

Anu-Katri Salmela

**LUKUTUOKIOT LASTEN LUKEMISSUJUVUUDEN
TUKENA**

Kasvatustieteen

pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2014

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Salmela, Anu-Katri. LUKUTUOKIOT LASTEN LUKEMISSUJUVUUDEN TUKENA. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 2014. 66 sivua. Julkaisematon.

Tämä tutkimus sijoittuu lukemisinterventioiden tutkimuskenttään. Tutkimuksen aiheena olleet lukutuokiot ovat kehitelty heikkojen lukijoiden lukemissujuvuuden tukemiseksi. Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli selvittää kuinka lapset kuvailevat osallistumiskokemuksiaan koskien Lukumummi ja -vaari –toiminnan lukutuokioita. Vastauksia etsittiin siihen millaisia mielipiteitä lapsilla oli lukutuokioista, miten he kehittäisivät lukutuokioita jatkossa sekä minkälaisia vaikutuksia lapset kokivat lukutuokioilla olleen heidän lukutaidolleen sekä lukumotivaatiolleen. Yhdysvalloissa toteutetuissa aikaisemmissa tutkimuksissa on tullut esille, että partnerilukeminen, jossa aikuinen ja lapsi lukevat yhdessä, voi edistää lasten lukutaitoa.

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla lapsia, jotka osallistuivat Niilo Mäki Instituutin Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluikässä -hankkeen Lukumummi ja -vaari –toimintaan vuonna 2013. Jokaisesta Lukumummi ja -vaari –toimintaan osallistuneesta koululuokasta valittiin lukutuokioihin kaksi lukemissujuvuudeltaan heikointa lukijaa. Hankkeessa vapaaehtoiset mummit ja vaarit pitivät kahdenkeskisiä lukutuokioita lapsille. Heidän tehtävänä oli innostaa lapsia lukemiseen. Tutkimuksessa tarkasteltiin 34 lapsen vastauksia. Lapset olivat eri luokkasteilta, 2.-luokkalaisista 6.-luokkalaisiin. Heistä 17 oli tyttöjä ja 17 poikia. Tässä laadullisessa tutkimuksessa aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tämä tutkimus on viitekehykseltään lapsuustutkimus, lapsia on kuultu ja heidän mielipiteensä otettu huomioon tutkimuksen teon aikana.

Lapset kuvailivat lukutuokioita pääosin onnistuneiksi. Lukeminen yhdessä Lukumummin tai -vaarin kanssa koettiin myönteisenä. Lukutuokioissa pidettiin eniten lukemisesta ja lukutuokioille valitut kirjat olivat lasten mielestä mielenkiintoisia. Valtaosa lapsista piti lukupaikasta, ja lukutavoista mukavin oli vuorolukeminen. Lukutuokioiden ajallinen kesto koettiin sopivaksi. Kehitysehdotuksia tuli muutamien lasten vastauksissa koskien lukutapoja, lukupaikkaa, kirjoja sekä lukutuokioiden ajankohtaa. Lasten vastauksissa tuli esille kasvanut innostus lukemista kohtaan, ja lisäksi he arvioivat lukutaitonsa kehittyneen lukutuokioiden myötä. Lasten kertomusten perusteella voidaan vetää johtopäätös, jonka mukaan alakouluihin voidaan suositella lukemissujuvuuden harjoittamisen tueksi lukutuokioita.

Hakusanat: lukemissujuvuus, dysleksia, partnerilukeminen, lukumotivaatio, lapsuustutkimus, lukemisinterventio

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 LUKEMISSUJUUVUUS JA LUKEMISEN HAASTEET	7
2.1 Lukutaidon kehittyminen ja lukemissujuvuus	7
2.2 Dysleksia ja ongelmat lukemissujuvuudessa	9
3 LUKEMISEN KEHITYKSEN TUKIKEINOJA	12
3.1 Suomessa toteutettuja lukemissujuvuuden interventioita	13
3.2 Partnerilukeminen ja lukumotivaatio	14
3.3 Aikaisemmat tutkimukset partnerilukemisesta.....	16
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET	19
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	21
5.1 Lasten näkökulman tutkiminen	21
5.2 Osallistujat.....	23
5.3 Teema- ja lomakehaastattelu	24
5.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	26
5.5 Tutkimuksen eettiset kysymykset	29
6 TULOKSET	31
6.1 Lasten mielipiteitä ja kehitysehdotuksia lukutuokioihin.....	31
6.1.1 Myönteiset tekijät	33
6.1.2 Lukutuokioille valitut kirjat.....	35
6.1.3 Lukupaikka ja lukutapa.....	36
6.1.4 Ajallinen kesto ja lukutuokioiden määrä	38

6.1.5 Kehitysehdotukset.....	39
6.2 Lasten arviot lukutuokioiden vaikuttavuudesta lukutaitoon ja lukumotivaatioon.....	41
6.2.1 Lukemisen määrä ja helppous	43
6.2.2 Lukumummin ja -vaarin antaman tuen onnistuminen	44
6.2.3 Lukutuokiolla käynnin ja lukuharrastuksen jatko	46
7 POHDINTA.....	47
7.1 Tulosten tarkastelua	47
7.2 Tutkimuksen luotettavuus	50
7.3 Tulosten sovellettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet	53
LÄHTEET	55
LIITTEET.....	63
Liite 1. Lasten haastattelurunko	63

1 JOHDANTO

No se oli tosi hauskaa koska siinä sai lukee. Vähän vanhempien ihmisten kaa. (Lotta)

Lukemaan oppiminen ja sujuvan lukutaidon saavuttaminen ovat erittäin tärkeimpiä tavoitteita peruskoulun aikana (Ahvenainen & Holopainen 2005, 99; Opetushallitus 2004, 47–51). Enemmistö lapsista oppii lukemaan ilman suurempia ongelmia. Lukemisvaikeuksia on arvioitu olevan noin 5–20 prosentilla lapsista. (Lerikkanen ym. 2010; Puolakanaho 2008.) Lukutaidolla on havaittu olevan suuri merkitys yhteiskuntaan kiinnittymisessä (Opetushallitus 2004, 46; Takala 2006a). Oppilaat, joilla on vaikeuksia lukemisen kanssa, ovat alttiimpia riskikäyttäytymiselle sekä koulunkäynnin epäonnistumiselle (Elbaum, Vaughn, Hughes & Moody 2000; Holopainen, Aro & Savolainen 2008; Poskiparta, Niemi, Lepola, Ahtola & Laine 2003; Torppa et al. 2007). Tämän vuoksi on ensisijaisen tärkeää opettaa lapsia lukemaan, sekä tutkia keinoja, joilla tehostaa lukemaan oppimista. Kaikkien lasten ja nuorten yhdenvertainen kouluttaminen on suomalaisessa yhteiskunnassa asuvien ihmisten yhteisen edun kannalta tärkeää. Koulusta syrjäytyvä henkilö, joka voi olla erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi tai nuori, on yhteiskunnalle arvokas menetys. (Ikonen & Virtanen 2007; Merisuo-Storm & Soininen 2013.)

Lukutaidon kehittyessä voidaan puhua sujuvasta lukemisesta (Lerikkanen 2013, 102). Suomessa lukeminen kehittyy sujuvaksi yleensä nopeasti; moni lapsi on sujuva lukija jo ensimmäisellä luokalla (Aro 2004, 26–27, 31; Lerikkanen 2003, 43; Lyytinen, Leppänen & Guttorm 2003). Lukemissujuvuudella tarkoitetaan nopeaa lukutaitoa, ja siinä olennaista on myös lukutarkkuus, luetun tekstin ymmärtäminen ja prosodia, eli tekstin ääntämisen ja ilmaisun oikeaoppinen käyttö sekä elävöittäminen (Lyytinen et al. 2004; Rasinski 1999; Wolf & Katzir-Cohen 2001). Suomalaislapsilla lukemissujuvuuteen liittyvät ongelmat ovat tavallisimpia lukemisvaikeuden ilmentymiä, ja ne esiintyvät useimmiten lukemisen hitautena (Aro, Eklund, Leppänen & Poikkeus 2011a; Aro, Huemer, Heikkilä & Mönkkönen 2011b; Aro, Aro, Koponen & Viholainen, 2012; Eklund, Torppa & Lyytinen 2013). Suomessa on toteutettu joitakin lukemissujuvuuden interventioita. Näissä heikkoja lukijoita on pyritty tukemaan erilaisten lukemissujuvuutta tukevien harjoitusten, tietokonepohjaisten

harjoitusmenetelmien sekä yksilökuntoutuksen kautta. Yhteisenä päätuloksena on ollut, että lukemissujuvuutta voidaan parantaa interventioiden avulla, mutta vain niiden ollessa tiiviitä ja pitkäaikaisia. Nämä interventiot ovat olleet myös kalliita. (Ketonen 2010, 56–57, 97; Oksanen 2012, 25, 108; Peltomaa 2014, 119, 75; Salmi 2008, 93, 100, 123.) Suomenkielisten lasten lukemissujuvuuden tukemiseksi on toivottu kehiteltävien uusien toimivien menetelmiä (Aro ym. 2011b). Tässä tutkimuksessa keskitytään lukutuokioihin lukemissujuvuuden edistämiseksi. On ehdotettu, että tärkein keino, jolla voidaan lisätä lasten lukemissujuvuutta, on itsenäisen lukuharrastuksen kasvu (Aro ym. 2011b). Yhdysvaltalaisissa tutkimuksissa on saatu selville, että kahdenkeskiset lukutuokiot olisivat tehokkain keino lisätä lukemisen vaikeuksista kärsivien oppilaiden lukutaitovalmiuksia (Elbaum et al. 2000; Morris 2006; Wasik 1998; Wasik & Slavin 1993). Suomessa on tutkittu vasta vähän lukutuokioiden merkitystä lasten lukemissujuvuudelle.

Tämän pro gradu -tutkielman aineisto on kerätty Niilo Mäki instituutin Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluikäisissä -hankkeesta. Hanke on kolmivuotinen ja se toteutetaan vuosien 2012–2014 aikana. Hanke on Raha-automaattiyhdistyksen rahoittama. Sen tavoitteena on kehittää, arvioida ja tarjota uutta tietoa ja menetelmiä, joilla voidaan tukea kouluikäisten lasten lukemisen sujuvuuden kehittymistä. Yksi hankkeen kokeilu on Lukumummi ja -vaari -toiminta, jonka pohjalta oma aineistoni on kerätty. Vastaavanlaista lukuhanketta ei ole toteutettu Suomessa aikaisemmin. Vapaaehtoiset mummot ja vaarit ovat käyneet lukemassa lasten kanssa kouluikäisenä. Tutkimukseen valittiin kultakin luokalta kaksi lukemissujuvuudeltaan heikointa lukijaa. Lukumummien ja -vaarien tehtävänä oli innostaa lapsia lukemaan. Tässä tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lukutuokioihin osallistuneiden lasten mielipiteitä Lukumummi ja -vaari -toiminnasta. Lapsuustutkimuksen tavoin tässä tutkimuksessa lapset nähdään kyvykkäinä kertomaan omista kokemuksistaan (Alanen 2009; Alanen 2014; James 2007; Wyness 2006, 185). Tässä tutkimuksessa etsitään vastauksia siihen, millaisina näyttäytyivät lukutuokiot lasten kertomana. Millä tavoin lapset kehittäisivät lukutuokioita, ja millaisia vaikutuksia lapset arvioivat lukutuokioilla olleen heidän lukutaidolleen sekä lukumotivaatiolleen?

2 LUKEMISSUJUVUUS JA LUKEMISEN HAASTEET

Suomessa muiden säännöllisten kielten maiden tavoin lukutaidon kehitys on yleensä nopeaa. Kouluun saapuvista ekaluokkalaisista kolmannes lukee sanatasolla tarkasti ja moni vasta alkavista lukijoista oppii lukemaan parissa kuukaudessa koulun alkamisesta. (Aro 2004, 26–27, 31; Lerkkanen 2003, 39, 43; Lyytinen ym. 2003.) Kansainvälisen PISA-tutkimuksen mukaan suomalaisten koululaisten lukutaito on korkeatasoista (Kupari ym. 2013, 10, 21; Lyytinen ym. 2003). Lukutaidon kehittämisessä on kuitenkin havaittu yksilöllisiä eroja, sillä osalla lapsista lukeminen jää epäsujuvaksi (Aro ym. 2011a). Lukemisvaikeuden esiintyvyydestä on tehty erilaisia arvioita, ja ne ovat vaihdelleet 5–20 prosentin välillä (Ahvenainen & Holopainen 2005, 99; Lerkkanen ym. 2010; Korhonen 2005; Puolakanaho 2008).

Tämän luvun alussa käsittelen lukutaidon kehitystä, josta jatkan lukemissujuvuuden määrittelyyn ja sitä koskeviin aikaisempiin tutkimustuloksiin. Luvun päätteeksi käsittelen lukemisen vaikeuksia erityisesti suomen kielessä. Lukemisvaikeustutkimukset ovat keskittyneet aiemmin erityisesti englanninkielisiin lapsiin, mutta viime aikoina on alettu kiinnittää huomiota myös kielten välisiin eroihin lukutaidon kehityksessä ja lukemisvaikeuksissa (Aro ym. 2011b).

2.1 Lukutaidon kehittyminen ja lukemissujuvuus

Lukutaidon oppiminen ja sanojen ymmärtäminen alkavat kirjainten, tavujen, sanojen ja lauseiden tunnistamisella ja niiden merkitysten jäljittämällä (Perfetti, Landi, Oakhill 2005). Tärkeä taito lukemaan oppimisen kannalta on äänne-kirjain -vastaavuuden oivaltaminen ja kirjoitetun kielen yksikköjen sujuva käsitteleminen (Ahvenainen & Holopainen 2005, 17). Lukemista opetetaan peruskoulussa ensisijaisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa (Kauppinen 2010, 200; Opetushallitus 2004, 46). Lukemaan opettamisen alkuopetusmenetelmistä eniten käytetään KÄTS-menetelmää, eli siinä kuljetaan vaiheittain kirjainten opettelusta kohti äänneitä, ja lopuksi tavuista kohti sanojen läpikäymistä (Lerkkanen 2013, 63–65). Lukemaan oppiminen tapahtuu asteittain ja lapsi tarvitsee siihen useita tiedonkäsittelyn osaprosesseja (Ahvenainen & Holopainen 2005, 27). Voidaan puhua lukemisvalmiuksista, joihin kuuluvat lapsen

fyysiset, sosioemotionaaliset ja kognitiiviset valmiudet. Fyysisistä valmiuksista tärkeitä ovat etenkin näkö ja kuulo. Sosio-emotionaalisia kykyjä opiskella ja käydä koulua, toimia itsenäisesti ja vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden sekä opettajan kanssa, on pidetty lukemaan oppimisen taustatekijöinä. (Takala 2006a.) Lukemaan oppimisen kognitiivisista valmiuksista olennaisimpana pidetään aikaisempien tutkimusten perusteella fonologisia taitoja, kirjaintuntemusta, nimeämisen sujuvuutta ja lyhytkestoista kielellistä muistia (Fletcher & Vaughn 2009; Lyytinen et al. 2004; Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004). Fonologisilla taidoilla lukutaidon kohdalla tarkoitetaan kykyä hahmottaa ja käsitellä mielessä puhetta niin, että voidaan jakaa puheäänivirtaa osiin, kuten tavuihin tai äänneisiin (Lyytinen ym. 2003). On nähty, että lukemista ohjaa monimutkainen neurologinen prosessi, joka koostuu useiden aivoalueiden yhteistoiminnasta (Ahvenainen & Holopainen 2005, 26; Korhonen 2005). Toisaalta myös ympäristö vaikuttaa lukutaitoon ja lukemisvalmiuksiin, sillä lapsi oppii kielelliset taidot vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Kosonen 2006).

Oppilaan hallitessa lukutaidon voidaan alkaa puhua sujuvasta lukemisesta (Lerkkanen 2013, 102; Lerkkanen ym. 2010). Peruskoulun opetussuunnitelmassa odotetaan, että kakkosluokan päätyessä oppilaan lukeminen on jo niin sujuvaa, että hän on lukenut ainakin muutamia lukutaitoaan vastaavia kirjoja (Opetushallitus 2004, 48–49). Sujuvan lukemisen taustalla piilee yksittäisten kirjainten ja äänneiden tunnistamisen tärkeys, joista siirrytään kohti suurempia yksiköiden kuten tavujen ja sanojen tunnistamista ja prosessointia (Aro ym. 2011b). Sujuva lukutaito on tärkeää, koska se on yhteydessä luetun ymmärtämiseen (Perfetti et al. 2005; Torppa et al. 2007; Wolf & Katzir-Cohen 2001). Mitä paremmin lukija ymmärtää lukemansa tekstin ja sen sanat, sitä nopeampaa ja sujuvampaa lukeminen on. Samalla lukija osaa tehdä hyvin tulkintaa lukemastaan tekstistä. (Lerkkanen 2013, 102; Perfetti et al. 2005.) Lukemissujuvuuteen liittyy luetun ymmärtämisen lisäksi luettujen sanojen nopea ja tarkka tunnistaminen. Sujuva lukija hallitsee myös prosodian. Prosodian hallitseva lukija tuntee erilaisia kielellisen tietoisuuden rakenteita, ja osaa rytmittää ja tauottaa lukemansa sisällön oikealla tavalla merkityksellisiksi ja järkeviksi kokonaisuuksiksi. (Lyytinen et al. 2004; Rasinski 1999; Wolf & Katzir-Cohen 2001.) Lukemissujuvuuden käsite ei ole vakiintunut, sen tarkka suhde siihen usein liittyvien aikaa tai nopeutta käsittelevien termien kanssa ei ole vielä täysin hahmottunut. Lukusujuvuuteen on liitetty erilaisia nopeuden ja ajan käsitteitä, kuten automaattisuus, käsittelyn nopeus, lukunopeus ja

tunnistusnopeus. (Wolf & Katzir-Cohen 2001.) Lukuisissa tutkimuksissa on todettu, että parhaat lukemissujuvuuden kognitiiviset ennustajat suomen kielessä ovat kirjaintuntemus ja nopea sarjallinen nimeäminen (Georgiou, Torppa, Manolitsis, Lyytinen & Parrila, 2012; Lerkkanen ym. 2010; Peltomaa 2014, 118; Puolakanaho et al. 2008; Salmi 2008, 127; Torppa, Georgiou, Salmi, Eklund & Lyytinen 2012).

2.2 Dysleksia ja ongelmat lukemissujuvuudessa

Lukutaidon hallitseminen on tärkeää, koska sillä on suuri merkitys oppilaan yhteiskuntaan kiinnittymisessä (Opetushallitus 2004, 46; Takala 2006a). Lukeminen on monipuolinen taito, jota ihminen tarvitsee voidakseen toimia aktiivisena kansalaisena. Aikuinen ihminen tarvitsee lukutaitoa yleensä päivittäin, ja nykyisessä teknologiaa ihannoivassa yhteiskunnassa lukutaidon vaatimukset ovat kasvaneet ja monimutkaistuneet. (Kauppinen 2010, 9–10; Takala 2006a; Vauras, Kajamies, Kinnunen & Kiiski-Mäki 2007.) Kaikkien lasten ja nuorten kouluttaminen tasapuolisesti on suomalaisessa yhteiskunnassa asuvien ihmisten yhteisen edun kannalta oleellista, sillä koulusta syrjäytyvä henkilö on yhteiskunnalle arvokas menetys (Ikonen & Virtanen 2007; Merisuo-Storm & Soininen 2013). Lukemisvaikeuksia omaavat oppilaat voidaan määritellä erilaisiksi oppijoiksi, jotka tarvitsevat koulunkäyntinsä tueksi erityistä tukea. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ovat usein syrjäytymisvaarassa. (Ikonen & Virtanen 2007.) Lukemisvaikeus kuuluu oppimisvaikeuksien kategoriaan, ja se tuo oppilaan koulunkäynnille kirjoittamisvaikeuksien lisäksi kaikista eniten haittavaikutuksia, sen ollessa korvaamaton tiedon välittäjä (Lyytinen ym. 2003). Lukemisvaikeudet ovat yhteydessä kirjoittamisen ongelmiin, ja lisäksi ne näkyvät usein myös ongelmina lukea omaa tekstiä arvioiden (Vauras ym. 2007). Heikkojen lukijoiden on nähty olevan alttiita erilaisille riskikäyttäytymisen muodoille, ja he menestyvät usein koulussa huonosti (Elbaum et al. 2000; Holopainen ym. 2008; Poskiparta et al. 2003; Torppa et al. 2007). Moninaisten ongelmien on tapana kasautua samojen lasten harteille (Lyytinen ym. 2013).

Lukemisvaikeudesta voidaan käyttää nimitystä dysleksia (Ahvenainen & Holopainen 2005, 25, 72; Aro 2003; Takala 2006a; Takala 2006b; Tuovinen & Leppäsaari 2003). Tavallisesti dysleksia määritellään kehitykselliseksi kielelliseksi

häiriöksi, jolle ominaista on läpi elämän säilyvä vaikeus fonologisen tiedon prosessoinnissa (Ahvenainen & Holopainen 2005, 27, 72; Holopainen ym. 2008; Vellutino et al. 2004; White et al. 2006). Lukemisvaikeuksien yleisimpiä ongelmia suomenkielisten lasten kohdalla ovat lukemissujuvuuden ongelmat, jotka ilmenevät ensisijaisesti lukemisen hitautena (Aro ym. 2011a; Aro ym. 2011b; Aro ym. 2012; Eklund et al. 2013). Ongelmat lukemisessa voivat näyttäytyä erilaisena tekstin sujuvan lukutaidon pulmina, kuten lukemisen epätarkkuutena, hitautena, pysähtelynä ja kangerteluna, sekä luetun ymmärtämisen ongelmina (Holopainen ym. 2008; Lerkkänen ym. 2010; Perfetti et al. 2005). Dysleksian esiintulo on lukemistaidon kehityksen tavoin aina yksilöllistä (Aro ym. 2012; Holopainen ym. 2008). Dysleksia ei aina välttämättä ole pysyvä yksilön ominaispiirre, sillä lukemisvaikeusriskilasten taidoissa ja asemassa voi tapahtua myös myönteistä kehitystä (Aro ym. 2011a). Syyt lukemisvaikeuksien ilmenemiseen voivat olla moninaisia. Taustalla voi olla neurologisia, geneettisiä tai kognitiivisia tekijöitä, sekä lisäksi ympäristö voi vaikuttaa lukemisvaikeuden ilmenemismuotoon (Vellutino et al. 2004). Dysleksian taustalta on löydetty useita kognitiivisia ongelmia, jotka ilmenevät yleensä fonologisten taitojen puutteena sekä ongelmina nopeassa sarjallisessa nimeämisessä (Hämäläinen & Leppänen 2011; Leppänen & Hämäläinen 2011; Pennala, Hämäläinen, Leppänen & Richardson 2011; Torgesen et al. 1999; Torppa et al. 2012; Vellutino et al. 2004; Wolf, Miller & Donnelly, 2000). Fonologisten vaikeuksien yhdessä nopean sarjallisen nimeämisen vaikeuksien kanssa on nähty aiheuttavan laaja-alaisia ja vakavia lukemisvaikeuksia (Siiskonen 2010, 140–141).

Lukuisissa tutkimuksissa on saatu selville, että lukemisvaikeudet ovat usein perinnöllisiä (Ahvenainen & Holopainen 2005, 35; Eklund et al. 2013; Puolakanaho 2008; Takala 2006b, Torppa 2009). Lapset, joilla on dysleksia, voidaan tunnistaa todennäköisemmin, kun tiedämme heidän suvussaan olevan lukemisvaikeuksia (Torppa et al. 2007). Torpan, Eklundin, van Bergenin ja Lyytisen (2011) tutkimuksessa saatiin selville, että lasten lukemisnopeutta voidaan ennustaa heidän dyslektikko vanhempiensa taitojen perusteella. Tutkimuksessa havaittiin, että erityisesti lukemisvaikeudet periytyvät niille lapsille, joiden vanhemmilla esiintyi laajasti erilaisia ongelmia lukemissujuvuudessa (Torppa et al. 2011). Etenkin vakavien lukemisvaikeuksien taustalla on useimmiten yhteys perinnölliseen riskiin (Lyytinen ym. 2003). Lukemisvaikeuden diagnosoinnin todennäköisyyteen vaikuttaa myös sukupuoli, sillä se

on pojilla tyttöjä yleisempää (Ahvenainen & Holopainen 2005, 36; Korhonen 2005; Poskiparta et al. 2003). Lukemisen heikkouteen pojilla saattaa vaikuttaa myös se, että poikien asenteet lukemista kohtaan ovat yleensä tyttöjä kielteisempiä (Merisuo-Storm & Soininen 2013). Lukemisvaikeuksia omaavilla oppilailta on usein motivaatio-ongelmia ja tehtävää välttävää käyttäytymistä koulunkäyntiä kohtaan (Korhonen 2005; Lerkkanen ym. 2010; Poskiparta et al. 2003). Lisäksi lukemisen ongelmien yhteydessä saattaa esiintyä myös emotionaalisia ongelmia, joiden taustalla voi olla erilaisia sosiaalisia ongelmia, kuten vaikea kasvuympäristö. Vanhempien uskomukset lapsen menestymisestä voivat vaikuttaa siihen, millaisena lukijana lapsi näkee itsensä. (Korhonen 2005; Lerkkanen ym. 2010; Lyytinen ym. 2003.) On myös ehdotettu, että kodin tuki vaikuttaisi lapsen taitoihin; Torpan ja kollegoiden (2007) pitkittäistutkimuksessa tuli esille, että heikoilla lukijoilla oli vähemmän kokemuksia yhdessä lukemisesta vanhempien kanssa ennen kouluikää.

3 LUKEMISEN KEHITYKSEN TUKIKEINOJA

Suomessa käytetään kolmiportaista tukea, jolla tarkoitetaan yleistä, tehostettua ja erityistä tukea. Tuen määrä ja intensiteetti kasvavat tuen tarpeen kasvaessa siirryttäessä asteelta toiselle. (Laatikainen 2011, 23.) Tavallisimmin tuen tarvitsija on erityistä tukea tarvitseva oppilas, jonka tuen tarpeen taustalla voi olla kasvun, kehityksen ja oppimisen heikentyneet edellytykset vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi. Oppilas voi myös tarvita psyykkistä tai sosiaalista tukea. Tärkeää on havaita oppilaan tuen tarve ajoissa, jotta oppimisvaikeuksista johtuvia oppilaan kehitystä uhkaavia tekijöitä voidaan ennaltaehkäistä. Useimmiten käytetyt keinot tukea erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta ovat osa-aikainen ja kokoaikainen erityisopetus. Kokoaikaiseen erityisopetukseen siirretylle oppilaalle laaditaan HOJKS, eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, jossa on tietoja siitä, kuinka oppilaan opetusta yksilöllistetään. (Opetushallitus 2004, 28–30.)

Yleisopetusluokassa tapahtuvassa lukemaan opettamisessa voidaan tukea oppilaita jakamalla heidät taitotasoryhmiin, mikä on eduksi eri kehitysvaiheessa oleville lukijoille. Toistot, kertaus, rauhallinen eteneminen sekä monikanavainen opetus ja eriyttäminen ovat osa lukemaan opettamista ja oppimista. (Takala 2006a.) Perus- ja toisen asteen koulutuksessa kahdenkeskinen ohjaus tapahtuu ryhmäopetuksen ehdoilla. Opettajat työskentelevät yksittäisten lasten parissa usein esimerkiksi oppituntien aikana, välitunneilla, tai koulun jälkeen. Kahdenkeskisen ohjauksen tai partneriohjauksen merkitys korostuu heikkojen lukijoiden kohdalla, sillä opettajalta ei löydy välttämättä aikaa kaiken muun kiireen keskeltä ohjata oppilaita, jotka tarvitsisivat lisätukea lukemiseensa. (Morris 2006.)

Tässä luvussa käsittelen Suomessa toteutettuja lukemissujuvuuden interventioita. Suomalaisista interventioista käyn läpi lukemisen kuntoutusta, yksilökuntoutusta ja temporaalista prosessointia, ja luvun lopuksi otan esille millaisia aikaisempia tutkimustuloksia partnerilukemisella on havaittu olevan oppilaan lukemissujuvuudelle, ensisijaisesti Yhdysvalloissa. Kerron lisäksi partnerilukemisen mahdollisista yhteyksistä lukumotivaatiolle.

3.1 Suomessa toteutettuja lukemissujuvuuden interventioita

Suomessa on toteutettu joitakin lukemissujuvuutta tukevia interventioita. Tietokoneella pelattava Ekapeli, jossa päätarkoituksena on harjoitella äänteen yhdistämistä kirjaimien, on yksi näistä. Ekapelillä, kuten myös muilla tietokoneavusteisilla lukutaidon kehitystä tukevilla peleillä, on nähty olevan myönteisiä vaikutuksia lukemiskilasten lukutaidolle. (Latvala & Lyytinen 2011; Peltomaa 2014, 38, 64.) Peltomaa (2014) väitöskirjassa tutkittiin heikkojen lukijoiden varhaista kuntouttamista kahden eri interventioryhmän kohdalla, joista toiset 36 oppilasta sai erityisopetusta, kun taas toinen 36 oppilaan ryhmä sai erityisopetuksen lisäksi pelata Ekapeliä. Lisäksi 20 oppilasta, joiden luku- ja kirjoitustaito ei edistynyt, sai yksilöllistä lukemisen kuntoutusta. Tutkimuksessa saatiin selville, että alkukartoituksessa heikosti suoriutuneet lukijat hyötyivät paremmin suoriutuneita lukijoita enemmän annetuista tukikeinoista. Lukemisen edistyminen oli myös yhteydessä yksilökuntoutuksen määrään. Tutkimuksen tulokset kertovat siitä, että heikkojen lukijoiden kuntoutusta tulisi jatkaa pidempijaksoisesti, jotta se olisi tehokasta. Lukemisen yksilöllinen kuntoutus mahdollisti sen, että erittäin hitaat lukijat saivat kiinni muita riskilukijoita, sekä saavuttivat luokkatason teknisessä lukemisessa toisen vuosiluokan päättyessä. (Peltomaa 2014, 11, 72–75, 79–80, 85, 92, 119.)

Oksasen (2012) väitöskirjassa tehdyn tutkimuksen tavoitteena oli selvittää auditiivisen ja kielellisen harjoittelun eli temporaalisen prosessoinnin vaikutuksia heikosti lukevien, 3. luokalla olevien lasten lukutaitoon. Tutkimuksessa pyrittiin edistämään tutkimukseen osallistuneiden lasten lukemisnopeutta ja -sujuvuutta erityisesti tietokonepohjaisia harjoitusmenetelmiä käyttämällä. Koehenkilöihin kuului yhteensä 35 lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista kärsivää lasta. Heidät jaettiin kolmeen eri ryhmään, jotka olivat: auditiivisen harjoittelun ryhmä, yhteensä 13 lasta, kielellisen harjoittelun ryhmä, yhteensä 9 lasta sekä 3.-luokkalaisista muodostettu kontrolliryhmä, joka sisälsi vielä yhteensä 13 lasta. Harjoittelu tapahtui kolmen harjoittelujakson aikana (auditiivinen, auditiivis-visuaalinen tai dekodeaus harjoitusjakso sekä lukemisen ja kirjoittamisen harjoitusjakso). Tutkimuksen tuloksissa tuli esille yksilöllisiä eroja. Harjoitusten jälkeen kävi ilmi, että auditiivinen tarkkaavuus, lukemisen tarkkuus ja sujuvuus parantuivat yksilötasolla, sekä lukemisen tarkkuus myös ryhmätasolla. Tutkimuksessa havaittiin, että lukemisen tarkkuus ja auditiivinen

tarkkaavuus edistyivät harjoitusjaksojen yhteisvaikutuksen tuloksena. (Oksanen 2012, 25, 27, 29, 38–40, 47–48, 63, 75–76, 106–109.)

Salmi (2008) tutki väitöskirjassaan tuetun kuntouttamisen vaikutuksia nimeämistaidolle sekä muille kielellisille taidoille esikouluikässä, ja lisäksi lukutaitoa arvioitiin 2. luokan lopussa. Nimeämissujuvuuteen ja nopeuteen liittyvät harjoitteet, joita tutkimushenkilöt (viisi lasta) tekivät, olivat yksilöllisiä ja monipuolisia. Ne järjestettiin kerran viikossa, ja lisäksi harjoituksia tehtiin myös kotona. Tutkimuksessa saatiin selville, että interventioryhmä kehittyi kuvien nimeämisessä sekä tarkkuudessa ikäkontrolli ryhmän lapsia edistyneemmäksi. Interventioryhmän välillä oli kuitenkin huomattavia yksilöllisiä eroja tehtävissä suoriutumisessa. Kaikkien interventioryhmän lasten kohdalla ei tapahtunut muutosta parempaan nimeämisen nopeudessa tai tarkkuudessa. Taitojen kehittyminen sekä kehityksen pysyvyys olivat yhteydessä tiiviiseen kuntoutukseen. (Salmi 2008, 89, 93–95, 104–105, 119, 122–123.)

Ketosen (2010) väitöskirjassa tutkittiin kirjain- ja äännetietoisuuden yksilöinterventioiden vaikutuksia heikoille lukijoille, jotka kävivät fonologisen tietoisuuden interventiossa esiopetus- tai kouluaikana. Interventio oli toiminnallinen ja siinä oli riittelytehtäviä, kirjain-äännevastaavuutta harjoittavia tehtäviä, tarkan tavuttamisen harjoituksia, sanan alkuäänten tunnistamista ja nimeämistä, äänteiden yhdistämistä, kotitehtäviä ja yksilöllistettyjä tehtäviä niille lapsille, jotka eivät oppineet perusohjelman puitteissa harjoiteltuja asioita. Yksilöinterventioiden aikana lapset oppivat parhaiten nimeämään kirjaimia, ja niitä vastaavia äänneitä sekä nimeämään sanojen alkuäänteitä. Interventioryhmän lukemisen tarkkuus ja nopeus kehittivät hitaammin verrokkiryhmiin verrattuna. Tutkimuksen mukaan laajoja lukivaikeuksia tai niiden riskitekijöitä omaavien lasten tulisi saada tukea jo varhain, sekä pitkään että tehostetusti. (Ketonen 2010, 52, 55–57, 72, 76, 97.)

3.2 Partnerilukeminen ja lukumotivaatio

Edellä olen esitellyt joitakin aiemmin Suomessa toteutettuja lukemissujuvuuden interventioita. Näissä interventiotutkimuksissa tuli esille, että niiden vaikutus on tehokasta vain kuntoutuksen ollessa pidempiaikaista ja tiivisjaksoista. Syiksi aiemmissa tutkimuksissa saatujen interventioiden tulosten tehottomuudelle on ehdotettu sitä, että

interventioissa oli liian vähän aikaa harjoittelulle. (Ketonen 2010, 52, 97; Oksanen 2012, 38–40, 47–48, 63, 108; Peltomaa 2014, 79, 85, 119; Salmi 2008, 93, 123.) Yhdeksi vaikuttavimmaksi keinoksi lukemissujuvuuden kehittämiseen onkin nähty tiivis ja itsenäinen lukemisharrastus (Aro ym. 2011b). Innostus lukemaan oppimiseen tulisi lähteä oppilaasta itsestään. Oppilaan sisäinen motivaatio mahdollistaa sen, että oppilas lukee, koska hän kokee lukemisen kiinnostavaksi. Tällöin lukutaito voi kehittyä nopeasti. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 101; Guthrie & Cox 2001; Ryan & Deci 2000.) Lukumotivaation käsite on monitahoinen. Sillä tarkoitetaan yksilön lukuviettä, johon vaikuttavat asenteet, uskomukset sekä tavoitteet lukemista kohtaan. Lukumotivaation liittyvät keskeisesti onnistumisen tunne sekä lukemisnautinto. (Conradi, Jang & McKenna 2014; Guthrie et al. 2007.) Lapset, jotka nauttivat lukemisesta, pitävät yleensä lukemiaan kirjoja mielekkäinä. Lukumotivaatio vaikuttaa myös luettujen kirjojen määrään. (Guthrie et al. 2007.) Lukijan minäpystyvyys, eli usko omaan onnistumiseen lukuhetken aikana, on yhteydessä lukumotivaation kasvuun (Conradi et al. 2014; Guthrie et al. 2007; Wigfield, Guthrie, Tonks & Perencevich 2004). Myös kiinnostavilla ja ikätasolle soveltuvilla lukumateriaaleilla voidaan lisätä lasten lukumotivaatiota (Merisuo-Storm & Soininen 2013).

Share (2008) puhuu itsensä opettamisen metodista, jonka mukaan lapsi osaa tulkita luettua tekstiä sen mukaan, kuinka usein hän on nähnyt vastaavia sanoja aikaisemmin. Sharen (1999) tutkimuksessa 2.-luokkalaisten lukivat lyhyen tekstin kaksi kertaa. He lukivat nopeammin ja tunnistivat sanat useammin oikein toisella kerralla, kuin ensimmäisellä kerralla kolme päivää aiemmin (Share 1999). Sharen (1999, 2008) itsensä opettamisen metodi voi edetä kuitenkin myös kielteiseen suuntaan, erityisesti niiden lasten kohdalla, joilla on dysleksia. Lukemisvaikeudesta on mahdollista syntyä noidankehä, jos lukeminen tuntuu oppilaasta hankalalta, se voi johtaa lukemista välttävään käyttäytymiseen ja samalla tyrehdyttää lapsen lukutaidon edistymisen. (Aro ym. 2011b.) Itsenäisen lukuharrastuksen merkitys nousi esiin myös Eklundin, Torpan ja Lyytisen (2013) tutkimuksessa, jossa lukemisvaikeusriskiltä suojaavaksi tekijäksi havaittiin se, että oppilaalla ei esiintynyt tehtävää välttävää käyttäytymistä, sekä se, että heillä säilyi into lukuharrastusta kohtaan.

Itsenäisen lukutaidon harjoittamiseen toivotaan löytyvän uusia interventioita. Aro ja kollegat (2011b) pohtivat artikkelissaan, kuinka lukemisvaikeuksisia lapsia saataisiin harjoittelemaan itsenäistä lukutaitoa niin pitkälle, että se mahdollistaisi

sujuvan lukutaidon, ja että lukeminen alkaisi tuntua tämän kehitysvaiheen jälkeen myös palkitsevalta. Partnerilukeminen voi olla vastaus aiemmin toteutuneiden interventioiden ongelmiin, sillä lukutuokioilla käyneiden Lukumummien ja -vaarien yhtenä päätehtävänä oli innostaa lapsia lukemiseen. Vapaaehtoistyöntekijöillä kouluissa toteutettu partnerilukeminen vaatii myös vain vähän resursseja verrattuna aiemmin toteutettuihin interventioihin. Suomessa partnerilukemista ei ole tutkittu aikaisemmin, mutta Yhdysvalloissa on hyödynnetty satoja vapaaehtoisten tarjoamia lukemisen tuen ohjelmia (Wasik 1997). Kahdenkeskinen ohjaus nähdään hyvänä keinona ennaltaehkäistä lukemisvaikeuksien ilmenemistä, ja se voi parantaa heikosti suoriutuvien oppilaiden lukutaitovalmiuksia tai se voi olla toimiva niille oppilaille, jotka eivät opi yleisopetusluokassa tai siellä käytettyjen opetusmenetelmien kautta (Elbaum et al. 2000; Wasik ja Slavin 1993). Partnerilukemisen -ohjelmat on suunniteltu erityisesti 1.–3. luokan oppilaille, joilla on riski dysleksialle (Elbaum et al. 2000; Morris 2006; Wasik 1998; Wasik & Slavin 1993). Kahdenkeskinen ohjaus voi lisätä lukemiseen käytettyä aikaa, taata ohjeiden antamisen oppilaan ymmärtävin tavoin, ja tarjota lisäksi vahvistusta sekä tarkentavaa palautetta lukemisen aikana (Wasik & Slavin 1993).

3.3 Aikaisemmat tutkimukset partnerilukemisesta

Yhdysvalloissa toteutettuja partnerilukemisen -ohjelmia ovat muun muassa Reading Recovery, Success for All, Prevention of Learning Disabilities, Wallach Tutoring Program ja Programmed Tutorial Reading (Wasik & Slavin 1993). Näitä partnerilukemisen -ohjelmia Wasik ja Slavin (1993) tarkastelivat artikkelissaan. Nämä ohjelmat eroavat toisistaan laajasti toteutukseltaan, käytetyiltä lukutavoiltaan, rakenteeltaan, ohjausmetodiltaan, sekä yhteydeltään yleisopetuksen lukemisopetukseen, ja näissä hyödynnettiin vaihtelevasti ohjaajia, tutkinnon suorittaneista opettajista vapaaehtoisiiin. Kaikissa ohjelmissa tarjotaan lukemisen lisäohjausta oppilaille, joilla on lukemisen vaikeuksia. Vain Wallach Tutoring Program -ohjelmassa ja Programmed Tutorial Reading -ohjelmassa hyödynnetään epäpäteviä ohjaajia, vanhempia tai vapaaehtoisia. Muissa partnerilukemisen -ohjelmissa lasten tukena toimivat koulutetut ohjaajat tai pätevät opettajat. (Wasik & Slavin 1993.) Yhdysvalloissa toteutetuissa partnerilukemisen -ohjelmissa ohjaajille annetun koulutuksen määrä on vaihdellut muutaman tunnin viikoittaisesta vuoden verran kestävään koulutukseen. Oppilaat sen

sijaan saavat ohjausta vaihtelevin ajoin, 15–30 minuutin ajan päivässä 3–5 päivänä viikossa. Tuen anto saattaa päättyä myös välittömästi, kun oppilaan lukeminen nousee luokan keskitasolle tai ohjauskertojen määrä täyttyy. Yhdysvalloissa lukutuokioille osallistuneiden lasten määrä on vaihdellut muutamien kymmenien ja satojen lasten välillä. (Elbaum et al. 2000; Morris 2006; Wasik 1998; Wasik & Slavin 1993.) Wasikin ja Slavinin (1993) läpi käymissä partnerilukemisen -ohjelmissa tehokkuutta on arvioitu teettämällä oppilaille tuokioiden jälkeen pitkittäistutkimuksessa testejä, joissa on mitattu lukemissujuvuutta ja lukemistaitoja, kuten sanojen tunnistamistaitoja sekä luetun ymmärtämistaitoja. Näiden partnerilukemisen -ohjelmien yhteinen tutkimustulos on se, että lukutuokioilla on myönteisiä vaikutuksia heikkojen oppilaiden lukutaidon kehitykseen. Verrattaessa kontrolliryhmiin, jotka eivät saaneet tukea, oppilaat pärjäsivät aikaisempaa paremmin lukemisessa, mittauksia otattaessa ennen ja jälkeen lukutuokioita. Niissä ohjelmissa, joissa käytetään päteviä opettajia tai koulutettuja ohjaajia, on havaittu olevan tehokkaampia vaikutuksia lasten lukutaidon kehitykselle. Esimerkiksi Reading Recovery -ohjelmassa, jossa tehtiin testaukset 1. ja 3. luokalla, saatiin tuloksia lukutuokioiden pidempiaikaisista vaikutuksista, ja näitä vertaillen havaittiin, että oppilaan taitotaso oli säilynyt yhtä hyvänä. Tämä tulos saatiin niiden oppilaiden kohdalla, jotka saavuttivat lukutuokioiden aikana luokkansa keskitason lukutaidossa. (Wasik & Slavin 1993.)

Morriksen (2006) artikkelissa tarkasteltiin viittä eri partnerilukemisen -ohjelmaa ja niiden toimivuutta (The Howard Street Tutoring Program, Book Buddies, Next Step, Partners-in-reading, Howard Street in Richmond). Ohjelmissa hyödynnettiin kouluttamattomia ohjaajia, sekä vapaaehtoisia, jotka olivat muun muassa vanhempia, opiskelijoita ja eläkeläisiä. Heidän toimintaansa valvoi pätevä opettaja, joka antoi palautetta, neuvoi tuokion suunnittelussa sekä tarjosi ohjausmenetelmällisiä ideoita. Tuokioille valituissa lukemismateriaaleissa otettiin huomioon soveltuva vaikeusaste kullekin ikätasolle. Ohjaajat tapasivat alakouluikäisiä lapsia vähintään kahdesti viikossa, joissakin ohjelmissa jopa neljä kertaa viikon aikana. Tuokiot kestivät 30 minuutista yhteen tuntiin. Lukutuokiot sisälsivät ohjattua lukemista, sanojen opiskelua, ja lukemisen sujuvuuden tukemista. Tutkimuksissa saatiin selville, että kouluttamattomat ohjaajat, jotka saavat neuvoja pätevältä opettajalta voivat auttaa riskilukijoita parantamaan lukutaitoaan huomattavasti. Kouluttamattomien ohjaajien tuloksellisuus on kuitenkin yhteydessä pätevien opettajien antamaan tuen määrään ja

laatuun. Lasten lukeminen muuttui ohjattujen tuokioiden jälkeen aikaisempaa sujuvammaksi. Arvioimalla lukemisen tehokkuutta erilaisilla lukemista mittaavilla tehtävillä päätulokseksi saatiin, että oppilaat pärjäsivät kontrolliryhmää paremmin sanan tunnistamisessa ja tekstin oikein lukemisessa sekä luetun ymmärtämisessä. (Morris 2006.)

Elbaum, Vaughn, Hughes ja Moody (2000) vertailivat 29 tutkimusta, jotka löytyivät eri tietokannoista ja kirjallisuudesta vuosilta 1975 ja 1998, joissa selvitettiin kuinka tehokasta on partnerilukeminen. Tähän tutkimukseen mukaan otettavien tutkimushankkeiden ehtona oli, että niissä oli tutkittu partnerilukemista niiden alakouluikäisten oppilaiden kohdalla, joilla on dysleksia riski. Kaikissa edeltävissä tutkimuksissa lukutuokioille osallistuneiden lasten suorituksia verrattiin kontrolliryhmään, jossa lapset eivät olleet saaneet lukemisen lisätukea. Ohjausta antavat henkilöt olivat opiskelijoita, opettajia ja vapaaehtoisia. Tutkituissa partnerilukemisen - ohjelmissa keskityttiin tuokioiden aikana erilaisiin lukutekniikoihin, kuten luetun ymmärtämiseen ja sanan tunnistamiseen. Valtaosa, eli tutkimuksista 16 arvioi Reading Recovery -ohjelman toimivuutta. He saivat selville aiempia tutkimuksia läpi käydessään, että kahdenkeskiset lukutuokiot, joissa käytettiin koulutettuja vapaaehtoisia tai korkeakouluopiskelijoita, olivat erittäin tehokkaita lukemistaitojen tehostumisen kannalta. Tämä kertoo siitä, että ohjaajien ei välttämättä tarvitse olla päteviä opettajia, vaan oppilaiden suorituksia voidaan tehostaa käyttämällä vapaaehtoisia, jotka ovat koulutettuja. (Elbaum et al. 2000.) Myös Wasik (1998) pyrki arvioimaan kasvatustieteellisistä ja psykologisista tietokannoista löytämiään partnerilukemisen - ohjelmia, sekä selvittämään minkälaista tietoa niistä löytyy vapaaehtoisten käytöstä ohjaajina. Arvioitavaksi valittuja ohjelmia yhdisti se, että niissä kaikissa käytettiin vapaaehtoisia sekä niiden osallistujina olivat päiväkotikäiset lapset 3. luokkaan saakka. Vastaavanlaisia ohjelmia löytyi tietokannoista yhteensä 17 kappaletta. Wasikin (1998) tekemän arvioinnin perusteella saatiin selville, että tuokioiden tehokkuuden kannalta oleellista oli se, että vapaaehtoiset saivat neuvoja lukemisen ohjeistamiseen pätevältä opettajalta. Lisäksi vapaaehtoisten tulisi saada jonkinlaista palautetta työlleen. Vertaillen ohjelmia Wasik (1998) huomasi, että lukemisessa edistyminen korreloi tuokioiden määrän kanssa.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Suomessa ei ole aikaisemmin toteutettu vastaavanlaista hanketta, jossa vapaaehtoistyöntekijät ovat käyneet antamassa lukemisen lisäharjoitusta sitä tarvitseville lapsille. Tämän vuoksi on tärkeää tutkia millaisia kokemuksia lapsilla on luku-tuokioista. Yhdysvalloissa tehdyissä tutkimuksissa on saatu selville, että koulutettujen vapaaehtoistyöntekijöiden antama tuki voi vaikuttaa lasten lukutaitoon myönteisesti (Elbaum et al. 2000, Morris 2006; Wasik 1998; Wasik & Slavin 1993). Tässä tutkimuksessa vapaaehtoiset osallistuivat kahden tunnin koulutukseen Niilo Mäki Instituutissa. Lisäksi heille järjestettiin vertaisryhmäkertoja lukukauden aikana, jossa voitiin käsitellä vapaaehtoisten kysymyksiä sekä jakaa kokemuksia. Yhdysvalloissa vapaaehtoisille annetun koulutuksen määrä on vaihdellut viikoittaisesta muutamasta tunnista vuoden verran kestävään koulutukseen (Elbaum et al. 2000; Morris 2006; Wasik 1998; Wasik & Slavin 1993).

Tämä tutkimus on merkittävä, koska saamme lisätietoa siitä, millä keinoin lukemisen opetusta kannattaa tukea Suomessa. Näiden tulosten pohjalta voimme tehdä päätelmiä kannattaako alakouluihin pyytää lukemissujuvuuden harjoittamisen tueksi vapaaehtoistyöntekijöitä. Vapaaehtoistyöntekijät voivat auttaa luokanopettajaa työssään, joka ei välttämättä ehdi antamaan tarpeeksi ohjausta heikoille lukijoille koulupäivän aikana. Toimivien lukutaidon tukemiskeinojen selvittäminen on tarpeellista, koska sujuvalla lukutaidolla voi olla moninaisia vaikutuksia oppilaan koulunkäynnin sekä koko loppuelämän kulun kannalta. (Elbaum et al. 2000; Ikonen & Virtanen 2007; Merisuo-Storm & Soininen 2013; Opetushallitus 2004, 46; Takala 2006a; Torppa et al. 2007; Vauras ym. 2007.)

Tutkimuksia, joissa olisi kysytty lapsilta mielipiteitä koskien lukuinterventioita, ei löytynyt. Aikaisemmissa muualla kuin Suomessa tehdyissä partnerilukemisen interventioissa lukemisen tehokkuutta on arvioitu teettämällä heikoille lukijoille ennen tuokioita ja niiden jälkeen lukemistaitoja tai -sujuvuutta mittaavia testejä. Oppilaiden suorituksia on voitu myös verrata kontrolliryhmään, joka on saanut vähemmän tai ei ollenkaan lukemisen lisätukea. (Elbaum et al. 2000; Morris 2006; Wasik 1998; Wasik & Slavin 1993.) Aiemmin Suomessa toteutetuissa lukemisvaikeustutkimuksissa on lasten lukemisvalmiuksia myös arvioitu heille

teetettyjen lukemisharjoitusten avulla (Aro ym. 2011a; Eklund et al. 2013; Torppa et al. 2011). Tutkimuksissa näkökulma lasten lukemisvaikeudelle on otettu kuitenkin aikuisilta. Heikkojen lukijoiden lukutaitoa koskevia tekijöitä on tiedusteltu lasten vanhemmilta ja opettajilta. On kysytty esimerkiksi sitä, miten he näkevät lastensa lukutaidon, ja kuinka usein lapset lukevat yhdessä tai erikseen kotona. Vastauksissa on tullut esille ensisijaisesti aikuisten näkökulma lasten lukemiselle. (Aro ym. 2011a; Eklund et al. 2013; Torppa et al. 2011.)

Tämän tutkimuksen päätavoitteena on selvittää miten 2.–6.-luokkalaiset lapset kuvailivat Lukumummi ja -vaari –toiminnan lukutuokioita ja millaisia mielipiteitä heillä oli lukutuokioista. Pyrin myös löytämään vastauksia siihen kuinka lapset kehittäisivät lukutuokioita. Lisäksi tässä tutkimuksessa on tarkoituksena etsiä vastauksia siihen, millaisia vaikutuksia lapset kokivat lukutuokioilla olleen heidän lukutaidolleen sekä lukumotivaatiolleen.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia mielipiteitä lapsilla oli lukutuokioista?
2. Miten lapset kehittäisivät lukutuokioita?
3. Minkälaisia vaikutuksia lapset arvioivat lukutuokioilla olleen heidän lukutaidolleen ja lukumotivaatiolleen?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen periaatteita noudattaen. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään yleensä saamaan selville millä tavoin tutkimushenkilöt kuvailevat omaa elämäänsä ja siellä vallitsevia olosuhteita tai tilanteita. Laadullisessa tutkimuksessa ei tähdätä objektiivisuuteen, ja siitä käsin katsotaan, että tutkijan omat arvot voivat vaikuttaa tuloksien ymmärtämiseen ja niistä tehtyihin johtopäätöksiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.) Aineiston koko on yleensä pieni. Tästä syystä laadullisesta aineistosta nousseita tutkimustuloksia ei usein voi tilastollisesti yleistää. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei olekaan päästä tekemään yleistyksiä määrällisen tutkimuksen tavoin. (Alasuutari 2011, 38; Eskola & Suoranta 2008, 61.) Laadullinen tutkimus on joustava menetelmä, jossa tutkimuksen toteutustapa on melko vapaa (Bryman 2004, 286). Laadullisessa tutkimuksessa tutkija voi jopa rakentaa oman metodin, jonka näkee toimivimmaksi ratkaisuksi tutkimusprosessin kulun kannalta (Hirsjärvi ym. 2009, 165).

Vaikka oma tutkimukseni asettuu laadullisen tutkimuksen puolelle, on siinä myös viitteitä määrällisestä tutkimuksesta, sillä haastattelulomake oli osittain strukturoitu (Bryman 2004, 319; Tuomi & Sarajärvi 2009, 74). Lisäksi aineiston analysoinnissa olen tehnyt kvantifiointeja, eli laskenut lasten ilmauksien määriä, jaotellut niitä ryhmiin sekä muodostanut tuloksista taulukkoja ja kuviointeja. Laadullisen tutkimuksen voi yhdistää määrälliseen tutkimukseen ja sillä voi olla erilaisia myönteisiä vaikutuksia. Useamman tutkimusmenetelmän eli triangulaation käyttämisen avulla voidaan tarkastella tutkittavaa ilmiötä laaja-alaisemmasta näkökannasta käsin, sekä kuvata tutkimuskohdetta tarkemmin. (Eskola & Suoranta 2008, 164, 214; Hirsjärvi ym. 2009, 233; Metsämuuronen 2009, 266; Tuomi & Sarajärvi, 143.)

5.1 Lasten näkökulman tutkiminen

Tämä tutkimus asettuu lapsuustutkimuksen kentälle. Tutkimusprosessin läpi kulkiessa on kuunneltu lapsia, ja heidän mielipiteitään ja ajatuksiaan pidetty arvossa koskien Lukumummi ja -vaari -toimintaa. Lapsuus tai lapsi -käsitteillä on olemassa monia eri

määritelmiä. Lapsuuden määritelmä vaihtelee ajan, paikan ja vallitsevan kulttuurin mukaisesti. (Roger 2003; Wyness 2006, 9.) Länsimaisessa lapsuuskäsityksessä lapset on nähty sosiaalisesti riippuvaisiksi olennoiksi; heillä ei ole sosiaalista tai persoonallista itsenäisyyttä (Jenks 2006, 2; Medford, Fenwick & Wyse 2000; Wyness 2006, 120). Tämä käsitys on vaikuttanut omalta osaltaan siihen, että lasten asioita kysyttäessä tutkimushenkilöinä toimivat yleensä aikuiset. Nykyään vallitsevassa lasten inklusio-trendissä, lasten ja aikuisten välisiä valtasuhteita kyseenalaistetaan. (Wyness 2006, 185.)

Lapsuustutkimus, josta voidaan käyttää myös nimityksiä sosiologinen lapsuustutkimus tai lapsuuden sosiologia, syntyi tarpeille ottaa huomioon tutkimuksessa myös lapsen ääni ja näkökulma asioihin (Alanen 2014; James 2007). Alanen (2009, 9) määrittää lapsuustutkimuksen seuraavalla tavalla: ”Lapsuustutkimus on monitieteinen yhteiskunta- ja kulttuuritutkimuksen alue, jolla keskeinen, tieteenaloja ja tutkijoita yhdistävä pyrkimys on lasten ymmärtäminen yhteiskuntiansa ja yhteisöjensä jäsenenä ja toimijoina sekä lapsuuden ymmärtäminen osana yhteiskuntaa, sen rakenteita ja kulttuuria”. Monitieteinen lapsuustutkimus syntyi muutaman tieteenalan piirissä noin 1980-luvulla, esiin kumpuavasta kritiikistä, koskien lasten heikkoa asemaa tutkimusprosessin osapuolina. Lapsuustutkimuksen emotieteitä olivat historia, sosiologia ja antropologia. Sosiologiassa myös lasten ääni haluttiin tuoda esille vallitsevan adultismin eli aikuisten vallitsevan valta-aseman tilalle. (Alanen 2005; Alanen 2009; Alanen 2014.) Lapsuuden sosiologia voidaan määritellä yhteiskuntatieteissä rakennetuksi ”projektiksi”, jossa myös lapset tuodaan näkyville ja osallisiksi sosiologiseen keskusteluun (Alanen 2014). Viime vuosina lasten omaan näkökulmaan on alettu osoittaa mielenkiintoa, ja se on saanut jalansijaa yliopistoissa ympäri Eurooppaa ja Pohjois-Amerikkaa (Alanen 2009; James 2007). Lapsuustutkimuksessa lapset nähdään kyvykkäinä kertomaan omaa elämäänsä koskevista asioista. Kuuntelemalla lapsia voimme nähdä maailman lapsen näkökulmasta käsin, eikä aikuisen lapsen mielipiteistä muodostamana, usein myös virheellisenä totuutena. Kysymällä asioita lapsilta, voimme saamme tietää kuinka lapset näkevät asiat. (James 2007.)

Tässä tutkimuksessa valtaosa haastattelukysymyksistä oli puolistrukturoituja eli lapset saivat vastata kysymyksiin omin sanoin. Strukturoidut, eli valmiit kysymykset ja vastausvaihtoehdot sisältävät haastattelukysymykset, joita tutkimuksessa oli vain

kuusi kuudestatoista tutkimukseen mukaan ottamastani kysymyksestä, heikensivät lasten oman äänen kuulumista.

5.2 Osallistujat

Tutkimuksen kohdejoukko muodostui 34 lapsesta, jotka olivat osallistuneet Lukumummi ja -vaari –toimintaan kevätlukukaudella 2013. Lapset olivat eri luokka-asteilta, 2.-luokkalaisista 6.-luokkalaisiin, eli noin 8–13-vuotiaita. Heistä 17 oli tyttöä ja 17 poikia. Aineisto kerättiin osana Niilo Mäki instituutin Lukemissujuvuuden kehittäminen kouluikässä -hanketta, joka toimii kokonaisuudessaan vuosina 2012–2014. Lasten tarkemmat tiedot näkyvät taulukossa 1. Siinä näkyy lasten lukumäärä, luokka-aste ja sukupuoli. Lisäksi taulukkoon 1. koostamastani yhteenvedosta saa selville minkä verran tutkimukseen osallistui miltäkin luokka-asteelta oppilaita, tyttöjä ja poikia. Eniten oppilaita osallistui 2. ja 3. luokka-asteilta, näiltä luokilta oppilaita oli yhteensä 21. Vähiten oppilaita osallistui tutkimukseen 5. ja 6. luokilta, joilta tutkimukseen osallistui yhteensä viisi oppilasta. Varsinaista ikävertailua lasten kohdalla ei voinut siis tehdä. Tarkastelin poikien ja tyttöjen välisiä eroja, mutta koska en löytänyt eroja sukupuolten välillä, tyttöjen ja poikien aineistoja ei tässä työssä käsitellä erikseen.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneiden lasten luokka-aste ja lukumäärä

Luokka-aste	Tytöt	Pojat	Yhteensä
2. luokka	6	5	11
3. luokka	3	7	10
4. luokka	6	2	8
5. luokka	1	2	3
6. luokka	1	1	2
Yhteensä	17	17	34

Lasten tulosten esittelyssä poistin luokkatiedot, koska muuten oppilaat, joita oli etenkin ylemmiltä luokilta vain muutama, olisivat saattaneet olla helposti tunnistettavissa. Tulosten esittelyyn olen ottanut mukaan myös oppilaiden sitaatteja, joissa oppilaiden nimet ovat pseudonyymejä, eli salanimiä.

Tutkimukseen valittiin kustakin luokasta kaksi oppilasta, jotka olivat luokkansa hitaimpia lukijoita. Kaikille luokan oppilaille teetettiin ryhmätehtäviä, jotka olivat Alasteen Lukutestin ALLUN (Lindeman 1998) sanaketjuosio sekä LukiMatin Oppimisen arvioinnin välineiden tuen tarpeen tunnistamisen lukusujuvuus-tehtävä (Salmi, Eklund, Järvisalo & Aro 2011). Sen jälkeen yksilötehtäviin valittiin ryhmätehtävien ja opettajan arvion perusteella viisi lasta. Heidän kanssaan tehtiin Lukilasse-testistön Luettavat sanat-osatesti, (Häyrinen, Serenius-Sirve & Korkman 1999) sekä LukiMatin Oppimisen arvioinnin välineiden tuen tarpeen tunnistamisen tehtävä Tekstin lukeminen (Salmi ym. 2011). Näiden tehtävien perusteella valittiin luokalta kaksi lukemissujuvuudeltaan heikointa oppilasta. Lukutuokiot pidettiin seitsemän viikon jaksossa, jolloin niitä oli kaksi kertaa viikon aikana. Lapset käyttivät lukutuokioihin kerrallaan puolikkaan oppitunnin, eli noin 20–25 minuuttia. Molemmat lapsista saapuivat lukutuokioille saman oppitunnin aikana. Aineistosta poistin yhteensä yksitoista, haastattelunauhoitukseen liittyvien teknisten ongelmien vuoksi.

5.3 Teema- ja lomakehaastattelu

Tutkimusmenetelmänä toimi kvalitatiivinen haastattelu, jonka on nähty mahdollistavan lasten mielipiteiden kuulemisen ja heidän näkökulmansa tavoittamisen (Alasuutari 2005). Sain lasten haastattelut valmiiksi kerättyinä ja nauhoitettuina Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluiässä -hankkeen kautta. Kyse oli loppuhaastattelusta, joka tehtiin lapsille lukutuokiojakson jälkeen. Haastatteluja oli tekemässä koulutetut tutkimusavustajat. Olin itse mukana rakentamassa Niilo Mäki Instituutissa haastattelurunkoa, johon suunniteltiin lasten haastattelukysymykset. Litteroin haastattelunauhat henkilökohtaisesti. Haastattelut kestivät noin 6–25 minuuttia. Keskimäärin haastattelut kestivät noin 11 minuuttia, eli ne olivat melko lyhyitä. Litteroidessani kuuntelin nauhoja useampaan kertaan läpi, jotta kirjoittamastani aineistosta tulisi mahdollisimman luotettava. Tutkimuksessa käytettiin sekä

strukturoitua haastattelua, eli lomakehaastattelua, että puolistrukturoitua haastattelua, joka tunnetaan myös nimeltä teemahaastattelu. Teemahaastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta niihin ei ole valmiita vastausvaihtoehtoja, eli haastateltavat saavat vastata omin sanoin. Teemahaastattelussa toistuvat tietyt etukäteen valitut aihealueet. Lomakehaastattelussa kysymysten muotoilu ja järjestys on kaikille osallistujille sama, ja myös vastausvaihtoehdot on tehty valmiiksi. Teemahaastattelua käytetään enemmän laadullisessa tutkimuksessa, kun taas lomakehaastattelu on tavallisesti määrällisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä. (Bryman 2004, 319–321; Eskola & Suoranta 2008, 86; Metsämuuronen 2009, 246–247.) Lomakehaastattelu soveltuu myös laadulliseen menetelmään, jos haastatteluvastauksia halutaan tyyppitellä luokkiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74–75).

Haastattelulomake (Ks. Liite 1) sisälsi kuusi strukturoitua kysymystä. Loput kymmenen haastattelukysymyksistä oli puolistrukturoituja, eli lapset saivat vastata näihin ilman valmiita vastausvaihtoehtoja. Seitsemässä näistä kysymyksistä oli myös viisiportainen Likert -asteikko, eli niihin vastattiin valitsemalla hymynaamoihin merkatuista vaihtoehdoista erittäin myönteinen, myönteinen, neutraali, kielteinen tai erittäin kielteinen. Tutkimukseni aiheen ja aineistonkeruun kannalta haastattelu oli sopiva aineistonkeruumenetelmä. Kuten Hirsjärvi ja kollegat (2009, 205) sekä Metsämuuronen (2009, 245) mainitsevat, haastattelu on paras valinta aineistonkeruumenetelmäksi silloin, kun kyse on vähän tunnetusta tutkimusaiheesta ja halutaan tarkentaa haastateltavien vastauksia. Haastattelujen aikana lapsilta kysyttiin myös tarkentavia kysymyksiä, kuten esimerkiksi kysymällä heiltä haastatteluhetkellä, haluavatko he kertoa vielä lisää kysyttävästä aihealueesta. Lapset olivat haastatteluissa hyvin niukkasanaisia, joten tarkentavien kysymysten esittäminen oli lähes välttämätöntä. Haastattelutilanteessa haastateltava nähdään subjektina ja hän voi kertoa itseään koskevista asioista vapaasti. Keskeistä tässä tutkimuksessa oli saada esille lasten näkemyksiä ja mielipiteitä, jotka haastattelun keinoin on usein mahdollista tuoda esille. (Hirsjärvi ym. 2009, 205.)

Karsin osan haastattelukysymyksistä tutkimuksestani sen perusteella, että koin kysymykset epärelevanteiksi oman tutkimukseni kannalta. Ne eivät vastanneet omiin tutkimuskysymyksiini. Ne kuusitoista haastattelukysymystä, jotka otin mukaan tutkimukseeni, olivat seuraavat: 1. Millaista oli Lukumummin tai -vaarin kanssa lukeminen, 2. Mikä oli mielestäsi mukavaa lukutuokioissa, 3. Mistä et pitänyt

lukutuokioissa, 4. Jos saisit muuttaa jotain lukutuokioissa, mitä muuttaisit, 5. Missä luitte kirjaa, mitä pidit paikasta, jossa luitte kirjaa, 6. Mitä mieltä olet kirjasta/kirjoista, joita luit lukutuokioilla, 7. Oliko lukutuokio mielestäsi sopivan mittainen, 8. Miten helppoa mielestäsi lukeminen oli sinulle ennen lukutuokioita, 9. Miten helppoa mielestäsi lukeminen oli lukutuokioiden jälkeen, 10. Luetko nyt enemmän kuin ennen lukutuokioita, 11. Onko lukeminen sinulle nyt helpompaa kuin ennen lukutuokioita, 12. Pystyikö lukumummi tai -vaari mielestäsi auttamaan sinua lukemisessa, 13. Oliko lukutuokioita mielestäsi riittävän paljon, 14. Jos saisit jatkaa Lukumummin tai -vaarin kanssa lukemista, jatkaisitko, 15. Aiotko lukea muita kirjoja, 16. Mistä lukevasta pidit eniten?

5.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Lähdin analysoimaan litteroituani haastatteluaineistoa sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysi on yksi tavallisimpia laadullisen tutkimuksen aineistonanalyysi menetelmiä. Sisällönanalyysi tarkoittaa menetelmää, jossa tulkitaan kuultua, kirjoitettua tai nähtyä aineistoa, eli siinä analysoidaan erilaisia sisältöjä. Sisällönanalyysi on joustava analyysimenetelmä, jota käytetään laajasti monenlaisen tutkimukseen. (Schreier 2012, 28–29; Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.) Sisällönanalyysi käy hyvin tutkimukseen, jossa etsitään vastauksia siihen, kuinka jokin tietty kohdejoukko kuvailee tutkimuksessa käsiteltyä aihealuetta (Schreier 2012, 42). Sisällönanalyysin aluksi tutkija voi itse päättää, mikä aineistossa häntä kiinnostaa. Toiseksi käydään läpi niitä asioita, jotka ovat tarkkailun kohteena ja erotellaan niitä muusta aineistosta. Kolmanneksi tutkijan tulee teemoitella, luokitella tai tyypitellä aineistoa, ja lopuksi kirjoittaa siitä yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93.) Omassa analyysissäni kävin läpi tämän tapahtumakulun. Litteroituani aineiston, luin sen läpi useita kertoja analysoinnin alussa sekä sen edetessä, ja valitsin haastatteluaineistosta itseäni kiinnostavia kysymyksiä, joista halusin ottaa tarkemmin selvää. Tutkimuskysymykset, joihin lähdin hakemaan vastauksia, olivat seuraavat: 1. Millaisia mielipiteitä lapsilla oli lukutuokioista, 2. Miten lapset kehittäisivät lukutuokioita, 3. Minkälaisia vaikutuksia lapset arvioivat lukutuokioilla olleen heidän lukutaidolleen ja lukumotivaatiolleen. Näistä kysymyksistä muodostuivat myös tutkimukseni teemat.

Lukumummi ja -vaari –toiminnan ollessa aivan uutta ja Suomessa aiemmin tutkijatonta aluetta, halusin selvittää, miten lapset kuvailevat toiminnankokemuksiaan. En halunnut tyytyä aineiston tarkastelussa kovin suppeaan aihealueeseen, enkä olisi voinut tätä tehdä kysymysten keskittyessä toiminnan eri alueisiin. Sisällönanalyyseissä vaikeuksia voi asettaa aiheen rajausta, jos tutkijaa kiinnostaa jokainen ilmiö aiheesta koskien (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Itselläni oli aivan tutkimusprosessin aluksi vaikeuksia aihealueen rajauksessa. Tutustuessani paremmin aineistoon vasta litterointivaiheessa, aloin vähitellen löytämään aihepiirejä, joihin halusin tässä tutkimuksessa keskittyä. Luovuin kuitenkin joistakin tutkimuskysymys ideoistani. En esimerkiksi lähtenyt selvittämään ikä- tai sukupuolikohtaisia eroja, vaikka pohdinkin näiden ottamista mukaan tutkimukseen. Ikäerojen tarkastelujen rajoitteeksi muodostui se, että isommilta ikäluokilta oppilaita osallistui tutkimukseen vain muutamia, ja enemmistö tutkittavista oli 2.–3. luokilta. Sukupuolten välisiä eroja en lähtenyt tutkimaan tarkemmin, koska en löytänyt niissä merkittäviä eroja.

Sisällönanalyysin eri tavoista valitsin käytettäväksi aineistolähtöisen menetelmän. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi koostuu kolmesta vaiheesta: 1) Aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä, 2. aineiston klusterisoinnista eli ryhmittelystä ja 3) abstrahoinnista eli teoreettisten käsitteiden luomisesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–111.) Aineiston pelkistämisessä litteroitu haastatteluaineisto pelkistetään siten, että aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennainen pois (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Omassa tutkimusaineistossani jätin ottamatta tutkimukseen mukaan haastattelulomakkeen kysymyksiä ja niihin litteroimiani vastauksia, koska koin ne turhiksi oman tutkimukseni kannalta. Tutkimuksesta pois jättämäni kysymykset ja lasten vastaukset niihin eivät antaneet minkäänlaisia vastauksia omille tutkimuskysymyksilleni. Aineiston ryhmittelyssä aineistosta pyritään löytämään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Tätä tein myös omassa tutkimuksessani. Aineistoa analysoidessani teemoittelin aineistoa etsimällä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia haastatteluvastausten välillä. Yhdistelin ilmauksia, jotka nousivat esille haastatteluaineistosta useampaan otteeseen. Tätä tehdessäni olen selvittänyt mitä kustakin temasta on sanottu. Lopuksi tehdään aineiston abstrahointi, eli aineistosta erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja siitä muodostetaan teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111). Muodostin aineistosta taulukoita ja kuvioita, joissa näkyy koosteita aineistosta esiin nouseville teemoille ja käsitteille.

Näitä käsitteitä olen pohdinta -osiossa vertaillut aikaisempiin tutkimuksiin ja aikaisempiin esille tulleisiin teoreettisiin käsitteisiin. Lasten vastaukset olivat mielenkiintoisia, joten nostin aineistosta tutkimustulosten esittämiseen mukaan sitaatteja.

Lisäksi olen kvantifioinut aineistoa, eli laskenut kuinka monta kertaa sama asia ilmenee lasten mainitsemana ja muodostanut vastauksista taulukkoja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 120). Päädyin analysoimaan aineistoa kvantifioimalla, koska lapset vastasivat joihinkin kysymyksiin hyvin lyhyillä vastauksilla. Koin, että näiden vastausten paras esittämistapa olisi taulukointi ja kuviointi. Kvantifiointi on nähty toimivaksi menetelmäksi lomakehaastatteluaineiston analysoimiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74). Joihinkin haastattelulomakkeen kysymyksiin pystyi vastaamaan käyttämällä Likert-asteikkoa, joka on yleinen menetelmä kerätä määrällistä aineistoa viisiportaisella asteikolla. Tämä tuki myös päätöstäni analysoida aineistoa kvantifioimalla. Kvantifiointi ei aina ole suositeltavin tapa analysoida laadullista aineistoa, mutta sen avulla voidaan eritellä tarkasti aineistosta esiin nousevia teemoja (Eskola & Suoranta 2008, 164). Kvantifioidessani laskin kaikki aineistossani esiintyvät yhtäläiset vastaukset yhteen. Kvantifioimalla sain myös järjestettyä aineistoni systemaattisemmaksi kokonaisuudeksi ja sain lisäksi näkyviin sekä yleiset että harvinaiset tulokset. Kvantifioinnissa ongelmana voidaan pitää laadullisten aineistojen pienuutta, jonka vuoksi kvantifiointi ei aina pysty tuottamaan uutta tietoa tutkimukseen. Sisällönanalyysia on arvosteltu siitä, että tulokset jäävät vain aineiston esittelyn tasolle, ja selkeät johtopäätökset jäävät puuttumaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103, 121.) Tuottamani taulukot ja kuviot näyttävät tulokset selkeämmässä muodossa, kuin pelkkä tulosten esittely aineiston sisällöistä nousseina sitaatteina tai teemoina. Esittäessäni tulokset kahden eri analysointimenetelmän avulla, tukevat ne toisiaan, ja näyttävät tulokset kattavammissa muodossa. Analyysin teossa harvoin pystyy soveltamaan vain yhtä analyysitapaa. Taulukoinnin edellytyksenä on usein se, että aineistosta on tehty aluksi jonkin verran teemoittelua. Laadullisen menetelmän yhtenä rikkautena voidaan pitää analysointimenetelmien käytön joustavuutta. (Eskola & Suoranta 2008, 161.)

5.5 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Sekä lasten näkökulmaa käsittelevän tutkimusaineiston hankinta, että kvalitatiivinen haastattelu tutkimusmenetelmänä, pitävät sisällään monia erilaisia eettisiä kysymyksiä (Tiittula & Ruusuvuori 2005; Wyness 2006, 194–195). Eettisiä kysymyksiä herättävät muun muassa haastattelijan ja haasteltavan välinen suhde, ja heidän välillään vallitseva luottamuksellisuus. Haastattelijan on aina muistettava kertoa haastateltavilleen totuudenmukaisesti tutkimuksen tarkoituksesta sekä käsiteltävä haastateltavilta saamiaan tietoja luottamuksellisesti. (Tiittula & Ruusuvuori 2005.) Lapsille tutkimustai haastattelutilanne voi olla outo ja vieras, ja heille tulisi kertoa yksityiskohtaisesti mistä tutkimuksessa on kyse (Wyness 2006, 195). Tutkimuksen teossa tulee aina ottaa huomioon tutkijan salassapitovelvollisuus. Tutkittavien nimet ja muut tunnistetiedot muutetaan. (Wyness 2006, 197.) Tutkimuksen tiedottamisessa voi tulla ongelmia tutkimushenkilöiden nimettömyyden kanssa, jos lapset käyvät koulua oppilasmäärältään pienessä alakoulussa (Eskola & Suoranta 2008, 54). Suojatakseni tutkimushenkilöiden anonymiteettiä, muutin heidän nimensä. Tutkimukseen on haastateltu lapsia monista eri kouluista. Joiltain vuosiluokkatasoilta oli vain muutama osallistuja, joten jätin tulososiossa mainitsematta miltä luokalta kukin haastateltu lapsi oli. Tutkimuksen aineistonkeruussa tulee huomioida, että tutkija kertoo haastateltavalle nauhoittavansa haastattelut (Eskola & Suoranta 2008, 89). Usein lasten haastattelunauhojen alussa kuulin tutkijan keskustelevan lapsen kanssa nauhoitusprosessista. Haastattelun tulee aina olla tutkimukseen osallistuville vapaaehtoinen (Eskola & Suoranta 2008, 92).

Eettisten kysymysten välillä on nähty olevan selkeitä eroja verrattaessa lapsiin ja aikuisiin kohdistuvia tutkimuksia (Punch 2002). Suurin osa lapsuustutkimukseen kohdistuvista haasteista liittyy lasten ja aikuisten väliseen valta- ja auktoriteettisuhteeseen ja lasten alisteiseen asemaan lapsuuden instituutiossa (Alasuutari 2005; Strandell 2010). Lapset eivät välttämättä koe, että voivat ilmaista vapaasti omia ajatuksiaan, koska he ovat tottuneet elämään aikuisjohtoisessa yhteiskunnassa. Haasteena onkin saada lapset kertomaan omia ajatuksiaan tutkijalle, joka on aikuinen. (Punch 2002.) Kyrönlampi-Kylmänen (2007, 185) pohti väitöskirjassaan lapsuustutkimuksen eettisiä kysymyksiä lapsen ”kohdatuksi tulemisen” kautta. Tällä hän tarkoitti sitä, ettei tutkijana toimiva aikuinen kontrolloisi haastattelussa herännyttä keskustelua liian voimakkaasti, vaan antaisi tilaa lapsen omille ajatuksille (Kyrönlampi-

Kylmänen 2007, 185). Lapsia koskevassa tutkimuksessa tulee ottaa huomioon erilaisten lupien hakeminen eri tahoilta ennen haastattelujen aloittamista. Tämä sen vuoksi, että lapsi ei voi tehdä tutkimukseen osallistumispäätöstä itsenäisesti. (Alasuutari 2005.) Haastavaksi lapsuustutkimus voi muuttua silloin, kun aikuinen haluaa lapsen osallistuvan, mutta lapsi ei itse halua osallistua tutkimukseen – tai päinvastoin (Wyness 2006, 195). Lasten haastatteluja koskien en itse hakenut lupia, koska sain aineiston valmiina Niilo Mäki instituutista. Siellä tutkimusluvut oli otettu huomioon ja lupaa tutkimukseen oli pyydetty myös lapsilta itseltään, mikä on tärkeää lapsitutkimuksen eettisyyden kannalta (Eskola & Suoranta 2008, 52; Strandell 2010).

Lasten haastatteluaineiston analysoinnissa minun oli otettava huomioon tutkimuksen eettiset kysymykset. Minun tuli pyrkiä välttämään tarkastelemasta tuloksia omasta subjektiivisesta näkökulmastani käsin. Haastattelijan tulisi suhtautua haastateltavan vastauksiin puolueettomasti. (Patton 2002, 405.) Yritin parhaani mukaan olla vaikuttamatta tutkimustuloksiin ja pyrin tuomaan ne esille mahdollisimman objektiivisesti. Lapsuustutkimuksen yhtenä isona haasteena onkin se, että aikuisen käsitys tai kokemus lasten maailmasta voi olla täysin lasten omasta poikkeava, eikä lasten kokemusmaailmaa tällöin tavoiteta (Punch 2002).

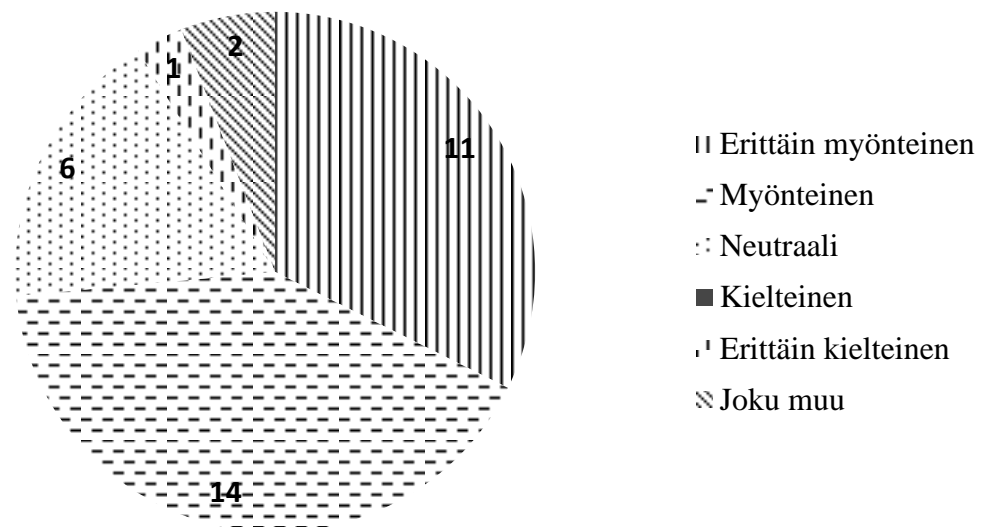
6 TULOKSET

Tulokset jakautuvat kahteen osioon tutkimuskysymysten pohjalta; lasten mielipiteet lukutuokioista ja kehitysehdotukset lukutuokioihin (kysymykset 1 ja 2) sekä lukutuokioiden vaikutukset lukutaitoon sekä lukumotivaatioon (kysymys 3). Ensimmäinen tutkimuskysymys etsi vastauksia siihen, millaisia mielipiteitä lapsilla on lukutuokioista. Toisessa tutkimuskysymyksessäni halusin tietää, miten lapset kehittäisivät lukutuokioita. Viimeisessä, eli kolmannessa tutkimuskysymyksessäni etsin lisäksi vastauksia siihen, millaisia vaikutuksia lapset arvioivat lukutuokioilla olleen heidän lukutaidolleen ja lukumotivaatiolleen.

Yhdistin tässä tulososiossa ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen, koska lasten vastaukset sopivat näihin molempiin. Lapsilta kysyttäessä mielipiteitä koskien lukutuokioita ja niille valittuja kirjoja, lukupaikkaa ja lukutapaa sekä lukutuokioiden ajallista kestoa, he vastasivat niiden lisäksi myös antamalla kehitysehdotuksia lukutuokioihin. Tuloksia on esitelty tekstissä eri tavoin, kuten sitaatteina, käyttämällä lasten haastattelujen suoria puheenvuoroja, sekä taulukkoina ja kuvioina, piirakkakuviona ja pylväsdiagrammina.

6.1 Lasten mielipiteitä ja kehitysehdotuksia lukutuokioihin

Haastattelujen ensimmäisenä kysymyksenä lapsilta kysyttiin, millaista oli Lukumummin tai -vaarin kanssa lukeminen. Lasten antamien vastausten perusteella Lukumummien ja -vaarien sekä lasten välinen yhteistyö oli onnistunut lukutuokioissa. Vastaukset näkyvät kuviossa 1. Lukumummin ja -vaarin kanssa lukeminen koettiin pääsääntöisesti myönteiseksi, 74 prosenttia lapsista, eli yhteensä 25 vastasi, että yhdessä lukeminen mummin tai vaarin oli myönteistä tai erittäin myönteistä. Neutraaliksi Lukumummin tai -vaarin kanssa lukemisen koki kuusi lasta. Kysymykseen tuli vain yksi kielteinen vastaus. Eräs poika valitsi, että Lukumummin tai -vaarin kanssa lukeminen oli hänen mielestään erittäin kielteistä. Kaksi lasta ei osannut päättää oliko lukeminen erittäin myönteistä vai myönteistä. Lapsista 23, eli 68 prosenttia, liitti lisäksi lukuhetkeen myönteisiä ilmauksia. Vastauksissa tuli esille, että Lukumummin tai -vaarin kanssa lukeminen oli kivaa, mukavaa, hyvää ja hauskaa.



KUVIO 1. Lasten mielipide Lukumummin ja -vaarin kanssa lukemisesta (n = 34)

Viisi lasta kertoi lukutuokioilla lukemisesta kielteisesti sävyttynein ilmauksin. Lapsista kaksi kertoi suoraan, että lukutuokioilla lukeminen oli tylsää. Yhden lapsen mukaan kirjat, joita lukutuokiolla luettiin, olivat ikävystyttäviä. Kaksi lasta ilmaisi, että lukutuokiolla ei kaikkina päivinä ollut yhtä mukavaa. Toisaalta toinen näistä lapsista mainitsi, että syy ei ollut lukutuokioissa, vaan lapsessa itsessään:

H: Millaista se oli lukea Lukumummin tai -vaarin kanssa?

Laura: Se oli kivaa.

H: Oliko se niinku. Oliko se tosi kivaa vai?

Laura: No. Se vähän riippu päivästä että. Oliko noussu väärällä jalalla vai. Mutta muuten tosi kiva on ollu tää.

Muutama lapsi kuvaili lukemista lukutuokioilla neutraaleilla ilmaisuilla. Kolme lapsista mainitsi lukemiseen liittyvän toiminnan lukutuokioilla. Alina puhui lukutuokiolla käytetyistä lukutavoista, jotka hän koki myönteisinä:

Me luettiin sillein vuorotellen ja siinä oli eri tapoja. Oli tosi kivaa niinku lukee sitä. (Alina)

Lapsista seitsemän ei osannut kommentoida lukutuokioita millään tavoin. Kaikki tutkimukseen osallistuneista lapsista vastasivat kuitenkin Likert -asteikolliseen kysymykseen (Kuvio 1).

6.1.1 Myönteiset tekijät

Lapsilta tiedusteltiin, mistä he pitivät Lukumummi ja -vaari –toiminnan lukutuokioissa kysymällä heiltä, mitä he pitivät mieluisana. Lapsille mieluisat asiat jaottelin kolmeen yläkategoriaan: 1) lukeminen, 2) Lukumummit /-vaarit ja 3) kirjat. Lukemiskategoriaan tuli lapsilta yhteensä 20 mainintaa. Lukemiseen liittyvässä kategoriassa lapsista 18 (53%), eli melko iso osa, mainitsi pitäneensä lukemisesta ja lukutaidon kehittämisestä:

Se ku sai lukee paljon. (Eetu)

No sai lukee koulussa, ettei tartte kotona lukee sillein erikseen. (Matti)

No se ku luettiin niitä. Sitä kirjaa ja se oli musta kivaa. Sitte eteni siinä kirjassa ja sitte mun mielestä se lukutaito sillei jo siinä vähän niinku parantui sitte. (Julia)

Lukutuokioista pidettiin muun muassa seuraavista syistä: osa lapsista huomasi lukutaitonsa kehittyneen, ja lukutuokioilla ehti lukea useammankin kuin vain yhden kirjan. Kaksi lasta piti myös lukemisessa tapahtuneesta vaihtelusta ja erilaisten lukutapojen kokeilusta. Tutkimukseen osallistuneista lapsista yksi kertoi lukutuokioiden mukavuuden ilmenevän siten, että sai lukea koulussa kodin sijasta. Toinen lapsista taas kertoi pitäneensä siitä, että Lukumummi luki hänen kanssaan joka lukutuokiokerta vuorotellen.

Lukutuokioiden myönteisyys tuli esille lapsen vastauksissa koskien lukutuokioilla käytettyjä kirjoja. Kirjojen kiinnostavuuteen lapset liittivät yhteensä kymmenen mainintaa. Kuusi lasta kertoi pitäneensä kirjoista niiden mielenkiintoisuuden ja mukaansatempaavuuden johdosta. Kirjat olivat lasten mukaan jännittäviä ja huumoripitoisia. Yksi tutkimukseen osallistuneista lapsista kertoi pitävänsä lukutuokioista, koska sai kuulla siellä kirjojen tarinoita. Neljä lapsista koki myönteisenä myös sen, kun he saivat tehdä erilaisia tehtäviä koskien lukemaansa kirjaa. Lapsista kaksi osasi kertoa minkälaisia tehtäviä he pääsivät tekemään. Toinen kertoi, että piirsi

yhden kirjan päähenkilöistä. Toinen taas kertoi useita eri vastauksia lukutuokioista pitämiinsä asioihin, mutta yhtenä tuli myös kirjan valitseminen itse:

Siis sitte ku sai jutella. Ihan niinku näitä kuulumisia se oli ihan kiva. Ja sitte tota ihan se lukeminenki sitten. Siinä ku sai vielä valikoida itte sen kirjanki. (Elina)

Lapset pitivät lukutuokioista myös Lukumummeihin tai -vaareihin liittyvien myönteisten ominaisuuksien johdosta. Lukuvaari mainintoja ei lasten vastauksissa tullut juuri lainkaan esille, mikä viittaa luultavasti Lukuvaarien vähäiseen määrään. Viisitoista mainintaa tuli esille lasten vastauksissa koskien Lukumummeja ja -vaareja. Kaksitoista lapsista kertoi pitäneensä lukutuokioista, koska Lukumummit ja -vaarit olivat miellyttäviä ihmisiä, heidän kanssaan oli mukavaa viettää aikaa, sekä heidän kanssaan oli mukava tehdä asioita, kuten lukea yhdessä. Kolme lasta kertoi pitäneensä lukutuokioista, koska siellä sai Lukumummilta jonkin lahjan. Lapset kertoivat saaneensa vapaaehtoisilta lahjaksi tarroja, nimikirjoituksen ja tuliaisia ulkomailta. Minna mainitsi pitäneensä lukutuokioista sen johdosta, että siellä sai lukea yhdessä mummin kanssa:

No yhdessä lukeminen ja sitten. Sen Lukumummin kanssa vaan oli kiva lukea. (Minna)

Ajanviettoon liittyen lapsen mainitsivat, että vanhempien ihmisten kanssa oleminen sekä keskusteleminen olivat lukutuokioissa mukavaa. Anne kertoi pitäneensä siitä, että vanhemmat ihmiset ja koululaiset saivat viettää aikaa yhdessä:

No koska niinku mun mielestä se oli aika kivaa koska. Niinkun niinkun vanhemmat ihmiset ja koululaiset niin on niinku on yhdessä ja sillein. Miten sen nyt sanois. Sillein sillein oltiin niinku yhdessä. (Anne)

Lisäksi muutama lapsi kertoi pitäneensä lukutuokioista niihin liittyvien myönteisten tekijöiden johdosta, joita olivat muun muassa lukutuokioiden työrauha ja määrä. Yksi näistä lapsista kertoi pitäneensä siitä, että lukutuokioilla oli hiljaista. Yksi lapsi mainitsi, että hän piti lukutuokioista, koska niitä ei ole joka päivä. Lisäksi eräs lapsi kertoi

lukutuokioissa kaiken olleen myönteistä. Viisi lasta ei osannut sanoa mikä lukutuokioissa oli mukavaa.

6.1.2 Lukutuokioille valitut kirjat

Lapsilta kysyttiin mitä mieltä he ovat kirjasta tai kirjoista, joita he lukivat lukutuokioilla. Lapset lukivat lukutuokioiden aikana niin monta kirjaa kuin ehtivät. Lukumäärissä oli vaihtelua lasten kesken. Osa lapsista oli lukenut kolme tai useamman kirjan, osa sen sijaan ei ollut saanut ensimmäistäkään aloittamaansa kirjaa päätökseen lukutuokioiden aikana. Kirjat olivat usein opettajan valitsemia, mutta jotkut lapsista saivat itse valita lukemansa kirjat.

Kysyttäessä lapsilta mitä he pitivät lukemistaan kirjoista, lapsista 28, eli jopa 82 prosenttia, kertoi pitäneensä kirjoista erittäin paljon tai paljon. Lapsista neljä koki lukutuokioiden kirjat neutraaleina. Lisäksi yksi lapsi vastasi Likert -asteikon mukaan kielteisesti ja yksi erittäin kielteisesti. Neljätoista lapsista kertoi pitäneensä kirjoista, koska ne olivat kivoja. Kirjan teki kiinnostavaksi yhdeksälle lapselle myös sen jännittävyys ja hauskuus. Yhdeksän lasta kertoi kirjan olleen yksiselitteisesti hyvä. Lisäksi kirjoista pidettiin, koska ne koettiin olevan juuri omalle ikätasolle sopivia, niissä oli vain vähän tekstiä tai teksti ei ollut tavutettu, ja ne sisälsivät kivoja sanoja ja paljon tarinoita, joissa pääsi myös lukutuokiolla eteenpäin. Lasten puheissa tuli esille luettujen kirjojen mukavuus. Haastatteluaineistosta nousi esille kaksi erilaista mielipidettä kahden eri tytön sanomana tekstin runsaasta lukumäärästä:

Ainakin siinä. Siinä Postia tiikerille niin siinä niin oli se koska siinä ei ollu niin kauheesti luettavaa ja siinä. Karoliina ja noidutut tossut niin siinä se oli kivaa että. Siinä oli jännitystä. (Anna)

Kaikista kivointa niissä kirjoissa oli sekun niissä oli noita. Niin paljon tarinoita ja sitten niissä pääs niin hirveen paljon eteenpäin. (Alina)

Anna koki, että kirjaa oli mukava lukea, koska se oli sivumäärältään lyhyt. Alina taas puolestaan piti siitä, että kirjoissa oli runsaasti erilaisia tarinoita, joita pääsi lukemaan vauhdilla eteenpäin. Muutama lapsi liitti kirjoihin kielteisiä kommentteja. Kolme lasta koki kirjan olleen epäkiinnostava. Kirjan vähäinen sivumäärä häiritsi erästä lasta. Jotkut

lapsista kiinnittivät huomiota kirjan sanavarastoon. Laura kommentoi Pikku prinssi - kirjaa, jonka sanavarastoa piti erikoisena:

H: No mitä sie tykkäsit Pikku prinsistä?

Laura: Se oli ihan hyvä. Vähän outoja sanoja mutta hyvä.

Erään lapsen suhtautuminen lukutuokiolla luettuun kirjaan oli kielteinen, koska se oli hänelle tuttu jo entuudestaan:

H: No mitäs mieltä olit siitä kirjasta jota sää mummin kanssa luit?

Eero: Tylsä

H: Mikä kirja se oli?

Eero: Poika ja Ilves

H: Mikä näistä jos pitäs valita. Et tykänny yhtään niinkö?

Eero: Koska mää oon nähny sen elokuvan.

6.1.3 Lukupaikka ja lukutapa

Lapsilta kysyttiin haastattelussa kahdella erillisellä kysymyksellä, mitä he pitivät lukupaikasta ja lukutavasta. Lasten lukutilat vaihtelivat suuresti koulupäivän aikana pidetyillä lukutuokiolla. Suurin osa lapsista piti paikasta, jossa kirjaa luettiin. Lapsista 25, eli 74 prosenttia, koki lukupaikan erittäin myönteisenä tai myönteisenä. Lukupaikkaa keuhuttiin lasten vastauksissa kivaksi, rauhalliseksi ja hyväksi.

Ihan ok. Täällä oli ihan rauhallista. (Eero)

Ei ois voinu olla parempi paikka. Täällä ei oikein ole niitä. (Meeri)

Viisi lasta koki lukupaikan Likert -asteikon mukaisesti neutraaliksi, ja kolme ei osannut vastata lainkaan kysymykseen. Vain yksi lapsi vastasi, ettei pitänyt lukupaikasta. Hän vastasi kielteisesti Likert -asteikon mukaan. Tämä lapsi kertoi syyksi, että paikassa oli

hänen mielestään pahanhajuinen tuoksu. Pari lasta mainitsi, että lukutilat olivat pienet. Myös Anttia lukutilojen pienuus häiritsi:

No ku siis ne tilat oli aika pienet. Se vähän häiritsi. (Antti)

Myös lukutuokion keskeytyminen tiloihin saapuvan henkilön vuoksi, sekä paikkojen vaihtaminen useita kertoja harmitti yhtä oppilasta:

No kun se yleensä sinne tuli joku niin sit se vähän niinku keskeyty tai sillein ja. Sitten me jouduttiin aika useesti vaihtamaan paikkaa. (Anne)

Lukutuokion keskeytymiseen huoneeseen saapuvan henkilön vuoksi löytyi myös yllättävä reaktio. Sonjaa ei haitannut lainkaan, vaikka huoneeseen saapui joku kesken lukemisen:

H: Missäs työ luitte sitä kirjaa?

Sonja: No me luettiin tässä tilassa [varastossa]

H: Mitä sie pidit siitä paikasta jossa luitte kirjaa?

Sonja: No. Se oli toi viitonen

H: Osaat sie kertoo minkä takia se oli toi viitonen?

Sonja: No ku täällä on vaan niin kivaa vaikkapa välillä tuliski opettaja tänne hakemaan musiikinkirjoja.

Lapset lukivat lukutuokioilla kolmella eri tavalla, jotka olivat vuorolukeminen, mallilukeminen ja yhdessä lukeminen. Lukumummeja ja -vaareja oli kehoitettu käyttämään yhtä lukutapaa yhdellä kerralla, ja käyttämään kaikkia lukutapoja vuorotellen eri kerroilla. Vuorolukemisessa Lukumummi tai -vaari ja lapsi lukivat tekstiä vuorotellen, esimerkiksi lause kerrallaan. Mallilukemisessa mummi tai vaari luki aluksi yhden lauseen ja oppilas luki saman lauseen mummin tai vaarin jälkeen. Yhdessä lukeminen tapahtui niin, että Lukumummi tai -vaari ja lapsi lukivat tekstiä yhtä aikaa ääneen. Lapsilta kysyttiin erillisellä kysymyksellä mistä lukutuokioilla käytetystä lukutavasta he pitivät eniten. Enemmistö lapsista, eli yhteensä 27 (79%) koki parhaaksi

lukutavaksi vuorolukemisen. Monen muun lapsen tavoin, Samuel kertoi pitäneensä eniten vuorolukemisesta:

H: Mistä lukutavasta pidit eniten. Eli oli se mallilukeminen ja sitten yhdessä lukeminen ja vuorolukeminen?

Samuel: No vuorolukeminen.

H: Luitteks te sillein lause kerrallaan?

Samuel: Joo. Tai jos oli hyviä lauseita niin sitten kaks lausetta.

Lapsista vain kolme kertoi pitäneensä eniten mallilukemisesta. Yhdessä lukemisesta piti eniten kolme lasta. Yksi lapsi sen sijaan kertoi pitäneensä kaikista lukutavoista yhtä paljon.

6.1.4 Ajallinen kesto ja lukutuokioiden määrä

Lapsilta kysyttiin kahdella kysymyksellä lukutuokioiden ajallisen keston sopivuutta. Ensimmäisessä ajallisen keston sopivuuteen liittyvässä kysymyksessä kysyttiin lapsilta, oliko lukutuokio heidän mielestään sopivan mittainen. Kahdeksankymmentäkahdeksan prosenttia, eli yhteensä 30 lasta koki, että lukutuokion pituus oli hyvä. Minttu ja Janne kertoivat lukutuokioiden pituuden olleen juuri sopiva heidän kohdallaan:

Joo siis siinä kerkes niinku lukee ja. Sitte just näit kuulumisia. Sit vähän muuta. (Minttu)

Oli ettei liian pitunen. Liian pitkä ettei ehtiny väsyä. (Janne)

Vain neljä lasta olisi halunnut muuttaa lukutuokioiden pituutta ajallisesti. Kolme lapsista olisi halunnut, että lukutuokiot olisivat kestäneet pidempään. Kaksi lapsista osasi arvioida kuinka pitkiksi lukutuokiot olisi tullut muuttaa:

No ehkä kymmenen viikkoo ois ollu. (Niilo)

Pidempi tai tunti. (Minna)

Niilon mukaan lukutuokioiden olisi tullut kestää kymmenen viikkoa seitsemän viikon sijasta ja Minnan sanomana lukutuokioiden olisi pitänyt kestää ainakin tunnin tai pidempään 20 minuutin sijasta. Yksi lapsista olisi halunnut, että lukutuokiot olisivat kestäneet vähemmän aikaa.

Lapsilta kysyttiin myös oliko lukutuokioita heidän mielestään riittävän paljon. Kaksikymmentäyhdeksän lasta, eli 85 prosenttia vastasi, että lukutuokioiden määrä oli riittävä. Kolme lasta vastasi kysymykseen kieltävästi ja he olisivat halunneet, että lukutuokiot olisivat jatkuneet vielä pidempään:

Olis voinut vähän enemmän kyllä olla. (Antti)

Kaksi lasta ei osannut vastata kysymykseen. Yksi lapsi sen sijaan koki lukutuokioiden pituuden vääränä. Lapsi olisi halunnut lukutuokiot lyhyemmäksi.

6.1.5 Kehitysehdotukset

Edellä on tullut esille joitakin muutosta vaativia seikkoja lukutuokioissa, jotka ovat koskeneet lukutuokioille valittuja kirjoja, lukupaikkaa ja lukutapaa sekä lukutuokioiden ajallista kestoja. Kielteiset ja muutosta vaativat kohdat ovat tulleet esille, kun lapsilta on kysytty mielipiteitä koskien lukutuokioita. Lapsilta kysyttiin lisäksi erillisellä kysymyksellä, mistä he eivät pitäneet lukutuokioissa, sekä mitä he haluaisivat niissä muuttaa. Tuon seuraavaksi esille miten lapset vastasivat näihin kysymyksiin.

Kysyttäessä lapsilta mistä he eivät pitäneet lukutuokioissa, 24 lasta eli 71 prosenttia vastaajista kokivat, ettei lukutuokioissa ollut mitään mikä ei olisi miellyttänyt heitä. Enemmistö lapsista koki siis lukutuokiot pääsääntöisesti myönteisenä. Veera käänsi kielteisen kysymyksen myönteiseksi vastatessaan mistä ei pitänyt lukutuokioissa:

H: No oliko jotakin. Et mistä et pitänyt niissä lukutuokioissa?

Veera: Ei.

H: Ei ollu mittään?

Veera: Mä haluaisin vaan et ne tulis useemmi.

Niistä lapsista, jotka eivät pitäneet joistain asioista lukutuokioissa, kaksi lasta kymmenestä eivät osanneet vastata siihen, mistä he eivät pitäneet. Kahdeksan tutkimukseen osallistuneista lapsista kertoi mistä he eivät pitäneet lukutuokioissa. Neljä lapsista koki lukemisen tai lukutuokioilla käytetyn lukutavan kielteisenä. Eräs lapsi kertoi, ettei pitänyt lukutuokioilla lukemisesta, ja lukutuokioilla käytettyihin lukutapoihin liittyen kolme lapsista kertoi, etteivät pitäneet yhdessä lukemisesta:

Kun piti lukee samaan aikaan. Lukumummin kanssa. (Onni)

Neljä lapsista taas ei olisi halunneet lähteä lukutuokiolle kesken oppitunnin. Tästä mainittiin haastatteluissa seuraavalla tavoin:

Piti hypätä tuntia. (Matti)

Siitä ku oli vaikka luokassa jotain kivaa tekemistä että piti mennä sinne. (Niilo)

Muutosehdotusten tiedustelu lapsilta oli heille selvästi hankalaa, koska 15 lasta ei osannut antaa minkäänlaista vastausta. Kysyttäessä lapsilta mitä he muuttaisivat lukutuokioissa, kymmenen lapsen vastauksista ei saatu yhtäkään parannusehdotusta, koska he kertoivat kokeneensa lukutuokiot onnistuneina jo sellaisenaan. Meeri vastasi muutosehdotuksiin myönteisellä kommentilla:

Ei varmaan mitenkään. Koska se oli aika kivaa. (Meeri)

Yhdeksän lasta osasi kertoa haastatteluissa myös asioita, joita he haluaisivat vaihtaa lukutuokioissa. Kolme lasta kertoi, että he tekisivät muutoksia koskien lukutuokioilla käytettyjä kirjoja. Antti toivoi kirjojen olevan hausempia lukea:

No siis ehkä vois olla. Mun mielestä ainakin vähän hausempia kirjoja. (Antti)

Neljä lasta siirtäisi lukutuokioiden ajankohta -kysymyksessä ajallista kestoja pidemmäksi tai lukutuokioita järjestettäväksi johonkin muuhun ajankohtaan päivästä.

Minna, Eero ja Anne vastasivat lukutuokioita koskevaan ajankohta -kysymykseen seuraavalla tavalla:

No tota. Pitemmäks niitä aikoja. (Minna)

No ehkä tota. Sillein et ne tota. Ois kestäny vähän pitempään. (Eero)

No se vois olla mun osalta niinkun vaikka maanantain eka tunti ja keskiviikon se. Niinkun kahesta puol kolmeen ku siinä meillä on yleensä se. Se niinkun se mikä se on. Odotustunti jos on niinku tukkaria. (Anne)

Yksi kielteisempi kommentti koskien lukutuokioita tuli yhdeltä lapselta, joka kertoi että olisi halunnut lukutuokioille menemisen olevan vapaaehtoista:

Ettei sinne tarviis mennä. (Olli)

Lukumummi ja -vaari –toiminnan pohjalta opettajia oli ohjeistettu kertomaan lapsille lukutuokioiden vapaaehtoisuudesta. On luonnollisesti ikävää, jos joku on kokenut että hänet on pakotettu lukutuokioille. Eräs lapsista vastasi, että kehittäisi omaa lukutaitoaan jatkossa koskien lukutuokioita. Hän ei välttämättä ymmärtänyt täysin kysymystä.

6.2 Lasten arviot lukutuokioiden vaikuttavuudesta lukutaitoon ja lukumotivaatioon

Koskien lukutuokioiden vaikuttavuutta lapsilta kysyttiin, kuinka helppoa lukeminen heidän omasta mielestään oli ennen lukutuokioita, sekä niiden jälkeen. Lapset saivat vastata tähän kysymykseen Likert -muodossa olevalla asteikoilla. Lisäksi heille esitettiin tarkentava kysymys, johon se saivat vastata kuvaillen omin sanoin lukutuokioiden vaikutuksia lukemistaan koskien. Taulukkoon 2. olen koonnut yhteenvedon lasten vastauksista koskien lukemisen helppoutta ennen lukutuokioita ja lukutuokioiden jälkeen. Lapsista kaksitoista (35%) arvioi lukemisensa helpoksi tai erittäin helpoksi ennen lukutuokioita. Jopa 29 (85%) lapsista arvioi lukemisen muuttuneen helpoksi tai erittäin helpoksi lukutuokioiden jälkeen. Tämä kertoo siitä, että lasten tekemän arvion perusteella heidän lukutaitonsa oli kehittynyt lukutuokioiden

päätyttyä. Taulukossa 2. esiin tuleva prosentuaalinen muutos osoittaa lukutuokioiden aikana lukemisen helppoudessa tapahtuneen muutoksen prosentteina. Huomattava prosentuaalinen muutos tapahtui lukemisen muuttumisessa erittäin helpoksi lukutuokioiden päätyttyä, sillä niiden lasten osuus, jotka kokivat lukemisen helpompana kuin ennen lukutuokioita, kasvoi 38 prosentilla.

TAULUKKO 2. Lukemisen helppous ennen ja jälkeen lukutuokioita (n = 34)

Arviointiasteikko	Lukemisen helppous ennen lukutuokioita		Lukemisen helppous lukutuokioiden jälkeen		Prosentuaalinen muutos
	n	%	n	%	
Erittäin helppoa	3	8.82	16	47.06	+38.24
Helppoa	9	26.47	13	38.24	+11.77
Neutraali	13	38.24	1	2.94	-35.3
Vaikeaa	5	14.71	0	0	-14.71
Erittäin vaikeaa	1	2.94	0	0	-2.94
Joku muu	3	8.82	4	11.76	+2.94

Parhaimmillaan haastatteluvastauksissa tuli esille, että muutama lapsi arvioi kokemuksensa lukemisesta muuttuneen lukutuokioiden aikana vaikeasta erittäin helpoksi. Viisi lapsista kertoi, että heidän lukemisessaan ei ollut tapahtunut muutosta. He arvioivat lukutaitonsa olleen hyvä tai erittäin hyvä jo ennen lukutuokioiden alkamista. Ennen lukutuokioita lapsista 13 koki lukemisen neutraalina, kun taas lukutuokioiden jälkeen näin koki vain yksi lapsi. Ennen lukutuokioita lukemisen vaikeaksi tai erittäin vaikeaksi koki yhteensä kuusi lasta. Lukutuokioiden jälkeen lapsista yksikään ei kokenut lukemista vaikeaksi tai erittäin vaikeaksi.

Lapsista kolme ei osannut valita kuinka helppoa lukeminen oli ennen lukutuokioita ja neljä taas ei osannut päättää kuinka helppoa lukeminen oli lukutuokioiden jälkeen. Nämä lapset vastasivat useamman kuin yhden vaihtoehdon, ja yksi heistä ei osannut vastata kysymykseen lainkaan. Näiden lasten vastaukset näkyvät taulukossa 2. kohtana joku muu.

Tuon seuraavaksi lasten antamien vastausten kautta esille, kuinka heidän kokemuksensa lukemisen helppoudesta muuttuivat lukutuokioiden myötä. Lasten

antamien vastausten perusteella voidaan nähdä, että lukutuokioiden vaikutukset lasten lukutaidon kehitykseen sekä heidän omaan kokemukseensa lukutaidostaan. Valtaosa lapsista kertoi lukemisen olleen vaikeaa ennen lukutuokioita:

No siis mulla oli silloin että se jäi hitaaks ja sit se pätki silloin et. Piti korjata koko ajan. Melkeimpä. (Lotta)

Sillon se oli vähän hankalaa kun mä en ollu niin paljoo harjoitellu sitä. (Meeri)

No kun mä olin sillo vähän huono. (Sonja)

Moni lapsi huomasi lukemisen muuttuneen helpommaksi lukutuokioiden jälkeen:

No. Et oon vaikka ehkä kotona luku jotain kirjaa. Niin oon päässy vähän nopeemmin eteenpäin ku normaalisti. (Niilo)

No kun me ollaan luettu enemmän niin se helpottaa lukemista enempi. (Alina)

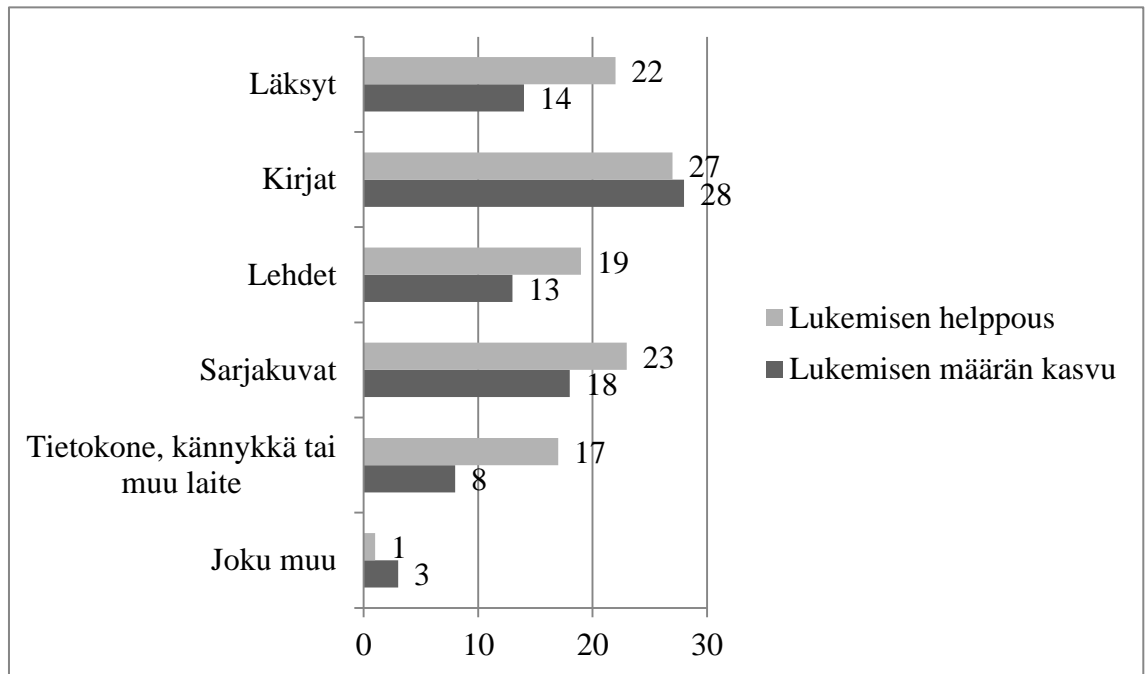
No sitte ku oli. Ku mä lue enemmän kirjoja sitte. Ku mä en yleensä luku paljoo kirjoja. (Eero)

Se oli just se että silloin että se mä sitte muistin aina siinä etten enää sitte arvaa niitä sanoja ja sillei ja sitten. Niin sitten se meni se rupes sujumaan ko se oli silloin että mä aina vaan arvasin ne sanat nii. (Julia)

6.2.1 Lukemisen määrä ja helppous

Lapsilta kysyttiin, lukevatko he nyt enemmän, sekä onko lukeminen heille nyt helpompaa, kuin ennen lukutuokioita. Näitä kahta kysymystä kysyttiin erikseen koskien seuraavia lukumateriaaleja: läksyt, kirjat, lehdet, sarjakuvat, tietokone, kännykkä tai joku muu laite. Yhteenveto tuloksista löytyy kuvioista 2. Keskeisin tutkimustulos oli se, että enemmistö eli 28 (82%) lapsista kertoi lukemisen määrään lisääntyneen lukutuokioiden päätyttyä erityisesti kirjojen kohdalla. Sama tulos tuli esille myös lukemisen helppoutta koskevissa vastauksissa, lapsista 27 (71%) kertoivat lukemisen muuttuneen helpoksi koskien kirjoja. Lukemisen määrän kerrottiin kasvaneen myös sarjakuvien, lehtien, läksyjen sekä tietokoneen, kännykän ja muiden laitteiden kohdalla. Lukemisen määrän kertoi lisääntyneen sarjakuvien kohdalla 18 lasta. Lapsista 14 kertoi lukevansa myös enemmän läksyjä. Lehtien kohdalla lukemisen määrä oli kasvanut 13 lapsella. Kahdeksan lasta kertoi lukevansa enemmän tietokoneella, kännykällä tai muulla laitteella. Lisäksi kolme lasta vastasi lukevansa enemmän joitain muita tekstejä.

Kysyttäessä selvisi, että ne olivat laulujen sanoja, television tekstityksiä sekä ravintoaineiden sisältöjä.



KUVIO 2. Lukemisen määrän lisääntyminen ja helppous lukutuokioiden päätyttyä eri lukemismateriaalien kohdalla (n = 34)

Huomattava osa lapsista mainitsi lukevansa helpommin koskien kaikkia lukemisen kategorioita. Kaksikymmentäkaksi lasta kertoi lukevansa helpommin läksyjä lukutuokioiden jälkeen. Lapsista 23 luki sarjakuvia nyt helpommin kuin ennen lukutuokioita. Yhdeksätoista lasta kertoi lukevansa lehtiä helpommin kuin aiemmin. Merkittävä tulos tuli myös koskien tietokoneella, kännykällä tai muulla laitteella lukemista, sillä 17 lasta koki lukevansa niitä helpommin nyt lukutuokioiden päätyttyä. Yksi lapsi kertoi lukevansa kaduilla näkyviä tienviittoja helpommin nyt kuin ennen lukutuokioita.

6.2.2 Lukumummin ja -vaarin antaman tuen onnistuminen

Lapsilta kysyttiin lisäksi, pystyikö Lukumummi tai -vaari auttamaan heitä lukemisessa. Enemmistö, eli 23 (68%) lasta koki, että Lukumummi tai -vaari auttoi heitä

lukemisessa. Lapset kertoivat Lukumummin ja -vaarin pystyneen auttamaan heitä, koska he antoivat ohjeita lukemiseen sekä korjailivat heidän tekemiään lukuvirheitä:

No siis tavallaan niinku. Se anto niinku vinkkejä niinku millä tavalla kannattais niinku lukee ja sitte tuolla niinku paranteli ja tällein. Sillein autto siinä. (Elina)

No jos meni sana väärin niin se korjas sen. (Laura)

No ku se korjas ne sanat ja sitte ku. Se autto siinä just että kun mä en viittiny ruveta arvaamaan sitä sanaa et se sit opetti sen että mä en arvannu sitä sanaa sitte. (Julia)

Lapset kertoivat myös, että yhdessä lukeminen paransi lukutaitoa. Lotta ja Ville kuvailivat sitä seuraavasti:

No kun me luettiin sitä. Yhessä niin se niinku kun me luettiin sitä aika paljon. Niin sitte se autto kun mä luin enemmän niin sitte se alko niinku sujuun paremmin. (Lotta)

No kun siellä luettiin. (Ville)

Yksi lapsi sanoi, että Lukumummi tai -vaari auttoi kehuessaan häntä lukemisessa:

Ne kehu. (Alina)

Neljä lasta koki, että Lukumummi tai -vaari pystyi auttamaan heitä lukemisessa ainakin jonkin verran:

H: Pystykö Lukumummi tai -vaari mielestäsi auttamaan sinua lukemisessa?

Matti: Ehkä pikkusen.

Ainoastaan yksi lapsi ei nähnyt, että Lukumummin tai -vaarin tapaaminen auttoi häntä lukemisessa. Kuusi lasta ei osannut vastata tähän kysymykseen.

6.2.3 Lukutuokioilla käynnin ja lukuharrastuksen jatko

Lapsilta kysyttiin lisäksi heidän tahtoaan jatkaa Lukumummin tai -vaarin kanssa lukemista jatkossa. Lapsista 18, eli 53 prosenttia vastasivat, että he voisivat jatkaa lukutuokioilla käyntiä myös tulevaisuudessa:

No vois sitä jatkaa. (Teija)

Eräs lapsi vastasi, että voisi jatkaa Lukumummin tai -vaarin kanssa lukemista ainakin vielä vähän aikaa. Kaksitoista lapsista vastasi kysymykseen, etteivät vielä ole täysin varmoja halukkuudestaan jatkaa lukutuokioilla käyntiä. Täysin kielteisen vastauksen lukutuokioihin jatkamisella antoi kolme lasta. Lapsista kaksi osasi perustella sen, mikseivät he jatkaisi lukutuokioilla käyntiä. Yksi lapsi kertoi, ettei jatkaisi Lukumummin tai -vaarin kanssa lukemista, koska hän koki lukutuokioilla käynnin tylsäksi. Yksi lapsi perusteli omien taitojensa kautta, miksei ehkä jatkaisi Lukumummin tai -vaarin kanssa lukemista. Hän kertoi, ettei hänellä ollut mitään tarvetta lukutuokioissa käynnin jatkamiselle.

Lapsilta kysyttiin, aikoivatko he pitää yllä lukuharrastustaan lukutuokioiden jälkeenkin. Valtaosa lapsista vastasi, että he aikoivat lukea kirjoja myös jatkossa. Lapsista 30 (88%) vastasi kysymykseen myönteisesti. Vain kaksi lasta oli epävarmoja siitä, pitävätkö he yllä lukuharrastustaan jatkossa. Kaksi lapsista taas kertoi, etteivät he aio lukea jatkossa muita kirjoja.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli selvittää, millä tavoin lukutuokioihin osallistuneet lapset kuvailevat Lukumummi ja -vaari –toimintaa. Vastaavanlaista hanketta ei ole aikaisemmin toteutettu Suomessa. Tämän vuoksi oli tärkeää tutkia, millaisia kuvauksia lapsilta aiheesta saadaan. Lisäksi on toivottu kehiteltävän uusia menetelmiä suomenkielisten lasten lukemissujuvuuden tukemiseksi (Aro ym. 2011b). Aiemmin Suomessa toteutetut lukemissujuvuuden interventiot ovat olleet kalliita, ja toimivia ainoastaan niiden ollessa pitkäaikaisia ja tiiviitä (Ketonen 2010, 52, 97; Oksanen 2012, 38–40, 47–48, 63, 108; Peltomaa 2014, 79, 85, 119; Salmi 2008, 93, 123).

Tähän tutkimukseen osallistuneet lapset olivat lukemissujuvuudeltaan luokkansa heikoimpia. Lukemissujuvuuden heikkous on aiempien tutkimusten perusteella tavallisin suomalaisten lasten lukemisvaikeuden ilmentymä (Aro ym. 2011a; Aro ym. 2011b; Aro ym. 2012; Eklund et al. 2013). Heikkojen lukijoiden tukeminen on tärkeää, sillä koulusta syrjäytyvä yksilö tulee yhteiskunnalle erittäin kalliiksi (Ikonen & Virtanen 2007; Merisuo-Storm & Soininen 2013). Lukutaidon tukemisen merkitys korostuu nykypäivänä, kun lukemista koskevat vaatimukset ovat kasvaneet teknologiaan nojaavan sekä sitä ihannoivan yhteiskunnan myötä (Kauppinen 2010, 9–10; Vauras, Kajamies, Kinnunen & Kiiski-Mäki 2007).

Tässä tutkimuksessa lapset pääsivät kertomaan omia mielipiteitään koskien kevätlukukaudella 2013 järjestettyjä lukutuokioita. Tämä tapahtui puolistrukturoidun ja strukturoidun haastattelun suomien vapauksien puitteissa. Etsin vastauksia siihen, millaisia mielipiteitä lapsilla oli lukutuokioista, sekä miten lapset kehittäisivät niitä. Lisäksi halusin tietää millaisia vaikutuksia lapset arvioivat lukutuokioilla olleen heidän lukutaidolleen ja lukumotivaatiolleen. Tähän tutkimukseen osallistuneet lapset nähtiin lapsuustutkimuksen tavoin kyvykkäinä kertomaan omista asioistaan tutkimusprosessin aikana (Alanen 2009; Alanen 2014; James 2007; Wyness 2006, 185).

7.1 Tulosten tarkastelua

Lukumummi ja -vaari –toimintaan osallistuneiden vapaaehtoistyöntekijöiden yhtenä päätavoitteena oli lukea yhdessä lasten kanssa, ja innostaa heitä lukemaan.

Vapaaehtoiset Lukumummit ja -vaarit voivat tukea luokanopettajan työtä harjoittelemalla yhdessä lasten kanssa. He mahdollistavat toiminnallaan lasten lukukokemusten lisääntymisen. Share (2008, 1999) on havainnut lukukokemusten määrän olevan yhteydessä lasten lukemissujuvuuden kehittymiseen. Sujuva lukeminen on oleellista, koska se mahdollistaa luettujen sanojen nopean ja tarkan tunnistamisen. Sujuva lukija hallitsee prosodian ja ymmärtää lukemansa tekstin. (Lerkkanen 2013, 102; Lyytinen et al. 2004; Perfetti et al. 2005; Rasinski 1999; Torppa et al. 2007; Wolf & Katzir-Cohen 2001.) Kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystäni etsi vastauksia siihen, millaisia lukutuokiot olivat lasten mielestä ja miten he kehittäisivät niitä. Lapsista 74 prosenttia koki Lukumummin ja -vaarin kanssa lukemisen myönteiseksi. Lasten osoittama innostuneisuus Lukumummin ja -vaarin kanssa lukemista kohtaan on erinomainen tutkimustulos, sillä myönteinen suhtautuminen johonkin asiaan, tässä tapauksessa lukutuokioihin ja yhdessä lukemiseen, vaikuttaa myös motivaatioon. Ahvenainen ja Holopainen (2005, 101) totesivatkin, että innostus lukemaan oppimiseen tulisi lähteä oppilaasta itsestään, jolloin lapsen lukutaito voi lähteä kehittymään nopealla tahdilla. Tällöin voidaan puhua sisäisestä motivaatiosta, jolloin lapsi lukee, koska hän kokee itse lukemisen kiinnostavaksi (Ahvenainen & Holopainen 2005, 101; Guthrie & Cox 2001; Ryan & Deci 2000). Lasten mieluisina pitämät asiat lukutuokioissa jakautuivat kolmeen yläkategoriaan: 1) lukeminen, 2) Lukumummit /-vaarit ja 3) kirjat. Lapset kertoivat pitäneensä lukutuokioissa lukemisesta, Lukumummeista ja -vaareista, sekä ajanvietosta ja yhdessä tekemisestä heidän kanssaan. Lasten vastauksissa tuli esille Lukumummi mainintoja Lukuvaareja enemmän. Tutkimukseen osallistuikin vain muutama vaari, mikä todennäköisesti vaikutti vaarimainintojen esille tuloon. Lapsista 79 prosenttia piti ensisijaisesti vuorolukemisesta, jossa lapsi ja Lukumummi tai -vaari luki kirjaa vuorotellen. Lisäksi suurin osa lapsista kertoi pitäneensä lukutuokioilla luetuista kirjoista, ja he kertoivat niiden olleen mielenkiintoisia. Tämä tutkimustulos saattaa osoittaa lasten korkeaa lukumotivaatiota, joka puolestaan heijastaa sitä, että lapset pitävät lukemiaan kirjoja mielekkäinä (Guthrie et al. 2007). Toisaalta lasten mielenkiinto kirjoja kohtaan voi kertoa yksinkertaisesti myös siitä, että lukutuokioille oli osattu valita oikeanlaisia kirjoja. On havaittu, että lapsia kiinnostavilla ja vaikeusasteeltaan ikätasolle sopivilla lukemismateriaaleilla voidaan lisätä lasten lukumotivaatiota (Merisuo-Storm & Soininen 2013).

Lapset kokivat, että Lukumummi ja -vaari –toiminnan lukutuokiot olivat toteutettu pääosin onnistuneesti. Lasten vastauksissa tuli kuitenkin esille joitakin kohtia, joista he eivät pitäneet. Yhdeksän lapsen kertomat kehitysehdotukset koskivat lukutapoja ja lukupaikkaa, kirjoja sekä lukutuokioiden ajankohtaa. Muutaman lapsen vastauksissa tuli esille se, etteivät he pitäneet yhdessä lukeminen -lukutavasta, eivätkä lukutuokiolle lähdöstä kesken oppitunnin. Lukutuokioissa esille tulleet kielteiset asenteet saattavat johtua myös siitä, että tutkimukseen osallistuneet lapset olivat luokkansa heikoimpia lukijoita. Lukemisvaikeudet, jotka johtuvat usein perinnöllisistä taustatekijöistä (Ahvenainen & Holopainen 2005, 35; Eklund et al. 2013; Lyytinen ym. 2003; Puolakanaho 2008; Takala 2006b, Torppa 2009), voivat aiempien tutkimusten mukaan heijastua lukumotivaatioon ja -asenteisiin kielteisesti (Korhonen 2005; Lerkanen ym. 2010; Poskiparta et al. 2003). Toisaalta tulee muistaa, että lukemisvaikeuksien esiintulo on aina yksilöllistä, ja myös riskilasten taidoissa ja asemassa voi tapahtua myönteistä kehitystä (Aro ym. 2011a; Aro ym. 2012; Holopainen ym. 2008). Tässä tutkimuksessa lasten asenteet lukemisesta kohtaan olivat pääosin myönteisiä, ja motivaatio korkea, vaikka kyseessä olivat heikot lukijat. Lapset mainitsivat kuitenkin seuraavia epäkohtia: kirjat eivät olleet tarpeeksi kiinnostavia, lukutilat olivat kooltaan pienet ja ne vaihtuivat paljon koulun sisällä, ja lukutuokiot myös keskeytyivät tiloihin saapuvan henkilön johdosta. Osa lapsista olisi halunnut muuttaa lukutuokioiden pituutta myös ajallisesti. Kolme heistä halusi sen pidempikestoisemmaksi, ja yksi taas olisi halunnut lukutuokioiden kestävän vähemmän aikaa. Lukutuokiot kestivät 20–25 minuutin ajan, ja niitä oli kaksi kertaa viikon aikana seitsemän viikon jaksoissa. Vain pieni osa lapsista olisi kaivannut muutosta lukutuokioiden määrään. Yksi heistä olisi halunnut pituuden lyhyemmäksi ja loput kolme olisivat halunneet, että lukutuokiot olisivat jatkuneet vielä pidempään. Lukutuokioiden määrällä voi olla merkitystä lasten lukutaidon kehitykselle, sillä Wasikin (1998) tekemässä partnerilukemisen -ohjelmia koskevassa vertailuissa tuli esille, että edistyminen lukemisessa korreloi tuokioiden määrän kanssa.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessäni pohdittiin minkälaisia vaikutuksia lapset arvioivat lukutuokioilla olleen heidän lukutaidolleen ja lukumotivaatiolleen. Lapsista 35 prosenttia koki lukemisen helpoksi ennen lukutuokioita, kun taas lukutuokioiden päätyttyä koki lukemisen helpoksi jopa 85 prosenttia lapsista. Prosentuaalinen muutos oli näin yhteensä 50 prosenttia. Lasten arvion perusteella

lukutuokiot olivat vaikuttaneet myönteisesti heidän kokemukseensa lukemisen helppoudesta. Lukutuokioiden jälkeen yksikään lapsista ei kuvaillut lukemistaan enää vaikeana, mikä kertoo lasten korkeasta minäpystyvyyden tunteesta, jonka on nähty olevan yhteydessä lukumotivaation kasvuun (Conradi et al. 2014; Guthrie et al. 2007; Wigfield et al. 2004). Lukemisen määrän kerrottiin kasvaneen sekä muuttuneen helpommaksi eri lukemismateriaalien kohdalla. Lasten kertomien kokemusten perusteella tästä tutkimuksesta voidaan vetää samansuuntaisia johtopäätöksiä Yhdysvalloissa toteutettujen partnerilukemista koskevien tutkimusten kanssa, jotka viittaavat siihen, että vapaaehtoisten pitämällä lukutuokioilla voi olla myönteisiä vaikutuksia heikkojen lukijoiden lukutaidon kehitykseen (Elbaum et al. 2000; Morris 2006; Wasik 1998; Wasik & Slavin 1993). Lapsista 68 prosenttia koki, että Lukumummi tai -vaari auttoi heitä lukemisessa; antaessaan ohjeita, korjaillessaan lasten tekemiä lukuvirheitä sekä kehuessaan lapsia lukemisen aikana. Wasik ja Slavin (1993) mainitsivatkin, että kahdenkeskisen ohjauksen hyvänä puolena on, että se voi taata ohjeidenannon oppilaan ymmärtävällä tavalla, sekä tarjota vahvistusta ja tarkentavaa palautetta lukuhetken aikana. Vähän yli puolet lapsista kertoi, että voisivat jatkaa lukutuokioilla käyntiä myös tulevaisuudessa. Kolmekymmentä lapsista aikoi jatkaa lukuharrastustaan myös jatkossa. Tämä on erinomainen tulos, sillä Aro ja kollegat (2011b) sanovat, että vaikuttavimmaksi keinoksi lukemissujuvuuden kehittämiseen on nähty tiivis ja itsenäinen lukemisharrastus. Itsenäisen lukuharrastuksen merkitys ilmeni myös Eklundin, Torpan ja Lyytisen (2013) tutkimuksessa, jossa suojaavaksi tekijäksi lukemisvaikeusriskiltä havaittiin se, että oppilaalla ei esiintynyt tehtävää välttävää käyttäytymistä sekä se, että heillä säilyi into lukuharrastusta kohtaan.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Reliabiliteetti ja validiteetti ovat tärkeitä käsitteitä arvioidessa määrällisen tutkimuksen laatua ja luotettavuutta. Laadulliseen tutkimukseen niiden ei ole nähty sopivan yhtä tehokkaasti. Laadullisessa tutkimuksessa ei tavallisesti pyritä mittaamaan tai arvioimaan tutkimusta tai sen tuloksia. (Bryman 2004, 272.) Laadullisessa tutkimuksessa aineisto koko on usein pieni, jonka vuoksi tutkimuksesta saatuja tuloksia ei voida yleistää. Yleistysten tekeminen ei ole myöskään laadullisen tutkimuksen tavoite sinänsä, vaan tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. (Alasuutari 2011, 38; Eskola

& Suoranta 2008, 61–62.) Omassa tutkimuksessani oli tavoitteena saada selville minkälaisia mielipiteitä ja näkökulmia lukutuokioihin osallistuneilla alakouluikäisillä lapsilla oli Lukumummi ja -vaari -toiminnasta. Laadullisessa tutkimuksessa ensisijaisena luotettavuuden kriteerinä toimii tutkija itse, ja luotettavuutta arvioidaan koko tutkimusprosessin osalta. Luotettavuusarvioinnin kohdalla tutkijan tulee arvioida rehellisesti tutkimuksen luotettavuutta heikentäviä tai vahvistavia tekijöitä. Tärkeää tutkimuksen luotettavuuden kannalta on myös se, että tutkijalla on riittävästi aikaa tehdä tutkimusta, ja että hän kirjoittaa tutkimuksen tekemisen eri vaiheista yksityiskohtaisesti. (Eskola & Suoranta 2008, 210–211; Tuomi & Sarajärvi 2008, 142.) Tutkimuksen toteutusosiossa olen pyrkinyt kirjoittamaan mahdollisimman tarkasti tämän tutkimuksen kulusta.

Tässä tutkimuksessa käytetyssä tutkimusmenetelmällä ja analyysitavalla on omat vahvuutensa ja heikkoutensa, jotka tuovat oman osansa luotettavuusarvioinnille. Tutkimuksessa käytettiin puolistrukturoitua ja strukturoitua haastattelua. En pysty itse arvioimaan haastattelutilanteiden luotettavuutta tai kulkua, sillä sain aineiston valmiiksi kerättyinä Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluiässä -hankkeen kautta. Aineistoa litteroidessani kuuntelin nauhoja useampaan kertaan läpi, jotta kirjoittamastani aineistosta tulisi mahdollisimman luotettava. Lasten täysin vapaan ääneen esille tuloa heikensi tutkimuksessa haastattelulomake, joka sisälsi puolistrukturoitujen kysymysten lisäksi myös strukturoituja kysymyksiä, joissa oli valmiit vastausvaihtoehdot. Strukturoitujen kysymysten etuna oli toisaalta se, että myös hiljaisemmilla lapsilla oli mahdollisuus valita vaihtoehdoista yksi, jos he eivät halunneet sanoa mitään muuta. Se, että lapsilla oli mahdollisuus vastata haastattelukysymyksiin useammalla vastaus tavalla, lisäsi myös omalta osaltaan vastausten luotettavuutta. Haastattelulomake sisälsi teema- ja lomakehaastattelu rungoille ominaisia kysymyksiä, jonka vuoksi ne sopivat sekä määrälliseen että laadulliseen tutkimukseen. Aineiston analysoinnissa käytin aineistolähtöisen sisällönanalyysin lisäksi myös määrälliselle tutkimukselle ominaista menetelmää, kvantifiointia. Tässä tutkimuksessa on siis hyödynnetty triangulaatiota, jonka on nähty lisäävän tutkimuksen validiteettia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74–75, 143.) Tutkija on lopulta se, joka puhuu lapsen puolesta ja tekee tulkintaa lapsen sanomista asioista (Strandell 2010). Tämän tutkimuksen haastatteluaineiston analysointiin on saattanut vaikuttaa piilevästi myös oma subjektiivinen tulkintani aineistosta, sillä tutkimusprosessin kulussa on aina mukana

myös tutkijan oma näkökanta asioihin (Alasuutari 2005; Hirsjärvi ym. 2009, 310; Ruusuvuori & Tiittula 2005).

Tutkimustulokset ovat mielestäni luotettavia niihin kohdistuvien tarkastusten ja tarkkojen analysointien perusteella. Tutkimuksen tulokset ovat merkittäviä siten, että ne antavat meille uutta tutkimustietoa lasten näkökulmasta koskien lukutuokioita. Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole kuitenkaan yleistettävissä tai validiteetiltaan hyviä, koska ne eivät ole tarkkojen mittausten tuloksena syntyneitä, vaan lasten omia lausuntoja ja arviointeja, jotka on koottu yhteen (Bryman 2004, 272). Tässä tutkimuksessa tarkoituksena ei kuitenkaan ollut tarkat mittaukset, vaan lasten oman näkökulman esiin tuominen. Tutkimustulosten luotettavuutta heikentää lasten tutkimista koskevat rajoitukset. Tässä tutkimuksessa lasten vastauksissa painottuivat myönteiset kommentit. Voidaan pohtia oliko lapsilla miellyttämisen tarvetta, vai vastasivatko he niin kuin itse kokivat asioiden olevan. Tuloksia tulkittaessa tulee ottaa huomioon, että lasten antamat kuvaukset ovat riippuvaisia lapsista itsestään, heidän näkemyksensä asioista voi vaihdella jopa saman päivän mittaan. Lasten ja aikuisten valtasuhteiden seurauksena lapsi saattaa vastata tutkimuskysymyksiin sillä tavoin, miten uskoo haastattelijan toivovan hänen vastaavan (Wyness 2006, 192). Sosiaalisesti suotavien vastauksien antaminen voi olla myös ongelma haastatteluissa, jotka tehdään aikuisten kanssa (Hirsjärvi ym. 2009, 206). Aikuisen ja lasten välinen epätasa-arvo voi vaikuttaa kielteisesti lasten todellisen mielipiteen kuulemiseen (Alasuutari 2005). Haastattelunauhoja kuunnellessani huomasin, että monet lapsista olivat melko niukkasanaisia, ja he taisivat kokea haastattelutilanteen jännittäväksi. Haastattelun onnistumiseen voikin vaikuttaa kielteisesti se, jos tutkittavat kokevat tilanteen pelottavaksi (Hirsjärvi ym. 2009, 206). Lasten hankaluudet kysymyksiin vastaamisessa näkyivät siten, että muutama lapsi ei osannut vastata kaikkiin tutkimuskysymyksiin. Joihinkin kysymyksiin tuli myös ristiriitaisia vastauksia, kun lapset vastasivat Likert -asteikon mukaisesti myönteisesti ja kommentoivat lukutuokioita kielteisesti – ja päinvastoin.

7.3 Tulosten sovellettavuus ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tähän tutkimukseen osallistuneiden lasten kokemusten perusteella kouluihin saapuvat vapaaehtoistyöntekijät voivat lisätä lukemissujuvuudeltaan heikkojen oppilaiden lukuinnostusta, sekä vaikuttaa lukemissujuvuuden kehittymiseen myönteisesti. Lukutuokiot koettiin myönteisinä ja pääosin onnistuneina. Tutkimuksesta saaduilla tuloksilla on oma merkityksensä luokanopettajan työlle, koska niiden perusteella voidaan suositella lukutuokioita alakouluihin lukemissujuvuuden harjoittamisen tueksi. Vapaaehtoistyöntekijöiden pitämällä lukutuokioilla voi lopulta olla myös moninaiset vaikutukset oppilaan koulunkäynnin ja elämän kulun kannalta, koska lukutaidon on nähty olevan yhteydessä lapsen koulumenestykseen ja yhteiskuntaan kiinnittymiseen (Elbaum et al. 2000; Holopainen ym. 2008; Ikonen & Virtanen 2007; Lyytinen ym. 2003; Opetushallitus 2004, 46; Poskiparta et al. 2003; Takala 2006a; Torppa et al. 2007; Vauraus ym. 2007).

Tässä tutkimuksessa tutkittiin 2.–6.-luokkalaisia oppilaita ja heidän näkemyksiään lukutuokioista. Tutkimuksessa otettiin selville kuinka vapaaehtoistyöntekijät voivat auttaa riskilukijoita heidän lukutaitojensa kehittämisessä. Jatkossa olisi mielestäni kiinnostavaa tutkia myös Lukumummien ja -vaarien ajatuksia lukutuokioista, ja heidän vastauksiaan voisi verrata lasten antamiin haastatteluihin. Tällöin voitaisiin tehdä vertailevaa tutkimusta lasten ja Lukumummien ja -vaarien haastatteluaineistoista. Ensimmäisessä gradua koskevassa tapaamisessa Niilo Mäki Instituutista esitettiin minulle haastatteluaineistoa, joka oli kerätty Lukumummeilta ja -vaareilta. Päädyin kuitenkin ottamaan tähän tutkimukseen mukaan lasten haastatteluaineiston, joka kiinnosti minua sillä hetkellä eniten. Yhtenä jatkotutkimusehdotuksena voisi olla se, että keskityttäisiin tutkimaan tarkemmin vapaaehtoisten antaman lukemisen tuen merkitystä lasten lukumotivaatiolle. Tätä onkin tehty Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluikässä -hankkeessa aikaisemmin, mutta ei vielä riittävässä määrin.

Pitkittäistutkimuksena olisi kiinnostavaa tutkia, säilyykö oppilaiden lukumotivaatio ja jatkuuko lukutaidon kehitys pidemmällä aikajaksolla. Lisäksi yhtenä jatkotutkimusideana on myös se, että Suomessa voitaisiin tutkia lukutuokioiden toimivuutta Yhdysvalloissa toteutettujen partnerilukemisinterventio tutkimuksien tavoin, joissa tehokkuutta on tutkittu teettämällä oppilaille lukemissujuvuutta mittaavia

testejä ennen ja jälkeen lukutuokioiden. Tätä onkin tarkoitus jatkossa tutkia Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluiässä -hankkeessa. Mielestäni lapsilta voitaisiin jatkossa kysyä heidän mielipiteitään koskien lukutuokioita tai muita lukemisinterventioita avoimilla haastattelukysymyksillä, jotka mahdollistavat parhaiten lapsen oman näkemyksen tavoittamisen.

LÄHTEET

- Alanen, L. 2005. Women's studies/childhood studies: parallels, links and perspectives. Teoksessa J. Mason & T. Fattore (toim.) *Children taken seriously: In theory, policy and practice*. London: Jessica Kingsley Publishers, 31–32.
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuustutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 9–11, 27.
- Alanen, L. 2014. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen iän sosiologiaa*. Vantaa: Hansaprint Oy, 162, 168.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvaori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 145, 147, 149, 152.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Aro, M. 2003. Näkökulmia lukemisvaikeuksien kuntoutukseen. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) *Oppimisvaikeudet: Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. Juva: WS Bookwell Oy, 273.
- Aro, M. 2004. Learning to read: The effect of orthography. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 237. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P. & Poikkeus, A-M. 2011a. Lukivaikeusriskin arviointi ja lukivaikeuden tunnistaminen suomen kielessä. *Psykologia* 46, 96–98.
- Aro, M., Huemer, S., Heikkilä, R. & Mönkkönen, V. 2011b. Sujuva lukutaito suomalaislapsen haasteena. *Psykologia* 46, 153–154.
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. 2012. Oppimisvaikeudet. Teoksessa Jahnukainen, M (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 313–314.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Bryman, A. 2004. *Social Research methods*. Oxford: University press.

- Conradi, K., Jang, B. G. & McKenna, M. C. 2014. Motivation Terminology in Reading Research: A Conceptual Review. *Educational Psychology Review* 26(1), 145–154.
- Eklund, K. M., Torppa, M. & Lyytinen, H. 2013. Predicting Reading Disability: Early Cognitive Risk and Protective Factors. *Dyslexia* 19, 1, 6, 8.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. T. & Moody, S. W. 2000. How Effective Are One-to-One Tutoring Programs in Reading for Elementary Students at Risk for Reading Failure? A Meta-Analysis of the Intervention Research. *Journal of Educational Psychology* 92(4), 605–617.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Fletcher, J. M. & Vaughn, S. 2009. Response to intervention models as alternatives to traditional views of learning disabilities: Response to the commentaries. *Child Development Perspectives* 3, 49.
- Georgiou, G. K., Torppa, M., Manolitsis, G., Lyytinen, H. & Parrila, R. 2012. Longitudinal predictors of reading and spelling across languages varying in orthographic consistency. *Read and Writing* 25, 322, 327–328, 331, 335–338.
- Guthrie, J. T. & Cox, K. E. 2001. Classroom Conditions for Motivation and Engagement in Reading. *Educational Psychology Review* 13(3), 284, 295–296.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M. & Littles, E. 2007. Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology* 32 (3), 293–310.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Holopainen, L., Aro, M. & Savolainen, H. 2008. Mitä lukivaikeudet ovat? Teoksessa L. Kairaluoma., T. Ahonen., M. Aro., I. Kakkuri., K. Laakso., M. Peltonen. & K. Wennström (toim.) *Lukemalla ja tekemällä: Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille*. Jyväskylä: Kopijyvä, 15, 17–19.
- Hämäläinen, J. & Leppänen, P. 2011. Kuulotiedon perusprosessoinnin ongelmat lukivaikeudessa. *Psykologia* 46, 125–126.
- Häyrynen, T., Serenius-Sirve, S. & Korkman, M. 1999. *Lukilasse. Lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen seulontatestistö peruskoulun ala-asteen luokille 1–6*. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.

- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Johdanto. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun*. Juva: WS Bookwell Oy, 16, 23–24.
- James, A. 2007. Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist* 109(2), 261–264, 266, 270.
- Jenks, C. 1996. *Childhood*. London: Routledge.
- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset: Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. *Jyväskylä Studies in Humanities*, 141. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Ketonen, R. 2010. Dysleksiariski oppimisen haasteena: Fonologisen tietoisuuden interventio ja lukemaan oppiminen. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 404. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Korhonen, T. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen., T. Ahonen., T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) *Oppimisvaikeudet: Neuropsykologinen näkökulma*. Juva: WS Bookwell Oy, 128, 131, 139, 175–176.
- Kosonen, K. 2006. Luokanopettaja äidinkielen asiantuntijana. Teoksessa S. Grünthal. & J. Pentikäinen (toim.) *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 12.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vettenranta, J. 2013. PISA12 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriö julkaisuja.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2007. *Arki lapsen kokemana: Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus*. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 111. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Laatikainen, P. 2011. *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla*. Juva: PS-kustannus.
- Latvala, J-M. & Lyytinen, H. 2011. LukiMat ja Ekapeli – ennaltaehkäisevää tukea suomalaisille lukiriskilapsille. *Psykologia* 46, 148–149.
- Leppänen, P. & Hämäläinen, J. 2011. Puheen havaitsemisen poikkeavuudet riskitekijänä lukivaikeuteen. *Psykologia* 46, 118, 122.
- Lerikkanen, M-K. 2003. Learning to read: reciprocal processes and individual pathways. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 233. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

- Lerikkanen, M-K. 2013. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Lerikkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Ahonen, T., Siekkinen, M., Niemi, P. & Nurmi, J-E. 2010. Luku- ja kirjoitustaidon kehitys sekä motivaatio esi- ja alkuopetusvuosina. *Kasvatus* 41(2), 117–119, 122–124, 126.
- Lindeman, J. 1998. Ala-asteen lukutesti (ALLU): Käyttäjän käsikirja. Turku: Turun Yliopiston Oppimistutkimuksen keskus.
- Lyytinen, H., Leppänen, P. H. T. & Guttorm, T. K. 2003. Näkymiä suomalaislasten lukivaikeuksiin: lähtökohtana psykofysiologiset havainnot. *Psykologia* 4, 230–232.
- Lyytinen, H., Aro, M., Eklund, K., Erskine, J., Guttorm, T., Laakso, M-L., Leppänen, P. H. T., Lyytinen, P., Poikkeus, A-M., Richardson, U. & Torppa, M. 2004. The development of children at familial risk for dyslexia: Birth to early school age. *Annals of Dyslexia* 54, 153, 171.
- Medforth, N., Fenwick, G. & Wyse, D. 2000. Images of childhood. Teoksessa D. Wyse & A. Hawtin (toim.) *Children: A multi-professional perspective*. London: Arnold Publishers, 1.
- Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2013. Esi- ja alkuopetusikäisten poikien itsetunto, lukemisasenteet, lukemisinäkuva ja lukemisen taidot. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen., T. Hämäläinen., P. Pohjonen & K. Nyysölä (toim.) *Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, 82–95.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Morris, D. 2006. Using Noncertified Tutors to Work with At-Risk Readers: An Evidence-Based Model. *The Elementary School Journal*, 106(4), 351–360.
- Oksanen, A. 2012. Auditivisen ja kielellisen harjoittelun vaikutus kolmannella luokalla olevien heikkojen lukijoiden lukutaitoon. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 443. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Peltomaa, K. 2014. ”Opinkohan mä lukemaan?” Lukivaikeuksien tunnistaminen ja kuntouttaminen alkuopetusvaiheessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Pennala, R., Hämäläinen, J., Leppänen, P. & Richardson, U. 2011. Äänneiden keston erottelutaidon yhteys luku- ja oikeinkirjoitustaitoon lukuriskilapsilla. *Psykologia* 46, 128.
- Perfetti, C. A., Landi, N. & Oakhill, J. 2005. The Acquisition of Reading Comprehension Skills. Teoksessa M. J. Snowling & C. Hulme (toim.) *The science of reading: A handbook*. Oxford: Blackwell, 227, 241, 299.
- Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A. & Laine, P. 2003. Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell. *British Journal of Educational Psychology* 73, 202–203.
- Punch, S. 2002. Research with children. The Same or Different from Research with Adults? *Childhood* 9(3), 323, 325.
- Puolakanaho, A. 2008. Lukemistaitojen varhainen ennustaminen. *NMI-bulletin* 18(1), 5–6.
- Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P., Poikkeus, A-M., Tolvanen, A., Torppa, M. & Lyytinen, H. 2008. Developmental links of very early phonological and language skills to second-grade reading outcomes: Strong to accuracy but only minor to fluency. *Journal of Learning Disabilities* 41(4), 366–367.
- Rasinski, T. V. 1999. Exploring a method for estimating independent, instructional, and frustration reading rates. *Journal of Reading Psychology* 20, 65–67.
- Ruusuvuosi, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 36.
- Rogers, W. S. 2003. What is a child? Teoksessa M. Woodhead & H. Montgomery (toim.) *Understanding Childhood an interdisciplinary approach*. London: Wiley.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 55.

- Salmi, P. 2008. Nimeäminen ja lukemisvaikeus: Kehityksen ja kuntoutuksen näkökulma. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 345. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Salmi, P., Eklund, K., Jarvisalo, E. & Aro, M. 2011. LukiMat - Oppimisen arviointi: Lukemisen ja kirjoittamisen tuen tarpeen tunnistamisen välineet 2. luokalle. Käyttäjän opas.
- Schreier, M. 2012. Qualitative Content Analysis in Practice. London: SAGE Publications Ltd.
- Share, D. L. 1999. Phonological Recoding and Orthographic Learning: A Direct Test of the Self-Teaching Hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology* 72, 95–129.
- Share, D. L. 2008. Orthographic learning phonological recoding, and self-teaching. Teoksessa R.V. Kail (toim.) *Advances in Child Development and Behavior: Volume 36*. San Diego: Elsevier B.V, 35.
- Siiskonen, T. 2010. Kielelliset erityisvaikeudet ja lukemaan oppiminen. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 386. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström., T. Pösö., N. Ruta & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikkaa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 96, 103–104, 107.
- Takala, M. 2006a. Lukemaan opettaminen. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino, 13–16, 26.
- Takala, M. 2006b. Mitä on dysleksia? Teoksessa M. Takala. & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino, 66.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 17.
- Torgesen, J., Wagner, R., Rashotte, C., Rose, E., Lindamood, P., Conway, T. & Garven, C. 1999. Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 14–15, 19, 21–22.
- Torppa, M. 2009. Yksilöllisiä kehityspolkuja kohti lukemista: Varhaisten taitojen, oppimisympäristön ja sukuriskin vaikutukset. *NMI-bulletin*. 19(2), 4.

- Torppa, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A-M., Eklund, K., Lerkkanen, A-K., Leskinen, E. & Lyytinen, H. 2007. Reading development subtypes and their early characteristic. *Annals of Dyslexia* 57, 4–5, 15, 22, 26.
- Torppa, M., Eklund, K., Bergen, E. V. & Lyytinen, H. 2011. Parental Literacy Predicts Children's Literacy: A Longitudinal Family-Risk Study. *Dyslexia* 17, 347, 352.
- Torppa, M., Georgiou, G. K., Salmi, P., Eklund, K. & Lyytinen, H. 2012. Examining the Double-Deficit Hypothesis in an Orthographically Consistent Language. *Scientific Studies of Reading* 16(4), 290–315.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tuovinen, S. & Leppäsaari, T. 2003. Sananlöytämisiongelmiä kuntoutus. Teoksessa T. Ahonen & T. Aro (toim.) *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. Juva: WS Bookwell Oy, 261–262,
- Vauras, M., Kajamies, A., Kinnunen, R. & Kiiski-Mäki, H. 2007. Ymmärtävä lukeminen ja tuottava kirjoittaminen. Teoksessa T. Aro., T. Siiskonen & Ahonen, T (toim.) *Ymmärsinkö oikein. Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. Juva: WS Bookwell Oy, 135, 151.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. & Scanlon, D. M. 2004. Specific reading disability (dyslexia): What we have learned in the past four decades. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45, 7, 28, 30–31.
- Wasik, B. A. 1997. Volunteer tutoring programs: A Review of Research on Achievement Outcomes. Johns Hopkins University: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk, 5.
- Wasik, B. A. 1998. Volunteer Tutoring Programs in Reading: A Review. *Reading research Quarterly* 33(3), 269–284.
- Wasik, B. A. & Slavin, R. E. 1993. Preventing Early Reading Failure with One-to-One Tutoring: A Review of Five Programs. *Reading research Quarterly* 28(2), 179, 181–185, 188–197.
- White, S., Milne, E., Rosen, S., Hansen, P., Swettenham, J., Frith, U. & Ramus, F. 2006. The role of sensorimotor impairments in dyslexia: A multiple case study of dyslexic children. *Developmental Science* 9(3), 253, 244, 237.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. & Perencevich, K. C. 2004. Children's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences. *The Journal of Educational Research* 97(6), 305–308.

- Wolf, M., Miller, L. & Donnelly, K. 2000. Retrieval, Automaticity, Vocabulary, Elaboration, Orthography (RAVE-O): A Comprehensive, Fluency-Based Reading Intervention Program. *Journal of Learning Disabilities* 33(4), 375–376.
- Wolf, M. & Katzir-Cohen, T. 2001. Reading fluency and its intervention. *Scientific studies of reading* 5(3), 211–239.
- Wyness, M. 2006. *Childhood and society: An introduction to the Sociology of Childhood*. New York: Palgrave MacMillan.

LIITTEET

Liite 1. Lasten haastattelurunko

KYSYMYKSIÄ LUKUMUMMI JA -VAARI

TOIMINTAAN OSALLISTUNEILLE LAPSILLE

Oppilaan nimi: _____

pvm

Koulu & lk: _____

TUTKIJA:

LUKUMUMMIT 1

LUKUMUMMIT 2

ESITYSOHJEET: Aseta lapsen eteen hymynaamapaperi ja pyydä lasta valitsemaan sieltä sopivin vastaus niihin kysymyksiin, joihin tässä kysymyslomakkeessa on merkitty hymynaamarivi lomakkeen oikeaan reunaan. Kun lapsi on valinnut hymynaaman, rastita lapsen vastaus kysymyksen hymynaamarivistä. Kysy sen jälkeen *"haluaisitko kertoa tarkemmin"* tai *"kerro lisää"* ja kirjoita lapsen antamat vastaukset suorina lainauksina viivoille. **Nauhoita haastattelu!** Nauhalta voidaan kuunnella lapsen vastaus yksityiskohtaisemmin opinnäytetyötä varten. **Haluaisin haastatella sinua Lukumummin tai -vaarin kanssa lukemisesta. Mielipiteesi on tärkeä, koska olet ensimmäisiä Suomessa, jotka ovat osallistuneet tällaiseen toimintaan.**

Haluamme kuulla kokemuksistasi.

1. Millaista oli Lukumummin tai -vaarin kanssa lukeminen?



2. Mikä oli mielestäsi mukavaa lukutuokioissa?

3. Mistä et pitänyt lukutuokioissa?

4. Jos saisit muuttaa jotain lukutuokioista, mitä muuttaisit?

5. Muistatko ensimmäisen tutustumiskerran, jossa harjoiteltiin lukutapoja? Paikalla oli toinen oppilas, molemmat mummit ja yksi työntekijä NMI:ltä. Mitä pidit siitä?



Huom Jos lapsi ei muista tätä, merkitse sekin tähän!

6. Missä luitte kirjaa? Mitä pidit paikasta, jossa luitte kirjaa?



7. Mitä mieltä olet kirjasta/kirjoista, joita luit lukutuokioilla?



8. Oliko lukutuokio mielestäsi sopivan mittainen? (Jos ei, niin kuinka pitkä sen pitäisi mielestäsi olla?)

Nyt kysyn muutaman kysymyksen lukemisestasi.

9. Miten helppoa mielestäsi lukeminen oli sinulle ennen lukutuokioita?



10. Miten helppoa mielestäsi lukeminen oli lukutuokioiden jälkeen?



11. Luetko nyt enemmän kuin ennen lukutuokioita? (Saa valita useita, merkitse taulukkoon X:llä)

Luetko enemmän:	X
Läksyjä	
Kirjoja	
Lehtiä	
Sarjakuvia	
Tietokoneella/kännykällä/muulla laitteella	
muuta, mitä?	
kirjaa tähän x, jos lapsi ei osaa arvioida/ei osaa sanoa	

12. Onko lukeminen sinulle nyt helpompaa kuin ennen lukutuokioita? (Saa valita useita, merkitse X:llä)

Luetko helpommin:	X
Läksyjä	
Kirjoja	
Lehtiä	
Sarjakuvia	
Tietokoneella/kännykällä/muulla laitteella	
muuta, mitä?	
kirjaa tähän x, jos lapsi ei osaa arvioida/ei osaa sanoa	

13. Pystyikö lukumummi tai -vaari mielestäsi auttamaan sinua lukemisessa?



14. Mistä muista aiheista puhuitte Lukumummin tai -vaarin kanssa? (Saa valita useita, merkitse X:llä)

	X
sinun perheestäsi	
mummin perheestä	
terveydestä	
harrastuksista	
koulunkäynnistä mummin aikana	
sinun koulunkäynnistäsi	
muusta aiheesta, mistä?	

15. Minkä vuoksi Lukumummi tai -vaari on mielestäsi käynyt koululla? (Saa valita useita, merkitse X:llä)

	X
Omaksi ilokseen	
Hänellä ei ole muuta tekemistä	
Haluaa auttaa lapsia	
Pitää lapsista	
Muu syy, mikä?	

16. Tiedätkö, mitä tarkoittaa, että lukumummi tai -vaari tekee vapaaehtoistyötä?

	Kyllä	Ei	En osaa sanoa
17. Oliko lukutuokioita mielestäsi riittävän paljon?			
18. Jos saisit jatkaa lukumummin kanssa lukemista, jatkaisitko?			
19. Aiotko lukea kirjan loppuun, jos se jäi kesken?			
20. Aiotko lukea muita kirjoja?			

21. Mistä lukutavasta pidit eniten? (valitaan mieluiten vain yksi, mutta kaikki merkitään)	X
Yhdessä lukeminen	
Mallilukeminen	
Vuorolukeminen	

22. Anna kouluarvosana lukutuokioille: