

LPP-menetelmä lukivaikeuksisen oppilaan
alkuopettamisessa 1-3-luokilla

Annamari Raes
Pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Erikyispedagogiikan laitos
Huhtikuu 2006

Annamari Raes, LPP-menetelmä lukivaikeuksisen oppilaan alkuopettamisessa 1-3-luokilla, Jyväskylän yliopisto, Erityispedagogiikan laitos, Pro gradu –tutkielma, 96 sivua, 9 liites.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten LPP-lukemaanopettamismenetelmä soveltui LUKI-oppilaille 1-3-luokilla.

Tutkimustehtävät olivat seuraavat:

Tukeeko LPP-lukemaanopettamismenetelmä erilaista lukemaan opettelevaa LUKI-oppilasta?

Voidaanko LPP-menetelmällä harjoittaa äidinkielen eri osa-alueita?

Miten LPP-menetelmä motivoi LUKI-oppilasta?

Miten LPP-menetelmä tukee lapsen käsitystä hänestä itsestään lukijana?

Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksellista ja etnografista tutkimustapaa hyödyntäen. Oppilaista kerättiin laajat aineistot heidän ollessaan esi-3-luokilla. Tutkimusaineistoa luokiteltiin ja oppilaista kerättiin tapauskohtaiset kuvaukset äidinkielen taitojen etenemisestä. Lisäksi oppilaiden taitoja verrattiin taulukoiden avulla keskenään.

Tutkimustuloksina oli, että LPP-menetelmä soveltui myös LUKI-oppilaiden opetusmenetelmäksi. Kuitenkin tutkimuksessa huomattiin, että pelkät LPP-menetelmän vaiheet eivät riitä kirjoitusharjoitukseksi, vaan sitä pitää harjoittaa paljon lisää esimerkiksi perinteisin saneluvin. Luetunymmärtämistaidoissaan LUKI-oppilaat hyötyivät selvästi LPP-menetelmän analyyttisestä luonteesta. Yhtä oppilasta lukuun ottamatta oppilaat ymmärsivät lukemansa hyvin tai todella hyvin. Huomionarvoista oli, että luetunymmärtämistaidot kehittyivät selvästi, vaikka lukeminen sinällään olisi ollut varsin vajavaista. Samoin LUKI-oppilaat olivat innokkaita oppijoita ja saavuttivat kolmannen luokan kevääseen mennessä varsin paljon äidinkielen taitoja.

Asiasanat: lukeminen, lukemaanopettaminen, LPP-menetelmä, LUKI-oppilas

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
2	KIELEN RAKENNE JA PÄÄTEHTÄVÄT	7
	2.1 Kielen kehitys Piaget'n mukaan	8
	2.2 Lukemistapahtumassa tarvittavat käsitteet ja niiden merkitys	11
3	LUKEMINEN	16
	3.1 Motivaatio ja lukemaan oppiminen	18
	3.2 Lukutaidon opettaminen	22
	3.3 Downingin kognitiivisen selkeyden teoria	29
	3.4 Koti, koulu ja kulttuuri lukemaanopettamisen taustalla	32
	3.5 Lukemaanopettamismenetelmien jaottelu	35
4	LPP-LUKEMAANOPETTAMISMENETELMÄN KEHITTÄJÄ ULRIKA LEIMAR	39
	4.1 LPP-menetelmän tulo Suomeen	39
	4.2 LPP-menetelmän peruseriaatteita	40
	4.3 LPP-menetelmän eri vaiheet	43
	4.3.1 Keskustelu	43
	4.3.2 Sanelu	44
	4.3.3 Laborointi	44
	4.3.4 Uudelleenluku	45
	4.3.5 Jälkikäsitteily	45
	4.4 Aikaisempia tutkimuksia	46
5	LPP-MENETELMÄN SOVELLUS	54
6	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSJOUKKO	56
	6.1 Tutkimustehtävät	56
	6.2 Tutkimusmenetelmät ja aineiston analysointi	56
	6.3 Oppilaskuvaukset	59

7	TULOKSET	73
7.1	Erityisopettajien teettämät testit	81
7.2	Tulosten tarkastelua	83
8	POHDINTAA	89
	LÄHTEET	91
	LIITTEET	97
	LIITE 1 Oppilas A:n kirjoituksia 1 lk ja 3 lk	97
	LIITE 2 Oppilas B:n kirjoitusta 1 lk:lla	98
	LIITE 3 Oppilas B:n tarina 3 lk:lla	99
	LIITE 4 Oppilas C:n kirjoituksia 1 lk ja 3 lk	100
	LIITE 5 Oppilas D:n tarina 1 lk:lla	101
	LIITE 6 Oppilas D:n tarina 3 lk	102
	LIITE 7 ja 8 Erityisopettajan tammitesti	103
	LIITE 9 Erityisopettajan saneluiden tekstit	105

KUVIOT

KUVIO 1. KÄTS- ja LPP-menetelmien erot lukemaanopettelemisessa	36
KUVIO 2. Tutkimukseen kerätty materiaali	58

TAULUKOT

TAULUKKO 1. Tutkimusoppilaiden taidot 1. luokan jouluna	73
TAULUKKO 2. Tutkimusoppilaiden taidot 1.luokan keväällä	75
TAULUKKO 3. Tutkimusoppilaiden taidot 2. luokan jouluna	76
TAULUKKO 4. Tutkimusoppilaiden taidot 2. luokan keväällä	77
TAULUKKO 5. Tutkimusoppilaiden taidot 3. luokan jouluna	79
TAULUKKO 6. Tutkimusoppilaiden taidot 3. luokan keväällä	80
TAULUKKO 7. Tutkimusoppilaat erityisopettajan kirjoitus- testissä 1-3-luokilla	81
TAULUKKO 8. Tutkimusoppilaat erityisopettajan ALLU- luetunymmärtämistesteissä 1-3-luokilla	82
TAULUKKO 9. Tutkimusoppilaat erityisopettajan ALLU- teknisen lukemisen testissä 3. luokan toukokuulla	83

1 JOHDANTO

Tämän päivän yhteiskunnassa yksilön lukemaan oppimisella ja lukutaidolla on yhä keskeisempi tehtävä. Koko maailma elää ajatuksenaan, että kansalainen on lukutaitoinen ja ymmärtää median monet kirjoitukselliset kasvot. Lukemaanopettamismenetelmiä on tutkittu vähän. LPP-lukemaanopettamismenetelmää sinällään ja siitä tehtyjä sovelluksia on tarkasteltu niukasti. Jos tutkimus on kohdistunut lukemisvaikeuksiin, esimerkiksi LUKI-oppilaisiin, niin sitä on tutkittu vieläkin vähemmän.

Tässä tutkimuksessa käsitellään neljän alakoulun LUKI-oppilaan äidinkielellistä kehitystä luokilla 1-3. Heidät on opetettu lukemaan LPP-lukemaanopettamismenetelmällä.

Tutkimuksen taustana on Carrollin, Downingin, Piaget'n ja Vygotskyn teorioita. Carrollin analyysi kielestä on valittu, koska LPP-menetelmän kehittäjä Ulrika Leimar käytti sitä. Downingin kognitiivisen selkeyden teoria lukemaan oppimisesta käsittelee lukemisen tarkoitusta ja tehtävää koskevaa näkemystä. Piaget'n käsitykset lapsen ajattelun kehittymisestä luovat taustan sille, millä henkisen kehityksen tasolla ensiluokkalainen koulun aloittaessaan on. Vygotskyn ajatuksia kielestä ja ajattelusta on mukana selventämässä sitä, miksi käsitteenmuodostus, taito luoda käsitteitä ja ymmärtää niitä, on niin oleellista lukemaanoppimistapahtumassa.

Suomessa käytettäviä lukemaanopettamismenetelmiä ovat synteettiset, analyyttiset ja sekamenetelmät. Tässä esitelty LPP-menetelmä lukeutuu niin sanottuihin sekamenetelmiin, jossa on piirteitä sekä synteettisistä että analyyttisistä menetelmistä.

Tutkimus on toteutettu lähinnä tapaustutkimuksen ja etnografisen tutkimuksen tapoja hyödyntäen. Tutkimustuloksina saatiin selville, että LPP-menetelmä soveltui myös LUKI-oppilaille, joskin erityistä lisähuomiota oli kiinnitettävä kirjoitusharjoituksiin. Luetunymmärtäjinä LUKI-oppilaat selviytyivät hyvin.

2 KIELEN RAKENNE JA PÄÄTEHTÄVÄT

Carroll (1970) luokittelee kielelle kaksi päätehtävää. Se toimii vastausjärjestelmänä mahdollistaen yksilöiden välisen tiedonvälityksen. Toisaalta kieli toimii vastausjärjestelmänä helpottaen ajattelua ja toimintaa. Kun yksilö on oppinut vähäisen määrän kielelle mahdollisista reaktioista, hän voi käyttää sitä ajattelussaan. Yksilö voi vastata omaan puhekäyttäytymiseensä puhumalla tai toimimalla. Näistä kielellisistä käsitteistä tulee myöhemmin arkikielen käsitteitä. Yksilö ajattelee tehokkaasti, kun hän on oppinut käsitteitä ja osaa hyödyntää niitä ajattelussaan. (Carroll 1970, 17–19.)

Luonnollisessa kielessä on äärellinen joukko erillisiä merkkejä. Kieli koostuu ään-teistä ja niiden yhdistelmistä. Ne esiintyvät kielessä sanomaa eteenpäin välitettäessä. Näillä merkeillä, ään-teillä, on keskenään erilaisia vastaavuuksia ulkoisen todellisuuden kanssa. Osa ään-teiden muodostamista sanoista on helppo määrittellä. Toisia sanoja ei voi suoraan määrittää, koska määrittely johtuu vallitsevasta asiain-tilasta. Kielestä löytyy sanoja, jotka määrittellään sopimusluontoisesti. On olemassa vain sopimus, että esimerkiksi vaaleanpunainen sorkkaeläin on nimeltään sika ja lohikala puolestaan siika. Sopimus kieliasusta voi olla syntynyt sattumalta tai jonkin järjes-telmän mukaisesti. (Carroll 1970, 20–22.)

Ihmisen kyky tuottaa ään-teitä on suurempi kuin kielestä löydettävien ään-teiden määrä. Kielen ään-teet voidaan luokitella vokaaleihin ja konsonantteihin. Kielitie-teessä puhutaan foneemeista, joilla tarkoitetaan merkityskokonaisuuksien tai kie-liopillisten muotojen rakenneosia. Foneemit voidaan määrittellä myös ään-neluokiksi tai kategorioiksi, joilla on vaihteluja ja aste-eroja. Syntaksi eli lauseoppi määritte-lee, miten sanat järjestyvät hyväksyttäväksi morfeemijonoiksi. Hyväksyttävä sarja muodostaa rakenteen, jossa on ikään kuin sarja aukkoja, jotka tulee täyttää kie-liaineilla. (Carroll 1970, 29–36, 41–42.)

Myös Carroll (1970) selvittää, miten kuusivuotias lapsi pystyy ymmärtämään minkä tahansa äidinkielellään tehdyn ilmauksen, ellei kyseessä ole jokin erikoistapaus, vaikka ei olisi sitä milloinkaan kuullut. Samainen lapsi pystyy lisäksi tuottamaan

lauseita, jotka muut kielenkäyttäjät voivat hyväksyä pitäen lapsen tuottamia lauseita mielekkäinä ja kieliopillisesti oikeina. Uusien ilmausten tuottaminen ja ymmärtäminen on olennaisinta kielessä. On todennäköistä, että yksilö ilmausta muodostaessaan valitsee lauseen kokonaisrakenteen mieluummin kuin yksittäisiä sanoja äänneistä puhumattakaan. (Carroll 1970, 48–49.)

Lisäksi Carrollista (1970, 64) lapsen kielellinen kehitys koostuu kolmesta toisistaan riippuvasta kehityssarjasta. Ensiksi lapsen tulee tunnistaa, havaita ja käsitellä häntä ympäröivän maailman piirteitä ja tapahtumia. Toisekseen lapsen tulee erotella ja tajuta ympäristössään kuulemansa muiden tuottamaa kieltä. Viimeisessä vaiheessa lapselle pitää muodostua kyky tuottaa puheäänteitä ja äännesarjoja, jotta ne yhä tarkemmin alkaisivat vastata aikuisen puheen kaavaa ja rytmiä.

Lapsen sanavarasto karttuu aluksia hitaasti. Keino, millä lapsi kielensä kieliopin omaksuu, on toistaiseksi suuri arvoitus. Lapsi on suorittanut suuren työn, kun hän kykenee tekemään lingvististä analyysia kuulemastaan. Lapsi kokeilee erilaisia kaavoja löytääkseen sellaisen muodon, minkä hän itse ja muut voivat hyväksyä ja ymmärtää. (Carroll 1970, 64–66.)

2.1 Kielen kehitys Piaget'n mukaan

Piaget'n (1988) olettaa lapsen seitsenvuotiaana koulun aloittaessaan elävän merkittävää vaihetta henkisessä kehityksessään. Lapsen on saavutettava tietty kehityspsykologinen taso, jotta koulunkäynti on mahdollista. Tämä taso on Piaget'n konkreettisten operaatioiden kausi, jonka lapsi saavuttaa kuusi-seitsemän-vuotiaana. Tällöin lapsi oppii uusia toimintamuotoja kaikilla psyykkisen elämän osa-alueilla. Hänen älykkyytensä ja tunne-elämänsä kehittyvät, yksilöllinen toiminta ja sosiaaliset suhteet saavat uusia piirteitä. Jos pääsee seuraamaan ensiluokkalaisten toimintaa, siinä voi huomata selkeän eron pikkulasten ja seitsenvuotiaiden välillä. Pikkulasten puuhia seurattaessa ei voi selkeästi erottaa, mikä on yksityisen lapsen ja mikä ryhmän yhteistyötä. Lapset puhuvat paljon, mutta kukaan ei tiedä, miten paljon he kuuntelevat toisiaan. Kun kyseessä ovat seitsenvuotiaat, on huomionarvoista, millainen muutos toiminnassa on tapahtunut. Tämän ikäiset lapset pystyvät keskittymään työ-

hönsä määrätietoisesti. Samalla työ ryhmässä on todellista yhteistyötä. (Piaget 1988, 62–64.)

Myös Takala & Takala (1988, 126–127) mukaan näiden molempien toimintojen alku johtuu samasta tekijästä ja toiminnot täydentävät toisiaan. Seitsenvuotias pystyy yhteistoimintaan, koska hänen oma näkökantansa asioista ei enää sekaannu toisten ajatuksiin. Lapsi kykenee erottelemaan ja yhdistelemään erilaisia näkökantoja. Lisäksi hän pystyy esittämään yksinkertaisia selityksiä ajatustasolla eikä vain toimintaan liittyen. Lapsen itsekeskeinen kieli häviää taka-alalle ja hänen spontaanit ilmauksensa todistavat loogisen ajattelun tarpeesta. Lapsen ryhmäkäyttäytyminen muuttuu myös leikeissä. Ne perustuvat tästä eteenpäin sääntöihin. Ne ovat instituutio, jotka hämmästyttävästi säilyvät sukupolvelta toiselle.

Yksityisessä lapsen toiminnassa tapahtuu ratkaisevin muutos. Lapsi alkaa ajatella itsenäisesti. Seitsenvuotias miettii ennen kuin toimii. Tämä on mahdollista, koska lapsi alkaa vapautua sosiaalisesta ja älyllisestä itsekeskeisyydestä kyeten samalla uusiin koordinaatioihin. Tämä on välttämätöntä, jotta älykkyys ja tunne-elämä voivat kehittyä. (Piaget 1988, 64–65.)

Kun lapsen itsenäiset syy-yhteydet ja maailmankäsitys vähenevät, hän siirtyy syy-seuraussuhteissa selittämisen samastamiseen. Tämä tarkoittaa esimerkiksi seuraavaa. Edelleen lapsi ajattelee, että taivaankappaleet ovat saaneet alkunsa toisista taivaankappaleista eivätkä ne enää ole lapselle inhimillisesti syntyneitä. Yhä enenevässä määrin lapsen ajattelua ohjaa järki. Tällainen kehittyvä rationaalinen ajattelu on melko monimutkaista. (Piaget 1988, 66.)

Lisäksi Piaget (1988) kirjoittaa, miten vasta seitsenvuotias on kykenevä deduktiivisten yhdistämisprosessien ymmärtämiseen. Lapsi selittää tällöin, että kokonaisuus muodostuu osien yhdistämisestä. Tämä on mahdollista, koska lapsi on valmis osittamaan, jakamaan ja yhdistämään. Tärkeää on, että lapsi pystyy erottamaan ja yhdistämään myös erilaisia asioita toisiinsa. Hänen pitää uskoa, että tietyt asiat säilyvät ja muodostavat yhtenäisiä, suljettuja järjestelmiä. Säilyvyyden käsitteet lapsi oppii järjestyksessä aine, paino ja tilavuus. Ajan perimmäiseen tajuamiseen seitsenvuotias ei ole aivan valmis. (Piaget 1988, 69–72.)

Toisaalta Piaget'n (1988, 73–77) mukaan seitsenvuotiaan ajattelussa vaikuttavat operaatiot. Älykkyys on eräs operaatioista ja se mahdollistaa henkistä kasvamista. Operaatiolla Piaget tarkoittaa seuraavaa. Psykologisesti operaatio on toiminto, jolla saatetaan yhteen yksilöitä tai osia. Toiminnon käynnistäjänä on liike, havainto tai intuitio. Toiminnosta tulee operaatio, kun kaksi samanlaatuista toimintoa yhtyy kolmanneksi ja alkuperäiset toiminnot voidaan palauttaa lähtötilanteeseen. Loogisten operaatioiden avulla lapsi muodostaa yleiskäsitteet ja kaiken luokittelunsa. Seitsenvuotiaan logiikka toimii tässä siten, että osista muodostuu kokonaisuus ja kokonaisuus on hajotettavissa osiksi. (Piaget 1988, 73–77; Takala & Takala 1988, 126–127.)

Piaget (1988, 156) pohtii, miten koulutulokkaan operaatiot rakentuvat toisilla lapsilla esioperationaalisesti. Toiset seitsenvuotiaat ovat ajattelussaan pidemmällä. Heillä tietyt operaatiot ovat lopullisesti muodostuneet ja vielä keskeneräisetkin ovat palautettavissa olevassa muodossa. Joka tapauksessa ensiluokkalaisten ajattelu on konkreettista, toiminta rajoittuvaista esineisiin ja lapsen kielellinen taso on melko alhainen.

Seitsenvuotias voi yksilöiden välisen vastavuoroisuuden kautta saavuttaa autonomian ja yhteenkuuluvuudentunteen muiden kanssa. Lapsi osaa suhtautua sääntöihin perusteellisesti aikuisen ja lapsen välisessä toiminnassa. Sääntö ei enää ole lapselle ulkoisen tahdon tuote, vaan se on yhteisymmärryksen muodostama. Myös oikeudentunto syntyy vähitellen lasten yhteistoiminnan ja molemminpuolisen kunnioituksen kautta. Periaatteessa kaikki yksilön toimintaan liittyvät perustavat tunteet ovat mukana lapsen energian säätelyssä. (Piaget 1988, 80–85.)

Kaikilla Piaget'n määrittelemillä kehitystasoilla tietojen hankkiminen edellyttää toiminnan käyttöönottoa eriasteisesti loogisia rakenteita kehittävässä muodossa. Niin ikään loogiset rakenteet ovat yhteydessä toimintoihin. Ne ovat hahmottuneet aina alkeellisimmista toiminnoista lähtien palvelemaan tiedon kehittymistä. (Piaget 1988, 132–133.)

Samaten Piaget (1988) selvittää, miten yksilö saa tietoja kaikilla kehitystasoilla kokemuksistaan, joiden hankkiminen ei kasaudu rekisteröitäväksi muistiin. Tapahuu sulauttamista eli asioiden liittämistä skeemoihin. Jokaisessa toiminnassa liikkeelle lähettävänä voimana ovat tunnetekijät esimerkiksi tarpeet tai tyydytykset. Rakenne on puolestaan kognitiivinen eli skeema toimii organisaationa. Kun sulauttaminen skeemaan tapahtuu, se on samanaikaisesti tarpeiden tyydyttämistä ja kognitiivisen rakenteen muovautumista kyseessä olevalle toiminnalle. Kokemusperäistä tietoa voi hankkia välittömän kontaktin, havainnon kautta tai erilaisia kokemuksia yhteen liittämällä. (Piaget 1988, 136, 138, 150.)

Lopulta lapsen saavuttama konkreettisten operaatioiden kausi kestää seitsenvuotiaasta kahteentoista ikävuoteen saakka. Tälle kaudelle on ominaista, että lapselle ovat muodostumassa monet tärkeät rakenteet. Ne eivät vielä ole ryhmiä eivätkä verkostoja. Piaget puhuu puoliverkostoista, koska lapsi pystyy muun muassa luokiteluun, sarjoitukseen, yksi-yhteenvastaavuuksien tekemiseen. Konkreettisten operaatioiden kausi voidaan ryhmitellä yksinkertaisten operaatioiden ja kokonaisjärjestelmien valmistumisen vaiheeksi. Jälkimmäisessä vaiheessa lapsen tila- ja aikataju erityisesti kehittyvät. Konkreettisten operaatioiden vaiheessa lapsi saavuttaa konkreettisen tason laajimmat järjestelmät. (Piaget 1988, 106–107.)

2.2 Lukemistapahtumassa tarvittavat käsitteet ja niiden merkitys

Leimarin (1974) käsitysten mukaan perustana lähes kaikkien käsitteiden muodostumisessa ovat havainnot. Kun lapsi ottaa sisäisen mallinsa ja konkreettisen käsitteilyn todellisuudesta, hän oppii käsittelemään ympäröivää todellisuutta. Lapsi huomioi sanan saman- ja erilaisuuksia, toimintoja ja yhteyksiä. Hän oppii aikuisen avulla sanoja, esineiden nimeämistä, ominaisuuksia ja ilmiöitä. Sitten lapsi oppii käyttämään samanlaisia sanoja asioista ja samoja symboleja kypsyneille käsitteille. Lapsen käsitys ei välttämättä ole sama aikuisen käsityksen kanssa. Muunnellen tiettyä asiaa tai esinettä voidaan edelleen käyttää samaa sanaa. Leimar antaa kirjassaan tästä esimerkin. Jollekin lapselle koira on koira, mutta toiselle koira on seeferi. Kummallakin lapsella on käsite eläimestä koira, mutta jälkimmäisellä lapsella käsite on eriytyneempi. Kuusi-seitsenvuotias tarvitsee vähemmän passiivista vastaanot-

toa muiden sanoille ja kuville. Hän manipuloi, kokeilee, tekee havaintoja, vertaa, luokittelee, analysoi ja vetää johtopäätöksiä. Lasten täytyy tehdä omat havaintonsa omalla persoonallisella kielellään. Heitä tulee auttaa niin paljon kuin mahdollista toimimaan koulussa sellaisten yhteyksien kanssa, joita he ovat saaneet koulun ulkopuolelta. (Leimar 1974, 30.)

Meidän yhteiskunnassamme erilaiset kuvat lähes aina symboloivat yksinkertaisia tai jo kehittyneitä käsitteitä. Lapsi kuvailee käsitteitä mielellään kuvista. Tällöin sisältö liittyy lapsen omiin kokemuksiin. Muiden tekemät kuvat, joita lapsi spontaanisti tai pyynnöstä havainnoi, ovat toisen käden kokemusta. Kyseessä ovat toisen henkilön käsitteet ja niiden tulkinta voi olla lapsesta hankalaa. Leimar on sitä mieltä, että meidän maailmassamme harjoitetaan lapsia tulkitsemaan kuvia ja sitten he yrittävät ymmärtää, miten kuvat meihin vaikuttavat. Kuvat ovat sanan tai käsitteen symboleja. Jos kuva ja lapsi ovat samalla käsitetasolla, on kuvasta apua. Jos kuva esittää lapselle tuntematonta käsitettä, se on aikuiselle helppo, mutta lapsi on yllätynyt ja estynyt. Leimarin mukaan kouluissamme kuuluu uskomattoman paljon aikaa tällaisten tarpeettomien ja sopimattomien kuvien tulkitsemis- ja selitysprosesseihin. Kuvat, jotka menevät yli lapsen ymmärryksen, sisältävät usein kysymyksen mikä ei-vätkä enemmän avaavaa sanaa mitä. Lapset tulkitsevat kuvia omiin käsitteisiinsä nojaten ja heidän käsitekykynsä kehittyminen ei tarvitse aikuisen valmista mallia. Lapset osaavat kysyä tai he pyytävät apua sitä tarvitessaan. (Leimar 1974, 38–39.)

Itse asiassa Leimar (1974) esittää, että tietyiltä lapsilta puuttuvat käsitteiden ymmärtämiselle välttämättömät taustatiedot, jolloin heidän tulee työstää lukukirjan kirjoittajien sanoja niitä ymmärtämättä. Kovin rajoittunutta ovat myös kirjoitusharjoitukset sanoilla *mos, os*. Niinpä opetus tuntuu monille olevan mielettöntä kirjainten manipulointia. Erityisesti lapset, joilla on riittämättömästi aikaisempia tietoja kielenkehityksestä, kaipaavat perusteellisempaa ohjausta sanojen ja tavujen muodostamiseen. Vaikka lapsi on millä kielenkehityksen tasolla, on olemassa riski, että lapsi sitoutuu tarpeettoman voimakkaasti perinteisten lukuläksyjen sanoihin. Samoin koko työtavalla voi olla jatkossa negatiivisia vaikutuksia lapsen itsenäiselle ajattelulle ja luovuudelle. Koko lukemisenopetus on voinut perustua tarpeettomien käsitteiden kopioimiseen. Tavoite kehittää lasta lukemisprosessissa ilmaisemaan ja ymmärtämään lukemansa on unohtunut. Jos lapsi kouluun tullessaan on juuri pää-

semässä kiinni lukemisen ajatuksesta, hän saakin eteensä merkityksettömiä kirjainyhdistelmiä, joista rakennetaan tavuja. Tätä Leimar ei hyväksy, vaan vaatii, että lapsi saa alusta pitäen työstää merkityksellistä tekstiä. (Leimar, 1974,38.)

Tärkeätä on, että koulussa annettava opetus sopii lapsen käsitteiden kehitystasolle. Lapsi ottaa itse sen, mitä tuntee olevansa kypsä oppimaan. Kiinnostunut opettaja voi ottaa osaa monella tavalla käsitteiden kuvaamisprosessiin. Koulussa kielenopetusta on lukemisen ja kirjoittamisen tasoilla. On huomioitava, että suuri osuus käsitteiden kuvaamisprosesseista tapahtuu lapsessa itsessään. Se on muiden havaintojen saavuttamattomissa, osa siitä saa vaikutteita lapsen aikaisemmasta käytöksestä, osittain se on sidoksissa jopa puheen- ja kielentuottamiseen. On turhaa yrittää luoda lapselle taitoja, jotka eivät sovi hänelle. Tällöin voi olla kyse esimerkiksi tunkeutumisesta kirjoituskielemme mysteerioihin rikkomalla kirjainkoodeja. Sanat symboloivat käsitteitä ja kirjoitustekniikka symboloi sanaa, mutta mikäli lapsi ei vielä ymmärrä tätä, tällaiset yritykset vähentävät entisestään motivaatiota ja lisäävät passiivisuutta. Kun lapselle annetaan aikaa työstää omaa sisimpäänsä, on tuloksena aktiivinen, utelias ja voimakkaasti motivoitunut lapsi. Lapsen oppiessa lukemaan hän kohtaa sanoja, jotka edustavat hänelle tunnettua käsitettä, hän ymmärtää lukemansa eivätkä kirjaimet ole tarkoituksettomia. (Leimar 1974, 28, 31.)

Puolestaan Carroll (1970) selittää, miten jokainen ajattelullinen analyysi vaatii avukseen käsitteitä. Niiden erittely vaikuttaa moneen asiaan esimerkiksi sosiaalisiin suhteisiin ja käyttäytymiseen. Kaikki käsitteet eivät rakennu aistimuksista. Ylipääntään käsitteitä on rajattomasti, koska yksilö voi yhdistellä niitä toisiinsa saaden jälleen uuden käsitteen. Sitä paitsi samankin käsitteen merkitys voi vaihdella. Kun yksilö toimii ja tarkastelee hänelle annettua tehtävää vaikkapa käsitettä, hän voi tarkastella sitä eri näkökulmista. Samanaikaisessa tarkastelussa yksilö kokeilee vaihtoehtoja samanaikaisesti. Koko ajan hän pitää mielessään oikeista ja vääristä valinnoista saamansa tiedon. Peräkkäisessä tarkastelussa henkilö kokeilee oletuksen kerrallaan. Tiedot valinnoista ovat epätarkkoja ja arvaukset toistavat itseään tai ovat epä johdonmukaisia. Varovaisessa keskittymisessä yksilö muuntelee annettua tarkastelukohdetta. Kiintopisteitä metsästävä yksilö vaihtaa kiintopistettään yllätyksellisesti ja toivoo löytävänsä etsimänsä tiettyjä vaihtoehtoja poistamalla. Tällainen tarkastelu kuvaa tiedemiehen työtä hänen etsiessään tutkimansa ilmiön joh-

donmukaisuuksia. Samalla tavoin lukemaan opetteleva lapsi etsii säännönmukaisuuksia, joiden avulla hän voisi toimia. (Carroll 1970, 139–144.)

Venäläisellä Vygotskylä (1982, 129–133) on aivan oma teoriansa, miten lapsi omaksuu käsitteitä. Hän puhuu muun muassa yhdistelmäajattelusta, joka on askel ennen varsinaista käsitteenmuodostusta. Esikouluikäinen ajattelee vielä niin, etteivät sanan merkitykset kehity vapaasti lapsen mielessä, vaan lapsi ottaa ne aikuisten puheen merkityksistä. Koko lapsen ympäristön kieli määrittelee pitkälti ne linjat, joiden varassa lapsen käsitteiden yleistysten kehitys kulkee. On tärkeää, että lapsi saa ympäröiviltä kanssaihmisiltään malleja, miten kieltä käytetään sanojen merkityksissä. Loppujen lopuksi lapsi kuitenkin päätyy aikuisen käsitteeseen omia reittejään, vain osa sanoista merkitsee samaa sekä aikuiselle että lapselle. Periaatteessa lapsen kehityksessä on hetken aikaa vaihe, jolloin hän käyttää jo käsitteitä, mutta ei vielä tiedosta itse niitä käyttävänsä.

Vygotsky selvittelee myös kirjoitetun kielen oppimista. Se ei ole vain puheen kääntämistä kirjoitukseksi ja kirjoitustekniikan oppimista. Kirjoitettu kieli on kokonaan oma kielen funktio. Jotta lapsi voi oppia kirjoittamaan, hänen täytyy selvittää korkeammista käsitteistä ja abstraktioista. Kouluikäisen kehitystaso on varsin hyvä esi-neiden nimissä. Uusi haaste on ymmärtää käsitteellistä kieltä ilman kuvia pelkkien mielikuvien avulla. Vygotsky toteaa, että kirjoitetun kielen käsitteellisyys tekee siitä vaikean monille lapsille. Toisaalta moni lapsi kaipaisi kirjoitustilanteessa konkreetista henkilöä, jolle kirjoittaa. Useinkaan kirjoitustilanteessa ei ole tällaista kohdetta. Lapsi ei välttämättä edes tiedosta, mihin hän tarvitsee kirjoitettua kieltä. (Vygotsky 1982, 176–178.)

Erityisesti Vygotskyn (1982) lähikehityksen vyöhyke on hänen teoriassaan keskeinen käsite. Tällä hän tarkoittaa sitä, että lapsi ei vielä itse pysty toteuttamaan jotakin psyykkistä toimintaa, mutta yhteistyössä ympäristön kanssa, esimerkiksi muiden oppilaiden, opettajan tai vanhemman, toiminta jo onnistuu. Myöhemmin lapsi kykenee selviämään toiminnasta itsekseen. Lähikehityksen vyöhykkeellä on merkitystä älyllisen kehityksen osuuteen. Tällä ymmärretään sitä, että yhteistyössä muiden kanssa toimiessaan lapsi selviää omaa kehitystasoaan liki olevista tehtävistä, mutta mitä kauempana tehtävän vaikeustaso on lapsen kehitystasosta, sitä huo-

nommin ja lopulta hän ei selviydy lainkaan. Koulussa lähikehityksen vyöhykettä voitaisiin hyödyntää opetuksen tehostamiseen sikäli, että mitä lähempänä toiminta on kehityksellisesti lasta, sitä enemmän hän asiasta oppii. (Vygostky, 1982, 184–186.)

3 LUKEMINEN

Lukeminen on merkkien tulkintaa ja merkityksen luomista painetulle tai kirjoitetulle tekstille. Kirjoittajan ymmärtäessä viestin ja tekstin sisällön, hänen tulee lukea ja ymmärtää lukemansa. Lukemisessa vaikuttavat aina lukija, luettava teksti ja lukemistilanne. Tekstin kirjoittajalla ja hänen luomallaan tekstillä on merkitystä sisällön ymmärtämiseen. Erilaiset kohtaamiset lukijan ja tekstin tuottajan välillä saavat aikaan erilaisia tulkintoja tekstistä. Lukeminen on moni-ilmeinen tapahtuma. (Sarmavuori 1998, 11.)

Varsinainen käsite ”lukeminen” sisältää kaksi eri ulottuvuutta: ikoninen ja foneettinen. Lukeminen ei ole yksiselitteinen asia. Puhuttaessa monenlaisista ja jopa toisilleen vastakkaisista toiminnoista, niistä voidaan käyttää nimitystä lukeminen. (Larsen & Parlenvi 1984, 47.)

Kun lukemisessa tulkitaan kerralla koko teksti, on kyseessä ikoninen lukeminen. Jos tekstiä luetaan pieninä erinä ja silmät kulkevat jaksoittain kohti seuraavaa silmän fiksaatiota, tällöin puhutaan foneettisesta lukemisesta. Tässä lukemistavassa eteen tulevat vaikeat sanat voi koettaa tavata tai yrittää tutkia viereisiä sanoja. Kun luetaan esimerkiksi sanomalehteä, lukeminen tapahtuu foneettisesti. Lukemista voidaan kuvata ikonisen ja foneettisen lukemistavan väliseksi suhteeksi. (Larsen & Parlenvi 1984, 47–48.)

Sarmavuori (1993) toteaa, että lukemisen monimuotoisuus johtuu ilmiöstä lukeminen ja lukijasta itsestään. Lukijalla on tietty lukutaito ja tarkoitus lukemiselleen. Sarmavuori määrittelee erilaisia lukemisen lajeja seuraavasti: Lukemaan oppimisesta on kyse, kun yksilö harjoittelee lukemistekniikkaa, lukunopeuden lisäämistä, automatisoitumista tai silmänliikkeiden sovittamista lukemiseen. Lukemalla oppimisesta puhutaan, jos henkilö lukee jotain opiskellakseen, tekee muistiinpanoja, kyselee itseltään tai kertaa oppimaansa, opiskelee erikoisia sanoja tai lukee tietotekstiä tai tieteellistä tutkimusta. Hakevaksi lukemiseksi kutsutaan silmäilevää, tutustuvaa lukutapaa, jota käytetään vaikkapa hakuteoksista tietoa etsittäessä tai aikaltauluja luettaessa. Elämyksellinen lukeminen voidaan ymmärtää esteettiseksi lukemiseksi. Se voi myös olla harrastus tai ajanviette. Asenteita ja maailmankuvaa

muokkaavaa, mielikuvituksellista tai persoonaa rakentavaa lukemista nimitetään myös elämykselliseksi lukemiseksi. (Sarmavuori 1993, 21–22.)

Malmquist (1975, 16) kirjoittaa, että lukutaito ei ole yhtenäinen valmiustila, joka aina toimisi samoin tavoin. Lukeminen on hänestä paremminkin henkisten toimintojen sarja. Toiminnot riippuvat lukijan iästä, lukutaidosta, lukemismateriaalista ja lukemisen tarkoituksesta. Lukemistapahtumassa on aina aistimuksia, havaitsemista ja ymmärtämistä. Kaikki nämä osatekijät vaikuttavat lukemisessa, mutta niiden erottelu toisistaan on vaikeaa. Samaten lukeminen voidaan tutkimustulosten perusteella määritellä kirjainten eli graafisten symbolien tulkinnaksi. Tälle toiminnolle on edellytyksenä, että yksilö tunnistaa kirjaimet ja kykenee löytämään muististaan tunnistetulle kirjainyhdistelmälle merkityksen. Lukemistutkimuksen näkökulmasta lukeminen on kielellinen prosessi. (Julkunen 1993, 86.)

Luukkonen (1980, 48) näkee, että Downingin teorian mukaisesti lukeminen pitäisi määritellä prosessiksi, johon liittyy niin fysiologisia, fyysisiä, psyykkisiä kuin sosiaalisia taitoja. Monet lukemistutkimukset ovat osoittaneet, että nimenomaan psyykkisiä, sosiaalisia ja tiedollisia tekijöitä on ollut usein löydettävissä lukemisvaikeuksien taustalta.

Lehmuskallio (1991, 153) mukaan lukeminen on kysymystila. Lukija kartoittaa lukemisen tarkoitusta ja sen tehtävän tiedostumista lukemisen ollessa vastausten etsimistä. Lukija kontrolloi lukemistaan koko ajan. Lukeminen kehittyy sitä mukaa, kun lukijalle selviää lukemisen tarkoitus ja tehtävä. Lukija oppii myös tekemään parempia kysymyksiä lukutaidon kehittyessä. Lukeminen alkaa jo pienen lapsen maailman ihmettelemisestä ja myöhemmin kyselemisestä. Normaalisti viimeistään koulun aloittaessaan lapsi oppii hakemaan kysymyksiinsä vastauksia myös lukien.

Malmquist (1975) mukaan lukeminen koostuu monesta osatekijästä. Näitä ovat silmän verkkokalvon kautta aivoihin tulevat valonsäteet, yksittäisten sanojen ja lauseiden ymmärtäminen, luetun muistaminen sekä assosiaatio- ja uudelleenrakennustoiminta. Lukemistapahtuman osatekijät toimivat enemmän tai vähemmän yhdessä. Oma tärkeä osansa lukemisessa on aistimuksilla, havaitsemisella, ymmärtämisellä ja luetun käyttömahdollisuuksilla. (Malmquist 1975, 16.)

3.1 Motivaation merkitys lukemaan oppimiseen

Hirsjärvi (1982) määrittelee motivaation voimaksi, joka saa aikaan ja /tai ylläpitää tiettyyn päämäärään suuntautuvaa käyttäytymistä. Motiivit voivat olla joko tiedostettuja tai tiedostamattomia, ulkoisia tai sisäisiä sekä sosiaalisia tai biologisia. (Hirsjärvi 1982, 119.)

Ruohotien (1983, 9) mukaan motivaatiolla tarkoitetaan motiivien aikaansaamaa tilaa. Motivaatiosta on esitetty monenlaisia teorioita, mutta mikään teoria ei pysty teoriassa täydellisesti selittämään monista tekijöistä muodostuvaa motivaatiotapahumaa ilmiönä. (Ruohotie 1983, 21.)

Yksilön tarpeet vaikuttavat motivaation. Tällainen tarve voi olla esimerkiksi halu oppia lukemaan. Tarve voi muuttua tarpeen kypsymisen, tyydyttymisen tai eri henkilön reagoitavasta riippuen tiettyyn tarpeeseen. Mikäli joku ihminen haluaa vaikuttaa toisen henkilön toimintaan, hänen pitää kyetä ymmärtämään, millaiset motiivit tai tarpeet saavat yksilön huomion. (Ruohotie 1983, 22–23.)

Ruohotie (1983) jatkaa, että ihmisen motivaatioon vaikuttavat myös kannusteet. Ne ovat palkkion ennakkointia ja ihmisen ärsyttämistä toimintaan. Kannusteita ovat lisäksi vihjeet, että tietynlaisesta käyttäytymisestä seuraisi tiettyjä seuraamuksia. Yksilön toimintaan on lisäksi vaikutusta hänen havainnoillaan ja odotuksillaan. Havaintoja yksilö suorittaa tehtävän työn vaatimuksista, palkkion saavutettavuudesta sekä palkkion arvosta. Yksilön odotukset kohdistuvat tietyn tarpeen tyydyttymistodennäköisyyteen tai palkkion saavutettavuuteen. (Ruohotie 1983, 24–25.)

Motivaatio syntyy yksilön tarpeista ja kannusteista näitä koskevien havaintojen seurauksena. Havaintojen tekemiselle on luonteenomaista valikointi ja tulkitseminen. Ihminen huomioi valikoiden vain häntä kiinnostavia asioita. Jos asia ei kiinnosta, ei huomiota kohdisteta siihen. Lisäksi havainnon spesifioituminen vähentää yksilön huomiota muualta. (Ruohotie 1983, 26.)

Suunnitelmallisuuteen ja laskelmointiin liittyy motivationaalisiaakin tekijöitä. Ihminen on taipuvainen ennakoimaan käyttäytymisensä seurauksia. Yksilö asettaa itsel-

leen tavoitteita ja suunnittelee käyttäytymistään, jotta tavoiteltu tavoite voisi toteutua. Tätä ihmisen kykyä motivoida ja käyttäytyä suunnitelmallisesti ohjaa kognitiivinen aktiviteetti. Tehtävän suorittamisen jälkeiset tulevat tulokset eivät voi aiheuttaa motivaatiota teon toimintahetkellä. Ihmisellä on kuitenkin kyky ajatustasolla ennakoida tuloksia ja näistä voi muodostua tehtävän suorittamista edesauttavia kannusteita. (Ruohotie 1991, 89.)

Ruohotien (1993, 1991) mukaisesti ihminen on kykeneväinen harvinaisen laajaan kognitiivisten kykyjensä käyttämiseen. Tehokkaille oppilaille nämä taidot ovat ominaisia. Heillä ei ole ainoastaan enemmän tietoa, vaan paremmat keinot hankkia ja prosessoida sitä. Tämä mahdollistaa sen, että ihminen voi keskustella kognitiivisista kyvyistään myös kielellisesti. Sitä paitsi mahdollisten ratkaisujen etukäteen pohtiminen on aikaa säästävää ja turvallisempaa kuin kaiken kokeileminen käytännössä. Väistämätöntä on, että jokaisella opiskelijalla on oppimistilanteessa mukanaan aikaisemmat kokemuksensa, tietonsa, taipumuksensa sekä aikaisemmissa oppimiskokemuksissa kehittyneet oppimiskeemansa. Oppimisympäristöstä ja edellä mainituista valmiuksista muodostuvat ne tekijät, jotka määräävät yksilön keskittymisen opittavaan asiaan. Lisäksi on muistettava, että yksilö voi opiskella omaksi hyödykseen tai mielenkiinnosta asiaa kohtaan. Opetukselta ei saa edes odottaa, että se aina lisää oppijan mielenkiintoa opittavaan asiaan. (Ruohotie 1993, 9, 58; 1991, 88, 102.)

Lehtosen (1993) mukaan koulunkäynnin tärkeys ja sen tuoma hyöty koetaan peruskoululaisten piirissä yleisimmäksi motiiviksi opiskeluun. Koulunkäyntiä pidetään tärkeänä myös silloin, vaikka opiskelu ei kiinnostaisi tai henkilö ei menestyisi koulussa. Jos oppilaalla on motivaatiota, se vaikuttaa positiivisesti oppilaan tavoitteelliseen lukemistapaan. (Lehtonen 1993, 243.)

Myös Lehmuskallio (1991, 23) kirjoittaa, että kouluun tulevalla lapsella on valtaisa tiedonhalu. Hän pyrkii ratkaisemaan kysymyksiään ja etsimään niihin vastauksia. Kun lapsi tulee kouluun, hän tuo mukanaan taidon, kysymisen. Lapsi haluaa kysyä ja kysyy, kokeilee, haistelee, tunnustelee, kuuntelee, mikäli koulu antaa tähän mahdollisuuden. Kun lapsi toimii kirjojen parissa, niiden teksti avautuu hänelle lukutaidon karttuessa ja lapsi on valmis uusiin kysymyksiin. Hän on aktiivinen tiedonetsi-

jä, joka yrittää kotiutua ympäristöönsä, jossa hän elää. Hyvin tavallista on, että kouluun tullessaan lapsi joutuu vastaajan asemaan. Huonoin tilanne muodostuu silloin, jos lapsi ymmärretään vastaajaksi ja häntä pidetään vain kysymyksiin vastaajana. Perinteisesti ajatellaan, että opettajan tehtävänä on esittää kysymyksiä oppilailleen. Tausta-ajatuksena on ollut, että opettajan kysymykset kehittävät lapsen ajattelua ja luovat motivaatiota. Ikävää on, että lapsen asema on passiivinen. Lehmuskallio (1991) kritisoi opettajien esittämiä kysymyksiä. Hänestä ne ovat usein keinotekoisia eivätkä motivoi lasta.

Samoin Downing (1979, 143) ajattelee, että lukemisessa tai jossain muussa tekemisessä ei ole oleellista tekeminen vaan tekemisen tiedostaminen. Lukemistapahtumassa lapsen pitää tiedostaa, kokea ja oppia, että kirjoista saa jotain irti, esimerkiksi tietoja tai mielenkiintoisia asioita. Tässä on kyseessä myös kielen viestittävä luonne. Kun lapsi tiedostaa tämän, hänellä on motivationaalisia lukemislähtökohtia. Henkilö, joka todella lukee, lukee tuskin tyhjää tai mitään sanomatonta tekstiä.

Niemi (1995) määrittelee aktiivisen oppimisen elementtejä. Oppimisprosessissa vaikuttaa sen omistajuus eli oppijan pitää olla aktiivisesti mukana toiminnassa, sitoutua siihen ja pitää oppimisprosessia tavoitteena oppimiselle. Tietoa oppija käsittelee etsimällä sitä itsenäisesti, käsitellen jo saamaansa tietoa ja muotoillen sitä itselleen sopivaksi. Yksilö perehtyy myös mahdollisten ongelmien ratkaisumalleihin ja suhtautuu kriittisesti hänelle esitettyyn tietoon. Kaiken kaikkiaan oppiminen tapahtuu oman yksilöllisen toiminnan myötä. Silloin on mahdollista kokeilla ja etsiä itselleen sopivaa toimintamallia. (Niemi 1995, 41.)

Oppimisessa vaikuttavat myös sosiaaliset elementit. Oppiminen on vuorovaikutusta muiden oppilaiden ja opettajan välillä. Yhdessä voidaan keskustella, toimia ja oppia puolin ja toisin. Kun opettaja osallistuu opetukseen ja muihin ohjaustilanteisiin tukien ja rohkaisten oppilaitaan, saavutetaan tasa-arvo opettajan ja oppilaan välillä. (Niemi 1995, 41.)

Lukemaan opettamisessa Niemen (1995) malli aktiivisen oppimisen elementeistä tarkoittaa seuraavaa. Oppilaiden pitäisi olla opetustapahtumassa aktiivisia toimijoita, joita opettaja tarvittaessa ohjaa ja tukee. Mikäli lukemaan opettamisen materiaali

lähtee oppilaiden keksimistä asioista, he ovat todennäköisesti toimintaan heti varsin motivoituneita. Saamiaan tietoja oppilaat käsittelevät yksilöllisesti sekä yhdessä ryhmässä työskennellen. Tällöin opettaja ja oppilaat muodostavat aktiivisten toimijoiden työryhmän, jossa voidaan keskustella ja toimia yhdessä. Tällaisessa työtavassa oppilas ei ole passiivinen kuuntelija vaan aktiivinen osallistuja. Oppilas toimii omalla yksilöllisellä tasollaan järkevän ja kokeilevan toiminnan kautta oppien. (Vatanen 1990, 107–108.)

Ryan & Deci (2000a) selvittelevät artikkelissaan uudempaa motivaatiotutkimusta. Heidän mukaansa uusien käsitysten valossa motivaatio voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen. Sisäinen motivaatio lähtee yksilön itsesäätelystä. Henkilö motivoituu omista sisäisistä tarpeistaan käsin. Tämä motivaatiotyyli näkyy yksilön kiinnostuneisuutena ja nautintona tai luontaisena haluna tehdä jotakin. Jos yksilö kokee ryhmässä, esimerkiksi koulussa, tietoista itsensä arvostamista tai muuten olevansa ryhmässä tärkeä, tämä motivoi oppilasta myös jatkossa toimimaan tämänsuuntaisesti.

Edelleen Ryanin ja Decin (2000a) mukaan ulkoinen motivaatio on paljon monisäikeisempää. Sitä yksilö voi säädellä monin tavoin, osittain sisäisestikin, mutta myös samaistumalla muihin tai vain mukautumalla vallitseviin oloihin. Siihen vaikuttavat monet ulkoiset tekijät. Alkeellisin muoto ulkoisesta motivaatiosta ovat uhkat ja palkkiot jonkin asian suorittamisesta tai suorittamatta jättämisestä. Nämä eivät juurikaan motivoi toimintaa kehittymään kohti yksilön omaa motivaatiohalua. (Ryan & Deci 2000a, 72.)

Samaten Lehtonen (2006) kirjoittaa siitä, että koulussa on yhä oleellisempaa, että oppilaat ovat sisäisesti motivoituneita. Hän kirjoittaa, miten toimintaa köyhdyttävämpää on, jos oppilaat kokevat motivaation vain ulkoisina tekijöinä. Lisäksi hän varoittaa, että motivaation korostuessa ainoastaan joko palkkioin tai uhkin, se ei viritä ketään toimintaan. Mitä enemmän motivaatio saadaan lähtemään koulussa oppilaista automaattisesti, sitä enemmän he todennäköisesti ovat sitoutuneita koulunkäyntiin ja oppimistulokset ovat paremmat. Kouluympäristöllä on merkitystä motivaatioon. Mikäli oppilaat kokevat tarvetta kuulua ryhmään ja osoittaa osaamistaan, tällä on suoraa vaikutusta sisäisen motivaation kasvamiseen. Kun oppilaat

vielä otetaan mukaan koulutyön suunnitteluun ja toteutukseen, he kokevat voivansa vaikuttaa yhteisiin asioihin. Tälläkin taas on merkitystä motivaation kasvuun. (Lehtonen 2006)

3.2 Lukutaidon opettaminen

Jo ennen lukemaan opettamista lapsen kielellisen kehityksen tulee Brunerin (1983) mukaan olla seuraavanlainen. Lapsen tulee olla valmiina tavoitteiseen toimintaan. Hänen on kyettävä sosiaalisiin vuorovaikutussuhteisiin lähellä olevien ihmisten kanssa. Lapsen tulee kyetä kertomaan kokemuksistaan ja jäsentelemään niitä. Lisäksi hänen on osattava tehdä myös sääntöjä. (Bruner 1983; Julkunen 1993, 64.)

Samaten Takala & Takala (1988) määrittelevät, miten kielellisen kehittymisen puolella lapsella on saavutettavanaan taso, jossa kielen tehtävänä on palvella sisäistä ajattelua ja ajatustulosten välittämistä muille. Lapsen on oltava tietoinen sanoista ja niiden välisistä merkityssuhteista. Kotitaustalla on huomattava merkitys siihen, miten laaja on lapsen sanavarasto. Myös vanhempien koulutuksella on merkitystä. Lapselle voidaan puhua lyhyttä ja helppoa kieltä tai monimutkaisempia, abstrakteja ajatuskulkuja. (Takala & Takala 1988, 172–179.)

Lapsen puhe kehittyy normaalisti varsin nopeasti ja vaivattomasti eikä siihen tarvita erillistä puheenopetusta. Toisin on asia, kun lapsi siirtyy puhutusta kielestä kirjoitettuun kieleen. Tässä siirtymävaiheessa kaikki ei tapahdu yhtä helposti, itse tapahtumakaan ei ole yhtä luonnollista. Jotta lapsi oppii luku- ja kirjoitustaitoiseksi, hänellä pitää olla kokemuksia puhutusta kielestä ja moni lapsi tarvitsee ohjausta, jotta lukeminen opitaan. (Ahonen & Lyytinen 2003, 81.)

Koppinen ym. (1989) esittelevät, että ei ole yhdentekevää, että pienelle lapselle luetaan. Lukeminen tyydyttää monipuolisesti pienen lapsen erilaisia tarpeita. Luku-tilanteessa hän saa turvallisuudentunteita, läheisyyttä, keskittymis- ja havaintokykyä harjaannuttamista sekä kokemuksia puhutusta ja kirjoitetusta kielestä. Samalla tilanne on mitä mainiota vuorovaikutteista toimintaa. Lapsi oppii paljon aikuisen puheesta, se on erilaista kirjan sisällön mukaan. Samalla lapselle tulee luontai-

nen tarve keskustella kirjasta siinä näkemästään ja kuulemastaan. Jotta lapselle kehittyisi monipuolisia kielellisiä malleja, hän tarvitsee paljon kokemuksia erilaisesta kielenkäytöstä. Kun hän sitten aikanaan oppii lukemaan, on hänellä uusi kanava ilmaista itseään ja saada tietoa muusta maailmasta luku- ja kirjoitustaitonsa avulla. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1989, 102–106.)

Alahuhdan (1990, 23) mukaan uusien lukemiseen tarvittavien muistijälkien tapahtumiseksi tarvitaan näköaistia. Lukemisprosessissa muistijäljet aktivoituvat puhutun kielen auditiivisverbaalisten muistijälkien vaikutuksesta ja samalla ne yhdistyvät toisiinsa. Tässä prosessissa syntyy kirjain-äännevastaavuus. Tämä on välttämätöntä lukemisen mahdollistumiselle. Alahuhta (1990) kuvaa kirjassaan, että puhuttu kieli etenee ajassa, kirjoitettu kieli avaruudessa. Siksi lukemaan oppiakseen lapsen tulisi kyetä nappaamaan nämä ajassa kulkevat rytmiset sarjat ja muuntaa ne kirjoitetuksi kieleksi. Toki prosessin on tapahduttava myös käänteisesti.

Carroll (1970) selvittelee, miten symbolien sisältämä informaatio on suoraan verrannollinen valittavissa olevien symbolien määrään, mikäli muut olosuhteet ovat ennallaan. Jos esillä on vain yksi symboli esimerkiksi A, sanoma muodostuu pelkistä A-kirjaimista. Toisin sanoen pelkkä A-kirjainten jono ei merkitse mitään. Jo kahdesta kirjaimesta muodostuu sanomajono, jossa on vaihtelua. Lisäksi symbolien informaatio vähenee, jos teksti on saman asian toistamista. Maksimimäärän tietoa välittää sellainen teksti, jossa yksikään symboli ei ole ennustettavissa muiden perusteella. Sitä vastoin tekstin ymmärrettävyys vaatii, että muodostuneet sanat liittyvät toisiinsa. (Carroll 1970, 101–102.)

Malmquistin (1975) mukaan pienen koulutulokkaan tulisi omata seuraavia asioita ollakseen lukukypsä. Ensinnäkin oppilaan on oltava tietyllä fyysisen kehityksen alueella. Lapsen tulee nähdä, kuulla, puhua ja liikkua motorisesti, kuten normaali seitsenvuotias. Lapsen silmien on oltava kehittyneet, niin että lähelle katsominen pitemmän aikaa on mahdollista. Toisaalta liian pitkään saman tekstin tuijottaminen ja usein vielä liian läheltä tuo jännitystiloja, väsymystä jopa haluttomuutta lukea. Sormien motoriikalla on lukemaan opettelemisvaiheessa keskeinen tehtävä. Kömpelö sormi ei kulje tarpeeksi nopeasti luettavaa tekstiä ja lukemisen seuraaminen vaikeutuu oleellisesti. Toinen tekijä lukukypsyydessä on lapsen älyllinen kehitys.

Lapsen tulee olla vähintään 6 ½-vuotiaan tasolla, jotta hän voi hyötyä koulun lukemismateriaaleista. Muistin on oltava sellaisella tasolla, että pienet runot ja laulut jäävät nopeasti mieleen. Lisäksi lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen on oltava siinä pisteessä, että hän kykenee jakamaan opettajan huomion toisten kanssa ja pystyy ryhmätyöskentelyyn. Kaikkein tärkeintä kuitenkin on, että lapsella on riittävä sanavarasto. Hänen tulee puhua ymmärrettävästi ja ymmärtää muiden puhetta. (Malmquist 1975, 43–45.)

Julkunen (1993) määrittelee lukemaan oppimisen osa-alueet. Ensinnäkin lapsen täytyy tuntea se kieli, jolla hänen on tarkoitus oppia lukemaan. Hänen täytyy pystyä erottelemaan puhutut sanat äänteinä. Lapsen täytyy tunnistaa ja erotella kielen aakkoset ja huomata äänne-kirjainvastaavuudet. Lukemisen suunnan, meillä vasemmalta oikealle, pitää olla selvillä. Pienen lukemaan opettelevan tulee huomata, että painetut sanat ovat puhuttujen sanojen merkkejä ja olipa sana mikä hyvänsä, kirjoitettu tai sanottu, sillä on sama merkitys. Lukemisen kehittyessä lapsen tulee osata tehdä päätelmiä lukemastaan. (Julkunen 1993, 98.)

Lapsen opetellessa lukemaan ja kirjoittamaan hänen tulee huomioida kirjoitetun ja sanotun sanan yhteys, samanlaisuudet ja erot artikulaatiolaaduissa koskien ajattelua, puhetta ja kirjoittamista. Parasta on, että ensimmäisissä lukemisharjoituksissa sanat liittyvät lapsen käsitys- ja sanavarastoon. Tällöin lapsi voi nähdä, kuulla ja sanoa sanan, lukemismateriaali on avautunut hänelle. Pohjan analyysille luo lapsi itse opettajan avulla. Samalla lapsi tutustuu käsitteisiin: äänne, kirjain, sana ja tarkoitus. Lapsen täytyy huomata, että lukeminen ja kirjoittaminen perustuvat systeemiin, jossa työstetään 28 eri aakkosta. Nämä tulee tuoda lapsen tietoisuuteen yksittäisinä kirjainmuotoina ja äänteinä puhuttujen ja kirjoitettujen sanojen keskellä. (Leimar 1974, 39.)

Samoin Järvisen (1993) ja Leimarin (1974) käsityksen mukaan lukemaan oppiminen rakentuu puhekielen analysoimiseen sekä puhuttu-kirjoitettu kieli -vertailuun. Puhekielen analysoinnille Leimar on asettanut seuraavia tavoitteita: Lapsen tulee kyetä toistamaan lyhyitä lauseita ja tunnistaa sanojen lukumäärä. Samalla hänen tulee kuulla, miten monesta sanasta lause muodostuu ja mikä on lauseen ensimmäinen ja viimeinen sana. Myös samanlaisten ja erilaisten sanojen ja lauseiden tunnis-

taminen on oleellista. Lapsen tulee erottaa sanotuista sanoista, kumpi on lyhyempi, kumpi on pidempi sekä montako äännettä on kaksi-kolmikirjaimisissa sanoissa. Lapsen tulisi myös löytää tietyn äänteen paikka määrättyssä sanassa. Loppusointujen löytäminen on myös eräänä tavoitteena. (Järvinen 1993, 10; Leimar 1974, 65.)

Itse asiassa Leimar (1974) esittää, kun lapsi omaksuu puhekielen, hän nopeasti yhdistelee ja osaa käyttää kirjainmuotoja aktiivisella ja merkityksellisellä tavalla. Eritäin tärkeää on, että kaikki kirjaimet ja äänteet sisältävät sanan, joka merkitsee lapselle jotakin. Ennen koulun alkua merkityksellisiä kirjaimia ovat lapsen etunimen kirjaimet. Hän ottaa ne lyhyistä sanoista, missä tuttuja kirjaimia esiintyy. Tärkeä jatko tällaiselle spontaanille tuttujen kirjainmuotojen etsimiselle on, että opettaja kirjoittaa näkyville, mitä oppilas sanoo. Äänteiden tuottamisessa esiintyy fraaseja ja lapsi oppii sanomaan ne luonnollisella tavalla. Valitettavaa on, että usein tämä tärkeä metodi lukemaan opetettaessa menetetään. Yksinkertaisesti sitä ei käytetä. (Leimar 1974, 40.)

Tekstiä analysoitaessa Leimar (1974) olettaa lapsen hallitsevan suuntia ilmaisevia käsitteitä esimerkiksi alussa, keskellä, lopussa, ylhäällä, alhaalla ja oikealla, vasemmalla. Kirjainten, sanojen sekä lyhyiden tai pitkien sanojen vertaaminen sekä lauseiden tunnistaminen kuuluvat tavoitteisiin. Kirjoittamisen puolelta lapsen tulisi hallita isot ja pienet kirjoituskirjaimet sekä välimerkkien käyttö. Kokonaisuudessaan lapsen tulisi havaita teksteistä yksinkertaisia, kieliopillisia asioita. (Järvinen 1993, 11; Leimar 1974, 65.)

Carroll (1972, 9) kirjoittaa, että on äärimmäisen vaikeaa eritellä yhtäkään kielellistä sääntöä pelkän tekstin perusteella. Kielellinen käsityskyky esiintyy tilanneympäristössä, jossa ei vaikuta pelkkä käsityskyky, vaan myös ympäristö ja muut käsityskykyyn läheisesti liittyvät toiminnot. Tällaisia toimintoja ovat muisti ja päätelmät. Niiden vaikutusta käsityskykyyn on vaikeata erottaa varsinaisesta käsityskyvystä.

Puolestaan Malmquist (1975) kirjoittaa, kun lapsi aloittaa lukemista, on ensiarvoisen tärkeää, että hän alusta alkaen ymmärtää lukemansa. Lukemisen ymmärtäminen on ajattelun eri tasoilla oleva monimutkainen prosessi. Opettajan vaativana tehtävänä on yrittää saada oppilaansa lukemaan mahdollisimman luonnollisesti, mutta il-

meikkäästi. Opettajan tulee pyytää oppilaitaan miettimään lukemaansa, jolloin oppilaat huomaavat paremmin tekstin henkilöt, tunnelman tai tapahtumat. Jos luettu muutetaan vielä pienoisnäytelmäksi, sillä on lukemisen ymmärtämistä tukeva vaikutus. Lapsen on helpompi oppia uusi sana, kun se on ennestään tuttujen sanojen joukossa. Kun opettaja kontrolloi oppilaiden lukemista, olisi kysymysten oltava suurempien asiayhteyksien ja syysuhteiden kontrolloimista. Näin toimittaessa lapsen ajatusmaailma kehittyy. (Malmquist 1975, 72–73.)

Carroll (1970) määrittää lukemisen koostuvan monesta eri tekijästä. Hyväkään lukija ei välttämättä ymmärrä kaikkea lukemaansa. Lukemisen käsityskykyä on mahdollista parantaa. Heikkoa lukijaa voidaan opettaa tunnistamaan sanoja nopeammin ja reagoimaan suorasanaisten tekstin kielioppisignaaleihin paremmin. Heikkoa lukijaa auttaa myös, mikäli hänet saadaan omatoimisestikin lisäämään ja monipuolistamaan sanavarastoaan. (Carroll 1970, 117.)

Niin ikään Leimarin (1974) mukaan opettaja tarvitsee käsityksen mitä, missä järjestyksessä ja miten lukemaanopettaminen voi tapahtua. Opettajan pitää kiinnittää huomiota lukemisainekseen ja lukemisprosessiin. Hän voi olla väärän mallin orja. Koska hänellä on välitettävänään tieto oppilaalle, hän seuraa lukukirjan mallia. Opetus on enimmäkseen verbaalista, mutta sen taso voi olla liian korkea tai luettavan käsittely on epäselvää eikä oppilas osaa kysyä mitään. Tällöin on olemassa riski, että opettaja ja oppilas keskittävät huomionsa ainoastaan oikeisiin vastauksiin. Jos oikeita vastauksia tulee, voivat sekä opettaja että oppilas saada aikaan toimivan esityksen. Molemmista vaikuttaa siltä, että oppilas osaa lukea tekstiä ja ymmärtää sen merkityksen. Todellisuudessa oppilas ei ehkä ole asiasta täysin vakuuttunut. Lukemaanopettamistapahtumassa opettaja voi kadottaa oppilaan sisäisen tason, sen missä oppilaan on mahdollista ymmärtää käsitteiden välisiä suhteita. Opettaja voi yli- tai aliarvioida lapsen käsiteymmärrystason ja ehkä opettaja ei ole tietoinen tekemästään valinnasta. Oppilaan tulee voida vaikuttaa opetustapahtumaan kertomalla omia käsityksiään, kokemuksiaan ja yhteyksiään persoonalliseen kieleen vaikka puutteellisestikin aikuisten normien mukaan. Opettajan täytyy korjata oppilasta, mutta se on tehtävä hienotunteisesti ja kärsivällisesti. Kielemme on persoonallinen ominaisuus. (Leimar 1974, 22.)

Leimarin (1974) mukaisesti opettajalla tulisi olla kyky astua pois aikuisen roolistaan sen verran, että hänen havaintonsa muodostavat sellaisen mallin, jonka lapsi voi ottaa vastaan. Avoimet kysymykset ja tutkiva, avoin asenne ovat dialogeissa erinomaisia. Konkreettiset havainnot ja yhteiset kokemukset ovat avuksi, koska tällöin opettajalle avautuu mahdollisuus auttaa lasten kielellistä kehitystä. Tekstien dramatisoinneilla on tärkeä asema kielenharjoitusohjelmissa. On selvää, että niissä lapsi yhdistelee aikaisempia kokemuksiaan sosiaalisessa ja tunnepitoisessa yhteistyössä. Lasten ja opettajan keskustelut konkreeteista havainnoista luovat pohjan lapsen kielellisille valmiuksille koulussa. Lapsia ympäröi monenlainen kielimaailma, mutta heidän on vaikeata erotella kuulemaansa. (Leimar 1974, 24–27.)

Alahuhan (1990) käsitysten mukaisesti lukemisen onnistumiselle on välttämätöntä, että lapsi tuntee kirjaimet. Hänen pitää tietää, miltä sana kirjoitettuna näyttää, mitä se tarkoittaa sekä miten sana sanotaan ja artikuloidaan. Ääneen luettaessa lapsella on oltava halu lukea sekä kyky säädellä hengitystään, ääntään ja artikulointiaan yhteistoiminnassa keskenään. (Alahuhta 1990, 25.)

Carroll (1970, 112–114) vuorostaan kirjoittaa, miten eräs lukemisen päätarkoitus on oppia reagoimaan kirjoitukseen vallitsevan kirjoituskielen mukaisesti. Useimmat kirjoitusjärjestelmät toimivat aakkosperiaatteella ja tietty kirjainsymboli symboloi suoraan äännettä. Englannin kieli ei ole suomen kielen veroinen äännekirjainvastaavuudeltaan. Erittäin tärkeää on, että lapsi huomaa äännekirjainvastaavuuden. Lukemaan opettelevalle olisikin tarjottava järjestelmällisesti sellaisia esimerkkejä, joissa on helposti havaittavissa äänteeseen johtavan kirjaimen erottava tehtävä. Toisaalta lapselle tulee antaa lukemishaasteita, jotka perustuvat hänen omaan kokeiluunsa yrityksen ja erehdyksen kautta. Joka tapauksessa lapsi tarvitsee kokeiluissaan aikuisen apua vaikkapa asiayhteyksien ja oman järkevän ajattelunsa oivaltamiseksi.

Julkusen (1993, 95) kirjassa lukemaan oppimisen ja siinä edistymisen Cooper ja Petrovski (1976) esittelevät seuraavanlaisesti. Lapsi keksii kirjaimia ja sanoja erottavat muodot, erehtyy ja oppii sanojen merkityksiä sekä niiden ennustamista. Hän lukee selvittääkseen lauseen enemmänkin kuin kirjaimet ja sanat. Hankalat sanat lapsi arvaa asiayhteyksistä. Lapsi laittaa lukutilanteeseen aiemmat tietonsa luetta-

vasta ja hän odottaa, että luettava on merkityksellistä. Seuraavaksi lapsi oppii käyttämään kirjoitettua kieltä hyväkseen. Lopulta pieni lukija osaa lukea niin, että muistaa, mitä on lukenut. Samoin hänellä on taito vaihdella lukemisen lähestymistapaa riippuen lukemisen tarkoituksesta. (Julkunen 1993, 95.)

Myös Malmquist (1975) selvittää ennen ääneen lukemisen olleen oleellisinta alasteella, mutta myöhemmin havahdutun siihen, miten tärkeitä äänetön lukeminen ja sen ymmärtäminen ovat. Ääneti lukemisen tavoitteina ovat, että lapsi oppii käyttämään kirjoitettuja, painettuja ohjeita sekä seuraamaan kertomuksen juonta. Toisaalta lapsen on kyettävä vertailemaan saamiaan tietoja, laajennettava ajatusmaailmaansa ja pohdittava luetun todenperäisyyttä. (Malmquist 1975, 77–78.)

Sinänsä opettajalla on suuret mahdollisuudet onnistua lukemisen opetuksessaan todella hyvin, koska koulutulokkaat ovat yleisesti ottaen kiinnostuneita ja motivoituneita kaikkeen kouluun liittyvään. Lukemaan oppiminen on jatkuvaa kehitystä ja lukukypsyyksite tulee soveltaa tähän tapahtumaan. (Malmquist 1975, 42–43.)

Carroll (1972) olettaa, että suoriutuakseen jostakin kielellisestä tehtävästä mahdollisimmanvähin ongelmin, pitää vasta-alkavan lukijan olettaa, että tehtävän viesti on sekä merkityksellinen ja kieliopillisesti oikea. Lukutaidon karttuessa henkilö haluaa työskennellä myös sellaisten kieliopillisten tehtävien kanssa, joissa esiintyy erikoisuuksia kielioppirakenteessa tai merkityksessä. (Carroll 1972, 10.)

Reading Today- lehden (1995) eräässä numerossa pohditaan kysymystä, milloin lapset ovat valmiita lukemaan. Mc Cartney antaa artikkelissaan suurta kiitosta lastentarhoille heidän tekemästään suuriarvoisesta työstä johdattaessaan lapsia aakkosten ja äänteiden maailmaan. Mc Cartney esittää kirjoituksessaan Piaget'n teoriaa, jonka mukaan lapsi on lukukypsä symboli- ja abstraktitasolla vasta 7-8-vuoden iässä. Tässä hän näkee selvän yhteyden, että Ruotsissa lukemaanopettaminen aloitetaan vasta tällöin. Mc Cartney esittääkin kysymyksen, onko monien lasten lukemiskokemusten epäonnistumisten takana liian aikainen lukemaan opettaminen. (Reading Today 1995, 12,4,33.)

3.3 Downingin kognitiivisen selkeyden teoria

Downingin kognitiivisen selkeyden teoria lukemaan oppimisesta painottaa lukemisen funktionaalista ja kommunikatiivista luonnetta. Tässä tehtävässä kielen tiedostamisella on tärkeä roolinsa. Downing (1979) on muotoillut kahdeksan johtopäätöstä kognitiivisen selkeyden teorian pääpiirteistä. Ensinnäkin kielen kirjoitusjärjestelmä muodostaa näkyvän koodin puhutusta. Kirjoitusjärjestelmä ei vaadi toimiakseen merkittyä kieltä, vaan kunkin kielen koodijärjestelmän kehittäjät muotoavat kieltä, jotta se olisi omaksuttavissa kielelliseen tajuntaan. Kirjoitusjärjestelmän kehittäjien kielelliseen tajuntaan täytyy sisällyttää tietoisuus kielen viestintätehtävästä ja puhutun kielen ominaisuuksista, jotta kielen puhuja ja kuuntelija voisivat ne omaksua. Koko lukemaan oppiminen prosessina sisältää kirjoitusjärjestelmätehtävien ja koodisääntöjen keksimisen. Kun lukemaan opetteleva tajuaa kirjoitusjärjestelmän funktioita ja koodisääntöjä, siihen vaikuttaa oppijan oma kielellinen tajunta. Oppijalla tulee olla vähintään samanlaiset perustiedot kielen ja kommunikaation mahdollisuuksista kuin kirjoitusjärjestelmän kehittäjällä oli. On normaalia, että lukemaan opettaminen on lapsista kognitiivisesti sekava tila. Lapset tuntevat tietämättömyyttä kielen tarkoituksesta ja kieliteknisistä ominaisuuksista. Oppilaille suotuisissa olosuhteissa he saattavat itsenäisesti päästä kognitiivisesta sekavuudesta kognitiivisen selkeyden tilaan. Tämä on huomattavissa lapsista, jotka tunnistavat yhä enemmän kielen funktioita ja teknisiä ominaisuuksia. Luku- ja kirjoitustaidon alkuvaiheessa lapset kärsivät enenevässä määrin kognitiivisesta sekavuudesta. Tämä on lapselle merkittävä vaihe. Uusia taitoja opittaessa kognitiivinen sekavuus vähenee. Kognitiivisen selkeyden teoria ei ole sidoksissa mihinkään kieleen tai kirjoitusjärjestelmään. Olkoon kieli mikä tahansa, sen universaali ominaisuus, viestittäminen, löytyy aina. Eri kielissä vaihtelevat vain koodaustekniikat- ja säännöt. (Lehmuskallio 1991, 138–139; Luukkonen 1980, 19–20.)

Downingin (1973) kognitiivisen selkeyden teorian eräänä peruselementtinä on kielellisen tajunnan käsite. Downingin kognitiivisen selkeyden teoria selittää, miten lukijaksi kehittyminen viivästyy, jopa vaikeutuu, ellei lapselle ole tiedostunut lukemisen tarkoitus. Tärkeätä on, että lapsi alusta asti ymmärtää, miksi jotain asiaa harjoitellaan. Asian mielekkäälle oppimiselle on oleellista, että toiminnan harjoittelu auttaa suoraan taidon oppimiseen ja kyseistä taitoa voi käyttää heti mielekkäällä

tavalla. Kognitiivisen selkeyden teorian mukaan lukemisen tarkoituksen ymmärtäminen näkyy lapsissa kasvavana lukemisinnostuksena. (Lehmuskallio 1991, 138, 269.)

Downingin mukaan lapsen tiedostamattomuus kielen piirteistä ilmenee monin tavoin. Lehmuskallio (1991) ja Luukkonen (1980) kirjoittavat, että periaatteessa lapselle voi olla epäselvää, että kirjoituksella ja lukemisella on kommunikatiivinen luonne eli ne ovat viestintävälineitä. Jos lapsen lukemaan oppiminen viivästyy tai hänellä ei ole motivaatiota lukemiseen, on Downingin mukaan silloin syynä se, että lapsella on selkiintymätön käsitys lukemisen ja kirjoittamisen tarkoituksesta. Lapselle on ylipäätään käsittämätöntä, miksi pitäisi lukea ja mikä merkitys on kirjoilla. (Lehmuskallio 1991, 138; Luukkonen 1980, 18.)

Lapsen kielen tiedostamisen ja lukemisen tarkoituksen alueella olevista kognitiivisista sekaannuksista Downing käyttää käsitettä kognitiivinen sekavuus. Kun asiat selkenevät lapselle, tila on puolestaan kognitiivinen selkeys. Lukemisen viivästy- mistä voidaan lapsella kuvata Downingin mukaan kognitiivisen sekavuuden tilana. Tällöin lapsella on puutteellinen käsitys lukemisen merkityksestä ja kielen piirteis- tä. Sitä vastoin normaalilla lukijalla on kognitiivinen selkeys kielen piirteistä ja lu- kemisen merkityksestä. (Downing 1973, 72–73; Lehmuskallio 1991, 138.)

Kanadalaisen Downingin kehittäämä kognitiivisen selkeyden teoria edustaa vah- vasti lukemisen tarkoitusta ja tehtävää koskevaa näkökulmaa. Erittäin merkittävää Downingin teorialle on se, että sen perustana on useamman tieteen integraatio. Hän on teoriassaan yhdistänyt kehityspsykologisia, erityiskasvatuksellisia, kasvatopsy- kologisia, psykolingvistisiä ja itse lukemiseen liittyviä piirteitä. Kaiken kaikkiaan lukemiseen vaikuttaa voimakkaasti myös kulttuuritausta. Kulttuuriin kuuluu monia lukemista motivoivia tekijöitä, joita ovat esimerkiksi koulutuksen arvostaminen, lukuharrastuksen suosiminen tai lukemisen osuus lasten kasvatuksessa varhaislap- suudesta lähtien. (Lehmuskallio 1991, 136; Luukkonen 1980, 2, 9.)

Luukkonen (1980, 50) esittää lisäksi Downingin kognitiivisen selkeyden teoriaa käsittelevän tutkimuksensa johtopäätöksissä seuraavia painopisteitä lukemaan opet- tamiseen. Hänestä kuuntelemisen, puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen muodos-

taman prosessin tulisi säilyä myös lukemaan opetettaessa. Lisäksi lukemiseen tulisi siirtyä puhumisesta ja kuuntelemisesta, jotka ovat muutenkin lukemista edeltäviä alkutekijöitä. Kaiken kaikkiaan lukeminen tulisi nähdä psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden yhdistelmänä. Luukkonen ajattelee myös, että analyyttisen eli tarkan lukemisen pitäisi olla vain välivaihe. Lukemisen päätavoitteena pitäisi hänestä olla taloudellisen ja luovan lukemisen. Hän ei niin ikään näe lukemista pelkkänä lingvistisenä prosessina. Siihen liittyy aina myös psyykkisiä ja sosiaalisia piirteitä. Lukemisen motivoivana tehtävänä tulisi Luukkosesta olla ymmärtävä lukeminen, jota pitäisi painottaa lukemaan opettamisesta lähtien. (Luukkonen 1980, 50.)

Lehmuskallio (1991) kirjoittaa, että merkittävin tekijä lukemaan oppimisen ongelmanratkaisun ja lukemisen edistymisen kannalta on lukijan oma käsitys lukemisen tarkoituksesta ja tehtävästä. Yleensä lukemisen pedagogisessa ja didaktisessa keskustelussa lukemisen keskeiseksi kysymykseksi on nostettu luetun ymmärtäminen ja ymmärtävä lukeminen. Tähän Downing haluaa lisätä yhden mielestään merkittävimmän kysymyksen lukemisen tarkoituksesta ja tehtävästä. (Lehmuskallio 1991, 139.)

Lukemisen onnistumiseksi oppijan tulee ymmärtää yhteys kirjoituksen ja lukemisen välillä. Tämä ymmärrys on ratkaisevaa pedagogisesti, psykologisesti ja kulttuurillisesti. Lehmuskallio (1991) puhuu Downingin kognitiivisen selkeyden teoriaan liittyvästä oppijan ja lukijan lukemisrekisteristä. Siellä on tunteita, kokemuksia, aistimuksia ja toimintoja, jotka liittyvät lukemiseen. Erilaiset lukemiseen ja kieleen liittyvät kokemukset ja toiminnot lisäävät lukemisrekisteriä ja edistävät siten kognitiivista selkeyttä ymmärtää lukemisen ja kirjallisuuden merkitystä. (Downing 1973, 67–68, 105–118; Lehmuskallio 1991, 139–140.)

Lukemaan opettelevalle oppijalle on välttämätöntä, että hän tiedostuu kielestä. Downing (1979) ja Lehmuskallio (1983) luettelevat seuraavia piirteitä. Lapsen tulee osata kuunnella puhetta tarkoin ja tulla tietoiseksi puheesta ja sen tehtävästä. Hänen pitää oivaltaa, että puhe voidaan jakaa osiin eli on lauseita, sanoja, taivutuspäätteitä, tavuja ja äänneitä. Oppijan tulee ymmärtää, mitkä ovat edellä mainittujen asioiden tehtäviä. Lapsen tulee oivaltaa, että puhuttu sana on sama kuin sana kirjoitettuna. Lapsen tulee ymmärtää kirjoituksen ja lukemisen tehtävät. Lisäksi hänen tulee kä-

sittää, että kirjaimet edustavat äännteitä ja äännteet voidaan merkitä kirjaimilla. Tässä on kyseessä äännekirjainvastaavuus. Lukemisen ja kirjoittamisen teknisen ja meta-kielen ymmärtäminen on lukemaanoppimisen ehto. Oppilaan pitää tuntea termejä ja käsitteitä lukemiseen liittyen, esimerkiksi lukea, puhua, tavuttaa tai kirjoittaa. (Lehmuskallio 1983, 92–97; Lehmuskallio 1991, 142.)

Downing (1973) on sitä mieltä, että merkityspainotteinen, analyttinen lukemaanopettamismenetelmä tukee lapsen kognitiivista selkiintymistä enemmän kuin syntetttinen lukemaanopettamismenetelmä. Downingin mukaan lukijaa on alusta asti ohjattava puhutun ja kirjoitetun kielen maailmaan. Oppimiseen liittyvä teksti tulee poimia lapsen jokapäiväiseen elämään liittyvistä tutuista asioista. Erittäin merkityksellistä on, että lapsi ymmärtäisi puheen ja kirjoituksen viestinnällisen yhteyden. Silti kielen analysointia yksikköihin, äännteisiin ja kirjaimiin, ei saa unohtaa. Kognitiivinen selkeys selviää lapselle Downingin mukaan parhaiten oikeissa kommunikaatioilanteissa. Edellytyksenä ja oleellisena asiana tälle on, että oppimisessa käytettävät asiat ovat oikeita vaatien lapselta myös ajattelua. (Downing 1973, 72, 105–125, 139–158, 171; Lehmuskallio 1991, 143.)

Oppijan oma rooli oman kognitiivisen selkeyden saavuttamisessa on ratkaiseva. Opettajan tehtävänä on esittää lapselle monia sellaisia tilanteita, joissa lapsi saa tehdä lukemis- ja kirjoitusprosesseihin liittyvää ajatus- ja johtopäätöstyötä. Keksiminen ja löytäminen oikeilla teksteillä toimittaessa ja lapsen ymmärtäessä tekemisen tarkoituksen, on Downingista paras keino auttaa lasta löytämään oma kognitiivinen selkeytensä. (Downing 1973, 68; Lehmuskallio 1991, 145.)

3.4 Koti, koulu ja kulttuuri lukemaanopettamisen taustalla

Downingin kognitiivisen selkeyden teorian perusteelta on ymmärrettävä siten, että lukemaan opettaminen ei ala koulussa lukemaan opettamisesta. Varsinainen lukemaanoppiminen on alkanut kehittyä jo aikaisemmin lapsen kokemuksien karttuessa kielestä ja lukemisesta. (Lehmuskallio 1983, 203–205.)

Puolestaan Downing (1973) ja Lehmuskallio (1991) selvittävät, miten koulun ja opettajan ajatukset lukemisen opetuksesta ja konkreettisista käytännön toimista vaikuttavat lukemisen kognitiivisessa prosessissa. Sitä vastoin kotitaustan yhteyttä lukemiseen on tutkittu liian vähän. Joka tapauksessa Downing haluaa muistuttaa, että lapsi oppii lukemaan ilman kotia ja koulua, ilman kirjaakin! (Downing 1973, 118, 139, 177–178; Lehmuskallio 1991, 144.)

Koti ja koulu ovat yhteydessä oppijan välittömään ympäristöön. Molemmissa oppija kokee erilaisia kokemuksia ja toimintoja. Näillä taas on suoraa vaikutusta oppijan lukemisen oppimisen kognitiiviseen prosessiin -ja selkiintymiseen. Ensimmäisen kouluvuoden kuluessa oppilas saa kokemuksia ja informaatiota kielestä ja samalla hänen kognitiivinen hämmennyksensä lukemiseen vähenee suotuisalla tavalla. Kouluun tullessaan moni oppilas mieltää vielä numerot kirjaimina ja kirjoittamisen piirtämisenä. (Lehmuskallio 1991, 143.)

Kun lapsi tulee kouluun, hänen oletetaan olevan koulukypsä ja valmis opettelemaan esimerkiksi lukemista. Jos lukemisen opettaminen aloitetaan hyvin muodollisesti, lapsi voi opettajan mielestä olla kypsytön kouluun. Koulu- ja lukukypsyys ovat liukuvia käsitteitä ja ne on aina peilattava siihen, mitä vaatimuksia koulu ensiluokkalaiselle määrittelee. (Malmquist 1975, 39–40.)

Downing & Leong (1982) selvittelevät oppilaan asemaa hänen lähiympäristössään. Oppilas elää kodin, koulun, lähikulttuurin ja yleisen kulttuurin vaikutuspiirissä. Lähikulttuuria ovat perheen tavat ja muu lähemmin määriteltävissä oleva. Koulu on kodin ja lähikulttuurin välimaastossa. Kouluympäristö on tavallisesti sopusoinnussa yleisen kulttuurin kanssa, mutta lapsen perheen ja lähikulttuurin kanssa se voi olla enemmän tai vähemmän harmoniassa. Tästä esimerkkinä voisi olla se, että lapset syntyvät tiettyyn ympäristöön, jossa vallitsee sille ominainen kielikulttuuri. On mahdollista, että lapsi oppii puhumaan vain lähikulttuurinsa kieltä ja lapsen perheen kieli riippuu siitä statusarvosta, mikä perheellä on elinkulttuurissaan. Kun lapsi aloittaa koulun, hän voi olla enemmän tai vähemmän hämmentynyt, kun opettaja torjuu lapsen kielimallit. Saattaa olla, että koulu leikkaa terävää rajaa kodin ja lähikulttuurin välille. Joillekin lapsille koulusta saattaa muodostua erillinen vyöhyke perheen ja lähikulttuurin oheen. Nämä lapset ovat usein epätoivottuja oppilaita,

koska koulun kieli ja tavat ovat heille outoja ja heidät pitää kasvattaa koulun tavoille. Näin ajatellen lapset, joiden perheen kieli on sopusoinnussa koulun kielen kanssa auttaa etukäteen lapsia sopeutumaan kouluun ja muodolliseen kasvatukseen. Joka tapauksessa yleisellä kulttuurilla, lähikulttuurilla, koululla ja kodilla on huomattava vaikutus, kun kyseessä on lapsen lukutaidon oppiminen. (Downing & Leong 1982, 265.)

Carroll (1972) toteaa, että lapsen luonnollinen kieli kouluun tullessa on sillä tasolla, että hänen ei ole mahdollista omaksua koulun monimutkaista ja tietoihin perustuvaa sanastoa. Koulun opetussuunnitelmassa kielen käsitystaidot ovat huomattavasti korkeammalla kuin kieliopilliset tai semanttiset taidot. Tällaisessa opetuksessa lapsi koodaa puhutun kielen analogiaa. Kielen kuuntelemisen ja luetun käsityskyky ovat eri asioita ja niiden merkityksestä on paljon väitelty. Kouluopetus voi olla jopa niin puheeseen perustuvaa, että se on kaukana sanojen tutkimisesta niiden oikeassa merkityksellisessä ympäristössä. Lapset kykenevät muistamaan kielen sääntöjä, vaikka he eivät näkisi ainuttakaan oikeaa kieliopillista tapahtumaa. (Carroll 1972, 1–4.)

Myös Malmquist (1975) on tutkinut, millä tasolla pienet ensiluokkalaiset ovat kouluun tullessaan. Tulokset ovat hämmentäviä, kehitystaso vaihtelee neljästä vuodesta yhdestätoista kuukaudesta aina yhteentoista vuoteen ja kahdeksaan kuukauteen. Tästä voi vain päätellä, miten erilaiset lukemisvalmiudet oppilailta ovat koulun aloittaessaan. (Malmquist 1975, 39–40.)

Muodollisen koulutusjärjestelmän maissa lapset oppivat lukemaan 5-7-vuotiaina. Carrollista (1970) ajankohta seuraa perinnettä, ei ajattelua, jolloin lapsi olisi herkimmillään oppiakseen lukemaan. Psykologiset ja opetuskokeilujen havainnot viittaavat siihen, että lapsi on valmis oppiakseen lukemaan, kun hän hallitsee kielen olennaiset piirteet. Näillä tarkoitetaan tavallisimpia kielioppirakenteita ja perus-sanastoa. Hänestä lukeminen on kirjoitettua tekstiä, puhunnosta. Hänestä kirjoitus heijastaa epätarkasti puheen aitoa äännöstä. Kielestä riippuen kirjoitus on enemmän tai vähemmän tarkkaa. Esimerkiksi suomen ja espanjan kielessä kirjoitus tukee melko tarkasti äänneitä. Joka tapauksessa yksilön pitää hallita puhekieli, jotta hän voisi lukea kirjoitettua tekstiä jokseenkin luontevasti. (Carroll 1970, 111–112.)

3.5 Lukemaanopettamismenetelmien jaottelu

Ahvenainen & Karppi (1993) sekä Julkunen (1993) kirjoittavat, miten maailmanlaajuisesti lapsia lukemaan opettaessa lukemaanopettamismenetelmät jaetaan synteettisiin, analyyttisiin ja muihin menetelmiin, joista käytetään myös nimitystä sekamenetelmät. Kaikki opetusmenetelmät voivat johtaa kolmenlaisiin oppimistuloksiin. Oppilas oppii oikein, väärin tai oppilas ei opi mitään. Lukemaan opettaessa opetusmenetelmällä ei yleensä ole merkitystä lopputulokseen nähden, mutta käytettävän menetelmän tulee soveltua opetettavalle ryhmälle. Oppilaan osalta menetelmä on hyvä, jos se vastaa hänen yksilöllisiin tarpeisiinsa, tukee hänen itseohjautuvuuttaan ja sisältää tarpeeksi palautetta oppimisesta. Lisäksi on tärkeää, että lapsi ymmärtää lukemansa alusta alkaen. Mikäli lapsi lukee, mutta tekstin sanoma ei avaudu hänelle, hänen maailmankuvansa ei lukutaitoisenaakaan ole sen suurempi. (Ahvenainen & Karppi 1993, 105; Julkunen 1993, 108–109.)

Synteettiset menetelmät lukemaanopettamisessa pohjautuvat aina 1500-luvulta alkaen. Synteettisissä menetelmissä ovat ideana sanojen elementtien äänteiden, kirjainten tai tavujen opettaminen. Opetus etenee edellä mainittujen elementtien opettamisesta kohti sanojen ja virkkeiden lukemista kirjaimia, äänteitä ja tavuja yhdistelemällä. Vanha tavumetodi on käytössä yhä vähemmän, mutta äänne menetelmä on suuressa suosiossa. Tässä menetelmässä lapsi oppii ensiksi äänteet ja äännemerkit, sitten kirjainten äännearvot ja lopulta ne liitetään sanoiksi. Menetelmän kritiikkinä on esitetty, että äänne ei ole mielekäs kielen yksikkö. Samoin puhtaiden konsonanttiaänteiden tuottaminen on ongelmallista. Menetelmän etuna on, että lapsi selviää hyvän tekniikan ansioista melko aikaisin myös tuntemattomista sanoista. Meillä Suomessa on äänne mukainen oikeinkirjoitus ja äänne menetelmä sopii kieleemme mainiosti. (Lehmuskallio 1983, 172–173; Malmquist 1975, 56.)

Analyyttiset lukemaanopettamismenetelmät ovat nuorempia kuin synteettiset. Analyyttiset menetelmät tulevat 1700-luvulta. Ahvenainen ja Karppi (1993) kirjoittavat, että vasta virke muodostaa sellaista informaatiota, jolla on kommunikoinnin kannalta arvoa. Samoin lapsille ovat entuudestaan outoja äänteet ja tavut. Analyyttisten menetelmien pääideana ovat sanojen, lauseiden ja virkkeiden sisällön ja merkityksen ymmärtäminen. Vasta toissijaisena tehtävänä niillä on, että lapsi oppii pienem-

pien osasten äänteiden ja kirjainten merkityksen. Etuna näillä menetelmillä on, että opeteltava kohde sana, lause tai sanaryhmä on merkityksellinen. Lisäksi näissä menetelmissä oppilas tottuu heti luontevaan äänenkäyttöön. Kritiikkinä taas on esitetty, että menetelmät painottavat liikaa luetun ymmärtämistä ja sanojen tunnistusta. Siksi on esitetty kysymys, ehkäiseekö edellä mainittu täsmällisen ja tarkan lukemisen. (Ahvenainen & Karppi 1993, 115; Lehmuskallio 1983, 173–176; Malmquist 1975, 56–57.)

Lukemaanopettamisen tunnetuimpia sekamenetelmiä ovat Sakari Karpin kehittänyt KÄTS- (kirjain, äänne, tavu, sana) menetelmä ja ruotsalaisen Ulrika Leimarin luoma LPP- (lukemaan puheen perusteella) menetelmä. (Ahvenainen & Karppi 1993; Leimar 1974.)

KUVIO 1. KÄTS- ja LPP-menetelmien erot lukemaanopettelemisessa

	KÄTS	LPP
etenemissuunta	synteettinen (bottom up) kirjain, äänne, tavu, sana, lause, tarina	analyttinen (top down) tarina, lause, sana, tavu, kir- jain, äänne
alkutilanne luke- maanopetta- mistapah- tumassa	opettaja lukee kirjainsadun opeteltavasta kirjaimesta	lapset tuottavat yhdessä tarinan kokemastaan
lukemaanopette- lussa edetään	kirjainten yhdistely ään- teistä tavuiksi ja edelleen sanoiksi	tarinasta etsitään sanoja, vähitellen pilkotaan sanoja tavuiksi, kirjaimiksi ja ään- teiksi
luettava materiaa- li	Aapinen, aikuisten tuotta- ma teksti	pitkälti lasten itsetuottama tarina
tavoitteena luke- misessä	hyvä, mekaaninen lukutaito	alusta asti ymmärtävä luku- taito

KÄTS-lukemaanopettamismenetelmä on Sakari Karpin (1993) käytännön opetustyössä 1970-luvulla luoma menetelmä. Periaatteessa KÄTS-lukemismenetelmä ei ole alunperin alkeisopetusmenetelmä, vaan lukemisvaikeuksien korjausmenetelmä. KÄTS-menetelmän nimi tulee sanoista kirjain, äänne, tavu, sana. Tämä menetelmä etenee neljän osaprosessin kautta kirjaimen tunnistamisesta ja muuttamisesta äänneeksi, äänneiden yhdistämiseen toisiinsa sekä tavujen ja sanojen hahmottamiseen. (Ahvenainen & Karppi 1993, 110.)

Karpin (1983) KÄTS-menetelmän ensimmäinen vaihe alkaa kirjainsadulla. Opettaja valitsee sellaisen sadun, jossa on paljon opeteltavaa kirjainta. Sadun luennan jälkeen opettaja kysyy oppilailta luetusta. Opettaja laatii kysymykset niin, että oppilaat joutuvat vastaamaan käyttäen mahdollisimman paljon opeteltavan kirjaimen nimeä sisältäviä sanoja. Tämän jälkeen maistellaan uutta kirjainta sisältäviä sanoja. Aivan oleellista on, että kirjaimen muotoa, ääntöä, tarkastellaan peilistä ja tehdään havaintoja kielen asennosta, ääntöliikkeestä ja ilmavirrasta. Seuraavaksi opitulle äänneelle annetaan merkki eli opitaan kirjain ja se kirjoitetaan taululle. Yhdessä vielä todetaan, mikä on kirjaimen nimi. (Ahvenainen & Karppi 1993, 110–111; Karppi 1983, 115–117.)

Seuraavassa vaiheessa aloitetaan äänneiden yhdisteleminen. Opeteltavaa äännettä luetaan lyhyenä ja pitkänä. KÄTS-menetelmälle on ominaista, että ensiksi opetellaan vokaalitavut ulkoa ja sitten harjoitellaan vokaalien liittämistä konsonanttien eteen ja taakse, esimerkiksi an, ma. Tämän jälkeen opetellaan yhdistämään äänneitä tavuiksi joko lihottamalla, esimerkiksi m, ma, mar, j, ja; marja tai liukumalla kirjaimesta toiseen, esimerkiksi ota suuhusi s ja sano u, tulee su. Myös drilliharjoituksia voidaan käyttää, jolloin eri konsonantit opetellaan automaattisesti liittämään vokaaliyhdistelmiin. Tästä seuraava vaihe on lauseiden lukeminen liukuen. (Ahvenainen & Karppi, 1993, 111–112.)

Sakari Karppi on kehittänyt myös KÄTS-kirjoitusmenetelmän. Se soveltuu yksinään myös minkä tahansa lukemaanopettamismenetelmän kirjoituksen opetusmenetelmäksi. KÄTS-kirjoitusmenetelmän osaprosesseja ovat: sanan tunnistaminen, tavuerottelu puheen, äänne-erottelu kirjainten nimillä ja äänneillä, tavun kirjoittaminen sekä tavun vahvistaminen ja tarkistus. Menetelmä etenee puhutusta sanasta

tavun ja äänteiden kautta kirjainten kirjoittamiseen. Koska sana- tavu- ja äännetason ajatteluratkaisut tarkistetaan puheen kautta, kirjoitusvirheet vähenevät oikean puhemallin myötä. Täten tätä menetelmää käytettäessä oppilas lähes aina osaa kirjoittaa virheettömästi. Myös opettaja saa tietoa oppilaan puheen laadusta sekä mahdollisista ongelmista ja voi ohjata opetustaan tiettyyn suuntaan. (Ahvenainen & Karppi 1993, 127–128.)

4 LPP-LUKEMAANOPETTAMISMENETELMÄN KEHITTÄJÄ ULRIKA LEIMAR

Ulrika Leimarin kirja hänen kehittämästään lukemaanopettamismenetelmästä *läsning på talets grund (LTG)* eli suomeksi lukemaan puheen perusteella (LPP) perustuu Leimarin omiin kokemuksiin. Hän sai kokemuksia lukemaanopettamisesta toimiessaan opettajana Göteborgin opettajakorkeakoulun harjoittelu- ja kokeilukoulussa. Aiemmin ennen LPP-kirjaa hän oli kirjoittanut aiheesta muutamia raportteja. Leimar ei halunnut olla ”vapauttava” lukopedagogi. Hän halusi vain muotoilla uudelleen lukemiseen liittyviä kysymyksiä niiden kokemustensa valossa, joita hänellä omasta luokastaan oli. Leimar kirjoittaa kirjassaan, että kaikki opettajat tarvitsevat tietoa käytännön työhön pedagogisten tietojen ja psykologian lisäksi. Ihanteellisinta olisi, jos työ tutkijoiden ja käytännön työn välillä voisi olla mahdollisimman vuorovaikutteista. (Leimar 1974, 7.)

Leimar uskaltautui kokeilemaan kauan miettimäänsä ideaa uudeltaisesta lukemaanopettamisesta omassa luokassaan keväällä 1968. Tähän mennessä hänellä oli kokemusta 12 vuoden ajan pikkulasten koulun opettajana ja seitsemän vuotta opettajankouluttajana. Hänen ideansa oli saada lapset lukemaan ilman ennalta määrättyjä kaavoja. Sen sijaan lapsille opetettava aines rakentui lasten omaan kieleen ja heidän vapaaseen luomiseensa. Lukuvuonna 1968–1969 Leimar sitten kokeili systeemiään ja jätti valmiit lukukirjat syrjään. Alusta asti Leimar sai innostavia tuloksia uudesta systeemistään ja uutta oli se, miten valtavan innokkaita oppilaat olivat lukemista oppimaan. Leimar vakuuttui, että lasten täytyy saada työskennellä oikealla ja merkityksellisellä tekstillä. Silloin he ovat hyvin motivoituneita ja tarpeettomilla kirjainyhdistelmillä toimiminen ei ole tarpeellista. (Leimar 1974, 9–10, 40.)

4.1 LPP-menetelmän tulo Suomeen

Vasa övningsskolan opettaja Annita Ödman (1996, 1997) toi LPP-menetelmän Suomeen, tosin Vaasan suomenruotsalaiseen kouluun, vuonna 1978. Sitä ennen Ödman oli vierailut Ruotsissa tutustumassa menetelmään ja ollut Leimarin pitämällä LPP-kurssilla. Vuosien kuluessa Ödman on luennoinut LPP-menetelmästä

useassa eri paikassa Suomessa. Hän on kirjoittanut oppikirjoja ja kirjan LPP-menetelmästä ruotsiksi. Ödman näkee, että LPP-menetelmä on periaatteessa ikui- nen. Hänestä on huolestuttavaa, että opettajilla on jatkuva tarve löytää uusia luke- maanopettamismenetelmiä. Sinällään lukutaidon Ödman näkee yhä tärkeämpänä. Koko maailma elää ajatuksenaan, että kaikki osaavat lukea. (Ödman 1996, 1997)

Hämeenlinnan normaalikoulun opettaja Aune Suonperä muokkasi LPP- menetelmästä oman PL-sovelluksensa. PL- (puheesta lukemaan)- menetelmällä hän opetti oppilaitaan lukemaan 1990-luvun alusta lähtien. PL-menetelmässä on huo- mattavia eroavaisuuksia LPP-menetelmään verrattuna. Raes (1997) kuvaa pro gra- du-työssään PL-menetelmää ensiluokkalaisten lukemaanopettamismenetelmänä. (Raes 1997; Suonperä 1997)

4.2 LPP-menetelmän peruseriaatteita

Vuosikymmenten periaatteiden mukaisesti halutaan ajatella, että jokainen lapsi saa koulun aloittaessaan oman lukukirjansa ja annettava lukemaanopetus pohjautuu tähän. Jos lukemaan opetettaessa käytetään synteettisiä menetelmiä, rakentuu teks- timateriaali lyhyiden sanojen ympärille ja tämän ajatellaan auttavan lasta hahmot- tamaan äänne-kirjainvastaavuuksia. Teksti opetellaan ulkoa ja lasten tulisi ymmär- tää se myös sisällöllisesti. Eri asia on, onnistuuko tämä. Opettajille nämä menet- dit ovat edullisia. Heille annetaan selväpiirteinen ohjelma, miten lukemisprosessi ete- nee. Synteettisten metodien puutteista ei ole tarpeeksi keskusteltu eikä niitä ole huomioitu. Ongelmina ovat kova ohjaus lukemaanoppimisen alkuvaiheessa. Luku- läksyjen konstikkaat ja hankalat sanat eivät ehkä vastaa yksittäisen lapsen kypsy- mistasoa. Myös variaatiomahdollisuudet lasten erilaisista käsitemaailmoista ja hei- dän tarpeistaan rakentuvat arvailujen varaan. Lisäksi lukukirjan teksti houkuttelee opettajaa käyttämään helppoja äänimuodostelmia, jotka edustavat lapselle tuntemat- tomia käsitteitä. Tällä on suora vaikutus siihen, että lapsi ei ymmärrä lukukirjan outoja käsitteitä. Lapselle luodaan hyödyttömiä lukemista. Monessa tapauksessa lapsi kärsii myös luku- ja kirjoitusvaikeuksista sekä kokee epäonnistumisia koulutilan- teissa. (Leimar 1974, 37.)

Itse asiassa Leimarin (1974) ajatusten mukaisesti LPP-metodi rakentuu lapsen lisääntyvään ymmärrykseen äänne- ja kirjainperiaatteella. Samalla se harjaannuttaa lasta huomioimaan kirjoitettua kieltä. Tekstimateriaalin rakentuessa lapsen välittömistä huomioista ja kokemuksista totutetaan lapsia välittömästi huomaamaan yhteys puheesta kirjoitettuun kieleen. Vasta tämän jälkeen lapsia opetetaan asteittain analysoimaan tekstin pieniä osia, tavuja, kirjaimia ja äännteitä. Lapset ovat samassa luokassa eri tasoilla edellytyksissään ymmärtää tekstiä, mutta jokainen saa tehdä sen omalla tasollaan. Leimar toteaa, että vielä ensimmäisellä luokalla ei voida puhua valmistavasta tai perustavasta sisäluvusta. Kuitenkin tietyt lapset haluavat harjoitella valmistavalla tasolla ja lyhyen ajan kuluessa he oppivat lukemaan ensimmäisenä koulun syyslukukautena. Nämä lukukypsät lapset haluavat hakea itse kirjain-äänneyhteyksiä. LPP-metodi antaa lapsen olla omalla kehitystasollaan, joten opettajalle annetaan mahdollisuus yksilöidä opetustaan. (Leimar 1974, 45.)

Kirjoittavat ja lukevat aikuiset ovat niin tottuneita artikulaatioiden eroihin puhutun ja kirjoitetun kielen välillä, että he eivät lähemmin reflektoi lukemaansa tai kirjoittamaansa. Lapsille on tärkeää, että he saavat selville käsitteet, erot tai syyt. He elävät omat, välittömät puheensa käännytyksi kirjoitukseksi. Aluksi pitkät, lyhyet, kovat tai pehmeät vokaalit eivät hankaline muistisääntöineen auta lapsia. Se vain sitoo energiaa ja huomiokykyä ja on lapsesta hämmentävää. LPP-metodissa lapsi poimii tekstistä juuri ne tutut kirjaimet tai äännteet, jotka siitä löytyvät ja joilla on merkitystä hänelle. Lapsen oma käsitys sanasta tuntuu olevan tärkeämpi kuin aikuisen mielipide; helppoa. Lapsille kirjainten tunnistusta auttaa niiden merkityksellisyys. Jopa poissaolevalla henkilöllä voi olla voimakas vaikutus lapsen motivaatioon ja siitä edelleen lukemisen oppimiseen ja kirjoittamiseen. Lukemaanopettamisen lähtökohdaksi on aina puhutun kielen analysointi. (Leimar 1974, 44.)

Leimar (1974) selventää, miten synteettisissä, analyttisissä tai sanakuvamenetelmissä tekstin lukua käytetään dogmaattisesti riippuen siitä, mihin asemaan lapsi laitetaan tiettyssä tilanteessa. Esimerkiksi kirjainten muodot voivat olla hankalia eri menetelmissä, mutta LPP-menetelmässä lapsi näkee alusta asti sanotun sanan kirjainmuodon. Tämä estää ennakoita jo kirjainsekaannuksia esimerkiksi b,d,p. On nähtävissä, että osassa alaluokkia on tyyli, että lapsille on haitallista nähdä etukäteen kirjainten kirjoitettu muoto. LPP-menetelmään kuuluu, että kaikki kirjaimet

ovat näkyvillä alusta alkaen ja koko ajan. Ne ovat aakkosjärjestyksessä ja paikassa, josta ne hyvin näkyvät. Tausta-ajatuksena tässä on, että pitäisi olla itsestäänselvää, että lapset eivät opi lukemaan mekaanisesti aakkosia. Aluksi ei aakkosten opettaminenkaan ole kaikkein oleellisinta. Lapsi valitsee kirjaimia harjoiteltavakseen sitä mukaa, kun hän on siihen valmis. Lapsi tarvitsee malleja sanotuille sanoille eli kirjain-äännevastaavuuksia. Hänelle annetaan mahdollisuus tehdä omia havaintojaan itsenäisesti ja vapaasti annettujen mallien puitteissa. (Leimar 1974, 45–46.)

Koska LPP-menetelmässä kaikille lapsille ei yhtäaikaisesti opeteta kirjaimia, pitää olla keino kontrolloida lasten kirjaintuntemiskykyä. Opettaja tekee jokaiselle oppilaalle kuukausittain kirjallisen kyselyn, mitkä kirjaimet ja äänteet hän hallitsee. Jokaisen lapsen kirjaintuntemuskyky merkitään ylös erilliseen taulukkoon. Aluksi uudelle LPP-opettajalle voi olla vaikeaa päästä asenteesta, että hän ei opeta kaikille lapsille samassa järjestyksessä kirjaimia. Sen sijaan hänen täytyy luottaa oppilaiden todelliseen itseoppimiseen. Tämä on turvallisempaa ja nopeampaa lapselle, vaikka kirjaimet opitaan luultavasti muussa kuin opettajan tai aapisen odottamassa järjestyksessä. Kun lapsi on ollut mukana sanelu- ja laborointivaiheen harjoituksissa, nekin lisäävät lapsen kirjaintuntemusta. Näissä harjoituksissa tulee myös säännöllisesti kirjainten oppimisen kontrollointia. Samalla opettaja ja oppilas huomaavat, mitä on opittu. (Leimar 1974, 108.)

Kun lapset aloittavat koulu, on heillä melko suuri sanavarasto. Me emme vain paljonkaan tiedä sen laajuudesta ja sisällöstä. Vielä vähemmän tiedetään, miten lapsi elää todellisuutta sanojen takana. Lukemaanopettamismetodin pitäisi saada aikaan se, että se antaa mahdollisuuksia yksilöllistämiseen ja yhteistoimintaan. Periaatteessa lukemaan opettaminen voidaan toteuttaa kahdella eri tavalla. Lukemaan opettaminen voi olla tiukasti etukäteen ohjelmoitua. Toinen tapa on se, että lapsille annetaan mahdollisuus valita ne harjoitustavat, joihin he ovat valmiita. Leimar (1974) vastaa tähän kehittelemällään metodilla, että lukemaan opettaminen lasten tarpeista käsin tuottaa yhtä hyviä jopa parempia tuloksia kuin perinteiset metodit. (Leimar 1974, 61.)

Leimar (1974) kirjoittaa opettajan erilaisesta roolista LPP-menetelmässä. Opettajan saaman koulutuksen puitteissa hänen on viimeistään nyt vaihdettava käsityksensä

jaan oppilaille tietoa rooliksi ohjaan oppilaita löytämään tietoja. Tämä ajatustapa saattaa olla joillekin opettajille aluksi varsin vaikeaa. Heidän pitää siirtyä auktoriteettiopettajan roolista innokkaiden seitsenvuotiaiden työnjohtajaksi. Oppilaiden kanssa suoritettava yhteistyö vaatii opettajalta luonnetta, asettaa suuria vaatimuksia hänen kiinnostukselleen, innostuneisuudelleen ja taitoihin pysyä vain lasten ohjaajan roolissa. LPP-opettajalle on etua olla tietoinen myös muista lukemaanopettamistavoista, joista hän pian huomaa, mitä kohtia ei tarvita. Ennen laborointivaihetta opettajan tulee tietää, mitkä osat lasten tekemästä tarinasta soveltuvat työstettäväiksi. Opettajan tehtävänä on valita sellaisia harjoituskohtia, että ne auttavat ja soveltuvat erilaisten lasten tarpeisiin. Tärkeätä on, että opettaja on hienotunteinen ja reilu jokaisen lapsen suhteen. Opettajan apua lapset tarvitsevat siinä vaiheessa, kun he muotoilevat tekstiä. LPP-menetelmä ei sisällä vain toisenlaista yhteensidoksissa olevaa metodista ketjua eri asioista. Monet pedagogiset taidot ovat tarpeellisia ja pikku vihjeet erinomaisia. Hyvä opettaja luo mallin itselleen. Hänellä on kykyä konkreettisissa opetustilanteissa saada aikaan käänne, sitoa ja asettaa uusi asia merkityksellisenä esille tietyissä yhteyksissä. LPP haluaa edustaa kokonaisnäkemystä, joka vaatii aikaa ja vaivaa. (Leimar 1974, 50–51.)

4.3 LPP-menetelmän eri vaiheet

4.3.1 Keskustelu

LPP:n ensimmäistä vaihetta kutsutaan keskusteluvaiheeksi. Tässä vaiheessa oppilaat rakentavat tekstiä keskusteltavaksi. Keskustelun aiheen tulee olla yhteinen kokemus jostain tapahtumasta, tilanteesta, esineestä, joka on koskettanut kaikkia. Keskustelua käydään yhteisesti sovitusta aiheesta vaikkapa kissat, koulutie tai koulurakennus. Ideana on, että ryhmällä on aina suurempi sanavarasto kuin yksittäisellä lapsella. Lapsiryhmä etsii käsitteille esille tulevista käsitteistä parhaimman. Tämä kehittää lasten kykyä kielellisesti luokitella ja harjaannuttaa käsitekuvia ja yleensä koko kielellistä ilmaisua. Ryhmän yhteistyö yhdistettynä omakohtaisiin kokemuksiin antaa jokaiselle oppilaille suotuisia oppimiskokemuksia. (Leimar 1974, 88.)

4.3.2 Sanelu

Toisena vaiheena Leimarin (1974) kehittämässä menetelmässä on sanelu. Se tulee välittömästi keskusteluvaiheen päätyttyä. Tällöin lapset keskustelevat yhdessä ja heille tulee yhteisiä mielipiteitä. Nämä opettaja kirjoittaa sitten näkyville selailulehtiin. Tärkeää on, että opettaja kirjoittaa niin, että kaikki näkevät ja kirjoitettavat asiat ovat kaikkien hyväksymiä. Tällainen yhteinen keskustelu muotoutuu luontevasti ja on samalla oppimistilanne. Oppilaille voi olla hyvin eritasoisia sanavarastoja, mutta keskusteluissa taitavimmat siirtävät taitojaan heikommin osaaville. Lapset tutustuvat keskusteluissa fraaseihin ja he huomaavat, miten niitä analysoidaan kielestä. Milloin fraasi tai jokin tarkoitus kirjoitetaan, ääntävät lapset mitä on sovittu ja mitä opettaja tulee selailulehtiin kirjoittamaan. Saneluvaihe antaa lapsille mahdollisuuden kielen vapaaseen tutkimiseen. Jokainen lapsi saa mahdollisuuden kykyjensä mukaan huomioida ja etsiä yhteyksiä puhutun ja kirjoitetun tekstin välillä. (Leimar 1974, 90.)

4.3.3 Laborointi

Laborointivaihe on saneluvaiheen jälkeisenä päivänä. Opettaja valmistaa etukäteen keskustellusta ja saneluvaiheesta käsitellystä materiaalista aineksia tähän vaiheeseen. Opettaja huomioi hienotunteisesti, millaisia sanoja löytyy kertomuksesta ja ovatko niitä huomioineet koko ryhmä vai yksittäinen oppilas. Tämän jälkeen hän tekstaa erillisille paperiliuskoille yksittäisiä kirjaimia, sanoja, päätteitä tai kokonaisia lauseita, joita saneluvaiheen tekstissä on. Näiden kirjoitettujen paperiliuskojen käyttäminen on käytännöllistä. Niistä voidaan jälkepäin leikata erillisiä osia, taitella ja käyttää yksittäisen oppilaan kielellisessä analyysissä. Lasten harjoitus alkaa heidän etsiessään tuttuja sanoja eri riveiltä kirjoitetusta tekstistä selailulehtiöltä. Kaikki lapset lukevat yhdessä tekstiä ääneen vasemmalta oikealle ja rivi kerrallaan. Oppilaat tuntevat tekstin, onhan se heidän luomaansa. Jotkut lapset todella lukevat, toiset seurailevat mukana tai lukevat ulkoa, mutta kaikki kokevat lukevansa. Tässä vaiheessa on oleellista, että enemmän tai vähemmän tietoisesti lapset ovat alkaneet poimia äänne-kirjainvastaavuuksia. Yhteisluennan jälkeen lapsi saa paperiliuskoille kirjoitettuja kirjaimia, tavuja, sanoja, joita hän alkaa etsiä yhteisesti sovitusta ja opettajan kirjoittamasta tekstistä selailulehtiöltä. (Leimar 1974, 94.)

4.3.4 Uudelleenluku

Leimar (1974) jatkaa, että päivä laborointivaiheen jälkeen seuraa menetelmän neljäs vaihe uudelleenluku. Se on tunti koko ryhmälle yksilöllisine uudelleenlukuvaiheineen. Opettaja kirjoittaa kirjoitetun selailulehtiön tekstin nyt kirjoituskoneella isoin tyyppikirjaimin. Jokainen lapsi saa tekstistä oman monisteen, joka on samalla työsiivu. Sitten lapset ryhmissä lukevat ja kuvittavat kertomuksen työlehdelle. Jokainen lapsi lukee tekstin uudelleen yhdessä opettajan kanssa. Opettaja aloittaa lasten luettamisen parhaiten lukevista. Näin ollen opettajalle jää aikaa omistautua sellaisille lapsille, jotka tarvitsevat enemmän apua. Alussa opettaja saa osoittaa ja lukea tekstin hiljaa sana sanalta, mutta oppilas alkaa välittömästi opittuaan lukea ne sanat, mitkä hän osaa. Ne sanat, jotka oppilas osasi yksin lukea, opettaja alleviivaa oppilaan työlehdelle. Oppilas saa niin monta sanakorttia kuin tekstissä on alleviivattujen sanojen määrä. Sanatyyppi, minkä lapsi voi käsittää, vaihtelee huomattavasti. Tietyt lapset lukevat tekstiä esteettömästi, jolloin opettaja poistaa näiden lasten työlehddestä sanat, jotka äänteellisesti tavataan tai joissa on erilaisia taivutusmuotoja yhdestä ja samasta sanasta. Lapset, jotka hallitsevat vähemmän sisälukutekniikkaa ja vain lyhyitä sanoja, saavat työstettäväkseen edellä mainittuja sanoja. Leimar antaa kirjassaan esimerkin ruotsin kielestä. Jos lapsi tunnistaa tekstistä sanan är, hän huomaa pian lähes samanlaisen sanan här. Näin lapsi oppii luonnollisesti myös uuden äänteen, h. Samalla tavoin lapsen lukemisen edetessä hän jatkuvasti käyttää tällaisia huomioita koko ajan kehittyvässä sisälukuprosessissaan. (Leimar 1974,98.)

4.3.5 Jälkikäsitteily

Välittömästi uudelleenlukuvaiheen jälkeen seuraa LPP-menetelmän viimeinen vaihe jälkikäsitteily. Siinä oppilas työskentelee edelleen työsiivun alleviivatuilla sanoilla, mutta tässä vaiheessa oppilas kirjoittaa sanat erillisille korteille. Oppilas voi myös kuvittaa sanan tarkoituksen korttiin. Oppilaan kirjoitettua sanan, hän lukee sen ja sitten nimeää sanan äänteet. Näin toimitaan jokaisen oppilaan tekemän sanakortin kanssa. Tämän jälkeen oppilaan tehtävänä on laittaa kortti oikeaan paikkaan sanalaatikkoonsa. Sanat järjestetään sinne aakkosjärjestykseen. Oppilaat ovat innokkaita yrittämään lukea sanoja, joiden alkukirjaimella alkavia sanoja ei vielä löydy heidän sanalaatikostaan. Jos oppilaalla on useita kortteja, hänellä voi olla työtettävänä järjestää sanat laatikossa korteissa olevien merkitysten mukaisesti. (Leimar 1974,102.)

4.4 Aikaisempia tutkimuksia

Kansainvälistä lukemistutkimusta on suoritettu vuosikymmeniä, mutta nimenomaan lukemaan opettamisesta tiedetään liian vähän. Tämä on hankaloittanut nykyisten lukemaanopettamismenetelmien käyttöä monipuolisesti, koska lukemistapahtumassa on vielä paljon tietämätöntä. Lukeminen on perinteisesti yritetty määritellä siten, että olisi löydettävissä jokin spesifi tekijä, joka selittäisi tämän taidon. Lukemismääritysten puutteena on ollut, että ne korostavat jotain erityistekijää yksipuolisesti tai eri tekijöiden välinen vuorovaikutus on jäänyt huomioimatta. Koko ajan löydetään uusia mielenkiintoisia näkemyksiä lähestyä lukemista aivan uusin tavoin. (Luukkonen 1980, 1.)

Vähäpassi esitti Tampereella 1990 kysymyksen, ovatko suomalaiset liian varmoja omasta lukutaidostaan. Yhdysvalloissa lukutaitoinen ihminen on henkilö, joka tuntee yhteisönsä tärkeimmät, kirjoitetut tekstit osaten liittämään ne omaan kokemukseensa. Vähäpassi vaatii, että sataprosenttiseen lukutaitoon kuuluu kriittinen, vapauttava lukeminen sekä oman kulttuurin tärkeimpien kirjojen ymmärtäminen. (Vähäpassi 1991, 58.)

Vatanen (1990, 107–108) kirjoittaa, miten yli 40 vuoden ajan länsimaisissa lukutaitotutkimuksissa on viitattu käsitteeseen toimiva lukutaito. Käsite ei kuitenkaan ole selkiintynyt, koska määritelmät ja kriteerit toimivasta lukutaidosta poikkeavat toisistaan. Yhteistä toimivan lukutaidon määritelmälle on, että siihen vaikuttaa lähinnä yhteisön yksilölle asettamat vaatimukset. Eräänä tapana on ollut uskoa, että tietty aika koulua takaa yksilölle toimivan lukutaidon. Tämä ei pidä paikkaansa, koska esimerkiksi suomalainen tietoyhteiskunta vaatii kansalaisiltaan jopa 12 vuoden koulutusta. Näin ollen kouluvuodet lukutaidon mittarina ovat vahvasti vallitsevaan kulttuuriin sidonnaisia.

Suomessa tehtyjä LPP-menetelmää käsitteleviä tutkimuksia löytyi muutamia. Julkunen (1984) ja Matilainen (1985) ovat verranneet eri lukemaanopettamismenetelmiä toisiinsa. Eräänä vertailtavana lukemaanopettamismenetelmänä heillä on ollut LPP. Varsinaisesta LPP-menetelmästä löysin kaksi tehtyä tutkimusta. Järvisen

(1991) tutkimus on suomeksi ja Häggblomin (1985) ruotsiksi. Häggblomin tutkimuksesta saatiin tarkasteltavaksi vain joitain sivuja.

Vuonna 1984 tutkittiin ensimmäisellä luokalla käytössä olevia lukemaanopettamismenetelmiä. Tarkoituksena oli vertailla eri lukemaanopettamismenetelmillä opetettujen oppilaiden lukemistaitoja. Julkusen tutkimuksessa oli mukana perinteisellä tavausmenetelmällä, Linda Heiskasen oivallusmenetelmällä sekä LPP-menetelmällä opetettuja ensiluokkalaaisia. Tutkimuksensa tulokseksi Julkunen sai seuraavaa: LPP-menetelmällä lukemaan oppineilla mekaaninen lukutaito oli heikompi kuin muilla menetelmillä opetettujen oppilaiden. Sitä vastoin Julkunen toteaa varovaisesti, että LPP-menetelmällä oppilaat oppivat aikaisemmin ymmärtämään kirjoitetun kielen ja puhutun puheen yhteyden. Lisäksi Julkunen kirjoittaa, että LPP-menetelmä opettaa muita menetelmiä aikaisemmin huomaamaan, mitä jo osataan. Julkusen tutkimuksen mukaan eri lukemaanopettamismenetelmillä opetettujen oppilaiden luetun ymmärtämisessä ja sen oppimisessa ei ollut eroja. (Julkunen 1984, 4, 143, 150–151, 155.)

Toisessa tutkimuksessa kartoitettiin perinteisellä tavausmenetelmällä, oivallusmenetelmällä ja LPP-menetelmällä opetettujen ensiluokkalaisten oikeinkirjoitustaitoja ensimmäisen kouluvuoden aikana. Tutkimus suoritettiin lukuvuonna 1981–1982. Mukana oli lähes kahdeksansataa ensiluokkalaista. Matilainen (1985) löysi tutkimuksessaan eroja oikeinkirjoitustaidoissa lukemaanopettamismenetelmästä riippuen. Puoli vuotta LPP-menetelmällä opetuilla oppilailla oli huomattavasti enemmän virheitä kirjoituksessa ja käsiala oli heikompaa kuin oivallusmenetelmää käytettäessä. Kevätlukukaudella LPP-oppilaiden oikeinkirjoitustaito parani selvästi. Lukukauden loputtua LPP-oppilailla oli merkittävästi eniten rauniosanoja. Matilainen tähdentää, että LPP-menetelmän analyttinen luonne selittää tätä pitkälti. Opetuksen edetessä LPP-oppilailla rauniosanavirheet vähenevät. LPP-oppilaat paljasuivat myös heikommiksi tavaamistarkkuudeltaan. Edelleen Matilainen selittää tätä heikkoutta LPP:n analyttisellä luonteella. LPP-menetelmässä on myös tavuttamista, mutta lukemaanopetus ei ala sillä. LPP-menetelmällä opetetut oppilaat tekivät eniten kirjainvirheitä. Heillä esiintyi myös muita enemmän reversaalivirheitä. (Matilainen 1985, 131–138.)

Käden motoriikka kehittyi LPP-oppilailla lähes oivallusmenetelmää käyttäneen ryhmän tasoisesti. Sitä vastoin kirjainten tuottamisessa muodon ja suunnan suhteen LPP-ryhmäläisillä ilmeni vakiintumattomuutta vielä ensimmäisen lukuvuoden kulluttua. (Matilainen 1985, 116, 130.)

Matilainen huomauttaa tutkimuksensa pohdinnassa, että tutkimusta suoritettaessa LPP-menetelmä oli uusi. Uuden menetelmän innostus saattoi vaikuttaa opettamisen tehokkuuteen. Menetelmä saattoi olla toisilla opettajilla epäpuhdas. Matilainen toteaa tutkimuksensa lopuksi, että ei voida sanoa, mikä osa kirjoitustaitojen kehittymisestä on tulosta opettamisesta ja opetusmenetelmästä ja mikä voidaan selittää lapsessa itsessään samaan aikaan tapahtuneessa kehityksessä. Kaikki oppilaat kehittivät kirjoitustaidoissaan yksilöllisesti. (Matilainen 1985, 139–143.)

Tutkimusta on myös tehty LPP-menetelmästä alkuopetuksen lukemaanopettamismenetelmänä. Järvinen kuvasi Leimarin kehittämää LPP-menetelmää ja omaa sovellustaan LPP-menetelmästä. Toisena tutkimuksen tehtävänä Järvisellä oli vertailla mahdollisimman puhtaasti LPP-menetelmällä Suomen kieleen sovellettuna ja lähinnä KÄTS-menetelmällä lukemaan ja kirjoittamaan oppimista. (Järvinen 1991, tiivistelmä, 85.)

Lähtömittauksen Järvinen suoritti LARR-kielellisen käsityskyvyn testillä. Se mittasi lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvien toimintojen tunnistamista. Testin toinen osio mittasi lukemisen ja kirjoittamisen tarkoituksen ymmärtämistä. Viimeinen testin vaihe mittasi lapsen tietoutta lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvistä teknisistä termeistä. Oppilaita tutkimuksessa oli 35. He olivat Lapin korkeakoulun harjoittelukoulun ensiluokkalaisia, joista 19 opetettiin LPP-menetelmällä ja 16 KÄTS-menetelmällä. LPP-oppilaat muodostivat tutkimuksen koeryhmän. Kontrolliryhmänä olivat KÄTS-menetelmällä opetetut ensiluokkalaiset. (Järvinen 1991, 98–132.)

Tutkimuksessaan Järvinen sai seuraavia tuloksia. LPP-oppilaat ymmärsivät lukemansa hyvin ja erityisesti kolme lukioppilasta. Lukioppilaiden tekstinymmärtäminen oli noussut 33 %:sta 73 %:iin. Lukemisen sujuvuus LPP-oppilailla oli ensimmäisen luokan keväällä tyydyttävä ja toisen luokan keväällä kiitettävä. LPP-oppilaat lukivat silti ääneen hitaasti. Järvinen sai tutkimustuloksena, että heillä oli

paljon yhdyssanavirheitä. Hän epäili, että syynä tähän saattoi olla LPP-menetelmän rakenne. LPP-oppilaat hallitsivat lauseiden rakentamisen jo ensimmäisen kevään aikana. Heillä oli rikas sanavarasto ja he käyttivät paljon yhdyslauseita, adverbejä sekä adjektiiveja. LPP-oppilailla lukemaan oppiminen tapahtui yksilöllisesti, jotkut edistyivät nopeasti, toiset hyppäyksittäin tai koko ajan hitaasti. Järvinen vertaili myös eroja KÄTS- ja LPP-menetelmillä lukemaan opetetuilta oppilailta. LPP-oppilaat ymmärsivät lukemansa KÄTS-oppilaita paremmin. Lukemisen yksityiskohtien ymmärtämisen välillä heillä ei ollut eroja. Edelleen LPP-oppilaat ymmärsivät paremmin kokonaisuuksia ja osasivat tehdä päätelmiä KÄTS -oppilaisiin verrattuna. (Järvinen 1991, 98–132.)

LPP-oppilaat selvisivät KÄTS-oppilaita paremmin myös essee-tyyppisten vastausten tekemisestä. Syyksi tähän Järvinen esitti LPP-menetelmän tutkivaa, kokeilevaa, itsenäistä työskentelyä korostavaa tyyliä. Molemmilla menetelmillä opetetut oppilaat lukivat lähes yhtä virheettömästi. KÄTS -oppilaiden lukutyyli oli lukea mahdollisimman nopeasti ja lauseen lopussa he olivat hengästyneitä ja sanoivat, että eivät muista lukemaansa. LPP-oppilaat sitä vastoin lukivat rauhallisesti yrittäen ymmärtää kaikkea lukemaansa. Ensimmäisessä sanelussa 1 lk:n jouluna LPP-oppilaat menestyivät huonosti, keväällä paremmin. Toisen luokan keväällä he kirjoittivat kiitettävästi oikein. Geminaattavirheitä löytyi kummallakin menetelmällä opetetuilta oppilailta, mutta vokaali -ja alkukirjainvirheitä LPP-oppilailla oli enemmän. Sitä vastoin välimerkit ja oikeantyyppisen lauseenrakennuksen he osasivat paremmin. LPP-oppilaiden lauseissa oli pituutta ja niissä oli paljon oppilaan omia ajatuksia. KÄTS-oppilailla oli tavanomaisia lauseita, aapisen mallisia, eikä lauseissa ollut esillä juuri oppilaan omaa ajattelua. (Järvinen 1991, 98–132.)

Ruotsinkielellä tehdystä LPP-tutkimuksesta, Hägglom (1985), saatiin tarkasteltavaksi vain joitain sivuja. Tästä tutkimuksesta löydettiin tietoa LPP-menetelmän levinneisyydestä. Tosin se on tehty 20 vuotta sitten ja suomenruotsalaisten opettajien keskuudessa, mutta se antaa jotain suuntaa. Hägglomin (1985) tutkimuksen mukaan viidennes 1-2-luokan suomenruotsalaisista opettajista käytti kokonaan tai osittain LPP-menetelmää opetuksessaan. Monet opettajat olivat saaneet LPP-menetelmän oppinsa lehtori Ödmanilta. Hägglom kirjoittaa, että Ödman on kehittänyt LPP -menetelmää suomenruotsalaisten keskuudessa, kuten Leimar teki Ruot-

sissa. Opettajat, jotka etupäässä käyttivät menetelmää, olivat 24-33-vuotiaita. Osittaista kiinnostusta löytyi myös 49-53-vuotiaitten opettajien keskuudesta. Melkein neljännes LPP-menetelmää käyttävistä opettajista nimesi sen mahdollistavan enemmän yksilöllistä opetusta. LPP-metodin vaikeutta opettajilta kysyttäessä he vastasivat, että tutuista rutiineista pois pääsy sekä lasten valmiuksien kontrollointi olivat vaikeinta. (Hägglom 1985, 90.)

Myös lukemistutkija Mc Neill (1987) on korostanut lukemaan oppimisessa neljää elementtiä ja ne ovat oleellisia käytettäessä LPP-menetelmää. Ensinnäkin Mc Neillin mielestä on oleellista se, että lapsen lukemisen opetteluun vaikuttaa positiivisesti se, että hän tietää jotain etukäteen luettavasta asiasta. Lapsen on helpompi oppia uutta taitoa, lukemista, tekstistä, jonka aihe on hänelle tuttu. Yhtä tärkeää on, että kiinnitetään huomiota, millaista tekstiä lapselle tarjotaan ja mistä asioista teksti kertoo. Merkityksetöntä ei ole sekään, että sosiaalinen ympäristö huomioidaan eli se paikka ja yhteisö, jossa tekstiä käsitellään. Seuraava tärkeä seikka käytettäessä LPP-menetelmää on se, että menetelmä huomioi erilaiset oppijat. Toiset oppivat helpommin käsitteistä kokonaisuuksiin päin tai toiset kokonaisuuksista osiin päin. Molemmat tyylit saavat huomiota LPP-menetelmässä ja niitä voidaan käsitellä varsin syvällisestikin. (Mc Neill 1987)

Vuonna 1997 Raes teki LPP-menetelmän PL-sovelluksesta pro gradu-työn Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksessa. Työssä esitellään Aune Suonperän luomaa PL-sovellusta ensiluokkalaisten lukemaanopettamismenetelmänä. Vuonna 2000 samassa oppilaitoksessa opiskelleet Hietaranta ja Pirttimäki tekivät pro gradu-työn PL-sovelluksesta tarkemmin aiheenaan mielekäs lukemaan oppiminen.

Lehtosen (1998) kirjassa PL-menetelmällä ja KÄTS-menetelmällä lukemaanopettajien oppilaiden luetunymmärtämisen taidoista on tehty 5. luokalla vertailevaa tutkimusta. Tutkimuksen tuloksissa tekijät toteavat, että PL-menetelmällä lukemaanopettajat oppilaat ymmärtävät huomattavasti paremmin lukemansa kuin KÄTS-menetelmällä lukemaanoppineet. He toteavat myös, miten kokonaisvaltainen lukemaanopettamismenetelmä, joka etenee kokonaisuuksista osiin, kehittää luetunymmärtämistä. (Lehtonen 1998, 53–75.)

Ruotsissa on tehty tutkimusta LPP-menetelmän soveltuvuudesta maahanmuuttajalasten lukemaanopettamismenetelmänä. Tutkimuksen tulokset ovat rohkaisevia. Vuosina 1994–1999 Tukholmassa tutkittiin erilaisilla lukemaanopettamismenetelmillä opetettujen niin ruotsalais- kuin maahanmuuttajalasten taitoja tekstintivistämistaidoissa 3. luokalla. Ruotsalaislasten kesken taitoerot tekstintivistystaidoissa olivat vähemmän riippuvaiset lukemaanopettamismenetelmästä. Sitä vastoin maahanmuuttajalasten tekstintivistystaidot olivat keskimääräisesti parhaimmat juuri oppilaille, joita oli opetettu LPP-lukemaanopettamismenetelmällä. Lisäksi maahanmuuttajalasten taidot olivat tasaisemmat heikkojen ja taitavien oppilaiden välillä kuin muilla lukemaanopettamismenetelmillä opetettujen oppilaiden taidot. (Fredriksson 2002, 134–135.)

Karvosen (2005) mukaan LPP-menetelmää on sovellettu menestyksekkäästi päiväkotilasten lukuleikkeihin. Tutkimuksessa LPP-menetelmästä on käytetty puhutun tarinan muuntamista kirjoitetuksi tekstiksi. Näin lapsille annettiin paljon tilaa ja tilaisuuksia kertoa ja esittää asioita ja ne muunnettiin kirjoitukseksi lasten nähdessä, miten se tapahtui. Tutkimuksen tekijä Karvonen kirjoittaa, että näin lapset oppivat ymmärtämään puheen ja kirjoitetun tekstin yhteyden sekä sen, että lukemisella on jokin merkitys. (Karvonen 2005, 53–54.)

Niin ikään Falkner (2003) raportoi Ruotsissa lukuvuonna 2000–2001 tehdyn tutkimusta LPP-menetelmällä opettavien opettajien keskuudessa. Tutkimuksessa oli kaksikymmentä LPP-menetelmällä lukemaan opettavaa opettajaa ja kaikki he kuuluivat LPP-yhdistykseen. Tutkimus suoritettiin haastattelemalla LPP-opettajia heidän ajatuksistaan koskien käyttämäänsä lukemaanopettamismenetelmää. Haastatellut opettajat olivat varsin yksimielisiä, että LPP-menetelmässä merkityksellisiä ovat sen viisi eri vaihetta ja kirjainkontrollointi. Eräs haastatelluista kertoi, että hänestä LPP:ssä on oleellista, kun toimitaan lasten oman tuottaman tekstin parissa ja samalla kehittyy lasten kieli ja sanavarasto sekä opitaan lukemaan ja kirjoittamaan. Toinen haastateltava piti tärkeänä, että lasten tekstien kautta opettaja pääsee paremmin selville lasten ajatuksista ja maailmankuvasta. Eräs haastateltava piti oleellisena, että hyödynnetään ja otetaan huomioon se tosiasia, että lapsilla on takanaan seitsemän vuotta elämää ja kokemuksia. Se pitää ottaa huomioon ja siitä voi hyötyä suuresti. Eräs opettaja ihaili tapaa, että hän saattaa puhua oppilailleen korkeammalla

kielitasolla. Lapset osaavat keskustella ja yhteiset tekstit kehittävät tuntuvasti lasten sana- ja käsitevarastoa. Useampikin opettaja korosti sitä, että LPP-menetelmän käyttö harjaannuttaa luku- ja kirjoitustaitojen ohessa tehokkaasti lasten sosiaalisia- ja demokraattisia taitoja. (Falkner 2003, 178–184.)

Cromwell (1997) kirjoittaa artikkelissaan, voidaanko äänteet ja kokosanamenetelmä yhdistää lukemaan opeteltaessa. Kysymys parhaasta lukemaanopettamismenetelmästä ei ota ratketakseen. Kummassakin menetelmässä on sekä hyvät että huonot puolensa. Kokosanamenetelmän kannattajat tukevat omaansa perustellen, miten se saa lapsen ajattelemaan kirjallisuutta, kirjoittamista ja kommunikointia läpäisyperiaatteella läpi koulun opetussuunnitelman. Äänteiden kannattajat pohjaavat ajatuksensa ideaan, että äännetausta antaa oppilaille organisoidun väylän kohti lukutaitoa. Molemmilla menetelmillä on paljon annettavaa lukemaanopetteluun ja tehokkaassa opetuksessa tulisi hyödyntää molempia tyyliä. IRA:n presidentti John J. Pikulski aiheutti närää asettumalla äännemenetelmän kannattajaksi. Hän perusteli kantaansa, että lähdeänessä äänneistä, se on oleellinen alku lukemaan oppimiselle. Hänen mielestään luokanopettajat alakoulussa tekevät arvokasta työtä opettaessaan oppilailleen äänteet ja se on pohjana kaikelle. IRA sinällään ei asetu kummankaan menetelmän puolustajaksi. On todettu, että visuaalisesti, tuntoherkästi tai kokonaisvaltaisesti lukevat lapset hyötyvät enemmän analyttispohjaisista lukemaanopettamismenetelmistä. Erään näkemyksen mukaan tällainen tyyli opettaa lukemista on hyvä runko nuorille ja heikoille oppilaille, mutta runkoa pitää leventää erilaisilla kielen strategioilla ja erilaisilla kielen lähestymistavoilla. Artikkelinsa lopuksi Cromwell toteaa, että parasta lukemaanopettamismenetelmää ei voida löytää. Kummassakin lähestymistavassa joko äännepohjalta tai kokonaisesta sanasta lähtien, on omat, hyvät puolensa. Lukemaanopetettaessa saavutetaan parhaita tuloksia, kun käytettävissä menetelmässä hyödynnetään järkevästi molempia lähtökohtia ja otetaan huomioon opetettavan ryhmän vaatimukset. (Cromwell 1997)

D’Arcangelo ja Shaywitz (1999) selvittävät artikkelissaan, miten tärkeitä on ymmärtää lukeminen alun perin biologiaan pohjautuvana toimintona. Tutkimuksissa on osoitettu, että hyvillä lukijoilla aivojen tietty alue, merkitysten ymmärtämisen alue, Wernicken alue, on voimakkaasti aktivoitunut, mutta heikosti käytössä heikoilla lukijoilla. On näyttöä siitä, että fonologinen malli opettaa lapset lukemaan

äänteistä edeten on tehokasta. Kuitenkin yhä enemmän on näyttöä myös siitä, että on erittäin oleellista, että lapsi lukee lukemansa ymmärtäen. Jos lapsi lukee, mutta ei ymmärrä mitä luki, mitä hyötyä on tällaisesta lukutaidosta? Nämä tutkijat haluavat luoda tasapainoista mallia lukemaanopettamiseen, jossa hyödynnetään sekä ään-teitä että opetetaan lapsille kieltä ja lisätään heidän sanavarastoaan. He toivovat, että lukemaanopettamisessa pystytään huomioimaan se, että lapsilla on erilaisia ongelmia. Useasti heikoilla lukijoilla on mahtava sanavarasto, mutta he eivät osaa lukien hyödyntää sitä. Heidän ongelmansa ovat fonologisen prosessoinnin osa-alueilla. Ei ole ihme, että tällaiset lapset turhautuvat lukemaanopettelemiseen. Heille into lukemiseen tulee siitä, että heidän kanssaan hyödynnetään myös suoraan kieltä. (D'Arcangelo & Shaywitz 1999)

5 LPP-MENETELMÄN ERÄS SOVELLUS

Olen käyttänyt LPP-menetelmää omassa luokassani kaiken sen ajan, kun vuonna 1997 valmistuin luokanopettajaksi. Koska luokkani on aina ollut yhdysluokka, esi-2 lk tai esi-3 lk, minun on pitänyt tehdä menetelmään omia sovelluksiani.

Käytän LPP-menetelmän kolmea ensimmäistä vaihetta keskustelua, sanelua ja laborointia hyvin pitkälti Ulrika Leimarin mallin mukaisesti. Keskusteluvaiheessa on mukana yleensä koko luokkani ja saneluvaiheessa ovat aina läsnä ensiluokkalaiset ja usein myös toisluokkalaiset. Esikoululaiset eivät ole mukana enää saneluvaiheessa, olen todennut, että he eivät jaksakaan sitä. Toisinaan olen myös laittanut toisluokkalaiset keksimään omaa tarinaa annetusta aiheesta ja saneluvaihekin on toteutettu pelkkien ensiluokkalaisten kanssa. Laborointivaiheeseen en ole ottanut yleensä mukaan enää toisluokkalaisia. Kahta jälkimmäistä vaihetta, uudelleenluku ja jälkikäsitely, olen voinut toteuttaa vain osittain. Uudelleenluvussa ei ole juuri muuta ehditty tehdä kuin lukea lukuläksy ja piirtää siitä kuva. Aikani ei yksinkertaisesti riitä kaiken viiden vaiheen läpiviemiseen, kun luokassani on niin monta eri luokkaa.

Olen tähän asti jakanut kaikille koululaisille aapiset tai lukukirjat heti syksyllä. Toisluokkalaiset ovat saaneet sieltä heti lukuläksynsä, mutta ensiluokkalaiset ovat odottaneet kevätpuolelle ennen kuin lukuläksy on tullut aapisesta. Syksyn lukuläksyt ovat olleet omien tarinoiden lukua. Muutamia vuosia sitten sain niin heikkoja ensiluokkalaisia oppilaita äidinkielen taidoiltaan, että minun oli keksittävä jotain muuta lukemista kuin omien tarinoidemme lukemiset. En ole uskaltanut vielä kokeilemaan Ulrika Leimarin tapaa, että lapset itse opettelisivat haluamassaan järjestyksessä kirjaimet. Olen päättänyt, mikä kirjain milloinkin opetellaan ja kirjain on aina löytynyt omasta tarinasta. Olen yhdistänyt kirjaimen opetteluun myös kaksoisluokkalaisiin niin, että aina kun ensimmäinen luokka saa oman tekstauskirjaimen, toisluokkalaiset harjoittelevat uutta käsialakirjainta. Tämä systeemi on mielestäni toiminut loistavasti ja pysyn itse perässä, kuka mitäkin kirjaimia osaa.

Joitain vuosia sitten minun piti luoda oma lukemisto heikoille ensiluokkalaisilleni ja kehittelin seuraavaa: Koetin keksiä lyhyitä tarinoita ja vain opetettuja kirjaimia käyttäen keksiä heille pieniä lukuläksyjä. LPP-menetelmän mukaisesti lapset kuvit-

tivat tarinat itse ja kertoivat muillekin aina kuvituksistaan. Yksi oppilaistani oli kuitenkin joulunakin vielä niin heikko, että hänelle tein sanalistoja, joita hän sitten lukuläksynään luki ja kuvitti sanoja. Kenellekään en esittänyt lukuläksyksi pelkkiä kirjaimia tai tavuja. Paremmin lukevat lukivat lähellä joulua jo omiakin tarinoitamme lukuläksynään.

Opettajaurani alkuvuosina teetin ensiluokkalaisilla uudelleenluvussa ja jälkikäsitelystä sanakortteja ja niitä luokiteltiin ja järjesteltiin monin tavoin. Olen huomannut, että jos ryhmä on heikompi, ei sanakorttien teko enää oikein onnistu kaiken muun työn ohessa. Koko ajan käytössäni ovat olleet äidinkielen työkirjat, kakkosluokkalaisilla myös erillinen käsialaharjoitusvihko, ja valtaisa määrä itse kehittämiäni tehtäviä. Hain monta vuotta varsinkin ensiluokan syksyksi työkirjaa, jossa ei täydennetä pelkkiä kirjaimia tavuihin. Vihdoinkin löysin vähemmän kirjaintasolla liikuvan työkirjan muutama vuosi sitten. Välillä koen työkirjat enemmän rasitteena kuin oivana oppimisvälineenä, mutta ne ovat käytössä käytännön syiden takia. Minulla on välillä antaa jotain valmista tehtävää jollekin luokalle.

6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSJOUKKO

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää LUKI-oppilaiden lukemaanoppimista ja luku- ja kirjoitustaidon kehitystä 1-3-luokalla. Oppilaita on opetettu LPP-lukemaanopettamismenetelmällä. Tutkimusjoukkona on alakoulun neljä erilaista LUKI-oppilasta. Kolmella on diagnoosi ongelmistaan ja yksi on muuten valittu monenlaisten äidinkielellisten ongelmiansa takia mukaan tutkimusotokseen.

6.1 Tutkimustehtävät

Tutkimustehtävät ovat seuraavat:

- Tukeeko LPP-lukemaanopettamismenetelmä erilaista lukemaan opettelevaa LUKI-oppilasta?
- Voidaanko LPP-menetelmällä harjoittaa äidinkielen eri osa-aluetta ?
- Miten LPP-menetelmä motivoi LUKI-oppilasta ?
- Miten LPP-menetelmä tukee lapsen käsitystä hänestä itsestään lukijana ?

6.2. Tutkimusmenetelmät ja aineiston analysointi

Tutkimus on toteutettu pitkittäistutkimuksena siten, että tutkimus on aloitettu oppilaiden ollessa ensimmäisellä luokalla ja se jatkui oppilaiden kolmannen luokan kevääseen saakka. Oppilaista on kerätty monenlaista aineistoa, päiväkirjamerkintöjä, lasten tekemiä kirjoituksia, opettajan muistiinpanoja, kuvauksia lasten oppimisproesseista ja lukemisen kehittymisen selvityksiä ensimmäisen luokan alusta alkaen. Lisäksi opettaja on kuunnellut lasten ajatuksia ja haastatellut heitä luku- ja kirjoitustaidon kehittymisen eri vaiheissa.

Ensimmäisestä luokasta alkaen oppilailla on teetetty erilaisia erityisopettajan pitämiä testejä. Valitettavasti erityisopettajat ovat vaihtuneet tutkimusaikajaksolla ja kaikista testeistä ei ole käytettävissä aineistoa. Täydellinen aineisto on vain kolmannen luokan kevätpuolen testeistä. Silloin erityisopettaja teetti näillä neljällä lukioppilaalla ALLU-testistöön kuuluvat testit luetun ymmärtämisen ja mekaanisen

lukutaidon osa-alueilta. Lisäksi erityisopettaja testasi oppilaiden kirjoitustaitoa sanelukirjoitustestillä.

Aineistoa analysoidaan osallistuvan toimintatutkimuksen periaattein. Lisäksi tutkimusmenetelmänä käytetään etnografisen tutkimuksen piirteitä. Tällaiselle tutkimukselle on ominaista Eskolan ja Suorannan (2001, 103–108) mukaan se, että tutkija on mukana tutkimassaan yhteisössä. Tässä tutkimuksessa opettaja itse oli sekä oppituntien pitäjä että tutkimuksen tekijä. Lisäksi etnografisessa tutkimuksessa on tarkoituksena kuvata erilaisia toiminnallisia käytäntöjä. Tutkimuksessa tutkittiin LPP-menetelmän käyttöä ja sen mahdollisuuksia LUKI-oppilailla. Sinällään tutkimus oli kovastikin etnografiaa, koska tutkittiin kokemalla oppimista ja siitä LPP-menetelmässä on pitkälti kyse. Tutkimusaineistoa kerättiin tietyltä ajanjaksolta ja monista eri lähteistä. Kerättyjä tietoja ei voitu strukturoida etukäteen, vaan kaikki oleellinen koetettiin ottaa talteen. Tutkimusta myös raportoidaan pitkästi kuvausten kautta, kuten tehdään etnografisessa tutkimuksessa.

Tutkimuksessa on myös piirteitä tapaustutkimuksesta. Syrjälän (1994, 10–12) mukaisesti tutkitaan tapauksia, tässä neljää LUKI-oppilasta. Aineistoa hankittiin jokaisesta oppilaasta mahdollisimman monella eri tavalla. Tarkoituksena oli seurata kunkin oppilaan äidinkielellistä kehittymistä. Loppujen lopuksi oppilaiden taitoja keskenään verrattaessa löytyi myös joitain, yhteisiä piirteitä.

Tutkimuksessa otetaan jokaiselta neljältä lukioppilaalta tiettyjä luku- ja kirjoitustaidon vaiheita tarkempaan tarkasteluun, esimerkiksi, milloin lukeminen alkoi onnistua, milloin lapsi tunnisti sanan ja osasi sen lukea, missä vaiheessa lukeminen oli ensimmäisen luokan jouluna, miten silloin onnistui kirjoittaminen, missä kohdin kirjoituksessa oli virheitä.

Tutkimuksessa kuvataan lisäksi kertomusmaisesti kunkin lapsen äidinkielellistä kehitystä ajalla ensimmäisen luokan syksy – kolmannen luokan kevät. Tällä tavoin toivotaan saatavan esiin kokonaiskuva lapsen äidinkielen kehityksestä koko tutkimusaikajaksolla.

Lapset esiintyvät tutkimuksessa kirjaintunnuksin oppilas a, b, c ja d, jotta heidän henkilöllisyytensä pysyy anonyyminä. Tutkimuksessa tutkitaan vain LPP-menetelmää, ei sinällään yksittäisiä lapsia.

KUVIO 2. Tutkimukseen kerätty materiaali

1. luokka

opettajan lyhyt kooste oppilaiden taustoista
lasten tekemiä monisteita ja heidän äidinkielen vihkojaan
erityisopettajan teettämien testien tulokset tammi- ja toukokuulta
oppilaiden omia ajatuksia
opettajan tekemiä havaintoja
LPP-tarinoita ja kuvauksia tarinoiden tuottamisesta
oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon kehityksen kuvailuja
joulu- ja kevättodistusten lisäselvitykset äidinkielen osalta

2. luokka

opettajan tekemiä havaintoja lapsista
lasten tekemiä tarinoita ja heidän äidinkielen vihkojaan
erityisopettajan teettämien testien tulokset tammi- ja toukokuulta
joulu- ja kevättodistusten lisäselvitykset äidinkielen osalta
oppilaiden omia ajatuksia

3. luokka

opettajan havaintoja
lasten tekemiä tarinoita ja heidän äidinkielen vihkojaan
erityisopettajan pitämän tammitestin tulokset ja toukokuulla tehdyistä
testeistä tulokset ja lasten testien kopiot
joulu- ja kevättodistusten äidinkielen lisäselvitykset
oppilaiden omia ajatuksia

6.3 Oppilaskuvaukset

Seuraavaksi esitellään tutkimusoppilaat. Aluksi kustakin oppilaasta selvitetään taustaa lyhyesti ja sitten tarkasti äidinkielellistä kehitystä luokilla 1, 2 ja 3. Oppilas B:n kohdalla on erillinen kuvaus ensimmäiseltä luokalta LPP-menetelmän muuttamasta vaiheesta, koska tällä havainnollistetaan lapsen suurta oppimishalua, mutta puutteellisia taitoja selvitä eri vaiheista.

Oppilas A

taustaa

Oppilas A tuli kouluun kertaamaan ensimmäistä luokkaa. Hänellä oli toisessa koulussa ollut suuria oppimisvaikeuksia ja psykologin tutkimusten jälkeen oli päätetty, että hän kertaava ensimmäisen luokan. Psykologin tutkimustuloksissa lapsen oppimisvaikeuksien ongelma-alueiksi määriteltiin kielellisen alueen ongelmia, erityisesti pitkäkestoisen muistin ongelmia ja nopean nimeämisen vaikeuksia. Erityisen ongelmallista lapsella oli kuulla sanojen äänneitä. Lisäksi tutkimus paljasti tarkkaavaisuusongelmia, useampaan asiaan yhtäaikaaisesti keskittymisongelmia sekä toiminnan kontrolloinnin ja impulsiivisen käytöksen vaikeuksia.

1. luokka

Oppilas A soveltui luokkaan monine ongelmineen yllättävän hyvin. Hän oli erittäin kiinnostunut lukemaan oppimisesta ja koko syksyn suorastaan loisti yhteisten tarinoiden keksimisessä. Hän oppi ilmaisemaan tarinaehdotuksensa ensimmäisten joukossa lausemallisesti. Marraskuussa hän alkoi oirehtia alkavaa lukutaitoa ja joulukuun mennessä lukutaito kehittyi kohtalaiseksi. Lapsi luki erittäin vaihtelevasti riippuen siitä, miten hän pystyi asiaan keskittymään. Lukemisessa oppilaalle oli selvää alusta asti se, että hän lukee sanaa niin kauan ja tarvittaessa alusta alkaen, kunnes ymmärtää lukemansa.

Oppilaan valtavat ongelmat olivat kirjoittamisen puolella. Joulukuun mennessä kirjoituksessa oli oikeitakin kirjaimia, mutta kaikki sanat olivat tiukasti kiinni toisissaan ja niistä puuttui paljon kirjaimia. (LIITE 1a) Kirjainten kirjoittamisen mekaanisesti

lapsi hallitsi jouluna hyvin ja kirjoitti kirjaimet oikein. Lapsi oli tuskastunut, kun piti kirjoittaa, ääneen hän luki mielellään.

Ensimmäisen luokan syksyllä teimme omia tarinoita siten, että jokainen sai sanella omaa tarinaansa. Tämä tarinanteko tuotti lapselle suurta tuskaa. Hän ei keksinyt yhtään mitään saneltavaa tarinaksi. Kevätpuolella oppilas halusi koittaa itse oman tarinan kirjoitusta, mutta ei se onnistunut. Ensinnäkään lapsella ei ollut asiaa, mistä kirjoittaa ja koko kirjoittamistouhu oli niin hankalaa, että oppilas tuskastui siihen muutaman sanan jälkeen.

2. luokka

Toinen luokka alkoi lukemisen puolelta hyvin. Lapsi osasi lukea hyvin kesäloman jälkeen ja varsinkin kahdenkeskisessä lukuläksyn luennassa hän luki hyvällä tekniikalla ja virheettömästi, jos muu keskittyminen onnistui. Sitä vastoin, jos lapsi oli hiukankin levoton tai muut häiritsivät, lapsi saattoi lukea mitä vain ja tavutusongelmista johtuen varsin katkonaisesti. Toisen luokan syksyllä oppilas alkoi lukea hosuvammin ja luki siitä johtuen vähemmän tarkasti. Kun luettiin vuorotellen äänen, oppilas ei pystynyt keskittymään tilanteeseen. Hän ei kyennyt seuraamaan toisten lukemista eikä tiennyt kohtaa, kun tuli hänen vuoronsa lukea. Sitä vastoin hän häiritsi kaikkien muittenkin lukemiseen keskittymistä pyörimisellään.

Kirjoitus ei toisellakaan luokalla alkanut edetä. Lapsi kirjoitti oma-aloitteisesti mättömän vähän ja siinäkin oli paljon kirjainpuutteita ja rauniosanoja. Lapsi ei hallinnut helpoimpienkaan sanojen tavuttamista ja sanojen tavutus oli hänelle kaiken kaikkiaan ylivaikeaa. Lisäksi kaikki hänen kirjoituksensa oli pientä ja sanat olivat tiukasti toisissaan kiinni. Oman tarinan tekeminen ei onnistunut syksyllä, mutta joulun lähellä pieni, muutaman lauseen tarina annetusta kuvasta avasi lopulta lapsen kirjoitussuonen. Sitä iloa, jonka ensimmäinen tarina oppilaalle tuotti, on vaikeata kuvailla. Lapsi hymyili ja kerrankin keskittyi kunnolla kuuntelemiseen, kun tarinat luettiin ääneen.

Toisella luokalla luetun ymmärtäminen sujui lapselta yhä paremmin. Luettiin paljon omia pieniä kirjoja, joihin oli valmiit kysymykset ja vastaus piti etsiä lukemalla.

Lapsi ymmärsi lukemansa käsittämättömän hyvin ja vastaili kysymyksiin suurella innolla. Ainoa ongelma tässä työskentelyssä oli se, että koska lapsen kirjoitustaito oli niin olematon, hänen piti ottaa vastaukset suoraan kirjasta ja niiden kirjoittaminen oli työlästä.

Käsialakirjoitus oli oppilaalle alusta alkaen mieluisaa, kun sai kirjoittaa pelkkiä kirjaimia tai suoraan mallista. Omaehtoinen käsialakirjoitus kangerteli oppilaalla koko toisen luokan. Erityisesti ongelmia oli kirjainten liittämisisä ja kirjaimista puuttui myös osia, esimerkiksi m, n ja u –sakaroita. Lisäksi kaikki kirjoitus oli käsialakirjoituksella kirjoitettu yhteen pötköön. Koko toisella luokalla oppilas ei käyttänyt isoja kirjaimia tai lauseen päättömerkkejä. Omat tarinat olivat alkeellisia yhden tai kahden lauseen kirjoituksia ilman sen kummempaa sisältöä. Toisen luokan kevätpuolella lapsi kykeni toisinaan seuraamaan hetken vuorotellen ääneen luettaessa.

3. luokka

Kolmannen luokan syksyllä oppilaan kirjoitustaito alkoi lopulta kehittyä ja se eteni huimin harppauksin. Kirjoitukseen ilmestyi yhä enemmän kirjaimia, oikeita kirjaimia vielä, ja sanojen tavurajat selkenivät lopulta. Myös useimmat kaksoiskonsonantit löytyivät sanoihin ja lapsi alkoi kirjoittaa sanoja erilleen toisistaan. Sitä vastoin lukutaito kärsi yhä enemmän kamalasta hohumisesta. Kun luettiin vuorotellen ääneen, oppilaalle oli tärkeintä lukea mahdollisimman äkkiä eikä hän välittänyt mitä luki. Kesän aikana oli tapahtunut huima kehitys kuitenkin siinä, että oppilas kykeni seuraamaan täydellisesti muiden lukemista ja oli aina selvillä omasta lukupaikastaan lukuvuoron tullessa. Edelleen hän selvästi nautti ääneen lukemisesta, vaikka lukikin paljon omiaan. Luetunymmärtäminen oppilaalla sujui hyvin.

Syksyn mittaan taisteltiin käsialakirjoituksen kanssa. Oppilas kyllästyi käsialakirjoitukseen monet kerrat ja aina rutisi, onko pakko kirjoittaa käsialalla. Jos hän sai kirjoittaa mallista, kirjoitus onnistui varsin hyvin ja mukisematta. Kun piti kirjoittaa ilman mallia, oppilaan kirjoitus oli hosuttu vetäisy, ja sanasta puuttui kirjaimia ja kirjainliitokset olivat kummallisia. Oppilaan teksteihin alkoi kolmannen luokan kevätpuolella ilmestyä oma-aloitteisesti isoja alkukirjaimia ja lauseen päättömerk-

kejä. Kirjoitus oli myös koko ajan helppolukuisempaa, kun yhteen pötköön kirjoitusta oli enää hyvin vähän. Oppilas kirjoitti myös muutaman, oman ja selkeän juonen sisältävän tarinan. (LIITE 1b) Suuri voitto oli se, kun hän kirjoitti yhden juonitarinan ja sen hän itse halusi kirjoittaa käsialalla.

Kaikesta huimasta äidinkielellisestä kehityksestä huolimatta oppilaalla on vielä suuria puutteita äidinkielen taidoissaan. LUKI-opetusta jatketaan hänen kanssaan 4. luokalla, jotta kirjoitustaito paranisi ja varmentuisi edelleen. Pidemmässä ja hankalammassa sanoissa on vielä paljon harjoiteltavaa ja erityisesti, jos kirjoitetaan käsialakirjoituksella.

Oppilas B

taustaa

Oppilas B tuli luokkaan esikouluun. Hyvin pian selkeni, että lapsen taidot olivat hyvin vähäiset. Lukuja hän osasi luetella 1-3 ja piirsi taitavasti, mutta siinä hänen taitonsa olivatkin. Hän ei tuntenut ensimmäistäkään väriä ja muutkin käsitteet olivat yhtä tuntemattomia. Vaikka lapsi piirsi taitavasti, hän oli muuten todella kömpelö ja tarvitsi apua aivan kaikessa. Ulkovaatteiden pukeminen, riisuminen, ruokailussa lautasen kantaminen, kenkien solmiminen, lähes kaikessa lapsi kaipasi paljon apua. Heti alkusyksystä aloitettiin kiivas kouluavustajan hankkimisprosessi ja luokkaan saatiin avuksi ylioppilastyttö lokakuusta joulukuun.

1.luokka

Kun lapsi aloitti ensimmäisen luokan, hän tunsi värit ja lukumääriä hän tiesi kymmeneen saakka. Lisäksi lapsi selviytyi yleisimmistä käsitteistä, esimerkiksi ylhäällä, alhaalla, vieressä. Myös kömpelöt sormet alkoivat toimia vikkelämmin, joskin oppilas kaipasi edelleen valtavasti apua. Hän kadotti lisäksi jatkuvasti tavaroitaan ja ulkovaatteissa oli ongelmia nappien ja nauhojen kanssa.

Oppilas oli alusta alkaen varsin kiinnostunut lukemaanopettelemisesta. Hän keksi hienoja asioita yhteisiin tarinoin. Melko pian hän oppi ilmaisemaan ajatuksensa lausemallisesti. Sitä vastoin tekstin laborointivaiheessa lapsi ei löytänyt ainuttakaan

oikeaa sanaa ilman apua. Vain lyhyt, yksitavuinen sana saattoi löytyä syyslukukauden lopussa. Lähempänä joulua lapsen taidot olivat kehittyneet sananlöytämässä niin paljon, ettei hän tarjonnut mitä tahansa sanaa laputettavaksi sanaksi.

Oppilas B ja LPP-menetelmän eri vaihekuvauksia

Elokuun 17. päivä saneltiin syksyn ensimmäinen tarina. Tarinakeksijöinä oli koko alaluokka. Tarinassa on erittäin paljon toisluokkalaisen oppilaan keksimää tekstiä, jonka muut hyväksyivät lähes sellaisenaan. Oppilas B keksi tarinaan lauseen torstaina kerättiin marjoja. Tarinan laboroinnissa laputettiin liki kaikki sanat ja oppilas B ei löytänyt ainuttakaan laputettavaa sanaa ilman apua. Tarinasta löydettiin opeteltavat kirjaimet a ja i.

Tehty tarina: Koulu alkoi

Ensimmäisenä koulupäivänä pulpetti oli sekaisin. Mikon pulpetista löytyi Eveliinan hammasharja. Soitettiin pianoa ja sähköpianoa. Olli ja Teemu soittivat nopeasti. Torstaina kerättiin marjoja. Johanneksen suussa purkasta tuli liekkejä.

Syyskuun 21. päivänä tehtiin tarina Luisteluretkellä. Tarinantekoon osallistuivat innokkaasti kaikki koululaiset. Luisteluretki oli erittäin odotettu ja onnistunut ja sen herättämänä tarina on myös mukava. Tarinaa tehdessä oli paljon keskustelua, mm. voiko tekstiin laittaa englantia, mikä oli leikkikentän pyörivän telineen nimi ja miten päiväntulkua voi kuvata. Lähes kaikki lauseet esitettiin suoraan lauseina, mutta niiden sisällöistä keskusteltiin innokkaasti. Oppilas B:n keksimää tarinassa on suoraan hyväksytty lause Sidoimme luistimet ja luistelimme. Hänellä oli myös ehdotus leikkikentän pyörivästä telineestä, mutta Supertornado -nimi valittiin.

Tarinan laborointivaiheessa oppilas B löysi hieman avustettuna joitain sanoja, autoilla, mentiin, pyörivä. Hän haki myös sanaa luistelimme, mutta laittoi lapun sanan luistimet päälle.

Tehty tarina: Luisteluretkellä

Ajoimme autoilla jäähalliin. Sidoimme luistimet ja luistelimme. Nähtiin Antti ja Ilmari ja myöskin Seppo. Kaikki ovat jännittyneitä, kun pullonkorkki avautuu. Coca Cola enjoy ! Mentiin leikkikentälle. Leikkikenttä oli vanha hiekkamonttu. Pyörivä supertornado oli paras. Koko päivä oli kovin pyörivä ja luistava. Takaisintullessa osa näki ravaavan hevosen.

Lokakuulla lapsi hallitsi suurin piirtein opetettujen kirjainten muodot. Sitä vastoin sanan erottelu tavuihin, kirjaimiin tai äännteisiin ei juuri onnistunut. (LIITE 2) Oppilas osasi kertoa mitä upeampia tarinoita, joista ei jännitystäkään puuttunut. Lapsi loisti saadessaan sanella omia juttujaan, kun opettaja tai kouluavustaja kirjoitti niitä ylös. Tarinoiden sanelu oli lapselle ainut, helppo äidinkielen osa-alue. Omaehtoinen kirjoittaminen oli oppilaalle hankalaa koko ensimmäisen luokan ajan ja kirjoitus oli myös vaikeasti ymmärrettävää. Sanoista puuttui paljon kirjaimia.

Ensimmäisen luokan kevätpuolella lapsi harjoitteli sitkeästi lukutaitoa, mutta alkeellisesti lukutaito alkoi sujua vasta huhtikuussa. Oppilas olisi jätetty kertaamaan ensimmäisen luokan, mutta oppilaan vanhemmat eivät antaneet siihen lupaa. Lopulta päästiin yhteisymmärrykseen, että lapsi tutkitaan ja haetaan suurille oppimisvaikeuksille syytä. Psykologin tutkimustuloksissa selveni, että lapsen ongelmat kohdistuivat nimeämisvaikeuksiin ja äänne-erotteluongelmiin. Lisäksi audittiivinen hahmotus oli vaikeata ja työmuistissa oli kapeutta. Lapsella oli vaikeuksia käyttää ja ymmärtää käsitteitä ja luokitella asioita. Muu lapsen motoriikka kehittyi myös hitaasti.

2. luokka

Lapsen aloittaessa toisen luokan lukutaito oli lähes olematon kesäloman jäljiltä. Sitkeällä harjoituksella oppilas saavutti vähitellen keväisen lukutaitonsa ja luki jotenkin, mutta se kävi ylen kankeasti ja hyvin hitaasti. Sitä vastoin luetun ymmärtäminen alkoi sujua mukavasti helpoimmissa teksteissä. Vaikeammat tekstit olivat jo sinällään haaste lukutaidolle.

Kirjoitus oli toisen luokan jouluna tasolla, että kaksitavuisten sanojen kirjoitus onnistui muuten, mutta kaksoiskonsonantit puuttuivat niistä. Pidemmistä ja vaikeammista sanoista puuttui paljon kirjaimia. Tavutus oli epätarkkaa, jos sana oli pidempi tai käsitteenä lapselle outo. Oppilas tunsikin lauseen mallin ja käytti sitä sanellessaan tarinoita. Kirjoittaessaan itse hän ei käyttänyt lauseen päättömerkkejä, mutta erisnimet hän kirjoitti isoin alkukirjaimin. Lapsi olisi edelleen halunnut sanella vain tarinansa, koska niiden kirjoitus oli valtaisa ponnistus. Lapsi ilmiselvästi kärsi ontuvasta kirjoitustaidostaan. Hänellä kun oli aina asiaa, josta elävästi kirjoittaa. Toisen luokan kevätlukukaudella otettiin käyttöön kotikirjoitusvihot. Keksin ne aivan tämän oppilaan omaehtoisen kirjoittamisen lisäharjoittamiseksi. Ideana vihkoissa oli se, että jokaisen piti kirjoittaa joka päivästä maanantai – torstai ja perjantaisin vihko tuotiin kouluun. Vähitellen lapsen kirjoitustaito parani ja oppilas alkoi käyttää päiväkirjoituksissaan myös pisteitä. Kun kirjoitustaito alkoi karttua, sain luettavakseni omaperäisiä, hienoja päivätarinoita. Käytössä ollut kotikirjoitusvihko kehitti kaikkien toisluokkalaisten kirjoitustaitoja valtavasti ja varsinkin heikompien kirjoittajien kirjoitustaito parani kohisten.

Käsialakirjoitus oli oppilaalle alusta alkaen yhtä tuskaa, lähes ylivoimaista. Kirjainten kirjoitus mallistakin tuotti äärimmäisiä vaikeuksia. Toisen luokan kevätpuolella annoin tämän oppilaan jatkaa kirjoitusta lähes kokonaan tekstauskirjaimin, jotta kirjoitus eteni ja lapsi ei aivan hermostunut. Loppukevästä käsialakirjoitus sujui mallista jotenkin, mutta ilman mallia kirjaimet eivät yhdistyneet toisiinsa mitenkään.

Toisen luokan kevätpuolen kaartuessa kesään oppilaan lukutaito oli edennyt jonkin verran ja lyhytsanaisen tekstin luku lyhyin sanoin onnistui melko mukavasti. Sitä vastoin pidempisanainen tai käsitteellisempi teksti tuotti vielä lukemisvaikeuksia. Koska oppilaalla oli suuria äidinkielellisiä puutteita ja matematiikassa ongelmat olivat vieläkin suurempia, lapsen vanhemmat suostuivat lopulta toisen vuosiluokan kertaamiseen.

2. luokan kertausvuosi

Kertausvuosi lähti lupaavasti käyntiin. Ei ollut merkkiäkään siitä, että lapsi olisi kärsinyt luokalle jäämisestään. Päinvastoin vihdoinkin hän pärjäsi muiden mukana alkusyksyn suuremmista ongelmista. Lukutaitoa kertyi lisää syksyn kuluessa ja luetunymmärtäminen erityisesti kehittyi kovasti. Lisäksi kirjoitustaito parantui huomasti, enää puuttui vain vähän kirjaimia ja b ja d olivat järjestelmällisesti väärinpäin. Tarinoiden sisältö lapsen kirjoituksissa oli aivan mahtava ja pisteet olivat paikoillaan, isot alkukirjaimet puuttuivat edelleen sitkeästi lauseiden alusta.

Kertausvuoden kevätpuolella kirjoituksesta puuttui vielä joitain kirjaimia sanelukirjoituksissa ja omissa tarinoissa enemmänkin. Tarinoiden sisällöt vain paranivat ja omaperäiset ilmaukset värittivät tekstiä ansiokkaasti. Lukutaito oli melko sujuva, mutta vaikeammassa tekstissä lukeminen kangerteli käsitteellisissä sanoissa. Kun edellisvuonna oppilas tuskastui käsialan oppimisen kanssa, nyt kertausvuonna käsialan oppiminen sujui melko helposti.

3. luokka

Kolmannen luokan syksyllä lukutaito oli melko mukavalla tasolla, mutta käsitteellisemmät tekstit toivat luetunymmärtämisvaikeuksia. Oikeastaan vain pitkissä ja oudoissa sanoissa oli edelleen kirjoitusvirheitä. Omat tarinansa lapsi kirjoitti kieliopillisesti oikein ja värikkäin, omaperäisin ilmauksin. (LIITE 3) Käsialakirjoitus sujui mallittakin varsin mukavasti, joskin käsiala pieneni varsin pieneksi.

Joulun mennessä lapsen luetunymmärtäminen edelleen vahvistui myös vaikeamman tekstin parissa. Kolmannen luokan keväällä oppilas luki myös outoa tekstiä siihen kunnolla keskittyessään kohtalaisen hyvin. Kirjoituksessa oli vain vähän virheitä ja tarinankirjoitus omasta aiheesta oli suorastaan loistavaa. Keväällä päätettiin, että oppilas ei enää jatka LUKI-opetuksessa 4. luokalla.

Oppilas C

taustaa

Oppilas C tuli luokkaan esikouluun. Tätä oppilasta patistettiin joukolla muiden mukaan, mutta oppilas harhautui usein omaan maailmansa. Sinne hän harhautui myös kesken jonkun pelin tai askartelun. Lisäksi oppilasta piti hoputtaa toimimaan ja odottaa joka asiassa. Pelkkä välitunnille -tai syömäänlähtö olivat lapselle hankalia tilanteita ja toiset hermostuivat tämän lapsen ikuiseen odottamiseen moneen kertaan.

1. luokka

Lapsen lukemaanopetteleminen lähti vauhtiin mukavasti. Oppilas oli vaihtelevasti mukana yhteisten tarinoiden keksimisessä, mutta laputti tarinaa tasaveroisesti muiden mukana. Oppilas oppi lukemaan ykkösvuoden marraskuussa hitaasti ja kankeasti, mutta oppi kuitenkin. Lukuläksyn lukeminen lapsen kanssa oli oma prosessinsa, lapsi ei ollut pysyvä tuolilla ja ajatus ja lukeminen katkeilivat tuon tuostakin. Opettajan oli oltava koko ajan tarkkana ja keskittyttävä pitämään lapsi tuolillaan ja lapsen ajatukset vain lukemisessa.

Lapsen kirjoitus onnistui varsin vaihtelevasti riippuen täysin siitä, kuinka lapsi kirjoitustilanteessa saattoi keskittyä. Ykkösvuoden jouluna kirjoituksista puuttui yleensä konsonantteja ja vokaaleja oli liikaa. (LIITE 4a) Kevätlukukauden lopulla kirjoitus oli tasolla, jossa kaksoiskonsonantit puuttuivat sanoista ja vokaalilyhdistelmissä oli vaikeuksia. Toisista sanoista puuttui osia tai kokonaisia tavuja. Sanojen tavutus onnistui suht' hyvin, jos oppilas pystyi keskittymään itse asiaan. Oman tarinan kirjoituksessa onnistuminen oli täysin sidoksissa muuhun keskittymiseen. Luetun ymmärtäminen onnistui aika mukavasti. Kaikkea oppilaan toimintaa leimasivat keskittymisongelmat ja opettajan jatkuva patistelu toimintaan. Oppilas ei häiriintynyt muista, vaan ei edennyt toimissaan tai juuttui johonkin asiaan tai hairautui omaan maailmansa. Lisäksi koulutarvikkeet olivat aina hukassa ja niiden etsiminen kesti ikuisuuden.

Ykkösvuoden keväällä oppilaan lukutaito oli kohtalainen. Lukuläksyjen luenta oli edelleen vaativa suoritus, koska opettajan päätehtäväksi tuli edelleen pitää lukija

tuolilla ja estää hänen putoamisensa pulpetin alle. Kaikki oheistoiminta heijastui suoraan oppilaan lukutarkkuuteen.

2. luokka

Toisen luokan syyspuolella oppilaan lukutaito parani ja lukeminen sinänsä onnistui vähemmän oheistoiminnoin. Enää oppilas ei niin helposti valunut pulpetin alle tai heilutellut itseään tuolilla, vaan keskittyi paremmin päätehtävään lukemiseen. Kirjoittaminenkin onnistui vähemmän virhein. Kaikkea lapsen toimintaa leimasi edelleen suunnaton hitaus ja tehtäviin juuttuminen. Käsilakirjoitus oli oppilaalle mieluista ja se lähti sujumaan taitavasti, joskin äärettömän hitaasti. Oman tarinan kirjoitus onnistui sangen vaihtelevasti ja usein oppilas kärsi aihepulasta.

Toisen luokan kevätpuolella oppilas sitten ohjattiin psykologin tutkimuksiin ja tutkimustuloksina löytyi huomattavia tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen häiriöitä. Kaikkein eniten nämä vaikeudet haittasivat oppilasta juuri hänelle vaikeassa äidinkiessä ja toisaalta luovemmissa aineissa musiikki, käsityöt, kuvaamataito ja erityisesti liikunta.

Kirjoitus oli kevätpuolella tasolla, jolloin oppilaan kirjoituksesta olivat hävinneet lähes kaikki ylimääräiset kirjaimet, mutta edelleen puuttui tarpeellisia kirjaimia. Lauserakennus onnistui kieliopillisesti oikein ja oppilas käytti usein myös pisteitä. Isot alkukirjaimet eivät vielä löytyneet paikoilleen oma-aloitteisesti. Tarinankirjoitus onnistui vaihtelevasti ja kevättodistuksessa luki, että nyt lisää sisältöä tarinoihin!

Lukemisen sujuvuus vaihteli erittäin paljon riippuen täysin oppilaan muusta olotilasta. Jos oppilas pyöri ja harhautui omiin ajatuksiinsa, lukeminen oli hyvin kangertelevaa ja aivan omien sanojen lukemista. Luetunymmärtämiseen samat tarkkaavaisuusongelmat vaikuttivat entistä enemmän, kun tekstit olivat muutenkin vaikeampia.

3. luokka

Kolmannen luokan syksyllä oppilas pääsi neuropsykologiseen kuntoutukseen ja joulukuun mennessä kuntoutus oli jo paljon auttanut lasta. Kaiken kaikkiaan oppilaalla on melko paljon äidinkielellisiä taitoja, mutta hänen taitonsa hukkuivat useasti tarkkaamattomuuden ja toiminnanohjauksen ongelmien alle. Oppilas kehittyi syksyn mittaan suunnattomasti kyvyssä seurata tekstiä, kun luettiin vuorotellen ääneen ja tuli oma vuoro lukea. Lukutaito sinällään oli edelleen kankea ja ääneen luettaessa katkeileva. Luetunymmärtäminen vaihteli melkoisesti riippuen täysin muusta olotilasta. Kirjoitus oli jouluna tasolla, että se sujui aika mukavasti, mutta pidemmät ja vaikeammat sanat tuottivat hankaluuksia, koska oppilas ei muistanut sanaa kauan. Sanoista puuttui tavuja tai kirjaimia tai sanan taivutusmuoto oli eri mitä oli sanottu. Oma tarinantekeä onnistui paremmin ja tarinoihin ilmestyi vähitellen myös sisältöä lisää. Omassa tarinassa lapsi käytti vaihtelevasti isoja alkukirjaimia ja lauseen päättömerkkejä. Käsilakirjoitus oli oppilaan taitavinta äidinkielen alaa, mutta se kävi äärettömän hitaasti.

Kolmannen luokan keväällä oppilas luki edelleen katkonaisesti ja ylenpalttisen hitaasti. Yleinen olotila oli kuitenkin enemmän hereillä olevampi kuin kertaakaan aikaisemmin. Vuorotellen ääneen luettaessa oppilasta piti herätellä enää hyvin harvoin oman vuoron ja erityisesti lukukohdan huomaamiseen. Oma kirjoitus onnistui toisinaan paremmin, toisinaan heikommin. Useimmat tarinat olivat sisällökkäämpiä, toisinaan niissä ei ollut kuin alkulause ja joku muu lause. (LIITE 4b) Keväeseen mentäessä oppilaan omista kirjoituksista olivat paikallaan niin isot kirjaimet kuin lauseen päättömerkitkin. Luetunymmärtämisessä oli ongelmia, mikäli teksti oli pidempi tai asiallisesti vaikeampi. Keväällä oli selvää, että oppilas jatkaa syksyllä viikottaisessa LUKI-opetuksessa kirjoitustaitojen varmentamiseksi ja luetunymmärtämisen harjoittamiseksi vaikeammassa teksteissä.

Oppilas D

taustaa

Oppilas D tuli esikouluun. Esikouluvuodessa ei ollut muuta erityistä kuin se, että lapsi ei itse halunnut tulla mukaan mihinkään kielelliseen tehtävään. Houkuttelemalla hänet sai yleensä mukaan. Oppilas ei kuullut esikouluvuoden aikana ensimmä-

mäistäkään riimisanaa ja muutenkin välittyi tunnelma, että lapsella oli kielellisissä tilanteissa vaivautunut ja vaikea olo. Oppilas puhui sangen epäselvästi ja häneltä puuttui lähes kokonaan r-äänne ja k-äännekin ääntyi toisinaan oudosti.

1. luokka

Oppilas osallistui yhteisten tarinoiden keksimiseen varsin vähän. Tarinoiden laputusvaiheessa hän yleensä oli innokkaasti mukana ja pienellä avustuksella hän myös löysi laputettavat sanat. Pienen lukuläksyn luenta sitä vastoin oli yhtä tuskaa. Lapsen suun motoriikka ei ensinnäkään taipunut luettavaan sanaan tai tavuun. Lapsi tuskastui täysin jo kuullessaan, että pitää lukea. Oppilas valitti usein, että ei halua lukea ja se on kamalan vaikeata. Kirjoituksessa oli pitkälti samaa ongelmaa. Oppilas ei erottanut sanasta kuin muutaman kirjaimen, lähinnä konsonantteja. Kirjainmallien kirjoittamisesta lapsi piti ja hän oppi ne hienosti. Kirjainten äänteet puolestaan olivat osittain sekaisin. Ensimmäisen luokan jouluna oppilas luki kaksitavuisia sanoja edellyttäen, että ne rakentuivat tutuista tavuista. Kun lapsi sai sanella omaa tarinaa, se onnistui ihan kivasti. Oppilaan oma kommentti äidinkielestä joulukuussa oli: - Voi, kun mä saisin kirjoittaa vain mallista sanoja!

Ensimmäisen luokan kevätpuolen alussa lukuläksyjen luenta kotona lukkiutui kokonaan. Koulussa oppilas vielä luki lukuläksyn suuren tuskan kanssa läpi, mutta kotona ei lukuvihko auennut. Erityisopettajan johdolla pidettiin lapsen äidin kanssa palaveri. Yhdessä todettiin, että tarvittiin lisätukea ja pikaisesti. Lapsen äiti otti asian tosissaan ja oppilas aloitti yksityisellä puheterapeutilla käynnit helmikuussa. Koulussa puolestaan luettiin edelleen vain kaksitavuisia lukuläksyjä. Lisäksi oppilas sai tukiovetusta lähes viikottain. Jo maaliskuun lopulla lukutaitoa alkoi löytyä pidempiinkin sanoihin. Sama parantava vaikutus puheterapialla oli heti lapsen kirjoittamiseen. Lapsi oppi puheterapiassa tarkan tekniikan kirjoittaa tai lukea sanaa äänne kerrallaan ja äänteet tavuiksi yhdistäen. Loppukeväästä oppilaan lukuläksyt olivat jo muutaman lauseen pituisia. Lapselle itselleen oli tärkeää, että hänenkin lukuläksynsä olivat lauseita, kuten muillakin. Oppilas jaksoi myös harjoitella lukemista kiitettävästi. Lapsi halusi itse, että toukokuun alussa hän koetti kirjoittaa oman pienen tarinan. (LIITE 5) Ja hän sai paperille pieniä, omia tarinoitaan kuten

muutkin. Kesäläksynä lapsella oli opettajan harras toive lukea joka ikinen päivä edes vähän.

2. luokka

Toisen luokan syksyllä heti ensimmäisinä koulupäivinä opettaja luetutti lapsilla tarinaa heille oudosta lukukirjasta. Vastoin kaikkia tapojaan oppilas D halusi tulla lukemaan ensimmäisenä. Lapsen lukiessa saattoi vain todeta, että hän oli todella harjoitellut lukemista myös kesällä. Lisäksi lapsen olemus lukijana oli ikimuistettava hetki.

Syksyllä oppilas luki kohtalaisesti ja helpotettuja lukuläksyjä hän luki syyslomaan saakka. Sen jälkeen oppilas itse vaati, että hän lukee tästä lähtien saman kuin kaikki muutkin. Oppilas jaksoi harjoitella lukuläksyjä ja selviytyi niistä kohtalaisesti. Toisen luokan jouluna luetunymmärtäminen oli oppilaalla hyvällä tasolla. Lukeminen onnistui sinällään melko hyvin, mutta sujuvuutta se vielä kaipasi. Oman tarinan kirjoitus onnistui yhä paremmin. Kirjoittamisessa oli virheitä pidemmissä ja vaikeammassa sanoissa, mutta oppilas tavutti virheettömästi myös pidemmät sanat. Toisen luokan kevätpuolella oppilas jatkoi hyvään vauhtiin pääsyyttä äidinkielellistä kehitystään. Kirjoittaminen onnistui yhä paremmin ja lapsi kirjoitti täydellisiä lauseita, vaikka niistä isot alkukirjaimet ja lauseen loppumerkit puuttuivatkin. Uutena asiana lapsen tarinoihin ilmestyivät omaperäiset ilmaisut. Keväällä lapsi kirjoitti tekstauskirjaimilla lähes virheettömästi, mutta kirjoituskirjaimilla tekstissä oli paljon virheitä. Pelkkä kirjoituskirjaimien yhdistely oli oppilaalle vaikeata. Lukeminen sujui varsin hyvin ja oppilas jaksoi lukea sitkeästi vaikeatakin tekstiä. Luetunymmärtäminen oli hyvällä mallilla.

3. luokka

Syyslukukausi lähti mukavasti liikkeelle, joskin pidempi teksti ääneen luettaessa erityisesti uskonnossa tai luonnontiedossa kangerteli vielä. Lisäksi käsialakirjoitus, pidemmät sanat ja b vai d-kirjain tuottivat ongelmia. Lapsi ei myöskään kuullut vaikeammassa konsonanttiyhdistelmäsanoissa alkukirjaimia, esimerkiksi prinssi tai

traktori. Oman tarinan teossa lapsi välillä hätäili ja tarina loppui alkuunsa, mutta hän kirjoitti myös mukavia tarinoita. (LIITE 6)

Kevätlukukaudella lukutaito riitti jo hankalampiinkin teksteihin, mutta kevättodistuksessa luki, että lukeminen on vielä kovin monotonista! Käsilakirjoitus meni paljon eteenpäin kevätlukukauden aikana ja oppilas alkoi kirjoittaa sitä myös omasta halustaan. Loppukeväästä lauseisiin ilmestyivät oma-aloitteisesti isot alkukirjaimet ja lauseen päättömerkit. Luetunymmärtämisessä oppilas suorastaan loisti ja varsinkin uskonnon vastaukset olivat taitavia ja perusteellisia. Erityisopettajan kanssa todettiin, että oppilas ei jatka LUKI-opetusta enää 4. luokalla.

7 TULOKSET

Tutkimusoppilaiden taitoja verrataan seuraavassa toisiinsa ja kootaan yhteen tutkimustuloksia, mitä kukin tutkimusoppilaista oppi ja milloin.

TAULUKKO 1. Tutkimusoppilaiden taidot 1. luokan jouluna

oppilas	A	B	C	D
osallistuminen keskusteluun ja saneluun	erittäin aktiivisesti	erittäin aktiivisesti	vaihtelevasti mukana	osallistui varsin vähän
osallistuminen laborointiin	aktiivisesti, löysi sanoja	oli innokas, ei löytänyt sanoja	aktiivisesti löysi sanoja	oli innokas, löysi helppoja sanoja
kirjoitti kirjaimia	mekaanisesti oikein	osittain vaikeuksia k, p	mekaanisesti oikein	mekaanisesti oikein
kirjoitti itse sanoja	hyvin vähän, rauniosanoja, sanat kiinnitoisissaan	hyvin vähän, rauniosanoja	kirjoitus heikkoa	ylivaikeaa
tavutti sanoja	hyvin heikosti	varsin heikosti	melko kankeasti	ylivaikeaa
lukutaito jouluna	kohtalainen, oppi marraskuussa	ei osannut	kankea, oppi marraskuussa	ei osannut

Oppilaat osallistuivat LPP:n keskustelu- ja saneluvaiheisiin aktiivisesti ja innokkaasti lukuun ottamatta oppilas D:tä. Hänen kielelliset taitonsa olivat kaikkein heikoimmat ja häneltä puuttui puheestaan myös useampi äänne. Hänelle kynnyks puhua muiden kuunnellessa oli muutenkin korkea. Oppilas C oli mukana vaihtelevasti. Syy siihen, oliko hän mukana vai ei, riippui täysin siitä, miten hän saattoi keskustelutilanteeseen keskittyä.

Laborointivaiheessa oppilaat A,C ja D olivat innokkaasti tarinaa laputtamassa. Oppilas B:lläkin riitti intoa, mutta tekstistä hän ei löytänyt oma-aloitteisesti ennen joulua kuin helppoja, yksitavuisia sanoja. Näitä sanoja teksteissä oli hyvin vähän. Myös oppilas D ei löytänyt pidempiä ja hankalampia sanoja, mutta taidot riittivät lyhyempien ja kaksi-kolmitavuisien sanojen löytämiseen.

Kirjainten mekaaniset kirjoitustaidot olivat hyvällä mallilla kaikilla muilla oppilaila lukuun ottamatta oppilas B:tä, jolla oli hankaluuksia tiettyjen kirjainten muodoissa, esimerkiksi k ja p. Oppilaiden omat kirjoitukset olivat ensimmäisen luokan jouluna todella heikkoja tai se oli ylivaikkeata. Samoin oli tavuttamisen laita. Ainoastaan oppilas C hallitsi tavuttamista jotenkin, kun keskittyminen muuten onnistui ja sanat olivat enintään kolmitavuisia. Lukutaitoisiksi ennen joulua oppivat oppilas A ja C. Heillä molemmilla lukutaito oli silti joulunakin kankea. Oppilas B ja D olivat tuskastuneita koko lukemiseen ja he olivat kaukana lukutaidosta. Silti he jaksoivat yrittää, kun opettaja pyysi ja innostuivat aina välillä huomattessaan, että suuren tuskan kautta luettu sana tarkoittikin jotain.

TAULUKKO 2. Tutkimusoppilaiden taidot 1.luokan keväällä

oppilas	A	B	C	D
lukutaito keväällä	vaihteleva	oppi luke- maan huhti- kuulla, hi- das ja heik- ko	kankea ja hidas	oppi luke- maan maa- liskuulla, valtava lu- kuhalu
kirjoituksessa:				
pitkät vokaalit	ei	joskus	usein kolme	osittain
diftongit	ei	ei	vaihtelevasti	osittain
kaksoiskonsonantit	ei	ei	ei	ei
oma tarinointi	aihepula, ei onnis- tunut	aiheita oli, mahdoton työ kirjoit- taa	aihepula usein, on- nistui ja ei	aiheita oli, onnistui aika hyvin
luetun ymmärtä- minen	hyvin	vaihtelevasti	vaihtelevasti	hyvin

Oppilas A ja C oppivat lukemaan jo ennen joulua. Oppilas B saavutti heikon ja kankean lukutaitonsa vasta huhtikuulla. Hän olisi ehdottomasti tarvinnut lisävuoden lukutaidon alkuvaiheiden varmentamiseen. Oppilas D edistyi käsittämättömän vauhdikkaasti päästyään puheterapian avulla lukemisen alkuun. Oppilas D:lle oli erittäin tärkeää, että hän sai lukea oikeita sanoja eikä mitään tavuja, joita luettiin puheterapiassa. Lisäksi oppilas D oli kaikkein motivoitunein ja kärsivällisin lukija.

Kirjoituksessa kaikilla oppilailla oli suuria vaikeuksia. Tekstit olivat paljolti raunio-sanoja ja oppilas A:n tekstit vielä hankalammin luettavia, kun kaikki sanat olivat tiukasti toisiinsa kirjoitettuja. Oppilas D kirjoitti omaehtoisesti parhaiten keväällä, vaikka oli ollut kaikkein heikoin kirjoittaja vielä jouluna. Hän oppi puheterapiassa aivan loistavan ja itselleen sopivan tarkan luku- ja kirjoitustekniikan.

Lukemisen ymmärtäminen oli oppilas A:lla ja D:llä huomattavasti parempaa kuin kahdella muulla tutkimusoppilaalla. Oppilas B:n luetunymmärtämistä häiritsi todella heikko ja kankea lukutaito sekä käsitevaraston rajallisuus. Oppilas C puolestaan ymmärsi lukemansa joko varsin hyvin tai luki aivan omiaan. Kaikki oli suuresti kiinni siitä, oliko lukutilanne hänelle otolliseen aikaan vai ei.

TAULUKKO 3. Tutkimusoppilaiden taidot 2. luokan jouluna

oppilas	A	B	C	D
lukutaito	ellei hosunut, hyvä	heikko	kohtalainen	kohtalainen
luetun ymmärtäminen	aika hyvin	helpossa tekstissä hyvin	kohtalainen	hyvin
oikeinkirjoitus	heikkoa	heikkoa	kohtalaista	kohtalaista
kaksoiskonsonantit	ei	ei	joskus	joskus
pisteet	ei	ei	ei	ei
iso alkukirjain	ei	ei	ei	ei
sanavälit	ei	ei	joskus	usein
tarinanteko itse- näisesti	hyvin heikkoa	hyvin heikkoa	vaihtelevaa	vaihtelevaa
käsialakirjoitus	onnistui	ylivaikeaa	onnistui	onnistui

Kaikki tutkimusoppilaat paranivat lukutaidoissaan 2. luokan syyslukukaudella. Oppilas B:llä oli suurimpia lukemisvaikeuksia, ja kesti kauan kesän jäljiltä ennen kuin lukutaito edistyi 1.luokan kevään taidoista eteenpäin.. Oppilas A alkoi hosua lukemisessaan ja se vaikutti lukemistarkkuuteen hyvin negatiivisesti. Luetunymmärtämistaidoissa tapahtui kaikilla positiivista kehitystä ja varsinkin oppilaiden A ja D luetunymmärtämistaidot olivat hämmästyttävät verrattuna lukutaitoon sinällään.

Kirjoitustaidoissa kaikilla oppilailla oli suuria vaikeuksia syksyn alkaessa, mutta oppilaiden C ja D kirjoitustaidot kohentuivat kuitenkin huomattavasti joulun men-

nessä. Oppilas A ei saanut aikaan omaa tarinaa, koska kirjoitustaito oli olematon ja aiheuttakaan kirjoittaa ei ollut. Sitä vastoin oppilas B pursusi tarinaa, mutta sen kirjoittaminen tuskastutti oppilaan moneen kertaan. C ja D -oppilas saivat aikaan omaa, juonellista tarinaa, joka oli lausemallista. Kirjoitusvirheitä heidänkin tarinoissaan oli runsaasti. Muut oppilaat selvisivät mallista käsialakirjoituksessa hyvin, mutta oppilas B tuskaantui siihen heti alkuun. Hänen taitonsa kirjoittaa isostakin mallista kirjaimia olivat olemattomat.

TAULUKKO 4. Tutkimusoppilaiden taidot 2. luokan keväällä

oppilas	A	B	C	D
lukutaito	hosuva	lyhyt teksti luki hyvin	lukusujuvuus vaihteli	hyvin
luetun ymmärtäminen	hyvin	vaihtelevasti	vaihtelevasti	hyvin
oikeinkirjoitus	heikkoa	heikkoa	vaihtelevaa	kohtalaista
pisteet	ei	ei	usein	ei
iso alkukirjain	ei	ei	ei	ei
sanavälit	ei	kyllä	vaihtelevasti	kyllä
erisnimet	ei	kyllä	ei	ei
tarinanteko itsenäisesti	todella vaikeaa	ontuvaa	onnistui vaihtelevasti	onnistui aika hyvin
käsialakirjoitus	sujui aika hyvin	lähes mahdollonta	onnistui hyvin	sujui aika hyvin

Toisen luokan keväällä oppilaiden lukutaito oli aika mukava. Tosin oppilas B ei selviytynyt kunnolla pidemmistä sanoista tai monimutkaisemmasta tekstistä, lyhyt ja helpompi teksti sujui lukien varsin hyvin. Luetunymmärtämistäidot kohentuivat kaikilla huomattavasti joulusta.

Kirjoituksessa ongelmat olivat edelleen suuria, erityisesti oppilailla A ja B. Oppilas A:n tekstiä alkoi syntyä vähän enemmän, mutta se oli todella vaikeaselkoista lukea, kun kirjaimia puuttui valtavasti ja kaikki sanat olivat tiukasti toisiinsa kirjoitettuja. Oppilas B sai paperille aikaan jotain omaa tekstiä, mutta se oli varsin vajavaista edelleen. Kaiken kirjoittamansa oppilas kyllä kirjoitti lausemallisesti. Samoin tekstiin ilmestyivät helposti isoja alkukirjaimia vaativat erisnimet. Talvella ja alkukevällä käytössä olleet kotikirjoitusvihot kehittivät kaikkien kirjoittamista valtavasti ja suurin apu sillä oli oppilaiden B ja C kirjoitustaitoihin. Muut kirjoittivat käsiala-kirjoitusta varsin hyvin, mutta oppilas B ei hallinnut sitä mallitta ollenkaan.

Taulukossa ei erikseen näy oppilas B:n valtaisa äidinkielellinen kehitys 2. luokan kertausvuonna. Oppilas kehittyi kertausvuonna äidinkielentaidoissaan valtavasti. Kun hän sai kirjoittaa kotikirjoitusvihkoa vielä toisenkin jakson, hänen kirjoittajalahjansa aukenivat lopulta. Teksti oli myös sisällöllisesti yhä ansiokkaampaa. Jo ennen joulua lapsi kirjoitti melko oikein äidinkielellisesti, lauseissa olivat isot alkukirjaimet erisnimissä ja pisteet. Isot alkukirjaimet lauseen alusta puuttuivat pitkään. Teksti oli kirjoitettu varsin oikein lyhyissä ja helpoissa sanoissa, mutta pitkissä sanoissa oli vielä kirjainvirheitä- ja puutteita. Sanelusanoissa lapsi pystyi virheettömämpään kirjoitukseen kuin omissa tarinoissaan. Oppilas oppi myös käsialan melko vaivattomasti.

TAULUKKO 5. Tutkimusoppilaiden taidot 3. luokan jouluna

oppilas	A	B	C	D
lukutaito	hosuva	kohtalainen	hidas ja kankea	kohtalainen
luetun ymmärtäminen	hyvin	hyvin	vaihtelevasti	hyvin
oikeinkirjoitus	kohtalaisesti	melko hyvin	kohtalaisesti	melko hyvin
isot alkukirjaimet	vaihtelevasti	yleensä	vaihtelevasti	vaihtelevasti
pisteet	vaihtelevasti	yleensä	usein	usein
sanavälit	yhä useammin	yleensä	yleensä	yleensä
erisnimet	joskus	yleensä	yleensä	usein
käsiala	kohtalaisesti	hyvin	hyvin	melko hyvin
tarinanteko	kohtalaisesti	loistavasti	vaihtelevasti	vaihtelevasti

Kolmas vuosiluokka oli kaikilla tutkimusoppilailla suuren kehityksen aikaa. Varsinkin oppilas A ilahdutti taidoillaan. Heti alkusyksystä oppilas alkoi vihdoinkin päästä sisälle kirjoituksen maailmaan. Hän eteni jouluun mennessä kirjoituksessaan aivan uudelle tasolle. Lisäksi oppilaan halu kirjoittaa itse oli aivan uutta. Oppilas sai aikaan omaakin tarinaa ja vihdoinkin kirjoitukseen ilmestyivät sanavälit. Tarinat sinällään olivat edelleen varsin alkeellisia muutaman lauseen yritelmiä. Syksyn mittaan oppilas A hermostui käsialakirjoitukseen. Mallista hän kirjoitti hyvin, mutta mallitta se kävi todella heikosti ja lapsi tuskastui siihen alkuunsa. Oppilaan lukutaito kärsi edelleen kamalasta hosumisesta.

Oppilas B loisti tarinankirjoituksessa syksystä alkaen ja muutenkin hän oli kehittynyt äidinkielen taidoissaan huomasti. Oppilas C kirjoitti ja luki joko varsin hyvin tai todella heikosti riippuen täysin siitä, miten hän pystyi toimeen keskittymään. Käsialankirjoittajana hän oli luokkansa paras, joskin myös kaikkien hitain. Oppilas D luki yhä paremmin ja luetunymmärtäminen oli hänen vahva alansa. Omassa kirjoit-

tuksessaan lapsi löysi itsestään yhä monipuolisempaa kirjoittajaa. Hän käytti toisinaan varsin värikkäitä ja omaperäisiä ilmaisuja.

TAULUKKO 6. Tutkimusoppilaiden taidot 3. luokan keväällä

oppilas	A	B	C	D
lukutaito	kohtalainen	kohtalainen	hidas ja kankea	kohtalainen
luetun ymmärtäminen	hyvä	hyvä	vaihteleva	loistava
oikeinkirjoitus	kohtalainen	hyvä	vaihteleva	kohtalainen
pisteet	yleensä	yleensä	yleensä	yleensä
iso alkukirjain	vaihtelevasti	yleensä	yleensä	usein
sanavälit	usein	aina	usein	aina
tarinanteko	kohtalainen	loistava	kohtalainen	melko hyvä
käsialakirjoitus	kohtalainen	hyvä	hyvä	kohtalainen

Kolmannen luokan kevääseen mennessä kaikkien oppilaiden lukutaito oli helpommissa teksteissä hyvä ja vaikeammissakin kohtalainen lukuun ottamatta oppilas C:tä. Hän luki edelleen hitaasti, kankeasti ja katkonaisesti. Kun tekstit vaikeutuivat koko ajan, sillä oli suora vaikutus myös hänen heikompaan luetunymmärtämiseensä. Toisinaan oppilas C yllätti ymmärtämällä vaikeakin tekstiä tai helpompikaan teksti ei auennut mitenkään. Luetunymmärtäminen oli A,B ja erityisesti D:n vahvinta alaa. Oppilas C suoriutui siitä kovin vaihtelevasti.

Kirjoitustaidot olivat oppilailla keväällä kohtalaiset ja oppilas B:llä jopa hyvät. Kaikki kirjoittivat kieliopillisesti lauseita oikein, toisilta puuttui välillä isoja alkukirjaimia ja oppilas C:ltä ja A:lta enemmänkin kirjaimia. Tarinantekoon he pystyivät kaikki hyvänä päivänä hyvin ja oppilas B kirjoitti usein loistavia ja sisällökkäitä, omaperäisiä tarinoita. Kaikki hallitsivat käsialakirjoituksen vähintään kohtalaisesti. Oppilas A yllätti iloisesti kevään taittuessa kesään kirjoittamalla muutaman, pidemmän ja juonellisen tarinan ja niistä yhden jopa oma-aloitteisesti käsialalla!

7.1 Erityisopettajan teettämät testit

Erityisopettajia oli oppilaiden tutkimusaikana useampia ja kaikkia testituloksia ei saatu. Seuraavissa taulukoissa on koottuna oppilaiden testitulokset erityisopettajan pitämässä testeissä 1-3-luokilla. Osasta testeistä on liitteissä testinäytteitä, tammitesti 1 lk, (LIITTEET 7 ja 8) samoin liitteenä ovat sanelusanat tai tekstit. (LIITE 9) Valtaosa käytetyistä testeistä oli ALLU-testistöön kuuluvia luetunymmärtämistestejä ja kolmannella luokalla teknisen lukemisen testi.

TAULUKKO 7. Tutkimusoppilaat erityisopettajan kirjoitustestissä 1-3 –luokilla

	1. lk		2. lk		3. lk	
	tammitesti	kevättesti	joulutesti	kevättesti	joulutesti	kevättesti
Oppilas A	tasoryhmä 2	4-	5	4	6	6
Oppilas B	testi puuttuu	4	6*	6½*	7	8½
Oppilas C	tasoryhmä 2	4-	6	4	7	6½
Oppilas D	tasoryhmä 1	4-	7	5	6	7

1. lk:n tammitesti: tasoryhmät 1 huonoin, 4 paras

1. lk:n kevättesti ja muut testit: numeroarviointi 4-10

*Oppilas B:n tulokset 2. luokalla ensimmäisen kerran: joulutesti 5, kevättesti 6

Ensimmäisen luokan tammitesti on muilla oppilailla B:tä lukuun ottamatta. Testi on liitteenä. (LIITE 7 ja 8) Ensimmäisen luokan tammitestissä oppilaat selviytyivät testistä huonosti tai äärettömän heikosti. Testi painotti yksittäisiä äänneitä, kirjaimia tai tavuja, huomattavasti vähempi painoarvo oli sanalla ja sen ymmärtämisellä. Tässä näkyy heti LPP-menetelmän rakenteen vaikutus testituloksiin, samoin kyseessä ovat LUKI-oppilaat. Ensimmäisen luokan kevättestin tulokset ovat samoin hyvin

heikot. Testi painotti oikeinkirjoitusta ja kaikilla oppilailla oli siinä valtavia ongelmia. Testi ei mitannut lainkaan lasten luetunymmärtämisen taitoja. Toisen luokan testeissä kaikkien oppilaiden tulokset paranivat hieman, koska kirjoittamista osattiin jo hiukan. Suuri parannus oli kevättestissä toisella luokalla. Testi osoitti sinällään oppilaiden kirjoitustaitojen parantuneen, mutta koska erityisopettaja teetätti testin käsialakirjoituksella ja virheisti myös kirjoituksen tekniset ongelmat, se pudotti valtavasti oppilaiden A, C ja D testitulosta. Kolmannella luokalla sitten kaikkien testitulokset ovat varsin hyvät jo. Kirjoitustaitoja löytyi kaikilta kolmannella luokalla mukavasti, oppilas B:llä suorastaan hyvin, ja käsialakirjoituskin alkoi sujua.

TAULUKKO 8. Tutkimusoppilaat erityisopettajan ALLU-luetunymmärtämistesteissä 1-3 –luokilla

	1. lk:n kevääällä	2. lk:n kevääällä	3. lk:n kevääällä
Oppilas A	testitulos puuttuu	5	6
Oppilas B	3	5*	6
Oppilas C	testitulos puuttuu	3	2
Oppilas D	testitulos puuttuu	5	7

Tasoryhmät 1-3: alle ikätason
 4-6: ikätasolla
 7-9: yli ikätason

* Oppilas B:n tulokset ensimmäisen kerran 2. luokan kevääällä tasoryhmä 2.

ALLU-luetunymmärtämistesteissä näkyy kaikkien oppilaiden kohdalla se, että LPP-menetelmän käyttö on kehittänyt heitä melkoisesti luetunymmärtämistaidoissa. Ensimmäisen luokan testitulos puuttuu kaikilta muilta kuin oppilas B:ltä. Tämän oppilaan kohdalla testitulos 3 on merkityksellinen, koska oppilas oppi lukemaan vasta huhtikuussa ja testi tehtiin toukokuulla ja oppilas hallitsi luetunymmärtämisen näinkin jo silloin. Vain muutama piste enemmän ja hän olisi ollut jo ikätasollaan. Kaikkien muiden oppilaiden testitulokset ovat koko tutkimusaikajakson olleet tasaisesti ikätasolla tai jopa yli lukuun ottamatta oppilas C:tä. Hän periaatteessa ymmärsi myös lukemaansa varsin hyvin tai ei saanut selvää helpoimmastakaan tekstistä. Lu-

kusuoritukseen vaikuttivat valtavasti oppilaan suuret vaikeudet toiminnan- ja tarkkaavaisuuden suuntaamisessa.

TAULUKKO 9. Tutkimusoppilaat erityisopettajan ALLU-teknisen lukemisen testissä 3. lk:n toukokuulla

Oppilas A	tasoryhmä 5
Oppilas B	tasoryhmä 5
Oppilas C	tasoryhmä 2
Oppilas D	tasoryhmä 5

Tasoryhmät: 1-3: alle ikätason
 4-6: ikätasolla
 7-9: yli ikätason

Teknisen lukemisen testi on tehty vain kolmannen luokan toukokuussa. Tämä testi osoitti, että kaikki muut, paitsi oppilas C, lukivat teknisesti ikätasoisesti. Oppilas C luki erittäin katkonaisesti myös ääneen ja kaiken kaikkiaan teknisesti hän myös luki heikosti. Ongelmat eivät yksin selity hänen muilla ongelmillaan.

7.2 Tulosten tarkastelua

LPP-menetelmä käsittelee kielen kokonaisuutta monipuolisesti. Sitä on eri vaiheissa ja eri lähtökohdista lähtien. Näin ollen lapsi voi kehittyä ajattelussaan, kielenkäytössään, sanavarastossaan, erilaisten käsitteiden ymmärtämisessä ja oppia samalla kuuntelemaan, puhumaan ja lukemaan. Edellä luetellut taidot ovat oleellisia ja tärkeitä kaikilla lukemaanopettelevilla, mutta vielä tärkeämmäksi ne nousevat LUKI-oppilailla, joilla lukemaanoppiminen on vaikeampaa.

LPP-menetelmän vaiheet ensimmäisellä luokalla kehittävät monipuolisesti lapsen äidinkielellisiä taitoja. Aloitusvaihe keskustelu on erittäin oleellinen koko tulevan tarinan käsittelylle. Se innostaa lapsia tai sitten ei, koska yhteisen kokemuksen kiinnostavuus on erittäin oleellinen tekijä keskustelun onnistumisessa. Tämä on se vaihe, jossa myös LUKI-oppilas saa loistaa. Tämä vaihe kehittää myös monipuoli-

sesti lasten sosiaalisia taitoja. Samalla lapset oppivat esittämään omia mielipiteitään, kuuntelemaan toisiaan ja odottamaan omaa vuoroaan. Lasten sanavarasto rikastuu myös uusilla sanoilla ja käsitteillä.

Tässä vaiheessa on yhteneväisyyksiä Paulo Freiren dialogipedagogiikkaan. Tämän mukaan kasvatustoiminnan pitää perustua lapsen tarpeisiin, mielenkiintoon ja aikaisempiin kokemuksiin. Lapsen uteliaisuutta, luomisen iloa, tunteita ja tahtoa pitäisi voida myös hyödyntää. Kasvatustoiminnan pitäisi tapahtua ryhmässä työskennellen ja pohjautua kokemuksiin, jotka edistävät lapsen tiedollista, emotionaalista ja sosiaalista itseluottamusta. (Ojala 1985, 143–144.)

Saneluvaiheen etuna kaikille, mutta erityisesti LUKI-oppilaille on se, että he näkevät, miten puhuttu teksti muuttuu kirjoitukseksi. Samalla selviää ikään kuin huomaamatta lauseen rakenne ja lauseen kirjoituksellinen muoto, iso alkukirjain ja perään piste, huutomerkki tai kysymysmerkki. Saneluvaihe auttaa myös ajattelun selkiyttämässä, lapset huomaavat puhutun puheen olevan samaa kirjoitetun tekstin kanssa. Myös tärkeä äännekirjainvastaavuus saa harjoitusta. Lisäksi opetellaan lisää demokratiaa, vain kaikkien hyväksymä lause päättyy selailulehtiön tekstiksi asti. Yleensä LUKI-oppilaat selviävät näistä kahdesta ensimmäisestä vaiheesta hyvin ja ovat varsin motivoituneita.

Erittäin merkityksellinen molemmissa vaiheissa, sanelussa ja keskustelussa, toteutuva Carrollin (1972) ajatus on se, että vasta-alkava lukija olettaa luettavan tekstin olevan merkityksellistä ja kieliopillisesti oikeaa. Saneluvaiheessa hyödyntyy Carrollin (1970) toteamus, että koulutulokas pystyy tuottamaan kieliopillisesti oikeita ja mielekkäitä lauseita. Myös LUKI-oppilas pystyy tutkimustulosten valossa tähän yleensä. Lisäksi Carrollin (1970) ajatus, että lukeminen on kirjoitettua tekstiä, puhunnosta, muuttuu käytännöksi tässä saneluvaiheessa.

Downingin kognitiivisen selkeyden teoriakin näkyy saneluvaiheessa. Downingista (1973,1979) lapsen lukijaksi oppiminen viivästyy, jopa vaikeutuu, jos lapsi ei tiedosta lukemisen tarkoitusta. Tässä LPP-menetelmässä työestetään ainoastaan oikeita sanoja, jotka auttavat lasta huomaamaan, että kaikella käsiteltävällä tekstillä on merkitys ja se motivoi lapselle lukemaanoppimisen tarpeellisuutta. Samalla toteutuu

Downingin kognitiivisen selkeyden teorian lukemisen funktionaalinen ja viestittävä tehtävä. Saneluvaiheesta on myös freinetläisiä piirteitä. Teksti rakentuu lasten omasta kielestä, se on heille ominaista. Tämä on oleellista lukutaidon oppimisen kannalta. (Starck 1996, 64–65, 82–84.)

Laborointivaihe harjaannuttaa oppilaan äännekirjainvastaavuutta. Tässä vaiheessa lapset tunnistavat tekstiä yksilöllisesti, lukutaitoinen lukee, lukutaidoton etsii samannäköistä sanaa näköhavainnon perusteella. Laborointivaiheessa tavutetaan ja taputetaan sanaa tavurajojen hahmottumiseksi. Tekstin laputtamisessa sinällään on jo ongelmia oppilailla, jotka eivät ole lukutaitoisia. On vaikeata löytää pitkiä sanoja, eri riveille jakautuvia sanoja tai selailulehtiön eri sivuille jakaantuvia sanoja. Kun kyseessä on LUKI-oppilas, ongelmat ovat vielä suurempia. Tutkimustulosten mukaan osa LUKI-oppilaista ei löydä ainuttakaan pidempää sanaa yksinään ennen ensimmäisen luokan joulua. Opettajan tulee ottaa huomioon, että tekstistä laboroidaan myös kaikkein helpoimmat ja lyhimmät sanat, jotta LUKI-oppilaillakin on mahdollisuus löytää näitä sanoja. Tutkimuksessa kukaan tutkimusoppilaista ei oppinut lukemaan vaivatta ja vain pelkän laboroinnin perusteella. He kaikki tarvitsivat runsaasti lisäharjoitusta myös synteettisesti kohti sanaa edeten. Oppilas D tarvitsi puhe-terapiaa ja erityisopetusta sekä kaikki muut erityisopetusta ja paljon opettajan lisätukea tukiopetuksessa. Lisäksi oppilaat A ja B kertasivat luokan, A äidinkielellisten ongelmien vuoksi ja B lähinnä matemaattisten ongelmien vuoksi, mutta vaikeuksia oli myös äidinkielessä. Laborointi sinällään kehittää oppilaiden äännekirjainvastaavuustaitoja ja opettaja huomaa tässä vaiheessa, missä vaiheessa kukin lapsi lukutaidossaan on. Käytännön kokemuksesta on kuitenkin havaittavissa, että oppilaat vaativat kaikkikin, mutta erityisesti LUKI-oppilaat, paljon ylimääräistä kirjoitusharjoitusta, koska pelkän laboroinnin perusteella oppilaat eivät opi kirjoittamaan tarpeellisia määriä kirjaimia sanoihinsa, vertaa Matilainen (1985) ja Julkunen (1984).

Uudelleenluku on jokaiselle oppilaalle yksilöllinen vaihe. Kukin etenee siinä taitojensa mukaan ja jokaiselle riittää työtä. Tässä vaiheessa opettaja pystyy jakamaan aikaansa niin, että heikoimmille on mahdollisuus järjestää enemmän aikaa. Jokaisen lukiessa opettajalle yksilöllisesti tehtyä tarinaa tai osa tutkimusoppilaista luki lauseita tai sanoja, oppilas saa lukuharjoitusta.

Piaget'n teoria (1988) lapsen ajattelun kehittymisestä toteutuu tässä vaiheessa ainakin osittain. Menetelmän uudelleenluvussa hyödynnetään lapsen kykyä toimia ryhmässä, koska se ensiluokkalaiselta onnistuu. Samoin lapsi saa ajatella itsenäisesti. Hän saa myös toimia yksilöllisesti tietyissä vaiheissa ja miettiä tekemiään ratkaisuja.

Kaikille tutkimusoppilaille, mutta erityisesti oppilas D:lle oli koko ajan tärkeätä se, että hän sai lukea oikeaa, merkityksellistä tekstiä. Hän kertoi, että puheterapiassa luettiin tavuja ja se ei ollut kivaa. Oppilas oli myös äärimmäisen tarkkana siitä, että hän sai lukuläksyä kuten muutkin. Lapsi hyväksyi myös sen, että hänen lukuläksynsä olivat erilaisia, mutta sanoja kuitenkin ja toiset oppilaat eivät reagoineet negatiivisesti siihen, että yhden lapsen lukuläksyt olivat erilaisia kuin muilla. Tässä toteutuu myös LPP:n eräs pedagoginen idea, kaikki eivät välttämättä koko ajan tee samaa, vertaa uudelleenluku.

LUKI-oppilaat saavat loistaa keskustelussa ja sanelussa ja heidät pitää erikseen huomioda laboroinnissa. Toisaalta osa tutkimusoppilaista ei niin osallistunut keskusteluun, koska oppilas B:llä oli ongelmia käsitteiden kanssa ja oppilas D ehkä häpesi heikompaa äidinkielen taitoaan ja sorisevaa R-äännettään. Lisäksi oppilas C oli mukana enemmän ja vähemmän riippuen tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen ongelmista.

Kaikki tutkimusoppilaat hyötyivät valtaisesti LPP-menetelmästä. He olivat koko ajan innokkaita ja halusivat oppia, vaikka se välillä oli ylivaikeaa. Lisäksi into oppia auttoi heidät kaikki viimeistään kolmannella luokalla varsin äidinkielen taitoisiksi. Heille ei jankutettu koko ajan samaa, vaan he saivat oppia ja harjoitella monella eri tavalla, luokanopettaja lähestyi luku- ja kirjoitustaitoasiaa paljolti analyttispohjaisesti ja erityisopettaja synteettisesti. Kukaan tutkimusoppilaista ei mennyt sekaisin tai kärsinyt näiden systeemien sekakäytöstä. Luokanopettaja ja erityisopettaja tiesivät toistensa erilaiset systeemit.

Tutkimusoppilaat pärjäsivät erityisopettajan testeissä ensimmäisellä ja osittain toisella luokalla suorastaan surkeasti. Tämä on kuitenkin suunta myös niin sanotuilla normaaleilla oppilailla LPP-menetelmää käytettäessä. Vertaa myös Järvinen

(1991). LPP etenee hitaammin ja varsinkin kirjoitustaito etenee hitaammin verrattuna esimerkiksi KÄTS-menetelmällä opetettujen oppilaiden taitoihin, vertaa Matilainen (1985) ja Julkunen (1984). Toisen luokan testeissä alkoi näkyä jo se, miten nämä LUKI-oppilaat saivat selvää lukemastaan. On hämmästyttävää, miten heikollakin lukutaidolla voi ymmärtää lukemastaan niin paljon, katso myös Järvinen (1991).

Tämäkin asia selittyy lukemisen opettamisen alkuperiaatteesta, kaikki mitä luetaan, on merkityksellistä tekstiä alusta alkaen. Lisäksi lapselle syntyy luontainen tarve lukea sanaa niin kauan, että hän sen myös ymmärtää, vertaa Carroll (1972) ja Downing (1973, 1979). Tutkimusoppilas A:lle tuli vain valtava hohomisen tarve lukiesaan ja se vähensi automaattisesti myös hänen luetunymmärtämisen taitojaan. Oppilas C:n heikko luetunymmärtäminen testeissä selittyy hänen muilla ongelmillaan eli testitulanteessa ajatuksissa oli jotain muuta kuin luettava teksti. Oppilas C saattaa ymmärtää paljon lukemastaan tai ei saa helpostakaan tekstistä juuri mitään irti.

Erityisopettajan teknisen lukemisen testi kertoo sen, että kolmannen luokan keväällä tutkimusoppilaiden tekninen lukutaito oli ikätasoista lukuun ottamatta oppilas C:tä. Näin ollen on vedettävissä johtopäätös, että ajan kuluessa hidas lukutekniikka ensimmäisellä luokalla kirii samalle tasolle muilla menetelmillä opetettujen teknisen lukutaidon kanssa, katso Matilainen (1985) ja Järvinen (1991).

Kaikki LUKI-oppilaat oppivat varhaisessa vaiheessa lausemallisuuden. Aluksi he käyttivät sitä sanellessaan tarinoita ja myöhemmin kirjoittaessaan niitä itsenäisesti. Kenellekään ei tarvinnut erikseen opettaa, mikä on lause. Sitä vastoin kaikilla tutkimusoppilailta kesti kauan ennen kuin lauseen vaatimat merkinnät iso alkukirjain ja loppumerkit ilmestyivät heidän omaan kirjoitukseensa. Todennäköisesti tarinallisuus alusta alkaen edesauttoi sitä, että kaikkien tarinoissa niin sanelluissa kuin itsekirjoitetuissa on aina ollut jonkinlainen juoni, vastaavia tuloksia Järvinen (1991).

Motivaatiotekijät myös vaikkapa lukemaanoppimiseen ovat kiistattomat, vertaa Ryan & Deci (2000a); Lehtonen (2006). LPP-menetelmää käytettäessä motivaatio ja mielenkiinto heräävät, kun lukemismateriaali lähtee keskustelemalla elämyksestä tai tapahtumasta, joka on henkilökohtaisesti koettu. Lapset saavat esittää omia nä-

kökulmiaan. Teksti ei ole aikuisen luomaa, opettavaista tai vierasta. Koska menetelmässä on erilaisia vaiheita, ne tuovat vaihtelevuutta, ja toisissa vaiheissa heikompiakin oppilas pääsee mukaan kokemaan oppimisen riemua. Kun vaiheet ovat lyhyitä ja muuttuvat, se jaksaa kiinnostaa lapsia. Koska oppilaat oppivat, missä järjestyksessä vaiheissa edetään ja samalla opitaan uusia kirjaimia, se jaksaa myös kiinnostaa. Uudelleenluvun motivaatiotekijänä on se, että jos osaat, saat edetä. Jos et osaa, opettajalla on aikaa auttaa sinua eteenpäin.

Toisesta luokasta eteenpäin oppimista motivoi edelleen tarinallisuus, mutta nyt niin, että jokainen pääsee tuottamaan omaa tarinaa. Lapsesta riippuen tarinat ovat hyvin erilaisia. Tarinatunti on viikon odotettu kohokohta, myös LUKI-oppilaille ainakin tämän tutkimuksen mukaan! Opettajan pitää vain muistaa, että tarinan sisältö on alkuvaiheessa tärkein ja kirjoitusvirheet saa jättää taustalle. Vasta kolmannella luokalla pääpaino tarinan sisällön lisäksi on oikeinkirjoituksessa ja tämäkin hyvin lapsesta riippuen. Tässä tutkimuksessa oppilas B pystyi melko hyvään kirjoitustekniseen suoritukseen jo kertausvuotensa toisen luokan keväällä, kun niin ikään luokkansa kerrannut oppilas A saavutti yleensä enemmän kirjoitustaitoa vasta kolmannen luokan syksyllä.

8 POHDINTAA

Tutkimuksen reliabiliteetti nousee tutkimuksessa sitä paremmaksi, mitä vähemmän sattumanvaraisuus on vaikuttanut asiaan. (Grönfors 1982, 175.) Oppilaita havainnointiin tunneilla, kerättiin heidän tekemiään kirjoitelmia, kirjoitettiin ylös havaintoja oppilaiden lukutaidosta ja haastateltiin lapsia heidän taidoistaan, jotta aineistoa saataisiin mahdollisimman monella eri tapaa. Tällä tapaa koetettiin vähentää sattumanvaraisuuksien vaikuttavuutta. Lisäksi opettaja itse tutkijana tunsu oppilaansa ja teki havaintoja heistä. Toisaalta opettajalta saattoi jäädä jokin tärkeä seikka huomaamatta.

Tutkimuksen sisäistä validiteettia yritettiin parantaa tekemällä havaintoja lasten taidoista mahdollisimman oppilaskohtaisesti ja heti tapahtuneessa tilanteessa tai tilanteen jälkeen seuraavalla välitunnilla. Saatua laajaa aineistoa luokiteltiin myös sisällönanalyysin mukaan. Näin saatiin teemoja, joista sitten etsittiin yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia. Samalla löydettiin vastauksia asetettuihin tutkimusongelmiin.

Grönfors (1982, 173–174) kirjoittaa validiteetin merkityksestä tutkimuksessa. Validiteetin eräällä muodolla käsitevaliditeetilla tarkoitetaan tutkimuksen teoreettisia käsitteitä. Erilaisia käsitteitä tekstissä on paljon. Niitä on pyritty määrittelemään mahdollisimman yksinkertaiseen muotoon, jotta tekstin luettavuus paranisi.

Tutkimuksessa käytettiin lähinnä etnografista ja tapaustutkimusta. Ne soveltuivat tämän tyyppisen tutkimuksen toteutukseen sangen hyvin. Laajaa aineistoa tuli kolmelta vuodelta suuri määrä, mutta kuvattaessa lapsi kerrallaan, laaja aineisto juuri mahdollisti sen ja oli edellytyksenä tutkimuksen luotettavuudelle. Näin ollen opettaja sekä tutkimuksen tutkijana että lasten opettajana ei voinut vetää johtopäätöksiä vain muutaman näytön perusteella, vaan tutkimustulokset on tehty useamman havainnon jälkeen.

Tutkimusta voi hyödyntää erityispedagogiikan laajaan kenttään siten, että tämä työ kertoo siitä, miksi LPP-menetelmä sinällään ei sovellu LUKI-oppilaiden ainoaksi opetusmenetelmäksi. LUKI-oppilaat vaativat paljon perusteellisempaa ohjausta erityisesti kirjoittamiseen. Toisaalta LUKI-opetuksessa voitaisiin hyödyntää LPP:tä

nimenomaan lasten luetunymmärtämisen taitojen harjoittamisessa. Koska lapset tavallisilla oppitunneilla ovat perehtyneet tarinoiden tekoon, voitaisiin niitä tehdä myös LUKI-opetuksessa ja näin hyödyntää lasten vahvoja taitoja. Lisäksi tarinoiden avulla voitaisiin harjoitella enemmän myös tavuja, kirjaimia ja äänneitä. Kaiken kaikkiaan tutkimus toivottavasti kertoo siitä, että LPP-menetelmässä on omat, vahvat puolensa, vaikka ei se kirjoitustaitojen harjoitusmenetelmänä paras mahdollinen olekaan.

Jatkotutkimusta voisi tehdä KÄTS-menetelmällä ja LPP-menetelmällä opettujen LUKI-oppilaiden kirjoitus- ja/tai luetunymmärtämistaitoja vertaamalla. Mielenkiintoista tutkittavaa olisi myös, miten LPP-menetelmäpohjainen erityisopetus toimisi. Mielenkiintoista olisi myös tutkia erilaisten LPP-menetelmän sovelluksien sopivuutta LUKI-oppilaille.

LÄHTEET:

Ahonen, T. & Lyytinen, P. 2003. Kielen kehityksen vaikeudet. Teoksessa T., Siiskonen, T., Aro, T. Ahonen, & R. Ketonen. (toim.) *Joko se puhuu ? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva: PS-kustannus, 81–99.

Ahvenainen, K. & Karppi, S. 1993. *Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet*. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Ky.

Alahuhta, E. 1990. *Leikin, puhun, liikun ja luen*. Keuruu: Otava.

Bruner, J. 1983. *Child's talk : Learning to Use Language*. New York, London: W.W. Norton & Company.

Carroll, J. B. 1970. (suom.) Raila Ojansuu. *Kieli ja ajattelu*. Jyväskylä: Gummerus.

Carroll, J.B. 1972. Defining language comprehension: Some speculations. In R.O. Freedle, & J.B. Carroll, (ed.) *Language comprehension and the acquisition of knowledge*. Washington, D.C.: V.H. Winston & sons.

Cooper, C. & Petrovski, A. 1976. A Psycholinguistic View of the Fluent Reading Process. *Journal of Reading* 20, 3, 184–207.

Cromwell, S. 1997. Whole Language and Phonics : Can They Work Together ? *Education World*. (www-dokumentti) http://www.education-world.com/a_curr/curr029.shtml. (luettu 27.2.2006)

D'Arcangelo, M. & Shaywitz, S. 1999. Learning About Learning to Read: A Conversation with Sally Shaywitz. *Educational Leadership*, 57,2. (www-dokumentti) <http://www.nea.org/teachexperience/read040129.html>. (luettu 26.2.2006)

Downing, J. 1973. *Comparative Reading. Cross-National Studies of Behaviour and Processes in Reading and Writing*. New York: Mac Millan.

Downing, J. 1979. Reading and Reasoning. New York: Springer.

Downing, J. & Leong, C.K. 1982. Psychology of Reading. New York: Mac Millan.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä:Gummerus.

Falkner, K. 2003. Lärare på väg mot den tredje moderniteten? En studie av LTG-lärares förhållningssätt i relationen teori-praktik under perioden 1979–2001. Rapporter från Pedagogiska Institutionen, Örebro Universitet 5.

Fredriksson, U. 2002. Reading skills among students of immigrant origin in Stockholm. Institute of International Education. Stockholm University.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva : WSOY.

Hietaranta, H. & Pirttimäki, M. 2000. Mielekäs lukemaan oppiminen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu-tutkielma.

Hirsjärvi, S. 1982. (toim.) Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.

Hägglom, H. 1985. Lära att läsa. Avhandling pro gradu. Åbo Akademi. Pedagogiska fakulteten.

Julkunen, M-L. 1984. Lukemaan oppiminen ja opettaminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja No:1.

Julkunen, M-L. 1993. Lukijaksi kasvaminen. Porvoo: WSOY.

Järvinen, H. 1991. LPP- menetelmä (lukemaan puhumisen perusteella) alkuopetuksen lukemaanopettamismenetelmänä. Syventävien opintojen tutkielma. Lapin yliopisto.

Järvinen, H. 1993. LPP. Lukemaan puhumisen perusteella. Lukemaanopettamismenetelmä ja työn pedagogia. Keuruu: Otava.

Karppi, S. 1983. Lukutaidon ABC. Johdatus lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan opetukseen. Espoo: Weilin+Göös.

Karvonen, P. 2005. Päiväkotilasten lukuleikit. Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen interventiotutkimuksessa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 270.

Koppinen, M-L., Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Larsen, S. & Parlenvi, P. 1984. (suom.) Eeva Pilvinen. Miten lapsi oppii lukemaan. Lukemisprosessi uudessa valossa. Helsinki: KK Laakapaino.

Lehmuskallio, K. 1983. Mitä lukeminen sisältää ? Porvoo: WSOY.

Lehmuskallio, K. 1991. Miks lehdet tippuu puusta ? Lapsi kysyjänä ja lukijana alkuopetuksen päättymisvaiheessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Ouluensis. Series E, vol. 7.

Lehtonen, H. 2006. Oppimisympäristö oppijan tukena. Teoksessa H. Lehtonen. (toim.) Oppijan kasvun tukeminen. Tampereen yliopisto. (painossa)

Lehtonen, H. 1993. Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampereensis. Ser. A, vol. 380.

Lehtonen, H. 1998. (toim.) Lukemaan oppimisesta lukemalla oppimiseen. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A13 / 1998.

Leimar, U. 1974. Läsning på talets grund. Lund: CWK, Gleerup Bokförlag.

Luukkonen, J. 1980. Kognitiivisen selkeyden teoria ja lukemaan oppiminen. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos 47.

Malmquist, E. 1975. (suom.) Pirjo-Iiris Manninen. Peruskoulun lukemisenopetus. Helsinki: Weilin + Göös.

Matilainen, K. 1985. Lukemaanopettamismenetelmien yhteydet oikeinkirjoitustaidon oppimiseen ensimmäisen lukuvuoden aikana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia nro 5.

Mc Cartney, R. 1995. When are children ready to read ? Reading Today 12, 4.

Mc Neill, J.D. 1987. Reading Comprehension. Glevview, Illinois. Scott & Foresman.

Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3.

Ojala, M. 1985. Varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Piaget, J. 1988. (suom.) Saara Palmgren. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseenä lapsen kehityksestä. Juva: WSOY.

Raes, A. 1997. LPP-menetelmän PL-sovellus ensiluokkalaisten lukemaanopettamismenetelmänä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna. Pro gradu-tutkielma.

Ruohotie, P. 1983. Motivaatio ja työkäyttäytyminen. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu 9.

Ruohotie, P. 1991. Motivaatio ja oppimisstrategiat ammatillisissa opinnoissa. Teoksessa P. Ruohotie. (toim.) Ammattikasvatuksen tutkimus Hämeenlinnan tutkimusyksikössä 1990-1991. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 4.

Ruohotie, P. 1993. Motivaatio ja itseohjautuva oppiminen. Teoksessa P. Ruohotie, J. Leino, & P. Rauhala. (toim.) Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 7.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000a) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.

Sarmavuori, K. 1993. Äidinkielen opetustieteen perusteet. Äidinkielen Opetustieteen seura ry:n tutkimuksia 8.

Sarmavuori, K. 1998. Tie kiinnostukseen. Lukemisen ja kirjallisuuden aktivointimenetelmät. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Starck, M. 1996. Kotkat eivät käytä portaita. käytännön freinetpedagogiikkaa. Vammala:Vammalan Kirjapaino Oy.

Suonperä, A. 1995. Puheesta lukemaan. Teoksessa Ilmavirta, Hakala, Muuronen, Suonperä. Opetuksen yksilöinti 2. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan normaali-koulun julkaisuja nro 4, 79–92.

Suonperä, A. 1997. Aune Suonperän haastattelu Hämeenlinnassa 21.3.1997.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä.

Takala, A. & Takala, T. 1988. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. (3.uud. painos.) Porvoo:WSOY.

Vatanen, P-L. 1990. Oppilailla on oikeus oppikirjojensa ymmärtämiseen- vai onko? Teoksessa P. Linnakylä- S. Takala. (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyvä-

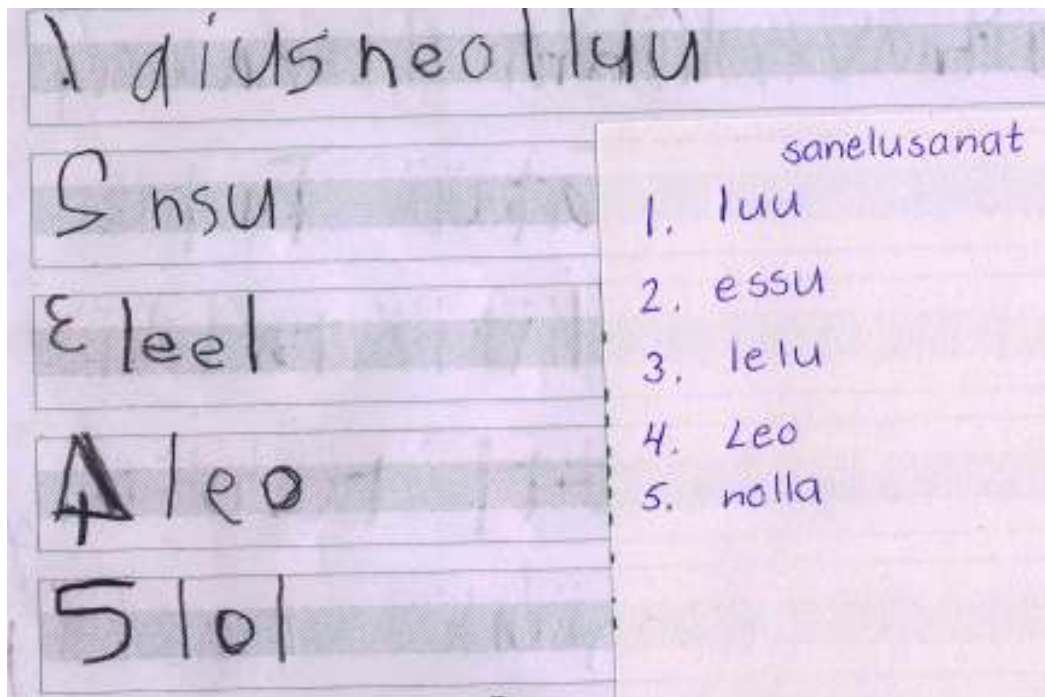
kylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 61.

Vygotsky, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös.

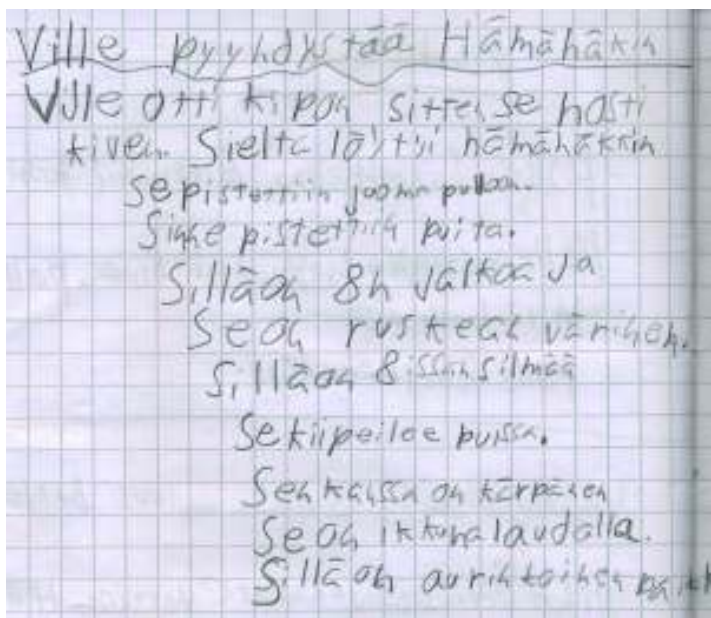
Vähäpassi, A. 1991. Kommenttipuheenvuoro. Teoksessa M. Hiltunen, & M-L. Toukonen. Toimiva lukutaito. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisu 55.

Ödman, A. 1996. Annita Ödmanin haastattelu Vaasassa 14.11.1996.

Ödman, A. 1997. LTG-handledning. Läsning på talets grund i nybörjarklasser. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Miktör Books.



Liite 1 a, Oppilas A:n sanelusanat 1.lk:n keväällä



Liite 1 b, Oppilas A:n tarina 3.lk:n keväällä

Oppilas B:n sanelusanat 1. lk:n lokakuulla

1. si ii

2. ni se

3. i a

4. e a

1. 2

2. a

3. e

4. a

sanelusanat

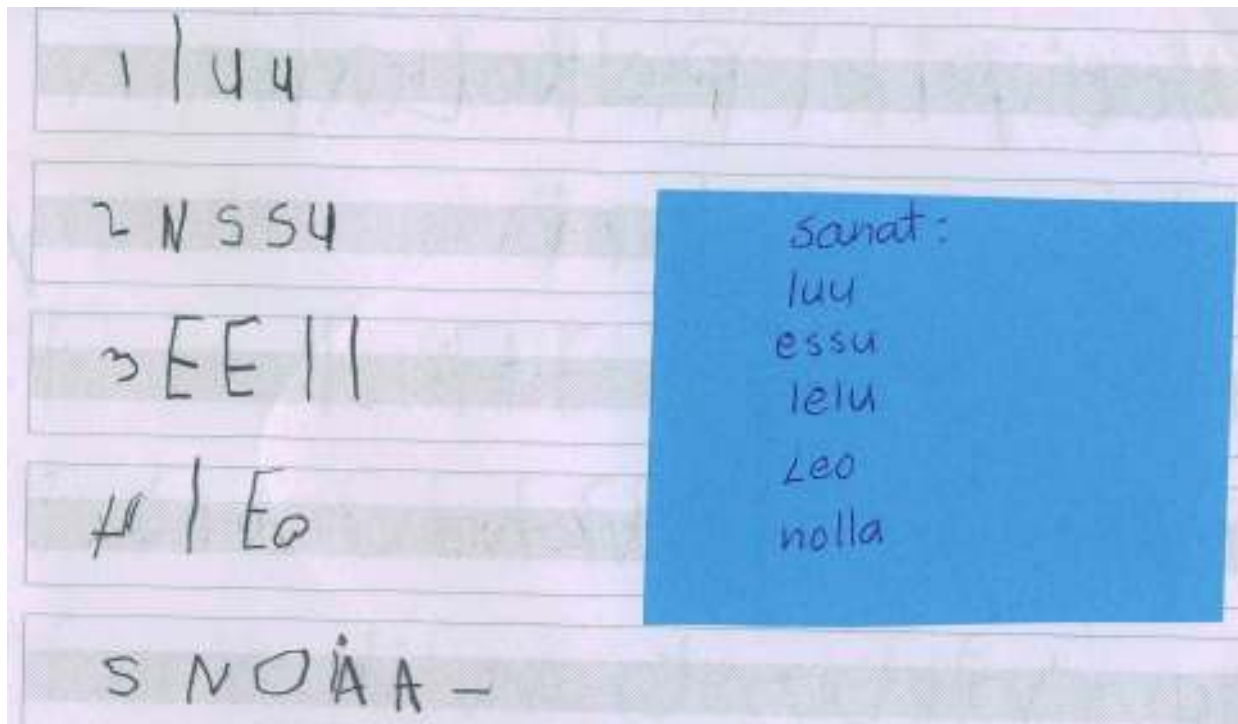
kukka:	sieni:
siili	ananas
sieni	omena
linna	nalle
neula	linna

Sisilisko matkalla

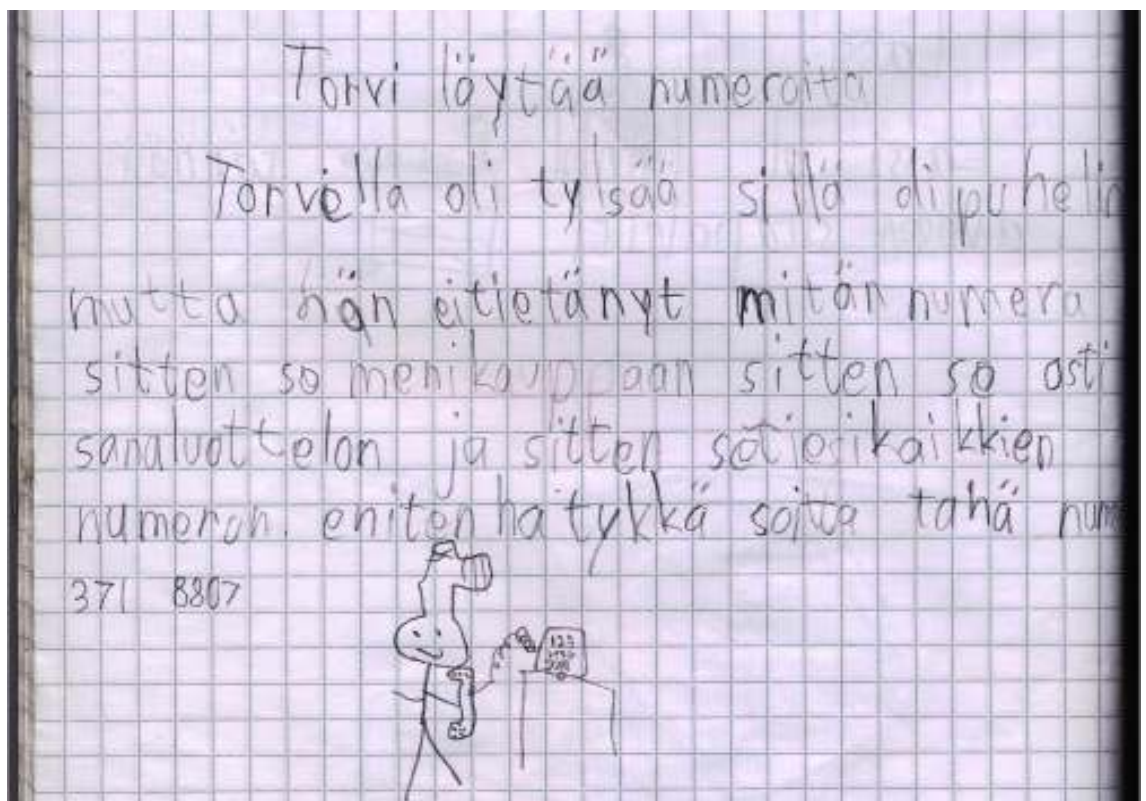


Sisilisko oli kyllästynyt kotielämään. Yhtäkkiä hän sai ajatuksen! Hän päätti lähteä matkalle. Hän kuppei pakkaamaan reppua. Sisilisko otti paljon eväitä ja kyyttä. Nyt hän lähti matkaan. Sisilisko oli iloinen. Sisilisko kiipesi vuorten halki. Päätti illta ja Sisilisko laittoi teltan pystyyn. Seuraavana päivänä Sisilisko meni satamaan. Hän otti lipun laivaan. Laiva saapui satamaan kello 16:00. Päätti laiva tuli satamaan ja Sisilisko hyppäsi kyytiin. Sisilisko meni eväänsien hettiin. Se meni Ruotsiin. Ruotsissa se meni heti ensimmäiseen kauppakeskukseen. Nainen näki Sisiliskon ja kirjautti ilijkkie. Silloin Paika otti Sisiliskon lemmikiksi. Sisilisko oli onnellinen koko elämänsä.

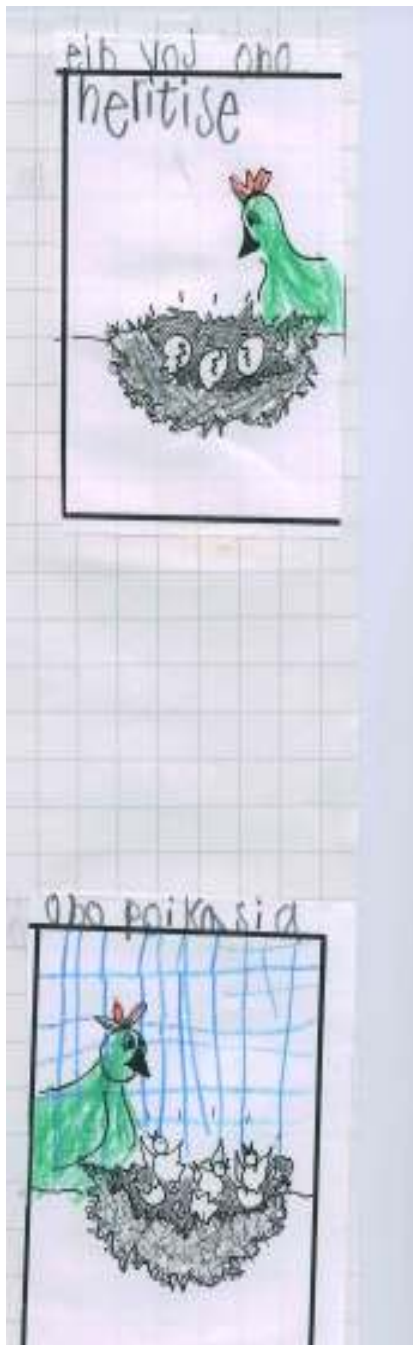
Oppilas B:n tarina 3.lk:n syksyllä



Liite 4a, Oppilas C:n sanelusanat 1. lk:n lokakuulla



Liite 4b, Oppilas C:n tarina kolmannen luokan syksyllä



Oppilas D:n tarina kuvista 1.lk:n huhtikuulla

Kuningasmainen laiva purjehtii.
Kuningas matkaa Eyyneyillä.
Herra Hakkarainen ui vedessä
Lohikäärme on keihäiden päällä
Hämähäkki on kaislan päällä,
Kakkulalla on linna.
rokotti soutu.

Oppilas D:n tarina kolmannen luokan tammikuulla




1. Kuuntelutehtävä

Nimi: _____

a	aa	y	yy	o	oo	i	ii	u	uu

i	ii	ö	öö	e	ee	ä	ää	u	uu

2. Kuuntelutehtävä

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
										
										
										

3. Tavuta sana. Kirjoita sanan alkutavu.

4. Kirjoita sanan lopputavu.



Kou- _____
 Pal- _____
 Saa- _____
 Suk- _____
 Lak- _____
 Hiih- _____
 Pöy- _____
 Teh- _____
 Kurk- _____
 Kis- _____

5. Tavusanelu

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

6. Sanasanelu

11. _____

12. _____

13. _____

14. _____

15. _____

7. Lue sana. Tavuta sana. Vedä pystyviiva alkutavun jälkeen.

saha

nasta

sormi

ruukku

hattu

aura

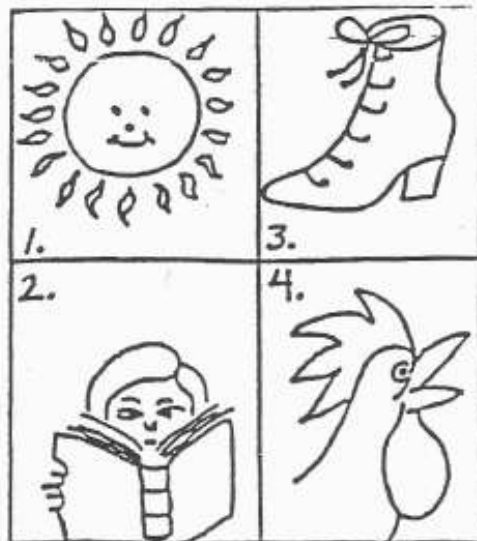
koira

tyttö

tonttu

huppu

8. Lue. Merkitse kuvan numero viivalle.



1. Kuk-ko _____

2. Lu-ku-kir-ja _____

3. Läm-mit-tää _____

4. Kor-ko-ken-kä _____

5. Pu-nai-nen helt-ta _____

6. Au-rin-ko pais-taa. _____

7. Mart-ta lu-kee kir-jaa. _____

8. Nau-hat o-vat sol-mus-sa. _____

9. Ul-ko-na on kau-nis il-ma. _____

10. Har-ras-tuk-sis-ta haus-kin-ta

Mar-tan mieles-tä on lu-ke-mi-nen. _____

Erityisopettajan kirjoitustestien sanat tai tekstit

2. luokan sanelusanat tammikuulle

(Sanat: Esko Holopainen ja Unto Tirronen)

liihotella, laamanni, silakkaverkko, pihlaja, huolimattomasti, ihmeellinen, telttakangas, leppäkerttu, lusikkalaatikko, moottori, lennokki, paidannappi, pomeranssi, kerrassaan, minuutti, hehtaari, silloin, enkelikello, kiinnostunut, kummallinen, vakoilla, mahdollinen, onnellinen, kurpitsa ja robotti

2. luokan kevätsaneluteksti

(erityisopettaja sanelee pisteet ja pilkut)

Sade oli lakannut. Aurinko paisto ja oli lämmintä. Otin kumisaappaat ja kiikarin. Olin menossa tarkkailemaan muuttolintuja. Kottaraiset katselivat pönttöjään. laihtuneet peipposet etsivät maasta siemeniä. Viheltelin itsekseni sangen tyytyväisenä. Löysin äidille monta rentukkaa. Sitten kiiruhdin hengästyneenä kotiin, että ehtisin tehdä huomisen koulutehtävät.

3. luokan sanelusanat tammikuulle

(Sanat: Esko Holopainen ja Unto Tirronen)

presidentti, eriskummallinen, rykmentti, sekaannus, jäähdyttämö, jääprinsessa, diplomaatti, ambulanssi, kunnanhallitus, suunnilleen, noudattaa, ankerias, leikkikauppa, ehtoollinen, hirnahdellen, raittiusseura, kerrallaan, kirskahdus, kohtuuttomasti, krokotiili, prosentti, lähimmäinen, myrkyllinen, nyyhkyttää, pääkaupungissa

3. luokan kevätsaneluteksti

Meidän Misse

Meille hankittiin keväällä, pieni kirjava kissa. Annoimme sille nimen Misse. Leikkisä kissamme kasvoi nopeasti, kun ongimme sille joka päivä piikkieväisiä ahvenia ja muikkuja. Aamuisin Misse kiiruhti edellämme laiturille. Se seurasi kiinnostuneena, kun pujotimme madon ongenkoukkuun. Yhdessä odottelimme, milloin ahven nappaa kiinni onkeen. Päivällä Misse loikoilee mielellään pihalla vaahteran juurella.