

1863

**LUKUTAITO JA KOULUMENESTYS ÄIDINKIELESSÄ,
MATEMATIIKASSA JA VIERAISSA KIELISSÄ
PERUSKOULUSSA KOLMANNELTA YHDEKSÄNNELLE
LUOKALLE**

Jyväskylän yliopisto
Soveltavan kielitieteen
Pro gradu
Matti Pirinen
Syksy 1999

Sisällys

| | |
|---|----|
| Tiivistelmä | 3 |
| Summary | 4 |
| Johdanto | 5 |
| 1. Tutkimuksen lähtökohtia | 5 |
| 2. Kielen kehittymisen teoriataustaa | 7 |
| 2.1. Kielen kehittymisen edellytyksistä | 7 |
| 2.2. Kielenomaksumisen edellytykset | 7 |
| 2.3. Biologiset edellytykset | 8 |
| 2.4. Kognitiiviset edellytykset | 8 |
| 2.5. Muistiedellytykset | 9 |
| 2.6. Sosiaaliset edellytykset | 10 |
| 2.7. Vygotskin teoria lapsen kielen ja ajattelun kehityksestä | 11 |
| 2.8. Piaget'n teorian kritiikkiä | 12 |
| 2.9. Muut tekijät | 13 |
| 3. Tutkimuksen tausta | 14 |
| 3.1. Kielen kehityksen kriteerit | 14 |
| 3.2. Kielen kehittyminen lukutaidon perustana | 14 |
| 3.3. Kielenkehityksen perusvalmiudet | 14 |
| 3.4. Kielellinen prosessointi | 14 |
| 3.5. Puhuminen aivotoiminnallisena prosessina | 15 |
| 3.6. Ympäristön vaikutus lapsen kielen kehittymiseen | 16 |
| 4. Mitä lukeminen on? | 17 |
| 4.1. Lukeminen konstruktivisena toimintana | 17 |
| 4.2. Muita lukemaan oppimista kuvaavia teorioita | 19 |
| 5. Ennen koulua alkava lukeminen | 21 |
| 5.1. Alkava lukeminen | 21 |
| 5.2. Varhaiset lukijat | 21 |
| 5.3. Lukutaidon kehittymisen edellytyksiä | 23 |
| 5.4. Oppiva ja strateginen lukeminen | 26 |
| 5.5. Lukija | 26 |
| 6. Kielellinen tietoisuus | 27 |
| 6.1. Koulussa tapahtuva oppiminen | 28 |
| 6.1.1. Oppimiskäsityksen perusteet | 28 |
| 6.1.2. Tiedonkäsityksen perusteet | 28 |
| 6.1.3. Äidinkielen, englannin ja ruotsin arvioinnin kriteerit | 28 |
| 6.2. Koulussa tapahtuvaan oppimiseen liittyviä teorioita | 35 |

| | |
|---|----|
| 7. Yhteenveto teoreettisista lähtökohdista | 37 |
| 8. Tutkimustehtävä | 38 |
| 9. Tutkimuksen kulku | 38 |
| 10. Tutkimusmenetelmät ja aineisto | 39 |
| 11. Tutkimuksen tulokset | 39 |
| 11.1. Äidinkieli peruskoulussa | 40 |
| 11.2. Englanti peruskoulussa | 42 |
| 11.3. Matematiikka peruskoulussa | 44 |
| 11.4. Ruotsi peruskoulussa | 45 |
| 12. Oppilaiden omia kokemuksia lukemaan oppimisesta | 47 |
| 13. Yhteenveto kvantitatiivisista ja kvalitatiivisista tuloksista | 59 |
| 14. Pohdinta | 60 |
| Lähteet | |
| Liitteet | |

Tiivistelmä

Tutkin työssäni keskisuomalaisen kaupungin yläasteen 101 oppilaan lukemaan oppimista ja sen vaikutusta koulumenestykseen peruskoulun numeroarvioinnin alusta yhdeksännen luokan joulukuun saakka. Vertailin kahden ryhmän, varhaisten lukijoiden (ennen koulun alkua lukemaan oppineiden) ja koulussa lukemaan oppineiden koulumenestystä äidinkielessä, englannissa, ruotsissa ja matematiikassa. Varhaisten lukijoiden ryhmäkeskiarvo kussakin aineessa on koulussa lukemaan oppineiden ryhmäkeskiarvoa noin yhtä numeroa suurempi.

Työni teoriatausta lähtee lapsen kielen kehittymisen edellytyksistä, joita ovat biologiset, kognitiiviset, sosiaaliset sekä muistiedellytykset. Lukutaidon oppiminen puolestaan vaatii, että lapsi on omaksunut kielen ja saavuttanut siinä tason, jolloin kielellinen prosessointi voi alkaa. Kielelliseen prosessointiin kuuluu reseptiivinen kieli (vastaanotto prosessi), sisäinen kieli (kognitiivinen prosessi) ja ekspressiivinen kieli (tuotto prosessi).

Lukemisessa ”silmä seuraa mustia kirjainmerkkejä valkoisella paperilla vasemmalta oikealle edestakaisin. Ja olennot, luonto tai ajatukset, joita joku toinen on ajatellut, äskettäin tai tuhat vuotta sitten, astuvat mielikuvitukseemme. Se on suurempi ihme kuin että jyvää faaraoitten haudoista olisi saatu itämään. Ja se tapahtuu kaiken aikaa. Kirjoissa kohtaamamme ihmiset muistuttavat eläviä. He puhuvat kuin me, hengittävät kuin me, itkevät ja nauravat kuin me. Mutta jos ojennamme kätemme syleilläksemme heitä, haromme tyhjää ilmaa” (Lagercranz 1985).

Varhaisten lukijoiden aineista piirtyy värikäs ja elävä kuva siitä, miten merkittävä tapahtuma lukemaan oppiminen on. Tyytyväisyys ja ylpeys omasta osaamisesta kasvaa, lapsi siirtyy selkeästi itsenäiseen tiedonhankintaan ja pystyy tyydyttämään kasvavan tiedonjanon, joka useilla on kasvanut koko elämää leimaavaksi tavoitteeksi. Lukemaan opitaan yleensä samalla tavoin, vanhemmat lukevat satuja ja tarinoita, samalla opitaan kyselemällä kirjaimia ja seurataan kenties sivusta isoveljen tai –siskon koulunkäyntiä, ja niin, eräänä kauniina päivänä huomataan, että on opittu lukemaan.

Työn tekeminen on avannut minulle elinikäisen oppimisen ovet hyvin konkreettisella tavalla. Tällä saralla lukemaan oppiminen, olkoonkin että merkityksellinen, on vasta lähtölaukaus. Uutta ja merkityksellistä voi oppia ja hallita minkä ikäisenä hyvänsä. Tervetuloa joukkoon!

Summary

I studied reading skills and school achievements of 101 pupils at the upper level of a Comprehensive school in a town in Central Finland. I compared two groups, those who learned to read before going to school and those who learned to read at school, and their achievements in Mother tongue, English, Swedish and Mathematics. The average grade on a scale of four to ten among early readers is one grade higher than among those who learned to read at school.

The theoretical background of my work is based on the presuppositions that the process of language learning requires biological, social, cognitive and memory assets. Learning to read requires that the child has learned the language and reached a level where the linguistic processing begins. Linguistic processing includes receptive language (input function), the inner language (cognitive process) and expressive language (output function).

When reading "the eye follows black letters on white paper from left to right back and forth. And creatures, nature or thoughts that somebody else has thought quite recently or a thousand years ago, come alive in our imagination. It's a greater miracle than if a seed from the pyramids could be made to grow. And yet it happens all the time. The people we meet in books resemble the living ones. They talk like us, they breathe like us and cry and laugh like us. But if we reach our hands to embrace them, we reach nothing but air (Lagercranz 1985).

The essays of early readers draw a vivid picture of how important an occasion it is when one learns to read. Satisfaction and pride in one's own ability grow, and a child clearly steps into the state of independent information acquisition and is thus able to satisfy the thirst for knowledge, which then becomes characteristic of most of the members of this group throughout all their lives. Learning to read often happens in the same way, the parents read fairytales and stories, at the same time alphabet is learned and perhaps the younger one follows how the older ones do their homework and so, some sunny day, the child has learned to read.

Doing this work has opened the door to the life long learning in a very concrete way. In this field learning to read, although important, is nothing but the starting signal. New and significant things can be learned and encountered at any age. Welcome to the club!

JOHDANTO

1. Tutkimuksen lähtökohtia

Aloitin koulutieni syksyllä 1963 Korpijärven kansakoulun ensimmäisellä luokalla, lukutaidottomana. Olen tutkimuksen kuluessa tullut kuitenkin huomaamaan että minulla oli lukemiseen viittaavia taitoja jo olemassa, isäni oli opettanut almanakasta lukemista jo vuoden iässä, samoin osasin ulkoa minulle usein luetun kirjan tekstin, jota ”lukuvirheiden” sattuessa korjasin. Koulumme oli iso rakennus pikkupojan silmin, alakerrassa liikuntasali ja keittiö, pitkät ja jyrkät portaat johtivat yläkertaan, jossa sijaitsivat kolme luokkahuonetta. Ajan hengen mukaisesti jouduin istumaan tytön viereen!

Haluni tutkia lukutaitoa juontaa juurensa pitkälle menneeseen kuluneiden 36 vuoden taakse. Muistan vieläkin aivan selvästi miten suuri hauki lukukirjassamme toisen luokan ensimmäisessä kertomuksessa ihmetteli järveen pudonnutta appelsiinia luullen sitä auringoksi. Ja vielä varhaisemman muiston muodostaa aapiskukko ensimmäisen luokan kirjan kannessa komeilemassa karttakeppi kynsissään. Samoin aapiskukon palkinnot kirjan välissä innoittivat lukemaan.

Opimme lukemaan serkkuni kanssa ennen joulua marraskuussa. Päivä oli aurinkoinen. Tosin taidon olimme varmaan omanneet jo pitkään, mutta vasta silloin rohkaistuimme menemään lukukokeeseen. Marssimme opettajan luo ja avasimme aapisen kohdasta, jota olimme harjoitelleet ja jonka tiesimme varmasti osaavamme, mutta opettaja ei päästänyt meitä helpolla, vaan avasi eteemme aivan uuden kohdan, jota aloimme järkyttyneinä lukemaan. Osasimme!

Lukutaito tuotti silloiselle ekaluokkalaiselle huomattavan edun. Yläluokan perällä olevasta lasikaapista sai lainata kirjoja luettavaksi ja heti samana päivänä koulun päätyttyä marssin pamppailevin sydämin isoon mielenkiintoiseen luokkaan, jonka seinällä roikkui runsaasti karttoja ja jonka opettajan pöytää koristi kauniin värinen maapallo. Katselin kirjoja pitkään ja valitsin, yläluokan opettajan vihjailuista huolimatta Jonathan Swiftin Gulliverin retket. Tätä työtä varten tarkistin, millainen suurteos on kyseessä. Sivuja siinä on 495 ja englannin opinnoista muistan sen erittäin vaikeaselkoisena kirjana, joten, vaikka luinkin sen kahdessa illassa läpi, en ihmettele yhtään sitä, etten muista kyseisestä teoksesta kuin nimen.

Lapsen syntymän jälkeinen kehityksen seuranta antaa niin vanhemmille kuin tutkijoillekin jatkuvasti uutta tietoa siitä missä vaiheessa lapsi kehityksessään on. Puhumaan oppimisen lisäksi kielen kehitys eri vaiheineen on innoittanut teorian laatijoita jo useiden satojen vuosien ajan.

Tarkastelen työssäni ensin lapsen kielen kehittymisen edellytyksiä ja pyrin löytämään sen kehityksestä yhtymäkohtia ja edellytyksiä lukemaan oppimiselle. Samoin yritän löytää niitä etuja, joita ennen koulun alkamista hankitusta lukutaidosta kenties on menestymiselle koulussa yleensä.

Työni toisen osan muodostaa oppilaideni kirjoittamat aineet, joissa he pohdiskelevat omaa lukemaan oppimistaan. Työni jakaantuu siis selkeästi kahteen osaan, kvantitatiiviseen ja kvalitatiiviseen. Yritän käydä keskustelua näiden kahden osion välillä.

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää miten ennen kouluun tuloa alkava lukutaito vaikuttaa oppilaan menestykseen hänen ala-asteen ja yläasteen opiskeluaikanaan. Tarkastelen koulumenestystä äidinkielen, matematiikan ja englannin osalta ala-asteen kolmannelta luokalta eteenpäin (tai numeroarvostelun alusta eteenpäin) ja otan lisäksi yläasteen kolmannen vieraan kielen sekä äidinkielen ilmaisutaidon kurssit mukaan tarkasteluun. Perusolettamukseni on, että varhainen lukutaito vaikuttaa koulumenestystä edistävästi, tosin keskiarvoihin liittyviä testejä laskemalla yksilölliset erot, joita varhaistenkin lukijoiden kesken esiintyy, häviävät, joten yleistä on syytä välttää.

2. Kielen kehittymisen teoriataustaa

2.1 Kielen kehittymisen edellytyksistä

Kielenosaamista ja lapsen kielen kehitystä voidaan tutkia kahdessa eri viitekehyksessä. Voimme tarkastella nimenomaan lapsen ilmauksia, hänen puheasuoritustaan, ja koettaa sen perusteella tehdä päätelmiä hänen kielikyvystään.

Kielen osaaminen ei ole kuitenkaan pelkästään lauseiden tuottamista ja ymmärtämistä, vaan se on taito käyttää lauseita tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi sekä tietoa lauseiden käyttömahdollisuuksista ja tehtävistä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Tätä taitoa kutsutaan viestintätaidoksi. Viestintätaitoon kuuluu taito valita verbaalisten (sanastollisten ja kieliopillisten), paralingvististen (äänen koventamisen, hiljentämisen jne.) ja ekstraverbaalisten keinojen (ilmeet, eleet, osoittamiset jne.) välillä ja niiden käytön suhteuttaminen toisiinsa.

Kielikyvyssä, puheensuorituksessa ja viestintätaidoissa ei ole kysymys eri ilmiöistä vaan saman ilmiön erilaisista tarkastelusta, tarkastelutavan ja viitekehyksen eroista (Leiwo 1986,26).

Puheen tuottamisessa on ainakin kolme eri vaihetta: puheen suunnittelu, varsinainen puheen tuottaminen ja tuloksen arviointi. Nämä samat vaiheet kuuluvat myös kirjallisen tekstin tuottamiseen (Leiwo 1986,28).

2.2 Kielenomaksumisen edellytykset

Onnistuakseen kielenomaksuminen vaatii tietyt biologiset, psykologiset ja ympäristölliset (sosiaaliset) edellytykset. Periaatteessa puutteet missä tahansa edellytysryhmässä saattavat aiheuttaa viivästymiä tai puutteita kielenomaksumisessa sekä kielellisiä ongelmia esim. koulussa ja sitä kautta yleensäkin elämässä.

2.3 Biologiset edellytykset

Kielenomaksuminen näyttää noudattavan hyvin samanlaista kaavaa omaksuttavasta kielestä riippumatta: puhe ilmaantuu ja kehittyy samaa tahtia ja samanlaisessa suhteessa muihin kehitystapahtumiin.

Lennebergin (1967) mukaan kielenomaksumisessa on kaikki biologiseen kypsymiseen perustuvan käyttäytymisen tunnusmerkit: 1) toiminta alkaa säännöllisesti tietyssä iässä ja kehitysvaiheessa, 2) toiminnan alkamisesta ei ole välitöntä hyötyä ja 3) toiminnan alkaminen ei riipu ympäristön ärsykemäärästä tai sen muutoksesta.

Lenneberg puhuu kielenomaksumisen kriittisestä kaudesta. Kielenomaksuminen alkaa, kun aivot ovat saavuttaneet noin 60 prosentin kypsyysasteen rakenteellisista, biokemiallisista ja neurofysiologisista aikuisarvoista. Nämä arvot lapsi saavuttaa noin 1,5 - 2 vuoden iässä, jolloin hän myös ryhtyy tuottamaan lauseita. Tämän jälkeen kieli kehittyy nopeasti, ja kielioppi on lähes aikuisen tasolla noin 5 - 6 vuoden iässä, jolloin myös aivot ovat saavuttaneet aikuiskypsyyden.

Lennebergin kriittisen kielenomaksumisen kautta on kritisoitu liian kapeana. Jos kieltä tarkastellaan muun kehityksen yhteydessä, käy käsitys kielikyvyn synnynnäisyydestä tarpeettomaksi. Monet psykologit ovatkin korostaneet kielen riippuvuutta muusta kehityksestä. Se, mikä näyttää kielellisiltä universaaleilta, perustuukin niiden taustalla oleviin kognitiivisiin universaaleihin esimerkiksi havaitsemisessa (Leiwo 1986,54).

2.4 Kognitiiviset edellytykset

Kielen kehityksen riippuvuutta muusta kognitiivisesta kehityksestä ovat korostaneet erityisesti Jean Piaget ja hänen oppilaansa. Piaget'n mukaan kehityksessä voidaan erottaa kausia, joille ovat ominaisia tietyntyyppiset toiminnat. Kehitys etenee aina samassa järjestyksessä ja läpikäy samat kaudet. Edellisen kauden toimintojen hallitseminen on seuraavan kauden välttämätön ehto. Ympäristötekijät voivat nopeuttaa tai hidastaa kehitystä, mutta eivät muutta kausien järjestystä.

Ensimmäinen kehitysvaihe on 1) sensomotorinen kausi, jolle on ominaista motoriikan ja havaintojen kehittyminen ja koordinoituminen. Lapsi oppii erottamaan esineet ja toiminnat suorittaessaan saman toiminnan eri esineillä.

Sensomotorisen kauden päättää semioottisen funktion kehittyminen, joka tapahtuu noin 18 kk - 2 vuoden iässä. Tämä aloittaa 2) esioperationaalisen (esikäsitteellisen) kehityskauden (2 - 7 v), joka jatkuu 3) konkreettisten operaatioiden kautena. Näille kausille on tyypillistä, että lapsi ryhtyy toimimaan ympäristönsä suhteen älyllisesti: hän luokittelee, havaitsee samankaltaisuuksia ja eroja, oppii lisäämään ja vähentämään jne. Tämä kausi kestää noin 11 vuoden ikään, jolloin alkaa 4) muodollisten operaatioiden kausi. Tällöin lapsi hallitsee konkreettisten asioiden loogisen käsittelyn, mutta ei pysty vielä täysin abstraktiin ajatteluun, joka kehittyy neljännen kauden aikana (Leiwo 1986,60).

2.5 Muistiedellytykset

Puhe perustuu ääntämykseen ja kuuloaistiin, ja puhutun kielen merkit katoavat nopeasti havainnon ulottuvilta. Yksi tärkeä kielenomaksumisen edellytys onkin lyhytkestoisen muistikapasiteetin kehitys niin, että lapsi pystyy analysoimaan kuulemansa ilmaukset täydellisesti. Aluksi lapsi ilmeisesti poimii ilmauksista ainoastaan leksikaaliset yksiköt, mutta vähitellen lyhytkestoisen muistinkapasiteetin kasvaessa ilmaukset varastoidaan täydellisemmin ja lapsi ryhtyy kiinnittämään huomiota kieliopillisiin suhteisiin ja tunnuksiin.

Toisaalta kieli on myös muistamisen edellytys. Verbaalisen säännönmukaisuuden muodostaminen helpottaa muistamista ja ihmiset ilmeisesti varastoivatkin nonverbaalisia kokemuksiaan myös verbaalisessa muodossa, mikä muodostaa myös muistamisen virhelähteen. Onkin oletettu, että esimerkiksi se, että emme muista mitään varhaislapsuudestamme (lapsuuden amnesia), johtuu siitä, että lapsella ei ole sopivaa symbolista esitystä ensimmäisten kokemustensa varastoimiseen, ja myöhemmin opitut symboliset esitykset kuten kieli eivät pysty tulkitsemaan varhaisen lapsuuden muistijälkiä, koska varhaisimmat kokemukset perustuvat ensi sijassa ns. lähiaisteihin (kosketus, haju ja maku), kun taas kieli on kehittynyt koodaamaan nimenomaan näkö- ja kuulohavaintoja (Leiwo 1986,62).

Vygotski puolestaan erittelee hyvin tarkoin psykologisten funktioiden kehityksen ja puhuu mm. muistin ja havaitsemisen välisestä yhteydestä. Hänen mukaansa tietoisuus kehittyy siten, että me ensin hallitsemme jonkin taidon ja vasta sitten tulemme tietoiseksi sen olemassaolosta ja opimme näin ollen kontrolloimaan sitä.

Lapsen älyllisen kehityksen historia osoittaa, että tietoisuuden ensimmäisessä vaiheessa, imeväisiässä, erilliset funktiot ovat eriytymättömiä. Seuraavissa vaiheissa, varhaislapsuudessa ja esikouluiässä, eriytyy ja kehittyy ensin havaitseminen, joka saa hallitsevan aseman. funktioiden välisissä suhteissa varhaislapsuuden aikana, kun taas esikouluiässä keskeiseksi funktioksi nousee muisti. Niin ollen havaitseminen ja muisti ovat huomattavan kehittyneitä jo kouluiän kynnyksellä, mikä on olennainen edellytys sen aikana tapahtuvalle kehitykselle. Kun muistetaan että tarkkaavaisuus on havaitun ja mieleenpainetun jäsentämisfunktio, on selvää, että lapsella on kouluiän kynnyksellä

suhteellisen kehittynyt tarkkaavaisuus ja muisti, toisin sanoen vastaisen tiedostamisen ja kontrolloimisen kohteet. On helppo ymmärtää, miksi tietoinen ja tahdonalainen muisti ja tarkkaavaisuus tulevat tässä iässä keskeisiksi. Yhtä helppoa on ymmärtää, miksi koululaisen käsitteet pysyvät ei-tietoisina ja ei-tahdonalaisina. Käsitteet, tai oikeammin esikäsitteet, alkavat vasta ilmaantua - siihen saakka lapsi on ajatellut yhdistelmin - ja olisi ihme, jos lapsi pystyisi tiedostamaan ja kontrolloimaan niitä. Sehän merkitsi sitä, että hän ei ainoastaan pystyisi tiedostamaan ja kontrolloimaan omia funktioitaan vaan myös luomaan niitä tyhjästä (Vygotski 1982, 166).

Edellä oleva teoria osuu yksin Sarmavuoren (1998) siteeraamien tutkimustulosten kanssa. Suhde metafonologinen tietoisuus - lukeminen on Uumajan tutkimusryhmälle (Ingvar Lundberg ym.) syy-seuraussuhde. Olisiko kyseessä muna vai kana -ongelma? Tässä tutkijat ovat jakautuneet kahteen leiriin. Toiset eivät pidä fonologisen tietoisuuden kehittämistä lukemisen edellytyksenä. Tätä kantaa edustaa erityisesti Marie Clay. Viimeksi ilmestyneessä kirjassaan *Becoming literate* (1991) hän kertoo tutkimuksistaan ja näkemyksistään. Sen alaotsikkona on sisäisen kontrollin muodostuminen. Älykkyiden kehittyminen, testeihin saatu lukemisikä ja lukemisvalmius ovat Clayn mielestä myyttejä. Lukutesti ja lukemisikä eivät välttämättä kerro mitään lapsen lukutaidosta. Uudessa-Seelannissa ja Englannissa lapset opetetaan lukemaan viiden vuoden iässä, Amerikassa kuuden vuoden iässä (Sarmavuori 1998, 175).

Lapselle ei tarvitse opettaa fonologista tietoisuutta, jotta hän oppisi lukemaan. Tässä Marie Clay edustaa siis vastakkaista näkemystä kuin esim. Ingvar Lundberg. Clayn näkemyksenä on, että fonologinen tietoisuus on onnistuneen lukemisen seuraus. Sen lähde on suullisessa kielessä, ja se kehittyy keskustelussa, ääneen lukemisessa, varhaisessa kirjoittamisessa ja yhdessä ortografisen tiedon kanssa painetusta koodista (Sarmavuori 1998, 176).

2.6 Sosiaaliset edellytykset

Kielenomaksuminen vaatii onnistuakseen kielellisen virikeympäristön. Kielenomaksumisen alussa lapsen huomion on kiinnityttävä puheeseen, puhetta on esiinnyttävä esimerkiksi lasta syötettäessä, vaihdettaessa kuiviin ja muutenkin erilaisten toimien ja stimulaatioiden yhteydessä.

Kielellisistä ympäristötekijöistä tärkein on se, että oppijan täytyy saada tietää, mihin kielen merkit (sanat) viittaavat. Lapsella ja aikuisella pitää olla yhteinen, konkreettinen puheen tarkoite. Kieltä ei voi oppia puhelimesta eikä filosofisesta väittelystä. Lapsille puhutaan asioista, jotka puhehetkellä ympäröivät häntä. Kun vanhemmat keskustelevat lapsen kanssa, he käyttävät ympäristöä hyväkseen tarkoitettujen merkityksien "rajaajana". Lapselle puhutaan lähiympäristöstä ja siinä esiintyvistä suhteista ja tarkoitteista. Äidit nimeävät havaittavia tarkoitteita ja puhuvat niistä (Leiwo 1986, 66).

2.7. Vygotskin teoria lapsen kielen ja ajattelun kehityksestä

Vygotski lähtee kielen kehittymistä käsittelevässä teoriassaan liikkeelle siitä, että kielellä on jo vastasyntyneelle kommunikatiivinen funktio. Ajattelu ja äly kehittyy kuitenkin eri pohjalta, älyn kehitystä voisi pitää esikielellisenä. Käsittelemme mukaan puheen ensimmäinen funktio on tiedottamisen funktio niin aikuisen kuin lapsen osalta (Vygotski 1982,49). Kielen kehittyminen puolestaan vauhdittaa ajattelun kehittymistä kunnes niiden tiet jälleen eroavat. Vasta edempänä kasvuprosessissa lapsen monifunktionaalinen sosiaalinen puhe kehittyy funktioiden eriytymisperiaatteiden mukaan, ja tietyssä iässä se eriytyy melko jyrkästi egosentriseksi puheeksi ja kommunikatiiviseksi puheeksi. Lapsen sosiaalisesta puheesta erkaantuneen egosentrisen puheen pohjalta syntyy sitten sisäinen puhe, joka on hänen sekä autistisen että loogisen ajattelunsa perusta (Vygotski 1982,49).

Vygotskin mielestä ratkaiseva hetki on noin kahden vuoden iässä, jolloin ajattelun ja esiälyllisen kielen käyrät ”kohtaavat ja yhtyvät käynnistämään uudenlaisen käyttäytymisen”. Tässä pisteessä ”ajattelu muuttuu verbaaliseksi ja puhe rationaaliseksi”.

Vygotski uskoo, että muutaman seuraavan vuoden aikana, noin seitsemän vuoden ikään saakka, kielellä on sekä sisäinen, että ulkoinen tehtävä, se tarkkailee ja ohjaa sisäistä ajattelua, että ulkoinen tehtävä, ajattelun tulosten viestiminen muille ihmisille. Koska lapsi ei kuitenkaan vielä pysty pitämään näitä kahta tehtävää erillään, syntyy ilmiö, jota Piaget kutsuu egosentriseksi puheeksi: lapsi puhuu sisäisistä suunnitelmistaan ja toimistaan, eikä tee eroa siinä, puhuuko itselleen vai sosiaalisesti toisille. Vasta seitsemännen ikävuoden jälkeisellä viimeisellä ja lopullisella tasolla lapsi oppii täysin rajoittamaan ulkoisen kielen käytön niihin tilanteisiin joissa hän haluaa viestiä sosiaalisesti. Kielen ajattelutehtävä sisäistyy tällöin sisäiseksi puheeksi (Greene 1977, 70).

Kozulin (1990) siteeraa omia ja Daniel Sternin havaintoja siitä, kuinka lapsen sisäisen puheen kehittymisen jossain vaiheessa esiintyy useita lapselle tärkeitä hahmoja kommentoimassa ja antamassa hänelle ohjeita. Sen lisäksi Kozulin toteaa, että lapsi pystyy puheessaan eri hahmoja siteeratessaan käyttämään eri tyylilajeja. Tutkija uskookin, että tämä on lapsen tapa harjoitella tulevaa dialogia.

Verrattaessa Piagetin ja Vygotskyn teoriaa toisiinsa havaitaan, että Piaget on ensisijaisesti kiinnostunut siitä, miten kieltä käytetään ajattelussa. Hän ei kuitenkaan anna sille hallitsevaa osaa, vaan pitää sitä välineenä, joka voi suuresti helpottaa kognitiivisen kehityksen vaiheita, vaikka ei riitäkään niiden synnyttämiseen. Koska nämä vaiheet lisäksi ovat universaalisia, ei ole mahdollista, että eri kielet vaikuttaisivat eri tavoin (Greene 1977, 72)

Kahden suuren, Piaget'n ja Vygotskin teorioita tarkastellessaan Peter Lloyd (1983) huomauttaa, että hän omia kokeita tehdessään kallistui Vygotskin kannalle. Kokeessa nelivuotiaan tytön ja pojan piti valita kuudesta auton kuvasta omansa kolmen eri ominaisuuden perusteella ja väri oli ensimmäinen ratkaiseva tekijä. Tytön vuoron tullessa poika keskeytti hänet, jolloin tyttö päästessään valitsemaan autoa sanoi hiljaa, mutta kuultavasti "väri ensin" ja sen jälkeen sanoi "sininen"! Tämä Lloydin mielestä osoittaa, että sisäinen puhe voidaan saada kuultavaksi käyttämällä keskeytystä (Lloyd 1983).

Vygotski kohdistaa huomionsa suoran kielen sisäisten ja ulkoisten tehtävien välisen vuorovaikutuksen ongelmaan, vaikka hänkin eräitä harvoja esimerkkejä lukuun ottamatta käsittelee enemmänkin kieltä yleensä kuin tiettyjen kielten ominaisuuksia. Käsitellessään egosentrisen puheen sisäistämistä, hän edellyttää, että ajattelu juontuu kielestä, ja että tästä prosessista tulee lapsen sosialisoinnin väline. Mutta hän ylittää tämän "marxilaisen" näkemyksen rajat oivaltaessaan ajattelun ja puheen juuret sekä mielikuvitukseensa ajattelun ja kielellisen ilmauksen välisen vuorovaikutuksen (Greene 1977, 72).

2.8. Piaget'n teorian kritiikkiä

Piaget'n teoriaa on tutkittu poikkeuksellisen runsaasti. Yleisesti voi todeta, että mitä suppeampaan kulttuuripiiriin tutkimus on rajattu ja mitä enemmän on painotettu kielellisiä ilmaisuja ajattelun kypsytyksen kriteereinä, sitä selvemmin on saatu esiin yksilöstä toiseen samanlaisia esiintyviä, perättäisiä kehitysvaiheita. Kääntäen: kuta useampaan (kehitystehtäviltään poikkeaviin) kulttuuripiireihin tutkimus ulotetaan ja kuta selvemmin ajattelun "mittaaminen" tapahtuu lapsen spontaanin arkitönnön ehdoilla, sitä epämääräisemmäksi käyvät vaiheiden rajat ja sitä suuremmaksi hahmottuu aktiivisen, yksilöstä toiseen vaihtelevan oppimisen osuus ajattelun muovaajana.

Teorian keskeisin heikkous on se, ettei se ota huomioon ajattelun ja oppimisen kontekstisidonnaisuutta. Lapsen – ja aikuisenkin – ajattelun viitekehystenä on kulloisenkin tilanteen ja toiminnan tavoitteen tulkinta. Kun ajattelua tutkitaan tehtävillä, joita lapsi "ymmärtää", jotka liittyvät hänen kokemusmaailmaansa ja ovat hänelle mielekkäitä, kvalitatiivisesti erilaisia, yleisiä kehitysvaiheita on vaikea löytää. Kokemusten myötä lapsen maailmankuva differentioituu ja hänen tietomääränsä lisääntyy. Samalla yhä abstraktisempi ajattelu ja päättely käyvät mahdolliseksi niillä elämänalueilla, joita lapsi "harrastaa", joilla hän aktiivisesti toimii. Päättelyn muodot ovat kuitenkin pitkälti kulttuurisidonnaisia. Meille "selviönä" hahmottuva logiikka liittyy siihen tapaan, jolla maailmaa meidän kulttuurissamme konstruoidaan.

Piaget'n teoria koskee nimenomaan ajattelua, mutta siitä on samalla oppimisen ehtoja koskevia seurauksia: ajattelun vaiheet rajaavat sen, mitä kulloinkin on mahdollista oppia. Olettamus, että oppimisen edellytyksissä tapahtuu laadullisia muutoksia lapsen siirtyessä kehitysvaiheesta seuraavaan, liittyy usein näkemykseen, että oppiminen etenee

"luonnostaan" yksinkertaisesta kohti monimutkaista. Nimenomaan käsitykseen, että ensin opitaan yksinkertaisia tietoja (faktoja) ja taitoja, jotka eivät juuri edellytä ajattelemista; tämän jälkeen edetään kohti korkeamman tason kompetenssia, joissa ongelmien ratkaisulla on olennainen merkitys. Tätä käsitystä ei kuitenkaan tue tutkimus sen paremmin kuin arkitoiminnan havainnointikaan. Ajattelu ja ongelmien ratkaisu eivät ole "perusteiden" oppimisen tulosta, vaan olennainen osa jo ns. alkeellisten tietojen ja taitojen oppimisprosessia (Rauste-von Wright ja von Wright 1994, 66 – 67).

2.9. Muut tekijät

Paula Lyytinen (1976 Leiwon 1986,68 mukaan) on tiivistänyt äidin ja lapsen "suotuisan vuorovaikutuksen" yleiset osatekijät seuraavien otsikoiden alle: vuorovaikutus tapahtuu 1) leikinomaisessa tilanteessa, 2) vanhemmat muuntavat kielelliset ilmaisut lapsen kehitystasoa vastaaviksi ja 3) lapsen käyttäytymistä vahvistetaan oikealla tavalla kielellisesti ja lasta rohkaistaan ilmaisemaan itseään; 4) lapsen aloitteisiin vastataan ja 5) lapsen toimintaa motivoidaan; pelkkä virikkeiden ja ohjauksen antaminen ei riitä. Tällaisten lähinnä kognitiivisten tekijöiden lisäksi yksi vuorovaikutuksen edellytys on 6) lapsen tuntema fyysinen läheisyys aikuiseen sekä molemminpuolinen ilo ja kiintymys.

Yksi vanhempien, opettajien ja myös kielenomaksumisen tutkijoiden havainto on, että tyttöjen kielellinen kehitys alkaa varhaisemmin ja tapahtuu nopeammin kuin pojilla, tytöillä on harvemmin kielellisiä häiriöitä ja he menestyvät paremmin kuin pojat kielellisissä tehtävissä.

Jos erolle löytyy selitys, se mahdollisesti löytyy tyttöjen ja poikien erilaisesta sosiaalistamisesta: tytöille ilmeisesti puhutaan enemmän kuin pojille. Erään englantilaisen tutkimuksen (Wells, 1979 Leiwon 1986 mukaan) mukaan kaikista aikuisen ja lapsen välisistä keskusteluista lapsi teki aloitteen noin 70 %:ssa keskusteluista, aikuinen noin 30 %:ssa. Tutkijan mielestä aikuiset korostavat tyttöjen kanssa toimiessaan "hyödyllisiä" kotiin liittyviä toimintoja, kun taas poikien kanssa toimittaessa painopiste on vapaammassa ja laaja-alaisemmassa ympäristön manipuloimisessa. Nämä roolikäyttäytymisen erot saattavat sitten heijastua myös tyttöjen ja poikien kielenkäytössä. Vaikka tämäntyyppiset erot eivät selitäkään tyttöjen ja poikien kielenkäytön eroja, ne kuitenkin osoittavat, että sosiaalisilla, vanhempien ja muiden aikuisten roolikäyttäytymiseen liittyvillä tekijöillä on vaikutusta sukupuolten välisen erojen syntyyn (Leiwo 1986,68 - 70).

3. Tutkimuksen tausta

3.1. Kielen kehityksen kriteerit

Kielen kehitystaso on monien ominaisuuksien yhdistelmä. Sitä voidaan tarkastella virkerakenteen, taivutuksen hallinnan, sanavaraston suuruuden, tyylin kehittyneisyyden, kielellisen älykkyyden, kielenkäyttötaidon ja luovuuden kannalta. Kehityksestä voidaan erottaa muodolliset, lingvistiset kriteerit ja kielenkäyttöä koskevat taidolliset kriteerit, jolloin siirrytään kielitieteestä psykologian ja sosiaalipsykologian alueelle. Jako on karkea, esim. sanavaraston suuruus kuuluu sekä lingvististen kriteerien että kielellisen älykkyyden piiriin (Sarmavuori 1982, 55).

3.2. Kielen kehittyminen lukutaidon perustana

Lukutaidon kehittyminen vaatii kielen oppimista itseään edeltävänä taitona, ellei lapsi hallitse kieltä, ei hän voi oppia lukemaankaan. Kieli kehittyäkseen vaatii puolestaan omien erityisedellytystensä toteutumista. Se, mitä näiden edellytysten katsotaan olevan riippuu siitä, mistä näkökulmasta kielen kehittymistä tarkastellaan. Tärkeimpinä lähestymistapoina voidaan pitää psykologista, kulttuuripsykologista, kognitiivista, sosiokognitiivista, sosiologista ja kielitieteellistä (Lehtonen 1993,9).

3.3. Kielenkehityksen perusvalmiudet

Kielen kehittymisen perusvalmiuksia tarkastellessaan Alahuhta (1990) jakaa lapsen myönteisen kielenkehityksen edellytykset kolmeen toimintoon:

1. Appetatiivinen toiminta, johon liittyy tunne-elämän tasapainoisuus ja halu puhua.
2. Realisoiva toiminta, joka käsittää sensorisen ja motorisen kapasiteetin.
3. Järjestävä toiminta, joka sisältää älyllisen kapasiteetin mahdollistaman kyvyn omaksua, jäsenellä ja muokata informaatiota.

3.4. Kielellinen prosessointi

Kielellistä prosessointia voidaan tarkastella kielen lähtökohtana kielen pääelementit, joita ovat:

1. Reseptiivinen kieli eli vastaanotto-prosessi, jossa tapahtuu informaation sisään-syöttö ja valikointi.
2. Sisäinen kieli eli kognitiivinen prosessi, jossa integroidaan, ts. tapahtuu järjestäminen ja muokkaus.
3. Ekspressiivinen kieli eli tuotto-prosessi saa aikaan kielellisen tuotoksen (Lehtonen 1993,12).

3.5. Puhuminen aivotoiminnallisena prosessina

Puhutun kielen aivotoiminnallisten mekanismien kuvaus (ks. kuvio 1) havainnollistaa puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen oppimisprosessien yhteyksiä toisiinsa. Samalla selkiytyy edellä kuvattujen kielellisten perusvalmiuksien eri komponenttien yhteys kielitaitoon.

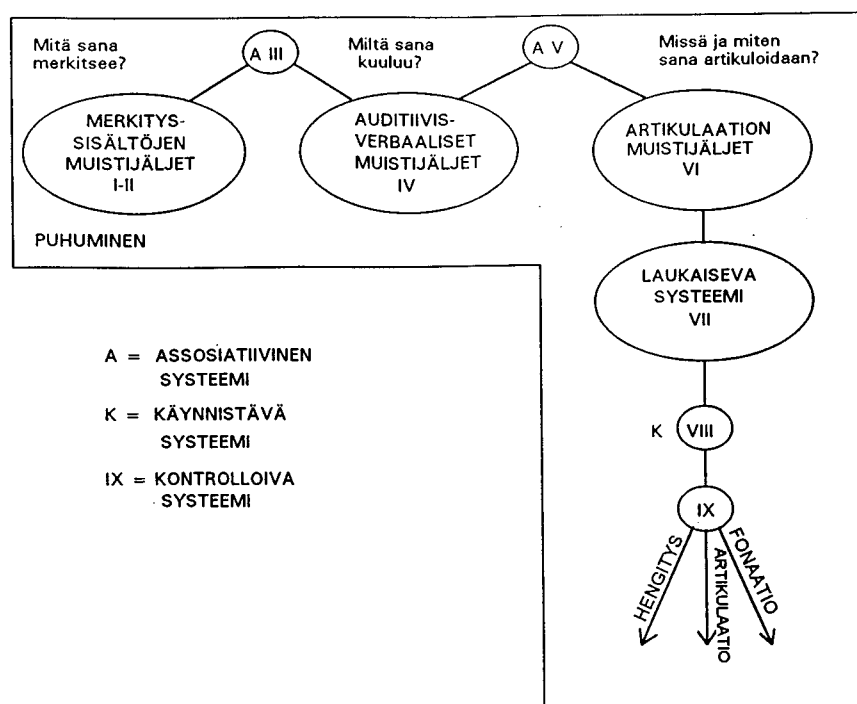
Ensimmäisessä systeemissä kehittyy semanttinen koodi. Merkityssisältöjen muistijäljet muodostavat moniaistimuksellisen yhteyden, joka on kehittynyt eri aistien välityksellä saadusta sensorisesta informaatiosta. Merkityssisältöjen muistijälkien monipuolisuus on riippuvainen ympäristön tarjoamien virikkeiden laadusta ja yksilön informaation vastaanottokyvystä. Muistijälkien virheettömyys on sidoksissa aistikanavien toimintaan ja aistimusten erottelukykyyneen (Alahuhta 1990).

Auditiivis-verbaaliset muistijäljet muodostuvat ja aktivoituvat IV systeemin toiminnasta. Kuullun puheen muistijäljet muodostuvat niistä merkityssisältöisistä äännesarjoista, joita lapsi vastaanottaa puhetta kuunnellessaan. Muistijälkien muodostuminen edellyttää, että lapsi kuulee, osaa kuunnella ja erotella kuulemaansa. Auditiiviseen erotteluun liittyy kyky erotella erilaisia ääniä, äänten korkeuksia ja voimakkuuksia. Erityisen merkittävää on erotella oikein äänten kestoja ja aistia puheen rytmi. Tieto siitä, että tietynlainen ääni tarkoittaa aina jotain samana pysyvää, merkitsee sanojen fonologisen koodin syntymistä (Alahuhta 1990).

Puheen kehityksessä saavutetaan reseptiivinen (vastaanottava) taso silloin, kun on riittävästi auditiivis-verbaalisia muistijälkiä, jotka assosiativinen systeemi (III) yhdistää kuultuja sanoja vastaaviin merkityssisältöihin: puhe ymmärretään (Alahuhta 1990).

Artikulaation muistijäljet muodostuvat ja aktivoituvat IV systeemin säätelemänä. Artikulatorinen koodi kehittyy vähitellen, ja sen muodostuminen edellyttää riittävää puhemotorista kapasiteettia sekä kykyä aistia missä ja miten artikulointi tapahtuu. Aluksi kuultuja sanoja tapailaan mallia jäljitellen. Kun artikulaation muistijäljet ovat kehittyneet kunkin sanan artikulointia vastaavaksi, sana tuotetaan spontaanisti. Halu puhua aktivoi laukaisevan systeemin (VII), joka käynnistää puhemotorisen keskuksen (VIII) tuottamaan hengityksen, äänentuoton ja artikuloinnin. Kontrollioiva systeemi (IX) jäsentää em. motoriset toiminnot tapahtumaan keskenään ajallisesti oikein (Alahuhta 1990).

Kielenkäyttö kasvattaa sanavarastoa ja kehittää kielen rakenteen hallintaa. Puheen kehittyessä on tallentunut pääosa siitä informaatiosta, jota lukemaanoppimisprosessi aivotoiminnallisesti edellyttää. Visuaalisen koodin kehittyminen vielä puuttuu (Alahuhta 1990).



Kuvio 1: Puhutun kielen aivotoiminnallinen prosessi (Alahuhta 1990).

3.6. Ympäristön vaikutus lapsen kielen kehittymiseen

Kielelliset taidot korreloivat moniin taustamuuttujiin: vanhempien koulutukseen, tuloihin, virikkeisiin ja tovereiden ikärakenteeseen. Virikkeet selittävät eniten taitoja, ne selittävät kielellisestä varianssista 20 - 25 %, kouluvalmius selitti 17 - 22 %, vanhempien tulot 16 - 20 %, vanhempien koulutus 12 - 14 % ja lasten persoonallisuus 6 - 9 %. Taustamuuttujista havaitut merkittävät virikkeet ja oppilaan omat taidot, jotka selittävät kielellistä kehitystä voidaan ryhmitellä seuraavasti:

Kodin ja ympäristö virikkeet

- * vanhemmat ovat riittävästi lapsen kanssa
- * lapselle on luettu satuja ja kirjallisuutta
- * lapsi on käynyt museossa ja näyttelyissä
- * lapsi on käynyt teatterissa
- * vanhemmat eivät riitele lapsen kuullen
- * lapsella on oma huone

Toverit

- * lapsella on itseään vanhempia tovereita

Hoito ennen koulua

- * lapsi on käynyt esikoulua

Lapsen persoonallisuus

- * rohkeus

* johtajuus

Kouluvalmius

* lukemisen osaaminen ennen koulua

Kaikki yllä olevat vaikuttavat lapsen kielellisiin taitoihin, joita ovat

* tietomäärä

* käsityskyky

* samankaltaisuuksien havaitseminen

* aktiivinen sanavarasto

* passiivinen sanavarasto

* audiitiivinen järkeily

* partitiivin monikkomuodon hallinta

* kielenkäyttötaito

(Sarmavuori 1982, 116).

4. Mitä lukeminen on?

4.1. Lukeminen konstruktivisena toimintana

Seuraavat kappaleet perustuvat Marja-Liisa Rauste-von Wrightin ja Johan von Wrightin teoksen Oppiminen ja koulutus kappaleeseen Lukeminen konstruktivisena toimintana.

Oppimisen konstruktivistista luonnetta voi alustavasti havainnollistaa tarkastelemalla kaikille tuttua prosessia, tekstin lukemista. Missä mielessä lukeminen on "konstruktivistista toimintaa"?

Kun luemme jotakin tekstiä, muodostamme siitä lukuprosessin myötä eräänlaista tiivistelmää: jotkin seikat jäävät mieleen, toiset unohtuvat saman tien; jotkin herättävät ajatuksia, tunteita, mielikuvia, toiset rekisteröidään ohimennen. Mieleen jäävät seikat eivät liioin aina ole tekstin mukaisia: tulkitsemme tekstiä ennakkotietojemme ja -odotustemme pohjalta ja yhtä hyvin kuin teksti itse mieleen ehkä jäävät tekstin meissä herättämät assosiaatiot. Tärkeä on lukutavoittemme, se mitä haemme tekstistä. Esimerkiksi keittokirjaa luetaan tyypillisesti toisin kuin rakkaustarinaa, keittokirjasta haetaan toimintaohjeita, tarinasta ehkä virikkeitä päiväunelmille. Tärkeitä ovat myös lukutottumuksemme. Jos etupäässä lueskelemme jännäreitä, runon lukeminen voi tuottaa hankaluuksia: tekstiin on nyt asennoiduttava toisin, jotta siitä saisi irti olennaisen.

Lukutottumuksista myös riippuu, millaisia eri skeemoja mieleemme on hahmottanut. Tekstityypin skeemalla - matkakertomusten, poliittisten muistelmien, lastensatujen ym. skeemalla - tarkoitamme tässä sitä yleiskuvaa kyseisen tekstityypin rakenteesta ja sisällöstä, joka lukijalle on elämän myötä muodostunut. Kuten jäsentyneempi tämä skeema on, sitä helpommin lukija voi sen pohjalta erottaa juonen kannalta olennaisen epäolennaisesta ja myös lukiessaan ennustaa jatkoa. Näin lukeminen helpottuu - mutta

samalla lisääntyä myös virhetulkinnan vaara, jos teksti sattuu poikkeamaan tavanomaisesta tai odotetusta. Se, mitä teksti viestittää lukijalle, riippuu yhtä paljon lukijasta kuin tekstistä sinänsä.

Tekstien lukeminen voi palvella monenlaisia tavoitteita, ja lukuprosessia ohjaa lukijan (usein tiedostamaton, rutinoitunut) käsitys siitä, miten tekstiä olisi luettava, jotta kysesinen tavoite toteutuisi. Pedagogisen tutkimuksen kohteina ovat erityisesti olleet sellaiset lukuprosessit, joiden tavoitteena on oppiminen (tyyppiesimerkkinä on opiskelu). Tämä tutkimus on johtanut mm. erilaisten lukustrategioiden erittelyyn.

Toimintastrategian käsite tuli psykologiaan ongelmaratkaisun tutkimuksesta ja lähinnä toteamuksesta, ettei ole olemassa niin yksinkertaista ongelmaa, että kaikki yrittäisivät ratkaista sen samalla tavalla. Niitä erilaisia, enemmän tai vähemmän systemaattisia tapoja, joilla ihmiset opettelevat uutta aineistoa tai taitoa, voidaan kutsua oppimisen strategioiksi. Seuraavassa havainnollistamme kahden esimerkin avulla, minkätyyppisin käsittein näitä strategioita on kuvattu tekstin lukemiseen pohjautuvassa oppimisessa.

Tunnetuin lienee kuvausdimensio, jota kutsutaan prosessoinnin syvyydeksi. Sen toisena ääripäänä on pintatason prosessointi, eli oppija kiinnittää huomionsa (eli fokusoi) opittavaan ainekseen, siihen tekstiin, jota hän lukee. Tavoitteena on tekstin oppiminen (esimerkiksi mieleen painaminen). Toisena ääripäänä on syvätason prosessointi eli oppija fokusoi siihen sanomaan, jota teksti pyrkii välittämään. Tällöin tekstiä pidetään "välineenä", jonka välityksellä voidaan oppia jotakin tekstin käsittelemästä todellisuudesta. Tavoitteena on tuon todellisuuden ymmärtäminen. Voisimme luonnehtia näiden kahden strategian eroa myös viittaamalla oppijan tarkkaavaisuuden suuntautumiseen: kohdistuuko se itse oppimateriaaliin vai siihen "todellisuuteen", josta teksti kertoo.

Tekstin oppimisen strategioita on kuvattu toisaalta mm. sen pohjalta, miten oppija jäsentää tekstin. Jäsennys voi olla esimerkiksi holistinen eli tekstin keskeisistä ajatuksista (juonesta, periaatteista) käsin "ylhäältä alas etenevä". Toisaalta se voi olla seriaalinen, peräkkäisten osien sarja, tai vaikkapa atomistinen, jolloin teksti hahmotetaan joukoksi enemmän tai vähemmän irrallisia toteamuksia tai faktoja. Oppimisen strategioita voidaan eritellä monenlaisin perustein, ja strategian valinta riippuu vuorostaan oppijan valmiuksista ja tottumuksista, tehtävän luonteesta, opitun tulevaa käyttöä koskevista odotuksista jne.

Olennaista on, että oppijan kulloinkin käyttämästä strategiasta riippuu, mitä hän oppii; tärkeitä ovat siis ennen kaikkea opitun laadulliset piirteet. Jos kaksi henkilöä opettelee samaa tekstiä eri strategioita käyttäen, he todennäköisesti oppivat eri asioita. Ajatelkaamme vaikkapa kahta ihmistä, joista toinen yrittää oppia jonkin tekstin ulkoa ja toinen taas keskittyy hahmottamaan itselleen kuvaa sen juonesta.

Niinpä voisi sanoa, että lukiessamme tekstiä luomme - konstruoimme - itse kukin oman versiomme tarjolla olevasta aineksesta, ja tämä oman version luominen on oppimisprosessin ydin. Kärjistäen on sanottu, että oppiminen on kognitiivisen toiminnan

sivutuote: muistiin eivät taltioitu tekstit (tai tapahtumat) sinänsä, vaan se, mitä kulloinkin olemme tarkkailleet, hahmottaneet ja tehneet (esimerkiksi ajatelleet) (Rauste - von Wright ja von Wright 1994, 20 - 22).

4.2. Muita lukemaan oppimista kuvaavia teorioita

Mitä tapahtuu kun luemme? Silmä seuraa mustia kirjainmerkkejä valkoisella paperilla vasemmalta oikealle edestakaisin. Ja olennot, luonto tai ajatukset, joita joku toinen on ajatellut, äskettäin tai tuhat vuotta sitten, astuvat mielikuvitukseemme. Se on suurempi ihme kuin että jyvää faaraoitten haudoista olisi saatu itämään. Ja se tapahtuu kaiken aikaa. Kirjoissa kohtaamamme ihmiset muistuttavat eläviä. He puhuvat kuin me, hengittävät kuin me, itkevät ja nauravat kuin me. Mutta jos ojennamme kätemme syleilläksemme heitä, haromme tyhjää ilmaa (Lagercrantz 1985, 7).

Yllä oleva kaunokirjallinen määritelmä kuvaa lukemista hyvin eloisesti ja osuvasti. Mutta kun haluamme päästä asian ytimeen, meidän on tyytymään kuivakampiin, vähemmän proosallisiin tuotoksiin, joita seuraavassa:

Lukeminen on merkkien tulkintaa ja merkityksen luomista painetulle tai kirjoitetulle tekstile. Lukeminen on kirjoittajan viestin ja tekstin sisällön ymmärtämistä. Lukemisessa on monta tekijää, joista koostuu merkityksen luominen. Siinä on lukija, teksti ja tilanne. Lisäksi sisällön ymmärtämisen taustalla on tekstin kirjoittaja ja hänen tarkoittamansa merkitys. Näiden osapuolten kohtaamisesta on esitetty erilaisia näkemyksiä. Erilaiset kohtaamiset lukijan ja tekstin välillä tuottavat erilaisia tulkintoja. Tilanteen vaatimukset vaihtelevat. Tästä johtuu, että lukeminen on moni-ilmeistä (Sarmavuori 1998, 11).

Lukemistapahtuma alkaa sanan tunnistamisella, jota edesauttaa tekstin ortografiset (oikeinkirjoitukselliset), fonologiset (ääneopilliset), syntaktiset (lauseopilliset), ja semanttiset (merkityso pilliset) piirteet. Tämän dekodeustapahtuman tulee vähitellen automatisoitua, sillä hyvä lukutaito edellyttää kykyä prosessoida pitkä kirjainsarja yhdellä silmän fiksaatiolla, jotta aivojen muisti- ja käsittelykapasiteettia jäisi luetun ymmärtämiseen ja tulkintaan. Dekoodauksen aikana ja sen jälkeen tapahtuu luetun prosessointia, jossa luetulle annetaan mielekäs merkitys. Teksti ymmärretään mikrotasolla. Jotta se ymmärrettäisiin kokonaisuutena siihen liittyvine asiayhteyksineen, tarvitaan vielä tulkintaa ja laajojen kokonaisuuksien hahmottamista. Vasta tällöin luettu on ymmärretty makrotasolla (van Dijk & Kintsch 1990).

Lukemisessa tekstin ymmärtäminen on keskeisin tavoite. Uuden tiedon ymmärtäminen onnistuu parhaiten erityisesti alkuopetusvaiheessa todellisen ympäristön ja tapahtuman havainnoimisen ja oman kokemisen avulla. Tätä ymmärrystä voidaan vahvistaa ja eritellä lukemalla ja kirjoittamalla. Jotta luettu kiinnittyisi aivoissa tietoverkostoon ja olisi myöhemmin käytettävissä ja sovellettavissa, se tulee integroida olemassa oleviin tietoihin. Tämä vaatii monenlaista luetun tiedon käsittelyä, jota eri strategiat helpottavat.

Kiinnittyminen eli tallentuminen semanttiseen muistiin tapahtuu tiedon liittämällä verkoston kompleksisiin rakenteisiin, kuten laajoihin teorioihin, lakeihin, sääntöihin, käsitteisiin, yksittäisiin asioihin, kuviin, käytännön taitoihin jne. Osa tiedoista tallentuu siis kuvallisessa muodossa, osa taitoina kuten lukutaitona. Näin teksti tallentuu tietoverkoston suurina kokonaisuuksina, makrorakenteena (Lehtonen 1998,26).

Lukeminen on dekoddausta (koodin osien purkamista ja uudelleen rakentamista) ja ymmärtämistä. Tässä on lukemisen yksinkertaisin määritelmä. Molemmat puolet lukemista vaativat pitkän harjoittelun. Kenneth Goodmanin (1987 Sarmavuoren 1998 mukaan) mukaan lukeminen voidaan nähdä psykologiseksi arvauspeliä sekä tekstin merkityksen konstruktiksi, transaktiksi tekstin ja kirjoittajan kanssa. Lukijan ja tekstinpiirteiden transaktiot tuottavat merkityksen konstruktion. Lukeminen on ymmärtämistä, oman merkityksen luomista. Se on merkityksen muodostamisprosessi painetulle.

Kuten yllä olevasta määritelmästä voidaan päätellä, lukeminen yksin ei riitä, vaan teksti on myös ymmärrettävä. Heikot lukijat joutuvat palaamaan tekstissä takaisin, koska he joutuvat "kognitiivisen hämmennyksen" valtaan. Heille lukeminen on vain yksittäisten sanojen ääneen lukemista, eivätkä he ole valmiita ponnistelemaan tekstin merkityksen löytämiseksi. Hyvät lukijat (ja kirjoittajat) taas pyrkivät "kognitiiviseen selkeyteen" koko ajan aktiivisesti etsien sanojen merkitystä (Fisher 1990).

Lukeminen on aktiivista merkityksen etsintää, konstruktivinen ja strateginen prosessi sekä erilaista tiedon hakemista (Mason & Au 1990).

"Lukeminen on dynaaminen, konstruktivinen kielenkäytön prosessi, missä lukija toimii interaktiivisesti graafisten merkkien kanssa ja rakentaa kirjoittajalta tulevaa sanomaa" (Goodman 1987, 214).

"Lukemisprosessi perustuu lukijan kognitiivisten kykyjen ja kielellisten taitojen sekä tekstin kielellisten tekijöiden väliseen interaktioon" (Paul 1985, 266).

"Lukeminen rakentuu useista kognitiivisista prosesseista, joilla on fysiologinen perusta ja sosiologinen kehys" (Vähäpassi 1987, 16).

"Lukeminen on symbolien mielekästä tulkintaa - kirjoitetun kielen ymmärtämistä ja reagoimista siihen tietoisuuden laajalla alueella, sekä kirjaimellisella että tulkitsevalla tavalla" (Chall et al. 1990, 9).

Lukeminen voidaan myös määritellä seuraavalla tavalla, henkilökohtaisesti pidän tästä määritelmästä eniten: Kenneth Goodmanin (1987) mukaan lukeminen voidaan nähdä psykolingvistiseksi arvauspeliksi sekä tekstin merkityksen konstruktioksi, transaktioksi tekstin ja kirjoittajan kanssa. Lukijan ja tekstipiirteiden transaktiot tuottavat merkityksen konstruktion. Lukeminen on ymmärtämistä, oman merkityksen luomista. Se on merkityksen muodostamisprosessi painetulle (Goodman 1996).

5. Ennen koulua alkava lukeminen

5.1. Alkava lukeminen

Ennen kouluikää alkavaa lukemista kutsutaan alkavaksi, varhaiseksi, sukeutuvaksi ja orastavaksi lukemiseksi. Se on lapsen kiinnostumista ympäristön kylteistä ja nimistä. Hän kyselee ja tulkitsee niiden merkitystä. Varhaisessa lukemiskäyttäytymisessä on omat piirteensä. Miten lapsi kehittyi dekodauksen eli merkkijonojen osien hajottamiseen ja uudelleen rakentamiseen on pitkä prosessi, jossa ympäristön osuus on merkittävä. Vanhemmat ja hoitajat voivat nopeuttaa tai hidastaa lapsen kiinnostuksen heräämistä ja ylläpitoa (Sarmavuori 1998,14).

5.2. Varhaiset lukijat

Mikä on sitten sopiva ikä aloittaa lukemaan opettaminen? 1800-luvulla Suomessa oli yleisesti käsitys, jonka mukaan kotien tehtävänä oli opettaa lapsille lukemisen alkeet. Pidettiin suorastaan koulun väärinkäyttönä sitä, että vanhemmat lähettivät kouluun lapsia, jotka eivät osanneet lukea. Quintilianus oli sitä mieltä, että pojat eivät voi oppia lukemaan ennen kuin ovat täyttäneet seitsemän vuotta. Platon puolestaan esitti, että vasta 10-vuotiaana voi oppia lukemaan. Vielä 1800-luvun loppupuolella John Dewey esitti, että jos lapsi oppii lukemaan ennen kymmenettä ikävuottaan, hänen silmänsä vaurioituvat. (Julkunen, 1984, 15 - 50).

Vanhemmat voivat havainnoida, miten lapsi kiinnittää huomiota painettuihin teksteihin. Suurikokoiset tekstit saavat lapsen ihmettelemään ja kysymään. Lapsi näkee ympäristössään lukemista, joten hän muodostaa siitä itselleen mielikuvia ja ymmärtää sen perusteella omalla tavallaan, mitä lukeminen on (Sarmavuori 1998, 28).

Myös kiinnostuneisuus ja sen herääminen on merkittävää. Missä määrin lapsen spontaania kiinnostusta käytetään hyväksi antamalla hänelle sopivia virikkeitä lukemiskäyttäytymisen edistymiseksi? Lapsella on luontainen oppimishalu ja tarve ottaa asioista selvää. Jos hän saa sopivia sysäyksiä, hän selvittää kirjoitettuja viestejä. Niistä

onnistumisen kautta hän edistyy lähelle dekoddausta. Lukemisesta ei pidä tehdä turhan vaikeaa vain aikuisille tai kouluun kuuluvaa käyttäytymistä. Leikkilukeminen on edistyksellistä ja lähellä "oikeaa", se on välttämätöntä lukemiskäyttäjymisen normaalille kehitykselle (Sarmavuori 1998, 29).

1950- ja 1960-luvuilla tehdyissä tutkimuksissa 1954 -55 aloittaneista koulutulokkaista osasi lukea sanoja 9,5 % ja sujuvasti lukea 5,5 % ja vastaavasti 1962 sanoja osasi lukea 13,2 % ja sujuvasti luki 4,2 % ja 1980-luvulla lukutaitoisten osuus oli 20 % (Julkunen 1984, 60).

Pirkko Karvosen Opettaja lehdessä 4/99-numerossa julkaiseman tutkimuksen mukaan lukutaitoisia elokuussa 1998 oppilaista oli 30 % ja suurin osa lukijoista oli tyttöjä. Joukossa oli myös sellaisia luokkia, joissa lukutaitoisten osuus nousi yli 50 %:iin. Karvosen suorittamaan kyselyyn osallistui 155 ensimmäisen luokan opettajaa eri puolilta Suomea ja tiedot kerättiin yhteensä 3100:sta oppilaasta. Vastaavasti Virossa toteutettu kysely 50 opettajan ja 984 lapsen otoksella antoi tulokseksi 52:n lukutaitoprosentin koulunsa aloittavilla. Joukossa oli myös kouluja, joissa kaikki koulualokkaat lukivat! (Karvonen 1999).

Aivojen kehityksen tutkija Glenn Doman alkoi opettaa pieniä lapsia lukemaan 1961 ja julkaisi kirjan menetelmästänsä 1964. Se suomennettiin 1991 "Miten opetan pienen lapseni lukemaan". Se on suunnattu lasten vanhemmille. Siinä Doman sanoo, että "mitä nuorempana lapsi oppii lukemaan, sitä helpompaa se hänelle on ja sitä paremmin hän lukee" (mts. 27).

Lapselle opetetaan korteille kirjoitettuja sanoja. Kortti on leveydeltään 60 cm ja korkeudeltaan 15 cm. Siihen on kirjoitettu punaisella huopakynällä sana (kirjainten koko 12 x 10 cm). Menetelmässä on seitsemän vaihetta:

1. vaihe. Viisitoista lähiympäristön sanaa. Lapselle näytetään sanakorttia ja sanotaan: "Tässä lukee äiti". Hänelle näytetään korttia yhden sekunnin ajan. Hänelle nostetaan näkyville seuraava sana: "Tässä lukee isä". Hänelle näytetään kolme muuta korttia samoin kuin edellä. Niissä lukee lapsen nimi ja perheen jäseniä. Näyttö toistetaan samana päivänä kolme kertaa. Lasta ei pyydetä toistamaan sanoja. Hänelle vain näytetään ne. Viidennen sanan jälkeen lasta suukotellaan ja halataan. Hänelle näytetään hellyyttä ja kiintymystä. Toisena päivänä samat sanat näytetään jälleen kolme kertaa päivässä. Siihen lisätään toiset viisi uutta sanaa. Ne näytetään myös kolme kertaa päivässä. Jokaisen opetushetken jälkeen lasta kehutaan ja halataan. Osaamista ei testata. Vasta kun lukuhetket ovat toistuneet useita kertoja päivässä, seitsemäntenä päivänä lapsi saa tilaisuuden näyttää oppimistaan. Hänelle näytetään lappu ja kysytään: "Mitä tässä lukee?" Kun hän on sanonut sen, häntä kehutaan kovasti. Kirjaimiin ei tässä vaiheessa kiinnitetä huomiota.

2. vaihe. 20 minä-sanaa, ruumiinosien nimityksiä.
3. vaihe. Koti-sanoja, perheen yhteisiä esineitä, lapsen omia tavaroita ja tekemistä kuvaavia verbejä: istuu, juoksee, hyppää, lukee jne.
4. vaihe. Lauseenrakennus. Opetellaan sanoja, jotka voidaan siirtää kirjaan kokonaisiksi lauseiksi ja kertomukseksi. Sanat kirjoitetaan mustalla huopakynällä kortille, jonka korkeus on 7 cm. Sanojen korkeus on 5 cm.
5. vaihe. Lause- ja virkekortit.
6. vaihe. "Oikean" kirjan lukeminen.
7. vaihe. Aakkoset.

Doman pitää parhaana aloitusikänä yhtä vuotta. Iän mukana - kahden ikävuoden jälkeen - lukemaan oppiminen tulee vuosi vuodelta yhä vaikeammaksi. Nelivuotiaalle se on helpompaa kuin viisivuotiaalle (Doman 1991).

Lukemaanoppimista tapahtui kyseisellä menetelmällä hyvin eri nopeuksilla. Opetettävien lasten ikä vaihteli 1,5 - 7-vuoden välillä ja heistä kaksi oppi lukemaan vajaan kuukauden aikana ja muilla lukutaidon saavuttaminen kesti vuodesta kahteen vuoteen. Kaikki eivät kuitenkaan oppineet lukemaan, mutta kiinnostus kirjaimia ja lukemista kohtaan kasvoi (Sarmavuori 1998).

5.3. Lukutaidon kehittymisen edellytyksiä

Lukemisen yhteydessä olevia tekijöitä on selvitetty paljon tutkimalla lukemisvalmiuksia sekä lapsia, joille lukeminen tuottaa vaikeuksia. Näissä tutkimuksissa on saatu selville, mitä kaikkea lukeminen edellyttää. Eri tekijöiden merkittävyyttä on painotettu eri tavoin sen mukaan, millainen on ollut lukemista kuvaava teoreettinen määrittely.

Kielen merkitys lukemaan oppimisen edellytyksenä on ilmeinen: lapsella on pitänyt olla riittävästi kielellisiä kokemuksia, ennen kuin hän voi oppia lukemaan. Lapsen pitää ymmärtää, että se kieli, jota hän puhuu ja kuulee, voi esiintyä graafisessa muodossa kirjoituksessa. Samalla hänen pitää ymmärtää, että kirjoituksella voi olla hänelle jotakin sanottavaa (Lefevre 1964, Anastasiov 1971, Jenkinson 1970, Johnson 1973 ja Layton 1979).

Lukemaan opettelevan sanavarasto onkin tavallaan nostettu merkityksellisimmäksi asiaksi lukemaan oppimista kielen kannalta tarkasteltaessa. Sanavaraston merkityksen

korostuminen voi osaltaan johtua myös siitä, että sanavarastoa on jo kauan osattu mitata. Sanavaraston on katsottu ennustavan parhaiten lapsen kykyä oppia ymmärtämään kirjallista materiaalia, koska mitä isompi sanavarasto on, sitä vähemmän tapahtuu sananymmärtämisvirheitä. Tämä johtuu siitä, että sekä sanavarasto että luetun ymmärtäminen ovat riippuvaisia lapsen kielellisten kokemusten määrästä ja laadusta (Hildreth 1972, Adams 1980, Rosenshine 1980).

Se, että kaikista ei tule sujuvia lukijoita, vaikka he ymmärtäisivät nopeaakin puhetta vaivattomasti (LaBerge ja Samuel 1974), osoittaa lukemiseen olevan yhteyttä muullakin kuin kielellisillä tekijöillä. Kehitystason, ajattelu- ja päättelytaitojen sekä käsittämiskyvyn ja lukemaan oppimisen välillä onkin ilmeinen yhteys, joka näkyy nimenomaan koulutilanteissa (Stauffer 1969, Vernon 1971, Strang 1972, Johnson 1973, Elkind 1981, Downing ja Leong 1982). Elkind toteaa lukemaan oppimisen edellyttävän sekä luokittelun että sarjoittamisen osaamista, koska kirjain on luokkakäsité ja vasemmalta oikealle etenevä lukeminen edellyttää sarjoittamista. Tästä syystä sanojen muodostaminen ja ymmärtäminen ei ole mahdollista ilman näitä taitoja (Julkunen 1984,28).

Kielellinen kehitys ja älyllinen kompetenssi yhdistyvät useissa tapauksissa molemmat yhtä tärkeiksi lukemaan oppimisen yhteydessä olevaksi. Suotuisa kielellinen kykyjen kehittyminen auttaa älyllistä kehitystä. Tästä syystä näitä on vaikea erottaa toisistaan; siksi ne molemmat ovat helpottamassa tai vaikeuttamassa lukemaan oppimista. Smith (1972, 1975 Julkunen 1984 mukaan) tiivistää älyllisen ja kielellisen kehityksen yhteyden toteamalla, että puhutun jäsentämisessä käytetään samoja ajattelutapoja kuin kirjoitetun tulkinnassa. Tästä syystä molemmat ovat kiinteässä yhteydessä lukemaan oppimista selitettäessä (Julkunen 1984,28).

Näin puheen kuin kirjoitetunkin kielen ymmärtäminen riippuu lisäksi yleisistä havaitsemiskyvyistä: kyvyistä havaita erottavat erot, luokitella ja varastoida ne myöhempään käyttöön (Menyuk 1976). Tästä syystä lukeminen edellyttää sekä auditiivista että visuaalista havaitsemista ja muistia. Auditiivinen tarkkuus ja erottelukyky liittyvät lapsen kielelliseen ja älylliseen kehitykseen, joten ne täydentävät kuvaa siitä, mitä lukemaan oppiminen vaatii. Auditiivisen ajattelun merkitys näkyy parhaimmillaan siinä, että sen avulla lukemaan opetteleva oppii ymmärtämään kielen ääniteitä (Vernon 1971, Johnson 1973, Furth ja Wachs 1974, Lexier 1979 ja Layton 1979).

Lukutaidon kehitys on jo pitkällä lapsen kouluun tullessa. Lukutaito rakentuu osana lapsen kielellistä kehitystä jo aivan varhaislapsuudesta alkaen. Kirjoitetun kielen ympäröimässä kulttuurissa lapsella on runsaasti kokemuksia monenlaisesta lukemisesta ja käsitys lukemisen tärkeydestä elämässä. Kotona, päiväkodissa ja ympäristössä liikkuaan lapsi oppii aikuisen avustamana lukemaan kylttejä, tuotemerkkejä, mainoksia, tienviittoja, nimiä. Lapsille luetaan kuva- ja satukirjoja, sarjakuvalehtiä ja television lastenohjelmien tekstejä. Yhä useampi tuntee kirjaimet kouluun tullessaan ja osaa jopa lukea (Lehtonen 1998,20).

Yksinkertaisin ja samalla melko yleinen tapa määritellä lukeminen on sanoa, että se merkitsee selvyuden saamista kirjoitetusta tekstistä. Alkeellisimmalla tasolla tämä tarkoittaa kirjain-äänen-vastaavuuden oppimista (esim. Venezky ja muut 1970, Wardhaugh 1971 a, 1971 b, Johnson 1973, Elkonin 1973) ja korkeimmalla tasolla kirjoittajan ideoiden tai tekstin sisältämän informaation selville saamista (Gibson ja Levin 1975, Hittleman 1978). Määritelmä sisältää lukemisen perusongelman: kirjoitettu sanoma on luettaessa muutettava puhutuksi.

Lukemisen käsite on ajan myötä muuttunut kokonaisvaltaisemmaksi. Vielä 1970-luvulle asti lukeminen ymmärrettiin mekaanisena tapahtumana, jossa lukija oli lähinnä passiivinen vastaanottaja, lukemisprosessin tekninen suorittaja. Tämä teknisen lukutaidon näkemys painotti nopeaa ja tarkkaa lukemisen perustekniikkaa. Tekninen lukutaito havaittiin pian liian suppeaksi, kun mukaan haluttiin liittää lukemisen affektiivinen puoli. Ymmärrettiin, että lukijan tunnekokemukset vaikuttavat niin lukemissuoritukseen kuin koko hänen persoonallisuuteensa. Oli syntynyt elämyksellisen lukutaidon käsite, ja opetuksen yhdeksi tavoitteeksi tuli lukuhalun kasvattaminen ja syvällisen ja monitahoisen kiinnostuksen herättäminen lukemisen maailmaan (Lehtonen 1998,8).

Lukemista voidaan siten tarkastella hyvinkin monesta eri näkökulmasta. Onkin syytä huomata, että lukeminen on ilmiönä paljon enemmän, kuin mitä yksikään määritelmä voi siitä tavoittaa. Lukuisat määritelmät vain heijastavat tämän kompleksisen ilmiön eri näkökulmia. Lukemisprosessin analysointi antaa tietoa etenkin lukemaan oppimisesta. Luetun ymmärtämisen tarkastelu puolestaan valottaa ymmärtämistaitojen kehittymistä ja itse ymmärtämisprosessia (Lehtonen 1998,8).

Itse lukemistapahtuma on monitahoinen ilmiö, johon liittyy lukemaan oppimista, lukemisesta oppimista ja lukemalla oppimista. Se on lukijan aivoissa tapahtuva prosessi, joka koostuu kahdesta osatoiminnasta: kirjoitetun kielen dekodauksesta ja ymmärtämisestä. Dekodauksessa sanojen kirjaimet muutetaan äänneiksi eli grafeemit käännetään foneemeiksi. Toisin sanoen lukija muodostaa kirjoitetusta kielestä puhuttua kieltä vastaavan muodon ja antaa sille merkityksen. Tämä ei välttämättä tapahdu ääneen, vaan se voi olla lukijan omaa sisäistä puhetta. Lukemistapahtumassa teksti ja lukija kohtaavat avoimessa tilanteessa, jossa luetun tulkinta voi vaihdella tilanteen ja lukijan aikaisempien kokemusten mukaan. "Lukeminen on symbolien mielekästä tulkintaa - kirjoitetun kielen ymmärtämistä ja reagoimista siihen tietoisuuden laajalla alueella, sekä kirjaimellisella että tulkitsevilla tavalla" (Chall et al 1990). Näin lukeminen on yhteydessä laajempaan kielenkäytön prosessiin, jossa lukijan kognitiiviset kyvyt ja kielelliset taidot ovat perustana (Lehtonen 1998,8).

Lukeminen muodostuu näin ollen seuraavan 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, jossa voi ja pitäisi olla mukana kaikki mentaaliset prosessit (havaitseminen, sanojen tunnistaminen, ymmärtäminen, tulkinta, arviointi, soveltaminen) ja jossa lukijan asettamat tavoitteet ja lukemisen tarkoitus ohjaavat tarkoituksenmukaisiin strategioihin.
4. Tilanne, jossa teksti ja lukija kohtaavat; tulkinta vaihtelee tilanteen ja lukijan aikaisempien kokemusten mukaan (Lehtonen 1998,9).

5.4. Oppiva ja strateginen lukeminen

Oppiva lukeminen on aktiivista lukijan omien skeemojen(mallien, ajatusrakennelmien, hermorojen) uudelleen rakentamista ja merkityksen konstruoinnista sekä transaktionaalisesti (uutta luovasti) että skemaattisesti luomalla siltoja yksilön persoonallisuuteen (Sarmavuori 1993 a, 21).

Kansainvälisessä tutkimuksessa, jossa suomalaiset sijoittuivat ensimmäisiksi, oli havaintona, että parhaat opettajat suosivat opetusmenetelmissä kaunokirjallisia tekstejä ja strategisia lähestymistapoja. Strategiapainotteinen opetus merkitsi sitä, että opettaja käytti hyväksi oppilaiden aiempia tietoja ja kokemuksia, antoi oppilaiden ennustaa tekstille jatkoa ja tulkita sen sanomaa omasta näkökulmasta ja omaa maailmankuvaa laajentaen (Linnakylä 1995, Sarmavuoren 1998, 16 mukaan).

5.5. Lukija

Lukijan lukutaito vaikuttaa siihen, kuinka hän tekstiä ymmärtää. Alkava lukija tarvitsee omanlaisen tekstin ja ohjauksen edistyäkseen taidoissaan. Kun hän on saavuttanut mekaanisen lukutaidon, dekodauksen ja riittävän lukunopeuden, tulee tekstin ymmärtämisen ohjaus keskeiseksi.

Lukija on riippuvainen persoonallisuudestaan. Hänen kokemuksensa, tietonsa ja taitonsa vaikuttavat tekstin ymmärtämiseen. Puhutaan lukijan skeemoista eli tieto- ja kokemusrakenteista. Ne ovat ikään kuin silmälasit, joiden kautta yksilö tarkastelee ja tulkitsee maailmaa. Koulu tuottaa omanlaiset skeemat, samoin yksilön koulutus tuottaa valmiuksia, tapoja, taitoja, tottumuksia ja asenteita tarkastella ja tulkita maailmaa tietyllä tavalla (Sarmavuori 1998, 19).

6. Kielellinen tietoisuus

On esitetty, että lukemaan oppiminen edellyttää metakielellistä tietoisuutta. Herriman ja Tunmer (1983) määrittivät metakielellisen tietoisuuden kyvyksi harkitusti reflektoida ja manipuloida puhutun kielen rakennepiirteitä, käsitellä kielisysteemiä ajattelun kohteena ja esittävät, että tämän tietoisuus on välttämätöntä lukemaan oppimiseksi. Se vastaa näkemystä, että lapset tarvitsevat painetun käsitteitä, jotta he oppisivat lukemaan.

Suomeksi on ilmestynyt viimeksi alalta Margit Torneuksen (1991) kirja Löytöretki kieleen, jonka alaotsikkona on lasten kielellisen tietoisuuden kehittyminen. Uumajan yliopiston tutkimusryhmä näkee kielellisen tietoisuuden lukemaan oppimisen helpottajana ja vaikeuksien poistajana.

Lukemaan oppimisen esteenä on vaikeus erottaa kielen äännerakennetta sen merkityksestä. Kun lasta pyydetään sanomaan jokin lyhyt sana, hän voi pitää sellaisena esim. "pikkusiskon varpaita". Lyhyt on pieneen viittaava sana. Huomion kiinnittäminen kielen merkityksestä sen muotoon vaatii kielellisen tietoisuuden kehittymistä. Myös lukutaidottomat aikuiset kokevat vaikeaksi käsitellä äänneitä erillisinä yksiköinä (Sarmavuori 1998,174).

Margit Torneus on laatinut helpottajuisen ja nopeasti luettavan oppaan kielellisen tietoisuuden merkityksestä ja sen kehittämismahdollisuuksista. Se on hyödyllinen esikoulun ja alkuopetuksen opettajille. Se perustuu näkemykseen, että lukeminen koostuu dekodauksesta ja tekstin ymmärtämisestä. Dekoodaus tarkoittaa kirjoituskoodin kääntämistä kielellisiksi yksiköiksi (tavuiksi, sanojen osiksi ja sanoiksi). Se muuttuu harjoitusten mukana automaattiseksi ja lukija voi suunnata päähuomionsa ymmärtämiseen. Jos dekodauksessa on vaikeuksia, myös ymmärtäminen vaikeutuu. Kirjan tekijä ei kannata mitään tiettyä lukemisen opetusjärjestelmää. Hän esittää, että "joillekin oppilaille (ja opettajille) sopii yksi menetelmä, joillekin toisille taas jokin muu. Hyvälle opetukselle on ominaista pikemmin harkitseva joustavuus kuin uskollisuus tietylle menetelmälle" (Sarmavuori 1998,174). Tämä sama havainto nousee myös Julkusen (1984) väitöskirjasta, kaikilla kolmella hänen tutkimallaan menetelmällä (perinteinen, oivallukseen tähtäävä ja LPP-menetelmä) saavutettiin ensimmäisen vuoden lopulla sille vuodelle asetettu opetussuunnitelman tavoite.

6.1. Koulussa tapahtuva oppiminen

6.1.1. Oppimiskäsityksen perusteet

Nykyisessä muodossaan kognitiivinen lähestymistapa tuo uuden näkökulman ihmisen toimintaan. Se sisältää joukon näkemyksiä, joille rakentuu paitsi teoria yksilön toiminnan muotoutumisesta yleensä, myös teoria oppimisesta. Keskeisimpiä näistä näkemyksistä ovat käsitys ihmisestä aktiivisena oman toiminnan ohjaajana, käsitys toiminnan hierarkkisesta rakentumisesta, käsitys tiedosta yksilön itsensä konstruoimana, käsitys tiedosta yleistyneinä sisäistyneinä malleina sekä käsitys oppimisesta aktiivisen yksilö-ympäristö - vuorovaikutuksen kautta. Ihminen nähdään tiedonkäsittelijänä, joka enemmän tai vähemmän tietoisesti voi asettaa itselleen tavoitteita ja voi myös itsenäisesti ohjata toimintaansa tavoitteiden suuntaan (Lehtinen et al 1989, 27).

6.1.2. Tiedonkäsityksen perusteet

Koulukasvatukseen tarkoitetun kehittyvän tiedonkäsityksen piirteitä ovat tietyt yleiseen tiedon hankintaan, käyttöön ja opiskeluun liittyvät toimintatavat (strategiat) ja asenteet, joita voitaisiin nimittää tiedollisiksi taidoiksi. Näitä ovat mm. kyky etsiä tietoa oikeista lähteistä, hakea tietoa oikeiden kysymysten avulla, erottaa tosiasiat kuvitelmista, tunnistaa tosi epätoden joukosta, arvioida kriittisesti tiedon luotettavuutta ja perusteita, yhdistää ja jäsentää eri lähteistä koottujen tiedon palasia sekä käyttää tietoa rationaalisen harkinnan ja päätöksenteon pohjana.

Tiedollisten taitojen keskeisen osan muodostavat ajattelun taidot. Ajattelun taitoja on määritelty monin tavoin. Tässä yhteydessä ajattelun taitoihin sisällytetään tiedon käsitteen yleisiä formaalisia, oppisisällöistä riippumattomia ominaisuuksia (Lehtinen et al 1989, 29).

6.1.3. Äidinkielen, englannin ja ruotsin arvioinnin kriteerit

Millaista kieltä sitten nykylukulaisen tulisi osata, millaisia kielellisiä valmiuksia hänelle tulisi opettaa? Parhaimman vastauksen tähän antanee Opetushallituksen keväällä 1999 julkaisema Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit, jonka kohdassa Äidinkieli ja kirjallisuus todetaan seuraavaa: "Äidinkieli on vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa määritelty ajattelun, itseilmaisun, viestinnän, sosiaalisten suhteiden ja maailmankuvan muodostumisen sekä kulttuurin siirron ja kehittämisen välineeksi. Perusopetuksessa äidinkieli on laaja-alainen tieto-, taito- ja taideaine. Siksi myös opetussuunnitelman perusteista johdetut ja tarkennetut äidinkielen ja kirjallisuuden arviointikriteerit kuvastavat oppiaineen ja sen hallinnan monipuolisuutta:

yhdeksäsluokkalaisen suullisia ja kirjallisia kielentaitoja, erilaisten tekstien lukemisen ja ymmärtämisen taitoa, kirjallisuuden tuntemusta ja harrastamista ja peruskoulun kielitiedon hallintaa ja soveltamista. Kriteereissä ovat mukana myös työprosessien hallinta sekä oppilaan kiinnostus ja asenteet äidinkielen ja opiskeluun ja oman kielitaidon kehittämiseen” (Opetushallitus, 1999).

Tärkeänä pidän sitä, että luku- ja kirjoitusvaikeudet eivät voi estää oppilasta saamasta äidinkielestä arvosanaa kahdeksan! Kielen ja tekstin osalta kriteereissä todetaan, että saavuttaakseen arvosanan kahdeksan ” oppilas on saavuttanut riittävä sujuvan lukutaidon pitkien tekstien ja kokonaisten kirjojen lukemiseen. Hän lukee ja ymmärtää erilaisia tekstejä - myös mediatekstejä - tarkoituksenmukaista lukemisstrategiaa käyttäen.

Oppilas

- * osaa myös kuvailla itseään lukijana. Hän osaa esitellä mielikirjojaan ja -kirjailijoitaan sekä perustella omia kirjavalintojaan. Hän osoittaa kiinnostusta laajentaa tietämystään kirjallisuudesta ja kirjailijoista.
- * on lukenut sekä kotimaisesta että ulkomaisesta kaunokirjallisuudesta kokonaisia teoksia ja katkelmia: runoja, satuja, kertomuksia, novelleja, romaaneja, näytelmiä ja sarjakuvia sekä tuntee myös vanhaa ja uutta kansanperinnettä.
- * tuntee kirjallisuuden päälaajat sekä joitakin kotimaisen kirjallisuuden klassikkoja, jotka edustavat eri aikakausia ja tyyliä.
- * on tutustunut teatteriin ja elokuvaan.
- * pystyy tarkastelemaan fiktiivisen tekstin sisältöä ja muotoa: tekemään huomiota kertomuksen juonesta, henkilöiden, ajan ja ympäristön kuvauksesta sekä pohtimaan kertojaa, kertomuksen rakennetta, kieltä, ilmaisutapaa, teemoja ja keskeisiä ajatuksia. Oppilas osaa tekstiä tarkastellessaan käyttää oppimaansa metakieltä.
- * osaa luokitella sanoja, analysoida nominien ja verbien taivutusmuotoja, jäsentää prototyyppisiä suomen kielen lauseita sekä tehdä havaintoja erilaisten asiatekstien sanastosta, vaikutuskeinoista ja rakenteesta. Oppilas pystyy käyttämään oppimiaan kielitiedon käsitteitä kieltä havainnoidessaan.
- * löytää itseään kiinnostavaa tieto- ja kaunokirjallisuutta. Hän osaa käyttää tiedon lähteenä kirjastoa, tieto- ja kaunokirjallisia teoksia, tietoverkkoja sekä suullisesti välitettyä tietoa. Hän pystyy hyödyntämään löytämänsä tietoa opiskelutehtävissään ja arkielämän ongelmien ratkaisemisessa.
- * osaa keskustella sekä fiktiivisten että asiatekstien kanssa: kysyä, kommentoida, perustella, väittää vastaan jne. Oppilas siis uskaltaa ja osaa ilmaista oman lukijantekstinsä, mieltää tekstin merkitystä ja vastaavuutta omiin kokemuksiinsa ja ajatuksiinsa.

Kielen ja viestinnän puolella oppilas haluaa ja rohkenee ilmaista itseään suullisesti sekä ryhmän jäsenenä että yksin esiintyessään. Hän pyrkii ottamaan kontaktin yleisöönsä.

Oppilas

- * osaa ottaa keskustelussa puheenvuoron, esimerkiksi esittämällä kannanoton tai kysymyksen ja antamalla lisätietoja tai perusteluja. Hän osoittaa kuuntelemisen taitoa. Hän arvostaa toisia puhujia ja heidän erilaisia mielipiteitään.
- * tuntee keskeisimmät puhutun ja kirjoitetun kielimuodon erot sekä soveltaa tietämystään omassa kielenkäytössään. Hän pystyy vaihtamaan nuorison oman puhekielen tarvittaessa yleispuhekielisemmäksi.
- * tuntee puheen ja kirjoitelman laadintaprosessin. Hän kokoaa esitykseensä riittävästi aineksia, jäsentelee niitä sekä tuo aineistosta esille olennaisen.
- * pystyy tuottamaan tekstinsä tekstinkäsittelyohjelmalla ja muutenkin hyödyntämään työskentelyssään tietotekniikkaa ja viestintävälineitä.
- * ilmaisee sanottavansa niin, että hänen keskeinen viestinsä välittyy kuulijoille. Hänen tekstinsä ajatuskulku on helposti seurattavissa.
- * pystyy laatimaan erilaisia tekstejä tarkoituksen mukaan: kuvaavia, tiedottavia, kantaaottavia, pohtivia ja fiktiivisiä. Hän tuntee ja tuottaa myös erilaisia mediatekstejä, kuten uutisia, mainoksia, artikkeleja, reportaaseja, haastatteluja ja arvosteluja. Hän ymmärtää, että tekstillä on aina tekijä ja tarkoitus, jotka vaikuttavat sen sisältöön ja muotoon.
- * noudattaa kirjoitetun kielen perussääntöjä lauseiden ja virkkeiden muodostuksessa ja oikeinkirjoituksessa.
- * pystyy havainnoimaan ja arvioimaan itseään puhujana ja kirjoittajana. Hän ottaa vastaan palautetta ja hyödyntää sitä omien taitojensa kehittämiseksi. Hän myös pystyy antamaan rakentavaa palautetta toisille. Oppilas pystyy työskentelemään yksin ja ryhmässä.

Kielen ja kulttuurin osalta oppilas tuntee suomen kielen keskeisimmät ominaispiirteet ja pystyy vertailemaan suomen kieltä johonkin tuntemaansa vieraaseen kieleen. Hänellä on jonkinlainen käsitys kielisukulaisuudesta ja suomen sukukielistä.

Oppilas

* ymmärtää, että suomen kieli vaihtelee tilanteen, käyttäjän, ja alueen mukaan. Hän osoittaa suvaitsevaisuutta kielellistä vaihtelua ja erilaisia kielenpuhujia kohtaan.

* pystyy tietojensa varassa ymmärtämään ja pohtimaan kielen muuttumista ja oman äidinkiелensä asemaa muiden kielten joukossa ja monikulttuurisessa kieliyhteisössä. Hän ymmärtää kielen ja äidinkielen merkityksen ihmiselle” (Opetushallitus 1999, 8 - 11).

Tämän kaiken osaamalla oppilas ansaitsee päättöarvioinnissa arvosanan kahdeksan!

A-englannin vaatimukset ovat puolestaan seuraavat:

Ymmärtäminen

Puheen ymmärtäminen

Oppilas

* ymmärtää itselleen esitettyjä henkilökohtaisia kysymyksiä, käskyjä ja kehotuksia.

* ymmärtää puhetta riittävästi selviytyäkseen tavallisimmista arkipäivän asiointi- ja vuorovaikutustilanteista, esimerkiksi kaupassa, lippumyymälässä, postissa, pankissa ja ruokailu- ja opastustilanteissa.

* ymmärtää syntyperäisen puhujan hänelle suuntaamaa selkeää yleiskielistä puhetta tutuista aiheista, kunhan puhekumppania voi aika ajoin pyytää toistamaan tai muotoilemaan uudestaan sanomaansa.

* ymmärtää pääkohdittain tuttuja ja läheisiä asioita käsittelevää, selkeää yleiskielistä puhetta, myös tiedotusvälineistä.

* tunnistaa kielen erilaisia varianteja ja tuntee niiden tärkeimpiä arkielämän sanastoeroja.

Tekstin ymmärtäminen

Oppilas

* pystyy löytämään ja ymmärtämään jokapäiväisissä tilanteissa tarvitsemiaan tietoja, esimerkiksi aikatauluista, ruokalistaista ja mainoksista.

* ymmärtää hänelle osoitettuja kirjallisia viestejä sekä tapahtumien, tunteiden ja toiveiden kuvauksia hänelle osoitetuissa kirjeissä, korteissa ja tietokonevälitteisessä viestinnässä, esimerkiksi sähköpostissa.

* ymmärtää pääkohdittain lyhyitä, selkeitä, tuttuja aiheita käsitteleviä tarinoita ja asiatekstejä, myös lehti uutisia. Vaikeampien ja laajempien tekstikokonaisuuksien hahmottaminen tuottaa ongelmia, mutta hän selviää niistä apuneuvoja käyttäen.

Tuottaminen

Puhuminen ja vuorovaikutus

Oppilas

* ääntää ymmärrettävästi, joskin virheitä esiintyy aika ajoin. Intonaatio noudattaa enimmäkseen puhetilanteen vaatimuksia. Puheessa saattaa esiintyä myös hapuilua, mutta viesti kuitenkin välittyy.

* käyttää kohdekulttuurille ominaisia ilmauksia tavallisimmissa lähitilanteissa, esimerkiksi tervehdittäessä, esiteltäessä, kiitettäessä, anteeksipyydettäessä ja hyvästeltäessä.

* selviytyy tavallisimmista arkipäivän asiointi- ja vuorovaikutustilanteista, esimerkiksi kaupassa, lippumyymälässä, postissa, pankissa ja ruokailu- ja opastustilanteissa.

* pystyy osallistumaan tutuista aiheista käytävään vapaamuotoiseen keskusteluun, kunhan puhutaan selkeästi artikuloitua puhekieltä ja puhekumppania voi aika ajoin pyytää toistamaan tai muotoilemaan sanomansa uudelleen.

* pystyy keskustelussa kohteliaasti ilmaisemaan henkilökohtaisia mielipiteitään, yksimielisyyttä ja erimielisyyttä sekä tekemään ehdotuksia siitä, mitä tehdä, minne mennä, kuinka järjestää jokin tapahtuma yms.

* pystyy myös pyytämään toistoa ja tarkennusta silloin, kun ei ymmärrä, sekä käyttämään omassa puheessaan yksinkertaisempaa ilmaisua, jos ei hallitse sanavarastoa. Osaa muotoilla sanottavansa toisin silloin, kun syntyy kommunikaatiokatkos.

* Pystyy melko sujuvasti kertomaan itsestään ja elämäntilanteestaan sekä pitämään yksinkertaisen, ennalta valmistellun esityksen jostakin itseään kiinnostavasta aiheesta, esimerkiksi harrastuksestaan.

Kirjoittaminen

Oppilas

- * pystyy täyttämään henkilötietolomakkeen, esimerkiksi hotelliin kirjoittauduttaessa, sekä kirjoittamaan arkipäivän viestintätilanteissa tarpeellisia lyhyitä puhelin-, faksi- tai sähköpostiviestejä ja kortteja.
- * pystyy kirjoittamaan virheistä huolimatta ymmärrettävästi yksinkertaisia henkilökohtaisia kirjeitä tai sähköpostiviestejä ja ilmaisemaan niissä mielipiteitään tai tunteitaan sekä kuvailemaan tapahtumia.
- * pystyy kirjoittamaan virheistä huolimatta ymmärrettävästi yhtenäisiä, yksinkertaisia kertovia tekstejä oman elinympäristönsä arkipäiväisistä aiheista ja ymmärrettäviä tarinoita, tarvittaessa apuneuvoja käyttäen.

Kulttuurikompetenssi

Oppilas

- * ymmärtää kielen ja kulttuurin (laajassa merkityksessä) yhteyden; tuntee keskeisiä kohdekulttuuriin kuuluvia normeja, arvoja, uskomuksia ja tapoja; tietää, miten ne heijastuvat viestintään ja sopeuttaa oman viestintänsä kohdekulttuuriin.
- * tietää keskeisiä asioita kielialueen maantieteestä, elinkeinoista ja kulttuureista.

Ruotsin kielessä kriteerit ovat seuraavat:

Ymmärtäminen

Puheen ymmärtäminen

Oppilas

- * ymmärtää yksinkertaisella kielellä esitettyjä henkilökohtaisia kysymyksiä, käskyjä ja kehotuksia, kunhan ne tarvittaessa toistetaan.
- * ymmärtää riittävästi selviytyäkseen tavallisimmista arkielämän asiointi- ja vuorovaikutustilanteista, esimerkiksi kaupassa, lippumyymälässä, postissa, pankissa, ruokailu- ja opastustilanteissa.
- * saa selville pääkohdat selkeästä puheesta, joka käsittelee yksinkertaisella kielellä tuttuja ja läheisiä asioita.

* pystyy tunnistamaan syntyperäisten suomenruotsalaisten puhujien keskustelun aiheen, kun aihe on tuttu ja puhe on selkeää ja normaalitempoista.

* tunnistaa suomenruotsalaisen ja ruotsinruotsalaisen kielivariantin.

Tekstin ymmärtäminen

Oppilas

* pystyy löytämään selkeästi aiheeseen liittyviä tietoja yksinkertaisista, jokapäiväisistä teksteistä, kuten aikatauluista, mainoksista, ruokalistoista ja opasteista.

* ymmärtää hänelle osoitettuja lyhyitä kirjallisia viestejä ja tuttuja asioita käsitteleviä henkilökohtaisia kirjeitä.

* saa selville pääkohdat lyhyistä, kertovista tai kuvailevista asiateksteistä ja tarinoista, jotka käsittelevät tuttuja aiheita yksinkertaisella kielellä.

Tuottaminen

Puhuminen ja vuorovaikutus

Oppilas

* ääntää ymmärrettävästi, joskin virheitä esiintyy. Puheessa saattaa esiintyä hapuilua, katkoja ja virheitä, mutta viesti välittyy.

* osaa käyttää kohdekulttuurille ominaisia ilmauksia tavallisimmissa lähitilanteissa, esimerkiksi tervehdittäessä, esiteltäessä, kiitettäessä, anteeksipyydettäessä ja hyvästeltäessä.

* pystyy esittämään asiansa ymmärrettävästi tavallisissa arkielämän asiointi- ja vuorovaikutustilanteissa, esimerkiksi kaupassa, lippumyymälässä, postissa, pankissa, ruokailu- ja opastustilanteissa.

* osaa esittää tutuista aiheista yksinkertaisia kysymyksiä ja vastata lyhyesti henkilökohtaisiin kysymyksiin.

* pystyy pyytämään toistoa ja tarkennusta silloin, kun ei ymmärrä kuulemaansa.

* pystyy kertomaan muutamalla yhtenäisellä virkkeellä ymmärrettävästi itsestään tai jostakin itseään kiinnostavasta aiheesta.

Kirjallinen tuottaminen

Oppilas

* pystyy täyttämään henkilötietolomakkeen, esimerkiksi hotelliin kirjoittauduttaessa. Oppilas pystyy kirjoittamaan ymmärrettävästi, tarvittaessa apuneuvoja käyttäen, yksinkertaisia arkielämän viestejä, lyhyitä henkilökohtaisia kirjeitä ja kortteja, sähköpostiviestejä ja fakseja sekä vastaamaan sellaisiin.

* pystyy kertomaan muutamalla virkkeellä ymmärrettävästi itsestään, lähiympäristöstään ja harrastuksistaan. Mahdollisista virheistä huolimatta teksti on ymmärrettävää.

Kulttuurikompetenssi

Oppilas

* ymmärtää kielen ja kulttuurin (laajassa merkityksessä) yhteyden; tuntee keskeisiä kohdekulttuuriin kuuluvia normeja, arvoja, uskomuksia ja tapoja; tietää, miten ne heijastuvat viestintään ja osaa sopeuttaa ne oman viestintänsä kohdekulttuuriin.

* tietää keskeisiä asioita kielialueensa maantieteestä, elinkeinoista ja kulttuureista.

6.2 Koulussa oppimiseen liittyviä teorioita

Tutkimustulokset ovat osoittaneet, että lukemaanopettamismenetelmällä ei juurikaan ole merkitystä edes ensimmäisellä luokalla siinä, millaisiksi lukijoiksi oppilaat alkavat kehittyä. Näyttää siltä, että esimerkiksi luetun ymmärtämistä, joka on kaiken lukemisen opetuksen tärkein tehtävä, Suomessa käytössä olevat lukemaanopettamismenetelmät opettavat yhtä hyvin tai huonosti. Eri menetelmillä opettujen oppilaiden saamien tulosten välillä ei näet ole eroja. Suurin osa oppilaista on peruskoulun päättäessään saavuttanut sellaisen asiatekstien lukemisen taidon, jonka avulla hän tulee toimeen jokapäiväisen elämän lukemistilanteissa. Tätä lukutaitoa on pitkään nimitetty esimerkiksi funktionaaliseksi lukutaidoksi. Kuudennesta yhdeksänteen luokkaan siirryttäessä funktionaalinen lukutaito säilyy suurin piirtein samana. Tämä osoittaa, että suomalaisessa peruskoulussa ei ainakaan yläasteella kiinnitetä huomiota luetunymmärtämistaitoihin, jotka yläasteen opettajat olettavat hankitun ala-asteella (Julkunen 1995, 7).

Millä tavalla oppiminen sitten pitäisi järjestää, että se palvelisi parhaiten lapsen oppimista. Ruth M. Beard (1971, 137) toteaa, että liian usein lapset aloittavat oppimisen väärässä järjestyksessä. Heille annetaan runsaasti tietoa, mutta sitä ei kytketä riittävästi heidän omiin ongelmiinsa, ja liian vähän aikaa käytetään myös heidän puutteellisten käsitystensä

korjaamiseen ja heidän auttamiseensa omaksumaan käsitteitä ja periaatteita omien kokemusten ja havaintojen symbolisen esittämisen ja ymmärtämisen kautta.

Niin kuin Vygotsky on huomauttanut, on ongelma siinäkin, että vaikka nuoret muodostavat ja käyttävät monia käsitteitä oikein, heidän on ehkä silti vaikea ilmaista niitä sanoin, sillä käsitteiden kehitystä ei aina tiedosteta. Keskustelu saattaa silloin auttaa tiedostamaan alitajuisesti omaksuttuja käsitteitä. Esimerkiksi historian opiskelussa kohdataan lukemalla ja kuuntelemalla monia nimityksiä ja käytetään niitä oikein, mutta niitä saattaa ensin olla varsin vaikea määrittellä. Määrittelemisen saattaa paljastaa puutteellisen ymmärtämisen ja vähäiset väärinkäsitykset (Beard 1971, 137).

Yllä oleva lainaus, joka kuvaa englantilaista koululaitosta ennen Vygotskyn ja Piaget'n tutkimusten tuloa, osoittaa mielestäni sen vaaran, joka nykytilanteessa piilee myös suomalaisessa koulussa. Tiedon määrän lisääntyminen vaatii opetuksen kokonaisvaltaistamista, asioita on opetettava laajoina kokonaisuuksina asiayhteydessään, ja onneksi tähän on ala-asteella käsitykseni mukaan päästykin. Esimerkiksi Etelä-Amerikka opiskellaan maantiedossa, sen kasvit ja eläimet samanaikaisesti biologiassa, kouluruokailussa tarjotaan sen alueen ruokaa, kuvaamataidossa piirretään vaikkapa maya-kulttuuriin liittyviä kuvioita ja musiikissa lauletaan käsiteltävänä olevan maan lauluja ja uskonnossa voidaan käsitellä alkuperäiskansojen uskontoja.

Oppimisen etenemistä teoreettisessa valossa tarkastelee myös Vygotski teoksessaan Ajattelu ja kieli. Jos lapsi opetuksessa muodostaa uuden rakenteen tai omaksuu uuden operaation, hän saattaa soveltaa tätä rakennetta uusille alueille eikä vain toistaa sitä. Opetimme lasta pennin verran, mutta hän kehittyikin markan edestä. Yksi askel opetuksessa voi merkitä sataa askelta kehityksessä. ...Opetuksen vaikutus kehitykseen ei välttämättä rajoitu sen välittömiin tuloksiin. Lapsen ajattelussa yhdessä kohdin tapahtunut lisäys voi tuottaa laadullisia ja rakenteellisia muutoksia monissa muissa kohdin kaukovaikutuksena. Niin ollen oppimisen ei tarvitse kulkea kehityksen jäljessä tai sen kanssa yhtä jalkaa, vaan se voi kulkea myös kehityksen edellä, viedä sitä eteenpäin uusia rakenteita muodostamalla (Vygotski 1982, 173).

Havaitsimme, että oppiminen ja kehitys eivät ole suoraan yhteneväisiä, vaan ne ovat prosesseja, joiden suhde on varsin mutkikas. Opetus on hyvää silloin kun se kulkee kehityksen edellä. Silloin se herättää toimintoja, jotka ovat kypsymissvaiheessa lähikehityksen vyöhykkeellä.

Opetus on siis hedelmällisintä silloin kun se tapahtuu ajanjaksona, jonka määrittelee lähikehityksen vyöhyke. Tätä ajanjaksoa monet pedagogit, esimerkiksi Montessori, kutsuvat herkkyyskaudeksi. Montessori havaitsi mm., että jos kirjoitusta opetetaan 4,5 - 5-vuotiaille lapsille, niin he käyttävät kirjoitettua kieltä paljon spontaanimminkin ja runsaammin kuin myöhempinä ikäkausina. Siitä hän päätteli, että juuri tuo ikä on kirjoituksen opettamisen optimaalinen ajankohta, sen herkkyyskausi. Sama pitää paikkansa kaikista oppiaineista, joilla niilläkin on oma herkkyyskautensa. Herkkyyskaudelle on ominaista, että tietyt tekijät, erityisesti tietynlainen opetus, voivat vaikuttaa kehitykseen vain silloin kun kyseessä oleva kehitysjakso ei ole vielä päättynyt (Vygotski 1982, 186 - 187).

Vieraan kielen kehittymistä Vygotski myös kuvaa sattuvasti. Hän puhuu arkikäsitteistä ja tieteellisistä käsitteistä. Arkikäsitteet ovat jokapäiväisiä käsitteitä, kuten "veli" ja tieteellisiä käsitteitä mm. "maaorjuus". Jos tämän ei anna häiritä ja ymmärtää suhteuttaa teorian laatijan taustaan ja aikakauteen, niin pääsee mielenkiintoisiin päätelmiin osalliseksi.

Lapsi oppii koulussa vierasta kieltä aivan toisella tasolla kuin äidinkieltään. Vieraan kielen omaksuminen etenee suuntaan, joka on päinvastainen kuin äidinkielen kehitys. Lapsi ei koskaan ala äidinkielen omaksumista aakkosista, lukemisesta ja kirjoittamisesta, lauseen tietoisesta rakentamisesta, sanan merkityksen verbaalisesta määrittelystä, eikä kieliopin opiskelusta, josta vieraan kielen opiskelu alkaa. Siksi voi sanoa, että äidinkielen kehitys kulkee alhaalta ylöspäin, kun taas vieraan kielen kehitys kulkee ylhäältä alaspäin.

Mutta vieraan kielen kehitys ja äidinkielen kehitys ovat toisistaan riippuvaisia, kuten tieteellisten käsitteiden ja arkikäsitteiden kehityskin. Vieraan kielen tietoinen ja tahdonalainen omaksuminen edellyttää ilmeisesti tietynlaista äidinkielen kehitystasoa. Lapsi omaksuu vierasta kieltä äidinkielen merkitysrakenteiden varassa, siirtämällä ne toiseen kieleen. Mutta myös kääntäen - vieraan kielen oppiminen tekee lapselle mahdolliseksi ymmärtää äidinkieltensä kielijärjestelmän erikoistapaukseksi ja yleistää äidinkieltensä ilmiöt, mikä merkitsee samalla omien puheoperaatioiden tiedostamista, toisin sanoen niiden siirtämistä korkeammalle tietoisuuden tasolle (Vygotski 1982, 193 - 194).

Yllä olevasta teoriaosuudesta minulla on omakohtaista kokemusta. Oppikoulun toisella ja kolmannella luokalla minulle tuotti suunnattomia vaikeuksia sekä äidinkielen kielioppi että algebra. Mitä enemmän opiskelin englantia ja ruotsia sekä näiden kielten kielioppia, sitä ymmärrettävämmäksi myös äidinkielen kielioppi muuttui, siirtyminen arkikäsitteistä tieteellisiin käsitteisiin siis toi ymmärrystä jo aiemmin automatisoituneeseen kieleen ja sen rakenteisiin!

7. Yhteenveto teoreettisista lähtökohdista

Tässä tutkimuksessa lähdetään liikkeelle seuraavasta lukemisen määritelmästä: "Tehokas lukeminen etenee aiempiin kokemuksiin pohjautuvasta olettamusten teosta uusien tietojen ja mielikuvien vastaanottoon ja jäsentämiseen sekä omien merkitysten rakentamiseen ja arviointiin luetun pohjalta (Lehtonen 1993, 20 -21).

Koulumenestykseen taas lukutaidon katsotaan vaikuttavan seuraavasti: "Erilaisella kokemustaustalla on merkittävä vaikutus lapsen aloittaessa koulun. Mitä monipuolisemman ja vivahteikkaamman kielen lapsi hallitsee, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on menestyä koulussa, sillä opetuksen ja oppikirjojen kieli näyttää suuressa määrin pohjautuvan laajalle sanavarastolle ja monipuolisille rakenteille.

Perustaan näkemyksensä useisiin tutkijoihin Lehmuskallio (1983, Lehtosen 1993, 4 mukaan) toteaa, ettei ole mahdollista edetä kehittyvänä lukijana ja omistaa kehittyvää lukutaitoa ilman kielen struktuurin hahmottumista. Lukemisen oppimisen lähtökohta on kielellinen tietoisuus, kielen tiedostaminen, joka on alkavan lukijan perustaito ja joka jatkuu päättymättömänä prosessina lukutaidon kehittyessä (Lehmuskallio 1991).

8. Tutkimustehtävä

Pyrin tutkimuksessani selvittämään ennen koulun alkua tapahtuneen lukemaan oppimisen vaikutusta 1) yleiseen koulumenestykseen ja erityisesti sitä, miten lukemaan oppiminen on vaikuttanut 2) äidinkielen, 3) ensimmäisen ja 4) toisen vieraan kielen sekä 5) matematiikan oppimistuloksiin. Tämän lisäksi tarkastelen 6) kolmannen vieraan kielen valitsemista yläasteella. Hypoteesini on, että lukutaito korreloi kaikkien edellä mainittujen aineiden oppimistulosten kanssa. Tämän harjoitustyön tutkimustehtävänä on myös 7) selvittää, miten aikainen lukutaito vaikuttaa yhdeksännen luokan koulumenestykseen. Äidinkielen ja vieraan kielen osalta mahdollisimman varhainen lukemaan oppiminen edistää oppimista, matematiikka taas on oma kielellinen maailmansa, joten on mielenkiintoista tutkia onko lukemaan oppimisella vaikutusta kyseisen aineen numeroon.

9. Tutkimuksen kulku

Pyysin tutkimusluvan Viitasaaren yläasteen rehtorilta. Tutkimuksen kohteeksi valitsin kaikki yhdeksännen luokan oppilaat, joita on 101. Tiedustelin ensin oppilailta itseltään, kuinka moni heistä oman muistikuvansa perusteella osasi lukea ennen peruskouluun tuloaan ja varmistin asian vielä tutkimuslupapyyntöissä, jonka lähetin oppilaan vanhemmille allekirjoittamista varten (ks. liite).

Varhaisia lukijoita löytyi 21 eli 20,8 % koko ikäluokasta. Tämän jälkeen laadin havaintomatriisin, joka muodostuu oppilaan saamista äidinkielen, englannin ja matematiikan arvosanoista kolmannen luokan keväästä yhdeksännen luokan jouluuun (12 numeroa) sekä ruotsin arvosanoista yläasteella seitsemännen luokan joulusta yhdeksännen luokan jouluuun (viisi numeroa) sekä valinnaisen vieraan kielen kolme numeroa kahdeksännen luokan joulusta yhdeksännen luokan jouluuun. Tämän lisäksi kirjasin ylös äidinkielen lisäkurssien valinnat sekä kahdeksännellä että yhdeksännellä luokalla

10. Tutkimusmenetelmät ja aineisto

Tutkimuksen aineiston muodostaa Viitasaaren yläasteen 9 luokan oppilaat lukuvuonna 1998 - 1999 (N = 101) Lukutaito saatiin selville ensin oppilailta itseltään kysymällä ja tämän jälkeen kirjallisella tutkimuslupapyyntöllä, jossa kysyttiin oppilaan lukutaitoa ennen ala-asteen alkua ja pyydettiin lupaa saada käyttää hänen arvosanojaan tutkimuksessa. Muiden oppilaiden osalta pyysin yläasteen rehtorilta luvan käyttää oppilaiden arviointia tutkimusmateriaalina. Keräsin tämän jälkeen oppilaskorteista tiedot kolmannen luokan keväästä eteenpäin aina yhdeksännen luokan jouluuun saakka äidinkielestä, englannista ja matematiikasta. Yhdellä oppilaalla numeroarviointi alkoi neljännen luokan keväällä ja viidellä viidennen keväällä. Yläasteelta keräsin tiedot ruotsin numeroista, saksan tai ranskan opinnoista, englannin, ruotsin tai ranskan lisäkurseista sekä ranskan alkeiskurssista ja äidinkielen ilmaisutaidon kurseista.

Aineiston havaintomatriisin luontiin käytin Excel -taulukkolaskentaohjelmaa ja aineiston analysointiin SPSS 8.0 -ohjelmaa. Jaoin oppilaat kahteen ryhmään, varhaisiin lukijoihin sekä niihin, jotka oppivat lukemaan koulussa. Laskin molemmille ryhmille keskiarvot äidinkielestä, englannista ja matematiikasta kolmannen luokan keväällä, kuudennen luokan keväällä ja yhdeksännen luokan syksyllä. Tämän lisäksi laskin kyseisten aineiden ryhmäkeskiarvot koko kouluajalta. Ruotsista laskin vastaavat keskiarvot seitsemännen luokan keväältä ja yhdeksännen syksyiltä sekä koko yläasteen ajalta.

Testasin aineiston normaalijakautuneisuuden Kolmogorov-Smirnovin testillä, joka osoitti aineiston noudattavan normaalijakaumaa. Normaalijakautuneessa aineistossa voidaan käyttää riippumattomien otosten t-testiä. Keskiarvotesteillä verrataan otoksesta laskettua keskiarvoa vakioon tai vertaillaan osajoukkojen (ryhmien) keskiarvoja toisiinsa. Kaikissa keskiarvotesteissä on luonnollisesti oletuksena, että tutkittavasta muuttujasta voidaan laskea keskiarvo eli muuttujan on oltava välimatka- tai suhdelukuasteikollinen. Testien testisuureiden jakaumat on esitetty sillä oletuksella, että tutkittava muuttuja noudattaa likimain normaalijakaumaa.

Kun vertaillaan kahta täysin toisistaan riippumatonta osajoukkoa toisiinsa ja halutaan tietää eroavatko ryhmien keskiarvot toisistaan, voidaan tilastollisena menetelmänä käyttää riippumattomien otosten t-testiä. Testisuureen jakauma perustuu jälleen normaalijakautuneisuuteen muuttujaan ja koska yleensä otoskeskihajonnat joudutaan estimoimaan havaintoaineistosta on testisuure t-jakautunut (Mauranen, 1998, 19 - 21). Tämän lisäksi laskin aineistosta Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimet aineryhmittäin.

11. Tutkimuksen tulokset

Kun sukupuoli ja lukutaito ristiintaulukoidaan, voidaan todeta, että 101:stä oppilaasta 38 tyttöä (37.6 %) ja 42 poikaa (41.6 %) oppi lukemaan koulussa. Vastaavasti 11 tyttöä ja

10 poikaa kuului varhaisiin lukijoihin. Varhaisten lukijoiden osuus koko oppilasmäärästä on 20.8 %, joka vastaa aikaisempien tutkimusten tuloksia, esim. Julkunen 1984.

Kaikkien aineiden keskiarvon perusteella varhaiset lukijat saavat keskiarvon 8.31 ja koulussa lukemaan oppineet keskiarvon 7.38, eroa on 0.93 ja ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä.

11.1. Äidinkieli peruskoulussa

Riippumattomien otosten t-testin tulokset osoittavat, että **äidinkielessä**

1) varhaisten lukijoiden keskiarvo on kolmannen luokan keväällä 8.95 ja muiden 8.00, eroa on 0.95 ja ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä

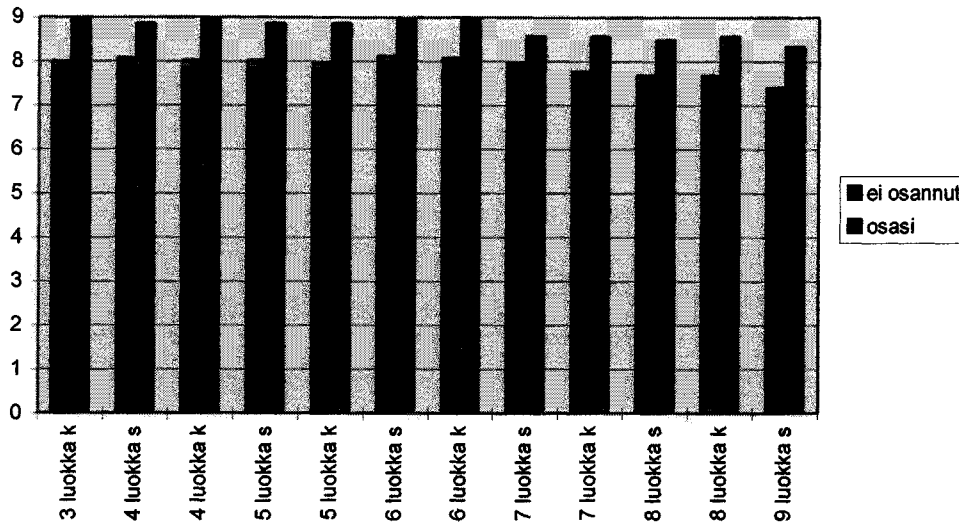
2) varhaisten lukijoiden keskiarvo kuudennen luokan keväällä on 9.00 ja muiden 8.07, eroa on 0.93 ja ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä

3) varhaisten lukijoiden keskiarvo yhdeksännen luokan syksyllä on 8.33 ja muiden 7.41, eroa on 0.92 ja ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä.

4) Koko kouluajalta (kolmannen luokan syksystä yhdeksännen luokan joulun) numeroiden keskiarvoa verrattaessa havaitaan, että varhaisten lukijoiden keskiarvo on 8.74 ja koulussa lukemaan oppineiden 7.87, eroa on 0.86 ja ero on erittäin merkitsevä. Äidinkielen kohdalla ero varhaisten lukijoiden ja koulussa lukemaan oppineiden kohdalla näyttää tasoittuvan. Mistä tämä sitten kertoo? Yhtenä syynä tähän pidetään sitä, että äidinkielen opetuksessa koulu näyttää parhaiten pystyvän tasoittamaan niitä eroja, joita oppilaiden välillä on. Tasoero kuitenkin säilyy siten, etteivät koulussa lukemaan oppineet missään vaiheessa saavuta varhaisia lukijoita.

Kaikkein selkeimmin keskiarvojen kehitys näkyy kuviosta 2, jossa on esitetty varhaisten lukijoiden ja koulussa lukemaan oppineiden oppilaiden arvosanojen kehitys numeroarviointiajalta (kolmannen luokan keväästä yhdeksännen luokan syksyyn):

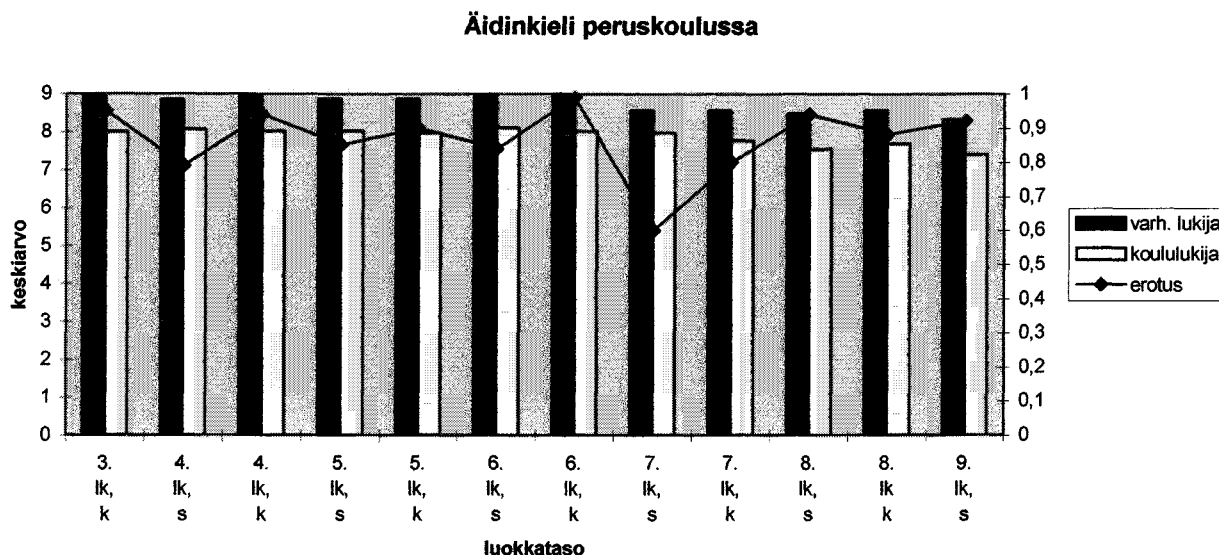
Äidinkieli peruskoulussa



Kuviosta voi havaita, että varhaisten lukijoiden keskiarvo (osasi) on aina lähes numeron verran korkeampi kuin koulussa lukemaan oppineiden (ei osannut). Kaikkein pienimmillään ero on neljännen luokan jouluna (erotus 0.78) ja seitsemännen luokan jouluna (erotus 0.59) ja seitsemännen luokan keväällä (erotus 0.79). Oppilaiden kielellinen kehitys Piagetin mukaan selittää osaltaan molemmat erot. Neljäsluokkalaisista osa täyttää yksitoista vuotta, jolloin he siirtyvät konkreettisten operaatioiden kaudelle ja osa heistä alkaa jo siirtyä muodollisten operaatioiden kauteen. Seitsemäsluokkalaisista suurin osa on neljätoistavuotiaina saavuttanut kielellisessä kehityksessään muodollisten operaatioiden kauden, jolloin abstrakti ajattelu tulee mahdolliseksi ja toisaalta ala-asteen luokanopettajan opetuksesta on siirrytty yläasteen aineopettajan opetukseen. Ero varhaisten lukijoiden ja koulussa lukemaan oppineiden välille palaa kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla. Molempien ryhmien keskiarvot kuitenkin näyttävät laskevan yläasteen aikana, joka näkyy keskiarvopylväistä selvästi.

Seitsemännellä luokalla erojen pienenemistä selittää myös haastattelemieni äidinkielen opettajien mukaan se, että yläasteella tavallaan oppilaat saavat uuden alun. Numeroita annetaan varovasti, koska oppilaita ei vielä tunneta. Tämä koskee erityisesti molempia ääripäitä arvostelussa. Seitsemännellä luokalla syksyn aikana käydään läpi sanaluokat ja niiden käyttö sekä oikeinkirjoitus. Vaikka näitä asioita on käyty ala-asteella, yläasteen alku tuo mukanaan huomattavan laajennuksen oppiainekseen, esimerkiksi pilkkusäännöt käydään tässä vaiheessa perinpohjaisesti läpi. Kevätpuolella siirrytään lauseenjäsenyykseen, jota tarkennetaan subjektin, predikaatin ja objektin osalta. Samoin kirjoitelmien eri lajit, selostus, kertomus ja kuvaus tulevat kevään opinto-ohjelmaan. Kevät on kuitenkin opettajien mukaan kevyempi kuin syksy, joka osaltaan selittää koulussa lukemaan oppineiden varhaisten lukijoiden "tavoittamista". Itsenäisen työskentelyn osuus jatkossa kuitenkin koko ajan korostuu, ja näin ero varhaisten lukijoiden ja koulussa lukemaan oppineiden välillä kasvaa jälleen kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla.

Tarkasteltaessa keskiarvopylväitä havaitaan myös selvä tason lasku sekä varhaisten lukijoiden että koulussa lukemaan oppilaiden arvosanoissa, vieläpä siten, että yläasteen aikana kumpikaan ryhmä ei enää pysty samanlaisiin suorituksiin kuin ala-asteella. Tätä laskua esittää kuvio 2 b, josta näkyy myös keskiarvojen erotus.



Tätä "tason" laskua voidaan selittää kahdella tavalla. Ensimmäisenä selityksenä lienee se, että yläasteelle siirryttäessä vaatimustaso kasvaa ja aineenopettaja hallitsee opettamansa asian laaja-alaisemmin kuin ala-asteen luokanopettaja. Tästä on oppilaalle aluksi hyötyä, mikä näkyy erojen tasaantumisenä seitsemännellä luokalla. Toinen selitys on se, että hyville oppilaille on jo kehittynyt opiskelu- tai selviytymisstrategia, jolla he äidinkielen opettajan mukaan helposti saavat arvosanakseen yhdeksän. Kun opetusta on kuitenkin annettava keskinkertaisesti menestyvien oppilaiden ehdoilla, hyvien oppilaiden kehitys pysähtyy saavutetulle tasolle. Tämä sama ilmiö on nähtävissä muissakin aineissa.

11.2. Englanti peruskoulussa

Riippumattomien otosten t-testin tulokset osoittavat, että **englannissa**

1) varhaisten lukijoiden keskiarvo kolmannen luokan keväällä on 8.85 ja muiden 7.98, eroa on 0.86 ja ero tilastollisesti erittäin merkitsevä

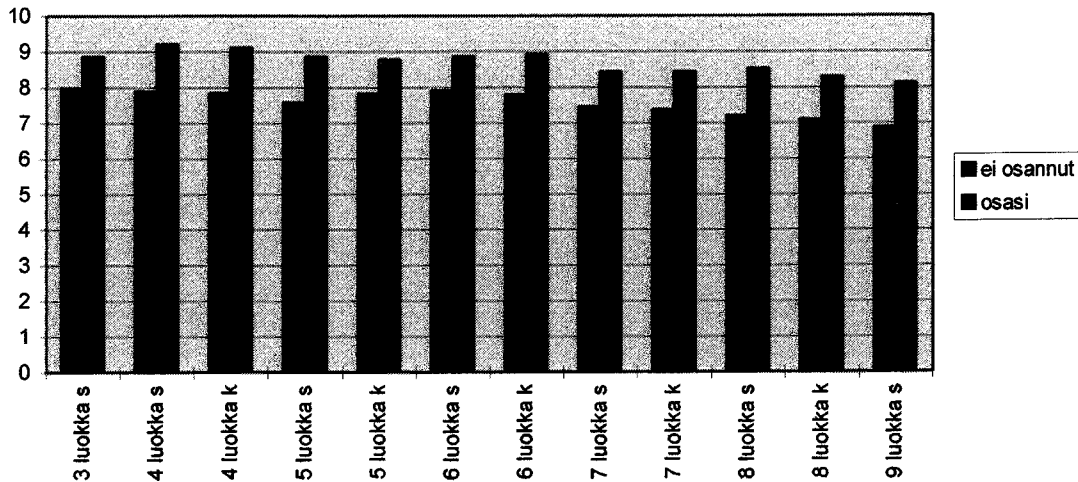
2) varhaisten lukijoiden keskiarvo kuudennen luokan keväällä on 8.90 ja muiden 7.77, eroa on 1.12 ja ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä

3) varhaisten lukijoiden keskiarvo yhdeksännen luokan syksyllä on 8.09 ja muiden 6.86, eroa on 1.23 ja ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä. Ero varhaisten lukijoiden ja muiden välillä kasvaa koko ajan!

4) Koko kouluajalta numeroiden keskiarvo varhaisilla lukijoilla on 8.68 ja koulussa lukemaan oppineilla 7.55, eroa on 1.13 ja ero on erittäin merkitsevä.

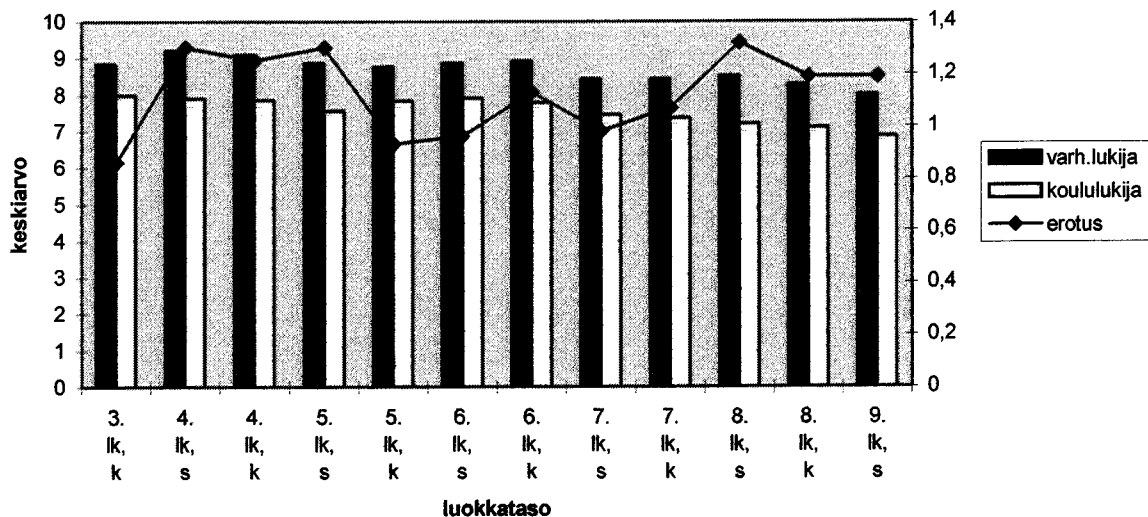
Keskiarvojen kehitystä kuvaa kuvio 3 koko numeroarvioinnin ajalta:

Englanti peruskoulussa



Aivan samalla tavoin kuin äidinkielessäkin, sekä varhaisten lukijoiden että koulussa lukemaan oppineiden ryhmässä taso laskee yllä kuvatulla tavalla yläasteen aikana. Tätä tilannetta selventää kuvio 3 b, josta näkyy keskiarvojen erotus koko peruskoulun ajalta.

Englanti peruskoulussa



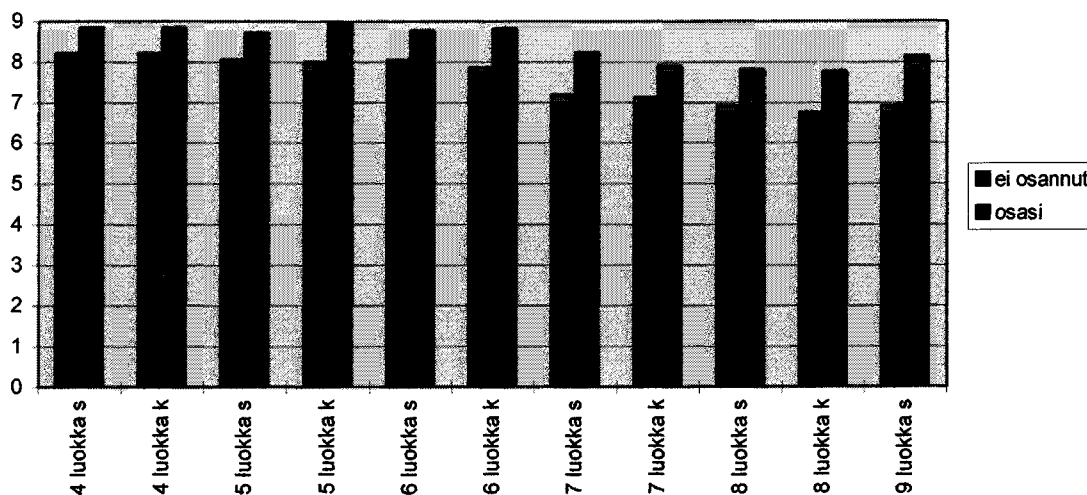
11.3. Matematiikka peruskoulussa

Riippumattomien otosten t-testi osoittaa, että **matematiikassa**

- 1) varhaisten lukijoiden keskiarvo kolmannen luokan keväällä on 9.10 ja muiden 8.13, eroa on 0.97 ja ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä
- 2) varhaisten lukijoiden keskiarvo kuudennen luokan keväällä on 8.80 ja muiden 7.86, eroa on 0.94 ja ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä
- 3) varhaisten lukijoiden keskiarvo yhdeksännen luokan syksyllä on 8.14 ja muiden 6.91, eroa on 1.23 ja ero tilastollisesti erittäin merkitsevä.
- 4) Koko kouluajalta varhaisten lukijoiden keskiarvo on 8.49 ja koulussa lukemaan oppineiden 7.60, eroa on 0.89 ja ero on erittäin merkitsevä.

Keskiarvojen kehitystä koko numeroarviointiajalta kuvaa kuvio 4:

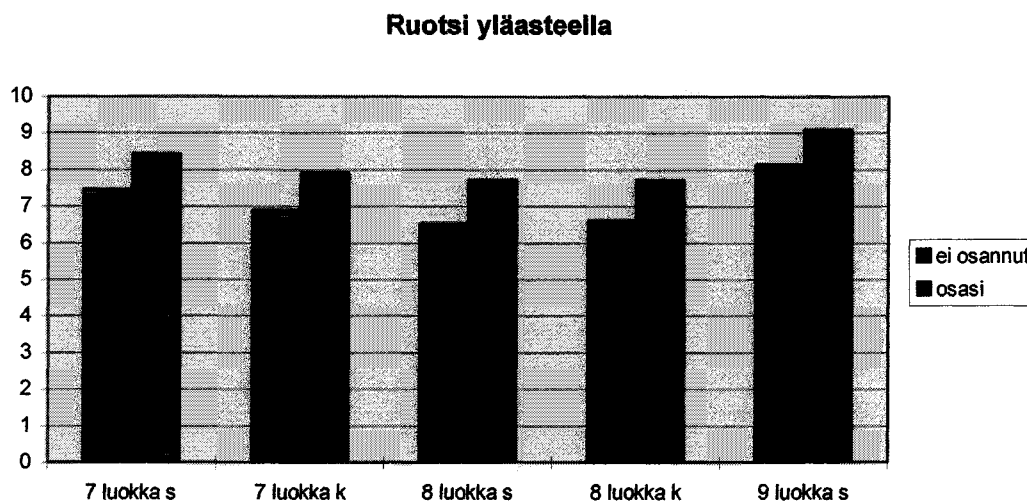
Matematiikka peruskoulussa



11.4. Ruotsi peruskoulussa

Kaikkein suurimmaksi ero muodostuu **ruotsin** kielessä, jossa varhaisten lukijoiden keskiarvo koko kouluajalta on 7.97 ja koulussa lukemaan oppineiden kohdalla 6.82, eroa on 1.15 ja ero on erittäin merkitsevä.

Ruotsin kielen numeroiden kehitystä yläasteella esittää kuvio 5:



Varhaisten lukijoiden ja koulussa lukemaan oppineiden lisäkielen valintaa sekä äidinkielen lisäkurssien valintaa tutkittaessa havaitaan seuraavaa:

1) varhaisista lukijoista 13 (61 % varhaisten lukijoiden ryhmästä) on valinnut joko saksan tai ranskan yläasteella alkavaksi kolmanneksi kieleksi. Tämän lisäksi 3 on valinnut äidinkielen lisäkurssin, 3 englannin lisäkurssin ja kolme ranskan alkeiskurssin.

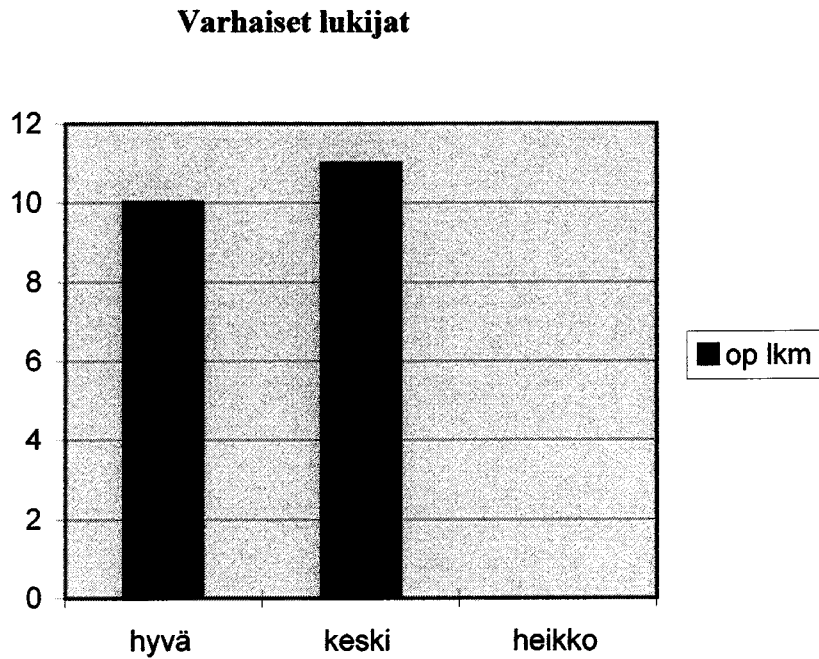
2) koulussa lukemaan oppineiden ryhmästä 22 (27 % koulussa lukemaan oppineiden ryhmästä) valitsi ranskan tai saksan kolmanneksi kielekseen, äidinkielen lisäkurssin valitsi 19, englannin lisäkurssin 8, ranskan alkeiskurssin 3 ja ranskan lisäkurssin 2.

Varhaisten lukijoiden ryhmässä kolmannen vieraan kielen valitsi siis reilusti yli puolet kun koulussa lukemaan oppineista vain vähän yli viidennes aloitti kolmannen vieraan kielen opinnot.

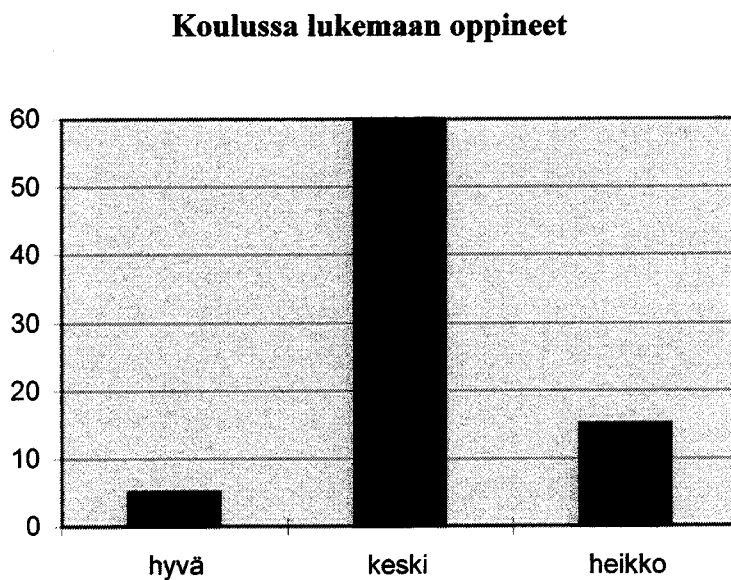
Varhaisten lukijoiden ja koulussa lukemaan oppineiden menestystä kuvaavassa osiossa tukeudun Heleena Lehtosen Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen 1993 -kirjassaan esittämään luokitteluun koulumenestyksen osalta. Käytän tässä luokitteluperusteena kaikkien aineiden keskiarvoa, mikä ei ehkä anna yhtä selkeää kuvaa lukutaidon merkityksestä koulumenestyksestä kuin lukuaineiden keskiarvo. Heleena Lehtonen luokittelee koulumenestyksen seuraavasti: keskiarvo 8.7 - 10.00 = hyvä koulumenestys, keskiarvo

6.6 - 8.6 = keskinkertainen koulumenestys ja keskiarvo 4 - 6.5 = heikko koulumenestys. Luokittelen oman oppilasainekseni tämän jaottelun mukaan.

Kuvio 6 a esittää varhaisten lukijoiden koulumenestystä:



Kuvio 6 b taas esittää koulussa lukemaan oppineiden koulumenestystä:



1) varhaiset lukijat, koulumenestykseltään hyviä 10 ja koulumenestykseltään keskinkertaisia 11, yhtään koulumenestykseltään heikkoa ei ollut

2) koulussa lukemaan oppineista koulumenestykseltään hyviä oli 5, keskinkertaisesti menestyviä 60 ja heikosti menestyviä 15.

Varhaiset lukijat näyttäisivät siis menestyvän koulussa paremmin kuin koulussa lukemaan oppineet.

Lukutaito näyttää olevan yhtenä tekijänä myös koulumenestystä selitettäessä. Kun verrataan yhdeksännen luokan syksyn kaikkien aineiden keskiarvoja, saadaan tulokseksi varhaisille lukijoille 8.30 ja muille 7.37, eroa on 0.93 ja ero tilastollisesti erittäin merkitsevä.

Laskin myös aineistosta Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen aineryhmittäin kolmelle eri vuosiluokalle eli kolmannen ja kuudennen keväälle sekä yhdeksännen syksylle (kevätarviointi ei ole tätä tehdessä vielä käytettävissä).

Tulokset näyttävät seuraavilta:

1) äidinkielen, englannin ja matematiikan kolmannen luokan kevään arvioinnista saatujen numeroiden välillä on voimakas korrelaatio ($r > 0.6$)

2) äidinkielen, englannin ja matematiikan kuudennen luokan kevään arvioinnista saatujen numeroiden välinen korrelaatio kasvaa ($r > 0.63$)

3) voimakkaimmillaan korrelaatio äidinkielen, englannin ja matematiikan välillä on yhdeksännen syksyllä ($r > 0.7$) ja äidinkielen ja ruotsin välinen korrelaatio on jopa $r > 0.8$.

Minusta tulos on yhtenevä aikaisempien tutkimusten kanssa, joissa on todettu ajattelun ja kielenkehityksen vievän eteenpäin myös muuta kehitystä. Siirtyminen ajattelun kehityksessä konkreettisten operaatioiden kaudesta muodollisten operaatioiden kauden mahdollistaa abstraktin ajattelun ja tuo mukanaan mahdollisuuden kehittyä myös koulussa. Samoin eteneminen kielenkehityksessä äidinkielellä abstraktin ajattelun tasolle mahdollistaa osaamisen tason nousun myös muissa aineissa.

12. Oppilaiden omia kokemuksia lukemaanoppimisesta

Työni tähän asti edustaa kvantitatiivista osuutta ja seuraavassa siirryn sen kvalitatiiviseen osuuteen. Annoin kaikille varhaisille lukijoille kirjoitettavaksi ohjatun aineen, jossa pyysin heitä kirjoittamaan kokemuksistaan lukemaanoppimisesta, sekä tarkistamaan joitakin tietoja vanhemmiltaan. Aineen ohjeet kysymyksineen löytyvät liitteistä. Pyysin oppilaita kertomaan miten ja kuka heitä opetti lukemaan, mikä toimi motiivina ja mistä he huomasivat osaavansa lukea. Tämän lisäksi toivoin heidän kertovan ensimmäisen kirjansa nimen ja kommentoivan, mitä hyötyä lukemaanoppimisesta heille on ollut, joko heti oppimisen jälkeen tai yleensä elämässä. Annoin tehtävän toukokuun aikana kaikille 21

varhaiselle lukijalle, ja varmaankin lukuvuoden loppuminen ja kevätkiireet vaikuttivat siihen, että sain aineen vain neljältätoista takaisin!

Vaikka kyseessä oli ohjattu aine ja kaikki oppilaat vastasivat samoihin kysymyksiin, piirtyy aineista kuitenkin hyvin värikkäitä ja persoonallisia kertomuksia lukemaanoppimisesta ja niistä henkilökohtaisista syistä, jotka itse kutakin motivoivat oppimaan.

Kaikkein mielenkiintoisimmaksi nousee aineista yksittäisenä tekijänä syy, miksi lasta opetettiin lukemaan. Kaikkein yleisin on ollut lapsen oma halu oppia. Tasan puolella tämä on ollut opettamisen lähtökohtana. Yksi oppilaista jopa toteaa aineessaan, että häntä tuskin olisi edes opetettu, ellei hän nimenomaan itse olisi halunnut oppia. Muita syitä ovat olleet tekstitettyjen ohjelmien seuraamisen halu, lehtien ja sarjakuvien lukemisen halu ilman apua, halu päästä eroon toisten avun pyytämisestä. Yksi oppilas mainitsee myös luontaisen uteliaisuuden ja yhdellä lukutaidon palkitsevuus on jäänyt mieleen. Otteet oppilaiden aineista on poimittu ja esitetty siten, että jokainen kappale edustaa aina uuden oppilaan kuvausta kyseisestä kohdasta.

Lukemaan oppimiseni lähti siitä, että halusin itse oppia lukemaan. Ei minua olisi opetettukaan varmaan ennen kouluun menoa lukemaan, jos en olisi itse siitä innostunut.

Sitten 5 - 6-vuotiaana aloin tosissaan opetella lukemista, koska halusin osata lukea tv:n suomennostekstit, mutta ennenkaikkea raviohjelmalehtisistä hevosten nimiä. Kävin pienempänä ahkerasti isin kanssa raveissa ja tykkäsin hevosista ja halusin aina tietää minkä nimisiä hevoset olivat.

En saanut palkintoja oppimisestani, minä vain yksinkertaisesti pidin lukemisesta. Olen ollut aina kiinnostunut kirjoista ja ehkä ne itsessään olivat hyvä kannustin.

Muistan, kun eräänä iltana ajeltiin autolla jossain kylillä tai kaupungissa, kun kyselin mitä noissa valomainoksissa oikein lukee. Sitten tokaisin isälle: "Haluan oppia lukemaan!" Silloin eräs nimeltämainitsematon tuttu sanoi: "Kyllä ne siellä koulussa sitten opettaa lukemaan, ei sitä kannata etukäteen opetella." Silloin alkoi todella ärsyttää, kun ei ymmärtänyt, mitä mihinkin oli kirjoitettu. Halusin todella oppia lukemaan.

Minua ei muistaakseni mikään motivoinut lukemaan oppimisessa. Minä halusin oppia lukemaan, koska minua kiinnosti lukea lehtiä ja seurata ulkomaalaisia sarjoja televisiosta.

Halusin itse tietää ja osata asioita, jos en jostain tiennyt tai osannut kysyä vanhemmiltani ja pakotin heidät näyttämään tai kertomaan, mitä halusin tietää.

Oli mukavaa, kun ei tarvinnut pyytää äitiä tai siskoa lukemaan. Ovet avautuivat myös ulkomaankielisten lasten- tai muiden ohjelmien katseluun.

Lukemaanopettamistapoja, samoin kuin lukemaan oppimistyyliäkin on ollut monia. Samoin ikä, jolloin opettaminen on aloitettu, vaihtelee. Nuorin on ollut vasta yksivuotias, kun häntä jo alettiin opettaa (vrt. tutkimuksen tekijä).

Minun opetus aloitettiin jo yksivuotiaana, kun isä ja äiti opetti tunnistamaan kuvia ja sanoja yhteen..

Äiti opetti minulle kirjaimia ja sanoja, kun olin 2 - 3-vuotias.

Kun olin pieni, äitini luki minulle kirjoja. Ollessani kolmen vuoden ikäinen hän opetti minua tunnistamaan pieniä sanoja, esim. ja, mutta, on, niin jne. . Kun hän luki, niin hän pysäytti lukemisen aina pienen sanan kohdalle ja minä sanoin sen sanan. Myöhemmin äiti alkoi opettaa minulle kirjaimia. Ja niin niitä yhdistelemällä aloin muodostaa sanoja. Se tapahtui, kun olin 5-vuotias.

Puolitoistavuotiaasta äiti ja isä lukivat ääneen selväkielisesti satuja ja muuta sellaista. Vähän isompana järjestettiin muovikirjaimia sanoiksi ja treenattiin omaa nimeä. 4-vuotiaana "TEIJO4" tekstejä löytyikin joka paikasta.

Kun olin pieni, minulle luettiin paljon kirjoja - useimmat moneen kertaan. Tunsin kirjaimet jo nelivuotiaana, ja pystyin kirjoittamaan yksittäisiä sanoja, jos joku saneli kirjaimet.

2 vuotta vanhempi isosiskoni edesauttoi lukemaan oppimistani, koska ne koulukirjat, mitä sisko toi koulusta kotiin, olivat tietenkin hyvin helppolukuisia ja yksinkertaisia. Niitä lueskellessani satuin ehkä tietoisestikin oppimaan aakkosia.

Vanhempien sisarusten aapiset olivat ensimmäisiä kirjoja, joista opettelin lukemaan. Niissä olevia kirjaimia pyysin heitä kertomaan ja opettamaan minulle. Myös vanhemmat neuvoivat kysyessä.

Opin lukemaan oikeastaan vahingossa, kun tein veljeni kanssa hänen läksyjään (tai seurasin vierestä, koska se kiinnosti). Kerroin joihinkin tehtäviin vastauksia ja yritin kaikin tavoin olla mukana, mutta minusta taisi olla enemmän harmia kuin hyötyä. Vähitellen kai siinä lukutaito kehittyi jotenkin, mutta en sitä muuten harjoittanut (kuulemma) kuten lukemalla kirjoja.

Opin lukemaan noin 5 - 6-vuotiaana. Kirja, josta opettelinkin lukemaan oli nimeltään Miinan ja Manun aapinen.

Opettajana useimmalla on toiminut isä ja äiti, isosisko tai isovelji ja yhdellä oppilaalla äidin lisäksi isoäiti, jonka ammatti (luokanopettaja) on mahdollistanut koululeikkien leikkimisen. Isoäiti on saanut oikeasti opettaa, mutta lapselle kyseessä on ollut leikki.

Koska äitini ja mammani ovat opettajia, harjoittelin lukemista oikeilla aapisilla. Sen jälkeen, kun olin oppinut lukemaan, innostuin lisää koululeikeistä ja niin kouluun mennessäni olin käynyt läpi melkein koko ekaluokan äidinkielen ja varmasti koko matematiikan. Mutta lukemaan opettelu ja muu "opiskelu" oli minulle aina leikkiä. Pyysin mammaa "leikkimään" koulua ja silloin hän opetti minua oikeasti.

Minun opetus aloitettiin jo yksivuotiaana, kun isä ja äiti opetti tunnistamaan kuvia ja sanoja yhteen. Puolitoistavuotiaasta äiti ja isä lukivat ääneen selväkielisesti satuja ja muuta sellaista.

Aloin opetella lukemista jo todella pienenä värikkäillä kirjaimilla. Aluksi tavasin äidin kanssa malliin: P V P on talo!

Vanhempani lukivat ja kertoivat minulle monia, monia satuja ja tämän myötä opin vähitellen lukemaan.

Äiti opetti minulle kirjaimia ja sanoja, kun olin 2 - 3-vuotias.

Äiti opetti minulle aakkoset ja luki paljon kirjoja minulle ja veljelleni.

Kun olin pieni, äitini luki minulle kirjoja.

Oikeastaan kukaan ei koskaan opettanut minua lukemaan. Äitini ja isäni opettivat minulle kirjaimia ja joitakin sanoja, mutta opettelinkin itse lukemaan sanoja ja pieniä lauseita.

Luulisin, että isosiskoni on aivan lukemaan opettelun alkuaikoina neuvonut joitakin perusasioita. Minulle luettiin paljon kirjoja ja seuraamalla tekstiä, kirjaimia ja puhetta, oppi myös paljon.

Varhaisesta lukutaidosta on ollut monenlaista hyötyä niin ennen koulun alkua kuin koulussakin. Kotona lukutaito antoi mahdollisuuden itsenäiseen työskentelyyn kirjojen, sarjakuvien ja TV-ohjelmien parissa, vanhempien apu ei enää ollut välttämätön, vaikka mielellään vielä muiden lukemia kertomuksia kuunneltiin. Kaikkein selvimmin lukutaito näyttää auttaneen koulussa. Varhaiset lukijat pystyivät keskittymään tiedon hankintaan ja muiden taitojen oppimiseen ja tämän oppilaat uskovat näkyneen myös tuloksissa, jotkut pitemmän ja jotkut taas lyhyemmän aikaa. Mielikuvitus on saanut uudet siivet, tiedonjanoa on voinut sammuttaa, aika on kulunut uuden harrastuksen parissa ja yleissivistys on kasvanut sekä tieto ympäröivästä yhteiskunnasta on lisääntynyt. Yksi oppilas mainitsee kirjoista tulleen jopa huumetta.

En pahemmin muista itse, miten lukutaito olisi muuttanut elämäni, mutta ainakin rupesin silloin lukemaan kirjoja ja viihtymään enemmän itsekseni, joten aina minun kanssani ei tarvinnut olla leikkimässä ja se säästi vanhempien aikaa.

Kuten jo sanoin, osasin kouluun tullessani aika paljon sellaisia asioita, joita muut vasta opettelivat. Teoriatietojen kannalta ainakin ekaluokka meni helposti, ja totuin siihen, ettei minun juurikaan tarvinnut asioita opetella.

Sen jälkeen isän ja äidin lukuvuorot jäivät harvaan, kun pikkumies halusi jo lukea itse. Hyötyä on vaikeaa arvioida, mutta ainakin minulle löytyi jo pienestä pitäen tekemistä.

Kouluun mentäessä osasin lukea kaikenlaista tekstiä aivan sujuvasti ja niinpä 1. luokan äidinkielen kirjat olivat minulle liian helppoja joten sain 2. luokan kirjat. Nekin olivat helppoja ja pärjäsin yhtä hyvin ja useimmin paremminkin kuin silloiset ”tokaluokkalaiset”. Minulla on myös aina ollut koulussa helppoa, ja se johtuu varmasti osaltaan siitä, että opin nuorempana lukemaan.

Se, että osasin lukea kun menin kouluun oli oikeastaan pelkästään etu. Pystyin keskittymään tiedon hankintaan. Minun ei tarvinnut koko ajan mieltä, että mitä tämä ja tämä kirjain tarkoittaa, ja mitä niistä tulee, kun ne laittaa yhteen.

Lukutaidon myötä lapsen uteliaisuuteni, joka oli varmasti tärkein motivoijani, kasvoi entisestään. Mielikuvitukseni sai aivan uusia ulottuvuuksia, joka näkyi mm. jokapäiväisissä leikeissäni. Lukemisen ansiosta sanavarastoni kehittyi ja tämä taas monipuolisti kielenkäyttöäni, sekä suullista että kirjallista.

Varhaisen lukutaitoni ansiosta on varmaan alusta alkaen ollut helpompaa ja nopeampaa oppia asioita. Totta kai lukutaidon myötä on vähitellen saanut tiettyä perustietoa, joka on luonut pohjan yleissivistykselleni. Voi sanoa, että lukutaito on avartanut tulevaisuuttani ja maailmankuvaani enemmän kuin mitkään muut asiat tähän asti.

Saatoin lukea kirjoja ja televisio-tekstityksiä. Se on ehkä helpottanut muiden aineiden opiskelua 1. luokalla.

Luulen aikaisesta lukemaanoppimisesta olleen minulle hyötyä koulumaailmassa. Alaluokilla minun ei tarvinnut keskittyä lukemiseen, vaan pystyin syventymään muihin aineisiin ja näin sain niihin vankan pohjan. Luulen myös, että sen vuoksi pääsin sisälle kirjojen maailmaan ja niistä tuli minulle "huumetta". Ja uskon kirjojen lukemisen avartaneen maailmankuvaani ja oppineeni niistä paljon.

Oli mukavaa lähteä ensimmäiselle luokalle, kun tiesi, että osasi lukea. Satuain olemaan myös ainoa sen vuoden ekaluokkalainen, joka osasi lukea. Vaikka ekaluokkalaisia olikin ainoastaan 3 tunsin hieman ylpeyttä siitä, että osasin tavat ja lukea. En kuitenkaan vielä kovin sujuvasti mutta silti. Selviydyin luku- ja muista aiheeseen liittyvistä tehtävistä suhteellisen helposti. Aikaisempi lukutaidon oppiminen on voinut vaikuttaa myös joiltain osin kielitaitooni. Muistan ainakin, että englantia koko ala-asteen ajan sujui todella hyvin, eikä se yläasteellakaan kovin paljon alaspäin ole mennyt.

Lukemaan oppiminen tuo ainakin yhden harrastus- ja ajankäyttömahdollisuuden. Alkaa myös tietää asioita paremmin ja pystyy seurailemaan asioiden kulkua, sikäli kun 6-vuotias niitä yleensääkään seurailee.

Aikaisen lukemisen monista hyödyistä yksi oli se, että aluksi koulussa pääsi tietysti helpommalla ja tunsii olevansa erityisasemassa ja muita

viisaampi, koska osasi jo lukea. En tiedä, ovatko aikaisin lukemaan oppineet muutenkin älykkäämpiä, mutta ainakin kielten arvosanat ovat olleet parempia, kuin koulussa lukemaan oppineilla.

Lukutaito ei oikeastaan sen kummemmin muuttanut elämäni (en ainakaan muista), kunhan osasin lukea, mutta ehkä se käynnisti lakkaamattoman nälän oppia jotain uutta, se nälkä on vieläkin kyltymätön (paitsi ruotsin osalta).

Se, että opin lukemaan, muutti elämäni siten, että pystyin lukemaan satuja itsekseni. Ja katsoessani TV:tä pystyin seuraamaan myös englannin kielisiä sarjoja. Alussa en tietenkään ehtinyt lukea kuin ensimmäisen rivin, kun teksti jo vaihtui.

Koska olin oppinut lukemaan jo ennen kouluun menoa, ei minulla ollut vaikeuksia lukemaan oppimisen kanssa. Ensimmäisellä luokalla minun piti lähinnä opetella kirjoittamista.

Varhaisesta lukemaanoppimisesta on varmasti ollut paljonkin hyötyä. Koulussa pystyi keskittymään paremmin muihin asioihin, kun osasi jo lukea. Kirjasto ja sen tarjoamat mahdollisuudet tulivat myös tutuiksi. Kirjojen lukemisen ansiosta kieli kehittyi ja muuttui monipuolisemmaksi. Aineiden yms. kirjoittaminen on helppoa.

Toinen asia, joita aivan aluksi luin, olivat ruokapöydässä olevien tuotteiden sisällysluettelot ja tuoteselosteet. Olen tavannut jopa ruotsinkielisiä sanoja purkkien ja pakkausten kyljistä.

Koulussa varhaisesta lukutaidosta on ollut sekä hyötyä että haittaa. Toiset oppilaat ovat osanneet löytää osaamisensa positiivisen puolen ja hyödyntäneet aikansa yllä kuvatulla tavalla keskittymällä muihin opiskeltaviin asioihin, toisille taas koulusta on tullut oman osaamisen johdosta tervanjuontia. Samoin opettajilla näyttää olleen ratkaiseva rooli taidon hyödyntämisessä. Osa on saanut edetä taitonsa mukaisesti jo pidemmälle ehtineiden kirjoja hyödyntäen, toisten taas on pitänyt lukutaidosta huolimatta opetella tavaamaan. Tässä yhteydessä taitavan opettajan ja kaksoisluokan merkitys korostuu!

Kouluun mentäessä osasin lukea kaikenlaista tekstiä aivan sujuvasti ja niinpä 1. luokan äidinkielen kirjat olivat minulle liian helppoja joten sain 2. luokan kirjat. Nekin olivat helppoja ja pärjäsin yhtä hyvin ja useimmin paremminkin kuin silloiset "tokaluokkalaiset". Tämä on varmasti vahvistanut itsetuntoani ja olen ollut varmempi itsestäni monissa tilanteissa.

Koulussa olin tylsistynyt kuollakseni, koska minun täytyi mennä samat asiat lävitse kuin muutkin: opettelini aakkoset, äänteet ja tavasin.

Kuitenkin ensimmäisellä luokalla oli pitkästyttävää ja masentavaa kuunnella jonkun oppilaan lukemisen ähellystä. Koska olin ainoita ennen kouluun menoa lukemaan oppineita oppilaita niin pidin lukutaitoa kaikille selvänä asiana.

Koska olin oppinut lukemaan jo ennen kouluun menoa, ei minulla ollut vaikeuksia lukemaan oppimisen kanssa. Ensimmäisellä luokalla minun piti lähinnä opetella kirjoittamista.

En tiedä onko itse varhain lukemaan oppimisesta ollut hyötyä esimerkiksi koulussa, mutta siitä että olen aina ollut kiinnostunut asioista ja halunnut oppia ja tietää uusia asioita on luultavasti ollut hyvinkin paljon hyötyä.

Yhden oppilaan aineesta löytyy myös hyvä kuvaus ns. pseudolukemisesta, joka edeltää varsinaista lukemaanoppimista. Lapsi on lukevinaan tai tavaavinaan muilta oppimallaan tavalla, vaikka varsinainen taito ei vielä olekaan hallinnassa.

Aloin opetella lukemista jo todella pienenä värikkäillä kirjaimilla. Aluksi tavasin äidin kanssa malliin: P V P on talo! Keksini omasta päästä mitä sanat tarkoittivat, koska vaikka tunsinkin kirjaimet en osannut hahmottaa sanoja. Sitten jossain vaiheessa tajusin idean ja osasin lukea ja muodostaa helppoja sanoja ja viihdyinkin ihan hyvin kirjaimieni parissa.

Kuten jo aikaisemmin totesin, varhaiset lukijat ovat kiinnostuneet lukutaidosta taidon itsensä vuoksi ja palkkioksi on riittänyt sen avulla saatu ihailu ja itsekunnioituksen kasvu. Tosin yksi kirjoittajista toteaa lakonisesti, ettei hän saanut palkintoa, valitettavasti. Todennäköisesti hän arvioi lukutaidon sellaiseksi saavutukseksi, josta palkkio olisi ollut paikallaan. Tosin samainen oppilas myöhemmin aineessaan toteaa pitäneensä lukutaitoa itsestäänselvyytenä kaikille oppilaille ja hiukan ihmetteleekin, kun näin ei asianlaita ollutkaan.

Varsinaista palkintoa oppimisesta ei tarjottu, ehkä tämä tapahtui omasta kiinnostuksesta.

Minua ei palkittu osaamisestani, lukutaito itsessään palkitsi ja palkitsee edelleenkin.

Muistan, miten hyvältä tuntui, kun äiti kehuu minua ja kun tajusin osaavani lukea. Olo tuntui oikein ”isolta”.

Valitettavasti en saanut mitään palkintoa oppimisestani.

Mitään aineellista palkkiota en ole koskaan saanut. Sanallinen kiitos ja kannustus olivat ainoat palkinnot. "Alku aina hankalaa, lopussa kiitos seisoo".

Minähän olin todella ylpeä, kun velikin jopa kehuí minua (mitä hän ei vielääkään tee kovin usein) että osasin lukea hänelle.

Tässä yhteydessä on myös hyvä huomata, että osa varhaisista lukijoista on oppinut lukutaidon siitäkin huolimatta, että he eivät koe olleensa varsinaisia lukutoukkia. Taito sinänsä on hankittu joka tapauksessa, vaikka kirjojen lukeminen ei olekaan kiinnostanut.

Koskaan en ole oikein ollut kiinnostunut kirjojen lukemisesta ja ensimmäinen kokonaan luettu kirjakin taitaa olla niitä "pakkoluettavia" joita kouluissa aina joskus on. Ensimmäisien kirjojen nimeä en muista, mutta se taisi käsitellä joitakin koiria tai muita eläimiä.

Vaikka opin lukemaan aikaisin, on minulla ollut pieniä ongelmia lukemisen kanssa. Se johtuu ehkä siitä, että en ole koskaan tykännyt lukea kirjoja. Enkä pienenäkään "harrastanut" lukemista.

Millä tavoin oppilaat sitten selittävät varhaisen lukutaitonsa, miksi juuri he ovat oppineet lukemaan ennen koulun alkua? Sain hyvinkin pitkälle pohdittuja vastauksia, joissa korostettiin älykkyyden, lahjakkuuden ja luonteen sekä taipumusten merkitystä lukemaan oppimisessa. Samoin halu tietää asioita nousee yhdeksi tekijäksi lukutaitoa hankittaessa. Yksi oppilas korostaa omaa sitkeyttään, jota leimasi kilpailu osaamisesta siskon kanssa.

Oikeastaan en usko, että ne, jotka osasivat lukea ennen kouluun menoa, pärjäävät nyt koulussa paremmin vain siksi että osasivat lukea. Jos ajattelee pitemmälle, he oppivat aikaisemmin lukemaan ehkä siksi, että he olivat muutenkin älykkäämpiä, lahjakkaampia tai luonteeltaan enemmän "opiskelutyyppejä". Enkä nyt kehu itseäni...

Luullakseni lukemaan oppiminen säilytti jo ennestään vahvan kiinnostukseni kirjoihin, sillä en ollut enää isompien ihmisten armoilla siinä, kuulisin ko tarinan vai en.

Minulla oli myös valtava tiedonjano, jonka nyt pystyin tyydyttämään lukemalla mm. Löytöretki-tietokirjasarjaa.

En tiedä, ovatko aikaisin lukemaan oppineet muutenkin älykkäämpiä, mutta ainakin kielten arvosanat ovat olleet parempia, kuin koulussa lukemaan oppineilla.

En usko, että lukutaito sinänsä muutti elämäni silloin mitenkään, koska olin lapsena (tai niin on äitini kertonut) sellainen että halusin oppia ja tietää uusia asioita, esimerkiksi siskeni oli hirveän hyvä piirtämään ja minä en ollut yhtä hyvä ja saatoin viettää tuntikausia yrittäen piirtää samanlaista piirustusta kuin siskeni.

Tietyn oppimistyylin ja oppimisen helppouden tunteen omaksumisessa piilee myös vaaransa, kuten yksi oppilas sattuvasti kirjoittaakin. Tämä muistuttaa minua Argyris'n (1993) väitteestä, jonka mukaan pisimmälle oppineiden on vaikeinta oppia uutta, sillä heillä on kokemusta vain onnistumisista, eivätkä he näin ollen osaa tarkastella itseään muutosta tarvitsevana!

Teoriatietojen kannalta ainakin ekaluokka meni helposti, ja totuin siihen, ettei minun juurikaan tarvinnut asioita opetella. Niinpä en osannut ollenkaan odottaa, että jotain en ehkä heti osaisikaan.

Minäkuvaan lukemaanoppimisella näkyy olevan vahva vaikutus. Se muotoutuu jo ennen kouluun tuloa ja näin ollen koulun tehtäväksi jää säilyttää olemassa oleva myönteisyys ja pyrkiä sitä lisäämään tuomalla lapsen kokemukseensa uusia ulottuvuuksia ja haasteita itsetuntemuksen monipuolistamiseksi (Kääriäinen 1990, 160).

Aloin heti lukemaanoppittuani lueskelemaan kirjoja ja olin hyvin innokas esittelemään taitojani ja pidin myös siitä kun sain opettaa lukemista kavereilleni.

Äiti näyttää sanoja ja kyselee, mitä niissä lukee, ja minä osaan lukea ne. Muistan, miten hyvältä tuntui, kun äiti kehuu minua ja kun tajusin osaavani lukea. Olo tuntui oikein "isolta".

Vaikka ekaluokkalaaisia olikin ainoastaan 3 tunsin hieman ylpeyttä siitä, että osasin tavat ja lukea. En kuitenkaan vielä kovin sujuvasti mutta silti.

Aikaisen lukemisen monista hyödyistä yksi oli se, että aluksi koulussa pääsi tietysti helpommalla ja tunsii olevansa erityisasemassa ja muita viisaampi, koska osasi jo lukea.

Kangerrellen, mutta kuitenkin lukien minä muutaman lehden hänelle tavasin. Äiti oli äimänä, kun töistä palattuaan kuuli mitä olin tehnyt. Minähän olin todella ylpeä, kun velikin jopa kehuu minua (mitä hän ei vielääkään tee kovin usein) että osasin lukea hänelle.

Erityisen voimakkaasti lukutaidon merkitystä elämässään korostaa tyttö toteamalla:

Tämä on varmasti vahvistanut itsetuntoani ja olen ollut varmempi itsestäni monissa tilanteissa.

Lukutaidon vaikutusta kouluaineissa menestymiseen oppilaat analysoivat varovaisesti. Osa toteaa siitä olleen vain jonkin verran hyötyä, osa taas tietää vaikutuksen hyvinkin realistisesti.

En tiedä, onko varhaisesta lukemaan oppimisesta ollut minulle kovin paljon hyötyä. No, silloin ensimmäisinä kouluvuosina vielä jonkin verran, muttei enää niiden jälkeen. Silloin ehkä tiedon hankkiminen lukemalla onnistui paremmin, kun ymmärsin enemmän lukemaani kuin muut. Pian kuitenkin koulussa lukemaan oppineet saivat minut kiinni.

Hyötyä on vaikeaa arvioida, mutta ainakin minulle löytyi jo pienestä pitäen tekemistä. On kai tämä kaikki vaikuttanut myös oppimiseen ja mielikuvitukseen.

Myös se, mitä on luettu, on vaikuttanut oppilaiden kokemaan koulussa oppimisen helppouteen:

Sitten, kun suomenkieliset nimet olivat liian helppoja, niin siirryin englanninkielisiin hevosten nimiin. Niiden lukemisesta on varmasti ollut hyötyä englannin oppimisessa, koska se on ollut minulle aina helppoa ja jotenkin luonnollista.

Lukutaidon lisäksi kirjoittaminen on saattanut kehittyä riippuen siitä, millaisia kirjoja tai tehtäviä on suoritettu!

Lukemisen ansiosta sanavarastoni kehittyi ja tämä taas monipuolisti kielenkäyttöäni, sekä suullista että kirjallista. Myöhemmin sain monia muitakin lukukirjoja ja myös tehtäväkirjoja, joiden avulla kehitin kirjoitustaitoani.

Se on ehkä helpottanut muiden aineiden opiskelua 1. luokalla.

Aikaisempi lukutaidon oppiminen on voinut vaikuttaa myös joiltain osin kielitaitooni. Muistan ainakin, että englantia koko ala-asteen ajan sujui todella hyvin, eikä se yläasteellakaan kovin paljon alaspäin ole mennyt.

Teoriaosuudessa esitettyä kritiikkiä Piaget'n teoriaa kohtaan puoltaa oppilaiden aineissaan mainitsevat lukemaanoppimisen vaikutukset. Mielenkiinnon kohde ja taidon ilmaantuminen on vienyt sekä ajattelua, että kehittyvää taitoa eteenpäin, ikäkaudesta riippumatta! Enemminkin löydän näistä vahvistusta Vygotskin esittämälle lähikehityksen vyöhykkeelle, josta hän sanoo, että se, mitä lapsi tänään tekee aikuisen opastamana, sen hän tekee huomenna itse!

Sen jälkeen, kun olin oppinut lukemaan, innostuin lisää koululeikeistä ja niin kouluun mennessäni olin käynyt läpi melkein koko ekaluokan äidinkielen ja varmasti koko matematiikan.

Sitten 5 - 6-vuotiaana aloin tosissaan opetella lukemista, koska halusin osata lukea tv:n suomennostekstit, mutta ennenkaikkea raviohjelmalehtisistä hevosten nimiä. Sitten, kun suomenkieliset nimet olivat liian helppoja, niin siirryin englanninkielisiin hevosten nimiin.

Opin lukemaan ollessani n. 4-vuotias, jolloin opin myös kirjoittamaan.

Ensimmäinen varsinainen romaanini oli Odyssia, jonka luin toisella luokalla. Nyt asiaa mietittyäni, minulle heräsi epäily, että näinköhän ymmärsin, mistä kirjassa oli kyse. Äidin mukaan ymmärsin, sillä hänkin oli kuulemma epäillyt samaa asiaa luettuani sen, mutta minä kuulemma olin selvittänyt hänelle juonen ja

kertonut vielä yksittäisistä tapahtumistakin. Olinkin siihen aikaan kiinnostunut Kreikan jumaltarustoista.

13. Yhteenveto kvantitatiivisista ja kvalitatiivisista tuloksista

Lukemaan oppimisella on lapsen elämään suuri vaikutus. Kiinnostus lukemiseen on herännyt jo pienenä ja lähes kaikille koeryhmän oppilaille oli luettu erilaisia satuja ja tarinoita. Isosisikon tai –veljen koulunkäynti on myös toiminut innoittajana. Muistan itsekin ”harjoitelleeni” koulunkäyntiä kiertämällä eväsreppu selässä kotitaloa serkkupoikieni lähdeyttä kouluun.

Lukemaan oppiminen suuntaa alle kouluikäisen harrastuksia aivan uusille urille. Kirjoista ja TV:stä tulee uusia tiedonlähteitä, joiden avulla sanavarasto kasvaa ja mielikuvitus saa lisää rakennusaineita. Ajattelu näyttää kehittyvän ja vievän tulevaa ensiluokkalaista kauas luokkatovereistaan jo ennen koulun alkua. Kouluarvosanojen valossa äidinkielessä hyvä menestyy myös vieraissa kielissä ja matematiikassa. Samoin halukkuus valita viestintään ja itseilmaisuuksiin liittyviä valinnaiskursseja on suurempaa kuin koulussa lukemaan oppineilla.

Vaikka yksi oppilas arvelikin koulussa lukemaan oppineiden tavoittaneen hänet taidoissa niin tälle tuntemukselle ei löydy kuitenkaan näyttöä. Varhaiset lukijat säilyttävät ryhmänä noin numeron suuruisen etumatkan koulussa lukemaan oppineihin keskiarvolla verrattaessa niin äidinkielessä, englannissa, matematiikassa kuin yläasteella alkavassa ruotsissakin. Ero on kaikkein suurin nimenomaan ruotsissa, mikä on sinänsä hyvin ymmärrettävää. Jos tavoitteista on jäänyt jälkeen jo muissakin aineissa, kokonaan uuden kielen opetteleminen on vain lisärasite ja heikentää oppilaan minäkuvaa entisestään.

Lukutaito on lisännyt lähes jokaisen oppilaan itsevarmuutta ja itsekunnioitusta. Ylpeys omasta osaamisesta on jäänyt useimman mieleen vaikka lukemaan oppimisesta on kulunut jo useita vuosia. Eipä silti, sitä tunnetta tuskin unohtaa koskaan. Itsekin pystyin kaivamaan muistini syövereistä jopa kyseisen päivän säätä myöten muistikuvan oppimisestani, joka tapahtui ensimmäisen kouluvuoden syksyllä.

Yläasteen vaikutusta oppilaiden osaamiseen pohdimme pitkään ja hartaasti opettajakollegoiden kanssa. Sekä varhaisten lukijoiden että koulussa lukemaan oppineiden keskiarvot laskevat ryhminä niin paljon, ettei kumpikaan yllä enää samalle tasolle kuin ala-asteen numeroarvioinnin aikana. Yhdeksi tekijäksi arvelimme luokanopettajan vaihtumista aineenopettajaan. Toisena selitysvaihtoehtona koimme olevan yläasteen vaatavuuden. Itsenäisen työskentelyn ja kasvavan vastuun ottaminen näkyy tuloksissa. Kolmantena syynä arveltiin myös olevan sen, että varhaiset lukijat lahjakkaina oppilaina ovat jo ala-asteen aikana oppineet oppimisstrategian, jolla saa arvosanaksi yhdeksän, eikä yläaste enää pysty tarjoamaan heille riittävää haastetta kehittää itseään eteenpäin.

Koulumenestykseen lukutaidolla on myös selkeä vaikutus. Kun verrattiin varhaisten lukijoiden ryhmän menestystä koulussa lukemaan oppineisiin, havaitsi selvästi, että ennen koulua saavutettu lukutaito takasi vähintään keskinkertaisen koulumenestyksen ja hyvin menestyvissä oppilaissa varhaisia lukijoita oli kaksinkertainen määrä koulussa lukemaan oppineisiin verrattuna. Oppilaat saattoivat lukutaitonsa ansiosta keskittyä tiedonhankintaan, sen sijaan että heidän olisi tarvinnut enää ahertaa mekaanisen lukutaidon harjoittelun ja oppimisen parissa.

Lukutaito siis tuottaa tämän työn valossa selkeän opiskeluedun omistajalleen. Pohdittavaksi kuitenkin jää, tuliko varhaisista lukijoista lukijoita nimenomaan perinnöllisten ominaisuuksiensa ansiosta vai vaikuttiko lukemaan oppiminen heidän ajattelutaitoihinsa. Tämä jääköön kuitenkin tämän työn pohdinnan ulkopuolella.

14. Pohdinta

Aloitin työn tekemisen vähäisin tiedoin ja kyselevin mielin. Olin lukenut ja opiskellut aiemmin lapsen kielen kehittymistä ja seurannut sen häiriintymistä milloin mistäkin syystä. Kaipasin kuitenkin tietoa lisää siitä, miten tavallinen lukemaan oppiminen etenee ja olen päässyt tähän.

Lukemaan voi oppia monella eri tavalla. Opettaminen voidaan aloittaa jo vuoden iässä tai myöhemmin ennen kouluikää, tai lukutaito voidaan oppia koulussa. Lukutaito saavutetaan yleensä opetusmenetelmästä riippumatta enimmäkseen ensimmäisen vuoden joulun mennessä ja suurin osa oppilaista on saavuttanut opetussuunnitelman tavoitteen lukutaidon osalta ensimmäisen vuoden keväällä.

Lukemaan oppimisessa ennen kouluikää tärkeimmäksi tekijäksi nousee läsnäolevan aikuisen merkitys, joka on kiinnostunut lapsen lukusuorituksista ja joka on valmis vastaamaan lapsen lukemista koskeviin kysymyksiin.

Lukemaan oppimisen merkitys näkyy varhaisten lukijoiden oppimistuloksia tarkastellessa. Olisi tärkeää, että mahdollisimman moni osaisi lukea jo ennen kouluun tuloa. Tällöin oppilaan lukemisvaikeuksiin olisi kiinnitetty jo huomiota mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja vaikeuksiin olisi ennätetty puuttua ennen kouluun tuloa. Mitä varhaisemmassa vaiheessa äidinkielen äänne- ja kirjainjärjestelmä automatisoituu, sitä paremmin lapsi on valmis oppimaan kolmannella luokalla alkavaa vierasta kieltä.

Mihin koulussa menestyminen sitten perustuu? Heleena Lehtonen vastaa tähän sanomalla, että mitä monipuolisemman ja vivahteikkaamman kielen lapsi hallitsee, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on menestyä koulussa, sillä opetuksen ja oppikirjojen kieli näyttää suuressa määrin pohjautuvan laajalle sanavarastolle ja monipuolisille rakenteille. Julkusen (1987, 1991b) tutkimusten mukaan lukutaidon taso vaikutti koko

peruskoulun ajan koulumenestykseen, samoin luetun ymmärtämisen taito selitti muiden oppiaineiden osaamista Suomessa kaikkein eniten. Kun oppiminen koulussa tapahtuu suurimmaksi osaksi lukutaidon varassa, heikko lukutaito on heikko opiskeluväline. Lukemista ei korvaa mikään muu tiedonhankintakeino teksteihin perustuvassa kouluoppimisessa, heikosti lukeva oppilas menestyy koulussa heikosti (Lehtonen 1993, 241).

Koulussa menestymisen vaikutus kuvastuu selvästi sekä aineissa että aikaisemmissa tutkimustuloksissa oppilaan minäkuvaan tarkasteltaessa. Varhaiset lukijat kuvasivat aineissaan miten he kokivat itsetuntonsa kasvaneen ja kantaneen heitä koko peruskoulun kestäneen opiskelun ajan. Eira Korpinen (1990, 75) toteaa, että koulumenestys on selvästi yhteydessä oppilaan minäkokemuksiin niin, että koulussa hyvin menestyneistä (arvosana 9 – 10) yli 60 prosenttia kokee itsensä hyväksi, kun taas noin neljännes heikosti menestyneistä (arvosana 4 – 6) kokee samalla tavalla. Tutkimuksessa oli koehenkilöinä 3245 yläasteen oppilasta.

Samasta asiasta Hillevi Kääriäinen (1986) on tehnyt tutkimuksen, jossa hän selvittää oppilaan selviytymistä koululaisena. Hän toteaa, että positiivinen minäkuva näyttää korreloivan lukemisen taitoon voimakkaammin kuin älykkyydosamäärä. Lukemis-, kirjoittamis- ja muista oppimisvaikeuksista kärsivillä on usein heikko itsetunto. Tämä johtuu siitä, että näillä lapsilla ovat heikoimpia sellaiset itseluottamusta vahvistavat alueet, kuten menestyminen koulussa, ikätoverisuhteissa ja liikuntaharrastuksissa (Kääriäinen 1986, 52).

Mielenkiintoista oli käydä keskustelua sekä oman työpaikkani kollegojen kanssa, että lähellä sijaitsevan ala-asteen luokanopettajien kanssa. Erityisopettaja oli sitä mieltä tuloksia luettuaan, että koululaitoksemme aloitetaan liian varhain oppilaan sitouttaminen kirjoihin perustuvaan opiskeluun. Hänen mukaansa koulussa pitäisi ensimmäiset kolme - neljä vuotta opiskella äidinkieltä ja lukemista ja luetun ymmärtämistä sekä oman itsen hahmottamista. Vasta tämän jälkeen siirryttäisiin tietoihin, jotka vaativat vahvaa lukutaitoa.

Siteerattuani lukemaanoppimisen ja koulumenestyksen välistä yhteyttä luokanopettajalle, hän totesi, että tuohan on itsestään selvää. Koska koululaitoksemme perustuu ikäluokka ja luokkaopiskeluun, ne, jotka osaavat lukea ennen koulua kulkevat aina oman luokkansa kehityksen kärjessä tai jopa edelläkin. Osaaminen ja fyysinen ikä eivät toisin sanoen kohtaa.

Tutkimuksen luotettavuus muodostuu useamman eri osatekijän varaan. Ensinnäkin, en luottanut pelkästään oppilaan muistikuvaan lukutaidosta vaan varmistin sen kirjallisesti vanhemmilta. Varhaisten lukijoiden pienempi ryhmä saattaisi olla tekijä, joka alentaisi tulosteni luotettavuutta, onhan lukutaitoisten ryhmä vain neljäsosa koulussa lukemaan oppineiden ryhmästä. Tulosten luotettavuutta tältä osin lisää se, että aikaisemmat tutkimukset, esimerkiksi Julkunen 1984 ja Karvonen 1999, ovat omissa tutkimuksissaan useiden satojen oppilaiden tutkimusaineistolla saaneet täysin yhteneviä tuloksia varhaisten lukijoiden määrästä. 21 lukijaa 101 oppilaan joukosta on 20.8 %, joka on täysin yhtenevä tulos Julkunen 1984 väitöskirjan tulosten kanssa eli varhaisten lukijoiden osuus

oli 21 % tuossa tutkimuksessa. Samoin koulumenestystä koskevat tulokset ovat yhteneviä edellä mainituissa tutkimuksissa sekä varhaisten lukijoiden että koulussa lukemaan oppineiden osalta. Mielenkiintoisena löydöksenä pidän sitä, että varhaisten lukijoiden sukupuolijakauma oli lähes puolet ja puolet, kun taas Karvonen raportoi, että varhaisissa lukijoissa nykyisin tyttöjen osuus näyttäisi lisääntyneen.

Keskeisimmäksi tulokseksi näyttää nousevan se, että varhainen lukutaito vaikuttaa koulumenestykseen niin äidinkielessä, ensimmäisessä, toisessa kuin kolmannessa vieraassa kielessä, ja varhaiset lukijat näyttäisivät myös olevan valmiimpia valitsemaan kielen hallintaan liittyviä lisäkursseja ainevalikoimaansa. Hyvä lukutaito (myös koulussa saavutettu) vaikuttaa motivaatioon, koulumenestykseen ja jatkokoulutusvalintoihin (Lehtonen, 1993, 8). En olisi vielä kuitenkaan valmis nousemaan vanhempainillassa estradille ja torumaan vanhempia, jotka eivät ole opettaneet lapsiaan lukemaan. Lukemaan on opittava vapaaehtoisesti ja lapsen omiin tarpeisiin nojautuen! Uskon myös, että koulumenestykseen vaikuttavat monet muutkin tekijät, esimerkiksi minäkuva, asenne oppimiseen ja vaikkapa sisarusten esimerkki.

Sarmavuori (1982) raportoi ABC-projektin tuloksista, joista hän toteaa mm. seuraavaa: Oppilailta mitattiin äidinkielen taitoja sekä minäkuvan kehitystä 3. ja 4. luokalta. Kolmannella luokalla verrattiin äidinkielen ja vieraan kielen opetuksen tavoitteiden saavuttamista ja laskettiin kielitaidon korrelaatioita.

Äidinkielessä 85 - 100 % oppilaista saavutti perustavoitetason, vieraassa kielessä 74 - 87 %. Äidinkielessä oli vaikeinta sanaluokkien tunnistaminen, vieraassa kielessä taas puheen tuottaminen ja rakenteiden hallinta. Vieraassa kielessä helpointa oli puheen ymmärtäminen ja sanojen oppiminen (Sarmavuori 1982, 30).

Äidinkielen taidot korreloivat vieraan kielen taitoihin tytöillä .00 - .48 ja pojilla .19 - .73. Äidinkielen taidot selittivät vieraan kielen taitoja, vieraskielisen puheen tuottamista ja rakenteiden hallintaa, 56 - 62 % ja vieraan kielen arvosanaa 62 - 69 % (Sarmavuori 1982, 31).

Käytän teoriataustana sekä kielen omaksumiseen että sen kehittymiseen liittyviä teorioita ja sen lisäksi käyn läpi tekijöitä, joiden puuttuminen tai häiriintyminen oleellisesti vaikeuttaa kielen kehittymistä ja siten myös lukutaidon kehittymistä. Koulumme perustuessa hyvin pitkälti kirjoista opiskelemiseen lukemisen kautta, puutteet lukutaidossa vaikeuttavat koulumenestystä ja menestymistä muutenkin elämässä.

Lukemaan voi oppia näköjään monella tavalla ja monin eri tuloksin. Puhuttuani opettajakollegoiden kanssa asiasta, jotkut ovat kertoneet omien lastensa oppineen lukemaan jopa vanhempien tietämättä ilman mitään erityisiä ponnisteluja. Samoin syyt, jotka johtivat lukemaan oppimiseen ovat olleet todella mielenkiintoisia. Ohjausryhmästä eräs historian opettaja kertoi oppineensa lukemaan Aku Ankkaa vanhempien lähdettyä töihin, jolloin lukija puuttui. Tällöin oli pakko oppia lukemaan! Eräs toinen opettaja taas oli oppinut lukemaan vanhemman siskonsa kiusalla, vanhempaa päästiin aina ojentamaan ja patistamaan osaamisen suhteen kun nuorempikin jo osaa. Koulun lukemaan opettaminen

onnistuu tavoitteessaan menetelmästä riippumatta, ensimmäisen vuoden aikana oppilaat saavuttavat opetussuunnitelman mukaisen lukutaidon.

Varhaiset lukijat näyttävät ryhmänä, numeroiden valossa pärjäävän muita paremmin koulussa, mutta olenkin sanonut oppilaille, ettei isää ja äitiä kannata syyttää hirveästi siitä, ellei jokaista opetettu lukemaan ennen koulua. Koulumenestys on kuitenkin useamman tekijän summa. Lukutaito vaikuttaa tästä huolimatta moneen asiaan. Eräs luokanopettajakollega totesikin sattuvasti, että nykyisessä ikäluokkajärjestelmässä lukutaito vie taitajansa aina oman ryhmänsä kehityksen kärkeen, joskus jopa edellekin. Taitoa on vain vaikea hyödyntää, koska fyysinen ikä ja kehitystasoa mittaava ikä eivät kohta. Tämä puoltaisi esikoulun ja vielä enemmän ala-asteen kohdalla luokattomuutta. Jos lukiossa voi edetä taitojensa mukaisesti, niin miksi tämä ei olisi mahdollista ala-asteella, jossa taitoerot ovat suurimmillaan. Ja esikoulusta pitäisi pystyä siirtymään ala-asteelle heti, kun oppii lukemaan!

Kun tarkastellaan varhaisia lukijoita yksilöinä, havaitaan, ettei lukutaito selitä kaikkea koulussa menestymiseen liittyvää. Kaikkien aineiden keskiarvot vaihtelevat välillä 6.9 ja 9.4. Tarvitaan siis muutakin kuin varhainen lukutaito!

Oppilaiden aineista välittyy värikäs kuva siitä, mihin kaikkeen lukutaito on vaikuttanut. Itsenäistyminen on mennyt eteenpäin, vanhempien tai isonsiskon (-veljen) avusta ei olla enää oltu riippuvaisia, vaan on ollut mahdollista lukea aivan itse. Samoin tiedon määrä on lisääntynyt, ajankäyttömahdollisuuksia on tullut lisää ja mielenkiinnon on voinut suunnata aivan uusiin kohteisiin. Kirjasto aarteineen on tullut tutuksi. "Lukutaidon avulla pystyin etsimään tietoa erilaista yhteiskuntaan liittyvistä asioista!" Opiskelu on muuttunut kevyemmäksi tai sitten raskaammaksi riippuen siitä millaisena oman lukutaitonsa on pystynyt mieltämään. Toisille on ollut tuskastuttavaa seurata muiden oppimista.

Ilahduttavimman kokemuksen tämän työn tekemisessä antoi oppilaiden aineiden läpikäyminen ja oman opintaipaleen alun muisteleminen, sekä ne muutamat kahdenkeskiset keskustelut, joita kävin oppilaitteni kanssa lukemaanoppimisesta. Varhainen lukutaito, niin tärkeältä kuin se vaikuttaakin oppilaan kannalta kouluajana ja varsinkin peruskoulussa, on vain yksi tekijä ihmisen pitkässä kehityskaareissa. Varsinainen oppiminen ei pysähdy koskaan! Itse olen kokenut hyvin antoisaksi opiskelun tässä iässä, ja entäpä sitten vielä rohkaisevammalla esimerkillä? Koulussamme päättyneen lukuvuoden aikana opiskeli 61-vuotias eläkeläinen peruskoulun oppimäärän viidessä aineessa ja saatuaan päästötodistuksen hän kertoi aikovansa jatkaa kyseisten aineiden opiskelua aikuislukiossa ja suorittavansa vielä puuttuvat aineet (lähinnä kielet) peruskoulusta ensi vuoden aikana. Minulla on vielä matkaa 61 vuoden ikään, joten ties mitä ennätän!

Kielellisen kehityksen tutkiminen valaisi minulle omaa koulussa oppimisen historiaani monelta uudelta kannalta ja eräät asiat tulivat hyvin ymmärrettäviksi. Äidinkielen kieliopin oppiminen oli minulle hyvin vaikeaa. Samaan aikaan painiskelin algebran kanssa. Todennäköisesti kielellinen kehitykseni ei ollut automatisoitunut riittävän pitkälle, sillä aloin

ymmärtää äidinkielen kielioppia vasta englannin kieliopin kautta. Miten oikeassa Vygotski onkaan!

Toivon kaikille yhtä myönteisiä kokemuksia oppimisen parissa, ja ennen kaikkea sitä, että nekin, joiden itsetuntoa muita hitaampi oppiminen on runnellut, osasivat palata vielä itsensä kehittämisen pariin, rakentamaan pala palalta myönteistä, onnistujan ja osaajan kuvaa, joka tarjoutuu jokaiselle aikuisopiskelijalle. Vaikeudet ovat haasteita ja vastoinkäymiset oppimisen lähteitä. Onnea matkaan, jokaiselle!

LÄHTEET

- Adams, M. 1980. Failures to Comprehend and Levels of Processing in Reading. Teoksessa Spiro, R., B. Bruce ja W. Brewer (toim.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass., 11 – 32.
- Anastasiou, N. 1971. Oral Language and Learning to Read. Teoksessa Braun, C. (toim.) *Language, Reading, and the Communication Process*. Newark, Delaware: IRA: 29 – 40.
- Alahuhta, E. 1990. *Leikin ja puhun, liikun ja luen*. Keuruu: Otava.
- Alkula, T. & S. Pöntinen & P. Ylöstalo. 1995. *Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät*. Juva: WSOY.
- Argyris, C. 1993. *On Organizational Learning*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell.
- Beard, R. M. 1971. *Piagetin kehityopsykologia*. Helsinki. KK:n kirjapaino.
- Chall, J., V.A. Jacobs & L.E. Baldwin. 1990. *The Reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind*. Cambridge, Massachusetts, and London; Harvard University Press.
- Doman, G. 1991. *Miten opetan pienen lapseni lukemaan*. Juva: WSOY.
- Downing, J. ja C. Leong. 1982. *The Psychology of Reading*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Elkind, D. 1981. Stages in the Development of Reading. Teoksessa Sigel, I., D. Brodzinsky ja R. Golinkoff (toim.) *New Directions in Piagetian Theory and Practice*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass. 267 – 279.
- Elkonin, D. B. 1973. USSR. Teoksessa J. Downing (toim.) *Comparative Reading. Cross-national Studies of Behavior and Process in Reading and Writing*. New York: MacMillan. 551 – 579.
- Fisher, R. 1990. *Teaching Children to Think*. Cornwall: T.J. Press.
- Furth, H ja H. Wachs. 1974. *Thinking Goes to School. Piaget's Theory in Practice*. New York: Oxford University Press.
- Gibson, E. ja H. Levin. 1975. *The Psychology of Reading*. Cambridge, Mass. : Mit Press.
- Goodman, K. Unity in Reading. Teoksessa Singer, H., R. B. Ruddell (eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Delaware: IRA, 813 – 840.

- Goodman, K. 1996. *Refinements on a Model of Reading: The Psycholinguistic Guessing Game Revisited*. 16th World Congress on Reading. 9. – 12.7. 1996. Prague.
- Greene, J. 1977. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: WSOY:n kirjapaino.
- Herriman, M.L. & W.E. Tunmer. 1983. *Metalinguistic skills as predictors of early reading achievement: preliminary findings*. AARE conference collected papers.
- Hildreth, G. 1972. Understanding the Reading Process. Teoksessa Miller, W. (toim.) *Elementary Reading Today*. Selected Articles. New York: Holt, Rhinehart and Winston, Inc. 18 – 35.
- Hittleman, D.R. 1978. *Developmental Reading. A Psycholinguistic Perspective*. Chicago, Ill. : Rand McNally, College Publishing Company.
- Johnson, T. 1973. *Reading: Teaching and Learning*. London: The Trinity Press.
- Jenkinson, M. D. 1970. Sources of Knowledge for Theories of Reading. Teoksessa Gunderson, D. (toim.) *Language & Reading. An Interdisciplinary Approach*. Washington, D.C. : Center for Applied Linguistics. 55 – 71.
- Julkunen, M-L. 1984. *Lukemaan oppiminen ja opettaminen*. Joensuu: Joensuun yliopiston keskusmonistamo.
- Julkunen, M-L. 1987. *Luetunymmärtämistäidot peruskoulun 6. luokalla*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 18.
- Julkunen, M-L. 1991 b. The comprehensive school pupil as a reader – grades 1 to 9. Teoksessa Olkinuora, E. (toim.) *Knowledge transmission processes at school in Finland and Czechoslovakia*. State-of-the-art analyses, research reviews and study reports. University of Turku. Faculty of Education Research Reports A, 148 , 71 – 97.
- Julkunen, M-L. 1995. *Lukutaito ja koulutusura*. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- Karvonen, P. 1999. Yhä useampi osaa lukea koulun alkaessa. *Opettaja-lehti* 4/1999.
- Korpinen, E. 1990. *Peruskoululaisen minäkäsitys*. Jyväskylä. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.
- Kozulin, A. 1990. *Vygotsky's Psychology. A Biography of Ideas*. Exeter. BPC Wheatons Ltd.
- Kääriäinen, H. 1986. *Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1 – 4*. Helsinki: Yliopistopaino.
- LaBerge, D. ja S.J. Samuels. 1974. Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. *Cognitive Psychology*. Vol 6 No 2, April 1974. 293 –323.
- Lagercrantz, O. 1985. *Lukemisen ja kirjoittamisen taidosta*. Juva: WSOY.

- Layton, J. 1979. *The Psychology of Learning to Read*. New York: Academic Press, Inc.
- Lefevre, C. 1964. *Linguistics and the Teaching of Reading*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Lehmuskallio, K. 1991. "Miks lehdet tippuu puista?" *Lapsi kysyjänä ja lukijana alkuopetuksen päättymisvaiheessa*. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. Ser E vol 7.
- Lehtinen, E. et al. 1989. *Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä*. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Lehtonen, H. 1993. *Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen*. Vammala: Tampereen yliopisto.
- Lehtonen, H. 1998. *Lukemalla avaraan maailmaan*. Juva: WSOY.
- Leiwo, M. 1986. *Lapsen kielen kehitys*. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Lenneberg, E. H. 1967. *Biological foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons.
- Lexier, K.A. 1979. *Auditory Discrimination, Blending and Phoneme Segmentation Ability: Exploring Basic Skills in Reading Acquisition*. Ann Arbor: Published on Demand by University Microfilms International, Michigan.
- Linnakylä, P. 1995. *Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa*. The IEA Study of Reading Literacy in Finland. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Lloyd, B. 1983. Information and Meaning in Child Communication. Teoksessa Modgil, S., C. Modgil and G. Brown. *Jean Piaget. An Interdisciplinary critique*. London: Routledge and Kegan and Paul.
- Lyytinen, P. 1976. *Kasvuympäristön yhteyksistä kaksivuotiaiden lasten kielellisiin ja kognitiivisiin taitoihin*. Reports from the Department of Psychology, University of Jyväskylä. No 178.
- Mason, J.M. & K.H. Au. 1990. *Reading Instructions for today*. 2. Painos. Harper Collins Publishers.
- Mauranen, K. 1998. *Tilastotiede II*. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Menyuk, P. 1976. Relations between Acquisition of Phonology and Reading. Teoksessa Guthrie, T.J. (toim.) *Aspects of Reading Acquisition. Proceedings of the Fifth Annual Hyman Blumberg Symposium on Research in Early Childhood Education*. The John Hopkins University Press. 89 – 110.

- Opetushallitus. 1999. *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit*. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Paul, P. 1985. Reading and Other Language-variant Populations. Teoksessa King, M. & S. Quigley (toim.) *Reading and Deafness*. San Diego, CA: College Hill Press, 251 – 290.
- Rauste-von Wright, M & J. Von Wright. 1996. *Oppiminen ja Koulutus*. (3. p.) Juva: WSOY.
- Rosenshine, B. 1980. Skill Hierarchies in Reading Comprehension. Teoksessa Spiro, R., B. Bruce ja W. Brewer (toim.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass. 535 – 554.
- Sarmavuori, K. 1982. *Lasten kielen oppiminen*. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Sarmavuori, K. 1998. *Tie kiinnostukseen. Lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen aktivointimenetelmät*. Saarijärvi: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Sarmavuori, K. 1993 a. *Äidinkielen opetustieteen perusteet*. Äidinkielen Opetustieteen Seura ry:n Tutkimuksia 8.
- Smith, F. 1975. *Comprehension and Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stauffer, R.G. 1969. *Teaching Reading as a Thinking Process*. New York: Harper & Row, Inc.
- Strang, R. 1972. The Nature of Reading. Teoksessa Melnick, A. Ja J. Merritt (toim.) *Reading, To-day and Tomorrow*. London: University of London Press. 67 – 101.
- Tornéus, M. 1991. *Löytöretki kieleen*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Van Dijk, T.A. & W. Kintsch. 1990. Cognitive Psychology and Discourse. Recalling and Summarizing stories. Teoksessa Singer, H. & R.B. Ruddell (eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading*. (3rd ed.) Newark, DE: IRA, 794 -812.
- Wardaugh, R. 1971 a. Linguistics and Phonics. Teoksessa C. Braun (toim.) *Language, Reading and the Communication Process*. Newark, Delaware: IRA. 105 – 112.
- Wardaugh, R. 1971 b. Theories of Language Acquisition in Relation to Beginning Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*. Vol III no 1, Fall 1971. 168 – 194.
- Venezky, R., R. Calfee ja R. Chapman. 1970 Skills Required for Learning to Read. Teoksessa Gunderson, D. (toim.) *Language & Reading. An Interdisciplinary Approach*. Washington, D.C. Center for Applied Linguistics. 132 – 162.
- Vernon, M.A. 1971. *Reading and its Difficulties*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Voutilainen, T. et al. 1989. *Tiedonkäsitys*. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Vygotski, L. S. *Ajattelu ja kieli*. 1982. Espoo. Weilin & Göös.

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

LIITTEET

Miten opin lukemaan?

Lukemaan oppimiseni lähti siitä, että halusin itse oppia lukemaan. Ei minua olisi opetettukaan varmaan ennen kouluun menoa lukemaan, jos en olisi itse siitä innostunut. Lukemaan minua opettivat äiti ja mamma (äidin äiti), jotka molemmat ovat luokanopettajia. Opin lukemaan sanoja ja lauseita 4-vuotiaana ja 5-vuotiaana luin kirjoja. Siitä on jo niin pitkä aika etten paljon muistakaan. En muista, mistä huomasin osaavani lukea, koska olen lukenut lähes niin kauan kuin muistan.

Koska äitini ja mammani ovat opettajia, harjoittelin lukemista oikeilla aapisilla. Sen jälkeen, kun olin oppinut lukemaan, innostuin lisää koululeikeistä ja niin kouluun mennessäni olin käynyt läpi melkein koko ekaluokan äidinkielen ja varmasti koko matematiikan. Mutta lukemaan opettelu ja muu "opiskelu" oli minulle aina leikkiä. Pyysin mammaa "leikkimään" koulua ja silloin hän opetti minua oikeasti. Koululeikit olivat minulle aina melko helppoja, enkä kai muuten olisi halunnut niitä leikkiäkään. Nytkin olen jonkin verran keskitasoa parempi oppilas. Oikeastaan en usko, että ne, jotka osasivat lukea ennen kouluun menoa, pärjäävät nyt koulussa paremmin vain siksi että osasivat lukea. Jos ajattelee pitemmälle, he oppivat aikaisemmin lukemaan ehkä siksi, että he olivat muutenkin älykkäämpiä, lahjakkaampia tai luonteeltaan enemmän "opiskelutyypisiä". Enkä nyt kehu itseäni...

En pahemmin muista itse, miten lukutaito olisi muuttanut elämäni, mutta ainakin rupesin silloin lukemaan kirjoja ja viihtymään enemmän itsekseni, joten aina minun kanssani ei tarvinnut olla leikkimässä ja se säästi vanhempien aikaa.

Kuten jo sanoin, osasin kouluun tullessani aika paljon sellaisia asioita, joita muut vasta opettelivat. Teoriatietojen kannalta ainakin ekaluokka meni helposti, ja totuin siihen, ettei minun juurikaan tarvinnut asioita opetella. Niinpä en osannut ollenkaan odottaa, että jotain en ehkä heti osaisikaan. Ekaluokalla varsinkin ketjusilmukoiden virkkaus oli ylitsepääsemätön ongelma... Onneksi olen senkin taidon myöhemmin kuitenkin oppinut!

En tiedä, onko varhaisesta lukemaan oppimisesta ollut minulle kovin paljon hyötyä. No, silloin ensimmäisinä kouluvuosina vielä jonkin verran, muttei enää niiden jälkeen. Silloin ehkä tiedon hankkiminen lukemalla onnistui paremmin, kun ymmärsin enemmän lukemaani kuin muut. Pian kuitenkin koulussa lukemaan oppineet saivat minut kiinni.

Olen aina tykännyt lukemisesta ja varsinkin ala-asteella saatoinkin kantaa kirjastosta kotiin yli kymmenenkin kirjaa kerralla, mutta nyt lukeminen on koulukiireiden ja muiden harrastusten takia jäänyt vähemmälle.

Missään vaiheessa en ole huomannut, että aikaisesta lukemaan oppimisesta olisi ollut minulle mitään haittaa. Joten kyllä kannatti! (tyttö, keskiarvo 9. luokan jouluna 9.1)

Varhaisen lukijan tarina

Minun opetus aloitettiin jo yksivuotiaana, kun isä ja äiti opetti tunnistamaan kuvia ja sanoja yhteen. Puolitoistavuotiaasta äiti ja isä lukivat ääneen selväkielisesti satuja ja muuta sellaista. Vähän isompana järjesteltiin muovikirjaimia sanoiksi ja treenattiin omaa nimeä.

4-vuotiaana "TEIJO4" tekstejä löytyikin joka paikasta. Itse lukemaan oppiminen alkoi, kun tutkin itsekseen sohvalta jotain Nalle Puh-lehteä ja sohvalta alkoi kuulua muminaa, jonka äiti tunnisti Nalle Puhin teksteiksi, minähän luin jo.

Sen jälkeen isän ja äidin lukuvuorot jäivät harvaan, kun pikkumies halusi jo lukea itse. Varsinaista palkintoa oppimisesta ei tarjottu, ehkä tämä tapahtui omasta kiinnostuksesta. Eka kirja taisi olla Pupu Tupuna.

Hyötyä on vaikeaa arvioida, mutta ainakin minulle löytyi jo pienestä pitäen tekemistä. On kai tämä kaikki vaikuttanut myös oppimiseen ja mielikuvitukseen. (poika, keskiarvo 9. luokan jouluna 8.9)

Miten opin lukemaan?

Kun olin pieni, minulle luettiin paljon kirjoja - useimmat moneen kertaan. Tunsin kirjaimet jo nelivuotiaana, ja pystyin kirjoittamaan yksittäisiä sanoja, jos joku saneli kirjaimet. Lukemisen salaisuus selvisi minulle ollessani kuusivuotias. Kukaan ei ollut sen kummemmin minua opettanut, mutta yhtenä iltana vain tajusin, miten kirjaimet toimivat.

Olin mennyt keskelle olohuoneen lattiaa seisomaan, ja sanonut: "Äiti, minä taidan osata lukea". Äiti vähän naureskeli, mutta antoi minulle Keskisuomalaisen ja käski lukemaan siitä. Muistan, että ensimmäinen sana oli joku hankala vieraskielinen paikannimi. Äiti käski hyppäämään sen yli ja sitten minä luin - hitaasti, mutta (melko) varmasti.

Ensimmäistä kirjaani en muista, sillä mielessäni menevät sekaisin itse lukemani ja minulle luetut kirjat. Ruma ankanpoikanen ja jokin lohikäärmeestä kertova kirja kuuluivat kuitenkin suosikkeihini noilta itse-lukemisen alkuajoilta. Luullakseni lukemaan oppiminen säilytti jo ennestään vahvan kiinnostukseni kirjoihin, sillä en ollut enää isompien ihmisten armoilla siinä, kuulisiko tarinan vai en. Se, että osasin lukea kun menin kouluun oli oikeastaan pelkästään etu. Pystyin keskittymään tiedon hankintaan. Minun ei tarvinnut koko ajan miettiä, että mitä tämä ja tämä kirjain tarkoittaa, ja mitä niistä tulee, kun ne laittaa yhteen. (tyttö, keskiarvo 9. luokan jouluna 9.3)

Miten opin lukemaan?

Olen pienestä lähtien ollut innostunut lukemisesta ja opinikin lukemaan jo 5-vuotiaana, vähän ennen kuin täytin 6-vuotta.

Aloin opetella lukemista jo todella pienenä värikkäillä kirjaimilla. Aluksi tavasin äidin kanssa malliin: P V P on talo! Keksin omasta päästä mitä sanat tarkoittivat, koska vaikka tunsinkin kirjaimet en osannut hahmottaa sanoja. Sitten jossain vaiheessa tajusin idean ja osasin lukea ja muodostaa helppoja sanoja ja viihdyinkin ihan hyvin kirjaimieni parissa.

Sitten 5 - 6-vuotiaana aloin tosissaan opetella lukemista, koska halusin osata lukea tv:n suomennostekstit, mutta ennen kaikkea raviohjelmalehtisistä hevosten nimiä. Kävin pienempänä ahkerasti isin kanssa raveissa ja tykkäsin hevosista ja halusin aina tietää minkä nimisiä hevoset olivat. Aina kotona luin lehtisistä hevosten nimiä ja kyselin isiltä, että mikä on minkäkin nimi. Kun niitä aikani tutkiskelin, niin yhtäkkiä sain jostakin nimestä muodostumaan jotain järkevää ja kysyin innoissani isältä, että lukeeko tässä esim. "Ravipolle" ja kun isä sanoi, että kyllä lukee, niin luin innoissani kaikki nimet ja jotenkin

vaan osasin. Sitten, kun suomenkieliset nimet olivat liian helppoja, niin siirryin englanninkielisiin hevosten nimiin. Niiden lukemisesta on varmasti ollut hyötyä englannin oppimisessa, koska se on ollut minulle aina helppoa ja jotenkin luonnollista.

Aloin heti lukemaanopittuani lueskelemaan kirjoja ja olin hyvin innokas esittelemään taitojani ja pidin myös siitä kun sain opettaa lukemista kavereilleni.

Kouluun mentäessä osasin lukea kaikenlaista tekstiä aivan sujuvasti ja niinpä 1. luokan äidinkielen kirjat olivat minulle liian helppoja joten sain 2. luokan kirjat. Nekin olivat helppoja ja pärjäsin yhtä hyvin ja useimmin paremminkin kuin silloiset "tokaluokkalaiset". Tämä on varmasti vahvistanut itsetuntoani ja olen ollut varmempi itsestäni monissa tilanteissa.

Minulla on myös aina ollut koulussa helppoa, ja se johtuu varmasti osaltaan siitä, että opin nuorempana lukemaan.

Ensimmäisiä lukemiani kirjoja en muista, mutta ne ovat varmaankin olleet jotain eläinaiheisia. Uskoisin varmasti, että varhaisella lukemaan oppimisella on positiivinen vaikutus koulumenestykseen. (tyttö, keskiarvo 9. luokan jouluna 8.6)

Miten opin lukemaan

Opin lukemaan ollessani n. 4-vuotias, jolloin opin myös kirjoittamaan. Minua ei missään vaiheessa ole opetettu lukemaan, opin oikeastaan vahingossa. Vanhempani lukivat ja kertoivat minulle monia, monia satuja ja tämän myötä opin vähitellen lukemaan.

En muista täysin varmasti miten tarkkaan ottaen lopulta opin lukemaan. Minulla on hämärä mielikuva eräästä talviaamusta, jolloin huomasin osaavani lukea. Ensimmäinen kirjani oli nimeltään Teemun päivä, kirjoittajaa en muista. Teemun päivä oli hyvin lyhyt kirja ja sitä oli luettu minulle monta kertaa. Vähitellen olin oppinut sen ulkoa. Sitten olin ilmeisesti (vähitellen) ruvennut tunnistamaan muistamiani sanoja ja tavuja ja näin minulle kehittyi lopulta lukutaito.

Minua ei palkittu osaamisestani, lukutaito itsessään palkitsi ja palkitsee edelleenkin. Lukutaidon myötä lapsen uteliaisuuteni, joka oli varmasti tärkein motivoijani, kasvoi entisestään. Mielikuvitukseni sai aivan uusia ulottuvuuksia, joka näkyi mm. jokapäiväisissä leikeissäni. Lukemisen ansiosta sanavarastoni kehittyi ja tämä taas monipuolisti kielenkäyttöäni, sekä suullista että kirjallista.

Pian lukemaanoppimiseni jälkeen sain vanhemmiltani vanhan aapisen. Se innosti entisestään. Myöhemmin sain monia muitakin lukukirjoja ja myös tehtäväkirjoja, joiden avulla kehitin kirjoitustaitoani.

Varhaisen lukutaitoni ansiosta on varmaan alusta alkaen ollut helpompi ja nopeampi oppia asioita. Totta kai lukutaidon myötä on vähitellen saanut tiettyä perustietoa, joka on luonut pohjan yleissivistykselleni. Voi sanoa, että lukutaito on avartanut tulevaisuuttani ja maailmankuvaani enemmän kuin mitkään muut asiat tähän asti. (tyttö, keskiarvo 9. luokan jouluna 9.4)

Näin opin lukemaan

Äiti opetti minulle kirjaimia ja sanoja, kun oli 2 - 3-vuotias.

Piti oppia lukemaan television tekstityksiä, palkintoja en saanut.

En muista.

6 vuotta ja 8 kuukautta.

Saatoin lukea kirjoja ja televisio-tekstityksiä.

En muista.

Se on ehkä helpottanut muiden aineiden opiskelua 1. luokalla. (poika, keskiarvo 9. luokan jouluna 8.9)

Miten opin lukemaan?

Minua ei varsinaisesti opetettu lukemaan, vaan se tapahtui puolivahingossa. Äiti opetti minulle aakkoset ja luki paljon kirjoja minulle ja veljelleni. Opin lukemaan siinä sivussa. Viisivuotiaana lukutaito oli hallussani.

En saanut palkintoja oppimisestani, minä vain yksinkertaisesti pidin lukemisesta. Olen ollut aina kiinnostunut kirjoista ja ehkä ne itsessään olivat hyvä kannustin. Itselläni ei ole kuin yksi mielikuva koko ajasta. Istun siinä pienen karpässientä esittävän askartelupöydän ääressä edessäni ikivanha aapiskukko. Äiti näyttää sanoja ja kyselee, mitä niissä lukee, ja minä osaan lukea ne. Muistan, miten hyvältä tuntui, kun äiti kehui minua ja kun tajusin osaavani lukea. Olo tuntui oikein "isolta".

Äidin ja isänkin elämä varmasti helpottui opittuani lukemaan. Nyt nimittäin kykenin jo lukemaan televisio-ohjelmien tekstitykset. Minulla oli myös valtava tiedonjano, jonka nyt pystyin tyydyttämään lukemalla mm. Löytöretki-tietokirjasarjaa. Niistä muistankin pitäneeni kovasti.

Minä yhä pidin siitä, että minulle luettiin ääneen. Muistan yhdesti tahtoneeni isän lukevan minulle Lucky Lukea. Isä suostui, mutta laiskuuttaan ajatteli, ettei lukisi ihan kaikkea; hän luki yhden puhekuplan sivultaan. Minä kuitenkin itsekin luin hiljaa mielessäni yhtä matkaa isän kanssa ja huomasin heti, mistä oli kyse. Ainakin huijaamiseni vaikeutui, jos ei muuta. Mutta oli aikaisesta lukemaanoppimisesta "haittaakin". Koulussa oli tylsistyä kuollakseni, koska minun täytyi mennä samat asiat lävitse kuin muutkin: opettelin aakkoset, äänteet ja tavasin.

Jos ei kymmeniä - ehkä jopa satoja - lastenkirjoja oteta huomioon, ensimmäinen kirjani oli joku Carolyn Keenen Neiti Etsivistä. Nimeä en muista, mutta kannen ja juonen hämärästi. Ensimmäinen varsinainen romaanini oli Odysseia, jonka luin toisella luokalla. Nyt asiaa mietittyäni, minulle heräsi epäily, että näinköhän ymmärsin, mistä kirjassa oli kyse. Äidin mukaan ymmärsin, sillä hänkin oli kuulemma epäillyt samaa asiaa luettuani sen, mutta minä kuulemma olin selvittänyt hänelle juonen ja kertonut vielä yksittäisistä tapahtumistakin. Olinkin siihen aikaan kiinnostunut Kreikan jumaltarustoista.

Luulen aikaisesta lukemaanoppimisesta olleen minulle hyötyä koulumaailmassa. Alaluokilla minun ei tarvinnut keskittyä lukemiseen, vaan pystyin syventymään muihin aineisiin ja näin sain niihin vankan pohjan. Luulen myös, että sen vuoksi pääsin sisälle kirjojen maailmaan ja niistä tuli minulle "huumetta". Ja uskon kirjojen lukemisen

avartaneen maailmankuvaani ja oppineeni niistä paljon. (tyttö, keskiarvo 9. luokan jouluna 9.2)

Näin opin lukemaan

Olin n. 7-vuotias, ehkä vähän hieman alle, kun yht'äkkiä huomasin ymmärtäväni noita kirjaimia. 2 vuotta vanhempi isosiskoni edesauttoi lukemaan oppimistani, koska ne koulukirjat, mitä sisko toi koulusta kotiin, olivat tietenkin hyvin helppolukuisia ja yksinkertaisia. Niitä lueskellessani satuin ehkä tietoisestikin oppimaan aakkosia. Kukaan ei oikeastaan edes halunnut opettaa minua lukemaan, paitsi siskoni, joka ei itse osannut lukea, kun meni kouluun. Luin paljon myös sarjakuvia. Ensin vain katsellen kuvia, myöhemmin lueskelinkin jo tekstejä.

Muistan, kun eräänä iltana ajeltiin autolla jossain kylillä tai kaupungissa, kun kyselin mitä noissa valomainoksissa oikein lukee. Sitten tokaisin isälle: "Haluan oppia lukemaan!" Silloin eräs nimeltämainitsematon tuttu sanoi: "Kyllä ne siellä koulussa sitten opettaa lukemaan, ei sitä kannata etukäteen opetella." Silloin alkoi todella ärsyttää, kun ei ymmärtänyt, mitä mihinkin oli kirjoitettu. Halusin todella oppia lukemaan.

Oli mukavaa lähteä ensimmäiselle luokalle, kun tiesi, että osasi lukea. Satuin olemaan myös ainoa sen vuoden ekaluokkalainen, joka osasi lukea. Vaikka ekaluokkalaisia olikin ainoastaan 3 tunsin hieman ylpeyttä siitä, että osasin tavat ja lukea. En kuitenkaan vielä kovin sujuvasti mutta silti. Selviydyin luku- ja muista aiheeseen liittyvistä tehtävistä suhteellisen helposti.

Aikaisempi lukutaidon oppiminen on voinut vaikuttaa myös joiltain osin kielitaitooni. Muistan ainakin, että englantia koko ala-asteen ajan sujui todella hyvin, eikä se yläasteellakaan kovin paljon alaspäin ole mennyt.

Koskaan en ole oikein ollut kiinnostunut kirjojen lukemisesta ja ensimmäinen kokonaan luettu kirjakin taitaa olla niitä "pakkoluettavia" joita kouluissa aina joskus on. Ensimmäisien kirjojen nimeä en muista, mutta se taisi käsitellä joitakin koiria tai muita eläimiä. (poika, keskiarvo 9. luokan jouluna 8.2)

Miten opin lukemaan

Minun ja vanhempieni huonon muistin takia en pysty kertomaan kovin paljon: Minä opin lukemaan 7-vuotiaana ennen kouluun menoa. Varsinaisesti kukaan ei opettanut minua lukemaan, joten opin lukemaan suoraan ilman tavuttamista ja änkytystä. Joitakin yksittäisiä sanoja arvelin ja kyselin vanhemmiltani. Minua ei muistaakseni mikään motivoinut lukemaan oppimisessa. Minä halusin oppia lukemaan, koska minua kiinnosti lukea lehtiä ja seurata ulkomaalaisia sarjoja televisiosta. Näin ollen pystyin seuraamaan maailman menoa. Valitettavasti en saanut mitään palkintoa oppimisestani. Huomasin lukutaidon oppimisen, kun me kävimme sukulaisten luona ympäri Suomea, niin osasin lukea matkalla tienviittoja ja erilaisia kylttejä. Lukutaidon avulla pystyin etsimään tietoa erilaisista yhteiskuntaan liittyvistä asioista. Tarkkaan en muista mikä oli ensimmäinen lukemani kirja, mutta ensimmäisiä lukemiani kirjoja olivat Satujen valtakunta ja Lasten aarreaita. Varhaisesta lukemaanoppimisesta ei ole ollut sen kummempaa merkitystä elämässäni. Kuitenkin ensimmäisellä luokalla oli pitkästyttävää ja masentavaa kuunnella jonkun oppilaan lukemisen ähellystä. Koska oli ainoita ennen kouluun menoa lukemaan

oppineita oppilaita niin pidin lukutaitoa kaikille selvänä asiana. (poika, keskiarvo 9. luokan jouluna 6.9).

Miten opin lukemaan?

Lukemaan oppiminen on monen asian summa. Siihen täytyy lapsena olla aikaa ja viitseliäisyyttä sekä oma rauha. Lapsi on varmaan useimmissa tapauksissa rauhallinen ja omissa oloissaan viihtyvä, jos hän oppii lukemaan ennen kouluun lähtöä. Myös asuinpaikka ja perintötekijät sekä vanhempien ammatti saattavat vaikuttaa.

Minä opin lukemaan vähällä avustuksella. Kotonani ei ketään varsinaisesti ole opetettu lukemaan. Jos oppi lukemaan ennen kouluunlähtöä niin oppi, jos ei, niin oppi sitten koulussa.

Vanhempien sisarusten aapiset olivat ensimmäisiä kirjoja, joista opettelin lukemaan. Niissä olevia kirjaimia pyysin heitä kertomaan ja opettamaan minulle. Myös vanhemmat neuvoivat kysyessä. Toinen asia, joita aivan aluksi luin, olivat ruokapöydässä olevien tuotteiden sisällysluettelot ja tuoteselosteet. Olen tavannut jopa ruotsinkielisiä sanoja purkkien ja pakkausten kyljistä.

Luontainen uteliaisuus oli varmaan tärkein motivoija lukemaan oppimiseen. Voihan siinä olla mukana myös mahdollisesti kunnianhimoisuutta. Mitään aineellista palkkiota en ole koskaan saanut. Sanallinen kiitos ja kannustus olivat ainoat palkinnot. "Alku aina hankalaa, lopussa kiitos seisoo".

Opin lukemaan noin 6-vuotiaana. Joitakin kuukausia ennen kouluunlähtöä. Lukemaan oppittuani luin kaiken, mitä eteen sattui.

Lukemaan oppiminen tuo ainakin yhden harrastus- ja ajankäyttömahdollisuuden. Alkaa myös tietää asioita paremmin ja pystyy seurailemaan asioiden kulkua, sikäli kun 6-vuotias niitä yleensäkin seurailee.

Aikaisen lukemisen monista hyödyistä yksi oli se, että aluksi koulussa pääsi tietysti helpommalla ja tunsikin olevansa erityisasemassa ja muita viisaampi, koska osasi jo lukea. En tiedä, ovatko aikaisin lukemaan oppineet muutenkin älykkäämpiä, mutta ainakin kielten arvosanat ovat olleet parempia, kuin koulussa lukemaan oppineilla. (poika, keskiarvo 9. luokan jouluna 8.6)

Miten opin lukemaan?

Opin lukemaan oikeastaan vahingossa, kun tein veljeni kanssa hänen läksyjään (tai seurasin vierestä, koska se kiinnosti). Kerroin joihinkin tehtäviin vastauksia ja yritin kaikin tavoin olla mukana, mutta minusta taisi olla enemmän harmia kuin hyötyä. Vähitellen kai siinä lukutaito kehittyi jotenkin, mutta en sitä muuten harjoittanut (kuulemma) kuten lukemalla kirjoja.

Kävi kerran niin ikävästi, että veli sairastui ja jäi kotiin koulusta, ja minä, n. 6,5-vuotias pikku napero, jouduin lukemaan hänelle Aku Ankkoja (!), koska tavallisesti lukeva äiti oli töissä. Kangerrellen, mutta kuitenkin lukien minä muutaman lehden hänelle tavasin. Äiti oli äimänä, kun töistä palattuaan kuuli mitä olin tehnyt. Minähän olin todella ylpeä, kun velikin

jopa kehui minua (mitä hän ei vielääkään tee kovin usein) että osasin lukea hänelle. Sen jälkeen päivät menikin osin lukien Aku Ankkoja (suosikki lehti vieläkin). Tunsin löytäväni melkein joka kerta jotain uutta samastakin lehdestä, kun luin useammin.

Ensimmäistä kirjaa en muista (joko Risto Roopenpoika tai Ruohometsän kansa), mutta olin kuulemma suu vehnäsellä että voiko ollakkaan (luin ekan kirjan vasta koulussa). Lukutaito ei oikeastaan sen kummemmin muuttanut elämääni (en ainakaan muista), kunhan osasin lukea, mutta ehkä se käynnisti lakkaamattoman nälän oppia jotain uutta, se nälkä on vieläkin kyltymätön (paitsi ruotsin osalta). (poika, keskiarvo 9. luokan jouluna 8.9)

Miten opin lukemaan?

Kun olin pieni, äitini luki minulle kirjoja. Ollessani kolmen vuoden ikäinen hän opetti minua tunnistamaan pieniä sanoja, esim. ja, mutta, on, niin jne. Kun hän luki, niin hän pysäytti lukemisen aina pienen sanan kohdalle ja minä sanoin sen sanan. Myöhemmin äiti alkoi opettaa minulle kirjaimia. Ja niin niitä yhdistelemällä aloin muodostaa sanoja. Se tapahtui, kun olin 5-vuotias.

Se, että opin lukemaan, muutti elämääni siten, että pystyin lukemaan satuja itsekseni. Ja katsoessani TV:tä pystyin seuraamaan myös englannin kielisiä sarjoja. Alussa en tietenkään ehtinyt lukea kuin ensimmäisen rivin, kun teksti jo vaihtui.

Koska olin oppinut lukemaan jo ennen kouluun menoa, ei minulla ollut vaikeuksia lukemaan oppimisen kanssa. Ensimmäisellä luokalla minun piti lähinnä opetella kirjoittamista.

Vaikka opin lukemaan aikaisin, on minulla ollut pieniä ongelmia lukemisen kanssa. Se johtuu ehkä siitä, että en ole koskaan tykännyt lukea kirjoja. Enkä pienenäkään "harrastanut" lukemista. (tyttö, keskiarvo 9. luokan jouluna 8.8)

Miten opin lukemaan?

Oikeastaan kukaan ei koskaan opettanut minua lukemaan. Äitini ja isäni opettivat minulle kirjaimia ja joitakin sanoja, mutta opettelini itse lukemaan sanoja ja pieniä lauseita. Palkintoja en koskaan taidoistani tai osaamisestani ole saanut. Kukaan ei koskaan pakottanut oppimaan tai vakavissaan opettanut minua. Halusin itse tietää ja osata asioita, jos en jotain tiennyt tai osannut kysyin vanhemmiltani ja pakotin heidät näyttämään tai kertomaan, mitä halusin tietää.

Minulla lukutaito ei ilmestynyt yhtäkkiä, että yhdessä vaiheessa en osannut lukea ja toisessa osasin vaan opettelini ja yritin. Esimerkiksi, jos halusin lukea jonkin sanan yritin niin kauan että sain luettua sen.

Opin lukemaan luultavasti 5 - 6-vuotiaana. Minä en itse muista milloin osasin ja milloin en osannut lukea, joten kysyin äidiltäni, mutta hänkään ei muistanut tarkkaa ikää. En usko, että lukutaito sinänsä muutti elämääni silloin mitenkään, koska olin lapsena (tai niin on äitini kertonut) sellainen että halusin oppia ja tietää uusia asioita, esimerkiksi siskoni oli hirveän hyvä piirtämään ja minä en ollut yhtä hyvä ja saatoin viettää tuntikausia yrittäen piirtää samanlaista piirustusta kuin siskoni.

Minulla oli lapsena äitini mukaan muutama kirja, joista pidin hyvin paljon. Yksi oli kirja "Bambi kirkkaalla jäällä" ja se oli luultavasti ensimmäinen kirja, jota yritin lukea, ja ehkä onnistuinkin.

En tiedä onko itse varhain lukemaan oppimisesta ollut hyötyä esimerkiksi koulussa, mutta siitä että olen aina ollut kiinnostunut asioista ja halunnut oppia ja tietää uusia asioita on luultavasti ollut hyvinkin paljon hyötyä. (tyttö, keskiarvo 9. luokan jouluna 8.8)

Miten opin lukemaan?

Opin lukemaan noin 5 - 6-vuotiaana. Kirja, josta opettelin lukemaan olli nimeltään Miinan ja Manun aapinen. Lukemaan opettelin lähinnä itsekseni, enkä muista kenenkään erityisesti opettaneen minua. Luulisin, että isosiskoni on aivan lukemaan opettelun alkuaikoina neuvonut joitakin perusasioita. Minulle luettiin paljon kirjoja ja seuraamalla tekstiä, kirjaimia ja puhetta, oppi myös paljon.

Lukemista minun oli tapana harjoitella yksin talomme vaatehuoneessa. Siellä oli hiljaista, ja lukemiseen sai keskittyä rauhassa. Suurena apuna olivat kirjan värikkäät kuvat. Jokaisen sivun yläkulmassa oli joku kirjain, esimerkiksi A. Sivulla oli aasin kuva, jolla Miina tai Manu ratsasti. Lisäksi sivun alareunassa oli tavutettu lause, esim. MII - NA RAT - SAS - TAA AA - SIL - LA.

Kerran, katsoessani jotain englanninkielistä lastenohjelmaa, huomasinkin ymmärtäväni, mistä siinä puhuttiin. Aluksi tekstit menivät liian nopeasti, mutta pian lukeminen nopeutui. Sitten aloin itse lukea kirjoja. Oli mukavaa, kun ei tarvinnut pyytää äitiä tai siskoa lukemaan. Ovet avautuivat myös ulkomaankielisten lasten- tai muiden ohjelmien katseluun.

Ensimmäistä varsinaisesti omaa kirjaani en muista.

Varhaisesta lukemaanoppimisesta on varmasti ollut paljonkin hyötyä. Koulussa pystyi keskittymään paremmin muihin asioihin, kun osasi jo lukea. Kirjasto ja sen tarjoamat mahdollisuudet tulivat myös tutuiksi. Kirjojen lukemisen ansiosta kieli kehittyi ja muuttui monipuolisemmaksi. Aineiden yms. kirjoittaminen on helppoa. (tyttö, keskiarvo 9. luokan jouluna 9.1)