

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Lerkkänen, Marja-Kristiina

Title: Aapinen ja lukutaidon opetus

Year: 2017

Version: Accepted version (Final draft)

Copyright: © Lerkkänen & Suomen tietokirjailijat, 2017

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Lerkkänen, M.-K. (2017). Aapinen ja lukutaidon opetus. In P. Hiidenmaa, M. Löytönen, & H. Ruuska (Eds.), *Oppikirja Suomea rakentamassa* (pp. 17-38). Suomen tietokirjailijat.

Final draft: Lerkkanen, M.-K. (2017). Aapinen ja lukutaidon opetus. In P. Hiidenmaa, M. Löytönen, & H. Ruuska (Eds.), *Oppikirja Suomea rakentamassa* (pp. 17-38). Helsinki, Finland: Suomen tietokirjailijat.

Aapinen ja lukutaidon opetus

Marja-Kristiina Lerkkanen

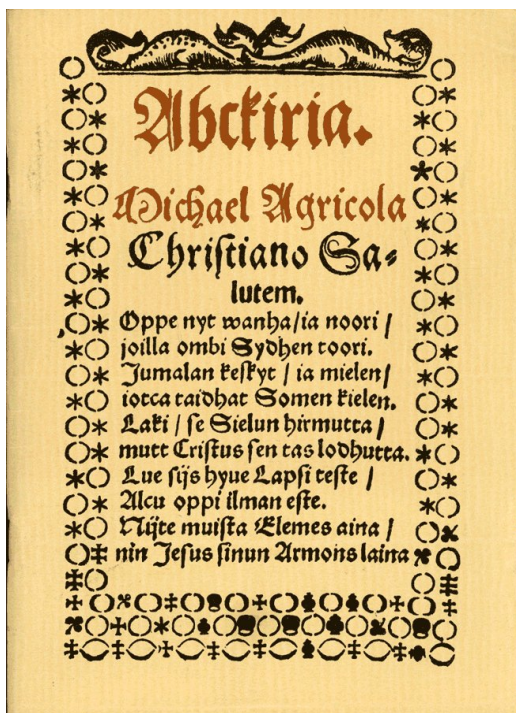
Aapinen on ollut vuosisatoja se välittävä instrumentti, jonka avulla lukutaito on voitu saavuttaa. Sen ensisijainen tarkoitus on johdattaa oppija kirjainten ja tekstin abstraktiin maailmaan. Suomalaisen aapisen kehitys on ollut sidoksissa muista maista saatuihin vaikutteisiin ja esikuviin kautta aikain. Eri aikakausien suuret aatteet, arvot ja kansan sivistämisen päämäärät ovat heijastuneet aapisten kuvituksiin ja teksteihin. Tiedon lisääntyminen lukutaidon oppimisesta on muokannut myös lukemaan opettamisen menetelmiä. Lukutaidon opettamisen varhaisvaiheet linkittyvät Suomessakin vahvasti uskonnolliseen opetukseen: lukutaidon haluttiin palvelevan katekismuksen oppimista. Aluksi opetus oli pitkälti ulkolukua, mutta kehittyi vähitellen luetun ymmärtämisen suuntaan.

Ensimmäisen suomenkielisen aapisen laati Mikael Agricola. Wittenbergissä opiskellessaan hän oli vakuuttunut suomenkielisen kirjallisuuden välttämättömyydestä, ja alkoi valmistella muun kirjallisen työnsä ohella keskieurooppalaisen mallin mukaista aapiskatekismusta. Agricolan vuonna 1543 julkaistun *ABCKirian* tarkoitus oli tukea lukutaidon oppimista. Sen ottivat käyttöönsä teologian opiskelijat ja papit, jotta he osaisivat opettaa käskyt ja rukoukset suomeksi sekä opastaa kansaa lukutaidon alkeisiin. Arvellaan, että Agricolan tavoite olisi kuitenkin ollut, että vähitellen tavallinen kansakin olisi käyttänyt *ABCKiriaa*.¹ Näin ei kuitenkaan käynyt.

Suomalaista kirjallisuushistoriaa tutkineen Terttu Kaivolan mukaan *ABCKiria* muistutti latinakoulujen latinan ja saksankielisiä aapisia, joita sanottiin aapiskatekismuksiksi.² Sen alussa oli kirjaimisto ja tavuharjoituksia, eli niin sanottu aapisosa. Sitä seurasi lyhyt katekismusosa, jossa oli kymmenen käskyä, uskontunnustus, Isä Meidän -rukous, muutama rukous ja tärkeimmät sakramenttitekstit. Kirjan lopussa oli numerot ja lukusanat. *ABCKiriassa* ei ollut kuvia, mutta alkukirjaimet olivat koristeellisia ja alkulehden runo oli kehystetty. Lukemaan oppiminen ja opettaminen perustui tuolloin lähinnä kuullun ulkoa toistamiseen.

¹ Mäkelä-Henriksson 1988.

² Kaivola 1988.



Kuva 1. Mikael Agricola *ABCkiria* alkaa sanoilla ”Oppe nyt wanha / ia noori / joilla ombi Sydhen toori. Jumalan keskyt / ia mielen / iotca taidhat Somen kielen. Laki / se Sielun hirmutta / mutt Cristus sen tas lodhutta. Lue sijs hyue Lapsi teste / Alcu oppi ilman este. Nijte muista Elemes aina / nin Jesus sinun Armons laina.”

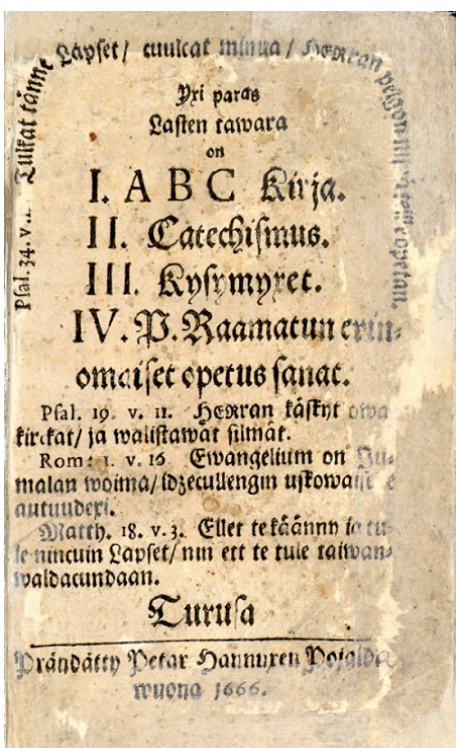
Aapisen funktio muuttui sata vuotta myöhemmin, kun Turun piispa Johannes Gezelius vanhempi kirjoitti enemmän lapsille suunnatun aapiskatekismuksen *Yxi paras lasten tawara* (1666), joka sisälsi *ABC Kirjan*. Teoksesta tuli yli sadaksi vuodeksi suomalaisen kansanopetuksen tärkein kirja, josta otettiin yli 80 painosta. Aapisten historiaa Suomessa tutkineen Liisa Kotkaheimon mukaan Gezelius arvosteli siihenastista opetustapaa, jossa opettaja luki muutamia kirjaimia ja käski oppilasta toistamaan ne.³ Kun kirjaimet oli opittu, siirryttiin vasta varsinaiseen lukemisen harjoitteluun.

Gezelius vaati voimakkaasti, että lukemaan opettaminen uudistetaan siten, että ulkoluvusta siirrytään sisälukuun ja painotetaan luetun ymmärtämistä. Hän piti tärkeänä, että kansa ymmärsi oppimansa katekismuksen kohdat. Tästä syystä ryhdyttiin järjestämään lukutaidon tutkintotilaisuuksia niin kutsuttuja lukukinkereitä. Kansan lukutaito alettiin merkitä lukuluetteloihin

³ Kotkaheimo 2002.

eli rippikirjoihin.⁴ Jos vaadittavaa lukutaitoa ei saavuttanut, annettiin vakava varoitus tai jalkapuurangaistus. Myöskään ehtoolliselle ei ollut asiaa eikä avioliittokuulutusta saanut. Seurakuntiin hankittiin luku- ja kirjoitustaidon omaavia lukkareita, jotka puolestaan opettivat lahjakkaita poikia lukutaidon kiertäviksi opettajiksi kinkerikuntiin.

Opetusohjeissa Getzelius korosti opettajan työn merkitystä, lukemisen harjoittelemista ja kertaamista. Hänen mukaansa kirjaimet piti opettaa muutama kerrallaan. Lukemaan opettamisessa kirjaimet yhdistettiin tavaten ja tavaamisharjoitusten myötä siirryttiin sanojen ja tekstien lukemiseen. Tämän saavuttamiseksi tarvittiin paljon hyviä ja kohtuuhintaisia kirjoja, joita Gezelius myös itse julkaisi ja myi seurakunnille sekä papistolle.⁵ Näin kirjainten nimeämiseen ja tavaamiseen perustuvasta kirjaintavausmenetelmästä tuli yleisimmin käytetty lukemaan opettamisen menetelmä suomenkielessä vuosisadoiksi eteenpäin.



Kuva 2. Johannes Getzelius vanhemman *Yxi paras lasten tawara*

⁴ Mäkelä-Henriksson 1988.

⁵ Laasonen 1988.

Gezeliuksen työtä jatkoi menestyksekkäästi hänen poikansa Johannes Getzelius nuorempi. Hyvin alkanut lukutaidon vahvistuminen katkesi kuitenkin nälkävuosiin ja niitä seuranneisiin Suureen Pohjan sotaan ja isovihaan. Sodan päätyttyä 1721 Turun piispa Witte yritti tarmokkaasti elvyttää kansan lukutaitoa, mutta lukutaidon yleistymiseen vaikutti merkittävästi vasta rippikoulun pakollisuus vuonna 1763. Pappien oppaaksi rippikoulun pitoon julkaistiin Lapuan kirkkoherran Isak Lithoviuksen rippikoululaisten ja kinkereille osallistuvien katekismustaidon kuulustelemiseen tarkoitettu kysymyskirja *Rippi schoulu ja kingeri-lugut, eli kysymyset, jotca rippi-scoulus lapsille ovat eteen asetettavat* (1765). Kyläkoulujen opettajat ryhtyivät jakamaan tietoa puustaaveista ja tavaamisesta niin, että lapset selviytyivät lukukinkereillä ja nuoret uskalsivat mennä rippikouluun.⁶ Vuosisadan lopussa lukutaito alkoi vihdoinkin yleistyä.

Kukin aikakausi yhteiskunnallisine painotuksineen heijastuu aina opetuksen päämääriin, käytettäviin opetusmenetelmiin sekä lukutaidosta ja sen opettamisesta käytyyn keskusteluun. Agricolan, Gezeliuksen ja kumppaneiden aikaan kansan sivistyksen ja lukutaidon tavoitteet liittyivät tiukasti uskonnollisiin tarkoitukseen. Myöhemmin lukemaan opettamista ovat säädelleet laajemmin oppimiseen liittyvät teoreettiset näkökulmat kussakin ajassa: kypsymisen, kehityksen, sukeutumisen ja sosiokulttuurisen oppimisen teorit.

[O]Lukemaan opettamisen muutoksia

Ymmärrykseemme lukutaidosta ja sen opettamisesta ovat ajan myötä vaikuttaneet erilaiset teorit ja oppimiskäsitykset.⁷ Eri aikakausien teorit ovat myös keskinäisessä suhteessa toisiinsa siten, että myöhäisemmät teorit rakentuvat aina varhaisemman tietämyksen pohjalle kuitenkin jotain oleellista aina muuttaen. Ne ovat myös sidoksissa kunkin aikakauden käsitykseen ihmisen oppimisesta. Viime vuosikymmenten aikana käsitys lukutaidon oppimisesta on muuttunut tutkimustiedon lisääntyessä. Samoin lukutaidon vaatimukset ovat 2000-luvulla entistä moninaisemmat perustuen laajaan tekstikäsitukseen ja monilukutaitoon.

1900-luvun alkupuoliskolla uskottiin vakaasti siihen, että lapsi pystyy oppimaan lukutaidon vasta, kun hän on saavuttanut tietyn älykkyysien biologisen kypsymisen kautta. Tämän kypsyysteorian mukaan lapsilla itsellään ajateltiin olevan vain vähän tietoa ja ymmärrystä lukutaidosta ennen

⁶ Mäkelä-Henriksson 1988.

⁷ Teorioista ks. tarkemmin Lerkkanen 2006.

koulun alkua. Vasta koulussa lapsi oppisi kirjainten nimet ja tavaamisen alkeet. Lukemaan opettaminen perustui yksittäisten vaikeutuvien taitojen toistamiseen. Myöskään vanhemmilla ei ajateltu olevan juuri vaikutusta lapsen lukemaan oppimiseen.

Kypsyysteoria kyseenalaistettiin 1960-luvulla, jolloin ajateltiin, että kehitys on pikemminkin perimän ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. Ryhdyttiin keskustelemaan siitä, voitaisiinko lasten kehitykselliseen ”valmiuteen” vaikuttaa jo ennen lukemaan opettamisen alkamista tukemalla lukemisen edellytyksiä. Tämän keskustelun tuloksena monissa päiväkodeissa ryhdyttiin painottamaan kouluvalmiuksien ja lukemisen valmiuksien harjoittamista. Esiopetukseen kehiteltiin kouluvalmiusohjelmia, jotka olivat hyvin strukturoituja ja perustuivat esiopetuksen työkirjoissa oleviin harjoituksiin. Lukemista ei kuitenkaan ”saanut” opettaa vielä esiopetuksessa vaan systemaattinen lukutaidon opetus alkoi vasta koulussa.

Mullistavin muutos tapahtui 1970-luvulla, jolloin havaittiin, että kirjainten nimillä tavaaminen itse asiassa hidasti lukutaidon oppimista suomenkielessä, jossa on hyvin säännönmukainen kirjain-äännevastaavuus. Kirjainten nimillä tavaamisesta päätettiin siirtyä kirjainten äänneillä tapahtuvaan liukumiseen. Tämä edellytti mittavaa opettajien täydennyskoulutusta koko maassa. Käytännössä kaikki alkuopettajat koulutettiin uuden fonologisen lukemaan opettamisen menetelmän käyttäjiksi. Tämä muutos mullisti myös aapiset ja opettajan oppaat. Oppaissa neuvottiin nyt tarkasti, mikä on kutakin kirjainta vastaava äänne, miltä se kuulostaa ja miten se muodostuu suussa.

Ensimmäisellä luokalla painotettiin koko luokassa samaan tahtiin etenevää opettajajohtoista opetusta sekä drilliharjoitteita, jotka tukivat kirjain-äännevastaavuuden oppimista ja lukemisen perustekniikkaa. Vanhemmille esitettiin toive, etteivät he opettaisi lapsia lukemaan ja kirjoittamaan ennen koulun alkua, jotta lapset eivät oppisi virheellisesti.

Lukutaidon tutkimuksen laajentuessa lapsen varhaisvuosiin tultiin tietoisemmiksi siitä, että lukutaitoon liittyvä kehitys alkaa lapsen syntymästä ja on jatkuva prosessi, jossa lapsi on itse aktiivinen toimija. 1980-luvulla kehitetty sukeutuva lukemaan oppimisen teoria tuli tunnetuksi ”kielen kokonaisvaltaisena” lähestymistapana. Havaittiin, että lukeminen, kirjoittaminen ja puhe kehittyvät tiiviissä vuorovaikutuksessa sitä mukaa, kun lapsi aktiivisesti osallistuu lukemistilanteisiin. Tällöin kokemukset kotona ja ympäristössä voivat herkistää lapsen lukutaidolle. Ajateltiin, että lapset harjoittelivat lukemista todellisen elämän tilanteissa.

Varhaiskasvattajia rohkaistiin rakentamaan kielellisesti rikkaita oppimisympäristöjä ja kieleen pohjautuvia opetussuunnitelmia, joissa painotettiin lukemisen, kirjoittamisen, puhumisen ja kuuntelemisen välisiä yhteyksiä. Aikuisen tuli edistää myönteistä asennetta lukemista kohtaan, kiinnittää lapsen huomiota ympäristön teksteihin sekä järjestää lapsille mahdollisuuksia tutustua kirjaimiin ja kirjoihin – toisin sanoen herkistää lasta lukutaidolle. Lukemaan oppimista ohjattiin osana erilaisia aktiviteetteja eikä erillistä systemaattista lukemaan opettamista saatikka aapisia ajateltu tarvitsevan. Tämän lähestymistavan ajatukset ovat juurtuneet oppimisympäristöjen merkityksen oivaltamiseen osana lukemaan oppimista ja opettamista tänäkin päivänä.

Sosiokonstruktivistinen lähestymistapa vahvisti sukeutuvan lukemisen teorian ajatusta siitä, että tieto on sosiaalista ja oppiminen tapahtuu sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteissa. Tämä näkemys on myös heijastunut vuoden 2014 opetussuunnitelmiin, joissa korostetaan vuorovaikutuksen merkitystä lukutaidon oppimisessa sekä monilukutaitoa laajan tekstikäsitteilyksen pohjalta. Lukutaidon oppiminen katsotaan olevan osa sitä sosialisatioprosessia, jonka avulla lapsi oppii ymmärtämään ympäröivää todellisuutta ja luomaan sille merkityksiä muutoinkin. Näin ollen kouluun tullessaan lapsilla on hyvin erilaisia kokemuksia lukemisesta ja erilainen ymmärrys siitä, mitä lukutaito on, mihin sitä tarvitaan ja miten opitaan lukemaan.

Parin viime vuosikymmenen aikana tämä näkemys on saanut tukea tutkimuksista. On havaittu, että lasten väliset erot lukemisen valmiuksissa ovat hyvin suuret kouluun tullessaan. Vaikka noin kolmasosa koulutulokkaista osaa lukea sujuvasti kouluun tullessaan ja lähes kaikilla kirjaintuntemus on hyvällä tasolla, on pienellä osalla lapsista selviä ongelmia lukutaidon oppimisessa.⁸

Koulutulokkaiden taitojen suuret erot ovat vaikuttaneet myös 2000-luvulla aapisten rakenteeseen radikaalilla tavalla. Kirjain kerrallaan etenevän rakenteen sijaan, aapisissa on nyt alusta asti eriyttävää lukemisen harjoittelun materiaalia: tavuja, sanoja ja vaikeustasoltaan erilaisia tekstejä. Näin pyritään tarjoamaan jokaiselle oppilaalle mahdollisuus kehittää lukutaitoaan niistä lähtökohdista, jossa lukutaidon kehitys on sillä hetkellä. Tosin tutkimukset ovat osoittaneet, että lukemaan opettaminen tuottaa tulosta ja yleensä lukutaidottomat ottavat varhaiset lukijat taidoissaan kiinni jo ensimmäisen luokan aikana.⁹

⁸ Lerkkanen ym. 2010.

⁹ Soodla ym. 2015.

[O]Lukemaan opettamisen menetelmiä suomalaisissa aapisissa

Lukemaan opettamisen menetelmät jaetaan synteettisiin ja analyttisiin menetelmiin. Tämän lisäksi puhutaan sekamenetelmistä, joilla tarkoitetaan lukemaan opettamisen menetelmiä, joissa yhdistetään synteettisten ja analyttisten menetelmien piirteitä. Suurin osa suomalaisista opettajista käyttää nykyisin opetuksessaan juuri sekamenetelmää.

[AO]Synteettiset menetelmät

Synteettisillä menetelmillä on pitkä historia ja edelleen vankka sija suomalaissa kouluissa. Synteettisissä menetelmissä opetuksen lähtökohta on kirjain, äänne tai tavu, joita yhdistelemällä opitaan lukemaan sanoja. Opetus ja harjoittelu etenevät näin kielen pienistä osista kohti suurempia kokonaisuuksia. Synteettiset menetelmät sopivat ortografisesti säännönmukaiseen suomen kielen rakenteeseen, jossa kirjoitus on hyvin lähellä puhuttua kieltä. Ne ohjaavat tarkkaan lukemiseen ja niiden avulla saavutetaan virheetön tekninen peruslukutaito verrattain nopeasti. Synteettisten menetelmien on myös havaittu tukevan vahvasti oikeinkirjoituksen oppimista ja sopivan erityisen hyvin hitaasti oppiville lapsille.

Synteettisiä menetelmiä on kuitenkin moitittu liiasta teknisyydestä. Niissä korostuu hyvin pitkään samanlaisena toistuva mekaaninen harjoittelu ja oikeinlukemisen vaatimus. Tämä on nähty ongelmana erityisesti lukemisen harjoittelun motivaation kannalta. Lisäksi synteettisiin menetelmiin etenevissä luokissa voi jäädä lukemisen sujuvuus ja luetun ymmärtäminen helposti toissijaisiksi tekijöiksi lukemisen virheettömyyden korostuessa.

Kirjaintavausmenetelmä on todennäköisesti vanhin ja tavallisin menetelmä lukemaan opettamisessa.¹⁰ Saksassa kirjaintavausmenetelmä vallitsi 1800-luvun alkukymmenille, Ruotsissa vielä 50 vuotta pidempään ja Suomessa jopa 1970-luvulle asti. Syy siihen, että kirjaintavausmenetelmä piti pintansa niinkin pitkään, oli osaksi riittämätön tieto kirjaimen grafeemin ja foneemin välisestä suhteesta. Menetelmä jättää lapsen oman oivalluksen varaan lukemisen perustekniikan opettamisessa kirjaimen funktion ja ääntämisen vastaavuuden

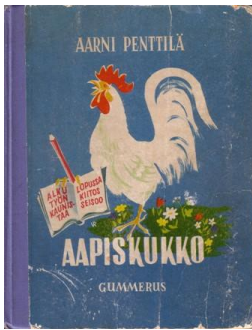
¹⁰ Kotkaheimo 2002.

havaitsemisen. Vaativinta menetelmässä on sanan synteesinteko kirjainten nimistä. Opetus etenee siten, että sanasta otetaan sen ensimmäinen tavu, ja sen kirjaimet luetellaan niiden nimillä – esimerkiksi *tee aa tee* –, jonka jälkeen tavu sanotaan sellaisena kuin se puhutaan – *tat-*. Tämän jälkeen otetaan sanan seuraavan tavun kirjainten nimet – *tee ii* –, joista kootaan tavu – *ti*. Lopuksi sana kootaan lisäämällä tavut yksi kerrallaan aikaisemmin sanottuihin tavuihin kunnes koko sana on saatu tavaamalla kootuksi – *tat-ti*. Tästä syystä menetelmästä käytetään myös nimitystä tavausmenetelmä.

Ongelmallista menetelmässä on, että kirjainten nimet eivät vastaa puhutun kielen äänneitä vaan oppiminen perustuu pikemminkin visuaaliseen tavumuistiin kuin fonologisiin vihjeisiin. Kirjainten nimissä vokaalit pitenevät – *aa, uu, ii* – ja konsonanttien nimissä on mukana vokaaliainesta – *L = äi, T = tee, S = äs*.

Joillakin lapsilla kirjainten nimien luetteleminen saattaa myös jäädä mekaaniseksi tavaksi, joka hidastaa lukutaidon kehittymistä. Sanan edestakainen sahaava lukeminen, jossa silmät palaavat sanan alkuun yhä uudelleen, ohjaa hitaaseen lukemiseen ja tuottaa myös paljon muistettavia yksiköitä. Usein sanan loppuun päästyään, lukija on jo unohtanut sanan alun ja arvaa sanan joko kuvan, kontekstin tai viimeisen tavun perusteella – esimerkiksi *tatti* voi muuttua sanoiksi *sieni* tai *täti*. Lapsi saattaa selvittää lukemaan opettelu alkuvaiheesta myös opettelemalla ulkoa aapisen sanoja tai arvaamalla sanoja kontekstin perusteella, jolloin aikuisesta kuulostaa siltä kuin lapsi osaisi lukea. Kaksitavuisten sanojen kohdalla menetelmä vielä toimii, mutta ongelmaksi muodostuvat suomen kielen lukuisat pitkät sanat ja niiden kokoaminen tavuittain – esimerkiksi *hoo yy tee hyt- → tee yy ty- → hyt-ty- → än ee än nen = hyttynen*.

Vaikka menetelmässä on paljon ongelmia, on suurin osa suomalaisista siitä huolimatta vielä muutama vuosikymmen sitten oppinut lukemaan tällä tavoin. Lukuisat aapisklassikot perustuivat tavausmenetelmän käytölle opetuksessa kuten Aukusti Salon *Meidän lasten aapinen* (1. painos 1935), Aarni Penttilän *Aapiskukko* (1. painos 1938), Martti Haavion, Aili Konttisen ja Ohto Oksalan *Iloinen aapinen* (1. painos 1937) ja Urho Somerkiven, Hellin Tynellin ja Inkeri Airolan *Lasten oma aapinen* (1. painos 1958).



Kuva 3. *Aapiskukko*. Laatinut Aarni Penttilä. Kuvittanut Asmo Alho (9. painos, Gummerus, 1954.)



Kuva 4. *Lasten oma aapinen*. Laatinut Urho Somerkivi, Hellin Tynell, Inkeri Airola.

Kuvittanut Usko Laukkanen. (7. painos, Otava, 1964.) **[VIEREEN KUVA A-SIVUSTA]**

Kirjaintavaus muuttui pikkuhiljaa *äännetavausmenetelmäksi*, joka edelleen kokosi sanat tavuittain. Äänmenetelmässä kirjainten nimet korvataan kuitenkin kirjainta vastaavilla äänneillä luettelemalla ensin tavun äänneet – /k/ /i/ /s/ –, jonka jälkeen äänneet kootaan tavuksi – *kis*-. Tämän jälkeen sanaa rakennetaan edelleen tavu kerrallaan – /s/ /a/ → *sa* –, kunnes koko sana on koottu – *kis-sa*-. Ääneentavauksessa ei käytetä myöskään sanan edestakaista tavujen välikokoamista. Nämä asiat ovat selvä parannus kirjaintavausmenetelmään verrattuna. Nyt visuaalinen havainto kirjaimista, kuultu äänne ja suun ääntöliike tukevat toinen toisiaan. Menetelmä jäi kuitenkin vain välivaiheeksi kehiteltäessä suomen kieleen pidemmälle vietyjä äännepohjaisia menetelmiä.

Dagmar Kemilän jo varhain kehittämässä *tavuittaisessa liukumismenetelmässä* otettiin käyttöön vain kirjainten äänneet.¹¹ Sanaa liu’uttiin äänneestä toiseen tavun ääntöä hidastaen ja venyttäen – äänneiden venytys osoitettiin esimerkiksi pisteillä: *j..ää → h..al.. → l.i = jäähalli*. Tavujen välikokoamista ei käytetty vaan menetelmässä keskityttiin etenevään tavusta toiseen liukumiseen. Ilman kestopajoituksia äänneet kuitenkin venyivät epämääräisiksi. Kemilän menetelmässä äänneiden kestot opeteltiin myöhemmin perinteisen tavaamisen yhteydessä, jolloin kirjoitus samalla tarkentui. Kemilän aapisessa *Luen ja kerron* (1. painos 1950) oli periaatteena ”äänneet kuullaan ja luetaan, kirjaimet nähdään ja kirjoitetaan”.

Tavujen käyttö perusyksikkönä perustuu siihen, että suomen kielessä tavu on puheen luonnollisen rytmin perusyksikkö, mistä syystä kirjoitettujen sanojen äänneyhdistelmät on luontevinta opettaa juuri tavun avulla. Menetelmässä pyritään suoraan tavutasoiseen lukemiseen. Tämä johtaa useimmiten sujuvaan lukemiseen ensin tavuittain ja myöhemmin sanatasolla. Menetelmän etuna pidettiin sitä, että se vahvisti oikeaa lukusuuntaa, tuki sujuvaa lukemista ja auttoi kaksoiskonsonanttien hahmottamisessa, koska tavurajalla pysähtyminen korosti tavujen loppu- ja alkukonsonanttia – esimerkiksi *sam-mak-ko*. Ongelmia havaittiin lähinnä oikeinkirjoituksessa, koska lapsilla saattoi olla pitkään epäselvyyttä äänneiden kestoissa ja tavurajoissa.

Kansakoulunopettaja Linda Heiskanen kehitti 1970-luvulla *oivallusmenetelmän* Kemilän menetelmän pohjalta käyttäen heti äänneiden oikeita pituuksia ja hyläten perinteisen tavaamisen. Menetelmä perustui äänne-kirjainyhteyden oivaltamiseen. Heiskanen huomasi, miten tärkeää lapselle oli äänneen syntyminen paikka ja kielen asento suussa äänneen syntyessä. Menetelmässä lähdetäänkin liikkeelle puheesta, sen tarkasta kuuntelemisesta sekä äänneiden erottelusta. Menetelmä painottaa ääntöjen varassa tapahtuvaa äänneiden yhdistämistä ja sanan kokoamista. Ensimmäin erotetaan puhutusta sanasta äänneitä, jonka jälkeen äänneet yhdistetään tavuksi, tavut kootaan sanaksi ja sanat lauseeksi. Äänne-erottelussa ei käytetä kirjainten nimiä, vaan äänneet pyritään erottamaan kuullun, eli auditiivisen havainnon, perusteella, jonka jälkeen tutkitaan, miten äänne syntyy, eli miten se artikuloidaan, ja miltä se näyttää kirjoitettuna, eli millainen on visuaalinen havainto. Kirjainten nimet opetellaan vasta myöhemmin.

Heiskasen *Oma aapinen* (1. painos 1980) sisältää runsaasti äänneyhdistelmien drilliharjoituksia, joiden tarkoitus on harjaannuttaa lapsia erottamaan äänneet hyvin tarkasti ja tekemään

¹¹ Kemilä 1950.

äänneyhdistelmiä. Drilliharjoituksissa käytetään paitsi tyypillisiä tavorakenteita myös merkityksettömiä ja suomen kielen rakenteesta poikkeavia äänneyhdistelmiä – esimerkiksi *oj, uai, av, srm*.

Menetelmään sisäänrakennettu pitkä merkityksettömien tavujen harjoittelun vaihe on saanut paljon kritiikkiä osakseen. Drilliharjoitusten katsottiin olevan lukutaidosta irrallisia harjoituksia ja suomen kielen rakenteesta poikkeavien tavujen käytöllä ei katsottu olevan mitään tekemistä merkityksellisten sanojen lukemisen kanssa. Drilliharjoitukset olivat ongelmallisia myös harjoittelumotivaation ylläpitämisen kannalta. Lukemisen funktio, saada selvää kirjoitetusta kielestä, ei toteutunut. Toisaalta oivallusmenetelmällä on edelleen kannattajansa, jotka pitävät menetelmän systemaattisuudesta. He puolustavat sitä, koska sen avulla saavutetaan tarkka mekaaninen oikein lukemisen taito.

Erityisopettaja Sakari Karpin kehittämä *KÄTS-menetelmä* – kirjain äänne tavu sana – on analyttis-synteettinen sekamenetelmä, jossa opetetaan rinnakkain sanojen tunnistamista, lukemista ja kirjoittamista.¹² Menetelmä on alun perin kehitelty lukemisvaikeuksia korjaavaksi menetelmäksi erityisopetukseen. Sen kehittäminen 1970-luvulla osui aikaan, jolloin silloinen tutkimustieto lukemaan oppimisesta kyseenalaisti voimakkaasti suomalaisen kirjainten nimillä tapahtuvan tavaamistradition. Se sai useat opettajat pohtimaan lukemaan opettamisen vaihtoehtoja. Suomen kielen rakenteeseen ja äänneisiin pohjautuva KÄTS-menetelmä tuli vähitellen käyttöön lähes koko maassa systemaattisen opettajien täydennyskoulutuksen avulla. Hyvien tulostensa ansiosta siitä tuli vähitellen vahva perusmenetelmä, jonka elementtejä lähes kaikki käytössä olevat lukemaan opettamisen menetelmät ja nykyiset aapiset edelleen soveltavat.¹³

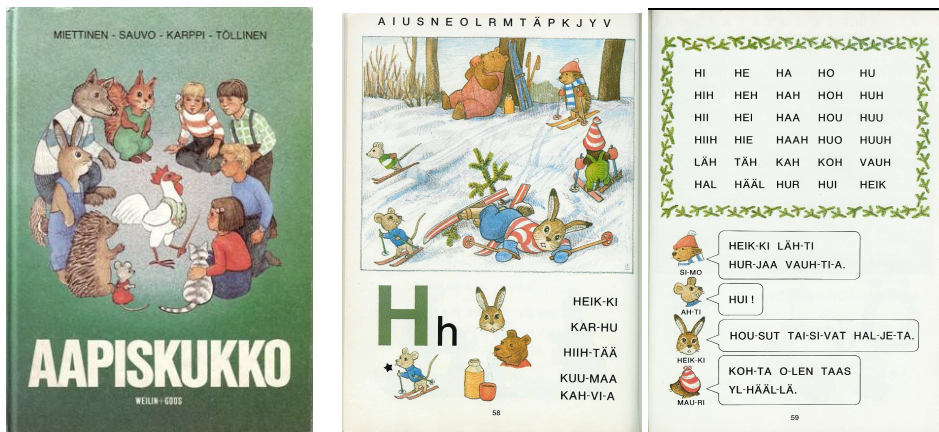
Karpin menetelmää sovellettiin ensimmäisen kerran *Aapiskukko*-aapisessa (1. painos 1981) ja siihen liittyneessä tukiovetusmateriaalissa. *Aapiskukon* opettajan oppaalla oli erittäin tärkeä merkitys uuden menetelmän sisään ajamisessa. Työryhmän Mervi Miettinen, Sakari Karppi ja Markku Töllinen laatima opas onkin yksityiskohtaisuudessaan eräänlainen käännekohta aapisen opettajan oppaissa. Siihenastiset opettajan oppaat olivat olleet vain muutaman sivun ohjeistuksia. Nyt opettajan opas antoi kirjainkohtaiset opetusohjeet ja aapisen aukeamakohtaiset käsittelyvihjeet. Tämän jälkeen aapisten opettajan oppaat ovat olleet tärkeä lukemaan opettamisen pedagogiikan ja aapisen käytön väline.

¹² Karppi 1983.

¹³ Lerkanen ym. 2010.

Luku- ja kirjoitustaidon oppimisessa on puhutun kielen rakenneyksiköiden hahmottaminen tärkeää. KÄTS-menetelmän keskeiset vaiheet ovat kirjaimen muuttaminen äänneeksi, äänneiden yhdistäminen, tavun ja lopulta sanan hahmottaminen. Alkuharjoitukset ovat rinnastettavissa kielellisen tietoisuuden harjoituksiin, joissa puheen avulla pyritään hahmottamaan tavuja ja sanoja. Sanojen tavuerottelun pohjana on sanan tavurytmin lisäksi tavun puhuminen loppuun saakka ja tavujen visualisoiminen tavuviivaa käyttäen. Lyhyiden alkuharjoitusten jälkeen seuraavat kolme kirjoitetun kielen rakenteen mukaista tasoa: kirjain-äännetaso, tavutaso ja sanataso. Kaikissa tasoissa opetetaan tunnistamaan, kirjoittamaan ja lukemaan äänneitä, tavuja ja sanoja.

KÄTS-menetelmän etuna on tarkan lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan oppiminen suhteellisen nopeasti. Kun perusasiat on opittu, oppilas pystyy lukemaan virheettömästi käytännössä mitä tahansa tekstiä. Toisaalta menetelmän painottama hidaskäyttö koetaan ongelmaksi lähinnä toistuvien tavuharjoitteiden kohdalla varsinkin, jos ne jäävät lapsille merkityksettömiksi drilliharjoituksiksi. Samoin on kritisoitu voimakasta opettajajohtoisuutta ja opettajan kontrollin korostamista nykyisten oppimiskäsitysten vastaisina. Toisaalta KÄTS:in eduksi on nähty se, että systemaattisen ja hitaan etenemisen ansiosta opettajan on helpompi seurata kunkin oppilaan etenemistä, havaita mahdolliset oppimisvaikeudet ja puuttua niihin jo varhaisessa vaiheessa. Menetelmän avulla on päästy hyviin tuloksiin juuri niiden oppilaiden keskuudessa, joilla on lukivaikeuksia.¹⁴



Kuva 5. *Aapiskukko*. Laatineet Mervi Miettinen, Sakari Karppi ja Markku Töllinen. Kuvittanut Tini Sauvo. (2. painos, Weilin+Göös, 1982.)

¹⁴ Karppi 1983.

[AO]Analyttiset menetelmät

Sukeutuvan teorian myötä Suomeen muotoutui 1970–1980-luvuilla sovelluksia lukemaan opettamisen kokonaisvaltaisista menetelmistä, joita kutsutaan analyttisiksi menetelmiksi. Mallit tulivat lähinnä ruotsin ja englannin kielistä. Niissä sanat ovat lyhyitä ja useimmiten perusmuodossaan eikä taivutettuina. Lisäksi tarvitaan hyvää kokonaisten sanahahmojen tunnistamisen taitoa, koska puhutun ja kirjoitetun kielen välinen yhteys on heikko.

Analyttisissä menetelmissä opetuksen lähtökohtana on jokin merkitystä kantava kielen osa, kuten kokonainen sana, lause tai teksti, jota ryhdytään analysoimaan. Opetus etenee näin merkityksellisistä kokonaisuuksista kohti kielen pienempiä yksiköitä – esimerkiksi teksti → lause → sana → tavu → äänne → kirjain. Suomessa työryhmän Saini Knuuttilan, Hillevi Kääriäisen, Maija Turunen ja Touko Voutilainen laatima *Aapinen* (1. painos 1967) on esimerkki kokosananametelmästä, jossa lukemaan opettamisen tarkastelu lähtee kokonaisten sanojen hahmottamisesta.



Kuva 6. *Aapinen*. Laatineet Saini Knuuttilan, Hillevi Kääriäisen, Maija Turunen ja Touko Voutilainen. Kuvitus Kylli Koski. (1. painos, Weilin+Göös, 1967.)

Analyttisiin menetelmien kehittelyyn on merkittävästi vaikuttanut John Downingin kognitiivisen selkeyden teoria,¹⁵ joka painottaa lukemisen kommunikaatiivista luonnetta. Hänen mukaansa

¹⁵ Downing 1979.

lukemaan oppimisen välttämättömät edellytykset ovat lukemisen tarkoituksen ymmärtäminen, kielen tiedostaminen ja lukemisessa käytettävien käsitteiden oppiminen. Downing painottaa, että lukemiseen valitut asiat ja ajatukset olisivat lapselle merkityksellisiä ja liittyisivät hänen kokemusmaailmaansa. Lähestymistapa on siis merkityspainotteinen ja kirjain-äännevastaavuus tulisi opittavaksi vasta myöhemmin.

Analyyttisten menetelmien ongelmaksi on koettu niiden epäsäännöllisiin kieliin pohjautuva suhde kirjoitetun kielen tarkasteluun. Tästä on aiheutunut se, että kirjain-äännevastaavuus on helposti jäänyt lapsille pitkään hämäräksi samoin kuin suomen kielessä keskeiset äänteiden kestojen erottelut, morfeemit ja tavurajojen hahmottaminen. Tämän on katsottu heijastuneen edelleen kirjoitustaidon oppimisen ongelmiin ja siihen, että lapset tekevät lukiessaan pitkään virheitä. Toisaalta niiden etuna on nähty hyvä lukemismotivaatio, luetun ymmärtämisen pohjan vahvistaminen ja lasten tuottelias kirjoittaminen.

Eniten käytössä oleva analyyttinen menetelmä on ruotsalaisen Ulrika Leimarin kehittämä LTG-menetelmä – läsinlärning på talets grund –,¹⁶ josta Suomessa käytetään nimeä *LPP-menetelmä* – lukemaan puheen perusteella. Menetelmä levisi Suomessa ensin ruotsinkielisiin kouluihin luokanopettaja Annika Ödmanin johdolla ja se on vähitellen levinnyt myös suomenkieliseen opetukseen. LPP-menetelmän keskeisiä periaatteita ovat lapsilähtöisyys, yksilöllisyys ja toiminnallisuus, jotka yleensä siirtyvät luokan muihinkin toimintoihin.¹⁷

LPP:ssä opetuksen lähtökohtana on lasten oma puhekieli, jota muutetaan kirjoitetuksi kieleksi. Lukemisprosessissa halutaan painottaa lukutaidon yhteyttä puheeseen ja kuuntelemiseen. Puhe edellyttää yhteistä käsitemaailmaa. Opettajan tehtävä on olla herkkä lapsia kiinnostavien teemojen ja aiheiden suhteen, jotta hän saa lapset keskustelemaan keskenään sekä yhdessä opettajan ja koko ryhmän kanssa. Ryhmän kokemusten jakaminen keskustelun avulla laajentaa yksittäisen lapsen sanavarastoa ja kielellistä ilmaisua. Menetelmässä edetään viiden vaiheen kautta: keskusteluvaihe, saneluvaihe, laborointivaihe, uudelleenlukemisvaihe ja jälkikäsitteilyvaihe. Näiden vaiheiden jälkeen jatkuu monipuolinen työskentely sanojen, kertomusvihkon omien juttuja ja lastenkirjallisuuden parissa.

¹⁶ Leimar 1974.

¹⁷ Järvinen 1993.

LPP-menetelmää on kiitelty sen lapsilähtöisyyden, yksilöllisyyden ja vuorovaikutteisen toiminnan takia. Lapset kokevat työskentelyn yleensä helpoksi ja hauskaksi. Samassa aiheessa ja tekstissä pitkään pysyminen antaa lapsille aikaa työstää aihetta ajatuksellisesti ja kielellisesti. Lauseiden rakentaminen opitaan hallitsemaan varhain ja ilmaisussa käytetään rikasta kieltä. Lisäksi luetun ymmärtäminen on LPP-luokissa todettu hyväksi.¹⁸ Menetelmää on moitittu lähinnä sen työläyden takia: periaatteessa kaikki opetusmateriaali valmistetaan aina uudelleen uuden ryhmän kanssa.

Ensimmäinen LPP-menetelmää soveltanut suomenkielinen aapinen oli Greta Laurion ja Marja Tuonoson *Kielentaito osa 1 – Syysaapinen* ja *Kielentaito osa 2 – Kevätaapinen* (molempien 1. painokset 1978). Aapisissa oli paljon tyhjiä viivoja, jolle oppilaat kirjoittaisivat itse tekstin. Kielen taidon aapiset eivät kuitenkaan saavuttaneet kovinkaan suurta käyttäjäkuntaa.

Myöhemmin LPP-menetelmää sovelsivat Hannele Huovi, Mervi Wäre ja Markku Töllinen teoksessaan *Iloinen aapinen* (1. painos 1990), jossa aapisen aukeaman pääosassa on valmiin tekstin sijaan koko aukeaman kokoinen kuva ja siihen liittyvät muutamat sanat. Tämä antoi oppilaille mahdollisuuden laatia yhdessä kuvaan liittyvä teksti LPP-menetelmän tapaan. Myöhemmissä painoksissa *Iloisen aapisen* loppuun on opettajien vaatimuksesta lisätty tavuruudukot sekä sana ja lausetasoista luettavaa. Vaikka kirja tarjosi oppilaiden suuntaan LPP-menetelmää, noudatti sen opettajan opas tiukasti KÄTS-menetelmää edeten kirjain, tavu ja sana -periaatteen mukaan.



Kuva 7. *Iloinen aapinen*. Laatineet Hannele Huovi, Mervi Wäre ja Markku Töllinen. Kuvittanut Jukka Lemmetty. (14. painos, Weilin+Göös, 2003.) [VIEREEN AUKEAMAKUVA s. 64-65]

¹⁸ Julkunen 1986.

[AO]Paras lukemaan opettamisen menetelmä?

Opettajat pitävät tärkeänä, että he saavat valita itselleen opetukseensa sopivan aapisen. Lisäksi opettajat harvoin enää seuraavat orjallisesti jotakin yhtä menetelmää, vaikka KÄTS-menetelmän johdannaiset ovat edelleen yleisesti käytössä.

Opettajat itse puhuvat niin kutsutusta sekamenetelmästä, joka tarkoittaa jonkin tietyn menetelmän pohjalle rakentunutta ja heidän kokemuksensa kautta muotoutunutta omaa persoonallista tapaa opettaa lukemista. On kuitenkin huomattava, että suurimmalle osalle alkuopettajista kirjain-äännevastaavuuden opettaminen on edelleen yksi peruselementti lukemaan opettamisessa. Tämä valinta on hyvin järkevä suomen kielen yhteydessä, sillä monet tutkimukset ovat osoittaneet, että lukemaan oppimisessa on kielen ortografialla keskeinen merkitys. Niissä kielissä, joissa on hyvin säännönmukainen rakenne, kuten suomen kielessä, lapset oppivat lukemaan keskimäärin kaksi kertaa nopeammin kuin epäsäännöllisissä kielissä kuten englanti tai ranska.¹⁹ Tästä syystä lukemaan opettamisen alkeismenetelmää valittaessa, tulee kielen rakenteeseen todella kiinnittää erityistä huomiota.

Ei ole myöskään pystytty aukottomasti todistamaan yhden menetelmän tai aapisen ylivertaisuutta suhteessa toisiin. Lukemaan oppiminen on niin monen tekijän yhteisvaikutuksen tulos, että tämän selvittäminen olisi jokseenkin mahdoton tehtävä. Lisäksi suomenkielen säännönmukainen ortografia helpottaa lasten lukemaan oppimista siinä määrin, että lukemaan opitaan ennemmin tai myöhemmin menetelmästä riippumatta. On havaittu, että suomen kielessä lasten väliset erot lukutaidossa kaventuvat ja tasoittuvat ensimmäisten kouluvuosien aikana²⁰ toisin kuin monilla muilla kielialueilla.²¹ Sen sijaan menetelmien vertailussa on voitu havaita eroja yksittäisissä tekijöissä. Eroja on voitu havaita siinä, kuinka nopeasti mekaaninen lukutaito tai oikeinkirjoitustaito saavutetaan vai onko painopiste enemmänkin tekstin ymmärtämisessä ja tuottamisessa. Yleensä ottaen voidaan todeta, että lapset oppivat hyvin ne taidot, joita opettaja opetuksessaan painottaa, ja lapset rakastavat sen aapisen hahmoja, joita heidän luokassaan käytetään.

¹⁹ Seymour ym. 2003.

²⁰ Soodla ym. 2015.

²¹ Seymour ym. 2003.

[O]Aapisten tekijät ja tulevaisuus

Lukemaan oppimisen teorioiden lisäksi aapisten sisältöihin ovat vaikuttaneet niin yhteiskunnalliset murrokset kuin koululaitoksen kehitysvaiheet. 1950–1960-luvuille saakka aapisen tekstit olivat liittyneet yleensä maaseudun elämään, mihin kaupungistuminen toi muutoksen. Peruskoulun myötä 1970-luvulla esimerkiksi Kirsi Kunnaksen *Aikamme aapinen* (1. painos 1968) käsitteli koululaisten arkea sadun sijaan realistisesti. Sadun maailma ja eläinhahmojen seikkailut ovat silti säilyneet jossain määrin suosituimpien aapisten viitekehyksenä. 2000-luvun aapisten kuvissa ja kertomuksissa tapahtumapaikat ovat niin maaseudulla, kaupungeissa kuin vieraissa maissa. *Hauska matka* -aapisessa (1. painos 2002) seikkaillaan lukuisissa eri maissa, milloin laivalla ja milloin taas kuumailmapallolla. Aapisen henkilöillä on nykyään myös maahanmuuttajataustaa ja teksteissä on muitakin kuin suomenkielisiä sanoja, kuten esimerkiksi *Pikkumetsän aapisessa* (1. painos 2006), jossa seikkailee kanadalainen Alaska-niminen pesukarhu, joka opettaa englanninkielisiä sanoja.

Aapisen kirjailijoina ovat olleet maamme eturivin lastenkirjailijat, kuten Martti Haavio (*Iloinen aapinen*, *Kultainen aapinen* ja *Kotiaapinen*), Aale Tynni (*Kultainen aapinen*), Teuvo Pakkala (*Aapinen*), Eemil Nestor Setälä (*Veikon ja siskon aapiskirja*), Kirsi Kunnas (*Aikamme aapinen*), Hannele Huovi (*Iloinen aapinen* ja *Salainen aapinen*), Tuula Kallioniemi (*Aapinen* ja *Hauska matka*), Tittamari Marttinen ja Timo Parvela (*Tammen kultainen aapinen*) sekä Jukka Parkkinen (*Pikkumetsän aapinen* ja *Apilatie aapinen*).

Myös kuvittajat ovat olleet aikansa taitavimpia kirjojen kuvittajia kuten Rudolf Koivu (*Meidän lasten aapinen*), Martta Wendelin (*Alakansakoulun aapinen*), Venny Soldan-Blofeldt (*Aapinen*), Helga Sjöstedt (*Luen ja kerron*), Maija Karma (*Kultainen aapinen*), Jukka Lemmetty (*Iloinen aapinen*), Katri Kirkkopelto (*Pikkumetsän aapinen* ja *Huiske*) ja Pia Westerholm (*Apilatie aapinen*).

Aapisen ja opettajan oppaiden laatijat ovat olleet kokeneita pedagogeja kuten Sakari Karppi (*Aapiskukko*), Linda Heiskanen (*Oma aapinen*), Mervi Wäre (*Toisin sanoen*, *Aapiskukko*, *Iloinen aapinen*, *Salainen aapinen*, *Pikkumetsän aapinen* ja *Apilatie aapinen*), Markku Töllinen (*Aapiskukko*, *Iloinen aapinen* ja *Salainen aapinen*) ja Sinikka Raikunen (*Aapinen*, *Hauska matka* ja *Taikamaan aapinen*) sekä opettajankouluttajia ja tutkijoita kuten Aukusti Salo (*Meidän lasten aapinen*), Kaisa Hälinen (*Suomen lasten aapinen*), Aarni Penttilä (*Aapiskukko*), Kyllikki Röman (*Aikamme aapinen*), Auli Hakulinen (*Toisin sanoen*) ja Marja-Liisa Julkunen (*Oma aapinen*). Myös

tämän artikkelin kirjoittaja on ollut laatimassa aapisia ja opettajan oppaita (*Pikkumetsän aapinen* ja *Apilatieen aapinen*).

Aivan viimeaikoina aapisten ja opettajanoppaiden laatimisessa on käytetty lisääntyvässä määrin apuna tutkimustietoa. Monet aapisten pedagogiset ratkaisut nojaavat nykyään vahvaan tutkimuksen ja kokemuksen kombinaatioon.



Kuva 8. *Aikamme aapinen*. Laatinut Kirsi Kunnas apunaan työryhmä Veli Nurmi, Seija Nöjd ja Kyllikki Röman. Kuvittanut Elina Vanninen. (3. painos, WSOY, 1971.)



Kuva 9. *Pikkumetsän aapinen*. Laatineet Mervi Wäre, Marja-Kristiina Lerkkänen, Laura Suonranta-Hollo, Tuula Korolainen, Jukka Parkkinen ja Ritva Ketonen. Kuvittanut Katri Kirkkopelto. (11. painos, SanomaPro, 2015.)

Digitaaliset kopiot kirjoista ja e-kirjat ovat vähitellen tulossa lukemaan opettamisen välineiksi. Ensimmäinen sähköinen aapinen – niin kutsuttu digiaapinen – julkaistiin *Apilatieen aapisen* rinnalle

2015. Digiaapisessa tekstiä voi suurentaa, kuunnella tekstit luettuina, nauhoittaa omaa ääneen lukemista, merkitä tekstiin kiinnostavia kohtia ja tehdä muistiinpanoja. Tallentavien lukulaitteiden avulla suuri määrä luettavaa kulkee helposti mukana koulusta kotiin.

Nopeasti kehittyvät digitaaliset välineet antavat yhä uusia mahdollisuuksia kehittää aapisistakin kiinnostavia sähköisiä versioita, jotka voivat olla entistä vuorovaikutteisimpia ja pelien kaltaisia sisältäessään äänimaailman, animaatiota, liikkuvaa kuvaa tai 3D-kuvia. Kirjavinkkaukset saavat aivan uuden merkityksen, kun vinkattavat kirjat on helppo ladata kirjastojen tai sovellusten kautta omalle lukulaitteelle. Nykylapsille digitalisten välineiden käyttö ei ole uutta, mutta ainakin toistaiseksi painettu kirja on yhä e-kirjaa suositumpi alakoululaisten keskuudessa²². Se, onko aapinen painettuna kirjana vai digitaalinen versio lukulaitteella, ei loppujen lopuksi ole kuitenkaan keskeinen kysymys. Sen sijaan oleellista on, miten aapinen edelleenkin tukee lasten lukemaan oppimista ja motivoi harjoittelemaan lukemisen perustaitoja ja monilukutaitoa.



Kuva 10. *Apilatién aapinen* ja *Digiaapinen*. Laatineet Mervi Wäre, Marja-Kristiina Lerkkänen, Laura Suonranta-Hollo ja Jukka Parkkinen. Kuvittanut Pia Westerholm. (1. painos, SanomaPro, 2015.)

²² Tarvainen 2016

[O]Kirjallisuutta

Downing, John (1979) *Reading and Reasoning*. New York, Springer.

Julkunen, Marja-Liisa (1986) *Toisluokkalaisten lukutaito ja sen yhteydet kolmasluokkalaisten koulumenestykseen*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 13. Joensuun yliopisto.

Järvinen, Heljä (1993) *LPP: Lukemaan puhumisen perusteella – Lukemaanopettamismenetelmä ja työn pedagogiikka*. Helsinki, Otava.

Kaivola, Terttu (1988) *Messukirjasta meteli – Suomalaisen kirjan viisi vuosisataa*. Helsinki, SKS.

Karppi, Sakari (1983) *Lukutaidon ABC – Johdatus lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan opetukseen*. Espoo, Weilin+Göös.

Kemilä, Dagmar & Paavo Kuosmanen (1950) *Opetusmenetelmällisiä viitteitä alakansakoulun lukemisen opetukseen käytettäessä luku- ja puheopasta "Luen ja kerron"*. Helsinki, Valistus.

Kotkaheimo, Liisa (2002) *Lukemaan oppiminen: Aapinen – Katsaus kehitystrendeihin ja funktioihin 1500–1950*. Teoksessa Inkeri Pitkäranta (toim.) *ABC– Lukeminen esivallan palveluksessa*. Näyttelyjulkaisu. Helsinki, Helsingin yliopiston kirjasto & Suomen kansalliskirjasto, 33–77.

Laasonen, Pentti (1988) *Piispalliset kirjanpainajat Johannes Gezelius ja Petrus Bång*. Teoksessa Esko Häkli (toim.) *Kirja Suomessa – Kirjan juhluvuoden näyttely Kansallismuseossa 25.8.–31.12.1988*. Helsingin yliopiston kirjasto, 105–110.

Leimar, Ulrika (1974) *Läsning på talets grund*. Lund, GWK & Gleerup Bokförlak.

Lerkanen, Marja-Kristiina (2006) *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Helsinki, WSOY.

Lerkanen, Marja-Kristiina, Anna-Maija Poikkeus, Timo Ahonen, Martti Siekkinen, Pekka Niemi & Jari-Erik Nurmi (2010) *Luku- ja kirjoitustaidon sekä motivaation kehitys esi- ja alkuopetusvuosina*. *Kasvatus*, 41 (2), 116–128.

Mäkelä-Henriksson, Eeva (1988) Suomalaiset oppivat lukemaan ja kirjoittamaan. Teoksessa Teoksessa Esko Häkli (toim.) *Kirja Suomessa – Kirjan juhluvuoden näyttely Kansallismuseossa 25.8.–31.12.1988*. Helsingin yliopiston kirjasto, 111–118.

Seymour, Phillip, Mikko Aro & Jane Erskine (2003) Foundation Literacy Acquisition in European Orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 142–174.

Soodla Piret, Marja-Kristiina Lerkkanen, Eve Kikas, Pekka Niemi & Jari-Erik Nurmi (2015) Does Early Reading Instruction Promote the Rate of Acquisition? A Comparison of Two Transparent Orthographies. *Learning and Instruction*, 38, 14–23.

Tarvainen, Virpi (2016) *Neljäsluokkalaisten kokemuksia kirjan formaatin vaikutuksesta lukukokemukseen ja lukuintoon*. 100-vuotiaan Suomen uusi lukutaito –hanke. Helsinki, Lukukeskus.