

**Nalle Puh - opetuskokeilun vaikutus ensiluokkalaisten lukemissujuvuuteen**

**Mirja-Liisa Mäkinen**



**Kasvatustieteen  
Pro gradu- tutkielma  
Kevät 2004  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto**

## TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli etsiä ymmärrystä siitä, miten peruskoulunsa aloitaneiden oppilaiden lukemissujuvuutta voitaisiin parantaa. Keskeisenä aiheena tutkimuksessa oli lastenkirjallisuudesta valittu Nalle Puh, jota käytettiin kirjallisuuden lukemisen innostajana. Opetuskokeilu toteutettiin yhdellä Jyväskylän maalaiskunnan peruskoulun ala-asteen ensimmäisellä luokalla. Tutkimukseen osallistui 11 tyttöä ja 9 poikaa. Vertailuryhmänä tutkimuksessa oli 45 saman koulun vuoden 2004 ensiluokkalaista, jotka saivat perinteistä äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta ilman teemapohjaista opetusta. Tyttöjä vertailuryhmässä oli 19 ja poikia 26.

Tutkimuksen alussa tutkimusjoukon oppilaat haastateltiin puolistrukturoitua teemahaastattelulomaketta käyttäen. He lukivat myös lukutestin. Näin kartoitettiin heidän lukemissujuvuutensa tutkimuksen lähtötilanteessa. Vertailuryhmälle ei tehty alkuhaastattelua. Heille tehtiin tutkimusjoukon kanssa samalla aikavälillä samat lukutestit. Lukutestien päätyttyä vertailuryhmä vastasi kahteen lukemisinnostusta koskevaan kysymykseen. Tutkimus rakentui Nalle Puh -teeman ympärille. 30 oppitunnin opetuskokeilu sisälsi runsaasti toimintaa: lukemista, kirjoittamista, luetun kuuntelua, piirtämistä, näyttelemistä, laskemista, leikkimistä, pelaamista, laulamista ja tehtävien ratkomista. Opetuskokeilun jälkeen tutkimusjoukon oppilaat haastateltiin uudelleen ja he suorittivat uusintalukukokeen.

Oppilaiden omista lausunnoista sekä tekemistäni havainnoista ilmeni, että oppilaiden innostus lukemiseen lisääntyi virikkeistä teemaan pohjautuvaa kokonaisvaltaista äidinkielen ja kirjallisuuden opettamismenetelmää käyttäen. Lukemisinnostus lisääntyi myös vertailuryhmässä oppilaiden oman lausunnon mukaan. Mekaanisten lukukokeiden tuloksia vertailtaessa näkyi, että tutkimusjoukon oppilaille lukemissujuvuus parani. Lukemissujuvuustulokset paranivat myös vertailuryhmällä. Tuloksiin vaikutti osittain se, että oppilaat ovat ensimmäisenä kouluvuotenaan luontaisesti otollisessa vaiheessa kehittymään lukutaidossaan. Kehityksessä tutkimuksen mukaan näytti olevan suuria keskinäisiä eroja. Pojilla lukemissujuvuustulokset paranivat tutkimusjoukossa jonkin verran enemmän kuin vertailuryhmässä. Tulokset eivät olleet kuitenkaan tilastollisesti merkitseviä.

Teemapohjainen opetuskokeilu osoittautui tasavertaiseksi opetusmenetelmäksi perinteisen, oppikirjaan perustuvan opetusmenetelmän kanssa. Opettajan ja oppilaiden työskentelyyn Nalle Puh -teema sovellettuna moniin toimintoihin toi vaihtelua ja loi innostavaa suhtautumista lastenkirjallisuuteen. Tutkimus antoi tietoa myös siitä, mitä oppilaat itse ajattelivat Nalle Puh -opetuskokeilusta. Tämä tuli ilmi tutkimusjoukon kolmannelta haastattelulta, joka tehtiin noin kahden kuukauden kuluttua tutkimusjakson loppumisesta. Oppilaat pitivät haastattelun mukaan opetuskokeilun tehtävistä ja toiminnoista ja pitivät kokeilua hauskana.

Avainsanat: lukemisinnotus, lukemissujuvuus, lastenkirjallisuus, äidinkielen ja kirjallisuuden opetus

## SUMMARY

The purpose of this research paper was to seek for understanding about the fact how we could increase the reading fluency of the pupils being in the first grade of the lower level. The main subject in the research was Winnie the Pooh, chosen from the children's literature. The teaching experiment was carried in one school in the municipality of Jyväskylä in the first grade of the lower level. In the researched group, there were 11 girls and 9 boys. As a comparison- group there were 19 girls and 26 boys in the first grade of the year 2004 at the same school. They were taught by the traditional teaching in mother tongue and literature without any theme.

In the beginning of the research, the pupils of the experiment group were interviewed using a half- structural theme-interview. They read a reading test, too. So their reading fluency was surveyed in the beginning situation of the research. The test group was not interviewed. In the beginning, they read the reading tests in the same timetable as the research group. After the reading test, the test group answered to two questions of reading enthusiasm. The research was a 30 lessons lasting teaching experiment built around the Winnie the Pooh theme including a lot of action: reading, writing, listening to the reading, drawing, acting, counting, playing, singing and solving tasks. After the teaching experiment, the pupils of the experiment group were interviewed again and they read another reading test.

About the pupils' own sayings and my observations it arose that their enthusiasm about reading increased by using the teaching method in mother tongue and literature which was holistic and based on the theme with many impulses. The reading enthusiasm also increased in the test group according to the own sayings of the pupils.

Comparing the results in the mechanical reading tests, one can see that a big deal of the pupils improved their reading fluency. The research showed that the results became better also with the test group. The fact that the pupils develop naturally during the first grade in their reading ability, influenced on the results. According to this research there seemed to be big mutual differences between their developing. The boys in the experiment group got a little better result in reading fluency than the boys in the comparison

group. The results were not however statistical significant. The teaching experiment based on the theme proved to be equal with the traditional teaching method based on the learning book. Working with the Winnie the Pooh- theme however applied to many actions brought variation and created enthusiasm to children's literature.

The research also gave knowledge of the pupils' thoughts about Winnie the Pooh-teaching experiment. One could see it from the ending interview, which was made two months after the ending of the research period gave knowledge of these. The pupils liked the tasks and activities in the teaching experiment. They thought that it was fun.

Keywords: reading motivation, reading fluency, children's literature, teaching mother tongue and literature

## ESIPUHE

Tutkimustyöni on pro gradu-tutkielma ja kuuluu osana kasvatustieteen maisterin tutkintoa Jyväskylän yliopistossa. Tutkimuksen tarkoituksena oli etsiä ymmärrystä siitä, miten peruskoulunsa aloittaneiden oppilaiden lukemissujuvuutta voitaisiin parantaa. Kiitän professori Pauli Kaikkosta hänen kärsivällisestä suhtautumisestaan tutkimukseni runkoa suunnitellessani. Hänen hyviä tietoja antaneet luentonsa ja seminaarinsa ovat olleet tärkeänä apuna työtä tehdessäni.

Kiitän professori Esa Penttistä työni parannusehdotuksista, tarkastuksesta sekä hänen ajatuksia herättäneestä seminaaristaan. Kiitän myös yliassistentti Liisa Kyyröstä hänen työtäni koskevista korjausehdotuksistaan. Annan kiitokseni koulumme rehtorille, kasvatustieteen ja filosofian maisteri Esa Jaakkolalle hänen kannustavasta asenteestaan tutkimustyötäni kohtaan. Monet kiitokset kuuluvat myös koulunkäyntiavustaja Sirkka Oksalle.

Kiitän myös perhettäni, joka on tukenut suuresti työtäni. Kiitän miestäni, filosofian maisteri Esa Mäkistä, joka on auttanut minua monella tavoin matematiikkaa ja tietokonetta koskevissa asioissa, toiminut teknisenä avustajanani. Hän on uskonut onnistumiseeni ja rohkaissut minua koko tutkimustyöni ajan, samoin äitini, opettaja Maija Riuttamäki. Kiitän myös häntä. Kiitän vielä poikaani, filosofian maisteri Jussi Mäkistä, hänen vaimoan Marjut Mäkistä ja tyttärtäni Liisa Mäkistä hyödyllisistä ja rakentavista neuvoista.

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 LUKIJAKSI KEHITTYMINEN .....</b>	<b>10</b>
2.1 Lukeminen prosessina .....	10
2.2 Lukemaan oppiminen osana lapsen kehitystä.....	14
2.2.1 Lapsen henkisen kehityksen vaiheet .....	14
2.2.2 Lapsen kehitys lukevaksi lapseksi.....	16
2.3 Ensiluokkalainen lukijana.....	17
2.4 Lukemismotivaatio.....	19
2.5 Lukemissujuvuus .....	19
2.5.1 Käsitteen lukemissujuvuus määrittely.....	19
2.5.2 Lukemissujuvuuden mittaaminen.....	20
<b>3 LUKEMAAN OPETTAMINEN.....</b>	<b>22</b>
3.1 Synteettiset menetelmät .....	22
3.2. Analyttiset menetelmät .....	24
<b>4 LASTENKIRJALLISUUS LUKEMAAN OPETTAMISEN VÄLINEENÄ .....</b>	<b>28</b>
4.1 Lastenkirjallisuuden lajit lapsen opettamiseksi .....	28
4.2 Lastenkirjallisuuden käyttö opetuksessa .....	30
4.3 Nalle Puh – lastenkirjallisuuden satuolento .....	33
<b>5 TUTKIMUSONGELMA .....</b>	<b>35</b>
<b>6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>36</b>
6.1 Opettaja oman työnsä tutkijana .....	36
6.2 Tutkimusjoukon esittely, aineiston kerääminen ja käsittely .....	37
6.2.1 Tutkimusjoukon ja vertailuryhmän esittely .....	37
6.2.2 Tutkimusaineiston kerääminen ja käsittely .....	38
6.2.3 Aineiston analyysi .....	40
<b>7 TUTKIMUKSEN TULOKSET .....</b>	<b>48</b>
7.1 Lukemisinnostus oppilaiden kertomana.....	48
7.2 Lukemissujuvuus .....	50
7.3 Oppilaiden ajatuksia Nalle Puh -opetuskokeilusta.....	53
<b>8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....</b>	<b>54</b>
<b>9 POHDINTA .....</b>	<b>56</b>
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>58</b>

<b>LIITTEET .....</b>	<b>61</b>
<b>Liite 1: Rehtorin suostuminen tutkimuksen tekemiseen.....</b>	<b>61</b>
<b>Liite 2: Vanhempien suostumus tutkimukseen.....</b>	<b>62</b>
<b>Liite 3: Alkuhaastattelukaavake. ....</b>	<b>63</b>
<b>Liite 4: Mekaaniset lukutestit .....</b>	<b>64</b>
<b>Liite 5: Oppitunnit.....</b>	<b>66</b>
<b>Liite 6: Uusintahaastattelukaavake. ....</b>	<b>71</b>
<b>Liite 7: Kolmas haastattelukaavake.....</b>	<b>72</b>
<b>Liite 8. Vertailuryhmän haastattelu.....</b>	<b>73</b>
<b>Liite 9: Lukemiskokeen tulokset tutkimusjoukossa .....</b>	<b>74</b>
<b>Liite 10. Lukemiskokeen tulokset vertailuryhmässä.....</b>	<b>75</b>
<b>Liite 11. t-testin tulokset muutoksista.....</b>	<b>77</b>



## 1 JOHDANTO

Kirjallisuuden opetus on nostettu äidinkielen opetuksessa korostettuun asemaan. Tämä näkyy oppiaineen uutena nimikkeenä äidinkieli ja kirjallisuus, entisen äidinkielinimikkeen sijaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 painotetaan perusopetuksessa vuosiluokilla 1–2 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen kokonaisvaltaisuutta, joka kattaa oppilaan arkeen liittyvää suullista ja kirjallista kommunikaatiota. Opetuksen tulee tukea oppilaan yksilöllistä kielenoppimista. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen yhtenä tavoitteena alkuopetuksessa on, että oppilas kuuntelee ja lukee kirjallisuutta tutustuen sen avulla kirjoitettuun kielimuotoon. Hänen mielikuvituksensa sekä sana- ja ilmaisuvarastonsa rikastuvat. Hän saa aineksia ajatteluunsa ja ilmaisuunsa ja hänelle tarjoutuu mahdollisuus kuunnella opettajan luentaa, lukea kirjoja ja käsitellä niitä niin, että keskeistä on elämyksellisyys. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 2004, 23–24.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli etsiä ymmärrystä siitä, miten peruskoulunsa aloitaneiden oppilaiden lukemissujuvuutta voitaisiin parantaa. Hyvä, sujuva lukutaito on tärkeä väline tietoa hankittaessa. Ilman sitä kirjoitetun tekstin ymmärtäminenkin jää puutteelliseksi. Järjestin opetuskokeilun, jolla pyrittiin selvittämään, miten Nalle Puh -opetuskokeilu vaikuttaa peruskoulun ala-asteen ensiluokkalaisten lukemissujuvuuden lisääntymiseen. Nalle Puh -satuhahmoa käytettiin tutkimuksessa kirjallisuuden lukemiseen innostajana ja monimuotoisen toiminnan keskeisenä aiheena. 30 oppituntia kestäneessä opetuskokeilussa oppilaat saivat tutustua Nalle Puh -teemaan useiden toimintojen ja oppiaineiden kautta. He lukivat, kirjoittivat, kuuntelivat, lauloivat, leikkivät, näyttelivät, piirsivät, ratkoivat tehtäviä, keskustelivat ja pohtivat aiheesta virinneitä eettisiä ongelmia. Nalle Puh sai toimia myös matematiikan, ympäristö- ja luonnontieteen sekä käsityö-askartelun innoittajana.

Nojaudun tutkimuksessani tällä hetkellä olevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ajatuksiin, jotka ovat vuodelta 2004. Pro gradu-tutkielmani on ala-asteen ensiluokkalaisille suunnattu äidinkielen ja kirjallisuuden opetuskokeilu. Kokeilun tarkoituksena oli selvittää, miten opetusjakson aikana käytetty Nalle Puh -teema kirjallisuuden

innoittajana vaikutti oppilaiden lukemissujuvuuden lisääntymiseen. Tällä toimintatutkimuksella oli myös tavoitteena saada oppilaat kiinnostumaan lastenkirjallisuuden lukemisesta ja näin kehittää heidän lukutaitoaan. Koulussa, josta materiaali on kerätty, oli erityisesti kevään 2003 aikana innostettu oppilaita lukemaan lasten ja nuorten kirjallisuutta erilaisin kilpailuin, haastatteluin, aamunavauksin ja näyttelyin. Kirjailijavierailu vanhempainillassa toi oman lisänsä koulun lukuharrastusteemaan. Opetuskokeiluni tuki omalta osaltaan koulun yleistä kirjallisuusteemaa.

Tutkimuksessani oli 20 ensimmäisen luokan oppilasta Jyväskylän maalaiskunnassa sijaitsevasta koulusta. Tutkittavista tyttöjä oli 11 ja poikia 9. Alkuhaastattelun suoritin puolistrukturoitua haastattelulomaketta käyttäen (liite 3). 30 oppitunnin mittaisen opetusjakson jälkeen käytin jälleen puolistrukturoitua haastattelua saadakseni selville opetusjaksoni vaikutuksia. Yhdeksän viikon kuluttua uusin vielä haastattelun nähdäkseni, mitä oppilaat muistivat kyseisestä jaksosta. Pyrkiessäni selvittämään, miten opetuskokeiluni vaikutti oppilaiden lukemissujuvuuteen, käytin mekaanista lukutaitoa mittaavaa lukutestiä (liite 4) sekä tutkimukseni alussa että sen päätyttyä. Vertailuryhmässäni oli 45 lukuvuonna 2003–2004 tutkimusjoukon kanssa samassa koulussa ensimmäisellä luokalla olleita oppilaita. Heistä tyttöjä oli 19 ja poikia 26. Vertailuryhmälle tein samat alku- ja loppulukutestit sekä lyhyen haastattelun koskien lukemisinnostusta.

Tutkimukseni teoreettisen osan muodostavat luvut 2, 3 ja 4 alalukuineen. Näissä luvuissa käsittelen lukemiseen ja erityisesti lasten kirjallisuuteen liittyviä tekijöitä. Luvussa 5 ovat tutkimusongelmat ja luvussa 6 esittelen käyttämäni tutkimusmenetelmät ja tutkimusaineiston. Tutkimuksen tulokset ovat luvussa 7. Luvussa 8 pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja luvussa 9 pohdin tutkimuksessani saamia tuloksia.

## 2 LUKIJAKSI KEHITTYMINEN

Lukeminen on tärkeä apuväline tiedon hankinnassa. Tämä seikka tekee lukemaan oppimisesta keskeisen tavoitteen koulun ensimmäisellä luokalla. Miten innostan oppilaat lukemaan kirjallisuutta ja miten minä opettajana pystyn auttamaan sujuvan lukutaidon kehittymistä? Näihin kysymyksiin haluan etsiä tutkimuksellista vastausta tässä työssäni.

### 2.1 Lukeminen prosessina

Lukeminen on prosessi, joka koostuu yksiköistä. Kun yksiköt muodostavat jatkumon, puhutaan sekventaalisesta prosessista. Prosessi on hierarkkista. Hierarkkisuus tarkoittaa aikaisempien tapahtumien rakenteellista ja rakentavaa olemusta seuraavaa uutta suorituvaihetta hankittaessa. Tarvittavien taitosisältöjen ja niiden hallinnan ollessa kriteereinä lukija voidaan sijoittaa eriasteisiin lukemisen prosesseihin. Sekä lukija että lukutaito ovat jatkuvasti kehittyviä. Kehitysdimensio ulottuu alkavasta lukijasta kypsään lukijaan hierarkkisena jatkumona. (Lehmuskallio 1983, 72, 132.) Tutkimuksessani mukana olleet ensiluokkalaiset olivat kaikki saavuttaneet ensimmäisen lukukokeen alkaessa auttavan mekaanisen lukutaidon. Kehitys alkavasta lukijasta yhä kypsempään lukijaan oli alkanut.

Logan, Logan ja Paterson (1972, 363–366) tutkittuaan ja saatuaan kokemusperäistä näyttöä lukutaidon kehittymisestä kuvaavat sen prosessiksi, jossa on kuusi vaihetta: valmiusvaihe, alkava lukeminen, alkava itsenäinen lukeminen, siirtymävaihe, välivaihe sekä edistynyt, laaja vaihe. Esittelen niitä tässä yksityiskohtaisemmin.

#### *Valmiusvaihe*

Valmiusvaiheessa lapsi assosioi ensimmäisen kerran sosiaalista ja fysikaalista ympäristöään. Hän oppii tässä vaiheessa kielellisen ilmaisun suhteet ja sen, että toiset vastaavat näihin. Hän oppii, että sosiaalisella vastauksella ja äänellä on yhteyttä.

### *Alkavan lukemisen vaihe*

Alkavan lukemisen vaiheessa lapsi oppii sanan tunnistamisen, kontekstin ja sanamuodon viitteet sekä foneettiset viitteet. Hän oppi saamaan irti informaatiota painetusta symbolista sekä erottaa kirjaimet ja sanat.

### *Alkavan itsenäisen lukemisen vaihe*

Alkavan itsenäisen lukemisen vaiheessa lapsessa herää enenevä halu lukea enemmän. Hän kiinnostuu erilaisista lukemismateriaaleista. Lapsi tunnistaa jokseenkin itsenäisesti sanan.

### *Siirtymävaihe*

Siirtymävaiheessa lapsi nauttii lukemisestaan. Lukutaidon kehittyneisyys tuo hänelle iloa. Hän lukee itsenäisesti ja vastaa itse lukemisestaan Hän lukee jo pitempiä kertomuksia, joita hän myös arvioi ja tulkitsee.

### *Välivaihe.*

Välivaiheessa lapselle kehittyy taito silmäillä lukemaansa, samoin koota, alleviivata olennaista sekä analysoida ja arvioida sitä. Myös ymmärtäminen, tulkinta ja synteesi paranevat.

### *Edistynyt, laaja vaihe*

Edistyneessä, laajassa vaiheessa kullekin lapselle suunniteltu oma lukemistoimintojen ja kielellisten kokemusten ohjelma ohjaa häntä kohti hänen suurinta mahdollista kyvykkyyttään lukemisessa ja lukemisen kautta.

Smithin (1975, 39–44, 47, 62–64) esittämässä vaihemallissa lukemisprosessi kuvataan neljänä vaiheena: valmiusvaihe, alkavan lukemisen vaihe, nopean kasvun vaihe ja lukemisen hallitsemisen vaihe. Tarkastelen seuraavaksi vaiheita tarkemmin.

### *Valmiusvaihe*

Lukeminen vaatii kokemusperäistä, psykologista ja älyllistä valmiutta. Smith perustelee väittämänsä sillä, että lapsella on oltava laaja kokemuksellinen tausta, jota voidaan käyttää suullista sanavarastoa rakennettaessa ja joka voidaan siirtää myöhemmin painetuihin symboleihin. Valmiusvaihe merkitsee sitä, että lapsi kartuttaa kokemuksiaan itse

lukemistoimintoja kohtaan. Smith esittää joukon taitoja, joiden tulee olla kehittyneitä ennen kuin lapsi kykenee oppimaan lukemisen taidon. Lapsella on oltava halu lukea. Hänen kuuntelemisen kykynsä ja suullinen sanavarastonsa tulee olla kehittyntä, samoin kykynsä suunnata vasemmalta oikealle ja lukea riveittäin. Lapsen kuulon terävyyden ja visuaalisen erottelukyvyn tarkkuuden tulee olla kehittynyt, samoin ymmärtämisen ja suullisen ilmaisutaidon sekä käsitteenmuodostuksen. Lapsella tulee olla kehittyvä tieto kirjaimista sekä tieto ja käsitys siitä, kuinka kirjoja käsitellään. Sosiaalinen ja emotionaalinen kypsyminen ilmenee Smithin mielestä oikeana asenteena lukemista kohtaan.

#### *Alkavan lukemisen vaihe*

Alkavan lukemisen vaiheessa opettajan edellytetään muotoilevan opetuksensa niin, että se sisältää perussanaston ja hyvien lukemistottumusten kehittämistä. Opetuksessa tulee kehittää luetun ymmärtämistä, sanojen rakenteiden ominaisuuksien hallintaa, sopivan nopeuden saavuttamista sekä käsitystä siitä, miten luetaan. Lapsen kykyä itsenäiseen lukemiseen ja luovia lukemistaitoja on myös pyrittävä kehittämään.

#### *Nopean kasvun vaihe*

Nopean kasvun vaiheessa lapselle on tullut selväksi käsitys lukemisesta. Tämä kehitysvaihe merkitsee usein lapselle suurta pyrhdyistä kohti itsenäistä lukemista.

#### *Lukemisen hallitsemisen vaihe*

Lukemisen hallitsemisen vaiheessa lapsen perustaitojen kehittämistä ja laajentamista tulee jatkaa, samoin hänen itsenäistä lukemistaan. Hänen sanavarastoon on pyrittävä laajentamaan ja kehitettävä parempia ymmärtämisen tekniikoita. Kriittistä ajattelua ja tehokkaita lukemisnopeuden tekniikoita sekä huolellista yksityiskohtien lukemista tulee kehittää. Myös suullisen ilmaisun taitoja on tarpeellista kehittää tässä vaiheessa.

Dahlgren ja Persson (1988, 80–83) esittävät neljä eri lukemisprosessiteoriaryhmää: peräkkäiset lukemisprosessiteoriat, lukemisprosessin kokonaisvaltaiset teoriat, kehitysteoriat ja affektiiviset teoriat. Kerron niistä tarkemmin seuraavana.

#### *Peräkkäiset lukemisprosessiteoriat*

Peräkkäiset lukemisprosessiteoriat edellyttävät esimerkiksi, että lukija tunnistaa aina yksityiset kirjainmerkit kirjain kirjaimelta. Lukija yhdistää sen jälkeen merkit äänteen

muodossa, tuottaa äänneryhmiä, tekee synteisiä yksittäisistä äänneistä. Tämän jälkeen lukija alkaa edetä kehittämällä tekstistä sisällön merkitystä.

#### *Lukemisprosessin kokonaisvaltaiset teoriat*

Lukemisprosessin kokonaisvaltaisia teorioita ohjaa näkemys lukijan aktiivisesta tekstin merkityssisällön etsimisestä. Toisin kuin peräkkäiset lukemisprosessiteoriat, kokonaisvaltaiset teoriat korostavat lukemisprosessia kokonaisuutena, jossa yksittäiset osaprosessit ovat keskinäisessä riippuvuudessa toisistaan.

#### *Kehitysteoriat*

Kehitysteoriat, poiketen vastakkaisesti kokonaisvaltaisista teorioista, hylkäävät ajatuksen, että lukemisprosessin rakenne olisi samanlainen vasta-alkajille kuin edistyneille lukijoille. Kehitysteorioiden mukaan lukemisprosessi tapahtuu eri tavoin eri kehitystasolla. Lukemista ei selitetä ainoana prosessina, vaan mahdollisesti useista osaprosesseista koostuvana. Puhutaan tässä yhteydessä erilaisista lukemisen sisällä olevista prosesseista.

#### *Affektiiviset teoriat*

Affektiivisissä teorioissa huomio keskitetään asenteen- ja tunteenomaisten prosessien vuorovaikutukseen ja lukemiseen vaikuttamiseen. Pääpainona näissä teorioissa on sellaisten ulkoisten tekijöiden selittäminen, jotka vaikuttavat lukemisprosessin kulkuun.

Ensiluokkalaisten lukutaidossa saavuttama taso on hyvin erilainen. Jotkut ovat Loganin Loganin ja Patersonin (1972) vaihemallin mukaisesti alkavan itsenäisen lukemisen vaiheessa, jolloin heissä on alkanut varsinaisesti viritä halu lukea enenevässä määrin. Jotkut, siirtymävaiheessa ollessaan lukevat jo pitkiä kertomuksia. On myös lapsia, joilla lukutaidon taso yltää ymmärtämisen, tulkinnan ja synteessin tasolle.

Lehtonen (1993, 21) toteaa lukemistapahtuman olevan monitahoinen ilmiö. Siihen liittyy lukemaan oppimista, lukemisesta oppimisesta sekä lukemalla oppimista. Näin ollen monet olemassa olevat määritelmät heijastavat vain tämän monimutkaisen ilmiön eri näkökulmia.

## 2.2 Lukemaan oppiminen osana lapsen kehitystä

Aidarova (1991, 118) pitää lukutaidon kehittymiselle erittäin tärkeänä lapsen yleistä psyykkistä kehitystä ja ajattelun tasoa ja mielikuvituksen voimaa. Todellinen lukemaan oppiminen tarkoittaa lukutekniikan hallitsemisen ohella myös syvän ja täydellisen lukemisen ymmärtämisen.

Krokkfors määrittelee lukutaitoa kouluopetuksen kontekstissa tarkoittamaan sitä, että lapsi osaa lukea, hän saa selvän tekstistä ja ymmärtää sen merkityksen (Krokkfors 2003, 62). Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan lukutaitoa vain yhtä lukutaidon osa-alueita: mekaanisen lukutaidon kehittämismahdollisuutta. Käytän osa-alueesta nimitystä lukemissujuvuus, mikä tarkoittaa sanojen lukemisen sujuvuutta.

### 2.2.1 Lapsen henkisen kehityksen vaiheet

Selvitän tässä myös lukutaidon kehittymiselle tärkeitä lapsen henkisen kehityksen vaiheita Piaget'n mukaan. Piaget'n tutkimusten olennaisen empiirisen aineiston muodostavat osittain havainnot, joita hän teki kolmesta omasta lapsestaan. Hän päätyi jakamaan lapsen henkisen kehityksen kolmeen suureen kauteen: sensomotoriseen älykkyyden kauteen, konkreettisiin operaatioihin kuuluvien luokkien, suhteiden ja lukujen valmistautumis- ja rakentumiskauteen sekä muodollisten operaatioiden kauteen. (Piaget 1988, 11, 62, 102–109.) Olen käyttänyt Piaget'n luettelointia työssäni, jota esittelen seuraavassa.

#### *Sensomotorisen älykkyyden kausi*

Sensomotorisen älykkyyden kausi ajoittuu lapsen syntymästä kielen ilmaantumiseen ja kestää noin kaksi ensimmäistä ikävuotta. Lapsi harjoittaa tällöin synnynnäisiä refleksejään ja hankkii ensimmäiset tottumuksensa, kuten peukalon imeminen. Laadullisesti erilliset näkö- ja tarttumisavaruudet alkavat koordinoitua, samoin joissakin tapauksissa tuttuun keinojen käyttäminen uuden päämäärän tavoittamiseksi otetaan käyttöön. Tällöin lapsi voi käyttää monia keinoja saman päämäärän saavuttamiseksi ja tavoitella monia päämääriä saman keinon avulla. Vähitellen toimintakaaviot eriytyvät ja sisäistyvät

olosuhteiden muuttamista kokeillen ja hapuillen tietyn päämäärän saavuttamiseksi, esimerkiksi nauhasta vetäminen.

Konkreettisiin operaatioihin kuuluvien luokkien, suhteiden ja lukujen valmistautumis- ja rakentumiskausi

Konkreettisiin operaatioihin kuuluvien luokkien, suhteiden ja lukujen valmistautumis- ja rakentumiskausi ajoittuu noin kahdesta vuodesta 11 - 12 vuoteen ja jakaantuu esioperationaalisten esittävien symbolien alakautteen ja konkreettisten operaatioiden alakautteen. Esioperationaalisten esittävien symbolien kautena ilmaantuu symbolifunktio, mikä on sanojen ja kirjainten oppimisen kannalta tärkeää. Toimintaskaemat sisäistyvät esittäviksi symboleiksi. Vaihe kestää kahdesta vuodesta seitsemään, kahdeksaan vuoteen. Seitsemän vuoden ikä merkitsee ratkaisevaa käännettä lapsen henkisessä kehityksessä koulun käynnin aloittamista ajatellen. Älykkyyden ja tunne-elämän kehityksessä samoin kuin sosiaalisissa suhteissa ja yksilöllisessä toiminnassa ovat nähtävissä uudet organisaatiomuodot. Konkreettisten operaatioiden kausi kestää noin 11–12 vuoteen. Tällä kaudella saavutetaan konkreettisen tason laajimmat järjestelmät. Kaudelle ovat ominaisia rakenteet, joita voidaan tutkia läheltä ja eritellä eri muodoissaan, kuten luokittelut ja sarjoitukset.

#### *Muodollisten operaatioiden kausi*

Muodollisten operaatioiden kausi jatkuu 13–14 vuoteen. Lapsi alkaa ymmärtää verrannollisuutta ja kuvitella ja päätellä yhtä aikaa kahdenlaisen vertailujärjestelmän avulla. Hänelle kehittyy kyky tehdä johtopäätöksiä annetuista olettamuksista ja väittämistä.

Säljön mukaan piagetilaisesta näkökulmasta tarkasteltuna kognitiiviset rakenteet kehittyvät kielestä riippumatta: ajattelun katsotaan olevan perustavanlaatuista. Kielen ansioita tietoa voidaan omaksua, kuitenkin vain siinä määrin kuin tieto vastaa kunkin ihmisen kognitiivisia rakenteita. Kieli, toimintona kehittyä siirryttäessä sensomotoriselta kaudelta esioperationaaliselle kaudelle. Juuri kielen avulla lapsi pystyy erottamaan toisistaan merkin ja merkityksen. Kieltä käytetään kuitenkin pitkään minäkeskeisesti symbolien avulla. Näin ollen lapset voivat ottaa vastaan myös sellaista tietoa ympäristön toiminnasta ja rakenteista, joka on heidän aikaisempien kokemustensa vastaista. Lapsen kielenkäyttö kehittyä minäkeskeisestä suhtautumistavasta sosiaaliseen kielenkäyttöön viestintävälineeksi muiden kanssa. (Säljö 2001, 65.)



Sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsottuna lapsi sen sijaan ajattelee niiden älyllisten, kielellisten ilmausten muodossa olevien välineiden avulla ja välityksellä, jotka hän on kohdannut ja omaksunut vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Näin sosiokulttuurinen näkökulma nimeää viestintävälineen tai kanavan, jonka välityksellä oppiminen ja kehitys tapahtuvat. (Säljö 2001, 65–66.)

### **2.2.2 Lapsen kehitys lukevaksi lapseksi**

Julkunen (1993, 98) kuvaa lukemisen oppimisen koostuvan useista osa-alueista. Lapsen tulee tuntea se kieli, jota hän aikoo oppia lukemaan. Hänen on opittava erottelemaan puhutut sanat äänteiksi, samoin tunnistamaan ja erottelemaan aakkosten kirjaimet. Lapsen tulee oppia kirjainten ja äänteiden välillä vallitsevat tietyt yhteydet sekä vasen-oikea suunta. Hänen on opittava tunnistamaan painetut sanat sekä painettujen sanojen toimiminen puhuttujen sanojen merkkeinä. Lapsen on vielä opittava tekemään päätelmiä lukemastaan.

Ahvenainen ja Karppi (1993, 39–40) toteavat lukutaidon esivaiheiden kehittyvän syntymästä koulun alkuun. Kehitys etenee alkaen puheen tuottamisesta ja jatkuen juttujen kertomisen, satukirjan valelukemisen, nimeämisen ja sanojen arvaamisen kautta kiinnostukseen tekstin visuaalisista piirteistä. Lukutaito kehittyy edelleen kirjainten nimeämisen, tavujen ja sanojen tietoisien fonologisen koodauksen kautta perustekniikan tasolle. Tällöin lapsi osaa jo muuttaa visuaalisen sanahahmon puheeksi. Hyvä lukutaito edellyttää erilaisten koodausten hallintaa. Koodaukset tapahtuvat sanan tai sanaryhmien visuaalisen hahmottamisen jälkeen.

Alahuhta (1990, 23–24) painottaa vakiintunutta avaruudellista suuntautumiskykyä edellytyksenä lukemaan oppimiselle. Länsimaissa edellytetään lukiessa vakiintunutta suuntautumista vasemmalta oikealle. Vakiintunutta suuntautumiskykyä edellytetään lapselta, oli kysymys minkä kulttuurin mukaisesta suuntautumisesta tahansa.

Kirjaintuntemuksen lisääntymisen ja kuulohavainnon eriytymisen katsotaan olevan edellytyksinä lukutaidon kehittymiselle. Lukemaan oppiessaan lapsi pystyy havaitsemaan yhteyden puhutun ja nähdyn tai kirjoitetun välillä. Kirjoitettu voidaan muuttaa

puhutuksi ja puhuttu kirjoitetuksi. Tällöin puhutaan sekundaarisen symbolifunktion ilmenemisestä lapsella. Tämä tapahtuu vähitellen. Lukemaan oppimisen voidaan sanoa olevan vaiheittainen ja ”hidas” prosessi, jossa lapsen tukemisessa ympäristöllä on oleellinen merkitys. Kirjoitettuun kieleen ja sen rakenteisiin tutustumisen katsotaan olevan lukemaan oppimisen kannalta keskeistä. Sen tärkeyttä painotetaan, että lapset saavat kuulla paljon kirjoitettua kieltä ja näin tulla tutuksi sen ominaisuuksien kanssa. (Kroksfors 2003, 63, 69.)

Brenna (1995, 56, 58) tutki viittä aikaisin lukemaan oppinutta lukijaa ja huomasi, että he kaikki käyttivät monenlaisia metakognitiivisia strategioita lukiessaan. Lukijat olivat tietoisia virheistä. He lukivat uudelleen, kysyivät joltakin toiselta, kuuntelivat sanaa, ennustivat sanan sen yhteydestään ja olivat välittämättä ongelmasta jatkaen lukemistaan eteenpäin. He käyttivät merkityksellisiä, lauseopillisia ja graafis-foneemisia vihjeitä samanaikaisesti. He näkivät yhtymäkohtia henkilökohtaisiin kokemuksiinsa ja aikaisempiin tietoihinsa. He näkivät lukemisen ongelmaratkaisu-prosessina ja käyttivät hyväkseen tietoa itsestään, tehtävästä sekä tekstistä lukeakseen menestyksellisesti.

### **2.3 Ensiluokkalainen lukijana**

Julkusen (1984, 3, 149–150, 154–155) Joensuun yliopistossa suorittaman tutkimuksen tavoitteena oli vertailla lukemaan oppimista, kun opettaminen tapahtuu oivallukseen tähtäävällä menetelmällä ja LPP- (lukemaan puhumisen perusteella) menetelmällä. Lisäksi Julkunen halusi saada tietoa ennen koulua lukemaan oppineista lapsista. Tutkimuksesta kävi ilmi, että ensimmäisen luokan aikana oppilaiden onnistui lukea lyhyt tarina mekaanisesti oikein. Syyslukukauden lopulla lähes kaikki oppilaat osaavat lukea 1-2-tavuisia sanoja niin, että he myös ymmärtävät lukemaansa. Kevätlukukauden puolivälissä valtaosa oppilaista osaa lukea jo 3-sanaisia lauseita. Oppilaat oppivat kevätlukukaudella tekemään lukemastaan yksinkertaisia päätelmiä. He oppivat myös siirtämään luetun omiin kokemuksiinsa. Julkusen tutkimuksesta kävi ilmi, että luetun ymmärtäminen ei näy kehittyvän hierarkkisesti päättelevälle tasolle sanatarkalta tasolta eikä se ole riippuvainen käytetystä menetelmästä, jolla opitaan lukemaan. Sillä, että oppilaat kykenevät saamaan merkityksen irti ääneen lukiessaan, on merkitystä muiden 1. luokan oppiaineille. Lyhyiden lauseiden sisällön ymmärtämistä tarvitaan esimerkiksi matematiikan, ympäristöopin tai uskonnon kirjojen ohjeiden lukemisessa. Julkusen tutkimuksen

mukaan, saattaa kuitenkin olla, että osalle oppilaista tavoitteet ovat alimitoitettut. Tutkimustulokset osoittivat, että oppilaat pystyvät päättelemään lukemastaan vaikeitakin asioita, joistain lukemisvirheistä huolimatta. Tutkija päätyi tulokseen, että 1. kouluvuoden aikana opitaan mekaaninen lukutaito kaikilla tutkituilla menetelmillä, joskin oivallukseen tähtäävä menetelmä tuottaa virheetöntä lukemista muita aikaisemmin. Tutkimuksessa korostettiin vielä, miten tärkeää olisi antaa oppilaiden kertoa omia kokemuksiaan luettavan tekstin aihepiiristä. Näin pystyttäisiin kehittämään oppilaissa kykyä oppia lukemaan luovasti.

Julkusen (1984, 113–114) mukaan mekaanisen lukutaidon ja auditiivisten havaintojen välillä katsotaan olevan koko ensimmäisen kouluvuoden aikana tilastollisesti erittäin merkitsevät yhteydet, joskin yhteydet heikkenevät oppimisen lisääntyessä. Lukemaan opettamisen alkaessa riippuvuus auditiivisen analyysitaidon samoin kuin auditiivisen diskriminaation ja tavuttamisen välillä on selkeä. Auditiivisella analyysitaidolla tarkoitetaan kuulohavaintoon perustuvaa analysointitaitoa. Auditiivisella diskriminaatiolla tarkoitetaan kuulohavaintoon perustuvaa erottelukykyä. Tavutustaidon kehittyessä riippuvuus pienenee. Samana pysyvät kuitenkin auditiivisen muistin ja tarkkuuden välinen yhteys sekä auditiivisen muistin ja lukunopeuden väliset yhteydet. Optinen erottelu, erilaisen erottaminen ja ennen kaikkea visuaalinen muisti ovat osoittautuneet merkityksellisiksi lukemisen tarkkuudessa.

Lerkkanen (2003, 56–57) viittaa vuonna 2003 Lerkkasen ja Rasku-Puttosen tekemään tutkimukseen, jonka mukaan ensiluokkalaisten kohdalla sanojen lukemisen kehitystä ennustavat kirjaintuntemus, kuullun ymmärtäminen ja visuaalis-motoriset taidot. Tuloksista ilmeni, että kuullun ymmärtämisen taidot ovat keskeisiä sanojen lukemisen taidon kehittymisen kannalta, eivät ainoastaan luetun ymmärtämisen ennustajina. Tulokset osoittivat myös sen, että lukemisen taito opitaan suomen kielessä hyvin nopeasti. Syynä tähän katsotaan olevan kieleemme lähes täydellinen kirjain-äännevastaavuus. Luetun ymmärtämisen taitojen katsottiin tutkimustulosten mukaan olevan todennäköisesti piilevinä taitoina olemassa ennen varsinaista lukemisen taidon oppimista. Luetun ymmärtämisen taidot pääsevät esille sanojen lukemisen taidon oppimisen myötä. Varhaisen lukutaidon katsottiin ennustavan myös parempaa lukemissujuvuutta toisella luokalla. Tutkimustulosten mukaan ensimmäisen lukuvuoden aikana foneeminen tietoisuus ja lukutaito edistävät toistensa kehittymistä.

## **2.4 Lukemismotivaatio**

Kuusisen (1995, 218–220) mukaan motivaatio määrää yksilön toiminnan vireyden ja suunnan. Motivaatiolla selitämme ihmisen tekemisen ja tekemättä jättämisen valintoja. Aktivaatiotaso säätelee toimintavalmiutta. Se kohoaa yksilön motivaation lisääntyessä sekä tilanteissa, jotka ovat ristiriitaisia, uhkaavia tai vaikeita. Tehtävien ollessa helppoja, korkea aktivaatiotaso tuottaa parempia tuloksia. Yksilön suoriutumisen kannalta on edullisinta, jos hän kokee myönteisen lopputuloksen seuraavan hänen ponnistelujaan. Ulkoiset palkkiot ja rangaistukset ovat toimineet usein motivaatioon vaikuttajina. Koulussa ja työelämässä käytettyinä palkkiot ovat saaneet aikaan sekä kielteisiä että myönteisiä tuloksia. Toiminta, joka on alun perin ollut sisäisesti motivoitunutta saattaa muuttua ulkoisesti ohjautuvaksi, jos sitä aletaan palkita. Näin tapahtuessa tekeminen muuttuu ulkoisesta kontrollista riippuvaiseksi ja tekemisen tuottama mielihyvän kokemus heikenee.

Linna (1999, 23) on koonnut omia kokemuksiaan siitä, miten oppilaita voi motivoida lukemaan. Opettaja voi omalla esimerkillään ja omista lukukokemuksistaan kertoen innostaa oppilaita kirjojen pariin. Se, että opettaja lukee oppilaille ääneen ja esittelee oppilaille lastenkirjoja tarjoten paljon valinnanvaraa, lisää oppilaiden lukemismotivaatiota. Innostuksen lisäämiseksi on hyvä keskustella oppilaiden kanssa siitä, mitä on luettu, seurata lasten lukemisharrastusta sekä käyttää kirjoja virikkeinä muille toiminnoille. Erilaiset tapahtumat, kirjoista vanhemmille tiedottaminen sekä kirjastoon tutustuttaminen lisäävät myös lukemisinnostusta. Lundbergin (1984, 122) mielestä hyvät kuvat kirjassa voivat antaa lapsen mielikuvitukselle ja tunteille virikkeitä sekä luoda motivaatiota.

## **2.5 Lukemissujuvuus**

### **2.5.1 Käsitteen lukemissujuvuus määrittely**

Tässä tutkimuksessa lukemissujuvuudella tarkoitetaan mekaanista lukutaitoa vastaten sitä, miten Julkunen on mekaanisen lukutaidon määrittellyt. Julkusen (1984, 26) mukaan

mekaaninen lukutaito on osa lukemista ja lukemaan oppimista. Mekaanisen lukemisen oppiminen näkyy lukemisen tarkkuudessa, nopeudessa ja ääneen lukemisen virheettömyydessä. Mekaanisen lukutaidon oppiminen on yksi keskeisiä opittavia taitoja ensimmäisellä luokalla.

Lopezin, Clarkin ja Winerin (1979, 230) mielestä kyky liikkua nopeasti ärsykkeestä toiseen saattaisi olla suhteessa lukemisnopeuteen. Mitä suurempi kyky ihmisellä on välttää ärsyke-sidonnaisuutta, sitä paremman pitäisi lukemisnopeuden olla.

## **2.5.2 Lukemissujuvuuden mittaaminen**

Lukemissujuvuuden, mekaanisen lukutaidon mittaamiseen on laadittu useita mittareita. Esimerkkeinä niistä esittelen tässä kahta lukutestiä omassa tutkimuksessa käyttämäni testin lisäksi.

Osana Suomen Akatemian ja Oppimistutkimuksen rahoittamaa LUMO (Lukeminen, ymmärtäminen, motivaatio) -projektia on kehitetty YTTE -testi. Se on tarkoitettu 2. ja 3. luokan oppilaiden kuullun ja luetun ymmärtämisen sekä lukemisen sujuvuuden arviointiin. Lukemisen sujuvuuden arvioinnissa oppilas lukee ääneen yksitasoisen tarinan kissasta. Yhden sanan lukemiseen keskimäärin käytettyä aikaa ja lukemisvirheiden määrää käytetään lukemisen sujuvuuden mittana. (Kajamies, Poskiparta, Annevirta, Dufva & Vauras 2003, iii, 6.)

FinRA r.y.:n lukemisen ja kirjoittamisen testistöstä poimittu lukukoe sopii arvioimaan mekaanista lukutaitoa ala-asteen ensimmäisellä luokalla. Testissä mitataan lukemisen tarkkuutta ja nopeutta. Luetusta tekstistä esitetään oppilaalle myös kysymyksiä. Luettava teksti koostuu lyhyehköstä tarinasta. Lukemisnopeustulokset on normitettu sekä lukemisnopeudella että virheiden määrällä. (Huhtala, 1991, 33.)

Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt ensimmäisenä testinä opetuskokeilun alussa Hauska matka aapisen opettajan oppaan tekstiliitettä 84 ja toisena testinä tekstiliitettä 90 opetuskokeilun lopussa (Kallioniemi & Raikunen 2002, 78, 93). Tutkimuksen vertailuryhmä luki samat lukukappaleet vastaavina aikoina seuraavana lukuvuonna. Olen käyttänyt lukukappaleita lukemissujuvuuden mittaamiseen normitettuani ne mittaamaan lukemis-

nopeutta ja lukemisen tarkkuutta, sen virheettömyyttä. Oppilaat saivat lukea tekstiä ääneen kummallakin lukukerralla enintään kaksi minuuttia. Kirjasin lukemisen aikana havaitsemani virheet ja lukemiseen käytetyn ajan niiltä oppilailta, jotka lukivat tekstin kokonaisuudessaan alle kahden minuutin. Lukemissujuvuustuloksen laskin käyttäen kaavaa:  $120 * (\text{lueuttujen sanojen määrä} - \text{virheellisten sanojen määrä}) / \text{käytetty aika sekunteina}$ . Vertasin tutkimusjoukon ja vertailuryhmän alku- ja lopputestin lukemissujuvuustulosten muutosta oppilaskohtaisesti. Pyrin näin selvittämään opetuskokeiluni vaikutusta oppilaiden lukemissujuvuuteen. Vertailuarvona käytin toisen lukutestin ja ensimmäisen lukutestin välistä erotusta. Taulukoin sekä tutkimusjoukon että vertailuryhmän tulokset ja laskin sarakkeittain keskiarvon, mediaanin, ylimmän ja alimman arvon ja keskihajonnan. (Liitteet 9 ja 10.)

Perustelen testivalintaani sillä, että saatoin käyttää hyvin alku- ja lopputestejä mittaamaan mekaanista lukutaitoa Julkusen (1984, 26) määritelmään nojautuen: lukemisen nopeuden ja lukemisen tarkkuuden, sen virheettömyyden mittaamiseen. Testi oli sopivan mittainen ja erotteleva tuodessaan esiin eritasoiset lukijat ja lukijaryhmät. Teksti lukutesteissä oli oppilaiden lukutaitoa vastaavaa vaikeustasoa. Koska osa oppilaista luki vielä hitaasti tavu tavulta liukuen, tavuviivoitetut tekstit sopivat hyvin heidänkin luettavakseen. Tuloksista ilmeni, että testi painotti erityisesti lukemisnopeutta hyvän tuloksen saavuttamiseksi lukemissujuvuudessa nopeuden saadessa suuria numeroarvoja ja virheiden saadessa pieniä numeroarvoja.

### 3 LUKEMAAN OPETTAMINEN

Ahvenainen ja Karppi (1993, 105) toteavat lukemisen opetuksen olevan kaksisuuntainen tapahtuma, jossa oppimisen ja opettamisen tulisi kaiken aikaa olla kiinteässä vuorovaikutuksessa. Oppilaan kannalta hyvä menetelmä vastaa yksilöllisiin tarpeisiin, tukee itseohjautuvuutta ja sisältää riittävän määrän palautetta oppimisesta. Kauppisen (1986, 126–127) mukaan lukemaan opettaminen voi tapahtua joko synteettisin tai analyyttisin menetelmin. Synteettisen menetelmä tarkoittaa pyrkimystä edetä opettamisessa osista kohti kokonaisuutta. Analyyttisissä menetelmissä pidetään kokonaisuutta eli analyysia opettamisen perustana.

#### 3.1 Synteettiset menetelmät

1500-lukua pidetään synteettisten menetelmien historian alkamisajankohtana. Analyyttiset menetelmät katsotaan alkaneeksi noin 1700-luvulla. Saksalainen Kerschensteinerin mukana analyyttinen sanamenetelmä tuli Eurooppaan varsinaisesti 1920-luvulla. Esimerkkinä synteettisistä menetelmistä voidaan mainita kirjainmenetelmä ja analyyttistä menetelmistä sanamenetelmä. (Lehmuskallio 1983, 171.)

Kyröläisen (1999, 193–198) mukaan useimmat suomalaiset ovat oppineet lukemaan synteettisin menetelmin. Vielä 1970-luvun lopussa 90 % opettajista käytti synteettistä tavausmenetelmää. Luettavan sanan analysoiminen osiin äänne äänteiltä, kirjain kirjaimelta tai tavu tavulta on synteettisten menetelmien ajatuksena. Tavaaminen kirjainten nimillä, äänteenmukainen eli foneettinen tavaaminen, tavuittain liukuminen, Kätsmenetelmä ovat synteettisiä menetelmiä.

##### *Tavaaminen kirjainten nimillä*

Tavaaminen kirjainten nimillä koostuu kolmesta osaprosessista, jotka ovat kielen rakenteen mukaisia: kirjainten nimien luettelemisesta, tavun kokoamisesta ja sanan kokoamisesta. Kirjaimet luotellaan tavutasolla ollessa kirjainten nimillä. Tavutason ollessa kyseessä tavu sanotaan sellaisena kuin se on puheessa. Sanatasolla saadaan sana, kun lisätään aikaisemmin luettuihin tavuihin uusia tavu kerrallaan. Menetelmää voidaan pitää eräänlaisena tavumenetelmänä, koska lueltaessa kirjainten nimiä ääneen, syntyy opit-

tavan tehtävän kannalta äännehavaintoja, joita ei pystytä äänteiden yhdistämisessä käyttämään hyväksi. Oppiminen perustuu visuaaliseen tavuoppimiseen. Lukemisprosessi saattaa näin hidastua turhan kirjainten luettelemisen vuoksi. Lapsen on myös poisopittava tarpeeton taito, jonka hän oppii kirjaimia luetellessaan. Tavun hahmottuminen vaikeutuu kirjainten nimistä. Myös edestakainen sanan käsittely jouduttaessa palaamaan aina uudelleen sanan alkuun hidastaa lukemista. Lapselta saattaa unohtua alku sanan lopussa. Parhaimmillaan kirjainten nimillä tavaaminen on lyhyissä, kaksitavuisissa sanoissa. Useampitavuisissa sanoissa menetelmä on liian mutkikas sellaisenaan. Menetelmän heikkouksista huolimatta opettajat kautta aikojen ovat saavuttaneet näinkin opettaen hyviä tuloksia. (Ahvenainen & Karppi 1993, 106–107.)

#### *Äänteenmukainen eli foneettinen tavaaminen*

Kirjainten nimistä johtuvien auditiivisten hahmottamisvaikeuksien välttämiseksi on kehitetty äänneillä tavaamisen menetelmä. On myös pyritty hyödyntämään puhemotorisia ääntiöaistimuksia. Äänneet korvaavat tavaamisessa kirjainten nimet. Äänteiden yhdistämistä tuetaan tavattaessa auditiivisia äännehahmoja, puhemotorisia ääntiöhavaintoja ja visuaalista tavuhahmoa käyttäen. Oppiminen voi tapahtua siten auditiivisesti, puhemotorisesti ja visuaalisesti. Äänteenmukaisessa tavaamisessa sanotaan ensiksi ensimmäisen tavun erilliset äänneet. Seuraavaksi tuotetaan tavu puhuen, jonka jälkeen sanotaan toisen tavun äänneet ja saatu tavu. Lopuksi sanotaan tavuista koottu sana. (Ahvenainen & Karppi 1993, 107–108.)

Kyröläinen (1999, 195) pitää äänneillä tavaamisen menetelmää loogisena. Konsonanteissa ei kuulu vierasta vokaaliainesta, esimerkkinä k, joka äännetään koo:na. Vokaalien keston kuuleminen mahdollistuu myös äänneillä tavaamisen menetelmää käytettäessä. Ongelmallisena voidaan kokea erillisten äänteiden yhdistäminen tavuksi ja silmänliikkeen edestakaisuus. Auditiiviseen erotteluun perustuvaa lukemista haittaa lyhyen vokaalin lopussa h:ta muistuttavan äänneen kuuluminen. Konsonanttien tuottaminen vokaalittomina on vaikeaa. Poikkeuksen tekevät s, r, l, m, n sekä η-äänne, jotka voidaan tuottaa äänteenmukaisina. Menetelmää on käytetty hyvin vähän sen vahvuuksista huolimatta.



### *Tavuittain liukuminen*

Tavuittain liukumisessa äänteiden konkretisoimiseksi tavun ääntämistä venytetään. Äänteet ja kirjaimet opetellaan niiden luonnollisessa yhteydessä. Menetelmän avulla oikea lukusuunta vahvistuu alusta alkaen. Siinä ei tehdä yleensä tavujen välikokoamista. Sana sanotaan tavuittain lukemisen jälkeen aina normaalia puhetta vastaavana. Tavuittain liukuen vältetään vaikeudet erottaa konsonanttien kesto. Menetelmän tavoitteena on päästä suoraan tavutasoiseen oppimiseen. Se käyttää apunaan ääntöliikkeiden, äänen ja visuaalisen merkin yhtäaikaista samaistamista. Vaikka menetelmä johtaakin yleensä sujuvaan lukemiseen, se puhtaasti lukemismenetelmänä käytettynä tuottaa vaikeuksia kirjoittamisessa. (Ahvenainen & Karppi 1993, 109–110.)

### *Käts-menetelmä*

Käts-menetelmä on Sakari Karpin kehittämä. Nimitys tulee kielen rakenteellisista yksiköistä: kirjain, äänne, tavu, sana. Menetelmä ei toimi alkeisopetusmenetelmänä, vaan sitä käytetään lukemisvaikeuksien korjausmenetelmänä. Siinä on neljä osaprosessia: kirjaimen muuntaminen äänneeksi, äänteiden yhdistäminen, tavun hahmottaminen ja sanan hahmottaminen. Kirjaimen nimeä käytetään äänteen oppimiseen. Karpin mukaan kirjaimet tulisi opetella tietyssä järjestyksessä. Vokaalit äänteen mukaisesti opitaan ensin. Seuraavana tulevat ääntämisen mukaisesti soinnilliset konsonantit s, r, m, n, l. Viimeisinä opittavista kirjaimissa tulevat loput konsonantit. Vokaalitavujen ulkoa oppiminen kuuluu käts-menetelmään. Siinä harjoitellaan konsonantin liittämistä vokaalitavujen eteen ja taakse. Tämän jälkeen siirrytään vähitellen visuaalisen tavuhahmon tunnistamiseen muistinvaraisesti. Tavuittain lukeminen on tarpeen niin kauan kuin oikeinkirjoitus tulee varmaksi. (Karppi 1983, 86–89.)

## **3.2. Analyttiset menetelmät**

Analyttisissä menetelmissä painottuu merkityksen antaminen kielelle sana- ja lausetasolla. Kommunikaation kannalta merkitykselliset kielenkokonaisuudet ovat avainasemassa. Analyttisiä menetelmiä ovat: sanamenetelmä, Domanin menetelmä, lausemenetelmä, Downingin menetelmä, kertomusmenetelmä sekä LPP-menetelmä. (Kyröläinen 1999, 200–205.)

### *Sanamenetelmä*

Sanamenetelmässä perusyksikkönä on merkityksellinen sana. Jokaisella sanalla oletetaan olevan tietyt auditiiviset ja visuaaliset tunnusmerkit. Valittujen sanojen tulisi sisältää kaikki suomen kielen äänteet. Myös kaikkien sanaluokkien tulisi olla edustettuina alusta alkaen opetuksessa. Tärkeää on, että sana opitaan hahmottamaan kokonaisuutena. Lapsi oppii muistamaan sanat ulkoa lukemisen alkamisvaiheessa. Sanan tavaaminen ja tavuttaminen ohitetaan lukiessa, näin nopeutetaan lukemisprosessia. Kun opittujen sanojen määrä on riittävä, niitä aletaan analysoida tavuiksi, kirjaimiksi ja äänteiksi. Menetelmän on todettu olevan motivoiva lapsen saadessa lukea merkityksellisiä sanoja. Näin saavutetaan myös nopeasti sujuva lukemistekniikka. Sanamenetelmän käytössä on ongelmana se, että lapsi yrittää arvata sanan. Menetelmä ei myöskään tue sanan tutkimista vasemmalta oikealle, sen visuaalista analysointitekniikkaa. Koska menetelmä ei tunne tavurajoja eikä kiinnitä huomiota äänteiden keston, se ei tue kirjoittamaan oppimista. (Kyröläinen 1999, 200–201.)

### *Domanin menetelmä*

Doman (1991, 111, 118–119, 124–125, 129,133–134,138, 139, 141) käyttää lukemaan opettamismenetelmästä nimitystä lukemisleikki. Menetelmä on sanamenetelmä ja koostuu seitsemästä eri vaiheesta. Ensimmäisessä vaiheessa keskitytään lapsen kanssa 15 lasta lähellä olevan sanan listaan. Toisessa vaiheessa otetaan esille minä-sanastoa, kuten käsi ja jalka. Kolmannessa vaiheessa otetaan esille lapsen lähiympäristön tuttujen esineiden nimiä, ns. ”koti”-sanoja. Neljännessä vaiheessa lapsi opettelee muodostamaan sanoista lauseita. Viidennessä vaiheessa otetaan lause- ja virkekortti käyttöön. Kuudennessa vaiheessa lapsi on valmis lukemaan oikeaa kirjaa. Seitsemännessä vaiheessa opitaan aakkoset.

### *Lausemenetelmä*

Lausemenetelmä on kehitetty sanamenetelmästä. Opetuksen lähtökohtana ovat lausekokonaisuudet. Esimerkkinä voidaan mainita ”Minä lähden aamulla kouluun. Tuo minulle kirja. Ole hyvä ja sulje ovi.” (Ahvenainen & Karppi 1993, 115–116.)

### *Downingin menetelmä*

Kyröläinen (1999, 202–203) kuvaa Downingin menetelmää siten, että siinä lapsi oppii jo alussa ymmärtämään puhutun ja kirjoitetun kielen yhteyden. Lapsi tuottaa luettavan tekstin puhuen. Pohjana ovat lapsen omat kokemukset. Huomattavaa on, että oppimises- sa käytetään oikeita asioita sekä ajattelua ja puhetta analysoidaan kielen yksiköihin. Ajattelulla, johon metodi pohjautuu, on merkitystä. Metodi ei tässä yksin ratkaise. Lapsen tulee oppia ja kokea, että lukeminen antaa tietoa ja mielihyvää.

### *Kertomusmenetelmä*

Kyröläisen (1999, 203–204) mukaan kertomusmenetelmän lähtökohtana on lyhyt teksti tai lapselle tuttu kertomus. Tekstin on liityttävä lapsen kokemus- ja ajatusmaailmaan. Opettaja lukee lapselle malliksi ja lapsi toistaa kuulemansa. Jäljittelyä on näin käytetty opiskelutekniikkana. Huomion saavat luettaessa tärkeät sanat ja sanaryhmät. Sanat ja lauseet muistetaan niihin liittyvien ajatusten varassa ja oppiminen pohjautuu ulkoamuis- tamiseen. Kuva liitetään usein muistin tueksi. Opituista sanoista tutkitaan morfeemeja, tavuja, kirjaimia ja niitä vastaavia äänteitä. Menetelmässä korostetaan alusta alkaen ymmärtävää lukemista. Heikkoutena tässä menetelmässä on, että siinä harjoitellaan vain vähän fonologista tietoisuutta. Lapsesta tulee tällöin helposti arvaileva lukija. Samoin äänten kesto ja tavurytmi jäävät vähälle huomiolle. Seurauksena voivat olla vaikeudet oikeinkirjoituksessa.

### *LPP-menetelmä*

Järvisen (1993, 6–7, 9–10) mukaan LPP-menetelmä (lukemaan puhumisen perusteella) painottaa lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa lapsen subjektina olemisen osuutta. Menetelmä on yksilöllinen ja sen lähtökohtia ovat lapsen oma puhe, ajattelu ja koke- mukset. LPP-menetelmä korostaa enemmän semanttisia kuin foneettisia näkökulmia; kaikki kielelliset harjoitukset perustuvatkin sanoihin, joilla on lapselle merkitystä. Labo- rointivaiheessa, joka kuuluu menetelmään, ovat äänneanalyysi- ja äänteiden yhtyeenliit- tämisharjoitukset oleellisia. LPP-menetelmä katsotaan kuuluvaksi sekamenetelmiin. Se muistuttaa opetuksen alkuvaiheessa analyttisiä kokonaismenetelmiä, mutta synteetti- syys ilmenee opetuksen edetessä. Menetelmässä on havaittavissa lukemaan opettamisen ohella myös kasvatuksellisia pyrkimyksiä, kuten yksilöllisyyden korostaminen, toisten huomioon ottaminen, oman ja muiden työn kunnioittaminen ja tasa-arvoisuuden periaa- te. Menetelmässä voidaan nähdä viisi vaihetta. Aluksi keskustellaan yhteisesti kootusta

aiheesta, esimerkiksi retkestä. Seuraavaksi opettaja kirjoittaa näkyviin lasten sanelun mukaisesti keskustellusta asiasta yhden lauseen kerrallaan. Sanellusta tekstistä tehdään äänne- ja kirjainanalyysiä. Seuraavana jokainen oppilas lukee opettajan kanssa kahden kesken yhteisesti sanellun tekstin, jonka opettaja on monistanut kaikille. Oppilas valitsee sanat, jotka hän haluaa oppia. Viimeisessä vaiheessa, jälkikäsitteilyvaiheessa, oppilaat työskentelevät valitsemiensa sanojen parissa itsenäisesti.

Kyröläinen (1999, 206) kuvailee LPP-menetelmää. Hän pitää sitä kokonaisvaltaisena näkemyksenä lukemaan opiskelusta. Opiskelu pohjautuu lapsen tarpeisiin ja ottaa huomioon hänen uteliaisuutensa, luomisen ilonsa, tunteensa ja oman tahtonsa. Menetelmä on lapsen työtä arvostava, luova ja yhteistyötä ohjaava.

LPP-menetelmän kehittäjä Leimar (1977, 63–64) toteaa, että kun on kyse lapsen auttamisesta lukemaan oppimisessa, ei tule saada aikaan vain teknistä lukemisvalmiutta. Tärkeämpää olisi eheyttää järkevästi puhekieltä, käsitteen muodostusta, suuntautumista ympäröivään maailmaan sekä sosiaalista kehitystä ”kirjainten viestin” ymmärtämisen avulla. Merkityksellisiä näkökulmia painotetaan menetelmässä enemmän kuin foneettisia. LPP-menetelmässä lukemisprosessi on riippuvainen puhumisesta ja kuuntelusta. Puhe vuorostaan saa alkunsa kommunikaation tarpeesta ja edellyttää yhteistä käsitteäilmaa.

Malmquistin (1973, 58) mielestä lukemisen opetuksessa tarvitaan useita metodeja, koska jokaisessa koululuokassa on lasten kehitysvaiheiden hajonta suuri. Hän on myös sitä mieltä, ettei voida vakuuttua sellaisen menetelmän olemassaolosta, joka olisi paras ja soveltuvin lukemisen opetukseen. Hän ehdottaakin, että yhdistelmämetodit voisivat olla mahdollisesti vastaus lukemisen opetuksen ongelmiin.

## **4 LASTENKIRJALLISUUS LUKEMAAN OPETTAMISEN VÄLINEENÄ**

Lukemaan opettamisessa pitäisi ottaa huomioon lapsen kokemusmaailma ja oppimishistoria. Jo ensimmäisen luokan poikia ja tyttöjä kiinnostavat erilaiset asiat. Pojat perehtyvät mielellään teksteihin, joissa on paljon jännittäviä tapahtumia – tyttöjä kiinnostavat todennäköisesti rauhallisemmat kertomukset. Ensimmäisen luokan oheislukemistoksi sopisivat hyvin lasten kirjallisuudesta poimitut sadut ja seikkailukertomukset.

### **4.1 Lastenkirjallisuuden lajit lapsen opettamiseksi**

Lastenkirjallisuus voidaan luokitella katselukirjoihin, kuvatarinoihin, kuvakirjoihin, kertomuksiin, satuihin, runoihin, tietokirjoihin ja sarjakuviin. Jokaisella lajilla on sekä tekijän että käyttäjän kannalta oma painotuksensa. Sama kirja voi painottua eri tavoin eri ikäiselle lapselle. Jaottelu lastenkirjallisuudessa ei ole täysin tarkka, koska esimerkiksi kuvakirja voi olla samanaikaisesti myös satu tai kertomus tai tietokirja. (Lampi 1981, 26.)

#### *Katselukirjat*

Katselukirjat on suunnattu lähinnä vuoden ikäisille ja sitä nuoremmille lapsille. Kirjojen aiheet koostuvat lapselle tutuista asioista. Ajatuksena kirjoissa on, että lapsi oivaltaa kuvan, sitä esittävän todellisen kohteen ja asiaa tarkoittavan sanan keskinäiset suhteet. Kirja totuttaa lasta keskittymään kuvien katseluun, kääntämään sivuja ja kuuntelemaan kuviin liittyvää aikuisen puhetta. (Lampi 1981, 26.)

#### *Kuvatarinat*

Kuvatarinat on tarkoitettu lähinnä vuoden tai kahden vuoden ikäisille lapsille. Kuviin on liitetty lyhyt, toteava teksti ja yksinkertainen juoni. Kirja on yleensä kooltaan pieni ja eri katselukerroilla pyritään laajentamaan lapsen havaintojen tekemisen tekniikkaa. (Lampi 1981, 27.)

### *Kirjat*

Kirjat on tarkoitettu alle kouluikäisille ja niissä on sivumäärästä vähintään puolet kuvia. Realistiset kuvakirjat selventävät, täsmentävät ja havainnollistavat tekstiä. Fantasiakuvakirjat kehittävät mielikuvitusta, antavat elämyksille suuntaa, herättävät uteliaisuutta ja aktivoivat lapsia kyselemään ja ihmettelemään. (Lampi 1981, 27–28.)

### *Sadut*

Satujen tapahtumat eivät ole riippuvaisia ajasta tai paikasta. Kansansadut voidaan jakaa eläinsatuihin, pilasatuihin, legendoihin sekä seikkailusatuihin. Eläinsaduissa on paljon dialogeja ja niiden juoni koostuu selkeästi jaksottuvista kohtauksista. Pilasatuja edustavat hölmöläistarinat. Niissä on runsaasti liioittelua ja tilannekomiikkaa. Legendoissa kuvataan kansanomaisia uskomuksia mm. luonnon ilmiöiden synnystä. Seikkailusadut voidaan jakaa vauhdikkaisiin ihmesatuihin ja pohdiskeleviin novellisatuihin. Taidesaduksi kutsutaan satuja, jotka ovat nimeltä mainittujen kirjailijoiden tekemiä. Ne heijastavat tekijänsä elämäkatsomusta ja maailmankuvaa sekä ilmestymisaikansa asenteita. (Lampi 1981, 28–32.)

Sadut merkitsevät Ojasen (1980, 11, 14, 19) mukaan lapselle ainutlaatuisena koettua taide- ja viihde-elämystä. Ne auttavat lasta rikastuttamaan persoonallisuuttaan ja saamaan rohkaisua kasvuun ja kehitykseen. Myötäelämisen taidon kasvattaminen lapsessa on myös sadun kertojan tavoitteena. Satujen herättämä tunne-elämys koetaankin tärkeimmäksi. Sadut auttavat ymmärtämään itseään ja samalla myös toisia ihmisiä paremmin. Sadut mahdollistavat lapsen tarttumisen sadun välittämään keskeiseen ongelma-kohtaan satujen henkilöiden ollessa pelkistettyjä hahmoja. Niissä ei ole myöskään liikaa yksityiskohtia.

Kurenniemen (1980, 108–109) mukaan vanhojen kansansatujen salaviisautta on siinä, että pienin, heikoin ja avuttomin selviää ja voi jopa voittaa vahvempansa. Satu voi rohkaista ja lohduttaa lasta. Vaikka lastenkirjailija on vapaa säännöistä, on hänen noudatettava ehdottomasti sääntöä, että sadulla on oltava onnellinen loppu. Hänellä on myös vastuunsa lapsen kielellisen kehityksen opastajana.

### *Kertomukset*

Kertomuksissa käsitellään asioita lapsen jokapäiväisestä elämästä. Kertomukset voivat toimia eräänlaisena alustuksena, sysäyksenä esimerkiksi jonkun arkaluontoisen aiheen käsittelyyn. (Lampi 1981, 32.)

### *Runot*

Runokieli tarttuu helposti lapsen mieleen. Runot laajentavat lapsen passiivista sanavarastoa ja lisäävät hänen herkkyyttään kielen kuunteluun. Runot on helppo oppia ulkoa ja ne houkuttelevat toistamaan ja keksimään omia säkeitä ja riimejä. (Lampi 1981, 33.)

### *Tietokirjat*

Tietokirjat laajentavat lapsen ympäristön tuntemusta sekä sana- ja käsitevarastoa. Ne harjaannuttavat lasta itsenäiseen tiedon omaksumiseen ja tulkitsemiseen. Kuvat lasten tietokirjoissa selventävät ja havainnollistavat ja yksinkertaistavat käsiteltävää aihetta. (Lampi 1981, 38.)

### *Sarjakuvat*

Juoni sarjakuvissa muodostuu piirroksista ja muistuttaa näin filminauhaa. Hyvin piirretyt sarjakuvat auttavat oikean lukusuunnan oppimisessa ja totuttavat lasta hahmottamaan kuvia ja tekemään johtopäätöksiä. (Lampi 1981, 38–39.)

### *Selkokirjat*

Selkokirjoilla tarkoitetaan kirjoja, jotka ovat tietoisesti muokattu selkeälukuisiksi ja –katsottaviksi. Niissä on otettu huomioon vastaanottajan tason ja iän mukaisesti kirjan sisältö, kieli, rakenne, kuvitus, taitto sekä typografia. (Lampi 1981, 40.)

## **4.2 Lastenkirjallisuuden käyttö opetuksessa**

Oppilaiden kielellisten ja kulttuuristen taitojen ja kokemusten tulee olla äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen perustana. Opetuksen tulee tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen viestintään, lukemiseen ja kirjoittamiseen. Näiden avulla oppilas rakentaa identiteettiään ja itsetuntoaan. Oppilas saa näin keinoja todellisuuden jäsentämiseen. Samalla hän saa mahdollisuuksia irrota siitä, hän voi rakentaa uusia maailmoja ja kytkeä asioita uusiin yhteyksiin. Vuosiluokkien 1-2 äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteena

on, että oppilas opettelee valitsemaan itseään kiinnostavaa luettavaa ja lukee lukutaitoaan vastaavia kirjoja. Tavoitteena on myös, että oppilas kuuntelee keskittyen ja tottuu tarkastelemaan kieltä, sen merkityksiä ja muotoja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 2004, 23–24.)

Keskeisinä sisältöinä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa vuosiluokilla 1 - 2 ovat kuullun, nähdyn, koetun ja luetun käsitteleminen improvisoinnin, kerronnan, leikin ja näyttölemisen avulla. Lukemisen ja kirjoittamisen alueella yhtenä keskeisenä sisältönä voidaan pitää lukemista ja kirjoittamista monipuolisesti päivittäin. Kirjallisuudessa keskeisenä sisältöinä ovat kaunokirjallisuuden ja muiden tekstien kuunteleminen opettajan lukemana, kuvien katseleminen ja vähitellen itse lukeminen. Sisältöihin kuuluu myös kirjallista keskustelua, jonka yhteydessä käsitellään käsitteet: päähenkilö, tapahtum aika ja -paikka sekä juoni. Luettu liitetään omaan elämään, aiemmin luettuun, kuultuun ja nähtyyn. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 2004, 24.)

Ruuska (1994, 19–20) kartoitti v. 1993 ala-asteen kirjallisuudenopetuksen käytäntöjä ja tulevaisuuden näkymiä. Kysely oli suunnattu helsinkiläisille ala-asteen 5:n ja 6:n luokan opettajille. Merkittävin tulos opetusmenetelmien kannalta oli se, että opettajat pyrkivät kontrolloimaan lukemista monin eri keinoin. Onnistuneimmaksi kirjallisuudenopetuksen menetelmäksi osoittautui kaikesta huolimatta eläytymistä painottava lähestymistapa, joka oli kontrolloimatonta. Opettajat lukivat ääneen oppilailleen. Ääneen lukemisen katsottiin madaltavan kynnyistä tarttua kirjaan ja sen avulla teknisesti heikonkin lukijan pääsevän osalliseksi lukuelämyksestä. Tuloksia saavat opettajat tunnistavat kirjallisuuden tärkeyden lapselle ja sen roolin hyvin suunnitellussa kielentaidon opetussuunnitelmassa. He sisällyttävät mukaan parasta runoutta ja proosaa, sekä menneen ajan että modernia, kaunokirjallista ja tosiasioihin perustuvaa, mielikuviuksellista ja realistista, opettavaista ja järjetöntä.

Lapsille kehittyy elinikäinen kiinnostus lukemiseen, kun opettaja, joka tietää, arvostaa ja nauttii kirjallisuudesta, jolla on tietoa, ymmärrystä ja kiinnostusta lapsiin sekä käsitäskykyä, taitoa ja pätevyyttä opettaa saattaa kirjallisuuden heidän ulottuvilleen. (Logan, Logan & Paterson 1972, 407–408.) Sarmavuori (1999, 186) toteaa, että opettajan tehtävä kirjallisuuteen johdattajana on entistä tärkeämpi muiden vapaa-ajan viettomahdollisuuksien lisääntyessä ja että kiinnostus voidaan herättää motivoinnilla.



Lammen (1981, 49) mukaan kirja totuttaa lasta tekemään havaintoja ja herättää hänessä kiinnostusta uusia asioita kohtaan sekä kehittää hänen kykyään ymmärtää tietoa, jota kuvat välittävät. Se laajentaa ja tarkentaa lapsen sanavarastoa sekä kielen rakenteiden hallintaa. Kirja kehittää mielikuvitusta ja eläytymiskykyä lapsella, antaa hänelle tietoja ja vertailukohteita sekä viihdyttää häntä ja antaa yhteisiä aiheita keskusteluun.

Ikonen (1978, 107–108) antaa lukemisen ohjeita kirjan vaikutuksen vahvistamiseksi. Kirjaa, jota on katseltu tai luettu, voidaan käyttää myös varsinaisen opetuksen pohjana. Esimerkiksi kirjan sanomasta, sisällöstä ja tunnelmista voidaan keskustella. Kirjan sanoma siirtyy sitä jäsentyneempänä ja tarkempana lapsen kokemusmaailmaan ja hallintaan, mitä useammilla tavoilla kirjan sanoma vahvistuu.

Tunnistaminen ja nimeäminen sopivat parhaiten kuvakirjojen, kuvakertomusten ja loru-  
jen opetteluun. Ne sopivat myös pienten lasten sanavarastoa vahvistavien tietokirjojen katseluun. Näin vahvistetaan lasten kuulon ja näön erottelukykyä. Tunnistaminen aloitetaan yksinkertaisista kuvista ja sanoista ja laajennetaan kielellisesti rikkaisiin kertomuksiin ja satuihin. Toistaminen helpottaa mm. kirjan sanoman mieleen painumista ja tunnistamista. Turvallisuuden tunne syntyy, kun lapsi osaa ennakoida oikeaan osuen tutun tarinan tapahtumat. Roolileikeissä lapset siirtävät esittämiinsä henkilöhahmoihin kirjojen välittämät, tunteet ja kokemukset. Dramatisoinnissa voidaan muuttaa kirjasta saatu aihe vuoropuheluksi, yksinpuheluksi tai usean lapsen näytelmää muistuttavaksi toiminnaksi. Dramatisointi sopii erityisen hyvin 7-9-vuotiaille, etenkin harjoiteltavaksi ohjauksen kanssa. Kirjan aihetta voidaan esittää omatekoisilla käsi-, purkki-, keppi- tai sorminukeilla. Luovaan ilmaisuun voivat houkuttaa hyvin monenlaiset kirjat, lähes kaikki kansan kertomaperinteestä ja klassisesta kirjallisuudesta vieraita kulttuureita edustaviin satuihin ja tarinoihin. Kirjan sanoma voi houkutella kuulijansa tai lukijansa piirtämään, maalaamaan tai esittämään henkilöhahmon musiikin tai liikunnan välityksellä. Opetuksellista toimintaa voidaan käyttää hyväksi minkä tahansa luetun kirjan yhteydessä. Jotkut satukirjat on suunniteltu erityisesti joidenkin kasvatuksellisten ja opetuksellisten tavoitteiden saavuttamista silmällä pitäen. Ikonen (1978, 107–109, 111–113.)

Luettuun perustuvilla kysymyksillä voidaan harjoitella tapahtumien välisiä yhteyksiä ja syy- ja seuraussuhteiden havaitsemista. Jotta sanavarasto karttuisi, voidaan kysyä ky-

symyksiä, joihin saadaan vastaukseksi substantiiveja, verbejä, lukusanoja, adjektiiveja ja adverbejä. Lastenkirja on hyvä apuväline keskusteltaessa lapsen kanssa oudoista tai pelottavista asioista, kuten esimerkiksi lääkäriissä käynnistä. Ilman aikuisen mukana oloa lapsi voi käsittää asioita väärin. Lapsen tulisi saada käyttää kirjoja myös itsenäisesti, ilman aikuista. Oikein valittuina lastenkirjat liittyvät sujuvasti lapsen muuhun kehitykseen. (Ikonen 1978, 114–115, 122–123.)

Koppisen, Lyytisen ja Rasku-Puttosen (1989, 106–107, 112) mukaan lukeminen rikastuttaa ihmisen mielikuvavarastoa. Syvällisiä mielikuvia syntyy kuullusta ja luetusta tekstistä, esimerkiksi sadusta. Katselemalla vastaanotettu kuva kulkee usein ohitse muodostamatta syvällisiä mielikuvia. Lastenkirjallisuus kansansaduista uusimpiin lastenkirjoihin sisältää tunteiden kaikki osa-alueet. Lukemisen avulla lapsi tiedostaa tunteitaan, hyväksyy ne ja pystyy ilmaisemaan niitä. Keskustellen lukemastaan aikuisten kanssa lapsi luo kuvaansa maailmasta ja jäsentää itseään oman kulttuuripiirinsä osaksi. Toiminnallinen omaksumistapa ja luominen ovat ratkaisevan tärkeitä lapsen oppiessa uutta. Vaikka tapahtumasarjan kuvittaminen edistää yhteyksien tajuamista, kuvat eivät varastoidu pysyvinä kopioina nähdystä. Kuvien tallentuminen muistiin vaatii aktiivista tiedon käsittelyä, konstruktivista prosessia passiivisen vastaanottamisen sijasta. Kuva voi edistää esimerkiksi satujen tapahtumien ymmärtämistä jäsentäen kokonaisuutta ja konkretisoiden luettaessa tai kerrottaessa syntyvää kuulohavaintoa. Kuvilla on kuitenkin oltava tällöin toisiaan loogisesti seuraava tapahtumajärjestys ilman toiminnan äkkikäännöksiä tai monia rinnakkaistoimintoja.

### **4.3 Nalle Puh – lastenkirjallisuuden satuolento**

Elokuun 21. päivänä Nalle Puhin tarinoiden kirjoittajan vaimo Daphne Milne synnytti pojan. Poika sai nimekseen Christopher Robin. Nimi tuli aikanaan kuuluisaksi kaikkialla maailmassa ja sen oli tarkoitus kannustaa poikaa” hankkimaan itselleen nimeä urheilumaailmassa”. Suomessa Christopher Robin tunnetaan Risto Reippaana. A.A.Milnen vaimo Daphne Milne osti elokuussa 1921 Harrods-tavaratalon leluosastolta ainoalle lapselleen, yksivuotiaalle Billylle karhun, jonka turkki oli kullankeltaista mohairia. Muutamaa kuukautta karhun jälkeen taloon tuli aasi: Ihaa. Leluaasi oli kömpelömpi ulkomuodoltaan kuin nallekarhu. Seuraavana saapui Nasu. Lelupossun antoi ventovieras,

joka oli nähnyt pikkupojan usein kävelemässä kadulla hoitajansa kanssa ja pysähtynyt juttelemaan heidän kanssaan. Harrodsin leluosastolta ostettiin vielä Kengu ja Ruu-lelut. Kani ja Pöllö olivat Milnen kertoman mukaan hänen omasta päästään keksimiä, Tikru-tiikeri saapui teksteihin vasta huomattavasti myöhemmin. Vuonna 1926, 14. päivänä lokakuuta A. A. Milne kirjoitti Nalle Puh -nimisen lahjakirjan vaimolleen. Siitä tuli lahja myös koko maailmalle. Ernest Shepard kuvitti teoksen käyttäen mallinaan Christopher Robinin lelueläimiä. Ympäristö hahmojen seikkailuihin saatiin, kun Milnet ostivat vuonna 1925 Cotchford Farm-nimisen maatilan Hartfieldin kylästä Sussexista. Kirjan Nalle Puh nimi englanninkielisenä tunnetaan nimellä Winnie the Pooh. Winnie tulee lontoolaisen eläintarhan asukkaan Winnie-karhun mukaan, jota Christopherilla oli tapana käydä katsomassa, ruokkimassa ja hellimässä. Pooh-nimi tulee joutsenesta, jota yksi-vuotias Billy ruokki usein perheen lomaillessa Polingin kylässä, Sussexissa. Billy itse antoi joutsenelle Pooh-nimen. Vuonna 1928 ilmestyi Nalle Puh -kirjaan jatkoa teoksessa Nalle Puh rakentaa talon. Sitä A.A. Milne oli myöhemmin kuvaillut ylpeänä ”parhaaksi teoksekseen”. Puh-lelukarhu nauttii nykyisin hiljaiselosta New Yorkin kaupunginkirjaston lastenosastolla ystäviensä Nasun, Tikrun, Ihaan ja Kengun kanssa. (Sibley 2001.)

Nalle Puh -tarinan innoittamana syntyneitä kirjallisia tuotoksia, äänikasetteja, piirrostehtäviä, pehmoleluja, lauluja ja monia muita oheistuotteita on käytetty tässä tutkimuksessa innostamaan oppilaita lastenkirjallisuudesta. Lasten oli mahdollista tutkimusjakson aikana lukea useita luokkaan toimitettuja Nalle Puh -kirjoja ja tutustua teemaan monen eri toiminnon kautta. Näin pyrittiin vahvistamaan heidän lukutaitoaan. Nalle Puh oli teemana, koko opetusjakson kattavana aiheena, ja sitä sovellettiin jokaiseen oppiaineeseen. Nalle Puh lastenkirjallisuuteen innostajana toimi tutkimusjoukossani luontevasti, ikäryhmään sopivasti.

## 5 TUTKIMUSONGELMA

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on etsiä ymmärrystä siitä, miten peruskoulunsa aloittaneiden oppilaiden lukemissujuvuutta voitaisiin parantaa. Ymmärryksen lisäämiseksi asetin tutkimukseni pääongelmaksi kysymyksen, miten Nalle Puh -aineiston käytöllä voidaan parantaa ala-asteen ensiluokkalaisten lukemissujuvuutta? Pääongelmaan etsin vastausta kolmen alaongelman avulla. Alaongelmat ovat seuraavat:

Alaongelma nro 1:	Miten ensiluokkalaisten ajatukset kuvaavat Nalle Puh -teeman käyttöä oppimateriaalina?
Alaongelma nro 2:	Mitä eroja näkyy lukemissujuvuudessa käytettäessä Nalle Puh -opetuskokeilua /oppikirjapohjaista opetusmenetelmää?
Alaongelma nro 3:	Miten oppilaat itse arvioivat Nalle Puh -opetuskokeilua?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä luku sisältää Opettaja oman työnsä tutkijana sekä tutkimusjoukon esittelynettä aineiston keräämisen ja käsittelyn.

### 6.1 Opettaja oman työnsä tutkijana

Tutkimukseni on toimintatutkimus, jossa olen lähtenyt lisäämään ymmärrystä siitä, kuinka oppimateriaalivalinnalla voin vaikuttaa omaan työhöni, joka liittyy tavoitteeseen parantaa lukemissujuvuutta.

Toimintatutkimuksessa tutkija vaikuttaa omaan käytäntöönsä. Tutkittavana olevaa ilmiötä kehitetään palautteen avulla, joka voi suunnata toimintaa uudelleen. (Syrjälä & Numminen 1988, 23.)

Toimintatutkimuksessa pyritään tutkimuksen avulla vaikuttamaan toimintaan. Puhutaan muutokseen tähtäävästä väliintulosta eli interventioista. Interventiossa katsotaan, mitä tapahtuu, kun jotain tehdään toisin. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44.) Heikkinen (2001, 175) esittää toimintatutkimuksen yhdeksi lähtökohdaksi reflektiivisen ajattelun. Toimintaa pyritään kehittämään siten, että reflektoinnin avulla pyritään pääsemään uudenlaiseen toiminnan ymmärtämiseen. Näin tavoitteena on löytää tarkastelutapa, jossa tavanomaiset käytänteet nähdään uudessa valossa. Heikkinen & Jyrkämä (1999, 46) toteavat, että koska toimintatutkija ei ole puolueeton tarkastelija, vaan toimiva subjekti, joka tulkitsee sosiaalista tilannetta omasta näkökulmastaan käsin, hänen saavuttamansa tietoon ei voi olla objektiivista sanan varsinaisessa merkityksessä. Toimintatutkimus onkin saanut useissa yhteyksissä subjektiivisen ja arvosidonnaisen leiman.

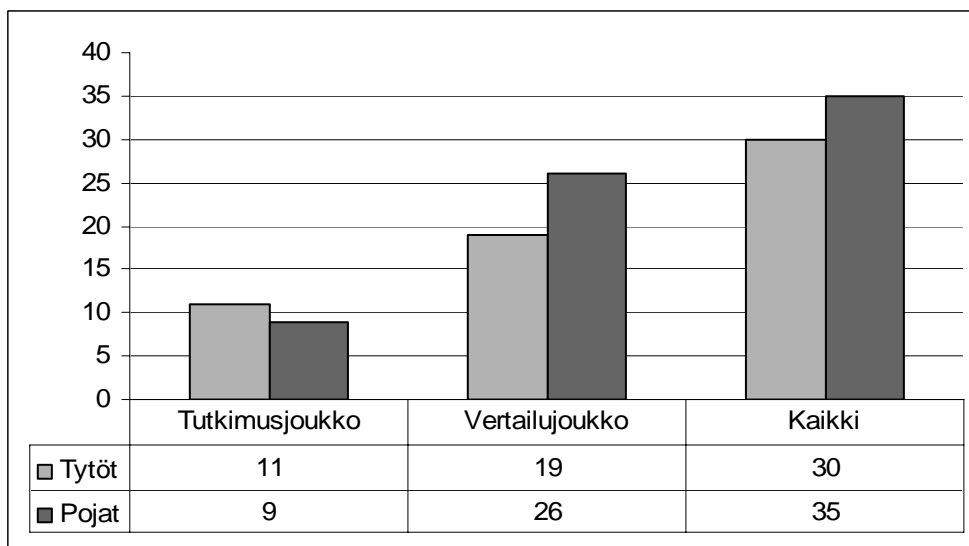
Tutkimusjoukkoni, tapaukseni on ala-asteen ensimmäisen luokan 20 oppilaan ryhmä. Olen ollut osallisena tässä tapaustutkimuksessa, 30 oppitunnin mittaisessa opetuskokeilussa, sen vetäjänä. Toimintatutkimuksellisuus opetuskokeilussani näkyi tarkoituksenani muuttaa omaa työtäni ja selvittää, miten tavallisuudesta poikkeava toiminta muuttaa oppimistuloksia tietyssä ryhmässä, omassa luokassani. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus tapahtui kokonaisvaltaisesti tietyn teeman ympärille rakennettuina toimintatuokioina.

## **6.2 Tutkimusjoukon esittely, aineiston kerääminen ja käsittely**

Seuraavassa esittelen lähemmin tutkimusjoukon, aineiston keräämisen ja miten olen aineiston käsitellyt. Haastattelin tutkimusjoukkoni puolistrukturoitua haastattelulomaketta käyttäen. Päädyin tähän ratkaisuun ensiluokkalaisten oppilaiden puutteellisesta kirjoitustaidosta johtuen. Halusin antaa oppilailteni mahdollisuuden vapaaseen kerrontaan keskustelua helpottavine kysymyksineen.

### **6.2.1 Tutkimusjoukon ja vertailuryhmän esittely**

Tutkimukseeni valitsin Jyväskylän maalaiskunnassa sijaitsevan koulun 20 ensimmäisen luokan oppilasta. He kaikki olivat oman luokkani oppilaita. Rajasin tutkittavan joukon omaan luokkaani, koska en halunnut lisätä muiden koulumme opettajien työtaakkaa. Tutkimukseni opetuskokeiluna olisi vaatinut muilta opettajilta sitoutumista tietyn tyyppiseen, tietyn oppisisällön mukaiseen 30 oppituntia kestävään opetuskokeiluun. En halunnut sekoittaa heidän opetuksensa suunnittelua enkä sitoa heitä oman tutkimukseni mukaiseen opetustyöhön. Tutkittavista tyttöjä oli 11 ja poikia 9. Tutkimuksen alussa 10 tyttöä ja 8 poikaa olivat täyttäneet 7 vuotta. Tutkimuksen päättyessä 3 tyttöä ja 2 poikaa olivat täyttäneet 8 vuotta. Vertailuryhmäni valitsin tutkimusjoukon kanssa samassa koulussa vuonna 2003–2004 ensimmäisellä luokalla olleita oppilaita. Heistä tyttöjä oli 19 ja poikia 26. Ensimmäisen lukutestin alkaessa 17 tyttöä ja 25 poikaa olivat täyttäneet 7 vuotta. Toisen lukutestin päättyessä vertailuryhmässä 2 tyttöä ja 1 poika olivat täyttäneet 8 vuotta.



Kuvio 1. Tutkimusjoukon ja vertailujoukon tyttöjen ja poikien määrät.

### 6.2.2 Tutkimusaineiston kerääminen ja käsittely

Tutkimusaineistoni kerääminen alkoi joulukuussa 2002 saatuani kirjallisen suostumuksen koulumme rehtorilta (liite 1) ja oppilaitteni vanhemmilta (liite 2). Pidin oppilailteni alkuhaastattelun ennen joulua 2002. Halusin tietää, mitä he ajattelivat Nalle Puhista ja minkä verran he tiesivät ja tunsivat Nalle Puh -aineistoa (liite 3). Kysymykset olivat puolistrukturoidun haastattelun tapaan kaikille samat, valmiita vastausvaihtoehtoja ei ollut. Oppilaat saivat vastata vapaasti heille asetettuihin kysymyksiin. Haastattelin jokaisista oppilasta yksitellen. Kysymyksiä oli 24. Määrä oli joillekin lapsille aika lailla voimivaativa, etenkin, kun haastattelu tehtiin joulun alla oppilaiden ollessa väsyneitä syksyn uurastuksesta. Kirjoitin vastaukset suoraan oppilaiden vastatessa. Käytäntö onnistui jokseenkin hyvin, syynä haastateltavien alhainen ikä ja vastausten suhteellinen lyhyys.

Tammikuussa 2003 testasin oppilaiden mekaanista lukutaitoa, lukemissujuvuutta valitsemallani lukukappaleella (liite 4). Käytin kappaletta testinä siten, että annoin oppilaille kaksi minuuttia aikaa lukea tekstiä ääneen. Suoritettuani lukutaitokokeen aloin tammikuussa 2003 varsinaisen Nalle Puh -aiheisen opetuskokeiluni. Kokeiluoppitunteja oli 30 ja ne koostuivat eri tavoin Nalle Puh -aineistosta. Koska lukujärjestykseemme kuului myös tunteja, jolloin paikalla on vain puoli ryhmää, pidin saman oppitunnin molemmil-

le ryhmille. Näin oppilaat saivat vähintään 30 Nalle Puh -aiheista oppituntia opetusta. Pidin yli 40 oppituntia aiheesta.

Sisällytin aiheen jokaiseen oppiaineeseen: äidinkieleen ja kirjallisuuteen (17 oppituntia), matematiikkaan (1,5 oppituntia), liikuntaan (2 oppituntia), musiikkiin (0,5 oppituntia), käsityöaskarteluun (8 oppituntia), uskontoon (0,5 oppituntia), ympäristö- ja luonnontietoon (1 oppitunti) sekä kuvaamataitoon (1 oppitunti). Pyrin saamaan oppituntini kiinnostaviksi, innostaviksi ja toiminnallisiksi, ensiluokkalaisten tasoon sopiviksi. Pyrin selvittämään, mitä oppilaat ajattelivat Nalle Puh – opetusmateriaalista, opetuskokeilusta ja miten monimuotoinen virikkeistö vaikuttaa lukemissujuvuuteen.

Esittelin aluksi oppilaille Nalle Puh -kirjan kirjoittajan ja kirjan ”henkilöt”. Koristelimme luokkahuoneemme tarinaan liittyvin kuvin ja sanalapuvin. Lapset kuuntelivat, kun luin heille ääneen Nalle Puh -kirjaa. He toivat kouluun Nalle Puh -videoita, joista katsoimme muutaman. Joissakin videoissa oli lapsia pelottavia kohtia, joita jouduimme keelaamaan eteenpäin. Tilanne johti kuitenkin rakentavaan, eettiseen keskusteluun hyvän ja pahan taistelusta, ennen kaikkea hyvän voitosta. Pystyin myös opettamaan tässä yhteydessä kriittistä television ja videoiden katselua. Oppilaat värityivät, piirsivät, kirjoittivat omia tarinoita, sarjakuvia, kirjeen, kortin, sanelun mukaan ja ratkoivat monenlaisia tehtäviä, kuten erilaisuuksien etsimistä ja pisteestä pisteeseen kulkemista. Lapset lauloivat, esiintyivät laulaen ja soittaen Nalle Puh -lauluja. Liikuntatunnilla oppilaat leikkivät aiheeseen sopivia leikkejä ja kuntoilivat Nalle Puhin kuntopiiriä. Matematiikan tunnilla lapset laskivat Nalle Puh-aiheisia päässä laskuja. Ympäristö- ja luonnontietotunnilla kellonaikoja opeteltiin Nalle Puh -väen opastuksella. Oppilaat toivat kouluun omia aiheeseen sopivia lelujaan, kirjoja, kasetteja ja muita esineitä.

Tammikuun 2003 loppupuolella opetuskokeiluni päätyttyä pidin oppilaille uuden luku-kokeen. Halusin nähdä, miten opetuskokeiluni oli vaikuttanut oppilaiden lukemissujuvuuteen. Käytin uutta, suunnilleen samantasoista lukutekstiä (liite 4). Annoin oppilaille kaksi minuuttia aikaa lukea, kuten ensimmäisellä kerralla. Haastattelin oppilaat uudelleen eri kysymyksin kuin ensimmäisellä kerralla. Oppilaat saivat vastata omin sanoin kysymyksiin ja kertoa ajatuksiaan Nalle Puh -väen toiminnoista. He saivat kertoa myös tunteuksiaan lukemisestaan ja lukemisinnostuksestaan (liite 6).



Huhtikuussa 2003 haastattelin oppilaat vielä kolmannen kerran (liite 7). Näin sain palautetta opetuskokeilustani. Tammikuussa 2004 pidin vertailuryhmälle saman mekaanisen lukemisen alku- ja lopputestin kuin tutkimusjoukolle. Pidin heille toisen lukukokeen päätyttyä vielä vertailuhaastattelun koskien lukemisinnostusta (liite 8).

### 6.2.3 Aineiston analyysi

Laadullisessa analyysissä aineistoa tarkastellaan usein kokonaisuutena. Laadullisessa analyysissä tilastolliset todennäköisyydet eivät sovi johtolangoiksi, kuten on mahdollista tapahtua tilastollisessa analyysissä. Yhtenä rajoituksena on usein jo yksiköiden rajallinen määrä. Laadullinen analyysi koostuu havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Havaintojen pelkistämisessä on erotettavissa kaksi osaa. Ensiksi aineistoa tarkastellaan vain tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta, vaikkakin samassa tutkimuksessa voidaan tarkastella aineistoa monesta näkökulmasta. Aineistoa tarkasteltaessa huomiota kiinnitetään vain teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta ”olennaiseen”. Näin analyysin kohteena oleva tekstimassa pelkistyy hallittavammaksi määräksi erillisiä ”raakahavaintoja”. Pelkistämisen toisessa vaiheessa karsitaan edelleen havaintomäärää yhdistämisellä. Arvoitusten ratkaisemisella tarkoitetaan sitä, että tutkittavista ilmiöistä pyritään tekemään merkitystulkinta tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden perusteella (Alasuutari 1995, 28–31, 35.)

Tässä tutkimuksessa haastateltavien vastaukset taulukoitiin kysymyksittäin. Ensimmäisessä haastattelussa kartoitettiin oppilaiden Nalle Puh –tietous. Esimerkkinä: Voisiko Tiikerin käytös opettaa sinulle jotain? ”No, että voi pitää hauskaa.” Uusintahaastattelussa taulukoitiin vastauksista esiin tulleet suosikkiahmot sekä niihin liittyvät oppilaiden eettiset näkemykset. Esimerkkeinä: Kuka tai ketkä eivät käyttäydy mielestäsi esimerkiksi? ”Tiikeri, kun se ylpeilee.” Haluaisitko käyttäytyä samalla tavalla kuin joku Nalle Puh -hahmo? ”Nalle Puh.” Miksi valitsit juuri tuon? ”Sillä on hyviä ajatuksia.”

Vastaukset koskien ensiluokkalaisten ajatuksia Nalle Puh –teeman käytöstä oppimateriaalina taulukoitiin. Tuloksia analysoidessa ja tutkimusaiheen muutettua muotoaan vastaukset eettisiin kysymyksiin jätettiin huomiotta. Muutos vaikutti vertailuryhmän uusintahaastattelun kysymyksiin. Mieli-pidevastaukset koskien opetuskokeilua taulukoitiin ja

niistä poimittiin osa sellaisenaan tutkimusraporttiin. Lukemissujuvuuden mittausta varten lukukokeista laskettiin oppilaiden lukemien sanojen ja virheellisten sanojen lukumäärät. Lukukokeessa kokeen kestoajaksi oli kaksi minuuttia. Verrattaessa toisen lukukokeen tulosta ensimmäisen lukukokeen tulokseen saatiin selville oppilaan lukunopeuden muutos. Vastaavat tulokset laskettiin myös vertailuryhmältä. Nopeille lukijoille, jotka suoriutuivat lukukokeesta alle kahden minuutin, laskettiin muunnettu kahden minuutin tulos kertomalla 120:lla luettujen sanojen ja virheiden erotus jaettuna lukemiseen käytetyllä ajalla sekunteina. (Liitteet 9 ja 10.)

Virheellisiksi sanoiksi lukukokeissa katsottiin sanat, joissa oli puuttuva kirjain (esim. raitoja – ratoja) väärä kirjain (esim. pallo – pullo) ylimääräinen kirjain (esim. toivoi – toivovi), väärä sanan loppu (esim. ystäville – ystävillen), kirjainten paikan vaihtuminen (esim. housut – huosut). Puuttuvat ja ylimääräiset sanat luokiteltiin myös virheellisiksi sanoiksi.

Ensimmäisen lukemiskokeen tuloksia analysoitaessa lukijajoukosta erottui neljä erityistä lukijaryhmää. Ensimmäisen ryhmän muodostivat nopeat, vähän virheitä tehneet lukijat. Heillä nopeus ja tarkkuus olivat maksimaaliset. Tämän ryhmän oppilaat saivat parhaat pistemäärät lukemissujuvuudessa. Toisen ryhmän lukijat lukivat nopeasti ja tekivät paljon virheitä. Suuri virheiden määrä heikensi heidän testitulostaan. Poikkeuksen tekivät kolme paljon virheitä tehnyttä oppilasta. Heidän poikkeuksellisen suuri lukemisnopeutensa nosti tulosta ensimmäisen ryhmän tasolle. Oppilaat toisessa ryhmässä saivat kuitenkin keskimäärin paremmat tulokset lukemissujuvuudessa kuin kolmannen ryhmän lukijat, jotka lukivat hitaasti, mutta tarkasti ja vähän virheitä tehden. He eivät yltäneet hyviin tuloksiin lukemissujuvuudessa nopeuden puuttuessa. Neljännen ryhmän muodostivat hitaasti ja paljon virheitä tehneet lukijat. Heidän lukemissujuvuustuloksensa oli heikoin. Nopeuden ja tarkkuuden puuttuminen estivät heitä saamasta hyviä tuloksia. Annan tässä esimerkit kustakin lukijaryhmästä. Esimerkit on valittu ensimmäisestä lukukokeesta, jossa lukijaryhmät erottuivat toista lukukoetta selvemmin. Lukukoe-esimerkeissä oppilaan lukema teksti on vahvennettu ja kursivoitu. Virheellisesti luetut sanat on alleviivattu.

Nopeasti ja tarkasti lukeva tyttö

*Su-lo toi-voi, et-tä mu-ka-va koi-ra-nei-ti löy-täi-si sen pos-tin. Se et-si ruu-mas-ta i-son pul-lon ja tun-ki sii-hen me-he-vän luun.*

*Lal-la toi-voi, et-tä muu-ta-ma vil-li-ka-ni löy-täi-si sen pos-tin. Se lait-toi pul-loon-sa vii-si pork-ka-naa.*

*No-no y-rit-ti saa-da o-me-nan mah-tu-maan pul-loon, mut-ta kos-ka o-me-na ei mah-tu-nut pul-loon, No-no pu-jot-ti pul-loon-sa pit-kän, vih-reän hei-nän.*

*Ii-sin te-ki mie-li lä-het-tää pal-lo tun-temat-to-mil-le ys-tä-vil-le, mut-ta kos-ka pal-lo ei mah-tunut pul-loon, Ii-si lait-toi sin-ne ky-nän.*

*Aa-na lah-joit-ti pul-lo-pos-tin-sa vas-taan-ot-ta-jal-le hel-met.*

*Ee-mu ha-lu-si an-taa pul-lan, mut-ta kun hän y-rit-ti tun-ke-a sen pul-loon, se mu-re-ni. Sik-si Ee-mun o-li lai-tet-ta-va pul-loon-sa myös lu-sik-ka pul-lan-mu-ru-jen syö-mis-tä var-ten.*

Lukemisaika: 77

Luettujen sanojen määrä: 94

Virheiden määrä: 2

Lukemissujuvuustulos:  $120 * (94 - 2) / 77 = 143$

Nopeasti ja tarkasti lukeva poika

*Su-lo toi-voi, et-tä mu-ka-va koi-ra-nei-ti löy-täi-si sen pos-tin. Se et-si ruu-mas-ta i-son pul-lon ja tun-ki sii-hen me-he-vän luun.*

*Lal-la toi-voi, et-tä muu-ta-ma vil-li-ka-ni löy-täi-si sen pos-tin. Se lait-toi pul-loon-sa vii-si pork-ka-naa.*

*No-no y-rit-ti saa-da o-me-nan mah-tu-maan pul-loon, mut-ta kos-ka o-me-na ei mah-tu-nut pul-loon, No-no pu-jot-ti pul-loon-sa pit-kän, vih-reän hei-nän.*

*Ii-sin te-ki mie-li lä-het-tää pal-lo tun-temat-to-mil-le ys-tä-vil-le, mut-ta kos-ka pal-lo ei mah-tunut pul-loon, Ii-si lait-toi sin-ne ky-nän.*

*Aa-na lah-joit-ti pul-lo-pos-tin-sa vas-taan-ot-ta-jal-le hel-met.*

*Ee-mu ha-lu-si an-taa pul-lan, mut-ta kun hän y-rit-ti tun-ke-a sen pul-loon, se mu-re-ni. Sik-si Ee-mun o-li lai-tet-ta-va pul-loon-sa myös lu-sik-ka pul-lan-mu-ru-jen syö-mis-tä var-ten.*

Lukemisaika: 75

Luettujen sanojen määrä: 94

Virheiden määrä: 1

Lukemissujuvuustulos:  $120 * (94 - 1) / 75 = 149$

Nopeasti lukeva, paljon virheitä tekevä tyttö

*Su-lo toi-voi, et-tä mu-ka-va koi-ra-nei-ti löy-täi-si sen pos-tin. Se et-si ruu-mas-ta i-son pul-lon ja tun-ki sii-hen me-he-vän luun.*

*Lal-la toi-voi, et-tä muu-ta-ma vil-li-ka-ni löy-täi-si sen pos-tin. Se lait-toi pul-loon-sa vii-si pork-ka-naa.*

*No-no y-rit-ti saa-da o-me-nan mah-tu-maan pul-loon, mut-ta kos-ka o-me-na ei mah-tunut pul-loon, No-no pu-jot-ti pul-loon-sa pit-kän, vih-reän hei-nän.*

*Ii-sin te-ki mie-li lä-het-tää pal-lo tun-temat-to-mil-le ys-tä-vil-le, mut-ta kos-ka pal-lo ei mah-tunut pul-loon, Ii-si lait-toi sin-ne ky-nän.*

*Aa-na lah-joit-ti pul-lo-pos-tin-sa vas-taan-ot-ta-jal-le hel-met.*

*Ee-mu ha-lu-si an-taa pul-lan, mut-ta kun hän y-rit-ti tun-ke-a sen pul-loon, se mu-re-ni. Sik-si Ee-mun o-li lai-tet-ta-va pul-loon-sa myös lu-sik-ka pul-lan-mu-ru-jen syö-mis-tä var-ten.*

Lukemisaika: 120

Luettujen sanojen määrä: 69

Virheiden määrä: 7

Lukemissujuvuustulos:  $69 - 7 = 62$

Nopeasti lukeva, paljon virheitä tekevä poika

***Su-lo toi-voi, et-tä mu-ka-va koi-ra-nei-ti löy-täi-si sen pos-tin. Se et-si ruu-mas-ta i-son pul-lon ja tun-ki sii-hen me-he-vän luun.***

***Lal-la toi-voi, et-tä muu-ta-ma vil-li-ka-ni löy-täi-si sen pos-tin. Se lait-toi pul-loon-sa vii-si pork-ka-naa.***

***No-no y-rit-ti saa-da o-me-nan mah-tu-maan pul-loon, mut-ta kos-ka o-me-na ei mah-tu-nut pul-loon, No-no pu-jot-ti pul-loon-sa pit-kän, vih-reän hei-nän.***

***Ii-sin te-ki mie-li lä-het-tää pal-lo tun-temat-to-mil-le ys-tä-vil-le, mut-ta kos-ka pal-lo ei mah-tunut pul-loon, Ii-si lait-toi sin-ne ky-nän.***

***Aa-na lah-joit-ti pul-lo-pos-tin-sa vas-taan-ot-ta-jal-le hel-met.***

***Ee-mu ha-lu-si an-taa pul-lan, mut-ta kun hän y-rit-ti tun-ke-a sen pul-loon, se mu-re-ni. Sik-si Ee-mun o-li lai-tet-ta-va pul-loon-sa myös lu-sik-ka pul-lan-mu-ru-jen syö-mis-tä var-ten.***

Lukemisaika: 63

Luettujen sanojen määrä: 94

Virheiden määrä: 5

Lukemissujuvuustulos:  $120 * (94 - 5) / 63 = 170$

Hitaasti lukeva ja paljon virheitä tekevä tyttö

***Su-lo toi-voi, et-tä mu-ka-va koi-ra-nei-ti löy-täi-si sen pos-tin. Se et-si ruu-mas-ta i-son pul-lon ja tun-ki sii-hen me-he-vän luun.***

***Lal-la toi-voi, et-tä muu-ta-ma vil-li-ka-ni löy-täi-si sen pos-tin. Se lait-toi pul-loon-sa vii-si pork-ka-naa.***

***No-no y-rit-ti saa-da o-me-nan mah-tu-maan pul-loon, mut-ta kos-ka o-me-na ei mah-tu-nut pul-loon, No-no pu-jot-ti pul-loon-sa pit-kän, vih-reän hei-nän.***

Ii-sin te-ki mie-li lä-het-tää pal-lo tun-temat-to-mil-le ys-tä-vil-le, mut-ta kos-ka pal-lo ei mah-tunut pul-loon, Ii-si lait-toi sin-ne ky-nän.

Aa-na lah-joit-ti pul-lo-pos-tin-sa vas-taan-ot-ta-jal-le hel-met.

Ee-mu ha-lu-si an-taa pul-lan, mut-ta kun hän y-rit-ti tun-ke-a sen pul-loon, se mu-re-ni. Sik-si Ee-mun o-li lai-tet-ta-va pul-loon-sa myös lu-sik-ka pul-lan-mu-ru-jen syö-mis-tä var-ten.

Lukemisaika: 120

Luettujen sanojen määrä: 5

Virheiden määrä: 2

Lukemissujuvuustulos:  $5 - 2 = 3$

Hitaasti lukeva ja paljon virheitä tekevä poika

***Su-lo toi-voi, et-tä mu-ka-va koi-ra-nei-ti löy-täi-si sen pos-tin. Se et-si ruu-mas-ta i-son pul-lon ja tun-ki sii-hen me-he-vän luun.***

Lal-la toi-voi, et-tä muu-ta-ma vil-li-ka-ni löy-täi-si sen pos-tin. Se lait-toi pul-loon-sa vii-si pork-ka-naa.

No-no y-rit-ti saa-da o-me-nan mah-tu-maan pul-loon, mut-ta kos-ka o-me-na ei mah-tu-nut pul-loon, No-no pu-jot-ti pul-loon-sa pit-kän, vih-reän hei-nän.

Ii-sin te-ki mie-li lä-het-tää pal-lo tun-temat-to-mil-le ys-tä-vil-le, mut-ta kos-ka pal-lo ei mah-tunut pul-loon, Ii-si lait-toi sin-ne ky-nän.

Aa-na lah-joit-ti pul-lo-pos-tin-sa vas-taan-ot-ta-jal-le hel-met.

Ee-mu ha-lu-si an-taa pul-lan, mut-ta kun hän y-rit-ti tun-ke-a sen pul-loon, se mu-re-ni. Sik-si Ee-mun o-li lai-tet-ta-va pul-loon-sa myös lu-sik-ka pul-lan-mu-ru-jen syö-mis-tä var-ten.

Lukemisaika: 120

Luettujen sanojen määrä: 17

Virheiden määrä: 5

Lukemissujuvuustulos:  $17 - 5 = 12$

Hitaasti ja tarkasti lukeva tyttö

***Su-lo toi-voi, et-tä mu-ka-va koi-ra-nei-ti löy-täi-si sen pos-tin. Se et-si ruu-mas-ta i-son pul-lon ja tun-ki sii-hen me-he-vän luun.***

Lal-la toi-voi, et-tä muu-ta-ma vil-li-ka-ni löy-täi-si sen pos-tin. Se lait-toi pul-loon-sa vii-si pork-ka-naa.

No-no y-rit-ti saa-da o-me-nan mah-tu-maan pul-loon, mut-ta kos-ka o-me-na ei mah-tu-nut pul-loon, No-no pu-jot-ti pul-loon-sa pit-kän, vih-reän hei-nän.

Ii-sin te-ki mie-li lä-het-tää pal-lo tun-temat-to-mil-le ys-tä-vil-le, mut-ta kos-ka pal-lo ei mah-tunut pul-loon, Ii-si lait-toi sin-ne ky-nän.

Aa-na lah-joit-ti pul-lo-pos-tin-sa vas-taan-ot-ta-jal-le hel-met.

Ee-mu ha-lu-si an-taa pul-lan, mut-ta kun hän y-rit-ti tun-ke-a sen pul-loon, se mu-re-ni. Sik-si Ee-mun o-li lai-tet-ta-va pul-loon-sa myös lu-sik-ka pul-lan-mu-ru-jen syö-mis-tä var-ten.

Lukemisaika: 120

Luettujen sanojen määrä: 15

Virheiden määrä: 0

Lukemissujuvuustulos:  $15 - 0 = 15$

Hitaasti ja tarkasti lukeva poika

***Su-lo toi-voi, et-tä mu-ka-va koi-ra-nei-ti löy-täi-si sen pos-tin. Se et-si ruu-mas-ta i-son pul-lon ja tun-ki sii-hen me-he-vän luun.***

Lal-la toi-voi, et-tä muu-ta-ma vil-li-ka-ni löy-täi-si sen pos-tin. Se lait-toi pul-loon-sa vii-si pork-ka-naa.

No-no y-rit-ti saa-da o-me-nan mah-tu-maan pul-loon, mut-ta kos-ka o-me-na ei mah-tu-nut pul-loon, No-no pu-jot-ti pul-loon-sa pit-kän, vih-reän hei-nän.

Ii-sin te-ki mie-li lä-het-tää pal-lo tun-temat-to-mil-le ys-tä-vil-le, mut-ta kos-ka pal-lo ei mah-tunut pul-loon, Ii-si lait-toi sin-ne ky-nän.

Aa-na lah-joit-ti pul-lo-pos-tin-sa vas-taan-ot-ta-jal-le hel-met.

Ee-mu ha-lu-si an-taa pul-lan, mut-ta kun hän y-rit-ti tun-ke-a sen pul-loon, se mu-re-ni. Sik-si Ee-mun o-li lai-tet-ta-va pul-loon-sa myös lu-sik-ka pul-lan-mu-ru-jen syö-mis-tä var-ten.

Lukemisaika: 120

Luettujen sanojen määrä: 17

Virheiden määrä: 1

Lukemissujuvuustulos:  $17 - 1 = 16$



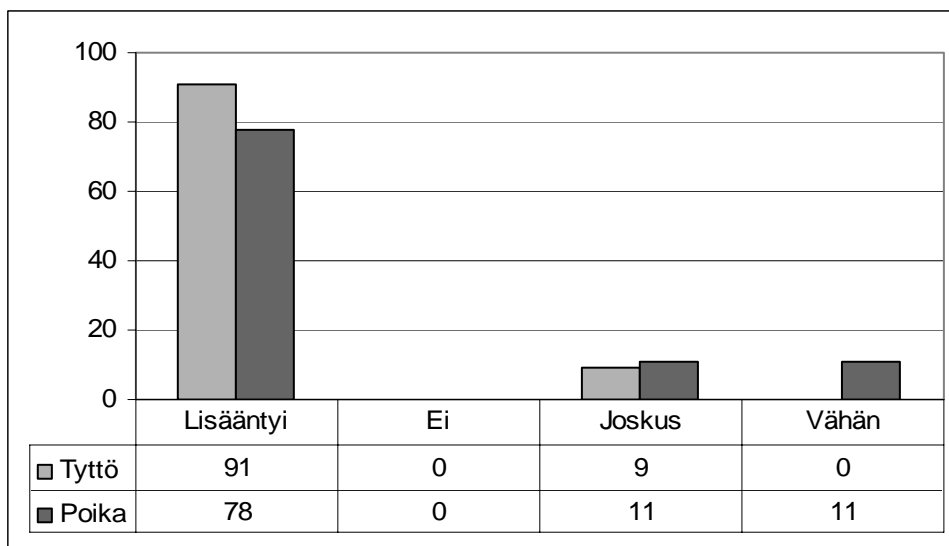
## **7 TUTKIMUKSEN TULOKSET**

Tässä luvussa esitän vastauksen tutkimukseni pääongelmaan siinä järjestyksessä, jossa olen asettanut tutkimukseni alaongelmat.

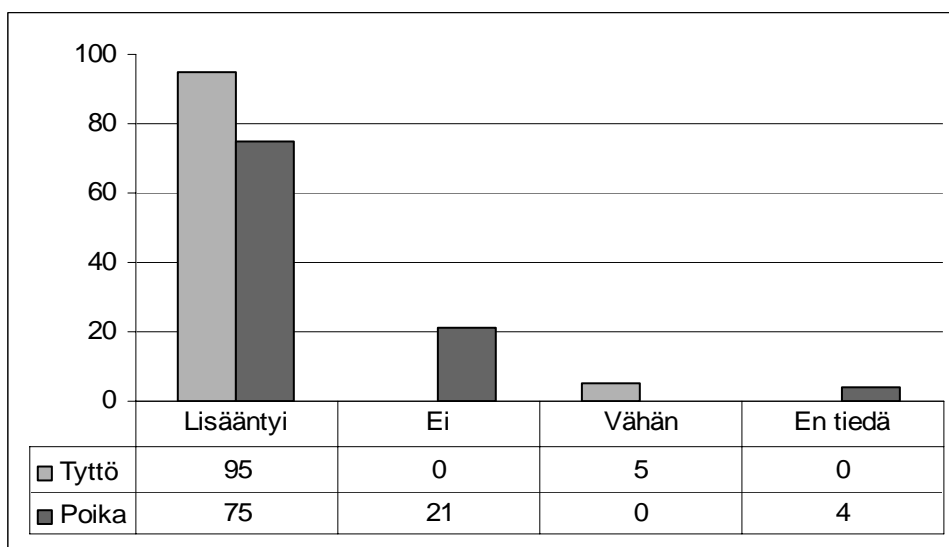
### **7.1 Lukemisinnostus oppilaiden kertomana**

Ensimmäinen tutkimukseni alaongelma kysyi, miten ensiluokkalaisten ajatukset kuvaavat Nalle Puh –teeman käyttöä oppimateriaalina. Vastaan kysymykseen analysoimalla oppilaiden lukemisinnostuneisuutta. Nalle Puh osoittautui oppilaita innostavaksi aiheeksi. Tarkkaillessani opetuskokeiluni aikana tuokioita, jolloin oppilaat lukivat itse kirjoja, havaitsin heidän lukevan keskittyneesti ja halukkaasti. Opetusjakson päätyttyä haastattelin oppilaat. Haastattelukysymyksistä mielestäni varsinaisesti seuraavat kysymykset osoittivat lukemisinnostusta: Lisäsikö Nalle Puh –jakso lukemisinnostustasi? Oletko lkenut kotona enemmän kirjoja Nalle Puh –jakson aikana kuin ennen jaksoa? Suurin osa oppilaista vastasi lukemisinnostuksen lisääntyneen. Joillakin lukemisinnostus lisääntyi joskus. Eräs oppilas empi kielteisen ja myönteisen välillä. Hän päätyi kuitenkin myönteiseen muistaessaan jakson lisänneen hänen Aku Ankan lukemistaan. Havainnoidessani itse oppilaitani havaitsin oppilaiden lukevan halukkaammin kirjoja lukutuokioissa kuin tunneilla ennen opetuskokeilua. Vertailuryhmässä suurin osa oppilaista sanoi lukemisinnostuksensa lisääntyneen. Muutamalla pojalla innostus ei lisääntynyt omien sanojensa mukaan, joku poika ei tiennyt ja jollakin tytöllä lukemisinnostus lisääntyi vähän.

Kuviosta 2 näkyy tyttöjen ja poikien lukemisinnostuksen lisääntyminen prosentteina tutkimusryhmässä. Kuviosta 3 näkyy vertailuryhmän tyttöjen ja poikien lukemisinnostuksen lisääntyminen prosentteina.

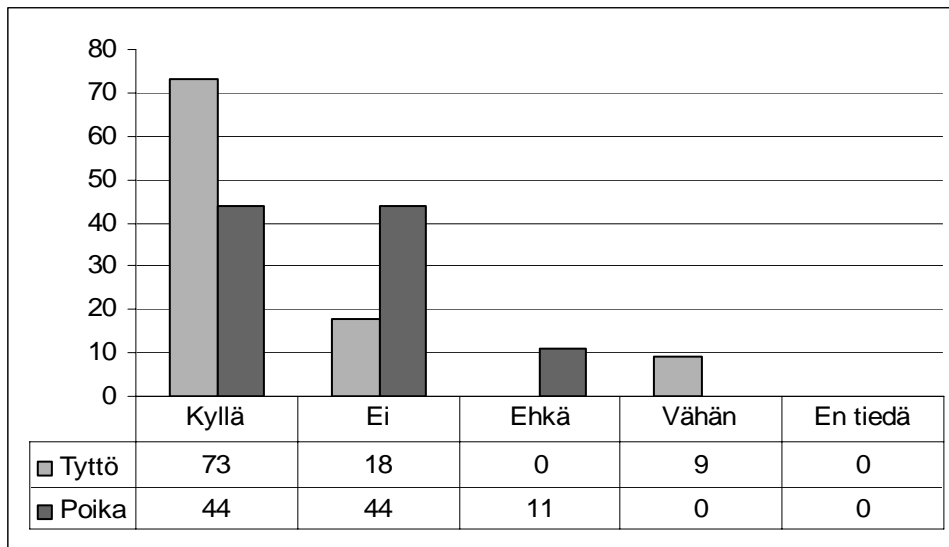


Kuvio 2. Lukemisinnotuksen lisääntyminen prosentteina tutkimusjoukossa

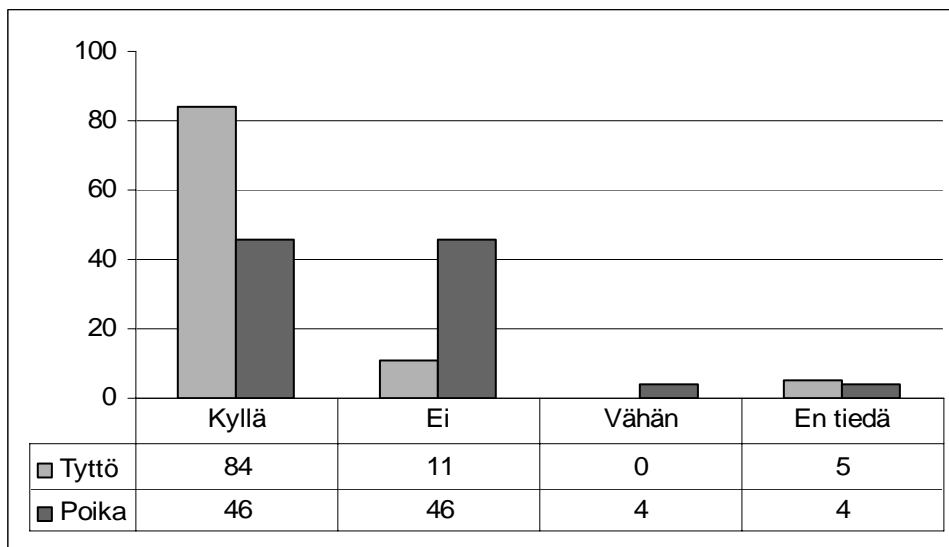


Kuvio 3. Lukemisinnotuksen lisääntyminen prosentteina vertailuryhmässä

Suurin osa vastasi myöntävästi myös kysymykseen: Oletko lukenut kotona enemmän kirjoja Nalle Puh -jakson aikana kuin ennen jaksoa? Osa vastasi kieltävästi ja jotkut olivat epävarmoja. Tiedot pohjautuvat kyselyn tuloksiin. Vertailuryhmässä myös suurin osa sanoi lukeneensa kotona enemmän kirjoja. Pojista noin puolet vastasi, ettei ollut lukenut kotona enemmän kirjoja, tytöistä pari. Pieni osa oppilaista ei tiennyt, oliko lukenut kotona enemmän, joku pojista sanoi lukeneensa vähän enemmän kirjoja. Kuvio 4 esittää lukemisen lisääntymistä kotona prosentteina laskettuina. Kuvio 5 näyttää lukemisen lisääntyminen kotona vertailuryhmässä prosentteina.



Kuvio 4. Lukemisen lisääntyminen kotona prosentteina tutkimusjoukossa

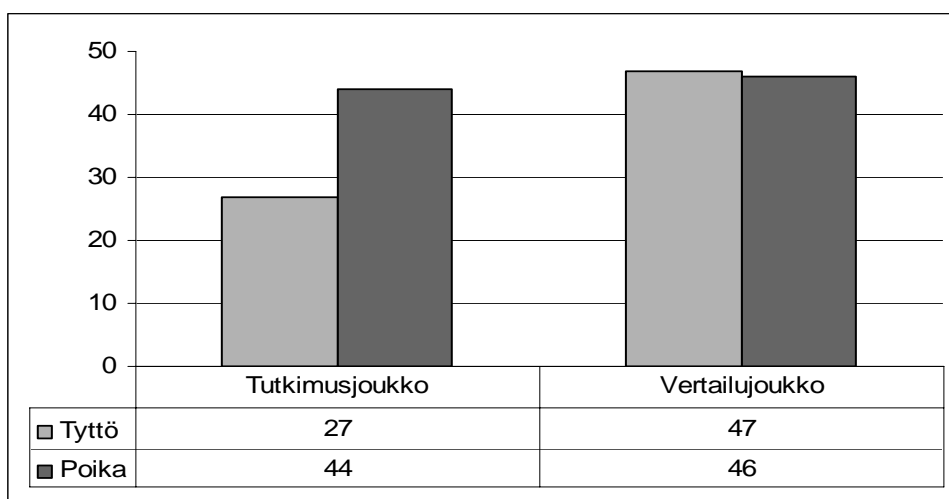


Kuvio 5. Lukemisen lisääntyminen kotona vertailuryhmässä prosentteina

## 7.2 Lukemissujuvuus

Tutkimukseni toiseen alaongelmaan, mitä eroja näkyy lukemissujuvuudessa käytettäessä Nalle Puh –opetuskokeilua /oppikirjapohjaista opetusmenetelmää vastaan analysoimalla oppilaiden lukemissujuvuutta.

Syksyllä, koulun alkaessa vain muutama oppilas tutkimusjoukosta osasi lukea suoraan. Tytöistä 3 ja pojista 4 lukivat suoraan kouluun tullessaan. Vertailuryhmässä tytöistä 9 ja pojista 12 luki suoraan kouluun tullessaan. Esitän kuviossa 6 lukutaitoisten tyttöjen ja poikien lukumäärän koulun alkaessa syksyllä 2002 prosentteina ja vertailuryhmän lukutaitoisten määrän koulun alkaessa syksyllä v. 2003 prosentteina.

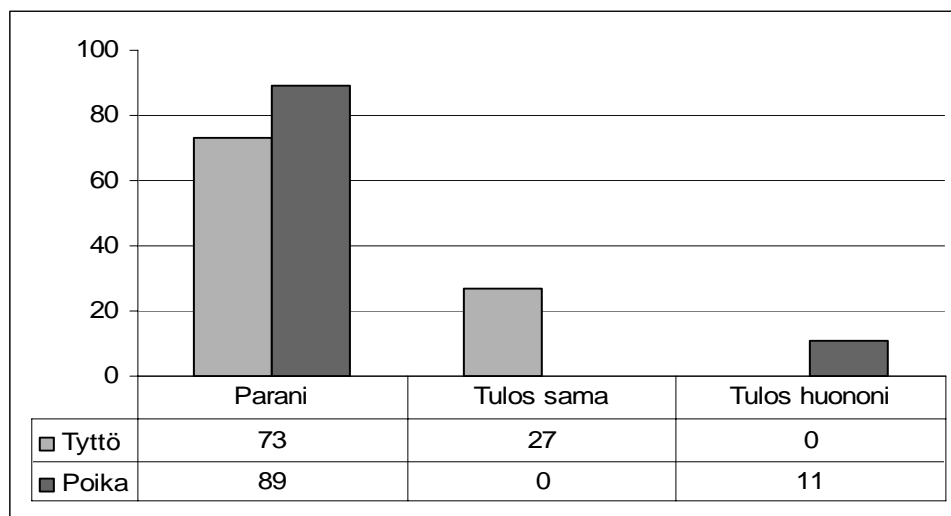


Kuvio 6. Lukutaitoiset koulun alkaessa syksyllä 2002 ja 2003 prosentteina

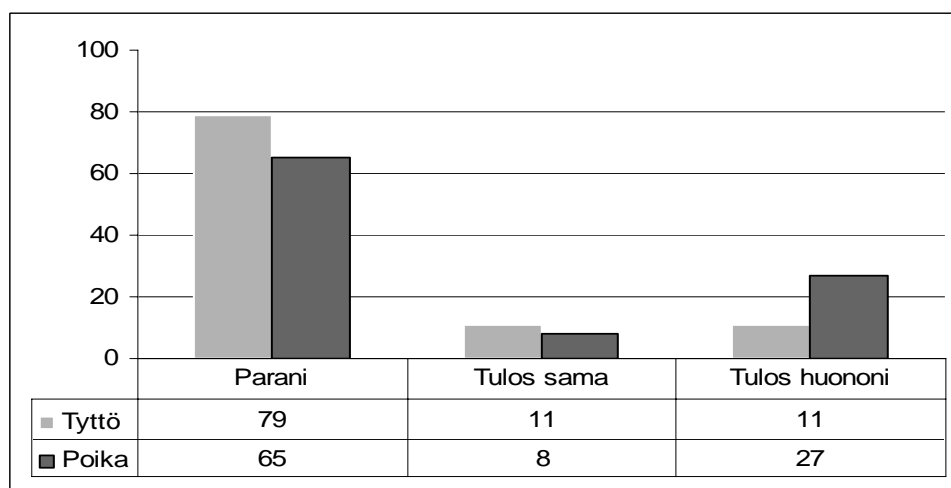
Tammikuussa 2003 tutkimukseni alkaessa kaikki tutkimusjoukon oppilaat osasivat lukea jonkin verran. Osa oppilaista luki vielä tavuittain. Joidenkin lukemisen vauhti oli todella hidasta. Joillakin oppilailla lukemisessa tuli huomattava määrä virheitä. Laskin ensimmäisestä pitämästäni lukukokeesta, kuinka monta sanaa oppilaat lukivat kahden minuutin aikana annetusta tekstistä. Vähensin virheiden määrän luetuista sanoista ja annoin jokaiselle oppilaalle pistemäärän. Jos oppilas pääsi lukukokeen loppuun alle kahdessa minuutissa, muunsin tuloksen kahden minuutin tulokseksi kertomalla 120:llä luetujen sanojen määrän ja virheellisten sanojen lukumäärän erotuksen suhteen käytettyyn aikaan. Pistemäärien vaihteluväli oli ensimmäisessä testissä 2–170. Vertailuryhmässä tammikuussa 2004 suurin osa oppilaista osasi lukea jonkin verran. Osa luki suoraan, osa tavuittain. Virheitä lukemisessa tuli myös tässä ryhmässä. Pari oppilasta eivät päässeet juuri alkua pitemmälle. Pistemäärien vaihteluväli oli 0–192.

Opetuskokeilun päättyessä oppilaat lukivat jälleen kahden minuutin ajan tekstiä. Teksti oli eri kuin ensimmäisellä kerralla, mutta vaikeusasteeltaan suunnilleen samantasoinen. Halusin käyttää eri tekstiä välttyäkseni tilanteelta, jossa lapset olisivat muistaneet ulkoa

osia ensimmäisellä kerralla olleesta lukutekstistä. Pisteytin lukutestin samoin kuin ensimmäisellä kerralla. Vaihteluväli oli tällä kerralla 9–194. Lukutestin tulos parani 16 oppilaalla. Yhdellä oppilaalla tulos heikkeni ja kolmella tulos pysyi samana kuin ensimmäisellä lukukerralla. (liite 9). Vertailuryhmässä toisessa lukutestissä vaihteluväli oli 0–184 (liite 10). Oppilaista 32 paransi lukemistulostaan, 4:llä tulos pysyi samana ja 9:llä tulos huononi. Kuviosta 7 näkyvät, miten lukutulokset ovat muuttuneet tytöillä ja pojilla prosentteina. Kuviosta 8 näkyvät lukutulosten muutokset vertailuryhmän oppilailla prosentteina.



Kuvio 7. Lukutulosten muutokset prosentteina tutkimusjoukossa.



Kuvio 8. Lukutulosten muutokset prosentteina vertailuryhmässä

### 7.3 Oppilaiden ajatuksia Nalle Puh -opetuskokeilusta

Oppilaiden kolmannelta haastattelukerrasta poimimieni neljän kysymyksen katsoin vastaavan tutkimukseni kolmanteen alaongelmaan, miten oppilaat itse arvioivat Nalle Puh -opetuskokeilua? Kysymykset olivat: Millainen Nalle Puh -jakso oli mielestäsi? Mistä toiminnasta pidit? Mitä haluaisit tehdä uudestaan? Mitä muuta haluaisit sanoa jaksosta?

Tässä on joitakin oppilaiden vastauksia Nalle Puh -jaksoa koskevaan ensimmäiseen kysymykseen, millainen Nalle Puh -jakso oli mielestäsi:

- ” Ihan hauska, sen takia, kun tuo Nalle Puh on niin hyväsydäminen”.
- ” Hyvä mun mielestä. Ei sillei huonosti mietittyä, aika hyvin.”
- ” No, hauska. Siellä oli hauskoja tehtäviä ja tarinoita.”
- ” No, ihan hauska. Se oli vaan sillei jännästi hauska.”
- ” Sellanen tosi kiva. Mehän askarreltiin siinä kaikkee.”

Kysyessäni haastattelussa, mistä toiminnasta pidit, sain vastauksia, joista poimin muutamana tähän: ”niistä tehtävistä, monisteista, leikkimisestä, esittämisestä, Nalle Puh -hahmon virkkauksesta, askartelusta, kaikista.”

Kysyttäessä, mitä haluaisit tehdä uudelleen, tuli seuraavanlaisia vastauksia: ”virkkausta, vaikka askartelua, Nalle Puh -videoitten kattomista, no, niitä tehtäviä, niitä käsitöitä, kaikkea käsityötä, no, kaikkee.”

Tässä on poimittuna vielä muutamia oppilaiden ajatuksia viimeiseen kysymykseen, mitä muuta haluaisit sanoa jaksosta:

- ” Semmonen aika hauska, tapahtui koko ajan jotain.”
- ” Olis kiva, jos semmonen olisi uudestaan. Siitä oppii paljon, että mitä tekee ja mitä ei.”
- ” Se video oli kiva.”
- ” Kun me juhlittiin ja syötiin herkkuja, se oli kivaa.”

## 8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimuksen on osoitettava luotettavaksi ja ne perusteet, joilla tutkimus katsotaan luotettavaksi, on oltava esillä teorianmuodostuksen yhteydessä. Tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan sitä, että sen on oltava vapaa satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Laadullisen tutkimuksen satunnaisuudet karsiutuvat yleensä omalla ajallaan pois tutkimusaineistosta, koska tutkimus on koko ajan arvioinnin alaisena. Vaikka tutkimuksen luotettavuuden kannalta tutkimusta heikentäviä virheitä ilmaantuisikin aineistonhankinnassa (esim. testeissä ja haastatteluissa), nämä pakottavat yleensä tullessaan esille tutkijan korjaamaan aineistonsa luotettavaksi hankkimalla uuden aineiston. (Varto 1993, 103–104.)

Tutkimuksen reliabiliudella tarkoitetaan sen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Tutkimuksen validius tarkoittaa mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä sen on tarkoitus mitata. (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara 2004, 216.)

Validiteetin osoittaminen on erittäin ongelmallista kvalitatiivista tutkimusta tarkasteltaessa. Validiteetti osoittaa analyysissä käsitellyistä indikaattoreista sen, miten hyvin ne ilmaisevat sen, mitä niiden pitäisi ilmaista. Voidaan puhua sisäisestä ja ulkoisesta validiteetista. Sisäistä validiteettia tarkistettaessa edellytetään käsitteiden, teoreettisten johtopäätösten ja hypoteesien johdonmukaisuuden tarkistamista. Sisäinen validiteetti on mahdollista tarkistaa ns. tervettä järkeä eli päättelyä käyttäen. Ulkoisessa validiteetissa todennetaan hypoteesit. Se ilmaisee suhteet teoreettisten johtopäätösten ja empiirisen aineiston välillä. Laadullisessa tutkimuksessa validius pohjautuu tutkimusprosessin yksityiskohtaiseen kuvaamiseen. Lähes ainoa tapa tämän tyyppisen tutkimuksen validiuden osoittamiseen on kertoa tutkimusraportissa yksityiskohtaisesti kaikki, minkä ajatellaan tekevän tutkimuksen itsenäisen arvioinnin helpommaksi. Voidaan sanoa, että mitä lähempänä tutkimusraportti, joka on syntynyt kenttätyön tuloksena, on todellista kenttälä olevaa tilannetta, sitä validimpaa saatu tieto on. (Grönfors 1985, 173–174, 178.)

Olen pyrkinyt lisäämään tutkimukseni validiutta kuvaamalla opetuskokeiluni 30 oppituntia mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja konkreettisesti. Näin lukija voi tehdä omat johtopäätöksensä tutkimuksestani. Olen myös tavoitellut tarkempaa validiutta käyttämällä tutkimuksessani metodologista triangulaatiota, mikä tarkoittaa, että olen käyttänyt

määrällistä tutkimusta tuloksia tarkasteltaessa laadullisen tukena. Olen ottanut tutkimukseeni luotettavuuden parantamiseksi suoria haastatteluotteita oppilaiden vastauksista. Käytin niitä ymmärrykseni lisääntymiseksi asettamaani tutkimuksen pääongelmaan ja etsiessäni vastausta asettamiini tutkimuksen alaongelmiin. Olen esittänyt muutamien esimerkkien avulla lukemissujuvuuden testitulosten syntyminen. Esimerkeistä on nähtävissä oppilaiden lukemisen nopeus ja tarkkuus, joka on ilmennyt lukemisen virheettömyytenä. Näin on saatu selville tiettyjä lukijaryhmiä. Kaikkien tutkimusjoukon ja vertailuryhmän oppilaiden lukemissujuvuuden tulokset on taulukoitu. (Liitteet 9 ja 10.)

Laadullisessa analyysissä tutkijan lähes ainoana apuina ovat omat tai tutkijakollegan ennako-oletukset, arkielämän peukalosäännöt ja enemmän tai vähemmän suuri teoreettinen oppineisuus. Arviointi kiteytyy kvalitatiivisessa tutkimuksessa kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta. Laadullista tutkimusta tehtäessä arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tutkija itse toimiikin pääasiallisimpana luotettavuuden kriteerinä. Luotettavuuden kriteerinä uskottavuus tarkoittaa sitä, että tutkijan on varmistettava, vastaavatko hänen käsitteellistyksensä sekä tulkintansa ja tutkittavien käsitykset toisiaan. (Eskola & Suoranta 2001, 208, 210–211.)

Panen painoa tutkimukseni luotettavuutta ajatellessani pitkälle opettajauralleni. Kokeukseni lasten kanssa työskentelemisestä, ennen kaikkea äidinkielen opettamisesta, on tuonut terveen järjen tuntumaa, jota saatoin käyttää hyväkseni toimintatutkimuksessa, opetuskokeilussani.



## 9 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli etsiä ymmärrystä siitä, miten peruskoulunsa aloitaneiden oppilaiden lukemissujuvuutta voitaisiin parantaa. Lukemiseen innostajana, aiheena tutkimuksessa käytettiin Nalle Puhia. Toimintatutkimuksen luonteeseen kuuluen tällä tutkimuksella on ollut tavoitteena muuttaa tutkimusjoukon toimintaa ja ympäristöä. Ympäristö pyrittiin muuttamaan kirjallisuuden lukemiseen innostavaksi, paljon virikkeitä sisältäväksi ja mukaansa tempaavaksi. Toiminnan muutoksella pyrittiin saamaan oppilaat lukemaan enemmän lastenkirjallisuutta ja lukemaan sitä myös sujuvammin.

Omien havaintojeni ja oppilaiden haastatteluista ilmi tulleiden lausuntojen perusteella sain selville ensiluokkalaisten ajatuksia Nalle Puh -teeman käytöstä oppimateriaalina. Tutkimusjoukon tytöistä 91 % sanoi lukemishalunsa lisääntyneen opetusjakson aikana. 9 %:lla lukemishalu lisääntyi joskus. Pojista 78 %:lla oman arvionsa mukaan lukemishalu lisääntyi ja 11 %:lla halu lukea lisääntyi joskus. Vertailuryhmän tytöistä 95 % sanoi lukemishalunsa lisääntyneen opetusjakson aikana. 5 %:lla lukemishalu lisääntyi vähän. Pojista 75 %:lla oman arvionsa mukaan lukemishalu lisääntyi ja 21 %:lla halu lukea ei lisääntynyt. Tutkimusjoukon tytöistä 73 % ilmaisi haastattelussa lukeneensa enemmän kirjoja kotona tutkimusjakson aikana kuin ennen jaksoa, 18 % ei sanonut lukeneensa enemmän ja 9 % oli sitä mieltä, että luki vähän enemmän kotona. Pojista 44 % sanoi lukeneensa enemmän kirjoja tutkimusjakson aikana kuin ennen jaksoa, 44 % ei sanonut lukeneensa enempää ja 11 % ei tiennyt tilannettaan. Vertailuryhmässä tytöistä 84 % ilmaisi haastattelussa lukeneensa enemmän kirjoja kotona tutkimusjakson jälkeen kuin ennen jaksoa, 11 % ei sanonut lukeneensa enemmän ja 5 % ei tiennyt lukemisensa lisääntyneen kotona. Pojista 46 % sanoi lukeneensa enemmän kirjoja tutkimusjakson jälkeen, 46 % ei lukenut enempää, 4 % ei tiennyt muutosta ja 4 % sanoi lukeneensa vähän enemmän. Tutkimusjoukon arvioista koskien Nalle Puh -opetuskokeilua voidaan päätellä sen olleen onnistunut ja mieluisa. Tutkimustuloksista käy ilmi, että sekä Nalle Puh -opetuskokeilu että perinteinen, lukukirjaan perustuva opetus innostavat yhtä lailla oppilaita lukemaan lasten kirjallisuutta.

Purasen (1998, 124) ajatukset tukevat teemapohjaista opetuskokeiluani. Hänen mielestään ihmisen on hyvä kyetä näkemään asiat kokonaisvaltaisesti pilkkomatta niitä oppi-

aineisiin tai oppitunneiksi. Hän painottaa kirjallisuuden käsittelyn soveltumista hyvin teematyöskentelyyn.

Lukemissujuvuuden osalta alku- ja loppulukemistestejä verrattaessa ilmeni, että 73 % tytöistä luki sujuvammin opetusjakson lopussa kuin sen alkaessa ja 27 %:lla lukemissujuvuus pysyi samana. Pojista 89 % luki sujuvammin jakson lopussa kuin sen alkaessa ja 11 %:lla tulos heikkeni. Vertailuryhmässä 79 % tytöistä paransi lukemissujuvuuden tulostaan ja 11 %:lla lukemissujuvuus pysyi samana ja 11 %:lla tulos huononi. Pojista 65 %:lla lukemissujuvuuden tulos parani, 8 %:lla tulos pysyi samana ja 27 %:lla tulos heikkeni. Tutkimuksessa käytetyn mekaanisen lukutestin tuloksia tarkasteltaessa ilmeni, että hyvän lukemissujuvuuden saavuttamisessa painottuu lukemisen nopeus.

Tutkimustuloksista voidaan päätellä, että sekä teemapohjaisella opetuskokeilulla että perinteisellä oppikirjaan pohjautuvalla opetusmenetelmällä saadaan molemmilla hyviä tuloksia ensiluokkalaisten lukemissujuvuuden lisäämisessä. Poikien kohdalla lukemissujuvuus tutkimusjoukossa parani 24 prosenttiyksikköä enemmän kuin vertailuryhmässä. Tulosta ei voida t-testillä laskettuna pitää merkitsevänä. (Liite 11.) Nalle Puh -opetuskokeilu osoittautui kuitenkin yhdeksi mahdolliseksi keinoksi innostaa poikia lukemaan ja parantamaan lukemissujuvuuttaan.

Lasten ollessa lukutaidon kehittymisen kannalta luontaisesti otollisessa vaiheessa heitä kannattaa rohkaista monin eri tavoin lukemaan lastenkirjallisuutta. Nalle Puh -opetuskokeilu toimi omalta osaltaan vaihtelua tuovana opetusmenetelmänä. Oppilaat saivat myös kokea, että sukeltaminen kirjallisuuden maailmaan on hauskaa. Jatkotutkimusta ajatellen Nalle Puh -aiheen rinnalle voisi olla mielenkiintoista ottaa muita lastenkirjallisuuden suosikkiaihteita, kuten esimerkiksi Peppi, Eemeli ja Pekka Töpöhäntä ja tutkia eri aiheiden vaikutusta tyttöjen ja poikien lukutaidon kehittymiseen. Tutkimusta voisi laajentaa ottaen tutkimuksen kohteeksi lukemissujuvuuden lisäksi myös muut lukutaidon keskeiset osa-alueet: kielellisen tietoisuuden ja lukemisen ymmärtämisen.

## LÄHTEET

- Ahvenainen, O. & Karppi, S. 1993. Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Jyväskylä: Oma ky.
- Aidarova, L. 1991. Opetus ja lapsen kehitys. Helsinki: SN-kirjat.
- Alahuhta, E. 1990. Leikin ja puhun, liikun ja luen. Keuruu: Otava.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Brenna, B.A. 1995 The metacognitive reading strategies of five early readers. *Journal of Research in Reading* 18(1), 53–62.
- Dahlgren, L. O. & Persson (Red), U.-B. 1988. Perspektiv på läsinlärning och läsundervisning. Rapport från ett symposium i Linköping, januari 1988. Universitetet i Linköping. Institutionen för pedagogik och psykologi. Rapport LiU-PEK-R-147.
- Doman, G. 1991 Miten opetan pienen lapseni lukemaan. Juva: WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. 2. painos. Juva: WSOY.
- Heikkinen, H. L. T., 2001. Toimintatutkimus – Toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I Jyväskylä: PK-kustannus, 170–185.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Juva: WSOY, 25–62.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi
- Huhtala, A. 1991. Lukemisen ja kirjoittamisen testejä. FinRA r.y. – FINNISH READING ASSOCIATION Julkaisusarja A7/1985 ( uudistettu painos 1991)
- Ikonen, T. 1978. Lastenkirjallisuuden käytöstä lukemisesta ja kertomisesta. Teoksessa T. Ikonen, S. Marttila & K. Vaijärvi. (toim.). Lue lapselle. Helsinki: Weilin+Göös, 105–128.
- Julkunen, M.-L. 1984. Lukemaan oppiminen ja opettaminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. University of Joensuu Publication in Education n:o 1.
- Julkunen, M.-L. 1993. Lukijaksi kasvaminen. Porvoo: WSOY.

- Järvinen, H. 1993. LPP: Lukemaan puhumisen perusteella. Lukemaanopettamismenetelmä ja työn pedagogia. Keuruu: Otava.
- Kajamies, A., Poskiparta, E., Annevirta, T., Dufva, M. & Vauras, M. 2003 YTTTE-Luetun ja kuullun ymmärtämisen ja lukemisen sujuvuuden arviointi. Jyväskylä: Oppimistutkimuksen keskus. Turun yliopisto
- Kallioniemi, T. & Raikunen, S. 2002, Aapinen Hauska matka Opettajan kirja kirjainosio. Keuruu: Otava
- Karppi, S. 1983 Lukutaidon ABC. Espoo: WG.
- Kauppinen, S. 1986. Äidinkielen didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Koppinen, M.-L. & Lyytinen, P. & Rasku-Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Rauma : Kirjayhtymä.
- Krokkfors, L. 2003. Lukutaidon kehittyminen. Didacta varia Vol. 8(2) Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos 61-71.
- Kurenniemi, M. 1980. Radigundiksen kynä. Teoksessa S. Ojanen, I. Lappalainen & M. Kurenniemi (toim.). Sadun avara maailma. Helsinki: Otava, 108–109.
- Kuusinen, K-L. 1995. Motivaatio. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia 4. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 218–220.
- Kyröläinen, K. 1999. Oppimaan oppiminen kielen ja kommunikaation opiskelussa. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Julkaisusarja B: 64. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turun opettajankoulutuslaitos. Turku, 173–216.
- Lampi, L. 1981. Lorusta lukuhetkeen. Mannerheimin lastensuojeluliiton P-julkaisusarja n:o 10. Helsinki.
- Lehmuskallio, K. 1983. Mitä lukeminen sisältää. Helsinki: WSOY.
- Lehtonen, H. 1993. Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampereensis A 380.
- Leimar, U. 1977. Läsning på talets grund. Lund: Bröderna Ekstrand Tryckeri.
- Lerkkanen, M-K. 2003. LEARNING TO READ. Reciprocal Processes and Individual Pathways. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 233.
- Linna, H. 1999. Lukuonni. Kirjallisuuden opetus ala-asteella. Porvoo: WSOY.

- Logan, L. M., Logan, V. G. & Paterson, L. 1972. *Creative communication: Teaching the Language arts*. Toronto: Mc Graw-Hill.
- Lopez, L. C. Clark, P.M. & Winer, G.A. 1979. The relationships of two cognitive styles to reading speed and comprehension *The Journal of Genetic Psychology* N:o 135, 229–235.
- Lundberg, I. 1984. *Språk och läsning*. Malmö: Liber.
- Malmquist, E. 1973. *Peruskoulun lukemisopetus*. Helsinki: Weilin & Göös.
- Ojanen, S. 1980. Mitä sadut merkitsevät lapselle. Teoksessa S. Ojanen, I. Lappalainen & M. Kurenniemi (toim.). *Sadun avara maailma*. Helsinki: Otava, 9–43.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. 2004.Opetushallitus. Helsinki. Vammalan Kirjapaino.
- Piaget, J. 1988. *Lapsi maailmansa rakentajana*. Juva: WSOY.
- Puranen, U. 1998. *Luen, koen ja sanoiksi puen. Kirjallisuuden käsittelyn opas*. Helsinki: Finn Lectura.
- Ruuska, H. 1994. Kirjallisuus alkaa ala-asteelta- vai alkaako? *Virke* 2, 19–20.
- Sarmavuori, K. 1999. *Tie kiinnostukseen. Lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen aktiivointimenetelmät*. 4. painos. Helsinki : BTJ.
- Sibley, B. 2001. *Eläköön Nalle Puh! Juhlakirja maailman parhaalle karhulle*. Suomentanut Pirkko Biström. Helsinki: WSOY.
- Smith, A.J. 1975. *Creative teaching of reading in the elementary school*. Boston: Allyn and Bacon.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Säljö, R. 2001. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Juva: WSOY
- Varto, J. 1993. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

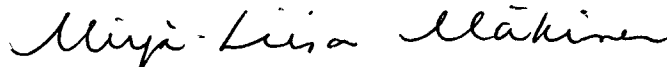
## LIITTEET

### Liite 1: Rehtorin suostuminen tutkimuksen tekemiseen.

Keski-Palokan koulun rehtori

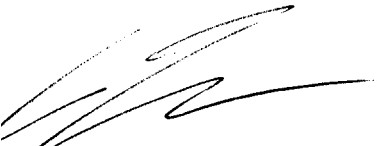
Pyydän suostumusta käyttää 1.b-luokkaa tutkimuskohteenani suorittaessani kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluvaa pro gradu-tutkielmaani.

Jyväskylässä 9.12.-02

  
Mirja-Liisa Mäkinen

Suostun

En suostu

  
Esa Jaakkola

Keski-Palokassa

9. 12.02

## **Liite 2: Vanhempien suostumus tutkimukseen.**

Hyvät vanhemmat!

Aloitin tänä syksynä kasvatustieteen syventävät opinnot, johon kuuluu mm. pro gradu-tutkielma. Ajattelin tutkia omien oppilaitteni ajatuksia Nalle Puhista ja sen mahdollisia vaikutuksia lasten lukemaan oppimiseen, lukemisharrastukseen, arvoihin ja käytösmalleihin.

Haastattelen oppilaitani kaksi kertaa ja pidän opetusjakson Nalle Puhista.

Yksittäiset lapset eivät ole tunnistettavissa raportissa, nimet tulevat muutettuina.

Tutkimus ei edellytä kodeilta mitään erityistoimia.

Lisätietoja saatavissa puhelimitse Mirja-Liisa Mäkinen puh. 213307.

Jos perhe ei halua, että lapsi on mukana tutkimuksessa, pyydetään ilmoittamaan opettajalle.

Monin kiitoksin Mirja-Liisa Mäkinen

### Liite 3: Alkuhaastattelukaavake.

Alkuhaastattelu Nimi \_\_\_\_\_

1. Mitä Nalle Puh -tuotteita sinulla on?
2. Mitä mieltä olet tuotteista ja miksi?
3. Pyydätkö isää tai äitiä lukemaan Nalle Puh -kirjaa tai luetko itse?
4. Katseletko Nalle Puh -videoita ja jos, niin kuinka usein?
5. Mistä eläimestä pidät eniten kirjassa/videoissa?
6. Miksi valitsit juuri sen?
7. Millainen on mielestäsi Nalle Puh itse?
8. Mitä voisit oppia Nalle Puhin puuhista?
9. Kerro Ihaasta. Mitä sanoisit Ihaalle sen elämän asenteesta?
10. Millainen Tiikeri on mielestäsi?
11. Voisiko Tiikerin käytös opettaa sinulle jotain?
12. Tekeekö Tiikeri mielestäsi oikein pitäessään itseään muita parempana?
13. Entä Kani? Millainen Kani on mielestäsi?
14. Missä Kani ei tee sinun mielestäsi oikein?
15. Osaatko sanoa, miten Kani voisi muuttaa käytöstään?
16. Mitä muistat Pöllöstä?
17. Mitä Pöllössä on ihailtavaa?
18. Mikä Pöllön käytöksessä harmittaa sinua?
19. Mitä ajattelet Nasusta ?
20. Mitä mieltä olet Kengusta?
21. Millainen Ruu on mielestäsi?
22. Mitä voisit oppia Nasusta, Kengusta ja Ruusta?
23. Millainen poika Risto Reipas on?
24. Mitä ajattelet Nalle Puh -kirjan kirjoittajasta A.A. Milnestä



**Liite 4: Mekaaniset lukutestit**

## Lukutesti 1

Su-lo toi-voi, et-tä mu-ka-va koi-ra-nei-ti löy-täi-si sen pos-tin. Se et-si ruu-mas-ta i-son pul-lon ja tun-ki sii-hen me-he-vän luun.

Lal-la toi-voi, et-tä muu-ta-ma vil-li ka-ni löy-täi-si sen pos-tin. Se lait-toi pul-loon-sa vii-si pork-ka-naa.

No-no y-rit-ti saa-da o-me-nan mah-tu-maan pul-loon, mut-ta kos-ka o-me-na ei mah-tu-nut pul-loon, No-no pu-jot-ti pul-loon-sa pit-kän, vih-reän hei-nän.

Ii-sin te-ki mie-li lä-het-tää pal-lo tun-temat-to-mil-le ys-tä-vil-le, mut-ta kos-ka pal-lo ei mah-tunut pul-loon, Ii-si lait-toi sin-ne ky-nän.

Aa-na lah-joit-ti pul-lo-pos-tin-sa vas-taan-ot-ta-jal-le hel-met.

Ee-mu ha-lu-si an-taa pul-lan, mut-ta kun hän y-rit-ti tun-ke-a sen pul-loon, se mu-re-ni. Sik-si Ee-mun o-li lai-tet-ta-va pul-loon-sa myös lu-sik-ka pul-lan-mu-ru-jen syö-mis-tä var-ten.

## Lukutesti 2

Mii-lan pu-nai-ses-sa pi-pos-sa on kel-tai-sia rai-to-ja.  
Hä-nen haa-la-rin-sa on vih-re-ä. Hui-vi on si-ni-nen.  
Valt-te-rin tak-ki on pu-nai-nen, hou-sut rus-ke-at ja pi-po vih-re-ä.  
E-mi-li-an si-ni-ses-sä pi-pos-sa on pu-nai-sia tup-su-ja.  
Hä-nen hui-vin-sa on kel-tai-nen ja haa-la-rin-sa rus-ke-a.  
Aa-mok-sen haa-la-ris-sa on si-ni-sel-lä poh-jal-la rus-kei-ta pal-lo-ja.  
Hä-nen kel-tai-ses-sa pi-pos-saan on rus-ke-a ku-vio.  
Ka-ta-rii-nan tak-ki on si-ni-pu-na-rai-tai-nen. Hou-sut o-vat si-ni-set.  
Ka-ta-rii-nan val-koi-ses-sa pi-pos-sa on rus-kei-ta ku-vi-oi-ta.

Ys-tä-vä-ni on rus-ke-a, kar-vai-nen, i-so o-tus.  
Sil-lä on lerp-pa-kor-vat ja mus-ta kuo-no.  
Sil-lä on i-sot tas-sut ja tuu-he-a hän-tä.  
Sen sil-mät o-vat suu-ret ja rus-ke-at.  
Kun se on i-loi-nen, se sa-noo: - Hau!

## **Liite 5: Oppitunnit**

### 1. Oppitunti

Esittelin oppilaille Nalle Puh -kirjan kirjoittajan A.A. Milnen ja kirjassa esiintyvät hahmot. Luin heille ääneen kirjaa ja oppilaat saivat värittää samalla aiheeseen sopivaa väri-  
tystehtävää. (Disneyn Nalle Puh Puuhakirja 2002 Kirjalito) Koristelimme yhdessä kou-  
luavustajani kanssa luokkaamme Nalle Puh -hahmoin ja sanalapuin.

### 2. Oppitunti

Katselimme Nalle Puh -videon. Siitä virisi keskustelu oppilaiden kanssa.

### 3. Oppitunti

Lapset kirjoittivat aiheeseen liittyviä sanoja saneluni mukaan. Sanelukirjoitus sujui suu-  
remmitta vaikeuksista. Muutaman sanellun sanan jälkeen oppilaat saivat kirjoittaa pape-  
riin liimatusta kuvasta tarinan. Tehtävä osoittautui yllättävän vaikeaksi osalle oppilaista  
puutteellisen kirjoitustaidon vuoksi. Kuvasta kertominen olisi sujunut varmasti hel-  
pommin.

### 4. Oppitunti

Oppilaille opetettiin ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla kellonaikoja Nalle Puh -  
tehtävien ja -kellon avulla (Disney'n Tutustutaan aikaan 2001 Nalle Puhin harjoituskirja  
13, 18-19)). Oppilaat olivat saaneet tuoda luokkaan kotoa omia teemaamme sopivia le-  
luja, kirjoja, lehtiä, kasetteja ja muita esineitä. Näyttelymme ja luokkamme koristelu  
kiinnosti muidenkin luokkien oppilaita ja opettajia.

### 5. Oppitunti

Kuuntelimme ja katselimme Nalle Puh –aiheista kasettisatua Nalle Puh ja Tiikeri ( Walt  
Disney'n Musiikkisatu 1984) Kuuntelun ja katselun jälkeen oppilaat valitsivat hahmon,  
jonka piirsivät, värittivät ja leikkasivat luistelijaksi takataulumme jäätyneeseen järvi-  
maisemaan. Tehtävä tuntui oppilaista vaikealta, mutta tuotti tyydytystä valmistuttuaan.

#### 6. Oppitunti

Luin jälleen ääneen Nalle Puh -kirjaa ja oppilaat värityivät kuunnellessaan väritystehtäviä. (Disneyn Nalle Puh Puuhakirja 2002 Kirjalito) Vilkkaimmatkin luokkani oppilaat malttoivat rauhoittua kuuntelemaan, kun heille luettiin ääneen.

Osa tunnista käytettiin dramatisointiin. Oppilaat saivat tehdä ja esittää omia näytelmiään kouluun tuomillaan pehmoleluilla.

#### 7. Oppitunti

Katselimme toisen Nalle Puh -videon, jossa oli kohtia, joita jotkut lapset pelkäsivät. Jouduin lyhentämään katseltavia kohtia. Videon katselun jälkeen päädyimme rakentamaan, eettiseen keskusteluun hyvän ja pahan taistelusta.

#### 8. Oppitunti

Käsityötunnilla oppilaat alkoivat virkata Nalle Puh -taulua.

#### 9. Oppitunti

Taulun virkkaus jatkui ja lopputunnista oppilaat saivat lukea Nalle Puh -kirjoja. Kirjojen lukeminen koettiin vielä vaikeana, osittain johtuen varmaan luokassamme olleiden kirjojen pitkätekstisyydestä ja paksuudesta. Saimme luokkaamme myöhemmin helppe-lukuisempia Nalle Puh -kirjoja.

#### 10. Oppitunti

Oppilaat näyttelivät keppinukein improvisoimiaan pieniä draama-esityksiä.

#### 11. Oppitunti

Liikuntatunnilla lapset leikkivät Nalle Puh -hahmohippaa. Hahmoista oli koottu myös kuntopiiri. Oppilailla oli omat aiheeseen sopivat kuntokorttinsa, johon he saivat merkitä kunkin kohteen suoritusmääränsä.

#### 12. Oppitunti

Oppilaat tekivät Nalle Puh -kortteja ja kirjekuoria. Tunnin aikana kuuntelimme myös kasettikirjaa Nalle Puhin talvi.

## 13. Oppitunti

Oppilaat kuuntelivat lukemaani satua ja saivat värittää kuunnellessaan väritystehtävää.

## 14. Oppitunti

Videon katselu jatkui.

## 15. Oppitunti

Oppilaat tekivät pienimuotoisia esitelmiä Nalle Puh -hahmoista ja esittelivät tuotoksensa luokan edessä kertoen. Jotkut arkailivat jonkin verran, mutta lopputuloksena kaikki uskalsivat käydä luokan edessä kuvailemassa valitsemaansa hahmoa.

## 16. Oppitunti

Käsityötunnilla jatkui taulun virkkaaminen.

## 17. Oppitunti

Taulujen virkkaaminen jatkui toisella käsityötunnilla.

## 18. Oppitunti

Oppilaat toivat kouluun omia Puh-videoitaan esim. Walt Disneyn Nalle Puh ja poutapuu ja Nalle Puh ystävää etsimässä. Katselimme yhden heidän tuomistaan videoista.

## 19. Oppitunti

Oppilaat tekivät kirjanmerkkejä ja askartelivat paperista koristeita. Koristeita ja kirjanmerkkejä alkoi syntyä joidenkin kohdalla suuria määriä. Työn toteutus oli lapsille sopivan helppo ja tuotti onnistumisen elämyksiä.

## 20. Oppitunti

Nalle Puh -taulun tekeminen jatkui.

## 21. Oppitunti

Oppilaat näyttelivät pehmoleluin ja keppinukein Valokuvasin heidän toimintojaan ja tuotoksiaan.

## 22. Oppitunti

Matematiikan tunnilla laskimme päässä laskuja tuttuun aihepiiriin soveltaen. Välissä olleen ruokatauon jälkeen lapset näyttelivät vielä ilman nukkeja. He saivat itse olla valittuihin roolihahmoihin teemastamme.

## 23. Oppitunti

Oppilaat lukivat Nalle Puh -sarjakuvalehtiä, jotka kertoivat teemamme ”henkilöistä”. Luettuaan jonkin aikaa oppilaat saivat alkaa suunnitella ja tehdä omaa sarjakuvalehteä. Joku oppilas koki tehtävän vaikeaksi.

## 24. Oppitunti

Oman sarjakuvan tekeminen jatkui.

## 25. Oppitunti

Luin oppilaille kirjaa ja oppilaat saivat jatkaa kesken jäänyttä sarjakuvan tekemistään ja tehdä sille kansilehden. Tunnin loppupuolella oppilaat pelasivat Nalle Puh -lautapeliä.

## 26. Oppitunti

Virkkaus-työskentely jatkui vielä.

## 27. Oppitunti

Virkkaus jatkui yhä edelleen.

## 28. Oppitunti

Luin oppilaille ääneen kirjaa ja oppilaat saivat ratkoa tehtäviä, joissa piti etsiä erilaisuuksia ja edetä pisteestä pisteeseen numerjärjestyksessä seuraten. Eräs tyttö oli harjoitellut kotona soittamaan pianolla Nalle Puhin sadelaulun. Hän säesti laulun luokan laulaessa hänen johdolla.

## 29. Oppitunti

Lapset näyttelivät edelleen pehmoleluillaan. He pelasivat myös aiheeseen sopivilla Domino- ja muistipeleillä.

## 30. Oppitunti

Käsityötunnilla jatkui taulun virkkaaminen, osa alkoi virkata uutta työtä, askarteluhahmoa aiheesta.

## 31. Oppitunti

Oppilaat saivat kirjoittaa kirjeen, omia ajatuksiaan Nalle Puhin tekijöille A.A. Milnelle ja Walt Disney-tuottajille. He tiesivät, ettei kirjeitä voinut lähettää, mutta he yhtyivät leikkiin mielikuvituksineen.

## 32. Oppitunti

Luin vielä Nalle Puh -kirjaa ja pidimme Nalle Puh -juhlat. Jokainen oppilas sai hakea seinältä oman, teemaan liittyvän tehtäväkuvan ja esittää lapussa olleen tehtävän. Opetusjakso päättyi tarjoiluun Nalle Puh -kekseineen, -mukeineen ja -servietteineen. Yksi oppilas halusi esittää näytelmää äidilleenkin, joka saapui juhlamme loputtua kuuntelemaan ja katselemaan mm. toisen ryhmän käsityön tekoa, näytelmien esittämistä, laulua, soittoa. Esittipä äiti itsekin Kania kasvimaalla ja auttoi käsitöiden valmistumisessa. Mukana ollut äiti kertoi oppilaille, miten aikuisetkin lukevat Nalle Puhia. Hän kehotti lapsia lukemaan. Eräs oppilas esitti toivomuksen Nalle Puh -vuodesta.

## Liite 6: Uusintahaastattelukaavake.

Uusintahaastattelu      Oppilaan nimi \_\_\_\_\_

1. Pidätkö Nalle Puh -tuotteista ja miksi?
2. Mitä kertoisit Nalle Puh -kirjasta henkilölle, joka ei ole koskaan kuullut siitä?
3. Mitä mieltä olet

Nalle Puhista

Nasusta

Ihaasta

Kanista

Kengusta

Ruusta

Pöllöstä

Tiikeristä

Risto Reippaasta

4. Kuka tai ketkä edellä mainituista käyttäytyvät parhaiten ja miksi?
5. Kuka tai ketkä eivät käyttäydy mielestäsi esimerkillisesti?
6. Haluaisitko käyttäytyä samalla tavalla kuin joku Nalle Puh -hahmo?
7. Miksi valitsit juuri tuon?
8. Ovatko Nalle Puh -kirjat ja videot hauskoja?
9. Tuntuuko lukemisesi helpommalta nyt Nalle Puh -jakson loputtua kuin sen alkaessa?
10. Lisäsikö Nalle Puh -jakso lukemisinnostustasi?
11. Oletko lukenut kotona enemmän kirjoja Nalle Puh -jakson aikana kuin ennen jaksoa?



**Liite 7: Kolmas haastattelukaavake.**

Oppilas \_\_\_\_\_

Mielipiteitä opetusjaksosta.

1. Millainen Nalle Puh -jakso oli mielestäsi?
2. Mikä jäi mieleen Nalle Puh -jaksosta?
3. Mistä toiminnasta pidit?
4. Mikä toiminta sinusta oli helppoa jakson aikana?
5. Mikä toiminta sinusta oli vaikeaa?
6. Mitä haluaisit tehdä uudestaan?
7. Mitä muuta haluaisit sanoa jaksosta?

## Liite 8. Vertailuryhmän haastattelu

Oppilaan nimi \_\_\_\_\_

Luokka \_\_\_\_\_

1. Onko lukemissinnostuksesi lisääntynyt joulun jälkeen?

2. Oletko lukenut kotona enemmän kirjoja joulun jälkeen kuin ennen joulua?

## Liite 9: Lukemiskokeen tulokset tutkimusjoukossa

	Testi1				Testi2				Muutos
	Sanat	Aika	Virheet	Tulos	Sanat	Aika	Virheet	Tulos	
Tyttö1	21	120	6	15	20	120	5	15	0
Tyttö2	11	120	2	9	19	120	10	9	0
Tyttö3	22	120	4	18	23	120	5	18	0
Tyttö4	28	120	0	28	49	120	1	48	20
Tyttö5	45	120	1	44	50	120	3	47	3
Tyttö6	42	120	0	42	47	120	1	46	4
Tyttö7	42	120	0	42	47	120	3	44	2
Tyttö8	5	120	3	2	16	120	2	14	12
Tyttö9	90	120	7	83	93	103	1	107	24
Tyttö10	94	110	3	99	93	85	4	126	26
Tyttö11	56	120	2	54	61	120	2	59	5
Keskiarvo	41,45	119,09	2,55	39,66	47,09	115,27	3,36	48,44	8,78
Mediaani	42	120	2,	42	47	120	3	46	4
Ylin	94	120	7	99	93	120	10	126	26
Alin	5	110	0	2	16	85	1	9	0
Keskihajonta	29,29	3,02	2,38	30,40	27,37	11,26	2,66	37,87	10,15
	Testi1				Testi2				Muutos
	Sanat	Aika	Virheet	Tulos	Sanat	Aika	Virheet	Tulos	
Poika1	42	120	1	41	48	120	3	45	4
Poika2	52	120	2	50	65	120	4	61	11
Poika3	11	120	2	9	24	120	1	23	14
Poika4	17	120	5	12	17	120	4	13	1
Poika5	35	120	2	33	54	120	2	52	19
Poika6	30	120	2	28	35	120	3	32	4
Poika7	94	63	5	170	93	50	12	194	25
Poika8	80	120	6	74	93	120	5	88	14
Poika9	73	120	7	66	61	120	12	49	-17
Keskiarvo	48,22	113,67	3,56	53,61	54,44	112,22	5,11	61,93	8,32
Mediaani	42	120	2	41	54	120	4	49	11
Ylin	94	120	7	170	93	120	12	194	25
Alin	11	63	1	9	17	50	1	13	-17
Keskihajonta	28,81	19,00	2,19	48,71	27,10	23,33	4,08	54,30	12,21

Lukemissujuvuuden mittausta varten lukukokeista laskettiin oppilaiden lukemien sanojen ja virheellisten sanojen lukumäärät. Lukukokeessa kokeen kesto-aika oli kaksi minuuttia. Jos oppilas luki koko tekstin alle kahdessa minuutissa, hänelle muutettiin tulos kahden minuutin lukunopeudeksi:  $120 * (\text{luetut sanat} - \text{virheelliset sanat}) / \text{käytetyllä ajalla (sekunteina)}$ . Verrattaessa toisen lukukokeen tulosta ensimmäisen lukukokeen tulokseen saatiin selville oppilaan lukunopeuden muutos.

**Liite 10. Lukemiskokeen tulokset vertailuryhmässä.**

	Testi1				Testi2				
	Sanat	Aika	Virheet	Tulos	Sanat	Aika	Virheet	Tulos	Muutos
Tyttö1	94	103	9	99	93	77	6	136	37
Tyttö2	52	120	3	49	49	120	0	49	0
Tyttö3	70	120	2	68	93	98	8	104	36
Tyttö4	94	113	7	92	93	92	3	117	25
Tyttö5	48	120	1	47	57	120	4	53	6
Tyttö6	30	120	0	30	36	120	3	33	3
Tyttö7	23	120	1	22	28	120	2	26	4
Tyttö8	94	77	2	143	93	67	0	167	23
Tyttö9	73	120	8	65	70	120	5	65	0
Tyttö10	23	120	1	22	34	120	4	30	8
Tyttö11	94	119	3	92	93	105	1	105	13
Tyttö12	22	120	0	22	27	120	3	24	2
Tyttö13	69	120	7	62	62	120	7	55	-7
Tyttö14	94	70	3	156	93	70	1	158	2
Tyttö15	5	120	2	3	15	120	4	11	8
Tyttö16	51	120	3	48	53	120	3	50	2
Tyttö 17	94	105	0	107	93	75	4	142	35
Tyttö18	15	120	0	15	22	120	1	21	6
Tyttö19	22	120	2	20	31	120	2	29	9
Keskiarvo	56,16	113,00	2,84	61,21	60	106,53	3,21	72,36	11,15
Mediaani	52	120	2	49	57	120	3	53	6
Ylin	94	120	9	156	93	120	8	167	37
Alin	5	70	0	3	15	67	0	11	-7
Keskihajonta	32,38	14,87	2,83	43,85	29,42	20,04	2,23	51,13	13,35

	Testi1				Testi2				
	Sanat	Aika	Virheet	Tulos	Sanat	Aika	Virheet	Tulos	Muutos
Poika1	24	120	6	18	28	120	11	17	-1
Poika2	94	82	5	130	93	100	4	107	-23
Poika3	69	120	5	64	93	112	10	89	25
Poika4	94	100	3	109	93	83	3	130	21
Poika5	89	120	2	87	93	105	1	105	18
Poika6	31	120	2	29	32	120	1	31	2
Poika7	45	120	0	45	37	120	2	35	-10
Poika8	19	120	6	13	15	120	2	13	0
Poika9	17	120	1	16	27	120	1	26	10
Poika10	39	120	4	35	48	120	2	46	11
Poika11	12	120	0	12	19	120	2	17	5
Poika12	25	120	1	24	30	120	3	27	3
Poika13	44	120	3	41	65	120	4	61	20
Poika14	3	120	1	2	0	120	0	0	-2
Poika15	4	120	4	0	6	120	2	4	4
Poika16	4	120	1	3	4	120	1	3	0
Poika17	94	77	4	140	93	67	3	161	21
Poika18	94	98	3	111	93	89	3	121	10
Poika19	71	120	16	55	61	120	9	52	-3
Poika20	31	120	8	23	32	120	10	22	-1
Poika21	94	75	1	149	93	66	2	165	17
Poika22	94	55	6	192	93	60	1	184	-8
Poika23	94	95	5	112	93	85	3	127	15
Poika24	18	120	5	13	26	120	4	22	9
Poika25	80	120	5	75	91	120	6	85	10
Poika26	94	102	4	106	93	102	7	101	-5
Keskiarvo	52,96	109,38	3,88	61,74	56	107,27	3,73	67,39	5,65
Mediaani	45	120	4	43	55	120	3	49	5
Ylin	94	120	16	192	93	120	11	184	25
Alin	3	55	0	0	0	60	0	0	-23
Keskihajonta	35,58	18,38	3,25	54,03	35,32	19,68	3,14	56,08	11,3

Vertailuryhmän tulokset on laskettu taulukkoon vastaavalla tavalla kuin tutkimusjoukon tulokset liitteessä 9. Taulukoissa olevia muutos-sarakkeita on käytetty tutkimuksessa vastaamaan alaongelmaan nro 2: Ilmeneekö eroja lukemissujuvuuden lisääntymisessä käytettäessä Nalle Puh –opetuskokeilua /oppikirjapohjaista opetusmenetelmää?

## Liite 11. t-testin tulokset muutoksista

Kahden otoksen t-testi olettaen varianssit yhtäsuuriksi

Tytöt

	<i>Tutkimusjoukko</i>	<i>Vertailuryhmä</i>
Keskiarvo	8,778	11,158
Varianssi	103,089	178,58
Havainnot	11	19
Yhdistetty varianssi	151,622	
Arvioitu keskiarvojen ero	0	
vapausaste	28	
t Tunnusluvut	<b>-0,510</b>	
P(T<=t) yksisuuntainen	0,307	
t-kriittinen yksisuuntainen	1,701	
P(T<=t) kaksisuuntainen	0,614	
t-kriittinen kaksisuuntainen	2,048	

Kahden otoksen t-testi olettaen varianssit yhtäsuuriksi

Pojat

	<i>Tutkimusryhmä</i>	<i>Vertailuryhmä</i>
Keskiarvo	8,320	5,692
Varianssi	148,986	127,662
Havainnot	9	26
Yhdistetty varianssi	132,831	
Arvioitu keskiarvojen ero	0	
vapausaste	33	
t Tunnusluvut	<b>0,589</b>	
P(T<=t) yksisuuntainen	0,280	
t-kriittinen yksisuuntainen	1,692	
P(T<=t) kaksisuuntainen	0,560	
t-kriittinen kaksisuuntainen	2,035	

Kahden otoksen t-testi olettaen varianssit yhtäsuuriksi

Kaikki

	<i>Tutkimusryhmä</i>	<i>Vertailuryhmä</i>
Keskiarvo	8,572	7,975
Varianssi	117,043	152,958
Havainnot	20	45
Yhdistetty varianssi	142,127	
Arvioitu keskiarvojen ero	0	
vapausaste	63	
t Tunnusluvut	<b>0,186</b>	
P(T<=t) yksisuuntainen	0,426	
t-kriittinen yksisuuntainen	1,669	
P(T<=t) kaksisuuntainen	0,853	
t-kriittinen kaksisuuntainen	1,998	

Tutkimuksessa käytettiin t-testiä selvittämään mahdollista tilastollista merkitsevyyttä lukunopeuden muutokseen käytettäessä Nalle Puh -opetuskokeilua. Tilastollista merkitsevyyttä ei ollut havaittavissa t-tunnuslukujen arvojen jäädessä alle .95 merkitsevyyden.