

STARTTI LUKEMISEEN

Tapaustutkimus alkavan lukemisen kehittymisestä

Pauliina Nurmi

Pro gradu- tutkielma
Kasvatustieteiden laitos
Erityispedagogiikka
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2008

TIIVISTELMÄ

Nurmi, P. Startti lukemiseen. Tapaustutkimus alkavan lukemisen kehittymisestä. Pro gradu –tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikka. Jyväskylän yliopisto. Kevät 2008. 86 sivua, lisäksi 13 liitettä.

Tämän tapaustutkimuksen tarkoituksena oli selvittää alkavan lukemisen kehittymistä sellaisella lapsella, jolla oli todettu lukemisvalmiuksien puutteita. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös erityisluokanopettajan käyttämiä lukemaan opettamisen menetelmiä sekä vanhempien ja opettajan roolia lapsen lukemaanoppimisprosessissa.

Tutkimus toteutettiin laadullisella tutkimusotteella tutkimushenkilöitä haastatellen ja testaten. Tutkimushenkilöinä olivat lapsi, jonka lukemaan oppimista seurattiin, hänen äitinsä sekä lapsen esiopettaja ja erityisluokanopettaja. Tutkimuksessa käytettiin pitkittäistutkimuksen elementtejä, sillä aineisto kerättiin kahtena eri ajankohtana, jotta voitiin tutkia alkavan lukemisen kehittymistä. Aineisto analysoitiin laadulliselle tutkimusotteelle tyypilliseen tapaan prosessinomaisesti.

Alkavan lukemisen oppiminen mahdollistui tässä tutkimuksessa varhaisen puuttumisen ja riittävien tukitoimien ansiosta. Esiopetusvuoden aikana lapsen oppimisen vaikeuksien havaitseminen ja starttiluokan aloittaminen osoittautuivat merkittäviksi tekijöiksi mahdollisimman hyvän koulunkäynnin aloittamiselle. Erityisluokanopettajan käyttämät menetelmät starttiluokalla ja moniammatillinen yhteistyö tukivat lapsen alkavan lukemisen kehittymistä. Äidin myönteinen suhtautuminen lapsensa saamia tukitoimia kohtaan koettiin kaikkien tutkimushenkilöiden keskuudessa tärkeäksi tekijäksi lapsen lukemaanoppimisprosessissa.

Avainsanat: erilaiset oppijat, erityisopetus, esiopetus, koulukypsyys, lukihäiriöt, lukutaito.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUKSELLISET VALINNAT	7
2.1 Tutkimustehtävät	7
2.2 Tapaustutkimus	8
2.3 Aineistonhankintamenetelmät	9
2.3.1 Haastattelut	9
2.3.2 Lukemisvalmiustestit	11
2.4 Aineisto ja sen analyysi	12
2.5 Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyyys	15
3 LUKEMAAN OPPIMINEN ESI- JA ALKUOPETUKSESSA	17
3.1 Esiopetus ja lukemisvalmiudet	19
3.2 Alkuopetus ja alkava lukeminen	22
4 SAMULIN LUKEMISVALMIUDET ESIOPETUKSESSA	25
4.1 Samuli: <i>Se siinä on vaikeeta, ku ei tunnista ihan kirjaimia</i>	25
4.2 Esiopettaja: <i>On tosi hakemista kirjainten kanssa ja ihan niiden tunnistamisessa</i>	29
4.3 Äiti: <i>Se eläytyy niin viimesen päälle niihin leikkeihin</i>	32
5 SAMULIN ALKAVA LUKEMINEN STARTTILUOKALLA	36
5.1 Samuli: <i>Kun mä haluaisin lukee tota noita kaikkii kirjoja</i>	36
5.2 Erityisluokanopettaja: <i>Ihan selvästi niin ku se yhdistelee jo kirjaimia tavuiksi</i>	42
5.3 Äiti: <i>Kyllä se on niin ku lähteny menemään</i>	45
6 LUKEMAAN OPETTAMISEN MENETELMÄT STARTTILUOKALLA	50
6.1 <i>Periaatteena on koko ajan se, että kaikki etenee omaan tahtiin</i>	50

6.2 <i>Kaikkee toiminnallista oppimista</i>	52
7 VANHEMPIEN JA OPETTAJAN ROOLI LAPSEN LUKEMAAN OPPIMISESSA	56
7.1 Vanhempien ja opettajan välinen yhteistyö	56
7.2 Koti lapsen lukemisvalmiuksien tukijana	59
7.3 Lukemisvalmiuksien ja alkavan lukemisen arviointi	63
8 TUTKIMUKSEN YHTEENVETO JA POHDINTA	66
8.1 Samulin alkavan lukemisen kehittyminen esiopetuksesta starttiluokalle	66
8.2 Starttiluokalla käytetyt lukemaan opettamisen toimintatavat	69
8.3 Samulin alkavan lukemisen kehittymisen taustalla vaikuttavat tekijät	72
8.4 Tutkimuksen erityispedagoginen merkitys ja jatkotutkimushaasteet	77
LÄHTEET	79
LIITTEET	
Liite 1: Saatekirje kotiin	
Liite 2: Samulin alkuhaastattelurunko	
Liite 3: Äidin alkuhaastattelurunko	
Liite 4: Esiopettajan haastattelurunko	
Liite 5: Samulin seurantahaastattelurunko	
Liite 6: Äidin seurantahaastattelurunko	
Liite 7: Erityisluokanopettajan haastattelurunko	
Liite 8: Kirjainten nimeämistesti	
Liite 9: Sanojen pituuksien vertailutesti	
Liite 10: Sanojen merkityksen tunnistamistesti	
Liite 11: Kirjoitustaidon arviointitesti	
Liite 12: Tutkimuslupa-anomus	
Liite 13: Tutkimuslupa	

1 JOHDANTO

Tämä tutkimus sai alkunsa henkilökohtaisesta kiinnostuksestani lukemisvalmiuksiin ja alkavan lukemisen oppimiseen. Pidämme lukemista helposti automaattisena taitona, vaikka sen opettelu vaatii lapselta riittävän hyvät lukemisvalmiudet, motivaatiota ja usein systemaattista opetusta. Tutkimuksien mukaan lukemisvalmiuksien eri osatekijöitä ovat muun muassa kielellinen tietoisuus, kirjaintuntemus, työmuistin toiminta, motoriset taidot, tarkkaavuuden suuntaaminen ja yleinen kognitiivisen älykkyyden taso (Mäkinen 2002; Poskiparta, Niemi & Vauras 1999; Holopainen 2002; Ahvenainen & Holopainen 2005). Lukemisvalmiuksiin liittyy useita eri osatekijöitä, jotka kaikki vaikuttavat lukemaan oppimiseen.

Lukemaan oppiminen alkaa lapsella jo ennen kouluikää, kun hän tutustuu ympäristössään oleviin kirjaimiin ja sanoihin (Korkeamäki 2000, 54). Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tuetaan lukemisvalmiuksien kehittymistä alkavaa koulunkäyntiä varten. Kaikilla lapsilla ei kuitenkaan ole riittäviä valmiuksia vielä seitsemänvuotiaana aloittaa koulua yleisopetuksen ensimmäisellä luokalla. Koulun aloittamisikä onkin ollut esillä lähivuosina. Puhutaan joustavasta koulun aloituksesta ja yksilöllisestä etenemisestä koulussa. Tähän on liittynyt keskustelua myös koulun aloittamisiän alentamisesta. Koululykkäyslapsekset aloittavat koulunkäyntinsä kunnasta riippuen joko startti- tai nollaluokalla tai jäävät lisävuodeksi päivähoidon ja esiopetukseen (Puutio & Melantie 1997, 97). Koululykätyt lapset eivät välttämättä hyödy saamastaan lisävuodesta, kun taas kuusivuotiaana koulunsa aloittaneiden koulumenestys on Linnilän (2006) mukaan hyvä. Yhtenäinen kasvatus- ja koulukulttuuri takaisi johdonmukaisen jatkumon lapsen koulunkäynnin aloituksen aikana ja tukisi oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyä.

Lukemaan oppiminen ja lukutaito ovat ajankohtaisia aiheita PISA-tutkimusten ansiosta. PISA on OECD:n arviointiohjelma, joka tuottaa tietoa 15-vuotiaiden nuorten osaamisesta lukutaidossa, matematiikassa ja luonnontieteissä (Koulutuksen

tutkimuslaitos 2006). Suomalaiset oppilaat olivat PISA-tutkimuksen (2000) mukaan parhaita lukijoita kaikista OECD-maista ja vain 7 %:lla suomalaisnuorista oli heikko lukutaito (Koulutuksen tutkimuslaitos 2006). Jotta suomalaisnuoret olisivat jatkossakin yhtä hyviä lukijoita kansainvälisesti mitattuna, olisi huomio kiinnitettävä nyt esi- ja alkuopetusikäisiin lapsiin ja heidän alkavan lukemisen oppimiseen. Systemaattinen lukemisvalmiuksien tukeminen ja lukemaan opettaminen ovat avainasemassa lasten oppimis- ja lukivaikeuksien havaitsemiseen ja niiden varhaiseen puuttumiseen.

Omassa tutkimuksessani selvitän ensin tutkimukselliset valintani, sen jälkeen tarkastelen esi- ja alkuopetusta alkavan lukemisen näkökulmasta. Lukemaan oppimisen vaikeuksille ja lukemisen vaikeuksille on olemassa useita termejä vaikeuden asteesta riippuen. Käytän tutkimuksessani lukivaikeus-termiä, koska tutkimushenkilöni vaikeudet ovat lievempiä kuin dysleksia-termiin liitettävät oireet (ks. Hintikka & Strandén 2003, 19). Luvuissa 4 ja 5 tarkastelen tutkimushenkilöni alkavan lukemisen kehittymistä esiopetuksesta starttiluokalle. Kuudennessa pääluvussa tutkin erityisluokanopettajan käyttämiä lukemaan opettamisen menetelmiä. Kodin ja opettajan yhteistyötä sekä lukemisvalmiuksien ja alkavan lukemisen tukemista ja arviointia käsittelen luvussa 7. Viimeiseen päälukuun olen koontanut yhteenvedon tutkimuksestani.

2 TUTKIMUKSELLISET VALINNAT

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtävät, tutkimukselliset valintani ja tutkimukseni kulun. Tutkimukseni on tapaustutkimus, joka korostaa tutkittavan ainutlaatuisuutta. Tapaustutkimus antaa yksityiskohtaista ja tarkkaa tietoa tutkittavasta kohteesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 123). Keräsin tutkimusaineistoni haastatteluilla ja testeillä pitkäaikaistutkimuksen tapaan kahtena eri ajankohtana puolen vuoden välein. Näin pystyin muodostamaan tilanteesta kokonaisvaltaisen kuvan. Pitkäaikaistutkimuksen aikaulottuvuus syventää tapaustutkimuksen antamaa tietoa. Pitkäaikaistutkimus on välttämätön silloin, kun halutaan seurata jonkin ilmiön kehittymistä ajankohdasta toiseen (Hirsjärvi ym. 2003, 165). Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja tutkimuskohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym. 2003, 155). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa suositetaan ihmistä tiedon keruun lähteenä ja tutkija pyrkii keräämään aineiston luonnollisissa tilanteissa. Tutkittavat kohteet nähdään ainutlaatuisina ja tutkija tulkitsee aineistoa sen mukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2003, 155.)

2.1 Tutkimustehtävät

Tutkimukseni tavoitteena oli seurata alkavan lukemisen kehittymistä sellaisella lapsella, jolla oli lukemisvalmiuksien puutteita ja vaikeuksia. Kutsun tapaustutkimukseni lasta tässä tutkimuksessa Samuliksi. Seurasin Samulin lukemisvalmiuksien kehittymistä hänen esiopetuskeväästään starttiluokan loppusyksyyn. Kattavan kuvan saamiseksi tarkastelin Samulin tilannetta hänen itsensä, esiopettajan, erityisluokanopettajan ja äidin arvioimina. Lisäksi perehdyin tutkimuksessani erityisluokanopettajan käyttämiin toimintatapoihin starttiluokalla sekä vanhempien ja opettajan rooliin lapsen lukemaan oppimisessa. Jäsensin tutkimustehtäväni seuraavasti:

- 1. Samulin alkavan lukemisen kehittyminen esiopetuksesta starttiluokalle.**
- 2. Erityisluokanopettajan käyttämät toimintatavat lukemaan opettamisessa starttiluokalla.**
- 3. Samulin alkavan lukemisen kehittymisen taustalla vaikuttavat tekijät.**

2.2 Tapaustutkimus

Tutkimuksessani oli alun perin mukana kolme lasta ja heidän vanhempansa. Tapaukset valittiin keskisuomalaisesta esiopetusryhmästä. Keskustelin tutkimuksestani esiopetusryhmän esiopettajan kanssa ja hän nimesi ryhmästä kolme lasta, joiden lukemisvalmiuksista hän oli huolissaan tulevaa koulunalkua ajatellen. Kolmen tapauksen tutkimus tuntui mielestäni liian laajalta alueelta, joten aineistonkeruun ja sen osittaisen analysoinnin jälkeen valitsin tutkimukseeni näistä kolmesta lapsesta yhden lapsen, Samulin, jonka tilannetta halusin tutkia tarkemmin.

Tutkimuksessani seurasin Samulin lukemisvalmiuksien kehittymistä alkavaksi lukemiseksi hänen esiopetuskeväältä starttiluokan loppusyksyyn. Tapauksen valintaa ohjasi se, että tutkimukseeni osallistuvalla lapsella tuli olla vaikeuksia lukemisvalmiuksissa. Saarela-Kinnusen ja Eskolan (2001,161) mukaan tutkijan tehtävänä onkin määritellä tapauksen valintakriteerit selvästi. Haastattelin eri henkilöitä saadakseni kokonaisvaltaisen kuvan Samulista. Äidille lähettämässäni saatekirjeessä (liite 1) kuvailin tarkemmin tutkimustani ja pyysin kirjallisesti lupaa Samulin osallistumiseen tutkimukseeni.

Tapaustutkimuksen tutkimuskohde voidaan valita siten, että tutkittava tapaus on joko a) mahdollisimman tyypillinen, b) rajatapaus, esimerkiksi teoriaa testattaessa, c) poikkeuksellinen tai opettava, jotta voidaan oppia tuntemaan ilmiön yleisiä piirteitä tai d) paljastava, jolloin päästään kuvaamaan ennentutkimatonta ilmiötä (Syrjälä & Numminen 1988, 19). Syrjälän ja Nummisen (1988, 19) tapauskohteen määrittelyn mukaan tutkimukseni tapaus on opettavainen, sillä tämän tapauksen kautta voidaan oppia tuntemaan lukemisvalmiuksien vaikeuksien piirteitä ja ilmenemismuotoja.

Tutkimuksessani on myös pitkittäistutkimuksen eli seurantatutkimuksen piirteitä, sillä keräsin aineistoa kahtena eri ajankohtana puolen vuoden välein. Näin pystyin tutkimaan Samulin alkavan lukemisen kehittymistä.

2.3 Aineistonhankintamenetelmät

Keräsin aineistoa haastattelemalla Samulia, esiopettajaa, erityisluokanopettajaa ja Samulin äitiä. Tämän lisäksi testasin Samulin lukemisvalmiudet neljällä eri testillä. Keräsin aineistoa Samulin esiopetuskeväänä ja starttiluokan loppusyksynä. Samulin esiopetuskeväänä haastattelin Samulin esiopettajaa, hänen äitiään ja poikaa itseään. Samalla tein pojalle lukemisvalmiustestit. Seurannan tein Samulin ollessa starttiluokalla. Haastattelin starttiluokan loppusyksyllä Samulin opettajaa, joka on erityisluokanopettaja, Samulin äitiä ja myös Samulia. Tein Samulille uudestaan samat lukemisvalmiustestit kuin esiopetuskeväänäkin.

Tapaustutkimukselle on luonteenomaista, että yksittäistä tapausta tutkitaan perusteellisesti ja siitä tuotetaan tarkkaa ja yksittäistä tietoa. Aineistonkeruussa käytetään erilaisia tiedonkeruumenetelmiä, jotta tapauksesta saataisiin mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva. Olennaista on se, että tapaustutkimuksen aineisto muodostaa kokonaisuuden eli tapauksen. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 158–160.) Syrjälä ja Numminen (1988, 77) korostavat, että tapaustutkimuksessa pyritään kokoamaan mahdollisimman monenlaista tietoa tapauksesta, ja tämä onnistuu heidän mukaansa tarkastelemalla ilmiötä eri perspektiiveistä. Omassa tutkimuksessani keräsin tietoa Samulista monilla eri haastatteluilla ja lukemisvalmiustesteillä. Näillä aineistonhankintamenetelmillä sain muodostettua Samulista kokonaisvaltaisen ja tarkan kuvan.

2.3.1 Haastattelut

Haastattelin esiopettajan, erityisopettajan, Samulin äidin ja Samulin puolistrukturoidun yksilöhaastattelun (liitteet 2–7) avulla. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymysten muotoilu ja järjestys on kaikille sama, jotta kysymyksillä olisi sama merkitys kaikille

haastateltaville (Eskola & Suoranta 2001, 86). Esiopettajalle ja erityisluokanopettajalle laatimani haastattelukysymykset olivat keskenään samantyyppiset, sillä niissä painottui pedagoginen näkökulma oppimiseen. Puolistrukturoidun haastattelun tapaan (ks. Eskola & Suoranta 2001, 86) kaikki haastateltavat vastasivat omilla sanoillaan kysymyksiin ja näin sain luotua haastattelutilanteisiin avointa vuorovaikutusta. Haastattelut kestivät puolesta tunnista puoleentoista tuntiin. Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa sekä tutkija että haastateltava vaikuttavat tilanteen etenemiseen (Syrjälä & Numminen 1988, 98–99). Kvalitatiivisessa haastattelussa pyritään avoimeen vuorovaikutukseen, vaikka osapuolten välinen vuorovaikutus ei voi olla koskaan täysin vapaata eikä tasavertaista osapuolten erilaisten taustojen ja keskusteluroolien vuoksi (Syrjälä & Numminen 1988, 98–99).

Laadin haastattelukysymykset senhetkiseen teoriapohjaani peilaten ja käytin apuna Cattsin (Catts 1997, Kakkurin 1998, 13–14 mukaan) kieliperustaisten lukemisongelmien varhaisseulontakaavaketta. Esiopettajalle ja erityisluokanopettajalle tekemissäni haastattelukysymyksissä painottuu opettajan pedagoginen osaaminen, joten kysymykset ovat melko tarkkoja koskien lukemisvalmiuksien ja lukemaan oppimisen kehittymistä. Vanhemmille laatimissani kysymyksissä pyrin huomioimaan kodin arjen ja vanhempien oletettavat taustatiedot asiasta.

Lasta haastatteleamalla lapsen ääni ja mielipiteet pääsevät aidosti kuuluviin. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmissa (2000, 16; 2004, 19) mainitaan lapsen ja oppilaan itsearvioinnin kehittäminen. Itsearvioinnin tarkoituksena on tukea lapsen minäkuvan kehittymistä ja itsetuntemuksen kasvua sekä oman työskentelyn jäsentämistä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 16; Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 206). Laadullisen varhaiskasvatuksen yksi tunnusmerkki onkin lasten omien arviointien kuuleminen. Lapsen mielipiteen kysyminen on osoitus siitä, että hänen ajatuksistaan ollaan kiinnostuneita. (Turja 2004, 9, 16.) Lapsen itsearviointiin voivat herkästi vaikuttaa juuri senhetkiset tunteet ja mielentila, joten arviointivastaukset saattavat vaihdella huomattavastikin eri arviointikerroilla. Myös lapsen motivaatio ja yrittämisen panos vaikuttavat helposti omien taitojen arviointiin. Nämä seikat otin huomioon Samulin haastattelussa. Samulille suunnatut kysymykset olivat osittain hyvin tarkkoja, jotta olisin saanut mahdollisimman paljon tietoa hänen omista arvioistaan

koskien lukemisvalmiuksia. Annoin hänen kertoa myös laajemmin esiopetusikäisen elämästä ja koulun aloittamisesta.

2.3.2 Lukemisvalmiustestit

Haastattelujen lisäksi testasin Samulin lukemisvalmiudet neljän eri testin avulla: kirjainten nimeämistesti (liite 8), sanojen pituuksien vertailutesti (liite 9), sanojen merkityksen tunnistamistesti (liite 10) ja kirjoitustaidon arviointitesti (liite 11). Kolme ensimmäistä testiä ohjeistin ja pisteytin niiden virallisten ohjeiden mukaan (ks. Poskiparran diagnostiset testit 1994). Neljäs testi eli kirjoitustaidon arviointitehtävä ei ole diagnostinen testi, mutta tehtävä sopi hyvin Samulin kirjain-äännevastaavuuden osaamisen kartoittamiseen. Käytän tästä eteenpäin tutkimuksessani testeistä niiden nimiä ilman liiteviittausta tekstin luettavuuden parantamiseksi.

Kirjainten nimeämistesti testaa lapsen kirjaintuntemusta. Testaaja kysyy lapselta ”Tiedätkö mikä kirjain tämä on?” ja osoittaa lapselle kirjainta. Testissä kysytään yhteensä 19 kirjainta. Jokaisesta oikein tunnistetusta kirjaimesta lapsi saa yhden pisteen, maksimi pistemäärä on siis 19 pistettä. Testasin Samulin kirjaintuntemuksen esiopetuskeväänä suurilla kirjaimilla. Starttiluokalla testasin sekä suurten että pienten eli tekstauskirjainten tuntemuksen.

Sanojen pituuksien vertailutesti testaa lapsen kielellistä tietoisuutta. Kielellinen tietoisuus merkitsee kykyä ottaa kieli pohdinnan kohteeksi eli tutkia sitä metalingvistisesti (Torneus 1991, 9). Tämä tarkoittaa huomion kääntämistä kielen merkityksestä sen vaikeasti tavoitettavaan muotoon (Torneus 1991, 9). Sanojen pituuksien vertailutestissä on yhteensä kymmenen sanaparia, joista toinen sana on lyhyt ja toinen pitkä. Testaaja sanoo lapselle sanat ääneen ja lapsi toistaa ääneen sen sanan, joka kuulostaa pitkältä. Jokaisesta oikein sanotusta sanasta lapsi saa yhden pisteen eli maksimipistemäärä on 10 pistettä.

Sanojen merkityksen tunnistamistestissä on yhteensä 21 kohtaa, joista kolme tehdään aluksi yhdessä harjoituksen vuoksi. Näin ollen pisteen voi saada 18 kohdasta. Paperin reunassa lukee aina jokin sana ja sen vieressä on neljä kuvavaihtoehtoa, joista pitää

rastittaa sanaa vastaava kuva. Testi testaa lapsen kirjaintuntemusta, sanahahmon tunnistamista ja kuvien erottelukykyä. Lapsi saa yhden pisteen jokaisesta oikeasta vastauksesta eli maksimissaan testistä voi saada 18 pistettä.

Kirjoitustaidon arviointitesti testaa lapsen kielellisen tietoisuuden kehittymistä. Testissä on kuusi kuvaa ja jokaisen kuvan vieressä on viivat kirjaimille. Tarkoituksena on, että lapsi kirjoittaa kuvaa vastaavan sanan viivoille. Kielelliseen tietoisuuteen liittyy sanan äänteiden kuuleminen ja erottaminen (ks. Torneus 1991, 16,18). Testin ohjeistus on seuraava: ”Näet edessäsi kuusi kuvaa. Jokaisen kuvan vieressä on paikat kirjaimille, jotka kuuluvat kuvan nimessä. Kirjoita jokaisen kuvan nimi. Kirjoita niin paljon, niin monta kirjainta kuin osaat. Jätä ne kohdat kirjoittamatta, jotka tuntuvat hankalilta.” Testin ohjeistuksen mukaan lapsi saa pisteen jokaisesta täysin oikein kirjoitetusta sanasta. Koska lukemisvalmiuksien yksi tärkeä osa-tekijä on sanan alku- ja loppuäänteiden erottaminen (ks. Torneus 1991, 16–17), keskityin Samulin tapauksessa vain sanan ensimmäiseen ja viimeiseen kirjaimiin. Muutin pisteytystä niin, että jokaisesta oikeasta alku- tai loppukirjaimesta saa yhden pisteen. Sanoja on testissä kuusi, joten maksimipistemäärä on 12 pistettä.

2.4 Aineisto ja sen analyysi

Tutkimukseni aineisto jakautuu kahteen osaan: alku- ja seuranta-aineistoon. Alkuaineisto tarkoittaa Samulin esiopetusvuotena keräämääni aineistoa, joka sisältää esiopettajan, äidin ja Samulin haastattelut sekä Samulin lukemisvalmiustestit. Seuranta-aineistoon kuuluu starttiluokan erityisluokanopettajan, äidin ja Samulin haastattelut sekä jälleen Samulin lukemisvalmiustestit. Haastattelujen litteroituja sivuja kertyi 75 ja testejä oli neljä, jotka toistuivat esiopetuksessa ja starttiluokalla, siis yhteensä kahdeksan.

Kvalitatiivisessa tutkimusotteessa aineiston analyysi on prosessiluonteista. Aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin aikana. Tämän kvalitatiivisen tutkimuksen ominaispiirteen myötä korostuu tutkimustehtävän, teorianmuodostuksen, aineistonkeruun ja aineiston analyysin joustava kehittyminen tutkimuksen edetessä. Aineiston analyysi on suuntaa

antavaa ja sen tarkoituksena on täsmentää tutkimustehtävää ja löytää tutkimuksen linjoja. (Kiviniemi 2001, 68, 77.) Tutkimusprosessi tulee tehdä näkyväksi siten, että lukijalle selviää, miten tutkimuksen johtopäätöksiin on päädytty (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 158–160).

Etenin aineiston analyysissä kvalitatiiviselle tutkimusotteelle tyypilliseen tapaan (ks. Kiviniemi 2001, 68). Tutkimustehtäväni tarkentuivat aineiston analyysin aikana, jolloin kokeilin erilaisia lähestymistapoja aineistooni ja kohdensin tutkimustehtäviä eri näkökulmista. Aineistooni kuului aluksi useamman äidin ja isän haastattelut ja heidän lastensa haastattelut ja lukemisvalmiustestit. Aloitin aineiston analysoinnin lukemalla esiopetukseen liittyviä haastatteluja arvioinnin näkökulmasta. Etsin yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia esiopettajan, vanhempien ja lasten vastauksista. Tutkin myös lukemisvalmiustestejä ja vertasin niitä haastatteluaineistoon. Aineiston luokittelussa ja tarkemmassa analyysissä huomasin, ettei aineistoni soveltunut erityisen hyvin lukemisvalmiuksien arviointiin. Aloitin aineistoni analyysin uudelleen ja vaihdoin näkökulman vanhempien rooliin lapsen lukemisvalmiuksien tukijana. Löysin aiheesta mielenkiintoisia tutkimuksia, jotka liittyivät vahvasti omaan aineistooni. Poimin vanhempien haastatteluista heidän käsityksiään ja arviointejaan lasten lukemisvalmiuksista sekä sellaisia tutkimustuloksia, jotka käsittelivät kodin toimintatapoja lukemisvalmiuksien tukemisen kannalta. Esiopettajan ja lasten haastatteluista etsin heidän käsityksiään ja arviointejaan lukemisvalmiuksien taitotasosta. Tekstissäni sekoittuvat kuitenkin käsitteet arviointi, käsitykset, tukeminen ja toimintatapa. Myös monen tapauksen tapaustudkimus johti toistoihin, tuntui sekavalta ja tutkimustehtävien selkiyttäminen vaikealta.

Tässä vaiheessa tutkimukseni sai uuden ja lopullisen suunnan. Päätin hyödyntää seuranta-aineistoani alkavasta lukemisesta. Aloitin aineistoni analyysin uudestaan ja tarkastelin teoreettista viitekehystäni. Valitsin tutkimukseni kohteeksi mielestäni mielenkiintoisimman eli Samulin lukemisvalmiuksien kehittymisen seuraamisen, josta tuli tutkimukseni ensimmäinen tutkimustehtävä. Starttiluokan erityisluokanopettajan haastattelusta ilmeni paljon erityispedagogista ammattitaitoa. Näin syntyi tutkimukseni toinen tutkimustehtävä, jossa tarkastelen starttiluokalla käytettyjä toimintatapoja lukemaan opettamisessa. Kolmas tutkimustehtäväni muodostui aineiston analyysin alkuvaiheessa, jolloin tarkastelin aineistoani lapsen lukemaan oppimisen tukemisen

näkökulmasta. Äiti, esiopettaja ja erityisluokanopettaja kuvasivat omia roolejaan Samulin lukemaanoppimisprosessissa.

Tutkijalla on ennen tutkimusta mielessään kysymyksiä, joihin hän etsii vastauksia. Tapaustutkimuksessa tutkimustehtävän tarkentuminen tapahtuu kuitenkin vähitellen tutkimuksen edetessä, kun tutkija kerää aineistoa ja teoretisoi sitä. Lähestymistapa on tapaustutkimuksessa siis yhtä aikaa induktiivinen ja deduktiivinen. (Syrjälä & Numminen 1988, 16.) Minulla oli koko ajan käsitys siitä, että halusin tutkia lukemisvalmiuksia, mutta näkökulma oli epäselvä. Aineistoni oli alun perin todella laaja, ja se tuotti vaikeuksia aineiston rajaamisessa ja tutkimustehtävien täsmentymisessä. Tutkimuksessani käsittelen aineistoa ja teoreettista viitekehystä limittäin, sillä aineiston analyysivaiheessa huomasin niiden selvästi täydentävän toinen toistaan.

Tutkimuksessani tarkastelen ja analysoin aineistoani luvuissa 4–7. Luvuissa 4 ja 5 paneudun ensimmäiseen tutkimustehtävääni eli Samulin alkavan lukemisen kehittymiseen. Ensin tarkastelen Samulin esiopetuskevään aineistoa ja sitten seuranta-aineistoa starttiluokalla. Esittelen ensin Samulin lukemisvalmiustestitulokset ja Samulin oman arvion lukemisesta. Tämän jälkeen käsittelen esiopettajan, erityisluokanopettajan ja äidin arviot Samulin lukemisvalmiuksista. Etsin haastatteluista arvioita Samulin lukemisvalmiuksista ja alkavan lukemisen kehittymisestä. Analysoin haastatteluja ja vertasin niitä teoriaan. Olen taulukoinut esiopetuksen ja starttiluokan aikaiset kokonaisarviot Samulin lukemisvalmiuksista. Nämä yhteenvetotaulukot liitin tutkimukseni yhteenvetoon ja pohdintaan (lukuun 8). Luvussa 6 syvennyn toiseen tutkimustehtävääni eli starttiluokalla käytettyihin lukemaan opettamisen toimintatapoihin. Kodin, esiopetuksen ja koulun yhteistyötä sekä alkavan lukemisen tukemista ja arviointia käsittelen luvussa 7. Käytän tutkimuksessani kursivointia suorissa haastattelulainauksissa.

Aineistosta tekemäni päätulkinnat olen koonnut tutkimukseni yhteenvetoon ja pohdintaan (lukuun 8). Tulkinta oli vaikeaa, sillä minun piti varoa ylitulkintaa ja huomioida koko ajan oma subjektiivinen asemani aineistoani kohtaan. Eskolan ja Suorannan (2001, 145) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen hankalin vaihe onkin tulkintojen tekeminen. Tähän ei ole olemassa mitään muodollisia ohjeita, vaan

tulkintojen hedelmällisyys ja osuvuus on lopulta kiinni tutkijan tieteellisestä osaamisesta. Tutkijan subjektiivisuutta ei tule unohtaa, sillä se ohjaa tulkintojen tekemistä (Syrjälä & Numminen 1988, 130). Tulkintojen taustalla vaikuttavat tutkijan ihmiskäsitys, metodologiset valinnat ja teoreettiset näkökulmat. (Syrjälä & Numminen 1988, 130.)

2.5 Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tarkastellaan koko tutkimusprosessin luotettavuutta (Eskola & Suoranta 2001, 210). Olen kuvannut tutkimukseni kulun ja keräämäni aineiston mahdollisimman tarkasti, jotta lukija voisi seurata tutkimusprosessin etenemistä.

Tutkimuksen validius eli pätevyys tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä tutkia juuri sitä, mitä on tarkoituskin tutkia (Hirsjärvi ym. 2003, 213). Tarkoitukseni oli tutkia Samulin lukemaan oppimisen kehittymistä ja starttiluokalla käytettyjä erityispedagogisia toimintatapoja. Valitsin sellaiset tiedonkeruumenetelmät, jotka sopivat näihin tutkimustehtäviin parhaiten. Erilaisten aineistonkeruumenetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa kutsutaan triangulaatioksi (ks. Eskola & Suoranta 2001, 210). Tällaista tiedonkeruutapaa perustellaan sillä, että yksittäisellä menetelmällä on vaikea saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta (Eskola & Suoranta 2001, 210). Keräsin aineistoni sekä haastatteluilla että testeillä. Eri ihmisten arvioita ja näkemyksiä Samulin tilanteesta keräsin haastatteluilla. Testit täydensivät haastatteluja, sillä testien avulla sain tarkkaa ja yksityiskohtaista tietoa Samulin senhetkisestä osaamisesta. Kahden eri aineistonkeruumenetelmän käyttö lisää tutkimukseni luotettavuutta.

Lukemisvalmiustestien tulisi testata lapsen valmiuksia, ei taitoja. Tutkimuksessani käyttämäni lukemisvalmiustestit testasivat osittain taitoa eli tässä tapauksessa lukutaitoa. Tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä ilmenneet seikat lukemisvalmiuksista antavat niistä laajan ja monipuolisen kuvan. Lukemisvalmiustestit keskittyvät kuitenkin vain tiettyihin lukemisvalmiuksien osa-alueisiin. Jotta olisin saanut vielä kattavamman kuvan Samulin senhetkisistä valmiuksista ja taidoista, minun olisi pitänyt testata Samulin kaikki lukemisvalmiuksien osa-alueet. Tutkimuksessani

käytin sellaisia testejä, jotka keskittyivät arvioimaan kirjain-äännevastaavuutta, kirjain- ja sanahahmon tunnistamista ja kielellistä tietoisuutta. Näistä olisi ollut vaikea saada tarkkaa tietoa pelkästään haastatteluiden avulla. Tietoa Samulin muista lukemisvalmiuksien osa-alueista sain kuitenkin haastatteluista. Tutkimukseni luotettavuutta lisää se, että keräsin aineistoa kahtena eri ajankohtana, puolen vuoden aikavälillä. Näin sain tutkimukseeni aikaulottuvuutta, joka on välttämätön, kun halutaan tutkia jonkin ilmiön muuttumista tai kehittymistä (ks. Hirsjärvi ym. 2003, 165).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen validiteetti on osoitettavissa, mutta uskottavuuden osoittamista pidetään usein hankalana (Syrjälä & Numminen 1988, 143). Näin ollen on tärkeää, että tutkija raportoi tutkimusprosessin eri vaiheineen ja menetelmineen mahdollisimman tarkasti. Olen kuvannut tutkimukseni etenemisen selvästi. Keräämäni aineiston raportoin tarkasti ja analysoin sen yksityiskohtaisesti. Näin lukijalle on selvää, miten olen päässyt johtopäätöksiini ja tulkintoihini. Kokonaisuutena validiteetin ja uskottavuuden arviointi on prosessi, jossa asiat kietoutuvat toisiinsa eikä niitä voida käsitellä toisistaan erillisinä (Syrjälä & Numminen 1988, 143–145).

Tutkimuksessani yleistin analysoimaani aineistoa teoriaan. Tämän vuoksi käsitelin aineistoa ja teoriaa limittäin, enkä erillisinä lukuina. Aineiston analyysissä ja pohdintaluvussa pyrin käsitteellistämään Samulin alkavan lukemisen kehittymistä, erityisluokanopettajan käyttämiä toimintatapoja ja aikuisen roolia lapsen lukemaanoppimisprosessissa. Näistä tein tulkintoja ja havaitsin teorioiden tukevan johtopäätöksiäni. Yleistettävyyttä näkyy tutkimuksessani myös siinä, että se auttaa ymmärtämään inhimillistä toimintaa (ks. Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163): äiti antoi arvionsa Samulista huoltajan näkökulmasta, kun taas esiopettaja ja erityisluokanopettaja olivat tutkimuksessani mukana ammattiryhmän edustajina. Heidän yhteistyönsä tuloksena Samuli sai tarvittavat tukitoimet ja hänen koulun aloittamisensa tuntui onnistuneelta.

3 LUKEMAAN OPPIMINEN ESI- JA ALKUOPETUKSESSA

Lukutaidon määritelmät ovat vaihdelleet eri aikoina. Lukutaidosta voidaan puhua tarkoittaen joko vain lukutaitoa tai luku- ja kirjoitustaitoa. (Lerikkanen 2006, 10.) Omassa tutkimuksessani keskityn ainoastaan lukutaidon kehittymiseen. Esittelen ensin lukutaidon eri määrittelyjä, jonka jälkeen tarkastelen lukemaan oppimista esi- ja alkuopetuksessa.

Lukemaan oppimista ja lukutaitoa voidaan tarkastella eri näkökulmista, ja lukemaan oppimisen kehitysvaiheita jaetaan eri tavoin riippuen määrittelytavasta. Linnakylä jakaa lukutaidon peruslukutaitoon, toimivaan lukutaitoon ja kriittiseen lukutaitoon (Linnakylä 1990, Lerkkasen 2006, 10 mukaan). Alkavan lukemisen vaiheessa painottuu lukemisen perustekniikan oppiminen. Peruslukutaito koostuu kirjoitetun kielen teknisen lukemisen taidosta eli taidosta yhdistää kirjaimia vastaavat äänneet sanoiksi ja luetun ymmärtämisen taidosta. (Lerikkanen 2006, 10.) Siiskosen, Poikkeuksen, Aron ja Ketosen (2004, 275) mukaan lukutaito pohjautuu lapsen kielellisen kehityksen eri vaiheisiin. Näitä kehitysvaiheita kuvataan käsitteillä sukeutuva, varhainen, orastava ja alkava lukutaito (Siiskonen ym. 2004, 275). Lukemista voidaan tarkastella myös neurofysiologisena, psykologisena sekä pedagogisena toimintona. Ahvenaisen ja Holopaisen (2005, 26) mukaan tästä monitieteisestä perustasta johtuen lukemistapahtumaa ei ole helppo määritellä. Nykykäsityksen mukaan lukemista ohjaava monimutkainen neurologinen prosessi koostuu useiden aivoalueiden yhteistoiminnasta. Siiskosen, Poikkeuksen, Aron ja Ketosen (2004, 275) tavoin Ahvenainen ja Holopainen painottavat kielellisen kehityksen merkitystä: lukutaito on pitkälle kehittynyt kognitiivinen taito, jonka normaalille kehittymiselle annetaan perusta varhaisissa kielenkehityksen vaiheissa. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 26, 32.)

Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmissa (2000, 8; 2004, 18) korostetaan lapsen asemaa aktiivisena toimijana ja oppijana. Opetussuunnitelmissa painotetaan konstruktivistista oppimiskäsitystä, joka tarkoittaa oppimisprosessia, jossa uusi oppiaines pohjautuu aina oppijan aikaisempiin tietorakenteisiin. Oppiminen on yksilöllinen prosessi, jossa painottuu oppijan oma aktiivinen toiminta. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 43.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen yksi

tunnetuimmista edustajista on Dewey, jonka mukaan oppiminen on ongelmanratkaisua ja kokemuksellista oppimista (Hujala ym. 1998, 43). Hän näki oppimisen ongelmanratkaisuna ihmisen kohdatessa uusia tilanteita, joissa hänen täytyy yhdistää jo opittu tieto uuteen tilanteeseen. Oppimisen kokemuksellisuus liittyi Deweyn mukaan opetusprosessin sosiaaliseen luonteeseen. Oppimisen lähtökohtana on yksilön omien potentiaalien lisäksi toiminta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Hujala ym. 1998, 43.)

Oppimisen sosiaalisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta korosti Deweyn lisäksi myös Vygotsky, jonka teoriasta on noussut korostuneesti esille lähikehityksen vyöhykkeen käsite. Se kuvaa lapsen niitä toimintoja, jotka eivät vielä ole kehittyneet, mutta ovat kehittymäisillään. Lähikehityksen vyöhykkeellä ovat sellaiset toiminnot, joista lapsi ei vielä selviä itsenäisesti, mutta pystyy suorittamaan ne sosiaalisen ohjauksen ja tuen avulla. Opetuksen tulisi kohdistua lähikehityksen vyöhykkeelle, sillä opetuksen tulee edeltää kehitystä, eikä seurata sitä. (Hujala ym. 1998, 48–49.) Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen teoria pohjautuu konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle ja lapsen aktiiviseen osallistumiseen oppimisprosessissa.

Lapsen kehitys tuntuu tapahtuvan luonnostaan, ilman aikuisen suoraa ohjausta. Tavoitteellinen ja tietoinen taitojen opettaminen tuntuu alkavan vasta koulussa, mutta käytännössä tämä on alkanut jo ennen lapsen kouluikää. Aikuinen tukee ja ohjaa lasta lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä (ks. Hujala ym. 1998). Lapsen kehitys on aina jossain määrin riippuvainen aikuisen ohjauksesta ja opetuksesta. Eri toiminnoissa lapsi kypsyy, kehittyy sekä oppii ja näin muodostuu pohja myös kouluoppimiselle. Lapsen oppimisvalmiuksien kehitys ei siis ala vasta koulun alkaessa, vaan sitä kehitystä on tapahtunut koko lapsen eliniän ajan. Aikuisen ohjaus, lapsen sosiaaliset suhteet sekä lapsen oma aktiivisuus säätelevät lapsen kehitystä. (Ruoho & Komonen 1990, 1.) Nämä tekijät vaikuttavat myös lukemaanoppimisprosessissa. Lapsi ei ala oppia lukemaan vasta koulun alkaessa, vaan normaalisti kehittyneellä lapsella herää mielenkiinto kieleen jo ennen kouluikää (Korkeamäki 2000, 54). Kun lapsi on itse motivoitunut ja kiinnostunut kielestä, on pedagogisesti hyvä hetki alkaa tukea lapsen kielellistä kehitystä ja esiopetusvuotena heräävää kielellistä tietoisuutta.

3.1 Esiopetus ja lukemisvalmiudet

Esi- ja alkuopetuksen aika on tärkeä nivelkohta lapsen kehityksen kannalta. Lapsi siirtyy esiopetuksesta perusopetukseen ja kohtaa uusia haasteita ja oppimisen kohteita. Esiopetus on koulua edeltävä vuosi, jolloin kiinnitetään huomiota lapsen oppimisvalmiuksiin, joista yksi osa-alue on lukemisvalmiudet.

Esiopetusikäiseltä lapselta odotetaan ja vaaditaan itsenäisyyttä ja omatoimisuutta sekä kykyä selviytyä uusista tilanteista ja haasteista koulussa (Hakkarainen 2002, 70). Esiopetuksen yhtenä tavoitteena onkin helpottaa päivähoiton ja koulun siirtymävaihetta. Varhaiskasvatus ja siihen kuuluva esiopetus sekä perusopetus muodostavat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7), jota ohjaavat esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmat. Lapsi aloittaa esiopetuksen useimmiten sinä vuonna, jolloin hän täyttää kuusi vuotta. Tämä vuosi on koulua edeltävä vuosi, joka toteutetaan joko päiväkodin tai koulun yhteydessä. Esiopetus on perheelle ja lapselle vapaaehtoista ja maksutonta toimintaa, mutta kunnilla on lain mukaan velvollisuus järjestää esiopetustoimintaa. (Opetushallitus 2006a.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan leikinomaista, lapsen kehitystasosta lähtevää toimintaa, jossa näkyy iloisuus ja avoimuus. Opetussuunnitelmassa korostetaan myös rohkeasevaa ja kiireetöntä ilmapiiriä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 9.) Esiopetusvuotena yhdistetään siis tavoitteellisesti leikki ja oppiminen. Uusia asioita ei opeteta vielä koulumaisesti, mutta leikin kautta tutustutaan koulussa opetettaviin asioihin.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 10) yksi keskeinen sisältöalue on kieli ja vuorovaikutus. Opetussuunnitelman mukaan esiopetuksessa luodaan pohjaa lukutaidon oppimiselle. Alkavan lukemisen pohjana on vuorovaikutuksellisuus: lapselle kerrotaan ja luetaan erilaisia tekstejä, satuja ja kertomuksia, lapsi tulee itse kuulluksi, hänen kanssaan keskustellaan ja hänen kysymyksiinsä vastataan. Lapsi kehittää tällaisissa tilanteissa huomaamattaan sanavarastoaan sekä lukutaitoaan. Esiopetuksessa lapselle järjestetään avoin oppimisympäristö, jossa hänen aikaisemmat taitonsa huomioidaan. Esiopetusvuoden tavoitteena on leikin ja toiminnan avulla herättää ja

lisätä lapsen mielenkiintoa suullisen ja kirjoitetun kielen havainnointiin ja tutkimiseen. Tutkimisen kohteina ovat erilaiset tekstit, ilmaisut, sanat, kirjaimet ja äänteet lapselle mielekkäässä yhteydessä. Kielellisen tietoisuuden kehittymistä tuetaan erilaisilla loruilla ja riimeillä sekä tutustumalla monipuolisesti kirjoitettuun kielimuotoon. Lapselle tarjotaan kokemuksia siitä, että kieli voi olla sekä puhuttua että kirjoitettua. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 10.)

Esiopetusvuosi on erityisen tärkeä kielen kehityksen kannalta, sillä juuri viisi-kuusivuotiaana lapsen luontainen kiinnostus kieleen herää ja hän haluaa leikitellä kielellä eri tavoin. Lapsen henkinen kehitys on riippuvainen kielen kehityksestä (Ruoho & Komonen 1990, 4). Kieli on ajattelun ja henkisten toimintojen tärkein työkalu ja sen avulla lapsi oppii myös säätelämään omaa toimintaansa. Lapsella on sitä paremmat mahdollisuudet oppia lukemaan, mitä parempi puheen kehitystaso hänellä on vuotta ennen koulunalkamista eli esiopetusvuotena. (Ruoho & Komonen 1990, 4.) Selkeä puhe auttaa lasta erittelemään äänteitä ja helpottaa alkavaa lukemista. Ääneen lukeminen lapselle auttaa häntä lukemaan oppimisessa, joten sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys on tärkeä. (Kyröläinen 1999, 173.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 11) mainitaan, että esiopetuksessa luodaan pohjaa lukutaidon oppimiselle eli tuetaan lapsen lukemisvalmiuksia. Lukemaan oppimiseen vaikuttavat monet eri osatekijät yhdessä. Lasten lukemisvalmiuksien taitotaso vaihtelee hyvinkin paljon, mutta lukemaan oppimisen eri osa-alueita voidaan tutkimusten mukaan tukea ja harjaannuttaa. Tutkimuksista ilmenneitä lukemisvalmiuksien osa-alueita ovat kielellinen tietoisuus, äänteiden tuottaminen, kirjaintuntemus, työmuistin toiminta, laskutaito, tarkkaavaisuuden suuntaaminen, nopea nimeäminen, verbaalinen älykkyys ja yleinen kognitiivisen älykkyyden taso, motoriset taidot ja motivaatio (Mäkinen 2002; Olofsson & Niedersoe 1999; Poskiparta, Niemi & Vauras 1999; Holopainen 2002; Ahvenainen & Holopainen 2005). Eri tutkijat painottavat eri osa-alueiden merkitystä, mutta kaikki ovat samaa mieltä siitä, että jokaista osa-aluetta tarvitaan.

Holopainen (2002) on tutkinut lukutaitoa ja siihen vaikuttavia tekijöitä lukemisvaikeuksien kannalta, mutta samat tekijät ovat luonnollisesti merkittävässä roolissa myös lukemisvalmiuksissa. Holopaisen tutkimus oli laaja, ja se osoitti, että

kaikki lukemaan oppimisen osa-alueet vaikuttavat toisiinsa. Esiopetusvuoden lopulla lapsen fonologisen tietoisuuden taso ja kirjaintuntemus ennustivat lapsen lukemaan oppimisen kehittymistä. Epäsanojen toistamisen sujuvuus, visuaalisen järjestyksen taidot ja nopean nimeämisen onnistuneisuus ennustivat joko lukusujuvuutta tai mahdollista viivästynyttä lukutaitoa. Koti- ja esiopetusympäristöä merkityksellisemmäksi tekijäksi lukutaidon oppimisen selittäjänä todettiin lapsen omat kielelliset ja kognitiiviset taidot. Pitkittäistutkimuksessa huomattiin, että useimmat lapset oppivat lukutaidon nopeasti ja siitä kehittyi tarkka ja sujuva taito ensimmäisen kouluvuoden aikana.

Lukutaidon kehittymisessä voidaan korostaa joko lapsen valmiuksia tai kehittymistä. Valmiusajattelun mukaan lapsi ei ole sisäisesti valmis lukemaan ennen kuuden vuoden ikää. Tämä näkökulma korostaa aistitoimintoja ja niiden harjaannuttamista lukemaan opettamisessa. Systemaattisen lukemaan opettamisen katsotaan kuuluvan koululle, sillä lapselle ei ole kehittynyt tiettyjä valmiuksia ennen sitä. Kehitysnäkökulma, erityisesti kielen kehitys, korostaa ympäristön merkitystä lukemaanoppimisprosessissa. Nykytutkimusten mukaan lukemaan opettaminen nähdään osaksi lapsen kielen kehityksen kokonaisuutta. Kieli ympäröi lasta kaikkialla ja näin ollen hän sosiaalistuu kirjalliseen kulttuuriin syntymästään lähtien. (Valkonen & Vilska 2002, 18.) Koululla ei siis näin ollen ole enää auktoriteettiasemaa lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa. (Hyyrö 2000, Valkosen & Vilskan 2002, 18 mukaan.) Lukemaan oppiminen ei siis perustu ainoastaan opettajan taitoihin ja opetusmetodeihin. Niillä on merkitystä vasta silloin, kun lapsen kielen oppimisen perusvalmiudet ovat tietyllä vähimmäistasolla. Nämä perusvalmiudet muotoutuvat jo ennen kouluikää lapsen ollessa kotona ja päivähoitossa. (Ruoho & Komonen 1990, 3.)

Korkeamäen (2000, 54) mukaan lapsen lukutaidon oppiminen alkaa hyvin varhain, jo ennen koulunaloittamisikää. Hänen tutkimuksensa kohdistui sukeutuvaan lukutaitoon (emergent literacy), jonka pääajatuksena on se, että lapset alkavat oppia lukemaan jo ennen kouluikää ilman erityistä lukemaan opettamista. Sukeutuva lukutaito tarkoittaa sitä, että lapset oppivat ennen kouluikää tunnistamaan joitakin ympäristössä esiintyviä sanoja ja niiden kirjaimia. Koulun alkaessa kaikki lapset eivät tämän näkemyksen mukaan ole siis samalla tavalla lukutaidottomia ja tämä tulisikin huomioida koulutulokkaiden lukemaan opettamisessa. Useiden tutkimusten (Roberts, Jurgens & Burchinal 2005, 345–346) mukaan sukeutuva lukeminen ja lukemaan oppimiseen

liittyvät taidot, tiedot ja asenteet ovat tärkeitä tekijöitä myöhemmän lukutaidon sujuvuudessa. Myös Haney ja Hill (2004, 215) pitävät sukeutuvaa lukutaitoa tärkeänä ja painottavat Korkeamäen tavoin varhaislapsuuden aikaa, jolloin tavoitteellinen lukemaan opettaminen ei ole vielä alkanut. Heidän mielestään ympäristöön muokattujen harjoitusten vaikutusten ymmärtäminen ja tällaisten harjoitusten käyttäminen tukee sukeutuvan lukutaidon saavuttamista normaalisti kehittyvällä lapsella.

3.2 Alkuopetus ja alkava lukeminen

Alkuopetuksena pidetään kahta ensimmäistä perusopetuksen vuotta. Lapsi aloittaa perusopetuksen ensimmäisen luokan useimmiten sinä vuonna, kun hän täyttää seitsemän vuotta. Tällöin lain mukaan alkaa oppivelvollisuusikä. (Opetushallitus 2006b.) Kaikki lapset eivät kuitenkaan ole saavuttaneet siihen ikään mennessä kehityksessään sellaista vaihetta, että koulunkäynti sujuisi lapsen kannalta suotuisasti (Lummelahti 1997, 76). Tällöin mietitään, hyötyykö lapsi vuotta aikaisemmasta tai myöhemmästä koulun aloituksesta. Käytänteet ja nimitykset vaihtelevat kunnittain: aloittaako lapsi esimerkiksi integroidussa esiluokassa, alkuopetuksen pienluokassa, nollaluokalla vai starttiluokalla (ks. Lummelahti 1997; Heikkinen 1997; Puutio & Melantie 1997).

Alkuopetuksessa käytettävä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) pohjautuu esiopetuksen opetussuunnitelmaan. Molemmissa opetussuunnitelmissa painottuu toiminnan yksilöllisyys, monipuolisuus ja virikkeellisyys. Erona on se, että esiopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan erikseen leikki, mielikuvitus ja draama, kun perusopetuksen opetussuunnitelmassa tarkastellaan jo eri oppiaineita (2000, 9; 2004, 19). Opetussuunnitelmat käyttävät myös eri ilmaisua oppijasta: esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2000) puhutaan lapsesta, kun taas perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) kohteena on oppilas. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004, 18) painotetaan oppilaan aktiivista ja tavoitteellista opiskelua erilaisissa tilanteissa. Oppiminen nähdään prosessina, joka pohjautuu oppilaan edellisiin tietorakenteisiin. Opetuksessa tulee käyttää monipuolisia työtapoja, joiden tehtävänä on kehittää oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä oppilaan omaa aktiivista osallistumista. Opettajan tulee valita työtavat oppiaineen ja

yksittäisen oppilaan kykyjen mukaisesti. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18–19.)

Starttiluokka on osa alkuopetusta, jossa noudatetaan pääosin perusopetuksen yleistä opetussuunnitelmaa. Starttiluokalle hakeudutaan psykologin tutkimusten kautta, jos esiopetusikäisellä lapsella ei ole riittäviä valmiuksia koulunkäynnin aloittamiseen yleisopetuksen ensimmäisellä luokalla. Käytännön järjestelyt vaihtelevat kuitenkin kunnittain. Jos kunnassa ei ole startti- tai nollaluokkaa, koululyykkäyslapsi sijoitetaan lisävuodeksi päiväkotiin ja esikouluun. Koululyykkäyslasterien kehittymisen tukeminen kaipaava juuri heille suunniteltua systemaattista opetusta. Starttiluokka on ennaltaehkäisevä opetusmuoto, jossa pyritään antamaan lapselle yksi lisävuosi aikaa kehittyä ja kasvaa. Tämä tapahtuu kuitenkin koulumaisessa ympäristössä, jotta lapsen olisi helppo jatkaa starttiluokan jälkeen koulussa. Suurin osa starttiluokan oppilaista aloittaa starttivuoden jälkeen yleisopetuksen ensimmäisellä luokalla. (Puutio & Melantie 1997, 97.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 46) äidinkielen ja kirjallisuuden perustehtävänä on kiinnostuttaa oppilas kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta. Oppiaineen pohjana on laaja materiaali erilaisia tekstejä: puhuttuja ja kirjoitettuja tekstejä, kuvitteellisia ja asiatekstejä sekä sanallisia ja kuvallisia tekstejä. Ensimmäisten vuosiluokkien äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeinen tehtävä on jatkaa varhaiskasvatuksessa, erityisesti esiopetuksessa, alkanutta kielen oppimista.

Alkuopetuksessa alkaa systemaattinen lukemaan opettaminen. Alkuopetuksessa painotetaan monipuolista lukemisen harjoittelusta päivittäin, äänne-kirjainvastaavuuden runsasta harjoittelua, sanojen tunnistamista ja monipuolista kirjallisuuteen tutustumista. Tavoitteena on, että oppilas oppii lukemisen perustekniikan ja siihen liittyviä oleellisia käsitteitä, oppii kehittämään omaa lukutaitoaan ja tarkastelemaan itseään lukijana. Alkuopetuksessa harjoitellaan myös vähittäistä siirtymistä ääneen lukemisesta äännettömään lukemiseen sekä puheen purkamista sanoiksi, tavuiksi ja äänneiksi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 46–47.) Oppilaan hyvä lukutaito toisen luokan lopulla määritellään opetussuunnitelmassa (2004, 48) seuraavasti: oppilas on edennyt alkavan lukemisen vaiheesta perustekniikan

vahvistumisen vaiheeseen ja hän on alkanut tarkkailla lukiessaan, ymmärtääkö hän lukemansa ja pystyykö tekemään päätelmiä lukemastaan.

Varhaisen lukemisen kehittymisen vaiheista on erilaisia tulkintoja. Höien ja Lundberg (1999) jaottelevat alkavan lukemisen neljään vaiheeseen: valelukemiseen, logografis-visuaaliseen lukemiseen, alfabetis-fonologiseen lukemiseen ja ortografis-morfeemiseen lukemiseen (Höien & Lundberg 1999, Ahvenaisen & Holopaisen 2005, 29 mukaan). Ehrin (1998) mukaan alkava lukutaito jakautuu viiteen vaiheeseen: esi-alfabeettiseen, osittais-alfabeettiseen, alfabeettiseen, ortografiseen ja automatisoitumisen vaiheeseen (Ehri & McCormick 1998, Lerkkasen 2006, 12–15 mukaan). Esi-alfabeettisessa vaiheessa lapsi alkaa kiinnostua ympäristössä olevista kirjaimista ja sanoista. Osittais-alfabeettinen alkaa, kun lapsi osaa käyttää joitakin kirjain-äännevastaavuuksia tunnistessaan sanoja. Kun lapsi lukee sanoja äänteitä yhdistämällä, dekodaaamalla, niin hänen lukemisensa perustuu täysin kirjain-äännevastaavuuden käyttöön. Tämä vaihe on alfabeettinen vaihe. Vahvistumisen vaiheessa dekodaus nopeutuu ja lapsi oppii tunnistamaan joitakin sanoja kokonaisina sanahahmoina. Viimeinen vaihe on automatisoitumisen vaihe, jossa lukutaito kehittyy yhä sujuvammaksi. (Ehri & McCormick, 1998 Lerkkasen 2006, 12 mukaan.)

Alkuopetuksessa pyritään syventämään lapsen taitoja ja vahvistamaan hänen lukemisvalmiuksiaan. Lukemaan oppimisen perustana on se, että lapsi oivaltaa, että kirjaimet ovat puheäänten symboleja (Siiskonen, Aro & Holopainen 2004, 67). Tämä edellyttää kirjaintuntemusta ja kirjain-äännevastaavuuden hallitsemista (Siiskonen, Aro & Holopainen 2004, 67). Useimmat lapset oppivat lukemisen peruslukutaidon ensimmäisenä kouluvuotenaan. Osa lapsista osaa lukea jo kouluun tullessaan. Lyytisen tutkimuksen (2006) mukaan noin 80 % lapsista etenee lukutaidon oppimisessa ilman suuria ongelmia ja noin viidellä prosentilla lapsista on eritasoisia lukemisen vaikeuksia kouluvuosien jossain vaiheessa (Lyytinen 2006, Lerkkasen 2006, 19 mukaan).

4 SAMULIN LUKEMISVALMIUDET ESIOPETUKSESSA

Tässä luvussa käsittelen Samulin lukemisvalmiuksia hänen esiopetuskeväänään. Samuli kykeni tuomaan esille sekä osaamistaan että vaikeuksiaan lukemaan oppimisen suhteen. Esiopettajan ja äidin arviot Samulin lukemisvalmiuksista olivat osittain yhdenmukaiset, mutta erojakin löytyi eri näkökulmien takia. Esiopettajan arviossa painottui pedagoginen tietämys ja äidin arviossa korostui arkihavaintoihin pohjautuva tieto ja Samulin syvällinen tunteminen.

4.1 Samuli: *Se siinä on vaikeeta, ku ei tunnista ihan kirjaimia*

Lukemisvalmiustestit olivat Samulille vaikeita, mutta hän jaksoi silti keskittyä jokaiseen tehtävään hyvin. Taulukkoon 1 olen koonnut Samulin lukemisvalmiustestitulokset ja kuvailua hänen suorituksistaan. Kaikkiaan testien tuloksista ilmenee Samulin lukemisvalmiuksien vaihtelevuus, erityisesti kielellisen tietoisuuden ja kirjainten tunnistamisen osalta.

TAULUKKO 1. Samulin lukemisvalmiustestitulokset esiopetuskeväänä

Testi	Kirjainten nimeäminen	Sanojen pituuksien vertailu	Sanojen merkityksen tunnistaminen	Kirjoitustaidon arviointi
Pisteet	2/19	7/10	6/18	0/12
Kuvailua suorituksista	Tunnisti kirjaimet ö ja ja r. 14 kohtaan ehdotti jotain muuta kirjainta, kolme kohtaa jäi tyhjäksi.	Sanoi testin jälkeen, että sai enemmän isoja kuin pieniä sanoja.	Osasi tunnistaa kuva-sana-pareista seuraavat: ovi, auto, yö, lippu, vaaka ja enkeli.	Teki jokaiseen kohtaan joitakin kirjaimia tai koukeroita. Kirjaimista toistuivat s, j, m, n ja o.

Samulin kielellinen tietoisuus oli heräämässä, mikä näkyi sanojen pituuksien vertailutestissä (7/10), mutta kirjaintietoisuus (2/19) ei ollut hänellä vielä vakiintunut.

Samuli totesi, että hän pitää erilaisista runoista ja riimittelyistä, ja haastattelun yhteydessä tehdyt riimiparit menivätkin häneltä oikein. Kirjoitustaidon arviointitestissä, joka mittaa myös kielellisen tietoisuuden taitoja, Samuli ei kuitenkaan osannut erotella sanojen alku- ja loppuäänteitä. Samuli kirjoitti jokaisen kuvan viereen jotain, josta osa oli oikeita kirjaimia, osa epämääräisiä koukeroita.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan kielellisen tietoisuuden kehityksen tukemista alkavan lukutaidon pohjana. Kun esiopetuksessa saa hyvän pohjan kielellisen tietoisuuden kehittymiselle, on koulun alkaessa helpompi sisäistää eri käsitteitä, kuten kirjain, äänne, sana, lause ja kertomus. Kielellistä tietoisuutta on myös se, että lapsi oppii ymmärtämään, että kieli voi olla joko puhuttua tai kirjoitettua kieltä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 11.)

Kielellinen tietoisuus on tutkijoita kenties kiinnostavin alue eri lukemisvalmiuksien osatekijöistä. Tutkijat ovat tutkineet paljon kielellisen tietoisuuden kehittymistä ja sen yhteyttä lukemaan oppimiseen. Kielessä on eri ulottuvuuksia, jotka etenevät yksittäisistä äänneistä kielioppiin ja kielen käyttöön kokonaisuudessaan (Torneus 1991, 14). Nämä ulottuvuudet ovat fonologinen tietoisuus eli tietoisuus kielen äännerakenteista, morfologinen tietoisuus eli sanatason tietoisuus, syntaktinen tietoisuus eli tietoisuus kielen säännöistä sekä pragmaattinen tietoisuus eli tietoisuus kielen merkityksestä. Kaikki edellä mainitut kielen tietoisuuden osa-alueet kuuluvat metalingvistiseen kehitykseen ja kaikilla on yhteys lukemaan oppimiseen. (Torneus 1991, 14.)

Kielellisestä tietoisuudesta on tutkittu eniten fonologisen tietoisuuden kehittymistä ja sen yhteyttä lukemaan oppimiseen. Fonologinen tietoisuus eli tietoisuus kielen äännejärjestelmästä tarkoittaa kielen äännerakenteen oivaltamista (Torneus 1991, 16). Fonologinen tietoisuus alkaa heräillä noin viisivuotiaana ja silloin lapsi nauttii alkuäänteiden erottelemisesta ja vaihtelemisesta sekä riimittelyistä ja nonsense-tyyppisistä loruista. Kun lapsi alkaa oivaltaa, että sanat koostuvat äänneistä, hänen kykynsä oppia jakamaan sanoja äänneisiin kasvaa sekä hänen äänne-erottelukykynsä syvenee. (Torneus 1991, 16–18.) Tutkijat ovat samaa mieltä siitä, että fonologisella tietoisuudella on merkitystä, mutta sen painoarvo lukemaan oppimisessa vaihtelee eri tutkimustuloksissa.

Mäkinen (2002) korostaa fonologisen tietoisuuden harjoittamista esiopetuksessa, sillä hänen tutkimuksensa mukaan nimenomaan vahva fonologinen tietoisuus tukee lukemaan oppimista koulussa. Poskiparta ym. (1999) painottavat Mäkisen (2002) tavoin fonologista tietoisuutta, mutta pitävät tärkeänä myös muita osatekijöitä lukemaan oppimisessa. Pelkän äännetietoisuuden harjoittamisella ei saavuteta nopeammin parempaa lukutaitoa, vaan on harjoiteltava monipuolisesti eri osa-alueita. Heikkous lukemaan oppimisessa johtuu siis useista eri samanaikaisista tekijöistä, jotka yhdessä johtavat heikompaan lukemisen tasoon. Näitä osa-alueita ovat heikko kirjaintuntemus, työmuistin ongelmat, vaikeudet laskemisessa sekä heikko verbaalinen älykkyys. Tämän tutkimuksen mukaan heikon fonologisen tietoisuuden ja lukemaan oppimisen vaikeuden yhteys ei ole suoraan verrannollinen, mutta vastavuoroinen: toisen alueen kehittäminen edistää myös toista aluetta. (Poskiparta ym. 1999, 437–446.)

Kielellisen tietoisuuden kehittymiseen eli metalingvistiseen kehitykseen liittyy myös se, että lapsi oppii aktiivisesti käyttämään puheessa opittuja sääntörakenteita (Kyröläinen 1999, 178). Puhe on opittava jaksottamaan äänneiden perusteella, jotta lukeminen voi onnistua. Lapsen metalingvistisen tietoisuuden synty on tärkeää: jotta lapsi oppisi lukemaan, hänen on pystyttävä siirtymään kielen merkityksestä kielen muotoon. Tämä on lapselle vaativa tapahtuma lukemaan opettelussa. Kielellisen tietoisuuden kehittyminen lukemaan oppimisen kannalta edellyttää sitä, että lapsi ymmärtää käsitteet äänne, tavu, sana ja lause. (Kyröläinen 1999, 178–179.) Samulilla oli jo käsitys siitä, mikä on sana ja tavu. Sanan hän määritteli sellaiseksi, mikä sanotaan. Tavua hän kuvaili sellaiseksi, jossa *on pari osaa ja siihen täytyy lisätä pari oikeeta osaa*.

Kirjaintuntemus on lukemaanoppimisessa tärkeää, sillä ilman sitä taitoa lapsi ei opi hahmottamaan sanaa ja muita isompia lukemisen kokonaisuuksia (Lundberg 1984, 51). Yleisin ongelma kirjainten tuntemisessa on kirjainmuodon tai -suunnan vaihtuminen. Lapsi ei tiedä, milloin kirjain on oikein tai väärin päin. Tunnistamista voi vaikeuttaa se, että lapsi ei ole tätä ennen kohdannut tilannetta, jossa oikealla ja vasemmalla suunnalla olisi ollut näin suurta asemaa. (Lundberg 1984, 51–52.)

Samulin kirjaintuntemus oli vielä heikko. Lukemisvalmiustestien (Taulukko 1) mukaan hänellä oli vaikeuksia kirjainten nimeämisessä, mutta hän tunnisti kuitenkin joitakin kirjaimia. Kolmessa testissä, joissa käsiteltiin kirjaimia, hän tunnisti vain muutaman

kirjaimen vaihtelevasti, mukaan luettuna hänen oman nimensä kirjaimet. Näihin tuloksiin suhteutettuna Samuli tunnisti sanojen merkityksiä (6/18) hyvin. Tämä voi selittyä Korkeamäen (2000) sukeutuvan lukemisen teoriolla, jos Samulin koti- tai esiopetusympäristöä on nimetty nimilapuilla. Ympäristössä pysyvästi esiintyvät sanat ja kirjaimet jäävät lapsen mieleen ja näin ollen lapsi ei ole Korkeamäen (2004) mukaan täysin lukutaidoton esiopetusiässä.

Haastattelussa Samuli kertoi pitävänsä erilaisten tehtävien tekemisestä ja lukemisvalmiustestit hän arvioi hauskoiksi ja helpoiksi. Samuli kertoi, että mieluista lukemista ovat tällä hetkellä sarjakuvat. Samuli haluaisi kovasti oppia lukemaan ja arvioi, että hän oppii taidon koulussa tai sitten vähän isompana. Lukemaan oppimista hän kertoi pitävänsä vaikeana, sillä kirjainten tunnistaminen on hankalaa. Haastattelussa kävi ilmi, että leikkiminen ja tietokonepelit ovat tärkeä osa Samulin päivää, mutta hän viihtyy myös kirjojen parissa. Hän kertoi pitävänsä kirjojen katselusta ja lukevansa leikisti kirjojen tekstejä: *Mä vaan katon ja luen ihan itsekseni, mitä siin leikisti vois lukee*. Samuli tykkää kirjojen katselusta, vaikka ei osakaan vielä lukea. Hän ei koe lukemista sellaisena taitona, joka pitäisi jo osata tässä vaiheessa. Tämän takia hänelle ei ole kasvanut paineita tai huonommuuden tunteita siitä, että hän ei osaa vielä lukea. Samuli haluaa lukea kirjoja, joten hänen motivaationsa on hyvä lukemaan oppimisen suhteen. Samuli luottaa omiin kykyihinsä, sillä hän uskoo oppivansa lukemaan myöhemmin. Hyvä itsetunto ja itseluottamus antavatkin hyvän pohjan oppimiselle ja koulumenestykselle (ks. Keltikangas-Järvinen 2000).

Samulin käsitykset omista taidoistaan ovat myönteiset, mutta ne ovat osittain ristiriidassa testitulosten kanssa. Hän arvioi testit helpoiksi, vaikka tuloksista (Taulukko 1) voi päätellä hänellä olevan vaikeuksia testattavissa asioissa. Samuli on itse luottavainen lukemaan oppimisen suhteen, vaikka hän pitääkin sitä hankalana. Testitulosten mukaan Samulille on vaikeaa kirjainten tunnistaminen ja nimeäminen, ja tämän hän itsekin osasi mainita lukemaan oppimisen vaikeuden syyksi. Näin ollen Samulin omat käsitykset osaamisestaan ovat ainakin osin realistiset ja asenne lukemaan oppimiseen on myönteinen, vaikka testituloksista näkyivät hänen vaikeutensa.

4.2 Esiopettaja: *On tosi hakemista kirjainten kanssa ja ihan niiden tunnistamisessa*

Esiopettaja arvioi Samulin esiopetusvuotta ja senhetkistä tilannetta laajasti. Hän huomioi Samulin oppimisen ja kehittymisen kaaren kokonaisvaltaisesti ja vertasi esiopetusvuoden syksyn tilannetta kevääseen. Haastattelussa esiopettaja arvioi, että Samuli osaa kirjoittaa oman nimensä, mutta muuten kirjainten tunnistaminen on pojalle hankalaa. Esiopettajan mukaan Samuli ehkä tunnistaa joitakin samalla äänteellä alkavia sanoja, jos sanat sanotaan hänelle ääneen, mutta kirjain-ääne-vastaavuuden tunnistaminen on vaikeaa.

Osaa kirjoittaa oman nimensä, mutta monessa muussa on todella hakemista ja hukassa. (. . .) Kirjaimia ja äänteitä on paljon kerrattu ja ne ei vaan jotenki pysy tai sillä tavalla... ne ei jää sinne.

Esiopettajan arvio Samulin kirjainten tunnistamistaidoista on yhdenmukainen lukemisvalmiustestitulosten kanssa. Vaikka esiopettaja ei ole tehnyt esiopetuskeväänä Samulille lukemisvalmiustestejä, hän pystyi arvioimaan Samulin kirjaintuntemusta hyvin. Esiopettajan mielestä Samulin on hankalaa toimia pitkien ohjeiden mukaan, ja esiopettaja olikin pohtinut, olisiko Samulilla jotain muistin vaikeutta. Tämä mahdollinen muistin vaikeus voi selittää myös sitä, miksi Samulin on vaikea muistaa kirjaimia ja äänteitä, vaikka niitä on esiopetuksessa harjoiteltu paljon. Muistin, erityisesti työmuistin tärkeys tulee esille kirjainten yhdistämisessä (Lundberg 1984, 60). Sanan lukeminen vaatii kirjainten muistamista ja niiden yhdistämistä, ja tässä prosessissa työmuisti työskentelee aktiivisesti (Lundberg 1984, 60).

Esiopettajan mukaan Samulin motivaatio ja kiinnostus kirjaimiin ja lukemiseen ei ole vielä vahva, mutta hän jaksaa kuunnella tarinoita ja keskittyä niihin. Esiopettaja kertoi, että *on semmonen kaveri, joka tykkää edelleen kauheesti roolileikeistä ja semmosista harso-hörsöleikeistä ja kotileikeistä.*

Samuli leikkii mielellään erilaisia roolileikkejä ja hänen mielikuvituksensa auttaa häntä keskittymään tarinoiden kuuntelemiseen. Leikin ja toiminnan kautta voi saada lapsen kiinnostuksen heräämään myös kirjaimia ja lukemista kohtaan. Esi- ja alkuopetusikäiselle lapselle liikkuminen on yleensä mieluista toimintaa (Nenonen 2002, 97). Koska sisäinen motivaatio on tärkeää uuden asian oppimisessa, on motoristen

harjoitusten avulla tapahtuva oppiminen tehokasta ja lasta kiinnostavaa toimintaa. Esiopetuksessa leikin kautta oppiminen on keskeinen toiminta- ja oppimismuoto. Liikuntaa ja erilaisia leikkejä onkin hyvä yhdistellä tämän ikäisten lasten kanssa toimiessa. (Nenonen 2002, 97, 100.)

Lukemisvalmiuksien yksi osatekijä on kognitiiviset taidot, joihin kuuluu puheen ja kerronnan ymmärtäminen. Tämä on monimutkainen prosessi lapselle, sillä hänen täytyy ymmärtää tarinan rakenne, asioiden ja tapahtumien välisiä yhteyksiä sekä tarinan hahmojen tunteita ja ajatuksia, mikä on psykologista ymmärtämistä. Tarinan kuunteleminen ja ymmärtäminen on kognitiivinen taito, joka ennakoii alkavan lukemisen sujuvuutta. Esiopetuksessa yhteisiä lukuhetkiä tulisi olla mahdollisimman usein ja yhteisille keskusteluille tulisi antaa paljon aikaa. Olisi tärkeää kysyä lapsilta enemmän ajatuksia herättäviä kysymyksiä kuin sellaisia, joiden vastaamiseen riittää vain yksi sana. Hyvä opettaja osaa eheyttää eri esiopetuksen sisältöalueita niin, että luettavat kirjat liittyvät aina laajempaan kokonaisuuteen. Yhteys kotiin ja kirjastoon on myös tärkeää. Kirjallisen ympäristön luominen esiopetuksessa tukee lapsen lukemisvalmiuksien kehittymistä. Se auttaa lasta ymmärtämään, että kieli on sekä puhuttua että kirjoitettua, ja hän näkee, miten sanat kirjoitetaan. (Paris & Hoffman 2004.)

Esiopettaja kertoi, että Samuli ei aina välttämättä ymmärrä kaikkia kysymyksiä, mutta tarinoiden ymmärtäminen ja juonessa pysyminen ovat hänen vahvuutensa. Samuli kertoo myös omia kertomuksiaan melko loogisesti, mutta esiopettajan arvion mukaan kertominen on hieman nuoremman lapsen tasolla. Samuli lausuu useimmiten kaikki sanat oikein, vaikka samalta kuulostavat sanat saattavat mennä välillä sekaisin. Samuli nauttii riimittelystä, mutta ei oma-aloitteisesti ryhdy riimileikkeihin. Oman nimen taputtaminen tavuittain ei esiopettajan mukaan välttämättä onnistu, mutta lauluista Samuli nauttii ja hän pysyy laulun rytmissä mukana.

Lukemaan oppiminen on yhteydessä lapsen kokonaiskehitykseen. Erilaiset kehityksen viivästymät näkyvät usein jo varhain. Lapsi ei esimerkiksi opi puhumaan tai puhe poikkeaa ikätovereiden puheesta tai älyllinen kehitys ei ole samanikäisten tasolla. Ammattitaitoinen kasvattaja huomaa tällaiset ongelmat pian, mutta kaikki lapsen kehityksen ongelmat eivät tule näkyviin kuin vasta viiden–kuuden vuoden iässä. Ne

tulevat esille siinä vaiheessa, kun lapsen kyvyt joutuvat koetukselle esimerkiksi alkuopetuksessa uudenlaisten taitojen oppimisessa. Ongelmat saattavat yllättää opettajan sekä vanhemmat ja tällöin herää kysymys, olisiko voitu tehdä jotain lapsen hyväksi jo ennen koulun alkamista. (Ruoho & Komonen 1990, 2.) Jotta tällaisia yllätyksiä ei tulisi usein, esiopettajan tulisi havainnoida lasta monipuolisesti ja säännöllisesti. Lukemisvaikeuksien ennaltaehkäisy ja lukemisvalmiuksien arviointi alkavat näin ollen jo varhaislapsuudessa.

Samulin tapauksessa esiopettaja oli ehdottanut starttiluokkaa esiopetusvuoden jälkeen, koska esiopetuksen henkilökunta oli ollut huolissaan pojan kouluvalmiuksista. Samulin tilanteeseen perehtyivät myös erityislastentarhanopettaja ja alueen psykologi, joka testasi Samulin oppimisvalmiuksia. Samulin äidin kanssa aloitettiin keskustelut starttiluokkavaihtoehdosta jo hyvissä ajoin esiopetusvuoden syksyllä. Esiopettajan mukaan äiti hyväksyi asian ja heillä on ollut hyvä yhteisymmärrys Samulin tilanteesta. Haastattelussa ilmeni, että esiopettajan tietämys starttiluokasta oli melko suppea. Hän ei tiennyt siellä tapahtuvasta opetuksesta eikä siitä, onko oppilas starttiluokalla aina koko vuoden ja siirtyykö oppilas starttiluokalta ensimmäiselle vai toiselle luokalle. Esiopettaja oli kuitenkin tietoinen siitä, että starttiluokan oppilasmäärä on pienempi kuin yleisopetuksen luokka. Hän piti parhaana vaihtoehtona starttiluokkaa sen rauhallisen oppimisympäristön takia. *Samulille tää startti on nyt hyvä vaihtoehto että hän saa tämmösen rauhallisemman alun pienessä porukassa.*

Esiopettajan ammattitaito ilmenee hänen arviossaan siitä, että paras vaihtoehto Samulille ei olisi yleisopetuksen ensimmäinen luokka. Hänellä ei ole itsellään paljon tietoa eri vaihtoehdoista, joten hän katsoi tarpeelliseksi kokoontua moniammatillisessa tiimissä, jossa pohdittiin Samulin tilannetta. Kuten esiopettaja totesi, starttiluokka antaa lapselle rauhallisen alun koulunkäyntiin, sillä opetusryhmä on pieni. Kunnasta riippuen starttiluokalle valitaan 8–10 lasta (ks. Puutio & Melantie 1997, 99; Heikkinen 1997, 129; Kallio & Kinos 1997, 146). Starttiluokka tarjoaa sopivan opetusmuodon sellaisille lapsille, joilla psykologisten testien mukaan ei ole seitsemänvuotiaana riittäviä valmiuksia aloittaa koulunkäyntiä yleisopetuksen ensimmäisellä luokalla (Puutio & Melantie 1997, 97).

Lukemaan oppiminen voi olla lapselle erittäin haastavaa, varsinkin jos lukemisvalmiudet ovat koulun alkaessa heikot. Mather, Bos ja Babur (2001) tutkivat opettajien havaintoja ja tietämystä alkavan lukemisen merkityksestä myöhempään lukusujuvuuteen. Matherin, Bosin ja Baburin (2001) mukaan aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että alkavaan lukemiseen ja tavutietoisuuteen vaikuttaa varhaisen, systemaattisen ohjeistuksen laatu. Tutkijat pitivät tärkeällä sijalla opettajan keskittymistä fonologisen tietoisuuden, erityisesti kirjain-äänne-vastaavuuden opettamiseen. Tutkimustuloksista kävi ilmi, että monet opettajat eivät olleet tietoisia varhaisen opettamisen tärkeydestä, eivätkä he olleet valmistautuneet kohtaamaan sellaista lasta, jolla oli vaikeuksia lukemisvalmiuksissa ja alkavassa lukemisessa.

Haastatteleman esiopettaja oli havainnoinut ja arvioinut Samulin kehitystä tarkkaan koko esiopetusvuoden ajan. Hän huomasi Samulin lukemisvalmiuksien vaikeudet jo esiopetusvuoden syksyllä. Esiopettajalla tuntui olevan valmiuksia kohdata sellainen lapsi, jolla on vaikeuksia oppimisvalmiuksissa. Hän osasi huomata Samulin vaikeudet ja otti tämän takia yhteyttä erityislastentarhanopettajaan ja alueen psykologiin. Moniammatillisessa yhteistyössä oli päätetty Samulin koulunaloitukseksi starttiluokka. Esiopettaja arvioi Samulin valmiuksia ja taitoja laajasti ja tämän takia oli sitä mieltä, että starttiluokka olisi Samulille paras vaihtoehto esiopetusvuoden jälkeen.

4.3 Äiti: *Se eläytyy niin viimesen päälle niihin leikkeihin*

Samulin äiti kuvasi pojan senhetkisiä lukemisvalmiuksia omien käsitystensä pohjalta. Hän kuitenkin vahvisti usein omaa mielipidettään esiopettajan näkemyksillä, joita hän oli kuullut keskustellessaan esiopettajan kanssa päiväkodissa.

Äiti oli epävarma siitä, mitä kirjaimia Samuli tunnistaa vai tunnistako hän yhtään kirjainta oman nimen kirjainten lisäksi. Äidin käsityksen mukaan Samuli osaa lukea ja kirjoittaa oman nimensä, mutta joskus Samuli kirjoittaa sen peilikuvana.

Kyllä se osaa oman nimensä kirjoittaa. Mut se kirjoittaa sen välillä vielä väärinpäin, et se aloittaa sen niin ku takaa. (. . .) Ne sano esikouluvuoden loppuvaiheessa, että se oppi kirjoittamaan sen jo ihan oikein.

Peilikuvakirjoitus on tyypillinen vaihe, kun lapsi opettelee kirjoittamaan. Oikeiden kirjainmuotojen hahmottaminen ja niiden kirjoittaminen on monimutkainen prosessi, jota lapsi opettelee esi- ja alkuopetusiässä. Kirjainten kirjoittamiseen tarvitaan karkea- ja hienomotorisia taitoja sekä visuaalisia valmiuksia (Lerkkanen 2006, 128). Karkeamotoriset harjoitukset tukevat myös hienomotoriikan kehittymistä, johon liittyy silmä-käsikoordinaation, kämmenlihashen ja sormien hallinta. Visuaaliset taidot kirjoittamaan opettelussa tarkoittavat kirjainten koon, suunnan ja muodon havaitsemista. (Lerkkanen 2006, 128.)

Äidin mielestä Samuli osaa laskea jo melko hyvin moneen kymmeneen. Samuli luettelee numeroita hyvinkin pitkälle, kun hän laskee pelikorttejaan. Laskutaito ja numeroiden luetteleminen tulee erottaa toisistaan. Jos lapsi osaa luetella numeroita pitkällekin, se ei välttämättä tarkoita sitä, että lapsi osaisi laskea esimerkiksi pelikortteja. Äiti kuitenkin arvioi, että Samuli nimenomaan laskee pelikortteja, ei pelkästään luettele numeroita. Lukeminen ja laskutaito liittyvät toisiinsa tiiviisti Poskiparran ym. (1999) tutkimuksen mukaan. Tutkijat tuovat esille laskutaidon ja sen vaikeudet yhtenä lukemisvalmiuksiin vaikuttavana tekijänä. Lapsi käyttää työmuistiaan, kun hän pitää mielessään eri kirjaimia ja laskutaitonsa avulla hän yhdistää kirjaimet sanaksi. Jotta tämä prosessi onnistuisi, lapsen täytyy osata tietoisesti suunnata tarkkaavaisuuttaan. (Poskiparta ym. 1999.)

Olofsson ja Niedersoe tutkivat varhaisen kielen kehityksen ja esiopetusikäisen fonologisen tietoisuuden yhteyttä lukemisen vaikeuksiin ja sitä, voiko näillä tekijöillä ennustaa tulevia vaikeuksia. Tutkimuksen tarkoituksena oli löytää yhteyksiä kolmevuotiaan lapsen kielen kehityksestä, esiopetusikäisen fonologisesta kehityksestä sekä lukutaidosta toisella ja neljännellä luokalla. Tutkimus oli kvantitatiivinen pitkittäistutkimus, jossa seurattiin lasten kielellistä kehitystä ja alkavaa lukemista päiväkodista kouluun. (Olofsson & Niedersoe 1999, 464–472.)

Tutkimustulokset osoittivat selvän yhteyden varhaisen kielen kehityksen ja myöhemmän lukutaidon välillä. Jos lapsella oli varhaisessa vaiheessa ongelmia äänteiden tuottamisessa, työmuistissa ja kielellisessä tietoisuudessa, hänellä oli myös hyvin todennäköisesti lukemisen vaikeuksia koulussa. Tutkimuksessa ilmeni myös biologisten ja ympäristötekijöiden vaikutuksia lukemaan oppimisessa. Lapset, jotka

olivat kiinnostuneita riimeistä, saivat todennäköisesti enemmän tukea vanhemmiltaan erilaisiin kielileikkeihin kuin sellaiset lapset, jotka eivät osoittaneet erityistä kiinnostusta kieleen ja riimeihin. Tutkijat eivät ole voineet selittää kaikkia lasten eroja ympäristön vaikutuksilla, joten biologisilla tekijöillä on oltava jokin osuus kielellisen tietoisuuden kehittämisessä. (Olofsson & Niedersoe 1999, 464–472.)

Olofssonin ja Nierersoan (1999) oletuksen mukaan Samulin äiti ei osannut arvioida Samulin riimittelytaitoa, koska Samuli ei itse ole osoittanut kiinnostusta riimittelyyn, eikä näin ollen saa tukea tällaisiin kielellisiin leikkeihin kotona. Samulin fonologinen tietoisuus on lukemisvalmiustestien ja esiopettajan arvion mukaan vielä heikko. Puheen kehitys on kuitenkin edennyt normaalisti ja äidin mukaan Samuli on osannut sanoa esiopetusikäisenä s- ja r-äänteet oikein: *Joo, osaa se nyt ne sanoa. Mä olin ite niistä huolissaan yhdessä vaiheessa, mut sit mä kuulin, että monetkaan ei osaa ennen kouluunlähtöä.*

Äidillä on tietoa lapsensa kehityksestä ja osaamisesta, mutta hän ei tunnu luottavan omiin arviointitaitoihinsa ja tukeutuukin paljon esiopettajan tietämykseen. Tämä ilmeni kahdessa edellisessä haastattelulainauksessa, jossa äiti viittasi esiopetuksen henkilökuntaan: *ne sano esikouluvuoden loppuvaiheessa (. . .) ja mut sit mä kuulin, että (. . .).* Haastattelujen perusteella kodin ja esiopetuksen välinen yhteistyö on toiminut hyvin. Sekä äiti että esiopettaja pyrkivät huomioimaan toistensa näkökulmat Samuliin liittyvissä asioissa. Tasavertainen yhteistyö onkin kasvatuksen ja opetuksen avainsana (Hujala ym. 1998, 24).

Äidin mukaan Samuli on hyvin liikunnallinen poika, joka juoksee ja kiipeilee todella paljon. Samulille ei ole kuitenkaan sattunut mitään vakavampia tapaturmia, vaikka leikit puistossa tai kiipeilytelineillä ovat olleet aika vauhdikkaitakin. Motoristen taitojen kehityksen yhteys lukemaan oppimiseen on todettu monissa tutkimuksissa. Lisäksi tutkimuksissa on tullut esille myös se, että usein motoriikan kehityksen vaikeudet sekä erityiset kielelliset vaikeudet esiintyvät usein samoilla lapsilla. Tähän kiinnitettiin huomiota eräässä tanskalaisessa tutkimuksessa, jossa kehitettiin esiopetusikäisille harjoitusohjelma, joka sisälsi paljon tanssia, taputusta, liikuntaleikkejä ja leikkejä, joissa ei ollut kilpailua (Valkonen & Vilksa 2002, 22). Tämä edesauttoi huomattavasti lasten lukutaidon oppimista ja kehittymistä (Valkonen & Vilksa 2002, 22). Myös Viholainen

(2006) tarkasteli varhaisen motoriikan kehitystä ja sen mahdollista yhteyttä kielelliseen kehitykseen ja lukemisen nopeuteen. Tutkimuksessa ilmeni motoristen taitojen tärkeys kielen kehityksessä ja lukivaikeuden ennustettavuus motoriikan kehityksen pohjalta. Samulilla on lukemisvalmiustestien mukaan vaikeuksia kirjainten tunnistamisessa ja nimeämisessä, mutta äidin mukaan Samuli on motorisesti lahjakas lapsi. Samulin tapauksessa mahdolliset vaikeudet lukemaan oppimisessa eivät ole ennustettavissa motoristen taitojen perusteella.

Liikunnallisuuden lisäksi Samuli on äidin mielestä hyvin leikkisä. Pojalla on rikas mielikuvitusmaailma ja hän eläytyy leikkeihin toden teolla. Äidin mukaan Samulia kiinnostaa leikkien ja liikunnan ohella myös kirjaimet ja lukeminen. Poika kyselee usein, mitä jossain lukee ja missä lukee hänen oma nimensä. Äiti kuitenkin arvioi, että leikit ja toiminnallisuus ovat Samulista tällä hetkellä kiinnostavampia asioita kuin kirjaimet ja lukeminen. Äidin mielestä Samuli keskittyy hyvin tarinoiden kuuntelemiseen ja poika kertoo mielellään myös omia tarinoitaan. Samulin tarinat ja kertomukset ovat äidin mukaan melko loogisia, mutta välillä hän joutuu esittämään lisäkysymyksiä pysyäkseen tarinan juonessa mukana. Äiti kertoi Samulin nauttivan lauluista hyvinkin paljon. Toisin kuin esiopettaja, äiti arvioi Samulin muistin hyväksi joka suhteessa, mutta erityisesti uusien laulujen opettelemisessa.

5 SAMULIN ALKAVA LUKEMINEN STARTTILUOKALLA

Starttiluokalla Samulin motivaatio lukemaan oppimiseen oli herännyt ja hänelle oli kehittynyt koululaisen rooli. Erityisluokanopettaja arvioi Samulin tilanteen hyväksi, vaikka syksy oli ollut työläs Samulin lukemaan opettamisen suhteen. Äiti oli huomannut Samulin vaikeudet, mutta arvioi silti myönteisesti Samulin senhetkisiä taitoja ja niiden kehittymistä.

5.1 Samuli: *Kun mä haluaisin lukee tota noita kaikkii kirjoja*

Samuli teki lukemisvalmiustestit huolella ja oli itse tyytyväinen osaamiseensa. Taulukkoon 3 olen koonnut starttiluokalla saadut lukemisvalmiustestitulokset ja kuvailua Samulin suorituksesta. Testituloksista näkyy hänen kehittymisensä esiopetuskeväästä starttiluokan loppusyksyyn.

TAULUKKO 2. Samulin lukemisvalmiustestitulokset starttiluokalla

Testi	Kirjainten nimeäminen	Sanojen pituuksien vertailu	Sanojen merkityksen tunnistaminen	Kirjoitustaidon arviointi
Pisteet	Isot kirjaimet 10/19 Pienet kirjaimet 14/19	7/10	6/18	9/12
Kuvailua suorituksesta	Isot kirjaimet: tunnisti koulussa opetetuista 10 kirjaimesta 7 oikein. Pienet kirjaimet: tunnisti koulussa opetetuista 10 kirjaimesta kaikki oikein.	Huomasi testin jälkeä vääriä menneet kohdat, kun näki sanat kirjoitettuna.	Osasi tunnistaa kuva-sana-pareista seuraavat: ovi, auto, ruusu, uuni, koira, mansikka. Jätti tyhjäksi 9 kohtaa. Sanoi sanat ääneen, venytti alkuäännettä.	Pyrki erottelemaan sanat ään-teiksi sanomalla sanat itselleen äänen venyttäen alku- ja loppu-äännettä.

Samulin kirjaintuntemus on vahvistunut starttiluokan aikana. Kirjainten nimeämistestin mukaan hän on oppinut starttiluokalla opetetut kirjaimet ja pysynyt opetuksessa mukana. Haastattelussa Samuli kertoikin iloisena, kuinka monta kirjainta hän oli starttiluokalla oppinut. Kirjaintuntemuksen vahvistumisen myötä Samulin

kirjoitustaitokin on kehittynyt. Tämä näkyy kirjoitustaidon arviointitestissä (9/12), jossa kirjoittamisen lisäksi täytyi osata erottaa sanojen äänteet toisistaan. Äänteiden erottelukyky eli äänediskriminaatio kuuluu kielellisen tietoisuuden fonologiseen osa-alueeseen (Lerikkanen 2006, 31), joka Samulilla on kehittynyt starttiluokan aikana. Sanojen merkityksen tunnistamistestissä Samuli sai samat pisteet kuin esiopetuskeväänä tekemässään samassa testissä (6/18). Starttiluokan aikana hän oli kuitenkin oppinut uuden keinon: ääneen ajattelemisen, jonka avulla hän pystyi etenemään tehtävissä.

Ääneen ajattelemisen avulla ihminen suuntaa tarkkaavaisuuttaan haluttuun asiaan, keskittyy siihen ja kykenee suunnitelmalliseen toimintaan (Nevalainen, Juvonen-Nihtinen & Lappalainen 2004, 146). Ääneen ajattelemisen voi aluksi olla lapselle vaikeaa, joten opettajan tulee antaa ohjausta tällaiseen toimintatapaan. Kielellinen ajattelumalli auttaa lasta tiedostamaan omaa ajatusprosessiaan: miten tehtävässä edetään ja missä järjestyksessä tehtävän voi suorittaa. Kun lapsi ajattelee ääneen, hänen on myös helpompi huomata mahdolliset epäjohdonmukaisuudet ajattelussaan kuin jos hän ajattelisi vain hiljaa mielessään. Ääneen ajattelussa lapselle syntyy tietoa siitä, mitä hän jo tietää eli metakognitio. (Nevalainen ym. 2004, 146–147.) Oman toiminnan säätely ääneen ajattelemalla auttaa tarkkaavaisuuden suuntaamista, joka on yksi kognitiivisista taidoista. Tarkkaavaisuuden suuntaamisen kehitys alkaa siitä, kun lapsi oppii vähitellen ohjaamaan itseään ja omaa toimintaansa oman puheen avulla (Aro 2004, 242). Lapsi puhuu ääneen itselleen ja tämä auttaa häntä tarkkaavaisuuden suuntaamisessa haluttuun asiaan. Vähitellen lapsen puhe muuttuu ääneen puhumisesta hiljaiseksi, sisäiseksi puheeksi, joka ohjaa lapsen toimintaa. Näin puheesta on tullut lapselle ajattelun ja itsesäätelyn väline. (Aro 2004, 242.)

Kielen äännerakennetta on helpompi oppia kuulemaan, jos luettavat ja kirjoitettavat sanat sanotaan ääneen. Mäkinen (2002) tutki fonologisen tietoisuuden yhteyttä alkavaan lukutaitoon. Tutkimuksen lähtökohtana olivat psykologisen ja kielitieteellisen tutkimuksen käsitykset fonologisen tietoisuuden merkityksestä lukemaan oppimisessa. Tutkimuksen aikana lapset tekivät erilaisia harjoituksia, joista tutkimuksen näkökulman kannalta tehokkaimpia olivat sellaiset tehtävät, joissa korostui sanan lineaarisuuden oivaltaminen, sanan tavujen havaitseminen, nimeäminen ja käsitteleminen sekä sanan alkuäänten nimeäminen. Fonologisen tietoisuuden kehittymistä Mäkinen kuvasi lapsen siirtymisenä fonologisen herkistymisen tasolta sanan ja sen osien tietoisuuteen.

käsittelytasolle. Niiden väliin jäävä sanan osien havaitsemisen taso muodosti Mäkisen mukaan lukemisvalmiuden pullonkaulan. Tutkimus osoitti, että suomen kielen tavujaotteisuus ja monitavuiset sanat ovat keskeisessä asemassa fonologisessa dekodausprosessissa. Tutkimustulos oli, että fonologisen tietoisuuden ja metakognitiivisten taitojen harjoittaminen esiopetuksessa tuki lukutaidon oppimista koulussa.

Samuli ajatteli paljon ääneen, kun hän teki lukemisvalmiustestejä. Esimerkiksi kirjoitustaidon arviointitestissä hän sanoi sanan aina ääneen, korosti sanan eri äänneitä ja pohti, olisiko sanassa pitkä vai lyhyt vokaali. Sanan jakamista äänneiksi kutsutaan äännesegmentaatioksi (Lerkkanen 2006, 31). Kun tämä taito on täysin kehittynyt, lapsi huomaa itse tekemänsä virheen tai väärän äänneen ja korjaa sen lukiessaan (Lerkkanen 2006, 31). Samulin äännesegmentaatio oli kehittymässä: hän pyrki erottamaan sanan äänneet toisistaan, mutta ei vielä huomannut kaikkia väriä äänneitä. Samuli oli kuitenkin oppinut jo hieman kuuntelemaan sanojen äänneitä ja pyrki kirjoittamaan sanat kuulon perusteella. Kirjain-äännevastaavuuden oivaltaminen ja äänneen keston kuuleminen ovat keskeisiä taitoja lukutaidon oppimisen kannalta (Lerkkanen 2006, 30–31).

Samuli oli oppinut starttiluokalla kiinnittämään huomiota sanojen muotoon pelkän merkityksen sijaan. Hän osasi erottaa jonkin verran sanojen tavuja ja alkuäänneitä sekä tunnistaa kirjaimia niiden äänneiden perusteella. Myös sanojen pituuden huomioiminen oli alkanut kehittyä. Sanan muodon huomioiminen kuuluu kielellisen tietoisuuden morfologiseen osa-alueeseen, joka tarkoittaa tietoisuutta sanoista, niiden rakentumisesta ja taipumisesta (Lerkkanen 2006, 31). Samulilla oli heräämässä sanojen tietoinen käsittelyvaihe, joka on Mäkisen (2002) mukaan alkavan lukutaidon pohja. Samuli osasi määrittellä joitakin lukemaan oppimisen kannalta tärkeitä käsitteitä. Kirjaimen hän määritteli luettelemalla malliksi muutaman kirjaimen ja tavua hän kuvaili sellaiseksi, *että laittaa vaikka kaks tavuu tai sitte toiselle puolelle kolme tavua ja toiselle kaks*. Samulilla oli jonkinlainen käsitys sanasta ja tavuista, mutta hän ei vielä osannut määrittellä tarkkaan sitä, että sana koostuu tavuista ja tavut kirjaimista. Lausetta hän kuvaili sellaiseksi, *että se sanotaan tai sillee että siinä ei ehkä tarvita tavuviivoja. (...) Voi sen myös kirjottaaki*. Lauseen määrittäminen kuuluu kielellisen tietoisuuden syntaktiseen osa-alueeseen, joka kehittyy lapselle seitsemänten ikävuoteen mennessä

(Torneus 1991, 39). Kieli voi olla sekä puhuttua että kirjoitettua kieltä. Tämän havaitseminen liittyy myös kielellisen tietoisuuden kehittymiseen.

Sanojen pituuksien vertailutestissä seitsemän oli kymmenestä kohdasta oikein, mutta haastattelussa hän ei erottanut pitkää ja lyhyttä sanaa toisistaan. Sana oli hänen mukaansa *joku pitkä sana, vaikka aku*. Samulin oli vaikea erottaa sanan muotoa auditiivisesti, mutta kun hän näki sanat kirjoitettuna, hän tiesi heti, oliko kyseessä pitkä vai lyhyt sana. Kouluopetuksessa on perinteisesti korostettu kuulon ja näköaistin välityksellä tapahtuvaa oppimista (Hintikka & Strandén 2003, 99). Kielellisesti lahjakas oppilas pystyy kuuntelemaan keskittyneesti ja muistaa kuuloaistin välityksellä saamansa tiedon. Visuaalisesti painottunut oppilas hahmottaa oppimaansa näön varassa. Jokaisella oppilaalla on oma oppimistyylinsä, jossa korostuu jokin aistikanava. (Hintikka & Starndén 2003, 101.) Lukemisvalmiustestien perusteella Samulin oppimistyyli on visuaalinen. Auditiivisia taitoja vaativat tehtävät puolestaan olivat hänelle vaikeita.

Lukemisvalmiustestien (Taulukko 1 & Taulukko 2) mukaan Samulin lukemisvalmiudet, erityisesti kielellinen tietoisuus, olivat kehittyneet esiopetusvuoden jälkeen, vaikka starttiluokalla tehdyissä testeissä ilmeni vielä joitakin vaikeuksia. Lukutaidon varhaiskehittymisen vaiheita on Höienin ja Lundbergin (1999) mukaan neljä: valelukeminen eli pseudolukeminen, logografis-visuaalinen lukeminen, alfabetis-fonologinen lukeminen ja ortografis-morfeeminen lukeminen (Höien & Lundberg 1999, Ahvenaisen & Holopaisen 2005, 29 mukaan). Ensimmäisen vaiheen eli valelukemisen vaiheen voivat jotkut lapset saavuttaa jo kolmen vuoden ikäisinä (Höien & Lundberg 1999, Ahvenaisen & Holopaisen 2005, 29 mukaan). Samulilla tämä lukemisen vaihe ilmeni hänen esiopetuskeväänään. Esiopetuksessa Samuli oli kiinnostunut kirjoista ja lukemisesta, vaikka hänen taitonsa eivät vielä lukemiseen riittäneetkään. Leikkilukeminen eli valelukeminen (pseudolukeminen) on merkki siitä, että lapsi on alkanut kiinnostua kielestä, tekstistä, sanahahmoista ja kirjaimista (Höien & Lundberg 1999, Ahvenaisen & Holopaisen 2005, 29 mukaan). Lapsella ei ole vielä taitoa analysoida kirjoitettua kirjainkoodia, mutta kiinnostus lukemiseen ja ympäristöstä, esimerkiksi kirjan kuvasta, saatu vihje riittävät näennäisesti oikeaan prosessiin (Ahvenainen & Holopainen 2005, 29). Samuli oli erittäin kiinnostunut ympäristössä esiintyvistä teksteistä ja luki leikisti kirjoja, vaikka hän tunnisti vain muutamia kirjaimia

ja sanahahmoja. Kiinnostus lukemaan oppimiseen oli kuitenkin esiopetusvuoden keväällä herännyt.

Samulin lukemisvalmiudet olivat alkaneet kehittyä alkavaksi lukemiseksi starttiluokan aikana. Esiopetuskevään valelukemisen tasolta hän oli siirtynyt Höienin ja Lundbergin (1999) määrittelemään seuraavaan vaiheeseen eli logografis-visuaalisen lukemisen tasolle. Samuli oli alkanut löytää graafisia yksityiskohtia kirjoitetuista sanoista ja hän oli oppinut huomaamaan, että sanat ovat erilaisia (ks. Höien & Lundberg 1999, Ahvenaisen & Holopaisen 2005, 29 mukaan). Samuli mielsi sanahahmot vielä kuvina, eivätkä kirjainhahmojen merkitys sanan osina ja kirjainmerkkien fonologiset vastineet olleet vielä jäsentyneet riittävästi. Tämän takia Samuli ei osannut vielä lukea kaikkia sanoja eikä harjoitella lukemista oma-aloitteisesti hänelle tutuilla kirjaimilla. Logografis-visuaalisen lukemisen vaiheessa lapsi osaa lukea vain joitakin sanoja, sillä kirjainten järjestyksellä sanassa ei ole vielä suurta merkitystä (Höien & Lundberg 1999, Ahvenaisen & Holopaisen 2005, 29 mukaan). Näin ollen lapsi ei kykene itse laajentamaan lukutaitoaan uusiin sanoihin (Höien & Lundberg 1999, Ahvenaisen & Holopaisen 2005, 29 mukaan).

Samulin logografis-visuaalisen lukemisen vaihe on yhdenmukainen Bakkerin määrittelemän alkavan lukijan vaiheen kanssa (ks. Bakker 1979; 1990, Ahvenaisen & Holopaisen 2005, 26–27 mukaan). Bakker on esittänyt lukutaidon kehittymisestä tasapainomallin (balance model), jossa hän on huomionnut aivopuoliskojen toiminnan erilaisuuden. Kummallakin aivopuoliskolla on oma roolinsa lukemaan opettelussa ja molempia aivopuoliskoja tarvitaan erilaisten lukutyötyylien hallitsemiseksi. Oikea aivopuolisko työllistyy silloin, kun ihminen opettelee jotain uutta, esimerkiksi outoa koodijärjestelmää eli kirjaimia. Lukemisen alkuvaiheessa yksityiskohtien tarkastelu on työlästä ja se vie aikaa. (Bakker 1979; 1990, Ahvenaisen & Holopaisen 2005, 26–27 mukaan.) Tämän takia alkavan lukijan, kuten Samulin, lukemistyyli on hidas ja tankkaava. Bakkerin tasapainomallin mukaan edistynyt lukija voi irrottautua tekstin visuaalisista yksityiskohdista ja kiinnittää huomionsa tekstin merkityksiin (Bakker 1979; 1990, Ahvenaisen & Holopaisen 2005, 27 mukaan). Tässä vaiheessa lukeminen on automatisoitunutta ja tekstin käsittely on siirtynyt vasempaan aivopuoliskoon (Bakker 1979; 1990, Ahvenaisen & Holopaisen 2005, 27 mukaan).

Samulin lukutaito oli aloittelijan tasolla. Hänellä meni paljon aikaa kirjainten muuttamiseen äänneiksi, äänneiden muistamiseen ja niiden yhdistämiseen. Tätä lukemisen vaihetta kutsutaan alfabeettiseksi lukemisen vaiheeksi ja fonologiseksi koodaamiseksi (ks. Ehri & McCormick 1998, Lerkkasen 2006, 14 mukaan; Lerkkanen 2006, 31). Heikot ja aloittelevat lukijat käyttävät fonologista strategiaa, jolloin sana prosessoidaan kirjain kirjaimelta tai tavu tavulta (Ahvenainen & Holopainen 2005, 60). Fonologisessa koodauksessa korostuu lukijan auditiivisen työmuistin toiminta, jotta lukija kykenee yhdistämään äänneet toisiinsa (Ahvenainen & Holopainen 2005, 60). Fonologinen koodaus on lukijalle työläs, eikä energiaa jää koodauksen jälkeen enää luetun ymmärtämiselle. Tämä tuli esille Samulin tehdessä sanojen merkityksen tunnistamistestiä. Hän luki sanan kirjain kirjaimelta oikein eli fonologinen koodaus onnistui tässä tapauksessa. Sen jälkeen hän katsoi neljää kuvavaihtoehtoa, nimesi kaikki kuvat oikein, mutta ei osannut yhdistää juuri lukemaansa sanaa oikeaan kuvaan. Samuli keskittyi fonologiseen koodaamiseen, mutta äänneet ja niistä muodostuva sana eivät siirtyneet hänen työmuististaan pitkäkestoiseen muistiin. Näin ollen sanan merkityksen ymmärtäminen epäonnistui.

Jokainen lapsi kehittyy ja oppii omassa tahdissaan ja omalla tavallaan. Kaikkeen oppimiseen vaikuttavat tunteet ja lapsen itsetunto (Huisman & Nissinen 2005, 25). Tunteet säätelevät tarkkaavaisuutta, joka puolestaan ohjaa muistamista ja oppimista. Voimakkaat tunteet saavat elimistössä aikaan eri hormonien tuotannon vaihtelua, joka vaikuttaa käyttäytymiseen ja tätä kautta myös oppimiseen. (Sylwester 1994, Huismanin & Nissisen 2005, 28 mukaan.) Käsitys ja tunne omasta itsestä ja omista ominaisuuksista vaikuttavat myös oppimiseen ja tavoitteiden asettamiseen. Hyvä itsetunto on totuudenmukainen kuva omasta itsestä, omista ominaisuuksista ja taidoista. Ensimmäisten kouluvuosien aikana lapselle muodostuu käsitys omasta itsestä oppijana. Tässä prosessissa korostuvat positiivisten tunteiden ja oppimiskokemusten merkitys. (Leimu 1993, Huismanin & Nissisen 2005, 29 mukaan.)

Samuli kertoi viihtyvänsä koulussa, koska siellä saa leikkiä ulkona ja tehdä tehtäviä. Hän tuntui suhtautuvan myönteisesti sekä hänelle helppoihin että hankaliinkin tehtäviin. Hän kertoi tyytyväisesti hymyillen kaikista kirjaimista, mitä oli starttiluokalla oppinut, mutta mainitsi myös hänelle vaikeista asioista. Samulin mukaan hankalaa lukemaan

opettelemisessa oli se, että hän ei aina muista kaikkia kirjaimia. Tästä huolimatta hän kertoi tekevänsä paljon erilaisia tavutehtäviä vihkoonsa.

Tänään mä tein tosi paljon tavuja yhteen vihkoon, sitten mä katon mitä siinä lukee. (...) Mä laitan jonku tavun vaikka kaksi peräkkäin tai sillei... ni sitten vaikka sit mä tota yritän lukee. Mä laitan sellaset, mitkä mä muistan.

Samuli suhtautui myönteisesti lukemaan opettelemiseen. Hän teki paljon tehtäviä ja osasi itse keksiä hänelle sopivantasoisia tehtäviä. Liian vaikeat tehtävät tukahduttavat oppimismotivaation, joten uuden asian opettelussa on tärkeää oikeanlaisten tehtävien tekeminen. Samuli on tietoinen siitä, että hän ei muista kaikkia kirjaimia, joten hän harjoittelee mielellään sellaisilla kirjaimilla ja tavuilla, jotka hän muistaa. Tämä auttaa motivaation säilymisessä ja positiivisen oppijakuvan luomisessa.

5.2 Erityisluokanopettaja: *Ihan selvästi niin ku se yhdistelee jo kirjaimia tavuiksi*

Erityisluokanopettaja kertoi haastattelussa laajasti starttiluokan toimintatavoista, hänen omasta opetustyylistään ja siitä, minkälaisia oppilaita starttiluokalle tulee. Hän kertoi, että starttiluokalla seurataan pääasiassa yleisopetuksen opetussuunnitelmaa, mutta yksilöllinen etenemistahti korostuu oppilaiden hojkeissa (henkilökohtaisten opetusten järjestämistä koskevissa suunnitelmissa). Erityisluokanopettajan mukaan starttiluokka oli Samulille hyvä vaihtoehto. Samulilla on erityisluokanopettajan kuvailun mukaan pienen lapsen olemus. Pettymyksien sietäminen ja häviäminen on pojalle vielä vaikeaa. Samulin alkavan lukemisen kehitystä erityisluokanopettaja kuvasi tarkasti. Erityisluokanopettaja vertasi Samulin senhetkistä tilannetta starttiluokan alkusyksyyn, jolloin heidän yhteistyönsä oli alkanut.

Erityisluokanopettajan mukaan kirjainten opettelu oli Samulille todella työlästä starttiluokan alussa. Samuli tuntui unohtavan kirjaimia helposti tai hän sekoitti ne toisiinsa. Haastatteluhetkellä Samulille oli jo laadittu hojks äidinkielessä. Hojksin laatimisen yhtenä tarkoituksena on, että oppilaalla voi mahdollisesti olla kyseisessä oppiaineessa yksilölliset tavoitteet, eikä hän tällöin seuraa yleisopetuksen opetussuunnitelmaa (Ikonen 2003, 99). Erityisluokanopettajan haastattelussa korostuikin yksilöllisyys, kun hän kuvaili starttiluokan toimintaa ja oppilaiden

etenemistä. Samulille oli laadittu omat äidinkielen tavoitteet ja erityisluokanopettaja kuvasi pojan senhetkistä etenemistä hyväksi. Erityisluokanopettaja arvioi, että alkuvaikeuksien jälkeen Samulin alkava lukeminen on kehittynyt ja että muisti ja keskittymiskyky ovat parantuneet. Lukivaikeuden mahdollisuutta erityisluokanopettaja oli pohtinut, mutta hän tuntui kuitenkin luottavan siihen, että Samuli oppii lukemaan.

Nyt on vaikee sanoo, että onko se ollu, onko sillä joku myöhemmin ilmenee joku lukivaikeus tai joku että, vai ei... toisaalta se niin näppärästi yhdistelee niitä, ja vai onko siinä ollu vaan se, että se ei tunnista kirjaimia ja äänteitä, et onko se ollu se vaikeus. Vaikee sanoo, nyt ainakin sujuu hyvin.

Erityisluokanopettaja tuntui tietävän lukivaikeuksista ja niiden ilmenemismuodoista lukemaan opetteluun alkuvaiheessa. Kirjainten yhdistäminen tavuiksi sujui Samulilta sillä hetkellä hyvin, mutta alkuvaiheen hankaluudet kirjainten ja äänteiden tunnistamisessa ovat yksi lukivaikeuden merkki. Nykyisin monen lapsen alkavassa lukemaan oppimisessa on todettu erityisiä vaikeuksia (Ahvenainen & Holopainen 2005, 32). Tämä voi johtua siitä, että lukemista aletaan opetella tavoitteellisesti koulujärjestelmässämme vasta 6–7 vuoden iässä. Ahvenaisen ja Holopaisen (2005, 32) mukaan voidaankin perustellusti esittää yhtenä kielellistä oppimista edistävänä ja lukivaikeuksia ennaltaehkäisevänä vaihtoehtona jo varhaislapsuudesta alkavan leikinomaisen kielellistä tietoisuutta kehittävän tavoitteellisen toiminnan. Haastattelemani erityisluokanopettaja ei kuitenkaan kokenut, että esiopetuksessa pitäisi tehdä jotain paremmin tai enemmän kielellisen tietoisuuden harjaannuttamiseksi. Hän kertoi esiopetuksen kanssa tehdyn yhteistyön toimivan hyvin ja tuntui arvostavan lastentarhanopettajien tekemää työtä.

Lukemaan oppimisen vaikeuksille ja lukemisen vaikeuksille on olemassa monta eri termiä näkökulmasta ja vaikeuden asteesta riippuen. Lukihäiriöllä, lukivaikeudella ja dysleksiällä tarkoitetaan samaa ilmiötä, vaikka lukihäiriö ja lukivaikeus viittaavat yleensä lievempiin vaikeuksiin kuin dysleksiasta puhuttaessa (Hintikka & Strandén 2003, 19). Lukivaikeuden ydinongelma on mekaanisessa lukutaidossa eli sanantunnistamisessa (Siiskonen, ym. 2004b, 58). Lukivaikeus voi olla joko osa laajaa kielellistä häiriötä tai erityisvaikeus, johon liittyy vähän kielellisiä vaikeuksia. Näiden vaikeuksien luonne vaikuttaa luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen eri tavoin: tämän takia lukemisvaikeudet eivät ilmene kaikilla samalla tavalla. (Siiskonen, ym. 2004b, 58.)

Catts (1989) ja Kamhi (1992) ovat määritelleet lukivaikeuden kehitykselliseksi kielelliseksi häiriöksi, jonka keskeinen piirre on läpi elämän säilyvä vaikeus fonologisen tiedon prosessoinnissa. Vaikeudet näkyvät erityisesti fonologisen tietoisuuden kehityksessä, foneemisen tiedon koodaamisessa ja mieleen palauttamisessa. (Catts 1989; Kamhi 1992, Ahvenaisen & Holopaisen 2005, 72 mukaan) Erityisluokanopettaja kertoi, että Samulin vaikeudet olivat alkuäänteiden kuulemisessa, äänteiden erottamisessa ja niiden muistamisessa. Tutkimusten mukaan (ks. Poskiparta ym. 1999; Holopainen 2002) tämä viittaa lukivaikeuteen. Ahvenainen ja Holopainen (2005, 73) mainitsevat eri maissa tehdyistä tutkimuksista, joiden mukaan noin joka viidennellä luku- ja kirjoitustaitoa opettelevalla lapsella on eriasteisia oppimisen vaikeuksia. Määrä laskee ensimmäisten kouluvuosien aikana tehokkaan yleisopetuksen ja erityisopetuksen sekä lasten kypsyminen kautta (Ahvenainen & Holopainen 2005, 73). Tähän tietoon nojautuen Samulin alkavan lukemisen vaikeudet voivat mahdollisesti väistyä hänen oman kehittymisensä ja koulussa saadun opetuksen myötä.

Lukivaikeuksien yhteydessä lapsella esiintyy usein myös muita vaikeuksia (Korhonen 2002, 159). Kahden tai useamman kognitiivisen vaikeuden esiintymistä samalla lapsella kutsutaan komorbiditeetiksi. Niilo Mäki Instituutissa kootussa lukivaikeusaineistossa noin 20 % :lla lapsista oli tarkkaavaisuus-ylivilkkaushäiriö ja 14 %:lla lapsista oli lisäksi matemaattisia oppimisvaikeuksia. (Korhonen 2002, 159.) Erityisluokanopettaja oli huomannut Samulin keskittymisvaikeudet, mutta lukemaan oppimisen vaikeudet eivät olleet erityisluokanopettajan mukaan vaikuttaneet matematiikan oppimiseen. Erityisluokanopettaja kertoi, että matematiikka on Samulin vahva alue, jonka opettelusta poika erityisesti nauttii. Vaikeudet matematiikassa voivat tosin ilmetä myöhemmin, kun numerolaskujen lisäksi aletaan opetella sanallisia tehtäviä. Lapselle, jolla on lukemisessa vaikeuksia, sanalliset matematiikan tehtävät saattavat tuottaa suuriakin vaikeuksia. Niin lukemaan kuin matematiikankin oppimiseen tarvitaan muistia. Erityisluokanopettaja oli epäillyt Samulin muistin toimivuutta kirjainten opetteluun yhteydessä. Muistin mahdolliset vaikeudet ovat yksi lukivaikeuksien merkki. Lukutaidon oppiminen edellyttää muistin eri vaiheiden joustavaa toimintaa (Ahvenainen & Holopainen 2005, 43). Vaikeudet muistamisessa vaikuttavat matemaattisiin taitoihin, sillä matemaattinen ajattelu vaatii johdonmukaista ajattelua, päättelykykyä ja ulkomuistia.

Lukuprosessissa korostuu tavujen merkitys. Suomen kielen pitkien sanojen ja niiden taivutusten takia lukija tarvitsee toimivaa fonologisen lukemisen taitoa, jotta sanojen nopea lukeminen mahdollistuisi. Tässä prosessissa sanojen jakaminen osiin eli tavuihin on tärkeää. Fonologisen lukemisen taidon lisäksi tarvitaan ortografista sanan tunnistamista, joka tarkoittaa koko sanan tunnistamista yksittäisten kirjainten tunnistamisen sijaan. Sanan tunnistaminen on sujuvan lukemisen avaintaito. Vain kirjaintunnistamisen automatisoituminen mahdollistaa koko sanan tunnistamisen. Tämän takia kirjain-äännetason eli fonologisen lukemisen perusteellinen harjoittelu alkuopetuksessa on erittäin tärkeää. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 58–59.) Kirjain-äänneharjoituksia ja tavutason harjoituksia oli erityisluokanopettajan mukaan tehty starttiluokalla paljon. Erityisluokanopettajan arvio Samulin kirjainosaamisesta oli yhdenmukainen kirjainten tunnistamistestin kanssa: Samuli oli oppinut kaikki siihen mennessä opetetut kirjaimet. Erityisluokanopettaja kertoi, että opitut kirjaimet eivät olleet vielä yliopittuja, mutta silti Samuli osasi yhdistellä kaksi ja jopa kolmekin kirjainta tavuksi. Samulin tavoitteena oli starttiluokan syyslukukaudella oppia kirjain-äännevastaavuuksia. Niiden yhdistämistä tavuiksi ei erityisluokanopettajan mukaan ollut vielä merkitty hojksiin tavoitteeksi.

Erityisluokanopettaja antaa Samulille aikaa oppia ja sisäistää uudet kirjaimet. Hän ei asettanut liikaa tavoitteita syyslukukaudelle. Erityisluokanopettajan opetuksen etenemistahti mahdollistaa kirjain-äännevastaavuuden syvällisen oppimisen, joka on Ahvenaisen ja Holopaisen (2005, 58) mukaan lukutaidon perusta. Erityisluokanopettaja seuraa Samulin lukemaan oppimisen kehittymistä tiiviisti. Hän osaa havaintojensa perusteella arvioida alkavan lukemisen kehittymistä tarkkaan ja antaa Samulille oikeanlaisia tehtäviä.

5.3 Äiti: *Kyllä se on niin ku lähteny menemään*

Samulin äiti oli tyytyväinen Samulin alkavan lukemisen kehittymiseen. Äiti kehui starttiluokan toimintatapaa, jossa Samulille annettiin mahdollisuus edetä yksilöllisten tavoitteiden mukaan. Tämä oli äidin mielestä Samulin oppimisen edellytys. Äiti kuvasi Samulin alkavan lukemisen kehittymistä omien havaintojensa pohjalta ja täydensi välillä näkemystään erityisluokanopettajan arvioilla.

Äidin mielestä Samulin koulunaloitus on mennyt hyvin, vaikka pojan alkavassa lukemisessa olikin havaittu vaikeuksia. Starttiluokalle tullaan erilaisten syiden takia. Äiti kertoi erityisluokanopettajan sanoneen, *että ei toki Samuli oo ainut, että äidinkieli on yllättävän monella* [heikko]. Äiti ei tuntunut olevan huolissaan Samulin vaikeuksista, sillä hän tiesi, että starttiluokka oli tarkoitettu sellaisille lapsille, joilla on erilaisia pulmia oppimisvalmiuksissa. Hän ei arvioinut Samulin senhetkisiä tehtäviä liian vaativiksi pojalle: *että helppojahan niillä on vielä sillai ne tehtävät, että niitä sellasia lyhyt sana, mihin lisätään alku- tai lopputavu, kirjaimet, tämmösiä ne lähinnä vielä käy.*

Tämän mukaan Samulin alkava lukeminen on kehittynyt paljon esiopetuskeväästä, jolloin poika tunnisti vain muutamia kirjaimia. Lukemisvalmiustestien ja esi- ja erityisluokanopettajan mukaan esiopetuskeväänä ja starttiluokan alussa Samulin oli erittäin vaikea tunnistaa kirjain-äännevastaavuuksia ja kuulla sanojen alkuäänteitä. Myös äiti oli huomannut Samulin vaikeudet starttiluokan alussa. Äiti kuvasi tilannetta, jossa hän auttoi Samulia läksyjen teossa:

Mutta kyllä mä huomasin, että alkuun ku oli semmonen tehtävä, et just näitä lyhkäsiä sanoja, oli esimerkiksi että piti kirjoittaa että juna, siinä oli vaan se -na, se loppu. Mä sit sanoin Samulille monta kertaa (. . .) että jii niin kuin juna, ni millä alkaa. Ni se sano vaan että ännällä. Että sillä oli ihan hakusessa.

Äiti on ollut mukana Samulin läksyjen teossa ja tämän takia hän osasi kuvata Samulin alkavan lukemisen etenemistä. Lapsen kehityksen seuraamisen lisäksi yhdessä lukeminen tuottaa mielihyvää sekä lapselle että vanhemmille (Lerikkanen 2006, 167). Lapselle lukeminen ja yhteinen keskustelu antavat hyvän pohjan lapsen lukutaidon kehitykselle (Lerikkanen 2006, 167). Tämän voi rinnastaa läksyjen tekemiseen yhdessä. Äidin mukanaolo antaa Samulille kuvan siitä, että äiti on kiinnostunut pojan alkavasta lukemisesta ja koulunkäynnistä. Äiti arvioi Samulin motivoituneen lukemaan oppimiseen sen jälkeen, kun poika oli alkanut ymmärtää ensimmäisiä kirjain-äännevastaavuuksia. Onnistumisen tunteet ovatkin tärkeitä kokemuksia uuden asian opettelussa. Motivaation kehityksen kannalta vanhempien käsitykset ja uskomukset lapsensa taidoista ovat yhteydessä lapsen omiin käsityksiin itsestään ja kyvyistään (Lerikkanen 2006, 44).

Kaikki lapset, erityisesti heikot lukijat, tarvitsevat koulutyöskentelyn lisäksi vanhempien tukea ja lisäharjoittelua kotona. Koulun ja kodin yhteisen linjan löytäminen edellyttää, että kotona tiedetään, mitä ja miten opettaja koulussa opettaa lukemaan, ja opettaja tietää, miten kotona toimitaan. (Lerkkanen 2006, 167.) Äiti kertoi, että hänen oli alussa vaikea auttaa Samulia lukemaan oppimisessa, sillä hänellä ja opettajalla oli erilaiset opetustavat. Äidin mukaan starttiluokalla äännettiin kirjaimet eri tavalla kuin hänen omien kouluvuosiensa aikaan. Äiti kertoi, että hän oli oppinut lukemaan tavaamisen avulla, kun Samulille opetettiin kirjaimet äänteiden kautta. Kirjainten nimillä tavaaminen on lasten isovanhemmille ja useille vanhemmillekin tuttu tapa opettaa lukemista (Lerkkanen 2006, 61). Kirjaintavausmenetelmän perusongelma on kuitenkin se, että yksittäisten kirjainten ääntöhavainto on erilainen kuin tavutasolta saadut ääntöhavainnot. Tämä menetelmä opettaa lähinnä mekaanista lukutaitoa ja suomen kielen tavorakennetta. Nykyään lukemaan opettamisessa korostetaan äänteiden merkitystä kirjainten nimien asemesta. Äännemenetelmässä kirjainten nimet korvataan kirjaimia vastaavilla äänteillä. (Lerkkanen 2006, 61–62.) Erilaiset tavat lukemaan opettamisessa sekoittivat tilannetta sen verran, että äiti oli pyytänyt neuvoja erityisluokanopettajalta. Kun yhteinen tyyli löytyi, Samulin lukemaan oppiminen alkoi edetä äidin mukaan paremmin.

Lukemaan oppimiseen ja koulussa olemiseen vaikuttavat lapsen keskittymiskyky ja tarkkaavaisuus. Näiden alueiden häiriöt heijastuvat lapsen oppimiseen ja sosiaalisiin suhteisiin. Tarkkaavaisuushäiriöissä erotetaan kaksi piirrettä: tarkkaamattomuus ja ylivilkkaus-impulsiivisuus. Tarkkaamattomuuteen liittyy lapsen vaikeus keskittyä tehtäviin. Lapsi jättää yksityiskohtia huomioimatta eikä näytä kuuntelevan puhetta tai seuraavan ohjeita. Tällainen lapsi häiriintyy herkästi ulkopuolisista ärsykkeistä ja unohtelee tavaroitaan. Ylivilkkauteen ja impulsiivisuuteen liittyvät asiaankuulmaton liikkuminen, heiluminen, yletön puheliaisuus ja oman vuoron odottamisen vaikeus. Tarkkaavaisuushäiriöön liittyy myös kognitiivisia vaikeuksia, jotka yhdessä käyttäytymisen ongelmien kanssa selittävät lapsen vaikeuksia koulutehtävien tekemisessä. (Aro, Närhi & Räsänen 2004, 150–151.) Tarkkaavaisuushäiriöisillä lapsilla on muita useammin lukemisen tai matematiikan oppimisvaikeuksia (Närhi 1999, 167).

Keskittymis- ja tarkkaavaisuusvaikeudet olivat äidin mukaan hankaloittaneet Samulin kouluoppimista. Erityisluokanopettaja oli kertonut äidille Samulin levottomuuden välillä häiritsevän myös luokan muita oppilaita. Äiti kertoi, että Samuli oli erityisluokanopettajan mukaan *keskittymisvaikeuksinen, mikä vielä sit vaikeuttaa niin äidinkielen ku muun taidon oppimista ja semmosta paikallaan pysymistä ennen kaikkee. Ja opettaja sano, että hän on jo yhen kerran joutunut sitä pitämään vähän sermin takana, ettäku sit siinä helposti siinä ryhmässä häiriintyy kaikki muutkin.*

Samulilla ei ole diagnosoitu tarkkaavaisuushäiriötä, mutta äidin ja erityisluokanopettajan arvioiden mukaan pojan tarkkaavaisuudessa ja keskittymiskyvyssä on vaikeuksia. Samulin keskittymisvaikeudet vaikuttavat hänen kouluoppimiseensa ja sosiaaliseen asemaansa luokassa. Vaikka Samuli ei ole saanut diagnoosia tarkkaavaisuuden vaikeuksistaan, on nämä ongelmat kuitenkin huomioitava Samulin kanssa toimiessa. Samulin puutteelliset taidot tarkkaavaisuuden suuntaamisessa ja keskittymiskyvyn ylläpitämisessä voivat olla merkki myös heikosta itsesäätelyn taidosta. Tahdonalaisen työskentelyn vaikeudet ja suunnitelmallisuuden puuttuminen ovat merkkejä itsesäätelyn vaikeuksista, jotka ilmenevät kehittymättöminä työskentelytaitoina (Aro 2004, 246).

Äidin mukaan Samuli oli edelleen hyvin leikkisä poika. Tämän takia äiti oli epävarma siitä, oliko Samuli motivoitunut lukemaan oppimiseen. Samulin kiinnostus koulua ja tehtäviä kohtaan vaihteli ja äiti arvioikin, että myös pojan vireystila vaikutti motivaatioon. Äiti kertoi, että starttiluokan aloittaminen oli jonkin verran lisännyt Samulin kiinnostusta kirjainten opetteluun. Samuli oli äidin arvion mukaan oppinut paljon kirjain-äännevastaavuuksia. Yksi sisäisen motivaation merkki on se, että lapsi pyytää aikuista tekemään hänen kanssaan erilaisia kirjaintehtäviä kotona. Äidin kertoman mukaan he olivat tehneet samanlaisia kirjaintehtäviä jo Samulin esiopetusvuoden aikana: äiti kirjoitti Samulille tuttuja kirjaimia tai sanoja paperille ja Samuli kirjoitti tämän jälkeen ne mallin mukaan. Lukemisella ja kirjoittamisella on paljon yhteisiä piirteitä, vaikka prosesseina ne ovatkin erilaisia (Ahvenainen & Holopainen 2005, 67). Aloitteleva kirjoittaja tarvitsee fonologista koodausta kirjainmerkkien muodostamiseksi (Ahvenainen & Holopainen 2005, 69), aivan kuten aloitteleva lukijakin. Kirjain-äännevastaavuuden oivaltaminen ja äänteiden erottaminen

ja yhdistäminen liittyvät niin lukemaan kuin kirjoittamaankin oppimiseen (ks. Ahvenainen & Holopainen 2005; Lerkkanen 2006).

6 LUKEMAAN OPETTAMISEN MENETELMÄT STARTTILUOKALLA

Starttiluokalla noudatetaan haastatteleman erityisluokanopettajan mukaan yleisopetuksen opetussuunnitelmaa, mutta tarvittaessa opettaja määrittää yksilölliset tavoitteet oppilaille eri oppiaineissa. Tämä tarkoittaa käytännössä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman eli hojksin laatimista. Jos lapsella on todettu esiopetusvuotena vaikeuksia tai puutteita oppimisvalmiuksissa, hänen on mahdollista päästä aloittamaan oppivelvollisuutensa starttiluokalla (ks. Lummelahti 1997). Starttiluokkapäätökseen vaaditaan psykologin testaukset ja moniammatillisen työryhmän yhteinen näkemys asiasta (Heikkinen 1997, 129). Starttiluokan oppilailla on kaikilla erilaiset oppimisvalmiudet ja niiden vaikeudet. Tämän takia opetuksessa on huomioitava yksilöllinen etenemistahti ja erilaisten opetusmenetelmien käyttö. Tässä luvussa keskityn erityisluokanopettajan rooliin lapsen alkavan lukemisen tukijana.

Haastatteleman erityisluokanopettaja työskenteli starttiluokalla sillä hetkellä neljättä vuotta. Hänellä oli kokemusta erilaisista oppijoista ja erityispedagogista ammattitaitoa. Erityisluokanopettaja kuvaili, miten hän opettaa uuden kirjaimen oppilailleen ja kertoi yksityiskohtaisesti erilaisista keinoista, joiden avulla oppilaat opettelivat lukemaan.

6.1 Periaatteena on koko ajan se, että kaikki etenee omaan tahtiin

Yksilöllinen etenemistahti ja eriyttäminen ovat erityisopetuksen peruslähtökohdat. Eriyttäminen tarkoittaa sitä, että opettaja huomioi oppilaan oppimisedellytykset eriyttämällä opetustaan yleisopetuksen opetussuunnitelmassa määriteltyjen tavoitteiden rajoissa (Jämsänkosken perusopetuksen opetussuunnitelma 2005, 43). Eriyttäminen on ensisijainen keino tukea oppilasta. Jos oppilas tarvitsee vielä yksilöllisempää etenemistahtia, voidaan hänelle laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli hojks. Tällöin on mahdollista rajata opittavan asian laajuus, yksilöllistä opetusmenetelmiä tai –materiaalia. Hojks takaa oppilaalle mahdollisuuden edetä yksilöllisesti omien kykyjensä mukaan. Hojksin tehtävänä on tukea pitkäjänteisesti oppilaan yksilöllistä oppimisprosessia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 24).

Erityisluokanopettajan mukaan starttiluokalla on yleistä se, että oppilaille laaditaan hojks joko äidinkieleen tai matematiikkaan, tai molempiin oppiaineisiin. Tämä mahdollistaa hitaamman etenemistahdin, sillä tavoitteet asetetaan yksilöllisesti. Erityisluokanopettaja kertoi, että alkusyksyllä on vaikea tietää, kuka oppilas ei etene yleisten tavoitteiden mukaisesti. Starttiluokalla oppilaat saattavat harjoitella samaa asiaa monia viikkoja, mutta sitten oppivat sen ja ottavat suuren harppauksen eteenpäin oppimisessaan.

Erityisluokanopettaja kertoi jakavansa starttiluokan kahtena päivänä viikossa puoliksi, jolloin on mahdollisuus työskennellä pienryhmässä. Jakotunneilla oppilaita oli kerralla neljä ja luokassa toimi avustaja, joten opetus oli näillä tunneilla hyvin intensiivistä. Starttiluokalla kaikilla oppilailla on joitakin oppimisen vaikeuksia. Tämän vuoksi rauhalliset ja tehokkaat jakotunnit ovat erittäin hyödyllisiä. Erityisluokanopettajan mukaan jokainen oppilas työskentelee kaksi tuntia viikossa tällaisessa pienryhmässä. Pienryhmäjako tehtiin oppilaiden taitojen perusteella. Lukemaan opettelevat oppilaat muodostivat oman ryhmänsä ja ne oppilaat, jotka osasivat jo vähän lukea, toimivat omassa ryhmässään. Tämä helpotti erityisluokanopettajan tuntisuunnittelua ja opettamista, mutta myös oppilaita. Kun oppilaat osaavat joitakin samoja asioita, voi opetuksessa hyödyntää yhteistoiminnallista oppimista.

Taylorin ja Pearsonin (2004) raportoima CIERA-tutkimus (Center for the Improvement of Early Reading Achievement) keskittyi kodin merkityksen lisäksi tutkimaan myös koulun ja opettajan vaikutusta lapsen lukemaan oppimiseen. Tutkimus tehtiin Yhdysvalloissa, joten koulujen välisiä eroja ilmeni tutkimustuloksista paljon. Taitavaa opettajaa kuvattiin sellaiseksi, joka työskentelee paljon pienryhmissä, keskittyy lukemaan opettamisessa sanatietoisuuteen ja sanojen tunnistukseen, kysyy oppilailta syvätason kysymyksiä, esimerkiksi miksi -kysymyksiä, käyttää vuorovaikutuksellista opetusmenetelmää sekä pyytää oppilaita kirjoittamaan omin sanoin sen, mitä he ovat lukeneet. Taylor ja Pearson (2004) painottivat myös oppilaiden kannustamista ja heidän aktivoimistaan lukemisen ja kirjallisuuden pariin. Taitava ja tehokas opettaja opettaa tutkimuksen mukaan lukemiseen tarvittavia taitoja ja strategioita sekä antaa oppilaille mahdollisuuden haasteellisiin ja autenttisiin lukuelämyksiin.

CIERA-tutkimustuloksiin (Taylor & Pearson 2004) peilaten haastattelemani erityisluokanopettaja on taitava opettaja, joka käyttää opetuksessaan monipuolisia opetusmetodeja huomioiden jokaisen oppilaan yksilöllisen etenemistahdin. Erilaiset opetusmenetelmät ja –pelit painottavat vuorovaikutuksellisuutta ja sosiaalisia taitoja. Erityisluokanopettaja kertoi kannustavansa oppilaitaan konkreettisilla palkkioilla, esimerkiksi tarroilla tai helmien keräämisellä purkkiin ja purkin täytyttyä, luokka on saanut yllätyksen. Tällainen behaviorismiin pohjautuva palkitsemisperiaate (ks. Lay-Dopyera & Dopyera 1990; Vakimo 1995, Hujalan ym. 1998, 36 mukaan) voi olla erittäin tehokas erityislasten kanssa toimittaessa. Lapsi ymmärtää konkreettiset palkinnot verbaalista positiivista palautetta paremmin, varsinkin jos lapsella on vaikeuksia auditiivisessa vastaanottamisessa tai hahmottamisessa.

6.2 *Kaikkee toiminnallista oppimista*

Erityisluokanopettaja kertoi paljon erilaisia konkreettisia esimerkkejä, miten hän opettaa starttiluokalla lukemaan ja miten lukemista harjoitellaan. Oppilaat ovat pelanneet muun muassa paljon pelejä, tehneet kuunteluharjoituksia ja liikkuneet myös tunnin aikana. Aapista he ovat käyttäneet lukemaan opettelussa suhteellisen vähän. Lukemaan oppimisen apuna oppilaat ovat käyttäneet myös palapelejä, kirjoja, erilaisia kuvia, niin sanottua lukukonetta ja peiliä, jotta he oppisivat erottamaan kielen paikan suussa eri äänneitä sanottaessa. Monipuoliset ja erilaiset harjoitukset huomioivat erilaiset oppimistyyliä. Lapsi voi hahmottaa ja ymmärtää asian kinesteettisesti, visuaalisesti tai auditiivisesti, ja näissäkin erilaiset harjoitukset auttavat oppimisessa (ks. Hintikka & Strandén 2003, 101–102).

Korkeamäki (1996) kyseenalaisti tutkimuksessaan lukemaan opettamista merkityksettömien tavudrillien avulla. Tavudrillit eli tarkat tavuharjoittelut eivät Korkeamäen mukaan avarra lapselle lukemisen merkitystä ja ne passivoittavat lapsen lukemaanoppimisprosessissa. Tutkimuksessa lapsille tarjottiin erilaisia lukemaan oppimisen tilaisuuksia, joissa teksti oli merkityksellistä. Oppimisympäristöön luotiin paljon kirjoitetun kielen aineksia lapsille mielekkäällä tavalla. Lapset saivat testata jo osaamia taitojaan ja osallistua aktiivisesti oman oppimisensa kehittämiseen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Korkeamäen tutkimuksen tarkoituksena oli soveltaa

sukeutuvan lukutaidon idean mukaista merkityspohjaista lukemaan opettamista lapsille, tutkia lapsen oppimisprosessia tällaisessa kontekstissa sekä muodostaa tutkimustulosten pohjalta lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen teoreettinen malli. Tutkimustuloksista kävi ilmi, että ympäristön tarjoamat merkitykselliset tekstit ja lapsen oman aktiivisuuden osuus olivat tärkeitä tekijöitä lukemaan oppimisessa. Korkeamäen mukaan merkityspainotteiset materiaalit voivat korvata nykyisin yleisesti käytössä olevat merkityksettömät tekstit ja mekaaniset harjoitukset.

Monet aapiskirjat painottavat merkityksettömien tavujen harjoitusta. Erityisluokanopettajan kertoman mukaan voi päätellä, että hän on Korkeamäen (1996) kanssa yhtä mieltä lukemaan opettamisen periaatteista. Erityisluokanopettaja kuvaili erilaisia lukemaan oppimisen pelejä, joita he starttiluokalla käyttävät. Hyvinä harjoituksina hän mainitsi kirjain- ja tavupelit, mutta myös sana- ja lausetason pelit lukeville oppilaille. Peleissä kirjaimista, tavuista tai sanoista oppilaan tulee rakentaa aina joku suurempi kokonaisuus. Näin oppimisesta tulee mielekästä ja merkityksellistä. Kirjaimista pitää esimerkiksi rakentaa tavu, tavusta sana, sanasta lause ja lauseista tarina. Pelien avulla opetusta voi eriyttää jokaiselle oppilaalle sopivaksi, eivätkä oppilaat aina huomaakaan opettelevansa lukemaan. Tällainen toiminnallisuus innosti ja motivoi oppilaita erityisluokanopettajan mukaan.

Sit meillä on myös sellasii kaiken maailman tavupelejä, että jotain tavuja tehty ja sitten vaikka pitää keksiä jollain alkava sana tai mitä tässä lukee. (. . .) Välillä kivoja ruutuja, joku vaikka piirrä kummituksen kuva tai joku tämmönen, ihan muu juttu. Ne tykkää tosi kovin. (. . .) Voi olla, että mä soitan pianolla jotain, sitten käyn vaikka äkkii kirjottaa taululle äkkiä jonkun, sitten niitten pitää lukee mitä siinä lukee ja ihan tämmösiä... ihan tyhmiä, mutta ne innostuu hirveesti tälläsistä, niin ku erilaista, niin ku vaihtelua tulee.

Erityisluokanopettaja on käyttänyt työssään paljon erilaisia toiminnallisia opetustapoja, jotta jokainen oppilas starttiluokalla löytäisi oman oppimistapansa. Hän huomioi opetuksessaan erilaiset oppimiskanavat. Yksi oppilas voi oppia tavun rakenteen esimerkiksi pelien avulla, joku toinen voi hahmottaa saman tavun tuntoaistinsa avulla kinesteettisesti eli esimerkiksi taputtamalla tai hyppimällä niin monta kertaa kuin tavussa on kirjaimia. Oppimistyylejä on erilaisia ja erityisluokanopettaja on huomioinut tämän työssään. Hän on käyttänyt rohkeasti ja monipuolisesti erilaisia

opetusmateriaaleja ja pyrkinyt tekemään oppimisesta mielekästä. Yksi tärkeä oppimiseen vaikuttava tekijä onkin oppilaan motivaatio.

Lukemaan oppimiseen vaikuttavat samat tekijät kuin oppimiseen yleensä: lapsen yksilöllisten piirteiden ja taitojen lisäksi motivaatioon liittyvillä tekijöillä on vaikutusta. Oppimiskokemusten lisääntyessä lapsen käsitys omasta osaamisestaan tulee yhä tärkeämmäksi oppimiseen vaikuttavaksi tekijäksi. (Ahonen, Viholainen, Cantell & Rintala 2005, 7.) Itse oppimisprosessia ei voi havaita tai mitata suoraan, koska se tapahtuu yksilön sisällä, mutta oppimistapahtuma näkyy epäsuorasti muuttuvassa käyttäytymisessä eli suoritusten parantumisena. Jotta oppimista tapahtuisi, edellytetään aktivoitumista motivaatioprosesseissa, joilla on energiaa liikkeelle paneva tehtävä. Ihmisessä vaikuttavat monet eri motiivit ja motiivijärjestelmät, esimerkiksi toiminta- ja suoritusmotiivit, joilla on merkitystä lukemaan oppimiseen. Toimintamotiivi saa ihmisen liikkeelle, tekemään jotain, ja suoritusmotiivi vaikuttaa silloin, kun ihminen haluaa tuntea olevansa taitava ja varma, ja haluaa harjoitella erityisen paljon jotain tiettyä taitoa. Sisäisten motiivien merkitys on tärkeää, silloin henkilö aktivoituu omasta tahdostaan, ilman ulkoisia palkkioita. Parempaa edellytystä kuin kiinnostuksen luominen aiheeseen ei opettaja pysty opetukselle hankkimaan. Siten opettaja luo voimakkaan ja pysyvän liikkeelle panevan voiman, joka saattaa vaikuttaa kauan senkin jälkeen, kun hänen oma opetuksensa on loppunut. (Madsen & Egidius 1981, 16, 37–40.)

Motivaation ylläpitämiseksi erityisluokanopettaja kertoi ottavansa käyttöön koko ajan uusia työskentelytapoja. Lautapeliä lisäksi oppilaat saivat kirjoittaa ja lähettää vanhemmilleen sähköpostia omien kykyjensä mukaan. Tietokone oli starttiluokalla muutenkin lukemaan oppimisen apuväline, sillä nykyään on olemassa paljon hyviä tietokonepelejä, jotka motivoivat oppilaita lukemisharjoituksiin. Erityisluokanopettaja kertoi käyttävänsä muun muassa eka-peliä opetuksessaan. Eka-pelissä oppilas saa erityisluokanopettajan mukaan heti palautetta ja kone toistaa oppilaalle vaikeaa kohtaa riittävän monta kertaa. Alkavan lukemisen oppiminen edellyttääkin usein paljon toistoja, loogisesti eteneviä oppimistehtäviä ja konkreettista toimintaa (Ahvenainen & Holopainen 2005, 132). Lukemisen perustekniikan omaksuminen perustuu systemaattisen harjoittamisen kautta opittuihin kirjainten, tavujen ja sanahahmojen automatisoitumisiin. Tämä tarjoaa erinomaiset mahdollisuudet hyödyntää opettelussa erilaisia tietokoneohjelmia. Nämä ohjelmat voidaan helposti sovittaa oppilaan

yksilöllisen tason ja motivaatiotilan mukaan. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 132.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että koulussa käytettyjen työtapojen tulee edistää tieto- ja viestintätekniikan taitojen kehittymistä. Yksi opetussuunnitelman aihekokonaisuuksista onkin viestintä- ja mediataito. (2004, 16, 32.) Tähän pohjautuen erityisluokanopettajan käyttämät lukemaan opettamisen menetelmät tietokoneen avulla ovat paitsi oppilaita motivoivia, myös opetussuunnitelman mukaisia.

Kun lukemaan opetteleminen on vaikeaa, harjoittelu saattaa tuntua työläältä, varsinkin kun samoja asioita joudutaan toistamaan useita kertoja. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 15) mukaan opettaja valitsee luoksaan käytettävät työtavat. Opetuksessa tulee käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä, joiden avulla tuetaan ja ohjataan oppilaan oppimista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 15). Starttiluokalla toistetaan samoja asioita useasti, sillä oppilaat tarvitsevat monia harjoituskertoja oppiakseen uuden asian. Erityisluokanopettajan mukaan tunnit olivat *semmosta toistoo, toistoo, toistoo, eri tavoin*. Hän käyttikin opetuksessaan monipuolisia menetelmiä, jotta oppilaiden kiinnostus ja motivaatio säilyisi, vaikka he harjoittelivat koko ajan samaa asiaa. Erityisluokanopettajan mukaan oppilaat eivät huomanneet, että koulussa harjoiteltiin pitkään saman taidon oppimista, jos menetelmät ja yhteydet vaihtelivat. Haastatteleman erityisluokanopettaja osasi ottaa jokaisen oppilaan yksilöllisesti huomioon ja hänen suunnittelu- ja opetustyössään korostui oppilaan oman ajattelun kehittäminen erilaisten tehtävien kautta.

7 VANHEMPIEN JA OPETTAJAN ROOLI LAPSEN LUKEMAAN OPPIMISESSA

Lapsi tarvitsee opetusta ja tukea, jotta hän oppisi lukemaan. Läheisimmät aikuiskontaktit ovat yleensä lapsen vanhemmat ja opettaja. Heillä onkin vahva rooli lapsen lukemaanoppimisprosessissa esi- ja alkuopetuksen aikana. Tässä luvussa tarkastelen ensin vanhempien ja opettajan välistä yhteistyötä. Sen jälkeen pohdin kodin merkitystä lapsen lukemisvalmiuksien ja alkavan lukemisen tukijana. Lapsen alkavan lukemisen arviointia käsittelemän tämän luvun lopussa opettajan näkökulmasta.

7.1 Vanhempien ja opettajan välinen yhteistyö

Kasvatus on yhteistyöhanke niiden kesken, jotka osallistuvat lapsen elämään ja joiden elämään lapsi osallistuu. Lapsen kasvua ja oppimista, koko elämää, tulisi tarkastella lapsesta käsin ja siitä kontekstista, jossa lapsi elää. Hujala ym. (1998, 10–12) viittaavat Bronfenbrennerin (1979; 1989) ekologiseen teoriaan, joka korostaa kasvuympäristön merkitystä laajana viitekehyksenä lapsen elämässä. Ekologinen teoria tarkastelee lapsen kehitysprosessia aina yhteydessä siihen ympäristöön, jossa se tapahtuu. Tämä tarkoittaa kasvatuksen kontekstuaalisuutta, kasvun juurtumista niihin tilanteisiin, joissa yksilö toimii. Kasvattajan tulee tiedostaa koko kulttuurinen konteksti, jossa lapsi elää. Lapsi ja hänen kasvuympäristönsä nähdään tämän mukaan erottamattomina kasvun lähtökohtina. Oppimista, kasvua ja kehitystä ei nähdä vanhempien tai opettajan toimenpiteiden seurauksena, vaan lapsen ja aikuisen sekä lasten keskinäisen yhteistoiminnan tuloksena.

Ekologisen teorian mukaan lapsi on aktiivinen osallistuja toimintaympäristössään. Lapsen tärkein kasvuympäristö on oma perhe, johon lapsella on syvimmat, pysyvimmät ja jatkuvimmat siteet. Kontekstuaalisen kasvun näkökulma korostaa vanhempien ja lapsen välistä vuorovaikutusta. Toinen tärkeä ympäristö on päivähoitoympäristö, jossa painottuu perinteisen aikuiskeskeisyyden asemesta lapsinäkökulma. (Hujala ym. 1998, 16–17.) Kodin, päivähoiton ja koulun välinen vuorovaikutussuhde on tärkeä lapsen kasvamisen ja oppimisen kannalta.

Haastatteleman äiti osasi kertoa kokonaisvaltaisesti Samulin päivästä, kun taas esiopettaja ja starttiluokan erityisluokanopettaja keskittyivät Samulin oppimisen ja kehittymisen kuvailuun. Yhteistyö heidän kaikkien välillä oli haastattelujen mukaan hyvä ja avoin. Vanhemmat havainnoivat lasta omista lähtökohdistaan käsin ja näin ollen havainnot lapsesta ja niistä muodostuneet johtopäätökset ovatkin usein subjektiivisia. Opettaja edustaa ammattikasvattajaa, jolla on pedagoginen koulutus. Tämän pohjalta hänen tulee osata havainnoida ja arvioida lasta yksilöllisesti, mutta myös tietää ikätason osaaminen ja mitä voi esiopetusikäiseltä lapselta vaatia. Vanhemmilla ja opettajalla on näin ollen erilainen asiantuntijuus lapsesta: vanhemmilla on yksilökohtaista eli yksilöspesifiä asiantuntemusta kun taas opettajan asiantuntemus perustuu kasvun, kehityksen ja oppimisen yleiseen tuntemukseen, niin sanottuun ikäspesifiin tuntemukseen (Hujala ym. 1998, 70–71). Sekä vanhempien että opettajien osallistuminen ja panos lasten lukemaan opettamisessa on tärkeää. Molemmilla on merkittävä rooli ja he tekevät omaa osuuttaan omista lähtökohdistaan käsin.

CIERA-tutkimuksen (Taylor & Pearson 2004) yksi osa selvitti kodin ja koulun yhteistyötä ja odotuksia sekä oletuksia vanhempien ja opettajien näkökulmasta. Vanhemmat toivoivat koulun tarjoavan lapsilleen sellaisia mahdollisuuksia, joita he itse eivät pystyneet lapsilleen antamaan. Tämä ilmeni myös haastatteleman äidin puheista. Äiti kertoi olevansa tyytyväinen esiopetuksen ja starttiluokan opetukseen, sillä toiminta oli ollut monipuolista, virikkeellistä ja Samulia motivoivaa. Haastattelussa ilmeni, että äiti oli ollut kiitollinen pieniltäkin tuntuvista asioista, esimerkiksi siitä, että esiopetusryhmä ja starttiluokka olivat vierailleet säännöllisesti kirjastossa. CIERA-tutkimuksessa (Taylor & Pearson 2004) mukana olleilla vanhemmilla oli korkeat odotukset lastensa osaamisesta ja koulumenestyksestä ja he toivoivat, että koulu voisi toteuttaa heidän toiveensa ja odotuksensa. Yksi mielenkiintoinen asia oli, että opettajat saattoivat pitää vanhempia syynä lapsen heikkoon koulumenestykseen. Tämä vaikutti opettajan käyttäytymiseen ja sen kautta myös oppilaisiin. Omassa tutkimuksessani mukana olleet esiopettaja ja erityisluokanopettaja olivat tyytyväisiä yhteistyöhön Samulin äidin kanssa. He kokivat, että Samuli saa tarpeeksi tukea äidiltään, joten tässä tapauksessa opettajat eivät pitäneet äitiä Samulin heikon koulumenestyksen tai pojan lukemaan oppimisen vaikeuksien syynä.

CIERA-tutkimuksessa hyvin pärjänneet koulut pitivät tiivistä yhteyttä vanhempiin, arvioivat oppilaita systemaattisesti ja jakoivat tietoa opettajakollegojensa kanssa. Opettajien ja vanhempien välinen yhteistyön merkitys korostui tutkimuksen aikana. Kun vanhemmat kokivat, että henkilökunta tuki heitä ja heidän lastaan koulussa, olivat he yhteistyökykyisempiä ja -halukkaampia kuin sellaiset vanhemmat, jotka eivät kokeneet saavansa tukea. (Taylor & Pearson 2004.) Omassa tutkimuksessani mukana olleet äiti, esiopettaja ja erityisluokanopettaja kertoivat pitävänsä yhteyttä toisiinsa keskustelemalla kasvokkain, puhelimitse tai reissuvihkon kautta. Äiti kehui erityisluokanopettajan kirjoittamaa viikoittaista tiedotetta hyväksi käytännöksi starttiluokalla. Äiti kertoi olevansa hyvin kiinnostunut Samulin koulun aloituksesta ja hän olisi toivonut erityisesti starttiluokan syksyllä enemmän yhteistyötä erityisluokanopettajan kanssa. Erityisluokanopettajan mielestä hän oli pitänyt riittävästi yhteyttä Samulin äitiin. Yhteistyö oli kuitenkin onnistunutta, vaikka odotukset yhteydenpidosta ja tietojen vaihdosta olivatkin erilaiset eri roolien takia. Erityisluokanopettaja tekee opetus- ja yhteistyötä työkseen, kun taas äitiä asia kiinnostaa henkilökohtaisista syistä.

Tutkimukset (ks. Taylor & Pearson 2004; Porter Decusati & Johnson 2004) ovat osoittaneet vanhempien ja opettajien yhteistyön tärkeyden sekä vanhempien osallistumisen tärkeyden lapsen lukemaanoppimisprosessissa. Esiopetuksen ja koulun kannalta vanhemmat tulisi saada alusta asti mukaan yhteistyöhön ja ymmärtämään, että opettajien yhtenä tehtävänä on tukea ja auttaa vanhempia heidän kasvatustyössään. Vanhempien täytyy puolestaan luottaa opettajan ammatilliseen osaamiseen. Molempia osapuolia tarvitaan ja molemmilla on lapsen oppimisen kannalta merkitystä. Ekologiseen teoriaan pohjaavan kontekstuaalisen kasvun mallin mukaan kasvatuksen ja opetuksen avainsana on yhteistyö (Hujala ym. 1998, 24). Se edellyttää avointa ilmapiiriä, jossa jokaista osapuolta kuunnellaan ja kunnioitetaan. Avoimessa ja luottamuksellisessa yhteistyössä vanhemmat ja opettaja keskustelevat vastuualueista, molempien osapuolten panoksesta ja ottavat huomioon sekä omat että toisen voimavarat.

7.2 Koti lapsen lukemisvalmiuksien tukijana

Lapsi on aktiivinen toimija ympäristössään ja uuden oppiminen pohjautuu aina edellisten tietorakenteiden päälle. Tällaista näkemystä kutsutaan konstruktivistiseksi oppimiskäsitykseksi. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 8.) Konstruktivistiseen lähestymistapaan liittyy myös oppimisen sosiaalinen luonne ja vuorovaikutuksen merkitys toisten ihmisten kanssa. Tätä ajatusta vei eteenpäin Vygotsky, joka kehitti teoriansa lähikehityksen vyöhykkeestä. Teorian mukaan lasta tulee tukea niissä toiminnoissa, jotka ovat kehittymäisillään. Taitavan sosiaalisen ohjauksen varassa lapsi kykenee suoriutumaan sellaisista toiminnoista, joista hän ei vielä selviytyisi täysin itsenäisesti. (Hujala ym. 1998, 47–49.) Lukemisvalmiudet kehittyvät konstruktivistisen näkemyksen mukaan yksilöllisesti ja aina lapsen aikaisempien tietorakenteiden ja taitojen edellytysten mukaisesti. Lähikehityksen vyöhykkeellä työskentelevät lapsen vanhemmat ja opettajat sekä myös vertaisryhmä.

Samulin äiti ilmaisi kiinnostusta omaan rooliinsa lukemisvalmiuksien tukijana, mutta ei kuitenkaan pystynyt tarkasti erottelemaan, miten on tukenut lastaan. Haastattelutilanteessa hän vaikutti hyvin innokkaalta asiaa kohtaan ja hän oli erittäin motivoitunut tukemaan lapsensa lukemisvalmiuksia ja yleensäkin koulun aloittamista. Samulin äiti työskenteli Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeellä, kun hän tuki poikaa läksyjen teossa. Yhdessä tehdyt tehtävät kotona auttoivat Samulia oivaltamaan kirjain-äännevastaavuuksia ja tavujen rakenteita, joita poika ei olisi lukemisvalmiustestien mukaan osannut tehdä yksin.

Vanhempien ja lapsen yhdessä lukeminen on havaittu monissa tutkimuksissa (ks. esim. Porter Decusati & Johnson 2004) tukevan lapsen lukemisvalmiuksien kehittymistä. Vanhempien osallistumisen vaikutusta lastensa lukemaanoppimiseen on tutkittu sekä Suomessa että ulkomailla. Vartti päivässä -kampanja sai alkunsa alun perin Englannista ja se tuli Suomeen Tanskan ja Ruotsin kautta 1980–1990 -lukujen taitteessa (Lehtonen, 1998, 94). Ohjelman ajatuksena oli kannustaa vanhempia yhteistyöhön esiopetuksen ja koulun kanssa lapsen lukutaidon kehittämiseksi. Toimintaperiaatteena oli vanhempien ja lasten säännölliset, yhteiset ääneenlukemisen hetket, vartti päivässä. Toimintaan kuuluivat myös keskustelut luetun pohjalta sekä lapsen lukeminen vanhemmille sitten kun lapsi oli oppinut lukemaan. Menetelmän perusajatuksena oli, että lukeminen

koetaan tärkeäksi ja hauskaksi. Tulokset olivat positiivisia sekä vanhempien, lasten että opettajien mielestä. Lasten kiinnostusta ja motivaatiota lisäsi se, että he saivat itse valita, mitä kirjaa luetaan ja lapselle annettiin mahdollisuus lukea samaa kirjaa sekä kotona että koulussa. Myös Yhdysvalloissa tehtyjen tutkimusten mukaan vanhempien osallistuminen on tärkeää lasten lukemisvalmiuksien tukemisen kannalta ja yhdessä lukeminen tukee myös lasten positiivisten asenteiden syntymistä kirjoja ja lukemista kohtaan. (Lehtonen 1998, 95, 101.)

Samulin äidin mukaan kotona on melko paljon lastenkirjoja ja he ovat lukeneet kirjoja yhdessä. Äiti ei ole käynyt kirjastossa, mutta tiesi, että Samuli oli käynyt siellä esiopetusryhmänsä ja myös starttiluokan kanssa. Äidin tarkoituksena oli lukea iltasatu joka ilta tai kertoa itse keksittyä tarinaa, joka jatkui aina seuraavana iltana. Äidin mukaan Samulikin halusi välillä osallistua tarinan kertomiseen. Joskus poika oli saanut kertoa iltatarinan kokonaan itse.

Mä oon monen vuoden ajan luku sille joka ilta tai kertonu tän sadun. Tietysti on iltoja, millo on jääny väliin... mutta on yritys. (. . .) Joskus on oltu sit sillai, että jokainen saa kertoa jonku lyhyen pienen tarinan, ku Samuli haluaa aina vaan hirveesti vaikuttaa niihin aiheisiin. (. . .) Se on sille hirveen tärke juttu.

Äiti näytti ymmärtävän iltasadun ja tarinan kertomisen tärkeyden, mutta saattoi pitää sitä pääosin pelkästään mukavana iltaohjelmalla, joka rauhoittaa Samulin. Tutkimusten mukaan (ks. Taylor & Pearson 2004; Roberts, Jurgens & Burchinal 2005) vanhempien ääneen lukeminen lapselle tukee lapsen lukemisvalmiuksia. Vanhempien, lähinnä äitien ja kodin roolia esiopetusikäisten lukemaanoppimisessa ovat tutkineet Roberts, Jurgens ja Burchinal (2005). He keskittyivät tutkimuksessaan yhdessä lukemisten toistuvuuteen, äidin lukemisstrategioihin, lapsen lukemishalukkuuteen ja -innostuneisuuteen sekä äidin herkkyyteen lastensa kohtaan. Roberts, Jurgens ja Burchinal (2005) mainitsivat, että aikaisempien tutkimusten mukaan vanhemmat, jotka ovat herkkiä aistimaan lastensa tunteita, hyväksyvät erilaiset tunteet ja vastaavat niihin, vaikuttavat positiivisesti lastensa kehitykseen. Tässä tutkimuksessa huomioitiin myös kodin vaikutus lapsen lukemaanoppimiseen.

Taylor ja Pearson (2004) raportoivat Yhdysvalloissa tehdyn laajan CIERA-tutkimuksen kulkua ja tuloksia. Tutkimuksessa tutkittiin kodin, yhteisön ja koulun vaikutusta lasten lukemaan oppimiseen. Kodin merkitys huomattiin tärkeäksi tekijäksi ja yleisin kotona tapahtunut lukemista tukeva ja edistävä toiminta oli tutkimuksen aikana lasten ja vanhempien yhdessä lukeminen. Tämän menetelmän merkityksestä tutkijat ovat kuitenkin kahta eri mieltä: toisaalta yhdessä lukeminen nähdään lapsen sanavaraston ja kielen ymmärtämisen edistävänä tekijänä sekä lukutaitoa tukevana menetelmänä kun taas toisaalta tutkijat epäilevät, kuinka paljon vanhemmat pysähtyvät selittämään lapsille uusia sanoja, jotta lapsen sanatietyisyys kasvaisi (DeTemple & Snow 2003; Dickinson, McCabe & Anastasopoulos 2003; Stahl 2003, Taylorin & Pearsonin 2004, 168 mukaan). Tutkimuksessa huomioitiin kulttuuriset erot, sillä kaikissa kulttuureissa ei korosteta yhdessä lukemista. Myös perheen taloudellinen tilanne vaikutti yhdessä lukemisen määrään: korkeamman elintason perheet sekä vanhemmat, joilla oli korkea koulutustaso lukivat lapsilleen enemmän kuin ne perheet, joissa oli heikompi taloudellinen tilanne ja vanhemmilla matala koulutustaso. Kun tutkimuksessa järjestettiin kaikille samanlaiset mahdollisuudet kirjojen saatavuuteen, tutkimustulos vanhempien osallistumisesta ja tukemisesta lastensa lukemiseen oli yhtäläinen.

Toisin kuin Taylor ja Pearson (2004), Justice, Kaderavek, Bowles ja Grimm (2005) puolustavat yksiselitteisesti lapsen ja vanhempien yhdessä lukemista. Heidän tutkimuksensa mukaan yhdessä lukeminen parantaa lapsen fonologista tietoisuutta ja tämä menetelmä tukee erityisesti niiden lasten kielellistä tietoisuutta, joilla on kielen kehityksen vaikeuksia. Tutkimuksen mukaan yhdessä lukeminen paransi erityisesti lasten riittelykykyä, mutta ei niinkään alkuäänteen erottamiskykyä. Tutkijat huomasivat, että fonologisen tietoisuuden kehittyminen oli yhteydessä lapsen ikään sekä puheen ja kielen kehitykseen. Vanhemmat kokivat yhdessä lukemisen mielekkääksi menetelmäksi, varsinkin kun lapset tuntuivat nauttivan ja saavan iloa näistä yhteisistä lukuhetkistä.

Äidin mukaan Samuli oli hyvin kiinnostunut ympäristössä näkyvistä teksteistä ja hän kyselikin usein, mitä missäkin lukee. Äiti kertoi, että Samuli pyysi häntä usein kirjoittamaan helppoja sanoja paperille. Nämä sanat poika itse kirjoitti mallin mukaan. Tämä kehittää Haneyn ja Hillin (2004) mukaan lapsen kirjaintuntemusta ja dekodauskykyä.

Haney ja Hill (2004) tutkivat, mitä lukemisprosessiin liittyvää vanhemmat opettavat lapsilleen ja onko tällä vaikutusta lasten lukemaan oppimiseen. Suurin osa vanhemmista vastasi opettavansa lapselleen lukemiseen liittyviä taitoja, yksittäisten kirjainten nimiä ja niiden äänteitä. Jonkin verran opetettiin myös kirjainten ja sanojen kirjoittamista sekä sanojen tai tarinoiden lukemista. Tutkimustuloksista kävi ilmi, että vain tietynlaiset harjoitukset kotona tukivat lasten lukemaan oppimista. Sanojen ja kirjainten kirjoittaminen tuki tutkimuksen mukaan lasten kirjaintuntemusta ja alkavaa dekoodauskykyä. Vaikka lapsi ei vielä osannut lukea, niin hän kuitenkin hyötyi kirjainten kirjoittamisesta yhdessä vanhempiansa kanssa. Muilla vanhempien tekemillä harjoituksilla lastensa kanssa ei todettu olevan merkittävää vaikutusta lasten lukemaan oppimiseen. Kannustaminen ja kirjallisen ympäristön luominen osoittautuivat tärkeiksi lukemisvalmiuksien tukemisen muodoiksi.

Robertsin, Jurgensin ja Burchinalin (2005) mukaan eri tutkijat näkevät kotiympäristön merkityksen tärkeänä lapsen koko kielelliseen kehitykseen ja tätä kautta myös lukemaan oppimiseen. Näitä tukevin tekijöinä voidaan aikaisempien tutkimusten mukaan pitää kotiympäristön tiettyjä struktuureja ja järjestyneisyyttä sekä virikkeellisiä leluja. Roberts ym. (2005) eivät löytäneet merkittävää yhteyttä kotona tapahtuvan yhdessä lukemisen ja lapsen lukemaanoppimisen välillä, mutta sen sijaan tutkimustuloksista ilmeni, että kotiympäristö oli merkittävin ennustetekijä lapsen kielen kehityksessä ja lukemaan oppimisessa. Kodin positiivinen ilmapiiri ja virikkeellinen ympäristö nähtiin tärkeänä vaikuttajana lapsen lukemaanoppimisprosessissa. Vanhempien tukeminen lastensa lukemisvalmiuksien kehittämisessä ja alkavassa lukemisessa on siis tutkitusti hyödyllistä, mutta myös kodin ilmapiirillä on merkitystä. Rasinski ja Stevenson (2005) korostavat vanhempien merkitystä erityisesti silloin, kun on kyse lapsesta, jolla on lukemaanoppimisen vaikeuksia tai merkkejä siitä.

Esi- ja alkuopetusikäinen lapsi opettelee kirjoitetun kielen hallintaa ja tämä edellyttää puheen sävelkulun erottelua sekä puheen motoriikan hyvää hallintaa. Lapsen puheen kehitystaso esiopetusvuotena ennakoii tulevaa lukemaan oppimista ja tätä kautta koko koulumenestystä. Tämän vuoksi puheen kehitystason merkitys on suuri esiopetusvuotena. (Ruoho & Komonen 1990, 3–4.) Alle kouluikäinen lapsi elää kielen oppimisen herkkyyuskautta, joten esiopetusvuotena on tärkeää kiinnittää huomiota lapsen

äänteiden tuottamiseen. Alle kouluikäisten puhe- ja äänihäiriöistä suurin osa on erilaisia äännevirheitä. Jos esiopetusikäisellä lapsella on vielä tällaisia äännevirheitä, ne häviävät harvoin itsekseen. (Alijoki 1991, 229.) Lukemaan oppimisen kannalta on tärkeää, että jokaisella kirjaimella on sitä vastaava oma äänneensä lapsen suussa. Samulin esiopettaja oli tietoinen äännevirheiden vaikutuksesta lukemaan oppimiseen ja hän oli antanut yhdessä kotona harjoiteltavaksi r- ja s- äänteiden harjoitustehtäviä. Näitä äänneharjoituksia Samuli oli tehnyt äidin kanssa ja näin Samuli oli oppinut sanomaan äänteet oikein.

7.3 Lukemisvalmiuksien ja alkavan lukemisen arviointi

Esiopetuksessa ja koulussa lapsen kehitystä havainnoidaan ja arvioidaan. Arvioinnilla voidaan tarkoittaa joko käsityksen muodostamista arvioitavan piirteen esiintymisestä tai havaintojen sekä muiden tietolähteiden varassa saadun tiedon sijoittamista ennalta sovittuihin luokkiin. Havainnointi perustuu havaittuihin ja tiedostettuihin, konkreettisiin huomioihin. Arvioinnissa puolestaan vaikuttavat havaintojen ja muiden tietolähteiden lisäksi tekijät, joita arvioija ei tiedosta eikä pysty erittelemään. (Kääriäinen 1989, 44.) Suppeassa merkityksessä arvioinnilla käsitetään vain oppimistulosten arviointia, kun taas laajemmassa merkityksessä arviointi koskee sekä opetus- ja oppimistuloksia että myöhempiä vaikutuksia (Hirsjärvi 1982, Kääriäisen 1989, 44 mukaan). Havainnoinnin ja arvioinnin välille ei voida vetää tarkkaa rajaa (Kääriäinen 1989, 44).

Pedagogisesta näkökulmasta katsottuna arvioinnilla on erilaisia tehtäviä: tutkimuksiin lähettäminen, seulonta, luokittelu, opetuksellinen suunnittelu ja lapsen edistyksen arviointi (Salvia & Ysseldyke 1990, Hautamäen ym. 1993, 115 mukaan). Tämän takia opettajan tulee osata arvioida lasten lukemisvalmiuksia ja alkavaa lukemista monipuolisesti. CIERA-tutkimukseen (Paris & Hoffman 2004) liittyi yhtenä osa-alueena opettajien arviointimenetelmiä koskeva tutkimus. Tutkimustulosten mukaan esiopettajat pääasiassa havainnoivat lapsia ja heidän lukemisvalmiuksiaan, kun taas koulussa opettajat käyttivät enemmän valmiita, standardoituja testejä. Esiopetuksessa painopiste on lapsen kirjain- ja äännetuntemuksessa, koulussa arvioidaan lukemisen sujuvuutta ja luetun ymmärtämistä. CIERA-tutkimuksen tutkijat korostivat lasten lukemisvalmiuksien arvioinnissa seuraavia kohtia: puheen ja kerronnan ymmärtämistä,

vanhempien kanssa vuorovaikutuksellista lukemista, yhteisiä lukuhetkiä opetuksessa ja kirjallisen ympäristön luomista.

Arviointiin liittyy opettajan tietoisuus lukemisvalmiuksista ja niiden eri osa-alueiden merkityksestä alkavaan lukemiseen. Opettajien heikkoa tietämystä kielellisen tietoisuuden ja lukemaan oppimisen yhteydestä raportoivat Fielding-Barnsley ja Purdie (2005). Heidän mukaansa opettajan on tiedostettava kielellisen tietoisuuden osa-alueet ja niiden yhteys lukemaan oppimiseen sekä puhutun ja kirjoitetun kielen yhteys. Tutkimuksessa kävi ilmi, että erityisopettajat olivat tietoisia edellä mainituista asioista, mutta muiden opettajien tietämys oli heikkoa. Tehokas lukemisvalmiuksien opettaminen sisältää tasapuolisesti ääneen puhumista, fonologisen tietoisuuden harjoituksia, sanatunnistusta, sanavaraston laajentamista sekä sanojen ja lauseiden ymmärtämistä, ja näitä kaikkia alkavan lukemisen osatekijöitä opettajan tulee arvioida jatkuvasti (International Reading Association 2003, Fielding-Barnselyn & Purdien 2005, 75 mukaan). Haastattelemiini esiopettaja ja erityisopettaja olivat tietoisia lukemisvalmiuksien monimuotoisuudesta, koska he osasivat kuvailla Samulin taitoja hyvinkin laajasti. Lisäksi molemmat opettajat mainitsivat motoristen harjoitusten ja taitojen tärkeyden lukemaan oppimisessa. Valkonen ja Vilska (2002, 22) raportoivat tanskalaisesta tutkimuksesta, jossa havaittiin, että motorisilla harjoituksilla oli selvä yhteys kielellisen tietoisuuden kehittymisessä loru-, riimi-, ja äänneharjoitusten lisäksi.

Lukemisvalmiuksien ja alkavan lukemisen arvioinnin tärkeys huomattiin Ervinin (1998) raportoimassa tutkimuksessa. Opettajat kaipasivat yhteistä linjaa lukutaidon arvioimisessa ja tästä alkoi viisi vuotta kestänyt projekti, jonka tarkoituksena oli kehittää lukemisen ja kirjoittamisen arviointia. Tärkeinä asioina pidettiin arvioinnin validiteettia sekä reliabiliteettia. Tämän takia projektiin osallistui useita opettajia ja tutkijoita, jotta arviointimenetelmästä tulisi monipuolinen, mutta myös yksityiskohtainen. Lopputuloksena oli valmis arviointimenetelmä, jossa oli selkeät ja yksityiskohtaiset kysymykset opettajalle arvioinnin avuksi. Projekti herätti opettajien keskuudessa paljon avointa keskustelua, yhteistyötä ja arvioinnin kehittämistä. Suomessa muun muassa Poskiparta, Niemi ja Lepola (1994) ovat laatineet harjaannuttamisohjelman ja diagnostiset testit alkavan lukemaan oppimisen arvioinnin avuksi opettajille.

Lapsen taitojen arvioimisen lisäksi opettajan itsearviointi on tärkeää. Hyvä opettaja reflektoi ja itsearvioi omaa työskentelyään säännöllisesti. Välillä opettajan on hyvä pysähtyä miettimään omaa ammatillisuuttaan, omia ja lapsille asetettuja tavoitteita sekä käytössä olevia opetusmenetelmiä. Opettajan tulee arvioida monipuolisesti omia opetusmenetelmiään ja käytäntöjään, koska niillä on vahva vaikutus lapsiin ja heidän oppimiseensa. Kun tavoitteet on asetettu ja tietyt opetusmenetelmät suunniteltu, on mahdollista arvioida itse oppimisprosessia sekä oppimistuloksia. (ks. Ayers 1989, 8–10.)

8 TUTKIMUKSEN YHTEENVETO JA POHDINTA

Ensimmäinen tutkimustehtäväni oli Samulin lukemisvalmiuksien kehittymisen seuraaminen alkavaksi lukemiseksi. Toisessa tutkimustehtävässäni syvennyin tarkastelemaan erityisluokanopettajan käyttämiä lukemaan opettamisen toimintatapoja starttiluokalla. Kolmannessa tutkimustehtävässäni selvitin Samulin alkavaa lukemista tukevia tekijöitä. Tässä luvussa pohdin tutkimukseni tuloksia tutkimustehtäviini peilaten. Lopuksi tarkastelen yleisellä tasolla koulun aloittamista, starttiluokan tarpeellisuutta ja yksilöllistä etenemistä koulussa.

8.1 Samulin alkavan lukemisen kehittyminen esiopetuksesta starttiluokalle

Esittelen ensin erikseen Samulin esiopetusvuoden ja starttiluokan tilanteet. Tämän jälkeen tarkastelen Samulin alkavan lukemisen kehittymistä ja siihen vaikuttavia tekijöitä sen puolen vuoden aikana, jolloin keräsin tutkimusaineistoni.

Esiopetuskeväänä Samuli halusi itse kovasti oppia lukemaan, vaikka kirjainten tunnistamisessa hänellä oli vielä vaikeuksia. Esiopettajan arvioissa ilmeni pedagoginen tietämys lapsen yleisestä kehityksestä ja näin ollen hän osasi verrata Samulin tilannetta muihin samanikäisiin lapsiin. Äiti arvioi Samulin lukemisvalmiuksia kotona arjen keskellä tekemiensä havaintojen pohjalta. Taulukkoon 3 olen koonnut yhteenvedon Samulin lukemisvalmiuksista esiopetuskeväänä. Taulukoissa 3 ja 4 tutkijan arvio tarkoittaa minun arvioitani Samulista. Tein arviointini lukemisvalmiustestien ja haastattelujen perusteella.

TAULUKKO 3. Tutkijan, esiopettajan ja äidin arviot Samulin lukemisvalmiuksista esiopetuskeväänä

	Kognitiiviset taidot	Kielellinen tietoisuus	Puhe/kieli	Motivaatio	Leikki
Tutkijan arvio	Kirjainten tunnistaminen hankalaa.	Osa helppoja riimipareja, oman nimen alkukirjaimen vaihtaminen onnistuu, mutta vaikeaa.	Siirtyi haastattelussa asiasta toiseen, keskittymisen hanka-	Haluaa kovasti oppia lukemaan.	Ulko-leikit, temp-puilu.
Esiopettajan arvio	Osa kirjoittaa nimensä, mutta kirjaintuntemus heikko. Epäilee muistin vaikeutta. Laulut jäävät mieleen, mielikuviuttua muistamisessa.	Osa ehkä joitakin kirjainäännevastaavuuksia. Samalla äänteellä alkavien sanojen tunnistaminen vaikeaa. Nauttii riimittelystä. Oman nimen taputtaminen tavuittain hankalaa.	Osa ääntää sanat oikein, välillä sekoittaa samalta kuullostavia sanoja keskenään. Pitkien ohjeiden ymmärtäminen vaikeaa. Tarinoiden kertominen melko loogista, hieman nuoremman tasolla.	Herkkyys ja kiinnostus lukemiseen ei ole herännyt.	Kuvittelu- ja roolileikit.
Äidin arvio	Lukee ja kirjoittaa oman nimensä, joskus peilikuvakirjoitusta. Muiden kirjainten tunnistaminen epävarmaa. Laulut jäävät mieleen, rytmi auttaa muistamisessa.	Ei osaa arvioida kirjainäännevastaavuutta eikä riimittelytaitoa. Laulelee ja luettelee numeroita paljon, aakkosia vähän.	Ensimmäiset sanat alle vuoden iässä, puheen kehitys normaali. Kerronta melko loogista.	Kiinnostus kirjaimiin vahva.	Mielikuviutusleikit, ulko-leikit.

Esiopettajan ja äidin arviot Samulin lukemisvalmiuksista olivat melko yhdenmukaiset, mutta erojakin löytyi. Molemmat arvioivat, että kirjainten tunnistaminen on Samulille vaikeaa, mutta oman nimen Samuli osaa heidän mukaansa kirjoittaa. Äiti kiinnitti huomiota Samulin peilikuvakirjoitukseen, josta esiopettaja ei maininnut mitään. Erilaiset näkemykset olivat laulujen muistamisen taustalla. Esiopettaja arvioi mielikuviutuksellisten laulujen sanojen auttavan Samulia muistamaan laulujen sanat, kun taas äidin mukaan muistamista auttoivat laulujen rytmit. Esiopettaja ei maininnut leikeistä ulkoleikkejä, kun taas oma havaintoni Samulin haastattelun perusteella ja äidin arvion mukaan ne olivat Samulin mieluisimmat leikit. Merkittävin ero arvioissa liittyi Samulin motivaatioon. Samulin ja äidin mukaan Samulia kiinnostavat kirjaimet ja Samuli haluaisi kovasti oppia lukemaan. Esiopettaja arvioi, että Samuli ei ole

kiinnostunut kirjaimista ja lukemisesta, ja esiopettaja epäilikin, onko Samulin lukemisen herkkyyskausi vielä alkanut.

Starttiluokalla Samulin lukemisvalmiudet olivat kehittyneet alkavaksi lukemiseksi (ks. Taulukko 4). Samuli tunnisti hyvin kirjaimia ja oli oppinut yhdistämään kaksi kirjainta tavuksi. Samulin motivaatio lukemaan oppimiseen on hyvä kaikkien arvioiden mukaan. Erityisluokanopettaja vertasi arviossaan Samulin taitoja alkusyksyyn, jolloin hän aloitti Samulin opettajana. Erityisluokanopettajan mukaan kehittymistä oli tapahtunut huomattavasti. Äiti kertoi olevansa erittäin tyytyväinen starttiluokkavaihtoehtoon ja Samulille tarjottuihin tukitoimiin.

Taulukko 4. Tutkijan, erityisluokanopettajan ja äidin arviot Samulin alkavasta lukemisesta starttiluokan syksyllä

	Kognitiiviset taidot	Kielellinen tietoisuus	Puhe/kieli	Motivaatio	Leikki
Tutkijan arvio	Tunnistaa melkein kaikki kirjaimet.	Osaa helppoja riimipareja ja erottaa melko hyvin sanojen alku- ja loppäänteet.	Oli haastattelussa runsaspuheinen, keskittymisen vaikeaa.	On motivoitunut lukemaan oppimiseen. Oli itse huomannut kehittyneensä.	Ulkopeilit, tietokonepelit.
Erityisopettajan arvio	Muistaa kaikki siihen opetetut kirjaimet. Lukee lyhyitä tavuja ja sanoja. Harjoittekirjain-äännevastauksia.	Alussa alkuäänten kuuleminen vaikeaa, nyt osaa riimitellä hyvin.	Harjoittelee kuullun ymmärtämistehtäviä. Sanavarasto kasvamassa.	Motivaatio hyvä, vaikka kappaa paljon kannustusta.	Pienen pojan olemus näkyy leikeissä.
Äidin arvio	Tunnistaa paljon kirjaimia. Tavujen lukeminen ja kirjoittaminen välillä vaikeaa.	Alkuäänten kuuleminen vaikeaa.	Ei arvioi tätä osa-aluetta.	On kiinnostunut kirjaimista. Pyytää äitiä usein tekemään kirjaintehtäviä.	Iltapäiväkerhon leikkiaika tärkeä.

Erityisluokanopettaja ja äiti olivat molemmat huomanneet Samulin lukemaan oppimisen kehittymisen starttiluokan syksyn aikana. Myös Samuli itse mainitsi haastattelussa tyytyväisenä, että oli oppinut paljon uusia kirjaimia ja haluaisi jo osata lukea kirjoja. Tavujen lukemisesta erityisluokanopettaja ja äiti olivat jälleen samaa mieltä, eli se oli

ollut vielä Samulille hankalaa. Eroavaisuuksia ilmeni Samulin kielellisen tietoisuuden arvioissa. Erityisluokanopettajan mukaan Samuli osasi erottaa ja kuulla sanojen alkuäänteet, mutta äidin kokemuksen mukaan tämä oli ollut pojalle vaikeaa. Samulilla oli vielä pienen pojan leikkisä olemus ja hän harjoitteli koulussa olemista ja kehitti koululaisen rooliaan. Samulin motivaatio lukemaan oppimiseen oli sekä erityisluokanopettajan että äidin arvioiden mukaan erinomainen. Erityisluokanopettaja kertoi haastattelussa Samulin keskittymisvaikeuksista luokassa. Äiti oli tästä asiasta myös tietoinen. Heidän yhteistyönsä tuntui sujuvan hyvin. Tälläkin asialla voi olla myönteistä vaikutusta Samulin alkavan lukemisen kehittymiselle.

Haastattelutilanteista muistan Samulin esiopetuskeväänä hyvin eloisana ja leikkimielisenä poikana, jolla ei ollut juurikaan kiinnostusta tai tietämystä kirjaimista. Starttiluokalla tekemässäni haastattelussa Samuli kertoi ylpeänä, mitä kaikkea hän oli koulussa oppinut ja millaista koulussa oli. Samuli tuntui olevan järjestelmällisempi starttiluokalla kuin esiopetuksessa: hän tiesi, mitä häneltä odotetaan ja pyrki tekemään tehtävät ja läksyt. Koulutöiden päätteeksi hän nautti iltapäiväkerhossa kavereiden kanssa leikkimisestä.

Samulin lukemisvalmiudet olivat alkaneet kehittyä alkavaksi lukemiseksi tutkimukseni aikana. Esiopetuksen ja alkuopetuksen joustava jatkumo on merkittävä asia lapsen lukemaan oppimisen kehityksen kannalta (ks. Lerkkanen 2006, 16–17). Siinä iässä lapsen herkkyys lukemiselle yleensä syntyy. Tutkimustulokseni vahvistavat tätä näkemystä. Esiopetuskeväänä Samulin lukemisvalmiudet olivat testien ja arvioiden mukaan puutteelliset. Tämän takia pojan koulun aloittamisesta oltiin huolestuneita. Starttiluokalla tehdyt testit todistivat, että Samuli oli edennyt lukemaan opettelussa hyvin yhden syksyn aikana.

8.2 Starttiluokalla käytetyt lukemaan opettamisen toimintatavat

Erityisopetus on sitä, että opetellaan asioita erilaisilla menetelmillä ja tavoilla, ei vain oppikirjan avulla. Erityisopetukseen on kehitetty valmiita opetusohjelmia, mutta jokainen erityisopettaja luo myös omia opetusmenetelmiään. Haastattelemani

erityisluokanopettajan puheesta korostui opetuksen eriyttäminen, yksilöllinen eteneminen ja erilaiset opetusmenetelmät.

Eriyttäminen. Haastattelemani erityisluokanopettaja on huomionut oppilaiden erilaiset oppimisedellytykset starttiluokalla. Opettaja voi eriyttää opetukseen käytettyä aikaa, oppiaineiden laajuutta ja syvyyttä sekä opetusmenetelmiä ja -materiaaleja. Eriyttämiseen kuuluu myös tukiopetuksen antaminen ja pienryhmätuntien pitäminen, joita haastattelemani erityisopettaja toteuttikin Samulin kohdalla. Erityisluokanopettaja on tiedostanut oppilaittensa erilaisuuden ja eriyttänyt opetustaan käytännön tarpeiden pohjalta. Hän on pitänyt niin sanotusti normaalin pituiset oppitunnit, mutta oppituntien sisällä hän on eriyttänyt oppimiseen käytettävää aikaa oppilaiden jaksamisen mukaan. Erityisluokanopettaja on huomionut erilaiset oppijat myös siinä, että hän on käsitellyt yleisopetuksen opetussuunnitelmassa esitetyt tavoitteet ja sisällöt melko suppeasti. Starttiluokalla olevilla oppilailta on vaikeuksia oppimisvalmiuksissa ja oppimisessa, joten oppiaineiden syvällistä ja laajaa käsittelyä on vaikea toteuttaa. Tosin lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen sekä matemaattiset taidot ovat painottuneet hyvinkin paljon erityisluokanopettajan opetuksessa. Nämä ovatkin alkuopetuksessa hyvin tärkeät opetussisällöt.

Löytöjeni mukaan Samuli on hyötynyt opetuksen eriyttämisestä. Hän on saanut tukiopetusta tarvittaessa ja hänen keskittymistään on todennäköisesti auttanut pienessä ryhmässä toimiminen. Starttiluokalla oppilaat on jaettu kahteen eri ryhmään, joissa työskennellään osa oppitunneista.

Yksilöllinen eteneminen. Hojksin laatiminen oppilaalle on yksilöllisen etenemisen perusta. Hojksin yhtenä tarkoituksena on yksilön tarpeiden ja osaamisen huomiointi sekä harjoitusta kaipaavien alueiden tukeminen. Erityisluokanopettaja oli tehnyt kaikille oppilailleen hojksit äidinkieleen ja monille myös matematiikkaan. Hojksissa tulee ilmi se, opiskeleeko oppilas yleisopetuksen tavoitteiden mukaisesti vai eteneekö hän yksilöllisten tavoitteiden mukaan. Ilman hojksiakin opettaja voi huomioida oppilaiden yksilölliset tavoitteet oppimisessa. Haastattelemani erityisluokanopettaja on antanut jokaisen oppilaan edetä yksilöllisesti, mikä käytännössä tarkoittaa sitä, että jokainen oppilas saattaa opetella eri asioita saman oppiaineen sisällä. Yksilöllisyyden

huomioimiseen kuuluu myös oppilaan kehityksen vertaaminen hänen omaan kehityskaareensa, ei toisten oppilaiden etenemiseen.

Erityisluokanopettaja oli laatinut Samulille hojksin äidinkieleen. Tämä on tukenut Samulin lukemaan oppimista, sillä tällä tavoin hänellä on ollut oikeus edetä omaan tahtiinsa kirjainten opettelussa. Hojksin laatiminen voi aiheuttaa varsinkin vanhemmille epätietoisuutta lapsensa oppimisesta, mutta toisaalta se mahdollistaa hitaamman etenemisen ja voi näin ollen poistaa turhaa huolta.

Monipuoliset opetusmenetelmät. Erityisluokanopettaja on huomionut työssään taitavasti erilaiset oppimistyyliä. Hän kuvasi monipuolisesti käyttämiään opetusmenetelmiä, jotka hyödyntävät eri oppimiskanavia. Varsinkin erityisopetuksessa ja starttiluokalla oppilaiden erilaiset oppimistyyliä tulee ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa ja toteuttaessa. Auditivisen, visuaalisen ja kinesteettisen oppimiskanavan tiedostaminen auttaa opettajaa ja oppilasta koulutyössä. Kielellisesti lahjakkaat oppilaat käyttävät tehokkaasti auditivista oppimiskanavaansa koulussa (Hintikka & Strandén 2003, 101). Visuaalinen oppija tarvitsee oppimisen tueksi kuvia tai joillekin riittää mielikuvien luominen. Toiset oppilaat oppivat kinesteettisesti eli he käyttävät mielellään konkreettisia apuvälineitä ja muistavat toiminnan kautta uudet, opitut asiat. (Hintikka & Strandén 2003, 101–102.) Erityisluokanopettaja käytti opetuksessaan paljon erilaisia pelejä, musiikkia, liikkumista ja toimintaa. Opetusmateriaalit olivat konkreettisia ja oppilaita näin ollen motivoivia. Opetusmenetelmien runsaus toi oppimiseen vaihtelua, mikä ylläpiti oppilaiden motivaatiota. Behavioristinen palkitseminen eli tarran tai muun merkin antaminen sai oppilaat yrittämään parhaansa.

Erityisopetuksessa on tärkeää opetuksen rakenteen selkeys. Tällaista opetusta kutsutaan strukturoiduksi opetuksiksi (ks. Kerola 2001, 14). Kaikki oppilaat hyötyvät selkeästi suunnitellusta opetuksesta ja oppimisympäristöstä, mutta varsinkin erityisoppilaiden kanssa työskenneltäessä struktuurit ovat tärkeitä. Erityisluokanopettaja ei maininnut strukturoita, vaan kuvailikin oppituntien sisältöjä vaihteleviksi ja monipuolisiksi. Tämä ei automaattisesti tarkoita sitä, ettei erityisluokanopettajan opetus olisi strukturoitua. Monipuolinen opetus voi parhaimmillaan olla erittäin strukturoitua, mutta se voi myös tuntua jonkun oppilaan mielestä sekavalta tavalta oppia. Toiset oppilaat kaipaavat hyvin

strukturoitua ympäristöä, kun taas toiset tarvitsevat nopeaa vaihtelua ja työtapojen muutoksia oppituntien aikana.

Samulin lukemaan oppimista tukivat erityisluokanopettajan käyttämät monipuoliset opetusmenetelmät. Samulin oppimistyyli oli tutkimukseni mukaan visuaalinen eli hän hahmotti asioita näköaistinsa ja omien mielikuviansa avulla. Kinesteettiset harjoitukset tukevat Samulin oppimista varmasti, sillä hänen keskittymiskyksensä on ollut heikko ja näin ollen toiminnalliset ja tuntoaistiin perustuvat tehtävät auttavat häntä keskittymään tunnilla. Samulin vaikeudet suunnata ja ylläpitää tarkkaavuuttaan voivat vaikuttaa hänen luokassa työskentelyynsä kielteisesti. Tarkkaavaisuus- ja keskittymisvaikeuksisille oppilaille lyhyiden tehtävien tekeminen on hyvä työskentelytapa. Erityisluokanopettaja käyttikin vaihtelevia opetusmenetelmiä ja harjoitustehtäviä opetuksessaan. Toisaalta liian nopeat muutokset ja tehtävätyyppien vaihtuvuus saattavat synnyttää levottomuutta ja sekavuutta oppilaassa. Tähän auttaa tietyt struktuurit ja toimintatavat luokassa, jotta oppilas voisi ennakoida tulevaa. Tällainen ennakointi auttaa monia erityisoppilaita oman toiminnan ohjauksessa.

8.3 Samulin alkavan lukemisen kehittymisen taustalla vaikuttavat tekijät

Lapsi, jolla on havaittu puutteita lukemisvalmiuksissa tai muita oppimisen vaikeuksia, tarvitsee erityistä tukea, jotta hänen lukemisvalmiutensa kehittyisivät alkavaksi lukemiseksi. Samulin lukemisvalmiudet kehittyivät tutkimukseni perusteella alkavan lukemisen tasolle starttiluokalla. Tähän kehittymiseen ja muutokseen tarvittiin moniammatillista tiimityötä, yhteistyötä äidin kanssa ja erilaisia tukitoimia, mutta myös Samulin luontaisella kehityksellä ja itsetunnolla oli merkitystä oppimisen edistymiselle. Seuraavassa tarkastelen Samulin alkavan lukemisen kehittymisen taustalla vaikuttaneita tekijöitä.

Moniammatillinen yhteistyö. Lapsen oppimisvalmiuksista tehdään ensimmäiset arviot usein jo neuvolassa viisivuotistarkastuksen yhteydessä (Linnilä 1997, 18). Koulunaloituskäytäntömme painottaa lapsen ikää eikä lapsen kehitystasoa. Tämän vuoksi tutkitaan tarkemmin lapsen kouluvalmiutta vain poikkeavan koulun aloituksen yhteydessä eli jos lapsi aloittaa koulun jo kuusivuotiaana tai jos lapselle harkitaan

koulun aloittamisen lykkäystä. Tarkemmat tutkimukset tarkoittavat käytännössä psykologin arviota lapsen älyllisen tason osalta sekä lapsen vahvuuksien ja heikkouksien kartoittamista. Myös vanhempien, opettajien ja muiden lapselle läheisten ihmisten asiantuntemusta kuullaan. Usein ensimmäiset havainnot lapsen oppimisvaikeuksista tai kehitysviivästyistä tehdään päiväkodissa. Siellä lastentarhanopettaja ja erityislastentarhanopettaja tekevät vanhemmille ehdotuksen lapsen tarkemmista tutkimuksista. Vanhemmat ovat yhteydessä kasvatusneuvolan psykologiin, joka yleensä tutkii lapsen. Joissain tapauksissa tutkimuksen suorittaa yleis- tai erikoislääkäri. Kun psykologi on tehnyt tutkimukset lapsesta, hän antaa lausunnon. Vanhemmat tekevät ratkaisun lapsen koulun aloituksesta eri osapuolia kuultuaan. Jos vanhemmat päätyvät koululykkäykseen, he anovat sitä koululautakunnalta. (Linnilä 1997, 16–18 .) Haastattelemani erityisluokanopettajan mukaan koulun rehtori vielä hyväksyy lapsen starttiluokkahakemuksen psykologin tutkimusten perusteella.

Lapsen niin sanottua poikkeavaa koulun aloitusta edeltää siis pitkäaikainen ja tiivis moniammatillinen yhteistyö. Esiopettajan ammattitaito näkyi siinä, kun hän huomasi jo esiopetussyksynä Samulilla olevan oppimisen vaikeuksia. Hän oli pyytänyt konsultointiapua erityislastentarhanopettajalta ja oli yhteydessä äitiin heti alusta pitäen. Samuli ohjattiin psykologin tutkimuksiin ja esiopetusvuoden kevättalvella tehtiin päätös Samulin koulun aloittamisesta starttiluokalla. Kun Samuli oli aloittanut starttiluokalla, olivat erityisluokanopettaja ja esiopettaja yhteydessä toisiinsa, jotta Samulin koulun aloitus sujuisi mahdollisimman hyvin.

Äidin ja henkilökunnan välinen yhteistyö. Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö yhtenä työmuotona esiopetuksessa sekä perusopetuksessa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 15; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 17). Myös kontekstuaalinen kasvatusajattelu ja ekologinen teoria kasvatuksesta korostavat vanhempien roolia heidän lapseensa liittyvissä asioissa (ks. Hujala ym. 1998, 10, 128). Vaikka vanhempien mukaan ottamisesta ja heidän huomioimisestaan puhutaan paljon, se ei aina kuitenkaan toteudu käytännössä (Linnilä 1997, 24).

Haastattelemani äiti oli ollut yhteistyössä Samulin esiopettajan ja erityisluokanopettajan kanssa. Samulin ollessa esiopetuksessa äiti tapasi henkilökuntaa päivittäin. Vienti- ja

hakutilanteissa oli luontevaa vaihtaa kuulumisia esiopettajan kanssa. Kun vanhempien ja henkilökunnan välille on syntynyt positiivinen suhde, on helpompi alkaa puhua myös hankalista asioista, jotka liittyvät lapseen. Sekä äidin että esiopettajan mielestä heillä oli avoin ja tarpeeksi tiivis yhteistyösuhde. Päivähoidon yksi tehtävä on vanhempien kasvatustyön tukeminen (Hujala ym. 1998, 129). Yhteistyön erilaisia muotoja ovat muun muassa vanhempainkasvatus, vanhemmat aktiivisina osallistujina ja kasvatuskumppanuus. Vanhempainkasvatuksen lähtökohtana on se, että yhteistyön ja vaikuttamisen suunta tapahtuu päivähoidosta perheeseen päin. Vanhemmat voivat olla myös aktiivisia osallistujia ja vaikuttajia, jolloin yhteistyön suunta on perheestä päivähoitoon. Kasvatuskumppanuus taas korostaa molempien osapuolten vastuun jakamista ja tasa-arvoista vuorovaikutusta. (Hujala ym. 1998, 129–131.) Kasvatuskumppanuudesta puhutaan nykyään paljon ja se nähdään usein kodin ja päivähoiton välisen yhteistyön tavoitteena. Vaikka Samulin äiti ja esiopettaja molemmat kokivat yhteistyön olevan avointa ja riittävää, se ei ollut kuitenkaan täydellistä kasvatuskumppanuutta (ks. Hujala ym. 1998, 131). Heidän välinen yhteistyönsä on edellisen luokituksen mukaan vanhempainkasvatusta, sillä yhteydenotot tapahtuivat usein esiopettajan suunnalta ja äiti oli ollut vastaanottava osapuoli.

Erityisluokanopettaja oli tehnyt Samulin äidin kanssa yhteistyötä, kun poika oli aloittanut starttiluokan. Vanhempainilta oli ollut heti alkusyksyllä, kun koulu oli alkanut. Äiti ja erityisluokanopettaja olivat tavanneet tämän lisäksi myös Samulin hojks-palaverissa, jossa keskusteltiin Samulin oppimisesta, etenemisestä ja tavoitteista. Kun lapsi on koulussa, vanhemmat eivät tapaa opettajaa niin usein kuin esikouluaikana. Tämä voi olla vanhemmille uusi ja vaikea tilanne, jos he haluaisivat olla opettajaan enemmän yhteydessä. Erityisluokanopettajan mukaan hän piti yhteyttä Samulin äitiin päivittäin reissuvihkon kautta. Äiti puolestaan odotti enemmän tapaamisia ja oli erittäin kiinnostunut tietämään Samulin koulunkäynnistä lisää. Äiti oli osallistunut aktiivisesti Samulin lukemaan oppimisen tukemiseen kotona omien kykyjensä mukaan. Tässäkin tapauksessa yhteistyö on luokiteltavissa vanhempainkasvatukseksi, sillä yhteydenotot tulivat useimmiten erityisopettajalta äidin suuntaan. Vaikka äiti kertoi haastattelussa haluavansa lisätietoa Samulin oppimisen kehittymisestä, hän ei kuitenkaan ollut rohjennut ottaa yhteyttä erityisluokanopettajaan, vaan odotti yhteydenottoa koululta päin. Yhteistyö ei ollut täysin tasavertaista esiopetuksessa eikä starttiluokalla. Tärkeintä

oli se, että äiti ja henkilökunta olivat koko ajan yhtä mieltä Samulin vaikeuksista ja koulumuodosta.

Tukitoimet. Moniammatillinen yhteistyö ja äidin kanssa tehty yhteistyö kuuluvat Samulin saamiin tukitoimiin. Yhteistyö äidin kanssa olisi voinut olla edelliseen kuvaukseen verrattuna tehokkaampaa ja avoimempaa, jolloin olisi saavutettu kasvatuskumppanuuden yhteistyömuoto. Oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen ja tukitoimien aloittaminen ajoissa on tärkeää, jotta vaikeudet eivät ehdi vaikuttaa lapsen kehitykseen ja opiskeluun (Halinen, Koivula & Virtanen 2006, 135). Yhtenä tukitoimena on esiopettajan taitava varhainen puuttuminen Samulin vaikeuksiin. Hän oli aloittanut ajoissa yhteistyön erityislastentarhanopettajan kanssa ja lopputuloksena olivat psykologin testaukset ja oikean koulumuodon löytyminen Samulille. Esiopettaja oli ollut koko esiopetusvuoden ajan tietoinen Samulin vaikeuksista, joten hän osasi tarjota Samulille sopivia tehtäviä ja harjoituksia. Esiopettajalla ja hänen opetustyyllillään saattoi olla suurikin vaikutus Samulin oppimiseen ja kehittymiseen. Hän oli todennäköisesti huomionnut Samulin vaikeudet esiopetuksen jokapäiväisessä toiminnassa. Haastattelussa esiopettaja epäili Samulin muistin toimivuutta ja ohjeiden mukaan toimimista. Tämän takia hän oli pyrkinyt toimimaan Samulin kanssa johdonmukaisesti.

Starttiluokka oli kaikkien haastateltavieni mukaan oikea valinta Samulille. Yhtenä tärkeänä tukimuotona oli Samulille oikean koulumuodon löytyminen ja pääseminen erityisluokanopettajan opetukseen. Starttiluokan pieni ryhmäkoko oli sopiva Samulille, koska hänellä ilmeni keskittymisvaikeuksia koulussa. Pienessä ryhmässä Samuli sai riittävästi erityisluokanopettajan tukea ja rauhallisen oppimisympäristön. Erityisluokanopettajan asiantuntijuus erilaisista oppimisen vaikeuksista edisti Samulin koulun aloitusta ja alkavan lukemisen kehittymistä. Starttiluokalla käytettiin erilaisia oppimisen harjoituksia, ja erityisluokanopettaja otti erilaiset oppimistyylit ja -kanavat opetuksessaan huomioon. Erityisluokanopettajan käyttämät erityispedagogiset toimintatavat olivat yksi tärkeistä Samulille kohdistetuista tukimuodoista.

Samulin itsetunto. Samuli asennoitui myönteisesti kirjainten ja lukemisen opetteluun, vaikka hänellä oli havaittu vaikeuksia lukemisvalmiuksissa. Ympäristön eli kodin, esiopetuksen ja starttiluokan positiivista vaikutusta ei tule unohtaa, mutta tärkeänä tekijänä asenteen muodostumisessa on Samuli itse. Keltikangas-Järvinen (2000) onkin

tutkinut lasten itsetuntoa ja sen merkitystä oppimiseen. Hyvä itsetuottamus ja itsetunto rohkaisevat ihmistä asettamaan vaatimustasonsa korkealle ja ottamaan vastaan vaativiakin tehtäviä ja haasteita (Keltikangas-Järvinen 2000, 38). Ihmisen itsetunto ja hänen suorituksensa eivät ole kuitenkaan sama asia. Vahva itsetuottamus auttaa ihmistä ottamaan haasteita, mutta toisaalta myös huono itsetuottamus ajaa ihmistä jatkuviin suorituksiin ja niin sanottuihin näytön paikkoihin. Pelkkiä suorituksia seuraamalla ei siis voi päätellä ihmisen itsetuottamuksen vahvuutta. (Keltikangas-Järvinen 2000, 38.) Samuli tiesi itse, että kirjainten opettelu oli hänelle vaikeaa, mutta hän ei luovuttanut, vaan opetteli sinnikkäästi lukemaan. Hän tuntui luottavan kirjainten oppimiseen, vaikka se olikin työlästä. Samulin tavoite oli realistinen, eikä hän vaikuttanut ahdistuneelta, kun puhuimme lukemaan oppimisesta ja siihen liittyvistä vaikeuksista.

Alisuoriutuminen eli se, että ihminen ei koskaan suoriudu tehtävistään kykyjään vastaavalla tavalla nähdään heikon itsetunnon aikaansaamaksi ongelmaksi. Alisuoriutuja ei luota itseensä niin paljoa, että uskaltaisi edes yrittää. (Keltikangas-Järvinen 2000, 39.) Samulin tilanteessa olisi ollut mahdollista, että pojasta olisi tullut alisuoriutuja. Samulin vaikeudet kirjainten opettelussa olivat pitkäaikaisia ja tämä taas olisi saattanut johtaa turhautumiseen ja luovuttamiseen. Hän osasi itse määritellä, mitä hän jo osasi ja mitkä kirjaimet taas tuottivat hankaluuksia. Hänellä ei kuitenkaan ollut toivottomuuden tai luovuttamisen tunteita, vaan hän vain totesi, että jotkut asiat olivat vaikeampia kuin toiset. Samuli kertoi, että joskus hän ei osannut koulutehtäviä, mutta toivoi seuraavalla kerralla oppivansa ne. Hyvä itsetunto onkin yhteydessä siihen, että ihmisen itselleen asettama vaatimustaso pysyy samana, satunnaisista epäonnistumisista huolimatta (Keltikangas-Järvinen 2000, 39).

Koulumenestyksen ja itsetunnon välillä on erittäin voimakas yhteys. Luottamus itseen ja tunne siitä, miten hyvä on ja mitä kykenee oppimaan, selittävät koulumenestyksestä suuren osan. (Keltikangas-Järvinen 2000, 40.) Samuli tuntui luottavan itseensä ja kykyihinsä oppia lukemaan. Starttiluokan oppimisympäristö oli hänelle sopiva ja erityisluokanopettaja toimi Vygotskyn (ks. Hujala ym. 1998, 49) lähikehityksen vyöhykkeellä Samulin tehtävien suhteen. Vaikka Samuli aloitti koulunsa starttiluokalla yleisopetuksen ensimmäisen luokan sijaan, se ei vaikuttanut hänen itsetuottamukseensa oppijana. Starttiluokka saattoi päinvastoin tukea Samulin itsetuntoa ja itsetuottamusta paremmin kuin kooltaan suuri yleisopetuksen luokka.

8.4 Tutkimuksen erityispedagoginen merkitys ja jatkotutkimushaasteet

Erityispedagoginen näkemys oppilaasta ja oppimistahtumasta on yksilöä korostava. Opetuksen ja ympäristön tulisi mukautua yksilön mukaan, ei päinvastoin. Koulukulttuurimme on edelleen hyvin luokkasidonnainen, jossa näemme luokan massana oppilaita, emmekä erillisiä yksilöitä. Linnilä (2006) pohti koulun aloittamista erilaisten oppijoiden näkökulmasta. Hän tarkasteli poikkeuksellista koulun aloitusta väitöskirjassaan *Koulun valmiudesta kouluvalmiuteen*. Inklusio ja integraatio ovat tämän ajan puheissa ja kirjoituksissa paljon esillä. Ne ovat tällä hetkellä tavoiteltavia asioita, mutta ihmisten asenteiden ja yhteiskunnan rakenteiden muuttamiseen menee paljon aikaa. Tämä on merkki siitä, että vielä emme tunnu olevan valmiita täydelliseen inklusioon yhteiskunnassamme. Erityispedagogiikka tieteenä tekee tärkeää työtä. Se tuo yhteiskunnalliseen keskusteluun tärkeitä näkökulmia ja ylläpitää keskustelua uusilla tutkimuksilla ja artikkeleilla.

Yksilöllinen koulunaloitus on monissa kunnissa mahdollista erilaisten starttiluokkien ja nollaluokkien avulla. Joustavaa koulunaloitusta toteutetaan eri kunnissa, mutta jos lapsi ei aloita koulua sinä vuonna, kun hän täyttää seitsemän vuotta, hän kuuluu kuitenkin erityisopetuksen piiriin. Tässä kohdataan taas ihmisten ja yhteiskunnan asenne: jokaisen tulee aloittaa koulunkäynti samana vuonna tai hän on jotenkin poikkeava tai erilainen. Asenteita on vaikea muuttaa, mutta käytännössä koulunaloitus on mahdollista aloittaa joustavasti. Starttiluokkien olemassaolo auttaa joustavan koulun aloituksessa. Kaikki lapset eivät kypsy ja kehity samaan aikaan ja samalla tavalla. Tärkeä jakso lapsen elämässä on juuri esiopetuksen ja alkuopetuksen aika, jolloin lapsen kehitys on monessa suhteessa herkässä vaiheessa. Vuosi starttiluokalla antaa lapselle aikaa kehittyä, mutta samalla hän jo opettelee koululaiselle kuuluvia asioita.

Lukemaan oppimisen yhteydessä on puhuttu Matteus-efektistä. Se tarkoittaa sitä, että lukijoiden väliset erot kasvavat niin, että taitavien lukutaito vain paranee opetuksen edetessä, kun taas heikot lukijat jäävät taidoiltaan yhä etäämmälle taitavista. Uusimmat tutkimukset kuitenkin osoittavat, että tämä ei välttämättä toteudu suomalaisten lasten kohdalla. Tutkimusten mukaan erityisesti heikoilla lukijoilla oli suuri todennäköisyys

siirtyä keskitasoisten lukijoiden ryhmään kuudenteen luokkaan mennessä. Tämä kertoo lukutaidon kehityksen yksilöllisestä etenemisestä ja kyseenalaistaa Matteus-efektin vahvuutta. (Stanovich 1986; Leppänen co. 2004; Phillips co. 2002, Lerkkasen 2006, 20–21 mukaan.) Matteus-efektin murtaminen korostaa yksilöllistä etenemistä ja sitä, että jokaisella on mahdollisuus kehittyä ja oppia harppauksittain. Tällainen harppauksittain eteneminen ja oppiminen on tyypillistä lapsille. Varsinkin erityislapsset ja –oppilaat saattavat edetä lyhyessä ajassa paljonkin, mutta jäävät sitten taas harjoittelemaan jotain asiaa pitkäksikin aikaa.

Lapsen kehityksen ja oppimisen vaikeuksien tunnistaminen on tärkeää. Kun vaikeudet tai riskitekijät havaitaan ajoissa, pystytään ennaltaehkäisemään mahdollisia oppimisen vaikeuksia myöhemmällä iällä, jolloin niiden kuntouttaminen on jo vaativampaa. Varhainen puuttuminen on tärkeää ja siihen tarvitsemme ammattitaitoisia henkilöitä niin päivähoitossa kuin koulussakin. Tutkimuslöytöni ovat hyvä esimerkki varhaisen puuttumisen merkityksestä ja mahdollisten vaikeampien oppimis- ja lukivaikeuksien ennaltaehkäisystä. Ajoissa aloitetut tukitoimet voivat olla hyvinkin merkityksellisiä Samulin myöhemmässä kouluiässä.

Mielenkiintoinen jatkotutkimushaaste olisikin pitkittäistutkimus, jossa seurattaisiin koko koulu-aika sellaisia lapsia, joilla on esiopetusiässä huomattu lukemisvalmiuksien puutteita. Tutkimuksessa tulisi seurata tukitoimien aloittamista, niiden määrää ja jatkumista eri luokka-asteiden aikana. Oikeanlaisilla arvioinneilla voisi havaita tukitoimien merkityksen oppilaalle. Toinen aihe, jota olisi syytä tutkia, on lastentarhanopettajien tietämys lukemisvalmiuksista ja niiden tukemisesta. Kun aloitin omaa tutkimustani, niin huomasin, kuinka vähän tietoa lastentarhanopettajilla oli asiasta. Lastentarhanopettajan koulutuksessa opetetaan lukemisvalmiuksiin liittyviä asioita, mutta opiskelijoille ei selviä, mitkä kaikki osa-alueet todellakin kuuluvat lukemisvalmiuksiin. Kun lastentarhanopettajat olisivat tietoisia lukemisvalmiuksien laajuudesta, he osaisivat tukea tavoitteellisesti eri osa-alueiden kehitystä päivähoitossa.

LÄHTEET

Ahonen, T., Viholainen, H., Cantell, M. & Rintala, P. 2005. Motoriikka ja oppimisvalmiudet. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Keuruu: Otava, 7–24.

Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino.

Alijoki, E. 1991. Puhe- ja äänihäiriöt. Teoksessa M. Kauppinen & M. Saranoja (toim.) Eriäinen lapsi päivähoitossa. Porvoo: WSOY, 226–242.

Aro, T. 2004. Itsesäätely ja tarkkaavaisuus. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 2. painos. Juva: PS-kustannus, 235–253.

Aro, T., Närhi, V. & Räsänen, T. 2004. Tarkkaavaisuus. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. 3. painos. Juva, 150–174.

Ayers, W. 1989. *The Good Preschool Teacher. Six Teachers Reflect on Their Lives.* New York: Teachers College Press.

Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.

Ervin, R. 1998. Assessing Early Reading Achievement. *Phi Delta Kappan* 80 (3), 226–228.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Opetushallitus. Luettu 20.4.2006.
<http://www.oph.fi/ops/esiopetus/esiops.pdf>

Fielding-Barnsley, R. & Purdie, N. 2005. Teachers' Attitude to And Knowledge of Metalinguistics in the Process of Learning to Read. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 33 (1), 65–76.

Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Juva: PS-kustannus.

Halinen, I., Koivula, P. & Virtanen, P. 2006. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetus. Teoksessa H. Peltonen (toim.) *Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi*. Opetushallitus. Saarijärvi, 129–188.

Haney, M. & Hill, J. 2004. Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early child Development and Care* 174 (3), 215–228.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993. *Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä*. Juva: WSOY.

Heikkinen, M. 1997. Starttiluokka Porissa. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) *Onnistunut aikalisä. Kokemuksia koululyykkäyksestä*. Juva: WSOY, 126–134.

Hintikka, A-M. & Strandén, K. 2003. Tyhmästä ja laiskasta Einsteiniksi. Näin autat lukivaikeuksista. Opetushallitus. Helsingin seudun erilaiset oppijat ry. Hero. Edita.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. *Tutki ja kirjoita*. 6.–9. painos. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. 13. osin uudistettu painos. Keuruu: Tammi.

Holopainen, L. 2002. *Development in Reading and Reading Related Skills. A Follow-up Study from Pre-school to the Fourth Grade*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Huisman, T. & Nissinen, A. 2005. Oppiminen, oppimistyylit ja liikunta. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Keuruu: Otava, 25–46.

Hujala, E., Puroila, A. M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.

Ikonen, O. 2003. Hojks. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Hojks 2. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus. Juva: PS-kustannus, 116.

Justice, L. M., Kaderavek, J., Bowles, R. & Grimm, K. 2005. Language Impairment, Parent-Child Shared Reading, and Phonological Awareness: A Feasibility Study. *Topics in Early Childhood Special Education* 25 (3), 143–156.

Jämsänkosken perusopetuksen opetussuunnitelma 2005. Luettu 8.9.2007.

http://www.opspro.peda.net/jamsankoski/viewer.php3?DB=jamsankoski&mode=2&document_id=117

Kakkuri, I. 1998. Pöllövaarin kirjoittamisinto. Kielellisen tietoisuuden harjaannuttamisohjelma. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Opetusmateriaali 17.

Kallio, T. & Kinos, S. 1997. 0-luokat Turussa. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) Onnistunut aikalisä. Kokemuksia koululykkäyksestä. Juva: WSOY, 145–157.

Keltikangas-Järvinen, L. 2000. Hyvä itsetunto. Juva.

Kerola, K. (toim.) 2001. Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä. Porvoo.

Korhonen, T. 2002. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Juva, 127–189.

Korkeamäki, R. L. 1996. How first graders and kindergarten children constructed literacy knowledge in the context of story reading and meaningful writing. Oulu: Oulu University Press.

Korkeamäki, R. L. 2000. Sukeutuva luku- ja kirjoitustaito lähtökohtana lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Esiopetus. Nyt! Journal of Teacher Research. Jyväskylä, 54–63.

Koulutuksen tutkimuslaitos 2006. Jyväskylän yliopisto. PISA. Luettu 28.12.2007. <http://ktl.jyu.fi/ktl/pisa>

Kyröläinen, K. 1999. Oppimaan oppiminen kielen ja kommunikaation opiskelussa. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turku, 173–218.

Kääriäinen, H. 1989. Oppilaantuntemus. Käsikirja varhaiskasvatukseen ja peruskouluun. Loimaa.

Lehtonen, H. 1998. Lukemalla avaraan maailmaan. Juva: Kirjapainoyksikkö.

Lerkanen, M-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. WSOY.

Linnilä, M-L. 1997. Kouluvalmius ja vanhempien asiantuntijuus. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) Onnistunut aikalisa. Kokemuksia koululykkäyksestä. Juva: WSOY, 14–26.

Linnilä, M-L. 2006. Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten

valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 294. Luettu 18.10.07.

<http://julkaisut.jyu.fi/?id=951-39-2667-2>

Lummelahti, L. 1997. Yksilöllinen esiopetus. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) Onnistunut aikalaisä. Kokemuksia koululyykkäyksestä. Juva: WSOY, 62–83.

Lundberg, I. 1984. Språk och läsning. Stockholm: Liber Tryck.

Madsen, K. B. & Egidius, H. 1974 / 1981. Oppiminen ja motivaatio. 1.–2. painos. Tampere: Tampereen Kirjapaino.

Mather, N., Bos, C. & Babur, N. 2001. Perceptions and Knowledge of Pre-service and Inservice Teachers about Early Literacy Instruction. *Journal of Learning Disabilities* 34, 472–482.

Mäkinen, M. 2002. Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Nenonen, L. 2002. Esi- ja alkuopetusikäinen liikkuu – oppimisvalmiudet paremmiksi. Teoksessa A. Niikko (toim.) Esiopetusta linnan liepeillä. Saarijärvi: Gummerus, 97–105.

Nevalainen, V., Juvonen-Nihtinen, M. & Lappalainen, U. 2004. Ajattelu ja ongelmanratkaisu. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. 3. painos. Juva, 122–149.

Närhi, V. 1999. Tarkkaavaisuushäiriöinen lapsi koululuokassa. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena. Juva: WSOY, 167–192.

Olofsson, Å. & Niedersoe, J. Early Language Development and Kindergarten Phonological Awareness as Predictors of Reading Problems: From 3 to 11 Years of Age. *Journal of Learning Disabilities* 32 (5), 464–472.

Opetushallitus. 2006a. Koulutusjärjestelmä. Esiopetus. Luettu 26.4.2006.
<http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1,438,4171,4197>

Opetushallitus. 2006b. Koulutusjärjestelmä. Perusopetus. Luettu 26.4.2006.
<http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1,438,4171,4198>

Paris, S. G. & Hoffman, J. V. 2004. Reading Assessments in Kindergarten through Third Grade: Findings from the Center for the Improvement of Early Reading Achievement. *The Elementary School Journal* 105 (2), 199–217.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Luettu 20.4.2006, 17.10.2007.
http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf

Porter DeCusati, C. L. & Johnson, J. E. 2004. Parents as Classroom Volunteers and Kindergarten Students' Emergent Reading Skills. *The Journal of Educational Research* 97 (5), 235–246.

Poskiparta, E. Niemi, P. & Lepola, J. 1994. Diagnostiset testit 1. Lukeminen ja kirjoittaminen. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus. Turku.

Poskiparta, E., Niemi, P. & Vauras, M. 1999. Who Benefits From Training in Linguistic Awareness in the First Grade, and What Components Show Training Effects? *Journal of Learning Disabilities* 32 (5), 437–446, 456.

Puutio, S. & Melantie, R. 1997. Kokkolan yhteistoiminnallinen 0-luokka. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) *Onnistunut aikalisä. Kokemuksia koululyykkäyksestä*. Juva: WSOY, 97–116.

Rasinski, T. & Stevenson, B. 2005. The Effects of Fast Start Reading: A Fluency-Based Home Involvement Reading Program, on the Reading Achievement of Beginning Readers. *Reading Psychology* 26, 109–125.

Roberts, J., Jurgens, J. & Burchinal, M. 2005. The role of Home Literacy Practices in Preschool Children's Language and Emergent Literacy Skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 48, 345–359.

Ruoho, K. & Komonen, V. 1990. Kynnys kouluun matalammaksi? Breuer-Weuffen erottelukoe kuusivuotiaan esiopetuksen tueksi. Tampere: T & K Julkaisut.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–169.

Siiskonen, T., Poikkeus, A. M., Aro, M. & Ketonen, R. 2004a. Lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen, R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. 2. painos. Juva: PS-kustannus, 275–291.

Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. 2004b. Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. 3. painos. Juva: PS-kustannus, 58–80.

Taylor, B. M. & Pearson, P. D. 2004. Research on Learning to Read – at School, at Home, and in the Community. *The Elementary School Journal* 105 (2), 167–181.

Torneus, M. 1991. *Löytöretki kieleen*. Helsinki: VAPK-kustannus.

Turja, L. 2004. Lapset laadun määrittäjinä ja arvioijina. Teoksessa P. Kupila (toim.) *Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Tammer-Paino, 9–30.

Valkonen, P. & Vilska, P. 2002. Esikoululainen kielen käyttäjänä ja tutkijana. Teoksessa A. Niikko (toim.) Esiopetusta linnan liepeillä. Saarijärvi: Gummerus, 17–29.

Viholainen, H. 2006. Suvussa esiintyvän lukemisvaikeusriskin yhteys motoriseen ja kielelliseen kehitykseen. Tallaako lapsi kielensä päälle? Jyväskylän yliopisto.