

”LUKEMAAN KUMMINKIN OPPII LUKEMALLA, ETTÄ SE ON SE  
TÄRKEIN, ETTÄ LAPSI LUKEE RIITTÄVÄSTI.”

Opettajien käsityksiä luetun ymmärtämisestä ja keinoja tukea luetun ymmärtämisen kehittymistä

Hanna Kuisma

Maiju Myllylä

Kasvatustieteen

pro gradu -tutkielma

Kevät 2013

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Kuisma, Hanna ja Myllylä, Maiju. 2013. ”Lukemaan kumminkin oppii lukemalla, että se on se tärkein, että lapsi lukee riittävästi.” Opettajien käsityksiä luetun ymmärtämisestä ja keinoja tukea luetun ymmärtämisen kehittymistä. Pro gradu -tutkielma. Opettajan-koulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. 131 sivua liitteineen (2 kpl).

Tässä tutkielmassa tutkittiin opettajien käsityksiä luetun ymmärtämisestä ja millä tavoin opettajat kertovat tukevansa lukutaidon ja luetun ymmärtämisen kehittymistä. Tutkimusaihe perustui osaksi mediassakin huomioituun huoleen suomalaisnuorten lukutaidon heikkenemisestä, ja tutkielman tarkoituksena oli kartoittaa tarvetta opettajien tietojen ja taitojen päivittämiselle lukutaidon ohjaamisen suhteen. Tutkimus oli laadullista, fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta, jonka teoriatausta rajautui lukutaidon ja luetun ymmärtämisen kehittymiseen ja kehittymisen erilaisiin vaikuttajiin. Tutkimusaineisto koostui yhdeksästä luokanopettajan, erityisluokanopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan teemahaastattelusta, jotka analysoitiin hyödyntäen teoriaohjaavaa aineistoanalyysia ja sisällönanalyysia mahdollisimman monipuolisen tulkinnan saamiseksi.

Opettajat käsittivät luetun ymmärtämisen yhdeksi lukutaidon ydinosaksi, johon asioiden oppiminen ja ymmärtäminen pohjaavat. Luetun ymmärtämisen kehittymisen tukemisessa opettajien vastauksissa painottuivat yksilöllisen tuen antaminen, oppilaan tasolla eteneminen ja erityisesti luetun ymmärtämisen toimintatapojen opettaminen, joiden avulla helpotettiin tekstin hahmottamista ja ydinasioiden koontia sekä tekstin kanssa eri tilanteissa toimimista. Konkreettisten lukustrategioiden opettamisen lisäksi opettajat kertoivat käyttävänsä yleisen tuen muotoina erilaisia lukutehtäviä ja lukutavoitteita, motivoimalla oppilaita lukemaan käyttämällä heitä kirjastossa ja hyödyntämällä kirjastoja materiaalin ja tiedon saannissa sekä yrittämällä saada kodit aktiivisesti tukemaan oppilaiden lukutaitoa ja lukuinnostusta.

Yleisenä johtopäätöksenä opettajat arvostavat lukutaitoa suuresti ja panostavat sen tukemiseen monipuolisesti. Kuitenkaan opettajien lukustrategiaopetus ei ole yhtenäistä tai mihinkään valmiiseen malliin perustuvaa, joten lukustrategiaopetusta tulisi tehostaa tiedollisesti ja taidollisesti myös opettajien kohdalla, jotta heillä olisi monipuolisempi keinovalikoima erilaisten oppijoiden luetun ymmärtämisen ohjaamiseen.

Avainsanat: kognitiivinen lukutaitokäsitys, luetun ymmärtäminen, lukeminen, lukustrategia, tuki, motivointi, käsitykset

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	5
2	LUKUTAITO JA LUKEMINEN SUOMESSA.....	8
	2.1 Lukutaidon merkitys koulunkäynnille ja elämälle yhteiskunnassa.....	8
	2.2 Suomalaislasten ja -nuorten lukeminen ja lukutaidon taso .....	11
3	LUKUTAIDOSTA LUKUTAITOIHIN.....	20
	3.1 Lukutaitonäkemykset ja lukutaidon kehittyminen .....	20
	3.2 Lukutaito ei ole vain lukemista .....	28
	3.3 Oppimisvaikeudet ja kielelliset vaikeudet lukutaidon haasteena.....	32
4	LUETUN YMMÄRTÄMINEN – TEKSTIN STRATEGINEN HAHMOTTAMINEN, HALLINTA JA YMMÄRTÄMINEN.....	38
	4.1 Tekstien asettamat vaatimukset ymmärtämiselle ja ohjaukselle.....	38
	4.2 Lukustrategioiden osataitojen opettaminen.....	45
	4.3 Lukustrategiatutkimus ja luetun ymmärtämisen strategiakokonaisuudet ....	49
5	TUTKIMUSMETODIT JA TUTKIMUKSEN KULKU .....	56
	5.1 Kvalitatiivinen, fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus.....	56
	5.2 Tutkimuskysymykset .....	58
	5.3 Aineiston keruu .....	59
	5.4 Haastatellut opettajat .....	63
	5.5 Aineiston analyysimenetelmä ja analyysin kulku .....	67
6	TULOKSET.....	72
	6.1 Opettajien lukutaitokäsitykset .....	72
	6.2 Luetun ymmärtämisen opetus ja ohjaus .....	80
	6.3 Oppijan lukutaidon kehittymisen tukeminen ja motivoiminen lukemaan ...	86
7	POHDINTA.....	91
	7.1 Tutkimustehtävän saavuttaminen ja päätulokset.....	91
	7.2 Lukutaito kehitty lapsuudesta asti .....	92
	7.3 Luetun ymmärtäminen ei kehity itsestään.....	96
	7.3.1 Lukutaito ja luetun ymmärtämisen taso alakoulussa.....	96

7.3.2 Opettajien lukustrategioiden hallinta.....	99
7.3.3 Tekstillä suuri vaikutus ymmärtämiseen .....	105
7.4 Lukutaidon kehittymisen tukeminen tärkeää .....	109
8 PÄÄTÄNTÖ.....	114
LÄHTEET.....	122
LIITTEET .....	128

# 1 JOHDANTO

Pro gradu -tutkielmamme tutkii a) opettajien käsityksiä lukutaidosta ja erityisesti luetun ymmärtämisestä, b) lukustrategioita, joita opettajat kuvailevat opettavansa oppilailleen sekä c) tuen ja motivoinnin muotoja, joita opettajat kertovat hyödyntävänsä lukutaidon kehityksen tukemisessa. Yleinen tutkimusongelmamme nousee huolesta, ettei koulujen lukustrategioiden opetus ja luetun ymmärtämisen ohjaus ja tukeminen vastaa lukutaidolle asetettuja vaatimuksia. Tämä huoli kumpuaa muun muassa PISA-tutkimuksissakin havaitusta suomalaisnuorten luetun ymmärtämisen heikkenemisestä sekä nuorten lukemisen ja lapsille lukemisen vähenemisestä, joita on nostettu esiin useampaan otteeseen eri muodoissa mediassa (mm. sanomalehdet Karjalainen 25.7.2011 ja Keski-suomalainen 4.11.2011, 30.1.2012, 10.2.2012, 12.4.2012, 9.9.2012, 10.9.2012; Opettaja-lehti (7) 17.2.2012, (14–15) 5.4.2012, (22–23) 1.6.2012), (36) 7.9.2012, (42) 19.10.2012. Viimeisimpien PISA-tulosten (Sulkunen ym. 2010; Sulkunen & Välijärvi 2012) perusteella neljäsosa (25 %) suomalaisnuorista ei yltänyt arkielämän, jatko-opintojen ja työelämän vaatimaan riittävään lukutaitoon.

Tutkielmamme tarkoituksena on kartoittaa tarvetta opettajien tietojen ja taitojen päivitykselle lukustrategioiden opettamisen ja ohjaamisen suhteen. Samalla voimme saada tietoa myös oppikirjojen päivitystarpeesta. Kohdeopettajina ovat alakoulun opettajat, sillä alakoulussa rakennetaan oppilaiden lukutaidon pohja. Tutkielmamme tavoite toimii myös yhteiskunnallisena perusteluna tutkielmallemme, sillä lukutaito on niin opiskelun kuin työelämän perusta. Varmistamalla, että opettajat ovat taidollisesti ja tiedollisesti ajan tasalla, varmistamme, että oppilaiden lukutaitoa kehitetään vastaamaan sille asetettuja vaatimuksia. Vaikka Suomi on edelleen lukutaidossa maailman kärki-luokkaa, ei voi olla hyväksyttävää, että tuhannet nuoret pääsevät läpi perusasteen opinnoista ilman edes välttävää lukutaitoa (Sulkunen ym. 2010, 17). Jos emme osaa äidinkieltämme ja hallitse lukemista ja kirjoittamista äidinkielellämme, on nyky-yhteiskunnan eräs keskeisin tavoite – elinikäinen oppiminen – kaukana tavoittamattomissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 12; josta käytämme tästä eteenpäin lähdeviitettä OPS).

Tutkielmamme jatkaa kasvatustieteen tutkimuskentällä erityisesti suomalaista luetun ymmärtämisen tutkimusperinnettä (mm. Karjalainen 2000; Vatanen 1987; Vähäpassi 1987) tarkastelemalla 2000-luvun alun oppilaiden lukutaidon tilannetta Suomessa

sekä suomalaisten opettajien suhdetta ja käsityksiä luetun ymmärtämiseen ja sen tukemiseen. Lukemisen ja lukutaidon saaman mediahuomion myötä tutkielmamme on myös hyvin ajankohtainen suomalaisella tutkimuskentällä. Opettajien käsityksien tarkastelu ei ole uusi tutkimusnäkökulma, mutta haastattelujen välityksellä pyrimme saamaan syvempää ja yksityiskohtaisempaa tietoa opettajien käsityksistä. Teoreettinen rajauksemme painottuu tarkastelemaan lukemista kognitiivisesta näkökulmasta. Keskitymme lukutaidon kehittymiseen ja erityisesti luetun ymmärtämiseen ja sen kehitykseen vaikuttaviin tekijöihin koulukontekstissa, josta olemme tutkielman laajuutta ajatellen rajanneet pois kirjoitustaidon, S2-kielen sekä kuurojen lukutaidon kehityksen tarkastelun. Huomioimme kielelliset vaikeudet ja haasteet yleisellä tasolla, koska jokainen opettaja kohtaa niitä työuransa aikana, mutta emme erittele niitä muutamaa peruskäsitystä laajemmin. Tekstien osalta olemme keskittyneet painettuihin teksteihin, joihin oppilaiden lukutaidon kehitys edelleen hyvin pitkälle pohjautuu rajaten pois multimedialaisiin teksteihin liittyvän luetun ymmärtämisen ja tulkinnan tarkastelun.

Pyrimme tutkielmamme välityksellä kuvaamaan todellista elämää ja sen merkityksiä ja suhteita, joten tutkielmamme on luonnollisesti laadullista tutkimusta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 157; Silverman 2006, 113). Koska tutkimme opettajien käsityksiä, tutkimusmetodiksemme rajautui fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus, jossa fenomenologia tutkii kokemuksia ja kokemuksille annettuja merkityksiä ja hermeneutiikka pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan näitä merkityksiä (Adams & van Manen 2008, 614–618; Laine 2001, 26–29). Tutkimusaineistomme koostuu yhdeksästä luokan-, erityisluokan- ja laaja-alaisen erityisopettajan teemahaastattelulla eli puolistrukturoidulla haastattelumenetelmällä kerätystä haastattelusta (Hirsjärvi & Hurme 2000). Puolikarkean litteroinnin jälkeen aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla aineistanalyysillä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117), koska lukutaidon ja luetun ymmärtämisen kehityshistoriaallinen teoriatausta on hyvin vahva sekä sisällönanalyysillä, jotta aineistosta saatiin mahdollisimman kattavasti tietoa esiin erilaisia laadullisia aineiston analyysimenetelmiä (mm. kuvailu, tyypittely ja ryhmittely) hyödyntämällä (mm. Hirsjärvi & Hurme 2000; Tuomi & Sarajärvi 2009). Muutamien analyysikerrosten jälkeen kokosimme tulokset ja kirjoitimme pohdinnan teoritaustan ja tulosten dialogina, jossa pyrimme huomioimaan niin tiedollisen kuin käytännöllisen puolen.

Tutkielmallamme on tieteellisen kiinnostuksen lisäksi myös henkilökohtainen motiivointi, koska molemmat pidämme lukutaitoa tärkeänä ja lukeminen on meille elämän

läpi mukana kulkenut merkityksellinen harrastus. Koska valmistumme luokanopettajiksi, tulee luetun ymmärtämisen kehityksen tukeminen olemaan meille työelämässä arkipäivää, toimimmepa millä luokka-asteella tai missä toimessa tahansa, joten pyrimme saamaan tutkimuksemme avulla lisää tietoa ja välineitä myös tulevaan työhömmе. Tutkimuksemme tarkoituksena tai pyrkimyksenä ei ole koota välinettä tai ohjepakettia, joka mahdollistaa kaikkien oppilaiden paremman luetun ymmärtämisen taidon. Haluamme koota teorian ja aineistomme pohjalta vinkkejä ja huomion arvoisia näkökulmia ja toimintatapoja opettajien ja yksilöiden käyttöön, joilla jokainen voi tarkkailla omaa luetun ymmärtämistään ja mahdollistaa taidon kehittymisen. Luetun ymmärtämisen kehittymisen eteen voi aina tehdä jotain, onpa taitotaso kuinka korkea tai matala tahansa.

## 2 LUKUTAITO JA LUKEMINEN SUOMESSA

Luvussa 2 esitellään lukutaidon asemaa ja merkitystä suomalaisen yhteiskunnan ja koulujärjestelmän näkökulmasta. Luvussa luodaan yleiskuvaa lukutaidon tilasta Suomessa. Tämä yleiskuva toimii asenteellisena ja kulttuurisena taustana sekä lähtökohtana tutkielmallemme, koska sekä me tutkijat että haastateltavat olemme kulttuurimme ja koulutusjärjestelmämme muokkaamia, millä on suora vaikutus käsityksiimme ja arvoihin. Luvussa 2.1 painottuvat lukutaidon merkitys ja lukutaidon opettamisen tavoitteet. Luvussa 2.2 keskitytään suomalaislasten ja -nuorten lukemiseen ja lukemisen muutoksiin viimeisten vuosikymmenten aikana sekä lukutaidon tasoon ja sen muutoksiin PISA-tulosten välityksellä.

### 2.1 Lukutaidon merkitys koulunkäynnille ja elämälle yhteiskunnassa

Luvussa 2.1 esittelemme lukutaidon tilaa, arvostusta ja painottamista Suomessa, mikä on vaikuttanut niin meidän tutkijoiden kuin haastateltavienkin ajatuksiin ja käsityksiin lukutaidosta. Teemme tutkimusta ja tuotamme tietoa tässä kulttuurisessa kehityksessä, mikä vaikuttaa tulosten tulkintaan arvojen välityksellä. Tämä ei silti estä objektiivisyyden pyrkimistä, sillä vaikuttajien tiedostaminen vain kirkastaa tulosten tulkintaa. Koska teemme tutkimusta koulukontekstissa, on opetussuunnitelman ja koulujärjestelmän painotusten selvittäminen sekä lähtökohta tutkielmallemme että kehys, jonka rajoissa ja mukaan tutkimamme opettajat toimivat ja opettavat.

Lukutaidon merkitys on Suomessa hyvin suuri, koska sen ajatellaan linkittyvän koko kansan sivistyksen ja kulttuurin tasoon sekä edistävän koulutettavuutta ja jopa taloudellista kasvua (Linnakylä 1995, 1). Lapsi huomaa jo varhain kirjoitetun kielen erityisaseman kulttuurissamme ja lukutaidon tarpeellisuuden arkielämässä sekä yhteiskuntaan ja ympäristöön osallistumisessa (Lehtonen 1998, 50). Lukutaidon saavuttamisen merkitys on näkynyt läpi vuosikymmenten niin Suomessa kuin ulkomailla, ja tämän vuosituhannen alussa työelämän lukutaidon vaatimukset ovat vain kasvaneet teknologisen kehityksen tuomien uusien tekstimuotojen myötä. Vähäpassin väitöskirjatutkimuksessa (1987) 20–30 % tutkimukseen osallistuneista oppilaista ei ollut saavuttanut luetun ymmärtämisen tasoa, jota oppikirjojen lukeminen ja yhteisössä toimiminen edellyttävät.



Viimeisimmän PISA-tutkimuksen (Sulkunen ym. 2010; Sulkunen & Välijärvi 2012) perusteella välttävien ja heikkojen lukijoiden määrässä ei ole tapahtunut suurta muutosta viimeisten kolmen vuosikymmenen aikana. On kuitenkin hyvä pitää mielessä, että vaikka huoli heikoista lukijoista on ollut puheenaiheena 1970-luvulta lähtien (Vähäpassi 1987, 9), ovat nykyiset heikot lukijat taidoiltaan parempia kuin aiempien vuosikymmenten heikot lukijat, koska lukutaidon vaatimuksiin vastaaminen on nostanut myös osaamisen tasoa.

Nykyisessä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 46) äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteena on kasvattaa oppilaasta sekä aktiivinen ja eettisesti vastuullinen viestijä että lukija, joka pääsee osalliseksi kulttuurista sekä osallistuu ja vaikuttaa yhteiskuntaan. Elämme nykyisin teksteihin painottuneessa maailmassa, ja Suomessakin lukutaitoa pidetään monesti itsestään selvänä taitona, jonka jokainen suomalainen koululainen oppii. Kuitenkaan lukutaidon saavuttaminen ei ole itsestään selvää tai tapahdu ilman haasteita. Lukutaidon kehittyminen, automatisoituminen ja ylläpitäminen vaativat harjoittelua: paljon toistoa, kertausta, rauhallista etenemistä, monikanavaista opetusta ja eriyttämistä (mm. Takala 2006a). Joidenkin kohdalla lukutaidon saavuttaminen vaatii myös itkuja, pitkäjänteisyyttä ja paljon aikaa, sillä vaikka lukutaidon opettelu kuuluu kaikille, sen oppiminen ei aina ole helppoa ja hauskaa.

Koulun ja opiskelun näkökulmasta kielemme on sekä oppimisen väline että oppimisen kohde (Aro 2002; OPS 2004), ja lukeminen aina sekä lukemaan oppimista, lukemalla oppimista että lukemisesta oppimista (Lehtonen 1998, 8; Takala 2004, 41). Lukeminen lisää yleistietoa, oppisisältöjen hallintaa ja tietoisuutta kielestä (rakenteet, tyylit, sanasto ja oikeinkirjoitus) sekä kehittää mielikuvitusta (Takala 2004, 41). Tämä moniosaisuus tekee lukutaidosta itseään ruokkivan taidon, sillä vain lukemalla oppii lukemaan (Lehtonen 1998, 8; Takala 2004, 41) ja pitämään yllä lukutaitoa. Koulutuksellisen ja yksilöllisen hyödyn lisäksi luku- ja kirjoitustaito linkittävät yksilön yhteiskuntaan sekä sosiaaliseen ja kirjalliseen maailmaan. Informaation välitys ja lukutaito tuovat tietoa oman maan ja maailman tapahtumista, ystävien ja läheisten kuulumisista sekä menneiden aikojen ihmisten saavutuksista ja elämästä. Lukutaito on myös avain fiktiivisiin maailmoihin. Opettajien käsitysten tutkimisen avulla saamme tämän hetken tietoa lukutaidon ja erityisesti luetun ymmärtämisen painotuksista ja sen merkityksestä 2000-luvun alun koulussa.

Lukemisvalmiudet ja motivaatio opetella lukemaan alkavat kehittyä jo kotona, kun lapsi havainnoi aktiivisesti ympäristöään, tutustuu kirjalliseen kulttuuriin ja opettelee kanssaihmissen arkielämän ja oman kulttuurin mukaista kielenkäyttöä, jolloin hän alkaa tiedostaa ja ymmärtää kirjoitetun kielen sekä lukemisen tarkoituksen ja funktion (Lehtonen 1998, 50; Sarmavuori 1999, 27). Tämä kielellisen tietoisuuden kehittyminen on suuri askel kohti lukutaitoa, jolloin lapsi käsittää kielen myös merkityksestä erillisenä järjestelmänä (Lehtonen 1998, 50; Lerkkanen 2006, 30). Ympäristöstä tulevat ulkoiset vaikutteet, kuten esimerkiksi lukemisen mallit, asenteet lukemista kohtaan sekä lapselle lukeminen ja lukumateriaalin tarjoaminen ovat yhtä merkityksellisiä edellytyksiä lukemaan oppimiselle kuin lapsen lukuvalmiudet. (Lehtonen 1998, 50.) Päiväkodissa ja esikoulussa pyritään kiinnittämään erityistä huomiota lasten kielellisen tietoisuuden kehittymiseen ja kiinnostuksen herättämiseen tarjoamalla paljon ja monipuolisesti kielen ja lukemiseen liittyviä virikkeitä. Varsinaista lukemista lapsille ei tuossa vaiheessa opeteta, vaan keskitytään lukemista edeltävien kielellisten perustaitojen kartuttamiseen leikin varjolla: sanavaraston kerryttäminen, sanojen merkitykset, kielellä leikittely, riittäminen ja esimerkiksi sanaparien muodostaminen.

Systemaattinen lukemaan opettaminen alkaa alakoulun alkuopetuksessa mekaanisen lukutaidon opettelusta (mm. äänne-kirjain-vastaavuus, dekkoodaus, riittävä lukunopeus) sekä mielenkiintoisen ja lukutaitoa vastaavan kirjallisuuden lukemisesta, jolla tuetaan lukutaidon kehittymistä (OPS 2004, 47). Mekaanisen lukutaidon saavuttamisen jälkeen tulee luetun ymmärtämisen ohjaus keskeiseksi (Sarmavuori 1999, 19). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan vuosiluokilla 3–5 pyritään varmistamaan perustaitojen hallinta eli sujuvan lukutekniikan oppiminen ja erityyppisten tekstien luetun ymmärtämisen syventäminen. Samalla totutetaan oppilasta tarkkailemaan ja arvioimaan itseään lukijana sekä opetetaan oppilasta valitsemaan sopivaa luettavaa eri tarkoituksiin ja yhdistämään tekstien herättämiä ajatuksia omaan elämään, ympäristöön ja kulttuuriin. Koulussa pyritään lukemaan paljon kirjallisuutta ja tukemaan lasten positiivista suhtautumista lukemiseen. (OPS 2004, 49–50; ks. myös Pearson & Stephens 1994, 37.) Kodin tuen tarve ja merkitys ovat tärkeässä osassa eivätkä lopu koulun alkamiseen tai lukemaan oppimiseen, koska kolmannesta luokasta lähtien lukemalla oppimisen vaatimukset vain kasvavat, mikä tekee kolmannen luokan nivelvaiheesta monelle haastavan (Durkin 1978–1979, 494; Vähäpassi 1987, 106; Vähäpassi & Takala 1986, 77).

Peruskoulun kuudennesta luokasta eteenpäin oppilaan tekstitaitoja pyritään laajentamaan, jotta ne vastaisivat mahdollisimman hyvin yleiskielen ja uusien tekstilajien vaatimuksia. Opetuksen tulisi kannustaa oppilasta lukemaan monipuolisesti ja arvioimaan kirjallisuutta sekä erilaisia tekstejä, minkä avulla oppilas kehittää edelleen lukutaitoaan, saavuttaa yleissivistävää ja tekstilajikohtaista tietoa sekä kasvaa kirjallisuutta tuntevaksi ja sitä kriittisesti arvioivaksi lukijaksi. (Aro 2002, 8; OPS 2004, 53; Pearson & Stephens 1994, 37.) Alakoululla on suuri rooli lukutaidon kehittymisen tukijana ja haastajana, sillä jo yläkoulussa ja erityisesti lukiossa oppilailta odotetaan tekstien syvätason prosessointia asiantiedoilla höystettynä, mikä edellyttää myös luetun ymmärtämisen strategioiden hallintaa. Yliopistotasolla esseevastaus pohjaa täysin syvätason prosessointiin, jossa laajasta asiamäärästä (useita satoja sivuja) tulisi rakentaa pääasiat huomioiva kokonaisuus, jossa kirjoittaja sekä arvioi luettua tietoa että kuvailee sitä erilaisten näkökulmien, kokemustensa ja aiempien tietojensa pohjalta. Tällä tasolla pärjääminen vaatii tehokasta, monipuolista ja pitkälle kehittyntä luetun ymmärtämistä. (Lukijaan kohdistuvista eri kouluasteiden vaatimuksista myös Lehtonen 1998.) Myös työelämä asettaa omat haasteensa lukutaidolle ja sen kehittymiselle, mutta tarjoaa myös tilaisuuksia kehittää spesifisempiä strategioita juuri tietynlaisten tekstien nopeaan läpikäymiseen ja ymmärtämiseen. Koska lukutaito on monimuotoinen ja monitahoinen prosessi, se kehittyy ja sitä kehitetään koko elämämme ajan (ks. myös Lehtonen 1998; Linnakylä 1995; OPS 2004; Takala 2006a).

## **2.2 Suomalaislasten ja -nuorten lukeminen ja lukutaidon taso**

Luvussa 2.2 keskitymme ensiksi suomalaislasten ja -nuorten lukemiseen esitellen harastuneisuutta, lukemisen määrää ja lukemisen syitä ja sen jälkeen suomalaisnuorten lukutaidon tasoon vuosien 2000 ja 2009 PISA-tulosten välityksellä. Näihin alueisiin perehtyminen on oleellista tutkielmamme kannalta, koska selvitämme opettajien käsitysten ja kokemusten välityksellä heidän näkemystään lukemisen tilasta ja oppilaiden lukutaidon tasosta tänä päivänä. Tuloksia vertaamalla saamme kuvaa siitä, mikä on muuttunut ja mihin suuntaan, mitkä ovat suomalaisten vahvuus- tai kehittämisalueita sekä mitä asioita tulisi mahdollisesti lisätä alakoulun luetun ymmärtämisen ja lukutaidon opetukseen.

Kun puhutaan lukuharrastuksesta, ajatellaan monesti vain kaunokirjallisuuden lukemista, vaikka tekstilajeja on paljon enemmän. Lehtosen (1998) mukaan lehdet, mainokset, uutiset, puhelimet ja tietokoneet ovat pullollaan luettavaa joka puolella ympärillä ja monenlaisessa muodossa. Tietokoneiden, älypuhelimien ja tietoverkkojen nyky-yhteiskunnassa lukemisen eri funktiot ja tekstilajit asettavat lukijalle yhä monipuolisempia haasteita. Lukutaitoon sisältyy 2000-luvun alussa tärkeänä osana myös mediakriittisyys ja erilaisen kuvan, äänen ja liikkeen tulkinta. (Lehtonen 1998, 36.) Sähköisten ympäristöjen kehittymisen tuomat haasteet ovat luonnollisesti laajentaneet myös opetuksen tavoitteita ja sisältöjä (Kauppinen 2010, 47). Saarinen ja Korkiakangas (2009, 20) huomauttavatkin, että vaikei lukemista pitäisi harrastuksenaan, erilaisia tekstejä tulee luettua päivittäin. Suomessa on hyvä tilanne niin arkipäivän lukemisen kuin lukuharrastuksen suhteen, koska luettavaa on yleisesti ja monipuolisesti tarjolla ja kirjastojärjestelmämme mahdollistaa luettavan materiaalin ilmaisen käytön. Mediakentän monipuolistuminen ei ole vähentänyt lukemista niin voimakkaasti kuin alussa epäiltiin (Sarmavuori 1999, 179), vaikka televisio ja tietokone ovat edelleen kirjan kilpailijoita. Lukeminen on lisäksi siirtynyt monissa muodoissa internetiin, jossa on saatavilla elektronisia versioita niin sanomalehdistä kuin kirjallisuudestakin.

Saarisin ja Korkiakankaan (2009) mukaan lukuharrastuksen pohjana on oma kiinnostus ja suhtautuminen lukemiseen, lukijan persoonallisuus ja taidolliset edellytykset sekä lukijaa kiinnostavien tekstien saatavuus. Kun mekaaninen lukeminen ja luetun ymmärtäminen eivät ole ongelma, voi lukija helposti keskittyä ja nauttia tekstien sisällöstä ja kielen hienouksista. Lukemisesta tulee tällöin sisäisesti palkitsevaa eli se tarjoaa yksilöllisiä ja positiivisia kokemuksia, mikä taas tukee lukuharrastuksen kehittymistä. Lukemisvaikeudet saattavat muodostua esteeksi lukemisharrastuksen kehittymiselle, jos mekaaninen lukeminen vie paljon energiaa, aikaa ja vaatii kaiken keskittymisen. Tällöin tekstin sisällön selvittäminen ei ole yksinkertaista ja helppoa, jolloin sisäinen palkitsevuus vaikuttaa eri tasolla, jos sitä edes syntyy, koska vaikeudet eivät motivoi lukemaan lisää. (Saarinen & Korkiakangas 2009, 35.) Lukuharrastus linkittyy tutkielmaamme siinä, miten haastattelemamme opettajat kertovat tukevansa oppilaittensa lukemista ja sitä kautta oppilaiden lukuinnostuksen herättämistä ja ylläpitoa. Lukuharrastuksen ja kiinnostuksen lukemista kohtaan herättäminen on myös keskeinen opetuksen tavoite (Kauppinen 2010, 253, 263; OPS 2004).

Saarisen ja Korkeakankaan (2009) 11–16-vuotiaiden pitkittäistutkimuksen (1960-luvulta 2000-luvulle) viimeisimmät osallistujat jakautuivat harrastuneisuusryhmittäin *arkilukijoihin* (yli puolet), *lukemisen harrastajiin* (vajaa kolmasosa) ja *lukemisen torjujiin* (15 %). *Arkilukijat* eivät pidä lukemista harrastuksenaan, vaan hyödyntävät kirjoja ja lehtiä arkikäytössä ja käyttävät enemmän aikaa lehtien kuin kirjojen lukemiseen. *Arkilukijoissa* oli tyttöjä ja poikia lähes saman verran. *Lukemisen harrastajat* omistavat itse paljon kirjoja ja lukevat kirjallisuutta monipuolisesti. Heistä kolme neljäsosaa oli tyttöjä. Lukemista harrastavat kertoivat pääsyksi lukuharrastukselleen siitä saatavan opin ja hyödyn, sen tarjoamat tunne-elämykset, oman kehittymisen sekä tulevaisuuden tarpeiden ennakoimisen. Lukeminen avartaa käsityksiä ja ymmärrystä itsestä ja kanssaihmisistä, tarjoaa pakopaikan arjen ongelmille ja mahdollistaa erilaisten maailmojen, tilanteiden ja tunteiden kokemisen, joihin ei muuten olisi mahdollisuutta. Lukemista ei ole sidottu yhteen paikkaan, vaan sitä voi harrastaa missä vain ja melkein milloin vain. *Lukemisen torjujat* eivät lue ellei ole pakko, ja heistä kolme neljäsosaa oli poikia. Harrastamisen vähyyttä selittäviksi syiksi mainittiin kiinnostuksen ja mielenkiintoisen luettavan puute, ajanpuute (koulutehtävät ja muut harrastukset) ja kirjojen negatiivisuus harrastusvälineenä (tylsyys, turhuus, pitkävetisyys), mutta taitojen puute yhdistettiin lukemisen vähyyttä selittäväksi tekijäksi vain harvoin. Joillekin lukeminen aiheuttaa pään- ja silmiensäärkeä sekä väsymystä. (Saarinen & Korkeakangas 2009, 51–52, 54–57, 110, 126–135, 155.)

Samaisen pitkittäistutkimuksen perusteella tytöt lukevat edelleen enemmän kuin pojat. Tyttöjen lukemisen määrä on hieman laskenut 1960-luvulta, mutta erityisesti 14–15-vuotiaiden poikien lukeminen on vähentynyt vuosikymmenestä toiseen. 2000-luvun alussa 11–12-vuotiaista pojista noin kymmenesosa, mutta 14–15-vuotiaista pojista lähes puolet ei lue vapaaehtoisesti. Nuoremmista tytöistä lukemisen torjujien määrä on pysynyt vuosikymmenestä toiseen hyvin pienenä, ja vanhemmista tytöistä korkeintaan kymmenesosa ei lue lainkaan. Paljon eli yli 8 kirjaa kuukaudessa lukevien määrä on vähentynyt 1960-luvulta kaikissa pitkittäistutkimuksen ikäryhmissä paitsi 11–12-vuotiaiden tyttöjen ryhmässä, jossa paljon lukevia on ollut vuosikymmenestä toiseen noin viidesosa. 14–15-vuotiasta pojista vain hyvin pieni osuus ja nuoremmista pojista sekä vanhemmista tytöistä noin kymmenesosa luki 2000-luvun alussa paljon. Vaikka lukeminen on vähentynyt, on hyvä huomioda, että lasku oli nopeampaa 1980-luvulta 1990-luvulle kuin siitä edelleen 2000-luvun alkuun. Verrattuna muihin mieliharrastuk-

siin lukeminen on ollut 1960-luvulta lähtien yksi poikien harvimmin mainitsemista harrastuksista, kun taas tytöillä se on ollut ja on edelleen yksi yleisimmistä mieliharrastuksista. (Saarinen & Korhonen 2009, 81–83, 86, 155.)

OECD:n (Organisation for Economic and Cultural Development) PISA-tutkimusohjelma (Programme for International Student Assessment) aloitti kansainvälisen, kolmen vuoden välein suoritettavan koulutusjärjestelmien ja 15-vuotiaiden taitovertailun vuonna 2000. Taitovertailun tarkoituksena on selvittää, kuinka nuoret hallitsevat kehittyvän ja modernisoituvan yhteiskunnan ja työelämän keskeisiä tietoja ja taitoja. Tutkimukset painottuvat lukutaidon, matematiikan ja luonnontiedon osaamisen arviointiin, ja yksi näistä osa-alueista on vuorotellen arvioinnin pääalueena. Tarkastelemme vuosien 2000 ja 2009 PISA-tutkimuksia, koska lukutaito oli niissä molemmissa pääalueena ja niiden tulokset kattavat vuosikymmenen kehityksen arvioinnin. Lisäksi sekä vuoden 2000 että 2009 PISA-tutkimuksissa on paljon samoja lukutaidon tehtäviä, mikä mahdollistaa lukutaidon eri osa-alueiden kehityskulun tarkastelun vertailemalla tuloksia keskenään. (Sulkunen ym. 2010; Sulkunen 2012, 15; Välijärvi & Linnakylä 2002.) Suomalaiset ovat osallistuneet lukutaidon ja koulutusjärjestelmien vaikutuksien mittaamiseen jo ennen PISA-tutkimuksia (mm. Linnakylä 1995), mutta emme tarkastele näitä tutkimuksia tarkemmin, koska niiden tulokset eivät ole suoraan verrattavissa PISA-tuloksiin.

Vuoden 2009 PISA-tutkimuksessa (Sulkunen 2012; Sulkunen ym. 2010) lukutaidon määrittelyä on eritelty aiempaa tarkemmin. Siinä yhdistyvät sekä tekstin funktiot että lukijan merkitys lukuprosessin aktiivisena toteuttajana: a) lukutaito on kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä, käyttöä, arviointia ja lukemiseen sitoutumista, b) lukija hyödyntää lukemisen instrumentaalisuutta omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi (lukutaidon soveltaminen). PISA-tutkimusten lukutaitokokeissa on pyritty mahdollisimman laajaan ja monipuoliseen lukutaidon arviointiin, jossa yhdistyvät erilaiset lukemistilanteet (konteksti ja tarkoitus), tekstimuodot (suorasanaiset tekstit ja dokumentit) ja tekstityypit (kuvaavat, kertovat, esittelevät, vaikuttamaan pyrkivät ja ohjaavat tekstit). Lisäksi jokainen tehtävä mittaa jotain lukemisen aspektia (lähestymistapaa ja ajatteluprosessia), joita ovat tiedonhaku, luetun ymmärtäminen ja tulkinta sekä luetun pohdinta ja arviointi. (Sulkunen 2012, 13–15; Sulkunen ym. 2010, 8–9.) Vuoden 2000 PISA-tutkimuksessa suomalaisten osaaminen oli lukutaidossa vertailumaiden paras ja vuoden 2009 PISA-

tutkimuksessa kaikkien osallistujamaiden joukosta kolmanneksi paras (Sulkunen ym. 2010; Välijärvi & Linnakylä 2002).

Vuoden 2000 PISA-tutkimuksessa suomalaisten lukutaidon keskiarvo oli 546 pistettä, mutta laski vuoden 2009 PISA-tutkimuksessa hieman 536 pisteeseen. Kun suomalaisten tuloksia verrataan kaikkien osallistujamaiden keskiarvoihin (vuonna 2000 500 p. ja vuonna 2009 493 p.), oli suomalaisten lukutaito molemmilla kerroilla yli yhden kouluvuoden edistyksen verran vertailumaiden keskiarvotulosta edellä. Suomalaiset menestyivät lukutaidon kolmea eri aspektia edustavilla osa-alueilla vuoden 2000 PISA-tutkimuksessa ylivoimaisesti niin tiedonhaussa kuin luetun ymmärtämisessä ja tulkinnaissa ja olivat kolmansia luetun pohdinnassa ja arvioinnissa. Vuoden 2009 PISA-tutkimuksessa Suomi menestyi edelleen erinomaisesti, vaikkei sijoittunut aivan kärkeen millään osa-alueella. Luetun ymmärtämisessä ja tulkinnaissa sekä tiedonhaussa suomalaiset olivat kolmansia ja luetun pohdinnassa ja arvioinnissa neljänsiä. Suomalaisten lukutaito on pysynyt vuodesta 2000 vuoteen 2009 korkeatasoisena ja tasa-arvoisempana kuin monissa muissa maissa. Suomalaisten tulosten keskihajonta eli suoritusten vaihtelu on pysynyt pienenä vuosikymmenen aikana, ja esimerkiksi vuonna 2000 heikoimman oppilasryhmän (alle 5 % oppilaista) suoritustaso oli sängen korkea 390 pistettä verrattuna muiden maiden alimpaan noin 200 pisteen suoritukseen. (Sulkunen 2012, 15; Sulkunen ym. 2010, 13, 17–18; Välijärvi & Linnakylä 2002, 22–24.)

Taulukkoon 1 on koottu vuosien 2000 ja 2009 PISA-tutkimusten suomalaisnuorten jakautuminen prosentuaalisesti eri lukutaidon tasoille. Jakautumisen alku- ja loppupäissä on pientä eroa, koska vuonna 2000 lukutaidon tasoja oli viisi, mutta vuonna 2009 seitsemän. Tämä ei kuitenkaan ole ongelma tarkastelulle, koska lisätasot koskevat huipulukutaitoa ja heikkoa lukutaitoa ja muiden tasojen pistemäärät osuvat yhteen. Vuoden 2009 lisätasot tiukentavat lukutaidon määrittelyä, jolloin sama pistemäärä vuonna 2000 ja 2009 saa erilaisen sanallisen määritelmän, vaikka lukutaidon taso on sama. Taulukossa on lisänä tyttöjen ja poikien jakautuminen lukutaidon eri tasoille niiltä osin kuin niitä on lähdeoteoksissa tuotu esiin. Vuonna 2000 tietoyhteiskunnan opiskelun ja työn kannalta riittävän hyvään lukutaitoon (tasot 3–5) ylsi 79 % suomalaisnuorista, kun vuonna 2009 samaiseen tasoon ylsi 75 % suomalaisnuorista. Tämä pieni kokonaislasku näkyy erinomaisten lukijoiden määrän hienoisena vähenemisenä sekä alimpien lukutaidon tasojen (tasot 1 ja 2) lukijoiden määrän hienoisena kasvuna. Heikko lukutaito (taso 1 ja sen alle) ei tarkoita lukutaidottomuutta, mutta yksilön peruslukutaidossa on selviä puut-

teita. Heikkojen lukijoiden pieni prosentuaalinen osuus on positiivinen asia, mutta se tarkoittaa silti tuhansia nuoria, jotka pääsevät peruskoulusta läpi, vaikka heillä on suuria haasteita lukutaitonsa kanssa. Suomalaistytöjen lukutaito on tasovertailun perusteella selvästi korkeampi kuin poikien, ja näitä sukupuolieroja tarkastelemme taulukon jälkeen. (Sulkunen 2012, 13; Sulkunen ym. 2010, 13–17; Välijärvi & Linnakylä 2002, 30, 32–34.)

TAULUKKO 1 Suomalaisnuorten jakautuminen lukutaidon eri tasoille vuosien 2000 ja 2009 PISA-tutkimuksissa.

	PISA2000				PISA 2009		
	Kaikki	Tytöt	Pojat		Kaikki	Tytöt	Pojat
Taso 5 Huipputaso yli 625 p.	18 %	26 %	11 %	Taso 6 Huippulukijat yli 698 p.	2 %	3 %	1 %
				Taso 5 Erinomainen lukutaito 626–689 p.	13 %	18 %	8 %
Taso 4 Erinomainen 553–625 p.	32 %			Taso 4 Hyvä lukutaito 553–625 p.	31 %	37 %	24 %
Taso 3 Hyvä 481–552 p.	29 %			Taso 3 Tyydyttävä 481–552 p.	30 %	28 %	32 %
Taso 2 Tyydyttävä 408–480 p.	14 %	9 %	20 %	Taso 2 Välttävä 408–480 p.	17 %	11 %	23 %
Taso 1 Heikko 335–407 p.	5 %	3 %	11 %	Taso 1a Heikko 335–407 p.	6 %	3 %	10 %
Oppilaat tason 1 alapuolella alle 335 p.	2 %			Taso 1b Erittäin heikko 262–334 p.	2 %	0	3 %



Lukutaidon osa-alueilla suomalaisten tulokset ovat laskeneet merkittävästi vuodesta 2000 vuoteen 2009 tiedonhaussa 24 pisteellä (vastaa yli puolen kouluvuoden edistyksen laskua) sekä luetun ymmärtämisessä ja tulkinnassa 17 pisteellä (vastaa melkein puolen kouluvuoden edistyksen laskua). Luetun pohdinnassa ja arvioinnissa tulokset ovat pysyneet lähes samana. Tytöt olivat kaikissa maissa poikia parempia lukutaidon kaikilla osa-alueilla niin PISA 2000- kuin PISA 2009 -tutkimuksessa. Suomalaispoikien kohdalla tiedonhaun tulos on laskenut hälyttävät 31 pistettä, mikä vastaa melkein yhden kouluvuoden edistyksen laskua vuosikymmenen aikana. (Sulkunen 2012, 22–23; Sulkunen ym. 2010, 31–32.) Suomalaistytöt ovat menestyneet poikia paremmin erityisesti narratiivisissa pohdintaa sekä luetun ymmärtämistä ja tulkintaa vaativissa tehtävissä, kun taas ero on ollut pieni dokumentteihin (kartat, kuviot, diagrammit) liittyvissä tehtävissä (Väljærvi & Linnakylä 2002, 79). Näitä eroja ja samanlaisuuksia on selitetty lukemisen määrän ja tekstilajien suosion pohjalta. Tytöt menestyvät tietyissä tekstilajeissa poikia paremmin, koska he lukevat kyseisten tekstilajien kirjallisuutta enemmän (Väljærvi & Linnakylä 2002, 82). Näin tekstilaji rakenteineen ja tyyllillisine piirteineen tulee tutuksi, mikä edistää tekstin syvempää ymmärtämistä ja tulkintaa.

Suomessa lukutaidon sukupuoliero oli OECD-maiden suurin molemmilla kerroilla (51 pistettä vuonna 2000 ja 55 pistettä vuonna 2009), mikä vastaa jopa puolentoista kouluvuoden edistystä lukutaidossa tyttöjen hyväksi (Sulkunen 2012, 13; Sulkunen ym. 2010, 29, 32; Väljærvi & Linnakylä 2002, 74, 79). Huomattavat erot sukupuolten tulosten välillä kertovat sekä poikien alisuoriutumisesta että tasa-arvoisten oppimismahdollisuuksien puutteesta (ks. myös Sulkunen ym. 2010; Väljærvi & Linnakylä 2002). Huolestuttavaa on myös se, etteivät sukupuolten väliset erot ole pienentyneet kymmenessä vuodessa, vaan ne ovat hieman kasvaneet. Sukupuolten välisen eron supistaminen on Suomessa suurin haaste, mutta on huomattava, että suomalaispoikien tulokset ovat ylittäneet vuosien varrella sekä muiden maiden poikien ja osien maiden tyttöjen että joidenkin maiden kokonaistuloksia (Sulkunen ym. 2010, 14, 29; Väljærvi & Linnakylä 2002, 74). Jotta poikien lukutaidon tasoa saataisiin kohotettua, olisi keskityttävä poikien kiinnostuksen kasvattamiseen lukemista kohtaan hyödyntämällä heidän kiinnostuksen kohteitaan sekä etsimällä luku- ja tukiapuja, jotka vahvistavat poikien keskittymistä ja innostusta lukemiseen.

Viimeisimmässä PISA-tutkimuksessa (Sulkunen 2012; Sulkunen ym. 2010) 67 % suomalaisnuorista ilmoitti lukevansa joka päivä edes vähän omaksi ilokseen. Tytöistä 19 % ja pojista jopa 47 % ilmoitti, ettei lue lainkaan omaksi ilokseen, mikä tarkoittaa noin joka kolmatta nuorta. Suomessa lukutaidon ja vapaa-ajan lukemisen välinen yhteys on hyvin vahva, sillä säännöllisesti eli useita kertoja viikossa tai kuukaudessa kaunokirjallisuutta lukevien lukutaidon taso oli lähes kaksi kouluvuotta edellä epäsäännöllisesti lukevien lukutaitoa. Jo vähäinen lukeminen – noin puoli tuntia päivässä – näkyy lukutaidon tasossa verrattuna nuoriin, jotka eivät lue lainkaan. (Sulkunen 2012, 27; Sulkunen ym. 2010, 55, 57.) Lukutaidon ja kiinnostuksen yhteys on vielä säännöllistäkin lukemista vahvempi, sillä Suomessa lukutaitoero vähiten ja eniten kiinnostuneen ryhmän välillä vastasi noin kolmen kouluvuoden edistystä lukutaidossa kiinnostuneiden hyväksi. Suomalaistyttöjen kiinnostus lukemista kohtaan oli selvästi vertailumaiden keskiarvon yläpuolella, kun taas suomalaispoikien keskiarvo jäi selvästi alle vertailumaiden keskiarvon. Tämä ero oli osallistujamaiden suurimpia, mikä merkitsee hälyttävää sukupuolierojen kasvua kiinnostuksen suhteen vuosikymmenessä, vaikka eritasoisuutta oli nähtävissä jo vuoden 2000 PISA-tuloksissa. (Sulkunen ym. 2010, 53; Sulkunen 2012, 26.) Sekä Saarisen ja Korhonenin (2009) tuloksissa että viimeisimmässä PISA-tutkimuksessa (Sulkunen ym. 2012) korostui suomalaislasten ja -nuorten monipuolinen lukeminen, mikä erottuu kansainvälisessä vertailussa selvästi suomalaisten vahvuutena. Valmiiksi monipuolinen lukeminen tarjoaa paljon mahdollisuuksia löytää jokaiselle kiinnostavaa luettavaa.

Vuoden 2009 PISA-tutkimuksessa (Sulkunen ym. 2010) arvioitiin ensimmäisen kerran nuorten tietoisuutta tehokkaista ja tarkoituksenmukaisista lukustrategioista, joita olivat ymmärtämis- ja muistamisstrategiat sekä tiivistämisstrategiat. Myös tehottomia strategioita oli mukana vertailussa. Tehokkaiksi ymmärtämis- ja muistamisstrategioiksi määriteltiin *tekstistä keskustelu* muiden kanssa lukemisen jälkeen, *tärkeiden kohtien alleviivaus* ja omin sanoin muodostetun lyhyen *tiivistelmän tekeminen* (kursiivit omia). Tehokkaita tiivistämisstrategioita olivat huolellinen tärkeimpien asioiden sisällyttäminen tiivistelmään ja tärkeiden asioiden alleviivaus, joiden pohjalta tiivistelmä kootaan. Myös kohtalaisen tehokkaita tiivistämisstrategioita oli mukana: tiivistelmän kokoaminen kappaleiden mukaan (vähintään yksi asia jokaisesta kappaleesta) ja tekstin lukeminen mahdollisimman monta kertaa ennen tiivistelmän kirjoittamista. Suomalaisnuorten tietoisuus tehokkaista ymmärtämis- ja muistamisstrategioista oli OECD-maiden kes-

kiarvon tienoilla, kun taas tiivistämisstrategioiden hallinta oli hieman parempaa kuin OECD-maissa keskimäärin. Tehokkaiden ja tarkoituksenmukaisten lukemisstrategioiden hallinnan ja lukutaidon yhteys on vahva, sillä lukemisstrategiat parhaiten hallitsevan oppilaseljänneksen lukutaidon keskiarvo oli selvästi korkeampi kuin strategiat heikoin hallitsevan neljänneksen. Erojen suuruudet merkitsevät yli kahden kouluvuoden edistystä strategisessa osaamisessa. (Sulkunen ym. 2010, 49–53.) Lukustrategioiden opettamisen kartoittaminen toimii yhtenä tutkielmamme päämotivoijana, koska tänä päivänä luetun ymmärtämisestä ei selviä pelkän lukemisen avulla.

Suomalaisnuorten lukutaito on laskenut vuodesta 2000 vuoteen 2009 kymmenellä pisteellä, ja vaikka muutoksen määrä ei ole tilastollisesti merkittävä, kertoo se suomalaisnuorten aiemman kehityksen pysähtymisestä. Samaan aikaan osa aiemmin menestyneistä maista on parantanut tuloksiaan ja mennyt tuloksissa suomalaisten ohi. Sulkusen (2012) mukaan Suomessa on tehty määrätietoisesti työtä hyvien oppimistulosten saavuttamiseksi, joten tuloksista nauttiminen, resursseista tinkiminen ja pyrkimyksistä hellittäminen on ymmärrettävää. Suomi ei kuitenkaan voi enää luottaa erinomaisen lukutaidon kehittymiseen itsestään, koska maailma muuttuu ja samalla myös lukutaidolle asetetut vaatimukset. (Sulkunen 2012, 30.) Suomalaisnuorten tulosten lasku lukutaidon eri osa-alueilla, sukupuolierojen kasvu sekä se, että suomalaisten strateginen osaaminen ei ole yhtä korkealla tasolla kuin lukutaito keskimäärin ovat osoitus siitä, että Suomessa olisi tarvetta keskittyä sekä lukustrategioiden opettamiseen että erityisesti poikien ja heikkojen lukijoiden motivaation ja kiinnostuksen lisäämiseen ja ylläpitoon lukemista kohtaan (myös Saarisen & Korhonen 2009 tulokset tukevat päätelmää). Koska hyvin huolestuttavaa kokonaislaskua ei vielä ole nähtävissä, nyt olisi hyvä mahdollisuus saada nuorten lukutaidon kehitys taas nousuun. Oppilaiden opetuksen suunnittelu ei ole ainoa huomioitava painoalue, koska myös opettajankoulutuksen on varmistettava, että opettajilla on riittävät tiedolliset ja taidolliset valmiudet oppilaan lukutaidon kehittymisen tukemiseen koko peruskoulun ajan oppiaineesta ja luokkatasosta riippumatta.

### 3 LUKUTAIDOSTA LUKUTAUTOIHIN

Luvussa 3 esitellään lukutaidon eri tasoja ja vaikuttajia sekä lukutaidon muuttuneita käsityksiä vuosikymmenten aikana. Luvun avulla luodaan kokonaiskuvaa siitä, miten lukutaito nähdään ja käsitetään tänä päivänä sekä miten tähän pisteeseen on päästy. Tämä kokonaiskuva toimii tutkielmamme käsitteellisenä ja teoreettisena kehyksenä ja lähtökohtana lukutaidon osalta, koska olemme koulutuksellisesti ja ajatusmaailmallisesti tämän teoreettisen painotuksen kasvatteja (keskitymme luvussa 4 tarkemmin tutkielmamme pääalueeseen eli luetun ymmärtämiseen). Luku 3.1 painottuu lukutaidon käsitteellisten muutosten ja teoreettisen kehityksen kuvailuun. Luvussa 3.2 tuodaan esiin muita lukutaitoon vaikuttavia tekijöitä, jotka konkreettisen lukemisen ohella vaikuttavat lukutapahtumaan ja sen lopputulokseen. Luvussa 3.3 esitellään joitakin aiheemme kannalta oleellisia ja koulukontekstin näkökulmasta yleisimpiä oppimis- ja kielellisiä vaikeuksia, jotka ovat haasteena lukutaidon kehittymiselle.

#### 3.1 Lukutaitonäkemykset ja lukutaidon kehittyminen

Luvussa 3.1 esitellään lukutaito-käsitteen kehitystä ja teoreettisten painotusten muutoksia vuosikymmenten aikana. Tarkoituksenamme on koota oma näkemyksemme lukutaidosta näitten yleisten näkökulmien ja määritelmien pohjalta. Koska tutkielmamme keskittyy kouluikäisiin eli lukemaan opetteleviin ja jo lukeviin, keskitymme lukutaidon pohja- ja alkuvaiheisiin vähemmän (esim. puhutun kielen ja fonologisen tietoisuuden kehittyminen ja vaikutus). Huomioimme näitä vaiheita sen verran, mikä on tutkielmamme kannalta oleellista, esimerkiksi luvussa 2.1 esiin tuotu kielellisen tietoisuuden kehittymisen tärkeys.

Lukutaito on laaja, kompleksi ja monitasoinen prosessi, jolle ei ole yhtä ainuttakaan kattavaa määritelmää. Siksi me pyrimme tutkielman tekijöinä luomaan mahdollisimman tarkan kuvan siitä, miten me lukutaidon käsitämme, koska tällä on suora vaikutus tulkintaan ja siihen, mitkä asiat painottuvat työssämme. Määritelmästä riippumatta lukutaito on yleensä kattokäsite, joka sisältää lukutaidon eri osa-alueita, tasoja ja tekijöitä, joiden yhteisvaikutuksesta lukija luo lukiessaan tekstille merkityksen (Sarmavuori 1999, 11). Tätä kokonaiskuvaa luomme lukujen 3.1–3.3 aikana sekä tietenkin pohdin-

nassa opettajien käsitysten ja teoreettisen kokonaiskuvan vertailun pohjalta. Lukutaidon määrittelyyn vaikuttaa myös se, mistä näkökulmasta lukutaitoa tarkastellaan (Vähäpassi 1987, 12). Eri tieteenalojen näkemykset lukutaidosta lisäävät kirjoa, koska lukutaitoa tutkitaan eri tavoin kielitieteissä, kasvatustieteessä tai esimerkiksi sosiologian ja psykologian puolella.

Lukutaidon käsitteen muuttuminen ja monipuolistuminen on kulkenut käsi kädessä luetun ymmärtämisen teorioiden kanssa kehittyen kullakin aikakaudella vallitsevan oppimisteorian mukana. Oppimisteorioiden muuttuminen ja kehittyminen on siis vaikuttanut lukutaidon käsitteen laajenemiseen ja luetun ymmärtämisen teorioiden kehittymiseen. (Lehtonen 1998, 7–9.) Tästä syystä lukutaitoa on katsottava myös historiallisesta näkökulmasta ja suhteessa luetun ymmärtämisen teorioihin. Tämä kehitys on nähtävissä myös suomalaisissa opetussuunnitelmien perusteissa lukutaidon tarkastelunäkökulmien vaihteluna ja muutoksina (Kauppinen 2010). Lehtosen (1998, 9) mallia mukailen olemme rakentaneet lukutaidon määritelmämme ja näkemyksemme kolmen pääkäsitteen varaan: *tekninen lukutaito*, *elämyksellinen lukutaito* ja *toiminnallinen lukutaito*. Nämä kolme näkemystä lukutaidosta muodostavat toimivan kokonaisuuden, jonka sisälle erilaiset lukutaidon oppimisteoreettiset ja historialliset määritelmät ovat helposti sijoitettavissa. Koska tutkielmamme painottuu luetun ymmärtämiseen ja lähestymme aiheitamme kasvatustieteen kentässä, emme keskity kuvaamaan lukutaitoa niinkään kielitieteellisestä, yksityiskohtaisen kielen kuvailun näkökulmasta.

Lukutaito nähtiin 1970-luvulle asti oikeastaan vain mekaanisena tapahtumana, jossa lukija on lähinnä passiivinen tiedon vastaanottaja ja havainnoija ja mekaanisen lukuprosessin suorittaja. Tällainen mekaanisen lukemisen eli *teknisen lukutaidon* näkemys painotti nopeaa ja tarkkaa lukemisen perustekniikkaa, jossa lukija kääntää kirjallisen tekstin puhuttuun muotoon muuttamalla kirjaimet sanoiksi, sanat lauseiksi ja lauseet informaatiota sisältäviksi tekstikokonaisuuksiksi. Lukeminen oli jotain, mikä opetettiin ja opittiin yksilöstä riippumatta samalla tavalla. (Lehtonen 1998, 7–9.) 1970-luvulta lähtien lukeminen alettiin nähdä havainnoinnin (perception) sijaan psykolingvistisestä näkökulmasta kielenä (language), jolla ja jossa toimitaan. Ajattelu ja lukeminen käsitettiin konstruktiviseksi prosessiksi, jossa lukijan aiemmat tiedot ja odotukset vaikuttavat. Lukemisen opettamisessa alettiin kiinnittää huomiota siihen, miten opetetaan ja miten eri tavoin asioita voidaan opetuksessa tehdä. (Frank Smith 1971, Pearson & Stephens 1994, 28–29 mukaan.) Psykolingvistien rinnalle alkoi nousta 1970-luvulta eteenpäin

kognitiivisen psykologian (mm. skeemateoria) ja sosiolingvistiikan näkökulmia (mm. dialektiikat ja kontekstin merkitys) lukemisesta (Pearson & Stephens 1994, 30–35). Lukutaidon näkemys laajeni eri tieteenalojen vaikutuksesta mekaanisesta toimituksesta huomioimaan myös muita lukemiseen vaikuttavia vaikuttajia. Mekaaninen eli tekninen lukutaito ei kuitenkaan näkemyksenä hävinnyt, vaan jäi elämään lukutaidon osa-alueena toimivan lukutaidon saavuttamiseksi.

Kun tekninen lukutaito havaittiin liian suppeaksi lukutaidon määrittelyksi ja mukaan haluttiin ottaa lukemisen affektiivinen puoli eli lukijan elämykset, tunteet, kokemukset ja koko persoonallisuus, kehittyi tästä *elämyksellisen lukutaidon* käsite huomioimaan teknisen lukutaidon puutteita. Elämyksellisen lukutaidon käsite on yhteydessä luetun ymmärtämisen interaktioteoriaan sekä myöhempään transaktioteoriaan, koska ne tuovat esiin lukijan aktiivista roolia luetun ymmärtämisessä. Tekstin merkitys kehittyy kirjoittajan ja lukijan vuorovaikutuksessa: kirjoittaja antaa tekstille oman näkemyksensä ja muodon, ja lukija tulkitsee sen omien kokemustensa, näkemystensä ja ajatuksiensa kautta antaen sille omanlaisensa merkityksen. (Lehtonen 1998, 7–10.) Yhteiskunnallisten muutosten ja vaatimusten seurauksena edellä mainittujen rinnalle kehittyi vielä käsite *toiminnallisesta eli funktionaalista lukutaidosta*, joka on yhteydessä transaktioteoriaan sekä tämän jälkeen tulleeseen konstruktivistiseen luetun ymmärtämisen teoriaan. Toiminnallisen lukutaidon näkökulmasta lukeminen ei ole ympäröivästä yhteiskunnasta irrallaan oleva taito, vaan sitä käytetään ajattelun ja muun toiminnan välineenä ja sillä on selvä funktio yhteiskunnassa toimimisessa. (Lehtonen 1998, 8.) Toiminnallinen lukutaito edellyttää, että yksilö kykenee ryhmän ja yhteiskunnan edellyttämiin luku- ja kirjoitustehtäviin sekä selviää omasta tekstiympäristöstään. Tekstiympäristö sisältää yksilön elämän kaikenlaiset painetut, sähköiset ja visuaaliset tekstit kaunokirjallisuudesta mainoksiin, sähköpostiin ja sanakirjoihin, ja ne kaikki vaativat omanlaista lukutaitoa. (Sarmavuori 1999, 15–16; Vatanen 1987, 6.)

Olemme edellä hahmottaneet lukutaidon kokonaiskuvan kehittymistä viimeisten viiden vuosikymmenen aikana teknisen, elämyksellisen ja toiminnallisen lukutaidon pohjalta. Seuraavaksi siirrymme tarkastelemaan yksityiskohtaisemmin lukutaidon osa-alueita ja lukutaidon kehittymistä. Yksi Suomessakin paljon käytetty lukemisen määritelmä (mm. Holopainen 2003, Lehto 2006; Lehtonen 1998; Takala 2006b ja 2006d) on Hooverin ja Goughin *The Simple view of reading* (1990), jossa lukeminen = dekodaus + kielellinen ymmärtäminen. Tämä määritelmä edustaa selkeästi kognitiivista lukemis-

käsitystä (Kauppinen 2010, 74). Dekoodauksella tarkoitetaan sanojen tunnistamista sekä kirjaintasolla että semanttisella sanatasolla (aloittelevilla lukijoilla mukana myös äännetason tunnistaminen). Lukija siis muuttaa kirjoitetun kielen (kirjaimet eli grafeemit) vastaamaan puhuttua kieltä (äänteitä eli foneemeja) ja antaa lopuksi lukemalleen merkityksen. Kielellinen ymmärtäminen merkitsee sanatason merkityksien pohjalta tehtävää lausetason ja diskurssin tulkintaa. Molemmat osat ovat yhtä tärkeitä, koska lukeminen on aivoissa tapahtuva prosessi, jossa peruslukija tarvitsee molempia taitoja kehittyäkseen taitavaksi, ymmärtäväksi lukijaksi. (Hoover & Gough 1990, 127–131; Lehtonen 1998, 8.)

Lehtonen (1998) ja Lerkkanen (2006) toteavat, että lukemisen perustekniikkaa on 1500-luvulta lähtien opetettu Suomessa periaatteessa niin kutsuttujen *synteettisten menetelmien*, kuten kirjain-, äänne- ja tavumenetelmien kautta. Keskeisenä periaatteena on edetä pienemmistä osista kokonaisuuksiin, kuten kirjaimista äännteisiin, äännteistä tavuihin ja tavuista kokonaisiin sanoihin. Tällainen eteneminen nähdään suomen kielessä pääasiassa luontevana, sillä kirjain-äännevastaavuus on kielessämme poikkeuksellisen vahva. Sanojen jälkeen siirrytään useamman sanan yhdistelmiin, lyhyisiin lauseisiin ja myöhemmin virkkeisiin. Synteettisten menetelmien heikkona puolena on kirjainten ja äännteiden merkityksettömyys yksiköinä eli ne eivät yksinään tarkoita mitään. (Lehtonen 1998, 60; Lerkkanen 2006, 60.) Ymmärtävää lukemista korostavat tutkijat ja pedagogit lähtevätkin opettamaan lukemista kokonaisista merkityksellisistä yksiköistä, kuten sanoista, lauseista ja teksteistä, joita käsittelemällä koodaaminen kehittyy ongelmitta luonnollisella tavalla. Lukeminen on ensisijaisesti kielellisen viestinnän väline, joka saatetaan toimivaan muotoon mekaanisen (teknisen) taidon välityksellä. Tällaiset suuremmista kokonaisuuksista pienempiin yksiköihin liikkuvat *analyttiset menetelmät* ovat olleet käytössä 1700-luvulta lähtien. Analyttisten menetelmien vahvuutena on tekstin mielekkääksi tekeminen, lukemisen tarkoituksenmukaisuus ja käytännöllisyys sekä luetun tekstin sisältö ja sen ymmärtäminen. Epäilyt ja kritiikki analyttisiä menetelmiä kohtaan kohdistuvat lähinnä täsmällisen ja tarkan lukemisen kehittymiseen. (Lehtonen 1998, 60.) Lukemisen menetelmien ristiriitaisuus on ratkaistavissa sekamenetelmillä, joiden tavoitteena on yhdistää synteettiset ja analyttiset menetelmien parhaimmat puolet. Suomessa käytetyimpiä sekamenetelmiä ovat KÄTS- ja LPP-menetelmät, joista KÄTS-menetelmässä (= Kirjain-Äänne-Tavu-Sana) painottuvat syn-

teettiset toiminnot ja LPP-menetelmässä (= Lukemaan Puheen Perusteella) taas analyytisemmat vaiheet. (Lehtonen 1998, 60; Lerkkanen 2006, 63, 69.)

Kirby (1988) kuvaa lukutaitoa perustekniikan tasolla *bottom-up* ja *top-down* prosessointien avulla, jotka myös lukeutuvat kognitiivisen lukutaitotutkimuksen alueelle. *Bottom-up* prosessointi koostuu sekä visuaalisesta että fonologisesta sanantunnistamisesta. Visuaalinen koodaus on niin sanottua suoraa koodaamista, koska siinä kirjainten visuaaliset muodot yhdistetään äänteellisesti suoraan kokonaiseen sanaan ja/tai sen merkitykseen. Sanat luetaan kokonaisuuksina, ei erillisten kirjainten ja foneemien yhdistelminä. Fonologinen koodaus on niin sanottua sanojen ääntämistä, jossa kirjaimen visuaalinen ärsyke johtaa äänteisiin ja äänteet sanojen tunnistamiseen ja/tai niiden merkitykseen. Lukumekaniikan automatisoituminen painottuu visuaalisen sanantunnistamisen puolelle, mutta fonologinen sanantunnistus on tärkeä apu uusien ja vaikeiden sanojen tunnistamisessa. *Top-down* prosessointi tarkoittaa luettavan tekstin kontekstin ja sen herättämien odotusten hyödyntämistä merkityksen luonnissa. Tekstin aihe ja siinä käytetty käsitteistö ohjaavat lukijaa ennakoimaan, mistä tekstissä on kyse ja mihin se keskittyy, mikä vähentää yksittäisten sanojen koodaamisen tarvetta. Taitava lukija hyödyntää lukiessaan sekä *bottom-up* että *top-down* prosessointia riippuen sanojen ja aiheen tuttuudesta tai vaikeudesta. Tehokas koodauskyky vapauttaa työmuistia tekstin hahmotamiseen, etenemisen suunnitteluun sekä ydinasioiden tunnistamiseen ja mukana kuljetamiseen. Jos koodauskyky on heikkoa tai teksti itsessään vaikeaa ja rakenteellisesti haastavaa, lukija ei pääse etenemään tekstin prosessoinnin ylemmille tasoille, koska sanojen ja tekstin perusideoiden selvittäminen vie kaiken huomion ja muistikapasiteetin. (Kirby 1988, 239–241, 246–247, 254–256.)

Kuten luvun alussa totesimme, oppimiskäsitysten kehittyminen on omalta osaltaan vaikuttanut myös käsityksiin luetun ymmärtämisestä sekä lukutaidon käsitteen kehittymiseen. Tästä syystä on tärkeää tarkastella lähemmin myös luetun ymmärtämisen teorioiden historiallista kehitystä. 1960-luvun behavioristisesta *tiedonvälitysteoriasta* on siirrytty 1970-luvun *interaktio- ja transaktioteorioiden* kautta *konstruktivismiin*. 1980-luvulta lähtien luetun ymmärtäminen on nähty opetettava asiana, jonka hallintaa voidaan tehostaa luokkahuonejärjestelyillä, jotka tukevat ymmärtämistä sekä opettamalla strategioita, joiden avulla tekstin mekaaninen läpikäyminen ja ymmärtäminen helpottuvat (Pearson, Roehler, Dole & Duffy 1992, 146). 1990-luvun lopulta teknologia- ja mediakentän monipuolistuminen ovat laajentaneen lukutaito- ja oppimiskäsitystä *multimo-*



*daaliseen* eli tekstin, kuvan, äänen sekä liikkeen tulkinnan suuntaan (Lehtonen 1998, 36). Lukutaidon ja luetun ymmärtämisen oppimiskäsitykset ovat aina painottaneet tärkeiksi uskomiaan ymmärtämisen taitoja, mikä on luonut laajan kirjon taito- ja strategiaohjeistuksia oppikirjoihin, peruslukuprojekteihin sekä tieteellisen tutkimuksen kohteeksi (Pearson, Roehler, Dole & Duffy 1992, 148).

*Tiedonvälitysteoriassa* lukija nähdään passiivisena vastaanottajana, eli lukutapahtumassa tekstin tieto välittyy eli siirtyy lukijalle. Teksti, sen sanat ja lauseet ovat kokonaisuutena keskiössä tässä siirtotapahtumassa ja siirtävät itsessään merkityksen suoraan lukijalle. Tekstin rooli on hyvin muuttumaton ja olennainen, sen välittämä viesti nähdään välittyvän jokaiselle lukijalle samanlaisena. Myös lukutaidolla on hyvin keskeinen asema tässä siirtotapahtumassa, ja sen hallintaa määritetään muun muassa sen mukaan, kuinka hyvin ja kuinka paljon tietoa on siirtynyt tekstistä lukijalle. (Lehtonen 1998, 9–10.) *Interaktioteoriassa* keskiössä on lukijan ja tekstin vuorovaikutus, joka nähdään monitahoisena tapahtumana, johon vaikuttavat niin tekstiin, lukijaan kuin lukemistilanteeseen liittyvät tekijät (Lehtonen 1998, 11; Lipson & Wixson 1986, 115; Sarmavuori 1992, 7). Lukemistapahtuma koostuu useista kognitiivisista prosesseista, jotka edellyttävät lukijaltaan taustatietoa ja taitoja. Kirjoittajan ja lukijan yhteinen tieto- ja kokemuspohja tukevat luetun ymmärtämistä, koska yhteiset skeemat auttavat lukijaa ymmärtämään kirjoittajan tarkoitusperiä ja edesauttavat vuorovaikutuksen syntymistä lukijan ja tekstin välille. Kielen rakenteiden tuntemus, yleistietämys maailmasta sekä lukemisen tarkoitus vaikuttavat lukijan tapaan käsitellä tekstiä ja siihen, mitä hän tekstistä saa irti. Lisäksi lukija tuo lukemistapahtumaan koko persoonansa, kokemuksensa, odotuksensa ja ennakkokäsityksensä. Lukemisen ja vuorovaikutusprosessin välityksellä lukija avartaa maailmankuvaansa, kielentuntemustaan sekä saavuttaa tekstin ymmärtämisen. Interaktioteoriassa keskiöön nousevat myös metakognitioiden ja lukustrategioiden merkitys tekstinymmärtämiselle, sillä lukemistapahtumassa on keskeistä tarkkailla ja säädellä omaa toimintaa, jolloin lukijan aktiivinen rooli korostuu entisestään. Lukija nähdään siis toimijana, joka aktiivisesti pyrkii parantamaan omaa lukutaitoansa tai lukukokemustaan erilaisten toimintamallien eli lukustrategioiden avulla. (Lehtonen 1998, 11.)

Louise Rosenblattin (1994) luoma *transaktioteoria* edustaa sosiokognitiivista suuntausta (ks. Kauppinen 2010) ja painottaa jokaisen lukutapahtuman ja sen eri vaikuttajien (lukija, merkkijärjestelmä, teksti, aika ja konteksti) yksilöllisyyttä. Tekstin merkitys syntyy lukijan ja tekstin dynaamisessa vuorovaikutuksessa, jossa tulkintaa rakenne-

taan suhteessa kirjailija-persoonaan, joka aistitaan tekstissä. Merkitys ei siis ole valmiina löydettävissä tekstistä tai sen lukijasta eikä se ole samanlainen jokaiselle lukijalle. Tekstistä voidaan luoda useita merkityksiä, joista lukija valitsee tilanteeseen sopivimman kontekstin ja omien tavoitteidensa pohjalta. Lukijan kulttuurinen, sosiaalinen ja henkilökohtainen historia muodostavat kielellis-kokemuksellisen varaston, joka ohjaa lukijan tekstiin liittyviä valintoja, luo odotuksia lukemiselle ja auttaa etsimään vihjeitä, joihin perustaa odotuksia tekstin tulevista tapahtumista ja sisällöstä. Mitä lähempänä lukija ja kirjailija ovat toisiaan kielellisesti, kulttuurisesti, sosiaalisesti ja koulutuksellisesti, sitä todennäköisemmin lukija omaa yhteensopivaa tietoa tekstin viittausten, nyanssien, tilanteiden ja sosiaalisten kerrostumien ymmärtämiseksi. Transaktioteoriassa luetun ymmärtäminen kulkee tekstin herättämistä kuvista (evocation) niihin reagointiin (response) ja lopulta niiden tulkintaan (interpretation). Lukemisen aikana nousevat ajatukset ja kuvat ovat koko ajan liikkeessä, kun lukija etenee tekstissä eteenpäin. Reagoinnit näitä asioita kohtaan voivat olla hetkellisiä ja yksittäisiä tai yleislaatuista, koko tekstiä koskevia. Reagoinnit sekä vahvistavat lukutilanteeseen tuotuja asenteita ja ideoita että herättävät tietoista reflektointia, jos luettu on odottamatonta tai aiemman tiedon vastaista. Tekstistä rakennetun koheesion järkkäytyminen voi ohjata lukijaa lukemaan uudelleen, ja joskus käsitys tekstin rakenteesta kristalloituu vasta lähellä loppua. Tulkinta on tekstin herättämien kuvien ja niihin reagoitien (ajatukset, aistit, tunteet) raportointia, analysointia ja selittämistä, jossa luodaan kokonaiskuvaa luetusta etsimällä ja rakentamalla yhdistäviä oletuksia ja ideoita. (Rosenblatt 1994, 1063–1064, 1070–1072, 1077.)

Interaktio- ja transaktioteorioiden pohjalta on kehitetty prosessilukemismenetelmä, jossa lukemista rikastetaan keskustelujen ja monenlaisen työskentelyn (esim. näytelmät ja piirtäminen) avulla. Vuorovaikutus tekstin ja lukijan välillä on laajentunut lukija(t) – teksti – lukija(t) -vuorovaikutukseksi. Tekstistä oppiminen riippuu lukijan tavoitteista, vaatimuksista ja strategioista. Oppimiseen johtava ja persoonallisuutta kehittävä lukemisprosessi vaatii aikaisemman tiedon aktivoimista, tietoisuutta tehtävän tavoitteista ja vaatimuksista, ydinasioiden poimintaa, tiivistämistä ja analysointia, omien kokemusten ja tietojen yhdistämistä luettuun, tulkintaa sekä oman oppimisen arviointia ja tietoista strategioiden valintaa. Prosessilukemismenetelmän pohjalta on luotu erilaisia strategiapaketteja. (Sarmavuori 1992, 2–3; Sarmavuori 1999, 71–72, 76.)

*Konstruktivistinen* oppimiskäsitys painottaa nimensä mukaisesti tiedon rakentamista, joka tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tieto ei siis siirry suoraan oppijalle, vaan hän valikoi, tulkitsee ja jäsentää uutta tietoa aiemman opitun ja omaksutun pohjalta. Näin ollen jokaisella on yksilöllinen lähtökohta ja näkökulma asioihin, mitä Rosenblatt painotti jo transaktioteoriassaan. Siinä missä transaktioteoria painottuu tekstin tulkintaan, konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä tiedon rakentaminen on samalla aktiivista maailmankuvan ja omakuvan rakentamista, jossa yksilön toiminta seuraa hänen arvojaan ja tavoitteitaan. Oppiminen on tehokasta vain, jos oppija pitää oppimiseen johtavaa toimintaa itsensä kannalta mielekkäänä. (Linna 1999, 16.) Konstruktivismin näkökulmasta tekstin tulkintaan vaikuttavat sekä lukijan taustatiedot tekstistä, käsittelystä asiasta ja maailmasta yleensä että lukijan käytössä olevat strategiat, joita hän käyttää joustavasti soveltaen luetun ymmärtämiseen (Karjalainen 2000, 2).

1990-luvun lopun ja erityisesti 2000-luvun alun teknologisen kehityksen myötä käsitys lukutaidosta on laajentunut *multimodaaliseksi*, jossa lukutaito sisältää painettujen tekstien lukemisen lisäksi kuvan, äänen, liikkeen ja tilan tulkintaa (Graham & Benson 2010, 93; Mills 2005, 72; Wyatt-Smith & Elkins 2008, 901–902). Kyse ei ole vain erillisistä alueista, vaan merkityksen luominen voi tapahtua myös näiden eri moodien yhteistulkintana (Graham & Benson 2010, 95). Näiden multimediaisten tekstien lukeminen ja ymmärtäminen osuu kattotermin *new literacies* alle, jonka tutkimuskentällä tutkitaan lukutaidon, median muotojen, termistön ja opetuksen uusia vaatimuksia eri muodoissa (Wyatt-Smith & Elkins 2008, 900). Multimodaaliseen lukutaitoon liittyy tärkeänä osana myös mediakriittisyys, jolla muokataan ja laajennetaan sosiaalisen kulttuurin vallitsevia muotoja ja oletuksia sekä arvioidaan kohdattujen tekstimuotojen todenperäisyyttä ja tarkoituksiperiä (Mills 2005). Multimodaalisen lukutaidon ja luetun ymmärtämisen hallinta on hyvin oleellista tänä päivänä, mikä voi aiheuttaa opettajille tiedollisia ja taidollisia haasteita, jos he eivät ole teknologiayhteiskunnan kasvatteja. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 46) pohjautuu äidinkielen osalta laajaan, multimodaaliseen tekstikäsitukseen.

Yksinään mikään edeltävistä lukutaidon käsitteistä ja teoreettisista suuntauksista ei muodosta kattavaa kuvaa toimivasta lukutaidosta, mutta yhdessä nämä pitävät sisällään moniulotteisen näkemyksen lukutaidosta. Koska tutkielmamme fokuksena on peruslukutaidon kehittyminen ja erityisesti luetun ymmärtäminen, keskitymme painettuihin ja kirjoitettuihin teksteihin emmekä tutki äänen, kuvan ja liikkeen tulkintaa ja ym-

märtämistä. Tiivistettynä kokonaisuutena määrittelemme lukutaidon tutkielmassamme vuoropuheluksi tekstien kanssa, jossa yhdistyvät kirjainten tunnistaminen, kirjain-ääne vastaavuuden muodostaminen, kirjainten yhdistäminen sanoiksi ja lauseiksi sekä tekstin ymmärtäminen, merkityksen luominen ja luetun tiedon liittäminen osaksi lukijan aiempia tietoja ja kokemuksia (ks. myös lukutaidon portaat Kauppinen 2010).

### **3.2 Lukutaito ei ole vain lukemista**

Vaikka lukeminen nähdään ja ymmärretään yhdistelmänä mekaanista koodaamista sekä koodatun ymmärtämistä, liittyy lukemiseen myös muita tekijöitä, jotka vaikuttavat eri tavoin jokaisessa lukutilanteessa. Luvussa 3.2 tarkastelemme näitä tutkielmamme kannalta oleellisia sisäisiä ja ulkoisia vaikuttajia ja motivoijia, joilla on osansa lukutaidon kehittämisessä sekä sen ylläpidossa. Lukemisen strategioihin sekä tekstin (tekstilaji ja tekstityypit) vaikutukseen luetun ymmärtämisessä perehdymme tarkemmin luvussa 4. Tutkielmamme avulla selvitämme, millaisia tapoja kohdeopettajat kertovat käyttävänsä lukuinnostuksen luomisessa ja ylläpidossa sekä miten he itse suhtautuvat lukemiseen. Näin saamme tietoa siitä, mitä haastateltavien opettajien kouluissa tehdään tänä päivänä ja mitä pidetään oleellisena lukutaidon ja lukuinnostuksen vahvistamisessa.

Palinscar ja Brown (1984, 118) esittävät yleisesti hyväksytyyn ajatuksen, että kun lukijan dekodeauskyky on tarpeeksi sujuva, luetun ymmärtämiseen vaikuttaa kolme tekijää: 1) tekstin sopivuus tunnistettavan tyylin, rakenteen ja sopivan vaikeustason perusteella, 2) lukijan ennakkotietojen ja tekstin sisällön yhteensopivuus ja 3) aktiiviset strategiat, joita lukija käyttää ymmärryksen saavuttamiseksi ja ymmärryksen korjaamiseksi, kun väärinymmärryksiä, unohduksia ja sekaannuksia ilmenee. Joskus teksti on yksinkertaisesta liian vaikea tai epäsopiva lukijan luetun ymmärtämisen tasoon nähden, mikä selittää lukijan kamppailua tekstin kanssa sekä lukumotivaation vähyyttä (Vähäpassi 1987, 38). Tekstin lisäksi oppimisen ja muistamisen vaikeudet (joista tarkemmin luvussa 3.3) vaikuttavat lukemiseen, mutta on hyvä pitää mielessä, että tietämättömyys voi joskus olla näennäistä ja johtua motivaation ja kiinnostuksen puutteesta aiheesta tai tehtävää kohtaan (Tierney & Pearson 1994, 505; Takala 2004, 24). Pearson ja Stephens (1994, 37) jatkavatkin, että lukutaito ja lukeminen eivät ole irrallisia tapahtumia, vaan linkittyvät aina vuoropuheluna a) ympäristömmme erilaisiin konteksteihin ja paikkoihin, b) lukijan ajatuksiin, tavoitteisiin ja mielentilaan sekä c) tekstin kirjoittajan näkemyksiin

ja tarkoitusperiin. Lukeminen ei tapahdu koskaan tyhjiössä, vaan on osa monitahoista lukemistapahtumaa, joka vaihtelee tekstin ja lukutilanteen mukaan ja jossa opitun tiedon tulisi linkittyä lukijan aiempiin tietoihin muokaten näin lukijan käsityksiä ja ymmärrystä asioista ja tehostaen opitun myöhempää muistamista (Lipson & Wixson 1986, 115; Tierney & Pearson 1994, 498, 507).

Sekä Lehtonen (1998) että Sarmavuori (1999) jakavat pienin eroin lukemisen yhteisvaikuttajat neljään tekijään, joiden erilaiset kohtaamiset luovat erilaisia tulkintoja lukijan ja tekstin välille. Lehtosen (1998) jaottelussa vaikuttajat ovat lukija, kirjoitettu kieli, lukemisprosessi sekä tilanne. Lukijalla tulee olla hallinnassaan riittävät tiedot ja taidot lukemisprosessin suorittamiseksi. Kirjoitettu kieli tarjoaa puitteet lukemistapahtumalle, koska sen säännölliset rakenteet auttavat lukijaa tekstin koodaamisessa ja koodaamisen kautta tekstin ymmärtämisessä. Lukemisprosessi ja tilanne vastaavat edellisessä kappaleessa käsiteltyjä piirteitä mentaalisisistä prosesseista, lukemisen tavoitteista ja tarkoituksesta sekä tekstin ja lukijan kohtaamisesta. (Lehtonen 1998, 8–9.) Luetun tekstin tulkinta on aina yksilöllistä ja jatkuvassa liikkeessä, sillä sama teos nostattaa yksilössä erilaisia tunteita ja ajatuksia eri aikoina (Rosenblatt 1994, 1068, 1078; Sarmavuori 1999, 61; Vähäpassi & Takala 1986, 80). Kuten yllä olevista kappaleista käy ilmi, käsitykset lukemisen taustatekijöistä ovat yleisajatuksiltaan hyvin yhteneviä verrattaessa ulkomaista ja kotimaista tutkimusta, sillä kotimaisella tutkimuksella on kansainvälinen pohja.

Lukijan taidollisen puolen, lukutilanteen ja tekstin lisäksi lukumotivaatioon vaikuttaa ulkoisia vaikuttajia, joista osa liittyy koulukontekstissa opettajaan, osa lukijaan itseensä ja osa kotiin. Opettajan oma innokkuus lukemista kohtaan, kirjojen ja lukukokemusten esitleminen ja niistä puhuminen, kirjastoon vieminen sekä oppilaille ääneen lukeminen ovat tehokkaita mielenkiinnon herättäjiä kirjoja ja lukemista kohtaan. (Linna 1999, 18–19; Sarmavuori 1999, 186.) Linnan (1999, 19, 72) mukaan ääneen lukeminen ja kirjoista keskusteleminen luovat yhteishenkeä luokkaan ja auttavat oppilaita näkemään, miten eri tavoin teksti vaikuttaa lukijaansa, ja kuinka jokainen tulkitsee tekstiä omien kokemusten, kulttuurin ja taustan valossa. Äänen lukeminen myös esittelee kirjallista maailmaa, jolloin oppilaat pääsevät kiinni siitä, mitä lukeminen parhaimmillaan tarjoaa. Linna (1999) ja Sarmavuori (1999) painottavat, että opettajan kirjallisuuden ohjauksen keskeisenä tehtävänä on tarjota oppilailleen oikean tasoisen luettavan lisäksi mielekäästä ja erilaisia lukukokemuksia tarjoavaa luettavaa sekä opastaa oppilaitaan et-

simään niitä kirjallisen tekstin muotoja, jotka tarjoavat juuri heille sopivia, motivoivia ja antoisia lukukokemuksia. Paras suosittelija opettajasta tulee, kun hän lukee ja tutustaa lasten- ja nuortenkirjallisuuteen itse. (Linna 1999, 20–21, 34; Sarmavuori 1999, 186.)

Oman tietämyksen ja harrastuneisuuden lisäksi opettaja voi hyödyntää kirjasto- ja oppimateriaalipalveluiden tarjoamaa materiaalia sekä erityisosaamista ja tietoa esimerkiksi hankkimalla oppilaille luokkaan kirjapaketteja ja kirjasarjoja, jotka sisältävät samanikäisten lasten yleisimmin suosimia kirjoja. Myös Linna (1999) kuvailee suomalaisista koulujen ja kirjastojen yhteistyötä monipuoliseksi, sillä monilla kouluilla on oman minikirjaston lisäksi joko lähikirjasto tai koululla käyvä kirjastoauto, josta oppilaat voivat itse lainata kirjoja ja lehtiä. Kirjastot tarjoavat tiedon ja materiaalin lisäksi kirjavinkkaustoimintaa ja kirjastokäyntejä. Kirjavinkkarit tulevat luokkaan ja esittelevät kirjoja lukemalla niistä kiinnostavia ja jännittäviä tekstinäytteitä, jotka raottavat sisältöä juuri sen verran, että sytyttävät lapsissa halun lukea lisää. Samalla saadaan oppilaille ja opettajalle käsitystä siitä, millaisia teemoja ja hahmoja eri kirjasarjat tarjoavat. (Linna 1999, 92–95.) Lukumotivaation yksi keskeisistä tekijöistä on mahdollisuus vaikuttaa sekä luettavan materiaalin että luettaessa käytettävien strategioiden valintaan, sillä jokainen yksilö lukee eri tavalla ja on kiinnostunut erilaisista aiheista (Linna 1999, 34). Omaan harrastukseen tai kiinnostuksen kohteeseen liittyvä teksti saattaa kannustaa oppilasta lukemisen harjoittamiseen, sillä tiedonjano juuri itseään kiinnostavista asioista on suuri.

Myös tekstin käsittelyn toimintatavoilla on oma vaikutuksensa lukuinnostukseen. Linnan (1999) mukaan innostusta voidaan herättää käyttämällä erilaisia lukupäiväkirjoja, lukudiplomeja, lukupuuta, tarroja ja leimoja sekä määrällisiä houkuttimia ulkoisen motivaation keinoina. Lukupäiväkirjojen, kirja-arvosteluiden ja perinteisten kirjaesitelmien pitämällä on monia positiivisia vaikutuksia, koska oppilaat oppivat kertomaan tekstin herättämistä reaktioista, kokemuksista sekä kirjoista yleensä, ja opettaja saa lukupäiväkirjojen välityksellä tietoa oppilaiden tavasta ajatella ja rakentaa merkityksiä sekä mitä ja miten kukin oppilas lukee. (Linna 1999, 35–36, 40, 44.) Luokkaan voi myös yrittää kehittää erilaisia sosiaalisia motivointikeinoja sekä pari- ja ryhmätöskentelyn muotoja, sillä vuorovaikutus, yhteistyö ja kaveripiiri innostavat lukemaan ja rikastuttavat omaa tulkintaamme (Linna 1999, 34, 72–73; Sarmavuori 1999, 179). Yhteisöllinen toiminta tekstien käsittelyssä näkyy vahvasti myös opetussuunnitelman perusteissa (Kauppinen 2010, 263). Lukumotivaatio ei ole kiinni vain vahvistavista kannustimista,

vaan se on myös yhdistelmä lukijan odotuksia, toiveita, arvoja ja uskomuksia, jotka yhdessä ohjaavat käyttäytymistä ja toimintaa (Lipton & Wixson 1986, 120). Monet näistä asenteista, odotuksista ja uskomuksista omaksutaan ja opitaan vanhemmilta.

Saarisen ja Korkeakankaan (2009) pitkittäistutkimuksen mukaan vanhempien suhtautuminen lukemiseen on yleensä myönteistä ja sallivaa ja vanhempien asenne näkyy nuorten vastauksissa. Suurin osa nuorista ja vanhemmista tiedostaa lukuharrastuksen ja lukemisen yhteyden taitojen kehittymiseen, mikä näkyy erityisesti lukemiseen motivoituneiden ja sitä arvostavien henkilöiden kohdalla. On kuitenkin myös niitä nuoria, joiden mielestä lukeminen on turhaa ajan tuhlausta. Vanhempien näkökulmasta lukeminen tekee hyvää yleissivistykselle, tukee koulunkäyntiä ja laajentaa sanavarastoa. Nuorten mielestä lukeminen tukee äidinkielen osaamista, kehittää lukutaitoa, kasvattaa älyä ja mielikuvitusta sekä antaa paljon mietittävää. (Saarinen & Korkeakangas 2009, 72–76, 172–173.) Myös vanhempien ammatillinen tausta ja varakkuus voivat vaikuttaa oppilaan lukemiseen suhtautumiseen ja lukutaidon tasoon, vaikka PISA-tulosten perusteella yhteys oppilaan lukutaidon tasoon on Suomessa välillinen sekä vähäisempi kuin useissa muissa OECD-maissa (Sulkunen ym. 2010, 34; Välijärvi & Linnakylä 2002, 93). Oppilaan sosioekonominen tausta ei Suomessa suoraan määrää lukutaidon tasoa, sillä suurin osa nuorista opiskelee vähintään toisen asteen koulutuksen riippumatta vanhempien koulutustaustasta. Varallisuuden vaikutus on yleensä positiivista, jos koulutusta ja lukemista arvostetaan perheessä ja erilaista lukemista voidaan hankkia ja luetaan lapselle, mutta vaikutus voi olla myös negatiivista, jos koulutusta ja lukemista ei arvosteta eikä lapsi saa tarvittavaa tukea ja rohkaisua lukemiseen (Välijärvi & Linnakylä 2002, 93).

Kodin ja koulun yhteistyö on tärkeä tekijä oppilaiden lukutaidon kehittymisessä ja tukemisessa sekä lukutaidon tärkeyden osoittamisessa (Linna 1999, 68; Sarmavuori 1999, 186). Yhteistyön avulla vanhemmat saavat tietoa siitä, mikä merkitys heillä on lapsensa tukemisessa ja miten he voivat tukea lapsiaan. Opettaja taas saa vanhemmilta tietoa siitä, millaista kiinnostusta lapset osoittavat lukemista kohtaan kotona ja vaikuttaako lukeminen olevan helppoa vai vaikeaa. (Linna 1999, 68–69.) Tutkielmamme avulla saamme tietoa siitä, millaisena kohdeopettajat kertovat näkevänsä vanhempien ja kodin merkityksen sekä millaista yhteistyötä mahdollisesti tehdään koulun ja kodin välillä. Opetuksen ja vanhempien tulisi pyrkiä sisäisen motivaation synnyttämiseen oppilaassa tarvittaessa ulkoisen tuen avustuksella, jotta lukemisesta itsestään tulisi oppilaalle merkityksellistä, hyödyllistä ja palkitsevaa. Hyvää motivaatiota ja itseohjautuvuutta

tarvitaan, onpa kyseessä kauno-, harraste- tai oppiainekirjallisuuden aktiivinen lukeminen (Aro 2002, 10). Motivaation määrä ja motivaation lähde vaihtelevat lukutilanteittain, mutta tärkeintä on, että motivaatio riittää lukutilanteesta suoriutumiseen.

### 3.3 Oppimisvaikeudet ja kielelliset vaikeudet lukutaidon haasteena

Vaikka suomalaiset ovat menestyneet hyvin lukutaidon vertailuissa ja suurella osalla on arjessa ja työelämässä selviytymisen näkökulmasta riittävä lukutaito, on lukutaidossa suuresti vaihtelua myös suomalaisten kesken, sillä osalla oppilaista on selvästi lukemisen ja luetun ymmärtämisen ongelmia (Holopainen 2003, 10). Luvussa 3.3 tarkastelemme eritasoisia kielellisiä vaikeuksia ja oppimiseen liittyviä ongelmia, jotka vaikuttavat lukutaidon saavuttamiseen ja luetun ymmärtämisen kehittymiseen. Haasteiden tarkastelu on oleellista tutkielmamme kannalta, koska jokainen opettaja kohtaa niitä työssään eri muodoissa, ja kielelliset vaikeudet linkittyvät suoraan lukutaidon ja luetun ymmärtämisen kehittymisen tukemiseen ja tuen tarpeeseen.

Luetun ymmärtämisen haasteita on aina ollut ja tulee aina olemaan, ja lukutaidon vaihtelu on siinä mielessä yleistä, että vaihtelua näkyy yleensä jokaisessa perusopetuksen luokassa. Usein lukemisen vaikeuksia esiintyy samassa suvussa useammalla henkilöllä ja ikäluokalla (Aro, Aro, Koponen & Viholainen 2012, 312; Takala & Kontu 2006, 8). Opetuksen, tuen ja tietoisien harjoittelun avulla lukija voi oppia selviämään koostamisestaan luetun ymmärtämisen esteistä (Aro 2002). Valitettavasti lukemisen perustekniikan omaksumisen vaikeudet ovat jättäneet ymmärtävän lukemisen ongelmien havaitsemisen ja taitojen vahvistamisen taka-alalle. Tietenkin lukemisen perustekniikan ongelmat vaikeuttavat luetun ymmärtämistä ja lukemalla oppimista, mutta ei tule olettaa, että luetun ymmärtäminen kehittyy automaattisesti kaikilla, kun perustekniikka saavutetaan. (Aro 2002, 9; Holopainen 2003, 11.) On myös tärkeää huomioida, ettei hidas ja virheitä tekevä lapsi ole aina huono ymmärtäjä, eikä sujuva ja virheetön lukutaito automaattisesti tarkoita, ettei lukijalla voisi olla vaikeuksia ymmärtää lukemaansa (Aro 2002, 9; Holopainen 2003, 11; Takala 2006c, 571). Vaikka moni tämän päivän koulunsa aloittavista oppilaista osaa jo lukea kouluun tultaessa (osa jopa hyvin sujuvasti ja taitavasti), ei alkeiden osaamattomuus ennen opetusta kerro kuitenkaan välttämättä lukivaikeudesta tai lisääntyneestä tuen tarpeesta, koska jokainen kehittyy yksilöllisesti omien valmiuksiensa pohjalta (Aro, Aro, Koponen & Viholainen 2012, 314).



Nämä lukutaidon kehittymistä edeltävät ja lukutaidon kehittymistä ja lukemaan oppimista edesauttavat valmiudet ennustavat lapsen valmiutta oppia lukemaan. Tällaisia lukemisvalmiuksia ovat esimerkiksi lapsen fyysiset, kognitiiviset ja sosio-emotionaaliset valmiudet. Lukemaan oppimisessa keskeistä on esimerkiksi lapsen kielellinen tietoisuus, muisti, motoriikka, kyky ylläpitää ja ohjata tarkkaavaisuuttaan opetuksen kohteena olevaan asiaan sekä itsesäätelyn hallinta. (Aro, Aro, Koponen & Viho-lainen 2012, 301; Lerkkanen 2006, 24–25; Takala 2006a, 14–15.) Nämä kaikki ovat keskeisessä roolissa menestyksessä lukemaan oppimisessa, mutta usein myös silloin, kun lukemaan oppiminen on lapselle haasteellista. Alkuopetuksen luokilla lukutaidon vaihtelu keskittyy mekaaniseen lukutaitoon toisten osatessa jo lukea, kun toiset vasta opettelevat kirjaimia ja äänteitä. Ensimmäisten kouluvuosien aikana nämä erot taasaantuvat, mutta erot luetun ymmärtämisen ja lukuopeuden suhteen taas kasvavat. Koska lukemistapahtuma koostuu monesta eri osasta ja vaiheesta, on lukijalla monta haastetta edessään onnistuneen lukemisen suorittamiseksi.

Oppilaiden luetun ymmärtämisen tasoa määritellään testaamalla oppilaiden taitoa vastata luetun tekstin perusteella avoimiin kysymyksiin, monivalinta- ja oikein vai väärin kysymyksiin, täyttämällä aukkoja lauseista tai testaamalla kuinka hyvin oppilaat muistavat lukemansa tekstin sisällön (vapaa vastaaminen) (Carlisle 1990, 281–282; Lipson & Wixson 1986, 117). Nämä ovat yleisimpiä luetun ymmärtämisen testaamisen tapoja myös Suomen kouluissa, joissa on laajalti käytössä esimerkiksi Allu-testit. Sekä kysymyksiä, aukkojen täyttöä että vapaata vastaamista on kritisoitu, koska kysymyksiin vastaaminen vaatii strategista osaamista, aukkojen täyttö ei tuo esiin koko tekstin ymmärtämistä ja vapaassa vastaamisessa ongelmat muistamisessa tai kielellisessä ilmaisussa voivat johtaa huonoihin tuloksiin (Carlisle 1990, 281–282). Testaustehtävien muodosta riippuu, mitä niillä mitataan, eli mikä on testaamisen funktio. Tehtävien muoto ja funktio osoittavat, millaista luetun ymmärtämistä oppilailta haetaan, ja minkä tasoista luetun ymmärtämistä heille opetetaan. Oppilaat oppivatkin varsin nopeasti suosimaan vastaustapoja, joita palkitaan sekä käyttämään kokeissa vaadittuja ymmärtämisstrategioita (Vähäpassi & Takala 1986, 79). Itse testitilanteessa ei ole koskaan kyse vain luetun ymmärtämisestä, koska testissä suoriutumiseen vaikuttavat aiheen tutuus, lukijan motivaatio ja kiinnostus, tekstin rakenne, tehtävän luonne ja sisältö sekä ympäristö, jossa lukeminen tapahtuu (Lipson & Wixson 1986, 117).

Kouluikäisten kohtaamat lukemisen ja luetun ymmärtämisen vaikeudet ja haasteet ovat yhteydessä suurempaan oppimisen kokonaisuuteen, jossa lukemisen ja kirjoittamisen mekaanisten taitojen hallinta, suomen kielen ja ainekohtaisen sanaston hallinta, oppiainekohtaisten perustekniikoiden (esim. laskeminen) hallinta, tarkkaavaisuuden suuntaaminen ja ylläpito sekä erilaiset oppimisstrategiat ja niiden hallinta vaikuttavat luku-taitoon (Ahonen, Aro & Siiskonen 2004, 56). Oppimisvaikeuksiin liittyykin niiden päällekkäistyminen, eli henkilöllä, jolla on oppimisvaikeus, on satunnaista todennäköisyyttä useammin useita erillisiä oppimisvaikeuksia (Aro, Aro, Koponen & Viholainen 2012, 301–302). Jotta lukutaito ja luetun ymmärtäminen voivat kehittyä, kielellisen prosessin perustaitojen on oltava hallinnassa, koska niiden hallinta vaikuttaa järjeyteen ja ymmärtämisen seuraamiseen eli metakognitiivisiin taitoihin (Carlisle 1990, 279). Lisäksi merkityksellistä on lapsen oma kuva ja tietoisuus omista vahvuuksista ja heikkouksista oppimisessa ja oppijana, käsitys oppimisesta ja eritoten oppimiseen liittyvät tunnetekijät ja motivaatio (Ahonen, Aro & Siiskonen 2004, 56). Myös oppilaan tausta, eli millaisesta kirjallisia virikkeitä tarjoavasta ympäristöstä oppilas tulee kouluun vaikuttaa lukutaidon kehittymiseen. Lukemisen vaikeuksien kanssa kamppailevan oppilaan tukeminen vaatii tukitoimia, ohjausta ja opetusta monilla eri osa-alueilla taitotasolta strategiatasolle (Kirby 1988, 233).

Lukemisen vaikeuksien arviointi ja selvittäminen tuovat tietoa siitä, kenellä on ongelmia lukemisen kanssa sekä siitä, minkä luonteisia nuo ongelmat ovat, jotta voidaan pohtia tukitoimia oppilaan lukutaidon kehittämiseksi (Carlisle 1990, 277). Hooverin ja Goughin *The Simple view of reading* -mallin (1990, 132) mukaan heikko lukutaito johtuu joko kombinaatiosta, jossa a) dekoodaus on riittävä, mutta kielellinen ymmärtäminen heikko, b) kielellinen ymmärtäminen on riittävä, mutta dekoodaus heikko tai c) molemmat taidot ovat heikkoja. Jos molemmat taidot ovat heikkoja, on henkilöllä suuria oppimisen ongelmia (Takala 2006c, 559). Kielellisiä vaikeuksia ilmenee monella kielen osa-alueella ja eritasoisina. Kielellisiä vaikeuksia ilmenee myös hyvin lievissä muodoissa, jotka saattavat olla täten vaikeita havaita. Yleensä kielellisen ongelman tai heikkouden selvittäminen on lähtökohta, jonka jälkeen selvitetään muita sekä negatiivisesti että positiivisesti vaikeuden suuntaan vaikuttavia tekijöitä. Viime vuosina on julkaistu monenlaisia perustaitojen oppimisen arviointivälineitä myös opettajan käyttöön taitojen arvioimiseksi ja tuen suunnittelemiseksi, mutta moniammatillinen arviointi sekä yhteis-

työ vanhempien kanssa ovat silti usein perusteltuja ja tärkeitä (Aro, Aro, Koponen & Viholainen 2012, 303).

Lukemisen vaikeuksien neuro-biologiseen alkuperään kohdistuu eriäviä näkemyksiä. Yhden näkemyksen mukaan keskushermoston kehityksen poikkeavuudet, jotka heijastuvat lukemisen kohdalla kieleen liittyviin kognitiivisiin taitoihin, ovat syynä lukemisen vaikeuksiin (Aro, Aro, Koponen & Viholainen 2012, 300, 312; Takala & Kontu 2006, 8). Toisen näkemyksen mukaan kehityksellisiä muutoksia pidetään lähinnä kielellisille vaikeuksille altistavina riskitekijöinä, mutta niiden suora yhteys lapsen kielelliseen vuorovaikutukseen on vasta tutkimuksen kohteena (Ahonen, Aro & Siiskonen 2004, 17). Vaikeudet eivät ole vain neuro-biologisia, vaan kasvuympäristöllä voi olla hyvinkin suuri kompensoiva vaikutus (perheen tuki ja kannustus sekä yksilön kohdalla toimivien toimintatapojen löytäminen) (Takala & Kontu 2006, 8). Tietenkin kasvuympäristöllä voi olla myös negatiivinen vaikutus, jos lapselle ei tarjota tukea sekä kielellisiä ja kirjallisia virikkeitä tai jos perheen asenne on hyvin negatiivinen lukemista ja yleensäkin opiskelua kohtaan.

Kun lapsen lukutaidon oppiminen ei etene samalla tavoin kuin ikätovereilla eikä hän yllä lukutaidossaan samalle tasolle muiden kanssa, voi kyseessä olla erityinen lukemisen pulma, dysleksia (Aro, Aro, Koponen & Viholainen 2012, 313; Takala 2006a, 26). Käsittelemme seuraavaksi lyhyesti vaikeampia diagnosoitavia kielellisiä vaikeuksia, kuten dysfasiaa ja dysleksiaa, ottaen huomioon, että tutkielmamme näkökulmasta pääpaino on lievemmissä kielellisissä vaikeuksissa. *Dysfasia* on kielellinen erityisvaikeus (special language impairment = ISL), jossa lapsen kielen omaksuminen ei etene tavalla, jota häneltä muuten normaalin kehityksen puitteissa voitaisiin odottaa. Usein tällainen voidaan havaita esimerkiksi puheen viivästymisenä, sanavaraston niukkuutena tai kuullun ymmärtämisen vaikeutena. Monesti myös erilaiset oppimisvaikeudet ja erilaiset kielelliset vaikeudet ilmenevät yhtäaikaisesti. Näiden lisäksi lukeminen ja kirjoittaminen ovat usein hankalia dysfaattiselle lapselle. Koska dysfasia on kielenkehityksen erityisvaikeus, se ei iän myötä häviä, mutta kuntoutuksen ja tuen avulla voidaan lieventää erityisvaikeuden aiheuttamia pulmia sekä oppia elämään niiden kanssa. Osa vaikeuksista opitaan myös kiertämään. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 72–73; Takala 2004, 9; Takala 2006b, 66–67, 69.)

*Dysleksia* on puolestaan lukivaikeutta tarkoittava yleiskäsite, joka määritellään kehitykselliseksi kielelliseksi häiriöksi. Dysleksialla tarkoitetaan erityistä vaikeutta lu-

kemisen ja kirjoittamisen oppimisessa, ja sen lisäksi voidaan puhua myös yleisesti lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeuksista, jolloin vaikeudet ovat lievempiä. Häiriön yleisin piirre on läpi elämän jatkuva fonologisen tietoisuuden prosessoinnin vaikeus, joka ilmenee vaikeutena lukemisessa, kirjoittamisessa ja puhumisessa. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 72–73; Takala 2006b, 66–67, 69.) Yksi lukihäiriön osa-alue onkin mekaanisen lukutaidon vaikeus, jossa lukijalla on vaikeuksia esimerkiksi foneemien koodauksessa ja sanantunnistamisessa. Hidas ja vaivalloinen lukutaito voi johtaa lukemisen välttelyyn, mikä puolestaan ei edistä lukutaidon kehittymistä sujuvammaksi (Aro, Aro, Koponen & Viholainen 2012, 13). Dysfasian ja dysleksian eli lukivaikeuden välille on vaikeaa kuvata tarkkaa rajaa, jolloin ongelman diagnosointi ei aina ole yksinkertaista (Ahvenainen & Holopainen 2005, 72–73; ks. myös Ahonen, Aro, Marttinen & Siiskonen 2004; Takala 2004; Takala 2006b). Riippumatta oppilaan oppimiseen liittyvistä haasteista tai diagnoosista opetus pyritään kuitenkin järjestämään oppilaan lähikoulussa mahdollisimman kattavin tukitoimin. Tässä on suurena taustavaikuttajana toiminut inklusiivinen ajattelutapa, jonka myötä tukitoimia on saatettu kattavampiin muotoihin yhtenäistämällä ja tiivistämällä tukiverkkoa.

Erityisiä oppimisen haasteita omaavat oppilaat on perinteisesti sijoitettu erityisluokille, kuten dysfaatikot dysfasialuokille. Erityisopetusta käsiteltäessä on oleellista huomioida, että vuosien 1972–1977 yhtenäiskoulu-uudistus (siirtyminen peruskouluun) muokkasi suomalaista ajattelutapaa yhteiskunnallista, alueellista ja sukupuolten välistä tasa-arvoa edistäväksi. Perusopetuslain muutokset (628/1998 ja sen rinnalla toteutetut esiopetuksen ja vaikeimmin vammaisten opetukseen liittyvät muutokset 624/2010) ovat johtaneet 2000-luvun aikana henkilökohtaisten opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien (HOJKS) käyttöönottoon sekä siirtymiseen oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tuen -malliin (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki), jossa jokaiselle erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle suunnitellaan juuri hänen koulunkäyntiään parhaiten tukevat tukitoimet. Erityisopetuksen maailma on vuosien saatossa muuttunut, sillä aiemmin erityiskoulut muodostivat suuren osuuden erityisopetuksesta, kun taas tänä päivänä erityisopetusta saavia oppilaita on eniten yleisopetuksen kouluissa ja luokilla. (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 18–24.) Eräänä vaikuttimena tähän on niin kutsuttu inklusiivinen lähikouluperiaate, jonka mukaan jokaisella oppilaalla on oppimisedellytyksistään ja/tai vammoistaan riippumatta oikeus käydä lähikouluaan. Tämän periaatteen tausta-ajatuksena on kaikille yhteinen koulutusjärjestelmä, jonka mukaan

oppilaan tarvitsema tuki tulisi tuoda oppilaan luo hänen lähikouluunsa, jolloin välttyään siltä, että oppilas pitäisi siirtää pois lähikoulustaan saadakseen tarvitsemaansa tukea opiskeluun.

Inklusiiossa on kyse jatkuvasta muutosprosessista sekä yhteisöissä että niiden toimintaa ohjaavissa systeemeissä ja tahoissa (Viitala 2004, 132–133). Inklusiivisen ajattelumallin mukaan oppilaan ei pidä olla tietynlainen ollakseen sopiva tiettyyn kouluun, vaan eritoten koulun pitäisi pyrkiä muuttumaan, jotta se sopeutuu jokaisen oppilaan tarpeisiin ja hänen ympäristönsä elämään, arkeen ja todellisuuteen. Inklusiiossa ei siis ole kysymys siitä, miten saataisiin suhteellisen pieni joukko oppilaita tuotua yleisopetuksen pariin, vaan siitä, miten kaikkien oppilaiden oppimisen esteitä voitaisiin poistaa tai madaltaa ja miten heidän oppimistaan voitaisiin parantaa ja osallistumistaan lisätä. Inklusio on filosofia ja toimintatapa, joka vastustaa ja pyrkii ehkäisemään kaikenlaista syrjintää, niin periaatteiden kuin käytännönkin tasolla. Inklusio laajassa merkityksessään tarkastelee oppilaan ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksen näkökulmasta sitä, miten oppimisen ja kaikille yhtenäisen osallistumisen esteitä voidaan poistaa tai vähentää. (Väyrynen 2001, 15–18.)

## 4 LUETUN YMMÄRTÄMINEN – TEKSTIN STRATEGINEN HAHMOTTAMINEN, HALLINTA JA YMMÄRTÄMINEN

Luvussa 4 keskitytään lukutaidon ymmärtämispuoleen perehtyen sekä luetun ymmärtämisen teoreettisiin taustoihin ja käsitteellisiin muutoksiin että lukustrategioihin, joilla voidaan tukea ja tehostaa luetun ymmärtämistä. Tämä tarkastelu luo tutkielmamme teoreettisen ydinalueen, jonka pohjalta ja johon verraten tutkimme ja pohdimme opettajien käsityksiä luetun ymmärtämisestä ja luetun ymmärtämisen strategioita, joita opettajat kertovat käyttävänsä ja opettavansa oppilailleen. Luku 4.1 painottuu ymmärtämisen tasojen kuvailuun, tekstin piirteiden ja tekstityyppien esittelyyn sekä opettajien toimintaan, jolla luetun ymmärtämistä voidaan tukea. Luvussa 4.2 käsitellään luetun ymmärtämisen strategioita yleisemmällä tasolla sekä niiden opettamista. Luku 4.3 keskittyy aiemmissa tutkimuksissa luotujen konkreettisten lukustrategiapakettien esittelyyn ja vertailuun, joista kokoamme yhteenvetona oman lukustrategiakokonaisuuden.

### 4.1 Tekstien asettamat vaatimukset ymmärtämiselle ja ohjaukselle

Luvussa 4.1 keskitytään erilaisiin luetun ymmärtämisen tapoihin ja tasoihin, sillä ymmärtämistä tukevien ja haastavien vaikuttajien ohella myös ymmärtämistä on erilaista. Erilaiset lukutilanteet ja tekstit vaativat erilaista ymmärtämistä, ja eri-ikäisenä ja harjaantumisen eri vaiheissa ihminen kykenee vain tietyn tasoiseen ymmärtämiseen. Koska luetun ymmärtäminen on tekstin ymmärtämistä, teksti itsessään piirteineen, tyyppineen ja tyyleineen vaikuttaa ymmärtämiseen. Siksi keskitymme tässä luvussa myös näiden tekstin piirteiden esittelyyn. Kolmantena ydinasiana painotamme luetun ymmärtämiseen liittyvää opettelun ja ohjaamisen tarvetta, sillä kaikkea ei opita automaattisesti vain lukemalla. Lapsi tarvitsee ohjausta huomatakseen asioita ja työskentelytapoja sekä keskittyäkseen lukemisessa oleelliseen. Näiden lisäksi tarkastelemme lyhyesti myös luetun ymmärtämisen testaamista.

Luetun ymmärtäminen voidaan jakaa erilaisiin tasoihin, jotka kuvaavat lukijan tulkinnan syvyyttä eli kuinka paljon lukija käyttää aktiivista pohdintaa tekstin ymmärtämiseksi. Aro (2002) tekee perusjaon pintaprosessoinnin ja syväprosessoinnin välille. Pintatason prosessointi on pääsääntöisesti tekstin asiasisältöjen mieleen painamista.

Syvätasolla lukija pohtii tekstin sanomaa, tekee päätelmiä eksplisiittisten (suoraan ja selvästi ilmaistujen) ja implisiittisten (kätkeytyksi ja epäsuorasti ilmaistujen) vihjeiden perusteella sekä arvioi ja tarkastelee tekstiä eri näkökulmista. Lukija on vuorovaikutuksessa luettavan tekstin kanssa ja hyödyntää aikaisempia tietojaan, uskomuksiaan ja lukemisen tavoitteita omanlaisen tulkinnan muodostamiseksi. (Aro 2002, 8, 10.) Koulu-kontekstin näkökulmasta pintaprosessoinnin tasolle jäävä luetun ymmärtäminen ei mahdollista kokonaisvaltaista lukukokemusta, johon kirjallisuuden opetus pyrkii ja mikä on lukemisharrastuksen ydintarkoitus. Syväprosessointi on edellytys oppiainesisältöjen ymmärtämiselle, erityisesti oppikirjakeskeisessä opetuksessa. (OPS 2004.) Pinta- ja syväprosessoinnin tasoja voidaan erotella myös hienojakoisemmin, joista esittelemme seuraavaksi muutamia, jotka luovat hyvän yhteiskuvan luetun ymmärtämisen moniulotteisuudesta.

Kirby (1988) jakaa luetun ymmärtämisen ja tekstin merkityksen luomisen kolmeen lukutyyliin: *globaali* eli yleinen, *analyttinen* ja *synteettinen*. *Globaali* tyyli on hyvin kontekstisidonnainen. Lukija prosessoi tekstiä lausetasolla ja poimii ydinasioita, mutta painottaa tulkintansa liikaa odotuksiin ja ennustamiinsa merkityksiin, jolloin hän ei keskity ydinasioden tulkintaan, vaan hyppää hyvin yleisiin ja laajoihin tulkintoihin tekstistä, esimerkiksi ”Tolstoin *Sota ja rauha* kertoo Venäjästä”. *Analyttinen* tyyli on hyvin tietopainotteinen. Lukija prosessoi tekstiä tarkasti ja pyrkii muistamaan siitä mahdollisimman paljon, jolloin tulkinta jää pintatasolle ja ydinasioita toistavaksi. *Synteettinen* tyyli on yhdistelmä globaalia ja analyttistä tyyliä, mutta osaa hyödyntää niitä toimivasti ja tehokkaasti. Tulkitakseen tekstiä syvätasolla, lukijan tulee sekä hyödyntää odotuksiaan että poimia ydintietoja tekstistä. Myös Kirby painottaa, että tekstin mekaanisen prosessoinnin tulee olla automaattista, jotta muistikapasiteettia jää syvempään prosessointiin. Synteettinen lukija myös seuraa ymmärtämistään ja hyödyntää ulkoisia apuja (muistiinpanot, tiivistelmät jne.) sekä aiempaa tietoa tekstin tulkinnassa. (Kirby 1988, 249–250, 254–260.)

Holopainen (2003) jakaa luetun ymmärtämisen tutkimuksessaan myös kolmeen tekstinprosessoinnin tasoon, mutta kutsuu niitä tiedonkäsittelystrategioiksi (vrt. luku- taidon portaat Kauppinen 2010, 239). Ensimmäisenä tasona on *tietoa toistava strategia*, eli oppija löytää tekstistä asiatietoa, pystyy tallentamaan sitä muistiinsa ja käyttämään tietoa sellaisenaan. Toisena tasona on *päättelevä strategia*, eli oppija pystyy päättelemään tekstin sisältämien asioiden välisiä suhteita ja tekemään päätelmiä. Ylimpänä ta-

sona on *arvioiva strategia*, eli oppija ymmärtää tekstin syvällisesti ja pystyy muodostamaan omien tietojen ja tekstin pohjalta mielipiteitä sekä perustelevaan niitä. Lukija käyttää eri strategioita saman oppimistehtävän aikana joustavasti, mutta korkeamman tason strategian käyttö edellyttää alemman tason hallintaa. Holopaisen tutkimustulosten perusteella toistava strategia hallittiin hyvin sekä kolmannella että yhdeksännellä luokalla, mutta yli puolella oli vaikeuksia päättävän ja arvioivan strategian kanssa. Tytöt olivat kaikilla strategia-alueilla poikia parempia. (Holopainen 2003, 31, 86–87, 94.)

Vähäpassi (1987) hahmottaa luetun ymmärtämisen, tekstin havainnoinnin ja merkityksen luonnin kognitiivisten strategioiden pohjalta, joista pintaprosessointia ovat *tunnistava* ja *toistava* ymmärtäminen ja syväprosessointia *päättävä*, *arvioiva* sekä *luova* ymmärtäminen. *Tunnistava* ymmärtäminen on nimensä mukaisesti asioiden tunnistamista tekstistä, eli toimimista aivan pinnallisimmalla tasolla. *Toistavan* ymmärtämisen tasolla lukija muistaa lukemansa tekstin asiantiloja. *Päättävän* ymmärtämisen tasolla lukija keskittyy edelleen yhteen tekstiin, mutta osaa jo erottaa oleellisen epäolennaisesta, pohtii tekstin merkityssisältöjä (rivien välistä lukeminen), tulkitsee epämääräisyyskohtia sekä hahmottaa tekstin syy–seuraus-suhteita. *Arvioiva* ymmärtäminen on kriittistä lukemista, jossa lukija vertaa useampaa tekstiä erittelemällä niitä sekä pohtimalla sanojen merkityso pillisiä vivahteita ja kirjoittajan tarkoitusta. Arvioivassa ymmärtämisessä siirrytään tekstin tarkastelussa askeleen kauemmaksi laajempaan tarkastelun perspektiiviin. Syvätason prosessoinnin ylimpänä ymmärtämisen tasona on *luova eli synteettinen* ymmärtäminen, jossa luettujen tekstien pohjalta syntyy uutta ajattelua. Synteettinen ymmärtäminen edellyttää useiden kriittisesti arvioitujen tekstien yhdistämistä ja niiden linkittämistä jo tiedettyyn. (Vähäpassi 1987, 36–38.)

Yllä esiteltyjen jaottelujen perusteella pintaprosessointi on lähtökohta luetun ymmärtämiselle, ja pintatason ymmärtäminen eli tekstin ydinasioiden poiminta ja toistaminen hallitaan parhaiten sekä alakoulun että yläkoulun puolella (Holopainen 2003, 94; Karjalaisen 2000, 152). Syvätason ymmärtäminen on kuvailujen perusteella juurikin sellaista ymmärtämistä, mitä toisella ja kolmannella asteella opiskelu vaatii, mutta Holopaisen (2003) tutkimuksen mukaan päättävän ja arvioivan ymmärtämisen kanssa kamppaillaan paljon vielä yhdeksännellä luokalla. Näiden 2000-luvun alun tutkimusten perusteella suomalaisen peruskoulun opetuksen painotukset eivät tunnu tukevan tarpeeksi luetun ymmärtämisen kehittymistä, jotta oppilaat oppisivat lukustrategioita sekä ymmärtämisen tapoja, joilla kehittää luetun ymmärtämistään seuraaville tasoille. Kui-



tenkin syvätason ymmärtämiseen pääseminen on vahvasti esillä perusopetuksen perusteissa (Kauppinen 2010). Erilaisten ongelmien ja vastausten löytäminen ja päättely tekstistä sekä tekstin arvioinnin ja pohdinnan kehittyminen vaativat ohjausta, koska kaikki oppilaat eivät opi niitä itsenäisesti, vaikka he opettajan kysymysten ja tehtävien avulla oppisivatkin faktoja käsiteltävistä sisällöistä (Adams ym. 1982, 50; Vähäpassi 1987, 108). Lisäksi on hyvä huomioida, ettei oppilaiden ohjauksentarve ole suinkaan vähentynyt, vaan nykyisin opettajan rooli tiedostetaan hyvin vahvasti oppimisen ohjaajana ja tukijana.

Tekstin läpikäymisen ohjaaminen tulisi sisältää tekstiin valmistautumista, tekstin ja lukijan vuorovaikutuksen ohjaamista sekä helpottaa lukemisen jälkeistä ymmärtämistä ja oppimista (Tierney & Pearson 1994, 501). Opettajan tulee pohjustaa lukutehtäviä ennakoita, jotta oppilaat tietävät, mitä heiltä odotetaan (Tierney & Pearson 1994, 496; Vähäpassi 1987, 114; Vähäpassi & Takala 1986, 80). Opettajan tulee myös kartoittaa oppilaittensa taustatietoja käsiteltävistä aiheista ennen luettavan materiaalin valintaa sekä varmistaa, että teksti tarjoaa tarpeeksi tietoa käsitteistä ja aiheesta, jotta johtopäätöksiä ja oikeanlaisia tulkintoja voidaan tekstin pohjalta tehdä (Tierney & Pearson 1994, 503, 505). Oikean tasoisen materiaalin valinta on tärkeää, jottei luetun ymmärtäminen kärsi liian haastavan tekstityylin tai liikaa ennakkotietämystä odottavan tekstin takia (Tierney & Pearson 1994, 503; Vähäpassi 1987, 38). Opittavan tekstin ymmärtävä lukeminen vaatii, että lukija prosessoi tekstiä ja luo merkityksiä sana- ja lausetasolta laajojen tekstikokonaisuuksien tasolle saakka ja ylläpitää luettua työmuistissaan (Kuusela ym. 1994, 96). Oppilaiden on opittava esittämään kysymyksiä tekstille ja tekstistä sekä ennakoimaan tekstin jatkoa luetun perusteella (Durkin 1978–1979, 491; Kuusela ym. 1994, 96; Vähäpassi 1987, 108). Tämä vaatii, että oppilaat osallistuvat tiedon ja mielipiteiden muodostamiseen, eli opettajat eivät anna niitä valmiina (Tierney & Pearson 1994, 496; Vähäpassi 1987, 114; Vähäpassi & Takala 1986, 80).

Teksti itsessään eli tekstilaji, tekstityypit sekä kirjoittajan tyyli vaikuttavat ymmärtämiseen (Takala 2004, 24), sillä tekstin sisällölliset ja rakenteelliset piirteet ohjaavat ymmärtämistä ja tekstiin suhtautumista. Tekstilaji eli genre on laajempi yläkäsite, joka rajaa sisältämiään tekstejä tyylillisesti, rakenteellisesti, sisällöllisesti sekä viestinnällisen funktion pohjalta, esimerkiksi uutisen ja romaanin erilaisuus tekstilajeina. Tekstityyppi (text type) on rajattu kirjallisen esittämisen tapa, jonka pohjana on omanlainen rakenteensa, josta lukija poimii sääntöjä ja elementtejä, joita hän hyödyntää tekstin tul-

kinnassa (Werlich 1983, 39). Yksi paljon Suomessakin käytetty (mm. esitelleet Karjalainen 2000 ja Vatanen 1987) ja perinteinen jaottelu on Werlichin (1983; ensimmäinen painos 1976) viisi tekstityyppiä: *deskriptiiviset eli kuvailevat* tekstit, *narratiiviset eli kertovat* tekstit, *ekspositoriset eli erittelevät* tekstit, *argumentatiiviset eli kantaaottavat* tekstit ja *instruktiiviset eli ohjailevat* tekstit.

*Deskriptiiviset* tekstit jäsentävät tilaa kuvailemalla siellä olevia asioita, ilmiöitä, tapahtumia ja elämyksiä, esimerkiksi erilaiset oppaat ja tietokirjat sekä romaanien henkilö- ja miljöökuvaukset ovat deskriptiivisiä. *Narratiiviset* tekstit jäsentävät asioita, ilmiöitä ja toimintaa kerronnallisesti suhteessa aikaan, eli mitä tapahtuu ja milloin, esimerkiksi erilaiset tarinat, historiikit ja uutiset ovat kertovia. *Ekspositoriset* tekstit erittelevät käsitteitä ja ilmiöitä analyttisesti (abstraktius) ja pyrkivät ymmärtämään niitä kuvaamalla niiden yksityiskohtia sekä eri osien suhteita (syy-seuraus) enemmän ja vähemmän hierarkkisina kokonaisuuksina, esimerkiksi esseet, tieteelliset tutkielmat ja monet oppi- tai tietokirjatekstit ovat eritteleviä. *Argumentatiiviset* tekstit ilmaisevat kirjoittajan mielipidettä ja kantaa sekä perusteluja mielipiteen tueksi esittelemällä asioiden suhteita, esimerkiksi mielipidekirjoitukset ja erilaiset arvostelut ovat kantaaottavia. *Instruktiiviset* tekstit ohjeistavat tai käskvät mitä tulee tehdä tai kuinka toimia ja edetä, esimerkiksi erilaiset ohjeet ja direktiivit ovat ohjailevia. (Werlich 1983, 39–41.) Kuten yllä olevista esimerkeistä huomaa, tekstilajit voivat sisältää useampia tekstityyppejä. Tekstityypit eivät siis ole sidottuja vain tiettyihin tekstilajeihin, kun taas tekstilajit suosivat yleensä tiettyjä tekstityyppejä.

Huomattava osa opiskelusta ja uuden tiedon hankinnasta tapahtuu erilaisia tekstejä lukemalla (Adams, Carnine & Gersten 1982, 29; Kuusela, Kinnunen, Vauras, Kaukainen & Vuorio 1994, 96), joista oppikirjat ovat pääsääntöisesti deskriptiivisiä ja ekspositorisia. Oppikirjat ovat ongelmallisia luetun ymmärtämisen harjoittamisen kannalta, koska ne ovat usein tiiviitä ja hajanaisia sekä täynnä vieraita, vaikeita ja abstrakteja käsitteitä, jotka esitetään paikoitellen hyvinkin teknisellä ja tieteellisellä kielellä, ja joihin nuorella ja harjaantumattomalla lukijalla ei ole tarpeeksi taustatietoa. Lauserakenteeltaan oppikirjojen tekstit ovat lyhyitä ja päälausevoittoisia, mikä pakkaa suuren määrän informaatiota raskaaksi kokonaisuudeksi, koska uutta tietoa tulee koko ajan lisää. Oppikirjat ohjaavatkin keskittymään yksittäisiin asiatietoihin ilman syvätason käsittelyä, jolloin laajempien kokonaisuuksien hahmottaminen ja omien käsitysten arvioiminen jäävät vähälle huomiolle. Oppikirjateksteistä puuttuu monesti metateksti, joka kertoisi

mitä asiaa seuraavaksi käsitellään ja loisi yhteyksiä aiemmin mainittuihin asioihin tai osoittaisi siirtymiä aiheesta toiseen. (Aro 2002, 22–23; Karvonen 1995, 20, 108, 132, 142; Takala 2004, 60; Vatanen 1987, 126; Vähäpassi & Takala 1986, 77.) Valitettavasti myös opetuksessa ja oppilaiden arvioinnissa korostuu asioita pirstova atomistinen lähestymistapa kokonaisuuksia hahmottavan holistisen sijasta (Aro 2002, 23; Durkin 1978–1979, 481.) Tällöin opetus painottuu sen rajaamiseen, mitä opetellaan ja mitä ei, eikä niinkään siihen, kuinka opiskellaan ja luetaan tekstejä.

Myös eriyttäminen tuo oman haasteensa oppikirjateksteistä oppimiseen, koska oppilaat ovat heterogeeninen ryhmä, mutta oppikirjat pääsääntöisesti hyvin homogeenisiä (Vatanen 1987, 131). Koulussa käytettävistä oppikirjoista on yleensä saatavilla eriytetty (mukautettu) versio, joka seuraa tavallisen oppikirjan sisältöjä tarkkaan (yleensä samat kappaleet ja kuvat), mutta kappaleet ovat lyhyempiä ja selkeämpiä sisältäen vain kaikkein keskeisimmät asiat opittavasta aiheesta. Eriytettyjen kirjojen tehtävät ovat samantyyppisiä kuin tavallisessa oppikirjassa, mutta mukailevat eriytetyn lukukirjan tekstiä ja ovat suunniteltu helposti hahmotettaviksi. Tehtävät voivat olla myös helpompia kuin tavallisessa oppikirjassa (esim. matematiikka), jolloin paino on perustaitojen perusteellisessa harjoittamisessa ennen siirtymistä vaikeampiin tehtävätyyppeihin. Eriytetty oppikirja on opettajalle oiva työkalu, mutta opettajan haasteeksi jää arvioida kenelle eriytetty versio sopii ja missä määrin, sillä oppilas ei välttämättä tarvitse helpotusta kaikissa tehtävätyypeissä tai jokaisessa oppiaineessa.

Jos teksti on hajanaista ja kirjoitustyylyltään ja kieleltään vaikeaa, vaatii tekstin dekoodaaminen enemmän energiaa ja keskittymistä, vaikka henkilön peruslukutaito olisi hyvä. Myös huonosti rakennettu teksti kysymyksenasetteluineen voi sotkea ymmärtämistä, jos kysymykset katkaisevat tekstin prosessoinnin tai kysymyksiin päästyään lukija ei enää muista lukemaansa. (Tierney & Pearson 1994, 506.) Tekstin eri piirteiden tuntemus helpottaa tekstin käsittelyä ja ymmärtämistä, koska lukija voi suunnata huomionsa uusiin asioihin sekä korkeammalle tekstin prosessoinnin tasolle (Kirby 1988, 254). Tässä auttaa myös tekstilajin funktion eli viestinnällinen tarkoituksen tunnistaminen, koska tekstin funktio vaikuttaa aina tekstin tyyliin ja rakenteeseen (Blom, Linnakylä & Takala 1988, 40), jolloin funktion tunnistaminen auttaa erottamaan olennaisen epäolennaisesta. Koulukontekstissa on erittäin tärkeää huomioida millaisia tekstejä mihinkin tarkoitukseen käytetään. Tierneyn ja Pearsonin (1994, 502) mukaan erityisesti aiempina vuosikymmeninä oppikirjoissa ja oppimateriaaleissa on yritetty liian usein

pakottaa tietyn tarkoituksen tekstiä aivan muihin tarkoituksiin sopivaksi. Tällöin tekstin funktio ja tehtävän funktio eivät tue toisiaan, vaan tekstiä käsitellään sille epätyypillisellä tavalla, mikä aiheuttaa lisähaasteita ymmärtämiselle. 2000-luvun alussa oppikirjoissa on yhä enemmän panostettu tekstien ymmärrettävyyteen ja eritasoisten lukijoiden huomioimiseen.

Durkinin (1978–1979) mukaan opettajien kysymykset teksteistä jäävät monesti pinnallisiksi, jolloin niiden päätarkoituksena on kuulustella ja arvioida opittujen yksityiskohtien määrää eikä selvittää, ovatko oppilaat ymmärtäneet asian. Kysymykset eivät ohjaa oppilasta pohtimaan ja selittämään, minkä pohjalta hän on päätelmiään tehnyt. Koska käsiteltävää asiaa on paljon ja oppitunneilla tehdään ja tarkistetaan paljon kirjallisia tehtäviä, jää luetun ymmärtämisen opettaminen ja ohjaaminen helposti äidinkielen ja kirjallisuuden -oppiaineeseen. Kuitenkin luetun ymmärtämisen ohjauksen tarve on suurempi muiden oppiaineiden kohdalla, joissa oppiminen pohjautuu pitkälti oppikirjatekstien lukemiseen ja niistä oppimiseen, mikä on erityisesti heikommalle lukijalle haastavaa. (Durkin 1978–1979, 481, 490, 494, 502, 506). Äidinkielen tunneilla materiaalina on paljon autenttisia tekstejä ja erityisesti erilaisia narratiivisia eli kerronnallisia tekstejä, jotka ovat kaikkein tutuimpia ja sitä kautta myös helpompia lapsille. Sekä Vähäpasin (1987) että Karjalaisen (2000) väitöskirjatutkimuksissa (kohteena 3., 6. ja 9. luokat) parhaiten ymmärretty tekstityyppi oli juuri kertova. Myös Vatasen (1987, 70) keskiasheen tutkimuksessa parhaiten selvittiin narratiivisia piirteitä omaavista oppikirjateksteistä, kun taas vaikeimmaksi tekstilajiksi osoittautui ekspositorinen eli erittelevä. Myös PISA-tutkimuksissa suomalaiset ovat menestyneet narratiivisissa pohdintaa sekä luetun ymmärtämistä ja tulkintaa vaativissa teksteissä erinomaisesti (Sulkunen 2012, 15; Sulkunen ym. 2010, 13, 17–18).

Kun lukutaito on vielä alkutekijöissään tai lukija joutuu kamppailemaan lukemisen tekniikan haastavuuden kanssa, voi selkokielineen materiaali olla käyttökelpoinen, motivaatiota ja muistamista lisäävä sekä lukutaitoa kasvattava vaihtoehto. Selkokieli on yleiskieleen verrattuna selkeästi helpommin ymmärrettävää, ja sen tarkoituksena on tukea tiedonsaantia ihmisten kohdalla, joille selkeä yleiskieli on liian vaikeaa (Virtanen 2009, 16). Selkokielellä löytyy eritasoista luettavaa lehdistä ja romaaneista oppikirjoihin, joita on mahdollista käyttää oppimateriaalina tavallisten oppikirjojen sijasta tai rinnalla (Takala 2004, 41; Virtanen 2009, 142, 148, 156). Kuten eriytettyjen oppikirjojen kohdalla myös selkokielen hyödyllisyys ja käyttökelpoisuus on yksilökohtaista. Selko-

kielinen materiaali ei ole suora vastaus kaikkiin lukemisen ongelmiin ja haasteisiin, vaan vaatii aina tarpeen ja materiaalin arviointia.

Oppilaiden luetun ymmärtämisen ohjaaminen ja tukeminen vaativat, että opettajilla on perus- tai lisäkoulutusta, jotta he ovat tietoisia luetun ymmärtämisen vuorovaikutuksellisuudesta ja tekstien maailman monipuolisuudesta sekä osaavat ohjata erilaisia ja eri kehitysvaiheissa olevia oppilaita valitsemaan tarkoituksenmukaisia ja sopivia tekstejä (Tierney & Pearson 1994, 496, 501; Vähäpassi 1987, 114). 2000-luvun alussa puhutaan paljon autenttisten tekstien hyödyntämisestä kouluopetuksessa, johon myös opettajat tarvitsevat ohjausta, jotta he osaavat valita autenttisia tekstejä hyödyllisesti ja toimivasti tukien näin sekä lukutaidon kehittymistä että oppiaineiden sisältöjen oppimista. Myös Karjalainen (2000, 157) painottaa opettajien kouluttamista, koska opettajien tiedollinen ja taidollinen kouluttaminen luetun ymmärtämisen opetukseen ja tukemiseen liittyen näkyi selvästi opetuskokeiluryhmän oppilaiden korkeampina luetun ymmärtämistuloksina. Tutkielmamme tuo lisätietoa tutkimusperinteeseen juuri opettajien käsityksistä ja toimintatavoista, joiden pohjalta voimme luoda kuvaa lisäkoulutustarpeista sekä erottaa osa-alueita, joita opetuksessa ja ohjauksessa jo painotetaan ja mitä opetuksessa voisi ja tulisi painottaa lisää.

## **4.2 Lukustrategioiden osataitojen opettaminen**

Luvussa 4.2 tarkastelemme lähemmin erilaisia sujuvaan lukemiseen liittyviä ja luetun ymmärtämistä helpottavia strategioita, joita kutsumme lukustrategioiksi. Lisäksi tarkastelemme miksi ja millaisin tavoin näitä erilaisia strategioita on hyvä opettaa koulussa. Lukustrategioiden käyttäminen helpottaa lukuprosessia auttamalla lukijaa löytämään laajoistakin teksteistä tärkeimmän ydintiedon. Lukustrategiat ohjaavat lukijaa prosessoimaan lukemaansa ja yhdistämään sitä aiemmin omaksuttuun tietoon muodostaen näin uutta tietoa, joka ymmärtämisen kautta siirtyy lukijan pitkäaikaiseen muistiin. Lukustrategiat siis auttavat lukijaa käsittelemään ja ymmärtämään tekstiä tekemällä siitä hänelle helpomman omaksua.

Kirbyn (1988, 230–231), Pearsonin ym. (1992, 169) sekä Sarmavuoren (1999, 76) mukaan strategia (strategy) eroaa taidosta (skill) siinä, että 1) lukija hyödyntää strategiaa tiedostetusti ja suunnitellusti, 2) strategiat painottavat järkeilyä, jonka lukija käy läpi ymmärtääkseen tekstiä ja 3) strategioissa painottuu ymmärtämisprosessin joustava

luonne, jossa lukija vaihtelee käyttämiään strategioita eri tekstien ja lukemisen tarkoitusten perusteella. Taidot pohjaavat synnynnäisen kyvyn tarjoamaan potentiaaliin ja ovat kognitiivisia tiedollisia ja taidollisia rutiineja, kun taas strategiat ovat välineitä, joilla valitaan, yhdistetään ja uudelleen muokataan olemassa olevia taitoja tehtävien ratkaisemiseksi (Kirby 1988, 230–231). Vaikka lukustrategiat ovat nimensä mukaisesti toimintatapoja tai työkaluja (mm. Garner 1987; Sarmavuori 1999), joita hyödynnetään lukemisessa ja sen ymmärtämisessä, on tarkoituksena, että niistä tulee lopulta osa lukijaa ja hänen automaattista lukutapaansa. Monesti taitavan ja taitamattoman lukijan erottaa juuri strategioiden oikeanlainen hyödyntäminen ja käyttö. Taitava lukija ei välttämättä ole tietoinen kaikista käyttämistään strategioista, koska osa niistä on voinut syntyä kokemuksen myötä, kun taas taitamaton lukija tarvitsee aina opetusta ja ohjausta niiden käyttämisessä (Aro 2002, 14). Vähäpassin (1987, 38) mukaan luetun ymmärtämisen taito onkin juuri suvereenia tarkoituksenmukaisten strategioiden käyttöä.

Strategioiden opettamisesta on hyötyä ja apua, kun oppilas saadaan ymmärtämään, miksi strategioita opetellaan ja milloin niitä käytetään. Opettamisessa on tärkeää purkaa lukuprosessi osiin ja harjoitella strategioita erillisinä, vaikka automatisoituaan lukustrategiat ovat käytössä samanaikaisesti. Tämä ei tarkoita strategioiden irrottamista materiaalista, vaan opetuksen tulisi tapahtua aina linkitettyinä käsiteltävään materiaaliin sekä konkreettiseen tekstin läpikäymiseen (Palinscar & Brown 1984, 122; Takala 2004, 61). Lukustrategioiden opettelu ei ole vain toimintatapojen opettelua, vaan lukijan on liitettävä strategioiden käyttöön oman ymmärtämisen seuraamista ja arviointia eli metakognitiota, jota tuetaan itselle esitetyillä kysymyksillä ja huomioilla. Metakognitiivista tietoa ja taitoa tarvitaan myös tehtävien seuraamisessa, jotta osataan hyödyntää oikeita strategioita kunkin luettavan tekstin kohdalla. (Aro 2002, 16, 22; Garner 1987, 50, 108; Kirby 1988, 238; Palinscar & Brown 1984, 119; Pearson ym. 1992, 153, 169; Tierney & Pearson 1994, 512; Vähäpassi 1987, 38–39.) Metakognitiivisten taitojen kehittäminen ja muokkaaminen pohjaa sekä tietoisuuteen omasta ajattelusta (kognitiivinen tietoisuus) että tietoisuuteen oman ajattelun kehittämisen mahdollisuudesta (metakognitiivinen tietoisuus). Taitavat lukijat lukevat ja etenevät tekstin kanssa eri tavoin ja eri nopeudella, kun he esimerkiksi lukevat omaksi huvikseen, kohtaavat ymmärtämisen ongelmia tai opiskelevat ja päättävät kokeisiin (Blom, Linnakylä & Takala 1988, 41; Palinscar & Brown 1984, 119; Tierney & Pearson 1994, 508; Vähäpassi & Takala 1986, 74). Strategioiden käyttö onkin yksilökohtaista, sillä jokainen lukija kokoaa itselleen omannäköi-

sen strategiapaketin, jota hyvä lukija hyödyntää joustavasti eri tilanteissa (Aro 2002, 10; Garner 1987, 108; Vähäpassi 1987, 38).

Pearsonin ym. (1992) mukaan vaikka osa strategioista hallitaan paremmin vasta vanhemmalla iällä (kognitiivisen prosessoinnin vaatimukset), voi kaikkia strategioita alkaa opettaa koulun alusta alkaen. Kaiken ikäiset lukijat tulisi tutustuttaa strategioihin ja niiden käyttöön, koska iän ja kokemuksen myötä lukijoista tulee yhä tehokkaampia ja joustavampia strategioiden käyttäjiä eri tekstien, tehtävien ja tilanteiden kohdalla. (Pearson 1992, 170.) Tärkeää on muistaa strategioiden kertaaminen ja harjoittelu, koska kymmenenkään tuntia harjoittelua ei välttämättä riitä kaikille uusien työtapojen oppimiseksi ja omaksumiseksi (Takala 2006c, 573). Lisäksi strategioita olisi hyvä opetella eri oppiaineissa ja erilaisten tekstilajien yhteydessä, jotta ne yleistyisivät monipuoliseen lukemiseen tietyytyppisten tekstilajien sijasta. Lukustrategioita tulisi yhdistellä ja opettaa mahdollisimman monipuolisesti, sillä oppilaiden oppimistavat ovat erilaisia riippuen siitä, oppiiko oppija liikkeen ja tekemisen kautta eli kinesteettisesti, näkemällä eli visuaalisesti vai kuulemalla eli auditiivisesti. Parhaiten täytetään erilaisten oppijoiden tarpeet, kun käytetään kaikkia näitä opetus- ja oppimiskeinoja monipuolisesti ja ohjataan oppilaita kokeilemaan ja löytämään ne itselleen sopivimmat tavat oppia ja opiskella. Oppijat eivät välttämättä lukeudu automaattisesti vain yhteen näistä oppimistyyleistä, vaan hyödyntävät eri oppimistapoja eri tilanteissa, jolloin erilaisten oppimistapojen opetuksesta ja hallinnasta saatava hyöty on kauaskantoinen.

Koska strateginen osaaminen on tärkeä osa luetun ymmärtämistä, pohjautuvat hyvien ja ideaalien lukijoiden esittelyt suurelta osin strategiseen osaamiseen. Olemme koonneet seuraavaan luetteloon yhteenvetoa hyvästä lukijasta eli hyvistä ja tärkeistä lukustrategioista Aron (2002, 12–13), Pearsonin ym. (1992, 154–167; myös Palinscar & Brown 1984) ja Takalan (2004, 22–23) erittelyjen pohjalta hyödyntäen myös omia kokemuksiaamme. Hyvän lukijan piirteiden pohjalta luomme kuvaa siitä, mitä onnistunut lukeminen ja toimiva luetun ymmärtäminen vaativat. Hyvä lukija

- tietää, miksi hän lukee tekstin, mitä hän siitä hakee ja varmistaa tarjoaako teksti hänen tarvitsemaansa tietoa eli kannattaako tekstiä lukea
- hyödyntää aiempaa tietoa ja kokemuksiaan
- ennakoi tekstiä muodostamalla oletuksia ja etsimällä niihin vastauksia,
- tarkistaa uusien sanojen merkityksen

- osaa erottaminen tärkeän tiedon vähemmän tärkeästä poimimalla yksityiskohtia alleviivaten ja/tai muistiinpanoja tehden
- rakentaa tekstistä kokonaisuutta yhdistämällä tekstin ydintietoja käsitekartoiksi ja tiivistelmiksi
- monitoroi ymmärrystään(kysymysten esittäminen itselle) ja korjaa sitä tarvittaessa (mm. tekstin uudelleen tarkastelu, joustavuus ajankäytössä ja strategioiden valinnassa)
- yhdistää uuden tiedon jo olemassa oleviin skeemoihin
- tekee päätelmiä tekstistä sekä lukiessaan että lukemisen jälkeen, koska kaikkea ei aina ilmaista tekstissä suoraan.
- kehittelee yhä uusia lukemisen työkaluja uusien lukutehtävien ja tekstien myötä.

Hyvä lukija siis osaa muokata lähestymistapaansa ja omaa ajatteluaan lukuprosessin aikana ymmärtääkseen lukemaansa paremmin. Muistin ja hahmottamisen tukena voidaan käyttää apuvälineitä, esimerkiksi alleviivaus, käsitekartta ja piirtäminen, joita ei kuitenkaan tule käyttää vain käyttämisen vuoksi, vaan oppilaille on opetettava niiden funktio ja ohjata niiden käyttämisessä oppimisen tukena. Pelkkä opettajan perässä toimiminen ei tarkoita, että kaikki oppilaat oppisivat käyttämään strategioita itsenäisesti ja hyödyllisesti. Käsitekartta on visuaalinen kokonaiskuva tekstin sisällön herättämistä ajatuksista, osien integroitumisesta sekä tulkinnan kautta sille luoduista merkityksistä (Linnakylä 1990, 131, 134). Käsitekartasta ja sen laajuudesta ollaan montaa mieltä, mutta tärkeintä on, että se auttaa lukijaa muistamisessa ja tekstin merkityssuhteiden ja kokonaiskuvan hahmottamisessa. Käsitekartta voi olla tilanteesta ja lukijasta riippuen ketjumainen eli kronologisesti etenevä, verkkomainen eli keskusaiheen ympärille keskittyvä tai haarautuva eli hierarkkinen puukuvio tai pidemmälle vietyä käsiteverkko, joka ei vain luettele asioita, vaan tuo ilmi myös asioiden yhteyksiä (Linnakylä 1990, 133; Sarmavuori 1999, 163–165). Käsitekartta auttaa ajattelua aktivoimalla aivoja sekä helpottaa visuaalista muistamista, koska ihminen järjestää havaintonsa ja kokemuksensa muistiinsa yleensä hierarkkisina mielikuvarakenteina, ja käsitekartan rakentamisessa voidaan hyödyntää monia erilaisia ei-lineaarisia ilmaisutapoja ja kuvia (Linnakylä 1990, 133–134).



Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) painotetaan lukutapojen ja erilaisten luetun ymmärtämistä tukevien strategioiden opettamista ja opettelua, jotka vastaavat pitkälle hyvän lukijan koontia. Luetun ymmärtäminen lähtee liikkeelle tekstin sisällön ja rakenteen ennustamisesta kuvien, otsikoiden ja aikaisempien lukukokemusten ja ennakkotietojen avulla. Lukiessa on tärkeää oppia erottamaan pääasiat sivuasioista, tekemään muistiinpanoja ja tiivistyksiä, hyödyntämään väliotsikointia ja esittämään kysymyksiä teksteille. Erilaisina lukutapoina mainitaan silmäilevä, etsivä, sana- ja asiatarkka sekä päättelevä lukeminen, joita hyödynnetään eri lukutilanteissa lukutavoitteiden ja tekstilajin mukaan. (OPS 2004, 49–50, 53–54.) Vaikka on olemassa valmiita ja testattuja strategiapaketteja, opettajan on hyvä pitää mielessä, että hän voi itse kokeilla ja yhdistellä hyväksi havaitsemiaan toimintatapoja ja näin kehittää itse uusia strategioita olemassa olevista oppilaittensa tarpeiden pohjalta (Sarmavuori 1999, 77). Lukustrategioiden opettaminen on huomioitu Suomessa opetussuunnitelmassa asti, mutta konkreettinen strategioiden opetus ei vielä painotu tarpeeksi opetuksessa (mm. PISA-tulosten lukutaidon tason ja strategisen osaamisen suhde luvussa 2.2). Omalla tutkielmallamme pyrimme selvittämään nykyhetken tilannetta suomalaisessa koulussa, vaikka emme konkreettisia aikamittauksia ja observointeja teekään.

### **4.3 Lukustrategiatutkimus ja luetun ymmärtämisen strategiakokonaisuudet**

Luvussa 4.3 käsittelemme erilaisia testattuja ja tutkittuja luetun ymmärtämisen strategiakokonaisuuksia tarkemmin. Selvitämme, millaisia yhteneviä pääpiirteitä tällaisilla kokonaisuuksilla on ja millaisiin osastrategioihin ne jakautuvat. Tarkastelemme myös näihin strategiakokonaisuuksiin liittyvää tutkimusta, eli millaista teoreettista ja tutkimuksellista taustaa ja tukea strategiakokonaisuuksien käytölle löytyy. Tarkastelemme sekä yleisesti lukemiseen kehitettyjä että tietyille osa-alueille (mm. heikot oppilaat ja tietotekstit) fokuoituneita strategiakokonaisuuksia. Luvun loppuun olemme koonneet yhteenvedon käsiteltyjen kokonaisuuksien lukustrategioista.

Erilaisia strategiakokonaisuuksia on koottu ja testattu niin ulkomailla kuin Suomessa, ja tutkimustulokset ovat olleet yleensä positiivisia ja kehitystulokset tilastollisesti merkitseviä koeryhmissä (ks. esim. Kuusela ym. 1994; Palinscar & Brown 1984; Takala 2004). Kuuselan ym. (1994, 107, 110) tutkimuksessa opetuskokeiluun osallistuneiden ryhmässä kehitystä tapahtui kaikilla tekstin prosessoinnin tasoilla, ja voimakkainta

kehitys oli taidoiltaan heikoimpien oppilaiden kohdalla, mikä kavensi heikkojen ja taidoiltaan parempien oppilaiden välistä eroa. Erilaisia luetun ymmärtämisen strategioita ja strategiapaketteja on kehitetty monipuolisesti erilaisille teksteille. On merkityksellistä, minkälaisen strategia valitaan millekin tekstityypille, sillä tyyliltään täysin erilaiset tekstilajit vaativat erilaisia lähestymistapoja. Seuraavassa esittelemme muutamia erilaisia strategioita ja strategiakokonaisuuksia, jotka soveltuvat koulussa käsiteltävien tekstilajien opettamiseen ja käsittelyyn.

Suomalaisista tutkijoista Blom, Linnakylä ja Takala (1988; esitellyt myös Sarmavuori 1992, 10 ja 1999, 152–153) ovat 1980-luvun lopulla kehittäneet ELTKK-strategian, jonka tarkoituksena on kehittää erityisesti heikkojen oppilaiden kirjallisen materiaalin opiskelutaitoja. ELTKK-strategian osat ovat ennusta, lue, tiivistä, kysy ja kartoita, vaikka tekstin läpikäyminen ei aivan seuraa kirjainten järjestystä. Vaiheina ovat: 1) Lue otsikot ja ennusta niiden perusteella tekstin sisältö. 2) Lue teksti ja alleviivaa keskeiset kohdat. 3) Kirjoita muistiin lukemisen aikana heränneitä kysymyksiä ja ajatuksia eli keksi tekstistä kysymyksiä. 4) Piirrä ydinasioista ja niiden suhteista merkityskartta. 5) Kirjoita ja esitä suullisesti tiivistelmä tekstistä. Vaikka ELTKK-strategia itsessään on tiivis paketti ja lyhkäisyydessään helppo muistaa, käsitelivät tutkijat strategian esittelyn lomassa myös muun muassa tekstilajien vaikutusta, rivien välistä lukemista ja merkityskartan kokoamista. Strategian toimivuutta tutkittaessa heikommat oppilaat tarvitsivat aikaa uuden strategian tutustumiseen ennen kuin uskaltivat rohkeammin mukaan, mikä näkyi opetuskokeilun alun kankeana työskentelynä. Oppilaat kuitenkin innostuivat strategiasta ja pääsivät sen avulla kiinni tekstien keskeiseen sisältöön ja esittelivät tekstejään merkityskarttojensa pohjalta asiantuntevan varmasti sekä kriittisesti arvioiden. Kymmenen tunnin kokeilu tuntui suhteellisen hyvin riittävän strategian omaksumiseen, mutta heikkojen oppilaiden katsottiin tarvinneen vielä lisätunteja. (Blom, Linnakylä & Takala 1988, 7, 40, 50, 65, 84–85, 87.)

Sarmavuori (1992; 1999) kehitti 1990-luvun alussa yleisesti tietotekstien lukemisen tehostamiseksi prosessilukemiseen pohjautuvan, suomen kieleen pohjautuvan TEAKKO-strategian, jonka avulla aktivoidaan lukijan skeemat ja saadaan hänet yhdistämään niitä lukemaansa. Strategiassa on joitakin päällekkäisyyksiä ELTKK-strategian kanssa. TEAKKO-strategia koostuu seuraavista vaiheista: T = tiedot, eli aktivoidaan aiempi tieto. E = ennakointi, eli mitä tekstiltä odotetaan ja mitä sen oletetaan sisältävä. A = aktiivinen vaihe, jossa poimitaan pääajatuksia kirjoittamalla tai alleviivaamalla,

ympyröidään ja selitetään tuntemattomat sanat, keksitään väliotsikoita ja rakennetaan luetusta mind map. K = keskustelu ryhmässä tai parin kanssa sekä yhteisesti luokan kanssa. K = kysyminen, eli keksitään tekstistä pääkysymyksiä sekä yksityiskohtaisempia kysymyksiä, joihin teksti vastaa, ja luodaan tekstistä tiivistelmä. O = oppimisen arviointi. Oppiminen on sitä tehokkaampaa, mitä enemmän tekstin prosessointiin voidaan käyttää aikaa, mutta jo lyhyellä opiskelulla useimmat kokeiluun osallistujista ilmoittivat oppineensa jotain. (Sarmavuori 1992, 8–9, 77 ja 1999, 105–106.) Tämä strategia soveltuu oivallisesti myös tietopainotteisten oppikirjatekstien läpikäymiseen, mutta opettajan on syytä tutustua strategiaan perusteellisesti ennen opetusta, jotta hän kykenee tuomaan strategian vaiheet lähelle lapsen toimintatapoja ja lukemista. Strategia on muokattavissa lukijan tarpeiden mukaan ja soveltuu niin yksinkertaisempien kuin vaativampien tietotekstien läpikäymiseen. Täten käyttökelpoinen hyvin monen ikäisillä lukijoilla, kunhan lukija oppii muokkaamaan strategiaa lukemansa tekstin mukaisesti.

Koko tekstin lukemisen kattavan, kahdeksanosaisen strategiakokonaisuuden koonnut Aro (2002) jakaa lukuprosessin seuraavanlaisiin osiin: Lukeminen alkaa *1) ennakoinnilla ja aiemman tiedon aktivoinnilla*, jolloin lukija pohtii, mitä hän aihealueesta entuudestaan tietää ja millaisia odotuksia ja kysymyksiä hänellä on tekstistä ennakkotietojen, otsikoiden, kuvien ja tekstin rakenteen perusteella. Lukija voi lukiessaan törmätä vaikeisiin ja tuntemattomiin käsitteisiin, jolloin hän hyödyntää *2) selventämistä* eli tarkistaa käsitteiden merkityksiä tai palaa epäselviksi jääneisiin kohtiin. Lukija rakentaa lukiessaan *3) yhteenvetoa tai tiivistelmää*, johon hän pyrkii kokoamaan tekstin pääasiat. Tärkeiden asioiden mieleen painamista ja sisäistämistä tehostetaan *4) uudelleen muotoilulla* eli asioiden kertomisella omin sanoin käyttäen kokonaisia virkkeitä. Tekstin lukeminen ja tiivistäminen vaatii *5) epäolennaisen karsimista ja tekstikriittisyyttä* eli tekstin järkevyyden ja luotettavuuden arviointia. Koko lukuprosessin ajan lukija *6) tekee kysymyksiä* sekä tekstile että itselleen, jolloin hän seuraa tekstin ja lukemisen etenemistä. Jos epäselvyyksiä tai tarkentamisen vaatimuksia nousee esiin, lukija *7) palaa takaisin* tekstissä ennen lukemisen jatkamista. Lukija *8) tekee päätelmiä* tekstistä yhdistämällä aiempiin tietoihinsa tekstin tarjoamaa uutta tietoa. (Aro 2002, 26–48, kursivointi oma.) Aron strategiakokonaisuus ei fokusoidu tiettyyn tekstilajiin, vaan sitä voi hyödyntää ja kokeilla erilaisten tekstien kohdalla.

Adams ym. (1982) kokosivat tutkimuksessaan erityisesti oppikirjatekstin opiskelamiseen tarkoitetun kuuden kohdan strategiakokonaisuuden, jonka opettaminen oppi-

laille tuotti selvästi parempia tuloksia vertailuryhmiin verrattuna: 1) Tutustu tekstiin lukemalla otsikot ja väliotsikot, jotta saat kuvan kappaleen sisällöstä. 2) Opettele alaotsikot, koska ne korostavat ja esittelevät uuden aiheen. 3) Esitä itsellesi kysymyksiä, mitä olisi tärkeää oppia. Kysymyksiä voi tehdä alaotsikoiden pohjalta. 4) Lue teksti löytääksesi vastaukset kysymyksiisi ja muut tärkeät yksityiskohdat. 5) Lue uudelleen alaotsikot ja opettele tärkeät ja oleelliset yksityiskohdat. 6) Kertaa koko kappale ja harjoittele lisää, jos tarpeen. Tutkimustuloksissa kävi ilmi, että strategianopetusryhmässä olleet käyttivät enemmän aikaa tekstien opiskeluun kuin vertailuryhmissä olleet. Strategioiden opettaminen vähensi pelkkää tekstin läpilukemista ja lisäsi oppilaiden metakognitiivista toimintaa sekä tekstin huomioimista (taaksepäin palaaminen, otsikoiden selaaminen, muistiinpanojen tekeminen). Metakognitiivisten taitojen opettaminen tehosti erityisesti oppilaiden yksilötyötä, esimerkiksi kokeeseen lukemista. (Adams ym. 1982, 33–34, 45, 49–50.) Kuten olemme jo aiemmin luvussa 4.2 painottaneet, yksi lukemisen ymmärtämisen tärkeimmistä taustataidoista ovat juuri metakognitiiviset taidot, jotka myös Adams ym. tuovat tutkimuksessaan painotetusti esille. Ymmärtävä lukeminen vaatii myös oman ajatteluprosessin tietoista muokkaamista.

Vaikka lukustrategioita kehitetään tutkimuskentällä yleensä tiettyä opiskelijatyyppejä varten, hyödyntävät erilaiset lukustrategiakokonaisuudet suuresti kaikenlaisia oppijoita. Garner (1987) onkin koonnut kolme yleisesti opiskelun kannalta tärkeää strategiaa, joita voidaan opettaa oppilaille: opiskeluajan jakaminen, tekstin uudelleen tarkastelu ja tekstin tiivistäminen. Opiskeluajan jakamisen strategia sisältää a) arvion siitä onko luettu asia ymmärretty, muistettu tai havaittu oikein vai ei ja b) toiminnan suunnitelmallisen toteuttamisen tämän arvion perusteella. Taitavat lukijat käyttävät enemmän aikaa vaikeampien tekstien ja asioiden opiskeluun. Tekstin uudelleen tarkastelun strategia linkittyy edelliseen ja sisältää a) muistamisen rajoitteiden huomaamisen ja b) tietoisun unohdetun tiedon uudelleen lukemisen tekstistä. Taitava lukija seuraa, milloin hän ei muista tai ymmärrä luettua ja palaa takaisin kyseisiin kohtiin. Tekstin tiivistämisen strategia koostuu a) tekstin kannalta tärkeän ja ei tärkeän informaation arvioinnista ja erottelusta, b) tekstin tiivistämisen sääntöjen soveltamisesta sekä c) lyhennetyn tekstin tuottamisesta. Tiivistys voidaan tehdä useiden erilaisten tekstien pohjalta, jolloin yhdistetään eri lähteitä ja näkökulmia toisiinsa. Opiskeluajan jakaminen ja tekstin uudelleen tarkastelu ovat pääsääntöisesti kognitiivisia strategioita, joilla varmistetaan ymmärtämisprosessin eteneminen. Tekstin tiivistämisen strategialla sekä viedään ymmärtämis-

prosessia eteenpäin (kognitiivinen strategia) että monitoroidaan ymmärtämisprosessin toteutumista, eli se on myös metakognitiivinen strategia. Nuoret lapset ja heikot lukijat eivät ole vahvoilla oman ymmärtämisen seuraamisessa ja tekstin suunnitelmallisessa läpikäymisessä, joten he tarvitsevat tukea ja opastusta pärjätäkseen koulussa. (Garner 1987, 50–59, 110, 125.)

Eräs Suomessakin useampaan otteeseen tutkimalla kokeiltu ja esitelty (mm. Takala 2004) sekä hyviä kehitystuloksia aikaansaanut menetelmä on Palinscarin ja Brownin (1984) kehittämä resiprookkinen eli vastavuoroinen strategiaopetus. Vastavuoroisessa opetuksessa opettaja ja oppilas johtavat vuorotellen dialogia tekstin keskeisten asioiden läpikäymisessä. Aikuisen malli, tuki ja palaute mahdollistavat oppilaille pidemmälle etenevän tekstin käsittelyn kuin mihin he yksin kykenisivät (pohjautuu Vygotskin lähi-kehityksenvyöhyke-ajatteluun; ks. lisää esim. Vygotski 1982). Resiprookkinen opetus on opetustapa, johon Palinscar ja Brown yhdistivät neljän strategian opetusta: 1) ennakoiminen, 2) selventäminen, 3) kysymysten esittäminen ja 4) tiivistäminen. Nämä neljä strategiaa kattavat erilaisia osatoimintoja, tehostavat luetun ymmärtämistä sekä mahdollistavat oman ymmärtämisen seuraamisen (metakognitio). Ennakoiminen aktivoi ennakkotietoja, ohjaa tekemään päätelmiä ja tarkkailemaan niiden toteutumista. Selventäminen tarkoittaa oman ymmärtämisen kriittistä arviointia, eli jäikö jokin asia epäselväksi tai oma tulkinta luetusta epävarmaksi. Kysymyksillä poimitaan ydinasioita tekstistä ja seurataan ymmärtämistä. Tiivistäminen kokoaa yhteen tekstin ydinasiat sekä toimii ymmärryksen tarkastajana. Jos ymmärrystä ei saavuteta, strategiat kannustavat palaamaan takaisin ja lukemaan uudelleen epäselviä tai unohdettuja kohtia. (Palinscar & Brown 1984, 117, 120–12.)

Sekä Palinscar ja Brown (1984) että Suomessa resiprookkista strategioiden opetusta alakoulussa yleisopetuksessa ja erityispuolella testannut Takala (2004, 2006d) saivat hyviä tuloksia. Takalan (2004) mukaan strategioiden opetus kehitti selkeästi lasten luetun ymmärtämisen taitoja, vaikka kehityksessä oli hienoista eroa riippuen oppiaineesta ja luokasta. Sekä oppilaat että opettajat kokivat kokeilun hyödylliseksi ja pitivät siitä, ja vastavuoroinen opetus soveltui hyvin sekä yleis- että erityispuolen luokkaopetukseen. Erityispuolella positiiviseksi koettiin se, etteivät oppilaat olleet enää pelokkaita pidempien tekstien suhteen, kun materiaalia dramatisoitiin ydinasioiden löytymisen helpottamiseksi ja visualisointia käytettiin enemmän tekstin prosessoinnin apuna. Lukustrategioiden opetus ei aiheuttanut opettajille lisätyötä materiaalien muodossa, koska

harjoitteluun käytettiin opeteltavaa ja käsittelyssä olevaa oppimateriaalia, mutta tietenkin opettajan on perehdyttävä resiprookkiseen opetukseen ja sen avulla opettaviin strategioihin, mikä voi alussa vaatia ylimääräistä ajankäyttöä. Strategioiden harjoittelu ja opettelu vaatii aikaa, panostusta ja keskittymistä myös oppilailta, vaikka itse opetus tapahtui käsiteltävään materiaaliin linkitettyinä. (Takala 2004, 58–61 ja 2006d, 572–573.)

Sekä resiprookkisessa opetuksessa että strategioiden opetuksessa yleensä opetuksen tulee olla sellaista, mikä mahdollistaa oppilaiden omantasaisen osallistumisen, strategioiden hyödyn näkemisen ja kokemisen sekä tapahtuu yhdistettynä todelliseen luku-kontekstiin, jossa toimintojen ja tehtävien tavoitteet ovat selvästi havaittavissa. Tällöin strategioilla on mahdollisuus siirtyä oppilaiden omatoimiseen käyttöön. Resiprookkisessa opetuksessa dialogi tuo näkyväksi hyödyllisiä luetun ymmärtämisen toimintatapoja, joita taitavat lukijat käyttävät sisäisesti. Dialogi vaatii toimintatapana kaikkien osallistumista, koska eteneminen ilmaistaan puhumalla ääneen, ja yksi oppilaista johtaa välillä keskustelua. Tämä antaa opettajalle hyvän mahdollisuuden seurata oppilaiden kehitystä ja tarjota sopivaa palautetta. (Palinscar & Brown 1984, 122, 168–169.)

Yllä käsiteltyjen strategiakokonaisuuksien pohjalta olemme koonneet seuraavan yhteenvedon yleisimmin esiintyneistä luetun ymmärtämistä helpottavista strategioista, joissa on selviä yhteyksiä luvussa 4.2 koottuihin hyvän lukijan piirteisiin. Olemme listanneet strategiat lukemisprosessin etenemisjärjestyksessä sekä maininneet suluissa strategiakokonaisuuden, jossa kyseinen strategia on mainittu:

1. Aktivoi ennakkotiedot eli mitä tiedät aiheesta entuudestaan (Aro, TEAKKO ja resiprookkinen).
2. Ennakoi mistä teksti voisi kertoa, mitä asioita siihen mahdollisesti liittyy ja mitä kysymyksiä sinulle herää aiheesta (Adams ym., Aro, ELTKK ja TEAKKO).
3. Lue otsikot ja ennusta tekstin sisältöä niiden pohjalta (Adams ym. ja ELTKK).
4. Lue teksti sekä poimi ydinasiat lukemisen aikana alleviivaamalla, ympyröimällä tai muulla tavalla (kaikilla).
5. Tee kysymyksiä tekstistä, jolla seuraat ymmärtämistäsi (Aro, ELTKK, TEAKKO ja resiprookkinen).

6. Tee tiivistelmä tai mind mapin eli käsitekartta ydintiedoista (Aro, Garner, ELTKK, TEAKKO ja resiprookkinen).
7. Keskustele tekstistä muiden kanssa (TEAKKO ja resiprookkinen).
8. Kiinnitä huomiota muistamisen ja oppimisen rajoitteisiin, eli palaa kohtiin, joita et muista ja kertaa ne (Adams ym., Aro, Garner ja resiprookkinen).
9. Arvioi oppimistasi (Garner ja TEAKKO).

Strategiakokonaisuudet kattavat yleensä koko lukuprosessin, jolloin lukija saa käyttöönsä välineitä, joilla ohjata lukemistaan ja hallita tekstiä koko lukemisen ajan. Lukustrategioita hyödyntämällä lukija pääsee vuorovaikutukseen erilaisten tekstien kanssa, arvioi omaa ymmärtämistään ja täten metakognitiivisten taitojen kautta pyrkii ja pystyy kehittämään omaa ajatteluaan ja oppimistaan.

## 5 TUTKIMUSMETODIT JA TUTKIMUKSEN KULKU

### 5.1 Kvalitatiivinen, fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus

Tutkielmamme on kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta, koska pyrimme kuvaamaan todellista elämää, jossa asioilla on monensuuntaisia suhteita ja merkityksiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 157; Silverman 2006, 113). Tarkoituksenamme on löytää ja tuoda esiin tosiasioita kokonaisvaltaisesti tutkimuskysymystemme rajoissa ollen samalla tietoisia objektiivisuutemme rajallisuudesta sekä ennako-oletusten ja arvolähtökohtien vaikutuksesta ymmärrykseemme. Todellinen elämä ja sen tutkiminen tapahtuvat aina moraalisissa ulottuvuuksissa ja paljastavat niitä. Muodostamme tutkimustuloksia tässä hetkessä ja aineistoomme rajautuen, joten tuloksemme eivät ole laajasti yleistettävissä, mutta antavat silti kuvaa tämän hetken tilanteesta ja sen eri puolista sekä mahdollisista näkemyseroista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 157; Silverman 2006, 148.) Yleensä inhimillisen elämän tutkimus nousee siihen liittyvistä ongelmista tai kehitystarpeista (Laine 2001, 43). Niin myös meidän tutkimusaiheemme, koska koemme, että luetun ymmärtämiseen pitäisi tarjota enemmän selkeitä tukivälineitä ja -toimia, jotta suomalaisten lukutaito pystyy vastaamaan tulevaisuudessa yhteiskunnan haasteisiin. Jotta voimme tietoisesti kehittää jotain, meidän tulee ymmärtää olemassa olevien toimintatapojen merkityskehystä (Laine 2001, 43). Tästä syystä myös me selvitämme opettajien käsityksiä, jotta pystymme hahmottamaan tutkittavaa ilmiötä ja löytämään siitä sekä toimivia että kehitettäviä osa-alueita.

Kvalitatiivisen tutkimuksen voi nähdä väripalettina, koska se sisältää erilaisia tutkimuslajeja ja -suuntauksia. Vaikka tutkija valitsee tietynlaisen tutkimussuuntauksen tai sekoittaa haluamiaan ja tarvitsemiaan yhteen, on jokainen tutkimus aina ainutlaatuinen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 161.) Tutkimusmetodiksemme rajautui fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus, koska tutkimme opettajien käsityksiä, jotka ovat muotoutuneet opettajien tietojen, taitojen, kokemusten, kiinnostuksen kohteiden ja tavoitteiden pohjalta. Fenomenologia tutkii kokemuksia ja kokemuksille annettuja merkityksiä, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa oman elämäntodellisuuden ja yhteisön kanssa sekä yksilöjen erilaisuudesta (Adams & van Manen 2008, 614; Laine 2001, 26–28). Opettajien käsitykset linkittyvät sekä omiin henkilökohtaisiin ajatuksiin ja kokemuksiin



että koko kouluinstituutioon (koulutus, koulujen tavat ja ideologiat, kollegat ja oppilaat). Tutkielmallamme pääsemme selvittämään tämän hetken opettajuuden luonnetta suhteessa lukutaitoon ja luetun ymmärtämisen tukemiseen.

Hermeneutiikka on fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen ymmärtämiseen pyrkivä, tulkinnallinen ulottuvuus, joka keskittyy yleensä haastattelemalla kerätyn tutkimusaineiston kielellisten ja kehollisten ilmaisujen kantamien merkityksien mahdollisimman oikeaan tulkintaan (Adams & van Manen 2008, 615–618; Laine 2001, 29). Hermeneuttinen tutkimus ei etene vain suoraviivaisesti yksittäistapauksista yleiseen, vaan sitä kiinnostaa myös ainutkertainen ja ainutlaatuinen (Laine 2001, 28). Hermeneuttisessa perinteessä ontologian (oppi olevaisesta) ja epistemologian (tietoteoria) merkitys on korostettua, mutta fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä ontologia on aina ensisijainen epistemologiaan nähden. Tällöin todellisuus ei määrittele ihmistä, vaan tutkimuksen kohteena olevan ihmisen oleminen määrittelee hänelle olevan todellisuuden. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 64.) Tutkielmamme hermeneuttinen painotus avaa haastatelluissa esiin nousseiden käsityksien ja toimintatapojen takana toimivia ja niihin liitettyjä merkityksiä. Merkitykset kuvaavat haastateltavien näkemystä ja käsitystä todellisuudesta ja muodostavat yhteen liitettynä aineistosta kokonaiskuvan, jossa on sekä yhtenäisiä painoalueita että eroavaisuuksia.

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus on kaksitasoista: ensimmäisellä tasolla on tutkittavan luonnollisesti kuvaamat elämäkokemukset, ja toisella tasolla tapahtuu itse tutkimus, joka keskittyy ensimmäisen tason merkityksien reflektointiin, tematisointiin ja käsitteellistämiseen. Tämän kaltainen tutkimus eroaa luonnontieteellisestä siinä, että tutkittavien merkityksimaailma on tutkijoille saman kulttuuripiirin välityksellä entuudestaan jokseenkin tuttu, eli fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus ei tutki tuntematonta, vaan pyrkii tekemään jo tunnettua tiedetyksi. (Adams & van Manen 2008, 619; Laine 2001, 30–31.) Lisäksi on hyvä huomioida fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen erityispiirre, jossa ihminen on sekä tutkimuksen kohteena että tutkijana (Sarajärvi & Tuomi 2009, 34). Tutkielmamme välityksellä luomme kokonaiskuvaa lukutaidosta ja luetun ymmärtämisestä aineistoomme pohjautuen sekä dialogissa muun tutkimusperinteen kanssa. Tarkoituksenamme on kristallisoida tätä mahdollisesti itseltään selvänä pidettyä asiaa, johon liittyvät käsitykset ja toimintatavat eivät yleisesti hyväksytyistä käsityksistä huolimatta ole välttämättä yhtenäisiä. Samalla myös vahvis-

tamme ja tuomme esiin niitä puolia, jotka näyttävät toistuvan opettajien käsityksissä ja toiminnassa.

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus ei ole suoraviivaista, vaan siihen liittyy jatkuvaa reflektointia ja omien tulkintojen koettelua. Tutkimuksella on aina teoreettisia lähtökohtia, mutta ne eivät saa häiritä tutkimusaineiston analyysia ja tulkintaa, jolle on annettava vapaata tilaa. Tutkimuksen lopussa oma analyysi ja teoria tuodaan yhteen käymään dialogia saaduista tuloksista. Tulkinnat kulkevat ja muokkautuvat läpi koko tutkielman ja niitä on oltava valmis muuttamaan ja koettelemaan joka kerta, kun tutkimusaineistoa käy läpi. (Laine 2001, 32–34.) Tutkielmamme eteni hyvin luonnollisesti fenomenologis-hermeneuttisten tutkimusajatusten mukaan. Kokosimme aluksi teoriaa, joka loi raamit tutkimusaiheellemme. Keräsimme aineiston fokuoitujen teemojen sisältä ja annoimme analyysille ja tulkinnoille tilaa erossa teoriasta. Lopussa toimimme analyysin ja teorian yhteen ja loimme pohdintaa saaduista tuloksista näiden kahden dialogin pohjalta.

## 5.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tehtävänä on selvittää vastaako haastateltujen opettajien lukustrategioiden opetus ja luetun ymmärtämisen ohjaus ja tukeminen lukutaidolle asetettuja vaatimuksia, ja sen pohjalta kartoittaa opettajien tarvetta tietojen ja taitojen päivitykselle luetun ymmärtämiseen liittyen. Tutkimuksessa vastataan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia käsityksiä opettajilla on luetun ymmärtämisestä?
2. Millaisia lukustrategioita opettajat kuvaavat käyttävänsä ohjatessaan oppilaiden luetun ymmärtämistä?
3. Millä tavoin opettajat kertovat tukevansa oppilaiden lukutaidon kehittymistä ja motivoivansa oppilaita lukemaan?

### 5.3 Aineiston keruu

Päädyimme aineiston keruussa teemahaastatteluun eli puolistrukturoituun haastattelumenetelmään (Hirsjärvi & Hurme 2000), koska halusimme selvittää opettajien tämän hetken käsityksiä luetun ymmärtämisestä ilman ennalta tehtyjä rajoituksia vastausvaihtoehtoihin (vrt. strukturoitu haastattelu eli lomakehaastattelu). Teemahaastattelu on nimensä mukaisesti jaettu tiettyihin teemoihin eli haastattelu suoritetaan tietyistä tutkimusfokuksesta, mutta haastattelukysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa tai järjestystä. Tämä antaa vapautta edetä jokaisessa haastattelussa tilanteen ja vastaajan vaikuttamalla tavalla, mitä pidetään yhtenä teemahaastattelun suurimpana etuna. Vapaampi haastattelu mahdollistaa lisäkysymysten esittämisen ja tarkennusten pyytämisen, mikä lisää vastausten tulkinnan tarkkuutta ja syvyyttä sekä pienentää väärinymmärrysten mahdollisuutta. Teemojen varassa eteneminen tuo tutkittavien äänen kuuluviin, koska se pyrkii irrottamaan haastattelun tutkijan tai tutkijoiden näkökulmasta. (Dufva 2011, 136; Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 200, 203; Noaks & Wincup 2004, 79.) Fenomenologian puolella teemahaastattelua on kritisoitu, koska se ei tarjoa tarpeeksi avoimia kysymyksiä (Laine 2001, 35). Kuitenkaan emme nähneet teemahaastattelua ongelmaksi tutkimusmetodimme suhteen, koska a) fokusoimme alusta alkaen tutkielmamme tietyn aiheen ja siihen linkittyvien teemojen ympärille ja b) halusimme laajemman aineiston kuin yhden henkilön syvähaastattelun.

Teemahaastattelulla kerätty aineisto on yleensä runsas ja sitä rikkaampi, mitä syvemmän dialogin haastattelijat ja haastateltavat ovat saavuttaneet (Hirsjärvi & Hurme 2000, 135). Koska haastattelu on vapaampaa, on mahdollista että haastattelijat kertovat itsestään ja aiheesta laajemmin kuin tutkijat pystyvät ennakoimaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 200). Ennakoitua laajempi käsittely voi rikastuttaa aineistoa tuomalla siihen jotain uutta ja oleellista, mutta se voi myös johdattaa haastattelun tutkielman kannalta epäoleellisiin puoliin. Tästä syystä on erittäin tärkeää, että haastattelijat eli tutkijat hallitsevat tutkimuskontextinsa ja -aiheensa, jotta hän kykenee tarttumaan tutkimuksensa kannalta oleellisiin asioihin ja siirtämään keskustelun pois epäolennaisesta (Noaks & Wincup 2004, 79). Tutkijan tarkkuudesta ja haastattelun suunnittelusta huolimatta aineisto tarjoaa yleensä enemmän materiaalia kuin mitä tutkija pystyy hyödyntämään tutkimuksessaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 135). Me pyrimme alusta alkaen rajaamaan haastattelukysymyksiä sekä lähestymään tutkimusaineistoa valitsemamme fokuksen

rajoissa. Myös analyysivaiheessa keskityimme tutkielmamme kannalta oleellisiin asioihin, emmekä yrittäneet saada kaikkea mainittua mahtumaan mukaan.

Dufva (2011, 131–132) korostaa, että haastattelu pyrkii sekä tiedon hankintaan että haastateltavan oman äänen eli mielipiteiden ja käsityksien esiin tuomiseen. Vaikka teemahaastattelu on rakenteeltaan liikkuvampi, on hyvä huomioida, etteivät henkilökohtaisemmat ja emootioita herättävät kysymykset tule heti haastattelun alkuun (Noaks & Wincup 2004, 84). Itse rakensimme haastattelun alkamaan yleisistä tiedoista ja kevyemmistä kysymyksistä, jotta haastateltava pääsisi asteittain mukaan haastatteluun, ja jätimme enemmän mietintää vaativat teemat ja kysymykset haastattelun loppupuolelle. Käsityksien ja niihin liittyvien merkityksien esiin saamiseksi otimme mukaan sekä kysymyksiä, jotka keskittyivät yleisempiin ajatuksiin että kysymyksiä, jotka keskittyivät opettajan omaan henkilökohtaiseen toimintaan. Näin pyrimme erottamaan yksilön ja yhteisön ajatukset toisistaan ja saamaan esille juuri yksilön omia kokemuksia ja käsityksiä (ks. myös Linna 2001, 37). Käytimme materiaalisena apuna yhtä matematiikan sanallista tehtävää (Tuhattaituri 6a, 2011, 1.–2. painos, sivu 18), jota haastateltavat sekä kommentoivat että pohtivat toimintatapoja ja tukitoimia, joilla he auttaisivat oppilaitaan tekstin ymmärtämisessä. Näin ollen haastateltavilla oli kiinnekohta, jonka avulla esitellä käytäntöjään ja käsityksiään, mikä helpotti haastattelutilanteen mahdollista jäykkyyttä (ks. myös Dufva 2011, 136) ja luultavammin rikasti saadun aineiston määrää.

Kasvokkain tapahtuvassa haastattelussa haastattelijä voi aktiivisen kuuntelun lisäksi samalla observoida vastaajan ilmeitä ja eleitä sekä kuulla äänenpainoja, hymähdyksiä ja naurua. Nämä observoinnit ja erilaiset äänestä kuuluvat painotukset auttavat aineiston tulkinnassa, koska ne erottavat vastausten sävyjä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 119–121; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 200.) Omissa haastatteluissamme vastaajan havainnointi auttoi mukautumaan haastateltavan etenemisvauhtiin ja huomaamaan merkkejä, jolloin haastateltava kaipasi lisää tarkennusta, mietti vastaustaan tai oli sanottavansa sanonut käsitellystä temasta. Ilmeet ja äänenpainot antoivat lisäväriä ja painotusta aineiston analyysiin, esimerkiksi milloin haastateltava selvästi vitsaili tai osoitti suurta huolestumista. Mitä avoimempi haastattelu on, sitä enemmän haastattelijä tarvitsee viestintätaitoja, erityisesti nonverbaalisten viestien tulkintaa (Noaks & Wincup 2004, 80). Haastattelujen tekeminen kahdestaan mahdollisti laajemman observoimisen ja myös yhteistyön ja tuen haastattelun etenemisen suhteen. Kahden haastattelijan läsnäolo tarkensi haastatteluja lisäkysymysten ja tarkennuksien suhteen, koska pystyimme

huomaamaan enemmän asioita kahdestaan, kuin mihin olisimme pystyneet yksin. Kaksi haastattelijaa edesauttoi myös dialogin syntymisessä, koska pystyimme kommentoimaan enemmän.

Tutkimuskohteenamme olivat pääsääntöisesti alakoulun opettajat ja erityisesti heidän käsityksensä ja kokemuksensa luetun ymmärtämiseen ja sen tukemiseen liittyen. Haimme haastateltaviksi erilaisen koulutuspuhjan omaavia opettajia, jotta voisimme lisäksi tarkastella mahdollisia erikoistumisalueiden tuomia vaikutuksia opettajien käsityksiin. Etsimme haastateltavia Tampereelta ja Joensuusta mukavuusotantaan pohjautuen, mutta käytännöllisyyden lisäksi eri puolella Suomea olevat ja erikokoiset kaupungit tarjosivat monipuolisuutta aineistoon, koska opettajat ovat kotoisin eri paikkakunnilta sekä kouluttautuneet eri vuosikymmenillä ja eri kaupungeissa. Valitsimme mukavuusotannan, koska se oli ajallisesti, matkallisesti ja budjetillisesti sekä aineiston saannin kannalta helpoin ja varmin tapa. Aineiston kerääminen osui huhtikuun ja toukokuun vaihteeseen (keväällä 2012), jolloin opettajilla on paljon tehtävää lukuvuoden lopun lähestyessä. Tästä syystä lähestyimme ensiksi meille tuttuja kouluja, joista haastateltavia voisi saada helpommin mahdollisesta kiireestä huolimatta. Saman koulun sisällä haastatteluja oli myös helpompi saada osumaan samalle päivälle, mikä säästi aikaa ja saimme kerättyä aineiston lyhyellä välillä, jolloin haastattelurunko ja muut haastattelut olivat hyvin mielessä. Joensuussa meidän täytyi hankkia erillinen tutkimuslupa Joensuun kaupungin koulutuspalvelukeskuksesta ennen haastattelujen suorittamista. Pyy-simme haastateltavilta myös omat tutkimusluvut, joissa haastateltavat saivat päättää, mihin heidän aineistoaan saa käyttää.

Mukavuusotannassa on aina omat riskinsä, mutta meidän mielestämme jonkinlainen tuntemuspohja vapautti ja helpotti haastattelutilannetta, ja opettajat uskalsivat rohkeasti kysellä tutkimuksesta ja omasta sopivuudestaan haastatteluun. Tietenkin huomioimme tuntemuspohjan vaikutuksen vastauksien totuudenmukaisuuteen, mutta pyrimme haastatteluissa mahdollisimman suureen objektiivisuuteen ja olimme kiinnostuneet juuri siitä, mitä opettajat ajattelevat ja kertovat tekevänsä. Emme etsineet oikeita tai vääriä vastauksia, vaan kokonaiskuvaa siitä mitä kouluissa tehdään ja millaisten käsitysten pohjalta. Mukavuusotanta sopi gradututkielmamme tekemiseen, koska aiheeseemme pystyi vastaamaan kuka tahansa opettaja. Uskomme, että ainakin meidän haastateltavien kohdalla persoonalla oli enemmän vaikutusta kuin henkilön tuttuudella. Tuttuus ei vaikuttanut toimineen tutkielmaamme vastaan, mutta mukavuusotannan onnistuneisuutta

on hankala selvittää tarkasti, koska meillä ei ole verrattavissa aineistoa, jossa kaikki opettajat olisivat meille tuntemattomia. Alkuperäinen tarkoituksemme oli saada kymmenen haastateltavaa, mutta yksi osallistuja perui, emmekä saaneet enää hänen tilalleen lyhyellä varoitusajalla ketään, joten aineistomme muodostui yhdeksästä haastattelusta. Ensimmäinen haastattelu oli testihaastattelu, joka otettiin mukaan aineistoon, koska se tarjosi hyvin materiaalia eikä haastattelurunkoon tehty muutoksia testihaastattelun jälkeen. Enemmän testihaastattelu antoi toiminta- ja etenemisvinkkejä meille haastatteli-joille siitä, miten edetä tai mitä painottaa ja tarkentaa seuraavien haastattelujen kohdalla.

Seitsemän haastateltavaa oli Tampereen yhdestä alakoulusta ja kaksi opettajaa kahdesta eri Joensuun alakoulusta. Kaikissa kouluissa tarjotaan sekä laaja-alaista erityisopetusta että luokkamuotoista erityisopetusta. Oppilasmäärät vaihtelivat noin 350–450 välillä, eli kaikki koulut olivat keskisuuria alakouluja. Yksi opettaja oli meille molemmille entuudestaan tuntematon. Ennen haastatteluja selitimme tarkkaan haastateltaville, millaiseen tutkimukseen he osallistuvat, mitä heiltä odotetaan tai ei odoteta ja mihin ja miten aineistoa tullaan käyttämään (Noaks & Wincup 2004, 83). Toimme myös esille, etteivät haastateltavat ole tunnistettavissa työstämme, vaan tulemme käyttämään nimimerkkejä (Noaks & Wincup 2004, 86). Teemahaastattelun mukaisesti meillä oli kaikille haastateltaville sama haastattelurunko, jonka kysymysten esittämisjärjestys vaihteli sen mukaan, miten laajasti kukin haastateltava puhui mistäkin asiasta ja missä järjestyksessä. Haastatteluissa nousi esiin myös asioita, joita emme olleet osanneet suoraan kysyä, mutta jotka olivat mielenkiintoisia ja antoisia tutkimuksemme suhteen. Haastattelutilanteet sujuivat luonnollisesti ja emme kokeneet, että kukaan olisi tuntenut olonsa epämuovavaksi. Kaikkien haastateltavien kohdalla huomasimme rentoutumista ja avautumista haastattelun edetessä.

Haastattelurunko (Liite 1) alkoi taustatieto-osuudella, jonka jälkeen edettiin kolmen pääteeman varassa: 1) käsitykset luetun ymmärtämisestä ja lukemisesta, 2) lasten lukutaidon tilanne ja lukutaidon tukeminen käytännössä ja 3) luetun ymmärtämisen tukeminen lukustrategioiden avulla. Teemojen välillä liikuttiin jouhevasti, sillä osa haastateltavista vastasi ja puhui spontaanisti kysymysaiheista ja osien kohdalla edettiin enemmän kysymys kysymykseltä. Teeman 1 alla selvitettiin lukemisen merkitystä opettajan elämässä, miten opettajat määrittelevät lukutaitoa eli mitä se pitää sisällään sekä miten lukutaito linkittyy muihin oppiaineisiin hyödyllisyyden sekä kehittymisen välityksellä. Teeman 2 alla selvitettiin, millä tavoin opettajat kokevat koulun tukevan luku-

taitoa, millaiset asiat näyttäytyvät opettajien kokemuksen pohjalta lukutaidon ongelma-kohtina sekä millaisena opettajat näkevät suomalaislasten lukutaidon tason. Teeman 3 alla selvitettiin opettajien tärkeänä pitämiä lukutaidon osataitoja sekä millaisia tapoja opettajat kertovat käyttävänsä ja opettavansa luetun ymmärtämisen tukemiseksi. Lisäksi kysyttiin opettajien taustoja sen suhteen, mistä he ovat saaneet eniten tietoa luetun ymmärtämisestä ja sen tukemisesta ja olisiko joistakin asioista hyvä saada lisää tietoa.

Haastattelut kestivät keskimäärin 36 minuuttia (lyhin 25 min 34 s ja pisin 57 min 07 s) ja vastausten laajuus vaihteli selvästi vastaajasta toiseen. Toiset olivat enemmän keskustelevia ja ajattelivat kysymyksiä laajemmin ja toiset vastasivat lyhyen ytimekkäästi teemallisiin kysymyksiin ja olivat sitten valmiita siirtymään seuraavaan. Toiset pysyivät enemmän kysymysten aiheissa ja toisille tuli mieleen myös aihetta sivuavia asioita. Suoritimme haastattelut yksilöhaastatteluina, joissa kuudessa oli mukana molemmat tutkijat ja kolmessa vain toinen aikatauluista ja haastattelukaupungeista johtuen. Aikataulullisesti sattui hyvin, että teimme yksin suoritetut haastattelut viimeisenä, joten kahdestaan tehdyt haastattelut antoivat kokemuspohjaa sille, mitä on hyvä huomioida ja kysyä. Seitsemän haastattelua suoritettiin haastateltavien kouluilla, yksi kahvilassa ja yksi haastateltavan kotona. Haastattelupaikat valittiin sen mukaan, mikä oli haastateltavalle mukavinta ja toimivinta aikataulun ja haastatteluun pääsyn suhteen. Yhdessä tehdyissä haastatteluissa toinen haastattelija kirjoitti lyhyitä muistiinpanoja esiin nousseista asioista teknisten ongelmien varalta. Muistiinpanoista huolimatta tallensimme myös varanauhoitteet matkapuhelimilla.

#### **5.4 Haastatellut opettajat**

Haastateltavat – yksi mies ja kahdeksan naista – koostuivat viidestä luokanopettajasta, yhdestä laaja-alaisesta erityisopettajasta ja kolmesta erityisluokanopettajasta. Erityispuolen opettajilla oli erilaisia koulutus pohjia ja pätevyyyksiä riippuen millaisen peruskoulutuksen tai koulutuslinjan he ovat käyneet, mikä on mahdollistanut tietyissä tapauksissa samalla useamman pätevyyden suoraan ilman lisäopintoja. Myös kahdelta luokanopettajalta löytyi erityispedagogiikan opintoja ja ainakin toisella erityisopettajan pätevyys. Muuten erikoistumisalueet vaihtelivat esi- ja alkuopetuksesta englantiin, matemaatiikkaan, äidinkielen (eri muodoissa), liikuntaan, kuvataiteeseen, käsityöhön ja musiikkiin. Osa opettajista oli opettanut tai opettaa kaikilla luokka-asteilla ja osa oli painottu-

nut alkuopetukseen. Haastatteluhetkellä opettajat opettivat 1., 2., 3., 5. ja 6. luokkia sekä yläkouluikäisiä. Laaja-alainen erityisopettaja toimi alakoulun puolella. Emme kysyneet haastateltavien iäkiä, koska ikä ei ollut tutkielmamme kannalta oleellista. Kysyimme kuitenkin valmistumisvuotta, koska koulutuslinjat ja opintojen painoalueet vaihtelevat vuosikymmenten aikana, millä on varmasti vaikutusta opettajien käsityksiin sekä lisäkoulutustarpeeseen. Haastateltavat olivat valmistuneet vaihtelevasti 1970-luvun loppupuolen ja 2000-luvun alun välillä.

Koska keskitymme tutkielmassamme opettajien käsityksiin luetun ymmärtämisestä ja lukutaidosta, emme luo tuloksina opettajaprofiileja, vaan esittelemme pelkästään tutkielmamme kannalta oleellisia taustatietoja. Käytämme haastatelluista opettajista nimimerkkejä ja niiden yhteydessä lisänä koodeja, jotka kertovat minkä alueen opettaja on kyseessä (LO = luokanopettaja, ELO = erityisluokanopettaja ja LAE = laaja-alainen erityisopettaja) ja minkä luokka-asteen oppilaita opettajat haastatteluhetkellä opettivat. Haastateltavia on aineistossamme vain yhdeksän kappaletta, joten käytämme murtolukumerkintää kertomaan vastaajien määrää, esimerkiksi  $7/9$  = seitsemän vastaajaa yhdeksästä mainitsi tämän tai oli tätä mieltä vastauksien pohjalta. Käytetyt lainaukset toimivat esimerkkeinä ja antavat tukea vastauksien pohjalta kootuille yhteenvedoille. Yhteenvedojen muodostamisessa on hyödynnetty suorien mainintojen lisäksi analyysivaiheen rivien välistä tulkintaa eli vastauksien kokonaissävyn huomioimista, sillä kaikkea ei haastattelutilanteessa sanota suoraan, mutta vastauksien merkitys käy silti ilmi haastatelluista.

*Katja* (LO1) on ensimmäisen luokan opettaja, joten lukutaidon opettaminen on hyvin ajankohtainen asia hänen työssään, mikä näkyy Katjan vastauksien painottumisessa pienten oppilaiden tukemiseen ja huomioimiseen lukutaidon alueella. Tähän voi vaikuttaa myös se, että Katja on opettanut pääasiassa 1.–4. luokilla. Katja on valmistunut 1980-luvulla ensin luokanopettajaksi ja siitä erityisluokanopettajaksi ja tehnyt töitä sekä yleis- että erityispuolella vuosien varrella. Työkokemus ja opinnot erityispedagogiikan puolelta heijastuvat Katjan vastauksissa erityisesti heikompien ja haasteiden kanssa kamppailevien oppilaiden huomioimisen ja tuen tärkeytenä.

*Henna* (LO2) on toisen luokan opettaja, joten lukutaidon kehittäminen ja luetun ymmärtämisestä kohti siirtyminen ovat ajankohtaisia hänen työssään. Henna on valmistunut 1990-luvun lopulla ja erikoistunut alakoulun oppiaineista matematiikkaan, musiikkiin ja liikuntaan. Hennalla on kokemusta kaikilta luokka-asteilta, mutta hän on ensim-



mäistä kertaa 2. luokalla koko lukuvuoden. Hennan vastauksissa näkyy lukemisen henkilökohtainen merkitys, ja sitä kautta tärkeys innostaa oppilaita lukemaan ja tukea heidän lukemistaan ja lukutaitoaan monipuolisin tavoin.

*Mari* (LO3) on kolmannen luokan opettaja, joten luetun ymmärtämistä ajatellen hänen luokka-asteellaan tekstimäärät kasvavat ja lukemalla oppiminen saa yhä suuremman roolin. Mari on valmistunut 1980-luvun lopulla ja erikoistunut liikuntaan ja alkuopetukseen. Hän on opettanut pääasiassa 1.–4. luokilla, mikä näkyy Katjan tavoin pienempien oppilaiden näkökulman ja tuen painottumisena. Marin vastauksissa näkyy lukutaitoon panostamisen merkitys, eli että harjoittelemalla, motivoimalla ja yhteistyöllä oppilaiden lukutaitoa saadaan parannettua ja nostettua, ja että panostus näkyy luetun ymmärtämisen mittaustuloksissa, mikä puolestaan tukee panostamisen tärkeyttä.

*Laura* (LO5) on viidennen luokan opettaja ja ollut saman luokan kanssa aivan alusta lähtien. Laura on valmistunut luokanopettajaksi 2000-luvun alussa ja opiskellut myös äidinkielen ja kirjallisuuden sivuaineopinnot, saaden täten myös äidinkielen opettajan pätevyyden. Näiden opintojen lisäksi Laura on suorittanut opintoja myös erityispedagogiikassa. Kuten useimpien muidenkin haastateltaviemme, myös Lauran muut opinnot heijastuvat vahvasti hänen haastatteluvastauksissaan korostaen juuri hänen erityisosaamiseensa liittyviä näkökulmia. Laura tarkastelee vastauksissaan lukemista hyvin monipuolisesti ja erilaisista näkökulmista sekä tuo esille kodin tärkeyttä lukemaan opettelun tukemisessa. Viidennellä luokalla opiskeltavien niin kutsuttujen reaaliaineiden määrä on huomattavasti suurempi kuin alemmilla luokilla, jolloin opiskeltavien tietotekstien määrä on myös suurempi. Tämä muutos on selvästi havaittavissa myös Lauran haastatteluvastauksissa.

*Hilja* (LO6) on alakoulun kuudennen luokan opettaja ja opettanut nykyistä luokkaansa neljänneltä luokalta asti. Hän valmistui luokanopettajaksi 1970-luvun loppupuolella ja onkin työuransa aikana ehtinyt opettaa useampaan otteeseen kaikkia luokkaasteita sekä toimimaan pienen koulun johtajana. Hiljan vastauksissa painottuu eritoten mekaanisen lukemisen merkitys ja lukunopeus sekä kirjallisuuden lukemiseen kannustaminen.

*Matti* (ELO5–9) toimii erityisluokanopettajana pienryhmäopetuksessa, jossa oppilaat ovat erityisopetuspäätöksellä erityisluokalla. Matti on alun perin kouluttautunut erityislastentarhanopettajaksi 1980-luvulla, jolloin tuolla tutkinnolla sai pätevyyden opettaa myös erityisluokkia. Matti korostaa vastauksissaan eritoten sanomalehtien ja

radion käyttöä opetuksessa ajankohtaisten ja mielenkiintoisten aiheitten löytämiseksi. Matti korostaa myös lukutaidon merkitystä yksilön sopeutumisessa yhteiskuntaan ja toimimisessa sen täysivaltaisena jäsenenä.

*Saila* (ELO5–7) työskentelee myös erityisluokanopettajana pienryhmäopetuksessa kehitysvammaisten oppilaiden parissa. Hänellä, kuten Matillakin, on taustallaan erityislastentarhanopettajan tutkinto, joka aikanaan antoi pätevyyden opettaa myös erityisluokilla. Sailan oppilaat ovat 5.–7. luokkalaisia, mutta ovat samalla erityisopetuksen pienluokalla. Sailan vastauksissa korostuvat erilaiset konkreettiset tavat ja keinot opettaa lukemaan sekä lukemiseen kannustaminen. Lisäksi Sailan vastauksissa näkyy se, että hän tietää seuraavaksi siirtyvänsä opettamaan esi- ja alkuopetuksen erityisopetuksen luokkaa, jolloin lähtökohta lukemiseen on aivan erilainen kuin yläluokilla.

*Jenni* (ELO7–9) opettaa myös erityisopetuksen pienluokkaa, jolla on kehitysvammaisia oppilaita. Jenni on alun perin kouluttautunut lastentarhaopettajaksi, sitten luokanopettajaksi ja täydentänyt koulutustaan erillisillä erityisopettajan opinnoilla työssä ohessa 2000-luvun alussa. Näiden erityispedagogiikan opintojen kautta Jenni on hankkinut itselleen erityisluokanopettajan pätevyyden. Jennin vastauksissa näkyy monipuolinen näkökulma lukemiseen ja sen merkitykseen. Jenni tuo esille huolen erilaisten oppijoiden opettamisesta ja siitä, miten löytää kullekin oppilaalle se juuri hänelle sopiva tapa lähestyä lukemista.

Matin, Sailan ja Jennin oppilailta on jokaisella jonkin asteinen kehitysvamma tai kehitysviivästymä. Pienryhmien oppilaat ovat luokka-asteilta 5–9, ottaen huomioon heidän 11-vuotisen oppivelvollisuutensa, jolloin heidän ikänsä ei välttämättä vastaa yleisopetuksen samalla luokka-asteella opiskelevien oppilaiden ikää. Matin, Sailan ja Jennin vastauksissa nousee yhteisesti esiin heidän oppilaidensa yksilölliset erityistarpeet, jotka asettavat esimerkiksi lukemaan ja kirjoittamaan opettamiselle tiettyjä haasteita. He tuovat esille sen, että yleisopetuksessa voidaan asettaa tiettyjä tavoitteita ja odotuksia lapsien normaalin kielenkehityksen ajoittumisen mukaan, mutta erityisopetuksessa jokaisen oppilaan kielellinen kehitys etenee hyvin yksilöllisesti.

*Sari* (LAE) on kouluttautunut ensin lastentarhanopettajaksi ja sen jälkeen varhaiserityisopettajaksi, jolla hän on saanut laaja-alaisen erityisopettajan pätevyyden. Lisäksi Sari on suorittanut luokanopettajan opinnot. Sari on valmistunut 1990-luvun loppupuolella ja toimii nyt laaja-alaisena erityisopettajana opettaen pääasiassa oppilaita 1.–3. luokilta. Sarin koulussa panostetaan lukemisen varhaiseen tukemiseen, mikä näkyy

esimerkiksi juuri Sarin toimenkuvassa, joka painottuu alkuopetuksen luokilla äidinkielen opettamiseen ja tukemiseen. Sari opettaa myös matematiikkaa ja antaa tukea myös muissa oppiaineissa, esimerkiksi tukiopetuksena. Lukutaidon tukeminen tulee esiin Sarin vastauksissa vahvasti, eritoten mekaanisen lukemisen osalta. Tämä selittyy hänen työnkuvansa kautta, koska hänen tehtävään on auttaa oppilaita, joille lukemisen mekaanisen puolen opettelu ja hallinta on haasteellista.

## 5.5 Aineiston analyysimenetelmä ja analyysin kulku

Otimme huomioon jo tutkielman suunnittelun alkuvaiheessa, miten lähtisimme aineistoamme purkamaan. Aineiston keruumenetelmänä teemahaastattelu sopi hyvin yhteen myös valitsemamme aineiston analyysimenetelmän kanssa, sillä teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoriolla on suuri rooli jo aineistoa kootessa. Teoriasta nousseet ja nostetut yläluokat ovat haastattelun teemojen pohjalla, ja aineiston analyysissä teoria ohjaa tutkijoita sijoittamaan sisällönanalyysin pohjalta nousseet alaluokat yläluokkien alle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117). Valitsimme teoriaohjaavan analyysin, koska aiheellamme on vahva käsitteellinen ja teoreettinen kehityshistoriansa, jota ei voi ohittaa ja joka varmasti näkyy myös opettajien käsityksissä. Teoriaohjaavassa aineistonanalyysissä teoreettiset käsitteet nousevat teoriasta jo valmiina käsitteinä, antaen näin valmiita työkaluja aineiston analyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.) Kuitenkaan käytäntö ei aina vastaa teoriaa, joten lähestyimme aineistoamme sisällönanalyysistä käsin, antaen näin tilaa aineistosta nousevalle tiedolle, joka syventää ja laajentaa saavutettavaa tulkin-taa ja johtopäätöksiä. Kuten jo aiemmin mainitsimme, tämä keskittyminen aineistoon ilman teoriaa on myös fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen mukaista. Teoria, tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset luovat kehyksen, jonka pohjalta tutkimusta tehdään, mutta johon yhdistyy aineistosta nousevia teemoja luoden näin kokonaiskuvaa teorian ja käytännön yhdistymisestä. Emme ole etsimässä kysymyksiin tiettyjä vastauksia tai perimmäistä, yleistettävää totuutta, vaan otoksemme kokoista kuvausta haastattelvien käsityksistä tutkittavasta aiheesta (Dufva 2011, 142).

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysillä tarkoitetaan laajasti koko aineistonkäsittelyn prosessia alkuvaiheista tulkinnallisiin lopputuloksiin asti (Hirsjärvi & Hurme 2000, 143). Analyysi kuitenkin jakautuu osiin, joten kun puhutaan aineiston analyysistä keskittyen analyysimenetelmiin, tarkoitetaan analyysin keskivaihetta, jossa

aineistoa käsitellään. Kvalitatiivisen aineiston analyysistä on löydettävissä erilaisia kuvailuja (Dey 1993; Hirsjärvi & Hurme 2000; Miles & Huberman 1994), mutta yhteistä niille on jakautuminen kolmeen osaan, jonka jälkeen siirrytään aineiston tulkintaan eli synteisiin, jossa aineistosta luodaan kokonaiskuvaa teoreettisesti uudelleen hahmottaen. Tätä vaihetta kutsutaan myös pohdinnaksi, jossa tulkinnalliset selitykset paljastavat tutkittavien ilmiöiden sosiaalisia merkityksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 144, 152.) Vaikka aineistolle annetaan tilaa ja analyysi nousee aineiston materiaalin pohjalta, myös tutkimuskysymykset ja haastattelun teemat ohjaavat merkityskokonaisuuksien järjestymistä (Linna 2001, 39). Seuraavaksi esittelemme muutamaa kvalitatiivisen aineiston analyysin mallia, joihin oma aineiston analyysimme perustuu.

Deyn (1993, 31; Hirsjärvi & Hurme 2000, 145 mukaan; käsitelty myös Hirsjärvi & Hurme 2000) mukaan laadullisen aineiston analyysi jakautuu kuvailuun, luokitteluun ja yhdistelyyn. Kuvailussa keskitytään yksityiskohtiin koskien kuka, mitä, missä, kuinka paljon ja kuinka usein (Hirsjärvi & Hurme 2000, 145). Tärkeää on huomioida tutkittavien ilmiöiden suhde paikkaan, aikaan ja kulttuuriin eli ymmärtää kontekstin sosiaalinen ja historiallinen merkitys, koska ihmistieteiden tutkimuskohteet ovat aina toisen asteen konstruktioita ja siis inhimillisten arvojen sävyttämiä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 146; Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 20; Tuomi & Sarajärvi 2009, 32). Luokittelu tarkoittaa aineiston jäsentämistä eli sen yksinkertaistamista, tiivistämistä ja tyypittelyä tiettyihin luokkiin. Luokittelu luo pohjan aineiston tulkitsemiselle ja on välttämätön, jotta aineiston eri osia voidaan vertailla. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 147.) Luokittelu on päättelyä ja lopputuloksena on tiivistetty aineisto, koska yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin. (Dey 1993, Tuomi & Sarajärvi 2009, 110 mukaan.) Yhdistely jatkaa luokittelun luomaa pohjaa eli luokkien välille yritetään löytää säännönmukaisuuksia, samankaltaisuuksia, vaihtelua ja poikkeuksia, eli mikä yhdistää tai erottaa esiin nousseita teemaluokkia. Samalla etsitään ilmiöiden välisiä yhteyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 149.) Fenomenologian puolella painottuu tutkijoiden intuition merkitys, eli merkityskokonaisuudet nousevat näkyville, kunhan aineistoon paneutuu riittävästi (Linna 2001, 39). Lähestyimme aineistoamme useaan otteeseen tulkintojamme ja luokittelu- ja muokaten sekä luoden eri vaiheista kokonaiskuvaa, jotta ajatteluprosessimme jäisi näkyviin ja voisimme vertailla eri tasojen analyysia.

Miles ja Hubermanin (1994; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2009) aineistolähtöinen sisällönanalyysi jakautuu *redusointiin eli pelkistämiseen, klusterointiin eli ryhmittelyyn*

sekä *abstrahointiin eli teoreettisten käsitteiden luomiseen*. *Pelkistäminen* on informaation tiivistämistä sekä pilkkomista osiin, jossa aineiston ilmauksia koodataan tutkimustehtävän kysymysten pohjalta (vrt. Deyn kuvailu ja luokittelu). *Ryhmittelyssä* aineistosta etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä, joita ryhmitellään ja yhdistetään luokiksi (vrt. Deyn luokittelu ja yhdistely). Ryhmittely toimii useilla analyysin tasoilla, ja se voidaan nähdä myös nousemisena ylemmälle abstraktion tasolle. Aineiston *abstrahoinnissa* erotellaan tutkimuksen kannalta olennainen ja epäolennainen tieto toisistaan ja valikoidun tiedon pohjalta muodostetaan teoreettisia käsitteitä. (Miles & Huberman 1994, 10–12, 248–250). Koska olemme valinneet teoriaohjaavan sisällönanalyysin, teoreettisia käsitteitä ei muodosteta aineistosta, vaan ne nousevat teoriasta valmiina, aihealueestamme jo tiedettynä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117). Tutkielmamme tekee jo tunnettu tiedetyksi sekä teorian että aineiston kohdalla fenomenologishermeneuttista tutkimusmetodia seuraten. Synteesivaiheessa eli tulkinnessa teoriaa ja aineiston analyysin tuloksia vertaillaan ja pohditaan syitä samankaltaisuuksille, eroavaisuuksille sekä tämän hetken kokonaiskuvalle tutkittavasta aiheesta.

Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010) luokittelussa aineiston analyysi etenee aineiston luokittelusta sen analysointiin ja siitä tulkintaan (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 11). Luokitteluvaiheessa aineistoa käydään läpi etsimällä yksityiskohtia, jotka antavat vastauksia tutkimusongelmaan ja -kysymyksiin ja jotka liittyvät keskeisiin käsitteisiin ja lähtökohtiin (teoriaohjaavan analyysin yläluokkien ja alaluokkien suhde) (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 10, 19). Analyysivaiheessa aineistosta etsitään systemaattisesti asioita, jotka eivät käy suorista lainauksista ilmi eli etsitään asioiden takana vallitsevia teemoja ja toimivia motiiveja. Sekä analyysi- että tulkintavaiheessa on tärkeää huomioida mahdolliset yllätykset ja vastakkaiset näkemykset sekä pohtia kilpailevien ja poikkeavien selityksiä, jotta tulkinnessa päästään mahdollisimman pitkälle ja saadaan paras mahdollinen kokonaiskuva tutkittavasta aiheesta (Miles & Huberman 1994, 270–271, 274).

Analyysimenetelmien lisäksi laadulliseen aineiston analyysissä on apuna erilaisia analyysikeinoja, joista käytämme *teemoittelua*, *laskemista* sekä *yhteyksien tarkastelua* (Hirsjärvi & Hurme 2000; Miles & Huberman 1994) aineistosta nousevien tarpeiden mukaan. *Teemoittelussa* yhden käsitteen eli teeman alle kerätään kaikki aineistosta tähän teemaan liittyvät piirteet. Teemat voivat olla sekä aineistosta nousevia, että teema-haastatteluun pohjautuvia, ja niitä voidaan luokitella eteenpäin. (Hirsjärvi & Hurme

2000, 173.) Teemoittelu oli analyysimme lähtökohta. *Laskeminen* merkitsee nimensä mukaisesti sen seikan selvittämistä, kuinka monta kertaa tietty ilmiö esiintyy kyseisessä materiaalissa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 172; Miles & Huberman 1994, 253). Laskemista hyödynsimme analyysissa, kun selvitimme missä määrin haastateltavat olivat vastanneet asioihin samalla tavalla. *Yhteyksien tarkastelu* tarkoittaa luokkien välisten säännönmukaisuuksien, suhteiden, samankaltaisuuksien ja erojen tarkastelua. Yhteyksiä voidaan tarkastella tyypittelyn, ääriyhmiä ja poikkeuksien avulla. Tyypittelyssä luodaan ryhmiä yhteisten piirteiden perusteella. Ääriyhmiä luodaan tietyn keskeisen seikan tai joidenkin seikkojen yhdistelmän ympärille vastakkainasettelulla. Ääriyhmiä tarkastelu tuo esille aineistossa ilmeneviä kontrasteja, ja ääriyhmiä voi analysoida väliaikaisesti omana ryhmänään tutkimuksesta nousseiden teemojen suhteen. Poikkeuksien tarkastelu antaa analyysille vähintään yhtä paljon kuin säännönmukaisuuksien etsiminen, koska poikkeukset tuovat uutta näkökulmaa aineiston analyysiin ja auttavat näkemään kokonaiskuvan jatkumon eri ulottuvuudet paremmin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 149, 174–176; Miles & Huberman 1994, 254, 257, 269). Yhteyksien tarkastelua hyödynsimme analyysissa, kun vertasimme teemoja toisiinsa etsimällä yhteyksiä, eroavaisuuksia ja yläteemoja esiin nousseiden asioiden välille ja luoden näin kokonaiskuvaa aineistosta.

Huomioimme analyysissamme kaikki tutkimuksemme rajaukseen sisältyvät, yllättävätkin teemat, jotta saimme mahdollisimman monipuolisen kuvan luetun ymmärtämisen liittyvistä merkityksistä, käsityksistä ja toimintatavoista. Ennen analyysin aloittamista litteroimme haastattelut puolikarkeasti huomioiden tauot ja niiden pituudet, epäselvyydet ja päällekkäispuhunnan, jonka jälkeen aloitimme raaka-analyysin käyttäen apuna Atlas.ti 6.1 -analyysiohjelmaa. Suoritimme analyysiohjelman avulla teemojen koodausta, jossa liitimme haastatteluista nouseviin asioihin koodeja (Liite 2). Koodit pohjautuivat teemahaastattelun teemoihin, mutta ilmi tuli myös muita oleellisia koodeja teemojen sisältä, joista emme olleet suoraan kysyneet. Raaka-analyysin jälkeen kopioimme koodatut osiot Word-tiedostoiksi, jotta aineisto olisi käytössämme missä vain ilman analyysiohjelmaa. Tämän jälkeen jatkoimme analyysikierroksia korostamalla lainauksien yksityiskohtia, linkittämällä samaan teemaan kuuluvia asioita ja saman yläotsikon alle osuvia teemoja yhteen sekä tekemällä tulkintaa ja yhteyksien tarkastelua aineistosta eli viemällä analyysia aina seuraavalle tasolle (aiemmin luvussa esiteltyjen kuvailu – luokittelu – pelkistäminen – teemoittelu; yhdistely – ryhmittely jne. mukaisesti).

ti). Kierros kierrokselta analyysista alkoi erottua painoalueita sekä asioita linkittäviä suhteita, joista loimme analyysin kuluessa erilaisia yhteenvetoja. Fenomenologisessa tutkimuksessa merkityskokonaisuuksien välisten suhteiden selvittäminen antaa lopullisen kuvan tutkittavasta ilmiöstä (Laine 2001, 41). Näin myös me pyrimme analyysissa selvittämään ja pohdinnassa selittämään asioiden välisiä suhteita ja taustavaikuttajia sekä ymmärtämään tutkimuskohdettamme aiempaa paremmin.

## 6 TULOKSET

### 6.1 Opettajien lukutaitokäsitykset

Tulosluvussa 6.1 käsittelemme yläteeman *lukutaito* alle sijoittuneita alateemoja, joita ovat opettajien käsitykset lukutaidosta (lukutaidon merkitys, mistä lukutaito koostuu, lukutaidon osataitojen opettaminen ja millainen on hyvä lukutaito), lukemiseen käytettävä materiaali sekä käsitykset oppilaiden lukutaidosta ja lukemisesta. Nämä tulokset luovat laajemman ja yleisemmän kuvan opettajien käsityksistä lukutaitoon liittyen, jonka jälkeen siirrymme tulosluvussa 6.2 käsittelemään fokusoidummin luetun ymmärtämiseen liittyviä käsityksiä ja opettajien kertomia lukustrategioita ja niiden opettamista.

Haastatellut opettajat olivat yksimielisiä (9/9) sen suhteen, että lukutaito on tärkeä elämässä selviämisen perustaito, johon monet muut asiat ja toiminnat pohjaavat:

Sehän on niin ku näiden sosiaalisten taitojen [ohella] voi olla niin ku se yks tärkeimpiä tai tärkein miten sanos. Saman vertanen. Matti (ELO5–9)

Et se on kyllä niin kaiken perusta, et kyllä mää niin kun jotenkin katon sen matematiikka ja lukeminen ja kirjoittaminen ne on niin kun ne perustaidot. – – Se on niin kaiken lähtökohta, että ihan jo se, että miten sä niin kun ruokalassa vaikka havainnoit, että mitä ruokaa on tänään. Sen ei tarvi liittyä mihkään oppiaineiseen edes, että se on NIIN kaiken lähtökohta. Sari (LAE)

Peruskäsitys lukutaidosta ja käsitys hyvästä lukutaidosta linkittyivät opettajien vastauksissa selvästi yhteen, koska lukutaito käsitteenä nähtiin taitona, joka on jo saavutettu, joka on siksi myös hyvää lukutaitoa. Lukutaito käsitettiin (9/9) tiivistetysti lukemisen tekniikan hallinnaksi (riittävä vauhti ja sujuvuus) sekä luetun ymmärtämisen saavuttamiseksi. Opettajien vastauksissa (5/9) näkyi selvästi lukutaidon merkitys opetettavana asiana, josta kouluopetuksemme lähtee liikkeelle, ja johon vuosi vuodelta opetuksemme perustuu yhä enemmän. Laajemmassa perspektiivissä lukutaito nähtiin ja koettiin kulttuurisen kehityksen ja sivilisaation pohjana (1/9). Melkein puolet (4/9) opettajista mainitsi, että lukutaitoa ja lukutaidottomuutta on käytetty ja käytetään edelleen ihmisten hallintaan ja alistamiseen, ja ne vaikuttavat vahvasti yksilöiden ja sukupuolten tasarvoon sekä yksilön vapauteen:

Jos nuori aikuinen tai aikuinen ei osaa lukea eikä sillä ole omaa kykyä hankkia tietoa, se uskoo kaiken mitä sille sanotaan. Se on todella vaarallista. Se on mun mielestä pelottavaa, että jos lukutaito ihmisillä on sitä luokkaa, et se riittää siihen, et ne lukee seiskasta pienen jutun. Koska lukutaito tuo mun mielestä myös ajattelutaitoa ja PERSPEKTIIVIÄ asioihin. Jos et sä lue, niin sä uskot,



kun ei sul oo mitään rakennelmaa niin kun mistään. Ja se on hurja visio, jos näin on, et meidän nuoret miehet ei osaa lukea. Sillonhan niille voi syöttää ihan mitä tahansa. Laura (LO5)

Tiedon hankinta ja ymmärtäminen linkittyivät opettajien (6/9) vastausten perusteella tiiviisti lukutaitoon ja elämässä itsenäisesti selviämiseen:

Et jos nyt tästä luokasta lähtis suurin osa lapsista niin, et ne osaa, ne tietää mistä tietoa saa ja ne osaa lukea hyvin, niin kyllä ne niillä pärjää. Ei niiden tarvi osata, muistaa ulkoa kaikkea mahdollista. – – Mun mielestä perusopetuksen yks tarkoitus on se, että ihminen pystyy itsenäisesti löytämään tietoa ja muodostaan omia mielipiteitä. Että jos aina ne tiedot ja pyynnöt ja tehtävänannot tulee jonkun toisen kautta, niin silloin ne tulee aina vähän muunnettuina. Musta se on kyllä äärimmäisen tärkeä, että jokainen ITSE pystyy. Tietenkin jos ei pysty niin ei pysty. Laura (LO5)

Erityisopettajien vastauksissa (4/4) korostui arjessa pärjäämiseen riittävä lukutaidon taso, eli kaikkien ei tarvitse koulutautua pitkälle ja kehittyä huippu lukijoiksi, vaan oman arjen asioiden hoitamiseen kykeneminen on tavoite, johon ensin pyritään. Opettajien vastauksien perusteella lukutaito lähtee liikkeelle kielellisen tietoisuuden asioista, äänneistä ja lukemisen mallaamisesta, vaikkei vielä osattaisi lukea sekä mekaniikan harjoittamisesta toiston ja kertauksen avulla, jotta lukemisesta saadaan mahdollisimman sujuvaa ja nopeaa:

No tietysti kun opetellaan lukemaan, niin äänneistähän myö lähetään ja tietysti ensin pitää osata yhittää niitä äänneitä. – – Ensin äänneiden tunnistaminen ja äänneitten yhistäminen ja sitten sanojen tunnistaminen ja siitä sitten eteenpäin ja sitten tietysti se tekninen lukutaito on siinä alussa tärkeä, että opitaan ja sitten kakkosella ja kolmosella tulee se ymmärtäminen sitten. Et kakkosella ruvetaan sitten enemmän siihen painottamaan, ymmärtävään lukemiseen, et se ei oo pelkkää posotusta. Mari (LO3)

Lukemaan opettamisen tavoista Katja (LO1) mainitsi KÄTSin (Kirjain-Äänne-Tavu-Sana), eli lukemaan oppimista haetaan äänneiden liu'uttamisella toisiinsa, jossa edetään pienemmistä yksiköistä aina isompiin. Lukutaidon alkuvaiheen tukemiseen liittyen Katja (LO1) ja Sari (LAE) kertoivat, että heidän koulussaan on kiinnitetty erityishuomiota äidinkielen määrään sekä huomioitu oppilaiden alkutasot ja näin lähdetty vetämään lukemaan opetteluissa useampaa tasoryhmää, jotta jokainen oppilas voi edetä omalla tasollaan. Myös äidinkielen oppikirjat tukevat opettajien (2/9) kokemusten perusteella yhä enemmän eri tasoilla etenemistä tarjoamalla eritasoista luettavaa. Opettajien mukaan onkin tärkeää tuntea oppilaansa, jotta osaa eriyttää opetustaan, tarjota yksilöllistä tukea ja apua lukemiseen. Erityispuolen opettajilla korostui yksilöllisten ratkaisujen löytäminen sekä se, että jokainen voi oppia lukemaan, kun harjoitellaan tarpeeksi ja annetaan aikaa peruspohjan rakentamiselle:

Mä en haluais olla semmonen estämisen pedagogi, että jos mä ajattelen, et joku on niin vammautunu tai hän on niin kehitysvammainen, että no joo ei häntä tarvitse opettaa, niin mä en haluais ajatella sillai, vaan että sitten tälläsillä vaihtoehtoisilla tavoilla. Ja sitten kuvat on usein sitten se avain niihin sanoihin. Saila (ELO5–7)

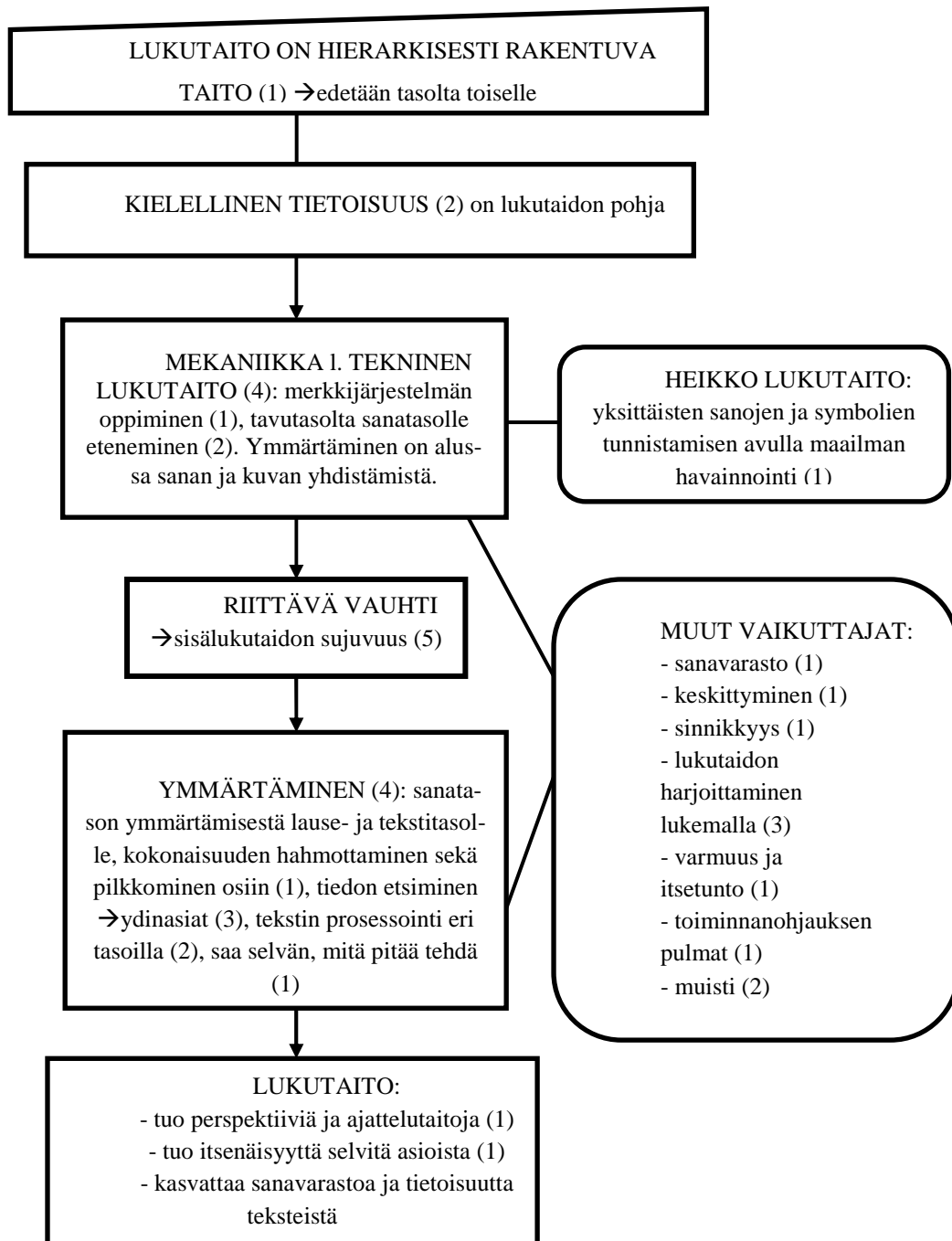
Lukutaidon ongelmakohdista lukemisen hitaus (4/9) nousi eniten esiin, koska hitaus vaikeuttaa sujuvan lukutaidon saavuttamista sekä tekee myöhemmässä vaiheessa reaaliaineiden opiskelusta työlästä, koska hitaus vaikeuttaa luetun tekstin asioiden hallintaa, ymmärtämistä ja muistamista:

Ei jaksais, kun se koodaaminen on niin raskasta. Se on todella raskas vaihe. Sä et oikein ymmärrä, mitä sä luet, mut sit sun pitäs vaan jaksaa koodata sitä ja harjotella ja uskaa se, kun aikuiset sanoo, et kyllä jonain päivänä sä opit ymmärtään, mitä sä luet ja sit sä voit lukee vaik kuinka paksun kirjan. Mut se pitäs vaan jaksaa sinnitellä se vaikein vaihe läpi, niin sitten se lukutaito tulee sieltä. Laura (LO5)

Lisäksi haastetta lukutaidolle aiheuttavat haastateltujen opettajien mukaan muistin (2/9), keskittymisen (2/9) ja toiminnanohjauksen pulmat (1/9), hahmottaminen (1/9), vaikeat sanat ja käsitteet (2/9) sekä tekstin rakenteen hahmottaminen (2/9). Luetun ymmärtämiseen liittyviä ongelmia ja tekstimäärien lisääntymiseen liittyviä haasteita käsitellään myöhemmin luvussa 6.2.

Kuten tähän mennessä käsitellyistä vastauksista voidaan päätellä, on lukutaito yksinkertaisuudessaan hyvin moniosainen taito myös opettajien käsityksissä. Kuvioon 1 on koottu kokoava yhteiskuva siitä, mitä lukutaito opettajien mielestä piti sisällään. Suurinta osaa kuvion kohdista olemme käsitelleet jo yllä ja luetun ymmärtämisen harjoittamista käsittelemme tarkemmin myöhemmin luvussa 6.2. Kuvio rakentuu opettajien mainitsemien lukutaidon ydinosien – mekaniikan ja luetun ymmärtämisen – ympärille, joiden suhdetta toisiinsa eli lukutaidon kehityskulkua tasolta toiselle osoitetaan nuolin. Kuvioon sivusta linkittyvistä asioista heikko lukutaito -laatikko osoittaa tasoa, jolle lukutaidon ongelmien kanssa kamppailevien lukutaito ja ymmärtäminen taso voi jäädä. Muut vaikuttajat -laatikkoon on listattu opettajien mainitsemia lukutaidon osia ja kehittymiseen vaikuttajia, jotka haastavat, tukevat ja kehittyvät sekä mekaanisella tasolla että ymmärtämisen tasolla. Mainittujen asioiden jälkeen on merkitty sulkuihin, kuinka moni kyseisen piirteen mainitsi. Maininnat ilman sulkua ovat tutkijoiden yhteenvetoa aiemmin kuviossa mainittujen piirteiden pohjalta eli lukutaidon vaiheiden linkittymisen osoittamista.

KUVIO 1 Opettajien yhteiskäsitys lukutaidon osista



Opettajien lukutaitokäsityksestä ja lukemaan opettamisesta siirrymme tarkastelemaan opettajien ajatuksia ja käsityksiä oppi- ja lukumateriaaleihin liittyen. Haastatellut opettajat (9/9) olivat yksimielisiä siitä, että lukutaidosta on hyötyä kaikissa oppiaineissa. Hyöty toimii opettajien mielestä molempiin suuntiin, koska kaikki oppiaineiden tekstit voidaan valjastaa myös lukutaidon harjoittamiseen ja ovat sitä, vaikkei asiaa painotettaisikaan:

Joo toki, et nyt jos mä puhun näistä pienistä, niin ihan kaikki matikasta lähtien kaikki tekstit mitä nokan alle tulee ja ympän kirjat ja uskonnon kirjat, niin kaikki voidaan valjastaa sit siihen. Ja se onkin aina kiva sikäli just, että kun syksyllä alotetaan ja osa ei ymmärrä vielä yhtään mitään tekstistä ja osa osaa jo suoraan lukee, niin sitten kun tulee tämmönen ympäristötiedon tunti tai uskonnon tunti, niin sit siinä saa niinku näille oppilaille sit aina, et lueppa ääneen tosta, et käyttää mallilukijoina. Ja sit kuitenkin se ymmärtäminen saattaa tämmösellä sujuvallakin olla vielä aika puutteellista. Katja (LO1)

Oppimateriaaleissa ja lukumateriaaleissa painottuivat opettajien vastauksien perusteella selkeys (4/9), tiedon määrän rajaaminen olennaiseen (3/9), materiaalien sopivuus ikätasolle (3/9) ja taitotasolle (9/9), lukumateriaalin ja oppimateriaalin motivoivuus (1/9) sekä monipuolinen läpikäyminen (5/9). Erityispuolen opettajien vastauksissa korostuivat erityisesti tekstin selkeyden ja yksinkertaisuuden merkitys. Tekstin hyviä ja huonoja piirteitä ja niiden vaikutusta lukemiseen tarkastellaan myöhemmin luvussa 6.2, kun keskitymme luetun ymmärtämiseen liittyviin tuloksiin.

Erityispuolen opettajat kertoivat hyödyntävänsä oppi- ja lukumateriaaliksi joissakin tapauksissa yleispuolen materiaalia ja mukautettua materiaalia suoraan tai sitten itse etsittyä ja oppilaille sopivaksi muokattua materiaalia, sillä valmiiksi mukautettukin oppimateriaali voi joillekin oppilaille olla liian vaikeaa tai muuten epäsovelia:

Sitä hakee koko aika materiaalia ja jos joskus löytää jonkun ihan tavallisesta lehtikirjoittelusta jonkin selkeämmän tekstin, niin kyllä sen melkein nappaa, et tässä olis semmonen, jonka toi oppilas pystys ymmärtämään ja hakeen tästä jotakin. – – Mä koluan kirjastoja, mä löydän kaiken maailman selkokirjoja ja sitten mä muokkaan niinku niitäkin vielä. – – Ihan mikä aihe tahansa, niin ottaa sen aiheen ja hakee siihen itse tiedon ja tekee itse sen tekstin. Se on kaikkein paras. Ja mieluiten pätkii sen tekstikokonaisuuden vielä pienempiin pätkiin, jonka perään pystyy pistää oppilaille kysymykset. Jenni (ELO7–9)

Jenni (ELO7–9) kertoi haastattelussaan hyvin monipuolisesti, miten hän erityispuolella muokkaa tekstejä välttääkseen materiaalin ongelmakohtia:

Pilkon, lyhennän, helpotan tekstiä, joka on käytössä. Tai väritän, alleviivaan, pistän värikalvoa päälle tai joskus pitää ottaa huomioon sekin, et mihinkä kohtaan konseptia sen tekstin laittaa. Mistäpäin tää oppilas hahmottaa paremmin sen tekstin, et onks se yläkulma vai alakulma vai mikä se on. Se on jokaisen kohdalla niinku eri juttu. Joillekin pitää näyttää tekstiä ja sitten näyttää missä kulkee tai sitten joku lukukone tai paperi, jolla peitetään kaikki muu info. Semmosia keinoja. Joskus luetaan kaikki kimpassa tuolta tietokoneen skriiniltä, et mitkä on heijastettu sinne. Niin siinä

mä käytän sitä lukujuuttua. Sen vaan huomaa, et se pitää tehdä niin, et heille ei tulisi tunne, et he tekee jotain tosi yksinkertaista, niin sen tekstin sisältö pitää vastata oppilaita. Ja siinä se pulma onkin, koska sellaista materiaalia ei juuri ole, niin itse joutuu sitten tekemäänkin, et se mielekkyydskin säilyy eikä tulis se tunne, et mä en osaa ja mä teen näin helppoja tehtäviä. Jenni (ELO7–9)

Vaikka muutama opettaja (3/9) mainitsi oppikirjojen olevan nykyisin yhä parempia ja toimivampia, niin oppikirjoihin ja niiden painottamiin opiskelutapoihin kohdistui kritiikkiä ulkoa opetteluun sekä toistavaan ymmärtämiseen liittyen. Aapisten tehtävät saivat kritiikkiä sen suhteen, että oppikirjojen luetun ymmärtämisen tehtävät ovat monesti liian helppoja, mutta kun Allu-testit tulevat tai itse tekee tehtäviä, niin tulos ei olekaan enää niin korkea. Katjalla (LO1) korostui materiaalin käsittelyn toimintatapojen opettaminen sekä odotusten ja vaatimusten ilmaiseminen ja selittäminen, jotta oppilas osaa panostaa oikealla tavalla ja tietää, miksi asioita tehdään:

Ja musta kauheen tärkeätä on niinku opettaa käsittelemään sitä tekstiä, ettei vaan niin ku lättää sitä eteen sitä paperia ”nyt suorita tämä”, koska jos se motivaatio on ihan nollassa, niin se tulos on aina huono, ja ne vaan arvailee ja näin. Mut opettaa niinku kädestä pitäen, että kuinka sä etsit sen sieltä tekstistä, ja missä se vastaus nyt oli siinä kohtaa, ja voiko kuvitella tässä jotakin vai pitääkö ihan orgallisesti, jos sanotaan näin niin luotanko mä siihen vai menenkö mä yleistiedon perusteella. Niinku tämmösiä kikkoja opettaa siihen, et se pitää niinku tajuta, ettei voi testata jossei oo yhtään opettanu sitä tekniikkaa. Katja (LO1)

Laura (LO5) taas korosti tekstiin suhtautumisessa ihmistä tekstien kirjoittajana:

Mä oon ite tehnyt sillälailailla, että ihan tietoisesti – meillä oli opiskeluaikana tätä varsinkin äidinkielen erikoistumisopinnoissa, niin me katottiin oppikirjoja – niin mä oon yrittänyt opettaa lapset suhtautuun kirjoihin sillain: ”Tää on kirja, tää ei oo matematiikkaa. Tän on kirjoittanut ihmiset [ja] tehnyt.” Just oli fysiikassa joku tehtävä, tee näin ja näin, ja mulla oli vastaukset omassa kirjassa ja me tehtiin se koe ja sit mä tuon sen vastauksen tuolta ja mä en ymmärtänyt sitä. Ja mä luin sen äänen lapsille, et kuunnelkaa tää vastaus, ja mä luin sen ja mä sanoin: ”Et ymmärsitteks te tän? Ku mä en nyt ymmärrä tätä vastausta. Miten tää liittyy tähän ilmiöön? Että jos joku ymmärsi, niin kerthokaa.” Että niin kun suhtauduttas tällasiinkin juttuihin lasten kanssa sillain, että lukekaa tää. Laura (LO5)

Joskus teksti tai tehtävä voi olla liian vaikea tai epäselvä. Joskus vaikeus johtuu siitä, ettei meille ole opetettu oikeita välineitä tekstistä tai tehtävästä selviämiseen. Teksteihin suhtautumisessa ja tiedon omaksumisessa tulee käyttää omaa arviota ja yleistietoa mietittäessä, miten olisi hyvä toimia tai voiko hyödyntää yleistietoa vai tuleeko vastata tarkasti tekstin perusteella.

Lukumateriaalin suurin lähde oli opettajien (9/9) kertoman perusteella ympäristö eri muodoissa. Kaikki ympäristöstä löytyvät tekstit sanomalehdissä, mainoksissa, internetissä ja muun muassa ruokalan ruokalistassa tukevat lukutaidon kehittymistä. Kaksi kolmasosaa opettajista (6/9) kertoi laittavansa sanoja, termistöä ja huomiota kiinnostavia tekstejä luokkaan, jotta lapset näkevät tekstiä kirjoitettuna ja lukemista tulee tavallaan

piilo-opetuksen välityksellä. Tekstien ja sanaston keräämisen ja esille laiton lisäksi suurin osa opettajista (7/9) kertoi hyödyntävänsä paljon kirjastoja lukumateriaalin saamisessa:

Et nytkin meillä on meneillään ekaluokalla kirjastosta neljä kirjasarjaa. – – Ja sitten tosiaan meil on tuolla tommonen pieni pätkä, josta lapset käy lainaamassa niin sanotusti pulpetteihinsa sitten ja lukevat. Katja (LO1)

Kirjallisuuden lukemisessa kaksi kolmasosaa (6/9) opettajista piti tärkeinä ikätasolle ja taitotasolle sopivuutta:

Aivan just se, et mikä on mun kirjani, ja vanhemmille sen asian selväks tekeminen, että et heillä ei välttämättä oo sitä näppituntumaa, vaan liian vaikeita kirjoja valikoidaan, ja se tappaa äkkiä sit sen [motivaation lukea]. Et koitan sit aina arviointikeskusteluissakin neuvoa sitten tossa joulun aikaan, kun tavataan niin niille, joille se on tuiki tärkeätä, et ottakaa niitä, missä on tavuviivat ja semmosia missä on kuvia välissä. Et laps kokee niinku sen, et mä olen koko kirjan lukenu ja näin ja näin monta sivua, vaikka tekstiä olis periaatteessa ollu aika vähän. Sieltä niinku semmosia pieniä vinkkejä, jotka on tosi tärkeitä, et ei mitään Harry Pottereita. Sit just, et tulee joululahjaks semmosia kirjoja tietysti ajatellaan, että kaikki lukee nyt näitä, et nää on suosikkeja, niin se oma lapsi ei ehkä ole sillä tasolla vielä. Katja (LO1)

Oppi- ja lukumateriaalien käsittelystä siirrymme lukutaidon viimeiseen alateemaan, eli opettajien vastauksiin koskien oppilaiden lukutaidon tasoa ja lukemista. Kaikkien opettajien (9/9) vastauksissa korostui suoraan tai välillisesti sekä lukutaidon yksilöllisyys että lukutaidon tason jatkumo. Jokaisella luokka-asteella on eritasoisia lukijoita, mutta suurimpana erot näkyvät ensimmäisellä luokalla, kun osa opettelee vasta lukemaan ja osa osaa lukea jo kouluun tullessa. Tasoerot kuitenkin tasottuvat ja jopa vaihtuvat makaanisen lukutaidon kehityttyä, jolloin jatkumon erot alkavat näkyä luetun ymmärtämisen tasossa ja sen välityksellä oppiaineiden opiskelussa sekä muussa kielen käytössä:

Monesti se, et kun toka luokka alkaa, ne Allut, jotka pidetään nyt keväällä nekin jo kertoo siitä, että tämmöset lapset, jotka on oppineet nyt syksyllä lukemaan, saattaa ohittaa sellasen lapsen, joka on jo osannu kouluun tullessa, että se ymmärtämisen taso on jo parempi. Tämmösiä on aina luokassa, ja nyt tässäkin luokassa oli semmosia, jotka ajo ohi. Ja tota nelosella, sitten vasta kolmosella niin voi ruveta kätteleen sillai, et kaikki on samalla viivalla. Katja (LO1)

Musta se on ollu se suurin opettaja itelle, kun näkee niitä lapsia, jotka lukee paljon ja sit näkee niitä, jotka ei lue, niin näkee sen niitten eron. Mitenkä paljon vaikeempaa niille on reaaliaineitten lukeminen ja miten paljon vaikeempaa niille on kirjoittaminen ja oman tekstin tuottaminen. Ja oikeinkirjotuskinhan on, kun lukee paljon, niin sieltä jää kaikki vuorosanaviivat ja yhdyssanat ja lauserakenteet ja kaikkihan sieltä jää niinku huomaamatta. – – Vaikka ei etsisikään, niin kyllä niillä lapsilla, jotka lukee, on nekin kunnossa. Oikeinkirjoitus on paljon paremmassa kunnossa ja tarinat on paljon lennokkaampia ja tiedon hankinta on paljon helpompaa reaaliaineista. Mari (LO3)

Ne opettajat, jotka olivat erityisesti panostaneet oppilaiden lukutaidon kehittymiseen ja lukemisen määrään, olivat nähneet ja kokeneet panostamisen merkityksen ja

korostivat sitä haastatteluissaan, sillä kaiken tasoiset oppilaat hyötyvät tuesta ja panostamisesta. Opettajien vastauksien perusteella lukemiseen panostaminen on opettajakoh- taista, eikä yhdelläkään koululla ollut koko koulun kattavaa lukuprojektia tai lukuoh- jelmaa. Erityisesti luokanopettajat mainitsivat käyttävänsä erilaisia lukuprojekteja, luku- tehtäviä ja lukutavoitteita opetuksessaan:

Kyl mie luen aina oompa mie sitten ykkösellä tai kutosella, niin aina mullon yks kirja kesken mitä mie luen ääneen.— Muutenkin sitten niinku isomprienkin kanssa mullon ollu tavoitteena, vaikka et viidennellä luokalla luetaan viis kirjaa ja kuudennella luokalla luetaan kuus kirjaa. — Plus tietysti muutenkin meillä lukudiplomeja tuolla metsästetään ja silleen. Kyllä niitä varmaan aika monessa luokassa on, mitä mie oon kattonu. Henna (LO2)

Vastapainona sille, että lukemiseen ja äidinkieleen panostamisella saadaan hyviä tulok- sia, nousi opettajien vastauksista esiin huoli oppilaiden lukemisen määrän vähyydestä sekä heikoista lukijoista, vaikka heikkojen lukijoiden määrän lisääntymisestä oltiinkin kahta mieltä:

No se [lukutaito] on ollut parempikin, että tuota nykyään yhä enemmän on niitä lapsia, jotka ei niinku harrasta lukemista millään lailla. Eivät lue muuta kuin sen pakollisen. Hilja (LO6)

Lukemaan kumminkin oppii lukemalla, että se on se tärkein, että lapsi lukee riittävästi. Mut sit ai- na on murhe se yks kolmannes, siitähän aina se opettajan suurin murhe. Niin se tuki niille oppilail- le on riittävä ja opettajan kiinnostus niitä kohtaan on riittävä. Katja (LO1)

Heikosti ja vähän lukevien huolesta huolimatta opettajat pitivät nykyistä suoma- laislasten lukutaitoa hyvänä, jopa parempana kuin aikaisemmin. Vastauksissa näkyi sekä opettajan haastattelun aikaisen luokan tilanne että yleinen arvio suomalaislasten lukutaidosta. Lukutaidon jatkumo jakautui opettajien kertoman perusteella kahteen ääri- päähän sekä keskellä olevaan ”harmaaseen”:

Mutta tota sanosin, et kyl ne kauheen vähän lukee kirjoja nelosella. Et siel on tietty porukka sem- monen viis–kuus, jotka on hurautaneet kirjoihin ja loppuja pitää sit sillai vaihtelevasti. Sit on se sama viis–kuus, joita sä et saa millään lukemaan. Siinä keskitasossa on sitten se tai keskivälissä se harmaa, johon pystyy vaikuttaan, kun oikein innostuneesti puhuu ja vie kirjastoon ja tekee hom- mia, niin ne ehkä alkaa lukee kirjoja. Mun mielestä aika vähän luetaan nykyään kuitenkin. Katja (LO1)

No siinä on tietysti taas ne isot jakaumat, että toiset lukee tosi sujuvasti ja hyvin ja innokkaasti ja toisia ei kiinnosta sit yhtään. Et se riippuu aina varmaan myös siitä, miten vaikeeta se lukeminen on tai onko jotain lukihäiriöä tai näin päin pois. Vaikee sanoo, en silleen kymmenen vuoden aika- na en hirveesti huomaa eroa. Et kyllä ne on aina innossaan kirjoista ollu, kun on eri kirjoja esitelly ja luku, mutta että toisille se on raskaampaa. Henna (LO2)

Opettajat eivät pitäneet poikia heikompina lukijoina, mutta arveluja nousi siitä, että po- jat eivät lue yhtä paljon kuin tytöt ja pojat kehittyvät hitaammin kuin tytöt, mikä voi vaikuttaa poikien lukutaidon kehittymiseen. Opettajien kertomia motivointikeinoja ja

niihin liittyviä kokemuksia sekä lukemisprojekti-ideoita käsittelemme tarkemmin luvussa 6.3.

## 6.2 Luetun ymmärtämisen opetus ja ohjaus

Tulosluvussa 6.2 käsittelemme toisen yläteeman *luetun ymmärtämisen opettaminen* alle sijoittuneita alateemoja, joita ovat opettajien käsitykset luetun ymmärtämisestä, opettajien kertomat ja kuvailemat lukustrategiat ja niiden opettaminen sekä hyvän ja huonon tekstin piirteet. Näitä alateemoja tarkastelemalla luomme kokonaiskuvaa tutkielmamme fokuksista eli luetun ymmärtämisestä ja siihen ja sen kehittymiseen vaikuttavista tekijöistä opettajien kertomien käsitysten ja kokemusten pohjalta.

Siirryttäessä mekaanisesta lukemisesta luetun ymmärtämisen puolelle, korostui kaikkien opettajien (9/9) vastauksissa asioiden ymmärtäminen, mikä muuttaa myös opiskelun luonnetta erityisesti reaaliaineiden kohdalla. Enää ei riitä, että osaa lukea, vaan on samalla poimittava yksityiskohtia sekä koottava tiivistettyä kokonaiskuvaa niiden pohjalta sekä varmistettava, että luetun myös muistaa myöhemmin. Opettajien on opetettava näitä toimintatapoja eli lukustrategioita oppilaille, koska niiden omaksuminen ei tapahdu itsestään:

Joo kyllä siis se on valtava se kakkosen ja kolmosen tasoero siis mitä aletaan vaatia lapselta. Kun siinä tulee aina eteen sitten tämä vaihe jolloin ympäristötiedosta tulee läksyt ja reaaliaineista tulee läksyt, jotka pitää ymmärtää et ne ei enää oo periaatteessa teknisen lukemisen materiaaleja vaan nyt sun piti ymmärtää tää asia. Niin siinä niinku välillä muuttuu se ympäristötieto ihan siihen lukemisharjoittelutunniksi, et siinä pitää ihan vanhalla tyylillä käydä läpi ensin ne tärkeet ja miten kukin opettaja sen nyt ottaa, alleviivaako vai kirjottaako vihkoon ne tärkeimmät, miten hän ne ottaa sieltä ja tuo lapselle. Mutta mä näkisin, et se ympäristötiedon opettaminen on paljon lukemaan ymmärtämisen opettamista. Katja (LO1)

Lukustrategioiden opettamisen lisäksi hieman yli puolet (5/9) opettajista piti tärkeänä asioiden ja tekstien monipuolista ja monikanavaista käsittelyä eli tekstitaitoja. Opettajat kertoivat käyttävänsä kirjoitustaitoa puhutun kielen ja lukemisen tukena asioiden läpikäymisessä, esimerkiksi vihkoon kirjoitettavien tiivistelmien, koontien ja kuvausten muodossa. Visuaalisena tukena mainittiin piirtäminen ja taulukuvat. Opettajat kertoivat myös toistavansa tekstiä, esimerkiksi, että he lukevat tekstin ensin ääneen oppilaille ja sitten oppilaat lukevat tekstin itse. Kirjallisuuden käsittelyn kohdalla mainittiin kirjoista keskustelu, mielipiteiden ja arvioin antaminen sekä kirjaesitelmät tai -esittelyt. Monipuolinen ja monikanavainen käsittely tuovat toistoa aiheen tai tekstin



käsittelyyn sekä luetun ymmärtämisen strategioiden käyttöön ja harjoittamiseen. Monikanavaisuus myös huomioi erilaiset oppijat ja varmistaa, että jokainen saa monipuolisen toiston välityksellä poimittua jotain muistiinsa, sillä painetun tekstin lukeminen ei ole kaikille yhtä helppoa.

Luetun ymmärtämiseen liittyi opettajien vastausten perusteella myös käsitystä kielestä, teksteistä ja oppimisesta. Muutamalla opettajalla (3/9) nousi yhteisenä teemana mediakriittisyys ja suhtautuminen teksteihin eli kriittinen lukutaito, jonka tietoutta opettajan tulisi hallita ja opettaa oppilailleen, jotta oppilas osaa toimia erilaisten tekstien kanssa niiden vaatimalla tavalla sekä osaa erottaa tekstin eri tasoja ja sävyeroja. Toimintamallien puuttuminen tai osaamattomuus nähtiin yhtenä luetun ymmärtämisen ongelmakohtana, jonka lisäksi opettajat mainitsivat ymmärtämisen ja lukemisen sujuvuuden ongelmat (harjoittelun puute vs. lukihäiriöt) sekä ydinasioiden poimimisen hankaluuden tekstistä. Myöhemmillä luokilla erityisesti tekstimäärien lisääntyminen reaaliaineissa aiheuttaa haastetta luetun ymmärtämiselle ja erityisesti historia koettiin oppiaineena vaikeaksi:

No kyllähän se luetun ymmärtäminen on just, et vaikeempi teksti, niin kyllähän siinä on työtä. Et just se, et mie oon miettiny sitä, että kun siirrytään reaaliaineisiin, niin sit yhtäkkiä tuntuu, et se onkin paljon vaikeempaa lukee ajatuksella. Että minkä verran se on sitä lukutaitoo. Minkä verran se onkin sitä niinku sisältöä, sisällön ymmärtämisen vaikeutta, et tulee liian paljon uutta asiaa. Minkä verran se on sitä, että se on vaikka kirjassa huonosti esitettyä. Henna (LO2)

No siis ajankohtaista meillä on se, et nyt vitosella tekstimäärät lisääntyä aivan huimasti, että mä itse siinä vähän mukauttelin sitä sitten. Huomas, et pitää painaa vähän jarrua, ettei tuu epätoivo, ”et en mä selviä, koulu ei oo mun juttu”, koska sit se on jo kohtalokasta. No 3 ja 5 on tunnetusti semmosia, ku ykkösellä ja kakkosella viä nalle pyytää lukemaan ja saat tarran. Kolmosella ne unohtuu ja sitten lähetään jo vähän kovemmalla vauhdilla. Sen lukutaidon oletetaan olevan jo aika hyvä. Ja sitten vitosellahan nykää oikein tosissaan käyntiin, esimerkiks historiahan on siis ihan uskomaton oppiaine, jos se pelkkään tekstiin rupee nojaamaan. Laura (LO5)

Opettajien luetun ymmärtämiskäsityksistä siirrymme tarkastelemaan opettajien vastausten, matematiikan esimerkkitekstiä koskevien ajatusten ja kerrottujen käsittelytapojen pohjalta koottua lukustrategiakokonaisuutta. Lukustrategiakokonaisuus etenee kronologisesti tekstin läpikäymistä ajatellen, jonka jälkeen esittelemme koonnin tueksi opettajien haastatteluista esiin nostettuja lainauksia. Osat vaiheista ovat päällekkäisiä, eli ne ajavat samaa asiaa, mutta erottaaksemme, kuinka moni on kunkin asian maininnut (merkitty suluissa), listaamme ne erillään:

- Lue teksti: yhdessä, yksin tai opettaja lukee ääneen tai hiljaa itsekseen (kaikki).

- Tarvittavien asioiden kertaaminen ja muistelu, esim. matematiikassa mitä käsitteet ovat ja miten niitä lasketaan → ennakkotiedot (2).
- Tekstin palasteleminen pienempiin osiin, ryhmittely kappaleisiin → hahmottaminen (4).
- Ydinkohtien alleviivaus, yliviivaus → Mistä löydät tiedon? (3)
- Outojen sanojen poiminta ja selittäminen (2).
- Kuvittaminen ja piirtäminen → hahmottaminen (6).
- Ydinasioiden kirjoittaminen vihkoon, muistiinpanot, muistisäännöt (2).
- Käsitekartan kokoaminen → yhteenveto luetusta (1).
- Koonti, kuvaus tai tiivistelmä vihkoon → yhteenveto luetusta (2).

Tekstin läpikäyminen ja luetun ymmärtäminen pohjaavat tietenkin tekstin lukemiseen, josta lähdettiin kaikkien opettajien (9/9) kertoman perusteella tekstin läpikäymisessä liikkeelle. Vain kaksi opettajaa mainitsi ennakkotietojen aktivoimisen ja matematiikan kohdalla tarvittavien termien ja niiden laskemisen kertaamisen. Lukemisen ja mahdollisen aiempien asioiden kertaamisen jälkeen ensimmäinen ymmärtämistä helpottava strategia oli tekstin eri osien hahmottaminen erottamalla tekstiä osiin (4/9) ja poimimalla sieltä ydinasioita ja avainsanoja alle- ja yliviivaamalla tai muuten merkkamalla (3/9):

No me lähettäs sillä tavalla nyt ensiksikin, että me luettas tää niinku ensin, mä voisin ite lukee tän ja sitten otettas kynät ja ruvetas alleviivaamaan sieltä niinku niitä ydinsanoja ja ydinasioita ja tehtäs ehkä joku kappalejako. – – Mitä me ollaan kauheesti harjoiteltu silleen kirjoitelmienkin tekemisessä, asiat [pitää] ryhmitellä, et ne olis helpompi lukee. Nii täs pitäs olla ilman muuta kappaleet, kappalejaot niinku eri asiat jaoteltu. Toi matkan kuluminen, se olis oma asiansa ja sit puolukametsä niin nää kaikki ja sitten nää juotavat taas oma kappaleensa. – – Että sillain me varmaan käytäs tää kohta kohdalta yritettäs ettiä täältä kaikki ne asiat mitkä kertoo siitä, mihin pitää vastaus ettiä. Hilja (LO6)

Hahmottelemalla tekstin rakennetta ja erottamalla eri asioita lukija saa kuvaa siitä, missä kohden käsitellään mitäkin, jotta mahdollisiin kysymyksiin tai muihin koonteihin voi löytää vastauksen näiden poimintojen ja korostuksien avulla. Tietenkin samalla muodostuu kuva siitä, mistä asioista koko teksti koostuu. Ydinasioiden merkkaukseen linkittyi myös outojen sanojen poiminta ja selittäminen (2/9), koska jollei tiedä mitä sanat tarkoittavat tai ymmärtää sanojen merkitykset väärin, voi tekstin ymmärtäminen mennä harhaan.

Tekstin asioiden hahmottamisen apuna ja luetun ymmärtämisen tukena kaksi kolmasosaa opettajista (6/9) mainitsi piirtämisen:

Noissa sanallisissa tehtävissä just kanssa sitä luetun ymmärtämistä mietin kanssa hirveesti, koska se on monelle tosi vaikeeta. Niissä aina yritän ohjata siihen, että piirrä, piirrä kaikki mitä siinä on, mieti mitä kysytään. Henna (LO2)

Piirtäminen auttaa hahmottamaan kokonaisuutta sekä asioiden järjestystä ja tarjoaa visuaalista tukea asioiden muistamiseen. Piirros voi toimia muistamisen lähtökohtana, jonka avulla etsitään muistista piirroksen liittyneet tiedot. Seuraavaksi tekstin läpikäynnissä päästään tekstistä poimittujen ja eroteltujen ydinasioiden kokoamiseen, jolla varmistetaan ymmärtämistä ja kerrataan samalla luettuja asioita. Kaksi opettajaa mainitsi muistiinpanojen kirjoittamisen ja muistisääntöjen keksimisen. Laajempina kokoamistapoina mainittiin käsitekartat (1/9) sekä tiivistelmien ja koontien kirjoittaminen (2/9). Käsitekartta on visuaalinen ja yksinkertaistettu koonti ydinasioista ja niiden suhteista. Tiivistelmä on monesti omasanainen eli ei vain kopio tekstin lauseista, jolloin kirjoittajassa tulee mietittyä, mikä on oikeasti tärkeää, miten asiat olisi hyvä yhdistellä toisiinsa sekä missä muodossa ne muistaisi parhaiten. Kirjoittaminen lisää tekstin ja ydinasioiden läpikäymistä, jolloin myös muistaminen vahvistuu:

Mä puollan sitäkin, et kun sä kirjoitat, niin sä joudut ajatteleen mitä sä kirjoitat ja se menee sun aivojen läpi vahingossa. Laura (LO5)

Opettajien lukustrategiakokonaisuudesta siirrymme tarkastelemaan opettajien ajatuksia luetun ymmärtämistä helpottavista sekä hankaloittavista tekstin piirteistä, joita tulisi suosia tai välttää, jos tarkoituksena on kehittää oppilaiden luetun ymmärtämistä ja sitä kautta tukea oppimista ja innostaa oppilaita lukemaan. Haastatteluissa käytetty matematiikan malliteksti sai paljon kommentteja, joiden pohjalta olemme koonneet listan asioista, jotka erottivat opettajien mielestä hyvän tekstin huonosta. Suluissa kerrotaan kuinka moni opettaja mainitsi kyseisen piirteen:

- Tekstin ja tehtävän funktio (8), eli mikä on tekstin ja tehtävän merkitys tai viestinnällinen tarkoitus, mitä ne harjoittavat, vaativat tai mittavat? Tehtävän funktion ja tekstin funktion tulee tukea toisiaan.
- Tekstin tulee olla visuaalisesti ja rakenteellisesti selkeä (8). Kuvia visuaalisena ja hahmottavana tukena, ei tekstiä pötköön tai kaoottisena sillisalaattina, kappaletta, joilla tuetaan ydinasioiden löytämistä (esimerkiksi teksti–kysymys–teksti–kysymys).

- Sisältöjä eikä tekstiä saa olla liikaa, koska muuten ei kyetä toimimaan tekstin kanssa eikä löydetä ja muisteta sen asioita (7). Jo pelkkä tekstin ulkomuodon näkeminen voi aiheuttaa torjumisreaktion (4).
- Tekstin kielen, termistön ja asioiden esittämisen tulee vastata normaalia kielenkäyttöä ja tavallisia esittämistapoja. Yksittäiset merkit ja termit eivät saa häiritä tekstiä. (5)
- Autenttisuus ja elämään liittyminen ovat tekstin hyviä puolia, mutta ne eivät saa olla itsetarkoitus. (3)
- Tekstin vaikeustason tulisi olla sellainen, että siitä ja vaadituista tehtävistä kykenee selviämään yksin. Ei saa olla liian vaikeita perustehtäviä, sillä epätoivo tai tyhmäksi itsensä tunteminen eivät edistä oppimista! (9)

Ensimmäisenä opettajien reaktioissa matematiikan mallitekstin pohjalta nousi esiin voimakkaasti tekstin ja tehtävän yhteensopiva funktio (8/9). Mallitekstin funktio ei opettajien mielestä vastannut matemaattista laskemista:

Joo tää on tosi mielenkiintoinen siis täähän käy ihan lukemisen ymmärtämisen tehtävästä, että tää nyt on ensin otettava semmosena. Katja (LO1)

Sanalliset tehtävät ovat loogisen ajattelun kautta osa matematiikkaa, mutta jos painotus on liikaa luetun ymmärtämisessä, jää matemaattinen funktio joko hyvin suppeaksi tai jopa olemattomaksi. Tällöin tehtävän ratkaisu ei ole niinkään kiinni oppilaan matemaattisessa osaamisessa, vaan kyvystä hahmottaa tekstiä ja ymmärtää lukemaansa. Toinen voimakkaasti reaktioita herättänyt tekstin piirre oli tekstin visuaalinen ja rakenteellinen selkeys (8/9):

No täähän on ihan kamala, kun tää on tämmösessä pötkössä. Ei mitään kuvaa, luvut, numerot tuolla. Tää näyttää hirveelle tälleen katottuna, et ois niinku yks asia vaikka kerrallaan. Henna (LO2)

Opettajien mielestä mallitekstin rakenne ei tukenut luetun ymmärtämistä, jolloin myös matemaattinen funktio kärsii, koska oppilas joutuu ensin etsimään, missä kohtaa tekstiä asiat ovat ennen kuin hän voi siirtyä tehtävien laskemiseen.

Visuaalisen tuen puuttuminen ja tekstin epäselvä rakenne aiheuttavat lisähaastetta erityisesti hahmotusongelmista kärsiville oppilaille, mikä nousi esiin myös opettajien vastauksissa:

Et miks ne on tarvittu laittaa tämmöseen pötköön, kun kuitenkin varmasti just tää muoto tässä tekee sen hahmottamisen vaikeuden osalle, kun se teki sen mullekin ennen ku mä pääsin selville. Saila (ELO5-7)

Tekstin visuaalisuuden ja rakenteen ohella tekstin määrä sekä tekstin sisältöjen määrä vaikuttavat opettajien (7/9) mielestä vahvasti tekstistä selviämiseen:

Mä veikkaisin, että puolet oppilaista kokee tän vaikeena just sen takia, et tässä on näin paljon tekstiä. Katja (LO1)

Ja sit jos lukeminen on hidasta ja luetun ymmärtämisessä vähän ongelmaa, niin eihän tästä saa mitään tolkkua. Hilja (LO6)

Neljä opettajaa (4/9) mainitsi, että pelkkä mallitehtävän näkeminen aiheuttaisi osissa oppilaita torjumisreaktion, mikä osoittaa sen, että on hyvin tärkeää miettiä tekstin rakenne ja määrä suhteessa tehtäviin, jotta oppilaasta on mielekästä ryhtyä ratkaisemaan tehtäviä ja hän jaksaa pakertaa tehtävän parissa ilman epätoivoa tai täyskieltäytymistä. Hieman yli puolet opettajista (5/9) oli sitä mieltä, että tekstin kieli vaikuttaa ymmärtämiseen ja tekstin haastavuuteen. Mallitekstin kieli koettiin yleisesti yksinkertaiseksi, mutta matemaattisten asioiden esittäminen sai kritiikkiä paikoitellen havaittavasta luonnottomuudestaan:

Ja jotenkin sellanen olo, et ei missään tekstissä oikeesti ole tälläsiä, et matkaan kului kaksi yksi kahdesosa tuntia. Et tää kieli ei oo niinku ollenkaan normaalia. Sari (LAE)

Kielen ja termistön esittämisen lisäksi tekstin autenttinen aihe ja arkielämään liittyminen saivat maininnan muutamalta opettajalta (3/9). Mallitekstin kohdalla arkielämään liittyminen ei täysin toiminut, koska teksti kokonaisuutena ei toiminut, jolloin idea mökkireissusta, eväistä ja marjojen keräämisestä ei tukenut tehtävien ratkaisemista.

Kaikki yllä mainitut piirteet yhdessä vaikuttavat siihen, kuinka vaikeaksi jokin teksti ja sen tehtävät koetaan kokonaisuutena. Opettajat olivat yksimielisiä (9/9) sen suhteen, etteivät perustehtävät saa olla liian vaikeita oppilaille. Jos tarkoitus on tehdä tehtäviä yksin, on niiden oltava vaikeustasoltaan sellaisia, että niistä voi myös selviytyä yksin. Tekstiä valittaessa on myös huomioitava se, millaisia ajattelutaitoja teksti ja tehtävät vaativat, ja mihin oppilaat missäkin vaiheessa kykenevät. Mallitehtävän koettiin vaativan liikaa oppilailta. Epätoivo ei auta ketään eikä liiallinen vaikeustaso opeta mitään, vaan saa aikaan epäonnistumisen kokemusten välityksellä huonon itsetunnon eikä varmasti innosta palaamaan aiheeseen:

Mut jos lapsella on yhtään lukemisen kans ongelmia niin tää on ihan tappotehtävä. On niin kun TYHMÄÄ antaa sille tällanen tehtävä. Kun itse asiassa mustakin tuntuu tällä hetkellä ihan selkeesti, kun mä luen tätä, niin muakin HÄVETTÄÄ, etten mä selviäis tästä. Ja se on nolo tunne, kun tulee sellanen olo, et joku olettaa, että minä selviän tästä ja minä joudunkin sanoon ääneen, etten mä osaa ratkaista tällaista. Tää on liian vaikee, en mä jaksaa, en mä halua alkaa, niin kun että

miks tää näin sekavasti pitää, et jos se tulee mulle se häpeän tunne, niin tuleehan se nyt hyvänen aika lapsellekin. Laura (LO5)

Hieman alle puolet opettajista (4/9) menisi mallitehtävän yhdessä luokan kanssa läpi, kun taas osa opettajista ei välttämättä tekisi tehtävää ollenkaan, koska oppilaat eivät jaksaisi keskittyä siihen sen vaikeustasosta johtuen edes yhdessä. Laura (LO5) mietti, että hän saattaisi ottaa tehtävän mukaan sinnikkyuden harjoitteluna, jotta saataisiin yhdessä selviämisen kokemus, mutta toisaalta silloin heikommat oppilaat eivät oppisi mitään, vaan vain kuuliaisesti täyttäsivät vastaukset muiden perässä.

### 6.3 Oppijan lukutaidon kehittymisen tukeminen ja motivoiminen lukemaan

Tulosluvussa 6.3 käsittelemme kolmanneksi yläteemaksi noussutta *tukea ja motivointia*, jonka alle sijoittuvat alateemat oppilaiden lukutaidon yleisesti tukemisesta sekä lukemaan motivoinnista, joihin linkittyvät kodin merkitys, opettajan oma toiminta sekä yhteistyö kodin, koulun ja erityisosaaajien välillä. Kolmas yläteema osoittaa, että lukutaidon ja luetun ymmärtämisen kehittyminen, kuten muidenkin taitojen kohdalla, vaatii tekniikan ja osataitojen hallinnan lisäksi sosiaalista tukea ja innostusta, jotta lukutaitoa jaksaa harjoitella ja siihen panostaa.

Lukutaidon alkuvaiheen kohdalla tuli aiemmin esiin omalla tasolla eteneminen, jonka tukeminen on tärkeää, jotta oppilas kohtaa sopivasti haastetta, tuntee pärjäävänsä ja saa onnistumisen kokemuksia. Lisätuki on tärkeää hitaammin etenevien ja kehittyvien kohdalla, mutta tukiopetuksesta voi muokata nimellisesti myös sellaista, ettei se korosta tukiopetuksen tarvetta oppilaan kohdalla. Katja (LO1) jakoi kokemustaan lukupiiritoinnasta, joka on samalla tukiopetusta:

Että vaikka sitten järjestää omaa lukupiiriä, joka on tämmönen valheellinen nimi tukiopetukselle. Et tehdä tämmönen muutaman viikon lukupiiri meistä, jossa sit pyörii vaan tietyt oppilaat ja sit heidän kanssa luetaan ja keskustellaan, luetaan ja keskustellaan. – – No siis on se viiteporukka, et meit on nyt tässä neljä. Me istutaan sitten tämän pöydän ympärillä ja kaikilla on kirja ja luetaan sen tasosta, mitä kaikki osaa, et ei jäädä jalkoihin sit sen paremmin lukevien jalkoihin, vaan mennään sillä tasolla, niin se motivoi mun mielestä ihan hurjasti kanssa. Ja sit se, että jokainen saa lukea ääneen ja kerrankin saa lukea riittävän kauan, koska kyl nää pienet ainakin ne haluaa, et joku kuulee ja sitten kun on riittävän vähän niin se vuoro tulee riittävän usein. – – Ja sit koska isossa porukassa se ääneen lukeminen, kun kaikki lukee vuorollaan, niin sehän on tappavaa. Ne tasoerot on niin isot, niin se on valtavan tappavaa sille lahjakkaalle lapselle. Yrittää seurata ja haukotella, kun hän on sen moneen kertaan sen sivun luku. Musta se on niinku älykästä jakaa aina sit sillä lailla tasoryhmiin, että pistää paremmat yhteen ja sitten tukee näitä heikompia itse ja kuuntelee, koska ne motivoituu siitä, et opettaja kuuntelee just mua. Ja monelle se ymmärtäminen ei avaudukaan heti, jollei lueta ääneen, että tekniikka on niin huonoo, lukee niin väärin, että ei hahmotu se

ajatus sieltä, niin se vaatii sen kontrollin vielä viereen, että jonku pitää kuulla ja sanoa, et nyt kuule lue uudestaan.

Lisätuen tarpeeseen liittyen kaksi kolmasosaa (6/9) opettajista mainitsi yhteistyön erityisosaajien (puheterapeutit, erityisopettajat) kanssa sekä yhteistoiminnallisen, kollegiaalisen yhteistyön (ystäväluokat). Erityisopettajia arvostettiin, koska luokanopettajalla ei riitä aikaa ja taitoja lisätukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen. Yhteistyö tuo tukea oppilaiden lisäksi myös opettajalle itselleen:

Ensimmäinen työpaikka Vantaalla, niin siellä ei oikeestaan ollu minkäänlaista tukea, erityisopetusta eikä mitään, et oli ihan yksin ja kolkytkolme oppilasta luokassa, niin jotenkin tuntu välillä, et on ihan pulassa. Et täällä miusta tuntuu, tässä koulussa on ihanteellinen ympäristö ongelmien kanssa töitten tekemiseksi, kun meillä on niin paljon erityisopettajia. – – Et paljon yhdessä keskustellaan sitten ja kysyn apua, että kun tulee asioita vastaan, jotka tuntuu, et nyt ei omat kikat ja eväät riitä, niin meillä on aika mahtava täällä silleen. – – Ja tota meillä integroidaan, et mullakin on pienluokalta oppilaita ja on maahanmuuttaja oppilaita, niin monenlaista asiaa tulee vastaan, et sillon on kiva, et meillä myös on täällä monenlaista ja paljon henkilökuntaa. Henna (LO2)

Kaksi opettajaa toivoi, että yhteistyötä voisi olla enemmänkin, ei vain aikuisia luokassa, vaan kollegiaalista toimintaa sekä kokemusten ja vinkkien jakamista. Lisäjakamista ja -tukea toivottiin (1/9) erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen kehittymisen tukemiseen.

Opettajien välisen yhteistyön lisäksi yhteistyö kotien kanssa antaa parhaimmassa tapauksessa tukea myös opettajalle itselleen. Kodin merkitys on opettajien (5/9) mielestä erityisen tärkeä oppilaan lukutaidon kehittymisen tukemisessa, koska lukemiseen käytetty aika koulussa ei ole riittävä oppilaiden lukutaidon kehittymiseen. Kodin vaikutus näkyy toimintatapojen ja asenteiden välittymisenä oppilaille, mikä voi pahimmillaan näkyä myös negatiivisena vaikutuksena:

Ehkä se suurin ongelma on just se kotien erilaisuus, että joissakin kodeissa ei käydä kirjastoautossa, se vaikuttaa siihen paljon. – – Mille ei oo kotona luettu ja mille ei oo hommattu kirjoja ja mitkä ei arvosta eikä piä sitä niin tärkeenä. – – Et kyllähän sitä jonkun verran voi vaikuttaa, mutta sit tietysti on perheitä ja lapsia, joihin ei kauheesti, jos ei niistä huolehita muutenkaan, niin ei siitä lukemisestakaan välitetä. Jos on muuten hyvin huolehittu lapsi, niin kyllä ne vanhemmat sit hoksaa, kun siitä vaan jaksaa puhua ja jaksaa sen tärkeyttä korostaa. Nytkin tänä vuonna oli yks poika, joka ei ollu juuri mittään lukenu, ja kyllä se vaan sitten luki ja ihan hirveesti on menny etteenpäin, mut se vaatii vähän myös perheeltä sitä viitseliäisyyttä. Mari (LO3)

Mää uskon itte siihen, että suurin vaikutus on kodilla. Eikä ees sillä, et onko äiti oppinut tai lukeeko itte, koska mä tiän, että on vanhempia, jotka itse ei lue ja oma lukutaito on heikko ja kirjoitustaito on heikko, mutta silti vanhempi on ite oivaltanut jotenkin sen, että mä en halua tätä samaa mun lapselle. Laura (LO5)

Yhteistyö kirjastojen kanssa nousi esiin jo tulosluvussa 6.1 lukumateriaalin hankinnassa (7/9), jonka lisäksi opettajat (1/9) kertoivat hyödyntävänsä myös oppimateriaa-

likeskusta lukumateriaalin hankinnassa. Opettajien kokemukset yhteistyöstä kirjastojen kanssa olivat positiivisia, kunhan vain opettaja itse viitsii ottaa yhteyttä ja laittaa asiaa vireille, niin kirjastot auttavat mielellään lukumateriaalien kokoamisessa ja toimittamisessa. Kahdelta opettajalta tuli esiin kokemukseen pohjautuvia tai muualta poimittuja ideoita lukutaidon yleiseen tukemiseen, jotka perustuivat koko koulun yhteistyöhön, sillä lukemiseen panostaminen oli ainakin haastateltujen opettajien vastausten perusteella opettajan oman kiinnostukseen ja panostuksen varassa:

Vois olla esimerkiksi tämmösen lukuprojektin kautta. Koko koulu lähtee ajamaan samaa lukuprojektia sillä tavalla, että tietyillä luokilla luetaan tietyt kirjat aina. Näin laps tietää, et tää on tämmönen jatkumo, että mun pitää suorittaa ne tavallaan.– – Sitten tämmönen idea on syntyny, että pidetään koko koulun – siis Sadun päivänä, joka on siis lokakuussa, onkohan se 18. – niin pidetään niinku satupäivä koko koulussa.– –Katja (LO1)

En tiedä oliko se Amerikassa, Australiassa vai missä, mutta mä jossain vaiheessa kuulin tälläsen idean – ehkä on teille tuttuakin – että jossain koulussa oli sellainen tapa, että siellä oli semmonen lukemistunti kaikille tai lukemishetki. Oliko se sit puoli tuntia, mutta silloin siellä koko koulu luki, ja oliko se sit kerran päivässä, ja siellä myöskin ne eskarit lukivat silloin, siis kaikki lukivat.– – Saila (ELO5–7)

Yhdeltä opettajalta tuli lisäksi idea suurempaan sanomalehtien hyödyntämiseen opetuksessa sekä tiedon etsinnässä että koonnissa.

Seuraavaksi tarkastelemme luvun toista alateemaa eli motivointikeinoja, joita opettajat kertoivat käyttävänsä oppilaiden lukemiseen innostamisessa. Kuten jo aiemmin kävi opettajien vastauksista ilmi, oppilaiden lukemaan motivoinnissa suurin vaikuttaja kouluympäristössä on opettajan oma asenne ja toiminta (7/9). Haastatellut opettajat pitivät lukemista henkilökohtaisesti tärkeänä ja lukivat sanomalehtiä ja kirjallisuutta aika aktiivisesti, mikä näkyi myös innostuksena ja panostuksena oppilaiden lukemisen tukemiseen. Koko luokkaa koskettavina motivointikeinoina kaksi opettajaa mainitsi lukudiplomit. Lukudiplomien välityksellä sekä luokan yhteisillä tavoitteilla oli yhteen luokkaan saatu aikaiseksi positiivista sosiaalista painetta:

Sit tarttuuhan se luokassa, meillä on kovia lukijoita, niin se tarttuu vähän niihin muihinkin sitten. – – Ja nyt ne diplomit oli aika tehokas tänä vuonna, on paljon noita diplomeja käytetty, niin kyllä ne vähän höynähti ihan höpelönä. Mari (LO3)

Niin no viime vuonna oli se, et kun on luettu 10 000 sivua, niin sit pietään karkkipäivä, ja niin sitten luettiin, luimme sen 10 000 sivua ja saatiin se karkkipäivä. Mari (LO3)

Opettajat kertoivat myös erilaisista tekstin käsittelyn tavoista, joilla he kertoivat innostaneensa oppilaitaan ja monipuolistaneensa opetustaan:



Ne luki niinku puolet ja puolet luki aina saman, ja sit kun ne oli lukenu, ne luki ne toiset puolet, niin sit pysty kyselemään sitten toisiltaan kumpikin. Sit kun molemmat kirjat oli luettu, niin tekivät toisilleen niistä kysymyksiä. Ei aina tarvii olla se opettaja se kyselijä, voi se olla kaverikin. Ja siten ryhmissä, yhestä kirjasta juteltiin aina pienissä ryhmissä, mutta paljon luettiin kyllä, paljon luettiin, nyt on kirjaesittelyt just menossa sitten. Mari (LO3)

Yks semmonen tosi hyvä tapa, mää oon tän yheltä nuorelta opettajalta oppinut jossain ihan muualla. Jos on teksti, josta pitää hakea jotain asiaa tai mielipidettä tai jotain, niin mulla on semmonen läksy ollu monta kertaa, että merkkää kotona punaisella kynällä sellaiset kohdat jotka sulle on WAU. Wau niinku et se jotenkin tuntuu kivalta, niin alleviivaa tai merkkää se wau. Sitten merkkää sieltä että HÄH, jota et niinku tajua. Ja sit eri värillä mikä nyt onkaan ollut, et EN USKO tai jotain. Niin sitten huomaa sen motivaation, millä he tulee sen läksyn kanssa, että mä löysin nää ja nää ja nää. Ja sitten ne vertaili niitä ja siitä tuli aika hyvä juttu. Jenni (ELO7–9)

Oppilaiden yleinen motivaatio suorittaa lukemistehtäviä (2/9) koettiin aika positiiviseksi, vaikka aiemmissa luvuissa käsiteltyjen tulosten perusteella osa ei lue lainkaan vapaa-aikana. Kaksi opettajista arveli nuorison harrastuksien ja kiinnostuksen kohtien lisääntymisen vaikuttavan tänä päivänä siihen, kuinka paljon oppilaat käyttävät aikaa lukemiseen tai edes törmäävät kirjallisuuteen:

Et mun lapsuudessa, josta on jo aikaa, niin ei ollu niin paljoa kilpailevia juttuja, eikä näitä pelikoneita ja muita, eikä telkkarista tullu lastenohjelmiakaan siihen malliin, niin kirjat oli paljon tärkeempiä. Katja (LO1)

Kyllä se on jännä, mie oon niinku miettiny, et se on tänä päivänä yks niitä harvoja ilmasii semmosii tavallaan viihdejuttuja, joissa kuitenkin on myös se sisältö, mitä voit tarjota tuolla, jota ne ei ehkä muuten saa. Henna (LO2)

Kolmasosalla opettajista (3/9) nousi haastatteluissa esiin ulkoisen motivoinnin tukikeinojen hyödyntäminen, erityisesti lukutaidon alkuvaiheessa tai jos oppilas ei muuten motivoitu lukemaan:

Mä oon käyttänyt semmosta lähinnä niin kun sujuvan lukemisen auttamista, nii tämmösiä pieniä porkkanoita. Aina eka-tokaluokkalaisialle laittanut sellasia lukukortteja kotiin. Siinä luetaan niinku tietty aikamäärä jollekin aikuiselle ääneen ja sitten siitä saa merkinnän ja sit, kun on tarpeeks merkintöjä, niin saa jonkun palkinnon koulussa. Jotakin lakupötköä tai jotain muuta pientä. Tää on niinku hyvä kannustin siihen. Tai jotain tarroja ja mitä mä nyt sitten oon keksinytkään. Hilja (LO6)

Kolmasosa opettajista (3/9) puhui myös sisäisen motivaation herättämisestä opetuksen ja tukemisen tavoitteena sekä jakoi kokemuksia sisäisen motivaation herättämiseen liittyen:

Pikkuhiljaa auttaa siihen, et huomaa, et hyvänen aika nythän mä osaankin lukee ja nythän mä voin valita mitä vaan ja nythän mä voin valita Harry Potterin. Kyl mä luotan tällä hetkellä ainakin äitinä siihen, et se tapahtuu näin. Kun mennään tän raskaimman vaiheen yli tavallaan tämmösellä höpösillalla, niin sit se nytkähtää liikkeelle ja eikä sitten enää tarvita näitä tarroja. Laura (LO5)

Nyt just kuulin tänään puhelimessa, että mun yks tyttöoppilaani oli viimeks halunnu itse lukea biologian kokeisiin. ”Minä luen itse”, ja vaikka se lukeminen on hänelle kotona kuulemma vastenmie-

listä, koska hän lukee sillai tavuttaen ja hitaasti ja siinä menee sitten majava esimerkiksi on vajama, elikkä hänellä hyppii sillä lailla, että hän hahmottaa näin. Niin mä olin tosi ilonen, et hän oli itte halunnu lukee, että kyl siinä on jotain tapahtunu tässä sitten. Saila (ELO5–7)

Yllä tarkasteltujen motivointitapojen lisäksi pari opettajaa (2/9) kertoi hyödyntävänsä kirjastojen henkilökunnan ammattitaitoa ja kirjallisuustietoa kirjavinkkauksen muodossa, jota opettajat pitivät toimivana motivointikeinona. Kirjallisuuden lukemisen lisäksi yksi opettaja korosti yleisen kiinnostuksen herättämistä ajankohtaisia asioita ja niiden seuraamista kohtaan, jotta lukemisesta tulisi osa oppilaiden arkea, vaikka he eivät kirjallisuutta harrastuksena lukisikaan.

Opettajan saamaan tukeen liittyen selvitimme haastatteluissa myös opettajien lisäkoulutuksen tarvetta luetun ymmärtämiseen, lukutaitoon ja äidinkieleen liittyen, ja käsittelemme näitä tuloksia lyhyesti nyt luvun lopuksi. Lisäkoulutautumisen tarve näyttyi hyvin yksilöllisenä opettajien vastauksissa. Äidinkieleen liittyen kolme koki, ettei tarvitse lisäkoulutusta, kun taas kaksi mainitsi käyneensä lisäkoulutuksia lukemaan opettamiseen ja luetun ymmärtämiseen liittyen. Enemmän koulutustarpeet tuntuivat olevan muualla kuin äidinkielen alueella. Yksi opettajista kuitenkin esitti, että jokaiselle opettajalle voisi tehdä hyvää äidinkieleen liittyvä, asioita kertaava ja uusia tuulia esittelevä koulutus tai teemapäivä aina silloin tällöin opettajanuran aikana. Tämän lisäksi toisen opettajan opetuksen seuraaminen voisi tuoda uusia ideoita ja toimintatapoja omaan opetukseen.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tutkimustehtävän saavuttaminen ja päätulokset

Tutkielmamme tutkimustehtävänä oli kartoittaa vastaako koulujen lukustrategioiden opetus ja luetun ymmärtämisen ohjaus ja tukeminen lukutaidolle asetettuja vaatimuksia tutkimusaineistomme rajoissa. Tutkimustehtävä kumpusi tutkimusongelmasta, ettei opetus vastaa tarpeeksi lukutaidon vaatimuksia, sillä suomalaislasten ja -nuorten lukutaidon tason hienoinen lasku sekä lukemisen vähyys ovat olleet huolena ja puheen aiheena useaan otteeseen myös mediassa. Haastateltujen opettajien kertoman perusteella ainakin heidän kohdallaan huoli luetun ymmärtämisen ohjauksen ja lukutaidon tukemisen riittämättömyydestä tuntuisi olevan aiheeton, mutta lukustrategioiden opettaminen voisi olla yleisempää ja laajempaa. Kaikki haastatellut opettajat pitivät lukutaitoa hyvin tärkeänä pohjana kaikkeen oppimiseen ja elämässä selviämiseen ja panostivat opetuksessaan lukutaidon kehittymisen tukemiseen. Opettajien suurin huoli ei koskenut omaa osaamista, sillä opettajat kertoivat käyneensä päivittäisessä ja kertaamassa tietojaan, jos koulutustarpeita oli noussut esiin, ja suurella osalla oli erikoistumisopintoja joko äidinkielen tai erityispedagogiikan puolelta. Suurin huoli opettajilla oli heikkojen lukijoiden motivoimisesta lukemaan, sillä hidaskokemus vaikeuttaa luetun ymmärtämisen saavuttamista ja sitä kautta asioiden oppimista, ja vain lukemalla oppii lukemaan. Tuloksiamme perusteella emme voi kuitenkaan tehdä varmoja johtopäätöksiä käytännön toteutuksesta, koska olemme keskittyneet tutkielmassamme opettajien käsityksiin ja heidän kertomiin asioihin. Konkreettisen luokkaopetuksen ja luetun ymmärtämisen ohjauksen seuraamisen jätämme myöhempien tutkimusten tehtäväksi.

Luvussa 7.1 pohdimme ja teemme johtopäätöksiä tulosten ja taustateorian suhteesta koskien lukutaitoa yleensä sekä lukutaidon alkuvaihetta siinä määrin kuin se on tutkielmamme fokuksen kannalta oleellista. Luvussa 7.2 keskitymme tutkielmamme ydinalueeseen eli luetun ymmärtämiseen, ja millaisia päätelmiä siihen, lukustrategioihin ja luetun ymmärtämisen kannalta hyvän tekstin piirteisiin liittyen voimme tutkielmamme pohjalta tehdä. Luvussa 7.3 keskitymme lukutaidon ongelmakohtiin, luetun ymmärtämisen tukemiseen sekä lukemaan motivointiin, ja tarkastelemme näihin liittyviä tuloksia suhteessa taustateoriaamme.

## 7.2 Lukutaito kehittyy lapsuudesta asti

Haastateltujen opettajien mielestä lukutaito on tärkeä elämässä selviämisen taito, johon opiskelu, muu elämä ja jopa kulttuurinen kehitys pitkälle pohjaavat. Tämä merkitys vastaa kansallista ajattelutapaamme, sillä lukutaidolla on Suomessa suuri merkitys (Linnakylä 1995, 1). Koska opettajat ovat suomalaisen kulttuurin kasvatteja ja lukutaidon merkitys näkyy voimakkaasti myös opetussuunnitelman perusteissa (OPS 2004), voidaan ajatella, että he ajattelevat luonnollisesti lukutaidosta näin. Kuitenkin voimme tutkielmamme tulosten perusteella painottaa koulutuksen ja opetussuunnitelman tavoitteiden vaikutuksen lisäksi opettajien käsitysten henkilökohtaista painoa, sillä lukutaito ja lukeminen olivat heille henkilökohtaisesti tärkeitä ja he toimivat alalla, joka pohjaa melkein kaikessa toiminnassaan lukutaitoon. Lukutaidolle annettu merkitys ei siis ole vain opittua tai omaksuttua, vaan pohjaa omien kokemusten välityksellä lukutaidon koko kirjon näkemiseen sekä sen henkilökohtaiseen todistamiseen, että lukutaitoon panostamalla saadaan hyviä tuloksia aikaiseksi.

Opettajien käsitys hyvästä lukutaidosta (mekaniikka + ymmärtäminen) oli Suomessakin yleisesti käytetyn Hoover & Goughin (1990) *The Simple view of reading* -mallin mukainen (dekoodaminen + kielellinen ymmärtäminen). Opettajien kohdalla tämä käsitys perustuu opintojen lisäksi eniten työn ja kokemuksen tuomaan tietoon. Lukutaidon opetus lähtee kouluissa liikkeelle mekaniikan eli dekoodauksen harjoittelusta ja siirtyy mekaniikan varmistuttua luetun ymmärtämisen ohjaamiseen (OPS 2004, 47; Sarmavuori 1999, 19). Opettajien vastauksissa korostui lukutaidon painottuminen kouluopetuksessamme sekä sen opettamisesta liikkeelle lähteminen, sillä onhan kieli sekä oppimisen kohde että väline (Aro 2002; OPS 2004). Perustaitojen hallinnan varmistaminen alakoulun aikana näkyi niin opetussuunnitelmassa (OPS 2004, 49) kuin opettajien vastauksissa, mutta erityisesti erityisopettajien vastauksissa, joissa he lisäksi painottivat peruslukutaidon tasoa, joka riittää arjessa selviämiseen. Tämä tasollinen näkemys luokanopettajiin on vielä tälläkin hetkellä koulumaailmassa ymmärrettävä, koska luokanopettajat, erityisluokanopettajat ja laaja-alaiset erityisopettajat toimivat lukutaidon opettamisen suhteen joissakin tapauksissa hyvinkin erilaisista lähtökohdista ja tavoitteista, kuten haastattelemiemme opettajien esittelyistä (luku 5.4) voimme havaita. Myös opettajien koulutusohjat luovat eroja tiedolliseen ja taidolliseen hallintaan, mikä

selittää näkemuseroja, vaikka inkluusiivisen ajattelutavan ja kolmiportaisen tuen myötä tavoitteet ja lähtökohdat ovat lähentyneet.

Lukemaan opettelussa opettajien vastauksissa painottuivat äänteistä liikkeelle lähteminen ja toisto sekä mainittiin KÄTS-menetelmä. Nämä painotukset ovat suomen kielen kannalta luonnollisia ja kieliteoreettisesti painottuneita, sillä synteettisten menetelmien avulla (johon KÄTS-menetelmä painottuu) edetään pienemmistä osista kokonaisuuksiin ja koska kirjain-äännevastaavuus on suomen kielessä poikkeuksellisen vahva (Lehtonen 1998, 59–60). Lukutaidon alkuvaiheessa opettajien käsitys lukutaidosta on hyvin tekninen (Lehtonen 1998, 9; myös Kirby 1988, bottom-up prosessointi), mikä on ymmärrettävää, koska harjoitellaan lukemisen mekaniikka, jotta tekstiä osataan koodata mahdollisimman sujuvasti ja nopeasti. Elämyksellinen lukutaito (Lehtonen 1998, 9) linkittyy opettajien vastauksissa kirjallisuuden lukemiseen sekä sisäiseen motivaatioon, jolloin lukijan merkitys tulkinnassa painottuu. Oppiaineiden oppiminen on pitkälle asia-tiedon mieleen painamista ja ymmärtämistä, kun taas kaunokirjallisuuden lukeminen on henkilökohtaisempaa ja tulkinnallisesti vapaampaa. Funktionaalinen lukutaito (Lehtonen 1998, 8) vastaa opettajien näkemyksessä lukutaidon instrumentaalisuutta ja yhteiskuntaelämään osallistumista, joiden paino on vahva lukutaidon merkityksellisyydessä. Tutkimustuloksista koottu lukutaitokäsitys ja taustateoria ovat yhtenäisiä sen suhteen, että vain lukemalla oppii lukemaan (Lehtonen 1998, 8; Takala 2004, 41), lukeminen lisää tietoisuutta kielestä (sanavarasto ja oikeinkirjoitus) sekä kasvattaa mielikuvitusta ja oppisisältöjen hallintaa (Takala 2004, 41). Myös opettajien mainitsemat lukutaidon haasteet ovat yhteneviä taustateorian kanssa: kielellisen tietoisuuden lisäksi lapsen muut yleiset lukemisvalmiudet, tarkkaavuuden ylläpitäminen ja ohjaaminen, muisti sekä lapsen omakuva ja käsitys omasta osaamisestaan vaikuttavat lukutaidon kehittymiseen (Ahonen, Aro & Siiskonen 2004, 56, Takala 2006a, 14–15). Näistä yhtäläisyyksistä voimme päätellä, että opettajilla on vahva teoreettinen pohja käsityksilleen, mikä tarjoaa vahvan tuen käytännön toiminnan ja valintojen perustelemiselle.

Opettajat näkivät lukutaidon yksilöllisenä ja yksilöllisesti kehittyvänä taitona, mikä vastaa myös tutkijoiden käsitystä lukutaidon kehittymisestä (Aro, Aro, Koponen & Viholainen 2012, 314). Opettajien käsitysten ja kokemusten mukaan lukutaidon taso on jatkumo, jonka ääripäissä ovat huiput ja heikot lukijat ja keskellä isoin keskitason ryhmä. Myös lukuinnostuksen jakautuminen osui tähän samaiseen jatkumoon, jonka toisessa päässä innokkaat lukevat ja lukevat ja toisessa päässä olevia ei saa millään lukemaan,

korkeintaan pakollisen. Keskellä on ”harmaa” johon opettaja voi vaikuttaa, toiminnal-  
laan. Tästä lukutaidon jakautumisesta voimme päätellä, että oppilaiden heterogeeninen  
jakautuminen vaatii opettajalta usean erilaisen lähestymis- ja motivoitavan yhdistä-  
mistä sekä eriyttämistä, jotta jokainen oppilas saisi tarvitsemaansa tukea ja kannustusta.  
Suurimpana haasteena opettajat kokivat heikommat ja lukemista välttelevät lukijat, mi-  
kä on ymmärrettävää, sillä vaikea ja haasteellinen lukutaito ei innosta lukemaan, mikä  
taas ei edistä lukutaidon sujuvuuden eikä lukuharrastuksen kehittymistä (Aro, Aro, Ko-  
ponen & Viholainen 2012, 13; Saarinen & Korkiakangas 2009, 35). Nämä erihaasteet  
nostattavat hyviä kysymyksiä tulevien tutkimusten aiheiksi, esimerkiksi miten eri tavoin  
opettajat innostavat ja tukevat yksilöidymmin hyviä ja heikompia sekä innokkaita ja  
lukemista vältteleviä oppilaita.

Lukutaidon alkuvaiheessa taidolliset erot näkyivät opettajien mukaan mekaniikan  
hallinnassa ja lukemisen sujuvuudessa ja myöhemmin luetun ymmärtämisessä, mikä  
vastaa käsitystä siitä, ettei tuen ja ohjauksen tarve lopu perustekniikan saavuttamiseen  
(Aro 2002, 9; Holopainen 2003, 11). Sukupuolierot taitotasossa eivät näkyneet voimak-  
kaasti opettajien vastauksissa, mutta poikien arveltiin tippuvan helpommin kirjojen lu-  
kemisesta. Sukupuolierojen näkymisen vähyys eroaa taustateoriassa esitellyistä tutki-  
mustuloksista (Saarinen & Korkiakangas 2009, 81; Sulkunen 2012, 13), sillä niiden  
perusteella on selvää, että suomalaistyöt ovat taidollisesti parempia kuin pojat ja tytöt  
lukevat enemmän kuin pojat. Tämä ero selittyy osittain sillä, että haastattelumme osal-  
listui vain yhdeksän opettajaa, jolloin otanta on hyvin suppea osuus Suomen opettaja-  
kunnasta sekä sillä, että opettajilla oli opetettavana noin kahdenkymmenen oppilaan  
otanta suomalaisista lapsista, jolloin erot tyttöjen ja poikien välillä eivät välttämättä ole  
selvästi havaittavissa. Näkemyseroa selittää lisäksi se, että selvitimme opettajien mieli-  
piteitä ja näkemyksiä, emmekä varsinaista oppilaiden tilannetta haastateltavien opettaji-  
en luokissa. Opettajien vastauksissa voi painottua myös tasa-arvoajattelu, johon perus-  
tuen opettajat eivät halua jakaa lukutaidon kehitysvaiheessa oppilaitaan sukupuolen  
mukaan hyviin/paljon lukeviin ja heikkoihin/vähän lukeviin. Tämän lisäksi alakoulun  
alkuluokilla sukupuolierot eivät välttämättä näy muutenkaan vielä yhtä voimakkaasti  
kuin lähempänä teini-ikää, koska jokaisen oppilaan lukutaito on vasta kehittymässä eikä  
sen tasosta voida tehdä lopullisia päätelmiä.

Lukutaidon instrumentaalisuus tiedonhaun välineenä korostui tuloksissa kuudella  
yhdeksästä opettajasta. Tämä painotus perustuu opettajien kohdalla pitkälti lukutaidon

välineellisyyteen kouluopetuksessa, mutta vastaa ajatuksellisesti myös nykypäiväistä, kansainvälisestäkin määriteltyä lukutaidon käsittämistä. Viimeisimmän PISA-tutkimuksen (Sulkunen 2012, 13; Sulkunen ym. 2010, 8) lukutaidon määritelmässä korostui juuri lukemisen instrumentaalisuuden hyödyntäminen ja soveltaminen lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi. Vaikka lukutaitoa käytetään koulun näkökulmasta pitkälti oppiaineiden asioiden oppimiseen, mahdollistaa lukutaito yksilön kohdalla paljon enemmän, kunhan vain sen hyöty ja merkitys ymmärretään ja valjastetaan yksilön käyttöön. Opettajien tulisikin hyödyntää lukutaidon yksilöllisyyttä ja erilaisia mielenkiinnonkohteita opetuksensa erityttämiseksi niin äidinkielessä kuin muissa oppiaineissa. Yksilöllisyyden vastakohtana on tärkeä huomioida opetuksessa myös lukemisen yhteisöllinen puoli, minkä opettajat kertoivat huomioivansa kirjavinkkauksen, lukupiirien ja erilaisten kirjaesitelmien ja -arvostelujen muodossa. Yhteisöllisyys lisää motivaatiota, laajentaa maailmankuvaa ja merkityksen rakentamista sekä opettaa asioiden jakamista ja muiden huomioimista (Kauppinen 2010, 263), mikä rakentaa kokemuspohjaa ryhmään osallistumisesta ja sitä kautta tulevaisuutta ajatellen yhteiskuntaan osallistumisesta.

PISA-tulosten perusteella suomalaisnuoret ovat edelleen vahvoja tiedonhaussa, vaikka tuloksissa on tapahtunut yli puolen kouluvuoden edistyksen lasku noin vuosikymmenen aikana (Sulkunen 2012, 22; Sulkunen ym. 2010, 17, 31). Opettajien vastuksien perusteella tekstin läpikäyminen painottui juuri ydinasoiden löytämiseen ja niiden kokoamiseen, mistä voimme yhdessä PISA-tulosten kanssa päätellä, että suomalaisille opetetaan koulussa tiedonhaun tapoja, joilla erottaa ja poimii tekstistä sen tärkeät ydinkohdat. Kuitenkin 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen aikana on tapahtunut muutoksia joko opetuksessa, taitojen omaksumisessa tai molemmissa, jotka ovat vaikuttaneet negatiivisesti edistykseen. Tämän ja tulostemme perusteella voimme päätellä, että tiedonhaun harjoittamista ja ohjausta tarvittaisiin ehdottomasti lisää, koska tuloksissa nousi esiin juuri tiedonhaun vaikeus reaaliaineissa erityisesti alakoulun viimeisillä luokilla. Myös PISA-tulokset kuuluttavat suomalaisnuorten tiedonhaun tason riittämättömyyttä suhteessa tämän päivän lukutaidon vaatimuksiin. Näistä syistä alakoulun puolesta välissä, kun tekstimäärät ja vaatimukset alkavat kasvaa, olisi tarvetta panostaa enemmän juuri luetun ymmärtämisen ohjaamiseen ja erilaisten lukustrategioiden opet-

tamiseen sekä niiden käytön merkityksen osoittamiseen, jotta perustaitopohja saataisiin vahvaksi ylempiä luokkia varten.

Sekä PISA-tuloksista että opettajien vastauksista on pääteltävissä pientä huolta sen suhteen, ovatko suomalaiset lukutaidon huippuosaajia myös tulevaisuudessa. PISA-tutkimuksessa erityisesti sukupuolierot ovat kasvaneet, mutta heikkojen lukijoiden määrä on pysynyt aika samana (Sulkunen 2012, 13; Sulkunen ym. 2010, 13–17; Välijärvi & Linnakylä 2002, 34). Opettajien vastauksissa taas nousi esiin ääripäiden erojen kasvamisen sekä mahdollinen heikkojen lukijoiden määrän kasvu. Lukutaito on hyvä – vielä – mutta jollei lukutaidon tukemiseen ja lukustrategioiden opettamiseen panosteta tehokkaammin, voivat suomalaisten kansainväliset tulokset jatkaa laskuaan. Lukutaitoon panostaminen oli opettajien vastausten perusteella opettajan oma asia, ja opettajat toivoivatkin enemmän koko koulun yhteisiä lukuprojekteja ja opetuslinjoja lukutaidon ja kirjallisuuden suhteen. Vaikka haastatelluille opettajille lukeminen oli henkilökohtaisesti tärkeää, ei voida olettaa, että jokainen luokanopettaja panostaisi lukutaidon tukemiseen yhtä innokkaasti. Tällöin koulun yhteiset tavoitteet ja teemaprojektit tukisivat sekä opettajan työtä että oppilaiden lukutaidon kehittymisen tukemista. Lisäksi moniammatillinen yhteistyö erilaisten opettajien kesken toisi erilaisia näkökulmia opetukseen ja lisäisi yksittäisten opettajien altistumista erilaisille tavoille toteuttaa työtään. Opettaminen ei olisi tällöin enää vain opettajan oma asia, vaan yhteistyön lopputulos.

### **7.3 Luetun ymmärtäminen ei kehity itsestään**

#### **7.3.1 Lukutaito ja luetun ymmärtämisen taso alakoulussa**

Tutkimustulostemme perusteella opettajat kokevat luetun ymmärtämisellä olevan suuri rooli kouluopetuksessa, ja opettajien mielestä luetun ymmärtämisen saavuttaminen vaatii ohjausta ja opetusta, koska taito ei kehity itsestään. Tämä näkemys vastaa nykyhetken ajattelutapaa (joka on ollut valloilla jo opettajien valmistumisen aikaan), sillä 1980-luvulta lähtien luetun ymmärtäminen on nähty opetettavana taitona, jota voidaan tukea luokkahuonejärjestelyin ja opettamalla täsmällisiä lukustrategioita oppilaiden käyttöön (Adams ym. 1982, 50; Pearson, Roehler, Dole & Duffy 1992, 146; Vähäpassi 1987, 108). Tästä voimme päätellä, että opettajien näkemyksellä luetun ymmärtämisen kehittymisestä on vahva teoreettinen tietopohja. Suurimmaksi luetun ymmärtämisen haas-



teeksi opettajat kokivat lukemisen hitauden, ydinasioiden poimimisen tekstistä sekä reaaliaineiden tekstimäärät, joista historia oppiaineena koettiin kaikkein haastavimmaksi. Perustaitojen hallinta onkin osoitettu suurimmaksi vaikuttajaksi luetun ymmärtämisen kehittämisessä, koska perustaitojen hallinta vaikuttaa tekstin prosessoinnin lisäksi metakognitiivisten taitojen käyttöön, muun muassa järkeilyyn ja ymmärtämisen seuraamiseen (Carlisle 1990, 279).

Kuten kuviossa 1 mainittiin, opettajat näkevät lukutaidon hierarkkisena taitona, jossa edetään tasolta toiselle. Myös ymmärtäminen on hierarkkisesti syventyvä taito, joka perusjaoltaan jaetaan pinta- ja syväprosessointiin (Aro 2002, 8, 10). Tutkimustulostemme perusteella, vaikka emme ymmärtämisen tasoja haastattelussa painottaneetkaan, on alakoulun ymmärtäminen opettajien kertoman perusteella hyvin pitkälle pintaprosessin tasolla olevaa. Tämä johtopäätös oppilaiden ymmärtämisen tasosta perustuu opettajien esittämiin huomioihin tekstin käsittelystä sekä oppilaiden tekstinymmärtämisen ongelmista ja näiden lisäksi myös vastausten pohjalta koottuun lukustrategiakokonaisuteen. Holopaisen (2003) ja Vähäpassin (1987) hienojakoisemmissa jaotteluissa alakoulun oppilaat yltyivät tulostemme perusteella korkeintaan ymmärtämisen keskivaiheille eli syväprosessoinnin alimmalle tasolle, jolla keskitytään yhteen tekstiin, josta poimitaan ydinasioita ja rakennetaan kuvaa tekstin osien suhteista sekä tehdään päätelmiä tekstistä. Myös kirjallisuuden analysointi vaikutti painottuvan opettajien vastauksissa pintaprosessointiin, sillä kirjallisuuden käsittely rajautui peruskäsitteet kattaviin kirjaesitelmiin sekä luetun arviointiin ja mielipiteen ilmaisuun. Näiden perusteella voimme päätellä, että luetun ymmärtäminen näyttäisi keskittyvän alakoulussa pääasiassa aina yhteen, tarkastelun kohteena olevaan tekstiin, eikä erilaisten tekstien vertailua ja yhteistulkintaa ainakaan tutkimustulostemme perusteella tehdä.

Tutkielmamme perusteella emme voi tehdä varmoja päätelmiä siitä, vaikuttaako oppilaiden taidollinen ja kehityksellinen taso (eli he eivät vielä kykene kehittymään pidemmälle) vai opetus ja sen mahdolliset puutteet enemmän siihen, että oppilaiden ymmärrys yltyä pääpainollisesti vain pintatasolle alakoulussa. Tämä jää myöhempien tutkimusten selvitettäväksi, mutta ainakin joitakin viitteitä voimme tähän asiaan saada tutkielmamme pohjalta. Koska opettajien vastausten perusteella kootusta lukustrategiakokonaisuudesta puuttui syvempään ymmärtämiseen liittyviä piirteitä, voimme tästä päätellä, ettei tällaista ymmärtämistä ja tekstin käsittelyä tarvita ja vaadita vielä alakoulussa. Tämä ymmärryksen vaatimustaso näyttäisi olevan hieman ristiriidassa Perusope-

tuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) kanssa, sillä sen mukaan pintatasolle jäävä luetun ymmärtäminen eri riitä kirjallisuuden lukemisessa kokonaisvaltaisen luku-kokemuksen saavuttamiseen, ja oppisisältöjen ymmärtäminen edellyttää syväprosesointia. Kaksi haastatelluista opettajista kritisoikin juuri toistavaa ymmärtämistä ja ulkoa lukua, mistä voidaan päätellä, että ainakin osalla opettajista olisi halua kehittää oppilaiden ymmärtämistä syvemmälle ja erityisesti laajemmaksi pois pelkästä asioiden ulkoa toistamisesta. Opettajien suhtautumisen ja OPSin perusteella voimme päätellä, että alakoulun aikana ainakin ajatellaan olevan mahdollista kehittyä pidemmälle luetun ymmärtämisessä, mikä viittaisi siihen, että opetus ja tuki vaikuttavat enemmän oppilaiden kehitykseen kuin heidän lähtötasonsa. Onhan osa oppilaista mekaanisesti hyvin taitavia jo alakoulussa, joten luetun ymmärtämisen kehittyminen näyttäisi olevan kiinni juuri luetun ymmärtämisen ohjaamisesta.

Vaikka lukustrategioiden opettamisen tärkeys luetun ymmärtämisen kehittymisessä nousi vahvasti esiin opettajien vastauksissa, vain neljä opettajaa yhdeksästä mainitsi eri muodoissa tekstin tulkintaan liittyviä аспектеja (jokainen mainittiin vain kerran): yleistiedon ja kirjatiedon käytön suhde, tekstin eri tasot, kriittisyys, sanojen merkitysten tulkinta sekä tekstien erilaisuuden tuomat vaatimukset tekstin käsittelylle. Tämän perusteella voimme päätellä, että opetuksessa painottuu enemmän oppiainesisältöjen mieleen painaminen ja pintapuolinen ymmärtäminen sekä opitun toistaminen ja osoittaminen kokeissa. Opetus ei niinkään tue laajempaa ja yhteistoiminnallisempaa tekstikäsitystä, jossa tietoisuus erilaisista teksteistä ja niiden toiminta- ja tulkintavaatimuksista monipuolistavat oppilaiden käsityksiä ja tarkentavat tulkintaa. Tutkimustulostemme perusteella oppilailla on hankaluuksia ydinasioiden poimimisessa ja muutamia kymmeniä sivuja laajojen koealueiden lukemisen kanssa, eli he eivät kykene tarpeeksi tehokkaaseen koodaamiseen, jotta muistikapasiteettia vapautuisi syvempään tulkintaan ja tekstin laajempaan käsittelyyn. Tästä voimme päätellä, että perustaitojen hallintaa tulisi tukea vieläkin enemmän jokaisessa alakoulussa, sillä osa oppilaista pääsee lipumaan jopa alakoulun loppu puolelle asti ennen kuin heidän perustaitojensa heikkous kunnolla huomataan.

Tekstin tulkintaa ja käsittelyyn liittyen nousi vastauksissa ja teorian puolella (mm. Blom, Linnakylä & Takala 1988, 41; Tierney & Pearson 1994, 508; Werlich 1983, 39) esiin tekstien erilaisuuden asettamat vaatimukset tekstin lukemiselle, eli on luettava ja lähestyttävä tekstiä eri tavalla kun luetaan oppikirjasta kokeeseen tai kun luetaan omaksi

iloksi kaunokirjallista teosta tai tulkitaan runoja. Myös näitä taitoja on opetettava oppilaille, koska erityisesti heikot lukijat eivät opi erilaisia oppimis- ja lukutapoja sekä niiden valintaa itsestään. Erilaisten tekstien käsittelyn avulla oppilaat oppivat tekstilaji- ja tekstityyppikohtaista tietoutta, mikä on pohjana syvemmälle tulkinnalle ja ymmärtämiselle (Aro 2002, 8; OPS 2004, 53; Pearson & Stephens 1994, 37), johon myös perusopetuksen (OPS 2004) kirjallisuusopetus myös pyrkii. Tekstitietouden pohjalta myös luetun kriittinen arviointi on helpompaa, kun osaa erottaa sävyjä, tyylejä ja konteksteja toisistaan. Vaikka tekstitietoisuus nousi tuloksissa esiin, ei mainintoja ollut runsaasti, joten tietoisuutta teksteistä ja erityisesti niiden erojen vaikutuksesta toimintaan ja tulkintaan voisi opettaa vieläkin enemmän alakoulussa. Tämä voisi helpottaa oppilaiden kohdalla erilaisten tekstilajien käsittelyä, kun osaisi erottaa, milloin on paras toimia milläkin tavalla.

Luetun kriittinen arviointi sekä yleinen mediakriittisyys nousi vastauksien lisäksi esiin myös taustateoriassa, sillä se on sekä opetuksellinen tavoite että tärkeä osa 2000-luvun alun lukutaitoa, lukutaitokäsitystä ja yhteiskunnassa pärjäämistä (mm. Lehtonen 1998, 36; OPS 2004, 53). Kriittisyyden ja tulkinnan muotojen vaatimukset ovat kasvaneet entisestään multimodaalisten tekstien arkipäiväistyessä, mutta myös painettujen tekstien tulkinta ja ymmärtäminen vaativat kriittisyyttä. Vaikka opetus painottuu pitkälle asioiden oppimiseen, jotka otetaan totena, jo tiedettyinä asioina, eivät kaikki tekstit, joita kohdataan päivittäin ole yhtä selkeälinjaisia tiedon todenperäisyyden suhteen tai kuinka niiden sanoma tulisi tulkita. Erilaisten tekstien tutkiminen, vertailu ja kriittinen arviointi voisivat muun kouluopetuksen ohessa ja sisällä auttaa sekä oppilaiden taidollista osaamista että tiedollista kehittymistä. Tällöin yhdistettäisiin tehokkaasti sekä tekstien piirteiden että sisältöjen oppimista ja varmistettaisiin taitojen soveltavaa osaamista tulevaisuudessa, jolloin oppilaat joutuvat pärjäämään arjen tekstiviidakossa omatoimisesti.

### 7.3.2 Opettajien lukustrategioiden hallinta

Sekä teorialuvun 4.3 lukustrategiakokonaisuuksien yhteenvedossa että opettajien vastausten pohjalta kootussa lukustrategiakokonaisuudessa (tulosluvussa 6.2) on monia yhtenäisyyksiä, mutta myös eroja, joiden suhdetta sekä merkitystä tarkastelemme seuraavaksi. Etenemme tekstin käsittelyn vaiheiden mukaan ja pohdimme kunkin vaiheen merkitystä ja hyödyllisyyttä luetun ymmärtämisen kannalta.

Ennakkotietojen aktivoiminen sekä tekstin sisällön ennakointi ja ennustaminen nousivat esille useissa taustateorian lukustrategiakokonaisuuksissa (Aro 2002; Adams ym. 1982; Blom, Linnakylä & Takala 1988; Sarmavuori 1992 ja 1999), mutta vain yksi haastatelluista opettajista mainitsi ennakkotietojen aktivoimisen ennen tekstin varsinaista lukemista. Tämän pohjalta voimme päätellä, että opettajien tulisi huomioida entistä enemmän oppilaiden ennakkotietämys aiheesta sekä varmistaa, että uusi asia linkittyy osaksi oppilaiden aiempaa tietoa, jotta sitä ei pelkästään opetella kokeeseen ja toisteta ymmärtämättä. Kuitenkin yksi opettaja mainitsi haastattelussa, että lapsilla on tänä päivänä paljon tietoa asioita, joten opettajat eivät ole tietämättömiä lasten tietomäärästä, vaikka eivät sitä tekstin käsittelyn yhteydessä paljoa aktivoikkaan. Lukeminen ei koskaan tapahdu tyhjiössä, mitä olisi hyvä tuoda tiedostetummin esiin myös oppiaineiden opetuksessa, vaikka suurin osa oppikirjojen asioista onkin oppilaille uutta. Heillä on silti aiempaan elämään pohjautuva tietoverkko, johon uuden asian onnistunut liittäminen auttaa myös asioiden muistamisessa (Tierney & Pearson 1994, 498, 507). Uuden asian liittäminen jo opittuun lasketaan taitavan lukijan piirteeksi (Pearson ym. 1992; Palinscar & Brown 1984), joten tätä taitoa voisi alkaa opettaa jo alakoulussa oppilaille, jotta he myös tältä osin kehittyisivät lukutaidossaan.

Ennakkotietojen ja yleistiedon hyödyntämisen vähyyteen vaikuttaa meidän kouluopetuksemme, koska se painottuu niin selvästi aina seuraavan asian ja uuden kappaleen opetteluun, jolloin lapsen kokonaistietoverkon rakentaminen pirstoutuu oppiainekohtaisiksi hajanaisiksi ja toisistaan irrallisiksi oppiainesisällöiksi. Tämä asioita pirstova atomistinen lähestymistapa kokonaisuuksia hahmottavan holistisen sijasta on huomattu jo aiemmin tutkimuskentällä, eikä se ole vain 2000-luvun alun tai suomalaisen opetuksen ongelmallinen piirre (Aro 2002, 23; Durkin 1978–1979, 481). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) sekä oppikirjaperinne ovat oppiainekeskeisiä, joista oppikirjatekstien piirteitä pohdimme myöhemmin tekstin vaikutuksen yhteydessä. Toisaalta, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) painotetaan kuitenkin ennakoitua ja ennakkotiedoista liikkeelle lähtemistä tekstin käsittelyssä, joten jokin on ristiriidassa tai ainakin painottuu eri tavoin ohjeistuksessa ja opetuksen toteutumisessa. On kuitenkin huomioitava, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) ovat ohjenuora, jonka mukaan opettajien tulisi toimia, mutta ne eivät kuitenkaan anna tarkkaa kuvaa siitä, miten opettajat luokissa todellisuudessa toimivat. Opetussuunnitelmaa uudistetaan noin kymmenen vuoden välein, mutta muutoksen kulkeutuminen päät-

täjien käsistä ja kirjallisesta muodosta konkreettiseen luokkahuoneopetukseen Suomen jokaisessa koulussa vie huomattavasti aikaa ja muutos on hidasta.

Tekstin lukeminen on seuraava yhtenäinen asia molemmissa kootuissa strategiakokonaisuuksissa, jonka merkitys tekstin ymmärtämiselle on itsestään selvä, kun tutkimme teksteistä oppimista. Tekstin lukemisen aikana tai sen jälkeen ydinasioiden poimiminen tekstistä alleviivaten tai muulla tavalla merkatien ja korostaen löytyy myös molemmista kootuista lukustrategiakokonaisuuksista. Kyky löytää ja erottaa tekstistä sen ydinkohtia on ymmärtämisen pohja ja hyvän lukijan piirre (Aro 2002; OPS 2004; Pearson ym. 1992), koska perusälykäs ihminen ei voi muistaa kaikkea lukemaansa. Myös PISA 2009 -tutkimuksessa (Sulkunen ym. 2010) tärkeiden kohtien alleviivaus laskettiin tehokkaaksi ymmärtämis- ja muistamisstrategiaksi. Oppilaille täytyy opettaa näitä ydinasioiden poimimisen strategioita eli miten ja mistä tieto löytyy, mikä nousi esiin myös opettajien vastauksissa. Erityisesti hahmottamisen kanssa kamppaileville tärkeän informaation erottaminen ei ole itsestään selvää, jolloin tiedon erottamisstrategioiden lisäksi on oleellista opettaa, millainen tieto on tärkeää ja mikä taas ylimääräistä lisätietoa. Lukuprosessin helpottaminen tekstiä merkkamalla vapauttaa muistikapasiteettia asioiden syvempää käsittelyä varten, kun oppilaan ei tarvitse muistaa eikä lukea kaikkea jo kertaalleen lukemaansa uudelleen vaan tekstiä silmäilemällä pystyy erottamaan tekstistä tärkeäksi kokemansa kohdat. Mahdollisimman varhainen strategioiden opetus olisi oppilaille eduksi, sillä se tarjoaisi jo hallinnassa olevia työkaluja lukemiseen tekstimäärän lisääntyessä myöhemmin opinnoissa.

Opettajien lukustrategiakokonaisuudessa mainitaan ydinasioiden poimimiseen ja kokonaisuuden hahmottamiseen liittyviä erilaisia tekstin rakenteen ja sisällön hahmottamisen strategioita, joita ei mainita taustateorian strategiyhteenvedossa: tekstin palasteleminen osiin, kuvittaminen/piirtäminen sekä muistiinpanot ja muistisäännöt. Muistiinpanojen tekeminen lasketaan hyvän lukijan piirteeksi (Aro 2002; OPS 2004), ja prosessilukemismenetelmässä mainitaan piirtäminen lukemista rikastavana toimintatapana (Sarmavuori 1992 ja 1999). Vaikka tekstin palastelemista ei taustateorian lukustrategiakokonaisuuksissa mainitakaan, on sen käyttöön ohjaaminen mielestämme loogista, perusteltua ja hyödyllistä erityisesti alakoulussa, koska erottelun avulla teksti jakautuu pienempiin osiin, jolloin tekstin prosessointi helpottuu ja tehostuu, kun oppilas voi keskittyä yhteen asiaan kerrallaan. Tekstin visuaalisella asettelulla onkin suuri merkitys lukemisen helpottamisessa. Pitkä yhtenäinen teksti on haastavaa ja väsyttävää lukea, ja

mikäli pääpaino on tekstin sisällössä ja sen sisäistämisessä ja ymmärtämisessä, tulisi tekstin olla visuaalisesti hyvin helppolukuista ja selkeää, jotta lukeminen olisi oppilaalle mahdollisimman helppoa.

Mitä ei suoraan mainittu opettajien lukustrategiakokonaisuudessa, mutta mainittiin suurimmassa osassa taustateorian strategiakokonaisuuksia, on muistamisen ja ymmärtämisen seuraaminen esittämällä kysymyksiä tekstistä (Aro 2002; Blom, Linnakylä & Takala 1988; Palinscar & Brown 1984; Sarmavuori 1992 ja 1999). Kylläkin tähän liittyen kaksi opettajaa mainitsi outojen sanojen poimimisen ja selittämisen, joiden merkityksen selvittäminen on hyvän lukijan piirre (Aro 2002), mutta yksittäisten sanojen ymmärtämisen lisäksi on tärkeää seurata, onko koko luettu asia ymmärretty. Kun oppilas keksii luetusta kysymyksiä, hän joutuu erottelemaan ydinasioita vähemmän tärkeitä ja pohtimaan, mitä olisi oleellista kysyä ja tietää kohteena olevasta asiasta. Kysymysten tarkoituksena on lisäksi herättää oppilas huomaamaan, jos hänen muistamisensa ja ymmärtämisensä pettää, jolloin hän voi kerrata luettua ja varmistaa, että osaa vastata kysymyksiinsä. Tällaisen prosessoinnin tuloksena osa vastauksista on yleensä omin sanoin muotoiltuja, eli oppilas on työstänyt mielessään luettua ja sisäistänyt sen, jolloin hän ei pelkää toista kirjan tekstiä sanasta sanaan.

Näiden eroavaisuuksien jälkeen lukustrategiakokonaisuuksissa on taas yhtenevä piirre, tiivistelmän ja käsitekartan kokoaminen, joiden avulla kootaan luettua ja sen ydinasioita uudelleen kokonaisuudeksi. Tiivistelmän kokoaminen on aika yleinen lukustrategia koskien tekstin käsittelyä, ja se mainitaan niin hyvän lukijan piirteenä (Aro 2002), Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) kuin PISA 2009 – tutkimuksessakin (Sulkunen ym. 2010) tehokkaana ymmärtämis- ja muistamisstrategiana. Tiivistämisen osaamisen tärkeyttä korostaa lisäksi se, että PISA 2009 – tutkimuksessa (Sulkunen ym. 2010) määriteltiin ymmärtämisen ja muistamisen lisäksi tehokkaita tiivistämisstrategioita, joita ovat juuri aiemmin mainitut ydinasioden poimiminen alleviivaamalla sekä niiden sisällyttäminen tiivistelmään. Luetun tiivistämistä painotetaan selvästi opetuksessamme, koska suomalaiset olivat viimeisimmässä PISA-tutkimuksessa tiivistämisstrategioiden hallinnassa hieman parempia kuin OECD-maissa keskimäärin (Sulkunen ym. 2010). Käsitekartta on ristiriitaisempi strategia, jonka toimivuudesta ei olla yhtä mieltä, mutta tärkeintä on, että käsitekartta auttaa visuaalisesti lukijaa muistamisessa ja tekstin merkityssuhteiden ja kokonaiskuvan hahmottamisessa (Linnakylä 1990; Sarmavuori 1999). Erityisesti visuaaliset oppijat hyötyvät käsitekart-

tojen kokoamisesta ja käsitekarttojen laatiminen on eritoten oppikirjojen laatijoiden suosiossa luultavasti niiden helpon rakenteen ja yksinkertaisen ja nopean toteutustavan vuoksi. Pääasia miellekartoissa ja tiivistelmissä lienee kuitenkin siinä, että luettua tekstiä muokataan omin sanoin ja tuotetaan sen pohjalta jokin lyhennelmä eli referaatti tärkeimmäksi kokemistaan asioista. Tällä tavoin käsitelty teksti jättää vahvemman ja monipuolisemman muistijäljen aivoihin kuin vain kertaalleen läpiluettu tekstipätkä.

Opettajien vastauksien pohjalta koottu lukustrategiakokonaisuus loppuu tiivistelmän koontiin, kun taas taustateorian lukustrategiakokonaisuuksien yhteenvedossa mainitaan lisäksi keskusteleminen, muistamisen ja oppimisen rajoitteiden huomaaminen sekä oppimisen arviointi. Nämä ovat tärkeitä piirteitä, joita olisi hyvä opettaa oppilaille enemmän. Keskusteleminen on vahvasti resiprookkisen eli vastavuoroisen strategiaopetuksen tapa, jossa opettaja ja oppilas tai oppilas ja oppilas johtavat vuorotellen dialogia tekstin ydinpiirteiden läpikäymisessä, jolloin oppilaat kykenevät opettajan tai toisen oppilaan avustuksella menemään pidemmälle tekstin käsittelyssä kuin toimimalla yksin (Palinscar & Brown 1984). Keskusteleminen nousi opettajien vastauksissa esille kirjallisuuden lukemisen ja käsittelyn yhteydessä, muttei oppiainesisältöjen läpikäymisessä. Keskustelu ei ole vastauksien perusteella niinkään tapa oppia uutta, vaan tapa varmistaa, mitä aiemmin käsitelystä muistetaan tai ymmärretään, sillä kaksi oppilasta voi ymmärtää asian eri tavoilla ja keskustelu avartaa oppilaiden näkemyksiä luetusta. Koska opetuksemme on hyvin pitkälle opettajajohtoista, vaatisi keskusteleavamman opetustavan omaksuminen opettelua ja harjaantumista myös opettajilta. Pareittain tai ryhmissä keskustelu antaa oppilaille lisäksi mahdollisuuksia yhteistyöhön ja löytämään kokonaisvaltaisempia vastauksia ja käsityksiä opittavista asioista yhteistyön avulla. Tämä puolestaan linkittyy myös myöhemmin mainitsemiimme sosiaalisiin opiskelu- ja työskentelytapoihin.

Muistamisen ja oppimisen rajoitteiden huomaaminen mainittiin useissa taustateoriassa esitellyissä lukustrategiakokonaisuuksissa (Adams ym. 1982; Aro 2002, Garner 1987; Palinscar & Brown 1984) sekä myös muualla taustateoriassa (Lehtonen 1998; Sarmavuori 1999). Tierney & Pearson (1994, 501) huomauttavatkin, että opettajan tulisi tekstin käsittelyn ohjaamisen avulla helpottaa myös lukemisen jälkeistä ymmärtämistä ja oppimista. Ymmärtämisen seuraaminen vaatii metakognitiivisia taitoja sekä niiden opettelua jo alaluokilla, koska erityisesti heikommat oppilaat eivät opi itse huomaamaan ja korjaamaan ymmärtämisen ja muistamisen aukkoja. Oppilaat eivät välttämättä ole

alakoulussa vielä niin kehittyneitä, että he kykenisivät ymmärtämisensä aktiiviseen seuraamiseen, mikä voi osaltaan selittää tämän strategian puuttumista opettajien lukustrategiakokonaisuudesta. Muistikapasiteettia käytetään ensiksi perustaitojen suorittamiseen, ja jos lukutaito ei ole tarpeeksi vahva, muistikapasiteettia ei riitä metakognitiivisten taitojen, kuten ymmärtämisen seuraamisen käyttöön (Carlisle 1990, 279). Harjoittelun kautta metakognitiivisia taitoja on kuitenkin mahdollista harjaannuttaa ja siksi koemmekin tärkeäksi aloittaa harjoittelu mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, rakentaen pohjaa myöhemmin tarvittaville taidoille.

Oppimisen arviointi on siltä osin yhtenevää muistamisen ja oppimisen rajoitteiden huomaamisen kanssa, että oppilas palaa tekstissä takaisin, jos hän ei muista jotain. Olemme maininneet sen erillisenä, koska siinä painottuu kertausta vaativien kohtien lisäksi koko opitun pohtiminen, eli mitä jo osataan. Tutkimustulostemme perusteella opettajilla näyttäisi olevan jonkinlaisia puutteita ymmärtämisen seuraamisen ohjaamisessa ja opettamisessa. Toisaalta, koska emme kysyneet asiaa haastattelussa suoraan tai seuranneet opetusta, emme voi varmasti sanoa, etteivätkö opettajat ohjaisi oppilaitaan seuraamaan ymmärtämistään ja oppimistaan. Alakoulussa käytetään usein paljon toistoa ja erilaisia läksyn kuulustelun muotoja, joiden avulla sekä oppilas että opettaja saavat tietoa siitä, onko asia opittu ja ymmärretty vai tarvitaanko lisää kertausta. Läksyjen kuulustelu onkin eräs opettajien keino suorittaa jatkuvaa oppilaiden taitojen ja myös oman opetuksensa tehokkuuden arviointia. Alaluokilla oppilaat ovat vielä niin pieniä, että lisäkertauksen tarpeeseen viittaaminen tulee enemmän ulkoa, mutta lukustrategioiden opetuskokeilujen perusteella (mm. Blom, Linnakylä & Takala 1988; Takala 2004 ja 2006d) myös alakoululaiset voivat oppia tehokkaammin seuraamaan ymmärtämistään ja muistamistaan. Selvästikin opetuksemme painopiste osuu alakoulussa enemmän muiden taitojen kuin ymmärtämisen seuraamisen opetteluun. Ymmärtämisen seuraaminen on kuitenkin oleellinen taito nyky-yhteiskunnassa, ja sen merkitys korostuu erityisesti, kun tehtäviä suoritetaan yksin, jolloin tekstin lukeminen ja tehtävien onnistunut suorittaminen on pitkälle ymmärtämisen seuraamisen varassa.

Yleisenä arviona haastateltujen opettajien lukustrategiakokonaisuus on toimiva ja pitää sisällään myös taustateoriassa käsiteltyjä tekstin käsittelyn strategioita. Kuitenkin on huomioitava, etteivät kokonaisuuden kaikkia strategioita maininneet kaikki opettajat, vaan yksi opettaja saattoi mainita vain noin yhden, kaksi tai kolme listaamaamme strategiaa. Tämä tarkoittaa opettajien strategiakokonaisuuden laajuudesta huolimatta sitä,



ettei yksittäisellä opettajalla ole hallinnassaan kovinkaan laajaa strategiavarastoa erilais-  
ten oppijoiden ohjaamiseen, vaan hän toimii hyvin rajallisen strategiakokonaisuuden  
turvin. Vain piirtäminen (6/9), tekstin palasteleminen osiin (4/9), ydinasioiden erotta-  
minen alleviivaamalla tai muulla tavalla (3/9) sekä tiivistelmän ja käsittekartan kokoa-  
minen (yhteensä 3/9) mainittiin useamman kuin yksi tai kaksi kertaa. Tämän perusteella  
opettajien lukustrategiaopetus ei näytä olevan yhtenäistä tai tiettyyn valmiiseen malliin  
perustuvaa. Onkin aiheellista kysyä, missä määrin lukustrategiaopetusta tulisi tehostaa  
tiedollisesti ja taidollisesti myös kentällä toimivien opettajien kohdalla, jotta opettajilla  
olisi monipuolisempi varasto erilaisia työskentelytapoja erilaisten oppijoiden luetun  
ymmärtämisen ohjaamiseen. Ainakin tutkielmamme perusteella tähän olisi tarvetta sekä  
tulevien ja nykyisten opettajien että oppikirjojen kohdalla. Sekä tutkimustuloksemme  
että PISA-tulokset (Sulkunen ym. 2010) osoittavat, ettei suomalaislasten ja -nuorten  
strateginen osaaminen ole yhtä korkealla kuin lukutaito keskimäärin. Lukustrategioiden  
opettamiselle voitaisiin kehittää erityisesti heikompia lukijoita ja poikia, jotka lukevat  
vähemmän kuin tytöt tarjoamalla heille toimivia työkaluja oman lukutaitonsa ja luetun  
ymmärtämisensä kehittämiseksi.

### 7.3.3 Tekstillä suuri vaikutus ymmärtämiseen

Opettajat ovat tutkimustulostemme perusteella hyvin tietoisia tekstin vaikutuksesta lue-  
tun ymmärtämiseen. Vastaukset olivat paljon yhtenäisempiä kuin lukustrategioiden  
kohdalla. Yhtenäisimpinä piirteinä nousivat esiin tekstin ja tehtävän yhteensopiva funk-  
tio (8/9), tekstin visuaalinen ja rakenteellinen selkeys (8/9), tekstin määrä ja sisältöjen  
määrä (7/9), kieli (5/9) sekä tekstin vaikeustaso (9/9). Tekstin funktiolla eli viestinnälli-  
sellä tarkoituksella on vaikutusta luetun ymmärtämiseen, sillä tekstilajin funktio vaikut-  
taa tekstin rakenteeseen ja tyyliin, jolloin sen tunnistaminen auttaa tekstiin suhtautumi-  
sessa (Blom, Linnakylä & Takala 1988, 40). Ongelmia ymmärtämiseen aiheuttaa funk-  
tion väärin tunnistamisen lisäksi se, jos lukemiseen liittyy tehtäviä, joiden funktio ei  
vastaa luettavan tekstin funktiota. Valitettavan usein juuri oppikirjoissa ja oppimateriaa-  
leissa yritetään pakottaa tietyn tarkoituksen tekstiä aivan muihin tarkoituksiin sopivaksi  
(Tierney ja Pearson 1994, 502). Mallitekstimme kohdalla matemaattisen laskemisen  
funktio sijoitettiin kerronnalliseen tekstiin, jolloin laskeminen jäi taka-alalle tai viimei-  
seksi vaiheeksi ja luetun ymmärtäminen nousi keskiöön. Tietenkin matematiikan sanal-

lisissa tehtävissä tarvitaan luetun ymmärtämistä, mutta peruslaskuissa paino on silti matematiikassa, jolloin koko teksti on oleellinen laskun laskemiseksi.

Kuten jo aiemmin totesimme, tekstin visuaalisen ja rakenteellisen selkeyden yhteys lukemisen helppouteen ja luetun ymmärtämiseen on selvä, erityisesti sen merkitys korostuu hiekkomilla lukijoilla ja lukutaidon alkuvaiheessa. Visuaalisen tuen puuttuminen ja tekstin rakenne, joko liian hajanaisena tai liian yhteen pötköön kirjoitettuna aiheuttavat lisävaatimuksia keskittymiselle ja tekstin koodaamiselle, jolloin ymmärtämisessä ei päästä etenemään niin pitkälle (Tierney & Pearson 1994, 506). Sekä opettajien vastauksissa että taustateoriassa (Tierney & Pearson 1994) otettiin esille tässä kohtaa kysymystenasettelu, jonka tulisi tukea tiedon löytämistä ja ymmärtämistä eikä aiheuttaa lisäkuormitusta muistille. Samaten myös tekstin määrä ja tekstin sisältöjen määrä voi vaikeuttaa tekstin koodaamista sekä aiheuttaa liikaa kuormitusta muistille, jolloin koko tekstin hahmottaminen saatikka ymmärtäminen jää vähemmälle, erityisesti ilman apukeinoina toimivien lukustrategioiden käyttöä. Opettajien vastauksissa (4/9) korostuikin torjuntareaktion syntyminen pelkän tekstin tai sen määrän näkemisellä, eli teksti itse vaikuttaa lukumotivaatioon (Vähäpassi 1987, 38). Oppilaiden lukutaito ei ole alakoulussa vielä tarpeeksi korkea, jotta he pärjäisivät suurien tekstimäärien sekä sisältömäärien kanssa ilman kuvallista ja rakenteellista tukea.

Yllä käsiteltyjen piirteiden ohella myös liian vaikea kieli vaikeuttaa ymmärtämistä ja asettaa lisävaatimuksia sanojen ja tekstin koodaamiselle, mikä nostettiin esiin sekä tuloksissa että tausta teoriassa (Tierney & Pearson 1994, 506). Kirjoitettu kieli tarjoaa puitteet lukemistapahtumalle (Lehtinen 1998), jolloin tekstin kielellisten rakenteiden ja sanaston tulisi vastata lukijan tasoa. Oppikirjatekstit ovat haasteellisia juuri sanaston abstraktiuden, päälausepainotteisen rakenteen sekä uusien sisältöjen määrän takia, eivätkä ne tue lukemista metatekstin avulla (Aro 2002, 22–23; Takala 2004, 60; Vatanen 1987, 126; Vähäpassi & Takala 1986, 77), mikä näkyi opettajien vastauksissa erityisesti reaaliaineiden kohdalla. Koska oppimisemme on vahvasti oppikirjateksteihin pohjautuvaa ja aiempien tutkimusten perusteella ekspositoriset ja deskriptiiviset tekstit ovat kaikkein hankalimpia (Vatasen 1987), lukustrategioiden opettaminen tukisi myös oppiaineiden sisältöjen oppimista. Haastateltujen opettajien vastauksien pohjalta voimme päätellä, ettei luetun ymmärtämisen harjoittelu painotu vain äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen, mutta sitä tulisi siirtää yhä enemmän ja laajemmin vaikeimpina koettujen reaaliaineiden ja ekspositoristen tekstien lukemisen yhteyteen. Lisäksi oppilaita tuli-

si ohjata ja opettaa erilaisten tekstien käsittelyyn koko alakoulun ajan kaikissa oppiaineissa.

Eräänä vaihtoehtoisena opetusmateriaalina soisimme opettajien käyttävän opetuksessaan autenttisia tekstejä, jotka mainittiin myös opettajien vastauksissa. Esimerkiksi erään opettajan mainitsemat sanomalehtiartikkelit tarjoavat monipuolista ja yleensä helppolukuista materiaalia myös opetustarpeisiin. Erilaisia autenttisia tekstejä käytettäessä on ajankohtaista ja tarpeellista käsitellä myös kriittistä lukutaitoa ja erilaisten multimodaalisten tekstien tulkintaa. Autenttisten tekstien käyttämistä kouluopetuksessa puoltaa myös se, että koulun ulkopuolella oppilaita ympäröi laaja mediamaailma, jota oppilaiden olisi hyvä oppia tulkitsemaan ja valjastamaan omaan käyttöönsä. Tämä toisi mielestämme myös kouluopetusta lähemmäksi koulun ulkopuolista elämää ja tarjoaisi oppilaille välineitä pärjätä myöhemmin yhteiskunnan tasa-arvoisena ja tasa-painoisena jäsenenä, sillä koulun ulkopuolella ja koulun jälkeisessä elämässä oppilailla ei ole keitään tarjoamassa heille työkaluja, esimerkiksi lehtiartikkelien tulkitsemiseen. Koulun eräs tärkeimmistä tehtävistä on valmistaa oppilaitaan yhteiskunnan jäseniksi, joten eräs hyvä lähtökohta olisikin tuoda vahvemmin erilaisia yhteiskunnan tekstilajeja koulun oppimateriaaleiksi. Laaja autenttisten materiaalien käyttö asettaa kuitenkin ymmärrettävästi haasteita opettajien ajankäytölle ja selittänee osaltaan autenttisten materiaalien mielestämme melko suppeaa käyttöä opetuksessa.

Opettajien mainitsemien tekstin piirteiden yhteisvaikutuksesta teksti on joko liian vaikea tai liian helppo. Opettajat olivat yksimielisiä, etteivät perustekstit ja niiden tehtävät saa olla liian vaikeita, jotta tekstistä selviäminen sekä kasvattaa taitotasoa että tukee positiivista omakuva ja uskoa omaan pärjäämiseen. Vähäpassin (1987, 38) mukaan liiallisella vaikeudella on suora yhteys lukumotivaatioon ja tekstin kanssa pakertamiseen. Tekstikokemuksien on myös todettu vaikuttavan lapsen omakuvaan ja tietoisuuteen omista heikkouksista ja vahvuuksista (Ahonen, Aro & Siiskonen 2004, 56). Lukustrategioiden opettamisen ja osaamisen sekä tekstin lisäksi lukutilanne vaikuttaa lopputulokseen. Sekä opettajien vastauksissa että taustateoriassa (mm. Tierney & Pearson 1994; Vähäpassi 1987) nostettiin esiin, että opettajan tulee pohjustaa lukutehtäviä ennakolta, jotta oppilaat tietävät, mitä heiltä odotetaan ja he osaisivat toimia odotusten mukaisesti. Lipson ja Wixson (1986, 117) huomauttavatkin, ettei testitilanteessa ei ole koskaan kyse vain luetun ymmärtämisestä, vaan siihen vaikuttavat niin aiheen tuttuus, lukijan motivaatio ja kiinnostus, tekstin rakenne, tehtävän luonne ja sisältö kuin ympäristö,

jossa lukeminen tapahtuu. Oppilaille olisi hyvä opettaa myös tapoja itse tunnistaa, millainen teksti vaatii tietyn tyyppistä strategiaa. Tällöin heille tarjottaisiin työkaluja pärjätä myöhemmin yhteiskunnan tulkitsijoina ja sen täysivaltaisina jäseninä erilaisten tekstien välityksellä.

Lukijan vaikutus lukutilanteeseen on 2000-luvun alussa jo laajalti hyväksytty ajatus, sillä lukija peilaa lukemaansa aina omaa kokemus- ja tietotaustansa vasten (Lehtonen 1998; Pearson ja Stephens 1994; Sarmavuori 1999). Tähän liittyen opettajat (5/9) nostivat esiin tärkeän tekstin käsittelyn piirteen eli monipuolisen käsittelyn. Opettajien vastausten perusteella monipuolisen käsittelyn tarkoituksena on sekä toistaa käsittelyssä olevaa asiaa että varmistaa, että jokaiselle jäisi jotain mieleen. Monipuolinen käsittely myös tukee erilaisia oppijoita, kun käytetään sekä kinesteettisiä, auditiivisia että visuaalisia tekstin käsittelyn tapoja. Erilaisten oppimistyylien välityksellä vuorovaikutus lukijan ja tekstin välillä monipuolistuu, mikä tukee ymmärtämistä sekä laajentaa tulkintaa. Vuorovaikutuksellisuus on lähihistorian luetun ymmärtämisteorioiden (interaktioteoria, transaktioteoria ja konstruktivistinen oppimiskäsitys) ydinajatus ja multimodaalisten tekstien tulkinnan ja ymmärtämisen lisääntyminen tulee lisäämään ihmisten ja tekstien välistä vuorovaikutusta entisestään.

Haastateltujen opettajien käsitykset luetun ymmärtämisestä osuvat yhteen sekä interaktioteorian (Lehtonen 1998; Lipson & Wixson 1986), transaktioteorian (Rosenblatt 1994) että konstruktivistisen oppimiskäsityksen (Karjalainen 2000; Linna 1999) kanssa siinä, että lukemisprosessissa on monta vaikuttajaa: lukija taitoineen, teksti sen vaikuttavine piirteineen sekä tilanne, jossa lukeminen tapahtuu. Interaktioteorian ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen kohdalla mainitaan lisäksi lukustrategioiden käyttö luetun ymmärtämisen tukena. Lukeminen ja tekstin merkityksen rakentaminen nähdään niin opettajien vastauksissa kuin teoriasuuntauksissa prosessina, joka etenee vaiheittain eteenpäin. Myös lukustrategiakokonaisuudet seuraavat tätä prosessia. Se mikä näkyy kaikissa teoriasuuntauksissa, muttei opettajien vastauksissa, on jo aiemmin pohdittu yksilön ennakkotietojen ja kielellis-kokemuksellisen varaston vaikutus ymmärtämiseen ja tulkintaan. Toisaalta, alakoululaisten kohdalla ennakkotietoja ei välttämättä aina ole ja kielellis-kokemuksellista varastoa vasta kasvatetaan, koska suurin osa asioista on uusia, joten ennakkotietojen vaikutus luettuun ei ainakaan alakoulun alussa ole kovin suuri. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan (Linna 1999, 16) tiedon rakentaminen rakentaa myös lukijan omakuvaa, minkä myös haastatellut opettajat huomasivat

siinä, että lukemisen kanssa onnistuminen ja epäonnistuminen vaikuttavat yksilön käsitykseen itsestä sekä omasta osaamisesta, millä taas on vaikutusta motivaatioon ja yrittämiseen.

#### **7.4 Lukutaidon kehittymisen tukeminen tärkeää**

Lukutaidon kehittymisen tukemisessa opettajien vastauksissa korostui sekä yhteistyö erityisosaajien kanssa (6/9) että oppilaantuntemuksen merkitys. Opettajien mielestä tuen tarve on aina yksilöllistä ja ongelmia kohdataan sekä lukutaidon alkuvaiheessa että luetun ymmärtämisen kohdalla, mikä vastaa myös teoriataustan tutkijoiden ajatuksia ja johtopäätöksiä (Aro 2002; Holopainen 2003; Kirbyn 1988). Yleisimpinä lukemisen haastajina opettajat pitivät lukemisen hitautta sekä erilaisia hahmottamisen, muistin ja toiminnanohjauksen pulmia, joihin vastattiin toiston, monikanavaisuuden sekä materiaalin eriyttämisen avulla, mitkä vastaavat tutkijoiden esittämiä tukitapoja (mm. Takala 2006a). Aro, Aro, Koponen & Viholainen (2012, 303) korostavat moniammatillista yhteistyötä oppilaan taitojen arvioinnissa sekä tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Lisäksi moniammatillinen yhteistyö tarjoaisi opettajille mahdollisuuksia uudistaa itseään ja omia työskentelytapojaan, sekä oppia toisilta opettajilta erilaisia näkökulmia opetukseen. Tutkimustulostemme perusteella opettajat arvostavat erityisosaajien tiedollista ja taidollista apua, mikä antaa tukea sekä oppilaille että opettajille.

Opettajien vastauksissa näkyi lukemisen ongelmien arkipäiväisyys, eli joka luokassa on oppilaita, joille lukeminen on tavalla tai toisella haasteellista (ks. myös Holopainen 2003). Tästä syystä jokaisen opettajan tulisi olla tietoinen lukemisen tuen muodoista ja lukustrategioista sekä niiden opettamisesta. Haastatellut opettajat ovat samoilla linjoilla Aron (2002) kanssa siitä, että opetuksen, tuen ja tietoisien harjoittelun avulla lukija voi oppia selviämään kohtaamistaan luetun ymmärtämisen esteistä. Erityisopettajien vastauksissa korostui erityisesti yksilöllisten ratkaisujen ja kiertoteiden löytäminen, mitä voisi tuoda enemmän myös yleisopetukseen, johon viittasimme jo edellisessä luvussa omalla kohdalla toimivien oppimistapojen valinnalla. Haastatellut opettajat ovat yllä käsiteltyjen tulosten perusteella hyvin tietoisia ja osaavia sekä lukemisen haasteiden tiedostamisessa ja huomaamisessa että haasteisiin vastaamisessa ja tuen antamisessa.

Haastatellut opettajat olivat huolissaan lukemisen vähyydestä sekä heikoista lukijoista ja heidän lukemaan motivoinnistaan. Tämä huoli ei ole mitenkään turha eikä to-

dellakaan uusi, sillä huoli heikot lukijat ovat olleet puheenaiheena jo 1970-luvun lopun tutkimuksista lähtien (Vähäpassi 1987, 9). Vaikka lukeminen on kouluoppimisen väline, vapaa-ajan lukeminen on silti yksilöllinen valinta. Tutkielmamme tarjoaa opettajille joitakin työkaluja edesauttaa myös heikkoja lukijoita innostumaan lukemisesta ja edistämään heidän luetun ymmärtämistään. Tietenkin on hyvä muistaa, että nykyiset heikot lukijat ovat taidoiltaan parempia kuin aiempien vuosikymmenten heikot lukijat, mutta samalla myös lukutaidon vaatimukset ovat koventuneet ja laajentuneet multimodaalisten tekstien myötä. Suomalaisnuorten lukutaito on edelleen keskiarvoltaan kansainvälistä huippuluokkaa, mutta tästä huolimatta lukutaidon tasossa on suuria eroja, joita tulee pyrkiä tasoittamaan luetun ymmärtämisen opetusta ja ohjaamista lisäämällä ja kehittämällä.

Opettajat olivat yksimielisiä siitä, että lukumateriaalien ja kirjallisuuden tulisi vastata oppilaiden taitotasoa. Kirjallisuuden kohdalla myös ikätasolle sopivuus korostui motivoivana piirteenä. Tutkijat (Tierney & Pearson 1994, 503; Vähäpassi 1987, 38) ovat samaa mieltä opettajien kanssa, että oikean tasoisen materiaalin valinta on tärkeää, jottei luetun ymmärtäminen ja alkuvaiheessa lukutaidon kehittyminen kärsi liian haastavan tekstin takia. Haastatellut opettajat sanoivat tukevansa positiivista suhtautumista lukemiseen omalla innostamisellaan, puhumalla lukemisen tärkeydestä, viemällä oppilaita kirjastoon sekä panostavat lukemisen määrään luettamalla mahdollisimman paljon kirjallisuutta oppilailleen, mikä vastaa myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) tavoitteita. Erityisesti luokanopettajilla oli erilaisia lukuprojekteja, luku-tehtäviä ja -tavoitteita, joilla he kertoivat varmistavansa, että jokainen oppilas lukee edes minimimäärän. Opettajan oma toiminta ja asenne vaikuttavat myös tutkijoiden mukaan suuresti oppilaiden lukumotivaatioon (Linna 1999, 18–19; Sarmavuori 1999, 186).

Ympäristö oli opettajien (9/9) suurin lukumateriaalin ja tuen lähde, ja ympäristön vaikutus ja merkitys näkyy opettajien vastauksissa lukutaidon kehittymisen kaikissa vaiheissa. Ympäristön vaikutus huomioidaan myös taustateoriassa useaan otteeseen. Opettajista suurin osa (6/9) mainitsi sanojen ja termien esille laiton luokissa sekä kaikkien ympäristössä olevien tekstien hyödyntämisen (esim. ruokalista) lukutaidon kehittämisessä. Lehtonen (1998, 36) sekä Saarinen ja Korkiakangas (2009, 20) korostavatkin, että ympäristömme on täynnä erilaisia tekstejä, ja lukemista tulee päivittäin, vaikka lukemista ei harrastukseksi laskisikaan. Tämä on myös opettajien tavoitteena, jotta lu-

kemista ja sen harjoittamista tulee tavallaan vahingossa. Lisäksi, kuten aiemmassa luvussa mainitsimme, myös oppikirjojen lukeminen on aina lukemisen ja luetun ymmärtämisen harjoittamista. Opettajien mielestä oppikirjat ovatkin haasteellisuudestaan (mm. historia oppiaineena) huolimatta parempia kuin ennen, ja erityisesti äidinkielen oppikirjoissa huomioidaan hyvin eritasoiset lukijat. Tämän lisäksi äidinkielen oppikirjoissa voisi olla enemmän konkreettista ohjausta siitä, miten erilaisia tekstejä voi käydä läpi, sillä luokkaopetus painottuu aina koko ryhmälle, mutta kirjoista oppilaat voisivat yksilöllisemmin valita juuri heidän kohdallaan parhaiten toimivia lukustrategioita.

Kirjallisuuteen tutustuttamisessa opettajat sanoivat tekevänsä yhteistyötä kirjastojen (7/9) ja oppimateriaalikeskuksen kanssa lainaamalla kirjasarjoja sekä hyödyntämällä kirjavinkkausta kirjojen esittelyssä. Myös Linna (1999, 92) mainitsee kirjastojen kanssa tehtävän yhteistyön sekä korostaa kirjastoihin ja kirjallisuuteen tutustumisen tärkeyttä lukumotivaation vaikuttajina. Kirjastosta lainaaminen antaa oppilaalle vapauden valita itse luettavan, mikä motivoi, koska kiinnostuksen kohteet ovat yksilöllisiä (Linna 1999, 34). Muina ulkoisina vaikuttajina opettajat sekä taustateorian tutkijat (Linna 1999; Sarmavuori 1999) mainitsivat lukudiplomit, sosiaaliset työskentelymuodot ja tavoitteet, oppilaille ääneen lukemisen sekä tarrat ja muut pienet palkinnot. Ulkoista motivointia pidetäänkin tärkeänä erityisesti heikompien ja vähemmän kiinnostuneiden oppilaiden kohdalla. Oppilaille ääneen lukeminen ja kirjoista keskusteleminen luovat Linnan (1999, 19, 72) mukaan yhteishenkeä luokkaan ja auttavat näkemään, miten eri tavoin teksti vaikuttaa lukijaansa ja kuinka jokainen tulkitsee tekstiä omien kokemusten, kulttuurin ja taustan valossa. Lisäksi ääneen lukeminen avaa kirjallista maailmaa oppilaille ja on sekä opettavaista että viihteellistä vaihtelua koulunkäyntiin. Sekä opettajat että tutkijat (Linna 1999; Sarmavuori 1999) pitävät sosiaalisia työskentelytapoja ja luokan yhteisiä tavoitteita positiivisena ja motivoivina. Opettavat ovat ylläkäsiteltyjen tulosten perusteella hyvin tietoisia lukemaan motivoinnin muodoista ja kertovat panostavansa niihin.

Kolmasosa opettajista ilmaisi, että heidän tavoitteena on herättää oppilaissa lukuinnostus ja sisäinen motivaatio, jotta oppilaat lukisivat sekä alakoulussa että myöhemmin ja kehittäisivät näin lukutaitoaan pidemmälle. Saarisen ja Korhokankaan (2009, 35) mukaan sisäinen motivaatio on lukuharrastuksen pohja, jolloin lukeminen on itsessään tärkeää, ja lukija lukee, koska lukeminen tarjoaa yksilöllisiä ja positiivisia kokemuksia. Lukuharrastusta tärkeämpää on, että oppilaat lukevat tarpeeksi. Lukeminen ja

lukutaidon kehittämiseen panostaminen näkyy lukutaidon tasossa, josta myös opettajilla on henkilökohtaisia kokemuksia. Tämä tukee johtopäätöstä sekä tuen ja motivoinnin tarpeellisuudesta että niiden merkityksestä lukutaidolle, onpa sitten kyse taitavista lukijoita tai heikommista, sillä kaikkien lukutaito hyötyy panostamisesta. Motivoinnista huolimatta kaikki eivät lue tarpeeksi eivätkä kiinnostu lukemisesta, jonka yhtenä syynä opettajat esittivät muut ajanvietteet. Myös Saarisen ja Korhokankaan (2009) tutkimuksessa muut ajanvietteet ja ajan puute mainittiin syinä lukemisen vähyyteen. Televisio ja tietokone ovat ajaneet viihteellisyydessään kirjan ohi jo 1990-luvun lopulla (Sarmavuori 1999, 179). Televisio ja tietokone eivät kuitenkaan ole vain lukemisen uhka, vaan tänä päivänä ne ovat osa multimodaalista lukutaitokäsitystä, joten sähköisten viestimien tulkintaan tulisi kiinnittää enemmän huomiota myös kouluopetuksessa, koska multimodaalisessa maailmassa pärjääminen on tämän vuosituhannen alkuvuosikymmeninä arkipäivää.

Koulun lisäksi kodin tuen merkitys on suuri oppilaan lukutaidon kehittymiselle koko alakoulun ajan, minkä puolesta puhuvat niin tutkimustuloksemme kuin teoriataustamme (mm. Durkin 1978–1979; Saarinen & Korhokangas 2009; Vähäpassi 1987). Opettajien ja tutkijoiden (mm. Lehtonen 1998; Välijärvi & Linnakylä 2002) näkemysten mukaan oppilaat oppivat lukemisen mallit ja asenteet kotoa, niin hyvässä kuin pahassa. Kodin ja koulun yhteistyö koetaan tärkeäksi niin opettajien vastauksissa kuin taustateoriassa (Linna 1999; Sarmavuori 1999), sillä yhteistyön välityksellä sekä koti että opettajat saavat tietoa oppilaan etenemisestä, tuen tarpeesta sekä tuen tarpeen muodoista. Ympäristöstä saatavalla tuella voi olla suuri kompensoiva apu niiden oppilaiden kohdalla, joille lukeminen on haasteellista tai vastenmielistä (Takala & Kontu 2006, 8). Opettajilla on sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia kodin tuen toteutumisesta, minkä perusteella kaikki vanhemmat eivät koe lukutaitoa tärkeäksi, johon voisi auttaa koulun ja kodin yhteisten tavoitteiden ja projektien lisääminen, jolloin lukemisen tärkeyden viesti voisi mennä paremmin perille myös kotona.

Opettajien lisäkoulutuksen tarpeessa oli vaihtelua, sillä osa ei koe tarvitsevansa lisäkoulutusta (taustalla suomen kielen, kirjallisuuden ja erityispedagogiikan opintoja) ja osa taas on käynyt ja käy tarpeen noustessa äidinkieleen liittyvissä koulutuksissa. Pohdintamme perusteella opettajien käsitykset luetun ymmärtämisestä ja lukutaidosta vastaavat hyvin pitkälle tämän hetken teoreettisia virtauksia. Myös tuen antaminen ja lukemaan motivointi ovat opettajien kertoman perusteella heillä hyvin hallussa. Suurin



tarve olisi lukustrategioiden opettamisessa, sillä niitä mainittiin suhteellisen vähän opettajaa kohden, vaikka yhteenveto olikin kattava. Lukustrategioiden opettamisella on selvä vaikutus luetun ymmärtämisen kehittymiseen, joten niitä olisi hyvä opettaa jo alakoulussa. Tietenkin tämä vaatii opettelua, harjaantumista ja aikaa opettajilta, mutta emme koe tämän kuitenkaan aiheuttavan liikaa vaivaa opettajille, koska heillä on jo paljon tietoa ja kokemusta pohjalla ja he pitävät oppilaiden lukutaidon ja luetun ymmärtämisen tukemista tärkeänä ja haluavat panostaa siihen. Perusstrategioista on hyötyä kaikille lukijoille niin alakoulun vaatimustasolla kuin myöhemminkin lukemisen vaatimusten ja tekstimäärien kasvaessa, ja erityisesti silloin, kun oppilailta odotetaan itseohjautuvuutta sekä tekstien ja lukutehtävien yksin suorittamista ilman opettajan tai parityön tarjoamaa ohjausta ja tukea.

## 8 PÄÄTÄNTÖ

Tutkielmamme pyrkimyksenä oli taustateorian ja tutkimusaineiston dialogin välityksellä pohtia ja selvittää tämän hetken opettajuuden käsitteellistä ja toiminnallista luonnetta suhteessa lukutaitoon ja luetun ymmärtämisen tukemiseen, missä olemme mielestämme onnistuneet, sillä olemme tutkielman alusta alkaen tiedostaneet omat subjektiiviset näkemyksemme ja niiden vaikutukset tutkielman fokuksen, tutkimuskysymysten ja teoriataustan muotoutumiseen. Omat hypoteesimme ja käsityksemme olivat osaltaan tutkielman tekemisen motivaation lähtökohtana, mutta aineiston analyysissa ja pohdinnan tulkinnoissa ja johtopäätöksissä olemme pyrkineet toimimaan mahdollisimman objektiivisesti tulosten ja teorian pohjalta tutkielmamme kontekstin rajoissa jättäen subjektiiviset näkemyksemme taka-alalle, jotta ne eivät ohjaa tutkielman lopputuloksia (vrt. Miles & Huberman 1994, 278). Tästä huolimatta pro gradu -tutkielmamme on subjektiivinen tulkinta opettajien ajatuksista ja kokemuksista, ei yleispätevä näkemys, vaikka tulkintamme pohjautuukin kohdeaineistoon ja teoriataustaan.

Miles & Huberman (1994) painottavat tutkimuksen lopputarkastelussa objektiivisuuden sekä johtopäätösten vahvistamisen aineiston pohjalta lisäksi tutkimuksen sisäistä ja ulkoista luotettavuutta ja arvoa. Sisäinen luotettavuus tarkoittaa, että tutkimus on mitannut, mitä sen on ollut tarkoitus mitata, ja siitä käy ilmi, millaista ymmärrystä tutkitavasta asiasta on saatu. Ulkoista merkitystä tarkastellessa paino on tutkielman hyödyllisyydessä osana tutkimuskenttää, eli onko saatu uutta tietoa ja voiko tuloksia hyödyntää. (Miles & Huberman 1994, 278–279.) Myös Laineen (2001, 42) mukaan tutkimus on onnistunut, jos se auttaa meitä näkemään ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä aiempaa selvemmin ja monipuolisemmin. Näissä yllä mainituissa luotettavuuden pyrkimyksissä olemme onnistuneet. Tutkimustuloksemme antavat kattavan kuvan erilaisten ja erilaisen koulutus pohjan omaavien opettajien ajatuksista ja kokemuksista koskien luetun ymmärtämistä ja luetun ymmärtämisen strategioita. Pohdinnan dialogissa taustateorian ja tutkimustulosten välillä huomioitiin sekä yhtäläisyydet että eroavaisuudet ja tehtiin perusteltuja johtopäätöksiä niiden pohjalta, millä pyrittiin ymmärtämään saatuja tuloksia mahdollisimman monipuolisesti yhdistäen sekä teoriaa että käytäntöä. Tutkielmamme lisää tutkimuskentän tietoa opettajien tietoisuudesta lukustrategioiden saralla ja tarjoaa aiheestamme jopa uutta tietoa, johon emme tutkielmamme teoriaosuutta kasatessamme lähdekirjallisuudessa törmänneet. Vaikka suoritimme sisällönanalyysin teoriasta erilli-

senä, vastaavat tutkimustuloksemme hyvin pitkälle aiemmista tutkimuksista saatua tietoa, mikä antaa lisävaliditeettia tulkinnallemme, sillä se kuvaa tutkimuskentän jatku-  
moa. Joillakin asioilla on pitkät ja perustellut juuret opettajien käsityksissä. Liika risti-  
riittäisyys aiempaan tutkimusperinteeseen näin pienessä tutkimuksessa olisi voinut ky-  
seenalaistaa koko tutkielman onnistumisen. Opettajien omat subjektiiviset kokemukset  
yhdistettynä PISA-tutkimusten tuloksiin ja muuhun teoriaosuuteemme tarjoavat lisäksi  
uudenlaisen näkökulman lukustrategioiden tutkimukseen ja opetukseen.

Olemme tutkielmamme Tutkimusmetodit ja tutkimuksen kulku -osiossa pyrkineet  
kuvailemaan tutkimuksemme kulkua ja metodeja mahdollisimman yksityiskohtaisesti,  
lisätäksemme tutkimuksemme luettavuutta ja toistettavuutta. Tutkielmamme oli kvali-  
tatiivista eli laadullista tutkimusta, jonka avulla onnistuimme mielestämme kuvaamaan  
todellista elämää, tuoden esille asioiden monensuuntaisia suhteita ja merkityksiä (vrt.  
Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 157; Silverman 2006, 113). Todellisen elämän ku-  
vaamisessa olemme ottaneet huomioon, että todellinen elämä ja sen tutkiminen tapahtu-  
vat aina moraalisisissa ulottuvuuksissa ja paljastavat niitä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara  
2008, 157; Silverman 2006, 148). Pyrkimyksenämme oli tutkia ja kuvata opettajien aja-  
tuksia ja kokemuksia lukemisesta ja luetun ymmärtämisestä arvottamatta niitä tai aset-  
tamatta niitä keskenään vertailun kohteiksi, missä olemme mielestämme onnistuneet,  
sillä olemme huomioineet kaikenlaiset tulokset ilman ennakoita arvottavia rajoituksia.

Haastattelujen kautta saimme tutkielmallemme konkreettiseen koulumaailmaan  
linkittyvän ulottuvuuden, jonka avulla meidän oli mahdollista tarkastella teoriasta nous-  
seita pääkohtia myös käytännön koulutyön valossa. Haastattelemalla saimme tietoa, jota  
emme olisi muilla tavoin pystyneet opettajilta keräämään. Esimerkiksi kirjallinen struk-  
turoitu lomakehaastattelu olisi mielestämme jättänyt enemmän tilaa tulkinnanvaraisille  
virheille. Koemmekin, että puolistrukturoidun haastattelun avulla pystyimme parhaiten  
mukautumaan jokaisen haastateltavan vastauksiin ja saimme täten määrällisesti enem-  
män ja tarkempaa tutkimusaineistoa vain yhdeksältä opettajalta, kuin mitä olisimme  
muilla haastattelutavoilla saaneet. Observoimalla oppitunteja olisimme saaneet lisää  
tietoa siitä, miten opettajat todella käytännössä toimivat, mutta siihen meillä ei ollut  
tämän tutkielman puitteissa resursseja. Kuitenkin haastattelutilanteet mahdollistivat  
haastateltavien ilmeiden, eleiden ja äänenpainojen observoimisen, millä saimme vasta-  
usten tulkintaan tarkkuutta, jolloin emme olleet vain sanotun varassa, vaan hyödynsim-

me tulkinnassa myös sitä, miten asiat ilmaistiin (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2000, 119–121; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 200).

Kasvokkain tapahtuvissa haastatteluissa jokainen haastattelutilanne on ainutkertainen ja haastattelijoiden läsnäolo vaikuttaa haastateltavan vastauksiin. Kuten olemme tutkimuksemme haastattelua kuvaavassa luvussa 5.3 esitelleet, pyrimme ottamaan nämä luetettavuuteen vaikuttavat seikat huomioon jo haastattelurunkoa suunnitellessamme. Kuitenkaan yhtäkään haastattelua ei voida toteuttaa täysin samanlaisena edellisen kanssa, eikä tämä ollut tavoitteenamme, joten pyrimme ottamaan huomioon oman vaikutuksemme haastattelutuloksiin haastattelutulosten tulkinnassa. Suorittaessamme testihaastattelua haastateltavamme huomautti johdattelevasta kysymyksenasettelusta, mikä herätti meidät kiinnittämään tarkemmin huomiota kysymyksen asetteluun seuraavilla haastattelukerroilla. Haastattelutilanteisiin ja vastauksiin on omalta osaltaan vaikuttanut myös se, että tunsimme osan haastateltavista opettajista. Tämä saattoi osaltaan vapauttaa haastattelutilanteita ja tehdä niistä keskustelumaisempia, mutta saattoi vaikuttaa myös haastatteluvastauksiin. Joissakin tapauksissa tutuille ihmisille saattaa olla vaikeampaa myöntää omia virheitään ja heikkouksiaan, omaa tietämättömyyttään. Olemme käsitelleet jokaista vastausta sellaisena kuin se on meille annettu, suhteuttaen sen aina näihin haastattelua koskeviin haasteisiin. Reliabiliteettia olisi lisännyt tuntemattomien opettajien valinta meille tuntemattomista kouluista, mutta se olisi omalta osaltaan vaikuttanut haastattelutilanteisiin tehden niistä mahdollisesti jäykempiä ilmapiiriltään ja saattanut omalta osaltaan jättää jotain olennaista pois opettajien vastauksista. Jännittäminen on luonnollista haastattelutilanteissa niin haastateltavien kuin haastattelijoiden osalta ja jännittäessä ulosanti saattaa olla niukempaa. Jännitystä ja sen vaikutuksia pyrimme määrittämään luomalla mahdollisimman rennon ja tuttavallisen ilmapiirin haastattelutilanteisiin.

Haastateltaviemme lukumäärä (9 kpl) on suppea otanta Suomen opetuslalla toimivista henkilöistä, mutta olemme pyrkineet tehtyjen haastatteluiden laajuudella pääsemään syvemmälle kunkin haastateltavan ajatusmaailmaan, tarkastelemaan lukemista ja luetun ymmärtämisestä useammalta eri kannalta. Haasteellista opettajien haastatteluiden tulkinnassa oli ottaa huomioon ja tiedostaa ero siinä, mitä ja miten he sanoivat ajattelevansa ja tekevänsä, mikä taas saattaa poiketa siitä, mitä ja miten he todellisuudessa ajattelevat ja toimivat. Tutkielmassamme esille nostetut merkitykset kuvaavat haastateltavien näkemystä ja käsitystä todellisuudesta ja muodostavat yhteen liitettyinä aineistos-

ta kokonaiskuvan, jossa on sekä yhtenäisiä painoalueita että eroavaisuuksia. Olemme ottaneet huomioon, että haastateltavat saattoivat pyrkiä vastaamaan kysymyksiin, kuten ollettivat haastattelijoiden haluavan tai odottavan, ei kuten todellisuudessa ajattelevat. Meidän valitsemamme vapaampi haastattelu mahdollisti lisäkysymysten esittämisen ja tarkennusten pyytämisen, mikä lisäsi vastausten tulkinnan tarkkuutta ja syvyyttä sekä pienensi väärinymmärrysten mahdollisuutta (vrt. mm. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 200). Lisäksi haastattelukysymyksillämme ei ollut tarkkaa muotoa tai järjestystä, mikä antoi vapautta edetä jokaisessa haastattelussa tilanteen ja vastaajan vaikuttamalla tavalla, mikä pidetäänkin teemahaastattelun suurimpana etuna (Dufva 2011, 136; Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48; Noaks & Wincup 2004, 79). Tällä tavalla pystyimme haastattelijoina reagoimaan jokaiseen haastateltavaan yksilönä ja ottamaan huomioon heidän erilaiset näkökulmansa ja lähestymistapansa.

Koska haastateltavamme valikoituivat tutkimukseemme mukavuusotannalla meille tutuista kotikaupungeista, on tämä saattanut vaikuttaa tuloksiimme ja niiden luotettavuuteen ja yleistettävyyteen. Mikäli olisimme valinneet haastateltavat satunnaisotannalla eri kaupungeista, olisimme ehkä päässeet lähemmäksi todellista kuvaa opettajien mielipiteistä ja ajatuksista ympäri Suomea. Tämä ei kuitenkaan rajallisten resurssien puitteissa ollut mahdollista, emmekä kokeneet sitä mielekkääksi tutkimuksemme toteutuksen kannalta, koska kyseessä oli vain pro gradu -tutkielman laajuinen tutkimus. Tutkielmamme aineistonkeruu tapahtui loppukevään 2012 aikana. Vaikka loppukevät on kiireistä aikaa kouluissa, mahdollisesti loppukevät ainakin sen, että haastatelluilla opettajilla oli hyvä kuva ja käsitys oman luokkansa tasosta ja mitä he olivat kuluneen lukuvuoden aikana tehneet. Jos haastattelut olisivat olleet alkusyksystä, olisi voinut olla mahdollista, etteivät opettajat olisi peilanneet niin paljoa siihen luokka-tasoon, jota haastattelujen aikana opettivat.

Pyrimme minimoimaan teorian vaikutusta analyysiin suorittamalla analyysivaiheen irrallaan teorian kokoamisesta ja suorittamalla analyysin loppuun ennen teorian ja aineiston tulosten yhdistämistä. Tavoitteenamme oli tulkita haastatteluvastauksia mahdollisimman objektiivisesti, antamatta teorian ohjata haastatteluaineiston analyysia ja vastauksien pohjalta rakennettua strategiakokonaisuutta. Tavoitteenamme oli luoda mahdollisuus teorian ja haastatteluaineiston ristiriitojen ilmenemiselle sekä luoda pohjaa monipuolisemmalle ja rikkaammalle aineiston ja teorian vuoropuhelulle tutkielmamme analyysivaiheessa tutkielman pohdintaa varten. Tietenkin teoriaohjaava lähes-

tymistapa vaikutti haastattelurunkoon ja analyysiin keskeisten teemojen välityksellä, mutta tutkielmamme ei rakentunut toistamaan ja vahvistamaan teorian kautta rakentuneita strategia- ja ajatusmalleja, koska annoimme analyysivaiheessa tutkimustulosten puhua sisällönanalyysissa vapaasti. Mikäli olisimme pyrkineet rakentamaan aineistonanalyysin teorian pohjalta, olisimme saattaneet kiinnittää huomiota vain teorian kannalta keskeisiin vastauksiin ja jättää jotkin haastatteluista nousseet keskeiset asiat huomiotta.

Keräsimme ja analysoimme tutkimustuloksia tuossa hetkessä ja aineistoomme rajautuen, joten tutkielmamme tulokset eivät ole yleistettävissä koskemaan kaikkia Suomen opettajia ja heidän mielipiteitään tai osaamistaan, mutta ne antavat silti kuvaa tämän hetken tilanteesta, sen eri puolista ja mahdollisista näkemyseroista (vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 157; Silverman 2006, 148). Tutkielmamme tulokset ja johtopäätökset antavat viitteitä siitä, millaisiin ajatuksiin, arvostuksiin ja toimintatapoihin voi opettajuuden kentällä törmätä. Tuloksia ei voi myöskään aineiston pienuudesta johtuen yleistää koskemaan kaikkien suomalaislasten lukutottumuksia ja lukemisen tasoa eikä kaikkia luetun ymmärtämistä edesauttavia strategioita, joita kentällä oppilaille opetetaan. Kuitenkin voimme myös näistä tuloksista ja johtopäätöksistä saada viitteitä siitä, millaisena oppilaiden erot näyttäytyvät, millaisia erilaisia tapoja opettajat käyttävät ja millaiset lukustrategiat ovat mahdollisesti enemmän opettajien tiedossa ja mitä taas käytetään harvemmin, mistä kaivattaisiin enemmän tietoa. Kuten yllä mainittujen tulosten yleistettävyyden rajallisuuden tiedostamisesta voi päätellä, tutkielmamme tarkoituksena ei ole missään vaiheessa ollut tulosten yleistettävyyteen pyrkiminen. Perehdyimme tutkielmassamme mahdollisimman syvällisesti kohdeaineistoomme ja sen analysointiin ja pohdintaan, josta nousseiden viitteiden perusteella halusimme kartoittaa tarvetta mahdollisille kehitysalueille. Kuten Laineikin (2001, 43) asian ilmaisee, jotta voimme tietoisesti kehittää jotain, meidän tulee ymmärtää olemassa olevien toimintatapojen merkityskäytöstä. Tästä syystä myös me selvitimme opettajien käsityksiä, jotta pystyimme hahmottamaan tutkittavaa ilmiötä, sen takana vaikuttavia arvoja ja merkityksiä ja löytämään siitä sekä toimivia että kehitettäviä osa-alueita.

Yleinen tutkimusongelmamme nousi huolesta, ettei koulujen lukustrategioiden opetus ja luetun ymmärtämisen ohjaus vastaa lukutaidolle asetettuja vaatimuksia, mikä näkyy jo nyt hienoisena suomalaisnuorten lukutaidon tason laskuna. Tutkielmamme tulosten ja pohdinnan perusteella opettajien tietojen ja taitojen sekä myös oppikirjojen

päivitykselle olisi tarvetta lukustrategioiden opettamisen ja ohjaamisen suhteen, sillä opettajilla ei ole yksilöinä monipuolista ja yhtenevää käsitystä lukustrategioista ja opettajien kertoman perusteella oppikirjat eivät tunnu nostavan esiin lukustrategioita ja niiden hyödyllisyyttä lukemisen tukena, vaikka opettajat kertoivat joitakin lukustrategioita käyttävänsä. Tutkielmamme tulosten mukaan opettajat kokivat lukustrategiat tarpeelliseksi, mutta toisaalta toivat myös esille halukkuuttaan saada lisää tietoa aiheesta. Lisäkoulutuksen lisäksi juuri oppikirjoissa ja opettajanoppaissa laajemmin ja konkreettisemmin huomioitu lukustrategioiden opettaminen voisivat olla vastauksia tähän tietovaiveeseen. Tutkielmamme pohjalta havaitsimme myös tarvetta laajemmalle moniammatilliselle yhteistyölle sekä tiedon jakamiselle eri opettajien kesken. Tämä nousi esille myös haastatteluissa, mutta opettajat toivat esille myös käytössä olevan ajan rajallisuuden. Samanaikaisopetus erityisopettajan ja luokanopettajan kesken ei ole uutta, mutta silti näkisimme sillä olevan paljon hyötyjä ja lisäänettävää myös luetun ymmärtämisen opetuksen näkökulmasta. Lisäksi samanaikaisopetusta voisi toteuttaa mielestämme huomattavasti laajemmin ja monipuolisemmin, sillä tämä näkökulma ei noussut esiin tutkielmamme haastateltavien vastauksissa.

Vaikka lukustrategiat ovat luetun ymmärtämisen alla yksi tutkielmamme pääalueilta, tutkielmamme pyrkimyksenä ei ollut koota yleispätevää ohjepakettia, jolla mahdollistaa kaikkien oppilaiden parempi luetun ymmärtämisen taito. Tarkoituksenamme oli koota teorian ja aineistomme pohjalta vinkkejä ja huomion arvoisia näkökulmia ja toimintatapoja opettajien ja yksilöiden käyttöön, joilla jokainen voi tarkkailla ja tukea omaa luetun ymmärtämistään ja tukea lukutaidon kehittymistä. Tässä tavoitteessa olemme mielestämme onnistuneet, sillä tutkielmamme esittelee sekä taustateoriassa että tutkimustuloksissa erilaisia luetun ymmärtämistä tukevia lukustrategioita. Tämän lisäksi olemme tuoneet esille erilaisia näkökulmia lukustrategioiden opettamiseen sekä perustelomme erilaisten lukustrategioiden opettamista teorian ja opettajien näkemysten vuoropuhelulla. Tutkielmastamme jokainen lukija voi poimia omaan käyttöönsä tai opetuksensa sopivalta tuntuvia lukustrategioita ja muita huomion arvoisia asioita, joita olemme tutkielmassamme esiin nostaneet tai ainakin saada lähteitä siihen, mistä tietoa voi saada lisää.

Tutkielmamme edetessä mieleemme on noussut monia jatkotutkimusaiheita. Koska tutkimuksemme on rajoittunut vain niihin vastauksiin lukustrategioiden käytöstä, mitä opettajat itse meille aiheesta antoivat ja kertoivat, olisi tarpeellista kartoittaa laa-

jemmin, miten opettajat todellisuudessa toimivat. Mitä lukustrategioita opettajat käytännössä opettavat oppilailleen ja mihin näiden strategioiden opetus perustuu? Onko opettajilla koulutus pohjaa aiheesta, onko opetus omaan käyttöön ja kokemukseen pohjaava vai esimerkiksi oppikirjojen ohjaamaa? Lisäksi kokisimme hyödylliseksi tutkia, kuinka laajasti opettajat näitä lukustrategioita opettavat? Opetetaanko näiden yhteydessä myös lukustrategioiden funktion tiedostamista eli selitetäänkö oppilaille, miksi tällaisia strategioita on hyödyllistä käyttää? Tällaisiin kysymyksiin ehdottaisimme pureutumista esimerkiksi observoimalla opetusta, haastatteleamalla sekä opettajia että oppilaita ja tutustumalla eri oppiaineiden oppikirjoihin.

Olemme tutkielmassamme tutkineet lukustrategioita opettajan näkökulmasta, mutta olemme tutkielmamme pohjalta heränneet pohtimaan asiaa myös oppilaan näkökulmasta. Olisi hyödyllistä tutkia myös oppilaiden lukustrategioiden käyttöä, mitä lukustrategioita oppilaat todellisuudessa käyttävät ja miksi? Millaista on oppilaiden suhtautuminen lukustrategioihin, tiedostavatko oppilaat lukustrategioiden hyödyt vai käyttävätkö näitä vain, koska niitä on heille opetettu tai opettaja mahdollisesti vaatii niiden käyttöä? Mahdollista olisi myös peilata tämänhetkistä lukustrategioiden opetusta esimerkiksi alakoululaisten parissa siihen, millaisena esimerkiksi lukio- tai yliopisto-opiskelijat kokevat heille aikanaan mahdollisesti opettettujen lukustrategioiden merkityksen opinnoissa. Oppilaslähtöisestä näkökulmasta olisi tarpeellista myös selvittää, millaista oppilaiden luetun ymmärtäminen todellisuudessa ja käytännössä on? Millä ymmärtämisen ja prosessoinnin tasolla oppilaat luetunymmärtämisen osalta ovat ja kuinka paljon he tiedostavat ymmärtämistään (myös metakognitiivisten taitojen kartoitus), sen muotoja sekä esimerkiksi apukeinoja. Mielestämme olisi hyödyllistä tehdä myös oppikirjatutkimusta lukustrategioiden ja niiden opetuksen suhteen. Mitä oppikirjat aiheesta tarjoavat ja miten? Olisiko tarvetta muutoksille tai lisäyksille? Olisivatko opettajat vielä tietoisempia ja panostaisivat vielä enemmän, jos lukustrategiat näkyisivät enemmän oppikirjoissa ja niissä ohjattaisiin tarkemmin erilaisten strategioiden käyttöön?

Arviointimme perusteella koemme tutkielmamme onnistuneen hyvin. Tutkielmamme pienuudesta huolimatta, se tarjoaa huomionarvoista tietoa luetun ymmärtämisestä opettajuuden ja kasvatustieteen kentällä. Tutkielmamme yhdistää mahdollisimman tasapuolisesti taustateoriaa, haastatteluilla saatua aineistoa sekä meidän tutkijoiden omaa tulkintaa johtopäätösten muodossa, mikä tuo yhteen jo tiedettyä ja tutkimuksen aikana saatua tietoa ja luo jopa uutta tietoa tulkinnan välityksellä. Tutkielmamme poh-



jalta koemme olevan tarvetta opettajien tietotaidon vahvistamiselle ja kehittämiselle sekä uudenlaisien toimintatapojen kehittämiselle. Vaikka yleisesti tilanne on Suomessa hyvä, on varaa kuitenkin parantaa.

## LÄHTEET

- Adams, A., Carnine, D. & Gersten, R. 1982. Instructional strategies for studying content area text in the intermediate grades. *Reading Research Quarterly* 18 (1), 27–55.
- Adams, C. & van Manen, M. 2008. Phenomenology. Teoksessa L. M. Given (toim.) *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Volume 2. London vai Los Angeles, California: Sage, 614–619.
- Ahonen, T., Aro, T., Marttinen, M. & Siiskonen, T. 2004. Kielen kehityksen erityisvaikeus. Teoksessa T. Ahonen, T. Aro & T. Siiskonen (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. Juva: PS-Kustannus, 56.
- Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. 2004. Johdanto. Teoksessa T. Ahonen, T. Aro & T. Siiskonen (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. Juva: PS-kustannus, 17.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. 2. muutettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: Special Data.
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. 2012. Oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 299–331.
- Aro, T. 2002. Kummi 1. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Luetun ymmärtämisen teoriaa ja harjoituksia. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Blom, L., Linnakylä, P. & Takala, S. 1988. Tekstien avaaminen luokassa. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä* 10. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Carlisle, J. F. 1990. Diagnostic assessment of listening and reading comprehension. Teoksessa H. L. Swanson & B. Keogh (toim.) *Learning disabilities: Theoretical and research issues*. Hillsdale, New Jersey: LEA, 277–298.
- Dey, I. 1993. *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Dufva, H. 2011. Ei kysyvä tieltä eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, 131–145.

- Durkin, D. 1978–1979. What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly* 14 (4), 481–533.
- Garner, R. 1987. *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Graham, M. S. & Benson, S. 2010. A Springboard rather than a bridge: diving into multimodal literacy. *English Journal* 100 (2), 93–97.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. *Tutki ja kirjoita*. 13.–14., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, E. 2003. Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 218. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. 1990. The Simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2, 127–160.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 15–54.
- Karjalainen, R. 2000. Tekstinymmärtämisen kehittyminen ja kehittäminen peruskoulun ala-asteella. *Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja* 63. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Karvonen, P. 1995. *Oppikirjateksti toimintana*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. *Jyväskylä studies in humanities* 141. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Kirby, J. R. 1988. Style, strategy, and skill in reading. Teoksessa R. R. Schmeck (toim.) *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press, 229–274.
- Kuusela, L., Kinnunen, R., Vauras, M., Kaukiainen, A. & Vuorio, M. 1994. Tekstistä oppimisen taitojen kehittyminen. Teoksessa M. Lappalainen, A. Kaukiainen & M. Vauras (toim.) *Kohti tehokkaita oppimisympäristöjä: opettajien työnohjaus kes-*

- kiasteella. Oppimistutkimuksen keskus, julkaisuja 2, 1993. Turku: Turun yliopisto.
- Laine, T. 2001. Miten kokemuksia voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehto, J. E. 2006. Tekstinymmärtäminen ja sen vaikeus. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) Luki-vaikeudesta luki-taitoon. Palmenia-sarja. Helsinki: Helsinki University Press, 125–148.
- Lehtonen, H. 1998. Lukemalla avaraan maailmaan. Juva: Atena.
- Lerikkanen, M.-K.. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.
- Linna, H. 1999. Lukuonni. Kirjallisuuden opetus ala-asteella. Helsinki: WSOY.
- Linnakylä, P. 1990. Kartta avartaa ja jäsentää lukijan ajatuksia. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 131–146.
- Linnakylä, P. 1995. Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. The IEA study of reading literacy in Finland. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Lipson, M. Y. & Wixson K. K. 1986. Reading disability research: An interactionist perspective. *Review of Educational Research* 56 (1), 111–136.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Second edition. Thousand Oaks, California: Sage.
- Mills, K. 2005. Deconstructing binary oppositions in literacy discourse and pedagogy. *Australian journal of language and literacy* 28 (1), 67–82.
- Noaks, L. & Wincup, E. 2004. *Criminological research: understanding qualitative methods*. London: Sage.
- OPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Palinscar, A. S. & Brown A. L. 1984. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction* 1 (2), 117–175.

- Pearson, P. D., Roehler, L. R., Dole, J. A. & Duffy, G. G. 1992. Developing expertise in reading comprehension. Teoksessa S. J. Samuels & A. E. Farstrup (toim.) What research has to say about reading instruction. Second edition. Newark, Delaware: IRA, 145–199.
- Pearson, P. D. & Stephens, D. 1994. Learning about literacy: A 30-year Journey. Teoksessa R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (toim.) Theoretical models and processes of reading. Fourth edition. Newark, Delaware: International Reading Association, 22–42.
- Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma. 2011. Valtioneuvoston kanslia. Viitattu 6.11.2012. <http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/fi.pdf>
- Rosenblatt, L. M. 1994. The Transactional theory of reading and writing. Teoksessa R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (toim.) Theoretical models and processes of reading. Fourth edition. Newark, Delaware: International Reading Association, 1057–1092.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Saarinen, P. & Korkiakangas, M. 2009. Lukemaan vai tietokoneelle? Nuorten lukemisharrastuksen muuttuminen 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: BTJ Kustannus.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 7. uudistettu painos. Vantaa: Tammi, 34, 64.
- Sarmavuori, K. 1992. Tekstistä oppiminen – oppiva lukeminen. Aikuisopiskelijoiden ja lukiolaisten prosessilukemiskokeiluja tieteiskirjallisuudesta. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 153. Turku: Turun yliopisto.
- Sarmavuori, K. 1999. Tie kiinnostukseen. Lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen aktiivointimenetelmät. 4. painos. Helsinki: BT Kirjastopalvelu Oy.
- Silverman, D. 2006. Interpreting qualitative data. Third edition. London: Sage.
- Smith, F. 1971. Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read. New York: Holt, Rinehart.
- Sulkunen, S. 2012. Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa S. Sulkunen & J. Välijärvi (toim.) PISA09. Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 12–33.

- Sulkunen, S. & Välijärvi, J. (toim.) 2012. PISA09. Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, P. 2010. PISA09. Ensituloksia: 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010: 21. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Takala, M. 2004. Lukustrategiat luetun ymmärtämisen tukena yleis- ja dysfasia opetuksessa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja A1: 2004.
- Takala, M. 2006a. Lukemaan opettaminen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) Luki-vaikeudesta luki-taitoon. Palmenia-sarja. Helsinki: Helsinki University Press, 13–36.
- Takala, M. 2006b. Mitä on dysleksia? Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) Luki-vaikeudesta luki-taitoon. Palmenia-sarja. Helsinki: Helsinki University Press, 65–85.
- Takala M. 2006c. The Effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special (SLI) education. *Scandinavian Journal of educational Research* 50 (5), 559–576.
- Tierney, R. J. & Pearson, P. D. 1994. Learning to learn from text: A Framework for improving classroom practice. Teoksessa R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (toim.) *Theoretical models and processes of reading*. Fourth edition. Newark, Delaware: International Reading Association, 496–513.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Werlich, Egon. 1983. *A Text grammar of English*. 2., durchgesehene und ergänzte Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Wyatt-Smith, C. & Elkins, J. 2008. Multimodal reading and comprehension on online environments. Teoksessa J. Cairo, M. Knobel, C. Lankshear & D. J. Leu (toim.) *Handbook of research on new literacies*. New York: Routledge, 899–940.
- Vaijärvi, K. (toim.) 2003. *Helppis 2. Helppolukuisia lasten- ja nuortenkirjoja*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Vatanen, P.-L. 1987. Keskiasteen oppilaat oppimateriaalinsa lukijoina. *Kasvatustieteiden tiedekunta tutkimuksia* 17. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Viitala, R. 2004. Integraatiosta inklusioon. Teoksessa P. Pihlaja ja R. Viitala (toim.) *Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY, 132–133.
- Virtanen, H. 2009. *Selkokielen käsikirja*. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opik.
- Vygotski, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Suomentaneet K. Helkama & A. Koski-Jännes. Prisma-tietokirjasto – Psykologia. Espoo: Weilin+Göös.
- Vähäpassi, A. 1987. *Tekstin ymmärtäminen: tekstin ymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A: 10. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vähäpassi, A. & Takala, S. 1986. *Tekstinymmärtäminen ja oppimateriaalit*. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.) *Kehittykö koulu? Tutkijoiden arviointeja peruskoulun ja lukion nykytilasta*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 1. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 73–81.
- Väljjarvi, J. 2012. *Suomalainen koulu oppimisen mahdollistajana ja kannustajana*. Teoksessa S. Sulkunen & J. Väljjarvi (toim.) *PISA09. Kestääkö osaamisen pohja?* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 90–125.
- Väljjarvi, J. & Linnakylä, P. (toim.) 2002. *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Väyrynen, S. 2001. *Oikeus olla mukana*. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen ja T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–18.

## LIITTEET

### LIITE 1 Haastattelurunko

#### Taustatiedot

- Nimi
- Opinnot (Milloin, missä, sivuaineopinnot?)
- Työelämä (Milloin, missä, mitä ja nykyinen työtilanne?)
- Lukemisen merkitys ja harrastuneisuus omassa elämässä? (Mihin käyttää lukutaitoa?)

#### Teema 1: Käsitukset luetun ymmärtämisestä ja lukemisesta

- Lukutaidon merkitys elämässä tai elämälle?
- Miten lähtisit määrittelemään lukutaitoa? Mitä se pitää sisällään? Millaisena käsität lukutaidon?
- Millaisista on hyvä lukutaito?
- Missä oppiaineissa lukutaidosta on hyötyä? Entä koulun ulkopuolella, mihin lukutaitoa voi hyödyntää tai hyödynnetään?
- Mitkä oppiaineet tukevat lukutaitoa ja sen kehittymistä?
- Millaiset muut asiat tukevat lukutaitoa ja sen kehittymistä?

#### Teema 2: Lasten lukutaidon tilanne ja lukutaidon tukeminen käytännössä

- Millä tavoin koulu mielestäsi tukee lukutaitoa?
- Olisiko mielestäsi tarvetta tehostaa lukutaidon tukemista koulussa? Jos kyllä, niin millä tavoin ja miksi? ”Oletko huomannut työurasi aikana jotain, mihin kaipaisi muutosta?”
- Millainen on mielestäsi suomalaislasten lukutaidon taso tänä päivänä? (oma näkemys, tutkimustulosten seuraaminen) Millaisena taso/tasot näyttäytyvät?
- Millaiset asiat vaikuttavat mielestäsi lukutaidon tasoon?
- Mitkä ovat suomalaislasten mahdollisia ongelmakohtia lukutaidon alueella? ”Oletko työkokemuksesi kautta havainnut toistuvia ongelmakohtia, joiden kanssa oppilaat painivat?”



### Teema 3: Luetun ymmärtämisen tukeminen lukustrategioiden avulla

- Mitä lukutaidon osaitaitoja pidät tärkeänä opettaa oppilaillesi? Millaisia lukutaidon osaitaitoja opetat oppilaillesi? Mikä tekee näistä taidoista tärkeitä?  
Matematiikan esimerkkiteksti:
- Mitä sinulle tulee ensimmäisenä mieleen lukemastasi tehtävästä? Millaisia ajatuksia se herättää?
- Miten lähtisit ohjaamaan oppilaita tehtävän käsittelyyn (yhteisesti, yksilötasolla)?
- Minkä koet olevan tehtävässä haasteellista opettaa/hahmottaa/ymmärtää? Miksi nämä asiat voivat olla tai ovat haasteellisia?
- Ottaisitko tehtävän mukaan opetukseesi? Missä määrin ottaisit? Mitä mahdollisesti muuttaisit?
- Millaiset keinot ja toimintatavat tukisivat mielestäsi parhaiten syvemmän ymmärryksen saavuttamista tekstejä luettaessa? Miksi nämä tavat ovat mielestäsi tehokkaita? Ovatko yleisiä tapoja vai teksti- tai oppiainespesifejä?  
Opettajan saama tuki ja tieto lukutaidon alueella:
- Mistä olet saanut tukea ja eniten tietoa lukutaidosta ja luetun ymmärtämisen tukemisesta? (oppikirjat, opettajanoppaat, täydennyskoulutus, sivuaineet, kokemus, oma harrastuneisuus)
- Mistä asioista koet, että olisi hyvä saada lisää tietoa tai tukea? Mitä kautta tietoa olisi hyvä ja kätevin saada? Olisiko tarvetta täydennyskoulutuksille lukemisen kysymyksistä?

### LIITE 2 Aineiston analyysin luokittelu analyysin alku- ja loppuvaiheessa

Teemojen koodit Atlas.ti 6.1 -ohjelmassa analyysin alkuvaiheessa:

- Mikä opettaja/linja
- Milloin valmistunut
- Mistä valmistunut
- Erikoistumisaineet
- Mitä luokka-asteita opettaa/opettanu
- Opettajan oma harrastuneisuus/mitä lukee

- Opettajan saama tuki, tieto ja lisäkoulutus
- Lukutaidon merkitys
- Mitä lukutaito pitää sisällään
- Mitä on hyvä lukutaito
- Missä oppiaineissa lukutaidosta on hyötyä
- Lukutaidon ongelmakohtia
- Oppiaineiden ulkopuoliset asiat, jotka tukevat lukutaitoa
- Lukutaidon osataitojen opettaminen, tukeminen ja testaaminen
- Medialukutaito ja kriittinen lukutaito
- Oppilaiden lukutaito
- Suomalaislasten/nuorten lukutaidon taso
- Mitä oppilaat lukee/mitä niillä luetaan/miten luetaan
- Opetusmateriaalit
- Ajatuksia opetusmateriaaleista
- Moniammatillinen yhteistyö
- Motivaatio
- Tuki
- Oppilaan tuntemus
- Lukustrategiat
- Tehtävän herättämät ajatukset
- Tehtävän läpikäyminen

Teemojen luokittelu, ryhmittäminen ja linkittyminen analyysin lopussa:

- Opettajien perustiedot
  - Mikä opettaja
  - Milloin valmistunut
  - Mitä luokka-astetta opettaa
  - Erikoistumisaineet ja lisäkoulutus
  - Opettajan oma harrastuneisuus
- Lukutaito
  - Lukutaito
    - Lukutaidon merkitys

- Lukutaidon ongelmakohtia
  - Lukutaidon osataitojen opettaminen
  - Missä oppiaineissa lukutaidosta on hyötyä
  - Mitä lukutaito pitää sisällään
  - Mitä on hyvä lukutaito
- Materiaalit
  - Ajatuksia materiaaleista
  - Lukemiseen käytettävä materiaali
- Oppilaat
  - Mitä oppilaat lukevat
  - Oppilaiden lukutaito
  - Suomalaislasten lukutaidon taso
- Luetun ymmärtämisen opetus
  - Lukutaidon ongelmakohtia
  - Lukutaidon osataitojen opettaminen
  - Medialukutaito ja kriittinen lukutaito
  - Lukustrategiat
  - Tehtävän herättämät ajatukset
  - Tehtävänä läpikäyminen
- Oppijan lukutaidon tukeminen ja motivoiminen lukemaan
  - Moniammatillinen yhteistyö
  - Motivaatio
    - Motivaatio
    - Koti ja kodin vaikutus
  - Tuki
    - Lukutaidon ongelmakohtia
    - Lukutaidon osataitojen opettaminen
    - Opettajan saama tuki
    - Oppiaineiden ulkopuoliset asiat, jotka tukevat lukutaitoa
    - Oppilaan tuntemus
    - Tuki