

**Vapaaehtoiset lukutaitoa tukemassa. Lukutuokioiden rakenne ja lukumummien pedagogiset keinot lukumummi ja -vaari -toiminnassa**

Laura Mäenpää

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2018  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Mäenpää, Laura. 2018. Vapaaehtoiset lukutaitoa tukemassa. Lukutuokioiden rakenne ja lukumummien pedagogiset keinot lukumummi ja -vaari -toiminnassa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 112 sivua.**

Tämä tutkimus liittyy Niilo Mäki Instituutin Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluikässä -hankkeeseen, joka toteutettiin vuosina 2012–2014. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lukumummi ja -vaari -toiminnan lukutuokioiden rakennetta ja lukumummien käyttämiä pedagogisia ohjauskeinoja. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä oli sosiokulttuurinen näkökulma oppimiseen, jonka mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa..

Aineisto koostui yhdestätoista noin 20 minuutin mittaisesta videoidusta lukutuokiosta. Tutkimus toteutettiin monimenetelmällisenä kuvailevana tutkimuksena. Lukutuokioiden rakennetta sekä lukumummien käyttämiä pedagogisia ohjauskeinoja kuvailtiin määrällisesti. Tharpin ja Gallimoren (1988) pedagogisen ohjauksen luokittelua hyödynnettiin analyysissa. Pedagogisia ohjauskeinoja kuvailtiin laadullisesti.

Tulokset osoittivat että lukutuokioissa toimittiin pääsääntöisesti intervention ohjeiden mukaisesti. Ei-tavoitteenmukainen toiminta vaihteli paljon eri tuokioiden välillä. Lukemiseen käytettiin aikaa keskimäärin 61,6 % tuokion kokonaisajasta. Lukemiseen käytetty aika vaihteli paljon lukutuokioiden välillä. Lukumummit käyttivät monipuolisesti erilaisia pedagogisia ohjauskeinoja, vaikka niiden käyttämisen osuus tuokion kokonaisajasta oli pieni.

Tutkimustulosten perusteella olisi tärkeää tarkentaa lukumummien ja -vaarien ohjeita lukutuokioiden toteuttamiseen. Erityisen huolestuttavaa olivat suuret vaihteluvälit ei-tavoitteenmukaisessa toiminnassa ja lukemiseen käytetyssä ajassa. Lukemisajan osuutta tuokioista olisi tarve kasvattaa. Jatkossa samankaltaisten lukemisinterventioiden vuorovaikutusta ja vapaaehtoisten ohjaajien toimintaa on tarpeen tutkia lisää.

Asiasanat: lukeminen, vapaaehtoiset, lukumummi ja -vaari -toiminta, lukusujuvuus, lukemisinterventio, sosiokulttuurinen oppimiskäsitys

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>LUKUTAITO</b> .....	<b>8</b>
	2.1 Lukutaidon kehittyminen .....	8
	2.2 Lukemisen sujuvuus .....	12
	2.3 Lukemisharjoittelu sujuvan lukutaidon saavuttamiseksi .....	15
	2.4 Vapaaehtoiset lukemisen taitoja tukemassa .....	20
<b>3</b>	<b>OPPIMINEN SOSIAALISENA PROSESSINA</b> .....	<b>23</b>
	3.1 Sosiokulttuurinen näkökulma .....	23
	3.2 Lähikehityksen vyöhyke .....	24
	3.3 Oppilaan tukeminen lähikehityksen vyöhykkeellä .....	28
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>33</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>34</b>
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa .....	34
	5.2 Tutkittavat 35	
	5.3 Aineiston analyysi.....	36
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	39
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>41</b>
	6.1 Tuokioiden rakentuminen .....	41
	6.1.1 Mallilukeminen .....	41
	6.1.2 Vuorolukeminen.....	43
	6.1.3 Yhteislukemisen .....	45
	6.1.4 Lukutuokioiden rakenteen yhteenveto .....	47

6.2 Lukumummien pedagogiset keinot.....	50
6.2.1 Mallilukeminen.....	51
6.2.2 Vuorolukeminen.....	57
6.2.3 Yhteislukeminen.....	64
6.2.4 Pedagogisten keinojen käyttö eri lukutuokiotypeissä.....	69
<b>7 POHDINTA.....</b>	<b>73</b>
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	73
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	83
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>87</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>97</b>

# 1 JOHDANTO

Lukutaitoa pidetään yhtenä tärkeimmistä taidoista ja sen omaksumista koulu-uran alussa melkein itsestäänselvytenä. Sujuva ja tehokas lukutaito on merkittävä perusopetuksen tavoite. Lukeminen on monimutkainen ja vuorovaikutteinen prosessi, jossa osallisina ovat luettava kieli, aistihavainnot, muisti ja motivaatio (Pikulski & Chard 2005). Suomalaisissa kouluissa lukutaidon saavuttamisessa on onnistuttu kansainvälisten vertailujen perusteella hyvin. Viime vuosina suomalaisten oppilaiden lukutaito on kuitenkin kääntynyt laskuun (Arffman & Nissinen 2015; Kupari ym. 2013). Erityisesti poikien lukutaidossa on havaittu huolestuttavaa heikkenemistä (Arffman & Nissinen 2015, 31–32), mutta uusimmat PISA2015-tulokset antavat huojentavia viitteitä siitä, että poikien lukutaito on kääntynyt hienoiseen nousuun ja tytöt suoriutuivat OECD-maiden joukossa parhaiten, vaikka kokonaispistemäärät jatkoivat laskuaan (Vettenranta ym. 2016, 49). Vettenranta ja kumppanit (2016) havaitsivat, että viimeisimmissä PISA2015-tutkimustuloksissa lukutaidon keskiarvo onkin pysynyt samalla tasolla vuoden 2012 PISA-tutkimustulosten kanssa, mutta tuloksissa oli huolestuttava muutos: heikkojen lukijoiden määrä on lisääntynyt kolmella prosenttiyksiköllä vuoden 2009 tuloksiin verrattaessa (Vettenranta ym. 2016, 38; 51). Heikoimmille lukijoille on tärkeää saada riittävästi tukea peruslukutaidon saavuttamiseen ja lukutaidon kehityssuunta täytyy saada kääntymään.

Suomessa tekninen lukutaito saavutetaan verrattain varhain. On havaittu, että suomalaisilla lapsilla lukemisen haasteita ilmenee erityisesti sujuvuuden osa-alueella, etenkin lukemisen nopeudessa (Aro 2004; Huemer 2009). Lukeminen saattaa olla tällöin hidasta, epävarmaa ja välillä erittäin työlästä (Thaler, Ebner, Wimmer & Landerl 2004). Lyytinen ja Lyytinen (2006) arvioivat että noin kymmenesosalle lapsista täytyy tarjota yksilöllistä tukea peruslukutaidon saavuttamiseksi. Sujumattomasti lukevilla on usein vähemmän motivaatiota lukemiseen kuin sujuvasti lukevilla (Aro 2004; Kuhn & Stahl 2003; Lerkkanen 2003) ja heikko lukija saattaa jopa vältellä lukemista.

Motivaation ja lukutaidon on todettu vaikuttavan toisiinsa (Lerikkanen 2003; Lerikkanen ym. 2010; Morgan & Fuchs 2007). Lukumotivaation kannalta yksilöllistä tukea peruslukutaidon saavuttamiseksi täytyisikin tarjota mahdollisimman aikaisin, sillä lukeminen sujuvoituu vain lukemalla riittävästi (Lyytinen & Lyytinen 2006). Lukemiseen myönteisesti suhtautuva ja kannustava ympäristö saattaa vaikuttaa positiivisesti lukemistaitojen kehittämisessä ja on tärkeää saada lukutilanteesta ja harjoittelusta positiivinen kokemus. Oppilaita tulisi myös saada sitoutettua lukemisharrastukseen.

Hakkaraisen (2010) mukaan koulun tulisi keskittyä enemmän oppimisen potentiaalien kehittämiseen ja oppilaiden omaehtoisen oppimisen mahdollistamiseen, mikä vaatii uusia työtapoja. Uusin opetussuunnitelma pyrkii vastaamaan tähän korostamalla toiminnallisuutta, sekä myönteistä koulukokemusta (POPS 2014). Koulun tavoitteena tulee olla luovuuden ja kehityksen vahvistaminen ja työvälineeksi Hakkarainen (2010) ehdottaa lähikehityksen vyöhykkeen hyödyntämistä.

Yksilöllinen ohjaus ja tuki on tärkeää heikkojen lukijoiden taitojen harjaannuttamisessa. Riittävän tuen varmistaminen vaatii uusia, luovia ja kekseliäitä, mutta samalla kustannustehokkaita ratkaisuja kouluympäristössä. Oppilasryhmässä saattaa olla useita oppilaita, jotka tarvitsevat yksilöllistä tukea lukutaidon haasteissa. Yksilöllisen sujuvuuden harjaantumiseen tähtäävän ohjauksen tarjoaminen kouluympäristössä on usein haasteellista sekä aikataulullisesti että taloudellisesti (Hollands ym. 2016), sillä siihen on perinteisesti täytynyt irrottaa joku koulun työntekijöistä: luokanopettaja, erityisopettaja tai koulunkäynninohjaaja.

Vapaaehtoisten toimijoiden varaan perustuvat yksilöllistä tukea tarjoavat toimintamallit voisivat olla yksi vastaus koulun muutostarpeisiin ja resurssipuulaan (Jacob, Armstrong, Bowden & Pan 2016). Vapaaehtoisuuteen perustuvien toimintamallien kehitys ja tutkimus on tärkeää, sillä niillä voidaan mahdollisesti vastata oppilaiden tukitarpeisiin kustannustehokkaasti samalla kehittäen koulun ja ympäröivän yhteiskunnan välistä vuorovaikutusta. Vapaaehtoisten hyödyntämisestä lukemisharjoittelussa on saatu rohkaisevia tuloksia (Baker,

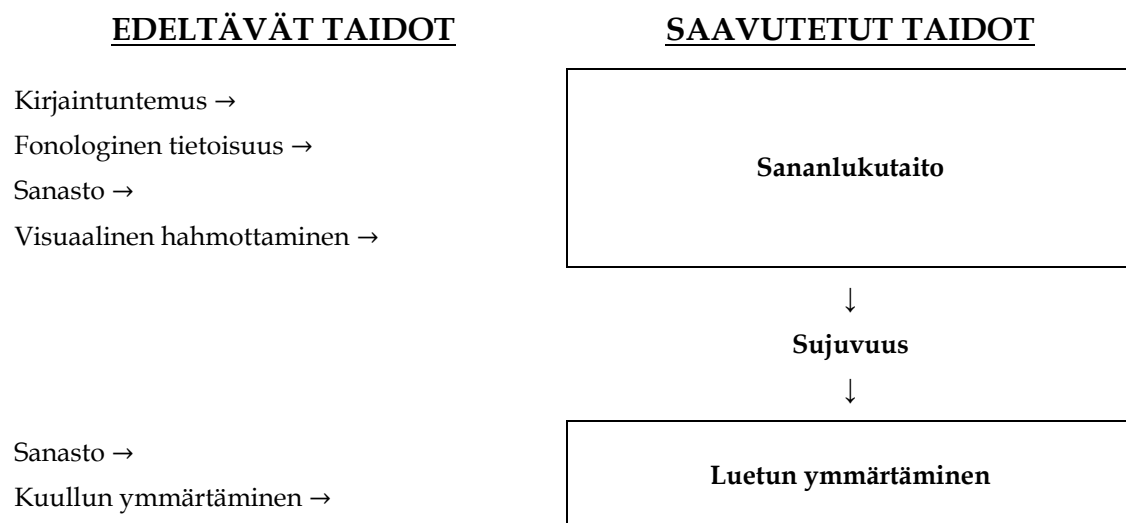
Kersten & Keating 2000; Elbaum, Vaughn, Hughes & Moody. 2000; Huemer 2009; Morris 2006; Wasik 1998; Woolley & Hay 2007), mutta tutkimustietoa vapaaehtoisten hyödyntämisestä on edelleen vähän. Suomessa Niilo Mäki Instituutin ja Mannerheimin Lastensuojeluliiton yhteistyössä kehittämä lukumummi ja lukuvaari -toiminta on ensimmäinen vapaaehtoisuuteen perustuva toimintamalli, josta on tehty tutkimusta. Toiminnassa vapaaehtoiset seniorit osallistuvat lukemisen taitojen, erityisesti lukemisen sujuvuuden, tukemiseen. Lisäksi toiminta tarjoaa mahdollisuuksia eri sukupolvien väliselle vuorovaikutukselle.

Tämä tutkimus liittyy Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluikässä -hankkeeseen, joka toteutettiin vuosina 2012–2014. Tämän jälkeen lukumummi- ja -vaari -toimintaa on jatkettu MLL:n piirien toimesta ja Niilo Mäki Instituutti on ollut mukana kehittämässä vastaavaa toimintaa S2-oppijoille. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten lukutuokiot lukumummi ja -vaari -toimintamallissa rakentuvat ja millaisia pedagogisia keinoja lukumummit tuokioissa käyttivät. Näin saatiin tietoa siitä, mitä tuokioissa tosiasiallisesti tapahtui ja tulosten avulla voidaan kehittää interventiota edelleen toimivammaksi ja tehokkaammaksi.

## 2 LUKUTAITO

### 2.1 Lukutaidon kehittyminen

Goughin ja Tunmerin (1986) yksinkertaisen lukemisen mallin (the Simple View Of Reading) mukaan lukutaito koostuu teknisestä lukutaidosta (tekstin dekoddaaminen ja sanantunnistaminen) sekä luetun ymmärtämisestä (Gough, Hoover & Peterson 1996; Gough & Tunmer 1986). Lehtonen (1993) nimeää kolme lukemisen osa-aluetta: toistava ja sanatarkka lukeminen, tietoa yhdistävä ja päättelevä lukeminen sekä soveltava lukeminen. Lerkkasen (2003) mukaan lukutaito muodostuu sananlukutaidosta, sujuvuudesta ja luetun ymmärtämisestä (kuvio 1). Sananlukutaitoihin vaikuttavat kirjaintuntemus, fonologinen tietoisuus, sanasto ja visuaalinen hahmottaminen. Sananlukutaitojen automatisoitua alkavat sujuvuuden taidot kehittyä. Tarkka sananlukutaito toisen luokan alussa ennustaa hyvää lukemissujuvuutta. Sananlukutaidon ja sujuvuuden pohjalta kehittyvät luetun ymmärtämisen taidot, joihin vaikuttavat myös sanavarasto ja kuullun ymmärtämisen taidot. Lukemisen oppimisessa merkityksellisiä ovat myös kognitiiviset taidot ja oppimisympäristö. (Lerkkänen 2003; Lerkkänen ym. 2010.)



KUVIO 1. Lukutaidon kehittyminen Lerkkasen (2003, 21) mukaan.



Opittavan kielen ortografia eli kirjoitusjärjestelmä vaikuttaa lukutaidon kehitykseen (Aro 2004; Huemer 2009), sillä eri kielet asettavat erilaisia vaatimuksia fonologisille taidoille (Kairaluoma, Ahonen, Aro & Holopainen 2007). Lukemaan oppiminen edellyttää Sharen (2008) mukaan aina fonologista tietoisuutta (äännetietoisuus) ja fonologista prosessointia (kirjain-äännevastaavuus). Säännönmukaisissa kielissä, kuten suomessa ja saksassa, kirjain-äännevastaavuus on selkeä ja dekodauksen oppiminen on usein nopeampaa kuin epäsäännönmukaisissa kielissä. Vaikka dekodoustaito kehittyy suomalaisilla nopeasti, osa lapsista lukee takellellä ja sujumattomasti (Aro, Eklund, Leppänen & Poikkeus 2010). Haasteet eivät ilmene epäsäännönmukaisten kielten tavoin lukemistarkkuudessa, vaan hitautena ja ilmeikkyyden eli prosodisten piirteiden puutteena (Aro 2004; Aro, Huemer, Heikkilä & Mönkkönen 2011; Hintikka, Landerl, Aho & Lyytinen 2008; Koponen ym. 2013). Suomalaisessa lukemisen opetuksessa korostetaan alkuvaiheessa kirjain-äännevastaavuutta sekä tarkkaa dekodousta (Huemer 2009; Lyytinen ym. 2006), mikä saattaa vaikuttaa verrattain nopeaan dekodoustaidon kehittymiseen (Koponen, Salmi, Eklund & Aro 2013). Suomen kielelle ominaista on myös puheessa ilmenevä tavurytmi sekä sanojen taipuminen. Taivutuspäätteet lisäävät sanojen pituutta ja merkityssisältöä. (Lerkkanen 2003.) Suomen kielessä tavu onkin tärkeä rakenneosana niin puhutun kuin kirjoitetun kielen oppimiselle (Kairaluoma ym. 2007).

Lukutaidon kehittymistä kuvaavia teorioita on paljon (ks. esim. Chall 1996; Ehri 2005; Frith 1985; Høien & Lundberg 1989; 1988). Niistä suurin osa on kehitetty epäsäännönmukaisten kielten, kuten englannin, pohjalta (Aro 2004), joten niiden soveltaminen säännönmukaisiin kieliin on ongelmallista (Share 2008). Lukemisen kaksikanavaisissa eli prosessimalleissa keskeisiä ovat fonologiset ja ortografiset strategiat. Fonologisessa strategiassa kirjain-äännevastaavuus on keskeinen ja ortografisessa strategiassa sanat tai tavut tunnistetaan kokonaisuutena (Høien & Lundberg 1989). Mukana on esitetty olevan myös kolmas prosessi, merkitystiedon käsittely (Peterson, Pennington & Olson 2013).

Vaiheisiin ja prosesseihin perustuvilla malleilla on yhteistä, että sanan tunnistamisen ajatellaan edellyttävän sekä visuaalista että äänteellistä prosessointia (Aro 2004; Peltomaa 2014). Aro (2006) puhuu tunnistavasta (ortografinen) ja kokoavasta (logografinen) prosessoinnista. Säännönmukaisissa kielissä kokoava, kirjain-äännevastaavuuteen perustuva prosessointitapa on luotettava. Epäsäännönmukaisissa kielissä molemmat lukemistavat ovat tarpeen, mikä selittää lukemaan oppimisen eroja kielten välillä (Aro 2004; Seymour, Aro & Erskine 2003). Ehrin (2005) mukaan visuaaliseen muistiin perustuva sanantunnistus on tärkeä myös säännönmukaisissa kielissä. Kun sanoja luetaan toistuvasti, lukija alkaa tunnistaa niitä hiljalleen visuaalisesti.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen lukemisen oppimista Lerkkasen (2003) mallin sekä vaihemallien näkökulmasta, sillä niissä lukutaidon oppimisessa huomioidaan myös luetun ymmärtäminen sekä muut tekstin prosessoinnin taidot. Esittelen tässä Ehrin (2005) ja Challin (1996) vaihemallit. Ne ovat samantyyppisiä (ks. taulukko 1), mutta Challin mallissa käsitellään lukemisen taitoja myös lukemisen automatisoitumisen ja sujuvoitumisen jälkeen. Ehrin (2005; Ehri & McCormick 1998) malli jakaantuu viiteen osaan. Esiaakkosellisessa 1) vaiheessa lapsi ymmärtää, että tekstin ja puheen välillä on yhteys. Lapsi tunnistaa sanahahmoja visuaalisesti tai päättelemällä sanan kontekstin. Osittain aakkosellisessa 2) vaiheessa lapsi ymmärtää kirjain-äännevastaavuuden olemassaolon, mutta kykenee hyödyntämään sitä vain joissain sanan osissa, kuten alku- ja loppuäänneissä. Täysin aakkosellisessa 3) vaiheessa lapsi kykenee hahmotamaan kirjain-äännevastaavuuden koko sanassa, jolloin lapsi kykenee tunnistamaan myös vieraita sanoja dekodausprosessin avulla. Vahvistuneessa aakkosellisessa 4) vaiheessa lapsi alkaa prosessoida tekstiä ja tunnistaa sanoja kirjainta suurempien yksiköiden, kuten tavujen ja morfeemien, avulla. Automatisoituneessa 5) vaiheessa lukeminen on taitavaa ja sujuvaa. Tuttujen ja vieraiden sanojen tunnistaminen on nopeaa ja vaivatonta, sillä suurin osa sanoista on visuaalisessa sanavarastossa. Lukija voi kuitenkin hyödyntää vieraisia tai vaikeissa sanoissa aiemmin oppimia sanantunnistuksen keinoja, kuten äänteisiin perustuvaa dekodaausta. Ehri (2005) tuo esille sen, että säännönmukaisissa

kielissä opetusmetodi vaikuttaa Ehrin teorian kehitysvaiheiden ilmenemiseen. Jos lukemaan opetetaan korostaen dekodausprosessia, saattaa osittain aakkosellinen vaihe jäädä lyhyeksi.

TAULUKKO 1. Lukemisen vaihemallit Challin (1996) ja Ehrin (2005) mukaan.

	Ehri 2005	Chall 1996
Lukutaidon kehittyminen →		Konstruktiiivinen ja rekonstruktiiivinen vaihe
		Monien näkökulmien omaksuminen
		Lukemalla oppiminen
	Automatisoituneen lukemisen vaihe	Lukutaidon varmistuminen ja sujuvuus
	Vahvistunut aakkosellinen vaihe	Alkava lukutaito
	Täysin aakkosellinen vaihe	
	Osittain aakkosellinen vaihe	
	Esiaakkosellinen vaihe	Kehkeytyvä lukutaito

Challin (1996) kuusivaiheinen malli on samankaltainen, mutta se huomioi myös tekstin sisällön prosessoinnin ja lukijan henkilökohtaiset tarpeet lukemisessa. Kehkeytyvän lukutaidon vaiheessa 1) keskeistä on äännetietoisuus ja ymmärrys siitä, että teksti kuvaa kieltä ja sillä on jokin merkitys. Alkavan lukutaidon vaiheessa 2) kehittyä kirjain-äännevastaavuus ja sanojen tarkka dekodoustaito. Lukutaidon varmistumisen ja sujuvuuden vaiheessa 3) lukeminen automatisoituu. Lukija voi myös ilmaista tekstiä käyttäen prosodisia piirteitä, kuten sopivaa tauotusta, äänenpainoja, äänenkorkeutta ja intonaatiota. Lukemalla oppimisen 4) vaiheessa lukija voi keskittyä tekstin merkityksiin. Monien näkökulmien omaksumisen vaiheessa 5) lukija kohtaa eri näkökumista kirjoitettuja tekstejä ja arvioi niitä kriittisesti. Viimeisessä, konstruktiiivisessä ja rekonstruktiiivisessä vaiheessa 6) lukija muodostaa eri teksteistä omaa näkemystään ja käyttää lukemista omiin yksilöllisiin tarkoituksiinsa. (Chall 1996.)

Tutkijat ovat jaotelleet erilaisia lukijatyyppejä. Torppa kumppaneineen (2007) havaitsi suomalaisissa lapsissa viisi lukijatyyppeä: 1) heikot lukijat, joilla on sekä sanantunnistuksen että luetun ymmärtämisen pulmia, 2) hitaat dekod-

daajat, joilla sanantunnistuksen sujuvuus on heikkoa, mutta luetun ymmärtämisen taidot kehittyvät keskimääräistä nopeammin, 3) heikot ymmärtäjät, joilla sanantunnistuksen taidot ovat keskitasoa, mutta luetun ymmärtäminen heikkoa, 4) keskivertolukijat, joilla sekä sanantunnistus että luetun ymmärtäminen on keskitasoa ja 5) hyvät lukijat, joilla on keskitasoa paremmat sanantunnistuksen ja luetun ymmärtämisen taidot. Share (2008) jaotteli englanninkieliset lukijat neljään tyyppiin lukemisen nopeuden ja tarkkuuden mukaan: 1) nopeat ja tarkat lukijat 2) hitaat ja epätarkat lukijat, 3) nopeat ja epätarkat lukijat 4) hitaat ja tarkat lukijat. Vähiten haasteita lukemisessa on nopeilla ja tarkoilla lukijoilla, eniten hitailla ja tarkoilla lukijoilla. Suomalaisten lasten joukosta ei löytynyt nopeaa ja epätarkkaa lukijaryhmää (Torppa ym. 2007). Sharen (2008) jaottelussa taas ei ole huomioitu lukemisen ymmärtämisen taitoja lukijatyyppejä erottelevana tekijänä.

## 2.2 Lukemisen sujuvuus

Kun sanojen tekninen lukeminen eli dekodaus on opittu, sanantunnistus automatisoituu ja lukeminen nopeutuu ja sujuvoituu vähitellen (Koponen ym. 2013; Thaler ym. 2004). Lukemisen sujuvuudella on perinteisesti tarkoitettu ääneen lukemisen tarkkuutta ja nopeutta (Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, Levy & Rasinski 2010; Pikulski & Chard 2005; Thaler ym. 2004). Näitä taitoja korostavissa näkemyksissä (esim. Share 2008) ajatellaan lukemisen automatisoituessa tarkkaavuuden ja tietoisien keskittymisen tarpeen vähenevän. Sujuvassa lukemisessa lukeminen on automatisoitunutta sekä sanan että tekstin tasolla (Huemmer 2009; Kuhn ym. 2010). Sujuva lukija kykenee tunnistamaan sanoja tai sanaa pienempiä merkitysyksiköitä, kuten tavuja, nopeasti ja muistaa sanan ääntöasun (Koponen ym. 2016). Share (2008) lisää, että ääneen lukiessaan sujuva lukija ääntää sanat selkeästi ja tekee vain vähän virheitä tai korjauksia.

Melko yleisesti ajatellaan, etteivät lukemisen tarkkuus ja nopeus riitä kuvaamaan lukemisen sujuvuutta. Tarkkuuden ja nopeuden lisäksi sujuvuuden osa-alueeksi on vakiintumassa myös prosodia eli ilmaisu: sujuva lukija hyödyn-

tää lukiessaan erilaisia äänensävyjä, painotuksia, korostuksia, äänneiden kestoja, tauotuksia, äänenkorkeuden vaihteluja ja rytmien muutoksia (Dowhower 1991; Kuhn ym. 2010; Pikulski & Chard 2005; Share 2008). Prosodian käyttö on myös liitetty yksilöiden eroihin sanojen lukemisen tehokkuudessa (Huemer 2009).

Lukemisen sujuvuuden ajatellaan siis koostuvan kolmesta osa-alueesta: 1) tarkasta dekodauksesta, 2) automaattisesta ja nopeasta sanantunnistuksesta, sekä 3) prosodisista piirteistä (Kuhn & Stahl 2003). Sujuvuutta on aiemmin pidetty tärkeänä vain ääneen lukemisen yhteydessä, mutta sillä on osoitettu olevan yhteys myös luetun ymmärtämiseen (esim. Klauda & Guthrie 2008). Kuhn kumppaneineen (2010) kiteyttää lukemisen sujuvuuden seuraavasti:

”Sujuvuudessa yhdistyvät tarkkuus, automaattisuus ja ääneen lukemisen prosodiset piirteet, jotka yhdessä mahdollistavat merkitysrakenteiden muodostamisen. Se ilmenee ääneen lukemisessa sanantunnistuksen vaivattomuutena, sopivana tauottamisena, ilmaisuna ja intonaationa. Se on ymmärtämistä rajoittava tai tukeva tekijä sekä ääneenlukemisessa, että hiljaisessa lukemisessa.” (Kuhn ym. 2010, 240.)

Lukemisen sujuvuuden tärkeimmiksi taustatekijöiksi on esitetty nopeaa nimeämistä eli kykyä palauttaa mieleen nopeasti ennalta tuttuja symboleja, sekä fonologisia eli äänneisiin liittyviä prosessointitaitoja. Nopean nimeämisen taidot ennustavat lukemissujuvuutta ja erityisesti lukemisen nopeutta (Georgiou, Aro, Chen-Huei & Parrila 2016; Katzir, Kim, Wolf, O’Brien, Kennedy & Lovett 2006; Koponen ym. 2013; Kuhn ym. 2010; Landerl & Wimmer 2008; Puolakanaho 2007; Share 2008, Thaler ym. 2004). Nopean nimeämisen merkitys näyttää korostuvan säännönmukaisissa kielissä (Puolakanaho 2007; Share 2008), kuten suomessa. Nopean nimeämisen taitojen yhteys lukemisen sujuvuuteen on kuitenkin lukivaikeuksisilla oppilailla heikompi kuin muilla (Koponen ym. 2013). Fonologiset prosessointitaidot ennustavat sujuvuutta joissain epäsäännönmukaisissa kielissä, kuten englannissa (Georgiou ym. 2016; Georgiou, Torppa, Manolitsis, Lyytinen & Parrila 2012), mutta eivät säännönmukaisissa kielissä (Georgiou ym. 2016; Landerl & Wimmer 2008; Puolakanaho 2007; Puolakanaho ym. 2008). Fonologiset taidot ovat kuitenkin keskeisiä teknisen lukutaidon kehittämisessä, sillä sanantunnistus pohjautuu fonologisiin prosesseihin (Huemer 2009). Hintikan ja muiden (2008) mukaan nopea toiminta fonologisten ja ortografisten prosessien välillä on tärkeää sujuvalle lukemiselle. Ortografinen pro-

sessointi näyttää myös ennustavan sujuvuutta joissain kielissä (Georgiou ym. 2016; Georgiou, Parrila & Papadopoulos 2008). Leppänen (2006) löysi yhteyden myös lukujonotaitojen ja lukemissujuvuuden välillä. Koponen kumppaneineen (2013) löysi viitteitä siitä, että nopean nimeämisen taidot ja lukujonotaidot ensimmäisen luokan alussa ennustavat lukemissujuvuuden tasoa jatkossa. Jatkokutkimuksena toteutetun seurantatutkimuksen tulokset (Koponen ym. 2016) tukevat näkemystä lukujonotaitojen merkityksestä lukemissujuvuudelle.

Pelkkä sujuva sanantunnistus ei ole vielä lukemista, olennaista on hahmottaa luetun tekstin sisältö ja sen merkitykset (Manset-Williamson & Nelson 2005). Taitava lukija hankkii tekstistä tietoa ja kykenee johtopäätöksiin tekstin pohjalta (Kuhn & Stahl 2003) sekä tulkitsee tekstiä suhteessa omiin aikaisempiin tietoihinsa, tekstin sisältöön, lukemisympäristöön ja lukemiselle asetettuihin tavoitteisiin (Harste 1985). Luetun ymmärtäminen voidaan jakaa kolmeen tasoon. Sanatasolla lukija tunnistaa sanan ja sen merkityksen. Lauseen tasolla lukija hahmottaa lauseen merkityksen ja tekstitasolla lukija hahmottaa tekstissä olevia merkityksiä ja niiden välisiä suhteita muodostaen tekstistä kokonaisuuden. (Manset-Williamson & Nelson 2005.) Klauđa ja Guthrie (2008) havaitsivat, että luetun ymmärtämisen testissä parhaiten 5. vuosiluokalla suoriutuneet englanninkieliset oppilaat lukivat sujuvasti kaikilla osa-alueilla. Oppilaat osoittivat nopeaa irrallisten sanojen tunnistustaitoa, kykyä prosessoida ilmaisuja ja lauseita merkityksellisinä yksiköinä sekä ääneen että hiljaa luettaessa, sekä sopivaa ja johdonmukaista ilmaisua kertomuksia tai tietotekstiä ääneen luettaessa.

Lukemissujuvuudella on todettu olevan yhteys luetun ymmärtämiseen (Burns ym. 2011; Klauđa & Guthrie 2008; Kuhn & Stahl 2003; Miller & Schwanenflugel 2006; Pikulski & Chard 2005; Wise ym. 2010). Sujumattomilla lukijoilla on sujuvia lukijoita enemmän vaikeuksia luetun ymmärtämisessä ja akateemisessa tekstin käsittelyssä (Aro 2004; Share 2008). Sujuva lukija tunnistaa sanat vaivattomasti ja pystyy jo lukiessaan muodostamaan merkityksiä tekstistä (Kuhn ym. 2010). Sujumattomien lukijoiden on ajateltu käyttävän valtaosan kognitiivisista resursseistaan sanantunnistamiseen, jolloin tiedon prosessoinnille ja luetun ymmärtämiselle jää vähemmän resursseja (Pikulski & Chard 2005;

Soriano, Miranda, Soriano, Nievas & Feliz 2011). Torppa kumppaneineen (2007) havaitsi hitaiden dekodeaajien luetun ymmärtämisen taitojen kehittyvän voimakkaasti, kun sanantunnistuksen taidot nousevat riittävälle tasolle. Lukemisen tarkkuuden ja lukunopeuden kehittyminen ei kuitenkaan heikoilla lukijoilla näytä aina kehittävän luetun ymmärtämistä (Kuhn & Stahl 2003).

Myös prosodisilla keinoilla on havaittu olevan yhteys luetun ymmärtämiseen (Huemer 2009; Kuhn ym. 2010; Miller & Schwanenflugel 2006; Miller & Schwanenflugel 2008). Prosodiaan liitetään taito ryhmitellä sanoja ilmaisuiksi ja merkityksellisiksi sanajoukoiksi tekstin rakenteen mukaan (Kuhn & Stahl 2003). Kun lukija käyttää prosodisia piirteitä, helpottuu tekstin rakenteiden ja suhteiden hahmottaminen. Kaikilla lukemissujuvuuden osa-alueilla (tarkkuus, nopeus ja prosodia) näyttäisi siis olevan yhteys luetun ymmärtämiseen.

Kuhn ja Stahl (2003) tiivistävät, että lukemisen sujuvuuden kehittyessä kehittyvät myös luetun ymmärtämisen taidot. Kim, Petscher, Schatschneider ja Foorman (2010) havaitsivat, että ääneen lukemisen sujuvuuden taitojen kehittyminen ensimmäisellä luokalla ennusti parhaiten kolmannen luokan luetun ymmärtämisen taitoja (vrt. Lerkkanen 2003). Toisen ja kolmannen luokan aikana lukemisen sujuvuuden kehittymisnopeudella ei ollut samanlaista merkitystä luetun ymmärtämisen taitojen ennustajana. Sujuvuuden ja luetun ymmärtämisen yhteys on merkittävämpi alakouluikäisillä oppilailla kuin yläkouluikäisillä oppilailla (Silberglitt, Burns, Maydun & Lail 2006). Samantyyppisiä tuloksia sai Soriano kumppaneineen (2011). Sujuvuuden yhteys luetun ymmärtämiseen siis heikkenee lukutaidon kehittyessä ja tekstien muuttuessa haasteellisimmiksi.

### **2.3 Lukemisharjoittelu sujuvan lukutaidon saavuttamiseksi**

Tehokkaassa lukemisharjoittelussa täytyisi kehittää fonologista tietoisuutta, dekodeaustaitoa, sanastoa, sujuvuuden taitoja sekä erilaisia luetun ymmärtämisen strategioita (National Reading Panel 2014). Keskeistä lukemisen sujuvuuden harjoittelussa ovat säännöllinen, runsas ja pitkäkestoinen harjoittelu, mallin antaminen ja palautteen saaminen (Huemer 2009; Kuhn & Stahl 2003). Selkeää

ja jäseneltyä tietoa sujuvuusharjoittelusta ei kuitenkaan ole (Aro ym. 2011). Interventiot vaihtelevat paljon ja samoja käsitteitä käytetään erityyppisistä interventioista. Aro kumppaneineen (2011) esittääkin keskeisimmäksi sujuvuutta edistäväksi tekijäksi oppilaan itsenäisen lukuharrastuksen ja lukemisen määrän lisäämistä.

Lukemistaitojen interventio-ohjelmat ovat painottuneet perinteisesti lukemisen tarkkuuteen, fonologiseen tietoisuuteen ja dekodauksentaitoihin (Huemer 2009; Landerl & Wimmer 2008; Thaler ym. 2004). Fonologisen tietoisuuden ja sanan dekodauksen harjoittaminen kehittävät sanojen ymmärtämistä sekä lukemisen tarkkuutta (Thaler 2004; Puolakanaho 2007). Sujuvuutta pyritään tukemaan myös sujuvuuden taustatekijöiden, kuten fonologisten taitojen ja nopean nimeämisen taitojen harjaannuttamisella (Kairaluoma ym. 2007). Sorianon ym. (2011) mukaan olisi tärkeää yhdistää sujuvuusharjoitteluun luetun ymmärtämisen kognitiivisia ja metakognitiivisia strategioita. Jos harjoittelussa keskitytään vain sanantunnistuksen tarkkuuteen ja nopeuteen, eivät lukemisen taidot välttämättä kehity kokonaisvaltaisesti: lukija saattaa lukea sujuvasti, mutta ei ymmärrä lukemaansa (Manset-Williamson & Nelson 2005).

Lukemissujuvuuden interventiot voidaan jakaa toistolukemiseen ja yleiseen lukemisharjoitteluun, perinteisiin ja tietokoneavusteisiin interventioihin, sekä avustettuihin ja ei-avustettuihin interventioihin (Huemer 2009). Yleisessä lukemisharjoittelussa harjoittelu kohdistuu lauserakenteeseen, merkityksiin ja prosodisiin piirteisiin, toistolukemisessa pyritään sanantunnistuksen automatisoitumiseen (Aro ym. 2011; Kairaluoma ym. 2007). Sekä National Reading Panelin (2014) katsauksessa että Kuhnin ja Stahlin (2003) tutkimuksessa toistettu lukeminen ja ohjattu toistettu lukeminen vaikuttivat tehokkaammilta kuin pelkään lukemisen määrän lisäämiseen keskittyvät interventiot. Kahdenkeskinen ohjaus nähdään hyvänä keinona tukea lukemistaitojen kehitystä (Huemer 2009; Wasik 1998). Sujuvuuden kehittämiseen tähänneiden interventioiden tuloksena on ollut myös kehitystä luetun ymmärtämisen taidoissa (Denton ym. 2010; Kuhn & Stahl 2003).



Siitä, tulisiko lukemisharjoittelun olla ääneen lukemista vai äänetöntä lukemista, on saatu ristiriitaisia tuloksia (Hintikka ym. 2008). On esitetty, että hiljainen lukeminen saattaisi parantaa lukemissujuvuutta esimerkiksi itse-opettamisen avulla (Share 1995), jossa sanojen toistavan lukemisen kautta ortografinen sanantunnistus kehittyy. Äänettömän lukemisen itse-opettamista tukevia tuloksia saivat myös de Jong ja Share (2007). Berendsin ja Reitsman (2006) tutkimuksessa ääneen lukeminen ei näyttänyt olevan hiljaista lukemista tehokkaampaa sujuvuusharjoittelussa. Hintikan ja muiden (2008) tutkimuksessa ääneen lukeminen oli yhtä tehokasta kuin ortografisen sanantunnistuksen harjoittelu tietokoneohjelman avulla. Tutkimuksessa kaikki tutkimusryhmät (ääneen lukemisen ryhmä, ortografisen sanantunnistuksen ryhmä ja yhdistelmäryhmä) kehittivät verrokkiryhmään nähden.

**Toistettu lukeminen** (repeated reading) on eniten käytetty spesifi menetelmä sujuvuusharjoitteluun ja on paljon näyttöä siitä että se tukee sujuvuuden taitojen kehitystä (Kuhn & Stahl 2003; National Reading Panel 2014; Pikulski & Chard 2005; Thaler ym. 2004). Toistetussa lukemisessa luetaan sanoja, tekstipätkiä tai sanaa pienempiä merkitysyksiköitä yhä uudelleen joko tietyn toistomäärän verran tai niin kauan, kunnes lukemisen sujuvuus saavuttaa asetetun tavoitetason (Hintikka ym. 2008; Huemer, Aro, Landerl & Lyytinen 2010; Kuhn & Stahl 2003; National Reading Panel 2014; Thaler ym. 2004). Toistolukeminen voidaan jakaa avustettuun ja ei-avustettuun harjoitteluun (Dowhower 1989; Huemer 2009). Ei-avustetussa toistetussa toistolukemisessa tekstipätkää luetaan itsenäisesti. Avustetussa toistolukemisessa mallinnetaan luettavaa tekstiä joko ohjaajan tai ääninauhan avulla. Yksi esimerkki mallintamisesta on **kaikulukeminen** (echo reading), jossa aikuinen mallintaa luettavaa tekstiä ja oppilas toistaa opettajan lukeman tekstipätkän (Stahl, Heubach & Cramond 1997). Sanojen ja epäsanon toistamisen on todettu heikoilla lukijoilla kehittävän sanantunnistuksen sujuvuutta, mutta kehityksen yleistyminen uusien sanojen ja tekstien lukemiseen on ollut heikkoa (Berends & Reitsma 2006; Thaler ym. 2004). Hintikan ja kumppaneiden (2008) mukaan toistetun lukemisen interventioiden täy-

tyisi olla pitkäkestoisia ja käytettävän materiaalin monimuotoista, jotta saataisiin lukemisen sujuvuutta kehitettyä yleisellä tasolla.

Viime aikoina on kehitetty säännöllisiin kieliin soveltuvia subleksikaalisten eli sanaa pienempien merkitysyksiköiden tunnistamista harjaannuttavia interventioita (ks. Huemer ym. 2010; Heikkilä, Aro, Närhi, Westerholm & Ahonen 2013; Kairaluoma ym. 2007; Soriano ym. 2011). Suomen kielessä sanat saattavat olla pitkiä ja monitavuisia, mikä vaikeuttaa nopeaa dekodeerausta (Huemer 2009, Kairaluoma ym. 2007). Tavujen tunnistamisen automatisoitumisella näyttäisi olevan vaikutusta harjoiteltujen tavujen lisäksi myös sanojen tai epäsanojen lukemisnopeuteen (Huemer ym. 2010; Heikkilä ym. 2013; Kairaluoma ym. 2007). Soriano kumppaneineen (2011) sai myös viitteitä siitä, että tavujen visuaalisen tunnistamisen harjoittelulla voitaisiin mahdollisesti parantaa epäsanojen lukemisen taitoja. Hintikan ja muiden (2008) tutkimuksessa subleksikaalisten yksiköiden harjoittelun ei kuitenkaan havaittu tuottavan merkittävää edistystä epäsanojen lukemisen sujuvuudessa kontrolliryhmään verrattuna.

**Yleisessä lukemisharjoittelussa** lisätään luettavien tekstien määrää. Yleinen lukemisharjoittelu voi olla avustettua tai ei-avustettua. Ei-avustetussa lukemisharjoittelussa oppilas lukee itsenäisesti ja kontrolloi itse lukemaansa (Huemer 2009). **Avustetussa lukemisharjoittelussa** (assisted reading) oppilas saa tukea toiselta lukijalta tai kuulee lukiessaan mallia luettavasta tekstistä. Avustettu lukeminen on tutkimusten mukaan ei-avustettua lukemista tehokkaampaa. Avustettu lukeminen voi olla kahdenkeskeistä tai ryhmässä toteutettavaa, jolloin puhutaan kuorolukemisesta. (Kuhn & Stahl 2003.) Avustettua lukemista on hyödynnetty eri tavoin eri interventioissa, mutta keskeistä on yhteinen lukutilanne. Avustetun lukemisen rohkaisevat tulokset perustuvat huomattavan suureen harjoitusmäärään ja yksilölliseen ohjaukseen (Huemer 2009).

Tutkimuskirjallisuudessa esiintyy usein käsite **parilukeminen** (paired reading). Se voi viitata useisiin erilaisiin interventioihin, mutta yhteistä kaikille parilukemisen interventioille on, että ohjaaja avustaa oppilaan lukemista. Kuhn ja Stahl (2003) kuvaavat parilukemista avustetuksi yleisen lukemisharjoittelun interventioksi, jossa aikuinen työskentelee kahden kesken heikon lukijan kans-

sa. Lukea voidaan yhteen ääneen (Kuhn & Stahl 2003), vuorotellen tai ohjaaja voi seurata oppilaan lukemista, avustaa vaikeiden kohtien lukemisessa ja antaa sopivaa palautetta (Chard, Vaughn & Tyler 2002). Parilukeminen on joustava lukemisharjoittelun tapa ja sitä voi hyödyntää monenlaisilla lukemismateriaaleilla (Kuh & Stahl 2003). Huemer, Landerl, Aro ja Lyytinen (2008) vertailivat tietokoneavusteista subleksikaalista toistolukemista ja avustettua parilukemista saksankielisillä oppilailla. Tutkimuksessa avustettu lukeminen kehitti sujuvuutta yleisellä tasolla tehokkaammin kuin tietokoneavusteinen toistolukeminen.

Topping (2014) korostaa, että parilukeminen on spesifi lukemisinterventio, vaikka termiä käytetään yleisesti muunlaisistakin interventioista. Parilukeminen koostuu yhdessä lukemisesta ja itsenäisestä lukemisesta. Ensin luetaan yhteen ääneen ja virheen sattuessa ohjaaja mallintaa ääneen lukemalla sanan lukemista. Oppilas antaa merkin halutessaan lukea yksin. Oppilas lukee yksin, kunnes hän tekee virheen. Avustaja korjaa virheen antamalla oikean mallin sanasta. Tämän jälkeen pari lukee lauseen uudelleen ja jatkaa lukemista yhteen ääneen. (Kuhn & Stahl 2003; Rasinski & Young 2014; Topping 2014.)

Parilukemisen kaltaisia interventioita on useita, mutta tunnetuimpia metodeja on kaksi. Ensimmäinen on *neurological impress method (NIM)*, jossa oppilas ja ohjaaja lukevat yhteen ääneen. Ohjaaja istuu oppilan takana lukien suoraan oppilaan oikeaa korvaa kohti. Samalla ohjaaja seuraa tekstiä sormellaan. Korjauksia lukemiseen ei tehdä. Toinen parilukemisen kaltainen interventio on *reading-while-listening (RWL)*, jossa oppilas harjoittelee kuunnellen samalla nauhalta samaa tekstiä. (Kuhn & Stahl 2003; Topping 2014). Rasinski ja Young (2014) kuvaavat artikkelissaan Reading Together -metodia, joka perustuu toistolukemiseen ja NIM-metodiin. Siinä luetaan tekstiä ensin yhteen ääneen NIM-metodin tavoin ohjaajan valitseman tekstipätkän verran. Tämän jälkeen oppilas lukee yhdessä luetun tekstipätkän uudelleen. Jacob ja muut (2016) kuvaavat Reading Partners -ohjelmaa. Siinä ohjaustuokion aluksi ohjaaja lukee ääneen oppilaan valitsemaa tekstiä ja mallintaa sujuvaa lukemista kiinnittäen huomiota äänensävyyn, ääntämiseen ja tauotukseen. Ohjaaja keskeyttää lukemisen esittääkseen luetun ymmärtämisen kysymyksiä. Seuraavaksi opitaan uusi taito tai

lukutapa tekemällä yhdessä ohjelman mukainen tehtävä, esimerkiksi moniste. Lopuksi oppilas hyödyntää uutta oppimaansa taitoa tai lukutapaa lukiessaan ääneen ohjaajan avustaessa.

On olemassa myös niin kutsuttuja **moniosaisia harjoitusohjelmia**. Ne sisältävät yleistä lukemisharjoittelua ja spesifejä interventio-osuuksia. Soriano kumppaneineen (2011) tutki moniosaisen harjoitusohjelman vaikutusta 10–13-vuotiaiden espanjankielisten oppilaiden lukemisen sujuvuuteen ja luetun ymmärtämiseen. Harjoitusohjelma koostui toistetusta lukemisesta, fonologisen tietoisuuden harjoituksista sekä kirjain-äännevastaavuuden harjoituksista. Tutkimuksessa havaittiin merkittävää kehitystä sujuvuuden taidoissa. Luetun ymmärtämisen taidoissa ei tapahtunut kuitenkaan vastaavaa kehitystä.

## **2.4 Vapaaehtoiset lukemisen taitoja tukemassa**

Tharpin ja Gallimoren (1988) mukaan oppimisessa tärkeintä on suorituksen onnistuminen, kehityksen tapahtuminen, ei se kuka oppimista tukee. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa on todennäköisintä kyetä yhteiseen suoritukseen. (Tharp & Gallimore 1988.) Oppimista voi tukea esimerkiksi vertaisoppija, opettaja, erityisopettaja, psykologi, koulunkäynninohjaaja, terapeutti tai vapaaehtoinen. Suomalaisessa peruskoulussa lukemisen taitoja ovat tukeneet luokanopettajat ja erityisopettajat sekä viimeisinä vuosikymmeninä koulunkäynninohjaajat. Lukemisen haasteita kohdattaessa erityisopetuksella on ollut perinteisesti suuri rooli ja lukemisen häiriö tai vaikeus on ollut yksi tärkeimmistä perusteista osaikaiseen erityisopetukseen (Tilastokeskus 2010).

Perinteiset keinot lukemisen taitojen kehittymisen tukemiseen ovat kallista, sillä ne vaativat paljon aikaa ja resursseja (Hollands ym. 2016). Uusien, kustannustehokkaampien interventioiden kehittämiseen on ollut selkeä tarve (Aro ym. 2011). Tietokoneavusteiset interventiot ovat kahdenkeskistä ohjaamista halvempia. On kuitenkin saatu viitteitä siitä, että lukemisharjoittelu on tehokkaampaa sosiaalisessa tilanteessa (Huemer 2009) ja yksilöinterventiot on todettu tehokkaimmiksi lukutaitojen kehittymistä tukeviksi interventioiksi (Huemer

2009; Wasik 1998). Kahdenkeskeisessä harjoittelutilanteessa ohjaaja voi muokata ohjaustaan oppilaan tarpeisiin sopivaksi. Henkilökohtainen ohjaus myös tukee oppilaan osallistumista, motivaatiota ja huomiokykyä. Avustettu lukeminen saattaa myös rohkaista oppilaita lukemaan kouluun liittyvän harjoittelun ulkopuolella. (Huemer 2009.) Woolleyn ja Hayn (2007) mukaan lukemista ohjaava aikuinen voi avustaa oppilasta lukemisstrategioiden käytössä sekä sitouttaa ja motivoida oppilasta lukemiseen. Vapaaehtoisten aikuisten hyödyntämistä lukemisen taitojen tukemisessa on tutkittu vähän, mutta tulokset ovat kannustavia (Baker ym. 2000; Elbaum ym. 2000; Gattis ym. 2010; Huemer 2009; Jacob ym. 2016; Morris 2006; Wasik 1998; Woolley & Hay 2007).

Gattis kumppaneineen (2010) sai tilastollisesti merkitseviä tuloksia interventiossa, jossa vapaaehtoiset ikäihmiset kävivät koululla lukemassa 2-3 oppilaan kanssa yhteensä 16 tuntia viikossa. Koeryhmän tulokset paranivat kontrolliryhmää enemmän. Woolley ja Hay (2007), Morris (2006), Elbaum kumppaneineen (2000) sekä Wasik (1998) ovat vertailleet interventioita, joissa lukemista ohjaavat vapaaehtoiset, kouluttamattomat ohjaajat (paraprofessionals / teacher aid), korkeakouluopiskelijat tai vanhemmat. Vertailututkimuksissa havaittiin, että interventiot ovat tuloksellisia, kun vapaaehtoiset tai muut kouluttamattomat (opetus- ja ohjausala) aikuiset saivat ohjausta lukemistaitojen tukemiseen. Morrisin (2006) mukaan on tärkeää, että vapaaehtoisilla on myös teoreettista tietoa lukemisen taitojen kehityksestä ja interventiomallista. Useissa interventioissa (ks. esim. Gattis ym. 2010; Jacob ym. 2016; Morris 2006; Woolley & Hay 2007) kouluilla on ollut vapaaehtoisten työtä ohjaavia työntekijöitä opettajien kuormituksen vähentämiseksi.

Woolley ja Hay (2007) toivat tuloksellisuuden ja kustannustehokkuuden osalta esiin tarpeen ohjaajien jatkuvasta kouluttamisesta ja valvomisesta. Pelkkä alkuohjeistaminen ei siis heidän mukaansa takaa tuloksellista ja kustannustehokasta interventiota. Gattiksen ja kumppaneiden (2010) mukaan vapaaehtoisten hyödyntäminen on kustannustehokasta toimintaa. Toisaalta Jacob kumppaneineen (2016) toteaa, että suurin osa vapaaehtoisten hyödyntämiseen liittyvästä interventiotutkimuksesta on tehty melko pienten aineistojen pohjalta ja

interventioiden kustannustehokkuutta ei ole tarkasteltu. He tarkastelivat vapaaehtoisten hyödyntämistä laajassa mittakaavassa Reading Partners -ohjelmassa ja havaitsivat vapaaehtoisten toteuttaman ohjauksen olevan sekä kustannustehokasta että tuloksellista luetun ymmärtämisen, sanantunnistuksen ja lukemisen sujuvuuden osa-alueilla. Haasteena interventioissa on ollut vapaaehtoisten sitoutuminen toimintaan ja saapuminen sovittuihin ohjaustuokioihin.

Huemerin ja kumppaneiden (2008) tutkimuksessa toteutettiin Landerlin ja Moserin (2006) parilukemisen mallia, jossa vapaaehtoiset aikuiset lukivat kirjaa yhdessä oppilaiden kanssa. Parilukeminen käsitettiin Kuhnin ja Stahlin (2003) esittämäksi avustetuksi lukemiseksi, jossa aikuinen lukee yhdessä lapsen kanssa. Interventiossa oli viisi eri lukemistapaa: 1) lapsi lukee ääneen ohjaajalle, 2) ohjaaja lukee ääneen lapselle, 3) ohjaaja ja lapsi lukevat yhteen ääneen, 4) lapsi toistaa ohjaajan lukeman tekstipätkän, 5) ohjaaja ja lapsi lukevat hiljaa tekstipätkän ja keskustelevat sen jälkeen tekstistä.

Tähän tutkimukseen liittyvässä lukumummi ja -vaari -toiminnassa on yhtäläisyyksiä Huemerin ja kumppaneiden (2008) tutkimuksessa käytettyyn malliin. Lukutuokioissa avustajana toimivat vapaaehtoiset ja lukemistavoissa on yhtäläisyyksiä. Lukumummi ja -vaari -toimintaa voidaan pitää avustetun lukemisen interventiona. Avustajana toimii vapaaehtoinen lukumummi tai -vaari. Toiminnassa on kolme erilaista tuokiota: 1) Mallilukemisessa aikuinen antaa mallin luettavasta tekstipätkästä ja lapsi toistaa aikuisen lukeman tekstipätkän. 2) Vuorolukemisessa luetaan kirjaa vuorotellen virke kerrallaan. 3) Yhteislukemisessa luetaan yhteen ääneen ja aikuinen mallintaa samalla omalla lukemisellaan luettavaa tekstiä. (Oraluoma ym. 2014.) Mallilukemisen ja yhteislukemisen lukutapoja toteutettiin myös Huemerin ja kumppaneiden tutkimuksessa (2008).

## 3 OPPIMINEN SOSIAALISENA PROSESSINA

### 3.1 Sosiokulttuurinen näkökulma

Oppimisen sosiokulttuuriset teoriat ovat kehittyneet Lev Vygotskyn ajatusten pohjalta. Niitä on tulkittu eri tavoin ja kehitelty eteenpäin. Sosiokulttuurisen oppimisenäkemyksestä on kehitelty sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys. Keskeistä sosiokulttuurisissa teorioissa on tiedon ja oppimisen rakentuminen sosiaalisesti. Tiedon lisäksi omaksutaan opetus- ja oppimiskulttuuria, joten oppimisen ilmiötä ei voi tarkastella ympäristöstä irrallisena (Tynjälä 1999). Oppimista tapahtuu paitsi oppijan ja kehittyneemmän ohjaajan, myös vertaisoppijoiden välillä. Oppimisessa vaikuttavat historiallinen kehitys, kulttuuriset arvot ja sosiaaliset toimintatavat. (Rogoff 1990; Wells 1999.) Oppimista tarkasteltaessa tarkastellaan myös oppimisen historiaa: mitä on tapahtunut aiemmin ja millaisen sosiaalisen toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta tilanteeseen on tultu (Tynjälä 1999). Sekä onnistumiset, että epäonnistumiset oppimisessa muotoutuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Mäkinen & Mäkinen 2011).

Tharpin ja Gallimoren (1988) teoria pedagogisen ohjauksen keinoista on eräs Vygotskyn ajatteluun perustuva sosiokulttuurinen teoria. Vygotskyn (1982) ajattelussa oppiminen etenee kaksivaiheisesti ulkoisesta ja sosiaalisesta toiminnasta kohti sisäistä, henkistä ja itsenäistä toimintaa. Keskeisiä käsitteitä ovat toiminnan välineet (ulkoinen todellisuus, esimerkiksi puhe) sekä merkit (mielen sisäinen maailma, esimerkiksi ajattelu). Sisäistämässä ulkoinen toiminta rekonstruoidaan sisäiseksi merkkejä hyödyntäen. Oppiminen on siis ulkoisen toiminnan uudelleenjärjestämistä ja -rakentamista sisäisessä maailmassa. (Vygotsky 1982)

Oppiminen tapahtuu ensin sosiaalisesti, yhdessä muiden kanssa, ja tämän jälkeen se omaksutaan myös sisäisesti (Vygotsky 1982). Oppiminen on sosiaalinen, kulttuurinen ja sidoksissa ympäristöön. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsi omaksuu tietoja ja taitoja vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Oppimista ei voi siis objektiivisesti havainnoida, vaan täytyy huomioida myös havainnoijan rooli

oppimisen määrittäjänä, ohjaajana ja joissain tapauksissa oppimisen rajoittajana (Matusov, DePalma & Drye 2007). Rogoffin (1990) mukaan opettaja asettaa tehtävän vaikeustason oppilaalle sopivaksi ja osallistuu myös itse tehtävän ratkaisemiseen. Säljön (2004) mukaan oppiminen voidaan nähdä myös ympäristön vuorovaikutuksellisenä muutoksena. Sosiokonstruktivistinen oppimisenäkemyks on haasteellinen peruskoulussa, sillä tuntijako, valmiit oppimateriaalit ja tehtävät rajoittavat mahdollisuutta omaehtoiseen ja omaan ohjelmaan perustuvaan oppimiseen. Käytännössä tällainen oppiminen jää koulun ulkopuolelle. (Hakkainen 2010.) Uusimmassa opetussuunnitelmassa (POPS 2014) pyritään lisäämään mahdollisuutta sosiokonstruktivistiseen oppimiseen lisäämällä oppilaiden osallisuutta ja itseohjautuvuutta.

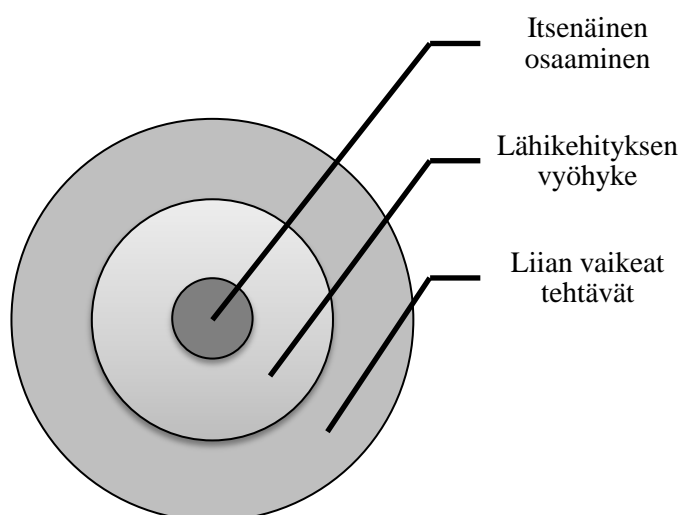
Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan lapsi oppii taitoja osallistuessaan sosiaalisiin tilanteisiin ja käytänteisiin, joissa kieli ja kommunikaatio mahdollistavat vuorovaikutuksen (Säljö 2004). Vygotskyn (1982) ajatusten mukaan kieli toimii sekä kulttuurisena välittäjänä että ajattelun välineenä. Streetin (2016) mukaan lukemisen ja kirjoittamisen prosessien ymmärtäminen vaatii niiden sosiaalisten ja kulttuuristen toimintatapojen huomioon ottamista, joissa lukemisen ja kirjoittamisen taidot kehittyvät. Lukemisella ei ole vain sosiaalista ulottuvuutta, vaan lukeminen liittyy kulttuurien vallankäyttöön ja ideologiaan. Yksilö ei opi vain lukemaan, vaan lukemaan jotain tiettyä tekstiä tai jossain tietyssä sosiaalisessa kontekstissa. Kauppisen (2010, 56) mukaan Cook-Gumperz (2006) käsittää lukutaidon ympäristön tuotteena: sen sisältö, määritelmä ja käyttöarvo muotoutuu ympäröivän yhteisön ja asiayhteyden mukaan. Tavot tekstin kanssa toimimiseen ja niiden pohjalta työskentelemiseen ovat ympäristön tuottamia.

### **3.2 Lähikehityksen vyöhyke**

Sosiaalinen vuorovaikutus on merkittävää oppimisen lisäksi kognitiiviselle kehitykselle. Vygotskyn mukaan oppimistilanteeseen liittyy lähikehityksen vyöhyke (the zone of proximal development), jossa kehitykselliset prosessit etenevät vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Lähikehityksen vyöhyke ku-



vaa oppijan itsenäiset taidot ylittävää aluetta, jolla oppija pystyy toimimaan yhdessä edistyneemmän henkilön kanssa tai tämän avustamana (ks. kuvio 2). Lähikehityksen vyöhykkeellä oppimista voi tapahtua erilaisissa sosiokulttuurisissa toiminnoissa, esimerkiksi leikin avulla. (Vygotsky 1982.) Hakkaraisen (2010) mukaan lähikehityksen vyöhyke on koulussa helpoiten löydettävissä ongelmanratkaisutilanteissa: ongelmat, jotka eivät ratkea yksin, mutta ratkeavat avustettuna, ovat lähikehityksen vyöhykkeellä. Ongelmat, jotka eivät ratkea lähikehityksen vyöhykkeelläkään, ovat lähikehityksen vyöhykkeen ulkopuolella. Matusovin ja kumppaneiden (2007) mukaan oppimiseen lähikehityksen vyöhykkeellä vaikuttaa avustajien lisäksi myös oppijan sitoutuminen avustajaan, sosiokulttuurisen toiminnan luonne sekä se, miten tutkija tulkitsee tapahtumia. Lähikehityksen vyöhykettä havainnollistaa van Lierin (1996) kehittämä malli (kuvio 2).



Kuvio 2. Lähikehityksen vyöhyke van Lieriä (1996) mukailleen.

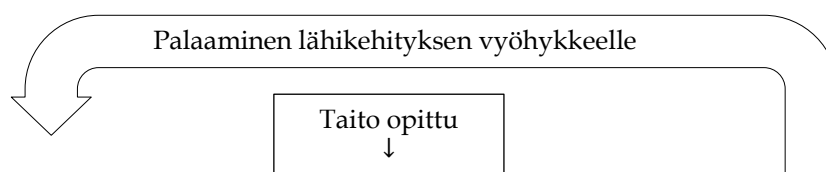
Van Lierin (1996) mallin sisin taso kuvaa asioita ja taitoja, jotka lapsi jo tietää tai osaa ilman muiden apua. Tällä tasolla toimiminen on lapselle tuttua. Kuvion keskimmäinen osa eli lähikehityksen vyöhyke kuvaa tehtäviä tai taitoja, joista lapsi selviytyy aikuisen avustamana tai yhdessä osaavamman ikätoverin kanssa. Uloimman tason tehtävistä tai taidoista lapsi ei selviä edes avustettuna. Lähikehityksen tasolla toimiminen ei ole lapselle tuttua tai sujuvaa. Tällä alueella oppiminen tai kehittyminen on mahdollista vain, jos lapsi saa oikeanlaista apua

oikeaan aikaan aikuiselta tai ikätoverilta. (Hakkarainen 2010; van Lier 1996.) Tätä oikea-aikaista apua kuvaamaan on kehitetty termi scaffolding eli oikea-aikainen oppimisen tuki. Sitä kuvataan usein niin, että oppijalle muodostetaan oppimisen rakennustelineet, joita pitkin oppija kykenee rakentamaan tietoja ja taitoja paremmin kuin pystyisi siihen itsenäisesti (Rogoff 1990; Tynjälä 1999). Mäkinen ja Mäkinen (2011) kuvaavat oikea-aikaisen tuen olevan dynaaminen ja yhteistoiminnallinen oppimista tukeva työkalu, jossa korostuu opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus.

Van de Pol, Volman ja Beishuizen (2010) määrittelevät lähikehityksen vyöhykkeellä toteutettavan oikea-aikaisen tuen jakaantuvan kolmeen osaan: 1) jatkuvuuteen, johon kuuluu räätälöity, reagoiva ja sovitettu tuki 2) häivytykseen, jossa tuki vähitellen lopetetaan ja 3) vastuun siirtoon, jossa opettaja siirtää vastuun tehtävän suorittamisesta oppilaalle. Tharp ja Gallimore (1988) ovat kuvanneet lähikehityksen vyöhykettä hieman eri tavalla. Heidän mukaansa Vygotsky tarkoitti lähikehityksen vyöhykkeellä ilman tukea tehdyn suorituksen ja tuetun suorituksen välistä eroa. Tuetussa suorituksessa apua voi saada itseltään, ympäristöstä tai muilta ihmisiltä. (Tharp & Gallimore 1988, 30.) Tharpin ja Gallimoren (1988) käsityksen itseltä saatavaa tukea ei mainita van Lierin (1996), Hakkaraisen (2010) eikä Hännisen (2001) kuvauksissa. Tharpin ja Gallimoren kuvauksessa oppiminen koostuu neljästä erilaisesta vaiheesta (kuvio 3).

Lähikehityksen vyöhyke sisältyy kahteen ensimmäiseen oppimisen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa oppija saa tukea suoritukseen kyvykkäämmältä henkilöltä, kuten opettajalta, vanhemmalta tai ikätoverilta. Tuki on usein mallintamista tai ohjeistamista, jonka mukaan oppija toimii. Oppijan kehittyessä voidaan käyttää kehittyneempiä avustamisen tapoja, kuten kysymyksiä, palautetta ja kognitiivista strukturointia. Oppijan kehittyessä avustajan rooli suorituksessa vähenee ja oppijan rooli kasvaa. Toisessa vaiheessa oppija suoriutuu tehtävistä ilman muiden apua. Oppijan suoriutuminen on vielä melko epävarmaa ja taidot kehittyvät. Suorituksen kontrollointi siirtyy tässä vaiheessa vähitellen ulkoisesta toiminnasta sisäiseksi toiminnaksi. Tällöin myös avustajan rooli siirtyy oppijalle itselleen. Oppija voi avustaa itseään esimerkiksi toimintaa

ohjaavan ulkoisen tai sisäisen puheen avulla. Kolmannessa vaiheessa tehtävän suorittaminen kehittyy ja automatisoituu. Apua muilta tai itseltä ei enää tarvita, vaan tehtävä osataan suorittaa ilman apua. Tässä vaiheessa auttamisesta saattaa olla enemmän haittaa kuin hyötyä, sillä suoritus ei enää kehity. Neljännessä vaiheessa automatisaation purkautuminen johtaa siihen, että oppijan täytyy palata lähikehityksen vyöhykkeelle. Tämä tarkoittaa sitä, että aiemmin hallittu taito tai tehtävä ei enää onnistu ja sitä täytyy harjoitella uudelleen. Palautuminen alkaa itsenäisestä toiminnasta, kuten ohjeiden antamisesta itselleen ääneen tai opettajan äänen ”kuulemista”. Joskus täytyy kuitenkin palata ensimmäiseen vaiheeseen, mikä tarkoittaa avustavan henkilön kuten opettajan uudelleen antamaa ohjetta. (Tharp & Gallimore 1988, 33–42.)



LÄHIKEHITYKSEN VYÖHYKE			
Muilta kyvykkäämiltä saatu tuki opettaja vanhemmat valmentaja ikätoveri asiantuntija	Itseltä saatu tuki	Taidon yleistyminen ja automatisoituminen	Automatisaation purkautuminen palautuminen lähikehityksen vyöhykkeelle.
1. vaihe	2. vaihe	3.vaihe	4.vaihe
Aika →			

Kuvio 3. Lähikehityksen vyöhyke Tharpia ja Gallimorea (1988, 35) mukailten

Sosiokulttuurisen teorian mukaan opetus koostuu lähikehityksen vyöhykkeellä avustamisesta tarpeen mukaan (Tharp & Gallimore 1988). Rogoffin (1990) mu-

kaan opettaminen on ohjatun osallistumisen mahdollistamista. Opettaja siis mahdollistaa oppilaiden toiminnan lähikehityksen vyöhykkeellä.

### 3.3 Oppilaan tukeminen lähikehityksen vyöhykkeellä

Opettaminen koostuu tarpeenmukaisesta ja oikea-aikaisesta oppijan tukemisesta. Oikea-aikainen oppimisen tuki ei helpota tehtävää, vaan tarjoaa oppijalle vaivattomamman roolin tehtävän ratkaisussa. Tämä tarkoittaa sitä, että avustaja ottaa itselleen vaativamman roolin tehtävän ratkaisussa ja hänellä on suurempi vastuu suorituksen onnistumisesta. (Tharp & Gallimore 1988.) Avustetun suorituksen onnistumiseksi on tärkeää, että avustaja tuntee oppijan ja tämän suhteen opittavaan taitoon tai suoritettavaan tehtävään (Tharp & Gallimore 1988), sekä siihen, millaiset avustamisen keinot auttavat oppijaa kehittymään (Hakkarainen 2010). Tässä korostuu avustamisen vuorovaikutteisuus: avustaminen riippuu sekä avustajasta, että avustettavasta ja näiden välisestä vuorovaikutuksesta. Hakkarainen (2010) tuo esiin, että opettamisessa ja lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvassa avustamisessa täytyisi mahdollistaa ja tavoitella oppilaan aloitteellisuutta ja omaa reflektiota.

Lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvalle avustetulle suoritukselle on monia toteutusvaihtoehtoja. Tharpin ja Gallimoren (1988) jaottelu avustamisen keinoista toimii tässä tutkimuksessa vapaaehtoisten toiminnan jäsentämisessä eli lukumummien pedagogisten keinojen kuvaamisessa. Tharpin ja Gallimoren (1988) mukaan oppilaan tukeminen voidaan jakaa mallintamiseen (modeling), jatkuvuuden hallintaan (contingency management), palauteeseen (feeding-back ja feedback), ohjeistukseen (instructing), kysymyksiin (questioning) ja kognitiiviseen strukturointiin (cognitive structuring).

**Mallintamisessa** tarjotaan mallia, jota oppija voi jäljitellä. Mallintamisessa oleellista on se, että oppija voi prosessoida mallinnettua käytöstä ja tuottaa sitä sitten itse. Mallintaminen on tehokas avustamisen tapa. Mallintaminen voidaan jakaa fyysisen toiminnan ja kognitiivisen toiminnan mallintamiseen. (Tharp & Gallimore 1988.) Kingin (1999) mukaan kyvykkäämpi avustaja voi esittää mallia

tavoitetoiminnasta (käyttäytymisen mallintaminen) sekä päättelystä (kognitiivinen mallintaminen). Opettaja voi siis mallintaa esimerkiksi x-hypyn liikettä tai matemaattisen tehtävän ratkaisutekniikkaa. Kingin (1999) mukaan mallintamista tapahtuu oppimistilanteissa vertaisoppijoiden välillä myös tilanteissa, joissa siihen ei olisi selkeää ohjeistusta. Tharp ja Gallimore (1988) ovat samoilla linjoilla. Heidän mielestään mallintaminen on usein tiedostamaton prosessi. Oppijoilla on myös taipumus seurata ja havainnoida muiden toimintastrategioita ja mallia.

**Jatkuvuuden hallinnassa** käytetään palkkioita ja rangaistuksia toivotun tai ei-toivotun käytöksen seurauksena (Tharp & Gallimore 1988). Deci, Koestner ja Ryan (2001) toteavat, että palkkioilla yritetään saada oppija tekemään jotain mitä hän ei ilman palkkiota tekisi. Palkkiot voivat olla sosiaalisia (esimerkiksi kehut ja kannustaminen) tai materiaalisia (esimerkiksi tarrat ja symboliset palkinnot). Tavallisesti rangaistuksia pyritään käyttämään mahdollisimman vähän ja ne liittyvät usein positiivisen mahdollisuuden menettämiseen tai niiden tehtävä on osoittaa nuhteita oppijalle. Jatkuvuuden hallinta kohdistuu tuloksetkaassa opetuksessa erityisesti hyvään käytökseen ja positiivisiin palkkioihin (Helenius 2003). Ulkoiseen motivointiin käytettävät palkkiot ja rangaistukset saattavat kuitenkin heikentää sisäistä motivaatiota (Deci ym. 2001), jolloin on vaara, että oppija tekee asioita vain palkkion toivossa tai rangaistusta vältellen.

Suorituksesta annettava **palaute** on tehokas tukemisen keino ja sitä pidetään yhtenä merkityksellisimmistä oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Sen tarkoitus on lisätä oppijan tietoa omasta osaamisestaan. (Hattie & Timperley 2007.) Palauteella voi voimistaa oikeita suorituksia (Smith & Kimball 2010) ja virheellisen suorituksen jälkeinen palaute kannustaa ja ohjaa oppilasta olennaisesti kohti parempaa suoritusta seuraavalla kerralla (Tharp & Gallimore 1988). Tarkka palaute edistää oppilaan suoritusten paranemista (Lipko-Speed, Dunlosky & Rawson 2014). Tarkan palautteen tulisi liittyä tiettyyn toimintaan tai tehtävän valmiiksi saamiseen (Burnett & Mandell 2010). Palaute ei voi olla irrallista tavoitteista tai osatavoitteista. Testien, kokeiden ja todistusten käyttäminen on yleinen palautteen antamisen tapa koulutuksessa. (Tharp & Gallimore 1988.)

Lukemisen suhteen erityisen suuri merkitys palautteella on heikoille luki-joille, sillä he tarvitsevat paljon tukea, rohkaisua ja kannustusta (Helenius 2003). Burnettin (2002) mukaan opettajan myönteinen palaute kyvyistä vaikuttaa positiivisesti luokan ilmapiiriin. Shute (2008) lisää, että positiivinen palaute edistää oppimista. Palaute voi olla motivoivaa ja oppilasta sitouttavaa (Helenius 2003). Tässä tutkimuksessa rajasin suorituksesta annettavat kehuja ja kommentit palautteeksi, vaikka ne voisi käsittää kuuluvaksi myös jatkuvuuden hallintaan suullisena palkkiona.

Palaute voi olla välitöntä eli oppimisprosessin aikaista tai välillistä eli suorituksen jälkeistä. Tutkimuksissa on todettu välittömän palautteen olevan välillistä palautetta tehokkaampaa (Hattie & Timperley 2007; Opiz, Ferdinand & Mecklinger 2011; Shute 2008). Hattien ja Timperleyn (2007) mukaan palautteen oikea ajoitus riippuu palautteen sisällöstä. Prosesseihin tai monimutkaisiin tehtäviin liittyvä palaute voidaan antaa oppimistilanteen päätteeksi, jotta oppilaalla on mahdollisuus yrittää toteuttaa tehtävä ilman keskeytyksiä. Yksinkertainen virheen korjaaminen on tuloksellisinta välittömästi annettuna. Shute (2008) kuitenkin tuo esille sen, että heikot oppijat tarvitsevat muita enemmän välitöntä palautetta. Heikkoja lukijoita tuettaessa siis välittömän palautteen merkitys on suuri.

Hattie ja Timperley (2007) jaottelevat palautteen neljään eri tyyppiin: tehtävään liittyvään, prosesseihin liittyvään, itsesäätelyyn liittyvään sekä yleiseen palautteeseen. Tehtävään liittyvässä palautteessa kommentoidaan tehtäväsuorituksen oikeellisuutta tai onnistuneisuutta. Prosesseihin liittyvässä palautteessa kommentoidaan oppilaan suoritusprosessia tai strategioita. Itsesäätelyyn liittyvässä palautteessa ohjataan oppilasta oman työn ja suoritusten parantamiseen. Yleinen palaute sisältää yleisiä kehuja ja kommentteja. Tehokkaimmaksi palautteeksi on havaittu itsesäätelyyn liittyvä palaute. Itsesäätelyssä eli oman toiminnan hallinnassa palaute on yleisin ja tehokkain tapa itsensä tukemiseen (Tharp & Gallimore 1988). Eniten käytetty palautteenmuoto on kuitenkin yleinen palaute (Hattie & Timperley 2007). Pelkät kehuja harvoin kehittävät oppilaan oppimisprosessia eteenpäin, sillä ne eivät tarjoa keinoja omien taitojen kehittämi-

seen (Shute 2008). Niillä voi kuitenkin olla motivoivaa merkitystä. Burnettin ja Mandellin (2010) mukaan vanhemmille oppilaille täytyisikin antaa yrittämiseen ja panostamiseen liittyvää palautetta.

**Ohjeistamisessa** vaaditaan avustettavan toimimista tietyllä tavalla. Opettaja olettaa ohjeistaessaan että oppilas kykenee toimimaan ohjeen avulla, mutta saattaisi toimia väärin ilman ohjetta ja ohjeistaminen on hyvin näkyvä osa kouluympäristössä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa (Joutseno 2007). Tyypillisessä kouluympäristössä ohjeet liittyvät kahteen tilanteeseen: käyttäytymisen ohjaamiseen ja tehtävien antamiseen (Tharp & Gallimore 1988). Lähikehityksen vyöhykkeellä toimivia ohjeita voidaan antaa vain silloin, kun opettajat kokevat vastuuta suorituksen avustamiseen (Tharp & Gallimore 1988) ja ohjeistuksen pituuteen vaikuttaa opettajan käsitys tehtävän haastavuudesta (Joutseno 2007). Ohjeidenannolla on merkitystä oppimisen ja toiminnan tuloksellisuuden kanssa: jos ohjeet ovat liian autoritaarisia ne saattavat aiheuttaa vastustusta. Ohjeiden merkitys ilmenee erityisesti siirtymävaiheessa ulkoa ohjautuvasta suorituksesta itseohjaavaan suoritukseen, jolloin avustajan antamat ohjeet muuntuvat sisäisiksi ohjeiksi. (Tharp & Gallimore 1988.)

**Kyseleminen** voi kehittää ajattelua ja oppimista, sillä se vaatii vastaajalta kielellistä ja kognitiivista aktiivisuutta (Tharp & Gallimore 1988). Kleemolan (2007) mukaan kysymyksiä käytetään uuden tiedon opettamiseen, jo opitun kertaamiseen tai testataan oppilaiden aiempaa tietoa kyselemisen aiheesta. Tharpin ja Gallimoren (1988) mukaan koulumaailmassa on perinteisesti esitetty oppilaan osaamista arvioivia kysymyksiä, jotka ovat hyödyllisiä erityisesti avun ja tuen tarpeen määrittämisessä ja toimintatapojen suunnittelussa. Heidän mukaansa kysymykset voivat liittyä myös uuden oppimiseen: kysymykset voivat olla oppilasta avustavia eli ohjata tehtävässä tai suorituksessa eteenpäin. Kysymykset voidaan myös jaotella eri tavoin. Yleisesti ajatellaan, että kysymykset voidaan jakaa avoimiin ja suljettuihin kysymyksiin. Myhill (2006) on jaotellut luokkahuoneessa käytettävät kysymykset neljään eri luokkaan. Suljettuihin kysymyksiin opettaja odottaa tiettyä, oikeaa vastausta. Myhillin mukaan suljetut kysymykset voidaan jaotella vielä niiden tavoitteen perusteella. Suljettuja ky-

symyksiä on siis erilaisia ja kysymyksen tavoite vaikuttaa siihen, millaista ajattelua kysymykseen vastaaminen edellyttää. Avoimiin kysymyksiin ei ole suoraa selkeää vastausta ja ne rohkaisevat oppilasta ajattelemaan, päätelemään ja tulkitsemaan. Prosessikysymykset liittyvät oppimistapahtumaan ja niihin vastatessaan oppilaan täytyy perustella vastauksensa ja kertoa omia ajattelutapojaan. Menettelytapohin liittyvät kysymykset ohjaavat tunnilla tapahtuvaa toimintaa. Kysymyksiä voidaan tarkastella myös Bloomin (1956) taksonomiatasojen mukaan (Havukainen 2011). Tietämisen tason kysymyksissä on tavoitteena muistaa ja toistaa opittua. Ymmärtämisen tason kysymysten tavoitteena on kyky ymmärtää ja tulkita opittua sekä esittää asia toisessa muodossa. Soveltamisen tason kysymysten tavoitteena on tiedon soveltamiskyky oikealla tavalla eri tilanteissa. Analysoimisen tason kysymyksiin vastaaminen vaatii kykyä tiedon ja ongelmien pienempiin osiin pilkkomiseen. Synteesin tason kysymykset edellyttävät kykyä luoda uutta olemassa olevan tiedon pohjalta. Arvioimisen tason kysymyksissä tavoitteena on kyky pohtia, arvioida ja vertailla tietolähteitä, erilaisia ratkaisuja sekä ajattelumalleja. Eri tasoiset kysymykset rakentuvat toistensa varaan. Arvioimisen tason kysymyksiin vastaaminen edellyttää taitoa vastata myös alempien tasojen kysymyksiin. (Havukainen 2011.)

**Kognitiivinen strukturointi** tarkoittaa selittävien ja uskomuksiin liittyvien rakenteiden hyödyntämistä. Ajattelun ja oppimisen järjestämiseen käytetään näitä rakenteita. Kaikista avustuskeinoista kognitiivinen strukturointi on yleisimmin käytetty, mutta vaikeasti tunnistettava ja vaihteleva keino. Kognitiivisessa strukturoinnissa tarjotaan kahdenlaisia malleja ajattelulle ja toiminnalle: selitykseen liittyviä struktuureja, joiden tavoitteena on maailman jäsentäminen, sekä kognitiiviseen toimintaan liittyviä struktuureja, eli metakognitiivisten taitojen kehittämistä. (Tharp & Gallimore 1988.) Kognitiivisella strukturoinnilla voidaan siis selittää käsitteitä tai ilmiöitä sekä kehittää opiskelun taitoja.



## 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää Niilo Mäki Instituutin ja Mannerheimin Lastensuojeluliiton kehittämän lukumummi ja -vaari -toiminnan lukutuokioiden rakennetta. Tarkoitus oli selvittää, miten lukumummit noudattavat saamiaan ohjeita eli miten uskollisia he ovat interventiolle. Intervention uskollisuudella tarkoitetaan sitä, toteutetaanko interventio tarkoitetulla tavalla (Gearing ym. 2011). Tavoitteena oli myös kuvata sitä, millaisia pedagogisia keinoja lukumummit käyttivät eli millaisia metodeja he käyttivät interventiossa. Lukumummi ja -vaari -toiminnan tavoitteena on tukea erityisesti lukemisen sujuvuuden kehittymistä. Luetun ymmärtämisen kehittäminen ei ole varsinainen nimetty tavoite, vaikka siihen on mummien ohjeistuksessa kiinnitetty jonkin verran huomiota. Mummit ovat vapaaehtoisia toimijoita ja heiltä ei ole vaadittu pedagogista osaamista tai tietämystä, joten tutkimuksessa on mahdollista tarkastella sitä, millaisia pedagogisia keinoja liittyy vapaaehtoisiin toimijoihin lukemisinterventiossa. Lukumummit ja -vaarit perehdytettiin aluksi lukemisen sujuvuuden teoriataustaan sekä tukemistaitojen periaatteisiin. Lukumummien saaman oppaan ohjeet olivat melko väljät, joten tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten lukutuokioiden rakentuvat.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten lukumummi- ja lukuvaaritoiminnan lukutuokioiden rakentuvat?
2. Millaisia pedagogisia keinoja lukumummit käyttävät lukutuokioissa?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimus liittyy Niilo Mäki Instituutin vuosina 2012–2014 toteuttamaan ja Raha-automaattiyhdistyksen rahoittamaan Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluikässä -hankkeeseen. Tässä hankkeessa kehitettiin, tarjottiin ja arvioitiin uusia keinoja kouluikäisten lasten lukemissujuvuuden harjaannuttamiseen. Osana hanketta Niilo Mäki Instituutti ja Mannerheimin Lastensuojeluliitto kehittivät lukumummi ja -vaari -toimintaa, jossa vapaaehtoiset lukumummit ja lukuvaarit käyvät kouluilla lukemassa yhdessä heikkojen lukijoiden kanssa. Lukumummit ja -vaarit perehdytettiin intervention toimintaan ja heille tarjottiin avuksi käytännön toimintaan perehdytysopas. Lukumummeilla ja -vaareilla on lukumummi ja -vaari -toiminnassa mahdollisuus osallistua vertaiskertoihin noin 1–2 kuukauden välein. Vertaiskerroilla käydään läpi ajankohtaisia teemoja lukutaitoon liittyen ja niillä voi keskustella lukutuokioiden tapahtumista sekä kysyä neuvoja omiin lukutuokioihin. Kehittämisen ja arviointivaiheen aikana lukumummi ja -vaari -toiminta toteutettiin seitsemän viikon jaksoissa. Jokaisesta mukana olevasta luokasta valittiin kaksi hidasta lukijaa, jotka lukivat kumpikin lukumummin tai lukuvaarin kanssa. Lukutuokiot olivat kestoltaan n. 20 minuuttia (puolikas oppitunti) ja oppilas luki kahdessa lukutuokiossa viikon aikana. Luokassa kävi kaksi eri lukumummiä tai vaaria viikon aikana. (Oraluoma ym. 2014.) Tutkimusaineisto koostui 12 lukutuokiosta, joissa oli mukana 6 lukumummiä ja 12 oppilasta. Yksi lukutuokio hylättiin analyysivaiheessa riittämättömän aineiston takia.

Tämä tutkimus on monimenetelmällinen kuvaileva tutkimus. Monimenetelmällisyys on laadullista ja määrällistä tutkimusmenetelmää yhdistävä suuntaus, jossa keskeistä on määrällisten ja laadullisten analyysimenetelmien yhdistäminen samaan tutkimukseen (Kivistö 2014). Kyseessä on samalla menetelmätriangulaatio, jossa käytetään useita analyysimenetelmiä samaan tutkimuson-

gelmaan vastaamisessa (Kananen 2011). Tutkimuksessa määrällinen ja laadullinen painotus voi olla samantasoista tai toinen lähestymistapa voi olla vallitsemisammassa asemassa (Johnson & Christensen 2004). Tässä tutkimuksessa painotettiin enemmän määrällisiä analyysimenetelmiä. Sekä määrälliseen että laadulliseen analyysiin käytettiin samaa aineistoa.

## **5.2 Tutkittavat**

Videoaineisto on kerätty syksyn 2013 aikana erään keskisuuren suomalaisen kunnan sekä sen lähialueiden kouluissa. Aineisto valikoitui monen eri kriteerin mukaan. Kaikilta lukutuokioihin osallistuneilta lapsilta kysyttiin ennen osallistumista lupaa videointiin. Aineistoa rajaa lähtökohtaisesti se, ketkä saivat luvan videointiin. Lisäksi hankkeen työntekijät tarkistivat, ketkä lukumummeista ja lukuvaareista olivat toiminnan aikana antaneet suostumuksensa lukutuokioiden videointiin. Tämän jälkeen videointia ehdotettiin osalle vapaaehtoisista. Lisäksi pyrittiin huomioimaan, että aineistoa kertyisi tasaisesti kaikilta luokkatasoilta ja että kaikki vapaaehtoisille ohjeistetut lukutavat tulisivat edustetuiksi. Aineistoa rajasivat myös kuvausmahdollisuudet vain keskisuuren kunnan lähialueilla. Aineisto on siis valikoitunut sekä osallistuvien oppilaiden ja vapaaehtoisten että maantieteellisen sijainnin mukaan.

Aineistossa on 12 oppilasta luokilta 2–6, sekä kuusi lukumummiä. Lukuvaareja ei tullut mukaan tähän tutkimukseen. Viitataan lukumummeihin nimityksillä mummi 1, mummi 2, mummi 3, jne. Vastaavasti oppilaat jaottelen sukupuolen mukaan: tyttö 1, tyttö 2, tyttö 3, jne. ja poika 1, poika 2, poika 3, jne. Tutkimuskysymysten kannalta oppilaiden taustatiedoilla, kuten luokka-asteella ei ole merkitystä, joten jätin ne tutkimusraportin ulkopuolelle anonymiteetin suojaamiseksi. Ensimmäisten luokkien oppilaat eivät osallistuneet toimintaan, sillä hankkeen tavoitteena oli tukea lukemisen sujuvuutta. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilailta vaadittiin tekninen peruslukutaito. Videointeja tehtiin neljällä eri koululla.

Lukumummeista ei ollut saatavissa tarkkoja taustatietoja. Lukumummit eivät olleet enää työelämässä. Osalla mummeista saattoi olla taustalla koulutusalan työtä. Kokonaisuudessa projektiin osallistuneista mummeista ja vaareista 37,1 %:lla oli taustalla opetustyötä (n= 13). Tämän tutkimuksen aineistossa on mukana kuitenkin vain osa projektin mummeista. Käsittelen siis lukumummeja vain vapaaehtoisina toimijoina ottamatta kantaa koulutustaustaan.

Lukumummeja oli ohjeistettu lukutuokion alussa kertaamaan luettua, tarkastelemaan otsikoita ja kuvia sekä ennakoimaan tekstin tulevia tapahtumia. Lukemisen aikana mummeja oli ohjeistettu tarvittaessa pysähtymään kesken tuokion esimerkiksi vaikean sanan kohdalla. Lukutarkkuuteen kehoitettiin puuttumaan, jos lapsi luki lukutaitoihinsa nähden liian nopeasti. Virheisiin ohjattiin puuttumaan, jos ne muuttivat tekstin merkitystä. Mummeja kehoitettiin pysähtymään myös kuvien kohdalla, kappaleen vaihtuessa ja lukemisen päätteeksi keskustelemaan luetusta tekstistä ja oudoista sanoista. Varsinaisia toteutumistapoja näille keskusteluille ei oltu esitetty tai suoritusvaatimuksia asetettu. Mummeille osoitetussa oppaassa korostetaan kuitenkin positiivisen palautteen antamisen tärkeyttä tehtävään keskittymisestä ja lukemisesta. (Oraluoma ym. 2014; Lukumummien perehdytysopas.)

### **5.3 Aineiston analyysi**

Aineisto koostui 12 lukutuokiosta, joista yksi piti hylätä, sillä se ei ollut vertailukelpoinen muiden kanssa. Siinä tuokio toteutettiin ohjeista poikkeavalla tavalla ja huomattavasti normaalia lyhyempänä, sillä oppilas oli hävittänyt luetavan kirjan. Lopullinen tutkimusaineisto koostui siis 11 lukutuokiosta, joissa oli yhteensä 3 tuntia, 15 minuuttia ja 25 sekuntia videomateriaalia. Yhden tuokion kestoksi oli määritetty noin 20 minuuttia, mutta tuokioiden pituus vaihteli melko paljon. Lyhyin tuokio kesti 9 minuuttia ja 47 sekuntia, kun pisin tuokio kesti 22 minuuttia ja 58 sekuntia. Aineiston käsittelin Elan 4.7.3 - ohjelmalla. Aloitin tutustumalla videoaineistoon. Havaittiin, että jotkin analysoinnin kohteena olevat rakenteet ja pedagogiset ohjaustilanteet kestivät useita minuutteja

kerrallaan ja toiset kestivät alle sekunnin kerrallaan. Jos aineiston olisi analysoinut esimerkiksi 5 sekunnin jaksoissa, olisi huomattava osuus lukumummien jo lähtökohtaisesti vähäisestä pedagogisesta toiminnasta jäänyt analyysissä huomiotta. Päätin tarkastella aineistoa mahdollisimman tarkasti ja erotella jokaisen ohjaustilanteen ja pedagogisen keinon käytön..

Tein analyysin kolmessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa luokittelin tuokioiden toimintaa ja muodostin tuokioista rakenneprofiilit.. Toisessa vaiheessa tarkastelin mummien pedagogista toimintaa ja luokittelin sitä Tharpin ja Gallimoren jaottelun mukaan. Viimeisessä vaiheessa selvitin mahdollisimman tarkasti lukumummien pedagogisen toiminnan laatua.

Aluksi luokittelin tuokioiden toimintaa sen mukaan, oliko toiminta intervention tavoitteiden saavuttamisen mukaista (tavoitteenmukainen toiminta) vai muuta toimintaa (ei-tavoitteenmukainen toiminta). Lukumummien saama ohjeistus tuokioiden pitämiseen oli verraten väljä joten tavoitteenmukaisen toiminnan rajaaminen oli haastavaa. Intervention tavoitteena oli parantaa lukemisen sujuvuutta. Lukumummien saaman ohjeistuksen mukaan tärkeää oli kuitenkin myös luetun kertaaminen, kuvien ja otsikoiden tarkastelu, luetusta keskusteleminen sekä luettavan tekstin ennakoiminen, sekä vaikeiden sanojen kohdalla pysähtyminen. Nämä liittyvät luetun ymmärtämiseen enemmän kuin lukemisen sujuvuuteen. Intervention pääsisältö oli ääneen lukeminen erilaisin sujuvuutta tukevin tavoin (mallilukeminen, yhteislukeminen ja vuorolukeminen). Päätin tältä pohjalta tarkastella lukemisen sujuvuutta ja luetun ymmärtämistä tukevaa toimintaa tavoitteen mukaisena toimintana. Tuokioiden alussa ja lopussa täytettävä päiväkirja oli interventiossa tärkeässä asemassa, joten myös sen luokittelin tavoitteiden mukaiseksi toiminnaksi.

Katsoin aineiston läpi useita kertoja pitäen mielessä yllä esittelemäni luokittelun lähtökohdat. Havaintojeni pohjalta jaottelin tavoitteiden mukaisen toiminnan seuraavasti: tuokioon kuuluvat toimintarutiinit (päiväkirjan täyttö sekä aloitus- ja lopetusrutiinit), lukemisprosessin ohjeistaminen ja palaute, lukeminen sekä tekstin käsittely (luetun ymmärtämisen, kuvien tarkastelun ja tekstin ennakoinnin tilanteet). Ei-tavoitteenmukaista toimintaa olivat: siirtymät, toi-

minnan suunnittelu ja pohdinta, juttelu, kuulumisten vaihto ja häiriöt. Eri toiminnot olivat päällekkäisiä. Suuri osa ohjauksesta ja palautteesta annettiin oppilaan lukiessa. Jaottelussa päätin käsitellä lukemista ensisijaisena toimintana, jolloin muut lukemisen kanssa päällekkäiset tilanteet laskin katsottavaksi lukemisaikaan (esimerkiksi tilanne, jossa lukemisen ohjaaminen alkaa samaan aikaan, kun oppilas vielä lukee tekstiä). Muut toiminnot jaottelin sen mukaan, mitä kullakin hetkellä tehtiin, mutta jotkin toiminnot olivat silti päällekkäisiä. Esimerkiksi kuulumisia vaihdettiin päiväkirjan täytön lomassa ja nämä tilanteet laskin tuokion rutiineihin. Lukemisprosessin ohjeistamiseen ja palautteeseen kuuluivat siis tilanteet, joissa lukumummi antoi oppilaalle ohjeita tai palautetta siten, että lapsi ei samaan aikaan lue ääneen. Luokittelu oli haastavaa, sillä vain ääneen lukemista voi havainnoida. Palautetta lukemisesta annettiin myös tuokioon kuuluvien rutiinien lomassa, esimerkiksi päiväkirjaa täytettäessä. Nämä tilanteet luokittelin rakenteen tarkastelussa toiminnan rutiineihin.

Tarkastelin eri toimintojen osuutta aineistossa määrällisesti. Laskin ensin mahdollisimman tarkasti jokaiseen toimintoon kuluneen ajan tarkan arvon ja pyörustin lopuksi saadut arvot sekunnin tarkkuudella. Koostin tuokioista rakenneprofiilit, joissa näkyvät osuudet tavoitteenmukaisista toiminnasta ja ei-tavoitteenmukaisesta toiminnasta. Tarkastelin lukemiseen käytettyä aikaa vielä tarkemmin erottelemalla lukemiseen käytetyn kokonaisajan sekä sen jakautumisen lukumummin ja oppilaan välillä. Lukemiseen käytettyyn aikaan laskin kuuluvaksi ääneen lukemisen ja aloituskohdan etsimisen sekä luetun korjaamisen tilanteet, sillä niissä oppilas käyttää lukemisen taitojaan. Tämä valinta näkyy etenkin vuoro- ja mallilukemisen tuokioissa oppilaan lukuosuudessa.

Analyysin toisessa vaiheessa luokittelin varsinaisia lukumummien ohjaustilanteita ja hyödyntäen Tharpin ja Gallimoren (1988) kehittämää ohjaustapojen luokittelua. Tarkastelin aineistoa kokonaisvaltaisesti ja otin analyysiin mukaan tarkasti kaikki mummien käyttämät ohjaustavat. Ohjausta tapahtui lähinnä tavoitteenmukaisen toiminnan tilanteissa, mutta jonkin verran myös siirryttäessä ei-tavoitteenmukaisesta toiminnasta tavoitteenmukaiseen toimintaan. Ohjaustilanteisiin luokittelin kaiken oppilaan ohjaamisen. Vaikka intervention

tavoitteena oli lukemisen taitojen kehittäminen, ohjasi aikuinen oppilasta kokonaisuutena, ei vain lukemisen suhteen. Ohjaustilanteet olivat hyvin moninaisia ja rakenteeltaan vaihtelevia. Pysin tunnistamaan lukumummien toiminnasta kaikki ohjaustilanteet ja mittaamaan tarkat ajan kunkin ohjaustavan käytölle. Pysin löytämään kaikki tavat, jolla kutakin pedagogista keinoa aineistossa käytettiin. Laskin lukumummien ohjaukseen käyttämän ajan ja tarkastelin eri tapoja ja suhteessa ohjauksen kokonaisaikaan. Tarkastelin ohjaustapoja myös toistuvuuden näkökulmasta: laskin kullekin ohjaustavalle esiintyvyyden aineistossa.

Analyysin viimeisessä vaiheessa keskityin siihen, mitä pedagogisissa ohjaustilanteissa tarkalleen ottaen tapahtuu. Litteroin pedagogiset ohjaustilanteet ja kirjasin ylös sanattomat ohjaustilanteet. Sen jälkeen valitsin aineistosta kuvaavia aineistoesimerkkejä, joissa aineistossa esiintyviä ohjaamisen tapoja käytettiin. Näiden aineistoesimerkkien kautta esittelen pedagogista ohjausta kussakin lukutuokiotyypissä. Tarkastelin aineistoa myös pedagogisten keinojen kohdalla kokonaisuutena etsien eroja ja yhtäläisyyksiä pedagogisten keinojen käytössä eri lukutuokiotyyppien välillä.

Kiinnostavaa olisi ollut verrata eri lukumummeja keskenään, mutta lukumummien jakautuminen eri tuokiotyyppeihin ei mahdollistanut vertailujen tekemistä mummien välillä. Erot lukumummien välillä saattoivat johtua myös erilaisista lukutuokiotyypeistä. Vertailun tekeminen olisi vaatinut suurempaa aineistoa sekä useampaa lukutuokiotyyppiä eri mummien välillä.

## **5.4 Eettiset ratkaisut**

Tutkimuseettiset ongelmat voidaan jakaa kahteen luokkaan: tutkimuksen soveltamisen ongelmat sekä tiedonhankinnan ja tutkimushenkilöiden suojan ongelmat (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009). Olen tässä tutkimuksessa noudattanut hyvän tieteellisen käytännön ohjeita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002) niiltä osin, joihin olen voinut itse vaikuttaa. Tiettyihin aineiston keräämiseen liittyviin päätöksiin ja linjauksiin en ole voinut vaikuttaa, mutta olen ottanut niistä mahdollisimman paljon selvää aineiston kerääjältä. Olen sopinut

aineiston säilyttämisestä ja omistajuudesta aineiston luovuttajan kanssa. Huomioin tutkimustyöni kaikissa vaiheissa tutkimushenkilöiden anonymiteetin suojaamisen. Viittaan muiden tutkijoiden työhön rehellisesti, tarkasti ja mahdollisimman oikeaoppisesti. Tutkimusraportissa kerron avoimesti tutkimuksen toteuttamisesta ja tutkimusmenetelmistä, sekä tutkimuksen puutteista.

Tutkimuskohteeksi valitsin työn aloittaessani käynnissä olevan hankkeen, josta tehtiin paljon muitakin tutkimuksia. Tutkimalla samaa kohdetta usean eri tutkimuksen keinoin saadaan kattavaa kokonaiskuvaa tutkimuskohteesta, tässä lukumummi ja -vaari -toiminnasta. Niilo Mäki Instituutin työryhmä on vastaanottanut aineiston keruusta, tutkimusluvista ja tutkittavien perehdytyksestä. Valmiiksi kerätyn aineiston keräämiseen liittyvät eettiset valinnat on tehnyt aineiston kerääjä. Tutkimusongelma ei ollut tiedossa aineistoa kerätessä ja valmiiksi kerätty aineisto vaikutti tutkimusongelman valintaan. Ongelmallista on se, että tämän nimenomaisen tutkimuksen tavoitetta ja tarkoitusta ei ole voitu siis hyväksyttää tutkittavilla lukumummeilla etukäteen. Minun on täytynyt tutkimusta tehdessäni luottaa siihen, että aineiston kerääjän perehdytys on ollut riittävää ja kattaa myös tämän tutkimuksen. Tutkijana olen voinut huolehtia vain aineiston eettisestä käsittelystä, esimerkiksi anonymiteetin säilyttämisestä, sekä siitä että pyrin mahdollisimman hyvin ja todenperäisesti kuvaamaan lukutuokioiden rakennetta ja tuokioissa käytettyjä pedagogisia keinoja.

Tutkimuksessa täytyy huomioida myös tutkijan tai muun toimijan vaikutukset aineistoon (Tuomi & Sajajärvi 2009). Kameran ja ylimääräisen ihmisen läsnäololla lukutuokioissa on saattanut olla vaikutusta siihen, miten lukumummit ja lukijat toimivat. Olen osallistunut aineiston käsittelyyn vasta analyysivaiheessa. Näin ollen en ole voinut myöskään huomioida aineiston keräämiseen vaikuttaneita olosuhteita, kuten ympäristöä tai häiriötekijöitä. Videoaineistosta ilmenee jonkin verran häiriötekijöiden vaikutusta, mutta kuvassa näkyy vain tutkimuksen kohteena oleva lukupari joten häiriötilanteisiin ei voi varsinaisesti ottaa kantaa. Tutkimuksen luotettavuuden takia aineistosta on karsittu lukutuokio, jossa ei noudatettu ohjelmaa oikein ja tuokio ei ollut tallennut kokonaan videolle.



## 6 TULOKSET

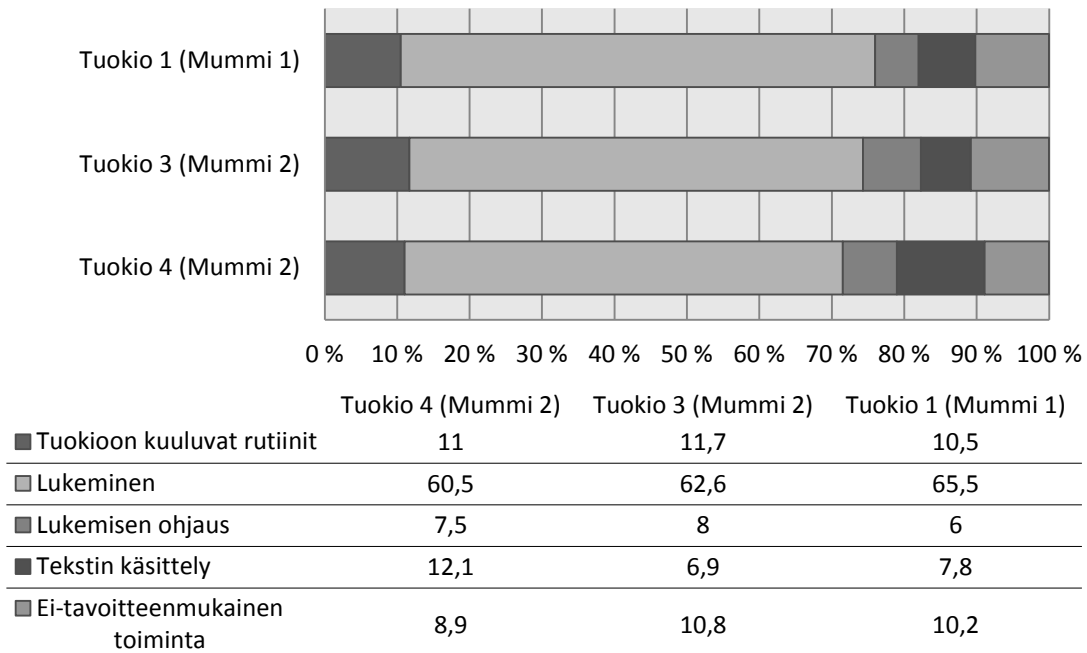
Tulokset jakautuvat kahteen osioon. Ensimmäisessä osiossa esittelen lukutuokiotyyppeiden toimintaprofiilit ja erot lukutuokiotyyppeiden sisällä. Tarkastelen lukutuokioiden rakennetta myös eri tuokiotyyppeiden välillä. Toisessa osiossa tarkastelen lukumummien pedagogisia keinoja lukutuokiotypeittäin ja lopuksi kuvaan eroja ja yhtäläisyyksiä eri lukutuokiotyyppeiden välillä. Kuvaan tuloksia pääasiassa määrällisesti. Lukumummien pedagogisten keinojen osiossa kuvaan kuitenkin pedagogisen keinojen käyttöä myös laadullisesti.

### 6.1 Tuokioiden rakentuminen

#### 6.1.1 Mallilukeminen

Mallilukemisen lukutuokioita aineistossa oli yhteensä kolme. Kahdessa näistä tuokioista oli sama lukumummi (Mummi 2). Mallilukemisen tuokiot olivat lähellä ohjelman tavoitetta 20 minuutin mittaisesta lukutuokiosta. Tuokio 1 kesti 19 minuuttia 32 sekuntia, tuokio 3 tasan 20 minuuttia ja tuokio 4 22 minuuttia 58 sekuntia. Mallilukemisen tuokioiden vaihteluväli oli 2 minuuttia 36 sekuntia.

Mallilukemisen tuokioiden rakentumisen toimintaprofiilit (kuvio 4) ovat melko lähellä toisiaan. Ei-tavoitteenmukainen toiminta jäi mallilukemisessa vähäiseksi, keskimäärin 10,0 % tuokion kokonaisajasta, mikä tarkoittaa, että noin 90 % tuokioiden ajasta käytettiin tavoitteiden mukaiseen toimintaan. Lukemissuorituksen ohjaukseen ja palautteenantoon käytettiin keskimäärin 7,2% tuokion ajasta (tuokiossa 1: 7,58 %; tuokiossa 3: 8,0 %; ja tuokiossa 4: 6,0 %). Toimintaan kuuluvat rutiinit veivät noin 11,1 % ajasta (tuokiossa 1: 11,0 %; tuokiossa 3: 11,7 % ja tuokiossa 4: 10,5 %). Tekstin käsittelyyn käytetty aika vaihteli enemmän (tuokiossa 1: 12,1 %; tuokiossa 3: 6,9 % ja tuokiossa 4: 7,8 % kokonaisajasta).



KUVIO 4. Mallilukemisen lukutuokioiden toimintaprofiilit.

Tuokioissa käytettiin eniten aikaa lukemiseen. Kaikissa kolmessa tuokiossa tuokion kokonaisajasta käytettiin yli 60% lukemiseen (tuokiossa 1: 60,5 %; tuokiossa 3: 62,5 % ja tuokiossa 4: 65,5 %). Jokaisessa tuokiossa luettiin yli 11 minuuttia. Oppilaan osuus lukemisajasta vaihteli melko paljon. Enimmillään oppilas luki 11 minuuttia ja sekunnin, vähimmillään oppilas oli lukutuokioissa äänessä vain 5 minuuttia 34 sekuntia (vaihteluväli 5 minuuttia 27 sekuntia). Oppilaat käyttävät lukemisen taitojaan kuitenkin myös lukumummin vuoron aikana seuratessaan tekstiä omasta kirjastaan.

Mallilukemisessa luetaan vuorotellen samaa tekstiä, joten lukumummit ja oppilaat lukivat yhtä pitkän tekstin. Lukemisen osuuksia tarkasteltaessa voi havaita, että tuokiossa 1 lukemiseen käytetty aika jakautui tasaisesti lukumummin (mummi 1) ja oppilaan (poika 1) välillä. Muista tuokioista poiketen mummi 1 oli enemmän äänessä (52,9 % ajasta) kuin poika 1. Tuokioissa 3 ja 4 oppilaat lukivat selkeästi pidempään kuin mummi 2 (tyttö 2 luki 69,1 % lukemisajasta ja poika 2 luki 73,2 % lukemisajasta). Oppilaat käyttivät siis huomattavasti pidemmän ajan saman tekstin lukemiseen kuin lukumummi. Mallilukemisen aineistossa tuokioissa 3 ja 4 oli useita tilanteita, joissa oppilas etsi pit-

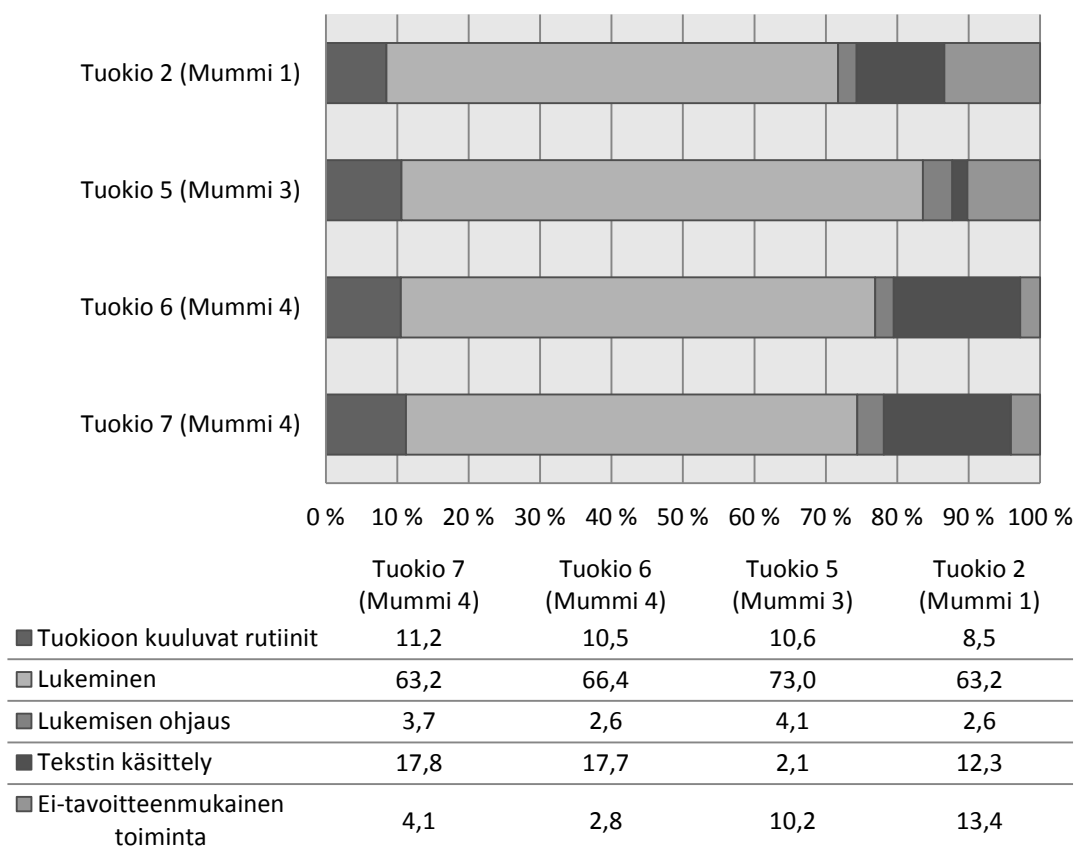
kään oikeaa aloituskohtaa omalla lukuvuorollaan. Aloituskohdan etsiminen oli luokiteltu lukemisaikaan kuuluvaksi tilanteeksi. Välillä oppilas tarvitsi lukumummin apua oikean kohdan löytämiseen.

### **6.1.2 Vuorolukeminen**

Vuorolukemisen tuokioita oli aineistossa neljä. Näissä tuokioissa oli mukana kolme eri mummiä. Tuokiossa 2 oli mummi 1, tuokiossa 5 oli mummi 3 ja tuokioissa 6 ja 7 oli mummi 4. Vuorolukemisen tuokiot 2 (20 min. 43 s.), 5 (19 min. 33 s.) ja 7 (22 min. 18 s.) olivat kestoltaan lähellä tavoitteen mukaista 20 minuutin kokonaiskestoa. Tuokio 6 kesti vain 14 minuuttia 56 sekuntia

Vuorolukemisen tuokioiden toimintaprofiilit (kuvio 5) vaihtelevat enemmän kuin mallilukemisen toimintaprofiilit. Vuorolukemisen tuokioissa toimittiin pääasiassa lukumummi ja -vaari toiminnan tavoitteiden mukaisesti. Eitavoitteenmukainen toiminta jäi todella vähäiseksi Mummi 4:n ohjaamissa tuokioissa (Tuokiossa 6: 2,8 % ja Tuokiossa 7: 4,1 % tuokion kestosta). Tuokioissa 2 ja 5 ei-tavoitteenmukaista toimintaa oli enemmän, mutta silti melko vähän. (Tuokiossa 2: 13,4 % ja Tuokiossa 5: 10,2 % ajasta).

KUVIO 5. Vuorolukemisen lukutuokioiden toimintaprofiilit.



Lukemissuorituksen ohjausta ja palautetta oli vuorolukemisen tuokioissa melko vähän: tuokiossa 2: 2,6 %; tuokiossa 5: 4,1 %; tuokiossa: 6 2,4 % ja tuokiossa 7: 3,7 % tuokion kestosta. Keskimäärin ohjaamiseen ja palautteeseen käytettiin aikaa vuorolukemisessa 38 sekuntia. Toimintaan kuuluvien rutiinien osuus oli keskimäärin kymmenesosa lukutuokion pituudesta. (Tuokiossa 2: 8,5 %; Tuokiossa 5: 10,5 %; Tuokiossa 6: 10,5 % ja Tuokiossa 7: 11,2 %). Tuokiossa 5 käytettiin tekstin käsittelyyn huomattavasti vähemmän aikaa (2,1 %), kuin muissa tuokiossa (Tuokiossa 2: 12,3 %; Tuokiossa 6: 17,7 % ja Tuokiossa 7: 17,9 % ajasta).

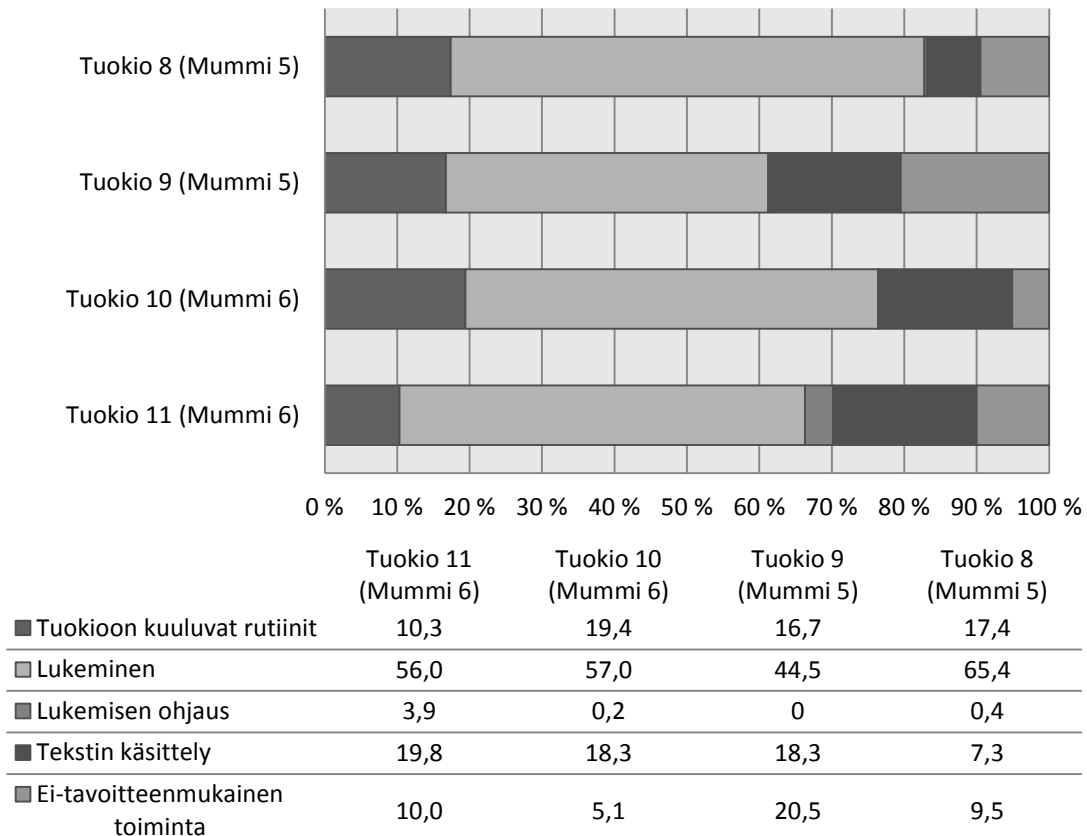
Myös vuorolukemisessa käytettiin eniten aikaa lukemiseen. Yli 60% tuokioiden kestosta käytettiin lukemiseen (Tuokiossa 2: 63,2 %; Tuokiossa 5: 73,0%; Tuokiossa 6: 66,3 % ja Tuokiossa 7: 63,2%). Tuokiossa 6 lukemiseen käytetty aika jäi kuitenkin alle 10 minuutin, mitä osaltaan selittää tuokion lyhyt kesto (alle 15 minuuttia).

Oppilaan osuus vuorolukemisessa oli joka tuokiossa yli 50 % lukemisen kokonaisajasta (tuokio 2: 56,2 %, tuokio 5: 55,3 %, tuokio 6: 76,0 % ja tuokio 7: 82,5 %). Myös vuorolukemisessa oppilas käyttää lukemisen taitojaan mummin lukiessa, sillä oppilaan täytyy seurata tekstiä ja jatkaa eteenpäin siitä missä lukumummi lopettaa. Oppilas käyttää lukemisen taitojaan myös silloin kun hän etsii tekstin aloituskohta omalla lukuvuorollaan, vaikka ei tällöin ääneen luekaan.

Tuokioissa 2 ja 5 lukemisen osuuksien jakautuminen mummien ja oppilaiden välillä oli tasaisinta. Tuokioissa 6 ja 7 oppilaat lukivat selvästi pidemmän aikaa kuin lukumummi. Vuorolukemisessa luettiin tekstiä virke kerrallaan vuorotellen ja luettavien virkkeiden pituus vaihteli, mikä saattaa selittää oppilaan osuusaikojen vaihtelua. Ajallisesti mitattuna tuokioissa 2, 5 ja 6 oppilaiden lukemiseen käyttämä aika vaihteli vain noin puolen minuutin verran. Tuokiossa 7 oppilas luki muutaman minuutin pidempään ja hänen lukuosuutensa oli selkeästi suurin vuorolukemisen tuokioista.

### **6.1.3 Yhteislukemisen**

Yhteislukemisen tuokioita oli aineistossa neljä, ja tuokioissa oli mukana kaksi mummiä. Yhteislukemisen tuokioista kaksi oli kestoaltaan lähellä tavoitteen mukaista 20 minuutin kokonaiskesto, kaksi tuokiota taas jäi huomattavasti tavoiteajasta. Mummi 5:n ohjaamat tuokiot kestivät 19 minuuttia 56 sekuntia (tuokio 8) ja 15 minuuttia ja 11 sekuntia (tuokio 9). Mummi 6:n ohjaamat tuokiot kestivät 13 minuuttia 24 sekuntia (tuokio 10) ja 18 minuuttia 52 sekuntia (tuokio 11). Tuokioiden toimintaprofiilit (kuvio 6) vaihtelevat huomattavasti.



KUVIO 6. Yhteislukemisen lukutuokioiden toimintaprofiilit.

Yhteislukemisen tuokioissa toimittiin pääasiassa tavoitteiden mukaisesti, mutta yksittäisten tuokioiden välillä oli eroja. Ei-tavoitteenmukaista toiminta vaihteli eri tuokioiden välillä. Mummin 5 ohjaamassa tuokiossa 8: sitä oli melko vähän (9,5 % ajasta), kun tuokiossa 9 sitä oli yli viidesosa ajasta (20,5 %). Mummin 6 ohjaamissa tuokioissa ei-tavoitteenmukaista toimintaa oli tuokiossa 10 melkein puolet vähemmän (5,2 % ajasta) kuin tuokiossa 11 (10,0 % ajasta). Huomattavaa on myös se, että varsinaisia lukemissuorituksen ohjaus- tai palautetilanteita oli vain yksi tuokioissa 8 (0,4 % ajasta) ja 10 (0,3 % ajasta). Tuokiossa 11 lukemissuorituksen ohjausta ja palautteenantamista oli enemmän (3,9 % ajasta). Tuokiossa 9 ei varsinaisia ohjauksen tai palautteenantamisen tilanteita ollut.

Tuokion toimintarutiinit veivät kolmessa yhteislukemisessa tuokioiden ajasta yli 15 % (tuokiossa 8: 17,4 %; tuokiossa 9: 16,7 % ja tuokiossa 10: 19,4 %). Tuokiossa 11 rutiinien osuus tuokion ajasta oli pienempi (10,3 %). Ajallisesti rutiinit vievät aikaa vajaasta kahdesta minuutista kolmeen ja puoleen minuut-

tiin (vaihteluväli 1 minuutti 31 sekuntia). Tuokiossa 8 käytettiin tekstin käsitte-  
lyyn huomattavasti pienempi osuus ajasta (7,3 %), kuin muissa tuokiossa (Tuo-  
kiossa 9: 12,8 %; Tuokiossa 10: 18,3 % ja Tuokiossa 11: 19,8 % ajasta).

Lukemiseen käytetty aika ja sen osuus vaihtelivat yhteislukemisessa. Mummin 5 ohjaamassa tuokiossa 8 käytettiin huomattava osuus ajasta (65,4 %) lukemiseen, kun saman mummin tuokiossa 9 lukemisen osuus oli vain 45,0 % ajasta. Ero on havaittavissa myös lukemisajassa (tuokio 8: 13 minuuttia 3 sekun-  
tia ja tuokio 9: 6 minuuttia 45 sekuntia). Tuokioissa 10 (56,9 %) ja 11 (56,0 %) käytettiin tuokiosta suunnilleen sama osuus lukemiseen. Yhteislukemisen tuo-  
kioissa lukumummi ja oppilas lukivat yhtä aikaa samaa tekstiä, joten lukemis-  
aikaa ei voi jakaa lukumummin ja oppilaan välisiin osuuksiin. Yhteislukemisen lukutuokioissa lukemiseen käytetty aika jäi kahdessa tuokiossa alle 10 minuut-  
tiin.

#### **6.1.4 Lukutuokioiden rakenteen yhteenveto**

Yllä esittelin jokaisen lukutyypin lukutuokioiden toimintaprofiilit. Kokosin myös yhteenvedon kaikkien analyysiin mukaan otettujen tuokioiden toimintojen kestosta ja kokonaisajan osuudesta (ks. taulukko 2).

Tuokioiden ohjekesto oli 20 minuuttia. Kaikki tuokiot eivät siihen kuitenkaan yltäneet ja osa tuokioista kesti yli 20 minuuttia. Tuokiot kestivät keskimäärin 18 minuuttia 51 sekuntia eli 94,2 % tuokion ohjeajasta. Mediaa-  
niarvo tuokioiden kestolle oli 19 minuuttia 33 sekuntia eli 97,8 % ohjeajasta. Suurin osa tuokioista oli arvojen mukaan lähellä ohjeenmukaista kestoja. Muu-  
taman tuokion kesto jäi kuitenkin todella alhaiseksi. Lukemista tarkasteltaessa on siten tarpeen käsitellä prosentuaalisten osuuksien lisäksi myös varsinaista lukemiseen kulunutta aikaa. Näin voidaan tehdä päätelmiä siitä, onko lukemi-  
seen käytetty riittävästi aikaa.

TAULUKKO 2. Kaikkien lukutuokioiden toimintojen kestot ja osuus kokonaisajasta.

		Rutiinit	Lukeminen	Lukemisen ohjaus ja palautteen anto	Tekstin käsittely	Ei-tavoitteenmukainen toiminta
Mallilukeminen	Tuokio 1 (Mummi 1)	2 min. 9 s. 11,0 %	11 min 49 s. 60,5 %	1 min. 28 s. 7,5 %	1 min. 21s. 12,1 %	1 min 45 s. 8,9 %
	Tuokio 3 (Mummi 2)	2 min. 19 s. 11,7 %	12 min. 19 s. 62,6 %	1 min. 37 s. 8,0 %	1 min. 22 s. 6,9 %	2 min 12 s. 10,8 %
	Tuokio 4 (Mummi 2)	2 min. 25 s. 10,5 %	15 min. 3 s. 65,5 %	1 min 22 s. 6,0 %	2 min 47 s. 7,8 %	2 min 22 s. 10,2 %
Vuorolukeminen	Tuokio 2 (Mummi 1)	1 min 46 s. 8,5 %	13 min. 5 s. 63,2 %	32 s. 2,6 %	2 min. 33 s. 12,3 %	2 min. 47 s. 13,4 %
	Tuokio 5 (Mummi 3)	2 min. 4 s. 10,6 %	14 min. 16 s. 73,0 %	48 s. 4,1 %	25 s. 2,1 %	2 min 10,2 %
	Tuokio 6 (Mummi 4)	1 min. 34 s. 10,5 %	9 min. 55 s. 66,4 %	23 s. 2,6 %	2 min 40 s. 17,7 %	25 s. 2,8 %
	Tuokio 7 (Mummi 4)	2 min 30 s. 11,2 %	14 min. 5 s. 63,2 %	50 s. 3,7 %	3 min 57 s. 17,8 %	55 s. 4,1 %
Yhteislukeminen	Tuokio 8 (Mummi 5)	3 min. 28 s. 17,4 %	13 min. 3s. 65,4 %	5 s. 0,4 %	1 min 27 s. 7,3 %	1 min 53 s. 9,5 %
	Tuokio 9 (Mummi 5)	2 min. 32 s. 16,7 %	6 min. 45 s. 44,5 %	-	2 min 47 s. 18,3%	3 min. 7 s. 20,5 %
	Tuokio 10 (Mummi 6)	2 min 36 s. 19,4 %	7 min. 38 s. 57,0 %	2 s. 0,2 %	2 min. 27 s. 18,3 %	41 s. 5,1 %
	Tuokio 11 (Mummi 6)	1 min 57 s. 10,3 %	10 min. 34 s. 56,0 %	44 s. 3,9 %	3 min 44 s. 19,8 %	1 min. 53 s. 10,0 %

Kaikkia tuokioita tarkasteltaessa lukemiseen käytettiin keskimäärin 61,6 % tuokioiden kestosta (vaihteluväli 28,5 %) ja minuutteina mitattuna 11 minuuttia 42 sekuntia. Lukemisosuuden mediaaniarvo oli 63,2 %. Suurimmassa osassa tuokioista lukemiseen käytettiin yli 60 % tuokion kokonaisajasta, mutta kolmessa yhteislukemisen tuokiossa lukuajan osuus jäi 60 %:n alapuolelle, alhaisimmillaan 44,5 %:iin tuokion pituudesta. Mallilukemisessa lukemiseen käytettiin keskimäärin 62,3 % tuokiosta (vaihteluväli 5,0 %). Vuorolukemisessa lukemiseen käytettiin keskimäärin 66,5 % tuokiosta (vaihteluväli 9,8 %). Yhteislukemisen tuokioissa lukemiseen käytettiin aikaa keskimäärin 55,7 % (vaihteluväli 20,9 %). Vaihteluväli oli yhteislukemisen tuokiossa huomattavasti suurempi kuin malli- ja vuorolukemisessa.



Myös varsinaisen ajan mukaan tarkasteltuna lukemiseen käytettiin yli puolet tuokion kestosta. Keskimäärin lukemiseen käytettiin aikaa 11 minuuttia 42 sekuntia eli 58,5 % tuokioille annetusta ohjekestosta. Enimmillään lukemiseen käytettiin hieman yli 15 minuuttia ja vähimmillään 6 min. 45 s. Lukemisajassa on siis suuri vaihteluväli (8 minuuttia 18 sekuntia). Lukemiseen käytetyn ajan mediaaniarvo oli 12 minuuttia 11 sekuntia eli 60,9 % tuokioille annetusta ohjekestosta.

Aloitus- ja lopetusrutiinit veivät suunnilleen saman osuuden tuokiosta mallilukemisessa (11,1 %, vaihteluväli 1,2 %) ja vuorolukemisessa (10,2 %, vaihteluväli 2,7 %). Yhteislukemisen tuokioissa rutiinit veivät keskimäärin 16,0 % tuokioista ja vaihteluväli oli 9,1 %. Ajallisesti tarkasteltuna erot eivät kuitenkaan ole suuret. Vain tuokiossa 8 rutiinit vievät selkeästi pidemmän aikaa, kuin muiden lukutapojen rutiinit. Yhteislukemisen tuokiot 9 ja 10 olivat huomattavasti muita tuokioita lyhyempiä, joten rutiinien prosentuaalinen osuus oli näissä tuokioissa suurempi. Ajallisesti tarkasteltuna ero muihin tuokioihin oli melko vähäinen. Kaikkia tuokioita tarkasteltaessa rutiineihin käytettiin keskimäärin 12,5 % tuokioiden kestosta (vaihteluväli 10,9 %).

Lukemissuorituksen ohjeistamisen ja palautteenantamisen tilanteiden osuus lukutuokioista vaihteli eri lukutuokiotyyppien välillä. Mallilukemisessa oheistusta ja palautteenantamista oli eniten, keskimäärin 1 minuutti 29 sekuntia (7,2 % tuokiosta, vaihteluväli 2,0 %). Vuorolukemisessa ohjausta ja palautteenantoa oli keskimäärin 38 sekuntia (3,3 % tuokiosta, vaihteluväli 1,5 %). Yhteislukemisessa annettiin ohjeita ja palautetta vähiten. Yhteislukemisessa ohjeistamisen ja palautteenannon tilanteita oli vain yksi tuokioissa 8 (5 sekuntia eli 0,4 % tuokion kestosta) ja 10 (2 sekuntia eli 0,2 % tuokion kestosta). Tuokiossa 11 ohjeistusta ja palautetta annettiin enemmän (44 sekuntia eli 3,9% tuokion kestosta). Kaikkia tuokioita tarkasteltaessa ohjeistamiseen ja palautteenantoon käytettiin keskimäärin 3,5 % tuokioiden kestosta (vaihteluväli 8,0 %).

Tekstin käsittelyn osuus vaihteli eri tuokiotyyppien sisälläkin melko paljon. Tasaisimmin tekstin käsittely jakaantui mallilukemisen tilanteissa, joissa tekstin käsittelyyn käytettiin keskimäärin 8,9 % tuokiosta. Vaihteluväli oli 5,2 %.

Vuorolukemisen ja yhteislukemisen tuokioissa vaihteluväli oli huomattavasti suurempi. Vuorolukemisentilanteissa tekstin käsittelyyn käytettiin keskimäärin 12,5 % tuokiosta. Vuorolukemisessa vaihteluväli oli kuitenkin 15,7 %. Yhteislukemisessa tekstin käsittelyyn käytettiin keskimäärin 15,9 % ja vaihteluväli oli 12,5 %. Kaikkia tuokioita tarkasteltaessa tekstin käsittelyyn käytettiin keskimäärin 12,8 % tuokioiden kestosta (vaihteluväli 17,7 %).

Ei-tavoitteenmukaisen toiminnan osuus mallilukemisessa oli keskimäärin 10 % (vaihteluväli 1,9 %), vuorolukemisessa 7,6 % (vaihteluväli 10,6 %) ja yhteislukemisessa 11,3 % (vaihteluväli 15,4 %). Kaikkia tuokioita tarkasteltaessa ei-tavoitteenmukaiseen toimintaan käytettiin keskimäärin 9,6 % tuokioiden kestosta (vaihteluväli 17,7 %).

Eri toiminnot jakautuvat siis lukutuokioissa vaihtelevasti. Eri lukutuokiotyypit erosivat toisistaan, mutta myös lukutuokiotyypien sisällä oli melko suurta vaihtelua eri toimintojen osuuksissa. Tasaisimmin koko aineistossa jakaantui aloitus- ja lopetusrutiinit sekä ohjeistamisen ja palautteenantamisen tilanteet. Lukutapatyypeittäin tarkasteltuna tasaisimmin rakentuivat mallilukemisen tuokiot.

## **6.2 Lukumummien pedagogiset keinot**

Lukumummien pedagoginen ohjaustoiminta koostui melko pienestä osasta koko tuokion toimintaa. Tuokioissa käytettiin pedagogisia keinoja myös hyvin erimittaisten ja tuokion kokonaiskestoan suhteutettuna lyhyiden ajanjaksojen ajan, joten pedagogisia keinoja ei ole perusteltua tarkastella prosentuaalisesti suhteessa tuokion kokonaisaikaan. Tarkastelen pedagogisten keinojen käyttöä ajallisesti ja kunkin pedagogisen keinon esiintymiskertoja laskemalla. Tarkastelen myös kunkin pedagogisen keinon osuutta pedagogisen ohjaustoiminnan kokonaisajasta.

Pedagogiseen ohjaustoimintaan luokittelin kuuluvaksi vain lukumummien toiminnan, en esimerkiksi oppilaan reaktioita. Pedagogisten keinojen käyttö tapahtui pitkälti muun toiminnan ohessa, joten sitä ei voi kuvata aiemmin esi-

tellyissä tuokioprofiileissa. Jaottelin aineistosta löytämäni lukumummien pedagogisen ohjaustoiminnan Tharpin ja Gallimoren (1988) pedagogisten ohjaustapojen luokittelun mukaisesti.

Jatkuvuuden hallinta kuului olennaisena osana kahden kesken toteutettuun interventioon jo siitä syystä, että lukumummit istuivat oppilaan vieressä koko ajan. Interventioon on myös sisällytetty jatkuvuuden hallinnan piirteitä, kuten päiväkirjan täyttö ja tarrapalkinto osallistumisesta. Näitä ei kuitenkaan koodauksessa huomioitu. Jatkuvuuden hallintaa ei aineistossa ollut, sillä tässä tutkimuksessa yksittäiset positiiviset toteamukset lukusuorituksesta on tulkittu palautteeksi, vaikka ne voisi käsittää myös jatkuvuuden hallintaan kuuluviksi sanallisiksi palkkioiksi.

### **6.2.1 Mallilukeminen**

Tasaisimmin pedagogisten keinojen käyttö jakaantui mallilukemisessa. Ajallinen vaihteluväli on 1 minuutti 47 sekuntia ja prosentuaalinen vaihteluväli 5,0 %. Tuokiossa 1 pedagogista ohjausta oli 3 minuuttia 1 sekunti ja ohjauskertoja 50 (15,9 % tuokiosta). Tuokiossa 3 pedagogista ohjausta oli 2 minuuttia 38 sekuntia (14,2 % tuokiosta) ja ohjauskertoja 32. Tuokiossa 4 pedagogista ohjausta oli 4 minuuttia 25 sekuntia (19,2% tuokiosta) ja ohjauskertoja 56. Pedagogisten keinojen käytön vaihteluvälit olivat tuokion kokonaisajan osuuksina mitattuna 5,0 % ja ajallisesti mitattuna 1 minuutti 47 sekuntia. Ohjauskertojen vaihteluväli oli 24 kertaa.

Pedagogisten keinojen käyttö vaihteli mallilukemisen lukutuokioissa melko paljon. Mallilukemisen tuokioissa ei ollut varsinaisia mallintamisen tilanteita. Mallintamista oli kuitenkin jokainen lukumummin käyttämä lukuvuoro. Oppilaan virheellisen suorituksen jälkeen lukumummit eivät antaneet mallia oikeanlaisesta suorituksesta.

Palautteenantokertoja oli tuokiossa 1 (21 kertaa) ja tuokiossa 4 (22 kertaa) kaksinkertainen määrä tuokioon 3 (10 kertaa) verrattuna. Palautetta oli kuitenkin ajallisesti mitattuna melko saman verran tuokiossa 1 (27 s.) ja tuokiossa 3 (25 s.). Näissä tuokioissa palautteen osuus ohjausajasta oli myös melko tasai-

nen, tuokiossa 1: 14,9 % ja tuokiossa 3: 15,8 %. Tuokiossa 4 palautetta oli ajallisesti mitattuna huomattavasti enemmän (48 s.) ja osuus pedagogisten keinojen käyttämiseen kuluneesta ajasta oli 20,5 %. Ajallisesti mitattu vaihteluväli oli 23 sekuntia ja palautteenantokertoja tarkasteltaessa vaihteluväli oli 12.

Ajallisesti mitattuna ohjeistusta oli tuokiossa 1: 1 minuutti 8 sekuntia, tuokioissa 3: 1 minuutti 30 sekuntia. ja tuokiossa 4: 2 minuuttia 3 sekuntia (vaihteluväli 65 sekuntia). Ohjeistustilanteiden määrä vaihteli samansuuntaisesti. Ohjaustilanteita oli tuokiossa 1: 10, tuokiossa 3: 12 ja tuokiossa 4: 21. Frekvenssien vaihteluväli oli 11. Muiden tuokion pedagogisten keinojen käyttöön suhteutettuna pienin osuus ohjeistamisella oli tuokiossa 3 (37,6 % ohjausajasta). Ohjausajasta yli 50 % käytettiin ohjeistamiseen tuokiossa 3 (57,0 %) ja tuokiossa 4 (52,9 %)

Ajallisesti ja frekvensseinä mitattuna kyseleminen oli tuokioissa tasaisimmin jakautunut pedagoginen keino (vaihteluvälit 7 sekuntia ja 3 kertaa). Kyselemistä oli tuokiossa 1: 41 sekuntia, tuokiossa 3: 43 sekuntia ja tuokiossa 4: 48 sekuntia. Vastaavasti frekvenssit olivat 11 (tuokio 1), 10 (tuokio 3) ja 8 (tuokio 4). Tuokion muiden pedagogisten keinojen käyttöön suhteutettuna pienin osuus kyselemisellä oli tuokiossa 4 (12,7 %) ja suurin osuus tuokiossa 3 (27, 2 %). Tuokiossa 1 kysymysten osuus oli 22,7 % ohjaukseen käytetystä ajasta.

Kognitiivista strukturointia ei ollut tuokiossa 3. Tuokiossa 1 sitä oli 8 kertaa, yhteensä 45 sekunnin ajan (24,8 % ohjausajasta). Tuokiossa 4 kognitiivista strukturointia oli 5 kertaa, yhteensä 36 sekunnin ajan (13,9 % ohjausajasta).

**Palaute.** Palautetta mallilukemisen tuokioissa annettiin usealla eri tavalla. Palautetta on pedagogisista keinoista mallilukemisen tuokioissa eniten, mutta suuri osa palautteesta oli lyhyttä ja toteavaa välitöntä palautetta, joten palautteenantoon käytettävä aika oli esimerkiksi ohjaamiseen kuluva aikaa vähäisempää. Palaute oli lyhyttä ja suoritukseen kohdistuvaa yleistä palautetta erityisesti lukemisvuorojen vaihtuessa (*Joo, hyvää*). Aineistossa oli kuitenkin melko paljon myös pidempää palautetta. Kaikki mallilukemisen tuokioissa annettu palaute oli positiivista palautetta.

Poika 1: *Mutanen oli siinä hitaampi kuin muut.*  
Mummi 1: *No hienosti luettu kuule. No taas se sormi sais töitä. Ömm siihen mikä- sanan alle.*  
Poika 1: *Mmm.*  
Mummi 1: *Joo-o. Mikä- mitäs sormea sä käytät?*  
Poika 1: *No-*  
Mummi 1: *Laitatko, joo ota, joo mullaki on etusormi.*

Tässä aineistonäytteessä kuvaan tilannetta, jossa lukumummi antoi positiivista palautetta oppilaan lukemisvuoron päätteeksi useammalla sanalla ja lukumummi päätti jatkaa seuraavaksi ohjeistamalla tekstin seuraamista. Palautetta annettiin mallilukemisessa myös oppilaan lukemisen aikana. Tällaista palautetta oli esimerkiksi mukana myhäileminen ja pään nyökyttäminen lukemisen tahtiin. Palautetta annettiin myös tekstin kertaamisen ja käsittelyn tilanteissa. Niissä palaute liittyi oppilaan vastaukseen tai kertomukseen esimerkiksi siitä mitä tekstissä tapahtui. Jokaisessa tuokiossa annettiin jonkinasteinen palaute vielä erikseen lukutuokion päätteeksi:

Mummi 2: *Joo, hyöä. Hienosti sä muistit. Ja mä oon ihan nyt sitä mieltä että tää lukutuokio tai tää tyyli ni tää meni meiltä minusta paljo jouhevammin ku viime kerralla.*  
Poika 2: *Nii.*  
Mummi 2: *Että mennään aina eteenpäin tässä asiassa.*

Tässä tilanteessa annettiin palautetta tekstin käsittelystä sekä tuokion kulusta, palaute liittyi siis oppimisprosessiin. Palaute oli kannustavaa ja huomioi kehityksen sekä yhdessä työskentelyn merkityksen. Lukutuokion päättyessä annettiin mallilukemisessa myös lyhyempää palautetta, mutta molemmat lukumummit päättivät lukutuokiot johonkin positiiviseen palautteeseen. Palautteeseen liittyi mallilukemisen tuokioissa vahvasti myös ohjeistaminen, sillä palautetta edelsi usein ohjeistamistilanne: ensin annettiin ohje lukemiseen liittyen ja onnistuneen suorituksen jälkeen seurasi välitön palaute. Ohjeistamisen ja onnistuneen lukusuoritusten jälkeen palaute saattoi olla myös sanallista, etenkin jos samalla vaihtui lukuvuoro.

**Ohjeistaminen.** Ohjeistamistilanteet olivat hyvin vaihtelevia. Lukumummit ohjeistivat oppilasta lukemisessa sanallisesti jokaisessa tuokiassa ennen varsinaisen lukemisen aloittamista. Tuokion 4 alussa mummi ohjeistaa lukemaan seuraavasti:

- Mummi2: Ajattelin että täällä ja nyt me luettais sellasta sillei vuoroo et mä luen niinkun pätkän ja sinä saat lukee sen sitten sen saman pätkän.  
(Tarkistetaan mihin jäätiin)*
- Mummi 2: Otetaanko tuosta kun tuossa on tuota niin toi uus lause alkaa niin mä luen kato tähän ja sä saat lukee sitte seuraavaks. Ja nyt ku sulla on se kirjanmerkki ni laitat sen tohon noin. Sä pystyt siitä seuraamaan ja muistat sitte että tot- mehän puhuttiin sitä että pysähyttään siinä pisteen kohalla vähä[sen].*
- Poika 2: [Luetaanks] me tää?*
- Mummi 2: No ei lueta tätä kato ku tää on nyt puolikas lause nii siitä ei saaha ehkä nii kiinni. Sitte alotetaan tuosta niin mä luen nyt ensin.*

Tässä tilanteessa ohjeet jakaantuivat useampaan osaan, välillä puhuttiin muusta ja sitten lukumummi palasi takaisin ohjeiden antamiseen. Ohjeistamistilanteet olivat pisimpiä tuokioiden alussa. Alkuohjeistuksen avulla selvitettiin oppilaalle millä tavalla oli tarkoitus lukea ja kerrattiin lukemisen periaatteita.

Edellä kuvatun alkuohjeistuksen lisäksi tuokiassa 1 lukumummi antoi lähinnä sanallisia ohjeita lukemisen seuraamiseksi. Mummi 1 pyysi toistuvasti poikaa 2 laittamaan sormen oikeaan kohtaan. Edellä olen kuvannut myös esimerkkiä, jossa Mummi 1 antoi ensin positiivista palautetta lukijalle ja jatkoi siten lukemisen ohjeistamisella.

Mummi 2 käytti ohjeistusta monipuolisesti. Hän näytti virheellisesti luetuja kohtia esimerkiksi sormella ja näin ohjeisti sanattomasti lukemaan uudestaan. Oppilaan kadotettua luettavan tekstipätkän aloituskohdan, näytti mummi kohdan sormella ja toisinaan antoi myös suullisen ohjeen (*Tosta me alotetaan*) vahvistamaan ohjeistuksen vaikutusta.

- Mummi 2: Ni lue sä kato, lue sä nyt tästä sitte tämä minkä mä oon lukenu sulle.*
- Poika 3: He eivät [millään jaksaneet] kaivaa...*
- Mummi 2: [((siirtää viivoittimen oikeaan paikkaan))]*

Sanatonta ohjeistusta oli myös tässä tilanteessa, jossa mummi 2 ensin ohjeisti pojalle 3 oikean kohdan mistä lukea. Lukumerkki jäi ilmaan heilumaan ja mummi 2 asetti sen oikealle paikalle. Välillä sanaton ohje ei toiminut ja sanallisen ohjeen sijaan mummi 2 käytti ohjeistamisen apuna myös kyselemistä.

**Kyseleminen.** Mallilukemisen aineisto-osuudessa kyseleminen liittyi melko vahvasti luettavan tekstin ennakkointiin, sekä luetun tekstin kertaamiseen ja kuvien käsittelyyn. Mallilukemisessa esitetyt kysymykset olivat suurimmaksi osaksi avustavia eli ne pyrkivät johdattamaan oppilasta eteenpäin tekstin tulokinnassa. Niillä pyrittiin myös selvittämään luetun tekstin ymmärtämistä sekä muistamista. Pääosin kysymykset koskivat luetun käsittelyä tai ennakkointia.

*Mummi 1: Mitähän siellä mahtaa oikein tapahtua?  
((katsekontakti, oppilas kohauttaa harteitaan))*

*Mummi 1: Kuulostaa aika hurjalta, vai mitä?*

*Poika 1: Mmm.*

*Mummi1: Jatketaanko?*

*Poika 1: Njoo.*

Tässä mummi 1 yritti avoimilla ja analyysiin kannustavilla kysymyksillä herättää lukijaa miettimään tekstin tapahtumia ja ennakoimaan tulevaa. Mummi 1 esitti melko paljon kirjan käsittelyyn liittyviä avoimia kysymyksiä, mutta poika 1 oli melko nihkeä vastaamaan lukumummin kysymyksiin. Tässä on havaittavissa myös menettelytapoihin liittyvä kysymys, johon tekstiä käsittelevä tilanne usein päätettiin. Mummi 1 kysyy, että jatketaanko lukemista. Mummi 2 teki vaihtelevia kysymyksiä. Hänen esittämänsä tekstin käsittelyyn liittyvät kysymykset olivat tyypillisesti johdattelevia ja suljettuja:

*Mummi 2: Eiks meillä ollut tässä kirjassa yks koirahenkilö?*

*Mummi 2: Minkäslainen ulkomuoto hänellä oli? Oliko hänellä puhtaat hiukset?*

Lukumummit käyttivät kyselemistä tarpeen vaatiessa myös itse lukuprosessin ohjaamiseen. Tällöin kysymykset suuntasivat oppilaan toimintaa. Mummi 1 kysyi pojalta 2 muutaman kerran tietääkö hän missä ollaan menossa. Oppilaan lukiessa väärin saattoi mummi 2 kysyä mikä sana oli kyseessä. Tilanteessa, jos-

sa lukumummi päättää käyttää sanatonta ohjeistamista saattaa olla tarpeen myös kysymyksen esittäminen jos oppilas tarvitsee lisää apua väärin luetun kohdan korjaamiseen.

Poika 2: *Val- valkosipulilta lemuava barbi tuijotti myrsityynä eiku myr-s myr-mys-tyneenä aarrearkkuun.*

Mummi 2: *((näyttää sormella))*

Poika 2: *Myr-*

Mummi 2: *Mikäs tuo eka ki[rjain on?]*

Poika 2: *[Tyr]mistyneenä aarrearkkuun.*

Mummi 2: *Mmm-m.*

Tässä tilanteessa sanaton ohjeistaminen ei ollut riittävää ja lukumummi ratkaisi tilanteen käyttämällä kysymystä lukemisen ohjaamiseen. Aineistossa toistui se, että ensin pyrittiin sanattomilla ohjeilla ohjaamaan lukemista. Jos se ei toimi, voitiin antaa suullinen ohje tai esittää lukemisprosessiin liittyvä kysymys.

**Kognitiivinen strukturointi.** Kognitiivista strukturointia oli vähän malli-lukemisen tuokioissa. Kognitiivisessa strukturoinnissa lukumummi selitti tai kommentoi luettua tekstiä omin sanoin. Lukumummi saattoi myös tarkentaa oppilaan vastausta tai kommentoida sitä.

Mummi 2: *Selitys joo. Se yritti vielä sellasellaki konstilla sitä sitte. Täs ei nyt ollukaan sitä runoa millanen se mahto olla.*

Poika 2: *Nii.*

Mummi 2: *Me ei tultukaan sitä tietämään.*

Mummi 2 kokosi tekstistä tapahtumien ymmärtämiseen liittyviä pääkohtia ja esitti ne oppilaalle melko toteavaan tapaan. Tällaisen toteavan kognitiivisen strukturoinnin lisäksi aineistossa oli muutama tilanne, joissa lukumummi päät-teli tai ennakoi kirjan tapahtumia:

Mummi 2: *Ja sitte ku täällä oli siitä hii-siivekkäistä hevosista tuossa alussa niinko puhetta ni niille oli jo aikasemmin tehty varmaan sitte ne siivet.*

Poika 2: *[Joo.]*

Mummi 2: *[Että] ei ne silleen loruttamalla niinko tainnu sitte kasvaa.*



Tässä aineistonäytteessä lukumummi mallinsi oppilaalle kognitiivisella strukturoinnilla luetun tekstin pohjalta tehtävää prosessointia eli päätelmien tekemistä tekstin pohjalta.

## **6.2.2 Vuorolukeminen**

Pedagogisten keinojen käyttämiseen kulunut aika vaihteli vuorolukemisessa mallilukemista enemmän. Vaihteluväli ajallisesti mitattuna oli 4 minuuttia, 56 sekuntia ja osuusaikoina mitattuna 21,7 %. Tuokiossa 5 pedagogisia keinoja käytettiin vain 49 sekunnin ajan (4,1 % tuokion kestosta). Pedagogista ohjausta oli tuokiossa 2: 2 minuuttia 25 sekuntia (11,6 % tuokion kestosta) ja tuokiossa 6: 2 minuuttia 46 sekuntia (18,5 % tuokion kestosta). Tuokiossa 7 pedagogisia keinoja käytettiin pisimpään: 5 minuuttia 45 sekuntia. (25,8% tuokiosta). Pedagoginen ohjaus tapahtui pääasiallisesti muun toiminnan ohessa. Taulukossa (nro) on esitetty Tharpin ja Gallimoren (1988) luokittelun mukaisten pedagogisten ohjaustapojen jakautumista aineistossa.

Pedagogisten keinojen eri muotojen jakaantuminen oli vuorolukemisen tuokioissa hyvin vaihtelevaa. Samaan tapaan kuin mallilukemisessakin myös vuorolukemisessa mallintamista oli vain tuokiossa 5. Mummi 5 käytti sitä 3 kertaa yhteensä 4 sekunnin ajan (8,2 % tuokion ohjausajasta). Palautetta annettiin sekä ajallisesti (38 s.) että määrällisesti (33) eniten tuokiossa 7. Palautteen osuus ohjausajasta oli kuitenkin tuokiossa 7 vain 11,0 %. Vähiten palautteen antamiseen käytettiin aikaa (17 s.) tuokioissa 5 ja 6. Palautteen osuus ohjausajasta erosi näissä tuokioissa toisistaan melko selkeästi. Palautteen osuus ohjausajasta oli tuokiossa 5: 34,7 % ja tuokiossa 6: 10,2 %. Tuokiossa 2 palautteen antamiseen käytettiin aikaa 32 s. (22,1 % ohjausajasta). Palautekertoina mitattuna vähiten palautetta annettiin tuokiossa 5 (9 kertaa). Palautetta annettiin melkein yhtä monta kertaa tuokioissa 2 (17 kertaa) ja 6 (16 kertaa). Palautteen antamisen vaihteluväli oli osuusaikoina mitattuna 24,5 %, ajallisesti mitattuna 21 sekuntia ja frekvensseinä mitattuna 24.

Ohjeistamiseen käytetty aika vaihteli todella paljon: ajallisesti 2 minuuttia 39 sekuntia ja frekvensseinä mitattuna 32 kertaa. Tuokiossa 2 ohjeistamiseen käytettiin 9 sekuntia (3 ohjeistuskertaa), tuokiossa 5: 13 sekuntia (4 ohjeistuskertaa), tuokiossa 6: 51 sekuntia (9 ohjeistuskertaa) ja tuokiossa 7: 2 minuuttia 48 sekuntia (35 kertaa). Osuusaikoina mitattuna ohjeistaminen vaihteli myös paljon: vaihteluväli oli 42,4 %.

Tuokiossa 5 kysyttiin vain yksi kysymys (kesto 3 sekuntia ja 6,1 % ohjausajasta), kun muissa tuokioissa kysymyksiä esitettiin huomattavasti enemmän: tuokiossa 2: 14, tuokiossa 6: 15 ja tuokiossa 7: 25 kysymystä. Näissä tuokioissa käytettiin kyselemiseen noin minuutin verran aikaa (Tuokio 2 1min. 2s., Tuokio 6 56 s. ja Tuokio 7 1 min). Kyselemiseen käytetyn ajan vaihteluväli olikin 59 sekuntia. Vaikka tuokioissa 2, 6, ja 7 käytettiin kyselemiseen aikaa suunnilleen saman verran, vaihteli kyselemisen osuus pedagogisten keinojen käytöstä näissä tuokioissa melko paljon.

Kognitiivista strukturointia oli ajallisesti ja määrällisesti eniten tuokiossa 7 (1 min 19 s, 15 kertaa) ja vähiten tuokiossa 5 (12 s, 2 kerta). Tuokioissa 2 ja 6 käytettiin kognitiiviseen strukturointiin 42 sekuntia. Kognitiivista strukturointia käytettiin tuokiossa 2: 10 kertaa ja tuokiossa 8: 8 kertaa. Pedagogisten keinojen osuuksia tarkasteltuna kognitiivista strukturointia käytettiin eniten tuokiossa 2 ja vähiten tuokiossa 7, jossa sitä siis oli ajallisesti ja esiintymismäärällisesti eniten.

**Mallintaminen.** Mallintamista pedagogisena ohjauskeinona esiintyi vuorolukemisessa vain tuokiossa 5. Mallintamistilanteita oli kolme. Kahdessa tilanteessa lukumummi antoi oppilaalle mallin sanan oikeasta alkutavusta heti virheellisesti luetun tavun jälkeen. Ensimmäisessä tilanteessa oppilas luki sanan alussa olevan diftongin väärin ja toisessa tilanteessa oppilas lisäsi alkutavuun yhden äänteen. Viimeisessä tilanteessa oppilas lukee sanan alun väärin kaksi kertaa ja lopuksi lukumummi ja oppilas lukevat sanan oikein yhteen ääneen.

**Palaute.** Lukumummit antoivat pääsoin lyhyttä, toteavaa ja välitöntä palautetta lukemisvuorojen vaihtuessa ja lukemisjakson päätteeksi ennen luetun

tekstin käsittelyä. Kaikki vuorolukemisessa annettu palaute oli positiivista palautetta.

Poika 2: *Jes siistiä, muut innostuivat ((lukee))*  
Mummi 2: *Joo, hyvää. ((Jatkaa lukemista))*

Valittu aineistonäyte kuvaa hyvin lyhyttä palautetta oppilaan lukemisvuoron päätteeksi, mikä oli mallilukemisen tapaan yleisintä palautetta myös vuorolukemisessa. Lukemisvuorojen vaihtuessa annettavaa, useamman sanan mittaista palautetta oli vuorolukemisen aineistossa myös toistuvasti. Myös useamman sanan mittainen palaute oli välitöntä palautetta.

Mummi 1: *Ai kun sä luit hyvin noita sanoja, jotka oli vähän vaikeita. Nuo sanat hienosti.*

Yllä lukumummi antoi myös tarkempaa sanallista palautetta, ei vain lyhyttä toteamusta siitä miten meni. Pidempi palaute tuli pääosin takeltelevan lukuvuoron päätteeksi. Kaikki vuorolukemisen palautteet olivat positiivisia, niissä ei tuotu ilmi oppilaan epäonnistunutta suoritusta. Varsinaisia palautteenantotilanteita ei juurikaan ollut. Tuokion 6 päätteeksi ei mummi 4 antanut palautetta tuokiosta. Tuokiossa 7 mummi 4 antoi lopetusrutiinien päätteeksi palautetta yhdellä sanalla (*hyvä*). Tuokion 2 ja tuokion 5 lopussa lukumummit antoivat useamman virkkeen mittaisen palautteen koko tuokiosta oppilaille. Tällöin palaute liittyi lukemisprosessiin.

Mummi 1: *Sä oot jaksanu tosi hyvin. Vaikka sulta on tänään hammas vedetty pois, oot ollu hammaslääkärissä ni jaksoit ihan hyvin.*

Mummi 3: *Hienosti meni. Ihan upeesti sä luit. Tosi, tosi hyvin meni.*

Lukumummit antoivat palautetta myös oppilaan lukemisen aikana. Lukemisen aikana annettu palaute oli lyhyttä ja toteavaa (*Hyvä, hienoa*) samoin kun lukuvuorojen välinen palaute. Palautetta annettiin myös silloin, kun kommentoitiin oppilaan vastauksia tai kuvausta luetusta tekstistä. Tällainen palaute oli myhäilyä tai toteavaa ja lyhyttä (*aivan, vai niin*).

Etenkin lyhyt, muutaman sanan mittainen palaute liittyi olennaisesti yhteen muiden pedagogisten keinojen kanssa, sillä ennen palautetta aineistossa hyödynnettiin usein muita pedagogisia ohjauskeinoja. Esimerkiksi kaikkiin tuokion 5 mallintamisen tilanteisiin liittyi myös palaute. Kun mummi antoi mallin luetavasta sanasta, seurasi oppilaan oikeaa suoritusta heti positiivinen palaute. Palautteen ja ohjeistamisen yhteys näkyy myös seuraavassa aineistonäytteessä.

<i>Tyttö 3:</i>	<i>Eri-tyisen ihastun- tuneet. Urpo-</i>
<i>Mummi 4:</i>	<i>Vielä tarkemmin se sana. ((näyttää kynällä luettavaa kohtaa))</i>
<i>Tyttö 3:</i>	<i>Ihas- ihastunut ((Mummi näyttää kynällä koko ajan))</i>
<i>Mummi 4:</i>	<i>Hyoä!</i>

Tässä tyttö 3 teki ensin virheen lukemisessaan ja mummi 4 ohjeisti lukemaan sanan tarkemmin. Tyttö 3 luki sanan uudestaan ja oikein luetusta sanasta seurasi välitön palaute.

**Ohjeistaminen.** Ohjeistamisen avulla selvitettiin oppilaalle tuokioiden alussa millä tavalla oli tarkoitus lukea ja kerrattiin lukemisen sovittuja toimintatapoja samaan tapaan kuin mallilukemisen tuokioissakin. Mummit 1 ja 3 käyttivät aloitusohjeiden jälkeen vain vähän ohjeistamista. Tuokioissa 2 mummi 1 ohjeisti tyttöä 1 vain yhden kerran kadonneen kohdan löytämisessä. Tuokiossa 5 mummi 3 ohjeisti poikaa 5 kaksi kertaa jatkamaan lukemista: kun poika 5 luuli vuoronsa jo päättyneen ja häiriötilanteen jälkeen. Tuokioissa 6 ja 7 oli paljon ohjausta. Niitä ohjasi sama lukumummi (mummi 4). Hän käytti sekä sanallista että sanatonta ohjeistamista monipuolisesti. Mummi 4 näytti virheellisesti luetuja kohtia esimerkiksi sormella ja näin ohjeisti lukemaan uudestaan. Suurimassa osassa tuokioiden 6 ja 7 ohjausta yhdistyy kynällä näyttäminen ja lyhyt ytimekäs ohje, kuten *uudestaan*. Aineistossa on kuitenkin monta pitkäkestoisempaa ohjaustilannetta, mistä seuraava esimerkki.

Tyttö 3: *((lukee)) Neito no-nojautui hänen kär-vai-se-[set]*  
 Mummi 4: *[Tar]kasti ((näyttää kynällä oikeaa kohtaa))*  
 Tyttö 3: *hänen karvaiset rintansa vasta-ten [vasten]*  
 Mummi 4: *[Otapas] vielä tosta uudelleen ((näyttää kynällä oikeaa kohtaa))*  
 Tyttö 3: *karvaiset*  
 Mummi 4: *Tämä loppu. Tuohon ensin ((siirtää kynää niin että näyttää viimeistä tavua edellistä tavua))*  
 Tyttö 3: *karvaista*  
 Mummi 4: *Noni. Hyvä.*

Tässä mummi 4 käytti ohjeistamisessa tukena kynällä näyttämistä ja tehosti vielä erikseen ohjetta siirtämällä kynää, kun suoritus ei onnistunut ensimmäisen ohjeen avulla. Ohjeistamisen tavat olivat siis vaihtelevia, vaikka ohjeistamista oli vuorolukemisessa vain vähän.

**Kyseleminen.** Vuorolukemisessa kyseleminen liittyi tekstin ennakkointiin, sekä luetun kertaamiseen ja kuvien käsittelyyn. Mallilukemisen tavoin vuorolukemisessa esitetyt kysymykset olivat avustavia eli ne pyrkivät johdattamaan oppilasta eteenpäin tekstin tulkinnassa. Kysymykset olivat aluksi avoimia ja tarpeen vaatiessa mummit lisäsivät suljettuja kysymyksiä avointen kysymysten jatkoksi. Kysymyksillä oli myös luetun ymmärtämistä ja muistamista arvioiva tehtävä. Mummi 4 kysyi molemmissa lukutuokioissaan (6 ja 7) oppilailta lukemisen aluksi kertaavia kysymyksiä.

Mummi 4: *Voisikö kertoa vähä mitä tässä nyt aikasemmin on tapahtunut?*  
 Poika 6: *Mmm.*  
 Mummi 4: *Nyt viimeksi.*  
 Poika 6: *No ne kävi jututtamassa kahta henkilöä.*  
 Mummi 4: *Mmm-m. Ketäs ne henkilöt oli?*  
 Poika 6: *((miettii)) Mmm. En mä enää muista.*  
 Mummi 4: *Oliks tää Piia toinen?*  
 Poika 6: *Joo.*  
 Mummi 4: *Mhm.*  
 Poika 6: *Tossa on toi Piia ja sit tässä taas on toi ... Emmäenää.*  
 Mummi 4: *Joo.*  
 Poika 6: *Tässä tais olla Markkanen*  
 Mummi 4: *Joo, joo.*

Mummi 4 kysyi ensin avoimella kysymyksellä mitä poika 6 muisti kirjan aiemmista tapahtumista. Kun poika ei heti muistanut, tarkensi mummi 4 kysymystä toisella kysymyksellä. Kun poika 6 vastasi, esitti mummi 4 vielä lisää tarkentavia kysymyksiä. Jokaisesta vastauksesta mummi 4 antoi heti välittömän, lyhyen palautteen. Tuokioissa 2 ja 5 ei tuokion alussa esitetty kertaavia kysymyksiä. Tuokiossa 5 oli vain yksi kysymys, jossa mummi 3 kysyi pojalta 5 luetun tarinan nimeä. Melko suuri osa mummin 4 kysymyksistä keskittyi yksittäisten sanojen merkityksen hahmottamiseen (*Mitähän se urina tarkoittaa?*). Tekstin hahmottamiseen ja ymmärtämiseen liittyi myös pidempiä kysymyskuvioita.

- Mummi 1: Miks ne poliisit tuli pidättään sen opettajan? Muistaksä miks ne tuli?*  
*((katsekontakti, oppilas kääntää katseensa miettiessään vastausta))*
- Tyttö1: Emmämuista ((katsekontakti))*
- Mummi 1: Nii mitähän se oli tehny sellasta että se kesken kesken se tultiin pidättään mitäs se setä ja täti oli menny valittaan?*
- Tyttö 1: Että ne oli laittanu häkkiin sinne ne oppilaat.*

Mummi 1 esitti avoimen kysymyksen, johon tyttö 1 ei heti osaa vastata. Tämän jälkeen mummi vaihtoi taktiikkaa ja siirtyi johdattelevaan, suljettuun kysymykseen ja sai näin oppilaalta oikean vastauksen. Vuorolukemisen tuokioissa esitettiin myös menettelytapoja koskevia kysymyksiä, joiden tarkoitus oli ohjata lukemistuokion toimintaa eteenpäin (*Jaksatko vielä?*).

**Kognitiivinen strukturointi.** Vuorolukemisessa kognitiivista strukturointia oli enemmän kuin mallilukemisessa. Kognitiivista strukturointia oli melko tasaisesti vuorolukemisen tuokioissa pois lukien tuokio 5. Siinä kognitiivisen strukturoinnin tilanteita oli vain muutama.

- Mummi 3: ((Pysähtyy omalla vuorollaan tutkimaan tekstiä)). Nyt on pitkiä sanoja tässä.*

Tässä tilanteessa mummi 3 pyrki tarjoamaan lukijalle hyödynnettävää tietoa pitkistä sanoista ja sitä kautta valmistaa lukusuoritukseen. Kognitiivista strukturointia on metakognitiivisen jäsentämisen mallin antaminen. Luettavaa tekstiä analysoitiin myös sen vaikeuden mukaan. Samoin kuin mallilukemisen tuo-

kioissa, oli vuorolukemisen tuokioissa tekstin tapahtumia ennakoivaa kognitiivista strukturointia.

*Mummi 3: Tää on nyt varmaan semmonen koulujuttu tää. Luokassa joku semmonen pieni ihastusjuttu.*

Tässä mummi 3 pyrki muodostamaan luettavasta tarinasta ennakko-oletuksen, jonka pohjalle voi lukiessa rakentaa käsitystään tekstistä. Vuorolukemisen aineistossa oli melko paljon ennakoivaa kognitiivista strukturointia. Kognitiivisessa strukturoinnissa mummit kuitenkin yleensä selittivät tai kommentoivat luettua tekstiä omin sanoin ja pyrkivät muodostamaan merkitysrakenteita tekstistä.

*Mummi 3: Niin. Tällä tavalla ne on tullu sinne sitte lehteen. Sitä ne varmaan tarkoittaa tässä.*

Tässä aineistonäytteessä mummi 4 teki päätelmiä tekstin pohjalta ja käytti toteavaa kognitiivista strukturointia. Toteavaa kognitiivista strukturointia oli myös tilanne, jossa tuotiin esille se, että ei itsekään oltu varmoja tekstin merkityssisällöstä.

*Mummi 1: Ymmärretäänks me vieläkään mitä tuo tarkoittaa? Täytyy ottaa ens kerraks vähä selvää mitä tommonen taljakka ja sirvokka on. Jooko?*

*Tyttö 1: Joo.*

*Mummi 1: Katotaan jostain tietosanakirjasta.*

Tässä tilanteessa tuotiin ilmi tekstin vaikeaselkoisuus. Mummi 1 selitti tytölle 1 myös sen, mistä voi löytää tietoa vaikeiden sanojen merkityksestä. Sen lisäksi että etsittiin tekstistä merkitysrakenteita ja pyrittiin kuvaamaan niitä oppilaalle, oli myös sanan merkityksen selittäminen kognitiivista strukturointia.

*Mummi 4: Jos katsoo vaikka toiselta kokeessa. Taikka katsoo jotain semmosta asiaa mitä ei sais katsoa. Eikö nii?*

*Poika 6: Joo.*

*Mummi 4: Se on sitä lunttaamista. Joo.*

Mummi 4 käytti läpi lukutuokioiden tällaista tapaa, jossa selvitti vaikeiden sanojen merkityksiä selittämällä niitä oppilaalle. Näin muodostuu merkitysrakenteita. Myös mummi 2 selvensi vaikeiden sanojen merkitystä kognitiivisen strukturoinnin keinoin.

### **6.2.3 Yhteislukeminen**

Yhteislukemisen tuokioissa pedagogisten keinojen käyttämiseen kulunut aika vaihteli enemmän kuin mallilukemisessa, mutta vähemmän kuin vuorolukemisessa. Ajallisesti tarkasteltuna vaihteluväli oli 2 minuuttia 8 sekuntia ja prosentuaalisia osuuksia tarkasteltaessa 11,8 %. Tuokiossa 8 pedagogista ohjausta oli 1 minuutti 17 sekuntia (6,4 % tuokiosta). Tuokiossa 9 pedagogista ohjausta oli 1 minuutti 34 sekuntia (10,3 % tuokiosta). Tuokiossa 10 pedagogista ohjausta oli 1 min. 45 s. (13,1 % tuokiosta). Tuokiossa 11 pedagogista ohjausta oli 3 min. 25 s. (18,1 % tuokiosta). Pedagogisia keinoja esiintyi lukumäärällisesti yhteislukemisen tuokioissa seuraavasti: 19 kertaa tuokiossa 8, 23 kertaa tuokiossa 9, 27 kertaa tuokiossa 10 ja 59 kertaa tuokiossa 11. Esiintymiskertojen vaihteluväli oli 40. Kaikilla mittauksilla tarkasteltuna eniten pedagogisia keinoja käytettiin tuokiossa 11 ja vähiten tuokiossa 8. Yhteislukemisen tuokioissa pedagogisten keinojen käyttö oli siis hyvin vaihtelevaa. Taulukossa 8 on esitetty pedagogiset keinot ajan, ohjaukseen käytettyyn kokonaisajan ja ohjaustapojen toistuvuuden suhteen.

Mallintamista oli kolmessa yhteislukemisen tuokiossa, ja mallintamiskertoja oli joka tuokiossa 3. Tuokiossa 8 mallintamistilanteet kestivät yhteensä 6 sekuntia, tuokiossa 10: 5 sekuntia ja tuokiossa 11: 7 sekuntia. Mallintamisen vaihteluväli oli 1 sekunti. Mallintamisen osuus vaihteli 3,4 %:sta 7,8 %:iin (vaihteluväli 4,4 %).

Palautteen määrä oli mallilukemisessa vähäinen. Tuokioissa 8, 9 ja 10 palautetta annettiin ajallisesti saman verran (14 s.), mutta tuokiossa 8 oli palautekertoja vain 3, kun tuokioissa 9 ja 10 niitä oli 7. Tuokiossa 11 oli 13 palautekertoa ja ne kestivät yhteensä 22 sekuntia. Palautteen ajallinen vaihteluväli oli 12



sekuntia ja määrällinen vaihteluväli 10 kertaa. Palautteen osuus ohjausajasta vaihteli 10,7 %:sta 18,2 %:iin (vaihteluväli 8,5 %)

Tuokiossa 8 ohjeistettiin vain kerran 12 sekunnin ajan. Tuokiossa 9 ohjeita annettiin 3 kertaa, yhteensä 11 sekunnin ajan. Tuokiossa 10 ohjeita annettiin 5 kertaa, yhteensä 25 sekunnin ajan. Selkeästi eniten ohjeita annettiin tuokiossa 11 (11 kertaa, yhteensä 37 sekuntia.) Ajallisesti mitattuna vaihteluväli oli 26 sekuntia ja esiintymiskertojen vaihteluväli 10. Ohjeistamisen osuus ohjausajasta vaihteli 11,7 %:sta 23,8 %:iin (vaihteluväli 12,1 %).

Tuokiossa 8 käytettiin kyselemistä 8 kertaa, 26 sekunnin ajan. Tuokiossa 9 esitettiin kysymyksiä vähiten: 5 kertaa, yhteensä 20 sekunnin verran. Tuokiossa 10 esitettiin kysymyksiä 9 kertaa, yhteensä 38 sekunnin ajan. Tuokiossa 11 kysymyksiä esitettiin eniten: 21 kertaa, yhteensä 1 minuutti 22 sekuntia. Kyselemisen ajallinen vaihteluväli oli 1 minuutti 2 sekuntia ja määrällinen vaihteluväli 16. Kyselemisen osuus pedagogisten keinojen käytöstä tuokiossa vaihteli 21,2 %:sta 40,0%:iin (vaihteluväli 18,8 %). Ajallisesti tarkasteltuna kyseleminen oli vaihtelevin ohjausmuoto yhteislukemisessa.

Kognitiivista strukturointia käytettiin kaikissa yhteislukemisen tuokioissa. Tuokioissa 8 (4 kertaa, yhteensä 19 sekuntia) ja 10 (3 kertaa, yhteensä 21 sekuntia) kognitiivista strukturointia käytettiin selvästi vähemmän kuin tuokioissa 9 (8 kertaa, yhteensä 49 sekuntia) ja 11 (11 kertaa, yhteensä 57 sekuntia). Kognitiivista strukturointia oli vähiten tuokiossa 10: 3 kertaa yhteensä noin 20 sekunnin ajan, 4 (tuokio 8) ja 3 (tuokio 10) kertaa. Kognitiivisen strukturoinnin ajallinen vaihteluväli oli 38 sekuntia ja määrällinen vaihteluväli 8 kertaa. Kognitiivisen strukturoinnin osuus pedagogisten keinojen käytöstä tuokiossa vaihteli 20,0 %:sta 52,1 %:iin (vaihteluväli 32,1 %). Ohjausajan osuuksia tarkasteltaessa kognitiivinen strukturointi vaihteli eniten yhteislukemisessa.

**Mallintaminen.** Mallintaminen liittyi yhteislukemisen tuokioihin kaikessa lukemisessa, sillä lukumummi mallinsi omalla lukemisellaan oppilaalle lukemista ja oppilaat pyrkivät pysymään lukumummin lukutahdin mukana. Tässä tarkasteltiin selkeitä ja erillisiä mallintamisen tilanteita, joissa oppilas joko luki väärin tai ei lukenut sanaa ollenkaan ja lukumummi mallinsi, miten sanat lue-

taan. Varsinaisia mallintamisen tilanteita oli kolmessa yhteislukemisen luku-  
tuokiossa. Mallintamistilanteita oli vain muutamia. Yhdessä mallintamisen ti-  
lanteessa lukumummi luki vain tekstiä eteenpäin, vaikka oppilas lopetti luke-  
misen kesken sanan. Oppilas jatkoi yhteen ääneen lukemista sanan viimeisessä  
tavussa ja lukeminen jatkui siitä keskeytyksettä. Mummi ei siis pysähtynyt lu-  
kemaan sanaa uudelleen, kuten muissa mallintamisen tilanteissa tapahtui.

*((luetaan yhteen ääneen))*

*Mummi 5: [Lasse maistelee]*

*Poika 6: [Lasse maistaa] kaa[ka]*

*Mummi 5: [mais]*

*Mummi 5: [telee kaakaota]*

*Poika 5: [istelee kaakaota]*

Mallintamisen yhdeksästä tilanteesta kahdeksan oli samankaltaisia kuin yllä  
kuvattu tilanne. Tekstiä luettiin yhteen ääneen ja kun oppilas teki virheen, luki  
lukumummi väärin luetun sanan uudestaan ja oppilas tuli lukemiseen mukaan  
huomatessaan että edellistä sanaa luetaan toisen kerran. Varsinaista vihjettä tai  
pysähtymistä ei näissä mallintamisen tilanteissa ollut.

**Palaute.** Lukumummit antoivat yhteislukemisen tuokioissa vain vähän  
palautetta. Mallilukemisesta ja vuorolukemisesta poiketen yhteislukemisessa ei  
ollut lukemisen aikana annettua palautetta. Palautetilanteet liittyvät joko tekstin  
käsittelyyn tai tuokion päätteeksi koko tuokion kulkuun. Tekstin käsittelyyn  
liittyvä palaute oli välitöntä, lyhyttä ja yleistä.

*Mummi 5: Noniin. Sä hienosti, hienosti jaksoit lukee.*

Tuokioiden päätteeksi annettiin koko tuokion kulkua eli oppimisprosessia kos-  
kevaa sanallista palautetta tuokioissa 8, 10 ja 11. Palaute oli lyhyttä ja liittyi jak-  
samiseen. Tekstin käsittelyn tilanteissa palaute on oppilaan vastaukseen tai ker-  
tomukseen liittyvää. Myös näissä tilanteissa palaute oli lyhyttä ja yleisellä tasol-  
la suoritusta kommentoivaa.

*Mummi 6: No milläs mielellä se Risto oli siitä*  
*Tyttö 4: ei*  
*Mummi 6: ku se Rauha-täti oli siellä?*  
*Tyttö 4: Noku ei se menny kato kouluun.*  
*Mummi 2: Nii*  
*Tyttö 4: Se vähä-*  
*Mummi 6: No niinhä se oliki. Joo.*

Tässä mummi 6 esitti työlle 4 kysymyksen, joka liittyi kirjan tapahtumiin. Tyttö 4 vastasi ja vastauksen jälkeen mummi 6 antoi palautetta vastaukseen liittyen. Tällaisissa tilanteissa palaute oli joko muutaman sanan mittainen kommentti, yksittäinen sana tai myhäily. Yhteislukemisessa palaute oli yhteydessä kyselemiseen. Mallintamisen ja ohjeistamisen tilanteisiin ei palautetta liittynyt.

**Ohjeistaminen.** Yhteislukemisessa oli ohjeistamista lukutuokioiden alussa, kun käytiin läpi millä tavalla luetaan ja miten tekstin seuraaminen onnistuu. Tuokiossa 10 oli tuokion aloittamiseen liittyvän ohjeistamisen lisäksi kaksi ohjeistustilannetta. Ensimmäisessä mummi 6 pyrki hartioihin koskettamalla ohjaamaan sanattomasti tytön 4 lukemistahtia hitaammaksi. Toisessa tilanteessa mummi 6 luki ensin tekstiä väärin ja ohjeisti sitten tyttöä 4 tekstipätkän lukemiseen uudelleen. Tuokiossa 11 oli eniten ohjeistamista.

*Mummi 6: ((lukee erikoisesti puhuvan henkilön vuorosanoja)) nalka*  
*Poika 6: ((on hiljaa))*  
*Mummi 6: se eka rivi, joo*  
*Poika 6: nal[ka, kova nalka]*  
*Mummi 6: [nalka, kova nalka]*  
*Mummi 6: Sä voit ihan seurata sitä riviä.*  
*((luetaan yhteen ääneen))*

Tässä oli sanallista ohjeistamista, jota mummi 6 käytti kun poika 5 ei pysynyt lukemisessa mukana. Tällaisen lukemissuoritusta koskevan ohjeen lisäksi mummi 6 antoi pojalle 6 kerran myös sanatonta ohjeistusta laittamalla lukumerkin oikeaan kohtaan tekstin seuraamista varten.

**Kyseleminen.** Yhteislukemisessa kyseleminen liittyi tekstin käsittelyn tilanteisiin. Myös yhteislukemisen kysymykset olivat avustavia ja niiden avulla pyrittiin arvioimaan luetun ymmärtämistä ja muistamista. Yhteislukemisessa-

kin kysymykset olivat aluksi avoimia ja tarpeen vaatiessa niitä muutettiin johdattelevammiksi ja jopa suljetuiksi. Tekstiä käsiteltiin tuokioiden alussa ennen lukemista ja välillä lukeminen keskeytettiin tekstin käsittelyä varten.

*Mummi 5: No arvaisitko mikä olis pilkkumakkaraa?*  
*Poika 4: Mmm.*  
*Mummi 5: Mikä vois olla sellasta makkaraa, joka ois, jossa ois pilkkuja*  
*Poika 4: Mmm. No joku semmone.*  
*Mummi 5: Oisko [meetvursti]*  
*Poika 4: [Pät] Joo.*  
*Mummi 5: Siinäähän on niitä valkosia pilkkuja*  
*Poika 4: Mmm.*

Kysymykset liittyivät sanojen merkitykseen tai tekstin tapahtumiin. Kyselemiseen liittyi muista pedagogista keinoista myös palaute ja kognitiivinen strukturointi, jonka avulla selvitettiin oppilaille sanojen ja tekstin merkitystä.

Tekstin käsittelyyn liittyvien kysymysten lisäksi oli yhteislukemisen tuokioissa kaksi erillistä kysymystä. Tuokiossa 8 mummi 5 kysyi pojalta 4 onnistuuko lukeminen niin, että kirja on pystyssä eikä pöydällä. Tässä oli kyseessä menettelytapoja ohjaava kysymys. Tuokion 9 päätteeksi mummi 5 taas ei antanut palautetta lukutuokion kulusta, vaan kysyi oppilaalta miltä tuntui lukea. Tämä kysymys liittyi oppimisprosessiin.

**Kognitiivinen strukturointi.** Yhteislukemisen tuokioissa mummit käyttivät toteavaa kognitiivista strukturointia, jossa lukumummi selitti tai kommentoi luettua tekstiä omin sanoin.

*Mummi 6: Ja taas Risto pääsi siihen esiintymään. ((nauraa))*

Tässä mummi 6 jäsensi kommentillaan tekstin tapahtumia. Mallilukemisen ja vuorolukemisen tavoin myös yhteislukemisessa pyrittiin kognitiivisen strukturoinnin kautta ennakoimaan tekstin tulevia sisältöjä.

*Mummi 5: Jaaha siinä kävi näin. Mitenkähän siinä sitten, sitten menee eteenpäin?*

Mummi 5 kommentoi tässä tekstin tapahtumia ja herätteli omalla mietinnällään myös poikaa 4 miettimään tekstikokonaisuutta. Tässä kyseessä ei ollut avoin kysymys, sillä kysymys on pohtiva ja retorinen, ei varsinainen vastausta odottava. Pelkkien kognitiivista strukturointia sisältävien tilanteiden lisäksi kognitiivinen strukturointi liittyi tekstin käsittelyn tilanteisiin.

*Mummi 6:                      Sinne ne meni sinne Budapestiin ja - siellä tässä nimessäki oli tää Buda.*

Tässä mummi 6 pyrki kiinnittämään oppilaan huomion tekstissä esiintyvän nimen ja paikannimen samankaltaisuuteen. Myös aiemmin kuvatussa aineistolainauksessa kyselemisen päätteeksi mummi 5 käytti toteavaa kognitiivista strukturointia sanoessaan *Siinähan on niitä valkoisia pilkkuja*. Kognitiivisella strukturoinnilla jäsennettiin yhteislukemisen tuokioissa sanojen merkityksiä ja tekstin kokonaisuutta.

#### **6.2.4      Pedagogisten keinojen käyttö eri lukutuokiotyypeissä**

Eri lukutuokiotyyppien välillä oli vain vähän eroja pedagogisten keinojen käyttämiseen kuluneessa ajassa (taulukko 3). Keskimäärin pedagogisia keinoja käytettiin mallilukemisessa 3 minuuttia 21 sekuntia (16,4 % tuokioiden kestosta), vuorolukemisessa 2 minuuttia 56 sekuntia (15,0 % tuokioiden kestosta) ja yhteislukemisessa 2 minuuttia (15,0 % tuokioiden kestosta). Yhteislukemisessa oli pedagogisen ohjauksen tilanteita vähemmän kuin malli- tai vuorolukemisessa.

TAULUKKO 3. Pedagogisiin keinoihin käytetty aika ja frekvenssit lukutuokioissa

		Pedagogisten keinojen kesto	Osuus koko tuokion kestosta	Pedagogisten keinojen frekvenssit
<b>Malli lukeminen</b>	Tuokio 1 (Mummi 1)	3 min 1 s	15,9 %	50
	Tuokio 3 (Mummi 2)	2 min 38 s	14,2 %	32
	Tuokio 4 (Mummi 2)	4 min 25 s	19,2 %	56
	Keskimäärin	3 min 21 s	16,4 %	46
<b>Vuorolukeminen</b>	Tuokio 2 (Mummi 1)	49 s	4,1 %	43
	Tuokio 5 (Mummi 3)	2 min 25 s	11,6 %	19
	Tuokio 6 (Mummi 4)	2 min 46 s	18,5 %	48
	Tuokio 7 (Mummi 4)	5 min 45 s	25,8 %	108
	Keskimäärin	2 min 56 s	15,0 %	55
<b>Yhteislukeminen</b>	Tuokio 8 (Mummi 5)	1 min 17 s	6,4 %	19
	Tuokio 9 (Mummi 5)	1 min 34 s	10,3 %	23
	Tuokio 10 (Mummi 6)	1 min 45 s	13,1 %	27
	Tuokio 11 (Mummi 6)	3 min 25 s	18,1 %	59
	Keskimäärin	2 min	12,0 %	32

Yhteislukemisessa pedagogisiin keinoihin käytettiin keskimäärin vähemmän aikaa kuin vuorotteluun perustuvissa malli- ja vuorolukemisessa. Myös pedagogisten keinojen käyttökertojen määrä sekä pedagogisten keinojen osuus tuokion kokonaisajasta oli alhaisin yhteislukemisen tuokiossa. Ajallisesti ja suhteellisesti vähiten pedagogisia keinoja käytettiin kuitenkin vuorolukemisen tuokiossa 2. Määrällisesti vähiten pedagogisia keinoja käytettiin vuorolukemisen tuokiossa 5 sekä yhteislukemisen tuokiossa 8. Eniten pedagogisia keinoja käytettiin kaikilla mittaustavoilla mitattuna vuorolukemisen tuokiossa 7. Eri lukutuokiotyyppeiden välillä myös pedagogisten keinojen laadulla oli eroja (ks. taulukko 4).

TAULUKKO 4. Pedagogiset keinot lukutuokioissa

			Mallin- tami- nen	Jatku- vuuden hallinta	Palaute	Ohjeis- taminen	Kysele- minen	Kognitiivinen strukturointi
<b>Mallilukeminen</b>	Tuokio 1 (Mummi 1)	Aika			27 s.	68 s.	41 s.	45 s.
		Frekvenssi			21	10	11	8
	Tuokio 3 (Mummi 2)	Aika			25 s.	90 s.	43 s.	
		Frekvenssi			10	12	10	
	Tuokio 4 (Mummi 2)	Aika			50 s.	131 s.	48 s.	36 s.
		Frekvenssi			23	20	8	5
<b>Vuorolukeminen</b>	Tuokio 2 (Mummi 1)	Aika			32 s.	9 s.	62 s.	42 s.
		Frekvenssi			17	3	14	10
	Tuokio 5 (Mummi 3)	Aika	4 s.		17 s.	13 s.	3 s.	12 s.
		Frekvenssi	3		9	4	1	2
	Tuokio 6 (Mummi 4)	Aika			17 s.	51 s.	56 s.	42 s.
		Frekvenssi			16	9	15	8
Tuokio 7 (Mummi 4)	Aika			38 s.	168 s.	60 s.	79 s.	
	Frekvenssi			33	35	25	15	
<b>Yhteislukeminen</b>	Tuokio 8 (Mummi 5)	Aika	6 s.		14s.	12 s.	26s.	19 s.
		Frekvenssi	3		3	1	8	4
	Tuokio 9 (Mummi 5)	Aika			14 s.	11 s.	20 s.	49 s.
		Frekvenssi			7	3	5	8
	Tuokio 10 (Mummi 6)	Aika	7 s.		14 s.	25 s.	38 s.	21 s.
		Frekvenssi	3		7	5	9	3
Tuokio 11 (Mummi 6)	Aika	7 s.		22 s.	37s.	82 s.	57 s.	
	Frekvenssi	3		13	11	21	11	

Mallintamista ei ollut mallilukemisen tuokioissa lainkaan. Vuorolukemisen tuokioissa mallintamista oli vain yhdessä tuokiossa. Yhteislukemisessa mallintamistilanteita oli kolmessa tuokiossa. Mallilukemisen tuokioissa lukumummit mallintavat oppilaalle luettavaa tekstiä joka lukuvuorolla.

Kaikissa lukutuokiotyypeissä oli palautetta. Malli- ja vuorolukemisessa palautteenantotilanteita oli lukuvuorojen vaihtuessa sekä lukemisen aikana. Osa palautteesta liittyi myös tekstin käsittelyyn sekä tukion päätteeksi koko lukutuokioon. Yhteislukemisessa palaute liittyi tekstin käsittelyyn tai lukutuokion päätteeksi koko lukutuokioon. Suurin osa palautteesta oli välitöntä ja positiivista muutaman sanan mittaista palautetta.

Ohjeistamista oli joka tuokiossa tuokion alussa, kun käytiin läpi millä luetavalla luetaan ja muistutettiin lukemiseen liittyvistä tavoista. Ohjeistaminen vaihteli paljon eri tuokioiden välillä. Jokaisessa tuokiotyyppissä oli sanatonta ja sanallista ohjeistamista. Ohjeistamistilanteita oli mallilukemisen lukutuokioissa enemmän kuin vuoro- tai yhteislukemisessa.

Kyseleminen liittyi kaikkien lukemistyyppien lukutuokioissa tekstin käsittelyyn. Tuokion alussa kerrattiin aiemmin luettua ja välillä pysähdyttiin käsittelemään joko yksittäisten sanojen merkitystä tai tekstin tapahtumia. Mallilukemisen tuokioissa ja yhdessä yhteislukemisen tuokiossa esitettiin myös varsinaiseen lukemisprosessiin liittyviä kysymyksiä. Kaikissa lukutuokioissa käsiteltiin sitä, miltä lukeminen tuntui. Päiväkirjaan täytettiin lopuksi liukuvalla hymynaama-asteikolla miltä lukeminen tänään tuntui.

Kaikissa lukutuokiotyypeissä käytettiin toteavaa ja ennakoivaa kognitiivista strukturointia, jossa lukumummi pyrki jäsentämään tekstin merkityssisältöä ja rakenteita selittämällä tai pohtimalla. Vuoro- ja yhteislukemisen tuokioissa käytettiin kognitiivista strukturointia myös yksittäisten sanojen merkityksen selvittämiseen ja jäsentämiseen.



## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisista toiminnoista lukumummi ja -vaari -toiminnan lukutuokiot koostuvat ja millaisia pedagogisia ohjauskeinoja lukumummit lukutuokioissa käyttävät. Tutkimuksen tekemisessä lähdin liikkeelle siitä, kuinka uskollisia lukumummit olivat interventiolle eli toimivatko lukumummit heille annettujen ohjeiden mukaisesti ja käytetäänkö tuokioissa aikaa intervention tavoitteiden saavuttamista tukevalla tavalla. Tutkimusta vapaaehtoisten hyödyntämisestä oppilaiden tukemisessa ei Suomessa ole tehty ennen Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluikässä -hanketta. Lukumummi ja -vaari -toiminnan vaikutuksia lukemissujuvuuteen, lukemismotivaatioon sekä lukemisen määrään tutkittiin Ketomäen (2014) pro gradu -tutkielmassa. Tutkimuksessa toteutettiin seitsemän viikon seurantajakso, jonka aikana ei havaittu tilastollisesti merkittäviä tuloksia lukemissujuvuuden, lukemismotivaation tai lukemismäärän suhteen. Kansainvälisessä tutkimuksessa on saatu kuitenkin viitteitä siitä, että vapaaehtoisia voitaisiin hyödyntää tehokkaasti lukemisen taitojen tukemisessa (Baker ym. 2000; Elbaum ym. 2000; Huemer 2009; Morris 2006; Wasik 1998; Woolley & Hay 2007). Näissä tutkimuksissa seuranta-aika on kuitenkin ollut Ketomäen (2014) tutkimusta pidempi.

Lukutuokioissa toimittiin pääosin intervention ohjeiden mukaisesti, sillä vapaaehtoisten oppaan ohjeet olivat hyvin väljät. Ohjeissa tuokioihin liitettiin lukeminen, päiväkirjan täyttö, tekstistä keskusteleminen ja kuulumisten vaihto. Ohjeellinen kesto tuokiolle oli 20 minuuttia. Selkeästi ohjeista poikettiin vain tuokioiden kestossa lyhimmän tuokion ollessa vain 9 minuuttia 47 sekuntia. Lisäksi oli jonkin verran muuta toimintaa, kuten häiriötilanteita tai yleistä jutustelua. Väljien ohjeiden vuoksi tarkastelin lukutuokioiden toimintaa tavoitteen-

mukaisen toiminnan kautta, jolloin sain tarkemmin eroteltua tuokioiden ajankäytön hyödyllisyyttä. Keskimäärin 90 % ajasta käytettiin tavoitteenmukaiseen toimintaan: lukemiseen, tekstin käsittelyyn ja ennakointiin, lukemistilanteessa ohjaamiseen tai tuokioon kuuluviin rutiineihin, kuten päiväkirjan täyttöön. Intervention uskollisuutta (ks. Gearing ym. 2011) voidaan pitää siis hyvänä.

Noin 10 % ajasta käytettiin ei-tavoitteenmukaiseen toimintaan. Eitavoitteenmukaisen toiminnan vaihteluväli eri tuokioiden välillä oli kuitenkin suuri (17,7 %), mikä on huolestuttava tulos. Tavoitteenmukaisen ja eitavoitteenmukaisen toiminnan osuus vaihteli vähiten mallilukemisessa. Vuorolukemisessa ja yhteislukemisessa ei-tavoitteenmukaiseen toimintaan käytetty aika vaihteli enemmän. Taustalla saattavat vaikuttaa lukutuokiotyyppejen eroavaisuuksien lisäksi esimerkiksi lukumummien väliset erot. Aineisto on kuitenkin niin pieni, että lukumummien tai lukutuokiotyyppejen välisiä eroja ei voida tarkastella luotettavasti.

**Tuokioiden rakenne.** Lukumummi ja -vaari -toiminnassa keskeinen tavoite on lukemissujuvuuden kehittyminen. Tutkimuksissa on todettu, että lukemisintervention tehokkuuteen vaikuttaa eniten lukemiseen käytetty aika (ks. esim. Aro ym. 2011, National Reading Panel 2014). Keskeistä lukemisen sujuvuuden harjoittelussa ovat myös säännöllinen, runsas ja pitkäkestoinen harjoittelu, mallintaminen ja palautteen saaminen (Huemer 2009; Kuhn & Stahl 2003). Aiempi tutkimustieto huomioiden lukemiseen käytettiin aikaa melko vähän: keskimäärin vain 61,6 % tuokioiden kokonaiskestosta ja vaihteluväli oli 28,5 %. Enimmillään lukemiseen käytettiin 73,0 % ja vähimmillään 44,5 % tuokion kestästä. Lukemiseen käytettiin keskimäärin aikaa 11 minuuttia ja 42 sekuntia. Lukemiseen käytetty aika vaihteli 6 minuutista ja 45 sekunnista 15 minuuttiin ja 3 sekuntiin. Vaihteluväli oli 8 minuuttia ja 18 sekuntia. Lukemiseen käytetyn keskimääräisen ajan vähyyden lisäksi vaihteluväli lukemisen määrässä oli huolestuttavan suuri. Mallilukemisessa ja vuorolukemisessa lukemiseen käytetyn ajan keskimääräinen osuus (62,3 % ja 66,5 %) ja vaihteluväli (5,0 % ja 9,8 %) olivat lähempänä toisiaan kuin yhteislukemisessa, jossa lukemiseen käytettiin aikaa keskimäärin 55,7 % (vaihteluväli 20,9 %). Vaihteluväli oli yhteislukemisen tuo-

kiossa siis huomattavasti suurempi kuin malli- ja vuorolukemisessa. Suuri vaihteluväli on huolestuttava, sillä lukemismäärän lisääminen on tärkein lukemisen taitojen kehittymistä tukeva toiminta. Tutkimustulosten perusteella ei voida kuitenkaan väittää, että suuri vaihteluväli yhteislukemisessa johtuisi lukutuokiotyyppejen välisistä eroista. Taustalla saattaa olla myös erot eri lukumummien välillä tai eri oppilaiden välillä. Päätelmien tekemisen mahdollistamiseksi olisi tärkeää tutkia samoja lukumummeja eri lukutuokiotyyppejen lukutuokioissa. Tässä aineistossa vain yhden lukumummin tuokioissa oli kuvattu kahta eri lukutuokiotyyppeä.

Suuren vaihteluvälin taustalla saattaa vaikuttaa myös lukumummien saama ohjeistus. Alkuperehdytyksen jälkeen lukutuokioilla oli mukana painettu opas, jonka sisältämät ohjeet olivat väljät. Opas kehotti pysähtymään ja tarkastelemaan tekstiä sekä kehittämään luetun ymmärtämisen taitoja. On esitetty, että lukemissujuvuuden harjoittelussa täytyisi keskittyä myös tekstin ymmärtämisen taitoihin (Soriano ym. 2011; Manset-Williamson & Nelson 2005). Tekstin käsittely vie kuitenkin aikaa varsinaiselta lukemiselta ja 20 minuutin mittaisessa tuokiossa lukemiseen ja luetun ymmärtämisen taitojen kehittymiseen panostaminen on haastava tavoite. Lyhyessä lukutuokioissa tekstin käsittelyn osuus saattaa nousta melko suureksi jo muutaman käsittelykerran jälkeen. Kaikkia tuokioita tarkasteltaessa tekstin käsittelyyn käytettiin keskimäärin 12,8 % kaikkien tuokioiden kestosta (vaihteluväli 17,7 %). Kun lukutuokioissa keskittyy myös tekstin käsittelyyn, on 20 minuutin mittainen tuokio melko lyhyt. Toimintaa kehitettäessä on tarpeen miettiä, mihin lyhyen lukutuokion aikaa tulisi ensisijaisesti käyttää tai pitäisikö lukutuokioiden pituutta muuttaa.

Tutkimuksissa on havaittu, että kahdenkeskiset yksilöinterventiot ovat lukemisen suhteen tehokkaimpia (Huemer 2009). Kahdenkeskeisessä tilanteessa on mahdollisuuksia antaa oikea-aikaista ja oppilaan taitojen kehittymistä tukevaa palautetta ja ohjeistamista sekä mallintaa lukemista. Lukemisen ohjeistamiseen ja palautteenantoon käytetty aika vaihteli eri lukutuokiotyyppejen välillä, mitä voi selittää lukutuokiotyyppejen erilaisuus. Mallilukemisen tuokioissa ohjeistamiseen ja palautteenantoon käytettiin eniten aikaa, keskimäärin 7,2 % tuo-

kion kestosta. Mallilukemisen tuokioissa lukumummilla saattoi olla muihin tuokiotyyppeihin verrattuna parempi mahdollisuus keskittyä oppilaan luku-suoritukseen ja ohjata sitä. Lukumummi oli jo kerran tutustunut tekstiin omalla lukuvuorollaan. Huomiota ei tarvinnut myöskään kiinnittää niin paljon siihen, mistä seuraava oma lukuvuoro alkaa. Vuorolukemisen tuokioissa lukemisen ohjaamiseen ja palautteenantoon käytettiin vähemmän aikaa: keskimäärin 3,2 % lukutuokion kestosta. Vuorolukemisen tuokioissa lukumummin täytyy oppilasta seuratessaan keskittyä myös itse tekstin seuraamiseen ja ymmärtämiseen, mikä saattoi viedä huomiokykyä oppilaan lukemissuorituksen seuraamisesta. Yhteislukemisessa lukemisen ohjeistusta ja palautteenantoa oli erittäin vähän. Yhteislukemisessa luetaan yhteen ääneen, jolloin lukumummi on lukemista kontrolloivassa ja ohjaavassa roolissa koko ajan mutta varsinainen ohjaus tai palaute saattaa jäädä helposti vähäiseksi. Jatkossa olisi tärkeää kiinnittää huomiota oppilaan tekniseen lukemissuoritukseen ja antaa siitä palautetta myös vuoro- ja yhteislukemisen tuokioissa.

Malli- ja vuorolukemisessa oli mahdollista tarkastella oppilaan ja lukumummin lukemiseen käyttämää aikaa ja vertailla niitä keskenään. Mallilukemisessa lukumummit ja oppilaat lukivat täysin samat tekstipätkät. Mallilukemisen tuokioissa lukumummin antaman mallin perusteella voisi odottaa oppilaan lukemisajan osuuden olevan pienempi kuin lukumummin. Tuokiossa 1 lukumummi käyttikin enemmän aikaa lukemiseen kuin oppilas. Tuokioissa 3 ja 4 oppilas taas käytti lukemiseen huomattavan paljon enemmän aikaa kuin lukumummi (tuokio 3: 69,1 % lukemisajasta ja tuokio 4: 73,2 % lukemisajasta), mikä taustalla voi olla oppilaiden hidaskäyttö mutta myös vaikeudet löytää oikeaa alituskohdtaa. Tuokioissa 3 ja 4 oli useita hetkiä jolloin oppilas etsi oikeaa alituskohdtaa. Vuorolukemisessa tekstiä luettiin vuorotellen virke kerrallaan. Vuorolukemisen jokaisessa tuokiossa oppilas käytti yli 50 % osuuden lukemisen kokonaisajasta (tuokio 2: 56,2 %, tuokio 5: 55,3 %, tuokio 6: 76,0 % ja tuokio 7: 82,5 %). Vuorolukemisessa oikean kohdan löytäminen on mallilukemista helpompaa, sillä tekstissä ei tarvitse palata taaksepäin. Vuorolukemisen erot oppi-

lan lukemisajan osuudessa saattavat johtua oppilaiden lukunopeuden eroista tai tekstin vaihtelevuudesta.

Erityisen huolestuttavaa on ei-tavoitteenmukaisen toiminnan ja lukemiseen käytetyn ajan vaihtelu eli intervention vaihteleva toteutus, jolla saattaa olla myös merkitystä intervention tuloksellisuuteen (vrt. Ketomäki 2014). Lukutuokioiden rakennetta kuvaavien tulosten perusteella olisi tärkeää jatkossa tarkentaa lukumummien ja -vaarien saamia ohjeita lukutuokioiden toteuttamiseen ja kiinnittää huomiota siihen, että lukumummit ja -vaarit saavat riittävästi tukea ohjaavassa roolissa toimimiseen. Intervention toimintaohjeiden lisäksi on hyödyllistä tarjota vapaaehtoisille teoreettista tietoa lukemisen taitojen kehittymiseen liittyen (ks. Morris 2006). Samoin on havaittu, että olisi hyödyllistä kun toiminnassa olisi mukana kouluilla toimivia vapaaehtoisten työtä ohjaavia työntekijöitä (ks. esim. Gattis ym. 2010; Jacob ym. 2016; Morris 2006; Woolley & Hay 2007). Lukumummit ja -vaarit perehdytettiin toiminnan alussa ja heille kerrottiin lukemisen sujuvuuden teoriataustasta sekä tukemistapojen periaatteista. Vapaaehtoisilla on lukumummi ja -vaari toiminnassa mahdollisuus myös 1-2 kuukauden välein toteutettaviin vertaiskertoihin, joissa on mahdollisuus kysyä neuvoja lukutuokioihin ja joissa käsitellään ajankohtaisia teemoja lukemiseen liittyen. Toiminnassa ja vapaaehtoisten ohjauksessa olisi jatkossa kiinnitettävä huomiota lukemiseen käytetyn ajan maksimoimiseen, tuokion keston mielekkyyden miettimiseen sekä löytää keinoja ja tapoja palautteen antamiseen myös vuoro- ja yhteislukemisessa.

**Pedagogiset keinot.** Pedagogista ohjausta oli tuokioissa varsin pieni osuus tuokion kokonaisuudesta. Pedagogiseen ohjaukseen rajattiin tässä kuuluvaksi vain lukumummien toiminta, joten oppilaan esittämät vastaukset ja reaktiot rajattiin tarkastelun ulkopuolelle. Pedagogista ohjausta tapahtui vaihtelevasti sekä oppilaan lukiessa, että erillisissä ohjaustilanteissa ja tekstin käsittelyssä. Kun tarkastellaan pedagogisten keinojen käyttämiseen kulunutta aikaa keskimäärin, on eri lukutuokiotyyppeiden välillä vain hieman eroja (ks. taulukko 3). Keskimäärin pedagogisia keinoja käytettiin mallilukemisessa 3 minuuttia 21 sekuntia (16,4 % tuokioiden kehosta), vuorolukemisessa 2 minuuttia 56 sekun-

tia (15,0 % tuokioiden kestopista) ja yhteislukemisessa 2 minuuttia (15,0 % tuokioiden kestopista). Aineisto oli pieni ja keskimääräisiin lukuihin vaikuttaa suuresti pienikin poikkeama aineistossa. Vuorolukemisessa tuokiossa 2 oli muihin lukutavan tuokioihin verrattuna poikkeavan vähän ja tuokiossa 7 poikkeavan paljon pedagogista ohjausta. Yhteislukemisen tuokiossa 11 oli muihin lukutavan tuokioihin verrattuna taas poikkeavan paljon pedagogista ohjausta. Nämä tuokiot tasaavat keskimääräisiä arvoja niin, että tulokset ovat lähellä toisiaan. Toisaalta näin pienen aineiston tarkastelussa eri lukutuokiotyyppeiden välisiä eroja ei voi pitää kovin luotettavina kun kyse on kokonaisuudessaankin vain muutaman minuutin mittaisesta toiminnasta.

Tulosten mukaan pedagogisia keinoja käytettiin vähemmän yhteislukemisessa kuin vuorotteluun perustuvissa mallilukemisen ja vuorolukemisen tuokioidissa. Keskimäärin pedagogisen ohjauksen tilanteita oli mallilukemisessa 46, vuorolukemisessa 54 ja yhteislukemisessa vain 32. Yhteislukemisen tuokio 11 nostaa kuitenkin keskiarvoa huomattavasti, sillä siinä pedagogisen ohjauksen tilanteita oli yli kaksinkertaisesti muihin yhteislukemisen tuokioihin verrattuna. Pedagogisen ohjauksien esiintymiskertoja tarkasteltaessa näyttää siltä, että yhteislukemisessa on pedagogista ohjausta vähemmän kuin malli- tai vuorolukemisessa. Tämä saattaa johtua siitä, että yhteislukemisessa lukemispätkät olivat yhtenäisempiä ja sopivia hetkiä esimerkiksi lyhyille palautteille tai ohjeen antamiselle ei ollut samaan tapaan kuin malli- ja vuorolukemisessa, jossa suuri osa pedagogisesta ohjauksesta annettiin vuoronvaihtojen yhteydessä. Aineisto oli kuitenkin pieni ja eroja pedagogisten keinojen käytössä on paljon myös yksittäisten tuokioiden välillä, joten kovin paikkansapitäviä päätelmiä ei voi tulosten perusteella tehdä pedagogisten keinojen käytöstä eri lukutapojen välillä.

Karvonen (2014) tutki pro gradu -tutkielmassaan oppilaiden kokemuksia lukumummi ja -vaari toiminnasta. Lukutavoista oppilaille mieluisin oli vuorolukeminen ja haastavimmaksi koettiin yhteislukeminen. Yhteislukemisessa oppilaat saivat tämän tutkimuksen mukaan vähiten pedagogista ohjausta, joten jatkossa voisi olla tarpeen kehittää yhteislukemisen ohjauskeinoja.

Lukutuokioissa käytettiin suurinta osaa Tharpin ja Gallimoren (1988) jaottelun mukaisista pedagogisista ohjaustavoista. Vain jatkuvuuden hallintaa ei aineiston analyysissä löytynyt, sillä tulkitsin yksittäiset positiiviset toteamukset luku-suorituksesta palautteeksi vaikka ne voisi käsittää myös jatkuvuuden hallintaan kuuluviksi sanallisiksi palkkioiksi. Jatkuvuuden hallinta kuului kuitenkin olennaisena osana kahden kesken toteutettuun interventioon jo siitä syystä, että lukumummit istuivat oppilaan vieressä koko ajan. Interventioon oli myös sisällytetty jatkuvuuden hallinnan piirteitä, kuten päiväkirjan täyttö ja tarrapalkinto osallistumisesta.

Karvosen (2014) pro gradu -tutkielmassa oppilaat kokivat saaneensa apua lukumummeilta ja -vaareilta erityisesti vaikeiden sanojen lukemisessa. Pedagogisista ohjauskeinoista näihin tilanteisiin liittyivät ohjeistamisen ja mallintamisen tilanteet.

Jokaisen tuokion alussa annettiin alkuohjeistus ja ohjeistaminen oli hyvin näkyvä osa lukutuokion vuorovaikutusta samoin kuin kouluympäristössäkin (vrt. Joutseno 2007). Muuten ohjeistaminen vaihteli paljon eri tuokioiden välillä. Ohjeistaminen liittyi kuitenkin vahvasti lukuprosessin ohjaamiseen ja tekniseen lukemiseen. Alkuohjeistuksen lisäksi lukumummit käyttivät sanallista ja sanatonta ohjeistusta, kuten sormella näyttämistä. Välillä lukumummit käyttivät sanallista ja sanatonta ohjeistusta samassa tilanteessa.

Mallintamista ei ollut mallilukemisen tuokioissa lainkaan. Vuorolukemisen tuokioissa mallintamista oli vain yhdessä tuokiossa. Yhteislukemisessa mallintamista oli kolmessa tuokiossa. Mallintamiseen liittyi aina tilanne, jossa oppilas luki väärin tai keskeytti oman lukemisensa. Tuloksia tarkasteltaessa täytyy kuitenkin muistaa, että lukumummi mallintaa koko ajan omalla lukemisellaan ja lukemiseen liittyvillä tavoillaan lukemista oppilaalle. Mallintamistilanteiden puuttuminen mallilukemisen tuokioissa saattoi johtua siitä, että mallintamista oli mallilukemisen tuokioissa sisäänrakennettuna jokaisessa lukuvuorossa. Mallintamista on kuvattu tehokkaaksi ohjauskeinoksi (Tharp & Gallimore 1988) ja sitä on havaittu käytettävän myös tilanteissa, joissa siihen ei ole selkeästi ohjat-

tu (King 1999; Tharp & Gallimore 1988). Oli yllättävää, että mallintamista käytettiin lukutuokioissa hyvin vähän.

Palaute on yksi tehokkaimmista keinoista edistää taitojen kehittymistä (Hattie & Timperley 2007). Palautetta annettiin kaikissa lukutuokioissa, mutta sitä annettiin melko vähän. Palautetilanteiden määrä myös vaihteli eri tuokioiden välillä: palautetta annettiin vain 14 sekunnin ajan ja pisimmilläänkin vain 50 sekunnin ajan. Esiintymiskertoina tarkasteltuna palautetta annettiin vähimmillään 3 kertaa ja enimmillään 33 kertaa. Jatkossa täytyisi kiinnittää huomiota siihen, että jokaisessa lukutuokiassa annetaan runsaasti tarkkaa palautetta lukemisesta. Hyvin kohdistetulla palautteella voi voimistaa oikeita suorituksia (Smith & Kimball 2010) ja virheellisen suorituksen jälkeinen palaute ohjaa oppilasta olennaisesti kohti parempaa suoritusta seuraavalla kerralla (Tharp & Gallimore 1988).

Mallilukemisen ja vuorolukemisen tuokioissa suuri osa palautteesta oli lyhyttä yhden sanan mittaista ja tarkkaa positiivista palautetta lukuvuorojen vaihtuessa ja oppilaan lukiessa. Tällainen tarkka palaute edistää suoritusten parantumista (Lapko-Speed ym. 2014). Palautetta annettiin myös tekstin käsitteilyn tilanteissa. Yhteislukemisen tuokioissa palaute liittyi lähinnä luetun käsittelemisen tilanteisiin. Tämä ero saattaa johtua lukutuokiotyyppejen eroista. Yhteislukemisessa luettiin yhtä aikaa, joten oppilaan lukemisesta oli vaikea antaa palautetta lukemisen aikana eikä ollut luonnollisia palautteenantomahdollisuuksia lukuvuoron vaihtuessa.

Lukutuokioissa annettu palaute oli suurimmaksi osaksi tehokkaaksi todettua (Hattie & Timperley 2007; Opiz, Ferdinand & Mecklinger 2011; Shute 2008) välitöntä palautetta. Palaute oli kuitenkin suurimmaksi osaksi yleistä kehumista tai tehtävään liittyvää palautetta (vrt. Hattie & Timperley 2007) eikä tehokkaimmaksi havaittua itsesäätelyyn liittyvää palautetta. Tuokiota 9 lukuun ottamatta kaikissa tuokioissa annettiin lukutuokion päätteeksi positiivinen palaute oppilaalle lukutuokiosta. Kaikki lukutuokioissa annettu palaute oli positiivista joten sitä voidaan pitää motivoivana ja toimintaan sitouttavana (Helenius 2003) ja oppimista sekä kehittymistä edistävänä (Shute 2008). Positiivisella välit-



tömällä palautteella voi olla myönteisiä vaikutuksia oppilaiden lukemisharrastuneisuuden lisääntymiseen. Lukumummi ja -vaari -toimintaan osallistuneiden oppilaiden minäpystyvyys olikin kehittynyt lukutuokioiden aikana ja lukeminen koettiin helpompana lukutuokioiden jälkeen (Oraluoma ym. 2014)

Kyseleminen liittyi kaikkien lukemistyyppien lukutuokioissa tekstin käsittelyyn. Kysymykset olivat pääosin avustavia mutta avoimia. Niiden avulla pyrittiin myös selvittämään tekstin ymmärtämistä ja luetun muistamista. Tuokion alussa kerrattiin aiemmin luettua ja välillä pysähdyttiin käsittelemään joko yksittäisten sanojen merkitystä tai tekstin tapahtumia. Mallilukemisen tuokioissa ja yhdessä yhteislukemisen tuokiossa esitettiin myös varsinaiseen lukemisprosessiin liittyviä kysymyksiä, joiden tarkoitus oli ohjata oppilaan toimintaa. Aineistossa esiintyi kaikkia Myhillin (2006) luokittelun mukaisia kysymyksiä. Eniten aineistossa esiintyi suljettuja ja avoimia kysymyksiä, sekä menettelytapakysymyksiä. Prosesseihin liittyviä kysymyksiä oli vain muutama. Aineisto noudatti siinä mielessä yleistä luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimusta, että aikuisen esittämät kysymykset liittyivät suurimmaksi osaksi suljettuihin ja avoimiin kysymyksiin (ks. Havukainen 2011).

Kognitiivinen strukturointi on yleisin pedagogisen ohjauksen keino mutta sen ilmenemismuodot vaihtelevat paljon (Tharp & Gallimore 1988). Sitä on siis haasteellista tutkia. Tässä tutkimuksessa käsitin kognitiiviseksi strukturoinniksi tekstin merkityssisällön ja rakenteiden sekä sanojen merkityksen jäsentämisen selittämällä tai pohtimalla. Kaikissa lukutuokioissa tuokiota 3 lukuun ottamatta käytettiin kognitiivista strukturointia. Vuoro- ja yhteislukemisen tuokioissa käytetään kognitiivista strukturointia myös yksittäisten sanojen merkityksen selvittämiseen ja jäsentämiseen.

Aineisto oli liian pieni, että olisi voitu tehdä pedagogisten ohjauskeinojen osalta luotettavia johtopäätöksiä eri lukutuokiotyypin tai lukumummien välillä. Tässä aineistossa lukumummien jakautuminen eri tyyppien välille saattoi vaikuttaa lukutuokiotyypin eroihin. Vain mummi 1 oli mukana kahdessa eri tuokiotyypissä. Muut lukumummit olivat mukana vain yhdessä lukutuokiotyypissä. Lukumummien välisiä eroja on myös kokonaisuutena vaikea

tarkastella, sillä lukutuokiotyyppejen erot saattavat vaikuttaa pedagogisen ohjauksen eroihin eri lukumummien välillä. Tämä tutkimus on kuitenkin antanut viitteitä siitä, että vapaaehtoisuuteen perustuvia lukemisinterventioita olisi tarpeen tutkia ja kehittää jatkossa enemmän.

Vapaaehtoisuuteen perustuvista lukemisinterventioista on saatu lupaavia tuloksia (ks. esim. Elbaum ym. 2000). Lukumummi ja lukuvaari -toiminta on yhtä lailla lupaava toimintamalli heikkojen lukijoiden lukutaidon tukemiseen, vaikka seitsemän viikon seurantajaksolla ei ollut tilastollisesti merkittäviä tuloksia lukemissujuvuuden, lukemismotivaation tai lukemisen määrän lisääntymisessä (Ketomäki 2014). Lukumummi ja -vaari -toiminta perustuu vapaaehtoisuuteen ja se on kustannustehokas. Mallia on myös saatu hyvin yleistymään käytäntöön, sillä lukumummi ja -vaari -toimintaa on laajennettu kentällä Mannerheimin Lastensuojeluliiton piirien toimesta. Lukumummi ja -vaari -toimintaa kehittämällä saataisiin paljon kaivattua tukea kaikkein heikoimmille lukijoille. Tämä voi olla yksi toimintatapa, jolla saataisiin huolestuttava PISA-tutkimuksissa havaittu kaikkein heikompien lukijoiden määrän kehitys (Vettenranta ym. 2016) käännettyä laskusuuntaan. Pelkkä vapaaehtoisten tarjoama lukemisinterventio ei kuitenkaan riitä tueksi oppilaille, joilla on suurimpia lukemisen haasteita (Elbaum ym. 2000). Lukumummi ja -vaari -toiminnassa oppilas luki koululla 20 minuutin ajan kaksi kertaa viikossa. Tällainen intensiivinen lukemistaitojen harjoittelu voisi tukea merkittävästi 1) heikkoja lukijoita, joilla on sekä sanantunnistuksen että luetun ymmärtämisen pulmia ja 2) hitaita dekkoodaajia, joilla sanantunnistuksen sujuvuus on heikkoa, mutta luetun ymmärtämisen taidot kehittyvät keskimääräistä nopeammin (ks. Torpan ja kumppanien (2007) lukijatyypit). Keskeistä on lukutuokioiden säännöllinen ja ohjeenmukainen toteutuminen. Koulun ammattilaisten antaman tuen ja ohjauksen lisäksi vapaaehtoisuuteen perustuva interventio voi olla merkittävä tekijä lukutaidon kehittymisen tukijana nykyajan ja tulevaisuuden kouluympäristössä.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Valitsemani tutkimustapa oli lähellä tapaustutkimusta, jossa tutkitaan tiettyä tarkkaa tapahtumaa tai ilmiötä mahdollisimman tarkasti ja eri näkökulmista hyödyntäen myös eri tutkimusmenetelmiä. Tämä oli monimenetelmällinen tutkimus, jossa käsittelin aineistoa ensin määrällisesti, minkä jälkeen hyödynsin laadullista luokittelua ja kuvailua lukumummien pedagogisten keinojen tarkempaan tarkasteluun. Monimenetelmäinen tutkimusasetelma on samalla triangulatiivinen eli siinä hyödynnetään vähintään menetelmätriangulaatiota, joten tutkimusasetelma itsessään lisää tutkimuksen luotettavuutta (Kivistö 2014). Myös Metsämuurosen (2011) mukaan useiden tutkimusmenetelmien käyttö lisää tutkimuksessa saatavan tiedon varmuutta.

Monimenetelmäisen tutkimuksen luotettavuustarkastelu on kuitenkin haasteellista (Kivistö 2014; Creswell & Plano Clark 2011), sillä monimenetelmällinen tutkimus on käsitteenä laaja ja hajanainen. Luotettavuustarkastelu eri menetelmien välillä on melko suoraviivaista jos kyseessä on osatutkimuksista koostuva tutkimus. Tällöin osatutkimusten luotettavuutta tarkastellaan erikseen: laadullista osatutkimusta laadullisen tutkimusperinteen luotettavuusmittareilla ja määrällistä osatutkimusta määrällisen tutkimusperiaatteen luotettavuusmittareilla. Tämän jälkeen tutkimuskokonaisuuden luotettavuutta tarkastellaan monimenetelmällisen tutkimuksen näkökulmasta. (Creswell & Plano Clark 2011.) Tässä tutkimuksessa laadullinen kuvailu kuitenkin täydentää määrällisin keinoin saatuja tuloksia. Laadullista osuutta ei voi tässä tutkimuksessa myöskään tarkastella suoraan laadullisen tutkimuksen luotettavuusmittareilla, sillä kyseessä ei ole laadullinen osatutkimus. Laadullisen kuvailun suhteen olennaista on rehellisyys, tarkkuus, ja uskottavuus. Olen kuvannut tarkasti ja rehellisesti aineistosta ja sen keräämisestä saatavilla olleen tiedon ja tutkimuksen eri vaiheet. Katsoin videot tarkasti läpi useita kertoja ja kiinnitin huomiota aineistonäytteiden litterointitarkkuuteen. Tutkimusraportissa olen tuonut myös esiin tutkimuksen heikkouksia ja kehitystarpeita.

Määrällisen tutkimuksen luotettavuutta kuvaavat reliabiliteetti ja validiteetti. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten pysyvyyttä. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen toistaminen tuottaa saman tuloksen (Kananen 2010; Metsämuuronen 2011). Reliabiliteettia lisäävät tarkoituksenmukaiset ja tutkimuskohteen ja aineiston käsittelyyn sopivat mittarit ja menetelmät (Metsämuuronen 2011). Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata lukemisintervention tuokoiden rakennetta ja niissä käytettäviä pedagogisia keinoja. Tuokioiden eri toimintoihin käytetyn ajan ja prosentuaalisten osuuksien tarkastelu, sekä esiintymiskertojen tarkastelu mittaavat edellä mainittuja ominaisuuksia hyvin. Pieni aineisto heikentää tutkimuksen toistettavuutta, mutta tarkka kuvaus tutkimuksen kulusta lisää sitä. Tutkimuksessa tehtyjen valintojen dokumentoiminen ja perusteleminen lisäävät myös tutkimuksen luotettavuutta (Kananen 2010). Olen kuvannut mahdollisimman tarkkaan tutkimuksen kulkua ja menetelmällisiä valintojani. Saamani tulokset olen kuvannut tarkasti ja esittänyt niitä perustelevia aineistonäytteitä. Olen selittänyt aineistonäytteiden suhdetta muuhun aineistoon. Tämän tutkimuksen reliabiliteettia voidaan pitää siis kohtuullisena, mutta sen objektiivinen arviointi (arvioitsijareliabiliteetti) ei ollut käytettävissä olevilla resursseilla mahdollista.

Validiteetti tarkoittaa sitä, että tutkimuksen tulokset vastaavat tutkimuskysymyksiin. Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen validiteettiin sekä ulkoiseen validiteettiin. (Kananen 2010; Metsämuuronen 2011). Sisäinen validiteetti kuvaa tutkimuksen sisäistä luotettavuutta. Siihen liittyvät valittujen käsitteiden oikeellisuus, käytetyt teoriat sekä valitut tutkimusmenetelmät (Metsämuuronen 2011). Tässä tutkimuksessa käytetyt käsitteet ja teoriat pohjautuvat oppimiseen ja lukutaitoon liittyviin tieteellisiin teorioihin sekä vertaisarvioituihin tutkimuksiin. Valitsemillani tutkimusmenetelmillä saatiin selville tietoa lukutuokioiden rakenteesta, sekä tuokioiden sisältämästä pedagogista toiminnasta, joten sisäistä validiteettia voidaan pitää vähintään kohtuullisena. Videot olivat autenttisia tilanteita, joten tulokset kuvaavat intervention toteuttamista. Pienestä aineistosta johtuen on tosin mahdollista, mutta varsin epätodennäköistä, että tutkimukseen tulleet videot olisivat epätyypillisistä lukutuokioista.

Ulkoinen validiteetti tarkoittaa tutkimustulosten yleistettävyyttä (Kananen 2010; Metsämuuronen 2011). Lukumummien taustatiedot olivat tässä tutkimuksessa puutteellisia, joten työ- ja koulutustaustaa ei voitu tutkimuksessa huomioida, mikä vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Olen kuitenkin huomionnut taustatietojen puutteellisuuden analyysivaiheessa ja tarkastellut lukumummien toimintaa kuvailevasti. En ole tehnyt päätelmiä lukumummien pedagogisista kyvyistä. Aineiston keräykseen vaikutti koulujen maantieteellinen sijainti. Kouluja oli vain muutamia ja ne olivat saman maakunnan alueelta. Aineistossa oli viideltä mummilta vain yhtä lukutuokiotyyppeä ja yhdeltä lukumummilta kahta erilaista lukutuokiotyyppeä. Aineistossa oli mukana 12 oppilasta vuosiluokilta 2-6. Aineiston analyysi oli myös pitkälle riippuvainen tutkijan omista tulkinnoista, sillä spesifejä mittareita ei ollut käytettävissä. Joitain toimintoja tai pedagogisia keinoja olisi voinut luokitella toisin mutta pyrin kertomaan nämä tilanteet tutkimusraportissa mahdollisimman selkeästi. Näistä syistä tutkimustulokset eivät ole ertyisen pätevästi yleistettävissä kuvaamaan hankkeeseen osallistuvia lukumummeja ja -vaareja. Luotettavuuden parantamiseksi aineisto täytyisi kerätä tutkimusongelma huomioiden, mikä ei tässä tutkimuksessa ollut mahdollista.

Yllä esitetyn luotettavuustarkastelun mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan pitää kohtuullisena. Tarkka ja rehellinen raportointi lisää koko tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuutta rajoittavat tekijät olen pyrkinyt huomioimaan tutkimuksen kuluessa ja näin olen kyennyt lisäämään esimerkiksi tutkimuksen reliabiliteettia, validiteettia, toistettavuutta, uskottavuutta ja vahvistettavuutta.

Lukemissujuvuus on jo itsessään tärkeä tutkimuksen kohde, sillä se on yhteydessä luetun ymmärtämisen taitoihin, akateemisiin taitoihin sekä koulumenestykseen. Kahdenkeskeiset lukemisinterventiot on todettu esimerkiksi tietokoneavusteista interventiota tehokkaammaksi erityisesti lukemisen sujuvuuden taitojen kehittämisessä. Kahdenkeskisessä harjoittelutilanteessa ohjaaja voi muokata ohjastaan oppilaan tarpeisiin sopivaksi. Henkilökohtainen ohjaus myös tukee oppilaan osallistumista, motivaatiota ja huomiokykyä. Avustettu

lukeminen saattaa myös rohkaista oppilaita lukemaan kouluun liittyvän harjoittelun ulkopuolella. (Huemer 2009.) Usein interventiotutkimuksissa tutkitaan vain intervention vaikuttavuutta tarkasti kontrolloidussa toteutusympäristössä. On kuitenkin tarpeen tutkia interventioiden toteuttamista ja ohjajan sitoutumista intervention toteuttamiseen myös kontrolloidun ympäristön ulkopuolella, etenkin vapaaehtoisuuteen perustuvien lukemisinterventioiden kohdalla.

Tämä tutkimus osoitti, että vapaaehtoisuuteen perustuvien lukemisinterventioiden toteuttamista tulisi tutkia ja kehittää interventioita edelleen toimivammiksi. Lukumummi ja -vaari -toimintaa on tutkittu muun muassa tuloksellisuuden (Ketomäki 2014), oppilaiden kokemusten (Karvonen 2014) ja lukumummien kokemusten (Oraluoma ym. 2014) kautta. Interventiossa toimimista havainnoiva kattavampi tutkimus saattaa antaa kuitenkin uutta ja arvokasta tietoa erityisesti tiedostamattomasta ohjaustoiminnasta ja vuorovaikutuksesta sekä intervention toteuttamistavoista. Jatkotutkimuksissa on tarpeen kerätä myös koulutukseen liittyviä taustatietoja, sillä vapaaehtoisen saama koulutus ja mahdollinen opetus- tai ohjauskokemus vaikuttavat oleellisesti intervention toteuttamistapoihin. Lukemisintervention vuorovaikutusta tulisikin tutkia suuremmissa mittakaavassa. Näin voitaisiin saada selville esimerkiksi ohjaajan kykyä muovata ohjausta oppilaalle sopivaksi sekä tarkastella oppilaan osallistumista, motivaatiota ja huomiokykyä myös havainnoinnin avulla. Suuremmalla aineistolla voidaan saada selville luotettavia eroja ja yhtäläisyyksiä vapaaehtoisten toimijoiden tai lukutuokiotyyppien välillä. Näin vastaavan toimintamallin jatkokehittelyyn voidaan saada lisää arvokasta tietoa esimerkiksi vapaaehtoisille annettavan perehdytyksen sisältöjen ja lukutuokioiden seurantatapojen sekä tuokiorakenteen kehittämiseen.

## LÄHTEET

- Arffman, I. & Nissinen, K. 2015. Lukutaidon kehitys PISA-tutkimuksissa. Teoksessa J. Välijärvi, P. Kupari, A. K. Ahonen, I. Arffman, H. Harju-Luukkainen, K. Leino, M. Niemivirta, K. Nissinen, K. Salmela-Aro, M. Tarnanen, H. Tuominen-Soini, J. Vettenranta & R. Vuorinen (toim.) PISA. Millä eväillä uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. Helsinki. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 28–49.
- Aro, M. 2004. Learning to read: the effect of orthography. University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in Education Psychology and Social Research 237.
- Aro, M. 2006. Miten kirjoitusjärjestelmä vaikuttaa lukemaan oppimiseen? Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) Luki-vaikeudesta luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 107–122.
- Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P. & Poikkeus, A.-M. 2010. Lukivaikeusriskin arviointi ja lukivaikeuden tunnistaminen suomen kielessä. *Psykologia* 46, 92–98.
- Aro, M., Huemer, S., Heikkilä, R. & Mönkkönen, V. 2011. Sujuva lukutaito suomalaislapsen haasteena. *Psykologia* 46, 153–154
- Aro, M. & Wimmer, H. 2003. Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics* 24 (4), 621–635.
- Baker, S., Gersten, R., & Keating, T. 2000. When less may be more: A 2-year longitudinal evaluation of a volunteer tutoring program requiring minimal training. *Reading Research Quarterly* 35, 494–519.
- Burnett, P. 2002. Teacher praise and feedback and students perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology* 22, 5–16.
- Burnett, P. & Mandel, V. 2010. Praise and feedback in the primary classroom: teachers' and students' perspectives. *Australian Journal of Education & Developmental Psychology*. 10, 145–154.
- Burns, M. K., Kwoka, H., Lim, B., Crone, M., Haegele, K., Parker, D. C., Petersen, S. & Scholin, S. E. 2011. Minimum reading fluency necessary for comprehension among second-grade students. *Psychology in the Schools* 48, 124–132.
- Berends, I. & Reitsma, P. 2006. Addressing semantics promotes the development of reading fluency. *Applied Psycholinguistics* 27, 247–265.

- Chall, J. S. 1996. Stages of reading development. 2. painos. Fort Worth, TX: Harcourt-Brace.
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. 2002. A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 35, 386–406.
- Creswell, J. W., Clark; V. L., *Designing and conducting mixed methods research*. Toinen painos. Sage Publications: Thousand Oaks, CA 2011.
- De Jong, P., & Share, D. 2007. Orthographic learning during oral and silent reading. *Scientific studies of reading* 11(1), 55–71.
- Deci, E., Koestner, R. & Ryan R. 2001. Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research* 71 (1), 1–27.
- Denton, C. A., Nimon, K., Mathes, P. G., Swanson, E. A., Ketheley, C., Kurz, T. B., & Shih, M. 2010. Effectiveness of a supplemental early reading intervention scaled up in multiple schools. *Exceptional Children* 76, 394–416.
- Dowhower, S. L. 1989. Repeated reading: Research into practice. *The Reading Teacher* 42(7), 502–507
- Dowhower, S. L. 1991. Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory into Practice* 30, 165–175
- Ehri, L. C. 2005. Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading* 9, 167–188.
- Ehri, L. C., & McCormick, S. 1998. Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading and Writing Quarterly* 14, 135–163.
- 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. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Frith, U. 1985. Beneath the surface of developmental dyslexia. Teoksessa K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (toim.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London: Erlbaum, 301–330.
- Gattis, M., Morrow-Howell, N., McCrary, S., Lee, M., Jonson-Reid, M., McCoy, H., Tamar, K., Molina, A., Invernizzi, M. (2010). Examining the effects of



- New York Experience Corps® program on young readers. *Literary Research and Instruction* 49, 299–314.
- Gearing, R. E., El-Bassel, N., Ghesquiere, A., Baldwin, S., Gillies, J. & Ngeow, E. 2011. Major ingredients of fidelity: A review and scientific guide to improving quality of intervention research implementation. *Clinical Psychology Review* 31, 79–88.
- Georgiou, G., Aro, M., Chen-Huei, L., & Parrila, R. 2016. Modeling the relationship between rapid automatized naming and literacy skills across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Experimental Child Psychology* 143, 48–64.
- Georgiou, G., Parrila, R. & Papadopoulos, T. 2008. Predictors of word decoding and reading fluency in English and Greek: A cross-linguistic comparison. *Journal of Educational Psychology* 100, 566–580
- Georgiou, G., Torppa, M., Manolitsis, G., Lyytinen, H. & Parrila, R. 2012. Longitudinal predictors of reading and spelling across languages varying in orthographic consistency. *Reading and Writing* 25, 321–346.
- Gough, P. B., Hoover, W. A. & Peterson, C. L. 1996. Some observations on a simple view of reading. Teoksessa C. Cornoldi & J. Oakhill (toim.) *Reading comprehension difficulties. Processes and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1–14.
- Gough, P. & Tunmer, W. 1986. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education* 7, 6–10.
- Hakkarainen, Pentti. 2010. Lähikehityksen vyöhyke – Pedagogiikan kulmakivi? *Kasvatus* 41 (3), 240–251
- Harste, J.C. 1985. Portrait of a new paradigm: Reading comprehension research. Teoksessa A. Crismore (toim.) *Landscapes: A state-of art assesment of reading comprehension research 1974-84*. Indiana University, 12:1-2.
- Hattie, J. & Timperley, H. 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research* 77 (1), 81–112.
- Havukainen, P. 2011. Kysymysten ja kysymisen merkitys opetuksessa. Teoksessa Koivisto, K., Latvala, E., Vanhanen-Nuutinen, L. & Vuokila-Oikkonen, P. (toim.) 2011. *Tutkimuskohteina hoitaminen ja hoitamaan oppiminen*. Professori Sirpa Janhosen juhlaKirja. Oulu: Oulun seudun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 1. ePooki. Oulun seudun ammattikorkeakoulu.
- Heikkilä, R., Aro, M., Närhi, V., Westerholm, J. & Ahonen, T. 2013. Does training in syllable recognition improve reading speed? A computer-based trial

with poor readers from second and third grade. *Scientific Studies of Reading* 17(6), 398–414.

- Helenius, S. 2003. Oppimiselle suotuisten suoritusstrategioiden tukeminen paa-lautteen avulla. *Kognitiivinen psykoterapia : tieteellinen verkkolehti* 38(5), 329–345
- Hintikka, S., Landerl, K., Aro, M. & Lyytinen, H. 2008. Training reading fluency: Is it important to practice reading aloud and is generalization possible? *Annals of Dyslexia* 58, 59–79.
- Hollands, F. M., Kieffer, M., Shand, R., Pan, Y., Shand, R., Cheng, H., & Levin, H. M. 2016. Costeffectiveness analysis of effective reading programs: A demonstration with recommendations for future research. *Journal for Research on Educational Effectiveness* 9, 30–53.
- Huemer, S. 2009. Training reading skills: Towards Fluency. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 360. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Huemer, S., Aro, M., Landerl, K., & Lyytinen, H. 2010. Repeated reading of syl-lables among finnish-speaking children with poor reading skills. *Scientific Studies of Reading* 14 (4) 317–340.
- Huemer, S., Landerl, K., Aro, M. & Lyytinen, H. 2008. Training reading fluency among poor readers of German: many ways to the goal. *Annals of Dyslexia* 58, 115–137.
- Høien, T. & Lundberg, I. 1988. Stages of word recognition in early reading de-velopment. *Scandinavian Journal of Educational Research* 32, 163–182.
- Høien, T. & Lundberg, I. 1989. A strategy for assessing problems in word recognition among dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Re-search* 33, 185–201
- Jacob, R., Armstrong, C., Bowden, A. B. & Pan, J. 2016 Leveraging volunteers: An experimental evaluation of a tutoring program for struggling readers. *Journal of Research on Educational Effectiveness* 9(1), 67–92
- Joutseno, J. 2007. Tehtävajaksojen ongelmien käsittely. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunana-lyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 181–209.
- Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. 2007. Boosting reading fluency: An intervention case study at subword level. *Scandinavian Jour-nal of Educational Research*, 51, 253–274.

- Kananen, J. 2010. Opinnäytetyön kirjoittamisen käytännön opas. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karvonen, M. 2014. 2. -6. luokkalaisten kokemuksia lukumummi ja -vaari -toiminnasta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B. & Lovett, M. 2006. Reading fluency: The whole is more than the parts. *Annals of Dyslexia* 56, 51-82.
- Kauppinen, M. 2010. Lukemisen linjaukset: Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ketomäki, O. 2014. Lukumummi ja -vaari -toiminnan vaikutus oppilaiden lukemissujuvuuteen, lukemismotivaatioon ja lukemisen määrään. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Kim, Y. S., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Foorman, B. (2010). Does growth rate in oral reading fluency matter in predicting reading comprehension achievement? *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 652-667.
- King, A. 1999. Discourse patterns for mediating peer learning. Teoksessa O'Donnell, A. M. & King, A. *Cognitive perspectives on peer learning*. Mahwah (NJ): Erlbaum, 87-115.
- Kivistö, M. 2014. Kolme ja yksi kuvaa osallisuuteen. Monimenetelmäinen tutkimus vaikeavammaisten ihmisten osallisuudesta toimintana, kokemuksena ja kielenkäyttönä. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. 2008. Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100, 310-321.
- Kleemola, S. 2007. Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa Tainio, L. (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus. 61-89.
- Koponen, T., Salmi, P., Eklund, K. & Aro, T. 2013. Counting and RAN: Predictors of Arithmetic Calculation and Reading Fluency. *Journal of Educational Psychology* 105, 162-175.
- Koponen, T., Salmi, P., Torppa, M., Eklund, K., Aro, T., Aro, M., Poikkeus, A-M., Lerkkanen, M-K. & Nurmi, J-E. 2016. Counting and rapid naming pre-

- dict the fluency of arithmetic and reading skills. *Contemporary Educational Psychology* 44–45, 83–94.
- Kuhn, M.R., Schwanenflugel, P.J., Meisinger, E.B., Levy B.A. & Rasinski T.V. 2010. Align theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading research quarterly*. 45 (2), 230–251.
- Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. 2003. Fluency: A review of developmental and de-medial practices. *Journal of Educational Psychology* 95 (1), 3–21.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vettenranta, J. 2013. PISA12 Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:20. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Landerl, K., & Wimmer, H. 2008. Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology* 100, 150–161.
- Lehtonen, H. 1993. Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen. Tampereen yliopisto, ser A, vol 380.
- Lerkkanen, M-K. 2003. Learning to read : reciprocal processes and individual pathways. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*.
- Lerkkanen, 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), 116–128.
- Leppänen, U. 2006. Development of literacy in kindergarten and primary school. *Jyväskylä University. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 289.
- Lipko-Speed, A., Dunlosky, J., & Rawson, K. A. 2014. Does testing with feedback help grade-school children learn key concepts in science? *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 3(3), 171–176
- Lyytinen, H., Aro, M., Holopainen, L., Leiwo, M., Lyytinen, P., & Tolvanen, A. 2006. Children's language development and reading acquisition in a highly transparent orthography. Teoksessa Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (toim.) 2016. *Handbook of Orthography and Literacy*. London: Routledge, 47–62
- Lyytinen, H., & Lyytinen P. 2006. Lukivaikeus ja sitä ennaltaehkäisevät toimet. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino, 87–106.
- Manset-Williamson, G., Nelson, J.M. (2005). Balanced, strategic reading instruction for upper-elementary and middle school students with reading disa-

- bilities: A comparative study of two approaches. *Learning Disability Quarterly* 28 59–74.
- Matusov, E. , DePalma, R. & Drye, S. 2007, Whose development? Salvaging the concept of development within a sociocultural approach to education. *Educational Theory* 57, 403-421.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E-kirja opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp, Booky.fi.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. 2006. Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology* 98(4), 839–853
- Miller J, Schwanenflugel P. J. 2008. A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly* 43, 336–354.
- Morgan, P. & Fuchs, D. 2007. Is there a bidirectional relationship between children’s reading skills and reading motivation? *Exceptional Children* 73 (2), 165–183.
- Morris, D. 2006. Using noncertified tutors to work with at-risk readers: An evidence-based model. *The Elementary School Journal*, 106(4), 351–360.
- Myhill, D. 2006. Talk, talk, talk: Teaching and learning in whole class discourse. *Research Papers in Education*. 21 (1), 19–41.
- Mäkinen, M. & Mäkinen, E. 2011. Teaching in inclusive setting: Towards collaborative scaffolding. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 55(3), 57–74.
- National Reading Panel 2014. Reports of the subgroups- Fluency. Publication 1/22. [viitattu 5.12.2017]. Saantitapa:  
<http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/ch3.pdf>
- Opitz, B., Ferdinand, N. & Mecklinger, A. 2011. Timing matters: The impact of immediate and delayed feedback on artificial language learning. *Frontiers in Human Neuroscience* 5, 8.
- Oraluoma, E., Kinnunen, I., Salmi, P., Pöyliö, H. & Aro, M. 2014. Lukumummi ja -vaari -toiminta lukemisen tukena koulussa. *NMI-bulletin : Niilo Mäki instituutin tiedotteita ja raportteja* 24(4), 59–71.
- Peltomaa, K. 2014. ”Opinkohan mä lukemaan” Lukivaikeuksien tunnistaminen ja kuntouttaminen alkuopetusvaiheessa. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 386.

- Peterson, R. L., Pennington, B. F. & Olson, R. K. 2013. Subtypes of developmental dyslexia: Testing the predictions of the dual-route and connectionist frameworks. *Cognition* 126, 20–38.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. 2005. Fluency: bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58 (6), 510–519.
- Puolakanaho, A. 2007. Early prediction of reading. Phonological awareness and related language and cognitive skills in children with a familial risk for dyslexia. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*.
- Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P. H. T., 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), 353–370.
- Rasinski, T., & Young, C. 2014. Assisted reading – A bridge from fluency to comprehension. *New England Reading Association Journal* 50(1), 1–4.
- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Silbergliitt, B., Burns, M. K., Madyum, N. I. H., & Lail, K. E. 2006. Relationship of reading fluency assessment data with state accountability test scores. A longitudinal comparison of grade level. *Psychology in the Schools*, 43, 527–535
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV: Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Toinen vedos. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto Tampereen yliopisto. [viitattu 2.1.2018]. Saantitapa:  
[http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv\\_pdf/KvaliMOTV.pdf](http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv_pdf/KvaliMOTV.pdf)
- Seymour, P.H.K., Aro, M., & Erskine, J. 2003. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174
- Share, D. 1995. Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition* 55, 151–218.
- Share, D. 2008. On the anglocentricities of current reading research and practice: The perils of overreliance on an "outlier" orthography. *Psychological Bulletin* 134, 584–615.

- Shute, V. J. 2008. Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.
- Silberglitt, B., Burns, M. K., Madyum, N. I. H., & Lail, K. E. 2006. Relationship of reading fluency assessment data with state accountability test scores. A longitudinal comparison of grade level. *Psychology in the Schools* 43, 527–535.
- Smith, T. A. & Kimball, D. R. 2010. Learning from feedback: Spacing and the delay-retention effect. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 36, 80–95.
- Soriano, M., Miranda, A., Soriano, E., Nievas, F. & Feliz, V. 2011. Examining the efficacy of an intervention to improve fluency and reading comprehension in Spanish children with reading disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education* 58:1, 47–59
- Stahl, S., Heubach, K. & Cramond, B. 1997. Fluency-oriented reading instruction. Athens, GA: National Reading Research Center, U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement Educational Resources Information Center
- Street, B. 2016. Learning to read from a social practice view: Ethnography, schooling and adult learning. *Prospects* 46(3-4), 335–344.
- Säljö, R. 2004. *Oppimiskäytännöt : sosiokulttuurinen näkökulma*. 2. uusittu painos. Helsinki: WSOY.
- Tilastokeskus 2010. Erityisopetus. Liitetaulukko 5. Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2009-2010 saaneet peruskoulun oppilaat erityisopetuksen ensisijaisen syyn mukaan. [viitattu: 9.12.2017]. Saantitapa: [http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop\\_2010\\_2011-06-09\\_tau\\_005\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tau_005_fi.html)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2002. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Thaler, V., Ebner, E.M., Wimmer, H. & Landerl, K. (2004). Training reading fluency in dysfluent readers with high reading accuracy: Word specific effects but low transfer to untrained words. *Annals of Dyslexia*, 54, 89–113.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. 1988. *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Topping, K. J. 2014. Paired reading and related methods for improving fluency. *International Electronic Journal of Elementary Education* 7(1), 57–70.

- Torppa, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A-M., Lerkkanen, M-K., Leskinen, E. & Lyytinen, H. 2007. Reading development subtypes and their early characteristics. *Annals of Dyslexia*, 57, 3–32
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uud. laitos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. 2010. Scaffolding in teacher-student interaction: a decade of research. *Educational Psychology Review* 22, 271–297.
- Van Lier, L. 1996. Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity. London: Longman.
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, P. (2016). PISA 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Vygotsky, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. (Käännös K. Helkama & A. Koski-Jännes. Alkuteksti 1934). Helsinki: Weilin+Göös.
- Wasik, B. A. 1998. Volunteer tutoring programs in reading: A review. *Reading Research Quarterly* 33, 266–291.
- Wells, G. 1999. Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education. Cambridge: Cambridge University Press. *Reading Research Quarterly* 33(3), 269–284.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Kuhn, M., & Schwanenflugel, P. 2010. The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. *Language, Speech & Hearing Services In Schools* 41(3), 340–348.
- Woolley, G., Hay, I. 2007. Reading intervention: The benefits of using trained tutors. *Australian Journal of Language and Literacy* 30(1), 9–20.



## LIITTEET

**Liite 1. Lukemiseen käytetty aika eri lukutuokiotyypeissä**

		Lukemiseen käytetty kokonaisaika	Oppilaan lukemisaika	Oppilaan osuus lukemisen kokonaisajasta
Mallilukeminen	Tuokio 1 (Mummi 1, Poika 1)	11 min. 49 s.	5 min. 34 s.	47,1 %
	Tuokio 3 (Mummi 2, Tyttö 2)	12 min. 31 s.	8 min. 39 s.	69,1 %
	Tuokio 4 (Mummi 2, Poika 2)	15 min. 3 s.	11 min. 1 s.	73,2 %
Vuorolukeminen	Tuokio 2 (Mummi 1, Tyttö 1)	13 min. 5 s.	7 min. 20 s.	56,2%
	Tuokio 5 (Mummi 3, Poika 3)	14 min. 16 s.	7 min. 52 s.	55,3 %
	Tuokio 6 (Mummi 4, Tyttö 3)	9 min. 55 s.	7 min. 33 s.	76,0%
	Tuokio 7 (Mummi 4, Poika 4)	14 min. 5 s.	10 min. 21 s.	82,5%
Yhteislukeminen	Tuokio 8 (Mummi 5, Poika 5)	13 min. 3s.		65,4 %
	Tuokio 9 (Mummi 5, Poika 6)	6 min. 45 s.		44,5 %
	Tuokio 10 (Mummi 6, Tyttö 4)	7 min. 38 s.		56,9 %
	Tuokio 11 (Mummi 6, Poika 7)	10 min. 34 s.		56,0 %

## Liite 2. Lukumummien pedagogiset keinot mallilukemisessa

		Mallin- taminen	Jatku- vuuden hallinta	Palaute	Ohjeis- taminen	Kysele- minen	Kogni- tiivinen strukturointi
Tuokio 1 (Mummi 1)	Käytetty aika			27 s	68 s	41 s	45 s
	Osuus ohjauksesta			14,9 %	37,6 %	22,7 %	24,8 %
	Frekvenssi			21	10	11	8
Tuokio 3 (Mummi 2)	Käytetty aika			25 s	90 s	43 s	
	Osuus ohjauksesta			15,8 %	57,0 %	27,2 %	
	Frekvenssi			10	12	10	
Tuokio 4 (Mummi 2)	Käytetty aika			48 s	133 s	48 s	36 s
	Osuus ohjauksesta			20,5 %	52,9 %	12,7 %	13,9 %
	Frekvenssi			22	21	8	5

### Liite 3. Lukumummien pedagogiset keinot vuorolukemisessa

		Mallin- taminen	Jatku- vuuden hallinta	Palaute	Ohjeis- taminen	Kysele- minen	Kogni- tiivinen struktu- rointi
Tuokio 8 (Mummi 5)	Käytetty aika	6 s.		14s.	12 s.	26s.	19 s.
	Osuus ohjaus- ajasta	7,8 %		18,2 %	15,6 %	33,8 %	24,7 %
	Esiintymis- kerrat	3		3	1	8	4
Tuokio 9 (Mummi 5)	Käytetty aika			14 s.	11 s.	20 s.	49 s.
	Osuus ohjaus- ajasta			14,9 %	11,7 %	21,2 %	52,1%
	Esiintymis- kerrat			7	3	5	8
Tuokio 10 (Mummi 6)	Käytetty aika	7 s.		14 s.	25 s.	38 s.	21 s.
	Osuus ohjaus- ajasta	6,7 %		13,3 %	23,8 %	36,2 %	20,0 %
	Esiintymis- kerrat	3		7	5	9	3
Tuokio 11 (Mummi 6)	Käytetty aika	7 s.		22 s.	37s.	82 s.	57 s.
	Osuus ohjaus- ajasta	3,4 %		10,7 %	18,0 %	40,0 %	27,8%
	Esiintymis- kerrat	3		13	11	21	11

### Liite 3. Lukumummien pedagogiset keinot yhteislukemisessa

		Mallin- taminen	Jatku- vuuden hallinta	Palaute	Ohjeis- taminen	Kysele- minen	Kogni- tiivinen struktu- rointi
Tuokio 8 (Mummi 5)	Käytetty aika	6 s.		14s.	12 s.	26s.	19 s.
	Osuus ohjaus- ajasta	7,8 %		18,2 %	15,6 %	33,8 %	24,7 %
	Esiintymis- kerrat	3		3	1	8	4
Tuokio 9 (Mummi 5)	Käytetty aika			14 s.	11 s.	20 s.	49 s.
	Osuus ohjaus- ajasta			14,9 %	11,7 %	21,2 %	52,1%
	Esiintymis- kerrat			7	3	5	8
Tuokio 10 (Mummi 6)	Käytetty aika	7 s.		14 s.	25 s.	38 s.	21 s.
	Osuus ohjaus- ajasta	6,7 %		13,3 %	23,8 %	36,2 %	20,0 %
	Esiintymis- kerrat	3		7	5	9	3
Tuokio 11 (Mummi 6)	Käytetty aika	7 s.		22 s.	37s.	82 s.	57 s.
	Osuus ohjaus- ajasta	3,4 %		10,7 %	18,0 %	40,0 %	27,8%
	Esiintymis- kerrat	3		13	11	21	11

## Liite 5. Litterointimerkit

### 1. Päälekkäisyydet

[	päälekkäispuhunnan alku
]	päälekkäispuhunnan loppu

### 2. Muuta

...	puhe jatkuu
jo-	(tavuviiva) sana jää kesken
(joo)	sulkujen sisällä epäselvästi kuultu jakso tai puhuja
(-)	sana, josta ei ole saatu selvää
(--)	pidempi jakso, josta ei ole saatu selvää
((itkee))	kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta

## Liite 6. Lukumummien ja -vaarien opas



# Yhdessä lukemaan!

Opas Lukumummeille ja -vaareille



Yhdessä lukemaan!

Lukumummi ja -vaari –toiminta

© Niilo Mäki Instituutti

# Sisällys

---

Yleistä	3
Toiminnan kulku	4
Ensimmäinen tapaaminen ja lukutuokioiden aikataulu	4
Oppilaat	4
Kirjat	4
Oppilaan kirjanmerkki	5
Lukutuokioiden seuranta	5
Vapaaehtoisen oikeudet ja velvollisuudet	5
Lukutuokiot käytännössä	6
Tutustumiskerran kulku	6
Lukutuokioiden kulku jatkossa	6
Lukemistavat	7
Lukemistapa 1: Mallilukeminen	7
Lukemistapa 2: Vuorolukeminen	7
Lukemistapa 3. Yhdessä lukeminen	8
Pulmatilanteita	8
1. Tulin koululle, mutta opettajaa tai oppilaita ei näy	8
2. Oppilas on haluton lähtemään lukemaan tai kieltäytyy lukemasta	9
3. Oppilas haluaa päättää lukutuokion aikaisemmin	9
4. Oppilaan on vaikea keskittyä tai lukeminen on erittäin takkuista	9
5. Oppilas ei vastaile kysymyksiin eikä halua jutella	9
6. Jokin muu ongelmatilanne	9
Tapaamiset	10
Muistiinpanoja	10
Yhteystiedot	11
Nimilista lukutuokioilla käyvistä oppilaista	12

## Yleistä

Mukavaa, että tulet mukaan uudelleen vapaaehtoistyön toimintamalliin! Toivomme, että Lukumummi ja -vaari –toiminnalla on positiivisia vaikutuksia niin teidän osallistuvien mummien ja vaarien kuin oppilaiden ja koulunkin arkeen. Lukumummit ja -vaarit lukevat kouluilla yhdessä niiden 2. – 6. luokkalaisten lasten kanssa, jotka tarvitsevat lisätukea lukemiseen. Vapaaehtoiset tapaavat lapsia koulupäivän aikana kahden kesken.

Suomessa lapset oppivat yleensä helposti tarkan kokoavan lukutaidon, mutta osalla lapsista on haasteita sujuvan lukutaidon saavuttamisessa. Lukemisen hitaus ja työläys näyttää johtavan lukemisen välttämiseen, mikä lisää riskiä syrjäytyä koulutuksesta ja työelämästä.

Lukumummi ja -vaari –toiminnan tarkoituksena on tarjota lapsille lisää lukukokemuksia sekä innostaa heitä lukemisen pariin yhteisten lukutuokioiden avulla. Lukumummi ja -vaari –toiminta perustuu muualla kokeiltuihin yhdessä lukemisen tapoihin. Lukumummien ja -vaarien lukutuokioidet eivät korvaa opetusta tai erityisopetusta!

Lukutuokioiden lomassa syntyy luontevaa sukupolvien välistä kanssakäymistä, kun vapaaehtoiset mummit ja vaarit osallistuvat lasten arkipäivään ja lapset saavat säännöllisen kontaktin isovanhempiensa sukupolveen. Samalla toiminta lisää koulujen vuoro-vaikutusta lähiyhteisön kanssa.

Lukumummi ja -vaari –toiminta on ollut osa Niilo Mäki Instituutin Lukemissujuvuuden kehityksen tukeminen kouluissa –hanketta, jonka tavoitteena on ollut kehittää uutta tietoa ja menetelmiä lukemisen sujuvuuden harjoitteluun. Toimintaa on kehitetty yhdessä Mannerheimin Lastensuojeluliiton Järvi-Suomen piirin kanssa Raha-automaattiyhdistyksen tuella vuosina 2012-2014.





## Toiminnan kulku

### Ensimmäinen tapaaminen ja lukutuokioiden aikataulu

Lukumummi tai -vaari ottaa opettajaan yhteyttä perehdytyksensä jälkeen ja tällöin sovitaan **ensimmäisestä aloitustapaamisesta**. Ensimmäiseen tapaamiseen olisi hyvä varata aikaa kahdenkeskiseen tutustumiseen ainakin yhden välitunnin verran, mieluummin enemmänkin. Opettaja esittelee Lukumummin tai -vaarin luokassaan sekä opettajanhuoneessa joko aloitustapaamisessa tai myöhemmin.

**Tapaamisessa sovitaan lukutuokioiden aikatauluista ja niiden sijoittumisesta lukukauden ajalle.** Oppilaan lukutaidon kehittymisen kannalta hyödyllisintä olisi pitää lukutuokioita säännöllisesti ja pidemmän aikaa kuin harvemmin ja lyhyen aikaa. Opettaja ja Lukumummi tai -vaari voivat kuitenkin yhdessä rakentaa aikataulusta molemmille sopivan.

Koulun arjessa 1-2 lukukertaa viikossa näyttää toimivan käytännön arjessa. Toiminnan kokeiluvaiheessa on todettu hyväksi käytännöksi se, että luokalla on yksi tai kaksi Lukumummiä tai -vaaria, jotka käyvät molemmat kerran viikossa koululla yhden opitunnin ajan. Lukukausi voidaan myös puolittaa, jolloin toinen Lukumummi tai -vaari käy alkulukukauden ja toinen loppulukukauden koululla. Lukutuokiot voivat jatkua niin pitkään kuin opettaja ja Lukumummi tai -vaari yhdessä sopivat. Hyvä olisi, jos niitä voitaisiin pitää ainakin parin kuukauden ajan.

### Oppilaat

Opettaja valitsee lukutuokioihin osallistuvat oppilaat. Opettajalle annetaan suositukseksi, että lukutuokioihin valittaisiin hitaita lukijoita ja sellaisia lapsia, jotka hyötyisivät vapaaehtoisen kanssa lukemisesta. Yleensä lukutuokiot ovat olleet kahdenkeskisiä, mutta lukutuokioita voi kokeilla myös pienissä ryhmissä.

### Kirjat

**Opettaja valitsee yhdessä lasten kanssa kirjat ja tarvittaessa etsii ne kirjastosta.** Kirjat voivat olla esimerkiksi nk. lukudiplomikirjoja, mutta ei oppikirjoja. Jos haluat olla mukana kirjojen valinnassa, kerro siitä rohkeasti opettajalle. Olisi hyvä, jos valittua kirjaa löytyisi aina kaksi kappaletta, toinen oppilaalle ja toinen Lukumummille tai -vaarille. Muistuta lasta säilyttämään kirjaa ja kirjanmerkkiä pulpetissaan ja ottamaan ne mukaan jokaiselle lukukerralle. Muistathan palauttaa kirjat opettajalle lukutuokioiden päättyessä!



© Niilo Mäki Instituutti

### Oppilaan kirjanmerkki

Lukutuokioihin osallistuville oppilaille annetaan kirjanmerkki. Kirjanmerkkiin lapsi saa Lukumummilta tai -vaarilta tarran jokaisen lukutuokion jälkeen. Muistuta oppilasta ottamaan kirjanmerkki mukaan lukutuokioille. Lukutuokioiden loppuessa Lukumummi tai -vaari antaa säännöllisesti lukutuokioilla käyneille oppilaille Luku-diplomit.

### Lukutuokioiden seuranta

Lukumummi tai -vaari merkitsee Aikataulu-lappuun oppilaiden käyntikerrat lukutuokioilla. Tätä varten kirjoitetaan ensin *Nimilista lukutuokioilla käyvistä lapsista ja heidän tunnisteensa* -sivulle lapsen etunimi ja annetaan hänelle tunniste (esim. Paula -> tyttö 1, Pekka -> poika 1 jne.) Tämä nimilista on vain Lukumummi tai -vaaria varten. Tunnistetta käytetään, kun merkitään *Aikataulu*-sivulle lukutuokioiden päivämäärät ja kestot. Siihen merkitään oppilaan tunniste, sekä lukutuokion päivämäärä ja kesto.

### Vapaaehtoisen oikeudet ja velvollisuudet

Vapaaehtoistoimintaa tehdään tavallisen ihmisen tiedoilla ja taidoilla. Vapaaehtoisella on oikeus saada tehtävään liittyvää perehdytystä sekä ohjausta. Vapaaehtoinen ei koskaan korvaa ammattilaista eikä häneltä odoteta ammattilaisen taitoja. Toimintaan sitoudutaan itselle sopivaksi ajaksi ja itselle sopivalla tavalla. Vapaaehtoisen roolissa tärkeää on vaihtolovelvollisuus. Vapaaehtoinen kunnoittaa vapaaehtoistyössään saamia tietoja eikä levitä niitä ulkopuoliselle. Vaihtolovelvollisuus ei pääty, kun vapaaehtoistyö päättyy. Laki velvoittaa lasten kanssa toimivien vapaaehtoisen rikostaustan selvittämistä. Kysy lisää asiasta MLL:n yhteyshenkilöltäsi aloittaessasi toimintaa.



## Lukutuokiot käytännössä

### Tutustumiskerran kulku

Ensimmäisellä lukutuokiolla voi ennen lukemisen aloittamista rauhassa käyttää aikaa kahdenkeskiseen tutustumiseen sekä luettavan kirjan tutkimiseen yhdessä.

#### Tutustuminen

- ◇ ”Miksi ylipäätään luetaan? Kaikkia taitoja voi harjoitella ja kehittyä niissä! Esimerkiksi eri soittimien soitto tai jalkapallon pelaaminen”.
- ◇ ”Miksi käyn täällä lukemassa kanssasi? Minusta on kiva tavata lapsia. Minulla on aikaa ja halua auttaa lapsia lukemaan sujuvammin ja ennen kaikkea innostaa lapsia lukemaan enemmän. Voimme yhdessä harjoitella tätä taitoa.”
- ◇ Voit myös muistella omia lapsuuden lukemiskokemuksia.

#### Kirjaan tutustuminen

- ◇ Katsokaa yhdessä päällisin puolin kirjaa, jota luette yhdessä.
- ◇ ”Oletko lukenut tätä kirjaa ennen? Oletko lukenut tätä kirjasarjaa ennen?”
- ◇ ”Olen itse tutustunut tähän kirjaan jo, ja tämä vaikuttaa hauskalta kirjalta.” Oma innostuneisuutesi tarttuu lapseen!
- ◇ Voit myös muistella niitä kirjoja, joita itse luit lapsena.

### Lukutuokioiden kulku jatkossa

Tutustumiskerran jälkeen lukutuokio sisältää enemmän lukemista. Kun istutte lapsen kanssa mukavasti vierekkäin, lukutuokio on hyvä aloittaa pienellä kuulumisten vaihdolla ja virittymisellä lukutuokioon. Voitte vaikkapa puhua päivän tapahtumista tai kertoa, mitä olette lukeneet kotona viikon aikana. Siitä on helppo edetä muistelemaan, mitä viimeksi yhteisessä kirjassa tapahtuikaan ja aloittaa kirjan lukeminen. Lukutuokion loppuun on hyvä varata hetki aikaa kirjan tapahtumista keskusteluun sekä tarran valitsemiseen kirjanmerkkiin.

Lukutuokiolla käytetään erilaisia lukemistapoja. Lukemistapoja voidaan käyttää vuorotellen eri kerroilla niin, että yhdellä lukutuokiolla käytetään yhtä tapaa ja seuraavalla toista lukutapaa. Jos joku lukutavoista tuntuu lapsesta erityisen hankalalta, tätä ohjetta voidaan soveltaa ja lukea niillä lukutavoilla, jotka lapsi hallitsee. Lukemisessa tärkeintä on päästä tekstissä eteenpäin. Jos lapsi tekee paljon virheitä, häntä voi pyytää lukemaan tarkemmin tai hidastamaan tahtia. Kaikkia virheitä ei tarvitse korjata. Jos kuitenkin sanan merkitys olennaisesti muuttuu ja vaikuttaa tekstin merkitykseen, Lukumummi tai -vaari voi osoittaa tätä väärin luettua sanaa sormellaan ja pyytää: ”*luetko tämän sanan uudestaan*”. Jos sanan lukeminen ei vielä onnistu, voi vapaaehtoinen lukea sanan yhdessä lapsen kanssa.

Kannustavan ja myönteisen ilmapiirin luominen on tärkeää! Lukuharjoituksen lisäksi lapsi saa näin toivottavasti kokea onnistumisen kokemuksia ja lukuiloa.

## Lukemistavat

---

Tässä esitellään lukutapoja, joita voitte käyttää lukutuokioiden aikana. Lukutapoja käytetään vuorotellen, esim. 1. tuokio: Mallilukeminen, 2. tuokio: Vuorolukeminen, 3. tuokio: Yhdessä lukeminen, 4. tuokio: Mallilukeminen jne.

### LUKEMISTAPA 1: MALLILUKEMINEN

**Ennen lukemisen aloittamista:** katsotaan yhdessä kuvat, otsikot ja mietitään yhdessä, mitä kappaleessa voisi tapahtua.

#### Mallilukemisen ohjeet:

---

Mallilukeminen:

- ◇ *"Minä luen ensin koko sivun ja sinä seuraat sormella minun lukemistani omasta kirjastasi"*
- ◇ *"Sitten on sinun vuorosi lukea sama sivu"*
- ◇ *"Näin luemme vuorotellen tarinaa eteenpäin"*

---

Pysähtykää kuvien kohdalla, kappaleen vaihtuessa sekä lopussa hengähtämään ja jutelkaa lukemastanne. Mitä kuvissa on? Oliko outoja sanoja?

Muista kehua lasta lukemisesta ja keskittymisestä tarinaan!

### LUKEMISTAPA 2: VUOROLUKEMINEN

**Ennen lukemisen aloittamista:** muistellaan, mitä kirjassa on viimeksi tapahtunut. Katsotaan yhdessä tulevan lukukappaleen kuvat, otsikot ja mietitään yhdessä, mitä kappaleessa voisi tapahtua.

#### Vuorolukemisen ohjeet:

---

Vuorolukeminen:

- ◇ *"Minä luen ensin lauseen ja sinä seuraat sormella minun lukemistani omasta kirjastasi."*
- ◇ *"Sitten sinä luet lauseen ja minä seuraan sinun lukemistasi."*
- ◇ *"Näin luemme vuorotellen tarinaa lause kerrallaan."*

---

Pysähtykää kuvien kohdalla, kappaleen vaihtuessa sekä lopussa hengähtämään ja jutelkaa lukemastanne. Mitä kuvissa on? Oliko outoja sanoja?

Muista kehua lasta lukemisesta ja keskittymisestä tarinaan!

### LUKEMISTAPA 3: YHDESSÄ LUKEMINEN

**Ennen lukemisen aloittamista:** katsotaan yhdessä kuvat, otsikot ja mietitään yhdessä, mitä kappaleessa voisi tapahtua.

**Yhdessä lukemisen ohjeet:**

Yhdessä lukeminen:

- ◇ *”Luemme yhteen ääneen hitaasti tarinaa eteenpäin.*
- ◇ *”Pidetään pieni tauko aina pisteen kohdalla.”*
- ◇ *”Kannattaa seurata sormella lukemista, näin!”*  
(muista näyttää itse koko ajan lukiessasi mallia)
- ◇ *”Näin saamme luettua tarinaa eteenpäin yhdessä.”*

Pysähtykää kuvien kohdalla, kappaleen vaihtuessa sekä lopussa hengähtämään ja juttelekaa lukemastanne. Mitä kuvissa on? Oliko outoja sanoja?

Muista kehua lasta lukemisesta ja keskittymisestä tarinaan!

## Pulmatilanteita

Tässä esitellään muutamia pulmatilanteita sekä mahdollisia ratkaisuja niihin. Suurimasta osasta lukutuokioiden pulmatilanteita **selviää lasta kehumalla ja kannustamalla!** Lisäksi aina voi **ottaa asian rohkeasti puheeksi luokanopettajan kanssa.**

### 1. Tulin koululle, mutta opettajaa tai oppilaita ei näy

Koulun rehtoria on informoitu Lukumummi ja -vaari -toiminnasta ja opettajia on pyydetty myös kertomaan toiminnasta myös muille opettajille. Nykäise siis jotakuta hihasta ja pyydä neuvomaan oman luokkasi opettajan luokse. Luokalla on yleensä sijainen opettamassa, mikäli opettaja on jostain syystä poissa koulusta. Sijaisopettajat eivät välttämättä tiedä toiminnasta, mutta hänelle voi kertoa lukutuokiosta ja sanoa, että ne on hyvä pitää ajallaan.



© Niilo Mäki Instituutti

## 2. Oppilas on haluton lähettämään lukemaan tai kieltäytyy lukemasta

Luokanopettaja on apuna oppilaan lähettämiseksi lukutuokioon. Oppilaan haluttomuus voi johtua esimerkiksi väsymyksestä tai jostakin aiemmin koulupäivän aikana tapahtuneesta asiasta. Syynä voi olla myös jokin muu ohimenevä tilanne, joka saadaan ratkaistua yhdessä luokanopettajan kanssa. Jos oppilas kieltäytyy lukemasta, voi oppilaan ajatusten ”harhauttaminen” auttaa. Jutelkaa oppilaan kanssa jostain muusta kuin kirjan sisällöstä, vaikkapa menneen viikon tapahtumista tai harrastuksista. Oppilas innostuu luultavasti lukemisesta hetken kuluttua. Tärkeää on muistaa oppilaan innostaminen ja kannustaminen. Lukutuokioiden tarkoitus olla rentoja ja lämminhenkisiä hetkiä yhdessä luotettavan aikuisen kanssa.



## 3. Oppilas haluaa päättää lukutuokion aikaisemmin

Kannusta oppilasta jatkamaan ja kerro hänelle, kuinka hyvin hänellä on tähän mennessä mennyt. Voitte valita kirjasta sopivan pituisen pätkän, jonka hän lukee ennen tuokion päättämistä. Voit luvata oppilaalle lukevasi lopuksi ääneen, niin että hän voi vain seurata sinun lukemaasi omasta kirjastaan.

## 4. Oppilaan on vaikea keskittyä tai lukeminen on erittäin takkuista

Myös tällaisissa pulmatilanteissa kehuminen ja kannustaminen auttavat. Lukeminen voi tuntua alussa hieman työläämmältä, mutta lukeminen sujuu usein paremmin oppilaan päästessä vauhtiin. Voitte myös lyhentää luettavia pätkiä tai pitää lukutuokion aikana enemmän hengähdystaukoja. Oppilaan rohkaiseminen on tärkeää. Keskittymiseen auttaa, kun sovitte etukäteen, minkä pituisen pätkän seuraavaksi luette. Jos kirja tuntuu liian hankalalta, voit keskustella asiasta luokanopettajan kanssa ja tarvittaessa harkita kirjanvaihtoa lapselle paremmin sopivaksi.

## 5. Oppilas ei vastaile kysymyksiin eikä halua jutella

Jotkut oppilaista ovat ujompia kuin toiset ja tarvitsevat enemmän aikaa tutustuakseen. Vaikka alussa tuntuisikin siltä, ettei oppilas lähde keskusteluihin mukaan, tilanne korjaantuu luultavasti tuokioiden edetessä. Jatka vain reippaasti jutustelua!

## 6. Jokin muu ongelmatilanne

Kaikkiin pulmiin löytyy kyllä ratkaisu yhdessä luokanopettajan kanssa. On tärkeää, että kerrot aina rohkeasti huolesi! Lukutuokion voi tarvittaessa keskeyttää, mikäli tilanne niin vaatii. Menkää silloin yhdessä takaisin oppilaan luokkaan ja pyytäkää opettajaa neuvottelemaan tilanteesta käytävään.

## Yhteystiedot

Luokanopettaja

s-postiosoite

puhelinnumero

koulun osoite

opettajainhuoneen puhelinnumero



Mummi-/vaarikaveri

s-postiosoite

puhelinnumero

MLL:n piirin/paikallisyhdistyksen  
yhteystiedot



