudesluokkalaiset määrittelevät lukemisen käsitteen?
2. Miten esikoululaiset, ensi-, kolmas- ja kuudesluokkalaiset kuvailevat lukemisen oppimistilannetta?
3. Mikä on esikoululaisten, ensi-, kolmas- ja kuudesluokkalaisten näkemys lukemisen funktiosta?

3 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

3.1 Metodologinen tausta

Halusimme tutkia lukemisen ilmiötä lasten näkökulmasta, päästä kuuntelemaan mitä he ajattelevat. Tällaista pintaa syvemmälle menevää aihetta on mielestämme aiheellista tutkia laadullisen tutkimuksen keinoin. Otteemme tutkimukseen on fenomenografinen, käsityksiä tutkiva. Tutkimusmenetelmänä olemme käyttäneet teemahaastattelua.

3.1.1 Fenomenografia

Ahonen (1994, 14) on määritellyt fenomenografisen tutkimusotteen seuraavasti: "Fenomenografia tutkii sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa." Fenomenografian tutkimuskohteena ovat siis ihmisten erilaiset käsitykset ilmiöstä. Fenomenografiassa käsitykset ymmärretään arkikielestä poiketen mielipiteitä syvemmiksi ja laajemmiksi.

Svensson (ks. Häkkinen 1996, 23.) nimittää käsityksiä "perustavaa laatua olevaksi suhteeksi yksilön ja häntä ympäröivän maailman välille." Käsitykset ovat luonteeltaan esireflektiivisiä eli ne ovat ihmisen tietoisuudessa, mutta ihminen ei ole itse niistä tietoinen (Häkkinen 1996, 24).

Svensson kiteyttää fenomenografisen ihmiskäsityksen "oppivaksi ihmiseksi", siinä ihminen nähdään merkityksiä luovana, oppivana ja tietoa muovaavana (Simoila 1993, 26.) Tutkimussuuntauksessa oppiminen ymmärretään laadullisina muutoksina ihmisen ajattelussa, jonka jälkeen hän hahmottaa ympäristöään uudella tavalla. Pohjana ovat tietorakenteet eli fenomenografian näkökulmasta käsitykset. Oppimisen edistäjänä pidetään vuorovaikutusta sellaisen "asiantuntijan" kanssa, jolla on pitemmälle kehittyneitä käsityksiä asiasta. Tätä vuorovaikutusta on mm. Vygotski pitänyt koulutuksen perustana. (Ahonen 1994, 118.)

Fenomenografisen tutkimussuuntauksen rakentajan, Martonin mukaan "On vain yksi maailma, joka ilmenee eri tavoin ihmisten käsityksissä." (Marton 1988, Ahonen 1994, 116.) Mielenkiinto kohdistuu maailmaan sellaisena kuin ihminen sen kokee, nk. elämismaailmaan. Tämän lähtökohdan perusteella fenomenografialla on yhtymäkohtia fenomenologiaan. Fenomenologia on ollut pohjana fenomenografiselle tutkimusotteelle, mutta niitä ei tule ymmärtää samaa tarkoittavana asiana.

Marton (1981, 180 - 181) on artikkelissaan määritellyt fenomenografian lähtökohtia ja selvittää siinä myös fenomenografian suhdetta fenomenologiaan. Hän mainitsee neljä keskeistä eroa:

1. Fenomenografiassa tutkimuskohdetta tarkastellaan toisen asteen näkökulmasta eli miten joukko ihmisiä käsittää jonkin ilmiön olevan. Lähtökohta ei ole ensimmäisen asteen näkökulmassa eli siinä, miten asiat todellisuudessa ovat. Fenomenologisessa tutkimuksessa ensimmäisen ja toisen asteen erottaminen on mahdottomuus, sillä sen mukaan ilmiön kokemista ja ilmiötä ei voida erottaa.

2. Fenomenologia painottaa ilmiöstä sen yleistä, intersubjektivistista tarkoitusta johon tuloksia peilataan. Fenomenografia puolestaan on kiinnostunut niistä tutkittavan ilmiön erilaisista puolista, joita ihmiset käsityksinään ilmaisevat.

3. Fenomenologia on pohjimmiltaan metodologinen suuntaus kun taas fenomenografia on ennemminkin aineistosuuntautunut.

4. Fenomenologia suuntautuu tietoisuuden esireflektiiviselle tasolle. Fenomenografiassa tarkastellaan ilmiötä sekä käsitteellisellä että kokemuksellisella tasolla. Kuinka yksilö on oppinut ilmiön kulttuurisesti ja mitkä taas ovat yksilöllisesti kehittyneitä puolia suhteessa ympäristöön.

Käsitysten erilaisuus saman kulttuurin sisällä voi johtua Wenestamin mukaan ikäeroista tai sosioekonomisista eroista (Häkkinen 1996, 25). Ahonen (1994, 144) puolestaan ajattelee, että ikäkausi ei vaikuta käsitysten erilaisuuteen yhtä paljon kuin ihmisen kokemustausta. Omassa tutkimuksessamme halusimme ottaa selvää, kuinka eri ikäiset lapset kuvailevat lukemista ja saisisimmeko kenties näin varioivamman käsitysten joukon.

Fenomenografinen tutkimus ei kuitenkaan pyri saamaan selville minkään ulkoisen muuttujan avulla sitä, miksi käsitykset poikkeavat toisistaan. Käsityksiä pyritään ymmärtämään ja kuvaamaan niiden omista lähtökohdista käsin. Tutkimus ei pitäydy pelkässä kuvaamisessa vaan tutkimuksen päämääränä on antaa erilaisille käsityksille merkityksiä ja rakentaa niistä kategorioita, merkitysluokkia. (Ahonen 1994, 126 - 128.) Alasuutari (1993, 28) kutsuu tätä laadullisen aineiston analyysin vaihetta merkitysyhteyksien rekonstruoimiseksi, tutkittavien yhteisen merkity maailman löytämiseksi.

Ahonen (1994) jakaa kategoriat ala- ja ylätasoon kategorioihin. Alatasoon kategoriat "...sisällöllisessä mielessä "selittävät" tutkimushenkilöiden ilmaisuja ja niiden merkityksiä." Ylemmän tason kategoriat ovat alatasoon kategorioiden yhdistelmiä, jotka selittävät käsitettä yleisemmin. Ylätasoon kategorioita rakentaessaan tutkija muodostaa oman teoriansa vuorovaikutuksessa alan muun tutkimuksen kanssa. (Ahonen 1994, 126 - 128.)

Olemme analysoineet tutkimuksemme kolme teema-aluetta erikseen. Luvussa neljä käsittelemme lasten käsityksiä lukemisen määrittelystä. Tämän osion analyysi on puhtaasti fenomenografista analyysiä. Olemme ensin ryhmitelleet vastaukset haastateltavien ilmausten perusteella ja pyrkineet tämän jälkeen yhdistellen tekemään selittäviä kategorioita eli antamaan ilmauksille astetta abstraktimman merkityksen. Analyysi lukemisen funktioiden kohdalla luvussa kuusi on hyvin samantapainen, mutta koska löysimme aineistoamme joiltakin osin hyvin kuvaavan Dahlgrenin ja Olssonin (1985) luokittelun. Olemme muunnelleet heidän luokituksensa omaa aineistoamme kuvaaviksi kategorioiksi. Tutkimuksemme viidennessä luvussa käsittelemme lukemaanoppimistapahtumaa lasten kokemana. Tältä osin tutkimuksemme saattaa vaikuttaa fenomenologiselta. Lukemaanoppiskokemusten mukaan ottaminen on mielestämme perusteltua myös fenomenografiselta kannalta. Fenomenografisen tutkimussuuntauksen mukaan käsitysten pohjana ovat kokemukset (Ahonen 1994, 116). Emme ole rakentaneet lukemaan oppimisesta fenomenografisen analyysin mukaisia käsityskategorioita, vaan olemme päätyneet pohtimaan aihetta lukemaan opettamisen kannalta tulevaa työtämme silmällä pitäen.

Vaikka fenomenografinen tutkimus tähtääkin aineistopohjaiseen teoriaan (nk. grounded theory), teoreettinen perehtyneisyys on erottamaton osa tutkimusta. Jo ennen aineiston keräämistä tutkijan on syytä tutustua alansa käsitteistöön. Tällöin hän jo haastattelu vaiheessa kykenee havaitsemaan erilaisia käsityksiä ja tekemään aihealuettaan syventäviä kysymyksiä. Myös tutkimuksen tulos, aineistosta nouseva teoria ei saisi olla tyhjää kategorioiden kuvausta vaan sen tulisi keskustella alan muun tutkimuksen kanssa. (Ahonen 1994, 123.)

Tutkimuksemme lähtökohtana oli proseminaarityö, jonka aikana alustavasti tutustuimme lukututkimukseen. Eriyisesti Lehmuskallion (1991) esittelemä Downingin kognitiivisen selkeyden teoria ja funktionaalisen lukutaidon määritelmät ohjasivat meitä teema-alueiden rakentamisessa. Teoriaan tutustuminen on ollut välttämätön suuntaviivojen näyttäjä tutkimuksen tekemisessä haastattelujen suunnittelusta tuloksiin saakka.

Larsson (ks. Häkkinen 1996, 16) on jakanut kasvatustieteen alalla suoritettavan fenomenografisen tutkimuksen neljään lohkoon: ainedidaktisiin, koulutuksen vaikuttavuutta mittaaviin, yleispedagogisiin ja ei-pedagogisiin tutkimuksiin. Tämän jaottelun perusteella omaa tutkimustamme voisi luonnehtia ainedidaktiseksi fenomenografiseksi tutkimukseksi, joka pyrkii ottamaan selvää oppijoiden käsityksistä ennen opetustyön aloittamista ja perustamaan opetustyön oppijoiden käsityksistä lähteväksi.

3.1.2 Teemahaastattelu

Jo tutkimuksemme suunnitteluvaiheessa päätimme kerätä aineistomme haastattelemalla. Halusimme kuulla lasten omia ajatuksia. Lisäksi pidimme haastatteluja jo itsessäänkin mielenkiintoisina oppimistapahtumina luokanopettajan työtä varten. Näistä lähtökohdista tutkimuksemme muotoutui fenomenografiseksi tutkimukseksi, jonka ihmiskäsitys tuki aineiston keräämistä haastattelumenetelmällä.

Fenomenografisen ihmiskäsityksen mukaan "...ihminen on tietoinen olento, joka tietoisesti rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöstä ja osaa kielellään ilmaista tietoiset käsityksensä" (Ahonen 1994, 121 - 122). Tämän näkökulman vuoksi Ahonen ei suosittele tutkimushenkilön ulkoista tarkkailua vaan vuorovaikutusta hänen kanssaan. Alasuutari (1993, 65) puolestaan korostaa, että silloin kun tutkitaan ihmisten merkitysrakenteita, olisi syytä kuunnella ihmisten omia käsityksiä, eikä laittaa heitä valitsemaan kyselylomakkeen valmiista vastausvaihtoehdoista. Lisäksi kun tutkimushenkilöistä osa oli vielä luku- ja kirjoitustaidottomia, olisi kyselylomakkeen täyttäminen ollut heille jo teknisestikin mahdotonta.

Aineistonamme on 40 haastattelua, joka laadullisen tutkimuksen mittasuhteissa on melkoisen paljon. Päädyimme näinkin laajaan tutkimusjoukkoon siitä syystä, että tutkittavat olivat lapsia ja esihaastattelujen perusteella heidän ilmaisunsa eivät paisuneet kohtuuttomiksi. Näin aineiston käsittely ei ollut ylivoimaista. Toiseksi halusimme saada lukemisen ilmiöstä mahdollisimman varioivia käsityksiä ja arvelimme sen onnistuvan parhaiten, mikäli otamme haastatteluun

mukaan eri ikäisiä lapsia. Tämä tavoitteemme mielestämme toteutui. Larssonin mukaan haastateltavia on fenomenografisissa tutkimuksissa keskimäärin 20 - 50 (Simoila 1993, 23 - 24).

Teemahaastattelua voidaan pitää (Hirsjärvi & Hurme 1985, 36) puolistrukturoituna menetelmänä. Tutkimushaastattelumme aihepiirit olimme suunnitelleet ennakolta, mutta sanatarkkoja kysymyksiä emme valmistaneet. Haastatteluissa oli kolme teema-aluea:

TEEMA 1

Mitä lukeminen on?

TEEMA 2

Lukemaanoppimiskokemuksia

TEEMA 3

Mihin lukemista tarvitaan?

Teema-alueet hahmottuivat proseminarityöstämme nousseiden mielenkiinnon kohteiden mukaan. Olimme mukana kouluviivästyneen lapsen lukemaanopettamistyössä kolmen kuukauden ajan ja tuona aikana meille heräsi mielenkiinto siihen, millaisia käsityksiä lapsilla on em. aiheista. Lisäksi erilaisiin lukututkimuksiin perehtyminen proseminarityön yhteydessä ohjasi meitä haastattelurungon luomisessa siten, että päätimme paneutua lukemisen ilmiöön ja erityisesti sen funktionaaliseen puoleen, emme lukuteknisiin seikkoihin erilaisten lukumittareiden avulla.

Teema-alueet painottuivat haastatteluissa haastateltavan osoittaman innokkuuden mukaan. Esitimme syventäviä lisäkysymyksiä runsaammin haastateltavan ollessa innostunut jostakin aiheesta. Mikäli haastateltava oli selvästi niukkasanainen tai vastentahtoinen ohitimme kyseisen teeman suhteellisen nopeasti, kertoihan tämän tyyppinenkin käyttäytyminen osaltaan lapsen suhtautumisesta aiheeseen. Tällainen joustavuus on Hirsjärven ja

Hurmeen (1985,15) mukaan teemahaastattelulle tyypillistä ja annoimmekin sen tapahtua tietoisesti.

Lukeminen aiheena tuntui olevan haastateltaville arkipäiväinen ja tavallinen emmekä usko aiheen olevan vaikeutena haastattelua jännittäneillekään lapsille. Tosin aiheen tuttuudessa oli eroja eri-ikäisten haastateltavien suhteen. Lukemista harjoittelevien ja juuri lukemaanoppineiden keskuudessa lukemisen aihe oli selvästikin "pinnassa". Useat heistä vastailivat kysymyksiin empimättä ja varmoina. Lukijoina tottuneemmat vaikuttivat jo hieman epäröivimmiltä ja sanoivat usein, etteivät ole ajatelleet esimerkiksi mitä lukeminen oikeastaan on. Haastattelut osoittivat, että varsinkin vanhempien haastateltavien keskuudessa lukeminen oli ehkäpä arkipäiväisyytensäkin vuoksi muuttunut aiheeksi, jota he eivät ajattele nk. metatasolla.

Haastatteluja tehdessämme mietimme omaa rooliamme haastattelijoina ja lasten asemaa haastateltavina. Olimme lapsille vieraita aikuisia. Tapasimme heidät ryhmäkeskustelussa ensimmäistä kertaa. Jotkut lapsista tuntuivat yksilöhaastattelussa arastelevan omista ajatuksista kertomista. Toiset taas olivat innostuneita joko siitä erityisasemastaan että olivat tulleet valituiksi yksilöhaastatteluun tai siitä, että joku kyseli, mitä he ajattelevat ja mitä mieltä ovat.

Lasten haastattelu oli mielenkiintoista, mutta myös monella tavoin ongelmallista. Tätä ongelmakenttää käsittelemme lyhyesti seuraavassa kappaleessa.

3.1.3 Lapsi tutkimuksen kohteena

Haastattelun ihannelähtökohta Alasuutarin (1994) mukaan olisi sellainen, jossa haastattelu perustuisi tasavertaiselle subjekti-subjekti-suhteelle. Kuitenkin hän muistuttaa että sellaista kahden ihmisen kohtaamista ei ole olemassakaan, joka olisi vapaa kaikista valtasuhteista. (Alasuutari 1994, 114 - 115.) Lasten haastattelussa erityistä onkin aina läsnä oleva lapsen ja aikuisen välinen ero. Lasten tutkiminen haastoi meidät pohtimaan haastattelun rooleja, kielellisiä

ilmaisueroja sekä analysointivaiheessa omien tulkintojen ja lasten merkitysten vastaavuutta.

Fine ja Sandstrom (1988) ovat pohtineet lasten parissa tapahtuvan tutkimuksen tekemisen ongelmakohtia. Heidän näkemyksensä mukaan moraalisesti oikeassa tutkimuksessa kunnioitetaan lasta. Tutkijan tulisi päästä irti aikuiselle luonnostaan lankeavan auktoriteetin asemasta ja kuunnella lapsen viestejä, joilla on sama painoarvo kuin aikuisen mielipiteillä ja päätöksillä. Paras lähtökohta tutkimuksen tekemiselle olisikin, että lapselta itseltään kysyttäisiin suostumus ja hänellä olisi myös oikeus kieltäytyä. (Fine & Sandstrom 1988, 75 - 76.)

Haastattelujemme ensisijainen tavoite oli turvallisen ilmapiirin luominen. Erilaiset lukutaitoa mittaavat testit jätimme pois välttääksemme kokeenomaisuuden ja saadaksemme lapset vakuuttumaan siitä, ettei haastattelukysymyksiin ole oikeita vastauksia vaan jokaisen mielipide on arvokasta tietoa. Henkilökohtaista lupaa haastatteluihin emme lapsilta itseltään kysyneet, vaan pyysimme suostumuksen vanhemmilta. Finen & Sandstromin (1988) valossa tätä voidaan pitää toimintamme heikkoutena. Ryhmähaastattelussa tosin pyrimme tarkkailemaan lasten innokkuutta, mahdollista arkuutta tai vastenmielisyyttä. Siinä tehtyjen havaintojen pohjalta valitsimme yksilöhaastatteluun lapset, joille lukemisesta keskusteleminen ei tuntunut olevan epämiellyttävää. Vastauksia kuunnellessamme huomasimme eron siinä, milloin lapsi pitää luonnollista miettimistä ja milloin "hiljainen hetki" johtui arkuudesta tai haluttomuudesta vastata. Mikäli huomasimme lapsen arkuuden, emme vaivanneet häntä lisäkysymyksillä tai odottaneet vastausta liian pitkään. Pyrimme kunnioittamaan haastateltavia sallimalla myös niukat ja vähäistä informaatiota tuottaneet vastaukset.

Fine ja Sandstrom (1988) ovat tutkineet lapsen ja aikuisen roolia osallistuvan observoinnin yhteydessä. He ovat tehneet roolityypittelyn, jossa aikuisen suhde lapseen on määritelty neljällä tavalla: valvojana, johtajana, havainnoijana ja ystävänä. Toimimme haastattelutilanteessa lähinnä johtajan roolissa, joka on verrattavissa opettaja-oppilas -suhteeseen. Fine ja Sandstrom tuovat esille

(1988, 15 - 16) haastattelijan ja lasten suhteessa auktoriteetin kunnioittamisen tuomat haitat. Tämä oli ongelmallisinta myös meidän tutkimuksessamme. Olimme haastateltaville opettajaa vastaavassa roolissa ja meidät liitettiin mitä todennäköisimmin kouluun. Osittain tämä saattaa johtua siitä, että kerroimme opiskelevamme opettajan koulutuslaitoksessa ja että meistä tulee opettajia.

Koska aineistomme koostuu pelkästään haastatteluista, on kielellä keskeinen sija tulkintoja tehtäessä. Hirsjärvi ja Hurme (1985) sanovat haastattelun olevan "kielipeliä". Haastattelun kaksi keskeistä ongelmaa kielen näkökulmasta ovat: ensiksi, jos haastattelijalla ja haastateltavalla ei yhteistä sanastoa ja toiseksi mikäli haastattelun osapuolet "pelaavat" tahallaan tai tahattomasti sanoilla ja ilmauksilla (Hirsjärvi & Hurme 1985, 48). Erityisesti ensimmäisen ongelman arvioimme olevan lapsia haastatellessa hyvin keskeisen. Tästä syystä tutkimuksemme lähtee liikkeelle siitä, mitä lukeminen on, selvittää siis, mitä sana lukeminen kunkin lapsen käyttämänä tarkoittaa. Luonnollisesti käytimme haastatteluissa arkikieltä jättäen spesifit sanat pois ja liitimme lukemisasiheemme lasten omaan arkielämään. Lisäksi esihaastatteluissa huomasimme, että etenkin nuorempien lasten kohdalla mielikuvien ja esimerkkien käyttäminen kysymysten yhteydessä helpotti heitä lukemisen määrittelyssä.

Lasten ja aikuisen suhdetta haastattelussa ja vastausten tulkintavaiheessa voisi mielestämme rinnastaa eri kulttuurin edustajien suhteeksi. Sandbacka (1987) on pohtinut mielikuvituksen käyttämistä apukeinona tutkittavan näkökulman löytämiseksi silloin kun tutkittava ja tutkija edustavat eri kulttuuria. Tulkintoja tehdessämme menettelimme Sandbackan kuvaamalla tavalla eli yritimme kuvitella itsemme lapsen asemaan löytääksemme lapsen tarkoittaman näkökulman (Sandbacka 1987, 24). Huomasimme menettelyn toimivan, sillä usein lasten vastaukset saattoivat aluksi vaikuttaa hyvin sekavilta, mutta kun pohdimme asiaa lapsen asemasta, löysimme usein mielestämme oikealta tuntuvan tulkinnan. Emme siis tuottaneet uutta informaatiota mielikuvituksemme avulla, vaan pyrimme tekemään jo olemassa olevasta aineistosta sellaisia johtopäätöksiä, jotka tuntuivat sopivan lapsen "kulttuuriin". Myös Sandbacka

korostaa, että mielikuvitus voi olla välttämätön tulkintaa tehtäessä, mutta se ei ole metodi (Sandbacka 1987, 43).

3.2 Kohdejoukko

Tutkimuksemme kohteena oli yhteensä 40 oppilasta eri luokka-asteilta. Tyttöjen ja poikien lukumäärät ovat yhtä suuret. Tutkimukseen osallistui neljä luokkaa: esikouluryhmä, ensimmäinen, kolmas ja kuudes luokka. Laadullisen tutkimuksen mittakaavassa haastateltavien joukko saattaa vaikuttaa laajalta, mutta erilaisiin käsityksiin mielenkiintonsa kohdistava fenomenografinen tutkimus Larssonin mukaan keskimäärin on 20 - 50 haastateltavan laajuinen (Simoila 1993, 23 - 24). Teimme haastattelut syyskuun 1998 alussa, joten jokainen lapsiryhmä oli juuri aloittanut omalla luokka-asteellaan. Esikouluryhmästä valitsimme lapsista ne, jotka aloittavat koulunkäyntinsä syksyllä 1999. Myös muiden luokkien oppilaat edustivat kaikki omaa ikäluokkaansa, mukana ei ollut luokkaansa kertaavia tai koululyykkäyksen saaneita. Suoritimme haastattelut alkusyksyllä, koska halusimme tietää ensiluokkalaisten ajatuksista lukemisesta ennen kuin he ovat ehtineet osallistua koulun lukemisen opetukseen.

3.3 Aineiston keruu

Rakensimme haastattelurunkoa keväällä 1998, teimme esihaastatteluja esikoulunsa päättävälle lapsille päiväkodissa, kaksi ryhmäkeskustelua ja neljä yksilöhaastattelua. Syksyllä ennen haastattelujen aloittamista suoritimme esihaastattelut myös kolmas- ja kuudesluokkalaisille. Molemmilla luokka-asteilla teimme ryhmähaastattelun ja kolme yksilöhaastattelua. Emme tehneet esihaastatteluja ensiluokkalaisille, koska oletimme haastattelujen olevan samansuuntaiset esikoululaisten ja ensiluokkalaisten parissa.

Esihaastatteluista saimme tietoa mittarimme pätevyydestä eli siitä, kuinka eri-ikäiset lapset ymmärsivät kysymyksemme, millaisilla ilmauksilla he keskustelivat lukemista koskevista asioista sekä kuinka he käyttäytyvät ryhmä- ja yksilöhaastattelutilanteissa.

Varsinaiset haastattelut järjestimme siten, että aluksi järjestimme ryhmäkeskustelun koko luokka-asteelle kolmen tai neljän hengen ryhmissä. Keskustelimme 10 - 15 minuuttia kirjoihin ja lukemiseen liittyvistä kysymyksistä. Ryhmäkeskustelun tarkoituksena oli tutustuttaa lapset aiheeseen sekä luoda tuttavallinen ilmapiiri tulevaa henkilöhaastattelua varten. Emme ottaneet ryhmäkeskusteluja tutkimuksemme tarkastelunkohteeksi vaan keskusteluista nousseiden vihjeiden perusteella valitsimme mielestämme erilaisia lukemistapahtuman ja lukuharrastuksen kuvaajia yksilöhaastatteluun. Teimme valinnan sen jälkeen kun olimme käyneet ryhmäkeskustelun läpi koko luokka-asteen kanssa.

Valitsimme esikoululaisista ja ensiluokkalaisista sen suhteen erilaisia haastateltavia, kuinka he ilmaisivat kielellisesti lukemiseen liittyviä asioita. Otimme yksilöhaastatteluihin sellaisia oppilaita, joille aiheesta puhuminen oli helppoa ja mielekäästä kuin myöskin niukkasanisempia ja aihetta vaikeana pitäviä oppilaita. Pyrimme ottamaan haastatteluihin mukaan sekä lukijoita, että harjoitteluvaiheessa olevia. Kolmas,- ja kuudesluokkalaisista poimimme yksilöhaastatteluun lähinnä lukuharrastuksiltaan erilaisia lapsia. Lisäksi valitessamme lapsia yksilöhaastatteluihin pyrimme ottamaan huomioon sellaiset lapset, jotka selvästi jännittivät niin paljon, että haastattelemineen olisi ollut heille arviomme mukaan epämiellyttävää. Yksilöhaastatteluun tulevista päätimme yhdessä keskustellen, omiin näkemyksiimme pohjautuen. Emme kysyneet valintavaiheessa opettajien mielipiteitä. Valintaperusteitamme voisi Pattonin (1990) mukaan nimittää käsitteellä Intensity sampling. Tutkimuskohteiksi otetaan informaatorikkaita tapauksia, mutta tutkimusjoukosta ei tarkoituksellisesti etsitä vain äärimmäistapauksia (Patton 1990, 171).

Aloitimme yksilöhaastattelut ryhmähaastattelun jälkeisenä päivänä, koska ajattelimme aiheeseen paneutumisen kärsivän, mikäli kysyisimme välittömästi samansuuntaisia asioita uudelleen. Yksilöhaastattelujen paikkana oli kaikilla luokka-asteilla rauhallinen tila ja vain muutamassa yksittäisessä tapauksessa haastattelutilanne keskeytyi ulkopuolisen henkilön pyrkiessä huoneeseen.

Yksilöhaastatteluihin osallistui viisi tyttöä ja viisi poikaa kultakin luokka-asteelta eli yhteensä 40 lasta. Haastatteluissa olivat läsnä molemmat tutkimuksen suorittajat ja kaikki haastattelut nauhoitettiin. Aluksi tutustuimme nauhuriin ja nuoremmat haastateltavista saivat sanoa halutessaan nimensä nauhalle ja kuunnella sanomansa. Kerroimme, nauhoittavamme keskustelut siitä syystä, että keskustelu sujuu paremmin, kun meidän ei tarvitse kirjoittaa kaikkea muistiin. Sanoimme myös, ettei nauhoja kuunnella missään yleisesti. Useimmiten lapset näyttivät unohtavan nauhurin nopeasti haastattelun alkuvaiheessa.

Ensin keskustelimme haastateltavan lukemisesta yleensä, mitä kirjoja hän lukee ja käykö hän kirjastossa, onko hänellä omia kirjoja. Nämä helpot kysymykset olivat apuna mahdollisen jännityksen poistamiseen, nk. verryttelykysymyksiä (Grönfors 1982, 107). Tämän jälkeen etenimme haastattelun teema-alueiden puitteissa. Tosin aihealueiden järjestys ei ollut aina sama, sillä pyrimme johtamaan seuraavat kysymykset edellisistä kommenteista.

Kysymyksen asettelu vaihteli haastateltavan iän mukaan. Esimerkiksi jos kysyimme esikoululaiselta mitä lukeminen on, useimmiten pyysimme häntä kuvailemaan lukemista sellaiselle mielikuvitushenkilölle, joka ei tietäisi lukemisesta mitään. Toivoimme kynnyksen lukemisen määrittelyyn olevan näin alhaisempi. Vanhempien haastateltavien kohdalla emme käyttäneet mainitun kaltaisia mielikuvituskeinoja kuin sellaisissa tapauksissa, joissa lasta piti hieman houkutella vastaamaan. Kaikille haastateltaville korostimme, että kysymme heiltä mielipiteitä, heidän omia näkemyksiään ja ettei kysymyksiin ollut oikeita vastauksia olemassakaan.

Haastattelujen suorittaminen osoittautui mielenkiintoiseksi ja haasteelliseksi tehtäväksi. Mielestämme onnistuimme luomaan haastatteluihin sellaisen ilmapiirin, jossa lapsen oli helppo keskustella. Tosin selvää jännittyneisyyttä oli havaittavissa kolmella haastateltavalla, joista yhdellä, esikoululaisella tytöllä jännittäminen vaikutti niin, että hän usein jätti vastaamatta. Haastattelujen heikkona puolena pidämme kokemattomuudestamme johtuvaa hätäilyä. Myöhemmin haastatteluja kuunneltuamme osoittautui, että joissakin

tapauksissa kiirehdimme liikaa, emme antaneet haastateltavalle tarpeeksi miettimisaikaa.

Haastattelun jälkeen lapsen poistuttua paikalta keskustelimme haastattelun tuomista tunteista lyhyesti nauhalle. Pyrimme tekemään huomioita siitä, oliko lapsi mielestämme vastauksissaan aito vai yrittikö hän miellyttää meitä, oliko hän jännittynyt, väsynyt tai levoton. Kommentoimme myös omaa haastattelusuoritusta, sen vahvuuksia ja heikkouksia. Ajattelimme näiden huomioiden auttavan vastauksien tulkinnassa aineiston analyysivaiheessa.

3.4 Aineiston käsittely, analysointi ja tulkinta

Aineiston keruun jälkeen litteroimme haastattelut lähes sanatarkasti. Sellaiset kohdat jätimme kirjoittamatta, jotka selkeästi olivat aiheemme ulkopuolella esimerkiksi lapsen pyörälläajo- tai rullaluistelukokemukset.

Ensimmäiseksi luimme haastatteluja kokonaisuuksina. Tämän jälkeen rajasimme haastatteluista värikynillä teema-alueet erilleen ja pyrimme saamaan kuvaa siitä, kuinka käsitykset niissä varioivat. Seuraavaksi kirjasimme suurille arkeille ikäryhmittäin kaikkien oppilaiden vastaukset teema-alueittain. Tämä helpotti meitä tarkkailemaan vastauksia sekä teema-alueittain että saman ikäisiä toisiinsa vertaillen. Tässä vaiheessa huomasimme, että aineistomme on mielekkäintä analysoida teema-alueittain eli kolmessa osassa: lukemisen määrittelyt, funktiot ja lukemaanoppimiskokemukset kukin erikseen.

Keräsimme lukemisen määrittelyjen ja lukemisen funktioiden osalta erilaisia käsityksiä oppilaiden omia ilmauksia käyttäen ja teimme niistä taulukot selkeyttä lisätäksemme. Lukemaanoppimiskokemuksia emme vielä tässä vaiheessa analysoineet. Tämän jälkeen jätimme aineistomme kolmen viikon ajaksi ja tutustuimme alan tutkimukseen entistä syvemmin.

Tänä aikana löysimme mm. Dahlgrenin ja Olssonin (1985) tutkimuksen, jonka lukemisen funktiota käsittelevässä osassa esitetty luokitus kuvasi mielestämme joiltakin osin tutkimuksemme aineistosta nousseita piirteitä. Päätimme

analysoida lukemisen funktio osuuden tätä tutkimusta apuna käyttäen, tosin omaa tutkimustamme vastaavaksi muunneltuna.

Lukemisen määrittelyt puolestaan analysoimme siten, että yhdistelimme aikaisemmin tekemämme alakategoriat astetta abstraktimpien yläkategorioiden alle. Annoimme siis lasten ilmauksille mielestämme hyvin niitä kuvaavat merkityssisällöt. Tämä analysoinnin osa noudatteli puhtaimmin fenomenografista tutkimuksen analysointia, jossa on pyrkimyksenä, että tutkija itse nimeää merkityssisällöt sen jälkeen kun hän on löytänyt, mitä "teoreettisesti merkitsevää ja erilaista" ilmaisuista löytyy (Ahonen 1994, 127). Kategorioiden rakentamisessa pyrimme Ahosen kutsumalla tavalla "eläytymään" lapsen rooliin ja löytämään sitä kautta haastateltavan ilmaisun merkityksen (Ahonen 1994, 124). Tässä kohdin meitä auttoi se, että analysointi tapahtui nopeasti aineiston keräämisen jälkeen ja muistimme haastateltavat ja haastattelutilanteet hyvin. Haastattelun jälkeen kommentoimamme tunnelmat haastattelun luonteesta auttoivat myöskin elämään uudelleen lapsen tilanteen.

Aineiston tulkinta lukemisen määrittelyjen ja funktioiden osalta tapahtuu rakentamiemme kuvauskategorioiden kautta. Kategoriat olemme esittäneet luvussa neljä ja kuusi lasten vastauksia siteeraten ja alan muuhun tutkimukseen tukeutuen. Lukemaan oppimisen kuvauksista emme ole rakentaneet merkityskategorioita vaan olemme päätyneet tarkastelemaan lasten ilmaisuja suoraan muiden tutkimuksien valossa. Lukemaan oppimista käsittelemme luvussa viisi.

Kuten fenomenografisessa tutkimuksessa yleensä, ei tässäkään tutkimuksessa ole pyritty selvittämään sitä, kuinka edustavia kategoriat tutkimusjoukossa ovat. Kiinnostus kohdistuu sen sijaan kategorioiden laadulliseen erilaisuuteen. Olemme esittäneet kategoriat myös taulukoiden muodossa, jonka teimme aineiston lukemista helpottaaksemme, emme niinkään vastausten lukumääriä osoittaaksemme.

3.5 Tutkimuksen pätevyys ja luotettavuus

3.5.1 Kohdejoukon valinta

Valitsimme haastateltavat lapset tekemämme ryhmähaastattelun perusteella. Ryhmähaastattelussa keskustelimme lasten lukuharrastuksesta, lukemaanopettelukokemuksista ja siitä mihin lukemista tarvitaan. Pyrimme valitsemaan lukuharrastuksiltaan sekä aktiivisia että vähemmän lukevia keskivertolukijoita. Lukemaanoppimiskokemuksista kuuntelimme sitä, kuinka aktiivisesti lapset refleктоivat omaa lukemaan oppimistaan. Valitsimme yksilöhaastatteluun reflektoinnissaan sekä hyvin runsassanaisia että niukasti kertovia lapsia. Lukemisen funktioita lapset mainitsivat esihaastattelussa hyvin tasaisesti, joten tämä ei vaikuttanut valintaamme. Lisäksi tärkeä valintaperusteemme oli, että halusimme karsia joukosta sellaiset lapset, joiden katsoimme olevan hyvin ujoja ja arkoja, ja joille haastattelu olisi ollut todennäköisesti epämiellyttävää. Lisäksi valitsimme jokaiselta luokka-asteelta samaan ikäluokkaan kuuluvat, emme ottaneet mukaan kouluviivästyneitä tai luokalleen jääneitä.

Ryhmähaastattelujen perusteella tekemäämme valintaa voidaan arvostella. Erilaiset lukumittarit tai opettajien ja vanhempien lausuntoihin perustuva valinta olisi ollut myös mahdollinen. Hylkäsimme tietoisesti erilaiset testit, koska halusimme keskittyä kuuntelemaan lasten mielipiteitä ja näkemyksiä vertailematta tuloksia lukutaidon hallintaan. Lisäksi vältimme kokeenomaisuuden, joka olisi voinut haitata luottamuksellisen haastatteluilmapiirin syntymistä. Opettajien tai vanhempien apua emme käyttäneet, koska päätimme jo tutkimuksen alkuvaiheessa, että otteemme on fenomenografinen, tässä tapauksessa lasten omiin käsityksiin pohjautuva. Opettajien tai vanhempien näkemys olisi ollut jo tulkintaa.

Valinnan tekemisen lisäksi ryhmähaastattelulla oli tärkeä tehtävä luottamuksen synnyttämisessä. Ryhmähaastattelussa lapset tutustuivat meihin ja haastatteluaiheeseen ja toivoimme tämän helpottavan yksilöhaastatteluun tulevia. Mielestämme ryhmähaastattelu luottamuksen rakentajana oli

paikkaansa puoltava. Lapset saivat tulla outoon haastattelutilanteeseen ensin ryhmässä ja kynnys yksilöhaastatteluun oli näin matalampi. Emme tehneet yksilöhaastatteluja samana päivänä ryhmähaastattelujen kanssa, koska lapset olisivat voineet väsyä liialliseen keskusteluun.

3.5.2 Olosuhteet

Suoritimme haastatteluja päiväkodissa ja kahdella koululla. Saimme suorittaa haastattelut päiväkodissa ja toisella koululla vinttihuoneessa. Toisen koulun haastattelut teimme erityisluokassa ja kirjastohuoneessa. Olimme varmistaneet, että saamme suorittaa haastattelut rauhassa, muiden häiritsemättä. Opettajien kanssa sovimme, että haastattelut voivat jatkua, mikäli on tarpeen, myös välitunnilla. Haastattelut sujuivat häiriöttömästi, vain kahdessa tapauksessa jouduimme keskeyttämään haastattelun ulkopuolisen henkilön pyrkiessä kirjastohuoneeseen. Saimme näissäkin tapauksessa jatkaa välittömästi, emmekä arvele haastattelujen laadun heikenneen häiriöstä.

3.5.3 Vastausten luotettavuus

Alasuutari toteaa, että haastateltavalla on aina jonkinlainen ennakko-olettaus siitä, mihin kysymyksillä pyritään (Alasuutari 1994, 118). Mikäli lapset rinnastivat meidät opettajiin, he saattoivat vastata kysymyksiin tavalla, jonka he arvioivat olevan sopivaa koulun puitteissa. Koulun korostuminen etenkin lukemisen funktioihin liittyvissä vastauksissa oli huomattavan yleistä. Toisaalta on muistettava, että lukeminen ja lukemaan opettelu liittyvät luonnollisestikin voimakkaasti kouluun.

Pohdimme lapsia haastatellessamme olisiko kuitenkin niin, että miellyttämisen ja laskelmoimisen ongelma olisi suurempi aikuisten kohdalla. Oma olettamuksemme on, että lapset ovat vielä jossakin mielessä rehellisempiä ja suorempia haastateltavia kuin aikuiset. Korpinen (1988, 24) on tutkinut haastattelua opettajankoulutuksen valintamenetelmänä ja pohtii haastattelun luotettavuuden yhteydessä luotettavuusongelmaa. Tutkijan mukaan on mahdollista, että haastateltavalla, tässä tapauksessa aikuisella saattaa olla

tietty oletamus haastattelijoiden suosimista ns. sosiaalisesti suotavista vastauksista. Haastateltava muotoilee vastauksensa oletamuksensa perusteella.

4 MITEN LUKEMISTA ON MÄÄRITELTY

4.1 Lukeminen

Lukemista on tarkasteltu mm. sosiologisesta, neurofysiologisesta, psykologisesta ja pedagogisesta näkökulmasta (Ahvenainen ym. 1979, 19). Kun lukeminen nähdään sosiologisena tapahtumana, se on yksipuolista kommunikaatiota, jossa lukija saa tietoa toisen ihmisen ajatuksista. Neurofysiologiselta kannalta katsottuna lukeminen on monimutkainen prosessi, jossa monet aivoalueet toimivat yhdessä. Psykologinen tarkastelukulma taas näkee lukemisen ajatteluna, jossa lukija on vuorovaikutuksessa kirjoittajan kanssa. Lukiessa omaksutaan kirjoittajan sanoma ja reagoidaan hänen ajatuksiinsa. Lukemisen perustekniikan opettelu ja hallinta korostuu, kun lukemista tarkastellaan pedagogiselta kannalta. Lapsella täytyy olla tietyt perusvalmiudet, jotta hän voi oppia lukemisen perustekniikan, joka alkaa äännekirjain -vastaavuuden ymmärtämisestä ja etenee tekstin merkityksen ymmärtämiseen. (Ahvenainen ym. 1979, 21.) Tutkimuksemme teorial näkevät lukemisen enimmäkseen pedagogisena tai psykologisena tapahtumana. Tulevassa työssämme lukemisen pedagoginen puoli on vahvasti esillä. Siksi esittelemme myöhemmin myös lukemisen opettamiseen ja oppimiseen liittyvää teoriaa.

Vähäpassi (1987) on koonnut suomalaisen lukututkimuksen historiaa. Lukeminen ymmärrettiin aikaisemmin pääasiassa mekaanisena tapahtumana ja teknisenä taitona. Tämän ajattelun tuloksena painotettiin nopeaa ja tarkkaa lukemisen perustekniikkaa aina 1970-luvulle asti. Suomessa tutkittiin ennen 1970-lukua lukutaidon olemusta ja opettamista. (Vähäpassi 1987, 8 - 9.) 1980-luvulla lukututkimus painottui lukemisen ymmärtämiseen. Näiden tutkijoiden tuloksia olemme käyttäneet myös omassa tutkimukseessamme (Julkunen 1984, 1986, 1987, 1997, Vähäpassi 1987, Linnakylä 1988, 1990, 1992). Vähitellen

lukemisen tekniikkaan liitettiin affektiivinenkin puoli. Haluttiin nähdä tunteiden merkitys lukemissuoritukseen. Lukuhalun kasvattamista ja kiinnostuksen herättämistä lukemista kohtaan alettiin pitää tärkeänä. Yhteiskunnan muuttuessa ja lukutaidon vaatimusten kasvaessa syntyi toiminnallisen eli funktionaalisen lukutaidon käsite (Lehtonen 1998, 7 - 8).

Malmquist (1975) on nähnyt lukemisen prosessina. Hänen mukaansa lukutaitoa ei voida pitää yhtenäisenä valmiutena vaan monimutkaisena henkisten toimintojen sarjana, johon vaikuttavat lukijan ikä ja kypsyys, lukemismateriaalin laatu ja vaikeusaste sekä lukemisen tarkoitus. Hän jäsentää lukemisen neljään eri osatekijään:

1. Lukemisprosessin ensimmäinen vaihe on fysiologinen. Teksti välittyy visuaalisena havaintona lukijan verkkokalvolle, josta havainnot kulkevat hermoärsytyksinä aivoihin. Aivoissa hermoärsytykset tulkitaan ja niiden merkitys selviää. Lapsen ei tarvitse oppia havaintoja, vaan hänen on opittava, mikä merkitys on sillä, mitä hän näkee ja kuulee.

2. Toisena osatekijänä Malmquist (1975) esittelee havaitsemisen. Lukijan on kyettävä havaitsemaan ja erottamaan toisistaan optisia muotoja. Lukuvaikeuksien taustalla voi olla kykenemättömyys erottaa toisistaan samankaltaisia sanoja. Pelkkä muotojen havaitseminen ei kuitenkaan riitä kuten ei myöskään sanojen lausuminen. Lukijan täytyy myös ymmärtää muodot, jotka hän havaitsee.

3. Kolmas osatekijä on ymmärtäminen. Ymmärtämisen tasoon vaikuttavat lukemistilanne, lukijan edellytykset, huomiokyky, kiinnostus tekstin sisällöstä, ennakkotiedot tekstistä, lukijan tarpeet ja odotukset. Lukemisen ymmärtäminen on laaja käsite, jonka Malmquist (1975, 20 - 21) jakaa sananmukaiseen ymmärtämiseen, tulkitsevaan lukemiseen ja kriittiseen lukemiseen. Sananmukainen ymmärtäminen tarkoittaa asiayhteydessä esiintyvien sanojen, ajatusten ja virkkeiden ymmärtämistä. Tulkinnalla taas tarkoitetaan sitä, että lukija täydentää tekstiä mielessään ja käsittää sellaista, mitä ei sanota. Hän tekee johtopäätöksiä, pohtii syitä ja seurauksia, ennakoii ja vertailee tekstin tapahtumia. Kriittiseen lukemiseen sisältyvät myös edelliset luetun ymmärtämisen määrittelyt, näiden lisäksi lukija arvioi luetun laatua, merkitystä, luotettavuutta ja totuudenmukaisuutta.

4. Neljäs osatekijä on lukemisen tehokkuus ja käyttöalueet. Lukemisen tehokkuus riippuu kokemustaustasta. Lukeminen on kokemista, jota voidaan käyttää moniin tarkoituksiin. Se, mihin aiomme käyttää lukemaamme tekstiä, vaikuttaa myös siihen, mitä ja miten luemme. Tehokas lukeminen on aktiivinen ja päämäärähakuinen prosessi. (Malmquist 1975, 16 - 21).

Myös Lehtonen (1998, 8-9) näkee lukemisen prosessina, joka tapahtuu lukijan aivoissa. Tämä prosessi sisältää kaksi toimintaa: kirjoitetun kielen dekodauksen ja ymmärtämisen. Lukemisen Lehtonen jakaa neljään tekijään, jotka kaikki vaikuttavat toisiinsa:

1. Lukija, jolla tulee olla riittävät kielelliset taidot ja kognitiiviset kyvyt lukemisprosessin suorittamiseen.
2. Kirjoitettu kieli, jonka relevantit rakenteet auttavat tekstin koodaamista ja ymmärtämistä.
3. Lukemisprosessi, jossa voi ja tulisi olla mukana kaikki mentaaliset prosessit (havaitseminen, sanojen tunnistaminen, ymmärtäminen, tulkinta, arviointi, soveltaminen) ja jossa lukijan asettamat tavoitteet ja lukemisen tarkoitus ohjaavat tarkoituksenmukaisiin strategioihin.
4. Tilanne, jossa teksti ja lukija kohtaavat; tulkinta vaihtelee tilanteen ja lukijan aikaisempien kokemusten mukaan.

Vähäpassi (1987) on tutkimuksissaan tarkastellut luetun ymmärtämistä. Hän toteaa, että lukututkimuksissa on usein ongelmana erottaa lukemisen eri osatekijät toisistaan ja luetun ymmärtämisestä. Faktoriansalyyseja tulkittaessa voidaan lukutaito jäsentää seuraavasti: ääneen lukeminen (mekaaninen lukutaito), lukunopeus ja tekstinymmärtäminen. Myös sanavaraston hallinta ja oikeinkirjoitustaito liittyvät lukutaitoon. (Vähäpassi 1987, 13 - 15). Vähäpassi (1987, 16) itse määrittelee lukutaidon seuraavasti: "lukutaito rakentuu useista kognitiivisista prosesseista, joilla on fysiologinen perusta ja sosiologinen kehys". Kognitiivisilla prosesseilla hän tarkoittaa mm. tekstin ymmärtämistä. Lukemisessa on myös fysiologinen perusta (näköhavainnot). Sosiologisella kehyksellä viitataan erilaisiin lukemisen tarkoituksiin, joita yksilö, yhteiskunta ja kulttuuri lukemiselle antavat.

Viitaniemi (1981) jakaa lukemisen kolmeen osa-alueeseen: luetun havaitsemiseen, lukunopeuteen ja luetun käsittämiseen. Osa-alueet kuvaavat sitä, mitä lukemisessa voi tapahtua. Lukeminen on prosessi, jonka hallitseminen osoittaa lukutaitoa. Viitaniemi on tutkinut lukutaitoa tämän mallinsa pohjalta. Havaintoprosessi on hänen mallissaan koodausta, jossa kirjoitetut sanat käännetään puheeksi. Tämä prosessi jakautuu tunnistamiseen ja havaitsemiseen. Tunnistamisella tarkoitetaan jo tuttujen sanojen koodausta, havaitseminen on ennestään tuntemattomien sanojen koodausta, joka on korkeamman tason suoritus. Lukunopeutta ei Viitaniemen mielestä ole tarpeellista tarkastella erikseen vaan se tulisi liittää muihin lukutaidon osa-alueisiin. Luetun käsittäminen jakautuu assimilointiin ja tekstiin reagoimiseen. Käsittämisellä Viitaniemi tarkoittaa sitä, että merkitys liittyy tekstiin. Lukija jäsentää ja arvioi tekstin merkitystä ja muistaa sen soveltaakseen sitä erilaisissa tilanteissa. Assimiloiva lukeminen on Viitaniemen mukaan sitä, että lukija ymmärtää tekstin idean, mutta ei liitä sitä omiin ajatuksiinsa. Assimilovaa lukeminen on lähellä Malmquistin (1975, 20) sananmukaisen ymmärtämisen käsitettä. Tekstiin reagointi on Viitaniemen mallissa yläkäsite kriittiselle ja luovalle lukemiselle. Kriittisessä lukemisessa lukija tulkitsee tekstiä, pohtii sitä omien kokemusten perusteella, arvioi tekstin totuudellisuutta. Hän ymmärtää kirjoittajan taustan ja tarkoituksen. Luovassa lukemisessa taas lukija käsittelee luettua persoonallisella tavalla ja lukemisen pohjalta syntyy jotain uutta. Viitaniemi korostaa, että havainto- ja käsittämisprosessin vaiheet eivät ole toisistaan erillisiä vaan liittyvät yhteen. Lukijan kyvyistä ja tarpeista riippuu, millaiseksi lukemistapahtuma muodostuu ja kuinka korkeatasoista lukeminen on. (Viitaniemi 1981, 10 - 11).

Julkunen (1993) on tutkimustulostensa perusteella määritellyt lukemista kolmella eri tavalla. Lukeminen voidaan määritellä kirjainten eli graafisten symbolien tulkinnaksi. Tämä tulkitseminen vaatii sekä graafisten symbolien ts. kirjainten tunnistamista sekä kirjainyhdistelmän merkityksen löytämistä muistista. Lukemista voidaan tarkastella kielellisenä prosessina, jossa tärkeintä on kielellinen kehitys ja sen merkitys lukemaan oppimisessa ja lukijaksi kasvamisessa. Lukeminen voidaan käsittää myös tulkitsemisprosessiksi, jossa tärkeää on lukemisen ymmärtämisen kehittyminen sekä luettavan materiaalin

ja lukijan vuorovaikutus. Lukeminen voidaan nähdä myös kommunikaatio- tai ajatteluprosessina (Julkunen 1993, 86).

Myös Chall (1987) näkee lukemisen prosessina, joka etenee vaiheesta toiseen. Vaiheesta toiseen siirtymisen nopeus voi vaihdella yksilöllisesti, mutta vaiheiden järjestys on sama, oli kysymys lukutaidottomasta lapsesta tai aikuisesta. Challin malli kattaa lukemisen eri vaiheet ensimmäisistä kielellisistä kokemuksista aina luovaan lukemiseen saakka, jossa lukija luo uutta tietoa lukemastaan tekstistä. Koko prosessin ajan lukija on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Challin (1987, 66 - 69) mukaan lukeminen on ongelmanratkaisua, jossa sovitetaan yhteen lukijan aikaisemmat tiedot ja tekstistä saatava uusi informaatio.

Downing (Downing & Leong 1982), joka on tehnyt lukututkimusta 14 eri maassa, yhtyy Gibsonin ja Levinin (1979, 5) määritelmään lukemisesta, jonka mukaan lukeminen on merkityksen poimimista tekstistä. Tässä yhteydessä tekstillä tarkoitetaan myös kuvien ja tekstien yhdistelmiä, diagrammeja, kuvitettuja ohjeita ym. Jotta yksilö voi poimia merkityksen tekstistä, hänen täytyy Downingin ja Leongin (1982, 3) mukaan osata dekodata kirjoitetut merkit ääneksi ja hänellä täytyy olla sanastollisia resursseja, jotta hän voisi ymmärtää lukemansa. Downing (1987, 33) näkee lukemisen taitona, joka jakautuu kahteen perustaitoon: lukemiseen ja kirjoittamiseen samoin kuin suullinen kielitaito jakautuu kuuntelemiseen ja puhumiseen.

Lehmuskallio (1991) on tutustunut Downingin teoriaan kognitiivisesta selkeydestä. Hän on väitöskirjassaan tutkinut lasten esittämiä kysymyksiä ja niiden mahdollista yhteyttä lukemiseen. Lehmuskallio painottaakin lukemista kysymystilana. Lehmuskallio (1983) on koonnut erilaisia lukemisen määritelmiä kirjassaan "Mitä lukeminen sisältää". Hän itse näkee lukemisen prosessina.

Näiden tutkijoiden määritelmissä lukeminen ymmärretään prosessiksi, tosin Downing (1982) painottaa lukemista ennen kaikkea taitona. Eri tutkijat hahmottavat prosessin eri tavoin ja jakavat sen erilaisiin vaiheisiin, joiden kautta lukeminen etenee tai osatekijöihin, jotka ovat mukana lukemisessa. Kaikissa

määritelmässä on kuitenkin mukana sekä mekaaninen lukutaito että ymmärtävä lukeminen.

4.2 Lukemisen ymmärtäminen

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 mainitaan äidinkielen tavoitteena, että lapsi ymmärtää häntä ympäröivää viestintää ja kykenee osallistumaan siihen. Hänen tulisi pystyä myös käsittelemään erilaisia tekstejä sekä kehittyä tiedonhankkijana ja tutkijana. (POPS 1994, 44 - 45.) Eri lukemisen määritelmässä luetun ymmärtäminen tulee eri tavoin esille. Malmquist (1975) jakaa lukemisen ymmärtämisen sananmukaiseen ymmärtämiseen, tulkitsevaan lukemiseen ja kriittiseen lukemiseen. Ymmärtämisen tasoon vaikuttavat mm. tilanne, lukijan edellytykset, odotukset ja ennakkotiedot. (Malmquist 1975, 20 - 21.) Lehtosen (1988, 8) lukemisen määritelmässä mainitaan myös ymmärtäminen osaksi lukemisprosessia. Viitaniemi (1981) puhuu luetun käsittämisestä, joka koostuu assimiloinnista ja tekstiin reagoinnista. Assimiloinnilla hän tarkoittaa lukemista, jossa lukija kyllä ymmärtää tekstin idean, mutta ei yhdistä sitä omaan kokemukseensa. Tekstiin reagoimiseen sisältyvät kriittinen ja luova lukeminen, joiden voi katsoa olevan varsinaista ymmärtävää lukemista, koska niissä lukija pohtii tekstin sisältöä ja kirjoittajan tarkoitusta (Viitaniemi 1981, 11). Lukeminen voidaan nähdä myös tulkitsemisprosessina, joka on tekstin ja lukijan vuorovaikutusta (Julkunen 1993, 86).

Tekstin ymmärtäminen on nyky-yhteiskunnassa välttämätön taito. Vähäpassi (1987) on koonnut teorioita tekstin ymmärtämisestä ja tutkinut luetun ymmärtämisen tasoa suomalaisessa peruskoulussa. Hän kannattaa interaktiivista tekstin ymmärtämisen teoriaa, jonka mukaan tekstin ymmärtäminen on vuorovaikutustapahtuma. Tässä tapahtumassa ovat mukana tekstin ja lukijan ominaisuudet sekä lukijan omat kokemukset ja taustatiedot. Tekstin eri tasot, merkitysisältö ja lukijan odotukset ovat yhteydessä ymmärtämiseen. Ymmärtämistapahtuman aikana liikutaan joustavasti kaikilla eri tasoilla. (Vähäpassi 1987, 30.) Myös Lindeman (1998) yhtyy kognitiivisen psykologian ajatuksiin siitä, että luetun ymmärtämiseen sisältyy monenlaisia

osaitoja. Eri tutkijoita lainaten hän toteaa, että luetun ymmärtämiseen vaikuttavat sanantunnistus, lukustrategiat, metakognitio, sanavarasto, taustatiedot, motivaatio, työmuisti, luettava teksti sekä lukemisen tarkoitus (Lindeman 1998, 7) .

Harste (ks. Vähäpassi 1987, 33) esittelee vuorovaikutusteorian rinnalla kaksi muuta tekstinymmärtämisen teoriaa. Tiedonvälitystä korostavan teorian mukaan merkitys on tekstissä. Lukeminen ymmärretään prosessina, jossa merkitys välittyy lukijalle. Tärkeitä ovat lukemisen taidot. Mitä enemmän tietoa lukijalle välittyy, sitä onnistuneempi lukemisprosessi on. Vuorovaikutus- eli interaktioteoriassa merkityksen ajatellaan olevan sekä tekstissä että lukijan ajattelussa. Lukeminen nähdään prosessina, jossa nämä kaksi tekijää ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Interaktioteoriasta ollaan siirtymässä transaktioteoriaan, joka korostaa uuden luomista lukemisen ymmärtämisessä. Tekstin merkitys nähdään suhteellisena. Lukeminen on tulkintaa, johon vaikuttavat lukija, teksti ja tilanne, jossa luetaan. Lukemisen onnistumista mitataan uuden oppimisella, maailmankuvan laajentumisella. (Vähäpassi 1987, 33.)

Vähäpassi (1987) on jakanut tekstinymmärtämisen erilaisiksi tekstinlukemisen strategioiksi, jotka voidaan jakaa pintaprosesseihin ja syväprosesseihin. Pintaprosessointia on tunnistava ja toistava ymmärtäminen. Tunnistavassa lukemisessa lukija lukee tekstin mekaanisesti, mutta tekstin merkitys jää hänelle vieraaksi. Toistavassa lukemisessa lukija sen sijaan löytää tekstistä niitä tietoja, joita hän tarvitsee. (Vähäpassi 1987, 36.) Syväprosessoinnin ensimmäinen vaihe on päättelevä ymmärtäminen. Tällöin lukija miettii tekstin merkitystä, etsii tekstistä olennaisen ja pohtii syitä ja seurauksia. Seuraavassa vaiheessa arvioivassa eli kriittisessä lukemisessa, lukija kykenee erittelemään tekstiä ja vertaamaan sitä johonkin hänen ajattelunsa ulkopuolella olevaan kriteeriin. Hän ymmärtää kirjoittajan tarkoituksen ja osaa laatia myös kysymyksiä tekstin kirjoittajalle. Luovassa lukemisessa lukija käyttää edellisiä strategioita, mutta myös luo tekstin pohjalta uutta. Päättelevän lukemisen kohteena on yksi teksti, arvioivassa lukemisessa voidaan verrata useaa tekstiä keskenään. (Vähäpassi 1987, 37.)

Vähäpassi (1987, 38 - 39) puhuu ihannelukijasta. Tällainen lukija huomioi tekstin ja tilanteen. Hän sovittaa lukemisstrategiansa näiden mukaan. Tekstin sisältö vaikuttaa siihen, miten saman ihmisen tekstinymmärtämisen taito vaihtelee. Kun oppilas tiedostaa eri lukemisen ymmärtämisen strategiat, hän voi seurata omia kognitiivisia prosessejaan. Tällöin hän kykenee tarkkailemaan omaa ymmärtämistään ja valitsemaan tekstiin sopivan strategian.

4.3 Lukutaidon merkitys

Lukutaito on tärkeää sekä yksilölle itselleen että koko yhteiskunnalle. Vaikka lukutaito on tärkeää yhteiskunnan kannalta, lukutaidon suurin merkitys on siinä, mitä se saa aikaan yksittäisen ihmisen elämässä (Julkunen 1991). Lukutaito antaa mahdollisuuden saavuttaa monenlaisia tavoitteita. Lehtonen (1998) lainaa teoksessaan Gurthien sosiokulttuurista näkökulmaa lukutaitoon. Tämän mukaan lukutaito on perusta elinikäiselle oppimiselle ja yksilön älylliselle kehitykselle. Lukutaidon ansiosta kirjallisesta materiaalista tulee kommunikaatioväline. Lukutaito antaa yksilölle mahdollisuuden kehittää omaa elämänsä ja toimia oman yhteisönsä jäsenenä (Lehtonen 1998, 16, Cardoza 1987, 3).

Jokainen kulttuuri ja aika asettaa omat vaatimuksensa ja tarpeensa luku- ja kirjoitustaidolle. Lukutaidon määritelmä, joka riittää kehitysmaissa, ei riitä teollistuneessa yhteiskunnassa, jossa tarvitsemme taitoa lukea ja tulkita monipuolista kirjallista viestintää (Vähäpassi 1987). Tällaista lukutaitoa Linnakylä (1988) kutsuu funktionaaliseksi lukutaidoksi. Hän lainaa Cardozan lukutaitoisen henkilön määritelmää. Sen mukaan ihminen on lukutaitoinen, kun hän kykenee käyttämään tekstejä toimiakseen yhteiskunnassa, saavuttaakseen omia tavoitteitaan, hankkiakseen uusia taitoja ja tietoja sekä kehittyäkseen ihmisenä (Linnakylä 1988, 13.)

Elämme valtavan tietotulvan keskellä. Koski (1998) kuvailee nykyisen tietoyhteiskunnan informaation määrää ja erittelee siihen liittyviä ongelmia. Hän toteaa, että kohtaamme valtavasti tarpeetonta tietoa, jota voi kutsua inforoskaksi. Tämä inforoska hukuttaa alleen paljon olennaista ja tarpeellista

tietoa. Suuri tietomäärä asettaa uudenlaisia vaatimuksia myös koululle ja opettajalle. Oppilaita tulisi opastaa selviytymään erilaisten tietoverkkojen viidakossa. Yksilön olisi kyettävä valitsemaan tietoa omiin tarpeisiinsa ja rakennettava monista tietomäärän sirpaleista oma todellisuutensa. Todellinen lukutaito onkin Gibsonin ja Levinin (1979, 9) mukaan kykyä poimia tietoa tekstistä moniin eri tarpeisiin. Pelkkä mekaaninen lukutaito ei enää riitä vaan tarvitaan monipuolisempaa lukutaitoa. Sen lisäksi että yksilö ymmärtää lukemansa, hänen on kyettävä arvioimaan kriittisesti lukemaansa ja yhdistelemään sitä aikaisempiin tietoihinsa ja omiin kokemuksiinsa. Tämän prosessin tuloksena yksilön tulisi kyetä luomaan uutta tietoa. (Vähäpassi 1987.) Nykyinen konstruktivistinen oppimiskäsitys sopii Kosken (1998) mukaan hyvin tietoyhteiskuntaamme. Konstruktivismissa korostuu oppijan oma aktiivisuus tiedon luoja ja tuottaja. Tämän hän tekee oman kokemus- ja tietotaustansa pohjalta. Oppimista ei mielletä vain tietojen hankkimiseksi, vaan uusiksi tavoiksi tulkita ja jäsentä ilmiöitä (Rauste-von Wright & Wright 1998, 20.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 todetaan peruskoulun tehtäviksi ensinnäkin antaa monipuolista yleissivistystä ja toiseksi kehittää oppijan opiskelunvalmiuksia. Opiskelunvalmiuksiin kuuluvat perustaitojen hallinta, tiedonhankintataidot ja niiden oppiminen, tiedon käsittelytaidot sekä itsenäinen työskentely. Nämä eivät ole mahdollisia ilman toimivaa lukutaitoa. (POPS 1994, 11 - 12.) Opetussuunnitelman perusteissa 1994 onkin ymmärretty tämän päivän vaatimukset lukutaidolle. Äidinkielen yhtenä tavoitteena mainitaan oppilaan kehittyminen hyväksi lukijaksi ja kirjoittajaksi niin että hän kykenisi lukemaan monipuolisesti tekstejä eri tarkoituksiin sekä arvioimaan lukemaansa. (POPS 1994, 42.) Lukutaito määrää koulussa menestymistä. Julkunen (1984, 1986, 1987) on seurannut samojen oppilaiden lukijoiksi kehittymistä ensimmäiseltä luokalta lähtien 12 vuoden ajan. Tutkimuksissa ilmeni, että aikaisin opittu lukutaito suuntasi koulumenestystä ja luetun ymmärtämistä. Lukutaito näytti vaikuttavan merkittävästi koulumenestykseen. Varsinkin lapsen lukutaidolla koulun alussa näytti olevan suuri vaikutus. Varhaiset lukijat saivat koko toisen luokan ajan koulussa lukemaan oppineita parempia tuloksia. Myös toisen luokan lukutaitomittausten ja kolmannen luokan kevätarvosanojen yhteys oli selvä. Julkunen (1986, 64) mukaan funktionaalinen lukutaito ja fiktiivisen

tekstin lukeminen vaativat vuosien harjoittelua. Tutkimus osoitti, ettei kolme vuotta ole näiden taitojen hankkimiseen riittävä aika, jos lapsi on kouluun tullessaan tuntenut vain joitakin kirjaimia. Nämä tutkimustulokset asettavat haasteita esikoululle ja alkuopetukselle. Näinä vuosina tulisi oppilaan saada mahdollisimman hyvä lukutaito, jotta hän kykenisi käyttämään sitä monipuolisesti ylemmillä luokilla.

Kun lukutaidon kehittymistä on tutkittu, taitojen kehityksessä on löydetty yleismaailmallisia malleja ja säännönmukaisuuksia. Jokaisen taidon kehitys kulkee seuraavan kolmen vaiheen kautta: kognitiivinen vaihe, järjestäytyminen ja automatisoituminen. Kognitiivisessa vaiheessa oppija yrittää saada käsityksen siitä, mitä hänen pitäisi tehdä, jotta saavuttaisi haluamansa taidon. Järjestäytymisvaiheessa oppija työskentelee saavuttaakseen taidon. Hän harjoittelee taitoa. Mutta taito ei ole kuitenkaan vielä riittävä, jotta sitä voisi soveltaa käytäntöön. Harjoittelun täytyy jatkua kunnes taito on ”yliopittu”, jotta se voi automatisoitua. Kun automatisoinnin vaihe on saavutettu, taito ei huonone, vaikka sitä ei käytettäisikään pitkiin aikoihin. Se palautuu nopeasti takaisin, kun sitä taas tarvitaan. (Downing 1987, 34.)

Yhteiskuntamme rakentuu suurelta osin kirjallisen informaation varaan. Kehittynyt funktionaalinen lukutaito on yhä tärkeämpää elämässä selviytymisen kannalta. Koska lapsena hankittu lukutaito vaikuttaa yksilön koulussa menestymiseen, se ohjaa yksilön elämää myöhemminkin mm. pyrittäessä jatko-opiskelupaikkoihin. Koulussa tulisikin harjoittaa lukutaitoa monin eri tavoin, jotta oppilaiden lukemisen kehitys etenisi taidon automatisoinnin vaiheeseen. Lukemisen harjoittelu tulisi liittää lapsen omaan kokemusmaailmaan ja ympäristöön, jotta lapsi ymmärtäisi tarvitsevansa lukutaitoa omassa elämässään.

4.4 Lasten käsityksiä

Ensimmäinen tutkimusongelmamme oli: Mitä lukeminen on?. Halusimme tietää, miten lapset määrittelevät lukemista. Haastattelussa kysyimme lapsilta: “Mitä lukeminen mielestäsi on?”. Joistakin lapsista tämä kysymys tuntui hankalalta. Saatoimme kysyä lisäksi: “Mitä lukemisessa tapahtuu?” Varsinkin esikoululaisten ja ensiluokkalaisten kohdalla pyysimme heitä kuvittelemaan ihmisen, joka ei tietäisi lukemisesta mitään ja kysyimme, mitä he tällaiselle ihmiselle lukemisesta kertoisivat. Vanhemmille oppilaille suora kysymys: “Mitä lukeminen on?”, ei tuntunut ylivoimaiselta ja he alkoivat selittää ajatuksiaan ilman lisäkysymyksiä.

Osa lapsista antoi useita määritelmiä lukemiselle. Olemme ottaneet kaikki vastauksissa esiintyneet määritelmät huomioon, kun olemme luokitelleet lasten vastauksia. Lapset antoivat yhteensä 52 määritelmää lukemiselle. Olemme jakaneet nämä määritelmät yhdeksään luokkaan:

- 1) Tekniikka
- 2) Funktio
- 3) Opettaminen ja mallin antaminen
- 4) Ymmärtäminen ja sisällön herättämät tunteet
- 5) Taidon herättämät tunteet
- 6) Oman kokemuksen kuvailu
- 7) Lukemisen ymmärtäminen tekstinä
- 8) Paikkaan liittäminen
- 9) Muihin taitoihin yhdistäminen

Viisi lasta vastasi: “En tiedä”.

TAULUKKO 1: Lasten lukemiselle antamat määritelmät

	Esikoulu	1. lk	3. lk	6. lk	Yhteensä
1) Tekniikka	4	6	3	2	15
2) Funktio	-	-	1	5	6
3) Opettaminen ja mallin antaminen	2	3	2	-	7
4) Ymmärtäminen ja eläytyminen	1	-	1	3	5
5) Taidon herättämät tunteet	3	1	1	-	5
6) Oman kokemuksen kuvailu	3	1	1	-	5
7) Teksti	4	-	-	-	4
8) Paikka	2	-	-	-	2
9) Muihin taitoihin yhdistäminen	1	1	1	-	3

1) Tekniikka

Lukemisen tekniikkaa, miten lukeminen tapahtuu, kuvailee jollain tavalla tutkimuksessamme yhteensä 15 lasta. Lapset määrittelevät lukemista siis pedagogiselta kannalta, jolloin perustekniikan opetteleminen ja sen hallitseminen korostuvat (Ahvenainen ym. 1979, 21). Merkittävää on, että tekniikkaa kuvailevat enimmäkseen esikoululaiset ja ensimmäisen luokan oppilaat. Chall (1983) jakaa lukemisprosessin vaiheisiin. Hänen mukaansa 6-7-vuotiaat lapset ovat yleensä alkavan lukemisen vaiheessa, jossa harjoitellaan lukemisen perustekniikkaa. On luonnollista, että tutkimuksemme nuoremmat oppilaat kuvailevat sitä, mikä on heille sillä hetkellä ajankohtaista. Sekä heidän että vanhempien oppilaiden vastauksissa näkyy synteettinen lähestymistapa lukemiseen. Monet kuvailevat, että ensin on kirjaimia, sitten tavuja ja lopuksi isompia tekstikokonaisuuksia.

Jotkut lapsista yrittävät kuvailla dekodeaustapahtumaa, jolla tarkoitetaan kirjoitettujen merkkien muuttamista äänneiksi (Lehtonen 1988, 8). Tätä kirjainten muuttamista puheeksi Viitaniemi (1981) kutsuu havaintoprosessiksi.

H: Mitä se lukeminen on?

L: Lukeminen on, että luetaan sellaisia tai että osataan sellaisia, että osataan lukea niitä kirjaimia, mitä siinä kirjassa on.

H: Mitä siitä seuraa?

L: Siitä seuraa se, että osaa lukea. Niin minun mielestä ainakin.

H: Mitähän siinä lukemisessa oikein tapahtuu sinun mielestä?

L: Lukemisessa tapahtuu... Kirjaimet äännellään ja siitä syntyy sana ja toinen ja kolmas ja... (Leevi, esikoululainen)

H: Jos sinä luo tulis sellanen ihminen, joka ei tietäis mitään lukemisesta ja se kysyi, että mitäs se lukeminen oikein on, niin mitä sä sille kertoisit?

E: Se on semmosta, että pannaan kaikkii äänneitä yhteen ja sit kun ne luetaan, niin siitä tulee sellanen kun panee esimerkiks oo ja än niin siitä tulee esimerkiks on ja jos panee än ja oo niin siitä tulee no. (Eerik, 1. lk)

H: Kerro mulle, mitä se lukeminen oikein on?

S: No se on semmosta, että on kirjaimia ja niistä tulee joku sana ja niitä voi lukea. (Silja, 1. lk)

Alkuopetuksessa on syytä painottaa havaintoprosessin hallintaa. Kun tämä vaihe on varmistunut, opetus voi painottaa havainnoimisen sijaan luetun käsittämistä (Viitaniemi 1981, 13). Kolmannen ja kuudennen luokan oppilailla tekniikan kuvaaminen ei olekaan niin keskeistä. Kuudennen luokan oppilaista enää kaksi poikaa määrittelee lukemista tekniikasta käsin.

H: Mitä on lukeminen?

L: Vaikee kysymys... Mää sanoisin, että se on sitä, että osaa ymmärtää kirjaimia ja osaa yhistellä niistä ja tehdä sanoja niistä ja lukee niitä. (Leo, 6. lk)

2) Funktio

Kun ensimmäisen luokan oppilaat kuvailivat eniten tekniikkaa, kuudennen luokan oppilaiden haastatteluissa tuli esille lukemisen funktio. Näiden kuudesluokkalaisten lukutaito on todennäköisesti jo automatisoitunut, niin että he eivät lähde kertomaan lukemisesta tekniikasta käsin. Määrittelyissä tulee esiin se, että lukemisella on joku tarkoitus: tiedon saaminen tai ajanviete. Linnakylä (1990, 5) esittelee Goodmanin tutkimuksia, jossa lukemistoimintaa

on luokiteltu yksilön tarpeiden perusteella. Tätä kautta lukemista lähestyi puolet tutkimuksemme kuudesluokkalaisista. Heidän vastauksissaan lukeminen oli opiskelulukemista, jonka avulla saa tietoa asioista tai vapaa-ajan lukemista, jonka tarkoitus oli viihdyttää.

H: Mitä sun mielestä on lukeminen?

S: Mulle se on lähinnä kivaa ajanvietettä ja saa kaikkia kivoja uusia ideoita ja ajattelemisen aihetta ja kaikkee tämmöstä. (Sanna, 6. lk)

H: Mitä sun mielestä on lukeminen?

T: Oppimista.

H: Osaisitko kuvailla vähän tarkemmin?

T: Ainakin yks voi olla, että kun ei tiedä jotain sanaa, niin lukee sen niin kirjasta, niin sitten saa tietoo siitä. (Timo, 6. lk)

Lukemisen harrastuksena mainitsi haastattelun aikana kolme kuudesluokkalaista tyttöä. Kaikki kuudesluokkalaiset sanoivat käyvänsä kirjastossa. Julkunen (1997, 26) toteaa, että kuudesluokkalaiset ovat ahmimisiässä kirjojen suhteen. Kuten Julkusen tutkimuksessa, myös omassa tutkimuksessamme, mainittiin sarjakuvat, nuorten ja aikuisten kirjat. Julkunen (1997) mukaan ala-asteella lukeminen on vielä monille tärkeä harrastus, myöhempään lukuharrastukseen vaikuttaa opettajan innostus.

3) Opettaminen ja mallin antaminen

Näissä vastauksissa ilmenee, että lapset käsittävät lukemisen taitona, joka toisen täytyy opettaa. Kuudesluokkalaiset eivät antaneet opettamiseen liittyviä vastauksia. Tämä tuntuu luonnolliselta, koska alemmilla luokilla lukemisen opetteleminen on korostetummin esillä kuin kuudesluokkalaisilla.

Esikoulussa ja ensimmäisellä luokalla olevat lapset mainitsivat, että lukemista pitää opettaa. Heillä lukemisen opettelu on sen hetkisessä elämässä tärkeä tavoite. Tässä iässä myös aikuisen rooli lukutaidon hallitsijana on merkittävä. Esikoulussa opettaja antaa tehtäviä ja lukee, koulussa opettaja hallitsee lukemisen taidon, jota hän opettaa muille.

H: Miten kirjainten lukeminen tapahtuu?

O: Ensin pitää opettaa, miten se tapahtuu. Koska mulle ei oo vielä opetettu, ni mää en oo voinu tietää sitä. (Olli, esikoululainen)

H: Mitäs, jos sun luokse tulis joku semmonen ihminen, joka ei tietäis mitään lukemisesta. Mitä sä sille sanoisit?

M: No, mää sanoisin, että pitäis lukee, niin ja opetella lukemaan.

H: Miten sitä oikeen opetellaan?

M: Opettaa kaikki kirjaimet ja sitte opetellaan lukemaan. (Markku, 1. lk)

Muutammat lapset korostavat mallin näyttämisen tärkeyttä lukemaan opettamisessa. He ajattelivat, että mallin antaminen olisi selkein keino tehdä lukeminen selväksi jollekin lukutaidottomalle. Sosiaalis-kognitiivisessa teoriassa on keskeisellä sijalla mallioppiminen. Mallit edistävät uusien taitojen ja kognitiivisten kykyjen omaksumista. (Bandura 1997, 29.)

H: Jos joku tulis ja kysyis mitä lukeminen on, niin miten sä selittäisit sen sille?

S: No, sillee, että mää ottasin kirjan esiin ja tekisin niinku äiti teki silloin. Silleen, että se luki mulle ja kysy, että mitä tossa lukee. (Saara, 1. lk)

H: Jos sun luokse tulis joku ihminen, joka ei tietäis lukemisesta mitään, niin mitä sä selittäisit sille, että mitä lukeminen on?

S: Ainakin sanoja siinä on ja jos se kysyis, että mitä tossa lukee niin mää voisin lukee sille. Tai sille voi mennä se mieleen, niin se osaa sen sitte lukee. (Saana, 3. lk)

3) Ymmärtäminen ja sisällön herättämät tunteet

Vain yhdellä haastateltavista näkyi selkeästi lukemisen ymmärtämisen merkitys. Tämä kuudesluokkalainen tyttö korosti monesti haastattelun aikana sitä, että lukemisessa on tärkeintä se, että ymmärtää lukemansa. Hänen kertomuksessaan tulee hyvin esille myös tekstin sisältöön eläytyminen.

H: Mitä sun mielestä se lukeminen on?

J: Lukeminen... mun mielestä se on jonkinlaista ymmärtämistä ja semmosta. Koska ... ku mä luen niin mää saan sen jotenkin muuten täällä ku näkemällä.

H: Osaakko kuvailla, mitä tapahtuu, ku luet tekstiä?

J: Jos mä luen jotain Neiti Etsiviä ja on joku pelottava kohta, ni mua rupee pelottaa ite ja sillee. Et en pysty illalla lukee. Ja jos jotain hakataan, ni mussakin tuntuu. Se oikeestaan on lukemisen yks pääasia on ymmärtää, mitä lukee. (Jonna, 6. lk)

Neljä muuta oppilasta kuvailee jollain tapaa lukemisen herättämiä tunteita. Heidän kertomuksistaan huomaa, että he eläytyvät luettavaan tekstiin niin, että

kokevat tapahtumat kuin olisivat itse mukana. Esikoululaisen tytön vastauksessa, haastattelijan kysymys on ohjailut tytön vastausta. Toiset lapset alkoivat monesti kuitenkin saman kysymyksen jälkeen kuvailla lukemisen tekniikkaa.

H: Mitä lukeminen on?

T: Sellasta että voi lukea, että voi kirjoja lukea. Se on sellasta kirjoitusta tai tekstiä.

H: Mitä lukemisessa tapahtuu?

T: Sellasia kaikenlaisia kivoja ja pelottavia ja semmosia mukavia, hauskantuntusia kohtiaki. (Teea, esikoululainen)

H: Mitä lukeminen on?

S: ...Joskus mää tapan aikaa vaan niinku silleen, et mä muistan jonku kirjan tosi hyvin läpi, mää pistän itteni jokskuks roolihenkilöks sinne, sit ajattelen koko kirjan uudelleen. Teen sille jonku uuen sivuhahmon. (Sanna, 6. lk)

Kuudesluokkalaisten tyttöjen kertomuksista voi selkeästi huomata, että he ymmärtävät lukemansa. Vähäpassin (1987) esittelemän interaktioteorian mukaan tekstin ymmärtämistä ohjaavat sekä tekstin ja lukijan ominaisuudet että lukijan omat kokemukset ja taustatiedot. Tekstin lukemisen strategioissa kuudennen luokan tytöt ovat syväprosessoinnin tasolla. Syväprosessointi tarkoittaa sitä, että lukija pyrkii tekstin ymmärtämiseen. Ylemmillä syväprosessoinnin tasoilla lukija vertaa tekstiä ulkopuolisiin kriteereihin ja luo tekstin pohjalta uutta tietoa. (Vähäpassi 1987, 38 - 39.)

5) Taidon herättämät tunteet

Tähän luokkaan laitoimme vastaukset, joissa näkyi selkeästi tunteita lukemisen taidosta. Lukeminen mainittiin kivaksi tai helpoksi asiaksi. Yksi oppilas kertoi, että on iloisempi, kun osaa lukea. Esikoululaisella tytöllä lukemiseen tuntui myös liittyvän tietynlainen itseisarvo. Kun osaa lukea, on siirtynyt isojen tyttöjen joukkoon.

H: Mitä lukeminen on?

A: Se on sellasta ku... aina luetaan koulussa ja sitte pitää osata lukee.

H: Mitä siinä tapahtuu ku luetaan?

A: Sitte tulee isoks tytöks ku osaa lukee. (Anri, esikoululainen)

H: Jos sun luokse tulis vaikka eskari, joka kysyis sulta, että mitä se lukeminen oikein on, mitä siinä tehhään, niin mitä sä sille sanoisit?

N: Se on kivaa. (Niilo, 1. lk)

6) Oman kokemuksen kuvailu

Jotkut lapsista alkoivat kertoa omia kokemuksia lukemaan oppimisesta tai opettelemisesta. Heille lukemisen harjoittelu on arkipäivää ja varsinkin esikoululaisille ja ensimmäisen luokan oppilaalle oma lukemaanoppimiskokemus on lähellä. Esikoululainen poika kuvailee omaa opetteluaan, kun kysyimme, mitä lukeminen on. Myöhemmin haastattelun aikana hän kertoo enemmän omasta harjoittelustaan ja siitä, miten oppi lukemaan.

H: Mitä on lukeminen?

V: Et sun pitäis opetella lukeen, ni sit sä pystyisit kaikkii nimii lausumaan.

H: Miten opitaan lukeen?

V: Koulussa se varmaan. Voi opetella kotona, jos sul on niit jääkaappikirjaimii, ku mul niit on.

H: Ooks sä niistä harjotellu?

V: Oon.

H: Kerro harjottelusta?

V: Oon kirjottanu siihen ja yhen kerran mä kirjoitin englanniks, että öljy. (Veikko, esikoululainen)

7) Teksti

Lapset kuvailevat lukemista tekstinä tai kirjaimina. Määrittelyssä saattaa myöhemmin olla kuvailtu esimerkiksi lukemisen tekniikkaa. Näissä vastauksissa lapset mieltävät lukemisen tekstiksi.

H: Mitä on lukeminen?

O: Että siinä luetaan ja sitten siinä on kirjaimia ja joitain kuvia. (Olli, esikoululainen)

H: Mitä on lukeminen?

A: Ottaa kirjan ja kattoo tekstiä ja sitte rupee lukemaan sitä sillee, että kattoo, mitä siinä lukee, niinku mitä on siihen kirjaimia laitettu perään. (Armi, 3. lk)

8) Paikka

Kaksi esikoululaista liittyy lukemisen kouluun. Kouluunmeno on heillä edessä ja monet saattavat korostaa kouluun menemisen tärkeyttä ja opittavia taitoja. Toisen lapsen vastauksessa lukeminen saa vaatimuksen sävyn. Toinen toteaa, ettei osaa lukea, koska häntä ole ei ole vielä koulussa opetettu. Myös Dahlgrenin ja Olssonin (1985, 97) tutkimuksessa lapset pitivät lukemista taitona, jonka osaamista koulussa vaaditaan.

H: Mitä lukeminen on?

A: Se on sellasta ku ... aina luetaan koulussa ja sitte pitää osata lukee. (Anri, esikoululainen)

9) Muihin taitoihin yhdistäminen

Tähän luokkaan laitoimme vastaukset, joissa lapsi liittyy lukemisen tai sen oppimisen asiayhteyksiin, jotka eivät kuulu varsinaisesti lukemiseen. Esikoululainen ja ensiluokkalainen liittävät lukemisen laskemiseen eli muihin koulutaitoihin. Kolmasluokkalainen tyttö arvelee, ettei lukutaitoinen ihminen osaisi puhuakaan. Kysymys saattoi olla tytölle vaikea. Hän oli koko haastattelun ajan jännittyneen ja epävarman oloinen.

T: Mää yrittäsin opettaa sitä tai sitte niitä kirjaimia näyttää tai lehdistä tai...

H: Miten sää sitä yrittäsit opettaa?

T: Sitä täytyy opettaa paljo enemmän sen täytyy käydä koulua tai... Sitte sen täytyy vähän koulussa opiskella tai silleen. Tai sitte sen täytyy yrittää laskea. (Teea, esikoululainen)

H: Jos joku ihminen, joka ei tietäis lukemisesta yhtään mitään, tulis sun luokse ja kysyis, että mitä lukeminen on, nii miten sää sille selittäisit?

E: Eihän se sit osais ees puhua. Ei ees tietäis kirjaimia... Em mää osais sille kuitenkaan kertoo, mitä se lukeminen on. Em minä tiä. (Eila, 3. lk)

4.5 Tulosten arviointia

Tutkimusongelmanamme oli, miten lapset määrittelevät lukemista. Kun luimme ja analysoimme haastatteluja, huomasimme, että kysymyksen asettelu olisi voinut olla toisenlainenkin. Pelkkä kysymys, mitä mielestäsi lukeminen on, oli joillekin lapsille vaikea. Jos vastaaminen näytti olevan lapsesta vaikeaa,

kysyimme lisäksi: "Mitä kertoisit lukemisesta ihmiselle, joka ei tiedä mitään lukemisesta?". Kysymysten asettelu riippui paljon haastattelutilanteesta ja siitä, miten lapsi suhtautui meihin, esimerkiksi oliko hän jännittynyt. Myös se, mitä olimme lukemisesta aiemmin haastattelussa lapsen kanssa keskustelleet vaikutti kysymysten tekemiseen. Kaikille emme kuvailleet lukutaidotonta ihmistä, mikä jälkeen päin ajatellen olisi ollut hyödyllistä. Näin kysymyksen asettelu olisi ollut kaikille täysin samanlainen. Nyt lisäkysymykset saattoivat ohjailla joidenkin lasten vastauksia.

Oletimme, että nuorimmat haastateltavista määrittelisivät lukemista kirjainten osaamisena ja yhdistelynä. Esikoululaisten ja ensiluokkalaisten haastatteluista nousi selkeästi esiin tekniikan kuvailu. Kirjainten muuttamista puheeksi pidettiin lukemisena. Teorioiden mukaan lukeminen alkaa äänne-kirjain -vastaavuuden ymmärtämisestä. Kun katsotaan lukemista pedagogisesti, perustekniikan opettelu ja hallinta korostuvat (Ahvenainen ym. 1979, 21). Onkin luonnollista, että taitoa harjoittelevien määrittelyissä painottuu lukemisen tekniikka ja opettaminen.

Lukemisen sisältöön eläytymisestä puhuivat enimmäkseen kuudesluokkalaiset. Lukutaidon kehitysmallin mukaan heidän taitonsa on jo automatisoitunut (Downing 1987). Kuudesluokkalaiset kuvailivat lukemista myös jotakin tarkoitusta varten. Monet kuudesluokkalaiset kertoivat haastattelun aikana käyvänsä kirjastossa. Varsinaiseksi harrastukseksi lukemisen mainitsi kaksi kuudesluokkalaista tyttöä.

Lukutaidon suurin merkitys on siinä, miten se vaikuttaa yksilön elämään (Julkunen 1991). Downingin (1982) mielestä on tärkeää korostaa lukemisen funktiota. Lukemisen funktiosta esikoululaiset ja ensiluokkalaiset eivät maininneet tässä yhteydessä mitään. Challin (1983) lukemisen mallissa kuudesluokkalaiset ovat jo monipuolisten lukemisen muotojen tai konstruktivisessa ja rekonstruktivisessa vaiheessa. Näissä vaiheissa lukijan tekstinymmärtämiskyky kehittyy ja hänen lukemistaan alkavat ohjata henkilökohtaiset, ammatilliset tai yhteiskunnalliset tarpeet. Tämä tuli esille myös oman tutkimuksemme haastatteluissa.

Lukemista tekstinä kuvaili yhteensä neljä esikoululaista. Heidän vastauksistaan näkyi selvästi, että he ymmärsivät lukemisen kirjoina tai teksteinä. Esikoululaiset ovat tutustumassa kirjoitetun kielen maailmaan, tästä varmasti johtuu tekstien ja kirjojen mainitseminen. Toisaalta vastauksiin voi vaikuttaa suomen kielen eri merkitykset sanasta lukeminen: "Onko sulla lukemista?".

Kaiken kaikkiaan lasten määrittelyissä näkyy oppilaiden lukutaidon taso sekä se, mitä koulussa kullakin luokka-asteella harjoitellaan. Ensimmäisen luokan oppilaat harjoittelevat lukemista ja määrittelyt keskittyvätkin tekniikkaan ja opettamiseen. Kuudennella luokalla tavoitteena on jo ymmärtävä lukeminen. Määrittelyt painottuvatkin funktioihin ja sisällön ymmärtämiseen.

5 MITEN OPITAAN LUKEMAAN

5.1 Lukemaan oppimisen valmiudet

Lukemaan oppiminen on osa lapsen kokonaiskehitystä. Kephart (ks. Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus 1987, 6) yhdistää teoriassaan kehityksen motorisen, sensorisen ja käsitteen muodostamisen osa-alueet. Hänen näkemyksensä mukaan lapsi kehittyy toisistaan laadullisesti eroavien kehitysvaiheiden kautta. Kukin lapsi etenee kehitysvaiheesta toiseen yksilöllisessä iässä (Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus 1987, 6 - 16). Myös Piaget (1988) kuvaa teoriassaan lapsen asteittaista kehitystä, jonka yhtenä osana on kielellinen kehitys. Motorinen ja sensorinen kypsyys sekä niiden yhteistyö luovat Kephartin mukaan perustan kielelliselle oppimiselle (Alahuhta 1990, 13).

Lukemaan oppiminen on lapselle meidän yhteiskunnassamme tärkeä tapahtuma. Lapsi odottaa innolla sitä, milloin hän oppii lukemaan. Tätä odotusta ja oppimista ovat aikuiset monesti tukemassa. Lukemaan oppiminen liittyy kiinteästi koulun aloittamiseen. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa painotetaan perustietojen, -taitojen ja valmiuksien omaksumista (POPS 1994, 40). Näihin perustaitoihin lukeminenkin kuuluu. Lukutaidon kehitys on kuitenkin jo käynnissä, kun lapsi aloittaa koulun. Hänellä on kielestä

monenlaisia kokemuksia, joita hän on saanut ympäristöstään. Kielellisten kokemusten lisäksi lapsen lukemaan oppimiseen vaikuttavat lapsen lukemisvalmiudet, jotka ovat perusta lapsen lukutaidon kehittymiselle. Lukemisen perusvalmiuksia ovat kielellinen, älyllinen, sensorinen, fysiologinen ja sosio-emotionaalinen valmius. (Ahvenainen ym. 1979, 25 - 26.)

Malmquist (1975) tuo esille samoja asioita puhuessaan lapsen lukukypsyydestä koulua aloitettaessa. Hänen mielestään on otettava huomioon lapsen fyysisen kehityksen taso ja motoriset valmiudet. Näiden lisäksi on huomioitava äly, sosioemotionaalinen kehitys, puhe ja sanavarasto sekä psykologinen kypsyytensä, jonka tässä tapauksessa tulisi ilmetä kiinnostuksena lukemiseen. Lapsen kypsyttää lukemiseen osoittaakin lapsen oma, spontaani kiinnostus lukemista kohtaan. (Malmquist 1975, 43 - 45.)

Kiinnostus lukemiseen voidaan herättää kirjojen katselulla ja lukemisella. Lukijaksi kasvamisessa on tärkeää, että lapsi näkee ympäristössään kirjoitettua kieltä. Vanhempien asenteet vaikuttavat lapsen asenteisiin lukemista ja kirjoja kohtaan. Jos vanhempien suhtautuminen on myönteistä, myös lapselle kehittyy mielenkiinto lukemiseen. Lapsessa tulisi herättää halu kuunnella ja myöhemmin lukea itse. Lukijaksi kehittymistä tukee monenlaisen kielen kuuleminen ja monipuolisen lasten kirjallisuuden lukeminen. Vanhempien ja lasten lukutuokioissa on tärkeää ohjata lasta tietoisesti huomioimaan kirjoitettua kieltä ja luettavan tekstin merkitystä, luetun sisältöä, esimerkiksi kysymysten avulla. Yhteisissä keskusteluissa lapsen sanavarasto kehittyy sekä hän havainnoi kielen rakenteita ja kertomuksen kulkua. Keskustelut luetusta tekstistä auttavat lasta perustelemaan mielipiteitään ja ilmaisemaan ajatuksiaan verbaalisesti. On tärkeää, että lapsi tuntee olevansa hyväksytty. Lapsella tulisi olla tunne, että häntä kuunnellaan ja että hänen mielipiteensä ja ajatuksensa ovat tärkeitä. Myönteiset kokemukset kirjoista ja lukemisesta antavat lapselle elämyksiä, jotka innostavat häntä lukemaan opettelemiseen. Yhteinen kommunikaatio ja toiminta ehkäisevät lasten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia. (Malmquist 1975, Salminen 1979, Julkunen 1993, Lehtonen 1998.)

Ennen koulun alkua saadut kokemukset lukemisesta vaikuttavat lasten lukutaitoon vielä muutaman kouluvuoden jälkeenkin. Julkunen (1986) tutki toisluokkalaisten lukutaidon yhteyttä koulumenestykseen. Tutkimuksessa huomattiin, että ennen koulua lukemaan oppineet lapset saivat parempia tuloksia koko toisen ja kolmannen luokan ajan kuin koulussa lukemaan oppineet lapset (Julkunen 1986, 53). Koulussa lukemista käytetään välineenä tiedonhankkimiseen. Julkunen toteaa, että lukutaidon käyttäminen funktionaalisesti ja fiktiivisen tekstin lukemiseen vaatii monivuotista harjoittelua (Julkunen 1986, 64). Tutkimus osoitti, ettei kolme vuotta riitä näiden taitojen hankkimiseen, jos lapsi on osannut vain joitain kirjaimia kouluun tullessaan.

Lukemaan oppimisprosessiin vaikuttavat lapsen kokemukset kirjoitetusta kielestä ja kokemusten kautta muodostuneet asenteet. Sarmavuori (1979) on tutkinut ympäristön vaikutusta lapsen kielellisiin taitoihin. Eri sosiaaliryhmien lähtöerot säilyivät hänen tutkimuksessaan koko ensimmäisen luokan ajan. Hän painottaa, että koulun lukemaan opettamisen tulisi huomioida lapsen aikaisemmat kokemukset kielestä (Sarmavuori 1979, 211). Lapsen omilla jokapäiväisillä havainnoilla ympäristöstä on myös suuri merkitys. Yhteiskunnassamme lapsi on ympäröity erilaisilla teksteillä. Näitä tarkkailemalla lapsi saattaa oppia lukemaan jo ennen varsinaista lukemaan opetusta. Lehmuskallio (1997) pohdiskelee artikkelissaan lapsen elämistä nykyisessä yhteiskunnassa, jossa tekstit ympäröivät meitä joka puolelta. Hän näkee ympäristön tekstit haasteena opetukselle ja kysyy, miten voisimme hyödyntää lapsen havainnoimaa ympäristöä lukemisen opetuksessa (Lehmuskallio 1997, 125 - 126). Lasten aikaisempien kokemusten ja jokapäiväisen ympäristön tekstien huomioiminen kouluopetuksessa takaisi varmasti lapsen motivaation säilymisen lukemista kohtaan. Jos aapisen sijasta keskityttäisiin lapsen arkipäivässä kohtaamiin teksteihin, lukemisesta voisi tulla vielä enemmän omakohtaista ja lapsi ymmärtäisi sen merkityksen omassa elämässään. Myös peruskoulun opetussuunnitelmassa mainitaan, että koulussa tulisi tarkkailla kieltä sen jokapäiväisistä käyttötilanteista käsin (POPS 1994, 45).

5.2 Kielellinen tietoisuus ja lukeminen

Downingin (1987) mukaan lukemisen kaksi perustapahtumaa ovat kielellinen tietoisuus sekä lukemisen funktion ymmärtäminen. Kielellinen tietoisuus on tietoisuutta kielestä järjestelmänä. Se on metatietoa kielestä, sen säännöistä ja lainalaisuuksista. (Downing 1987, 37.)

Lapsi kiinnittää huomionsa kielen merkitykseen, ei sen muotoon. Hänellä ei ole vielä kykyä tarkastella kieltä ulkopuolisesti. Kielen ulkopuolelle asettumista Torneus (1991, 9) kutsuu kielelliseksi tietoisuudeksi tai metalingvistiseksi asenteeksi. Kun kielellinen tieto jaetaan implisiittiseen (epäsuoraan taustatietoon) ja eksplisiittiseen (pohdiskelemaan, nimenomaiseen tietoon), on metalingvistinen asenne eksplisiittistä tietoa, kykyä tarkastella kieltä itseään. Tarkasteltaessa kieltä metalingvistisesti huomio kiinnitetään kielen merkityksestä sen muotoon. Lapselle muodon tarkasteleminen on vaikeaa, koska lapsi elää vahvasti käsillä olevaa hetkeä eikä osaa irrottautua siitä (Julkunen 1993, 71). Julkunen (1993, 73) toteaa, että lapselle kielen ymmärtäminen ja käyttäminen vaativat niin paljon voimavaroja, ettei hän kykene käyttämään ajatuksiaan samanaikaisesti mihinkään muuhun. Kielen käyttäminen kommunikoimiseen niin että samalla tarkastelisi sen muotoa voi olla lapselle mahdoton vaatimus.

Lapsi kiinnittää huomionsa kielen merkitykseen, puheen sisältöön. Jo esikouluikäisinä lapset kuitenkin alkavat havaita kielen muotoja. Kielellisen tietoisuuden herääminen ja harjoittelu liittyvät lapsen yleiseen kognitiiviseen kehitykseen. Kognitiivisen kehityksen myötä lapsi kykenee tarkkailemaan ympäristön ilmiöitä ikään kuin ulkopuolelta (Torneus 1991, 10). 5 - 6 -vuotiaana lapset näyttäisivät kiinnostuvan kielestä aikaisempaa enemmän. Narua hyppiessään tytöt lukevat loruja tavuittain. Leikinaloitamislurut luetaan myös usein tavuittain. Lapset leikkivät kielellä, keksivät erilaisia vitsikkäistä sanaleikkejä : "Käykö sun kellos? Käske sen tulla meilläkin käymään." Myös toisten nimien vääntely: "Antti pantti pakana, istui oven takana." on osoitus kielellisen tietoisuuden heräämisestä. (Julkunen 1993, 76 - 77; Julkunen & Elomaa 1998, 84.)

Torneuksen (1991, 13) mukaan tutkimuksissa on ilmennyt, että kielellisen tietoisuuden taso vaikuttaa lukemaan oppimiseen. Siksi opettajilla pitäisikin olla tietoa kielellisen tietoisuuden kehittymisestä, jotta he osaisivat mukauttaa opetustaan kunkin lapsen kehitysvaiheen mukaan.

Lukeminen jaetaan monesti dekodaukseen ja luetun ymmärtämiseen. Dekoodaustapahtumalla tarkoitetaan kirjoitettujen merkkien, grafeemien, tulkitsemista äänteiksi, foneemeiksi (Lehtonen 1998, 8). Tämä kirjainten muuttaminen äänteiksi mahdollistaa lukemisen. Dekoodaus voidaan jakaa subleksikaaliseen ja leksikaaliseen dekodaukseen. Subleksikaalisella dekodauksella tarkoitetaan yksittäisten kirjaimien tai tavujen dekodauksia, leksikaalisella dekodauksella taas sanakokonaisuuksien tunnistamista. Dekoodaus ja lukemisen ymmärtäminen eivät ole erillisiä osa-alueita vaan ovat yhteydessä keskenään. Hyvä dekodoustaito helpottaa luetun ymmärtämistä. (Lehtonen 1998, 53.)

Torneus (1991, 13) jakaa kielellisen tietoisuuden seuraavasti:

- tietoisuus kielen äännejärjestelmästä (fonologinen tietoisuus)
- tietoisuus sanoista (morfologinen tietoisuus)
- tietoisuus lauseiden rakenteesta (syntaktinen tietoisuus)
- tietoisuus kielen käytöstä (pragmaattinen tietoisuus)

Torneus (1991) korostaa fonologisen tietoisuuden osuutta lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. Lapsen on ymmärrettävä, että kirjaimet symboloivat puheen äänneitä. Äänneiden erottelu (segmentaatio) on kirjoittamisen lähtökohta. Äännesynteesin hallitseminen on taas tärkeää varsinkin outoa tekstiä luettaessa. Aloittelevien ja harjaantuneitten lukijoiden dekodaus on erilaista. Harjaantunut lukija hahmottaa kokonaisuuksia esim. sanoja tai taivutuspäätteitä. Lapsella ei ole vielä moniakaan tuttuja sanahahmoja, siksi häneltä vaaditaan varmuutta äänneiden yhdistämisessä. Jos dekodausyritykset epäonnistuvat toistuvasti, on lukeminen vaikeaa. Lukemisesta tulee hidasta ja dekodauksen kanssa ponnistellaan niin paljon, että luetun ymmärtäminen kärsii. Lukemisen tulisi olla lapselle palkitsevaa eikä lukemisen tavoite saisi hukkuu yritysten alle. (Torneus 1991, 21 - 25.) Vaikka

Torneuksen teoksessa käsitellään kielellistä tietoisuutta, kehittyneen lukutaidon katsotaan sisältävän paljon muutakin kuin äänne-kirjain-vastaavuuden tajuamisen (Torneus 1991, 24).

Kielellistä tietoisuutta tarkasteltaessa on hyvä muistaa, että lapset ovat yksilöitä ja metafonologinen kehitys on jokaisella erilaista. Erot lasten metafonologisessa kehityksessä eivät johdu kielellisestä tai älyllisestä kehityksestä. Kielellisen tietoisuuden opetuksella ja harjoituksilla voidaan edistää lasten metafonologista kehitystä. Harjoittelusta hyötyvät eniten heikot lapset. Harjoitukset vaikuttavat myönteisesti kirjoittamisen ja lukemisen valmiuksiin. (Torneus 1991, 26 - 29.) Esiopetus tähtää kielellisten taitojen harjoitteluun, vaikka esiopetuksessa ei varsinaista lukemaan opetusta annetaakaan. Esiopetuksen opetussuunnitelman (1996, 22) tavoitteissa mainitaan kielellisten taitojen harjoittaminen sekä kielellisen tietoisuuden, sana- ja käsitevaraston ja opiskelukielen kehittäminen.

Morfologinen tietoisuuden kehittyessä lapsi kykenee dekodeemaan suurempia tekstikokonaisuuksia kuin kirjamia (Torneus 1991, 32). Morfologista tietoisuutta voidaan kehittää tutkimalla sanoja, keskustelemalla alkuperästä, etsimällä synonyymeja ja vastakohtia. Torneuksen (1991, 38) mukaan nämä harjoitukset edistävät myös luetun ymmärtämistä.

Syntaktinen tietoisuus on tietoisuutta kielen säännöistä (Torneus 1991, 39). Lapsen äidinkielestä riippumatta lapsi oppii suurimman osan kielensä sääntöjärjestelmästä seitsemänteen ikävuoteen mennessä. Torneus (1991, 44 - 45, 47) uskoo, että kielen sääntöjen tiedostaminen helpottaa lukemista ja kirjoittamista sekä on yhteydessä myös luetun ymmärtämiseen.

Pragmaattinen tietoisuus on tietoisuutta siitä, miten kieltä käytetään ja miten kielellisiä kuvia ja metaforia ymmärretään. Pragmaattiseen tietoisuuteen vaikuttavat yleinen kognitiivinen, sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys sekä lapsen kokemustausta. (Torneus 1991, 49.) Pragmaattisen tietoisuuden kehittymisen ongelmat heijastuvat luetun ymmärtämiseen. Pragmaattista

asentoitumista kieleen voi kehittää rohkaisemalla lapsia tarkastelemaan kriittisesti lukemaansa ja kuulemaansa. (Torneus 1991, 56.)

Torneus (1991) näkee metalingvistisen kehityksen osana lapsen kokonaiskehitystä ja kykynä tarkastella asioita monista näkökulmista. Hänen mukaansa parhaiten tätä kehitystä voi tukea antamalla lapselle monia tilaisuuksia kielen ja sen ymmärrettävyyden pohtimiseen. Metalingvististä tietoisuutta voidaan kehittää erilaisilla harjoituksilla. Lukeminen ja luetusta keskusteleminen auttavat lasta arvioimaan omaa luetun ymmärtämistään. Taitava opettaja huomioi lasten metalingvistisen kehityksen tason ja käyttää sopivia harjoituksia opetuksessaan.

5.3 Lukemaan oppimisen vaiheita

Chall (1983) on esittänyt kattavan mallin lukemaan oppimisen vaiheista. Hänen mukaansa lukutaidon kehittyminen on prosessi, joka etenee eri vaiheiden kautta. Mallissa kuvataan, mitä yksilössä ja ympäristössä tapahtuu lukemisen eri vaiheissa. Lukemisen vaiheiden tarkoituksena on auttaa hahmottamaan, mitä lukeminen on ja kuinka se muuttuu yksilön elämän aikana alkavasta taitavaan lukemiseen. (Chall 1983, 11.)

Lukemisen vaiheet muistuttavat Piaget'n kognitiivisen ja kielellisen kehityksen vaiheita. Molemmissa malleissa on hierarkkinen rakenne ja eri vaiheet eroavat selkeästi toisistaan. Kuten Piaget'n teoriassa, myös Challin lukemisen kehityksen mallissa tapahtuu assimilaatiota ja akkommodaatiota. Lukeminen nähdään ongelmanratkaisuna, jossa sovitetaan yhteen lukijan aikaisemmat tiedot ja tekstistä saatava uusi informaatio. Lukija poimii tekstistä tietoja, jotka hän kykenee käsittelemään. Kun hän ymmärtää tekstin ajatuksen, hän omaksuu uusia näkökulmia ja hänen omat käsityksensä mahdollisesti muuttuvat. Kaikissa lukemisen kehityksen vaiheissa yksilö on jatkuvasti vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Vaikka kaikissa vaiheissa puhutaan lukemisesta, jokaisessa kehitysvaiheessa lukija toimii ja tekee erilaisia asioita suhteessa luettavaan tekstiin. Lukijan edetessä vaiheesta toiseen hänen kykynsä lukea monimutkaista ja abstraktia kieltä kasvaa. Lukijan reagoiminen

tekstiin tulee yhä päättelevämmäksi, kriittisemmäksi ja tulkitsevammaksi. Mitä pidemmälle lukija on edennyt lukemisen vaiheissa, sitä enemmän hän tarvitsee tietoa maailmasta ja luettavasta aiheesta ymmärtääkseen luettavan materiaalin sisällön. Challin mukaan lukijan asenteissa lukemista kohtaan heijastuvat hänen kulttuurinsa, koulunsa ja perheensä asenteet. Kaikissa lukemisen vaiheissa kehitys riippuu sitoutumisesta tekstiin, sen sisältöön, ajatuksiin ja arvoihin. Myös motivaatio vaikuttaa lukemisen kehitykseen. (Chall 1983, 11 - 12.)

Challin (1987, 1983) lukemisen malli on kuusiosainen. Se sisältää esilukemisen vaiheen lisäksi viisi varsinaista lukemisen vaihetta. Kaksi ensimmäistä lukemisen vaihetta käsittävät lukemaan oppimisen, seuraavissa vaiheissa lukeminen tapahtuu oppimista varten.

0. Esilukemisen vaihe

Esilukemisen vaihe alkaa lapsen syntymästä ja kestää aina siihen asti, kunnes varsinainen lukemaan opettaminen alkaa. Tämä aika on ikään kuin johdantoa kielen maailmaan, tekstien luonteeseen ja tarkoitukseen. Kodin osuus on hyvin merkittävä. Lapselle lukeminen kartuttaa tietoa kirjoitetun kielen systeemistä ja herättää lapsen kiinnostuksen kirjoitettuun kieleen. Hän havaitsee, että jotkut sanat alkavat samalla äänneellä, huomaa, että sanat jakautuvat osiin, joita voidaan yhdistellä. Challin mukaan hyvä alku luo vankkaa pohjaa myöhemmälle lukemiskehitykselle. Esilukemisen vaiheessa lapsi tunnistaa sanahahmoja, kuten yleisiä merkkejä ja etikettejä. Hän osaa kirjoittaa oman nimensä, nimetä kirjaimia ja toistaa hänelle kerrotun tarinan sisällön. Äänteen ja kirjaimen vastaavuus on lapselle kuitenkin vielä selvittämätön salaisuus.

1. Alkavan lukemisen vaihe

Lapsi oppii ymmärtämään kirjoitetun kielen periaatteet. Hän tajuaa dekodauksen eli ymmärtää äänteen ja kirjaimien vastaavuuden. Tässä vaiheessa lapsi harjoittelee lukemisen perustekniikkaa. Challin mukaan tämä vaihe on 6 - 7 vuoden iässä.

2. Peruslukutaidon vahvistumisen ja sujuvuuden vaihe

Tässä vaiheessa pääasiana on jo opittujen asioiden vahvistuminen. Monimutkaisten fonologisten elementtien ja yleistyksien oppimista tapahtuu myöhemmissäkin vaiheissa. Eniten lapset oppivat tässä vaiheessa käyttämään dekodeustietojaan. He saavat rohkeutta ja taitoa harjoitella niitä ja siten lukemisesta tulee sujuvampaa ja nopeampaa. Luettavien tekstien tulisi olla tuttuja ja liittyä lukijan omaan kokemusmaailmaan. Luetun ymmärtäminen on toistavaa ja tunnistavaa.

3. Lukeminen oppimisen välineenä

Lukutaidon kehittyessä tarve saada tietoa lukemisen kautta kasvaa. Aikaisemmissa vaiheissa tieto saatiin enimmäkseen kuuntelemalla ja katselemalla. Kolmannessa vaiheessa lukija kehitty vähitellen saamaan tietoa lukemalla. Lukemisesta tulee uusien ideoiden, tietojen, arvojen ja asenteiden oppimisen väline. Lukijan kyvyt ja taustatietous kasvavat, hänen sanavarastonsa ja kognitiiviset kykynsä kehittyvät. Tässä vaiheessa luetaan ja opiskellaan erilaisia tekstejä sekä opitaan poimimaan olennainen tieto tekstimateriaalista.

4. Monipuolisten lukemisen muotojen kehittyminen

Lukijan kyky ymmärtää lukemaansa kehittyy. Hän voi lukea monimutkaisia tekstejä, jotka sisältävät useita näkökulmia laajemmista kokonaisuuksista. Lukija osaa eritellä ja yhdistellä tekstin sisältöjä. Hän ymmärtää kirjoittajan ajatuksen ja tekee kysymyksiä tekstile.

5. Konstruktiivinen ja rekonstruktiivinen vaihe

Tässä vaiheessa lukemista ohjaavat lukijan henkilökohtaiset, ammatilliset tai yhteisön tarpeet. Lukija hahmottaa kokonaisuuksia lukemastaan ja soveltaa tekstistä saamiaan tietoja. Lukeminen on luovaa ja lukija luo lukiessaan uutta tietoa. (Chall 1987, 69; Chall 1983, 11 - 26; Lehtonen 1998, 55 - 56; Julkunen 1987, 15.)

Chall (1987, 68, 69) toteaa, että jotkut etenevät vaiheesta toiseen nopeasti, toiset hitaasti, mutta suurin osa seuraa samaa kehitysjärjestystä. Lukijan

kehitys riippuu yksilön ja ympäristön tekijöiden vuorovaikutuksesta (Chall 1983, 9).

Perreran (ks. Julkunen 1987, 15 - 17) mallin lukemisen tasoista on Challin mallia pelkistetympi. Perrera on eritellyt kolme tasoa lukemisen kehityksessä: valmistava, vahvistava ja eriytyvä taso. Valmistavalla tasolla lukija oppii tunnistamaan kirjaimet, vahvistavalla tasolla lukeminen kehittyy puhumiseen verrattavaksi toiminnaksi ja eriytyvällä tasolla luettua ymmärretään paremmin ja nopeammin kuin kuultua. Perreran mukaan hyvät lukijat voivat olla eriytyvällä tasolla jo 10-vuotiaina ja keskinkertaiset 13-vuotiaina. Jotkut eivät saavuta koskaan tätä kolmatta tasoa. Kun yksilö on lukemisessaan eriytyvällä tasolla, hänen lukemisen ymmärtämistaitonsa kehittyy jatkuvasti. Tähän vaikuttavat Perreran mukaan kaksi asiaa: lukemisessa lukija voi vaikuttaa kielen prosessointiin, hän voi palata tekstissä taaksepäin ja lukea uudelleen, jotta ymmärtäisi merkityksen. Toiseksi eriytyvällä tasolla olevan lukijan lukunopeus on suurempi kuin normaali puhenoisuus. Perreran mukaan tämä vaikuttaa siihen, että kieliopillisia suhteita on helpompi havainnoida luettaessa kuin kuunneltaessa, koska sanoja voidaan prosessoida samanaikaisesti. Perreran ja Challin mallien tasot käsittelevät molemmat peruskoulun ala-asteikäisiä lapsia.

Malmquistin (1975) mukaan lukemaan oppimisessa on nähtävissä neljä vaihetta. Ensin lukija oppii tuntemaan kirjaimet, äänteet ja sanat. Tässä vaiheessa hän omaksuu lukemisen tekniikan. Toisessa vaiheessa lukija oppii käyttämään lukutaitoaan tarkoituksenmukaisesti kussakin tilanteessa. Kolmannessa vaiheessa lukija ajattelee lukemaansa kriittisesti sekä kykenee vastaamaan kysymyksiin ja ratkaisemaan niitä ongelmia, jotka nousevat luetun ulkopuolelta. Viimeisenä lukemisen kehitysvaiheena Malmquist (1975) näkee luovan lukemisen. Tällöin lukeminen on uusien ajatusten etsimistä. Lukija saa tekstistä uusia virikkeitä sekä havaitsee uusia ongelmia, hän esittää kysymyksiä ja hänen uudet löytönsä luettavasta tekstistä ulottuvat myös tunteiden alueelle.

Vaikka nämä kolme mallia esittelevät eri määrän lukemisen tasoja, perusajatus kaikissa on sama. Lukeminen etenee kirjainten ja sanojen tunnistamisesta

taitavaan lukemiseen, jossa lukija käy vuoropuhelua tekstin kirjoittajan kanssa ja omaksuu luetusta uusia näkökulmia ja tietoja, joiden pohjalta hän muodostaa uusia käsityksiä. Perreran malli on hyvin pelkistetty, mutta siitäkin käy ilmi ymmärtämisen merkitys pitkälle kehittyneessä lukemisessa.

5.4 Lukemaanopettamismenetelmät

Lukemaanopettamismenetelmät heijastavat kahta erilaista näkökulmaa lukemiseen. Menetelmät voidaan jakaa analyyttisiin ja synteettisiin sen perusteella, miten ne lähestyvät tekstiä. Synteettiset menetelmät perustuvat kielen rakenteeseen. Opetustapahtuma etenee kielen pienimmistä osista suurempiin kokonaisuuksiin (down-top). Lukemaan opettelemisen lähtökohtana voidaan käyttää joko kirjainten nimiä tai äänneitä (Salminen 1982, 49). Analyttiset menetelmät taas lähestyvät tekstiä kokonaisuutena. Niiden perustana on merkitykselliset kokonaisuudet, joista edetään pienempiin yksiköihin (top-down).

5.4.1 Synteettiset menetelmät

Julkusen (1993, 110) mukaan yleisimmin on käytössä kirjain-, äänne- ja tavumenetelmät. Hän jakaa synteettiset menetelmät seuraavasti: kirjainten nimillä tavaaminen, äänneillä tavaaminen ja äänne äänneeltä liukuminen. Suomessa on ennen 1980 -lukua käytetty paljon kirjainten nimillä tavaamista. Menetelmän haittana ovat ylimääräiset äänneet, jotka jäävät konsonanttien nimiin. Siten esimerkiksi kissa sanasta voikin tulla vaikka koissa. Menetelmää voidaankin pitää oikeastaan visuaalisena tavumenetelmänä, koska se perustuu enemmän visuaalisiin kuin auditiivisiin havaintoihin. (Ahvenainen ja Karppi 1993, 106, Julkunen 1993, 110.)

Äänneillä tavaaminen on pelkillä äänneillä tavaamista. Konsonanteista jäävät turhat vokaalit pois ja sanotaan vain kirjaimen äänne, vokaalitkin sanotaan lyhyinä, jos tekstissä on vain yksi vokaali. Sanan äänneet muodostetaan, jolloin lukutapahtumassa ei tapahdu edestakaisin kulkemista. Menetelmän etuna on,

että sanassa ei ole ylimääräisiä äänneitä. Sen sijaan äänneiden kesto saattaa muuttua, jos lapsi pysähtyy johonkin äänneeseen. (Julkunen 1993, 113.)

Nykyisin monissa kouluissa on käytössä Iloinen Aapinen (Huovi, Lemmetty, Töllinen & Wäre 1993), jonka perustana on Sakari Karpin 1980-luvulla kehittämä analyyttis-synteettinen Käts-menetelmä. Karppi (1983) esittelee Käts-lukemis-, kirjoittamis- ja alkeismenetelmän. Menetelmät korostavat äännekirjainvastaavuutta, joka Karpin (1983) mukaan on lukemaan oppimisen perusta. Käts-menetelmä pohjautuvat kielen rakenteelliseen jakoon: kirjain, äänne, tavu, sana. Menetelmässä on tärkeää järjestelmällinen eteneminen pienimmistä yksiköistä kokonaisuuksiin. Näin Karpin (1983, 43) mukaan voidaan edetä helpoimmista rakenteista vaikeampiin, jonka vuoksi oppimisessa ei synny aukkoja tai tapahdu väärää oppimista.

Käts-lukemismenetelmä on alunperin tarkoitettu lukemisvaikeuksien korjaamiseen. Sen osaprosessit ovat kirjaimen muuttaminen äänneeksi, äänneiden yhdistäminen, tavun ja sanan hahmottaminen (Karppi 1983, 86). Karppi (1983) suosittelee lukemaan opettelussa äänneen käyttöä kirjaimen nimen sijasta. Tämä estää pelkkää kirjainten nimien luettelemista, jota lukemisvaikeuksista kärsivillä oppilailla usein tapahtuu sekä tukee auditiivista hahmottamista sekä kirjain-äännevastaavuuden ymmärtämistä. Konsonanteista jätetään kaikki vokaalit pois ja vokaalit äännetään hyvin lyhyenä, jos niitä esiintyy vain yksi (Karppi 1983, 87). Käts-menetelmän alussa oppilas opettelee vokaalitavut ulkoa. Sen jälkeen hän harjoittelee konsonanttien liittämistä vokaalitavujen alkuun ja loppuun. (Karppi 1983, 89 - 90.)

Koulussa käytössä olevan Käts-menetelmässä lukemisen ja kirjoittamisen opetus tapahtuu samanaikaisesti. Menetelmässä edetään kirjain-äänne -tasolta tavu- ja edelleen sanatasolle. Jokaisella kolmella tasolla käydään läpi tunnistamisen, lukemisen ja kirjoittamisen vaiheet. (Karppi 1983, 106.)

5.4.2 Analyttiset menetelmät

Analyttiset menetelmät haluavat käsitellä kieltä kokonaisuutena. Kielen pienimpien rakenneyksiköiden ajatellaan olevan lapselle merkityksettömiä, siksi lukemaan opettamisen lähtökohtana voi olla sana, sanaryhmä, lause tai teksti. Analyttisissä menetelmissä myös kirjoittaminen on vahvasti mukana lukemisen oppimisprosessissa. (Karppi 1983, 91.) Julkunen (1993, 111) jakaa analyttiset menetelmät sana-, sanaryhmä, lause- tai kertomusmenetelmiin.

Tällä hetkellä tunnetuin analyttiseksi luokiteltava menetelmä lienee Leimarin (1977) kehittämä LPP-menetelmä (LPP = lukemaan puheen perusteella, LTG = läsning på talets grund). Menetelmä ei ole täysin puhtaasti analyttinen, vaan siinä on vaikutuksia myös synteettisistä menetelmistä. Menetelmä sai Ruotsissa suuren suosion ja tuli Suomeen vuonna 1979 (Julkunen 1993, 111). Se perustuu John B. Carrollin lukemistapahtuman analyysiin. Carrollin mukaan lukemaan oppimisen tulisi rakentua oppilaille merkityksellisten teemojen ympärille, oppiaineksen tulisi vastata sanastollisesti ja käsitteellisesti lukijan omia kokemuksia. Oppilaalla tulisi myös olla mahdollisuus ohjailla itse omaa oppimisprosessiaan. Carrollin mukaan lapsi muuttaa lukiessaan tekstin puheeksi ja reagoi siihen samoin kuin kuulemaansa puheeseen. (Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus 1988, 106.)

Menetelmässä halutaan käyttää hyväksi ryhmän voimavaroja. Opettajat uskovat siihen, että lapset oppivat itsenäisesti sekä ryhmätyöskentelyssä toinen toisiltaan. Opettajan tehtävänä on luoda suotuisa oppimisympäristö, jossa on tilaa sekä oppilaiden että opettajan ja oppilaan välisille keskusteluille. LPP-menetelmän tarkoituksena on tarjota lapselle yksilöllinen lukemisen oppimisprosessi, joka lähtee lapsen omista kokemuksista ja ajatuksista. (Leimar 1977, 64.) Menetelmän taustalla on nähtävissä myös vaihtoehtopedagogiikkojen ajatuksia, joiden pääajatuksina ovat lapsen yksilöllisyyden korostaminen, toisten huomioon ottaminen, oman ja muiden työn kunnioittaminen sekä tasa-arvoisuuden periaate. (Puotiniemi 1988, 110 - 111). LPP-menetelmän kehittäjä Ulrika Leimar (1977) halusi korostaa, että lukemisen keskipisteenä on lapsi eikä kirja.

Leimar (1977) uskoo, että lukemaan opettamisessa ei ole kysymys pelkästään tekniseen lukemisvalmiuteen vaikuttamisesta. Lukemaan opettamisessa tulisi kiinnittää huomiota enemmän siihen, että puhekielen kehitys, käsitteen muodostus, tekstissä olevan viestin ymmärtäminen ja sosiaalinen kehitys integroituvat keskenään (Leimar 1977, 63). LPP-menetelmässä ajatellaan lukemisprosessin olevan riippuvainen kyvystä puhua ja kuunnella (Leimar 1977, 64). Puhekyky synnyttää tarvetta kommunikaatioon. Jotta se olisi mahdollista, kommunikoijilta edellytetään yhteistä käsitemaailmaa. Menetelmässä pyritään siihen, että lapsi oivaltaa lukemisen oppimisprosessissa käsitteiden yhteyden todellisuuteen. (Leimar 1977, 86.)

LPP-menetelmä on lukemaan oppimista puheen perusteella. Se rakentuu käytännössä lasten tuottamien tekstien varaan, joita analysoidaan eri tavoin. Vaikka kielen foneettista ulottuvuutta ei haluta unohtaa, menetelmässä korostuu tekstin merkityksellisyys lapselle. Kielen foneettiseen rakenteeseenkin tutustutaan, jotta lapset saisivat varmuuden lukea tuntematonta tekstiä (Leimar 1977, 63). LPP-menetelmä on lähellä analyyttisiä kokonaismenetelmiä. Koska opetus on edetessään myös synteettistä, menetelmä luetaan kuuluvaksi sekamenetelmiin. Leimar (1977, 39) painottaa, että lukemaan oppimisen perustana on analyysi, jonka lapset itse tekevät puhumistaan sanoista opettajan avulla.

LPP-menetelmässä ei käytetä aapista vaan lukemisen opettelu tapahtuu tekstien avulla, jotka lapset yhdessä sanelevat (saneluvaihe). Näitä tekstejä tarkastellaan myöhemmin opettajan ohjauksessa (laborointivaihe). Tässä vaiheessa tekstin rakenteita tarkastellessa voidaan käyttää apuna myös synteettisiä menetelmiä. Tämän jälkeen lapsi lukee tekstin itsenäisesti tai opettajan kanssa (uudelleenlukuvaihe). Opettaja lukee oppilaan kanssa sanellun tekstin ja valitsee yhdessä oppilaan kanssa sanat tai lauseet itsenäistä työskentelyä varten, jonka jälkeen oppilas työskentelee itsenäisesti näiden sanojen tai lauseiden kanssa (jälkikäsittelevaihe). Jälkikäsittelevaiheessa vaatimustaso kasvaa oppimisen mukana. (Leimar 1977, Järvinen 1993.)

5.4.3 Menetelmien vertailua

Sekä synteettisille että analyttisille menetelmille löytyy omat kannattajansa. On kiistelty paljon siitä, kumpi menetelmä tuottaa parempia lukijoita. Suomessa on perinteisesti käytetty enemmän synteettisiä kuin analyttisiä menetelmiä (Huovi ym. 1993, 43). Koska suomen kielessä jokaisella äänneellä äng-äännettä ja jäännösloputta lukuun ottamatta on oma kirjainmerkkinsä, Julkusen (1993, 113) mukaan synteettisten menetelmien käyttö on perusteltua.

Synteettisten menetelmien etuna voidaan pitää äänne-kirjainvastaavuuden ymmärtämisen korostamista. Lukemaan oppimisen lähtökohta on juuri äänne- ja kirjaimen vastaavuuden ymmärtäminen (Salminen 1982, 50). Synteettiset menetelmät harjoittavat johdonmukaisesti lukemisen perustekniikkaa ja pyrkivät korjaamaan virhesuorituksia ja estämään arvailua. Näiden menetelmien kannattajien mukaan lapset pystyvät perustekniikan omaksuttuaan lukemaan mitä tahansa tekstiä ja kirjoittamaan sanat oikein (Huovi ym. 1993, 46). Synteettisiä menetelmiä käytettäessä mekaaninen lukutaito kehittyy hieman nopeammin ja äänne lukeminen on virheettömämpää aikaisemmin kuin analyttisiä menetelmiä käytettäessä. Toisaalta kun opetetaan synteettisillä menetelmillä, vaarana on mekaanisen lukutaidon painotus. Luetun ymmärtäminen ja lukemisen mielekkyys voivat jäädä mekaanisen lukutaidon harjoittamisen jalkoihin. (Julkunen & Elomaa 1991, 9.) Synteettisten menetelmien haittana voidaan pitää myös hidasta etenemisvauhtia. Perustekniikan harjoitukset saattavat tuntua lapsesta raskailta ja merkityksettömät tavut voivat hämärtää lukemisen merkityksen ymmärtämistä. (Huovi ym. 1993, 46.) Julkusen (1986, 1991) tutkimuksissa lukemaan opettamismenetelmällä ja luetun ymmärtämisellä ei kuitenkaan havaittu olevan yhteyttä.

Mekaanisen lukutaidon painottamisen lisäksi tulisi kiinnittää huomiota tekstin sisällön ymmärtämiseen ja miettiä, miten eri menetelmissä tätä voitaisiin edistää. Julkunen (1993) vertailee lukemaan opettamista Suomessa ja Ruotsissa. Hänen mukaansa ruotsalaisessa koulussa ensimmäisellä luokalla sosiaaliset tavoitteet ovat etusijalla ja lukemaan opettaminen on

kiireettömämpää kuin Suomessa. Meillä pidetään monesti tärkeänä, että lapset oppivat nopeasti mekaanisen lukutaidon. (Julkunen 1993, 115.) Myös Malmquist (1975, 60) pitää rauhallista etenemistä tärkeänä lukemaan opettamisessa. Julkunen (1993) mukaan LPP-menetelmä antaa aikaa lukijaksi kasvamiselle: puhutaan ja kuunnellaan rauhassa ja samalla opetellaan lukemaan. Leimarin menetelmässä on huomioitu myös käsitteen muodostukseen, ympäristöön orientoitumiseen ja lapsen sosiaaliseen kehitykseen. (Julkunen 1993, 111.)

Malmquistin (1975) mukaan lukemisesta ei saisi tulla pakottamista vaan opetuksen tulisi ottaa huomioon lapsen lähtökohdat ja persoonallinen oppimisvauhti. Lukuharjoitusten sanaston tulisi olla lapselle tuttua. Lukemisen harjoituksia olisi hyvä kerrata niin että oppilas on varma osaamisestaan ennen kuin siirrytään seuraavaan vaiheeseen. Koska osa oppilaista etenee nopeammin kuin toiset, Malmquist (1975, 60) toteaa, että olisi hyvä jakaa oppilaat lukuryhmiin, jossa jokainen voi edetä omassa tahdissaan.

Lukemisen teoriasta ja myös lukemisen opetusmenetelmistä on monia mielipiteitä. Chall (1987, 70) on havainnut tutkimuksissaan, että aikuisten ja lasten lukuohjelmat, jotka perustuvat järjestelmälliseen sanan tunnistamisen ja dekodausprosessin oppimiseen tuottavat parempia tuloksia kuin lukemisen tarkoitusta painottavat lukuohjelmat. IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tutki vuosina 1989 - 1992 lukemisen opettamista 32 eri maassa (Lundberg & Linnakylä 1992). Tutkimuksen tuloksena todettiin, ettei yhtä parasta lukemisen opettamismenetelmää ole. Menetelmän tehokkuus ja toimivuus riippuvat opettajasta ja oppilaista. Oma merkityksensä on myös kulttuuriympäristöllä sekä sillä, miten kyseistä menetelmää käytetään ja mitä materiaaleja on saatavilla. Menetelmää merkittävämpi on lapsen lukutaitoon liittyvä tausta. Jos lapsi on saanut paljon kokemuksia lukemisesta ennen kouluun tuloa, hänellä on hyvät mahdollisuudet menestyä lukemiseen liittyvissä tehtävissä. Kodin osuus lukemaan oppimisessa on merkittävä. Silti ei ole merkityksetöntä, miten koulussa opetetaan lukemaan. Lukemaanopettamismenetelmiä vertailtaessa on otettava huomioon, että opetus on aina sidoksissa sosiaaliseen ja

kulttuuriseen kontekstiin ja siksi ei voida ajatella, että yksi menetelmä toimisi kaikissa ympäristöissä. (Lundberg & Linnakylä 1992, 3 - 5.) Julkunen (1993, 99) korostaakin, että menetelmästä riippumatta tärkeintä on pyrkiä siihen, että lapsi ymmärtää lukemansa. Lukemaan oppimisen tulisi olla lapselle palkitsevaa ja opetuksen tulisi olla lapsenomaista ja liittyä lapsen omaan ympäristöön ja kokemusmaailmaan (Julkunen 1993, 99).

5.5 Lasten käsityksiä

Toisena tutkimusongelmanamme olivat lasten lukemaanoppimiskokemukset. Tutkimusta suunnitellessamme meitä kiinnosti se, miten lapset kuvailevat omaa lukemaan oppimistaan sekä muistavatko he hetken, jolloin ymmärsivät äännekirjain -vastaavuuden. Olimme myös kiinnostuneita kuulemaan, mainitsevatko lapset jonkin menetelmän ja millaisena he sen olivat kokeneet? Ovatko lukemaanoppimiskokemukset myönteisiä vai liittykö lukemaan opetteluun jotakin ikävää tai yksitoikkoista?

Haastatteluja tehdessämme ja aineistoa käsitellessämme oivaltamishetken korostaminen ei tuntunut mielekkäältä. Osa lapsista muisti suurin piirtein ajan, jolloin olivat oppineet lukemaan. Lukemaan oppiminen ei ollut lasten kertomuksissa hetken oivallus vaan pitkä prosessi, joka huipentui äänteen ja kirjaimen yhteyden tajuamiseen. Myös useat lukemisen tutkijat ymmärtävät lukemisen prosessiksi. Challin (1987) lukemisen malli kattaa lukemisprosessin aina lapsen syntymästä luovaan lukemiseen asti. Tutkimuksemme lapset ovat eri vaiheissa lukemisen prosessissa. Suurin osa esikoululaisista ja ensiluokkalaisista on esilukemisen vaiheessa, jossa lapsi kerää kokemuksia kielen ja tekstien maailmasta. Lukemaan oppineet lapset ovat siirtyneet jo alkavan lukemisen vaiheeseen, jossa harjoitellaan lukemisen perustekniikkaa. Kolmasluokkalaiset oppilaat ovat Challin lukemismallin toisessa tai kolmannessa vaiheessa, jossa perustaitoja vahvistetaan ja luetun ymmärtäminen kehittyy. Kolmannessa vaiheessa lukemista käytetään jo välineenä. Joidenkin kuudesluokkalaisten kertomuksissa näkyi selvästi, että heille lukeminen on muutakin kuin pelkkä väline. Lukemisen määrittelyn yhteydessä he mainitsivat sisällön herättämistä tunteista ja

lukemisharrastuksesta. Näiden oppilaiden lukeminen on Challin lukemismallin mukaan siirtynyt jo monipuolisten lukemisen muotojen kehittymisen tasolle.

Lasten haastatteluista nousi esille joitain aiheita lukemaan oppimisesta puhuttaessa. Olemme käsitelleet haastattelujen tätä osuutta näiden aineistosta nousseiden teemojen avulla:

- A) Kirjoittaminen osana lukemaan oppimista
- B) Aikuinen ja sisarukset lukemaan oppimisen tukijoina
- C) Lukemaan opetteluun liittyvät tunteet
- D) Opetuksen eriyttäminen.

A) Kirjoittaminen osana lukemaan oppimista

Esikoululaisten ja ensiluokkalaisten kertomuksissa kirjoittaminen liittyi kiinteästi lukemaan opetteluun. Yhteensä 14 esikoululaista ja ensiluokkalaista mainitsi kirjoittamisen lukemisen harjoittelusta kertoessaan. Kolmas- ja kuudesluokkalaisista kukaan ei maininnut kirjoittamisen harjoittelua, kun kysyimme, mitä he muistavat lukemaan oppimisestaan. Nuoremmat oppilaat, jotka olivat esilukemisen tai perustekniikan harjoittelun vaiheessa, liittivät kirjoittamisen osaksi lukemista. Useimmat kertoivat harjoittelevansa nimien kirjoittamista äidin tai isän kanssa sanelun tai mallin mukaan.

Smith (1994) on tutkinut lukemaan oppimista kirjoittamisen kautta lasten kanssa, joille lukemaan oppinen on ollut vaikeaa. Hänen tutkimuksessaan aikuinen kirjoitti lasten sanelemia tarinoita, joita lapset sitten itse lukivat. Tutkimuksemme esikoululainen poika kertoi kirjoittavansa isoäitinsä kanssa kirjaa. Kun aikuinen kirjoittaa lapsen sanelusta tai lapsi aikuisen sanelusta, teksti lähtee lapsen omasta kiinnostuksesta ja liittyy lapsen kokemusmaailmaan. Lukemismateriaalia ajatellen tämä on tärkeää (Smith 1994, 5). Smithin (1994, 16) sanelukirjoittaminen luo myös hyvän vuorovaikutustilanteen, joita koulussakin tulisi järjestää oppijan ja opettajan välille.

Kieli on kommunikaation väline. Kielellä ilmaisemme itseämme ja olemme vuorovaikutuksessa toisiin ihmisiin. Toisin kuin puhe, kirjoitettu kieli jättää pysyvän viestin, jota voidaan uudelleen lukea. Kirjoituksella on ollut tärkeä merkitys esimerkiksi historian välittymisessä. Downing (1987) pitää tärkeänä sitä, että lapsi ymmärtää lukemisen olevan kommunikaatiota. Lehmuskallion (1997, 106) mukaan kirjoittaminen edellyttää tavoitteellista informaation prosessointia. Kirjoittamisen oppimisessa on tärkeää äänteiden ja sanojen tunnistaminen ja niiden analysoiminen. Jos tarkastellaan kirjoittamisen oppimista, kirjoittaminen voidaan jakaa sanelu- ja jäljentämiskirjoitukseen sekä tuottavaan kirjoitukseen. Tutkimuksemme lasten vastauksissa näkyvät molemmat tyypit. Monet esikoululaiset kertoivat mallin mukaan kirjoittamisesta. Siinä on kyseessä kirjainmuotojen harjoittelu. Sen sijaan osa antoi kirjoittamiselle kommunikaatiivisia merkityksiä. Ensiluokkalainen lukija kertoi, että kirjoittaa isän kanssa kirjeitä ulkomaille ja kuvaili kirjeenvaihtoa siskonsa kanssa. He kirjottavat ”hölynpölyä”, jota vain he kaksi ymmärtävät. Myös esikoululainen tyttö toi esille kirjoittamisen kommunikaatiiväläneenä.

H: Katteleikko vai luekko sää niitä kirjoja?

E: Kattelen, en mä osaa paljoo lukea.

H: Osaakko jottain?

E: Vähä jos ite kirjottaa, vähä sellasii.

H: Minkälaisia sanoja sää osaat jo kirjottaa?

E: Ihan tavallisii.

H: Muistatko sää jotain sanoja?

E: Aika paljonki. Vaikka iskälle sellasii viestii. Vaikka äiskälle kirjottasin sellasen viestin, ku äiskä olis nukkumas, et mä äiskälle marjoja, ku mä käyn meiän marjapensaasta hakees äiskälle marjoja. (Emma, esikoululainen)

Vain kaksi esikoululaista eivät kerro kirjoittamisesta osana lukemisen harjoittelua. Toinen heistä sanoi, ettei vielä ole kiinnostunut lukemisen harjoittelusta, koska ei ole vielä koulussa. Toinen on lukija, jonka mielestä kirjoittaminen ja lukeminen on mukavaa, mutta hän toteaa, ettei vain harjoittele kirjoittamista kotona.

H: Ookko sä kiinnostunut lukemis- ja kirjottamisasioista?

O: Een.

H: Kirjotteletko sä mallista tai...?

O: En osaa kirjottaa. Oman nimen osaan ja muitakin nimiä mä osaan, mut ne ei mee aina sillee samanlaisesti.

H: Onko kirjottaminen susta mukavaa?

O: Ei se kauheen. Sit ei jaksakaan mitään muuta. (Ohto, esikoululainen)

B) Aikuinen ja sisarukset lukemaan oppimisen tukijoina

Kun lapset kertoivat lukemisen harjoittelussa, he usein mainitsivat, että joku vanhempi henkilö oli neuvonut heitä. Osa mainitsi vanhemman sisaruksen tai isovanhemman. Kaikista haastateltavista 26 kertoo jonkun vanhemman henkilön mukanaolosta. Usein apuna ja lukijana oli ollut toinen vanhemmista, joissakin tapauksissa vanhempi sisko tai veli. Muutama lapsista mainitsee esikoulun tai päiväkodin tädin.

H: Kirjotteletko sää muuallakin kun koulussa?

P: Joo sillee, että mä sanon mikä siitä pitäis tulla ja sitte ne sanoo mulle kaikki kirjaimet. Sillon kun on äiti kotona niin äiti neuvoo ja sitte jos äiti ei oo kotona niin isä neuvoo ja sitte kun on vaan mun pikkusisko ja isosisko niin sillon mun isosisko neuvoo. (Piia, 1. lk)

Aikuisen läsnäolo kannustaa lasta lukemaan opettelussa. Lukija antaa lapselle mallin lukevasta aikuisesta tai isommasta lapsesta. Yhteiset luku- ja kirjoitushetket antavat lapselle tunteen, että hänen oppimisensa on vanhemmalle tärkeää. Banduran (1997, 20 - 21) esittelemän sosiaalis-kognitiivisen teorian mukaan yksilön kognitiivisessa kehityksessä sosiaalisilla tekijöillä on suuri osuus. Monet näistä tekijöistä toimivat yksilöä motivoivasti. Kun lapsi saa mallin lukemisesta, se motivoi häntä itseään lukemaan oppimiseen.

Esikoululainen tyttö kuvasi isän roolia lukemisen opettelussa. Tyttö kertoi, että haluaisi oppia lukemaan, koska äitikin lukee. Hän mainitsi haastattelussa myös, että heillä "illalla kaikki lukevat omiaan". Kertomuksesta voi huomata, että kotona luetaan paljon. Tyttö kertoikin mielellään lukemiseen liittyvistä asioista ja tuntui olevan kovin kiinnostunut lukemisesta. Emma oli saanut mallin lukevasta aikuisesta ja päätellyt lukemisen olevan tärkeä asia.

H: Osaaks sää lukea?

E: Vähäsen.

H: Muistak sää sitä, ku sää oot oppinu?

E: No, sen mää opin oikeestaan vaan sillee ku isi opettaa. Iskä opettaa koko ajan mua, ku se lukee joskus aapista.

H: Miten se iskä sua opettaa?

E: Aina ku mää oon niitten sängys, ni sitte rupee lukee sitä ja se näyttää niit sanoi, mitä mun pitää ite harjotella lukemaan, ni mää mietin, mitä siit sanast tulee. Mää luen niillä isoilla kirjaimilla, sitte rupeen lukee vähä pienemmillä. Musta se eka sivu on hauska. Ne mää osaan lukee ainaki. (Emma, esikoululainen)

Monet tutkijat (mm. Julkunen 1987, Malmquist 1975) ovat todenneet ennen koulun alkua saatujen myönteisten lukukokemusten merkityksen lukemisen kehitykselle. Yhteisten lukuhetkien on huomattu ehkäisevän lukemisvaikeuksia. Myös Smith (1994) korostaa lukemaan opetelussa vuorovaikutusta aikuisen ja lapsen välillä. Tämä syntyy luontevasti yhteisissä luku- ja kirjoitushetkissä.

Vanhempien mukana oloa lukemaan oppimisessa pidetään yleensä hyvänä asiana. Joskus esitetään kuitenkin kommentteja, joissa suhtaudutaan kielteisesti siihen, että vanhemmat opettavat lasta lukemaan. Ajatellaan, että tämä aiheuttaa vain sekaannusta. Julkunen (1993, 106) huomasi, ettei vanhempien opetuksesta ollut haittaa, vaikka he olisivat opettaneet eri tavalla kuin mitä koulussa opetetaan. Tärkeintä lukemaan opettamisessa ennen koulua on se, että lapsella itsellään on halu oppia.

Sisarusten roolista lukemaan opettelun kannustajana tuli esille aineistossa neljä tapausta. Isoveljen tai -siskon kerrottiin opettavan lukemista tai neuvovan kirjoittamista. Yksi ensiluokkalaisista kertoo oppineensa lukemaan veljen aapisesta, kun hän salaa seurasi veljen harjoittelua. Kavereiden antama lukemisen malli oli kolmasluokkalaisella työllä houkuttimena lukemisen harjoitteluun. Hänen kertomuksessaan näkyy myös äidin rooli neuvojana sekä isovanhemman kannustus.

H: Muistatko kun opit lukeen?

K: Mä olin silloin kuus, äiti luki aina mulle kirjoja. Sit mun kaverit osas jo lukee silloin. Mä olin jotenkin kateellinen niille, ku ne osas lukee, miks mä en osaa lukee. Sitte äiti toi mulle aapisia ja sellasia kaikenlaisia aapisia.

H: Opettiks äiti?

K: Joo. Se luki ensin mulle, opetti tavuttamaan ja sillä tavalla. Sitte mun piti sanoo kirjaimia ja miten ne äännetään. Sain papalta sellasii ohuita lehtiä, mis oli kaikenlaisia tehtäviä, mä tein niitä. (Katri 3. lk)

C) Lukemaan opetteluun liittyviä tunteita

Kertoessaan lukemaan oppimisesta ja siihen liittyvistä kokemuksistaan, lapset mainitsivat usein, miltä lukemaan oppiminen oli tuntunut. Lähes kaikki aineiston lapset mainitsivat lukemaanopettelun myönteisenä kokemuksena. Varsinkin ensiluokkalaisten lukemaanopettelun kuvauksista piirtyi käsitys, että lukemisen opettelu on heille motivoivaa ja myönteistä puuhaa. Teimme haastattelut heti syksyn alussa ja lapset olivat innoissaan sekä koulun alkamisesta että lukemisesta. Opetuksensa pohjana ensimmäisen luokan opettaja käytti Iloista aapista, joka perustuu Käts-menetelmään. Haastatteluihin mennessä aakkosista oli käyty läpi a- ja i-kirjaimet. Myös vanhempien haastateltavien kertomuksissa tulivat esille Iloinen aapinen sekä satuhahmot Onni ja Enni. Joidenkin lasten kuvauksista koulun lukemaan opettamisesta saattoi päätellä, että menetelmänä oli ollut Käts-menetelmä tai joku muu synteettinen menetelmä. Vain muutama lapsi kommentoi lukemaan opettamisessa käytettyä menetelmää. Kuudesluokkalainen tyttö, joka oli osannut kouluun mennessään lukea, mainitsee Iloisen aapisen satuhahmot.

S: Tunneilla se oli tylsää, kun oli tylsiä tekstejä. Ei oikeen jaksanu innostaa ne Onnin ja Ennin seikkailut. (Sanna, 6. lk)

Toinen kuudesluokkalainen tyttö sanoi pitäneensä Iloisen aapisen satuhahmoista. Hänelle lukemaan opettelu oli ollut vaikeaa.

J: Joo, kirjan takana, siellä Iloinen aapinen, siellä oli Onni ja Enni. Ne oli kivoja. Mä tykkäsin niistä hirveesti. Niihin kaikkiin kirjaimiin oli sellanen laulu ja sitä sitte kaikki laulo hirveesti. (Jonna, 6. lk)

Kielteisiä muistikuvia lukemaan opetteluun liittyy vain kolmella kuudennen luokan oppilaalla. Yksi heistä kertoi, että alussa lukeminen oli kivaa, mutta tehtävien vaikeutuessa se ei enää ollutkaan mukavaa. Kaksi muuta oppilasta sanoi, että lukeminen oli tylsää kun itse jo osasi ja muut vasta harjoittelivat.

D) Eriyttäminen

Ensimmäisen luokan lukijoista kolme ja kaksi kolmasluokkalaista mainitsi myönteisenä asiana sen, että saivat eri tehtäviä kuin lukemaan opettelijat. Kaksi kuudesluokkalaista sanoi lukemisen olleen tylsää ensimmäisellä luokalla, koska he eivät saaneet lisätehtäviä, vaikka jo osasivat lukea. Ensiluokkalaiset lukijat olivat olleet äidinkielen tunnilla erityisopettajan kanssa lukemassa, kun muut oppilaat olivat tehneet aapisen harjoituksia.

H: Miltäs susta on koulussa tuntunu lukemaan opettelu?

E: Kivalta.

H: Mikä siinä on kivaa?

E: Se, että mun ei tarte mennä opettelemaan sinne niitä äänteitä. Musta se näytti jotenki semmoselta, etten mä haluis sitä tehdä. Esimerkiks se, että niinku on sana ja siitä pitää näyttää lapulla, että siinä on kaks iitä eli ii ja i. Pitää näyttää onko siinä alussa. (Eerik, 1. lk)

H: Minkälaista oli koulussa?

K: Meil oli sillee, että me ei jouduttu harjottelemaan aakkosia ja kaikkee vaan me mentiin sellaseen eri huoneeseen, ni luettiin sitte tarinoit sieltä lopusta. Meil oli sellanen opettaja mukana.

H: Miltä se tuntu, kun teille järjestettiin sellasta?

K: Kai se oli kivaa. Monet mun kaverit, jotka oli eri koulussa sano, että vähän tylsää, ku joutuu oleen siinä, ku muut harjottelee, ku osaa jo. (Katri, 3. lk)

Sen lisäksi että kouluun tullessaan lukutaitoinen lapsi saavuttaa parempia tuloksia, hänen minäkäsityksensä vahvistuu (Julkunen 1993, 107). Hän osaa jo sellaisia asioita, joita toiset vasta harjoittelevat. Hän saa lisätehtäviä ja voi ehkä toimia joskus opettajan apuna.

H: Onko sulle tullu aika pitkäksi kun toiset opettelee lukemaan?

S: Ei, kun meillä on sillee, että jos on tehny jo jonkun läksyn niin saa huoletta ottaa jonkun harjotuskirjan vaikka se ope ei estä sitä ku oottaa kun toiset tekee. (Silja, 1. lk)

5.6 Tulosten arviointi

Lukemaan opettaminen on tärkeä osa alkuopetusluokkien opettajan työtä. Se, miten lapsi oppii lukemaan ja millaisia kokemuksia hän lukemisen opetteluvaiheessa saa, luo pohjaa myöhemmälle lukutaidolle ja lukuharrastukselle. Siksi halusimme tutkimuksessamme kuulla lasten ajatuksia

lukemaan oppimisesta. Ajattelimme, että lukemaanoppimisen teoriaan tutustuminen ja lasten kokemusten tarkasteleminen antaisi meille eväitä lukemaan opettamiseen.

Esikoululaisten ja ensiluokkalaisten kohdalla lähestyimme lukemaan opettelua kyselemällä, mistä kirjoista he pitävät ja lukevatko vai katselevatko he kirjoja. Emme kysyneet lapsilta suoraan, osaavatko he lukea. Keskustelu jatkui luonnollisesti lukemisen ja kirjoittamisen aiheisiin. Jos lapsi sanoi osaavansa lukea, pyysimme häntä lukemaan jonkin esim. seinällä olevan sanan. Kolmas- ja kuudesluokkalaisilta kysyimme, milloin he ovat oppineet lukemaan ja muistavatko he oppimiskokemustaan. Kolmas- ja kuudesluokkalaisten lukemisen määräästä kertoivat heidän kertomuksensa omasta lukemisharrastuksestaan mm. kuinka paljon kirjoja lukevat ja miten usein käyvät kirjastossa. Joukosta erottui lukijoita, jotka lukevat aikuisten romaaneja omaksi ilokseen sekä lukijoita, joille koululukeminen oli tarpeeksi ja vapaa-ajan täyttävät muut harrastukset.

Ennen haastatteluja oletimme, että vanhemmat oppilaat olisivat kertoneet tarkemmin ja laajemmin lukemaan oppimisestaan kuin esikoululaiset ja ensiluokkalaiset. Tuntui kuitenkin siltä, että vanhemmille oppilaille oppimiskokemuksen sanoittaminen oli vaikeampaa. Esikoululaisille ja ensiluokkalaisille lukemisen harjoittelu ja siihen liittyvät kokemukset ovat ajankohtaisia ja niistä kertominen oli heistä mieluista ja helppoa. Myös Julkunen (1997, 22) havaitsi tutkimuksessaan, että koulunsa loppuvaiheessa olevat oppilaat eivät enää muistaneet koulun opetuskäytänteitä tai sitä, miten lukemaan oppiminen oli tapahtunut. Vaikka tutkimuksemme vanhimmat oppilaat olivat kuudennella luokalla, sama ilmiö näkyi heidänkin haastatteluissaan. Puolet heistä muisti lukemaan oppimisensa ja vain yhdellä oli mielikuva dekodeausoivalluksesta. Lasten kertomuksista käy selkeästi ilmi, että lukemaan oppimisen muistaminen ja prosessin tai hetken kuvailu on sitä helpompaa, mitä lähempänä tämä tapahtuma on.

Saimme vastauksia tutkimusongelmaamme: "Miten esikoululaiset, ensi-, kolmas- ja kuudesluokkalaiset kuvailevat lukemisen oppimistilannetta?". Lasten

kertomukset eivät kuitenkaan vastanneet sitä, mitä odotimme. Oletimme, että lapset kertoisivat lukemaan oppimisen yhteydessä lukemaanopettamismenetelmästä. Vain harvat lapset toivat haastatteluissa esille menetelmää, jolla heitä oli opetettu lukemaan. Yleensä lapset mainitsivat aapisen tai kirjaimesta tavuihin ja sanoihin etenemisen. Oletimme myös, että joku lapsista muistaisi oivalluksen hetken, kun hän oppi äännekirjainvastaavuuden. Tutkimuksemme lapsista yksi esikoululainen ja yksi ensimmäisen luokan tyttö kertoivat tästä oivalluksesta. Myös yksi kuudennen luokan poika mainitsi, että oppi lukemaan yhtäkkiä. Muut muistivat suurin piirtein ajan, jolloin olivat oppineet lukemaan.

Tämän tutkimusongelman kohdalta aineiston analysoiminen oli vaativinta. Koska kysymyksemme lapsille oli hyvin laaja, lasten kertomuksia oli vaikeaa luokitella. Lasten kertomusten yhdistäminen lukemaan oppimisen teoriaan tuntui myös hankalalta. Halusimme kuunnella lasten kertomuksia omasta oppimisestaan ja nostaa esiin niistä nousevia aiheita. Kertomukset olivat hyvin erilaisia ja eri tasoisia. Toiset lapset muistivat selkeästi lukemaan oppimisensa, toisilla ei ole asiasta mitään mielikuvaa. Oma haastattelutekniikkamme ei ollut aina johdonmukaista. Saatoimme esimerkiksi kysyä esikoululaisilta ja ensimmäisen luokan oppilailta kirjoittamisesta, jos he eivät sitä itse maininneet.

Lukemaanoppimisen kuvauksista nousivat päällimmäiseksi myönteiset kokemukset ja kannustava aikuinen. Kotitaustan merkitys lapsen kielellisiin valmiuksiin on suuri. Ennen koulun alkua saadut kielelliset kokemukset vaikuttavat lapsen lukemaan oppimiseen. Koulussa opettajan tulisi huomioida jokaisen oppilaan edellytykset. Merkittävää on, että osa lapsista mainitsi eriyttämisen tai sen puutteen.

Lasten haastatteluista saimme paljon ajatuksia opettajan työtämme varten. Lukeminen on yleensä lapsille myönteinen asia. Opettajan tulisi pyrkiä säilyttämään lasten into lukemisen tekniikkaa harjoitellessa. Lukeminen tulisi liittää lapsen omaan ympäristöön ja jokapäiväisiin kokemuksiin. On tärkeää, että opettaja huomioi jokaisen lapsen edellytykset opetusta suunnitellessaan ja toteuttaessaan. Koska kodin aikuisilla on suuri vaikutus lapsen kielelliselle

kehitykselle, opettajan tulisi olla yhteistyössä kodin kanssa myös lukemiseen liittyvissä asioissa. Tällöin opettaja voisi hyödyntää lapsen aikaisempia kokemuksia sekä pitää kodin aikuiset mukana lapsen lukemaan opettelussa.

6 MIHIN LUKEMISTA TARVITAAN

6.1 Funktionaalisen lukutaidon teorioita

Langer (ks. Linnakylä 1988, 13) on kuvannut funktionaalista lukutaitoa kolmelta eri tasolta. Ensiksi funktionaalista lukutaitoa voidaan pitää yhteiskunnan vaatimana kirjallisen sivistyksen tilana. Toiseksi se on yhteiskunnallista ja yksilöllistä toimintaa ja kolmanneksi funktionaalinen lukutaito voidaan kuvata taitoina. Tämä määritelmä kuvaa hyvin funktionaalisen lukutaidon ilmiön laajuutta. Tämä kokonaisuus hahmottuu parhaiten tarkastelemalla tutkimuksia, joita on tehty erilaisista näkökulmista. Esittelemme muutamia funktionaalisen lukutaidon tutkimuksia edeten kulttuurisesta ilmiöstä yksilön toimintaan yhteiskunnassa ja päätyen yksilön osataitoihin.

Funktionaalinen lukutaito on siis kulttuurisidonnainen taito. Nykyisessä tietoyhteiskunnassa informaation paljous asettaa tekstin ymmärtämiselle moninkertaiset vaatimukset verrattuna esimerkiksi viime vuosisadalla vallinneeseen tilanteeseen. Tuolloin aktiivisesti lukevia oli vain pieni osa väestöstä ja lukeminen oli usein hidasta ääneenlukua (Vähäpassi 1987, 19). Nykyään ihminen elää informaatiovyöryn keskellä. Arkipäivän täyttävät erilaiset informaatiovirikkeet: mm. kirjeet, tekstiviestit, sähköpostiviestit, fakit, valokopiot, aikakauslehdet, sanomalehdet, kirjat, videot, CD-ROMit, mainokset, ilmoitukset ja televisio-ohjelmat (Koski 1998, 13). Koski (1998) on pohtinut mm. informaation ylitarjonnasta yksilölle aiheutuvia ongelmia, joita hän nimittää infoähkyksi ja käsittelee yhteiskuntamme tilan vaatimuksia mm. opettajille. Tätä aihetta pohdimme työmme lopussa.

Edellä kuvatun kaltaisessa yhteiskunnassa ihminen on Cardozan mukaan lukutaitoinen vasta silloin, kun hän "pystyy käyttämään kirjoitettuja tekstejä toimiakseen aktiivisesti yhteiskunnassa, saavuttaakseen omia tavoitteitaan,

hankkiakseen uusia taitoja ja tietoja sekä kehittyäkseen ihmisenä" (Linnakylä 1988, 13). Uusien tietojen ja taitojen oppiminen lukutaidon osalta on jatkuvaa. Koulutuksen ja työelämän muutoksien vaatimukset haastavat yksilöä kehittymään eri elämäntilanteissa, peruskoulutus sellaisenaan ei enää riitä (Linnakylä 1988, 13.)

Goodman (ks. Linnakylä 1990, 5) on tutkinut lukemisen suhdetta yhteiskuntaan ja on luokitellut lukemistoiminnan sen perusteella, millaisissa tilanteissa yksilö lukemista tarvitsee.

1. Ympäristöön yhdistyvä lukeminen on niiden tekstien lukemista, joita ihminen kohtaa jokapäiväisessä elämässä esim. kyltit, tienviitat, ohjeet, varoitukset jne.

2. Opiskelulukemisessa on kysymys tiedon hankkimisesta erilaisista kiinnostuksen kohteista: tekniikasta, tieteestä, kaupan alalta, omien harrastusten piiristä jne. Kyseessä ei tarvitse olla ainoastaan tekstien välityksellä saatu tieto, mukana voi olla kuvia ja ääntäkin.

3. Ammatillinen lukeminen on työssä vaadittavaa, yksilöllisesti kuhunkin ammattiin kuuluvaa lukemista.

4. Vapaa-ajan viihdyttävä ja virkistävä lukeminen on hyvin erilaisten tekstien lukemista kunkin lukijan mieltymysten mukaan.

5. Rituaalinen lukeminen on esimerkiksi uskonnollisen tekstin lukemista. Itse lukemistapahtuma antaa tyydytystä lukijalle

6. Reflektiivinen eli pohtiva lukeminen on kriittistä, luovaa ajatustoimintaa tekstin parissa. Lukija on vuorovaikutuksessa tekstin kirjoittajan kanssa lukiessaan tekstiä tällä otteella.

Rosenblatt (ks. Linnakylä 1988,14) ja Kàdàr-Fülöp (1985) tutkivat lukijan ja tekstin suhdetta eri näkökulmista. Rosenblatt tutki lukemisen funktiota oppimistapahtumassa. Hän löysi kaksi erilaista lukutapaa sillä perusteella,

miten lukija tulkitsee tekstiä. Efferentti lukeminen on tietoon kohdistuvaa lukemista. Lukijan huomio kiinnittyy siihen, millainen toiminto lukemisesta seuraa. Esimerkiksi keittokirjan tai käyttöohjeen lukeminen on efferenttiä lukemista. Esteettisessä lukemisessa lukijan huomio painottuu lukukokemukseen, sen herättämiin tunteisiin ja ajatuksiin. (Linnakylä 1988, 14.)

Kádár-Fülöp (1985) käsittelee lukemista kommunikaatiotapahtumana lukijan ja tekstin kirjoittajan välillä. Tutkimuksessa arvioitiin 10- ja 14-vuotiaiden lukusuoritusta erilaisissa tekstityypeissä. Tämän perusteella Kádár-Fülöp (1985, 121) jakoi lukemisen tarkoituksen neljään ryhmään:

1. Tarkoituksellisessa lukemisessa toiminta on pääasia ja lukeminen toiminnan valmistelua. Esim. ohjeiden lukeminen, karttojen, osoitteiden, puhelinnumeroiden, tienviittojen lukeminen. Lukeminen on tekninen suoritus jo aiotun toiminnan ohessa.

2. Opiskelulukeminen on tavoitteiltaan yleisluontoinen ja usein pitkäkestoinen. Konkreettinen toiminta ja tavoite puuttuvat, mutta lukijan yleinen tavoite määrää luettavan ominaisuuden. Lukija on aktiivinen ja käyttää aikaisempaa tietämystään lukiessaan ja pyrkii muistamaan lukemansa. Lukeminen on kontrolloitua ja jatkuvaa ajattelua vaativaa.

3. Lukeminen sellaisenaan on rentoa, ponnistuksetonta selailua. Lukemisella ei ole varsinaista tavoitetta eikä päämäärää. Lukija ei ole erityisen aktiivinen mieleen painaja ja käyttää aikaisempaa tietämystään vain jos teksti sattuu "virittämään". Lukeminen perustuu pelkästään sisäiseen motivaatioon.

4. Osallistuva, reflektiivinen lukeminen. Lukeminen on lukijan ja kirjoittajan yhteistyötä. Lukija voi käyttää ajatteluaan, järkeilyään, aikaisempia kokemuksiaan, tunteitaan jne. Tutkija kutsuu tätä lukemisen lajia harrastuslukemiseksi tai taidelukemiseksi, lukemistaiteeksikin.

Langer (ks. Linnakylä 1988, 14) kuvaa funktionaalista lukutaitoa kulttuurisen tilan sekä yhteiskunnallisen ja yksilöllisen toiminnan lisäksi taitoina.

Funktionaalinen lukutaito perustuu lukemisen tekniikan hallinnalle. Lukija tarvitsee kuitenkin muitakin taitoja ollessaan lukutaitoinen funktionaalisen lukutaidon merkityksessä. Robinson jakoi funktionaalisen lukutaidon viiteen osataitoon: 1) kyky purkaa tekstikoodia eli ymmärtää kirjoitettujen sanojen merkitys, 2) kyky vastaanottaa informaatiota luetusta tekstistä, 3) kyky päätellä yksilöllisiä, sosiaalisia ja kognitiivisia merkityksiä vastaanotetusta informaatiosta, 4) kyky toimia merkitysten mukaisesti, 5) kyky tehdä kriittisiä johtopäätöksiä uusien merkitysten luomiseksi. (Linnakylä 1988, 14.)

Erilaiset funktionaalisen lukutaidon luokitukset muistuttavat joiltakin osin toisiaan. Esimerkiksi Kàdàr-Fülöpin tarkoituksellinen lukeminen ja Goodmanin ympäristöön yhdistyvä lukeminen ovat samankaltaisia luokkia. Molemmissa lukemisen kohteena ovat kyltit, osoitteet, ohjeet jne. Tämän tyyppinen lukeminen on Rosenblattin kuvaamaa efferenttiä lukemista. Rosenblattin mukaan esteettiseksi lukemiseksi voidaan kaikesti määritellä Goodmannin rituaalista lukemista tai Kàdàr-Fülöpin osallistuvaa, reflektiivistä lukemista. Tällöin lukeminen tapahtumana on lukijalle merkityksellinen, tunteita ja ajatuksia herättävä. Luokitusten eroavaisuudet johtuvat tutkimusten erilaisista näkökulmista. Goodman tarkastelee lukutaitoa yhteiskunnallisissa tilanteissa. Rosenblatt puolestaan lukijan ja tekstin suhdetta kuten Kàdàr- Fülöpin, joka ottaa huomioon myös lukemistoiminnon. Robinsson on paneutunut funktionaaliseen lukutaitoon yksilön osataitojen näkökulmasta. Eri teoriat täydentävät toisiaan ja kuvaavat funktionaalisen lukutaidon monia puolia.

6.2 Aikaisempia tutkimuksia lasten käsityksistä

Greaney ja Neumanin (1990) poikkikulttuurisen tutkimuksen ensimmäisessä osassa etsittiin yleisiä lukemisen funktioita. Kohdejoukkona olivat 8-, 10-, ja 13-vuotiaat lapset kolmestatoista maasta. Tutkimuksen aineistona on lasten kirjoittamat esseet siitä, miksi he haluavat lukea. Kirjoitelmien perusteella tutkijat löysivät kymmenen lukemisen funktiota:

- 1) yleinen oppiminen
- 2) viihtyminen
- 3) pakeneminen

- 4) kuvittelu
- 5) ajankulu
- 6) päämäärät
- 7) moraalinen tietous
- 8) kunnioitus
- 9) mukavuudenhalu / joustavuus
- 10) hyöty

Tutkimuksen toisessa osassa lapsille esitettiin kymmenen funktion perusteella laadittuja väittämiä, joihin he vastasivat asteikolla 1 - 4 sen mukaan olivatko he samaa vai eri mieltä. Koska 8-vuotiailta ei saatu tarpeeksi vastauksia, nämä jätettiin tulosten ulkopuolelle. 10- ja 13- vuotiaiden vastauksista voitiin faktorianalyysin avulla löytää kolme faktoria: hyöty, viihtyminen ja pakeneminen.

Dahlgren & Olsson (1985, 82 - 114) ovat tutkineet 6 - 7- vuotiaiden esikoululaisten ja ensiluokkalaisten käsityksiä lukemisen funktioista. Heidän mukaansa valtaosalla lapsista on käsitys lukemisen funktioista eli miksi he haluaisivat oppia lukemaan ja mitä käyttöä lukemiselle on. Tutkimus perustuu kehityspsykologiselle näkökulmalle. Näkökulman mukaan sellainen lapsi, jonka funktionaalisuus ei ole vielä kehittynyt kertoo "lukevansa tekstejä" kiinnittämättä huomiotaan tekstien sisältöön. Sisällöstä kiinnostuneet lapset ovat jo kehittyneempiä funktionaalisuudessaan. Sen sijaan lapset, jotka sanovat lukemisesta olevan hyötyä, ovat ymmärtäneet lukutaidon tarkoituksen. Tutkijat ovat luokitelleet lasten mainitsevat funktiot kolmeen luokkaan: lukutaito mahdollisuutena, lukutaito vaatimuksena ja lukutaidon kehittäminen on tarkoitus itsessään.

A) Lukutaito mahdollisuutena

- 1) Voi lukea erilaisia tekstejä. Lapsi luettelee erilaisia tekstejä, joita haluaisi lukea. Suosituimpia ovat kirjat, kirjeet, sanomalehdet, laput, TV, kyltit, etiketit ja pelit. Hän ei huomioi tekstin sisältöä.
- 2) Luetun sisältö mahdollisuutena. Tekstin sisältö motivoi lasta lukemaan. Lukemisen tuomia mahdollisuuksia lapselle ovat: mukavat lukukokemukset,

ympäristöstä saatu informaatio ja erilainen tieto sekä kommunikoinnin mahdollisuus.

3) Lukutaito mahdollisuutena päämäärän saavuttamiseksi

- a) Lapsi haluaa oppia lukemaan ollakseen itsenäinen eikä näin ollen olisi riippuvainen muiden lukutaidosta.
- b) Lapsi pitää lukemista välineenä koulussa selviytymiselle.
- c) Lapsen motiivi lukemiseen liittyy siihen, mihin heidän mielestään aikuiset tarvitsevat lukemista. He mainitsevat esimerkiksi satujen lukemisen lapsille tai työssä tarvittavan lukemisen. (Dahlgren & Olsson 1985, 82 - 87.)

B) Lukutaito vaatimuksena

Tähän luokkaan kuuluvat sellaiset lukemisen funktiot, joissa lukemaan oppimiselle on jokin ulkoinen motiivi. Lapsi motivoituu välttääkseen jonkin ulkoisen vaatimuksen tai uhkan.

- a) Lapsen mielestä hänen on osattava lukea, jotta ei häiritsisi muita
- b) On osattava lukea, etteivät kaverit kiusaisi.
- c) Kun menee kouluun, on osattava lukea
- d) Selviytyäkseen aikuisena on osattava lukea

C) Lukutaidon kehittäminen on tarkoitus itsessään

Lapset haluavat lukea tullakseen paremmiksi lukijoiksi. Lukemista ei pidetä välineenä jonkin päämäärän saavuttamiseksi vaan lukeminen on taito, jonka harjoittaminen on itsetarkoitus. (Dahlgren & Olsson 1985, 82 - 114.)

6.3 Lasten käsityksiä

Kolmas tutkimusongelmamme oli: "Mikä on esikoululaisten, ensi-, kolmas- ja kuudesluokkalaisten näkemys lukemisen funktioista?" Lasten käsityksiä lukemisen funktioista otimme selville kysymällä heiltä tarvitaanko lukemista, mihin sitä tarvitaan, mihin tarvitset lukemista tällä hetkellä, entä mihin tulevaisuudessa, mihin aikuiset tarvitsevat, mihin yleensä lukemista tarvitaan tai mihin ihminen tarvitsee lukemista. Kysymykset muotoutuivat yksilöllisesti haastattelusta riippuen. Analysoinnin alussa keräsimme kaikki lasten esittämät

funktiot heidän omia ilmaisujaan käyttäen. Useimmiten haastateltavat esittivät useita funktioita ja otimme kaikki 118 mainintaa huomioon. Saimme kaikkiaan neljätoista erilaista asiaa, johon lukemista lasten mukaan tarvitaan. Olemme esittäneet funktiot taulukossa 2, jonka ensisijainen tarkoitus ei ole esittää lukumääriä vaan toivomme sen helpottavan asian luettavuutta.

Etsimme näiden yksittäisten funktioiden yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Lisäksi koetimme löytää sitä "henkeä" jolla kukin lapsi lukemisen funktioon suhtautui. Lopulta löysimme suureksi yhteiseksi nimittäjäksi ne monet mahdollisuudet, joita lukutaito elämässä avaa. Ja vastapariksi löytyi ulkoiset vaatimukset lukutaidolle. Näiden luokkien nimeämisessä olemme käyttäneet apuna edellä esiteltyä Dahlgrenin ja Olssonin (1985, 82 - 114) tutkimusta. Heidän luokitustaan mukaillen olemme jakaneet lukemisen funktion kahteen perusulottuvuuteen: lukeminen mahdollisuutena ja lukeminen vaatimuksena. Alaluokituksia olemme hieman muunnelleet jättämällä meille tarpeettomia luokkia pois ja lisäämällä sellaisia, joita aineistostamme nousi. Suurin osa lapsista nimesi lukemiselle useamman funktion, olemme huomioineet kaikki maininnat.

A Lukutaito mahdollisuutena

A1 Erilaisten tekstien lukeminen mahdollisuutena

A2 Luetun sisältö mahdollisuutena.

- a) Tiedon saaminen tekstistä
- b) Kommunikointi mahdollisuutena

A3 Lukutaito omakohtaisena välineenä

- a) Lukeminen välineenä itsenäisyyden saavuttamiseen
- b) Lukeminen välineenä toimintaan
- c) Lukeminen välineenä koulussa
- d) Lukeminen välineenä opiskeluun
- e) Lukeminen välineenä työssä
- f) Lukeminen aikuisena
- g) Lukeminen ajanvieton välineenä

A4 Lukutaito yhteisenä välineenä

- a) Lukutaito välineenä toisten auttamiseen

b) Lukutaito välineenä perimätiedon välittämiseen

B Lukutaito vaatimuksena

B1 Itsenäisyyden saavuttaminen vaatimuksena

B2 Koulun vaatimusten täyttäminen

TAULUKKO 2: Lasten lukemiselle antamat funktiot

	Esikoulu	1. lk	3. lk	6. lk	Yhteensä
A Lukutaito mahdollisuutena					
A1 Erialaisten tekstien lukeminen mahdollisuutena	8	7	5	6	26
A2 Luetun sisältö mahdollisuutena					
a) Tiedon saaminen tekstistä	3	-	3	3	9
b) Kommunikointi mahdollisuutena	-	-	1	-	1
A3 Lukutaito omakohtaisena mahdollisuutena					
a) Lukeminen välineenä itsenäisyyden saavuttamiseen	-	1	-	-	1
b) Lukeminen välineenä toimintaan	3	1	3	3	10
c) Lukeminen välineenä koulussa	2	1	9	8	20
d) Lukeminen välineenä opiskeluun	-	1	3	1	5

	Esikoulu	1. lk	3. lk	6. lk	Yhteensä
e) Lukeminen välineenä työssä	2	2	8	7	19
f) Lukeminen aikuisena	2	2	2	1	7
g) Lukeminen ajanvieron välineenä	2	-	1	1	4
A4 Lukutaito yhteisenä välineenä					
a) Lukutaito välineenä toisten auttamiseen	2	3	-	-	5
b) Lukutaito välineenä perimätiedon välittämisessä	-	-	-	1	1
B Lukutaito vaatimuksena					
B1 Itsenäisyyden saavuttaminen vaatimuksena	1	2	1	-	4
B2 Koulun vaatimusten täyttäminen	3	2	1	-	6

A Lukutaito mahdollisuutena

Lukeminen on lapselle tärkeää siitä syystä, että se avaa erilaisia mahdollisuuksia hänelle. Lukemisen aihe ja sisältö ohjaavat lukemistapahtumaa, ei ulkoiset vaatimukset. Lukeminen voi olla lapselle myös väline erilaisiin toimintoihin tai päämääriin.

A1 Erilaisten tekstien lukeminen mahdollisuutena

Tässä kategoriassa lukufunktiona ovat erilaiset tekstit. Lapsi luettelee tekstejä tai julkaisuja, joita voi lukea. Tekstit ovat lukemisen objekteja, sillä lapset eivät mainitse tekstien sisältämästä tietoaineksesta.

H: Tarviiko sun mielestä sitä lukemista?

T: Joo. Kyllä se aika tärkeätä on. Sillonhan voi lukee kaikkee. Jos ei osais lukee, ni ei tietäis miten luetaan ja miten kaikenlaista kirjoitusta, ni lukeminen on siks nii tärkeätä. (Teea, esikoululainen)

H: Tarviiko sitä lukemista sitte kun sen osaa?

N: Tarvii.

H: Mihin sitä tarviis?

N: Kirjeitten lukemiseen ja asiapapereihin.

H: Mihin muualle sitä vois tarvita?

N: Jos lukee jotain kirjaa. (Niilo, ekaluokkalainen)

Tämä luokka oli suurin, erilaiset tekstit lukemisen funktioksi mainitsi yhteensä 26 lasta. Kaksi heistä, molemmat ensimmäisen luokan oppilaita, ei maininnut muita funktioita lukemiselle. Dahlgrenin ja Olssonin (1985) mukaan lapsi, joka mainitsee lukemista tarvittavan erilaisten tekstien lukemiseen kiinnittämättä huomiota tekstin sisältöön, ei ymmärrä vielä lukemisen funktionaalisuutta. Meidän tapauksessamme vain kahden lapsen kohdalla voisi ajatella olevan näin.

A2 Luetun sisältö mahdollisuutena

Lukijan päämotivaatio kohdistuu tekstin sisältöön. Lukeminen mahdollistaa tiedonsaannin ja kommunikaation.

a) Tiedon saaminen tekstistä

Lapsi mieltää lukemisen toimintana, jonka seurauksena voi tietää enemmän tai ymmärtää asioita paremmin. Tämä tiedonhankkiminen ei kuitenkaan ensisijaisesti liity kouluun tai koulukirjoihin.

H: Tarviiko lukemista?

O: En tiää.

H: Tarvitko sää lukemista?

O: Joskus. No, jos vaikka on joku tietokirja, ni sitte voi tietää.

H: Mihin äiti ja isä tarvii?

O: No, että ne tietäis enempi kaikista vaikka niinku sanomalehteä ne lukee.

H: Luuletko, että tuut aikuisena tarviin lukemista?
 O: En mä vielä tiä, ku mä en ole aikuinen.
 H: Mitä arvelet?
 O: Voin mää vähäsen.
 H: Mihin?
 O: Sit voi tietää, että mitä maapallon toisella puolella tapahtuu.
 H: Mistä sen saa tietää?
 O: Sanomalehdestä, mutta joskus ne on väärässä. (Olli, esikoululainen)

H: Mihin aikuisena (tarvitsee lukemista) ?
 E: No, ehkä ... mun äitiki lukee, ni määki haluisin oppii lukee ku mää haluun tietää, mitä kaikki tarkoittaa ja mää haluun lukee myös avaruudesta kaikkee, koska isäkää ei, koska isi sanoo aina illalla, että kaikki lukee omiaan. (Emma, esikoululainen)

H: Mihin ihminen tarvii lukemista?
 L: No, että saisi tietoviisautta.
 H: Mihin sää tarvit lukemista tällä hetkellä?
 L: Tällä hetkellä tarvin lukemista tietoviisautteen.
 H: Mitäs sitte ku sää oot vanhempi, mitä sää luulet, että sä silloin lukemista tarvit?
 L: Noo, varmaan samaan juttuun. Koska se on aika tärkeä asia, niin tietoviisaus.
 H: Miksi?
 L: No, se on tärkeetä siksi, että tietää maailmassa asioita, joita on tapahtunut. (Leevi, esikoululainen)

H: Mihis sää tarviit lukemista tällä hetkellä?
 J: Oppimiseen yleensäkin. Lukemallahan oppii aika paljon. Ei oo aina sellasta, että tietäis kaikki ja sekin on varmaan joutunu lukemaan sitte. Ku on vaikee. (Jonna, 6. lk)

Yhdeksän lasta sanoi lukemista tarvittavan tiedon hankkimiseen. Neljä heistä sanoi saavansa tietoa sanomalehdistä ja yksi kirjasta. Kaksi sanoi oppivansa lukemalla ja yksi sanoi saavansa tietoviisautta. Challin (1983) lukemaanoppimisen kolmannessa vaiheessa lukeminen on oppimisen välineenä. Lukijan taustatietous ja sanavarasto kasvavat ja kognitiiviset kyvyt kehittyvät, näin lapsi oppii poimimaan tekstistä olennaisen tiedon (Chall 1983, 11 -12). Näiden taitojen voidaan katsoa olevan edellytys sille, että Emma saisi lukemalla haluamansa tiedon avaruudesta ja Leevi saisi kaipaamansa tietoviisautta. Kuudesluokkalainen Timo on sitä vastoin edennyt todennäköisesti lukemisessaan tälle asteelle, koska hän mainitsee etsivänsä tarvittavat tiedot kirjoista.

b) Kommunikointi mahdollisuutena

Lukemalla voi kommunikoida muiden ihmisten ja itsensä kanssa. Lapsi pitää lukemista ja kirjoittamista yhteydenpitokeinona muihin ihmisiin.

H: Tarviiko lukemista?

S: Kyllä sitä tarvii aika monissakin asioissa esimerkiks lentokentillä ja vaikka kaupassaki ja sitte kotonakin voi tarvita jos pitää lukea jotain ja sitte jos pitää kännykkään jättää vaikka viesti ja sitte jos joku toinen jättää viestin. (Saana 3. lk)

Vain yksi haastateltavista toi esille lukemisen tarpeen kommunikoinnissa.

A3 Lukutaito omakohtaisena välineenä

Lapsi kokee, että lukutaito avaa hänelle mahdollisuuksia erilaisissa elämäntilanteissa.

a) Lukeminen välineenä itsenäisyyden saavuttamiseen

Lukutaito antaa mahdollisuuden lukea itse, näkökulma on omassa lukutaidossa. Lukija on riippumaton ja vapaa toisista, heidän ei tarvitse lukea hänen puolestaan. Seuraava lapsi on ainoa, joka mainitsee tämän funktion.

H: Tulisko sulle vielä jotain mieleen, missä lukemista vois tarvita?

J: No kun mä katon kirjoja ja mä voin lukee Aku Ankkaa ihan ite. (Jatta, 1. lk)

b) Lukeminen välineenä toimintaan

Lukeminen on lukijalle väline, jonka avulla hän voi toimia erilaisissa elämäntilanteissa esimerkiksi liikenteessä tai kaupassa.

H: Mihin se (kuviteltu henkilö) tarvii lukemista?

V: Että se vois luetella, tuota, ku se menis jollekki kaverille ja sen sukunimen ja etunimen tuntis, ni sitte tuota menis siitä, ni se pystyis sitte luetteleen sen kaverin ni sit se pääsis sinne.

H: Tarviiko ihminen lukemista?

V: Tarvii, sen takia, että se voi lukea, ku se on juna-asemalla, se voi lukea, minne päin sen pitää mennä. Sitä varten, että se vois aikuisena lukee mitä tuota sen pitäis tehdä niinku sillä tavalla, että se alkaa siitä niin. (Veikko, esikoululainen)

H: Tarviiko lukemista?

S: Kyllä sitä tarvii aika monissaki asioissa esimerkiks lentokentillä ja vaikka kaupassaki ja sitte kotonaki voi tarvita ... ja kun pyöräilee niin siinä, että missä on mikäkin paikka. (Saana, 3. lk)

Tällaista lukemista voidaan kuvata Kádár-Fülöpin (1985) tekemän luokituksen mukaan toiminnalliseksi lukemiseksi, jossa toiminta on pääasia ja lukeminen on toiminnan valmistelua. Goodman (ks. Linnakylä 1990, 5) käyttää yhteiskunnallisin perustein tekemässään luokittelussa edellisen kaltaisesta lukemista nimitystä ympäristöön yhdistyvä lukeminen. Toimintaan lukemisen liitti 10 lasta.

c) Lukeminen välineenä koulussa

Lukeminen yhdistetään tavalla tai toisella kouluun. Lukemista pidetään välineenä, jolla selviytyy erilaisista tehtävistä ja läksyistä. Koulu motivoi myös lukutaidon ylläpitäjänä.

H: Tarviiko lukemista?

O: Tarvii. Vaikka matikassa pitäs lukee se alku, mitä pitäs tehdä siinä. Jos ei sitä lukis, ei tietäis mitä tehtäis.

H: Missä nyt tarttet lukemista?

O: Kaunossa. Mä tartten siinä lukemisessa, jos on mun vuoro. (Ohto, 3. lk)

H: Tarviiko lukemista?

J: Tarvii...no

H: Mihin sää tarviit nyt lukemista?

J: Siihen, että osaan tehdä tehtäviä. En mä tiä. (Jaana, 3. lk)

Koulu lukemisen funktiona oli toiseksi suurin luokka. Sen mainitsi kaksi esikoululaista, yksi ensiluokkalainen, yhdeksän kolmasluokkalaista ja kahdeksan kuudesluokkalaista eli yhteensä 20 lasta.

d) Lukeminen välineenä opiskelussa

Lapset kertovat tarvitsevansa lukemista tulevaisuudessa opiskellessaan ammattiin tai lukiessaan opiskelujen yhteydessä tentteihin.

H: Miten, jos ajattelet eteenpäin, miten tulet tulevaisuudessa tarvitsemaan lukemista?

S: Eiköhän sitä aika paljon tule tarvinneeks, kun mä arkkitehdiks aion opiskella tai johonkin rakennusalalle, kyl sitä siinä varmaan aika tavalla tarttee. (Saana, 6. lk)

H: Tarviiko lukemista?

A: ... Esimerkiks yliopistossa tarvii, ku tarvii lukee tentteihin. (Armi, 3. lk)

Opiskelun mainitsi viisi lasta. Sekä koulussa että myöhemmin opiskelussa lapsen tapa lukea voidaan rinnastaa Kádár-Fülöpín opiskelulukemiseen. Lukija on aktiivinen ja käyttää aikaisempaa tietämystään lukiessaan ja pyrkii muistamaan lukemansa. Lukeminen on kontrolloitua ja jatkuvaa ajattelua vaativaa. (Kádár-Fülöp 1985, 121.)

e) Lukeminen välineenä työssä

Osa lapsista pitää lukemista välttämättömänä taitona työpaikan saamiseen ja työelämässä toimimiseen.

H: Tarviiko lukemista?

K: Tarvii. Mun mielestä jos mä en osais lukee, mä en pystyis menemään mihinkä töihin isompänä enkä opiskeleen enkä mitään. (Katri 3. lk)

H: Tarviiko ihminen lukemista?

L: Kyllä se tarvii. Oishan se aika vaikeeta, jos ei osais lukee. Esimerkiks työpaikkaa hakiessa ei pärjäis ilman lukemista. Sitte... niinku ihan yleensä elämässä ei pärjää. (Leo, 6. lk)

(Edellä on jo tullut muita funktioita)

H: No missäs muualla (lukemista tarvitaan)

T: No työssä, että osaa tehdä työnsä oikein. Esimerkiksi kaupantäti, niin tartteehan se sitä, että osaa luetella hinnat oikein. Ja tarttee sitä vielä paljon muissakin.

H: Osaatko sanoa vielä jonku esimerkin?

T: No jos rupee tekemään vaikka vaatteita, niin pitäis osata lukee se oikee koko ja kaavat ja kaikki semmoset, että osaa tehdä oikeen mittasiks. En mää tiää muuta. (Taina, 6. lk)

Lasten kuvaukset voidaan rinnastaa Goodmanin (ks. Linnakylä 1990, 5) ammatilliseen lukemiseen. Jokapäiväisessä työssä vaadittava lukeminen määräytyy yksilöllisesti kunkin ammatin mukaan. Työ on kolmanneksi mainituin lukemisen funktio. Erityisen suosittu se on vanhempien lasten keskuudessa. Työn mainitsi kaksi esikoululaista, kaksi ensiluokkalaista, kahdeksan kolmasluokkalaista ja seitsemän kuudesluokkalaista, yhteensä 19 mainintaa.

f) Lukeminen aikuisuudessa

Lukeminen katsotaan aikuisuuteen liittyväksi taidoksi.

H: Tarviiko lukemista?

L: Tarvii.

H: Mihin sitä tarvii?

L: Että aikuisena sit osaa lukee. (Linnea, esikoululainen)

J: No tarviinhan mää sitte isona kun tulee postia ja lehtiä ja niitä pitää lukea ja sitte jos kattoo semmosia ohjelmia, joissa on ulkomaan sanoja niin pitää niitä tekstejä lukea. (Jatta 1. lk)

Seitsemän lasta liitti lukemisen aikuisuuteen. Lukemisen tarve nousee siitä, mitä lapsi näkee aikuisten lukemisella tekevän.

g) Lukeminen ajanvieron välineenä

Lukeminen on hyvä tapa viettää aikaa tai se voi olla myöskin jokapäiväinen harrastus. Osa lapsista kertoo lukevansa silloin, kun ei ole muuta tekemistä, esimerkiksi sairastaessa.

H: Tarviiko sun mielestä ihminen lukemista?

L: No, riippuu tilanteesta. Jos on esimerkiksi vaikka vähän laiskottava olo, sit voi vaikka. Mutta sit, jos on sellainen reipas olo, kannattaa mennä ulos. (Leevi, esikoululainen)

H: Mihin sää tarvit lukemista?

S: Koulutyöskentelyyn ja ihan vaan hupilukemiseksi. (Sanna, 6. lk)

H: Tarviiko lukemista?

E: Tarvii. Ei osaa mihinkään sillee, ei tiä minne menee, kaikkee semmosta. No ei voi sillä tavalla pitää hauskaa, ku ei voi lukee. (Erkki, 3. lk)

Goodmanin (ks. Linnakylä 1990, 5) vapaa-ajan viihdyttävä ja virkistävä lukeminen muistuttaa lasten lukutapaa tässä luokassa. Myös Rosenblattin (ks. Linnakylä 1988, 14) käyttämä esteettisen lukemisen määritelmä, jossa lukijan huomio on lukutapahtuman herättämissä tunteissa, sopii kuvaamaan esimerkiksi hauskanpidon puolta lukemisessa.

A4 Lukutaito yhteisenä välineenä

a) Lukutaito välineenä toisten auttamiseen

Lukeminen nähdään taitona, jolla voidaan auttaa muita. Lapset sanovat tarvitsevänsä lukemista siihen, että voisi lukea omille lapsille tai pikkusisaruksille.

H: Tarviitko sää sitä lukutaitoo?

S: Joo. Että pystyy lukemaan lapsilleen.

H: Lukeeko sulle vanhemmat kotona?

S: Joo, että saa hyvempiä unia. (Saku, esikoululainen)

H: Tarviiko lukemista?

E: Tarvii.

H: Kerro vähän mihin.

E: Esimerkiks niihin Aku Ankan lukemisiin ja jos mun pikkusisko pyytää, että lue tätä niin mä voin lukee sille. (Eerik, 1. lk)

Torrance ja Olson (1985, 282) ovat todenneet, että lapsi, jonka kanssa on keskusteltu ja luettu paljon kehittyy paremmaksi lukijaksi kuin lapset, joiden kanssa on vain keskusteltu paljon. Kun lapsi oppii kirjallisen kielen käyttäytymistä, se tukee ja helpottaa hänen myöhempää lukemaanoppimistaan (Julkunen 1990, 74).

Tämän funktion mainitsi kaksi esikoululaista ja kolme ensiluokkalaista. Vanhemmat lapset eivät maininneet lapsille tai pikkusisaruksille lukemista, jonka arvelemme johtuvan siitä, että nuorempien tämänhetkisessä elämässä heille tai heidän pikkusisaruksilleen luetaan esimerkiksi iltasatuja.

b) Lukutaito välineenä perimätiedon välittämiseen

Lukutaito ja kirjoitustaito liitetään toisiinsa ja niitä pidetään keinoina tallentaa perimätietoa sukupolvelta toiselle.

H: Tarvitaanko lukemista?

J: Mä mietin kaikkee tällasta, esimerkiks Raamattua. Me ei varmaan tiedettäis historiasta yhtään mitään, jos ei ois kirjoitusta. Ja niinku kaikkee kirjoitusta yleensäkin, silloin ne pitäs osata lukee... Ennenhän oli sillee, että kansansadut meni sillee, että mummo kerto lapsille ja lapset omilleen. Mut sit joku keksi pistää muistiin. Ei nykyään enää oo sellasta, ne kirjoitetaan kirjaan. (Jonna, 6. lk)

Lukemisen funktion historiankirjoituksen mahdollistajana mainitsi vain yksi haastateltavista. Hän on kuudesluokkalainen tyttö, joka pohti lukemisen tarvetta hyvin laajasti miettien kuinka perimätieto edelsi kirjoittamista ja jatkoi pohdintojaan kuinka tulevaisuudessa ihmiset lukevat aikakautemme ihmisistä historiallisena tietona.

B Lukutaito vaatimuksena

Motivaatio lukutaidolle tulee vaatimuksena tai uhkana lapsen ulkopuolelta. Lukemista painotetaan taitona, jolla selviydytään ulkoa tulevista tai henkilökohtaisista vaatimuksista. Selviytymisen uhka voi olla tämänhetkinen tai vaatimuksia voidaan nähdä myös tulevaisuudessa.

B1 Itsenäisyyden saavuttaminen vaatimuksena

Lapsi kokee lukutaitonsa itsenäisyydeksi suhteessa muihin lukutaitoiisiin esimerkiksi vanhempiinsa tai sisaruksiinsa.

Kun lapsi osaa jo itse lukea vanhempien ei tarvitse lukea hänelle iltasatua tai lapsen ei tarvitse häiritä vanhempiaan viestilapun lukemisessa.

H: Tarviiko lukemista?

E: Ehkä jos kouluun aikoo mennä tai jos aikoo lukee kirjoja, ni pitää osata lukee... koska isikää ei, koska isi sanoo aina illalla, että kaikki lukee omiaan. (Emma, esikoululainen)

H: Tarviiko lukemista?

S: Tarvii sitä tietysti siihen, että jos tulee joku tärkeä kirje mikä pitää hoitaa ja se pitää lukee ja sitte ei osaa lukee. No ei mulla tuu muuta mieleen. (Silja, 1. lk)

H: Tarviiko lukemista?

A: Kyllä sitä tarvii. Jos tulee vaikka kirjeitä niin ois hyvä osata lukee, ettei mee heti äidin luo, että lue mulle tää. (Armi, 3. lk)

Itsenäisyyden vaatimuksen lukemisen funktioksi mainitsi neljä lasta.

B2 Koulun vaatimusten täyttäminen

Lapsi liittyy lukemisen kouluun siten, että koulussa ja jo koulun alkaessa on osattava lukea.

H: Tarviiko sun mielestä lukee?

R: Tarvii. Siks ku eppuluokalla pitää osata jo lukee.

H: Kuka sano?

R: Kaverit

H: Isommat vai samanikäiset?

R: Mun kaverit, ne on ekalla. (Reino, esikoululainen)

Tämän funktion mainitsi kolme esikoululaista, kaksi ensiluokkalaista ja yksi kolmasluokkalainen. Esikoululaisten vastauksista ilmenee, että he jostakin syystä luulevat, että jo kouluun mennessä on osattava lukea. Ensiluokkalaiset puolestaan huolehtivat siitä, että selviytyisivät koulutehtävistään.

6.4 Tulosten arviointia

Tulokset osoittavat, että suurin osa lapsista näkee lukemisen erilaisten mahdollisuuksien valossa. Erilaisten tekstien lukeminen, lukemisen käyttäminen koulussa ja työelämässä ovat mainituimmat funktiot lukemiselle. Linnakylä (1991, 8) korostaa lukutaidon mahdollisuuksia antavaa puolta, vapautta valita, mitä kirjoja haluaa lukea, millaisen koulutuksen ja tulevaisuuden itselleen suunnittelee ja toteuttaa. Lukutaito voi myös vapauttaa auktoriteeteista, vanhemmista ja koulusta ja mahdollistaa etsimään omia harrastuksia, omaa tapaa kasvaa ja vaikuttaa ympäristöönsä.

Yhteensä kuusi lasta liitti vaatimuksen tunteen lukemiseen. Tosin vain yksi heistä ei maininnut lisäksi mahdollisuuteen liittyviä funktioita. Vastausten luokittelu itsenäisyyden ja koulun osalta mahdollisuuksiin ja vaatimukseen oli vaikeaa. Lapset ovat saattaneet tarkoittaa samaa asiaa, heidän ilmauksissaan on ollut vain sellainen vivahde-ero, jonka perusteella olemme päätyneet luokittelemaan vastaukset erikseen. Lapset käyttivät ilmausta "pitää lukea", kun taas mahdollisuuksina lukemista pitävät sanoivat "voi lukea". On mahdollista, että lapset tarkoittavat samaa asiaa ja vastaukset olisi voitu luokitella samaan luokkaan. Päädyimme kuitenkin luokittelemaan lukemisen sekä mahdollisuuksiin että vaatimukseen, koska joistakin vastauksista olimme aistivinaamme paineisuutta lukemista kohtaan.

Vaatimuksiin liittyvät funktiot jakautuivat siten, että neljä esikoululaista, neljä ensiluokkalaista ja kaksi kolmasluokkalaista ilmaisivat lukemiselle jonkin ulkoisen vaatimuksen. Kuudesluokkalaisista kukaan ei kokenut lukemista vaatimuksena. Saattaa olla, että vaatimuksen tunne liittyy epävarmuuteen omasta lukutaidosta. Kuudesluokkalaiset, joilta ei tullut mainintoja vaatimusluokkiin, ovat lukemisessaan edenneet niin kehittyneelle tasolle, etteivät he koe lukemista paineisena. Dahlgrenin & Olssonin (1985) mukaan koulutyön sisältö ei aiheuttaisi paineita lapselle, vaan ulkoiset koulunkäyntiin liittyvät tekijät ovat merkittävämpiä paineen aiheuttajia. Tällaisia voivat olla esimerkiksi koulumatka, vesassa käyminen tai ruokailu (Dahlgren & Olsson 1985, 102). Dahlgrenin ja Olssonin (1985) tutkimus osoittaa ruotsalaisten esikoululaisten tuntevat painetta oppia lukemaan myöskin siitä syystä, että he pelkäävät tulevansa kavereidensa kiusaamaksi, mikäli eivät osaa lukea. Meillä tätä funktiota ei onneksi esiintynyt.

Lasten vastaukset heijastavat selkeästi heidän oman elinpiirinsä lukukäyttäytymistä. Vaikka suurin osa lapsista ei vielä itse luekaan sanomalehtiä tai asiapapereita, saattoivat he mainita ne lukemisen funktioiksi. Esikoululaisten ja ensiluokkalaisten arkea on iltasatujen kuunteleminen ja osa heistä kertoi tarvitsevansa lukemista lukeakseen omille lapsilleen tai pikkusisaruksilleen. Kolmas ja kuudesluokkalaisten vastauksista voi arvella kouluympäristön vaikuttavan lukemisen funktioiden määrittelyyn. Koulun mainitsi yhdeksän kolmasluokkalaista ja kahdeksan kuudesluokkalaista. Työ oli myöskin suosittu funktio kolmas- ja kuudesluokkalaisten parissa. Kahdeksan kolmasluokkalaista ja seitsemän kuudesluokkalaista mainitsivat sen. Arvelemme lasten peilaavan vastauksissaan vanhempiansa lukemiskäyttäytymistä.

Hurrelmann (ks. Lehtovaara, M. 1996, 96 - 97) on tehnyt neljä erilaista mallia yksilön ja ympäristön välisestä suhteesta oppimisessa. Kontekstuaalisessa mallissa yksilö nähdään elinikäisessä prosessissa ympäristönsä kanssa. Ihmisen käyttäytyminen muotoutuu sen kontekstin mukaan, missä hän kulloinkin on. Toisaalta ihminen on itse aktiivinen ympäristöönsä vaikuttaja (Lehtovaara 1996, 97). Teale ja Sulzby (ks. Linnakylä 1990, 75) puhuvat lapsen

lukemaan oppimiselle suotuisista kulttuurirutiineista. He tarkoittavat niitä toimintoja ja tapoja, joita lapset oppivat aikuisten käyttäytymistä tarkkaillaessaan (Linnakylä 1990, 75).

Lasten mainitsemisissa lukemisen funktioissa painottuu lukemisesta saatava hyöty. Yhteensä lapset mainitsivat 118 funktiota ja vain neljä niistä korostaa lukemista ajanvietteenä. Tuloksemme poikkeaa selvästi Greaney & Neumanin (1990) tuloksista, joissa viihtyminen on 8-vuotiaiden vastauksissa yleisin lukemisen funktio. On mahdollista, että kysymyksemme "tarvitaanko lukemista" ohjasi lapsia ajattelemaan lukemista hyötynäkökulmasta. Greaney & Neuman pohtivat tutkimuksessaan samaa kysymisen ongelmaa. Heidän aineistonsa koostuu lasten kirjoittamista esseistä kirjoitelmista, jotka vastaavat kysymykseen: "Miksi pidän lukemisesta?". Kysymys saattaa johdatella lapsia painottamaan lukemisesta viihtymisen puolta. (Greaney & Neuman 1990, 177 - 179.)

Kommunikaatio mahdollisuutena ja historian kirjoitus mainittiin molemmat vain kerran lukemisen funktioksi. Ne antavat kuitenkin monipuolisemman kuvan kartoittaessamme sitä käsitysten kirjoja, mikä lapsilla lukemisen tarpeesta on. Gibsonin ja Levinin (1979, 9) mukaan luku- ja kirjoitustaidon tärkeys voidaan helposti osoittaa lapselle kiinnittämällä hänen huomionsa ympärillä olevaan tietoon ja muistiin merkitsemisen tarpeeseen. Näin lapsi ymmärtää luku- ja kirjoitustaidon liittyvän kommunikointiin.

7 POHDINTA

Tutkimuksessamme halusimme selvittää, miten lapset määrittelevät lukemista, millaisia lukemaanoppimiskokemuksia heillä on ja tarvitaanko heidän mielestään lukemista. Halusimme kuunnella lasten omia käsityksiä lukemisesta ja hyödyntää niitä omassa työssämme luokanopettajana.

Suurin osa tutkimuksen esikoululaisista ja ensiluokkalaisista lapsista määritteli lukemista tekstinä tai tekniikkana. Kuudesluokkalaisten määritelmässä näkyi jo sisällön ymmärtämisen merkitys. Kun lapset määrittelivät lukemisen tekstinä, he ymmärsivät lukemisen enemmänkin erilaisina teksteinä kuin toimintana.

Tekniikaksi lukemista määrittelevät lapset yrittivät kuvailla lukemisen opettelun etenemistä kirjainten tunnistamisesta kokonaisten sanojen ja tekstien lukemiseen saakka. Oppilailla kuvailuissa näkyi heidän tämänhetkinen lukemaan opettelunsa ja lukemisen vaiheensa. Lukemaanoppimiskokemuksista nousi neljä piirrettä: kirjoittaminen osana lukemaan oppimista, aikuisen rooli lukemaan oppimisen tukijana, lukemaan oppimiseen liittyvät tunteet ja opetuksen eriyttäminen. Kysyttäessä tarvitaanko lukemista, kaikki lapset mainitsivat lukemiselle jonkin funktion. Suurin osa koki lukemisen mahdollisuutena eikä vaatimuksena. Lukutaito nähtiin välineenä tiettyjen päämäärien saavuttamiseen.

Lasten vastauksista saimme arvokasta tietoa opetustyöhömme. Lapsille lukeminen ja lukemaan opettelu ovat myönteisiä asioita ja tätä myönteisyyttä kouluopetuksen tulisi tukea. Haastatteluissa korostui myös kirjoittaminen osana lukemaan opettelua. Lisäksi varsinkin useat nuorimmista haastateltavista mainitsivat tarvitsevansa lukemista kirjeiden ja viestien lukemiseen. Mielestämme lukemaan opettamiseen tulisikin liittää jo alkuvaiheessa kommunikoiva kirjoittaminen. Tämä helpottaa lukemisen merkityksen oivaltamista sekä opettaa lasta olemaan vuorovaikutuksessa tekstin ja kirjoittajan kanssa. Kuudennen luokan oppilaat sanoivat tarvitsevansa lukemista opiskeluun ja työhön. Heitä tulisi ohjata käyttämään erilaisia luetunymmärtämisen strategioita ja ymmärtämään näiden tarpeellisuus tulevissa opiskelu- ja työtehtävissä.

Lapset kertoivat, että koulukirjojen lukeminen on tylsempää kuin omien kirjojen lukeminen. He kuvailivat, että koululukemisesta ei jäänyt mitään mieleen. Sitä vastoin ns. kotilukemisesta he muistivat paremmin asioita. Lasten ja nuorten kirjat ovat narratiivista kirjallisuutta, joiden kieli on lähellä lasten omaa kieltä ja kokemusmaailmaa. Mielestämme oppiminen olisi mielekkäämpää ja tehokkaampaa, jos opetuksessa käytettäisiin enemmän kertovaa kirjallisuutta. Nyt kertovan kirjallisuuden käyttäminen rajoittuu vain äidinkielen tunneille. Kirjojen tekijät voisivat hyödyntää oppikirjoissa sitä, että lapset kokevat kertovan tekstin mielekkäänä.

Vain harvat lapset sanoivat lukemista tarvittavan ajanvietteeksi. Pohdimmekin, ovatko videot, televisio-ohjelmat ja tietokonepelit syrjäyttämässä lukuharrastuksen. Koulussa lukeminen varsinkin ylemmillä luokilla rajoittuu usein tietojen etsimiseen. Gibson ja Levin (1979, 9) sanovat, että lapsille tulisi korostaa tiedonsaannin lisäksi omaksi iloksi lukemista.

Olemme olleet tyytyväisiä tutkimuksemme käytännönläheiseen aiheeseen sekä fenomenografiseen tutkimusotteeseen. Mielestämme lukutaito on koulunkäynnin ja koko yhteiskunnassa selviytymisen perusta. Sekä teoriaan tutustuminen että lasten kanssa keskusteleminen on saanut meidät pohtimaan lukemisen opettamisen lähtökohtia. Lasten haastattelemisen osoitti meille, että opettaja voi saada tärkeää tietoa omaan opetukseensa kuuntelemalla lasten käsityksiä opetettavasta aiheesta. Lasten haastattelemisen antoi meille myös mahdollisuuden tavata monenlaisia lapsia ja keskustella heidän kanssaan. Saimme oppia lasten kanssa keskustelemisesta ja lasten haastattelemisesta sekä kurkistaa lasten ajatusmaailmaan.

Työmme on antanut meille paljon tarpeellista tietoa lukemisesta. Pelkästään koulutuksessa saadun tiedon perusteella käsityksemme lukemaan opettamisesta olisi jäänyt hataraksi. Mielestämme opettajankoulutukseemme on sisältynyt liian vähän lukemaan opettamiseen liittyviä kursseja. Olisi hyvä, jos opiskelijoille tarjottaisiin mahdollisuus seurata eri opettajien opetusta sekä keskustella eri-ikäisten oppilaiden kanssa lukemiseen liittyvistä aiheista. Näemme lähes välttämättömänä, että tulevat opettajat tutustuisivat erilaisiin teorioihin lukemisesta. Opettajalla tulisi olla tietoa lukemisen valmiuksista, vaiheista ja lukemaanopettamismenetelmistä, jotta hän voisi luoda oman käyttöteoriansa lukemisen opettamisesta. Muutoin on vaarana, että opettaja valitsee menetelmän esimerkiksi aapisen mukaan ja toteuttaa lukemaan opettamista rintamaopetuksena huomioimatta lasten kehitystä ja erilaisia lukijatyyppejä.

Olemme jo aikaisemmin todenneet, että nyky-yhteiskunnan informaatiotulva asettaa suuret vaatimukset lukutaidolle. Lukijan täytyy mekaanisen lukemisen lisäksi hallita monipuolisesti erilaisia lukemisen strategioita. Tämä vaatii

uudenlaista osaamista myös opettajilta. Pelkkä lukemisen tekniikan opettaminen ei enää riitä. Opettajankoulutuksen tulisi vastata yhteiskunnan lukutaidolle asettamiin vaatimuksiin. Hollannissa käydyssä tietodebatin tuloksena todettiin, että olisi tärkeää panostaa erityisesti opettajien koulutukseen (Koski 1998, 68).

Tämän tutkimuksen pohjalta avautui monia jatkotutkimustarpeita. Meitä ympäröivä valtava tietomäärä asettaa lukutaidolle aivan uudenlaisia haasteita. Lukijan on oltava kriittinen ja päämäärätietoinen. Olisi mielenkiintoista tutkia, millä keinoin opettaja voisi edistää funktionaalista lukutaitoa. Opetuksessa käytettävää lukumateriaalia voisi tutkia funktionaalisen lukutaidon kehittymisen kannalta. Millainen materiaali kehittää funktionaalista lukutaitoa ja miten tätä materiaalia voisi käyttää mahdollisimman monipuolisesti? Kuinka paljon kouluissamme jo käytetään lapsen ympäristön tekstejä sekä mm. kirjeitä ja sanomalehtiä lukemaan opetuksen elävöittäjinä? Millainen vaikutus niiden käytöllä on ollut lasten lukutaitoon ja lukuharrastuksiin? Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi lukemaanopettamismenetelmien tarkastelu: Millä tavalla lukemaanopettamismenetelmä vaikuttaa lapsen käsityksiin lukemisesta? Tutkimuksessamme emme ottaneet huomioon lasten taustamuuttujia. Näiden tutkiminen antaisi selvyyttä siihen, onko vanhempien koulutuksella yhteyttä lasten lukemiskäsityksiin ja lukemiselle antamiin funktioihin.

LÄHTEET

- Ahvenainen, O., Karppi, S. & Åström, M.-L. 1979. Lasten lukemis- ja kirjoittamishäiriöt. Koulun erityispalvelu Oy. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Alahuhta, E. 1990. Leikin ja puhun, liikun ja luen. Puhe-lukivaikeudet ja perusvalmiuksien harjoittaminen. Keuruu: Otava.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Bandura, A. 1997. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa Vasta, R. (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Suom. Toppi, A. Kuopion yliopiston painatuskeskus, 13 - 82.
- Chall, J. S. 1983. Stages of Reading Development. McGraw-Hill Book Company.
- Chall, J. 1987. Developing Literacy...in Children and Adults. Teoksessa Wagner, D. A. (toim.) The Future of Literacy in a Changing World. Vol I. Oxford: Pergamon, 65 - 79.
- Dahlgren, G. & Olsson, L-E. 1985. Läsning I barnperspektiv. Göteborg: Vasastadens bokbinderi AB.
- Downing, J. 1987. Comparative Perspective on Word Literacy. Teoksessa Wagner, D. (toim.) The Future of Literacy in a Changing World. Oxford: Pergamon, 25 - 47.
- Downing, J. ja Leong, C. 1982. The psychology of reading. New York: Mac Millan Publishing Co.

- Fine, G.A. & Sandstrom, K.C. 1988. Knowing Children. Qualitative Research Methods, Volume 15. University of Minnesota. Newbury Park: Sage Publications, Inc.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 1996. Opetushallitus. Helsinki: Edita Oy.
- Gibson, E. J. & Levin, H. 1979. Psychology of reading. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Greaney, V. & Neuman, S. B. 1990. The functions of reading: a cross-cultural perspective. Reading research quarterly Vol. XXV. 3, 172 - 195.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. 3. painos. Helsinki: Kuriiri Oy.
- Huovi, H., Lemmetty, J., Töllinen, M. ja Wäre, M. 1993. Iloinen Aapinen. Opettajan kirja 1 syksy. Suuraakkoset. Weilin + Göös.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- 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 yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 13. Joensuu.
- Julkunen, M-L. 1987. Luetunymmärtämistäidot peruskoulun 6. luokalla. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 18. Joensuu.

- Julkunen, M-L. 1991. Lukemaan oppiminen. Kielikukko 1, 5 - 10.
- Julkunen, M-L. 1993. Lukijaksi kasvaminen. Porvoo: WSOY.
- Julkunen, M-L. 1997. Tie kirjallisuuteen. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 65. Joensuu.
- Julkunen, M-L. (toim.) 1998. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY.
- Julkunen, M-L. ja Elomaa, M. 1998. Tekstistä oppimaan oppiminen. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY, 78 - 97.
- Järvinen, H. 1993. LPP. Lukemaan puheen perusteella. Keuruu: Otava.
- Kádár-Fülöp, J. 1985. The CTD reading study. Evaluation in education 9, 117 - 153.
- Karppi, S. 1983. Lukutaidon ABC. Johdatus lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan opetukseen. Espoo: Amer-yhtymä Oy Weilin+Göös kirjapaino.
- Koski, J. T. 1998. Infoähky ja muita kirjoituksia oppimisesta, organisaatiosta ja tietoyhteiskunnasta. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lauriala, A. ja Karonen, R. (toim.) 1988. Kokeileva koulu. Kohti eheää kasvua. Rauma: Oy Länsi-Suomi.
- Lehmuskallio, K. 1983. Mitä lukeminen sisältää? Porvoo: WSOY.
- Lehmuskallio, K. 1991. Miks lehdet tippuu puista? Lapsi kysyjänä ja lukijana alkuopetuksen päättymisvaiheessa. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. Series E, vol. 7.

- Lehmuskallio, K. 1997. Lapsi kielen valloittajana. Teoksessa Siniharju, M. (toim.) Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia. Opetushallitus 26. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 93 - 136.
- Lehtonen, H. 1998. Lukemalla avaraan maailmaan. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Leimar, U. 1977. Läsning på talets grund. Lund: Bröderna Exstrands Tryckeri AB.
- Lindeman, J. 1998. Ala-asteen Lukutesti. Tekniset tiedot. Åbo: Åbo akademis förlag.
- Linnakylä, P. 1988. Miten opitaan tekstistä. Ammattiopiskelijoiden tekstistä oppimisen arvioinnin taustaa. Osaraportti 1. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteellisen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 17.
- Linnakylä, P. 1990. Lukutaito - valmiutta ja vapautta. Teoksessa Linnakylä, P. ja Takala, S. (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteellisen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 61, 1-23.
- Linnakylä, P. & Takala, S. (toim.) 1990. Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteellisen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 61.
- Lundberg, I. & Linnakylä, P. 1992. Teaching reading around the world. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Hamburg: ArtOnLine.
- Malmquist, E. 1975. Peruskoulun lukemisenopetus. Alkuperäisteos Läsundervisning i grundskolan 1973. Suom. Manninen, P.-I. Tapiola: Oy Weilin + Göös Ab.

- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus. 1988. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Suom. Palmgren, S. Juva: WSOY.
- Puotiniemi, R. 1988. Freinet-pedagogiikka. Teoksessa Lauriala, A. & Karonen, R. (toim.) Kokeileva koulu. Kohti eheää kasvua. Rauma: Oy Länsi-Suomi, 108 - 126.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1998. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Sandbacka, C. 1987. Understanding other culture. Acta Philosophica Fennica Vol. 42. Societas Phillosophica Fennica. Helsinki: Akateeminen Kirjakauppa.
- Salminen, J. 1979. Lapsen kielellinen kehitys sekä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen edellytykset. Kasvatus 10 (6), 354 - 357.
- Salminen, J. 1982. Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen vaikeuksista. Espoo: Amer-yhtymä Oy Weilin+Göös kirjapaino.
- Sarmavuori, K. 1979. Lasten kielellinen kehitys koulun alussa. ABC-projektin raportti 2. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 74.
- Sarmavuori, K. 1982. Virikeympäristön ja persoonallisuuden yhteys äidinkielen opetuksen tavoitteiden saavuttamiseen peruskoulun 1. luokalla. LAKE-projektin osaraportti 6. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita B:1.

- Simoila, R. 1993. Fenomenografia laadullisena tutkimusotteena. *Hoitotiede* 5, 21 - 30.
- Siniharju, M. (toim.) 1997. Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia. Opetushallitus 26. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Smith, B. 1994. *Through writing to reading. Classroom strategies for supporting literacy.* London: Routledge.
- Takala, S. 1986. Lukemisen tutkimuksen ja opetuksen viimeaikaisia suuntaviivoja. *Kasvatus* 1986/4, 241-249.
- Vasta, R. (toim.) 1997. Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Suom. Toppi, A. Kuopion yliopiston painatuskeskus.
- Viitaniemi, E. 1981. Lukutaito kansakoulussa ja peruskoulussa. 3. ja 4. kouluvuoden oppilaiden lukutaito 15 vuotta sitten ja nyt. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:81.
- Vähäpassi, A. 1987. Tekstinymmärtäminen: tekstinymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 10.
- Wagner, D. A. (toim.). 1987. *The Future of Literacy in a Changing World.* Oxford: Pergamon.