

KIRJASEIKKAILUA LAPSEN EHDOILLA
Kahden alkuopettajan yhteistoiminnallinen opetuskokeilu

Eeva Lomu
Riitta Paldanius

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Chydenius-Instituutti
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2002

TIIVISTELMÄ

Lomu E. & Paldanius R. 2002. Kirjaseikkailua lapsen ehdoilla. Kahden alkuopettajan yhteistoiminnallinen opetuskokeilu. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 158s. ja 4 liitettä.

Tutkielman tarkoitus oli kahden opettajan yhteistoiminnallisen opetuskokeilun kautta kuvata ensimmäisen luokan oppilaiden kirjojen lukemisen aloitusvaihetta ja tutkia opettajan toiminnan vaikutuksia lapsen lukemisenostuksen viriämiseen erityisesti silloin, kun kyseessä on lapsi, jolla on kielellisiä vaikeuksia.

Teoriaosassa käsitellään yhtäältä opettajan arvomaailmaa, opetuksen arvosidonnaisuutta sekä konstruktivistista oppimiskäsitystä. Toisaalta siinä tarkastellaan lukemista, lukemisvaikeuksia, lastenkirjallisuutta, lapsen kielellistä kehitystä ja kielellisen kehityksen vaikeuksia. Lisäksi tarkastelun kohteena on kirjallisuuskasvatukseen liittyen yhteistoiminta alkuopetusikäisen lapsen kodin, koulun ja kirjaston välillä.

Neljän kuukauden opetuskokeilujakson aikana opettajat havainnoivat ja haastattelivat kumpikin tahoillaan luokkiensa kolmea ensimmäisen luokan oppilasta, kolmea poikaa ja kolmea tyttöä. Lapsista puolella oli kielellisiä oppimisvaikeuksia, joista yhden oppilaan vaikeudet oli diagnosoitu jo alle kouluikäisenä. Haastattelut, joissa lapset kertoivat lukemistaan kirjoista toteutettiin keskusteluhaastatteluina. Lasten koteihin lähetettiin tutkimusjakson alussa yksi kyselykaavake ja toista lapsen vanhemmista sekä lasta itseään haastateltiin myös tutkimusjakson lopussa. Vanhemmat toimivat tavallaan kanssätutkijoina täyttäessään kotona lukupäiväkirjaa yhdessä lapsen kanssa. Lukupäiväkirjat osoittautuivat oleellisen tärkeäksi tutkimusmateriaaliksi. Opettajat toteuttivat oman työnsä kokeilu- ja kehittämistoimintaa yhteistoiminnallisesti, tutkijatriangulaatiossa keskenään.

Tutkielman tulokset osoittivat, että opettaja voi toiminnallaan yhteistyössä kotien kanssa vaikuttaa ratkaisevasti lapsen sisäisen lukumotivaation syntymiseen tukemalla ja vahvistamalla lapsen positiivista minäkäsitystä. Keskeisimmät opettajan toteuttamat toiminnot koskivat oppimisympäristöä ja ilmapiiriä. Ratkaisevan tärkeäksi osoittautui lapselle sopivien ja häntä kiinnostavien kirjojen saatavuus sekä se, että lasta kuunneltiin ja toiminta oli lapsilähtöistä.

Kaikki lapset innostuivat kokeilun aikana omatoimisesti etsimään ja lukemaan itseään kiinnostavaa luettavaa. Opettajan ja kodin yhteistoiminnallinen tuki ja kannustus vaikuttivat oleellisesti lapsen lukemismotivaatioon. Lapset, jotka saivat kotonaan huomiota ja ihailua lukemiseen liittyvästä käyttäytymisestä, kehittyivät jakson aikana sisäisesti motivoituneiksi kirjan ystäviksi ja heidän luku- ja kerrontataitonsa kehittyivät eniten.

Avainsanat: lapset, lukeminen, kielellinen kehitys, alkuopetus, arvot, opettajuus, yhteistoiminnallisuus

SISÄLLYS

1	ÄIDINKIELEN TAIDOT PUHUTTAVAT	5
2	YHTEISTOIMINNALLISEN OPETUSKOKEILUN SUUNNITTELU	7
	2.1 Opettajien yhteistoiminnallisen opetuskokeilun esittely	
	2.2 Opetuskokeilussa mukana olleet lapset	9
3	OPETTAJUUS JA OPPIMISKÄSITYS	12
	3.1 Opetuksen arvosidonnaisuus	12
	3.2 Muuttuvat käsitykset opettajuudesta, opetuksesta ja oppimisesta	15
4	LUKEMINEN	20
	4.1 Lukemisen määrittelyä	20
	4.2 Lukutaidon määrittelyä	23
	4.3 Lukemaan oppiminen	29
	4.4 Lukemisvaikeudet	31
5	LUKEMINEN JA KIRJALLISUUS ALKUOPETUKSESSA	36
	5.1 Motivaatio lukemisessa	38
	5.2 Kirjoja lapsen ehdoilla	44
	5.3 Lapsi erilaisissa oppimisympäristöissä	48
6	LAPSI KOULUN ALOITUSVAIHEESSA	54
	6.1 Lapsen kielellinen kehitys	54
	6.2 Kielellisen kehityksen vaikeudet	58
	6.3 Lapsen minäkäsityksen kehitys	62
7	AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA LUKEMISESTA	68

8	MIKSI-KYSYMYKSET	72
9	TUTKIMUSTEHTÄVÄT	75
10	YHTEISTOIMINNALLINEN OPETUSKOKEILU	76
10.1	Tutkimuksen metodologinen viitekehys	76
10.1.1	Opettaja oman työnsä tutkijana ja kehittäjänä	78
10.1.2	Tapaustutkimus lasten tutkimisessa	82
10.1.3	Perusteita oppilaiden valinnalle, haastattelumenetelmille ja havainnoille	86
10.1.4	Jakobsonin kommunikaatiomalli	89
10.2	Tutkimusta edeltäviä toimenpiteitä	93
10.3	Tutkimuksen yhteistoiminnallinen toteutus	94
10.4	Haastattelut ja havainnointi	102
10.5	Tutkimuksen teoreettinen malli	105
10.6	Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua	110
11	OPETUSKOKEILUN TULOKSET	114
11.1	Opetuskokeilun yleisiä vaikutuksia lapsiin	114
11.2	”Ei kukkaan kuunnellu.”	118
11.3	”No kun ne talot romahti.”	123
11.4	”Äiti ei oo vieläkään täyttäny.”	128
11.5	”Meidän pappa ainakkii rakentellee. Ja siinä sadussa se vaarikin...”	135
11.6	Opetuskokeilun merkitys	141
11.7	Yhteenveto tuloksista	143
12	POHDINTA	146

LÄHTEET

LIITTEET

1 ÄIDINKIELEN TAIDOT PUHUTTAVAT

Opettajan oma persoonallisuus ja arvoperusta vaikuttavat siihen, mitä hän painottaa ja miten hän opetustyössään huomioi yksittäisen lapsen. Opettajan oma lukemisen arvostus ja arvomaailma näkyvät myös hänen tekemissään valinnoissa. Miten kirjojen ja lukemisen arvostaminen näkyy koulussa ja kotona?

Viime aikoina on suomalaisten lasten ja nuorten lukutaito saanut aikaan vilkasta keskustelua. Opettajat ja erityisesti äidinkielenopettajat ehtivät jo olla huolissaan lasten ja nuorten lukutaidosta, koska kiinnostus kirjojen lukemista kohtaan näytti hiipuvan. Pisan kansainvälisen lukutaitotutkimuksen tulokset joulukuussa 2001 toivat yllättäen tiedon, jonka mukaan Suomessa lasten ja nuorten lukutaito on kuitenkin maailman kärkitasoa.

Pisan mukaan Suomessa on kuitenkin joukko lapsia, joiden lukutaidosta ei voida olla ylpeitä. Herää kysymys, ketä ovat nämä lapset, jotka kuuluvat tähän joukkoon. Lisäksi kiinnostusta herättää se, mikä on poikien osuus tässä ryhmässä. Pisan mukaan Suomessa erot tyttöjen ja poikien lukutaidossa olivat huomiota herättävän suuret. Poikien vähäinen kiinnostus lukemista kohtaan näkyy selvästi myös koulussa. Mitä tämän asian hyväksi tehdään kouluissa tänä päivänä?

Lasten lukemisharrastusta koskevat aikaisemmat tutkimukset kohdistuvat pääasiassa lapsiin, jotka ovat jo saavuttaneet lukutaidon. Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää, miten alkuopetusikäinen lapsi voi innostua ja kiinnostua kirjoista ja niiden lukemisesta jo siinä vaiheessa, kun hän vielä opettelee lukemaan. Tutkimuksessamme lähestymme tätä asiaa kiinnittämällä huomiota toisaalta lapsen oppimisympäristöihin ja toisaalta siihen, miten lapsi itse kokee lukemiseen liittyvät asiat.

Lukemiseen ja lukemisharrastuksen viriämisen tukemiseen alkuopetuksessa käytettävä aika on opettajan valittavissa. Tässä tutkimuksessa kaksi alkuopettajaa lähtee yhdessä tutkimaan

pedagogisen intervention mahdollisuuksia tukea ja innostaa lasta kirjojen pariin lapsen edellytykset huomioiden. Opetuskokeiluun pyrimme saamaan mukaan merkittävänä yhteistyötahoina ja eräällä tapaa kanssatutkijoina toimivat lasten omat vanhemmat.

Pyrimme toteuttamaan tutkimuksen mahdollisimman lapsilähtöisesti ja laadullisella lähestymistavalla. Haluamme erityisesti auttaa lapsia, joilla oli todettu kielellisiä oppimisvaikeuksia. Pitkäaikaisen opettajakokemuksemme aikana olemme havainneet, miten tärkeää on tukea lasta mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, ennen kuin kielelliset ongelmat kasautuvat hänelle. Ongelmien kanssa kamppaileva lapsi ei pysty kiintymään kieleen ja kirjallisuuteen, vaan seurauksena saattaa olla vieraantuminen omasta itsestä ja kulttuurista.

Päästäksemme perusteellisemmin paneutumaan ongelmakenttään, halusimme tutkia asiaa syvällisemmin. Teoriaosassa käsittelemme opettajuutta, oppimiskäsitystä, lukemista ja kirjallisuutta erityisesti alkuopetuksessa, lapsen minäkäsityksen kehittymistä sekä kielellistä kehitystä ja siinä ilmeneviä vaikeuksia. Teoreettisen mallin rakentamisen lähtökohtana on näkemys erilaisissa oppimisympäristöissä toimivasta lapsesta, joka tarvitsee sekä kotona että koulussa tukea alkavalle kirjojen lukemiselleen.

Pedagogisen intervention tarkoituksena on saada lapsi innostumaan lukemisesta mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Pyrimme saamaan tutkimuksen kohteesta syvällisemmän kuvan valitsemalla lähemmän tarkastelun kohteeksi yhtäältä lapsia, joilla on kielellisiä vaikeuksia ja toisaalta lapsia, jotka osaavat jo lukea, mutta eivät jostain syystä innostu lukemisesta. Lisäksi haluamme selvittää sitä, millä tavoin alkuopetusikäinen lapsi on tekemisissä kirjojen ja lukemisen kanssa sekä sitä, mitkä tekijät tukevat ja mitkä ehkäisevät lapsen itsenäiseksi kirjan lukijaksi kasvamista.

2 YHTEISTOIMINNALLISEN OPETUSKOKEILUN SUUNNITTELU

2.1 Opettajien yhteistoiminnallisen opetuskokeilun esittely

Syksyllä 2000 aloitimme luokanopettajille tarkoitetut täydennysopinnot KM-2000 ryhmässä Chydenius-Instituutissa Kokkolassa. Mahdollisia tutkimusaiheitamme ryhmässä pohtiesamme huomasimme pian, että tutkimusaiheena meitä molempia kiinnosti lukeminen ja eri- lukemaan oppiminen on niin vaikeaa, että lukemaan oppimisen jälkeen ei ole ihme, vaikka kirjojen lukeminen ei heitä myöhemminkään erityisemmin kiinnosta.

Mietimme keskusteluissamme lukemisen oppimisvaikeuksien merkitystä lapsen koulun käyntiin ja koko myöhempään elämään. Olimme molemmat huomanneet työssämme, kuinka tärkeä väline hyvä lukutaito on oppimisen kannalta ja miten heikko lukutaito omalta osaltaan varsin suuresti vaikuttaa lapsen myöhempiin edellytyksiin selvitä elämässä eteen päin.

Tulimme siihen tulokseen, että jokaisen lapsen lukutaidosta riippumatta, olisi hänen kuitenkin tärkeää saada koulussa kyllin ajoissa yksilöllistä tukea ja ohjausta omalle lukutaidolle sopivien kirjojen ääneen. Olimme myös yksimielisiä siitä, että lapsen ollessa ensimmäisellä tai toisella luokalla runsas kirjojen ääneen lukeminen hänelle sekä koulussa että kotona olisi todella tärkeää.

Keskustelun myötä ajatus yhteistoiminnallisesti toteutettavasta oman työn tutkimisesta ja kehittämisestä vahvistui entisestään. Ajatus kahdella eri koululla toteutettavasta yhtenäisestä opetuskokeilusta tuntui kiinnostavalta vaihtoehdolta, vaikka toisaalta maantieteellinen etäisyys koulujen välillä mietitytti mahdollisten käytännön ongelmien vuoksi.

Näin kahden entuudestaan toisilleen tuntemattoman alkuopettajan monessa suhteessa saman kaltaisista kokemuksista virinnyt pedagoginen keskustelu johti pohtimaan yhteistoiminnallisuuden etuja käytännön tutkimuksen teossa. Aikamme asiaa pohdittuamme päätim-

me yhdessä ryhtyä suunnittelemaan, toimimaan ja muuttamaan olosuhteita lukemiselle suotuisammaksi.

Suunnittelun alkuvaiheessa mietimme myös tutkisimmeko sitä, miksi lapset ja erityisesti pojat eivät innostu kirjojen lukemisesta. Seuraavaksi pohdimme sitä, miksi nekään lapset, joilla on suhteellisen hyvä lukutaito, eivät aina innostu kirjoista ja lukemisesta. Meitä huolestutti myös se, että erityisesti kielellisten vaikeuksien vuoksi lapsen itsetunto ja minäkäsitys joutuvat koulun alussa koetukselle, koska lapsen on vaikea olla vertaamatta itseään muihin nopeammin eteneviin luokkatovereihin. Mikäli nämä lapset eivät saa erityistä tukea ja ohjausta lukemisen ja kirjojen pariin, eivät he todennäköisesti kiinnostu kirjojen lukemisesta myöhemminkään elämässään.

Työssämme olimme myös havainneet, kuinka kielellisten ongelmien määrä lapsilla on lisääntynyt vuosi vuodelta. Lisäksi lapsia, joilla on oppimisvaikeuksia integroidaan yleisopetukseen yhä enenevässä määrin. Tämä näkyi myös omissa käytännöissämme siten, että molempien opettajien luokissa oli mukautettuja oppilaita, pidennetyssä oppivelvollisuudessa olevia oppilaita, sekä oppilaita, joilla oli muita kielellisiä oppimisvaikeuksia.

Vaikka työskentelimme eri kokoisilla kouluilla eri puolilla Suomea, päivittäin opetustyössämme kohtaamamme ongelmat olivat kuitenkin hyvin samanlaisia. Koska kaipasimme molemmat muutosta alkuopetuksen kirjallisuuden opetukseen, päädyimme tutkimaan ja kehittämään omaa työtämme yhteistyössä.

Toinen meistä työskenteli alkuopettajana neliohjoitajaisella koululla, jossa oli viisikymmentäkaksi oppilasta esiopetusryhmä mukaan lukien. Yhdysluokassa oli viisi ensimmäisen luokan oppilasta ja seitsemän toisen luokan oppilasta. Toinen puolestaan työskenteli koululla, jossa oli lähes neljäsataa oppilasta ja opetettavassa luokassa oli kuusitoista ensimmäisen luokan oppilasta. Opettajia tässä koulussa oli noin kaksikymmentä.

Alussa oletimme tutkimuskohteen painottuvan lukemisharrastuksen tutkimiseen. Aihe oli varsin ajankohtainen ja lukemisasian merkitys oli tiedostettu myös valtakunnallisesti. Kevään 2001 alussa oli alkamassa lasten ja nuorten lukemisharrastuksen herättelyyn tähtäävä valtakunnallinen Koulun Kirjaseikkailu 2001 -kampanja.

2.2 Opetuskokeilussa mukana olleet lapset

Opetuskokeilun toteutimme yhteissuunnittelun pohjalta omissa luokissamme. Valitsimme aluksi toisesta koulusta kolme ensimmäisen ja kaksi toisen luokan oppilasta ja toisesta tutkimusluokasta valitsimme neljä ensimmäisen luokan oppilasta. Aineiston keräämisen lopputua huomasimme, kuinka materiaalia oli kertynyt runsaasti. Päädyimme kesällä 2001 huolellisen harkinnan jälkeen pienentämään tutkittavien määrää. Mietimme tuolloin tutkimuksen rajausta ja päätimmekin ottaa mukaan vain ensimmäisen luokan oppilaita.

Lopullisesti valitsimme tutkimukseen mukaan kolme oppilasta kummastakin koulusta. Tämän valinnan yhtenä perusteena pidimme sitä, että tutkimuksen piiriin piti jäädä ainakin yksi lapsi, jolla oli jo ennen koulun alkua diagnosoitu kielellisiä oppimisvaikeuksia. Kaikkien lasten nimet on vaihdettu ja he esiintyvät tutkimuksessa keksityillä nimillä, jotka ovat Ella, Harri, Susa, Pete, Vinski ja Noora.

Ella oli perheen ainut tyttö ja nuorin lapsi. Kaksi veljeä olivat vanhempia. Ella oli osallistunut esiopetukseen ja hänen lukutaitonsa oli tammikuussa 2001 hyvä. Koulun alussa Ella tunnisti erityisopettajan pitämässä testissä 18 kirjainta. Kirjoitustestissä tammikuussa Ella osasi kirjoittaa sanoja, joissa oli 5-6 kirjainta, joissa on geminaatta ja tavunloppuinen h. Tulos oli vähän keskitason yläpuolella. Opettajan havainnoinnin mukaan hän kirjoitti melko virheettömästi, mutta hän oli jostain syystä hyvin haluton kirjoittamaan. Hän harrasti tanhuamista ja oli kiinnostunut hevosista.

Harrin perheeseen kuului äidin ja Harrin lisäksi yksi vanhempi veli. Harri oli hyvin liikkuvainen ja toiminnallinen poika, joka kahden kesken aikuisen kanssa pystyi kertomaan kokemuksistaan. Harri ei ollut käynyt ennen koulua kerhoissa eikä esikoulussa. Hänellä oli tarkkaavaisuusongelmia tunnilla ja hän tarvitsi usein avustajan tai opettajan apua pystyäkseen työskentelemään. Kouluun tullessaan Harri tunsi muutamia kirjaimia ja tammikuun alussa hän luki helppoja sanoja hitaasti. Hän ei pitänyt kirjoittamisesta ja tarvitsi tunnilla paljon aikuisen tukea pystyäkseen kirjoittamaan. Harri sai lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien takia tehostettua äidinkielenopetusta päivittäin ja lisäksi erityisopetusta kerran viikossa. Harri piti kertomansa mukaan eläimistä, erityisesti koirista ja hänestä oli mukava leikkiä ulkona.

Susalla oli vanhempien lisäksi kotona kaksi veljeä ja hän oli perheen nuorin lapsi. Lähtötasomittauksen mukaan Susa tunnisti 21 kirjainta, 6 tavua ja 8 sanaa. Susa oli myös osallistunut esiopetukseen. Tammikuussa hän osasi jo kirjoittaa vaikeitakin sanoja sekä lauseita, joten tulos oli keskitasoa parempi. Hän myös kirjoitti mielellään. Hän luki tammikuussa muuten sujuvasti, mutta arvaili jonkin verran sanoja. Susa oli ollut jo pitkään kiinnostunut kirjoista ja hän toi usein omia kirjoja kouluun. Hän harrasti tanhuamista.

Pete oli perheen vanhin lapsi ja hänellä oli yksi pikkusisko. Tammikuussa Pete oli vielä hiljainen ja arka poika. Hän ei yleensä kertonut asioistaan. Pete kuului pidennetyn oppivelvollisuuden pariin ja hän sai tehostettua äidinkielenopetusta päivittäin sekä erityisopetusta kerran viikossa. Koulun erityisopettajan lausunnon mukaan Petellä oli laaja-alainen kielellisen kehityksen viive, ylisensitiivisyys, kehon hallinnan vaikeus, lihashypotomia ja koordinaatiovaikeus. Peten oli vaikea toteuttaa tehtävänantoa ja hänellä oli vaikeuksia luetunymmärtämisessä. Teksti piti pilkkoa osiin ja analysoida yhdessä. Pete sai erityisopetusta ja toimintaterapiaa ennen ensimmäiselle luokalle tuloaan. Tammikuussa Pete luki hitaasti lyhyitä sanoja ja lauseita. Peten käsiala oli erittäin selvää ja huolellista ja hän pystyi kirjoittamaan lyhyitä sanoja tammikuussa. Vanhemmat ja opettaja kokivat ongelmana sen, että Pete käytti liikaa aikaa tietokonepeleihin ja videoiden katseluun.

Vinskin perheeseen kuului vanhempien lisäksi kaksi nuorempaa veljeä. Vinski oli osallistunut esiopetukseen. Tammikuussa Vinski luki hitaasti lyhyitä sanoja ja lauseita ja kirjoitti lyhyitä sanoja, mutta kirjoittaminen oli työlästä hienomotoristen vaikeuksien vuoksi. Vinskillä oli todettu puhevika, ja sen takia asioista kertominen, lukeminen ja puhuminenkin tuotti vaikeuksia. Puhuminen ja kertominen oli hidasta, mutta alkuun päästyään hänellä oli kyllä asiaa, kun vain joku malttoi kuunnella. Kaverien parissa tämä tuotti jonkin verran ongelmia ja hän tuli helposti väärin ymmärretyksi. Vinski sai päivittäin tehostettua äidinkielen opetusta ja erityis-opetusta, josta osa oli puheopetusta, kerran viikossa.

Nooran perheessä oli vanhempien ja Nooran lisäksi pikkuveli. Noora oli osallistunut esiopetukseen. Noora luki tammikuussa hitaasti tavuittain. Noora sai sekä puhe- että lukioopetusta erityisopetuksessa kerran viikossa. Erityisopettajan koulun alussa pitämässä lähtötasomittauksessa luki-indeksi 4 viittasi erityisopettajan mukaan mahdollisiin tuleviin lukivaikeuksiin. Noora tunnisti 15 kirjainta. Tammikuussa Noora osasi kirjoittaa 3-4-kirjaimi-

sia sanoja. Hän tarvitsi yksilöllistä ohjausta kirjoituksen oppimiseen. Hänellä oli kuitenkin myönteinen asenne kirjoittamista kohtaan. Hän kävi tanhuissa ja oli kiinnostunut hevosista.

Opetuskokeiluun osallistuivat luokan kaikki oppilaat kummastakin koulusta, sillä kokeilu toteutettiin normaalin opetustyön puitteissa. Tutkimukseen valittujen lasten erilaiset kielelliset valmiudet ja heidän kotitaustansa mahdollistivat tutkimuksessa laajemman näkökulman tarkastella lapsen lukemisharrastuksen viriämistä.

3 OPETTAJUUS JA OPPIMISKÄSITYS

3.1 Opetuksen arvosidonnaisuus

Tutkimuksemme alkuvaiheessa keskustelimme yhdessä useaan otteeseen opettajuuteen, kouluun, ja opetussuunnitelmiin liittyvistä kysymyksistä sekä arvojen keskeisestä merkityksestä erilaisissa valintatilanteissa.

Suonperän (1992) mukaan, pitäisi aina muistaa, että koulutuksen ja siihen liittyvän opetuksen lopullisina päämäärinä eivät ole tiedot, ne ovat vain välineitä. Tietojen avulla oppijoilla on mahdollisuus kehittää persoonallisuuttaan, sillä arvomaailma on tietomaailman yläpuolella. Arvot ohjaavat tietojen valintaa ja sitä kautta myös käyttäytymistä. Arvot auttavat meitä niin ikään arvioimaan tietoa ja sen merkitystä elämämme kannalta. (Suonperä 1992, 15.)

Suonperä (1992) korostaa, että koulukasvatukselle asetetut tavoitteet, koulun kehittämispää-määrät, teoreettisten lähtökohtien määrittely ja viitekehyksen valinta ovat osa laajempaa kokonaisuutta nimittäin kasvatuksen arvoja ja ihmiskuvaa. Kuitenkaan arvojen määrittely ei ole yksiselitteistä, sillä kyse on asioista, joita yksilö tai yhteisö pitää hyvänä, oikeina, tärkeinä ja välttämättöminä. Arvojen ryhmittely riippuu käytetyistä kriteereistä. Arvoista puhuttaessa käytetään yleisesti jakoa fyysisiin ja henkisiin arvoihin. (Suonperä 1992, 127)

Selkeämmin arvoalueiden eroa kuvaa Suonperän (1992) mukaan arvojen jako itseisarvoihin ja välinearvoihin. Itseisarvoilla tarkoitetaan silloin asioita, jotka itsessään ovat arvokkaita. Välinearvot taas ovat arvokkaita välineinä, eikä niitä tavoitella itsensä vuoksi, vaan toisen asian vuoksi. Itseisarvoihin kuuluviksi luetaan yleensä tiedolliset arvot (esim. totuus, tieto), elämää ylläpitävät arvot (esim. elämä, terveys), sosiaaliset arvot (esim. hyväksyntä, ystävyyys, rakkaus), nautintoarvot (esim. onni, mielihyvä, ilo), kauneusarvot (esim. taide, kauneus), eettiset arvot (hyvyys, moraalinen oikeus), uskonnolliset arvot (esim. pyhyys, an-

teeksiäntö), oikeus-arvot (esim. oikeudenmukaisuus) ja ekologiset arvot (esim. luonnon kauneus ja eläinten oikeudet). Välinearvoista keskeisimpiin kuuluvat raha ja erilaiset taidot. (Suonperä 1992, 127-128.)

Kääriäisen, Laaksosen ja Wiegandin (1997) mukaan arvostukset tulevat esiin paitsi opetus-suunnitelmissa myös opettajien puheessa, asenteissa ja käyttäytymisessä. Arvostukset välittyvät myös oppikirjoissa, työtavoissa, aamunavauksissa, juhlissa ja koulun yhteisissä tilaisuuksissa. Myös koulujen niin sanotut painoalueet ja erikoistumispyrkimykset vahvistavat osaltaan arvostuseroja. (Kääriäinen & Laaksonen & Wiegand 1997, 127-128.)

Puolimatka (1999) korostaa sitä, kuinka myös opetustilanteeseen osallistujat antavat asioille eri merkityksiä. Kiinnostuksella on huomion suuntaamisessa oleellinen merkitys oppimisessa. Oppilaat näkevät ilmiössä lähinnä sen, mihin he suuntaavat huomionsa ja huomion suuntaamiseen puolestaan vaikuttaa heidän kiinnostuksensa. Opetuksen lähtökohdaksi muodostuu siis se, miten oppilas mieltää käsiteltävän asian. (Puolimatka 1999, 118-119.)

Puolimatka (1999) toteaaakin, että oppilaan arvomaailmaa määrää ne asiat, joita hän pitää arvokkaina ja jotka hän henkilökohtaisesti kokee arvokkaiksi ja tärkeiksi. Opettaja ei pysty suoranaisesti vaikuttamaan oppilaan todellisuuden kokemiseen eikä näin ollen myöskään hänen arvostuksiinsa. Arvotieto välittyy tunteen, kokemuksen ja väitelauseina ilmaistun informaation kautta. Arvotieto onkin oikeastaan arvojen näkemistä tunteen kautta. (Puolimatka 1999, 118-119.)

Puolimatka (1999) jatkaa, että kun lapsi kokee jonkun asian arvokkaaksi hän iloitsee päästessään sen kanssa tekemisiin. Keskeiset arvot ovat hyvin läheisesti persoonaan liittyviä ja siksi arvokokemukset vahvistavat omanarvontuntoa. Omanarvontunto puolestaan edelleen syvenee arvokokemusten syventymisen myötä. Lapsen moraaliseen asenteeseen voi hänen mukaansa vaikuttaa vain silloin, kun pystyy syventämään lapsen omanarvontuntoa saattamalla hänet osalliseksi siitä sisäisestä ilosta, mikä liittyy arvokokemuksiin ja persoonan arvon kokemiseen. Vaatimuksilla kasvattaja voi vaikuttaa vain ulkonaiseen käyttäytymiseen. Oman persoonansa kautta kasvattaja voi kuitenkin välittää lapselle arvokokemuksen. (Puolimatka 1999, 120.)

Puolimatka (1999) toteaa edelleen, kuinka lapsi saa ensimmäiset arvokokemuksensa sen kautta, että kokee olevansa rakastettu. Mikäli lapsi ei koe olevansa rakastettu, hänen elämänhalunsa ja arvotietoisuutensa ei pääse kehittymään. Kun lapsi joutuu tekemisiin sellaisten henkilöiden kanssa, joiden esikuvallisuus vetoaa hänen arvotietoisuuteensa, hänessä itsessäänkin herää kiinnostus kehittää uusia ulottuvuuksia. Näiden kohtaamiensa ja itselleen merkityksellisten esikuvien kautta lapsi siis oppii sekä tuntemaan että kehittämään itseään. (Puolimatka 1999, 120-121.)

Samoin Puolimatka (1999) näkee myönteiseksi asiaksi ja arvokokemukseksi myös sen, että lapsessa syntyy kiintymys johonkin arvokkaaseen, minkä kasvattajan persoonallisuus välittää. Tällaisen arvokokemuksen merkitys on siinä, että se kehittää lapsen omaa persoonallisuutta syventäen ja laajentaen lapsen arvotietoisuutta. Tällaista arvojen kohtaamista kasvattajan persoonallisuudessa pidetään kasvatuksellisesti hyväksyttävänä opetuksena. Arvojen kohtaamisen kautta lasta ohjataan ja motivoidaan kasvamaan persooniksi, joille itselleen on ominaista ja joita motivoivat monipuoliset arvokokemukset. (Puolimatka 1999,122.)

Jarrett (1991) korostaa myös arvojen keskeistä merkitystä opetuksessa ja oppimistilanteissa. Niinpä hän esittääkin, että oppimistilanteisiin pitäisi kuulua runsaasti keskustelua ja keskustelun lisäksi joko todellisten tai kuvitteellisten konfliktitilanteiden pohtimista ja arviointia. Hän kannustaa lisäksi opettajia pyrkimään rohkeasti arvokasvatukseen ohjaavaan, runsaasti keskustelua sisältävään, dialektiseen opetukseen. Keskeisenä osana opetuksessa voisi olla esimerkiksi opettajan valitseman kirjallisuuden pohjalta viriävä vuorovaikutuksellinen keskustelu ja pohdinta. (Jarrett 1991, 178.)

Jarrettin (1991) mukaan välittämisen (caring) ja arvostamisen (appreciation) opettamisen pitäisi myös kuulua yhtenäisenä koulujen opetussuunnitelmaan. Näin siksi, että Jarrettin mielestä sekä välittämisellä että arvostamisella on keskeinen merkitys arvoriikkaan elämän kannalta. Välittäminen tarkoittaa ennen kaikkea sitä tapaa, miten ollaan toisten ihmisten kanssa, suhdetta heihin. Jarrett selittää tarkemmin, että sellainen henkilö, joka välittää ja kantaa huolta muistakin, on itse saanut apua kehitykseensä ja kykenee aitoon mieltymykseen ja, ainakin jossain tapauksissa, rakastamaankin muita ja myös auttamaan heitä ilman, että samalla rajoittaisi näiden omaa vapautta täysimääräiseen omien mahdollisuuksien toteuttamiseen hyvässä elämässä. Välittävällä asenteella tällainen ihminen suhtautuu, ei vain toiseen ihmiseen, vaan myös koko luomakuntaan. (Jarrett 1991, 127.)

Opetuksessa painopisteen pitäisi Jarrettin (1991) mielestä olla dialogissa, jossa välittävä opettaja kykenee kuuntelemaan ja ohjaamaan lasta. Välittämisen pitäisi olla koulussa vallitsevana ja kaiken ylitsekattavana. Ennen kaikkea Jarrett korostaa sitä, kuinka tämä välittämisen vaade koskee opettajaa ja opettamista. Oppilaille tulisi myös tarjota runsaasti mahdollisuuksia toistensa auttamiseen ja yhteistyöhön oppitunneilla ja erilaisissa esityksissä. Jarrettin mukaan juuri yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmät tarjoavat hyvän ja otollisen lähtöasetelman kohti arvokasvatusta. Eri-ikäiset ja taustoiltaan hyvinkin erilaiset lapset voivat yhdessä ryhmänä toimiessaan muokata omia mielipiteitään ja keskustella kykyjensä mukaan ajatuksistaan ja arvostuksistaan toimiessaan yhteisen tehtävän hyväksi. (Jarrett 1991, 63 - 66.)

Kääriäinen, Laaksonen ja Wiegand viittaavat edellä siihen, kuinka arvostukset tulevat esille paitsi opetussuunnitelmissa niin myös opettajien puheissa ja käyttäytymisessä. Sama arvostamisen koulukohtaisuus näkyy myös koulujen niin sanotuissa painotusalueissa. Molempien tutkimuksessa mukana olleiden koulujen yhdeksi painopistealueeksi oli valittu lukeminen ja kirjallisuus, toisessa juuri tutkimusvuonna ja toisessa useampana peräkkäisenä vuonna sitä ennen.

3.2 Muuttuvat käsitykset opettajuudesta, opetuksesta ja oppimisesta

Naskali (2002) toteaa opetussuhteesta, että opetussuhde on ihmissuhde, johon vaikuttaa sekä oppilaan halu tulla hyväksytyksi että opettajan halu tulla arvostetuksi. Opetussuhteessa on hänen mielestään kyse toisen ihmisen minuuden rakentamisesta, ja sen vuoksi siinä korostuu tunteiden merkitys. (Naskali 2002, 35-36.)

Patrikainen (1997) toteaa puolestaan ihmiskäsityksen merkityksellisyydestä seuraavaan tapaan. Ihmiskäsitys on keskeisen merkittävä siksi, että käsitykset ihmisestä muodostavat pohjan kasvatusteoreettisten mallien rakentamiseen. Se mitä ihmisyyden ajatellaan olevan, näkyy erilaisten pedagogisten ja psykologisten suuntauksien ratkaisumalleissa. Näin ollen ihmiskäsitys asettaa kasvatukselle myös tavoitteet ja rajat. (Patrikainen 1997, 56.)

Jarrettin (1991) mukaan elinikäisen kasvun ja kehityksen mahdollisuuteen liittyy myös arvo-yhteys, sillä kehityksen ja kasvun myötä arvotkin voivat vahvistua tai jopa muuttua.

Merkittäviä kasvattajan ja kasvatuksen kannalta ovat C. J. Jungin sanat, joiden mukaan kukaan ei voi ohjata persoonallisuutta, jollei sitä hänellä itsellään ole. (Jarrett 1991, 97.)

Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettajan tulisi esittää oppilailleen täydellisyyden mallia. Opettajan ei Jarretin (1991) mielestä tule olla, eikä saa pyrkiä tietoisesti olemaan oppilailleen arvomalli, vaan hänen tulisi ohjata kasvavia vapaasti ja omaehtoisesti kohti itsenäistä arvopohjaa. Kukaan ei voi myöskään olla ottamatta eettisesti kantaa. Se, mitä me eniten arvostamme, kertoo merkittävällä tavalla siitä, millaisia me olemme. Kasvava ja arvioiva lapsi kohtaa kasvattajassa ja opettajassa arvoja, mutta vain olemalla lapselle aito ja hyvä ja laajan arvopohjan tukema voi kasvattaja omalta osaltaan välittää kasvavalle aitoja arvokokemuksia. Arvokasvatuksen tavoitteena on auttaa kasvavaa luomaan oman elämänsä arvopohjaa ja auttaa häntä näin omaehtoisten valintojen ja ratkaisujen kautta kasvamaan kohti mahdollisimman eheää minuutta. (Jarrett 1991, 96-97.)

Myös Patrikanen (1997) korostaa opettajan osuutta tärkeänä oppilaan ohjaamisessa myös yksilöllistä kehitystä tukeviin arvoihin. Opettajalta edellytetään tällöin selkeää arvojen viitekehystä ja kykyä tunnistaa ja työstää oma arvomaailmansa. Sillä oman arvomaailmansa mukaan opettaja painottaa opetukselle ja kasvatukselle asetettuja tavoitteita ja sisältöjä. (Patrikainen 1997, 60.)

Arvomaailmansa pohjalta opettaja myös tekee opetuksellisia ratkaisuja ja vaalii ihmissuhteita opetustilanteissa sekä arvioi oppilaan kehitystä. Patrikainen jatkaa perustellen kuinka edellä esitetystä näkökulmasta katsottuna "uuden opetussuunnitelma-ajattelun (POP -94) opettajilta ja kasvattajilta edellyttämä arvokeskustelu ja sen kautta tapahtuva ihmiskäsityksen määrittely on tarpeellinen vaihe kasvussa oppimisprosessin ohjaamisen taitoihin". (Patrikainen 1997, 60.)

Tutkiessaan opettajuutta Patrikainen (1997) päätyi neljään abstraktiin opettajuuden luokkaan: 1. opetuksen suorittaja, 2. tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija, 3. oppimaan ja kasvamaan saattaja, sekä 4. kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja. Patrikaisen tutkimuksen mukaan opettajuus on monidimensionaalinen, dynaaminen ilmiö, jossa opetussuunnitelman keskeiset käsitteet, ihmistiedon- ja oppimiskäsitys ovat yhteen kietoutuneita. (Patrikainen 1997, 218.)

Patrikainen (1997) täsmentää kuvaa opettajuudesta seuraavasti: Suhteessa valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa (POP-94) määriteltyyn opettajuuteen eri opettajat ovat eri vaiheessa ammatillisessa kehittyneisyydessään, joka näyttää kulkevan objektivistis-behavioristisesta kognitiivis-konstruktivistiseen näkemykseen. (Patrikainen 1997, 218.)

Opettajuus kehittyi dimensionaalisesti ajatellen siten, että ensin tapahtuu kypsymistä ihmiskäsityksen eettisen ulottuvuuden ja kollegiaalisen reflektoinnin osalta. Tähän liittyy myös oivallus tiedon käytön/prosessoinnin ja opetusmenetelmien yhteydestä ihmisenä kasvamiselle. Patrikainen jatkaa, kuinka opettaja tällaisen oivalluksen jälkeen voi muuttaa pedagogista ajatteluaan ja tätä kautta aktivoitua niin, että hänestä tulee refleктоiva ja meta-kognitiotaan käyttävä, oman ajattelun ja toiminnan haltija, metaopettaja. (Patrikainen 1997, 218.)

Patrikaisen (1997) mukaan kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja-opettajuudessa korostui läheinen eettinen suhde oppilaisiin. Se ilmeni pyrkimyksenä oppilaiden oikeudenmukaiseen kohteluun ja demokraattisiin päätöksiin sekä kasvatuksena sosiaalisuuteen ja keskinäiseen vastuuseen. Tässä opettajuudessa ilmeni korostuneesti myös oppilaiden ihmisenä kasvamisen tukeminen ja oppilaiden oman arvomaailman kunnioittaminen. (Patrikainen 1997, 236.)

Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja-opettajuuteen kuului lisäksi myös oppilaiden yksilöllisyyden ja itsetunnon vahvistaminen, samoin opettajuudessa korostui myös opettajan ammatin eettinen ja moraalinen luonne. Opettajat sekä arvostivat että halusivat edelleen kehittää työtään. Opettajan työ koettiin näin haasteelliseksi. (Patrikainen 1997, 236.)

Opettajuuteen liittyi näillä opettajilla myös yleensä opettajilta usein puuttuva rohkea kriittisyys omaa työtä ja koulun kehittämistä kohtaan. Samoin tähän opettajuuteen liittyi myös kyky tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Nämä opettajat olivat Patrikaisen mukaan niitä, joihin sopii kuvaus opettajasta oman työnsä tutkijana ja kehittäjänä. (Patrikainen 1997, 236.)

Patrikainen (1997) kuvaa kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja-opettaja-tyyppin ihmiskäsitystä seuraavalla tavalla. Tämän opettajatyypin ihmiskäsityksen voi hänen mukaansa määritellä humanistiseksi ihmiskäsitykseksi. Siinä korostui kasvatuksen eettissosiaalinen ulottuvuus. Oppilaita ymmärrettiin näin heidän sosiaalisesta kontekstistaan käsin. Kasvatusajat-

telussa tuli esiin myös yksilöllisyyden ja itsetunnon vahvistaminen. Opettajan toimintaa ohjasi oppilaan-tuntemus. Tämän opettajuuden ihmiskäsityksessä korostui paitsi empaattisuus ja läheinen suhtautuminen oppilaisiin myös myönteinen ja kasvatusoptimistinen näkemys oppilaista ihmisinä. Samoin tässä opettajuudessa korostui oppilaiden kasvatus itsenäiseen vastuuseen. (Patrikainen 1997, 236.)

Tynjälä (1999) puolestaan toteaa ymmärryksestä, kuinka jokaisen ihmisen omasta ymmärryksestä lähtee myös halu ymmärtää ja tulla ymmärretyksi. Hän korostaa sitä, kuinka ihminen rakentaa aktiivisesti omaa ymmärrystään ja tulkintojaan ja juuri tähän liittyykin ihmisen oma tarve jakaa ymmärrystä ja ymmärtää toisia. Ymmärtämisen välineistä hän mainitsee oleellisena osana kielen, merkit ja symbolit. Näiden avulla ihminen konstruoi omia merkityksiään yhdessä muiden kanssa ja näitä merkityksiä jakaessaan ihminen toivoo muiden muodostavan kielenkäyttönsä tuotteista itse luomiensa merkitysten kanssa mahdollisimman samankaltaisia merkityksiä. (Tynjälä 1999, 21.)

Niitä erilaisia oppimiskäsityksiä, joita yhdistää tällainen konstruointi-metafora, voidaan Tynjälän mukaan kutsua konstruktivistisiksi oppimiskäsityksiksi. Hän täsmentää vielä, että ne pohjautuvat konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen eli epistemologiaan. Konstruktivismi suuntauksia yhdistää selkeä näkemys yksilöistä aktiivisina toimijoina. Konstruktivismi eri suuntausten välillä Tynjälä näkee suurimman eron siinä nähdäänkö prosessin keskeiseksi toimijaksi yksilö, ryhmä vai yhteisö. (Tynjälä 1999, 21.)

Edellä olevista näkemyksistä käy ilmi, kuinka opettaja voi omalta osaltaan välittää lapselle arvokokemuksia ja auttaa lasta kasvamaan kohti mahdollisimman eheää minuutta. Opettajina näemme että lukemisen ja kirjallisuuden kautta jokainen lapsi voi myös saada aineksia kasvulleen ja kehitymiselleen ihmisinä. Se kuinka opettajina arvostamme lukemista, välittyy lapsille lukemiseen liittyvän toiminnan ja siihen liittyvien tunteiden kautta. Pidämme myös jokaista lasta ainutkertaisena, arvokkaana, tuntevana ja toimivana yksilönä, jolla on oikeus ja tarve tulla hyväksytyksi ja arvostetuksi omana itsenään.

Hyvän oppilaantuntemuksen kautta opettaja voi huomioida jokaisen lapsen yksilöllisyyden ja yksilölliset edellytykset paremmin. Opettajan tehtävä on luoda luokkaan erilaisuutta hyväksyvä, turvallinen ja innostava ilmapiiri. Hyväksyvässä, innostavassa ja kannustavassa

ilmapiirissä lapsen itsetunto vahvistuu, hän voi toimia omilla edellytyksillään ja saada tovereiden ja opettajan ihailua osakseen.

Opetussuhde on ihmissuhde, johon tunteet vaikuttavat vahvasti. Yhtäältä lapsi haluaa tulla hyväksytyksi ja toisaalta opettaja arvostetuksi. Suhteemme jokaiseen yksittäiseen lapseen perustuu molemminpuoliselle arvostukselle ja kunnioitukselle. Osoitamme lapselle sanoillamme, teoillamme ja tunteillamme että välitämme hänestä aidosti.

4 LUKEMINEN

Lukutaidon saavuttamista pidetään alkuopetuksessa äidinkielen opetuksen keskeisenä tavoitteena. Lukemisen opetusta pidetään onnistuneena silloin, kun lapsi osaa lukea kohtuullisen sujuvasti. Mistä lukemisesta oikeastaan on kysymys?

4.1 Lukemisen määrittelyä

Lehmuskallio (1991) määrittelee lukemisen, että se on “tiedon hankintaa, kysymystilaa ja kysymistä tekstiltä”. Hänen mukaansa lukeminen on informaation ja merkitysten irrottamista tekstistä. Lehtonen jatkaa, että lukeminen on kognitiivista selkeyttä lukemistoiminnan ja tekstin tarkoituksesta. Lukeminen edellyttää kielen kommunikatiivisen funktion sekä lukemisen funktion tiedostamista. Näin lukemisen funktion selkiintyminen ilmenee mm. runsaina ja monipuolisina lukemisaktiiviteettina. (Lehmuskallio 1991, 157.)

Lehtosen (1998a) mukaan lukeminen muodostuu seuraavien neljän tekijän yhteisvaikutuksesta: 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 ja 4. tilanne, jossa teksti ja lukija kohtaavat. Tässä kohtaamisessa tulkinta vaihtelee tilanteen ja lukijan aikaisempien kokemusten mukaan. (Lehtonen 1998a, 11.)

Lehtonen (1993) toteaa edelleen, että lukeminen on lukijan aivoissa tapahtuva prosessi, joka koostuu kahdesta osatoiminnasta: kirjoitetun kielen koodauksesta ja ymmärtämisestä. Lukiessaan alkava lukija muodostaa kirjoitetusta kielestä puhuttua kieltä vastaavan muodon ja antaa sille merkityksen. Näin lukeminen on yhteydessä laajempaan kielenkäytön prosessiin, jossa lukijan kognitiiviset kyvyt ja kielelliset taidot ovat perustana. (Lehtonen 1993, 17, 21.)

Lukemistapahtuma on monitahoinen ilmiö, johon liittyy lukemaan oppimista, lukemisesta oppimista ja lukemalla oppimista. Onkin syytä huomata, että lukeminen on ilmiönä paljon enemmän mitä yksikään määritelmä voi siitä tavoittaa. Lehtosen mukaan lukuisat määritelmät vain heijastavat tämän kompleksisen ilmiön eri näkökulmia. (Lehtonen 1993, 17, 21.)

Lehtosen (1993) mukaan lukukokemusten yhteydet luetun ymmärtämiseen osoittavat, että omaehtoinen lukeminen ja kokemukset erilaisesta luettavasta materiaalista ovat omiaan edistämään luetun ymmärtämistä. Lehtonen jatkaa, että lukukokemusten yhteys tietotekstin ymmärtämiseen ja kaunokirjallisesta tekstistä tehtyihin päätelmiin on erittäin merkitsevä. (Lehtonen 1993, 155.)

Lehtonen (1993) korostaa lukukokemusten erittäin merkitsevää yhteyttä perustekniikan taitoon sekä sitä, että halu lukea vapaaehtoisesti, mahdollisuus valita itse lukemistilanne ja luettava materiaali ovat avaimia lukemisen ymmärtämiselle ja kokonaistaidon kehittymiselle. Lisäksi lukijan motivaatio on lähtökohta metakognition ja lukemisstrategioiden harjaannuttamiselle. (Lehtonen 1993, 155.)

Lehtonen (1998a) jatkaa, että näkemykset luetun ymmärtämisestä ovat myötäilleet vallitsevia oppimisen teorioita. Oppimiskäsitysten kehittyminen on vaikuttanut myös luetun ymmärtämisen teorioihin. Niinpä 1960-luvun behavioristisesta tiedonvälitysteoriasta on kuljettu 1970-luvun vuorovaikutusta korostavien interaktio- ja transaktioteorioiden kautta konstruktivismiin. (Lehtonen 1998a, 11.)

Lehtosen (1998a) mukaan luetun ymmärtäminen perustuu aikaisempiin tietoihin ja kokemuksiin ja ajattelulla on keskeinen osa luetun ymmärtämisessä. Hän jatkaa, että tulkitessaan tekstiä lukija kiinnittää aktiivisesti huomionsa siihen ja käsittelee tietoa monin tavoin: luokittelee, valikoi, yhdistelee aikaisemmin opittuun, etsii pääasioita ja tiivistää. Syntynyt tieto ja kokemus liitetään tietorakenteisiin. Luetun ymmärtämiseen vaikuttavat lukemisen tarkoitus ja tavoite, lukijan kokemustausta ja kielelliset taidot sekä kognitiivinen kapasiteetti. (Lehtonen 1998a, 16; Puranen 1998, 32.)

Myös Rosenblatt (1994) toteaa, että lukemisen transaktioteorian mukaan lukija tulkitsee lukemansa tekstin. Teksti saa aikaan vastakaikua lukijassa. Lukijan ja tekstin välinen suhde ei ole lineaarinen, vaan se on tapahtuma tietyssä ajassa ja paikassa, missä eri elementit

edellyttävät toistensa olemassaoloa. Rosenblattin (1994) mukaan puhuja pystyy puheensa lisäksi käyttämään monia erilaisia ei-kielellisiä ilmaisuja tehostamaan puhettaan. Kirjoittajalla eivät nämä keinot ole käytettävissä, vaan hänen täytyy ilmaista kaikki sanottavansa kirjoittamalla. Lukijan on saatava tekstistä irti se, mitä kirjailija on halunnut sanoa ja ilmaista. Näin lukijan ja kirjoittajan kirjoittaman tekstin välille syntyy transaktio-suhde. Rosenblatt korostaa, että lukemistapahtumassa vaikuttavat lukijan aikaisemmat kokemukset ja sen hetkiset kokemukset. Sama teksti saa eri tulkinnan eri lukijoilla riippuen aina kulloisenkin lukijan kokemuksista. (Rosenblatt 1994, 16, 20.)

Juel (1988) toteaa, että jos lapsella on huono sanojen dekodeauskyky, johtaa se siihen, että lapsi lukee vähän ja näin hänen sanavarastonsa ei parane lukemalla. Tästä seuraa vaikeuksia luetun ymmärtämisessä myös myöhemmin. Juelin mukaan monet tutkimukset, joilla on yritetty parantaa vanhempien opiskelijoiden luetun ymmärtämisen taitoa parantamalla heidän sanavarastoaan, ovat osoittautuneet tehottomiksi. Juelin tutkimuksen mukaan on tärkeää, että lapset, jotka eivät lue paljon, saadaan motivoituiksi lukemisesta ja että tuetaan heidän luetun ymmärtämistään niin, että heidän sanavarastonsa ei huonone entisestään. (Juel 1988, 446.)

Julkunen (1990) esittelee Pearsonin lukemisen mallin, jota hän nimittää aktiiviseksi, konstruktiviseksi ymmärtämisen malliksi. (Vrt. Puranen 1998, 32 ja Lehtonen 1998a, 16.) Se edellyttää uudenlaista lähestymistapaa lukemiseen. Mallin mukaan luettavaa tekstiä on tarkasteltava suhteessa oppilaan aikaisempiin tietoihin, tehtävään ja luokkahuonetilanteeseen. (Julkunen 1990, 79.)

Julkunen (1990) jatkaa, että opettajan on tunnettava näiden vaikutukset. Mallissa on neljä ohjetta opettajalle: 1. Opettajan kysymykset, joita luettavasta tekstistä esitetään, ovat merkityksellisiä. Opettajalla ei saa olla etukäteen mielessään kysymykseen yhtä valmista, oikeaa vastausta. 2. Opettajan on perehdytettävä oppilaat luettavan sanastoon ja opetettava uusia käsitteitä suhteessa aiemmin opittuihin. 3. Opettajan on opetettava ymmärtämistaitoja. (Julkunen 1990, 79.)

Ymmärtämistaitojen opetus tarkoittaa sitä, että kysymyksiä tehdään niin, että ne edellyttävät rivien välistä lukemista ja samalla liittyvät oppilaiden kokemuksiin. Julkunen mukaan oleellista on se, että lukeminen ja kirjoittaminen yhdistetään. Kun opetetaan lukemisen

kompositiota, oppilas lukijana oppii käyttäytymään samalla tavalla kuin kirjoitustilanteessa. (Julkunen 1990, 79.)

Myös Sarmavuori (1998) korostaa sitä, että lukeminen on ymmärtämistä, oman merkityksen luomista, eli lukeminen on merkityksen muodostamisprosessi painetulle. Hän jatkaa, että lukeminen on aktiivista merkityksen etsintää, konstruktiiivinen ja strateginen prosessi sekä erilaisen tiedon hakemista. (Sarmavuori 1998, 13.)

Purasen (1988) määrittely lukemisesta on lähinnä alkaviin lukijoihin sopiva. Hän korostaa, että lukeminen on keskittyvää toimintaa, jossa varsinkin opetteleva lukija tarvitsee paljon ”onnellisia tähtiä”. Lukemisessa korostuu tekstin kiinnostavuus, luottamus tekstin luvussa menestymiseen sekä turvallisuuden tunne. (Puranen 1988, 31.)

Lukeminen on siis aktiivista toimintaa jossa ymmärtämisen merkitys on oleellinen. Jokainen lukija antaa tekstille yksilöllisen merkityksen omien aikaisempien ja sen hetkisten kokemusten, tietojen ja tunteiden pohjalta.

On myös tärkeää, että alkavat lukijat saavat kokea onnistumisen elämyksiä riittävästi. Alkavan lukijan kannalta onnistuneeseen lukemiseen liittyvät ymmärtämisen elämykset vaikuttavat merkittävältä. Lapselle olisi mahdollisimman usein annettava tilaisuus purkaa onnistuneita lukukokemuksiaan erilaiseen luovaan toimintaan.

4.2 Lukutaidon määrittelyä

Suomi osaa -raportissa (2000) todetaan, ettei ole olemassa yhtä ainoaa lukutaitoa, vaan lukuisa määrä lukemisen tapoja ja tasoja. Lukutaito ei myöskään periydy, vaan jokaisen sukupolven on itse rakennettava lukutaitonsa. Suomi osaa -raportissa korostetaan lukutaidon merkitystä myös verkkolukutaidon muodossa. Internetin tapaista tietoverkkoa voi pitää valtavana hypertekstinä, joka sisältää kaikki erilaiset tekstin mahdollisuudet. Hyvää teknistä perusluku-taitoa tarvitaan nykyään jopa enemmän kuin aikaisemmin. (Suomi (o)saa lukea 2000, 32, 36.)

Lehtonen (1998a) toteaa, että teknisen lukutaidon rinnalle nostettiin 1970-luvun jälkeen lukemisen affektiivinen puoli. Elämyksellinen lukutaidon käsite syntyi, kun ymmärrettiin,

että lukijan tunnekokemukset vaikuttavat niin lukemissuoritukseen kuin koko hänen persoonallisuuteensa. (Lehtonen 1998a, 9-10.)

Opetuksen yhdeksi tavoitteeksi tuli lukuhalun kasvattaminen ja syvällisen ja monitahoisen kiinnostuksen herättäminen lukemisen maailmaan. Edelleen yhteiskunnan muutosten ja vaatimusten seurauksena syntyi toiminnallinen eli funktionaalinen lukutaito. Lukutaidon arvostus kasvoi entisestään, kun huomattiin, että lukeminen ei ole ympäröivästä yhteiskunnasta irrallaan oleva taito, vaan sitä käytetään ajattelun ja muun toiminnan välineenä erilaisissa elämäntilanteissa. (Lehtonen 1998a, 9-10.)

Oppivassa lukemisessa lukija käyttää hyväkseen metakognitiotaan. Oppiva lukeminen on myös strategista lukemista, sillä lukija osaa valita tehtävään ja tarkoitukseen sopivan lukutavan. Strateginen lukeminen on suunnitelmallista, tietoista, joustavaa ja lisäksi tavoitteellista. Lukijan täytyy kehittää strategioita ja oppia käyttämään tekstin vihjeitä ts. konstruoida merkitystä. (Sarmavuori 1998, 16.)

Lehtonen (1998a) toteaa, että itseohjautuvuuden ja sitoutumisen liittäminen lukemiseen on saanut aikaan muutoksia lukutaidon tarkasteluun. Lukutaidon käsittämisestä kognitiivisen systeemin itsesäätelynä on siirrytty tarkastelemaan lukutaitoa tavoitteellisen yksilön itseohjautuvuutena. Näkemykseen sisältyy motivaation nostaminen ensisijaiseksi kognitiivisissa toiminnoissa. Kognitiivinen kehitys riippuu suuresti motiivien luonteesta ja vahvuudesta. (Lehtonen 1998a, 19-20.)

Lukutaidon laajenevassa ymmärtämisessä ollaan siirtämässä huomiota yksilöstä ryhmään. Yksilö on näkemyksessä keskeinen, mutta sitoutumisen täydellinen ymmärtäminen asettaa yksilön sosiaaliseen tilanteeseen - vuorovaikutukseen kumppanin, tiimin, opettajan ja luokan kanssa. (Lehtonen 1998a, 19-20.)

Lehtonen (1998a) korostaa lisäksi sitä, että lukutaitoon sitoutuminen on lapselle ratkaiseva askel kohti itseohjautuvuutta. Sitoutunut lukija lukee ja kirjoittaa henkilökohtaisten tarkoitusten vuoksi. Lukemisesta on tullut väline tyydyttää omia tarpeita. Lehtosen mukaan runsaat näytöt osoittavat, että opetettaessa lukemista erillisenä taitona, kognitiiviset taidot eivät ole kehittyneet eikä lukemisen suoritus ole muuttunut neljännesvuosisadan aikana. Kognition tulee olla liitettyä lukijan motivationalisiin ja sosiaalisiin tekijöihin, jotta luku-

taidolla olisi laajemmat vaikutukset kasvuun ja osallistumiseen yhteisössä. (Lehtonen 1998a, 19-20.)

Lehtonen (1993) tarkastelee lukutaitoa sosio-kulttuuriselta kannalta, jolloin lukutaidon avulla kirjallisesta materiaalista tulee kommunikaatioväline. Lehtosen mukaan lukutaito on lisäksi elinikäisen oppimisen ja intellektuaalisen kehityksen perusta. Lukutaito on keskeinen tekijä myös ammatillisessa kasvussa ja yhteiskunnassa toimimisessa. Lukutaidon avulla on myös mahdollisuus kriittisen tietoisuuden varassa kehittää omaa elämää ja yhteisön elinoloja. (Lehtonen 1993, 19-20, 24.)

Lehtonen (1993) toteaa lukutaidon liittymisen inhimilliseen elämään monin tavoin ja hän mainitsee niitä erilaisia vaatimuksia, joihin koulun tulisi lukijansa valmentaa. Ympäristöön yhdistyvää lukutaitoa tarvitaan jokapäiväisessä liikkumisessa ja toimimisessa eri ympäristöissä, kuten nimikilpien, viittojen ohjeiden, ilmoitusten, varoitusten ja tiedotteiden lukemisessa. (Lehtonen 1993, 25.)

Vapaa-ajan lukemisen tarkoitukset liittyvät kolmeen päätyyppiin: rentoutumiseen, ajan tasalla pysymiseen ja tietojen hankkimiseen. Virkistyminen, viihtyminen, esteettiset kokemukset, persoonallinen kasvu ja sosiaalinen osallistuminen liittyvät vapaa-ajan lukemiseen. Ammatilliseen lukemiseen liittyy tietojen hankkimista, suunnitelmien tekemistä, arviointia ja kommunikointia erilaisten kirjallisten välityksellä. (Lehtonen 1993, 25.)

Sarmavuori (1998) määrittelee kypsän lukemisen taitavaksi lukemiseksi. Se ei ole vain sanatarkkaa toistamista, vaan myös päättelevää, arvioivaa, vertailevaa, pohtivaa, arvottavaa ja luovaa lukemista. Hänen mukaansa taitava lukemisen ymmärtäminen on strategista lukemista. Se merkitsee lukemisen tarkoituksen tajuamista ja tehtävän tai oman tavoitteen mukaista lukemista. Se on tekstin merkityksen luomista pohtivasti, sen sanoman, tyylin, tarkoituksen ja sanomatta jääneen ymmärtämistä ja arviointia. (Sarmavuori 1998, 15-16.)

Julkusen (1986) mukaan metakognitioksi kutsuttu tietoisuus sisältää kyvyn diagnosoida itseä lukemistapahtuman aikana. Hyvä lukutaito edellyttää näin ollen, että lukija on oppinut tietämään, milloin hän ymmärtää lukemansa, milloin ei. Kun lukutaito on edennyt tälle tasolle, voidaan kehittää erilaisia strategioita lukea ja esimerkiksi sovittaa lukunopeus lukehtävän laatuun ja tekstin luonteeseen. (Julkunen 1986, 13.)

Sarmavuori (1998) jatkaa, että funktionaalinen lukutaito tarkoittaa erilaisten tekstien lukemista siten, että yksilö pystyy ryhmän ja yhteiskunnan edellyttämiin luku- ja kirjoitustehtäviin. Hän osaa lukea erilaisia tekstejä, kaunokirjallisuutta tietokirjallisuutta, sanoma- ja aikakauslehtiä, kokonaisia kirjoja, lomakkeita, tiedotteita, mainoksia, hakuteoksia ja sanakirjoja ym. Sarmavuori tuo esille myös medialukutaidon ja tietokonelukutaidon tärkeyden nykyaikana. (Sarmavuori 1998, 15-16.)

Laurinen (1998) toteaa, että maissa, joissa kirjallinen kulttuuri on pitkälle kehittyntä, lapset joutuvat väistämättä pienestä pitäen kosketuksiin kirjallisen viestinnän kanssa. Hän tuo esille sen, kuinka lapset voivat tarkkailla lähipiirinsä ihmisiä sekä kirjoitettujen viestien vastaanottajina että lähettäjinä. Tällaisia ovat esimerkiksi kirjeet, onnittelukortit tai viestit perheenjäsenille. Nämä kosketukset kirjoitettuun kieleen saavat lukutaidon orastamaan jo paljon ennen kuin lapsia aletaan aktiivisesti opettaa lukemaan. Tästä on syntynyt nimitys orastava lukutaito (emergent literacy). (Laurinen 1998, 102.)

Laurinen (1998) esittelee Sulzbyn 12 tasoisen orastavan lukutaidon luokittelumallin. Mallissa lähdetään liikkeelle kuvakeskeisestä lukemisesta, johon kuuluvat tasot 1-7. Tasolla 8 kuvakeskeisestä lukemisesta on siirrytty tekstikeskeiseen lukemiseen. Tämä orastava lukutaidon 8. taso, tekstikeskeisestä lukemisesta kieltäytymisen taso, poikkeaa oleellisesti kaikista muista tasoista. Siinä ei oikeastaan ole kyse lukemisesta vaan tietoisuudesta. Lapsi osoittaa tietävänsä, että lukeminen tapahtuu kirjainten, tavujen ja sanojen avulla, mutta hän ei osaa kääntää kirjainmerkkejä luettavaan muotoon. Varsinainen tekstikeskeisen lukemisen jaetaan vielä neljään muotoon. (Laurinen 1998, 104-105.)

Tasolla 9, aspektuaalisessa lukemisessa, lapsi kiinnittää huomiota joko vain yhteen tai kahteen kirjoitetun tekstin piirteeseen ja jättää loput huomiotta. Lapsi esimerkiksi tyytyy etsimään tekstistä vain tuntemansa sanat tai osoittaa tekstistä tuntemiaan sanoja tai kirjaimia. Tai hän lukee tekstistä vain ne osat, jotka hän osaa ulkoa. (Laurinen 1998, 104-105.)

Tasolla 10 on kyse holistisesta lukemisesta, joka on aspektuaalisen lukemisen vastakohta, koska lapsi reagoi kaikkiin kirjoitetun tekstin aspekteihin. Näitä aspekteja ovat: 1. kirjainäänne-vastaavuuden tiedostaminen, 2. sanatietoisuus (sanojen erillisyyden ja merkitykselli-

syyden tajuaminen) ja 3. ymmärtäminen eli se, että teksti välittää lukijalle jonkin viestin. (Laurinen 1998, 104-105.)

Näiden lukemisen eri aspektien hahmottamiseen tarvitaan omia lukutekniikoita eli strategioita. Varsinkin kirjain-äänen vastaavuuden hahmottamista tekstistä voi tietoisesti harjoitella. Nämä tilanteet tulevat tyypillisesti esille koulun lukemaan opettamisessa, kun kirjaimia opetellaan liittämään tavuiksi ja sanoiksi. Tuntemattomien sanojen merkitystä voi tietoisesti opettaa ja opetella. (Laurinen 1998, 104-105.)

Holistisen lukemisen alkuvaiheessa lukemisen erilaiset tekniikat kyllä hallitaan yksitellen, mutta niiden yhdistäminen lukutilanteessa tuottaa vielä vaikeuksia. Lukemisen strategioiden epätasapainosta on kyse silloin, kun lapsi ei suostu lukemaan hänelle tuntemattomia sanoja vaan korvaa ne tuntemillaan sanoilla, tai silloin kun lapsi virheellisesti ennustaa sanojen tai lauseiden loput sen sijaan että lukisi ne kirjain- tai sanatarkasti. (Laurinen 1998, 104-105.)

Strateginen lukeminen saavutetaan tasolla 12. Tällöin lukija hallitsee kaikki kirjoitetun kielen aspektit ja osaa yhdistellä eri lukemisstrategioita saumattomasti toisiinsa. Strateginen lukeminen ei enää ole orastavaa lukemista vaan taitavaa lukemista. (Laurinen 1998, 104-105.)

Laurinen (1998) tuo esille näkemyksen, kuinka aikuisten tai ainakin taitavien lukijoiden tekstin ymmärtämis- ja prosessointitavoista saa parhaiten selkoa joko pyytämällä heitä laatimaan lukemastaan tiivistelmän tai pyytämällä heitä kertomaan ääneen ajatukset, joita heillä tulee mieleen tekstin lukemisen aikana. Tällaista kertomista kutsutaan ääneenajattelumetodiksi (think aloud protocols). (Laurinen 1998, 119.)

Laurisen (1998) mukaan juuri ääneenajattelumenetelmällä toteutettujen lukemistutkimusten pohjalta onkin syntynyt käsitys siitä, että taitava lukeminen on konstruktiiivisesti reagoivaa. Taitavasta lukemisen on konstruktiiivisesti reagoivaa lukemista siinä mielessä, että lukija itse rakentaa eli konstruoi merkityksen. (Laurinen 1998, 119.)

Taitavat lukijat eivät suostu lukemaan tekstiä mekaanisesti siten ettei teksti jättäisi heihin jälkeä. He sitä vastoin ajattelevat ja ottavat kantaa tekstiin aikaisempien tietojensa ja koke-

mustensa perusteella. Tekstin asiat muuttuvat antaumuksellisen lukemisen kautta osaksi lukijan maailmaa ja sitä tietovarastoa, jonka avulla hän tulkitsee seuraavia eteensä tulevia tekstejä. (Laurinen 1998, 119.)

Hyvän lukutaidon merkitys korostuu entisestään etsittäessä tietoja esimerkiksi internetin välityksellä, joten voidaan siis olettaa, että hyvää ja monipuolista lukutaitoa tarvitaan tulevaisuudessa vielä nykyistä enemmän. Lehtosen esille tuoma näkemys lukemisesta ajattelun ja toiminnan välineenä erilaisissa elämäntilanteissa osoittaa, että lukutaito on hyvin laaja-alainen käsite.

Edellä olevista lukutaidon määritelmistä käy ilmi, kuinka lukutaito nähdään laaja-alaisena taitona, kognitiivisen systeemin itsesäätelynä. Kognitiivinen kehitys puolestaan riippuu motivaatiosta, motiivien vahvuudesta ja luonteesta.

Toisaalta lukutaidon tutkimisessa ollaan kiinnittämässä huomiota yksilön sosiaaliseen tilanteeseen, vuorovaikutukseen esimerkiksi opettajan ja oppilastoverien kanssa. Yksilön kannalta lukutaidon merkitys ei siis rajoitu vain yksilöön itseensä, sillä lukutaidon avulla yksilön on mahdollista toimia kriittisesti ympäröivässä yhteisössä myös sen olosuhteita kehittäen.

Luettavan tulee olla lukijalle jollain tavalla mielekästä, muuten lukemisella ei ole lukijan kasvulle ja henkilökohtaiselle kehitykselle merkitystä. Lapsen sitoutuminen lukutaitoon on merkityksellinen askel kohti hänen itseohjautuvuuttaan. Funktionaalisen lukutaidon käsitteeseen kuuluu siis yksilön taito lukea laaja-alaisesti ja monipuolisesti erilaisia tekstejä rinnan kauno-kirjallisuuden kanssa.

Kypsään lukemiseen eli taitavaan lukemiseen sisältyy lukemisen tarkoituksen tajuamista, vertailua, pohdintaa, päättelyä, arviointia, arvottamista ja luovuutta. Luovuutta tarvitaan yhtäältä jo tekstin merkityksen ymmärtämiseen, mutta sitä tarvitaan toisaalta myös sanomatta jääneen ymmärtämiseen sekä sen merkityksellisyyden arviointiin.

Lukutaidon oppiminen on jokaisen lapsen elämässä tärkeä tapahtuma, sillä lukutaidon myötä lapsen elämänhallinta kasvaa. Lukemalla lapsi saa kokemuksia itsestään, tunteistaan ja ympäröivästä maailmasta. Ensimmäisillä luokilla lukutaidon oppiminen ja mahdolliset

oppimiseen liittyvät ongelmat vaikuttavat todennäköisesti lapsen käsityksiin itsestään koululaisena. Lukutaidolla on näin selvä yhteys lapsen itsetuntoon ja minäkäsitykseen.

4.3 Lukemaan oppiminen

Lehtosen (1993) mukaan monet lukemisen tutkijat ovat osoittaneet, että lukemaan oppimisessa on erittäin merkityksellistä se, millaisia kokemuksia lapsella on kirjoitetusta kielestä ennen lukemaan opettamisen aloittamista. Lehtonen toteaa sen tosiasian, että tutkimalla lapsen saamia kielellisiä kokemuksia ennen koulua, voidaan jo ennustaa, millaiseksi lukijaksi lapsi koulussa kehittyi. (Lehtonen 1993, 27; Chall, Jacobs, Baldwin 1990, 167; Julkunen 1990, 74; Teale 1984, 116.)

Lukemaan oppiminen tapahtuu Lehtosen (1993) mukaan samalla tavalla kuin puhumaan oppiminen aikuisen ja lapsen vuorovaikutuksessa ja lisäksi lukemaan oppiminen on helpompaa ympäristössä, jossa on runsaasti kirjoitettua kieltä. Lehtonen jatkaa, että lapset, joille luetaan ja joiden kanssa keskustellaan luetusta, tutustuvat kirjoitettuun kieleen ja ovat pitkällä lukemaan opettelussa: ”Kaikkein paras tapa aloittaa lukemaan opettaminen on huomioida oppijan oma kieli ja kokemus kielestä.” (Lehtonen 1993, 45-46.)

Lehtonen (1993) korostaa aikuisten vastuuta lapsen elinolosuhteiden järjestämisessä sellaisiksi, että lapsella on mahdollisuus saada kokemuksia kirjoitetusta kielestä. Hänen mukaansa omaehtoisen kiinnostuksen syntyminen edellyttää sitä, että lapsi huomaa lukemisen tärkeäksi asiaksi jokapäiväisessä elämässä ja että oppiminen etenee tutusta tuntemattomaan. (Lehtonen 1993, 46; Julkunen 1990, 77.)

Julkunen (1990) korostaa kodin osuutta lukemaan oppimisen tukijana. Kodilla on tärkeä tehtävä tarjota lapselle erilaisia kokemuksia, mutta kodin tulisi huolehtia myös siitä, että lapselle luetaan mahdollisimman paljon ja että luetusta myös keskustellaan. Kirjojen lukemistilanteessa tärkeää on paitsi vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä myös se, että lapsi aikuisesta riippumatta ryhtyy tulkitsemaan kirjoitettua kieltä. (Julkunen 1990, 75.)

Kirjoitetun kielen tulkitseminen auttaa lasta lukemaan oppimisessa ja lukutaidon kehittämisessä, vaikka kuten Julkunen toteaa, vanhemmat tuskin iltasatua lapselle lukiessaan ajattelevat samalla opettavansa lasta lukemaan. Julkunen tuo esille sen, että tutun kirjan yhä

uudelleen ja uudelleen lukeminen heijastaa vanhemman ja lapsen vuorovaikutusta kirjojen lukemistilanteissa. Kirjojen "lukeminen" on lapsen kannalta myös luovaa toimintaa siinä mielessä, että lapsi lukee uudella kekseliällä tavalla eikä pelkästään imitoimalla vuorovaikutusta. (Julkunen 1990, 75.)

Julkunen (1990) viittaa tutkimukseen, jonka mukaan lapset, joiden kanssa oli keskusteltu paljon, eivät kehittyneet niin hyvin lukijoiksi, kuin lapset joille oli keskustelujen lisäksi myös luettu paljon. Hänen mukaansa tämä johtuu siitä, että kirjoitettu ja puhuttu kieli eroavat esimerkiksi lauserakenteiltaan. (Julkunen 1990, 74; Teale 1984, 116.)

Lukemaan oppimista tukee ja helpottaa se, kun lapsi oppii nimenomaan kirjoitetun kielen käyttämistä. Julkunen mukaan tämä tarkoittaa vanhempien kannalta sitä, että pelkkä puhuminen ja keskustelu lapsen kanssa ei riitä, vaan huomiota on kiinnitettävä kieleen sinänsä, mikä tapahtuu parhaiten erilaista kirjallista materiaalia lasten kanssa yhdessä käsiteltäessä eli lapselle luettaessa. (Julkunen 1990, 74; Teale 1984, 116.)

Lehtonen (1993) esittelee Challin kiintoisan jäsentelyn lukutaidon kehittymisen vaiheista kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta. Malli perustuu Piaget'n teorioihin ja sisältää viisi eri vaihetta: lukemista edeltävän esilukemisen ja neljä varsinaista lukemisen kehitysvaihetta. (Lehtonen 1993, 22-23.)

Lukemista edeltävä esilukemisen taso, alkaa syntymästä ja päättyy siinä vaiheessa, kun lukemaan opettaminen varsinaisesti alkaa. Lapsi oppii tunnistamaan usein esiintyviä sanahahmoja ja nimiä, mutta ei tajua kirjaimen ja äänteen vastaavuutta.

1. Tasolla tapahtuu äänteen ja kirjaimen vastaavuuden oivaltaminen, kirjoitetun koodin muuttaminen puhutuksi (decoding). Lukemisen perustekniikka hallitaan; sanoja luetaan ääneen ja ääneti.
2. Lukemisen sujuvuus ja nopeus kehittyvät tultaessa tasolle kaksi. Luetun ymmärtäminen on tunnistavaa ja toistavaa. Tekstistä havaitaan yksityiskohtia, tapahtumia, ajankohtia, paikkoja henkilöitä. Tekstien tuleekin liittyä lasten kokemusmaailmaan ja niiden sisällön tulee olla ennustettavissa ja kiinnostava.
3. Lukeminen on kolmannella tasolla oppimisen väline. Uutta tietoa omaksutaan lukemalla, mutta vain yhdestä näkökulmasta. Tekstistä erotetaan pääkohdat ja oleelliset asiat epä-

oleellisista. Tekstin sisältöä pohditaan ja epämääräisyyskohtia tulkitaan, luetaan rivien välistä. 4. Luetun ymmärtäminen etenee tällä tasolla useiden näkökulmien tajuamiseen. Tekstiä osataan nyt eritellä ja yhdistellä. Osataan käsitellä ja pohtia muutakin kuin yhtä sarjaa tosiasioita, teorioita tai asenteita. Kirjoittajan tarkoitus tajutaan ja hänelle osataan esittää kysymyksiä; kyetään arvioivaan lukemiseen. Kokonaisuuksien hahmottamista ja tietojen soveltamista edellyttävä opiskelulukeminen on viimeisellä lukemisen tasolla mahdollista. (Lehtonen 1993, 22-23.)

Tasolta toiselle siirtyminen tapahtuu Challin mukaan assimilaation ja akkommodaation avulla. Luettavasta otetaan vastaan sellaista tietoa, jota lukijan kognitiivinen systeemi pysyy käsittelemään. Kun tiedon assimilaatio muuttaa lukijan asioiden tajuamista, tapahtuu akkommodaatio. (Lehtonen 1993, 22-23.)

Koulua edeltävät lapsen kielelliset kokemukset ovat useiden tutkimusten mukaan merkityksellisiä lapsen lukutaidon kehityksen ennustajia. Lukemaan oppiminen nopeutuu huomattavasti, mikäli lapsi saa kehittyä ympäristössä, jossa hänelle luetaan ja hänen kanssaan myös keskustellaan luetusta.

Kirjojen lukemisessa lapselle pienestä pitäen on merkityksellistä paitsi keskustelu ja siihen liittyvä kielellinen vuorovaikutus myös lapsen kirjoitetun kielen tulkinnan kehittyminen. Vanhempien keskustelu lapsen kanssa on hyödyllistä, mutta se ei korvaa lukemisvalmiuksien kannalta merkityksellisiä kirjanlukutilanteita ja niihin liittyvää vuorovaikutteista keskustelua. Lapselle lukemisessa on kyse myös lapsen huomion kiinnittämisestä kirjoitettuun kieleen.

4.4 Lukemisvaikeudet

Korhosen (1995) mukaan lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksilla tarkoitetaan sellaisia vaikeuksia lukemaan ja/tai kirjoittamaan oppimisessa, joita lapsella esiintyy tavanomaiseen koulu-opetukseen osallistumisesta ja suhteellisen hyvästä yleisestä älyllisestä kehityksestä huolimatta. Suomessa käytetään yleisimmin nimityksiä lukemis- ja kirjoittamisvaikeus eli lukivaikeus tai dysleksia. (Korhonen 1995, 151-152.)

Dysleksia-käsitteellä tarkoitetaan ensisijaisesti lukemista, vaikka samalla lapsella saattaa olla myös kirjoittamisvaikeuksia. Korhosen mukaan ongelma johtunee kognitiivisista vaikeuksista. Tutkimuksissa käytetään myös termejä puhdas dysleksia, silloin kun lukivaikeuteen ei liity muita ongelmia, ja dysleksia plus, jolloin oireena saattaa esiintyä myös hyperaktiivisuutta, motorisia ongelmia tai käyttäytymishäiriöitä. (Korhonen 1995, 151-152.)

Korhonen (1995) viittaa tutkimukseen, jonka mukaan pojilla on 35-40%:n riski saada lukivaikeus, jos toisella vanhemmista on tämä vaikeus, ja tytöillä vastaavasti 17-18 %:lla on tämä riski. Tällä hetkellä on näyttöä siitä, että eräät dysleksiamuodot ovat selvästi geneettisesti määräytyviä. Mitä suurempi on geneettisten tekijöiden vaikutus, sitä alttiimpi lapsi on ympäristötekijöiden haittavaikutuksille. (Korhonen 1995, 168.)

Lehtonen (1993) puolestaan toteaa, että lukemaan oppimisessa viivästynyt lapsi kehittää strategioita kyllä normaalissa järjestyksessä mutta se tapahtuu hitaammin. Tähän ryhmään kuuluu suurin osa peruskoulujemme lukioppilaista, joiden kielelliset valmiudet kouluun tullessa eivät vielä ole riittävät, jotta he voisivat ilman erityistukea oppia lukemaan ikäistensä vauhdissa. Selvittämättä on, missä määrin oppimisvaikeudet ovat viivetyyppisiä, ja missä määrin puute-tyyppisiä. (Lehtonen 1993, 41.)

Lehtosen mukaan kehityksellinen viivästymä ja kehityksellinen vaihtelu eroavat siis toisistaan. Vaihtelu tarkoittaa jatkuvaa elinikäistä vajuusta lukutaidon oppimisessa (kehityksellinen vaihtelu). Tällöin puhutaan kehityksellisestä dysleksiasta (developmental dyslexia). Lehtonen jatkaa edelleen, että kehityksellisestä dysleksiasta on kyse pienen, mutta merkittävän lukemishäiriöistä kärsivän joukon kohdalla silloin, kun heidän lukemaan oppimisensa epäonnistuu huolimatta normaaleista aistimisprosesseista, älykkyudesta ja oppimismahdollisuuksista. (Lehtonen 1993, 41.)

Lukemisvaikeuksien diagnosoimista vaikeuttaa Korhosen (1995) mukaan se, että ei ole olemassa mitään erillistä neuropsykologista lukivaikeustestiä, joka seuloisi esille oppimisvaikeudet, koska lukeminen ja kirjoittaminen ovat neuropsykologisesti monivaiheisia prosesseja, ja vaikeuksia voi esiintyä suorituksen eri vaiheissa. (Korhonen 1995, 191-192.)

Lapsen tutkimiseen kuuluu toisaalta vaikean suorituksen analysoiminen ja toisaalta erilais-
ten testisuoritusten arvioiminen. Korhonen muistuttaa siitä, että on otettava myös huomi-
oon lapsen taustasta, kehityksestä, sairauksista, käyttäytymisestä, sekä erilaisista sosio-
emotionaalisisista tekijöistä saatua tietoa. (Korhonen 1995, 191-192.)

Lehmuskallio (1991) näkee eräänä syynä lukemisen oppimisen viivästymiseen ja heikkoon
motivaatioon sen, että lapsella on selkiintymätön käsitys lukemisen ja kirjoitetun tekstin
tarkoituksesta. Ne sisältävät sekä metalingvistisiä että metakognitiivisia elementtejä. (Leh-
muskallio 1991, 138; Lehtonen 1998a, 31-32.)

Ekbom (2001a) korostaa, että alkuopetusvaiheessa on tärkeintä tunnistaa lukemisvaikeus ja
saada vanhemmat mukaan yhteistyöhön. Tärkeää on myös se, että luokassa on myönteinen,
erilaisuutta ymmärtävä ilmapiiri, jossa erilaisista oppimistyyleistä ja lukivaikeuksista pys-
tytään puhumaan avoimesti. Näin toiset oppilaat ymmärtävät hitaammin lukevaa toveriaan
paremmin. (Ekebom 2001a, 40-41, 46.)

Ekebomin (2001a) mukaan opettajan kannustus on keskeistä ja lisäksi hän korostaa, että
oppilas tarvitsee henkilökohtaista tukea ja kannustusta selvitäkseen koulutehtävistään. Op-
pilaan positiivisen minäkuvan tukeminen ja motivaation säilyttäminen ovat kodin ja kou-
lun yhteis-työn tärkein tavoite. Ekebom jatkaa toteamalla, että lukivaikeudesta voi hoita-
mattomana tai väärinymmärrettynä muodostua vaikea sosiaalinen ongelma, joka estää op-
pimisen edistymisen. (Ekebom 2001a, 40-41, 46.)

Lehtosen (1993) tutkimustulos vahvistaa kuvaa lukemisvaikeuksien sitkeästä pysyvyydestä
ja hyvän lukutaidon saavuttamisen vaikeudesta, jos lukemaan oppiminen on ollut ongel-
mallista. Hänen tuo esille näkemyksen, jonka mukaan lukemaan oppimisen alussa ongel-
mia kohdannut oppilas ei yleensä myöhemminkään saavuta hyväksi lukutaidoksi määritel-
tyä lukemisen tasoa. (Lehtonen 1993, 231.)

Lukemisvirheistä Bettelheim ja Zelan (1991) tuovat esille kiinnostavan näkökulman, jonka
mukaan me ihmiset yleensä pyrimme näkemään mitä toivomme ja välttämään sitä, mitä
emme halua. Samasta syystä voisi olettaa, että lapset tekevät virheitä lukiessa, siksi että he
haluavat nähdä sivulla eri sanan, kuin mitä siihen on painettuna. (Bettelheim, Zelan 1991,
96.)

Näin lukemisvirheet saattavat johtua halusta lukea eri tavalla, eikä siten välttämättä olisi-kaan kyse kyvyttömyydestä lukea oikein. Silloin kun luemme ääneen, tuotos muistuttaa suullista kirjallisuutta. Niinpä puhujasta voi tuntua, että hän voi ottaa suurestikin vapauksia tekstin suhteen. (Bettelheim, Zelan 1991, 96.)

Lisäksi Bettelheim ja Zelan (1991) jatkavat, että lapsi, jota on pyydetty lukemaan ääneen, ei voi vain kertoa opettajalle: Se mitä luin, toi mieleeni jotain vakavia vaikeuksia, joita minulla on ollut itseni tai elämäni suhteen. Minun täytyy käsitellä ne ensin, ennen kuin voin jatkaa lukemista. (Bettelheim, Zelan 1991, 102.)

Lukeminen alkuvaiheessaan on vieraan kielen oppimiseen verrattavissa oleva taito, sikäli, että lukutaito jota ei käytetä huononee tai saattaa jopa hävitä kokonaan. Kuta hatarampi on luku-taito, sitä suurempi voi olla hävikki. Tämä puoltaa sitä näkemystä, että lukutaitoa tulisi käyttää paljon ja säännöllisesti heti alusta asti. (Snow, Burns, Griffin 2000, 211.)

LKK -projekti on Jyväskylän yliopiston monitieteinen seuranta ja tutkimusprojekti, joka alkoi vuonna 1992. Projektin tarkoituksena oli muun muassa selvittää, missä määrin varhaisista kielenkehitystä tarkastelemalla voidaan ennakoida myöhempiä lukemaan oppimisen ongelmia. Seuranta aloitettiin heti lapsen syntymän jälkeen ja siihen otettiin mukaan 200 lasta. (Lyytinen 2001, 4, 10.)

Lasten seuranta LKK -projektin puitteissa jatkuu edelleen vuoteen 2005. Tuolloin viimeiset tutkittavat ovat päättäneet kolmannen luokan ja tulokset raportoidaan loppuun. Tähän mennessä LKK -tutkimuksessa saadut havainnot osoittavat kuitenkin, että erityisesti fonologiset taidot ovat kohtalaisen helposti kohennettavissa. Suomen kielellä lukemisen harjoittaminen on sinänsä erittäin tehokasta fonologisten taitojen harjoittamista. (Lyytinen 2001, 4, 10.)

Niemi (2001) toteaa, että tutkimustulokset yleisesti osoittavat sen, kuinka tärkeä tekijä on juuri fonologinen tietoisuus ja siihen perustuva lukemisen harjaantuminen. Ne ovat avaimia lukutaitoon myös vaikeissa oppimisvaikeuksissa. Kuitenkin lukemisvaikeuksiin liittyvät tiedot ovat edelleen melko puutteellisia sikäli, että fonologisen tietoisuuden erilaisuudella kyetään selittämään korkeintaan puolet aloittelevien lukijoiden sanantunnistamisen vaikeudesta. (Niemi 2001, 10-11.)

Viimeaikoina on havaittu kuinka osa lukemisvaikeuksista kärsivistä lapsista ei näytä hyötyvän lukemisen harjaannuttamisesta. Niinpä huomion kohteeksi on otettu alkavan lukijan motivaatio. Keskeiseksi tulee näin kysymys lapsen orientoitumisesta: onko hän tehtäväsuuntautunut, riippuvainen muista vai minää puolustava? On käynyt ilmi, että motivaatio vaikuttaa ainakin kolmella tavalla oppimisessa. (Niemi 2001, 10-11.)

Niemi (2001) jatkaa edelleen, tuoden esille motivaation merkitystä oppimiseen seuraavilla tavoilla:

1. Ennen koulua todetut samanlaiset motivaatiot saattavat lähteä eri suuntiin erilaisen lukemaan oppimisen ajamina.
2. Osasta lapsia tulee korkeasta fonologisesta tietoisuudesta huolimatta heikkoja lukijoita. Ilmiöön on liitetty tutkimuksissa motivaation erilaisuus.
3. Jotkut lapset ovat erityisen haavoittuvia psykososiaalisesti jo ennen kouluikää. Näin heidän tehtäväsuuntautuneisuutensa romahtaa suoritustilanteissa sosiaalisen vertailun pelon vuoksi. (Niemi 2001, 10-11.)

Lukemisvaikeuksien huomaaminen ei ole opettajalle helppoa ja diagnoosin tekeminen lapselle edellyttää taustatietojen saamista lapsen vanhemmilta. Hyvä yhteistyö vanhempien kanssa mahdollistaa ja varmistaa sen, että lapsi voi saada tarvitsemaansa tukea ja apua sekä kotona että koulussa. Kodin tukea tarvitaan myös lapsen orientoitumisessa koulutyöhön erityisen paljon silloin, kun lapsella on kielellisiä oppimisvaikeuksia. Näin voidaan tukea lapsen koulumotivaation myönteistä kehitystä.

5 LUKEMINEN JA KIRJALLISUUS ALKUOPETUKSESSA

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 1994 todetaan, että äidinkielen opiskelun yleistavoitteena on, että oppilaan itseluottamus sekä ilmaisuhalu ja -rohkeus vahvistuvat ja hän kehittyy taitavaksi viestijäksi. Oppilaan kielellinen tietoisuus syvenee ja hän osaa käyttää kieltä tehtävän ja tilanteen mukaan. Oppilaasta kehittyy hyvä lukija ja kirjoittaja, joka hallitsee lukemisen ja kirjoittamisen sujuvan teknisen, myös mahdollisuuksien mukaan tietoteknisen, taidon; joka ymmärtää ja osaa lukea ja kirjoittaa erilaisia tekstejä; joka pystyy tekemään johtopäätöksiä, valikoiman ja arvioimaan; joka pystyy valitsemaan tavoitteen kannalta luku- ja kirjoitustavan ja joka pystyy arvioimaan omien taitojensa toimivuutta ja kehittämään niitä. (Peruskoulun opetussuunnitelma 1994, 38.)

Oppilas saa kirjallisuutta lukemalla aineksia tunne-elämänsä ja maailmankuvansa kehittämiseen, tietoa itsestään ja toisista ihmisistä sekä inhimillisestä kokemuksesta ja mielikuvituksesta. Oppilas omaksuu vähitellen kielestä, kirjallisuudesta ja kulttuurista tietoa, jonka varassa hän voi ymmärtää oman äidinkielensä ja suomalaisen kulttuurin ilmiöitä ja erityislaatua ja josta hän saa aineksia myös muiden kielten ja kulttuurien ymmärtämiseen. Kirjallisuuden valinnassa tulee ottaa huomioon lasten kiinnostus ja lukutaito. Oppilaita ohjataan valitsemaan itselleen sopivaa luettavaa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 38-39)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaan ensimmäiset kouluvuodet ovat tärkeä vaihe lapsen elämässä. Silloin tuetaan, vahvistetaan ja kehitetään varhaiskasvatuksessa luotua taito- tietopohjaa sekä oppimisasenteita. Myönteisillä oppimiskokemuksilla on ratkaiseva merkitys lapsen käsitykselle koulusta ja koulunkäynnistä sekä itsestään oppijana. Alkuopetuksessa on keskeistä, että lapsi oppii luottamaan itseensä ja omiin kykyihinsä. Alkuopetuksen lähtökohtana ovat lapsen yksilöllisyys, aktiivinen oppiminen ja ryhmän jäseneksi kasvaminen. Opetukselle ja oppimiselle luonteenomaista on elämänläheisyys, elämyksellisyys, toiminnallisuus ja leikinomaisuus. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 36.)

Sinko (1999) tuo esille äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeisenä tavoitteena sen, että oppilaasta kehittyy hyvä lukija ja kirjoittaja. Tähän kuuluu kyky valita, lukea, tulkita ja arvioida erilaisia tekstejä, myös mediatekstejä. Hän korostaa sitä kuinka lukutaidon kannalta on tärkeää, että taidon syventämiseen, varmentamiseen ja laajentamiseen tarjoutuu mahdollisuuksia kiinnostavan ja ikäkaudelle sopivan kirjallisuuden kautta. Kirjallisuutta tulisi koulussa olla runsaasti tarjolla ja sen tulisi olla helposti saatavilla. (Sinko 1999, 69.)

Lukemaan opettamismenetelmien paremmuudessa tai tehokkuudessa ei ole löydetty merkittävää eroa (Julkunen 1990, 78; Juel 1988, 444). Julkunen kuitenkin korostaa sitä, että mekaanisen lukutaidon opettaminen ei saisi olla lukemaan oppimisessa tärkein asia ja että lukemaan oppimisen tekninen puoli pitää erottaa selvästi lapsen tutustuttamisesta kirjallisuuteen. Julkunen kritisoi kouluopetuksessa sitä, että opettajat kiinnittävät liikaa huomiota lukutaidon mekaaniseen puoleen teettämällä tiettyjä yksinkertaisia harjoituksia tiettyjen osataitojen harjaannuttamiseksi. (Julkunen 1990, 78.)

Lukemisen ymmärtäminen on oleellisen keskeinen asia, koska lukemisella ilman ymmärtämistä, ei ole merkitystä. Julkunen korostaa myös kuinka lukemisen oppimisen lähtökohtana tulisi olla lapsen spontaani halu tulla lukutaitoiseksi ja halu lukea itse kirjoja. Lapsen innostaminen itsenäiseksi lukijaksi edellyttää, että koulussa luetaan runsaasti tarinoita keskustellen, kysellen, outoja sanoja selittäen ja samalla niitä lasten omiin kokemuksiin liittäen. (Julkunen 1990, 78.)

Lehtonen (1993) tuo esille onnistuneen ja myönteisen alun merkityksen lukemisen oppimisessa. Hän korostaa sitä, kuinka ensimmäisinä kouluvuosina lukemisessa kohdatut ongelmat seuraavat pitkälle myöhempisiin kouluvuosiin ja myös sitä, kuinka lapsen, jolla on lukemisvaikeuksia, on vaikea saavuttaa hyvää lukutaitoa koko ala-asteen aikana. Toisaalta hän toteaa myös, kuinka lapsi, joka on jo alkuopetuksen aikana saavuttanut hyvän lukemisen perustaidon, edistyy nopeasti seuraavilla luokka-asteilla ja pystyy kehittämään lukutaitoaan sekä kvalitatiivisesti että kvantitatiivisesti. Lukemisen tulisi Lehtosen mukaan olla lapselle erityisen palkitsevaa. (Lehtonen 1993, 158; Julkunen 1990, 76; Juel 1988, 443.)

Juelin (1988) tutkimusten mukaan huonoista lukijoista tulee huonoja kirjoittajia, sillä heiltä puuttuu kyky keksiä tarinan juoni ja osata kirjoittaa tai kertoa se. Hän havaitsi tutkimuksissaan kuinka kyky tehdä tarinoita parani vain hyvillä lukijoilla ensimmäiseltä luokalta nel-

jännelle mentäessä. Juel viittaa myös lukutaidon tason pysyvyyden kannalta mielenkiintoiseen tutkimustulokseen. Hän kertoo tutkimushavainnosta, jonka mukaan ne lapset, joilla oli alhainen kielellinen tietoisuus ja huono lukutaito koulun ensimmäisellä luokalla, olivat useimmat huonoja lukijoita vielä kuudennellakin luokalla. (Juel 1988, 442-444.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on Kaartisen (1996) mukaan luonteva lähtökohta äidinkielen oppiaineeseen liittyvien oppimaan oppimisen taitojen tarkasteluun. Se korostaa aktiivi-suutta, omatoimisuutta, tavoitteellisuutta sekä lisäksi oppimisen yhteisöllistä luonnetta. Konstruktivismiin pohjalta voidaan myös ymmärtää lukemisen aktiivista luonnetta, sillä konstruktivismi antaa perusteet lukijalähtöiselle kirjallisuuden opetukselle. Kaartinen tuo esille myös sen, kuinka äidinkielen taidon hallinta liittyy oppijan itsetuntoon ja itseluottamukseen. Oppimista tuleekin sen vuoksi kehittää innostavaan sekä motivoivaan ja oppijan itsetuntoa tukevaan suuntaan. (Kaartinen 1996, 31.)

5.1 Motivaatio lukemisessa

Motivaatio ilmenee ensisijassa käyttäytymisessä. Se määrää, kuinka vireästi ja minkä suuntaisesti yksilö toimii. Sillä selitämme miksi ihminen tekee juuri niin kuin tekee. Motivaatio näkyy yksilön valinnoissa. Sen olemassaoloa voidaan havainnoida myös tekemisen kestolla ja pysyvyydellä. Mitä kauemmin aikaa joku suuntaa käyttäytymisestään tiettyyn toimintaan ja mitä suurempia esteitä hän on valmis voittamaan kyetäkseen jatkamaan toimintaa, sitä suurempi on motivaatio. Suorituksen hyvyys, mikäli se ei selity muista tekijöistä, kuten kyvyistä, ilmaisee myös motivaatiota. (Kuusinen 1995, 218.)

Aktivaatiotaso kohoaa yksilön motivaation lisääntyessä, ristiriitatilanteissa sekä vaikeissa ja uhkaaviksi koetuissa tilanteissa. Suhteessa tehtävän vaikeustasoon on olemassa optimaalinen aktivaatiotaso. Kun tehtävät ovat helppoja, korkea aktivaatiotaso tuottaa parempia tuloksia; vaikeiden tehtävien osalta se taas huonontaa tuloksia. (Kuusinen 1995, 218.)

Sisäistä motivaatiota tutkittaessa on havaittu ulkoisten palkkioiden aiheuttavan jopa negatiivisia vaikutuksia. Jos toiminta on alun perin sisäisesti motivoitunutta ja sitä aletaan palkita, on mahdollista, että se muuttuu ulkoisesti ohjautuvaksi; yksilön kokema tekemisen mielihyvä heikkenee, ja tekeminen muuttuu ulkoisesta kontrollista riippuvaiseksi. (Kuusinen 1995, 220.)

Sisäisesti motivoitunut toiminto saattaa myös joskus perustua sisäiseen pakottavuuteen. Sisäinen pakottavuus voidaan ymmärtää tarkastelemalla suoriutumistilanteissa sitä onko suoriutumisessa kyseessä tehtävään keskittyminen vai minään keskittyminen. Tehtävään keskittymisessä (task-involment) tehtävän tekeminen on pääasia, minään keskittymisessä (ego-involment) itseen kohdistuva arviointi on pääosassa. (Kuusinen 1995, 212.)

Ahdistuneisuus suoriutumistilanteessa näyttäisi olevan ymmärrettävissä minään keskittymisenä. Koska yksilö tuntee asettavansa itsensä arvioitavaksi toimintaan keskittyminen häiriintyy ja seuraa ahdistuneisuus. Sisäistä motivaatiota ja tehtävään keskittymistä tutkittaessa on havaittu, kuinka niihin voi liittyä sellaisia mielihyvänäyteisiä kokemuksia, että tehtävään uppoutumisen myötä tapahtuu jopa ajan ja paikan unohtamista. Tällöin on kyseessä huippukokemus (flow-experience). Kuusinen esittää, että flow -kokemuksen edellytyksenä näyttäisi olevan se, että sekä taidot että haasteet ovat melko korkeat. (Kuusinen 1995, 212.)

Tynjälä (1999) puolestaan esittelee flow- eli virtausteorian, todeten sen poikkeavan perinteisistä suoritusmotivaatio- ja attribuuttiteoreettisesta malleista. Autotelisen toiminnan käsitteellä tarkoitetaan toimintaa, joka ylläpitää korkeaa aktiviteettitasoa toiminnan itsensä vuoksi ja ilman ulkoista palkkiota ja tuottaa tekijälleen emotionaalisesti positiivisia kokemuksia. Tällaiseen autoteliseen toimintaan voi liittyä flow, eli virtauskokemus. (Tynjälä 1999, 106.)

Flow toimintaan liittyneenä merkitsee toimintaan uppoutumista niin, että ulkoiset realiteetit kuten ajantaju ja ruokailu saattavat unohtua. Flown aikana yksilön sosiaaliset odotukset sekä omiin kykyihin ja onnistumiseen liittyvä itsetarkkailu unohtuvat, sillä tehtävä vie niin kokonaisvaltaisesti mukanaan. (Tynjälä 1999, 106.)

Virtauskokemuksen edellytyksenä Tynjälä (1999) tuo esiin tasapainon toiminnan vaatimusten ja henkilön valmiuksien ja kykyjen välillä. Sisäisen motivaation ja virtauskokemuksen suhteen optimaalinen tilanne vallitsee silloin kun tehtävän vaatimukset ovat tasapainossa henkilön valmiuksien kanssa. Flow -teorian motivaation kannalta optimaalinen tilanne syntyy silloin, kun tehtävät ovat keskivaikeita ja haasteellisia. Tehtävät eivät kuitenkaan saa olla liian vaikeita. (Tynjälä 1999, 106-107.)

Lehtonen (1993) toteaa, että palkkiot ja kannusteet vaikuttavat motivaatioon. Käyttäytymistä virittävät ja suuntaavat motiivit jaetaan sisäisiin ja ulkoisiin ja sen mukaisesti erotetaan sisäinen ja ulkoinen motivaatio. Sisäinen motivaatio on sisäisesti välittynyt; syyt käyttäytymiseen ovat sisäisiä. (Lehtonen 1993, 72.)

Sisäiset motiivit liittyvät ylimmän asteen tarpeiden tyydyttämiseen. Sisäiset palkkiot tulevat tehtävän sisällöstä ja ne ovat yksilön itsensä välittämiä. Ulkoinen motivaatio on puolestaan riippuvainen ympäristöstä; ulkoiset motiivit ovat ulkopuolisen välittämiä ja tyydyttävät tavallisesti alemman asteen tarpeita. Ulkoiset palkkiot ovat objektiivisia (esiintyvät esi- neiden tai tapahtumien muodossa). (Lehtonen 1993, 72.)

Lehtosen (1998a) mukaan motivaatio on keskeinen tekijä lukemisessa ja kaikessa oppimisessa. Motivaatio vaikuttaa vahvasti lukijan aktiivisuuden suuntaamiseen, toimintaan, ponnistamiseen ja kestävyYTEEN vaativissa tilanteissa. Se aktivoi lukijan päämääräsuuntautuneeseen toimintaan, johon liittyy tietty pyrkimys ja halu ponnistella tavoitteen saavuttamiseksi. (Lehtonen 1998a, 16.)

Tavoitesuuntautuneen toiminnan taustalla lukijoilla on erilaisia ajattelun lähtökohtia ja käsityksiä; motivaatio on sidoksissa spesifeihin kognitiivisiin prosesseihin, kuten tiedonkäsittelyyn, metakognition ja syy- ja seuraustulkintoihin. Motivaatio ei siis liity vain ponnistukseen, vaan motivaatiossa heijastuu myös se, mitä lukijat ajattelevat itsestään, tehtävästä ja suorituksestaan. (Lehtonen 1998a, 16.)

Lukukokemusten yhteydet luetun ymmärtämiseen osoittavat, että omaehtoinen lukeminen ja kokemukset erilaisesta luettavasta materiaalista ovat omiaan edistämään luetun ymmärtämistä. Lukukokemusten yhteys tietotekstin ymmärtämiseen ja kaunokirjallisesta tekstistä tehtyihin päätelmiin on erittäin merkitsevä. Lukukokemuksilla on myös erittäin merkitsevä yhteys perustekniikan taitoon. Lehtosen mukaan halu lukea vapaaehtoisesti, mahdollisuus valita itse lukemistilanne ja luettava materiaali ovat avaimia lukemisen kokonaistaidon kehittymiselle. Lukijan motivaatio on lähtökohta metakognition ja lukemisstrategioiden harjaannuttamiselle. (Lehtonen 1993, 155.)

Monet viimeaikaiset tutkimukset (Laakso, Lyytinen, Poikkeus 1996) korostavat motivaation ja kiinnostuksen merkitystä lukutaidon oppimisen taustalla. Tutkimuksellista näyttöä on

myös siitä, että vanhempien ja kodin ominaisuuksista riippumatta toiset lapset tuntuvat luonnostaan kiinnostuvan kirjoista ja lukemisesta, kun taas toiset näyttävät osoittavan hyvin varhaisesta vaiheesta alkaen selvää haluttomuutta ja jopa vastenmielisyyttä kirjatilanteita kohtaan. (Laakso, Lyytinen, Poikkeus 1996, 199-200.)

Lukutaidon kehittymisen tarkastelussa on aivan liian vähän kiinnitetty huomiota lapsen omiin varhaisiin asenteellisiin ja motivationaalisiin tekijöihin. Omaehtoinen kiinnostus kirjoitettua kieltä kohtaan sekä motivaatio oppia, olivat tekijöitä, jotka jo 60-luvulla tehdyssä tutkimuksessa näyttivät erottelevan varhaiset lukijat muista yhtä lahjakkaista esikouluikäisistä lapsista (Laakso, Lyytinen, Poikkeus 1996, 199-200.)

Motivaation merkitys lukutaidon kehittymisessä on merkitykselliseksi havaittu tekijä. Lapsen asenteet lukemista kohtaan muovautuvat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Gambrellin (1994) raportoimassa tutkimuksessa nousi esiin neljä lukemismotivaationvaikuttavaa tekijää.

Gambrellin (1994) mukaan lapset lukivat mielellään kirjoja, jotka joku oli lukenut heille aikaisemmin, jotka he olivat nähneet filminä aikaisemmin tai jonkin sarjan kirjoja joissa oli tietty toistuva juoni. Etukäteiskokemukset olivat tärkeitä lapsille. Toiseksi, lapset arvostivat suuresti kirjojen lukemiseen liittyvää sosiaalista kanssakäymistä, niiden lukemisesta puhumista toverien, vanhempien ja opettajien kanssa. He arvostivat myös opettajiensa apua kirjan valitsemisessa. Kolmanneksi, kirjojen saatavuus esimerkiksi luokan kirjastosta näytti olevan tärkeä vaikuttaja lapsen motivaatioon. Tämä huomio tukee aiempia tutkimuksia kirjallisuuspitoisen luokkahuoneen tärkeydestä. Neljäntenä tekijänä oli se, että lapset olivat motivoituneempia kun saivat tilaisuuden lukea itse valitsemiaan kirjoja. (Gambrell 1994, 25.)

Myös Julkunen (1986) korostaa lukuharrastuksen heräämisessä motivaation tärkeää merkitystä. Lapsi haluaa tietää enemmän asioista, joista on innostunut. Näin päästään siihen, että kirjasta tulee ystävä. Tästä on seurauksena, että lukemaan motivoituneesta oppilaasta tulee yhä parempi lukija. Näin halu lukea lisääntyy ja seurauksena on myös lisääntyvä tieto maailmasta, joka puolestaan synnyttää halun lukea enemmän. Syntyy kehä, johon pääsemiseen tarvitaan niin opettajaa kuin vanhempiakin. Julkunen toteaa, että myös pelkästään suoritus-

motivaatio saattaa saada aikaan lukemista, vaikka lukemiseen sinänsä asennoiduttaisiinkin kielteisesti. (Julkunen 1986, 24.)

Julkunen (1986) korostaa sitä, että luettavan sisällön pitää synnyttää myönteistä asennetta ja motivaatiota lukemiseen. Rankaisu ja uhkailu ovat vaarallisia, vaikka niillä hetkellisesti saataisiin aikaan suuntautuneisuutta lukemiseen. Uteliaisuus- ja omatoimisuusmotiivi ovat parhaimmat lukuharrastuksen herättäjät ja säilyttäjät. Julkunen mukaan yleinen käsitys on, että lukuharrastuksesta voidaan puhua silloin, kun luetaan vain ns. hyvää lastenkirjallisuutta. Toisaalta yhtä yleinen käsitys on, että lukemisen kannalta on arvokasta, jos ylipäättään luetaan jotain. (Julkunen 1986, 24-25.)

Sitoutunut lukija on motivoitunut ja hän haluaa lukea, kuten Lehtonen (1998a) toteaa. Motiivit lukemiseen ovat hyvin erilaisia, mutta yhteistä on se, että ne ovat hyvin pysyviä. Jotkut lapset lukevat seikkailuja, koska he nauttivat jännityksestä ja he rakastavat uppoutua kirjaan. Tätä lukumotivaatiota voi luonnehtia ajanvietteeksi (involment). Toiset lapset nauttivat lukemisesta siksi, että oppivat sen avulla käsittämään maailmaa, saavat tietoja. Lukeminen tyydyttää heidän uteliaisuuttaan ja tiedonhaluaan (curiosity). (Lehtonen 1998a, 18.)

Usein lukukokemuksista tulee sosiaalisia, kun lapset haluavat esitellä kirjoja, keskustella kirjan henkilöistä ja kuvata elämyksiään, ja näin kommunikaatio vahvistaa lukemiseen sitoutuneisuutta. Näiden tekijöiden ollessa lukemiseen innoittajina, on kysymys sosiaalisesta lukemisesta (social). Olkoonpa lukemisen syy ajanviette, tiedonhalu ja/tai sosiaalinen, sitoutunut lukija on saanut yhteyden oman sisäisen kokemuksen ja tekstin ulkoisen maailman välille. (Lehtonen 1998a, 18.)

Lehtosen (1998a) mukaan jotkut motiivit edistävät pitkäjänteistä lukemista, kun taas toiset saattavat estää sitä. Esimerkiksi tiedonhalusta ja ajanvietteeksi lukeminen johtavat pitkäkestoiseen lukuintoon ja -harrastukseen, mutta myöntymismotiivit tuskin koskaan. Kun oppilaat lukevat pääasiassa suorittaakseen tehtävät ja kotiläksyt - sitoutumatta tai ilman tiedonhalua ja uteliaisuutta - he ovat suostuvaisia ja alistuvia. He mukautuvat tilanteen vaatimuksiin välittämättä henkilökohtaisista tavoitteista. Alistuvista oppilaista tuskin tulee elinikäisiä oppijia. (Lehtonen 1998a, 18-19.)

Alistuminen on ulkoinen motiivi. Samoin ulkoisia ovat sellaiset lukumotiivit, jotka ovat pääasiassa opetussuunnitelmalähtöisiä, tehtävälähtöisiä ja opettajalähtöisiä. Nämä motiivit suuntaavat käyttäytymistä tietyn ajan, mutta eivät pysyvästi. Vaikka ne saattavat saada oppilaan aktiiviseksi, ne eivät pidä yllä eivätkä tue pitkäaikaisen lukemisen kehitystä. (Lehtonen 1998a, 18-19.)

Gambrellin (1994) raportoiman tutkimuksen tulokset vahvistavat, että kehitettäessä aktiivisia sitoutuneita lukijoita, määrittäviä tärkeitä tekijöitä ovat valinta, yhteistyö ja haaste. Valinta tarkoittaa että on tärkeää, että lapsi saa lukea häntä kiinnostavia kirjoja. Yhteistyö tarkoittaa itse asiassa sosiaalista kanssakäymistä, kirjoista puhumista toisten kanssa. Haaste taas liittyy oppilaiden uteliaisuuteen, täytyy lukea lisätiedon hankkimiseksi. Gambrell tuo esille valintamahdollisuuden merkityksellisyyden. Kun lapset saivat valita useamman kerran vaikeampia kirjoja kuin heidän kykynsä ja motivaatiotasonsa olivat osoittaneet, he selittivät: " Näin opin jotain uutta. Löydän jotain jota en ole ennen tiennyt." (Gambrell 1994, 25.)

Ödman (1986) toteaa, että lapsella, joka osaa puhua ja kuunnella, on valmius lukea, mutta hänellä tulee olla myös halu lukea. Opettajan tulee taata, että oppilas saa mielihyvän kokemuksia lukemaan opettelusta. Mikäli mielihyvää ei koetakaan, lapsi oppii välttämään lukemista. Huonoja lukukokemuksia seuraa heikko itsetunto ja heikko menestys muissakin koulu-aineissa. Ilon ja itseluottamuksen tunteen luomiseksi tekstit liitetään lasten omaan kokemus-maailmaan. (Ödman 1986, 308.)

Ödman (1986) toteaa, että kun haluamme lastemme tulevan hyviksi ja innokkaiksi lukijoiksi ja kun yritämme tehdä lukemisen miellyttäväksi, iloa tuottavaksi, kokemuksia ja tietoa antavaksi ja kun pyrimme saattamaan lapset tietoisiksi kielen rikkaudesta, meidän tulee myös arvioida lukemistaitoa luonnollisissa lukutilanteissa, antaa harjoituksia ja ohjeita, jotka vastaavat yksilön tarpeita. Teemapohjainen opetus herättää uteliaisuutta, halun ja tarpeen tietää lisää, joten lukemisesta tulee käyttökelpoinen väline. Avoimet kysymykset ja laaja virikkeistö kehittävät persoonallisuutta. (Ödman 1986, 313.)

Koulussa on aina oppilaita, joilla on itsellään kyky löytää luettavansa, jotka tietävät mihin suuntautua. Kuitenkin suuri osa oppilaista päätyy kirjan pariin vain koulussa. Monien elämässä kirja ei tunnu kovin tarpeelliselta, ja useiden pulmat ovat sillä tavoin mutkallisia,

ettei niihin akuuttia apua ainakaan kaunokirjallisuudesta löydy. Opettaja voi ohjata oppilasta niin, että lukeminen voi johdattaa oppilaan myös oman elämäntilanteensa tajuamiseen. Pelkän valinnanvapauden suominen on heitteillejättöä silloin, kun valitsija ei tiedä mistä ja mitä valita. (Mörsäri 1988, 22.)

5.2 Kirjoja lapsen ehdoilla

Tuunaisen (1990) mukaan kuvakirjan määritelmistä väljin määrittelee kuvakirjaksi lastenkirjan, jossa on yksi tai useampia kuvia joka sivulla. Tavallisimmin kuvitettu lastenkirjallisuus jaetaan neljään eri ryhmään: katselukirjoihin, kuvatarinoihin, varsinaisiin kuvakirjoihin ja kirjoihin, joissa kuvitusta on tekstin määrään nähden vähemmän kuten on laita useimmissa satukirjoissa. Varsinaisissa katselukirjoissa on yleensä yksi kuva sivua kohden ja tekstiä vähän tai ei ollenkaan. (Tuunainen 1990, 146-147.)

Kuvatarinat ovat juonellisesti eteneviä yksinkertaisia kertomuksia ja ne kertovatkin yleensä lapsen omasta elämästä. Kuvatarinoissa kuvat ovat selkeästi ääriviivoin piirrettyjä ja ne sisältävät muutamia yksityiskohtia. Monet kuvatarinoista ilmestyvät sarjana ja ne tunnetaan hyvin päähenkilön mukaan, kuten esimerkiksi Aino, Minttu, Oskari, Teemu ja Vanttu. (Tuunainen 1990, 147.)

Tuunainen (1990) jatkaa todeten, että varsinaisissa kuvakirjoissa on olennaista se, että ne tarjoavat mahdollisuuden eläytyä kuvitukseen ja kuvat noudattavat tekstin laatua ja sävyä. Kuvat ovat ensimmäisiä tulkintoja tekstistä syntyneistä mielikuvista ja tunnelmista, joista kuvittaja luo sadun yleisilmeen painottamalla ja poimimalla tekstissä olevia piirteitä. Kuva voi olla osaltaan kielen avain antaen tekstile näin uuden tason. (Tuunainen 1990, 147.)

Heinimaan (2001) mukaan kuvakirjoille pitäisikin asettaa aivan erityisen jo senkin vuoksi, että kuvakirjan avulla lapsi tutustuu kuvalliseen kieleen. Hän toteaa lisäksi, kuinka juuri kuvakirjojen kohdalla kysymys on kokonaisvaltaisesta elämyksestä, jonka sivuvaikutuksena omaksutaan esteettisiä periaatteita ja arvoja. (Heinimaa 2001, 155.)

Jokipaltio (1990) viittaa kirjailijoihin, kuten Marja-Leena Mikkolaan, jonka mielestä lastenkirjallisuuden ja aikuistenkirjallisuuden ero ei ole laatuero. Hänen mielestään lastenkirjoissa syvätkin asiat kerrotaan yksinkertaisemmin kuin aikuisten kirjoissa; helppotajuisuu-

teen ei silti tarvitse pyrkiä. Lastenkirjojen kirjoittamisessa on Hannu Mäkelän mielestä lapsille kirjoitettaessa kyse ennen kaikkea tavasta, jolla asiat esitetään, ei niinkään asioista ja aiheista, joita käsitellään. Hänen näkemyksensä mukaan lapset tietävät ja ymmärtävät paljon enemmän kuin aikuiset osaavat odottaa. (Jokipaltio 1990, 54.)

Karjalainen (2001) puhuu noin 5-10-vuotiaille suunnatusta realistisesta lasten-kirjallisuudesta todeten sen olevan oma lajinsa lastenkirjallisuuden kentässä. Nämä painoasultaan isotekstiset ja kooltaan pienehköt, runsaasti kuvitetut helppolukuiset kirjat sisältyvät usein johonkin pienimmille lukijoille suunnattuun sarjaan. Karjalainen mainitsee esimerkkeinä Keltanokka, Kirjava Kukko, Lukutoukka, Minäpä luen jo itse ja Jee! sarjat. (Karjalainen 2001, 56.)

Ekebomin (2001a) mukaan helppolukuinen kirja on sisällöltään ja ulkoasultaan helpommin luettava ja tekstin kautta helpommin omaksuttava. Helppolukuinen kirja on joko varta vasten sellaiseksi kirjoitettu tai helppolukuisuuteen on päästy ulkoasuun ja taittoon liittyvillä tekijöillä. Huumoria ja jännitystä löytyy hänen mukaansa sarjoista kuten Kirjava Kukko, Jumbot, Suihkarit, Lukuraketit, Siniset banaanit ja Vihreät Varikset. Ekebomin mielestä monet hyvät ensimmäisiksi itse luettaviksi kirjoiksi tarkoitetut kirjat kuten Iloiset kirjat, Osaan jo lukea -sarja ja muutamat muut vaatimattomamman näköiset kirjat eivät löydä helpolla lukijaansa. (Ekebom 2001a, 39.)

Karjalainen (2001) viittaa lasten- ja nuorten jatko- ja sarjakirjoihin perehtyneiden Anna-Liisa Hyvärisen ja Tuija Mäen tutkimuksiin. He ovat lasten kirjoja tutkiessaan havainneet, että helppolukuisten kirjojen keskeisimmät aiheet ovat huumori, koulu, eläimet ja urheilu (jää-kiekko, taitoluistelu, jalka- ja pesäpallo) sekä salapoliisit ja seikkailu. Samoin heidän tutkimuksiinsa perustuen on helppolukuisia kirjoja tällä hetkellä saatavilla kahdessatoista eri sarjassa: Aurinko, Jep, Keltanokka, Kirjava Kukko, Luen jo itse, Lukuraketti, Minäpä luen itse, Mäkelän ta-vu-te-tut, Opin lukemaan, Osaan jo lukea, Suihkari ja Vihreä varis. (Karjalainen 2001, 79.)

Karjalainen (2001) nostaa esiin kirjailijoista Vaijärven siinä suhteessa merkityksellisenä, että kirjailija on tuotannollaan ratkaisevasti vaikuttanut myös lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten lasten opetukseen kehittämällä LU-KI -kirjoilla. Näiden kirjojen typografiassa on tarkoin otettu huomioon lukijan ongelmat. Monet Marita Lindquistin sarjoiksi kirjoittamis-

ta kirjoista, samoin kuin Nopoloiden Heinähattu ja Vilttitossu sekä Risto Räppääjä -sarjat, jäävät varsi-naisten helppolukuisten sarjojen ulkopuolelle. (Karjalainen 2001, 79.)

Karjalainen (2001) toteaa, kuinka Suomessa nähtävissä oleva murteiden suosio näkyy myös uudessa lastenkirjallisuudessa joidenkin kirjan henkilöiden puheenpartena. Tästä ovat esimerkkinä Ihmemies Topi ja Porkkalan Äitee. Ilmaisumuotojen rikkautta edustavat murteellisuus ja vieraskielisyys, jotka usein toimivat huumorin keinoina lastenkirjallisuudessa. Ne voivat myös osoittaa lukijalle kuinka asia voidaan ilmaista toisinkin ja silti yhä tulla ymmärretyksi. (Karjalainen 2001, 79-80.)

Ekebomin (2001b) määrittelyn mukaan selkokirja puolestaan on kirja, jonka sisältö ja ulkoasu on tietoisesti muokattu helpommaksi lukea ja ymmärtää. Suomessa selkokirja varustetaan erityisellä selkomerkillä ja sijoitetaan kirjastossa omaksi ryhmäkseen. (Ekebom 2001b, 53-54)

Ekebom (2001b) tuo esiin, että sekä suomen- että ruotsinkielisistä selkokirjoista on olemassa luettelo vuosilta 1983-1999, ja se on Ari Sainion toimittamassa kirjassa Teksti, joka rakastaa lukijaansa. Hitaasti lukevat lapset ovat vain pieni joukko selkokirjojen varsin laajasta kohderyhmästä. Vaikka lapsille ja nuorille suunnattuja selkokirjoja ei vielä ole kovin runsaasti, voi selkokirjoista jo löytää sopivaa luettavaa heikosti lukeville nuorille. (Ekebom 2001b, 53-54.)

Karjalaisen (2001) mukaan aihepiirin ja sanaston tutuus ovat tekijöitä, jotka houkuttelevat lasta lukemaan. Helppolukuisuuden periaatetta kirjailijat toteuttavat oman tyyliinsä mukaisesti. Niinpä kielellisestä yksinkertaisuudesta ei välttämättä seuraa tekstin yksinkertaisuus. Tämä näkyy esimerkiksi Huovin Atte -kirjoissa ja myöskin Nopoloiden Heinähattu ja Vilttitossu -kirjoissa. (Karjalainen 2001, 79.)

Karjalainen (2001) toteaa realistinen lastenkirja parhaimmillaan saa lapsen orientoitumaan ympäristöönsä. Tutun aihepiirin ja siihen liittyvän sanaston kautta luetun ymmärtäminen helpottuu ja lukukokemuksesta muodostuu myönteinen. Hän viittaa Hannele Huoviin, joka puhuu näin syntyvästä ”lukemisen tahdosta”. Se viriää lapsessa ensimmäisten omien kiinnostavien lukukokemusten myötä. (Karjalainen 2001, 79.)

Kuvakirjojen kuvat tarjoavat lapselle kerta toisensa jälkeen eläytymismahdollisuuden satujen ja tarinoiden sankareihin. Kuvat ovat lasta kiinnostavia ja erityisen merkityksellisiä silloin, kun lapsi ei vielä itsenäisesti osaa lukea tekstiä tai kun lukeminen on vielä epävarmaa. Kuultuaan kerran kirjan luettuna lapsi mielellään kurkistaa ja palaa yhä uudelleen kirjan maailmaan itseään kiinnostavia kuvia katsellen. Kuvat voivat näin kerta toisensa jälkeen tarjota lapselle runsaasti kokonaisvaltaisia elämyksiä. Myös jo itsenäisesti lukeva lapsi eläytyy mielellään uudelleen tarinaan kuvien avulla. Tällöin hän ehkä löytää uutta näkökulmaa kuulemaansa tai lukemaansa kuvien yksityiskohtiin liittyen.

Todella helpoissa kirjoissa melko usein käytetty osin sarjakuvatyypinen kuvitus ja keronta puhekuplineen rohkaisee vielä taidoiltaan epävarmaa lukijaa tarttumaan kirjaan. Kun lapsi huomaa osaavansa lukea häntä itseään kiinnostavan kuvan yhteydessä olevan puhekuplan tekstin, saattaa hän innostua niin, että hän lukee lopulta koko kirjan. Näin lapselle tuttu ja luonteva lähestymistapa, kuvien katselu, voi toimia johdattavana siltana kirjan tekstiin. Juuri aloittelevan lukijan lukemisinostuksen viriämisessä kirjan kuvat usein toimivat varsin merkityksellisessä osassa.

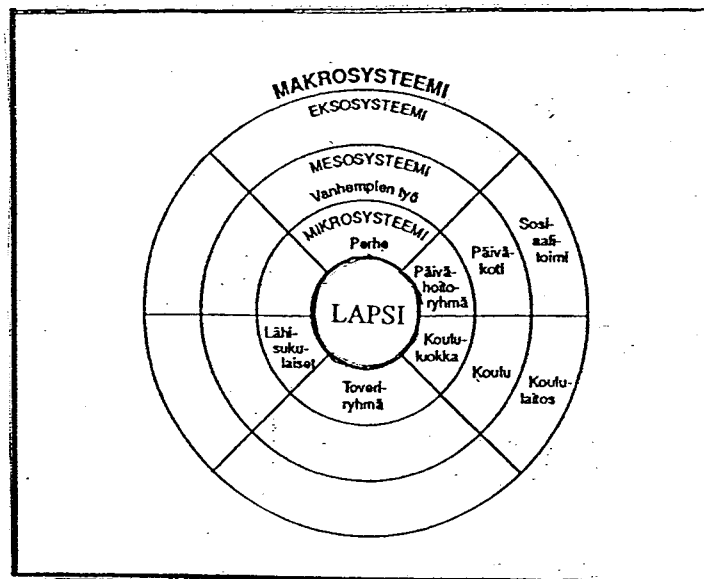
Lastenkirja, joka on ulkoasultaan kiinnostava, isotekstin ja helppolukuinen houkuttelee lasta kokeilemaan itsenäistä kokonaisen kirjan lukemista. Tällaiset kirjat sisältyvät usein johonkin kirjasarjaan, jolloin lapsen on helppo löytää samankaltaista luettavaa lisää, mikäli edellinen hänen lukemansa kirja herätti hänessä riittävästi kiinnostusta.

Kirjan kuvat kiinnostavat lasta ja niiden pohjalta lapsen on helpompi koota kirjan juoni eheäksi. Kuvista syntyy myös usein jälkikäteen luontevasti vuorovaikutuksellista keskustelua. Lastenkirja auttaa lasta orientoitumaan ympäristöönsä, koska lapsi löytää kirjan kautta omaan elämäänsä liittyviä asioita. Lapsi kokee kirjan itselleen monella tapaa merkitykselliseksi, jos hän saa kertoa kirjasta tai edes näyttää kirjaa jollekin toisellekin.

5.3 Lapsi erilaisissa oppimisympäristöissä

Hirston (2001) mukaan lapsen kasvu ja kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Sosialisatioympäristöistä puhuttaessa käytetään usein käsitteitä primäärinen ja sekundäärinen, ja tällöin perhe edustaa primääristä sosialisatioympäristöä. Se on ensimmäinen ja usein myös tärkein sosialisatioympäristö. Koulu ja koulua mahdollisesti edeltänyt varhaiskasvatusyhteisö nähdään sekundäärisinä sosialisatioympäristöinä. Kodin vuorovaikutus ja sen luoma oppimisympäristö luo pohjaa lapsen käsitykselle itsestään, ihmisistä ja maailmasta. (Hirsto 2001, 74.)

Hirsto (2001) jatkaa, että koti on ensimmäinen ympäristö, jossa lapsi on sosiaalisessa ympäristössä ja saa palautetta toiminnastaan vuorovaikutuksessa muun perheen kanssa. Näin perhe toimii lapsen ensimmäisenä oppimisympäristönä ja vanhemmat ovat lapselle ensimmäinen ohjaava auktoriteetti, joilta lapsi saa palautetta ja jotka ohjaavat lapsen valikoivaa tarkkaavaisuutta ja siten myös oppimista. Tällaisessa sosiaalisessa ympäristössä lapsi konstruoi maailmaansa. Kolmas sosialisatioympäristö muodostuu lapsen vertaisryhmästä, johon voi kuulua lapsen koulukavereita ja leikkikavereita. Hirsto on laatinut mallin, jossa hän kuvaa lasta erilaisissa oppimisympäristöissä. Mallin taustalla on Bronfenbrennerin ekologisen mallin mukainen systeeminen näkemys eri tasoisista sosialisatioympäristöistä, joissa lapsi on osallisena. (Hirsto 2001, 74.)



Kuvio 1. Lapsen ympäristö systemisesti kuvattuna. (Kääriäinen, Laaksonen ja Wiegand 1997, 122, soveltaen.)

Käytimme Bronfenbrennerin ekologisen mallin mukaista systeemistä näkemystä soveltaen sitä kuvaamaan lapsen erilaisia sosialisatioympäristöjä. Koska tutkimuksemme lähtökohdiana oli toteuttaa toimintaa lapsen ehdoilla, muutimme kuvion keskelle sanan lapsi.

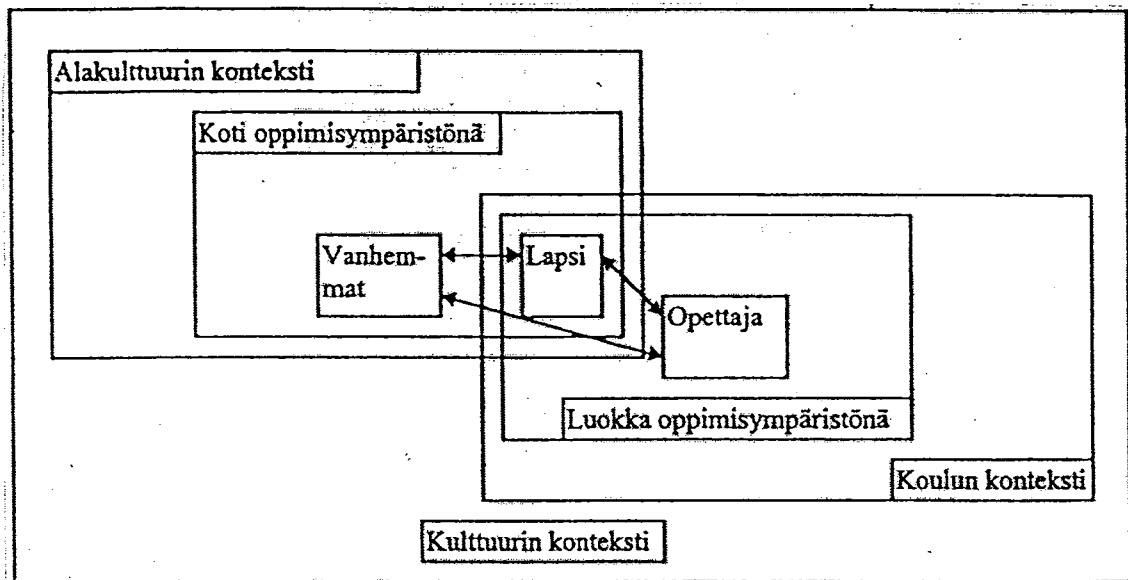
Mikrosysteemin muodostaa kehittyvän yksilön välitön lähiympäristö joihin luetaan esimerkiksi koti, pihan toveriryhmä ja koululuokka. Mikrosysteemissä lapsi tutustuu aluksi elinympäristöönsä alkaen muodostaa siitä kuvaa toimintojen, roolien ja vuorovaikutussuhteiden välityksellä. (Saarinen, Ruoppila, Korkiakangas 1991, 88.)

Mesosysteemi koostuu niistä suhteista joita lapsen ja nuoren mikroympäristöillä on keskenään. Esimerkiksi kodin ja koulun keskinäiset vuorovaikutussuhteet ovat tärkeitä suhteita. Olennaista Saarisen, Ruoppilan ja Korkiakankaan (1991) mukaan on sosiaalistumiseen vaikuttavien tekijöiden saman- tai erisuuntaisuus. Tämä merkitsee siis lapsen kohdistuvien odotusten ja vaatimusten samansuuntaisuutta tai erisuuntaisuudesta johtuvia ristipaineita. (Saarinen, Ruoppila, Korkiakangas 1991, 89.)

Eksosysteemillä tarkoitetaan Saarisen, Ruoppilan ja Korkiakankaan (1991) mukaan ympäristöjä, joiden kanssa yksilö ei ole enää suorassa vuorovaikutuksessa, mutta ne ja niiden tapahtumat vaikuttavat ympäristöön, jossa yksilö kasvaa ja varttuu. Erityisesti vanhempien työaika ja työn kuormittavuus vaikuttavat siihen, missä määrin heillä ja lapsella on yhteistä vireää valvellaoloaika. Vuorovaikutusta vähentävinä tutkijat tuovat esille esimerkiksi vanhempien yö- ja vuorotyön. Vanhempien työ vaikuttaa siihen, mistä perheessä keskustellaan lasten kanssa sekä laajemminkin siihen, millaista on perheen sisäinen kommunikatio. (Saarinen, Ruoppila, Korkiakangas 1991, 89.)

Makrosysteemillä tarkoitetaan yhteiskunnan ideologisia ja aineellisia järjestelmiä, jotka ratkaisevat, millaisia kehityksellisiä edellytyksiä lapsille ja nuorille turvataan. Tähän sisältyvät muun muassa lapsia ja nuoria ja perhettä koskeva lainsäädäntö sekä koulutus- ja kulttuuripalvelut ja koululaitos. Myös yhteiskunnassa vallitsevat lapsiin ja nuoriin kohdistuvat arvostukset ja asenteet luovat henkistä ilmastoja, joka voi olla lapsille ja nuorille joko myönteinen tai kielteinen. Makrotasolla vaikuttavista sosiaalistumista ohjaavista kirjoittamattomista normeista merkittäviä ovat mm. sukupuolirooli-odotukset. Se, millaista käyttäytymistä odotetaan, toivotaan tai pidetään hyväksyttävänä tai toivottavana, riippuu siitä, onko toimija tyttö vai poika. (Saarinen, Ruoppila, Korkiakangas 1991, 90.)

Hirsto (2001) on käyttänyt Bronfenbrennerin ekologisen mallin mukaista systeemistä näkemystä lapsen eri tasoisista sosialisatioympäristöistä mallissaan lapsi erilaisissa oppimisympäristöissä. Mallissa ei ole mainittu lapsen vertaisryhmää, koska Hirsto lähestyy aihetta kodin ja koulun yhteistyön näkökulmasta. Hirsto toteaa, kuinka jokainen lapsi tuo mukanaan kouluun perheessä ja muissa sosiaalisissa yhteisöissä omaksumansa maailmankuvan, joiden mukaan hän jäsentää maailmaansa. Maailmankuvan oppiminen on jatkuva prosessi, johon koulu tulee ajallaan osalliseksi. (Hirsto 2001, 74-75.)



Kuvio 2. Lapsi erilaisissa oppimisympäristöissä. (Hirsto 2001, 75.)

Maailmankuvan käsitteessä Hirsto näkee oleelliseksi sen, että se on dynaaminen, hitaasti muuttuva ja muokkautuva rakenne. Maailmankuva ohjaa ihmisen tarkkaavaisuutta ja vaikuttaa hänen tekemiinsä tulkintoihin tilanteista ja vuorovaikutuksessa saamistaan palautteista. Emootiot sekä niiden välittämät arvot ja asenteet on nähtävä yhteen kietoutuneina maailmankuvan rakenteissa. Näin maailmankuvan käsite voi palvella toiminnan ymmärtämisen välineenä. (Hirsto 2001, 77.)

Maailmankuvan muotoutumisen suhteen on opettajan kannalta oleellista se, millaista palautetta oppilas saa toiminnastaan koulun muodostamassa oppimisympäristössä. Lapsen

kannalta kodin oppimisympäristö vaikuttaa osaltaan siihen, millaisia tulkintoja lapsi tekee opettajan toiminnasta. Hirsto jatkaa edelleen, että kodin ja koulun suhdetta oppimisympäristöinä voidaan kuvata systemaattisesti, kuten edellä esitetystä mallista on tehty. (Hirsto 2001, 77.)

Kodin ja koulun yhteistyö on lapsen kehityksen tukemisessa ensi arvoisen tärkeää ja merkityksellistä erityisesti alkuopetusvaiheessa, kun lapsi aloittaa koulutyötään. Koulutyön pohja alkaa vähitellen rakentua ja lapsen minäkäsitys vahvistuu entisestään sen mukaan, millaiseksi hän kokee kouluun liittyvän toiminnan omalta kannaltaan. Kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä voidaan parhaimmillaan lisätä lapsen perusturvallisuutta ja auttaa ja tukea lasta entistä paremmin yksilöllisemmin.

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä, jonka pääasiallisena tavoitteena on nimenomaan tukea lasten lukemisharrastusta ja saada lapset kiinnostumaan kirjoista on toteutettu eri tavoin. Seuraavassa käsitellään niistä muutamia tunnetuimpia, Perhelukemista ja Vartti päivässä -menetelmää. Lisäksi esitellään Kirjavinkkausta sekä kirjastojen yhteisprojektia Kirja kantaa, tarina tukee. Perhelukeminen on esimerkki siitä, kuinka koti voi tulla aktiivisesti mukaan tukemaan lapsen lukemiseen innostamista. Sarmavuoren (1998, 50) mukaan perhelukemisesta on tullut Amerikassa kansaliike, johon osallistuu useita instituutteja päiväkohteista aikuiskoulutukseen siten, että siinä on mukana kirjastoja, aikuisten lukukeskuksia, eri kouluasteita ja työpaikkoja. Sarmavuori (1998, 56-57) toteaa, että perhelukemista on Suomessa kokeiltu vasta vähän, mutta perhelukemisesta on saatu Amerikassa ja Englannissa paljon myönteisiä kokemuksia ja kodin ja koulun yhteistyön on havaittu sen myötä parantuneen ja monipuolistuneen.

Handelin (1992) mukaan perhelukeminen onkin todellista yhteistyötä kodin ja koulun välillä, sillä sen tärkein tavoite on saada vanhemmat sitoutumaan lukemiseen lastensa kanssa. Perhelukemisryhmään kuuluvat vanhemmat ja muut aikuiset tulevat säännöllisesti kouluun ja jokaisen tapaamiskerran yhteydessä esitellään yksi uusi lastenkirja. Jokaisella kokoontumiskerralla aikuiset samalla myös tutustuvat uuteen lukemisstrategiaan, joka sopii kyseiseen kirjaan ja jonka he sitten vuorostaan opettavat lapsilleen kotona. (Handel 1992, 119-125; Sarmavuori 1998, 54.)

Kirjoja lainataan myös kotiin ja tarkoitus on, että ennen seuraavaa tapaamista vanhemmat ovat lukeneet edellisen kirjan lapselleen. Tärkeää menetelmässä on se, että lapset oppivat samalla myös kertomaan lukemastaan. Vanhemmat puolestaan sitoutuvat lastensa kanssa lukemiseen. Erityisen positiivisena menetelmään liittyen vanhemmat ovat kokeneet mahdollisuuden tulla kouluun tarvitsematta pelätä kuulevansa jotakin ikävää lapsestaan. (Handel 1992, 119-125.)

Vartti-päivässä ohjelmasta Linna puolestaan (1999) toteaa, että se on ehkä tunnetuin ja laajimmin levinnyt menetelmä, jolla kodin ja koulun välisen yhteistyön avulla voidaan lisätä lasten lukemisharrastusta. Ohjelma on levinnyt Suomeen Ruotsista, ja siinä vanhemmat ja lapset varaavat päivittäin 15 minuuttia yhteistä aikaa lukemiseen. Se, että perheenjäsenet keskustelevat lukukokemuksistaan ja jakavat elämyksiään, innostaa myös itsenäiseen lukemiseen. Jos keskustelu jatkuu koulussa, voi opettaja luontevasti tukea perheitä suosittelemalla heille hyviä lastenkirjoja. (Linna 1999, 69.)

Grönholmin (1995) mukaan *Vartti-päivässä* -menetelmä on alkujaan lähtöisin 1970-luvun Englannista, missä opettajat huomatessaan, että he eivät yksin toimien voineet antaa jokaiselle oppilaalle hänen tarvitsemaansa opetusta englannin kielessä, kääntyivät tukea saadakseen vanhempien puoleen. Menetelmään on saatu ideoita ja virikkeitä myös Tanskasta, Ruotsista ja Ahvenanmaalta, missä vanhemmat ja opettajat olivat jo jonkin aikaa tehneet hyvää yhteistyötä opettaessa lapsia lukemaan. Vuonna 1987 Helsingin ruotsinkieliset koulut kehittivät yhdessä Förbundet Hem och Skola -yhdistyksen, ja silloisen kouluhallituksen kokeilutoimiston kanssa menetelmästä version "En kvart om dagen". (Grönholm 1995, 44-47.)

Kirja kantaa, tarina tukee -yhteisprojekti. Opetusministeriön tukema pienten kirjastojen yhteistyöprojekti *Kirja kantaa, tarina tukee*, alkoi vuonna 1999. Nyt on meneillään projektin toinen vaihe. Projekti on saanut Suomen Nuorisokirjallisuuden instituutin myöntämän vuoden 2000 lastenkirjallisuuden Onnimanni -palkinnon ja samoin se on saanut kiitosta erityisesti kirjavinkkaustoiminnan toteutuksesta sekä kirjaston ja koulun yhteistyöstä. Tämän yhteisprojektin puitteissa Oulun läänin eteläisten kuntien kirjastot ovat tehneet tehostetusti työtä lukemisasian hyväksi. Alavieskan, Kalajoen, Merijärven, Nivalan, Oulaisten, Pyhäjoen, Sievin ja Ylivieskan kirjastojen *Kirja kantaa, tarina tukee -yhteisprojektin* tar-

koitus on nimenomaan auttaa lasta löytämään lukemisen ilo ja tukea hänen kasvuaan itsensä ja toiset hyväksyväksi yksilöksi.

Ängeslevän (2001b) mukaan Kirja kantaa, tarina tukee -yhteistyöprojekti sai alkunsa kirjastoväen huolesta lasten lukutaidosta ja lasten häiriökäyttäytymisen lisääntymisestä. Niinpä hän jatkaa toteamalla, kuinka keskipohjalaiset päättivät ryhtyä toimeen, hakivat ja saivat opetusministeriön kirjastojen kokeilutoimintaan myöntämää valtion avustusta. Ängeslevä tuo esille sen, että hankkeen hyödynsaajia ovat lapset, hankkeen kohderyhminä puolestaan ovat opettajat, perhepäivähoitajat ja vanhemmat. (Ängeslevä 2001b, 12.)

Kirjavinkkari on Mäkelän (2001) mukaan henkilö, joka kertoo innostavasti ja houkuttelevasti kirjan henkilöistä ja tapahtumista ja sitten hän keskeyttää sopivan jännittävään kohtaan. Hän tuo yleensä luokkaan parikymmentä lukemaansa mäty- eli "mä tykkään" -kirjaa. Kirjavinkkari esittelee erilaisia kirjoja sekä uusia että myös klassikoita, mutta hänellä on aina mukanaan myös ohuita, hyvin helppoja kirjoja, tottumattomia lukijoita varten. (Mäkelä 2001, 23, 27-29.)

Mäkelä (2001) korostaa kirjastoväen, vanhempien ja opettajien yhteistyön merkitystä, jotta lapset ja nuoret saataisiin houkutelua lukemaan ja nauttimaan kirjoista. Kirjastoväen tuki vanhemmille ja opettajille kuuluu kirjastojen peruspalveluihin. Mäkelä toteaa myös sen tosi-asian, että kirjastotkin kamppailevat koko ajan niukkenevista määrärahoista. Hän jatkaa, että kirjastoista kuitenkin löytyy innokkaita kirjavinkkareita, jotka kulkevat paikasta toisen kirja-kassinsa kanssa. (Mäkelä 2001, 23, 27-29.)

Sanajalkaseikkailussa on Mäkelän (2001) mukaan kyse siitä, että yhdistetään kirjavinkkaus seikkailukasvatukseen ja elämyspedagogiikan menetelmiin ja näin pyritään luomaan lapsille myönteinen ja elämyksellinen mielikuva kirjoista, kirjastoista ja lukemisesta. Sanajalkaseikkailu vetoaakin Mäkelän mukaan lapsen kokonaisuutena, sillä käytössä ovat lapsen kaikki aistit. (Mäkelä 2001, 31.)

6 LAPSI KOULUN ALOITUSVAIHEESSA

6.1 Lapsen kielellinen kehitys

Leiwo (1986) tuo esille näkemyksen, jonka mukaan lapsi oppii kielen oppiessaan mitä sillä voi tehdä ja mihin sitä voi käyttää. Oppiakseen kielen lapsella pitää lisäksi olla mahdollisuus käyttää kieltä erilaisissa tehtävissä. Kielen perusfunktioita ovat kielen instrumentaalinen käyttö, kielen säätelevä käyttö, kielen vuorovaikutuskäyttö, kielen persoonallinen käyttö, kielen heuristinen käyttö, kielen kuvittelukäyttö, kielen informatiivinen ja rituaalinen käyttö. (Leiwo 1986, 70.)

Leiwo (1986) esittelee lapsen ikään liittyvät kielelliset kehityskaudet Piaget'n kehityskausiin perustuen. Lapsen ymmärtämisstrategiat riippuvat lapsen kehityskaudesta ja muuttuvat siis kehityksen myötä. Ymmärtämisstrategialla tarkoitetaan tässä lapsen systemaattista reagoititapaa hänen tulkitessaan ilmauksia. Kaikille viidelle kehityskaudelle on olemassa tyypilliset ymmärtämisstrategiansa.

1) Sensomotorinen kausi, 8-12 kk ikä.

Lapsen reaktiot täysin tilanteesta riippuvia, lapsi ei reagoi kielelliseen muotoon.

2) Sensomotorinen kausi, 12-18 kk.

Lapsen reaktiot riippuvat tilanteesta, mutta lapsi käyttää sanoja vihjeenä, kieliopillisella muodolla ei ole merkitystä

3) Sensomotorisen kauden loppu, 18-24 kk.

Lapsi ymmärtää sanoja, mutta tilanne määrää lauseiden merkityksen.

4) Varhainen esikäsitteellinen kausi, 2-4 v.

Lapsi ymmärtää sanoja, mutta konteksti ja kokemukset määräävät vielä lauseen merkityksen tulkinnan.

5) Esikäsitteellisen kauden loppu ja samalla varsinainen Konkreettisten operaatioiden kausi sijoittuu ikävuosien 4-11 tienoille.

Lapsi ymmärtää sanoja ja yksinkertaisia rakenteita, mutta myös puhetilanne voi vaikuttaa tulkintaan ja tyypillistä kehityksessä on se, että lapsi yleistää liikaa syntaktisten rakentei-

den tulkinnassa. Monimutkaisten ilmausten tulkintaan vaikuttaa myös lapsen kokemustautta. (Leiwo 1986, 101-102.)

Kielen oppimisen kannalta sosiaalinen kanssakäyminen on ensiarvoisen tärkeää. Lapsen kielellisen kehityksen edellytys on häntä tukeva aikuinen, joka keskustelee hänen kanssaan, lukee hänelle ja tukee lapsen kaikkinaisia kielellisiä ilmaisuja ja yrityksiä. Olennaista on se, että aikuinen on herkkä huomaamaan lapsen tarpeet ja että hän on valmis antamaan tukensa ja rohkaisee lasta tämän yrittäessä puhua, lukea ja kirjoittaa. Aikuisen antaman tuen muoto muuttuu lapsen kasvaessa ja kehittyessä ja iän myötä lapsella on mahdollisuus saada tukea myös muilta aikuisilta ja lapsilta. Lapsen kokemusmaailman laajetessa hän kuitenkin tuo aina uuteen tilanteeseen aikaisemmat kokemuksensa, joihin hänen uusi oppimisensa perustuu. (Garton, Pratt 1989, 220-221.)

Torneus (1991) erottaa kielellisestä tietoisuudesta puhuttaessa toisistaan seuraavat kielen ymmärtämiseen liittyvät alueet: tietoisuus kielen äännejärjestelmistä (fonologinen tietoisuus), tietoisuus sanoista (morfologinen tietoisuus), tietoisuus lauseiden rakenteista (syntaktinen tietoisuus) ja tietoisuus kielen käytöstä (pragmaattinen tietoisuus). Torneuksen mukaan eri puolilla maailmaa tehdyt tutkimukset ovat vakuuttavasti osoittaneet kielellisen tietoisuuden vaikuttavan suuresti siihen, sujuuko lukemisen oppiminen kitkatta vai onko se ongelmallista ja täynnä vastoinkäymisiä. Kielellinen tietoisuus on osa laajempaa kokonaisuutta. Viime kädessä on kysymys syvällisestä henkisten toimintojen uudelleen jäsentymisestä, mikä tekee mahdolliseksi ajattelun vapautumisen tilannesidonnaisuudesta. (Torneus 1991, 13-14.)

Tutkimusten mukaan lapset, joiden kodissa arvostetaan kirjallisuutta, oppivat itsestään sanoja vanhemmiltaan. Katsoessaan ja kuunnellessaan kirjaa vanhemman sylissä lapsi luontevasti oppii sanojen merkityksiä. Näiden lukemiskokemusten myötä lapsi tulee yhä paremmin tietoiseksi kielestä ja sen rakenteista. Tällaisia kokemuksia omaaville lapsille myös opettajan koulussa käyttämä puhe ja antamat ohjeet ovat jo ennestään tuttuja (Vrt. Juel 1988, 438). Niille lapsille, joille tällainen kielellinen oppiminen on vierasta, jää kielellisen tietoisuuden opettaminen pääosin koulun harteille, opettajan tehtäväksi. (Garton, Pratt 1989, 151.)

Koulun kielenkäytön ongelmat näyttäytyvät Leiwon (1986) mukaan varsin monimutkaise-
na psyko- ja sosiolingvistisenä, kielitieteellisenä ja pedagogisena ongelmana. Hän koros-
taakin, kuinka tätä kysymystä voi tietenkin lähestyä siltä kannalta, miten lapsi sopeutuu
koulun asettamiin vaatimuksiin. Kuitenkin hän viittaa siihen vaihtoehtoon, että kannattaisi
ehkä pohtia enemmän sitä, miten koulu suhtautuu lapsen asettamiin kielellisiin vaatimuk-
siin. Näin asiaa pohdittaessa nousevat esiin kielelliseen suvaitsevaisuuteen eli toleranssiin
liittyvät ongelmat. Tällaiseksi ongelmaksi Leiwo näkee koulun lapsen kannalta varsinkin
vieraan kielenkäytön, johon lapsi kuitenkin joutuu hyvin nopeasti sopeutumaan ja siinä
selviämään. Lisäksi Leiwo pohtii, lasten lievien puhevikojen korjaamiseen liittyen, opet-
taako koulu oppilaita riittävästi myös hyväksymään erilaisen ääntämyksen. (Leiwo 1986,
134-135.)

Leiwo (1986) tuo esille myös toisenlaisen koulun kielenkäyttöön liittyvän tekijän. Lapsen
on koulussa totuttava muun muassa siihen, että kyselemisellä on siellä eri funktio kuin ko-
tona. Koulussa kyseleminen on enemmän osaamisen kontrollointia ja kuulustelemista kuin
kyselemistä uuden tiedon saamiseksi. Lapsen on koulussa myös totuttava uusiin sosiaali-
siin rekistereihin. Koulun kielimuotoa on alettu sosiolingvistiikassa kutsumaan luokka-
huonerekisteriksi. Koulun kielenkäytön, luokkahuonerekisterin ja muidenkin rekisterien
oppimisessa on ensisijassa kyse sosiaalisesta oppimisesta, mutta niistä saattaa kuitenkin
muodostua kriittinen tekijä mitattaessa lapsen koulumenestystä. (Leiwo 1986, 114.)

Edellä mainittu ns. luokkahuonerekisteri on lapselle ulkoapäin asetettu kielellinen vaati-
mus, mutta lapset kehittävät Leiwon mukaan myös itse uusia rekistereitä, puhetyylejä. Esi-
operationaalaisella kaudella (2-7v) lasten puhetta voi luonnehtia tietyllä tapa egosentriseksi,
sillä esimerkiksi vapaissa leikkitilanteissa jokainen lapsi puhuu itsekseen välittämättä tois-
ten puheista. Konkreettisten operaatioiden kaudella (7-11v) alkaa tapahtua muutosta yh-
teistyön suuntaan ja syntyy myös yhteistoiminnallisia ihmissuhteita. Lapsi kykenee jo aset-
tautumaan toisen lapsen kannalle ja lapsi myös viihtyy ryhmässä. Niinpä tähän ikään kuu-
luvatkin erilaiset ryhmäleikit kuten kuurupiilo, rosvo ja poliisi sekä pallopelit. (Leiwo
1986, 116.)

Tyypillistä jo esikouluikäisten ja koulunsa aloittavien lasten kulttuurille on Leiwon mu-
kaan monenlaiset sanalliset muodot esimerkiksi tietyn tyyppiset vitsit ja lorut sekä sanalli-
set kiusoitteleet ”Lillinlillinlieru -tyyliin”. Samoin tähän ikään liittyvät myös ensimmäiset

slangi- ja muotisanat kuten makee ja affektiiviset ilmaukset tyyliin ”eipä ollu iso, eipä”. Tähän ikään kuuluvat myös sanojen ”voimankäytön” testaukset ja ”sopimattomien” sanojen ja niiden käyttörajoitusten oppiminen osana sosiaalista kehitystä. (Leiwo 1986, 116.)

Leiwo (1986) jatkaa koulun kielenkäytön kriittistä arviointiaan toteamalla, että koulussa jaetaan tietoja yksisuuntaisesti. Koulussa kieltä käytetään lähinnä vain tietojen välittämiseen ja kontrolloimiseen. Hän näkee tässä myös erään syyn koulun aidon vuorovaikutuksen vähäisyyteen. Oppilaan ja opettajan välinen viestintä voi koulussa näin ollen jäädä ehkä liiaksi kysy - vastaa -tilanteiden varaan. (Leiwo 1986, 134.)

Oppilailla pitäisi Leiwon (1986) mielestä kuitenkin koulussa olla mahdollisuus käyttää kieltä vaihtelevasti esimerkiksi väittelemiseen, taivuttelemiseen, erimielisyyden ilmaisemiseen, perustelemiseen, mielipiteiden puolustamiseen, suostutteluun ja jopa propagointiin. Lapsen olisi saatava tutustua monipuolisesti kielenkäyttötehtäviin ja samalla tiedostaa niiden merkitys yhteiskunnassa, jossa kieltä käytetään usein myös erilaisen ideologisen tai kaupallisen manipulaation välineenä. Hän toteaa myös, kuinka kuulusteleva kysyminen ja vastaaminen on pelkästään koulun käyttämiä kielenkäyttötehtäviä. (Leiwo 1986, 134-135.)

Leiwo (1986) jatkaa edelleen, että myös kielenkäytön arvostelussa on oltava erityisen hieno-tunteinen. Niinpä kieleen puuttuminen vaatii samanlaista tahdikkuutta kuin ihmisen ulkonäön, vaatetuksen tai taidemaun arviointi. Lapsen kannalta hän näkee tärkeäksi myös sen, ettei lasta pakoteta puhumaan ainoastaan standardikieltä. Jos näin toimitaan, lapselta riistetään olennaisen retorinen työväline. Lisäksi hän toteaa tähän liittyen, ettei hyvä yleiskieli ole aina paras tapa lähestyä lasta. (Leiwo 1986, 135.)

Leiwo (1996) tuo selkeästi esille näkemyksen, jonka mukaan kieli on osa ihmisen persoonallisuutta ja identiteettiä. Siksi kielen korjaamisessa, kielenkäytön asettamisessa kyseenalaiseksi ja luokittelussa hyväksi tai huonoksi hyvin helposti asetetaan kyseenalaiseksi koko persoona sekä samalla loukataan ja nöyryytetään puhujaa. Tärkeintä kielessä on, että se viestii. Useimmat murteellisuuskysymykset ovatkin tästä näkökulmasta katsoen melko toisarvoisia. (Leiwo 1986, 135.)

Leiwo (1986) toteaa, että luku- ja kirjoitustaidolla on kognitiivistakin merkitystä. Kirjoittamien viivästyttää välitöntä puheenosien yhdistelemistä pakottaen huolellisempaan sisäi-

seen puhetoimintojen suunnitteluun. Näin se toimii samalla sisäisen puheen, ajattelun, kehittäjänä. Kirjoitetun kielen ja lausetajun kehitys noudattaa selviä säännönmukaisuuksia samalla tavoin kuin puhutun kielen kehitys. Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen puhutulle kielelle on tyypillistä ns. ketjuvirkkeiden runsaus. Ketjuvirkkeissä irralliset lauseet yhdistetään toisiinsa erilaisten konnektorien avulla esimerkiksi ”ja, sitten, niin” Näin erilaiset lauseet säilyvät irrallisina kokonaisuuksina eikä niiden yhdistäminen aiheuta rakennemuutoksia. Konnektorien merkitys on siinä, että ne toimivat jonkinlaisina siirtyminä lauseesta toiseen. (Leiwo 1986, 119-120.)

Konnektorien tehtävä ei tällaisissa ketjuvirkkeissä ole semanttinen tai syntaktinen ja usein puheessa tauon edeltäjinä. Myös kirjoitelmissa ketjuvirkkeet ovat yleisiä ensimmäisinä kouluvuosina, mutta ne katoavat vähitellen. Ketjuvirkkeet jäävät pois käytöstä yleensä viimeistään kolmannen kouluvuoden kuluessa, sillä ketjuvirkkeen ja yksinkertaisten rinnastusten käyttö ovat aloittelijan tekstistrategioita. Kehitys etenee lauseiden rinnastamisen kautta lauseenosien rinnastamiseen. Nämä puolestaan vaihtuvat myöhemmin lisääntyviin lausealistuksiin. Lopulta ne sitten vuorostaan korvautuvat erilaisilla määreillä. Näin syntyy vähitellen kehittynyt virke, joka on tulosta monipuolisesta kielellisestä prosessoinnista. Olennaista tässä kehityksessä on lapsen kasvava taito sulattaa enemmän kielellistä informaatiota yhteen yksikköön. Tällainen sulattaminen sopii eri tavalla erilaisiin kirjoitustehtäviin. (Leiwo 1986, 120-121.)

Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat Leiwon (1986, 101-102) esittelemän Piaget'n kehitysvaiheisiin perustuvan kielellisen kehityksen iän mukaisessa luokittelussa sen viidennessä vaiheessa, eli esikäsitteellisen kauden lopussa ja varsinaisen konkreettisten operaatioiden kauden vaiheessa. Työmme suunnittelu perustui siihen, että lapsille tuli järjestyä toiminnan myötä mahdollisimman monipuolisia kielenkäyttötilanteita. Kirjoista kertominen ja niistä yhdessä keskusteleminen on eräs kirjojen lukemiseen liittyvä luonnollinen kielenkäyttötapa.

6.2 Kielellisen kehityksen vaikeudet

Korkman (1995) viittaa Rutterin kriteereihin, joiden avulla pystytään erottelemaan ne lapset, joita on syytä tutkia tarkemmin. Ensimmäinen kriteeri on huomattava viive kehityskataulussa siten, että lapsi ei vielä 24 kk:n iässä käytä yksisanaisia ilmaisuja tai ei vielä 33

kk:n iässä käytä lauseita. Toinen kriteeri on laadulliset poikkeavuudet lapsen kielessä siten, että puheen ymmärtäminen on tavallista heikompaa, tai poikkeavuutta jokeltelussa. Hälyttäviä ovat myös viitteet muista kehityksellisistä häiriöistä symbolisen leikin puute, kuulaaminen tai huono motorinen koordinaatio. Merkittävä on myös se, jos lapsella on sosiaalis-emotionaalisia ongelmia tai käytöshäiriöitä. Viimeisenä Rutter mainitsee medisiiniset ongelmat, kuten epileptiset kohtaukset, epämuodostumat, kuulon aleneminen tai kromosomipoikkeavuudet. (Korkman 1995, 122.)

Kielellinen häiriö pohjautuu jonkinlaiseen aivotoiminnan puutteellisuuteen, jonka taustalla on joko perintötekijöitä, prenataalivaikkeudet tai jokin tuntematon syy. Kielellisesti häiriöisillä lapsilla on usein myös muita viitteitä keskushermoston poikkeavuuksista. Korkmanin mainitseman tutkimuksen mukaan 64%:lla tutkituista lapsista oli motorista kömpelyyttä, 21%:lla oli epilepsiaa ja 6:lla lapsella 8:sta oli myös tarkkaavaisuushäiriö. (Korkman 1995, 127.)

Korkmanin (1995) mukaan tutkimukset ovat tuoneet esiin perusvaikeuksia, joiden voidaan olettaa olevan kielellisten häiriöiden taustalla. Eräs kielellisten häiriöiden perusvaikeus on verbaalinen dyspraksia, jossa puheen joustava motorinen ohjaaminen on häiriintynyt, ja sen seurauksena on puheen tuottamisen häiriö. Verbaalisesta dyspraksiasta kärsivillä lapsilla on myös yleistä motorisen hallinnan heikkoutta, sekä syntaktisia vaikeuksia, mikä viittaa kielellisen tason häiriöön. Kielellisesti häiriöisillä lapsilla on todettu auditiivisen hahmottamisen heikkoutta, mikä ilmenee erityisesti nopeasti tuotettujen konsonanttiyhdistelmien hahmottamisessa. (Korkman 1995, 138-140.)

Kielellisten häiriöiden laaja-alaisuudesta kertoo se, että puheen ohjaamisen häiriöstä johtuva verbaalinen dyspraksia vaikeuttaa puheen tuottamista ja siihen liittyy usein myös esimerkiksi motorisen hallinnan heikkoutta. Kielellisiä häiriöitä korostavana tekijänä on pidetty lyhytaikaisen muistin heikkoutta. Kun lapsi ei muista sanaa oikein, vaan jää hakemaan sitä tai esittää väärän sanan, on kyse nimeämisvaikeudesta eli dysnomiasta. Sitä esiintyy dysleksian taustalla olevissa kielellisissä, sekä akuuteissa aivovaurioiden jälkitiloissa. Kertominen on heikompaa lukihäiriöisillä lapsilla kuin hyvin lukevilla lapsilla. Tämä tukee oletusta lukihäiriöisten lasten piilevistä kielellisistä häiriöistä myös sellaisissa tapauksissa, joissa ei ole todettu kehityksellistä kielellistä häiriötä. Näin ollen kertominen

voisi olla eräs sensitiivinen piilevän kielellisen häiriön indikaattori. (Korkman 1995, 138-140.)

Laakson (1999) mukaan kielellisten vaikeuksien aikainen diagnosointi ja kuntoutuksen suunnittelu edellyttääkin mahdollisimman monipuolista tietoa lapsen varhaisen esikielellisen kommunikaation erityispiirteistä. Laakson tutkimusten tulosten mukaan lapsen kielen sosiaaliskognitiiviseen perustaan voidaan vaikuttaa taitavalla ohjauksella ja tuella ja näin mahdollisesti myös ennaltaehkäistä kielellisen kehityksen ongelmia. (Laakso 1999, 119-120.)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että tilanteissa, joissa yhteinen huomionkohde vanhemman ja lapsen kesken on valmiiksi annettuna, on uusien sanojen oppiminen lapselle selvästi helpompaa kuin tilanteissa, joissa lapsen on ensin luotava yhteinen viitekehys. Kielellisesti viivästyneiden lasten äideille oli tyypillistä puhua lapselleen asioista, jotka eivät sillä hetkellä olleet lapsen huomion kohteena (non-current-focus). (Laakso, Lyytinen, Poikkeus 1996, 197.)

Korkmanin (1995) mukaan lasten kielellisistä häiriöistä käytetään seuraavia termejä: lasten afasia, dysfasia, oligofasia, viivästynyt kielellinen kehitys, lingvistinen viive, poikkeava kielellinen kehitys jne. Usein kielellisiä ongelmia kuvattaessa käytetään myös termejä kielellinen erityisvaikeus tai dysfasia. Kehityksellisestä puheen häiriöstä on kyse silloin, kun vaikeudet rajoittuvat pelkästään puhemotoriikkaan ja artikulaatioon. Lapsella on kielellinen häiriö, jos hänen kielellinen kehitysikänsä jää kaksi vuotta kronologista ikää heikommaksi, tai lapsen älykkyystestin verbaalinen osa on 20 pistettä suoritusasteikon tulosta heikompi. (Korkman 1995, 120-121.)

Ketonen, Salmi, Tuovinen (2001) tuovat esille, että mikäli lapsella on dysfasian kaltaisia kielellisiä vaikeuksia, voivat ne ilmetä koulussa kuullun ymmärtämisen ja kertomisen vaikeutena. Tavallisin ja helpoimmin havaittava merkki ymmärtämisvaikeuksista on, että lapsi vastaa väärin tai epätäsmällisesti tehtyyn kysymykseen tai ei osaa noudattaa annettua ohjetta. Ymmärtämisvaikeuksiin viittaa myös se, että lapsen vastaus tai toiminnan käynnistyminen tulee viiveellä. (Ketonen, Salmi, Tuovinen 2001, 35.)

Hitaalla lapsella ongelmat saattavatkin johtua ymmärtämisvaikeuksista, siksi hän tarvitsee tavanomaista enemmän aikaa tai useampia toistoja viestin käsittelemiseksi. Myös keskitty-

mätön, levoton tai häiritsevä lapsi saattaa olla lapsi, jonka perusvaikeus on kuullun ymmärtämisessä. Lapsi, joka joutuu koko ajan pinnistelemaan ymmärtämisen suhteen, ja jolle sanoman selvittäminen on liian vaativa tehtävä, väsyy ponnisteluissaan helposti. Väsymys saattaa näkyä huonona keskittymiskykynä tai muiden häiritsemisenä. (Ketonen, Salmi, Tuovinen 2001, 35.)

Ketonen, Salmi ja Tuovinen (2001) jatkavat, että viestin täsmällinen ymmärtäminen edellyttää, että kuulija muistaa sanotun nimenomaan sanotulla tavalla järjestyneenä jonona. Kuulo-muistin puutteet ja lasten kielelliset ongelmat esiintyvät usein yhdessä. Dysfaattisten lasten vaikeuksia ymmärtää pitkiä ohjeita, on selitetty ”pullonkaulaongelmalla”. Pullonkaula muodostuu prosessoinnin ongelmista. Vaikeudet alemman tason prosesseissa, auditiivisessa sarjamuistissa, sarjoittamisessa sekä sana- ja lausemerkitysten selvittämisessä, ylikuormittavat muistia, estävät jo vastaanotetun tiedon jatkokäsittelyn ja uuden tiedon vastaanottamista. (Ketonen, Salmi, Tuovinen 2001, 39.)

Lapsen huomattavan kehitysviiveen lisäksi voisi puheen ymmärtämisvaikeus sekä symbolisen leikin puute tai huono motorinen koordinaatio olla merkki mahdollisista kielellisistä häiriöistä, joka vaatisi tarkempaa tutkimista. Mahdollisimman aikainen lapsen kielen kehityksen poikkeavuuksien diagnosointi olisi kielellisen kehityksen ongelmien ennaltaehkäisy ja riittävän ajoissa annettavan tuen ja ohjauksen kannalta tärkeää. Koska lukihäiriöillä lapsilla kertominen on heikompaa tulisi kielellisiä häiriöitä kartoitettaessa kiinnittää huomiota lapsen kerrontaan.

Vanhempien ja etenkin äidin merkitys lapsen varhaisen kielenkehityksen tukemisessa näyttää korostuvan. Keskeiseksi tarkasteltavaksi asiaksi on otettu äidin ja lapsen vuorovaikutuksen laatu. Mikäli lapsi reagoi ympäristönsä vaatimuksiin selvällä viiveellä, voikin syy hitauteen löytyä lapsen ymmärtämisvaikeudesta. Ymmärtämisvaikeudet taas voivat johtua sekä kuulomuistin puutteista että kielellisistä ongelmista, jotka usein liittyvät yhteen.

Liian vaikeat tehtävät ja niihin liittyvä ponnistelu voisivat näin ollen johtua väsymyksestä, joka mahdollisesti ilmenee käyttäytymishäiriöiden muodossa. Lapsen ympäristöön ja perheen sisäisen vuorovaikutuksen laatuun on ryhdytty kiinnittämään huomiota mahdollisimman varhaisen riskiryhmiin kuuluvien lasten ongelmat saataisiin mahdollisimman varhain diagnosoitua. Riskilasten interventiotutkimuksista lienee tunnetuin 1992 alkanut Lapsen

kielen kehitys ja geneettinen dysleksiariski -projekti, joka tunnetaan nimellä LKK -projekti. Sitä käsitellään enemmän lukemisvaikeuksien yhteydessä (luku 4.5).

6.3 Lapsen minäkäsityksen kehitys

Lahdes (1997) toteaa kuinka lapsi jo syntymästään lähtien joutuu seulomaan ja luokittelemaan erilaisia kokemuksiaan saadakseen vähin erin otetta ympäristöstään ja kyetäkseen hallitsemaan sitä. Tästä alkaa sisäisten mallien syntyminen. Nämä sisäiset mallit ovat tiedollisia ja tunteenomaisia mielikuvia eli representaatioita, joiden kautta ihmisen subjektiivinen kuva maailmasta muodostuu. (Lahdes 1997, 98.)

Maailmankuva on siten ihmisen oma subjektiivinen käsitys maailmasta. Sen ytimenä on ihmisen käsitys itsestään, ihmisen minäkuva tai minäkäsitys. Lahdes näkee minäkäsityksen merkityksellisyyden siinä, että se osaltaan ohjaa ihmisen käyttäytymistä, tavoitteita ja toimintaa ja vaikuttaa merkittävästi myös persoonallisuuden eheytymiseen. (Lahdes 1997, 98.)

Keltikangas-Järvisen (1998) mukaan minällä tarkoitetaan psykologiassa kaikkea sitä, mikä ihminen kokee "minuna", siis ihmisen omaa persoonaa. Minän voi määritellä ihmisen kyvyksi organisoida kokemuksia mielekkäästi. Minäkuva on niiden ominaisuuksien toimintojen ja päämäärien kokonaisuus, joiden avulla yksilö kuvaa itseään. Minä on psykologiseen käyttöön luotu käsite, jonka avulla voidaan kuvata ihmisen kokemusta ja selittää hänen toimiaan, päätöksiään ja ratkaisujaan. Minän olemassaolon todistaminen on vaikeampaa kuin sen puutteen havaitseminen. Minä voidaan jakaa yksityiseen minään ja sosiaaliseen minään sekä ihanneminään. (Keltikangas-Järvinen 1998, 97.)

Yksityiseen minään liittyy havainto, että ajatukseni ovat omiani. Sen seurauksena syntyvät minuuden ja psyykkisen itsenäisyyden ja riippumattomuuden tunteet. Sosiaalinen minä syntyy kun lapsi huomaa kuuluvansa johonkin, olevansa jonkin yhteisön tai ryhmän jäsen. Ihanneminään kuuluvat sellaiset ihmisen ihailemat ominaisuudet ja luonteenpiirteet, joita hän haluaisi omata, mutta joita hän tietää puuttuvan omasta persoonastaan. Näitä piirteitä hän ei myöskään liitä todelliseen minäkuvaansa. Terveen ihmisen ihanteet ovat aina hiukan korkeammalla kuin se mihin hän mielestään itse ylittää. (Keltikangas-Järvinen 1998, 97.)

Minä kehittyy ihmiselle biologisen syntymän jälkeen ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Tätä kehitystä nimitetään ihmisen psykologiseksi syntymäksi. Psykologinen syntymä voi tapahtua vain muiden ihmisten avulla pelkkä perimä ei siihen riitä. Ensimmäisessä minän syntymisen vaiheessa syntyy tietoisuus omasta kehosta. (Keltikangas-Järvinen 1998, 100-101.)

Peilisuhte alkaa alle vuoden vanhana. Peilisuhte tarkoittaa sitä, että lapsi peilaa itseään ja suorituksiaan vanhempiensa reaktioissa. Hän pyrkii ihastuttamaan vanhempiaan ja liittää sitten vanhempien osoittaman ihastuksen itseensä. Lasta ihailaan ja hän on muiden ihailtava, joten hänen täytyy olla hyvä. Tässä voidaan jo nähdä alku itsetunnon kehitykselle. (Keltikangas-Järvinen 1998, 103.)

Minän kehitys ilmenee ensin kielen kehityksessä kasivuotiaasta alkaen. Kaksivuotias käyttää itsestään puhuessaan nimeään, kolmivuotiaat kuvaavat itseään sekä nimeään että persoona-pronominia oikealla tavalla käyttäen. Kolmivuotiaana lapsi myös aloittaa sisäisen puheen eli puhelee leikkiessään itselleen tutustuen itseensä. Minä rakentuu seuraavaksi leikin avulla. Leikkiessään lapsi tutustuu paitsi itseensä myös ympäröivään maailmaan. Hän etsii toden ja mielikuvituksen eroja. Leikki on lapselle tärkeä kehitysvaihe siksi, että lapsi kehittää leikissä myös paitsi persoonallisuuttaan ja tunne-elämäänsä myös älykkyyttään ja sosiaalisia taitojaan. (Keltikangas-Järvinen 1998, 104-105.)

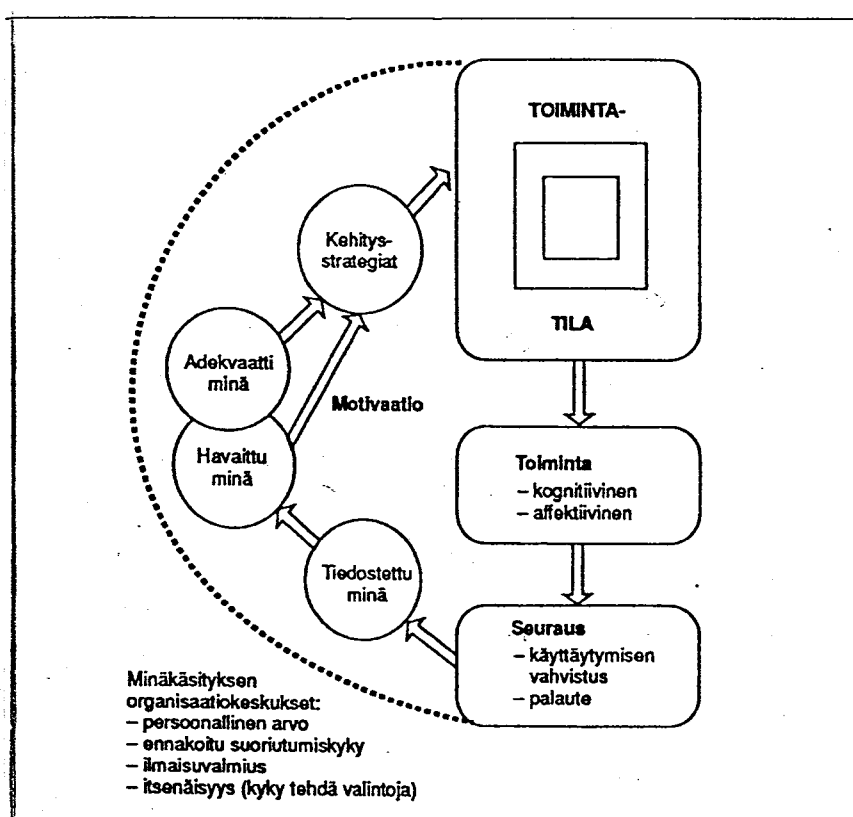
Seuraavassa kehitysvaiheessa, 5 - 7-vuotiaana, lapsi tuntee jo kuuluvansa häntä ympäröivään sosiaaliseen yhteisöön. Hänen minänsä kehitykseen vaikuttavat muutkin ihmiset kuin oman perheen jäsenet. Lapsi oppii sopeutumaan ympäristöönsä ja erilaisiin rooleihin ja hän alkaa ymmärtää, että häneltä odotetaan eri tilanteissa erilaista käytöstä. 8 - 9-vuotiaana lapsi mielellään puhuu itsestään sekä kuvaa itseään ja muita ihmisiä sen mukaan, millä he näyttävät ja mistä he pitävät, mutta varsinaiset persoonallisuudenpiirteet kuvauksista vielä puuttuvat. (Keltikangas-Järvinen 1998, 108.)

Samastuminen tarkoittaa sitä, että lapsi omaksuu itselleen vanhempiensa tai muiden tärkeiden ihmisten ajatuksia, ihanteita ja käyttäytymismalleja. Kun lapsi samastuu ja jäljittelee ihailemiaan tärkeitä ihmisiä, joiden kaltainen hän itsekin haluaisi olla hän saavuttaa myös oman identiteettinsä. Identiteetti on eräs minän pysyvyyttä ja varmuutta kuvaava tunne. Se kuvaa varmuutta siitä kuka on tai keneksi on kasvamassa. Identiteetti on eräänlainen minän

kokonaisuus, jonka osia ovat mielikuva itsestä ja minäkäsitys. (Keltikangas-Järvinen 1998, 112-113.)

Samastumismahdollisuus lähellä oleviin hyväksyviin, voimakkaisiin, osaaviin ja taitaviin ihmisiin ja siitä seuraava identiteetti ovat keskeisen tärkeitä itsetunnon muodostumisen kannalta. Heikolle itsetunnolle onkin tyypillistä, että ihminen ei ole samastumisen jälkeen saavuttanut itsenäisyyttään, vaan hänellä on paljon jäljittelyn kautta tulleita rooleja. (Keltikangas-Järvinen 1998, 112-113.)

Kääriäinen, Laaksonen, ja Wiegand (1997) tuovat esille motivaatioon ja oppimiseen kytkeytyvän minäkäsityksen muotoutumiseen liittyvän kuvausjärjestelmän, jonka ovat alkuaan kehittäneet Beatty ja Clark. Sen mukaan minäkuvan kehittämisessä on mukana sekä kognitiivisia, evaluoivia ja affektiivisia aineksia. Affektiivisten alueiden piiriin kuuluvat erityisesti itsensä hyväksyminen ja itsearvostus. Minäkäsityksen tehtävänä on säädellä persoonallisuuden johdonmukaisuutta. (Kääriäinen, Laaksonen, Wiegand 1996, 197.)



Kuvio 3. Minäkäsityksen muotoutuminen. (Kääriäinen, Laaksonen, Wiegand 1996, 198.)

Minäkäsityksen muotoutumisessa ovat edellä esitetyn mallin (kuvio 3.) perusteella keskeisellä sijalla neljä toisiinsa yhteydessä olevaa toimintaa säätelevää organisaatiokeskusta: persoonallinen arvo, ennakoitu suoriutumiskyky, ilmaisuvalmius sekä itsenäisyys. (Kääriäinen, Laaksonen, Wiegand 1996, 198-199.)

Persoonalliseen arvoon sisältyy yksilön käsitys omasta arvostaan. Se taas on muotoutunut ympäristön välittämän tiedon ja omien kokemusten ja tuntemusten kautta. Ennakoitu suoriutumiskyky liittyy käsitykseen omasta selviytymisestä, ja siihen vaikuttavat ympäristöstä saatu tieto ja kokemus. Ilmaisuvalmius on yhteydessä emootioihin sekä ilmaisutaitoon. Itsenäisyyteen kuuluu tunne, että on mahdollista tehdä oman elämän kannalta merkityksellisiä päätöksiä. (Kääriäinen, Laaksonen, Wiegand 1996, 198-199.)

Kaikki toiminta tapahtuu jossain ympäristössä, lapsen ollessa kyseessä usein koti- tai kouluympäristössä, luokassa tai harrastuspaikassa. Oppilaan ja opettajan vuorovaikutus on keskeisessä asemassa luokkaympäristössä. Opettajalla on tärkeä osuus opetustilanteessa vuorovaikutuksen säätelyssä ja sen sävyn luomisessa. Opettaja pyrkii vahvistamaan toivotua käyttäytymistä, jotta oppilas kiinnostuisi toimimaan ympäristön arvostamalla tavalla. Aluksi hän voi pyrkiä toimimaan odotusten mukaan, mutta myöhemmin hän sisäistää ehkä toiminnan tärkeyden ja toimii näin tavoitteellisesti ohjautuen. (Kääriäinen, Laaksonen, Wiegand 1996, 199.)

Minän tiedostamisprosessin aikana tapahtuu valinta. Mikäli käyttäytymisen seuraukset ovat yhdenmukaisia minäkäsityksen kanssa ne tulevat hyväksytyiksi. Mikäli ne puolestaan ovat ristiriitaisia, ne rationalisoidaan tai torjutaan suoraan. Näin myös katteeton kiitos tai liioiteltu ylistys voivat tulla täysin torjutuksi perusteettomina. Tiedostetun minän piiriin kuuluvat kaikki ne koulutilanteet, joissa oppilas saa tietoa oman suoriutumiskykensä ja tehtävien vaikeusasteen suhteesta. (Kääriäinen, Laaksonen, Wiegand 1996, 199.)

Sopivan vaikeat tehtävät innostavat yrittämään ja parantavat motivaatiota antaessaan onnistumisen elämyksiä. Näin lapsen käsitys siitä, millainen hänen tulisi olla ja mihin hän yltää, saa tukea ja hänen kehitystehtävänsä koululaisena toteutuu. Toiminnoissaan yksilö pyrkii menettelemään niin, että se ”minä” millaiseksi yksilö itsensä kokee (havaittu minä) ja se millaiseksi hän haluaisi tai hänen pitäisi tulla (adekvaatti minä) lähenisivät toisiaan. (Kääriäinen, Laaksonen, Wiegand 1996, 199.)

Käyttäytymismotivaation lähteinä toimivat tämän mallin mukaan organisaatiokeskukset, persoonallinen arvo, ennakoitu suorituskky, ilmaisuvalmius sekä itsenäisyys. Kukin niistä ohjaa käyttäytymistä yksin tai yhdessä. Yksilö pyrkii eri tavoin kohottamaan minänsä arvoa ja näitä tapoja kutsutaan kehitysstrategioiksi. Menestyminen edistää myönteisen minäkuvan kehittymistä. Positiivinen minäkuva ja itsearvostus tukevat menestymistä ja lisäävät työskentelemään suorituskvyn ylärajoilla. (Kääriäinen, Laaksonen, Wiegand 1996, 200-201.)

Vanhemmat ja opettaja ovat ensimmäisten kouluvuosien aikana lapselle tärkeitä aikuisia, joiden kautta lapsi muovaa käsitystään omista kyvyistään ja omasta arvostaan. Luokkatoverit ja ystävät tulevat erityisen tärkeälle sijalle noin 10-11 vuoden iässä, kun lapsi mittaa sosiaalista pätevyyttään suhteessa toisiin. Arkielämän havaintojen perusteella lapsen käsitys itsestään kehittyy ja tarkentuu toiminnasta saadun palautteen kautta. Minäkäsitys määrytyy ja muovautuu vähitellen sisältä päin lapsen omien kokemusten kautta. (Ahoon, Taipale-Oiva, Kokko, Kuittinen, Cantell 2001, 196.)

Kuusinen (1995) tuo esille sen, että motivaatiota on usein tutkittu irrallisena ilmiönä mutta, dynaamisemmissa minäteorioissa motivaatiot ymmärretään yksilön minäkokemuksen ilmentäjinä. Yksilön motivaation ymmärtämisessä teoriat korostavat yleensä minäkokemuksen ylläpidon merkitystä perimmäisenä käyttäytymistä ohjaavana tekijänä. (Kuusinen 1995, 214, 217.)

Lukemisinnostuksen syntymiseen tarvitaan motivaatiota, joka yleensä aluksi on ulkoinen. Koulussa opettaja asettaa lasten lukemistoiminnalle kirjojen lukemiseen liittyviä tavoitteita viimeistään siinä vaiheessa, kun lapsi on oppinut lukemaan. Lapsi pyrkii käyttäytymään toivotulla tavalla ja niin kuin häneltä odotetaan.

Lapset oppivat kuitenkin hyvin eri tahtiin ja omien edellytystensä mukaan lukemaan ja joukossa on yleensä aina lapsia, jotka lukevat huomattavasti tosia hitaammin. Lapsi, jolla on heikko lukutaito ja kielellisiä vaikeuksia, joutuu helposti hyvin usein ponnistelemaan ääri rajoillaan ja kokee näin minänsä herkästi uhatuksi verratessaan itseään toisiin.

Kun lapsen positiivista käsitystä itsestään lukijana tuetaan ja hänelle tarjotaan mahdollisuus edistyä omilla ehdoillaan valintoja tehden tasaveroisesti muiden kanssa, voi lapsi vä-

hitellen saada itseluottamusta lisää. Kun tällainen positiivinen kehitys lähtee liikkeelle se ruokkii itseään niin, että lapsi innostuu lukemisesta yhä enemmän, luottaa selviytymiseensä ja kokee olevansa hyvä ja hyväksytyt vertailematta enää itseään muihin. Näin lukuinto lisääntyy edelleen ja taito kehittyy ja lapsi innostuu kirjojen lukemisesta niin, että siitä tulee hänelle merkittävä lukutaitoa ja koko persoonallisuutta vahvistava tekijä. Hänen minäkäsityksensä voi näin saada huomattavasti positiivisemmän sävyn ja hän voi innostua työskentelemään lukutaitoonsa nähden suorituskäytönsä ylärajoilla.

Näin yksilön pyrkimys eri tavoin kohottaa minänsä arvoa voi johtaa menestymiseen, joka puolestaan edistää myönteisen minäkuvan kehittymistä. Positiivinen minäkuva ja itsearvostus tukevat entistä enemmän menestymistä, jolloin yksilö voi alkaa työskennellä suorituskäytön ylärajoilla. (Kääriäinen, Laaksonen, Wiegand 1996, 200-201.)

7 AIKAISEMPIÄ TUTKIMUKSIA LUKEMISESTA

Pisa, Programme for International Students assessment. Uusimman kansainvälisen lukutaito-tutkimuksen, Pisan, tulokset olivat tutkimuksemme kannalta mielenkiintoiset ja lisäksi ne tulivat julkisuuteen opetuskokeilumme aikana. Pisan mukaan suomalaisnuoret olivat kansainvälisesti parhaita lukijoita. Tutkimukseen osallistui 31 OECD:n maata ja se suoritettiin vuonna 2000. Tutkimuksen mukaan Suomen 15-vuotiaiden lukutaito on paitsi korkeatasoinen, myös tasainen. (Välijärvi, Linnakylä, Kupari, Reinikainen, Malin, Puhakka 2002, 6, 10.)

Pisan tuloksista käy ilmi, että erityisen hyvin suomalaiset nuoret pärjäsivät tiedonhaussa sekä luetun ymmärtämisessä ja tulkinnassa, sen sijaan pohdinnassa ja arvioinnissa Suomi oli Kanadan ja Englannin jälkeen vasta kolmas yhdessä Irlannin kanssa. Pistemäärien mukaan oppilaat jaettiin viiteen tasoryhmään. Huippulukutaitoon eli viitosryhmään ylsi keskimäärin kymmenen prosenttia nuorista, Suomessa huippulukutaitoisia oli kuitenkin 18 prosenttia. Erinomaisiin tuloksiin suomalaisnuorista pääsi jopa puolet. Heikko lukutaito oli seitsemällä prosentilla suomalaisnuorista. Pisa-tutkijoiden mielestä heikoimpien lukutaitoon on Suomessakin kiinnitettävä huomiota. (Välijärvi, Linnakylä, Kupari, Reinikainen, Malin, Puhakka 2002, 12, 14.)

Lisäksi Pisan tuloksista ilmenee kansallisesta näkökulmasta tarkasteltuna, että kiinnostus lukemiseen oli suurinta Portugalissa, Suomessa ja Tanskassa. Tyttöjen ja poikien kiinnostuksessa oli havaittavissa suuria eroja. Tyttöjen kiinnostuskerroin oli erittäin korkea ja poikien sitä vastoin reilusti alle maiden keskiarvon. Tyttöjen ja poikien kiinnostus lukemiseen erosi muissakin tutkimukseen osallistuneissa maissa, mutta Suomen kohdalla tämä ero oli suurin. (Välijärvi, Linnakylä, Kupari, Reinikainen, Malin, Puhakka 2002, 34.)

Tutkimuksesta käy lisäksi ilmi, että kiinnostus lukemiseen ja lukutaito olivat vahvasti yhteydessä toisiinsa. Joka maassa vähiten kiinnostuneet ryhmät menestyivät lukukokeissa heikommin kuin eniten kiinnostuneet. Ääriyhmien välillä keskimääräinen ero oli OECD-

maissa 75 pistettä ja Suomessa jopa 97 pistettä. Lisäksi Pisan tuloksista ilmenee, että luku-harrastukseen sitoutuminen ja hyvä lukutaito liittyvät vahvasti yhteen ja tukevat toisiaan. (Väljærvi, Linnakylä, Kupari, Reinikainen, Malin, Puhakka 2002, 36.)

Kansainvälinen lukutaitotutkimus. The IEA Study of Reading Literacy in Finland. International Association for Evaluation of Educational Achievement (IEA) koordinoi maailmanlaajuisen lukutaidon arviointitutkimuksen, johon otti osaa 31 maata, näiden joukossa Suomi ja kaikki muut Pohjoismaat, samoin kuin useimmat Länsi-Euroopan maat. Euroopan ulkopuolelta olivat mukana mm. USA, Kanada ja Uusi-Seelanti sekä Kauko-Idän pitkälle kehittyneistä teollisuusmaista Hongkong ja Singapore. Arviointiin osallistui myös monia kehitys-maita Afrikasta, Aasiasta ja Etelä-Amerikasta. Tämä tutkimus toteutettiin vuosina 1990- 1991 aikana. (Linnakylä 1995, 23-24.)

IEA -tutkimuksessa suomalaisten 9 -vuotiaiden lasten lukutaito osoittautui parhaaksi kaikilla luetun ymmärtämisen osa-alueilla, sekä kertovien tekstien tulkinnessa että asiatekstien ymmärtämisessä ja dokumenttitekstien eli kuvioiden, karttojen, ohjeiden ja taulukoiden käytössä. (Linnakylä 1995, 73.)

Marja-Liisa Julkusen (1986) tutkimus 2.-luokkalaisten lukutaidosta ja sen yhteydestä koulu-menestykseen. Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa toisen luokan oppilaiden mekaanisesta lukutaidosta ja luetunymmärtämistaidoista sekä lukuharrastuksesta, vertaillu em. taitoja ja lukuharrastusta sen perusteella, millä menetelmällä lukemaan opettaminen oli tapahtunut. Lisäksi tavoitteena oli selvittää toisen luokan luetunymmärtämistaitojen yhteyksiä menestymiseen ns. lukuaineissa kolmannella luokalla. (Julkunen 1986, 3.)

Julkusen (1986) tutkimuksen mukaan 2.-luokkalaisille lukemisharrastus on vasta heräämässä oleva vapaa-ajankäyttötapa ja myös luettujen kirjojen määrä vaihteli suuresti. Se seikka, että koulun lukukirja oli tutkimuksen mukaan erittäin suosittu, kertonee sopivan lukumateriaalin puutteesta. Julkusen tutkimuksen mukaan luetun ymmärtäminen on enemmän sidoksissa lukemisen määrään kuin siihen, miten lukemista opetetaan. Mitä enemmän luetaan, sitä paremmin luettu myös ymmärretään ja sitä paremmin myös osataan lukea eri ymmärtämistaitoja hyväksikäyttäen. (Julkunen 1986, 62-63.)

Alkavan lukijan kehityksen ilmeneminen alkuopetuksen päättymisvaiheessa. Lehmuskallion (1986) liseniaattityön mukaan alkuopetuksen päättymisvaiheen mittaukset osoittivat, että alkavan lukijan määrälliset toiminnot olivat yhteydessä keskenään, eli ne, jotka lukivat paljon tekstiä, lukivat myös usein ja kauan. Lisäksi määrällisesti paljon lukevat lukivat myös monipuolisesti. Luettu teksti, lukemistiheys ja lukemiseen käytetty aika oli runsaampaa ns. paljon lukijoilla kuin ns. vähän lukijoilla. Lehmuskallion mukaan ne lapset, jotka lukivat paljon, lukivat myös laadullisesti monipuolisesti, kun taas ne, jotka lukivat vähän, lukivat laadullisesti niukasti. (Lehmuskallio 1986, 223.)

Lehmuskallio (1986) mainitsee aikaisempiin tutkimuksiin viitaten joukon ympäristötekijöitä, joilla on ollut yhteyttä lukemisharrastuksen kehitykseen. Jos vanhemmat olivat huolehtineet, että nuorilla oli kiintoisaa luettavaa ja jos ainakin lukemisen alkuvaiheissa oli ollut yhteisiä lukuhetkiä, oli näillä toimilla yhteyttä nuorten lukemisharrastusten kehitykseen. Lisäksi vanhempien omalla lukemisaktiiviteetilla oli yhteyttä lapsen lukemiseen. Kaiken kaikkiaan kodissa saadut ensimmäiset lukemiskokemukset näyttivät olevan nuorten lukemisharrastuksen kehitykselle merkitseviä. (Lehmuskallio 1986, 41.)

Lake-projekti, eli lasten kehityksen seurantatutkimus. Tutkimus on pitkäaikaistutkimus, joka kesti 12 vuoden ajan. Siinä tarkastellaan myös persoonallisuuden kehitysteorioita sekä lapsi- ja nuorisopsykologian vaihteita. (Sarmavuori 1992, 3.)

Lake-projektin tulosten mukaan lukuharrastuksen määrä nousi hieman joka luokalla viidennenteen luokkaan asti, jolloin se saavutti huippunsa. Oppilaat lukivat keskimäärin yhden kirjan kahdessa viikossa. Mielenkiintoista on, että lukuharrastuksen määrä laski alle 3. luokan tason 6. luokalla. TV:n katselu nousi 1. luokalta 5.luokalle, jolloin se saavutti huippunsa. Eri kirja-tyyppien suosituimmuus ja suosikkikirjat pysyivät jokseenkin samoina luokalta toiselle. (Sarmavuori 1992, 41.)

Marja-Liisa Julkusen (1986) tutkimus 2.-luokkalaisten lukutaidosta ja sen yhteydestä koulumenestykseen omalta osaltaan tuki päätöstämme rajata oma tutkimuksemme. Päädyimme alkuopetusvaiheen tärkeään kysymykseen: Miten saada lapset innostumaan kirjojen lukemisesta jo ensimmäisen luokan aikana? Lukutaidon kehittymisen ja lukemisharrastuksen aikaisen viriämisen kannalta kaksi ensimmäistä kouluvuotta näyttäisivät olevan keskeisen tärkeitä.

Pisan tulosten mukaan poikien ja tyttöjen kiinnostuksessa lukemista kohtaan oli suuria eroja. Tulokset osoittavat lisäksi, että lukemisiinostus ja lukutaito ovat läheisesti yhteydessä toisiinsa.

Lehmuskallion (1986) tutkimuksen kohteena olivat lapset alkuopetuksen päätös vaiheessa. Hänen esittämänsä tutkimustulokset vahvistivat entisestään käsitystämme siitä, miten ratkaisevan tärkeää olisi saada lapset mahdollisimman pian innostumaan lukemisesta ja myös siitä, miten tärkeässä asemassa koti on lapsen myöhemmän lukuharrastuksen kannalta.

Lake-projektin tulokset korostavat lukemisen varhaisvaiheiden merkitystä myöhemmän lukemisharrastuksen kannalta. Varhain alkanut kiinnostus kirjoja kohtaan saattaa muuttua lopun elämää kestäväksi harrastukseksi.

Lukemista koskevat aikaisemmat tutkimukset kohdistuvat toisluokkalaisten tai sitä vanhempien lasten lukutaitoon ja lukuharrastukseen. Aikaisemmissa tutkimuksissa lähtökohdanna näyttäisi olevan se, että lasten lukuharrastusta voidaan tutkia vasta sen jälkeen, kun lapsi on jo saavuttanut hyvän lukutaidon.

8 MIKSI-KYSYMYKSET

Alasuutarin (1995) mukaan aineistoa kerätessä, jo kerättyä aineistoa luettaessa ja sitä analysoitaessa tulisi löytää mahdollisimman paljon hyviä miksi-kysymyksiä, niin että lopullisessa analyysi- ja kirjoitusvaiheessa olisi mistä valita. Varsinkin kvalitatiivisessa tutkimuksessa on harvoin kyse jo tutkimusasetelmassa muotoiltujen hypoteesien testaamisesta. Aineistosta opitaan uusia asioita, saadaan ennalta tuntematonta tietoa tutkittavasta asiasta, niin että vasta sen pohjalta nostetaan esille erilaisia ihmetyksen aiheita, sellaisia miksi-kysymyksiä, joita ei olisi voinut kuvitellakaan ennen aineistoon - ja samalla tutkittavaan ilmiöön perehtymistä. (Alasuutari 1995, 189-190.)

Siten tutkimus ei ole vain ennalta arvattujen tai tiedettyjen asioiden varmistelua ja todistamista. Triviaaleimmat tai jo aiemmin esitetyt mysteerit ja niiden ratkaisut voi karsia pois, samoin kuin sellaiset kysymykset joihin ei voi aineistoon tukeutumalla esittää ratkaisua. Tavoitteena on aina tavalla tai toisella löytää aineistosta tai ilmiöstä paradokseja, järjettömiä tai epäjohdonmukaisilta näyttäviä asioita. Alasuutari jatkaa, että ongelma on vain siinä, että ihmetyksen aiheet eivät välttämättä nouse aineistosta itsestään. (Alasuutari 1995, 189-190.)

Tutkimus lähti liikkeelle lasten lukemiskäyttäytymiseen liittyvistä kysymyksistä, joita esitimme itsellemme ja toisillemme. Mietimme, miksi lapset eivät enää juurikaan jaksa paneutua pitkäjänteiseen toimintaan kuten kirjojen lukemiseen? Samoin pohdimme, ovatko ainoat kirjat, joita monet lapset lukevat koulukirjojen lisäksi sarjakuvakirjoja tai vitsikirjoja? Arvelimme, että lukemiseen ei yksinkertaisesti vain jää aikaa, tai lapsilla on liian paljon muuta kiinnostavampaa ja helpompaa toimintaa. Meidän molempien mieleen oli usein tullut kysymys, miksi kaikissa kodeissa ei tueta lasten lukemisharrastusta. Miksi koulut, kodit ja kirjastot eivät voisi toimia enemmän yhteistyössä lapsen lukemaan innostamisessa?

Samoin olimme pohtineet sitä, kuinka on mahdollista, että lapsi ei kuitenkaan innostu lukemisesta, vaikka perheessä on lukevan aikuisen malli ja kirjojakin on kotona saatavilla. Pää-

dyimme yhdessä pohtimaan, miksi kouluissa ei riittävän ajoissa kiinnitetä tarpeeksi huomiota lapsen lukemisharrastuksen viriämiseen ja sen jälkeen sen tukemiseen. Mieleemme tuli, onko lukemisen ja kirjallisuuden opetus koulussa keskittynyt liiaksi luku- ja kirjoitustaidon mekaaniseen harjoitteluun. Missä on lukemisen ja kertomisen sekä kirjoittamisen ilo?

Pohdinnoissamme päädyimme siihen, että kirjojen lukemista ei koulussa ohjata riittävästi. Osalla lapsista on niin heikko lukutaito, että he eivät jaksakaan innostua kirjojen lukemisesta, mutta entä muut lapset. Miksi lapset, joilla ei ole kielellisiä oppimisvaikeuksia, eivät innostu kirjojen lukemisesta? Mikä estää heitä kiinnostumasta kirjoista?

Vähitellen näiden kysymysten pohdinnan ja uusien keskustelun pohjalta virinneiden kysymysten kautta muotoutui tutkimusaihe lasten lukemisharrastusta koskevaksi ja pian tuli ajankohtaiseksi myös tutkimuksen rajaaminen lukemisinnostuksen viriämisvaiheeseen, alkuopetukseen. Tutkimuksen edetessä aineistoon paneutumisen myötä tuli uusia miksi-kysymyksiä koko ajan lisää ja osa kysymyksistä on karsiutunut pois.

Totesimme omien kokemustemme perusteella, että lukeminen harrastuksena kiinnostaa entistä pienempää osaa lapsia ja nuoria. Niinpä pohdimmekin asiaa lisää kysyen itseltämme ja toisiltamme, miksi lapset olisi yleensä saatava innostumaan lukemisesta? Kun opettaja luokassa on viime kädessä se, joka päättää sen, mitä luokassa tehdään, miksi opettaja ei voisi olla lapsille lukevan aikuisen malli. Lisäksi pohdimme kysymystä, miksi opettajan on mahdollisimman paljon luettava luokassa.

Ihmetystämme herätti, miksi lapset eivät innostu kirjojen lukemisesta, vaikka he osaavat jo lukea? Mietimme myös, miksi koulun ja kirjaston välistä yhteistyötä ei ole saatu niin toimivaksi, että se nykyistä paremmin tukisi lasten lukemisharrastusta. Kouluista puuttuu hyvin yleisesti lapsia kiinnostava kirjallisuus. Miksi kouluissa ei ole rahaa kirjahankintoihin? Koulun niukkojen taloudellisten resurssien vuoksi, ei ole ihme, miksi kouluissa ei ole lapsia kiinnostavia ja heidän lukutaitoaan vastaavia kirjoja. Niukkojakin resursseja voisi mielestämme kuitenkin kohdentaa enemmän kirjallisuuden hankkimiseen kouluun. Viime kädessä arvot ratkaisevat valinnoissa.

Näiden kysymysten pohdintojen kautta päätimme itse muuttaa omia opetuskäytäntöjämme paremmin lapsen lukemiseen innostumista tukevaksi. Kysymysten pohdinta toi esille sen, kuinka tärkeää on muistaa se, että toiminnan on edettävä lapsen ehdoilla.

9 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Valitsimme pohdintojemme perusteella miksi-kysymyksistä seuraavat kysymykset, joiden pohjalta myös lopulliset tutkimustehtävät muotoutuivat. Miksi opettajan on luettava luokassa? Miksi lapselle ei lueta kotona? Miksi lapset eivät innostu kirjojen lukemisesta, vaikka he osaavat jo lukea? Miksi hyvän lukutaidon omaavat lapset, joiden olettaisi kiinnostuvan lukemisesta, ja joilla on lukevan aikuisen malli, eivät innostu lukemisesta? Miksi lapsi ei löydä mieleistään luettavaa? Miksi kaikissa kodeissa ei tueta lasten lukemisharrastusta? Miksi lapsi jättää kirjan lukemisen kesken? Olimme kumpikin työssämme vuosien varrella pohtineet usein näitä kysymyksiä ja sen vuoksi ja päätimme sen vuoksi yhdessä ryhtyä tutkimaan asiaa omaa työtä kehittäen. Tältä pohjalta päädyimme muotoilemaan seuraavat tutkimustehtävät.

Tutkimustehtävät

1. Millaisia yleisiä vaikutuksia opetuskokeilulla oli lapsiin?
- 2a. Miten saadaan innostumaan kirjojen lukemisesta sellainen lapsi, joka jo osaa lukea mutta ei siitä huolimatta osoita kiinnostusta kirjojen lukemista kohtaan?
- 2b. Miten saadaan innostumaan lukemisesta sellainen lapsi, jolla on kielellisiä oppimisvaikeuksia?
- 3a. Mitkä tekijät ehkäisevät lapsen lukijaksi kasvamista?
- 3b. Mitkä tekijät tukevat lapsen lukijaksi kasvamista?
4. Mikä on yhteistoiminnallisen opetuskokeilun muodossa toteutetun intervention merkitys?

Tutkimuksen tavoitteena on edellä esitettyjen ongelmien kautta selvittää, mitkä tekijät lapsessa ja hänen ympäristössään vaikuttavat siihen, että lapsi innostuu itsenäisestä kirjojen lukemisesta jo ensimmäisellä luokalla. Tutkimuksen kautta tarkastellaan myös lapsia, joilla on kielellisiä oppimisvaikeuksia ja niitä tekijöitä jotka edistävät tai ehkäisevät heidän kirjojen lukemisintoaan.

10 YHTEISTOIMINNALLINEN OPETUSKOKEILU

10.1 Tutkimuksen metodologinen viitekehys

Laineen (2001) mukaan fenomenologis-hermeneuttinen metodi ei ole kaavamaisesti opittavissa oleva aineiston keräämisen ja tulkitsemisen väline, vaan se on suoraan sidoksissa kokonaiseen verkostoon erilaisia “suuria“, epäteknisiä kysymyksiä ja niiden ratkaisuja. Tutkimuksen perustana olevia, filosofisia ongelmia, ovat ennen kaikkea ihmiskäsitys, eli millainen ihminen on tutkimuskohteena, ja tiedonkäsitys, eli miten tuollaisesta kohteesta voidaan saada tietoa ja millaista se on luonteeltaan. Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä ovat tutkimuksen teon kannalta keskeisiä kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. (Laine 2001, 26.)

Tietokysymyksistä nousevat esiin esimerkiksi ymmärtäminen ja tulkinta. Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia. Kokemus käsitetään tässä laajasti ihmisen kokemuksellisena suhteena omaan todellisuuteensa, maailmaan, jossa hän elää. Kokemus syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Fenomenologiassa tutkitaan siis ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa. Fenomenologit sanovat myös, että ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen. Se tarkoittaa sitä, että kaikki merkitsee meille jotakin. Kokemus siis muotoutuu merkitysten mukaan. Nuo merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinaisen kohde. Maailma, jossa elämme, näyttäytyy meille merkityksinä. (Laine 2001, 26.)

Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa tutkimuksessamme ilmenee siinä, että tutkimuskohteena ovat lasten yksittäiset ja ainutkertaiset kokemukset kirjoista ja lukemisesta. Tutkijoina pyrimme saamaan selville miten lapsi ymmärtää, kokee ja tulkitsee itse lukeensa tai hänelle luettua tekstiä. Kirjat ja lukeminen ovat osa lapsen kokemusmaailmaa ja lukukokemukset syntyvät vuorovaikutuksessa lasta ympäröivän todellisuuden kanssa. Tässä laadullisessa tapaustutkimuksessa tutkitaan lapsen suhdetta kirjoihin ja lukemiseen, ja sitä, mikä merkitys lukukokemuksilla on lapselle.

Laine (2001) jatkaa edelleen, että merkitykset, joiden valossa todellisuus meille avautuu, eivät ole meissä synnynnäisesti, vaan niiden lähde on yhteisö, johon jokainen kasvaa ja kasvatetaan. Ihminen on kulttuuriolento. Erilaisissa kulttuuripiireissä elävillä ihmisillä on erilainen elämismaailma, he elävät erilaisissa todellisuuksissa sillä perustella, että asioilla on heille erilaiset merkitykset. Tutkittavat ihmiset, kuten tutkija itsekin, ovat osa jonkin yhteisön yhteistä merkitysten perinnettä. Tämän vuoksi jokaisen yksilön kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yleistä. Jokaisen yksilöllisellä erilaisuudella on myös merkitystä. Erityisesti Gadamer on korostanut, että hermeneuttinen tutkimus ei ole siinä merkityksessä perinteisesti tiedettä, että siinä yksittäistapauksista yleistämällä pyrittäisiin löytämään yleisiä säännönmukaisuuksia. Hermeneuttinen tutkimus ei etene induktiivisesti yksittäistapauksista yleiseen. Hermeneutikkaa kiinnostaa myös ainutlaatuinen ja ainutkertainen. (Laine 2001, 26-28.)

Lapset tulevat hyvin erilaisista kodeista ja heidän kokemusmaailmansa kirjoista ja lukemisesta ovat hyvin erilaiset riippuen suurelta osin siitä, millainen merkitys kirjoilla ja lukemisella on heidän elämysympäristössään. Lasten kokemukset ja käsitykset lukemisesta ja kirjoista eivät ole synnynnäisiä, vaan ne muodostuvat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Lasten tullessa kouluun heille on jo muotoutunut jonkinlainen käsitys lukemisen ja kirjojen merkityksestä.

Tutkimuksessamme suhtaudumme lapseen tutkimuskohteena siten, että emme niinkään pyri löytämään yleisiä säännönmukaisuuksia, vaan olemme sen sijaan kiinnostuneita jokaisen lapsen lukemiseen ja kirjoihin liittyvistä kokemuksista ainutlaatuisina ja ainutkertaisina. Juuri jokaisen lapsen äidinkielen ja lukemisen taidollisen tason erilaisuuden, yksilöllisen taustan ja yksilöllisen ilmaisun kautta pyrimme löytämään ja hahmottamaan mahdollisia merkityksellisiä tekijöitä, jotka saavat aikaan kunkin yksittäisen lapsen kiinnostuneisuuden kirjoja ja lukemista kohtaan.

Varto (1992) toteaa, että ihmisen maailma on merkitysten maailma, ja samoin kuin esinemaailma, myös merkitysten maailmat muistuttavat toisiaan. Erotuksena yksitasoiseen esinemaailmaan, merkitysten maailmassa merkityksiä on monissa eri tasoissa. Se on siksi moninainen ja monikerroksinen. On näin ollen mahdotonta, että se olisi muodostunut kaikille ihmisille samanlaiseksi ja tasalaatuiseksi. Laadullisessa tutkimuksessa merkitykset esiintyvät suhteina, merkityskokonaisuuksina, joiden muodollisilla piirteillä ei ole painoa tutki-

muksessa. Tutkimuksessa laatu saadaan mielinä, jotka eivät voi muodostaa mitään konkreettista rakennetta keskenään. Kun mieli asettuu tutkijan maailmassa jäsentyneenä paikalleen, tutkija ymmärtää mielen avulla tutkimuskohteensa ja näin mielen ja tutkimuskohteen välinen merkityssuhde tulee ymmärretyksi. (Varto1992, 55.)

Laadullisessa tutkimuksessa noudatettava yleisin tutkimuksen asenne on merkityksen paradigma. Se tarkoittaa tutkimusasennetta, jossa on otettava huomioon ainakin seuraavat piirteet: 1) ihminen ja elämismaailma otetaan laadullisena ainutkertaisena tutkimuskohteena, 2) tutkimuskohteen jäsentyminen on kokonaisvaltaista, 3) tutkimus ja tutkija kuuluvat samaan maailmaan kuin tutkittava (osallistuvan filosofian menetelmä), 4) tutkimus koskee merkityksiä, 5) tulkinta ja ymmärtäminen (hermeneuttinen menetelmä) ovat viimekätiset menetelmät, 6) tutkimukseen kuuluu tutkijan oma erittely tutkimustyöstä, sekä 7) tutkimuksen tiedetään muuttavan sekä tutkittavaa että tutkijaa. (Varto 1992, 57.)

Tutkijoina kuuntelemme lasta pyrkien löytämään hänen lukemiseen ja kirjoihin liittyvästä puheilmaisuista ja kerronnasta merkityksiä, ja lisäksi niiden kautta mahdollisesti paljastuvia merkityssuhteita. Käytämme tutkimuksessamme hermeneuttista tutkimusperiaatetta, jossa kokonaisuus ymmärretään osiensa kautta ja osat ymmärretään kokonaisuuden kautta. Ymmärtäminen etenee hermeneuttisella kehällä.

10.1.1 Opettaja oman työnsä tutkijana ja kehittäjänä

Syrjälän ja Nummisen (1988) mukaan tapaustutkimus voi olla tyypiltään myös toimintatutkimus, jolla tarkoitetaan käytännössä toimivien henkilöiden suorittamaa omien käytäntöjensä tutkimista. Toimintatutkimuksen avulla tutkijat/toimijat pyrkivät parantamaan sosiaalisia tai kasvatuksellisia käytäntöjään sekä ymmärtämään niitä ja toimintaolosuhteitaan entistä syvällisemmin. Toimintatutkimuksen keskeinen metodi on jatkuvaan harkintaan perustuva prosessi, jossa edetään suunnittelun kautta toimintaan, jota havainnoidaan ja muutetaan saatujen kokemusten perusteella (planning - acting - observing - reflecting). Prosessin aikana päädytään retrospektion avulla tulkintaan toiminnasta tietyssä tilanteessa tulevan toiminnan perustaksi. (Syrjälä & Numminen 1988, 50.)

Toimintatutkimuksella on joukko erityispiirteitä, joiden perusteella se voidaan erottaa muista tutkimustyypeistä ja pitää sitä omana erityisenä keinona lähestyä kasvatusta ja sen

kehittämistä. Näin ollen toimintatutkimuksessa käytäntö on tutkimuksen lähtökohtana ja kohteena. Käytännöllinen toiminta on aina epävarmaa ja edellyttää osallistujilta viisasta harkintaa, sillä käytännön ongelmat voidaan ratkaista vain tekemällä jotain. Olennaista on, että toimintatutkimus kohdistuu tutkijan omaan praksikseen. (Syrjälä & Numminen 1988, 51.)

Opettajina meidän yhteisen kiinnostuksemme erityiskohteena oli lukeminen ja kirjoihin kiintyminen. Niinpä paneuduimmekin tarkastelemaan omaa työtämme ensimmäisen luokan äidinkielen opetuksen kehittämistarpeiden näkökulmasta. Havaitsemiemme epäkoh- tien, puutteiden ja ongelmien perusteella päätimme paneutua tutkimaan ja tarpeen mukaan muuttamaan omia käytäntöjämme niin, että ne palvelisivat paremmin opetustyötä ja sitä kautta myös lasta ja hänen oppimistaan. Tutkimuksemme täyttää toimintatutkimuksen kri- teerit, sillä yhteistoiminnallisesti suunnitellun toiminnan tarkoituksena oli saada aikaan käytännön muutosta jokapäiväisessä koulutyössä ja syventää oman työn ja siihen liittyvien ongelmien ymmärtämistä.

Yhteistoiminnallisuus kuuluu toimintatutkimuksen erityispiirteisiin perustavana tekijänä. Toimintatutkimusta suoritetaan kentällä käytännön ongelmien ratkaisemiseksi. Tutkija itse toimii tutkimassaan käytännössä. Hän ei ole siellä kuitenkaan yksin. Kaikki osallistujat toimivat yhdessä etsien ratkaisuja käytännön ongelmiin. Kouluissa toimintatutkimusta voi tehdä yksittäinen opettaja, joka tuntee tarvetta muutoksiin ja joka haluaa kokeilla ideoitaan käytännössä. Hän voi olla sekä ammatti-ihminen että tutkija ja haluaa yhdistää sekä käy- täntöä, että teoriaa. (Syrjälä & Numminen 1988, 51.)

Olemme kumpikin opettajantyössämme vuosien varrella havainneet, että kirjallisuuden ja lapsen itsenäisen kirjojen lukemisen osuus jää helposti liian vähäiseksi juuri siinä vaihees- sa, kun lapsi opettelee lukemaan. Syynä lukemisen osuuden vähäisyyteen lienee sekin, että lapset etenevät lukutaitokehityksessään varsin yksilölliseen tahtiin. Lukutaitoa opetteleva lapsi saa kyllä yleensä mekaanista harjoittelua opettajan ohjauksessa ihan riittävästi, mutta hänen motivaationsa heikkenee kaikesta harjoittelusta huolimatta usein entisestään mikäli lukeminen ei ala sujua. Tästä seuraa usein, että myös lapsen asenne kirjoja ja lukemista kohtaan saattaa kääntyä helposti ei-toivottuun kirjoja torjuvaan ja välttelevään suuntaan.

Päätimme erilaisin keinoin lisätä lukemiselle ja kirjoihin tutustumiselle varattua aikaa. Osa keinoista oli meille opettajina ennestään tuttuja, mutta kokeilumme aikana paneuduimme käyttämään niitä tietoisemmin ja pitkäjänteisemmin tiedostaen koko ajan tavoitteet joihin pyrimme. Teimme myös opetuskokeilumme aikana mahdollisimman tarkkoja havaintoja ja kirjattuja muistiinpanoja omasta toiminnastamme ja tarkkailemistamme lapsista.

Syrjälän (1996) mukaan toimintatutkimus (Action research) yhdistää opettajan ja muiden kasvattajien ammatillisessa tietoisuudessa ja käytännön toiminnassa tutkijan ja opettajan roolit toisiinsa. Toimintatutkimus selkeyttää opettajalle ja muille ammattilaisille millaisiin tiedonkäsityksiin ja arvoihin he perustavat työnsä ja mitä tapahtuu juuri heidän oppilailleen heidän opetuksensa ja ohjauksensa seurauksena. (Syrjälä 1996, 25-26.)

Olemme tutkimusta tehdessämme joutuneet tekemään valintoja muun muassa lukemiselle varatun ajankäytön suhteen. Arvostamme itse lukemista ja uskomme, että lukemispainotteen toimitamme luokassa oppilaiden kanssa näkyy paitsi lisääntyneenä kiinnostuksena kirjoja ja lukemista kohtaan, myös lasten muiden kielellisten taitojen kuten kertomisen ja kirjoittamisen kehittymisenä.

Syrjälä (1996) jatkaa edelleen, että toimintatutkimus on nähty erityisen lupaavana keinona saada aikaan todellista muutosta kouluissa ja muilla työpaikoilla. Lähtö-kohtana on ajatus, että oman työn ymmärtäminen ja kehittäminen voi käynnistyä vain alkamalla reflektoida, pohdiskella omia käytännön kokemuksia. Toimintatutkimukseen sisältyy ajatus siitä, että opettajaksi tai vaikka sosiaalityöntekijäksi tai sairaanhoitajaksi kehittyminen jatkuu koko uran ajan ja että peruskoulutus voi antaa ainoastaan edellytykset sitoutua tällaiseen jatkuvan ammatilliseen kasvuun. (Syrjälä 1996, 35.)

Kiinnostuksemme oman työmme tutkimiseen ja kehittämiseen lähti liikkeelle siitä ajatuksesta, että mieleistään muutosta asioihin saa vain siten, että ryhtyy itse ensin pohtimaan omaa käytäntöään ja ryhtyy sen pohjalta tarvittaessa rohkeasti muuttamaan omia ajatus- ja toimintatapojaan. Opettajan ammatillinen kehittyminen edellyttää mielestämme tällaista uudistuvaa ja muutokselle avointa asennetta.

Niikkon (1996) mukaan toimintatutkimusta voidaan pitää opetuksen kanssa analogisena yhtäältä sen vuoksi, että molemmissa asioita lähestytään ongelmien ratkaisun kautta, toi-

saalta myös siksi, että molemmissa asetetaan hypoteeseja, joita todennetaan, testataan, analysoidaan, syntetisoidaan, arvioidaan sekä reflektoidaan.

Toimintatutkimuksessa Niikko (1996) näkee oleelliseksi oman toiminnan kyseenalaistamisen, havaintojen teon, pohdinnan ja keskeisten ongelmien ratkaisun sekä tietojen keruun yksin ja toisten kanssa. Tältä pohjalta sovelletaan ratkaisuja, perustellaan ja arvioidaan niitä, reflektoidaan tapahtumia jälkikäteen sekä selkiytetään ja analysoidaan näkemyksiä samalla hypoteeseja tehden. Lopussa on vuorossa tuloksista keskustelua toisten kanssa sekä raportointi. Näinhän menetellään usein opetuksessakin. (Niikko 1996, 114.)

Reflektio on keino tieteellisen ja henkilökohtaisen tietojärjestelmän yhdistämiseksi ja se on myös syventymistä oman toiminnan tarkasteluun. Reflektiolle on tyypillistä dialektisuus. Siinä tarkastellaan sekä omia ajatuksia ja ajatteluprosesseja että myös tilanteita, joissa toiminta tapahtuu. (Ojanen 1993, 125, 127.)

Ojanen (1996) toteaa, että reflektio on juuri opettajan ammatillisen kasvun pää-elementti. Reflektiolla on myös keskeinen osa missä tahansa oppimisessa ja käsitteeseen kätkeytyvä oletus jatkuvasta inhimillisestä kehitymisestä ja oppimisen prosessiluonteisuudesta. Ojanen jatkaa, että reflektiosta on monia erilaisia määritelmiä. Erään määritelmän mukaan reflektio on väline, jonka avulla opettaja voi astua askeleen kauemmaksi arkirutiineista ja lähestyä esimerkiksi luokkahuone-dynamiikkaa uudesta näkökulmasta. Ojanen mukaan reflektion luonnetta, ominaispiirteitä ja merkitystä kuvaavat sellaiset sisällölliset lähikäsitteet kuten työtään tutkiva opettaja ja kokemuksellinen oppiminen, sillä näissä tapahtuu reflektiota. (Ojanen 1996, 51-54.)

Ojanen (1993) jatkaa, että reflektion mieli ja merkitys opettamisessa on, että opitaan paljastamaan opittavan asian sisäinen periaate. Reflektio opettamisessa merkitsee siten jonkinlaista kokeilututkimusta joissa praktikko tulkitsee tilanteita probleemiasetteluun ja ratkaisun avulla. Tällainen voi johtaa tilanteen uudelleen raamittamiseen. Reflektiivisellä opetuksella ja perusnäkemyksellä ns. hyvästä opettamisesta on Ojanen mukaan vahva keskinäinen linkki. Lisäksi humanistinen orientaatio huomioi tunteet, ajattelun ja teot suhteessa toisiinsa. Näin ollaan tultu tilanteeseen, jossa opettaja käyttää itseään tärkeänä keinona oppimisen helpottamiseksi. (Ojanen 1993, 133.)

Ojanen (1996) toteaa edelleen kuinka reflektio on nähty myös psyykkisinä toimintoina kuten esimerkiksi kehitys- ja tutkimusprosessina, moraalisen arvona ja arvostuksena, oman arvoperustan pohtimisena ja tieteellisen ja henkilökohtaisen tietojärjestelmän yhdistämisenä, intellektualisointina. Ojanen esittelee Noddingsin määritelmän, jossa reflektiolle annetaan kolme selitystaustaa, nimittäin toimintojen instrumentaalinen pohtiminen, kilpailevien näkemysten tutkiminen ja kokemuksen uudelleen rakentaminen Noddingsin reflektiivinen opetusohjelma perustuu hoivaetiikkaan. Reflektiivinen opettaja osoittaa taitoaan huolehtimisena (caring), mikä merkitsee opettajan eettistä sitoutumista oppia ymmärtämään oppilasta syvällisellä tavalla, toiseksi konstruktivisen oppimisteorian sisäistämisenä ja kolmanneksi taiteellisenä probleemiratkaisuna. (Ojanen 1996, 54-56.)

Koistisen (1993) mukaan opettajat voidaan karkeasti jakaa refleктоiviin ja niihin, jotka eivät refleктоi. Reflektion lisääntyminen voisi hänen mukaansa alkaa kouluissa toteutua esimerkiksi siten, että opettajat ryhtyisivät pohtimaan opettamisen arvoja ja päämääriä entistä enemmän. (Koistinen 1993, 152.)

10.1.2 Tapaustutkimus lasten tutkimisessa

Tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa, jossa on kyseessä käytännön ongelmien kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus, jota ei voi tehdä irrallaan tietystä yksittäisestä tilanteesta tai tapahtumaketjusta. (Syrjälä 1996, 11).

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli saada syvällisempää tietoa siitä, miten lasta, ja erityisesti sellaista lasta, jolla jo koulun aloitusvaiheessa on todettu kielellisiä vaikeuksia, voidaan innostaa ja hienovaraisesti ohjata kirjojen ja lukemisen pariin. Lisäksi tutkimme, mikä merkitys on kodin, kirjaston ja koulun välisellä yhteistyöllä lukemisen innostuksen syntyymiseen. Opettajat ovat pitkään opettajan työssä ja alkuopetuksessa toimineita opetusalan ammattilaisia, jotka haluavat ymmärtää omaa työtään entistä syvällisemmin, ja tämän tutkimuksen tekemistä yhteistyössä motivoi molempien opettajien halu ja pyrkimys kehittyä myös ammatillisesti.

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena oli selvittää mitä ovat ne tekijät, jotka vaikuttavat lukuhaluun viriämiseen ensimmäisellä luokalla. Tutkimus tehtiin kahden työtään tutkivan opettajan tiiviissä yhteistyössä käyttäen hyväksi tietotekniikan tarjoamaa

nopeaa tiedonkulkua ja tutkijatriangulaatiota, joka jatkui järjestelmällisesti koko tutkimuksen ajan suunnittelusta toteutukseen. Tutkimus toteutettiin siten, että molemmat opettajat tekivät tutkimusta omissa luokissaan, eri kokoisissa kouluissa ja eri puolella Suomea. Käytännössä aineiston kerääminen suoritettiin osana koulutyötä lapsen ja opettajan tutussa ympäristössä, eli omassa koulussa. Opettajina tiedostimme, miten tärkeää lapselle on se, että heidät saadaan kiinnostumaan kirjoista ja lukemisesta heti koulun alusta alkaen.

Syrjälän (1996, 11-12) mukaan tapaustutkimuksen määritelmässä on olennaista se, että se kohdistuu nykymomenttiin ja että se tapahtuu todellisessa tilanteessa, jota tutkija ei voi keinotekoisesti järjestää esimerkiksi kokeelliseksi asetelmaksi.

Tutkimustilanteita ei järjestelty mitenkään ennakkoon vaan tutkimus eteni luontevasti osana lasten koulutyötä ja toimintaa. Vanhempien haastattelut sekä kirjaston kanssa tehdyn yhteistyön muodoista ja käytännön toteutuksista sovimme kuitenkin etukäteen. Tapaustutkimuksen mukautuvaisuus tulee näkyviin siinä, että tietoja etsitään sieltä, mistä niitä voidaan saada. Lisäksi mukautuvaisuus tulee näkyviin myös siinä, että tutkimus voi toteutukseltaan ja tavoitteiltaan muuttua todellisen tilanteen olo-suhteiden perusteella. (Syrjälä & Numminen 1988, 10.)

Mukautuvaisuutta tarvittiin siinä, että koulutyöhön saatiin sisältymään mahdollisimman paljon lukemiseen ja kirjoihin liittyvää toimintaa. Tutkimuksen edetessä myös tutkimuslasten kohdejoukkoa pienennettiin aineiston keräämisen jälkeen melko tuntuvasti, koska tutkijat havaitsivat että tutkimusaineistoa tuli niin paljon, että se nähtiin riittävän laajaksi vielä rajauksen jälkeenkin. Tutkimuksen etenemisen myötä löydettiin myös ennalta suunnittemattomia keinoja saada tietoa tutkittavista. Kolmen tutkimuslapsen esikouluikäisistä kirjallainauksista löytyivät tiedot vanhoista koulun kirjallainausvihkoista. Niiden tietojen avulla voi mahdollisesti vielä täydentää näiden tutkimuslasten lukijakuva.

Joustavuutta puolestaan tarvittiin koulutyön rytmittämisessä niin, että toimimme lasten yksilöllisten toiveiden ja tarpeiden ehdoilla mahdollisuuksien mukaan. Lapset saivat kertoa lukemistaan kirjoista toisilleen koulupäivän aikana, silloin kun he ilmoittivat että heillä oli kirjoista kerrottavaa. Kertomisen ajaksi siirryttiin pulpeteista joko lukunurkkaukseen tai suuren ryhmäpöydän äärelle, jossa keskustelu ja kertominen tuntui mukavalta. Myös opet-

tajan lukeman jatkokirjan kuuntelutuokioiden ajaksi siirryttiin istumaan pois pulpettien ääreltä.

Pareittain lukiessaan oppilaat saivat hakea mieluisia lukupaikkoja muistakin koulun vapaana olleista luokkatiloista ja käytäviltä. Koulusta, kotoa tai kirjastosta valitsemansa pulpettikirjan lukemista oppilas sai jatkaa omaan tahtiinsa koulupäivän lomassa aina kun hänellä jäi ylimääräistä aikaa. Välillä sovittiin myös yhteisesti, että kaikki saivat lukea kirjaa hiljaa itsekseen. Näin tapahtui useimmiten tunnin alussa silloin kun pulpettikirjan lukeminen oli monella lapsella hyvällä alulla tai tunnin lopussa ennen välitunnille lähtöä. Tavoitteena oli, että jokainen luki hiljaa ja häiritsemättä muita oman lukutaitonsa edellyttämällä tavalla.

Tapaustutkimuksessa tutkija ja tutkittava ovat vuorovaikutuksessa keskenään, mikä on olennainen tekijä tutkimusaineistoa koottaessa. Tutkittavat eivät ole esineellistettyjä objekteja vaan tuntevia, toimivia ja osallistuvia subjekteja. Myös tutkija on mukana hankkeessa omine subjektiivisine kokemuksineen. Tapaustutkimus edellyttää luottamusta tutkijan ja tutkittavien välillä. (Syrjälä & Numminen 1988, 9.)

Tässä tapauksessa opettajat keräsivät tutkimusaineiston pääosin koulutyön puitteissa ja koulun luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa, ja tutkimusta tehtäessä otettiin huomioon se, että tutkittavat lapset olivat aktiivisia, tuntevia, toimivia ja osallistuvia lapsia eivätkä siten passiivisia tutkimuksen kohteita. Opettajien työkokemus ja lasten tuntemus vaikuttivat myös omalta osaltaan vuorovaikutusta helpottaen. Lapset olivat hyvin halukkaita yhteistyöhön, kuultuaan mistä tutkimuksessa oli kysymys. Koska tutkittavat olivat lapsia, kysyimme lupaa tutkimukseen osallistumisesta paitsi lapsilta itseltään, myös heidän vanhemmiltaan (liite 1.). Samassa yhteydessä pyysimme myös lasten vanhempia mukaan yhteistyöhön ja kerroimme että tutkimus perustuu molemminpuoliseen luottamukseen. Lasten vanhemmat olivat myös heti asiasta kuultuaan hyvin yhteistyöhaluisia.

Eryteisesti lasten tutkimisessa tulkintatieteellisellä, pitkäkestoista observointia käyttävällä etnografisella menetelmällä on ainutlaatuisena etuna mahdollisuus keksiä tapahtumien merkityksiä lapsen näkökulmasta ja tutkia heidän toimintansa logiikkaa näkemällä lapset omaa lapsuuttaan konstruoivina ihmisinä, joilla on tavoitteita, tahto ja pyrkimys itsenäisiin tekoihin. Kun lähestymistapa sekä käytännön syistä että teoreettisesti edellyttää myös hyvän kenttäsuhteen syntymistä - useimmiten lapsia tutkittaessa tämä suhde täytyy muodostaa myös lapsista vastuussa oleviin aikuisiin - päästään tilanteeseen, jossa muista aikuisista

tulee kanssatutkijoita. Näin luodaan edellytykset lähestyä yhä luotettavammin ilmiötä, jota haluttiin tutkia. (Munter 1993, 246.)

Ilmiöiden subjektiivisia merkityksiä on tarkasteltava aina kontekstissaan, ts. omassa ympäristössään (Syrjälä & Numminen 1988, 8). Kotiympäristöstä saimme tietoa lapsen ja vanhempien kautta. Tutkimme lasta ja sitä, miten hän kokee kirjat ja lukemisen koulussa ja kotona. Tutkijoina arvostamme lapsen omaa kykyä ja halua tulkita lukemiseen liittyviä tunteita ja kokemuksia. Olimme tutkijoina avoimen kiinnostuneita lapsen kokemuksista siten, että jokainen hetki ja vuorovaikutustilanne oli ainutkertainen ja merkityksellinen.

Kun lapset kertoivat lukemistaan kirjoista, he samalla kertoivat omasta kokemusmaailmastaan ja antoivat merkityksiä kokemuksilleen. Näiden merkitysten löytämisen ja ymmärtämisen kautta pyrimme pureutumaan tutkimusongelmiin syvemmin. Kotiympäristössä tapahtuneista lukemiseen liittyvistä asioista saimme tietoa lähinnä lukupäiväkirjojen välityksellä. Näin saimme myös hiukan toisenlaista näkökulmaa tutkimukselle. Tutkimuksen arvosidonnaisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija on mukana koko persoonallisuutensa voimalla, jolloin hänen arvomaailmansa on yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä. Olennaista on, että nämä arvot tiedostetaan ja tuodaan esiin. (Syrjälä 1996, 15.)

Tutkijaopettajan arvot tulevat nähdäksemme esiin erilaisissa valintatilanteissa, painotuksissa ja suosituksissa. Arvostamme itse lukemista suuresti ja kerroimme sen lapsille paitsi sanoin myös toimien siten, että arvostus ilmeni koulun arjessa kirjojen ja lukemisen runsautena. Luimme lapsille ääneen mahdollisimman usein ja paljon ja osoitimme myös koteihin lasten mukana lähettämillämme viesteillä arvostuksemme kirjoja ja lukemista kohtaan.

Munterin (1993) mukaan lapsi ei ole osittain rakennettu viallinen aikuinen, vaan ajatteleva ja toimiva yksilö. Hän jatkaa, että lapsitutkimus asettaa tutkijalle erityisvaatimuksia. Samassa artikkelissa Munter tuo esiin Pettinin ja Batesin narratiivisen rekisteröinnin uudelleen arvostamisen. Tässä observoija ei ole passiivinen, kameramainen rekisteröijä, vaan tekee tapahtumahetkellä integroivia arviointeja tapahtumien merkittävydestä. Menettelyssä lähestytään kvalitatiivista tutkimusotetta siinä, että ilmiöt sijoitetaan kontekstiinsa, niiden luonnollista struktuuria ei rikota ja havainnoitavan ilmiön kaikki variaatiot pyritään tavoittamaan etukäteen määrittelemättöminä. (Munter 1993, 240.)

Tässä tutkimuksessa suhtaudumme lapseen ja hänen kokemusmaailmaansa ainutkertaisena tutkimuskohteena. Kokonaisvaltaisuus ilmenee tutkimuksessamme siten, että pyrimme ymmärtämään lapsen maailmaa ja hänen käsityksiään ja ilmaisujaan hänen omasta kontekstistaan käsin. Tutkijoina meitä yhdistää tutkittavaan lapseen opettaja-oppilas-suhde ja koulumaailma, jossa elämme päivittäisessä vuorovaikutuksessa keskenämme ja koemme asioita yhdessä ja erikseen.

Merkittävä osa keräämästämme aineistosta koostui lasten kerronnasta. Tallensimme osan tutkimuslasten kerrontaa nauhoittamalla. Kannustimme lapsia kertomaan lukemistaan kirjoista. Yhteisistä lukukokemuksista syntyneistä keskusteluista muodostui oleellinen ja erityisen mieluisa osa jokapäiväistä koulutyötä. Osallis-tuvasta havainnoinnista ja muistiinpanojen tekemisestä tuli myös keskeinen osa tutkijaopettajan työtä. Käytimme haastattelussa apuna nauhuria tai sanelukonetta, joille tallensimme osan tutkimuslasten kirjoihin liittyvästä kerronnasta. Tämän haastattelukerronnan tallensimme kirjoitettuun muotoon mahdollisimman pian ja mahdollisimman tarkkaan.

Opettajina kohtaamme päivittäin ongelmia, joihin ei ole valmiita ratkaisuja. Opettajan on löydettävä ne itse, kuten Syrjäläkin (1996) toteaa. Ammatillisen itsenäisyyden ja vapauden lisääntyminen opettajan työssä merkitsee vastuuta ja sitoutumista jatkuvaan omaa itseä sekä työtä koskevaan pohdintaan ja uusiutumiseen. Valmiutta oman työn tutkimiseen ja erityisesti toimintatutkimuksen menetelmien hallintaan pidetään opettajan ammattitaidon olennaisena osana. (Syrjälä 1996, 25.)

10.1.3 Perusteita oppilaiden valinnalle, haastattelumenetelmille ja havainnoinnille

Tässä tutkimuksessa opettajien yhtenä tavoitteena oli tutkia ja kehittää omaa työtään ja toimintatapojaan sekä näin kehittyä opettajina. Syrjälä (1996) toteaa, kuinka ammatillisen itsenäisyyden ja vapauden lisääntyminen opettajan työssä merkitsee vastuuta ja sitoutumista jatkuvaan omaa itseä sekä työtä koskevaan pohdintaan ja uusiutumiseen. Valmiutta oman työn tutkimiseen ja erityisesti toimintatutkimuksen menetelmien hallintaan pidetään opettajan ammattitaidon olennaisena osana. (Syrjälä 1996, 25.)

Mahdollisen tulevan lukemisharrastuksen tukeminen koulussa on aloitettava heti, kun lapsi aloittaa koulun käynnin. Tämän vuoksi valitsimme tutkittaviksi ensimmäisen luokan oppilaita, joita itse opetimme. Valitsimme tutkimuslapsiksi lukemistaidoiltaan eri tasoisia lapsia, niin että joukossa oli melko hyvin lukevia lapsia ja lapsia, joilla oli jo ennen koulun alkamista todettu kielellisiä oppimisvaikeuksia ja heidän lukutaitonsa ei ollut vielä sujuvaa. Halusimme käytännön kokeilujen kautta löytää uusia keinoja alkuopetuksen äidinkielen lukemisen ja kirjallisuuden opetukseen. Opettajina kohtaamme päivittäin ongelmia, joihin ei ole valmiita ratkaisuja. Opettajan on löydettävä ne itse, kuten Syrjäläkin (1996, 25) toteaa.

Haastattelun tavoitteena on selvittää, mitä jollakin henkilöllä on mielessään. Haastattelemme saadaksemme selville asioita, joita emme voi havainnoida suoraan, kuten esimerkiksi tunteita, ajatuksia, tavoitteita ja aikaisempia tavoitteita. Haastattelun avulla voidaan tarkastella toisen henkilön näkökulmia ikään kuin henkilön sisältäpäin. Haastattelua voidaan pitää ehkä tyypillisimpänä tapana koota kvalitatiivista tietoa, vaikka vain harvoin on mahdollista käyttää haastattelua ainoana tiedonhankintakeinona. (Syrjälä, Numminen 1988, 94.)

Haastattelussa toteutuu fenomenografiseen tiedonkäsitykseen kuuluva intersubjektiivisuus, mikä edellyttää, että haastattelija ensisijaisesti kuuntelee, mitä haastateltava sanoo. Hänen on oltava aktiivinen kuuntelija ja vuorovaikutuksen tulee olla luonteeltaan keskustelua eikä kuulustelua. Tutkijan on rakennettava luottamus tilanteen ja henkilön mukaisilla toimenpiteillä. Haastateltavalle tulee antaa aikaa. (Syrjälä 1996, 136-137.)

Haastattelu on siinä suhteessa ainutlaatuinen tiedonkeruumenetelmä, että siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Tästä seikasta on sekä etuja että haittoja. Suurimpana etuna tästä pidetään joustavuutta aineistoa kerätessä. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2001, 191.)

Syrjälä, Nummisen (1988) mukaan kvalitatiivista haastattelua voidaan toteuttaa useilla erilaisilla tavoilla. He tuovat esille Pattonin kvalitatiivisen haastattelun jaottelun informaaliin keskusteluun (the informal conversational interview), teemahaastatteluun ja standardoituun teemahaastatteluun. Jaottelu perustuu siihen, kuinka paljon haastattelukysymyksiä suunnitellaan ja standardoidaan ennen käytännön haastattelua. Keskusteluhaastattelua käytetään tavallisesti osallistuvan havainnoinnin ohessa. Kysymykset ovat siten spontaani osa luon-

nollista vuorovaikutusta, eivätkä tutkittavat aina edes tiedä, että heitä haastatellaan. Tutkija muotoilee keskusteluhaastattelussa kysymykset tilanteen mukaan. Jokaiselta tutkittavalta voi näin koota erilaista tietoa ja samaa henkilöä voidaan haastatella useita kertoja. Mikäli tutkittavat tietävät, että heitä haastatellaan, on mahdollista tehdä muistiinpanoja heti tai käyttää nauhuria. Tämänäyttöinen haastattelu on vahvasti sidoksissa haastattelijan taitoihin oivaltaa ja muotoilla kysymyksiä sekä analysoida tutkimusaineistoa. (Syrjälä, Numminen 1988, 99-100.)

Teemahaastattelussa kaikilta tutkittavilta halutaan koota periaatteessa samat tiedot. Tämä varmistetaan haastattelussa teemaluettelon avulla. Teemojen puitteissa haastattelijalla on vapaus keksiä ja koetella kysymyksiä, jotka kuvaavat yksittäistä kohdetta. (Syrjälä, Numminen 1988, 100.)

Havainnoinnin (observoinnin) avulla saadaan tietoa, toimivatko ihmiset niin kuin sanovat toimivansa. Havainnointi ei ole vain näkemistä, vaan tieteellinen havainnointi on tarkkailua ja tieteelliselle havainnoinnille voidaan asettaa joitakin vaatimuksia, jotka erottavat sen arkipäivän tarkkailusta. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2001, 199.)

Havainnoinnin suurin etu on se, että sen avulla voidaan saada välitöntä, suoraa tietoa yksilöiden, ryhmien tai organisaatioiden toiminnasta ja käyttäytymisestä. Sen avulla päästään luonnollisiin ympäristöihin. Voidaan sanoa, että se on todellisen elämän ja maailman tutkimista; se välttää keinotekoisuuden, joka on monien muiden menetelmien rasitteena. Havainnointi on erinomainen menetelmä muun muassa vuorovaikutuksen tutkimuksessa samoin kuin tilanteissa, jotka ovat vaikeasti ennakoitavissa ja nopeasti muuttuvia. Se sopii myös silloin, kun tutkittavilla henkilöillä on kielellisiä vaikeuksia (esim. lapset) tai kun halutaan saada tietoa, josta tutkittavat eivät halua kertoa suoraan haastattelijalle. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2001, 198.)

Osallistuvan havainnoinnin alalajeja on useita sen mukaan, miten täydellisesti tai kokonaisvaltaisesti tutkija pyrkii osallistumaan tutkittavien toimintaan. Osallistuvassa havainnoinnissa on tyypillistä, että tutkija osallistuu tutkittavien ehdoilla heidän toimintaansa. Tutkimukset ovat usein kenttätutkimuksia ja tutkija pyrkii pääsemään havainnoitavan ryhmän jäseneksi. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2001, 203.)

10.1.4 Jakobsonin kommunikaatiomalli

Eskolan (1990) mukaan Jakobsonin kommunikaatiomallin keskeisenä ideana on, että sanat eivät koskaan voi itsessään kattaa kaikkea merkitystä, eivätkä ne myöskään lähettäjältä vastaanottajalle siirtyessään pysy muuttumattomina. Jakobsonin mallissa on kuusi osatekijää nimittäin lähettäjä ja vastaanottaja ja niiden väliin sijoittuvat konteksti, sanoma, kontakti ja koodi. Mallin kutakin kuutta elementtiä vastaa oma funktiossa siten, että emotiivisen ja konatiivisen funktion väliin asettuvat referentiaalinen, poeettinen, faattinen ja metakielellinen funktio. (Eskola 1990, 171-172.)

Jakobsonin mallin mukaan kommunikaatio on aina kokonaistapahtuma, jossa kielen osatekijät saavat erilaisia merkityksiä kontekstinsa mukaan. Niiden merkitys muuttuu toisin sanoen sen mukaan, kuinka niitä käytetään ja missä yhteydessä ne esiintyvät. Merkitys ei siten Jakobsonin mukaan ole etukäteen määräytynyt kokonaisuus, joka siirtyy lähettäjältä vastaanottajalle. Siirtymäprosessin kuusi osatekijää eivät liioin koskaan ole täydellisesti tasapainossa, vaan joku tai jotkut niistä ovat aina hallitsevampia kuin toiset. (Eskola 1990, 171-172.)

Eskola (1990) jatkaa kuinka se, mikä tai mitkä tekijät kuudesta osatekijästä nousevat hallitsevaksi, vaikuttaa sanoman luonteeseen. Jos kommunikaatio suuntautuu kontekstiin, sitä hallitsee referentiaalinen funktio. Emotiivinen funktio hallitsee sanomaa silloin, jos kommunikaatio suuntautuu lähettäjään. Jos kommunikaatio suuntautuu vastaanottajaan on hallitsevana konatiivinen funktio. Kommunikaation suuntautuessa kontekstiin hallitsee faattinen funktio. Metakielellinen funktio hallitsee silloin, kun kommunikaatio suuntautuu koodiin. Silloin kun kommunikaatio suuntautuu sanomaan, sitä hallitsee poeettinen tai esteettinen funktio. (Eskola 1990, 172.)

Eskola (1990) tuo esille näkemyksen, jonka mukaan Jakobsonin kommunikaatiomallia on mahdollista soveltaa tutkimuksen kohteena olevan teoksen kommunikaatorakenteen analyysiin. Samoin hän toteaa, että sitä voitaneen soveltaa myös siihen puheeseen, jolla teoksen lukija kertoo lukemastaan teoksesta haastattelijalle tai kirjoittaa siitä. Kommunikaatiota ajatellaan silloin lukijan kannalta ja malli käännetään nurin siten, että lukija on lähettäjä ja se, jolle hän kertoo kirjasta, on vastaanottaja. (Eskola 1990, 173.)

Valitsimme kommunikaatiomallilla analysoitavaksi jokaiselta kuudelta tutkimuslapselta yhden haastattelun, jossa hän kertoi mahdollisimman paljon lukemastaan kirjasta. Luokitelimme jokaisen valitsemamme haastattelun siten, että yksinkertaistimme hiukan Jakobsonin mallin luokitusta paremmin tarkoitukseemme sopivaksi. Laskimme tällä tavalla tekstiä eritellen kuinka paljon kutakin funktiota esiintyi yksittäisessä haastattelussa ja toisaalta myös niiden esiintymisen lasten haastatteluissa yhteensä. Funktioiden lukumäärät eri haastatteluissa eivät kuitenkaan ole keskenään verrannollisia. Lapset kertoivat jokainen eri kirjasta ja mallin käytön tarkoituksena ei ollut lasten keskinäinen vertailu. Käytimme mallia pieneen osaan haastatteluaineistoamme, koska toivoimme saavamme sen avulla erilaisen, jollakin tapaa objektiivisemmän näkökulman tutkittaviin, yksittäisiin lapsiin.

Jakobsonin kommunikaatiomallin antamaa lukijakuva oli tarkoitus verrata siihen kuvaan, mikä meille itsellemme oli tuolloin lapsesta muodostunut. Mallin käyttö tuntui luonnolliselta siksi, että sen käytön kautta uskoimme saavamme paitsi objektiivisuutta myös tiettyä tarpeellista etäisyyttä aineistoon ja tutkittaviin. Pyrkimys oli saada lapsesta mahdollisimman totuudenmukainen ja kokonaisvaltainen lukijakuva. Tästä syystä myös kokeilimme soveltamaamme Jakobsonin kommunikaatiomallia vain pieneen osaan aineistoamme eli kuuteen yksittäiseen haastatteluun.

Tarkastelimme eri funktioiden kokonaismäärää kaikissa haastatteluissa nähdäksemme kuinka malli toimi. Faattisen funktion luokkaan sijoitimme sellaiset lausumat, jotka liittyivät haastattelijan ja haastateltavan väliseen kontaktiin (vrt. englantilainen small talk). Käytimme tutkimuksessamme faattisen funktion luokkaa kuitenkin siten soveltaen, että silloin kun haastattelutilanteessa haastateltava ei itsenäisesti jatkanut kerrontaa, joutui haastattelijan turvautumaan johdatteleviin apukysymyksiin. Lapsen reagoinnit näihin haastattelijan kysymyksiin olivat näin tarkastelun kohteena tässä luokassa.

Funktioiden yhteenlaskun jälkeen ilmeni, että eniten merkintöjä (92) tuli juuri tähän luokkaan 4, faattisen funktion luokkaan. Näiden funktioiden määrä selittyy sillä, että haastateltavat ovat lapsia, jotka kaipaavat aikuisen tukea ja kannustusta. Tuen tarve vaihteli suuresti lapsilla, jotka olivat kielellisiltä taidoiltaan hyvin erilaisia.

H: Entäs sitten?

L: En minä muista.

- H: Sinä luet sitä myös itse?
 L: Niin.
 H: Se on vielä kesken?
 L: Niin.
 H: Valitsitko sinä Nalle Puh -kirjan itse?
 L: Valitsin.

Seuraavaksi eniten tuli merkintöjä luokkaan 1a, (52). Referentiaalisen funktion alaluokkaan 1a kuuluvat lausumat, johon sisältyi teosta esittelevä informaatio. Tässä luokassa keskeistä oli siis haastateltavan antama informaatio kirjasta. Lapsille näytti usein olevan melko luontevaa kertoa kirjan juonta, silloin kun kyse oli juonellisesta tarinasta. Kertoessaan kirjan juonta lapset antoivat haastattelijalle informaatiota kirjasta.

- H: Mikä siinä oli hyvää?
 L: No kun nuo laittoivat tuon tuonne autoon ja sitten täällä sitä ennen tekivät suden hyökkäämään näitten punapäisten kaupunkiin.
 H: Kerro vaan lisää.
 L: Joka sivulla on myyrä.

Konatiivisen funktion luokkaan 3 (12) tuli merkintöjä saman verran kuin emotiivisen funktion luokkaan 2 (12). Luokkaan 3 sijoitettiin lausumat joilla kertoja suuntasi huomiota oman sanomansa vastaanottajaan eli tutkimuksessamme haastattelijaan puhuttelemalla, vetoamalla tai käyttämällä tämän tarkkaavaisuutta vahvistamaan tarkoitettuja ilmaisuja.

- H: Mitä siinä tapahtuu?
 L: Sitä ennen tapahtui semmoista, että ne löytivät semmosen Pohjoisnavan.
 H: Pohjoisnavan?
 L: Ei kun vavan.

Tässä esimerkissä haastattelijalla ei ollut epäilee kuulemaansa: Pohjoisnavan. Mutta lapsi korjaa päättäväisesti nimen oikeaksi: Ei kun vavan.

Yhtä paljon tuli merkintöjä emotiivisen funktion luokkaan 2 (12). Tähän luokkaan sijoitettiin lausumat, jotka sisälsivät sanoman lähettäjän eli haastateltavan esittämiä kirjaa arvottavia sekä sitä koskevia tunneperäisiä arvostelmia. Rajasimme tähän luokkaan vain lapsesta lähtöisin olevat lausumat ja haastattelijan ohjaamat kysymykset kuten, "Oliko kirja sinusta hyvä?" laitoimme luokkaan 4.

- H: Valitsitko sieltä kirjakaupasta tämän kirjan itse?

L: Valitsin.
 H: Miksi?
 L: Kun minä tykkään Petestä.

Referentiaalisen funktion luokkaan kuuluvaan alaluokkaan 1 c tuli 6 merkintää. Tähän luokkaan kuuluivat teoksen ja haastateltavan oman arkielämän ja maailman yhteyksiin liittyvä informaatio.

H: Minkä takia?
 L: En minä vaan tiä. Kun meillä on kolme semmosta kasettia. Se kasetti kun se Risto Reipas menee kouluun ja ne ehtii sitten semmosta missä on Möhköfanteja ja ...ja sitten on semmonen Suuri hunajaryöstö, missä on järkäle ja yrittää saaha niiltä kaikki hunajat.
 H: Valitsitko sieltä kirjakaupasta tämän kirjan itse?
 L: Valitsin.

Metakielellisen funktion luokkaan 5 tuli 4 merkintää. Merkintä tarkoittaa sitä, että haastateltava kiinnitti huomion haastattelun koodiin, esimerkiksi varmistamalla, että haastattelija ymmärsi hänen puhuvan nimenomaan kyseisestä teoksesta.

L: Se sano tässä, että saako serkkutyttö iltapusun (...kuvakin taisi vilahtaa).
 Niin se sano, että saa...niin se laitto semmosen lapun sen selkään.
 H: Halusikos se kiusata sitä poikaa?
 L: Ei, kun se teki jekkuja sille.

Vähiten merkintöjä tuli luokkaan 1d (2) jossa on kyse eri taidelajien välisiin yhteyksiin liittyvästä informaatiosta.

H: Valitsitko sinä Nalle Puh -kirjan itse?
 L: Valitsin.
 H: Minkä takia?
 L: En minä vaan tiä. Kun meillä on kolme semmosta kasettia. Se kasetti kun se Risto Reipas menee kouluun ja ne ehtii sitten semmosta, missä on Möhköfanteja ja....ja sitten on semmonen Suuri hunajaryöstö, missä se järkäle yrittää saada niiltä kaikki hunajat.

On ymmärrettävää, että näitä merkintöjä tuli vähän. Mikäli koko haastattelu aineisto olisi käyty mallin kautta läpi, olisi tätä informaatiota esiintynyt enemmänkin.

10.2 Tutkimusta edeltäviä toimenpiteitä

Syksyllä 2000 suunnittelimme tutkimusta perehtymällä kirjallisuuteen tutkimusaiheen rajaamiseksi ja päädyimme yhteisen kiinnostuksen pohjalta lukemiseen ja lastenkirjallisuuden liittyvään tutkimusaiheeseen. Aloitimme kahden opettajan tutkijatriangulaatiossa yhteissuunnittelun toimenpiteistä, joiden avulla lisäisimme lukemisen osuutta huomattavasti opetuksessa. Alusta alkaen tiivistimme yhteistyötä kotien kanssa muistuttamalla vanhempia ääneen lukemisen merkityksellisyydestä lapselle.

Merkittävää oli oppimisympäristön muuttaminen sellaiseksi, että se houkutteli lapsia tarttumaan kirjoihin itsekkin. Pienillä muutoksilla saimme aikaan luokissamme lukemiseen kannustavan ja innostavan ilmapiirin ja ympäristön. Toisessa tutkimuskoulussa ei ollut luokkakirjastoa, joten kirjojen määrää luokassa piti lisätä. Kirjoja saatiin melko runsaasti luokkaan lasten kotoa ja kirjastosta. Kirjavinkkauksen jälkeen kirjaston ns. vinkkauskirjoja lainattiin kotiin hyvin innokkaasti.

Syksyllä 2000 aloitimme myös yhteistyön koulujemme toisten opettajien ja oppilaiden kanssa valitsemalla kaikille omille oppilaillemme lukukummit ylempien luokkien oppilaisista. Samalla aloitimme yhteistoiminnallisen lukemisen kokeilua yhdessä omien oppilaiden ja heidän kummioppilaittensa kanssa. Totesimme, että yhteistoiminta onnistui erittäin hyvin ja innosti ja motivoi lukemisen pariin sekä pienempiä että isompia oppilaita. Toiminnassa korostui alusta alkaen oppilasparien omatoimisuus ja yhteistoiminnallisuus. Tämän lisäksi lähetimme joulukuussa koteihin kirjeen, jossa kannustimme koteja hankkimaan lapsille kirjalahjoja, joita lasten toivottiin tuovan joulun jälkeen myös luokkaan toisten nähtäväksi.

Sellaisessa luokassa, jossa kaikki, opettaja mukaan lukien puhuvat kirjoista, eivät pelkää kertoa ajatuksiaan jostakin kirjasta. Ei ole parempaa tapaa rohkaista lukijoita, kuin pyytää heitä tuomaan luokkaan kirjasuosikkinsa. (Harwey, Goudvis 2000, 57.)

Tavoitteena oli syksystä lähtien, että opettaja luki lapsille ääneen päivittäin. Niinpä tuoki-oista, joissa opettaja luki, tuli alusta alkaen mahdollisimman vuorovaikutuksellisia ja ainutkertaisia tilanteita. Lukutuokioista, joissa opettaja luki lapsille satuja ja loruja tai lastenkirjoja muodostui vähitellen kaikille päivän kohokohta.

Järjestelimme myös kirjavinkkaustapahtumaa kevättä 2001 varten jo syksyllä. Toisen opettajan koululla oli kirjavinkkausta jo kokeiltu ja siitä oli saatu myönteisiä kokemuksia. Näin päädyimme siihen, että yritimme järjestää kirjavinkkausta kummallakin koululla.

10.3 Tutkimuksen yhteistoiminnallinen toteutus

Halusimme alkuopettajina paneutua tarkemmin tutkimaan äidinkielen ja erityisesti lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen työtapoja sekä niiden kehittämismahdollisuuksia. Tavoitteenamme oli paneutua oman opetustoiminnan ja käytännön työtapojen tarkasteluun ja kehittämiseen prosessoinnin, arvioinnin ja ymmärtämisen kautta. Oletimme oman työn syvällisempään ymmärtämiseen ja tarkasteluun liittyvän reflektoinnin toteutuvan parhaiten yhteistoiminnallisuuden tuella. Teimme myös heti alkuun yhteistoiminnallisuudessa itsellemme merkittävän haasteen kehittää sen ohessa omia kommunikatiivisia ja yhteistoiminnallisia taitojamme.

Yhteistyön alkuvaiheessa emme vielä pohtineet mahdollisia käytännön asettamia rajoitteita vaan asetimme yhteisiä tavoitteita. Yhteistyön käytännön toteutuksessa olimme varautuneet mahdollisiin ongelmiin, mutta päätimme olla suuremmin niitä ennakkoon pohtimatta, sillä olimme molemmat hyvin motivoituneita yhteistyöhön ja uusien näkökulmien etsimiseen.

Yhteistoiminta sai alkunsa keskustelujen pohjalta havaituista samanlaisista tarpeista ja toiveista. Se jatkui opetuskokeilun eri osavaiheiden, suunnittelun, toteutuksen ja tutkimisen raportoinnin muodossa. Yhteistyömme oli alusta alkaen vuorovaikutteista ja kiinnostavaa, koska molemmat olemme toimineet alkuopetuksessa pitkään ja pohtineet samantyyppisiä äidinkieleen ja erityisesti lukemiseen liittyviä kysymyksiä. Suunnittelimme opetustyön sellaiseksi, että lukemiselle ja kirjoista keskustelulle varattiin päivittäin aikaa koulupäivän puitteissa.

Opetustyössä tutkimuksen aikana kertyneistä havainnoista ja kokemuksista teimme tahoilamme muistiinpanoja ja niiden pohjalta tarkensimme jatkuvasti ennakkoon tehtyjä suunnitelmiamme. Mahdollisista käytännön syistä johtuvista toimintatapojen eroista keskustelimme myös. Käytännössä keskustelu ja mielipiteiden vaihto tapahtui etupäässä sähköpostin välityksellä ja puhelimitse sekä tapaamisten yhteydessä.

Osallistuimme myös molemmat tahoillamme koulutustilaisuuksiin, joissa lukemisasia oli keskeisesti esillä. Yhteissuunnitteluamme piiriin kuului myös molempien opettajien osallistuminen Helena Linnan Oulussa pitämään koulutustilaisuuteen, jonka aiheena oli kirjallisuuden ja kirjoittamisen opetus ala-asteella. Koulutustilaisuuden ja seminaari-istuntojemme sekä useiden tapaamisten yhteydessä olemme käyneet tiiviitä keskusteluja tutkimuksemme sen hetkisistä vaiheista sekä suunnitelleet tulevaa yhteistyötämme.

Åhlberg (1995) vertaa opettajan työtä sellaisenaan laadullisen tapaustutkimuksen tekijän toimintaan, koska opettaja hankkii jatkuvasti tarkkaa tietoa omasta kontekstistaan ei sitä kuvataksaan vaan oman työnsä aktiiviseksi kehittämiseksi. Myös hän toteaa opettajan työn olevan luonteeltaan lähinnä toimintatutkimusta (Action research). Siinä on kolme perusvaihetta suunnittelu, toteutus, pohtiminen ja arviointi, jotka ovat samat kuin jatkuvan laadunkehittämisen ns. Demingin kehässä. (Åhlberg 1996, 95.)

Tutkimuksen teon yhteydessä oli tavoitteenamme myös kehittyä omassa opettajuudessamme. Tehdessämme tutkimustyötä opetustyön ohella, suunnittelimme ja erittelimme tutkimustyön eri vaiheet ja käytännön toteutuksen mahdollisimman huolellisesti ja yhteistyössä toimien. Tutkimus suunniteltiin toteutettavaksi oman opetustyön kehittämistyönä äidinkielen opetuksen osana seuraavan kevätlukukauden aikana.

Laakson (2000, 36) mukaan lisääntyneiden kieliongelmiin yhtenä selityksenä voisi olla sosiaalisen ja kielellisen vuorovaikutuksen vähenevä osuus lasten arjessa. Linna (1999) on perehtynyt kirjallisuuden opetukseen ala-asteella ja hän toteaa: ”Yleensä lapsista, joille on luettu pienestä pitäen, kasvaa aktiivisia lukijoita. He ovat ääneen lukemisen vaikutuksesta löytäneet kirjallisuuden maailman ja rakastuneet kirjoihin.” Linna korostaakin opettajan ääneen lukemisen merkitystä yhtenä tehokkaimmista tavoista herättää mielenkiintoa kirjoja ja lukemista kohtaan. Hän kertoo myös itse lukevansa useita kertoja viikossa vielä kuudesluokkalaisille oppilailleen. (Linna 1999, 19.)

Opetuskokeilun toteutusvaihe edellytti muutosta ennen muuta asennoitumisessa. Päätimme rohkeasti ryhtyä painottamaan tärkeäksi katsomiamme asioita opetuksessa. Lukujärjestys- ja sidonnaisuudesta suunnittelimme joustavamme käytännön tarpeiden mukaan. Työssämme

olimme havainneet opettajan ääneen lukemisen rauhoittavan ja rentouttavan vaikutuksen. Levottomatkin lapset kuuntelivat mielellään opettajan lukemia loruja, satuja ja tarinoita.

Lasten kuuntelutaitojen ja keskittymiskyvyn paranemisen myötä siirryimme vähitellen satujen lisäksi lukemaan luokissamme myös lastenkirjoja. Vähitellen luokkaan muotoutui päivittäinen lapsille mieluisa tapa kuunnella opettajan lukemaa jatkokirjaa. Valitsimme luokillemme luettavaksi kirjoja, joista pidimme myös itse ja joiden lukemiseen meidän oli helppo luontevasti eläytyä.

Heinosen (2001) mukaan opettajan pedagoginen tehtävä on ilmapiirin luominen. Näin olen lukemisen tai kerronnan onnistumisen kriteeri ei olekaan opettajan tulkinnallisissa taidoissa vaan omakohtaisessa suhteessa luettuun tai kerrottuun. (Heinonen 2001, 201.)

Vaccan (1987) mukaan ääneen lukemisen tulee olla ilmeikästä ja selkeää. Lukemisen jälkeen on monia tapoja kannustaa lasta palautteeseen luetusta, mutta opettaja voi myös antaa asioiden yksinkertaisesti painua lasten mieleen. Näin lapset voivat kukin reagoida omalla tavallaan. Näin jokainen lapsi saa kuulemastaan jotain hänelle sillä hetkellä relevanttia. Opettajan ei mistään erityisestä syystä tarvitse tietää tarkalleen, mitä itse kukin lapsi saa kuulemastaan. Liit keskustelut ja jälkikäteistoiminnot voivat vähentää kiinnostusta, samoin kuin liian vähät keskustelut voivat vähentää kiinnostuneisuutta kirjallisuuden kuuntelemaan kohtaan. (Vacca 1987, 246.)

Opetuskokeilun suunnittelun seuraavassa vaiheessa valitsimme jokaiselle oppilaalle oman lukukummin syyslukukauden 2000 lopussa. Oppilaamme saivat kuunnella, kun kummioppilas luki heidän itsensä valitsemaa kirjaa. Tämä tapahtui aluksi muutaman viikon välein noin 20-40 minuuttia kerrallaan. Lapset saivat yhdessä valita haluamansa kirjan ja sen jälkeen he menivät yhdessä valitsemaansa lukupaikkaan koulun tiloissa lukemaan ja kuuntelemaan kirjaa.

Ennen joulua lähetimme lasten koteihin myös kirjeen, missä muistutimme vanhempia siitä, kuinka kirja on hyvä vaihtoehto joululahjaksi. Joulun jälkeen lapset toivat kouluun joko lahjaksi saamansa tai jonkun muun kirjan, halutessaan he myös kertoivat siitä toisille. Näin pyrimme saamaan myös kodit mukaan tukemaan lapsen kiinnostumista kirjoihin ja lisäämään kirjan lukemisen arvostamista. Moni lapsi saikin kirjalahjan, jonka saattoi onnellise-

na tuoda kouluun. Vähitellen lapset oppivat tuomaan kirjoja kouluun toisten nähtäväksi ja he myös halusivat kertoa jotain kirjoista.

Rohkaisimme vanhempia kotiin lähettämissämme kirjeissä lukemaan lapsille ja esittelimme heille Vartti päivässäelukemisideaa. Annoimme koteihin myös tietoa lapsille eri tilanteissa luettaviksi sopivista kirjoista sekä helppolukuisista lastenkirjoista. Koska lasten lukuharrastuksen tukeminen on myös yksi kirjaston tärkeimpiä tehtäviä, oli yhteistoiminta kirjaston kanssa luontevaa.

Lovio (2001) toteaa pääkirjoituksessaan, että kirjojen äärelle lapset löytävät helpoimmin kirjastossa. Lasten lukuharrastuksen edistäminen on yksi kirjaston tärkeimpiä tehtäviä. Kirjastoissa tehdäänkin lasten lukemisen ja kirjastonkäytön hyväksi paljon työtä. Jokapäiväisen asiakaspalvelun ja koulujen kanssa tehtävän yhteistyön lisäksi kirjastot vetävät monenlaisia lukemaan yllyttämiskampanjoita ja -hankkeita ja järjestävät satutapahtumia ja kirjailijavierailuja. Hän jatkaa lisäksi, että lastenkirjastotyö on entistä tärkeämpää työtä. Kirjastoseura onkin nimennyt sen yhdeksi vuoden 2001 painopistealueeksi toiminnassaan. (Lovio 2001, 4.)

Lupa-asiat järjestimme kuntoon helmikuun 2001 alussa ja aloitimme noin neljän kuukauden opetuskokeilujakson luokissamme. Lähtökohtana oli, että opettaja lukisi oppilaille kirjoja mahdollisimman usein ja pidempään mutta myös lapsille varattaisiin aikaa lukemiseen selvästi entistä enemmän ja useammin. Kävimme kevään aikana luokkiemme kanssa kirjastossa aina tilaisuuden tullen ja ohjasimme lapsia tarpeen mukaan kirjavalinnoissa. Tavoitteena oli, että jokainen lapsi valitsee itse ainakin yhden kirjan luettavakseen.

Aluksi osa lapsista suhtautui vastahakoisesti kirjan lainaamiseen ja he olisivat lainanneet mieluummin videoita. Näillä käynneillä opettaja kielsi videoiden lainaamisen. Vähitellen lukutaidon kehittymisen ja lukemisesta ja kirjoista kiinnostumisen myötä lasten innostus kirjojen itsenäiseen lukemiseen lisääntyi ja samoin kirjojen itsenäinen valinta lainaustilanteessa tuntui tulevan merkitykselliseksi tekijäksi. Lapset iloitsivat kirjalöydöistään ja näyttivät niitä onnellisina opettajallekin. Koulussa kirjastosta lainattuja kirjoja esiteltiin usein heti muillekin vaikka vain kirjaa näyttämällä.

Kummilukemisen yhteydessä tai lukuparin kanssa luettaessa lapsia kannustettiin usein keskustelemaan joko luetusta tai siitä mieleen tulevista asioista. Toisinaan oppilaspari käsitteli luettua maalaamalla tai piirtämällä. Lapsista oli mukavaa piirtää tai maalata luetun kirjan pohjalta yhdessä kummioppilaansa kanssa.

Toisella koululla lasten kummioppilaiden kanssa yhdessä luetun kirjan pohjalta tehdyt yhteiset piirustukset osallistuivat myös taidemuseon lasten töiden näyttelyyn. Samoin kansansaduista tehdyistä töistä koottiin oma näyttely kirjastolle samaan aikaan kun järjestettiin nukketheateriesityksiä. Jotkut oppilaat innostuivat käymään vapaa-ajallaankin katsomassa näitä esityksiä, kun olivat ensin nähneet ne koululla.

Toisen koulun oppilaille puolestaan tarjoutui vapaa-ajalla mahdollisuus teatteri-matkaan, jossa oli mukana useita luokan oppilaita ja myös kaksi kolmesta tutkimuslapsesta. Teatteriesitys liittyi saumattomasti jatkolukemisena meneillään olleeseen kirjaan ja mukana olleet lapset ja opettaja nauttivat esityksestä silmin nähden. Kirjan kuuntelun yhteydessä myöhemminkin palattiin usein teatteriesityksen tapahtumiin, hahmoihin sekä tunnelmaan ja verrattiin kirjan ja esityksen tapahtumia toisiinsa.

Pareittain lukemista käytetään alkuopetuksessa eräänä ääneen lukemisen harjoittelun muotona ja lapset yleensä pitävät siitä. Päätimme innostaa lapsia vähitellen lukemisessa siihen, että kummi saikin olla vuorostaan kuuntelija. Kun ensimmäisen luokan oppilaiden lukutaito lisääntyi, kummilukeminen toteutuikin luontevasti osittaisena vuorolukuna. Välillä nuorempi luki enemmän ja kummi sai kuunnella. Lapset saivat mahdollisimman paljon itsenäisen valinnan mahdollisuuksia ja lukeminen oman kummin kanssa toteutui suuren innostuksen ja ilon vallitessa.

Annoimme jakson alussa myös lapsille omat lukupäiväkirjat ja koteihin kirjallisia vihjeitä niiden täyttämiseen liittyen. Lähestyimme usein kirjeitse lasten vanhempia ja muistuttelimme varti päivässä temasta ja lapsen kanssa keskustelusta. Hyvissä ajoin ennen lukuviikkoa kerroimme lapsille ja myös vanhemmille toivomuksen, että vanhemmat kotona kertoisivat lapsille omista lukukokemuksistaan sekä rakkaimmista kirjoistaan. Viimeistään lukuviikolla sai jokainen lapsi sitten tuoda oman sekä isän tai äidin rakkain kirja luokkaan, missä se oli myös toisten nähtävillä. Kirjoista sai joko kertoa tai lukea ääneen haluamansa kohdan.

Linna (1999) toteaa lukupäiväkirjojen käytöstä: “Lukupäiväkirjojen käyttö opetuksessa on nykyisin yksi niistä opetusmenetelmistä, joilla pyritään vastaamaan opetuksen eriyttämisen haasteisiin. Seuraamalla lukupäivä-kirjoja opettaja oppii paljon oppilaittensa tavasta ajatella ja rakentaa merkityksiä. Hän oppii tietämään, miten kukin oppilas lukee: yksi lukee usein samoja kirjoja, toinen jättää monesti kirjat kesken, kolmas on aina riippuvainen siitä, mitä luokan vaikuttajaoppilaat lukevat. (Linna 1999, 36.)

Linna (1999) jatkaa, todeten kuinka lukupäiväkirjojen avulla opettajalle avautuu erinomainen mahdollisuus tehdä havaintoja jokaisen oppilaan kehittymisestä lukijana ja kohdata oppilaansa yksilöllisesti silloinkin, kun luokassa on paljon oppilaita. Hän korostaa kuinka tällainen kohtaaminen rikastuttaa niin opiskelua kuin opettamistakin. (Linna 1999, 36.)

Pyysimme lasten vanhempia merkitsemään lukupäiväkirjaan, mitä he ovat lapsilleen lukee neet ja mahdollisuuksien mukaan seuraamaan kotona lasten itsenäistä kirjojen lukemista ja keskustelemaan lasten lukukokemuksista. Ohjasimme myös lukupäiväkirjan ohessa lähettämällämme tiedotteella (liite 1.) vanhempia yhdessä lasten kanssa merkitsemään lukupäiväkirjaan myös lasten itsensä lukemia kirjoja ja niiden herättämiä ajatuksia. Rohkaisimme lapsia myös piirtämään ja kirjoittamaan itse lukemastaan. Jatkokirjojen ääneen lukemisen yhteydessä mallitimme tällaista kirjanlukutilanteisiin liittyvää toimintaa antamalla lasten piirtää ja keskustella kirjojen tunnelmista ja tapahtumista.

Tiedotimme usein kirjeillä vanhemmille lukemisasihepiiriin liittyvistä tapahtumista, tilaisuuksista sekä lapsille että vanhemmille. Kirjavinkkauksen toteutimme kouluillamme yhteistyössä kirjaston kanssa ja sen yhteydessä saimme luokkaan paljon kiinnostavia kirjoja, joita lapset saivat myös lainata kotiin. Myös vanhemmat lainasivat lapsilleen luettavaksi heille iltatilaisuudessa esiteltyjä lastenkirjoja.

Lasten omaan, itsenäiseen kirjojen lukemiseen varattiin aikaa mahdollisimman usein siten, että lapset lukivat pulpettikirjaa päivittäin. He saivat lukea kirjoja myös oppitunnilla aina kun siihen tarjoutui tilaisuus. Lapset valitsivat kirjansa joko luokasta, koulun kirjastosta, kirjastoautolta, pääkirjastosta tai kotoa. Pyrimme järjestämään lapsille tilaisuuksia rauhassa paneutua lukemiseen aina sopivan tilaisuuden tullen.

Järjestettyjen rauhallisten lukutilanteiden merkitystä korostaa menetelmä, nimeltään Sustained Silent Reading (SSR) (Cunningham P-M., Sharon A-M., James W-C., Moore D-W. 1983). SSR tarkoittaa sitä, että oppilaat lukevat itse valitsemaansa kirjallisuutta hiljaa ja keskittyneesti edeltä sovitun tietyn ajan. Ajaksi riittää aluksi 5-10 minuuttia ja isommilla lapsilla aikaa voi olla jopa 45 minuuttia. Tämän menetelmän käyttäminen edellyttää, että luokassa on saatavilla paljon erilaista luettavaa. Koko tämän sovitun ajan kaikki lapset ja myös aikuiset lukevat. SSR perustuu oletukselle, että arvostaakseen lukemista oppilas tarvitsee vapaata, lukemiseen tarkoitettua aikaa, rauhallisen tilan, riittävästi luettavaa ja aikuisen mallin lukemiseen. Tavoite on, että oppilaat lukevat määrällisesti myös mahdollisimman paljon kukin oman lukutaitonsa mukaan. (Cunningham P-M.; Sharon A-M., James W-C., Moore D-W. 1983;119.)

Runsas kirjojen lukeminen lisää mielenkiintoa innostusta kirjoja ja lukemista kohtaan, jolloin lukutaito yleensä myös huomaamatta paranee. Parempi lukutaito taas innostaa lukemaan enemmän ja vaativampia kirjoja. Liian usein kouluissa luetaan vain lyhyitä pätkiä ja vähän aikaa. SSR:n avulla oppilaille tulee paremmat mahdollisuudet lukea kokonaisia kirjoja alusta loppuun. SSR:n kokeileminen luokassa edellyttää ensiksi hyvää ja tarpeeksi laajaa lukumateriaalia, ja lisäksi koulupäivästä on varattava siihen tietty aika. Monet opettajat ovat valinneet tämän ajan esim. ruokatauon jälkeen. (Cunningham P-M., Sharon A-M., James W-C., Moore D-W. 1983, 119; Vacca 1987, 252.)

Vacca (1987) tuokin esille, että SSR on hyvä menetelmä siksi, että opettajan rohkaisusta huolimatta monet oppilaat eivät valitse omaehtoisesti itsenäistä lukemista. Näin heille tarjoutuu ainakin koulussa mahdollisuus itsenäiseen lukemiseen ilman, että heidän tarvitsee tehdä siitä muille selkoa. (Vacca 1987, 252.)

Vacca (1987) tuo esille käsitteen lukijoiden yhteisö (the community of readers), mikä tarkoittaa sitä, että lapset yhteistyössä ystävien ja opettajan kanssa työskennellessään lukevat niin luontevasti, että he suosittelevat kirjoja toisilleen spontaanisti ja epämuodollisesti ja keskustelevat kirjoihin liittyvistä kokemuksistaan. Lapset kokevat, että tovereiden suosituksukset tekevät kirjan valinnan tehokkaammaksi ja vähemmän riskejä sisältäväksi. (Vacca 1987, 248-249.)

Kirjoista kerronnalle ei luokissamme asetettu mitään erityisiä ehtoja tai vaatimuksia vaan jokainen sai kertoa haluamiaan asioita tai lukea valitsemansa katkelman kirjasta. Halusimme lasten iloitsevan ja nauttivan siitä että heille luettiin ja he myös itse lukivat ja löysivät itseään kiinnostavia kirjoja. Silloin kun kirjoista kertojia oli useampia, kerronnan vuorot sovittiin yleensä ennen aloitusta etukäteen yhdessä. Lapset, jotka kertoivat harvemmin, saivat siten usein luonnostaan halutessaan aloitusvuorot. Lapset jatkoivat keskustelua kirjoista keskenään myös tuntien jälkeen ja valitsivat toistensa lukemia ja suosittelimia kirjoja välitunnilla luokasta ja kirjastoautolta tai kirjastokäyntien yhteydessä kirjastosta.

Lapset itse seurasivat kirjojensa lukemista merkitsemällä ylös lukemansa kirjat heitä itseään eniten innostavalla tavalla esimerkiksi lukupuun lehtien tai lukunallen sydänten keräämisen muodossa. Alkuun tällainen merkitseminen viehätti lapsia, mutta he saivat siitä myöhemmin halutessaan luopua. Lukupäiväkirjamerkinnöistä muistuttelimme kuitenkin usein ja neuvoimme ja autoimme myös lapsia aina tarvittaessa. Annoimme kuitenkin lasten toimia itsenäisesti ja mikäli näytti, että he löysivät mieleistään lukemista.

Lehmuskallio (1991) viittaa Bambergerin paradoksiin: Monet lapset eivät lue kirjoja, koska he eivät osaa lukea kyllin hyvin. He eivät osaa lukea kyllin hyvin, koska he eivät lue kirjoja. Bambergerin mukaan lapset tulisi viekoitella lukemiseen. Ratkaiseva edistymisen ei lepää vielä lukemisessa tai tekemisessä itsessään, vaan tekemisen tiedostamisessa. Lapsen täytyy ensin kokea ja oppia, että kirjoista saa irti jotakin, esim. viehätystä tai tietoa. (Lehmuskallio 1991, 143.)

Tällaisesta lukemaan viekoittelusta oli tavallaan kyse myös kirjallisuutta ja lukemista korostavassa toiminnassamme. Suunnittelimme toiminnan luokassa hyvin lukemispainotteiseksi. Loimme luokkaan kirjallisen ja lasta lukemaan kannustavan ilmapiirin yhdessä asiasta innostuneiden lasten kanssa. Jokainen lapsi sai luokassa vuorollaan jakamatonta huomiota ja ihailua osakseen kertoessaan lukukokemuksestaan. Nämä lapsen tähtihetket osoittivat meille, että lapset saivat kirjoista paljon viehätystä sekä iloa ja he oppivat itsenäisesti myös valitsemaan ja suosittelemaan kirjoja toisilleenkin.

10.4. Haastattelu ja havainnointi

Haastattelut ja havainnointi halusimme tutkimuksen aluksi kartoittaa lasten suhdetta kirjoihin ja lukemiseen. Lähetimme tammikuussa lasten koteihin kyselykaavakkeen yhdessä vanhempien kanssa täytettäväksi. Käytimme soveltaen Hynysen (1998) käyttämää Kaija Lehmuskallion laatimaa kaavaketta. Kyselykaavakkeen avulla pyrimme saamaan selville mahdollisimman paljon lasten lukemistottumuksista (liite 2).

Muokkasimme kaavaketta siten, että jätimme pois sanomalehtien lukemista koskevat kysymykset, koska rajasimme tämän aiheen opetuskokeilumme ulkopuolelle. Lisäsimme sen sijaan tutkimuksen kannalta mielestämme tärkeän kysymyksen selvittääksemme, minkä verran ja kuinka usein vanhemmat lukevat lapsilleen.

Haastattelut aloitimme helmikuussa 2001 lasten palautettua kyselykaavakkeet. Käytimme kvalitatiivista haastattelua siten, että lasten kanssa käytimme useamman kerran infonmaalista keskustelua ja kerran standardoitua avointa haastattelua sekä lasten että vanhempien kanssa (liite 3 ja 4). Standardoitua avointa haastattelua käytimme lasten kanssa saadaksemme monipuolista tietoa lapsesta lukijana. Lasten haastatteluja (informaali keskustelu) toteutimme vapaamuotoisina kahdenkeskisinä keskusteluina, jotka nauhoitimme.

Haastattelimme lapsia koulupäivän aikana, usein välitunnilla ja joskus koulun jälkeen. Aluksi haastattelussa tarvittiin joidenkin lasten kohdalla paljon opettajan kysymyksiä ja lasten vastaukset olivat lyhyitä, mutta myöhemmässä vaiheessa kaikki lapset kykenivät jo kertomaan omatoimisemmin lukukokemuksistaan. Jotkut lapsista olivat alusta asti innokkaita ja omatoimisia kertojia.

Kirjoista kertominen luokassa oli lapsille jo tuttua ennen kuin aloitimme varsinaiset nauhoitukset. Myös nauhoittamista harjoiteltiin koko luokan kanssa ennen varsinaisten nauhoitusten aloittamista, jotta haastattelusta tuli miellyttävä ja mukava tilanne. Kerroimme jo tutkimusjakson alussa lapsille, että haluamme tallentaa heidän lukukokemuksiaan nauhoittamalla heidän kerrontaansa lukukokemuksista. Tallennusta pienen sanelukoneen ja käsimikrofonin avulla käytettiin opetuskokeilun aikana toisessa luokassa myös äidinkielen tunteilla pienten suulliseen ilmaisuun liittyvien tehtävien yhteydessä. Käytännön harjoituksen

avulla opettaja halusi myös varmistaa nauhoitusten mahdollisimman hyvän tallentumisen. Lisäksi tarkoitus oli näin saada lapset suhtautumaan nauhoitustilanteeseen luontevasti.

Kaikille luokan oppilaille tarjoutui vuorollaan heitä kiinnostavia mikrofonin puhumisen mahdollisuuksia. Näin tutkimuslapset oppivat muiden mukana suhtautumaan myönteisesti ja luonnollisesti esitysten taltiointiin sanelukoneella mikrofonin avulla. Toisessa koulussa nauhoitukset suoritettiin muuten samalla tavalla, mutta nauhoituksessa käytettiin radionauhuria. Tässä luokassa oli neljä tutkimus-lasta luokan kuudestatoista oppilaasta.

Haastattelujen nauhoitukset toteutettiin mahdollisimman paljon lasten ehdoilla, silloin kun lapsi sanoi haluavansa kertoa lukukokemuksistaan. Kirjoista kertominen ja yhdessä keskusteleminen oli tärkeä osa koko luokan toimintaa koko tutkimusjakson ajan. Luokan kaikki oppilaat innostuivat vähitellen tuomaan kouluun lukemiaan kirjoja ja kertomaan niistä omilla taidoillaan. Tutkimuslapset saivat toisten kokemuksia kuunnellessaan rohkeutta ja erilaista mallia kerronnalleen ja heissä alkoi viritä halu lukea ja päästä kertomaan muillekin. Toiminnan lähtökohtana luokassa oli alusta alkaen näkemys siitä, kuinka tärkeää on antaa jokaisen lapsen kertoa ja edetä omilla ehdoillaan ilman vertailua ja keskinäistä kilpailua.

Haastattelutilanteessa lapsi sai kertoa lukukokemuksistaan mahdollisimman itsenäisesti. Toiset lapset tarvitsivat kuitenkin selvästi enemmän haastattelijan tukea päästäkseen alkuun ja pystyäkseen ilmaisemaan itseään kertomalla. Osalla lapsista oli todettu jo ennen koulun alkua kielellisiä vaikeuksia, mitkä ilmenivät esimerkiksi haastattelutilanteissa siten, että lapsi ei osannut itsenäisesti kertoa lukukokemuksistaan. Mikäli lapsi ei päässyt kerronnassa alkuun, haastattelija auttoi häntä apukysymyksillä ja pitämällä yllä luontevaa keskustelua. Tästä huolimatta muutama lapsi vastasi kysymyksiin vain hyvin lyhyesti tai yksinäisesti. Usein kävi kuitenkin myös niin, että tämä sama lapsi alkoi kertoa enemmän ja innostuneesti jopa usealla perättäisellä lauseella silloin, kun hän pääsi haastattelijan tukemana kertomaan itselleen merkityksellisestä asiasta, joka näin palautui mieleen.

Viimeistä haastattelua varten laadimme etukäteen haastattelun rungoksi yhtenäisen haastattelukaavakkeen jonka avulla päätimme toteuttaa haastattelun opetuskokeilujakson päätteeksi toukokuussa. Kerroimme haastattelusta myös lapsille ennakkoon sekä järjestimme haastattelua varten sopivan ajan ja rauhallisen ympäristön vapaasta luokkatilasta.

Toukokuussa haastattelimme kouluillamme jokaisen tutkimuslapsen yksilöllisesti ja käytimme siinä yhtenäistä strukturoitua haastattelukaavaketta. Laitimamme haastattelukaavake (liite 3) sisälsi seitsemäntoista kysymystä ja haastattelutilanteessa esitimme lomakkeelle kirjatut haastattelukysymykset paperilta lukien. Esitimme kaikille tutkimuslapsille samat kysymykset ja nauhoitimme heidän vastauksensa. Tässäkin haastattelutilanteessa osa lapsista tarvitsi kuitenkin tuekseen myös lisäapua haastattelijalta. Lapset olivat yllättäen hyvin halukkaita jäämään tarvittaessa haastatteluun myös koulun jälkeen.

Käytimme strukturoitua haastattelua lasten kanssa vain kerran aineiston keräämisen loppuvaiheessa, koska halusimme välttää ohjailevia kysymyksiä ja kuunnella, mitä lapsi itse halusi kertoa lukemastaan tai siitä, mitä hänelle on luettu. Näiden haastattelujen tekstimuotoon kirjoittamisen, litteroinnin, suoritimme mahdollisimman pian haastattelun jälkeen. Kirjoittaminen oli hidasta, koska nauhan purkaminen ja muuttaminen tekstimuotoon oli joka kerta tehtävä muutaman sanan jaksoissa ja kirjasimme haastattelusta sekä haastattelijan että lapsen puheen mahdollisimman tarkasti. Huomioimme myös nauhojen tekstiksi kirjoittamisen yhteydessä mahdollisuuksien mukaan lasten sanattomia ilmaisuja kuten äänenpainoja, naurahduksia ja taukoja.

Haastattelujen tekstimuotoon kirjoittaminen tapahtui yleensä samana päivänä tai jonkun kerran päivän viiveellä. Näimme, että oli tärkeää kirjoittaa samana päivänä haastattelun suorittamisen kanssa, jotta haastattelijä kykeni palauttamaan haastattelutilanteen mieleensä mahdollisimman elävästi, jopa pään nyökkäyksiä myöten. Kuitenkin lasten puheen kuuluvuudessa ja selkeydessä oli suurta vaihtelua ja se vaikeutti ja hidasti muutoinkin hidasta kirjoittamista.

Vaikka valmistauduimme mielestämme huolellisesti haastattelutilanteiden varalle, saattoi nauhoittamisessa esiintyä myös pieniä teknisiä ongelmia. Jouduimme molemmat aloittamaan alusta yhden haastattelun, kun nauhoitus ei heti onnistunut. Lapsille se ei näissä tapauksissa näyttänyt tuottavan ongelmia, koska kyseessä sattui olemaan lapsia, jotka kertoivat mielellään useaan kertaan. Lisäksi yhden tutkimuslapsen haastattelu katosi keväällä tallennusvaiheen jälkeen ja se suoritettiin myöhemmin samojen kysymysten pohjalta uudestaan.

Vanhempien haastattelua varten laadimme kaavakkeen, jossa oli kymmenen kysymystä (liite 4). Haastattelun avulla pyrimme saamaan selville vanhempien käsityksiä lasten suhteesta lukemiseen. Sovimme jokaisen vanhemman kanssa haastatteluajan joko koulupäivän alkuun, välitunnille tai koulun jälkeen.

Yksi haastattelu suoritettiin käytännön ongelman vuoksi osittain suljetussa kirjastossa, rauhallisessa kirjaston lehtisalinurkkauksessa koulun kirjastokäynnin yhteydessä. Tämä haastattelu rajautui kuitenkin varsinaisen tutkimuksen ulkopuolelle, koska tutkittavien lopullinen määrä varmistui vasta kesällä haastattelujen suorittamisen jälkeen. Vaikka vanhempien haastattelu pohjautui valmiisiin kysymyksiin, useat vanhemmat innostuivat kertomaan laajemminkin lukukokemuksistaan lapsensa kanssa kotona.

Havainnoinnista sovimme jo tutkimuksen alkuvaiheessa yhteiseksi päämääräksemme sen, että havainnoimme ennen muuta lapsen lukutaidon kehitystä, innostuneisuutta kirjojen kuunteluun ja lukemiseen, sekä mahdollista lapsen lukemiseen motivoitumisen ilmenemistä. Pitämiimme havaintopäiväkirjoihin kokosimme paitsi tutkimuksen yleiseen kulkuun, myös lapseen liittyviä havaintoja.

Havaintojen tekeminen oli olennainen osa tutkimuksen suorittamista ja teimme havainnointia osana jokapäiväistä koulutyötämme niin luokassa kuin kirjasto-käynneillämme. Teimme säännöllisesti havaintoja myös äidinkielen tuntien yhteydessä tutkimuslasten lukutaidon kehittymisestä. Kirjoitustaidon, kerronnan ja muun ilmaisun kehittymisen seuranta oli myös havainnointimme kohteena. Havainnoinnin tarkoituksena oli löytää tekijöitä, jotka mahdollisesti ilmentäisivät jollakin lailla lapsen innostuneisuutta tai innostumattomuutta kirjoista ja lukemisesta.

10.5 Tutkimuksen teoreettinen malli

Teoreettisen mallin taustaa on aluksi koottu siten yhteen, että siitä käy ilmi tarkastelunäkökulma. Seuraavaksi esitetään sekä ympäristöön liittyvät että lapseen liittyvät tekijät erikseen. Lopuksi kuvataan teoreettinen malli.

Ympäristöön liittyvät tekijät

Hirsto (2001) toteaa, että lapsi tuo mukanaan kouluun perheensä ja muissa sosiaalisissa yhteisöissä omaksumansa maailmankuvan ja jäsentää maailmaa sen mukaan. Lapsen maailmankuvan oppiminen on jatkuva prosessi ja myös koulu tulee siihen osalliseksi tietyssä vaiheessa. Hän korostaa kodissa saatujen kokemusten merkitystä yleensä ja erityisesti sen merkitystä, miten lasta on kotona kohdeltu. Nämä tekijät vaikuttavat lapsen maailmankuvan muodostumiseen. Hirston mukaan opettajien tulisi työssään osata ottaa huomioon lasten yksilölliset maailmankuvat. (Hirsto 2001, 74-75.)

Bronfenbrenner (1997) on nimennyt tutkimusasetelmat, joissa otetaan huomioon sekä henkilön että ympäristön piirteet henkilö- konteksti- malleiksi. Henkilö-konteksti-mallien erityisenä vahvuutena hän näkee niiden kyvyn, tunnistaa ekologisia lokeroita, tietyjä ympäristön alueita, jotka ovat erityisen suotuisia tai epäsuotuisia sellaisten yksilöiden kehitykselle, joilla on tietyt henkilökohtaiset piirteet. (Bronfenbrenner 1997, 227-228.)

Bronfenbrenner (1997) tuo esille sen, että kehitysprosessien ymmärtäminen edellyttää kuitenkin vielä tätä kehittyneempää tutkimusmuotoa. Prosessi-henkilö-konteksti -malli tekee mahdolliseksi analysoida kehitysprosessien ja -tulosten vaihtelua ympäristön ja henkilön piireiden yhteisenä funktiona. Prosessi-henkilö-konteksti -mallin pääasiallinen tieteellinen arvo ei Bronfenbrennerin mukaan ole niinkään kyvyssä tuottaa lopullisia vastauksia, kuin luoda uusia kysymyksiä paljastamalla olemassa olevien asetelmien puutteet havaittujen monimutkaisuuksien selittämisessä. (Bronfenbrenner 1997, 231, 235.)

Saarinen, Ruoppila ja Korhokangas (1991) tuovat esille sen, kuinka Bronfenbrennerin ekologisen sosiaalistumisteorian mukaan yksilön sosiaalistumiseen vaikuttavat ympäristön erilaajuiset kehät, joiden kanssa yksilö toimii aktiivisessa vuorovaikutuksessa. Yksilö nähdään tässä teoriassa aktiivisena ympäristöön vaikuttajana. Toisaalta ympäristö vaatii yksilöä mukautumaan ehtoihin ja edellytyksiin, kolmanneksi ympäristö koostuu erilaisista sisäkkäisistä kokonaisuuksista ja niiden suhteista. (Saarinen, Ruoppila, Korhokangas 1991, 88.)

Saarinen, Ruoppila ja Korhokangas (1991) tuovat esille, kuinka Bronfenbrennerin näkemysten perusteet tulevat Lewinin kenttäteoriasta. Siinä lähtökohtana on yksilön kokema

psykologinen kenttä, jossa on erilaisia yksilöä puoleensa vetäviä ja toisaalta loitontavia voimia. Mikäli yksilö arvioi jonkin asian itselleen tärkeäksi, se muuttaa hänen psykologista kenttäänsä ja se taas vaikuttaa hänen vuorovaikutukseensa ympäristön kanssa. Tämä perustuu käsitykseen, siitä, että yksilön käyttäytyminen on tulosta yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksesta. Yksilö vaikuttaa näin ympäristöön ja ympäristö yksilöön. Bronfenbrenner painottaa tutkimuksen ekologisen validiuden merkitystä ja hän kritisoi tutkimustulosten merkittävyyttä mikäli esimerkiksi lasta tutkii vieras tutkija oudossa ympäristössä. (Saarinen, Ruoppila ja Korkiakangas 1991, 90-91.)

Saarinen, Ruoppila ja Korkiakangas näkevät ekologisen sosiaalistumisteorian ansiona sen, että siinä tarkastellaan erilaajuisia ympäristöjä, joiden kanssa yksilö on suoraan tai epäsuorasti vuorovaikutuksessa. Teorian ansioksi he näkevät myös sen, että siinä yksilö nähdään aktiivisena ympäristöön vaikuttajana. (Saarinen, Ruoppila ja Korkiakangas 1991, 91.)

Lapseen liittyvät tekijät

Beattyn ja Clarkin minäkäsityksen muotoutumisen kuvausjärjestelmässä (käsitelty kohdassa 6.3 minäkäsityksen kehittymisen yhteydessä) käyttäytymis-motivaation lähteenä toimivat organisaatiokeskukset, joita ovat 1. persoonallinen arvo, 2. ennakoitu suorituskky, 3. ilmaisuvalmius sekä 4. itsenäisyys. Kukin näistä ohjaa käyttäytymistä yksin tai ne voivat yksilön eri elämäntilanteissa tai kehitysvaiheissa kytkeytyä toisiinsa eri tavoin.

Tässä tutkimuksessa käsitämme ne siten, että 1. persoonallinen arvo edustaa lapsen käsitystä omasta arvostaan ja se syntyy ympäristön välittämistä tiedoista ja lapsen omista kokemuksista ja tuntemuksista. 2. ennakoitu suoriutumiskyky on lähinnä lapsen tietoa ja kokemusta omasta selviytymisestäään ympäristössään. 3. Ilmaisuvalmius on yhteydessä lapsen emootioihin sekä tunnetilojen ja sävyjen luontevaan ilmaisutaitoon. 4. Itsenäisyyden käsitämme tässä tutkimuksessa lapsen mahdollisuudeksi toimia itsenäisesti ja aktiivisesti ja se toteutuu mahdollisuutta tehdä omia valintoja.

Kuusisen (1995) mukaan sisäisen motivaation teoria korostaa seuraavia tekijöitä silloin kun pyritään lisäämään sisäisesti motivoitunutta käyttäytymistä :

1. Korostamalla eri tilanteissa yksilön mahdollisuuksia valintaan tuetaan itsemääräämistunteen säilymistä.

2. Sisäisen motivaation syntyminen edellyttää vaatimusten ja taitojen tasapainossa olemista.
3. Yksilön sisäisten ristiriitaisten tunteiden tunnistaminen ja analysoiminen auttaa voittamaan muutokseen ja oppimiseen liittyviä sekä itsenäistymisen suhteen koettuja uhkia. (Kuusinen 1995, 220.)

Motivaation ymmärtäminen suhteessa yksilön minään merkitsee Kuusisen (1995) mukaan sitä, että on hyväksyttävä myös se, että yksilön itsensä kannalta nähtynä muutokseen sisältyy myös uhka. Siksi yksilön kokema itsemääräämisen tunteen säilyminen on tärkeässä asemassa sisäisen motivaation synnyssä. (Kuusinen 1995, 220-221.)

Bettyn ja Clarkin minäkäsityksen muotoutumisen mallista käyttäytymismotivaation lähteenä toimivat organisaatiokeskukset ja Kuusisen (1995) esittämät sisäisen motivaation lisääntymistä tukevat tekijät ovat osin samoja asioita. Nämä tekijät, itsenäisyys valinnoissa, tunneilmaisu ja vaatimukset ja taidot ovat keskeisiä tekijöitä sekä lapsen sisäisen lukemismotivaation että minäkäsityksen muotoutumisessa.

Teoreettisen mallin kuvaus

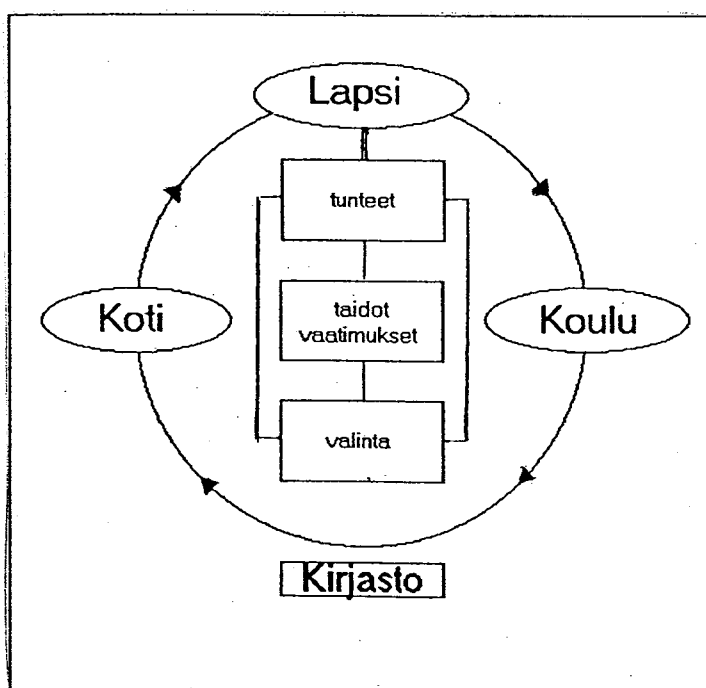
Opetuskokeilussamme toiminnallisena lähtökohtana oli lapsen arvostaminen ja yhteistoiminnallisuus. Teoriaosassa käsitelimme näitä asioita (luvut 3 ja 5.2 ja 6.3). Käytimme teorialukua tukena teoreettisen mallin kokoamisessa. Näin saatua teoreettista mallia käytimme jokaisen lapsen kohdalla muodostaessamme käsitystä siitä, mitkä tekijät ovat merkityksellisiä kunkin lapsen lukemissinnostuksen kannalta.

Lapsen sisäisen lukemismotivaation ja minäkäsityksen muotoutumisessa itsenäisyys valinnoissa, tunneilmaisu ja vaatimukset ja taidot ovat keskeisiä tekijöitä. Itsenäisyys valinnoissa tarkoittaa lapsen omia mahdollisuuksia tehdä itsenäisiä valintoja kirjoihin ja lukemiseen liittyvissä asioissa. Tunneilmaisu liittyy läheisesti lapsen ilmaisuvalmiuteen eri tilanteissa. Lapsen kannalta tähän vielä liittyy motivaatioon liittyvä muutoksen uhka joka merkitsee esimerkiksi epäonnistumisen pelkoa.

Sisäisen motivaation syntyminen edellyttää lisäksi vaatimusten ja taitojen tasapainossa olemista siten, että lapsi ei joudu liian vaikeiden tehtävien eteen. Lapsi tarvitsee tukea erityi-

sesti ristiriitaisten tunteiden aiheuttamissa tilanteissa. Epävarmuuden sieto ja luottamus selviytymiseen liittyvät lapsen minäkäsitykseen minäkuvan kautta. Lapsi pyrkii toimimaan niin, että minä (havaittu minä) ja toivottu minä (adekvaatti minä) olisivat mahdollisimman lähellä toisiaan.

Teoreettisen mallin (kuvio 4.) muotoilun pohjana käytimme Hirston (2001) näkemystä lapsen sosialisatioympäristöistä (luku 5.3). Pidämme lasta aktiivisena ja ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa olevana toimijana. Lapsi itsenäisenä toimijana saa tukea, vaikutteita ja palautetta toiminnastaan lähinnä kotona ja koulussa vanhemmilta, tovereilta ja opettajalta. Kirjaston merkitys on keskeinen yhteistyötahona muun muassa kirjojen saatavuuden turvaamisessa (luku 5.3).



Kuvio 4. Tutkimuksen teoreettinen malli

Yksittäisen lapsen ympäritöissä aktiivisuus lukemista ja kirjoista kiinnostumista kohtaan tulee ympäristön taholta huomioiduksi eri tavalla. Keskeistä tässä on yhtäältä se, miten lapsen saatavilla ja itse valittavissa on häntä itseään kiinnostavia ja hänelle sopivia kirjoja (luku 5.2), sekä ennen muuta se, miten läheiset henkilöt kuten vanhemmat, opettajat ja toverit suhtautuvat lapseen. Lapsen oma lukutaito (luku 4.2) ja mahdolliset kielelliset vaikeudet (luku 6.2) on otettava huomioon, kun lasta tuetaan ja kannustetaan itsenäisenä ja aktiivisena toimijana, ”kirjaseikkailijana”.

10.6 Tutkimuksen tarkastelua luotettavuuden näkökulmasta

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on Eskolan ja Suorannan (1998, 211) mukaan tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Tämän asian tiedostimme omassa tutkimustyössämme. Pyrimme saamaan aineistoon sen vuoksi etäisyyttä eri tavoin. Käytimme aineiston kerättyämme ja luokiteltuamme pieneen osaan lasten haastatteluaineistoa Jakobsonin kommunikaatiomallia soveltaen sitä haastattelumateriaaliin. Sovelsimme ja yksinkertaistimme mallia ja käytimme sitä tulkittessamme puhetta, jolla lapsi kertoi lukemastaan kirjasta. Mallin käytön kautta saimme kaipaamaamme objektiivisuutta ja uusia näkökulmia tutkittaviin lapsiin ja samalla saimme myös lisää tukea aineistomme tulkintaan.

Samaan tapaan haimme objektiivisuutta aineistoon pyytämällä seminaariryhmäläistemme apua kunkin tutkimuslapsen yhden haastattelun tulkinnassa. Ryhmäläiset arvioivat yhteistoiminnallisesti kunkin lapsen kiinnostuneisuutta lukemista kohtaan. Ryhmältä saamamme tulokset toimivat meille mielenkiintoisella tavalla reflektion välineenä ja aineiston prosessointi helpottui tämän jälkeen sikäli, että saimme lisää luottamusta omien tulkintojemme objektiivisuudesta.

Runsaan ja varsinkin tutkimusprosessin alussa välillä liiankin omakohtaiseksi kokemaamme aineistoon jouduimme useaan otteeseen miettimään omaa suhdettamme ja vaikuttelmiemme mahdollista liiallista subjektiivisuutta. Olivathan tutkittavat lapset meille läheisiä ja läheisyyttä lisäsi se, että olimme heidän kanssaan tekemissä päivittäin koulutyössämme.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan triangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että samassa tutkimuksessa käytetään erilaisia aineistoja, teorioita ja/tai menetelmiä. Triangulaatiota tulee tutkimukseen mukaan silloin, kun samaa kohdetta tutkii useampi tutkija. Aineistotriangulaatiosta on kyse silloin, kun yhdessä tutkimuksessa yhdistellään useammanlaisia aineistoja keskenään kuten esimerkiksi haastatteluja, lehtiartikkeleita, tilastotietoja ja kuvanauhoituksia. (Eskola, Suoranta 1998, 69.)

Tässä tutkimuksessa triangulaatio on erityisen keskeisessä asemassa, koska tutkimus suoritettiin kahden opettajan tiiviissä ja vuorovaikutteisessa yhteistyössä. Myös aineiston kerää-

misessä käytettiin useita eri menetelmiä. Tutkimuksellinen yhteistyö lisää tämän tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkijatriangulaatio tarkoitti käytännössä sitä, että tutkimusprosessi eteni koko ajan siten, että tutkimuksen kaikki vaiheet prosessoitiin yhdessä vuorovaikutteisesti. Tämä hankaloitti ja hidasti huomattavasti tutkimuksen etenemistä, mutta toi kuitenkin mukanaan tutkimukseen syvällisempää näkemystä ja oletettavasti osaltaan paransi tutkimuksen luotettavuutta.

Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, kuinka tutkijatriangulaatiossa se, että saman ilmiön parissa on useampi tutkija kerrallaan edellyttää yksimielisyyden löytymistä aika monessa asiassa. Tutkijoiden on neuvoteltava havainnoistaan ja näkemyksistään suhteellisen paljon ja heidän on myös päästävä yksimielisyyteen erilaisista tutkimukseen liittyvistä ratkaisuista kuten aineiston hankinnasta luokittelusta ja tulkinnasta sekä kirjoituksesta. (Eskola ja Suoranta 1998, 70.)

Tutkijatriangulaation tuomana etuna voidaan nähdä tutkimuksen monipuolistuminen ja näkökulmien laajentuminen oleellisella tavalla. Menetelmätriangulaatiossa tutkimuskohteen tutkimiseen käytetään useampia aineiston hankinta- tai tutkimusmenetelmiä kuten esimerkiksi kyselylomakkeet, havainnointi ja haastattelu. (Eskola, Suoranta 1998, 70.)

Tässä tutkimuksessa menetelmätriangulaatio toteutui siten, että aineiston keräämisessä käytettiin useita eri menetelmiä, joista lukupäiväkirjat kuitenkin nousivat hyvin keskeiseen asemaan. Lukupäiväkirjojen avulla saimme runsaasti tietoa lasten yksilöllisistä lukutottumuksista vanhempien toimiessa ikään kuin kanssatutkijoinamme. Kyselylomakkeen avulla saimme tutkimuksen alussa pohjatietoa lasten lukemistottumuksista. Haastatteluja, lasten kerrontaa ja havainnointia käyttämällä saimme tutkittavasta kohteesta laaja-alaisen näkemyksen, mikä lisää tutkimukseen luotettavuutta.

Eskola ja Suoranta (1998) toteavat kuinka triangulaatio voi olla kallis ja aikaa vievä tapa tehdä tutkimusta, koska aineistot ovat usein laajoja. Triangulaatioista käyttökelpoisimpina he näkevätkin juuri aineisto- ja tutkijatriangulaation. (Eskola 1998, 71.)

Tutkimusprosessi on edennyt jatkuvassa kahden työtään tutkivan ja kehittävän opettajan tutkijatriangulaatiossa ja näin tutkijat ovat itse olleet tutkimusprosessissa alusta alkaen mu-

kana. Prosessin myötä tutkimuksen teon edetessä kehityimme huomaamaan monia asioita, joita olisimme voineet tehdä toisin, lähinnä systemaattisemmin. Yksi tällainen on tutkijapäiväkirjan pitäminen.

Tutkimuksen myötä havaintojen ja tapahtumien huolellisen ja säännöllisen kirjaamisen merkityksen ymmärtäminen on näin oleellisesti kasvanut. Tutkimuksen uskottavuuden kannalta merkityksellisiksi nousikin monipuolinen aineisto, jossa havaintopäiväkirjojen merkintöjä täydentävät lukupäiväkirjamerkinnot ja haastattelut.

Kiviniemi (2001) tuo esille sen, kuinka laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden tarkastelun yhteydessä korostetaan juuri aineiston keruuseen liittyvän vaihtelun tiedostamista ja hallitsemista. Tutkija itse on siinä eräänlainen aineistonkeruunväline, joten on luonnollista, että tutkimusprosessin edetessä tutkijan näkemykset ja tulkinnat kehittyvät. (Kiviniemi 2001, 79-80)

Kiviniemen (2001) mukaan tällöin ei aineiston keruuseen liittyvää vaihtelua voidakaan oikeastaan pitää puutteena, vaan tutkimuksen kehitysprosessiin luontaisesti liittyvänä elementtinä. Tutkimuksen kannalta on tärkeää tiedostaa, minkälaista vaihtelua tutkimusprosessin myötä tutkijassa, aineistonkeruumenetelmissä tai tutkittavassa ilmiössä tapahtuu. (Kiviniemi 2001, 79-80.)

Opetuskokeilun aikana seurasimme lasten kehitystä sekä heidän yksilöllistä innostumistaan kirjojen lukemiseen. Lasten kehitys näkyi yleisesti parantuneena lukutaitona ja itsevarmuuden lisääntymisenä. Tämän asian havaitseminen lisäsi meidän omaa motivaatiotamme tutkia ilmiötä entistä tarkemmin ja syvällisemmin.

Laadullisen tutkimuksen sisäisessä validiteetissa on kyse tutkimuksen uskottavuudesta, jota voi pyrkiä osoittamaan Syrjälän ja Nummisen (1998, 139-140) mukaan esimerkiksi negatiivisten tapausten tarkastelun ja triangulaation kautta. Tällaista edellä esitettyä uskottavuutta haimme tutkimuksessamme jo tutkimustehtävien muotoiluvaiheessa.

Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan Syrjälän ja Nummisen (1988, 142) mukaan yleensä yleistettävyyttä ja tulosten käyttökelpoisuuden arviointia. Laadullisen tutkimuksen luotet-

tavuutta lisää tutkimusprosessin mahdollisimman tarkka raportointi ja kuvaus. Tutkimuksen kulku kaikkine vaiheineen on sen vuoksi raportoitu mahdollisimman tarkasti.

Leino (1996) toteaa että, toimintatutkimus on käytännön tutkimusta yhteisön jonkin muutoshankkeen toteuttamiseksi. Siinä tutkija joutuu käsitteellistämään käytäntöä ja tätä kautta selkeyttämään ja avartamaan ajatteluaan. Se on myös aina arvopohjaista, tulevaisuuteen suuntautunutta, yhteistoiminnallista sekä kehittävää ja näkemyksiä muodostavaa. Sen lopullinen tuloskriteeri on parantunut käytäntö. Sen tulisikin siksi kestää niin kauan että sen tulokset ja seuraamukset olisivat arvioitavissa. (Leino 1996, 88.)

Noin neljän kuukauden opetuskokeilujakson tulokset näkyivät lasten lukemisinnotuksen selvänä lisääntymisenä siten, että kirjoista keskustelu ja niiden suosittelu toisille tuli oppilaille tavaksi. Lapset myös oppivat ottamaan kirjan käteensä entistä useammin ja innokkaammin ja myös pareittain lukemisesta vuoroluvun periaatteella tuli monelle lapselle mieluisa yhteistoiminnallinen lukemistapa.

11 TULOKSET

Opetuskokeilumme tulokset kokosimme siten, että etsimme vastauksia tammikuussa tehtyjen kyselyjen ja vanhemmille ja lapsille tehtyjen haastattelujen perusteella tutkimustehtävään

1. Miten opetuskokeilu yleisesti vaikutti lapseen?

Vastaamme muihin tutkimustehtäviin siten, että kuvaamme jokaisen tutkimuslapsen lukemiskäyttäytymistä erikseen teorianmallia apuna käyttäen.

Ellan lukemiskäyttäytymistä kuvaamalla vastaamme tutkimustehtävään

2a. Miten saadaan innostumaan kirjojen lukemisesta sellainen lapsi, joka jo osaa lukea, mutta ei siitä huolimatta osoita kiinnostusta kirjojen lukemista kohtaan?

Peten lukemiskäyttäytymistä kuvaamalla vastaamme tutkimustehtävään

2b. Miten saadaan innostumaan lukemisesta sellainen lapsi, jolla on kielellisiä oppimisvaikeuksia?

Susan ja Harrin lukemiskäyttäytymistä kuvaamalla vastaamme tutkimustehtävään

3a. Mitkä tekijät ehkäisevät lapsen lukijaksi kasvamista?

Vinskin ja Nooran lukemiskäyttäytymistä kuvaamalla etsimme puolestaan vastauksia tutkimustehtävään

3b. Mitkä tekijät tukevat lapsen lukijaksi kasvamista?

Lopuksi kokoamme vastauksia tutkimustehtävään

4. Mikä on yhteistoiminnallisen opetuskokeilun muodossa toteutetun intervention merkitys?

11.1 Opetuskokeilun yleisiä vaikutuksia lapseen

Toteutimme opetuskokeilun kahden opettajan yhteistoiminnallisesti tekemän suunnittelun mukaan keväällä 2001. Opetuskokeilu oli alkuopetusikäisen lapsen ehdoilla toteutettua kirjallisuuspainotteista toimintaa, jonka tavoitteena oli opettajien ammatillinen kehittyminen sekä lapsen lukemisenostuksen tukeminen. Lapsen ehdoilla toimiminen toteutui siten,

että lapsille jätettiin valinnan mahdollisuuksia mahdollisimman monissa eri tilanteissa siten, että häntä ei ohjattu liiaksi.

Käytännössä valinnan mahdollisuuksien tarjoaminen tarkoitti sitä, että lapsi sai kertoa lukukokemuksistaan silloin, kun se hänelle sopi. Opettaja kuunteli ja oli aidosti kiinnostunut lapsesta ja hänen kertomisestaan. Lisäksi opettaja arvosti lapsen kerrontaa ja jokainen kerrontatilanne oli ainutkertainen ja merkityksellinen kokemus sekä lapsille että opettajalle. Luokkaan syntyi kirjallisuutta arvostava, myönteinen ja innostunut ilmapiiri.

Lukemispainotteisen toimintamme keskeisenä päämääränä oli saada aikaan sisäisen lukemisen innostuksen syntyminen ja kirjoista kiinnostuminen. Asetimme tämän vuoksi jokaisen yksittäisen lapsen sisäisen lukemismotivaation tukemisen oleelliseksi tavoitteeksi toiminnallemme. Motivointikeinoina käytimme aluksi erilaisia pieniä ulkoisia kannusteita. Vaikka joillekin lapsille myös ulkoiset kannusteet olivat aluksi melko merkityksellisiä innostuksen lisääjiä, niiden merkitys vähitellen pieneni.

Joillakin lapsilla innostus lukemista kohtaan lisääntyi siinä määrin, että heidän kohdallaan voi olettaa, että oli kyse sisäisen lukemismotivaation heräämisestä. Näin opetuskokeilun aikana syntynyt kirjallisuutta arvostava ilmapiiri kannusti lapsia aktiivisiksi toimijoiksi ja aratkin oppilaat rohkaistuivat toisten esimerkin innostamana huomaamattaan toimimaan vähitellen aktiivisemmin ja omatoimisemmin.

Opetuskokeilussa lukemisen sosiaalisen puoli korostui lapsia motivoivana tekijänä. Välillä oli mukavaa ja tarpeellista lukea yksin, mutta jaetuista lukukokemuksista tuli lapsille lukemiseen innostava tekijä. Sosiaalista lukemista lapset saivat kokea lukiessaan ja keskustellessaan yhdessä kummioppilaiden ja omien luokkakavereiden kanssa. Tämän toiminnan seurauksena lapsen itsetunto sai vahvistusta ja se puolestaan lisäsi lapsen kiinnostusta kirjoja ja lukemista kohtaan. Vähitellen kaikilla lapsilla ulkoisten palkkioiden merkitys väheni ja lapsissa oli havaittavissa sisäisen motivoitumisen merkkejä.

Gambrellin (1994) tutkimuksesta ilmeni, että 20-30 prosenttia koululaisista arasteli puhua toisten kanssa lukemastaan. Tutkimusten mukaan verbalisointi on tärkeä oppimismekanismi, minkä avulla puhuja voi selvittää omia ajatuksia ja oivalluksia. (Gambrell 1994, 25.)

Tutkimuksemme pariin kuuluvista lapsista ei kouluun tullessaan osannut kukaan vielä lukea. Opetuskokeilun alussa jotkut olivat jo Laurisen (1998, 28) esittelemän Sulzbyn 12 tasoisen orastavan lukutaidon luokittelumallin kymmenennellä tasolla, holistisen lukemisen alkuvaiheessa. Lukemisen strategioiden epätasapainoon liittyvää arvailua esiintyi myös vielä joidenkin lasten lukemisessa.

Osalla tutkimuslapsistamme oli vaikeuksia lukemaan oppimisessa ja he saivat myös erityisopetusta. Lisäksi toisella koululla oli käytössä jo monta vuotta jatkunut äidinkielen opetuksen eriytyminen, mikä tarkoitti sitä, että lukemaan ja kirjoittamaan opettelussa eniten apua tarvitsevat lapset olivat äidinkielen tunneilla päivittäin pienimmässä ryhmässä, jota opetti erityisopettaja.

Tässä eriytyksen toteuttamisessa olivat mukana kaikki kolme rinnakkaisluokkaa opettajineen ja erityisopettaja. Lapset pystyivät siirtymään joustavasti ryhmästä toiseen taitojensa ja tarpeidensa mukaisesti, silloin kun opettaja katsoi siirtymisen tarpeelliseksi. Tutkimukseen osallistuneet lapset aloittivat syksyllä kaikki tässä pienimmässä ryhmässä, mutta kevään kuluessa heistä kaksi edistyi niin hyvin, että he siirtyivät seuraavaan ryhmään.

Koko tutkimuksemme ajan oli selvästi havaittavissa, miten tärkeitä kirjan kuvat olivat lapselle, joka on juuri oppinut itsenäisesti lukemaan. Kertoessaan kirjasta, lapset usein myös halusivat näyttää heitä kiinnostavia tai huvittavia kirjan kuvia. Lasta kiinnostavien kuvakirjojen merkitys luokissamme korostui, koska kukaan lapsista ei osannut lukea kouluun tullessaan.

Vielä kevätlukukauden alussa monet hitaan mekaanisen lukutaidon juuri oppineet lapset ottivat mieluiten kuvakirjan tutkittavakseen ja siirtyivät vähitellen lukutaidon karttuessa ensin helppolukuisten kuvitettujen kirjojen pariin. Kuvan merkitys oli lapsille aluksi yllättävän suuri ja vielä opettajan jatkokirjojen lukemisen yhteydessä kuvat tuntuivat kiinnostavan. Jatkokirjojen lukemisen aloitusvaiheessa osa oppilaista kaipasi kuvia, mutta melko pian lapset tuntuivat eläytyvän kirjan tunnelmiin niin voimakkaasti, ettei kukaan kuvien enää ainakaan ääneen kaipaillut, vaan oma mielikuvitus alkoi toimia kuvittajana.

Lapsista ne, jotka olivat mukana teatteriesityksessä ja näkivät ja kuulivat kirjan tapahtumat henkilöityneemmin, osallistuivat kirjan lukemisen jatkuessa entistä enemmän keskustelui-

hin ja palasivat usein teatteriesityksen mieleen jääneisiin hahmoihin ja kohtauksiin verratun niitä kirjassa esiin tulleisiin asioihin.

Ihastus kirjoihin on tarttuvaa. Sellaisessa luokassa, jossa kaikki, opettaja mukaan lukien puhuvat kirjoista, eivät lapset pelkää kertoa ajatuksiaan kirjasta. Ei ole parempaa tapaa rohkaista lukijoita, kuin pyytää heitä tuomaan heitä tuomaan luokkaan kirjasuosikkinsa. (Harwey, Goudvis 2000, 57.)

Lukemisen arvostus kotona ja toveripiirissä tarttuu, ryhmäilmapiiri tukee lapsen minää (Bettelheim, Zelan 1991, 74). Lukemissinnostuksen syntymisen kannalta oli olennaisen tärkeää päivittäinen lukeminen ja siitä keskustelu. Lisäksi lapsen lähellä omassa oppimisympäristössä oli koko tutkimusjakson ajan lasten saatavilla ja lainattavissa runsaasti erilaisia kirjoja. Kirjoja tuli tutkimusjakson aikana lisää luokkiin myös lasten kotoa ja saimme kirjoja myös kotiin lainattavaksi kirjaston järjestämän kirjavinkkauksen yhteydessä. Lapset tutkivat ja lainasivat ahkerasti kirjoja. Kaikille lapsille tuli vähitellen tavaksi tuoda kouluun lukemiaan kirjoja, joista he kertoivat toisilleen. Lisäksi lapset innostuivat tuomaan luokkaan omia kirjojaan katseltavaksi ja luettavaksi.

Sinkon (1999) mukaan koululla ja sinne tavalla tai toisella saaduilla kirjavarjoilla on keskeinen rooli lukuharrastuksessa. Siksi opettajaa tarvitaan mukaan kirjastokäynneillä silloinkin kun kirjastoauto tulee koulun pihaan ja toimii ikään kuin koulun kirjastona. Kirjastonhoitajat tuntevat lasten- ja nuortenkirjat ja osaavat auttaa kiinnostavien kirjojen valinnassa, mutta opettaja tuntee lukijan yksilölliset taipumukset ja osaa kysyä kirjastonhoitajalta tai itsekin suositella kirjoja. Koulu ei voi siirtää vastuuta nuorten lukemisharrastuksesta kokonaan yleiselle kirjastolle. (Sinko 1999, 75.)

Hyvän lukutaidon oppimisen kannalta oli tärkeää se, että lapsilla oli omassa luokassaan heidän helposti saatavillaan monipuolista ja heidän omaa lukutaitoaan vastaavaa, kiinnostavaa ja motivoivaa luettavaa. Tutkimusjakson aikana havainnoimme päivittäin lasten lukemista. Havaitimme kuinka lapset lukutaidon vähitellen karttuessa lukivat ajanvietteeksi, sekä tyydyttivät uteliaisuuttaan ja tiedonhaluaan lukemalla. Lapsia kiinnostivat yleensä aiheiden puolesta usein juuri heidän omaan elämänpiiriinsä ja harrastemaailmaansa liittyvät kirjat. Mikäli lapsi itse löysi ja lainasi kirjan, näytti se tuottavan tavallista suurempaa iloa ja tyydytystä lukijalleen.

Sinko (1999, 75) korostaa sitä, kuinka kirjojen on oltava saatavilla lapsen lähettyvillä ja kuinka oppilaat myös tarvitsevat tukea valinnoissaan ihmiseltä, joka tuntee heidän lukutaidon tasonsa ja kiinnostuksen kohteensa.

Opetuskokeilussa lapsen oppimisympäristöihin kiinnitettiin erityistä huomiota. Koulun alkaminen merkitsee Hirston (2001) mainitseman lapsen sekundäärisen sosialisatioympäristön laajenemista. (Katso lisää s.53.) Kotoa saadut vaikutteet seuraavat lapsen mukana kouluun ja ovat omalta osaltaan vaikuttamassa ja muovaamassa lapsen maailmankuvaa. Koulu ei pysty vaikuttamaan lapsen primaariin sosialisatioympäristöön, mutta yhteistyöhön kodin ja koulun välillä koulun tulisi kiinnittää yhä vakavammin huomiota, niin että siitä tulee todellista eikä vain näennäistä ja muodon vuoksi tapahtuvaa toimintaa. (Hirsto 2001, 75.)

Vastaus tutkimustehtävään 1: Miten opetuskokeilu yleisesti vaikutti lapsiin?

Opetuskokeilussa mukana olleiden lasten lukutaito parani. Lukemisinnostus syntyi kaikilla lapsilla, mutta muutamilla lapsilla lukuinnostus ei siirtynyt kotiin. Osasta lapsia tuli innokkaita lukijoita, jotka osasivat valita itselleen sopivia ja itseään kiinnostavia kirjoja. Lapset innostuivat kirjastossa käymisestä ja kirjojen itsenäisestä lainaamisesta. Jotkut lapset innostuivat kirjoittamisesta esimerkiksi omien kirjojen ja kirjeiden kirjoittamisen muodossa. Lasten kertomis- ja keskustelutaidot paranivat huomattavasti.

11.2 ”Ei kukkaan kuunnellu.”

Vastaamme Ellan avulla tutkimustehtävään 2a

Miten saada innostumaan kirjojen lukemisesta sellainen lapsi, joka osaa jo lukea, mutta ei siitä huolimatta osoita kiinnostusta kirjojen lukemista kohtaan?

Ella luki tammikuun kyselyn mukaan kaksi - kolme hyvin lyhyttä kuvitettua kirjaa viikossa. Ellalle luettiin melkein joka päivä, ja hän itse luki lähes päivittäin noin 20 minuuttia. Hän piti eniten satukirjoista.

Ella oppi nopeasti ensimmäisen luokan alussa lukemaan. Hän luki alusta alkaen lähes virheettömästi, mutta hän ei pitänyt kirjoittamisesta. Hänellä tuntui lukutaidon puolesta olevan jo tammikuussa hyvät edellytykset aloitella itsenäistä kirjojen lukemista.

Erityisesti vanhempien työaika ja työn kuormittavuus vaikuttavat siihen, missä määrin vanhemmilla ja lapsilla on yhteistä vireää valveillaoloaika. Perheen jäsenten välistä vuorovai-
kutusta vähentävinä tekijöinä tutkijat esittävät esimerkiksi vanhempien yö- ja vuorotyön. Vanhempien työ vaikuttaa siihen, mistä perheessä keskustellaan lasten kanssa sekä laajem-
minkin siihen, millaista on perheen sisäinen kommunikaatio. (Saarinen, Ruoppila, Kor-
kiakangas 1991, 89.)

Ellan kotona oli ilmeisesti usein sellainen tilanne, että siellä ei ollut aikuista tukemassa Ellaa lukemisasiassa. Ellan lukemisasiaan näytti liittyvän myös ristiriitaisuuksia. Äiti oli esimerkiksi merkinnyt lukupäiväkirjaan, kuinka Ella oli pyytänyt äitiä leikkiin mukaan, mutta äiti oli ryhtynyt sen sijaan lukemaan lapselle. Tästä voi päätellä, että Ella ei saanut sitä, mitä halusi ja tällöin lukemisen ei ollut palkitsevaa.

Opettajan lukuisista kehotuksista huolimatta Ella ei tuonut lukupäiväkirjaa, koska hän ei ilmeisesti ollut motivoitunut lukemisesta. Opettaja joutui pohtimaan, toimiko Ella ristiriitaisessa tilanteessa ulkoisen motivaation ohjaamana, koska hän halusi kuitenkin toimia opettajan toiveiden mukaan ja kertoa lukemastaan kuten toisetkin luokassa.

Myös lukupäiväkirjan mukaan Ellan lukemiskäyttäytyminen vaikutti ristiriitaiselta, koska hän luki joko liian helppoja tai liian vaikeita kirjoja, ja niinpä lukeminen jäi usein kesken. Tästä syystä hänelle ei jäänyt kirjoista juuri mitään mieleen. Hänellä oli kotona paljon lukeva äiti ja näin ollen lukevan aikuisen malli.

Lisäksi kotona oli kirjoja runsaasti ja Ellan mekaaninen lukutaito oli hyvä. Hänen lukemisen-
sensa oli kuitenkin jäänyt mekaanisen lukemisen tasolle ja lukevan aikuisen malli ei ilmei-
sesti ollut kuitenkaan hänen lukemisen kehitystä tukeva. Hänelle säännöllisesti kirjaker-
hosta tulleet kirjat aiheuttivat myös lisää ristiriitaisia tunteita. Ellaa kiinnostivat hevoset,
joista kirjakerhon kirjoissa kerrottiin, mutta hän ei jaksanut yksin kirjoja lukea eikä kotona
kenelläkään ollut riittävästi aikaa tukea hänen lukemistaan.

Koulussa hän kertoi opettajalle, että hän luki usein ja hänellä oli kirja kesken. Kun opettaja halusi nähdä kirjan, se aina unohtui kotiin. Opettajan toistuva muistuttelu asiasta vaikutti viimein. Ella toi yhden kirjakerhon kirjan kouluun ja opettajan oli helppo ymmärtää, miksi lapsi ei edistynyt lukemisessaan. Opettaja ehdottikin:

O: "Voisitko jättää tämän kirjan ja lukea sen vaikka vähän myöhemmin?"

E: mm...

Opettaja oli usein ihmetellyt Ellan käytöstä. Ella oli vaikuttanut haastatteluissa suojautuneelta. Hänelle oli ilmeisesti jäänyt hyvin syvälle mieleen jostakin kuulemansa ajatukset kirjakerhon kirjojen palautuksesta:

O: Voiko niitä yhtään valita?

E: Ei, ko sieltä tulee mitä tulee.

O: Kai niitä kuitenkin voi palauttaa, mikäli ne eivät ole sopivia?

E: Ei. Jos joku on menny rikki niin voi palauttaa ja saada uuden.

Ellan lukemismotivaation taustalla oli alistumista. Lehtosen (1998a, 18-19) mukaan myöntyminen on ulkoinen motiivi ja ulkoiset motiivit suuntaavat käyttäytymistä vain tietyn ajan, mutta eivät pysyvästi.

Edellä kuvatun keskustelun jälkeen opettaja pystyi entistä paremmin lähestymään Ellaa tarjoamalla hänelle seuraavaksi useita eri vaihtoehtoja vinkkauskirjoista. Ella valitsi tavutetun kirjan, luki sen ja sai luetuksi sen kotona äidilleen. Äidin tekemästä merkinnästä lukupäiväkirjaan ilmeni, kuinka Ella sai kuuntelijan lukemiselleen. Kuuntelija oli ensin äiti, sitten muu perhe sitten unikaveri. Ella kertoo haastattelutilanteessa:

H: "Luitko sinä näitä ääneen vai hiljaa itseksesi?"

E: "No, ääneen?"

H: "Kuunteliko äiti."

E: "Ei kukkaan."

Äiti kertoo samasta asiasta lukupäiväkirjassa:

"Tätä kirjaa Ella luki unikaverilleen Lilli-norsulle pienissä erissä usean illan ajan."

Ellan vastauksesta voi päätellä, että hän koki puutteena sen, kun kukaan ei kuunnellut hänen lukemistaan. Pian sen jälkeen kun sopiva kirja ja kuuntelija olivat löytyneet alkoi myönteinen kehitys pikkuhiljaa näkyä Ellankin kohdalla.

H: Kuunteliko äiti yhtään sinun lukemista?

L: Kuunteli se silloin, kun luin sen loppuun.

Ella olisi ilmeisesti toivonut äidin aktiivisempaa kuuntelua, koska hän oli nyt löytänyt kirjan johon ehkä liittyi mukavia muistoja äidin luennasta. Myös lukupäiväkirjamerkinnän perusteella äiti oli kuunnellut vain osan kirjasta.

Kääntein tekevää Ellalle oli, kun hän löysi opettajan tarjoamista vinkkauskirjoista sellaisen kirjan, jonka äiti oli hänelle aiemmin lukenut. Opettajan sinnikäs kirjojen tarjoaminen Ellalle osoittautui merkitykselliseksi siksi, että aiemmin Ella osoitti useaan otteeseen halunsa kertoa lukemastaan, mutta tuolloin hän ei muistanut tai osannut kertoa juuri mitään.

Ellaa itseään kiinnostavan kirjan löytyminen sekä se, että Ellan lukemiselle löytyi kuuntelija myös kotona, vaikutti ratkaisevasti hänen lukemisinnostustaan lisäävästi. Muutos ilmeni siten, että hän halusi kertoa koulussa useammasta kirjasta samalla kerralla ja hänellä oli nyt myös enemmän kerrottavaa. Ellan kohdalla ilmeisesti minädefensiivisyys oli niin vahvaa, että hän oli onnistunut luomaan itsestään itselleenkin jotenkin vääristyneen käsityksen lukemisesta. Hänen kannaltaan luokan ilmapiiri ja eräänlainen lukijoiden yhteisö toimi merkityksellisenä tekijänä mallittamalla. Näin Ella oppi tietämään, mistä lukemisessa oikein oli kysymys.

Jakobsonin kommunikaatiomallia soveltaen Ellalla oli referentiaalisen funktion luokassa 9 merkintää, mikä tuki opettajan havaintoa siitä, että Ellaa oli autettava ja tuettava kerronnassa. Hän vastasi kysyttäessä lyhyesti, usein yhdellä sanalla tai hän vain nyökkäsi myöntävästi. Ella ei kertonut omatoimisesti ja haastattelu perustui opettajan kysymyksiin. Hän ei vastannut aina esitettyyn kysymykseen. Kuitenkin, kun Ella pääsi kerronnan alkuun, hän kertoi jopa naureskellen. Emotiivisen funktion luokassa Ellalla oli yksi merkintä, mikä tuki opettajan havaintoja siitä, että Ella ei osannut ilmaista tunteitaan. Seuraavassa näyte haastattelutilanteesta, jossa Ella kuitenkin selvästi ilmaisi äänensävyllään tunteitaan:

L: ...se Urpo paino jotakin nappii, niin ...(naureskellen kertoo), siitä äitistä tuli kuva ku se oli ihan hirveen näkönen.

H: Suuttuko äiti?

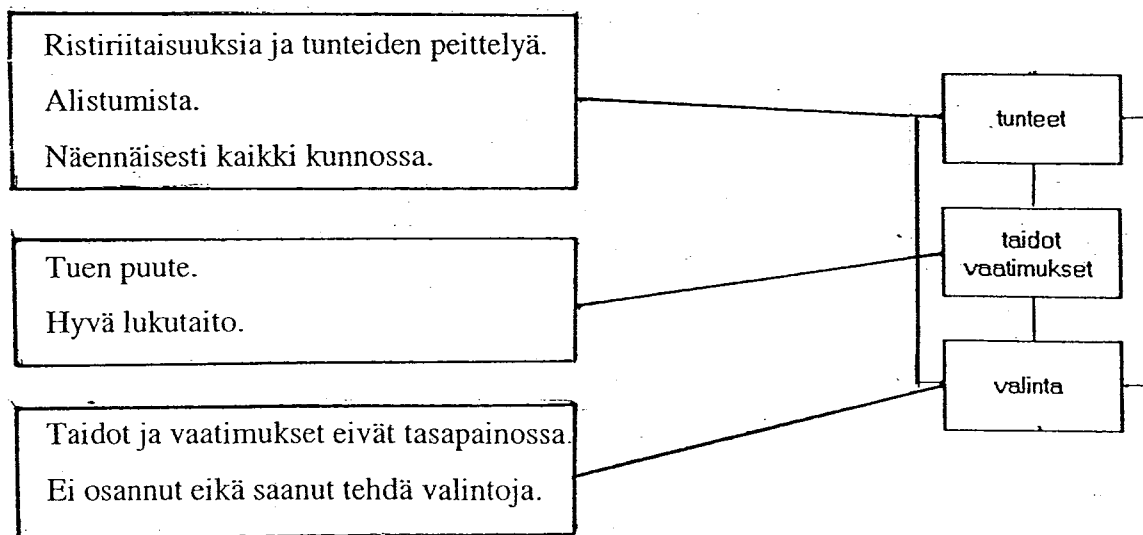
L: Suuttu.

Faattisen funktion luokassa Ellalla oli 8 merkintää, mikä selittyy sillä, että opettajan piti lyhyessäkin haastattelussa usein auttaa kerronnassa.

Toukokuussa tehdyn haastattelun mukaan Ella luki vähemmän kuin ennen. Hänestä tuntui kivalta kuunnella opettajan lukemia kirjoja. Kummin lukeminen tuntui mukavalta ja hän luki itsekin kummille. Hänellä ei ollut pulpettikirjaa ja hän luki vähän. Hän sanoi lukevansa yksin ja kirjavinkkaus tuntui kivalta. Kaverien kertoman perusteella hän ei valinnut kirjoja, vaan hän löysi kirjat kotoa. Hän lainasi itse kirjastosta ja kirjastoautolta. Hän kävi joskus kouluajan ulkopuolella kirjastossa ja kirjasto oli hänestä mukava paikka. Hän piti kirjojen lukemisesta, mutta ei pitänyt, jos "ei oo kuvia". Tyisiä kirjoja olivat sellaiset, joissa "ei oo kuvia". Hän piti kirjoista kertomisesta ja hän ei pitänyt juttujen kirjoittamisesta

Yhteenveto

Ellan kohdalla kuuntelijan merkitys osoittautui oleellisen tärkeäksi. Kun Ella valitsi opettajan tarjoamista vinkkauskirjoista kirjan, se oli turvallinen valinta, koska äiti oli sen aiemmin lukenut hänelle, ja se oli myös sopivan helppo. Ellan lukemissinnostuksen syntymisen kannalta oli tärkeää, että saatavilla oli sopivia kirjoja, joista hän sai itse valita. Ristiriitaisesta tilanteesta puhuminen auttoi Ellaa vapautumaan ja hän alkoi vaatia itselleen kuuntelijaa.



Vastaus tutkimustehtävään 2a

Miten saadaan innostumaan kirjojen lukemisesta sellainen lapsi, joka jo osaa lukea, mutta ei siitä huolimatta osoita kiinnostusta kirjojen lukemista kohtaan?

Pelkkä hyvä mekaaninen lukutaito ei riitä lukuinnostuksen syntymiseen. Myös lukeva lapsi tarvitsee kodin tuen kiinnostuakseen kirjojen lukemisesta. Lapsi kaipaa huomiota, ihailua, kuuntelijaa ja keskustelijaa.

11.3 ”No kun ne talot romahti”

Peten avulla vastaamme tutkimustehtävään 2b

Miten saada innostumaan kirjojen lukemisesta sellainen lapsi, jolla on kielellisiä oppimisvaikeuksia?

Pete ei osannut lukea kouluun tullessaan ja lukemaan oppiminen tuotti hänelle vaikeuksia. Hän sai erityisopetusta. Kielelliset vaikeudet huomioiden, Pete oppi kuitenkin lukemaan yllättävänkin nopeasti.

Tammikuun kyselyn mukaan Pete luki yleensä kaksi kirjaa muutamana päivänä viikossa noin 20 minuuttia kerrallaan. Hän piti eniten satukirjoista. Hänelle luettiin melkein joka päivä. Tammikuun alussa Pete luki hitaasti helppoja sanoja tavuittain.

Peten lukijana kehittymisen kannalta oli merkityksellistä se, että äiti pyrki lukemaan Petelle lähes päivittäin ja hän täytti myös ahkerasti lukupäiväkirjaa lukukokemuksista. Äidin merkinnöistä lukupäiväkirjassa ilmenee, että Pete kuunteli mielellään ja nautti kuuntelemisesta. Vähitellen Pete alkoi lukutaidon karttuessa lukea myös itse, mutta usein ongelmana oli se, että hän ei löytänyt tarpeeksi helppoa kirjaa. Pete toteaa kertoessaan lukemastaan kirjasta, että ”siinä on niin paljon tekstiä ja pienet kirjaimet.”

Haastattelutilanteessa ilmenee myös se tosiasia, että kirja, jota hän yritti lukea, oli liian paksu ja vaativa Peten lukutaidolle. Kirjan valintaan vaikutti kuitenkin se, että isä oli lue-
nut myös tätä kirjaa ja Peteä motivoi isän lukemiseen samaistuminen. Tässä tapauksessa vaatimukset ja taidot olivat ristiriidassa ja kirjan lukeminen jäikin kesken.

Kuvat olivat Petelle lukemisen yhteydessä tärkeitä ja lukupäiväkirjan perusteella kuvat useamman kerran huvittivat häntä. Opettajan havaintojen perusteella lukupäiväkirjan merkitys Peten lukemiskäyttäytymisen tukemisessa näytti olevan merkityksellistä, siitä päätellen, että Pete tuli päivittäin päiväkirja mukanaan opettajan luo.

Lukupäiväkirja oli tärkeä myös opettajalle Peten tukemisessa, koska sen avulla opettaja pystyi seuraamaan Peten lukukokemuksia ja keskustelemaan niistä hänen kanssaan. Lukupäiväkirjan avulla Pete sai konkreettisesti tukea lukemiskäyttäytymiselleen. Petelle näytti olevan myös tärkeitä kaikki muutkin erilaiset konkreettiset palkkiot ja kannustukset. Peten motivoitumisen kannalta oli myös merkityksellistä se sosiaalinen tuki, mitä hän sai luokan toisilta oppilailta.

Luokkakavereilta saamalla sosiaalisella tuella oli suuri merkitys Peten kehityksessä lukijana. Ratkaiseva käänne oli se, kun Pete innostui lukemaan ääneen käsityötunnilla ja toiset oppilaat kuuntelivat hänen lukemistaan. Samana päivänä luokka oli käynyt kummioppilaiden kanssa kirjastossa, jossa oli näyttely oppilaiden kansansatujen pohjalta tehdyistä töistä. Pete esitteli innostuneesti omaa työtään kummilleen. Käsityötunnin alussa Pete sanoi, ettei hän halua tehdä käsitöitä, vaan hän haluaa lukea. Hän alkoi lukea ääneen toisten kuunnellessa. Hän luki koko kirjan ääneen toisten kuunnellessa.

Peten lukutaito oli parantunut parissa kuukaudessa huomattavasti niin, että toiset pystyivät seuraamaan kirjan juonta ja kuuntelivat kiinnostuneena hänen lukemistaan. Hän näytti välillä toisille kuvia häntä huvittavista kohdista. Tunnin lopussa opettaja jutteli Peten kanssa. Pete halusi, että opettaja kirjoittaisi tapahtuneesta reissuvihkoon kotiin tiedoksi ja hän halusi myös kertoa asiasta erityisopettajalle. Kokonaisen kirjan lukeminen kerralla alusta loppuun oli myös merkittävää Petelle. Hän kysyi opettajalta:

P: ”Oletko sinä lukenut kirjaa sillä tavalla, että ei tarvii välillä kirjanmerkkiä?”

O: ”Tarkoitatko, että lukea yhdellä kertaa koko kirja kannesta kanteen?”

P: ”Niin.”

Tämä tapahtuma oli ratkaiseva käänne Peten lukijan kehityksessä. Pete sai tukea, kannustusta ja ihailua opettajalta, kummioppilaalta ja luokkatovereilta. Hänen rohkaistumisensa ja innostumisensa ilmeni jatkossa siten, että tämän jälkeen hän uskalsi kertoa lukukokemuksistaan toisille muutamalla sanalla ja hän myöskin esitteli lyhyesti lukemiaan kirjoja luku-puun lehtien avulla, niin kuin oli nähnyt toistenkin tekevän. Aikaisemmin hän ei ollut rohjennut yksin kertoa lukemastaan kirjasta toisille.

Lehtonen (1998b) toteaa, että lapselle merkityksellisten henkilöiden, esimerkiksi opettajan, luokkatoverien, vanhempien arvostukset, samoin kuin päivittäiset kokemukset lukemis-

suorituksista vaikuttavat minäkuvaan. Minäkuva puolestaan vaikuttaa käyttäytymiseen lukemistapahtumassa, ts. metakognition ja strategisten taitojen käyttöön. Positiivinen kehitys etenee yleensä niin, että kun oppilaan lukeminen sujuu hyvin, ympäristö osoittaa selkeästi odottavansa, että oppilas menestyy jatkossakin hyvin. (Lehtonen 1998b, 21-22.)

Lehtonen (1998b) jatkaa edelleen, että oppilas rohkaistuu ja haluaa lukea enemmän ja vaikeampia tekstejä ja näin luetun ymmärtäminen kehittyy. Hän tuntee itsensä rauhalliseksi ja rohkeaksi ja voi käyttää koko kapasiteettinsa lukemiseen ja siihen liittyviin tehtäviin. Näin hän pystyy keskittymään, ja olemaan kestävä ja valpas tehtävien vaatimuksille, ts. käyttämään tilanteen edellyttämiä tarkoituksenmukaisia strategioita. (Lehtonen 1998b, 21-22.)

Peten kohdalla kävi juuri kuten Lehtonen (1998b) edellä toteaa. Toiset oppilaat ehdottivat, että Pete lukisi taas uudestaan jonakin toisena päivänä. Näin tapahtuikin ja varsinkin seuraavalla käsityötunnilla toiset lapset muistivat Peten lukemisen ja pyysivät häntä taas lukemaan. Tämä tapahtuman merkityksellisyys näkyi selvästi Peten koko olemuksessa. Peten lukeminen vaikutti myös toisiin oppilaisiin kannustavasti ja hekin halusivat vuorollaan lukea toisille ääneen.

Keltikangas-Järvisen (2000) mukaan itsetunto voidaan jakaa kolmeen eri alueeseen. Ensimmäinen alue on suoritusitsetunto, joka tarkoittaa ihmisen luottamusta omaan kykyihinsä, osaamiseensa ja selviytymiseensä, sekä sitä, minkälaisen tavoitetaso hän itselleen asettaa. Toisena alueena on esimerkiksi ihmisen tunne sosiaalisesta selviytymisestä tai tunne sosiaalisesta suosiosta. (Keltikangas-Järvisen 2000, 26-27.)

Tämä lukemistapahtuma tuki sekä Peten suoritusitsetuntoa, että sosiaalista itsetuntoa. Opettaja pystyi havaitsemaan, että Peten asema ja rooli luokassa suhteessa toisiin oppilaisiin muuttui positiiviseen suuntaan. Hänen lukemisinnostuksensa ilmeni myös siten, että hän jonkin ajan kuluttua innostui myös oman kirjan kirjoittamisesta, vaikka se vaatikin häneltä enemmän ponnistelua kuin monelta muulta oppilaalta.

Lukupäiväkirjan perusteella Peten innostus ilmeni myös siinä, että hän kuten Vinskikin, heräsi useamman kerran aamuisin ennen koulun alkua lukemaan. Samoin hän innostui tämän jälkeen lukemaan samaan sarjaan kuuluvia muita kirjoja pulpettikirjanaan. Hän lainasi äidin kanssa myös kirjastosta saman sarjan kirjoja kotona luettavaksi. Hänen lukuinnostuk-

sensa ilmeni myös lukupäiväkirjamerkintöjen mukaan siten, että hän innostui lukemaan pikkusiskolle ja otti kirjat mukaan mummolaan.

Myönteinen ilmapiiri ja positiivinen asenne lukemiseen sekä koulussa, että kotona kannusti Peteä lukemaan. Lukukokemuksista kertominen oli Petelle vaikeaa. Hän tarvitsi paljon apua pystyäkseen palauttamaan mieleensä luetun ja kertomaan siitä. “Ai mistä?” -kysymys esim. paljastaa, että Petellä oli vaikeuksia ymmärtää kuullun perusteella.

Jakobsonin kommunikaatiomallia soveltaen ilmenee, että Petellä oli luokassa referentiaalisen funktion luokassa 5 merkintää. Tämä tuki opettajan havaintoa siitä, että Pete pystyi antamaan tietoa lukemastaan kysyttäessä. Hän ei kertonut omaehtoisesti kokemuksiaan kirjasta tai kirjan juonta, mutta vastasi tai reagoi muuten kysyttäessä. Petelle oli välillä toistettava kysymys ennen kuin hän kykeni siihen vastaamaan. Pete joutui itse kysymään tarkentavia kysymyksiä, koska hän ei ehkä ymmärtänyt kuullun perusteella mitä häneltä kysyttiin. Vastaukset olivat lyhyitä, useimmiten yhden sanan vastauksia. Pete oli haastattelutilanteessa hiljainen, jopa sulkeutunut, ja hän tarvitsi paljon opettajan tukea pystyäkseen kertomaan lukukokemuksistaan.

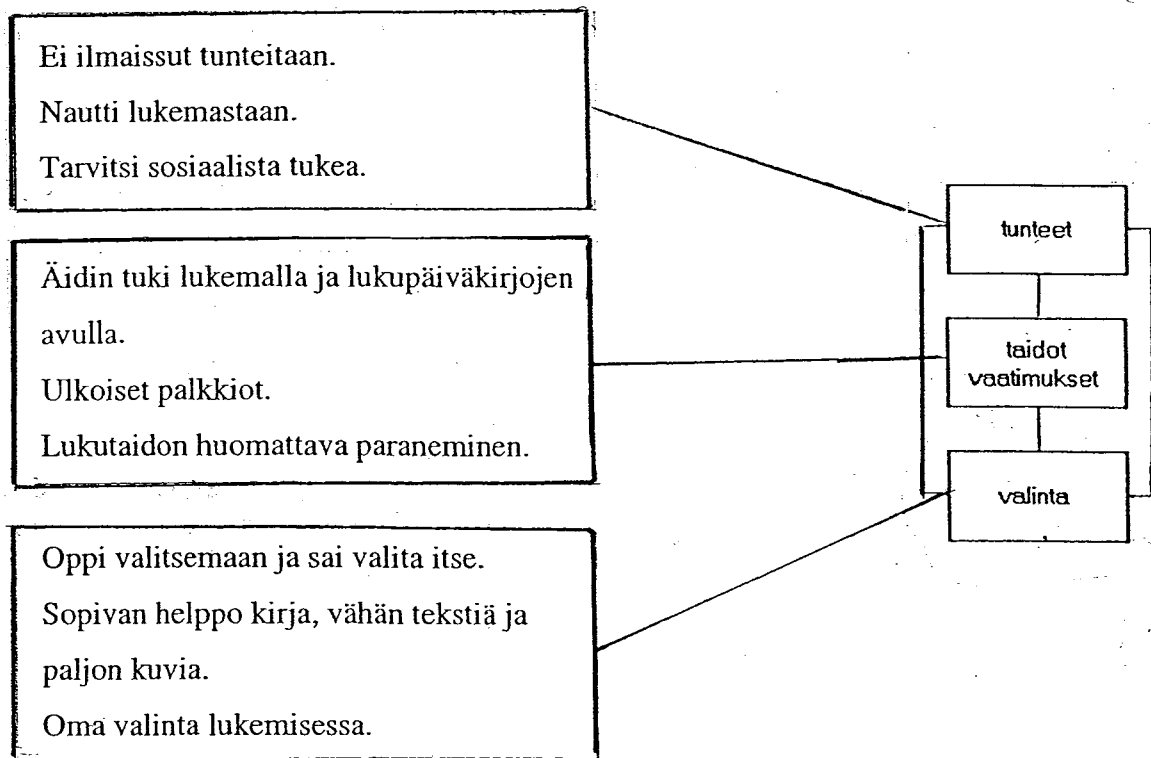
Edelleen Jakobsonin mallin avulla tulkiten, Petellä ei emotiivisen funktion luokassa ollut yhtään merkintää. Tämä tuki myös opettajan käsitystä siitä, että Pete ei yleensä puhunut tunteisiin liittyvistä asioista. Faattisen funktion luokkaan tuli 35 merkintää. Tämä tuki opettajan havaintoa siitä, että opettaja joutui haastattelun aikana auttamaan ja johdattelemaan paljon saadakseen Peten kertomaan lukukokemuksistaan. Kun Pete sai tarpeeksi tukea, hän jopa innostui kertomaan jostakin lukukokemuksesta lyhyesti.

Toukokuun haastattelun perusteella Petelle luki yleensä äiti, joskus luki isä. Hän piti opettajan lukemista kirjoista. Kysyttäessä, onko kummin lukeminen kivaa, hän nyökkäsi. Hänellä oli pulpettikirja ja omasta mielestään hän luki vähän ja hän luki yksin. Kirjavinkkauksesta hän piti vähän, eikä se innostanut häntä lukemaan. Hän sanoi joskus valinneensa kirjan kaverien esittelyn perusteella. Kun kysyttiin, mistä hän on löytänyt lukemansa kirjat, hän vastasi: “Niin mitä?” Apukysymyksen avulla, onko sinulla kotona kaikki kirjat, joita luet, hän nyökkäsi.

Pete ei lainannut omalla kortilla kirjastosta ja hän ilmaisi vaikeasti tulkittavasti sen, onko kirjasto hänestä kiva paikka: "Ei nyt ihan." Joskus hän löysi sieltä mieleistään lukemista ja hän piti joskus kirjojen lukemisesta. Pete ei osannut sanoa millainen on huono kirja. Haastattelutilanteessa kysymykseen, miltä sinusta on tuntunut kertoa lukemastasi kirjasta muille, hän vastaa: "Mitä?"

Yhteenveto:

Peten lukutaito kehittyi huomattavasti. Kielellisistä vaikeuksistaan huolimatta Pete innostui lukemaan kirjoja. Hän tarvitsi hyvin paljon tukea ja kannustusta ja konkreettista kannustusta opettajalta. Äidin tuki kotona lukemisasiassa oli Petelle merkityksellistä. Luokan sosiaalinen ilmapiiri oli merkittävä tuki hänen itsetunnon ja hän motivoitui näin lukemisesta.



Vastaus tutkimustehtävään 2b

Miten saadaan innostumaan lukemisesta sellainen lapsi, jolla on kielellisiä oppimisvaikeuksia?

Lapsi, jolla on kielellisiä oppimisvaikeuksia tarvitsee tavallista enemmän tukea ja kannustusta ja konkreettista kannustusta opettajalta. Tuen on oltava jatkuvaa, säännöllistä ja lasta

kokonaisvaltaisesti huomioivaa. Lapsen itsetunnon tukeminen on erityisen tärkeää. Kodin tuki on ensiarvoisen tärkeä.

11.4 ”Äiti ei oo vieläkään täyttäny sitä.”

Harrin ja Susan avulla vastaamme tutkimustehtävään 3b

Mitkä tekijät ehkäisevät lapsen lukijaksi kasvamista?

Harri ei osannut kouluun tullessaan lukea ja lukemaan opettelussa oli hänellä vaikeuksia ja hän sai erityisopetusta vaikeuksiinsa. Tammikuun kyselyn perusteella Harri luki yli kaksi runsaasti kuvitettua noin 20-sivuista kirjaa viikossa. Harrin lukutaito oli tässä vaiheessa vielä niin heikko, että tuntui opettajasta yllättävältä. Harri luki muutamana päivänä noin 20 minuuttia kerrallaan. Äiti luki Harrille noin kaksi kertaa viikossa ja hän pitää eniten satu-kirjoista. Tammikuun alussa Harri luki hitaasti helppoja sanoja.

Harri ei ollut alussa ollenkaan innostunut lukemisasiosta. Hän valitsi mielellään luettavakseen itselleen lukutaitoonsa nähden liian vaikeita kirjoja. Kun Harrin luokka oli ensimmäisen kerran käymässä kirjastossa kummien kanssa, jokaisella oppilaalla oli tehtävänä valita itselleen luettavaksi kirjoja. Harri innostui valitsemaan monta kirjaa itselleen. Kirjastosta pois lähtiessään hän totesi opettajalta:

H: ”Kato ope. Näin monta hyvää kirjaa. Minä ruppeen heti, kun menen kottiin lukemaan. Arvaa, miks en ole ennen ruvennu heti lukemaan? Kun ei oo ollu hyviä kirjoja.“

Kun Harri löysi itseään kiinnostavia ja tarpeeksi helppoja kirjoja, hän innostui lainaamaan kerralla useampia. Harri mainitsi lukevansa mieluiten sarjakuvia.

Ekebomin (2001b) mukaan muita hitaammin lukevat oppilaat haluavat lukea niitä kirjoja, joita muutkin lapset lukevat ja keskustella niistä ystäviensä kanssa. He haluavat itse valita aihepiirin. Ekebom korostaa sitä, miten tärkeää lukemisesta innostumiselle on sillä, että joku suosittelee kirjaa. Aikuisen olisi tarkkailtava sitä, että lapsi ei joudu ponnistelemaan äärirajoilla selviytyäkseen tekstistä. Myös heikosti lukevilla lapsilla on taipumus valita to-

della paksuja ja vaativia kirjoja. Lapsillekin on statusasia lukea paksuja kirjoja. (Ekebom 2001b, 49.)

Harri valitsi kirjan, koska kannessa oli koiran kuva. Perusteluksi valinnalleen Harri toteaa haastattelussa, että hän otti kirjan, koska hän piti koirista. Tämä selittyy sillä, että heillä oli ollut koira, josta piti luopua veljen astman takia.

Launis (2001) toteaa, että kuvissa lapsi elää kertomuksen vaiheet omilla ehdoillaan. Pelkkä kansikuvakin voi hänen mukaansa toimia koko kertomuksen tuottamien mielikuvien symbolina. Kannen kuvaan voi sisältyä ainekset kaikista tarinan mielikuvista, jolloin se riittää luomaan lukutapahtumaan lapsen oman aktiivisuuden roolin. (Launis 2001, 75.)

Harrin innostuminen lukemiseen ei kuitenkaan kestänyt pitkän aikaa. Harri motivoitui koulussa monta kertaa lukemisesta ja hän aikoi jatkaa lukemista myös kotona. Kotona häneltä kuitenkin näytti opettajan havaintojen mukaan puuttuvan aikuisen tuki lukemiseen ja usein kirjan lukeminen jäikin kesken. Äidin kertoman mukaan Harri oli lapsi, joka kertoi lukukokemuksistaan viiveellä. Harrin äiti kertoi:

“Luin Harrille sadun, jossa kerrottiin pienestä pojasta, joka auttoi. Jonkin ajan kuluttua tämän jälkeen olimme kaupassa ja en saanut säilytyslokeron ovea auki. Sitä yritti useampi aikuinen. Sitten Harri halusi kokeilla. Sanoin, että turhaan yrität, kun toisetkaan eivät ole onnistuneet. Harri kokeili ja sai auki. Harri totesi: “No niin, äiti. Nyt näet, että pienikin on tärkeä.”

Opettajan havainnot koulussa olivat samansuuntaisia. Koulussa Harri kertoi lukukokemuksistaan yleensä vasta pitkän ajan kuluttua.

Opettaja muistutti Vartti päivässä -ohjelmasta, että saisi Harrin äidin innostumaan lukemaan pojalleen. Harri tarvitsi paljon opettajan tukea ja kannustusta lukemisasiassa ja tuen piti olla jatkuvaa ja usein toistuvaa. Hän innostui lukemistoimintaan liittyvistä konkreettista kannustuksista. Tällainen lisäsi hänen innostustaan ja lukemisaikeitaan mutta koulussa alkanut innostus lopahti ilmeisesti kotona. Harrin tuen vähäisestä määrästä kertoo se, että äiti kirjoitti lukupäiväkirjaan harvakseltaan ja lyhyesti lähinnä luetun kirjan juonta. Harri kertoi itse lukemastaan lyhyesti. Lukupäiväkirjan ja opettajan havaintojen perusteella voi päätellä, että Harrin kertoi lukukokemuksistaan mielellään piirtämällä.

Harri olisi tarvinnut runsaasti tukea kirjavalinnassa ja itse lukemistapahtumassa. Opettaja aloitti tukemista koulussa lukemalla Harrin kanssa vuorolukuna Harrin kirjastosta valitsemaa kirjaa. Opettaja keskusteli kirjan loppuun lukemisesta kotona sekä Harrin että äidin kanssa. Kävi kuitenkin ilmi, että kirjan loppu jäi lukematta.

Tammikuun lopulla aloitetusta Harrin kerronnan nauhoituksesta ilmenee, että hän ei ollut lukenut mitään ja hänelle ei myöskään oltu luettu. Keskustelut ja lukupäiväkirjamerkinnot tukivat tätä asiaa. Harri innostui lukemisesta, kun esimerkiksi opettaja tuki häntä. Harrin lukuinnostus oli paljon opettajan varassa. ”Minä meinaan tänään lukkee” , lupasi Harri, kun opettaja oli jonkun aikaa jututtanut häntä lukemiseen liittyvistä asioista.

Harrilla oli referentiaalisen funktion luokassa 11 merkintää. Tämä tuki opettajan havaintoa siitä, että Harri kertoi lukemastaan välillä jopa lauseilla, useimmiten kuitenkin vain hyvin lyhyesti. Lisäksi Harri kertoi mielellään lukemiskokemuksistaan silloin, kun hänellä oli, mitä kertoa. Hän kykeni lähes sujuvaan kerrontaan. Emotiivisen funktion luokassa hänellä oli 2 merkintää. Tämä tuki opettajan havaintoa siitä, että Harri ei paljon näyttänyt tunteitaan. Faattisen funktion luokassa Harrilla oli 11 merkintää. Opettaja joutui välillä auttamaan aika paljon, että lapsi pääsi kerronnan alkuun.

Toukokuussa äiti haastattelussa kertoi, että Harri luki nyt enemmän kuin ennen ja Harrilla olisi kiinnostusta lukea: ”Kiinnostus olisi, mutta kun se lukutaito on sitä sun tätä.” Äiti kaipasi helppolukuisia kirjoja, joissa olisi isot kirjaimet. Harrin toukokuun haastattelussa tämä sopivien kirjojen puute ilmeni näin: ”Semmonen, missä on aika paljon tekstiä ja siinä on isot kirjaimet, että on helppo lukkee.”

Äidin haastattelun mukaan Harri matki äitiä, eli kun jäi pikku hetki aikaa, niin Harri otti kirjan kuten äitinsä, ja katselee sitä ja rauhoittuu. Harri valitsi kirjavinkkauksen perusteella kirjastosta kirjoja ja Harrin mielestä kirjasto oli kiva paikka.

Harrista tuntui kivalta kuunnella opettajan ja kummin lukemista. Hän ilmaisi lukemisensa määrän: ”En minä paljon kerkee lukkee aina, kyllä minä kuitenkin luen.” Haastattelun mukaan Harrin lukemista ei kuunneltu kotona. Hän kertoi löytäneensä lukemansa kirjat koulusta. Hän lainasi kirjastosta omalla kortilla yksin ja isoveljen kanssa. Kirjasto oli hänen mielestään kiva paikka, kun siellä oli uusia kirjoja ja niitä oli kiva lukea. Hän piti kirjojen

lukemisesta, koska niissä oli kivoja juttuja. Harrin mielestä hyvässä kirjassa oli paljon tekstiä, isot kirjaimet ja sitä on helppo lukea. Hänestä tuntui kivalta kertoa kirjasta muille luokassa. Harri sanoi pitävänsä juttujen kirjoittamisesta.

Myös Susan avulla etsimme vastausta tutkimustehtävään 3a

Mitkä tekijät ehkäisevät lapsen lukijaksi kasvamista?

Tammikuussa tehdyn kyselyn perusteella Susalle on luettu pari kertaa viikossa, ja hän itse luki neljä lyhyttä kirjaa viikossa noin 20 minuuttia kerrallaan. Hän piti eniten satukirjoista.

Susalla oli kouluun tullessaan hyvät lukemisvalmiudet ja tammikuun alussa Susa luki jo melko sujuvasti. Hän luki kuitenkin huolimattomasti ja hänelle tuli lukiessa virheitä. Jo tammikuun alussa Susa oli innostunut kirjoittamisesta. Koulun kirjalainausvihkosta ilmenee, että Susa oli jo esikouluaikana innokas kirjojen lainaaja. Susa kertoi hyvin mielellään kirjoista ja hän oli jo syksyn aikana tottunut tuomaan lukemiaan kirjoja kouluun. Hän myös aloitti kirjoista kertomisen luokassa. Susa nautti ilmiselvästi siitä, kun sai olla huomion kohteena kertoessaan lukemistaan kirjoista vuolaasti sekä opettajalle että toisille luokkakaverille. Susa käytti kerronnassaan ketjuvirkkeitä seuraavaan tapaan:

S: No, kun sillä oli huono kuulo. Sille Jannelle pantiin kuulolaite. Tytöt alko tirskuun sille ku se ei kuullu kovin hyvin ja ku se alko pella jalkapalloo niin se Janne ei kuulu kun se toinen poika huusi että älä pot-kase sinne maaliin. Mutta kun se Janne oli lähellä maalia niin se ei kuullu ja se potkas sinne väärään maa-liin ja ne pojat vei sen pois. Kun ne tytöt tuli tirskuun niin Jannesta ei tuntunu yhtään kivalta, niin sitten Janne potkas sen niitten tekemän tornin siittä hiekkalinnasta...

Susa ei tuonut lukupäiväkirjaa kouluun opettajalle nähtäväksi ja kun opettaja kysyi asiasta, hän vastasi aina, että äiti ei ole vielä merkinnyt siihen mitään. Koko kevään aikana Susa näytti lukupäiväkirjaa opettajalle vain kaksi kertaa ja tuona aikana äiti oli tehnyt siihen vain kolme merkintää. Opettajan havaintojen perusteella oli ristiriitaista se, että lukupäiväkirjassa ei ollut paljon merkintöjä luetusta. Opettaja havaitsi, että Susa olisi halunnut äidin kirjoittavan enemmän lukupäiväkirjaan.

Opettaja joutui pyytämään monta kertaa Susaa tuomaan päiväkirjaa kouluun, ennen kuin hän palautti lukupäiväkirjansa jakson lopussa. Opettajan havaintojen mukaan, lukupäivä-

kirja muuttui Susan kannalta jopa ongelmalliseksi, koska hän joutui usein toteamaan, että äiti ei ole vieläkään merkinnyt. Susa ilmoitti riemuissaan lopulta: ”Nyt se äiti merkkas.”

Susa oli piirtänyt itse lukupäiväkirjaan kuvia lukemistaan kirjoista ja hän totesi, että ”Outo juttu oli hyvä. Kaikki kuvat oli ihania.” Äidin ensimmäinen merkintä lukupäiväkirjassa tuki sitä, että kirjojen kuvat olivat Susalle erityisen tärkeitä. Susa luki alussa helppoa kirjaa monta kertaa ja hän palasi usein samaan kirjaan kertoen siitä monta kertaa peräkkäin. Se oli ilmeisesti jollain lailla hänelle niin merkittävä kokemus. Hän valitsi luettavaksi kirjoja, joissa ihmiset ja tunteet olivat keskeisesti esillä. Hän ilmeisesti kaipasi huomiota ja hyväksyntää opettajalta ja kavereilta. Susa toteaa haastattelun yhteydessä lukemastaan kirjasta:

H: Sinä luit tämän Pikku Jutun?

S: Jotakin noin viis kertaa. Kun mä otin sen lainaan, niin mä luin sen kolomesti ja koulusa vielä kaks kertaa.

Jakobsonin kommunikaatiomallia apuna käyttäen Susalle tuli referentiaalisen funktion alaluokkaan 4 merkintää. Tämä tukee opettajan havaintoja Susan keronnasta. Susa kertoi lukemansa kirjan juonta sujuvasti yhteen menoon pitkiä pätkiä, ja hän halusi kertoa useasta kirjasta samalla haastattelukerralla. Susa näytti lukemiaan kirjoja mielellään. Emotiivisen funktion luokkaan hänelle tuli 4 merkintää. Tämä tukee opettajan havaintoja siitä, että Susa käytti usein tunteisiin viittaavia ilmaisuja ja kirjan henkilöiden tunteisiin liittyvät asiat olivat keskeisessä asemassa hänen kerronnassaan. Faattisen funktion luokkaan tuli Susalla 9 merkintää. Tämä johtui opettajan käsityksen mukaan siitä, että Susa kertoi lukukokemuksistaan yleensä omatoimisesti, mutta tällä kertaa teksti oli ilmeisesti jotenkin lapsen omaan elämään hyvin läheisesti liittyvää. Hän näyttikin nyt kaipaavan yllättävän paljon opettajan kanssa keskustelua. Opettaja oli jo aikaisemmin tehnyt havaintoja, että Susa halusi kirjojen avulla saada osakseen huomiota. Toisinaan Susa kertoi lukukokemuksistaan niin omatoimisesti, ettei häntä ehtinyt kovin paljon kerronnan välissä haastattelemaan. Juonta kertoessaan hän näytti keskittyvän tunteisiin liittyvään kerrontaan.

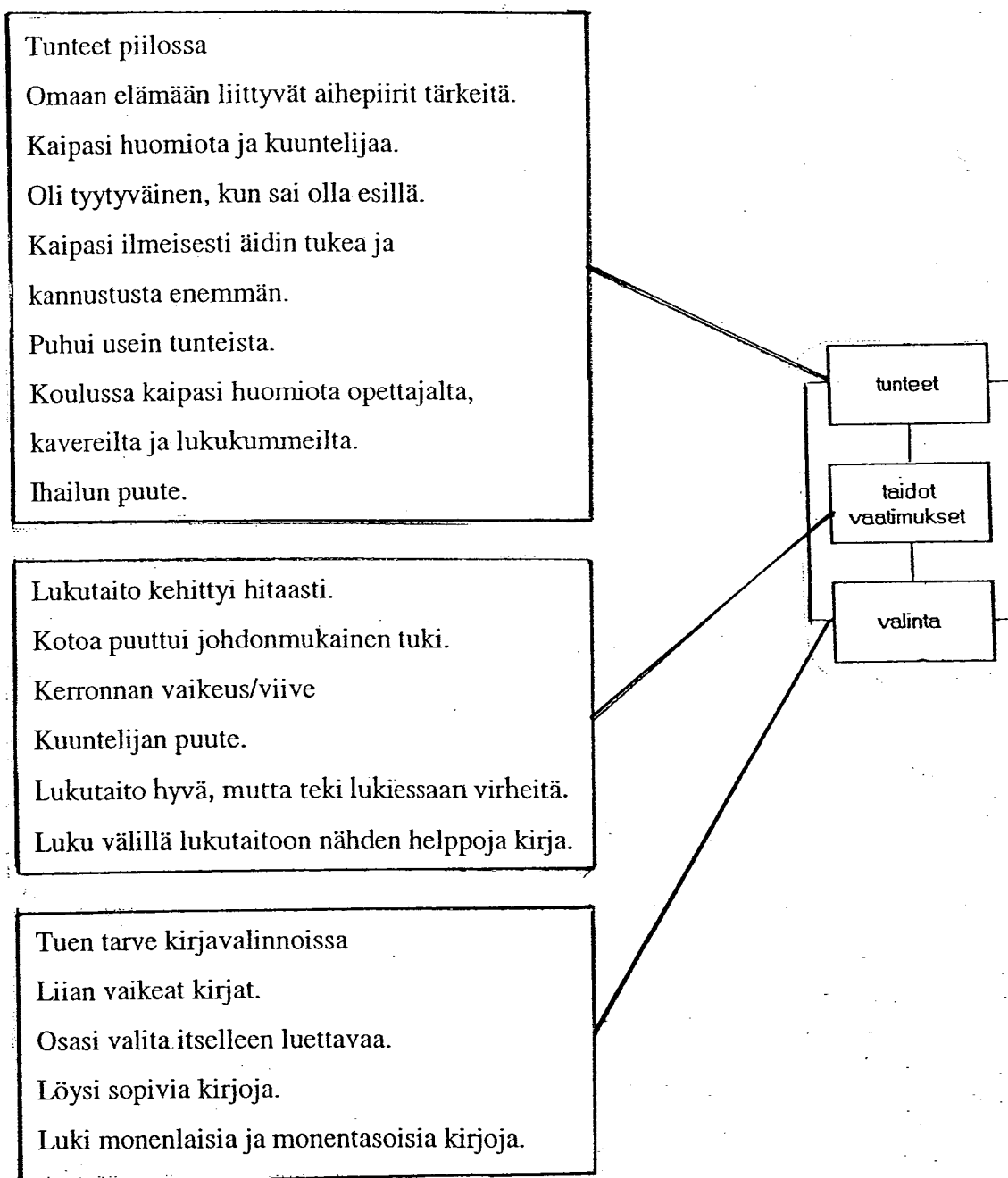
Toukokuun haastattelun perusteella Susalle oli luettu enemmän kuin ennen. Opettajan jatkokirjan lukeminen tuntui hänestä hyvältä. Hänestä oli kiva kuunnella kummin lukemista ja hän oli itse lukenut kummille. Hänellä oli pulpettikirja ja hän luki mielestään paljon. Isä oli joskus kuunnellut lukemista. Hän innostui kirjavinkkauksen perusteella lukemaan, mutta ei muista mitä. Kaverien kirjasta kerronnan perusteella hän oli valinnut jotain, mutta ei

muistanut kirjan nimeää. Hän oli löytänyt lukemansa kirjat kotoa, kirjastoautolta ja kirjastosta. Hän oli itse lainannut, mutta hän ei ollut käynyt kirjastossa kouluajan ulkopuolella, vaikka kirjasto oli hänestä mukava paikka. Hän piti kirjojen lukemisesta. Hänestä tuntui mukavalta kertoa kirjoista ja hänestä oli edelleen mukava kirjoittaa juttuja.

Yhteenveto

Harri ongelmana oli heikko lukutaito. Hän olisi tarvinnut runsaasti tukea kirjavalinnassa ja itse lukemistapahtumassa. Pelkkä opettajan koulussa antama tuki ei riittänyt, vaan lukemissinnostus lopahti usein siihen ja kirjan lukeminen jäi helposti kesken. Hän valitsi helposti lukutaitoon nähden liian vaikeita kirjoja.

Susa oli kiinnostunut kirjoista ja lukemisesta ja hän osasikin valita itselleen sopivia kirjoja. Hän kertoi mielellään useaan kertaan lukemistaan kirjoista ja hän näytti nauttivan lukemisesta ja siitä, että hän pääsi näin huomion kohteeksi. Lukupäiväkirjamerkintöjen vähäisyydestä voi päätellä, että kotona ei Susalla ollut riittävästi aikuisen tukea, kirjoista keskustelijaa eikä kuuntelijaa. Lukupäiväkirjaan ei äiti tehnyt merkintöjä ja näin opettaja ei voinut tukea sen avulla Susaa.



Vastaus tutkimustehtävään: 3a. Mitkä tekijät ehkäisevät lapsen lukijaksi kasvamista?

Lapsen lukemisen tukeminen jäi lähinnä koulun varaan silloin, kun lapselta kotona puuttui aikuisen riittävä tuki, kuuntelijan, keskustelijan ja lukijan muodossa. Mikäli lapsi kuitenkin oli entuudestaan kiinnostunut kirjoista ja hänellä oli suhteellisen hyvä lukutaito, opettajan antama tuki riitti. Mikäli taas lukutaidossa oli selviä puutteita ja tukea ei ollut kotona riittävästi, jäi lukeminen alkuinnostuksen tasolle. Lapsen itsenäinen kirjoista kiinnostuminen ei näin päässyt kunnolla kehittymään tuen riittämättömyyden vuoksi.

11.5 ”Meidän pappi ainakkii rakentellee. Ja siinä sadussa se vaarikin...”

Vinskin avulla etsimme vastausta tutkimustehtävään 3b

Mitkä tekijät tukevat lapsen lukijaksi kasvamista?

Vinski ei osannut lukea kouluun tullessaan ja lukemaan opettelussa hän sai apua erityisopettajalta. Tammikuun alussa hän osasi lukea hitaasti lyhyitä sanoja ja lauseita ja kirjoittaminen oli hänelle vaikeaa.

Tammikuun haastattelun mukaan Vinski luki yleensä kolme kirjaa viikossa ja niissä oli noin 20 sivua ja paljon kuvia. Hän luki muutamana päivänä viikossa puoli tuntia kerrallaan ja hän piti eniten sarjakuvakirjoista. Hänelle luettiin melkein joka päivä.

Vinski kävi usein äidin kanssa kirjastossa ja äiti myös luki hänelle paljon lukupäiväkirjan mukaan. Äiti teki lähes päivittäin merkintöjä lukupäiväkirjaan, joissa hän poikkeuksellisen yksityiskohtaisesti kertoi Vinskin lukemiseen liittyneistä toiminnoista ja tapahtumista. Päiväkirjamerkintöjä oli määrällisesti erittäin paljon ja ne olivat hyvin yksityiskohtaisia. Vinski koki lukupäiväkirjan näyttämisen opettajalle mieluisana ja opettaja pystyi äidin merkintöjen ansioista keskustelemaan Vinskin kanssa lukukokemuksistaan. Näin Vinski sai heti alkuun runsaasti positiivista tukea ja ihailua opettajalta, vaikka hän itse ei vielä juurikaan lukenut. Puhevian takia kertominen oli Vinskillä työlästä, mutta kun opettaja lukupäiväkirjan kautta jututti Vinskiä lukukokemuksista, hän innostui hitaalla puhetyylillään kertomaan jotakin juoneen liittyen. Keskustelusta ilmeni myös, että Vinski kaipasi selkeämpiä ja helpompia kirjoja.

Vinskin lukupäiväkirjasta käy ilmi, miten hänen äitinsä pohti sopivan kirjan merkitystä lapselleen: ”Nähtävästi Vinski jaksaa paremmin ruveta lukemaan, kun on vielä kuvia ja ei niin paljon tekstiä.” Paitsi että äiti luki runsaasti ja monipuolisesti Vinskillä, hän myös kuunteli Vinskin lukemista ja he usein lukivat kirjaa vuorolukuna. Vinski halusi usein tulla kouluun nähtäväksi hänelle luettuja kirjoja, joista opettaja oli usein häntä jo lukupäiväkirjan välityksellä ennakkoon jututtanut. Vinski pyysi, että opettaja lukisi hänen tuomiaan kirjoja myös muille lapsille koulussa. Tämä toteutuikin monta kertaa.

Vinskillle esiintyminen luokan loruillassa oli itsetunnon kannalta merkittävä kokemus. Esiintymistään hän toisaalta jännitti kovasti ennakkoon, mutta myös samalla odotti innolla. Tämä kävi ilmi äidin merkinnästä lukupäiväkirjassa. Onnistumisen kokemus vaikutti hänen itsetuntoonsa opettajan havaintojen perusteella siten, että Vinski innostui loruillan jälkeen lukemaan itsekin yhä enemmän. Innostuksen lisääntyminen näkyi myös siten, että Vinski ryhtyi itsekin piirtämään ja kirjoittamaan lukupäiväkirjaan.

Lukuinnostuksen suuresta lisääntymisestä kertoo myös se, kuinka Vinski lukupäiväkirjan mukaan oli lukenut kirjaa illalla myöhään ja herännyt aamulla jatkamaan lukemista ennen toisten heräämistä. Äiti sai myös muistuttaa kouluun lähdöstä useamman kerran, kun Vinski itsepintaisesti jatkoi kirjan lukemista aamulla vielä kouluun lähdön aikaan. Tällaista kirjaan täysin uppoutumista tapahtui Vinskillä kotona lukupäiväkirjan mukaan useamman kerran ja myös silloin, kun läsnä oli leikkikavereita. Näissä tilanteissa on piirteitä, jotka sopivat Flow-kokemukseen.

Tynjälän (1999) mukaan Flow toimintaan liittyneenä merkitsee toimintaan uppoutumista niin, että ulkoiset realiteetit kuten ajantaju ja ruokailu saattavat unohtua. Flown aikana yksilön sosiaaliset odotukset sekä omiin kykyihin ja onnistumiseen liittyvä itsetarkkailu unohtuvat sillä tehtävä vie niin kokonaisvaltaisesti mukanaan. (Tynjälä 1999, 106.)

Vinski näytti opettajan havaintojen mukaan kaipaavan ulkoisia palkkioita ja kannustusta kuten tarroja ja kuvien värityksiä. Luokassa Vinskin lukeminnostuksen lisääntyminen ilmeni siten, että hän rohkaistui kertomaan lukukokemuksistaan myös koko luokalle. Hän myös innostui silminnähtävien kirjoittamisesta. Vinski paneutui innolla oman kirjan kirjoittamiseen sekä kotona että koulussa. Kotona äiti tuki häntä tässäkin asiassa lukupäiväkirja-merkintöjen mukaan paljon. Vinski sai oman kirjan kirjoittamisen kautta luokassa paljon osakseen tovereiden kannustusta ja ihailua.

Äiti tuki Vinskiä lukemisasiassa myös siten, että Vinski sai valita useamman kerran kevään aikana kirjakaupasta kirjoja itselleen. Vinski piti kovasti koulussa luetuista saduista, ja hän meni lisäksi omatoimisesti kirjastoon seuraamaan satuihin pohjautuvia nukketeatteriesityksiä, joista hän oli kovasti pitänyt nähtyään niitä ensin koululla esitettynä. Vinskin äiti keskusteli usein kiinnostuneesti opettajan kanssa lukemiseen liittyvistä asioista ja hän osallistui koulun ja kirjaston järjestämiin tilaisuuksiin innostuneesti.

Jakobsonin mallia soveltaen Vinskillä oli referentiaalisen funktion luokassa 6 merkintää, mikä tuki opettajan havaintoa siitä, että Vinski pystyi kertomaan lukukokemuksistaan silloin, kun tilanne oli rauhallinen ja hän sai kertoa verkkaisesti omaan tahtiinsa. Välillä Vinski innostui kertomaan juonta itsenäisesti. Ilmeisesti kirja oli tehnyt häneen silloin vaikutuksen. Emotiivisen funktion luokassa Vinskillä oli yksi merkintä, mikä tuki opettajan käsitystä siitä, että vaikka tunteet olivat merkityksellisiä hänelle, oli hänellä vaikeuksia niiden ilmaisemisessa.

H: Valitsitko sieltä kirjakaupasta tämän kirjan itse?

L: Valitsin.

H: Miksi?

L: Kun minä tykkään Petestä.

H: Oletko lukenut jotain muuta Petestä?

L: Oon, semmosen tietokonepelin. Semmonen vaaleanpunaiset tiikerit.

Faattisen funktion luokkaan tuli 16 merkintää, mikä tuki opettajan havaintoa siitä, että Vinski tarvitsi paljon tukea päästäkseen kerronnassa alkuun ja opettaja joutui tekemään välillä apukysymyksiä kerronnan edetessä.

Toukokuun haastattelun mukaan Vinskillä luki kotona äiti. Hänen mielestään äiti luki enemmän kuin ennen. Vinskiä tuntui hyvältä kuunnella opettajan ja lukukummin lukemaa kirjaa. Vinski oli sitä mieltä, että hänellä oli aina pulpetissa pulpettikirja ja omasta mielestään hän luki paljon. Vinskin omasta mielestä kukaan ei kuunnellut hänen lukiessaan ääneen. Kirjavinkkauksen perusteella hän lainasi kirjastosta kirjoja. Hänestä oli mukava kuunnella kirjoista kerrontaa, mutta hän ei valinnut kirjoja tällä perusteella. Vinski löysi lukemansa kirjat kirjastosta ja omasta hyllystä. Hän lainasi kirjoja omalla kortilla ja hän kävi kirjastossa äidin kanssa. Kirjasto oli kiva paikka ja sieltä löytyi mieluisaa lukemista. Vinski sanoi pitävänsä kirjojen lukemisesta, mutta hän ei osannut sanoa, minkä takia. Hänestä tuntui kivalta kertoa toisille lukemastaan kirjasta. Hän piti juttujen kirjoittamisesta, ja siinä oli parasta se, kun sai itse tehdä.

Myös Nooran avulla etsimme vastausta tutkimustehtävään 3b

Mitkä tekijät tukevat lapsen lukijaksi kasvamista?

Noora ei osannut lukea kouluun tullessaan ja tammikuun alussa hän luki hitaasti tavuittain helppoa tekstiä. Hän sai erityisopetusta lukemisen ja kirjoittamisen opettelussa. Tammi-

kuun kyselyn perusteella Noora luki melkein joka päivä puoli tuntia kerrallaan alle 20-sivuisia kuvitettuja kirjoja noin kaksi kirjaa viikossa. Hän piti eniten satukirjoista. Hänelle luettiin noin kaksi kertaa viikossa.

Nooran äiti näki lukemisasian tärkeäksi, mikä ilmeni siten, että hän osallistui kirjastojen yhteisprojektin puitteissa järjestettyyn seminaariin, jossa aiheena oli lapsen kielen kehityksen tukeminen ja lukemisen merkitys lapselle. Lisäksi hän oli mukana koululla vanhemmille järjestetyssä lastenkirjojen esittelytilaisuudessa. Edellä kerrottu on osoitus siitä, että äiti arvosti lukemista.

Nooran ensimmäiset itse lukemat kirjat olivat hyvin helppoja katselukirjoja, joissa oli muutama kuva. Noora kirjoitti heti alusta itsekin lukupäiväkirjaan lyhyesti lukemastaan. Koulun kanssa kirjastokäynnillä Noora oli lainannut opettajan tarjoamista kirjoista yhden helpon heppakirjan ja lukenut sen itse. Kirja oli hänen mielestään niin hyvä, että hän voisi lukea sen uudelleen. Noora kertoi pitäneensä kirjasta, koska ”se oli niin jatkukas...se tarkoittaa ettei se apina ollenkaan tottele.

” Noora jatkaa kertomalla: ”Siinä oli kivat kuvat ja tykkäsin siitä kuvasta eniten, missä se hevonen istu, kun se ei jaksanut kävellä...”

Lukupäiväkirjasta kävi ilmi, kuinka luetusta oli keskusteltu yhdessä Nooran kanssa ja äiti oli usein kirjannut Nooran mielipiteitä luetusta. Lukupäiväkirjasta ilmeni myös, kuinka äiti luki Nooralle ja ihaili Nooran mielipiteitä. Nooran haastattelusta kävi ilmi, että äiti kuunteli vieressä, kun hän luki kirjaa. Nooran äiti kertoi, kuinka koko perhe osallistui yhteisiin lukuhetkiin ja äidin mukaan ne olivat rentouttavia ja virkistäviä hetkiä.

Nooran haastattelussa kävi ilmi, kuinka hän oli lukenut uudestaan kirjan, jonka äiti oli lukenut hänelle aikaisemmin. ”Mutta minä luin tämän tällä kertaa äitille.” Kertoessaan kirjasta Noora näytti kerronnan välissä usein kirjan kuvia ja luki omalla taidollaan rohkeasti tavuittain näytteitä opettajalle. Äiti kertoi Nooran lukemisinnostuksesta ja siitä, kuinka Noora oli saanut lukemiaan kirjoja syntymäpäivälahjaksi. Lisäksi Nooran haastatteluissa kävi ilmi, että hän oli lukenut myös aikaisemmin lahjaksi saamiaan kirjoja, joita hän piti rakkaimpina kirjoinaan. Noora nautti silmin nähden kirjoista kertomisesta ja kerronnan yhteydessä opettaja havaitsi, että lukukokemukset olivat hänelle tosi merkityksellisiä.

Jakobsonin kommunikaatiomallin sovellusta apuna käyttäen Nooralla oli referentiaalisen funktion luokassa 7 merkintää. Tämä tuki opettajan havaintoa siitä, että Noora kykeni hyvin kertomaan lukukokemuksistaan. Hän kertoi mielellään kirjan juonta lauseilla ja halusi mielellään näyttää kerronnan välissä kirjasta kuvia. Emotiivisen funktion luokassa Nooralla oli 4 merkintää. Noora löysi kirjasta huumoria, minkä hän selvästi ilmaisi äänenpainoin ja ilmein.

L: Sieltä ei tullukkaan se serkkutyttö, vaan joku sellainen ÄIJÄNKÄPPÄNÄ!
(Vitsikkäästi painottaen.)

Faattisen funktion luokassa Nooralla oli 13 merkintää. Tämä tuki opettajan havaintoa siitä, että vaikka kerronta sujui hyvin, Noora mielellään pysähtyi ja seurasi sitä, miten hänen kerrontansa vaikutti kuulijaan. Hän halusi kuvia näyttäen tai tekstiä välillä lukien pitää kuulijan mielenkiintoa yllä.

Nooran toukokuun haastattelun perusteella äiti ja isä olivat lukeneet Nooralle enemmän kuin ennen. Hänestä opettajan lukemat kirjat olivat tosi mukavia. Kummin lukemisesta hän oli pitänyt, mutta hän ei kuitenkaan ollut itse lukenut kummille. Hänellä oli pulpettikirja ja hän luki mielestään paljon ja yksin. Äiti kuunteli joskus. Hänestä kirjavinkkaus tuntui hauskalta, mutta hän epäili, että hän ei lukenut niistä kirjoista mitään. Hän valitsi kaverien esittelyn perusteella kirjoja samasta sarjasta. Hän löysi kirjat koulusta, kotoa ja kirjastosta.

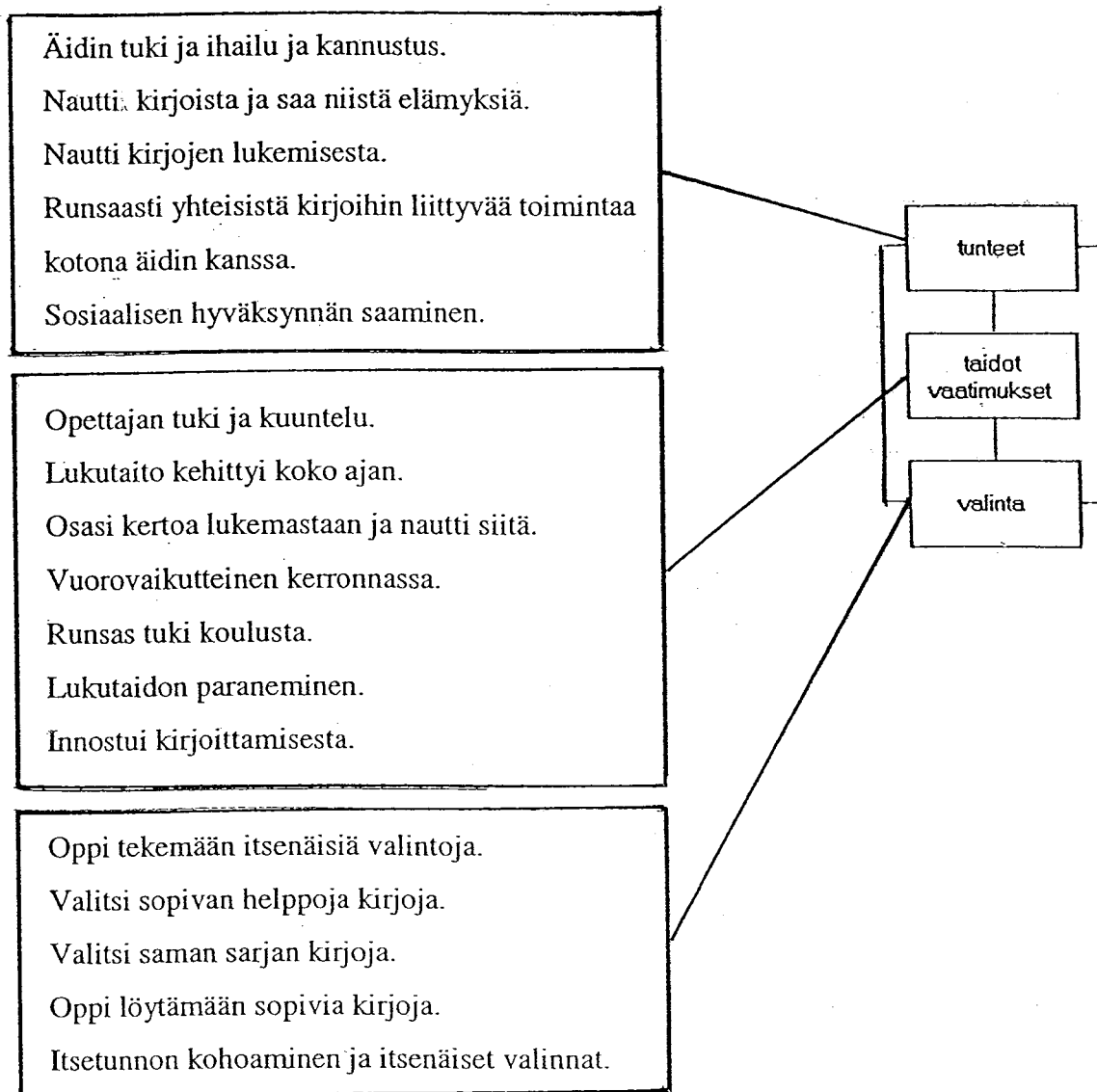
Noora valitsi itse omalla kortillaan kirjastoautosta ja kirjastosta. Hän ei sanonut käyvänsä kirjastossa, mutta tarkensi, että hän kävi siellä joskus mummon kanssa. Hänestä kirjasto oli kiva paikka ja sieltä löytyi mieleistä lukemista. Hän piti kirjojen lukemisesta ja suosikkeja olivat heppakirjat. Hänen mielestään ei ollut huonoja tai tylsiä kirjoja. Kirjasta kertominen tuntui mukavalta. Hän piti juttujen kirjoittamisesta ja hänellä oli kirja kesken kotona ja koulussa.

Yhteenveto

Vinski sai äidiltä paljon tukea kotona, kun äiti luki lähes joka päivä hänelle ja äiti myös kuunteli usein Vinskin lukemista. Äidin tuki ilmeni myös siinä, että hän täytti Vinskin lukupäiväkirjaa säännöllisesti. Vinski kävi hyvin usein kirjastossa yhdessä muun perheen

kanssa ja hän sai itse valita kirjoja. Hänellä oli myös kotona kirjoja saatavilla. Vinski sai äidiltä tukea myös kirjoittamisessa. Opettajan tuki ja konkreettiset palkkiot ja kannustukset koulussa olivat Vinskillle merkityksellisiä.

Nooran äiti ymmärsi lapsen tukemisen merkityksen heti alusta alkaen ja hän totesikin, että kotona arvostetaan kirjoja. Noora sai tarvitsemaansa tukea kotona siten, että hänelle luettiin, hänen lukemistaan kuunneltiin, luetusta keskusteltiin ja hän sai omia kirjoja. Kotona oli myönteinen ja kannustava ilmapiiri. Kun Noora sai heti alusta asti tarvitsemaansa tukea lukemisasiassa, hänellä heräsi vähitellen sisäinen lukumotivaatio, ja hän innostui lukemisesta. Lukutaito parani lukemisinnostuksen lisääntymisen myötä koko ajan. Nooran oppiessa itse valitsemaan haluamiaan, itseään kiinnostavia kirjoja, hänen itsetuntonsa näytti kohoavan.



Vastaus tutkimustehtävään 3b: Mitkä tekijät tukevat lapsen lukijaksi kasvamista?

Lapsen innostumisen kannalta on tärkeää, että kotona arvostetaan ja tuetaan lapsen kirjojen lukemista kuuntelemalla, keskustelemalla ja yhdessä lukemalla lapsen kanssa. Lapsi tarvitsee itsetuntonsa tueksi aikuisen kannustusta ja ihailua sekä kotona että koulussa.

11.6 Opetuskokeilun merkitys

Opetuskokeilun yksi lähtökohta oli lapsen ehdoilla toimiminen sekä yhteistoiminnallisuus. Käytännössä toteutus tarkoitti lapsen huomioimista ja tukemista yksilöllisesti yhteistyössä kodin kanssa. Ratkaisevaa oli, että luokan ilmapiirin oli turvallinen, kannustava ja lasta tukeva.

Lapsen ehdoilla toimiminen edellytti opettajilta joustavuutta opetusjärjestelyissä siten, että opetustyössä vapauduttiin tiukkarajaisuudesta toimimaan enemmän lapsen ehdoilla. Näin päästiin pois lukujärjestyksen ja oppiainesidonnaisuuden toimintaa rajoittavasta vaikutuksesta. Tärkeää oli se, että lapsen kasvua aktiiviseksi toimijaksi tuettiin sekä koulussa että kotona hänen omat edellytyksensä kokonaisvaltaisesti huomioiden. Keskeistä opettajien suhtautumisessa oli kaikenlaisen arvostelun välttäminen ja lapsen ihailun ja kannustamisen korostaminen.

Opettajat nostivat kirjat ja lukemisen arvostettuun asemaan ja tämä muutti myös lukemismyönteisen ilmapiirin välityksellä lasten omaa suhtautumista kirjoihin ja lukemiseen. Vanhempien kanssa tehdyn yhteistyön kautta ja lasten toiminnan välityksellä tämä vaikutti omalta osaltaan myös kotien suhtautumiseen ja kirjojen ja lukemisen arvostamiseen. Kirjaseikkailun kuluessa saimme lapset innostumaan kirjojen lukemisesta lapsen kokonaispersoonallisuutta ja minuutta tukemalla.

Opetuskokeilun toteutus yhteistoiminnallisesti edellytti opettajilta tiivistä yhteistyötä. Jatkuva, pitkään kestänyt oman työhön ja tutkimuksen tekoon liittynyt prosessointi ja reflektointi muutti ja kehitti meitä opettajina ja vahvisti meidän yhteistoiminnallisia taitojamme.

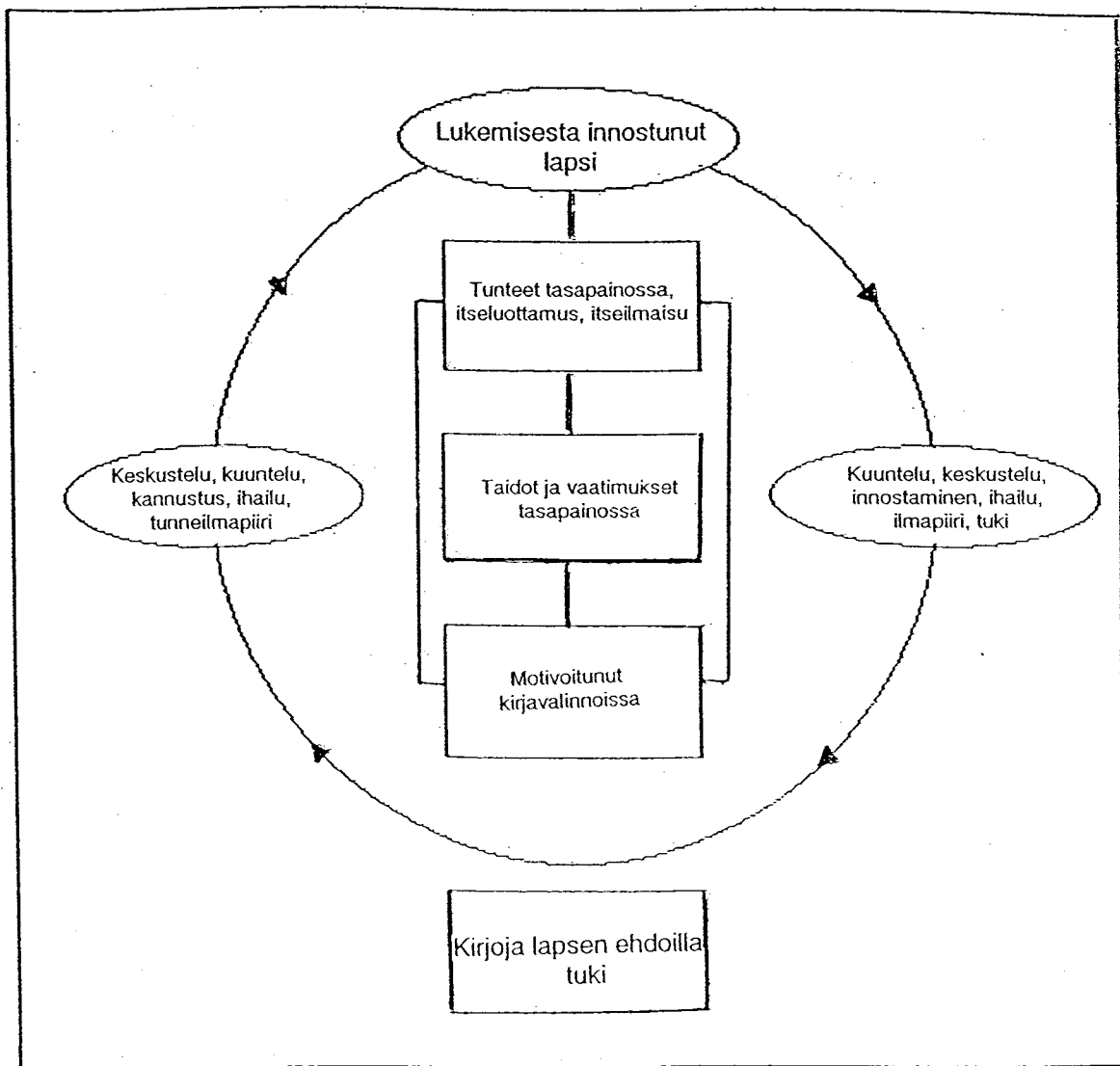
Omaa opettajuutta arvioidessamme koemme ihmiskäsityksemme puolesta kuuluvamme Patrikaisen (1997) neljästä abstraktista opettajuuden luokasta kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajiin. Opettajuudessamme on keskeisellä sijalla halu kehittyä ja uudistua. Opetuskokeilun aikana nähtävästi pääsimme siihen, että jokaisen lapsen yksilöllisyys sai tukea ja itsetunto vahvistui. Opetustyön tulisikin kehittyä nykyistä paremmin lapsen ehdot ja edellytykset huomion ottavaan suuntaan: lasta tulisi koulussa kuunnella ja kuulla enemmän.

Vastaus tutkimustehtävään 4: Mikä on yhteistoiminnallisen opetuskokeilun muodossa toteutetun intervention merkitys?

Jokainen lapsi pystyy lukutaidostaan huolimatta innostumaan kirjojen lukemisesta, mikäli hän saa riittävästi tukea ja kannustusta osakseen. Näin on mahdollisesti luotu lapsille pohja tulevalle lukemisharrastukselle, sillä tämä opetuskokeilu osoitti sen, että lapset oppivat nauttimaan kirjaseikkailustaan.

11.7 Yhteenveto tuloksista

Tutkimustehtävien tuloksia tarkastelimme lapsikohtaisesti ja lopuksi kokoamme tuloksista yhteenvedon (kuvio 5) käyttäen apuna tutkimuksemme teoreettista mallia, jonka pohjana käytimme Hirston (2001, 75) mallia “Lapsi erilaisissa oppimisympäristöissä”.



Kuvio 5. Yhteenveto teoreettista mallia apuna käyttäen.

Lapsen innostuminen kirjojen lukemiseen edellyttää lapsen kasvuympäristöön kuuluvilta eri tahoilta monenlaista tukea. Tarkasteltaessa lasta erilaisissa oppimisympäristöissä, kuuluu kirjasto lapsen kulttuurin kontekstiin. Lapset kokivat kirjaston myönteisenä paikkana, jossa he kävivät mielellään. Kaikki lapset innostuivat jossain määrin kirjaston järjestämästä kirjavinkkauksesta, ja sen tuella monet lapsista innostivat myös valitsemaan itselleen kirjoja luettavaksi. Osa lapsista olisi kuitenkin tarvinnut vielä enemmän tukea kirjastossa löytääkseen itselleen sopivaa luettavaa. Kirjaston tarjoamaa tukea vanhemmille olivat erilaiset lasten kirjoihin liittyvät tilaisuudet, joista vanhemmat kertoivat saaneensa tietoa ja innostusta lasten kirjoihin ja lukemiseen liittyen.

Opetuskokeilussa tavoitteenamme oli lisätä yhteistyötä kodin, koulun ja kirjaston välillä. Yhteistyö kirjaston ja koulun välillä toimi hyvin, mutta se edellytti opettajan aktiivisuutta. Kirjaston tuella saimme lapsille luokkaan heidän lukutaitoaan vastaavia ja heitä kiinnostavia kirjoja.

Kodin tarjoaman tuen merkitys lapsen koulutyölle on ensiarvoisen tärkeää. Opetuskokeilussamme kodin tuen merkitys lukemisasiassa ilmeni siten, että opettajan ja koulun antama tuki lapselle ei riittänyt, ellei lapsi saanut riittävästi tukea myös kotona. Kodin tuessa lapsen lukemaan innostamisessa osoittautui merkitykselliseksi lapsen kanssa keskustelu, lapsen kuuntelu, lapsen kanssa yhdessä lukemine ja lapselle lukeminen sekä kannustava, lasta ihaileva ja tukeva tunneilmapiiri.

Samat, edellä mainitut asiat, mitkä korostuivat kodin antamassa tuessa, osoittautuivat merkityksellisiksi myös koulussa. Luokassa korostui lukemismyönteisen ilmapiirin merkitys ja lukemisen sosiaalinen puoli: lapset innostuivat valitsemaan samoja kirjoja kuin kaverinsaakin, vuorolukeminen ja parilukeminen koettiin mukavana ja innostavana ja lukemisinnostus tarttui myönteisessä ilmapiirissä. Lisäksi koulun ja kodin vuorovaikutteinen yhteistyö toimi lapsen tukijana ja lisäsi lapsen motivaatiota.

Lapsi, joka sai olla aktiivinen lukemiseen liittyvissä asioissaan, oppi toimimaan omien edellytystensä mukaisesti, löysi sisäisen lukumotivaation ja hänen minäkäsityksensä vahvistui kohonneen itsetunnon vaikutuksesta. Tämä edellytti sitä, että lapsen tunteet olivat tasapainossa ja lapsi sai tukea ristiriitaisissa tilanteissa. Lasta innosti se, että hän sai kertoa omilla edellytyksillään lukukokemuksistaan ja että hänellä oli kiinnostunut kuuntelija.

Lapsen kirjojen lukemiseen innostumisen kannalta oli tärkeää se, että hän sai edetä omien taitojensa ja edellytystensä mukaisesti, eikä hänelle asetettu liian suuria vaatimuksia ulkoa päin. Lapsi, jolla oli erityisiä lukemiseen liittyviä vaikeuksia, tarvitsi runsaasti, säännöllistä ja jatkuvaa tukea sekä kotona että koulussa kyetäkseen innostumaan kirjojen lukemisesta.

Lukemisinnostuksen kannalta oli merkityksellistä myös se, että lapsella oli runsaasti mahdollisuuksia tehdä omia valintoja. Lasta ohjattiin ja tuettiin tekemään itsenäisiä omia valintoja tarjoamalla hänelle erilaisia vaihtoehtoja. Oleellinen valinnan mahdollisuus lapselle oli se, että hän sai itse valita kerronnan ajankohdan ja sisällön. Valinnoissaan lapsi sai toimia mahdollisimman itsenäisesti, mutta hänellä oli myös mahdollisuus saada apua tarvittaessa. Se, että lapsi oppi tekemään omia valintoja ja tällä tavoin löysi itseään kiinnostavaa luettavaa, motivoi häntä lukemaan.

12 POHDINTA

Opetuskokeilussa oli keskeisenä tavoitteena lisätä erityisesti lapsen itsenäiseen lukemiseen liittyvää aktiivisuutta, omatoimisuutta ja tavoitteellisuutta. Saimme lukemiseen yhteisöllistä luonnetta jatkokirjojen lukemisen ja niistä keskustelemisen sekä erilaisten kirjalle omistettujen teemapäivien kautta. Tällaisia teemapäivän aiheita muotoutui esimerkiksi oman joululahjakirjan ja oman rakkaimman kirjan tai isän tai äidin rakkaan kirjan tuomisesta kouluun.

Lähtökohtanamme oli toiminnassamme lapsen innostaminen kirjojen lukemiseen niin, että hänessä syntyisi innostuksen myötä sisäinen motivaatio ja mahdollisimman pian myös halu kirjojen itsenäiseen lukemiseen. Lasten lukemisen ja kerronnan taitoerot olivat erittäin suuria, mutta siitä huolimatta jokaisen lapsen kerronta oli yhtä arvokasta. Emme opettajina myöskään arvostelleet tai arvottaneet eri tavoin erilaisista tai sisällöltään eritasoisista kirjoista kertomista. Varasimme jokaiselle lapselle tasapuolisesti kerronnan mahdollisuuksia ja jokainen sai vuorollaan olla huomion keskipisteenä. Lapsen itsetunto ja itseluottamus vahvistuivat erilaisuutta hyväksyvässä, myönteisessä ja positiivisessa ilmapiirissä.

Tavoitteenamme oli saada selville, mitkä tekijät saavat lapsen innostumaan lukemisesta, vaikka lapsilla oli kielellisiä oppimisvaikeuksia. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, miten saadaan innostumaan lukemisesta lapsi, joka jo osaa lukea ja miten koti, koulu ja kirjasto yhdessä ja erikseen voivat vaikuttaa lapsen lukemisinnostuksen syntymiseen. Tutkimus oli toimintatutkimus, jossa tutkijat toimivat opettajina omissa luokissaan.

Tutkimus sai alkunsa opettajien halusta kehittää omaa työtään. Tutkimus oli kahden tutkijan yhteistoiminnallinen tapaustutkimus, joka suoritettiin kahdella eri koululla. Tietoa hankittiin haastattelemalla oppilaita ja heidän vanhempiaan, lukupäiväkirjojen avulla ja tallentamalla lasten kerrontaa sekä havainnoimalla.

Tutkimustehtävänä oli selvittää sitä, miten saadaan innostumaan lukemisesta lapsi, joka osaa jo lukea. Toisena tutkimustehtävänä oli selvittää sitä, miten saadaan innostumaan kirjojen lukemisesta lapsi, jolla on kielellisiä oppimisvaikeuksia. Kummassakin tapauksessa kodin tuki osoittautui merkittäväksi tekijäksi. Lapsi tarvitsee kuuntelijaa, aikuista, joka kannustaa, tukee ja rohkaisee ja aikuista, jonka kanssa lapsi voi jakaa lukukokemuksia. Pelkkä mekaaninen lukutaito ei takaa sitä, että lapsi innostuu kirjojen lukemisesta.

Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat Leiwon (1986, 101-102) esittelemän Piaget'n kehitysvaiheisiin perustuvan kielellisen kehityksen iän mukaisessa luokittelussa sen viidennessä vaiheessa, eli esikäsitteellisen kauden lopussa ja varsinaisen konkreettisten operaatioiden kauden vaiheessa. Työmme suunnittelu perustui siihen, että lapsille tuli järjestyä lukemiseen liittyvän toiminnan myötä mahdollisimman monipuolisia kielenkäyttötilanteita. Kirjoista kertominen ja niistä yhdessä keskusteleminen on eräs kirjojen lukemiseen liittyvä luonnollinen kielenkäyttötapa.

Koulussa mekaanisen lukutaidon opettelu kuitenkin helposti korostuu liikaa, jolloin kirjoihin liittyvä lapsia kiinnostava, aktiivinen toiminta jää vähäiseksi. Lasten erilaiset äidinkielen taidot tulisi kyetä koulussa huomioimaan niin, että jokaisella lapsella olisi mahdollisuus toimia aktiivisesti taitojaan vastaavalla tavalla. Eräs mahdollisuus olisi, että yhteistoiminnallisuutta lisäämällä lapset tekisivät itse tarinoita ja kokoaisivat kirjoja, joita voitaisiin lukea ja lainata. Toinen mahdollisuus olisi lisätä oppilaiden välistä yhteistoiminnallista kirjojen lukemista, kerrontaa ja saduttamista.

Kirjastojen mahdollisuus toteuttaa kirjavinkkausta on rajallinen, ja parannusta tilanteeseen ei näytä tällä hetkellä olevan tulossa, koska kirjastojen resursseja supistetaan entisestään. Tähän asiaan voisi saada parannusta koulujen oman toiminnan kehittämällä siten, että lapset itse saisivat enemmän mahdollisuuksia kertoa toisilleen lukemistaan kirjoista. Lukemisinto tarttuu, sillä lapset innostuvat helposti itsekkin lukemaan kaveriensä esimerkin perusteella.

Lapsen ehdoilla toimiminen koulussa tarkoittaa sitä, että lasta kunnioitetaan ja arvostetaan. Tämä näkyy käytännössä esimerkiksi siinä, että lapselle annetaan valinnan mahdollisuuk-

sia. Lukemisen kohdalla se edellyttää ennen kaikkea sitä, että kirjojen on oltava omassa luokassa saatavilla niin, että lapsi pystyy valitsemaan. Ne lapset, jotka eivät saat valita itse luettavia kirjoja, vaikka osaavat jo lukea, eivät opi valitsemaan, eivätkä kiinny lukemiseen ja kirjoihin. Lukemisinnotus ei pääse syntymään.

Myöskään kielelliset vaikeudet eivät ole lapselle este päästä nauttimaan kirjojen lukemisesta. Tällainen lapsi tarvitsee toisia enemmän konkreettista kannustusta ja positiivista palautetta. Lapsi tarvitsee ikään kuin saattajaa sitä pitempään, mitä kauempana hän on päämäärästään ja tavoitteistaan. Aikuisilla on vastuu siitä, että lapsi saa onnistumisen elämyksiä ja tukea itsetunnolleen.

Lapset, joilla oli lukemisvaikeuksia ja kielellisiä oppimisvaikeuksia hyötyvät esimerkiksi lukupäiväkirjoista käyttämisestä. Nämä lapset tarvitsevat myös muita oppilaita pidempään tukea syntyneen lukemisinnotuksen säilymiseen. Tämä edellyttää jatkuvuutta, pitkäaikaisista ja harkittua opetuskäytänteitten muuttamista koulussa, niin että lapset saavat tarvitsemansa tuen tarpeeksi pitkään. Nämä lapset tarvitsevat myös tavallista enemmän kodin tukea. Kaikki kodit eivät kuitenkaan pysty yksin tarpeeksi tukemaan lasta lukemisasiassa.

Opetuskokeilun aikana heräsi ajatus mahdollisuudesta kehittää Perhelukemisen -menetelmää Suomen kouluolosuhteisiin sopivaksi keinoksi, mikä voisi omalta osaltaan olla tukemassa lasta ja kotia kirjojen ja lukemisen pariin. Samoin virisi ajatus vaihtoehdoksi perhelukemiselle kehittää intoa perheessä lukemiseen. Tämä ajatus lähti liikkeelle siitä tosiasiasista, että aikuisilla näyttää olevan liian vähän aikaa olla lastensa kanssa. Perhelukemisen idean avulla vanhemmat voisivat saada tietoa ja innostusta lastensa kanssa lukemiseen. Tämä edellyttäisi kirjaston kanssa tehtävän yhteistyön tiivistymistä ratkaisevasti. Meneillään olevan kouluja koskevan Luku Suomi -hankkeen yhtenä tavoitteena on koulukirjastojen kehittäminen.

Sinkon (1999) mukaan koulukirjasto -käsite mukautuu eri-ikäisiin oppijoihin ja muuntuu kouluasteittain. Hän korostaa alkuopetuksessa riittävästi varustetun luokkakirjaston kuuluvan tulokselliseen oppimisympäristöön. Sieltä oppilas voi helposti löytää sopivan pulpettikirjan. (1999, 70.)

Tutkimuksemme alkuvaiheessa saimme tukea joistakin aikaisemmista lukemiseen liittyvistä tutkimuksista. Suuri osa tutkimuksista käsittelee lukemisharrastusta ikään kuin siihen tulisi ohjata lasta vasta silloin kun hän osaa lukea hyvin eli toisella tai kolmannella luokalla. Mahdollisen alkavan lukemisharrastuksen viriämisen kannalta olisi kuitenkin tärkeää, että lapsi kiintyy kirjoihin ja lukemiseen jo paljon ennen kuin itse osaa lukea. Näin luodaan pohjaa sisäiselle lukemismotivaatiolle.

Tutkimuksessa mukana olleista lapsista kielelliset vaikeudet olivat keskittyneet pojille. Suomi menestyi hyvin kansainvälisessä lukutaitotutkimuksessa (PISA), mutta sen tulokset kertovat myös sen, että pojat lukevat vähemmän kuin tytöt. Tämä tulos on herättänyt keskustelua siitä, millä keinoilla pojat saadaan innostumaan lukemisesta. Opetuskokeilumme perusteella päädyimme siihen ajatukseen, että poikien innostaminen kirjojen lukijoiksi on haaste, johon koulun kannattaisi panostaa huomattavasti nykyistä enemmän.

Pro gradu tutkimuksessaan Hynynen (1998) käsitteli lasten lukemisharrastusta ja hän esitti ehdotuksen jatkotutkimusaiheeksi. Hänen mielestään olisi mielenkiintoista tutkia hänen tutkimuksessaan kuvatun kaltaisen lukuprojektin vaikutuksia lapsen lukutaidolle ja lukuhallukkuudelle ja sitä kautta lukuharrastukselle. Lisäksi hänen mielestään olisi mielenkiintoista tutkia sisäisen lukumotivaation kokemista ja vaikutusta. Hän toteaaakin, että onhan paljon lapsia, joilla on riittävän hyvä lukutaito ja ympäristökin kannustaa heitä lukemaan monella tavalla, mutta jotka eivät siitä huolimatta lue. (Hynynen 1998, 118.)

Oman työn kehittäminen edellyttää opettajalta omien arvojensa pohtimista niin paljon, että hän rohkenee toimia työssään arvostustensa mukaisesti. Tämä edellyttää syvällistä paneutumista omaan työhönsä, on uskallettava kyseenalaistaa omia rutiineitaan ja pohtia tärkeysjärjestystä nimenomaan oppilaslähtöisesti. Opetuskokeilun aikana syntyneitä keskeisimpiä kysymyksiä käytännön tasolla oli myös resurssien riittämättömyys ja ajan löytäminen yhteistyöhön ennen kaikkea kodin kanssa.

Tutkimus lähti liikkeelle lasten lukemiskäyttäytymiseen liittyvistä kysymyksistä, joita tutkijat esittivät itselleen ja toisilleen. Valitsimme miksi-kysymyksistä kiintoisimmat, joiden

pohjalta myös lopulliset tutkimustehtävät muotoutuivat. Tämän toimintatutkimuksen tavoitteena oli opettajan oman työn kehittämisen ohessa pedagogisen intervention keinoin tukea lapsen lukemissinnostuksen viriämistä.

Teoriataustassa esiin tulevat asiat koottiin pelkistetyksi tutkimuksen teoreettisen malliin. Mallin avulla lapsista luotiin lukijakuvat joita käytettiin apuna tulosten esittämisessä. Tutkimuksen vaiheet ja yksittäiset lapset kuvattiin mahdollisimman tarkasti. Koska kyse on yksittäisistä lapsista ja heidän omista yksilöllisistä kehitysvaiheistaan, ei tuloksia voi yleistää. Kodin tuki näytti olevan ratkaisevan tärkeä koulun kirjallisuuspainotteisen toiminnan tukena. Tästä tutkimuksesta voi kenties saada ajatuksia reflektion lähtökohdaksi ja ehkä näin lisätä omaa pedagogista ymmärrystään.

Opettajan saa Koistisen (1993) mukaan pohtimaan työtään uudella tavalla hyvin erilaiset tekijät. Lähtökohtana muutokseen voi olla jonkinlainen ulkoinen muutos esimerkiksi henkilökohtaisessa elämässä tai kyllästyminen rutiineihin ja opettajan halu saada aikaan työhön laadullista muutosta. Seurauksena voi olla hakeutuminen täydennyskoulutukseen tai jatkaamaan kasvatustieteen opintoja. (Koistinen 1993, 150-151.)

Koistinen (1993) jatkaa, että kun opettaja on saanut kokemuksen opetustapahtuman mielenkiintoisuudesta hän alkaa tuntea "tutkimusmatkailijan intoa ja riskienottajan riemua". Halu saada asioista enemmän selvää johtaa siihen, että enää ei voi pysähtyä tekemään asioita samalla tavoin kuin aina ennenkin. (Koistinen 1993, 153.)

Opetuskokeilumme jälkeen olemme jatkaneet kirjallisuuspainotteista toimintaa kouluisamme ja olemme entistä vakuuttuneempia siitä, että tämä työ kannattaa. Tutkimus kokonaisuudessaan vaikutti meidän opettajuuteemme hyvin merkittävästi. Opetuskokeilun myötä opimme itsekin paremmin ymmärtämään yksittäistä lasta ja hänen maailmaansa. Saimme omakohtaisesti havaita, miten merkityksellinen tekijä perhe voi olla lapsen tukijana.

Päätämme tutkimuksemme yhden innokkaan kirjaseikkailijan, Nooran, haastatteluun, joka on tehty noin vuosi sen jälkeen, kun hän oli mukana opetuskokeilussa. Haastattelusta käy ilmi, että Noora on edelleen innokas lukija, jota perhe edelleen tukee.

Noora 28.3. 2002

Noora halusi näyttää Mervi Jalon kirjoittamaa hevoskirjaa, jonka äitikin oli lukenut lapsuudessaan.

H: Millä lailla te huomaisitte, että äitikin on lukenut saman kirjan?

N: Mää alkoin kertoon ja lukemaan takakantta sille niin se sitten huomaa, että se on sama kirja, minkä se on luku silloin pikkusena.

H: Kertoiko äiti mitä oli tykännyt kirjasta?

N: No, se sano että tämä on tosi jännä. Ja minunki mielestä tää on tosi jännä ja sitten tässä kerrotaan kaikista hevosista. Ja sitten yks Repe vahingoitti monta hevosta ja yhen hevosien jalka meni poikki. Se on sairaslomalla se hevonen ja sen omistaja... niin... on tosi pahalla päällä sille pojalle, kun se vahingoitti sitä.

H: Millä tavalla se poika sitä vahingoitti?

N: No, ne ammuskeli sitä ritsalla niin se alko hyppäämään aijan yli. Nin sillä meni jalka sen aidan läpi.

H: Onko äitikin tykännyt aikoinaan hevosista?

Joo, se tykkäs hevosista ja äidillä oli lapsena oma tumman ruskea hevonen.

H: Oletko ollut tyytyväinen kirjavalintoihisi?

N: Olen.

H: Mikä sinusta kirjojen lukemisessa on kivaa?

N: Että on paljon tekstiä ja saan rentoutua kirjojen kanssa. Joskun mää meen mun huoneeseen laitan oven kiinni ja alan lukemaan.

H: Kuinka kauan sinä yleensä luet?

N: Luen semmosen pari tuntia. Ja sitten lähen pihalle.

H: Luetko sää koskaan enää äidille ääneen?

N: Luen mää joskus, kun äiti haluaa kuulla, että miten mää oon kehittynyt.

H: Jutteletko te äidin kanssa kirjoista?

N: Joo aina illalla ja päivällä sitten kun mää tuun koulusta.

H: Onko teillä vielä niitä perheen yhteisiä lukuhetkiä?

N: On. Kokkoonnuttaa yleensä olohuoneen lattialle kun siinä on pehmiä matto niin mennään siihen saunan jälkeeseen. Sitten joku lukkee jotakin kirjaa aina vuorotellen.

H: Onko isäkin mukana?

N: On.

H: Entä Janne?

N: On sekin.

H: Oletteko te kauan lukeneet näin?

N: No siitä asti ko Janne rupes vähän lukemaan, niin silloin me ruvettiin lukkeen siinä lattialla.

H: Onpa mukava kulla... Tehän luitte ennen sängyssä vai kuinka?

N: Joo, nyt me luetaan olohuoneen lattialla ko siinä on nyt mukavampi lukea ko on takka edessä.

H: Luetko sinä muita kuin heppakirjoja?

N: Oon mää lukemassa myös semmosta suihkarisarjaa, semmosta Leipäviitsusta.

H: Se on aika helppolukuinen kirja, vai kuinka?

N: Joo, siinä on jotakin pari kolme riviä ja semmosta isoa tekstiä

H: Mitä sinä kirjoista saat, osaatko sanoa?

N: No, kehityn ainakin... ja sitten tulee hyvä muistikuva niistä kirjoista ja saa sitten kertoa vanhemmille, mitä on luku.

H: Onko se tärkeää, että saat kertoa aina jollekin?

N: On se ihan kiva.

H: Lukisitko sinä muuten, jollei joku kuuntelisi?

N: Lukisin mää.

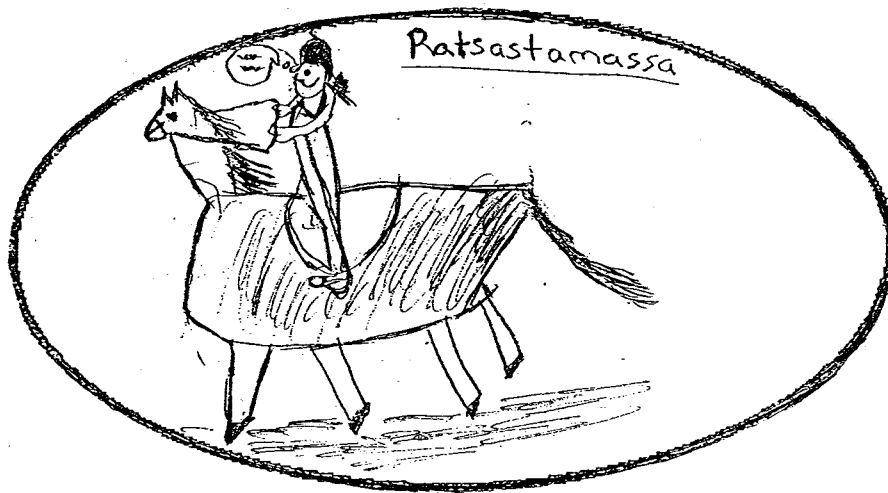
H: Lukeeko isi kirjoja?

H: Lukkee se.

Juttua olisi riittänyt mutta... nauha oli jo ehtinyt loppunut. Tähän Noora totesi:

N: Taitaa olla nauhuri sairaslomalla....

Nooran lukemisinnostuksen jatkuvuutta olisi mielenkiintoista seurata. Toivoisimme, että kaikki lapset tulevaisuudessa voisivat lähteä koulusta Nooran tavoin: itse valitsemansa kirja kädessä ja palava halu jatkaa matkalla lukemistaan istuessaan koulukyydissä.



Hevoskirjoista innostuneen Nooran piirtämä kuva

KIRJOISTA

Kirjoista et milloinkaan
onneasi saa,
mutta omaan itseesi
ne sinut johdattaa.

Kaikki mitä tarvitset,
tähdet, päivä, kuu,
valo, josta uneksit,
sinuun piiloutuu.

Tieto, jota kirjoista
olet etsinyt,
loistaa joka lehdeltä –
sisältäsi nyt.

(Hermann Hesse runokokoelmasta Huilunsoittaja:
runoja 1895-1941. Helsinki: Kirjayhtymä 1977)

LÄHTEET

- Ahonen T., Aro T., Siiskonen T. 2001. Johdanto lukuun Oppimisvaikeudet ja opetus. Teoksessa Ahonen T., Siiskonen T., Aro, T. (toim.) Sanat sekaisin. Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 54-57.
- Ahonen T., Taipale-Oiva S., Kokko J., Kuittinen T., Cantell M. 2001. Motoriikka. Teoksessa Ahonen T., Siiskonen T., Aro T. (toim.) Sanat sekaisin. Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 175-199.
- Alasuutari P. 1995. Laadullinen tutkimus 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Bettelheim B., Zelan K. 1991. On Learning to Read. The Child's Fascination with Meaning. London: Penguin Books.
- Bettelheim B. 1984. Satujen lumous, merkitys ja arvo. Suomentanut Rutanen M. Juva: WSOY.
- Bronfenbrenner U. 1997. Ekologisen järjestyksen teoria. Teoksessa Vasta R. (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: Puijo, 221-228.
- Chall J., Jacobs V. A. & Baldwin L. E. 1990. The Reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind? Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.
- Cunningham P. M., Moore S. A., Cunningham J. W., Moore D. W. 1983. Reading in Elementary Classrooms. Strategies and Observations. New York: Longman.
- Ekebom U-M. 2001a. Aakkosapua ja lukitukea. Teoksessa Korolainen T. (toim.) Kirjaseikkailu. Lasten ja nuortenkirjallisuuden opas. Jyväskylä: PS-kustannus, 39- 48.
- Ekebom U-M. 2001b. Jep sanoi kirjava kukko. Helppolukuiset ja selkokirjat tuovat tassa-arvoa. Teoksessa Korolainen T. (toim.) Kirjaseikkailu. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas. Jyväskylä: PS-kustannus, 49-60.
- Eskola K. 1990. Kaunokirjallisuuden vastaanoton analyysi ja tulkinta. Teoksessa Mäkelä K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Tampere: Vastapaino, 162-191.
- Eskola J., Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos Tampere: Vastapaino.
- Gambrell L. 1994. Lukemismotivaatioon vaikuttavat tekijät. Kielikukko 4, 24-25.
- Garton A. & Pratt C. (1989). Learning to be literate. The Development of Spoken and Written Language. Oxford: Basil Blackwell.

- Grönholm M-B. 1995. Aikaa lapselle - lukuhetki päivässä. Teoksessa Tutkiva oppiminen. Kirjaston ja koulun yhteistyö. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 44-47.
- Handel R. D. 1992. The partnership for family reading. *The reading teacher*, 46, 2, 112-126.
- Harvey S., Goudvis A. 2000. *Strategies That Work. Teaching Comprehension to Enhance Understanding*. York, Maine: Stenhouse Publishers.
- Hirsto L. 2001. Lapsen maailmankuvan oppimisympäristö. *Psykologia* 1-2, 74-79.
- Heinimaa E. 2001. Kuvakirjat lapsen ja aikuisen maailmassa. Teoksessa Suojala M., Karjalainen M. (toim.) *Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. Helsinki: Lasten Keskus, 142-163.
- Heinonen S-L. 2001. Sanataide oppimisen ja leikin innoittajana. Teoksessa Suojala M., Karjalainen M. (toim.) *Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. Helsinki: Lasten Keskus, 201-214.
- Hirsjärvi S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hynynen M. 1998. Mistä on pienet lukuharrastajat tehty? Tapaustutkimus lukuharrastuksen kehitystä tukevista ja horjuttavista tekijöistä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Jarrett J. L. 1991. *The teaching of values, caring and appreciation*. London: Routledge.
- Jokipaltio J. 1990. Neljä kuvaa lastenkirjallisuudesta. Teoksessa Teinilä L., Laulajainen L., Rinta-Tassi R., Spring G. *Lapsi, kieli ja mieli. Lasten kulttuurista ja kirjastosta*. Helsinki: Kirjastopalvelu, 47-58.
- Juel C. 1988. *Learning to Read and Write: A Longitudinal Study of 54 Children From First Through Fourth Grades*, Department of Curriculum and Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 80, 4, 437-447.
- Julkunen M-L. 1986. Toisluokkalaisten lukutaito ja sen yhteydet koulumenestykseen kolmannella luokalla. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 13.
- Julkunen M-L. 1990. Koulun alku ja lukeminen. Teoksessa Linnakylä P., Takala S. (toim.) *Lukutaidon uudet ulottuvuudet*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylän yliopisto, 73-83.
- Kaartinen V. 1996. *Aktiivinen oppiminen. Lukijaksi ja äidinkielen opettajaksi*. Turku: Turun yliopisto.

- Karjalainen M. 2001. Realistisen lastenkirjan lapsikuva. Teoksessa Suojala M., Karjalainen M. (toim.) *Avaa lastenkirja. Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. Helsinki: Lasten Keskus, 56-84.
- Keltikangas-Järvinen L. 1998. *Hyvä itsetunto*. 8. painos. Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen L. 2001. *Hyvä itsetunto*. 10. painos. Juva: WSOY.
- Ketonen R., Salmi P., Tuovinen S. 2001. Kielelliset vaikeudet ja vuorovaikutuksen tukeminen. Teoksessa Ahonen T., Siiskonen T., Aro T. (toim.) *Sanat sekaisin. Oppimisvaikeudet ja opetus. Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 33-52.
- Kiviniemi K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola J., Valli R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus. 68-84.
- Koistinen P. 1993. Mikä saa opettajan refleктоimaan? Teoksessa Ojanen S. (toim.) *Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 148-153.
- Korhonen T. 1995. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen H., Ahonen T., Korhonen M., Korkman M. & Riita T. (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. Juva: WSOY, 151-197.
- Korkman M. 1995. Lasten kielellisistä häiriöistä. Teoksessa Lyytinen H., Ahonen T., Korhonen T., Korkman M., Riita T. (toim.) *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. Helsinki: WSOY, 120-142.
- Kuusinen K-L. 1995. Motivaatio. Teoksessa Kuusinen J. (toim.) *Kasvatuspsykologia*. 4. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 191- 224.
- Kääriäinen H. Laaksonen P. Wiegand E. 1997. *Tutkiva ja muuttuva koulu*. Porvoo: WSOY.
- Laakso M-L., Lyytinen P., Poikkeus A-M. 1996. Varhaiset kirjankatselutilanteet lapsen kielen ja lukutaidon edistäjänä. Teoksessa Lyytinen P., Lyytinen H. (toim.) *Lapsi ja tutkimus*. Jyväskylän yliopiston lapsitutkimuskeskus. Jyväskylä: Atena, 193-201.
- Laakso M-L. 1999. *Prelinguistic Skills and Early Interactional Context as Predictors of Children's Language Development*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Laakso M-L. 2000. Lapsen kielellinen kehitys. *NMI-Bulletin*, 10, No. 1, 35-36.
- Lahdes E. 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Laine T. 2001. Miten kokemusta voidaan tulkita? *Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa Aaltola J., Valli R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.

- Launis M. 2001. Kuvituksen tutkimus, taiteen funktio ja identiteetti. Teoksessa Rättyä K., Raussi R. (toim.) Tutkiva katse kuvakirjaan. *Critical Perspectives on Picturebooks*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 57-75.
- Laurinen L. 1998. Lukea ja oppia ikä kaikki - tehokkaan oppimisen tunnuspiirteet voi havaita jo satukirjojen äärellä. Teoksessa Laurinen L. Koti kasvattajana elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Jyväskylä: Atena, 99-126.
- Lehmuskallio K. 1986. Kehittyvä ja kehittävä lukeminen, osa 2. Alkavan lukijan kehityksen ilmeneminen alkuopetuksen päättymisvaiheessa. Kasvatustieteen lisensiaattitutkimus. Oulun yliopisto.
- Lehmuskallio K. 1991. ”Miks lehdet tippuu puista?” Lapsi kysyjänä ja lukijana alkuopetuksen päättymisvaiheessa. *Acta Universitatis Ouluensis E* 7.
- Lehtonen H. 1993. Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampereensis A* 380.
- Lehtonen H. 1998a. Motivoivaa lukemista etsimässä. Teoksessa Lehtonen H. (toim.) Lukemaan oppimisesta lukemalla oppimiseen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 13, 9-28.
- Lehtonen H. 1998b. Lukemalla avaraan maailmaan. Juva: WSOY.
- Leino J. 1996. Toimintatutkimus: käytännön ja tutkimuksen yhdistäjä. Teoksessa Ojanen S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahdentutkimus- ja koulutuskeskus, 81-90.
- Leiwo M. 1986. Lapsen kielen kehitys. 2. uudistettu painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Linna H. 1999. Lukuonni. Porvoo: WSOY.
- Linnakylä P. 1995. Lukutaidolla maailman kartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. The IEA Study of Reading Literacy in Finland. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Lovio M. 2001. Lukutaito on avaintaito. *Kirjastolehti* 1., 4.
- Lyytinen H. 2001. Suvuittain esiintyvä dysleksiariski ja varhainen kielenkehitys: Lapsen kielenkehitystutkimuksen tuloksia ensimmäisiltä ikävuosilta. *NMI-Bulletin*, 11, No. 2, 4-15.
- Munter H. 1993. Kvalitatiivisen lähestymistavan lähtökohtia kehityspsykologiassa. *Psykologia* 28, 240- 247.
- Mäkelä M-L. 2001. Kirjavinkkareilta kassiklassikoita. Lukuharrastus viriää yhteistyöstä. Teoksessa Korolainen T. (toim) Kirjaseikkailu. Lasten- ja nuortenkirjallisuuden opas. Jyväskylä: PS-kustannus, 23-38.

- Mörsäri H.. 1988. Onko kirjallisuutta opetettava? Teoksessa Lukemisen luokkakuva. Äidinkielen opettajain vuosikirja 35. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 18-22.
- Naskali P. 2002. Tunteiden viisaus opetus ja työelämässä. *Opettaja* 10., 34-36.
- Niemi P. 2001. Kun lukemisinterventio ei tuota tulosta. *NMI-Bulletin*. Vol. 11, 10-11
- Niikko A. 1996. Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. Teoksessa Ojanen S. (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 114-121.
- Ojanen S. 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa Ojanen S. (toim.) *Tutkiva opettaja*. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Lahti: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 125-147.
- Ojanen S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatuserformin kulmakivi? Teoksessa Ojanen S. (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Lahti: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51-61.
- Patrikainen R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuu: Joensuun yliopisto, *Kasvatustieteellisiä julkaisuja*, N:o 36.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Puolimatka T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. *Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puranen U. 1998. Luen koen ja sanoiksi puen. Kirjallisuuden käsittelyn opas. Helsinki: Finn Lectura.
- Rosenblatt L. M. 1994. *The Reader, the Text, the Poem. The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press. Urbana, Illinois.
- Saarinen P., Ruoppila I., Korkiakoski M. 1991. *Kasvatuspsykologian kysymyksiä*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 2. uudistettu painos. *Oppimateriaaleja* 7.
- Sarmavuori K. 1992. Lapsesta nuoreksi: LAKE -projektin loppuraportti. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A 158.
- Sarmavuori K. 1998. *Tie kiinnostukseen. Lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen aktivointimenetelmät*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Sinko P. 1999. Tavoitteista toimintaa. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus ja koulukirjasto. Teoksessa Niinikangas L. (toim.) *Kirjasto koulussa*. Opas uuteen koulu- ja oppilaitoskirjastoon. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 69-81.

- Snow C. E., Burns M. S., Griffin P. (editors), 2001. Preventing Reading Difficulties in Young Children. Sixth printing. Washington (D.C.) National Academy Press.
- Suomi (o)saa lukea. 2000. Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän linjaukset. Helsinki: Opetusministeriö.
- Suonperä M. 1992. Opettamiskäsitys. Hämeenlinna: Educons Oy.
- Syrjälä L. 1996. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä L., Ahonen S., Syrjäläinen E., Saari E. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 9-22.
- Syrjälä L. & Numminen M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Teale W. 1984. Reading to young children: Its significance for literacy development. Teoksessa Goelman H. & Obergh A. & Smith F. (editors) Awakening to literacy. London: Heinemann Educational Books, 110-120.
- Torneus M. 1991. Löytöretki kieleen - lapsen kielellisen tietoisuuden kehittyminen. Suomentanut Jokela J. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Tuunainen T. 1990. Kuva itsenäistyy 80-luvulla. Teoksessa Teinilä L., Laulajainen L., Rinta-Tassi R., Spring G. Lapsi, Kieli ja mieli. Lasten kulttuurista ja kirjastosta. Helsinki: Kirjastopalvelu, 145-155.
- Tynjälä P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vacca J., Vacca R., Gove M. 1987. Reading and Learning to Read. Canada: Little Brown & Company.
- Varto J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.
- Väljärvi J., Linnakylä P., Kupari P., Reinikainen P., Malin A., Puhakka E. 2002. Suomen tulevaisuuden osaajat. Toinen painos. Jyväskylä: Er-paino Oy.
- Ylönen H. 2000. Loihditut linnut. Satujen merkitys lapselle. Helsinki: Tammi.
- Åhlberg M. 1996. Tutkiva opettaja oman teoriasa kehittäjänä ja testaajana. Teoksessa Ojanen S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 91-106.
- Ängeslevä M. 2001a. Suomi kärjessä kouluosaamisen olympialaisissa. Opettaja 51- 52, 8-9.
- Ängeslevä M. 2001b. Lasten lukuharrastus on kirjastotyön kivijalka. Opettaja 16, 10-13.
- Ödman A. 1986. Kirjallisuus lukemisen alkuopetuksessa. Kasvatus 4, 306-314.

Hyvät vanhemmat

Opiskelen työni ohessa Jyväskylän yliopiston Chydenius- Instituutissa. Opintoihini kuuluu kasvatustieteen pro gradu-tutkielman tekeminen, jota teen yhdessä Eeva Lomun kanssa. Tutkimuksemme kohteena on **Lasten alkava lukemisharrastus ja sen tukeminen.**

Mahdolliset kyselyt ja haastattelut teemme kumpikin omilla kouluillamme ja omissa luokissamme tutkimukseen valitsemillemme oppilaille. Olen valinnut ryhmään lapsenne _____.

Mielestäni tästä on vain hyötyä lapsen kannalta, koska työskentelen hänen kanssaan enemmän kahdestaan, kuin muiden lasten kanssa. Keskustelen asiasta mielelläni kanssanne.

Kaikki lapsiin liittyvät tiedot ovat ehdottoman luottamuksellisia, eikä lasten henkilöllisyys paljastu missään vaiheessa.

Tutkimukseen on lupa sivistystoimenjohtajalta.

Yhteistyöterveisin,

Palauta opettajalle!

Suostumus: Lapseni saa osallistua tutkimukseen.

Vanhemman allekirjoitus

Päiväys

(Perustuu osittain Kaija Lehmuskallion (1975) laatimaan kaavakkeeseen.)

Nimi: _____ Ikä: _____

1. Joskus luet muitakin kirjoja, kuin läpsykirjoja. Milloin viimeksi luit muuta kirjaa? Merkitse rasti sopivaan kohtaan.

_____ eilen	_____ viime viikonloppuna
_____ tällä viikolla	_____ joskus lomalla
_____ viime viikolla	_____ en muista

2. Mikä kirja se oli? Kirjoita kirjan nimi. Jos et muista nimeä, kirjoita vähän, mistä se kertoo.
-
-

3. Montako kirjaa luet yleensä viikossa? Läpsykirjoja ei lasketa.

_____ 0 kirjaa	_____ 3 kirjaa
_____ 1 kirjaa	_____ 4 kirjaa
_____ 2 kirjaa	_____ 5 kirjaa tai enemmän

4. Kuinka paljon niissä kirjoissa on sivuja, joita luet tavallisesti?

_____ en lue kirjoja	_____ noin 50 sivua
_____ paljon kuvia ja vähemmän kuin 20 sivua	_____ noin 100 sivua
_____ yli 20 sivua	_____ yli 100 sivua

5. Kuinka usein luet kirjoja? Läpsykirjoja ei lasketa.

_____ joka päivä	_____ yleensä viikonloppuna
_____ melkein joka päivä	_____ en lue kirjoja
_____ muutamana päivänä viikossa	

6. Kun alat lukea kirjaa, kuinka kauan luet tavallisesti kerrallaan? Läksykirjoja ei lasketa.

_____ 10 minuuttia tai vähemmän

_____ puoli tuntia

_____ noin 20 minuuttia

_____ enemmän kuin puoli tuntia

7. Kuinka usein äiti tai isä lukee sinulle kirjoja?

_____ joka päivä

_____ noin pari kertaa viikossa

_____ melkein joka päivä

_____ harvemmin kuin kerran viikossa

_____ yleensä viikonloppuisin

_____ äiti tai isä lukee tosi harvoin

8. Mitä kirjaa äiti tai isä luki sinulle viimeksi? Jos et muista kirjan nimeä, kerro vähän, mistä se kertoo

9. Tässä on erilaisten kirjojen ryhmiä. Ne kertovat erilaisista asioista ja ne voidaan siksi panna eri ryhmiin. Mieti nyt, minkä ryhmän kirjoista pidät eniten. Merkitse 3 parasta ryhmää numeroilla 1-3.

_____ satukirjoja

_____ sarjakuvakirjoja

_____ kirjoja lasten, tyttöjen ja poikien elämästä

_____ erilaisia tietokirjoja (esim. eläimistä ja muusta luonnosta, autoista, junista, avaruudesta)

_____ kirjoja harrastuksista (esim. jääkiekosta, ratsastuksesta, urheilusta)

_____ uskonnollisista asioista kertovia kirjoja

_____ vitsikirjoja

_____ runo- tai lorukirjoja

KIITOS VASTAUKSISTASI!

Haastattelukysymykset lapsille toukokuussa

1. Haluaisin kuulla aluksi kuka on lukenut sinulle ja tuntuuko sinusta, että sinulle on luettu saman verran vai enemmän tai vähemmän kuin ennen?
2. Miltä sinusta on tuntunut kuunnella opettajan lukemaa jatkokirjaa?
3. Onko sinusta ollut kiva kuunnella koulussa, kun kummi on lukenut sinulle?
4. Onko sinulla nyt pulpetissa pulpettikirja, jota luet?
5. Luetko mielestäsi vähään vai paljon?
6. Oletko lukenut aina yksin vai onko lukemistasi kuunneltu? Kuka on kuunnellut?
7. Miltä kirjavinkkaus tuntui sinusta? Innostuitko lukemaan jotain kirjaa sen perusteella?
8. Kun kaverit ovat luokassa kertoneet kirjoista, oletko sen perusteella valinnut luettavaksi jonkin kirjan?
9. Mistä olet löytänyt kirjat, joita olet lukenut?
10. Oletko itse lainannut omalla kortillasi kirjastosta tai kirjastoautolta?
11. Käytkö kouluajan ulkopuolella kirjastossa äidin / isän / mummin kanssa?
12. Onko kirjasto sinusta kiva paikka ja löydätkö sieltä yleensä mieleistäsi lukemista?
13. Pidätkö kirjojen lukemisesta?
14. Millainen on sinusta hyvä kirja? Entä huono?
15. Miltä sinusta on tuntunut kertoa lukemastasi kirjasta muille luokassa?
16. Pidätkö juttujen kirjoittamisesta?
17. Onko sinulla nyt jonkun kirjan lukeminen kesken? Mikä sen nimi on?

Haastattelu lasten vanhemmille kevät 2001

1. Miten usein luette lapsellenne ?
2. Mitä lapsenne kuuntelee mieluiten: satuja, loruja vai lastenkirjoja vai jotain muuta
3. Miten usein, ja miten kauan kerrallaan, lapsi itse kotona lukee jotain lastenkirjaa
4. Millaisia kokemuksia teillä on yhteisistä lukuhetkistä ja lukupäiväkirjan pidosta ?
5. Miten lapsenne suhtautuu kirjojen lukemiseen ?
6. Onko lapsi usein innostunut kertomaan lukemastaan tai keskustelemaan siitä kanssanne?
7. Millainen lapsenne lukutaito on mielestänne ja onko siinä tapahtunut selvää muutosta kevään aikana ?
8. Mikäli perheestänne on osallistuttu kevään aikana yhteen tai useampaan lastenkirja-asiaa käsittelevään tilaisuuteen oletteko saaneet esittelystä mielestänne kotiin vietäväksi riittävästi virikkeitä lukemisasian tiimoilta ? Pitäisikö koulun tehdä enemmän?
9. Kuinka usein käytte lapsenne kanssa kirjastossa ?
10. Onko lapsellenne mielestänne muotoutunut tai muotoutumassa lukemisesta harrastus ?