

TEKSTINYMMÄRTÄMINEN JA SEN OPETTAMINEN

Mitä tekstinyymmärtäminen opettajien mielestä on ja miten he sitä opettavat?

Hannamari Laitinen

Päivi Nuuhkarinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2003

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Laitinen, H ja Nuuhkarinen, P. 2003. Tekstinymmärtäminen ja sen opettaminen. Mitä tekstinymmärtäminen opettajien mielestä on ja miten he sitä opettavat? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 126 sivua, 1 liite.

Tutkimuksessamme käsitellään lukemisen ja tekstinymmärtämisen määritelmiä ja niiden taustalla olevia teorioita. Tutkimuksessa selvitetään luokanopettajien käsityksiä tekstinymmärtämisestä ja heidän tapojaan opettaa sitä. Lisäksi käsitellään tekstiä, lukemista ja tekstinymmärtämistä ja tekstinymmärtämisen opetusta ja arviointia. Nykyään tekstit käsitetään hyvin laajasti ja niiksi ymmärretään paitsi perinteiset kirjat, myös kuvat ja kuvatekstit sekä multimediaesitykset. Lukeminen ja tekstinymmärtäminen ovat prosesseja, joissa lukija hyödyntää aiempia tietojaan ja kokemuksiaan lukemalla oppimisessa. Lukiessaan lukija tulkitsee ja päätelee myös rivien välisestä tiedosta tekstin varsinaista merkitystä. Tekstinymmärtäminen on ongelmanratkaisuprosessi, josta syntyvä ymmärrys on aina yksilöllinen. Ongelmanratkaisuprosessissa oppilaan apuna ovat skeemojen lisäksi metakognitiiviset taidot sekä lukemis-, ymmärtämis- ja oppimisstrategiat. Tekstinymmärtämisen opetus perustuu tavoitteisiin, jotka uusimmassa perusopetuksen opetuskokeiluissa noudatettavissa opetussuunnitelman perusteissa ovat edellisiä opetussuunnitelmia selkeämmin ja käytännönläheisemmin sanotut. Harjoittelussa edetään lukemis- ja ymmärtämisstrategioiden mukaan jatkuvasti ja säännöllisesti harjoitellen tavoitellen syvätasoista ja holistista oppimista. Harjoittelussa pyritään lukemisharrastuksen edistämiseen. Harjoittelun tuloksia arvioidaan koko oppimisen ajan kuitenkin niin, että lukemisen ja oppimisen ilo säilyy.

Tutkimus perustuu fenomenologiseen ja osittain hermeneuttiseen otteeseen. Opettajien kokemuksista ja niille annetuista merkityksistä kerättiin tietoa käsittekarttatekniikalla ja avoimien kysymysten avulla. Tutkimukseen vastasi 13 luokanopettajaa 1.–6. luokilta kolmesta eri koulusta Jyväskylän seudulta. Tutkimuksesta nousi esille kolme keskeistä tulosta. Opettajien käsitykset tekstinymmärtämisestä ja sen opettamisesta näyttävät vastaavan opetettavan luokka-asteen tasoa ja vaatimuksia. Toiseksi teorioiden ja opettajien vastausten välillä ilmeni selkeä ero; kirjallisuudessa esitetyt opettamisohjeet ovat näkökulmaltaan teoreettisia, kun taas opettajien vastauksista ilmenee käytännönläheinen ote. Kolmanneksi tuloksista selvisi, että opettajilla on käsityksiä tekstinymmärtämisestä ja sen opettamisesta, mutta yksittäisellä opettajalla ne ovat irrallisia laajoista lukemisen määritelmistä. Opettajien tekstinymmärtämisen opetustavat luokittuivat Vähäpassin (1987) ymmärtämisstrategioiden viiteen eri tapaan.

Tutkimuksen perusteella on päädytty siihen, että tekstinymmärtämisen opettamisen taustalla yksittäisiä, opettajittain vaihtelevia harjoituksia keskeisempiä taitoja ovat lukemis- ja ymmärtämisstrategioiden hallitseminen, koska ne kattavat koko lukemisprosessin. Tässä tutkimuksessa opettajien vastauksissa ilmennyt kirjavuus ja vaihtelu on suunnannut tulosten tarkastelua tekstinymmärtämisen opettamisen perusteisiin yksittäisten tehtävien erittelyyn sijaan. On kuitenkin muistettava, että teoria ja käytännön harjoitukset muodostavat rikkomattoman parin.

Avainsanat: lukeminen, tekstinymmärtäminen ja sen opettaminen, oppimis-, lukemis- ja ymmärtämisstrategia, lukumotivaatio, arviointi

SISÄLTÖ

1 TEKSTINYMMÄRTÄMINEN – SYVÄLUKEMISTA	5
2 TEKSTI JA TEKSTINYMMÄRTÄMINEN	7
2.1 Teksti.....	7
2.2 Lukeminen ja tekstinyymmärtäminen.....	9
2.2.1 Oppimisstrategiat – suuntaamassa kokonaisuuksien oppimista.....	17
2.2.2 Lukemisstrategiat – apuna lukemisprosessin kaikissa vaiheissa.....	20
2.2.3 Ymmärtämisstrategiat – opetuksen käytännöllisiä toimintamalleja.....	23
2.3. Lukeminen, lukutaito ja tekstinyymmärtäminen opettajan ja oppilaan näkökulmasta.....	26
3 TEKSTI JA TEKSTINYMMÄRTÄMINEN KOULUOPETUKSESSA.....	28
3.1 Opetussuunnitelmien näkemys tekstinyymmärtämisestä.....	28
3.2 Kiinnostava lukeminen tukee tekstinyymmärtämistä	34
3.3 Tekstinyymmärtämisen harjoittelu.....	41
3.4 Tekstinyymmärtämisen arviointi.....	48
3.5 Tekstinyymmärtämisen opetuksen kehittäminen.....	50
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....	54
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	55
5.1 Käsitekartta metodina fenomenologisessa tutkimuksessa.....	55
5.2 Tutkimuksen kuvaus	58
5.2.1 Tutkittavien opettajien valinta ja tausta	58
5.2.2 Tutkimuksen toteuttaminen ja aineiston hankinta.....	60
5.3 Tutkimusaineiston analyysi.....	63
5.4 Tutkimuksen luotettavuus	66
6 TULOKSET	73
6.1 Opettajien antamat yleiset merkitykset tekstinyymmärtämiselle ja sen opettamiselle	73

6.2 Tekstinymmärtäminen on sitä, että ...” asia jää mieleen jonkinlaisena miellekuvana”.....	75
6.3 Tekstinymmärtämisen opetus	85
6.3.1 Opettajat valitsevat käsiteltäviä tekstejä ja oppilaat pulpettikirjoja	85
6.3.2 Harjoitellaan, harjoitellaan... kaikissa tilanteissa, kaikin tavoin	87
6.3.3 Tekstinymmärtämistä arvioidaan monin tavoin, mutta ... ”kaikkea ei kuitenkaan tarvitse analysoida puhki”	94
6.4 Miten tekstinymmärtämistä voisi opettaa tehokkaasti?	100
7 LUKEMIS- JA YMMÄRTÄMISSTRATEGIOILLA KOHTI SYVÄTASOISTA LUKEMALLA OPPIMISTA?	104
LÄHTEET	115
LIITTEET	120
Liite 1. Tutkimuslomake	120

1 TEKSTINYMMÄRTÄMINEN – SYVÄLUKEMISTA

Kirjoitettu kieli on osa jokapäiväistä arkeamme. Pieni lapsi tutustuu ensin puhuttuun kieleen ja myöhemmin kirjoitettuun kieleen. Koulussa hyvin suuri osa opetuksesta ja oppimisesta tapahtuu tekstin kautta. Jotta tekstistä voi oppia, tekstien kuvaamia merkityksiä tulee ymmärtää. Lukutaidon yksi tärkeä osa on tekstinymmärtäminen eli syvätasoinen lukeminen. Tekstinymmärtämisprosessissa aiemmat kokemukset ovat lähtökohtana, ja tekstistä pyritään rakentamaan yksilöllinen merkitys. Tekstinymmärtämistä ei opita itsestään, vaan se vaatii asiantuntevan opettajan ohjausta, mutta kokemustemme ja havaintojemme mukaan sekä opettajankoulutuksessa että koululuokissa tekstinymmärtämistä opetetaan liian vähän ja epäjohdonmukaisilla tavoilla.

Teksti ei ole vain oppimisen kohde, vaan se voi olla myös väline ymmärtävään lukemiseen, jos opetuksessa otetaan huomioon tekstien erilaiset rakenteet. Myös tekstien valintaan tulisi kiinnittää huomiota lukemismotivaation ylläpitämiseksi ja edistämiseksi. Lukeminen ja tekstinymmärtäminen kulkevat käsi kädessä ja ne ovat molemmat lukutaidon osia. Lukemisprosessissa tavoitteena ja suuntana on ymmärtävä, syvätasoinen lukeminen. Prosessoinnissa tuleekin ottaa huomioon se, että tekstistä syntyvä ymmärrys on myös yksilöllinen.

Havaintojemme mukaan tekstinymmärtämisen tutkimuksessa yksi vähemmän tutkittu ala on tekstinymmärtämisen opettaminen. Tekstinymmärtämiseen on olemassa tutkimuksiin ja kokeiluihin perustuvia käyttökelpoisia lukemis- ja ymmärtämisstrategioita tai -tapoja kuten ELTKK ja TEAKKO, mutta luokanopettajalle helposti lähestyttävää, käytännöllistä ja jokapäiväistä tietoa tekstinymmärtämisen opettamisesta on lähes tulkoon ainoastaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajanoppaissa. Kiinnostuksemme tutkimukseen syntyi, kun huomasimme tekstinymmärtämisen opettamista koskevan kirjallisuuden ja tutkimusten vähäisyyden; näin ollen aloimme pohtia sitä, kuinka opettajat osaavat opettaa tekstinymmärtämistä, vaikka sitä ei heille ole koulutuksessa juurikaan opetettu. Asiaa tarkemmin tutkiessamme olemme kuitenkin huomanneet, että tutkimuksia aiheestamme toki löytyy, mutta ne eivät ehkä ole opettajille kovin helposti lähestyttäviä tai käytännönläheisiä.

Tutkimuksellamme haluamme kartoittaa ja saada selville opettajien käsityksiä tekstinymmärtämisestä ja heidän tapojaan opettaa sitä. Näkökulmanamme on toisaalta tutustua tekstinymmärtämisen teorioihin ja toisaalta nähdä käytännön tapoja opettaa tekstinymmärtämistä. Rajasimme aiheemme ulkopuolelle mm. kirjoittamisen osuuden ja oppimisvaikeudet pystyäksemme kattavasti paneutumaan tekstinymmärtämiseen ja sen opettamiseen. Tutkimuksemme avulla pyrimme selvittämään, kuinka opettajien käsitykset tekstinymmärtämisestä ja sen opettamisesta vastaavat opetettavan luokka-asteen tasoa ja vaatimuksia. Tutkimme myös millaisia eroja on teorian ja opettajien vastausten välillä.

Pyrimme tässä työssä yhdistämään teoreettisen ja käytännönläheisen ajattelutavan, koska toivottavaa niin tekstinymmärtämisen kuin kaikessa muussakin opettamisessa on, että kirjallisuuden teoreettinen ote lähenisi käytäntöä. Vastaavasti tärkeää olisi myös se, että opettajien käytännönläheiset käsitykset tekstinymmärtämisen opettamisesta muodostuisivat yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, käyttöteoriaksi, teoreettisen kivijalan päälle.

2 TEKSTI JA TEKSTINYMMÄRTÄMINEN

2.1 Teksti

Kieli on lapsen ensimmäisiä opittavia asioita ja sen avulla ihminen jäsentää maailmaa. Ihmiskieli on symbolijärjestelmä. Se voidaan jakaa pieniin yksiköihin, äänneisiin, jotka puolestaan yhdistyessään muodostavat sanoja. Muodostettaessa sanoista lauseita syntyy avoin järjestelmä, kieli. (Leino 2001, 11–13.) Kielen tärkein yksikkö merkityksen kannalta on teksti. Laajimmillaan tekstiä on jokainen tietyn koodin mukaan kirjoitettu tai puhuttu merkkijono. Puhutut ja kirjoitetut tekstit eroavat toisistaan erilaisten viestintätilanteiden mukaisesti. Kirjoitettu teksti on kesto viestintää, jonka tarkoituksena on siirtää informaatiota ajan ja paikan ulottuvuuksissa. Puhe on ainutkertaista pikaviestintää, jonka välittämä tieto on omaksuttava kerta kuulemalta. (Pääkkönen & Varis 2000, 19, 27.)

Tekstiä on *kirjoitetut tai painetut sanat* (ja niihin liittyvät välimerkit, numerot yms.) *jatkovana, yhteen kuuluvana kokonaisuutena, kirjoituksena* (Nykysuomen sanakirja 1959, 627). Teksti on puhuttu tai kirjoitettu jakso kieltä, joka muodostaa määrättyssä kontekstissa merkityksen kannalta kokonaisuuden. Merkityksellinen kokonaisuus syntyy mielekkäästi toisiinsa liittyvistä ajatuksista. Näitä yhtenäisten ajatusten välisiä suhteita kutsutaan merkityssuhteiksi. Teksti on siis nimenomaan merkityskokonaisuus eikä pelkästään rakenteellinen yksikkö. Lyhimmillään teksti on yksi huudahdus, pidempänä lukuisia virkkeitä sisältävä tekstikappale ja pisimmillään kokonainen kokonaisteos. Uudessa perusopetuksen opetuskokeilun opetussuunnitelman perusteissa teksti kuvataan laajasti: ”tekstit ovat puhuttuja ja kirjoitettuja, kuvitteellisia ja asiatekstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden elementtien yhdistelmiä, painettuja, sähköisiä kuin myös verkkotekstejä”. (Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003–2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3–9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1–2 2003, 18; Hakulinen & Ojanen 1993, 142; Kauppinen, Koskela, Mikkola & Valkonen 1994, 122.)

Tekstejä voidaan luokitella monin eri tavoin. Tekstit ryhmitellään tekstityypeiksi niiden rakenteen, tarkoituksen ja ilmaisukeinojen perusteella. Tekstiä

luonnehditaan sen mukaan, mitkä ovat tekstin vallitsevia ominaisuuksia. Tällöin on kyseessä esityslaji, joka on universaali, lähes kulttuurista riippumaton. Tunnettu perinteinen tekstien tyypittely on viisiosainen ja sen on laatinut Werlich (1976). Werlichin viisi luokkaa ovat *kuvaileva eli deskriptiivinen*, *kertova eli narratiivinen*, *erittelevä eli ekspositorinen*, *ohjaileva eli instruktiivinen* ja *kantaaottava eli argumentoiva tekstityyppi*. (Vähäpassi 1987, 20–21; Holopainen 1996, 48.)

Kuvaileva eli deskriptiivinen teksti pyrkii esittämään havaintoja ympäröivästä maailmasta kuvaten esimerkiksi ihmisiä, eläimiä tai toimintaa. Tilan hahmottaminen on kognitiivinen perusprosessi. Tyypillisiä esimerkkejä ovat matkakertomukset, toimintaselostukset ja kuvaukset. Kuvailevalle tekstityypille on ominaista suuri yksityiskohtien määrä. Tällöin tekstin sisältämän tiedon omaksumiseen vaikuttaa asiaan liittyvät aiemmat tiedot ja kokemukset eli asioiden kytkeminen toisiinsa on tärkeää ymmärtämisen kannalta. (Linnakylä 1988, 21; Holopainen 1996, 48–49.)

Kertova eli narratiivinen teksti etenee aikajärjestyksessä eli tapahtumia ja kokemuksia jäsennetään ajan suhteen. Tyypillisiä kielellisiä rakenteita kertovassa tekstissä ovat lauseet, jotka kuvaavat muutosta menneessä ajankohdassa. Tyypillisiä esimerkkejä ovat sadut, elämäkerrat, historialliset tekstit, novellit, raportit ja uutiskertomukset. (Linnakylä 1988, 21; Holopainen 1996, 48.)

Tekstinymmärtämisen kannalta narratiivisilla teksteillä on merkittävä asema. Narratiivinen teksti on helppoa ymmärtää ja muistaa, koska sen rakenne on selkeä ja sen vaiheet liittyvät omaan kulttuuriin ja omiin kokemuksiin. Lisäksi narratiiviset tekstit liittyvät kiinteästi kielen kehittymisen eri vaiheisiin. Narratiivisissa teksteissä puhutun ja kirjoitetun kielen väliset erot ovat kaikkein pienimmät. Lapselle tutuimpia tekstityyppejä ovat kuvailevat ja kertovat tekstit. (Holopainen 1996, 49.)

Erittelevä eli ekspositorinen teksti esittelee asioita ja niiden välisiä suhteita eli luokituksia, syitä ja seurauksia, eroja ja yhtäläisyyksiä. Teksti edellyttää asioiden käsitteellistämistä ja sen merkitysrakenteet ovat monimutkaisia. Teksti voi olla vaikeatajuista. Tyypillisiä esimerkkejä ovat ns. asiatekstit, oppikirjat, artikkelit, tutkielmat ja raportit. (Linnakylä 1988, 21; Holopainen 1996, 48.)

Ohjaileva eli instruktiivinen teksti pyrkii toiminnan ohjailemiseen. Se etenee toimintajärjestyksessä. Siihen sisältyy usein aika- ja syysuhteita. Esimerkkinä ovat mm. ruokaohjeet ja laitteiden käyttöohjeet. (Linnakylä 1988, 21; Holopainen 1996, 48–49.)

Kantaaottavat eli argumentoiva teksti ottaa kantaa usein johonkin ajankohtaiseen asiaan. Tällaisille mielipideteksteille tyypillistä on keskustelevuus eli kahden näkemyksen vastakkain asettelu ja toisen kannalle asettuminen. Vastakkain ovat aiemmin esitetyt näkemykset ja kirjoittajan kanta asiaan. Tyypillisiä esimerkkejä ovat pääkirjoitukset, mielipidekirjoitukset, arvostelut ja kommentit. PISA 2000 tutkimuksessa suomalaiset nuoret olivat heikoimpia juuri argumentoivassa lukemisessa. (Linnakylä 1988, 21–22; Holopainen 1996, 49; Välijärvi, Linnakylä, Kupari & Reinikainen 2002, 196–200.)

Tutkimuksessamme teksti käsitetään näiden Werlichin viiden tekstityypin kaltaiseksi, koska mielestämme se kattaa koulussa tekstinyymmärtämismielessä luettavien tekstien kirjon ja palvelee myös lapsen koulun ulkopuolisia tekstivalintoja. Emme jaa tekstejä esimerkiksi ja fiktiiviseksi ja non-fiktiiviseksi tekstiksi, koska molemmat ovat opettavia ja niitä käytetään tekstinyymmärtämisen välineenä; eikä esimerkiksi niin, että vain fiktiivinen teksti olisi viihdyttävää. Tutkimuksessamme teksti voidaan tekstinyymmärtämisen kannalta jakaa myös kaunokirjallisiin teksteihin, tiedottaviin asiateksteihin ja dokumentteihin (ohjeet, hakemistot, taulukot, kartat ja kuvat). Kaunokirjallisten kertovien tekstien lukemisessa pyritään poimimaan kertomuksen aihe, henkilöt, miljö ja juoni. Tiedottavissa asiateksteissä pyritään kehittämään tehokkaita lukustrategioita: päätietojen poimimista, perustelujen ja määrittelyjen tekemistä pääasioiden tiivistämistä, yleistämistä ja johtopäätösten tekoa sekä tekstin kriittistä arviointia. Dokumenttien lukemisessa painottuu niiden välineellinen tehtävä eli niitä käytetään koulussa tiedon hakuun ja käyttöön. Tällöin esimerkiksi fokusointi ja luetun kriittinen käsittely on olennaista. Dokumenttien lukemisessa painottuukin tietojen etsiminen, arviointi ja valikointi. Tekstien luokitteluun on olemassa myös muita tapoja; ks. esim. Vähäpassi 1987, 20–23. (Linnakylä 1995, 16–17; Lehtonen 1998a, 38–39.)

2.2 Lukeminen ja tekstinyymmärtäminen

Lukemisen käsite on muuttunut ajan kuluessa yhä laajemmaksi. 1970-luvulle asti lukeminen ajateltiin mekaaniseksi tapahtumaksi. Tällainen tekninen lukutaito havaittiin kuitenkin pian liian suppeaksi ja lukemiseen haluttiin liittää affektiivinen puoli.

Elämyksellisessä lukutaidossa korostettiin lukuhulun herättämistä. Yhteiskunnallisten muutosten seurauksena syntyi vielä toiminnallinen eli funktionaalinen lukutaito, jossa korostetaan lukemisen tärkeyttä ajattelun ja muun toiminnan välineenä. (Lehtonen 1998a, 7–8.)

Lukemista, kirjoitetun kielen dekodaausta ja ymmärtämistä, on siis hyvin vaikea täydellisesti määritellä, koska käsittely riippuu siitä näkökulmasta, josta lukemista ja lukutaitoa tarkastellaan. Lukemiseen liittyy useita eri merkityksiä. Lukeminen on teon nimi mutta se on myös monipuolinen verbi. On eri asia luetaanko kuin avointa kirjaa vai luetaanko silmäillen tai syventyen. Toisaalta myös lukemisen osaamisen taso vaihtelee. Osaako lapsi lukea silloin, kun hän tavaa helppoja kaksitavuisia sanoja mainoskylteistä? Vai osaako hän lukea silloin, kun hän lukee jo kokonaisia lauseita vai vasta silloin, kun hän myös ymmärtää lukemaansa? (Lehmuskallio 1983, 54–56; Lundberg 1983, 9–11; Lehtonen 1998a, 8.)

Lukemista voidaan käsitellä myös sen mukaan, miksi se määritellään. Lukeminen voidaan nähdä prosessina tai olennaisinta siinä voidaan katsoa olevan lukija ja taito. Lukemisessa voidaan myös korostaa lukemisen yhteyttä ympäristöön. Lukemisen voidaan myös ajatella muodostuvan neljän tekijän yhteisvaikutuksesta. Nämä neljä tekijää ovat: riittävät taidot omaava lukija, tietyn rakenteen mukaan kirjoitettu kieli eli teksti, mentaalisten toimintojen lukemisprosessi, joka tähtää lukijan asettamiin tavoitteisiin sekä tilanne, jossa teksti ja lukija kohtaavat. (Lehmuskallio 1983, 65–66; Lehtonen 1998a, 8–9.)

Lukemiselle annettujen määritelmien lisäksi tutkijoidenkin määritelmät lukemisesta vaihtelevat. Lehmuskallio (1983) on koonnut teokseensa eri tutkijoiden käsityksiä lukemisesta. Gibson ja Lewin (1975) ovat päätyneet tulokseen, että lukeminen on enemmän kuin yksi prosessi. Heidän mukaansa lukeminen on aktiivista toimintaa, jota lukija itse ohjaa monella tavalla ja moniin eri tarkoituksiin. Heidän mukaansa lukemisen tarve syntyy halusta kommunikoida toisten kanssa kirjallisesti. (Lehmuskallio 1983, 56.)

Merkityksen ja tulkinnan asemaa painottaa Chall. Lukemisessa on olennaista reagoida kirjoitettuun kieleen ja ymmärtää sitä. Merkitys muodostuu sekä kirjaimellisella että tulkitsevalla alueella. Chall tekee eroa aloittavan ja myöhemmän lukijan taidoista. Aloittavan lukijan suoritus on teknisempi, ja aloittavaa lukijaa on autettava tulkitsemaan, arvioimaan ja luomaan uutta luetusta. (Lehmuskallio 1983, 56–58.)

Lukemisen käsitettä kohti luetunymmärtämistä ovat kehittäneet Robeck ja Wilson (1974) sekä Russell (1956). Robeck ja Wilson toteavat, että yksinkertaisimmillaan lukeminen on lingvististen muotojen tunnistamista sanojen riveistä. Tämä tarkoittaisi sitä, että lingvistisiä muotoja käännettäisiin sanoiksi kuitenkin ilman, että niitä lainkaan ymmärrettäisiin. Siksi Robeck ja Wilson korostavat lukemisessa kirjoitetun sanan merkityksen ymmärtämistä. (Lehmuskallio 1983, 59–60.)

Merkityksen löytämistä tekstistä korostaa myös Russell. Hän esittää, että lukijan on hallittava käsite ennen kuin hän voi tulkita tekstiä. Russellin mukaan lukeminen on ”käsitteellinen vastaus painettuun sanaärsykkeeseen” (Lehmuskallio 1983, 60). Hänen mukaansa tie tekstin tulkintaan on seuraava: havainnot, mielikuva, muistijäljet, tieto, tunne, käsitteenmuodostus, kielellinen muoto ja kirjoitettu sana. (Lehmuskallio 1983, 60.)

Lukeminen on Malmquistin (1973) mukaan sarja henkisiä toimintoja, jotka vaihtelevat paljon eri yksilöiden välillä. Toimintojen taso riippuu yksilön iästä, kokemuksista, tiedosta, lukemismateriaalin laadusta ja vaikeusasteesta sekä lukemisen tarkoituksesta. Osatekijöistä muodostuu kaksi lukemisen pääryhmää: lukemisen tekniikka ja tekstinymmärtäminen, joita ei myöskään voida täysin irrallisina käsitellä. Ymmärtäminen sen tärkeyden vuoksi näytetään irrotettavan lukutaidosta omaksi osakseen; joissakin yhteyksissä lukutaitoa ja tekstinymmärtämistä kuitenkin pidetään jopa synonyymeinä. (Lehmuskallio 1983, 57; Vähäpassi 1987, 12–16.)

Edellä esitellyt tutkijat näkevät lukemisen prosessina. Heidän mukaan lukemisessa on aina useita toimintoja käynnissä. Keskeisintä lukemisessa on merkityksen rakentaminen tekstin tarjoamista aineksista ja omista etukäteistiedoista sekä tulkitseminen sen pohjalta, mitä ei sanota. Toisin sanoen merkityksen rakentaminen ja tulkinta ovat tekstin haltuunottamista eli tekstinymmärtämistä.

Kuten jo Malmquistin lukemisen määritelmästä käy ilmi, ovat lukeminen ja tekstinymmärtäminen hyvin lähellä toisiaan, elleivät jopa synonyymejä. Tekstinymmärtämisen määritelmässä sen käsite voidaan pilkkoa sanoihin teksti ja ymmärtäminen. Teksteiksi ajatellaan kirjoitetut ja painetut sanat, kuvitetut ja kuvatekstit, numerot ja välimerkit. Ymmärtäminen puolestaan on asioiden selvittämistä, selväksi saamista. Näin tekstinymmärtäminen on prosessi, jossa lukija rakentaa tekstille merkityksen sen sanoista ja omasta etukäteisymmärryksestään. Tämä Cooperin (1997) määritelmä tekstinymmärtämisestä on luonteeltaan konstruktivistinen eli lukija itse

ohjaa aktiivisesti ymmärtämistään. Nykyisessä tekstinymmärtämisen määritelmässä aiemmat kokemukset ovat tärkeässä asemassa. (Karjalainen 2000, 21.)

Lukijan etukäteisymmärrys, taustatieto, aiemmat kokemukset ja tekstistä hankittu samaan aiheeseen liittyvä tieto muodostavat yhtenäisen tietorakenteen, skeeman. Skeemat ohjaavat kirjainten ja sanojen tunnistamista, auttavat lukijaa ymmärtämään ja ennakoimaan tekstiä siten, että helppoa tekstiä luettaessa lukeminen on varsin vaivaton, lähinnä lukijan aiempien tietojen tarkistamisprosessi. Skeemat ja ajattelu siis mahdollistavat tekstin sisällön ymmärtämisen. Yhteinen tietorakenne myös mahdollistaa paremman yleistysten tekemisen tekstistä, koska tietoa ei rajoitu ainoastaan tekstistä luettuun. Useista eri lähteistä hankitut skeemat viestintätilanteeseen ja tekstin rakenteeseenkin helpottavat tekstin luettavuutta, ymmärrettävyyttä ja tulkittavuutta. (Karjalainen 2000, 9; Arffman & Brunell 1989, 8-9; Vähäpassi 1987, 27-28.)

Lukemisen määritelmän tavoin on myös monia eri tekstinymmärtämisen määritelmiä. Takalan (1990) mukaan (Karjalainen 2000) tekstinymmärtämisprosessi on aktiivinen, tietopainotteinen, konstruktivistinen ja ennakoiva. Lukija luo yhteyksiä sekä tekstin eri osien välillä että asiasta lukijalle sisältyvien tietojen, uskomusten ja kokemusten välillä. Näin ollen tekstistä syntyvä ymmärrys on yksilöllinen. Sarmavuori (1993) sanoo Karjalaisen mukaan, että tekstinymmärtäminen on paitsi tiedon hankkimista mutta myös ongelmanratkaisua. Ongelmanratkaisu on tekstin rivien välistä lukemista eli sanoman tulkintaa. (Karjalainen 2000, 23.) Vaikka molempien tutkijoiden käsityksiin tekstinymmärryksestä liittyy kirjoittamattoman aineksen tulkinta, on se kuitenkin Sarmavuorella keskeisemmässä asemassa.

Tekstinymmärtäminen voidaan myös käsittää edellisten määritelmien yhdistelmänä kuten Karjalainen (2000) on tehnyt. Hänen näkemyksensä tekstinymmärtämisestä on konstruktivistinen, missä lähtökohtana on lukijan aiempi tietämys asiasta. Näin ollen tekstinymmärtäminen on informaation erottamista tekstistä ja ongelmanratkaisua, mikä tapahtuu tulkitsemalla itse tekstin lisäksi myös kuvia, taulukoita jne. Tulkiten luetun pohjalta lukija vastaa kysymyksiin ja tehtäviin iän mukana karttuvien kokemustensa ja lukemistasonsa mukaisesti. (Karjalainen 2000, 23-24.)

Tekstinymmärtämisprosessissa on kaksi puolta: kielellinen muokkaus ja tulkinta. Kielellisessä muokkauksessa lukija ehkä tiedostamattaan ryhmittelee sanoja eri luokkiin ymmärtämisensä helpottamiseksi. Kuitenkin sama sana voi saada eri

yhteyksissä erilaisen merkityksen, mikä puolestaan viittaa tulkintaan. Tulkitessaan tekstiä lukija rakentaa siitä eräänlaista kuvaa tai maisemaa, jossa eri asiat liittyvät tietyin sidoksin toisiinsa. Tällöin sama asia eri yhteydessä voi muuttaa merkitystään. (Karjalainen 2000, 24.)

Edellä esitelty tekstinyymmärtämisen määritelmä on vaihdellut eri aikoina. Nykyinen konstruktivistinen tekstinyymmärtämisen määritelmä on seurausta prosessista, jolla tekstinyymmärtämistä kuvataan ja joka on ajan kuluessa kehittynyt tiedonvälitysteoriasta interaktioteoriaan ja edelleen konstruktivistiseksi. Tutkimuksin on saatu tietoa lukemisesta ja tekstinyymmärtämisestä, ja määritelmä on kehittynyt ja muuttunut prosessin myötä.

Tiedonvälitysteoria. Behavioristinen tiedonvälitysteoria on peräisin 1960-luvulta. Sen mukaan lukija on passiivinen tiedon vastaanottaja. Tiedonsiirtämisen lähtökohtana on merkityksen sisältävä teksti: sanat, lauseet ja tekstikokonaisuus. Luettaessa tekstin koko informaatio siirtyy lukijalle sellaisenaan. Lisäksi viesti välittyy kaikille lukijoille samanlaisena. Tiedonsiirtoprosessissa on keskeisessä asemassa hyvä lukutaito. Hyvä lukija hallitsee lukemisen niin hyvin, että hän voi omaksua kaiken tekstin tarjoaman informaation. Tietosisällön välittymisen mukaan arvioidaan myös lukemisen onnistuminen. (Lehtonen 1998a, 9–10; Vähäpassi 1987, 32–33.)

Skeemateoria kognitiivisen oppimisenäkenyksen mukaan. Skeema on pitkäkestoiseen muistiin varastoitunut tietorakenne. Skeemat säätelevät käsitteiden tapaan tiedon omaksumista ja muokkaamista. Skeemojen avulla yksilö jäsentää tietoa ja luo tekstin merkitystä. (Sarmavuori 1992, 3–4.)

Lukemisen aikana aktivoituu tekstin aiheeseen liittyviä skeemoja, jotka sisältävät taustatietoa ja auttavat tekstin ymmärtämistä. Myös tekstin rakenteet toimivat skeemoina. Skeeman avulla yksilö voi luoda oletuksia siitä, mitä tekstissä tullaan kertomaan. Lukijalla voi olla ennakkokäsitys esimerkiksi uutisen, esseen, seikkailukertomuksen tai sadun rakenteesta. Skeeman keskeinen tehtävä on luettavan tekstin tai lukutilanteen konstruointi eli ymmärtämisprosessin aktivoiminen ja ylläpitäminen. Lukija ymmärtää tekstin, kun hänen aiemmat skeemat vastaavat tekstistä muodostuvaa skeemaa ja tarjoavat selityksen tekstistä nouseville yksilöllisille kysymyksille. (Sarmavuori 1992, 3–4.)

Uusi tieto, tekstin rakenteesta tai sisällöstä, voidaan assimiloida eli sulauttaa skeemaan. Skeemaan akkommodoidaan eli mukautetaan tietoja, jos uusi tieto on täysin aiemmista skeemoista poikkeava eikä sulaudu aiempaan skeemaan. Tällöin koko

skeema on muokattava uudelleen eli mukautettava uutta tietoa vastaavaksi. Anderson toteaa (Sarmavuori 1992), että samasta tekstistä voidaan löytää eri tulkintoja riippuen esimerkiksi lukijan iästä, sukupuolesta, kansallisuudesta ja ammatista eli sama teksti aktivoi eri lukijoilla eri skeemoja. (Sarmavuori 1992, 4.)

Interaktioteoria. Interaktioteoria perustuu informaation prosessointiin. Se keskittyy lukijan ja tekstin suoraviivaiseen vuorovaikutustapahtumaan ja ennalta määrätyn merkityksen löytämiseen. Interaktioteoriassa lukemistapahtuma ymmärretään joukoksi kognitiivisia prosesseja, jotka edellyttävät lukijan taustatietoja. Lukija tuo lukemistapahtumaan mukanaan koko persoonansa aina kokemuksista odotuksiin ja ennakkokäsityksiin asti. Luetunymmärtäminen on sitä helpompaa, syvempää ja tehokkaampaa mitä enemmän lukijalla ja kirjoittajalla on yhteisiä taustatekijöitä, skeemoja. Yhteisten skeemojen avulla lukija ja kirjoittaja pääsevät vuorovaikutukseen. (Lehtonen 1998a, 10; Linnakylä 1995, 12.)

Lukijaan taustatietojen lisäksi lukemisessa ovat mukana myös tekstin piirteet, merkityssisällöt ja kielen tasot. Myös nämä tekstilähtöiset tasot toimivat vuorovaikutuksellisesti ja auttavat tekstin sisällön ymmärtämistä; joihin toki myös lukeminen vaikuttaa. Kaksisuuntaisen vuorovaikutuksen mukaan siis lukijan tiedot kielen rakenteesta ja maailmasta vaikuttavat siihen, mitä hän tekstistä ymmärtää. Toisaalta taas lukeminen lisää lukijan tietoja sekä kielentuntemuksesta että maailmasta. Luetunymmärtämisen syvyyteen vaikuttavat kolmanneksi vielä lukijan metakognitiot ja lukemisstrategiat eli -tavat. Aktiivinen lukija tarkkailee lukiessaan omaa lukemistaan ja ymmärtämistään ja aktiivisesti korjaa lukemistapojaan tehokkaampaan suuntaan. (Lehtonen 1998a, 10–11.)

Transaktioteoria. Tekstinymmärtämisen prosessoinnissa on viime aikoina suosittu 1980-luvulla syntynyttä konstruktivistista transaktioteoriaa. Transaktioteorian mukaan lukeminen on lukijan aktiivista, valikoivaa, hahmottavaa ja tekstistä uutta luovaa toimintaa. Lukemiseen vaikuttavat lukija ja hänen koko persoonallisuutensa, teksti ja lukemistapahtuman konteksti intresseineen. Rosenblattin mukaan (Sarmavuori 1992) teksti on paperia, kunnes lukija luo siitä taideteoksen. Ymmärtäminen ja tulkinta on lukijan jatkuva, kehittyvä prosessi ja näin luetusta syntyvä merkitys on suhteellinen. Suhteellisen tulkinnan vuoksi lukija vaikuttaa tekstiin ja lukijan lukiessa myös teksti vaikuttaa häneen. (Lehtonen 1998a, 11–12; Linnakylä 1995, 12; Sarmavuori 1992, 4.)

Lukijan ja tekstin vuorovaikutus ei ole lineaarinen, koska siihen vaikuttaa lukemistapahtuman konteksti. Konteksti muodostuu lukemistilanteen ajasta ja paikasta.

Kontekstin muuttuessa myös tekstin merkitys usein muuttuu. Eri lukijat muodostavat erilaisia tulkintoja, joihin vaikuttavat lukijaa ympäröivä kulttuuri, historiallis-yhteiskunnallinen ympäristö, kokemusmaailma ja lukemisen historia. Tästä voi seurata myös transaktion muuttuminen samalla lukijalla eli uudessa kontekstissa lukija voi löytää samasta tekstistä uuden tulkinnan. (Lehtonen 1998a, 11–12.)

Transaktioteoriassa voidaan lisäksi erottaa esteettinen eli elämyksellinen ja efferentti eli tietoa välittävä lukeminen; transaktioteoriasta on lisäksi kehitelty eri lukemisen alueille vieviä lisäteorioita. Esteettisessä lukemisessa keskeistä on se, millaisia assosiaatioita, mielikuvia, ajatuksia ja asenteita lukeminen lukijassa herättää. Efferentti lukeminen keskittyy lukemisen jälkeiseen lopputulokseen eli siihen, mitä tietoa lukija on lukemastaan saanut irti. (Lehtonen 1998a, 12–13; Sarmavuori 1992, 5–7.)

Konstruktivistinen teoria. Konstruktivistisessa teoriassa yhdistyvät skeema-, interaktio- ja transaktioteoria, ja se korostaa erityisesti lukijan osuutta tekstien tulkinnassa. Konstruktivismin mukaan lukijaa ohjaavat tiedolliset skeemat. Skeemat ovat hierarkkisia ja ne koostuvat pienemmistä, samaan käsitteeseen liittyvistä tietoyksiköistä. Skeemojen avulla lukija tulkitsee sekä tekstin sisältöä, rakennetta ja tyyliä että itseään lukijana. Sama teksti voi aktivoida lukijalla eri skeemoja ja näin tekstistä voi syntyä useita eri tulkintoja. Tulkintaan vaikuttavat odotukset eivät ole vain tiedollisia vaan niitä ovat myös yksilön pelot, halut, toiveet ja intressit. (Lehtonen 1998a, 13–14.)

Konstruktivismin, tai nykyaikaisemmin sosio-konstruktivismin, mukaan luetunymmärtäminen on myös interaktiivista. Luetunymmärtäminen on tilannesidonnaista eli siihen vaikuttaa lukijan lisäksi häntä ympäröivä konteksti ja kulttuuri. Lukijan tulkitessa tekstiä tulkinta ei siis ole täysin subjektiivista tai ympäristöstä riippumatonta. (Lehtonen 1998a, 14.)

Lukeminen ja tekstinymmärtäminen ovat kuitenkin vain osia suuremmasta taidosta, lukutaidosta. Lukutaito on kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä, käyttämistä ja arviointia lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi. Lukutaito voidaan määrittellä myös sekä tekstien lukemisena että tekstien tuottamisena, kirjoittamisena. Lukutaidon määrittelemisessä yhtenä haasteena on ollut sen rajaaminen. Kuinka suhteuttaa lukutaidon alataidot kuten oikeinkirjoitus, sanavarasto, mekaaninen lukeminen ja ymmärtäminen lukutaitoon? (Linnakylä 1990, 3; Karjalainen 2000, 20.)

Kapeasti ajateltuna lukutaito on taito purkaa tekstikoodia, ymmärtää tarkoituksia kirjoitetuista sanoista ja merkityksien päättelyä luetusta tekstistä. Laajemmin määriteltynä lukutaito on ”kuvan, tietotekniikan, median, ympäristön, kulttuurin, perinteen, taiteen ja tieteen, moraalin ja arvojen lukutaitoa” (Linnakylä 1995, 10). Tämä laajempi käsite on lähellä yleissivistyksen käsitettä eli oman aikakauden, yhteiskunnan ja kulttuurin ilmiöiden hallintaa. (Linnakylä 1995, 10–11; Sarmavuori 1992, 13–17; Vähäpassi 1987, 17.)

Lukutaitoisuuden määritelmä vaihtelee myös kulttuurien mukaan. Afrikkalaisessa kylässä on lukutaitoisuus on mm. ilmoitusten lukemista. Länsimaissa lukutaitoon vaaditaan enemmän mm. tiedon hankintaa ja luetun kriittistä arviointia. (Vähäpassi 1987, 17–18.)

Lukutaito on yksi osa kansallista sivistystä ja sen saavuttaminen on yksi koulukasvatuksen perustehtävistä. Kansainvälistyvässä maailmassa lukutaito on myös ovi kansainväliseen osaamiseen ja yhteistyöhön sekä erilaisten kulttuurien ymmärtämiseen. Yksilölle lukutaidon saavuttaminen merkitsee mahdollisuutta ja valmiutta henkiseen kasvuun, itsenäiseen toimintaan ja opiskeluun. Lukutaito tuo yksilölle myös valtaa ja vapautta, mahdollisuuden toimia omien valintojensa mukaan ja pyrkiä omiin tavoitteisiinsa. Yhteiskunnalle lukutaito tuo kulttuurin ja talouden kehittymisen mahdollisuuden, jos siihen liittyy ajattelun vapaus ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen oikeus. Lukutaidon merkitys ja vaatimukset ovat muuttuneet ja muuttuvat yhteiskunnan muuttuessa. Nykyään koulu, työ ja osallistuminen yhteiskunnalliseen toimintaan vaativat hyvän, monipuolisen ja kriittisen lukutaidon. (Linnakylä 1995, 9–10; Linnakylä 1990, 1–16.)

Sivistyksestä huolimatta lukutaito ei kuitenkaan ole estänyt sairauksien leviämistä tai vääryyksien ja laittomuuksien esiintymistä maailmassa. Kaiken kaikkiaan lukutaidon merkitys riippuu siitä, mitä ja miten luetaan sekä missä tilanteessa ja mihin tarkoitukseen luetaan. Keskeistä on myös oppia arvioimaan kriittisesti, mikä on lukemisen arvoista ja miten lukemamme suhteutuu arvomaailmaamme ja arvostukseemme. Tekstien ja tiedon tulvan ei pitäisi hallita meitä vaan meidän tulisi hallita elämäämme lukemisen avulla. (Linnakylä 1995, 9–10; Linnakylä 1990, 1–13.)

Tässä tutkimuksessa lukemis- ja tekstinymmärtämisprosessi ymmärretään siis hyvin laajana ja monipuolisena ilmiönä. Lukemistutkimuksista muodostamamme käsitys pitää tekstinymmärtämisessä keskeisimpinä yksilön aktiivista aiempiin tietoihin ja kokemuksiin perustuvaa ja kontekstisidonnaista ajatteluprosessia, jossa pyritään

tulkiten rakentamaan tekstile merkitys eli se on synteesiä interaktio- ja transaktioteorioista. Lukija luokittelee merkityksiä, valikoi ja yhdistelee tietoja, etsii pääasioita ja tiivistää lukemaansa. Tässä prosessissa lukijan tavoitteena on liittää opittu asia aiempiin tietorakenteisiin, jotka jatkuvasti muuttuvat uuden tiedon myötä. Jos siis halutaan kehittää tekstinymmärtämistä, on otettava huomioon lukemisen ja tekstinymmärtämisen ohella myös muut lukutaidon alueet.

2.2.1 Oppimisstrategiat – suuntaamassa kokonaisuuksien oppimista

Uuden asian tai taidon opettelemiseen on laadullisesti erilaisia tapoja. Niitä voidaan kutsua *oppimisstrategioiksi*. Strategia tarkoittaa toimintatapaa tai keinoa, jolla pääsee lukijan haluamaan tavoitteeseen. Oppimisstrategian avulla pyritään oppimaan. Ehkä tunnetuimman oppimisstrategioiden laadullisen analyysin on tehnyt ruotsalainen Ference Marton ja hänen tutkijatoverinsa. Marton kuvaa näitä strategioita nelikentässä, jossa vertikaalisella, syvyystasolla tiedon prosessoinnin tasoa kuvataan *pinta- ja syväprosessoinniksi*. Horisontaalisella tasolla Marton kuvaa opiskelutapaa *holistisella ja atomistisella* lähestymistavalla. Opettajan tulisi ohjata oppijoita oppimisstrategioiden käytössä ja valinnassa, koska oppijan kulloinkin käyttämästä strategiasta riippuu se, mitä ja miten hän oppii. Erilaisissa tehtävissä ja oppiaineissa tarvitaan erilaisia oppimisstrategioita. (Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö 1980, 47–54; Engeström 1987, 25; Vähäpassi 1987, 36; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 21–22; Linnakylä 1995, 14.)

Pinta- ja syväprosessoinnissa oppilaiden erot opintomenestyksessä perustuvat erilaiseen tapaan valikoida ja oppia opittavasta temasta erilaisia asioita. Kun tarkastellaan tekstin lukemiseen pohjautuvaa oppimista, niin *pintaprocessoinnissa* lukija pyrkii muistamaan lukemansa sellaisenaan tai opettelee sen ulkoa. Hän kiinnittää huomionsa vain opittavaan ainekseen, tekstiin, jota hän lukee. Pintasuuntautunut strategia johtaa pikkutarkkaan asioiden opetteluun eli ulkolukuun ilman että yrittää ymmärtää asioiden välisiä yhteyksiä. (Vähäpassi 1987, 36–37; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 21–22.)

Syväprosessoinnissa lukija pyrkii ymmärtämään lukemaansa kokonaisuuksia hahmottaen, asioiden välisiä suhteita, syitä ja seurauksia miettien ja siten oman käsityksensä asiasta muodostaen. Syvätason prosessoinnissa lukija keskittyy

tekstin sanomaan. Teksti on tällöin väline, jonka välityksellä opitaan jotakin tekstin käsittelemästä todellisuudesta. Syväsuuntautunut lukija pyrkii kokonaisuuksien hallintaan. Hän tekee itselleen esimerkiksi muistiinpanoja, jotta ymmärtäisi asioiden väliset yhteydet. Syväsuuntautuneen strategian avulla asioita voi muistaa ja ymmärtää paremmin, koska opittua työstetään ja uutta tietoa yhdistetään vanhaan tietoon. (Vähäpassi 1987, 36–37; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 21–22.)

Horisontaalisessa suunnassa kuvatulle *atomistiselle* lähestymistavalle on tavanomaista painaa tekstistä mieleen peräkkäisiä osia ja yksityiskohtia kokoamatta niitä kokonaisuudeksi. Opitusta asiasta muistetaan irrallisia osia eikä juonen hahmottaminen onnistu. Atomistisesti suuntautunut oppija ei pysty käsittämään tekstin kokonaissisältöä. (Marton ym. 1980, 52-54; Marton 1983, 295.)

Horisontaalisella tasolla esitetylle *holistiselle* lähestymistavalle on tyypillistä koko tekstin sisältöön suuntautuminen kiinnittämättä liikaa huomiota tekstin pintarakenteeseen ja ulkonaisiin seikkoihin. Opiskeltava asia pyritään muokkaamaan ymmärretyksi kokonaisuudeksi, tiivistelmäksi eikä irrallisiksi palasiksi. Tekstistä pystytään löytämään sen pääkohdat sekä erottamaan kertomuksen juoni. (Marton ym. 1980, 53; Marton 1983, 293.)

Oppimisstrategian käyttöä säätelevät lukijan *metakognitiot*. Metakognitiolla tarkoitetaan sitä, että lukija tietää asioita omista ajatteluprosesseistaan ja oppimisestaan sekä hyödyntää käytännössä näitä tietojaan eli valvoo ja säätelee oppimistaan ja ymmärtämistään. Metakognitio voidaan lukemisen yhteydessä määritellä tietoisuudeksi erilaisista lukemistavoista ja yksilön kyvyksi itse säädellä ja kontrolloida lukemistaan. Itsesäätelyyn ja kontrolliin tarvitaan strategioita ja kykyä käyttää näitä strategioita päämäärätietoisella tavalla erilaisissa tilanteissa ja tarkoituksissa. Monet tutkijat, kuten esimerkiksi Bruer (1994), korostavat metakognitioiden tärkeyttä. Hyvät metakognitiot vahvistavat oppimaan oppimista ja tukevat siten koulumenestystä ja oppimista. Heikkoja metakognitioita pitäisi vahvistaa ja siten tukea oppilaan oppimista. Metakognitioita pystytään kehittämään opettamalla. Metakognitiivisia taitoja tulisi kehittää erityisesti vuosiluokilla 1–6, jolloin opitaan tärkeitä ajattelun taitoja, joilla on vaikutusta oppijan myöhempään oppimiseen. (Vähäpassi 1987, 39; Brunell 1990, 38–39; Linnakylä 1990, 7; Bruer 1994 273–290; Iiskala 1999, 2.)

Erinomaisen pohjan metakognitiivisille taidoille luovat tietoisuus omasta ajattelusta ja siitä, millaisia taitoja, strategioita ja voimavaroja tarvitaan tiettyä tehtävää varten sekä myönteinen käsitys itsestä lukijana ja motivoitunut ote tehtävään. Kun

metakognitiivisia taitoja käytetään lukemisessa, tarkoitetaan sitä, että lukija käsittelee aikaisempia tietojaan ja kokemuksiaan ja suhteuttaa niitä tehtävän vaatimuksiin ja ohjaa näin omaa toimintaansa tavoitteellisesti. (Lehtonen 1998a, 69–70.)

Metakognitiivista toimintaa käytetään koko lukemisprosessin ajan tehokkaassa lukemisessa. Ennen lukemista ennustetaan, suunnitellaan ja arvioidaan omaa toimintaa. Tässä vaiheessa määritellään tavoite ja mietitään millaista ymmärtämistä lukeminen edellyttää, miten lukeminen olisi paras aloittaa ja miten lukemistehtävä tulisi suorittaa. Lukemisen kuluessa kuvastuvat metakognitiiviset taidot lukemisen valvontana, koordinoituna ja säätelynä. Lukija voi valvoa itseään kyselemällä itseltään lukemisen aikana erilaisia kysymyksiä, kuten mitä kirjoittaja tarkoittaa, mitä tämä lause tarkoittaa, miten perustelen päätelmäni tai miten kehityn lukijana. Lukemisen jälkeen metakognitiiviset taidot ilmenevät oman toiminnan tulosten tarkasteluna ja lukemisprosessin päättämisenä. Lukija pohtii mm. tekstin ja ymmärtämisen vaikeutta, ongelmakohtissa käytettyjä menetelmiä ja tekstistä tai luetusta opittua. Oppiakseen strategista ja tavoitteellista lukemista oppilas tarvitsee ohjausta sekä konkreettista harjoitusta erilaisista strategioista. Opettaja voi olla hyvänä mallina tässä prosessissa oppilailleen. On hyvä, että opettaja ja oppilaat lukevat yhdessä sekä yhdessä myös käsittelevät tekstejä eri tavoin. Tällä tavoin opettaja voi ohjata oppilaiden huomiota olennaisiin asioihin sekä luetussa tekstissä että strategioiden käytössä (ks. luku 3.3). (Lehtonen 1998a, 69–70.)

Oppimista ohjaavat myös *skeemat*. Skeemat ohjaavat tietojen oppimista ja muokkaamista siten, että ne ovat mukana niissä prosesseissa, joissa haetaan tietoa muistista, organisoidaan tapahtumia, asetetaan tavoitteita ja osatavoitteita sekä jaetaan resursseja. Skeemojen avulla tietoja ryhmitellään ja organisoidaan ja ne antavat kehykset tulkinnalle ja organisoinnille. Yksilön skeema ei ole lopullinen ja pysyvä, vaan se muuttuu, kun lukija saa lisää tietoa asiasta ja hän sijoittaa uudet tiedot skeemaan. Mitä enemmän yksilöllä on tietoja ja kokemuksia asiasta, sitä syvällisempi on hänen skeemansa. Skeemojen henkilökohtaisuuden ja kokemuseräisyyden vuoksi eri ihmiset saattavat ymmärtää saman tekstin eri tavoin. Skeemat auttavat lukijaa myös hahmottamaan tekstin tulevia tapahtumia sekä muistamaan, mitä on lukenut. (Vähäpassi 1987, 26–27; Lundberg 1992, 97–98.)

Tutkimuksessamme tehokas oppimisstrategia ymmärretään metakognitioiden ohjaamaksi, alati muuttuvaksi, yksilökohtaiseksi prosessiksi, jossa otetaan huomioon sekä vertikaalinen että horisontaalinen taso. Lukemisessa teksti on

oppimisen väline eikä kohde ja lukemalla pyritään kokonaisuuksien hallintaan yhdistämällä uutta tietoa vanhaan.

2.2.2 Lukemisstrategiat – apuna lukemisprosessin kaikissa vaiheissa

Lukemisesta ja sen opettamisesta on tutkittu paljon mm. erilaisia lukemistyyplejä. Tekstinymmärtämisestä tätä tietoa on vähemmän, mutta Karjalainen (2000) on kuitenkin koonnut sitä väitöskirjaansa. Tekstinymmärtämisen teoreettisessa käsittelyssä on löydetty ainoastaan muutamia tapoja, jotka tukevat ymmärtämistä ja merkityksen rakentamista. Näitä tekijöitä ovat Palinscarin ja Brownin (1989) mukaan (Karjalainen 2000): 1) lukemisen tarkoituksen selittäminen, 2) taustatiedon aktivoituminen tutun ja uuden tiedon erottamiseksi, 3) pääsisällön huomaaminen, 4) sisällön kriittinen ymmärtäminen, 5) lukijan itsensä aktivoiminen ymmärtämiseen ja 6) päätelmien tekeminen ja niiden testaaminen. (Karjalainen 2000, 12–13.)

Tekstinymmärtämistä kehittävät oppimistavat sisältävät aina esilukemissuunnitelmia, yhdessä työskentelyä ja lukemisen jälkeistä oppimista. Strategioiden tarkoituksena on lisätä oppijan motivaatiota uuden oppimiseen ja käyttää hyväksi oppijan aiempia tietoja opittavaan asiaan. Ruddelin (1996) mukaan tällaiset oppimista edistävät toiminnot perustuvat kolmeen oppimisen periaatteeseen, joita ovat seuraavat: 1) oppiminen on tehokkainta, kun se rakentuu entisen tiedon pohjalle, 2) oppijoiden mielenkiinto ja tarkkaavaisuus saavutetaan parhaiten älyllisesti rikkaissa toiminnoissa, joissa on ongelmanratkaisua, kielellistä vuorovaikutusta ja aktiivista osallistumista ja 3) oppijan samastuminen ja sitoutuminen oppimiseen kasvavat toiminnan lisääntyessä ja pidettäessä yllä oppimisen sitkeyttä ja tuotteliaisuutta. (Karjalainen 2000, 13.)

Lukemiseen ja tekstinymmärtämiseen liittyvät strategiat, Karjalaisen (2000) kolmantena esittelemänä, tutkija Bush (1985) jakaa kahteen ryhmään. Ensimmäisenä ovat strategiat, jotka ohjaavat ymmärtämistä ja sisältävät taitojen ja itsesäätelyn harjoittelua sekä harjoittelutietoisuutta. Tällaisia strategioita ovat mm. itsekysely, selitys, monikanavaisuuden hyödyntäminen, rakenteellinen tarkastelu ja opettajan ja oppilaan molemminpuolinen opettaminen. Toisena Bushin strategiana ovat oppilaskeskeiset skeemarakenteiset strategiat. Skeemarakenteisissa strategioissa oppija käyttää etukäteistietoaan ja kehittää tekstin avainkäsitteitä. Näitä strategioita ovat mm. tekstin kohtaaminen ja ennustaminen, ARMS (ennakoi, lue, tee kartta, tiivistä) ja ERRQ

(arvioi, lue, vastaa, kysy), skeemakartan tekeminen, oman elämyksen kokeminen, keskustelu ja kontekstin käyttäminen tarkoituksen kehittämiseen. ARMS tulee englanninkielisistä sanoista anticipate, read, map ja summarize ja ERRQ sanoista estimate, read, respond ja question. (Karjalainen 2000, 15.)

Yhdysvaltalaisin tutkimuksin on kehitelty mm. jo edellä mainitut ARMS- ja ERRQ-strategiat. Nykyisessä yhdysvaltalaisessa lukemisstrategioiden tutkimuksessa kiinnitetään erityisesti huomiota lukemisen eri aikoina suoritettaviin tehtäviin. Ennen lukemista luetaan tekstin otsikoita ja kuvatekstejä, tutustutaan tekstiin aiheeseen ja pohditaan sen herättämiä kysymyksiä. Lukemisen aikana tärkeimpänä tehtävänä on kontrolloida omaa ymmärtämistä pysähtymällä lukemisen aikana pohtimaan lukemaansa. Lukemisen jälkeen luettua työstetään esimerkiksi keskustelemalla, kirjoittamalla tai piirtämällä. (Johnson 1998, 22–26; Karjalainen 2000, 15.)

”SCAN and RUN” –lukemisstrategiassakin lukeminen jaetaan kolmeen vaiheeseen. Ennen lukemista toteutetaan SCAN-strategiaa, jonka vaiheet suomennettuina (ks. englanninkieliset vaiheet Salembier 1999, 386–394) ovat: lue kaikki otsikot ja muunna ne kysymyksiksi, lue kuvatestit, lue ja pohdi lihavoitujen sanojen merkityksiä, lue tekstin lopussa olevat kysymykset. SCAN-strategian tehtävänä on aktivoida aiheeseen liittyvä aiempi tietämys ja silmäillä luettavaa tekstiä. Lukemisen aikana RUN-strategiassa lukijan tulee kontrolloida omaa lukemistaan ja näin edesauttaa ymmärtämistään. RUN-nimi tulee seuraavista vaiheista: lue tekstiä sopivalla nopeudella ymmärtääksesi, ennusta sanojen merkityksiä tekstiyhteyksistä ja tarkista, oletko ymmärtänyt koko tekstin ja tarvittaessa lue se uudelleen. Lukemisen jälkeen ymmärtämisprosessi jatkuu vastaamalla kysymyksiin yhteisesti keskustellen. (Salembier 1999, 386–394.)

Vastaavia suomalaisia strategioita on mm. kolmasluokkalaisille tarkoitettu Elkko (ennusta, lue, kysy, kartoita oppiminen), 9- ja 12-vuotiaille tarkoitettu ESPETMA (ennustaminen, tunnistaminen, seuraaminen, kertominen, tekstin analysoiminen, käsitekartoittaminen, arviointi) ja VILKKA toisluokkalaisille (motivointi, informointi, lukeminen, keskustelu, kirjoittaminen, arviointi). (Karjalainen 2000, 15.)

Uusi lukemisstrategia kehitetään aina aiempien lukemisstrategioiden ja teorian tiedon pohjalta. Esimerkiksi ELTKK-strategia kehittyi vuonna 1988 erästä tiettyä tutkimusta varten (ks. Blom ym. 1988) ARMS- ja ERRQ-strategioiden pohjalta, jotka molemmat sisältävät ennustamista, tiivistämistä, rakenteen selkeyttämistä ja kysymistä. Kokeilulla haluttiin osoittaa oppilaalle, millaisia strategioita ja metakognitiivisia taitoja

tehokkaassa tekstinymmärtämisessä tarvitaan. Erityisesti haluttiin vielä painottaa oppilaan aktiivista ja kriittistä otetta lukemiseen. (Blom, Linnakylä & Takala 1988, 4–8.)

ELTKK-strategian vaiheita ovat: 1) lue otsikot ja ennusta niiden pohjalta tekstin sisältöä, 2) lue teksti ja alleviivaa keskeiset kohdat, 3) tiivistä lukemisen aikana heränneitä ajatuksia ja kysymyksiä, 4) piirrä ydinasioiden suhteita kuvaava merkityskartta ja 5) kirjoita tiivistelmä. ELTKK-strategian vaiheita opeteltiin mallittaen Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke –ajattelun periaatteella. Aluksi oppilaat opiskelivat opettajan mallin mukaan, seuraavaksi opettajan kanssa ja/tai pienryhmissä. Lopuksi oppilas oli valmis itsenäiseen strategian mukaiseen opiskeluun korkeammalla tasolla, johon hän aiemmin oli kyennyt vain opettajan tai pienryhmän kanssa toimiessaan. (Blom ym. 1988, 4–8; Karjalainen 2000, 16.)

Edelleen ARMS-, ERRQ- ja ELTKK-strategioista on kehitelty TEAKKO-strategia, jonka tarkoituksena oli mitata tekstistä oppimista, tulkintaa ja oman ajattelun kehittymistä luetun pohjalta lukiolaisilla ja aikuisopiskelijoilla. TEAKKO-strategia poikkeaa edellisistä mm. siten, että siihen on lisätty pari- tai pienryhmäkeskustelu ja yhteiskeskustelu luokassa sekä oppimisen arviointi. TEAKKO-strategian vaiheita ovat: 1) ennakkotiedot ja -kokemukset, 2) ennakointi, 3) aktiivinen vaihe eli pääajatuksen alleviivaaminen tai kirjoittaminen tekstin viereen, tuntemattomien sanojen ympyröinti ja niiden selittäminen, 4) keskustelu parin kanssa tai ryhmässä ja yhteiskeskustelu luokassa, 5) kysyminen ja tiivistelmän tekeminen ja 6) oppimisen arviointi. (Sarmavuori 1992, 8; Karjalainen 2000, 15.)

Karjalainen (2000) korostaa jo tekstinymmärtämisen määritelmässään lukijan etukäteistiedon asemaa. Näin ollen hän on kehittänyt SELV-lukemisstrategian (silmäile, ennusta, lue, vastaa) Langerin (1982) Pre-Reading Plan-menetelmän pohjalta. Jos oppilaalla on paljon etukäteistietoa luettavasta aiheesta, ovat hänen skeemansa hyvin järjestäytyneitä mm. käsitteiden osalta ja tällöin oppilas voi lukea tekstiä ymmärtäen. Oppilaat, joilla on jonkin verran etukäteistietoa aiheesta, pystyvät kertomaan lukemastaan tunnusmerkkejä tai esimerkkejä ja opettajan pienellä avustuksella he pystyvät ymmärtävään lukemiseen. Heikon etukäteisymmärryksen omaavat oppilaat tarvitsevat selkeitä ohjeita käsitteiden ymmärtämiseen. Nämä oppilaat hyötyvät eniten esilukemisesta (SELV), koska heikon skeeman vahvistaminen esilukemisvaiheessa auttaa ymmärtämistä. (Karjalainen 2000, 17–18.)

Kaikissa edellä esitetyissä lukemisstrategioissa on ennen lukemista tekstin kulun ja sen vaiheiden ennustaminen tai etukäteistietojen kertominen kyseisestä aiheesta. Lukemista edeltävät toiminnot toimivat orientaationa lukemiseen. Ennakoinnin jälkeen on lukemisen vuoro. Lukeminen aloittaa tekstin aktiivisen käsittelyn. Oppiminen ei kuitenkaan pääty lukemisstrategioissa lukemisvaiheeseen, koska lukemisen jälkeen luettua työstetään. Lukemisen jälkeistä tekstin työstämistä on esitetyissä kahdeksassa lukemisstrategiassa merkityskartan tekeminen, tiivistäminen, kysyminen, vastaaminen tai keskustelu; tai näiden muodostamien yhdistelmien eri variaatioita. Lukemisen jälkeisten toimintojen tavoitteena on ymmärryksen tehostaminen eli merkityksen rakentaminen.

Tämän tutkimuksen näkökulmasta lukemisstrategiaa on jo ennen lukemista tapahtuva ennakointivaihe ja strategia ylittää aina lukemisen jälkeiseen toimintaan, jossa merkitystä voi kontrolloida ja täsmentää. Koko lukemisstrategisen prosessin tavoitteena on luonteva ja vaivaton merkityksen rakentaminen tekstistä.

2.2.3 Ymmärtämisstrategiat – opetuksen käytännöllisiä toimintamalleja

Lukemiseen ja tekstinymmärtämiseen liittyy keskeisimpänä osana ymmärtäminen. Lukemisen kohdalla ymmärtämisellä tarkoitetaan laajasti ottaen sitä, että lukija tulkitsee ja käsittelee kirjoitettua tekstiä. Tulkitsemisen onnistuminen vaatii sekä kielellistä että kognitiivista prosessointia. Tämän vuoksi ymmärtäminen tapahtuu hyvin eri ajattelutasoilla ja -tavoilla eli erilaisten ymmärtämisstrategioiden avulla. Eri strategiat helpottavat luetun tiedon käsittelyä. (Vähäpassi 1987, 36–39; Lehtonen 1998a, 26; Karjalainen 2000, 9–13.)

Vähäpassi (1987, 36–39) jakaa ymmärtämisstrategiat viiteen tasoon: *tunnistavaan, toistavaan, päättelevään, arvioivaan ja luovaan ymmärtämisen strategiaan*. Pintaprosessointia ja atomistista lähestymistapaa tapahtuu tunnistavassa ja toistavassa strategiassa, kun taas syväprosessointia ja holistista lähestymistapaa tapahtuu päättelevässä, arvioivassa ja luovassa strategiassa.

Tunnistavassa strategiassa lukija kykenee lukemaan mekaanisesti oikein, mutta hän ei tavoita lukemansa merkityssisältöä. Kyseessä on ”hauki on kala, hauki on kala” –tyyppinen lukeminen. (Vähäpassi 1987, 36–37.)

Toistava strategia on ensimmäinen askel kohti tekstin todellista ymmärtämistä. Siinä lukija muistaa ja tunnistaa lukemastaan selvästi havaittavia asioita

kuten henkilöitä, paikkoja, tapahtumia, yksityiskohtia ja ajankohtia. Lukija pystyy löytämään tekstistä tiedon, jota hän tarvitsee. Hän pystyy vastaamaan kysymyksiin, joiden vastaus on löydettävissä tekstistä. Tällainen lukeminen on esimerkiksi sellaista opiskelulukemista, jossa lukija omaksuu kirjoittajan ajatuksia, jotta hän voisi ottaa niistä myöhemmin selvää. (Vähäpassi 1987, 36–37.)

Päättelevässä strategiassa lukija pohtii lukemansa merkitysisältöä, tekstin ajatuksia, tapahtumakulkuja ja –paikkoja ja ihmisten luonteenpiirteitä. Hän ymmärtää rivien välissä sanotut asiat, pystyy tulkitsemaan tekstin epämääräisiä kohtia ja erottamaan oleellisen epäoleellisesta. Lukija pystyy vastaamaan kysymyksiin, joiden vastaus kätkeytyy tekstiin. Lukija pystyy löytämään tekstistä päälinjoja ja pohtimaan asioiden syitä ja seurauksia. (Vähäpassi 1987, 36–37.)

Arvioivassa strategiassa lukijalta vaaditaan tekstin sisällön vertaamista ulkopuoliseen kohteeseen, kriteeriin. Lukija on kriittinen ja hänen tulee osata eritellä tekstiä. Arvioidessaan tekstiä lukija ottaa huomioon tekstin realistisuuden, tosiasioiden paikkansapitävyyden ja mielipiteiden todennettavuuden. Hän huomaa piiloisen vaikuttamisen keinot, sanojen merkitysvivahteet ja ymmärtää kirjoittajan tarkoituksen. Hän osaa vastata kysymyksiin ja tehdä kysymyksiä. (Vähäpassi 1987, 36–37.)

Moniulotteisin tekstinymmärtämisen strategia on *luova strategia*. Luova, uusia synteesejä etsivä lukeminen sisältää kaikki edellä mainitut ymmärtämisstrategiat. Lukija hahmottaa tekstin merkitysisällön uudella tavalla ja kehittää sen pohjalta uusia ajattelumalleja, hypoteeseja, teorioita tai kaunokirjallisia tekstejä kokemustensa pohjalta. (Vähäpassi 1987, 36–37.)

Lukemisen ymmärtämisstrategioita on harjoiteltava, ne eivät kehity automaattisesti. Hyvä lukija osaa ottaa huomioon tekstin vaikeusasteen ja lukemisen tarkoituksen ja hän osaa valita sopivan lukemisen nopeuden ja tavan. Kun luetaan viihtymistarkoituksessa, ei ryhdytä välttämättä päättelemään vaan saatetaan pysähtyä toistavan ymmärtämisen tasolle. Jos lukemisen tarkoituksena on asioiden kriittinen tarkastelu tai esteettisen elämyksen saaminen, ajattelu ei pysähdy toistavaan vaiheeseen vaan etenee arvioivaan ja luovaan lukemiseen. Tekstinymmärtämisen taito merkitsee vaativassa mielessä kykyä käyttää kulloiseenkin lukutehtävään tarkoituksenmukaisia strategioita. Lukija pystyy käyttämään ymmärtämisstrategioita hyväkseen vain sen verran kuin ne ovat hänen hallinnassaan. On myös muistettava, että tekstin sisältö vaikuttaa tekstinymmärtämiseen. Etukäteistieto tai kokemukset luettavasta asiasta

auttavat lukijaa tekstin ymmärtämisessä ja eri ymmärtämisstrategioiden valinnassa ja käytössä. (Vähäpassi 1987, 38–39; Karjalainen 2000, 11.)

Vähäpassin (1987, 36–39) ymmärtämisstrategioiden hierarkkisuuutta ei ole pystytty osoittamaan. Erittely on kuitenkin Vähäpassin mukaan tärkeää, jotta pystyttäisiin lähestymään erilaisia tekstejä kulloinkin tarkoituksenmukaisimmalla tavalla. Strategioiden tiedostaminen antaa lukijalle keinon tarkkailla omia metakognitiivisia prosessejaan. Taitavat lukijat osoittavat metakognitiivisia valmiuksiaan lukemisstrategioiden avulla. Hyvä ja tehokas lukija osaa seurata ja valvoa ymmärtämistään. Hän tuntee eri lukemisen tavat, tietää lukemisensa tarkoituksen ja osaa tietoisesti valita kulloiseenkin tekstiin parhaiten soveltuvan strategian. Hän osaa arvioida, onko ymmärtänyt tekstin oikein ja osaa myös korjata virheitään. Metakognitiiviset taidot auttavat lukemisen ymmärtämisessä ja ovat tämän vuoksi hyvin tärkeä tekijä ymmärtämisprosessissa. Ymmärtämisprosessia ohjaavat myös yksilön kokemusperäiset skeemat, jotka antavat pohjan ymmärtämiselle ja luetun asian muistamiselle. (Vähäpassi 1987, 26–27, 38–39; Lundberg 1992, 97–98; Lehtonen 1998a 26; Karjalainen 2000, 10.)

Luetunymmärtämisen tasoja (tehnyt mm. Vähäpassi ja Matilainen) on vertaillut Lehtonen (1998a, 26–28). Vähäpassi(1987) tarkastelee luetunymmärtämisen tasoja arvioimalla tiedon prosessoinnin laatua, kun taas Matilainen (1993) arvioi tiedon hahmottamista. Tiedon prosessoinnin laatuun vaikuttavat lukijaan, luettavaan materiaaliin ja tilanteeseen liittyvät tekijät. Lukijan oma käsitys lukemisensa tehtävästä ja tarkoituksesta sekä lukutaito ja motivaatio ratkaisevat sen, miten lukija orientoituu lukemiseen ja kuinka hän prosessoi luettavaa asiaa. Vähäpassi jaottelee tiedon prosessoinnin laadun perusteella luetun ymmärtämisen pintaprosessointiin (tunnistava ja toistava ymmärtäminen) ja syväprosessointiin (päättelevä, arvioiva ja luova ymmärtäminen). Matilainen luokittelee tiedon hahmottamisen perusteella luetun ymmärtämisen neljään hahmottamisstrategiaan: atomistiseen, serialistiseen, holistiseen ja analyttiseen. Matilaisen atomistinen ja serialistinen hahmottaminen vastaavat Vähäpassin pintaprosessointia ja holistinen ja analyttinen syväprosessointia.

Tässä tutkimuksessa ymmärtämisstrategiassa yhdyimme Vähäpassin näkemykseen, jonka mukaan ymmärtämisprosessi jaetaan viiteen asteittain etenevään strategiaan: tunnistavaan, toistavaan, päättelevään, arvioivaan ja luovaan ymmärtämiseen. Lukiessaan lukija käyttää sitä ymmärtämisstrategiaa, jonka hän katsoo parhaaksi, johon hän on harjaantunut ja johon hän kykenee. Säännöllisen harjoittelun

avulla strategiat voivat kuitenkin kehittyä. Lukijan on tärkeää tiedostaa käyttämänsä strategia, jotta oman oppimisen tarkkailu on mahdollista. On kuitenkin otettava huomioon, että ymmärtämiseen vaikuttaa myös etukäteistieto ja kokemukset luettavasta tekstistä.

2.3. Lukeminen, lukutaito ja tekstinymmärtäminen opettajan ja oppilaan näkökulmasta

Tutkimuksessamme keskeisiä käsitteitä ovat teksti, lukeminen, tekstinymmärtäminen ja siihen kuuluvat tiedonkäsittelystrategiat sekä tekstinymmärtämisen opettaminen. Näiden alojen suomalaisia asiantuntijoita ovat mm. Linnakylä, Vähäpassi, Sarmavuori ja Karjalainen.

Teksti määritellään mm. Linnakylän ja Sulkusen (2002) mukaan kirjoitetuiksi teksteiksi, joka kattaa sekä painetut että käsin kirjoitetut ja sähköiset tekstit; Hakulinen & Ojanen lukee teksteihin kuuluviksi myös puhutut tekstit. Teksteiksi ymmärretään siis myös tekstin lisänä olevat visuaaliset esitysmuodot, kuten kaaviot, tekstiä sisältävät kuvat ja taulukot. (Hakulinen & Ojanen 1993, 142; Linnakylä & Sulkunen 2002, 11.)

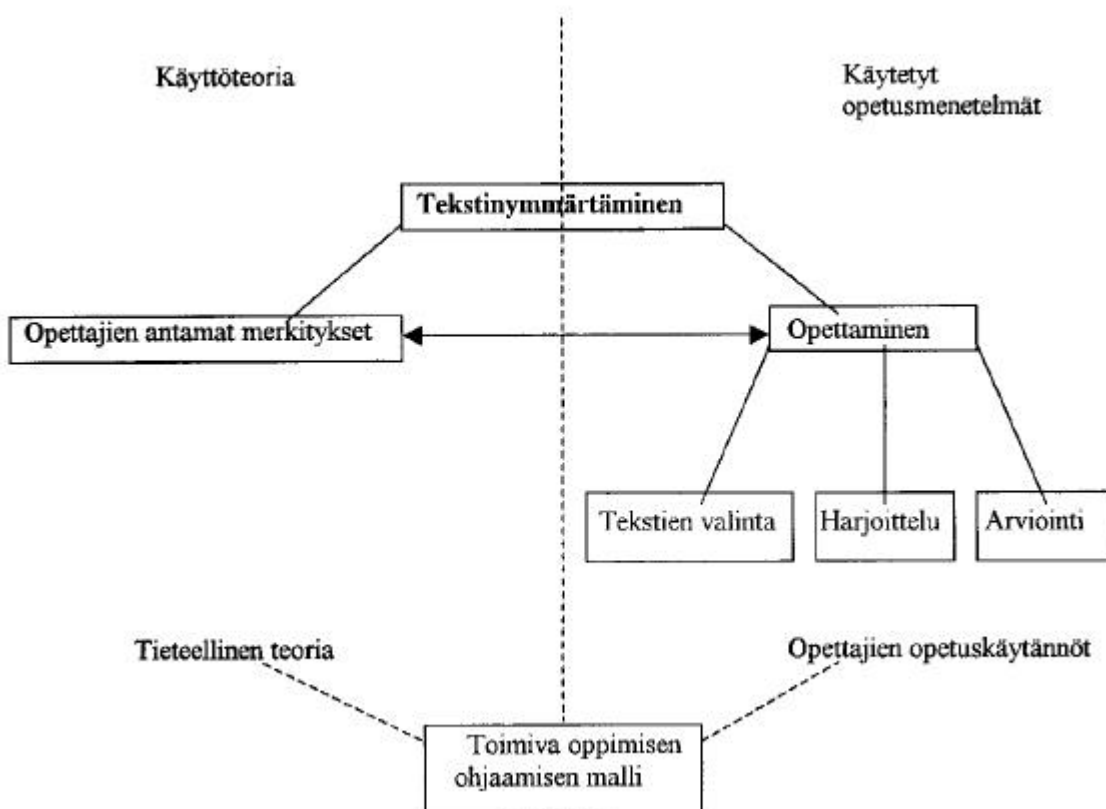
Lukemista on määritelty monin eri tavoin. Teknisesti lukeminen on kirjoitetun kielen lingvististä dekodeerausta eli kirjoitetun kielen muuntamista puhutuksi, merkitykselliseksi kokonaisuudeksi. Prosessinäkökulmasta lukeminen on teknisen puolen lisäksi merkityksen rakentamista ja tulkintaa eli tekstinymmärtämistä. Konstruktivistisesta näkökulmasta tekstinymmärtäminen on lukijan aktiivinen prosessi, jossa hän rakentaa tekstille merkityksen sen sanoista, tekstin antamista muista viitteistä, omasta kokemustaan ja etukäteisymmärryksestään. (Vähäpassi 1987, 12–13; Lehtonen 1998a, 8; Karjalainen 2000, 21.)

Myös lukutaitoa voidaan määritellä eri tavoin riippuen tavoitteesta ja kulttuurista. Tuoreen, eri maiden koulutusta tutkineen kansainvälisen PISA-tutkimuksen (2002) mukaan, lukutaito määritellään seuraavasti: ”Lukutaito on kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä, käyttöä ja arviointia lukijan omien tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja valmiuksien kehittämiseksi sekä yhteiskuntaelämään osallistumiseksi.” (Linnakylä & Sulkunen 2002, 10.)

Opettajan näkökulmasta tekstinymmärtämisen opettaminen on tärkeä hallittava taito, koska se nousee oppimisen keskeiseksi tekijäksi aina, kun

oppimateriaalina ovat tekstit. Heti oppilaan opittua mekaaninen lukutaito kiinnitetään erityistä huomiota ymmärtävään lukemiseen ja merkityksien rakentamiseen teksteistä. Myös uusimmassa kokeiluluontoisessa opetussuunnitelmassa vuosille 2003–2004 tekstinyymmärtämisen opettamisen merkitys on otettu huomioon. Eri oppiaineissa luettavista teksteistä johtuen on myös tärkeä oppia lukemaan ja ymmärtämään tekstejä eri tavoilla. Oppilaalle tekstinyymmärtäminen on välttämätön taito oppimisessa, minkä strategioita tulee harjoitella; oppilaan harjoittelumotivaatiota lisää tekstinyymmärtämistaidon tärkeyden tiedostaminen. Tekstinyymmärtämisen opettelu on teknisen lukemaan oppimisen jälkeen seuraava askel lukutaidon tiellä.

Meidän tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää tekstin, lukemisen, tekstinyymmärtämisen ja sen opettamisen ilmiötä ja yhteyksiä. Pyrimme selvittämään, miten opettajat määrittelevät tekstinyymmärtämisen käsitteen ja miten opettajat käytännössä opettavat tekstinyymmärtämistä. Olemme hahmotelleet tutkimuksemme pääkäsitteitä seuraavanlaisiksi kuvioksi.



KUVIO 1 Tutkimuksen pääkäsitteet ja tutkimuksen toteuttamisen runko

3 TEKSTI JA TEKSTINYMMÄRTÄMINEN KOULUOPETUKSESSA

3.1 Opetussuunnitelmien näkemys tekstinyymmärtämisestä

Opetussuunnitelman tarkoituksena on olla opetuksen tavoitteiden määrittäjänä ja sen tukena. Opetussuunnitelmat kehittyvät ja niiden sisällöt muuttuvat. Tekstinyymmärtämisen opettamista tarkastellen olemme tutustuneet vuosien 1985 ja 1994 peruskoulun opetussuunnitelmien perusteisiin sekä uusimpaan perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003–2004 noudatettavaan opetussuunnitelman perusteisiin.

Vuoden 1985 opetussuunnitelma kuvaa äidinkieltä taitojen, tietojen ja taiteen aineeksi. Opetussuunnitelman mukaan äidinkieli on paitsi oppimisen kohde myös opetuksen väline ja opiskelun perusta. Opetussuunnitelman mukaan oppiaine jaetaan vastaanottaviin ja tuottaviin taitoihin, kielentuntemukseen ja kirjallisuuteen. Äidinkielen opetuksella pyritään taitojen aktiiviseen harjoitteluun ja sillä pyritään myös herättämään halua käyttää kieltä. Äidinkielen opetuksella nähdään yhtymäkohtia läpäisyaiheisiin ja muihin oppiaineisiin. Opetuksessa tulee pyrkiä oppilaskeskeisyyteen ja opetusta tulee eriyttää. Äidinkielen avulla oppilaita voidaan myös tutustuttaa kunnan ja koulun perinteisiin. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 64–65.)

Oppiaine jaetaan tavoitteiden ja opetusjärjestelyiden osalta kieleen tai kielentuntemukseen, kirjallisuuteen ja kielenkäyttötaitoihin, jonka lukeminen ja kuunteleminen -osuuteen tekstinyymmärtäminen sisältyy. Tavoitteena on, että oppilas osaa lukea eri tavoin erilaisia tekstejä, oppilas osaa liittää lukemansa kokemuksiinsa ja osaa arvioida lukemaansa. Lukemastaan oppilaan tulisi saada mielikuvitusta rikastuttavia ja todellisuudentajua kehittäviä tietoja ja virikkeitä. Tavoitteena on myös, että oppilas harrastaisi lukemista hyödykseen ja virkistykseksi. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 66–68.)

Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa on kullekin peruskoulun luokkasteelle eritelty vielä yksityiskohtaisempia tavoitteita ja sisältöjä kielen, kirjallisuuden ja taitojen oppimiseen. Lukemisen osalta ensimmäisellä luokalla keskitytään lukutaidon hankkimiseen ja vasta toisella luokalla kiinnitetään enemmän huomiota tekstinyymmärtämisen harjoitteluun. Lukutaidon kehittyessä tekstinyymmärtämistä

harjoitellaan yhä enemmän ja pyritään luetun syvempään ymmärtämiseen. Opetussuunnitelman mukaan tekstinyymmärtämistä tulisi harjoitella eniten neljännellä ja viidennellä luokalla; kuudennella luokalla harjoitellaan erilaisia lukustrategioita (esim. päättelevä ja arvioiva lukeminen). Joka luokka-asteella korostettiin lukuhalun synnyttämistä ja säilyttämistä sekä lukuharrastuksen innoittamista. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 68–72.)

Peruskoulun opetussuunnitelma vuodelta 1994 poikkeaa rakenteeltaan edellisestä, koska siihen on kirjoitettu yleisiä tavoitteita ja sisältöjä äidinkielen opetukselle ilman, että niitä eriteltäisiin vuosiluokkakohtaisesti. Opetussuunnitelman mukaan äidinkieli on väline ajatteluun, itseilmaisuun, viestintään, sosiaalisten suhteiden ja maailmankuvan muodostumiseen sekä kulttuurin siirtoon ja kehittämiseen. Ihmiselle ominaisen kielen avulla käsitteellistetään maailmaa ja näin pyritään parempaan käsitteelliseen ajatteluun. Opetussuunnitelma kuvaa opetuksen tärkeäksi tehtäväksi omaan kulttuuriin tutustumisen, sen siirron ja kehittämisen. Myös omia vähemmistökuultuureja ja muita kulttuureja tulisi tuntea ja arvostaa. Opetuksella on vastuu oppilaiden kielellisistä perustaidoista ja näin oppimaan oppimisesta. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 42.)

Koko peruskoulun ajalle opetussuunnitelman yleistavoitteena ja keskeisenä sisältönä on, että oppilaista kehittyvät taitavia viestijöitä. Tekstinyymmärtämisen kannalta tavoitteina on, että oppilaista tulee hyviä lukijoita ja että he ymmärtävät ja osaavat lukea erilaisia tekstejä. Oppilaiden tulee osata valita oikea lukutapa tilanteen mukaan ja heidän tulee osata tehdä johtopäätöksiä, valikoida ja arvioida. Tavoitteena on myös omien taitojen arvioiminen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 42–43.)

Ala-asteen äidinkielen opiskelun tavoitteita ja sisältöjä on jaettu pienempiin kokonaisuuksiin, joita on ilmaisukyky, kirjallisuus, kieli, luku-, kirjoitus- ja tiedonhankkimistaidot. Vuoden 1985 opetussuunnitelman tavoin myös tässä uudemmassa korostetaan lukuhalun ja -harrastuksen kehittämistä mm. sopivan luettavan avulla. Oppilaan tulee omaksua toimivia lukustrategioita ja hänen oppimaan oppimisen taitonsa tulee kehittyä. Opetussuunnitelmassa korostetaan sitä, että äidinkielen taidot kehittyvät kaikkia oppiaineita opiskeltaessa. Äidinkielen opetus nivotaan kaikkeen oppimiseen ja näin tekstinyymmärtämisen taidot kehittyvät eri oppiaineiden tekstejä luettaessa. Oppilaan tulisi saavuttaa niin sujuva luku- ja

kirjoitustaito, että ala-asteen kaikkien oppiaineiden tavoitteet ovat saavutettavissa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 43–44.)

Lukemaan opetuksen lähtökohtana on alusta alkaen tekstinymmärtämisen kehittäminen. Tekstit tulee valita siten, että niiden sisällöt herättävät oppilaassa kiinnostusta ja selville saamisen halua. Erilaisia tekstejä luettaessa tulee huomioida tekstien monitulkintaisuus. Opetussuunnitelman mukaan tekstinymmärtämisen perusajatuksena on merkityksiä rakentava ja tulkitseva ote. Luettua ainesta tulee käyttää puhumisessa, kirjoituksessa, itseilmaisussa ja viestinnässä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 45–46.)

Uusi opetussuunnitelma (2003), joka on tehty perusopetuksen opetuskokeiluun, on jälleen rakenteeltaan erilainen verrattuna edellisiinsä. Oppiaineen nimi on nyt äidinkieli ja kirjallisuus, kun se edellisissä opetussuunnitelmissa on ollut pelkkä äidinkieli. Opetussuunnitelman luokkajako on myös erilainen. Opetussuunnitelmassa jaetaan vuosiluokat osiin 1–2, 3–5 ja 6–9; kirjoituksessamme keskitymme vuosiluokkiin 1–2 ja 3–5 unohtamatta kuitenkin kuudetta luokkaa. Uusin opetussuunnitelma on tietyllä tavalla lähellä vuoden 1985 opetussuunnitelmaa. Vaikka uudessa opetussuunnitelmassa ei ole jokaiselle vuosiluokalle omia tavoitteita ja sisältöjä, siinä on kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta viidennen luokan päättyessä ja päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan. (Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003–2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3–9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1–2, 2003.)

Uuden opetussuunnitelman mukaan koko peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetus perustuu yhteisölliseen näkemykseen kielestä ja opetus lähtee oppilaiden kielellisistä ja kulttuurisista kokemuksista. Opetuksessa oppilaalle tulee tarjota mahdollisuuksia kaikkien äidinkielen taitojen harjoitteluun ja näiden pohjalta identiteettinsä rakentamiseen. Tavoitteena on aktiivisen viestijän ja lukijan taidot. Opetuksen kautta opitaan maailmaa kielentäviä käsitteitä, jotka ovat keino sekä jäsentää maailmaa että irrota siitä lähinnä kaunokirjallisuuden avulla. Vuoden 1985 opetussuunnitelman tavoin uusikin opetussuunnitelma määrittelee äidinkielen ja kirjallisuuden tieto-, taito- ja taideaineeksi. Äidinkieli on oppimisen perusta, koska kieli on oppilaalle sekä oppimisen kohde että väline. Opetuksen tehtävänä on kehittää kieleen perustuvia opiskelu- ja viestintätaitoja. Oppiaineen pohjalla on laaja tekstikäsitys, jonka mukaan tekstit ovat puhuttuja ja kirjoitettuja, kuvitteellisia ja asiatekstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä em. elementtien yhdistelmiä, painettuja, sähköisiä

kuin myös verkkotekstejä. Aineen perustehtävänä on kiinnostuttaa oppilas kielestä ja vuorovaikutuksesta ja ohjata häntä tekemään niistä havaintoja sekä käyttämään hankkimiaan taitojaan koulun ulkopuolisessa elämässä. (Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003-2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3-9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2, 2003, 18.)

Alkuopetuksessa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteet koostuvat monesta eri näkökulmasta. Tavoitteena on, että oppilas rohkenee ilmaisemaan itseään ja osallistuu yhteisiin keskusteluihin. Keskeisimpänä tavoitteena on lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen sekä oman lukemisen ja luetunymmärtämisen tarkkaileminen. Lukemiseen liittyviä päämääriä on kieleen tutustuminen ilmiönä sekä kirjallisuuden lukeminen ja lukuhaluun syntyminen. Lisäksi alkuopetuksen aikana oppilaan tulisi oppia myös medialukutaitoa ja teknisiä viestintävalmiuksia. (Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003-2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3-9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2, 2003, 18.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeiset sisällöt ovat alkuopetuksen osalta jaetut puhumiseen ja kuuntelemiseen, lukemiseen ja kirjoittamiseen, johon tekstinymmärtäminen kuuluu, sekä kirjallisuuteen. Alkuopetuksen sisällöissä tekstinymmärtämiseen kiinnitetään huomiota melko paljon. Opetuksessa harjoitellaan painettujen ja sähköisten tekstien avaamista yhdessä keskustellen ja tutustumalla tekstinymmärtämisstrategioihin ja totuttelemalla niiden käyttämiseen. Strategioiden avulla tulee harjoitella tekstin sisällön ennakoimista, pysähtymistä tekstin keskeisissä kohdissa, keskeisten asioiden löytämistä ja päätelmien tekoa, luetun liittämistä omiin kokemuksiin sekä oman ymmärtämisen tarkkailemista. (Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003-2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3-9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2, 2003, 19.)

Kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta toisen luokan päättyessä tekstinymmärtämisen osalta koostuu samoista asioista kuin opetuksen keskeiset sisällöt; näin ainakin opetussuunnitelman perusteella harjoittelun ja arvioinnin tulisi kohdata toisensa. Oppilaan tekstinymmärtämisen taidot ovat kehittyneet yksityiskohtien tunnistamisesta ja toistamisesta päätelmien tekoon ja oppilas osaa tarkkailla ymmärtämisensä etenemistä. Oppilas osaa käyttää yleistietoaan ja kokemuksiaan apuna

ymmärtämisen kompastellessa. Oppilas osaa etsiä itselleen sopivaa ja mieluisaa luettavaa sekä käyttää lukemista sekä viihtymiseen että toisinaan myös tiedon etsimiseen. (Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003-2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3-9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2, 2003, 20.)

Tekstinymmärtämisen näkökulmasta on vuosiluokilla 3-5 keskeisenä tehtävänä äidinkielen perustaitojen oppiminen. Oppilaan tulee oppia sujuva luku- ja kirjoitustekniikka. Oppilaan luetunymmärtämisen tulee syventyä ja tiedonhankinnantaitojen karttua. Oppilaan tulee lukea erityyppisiä tekstejä. Opetussuunnitelmassa tavoitteet on jaettu neljään ryhmään: vuorovaikutustaidot, tekstien tulkitseminen sekä tuottaminen ja kieli. Tekstinymmärtäminen sisältyy toiseen tavoiteryhmään, jossa oppilaan taito tulkita ja hyödyntää erilaisia tekstejä kehittyy. Tekstinymmärtämisen tavoitteita opetussuunnitelman mukaan on, että oppilas oppii lukemaan sujuvasti erilaisia tekstejä ja oppii tarkkailemaan itseään lukijana. Oppilas tutustuu erilaisiin lukutapoihin ja harjaantuu käyttämään taitavan lukemisen strategioita. Lisäksi oppilas oppii valitsemaan eri tarkoituksiin sopivaa luettavaa ja tottuu etsimään tietoa itselleen oikeista lähteistä. (Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003-2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3-9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2, 2003, 20-21.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen keskeiset sisällöt vuosiluokilla 3-5 on jaettu seitsemään alakohtaan, joista tekstinymmärtäminen on omanaan: Luetun ymmärtämisen kehittäminen. Sisältönä on tekstien sisällön ja rakenteen ennustamista tekstin tarjoamien vihjeiden, omien lukukokemusten ja ennakkotietojen perusteella. Opetuksessa tulee harjoitella myös tärkeiden asioiden erottamista, tiivistämistä, väliotsikointia, kysymysten esittämistä, muistiinpanojen tekemistä, päätelmien tekoa ja luetun arviointia. Lisäksi sisältöihin kuuluu vielä ajatuskarttojen laatiminen, sisällön tiivistäminen, mielipiteen esittäminen luetusta, tekstin ajatusten pohtiminen ja tekstien vertaaminen. (Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003-2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3-9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2, 2003, 21-22.)

Myös kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta viidennen luokan päättyessä on jaettu seitsemään kohtaan, jotka ovat yhteneviä sisältöjen kanssa. Tekstinymmärtämisestä kirjoitetaan lukutaidon yhteydessä ja sen mukaan oppilaan tulisi saavuttaa sujuva peruslukutaito ja hänen tulisi hyödyntää luetun ymmärtämistä

parantavia strategioita ymmärtämisen kompastellessa. Oppilas osaa valita sopivaa luettavaa ja hän lukee sekä hyödyksi että huviksi. Oppilas ymmärtää tekstejä, joissa on sanaa, ääntä ja kuvaa. (Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003–2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3–9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1–2, 2003, 22–24.)

Vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet sanoo vähän jotain ja jokaiselle vuosiluokalle. Eli opetussuunnitelma pyrkii ikään kuin kattamaan koko äidinkielen opetuksen alan jokaisen vuosiluokan osalta. Sanottava jää kuitenkin aika yleiselle tasolle, mutta opetussuunnitelma antaa kuitenkin opettajalle opetuksen kehyksiä ja niitä osia, mitä esimerkiksi lukemisen opetuksessa on otettava huomioon.

Uusin opetussuunnitelma vastaa mielestämme osittain vuoden 1985 opetussuunnitelmaa. Siinä tavoitteet on jaettu osiin. Tavoitteet ovat osittain ns. korulauseita, mutta niiden saavuttamista tukee sisällöt, jotka ovat riittävän yksityiskohtaisia ja selkeitä. Keskeiset sisällöt -luvun vuoksi opetussuunnitelma on mielestämme selkeä apu opettajalle äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen hahmottamisessa ja opetuksen suunnittelussa. Myös oppimisen yhdenmukaista arviointia tukee luku Kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta.

Kenties uusimman opetussuunnitelman paluu lähes 20 vuotta vanhoille juurille johtuu vuoden 1994 opetussuunnitelmasta, joka on varsin yleisellä, oppilaan osaamisen kuvaamisen tasolla liikkuva. 90-luvunkin opetussuunnitelmaa oli jaettu osiin hahmottamisen helpottamiseksi, mutta mielestämme sen ongelmana opettajan näkökulmista on sen mitään sanomattomuus. Opetussuunnitelmassa kerrotaan millaisia asioita ja taitoja oppilas omaksuu äidinkielen opetuksessa, mutta se ei sano mitään, miten oppilas nämä asiat ja taidot omaksuu. Opetussuunnitelma on siis opettajalle työläs tulkita, jos hän haluaa opetussuunnitelmasta muutakin apua kuin vain tavoitteiden listan.

Tekstinymmärtämisen osalta kolme tarkastelemaamme opetussuunnitelmaa (1985, 1994 ja 2003) olivat sisällöiltään melko samanlaisia. Tekstinymmärtäminen nähtiin kaikissa kolmessa opetussuunnitelmassa vaihteittain opittavana taitona, jonka opetus tulee aloittaa heti oppilaan saavutettua lukutaidon. Kahdessa viimeisimmässä opetussuunnitelmassa oli vuoden 1985 opetussuunnitelmasta poiketen omien taitojen arviointi ja tiedon hankkiminen opetuksen sisältöinä, mikä ilmentänee yhteiskunnan kehitystä informatiivisempaan suuntaan. Myös lukuharrastuksen tukeminen otettiin huomioon jokaisessa tarkastelemaamme

opetussuunnitelmassa. Tästä voitaneen päätellä, että tekstinymmärtämistä on pidetty jo vuosikymmeniä tärkeänä oppilaiden opittavana taitona ja osana lukutaitoa.

Kanssamme samaan johtopäätökseen on päätenyt myös Vähäpassi (Vähäpassi 1987, 43–51.) tutkiessaan vuoden 1970 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteita. Vähäpassi toteaa ko. opetussuunnitelmasta, että siinä on otettu huomioon lukemisen merkitys koko yksilön kehitykselle ja lukutaidon kehittyminen vielä aikuisiässä. Vähäpassin mukaan lukemishalun herättäminen ja säilyttäminen nähtiin tärkeänä jo silloisessa opetussuunnitelmassa. Lukemisen strategioista vuonna 1970 korostettiin erityisesti arvioivaa lukemista.

Opetussuunnitelmat kuvaavat ajan lukemista ja yhteiskunnan kehittymistä mm. niissä sanavalinnoissa, joilla esimerkiksi tekstinymmärtämisen opetusta kuvataan. Ajan myötä opetussuunnitelmiin tulee ajankohtaisia asioita lisää ja ns. itsestäänselvyyksiä poistuu. Tällä hetkellä lukemisessa ja tekstinymmärtämisessä tärkeimpänä pidetään uusimman opetussuunnitelman mukaan sujuvaa peruslukutaitoa ja kykyä arvioida itseään lukijana. Oppilaan tulee hallita eri lukutavat. Oppilaan tulee osata etsiä sopivaa tietoa oikeista, itselleen sopivista lähteistä ja hänen tulee osata valita itselleen mieluista luettavaa. Oppilaan tulee osata ilmaista mielipiteensä lukemastaan. Opettajan tehtävänä on tarjota oppilaalle luettavaa, joka liittyy hänen elämäänsä.

3.2 Kiinnostava lukeminen tukee tekstinymmärtämistä

Oppiakseen ajamaan polkupyörällä lapsen täytyy harjoitella pyöriälemistä lukuisia kertoja. Samoin lukemaan opettelu vaatii pitkäjänteistä harjoittelua. Luetun tekstin syvätasoinen ymmärtäminen vaatii niinkään harjoittelua, mutta yhtä lailla se vaatii myös sitoutunutta lukemista. Lapsessa tulisi herättää ja hänessä tulisi syntyä halu lukea, lukemisharrastus.

Lukemisharrastukselle on ominaista se, että lukeminen tapahtuu itsenäisesti ja vapaaehtoisesti vapaa-ajalla. Lukeminen ei liity lapsella koulutehtäviin, vaan lapsi haluaa lukea itse valitsemiaan kirjoja, lehtiä tai esimerkiksi verkkosivuja; lyhyempien lehti- tai verkkojulkaisujen lukeminen tosin poikkeaa pitkäjänteisestä kokonaisteoksen lukemisesta. Myös lukemisen aika, paikka ja kesto on lapsen itse päätettävissä. (Saarinen & Korkiakangas 1997, 12–13.)

Tuoreen PISA 2000 -tutkimuksen mukaan suomalaiset nuoret ovat OECD:n maista kolmanneksi kiinnostuneimpia lukemisesta ja samalle sijalle he sijaitsevat myös lukuharrastukseen sitoutumisen suhteen. Huomattavaa suomalaisten nuorten lukuharrastuksesta on kuitenkin se, että suomalaisten tyttöjen kiinnostus- ja harrastuskerroin lukemiseen on tutkimuksessa olleista maista korkeimmalle, kun taas suomalaiset pojat ovat negatiivisen kertoimen puolella. (Linnakylä 2002, 142–149.)

Harrastuslukeminen on yleensä leikin- tai mielihyväsävyistä. Lapsen luettavana on usein kaunokirjallinen tai asiapitoinen teksti kuten tieto-, harraste- tai elämäkertakirjat. Lukemisharrastuksen syinä tai tavoitteina voi olla esimerkiksi ajankulu, vaihtelun saaminen, elämysten hankkiminen tai rentoutuminen. Myös käytännönläheisempi lukemisen syy kuten lohdun tai ratkaisumallin hakeminen omaan elämäntilanteeseensa voi olla nuorelle mahdollinen lukumotiivi; tämä motiivi lienee vieläpä hyvin yleinen, koska voidessaan nuoret toivoisivat kirjailijalta juuri kuvausta elämästä sellaisena kuin se kaikkine ihanuuksineen ja inhottavuuksineen on. (Saarinen & Korhonen 1997, 13, 182–183.)

Lukumotiiveja ovat Lehtosen mukaan lukeminen ajanvietteeksi, uteliaisuuden tai tiedonhalun täyttämiseksi ja sosiaaliset lukumotiivit, joilla tarkoitetaan lapsen saavuttamaa yhteyttä kavereihin keskustelemalla heidän kanssaan lukemistaan kirjoista. Syystä riippumatta vapaaehtoisesti harrastukseen lukeva lapsi tai nuori on luonut yhteyden omien kokemusten ja tekstin ulkoisen maailman välille. Tällöin lukemisen voidaan sanoa olevan sitoutunutta. (Lehtonen 1998b, 18.)

Kehittyvällä lapsella on suuri tarve saada tietoa ja käsittää ympärillään olevaa maailmaa. Kaunokirjallisuutta lukiessaan lapset tutustuvat erilaisiin ihmisiin, ihmissuhteisiin, olosuhteisiin ja aikakausiin. Tietokirjallisuudesta lapset saavat asiantietoja heitä kiehtovaan tai askarruttavaan ongelmaan. Lasten tutkimukset asian selville saamiseksi kauno- tai tietokirjallisista lähteistä ovat yrityksiä käsitteellistää maailmaa. Sisäiset motiivit johtavat lapsen etsimään tietoa ja siten ymmärtämään ilmiötä syvemmin. Sitoutuneen lukemisen käsitteellistämisen prosessiin opetettavissa olevat lukustrategiat kuuluvat olennaisesti. (Lehtonen 1998b, 19, 184.)

Sosiaalinen lukumotiivi kehittää lapsen itsesäätelyn taitoja. Lukiessaan lapsi käyttää kognitiivisia taitojaan käsitteellistäessään lukemaansa, jotta hän pystyisi osallistumaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja olemaan osa ryhmää, esimerkiksi osalukupiiriä. (Lehtonen 1998b, 19.) Sitoutunut lukija siis lukee henkilökohtaisten tarkoitusten vuoksi tyydyttääkseen omia tarpeitaan. Näin ajateltuna lukemisessa

yhdistyy paitsi kognitiiviset taidot myös motivaationaaliset tarpeet, sosiaalinen ympäristö ja lapsen lisääntyvä tietomäärä.

Mikä sitten on se ratkaiseva tekijä, joka synnyttää lapsissa motivaation lukuharrastuksen syntymiseen? Motivaatio on aina ratkaiseva tekijä lukemisen tavoin kaikessa oppimisessa niin aktiivisuuden suuntaamisessa, toimintaan panostamisessa kuin pitkäjänteisyydessäkin. Motivoitumisessa, lukemisen ohjaamisessa ja säätelyssä on merkittävä tekijä tahtotekijöillä, tahdon voimalla. Tahtoon liittyy eri toimintatapojen tietoinen harkinta. Tahdonalaiset prosessit koostuvat motivaatiosta, kognitiosta ja emootioista, joita tahto auttaa suuntaamaan ja kontrolloimaan kilpailevien tavoitteiden tai muiden häiriöiden ilmaantuessa. (Lehtonen 1998b, 16–17.)

Lasten lukemisharrastuksen syntyminen alkaa jo kotoa ja päivähoidosta ja jatkuu varhaisilla koulukokemuksilla. Vanhemmat, hoitajat ja opettajat antavat lapsille kokemuksia ja mallin lukemisesta ja lukemistilanteesta. Näiden kokemusten johdantelemina lapset opittuaan lukemaan lukevat ensin tuttuja, jo luettuja tai elokuvista nähtyjä kertomuksia. Lukemisharrastuksen alussa motivoijana tekijänä on siis luettavan tuttuus. (Saarinen & Korhonen 1997, 181.)

Harrastusta edistää sosiaalinen vuorovaikutus. Lapset kuulevat kokemuksia ja arviointeja eri kirjoista toisilta lapsilta ja aikuisilta, mikä motivoi heitä lukemaan myös itse samoja kirjoja. Myös luetuista kirjoista keskusteleminen tukee harrastuneisuutta. Jo hyvin lukevalla lapselle on kuitenkin edelleen tärkeää yhdessä ääneen lukeminen vanhempien tai opettajien kanssa. (Saarinen & Korhonen 1997, 181–182; Wäre, Koskipää, Parvela, Lemmetty 1994, 321.)

Myös kirjojen helppo saatavuus kannustaa lukemaan. Niinpä kotona ja koulussa tulisi kirjojen olla helposti katseltavina ja lukukipinän herätessä myös luettavissa. Kirjojen lukemiseen tottuu, jos ne ovat vaivatta saatavilla. Lasten ja nuorten omilla lahjoilla ja tunnustuksina saaduilla kirjoilla on merkitystä lukuharrastukseen. (Saarinen & Korhonen 1997, 181–182.)

Ehkä kaikista tärkeimpänä motivoivana tekijänä lukuharrastukseen on oma valinta. Lapsi pitää siitä, että hän saa itse määrätä lukemistaan ja valita omat kirjansa. Vanhemmat ja opettajat voivat suositella tai rajata valittavien kirjojen joukkoa, mutta siltikin jopa näennäinen kirjan omakohtainen valinta motivoi lasta lukemaan. (Saarinen & Korhonen 1997, 182.)

Lukuharrastuksen säilymiseen sen synnyttyä voivat vaikuttaa koti, koulu, luettavat tekstit ja oppimisympäristö. Kotona lapsi tulisi ottaa mukaan tekemisiin, joissa

tekstien lukemisella tai kirjoittamisella on oma roolinsa, esimerkiksi kauppalistaa kirjoitettaessa tai uutta leipomisohjetta luettaessa. Arkiset toimet kannustavat lasta lukemaan, koska lukemansa kautta hän on tärkeä osa yhteisessä tekemisessä. Lapselle tulisi lukea turvallisuuden tunteen lisäämiseksi ja lukemisen hyväksyvän ilmapiirin luomiseksi. Esimerkin lukemismyönteisestä ilmapiiristä vanhemmat voivat itse antaa lukemalla ainakin silloin, kun lapsen kiinnostus lukuharrastukseen on syntynyt. Lasta voidaan kannustaa lukemaan käymällä yhdessä vanhempien kanssa kirjastossa ja hankkimalla lapselle oma kirjastokortti. Aluksi vanhemmat voivat auttaa lasta valitsemaan luettavaa, mutta myös myöhemminkin lapsen itse valitsemista kirjoista vanhempien tulisi olla kiinnostunut. Vanhemmat voivat lukea lapsen lukeman kirjan itsekin yhteisen keskustelun aikaansaamiseksi. (Saarinen & Korkiakangas 1997, 47–48.)

Opetuksen tärkeimpänä tavoitteena on 1980-luvulla pidetty Julkusen (1997, 30) mukaan Rikaman tutkimusten perusteella lukuharrastuksen vahvistamista, jonka jälkeen on tullut mm. kehitysvirikkeiden antaminen ja lukutaidon ja yleensäkin äidinkielen taitojen kehittäminen. Myös koulu siis voi tukea lapselle syntynyttä lukuharrastusta. Opettajan tulisi huolehtia siitä, että tarjolla on aina mielenkiintoisia, sopivan tasoisia ja kummallekin sukupuolelle soveltuvia kirjoja, koska harrastuneisuutta lisää, jos kirjan tapahtumat ovat lapsen henkilökohtaisesti omaksuttavissa tai sellaisia, joihin lapsi voi samastua. Lukemisharrastustaan aloittelevan lapsen ei ole aluksi helppoa tietää, millaisesta lukemisesta hän pitää eikä oma valinta aina osu kohdalleen. Opettajan avustuksella lapsi voi edetä sellaisiin lukuvalintoihin ja toimintatapoihin, jotka edistävät hänen lukijakehitystään. Havainnoimalla ja tiedustelemalla lapsen vapaa-ajan lukemismateriaalia, lukemiseen käytettävää aikaa ja lukemismotiivia opettaja osaa suositella kullekin lapselle sopivaa luettavaa. Opettajan tarkoitus on ohjata lapsi itseohjautuvaksi ja omatoimiseksi lukijaksi, joka myöhemmin osaa esimerkiksi lukupäiväkirjan avulla arvioida lukemiensa kirjojen mielekkyyttä ja sopivuutta. (Julkunen 1997, 30; Saarinen & Korkiakangas 1997, 51–52; Lehtonen 1998a, 39–40.)

Lapsen myös täytyisi kokea lukeminen omakohtaisesti tärkeäksi, ei vain numeron tai todistuksen vuoksi. Usein sosiaaliset oppimistilanteet saavat lapsen tuntemaan lukemisen tärkeäksi, jos esimerkiksi heidän osallisuutensa mielenkiintoiseen tehtävään tutussa kaveriporukassa on riippuvainen heidän omasta lukemisestaan. Koulussa lapsia voidaan myös opettaa vuorovaikutukseen kirjan kanssa. Interaktioon kuuluu mm. kysymysten syntyminen, halua lisätiedon tai elämysten hankkimiseen ja tekstin kriittinen arviointi. (Saarinen & Korkiakangas 1997, 51–54.)

Varsinaisessa kirjallisuudenopetuksessa lapsia kannustaa kirjan yhteinen käsittely omista lähtökohdista. Opetuksen tulisi siis olla oppilaslähtöistä ja –keskeistä, esimerkiksi keskustelun aiheet tai kirjan käsittelytapa tulisi syntyä oppilaiden keskuudesta. Opettajien laatimat kysymykset tai raportointitavat eivät kannusta lapsia lukemisharrastuksessa. Kirjallisuusharrastusta koulun taholta tukee myös yhteinen elokuvan katselu luetusta kirjasta tai kirjan huolellinen esittely etukäteen. Oppilaille on tärkeää saada itse valita kirjansa. Opettaja voi lukea kirjan alkua, minkä jälkeen oppilas päättää, lukeeko hän kyseisen kirjan loppuun saakka. Kirjan lukemisen jälkeen opettajan ohjaus lukemisen laajentamiseen samalle tai hieman uudelle alueelle kannustaa myös oppilaita. Lasten lukuharrastusta tulee koulussa syventää kirjallisuuden eri lajien, kansalliskirjojen ja maailmankirjallisuuden klassikoiden pariin, mutta harrastus on parasta aloittaa tutuista aihepiireistä. (Julkunen 1997, 29–30; Saarinen & Korhonen 1997, 53, 185–187.)

Myös luettavalla tekstillä on oma vaikutuksensa lapsen lukuharrastuksen jatkumiseen: liian vaikea teksti lamaannuttaa kiinnostuksen ja alituinen samanlainen luettava kyllästyttää. Teksti vaikuttaa lukuharrastukseen aiheiden ja käsittelytavan, luettavuuden, kielellisten ja ulkoisten ominaisuuksien sekä tekstilajin kautta. Lapsen on helpompi ymmärtää tuttuihin aihepiireihin liittyviä tekstejä, kuin sellaisia, joissa ympäristö ja toimijat ovat täysin oudot. Toisaalta kirjassa on kuitenkin oltava jotain uutta ja viehättävää, esimerkiksi huumori tai liioittelu, joka tempaa nuoren lukijan mukaansa. Riittävän yksinkertaisella, mutta kiinnostavalla juonella on myös suuri vaikutus lapsen lukuhaluun. (Wäre ym. 1994, 317; Wäre, Töllinen & Koskipää 2002, 66.)

Oppikirjojen osuus on kouluopetuksessa ja oppimisessa suuri. Jo 1900-luvun alussa on tehty ymmärrettävyytutkimuksia oppikirjoista. Kiinnostut syntyi yhdysvaltalaisen opettajien ihmetyksestä, kun he huomasivat oppilaiden ymmärtävän eräitä kirjoja paremmin kuin jotain muita. Thorndike selvitti, että helppoissa kirjoissa oli paljon tavallisia, jokapäiväisiä sanoja, kun taas vaikeissa kirjoissa oli paljon outoja, pitkiä ja vierasperäisiä sanoja; sanojen tuttuus siis oli ratkaiseva tekijä luetunymmärtämisessä. Thorndiken tutkimuksista seurasi vilkas ymmärrettävyyden tutkimusaika, jolloin sanojen tuttuuden lisäksi löydettiin muitakin ymmärrettävyyteen vaikuttavia tekijöitä kuten sanojen ja lauseiden pituus, erilaisten sanojen kokonaismäärä ja henkilöviitteet. Nykyisin ymmärretään edellä mainittujen rakennetekijöiden lisäksi

myös sisältö-, ulkoasu- ja motivaatiotekijöiden vaikuttavan ymmärrettävyyteen. (Wiio 1992, 134–138.)

Oppikirjojen tekstejä ja niiden sisältöjä on tutkinut mm. Hämäläinen (1987). Oppikirjat ovat tärkeitä mielikuvien muodostumiselle ja koko oppilaan maailmankuvan kehittymiselle. Tämän vuoksi oppikirjojen tasoon tulisikin kiinnittää paljon huomiota. Oppikirjojen sisällöistä ja käyttökelpoisuudesta on keskusteltu paljon. Oppikirjojen sisällöistä on mm. todettu, että ne eivät opeta ajattelemaan. Myös niiden oikeakielisyyden ja oikeinkirjoituksen tasoa on moitittu huonoksi. Teksti on oppikirjoissa pirstaleista, vaikeasti ymmärrettävää ja se ei tarjoa oppilaille haasteita omien ajatusten ja mielipiteiden ilmaisemiseen tai sosiaalisiin kontakteihin. (Hämäläinen 1987, 191.)

Oppikirjateksteihin kohdistetun kritiikin vuoksi niitä on kehitetty erityisesti tekstiltään ymmärrettävämmäksi. Tekstiä on pilkottu helppolukuisiksi päälauseiksi, joista jokainen saattaa sisältää täysin uutta tietoa, josta oppilaalla ei ole mitään ennakkokäsitystä. Tässä on menty väärään suuntaa, sillä lyhyistä päälauseista muodostuva teksti ei anna tarpeeksi aineksia oppilaan syvemmälle ajattelulle, vaan se ohjaa oppilasta pintaprosessoijaksi. Tällainen teksti ei myöskään auta ymmärtämään kokonaisuuksia. Syväprosessoivaan ymmärtämiseen tarvitaan eritasoisia tekstejä, joiden avulla herätetään oppilaan aiemmat tiedot ja kokemukset asiasta. Aiemmat tiedot muodostavat yhdessä uuden tiedon kanssa konstruoinnissa mielekkään ajatuskokonaisuuden ja auttaa oppilasta oppimaan syvemmin. (Hämäläinen 1987, 191.)

Oppikirjojen tekstien tulisikin siis ohjata oppilaita syväprosessoivaan, kokonaisuuksia hahmottavaan ja tavoitteelliseen oppimiseen. Tekstien tulisi ottaa huomioon oppilaan aiemmat tiedot ja kokemukset asiasta. Tekstin tulee antaa vihjeitä ymmärtämisen kannalta sopivien skeemojen virittämiseksi.

Eräs tapa parantaa oppikirjojen tekstejä on lisätä niihin metatekstin määrää. Metateksti on vihjeitä antavaa tekstiä, joka auttaa lukijaa ymmärtämään tekstin sanomaa ja tarkoitusta sekä sitä, miten kirjoittajaan pitäisi asennoitua. Metateksti on lukijan opas, joka antaa tietoa tekstin primaari aiheista ja luo odotuksia tekstiä kohtaan. Metatekstiin sisältyvät mm. kytkeäsanat (esimerkiksi siksi, kuitenkin), kommentit kirjoittajan asenteesta (esim. mielestäni) sekä kommentit kirjoittajan luottamuksesta väitteisiinsä (esim. väitetään). Metateksti myös tiedottaa lukijalle esimerkiksi aiheen vaihtamisesta, asian varmuudesta ja idean tärkeydestä. (Hämäläinen 1987, 192, 198.)

Lapselle teksti on siis sitä luettavampaa mitä lyhyempiä sanat ja lauseet ovat ja mitä tutumpia tekstin aihepiiri ja sanasto on; lukutaidon kehittyessä vaikeammat tekstit tulevat luonnollisesti kyseeseen. Lyhyet lauseet eivät saa kuitenkaan olla pelkästään jatkuvasti uutta tuovia päälauseita, vaan teksteissä tarvitaan myös asiaa kertaavia ja täydentäviä lauseita. Lyhyet sanat ja lauseet vaikuttavat tekstin luettavuuteen siksi, että ne kuormittavat lukemisprosessin aikana aktiivisesti toimivaa muistia pitkiä sanoja ja lauseita vähemmän. Myös vaikeat lauserakenteet vaikeuttavat lapsen ymmärtämistä. Hyvin rakennettu teksti ei kuitenkaan ole ainoa tae ymmärtämisen onnistumiselle, jos lapsella on heikko tekninen lukutaito. Ymmärtäminen vaikeutuu, jos lapsi ei muista lukemansa lauseen alkua ja näin lukemisesta tulee edestakaisen tankkaavaa. Malmquistiakin (1973) lainaten hyvä lukutaito edellyttää siis sekä teknistä että ymmärtävää lukemista. (Lehmuskallio 1983, 57; Wäre ym. 1994, 315–316; Wäre ym. 2002, 66.)

Tekstin kielellisillä ominaisuuksilla tarkoitetaan suomen kielelle ominaista synteettistä piirrettä. Suomen kielessä morfeemit liitetään sanavartalon loppuun, jolloin yksi sana kantaa sisällään monia merkityksiä, esimerkiksi ilmaisun omistajuuteen liittyviä piirteitä varsinaisen sanan lisäksi. Suomen kielen sanoja lisäksi muodostetaan usein johtamalla tai yhdistämällä, joista molemmista seuraa pitkien sanojen muodostuminen. Myös tekstin ulkoiset ominaisuudet kuten kirjasimen koko, sana- ja riviväli, palstan leveys, kappalejako, väliotsikot ja kuvat vaikuttavat tekstin luettavuuteen ja siten ymmärtämiseen ja lukuharrastukseen. (Wäre ym. 2002, 67.)

Lukuharrastustaan aloittelevalle lapselle eri tekstilajeista kertovat tekstit kuten päiväkirja- ja juonikertomukset ovat ymmärtämistarkoituksessa ja harrastuksen vahvistamismielessä parhaita. Päiväkirjakertomukset ovat sisäisiltä viittaussuhteilta löyhiä eivätkä ne vaikuta olennaisesti ymmärtämiseen; kertomus etenee kuin itsestään. Kertomuksissa hyvä ja selkeä juoni kuljettaa lukijaa mukanaan ilman, että ymmärtäminen olisi vaikeaa. Dialogi vielä lisää luettavuutta puhekielisyden vuoksi. Lyhyet uutiset ovat kuin pieniä kertomuksia ja siksi sanomalehtien puolelta hyvää, harrastuneisuutta tukevaa lukemista. Kokonaisteokset alkavat usein kuvailevalla tekstilajilla ja ovat siksi usein melko vaikeaa luettavaa luettelomaisuuden ja yksityiskohtaisuuden vuoksi. (Wäre ym. 2002, 68.)

Lapsen motivaatio lukemiseen siis syntyy ja vahvistuu aikana, jolloin hän ei vielä itse osaa lukea. Harrastukseen tukemiseen voivat vaikuttaa niin koti kuin koulukin. Tärkeää on, että lapsen saatavilla on kirjoja, joista lapsi itse tai ohjatusti voi

valita hänelle mieluista ja sopivaa luettavaa. Kouluissa kirjoja tulisi käsitellä oppilaslähtöisesti ja sosiaalisia oppimistilanteita hyödyntäen. Kotona on tärkeää luoda ilmapiiri, jossa lukeminen on hyväksyttyä ja arvostettua. Lapsen lukemisen tulisi liittyä hänen senhetkiseen elämäänsä, jotta lapsesta kasvaisi sitoutunut lukija, joka pystyy vuorovaikutukseen kirjan kanssa ja näin saa tyydytettyä ne tarpeet, jotka ovat ohjanneet häntä lukemaan vapaaehtoisesti.

3.3 Tekstinymmärtämisen harjoittelu

Kouluvuosien kertyessä oppilaat tarvitsevat yhä enemmän taitoa omaksua asioita tekstistä ja arvioida lukemaansa. Tekstien lukeminen siirtyy hiljalleen lukemisen teknisestä harjoittelusta uuden tiedon hankkimiseksi. Valtakunnallisessa kokeiluluontoisessa opetussuunnitelmassa vuosille 2003–2004 on määritelty eri vuosiluokkien tekstinymmärtämisen opettamisen tavoitteet (ks. luku 3.1). (Aro 2002, 8–10; Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003–2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3–9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1–2, 2003.)

Kun lukutaidon perusteet ovat oppilaan hallinnassa, voi hän alkaa varsinaisesti opettelemaan sitä, kuinka lukutaitoa voidaan käyttää uuden tiedon oppimisen välineenä. Tähän hän tarvitsee tekstinymmärtämisen taitoa. Tekstinymmärtämistä ja tekstistä oppimista voidaan pitää taitona, jonka oppimista voidaan harjoitella erikseen. Kuten kaikessa oppimisessa, myös tekstinymmärtämisen oppimisessa ohjauksella on suuri merkitys. Opettaja voi antaa oppilaille mallin siitä, miten erilaisia tekstejä voidaan lukea ja miten niistä voi oppia parhaalla mahdollisella tavalla eli millaisia strategioita tai tapoja voidaan käyttää. Oppilasta voi ohjata oman työskentelyn havainnointiin mm. erilaisilla harjoituksilla sekä antamalla heille malleja työskentelyn suunnittelusta ja eri työvaiheista. Ohjattu opetus auttaa oppilaita oivaltamaan aktiivisen ja kriittisen suhtautumisen merkityksen sekä löytämään itselleen parhaiten soveltuvia tapoja tekstinymmärtämisen avuksi. Tekstinymmärtämistä on opetettu Suomen kouluissa lähinnä luetusta keskustelemalla, luetusta kysymällä ja kertomalla sekä erilaisia lukemisstrategioita opettamalla. (Linnakylä 1995, 21–22; Aro 2002, 8–10, 16–19.)

Tekstien syvällisempi ymmärtäminen vaatii sitä, että oppilas oppii aktiivisesti seuraamaan omaa toimintaansa ennen lukemista, sen aikana ja jälkeen sekä myös aktiivisesti työstämään tekstiä. Aktiivinen lukeminen edellyttää sitä, että lukutaidon perusteet ovat hallinnassa, hyvää motivaatiota ja itseohjautuvuutta. Kun siirrytään käyttämään lukutaitoa uuden oppimisen välineenä, motivaation ja itseohjautuvuuden merkitys kasvaa. Vähitellen oppilaan tulee ottaa enemmän vastuuta omasta oppimisestaan ja hänen tulee suuntautua tehtäviin uudella tavalla. Se, millainen käsitys lapsella on itsestään oppijana ja lukijana, ohjaa hänen suuntautumistaan tehtäviin ja vaikuttaa niihin keinoihin, joita hänellä on käytössään tilanteiden hallinnassa. Tekstinymmärtämisen harjoittelussa nämä asiat on otettava huomioon, koska motivaation löytymiseksi ja ylläpitämiseksi on hyvä löytää kullekin oppilaalle mielekäs harjoittelutapa. Motivaation vuoksi on myös luotava positiivinen ja kannustava työskentelyilmapiiri. (Aro 2002, 8–10, 16–19.)

Kirjallisuudesta löytyy monia vinkkejä opettajille, kuinka tekstinymmärtämistä olisi hyvä opettaa. Mm. Lehtonen (1998a) on jaotellut lukemisprosessin opetuksen neljään aktiivisen lukemisen vaiheeseen: *esilukeminen, jäsentelevä lukeminen, tulkitseva ja luova lukeminen sekä lukemisen ja oppimisen arviointi*. Vaiheiden tarkoitus on havainnollistaa lukemista prosessina, johon liittyy monentasoista ja monenlaista lukemista, vuorovaikutusta ja ajattelutoimintaa. Näitä lukemisprosesseja ei pidä nähdä kaavana, joiden mukaan tulee toimia aina ja kaikenlaisten tekstien kanssa, vaan ne ovat tarkoitettu opettajalle avuksi havainnollistamaan sitä, miten oppilaita voisi ohjata tekstien avaamiseen ja käsittelyyn. Tarkoituksena olisi johdattaa oppilaat syvälliseen prosessointiin ja auttaa heitä löytämään lukemisesta ilo ja hyöty. Kun teksteistä oppimista ohjataan lähestymään suunnitelmallisesti ja käsittelemään strategisesti, niin ajan mittaan oppilas alkaa tehdä sitä myös itsenäisesti ja automaattisesti tekstejä lukiessaan. (Lehtonen 1998a, 70–73.)

Esilukeminen. Esilukemalla tekstiä aktivoidaan oppilaan aikaisemmat tiedot asiasta ennustelemalla tekstin sisältöjä ja asettamalla sille odotuksia. Aikaisempien tietojen avulla voidaan myös tehdä havaintoja täydennystä kaipaavista kohdista. Kun näin ollaan vuorovaikutuksessa tekstin kanssa, on uusi tieto helpompaa liittää aikaisempiin tietoihin. Esilukemisvaiheessa myös tiedostetaan lukemisen tarkoitus ja tavoitteet. Tässä vaiheessa arvioidaan myös lukutehtävän vaatimukset eli arvioidaan sitä, millaista lukemista teksti ja lukemisen tarkoitus ja tehtävä edellyttävät.

Tällainen tekstin pohdinta vie eteenpäin oppilaan tietoista lukemista ja kohdistaa huomiota tekstin piirteisiin ja sisällöllisiin seikkoihin. (Lehtonen 1998a, 71.)

Jäsentelevä lukeminen. Tekstin lukemisen aikana sen sisältöä jäsennetään koko ajan. Siitä voidaan erotella pääasiat alleviivaten, tekemällä alaotsikoita, yhteenvedoja tai tiivistämällä tekstiä. Käsite- tai miellekartan avulla voidaan avata tekstin sisältöä ja rakennetta. Luetusta voidaan kysyä tai sitä voidaan kommentoida. Lukemiseen liitetään myös omat aikaisemmat kokemukset ja tiedot. (Lehtonen 1998a, 71.)

Tulkitseva ja luova lukeminen. Tekstin sisällön jäsentelyn jälkeen voidaan keskittyä tekstin tietojen arviointiin sekä siitä esiin nousseiden ajatusten käsittelyyn. Tällöin painotetaan syntetisoivaa ja analysoivaa ajattelua ja käytetään aikaa asioiden päättämiseen, arvioimiseen ja soveltamiseen. Tulkitsevassa vaiheessa analysoidaan tekstin symboliikkaa, mietitään tekstin tietojen ja ajatusten totuudenmukaisuutta ja mielekkyyttä ja synteisien ja johtopäätösten pohjalta jatketaan kysymysten tekemistä tekstistä. Oppilaita voidaan rohkaista tekstistä nousseiden mielikuvien käyttöön ja tekstin ylittävään tulkintaan eli luovaan lukemiseen. (Lehtonen 1998a, 71.)

Lukemisen ja oppimisen arviointi. Oppilaita tulee opettaa tarkkailemaan koko tekstin lukemisen ajan omaa lukemistaan ja tekemään itseksensä avulla päätelmiä suorituksen etenemisestä. Toimintatapoja on hyvä oppia muuttamaan tarpeen mukaan. Oppimisen arvioinnissa painotetaan lukijan omia kokemuksia ja kehittymistä omatoimiseksi lukemisen säätelyssä. Kaikelle tälle aktiivisen lukemisen kehitykselle luo hyvän perustan opettajan ja oppilaan vuorovaikutus sekä keskinäinen, aito vuoropuhelu. (Lehtonen 1998a, 72.)

Erilaiset strategiat voivat auttaa oppilaita löytämään itselleen soveltuvia työtapoja. Strategioilla tarkoitetaan tekniikoita, periaatteita, tapoja ja rutiineja, jotka tukevat oppilasta itsenäisessä ongelman opiskelussa ja ratkaisussa. Ne myös kuvaavat sitä, miten oppilas lähestyy, suunnittelee, toteuttaa ja arvioi suorittamaansa tehtävää. Strategiat auttavat omaksumaan, painamaan mieleen ja ilmaisemaan uutta tietoa. Tekstinymmärtämisessä strategiat auttavat ymmärtämään ja muistamaan luettua tekstiä. Mm. Aro (2002) on jaotellut erilaisia tekstinymmärtämisessä auttavia strategioita sekä niiden opetusta seuraavasti: *ennakointi ja aiemman tiedon aktivointi, selventäminen, tiivistäminen ja yhteenvedon tekeminen, uudelleen muotoilu, epäolennaisen poistaminen ja tekstikriittisyys, kysymysten tekeminen, takaisin palaaminen sekä päätelmien tekeminen.* Aron mukaan näitä tapoja harjoiteltaessa tulee aina pohtia yhdessä

oppilaiden kanssa kunkin strategian merkitystä ja mallintaa strategian avulla työskentelyä sekä keskustellen että konkreettisesti harjoitellen. Harjoitusta tulee olla paljon, jotta oppiminen syvenee ja taitoja opitaan soveltamaan erilaisiin tehtäviin. (Aro 2002, 16–19.)

Ennakointi ja aiemman tiedon aktivointi. Kun aloitetaan tutustumaan uuteen tekstiin, on ensimmäisenä hyvä ohjata oppilasta ennakoimaan tekstiä esimerkiksi otsikon tai kuvien perusteella, miettimään tarinan seuraavia tapahtumia tai tekstissä annettavia tietoja. Kun oppilas pohtii odotuksiaan tekstistä, hän samalla aktivoituu etsimään ja hyödyntämään muististaan tekstin aiheeseen liittyviä aikaisempia tietojaan ja kokemuksiaan. On tärkeää osoittaa oppilaille, että tekstin ennakointi ja aiemman tiedon hyväksi käyttäminen nopeuttavat asioiden oppimista mutta myös se harjaannuttaa, että ennustukset eivät aina osu oikeaan. Lukemista jatkettaessa ennustukset saavat vahvistuksen tai niitä voidaan joutua korjaamaan. (Wäre ym. 1994, 310; Aro 2002, 26–28.)

Selventäminen. Tekstejä lukiessa eteen tulee myös vaikeita käsitteitä. Oppilaita tulee ohjata siihen, että epäselviksi jääneisiin kohtiin kannattaa aina palata ja selvittää asia, jotta tekstiä voidaan ymmärtää paremmin. Selventämisen harjoittelu auttaa oppilaita löytämään tekstistä vieraat sanat sekä auttaa oppilaita hyväksymään, että on olemassa heille aiemmin tuntemattomia sanoja. Tavoitteena ei pidä olla vain nopea tekstin loppuun lukeminen. Oppilaille voidaan antaa malli siitä, kuinka myös tekstin sisältämiä vihjeitä voi käyttää hyväksi vieraan sanan merkityksen selvittämisessä. Oppilasta voidaan ohjata myös tutkimaan sanan ympäristöä, jotta tällä tavoin voitaisiin saada suunnilleen selville oudon sanan merkitys. (Wäre ym. 1994, 310; Aro 2002, 30–31.)

Tiivistäminen ja yhteenvedon tekeminen. Tekstistä oppimisessa on tärkeää löytää ja painaa mieleen pääasiat tekstistä. Keskeisten asioiden löytämisessä ja mieleen painamisessa auttavat mm. erilaisten tiivistelmien tekeminen ja yhteenvedojen harjoittelu. Tällöin oppilaan tulee osata karsia pois epäolennainen ja toisarvoinen tieto. Näitä osaitaitoja voidaan harjoitella myös erikseen. Tällaisissa harjoituksissa olisi hyvä käyttää sekä tietotekstejä että kertomuksia, joissa on selkeä päähenkilö ja tapahtuma tai monimutkaisempia tarinoita, joissa tapahtumaan osallistujia on useita. Tiivistämistä voidaan aluksi harjoitella etsimällä tekstin tärkein lause tai antamalla tarinalle otsikoita. Omat valinnat on hyvä perustella ja eri ratkaisuihin on hyvä keskustella yhdessä koko

luokan kanssa, jotta opitaan näkemään asian erilaisia ratkaisutapoja. (Wäre ym. 1994, 310; Aro 2002, 32.)

Uudelleen muotoilu. Tekstiä uudelleen muotoiltaessa oppilaita ohjataan esittämään oppimansa asiat omin sanoin käyttäen kokonaisia lauseita. Tässä harjoituksessa korostuvat samat asiat kuin tiivistämisessäkin, mutta painopisteenä on enemmän asioiden sisäistäminen ja mieleen painaminen kuin pääasian löytäminen. On tärkeä korostaa, että omin sanoin muotoilemisen lähtökohtana on tekstin keskeisten asioiden löytäminen ja ymmärtäminen. Kun uudelleen muotoilua lähdetään harjoittelemaan, oppilaat tekevät lukemisen jälkeen itselleen kysymyksiä tekstin pääasiasta ja yksityiskohdista. Nämä pääasiat muotoillaan uudelleen omin sanoin lauseeksi ja kirjoitetaan ylös. (Aro 2002, 39.)

Epäolennaisen poistaminen ja tekstikriittisyys. Vaikka tekstejä luettaessa olennaisen tiedon löytäminen onkin keskeistä, voidaan myös epäolennaisen tiedon tunnistamista harjoitella. Oppilasta voidaan ohjata näin huomaamaan, että tekstit sisältävät myös epäolennaista tietoa. Oppilaita voidaan neuvoa mm. tarkkailemaan lauserakenteita, jotka auttavat tunnistamaan olennaisen ja epäolennaisen tiedon. Tekstikriittisyys on myös tärkeä taito tekstejä tarkasteltaessa, jotta saadaan selville, mikä teksteissä ei voi pitää paikkaansa tai mitkä ovat asiaan kuulumattomia. (Aro 2002, 40–41.)

Kysymysten tekeminen. Opettajat ohjaavat usein oppilaita löytämään käsiteltävistä asioista tärkeitä yksityiskohtia tekemällä kysymyksiä, jotka suuntaavat oppilaiden huomion opettajan toivomaan suuntaan. Samalla tavoin oppilaita voidaan opettaa tekemään kysymyksiä itselleen ja samalla oppimaan tekstiin paneutumista paremmin. Kysymykset voivat kohdistua oppilaan oman ymmärtämisprosessin seuraamiseen tai tekstin sisällön keskeisiin kohtiin. Kysymykset jäsentävät näin tekstin sisällön opiskelua ja oppilaiden tietoa tekstin rakenteesta. (Aro 2002, 45.)

Takaisin palaaminen. Uudelleen tekstiin palaaminen ja tiedon paikallistaminen auttaa oppilasta ymmärtämään ja muistamaan lukemaansa paremmin. Tekstiin palaamista voidaan harjoitella kysymyksillä, joiden vastaaminen ohjaa palaamaan tekstiin. Jos oppilas huomaa, että hän ei muista vastausta kysymykseen, hän selailee tekstiä ja etsii kohdan, josta olettaa vastauksen löytyvän. Samalla muistellaan myös tekstin eri osien sisältöjä ja perustellaan valittua vastausta. (Aro 2002, 30–31; Wäre ym. 1994, 308–309.)

Päätelmien tekeminen. Päätelmien teko on tärkeä osa lukemista. Luettaessa on muistettava ajatella, mitä tekstissä ei ole sanottu suoraan ja mitä pitää arvata. Päätelmien tekemisen harjoittelussa tavoitteena on ohjata oppilaita tunnistamaan luettavasta tekstistä tärkeät vihjeet sekä yhdistämään aiempia tietojaan tekstiin. (Wäre ym. 1994, 308; Aro 2002, 48.)

Myös yhdysvaltalaisessa tekstinymmärtämisen tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota vastaaviin näkökulmiin kuin suomalaisessakin tutkimuksessa. Opettajan tulisi antaa oppilaille selkeät työohjeet ja mallit työskentelemisestä. Oppilaiden tulisi edetä aluksi opettajan ohjauksessa ja vähitellen siirtyä itsenäiseen työskentelyyn. Opetuksessa tulisi kiinnittää huomio tekstin olennaisiin osiin, kun esimerkiksi Aro (2002) kiinnittää huomiota epäolennaisten asioiden poistamiseen. Tekstinymmärtämisestä tulisi harjoitella säännöllisesti ja sen opetus tulee integroida muuhun oppimiseen. (Johnson 1998, 24–26.)

Tekstinymmärtämisstrategioita opettaessa tulee muistaa, että oppilaiden motivaation löytymiseksi tulee harjoittelu aloittaa yksinkertaisilla tehtävillä ja käsiteltäväksi kannattaa ottaa vain yksi tai kaksi lukemistapaa. Nämä harjoiteltavat strategiat ja tekstien tasot tulee suunnitella yksilöllisesti oppilaiden tieto- ja taitotason mukaan. Strategiaa voidaan ensin käydä läpi opettajan ohjauksessa. Ohjausta on hyvä häivyttää vähitellen ja antaa oppilaan harjoitella strategiaa itsenäisesti tai ryhmässä toisten kanssa. Omitun taidon soveltamista tulee harjoitella paljon uusiin ja erilaisiin tilanteisiin. Tärkeää on kiinnittää koko ajan huomiota siihen, että oppilaan tietoisuus opittavasta strategiasta herää. (Aro 2002, 16–21.)

Tekstinymmärtämisstrategioita voidaan opettaa eri tasoilla sen mukaan, kuinka paljon oppilasta ohjataan oman toiminnan arvioimiseen. Ensimmäisessä, pelkistetyimmässä vaiheessa oppilaille voidaan opettaa jokin tietty strategia ilman tietoista toimintatavan tai omitun tiedon määrän arviointia. Tällöin opitaan käyttämään menetelmää vain harjoittelussa tilanteessa, mutta taidon yleistymisen muihin tehtäviin jää heikoksi. Toisella tasolla opetetaan oppilaille strategia ja keskustellaan myös sen hyödyistä ja merkityksestä oppimisessa. Strategiaa harjoitellaan eri yhteyksissä, jotta opittaisiin näkemään sen hyödyt. Tällä tavoin opettaessa omitut taidot yleistyvät, mutta todennäköisesti vain harjoituksia muistuttaviin tehtäviin. Kolmannella tasolla oppilasta ohjataan menetelmän monipuoliseen käyttöön ja opetetaan aktiivisesti seuraamaan omaa oppimistaan. Tällainen strategioiden opetus vaatii oppilailta motivaatiota pitkälliseen harjoitteluun ja opettajalta paneutumista asiaan. Erilaisia pelejä ja kilpailuja käyttämällä

saa harjoituksista myös hauskoja. Harjoittelussa käytettävien tekstien tulee olla ensin helppoja, lyhyitä ja rakenteeltaan selkeitä ja oppilaita motivoivia. Harjoittelun aikana tulee muistaa kannustava ilmapiiri sekä mielekkäät ja motivoivat harjoitukset. Oppilaan tulee myös ymmärtää, miksi strategioita harjoitellaan. Oppilaille tulisi kehittyä näkemys oppimistilanteesta ja sen vaatimuksista, omista taidoistaan ja ominaisuuksistaan sekä ymmärrys oppimisen tehokkuuteen vaikuttavista tekijöistä. (Aro 2002, 16–18.)

Kun opettaja ja oppilaat käsittelevät yhdessä erilaisia tekstejä, oppilaiden lukemisstrategiat kehittyvät. Erilaisten strategioiden tietoinen opettaminen auttaa oppilaita löytämään itselleen soveltuvia opiskelutapoja. Ymmärtämisstrategiat auttavat ymmärtämään ja muistamaan luettua tekstiä. Erilaiset tekstit vaativat myös erilaisia strategioita. Nämä voidaan opetuksessa liittää erityyppisiin oppimis- ja arviointitehtäviin. Esimerkiksi voidaan erotella kertovien kaunokirjallisten tekstien, tiedottavien asiatekstien sekä erilaisten dokumenttien lukeminen. Kun luetaan kaunokirjallisia kertovia, tekstejä kiinnitetään opetuksessa ja arvioinnissa huomiota kertomuksen aiheeseen, henkilöihin tai miljööseen liittyvien aikaisempien kokemusten aktivointiin ja kertovan rakenteen jännitteiden havaitsemiseen. Erityisesti pyritään sellaisten kysymysten ja keskustelunaiheiden virittämiseen, jotka avaisivat kertomuksen keskeisen sanoman tai pääteeman. Kun luetaan tiedottavia asiatekstejä, lukemisen opetuksessa ja arvioinnissa painotetaan lukemistapojen kehittämistä. Tällöin pyritään poimimaan tekstistä päätietoja, visualisoimaan perusteluja ja määrittelyjä, tiivistämään laajoja tekstikokonaisuuksia, tekemään johtopäätöksiä, yleistämään sekä arvioimaan tekstin tietojen totuudenmukaisuutta kriittisesti. Dokumenttien lukemisen opettamisessa puolestaan lähdetään liikkeelle tekstien välineellisestä funktiosta. (Linnakylä 1995, 16–17.)

Tekstinymmärtämisen opettaminen ja oppiminen vaativat asiaan paneutumista. Riittävän pitkä ja määrätietoinen harjoittelu tuottaa tulosta ja auttaa oppilaita omaksumaan itselleen soveltuvia tapoja ymmärtämiseen, mieleen painamiseen ja opiskelun tueksi. On hyvä muistaa, että tekstinymmärtämistä ei harjoitella vain lukemista varten, vaan se on kaiken oppimisen perusta. Hyvälle ja motivoivalle opetukselle on myös ominaista joustavuus ja oppilaskeskeisyys, ei uskollisuus tietylle menetelmälle. (Julkunen 1993, 120; Aro 2002, 16–18.)

Tutkimuksessamme tekstinymmärtämisen harjoittelun osalta pidämme edellä esiteltyjä opettamisen menetelmiä ja keinoja toimivina emmekä edes pysty tai

halua arvottaa niitä. Olemme itse vielä kokemattomia opettajia ja vasta opettelemassa tekstinyymmärtämisen opettamisen tapoja; siksi tutkimuksemme tarkoitus onkin näiden tapojen kartoittaminen. Yksittäisten tapojen sijaan kiinnitämme enemmän huomiota opetuksen taustalla oleviin tekijöihin kuten tekstin valintaan, jatkuvaan harjoitteluun ja oppimisen arviointiin. Harjoittelun tulee mielestämme olla säännöllistä, määrätietoista ja oppilaan tason kohtaavaa. Opettajalla tulee olla harjoittelun taustalla ”punainen lanka”, jota hän seuraa. Kuten kaikessa oppimisessa myös tekstinyymmärtämisen harjoittelussa tulee pyrkiä oppimiseen, joka motivoi oppilasta. Motivointiin kuuluu mm. tekstien valinta, vaihteleva luetun käsittely, sosiaalisuus osana lukemista ja kannustava palaute.

3.4 Tekstinyymmärtämisen arviointi

Yksi opetuksen ja oppimisen olennaisista osista on arviointi. Arvioinnilla tarkoitetaan toimintaa, jonka tarkoituksena on määrittää, kuinka hyvä jokin suoritus tai toiminta on. Arviointiin tarvitaan aina perusteet eli eriteltyjä käsityksiä hyvän laadun ominaisuuksista. Oppimista tulee arvioida aina suhteessa opetuksen ja oppiaineen tavoitteisiin. Huomioon tulee ottaa myös oppilaiden yksilöllisyys. Arvioinnin tehtävänä on ohjata, tukea ja kannustaa oppilaan opiskelua sekä kuvata, miten hän on saavuttanut asetetut tavoitteet. Keskeinen tehtävä arvioinnissa on auttaa oppilasta muodostamaan omasta oppimisestaan ja kehittymisestään realistinen kuva sekä tukea oppilaan persoonallisuuden kasvua. (Uusikylä & Atjonen 2000, 162; Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003-2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3-9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2, 2003, 168–169.)

Arviointitapoja on hyvin monia. Näitä kaikkia tapoja voidaan soveltaa myös tekstinyymmärtämisen arviointiin. Perinteisimpiä arviointitapoja ovat erilaiset koetehtävät. Tällaisia ovat mm. essee- eli kirjoitelmatehtävät, lyhyttä vastausta edellyttävät tehtävät, täydennystehtävät, vaihtoehtotehtävät sekä monivalintatehtävät. Näissä arviointitavoissa haittana on usein se, että ne korostavat liikaa faktojen muistamista ja pinnallista ulkoa oppimista. Myös toisenlaisia arviointitapoja on otettu käyttöön. Ne korostavat laadullisen mittaamisen arvoa. Näitä uusia arviointityyppejä

ovat esimerkiksi itsearviointi, ryhmätentti, prosessiarviointi, portfolioarviointi, oppimispäiväkirjan käyttäminen, aineistokokeet, näyttökokeet sekä erilaiset esitykset. Syvällistä arviointitietoa tulisi hankkia kaikin keinoin, sekä kvalitatiivisesti että kvantitatiivisesti. Arviointimenetelmät ovat aina myös sidoksissa opetuksen tavoitteisiin sekä oppimis- ja tiedonkäsitteisiin. (Uusikylä & Atjonen 2000, 173–177.)

Arvioinnissa tekstinymmärtämistä on tarkasteltu etenkin ymmärtämisprosessissa tarvittavien ajattelun taitojen ja niiden laadun ja vaativuuden kannalta. Ajattelun syvyyttä on tekstinymmärtämisen arvioinnissa tarkasteltu kolmitasoisena: 1) luetun yksityiskohtien tunnistamisena ja muistamisena, 2) luetun tekstin ymmärtämisenä ja erittelynä sekä 3) johtopäätösten ja synteessin tekona ja arviointina. Oppimiskäsitysten muuttumisen myötä tekstinymmärtämisen taitojen arvioinnin painopiste on siirtynyt oppimisprosessin ja strategioiden tarkasteluun ja oppimistulosten kuvauksena on alettu käyttää lukemistehtävien vaatimien ajatteluprosessien laatutasoja. Ajattelua kuvataan tällöin esimerkiksi pinta- tai syväprosessointina, tekstin ajatuksia toistavana, niitä muuntavana tai niistä päättelevänä ja niitä arvioivana. Tekstinymmärtämisen laatua on tarkasteltu myös laadullisten taksonomioiden avulla. Laadun mittarina on tällöin pidetty vastauksen tietorakennetta: tiedon määrää, tietoa suhteuttavien operaatioiden määrää ja luonnetta sekä vastaamisen nopeutta ja vastausten rakenteen johdonmukaisuutta. Tietomäärä, jonka vastaus sisältää paljastaa sen, kuinka laajoja tietomääriä oppilas samanaikaisesti käsittelee. Tietoa suhteuttavat operaatiot viittaavat taas siihen, millaisia merkitysrakenteita oppilas muodostaa ja miten oppilas suhteuttaa tekstin jakamaa tietoa. (Linnakylä 1995, 13–14.)

Tekstinymmärtämistä arvioitaessa saa käytännössä helpoimmin tietoa oppilaan osaamisesta silloin, kun tekstiä tarkastellaan yhdessä oppilaan kanssa tekstistä keskustellen ja kysymyksiä siitä tehden. Näin huomataan nopeasti, onko oppilas ymmärtänyt tekstin vai kertooko hän vain asioita mitä hänelle tulee mieleen. Myös kirjallisesti kysymyksiin vastaaminen tekstistä on yksi tapa arvioida tekstinymmärtämistä. Tällöin on otettava huomioon oppilaiden ikätaso, koska nuorimmat oppilaat eivät vielä pysty vastaamaan kysymyksiin kirjallisesti ilman opettajan apua. Ns. aukkotesteillä voidaan myös arvioida oppilaiden ymmärtämistä. Oppilaille annetaan luettavaksi heille tutusta aiheesta kertova, mutta aikaisemmin lukematon teksti, josta poistetaan sanoja. Oppilas täydentää lukiessaan puuttuvia sanoja, joka hänen mielestään sopii lauseeseen ja koko kertomukseen parhaiten. Myös tuttuja tekstejä voi käyttää tällaisissa tehtävissä teksteinä. Aukkotestien rakentamisessa voi

käyttää monenlaisia tapoja. Voidaan poistaa esimerkiksi joka viides sana. Tällaisia testejä tehdessä on hyvä muistaa, että oppilaan ei tarvitse keksiä aukon kohdalle samaa sanaa kuin tekstissä alun perin oli, vaan sana joka sopii lause- ja tekstiyhteyteen parhaiten, niin että tekstistä tulee mielekäs kokonaisuus. Tällaisia testejä on hyvä harjoitella ennen varsinaista testiä, jotta uusi tehtävämalli ei vaikuta tulokseen. (Wäre ym. 1994, 312–314.)

Lukutaidon ja tekstinymmärtämisen arvioinnin avuksi on kehitelty erilaisia menetelmiä, esimerkiksi Allu; Ala-asteen Lukutesti, Lukilasse sekä Diagnostiset testit 1-2. (ks. Siiskonen, Aro & Holopainen 2001, 64–65.)

Tässä tutkimuksessa arvioinnista pidämme tärkeänä sitä, että tavoitteet, opetus ja arviointi kohtaavat eli sitä arvioidaan, mitä on opetettukin. Myös lapsen lukemisen taso ja hänen henkilökohtainen kehittyminen on tärkeämpää kuin esimerkiksi lapsen tason vertaaminen luokan keskitasoon. Arvioinnissakin tulee käyttää monipuolisesti erilaisia menetelmiä erilaisten oppijoiden huomioon ottamiseksi.

3.5 Tekstinymmärtämisen opetuksen kehittäminen

Tekstinymmärtämisen taito on kehittyvä paitsi lukijalle, mutta myös itse prosessia ja tekstinymmärtämisen opetusta tulee kehittää. Tekstinymmärtämisessä tulee siirtyä yhä enenevässä määrin kokonaisuusien käsittelyyn, missä käytetään apuna oppijoiden skeemoja. Aiemmin opitun varaan oppiminen on oppilaille motivoivaa. Kokonaisuusien ymmärtämistä voi kehittää äidinkielessä ja kirjallisuudessa esimerkiksi lukutunneilla ja jo lukemaan opettelu alkuvaiheessa tulisi tehostaa kokonaisuusien ymmärtämisen oppimista. Asioita voi syventää esimerkiksi harjoittelemalla vanhojen sananlaskujen ymmärtämistä ja lopuksi opittua voi kerrata Mikä on kertomuksen pääsanoma? –tyyppisillä kysymyksillä. Myös kaikkien aineiden opetuksessa tavoitteena voisi olla juuri kokonaisuusien ymmärtäminen. (Karjalainen 2000, 156–158.)

Koululaitosta on ehkä osittain syytetty liian yksipuolisesta työskentelystä eli esimerkiksi vastausten kopioimisesta ja tehtäväkirjojen täyttämisestä. Tehtäviä tulisikin laajentaa oppilaan omaa ajattelua kehittäväksi syväsuuntautuneemman oppimisen piiriin. Ongelmanratkaisutehtäviä tulisi harjoitella myös muidenkin

oppiaineiden kuin matematiikan tunnilla, jotta mm. tekstinyymmärtämisessä tarvittava kyky johtopäätösten tekemiseen kehittyisi. Oppimisen siirtovaikutuskin tehostuu, kun tekstinyymmärtämistä harjoitellaan vaihtelevissa oloissa. (Karjalainen 2000, 156–158.)

Tekstinyymmärtämistaidon kehittämiseen vaikuttaa ensisijaisesti oppilaan motivaatio ja asenne lukemiseen. Monien erilaisten harrastusten joukossa myös lukeminen saa kilpailla suosiostaan. ”Lukutoukka”-asenne ei kehitä lukuharrastusta ja siksi tulisikin pohtia sitä tapaa, miten lukuharrastus tuodaan esille yhteiskunnassa, jossa ainakaan kaikissa perheissä tai nuorten idolien keskuudessa lukeminen ei ole kovin suosittu ajanvietetapa. Nyt luettavana on paitsi kirjat myös lehdet ja erilaiset verkkotekstit, joista jälkimmäiset ovat useille nuorille mieluisampaa luettavaa. Vaikka lehtien ja verkkotekstien lukeminen on erilaista kirjoihin verrattuna, ne opettavat ehkä kirjoja paremmin teksteihin vaadittava kriittistä suhtautumista ja arvioinnin tarvetta. (Saarinen & Korkeakangas 1997, 190–191.)

Poikien lukemattomuutta on usein kauhisteltu, mutta myös kansainvälinen PISA-tutkimus paljasti samaa, mitä aiemmatkin. Mitattaessa kaiken lukemisen määrää pojat lukevat yhtä paljon kuin tytötkin, ehkä jopa enemmän sarjakuvia ja tietokirjoja, mutta poikien lukemisen vähyys on todellista nimenomaan kaunokirjallisten tekstien lukemisessa. Vähäisen kokonaisteosten lukemisen yhtenä syynä saattaa olla se, että kaunokirjallista tekstiä, jossa on vertauksia, abstrakteja käsitteitä, symboliikkaa tai satiiria ja ironiaa, on vaikeaa lukea ja ymmärtää. Tekstinyymmärtämisen opettamisen tulisi siis keskittyä monipuolisesti erilaisiin teksteihin ja opettajan kokeneempana lukijana tulisi ohjata oppilasta esimerkiksi erilaisten tekstien ja teosten vertailuihin. Kokonaisteosten lukemattomuuden syynä voi olla myös pitkäjänteiseen työhön vaadittavan keskittymiskyvyn puute. Poikien ohella myös erityislahjakkaiden lukijoiden opetuksen tehostaminen tulisi ottaa erityisesti huomioon. (Julkunen 1997, 40; Saarinen & Korkeakangas 1997, 190; Välijärvi ym. 2002, 196–200.)

Peruskoululaisten ja lukiolaisten luku- ja kirjoitustaitoa, kirjallisuuden tuntemusta sekä lukuiltoa lisäämään on Opetushallitus käynnistänyt vuosiksi 2001–2004 hankkeen nimeltä Luku-Suomi. Hankkeen taustalla on mm. seuraavanlaisia huomioita nuorten lukemisesta. Päättävä ja kriittinen lukutaito ovat vaikeita lukemisen taitoja, mutta kuitenkin välttämättömiä tietoyhteiskunnassa. Sekä vapaa-ajalla että äidinkielen opetuksessa luetaan liian vähän, ja koulukirjastojen varustelu on huonontunut taloudellisia resursseja leikattaessa. Luku-Suomi hankkeessa pyritään neljän vuoden aikana siihen, että päättävän lukutaidon taso paranee ja että oppilaiden lukemisen ja

kirjoittamisen määrä lisääntyy sekä koulussa että vapaa-ajalla. Erityistä huomiota tullaan kiinnittämään siihen, että poikien lukemaan houkuttelemiseen kehitetään parempia menetelmiä. Myös koulukirjastojen tilaa pyritään kohentamaan, koulujen ja kirjastojen yhteistyötä tehostamaan sekä koulujen kirjastovierailuja lisäämään. Tavoitteisiin pääsemiseen vaaditaan kaikkien opettajien (esim. luokan-, äidinkielen- ja muiden aineenopettajien) yhteisvoimia sekä opettajien opetuksen menetelmällisen osaamisen parantamista. Koulu tarvitsee kuitenkin tässä hankkeessa tuekseen yhteistyötä kodilta. (Luku-Suomi, luettu 13.5.2003.)

Tiedonhakijoina ja tekstien tulkitsijoina suomalaiset nuoret olivat PISA-tutkimuksen mukaan taitavia. Tekstinymmärtämisen opetukseen kiinnitetty huomio jo usean vuosikymmenen ajalta on siis tuottanut tulosta. Mekaanisemmasta lukutaidon osasta tulisikin suomalaisessa lukemisen opetuksessa siirtyä luetun pohdintaa ja kriittistä arviointia vaativiin tehtäviin, koska näillä aloilla suomalaiset nuoret jäivät jälkeen mm. brittiläisistä nuorista, joiden kulttuurissa argumentoiva esitystapa on vastaavaa suomalaista tavallisempaa. Kriittisen lukemisen ja argumentoinnin taidot ovat kuitenkin täysin opittavissa, ja verkottumisen ja informaatiotulvan aikakaudella yhä tärkeämpiä yhteiskunnassa pärjäämisen välineitä. (Välijärvi ym. 2002, 194–195.)

Myös oppimisstrategioilla on merkitystä oppimiseen. Oppilaiden tietoisuus ja kontrolli omasta oppimisesta liittyvät korkeatasoiseen oppimiseen. Myös aktiivisesta ja omaehtoisesta työstämisestä seuraa hyvä suoritus. Taito soveltaa ja löytää parhaimmat strategiat kuhunkin oppimistilanteeseen on tehokkaan ja hyvän oppimisen vaatimus. PISA-tutkimuksen mukaan myös kilpailuhenkisyys tukee oppimista tehokkaammin kuin yhteistyö, vaikka yhteistyölläkin on positiivinen yhteys hyvään suoritukseen. (Välijärvi ym. 2002, 198–199.)

Strategioiden merkitykseen tekstinymmärtämisessä on kiinnitetty huomiota myös amerikkalaisissa tutkimuksissa. Strateginen tieto lisää ymmärrystä luetusta. Strategiseen tietoon kuuluu lukemisen tarkoituksen selvittäminen, aiemman, samaan aiheeseen liittyvän tiedon aktivoiminen, huomion kiinnittäminen pääasiaan, kriittinen arviointi, lukemiseen liittyvien kognitiivisten prosessien tarkkaileminen ja johtopäätösten luominen ja testaaminen. Näiden asioiden huomioon ottamisella opetuksessa ja yleistiedon lisäämisellä olisi tutkimusten mukaan yhteys tekstinymmärtämisen kehittymiseen. Oppilaille tulisi siis opettaa lukutaidon lisäksi myös strategisia lukemisen taitoja. (Kozminsky & Kozminsky 2001, 188–190.)

Strategioihin ja näin ollen myös tekstinymmärtämiseen liittyy siis metakognitiot eli oppilaan väline tiedostaa ja kontrolloida oppimisensa prosesseja. Metakognitioidensa avulla oppilas tarkkailee lukustrategiaansa, luetun ymmärtämistään ja oppimistaan. Ne auttavat oppilasta lukemaan eri tavoilla erilaisia tekstejä. Metakognitioiden tiedostamista ja käyttöä tulisi siis opettaa. Opettaminen tulisi aloittaa sellaisista teksteistä, joissa oppilaiden tiedot ovat vahvat: ymmärtäminen on vaivattomampaa helpoissa teksteissä, jolloin on mahdollista kiinnittää huomiota omaan lukemisprosessin ja metakognitioihin. (Arabsolghar & Elkins 2001, 155–156.)

Suomalaisessa tekstinymmärtämisen opetuksessa tulee siis kiinnittää enemmän huomiota luetun pohdintaan ja arviointiin. Menetelminä tässä voisi olla keskittyminen kokonaisuuksien oppimiseen, oman ajattelun käyttäminen ongelmien ratkaisemisessa oppilaiden taitojen kehittäminen strategioissa ja metakognitioiden hallinnassa. Amerikkalaiseen koulukulttuuriin lukemisen ja tekstinymmärtämisen opetuksessa liittyy suomalaista tiiviimmin eri alojen hyväksikäyttö, kodin ja koulun yhteistyö sekä oppilaiden sisäisen lukijuuden herättäminen, mitä kenties voisi hyödyntää myös suomalaisessa lukopedagogiikassa (Hamilton & Barton 2001, 217–221).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien suhdetta tekstinyymmärtämiseen ja sen opettamiseen. Tutkimuksessamme on kaksi päätehtävää. Jälkimmäinen jakaantuu kolmeksi pienemmäksi tutkimustehtäväksi, koska se on tutkimuksemme kannalta keskeinen ja edellistä tärkeämpi tutkimustehtävä. Tutkimuksemme ensimmäisessä tehtävässä sivuamme tekstinyymmärtämisen käsitettä ja toisessa tutkimustehtävässä selvitämme tekstinyymmärtämisen opettamisen tapoja. Haluamme selvittää opettajien ajatuksia tekstinyymmärtämisestä, jotta voimme tietää, onko opettajan tekstinyymmärtämisen määritelmän ja hänen opetuksensa välillä yhteyttä.

Tutkimustehtävämme ovat seuraavat:

- 1 Millaisia merkityksiä opettajat antavat käsitteelle *tekstinyymmärtäminen*?
- 2 Miten opettajat *opettavat* tekstinyymmärtämistä?
 - 2.1 Miten opettajat valitsevat tekstit?
 - 2.2 Miten opettajat harjoittavat tekstinyymmärtämistä?
 - 2.3 Miten opettajat arvioivat tekstinyymmärtämistä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Käsitekartta metodina fenomenologisessa tutkimuksessa

Teoriataustassamme olemme käsitelleet tekstiä, lukemista, tekstinyymmärtämistä ja lukutaitoa ja omana lukuna olemme pohtineet tekstinyymmärtämisen opettamista. Tutkimusosassa olemme ottaneet selvää, miten opettajat ymmärtävät ja määrittelevät tekstinyymmärtämisen käsitteen. Toinen, ja keskeisempi, tutkimustehtävämme on selvittää, miten opettajat opettavat tekstinyymmärtämistä.

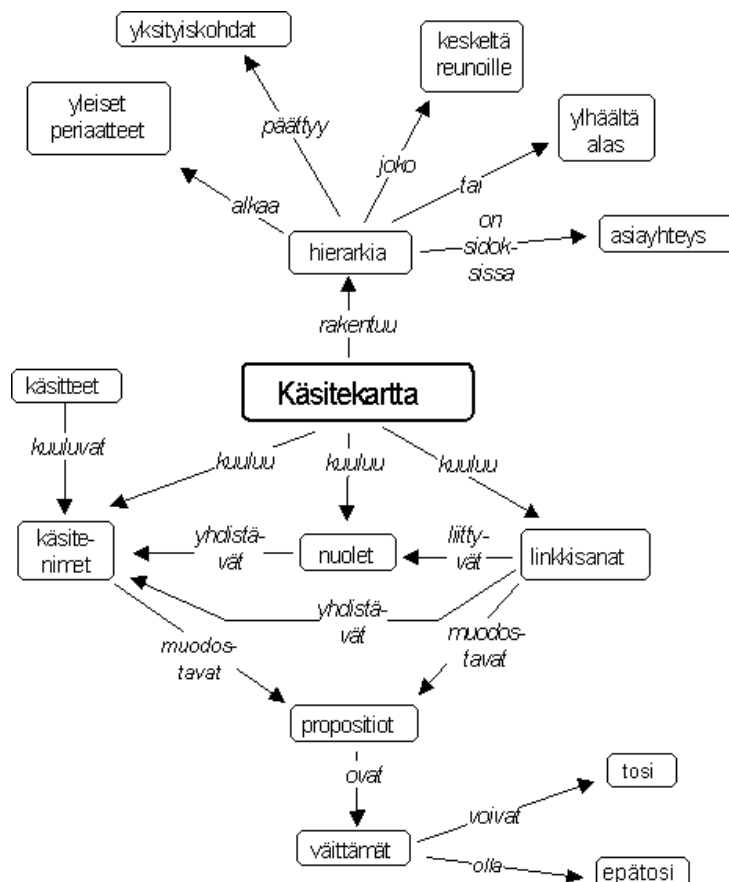
Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullinen. Laadullisella tutkimuksella pyritään ymmärtämään ja kuvaamaan todellisuutta. Tiedonhankinnassa pyritään kokonaisuuksien keräämiseen aidoissa tilanteissa. Tieto kerätään ihmisiltä ja analysointi lähtee aineistosta esimerkiksi teorian testauksen sijaan eli tapauksia käsitellään ainutlaatuisina. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 151–155.)

Tutkimusotteemme on fenomenologinen ja osin hermeneuttinen. Fenomenologia tutkii, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa ja miten ihminen tämän ilmiön kuvaa. Käsitteet ilmiöstä vaihtelevat eri ihmisten kesken. Fenomenologia tulee sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata”. Fenomenologisen tutkimuksen tarkoitus on tavoittaa eletty, arkinen maailma, kuvata ihmisen kokemuksia ja käsityksiä ja lopulta etsiä niistä olennainen. Fenomenologinen tutkimus alkaa teoriaan perehtymisellä, minkä jälkeen seuraa aineiston hankinta ja tulkinnan ensimmäinen vaihe. Tulkinnan avulla tutkija muodostaa aineistosta omaa teoriaa, jonka jälkeen on jälleen aineiston uudelleentulkinnan ja luokittelun vaihe. Tutkijan tavoitteena on muodostaa luokitellun aineiston merkityskategorioiden yläkäsitteistä oma teoria, selitysmalli. Fenomenologinen tutkimus on usein luonteeltaan myös hermeneuttista, jolloin tutkijan omista ennakkoluuloista käynnistetään tulkintaa, jossa tavoitteena on ilmiöiden merkitysten oivaltaminen. Hermeneutiikalla pyritään yleisempään ymmärtämiseen ja tulkinnan sääntöihin, jotta voitaisiin tarkemmin määrittellä ns. oikeat ja väärät tulkinnat. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 114, 125–128; Tuomi & Sarajärvi 2002, 34–35.)

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus sopii meille juuri siksi, että pyrimme tutkimuksellamme tavoittamaan ja kuvaamaan opettajien omia käsityksiä

tekstinymmärtämisestä ja sen opettamisesta sekä ymmärtämään ja tulkitsemaan niitä syvällisesti ja mahdollisimman totuudenmukaisesti. Fenomenologinen tutkimus sopii meille myös siksi, että tutkimuksemme päätteeksi tavoitteenamme on luoda kirjallisuuden, tutkimuksen tärkeimpien tulosten ja omien näkemystemme pohjalta toimiva oppimisen ohjaamisen malli tekstinymmärtämisen opetukseen.

Tutkimusmetodimme on käsitekartta. Käsitekartta on graafinen tiedon esittämisen tekniikka. Käsitekarttaa käytetään tietyn aihepiirin tietorakenteen kuvailuun. Tietorakenne on kokonaisuus, joka muodostuu ja jossa havainnollistetaan aihepiirin keskeisiä käsitteitä, käsitteiden välisiä suhteita ja niiden muodostamia kokonaisuuksia. Lokeroitujen käsitteiden ja niiden välisten linkkien sijoittelu muodostaa käsitekartasta hierarkkisen tietorakenteen. Käsitekartassa käsitteet yhdistetään nuolipäisillä linkeillä, jotka ilmaisevat käsitteiden välisen suhteen ja suunnan. Yleinen virhe on ajatella käsitekartta ja miellekartta (mind map) toistensa synonyymeiksi. Miellekartta on kuitenkin vain assosiaatiokartta, jossa käsitteet ovat mielivaltaisessa suhteessa ja järjestyksessä toisiinsa nähden. Käsitekartta on siis jäsentynyt ja hierarkkinen keino havainnoida ihmisen ajattelua. (Åhlberg 1990a; Åhlberg 2001, 59–60.)



KUVIO 2 Käsitekartasta tehty käsitekartta (Åhlberg 1990a)

Käsitteet ovat mielessämme olevia joukkoja. Käsitteelle on olemassa kriteerejä, joilla määritämme millaiset oliot ja tapahtumat kuuluvat kuhunkin joukkoon. Määrittelemme esimerkiksi, mitkä oliot kuuluvat kissa-käsitteen alle ja mitkä asiat oppiminen-käsitteen alaan. Käsitteet ovat siis välineitä, joiden avulla maailmaa pystytään näkemään ja ymmärtämään. Propositionit kuuluvat myös käsitekarttaan. Ne ovat maailmaa koskevia väitteitä tai lauseita, joissa yhdistyvät kaksi tai useampia käsitteitä. Propositionit voivat olla tosia tai epätosia, mielekkäitä ja mielettömiä. Kuten sanat muodostavat lauseen samoin myös käsitteet muodostavat proposition. (Åhlberg 2001, 59–60.)

Käsitekarttatekniikka tutkimuksessa on laadullinen tiedonhankintakeino, jolla tutkija voi saada selville tutkittavien ajattelun käsitteellisen rakenteen eli mitkä ovat ajattelun peruskäsitteet ja miten ne liittyvät toisiinsa. Sillä saadaan rikasta ja yksityiskohtaista, mutta samalla tarkkaa ja relevanttia tietoa tekijänsä ajattelusta. Käsitekartta soveltuu käytettäväksi paitsi tutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä myös mm. koulussa opetussuunnitelman tai oppikirjan tekstin analysoinnissa, oppilaiden oppimisen ja ajattelun kehittämisen välineenä sekä oppilaiden arvioinnin ja tavoitellun oppimisen seuraamisen välineenä. (Åhlberg 1990b, 49; Åhlberg 2001, 64–65.)

Käsitekartta nykyisessä muodossaan on kehitetty USA:ssa 1980-luvun alussa Novakin toimesta. Suomessa käsitekarttoja on tutkinut mm. Mauri Åhlberg. Hänen käsityksensä eroavat jonkin verran Novakin käsityksistä. Åhlbergin mukaan mm. kussakin käsitekartassa kehystetään johdonmukaisesti ne käsitteet, jotka ovat ajattelun perusyksiköitä. Novak pyrki hierarkkisuuuteen ylhäältä alaspäin luettavilla käsitekarttoilla, jolloin linkkeihin ei aina merkitty nuolenkärkiä. Åhlbergin mukaan taas käsitteiden väliset linkit ovat aina nuolia, koska ne osoittavat lukusuunnan käsitteestä seuraavaan. Novak käytti linkeissä lyhyitä verbi-ilmauksia, mutta Åhlberg suosittelee ilmauksia, jotka vastaavat mahdollisimman tarkasti henkilön ajattelua, jolloin ilmaus voi olla hyvinkin pitkä. Novakin mukaan käsitekarttojen teon oppiminen vie paljon aikaa, mutta Åhlbergin mukaan käsitekarttatekniikan perusteet ovat opetettavissa kenelle tahansa kirjoitustaitoiselle ihmiselle. Hän käyttää käsitekarttatekniikan opetuksessaan saari ja silta –analogiaa. Käsitteet ovat ikään kuin saaria. Käsitteestä toiseen voi siirtyä vain nimeämällä linkki siten, että siirryttäessä käsitteestä toiseen muodostuu järkevä väitelause. Oppiminen vaatii kuitenkin käsitekartan muokkausta

ennen kuin se tarkasti vastaa ajattelun pääpiirteitä. (Ahoranta 1999, 65; Åhlberg 2001, 61–63.)

Käsitekartta antaa tutkijalle tietoa tutkittavan ajattelusta. Käsitekartalla voi kuvata suurenkin asiakokonaisuuden havainnollisesti ja tutkimuksessa se voidaan teettää usealle tutkittavalle. Jokainen käsitekartan tekijä joutuu ajattelemaan itsenäisesti ja käyttämään sen tekemiseen aikaa, jolloin on oletettavaa, että vastaukseen on paneuduttu. Käsitekarttatutkimuksen haittana on mm. se, että käsitekarttatekniikan puutteellinen osaaminen hankaloittaa tulkintaa. Jos tutkittava ei ole nimennyt linkkejä, käsitekartta on vain joukko irrallisia käsitteitä eikä tulokseksi muodostu järkevää propositiota. Käsitekartan tekeminen itsenäisesti voi olla myös huono asia, jos tutkittava ymmärtää tutkittavan asian väärin ja jatkaa siitä omien ajatusrakennelmiensa kehittelyä, jolloin tulos ei vastaa annettua tehtävänantoa. Toisille tutkittaville myös olennaisiin käsitteisiin keskittyminen voi olla vaikeaa. (Ahoranta 1999, 116–118.)

5.2 Tutkimuksen kuvaus

5.2.1 Tutkittavien opettajien valinta ja tausta

Tutkimukseen vastasi 13 opettajaa, kaksi mies- ja kaksitoista naisopettajaa. Ensimmäisen luokan opettajia heistä oli kolme, toisen luokan opettajia viisi, kolmannen luokan opettajia kolme sekä viidennen ja kuudennen luokan opettajia molempia yksi. Yhtään neljännen luokan opettajaa ei vastannut tutkimuksemme. Opettajat olivat 20–49 –vuotiaita ja heillä oli työkokemusta 0–25 vuotta. Tutkittavakohtaiset tiedot ovat taulukossa 1.

TAULUKKO 1 Tutkittavien taustatiedot

Tutkittava	Sukupuoli	Ikä	Työkokemus vuosina	Opetettava luokka-aste
1	nainen	30–39	6–15	1
2	nainen	30–39	0–5	2
3	nainen	30–39	6–15	2
4	mies	40–49	16–25	5
5	nainen	30–39	6–15	3
6	nainen	40–49	6–15	1
7	nainen	40–49	16–25	1
8	nainen	20–29	6–15	6
9	nainen	20–29	6–15	3
10	nainen	30–39	6–15	2
11	mies	40–49	16–25	3
12	nainen	30–39	6–15	2
13	nainen	40–49	16–25	2

Tutkimukseen vastanneista opettajista vain kolme oli tehnyt käsitekartan ja loput kymmenen miellekartan. Tämä jo kertoo siitä, että käsitekartan tekeminen oli opettajille uutta, vierasta tai vaikeaa, minkä he ilmaisivat myös palautteissaan. Vastaukset jakoi kahtia se, olivatko opettajat kirjoittaneet avoimissa kysymyksissä sisällöllisesti uutta tietoa tekstinyymmärtämisen opettamisesta; on tosin otettava huomioon, että esitutkimuksessa kahdella opettajalla ei ollut lainkaan mahdollisuutta vastata avoimiin kysymyksiin.

Kuusi opettajaa kirjoitti avoimissa kysymyksissä uusia näkökulmia tekstinyymmärtämisen opettamisesta. Heistä kolme oli kokenut käsitekartan vaikeaksi ja kolme helpoksi. Seitsemän opettajaa kirjoitti kaiken haluamansa tiedon varsinaisiin käsitekarttoihin. Heistä neljä koki käsitekarttojen tekemisen työlääksi, yksi ei kommentoinut helppoutta tai vaikeutta ja kaksi opettajaa oli kokenut käsitekarttojen teon helpoksi, vaikka he olivatkin tehneet miellekartan. Koska myös helpoksi käsitekartan teon kokeneet opettajat olivat vastanneet avoimissa kysymyksissä uutta tietoa, voidaan päätellä, että käsitekartan helpoksi kokeminen ei ole poistanut tarvetta kertoa asiasta vielä jotain enemmän omin sanoin. Eräissä tapauksissa opettajat olivat kirjoittaneet pitkät vastaukset avoimiin kysymyksiin, vaikka eivät niissä kuitenkaan kertoneet uutta tietoa. Käsitekartta oli siis vaikea tapa ilmaista asioita, mutta opettajat ovat siinä kuitenkin onnistuneet, koska yleisesti ottaen saamissamme käsitekartoissa oli paljon asiaa tekstinyymmärtämisestä ja sen opettamisesta.

Halusimme tyypitellä opettajien vastauksia jonkin samanlaisen ominaisuuden mukaan, esimerkiksi ovatko opettajat kirjoittaneet käsitekartoissa paljon

tavoitteita vai konkreettisia toimenpiteitä tekstinyymmärtämisen hallitsemiseen. Vastausten tyyppittely muodostui kuitenkin selkeimmin luokka-astejaon mukaiseksi. Näyttää siis siltä, että opettajan opettamien oppilaiden taso ja oppikirjoissa käsiteltävät ja opeteltavat asiat määräävät opettajien käsityksiä tekstinyymmärtämisestä ja heidän tapojaan opettaa sitä. Muut keräämämme taustatiedot (sukupuoli, ikä ja työkokemus) eivät näyttäneet tekevän eroa vastausten suhteen.

Jaoimme tutkimusaineistomme neljään tyyppiin, 1. luokan opettajat, 2. luokan opettajat, 3. luokan opettajat ja 5.-6. luokkien opettajat. Aineistossamme ei ollut yhtään neljännen luokan opettajaa ja viidennen ja kuudennen luokkien opettajia oli molempia vain yksi, joten muodostimme heistä yhden tyyppin.

Tutkimuksessamme alkuopetuksen opettajat olivat muita opettajia aktiivisempia vastaamaan, mikä johtunee siitä, että tuolloin lukeminen on hyvin tärkeä opittava asia; huomattava on kuitenkin se, että suuntasimme esitutkimuksemme erään koulun toisen ja kolmannen luokan opettajille, koska tunsimme osan heistä jo entuudestaan. Suurin osa vastanneista oli naisia (vain kaksi miestä), mikä tosin ainakin osin johtuu luokanopettajien naisvaltaisuudesta.

5.2.2 Tutkimuksen toteuttaminen ja aineiston hankinta

Tutkimuslomakkeessa (ks. liite 1) pyrimme ohjeistamaan opettajia käsitekartan tekemiseen. Pyrimme korostamaan lokeroitujen käsitteiden, nuolipäisten linkkien ja niissä olevien verbien tehtävää ja merkitystä. Tarkan ohjeistuksen tarkoituksena oli lisätä opettajien tietoisuutta käsitekartan tekemisestä ja näin vähentää taitamattomuuden vaikutusta tutkimustuloksiin. Korostimme myös sitä, että opettajien tulisi tehdä omannäköiset käsitekarttansa eikä mitään oppikirjamääritelmiä. Ohjeiden jälkeen lomakkeessa keräsimme opettajien taustatiedot: sukupuoli, ikä, työkokemuksen määrä ja opetettava luokka-aste. Taustatietoja täyttäessään opettajien tuli valita luokitelluista vaihtoehdoista itselleen sopivin kohta.

Tutkimuslomakkeemme varsinaisen tutkimusosan rakensimme tiukasti tutkimustehtäviemme ympärille. Opettajien tuli tehdä kummastakin tutkimustehtävästämme yksi käsitekartta, joihin olimme avuksi laatineet muutamia kysymyksiä. Käsitekarttojen jälkeen tutkimuslomakkeessa opettajat saivat vastata vapaaehtoisiin avoimiin kysymyksiin, jotka koskivat jälkimmäistä käsitekarttaa eli tekstinyymmärtämisen opetusta. Pyysimme opettajia vastaamaan näihin avoimiin

kysymyksiin siinä tapauksessa, että heidän vastauksensa jäivät pelkän käsitekartan muodossa heidän mielestään vaillinaisiksi. Aivan lopuksi pyysimme opettajilta vielä palautetta käsitekarttojen tekemisen sujumisesta, koska tällä halusimme tietoa ja apua käsitekartan luotettavuuden arviointiin tutkimuksestamme.

Teetimme tutkimuksestamme esitutkimuksen viidellä luokanopettajalla, joista osa oli meille entuudestaan tuttuja harjoittelukoulusta. Annoimme heille kahdenlaisia tutkimuslomakkeita täytettäväksi: toisessa oli mukana ohjeistus, esitietokaavake, kaksi käsitekarttapohjaa sekä palauteosa ja toisessa oli näiden lisäksi vapaaehtoiset avoimet kysymykset jälkimmäistä käsitekarttaa täydentämään.

Esitutkimuksella saimme muutamia hyviä ideoita tutkimuksemme kehittämiseen eli esitutkimus oli tarpeellinen. Korostimme ohjeistuksessa entisestään linkkisanojen merkitystä, koska esitutkimuksessa niitä oli käytetty epäsäännöllisesti. Tarkensimme paria käsitekarttojen yhteyksissä olevien apukysymysten sanamuotoja. Totesimme vapaaehtoiset avoimet kysymykset tarpeellisiksi, koska esitutkimuksessa avoimiin kysymyksiin vastanneet opettajat olivat esittäneet niissä tekstinyymmärtämisen opettamista koskevaan käsitekarttaan liittyen lisätietoa eli ne täydensivät hyvin käsitekarttaa. Jälkimmäiseen käsitekarttaan lisäsimme vielä tutkimustehtävämme kannalta kolme olennaista alakäsitettä: tekstien valinta, tekstinyymmärtämisen harjoittelu ja arviointi. Alakäsitteiden lisäämisellä halusimme hieman suunnata vastauksia haluamillemme urille, jotta vastaukset eivät paisuisi valtavasti kuten muutamissa esitutkimuksen vastauksissa oli käynyt. Opettajat saivat täydentää tätä käsitekarttapohjaa tai tehdä paperin toiselle puolelle täysin oman käsitekartan.

Tavoitteenamme oli saada noin 30 luokanopettajaa tutkittavaksi luokilta 1–6. Tämä suuntasi koulujen valintaa eli pyrimme saamaan tutkimukseemme mukaan kahden koulun opettajat, joissa kummassakin olisi noin 15 opettajaa. Saimme puhelinkeskusteluissa suostumukset tutkimukseen osallistumiseen koulujen rehtoreilta helposti. Kouluista toinen sijaitsi Jyväskylässä ja toinen sen maalaiskunnassa. Rehtorit hoitivat tutkimuksestamme ilmoittamisen opettajille.

Menimme kouluihin sovittuna ajankohtana ja pidimme tutkimuksestamme lyhyen ohjeistuksen. Ohjeistuksen avulla pyrimme edelleen selvittämään opettajille käsitekartan tärkeiden osien, käsitteen, linkin ja linkkisanan, merkitystä, jotta analysoinnissa tulkintamme vastaisi mahdollisimman pitkälle opettajien tarkoittamia merkityksiä. Jaoin opettajille yhteensä 31 tutkimuslomaketta, toiseen kouluun 18 ja toiseen 13 lomaketta. Opettajilla oli aikaa vastata tutkimukseemme noin yhden viikon

ajan. He palauttivat vastaukset suljetussa kirjekuoressa kouluille jättämiimme laatikoihin, jotka me haimme viikon kuluttua.

Lomakkeen ohjeistuksessa halusimme motivoida opettajia vastaamaan korostamalla tekstinymmärtämisen tärkeyttä kaikessa tekstistä oppimisessa. Uskoimme myös vastausprosentin kasvavan sillä, että olimme itse paikalla tutkimustamme esiteltäessä ja lomakkeita jaettaessa.

31 jakamastamme tutkimuslomakkeesta saimme takaisin vain kahdeksan eli palautusprosentiksi tuli 26. Tutkimuslomakkeessamme mukana olleesta palauteosiosta kävi ilmi, että useat vastaajista olivat kokeneet käsitekartan tekemisen vaikeaksi. Samanlaisia kommentteja saimme kuulla opettajilta myös ennen tutkimusten jakoa pitämässämme ohjeistuksessa. Ajattelimme myös itse ennen tutkimusta, että käsitekartta voi olla vaikea tehdä, mutta ajattelimme, että tarkka kirjallinen ja suullinen ohjeistuksemme olisi auttanut ja ohjannut sen tekemistä. Monet vastanneista opettajista pahoittelivat nopeasti tehtyjä vastauksiaan kiireisiinsä vedoten; oletammekin, että opettajien kiireys ja käsitekartan teon kokeminen vaikeaksi olivat suurimmat syyt vastausten katoon. Lomakkeiden takaisin saamisen jälkeen olimme vielä yhteydessä koulujen rehtoreihin ja pyysimme heitä kysymään, jos opettajat haluaisivat vielä palauttaa vastauksiaan meille, mutta emme kuitenkaan saaneet enää lisää vastauksia.

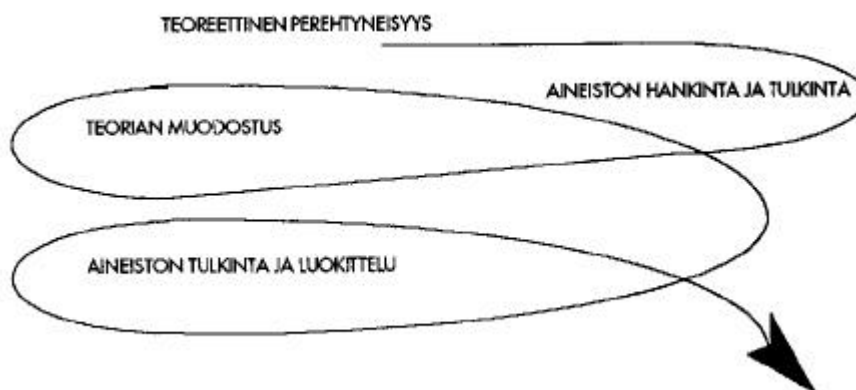
Tutkimuksen toteuttamiseen meillä oli kaksi vaihtoehtoa: joko toteuttamamme tapa eli lyhyt suullinen ohjeistus opettajille ja viikon vastausaika tai tutkimuksen toteuttaminen esimerkiksi opettajankokouksen alussa meidän ollessa läsnä, jolloin olisimme voineet vastata mahdollisiin tutkimuksesta esille nouseviin kysymyksiin ja saaneet vastaukset mukaamme saman tien. Luultavasti tällä jälkimmäisellä tavalla olisi vastausprosentti ollut suurempi mutta tähän rehtorit eivät voineet suostua kiireellisen aikataulun vuoksi.

Käsitekartan tekemisen vaikeus voi johtua siitä, että opettajat olivat omien sanojensa mukaan kokemattomia sen käytössä. Kuitenkin heidän käsitekarttansa olivat sisällöltään kattavia ja hyviä meidän käyttöömme. Vaikka aluksi olimme hämmentyneitä vähäisestä vastausten määrästä, vastausten sisällöt osoittautuivat kuitenkin tarkemmassa tarkastelussa monipuolisiksi ja sisällöltään erilaisiksi. Korostimme ohjeistuksessa opettajille, että haluamme heidän omia näkemyksiään tekstinymmärtämisestä ja sen opettamisesta. Tältä osin ohjeistus onnistui, koska vastaukset todella olivat opettajien omia käsityksiä.

Esitutkimukseen vastanneiden opettajien vastauksissa oli muutamia uusia ja erilaisia näkökulmia verrattuna varsinaisen tutkimuksen vastauksiin. Tämän vuoksi halusimme myös esitutkimuksen vastaukset mukaan tulosten tarkasteluun; näin ollen kaikki tutkimuksemme osallistuneet opettajat ovat Jyväskylän seudulta kolmesta eri koulusta. Esitutkimus mukaan luettuna jaoimme yhteensä 36 tutkimuslomaketta, joista tutkimukseen vastasi 13 opettajaa ja vastausprosentiksi tuli 36. Esitutkimuksen vastaukset oli mahdollista ottaa huomioon tuloksissa, koska tutkimuslomaketta vain hieman täydennettiin esitutkimuksen jälkeen eikä sen sisältöön tehty mitään olennaisia muutoksia.

5.3 Tutkimusaineiston analyysi

Fenomenologisen tutkimuksen analyysi etenee spiraalimaisesti, jolloin teoria ja aineisto ovat vuorovaikutuksessa tutkijan mielessä:



KUVIO 3 Fenomenologisen tutkimuksen spiraali (Syrjälä ym. 1994, 125.)

Aineiston hankinnan jälkeen tutkijan on avattava vastaajien käsitysten sisällä olevat merkitykset. Tutkijan on nähtävä merkityssisällöt objektiivisesti, ilman omien ennakkoluulojen vaikutusta. Jotta käsitysten joukko on hallittavissa, on tutkijan luokiteltava käsityksiä merkityskategorioihin, ja samalla hän voi selittää itselleen käsityksien erilaisuutta. (Syrjälä ym. 1994, 125–126.)

Merkityskategorioiden muodostaminen tapahtuu paitsi teoriasta hankittujen sisältöjen varassa myös aineistolähtöisesti silloin, jos tutkittava ilmaisee jonkin hyvin olennaisen asian, jota tutkija ei ole teoriassaan ottanut huomioon. Laineen (2001) mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2002) aineistosta nostetaan tutkimustehtävän

mukaisesti olennainen esiin, mikä kuvataan luonnollisella kielellä. Kuvauksen jälkeen pyritään intuition avulla muodostamaan merkityksellisiä kokonaisuuksia. Merkityskokonaisuudet löydetään sisäisen yhteenkuuluvuuden ja samankaltaisuuden perusteella. Olennaista on merkityskategorioiden teoreettinen merkitsevyys ja laadullinen erilaisuus; ei esimerkiksi määrä tai edustavuus otoksessa. Tutkittavien ilmaisut tekevät merkityskategoriat ymmärrettäviksi. Teoriaan nojaten merkityskategoriat voidaan edelleen luokitella ylätasoon kategorioihin. Ylemmän tason kategoriat ovat käsityksiä yleisemmin selittäviä näkemyksiä. Ylätasoon kategoriat muodostavat tutkijan oman teorian tai selitysmallin tutkittavalle asialle. Tällöin fenomenologinen tutkimus noudattaa induktiivista päättelyn logiikkaa, jossa yksittäisistä tutkittavien merkitystenannoista kasataan yleisempää asiakokonaisuutta. (Syrjälä ym. 1994, 127–128; Tuomi & Sarajärvi 2002, 95–96,103)

Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseksi, teoriaohjaavaksi tai teorialähtöiseksi käsittelyksi. Meidän tutkimuksessamme käytetään analysoinnin alussa (merkityskategorioiden muodostamisessa) aineistolähtöistä analyysia. Aineistolähtöisessä analyysissa analyysiyksiköt nousevat aineistosta tutkimustehtävän mukaisesti; ne eivät siis ole etukäteen harkittuja. Aiemmat havainnot, tiedot ja teoriat pyritään analyysivaiheessa sulkemaan analyysin ulkopuolelle, jotta ne eivät vaikuttaisi aineiston luokitteluun. Teorian sulkeminen analyysin ulkopuolelle on vaikeaa, koska ei ole olemassa mitään objektiivisia havaintoja, vaan taustalla on aina esimerkiksi tutkimusasetelman tuoma tieto tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan tulisikin tiedostaa omat ennakkokäsityksensä ilmiöstä ja analysoidessaan tarkasti kontrolloida erittelynsä aineistolähtöisyyttä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97–98.)

Kuten yleensä siirryttäessä merkityskategorioista ylätasoon kategorioihin analysointi muuttuu aineistolähtöisestä teoriaohjaavaksi. Tämä onkin teoriaohjaavan analyysin tyypillinen käytäntö. Induktiivisen päättelyn lisäksi käytetään myös abduktiivista päättelyä, jossa havaintojen tekoon liittyy jokin johtolanka eli käytettävä teoria. Tutkija pyrkii luovasti yhdistelemään aineistolähtöisiä havaintoja ja teoriasta saatavia malleja. Aineistolähtöinen ja teoriaohjaava analyysi perustuvat tulkintaan ja päättelyyn, jossa siis edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97–99, 115.)

Analyysimme eteni pitkälle fenomenologisen tutkimuksen mukaisesti. Aluksi luimme vastauksia huolellisesti ja useaan kertaan. Tämä työvaihe on

pelkistämistä eli redusointia, jossa olennainen aineisto aukikirjoitetaan ja tutkimukselle epäolennainen karsitaan pois. Pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä. Pelkistämisvaiheeseen ennen analyysin aloittamista kuuluu vielä analyysiyksikön määrittäminen; meillä opettajien kirjoittama käsite on yksi analyysiyksikkö. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111–112.)

Lukiessamme vastauksia niistä alkoi nousta luokkia, joihin yksittäisiä merkityksiä saattoi sijoittaa. Näin saimme muodostettua merkityskategoriat. Luokat olivat osittain päällekkäisiä ja sisällöltään vain jonkin pienen, mutta kuitenkin merkitsevän, ominaisuuden mukaan eroavia. Ensimmäisestä käsitekartasta (tekstinymmärtäminen) muodostui kahdeksan merkityskategoriaa. Tekstinymmärtämisen opettamista koskeva käsitekartta jakaantui tekstien valinnan, tekstinymmärtämisen harjoittelun ja arvioinnin merkityskategorioihin. Merkityskategorioiden muodostaminen on jo analyysia eli aineiston ryhmittelyä, klusterointia. Aineistosta etsitään samanlaisuuksia ja eroavuuksia ja samaa asiaa tarkoittavat käsitteet kootaan ja nimetään omaksi luokakseen. Luokittelussa aineisto siis tiivistyy ja siinä luodaan pohjaa tutkimuksen sisällölle. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112–113.)

Merkityskategorioiden muodostamisen jälkeen luimme seuraavaksi huolellisesti tutkimuksen teoriaosaa ja aineistoa yhä uudelleen läpi vertaillen niitä toisiinsa ja etsien niistä vastaavuuksia. Näin alkoi muodostua yleisiä luokkia, eli luokittelimme aineistoa ylätason kategorioihin. Kun teorian ja tutkijan johtopäätösten avulla aineistoa luokitellaan yhä tiiviimpiin joukkoihin, on kyseessä aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen. Pelkistäminenkin on jo osa käsitteellistämistä, koska jo siinä erotetaan olennaista tietoa epäolennaisesta. Valikoidun tiedon ja teorian perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä eli tutkijan omaa selitysmallia ja vastausta tutkimustehtävään. Näiden laadullisten analyysimenetelmien lisäksi aineistoa voidaan myös kvantifioida eli käsitellä aineistoa määrällisillä menetelmillä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 114–117.)

Ylätason kategorioiden muodostamisen jälkeen analyysimme eteni kohti meidän omaa selitysmalliamme tekstinymmärtämisestä ja sen opettamisesta. Kokosimme oman mallimme tekstinymmärtämisen opettamisesta käsitekartan muotoon. Käsitekarttaan ryhmittelemme asioita perustuen teoriataustamme, opettajien vastauksiin ja omaan käsitykseen hyvästä tekstinymmärtämisen opettamisesta. Vertailimme tekstinymmärtämisen opettamista edellä mainituilta kolmelta kannalta ja

pyrimme näistä muodostamaan toimivan ja käyttökelpoisen mallin tekstinyymmärtämisen opettamisen taustaksi.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus muodostuu Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2000, 213) mukaan reliabeliudesta ja validiudesta. Reliabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta ja ei-sattumanvaraisia tuloksia. Validius (pätevyys) tarkoittaa tutkimusmenetelmän tai -mittarin kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. On myös olemassa toisenlaisia määritelmiä tutkimuksen luotettavuudelle: esimerkiksi Lincolnin ja Guban (1985) nelivaiheinen luokittelu. Jotkut metodologit pitävät kuitenkin validiteettia ja reliabiliteettia laadullisessa tutkimuksessa riittämättöminä, koska tutkija itse on usein yksi tutkimusväline ja tällöin välineellä ei ole tutkijasta riippumatonta asemaa. Toisaalta taas reliabiliteetti- ja validiteettikysymykset ovat myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa tarpeellisia ja mahdollisia arvioida jos käytetään spesifejä kvalitatiiviseen tutkimukseen kehitettyjä validiteetin ja reliabiliteetin lajeja. (Tynjälä 1991, 388–399.)

Useista luotettavuuden arviointitavoista olemme valinneet oman tutkimuksemme luotettavuuden arviointiin Lincolnin ja Guban (1985) luotettavuuskäsitteistön, jossa perusajatuksena on, että tutkimuksessa on taustana useita todellisuuksia ja että tutkimus tuottaa ilmiöstä vain tietyn näkökulman eikä objektiivista totuutta. Lincolnin ja Guban mukaan luotettavuuden tai *uskottavuuden* tekijöitä ovat ”totuusarvo”, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus, joita he pohtivat teoksessaan kysymysten muodossa (ks. Lincoln & Guba 1985, 290). Näitä tekijöitä ja kysymyksiä arvioidaan käsitteillä *vastaavuus*, *siirrettävyys*, *tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus*, joita on perinteisesti nimitetty käsitteillä sisäinen ja ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus. (Lincoln & Guba 1985, 289–290; Tynjälä 1991, 390.)

Totuusarvoa arvioidaan *vastaavuuden* käsitteellä. Tarkoituksena on arvioida vastaako tutkijan tuottama merkitys tutkittavien vastauksista heidän todellisuutensa alkuperäisiä merkityksiä, joita he ovat vastauksissaan kuvanneet. Tutkijan on aina otettava huomioon ympäröivä, reaallinen kokonaisuus ja muistettava,

että tutkimus on aina perusteltujen valintojen tekemistä ja perinpohjaista kuvaamista. Mahdollisimman hyvään vastaavuuteen päästään erilaisin sovellettavin periaattein ja tekniikoin. Läpi koko tutkimusprosessin on tutkijan oltava rehellinen ja tarkka valinnoissaan ja niiden perusteluissaan. Tutkijan on myös oltava avoin ulkoa tulevalle avulle ja kritiikille; esimerkiksi toinen tutkija voi tarkistaa tutkimusprosessin etenemistä tai tutkittava voi lukea tulokset ja tulkinnat ja arvioida niiden oikeellisuutta. (Lincoln & Guba 1985, 290–292, 301–316; Tynjälä 1991, 390.)

Tiedonhankinnan vastaavuutta parantaa triangulaatio, jota on monta hjiä. Yleisimmän menetelmätriangulaation lisäksi on myös aineisto-, teoria- ja tutkijatriangulaatiota. Menetelmätriangulaatiossa ajatuksena on se, että eri metodeilla on erilaiset heikkoudet ja vahvuudet. Metodien virheellisyys on näin voitettavissa käyttämällä toista metodologiaa. Aineistotriangulaatiossa käytetään erilaisia aineistoja. Tätä käytetään esimerkiksi tapaus- ja toimintatutkimuksissa. Teoriatriangulaatiossa keskeistä ovat erilaiset tulkintateoriat, joilla tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan. Tutkijatriangulaatiossa usean tutkijan erilainen näkökulma ja näiden synteesi parantaa luotettavuutta. (Lincoln & Guba 1985, 305–307; Tynjälä 1991, 392.)

Me käytimme tutkimuksessamme menetelmätriangulaatiota eli käytimme käsittekartan lisäksi myös avoimia kysymyksiä. Avoimet kysymykset täydensivät opettajien antamia vastauksia siten, että esimerkiksi tekstinymmärtämisen opettamisesta opettajat kirjoittivat niihin yksityiskohtaisempia tapoja harjoitella tekstinymmärtämistä kuin he olivat kirjoittaneet käsittekartoihinsa. Avoimet kysymykset myös varmistivat meidän tulkintojamme ja näin ollen paransivat tutkimuksen luotettavuutta. Avoimista kysymyksistä oli siis meille hyötyä, koska muutamat tutkittavat olivat tehneet hyvin niukkoja käsittekarttoja. Heidän välittämänsä merkitys avautui meille vasta avoimien kysymysten avulla. Eräissä tapauksissa avointen kysymysten vastaukset vielä syvensivät käsittekartasta saatuja tietoja, vaikka jo käsittekartat sinänsä olivat monipuolisia. Luotettavuutta pyrimme parantamaan myös tutkijatriangulaatiolla eli vertailimme ja hyödynsimme meidän kahden tutkijan erilaisia ajatuksia.

Koko tutkimusprosessin ajan olemme pyrkineet perusteltuihin valintoihin ja huolelliseen ja tarkkaan toimintaan. Perustelu on ollut tarpeellista, koska ajatusprosessimme on ollut hyvin rönsyilevää: yhdestä ajatuksesta on syntynyt monia uusia näkökulmia, joista on täytynyt valita tutkimuksemme kannalta olennaisimmat. Olemme tarkastelleet asioita eri näkökulmilta, jossa meillä on ollut apuna se, että meitä tutkijoita on ollut kaksi, jolloin kummankin näkemyksestä on valittu parempi ja

perustellumpi tai muokattu kahdesta näkemyksestä yksi, yhteinen näkemys. Esimerkiksi merkityskategorioiden luomisvaiheessa oli välttämätöntä perustella oma näkemys huolellisesti, jotta toinenkin sen ymmärtäisi. Usein jouduimme selvittämään toiselle samaa asiaa moneen kertaan ja esimerkein, jotta toisen tarkoittama asia selviäisi.

Merkityskategorioiden muodostamisen teimme kahdessa vaiheessa. Ensimmäinen toinen meistä luki aineistoa läpi ja teki sen perusteella ensimmäisen luokittelun. Toisen luokittelussa aineistoa toinen meistä luki aineistoa ja sen jälkeen toisen tekemää alustavaa luokittelua. Alustavasta luokittelusta toinen tutkija antoi oman mielipiteensä ja kritiikkinsä. Meidän molempien omien ajatusten pohjalta lähdimme muokkaamaan varsinaista luokitusta, merkityskategorioita. Alustavan luokittelun luokkien nimet tekstinyymmärtämisen määrittelyssä olivat asiakokonaisuuksia (esimerkiksi työrauha, älykkyys ja ikätaso). Näitä luokkia olisi tullut liikaa ja ne olisivat olleet päällekkäisiä, joten lopullisista merkityskategorioista päädyimme tekemään erittelevämpiä luokkia, jotka sisältävät ajatuksen tekstinyymmärtämisen prosessimaisuudesta, kuten mitä tekstinyymmärtäminen vaatii ja mikä mahdollistaa tekstinyymmärtämisen.

Tutkimuksessa käytettyjen eri metodien vastaavuuden arviointi vaatii erilaista tarkastelua. Käsitekarttojen pätevyys eli niiden välittämän tiedon ja ulkoisen todellisuuden vastaavuuden mittaamisessa on Åhlbergin mukaan kaksi vaihetta. Ensimmäinen ja perustavin vaihe on selvittää, missä määrin käsitekartta vastaa tutkittavien ajattelua. Tämä on laadullisen tutkimuksen luotettavuuden ydinalue, koska mitä paremmin käsitekartta vastaa tutkittavien ajattelua, sitä validimpi käsitekartta on. Lincolnilla ja Guballa samaa asiaa tarkoittaa vastaavuus-käsite. Toinen validoinnin vaihe on mahdollinen silloin, kun tutkitaan ajattelun ulkopuolista maailmaa. Tällöin on mahdollista selvittää, missä määrin käsitekarttoissa ilmaistut ajatukset, propositiot, vastaavat ajattelun ulkopuolista todellisuutta. Jälleen, mitä parempi tämä vastaavuus on, sitä parempi on käsitekartan validius tässä suhteessa. (Åhlberg 2001, 67.)

Käsitekartan ja tutkittavien ajattelun vastaavuutta pyrimme parantamaan menetelmällisellä triangulaatiolla eli tutkimuksessa yhdistettiin käsitekartat ja avoimet kysymykset. Tämä paransi tutkimuksen validiutta, koska opettajien antamat merkitykset tekstinyymmärtämisen opettamiselle ovat vastausten perusteella pitkälti samoja, mitä esitetään sekä alan kirjallisuudessa että äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjojen opettajanoppaissa. Toisaalta opettajien vastauksista tuli esille myös sellaisia merkityksiä sekä tekstinyymmärtämisestä että sen opettamisesta, joita me emme olleet nostaneet teoriaosaan esille.

Pohdimme jo tutkimusta suunniteltaessa ja esitutkimuksen kokemusten perusteella käsitekartan toimivuutta aineistonhankintamenetelmänä. Oletimme, että käsitekarttojen tekeminen tulee olemaan vaikeaa ainakin osalle opettajista; käsitekartta suosinee hierarkkisesti ajattelevia ihmisiä (vrt. assosiatiiivisesti ajattelevat). Opettajat ilmaisivatkin käsitekartan käyttämisen vaikeuden meille kirjoittamassaan palautteessaan (suluissa oleva koodi selitetään luvussa 6.2):

Olipa vaikeaa... hankala saada ”konkretisoitua” mitä tekee ja miksi.
(Tutkittava 1, n30–39, 6–15, 1)

Käsitekartta on hyvä apuväline ymmärtämisessä, mutta vaatii keskittymistä ja paneutumista. Näissä käsitekartoissa ei ole kaikkea oleellista – laiskuus kai iski. Äkkiseltään se tuntui vähän hankalalta.
(Tutkittava 8, n20–29, 6–15, 6)

Toisaalta osa opettajista piti käsitekarttaa ajatuksia selkeyttävänä välineenä:

Käsitekartta kyllä madaltaa kynnystä vastata, esim. essee olisi vaatinut jo aivan toisen ponnistuksen. Teki ikään kuin tajunnanvirtana. (Tutkittava 10, n30–39, 6–15, 2)

Käsitekartta aina hyödyllinen väline asioiden tiivistämisessä/kokoamisessa. (Tutkittava 9, n20–29, 6–15, 3)

Myös Puukari (2003) on huomannut käsitekarttojen teon mahdollisen vaikeuden. Hän on todennut tutkimuksessaan, joka koskee videoiden käyttämisen tuloksellisuutta lukion fysiikan opetuksessa, että käsitekarttojen tekemisen tuttuus ennen tutkimusta voi vaikuttaa tutkimustuloksiin suuntaamalla tutkittavan huomiota tutkittavasta asiasta tutkimusmetodiin. Myös Puukarin tutkimuksessa monet käsitekartoista olivat miellekarttoja, jotka kuitenkin esseistä saatujen tietojen tukemina voitiin tulkita käsitekartoiksi. (Puukari 2003, 117.)

Metodologisen triangulaation lisäksi Puukari (2003) on lisännyt tutkimuksensa luotettavuutta pisteuttämällä käsitekartat, joilla hän on saanut tutkittavien oppilaiden oppimisesta määrällistä, numeerista tietoa. Croninia ym. (1982) (ks. Puukari 2003, 308–309) mukaillen Puukari on antanut pisteitä oppilaiden käsitekartoissa olevista käsitteiden määrystä, käsitteiden erilaisista linkittämistavoista, käsitteiden haarautumisesta alakohdiksi ja erilaisten propositioiden kuvaamisesta. (Puukari 2003,

308–309.) Pisteyttämällä käsitekarttoja voidaan siis korostaa niiden erilaisuutta tai jonkun tietyn asian kuvaamisen onnistuneisuutta ja näin saada tarkempaa tietoa tutkittavien erilaisuudesta ja edelleen tulosten vahvistettavuudesta eli tutkimuksen luotettavuudesta.

Perinteisessä kvantitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan tulosten soveltamisesta ja yleistämisestä laajempaan perusjoukkoon, mitä pyritään parantamaan satunnaisotannalla. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei Lincolnin ja Guban mukaan ole tarvetta puhua yleistettävyydestä vaan sovellettavuudesta, jota mitataan *siirrettävyydellä*. Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu tutkitun ja sovellusympäristön samankaltaisuudesta. Mielenkiintoinen näkökulma tähän on se, että siirrettävyyden johtopäätöstä ei voi tehdä ainoastaan tutkija, joka tuntee vain tutkimusympäristön vaan päätökseen tarvitaan myös hyödyntäjän näkökulma, joka tuntee sovellusympäristön. Tästä syystä tutkijan on kuvattava aineistoaan ja tutkimustaan riittävästi, jotta lukija voi arvioida tulosten käytettävyyttä omalla kohdallaan. Siirrettävyyttä voi olla myös teorian ja empirian välillä. Jos aineistosta nousevia merkityksiä tukevat teoriassa esiintyvät pääkohdat, voidaan katsoa, että tutkimustuloksilla on merkittävyyttä ja ne todentavat toisistaan. (Lincoln & Guba 1985, 296–298; Tynjälä 1991, 390–391.)

Tutkimuksessamme siirrettävyyttä lisää se, että tutkittavat opettajat ovat ns. tavallisia luokanopettajia tavallisista kouluista eivätkä alan erityisosaajia (esim. äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajia). Koska tutkimuskonteksti ei ole ollut millään tavoin erityinen, on oletettavaa, että tutkittavien ilmaisemat merkitykset tekstinyymmärtämiselle ja sen opettamiselle ovat siirrettäviä myös muiden kuin tutkittavien opettajien opetukseen. Luonnollisesti päätöksen tutkimustulostemme siirrettävyydestä tekevät lukijat ja myös me itse toimiessamme tulevaisuudessa opettajina.

Yleisesti ajatellaan, että tutkimukselle on arvokasta tulosten samana pysyminen useiden mittausten jälkeen. Laadullisessa ja fenomenologisessa tutkimuksessa on sekä tutkittavana että tutkimusvälineenä ihminen. Tällöin on johdonmukaista ja oletettavaa, että tutkimuksen aikana ihminen kehittyy ja oppii koko ajan uutta, jolloin tuloksissa voi tapahtua muutoksia. Muutosta voi aiheuttaa ulkoiset tekijät sekä tutkimuksesta ja ilmiöstä johtuvat tekijät. Esimerkiksi meidän tutkimuksessamme moni opettaja valitti asian laajuutta ja ajan puutetta. Jos toistaisimme tutkimuksen samoilla henkilöillä, olisivat heidän tuloksensa luultavasti

erilaisia, johtuen opettajien asiaan paneutumisesta ja refleктоimisesta. Toisekseen tutkija ei voi koskaan tietää kuinka rehellisesti tutkittavat vastaavat. Vaikka opettaja on kertonut opettavansa tekstinyymmärtämistä esimerkiksi tekstiä ennakoiden, me tutkijoina luotamme tähän, mutta ehdottoman varmaahan sen toteutuminen käytännössä ei ole. Tuloksiin olisi varmasti vaikuttanut myös jo aiemmin kuvaamamme toinen mahdollisuus tutkimuksen suorittamiseen (tutkimuksen suorittaminen opettajankokouksen yhteydessä). (Lincoln & Guba 1985, 298–299; Tynjälä 1991, 391.)

Tutkimustulosten pysyvyyttä kuvaavat Lincoln ja Guba *arvioimalla tutkimustilannetta*, jossa on otettava huomioon sekä ulkoisia että tutkimuksesta ja tutkittavasta ilmiöstä johtuvia tekijöitä, koska ne voivat vaikuttaa tuloksiin. (Lincoln & Guba 1985, 298–299; Tynjälä 1991, 391.) Esimerkiksi tutkimuksessamme vain osa opettajista oli tehnyt käsitekartan ja suurin osa oli tehnyt tutumman miellekartan ohjeistuksestamme huolimatta. Otimme huomioon myös miellekartan tekijöiden vastaukset tuloksissa, koska he olivat täydentäneet vastauksiaan avointen kysymysten avulla ja näin heidän tarkoittamat merkitykset välittyivät ymmärrettävinä meille.

Tutkimukseemme vastasi huomattavan vähän opettajia verrattuna jakamaamme tutkimuslomakkeiden määrään (13/36). Kato on otettava huomioon arvioidessamme tutkimustilannetta. Millaiset opettajat jättivät vastaamatta tutkimukseen? Ovatko he niitä, jotka mielummin puhuvat kuin kirjoittavat tai niitä, jotka eivät ajattele järjestelmällisesti vaan ajatusvirran johdattelmana? Olisimme voineet ottaa paremmin huomioon erilaiset vastaajatyypit esimerkiksi vaihtoehtoisilla metodeilla, jotta useammat opettajat olisivat vastanneet tutkimukseemme. Useiden opettajien mielestä käsitekartan tekeminen vei heiltä liikaa aikaa. Esimerkiksi kyselylomake olisi ollut opettajille nopeampi ja helpompi täyttää, mutta se ei olisi palvellut meidän tavoitettamme saada selville opettajien omia merkityksiä tekstinyymmärtämisestä ja sen opettamisesta. Haastattelussa opettajien ei olisi tarvinnut kirjoittaa, mutta siinä heillä ei olisi ollut yhtä paljon aikaa pohtia asiaa, emmekä olisi voineet saada yhtä monen opettajan näkemystä esille. Toisaalta, kuten edellä yhdestä opettajan palautteesta jo kävi ilmi, esimerkiksi essee olisi ollut liian vaativa tehtävä. Kenties seuraava erään opettajan palaute kuvaa vastaamatta jättäneiden opettajien ajatuksia:

Jos haluatte opettajilta tietoa (olennaista) tällaiset kyselyt pitäisi olla mahd. helposti ymmärrettäviä ja nopeasti täytettäviä. On niin paljon

”tärkeämpääkin” tekemistä koulupäivän mittaan. Ymmärrätte sen varmasti sitten kun olette itse töissä! (Tutkittava 7, n40–49, 16–25, 1)

Objektiivisuuskäsite sopii luotettavuuden arviointiin, jos tutkimuksessa oletetaan olemassa olevan vain yhden totuuden. Laadullisessa tutkimuksessa ”subjektiivisuus” on väistämätöntä, koska tutkimuksen tavoitteena on vain yhden näkökulman valottaminen koko totuuden sijaan. Tällöin neutraalisuutta mitataan *vahvistettavuudella*, johon vaikuttavat tutkijan oma viitekehys, tutkimusmenettelyiden huolellinen dokumentointi, tutkijan luotettavuus, uskottavuus ja rehellisyys sekä tutkijan riippumattomuus ja etäisyys tutkittaviin henkilöihin. Vanhivistettavuus saavutetaan, kun erilaisin tekniikoin varmistetaan tutkimuksen totuusarvo ja sovelletavuus. (Lincoln & Guba 1985, 289–290; Tynjälä 1991, 390.)

Analysoidessamme tutkimustuloksia olemme pyrkineet tiedostamaan ja sen jälkeen jättämään taakse omat asenteemme ja tietomme, missä on jälleen auttanut keskinäinen palautteemme toistemme näkemyksiin. Kootessamme opettajien ilmauksia merkityskategorioiden alle olisi usein ollut helpompaa sanoa jokin asia jollakin yleisellä käsitteellä, mutta kirjoitimme kuitenkin opettajan ilmaiseman merkityksen sellaisenaan, jotta emme olisi kadottaneet mitään alkuperäisestä merkityksestä. Tulosten neutraaliin ja luotettavaan tarkasteluun olemme pyrkineet tulosten tarkasteluosuudessa sillä, että löytäessämme tutkimusaineistostamme tietyn merkityksen, olemme todistaneet tämän jonkin tutkittavan vastauksella eli haluamme esittää tulokset sellaisenaan, kaunistelematta. Uskottavuutta pyrimme lisäämällä tutkimuksen tarkalla kuvaamisella.

6 TULOKSET

6.1 Opettajien antamat yleiset merkitykset tekstinymmärtämiselle ja sen opettamiselle

Tutkimuksemme mukaan opettajien antamat merkitykset tekstinymmärtämiselle noudattivat yleisesti ottaen opettavan luokan oppilaiden kehitystasoa ja mukailivat kyseisen luokkatason äidinkielen ja kirjallisuuden opettajanoppaiden käsityksiä. Ensimmäisten luokkien opettajien antamat merkitykset tekstinymmärtämiselle kiteytyivät lukemaan oppimiseen ja tekniseen lukemiseen. Tekstinymmärtämistä opettaessa käsiteltäviä tekstejä valitsee opettaja, ja oppilaat valitsevat ”pulpettikirjat”. Tekstinymmärtämistä harjoitellaan puhumalla, toimimalla ja piirtämällä, koska ensiluokkalaisten rajallinen kirjoitustaito suuntaa oppimista muille tavoille. Arviointi ja harjoittelu kulkevat käsi kädessä; arviointiin lisänä tulevat ainoastaan tekstit. Näistä vastauksista näkyy oppimisen keskeisin tavoite ensimmäisellä luokalla eli lukemaan oppiminen.

Toisella luokalla opettajien antamissa vastauksissa näkyy siirtyminen teknisestä lukemisesta ymmärtämisen suuntaan, vaikka opettajat edelleen korostavatkin sujuvan teknisen lukutaidon tärkeyttä. Toisen luokan opettajat nostavat tekstinymmärtämisen määritelmässään esille mm. aiemmat lukukokemukset, skeemat ja ennakkokäsitykset. Ensimmäisen ja toisluokkalaisten opettajien käsitykset tekstien valinnasta ovat yhtenevät. Toisluokkalaiset opettajat nostavat lisäksi valintaan vaikuttavista tekijöistä esille mm. oppilaiden tason ja sukupuolen sekä ajankohtaiset asiat. Toisella luokalla luettava kirjallisuus monipuolistuu. Tekstinymmärtämistä harjoitellessa kuunnellaan ohjeita, luetaan itse ja vastataan luetun perusteella kysymyksiin. Opettajat antavat oman merkityksen myös sanojen tarkastelulle sanavaraston kartuttamiseksi. Tekstinymmärtämistä arvioidaan tehtävillä ja kysymyksillä harjoittelun lomassa. Opettajat mainitsevat myös standardoidut testit (esim. Allu) osana tekstinymmärtämisen arviointia. Siirtyminen teknisestä lukemisesta tekstinymmärtämiseen on toisella luokalla mahdollista, koska yleensä lasten lukutaito on jo melko sujuvaa. On mahdollista lukea myös muuta kuin aapisen tasoisia tekstejä ja harjoiteltaessa voidaan myös kirjoittaa.

Lukemalla oppiminen on kolmasluokkalaisten opettajien mielestä tärkeää tekstinymmärtämisessä, jota harjoitellaan esimerkiksi kertomuskieliopin avulla. Muuten opettajien mielipiteet hajaantuivat. Vastauksissa nousi harjoittelusta esille mm. mielipiteen ilmaiseminen, pari- ja ryhmätyöt, kuvien, kuvatekstien ja otsikoiden huomioon ottaminen, silmäilevä lukeminen ja tiivistelmien tekeminen. Kolmannella luokalla luetaan yhä enemmän tekstejä, joiden valintaan vaikuttavat tekstien vaikeusaste ja luokassa käsiteltävät teemat. Tekstejä valitsevat sekä opettaja että oppilaat. Arvioinnissa oppilaan tasoa vertaillaan sekä yksilölliseen kehitykseen että vertaisryhmään. Opettajien vastauksissa näkyy, että kolmannella luokalla tekstinymmärtämistä opetellaan yhä erilaisimmilla tavoilla kiinnittämällä huomiota esimerkiksi silmäilevään lukemiseen lukemisstrategian osana, mikä johtuu jo melko hyvästä ja sujuvasta oppilaiden lukutaidosta.

Viidennellä ja kuudennella luokalla työrauha ja keskittyminen nousevat lukemiseen ja tekstinymmärtämiseen vaikuttaviksi tekijöiksi. 11–12-vuotiaiden ryhmässä huomaa jo murrosiän vaikutuksen käyttäytymiseen ja sen vuoksi opettajat ehkä ovat ottaneet huomioon erityisesti työrauhan merkityksen opetuksessa. Tekstinymmärtämisessä nousee esille asioiden yhdistely ja näin ollen uusien asioiden oivaltaminen lukemalla. Tekstejä valitaan ajankohtaisten teemojen ja lasten mielenkiinnon mukaan. Opettajien merkitykset tekstinymmärtämisen harjoittelulle kolmasluokkalaisten opettajien tapaan olivat melko erilaisia. Tekstinymmärtämistä harjoitellaan mm. erilaisten tehtävien ja multimedian avulla. Tekstinymmärtämistä arvioidaan suullisilla ja kirjallisilla läksyn kuulusteluilla, kokeilla, itsearvioinnilla ja keskusteluilla. Verrattuna nuorempien oppilaiden harjoitteluun on harjoittelu yksipuolisempaa, lähestulkoon vain kirjoittamista, ja oppilaiden itsenäistä työtä vaativaa.

Oletimme ja toivoimme, että opettajien antamat merkitykset tekstinymmärtämiselle ja sen opettamiselle olisivat ryhmittyneet muun ominaisuuden kuin luokkatason mukaan, jolloin opettajien ymmärrys tekstinymmärtämisestä olisi ollut laajempi ja monipuolisempi. Aineistomme perusteella opettajien ajatukset ovat kuitenkin hyvin paljon kiinni heidän opettamiensa oppilaiden tasossa. Toisaalta tämä on myös tärkeää, koska tällöin opetus varmimmin kohtaa oppilaat oikean tasoisena. Opettajien vastaukset olivat myös arkikielisiä ja yksilöllisiä eikä oppikirjamääritelmiä; tätä myös korostimme tutkimuslomakkeen ohjeistuksessa. Arkikieliset tekstinymmärtämisen määritelmät ovat meille todellisuudentajuistava merkki

tekstinymmärtämisen opettamisen käytännöstä, koska teoriassamme olemme käsitelleet vain teoreettisia ideaalimääritelmiä mm. lukemisesta ja tekstinymmärtämisestä.

6.2 Tekstinymmärtäminen on sitä, että ...” asia jää mieleen jonkinlaisena miellekuvana”

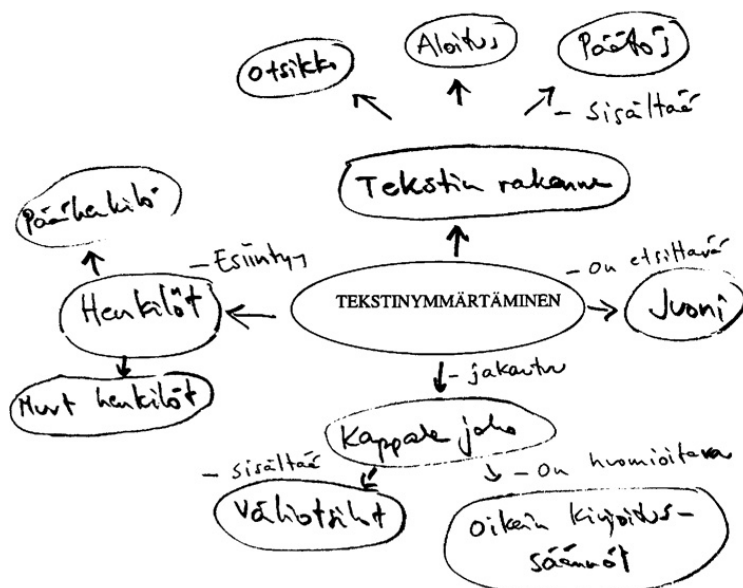
Tutkimusaineistostamme, tekstinymmärtämistä käsittelevistä käsittekartoista, löysimme kahdeksan merkityskategoriaa opettajien antamista erilaisista merkityksistä tekstinymmärtämiselle, jotka vastaavat ensimmäiseen tutkimustehtäväämme. Merkityskategoriat ja niiden sisällöt jaoinme seuraavasti. Merkityskategoria (1) *tekstinymmärtämiselle annetut merkitykset* on opettajien vastauksissa mm. sitä, että oppilas sisäistää lukemansa, asia jää mieleen miellekuvana, kysymyksiin etsitään vastausta mm. kertomuskieliopin avulla sekä tekstin analysointia ja purkamista yhdessä. (2) *Tekstinymmärtämisen vaatimuksiksi* opettajat sanovat mm. riittävää mekaanista lukutaitoa, sanaston hallintaa, keskittymiskykyä, asioiden yhdistelykykyä ja motivaatiota. (3) *Tekstinymmärtämisen mahdollistavia tekijöitä* ovat ikätason mukaiset ja kiinnostavat tekstit, hyvä oppimistilanne, oppimiseen käytettävä riittävä aika, kielellinen tietoisuus ja varhaislapsuuden vaikutus. Merkityskategoria (4) *tekstinymmärtämistä auttavat tekijät* sisältävät oppilaiden aiempia tietoja, skeemoja ja ennakkokäsityksiä asiasta sekä älykkyyden, muistin, perintötekijöiden ja kotitaustan merkitystä oppimiseen. (5) *Tekstinymmärtämisen tehtävä* on opettajien mielestä tietojen ja taitojen kartoitusta ja hankkimista sekä uuden oppimista. (6) *Tekstinymmärtämisestä seuraavia hyötyjä* ovat mm. lukemisen kokeminen mielekkäänä, lukemalla ja kuulemalla oppiminen, uusien asioiden hoksaaminen, lukukokemusten saaminen ja uuden oppiminen. Opettajien mielestä (7) *tekstinymmärtämistaitoja käytetään* eri oppiaineiden oppimisessa, arkielämässä (ohjeiden, viestinnän, ympäristön informaation ja median ymmärtäminen) ja erilaisessa kirjallisuudessa. (8) *Tekstinymmärtämistä vaikeuttavia tekijöitä* ovat mm. lukivaikeudet, tarkkaavaisuuden häiriöt, muut oppimisvaikeudet, ulkopuoliset häiriötekijät ja mm. vaikeasti luettava kirjoitustyypipi.

Merkityskategoriat yhdistimme teoriataustamme avulla viideksi ylätasoon kategoriaksi, jotka ovat (1) *tekstinymmärtämiselle annetut merkitykset*, (2) *tekstinymmärtämisessä tarvittavat välineet*, (3) *tekstinymmärtämisen tehtävä*, (4) *tekstinymmärtämisestä seuraava hyöty ja taidon käyttäminen* sekä (5) *vaikeudet*

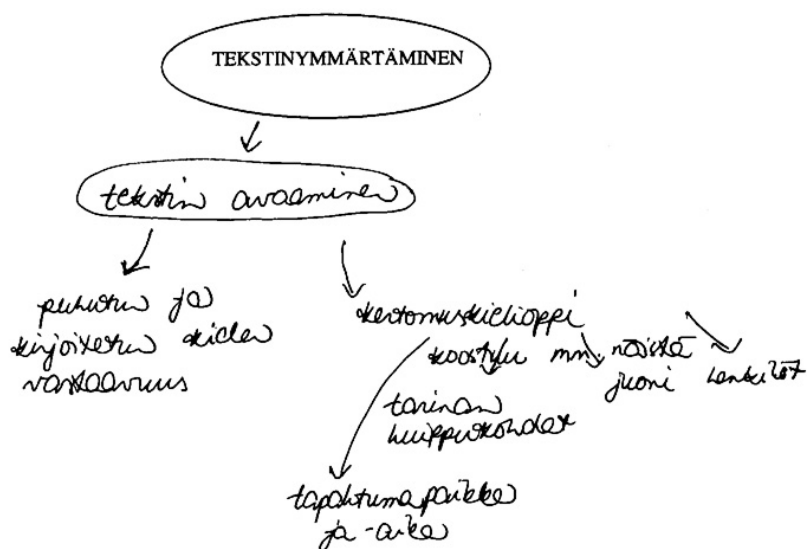
tekstinymmärtämisessä. Viimeistä ylätasoa eli vaikeuksia emme käsittele teoriassamme. Tutkimuksemme rajaamiseksi teimme valinnan olla käsittelemättä oppimista koskevia vaikeuksia, vaikka ne opettajan arkityössä ovatkin jokapäiväisiä asioita.

Seuraavassa käsittelemme kutakin ylätasoa omana kohtanaan. Täydennämme kirjoittamiimme tuloksia opettajien käsitekartoilla. Joistakin käsitekartoista esitämme vain osan korostaaksemme jotain tiettyä käsittelemäämme asiaa. Käsitekartan jälkeen sulkujen sisällä esitetään taustatietoja kuvaava koodi (esimerkiksi Tutkittava 1, n30–39, 6–15, 1). Edellä esitetty sulkujen sisällä oleva koodi tarkoittaa, että tutkittava on numero 1, hän on 30–39 -vuotias nainen, jolla on työkokemusta 6–15 vuotta ja joka opettaa tällä hetkellä ensimmäistä luokkaa.

Opettajien antamia *merkityksiä tekstinymmärtämiselle* ovat, että oppilas sisäistää lukemansa, asia ei mene ohi, asia jää mieleen miellekuvana ja oppilas lukee ymmärtäen esimerkiksi toistaen lukemaansa omin sanoin ja johtopäätöksiä tehden. Nämä merkitykset tekstinymmärtämiselle ovat melko pinnallisia ja yleisiä ajatuksia. Ajatukset kuitenkin syventyvät ja yksityiskohtaistuvat, kun opettajat antavat tekstinymmärtämisen määritelmille myös käytännön läheisiä toteuttamistapoja, kuten vastausten etsiminen kysymyksiin, tekstin käsittely yhdessä ja tekstin avaaminen tekstilähtöisesti esimerkiksi oppikirjoissa ja opettajanoppaissa esiintyvien kertomuskielioppien avulla (Wäre ym. 1994). Tekstin avaaminen kertomuskieliopin avulla on jo todellista tekstinymmärtämistä, koska tekstin purkaminen etenee tekstin rakenteen käsittelystä henkilöiden hahmottamisesta ja juonikaavioiden tekemisestä aina sanoman pohtimiseen saakka. Kertomuskieliopin tärkeydestä kertoo se, että eräs kolmannen luokan opettaja on määritellyt koko tekstinymmärtämisen kertomuskieliopilla; tämä johtunee mm. siitä, että kertomuskielioppia käsitellään kolmannella luokalla paljon erilaisten luettavien tekstien lisääntyessä. Muutaman opettajan mielestä kertomuskielioppi oli vain yksi tekstinymmärtämisen osa.



KUVIO 4 Kertomuskielioppi tekstinyymmärtämiselle annettuna merkityksenä (Tutkittava 11, m40–49, 16–25, 3)



KUVIO 5 Kertomuskielioppi vain osa tekstinyymmärtämisen määritelmää (Tutkittava 10, n30–39, 6–15, 2)

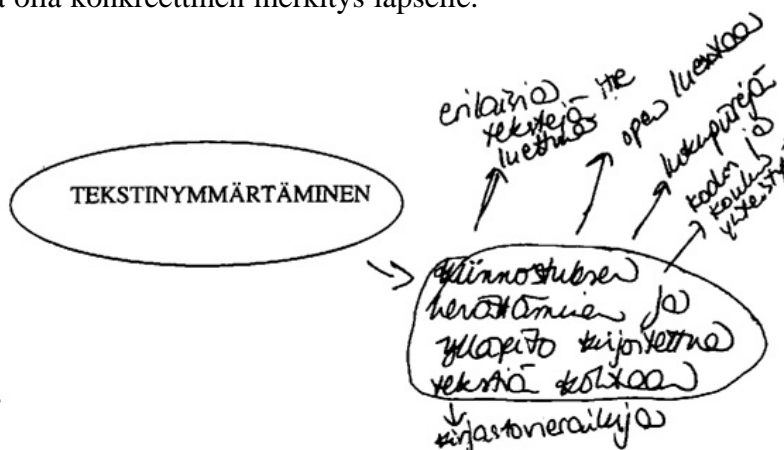
Toinen ylätasoinen kategoria eli tekstinyymmärtämisessä tarvittavat välineet koostuu kolmesta merkityskategoriasta (tekstinyymmärtämisen vaatimukset, tekstinyymmärtämisen mahdollistavat ja siinä auttavat tekijät). Ymmärtääkseen tekstiä oppilaan täytyy tutkijamme opettajien mukaan hallita lukemiseen liittyviä taitoja ja asioita, mutta vaadittavia välineitä ovat myös yleiseen oppimiseen ja kehittymiseen

liittyvät tekijät. Lukemiseen liittyvistä taidoista opettajat ovat maininneet teoriammekin mukaisesti kielellisen tietoisuuden, aiemmat tiedot ja lukukokemukset sekä ennakkokäsitykset. He mainitsevat myös mekaanisen ja ymmärtävän lukutaidon sekä sanavaraston, käsitteiden ja synonyymien hallinnan, asioiden yhdistelykyvyn sekä ikätasolle sopivat ja kiinnostavat tekstit (vrt. esimerkiksi Karjalainen 2000, 21–24).



KUVIO 6 Tekstinymmärtämisessä tarvittavia välineitä (Tutkittava 8, n20–29, 6–15, 6)

Sekä tekstinymmärtämisessä että yleensäkin oppimisessa tarvitaan opettajien mukaan keskittymiskykyä, motivaatiota, älykkyyttä ja muistia. Eräs opettaja on todennut, että kirjoitettuja tekstejä kohtaan tulee herättää ja ylläpitää kiinnostusta eri menetelmin. Toinen opettaja ilmaisee tärkeän tavan saavuttaa motivaatio eli tekemisellä tulee hänen mukaansa olla konkreettinen merkitys lapselle.

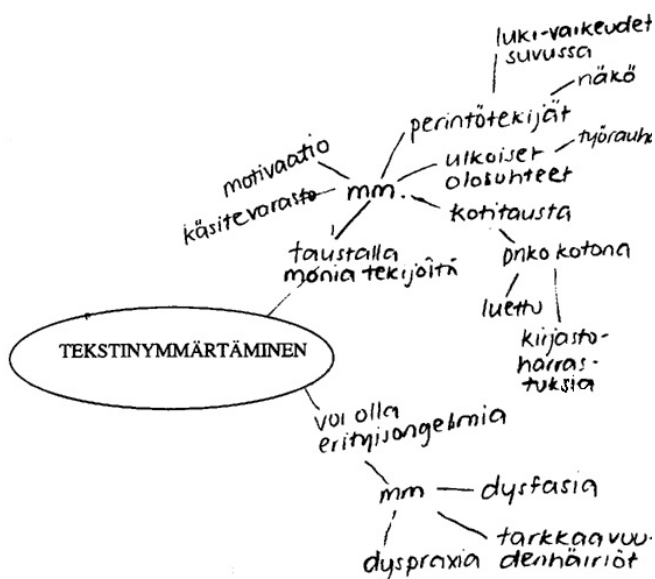


KUVIO 7 Kiinnostuksen herättäminen ja ylläpitäminen osana tekstinymmärtämisen määritelmää (Tutkittava 10, n30–39, 6–15, 2)



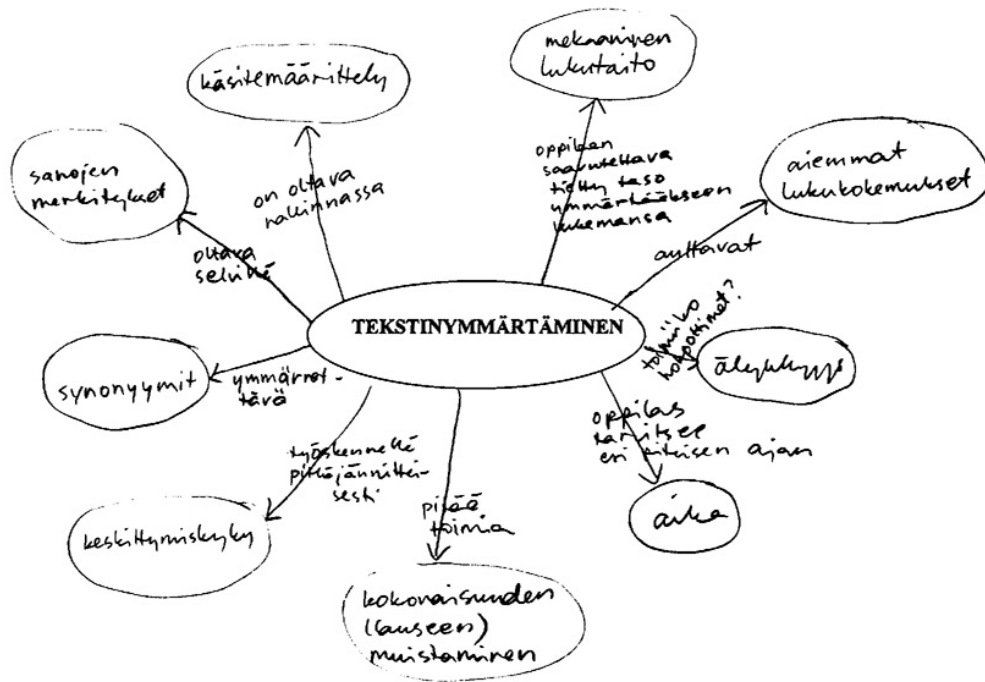
KUVIO 8 Lukemisen konkreettisen merkityksen osoittaminen vaikuttaa motivaatioon (Tutkittava 9, n20–29, 6–15, 3)

Muutamit opettajat mainitsevat myös perintötekijöiden vaikutuksen esimerkiksi lukivaikeuksiin tai näköön liittyen. Tekstinymmärtämisessä tarvittavista välineistä otetaan huomioon myös varhaislapsuuden vaikutus, kodin kannustava ilmapiiri ja yleinen kehittyminen.



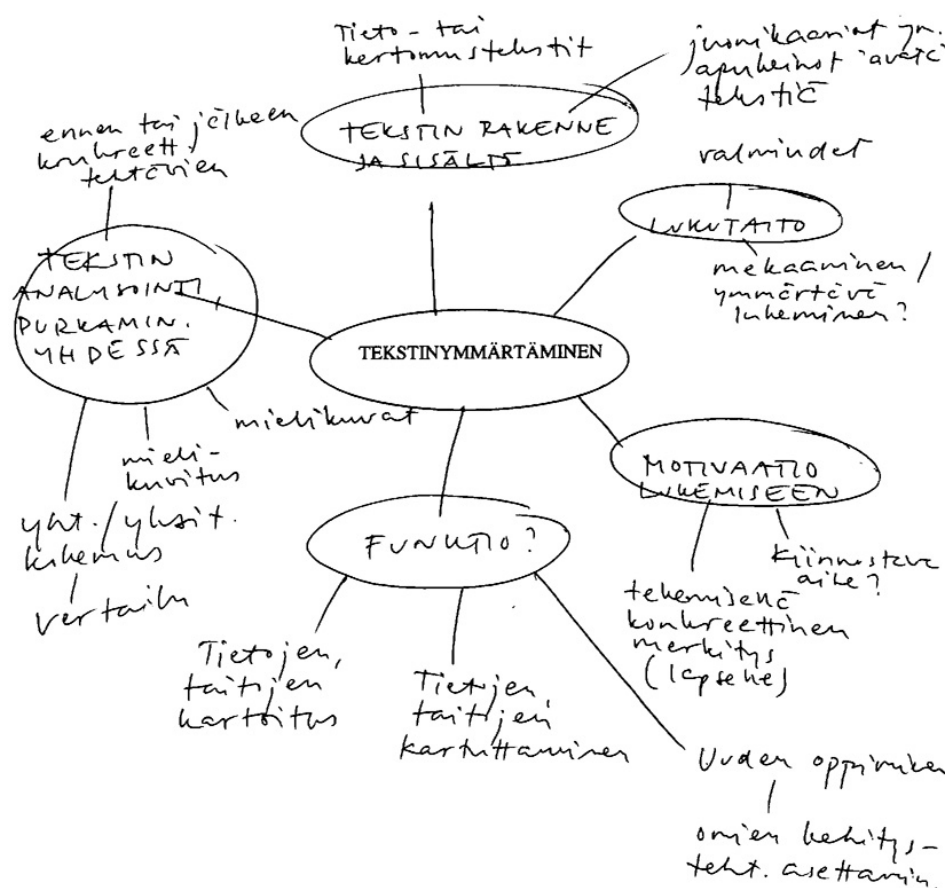
KUVIO 9 Tekstinymmärtämisen taustalla olevia tekijöitä (Tutkittava 12, n30–39, 6–15, 2)

Eräs opettaja on mielestämme ansiokkaasti huomionnut myös oppilaiden yksilöllisyyden mainitessaan, että eri oppilaiden tarvitsema aika tietyn tekstin ymmärtämiseen vaihtelee.



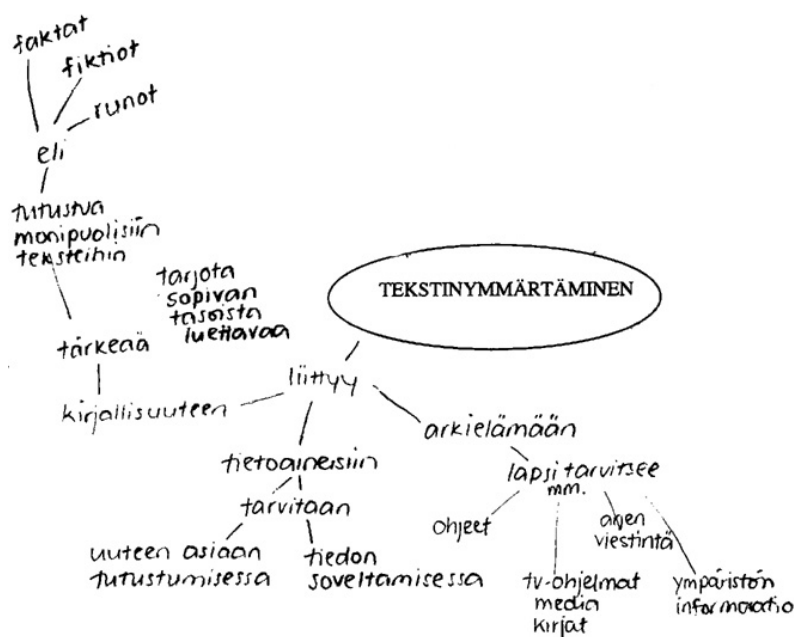
KUVIO 10 Aika yhtenä tekstinymmärtämisen oppimisessa vaadittavana tekijänä (Tutkittava 6, n40–49, 6–15, 1)

Kolmas ylätasen kategoria käsittelee *tekstinymmärtämisen tehtävää ja funktiota*. Vain yksi opettaja on sisällyttänyt tekstinymmärtämisen määritelmäänsä erittelyyn siitä, miksi tekstinymmärtäminen ylipäätään on olemassa ja miksi sitä harjoitellaan. Hänen mukaansa tekstinymmärtämistä käytetään oppilaan hallitsemien tietojen ja taitojen laadun ja määrän kartoittamiseen. Tekstinymmärtämisen funktio on myös tietojen ja taitojen hankkimisessa ja uusien asioiden oppimisessa; erityisesti tätä tehtävää korostetaan myös vastaavassa alan kirjallisuudessa (Vähäpassi 1987; Karjalainen 2000). Uuden oppimiseen liittyy myös omien kehitystehtävien asettaminen eli tiedostaessaan tekstinymmärtämisen taitonsa oppilas voi asettaa tulevat tavoitteensa uuden oppimiselle. Laadullisessa tutkimuksessa merkittävää on tutkimustulosten sisällöllinen erilaisuus ja näin ollen olemme nostaneet tällaisen yksittäisen opettajan mainitseman näkökulman aina ylätasen kategoriaksi asti.



KUVIO 11 Tekstinymmärtämisen funktio (Tutkittava 9, n20–29, 6–15, 3)

Neljäs kategoria, tekstinymmärtämisestä seuraavat *käyttömahdollisuudet ja hyödyt*, ovat opettajan työn kannalta arkisia ja jokapäiväisiä näkökulmia, joita me emme ole kovin paljoa käsitelleet teoriataustassamme. Esimerkiksi tässä kohdassa tulee ilmi tutkimustulostemme käytännönläheisyys verrattuna vastaavaan kirjallisuuteen. Opettajien mukaan tekstinymmärtämistä käytetään eri oppiaineissa paitsi äidinkielessä myös matematiikassa sanallisten tehtävien ymmärtämiseen. Tekstinymmärtämistä tarvitaan myös vieraiden kielten oppimisessa ja reaaliaineiden tekstien käsittelyssä. Tietoaineissa tekstinymmärtämisen avulla tutustutaan uuteen asiaan ja sovelletaan tietoa omaan käyttötarkoitukseen. Äidinkielen kirjallisuuden opiskelussa on tärkeää tutustua monipuolisesti sopivan tasoisin erilaisiin teksteihin. Koulun lisäksi, ja mielestämme ennen kaikkea, arkielämässä tarvitaan opettajien mielestä tekstinymmärtämisen taitoja. Ohjeiden ymmärtäminen, arjen viestintä ja ympäristön informaation vastaanottaminen ovat tekstinymmärtämistä. Tekstinymmärtämistaitoja käytetään myös televisio-ohjelmia katsottaessa, kirjoja luettaessa ja mediaa käsiteltäessä.

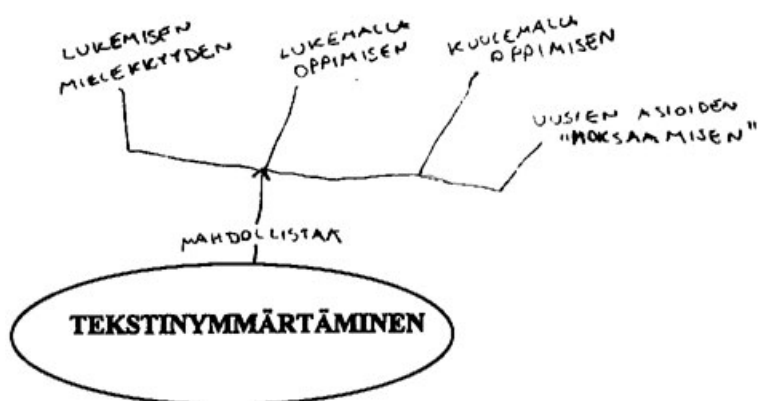


KUVIO 12 Tekstinymmärtämistaidon käyttömahdollisuuksia (Tutkittava 12, n30–39, 6–15, 2)



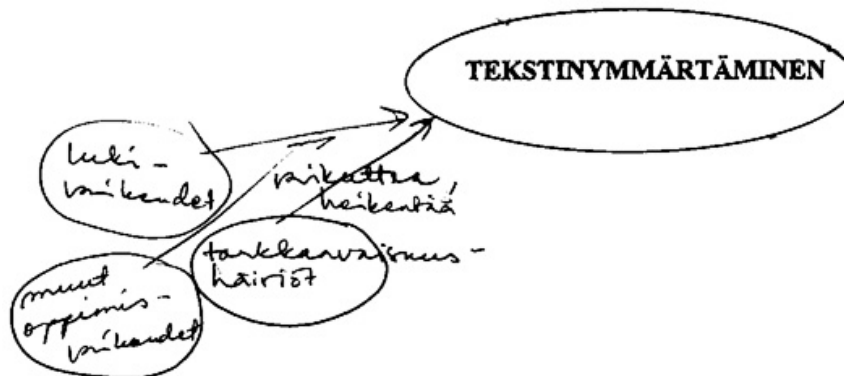
KUVIO 13 Tekstinymmärtämistaidon käyttömahdollisuuksia (Tutkittava 1, n30–39, 6–15, 1)

Tekstinymmärtämisen hyödyt jakaantuvat oppimiseen ja lukemisen mielekkyyteen, motivaatioon, jotka ovat myös yleisiä syitä lasten lukemiseen ja lukemisharrastukseen (ks. Lehtonen 1998b, 16–19). Lukemalla oppiminen, uusien asioiden ”hoksaaminen” ja uuden oppiminen ovat opettajien mielestä ymmärtävästä lukemisesta seuraavia hyötyjä. Oppimisen lisäksi tekstinymmärtämistaidosta voi olla myös muuta hyötyä. Opettajien mukaan oppilas voi kokea lukemisen mielekkäänä ymmärtäessään lukemaansa. Lukemalla uuden oppiminen kannustaa uusien lukukokemusten pariin.



KUVIO 14 Tekstinymmärtämisestä seuraavia hyötyjä (Tutkittava 8, n20–29, 6–15, 6)

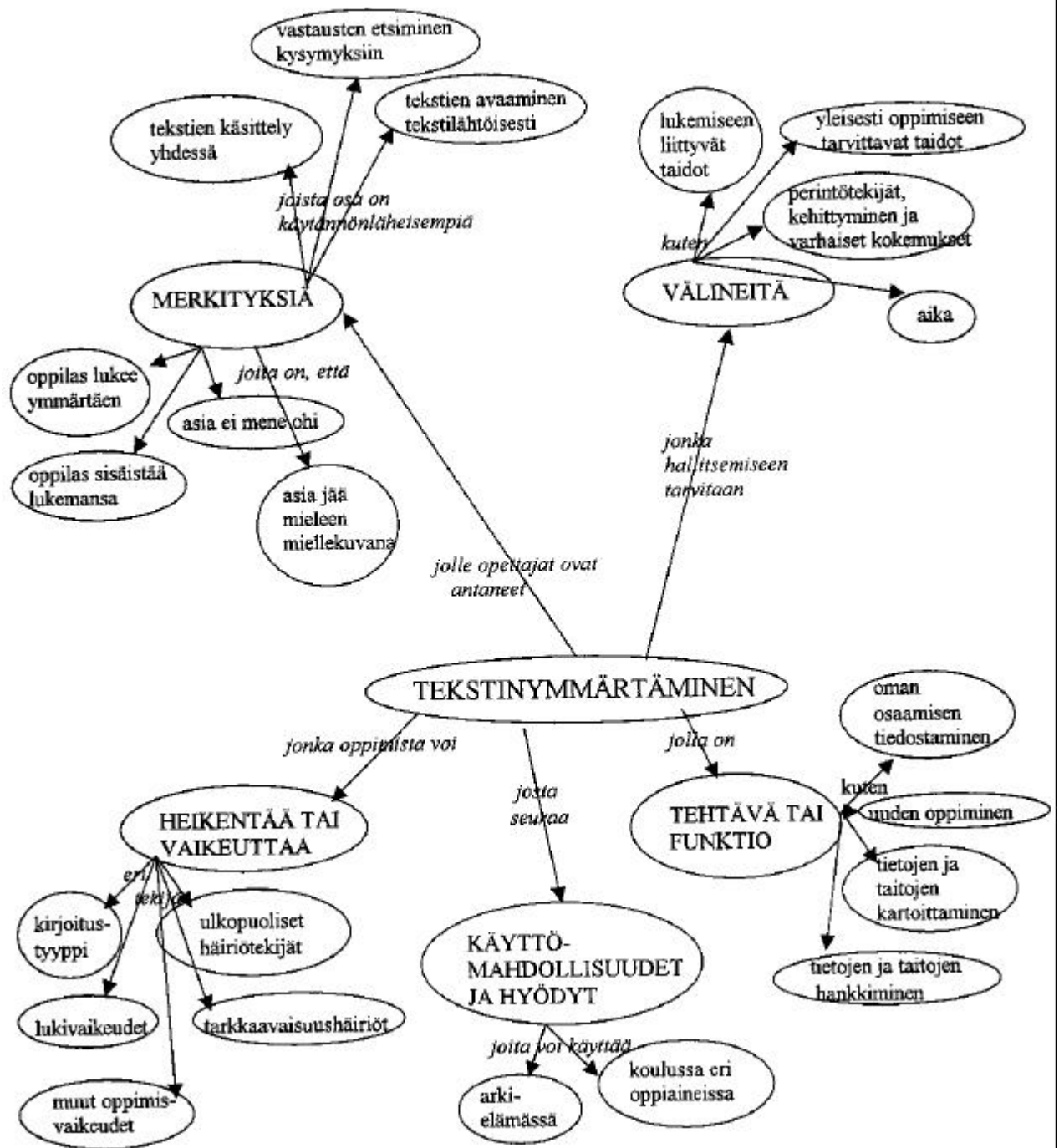
Viides tekstinymmärtämisen merkityksen ylätasoon kuuluva kategorioiden joukosta on *tekstinymmärtämiseen vaikuttavat ja sitä vaikeuttavat ja heikentävät tekijät*. Näitä tekijöitä opettajien mukaan ovat luki- ja muut oppimisvaikeudet, kuten dysfasia ja dyspraxia. Tekstinymmärtämistä vaikeuttaa myös oppilaan tarkkaavaisuushäiriöt ja ulkopuoliset häiriötekijät. Erään opettajan mukaan myös tekstissä käytetty kirjoitustyyppi ja siitä selvän saaminen vaikuttaa tekstinymmärtämiseen.



KUVIO 15 Tekstinymmärtämiseen vaikuttavia tekijöitä (Tutkittava 1, n30–39, 6–15, 1)

Ylätasoon kuuluva kategorioiden joukosta muodostuu kokonaisuus, joka alkaa tekstinymmärtämiselle annetuista merkityksistä. Tekstinymmärtämisen taitoon tarvitaan tiettyjä välineitä, jotta taito voidaan saavuttaa. Saavutetulla taidolla on tietty tehtävä ja sen suorittamisesta seuraa tekstinymmärtämisen hallinnasta saavutettavat käyttömahdollisuudet ja hyödyt. Aina on kuitenkin otettava huomioon tekstinymmärtämiseenkin kuuluvat oppimista hidastavat ja haittaavat oppimisvaikeudet.

Seuraavassa käsittekartassa on koottuna opettajien antamat merkitykset tekstinymmärtämisen käsitteelle:



KUVIO 16 Opettajien antamat merkitykset tekstinymmärtämisen käsitteelle

6.3 Tekstinymmärtämisen opetus

Tässä luvussa käsittelemme toista, tekstinymmärtämisen opettamista käsittelevää tutkimustehtävää. Merkityskategoriat muodostuivat toisen tutkimustehtävän kolmen alakohdan mukaiseksi eli merkityskategoriat ovat (1) *tekstin valinta*, (2) *tekstinymmärtämisen harjoittelu* ja (3) *tekstinymmärtämisen arviointi*. Teoriaan nojaten laaditut ylätasoon kategoriat ovat tarkempi erittely opettajien vastauksista (käsitekartta ja avoimet kysymykset) muodostettuihin merkityskategorioihin verrattuna ja ne käsitellään seuraavissa alaluvuissa.

6.3.1 Opettajat valitsevat käsiteltäviä tekstejä ja oppilaat pulpettikirjoja

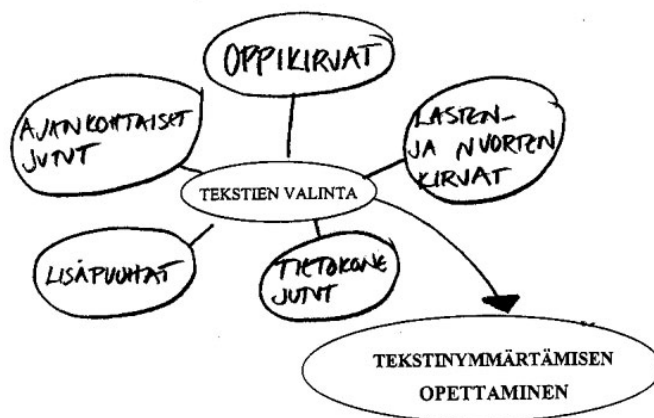
Tekstien valinnasta muodostimme kaksi ylätasoon kategorioita: (1) *kuka valitsee* luettavat teksti ja (2) *millaisia tekstejä* luetaan. Opettajat kertovat vastauksissaan *valitsevansa* itse ne tekstit, joita käsitellään ja käytetään opetuksessa. Tällaisia tekstejä ovat oppikirjojen (aapinen) tekstit ja helppolukuiset kirjat. Opettajien mukaan oppilaat saavat valita itse ns. pulpettikirjat, joita luetaan esimerkiksi lukutunneilla tai odottaessa muiden oppilaiden valmistumista jossakin tehtävässä. Yksi opettaja sanoi käyttävänsä pulpettikirjojen kierrätystä luokassa, jolloin lapset saavat halunsa mukaan lukea myös toisten oppilaiden lukemia ja suosittelemia kirjoja. Oppilaat valitsevat itse kirjat myös kirjasto- ja kirjastoautovierailuilta.

Aika paljon käsittelemme Iloisen aapisen tekstejä, jotka ovat epäille sopivia: selkeitä lauseita; vaikeat sanat tavutettu jne. Opettaja valitsee aapisen teksteistä ne, joihin enemmän paneudutaan. Oppilaat itse valitsevat lukemansa kirjastoautosta ja luokkakirjastosta; paljolti isokuvaisia, tavutettuja ja selkeitä kirjoja. (Tutkittava 1, n30–39, 6–15, 1)

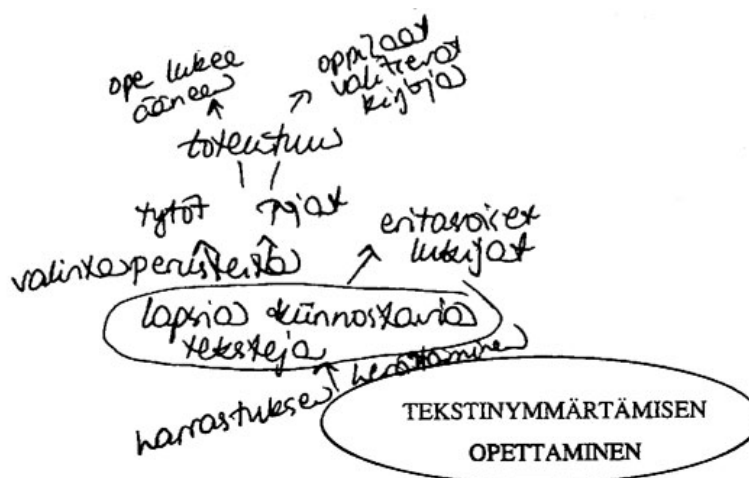
Lapsi valitsee itse etsiessään tietoa jostakin määrätystä aiheesta. (Tutkittava 13, n40–49, 16–25, 2)

Vastauksien perusteella opettajat pyrkivät valitsemaan *luettaviksi teksteiksi* monipuolisesti erilaisia tekstejä. Oppikirjojen lisäksi luetaan tietokirjoja, lasten ja nuorten kirjoja, korkeatasoisia klassikoita, ajankohtaisia juttuja (juhlat yms.) ja

multimediatekstejä sekä lisäpuuhana käytettäviä tekstejä. Opettajat mainitsivat myös tekstien valinnassa kiinnittävänsä huomiota oppilaiden ikätasoon, sukupuoleen ja kiinnostuksenkohteisiin. Yksi opettaja oli kertonut kiinnostavien tekstien valinnan tavoitteeksi lukuharrastuksen herättämisen. Myös opettajanoppaat ja koepaketit määräävät valittavia tekstejä.



KUVIO 17 Tekstien valintaa määrääviä tekijöitä (Tutkittava 3, n30–39, 6–15, 2)



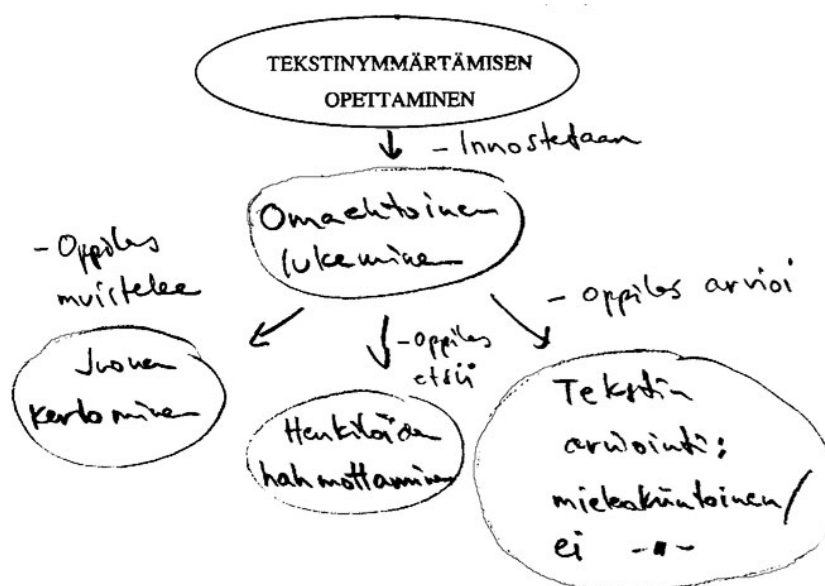
KUVIO 18 Tekstien valinnan perusteena harrastuksen herättäminen (Tutkittava 10, n30–39, 6–15, 2)

Opettajat olivat jälleen huomioineet vastauksissaan käytännönläheisen näkökulman, jota me emme olleet teoriataustassamme nostaneet esille. Tekstien valintaan vaikuttavat myös eri oppiaineissa käsiteltävät teemat ja erilaiset, ajankohtaiset tapahtumat luokassa.

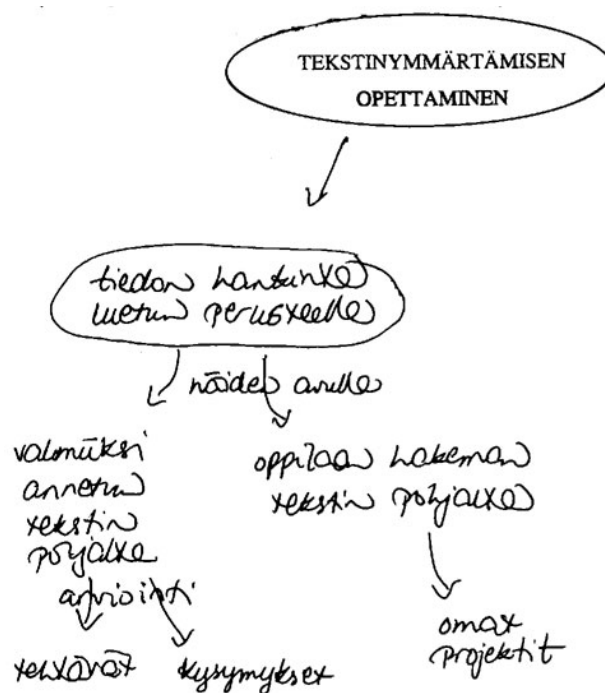
Valintaperusteena usein tema/ajankohtaisuus, kiinnostus. (Tutkittava 9, n20–29, 6–15, 3)

6.3.2 Harjoitellaan, harjoitellaan... kaikissa tilanteissa, kaikin tavoin

Tekstinymmärtämisen harjoittelun ylätasen kategorioita opettajien vastauksien perusteella ovat: (1) harjoittelun tavoitteet, (2) harjoittelussa käytettävät tavat ja tyylit, (3) harjoittelu ennen lukemista, (4) harjoittelu lukemisen aikana ja (5) harjoittelu lukemisen jälkeen. Harjoittelun tavoitteiksi opettajat mainitsivat lukemisen eri tavoin. Opettajien mukaan tekstejä tulee lukea sekä hiljaa omassa mielessä että ääneen mekaanisen ja ymmärtävän lukutaidon kehittämiseksi, kuten myös Malmquist (1973) (Lehmuskallio 1983, 57) toteaa. Opettajien mielestä myös saman tekstin lukeminen useaan kertaan on tärkeää. Harjoittelun tavoitteena on tiedon hankinta, sanavaraston laajentaminen ja lukemalla opitun liittäminen aiemmin opittuun. Eräs opettaja sanoo tavoitteeksi omaehtoisen lukemisen ja myös tekstin mielenkiintoisuuden arvioinnin.

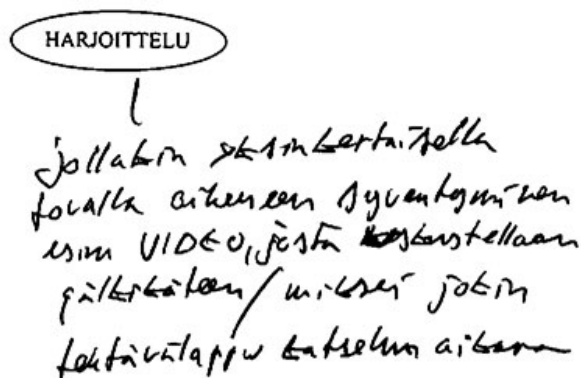


KUVIO 19 Opetuksen tavoitteena omaehtoinen lukeminen ja tekstien arviointi (Tutkittava 11, m40–49, 16–25, 3)

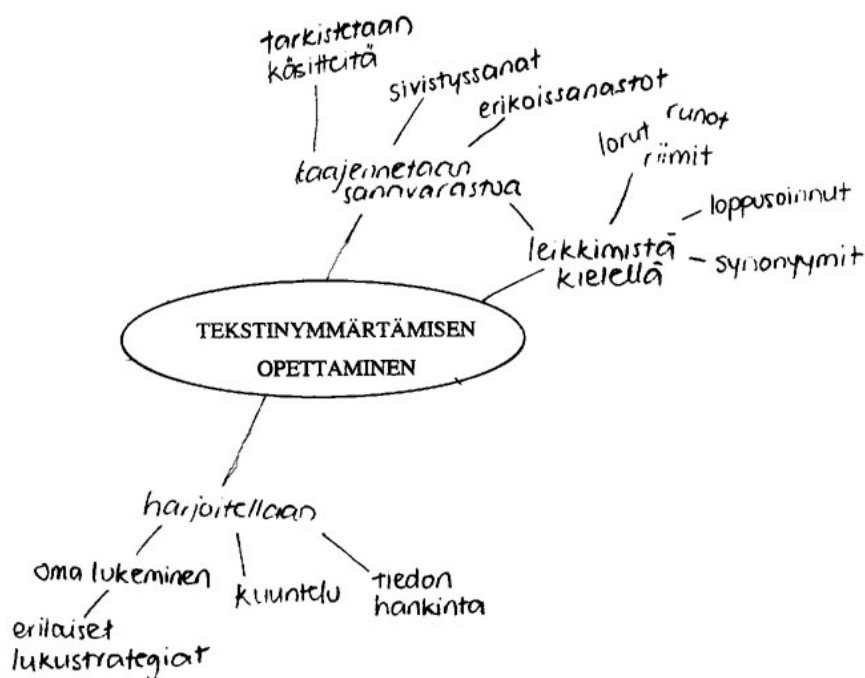


KUVIO 20 Opetuksen tavoitteena tiedon hankinta (Tutkittava 10, n30–39, 6–15, 2)

Toinen ylätasoon kuuluva kategoria on *harjoittelussa käytettävät tavat ja tyylit*. Opettajat nostavat esiin kokonaisvaltaisen harjoittelun. Heidän mukaan tekstinymmärtämistä tulee harjoitella kaikissa oppiaineissa ja kaikenlaisissa tilanteissa erilaisilla lukustrategioilla ja tehtävillä. Harjoittelussa on olennaista jatkuvuus, säännöllisyys ja etenkin pienillä oppilailla leikkimielisyys. Myös luokan yhteiset keskustelut ja pohdinnat ovat opettajien mukaan harjoittelun tapoja.



KUVIO 21 Obitun syventäminen luokan yhteisellä keskusteluilla (Tutkittava 4, m40–49, 16–25, 5)



KUVIO 22 Leikkimielisyys harjoittelun yhtenä tapana (Tutkittava 12, n30–39, 6–15, 2)

Eräs opettaja tekee avoimien kysymysten vastauksessaan tekstinymmärtämisen harjoittelun määrästä mielestämme tärkeän havainnon:

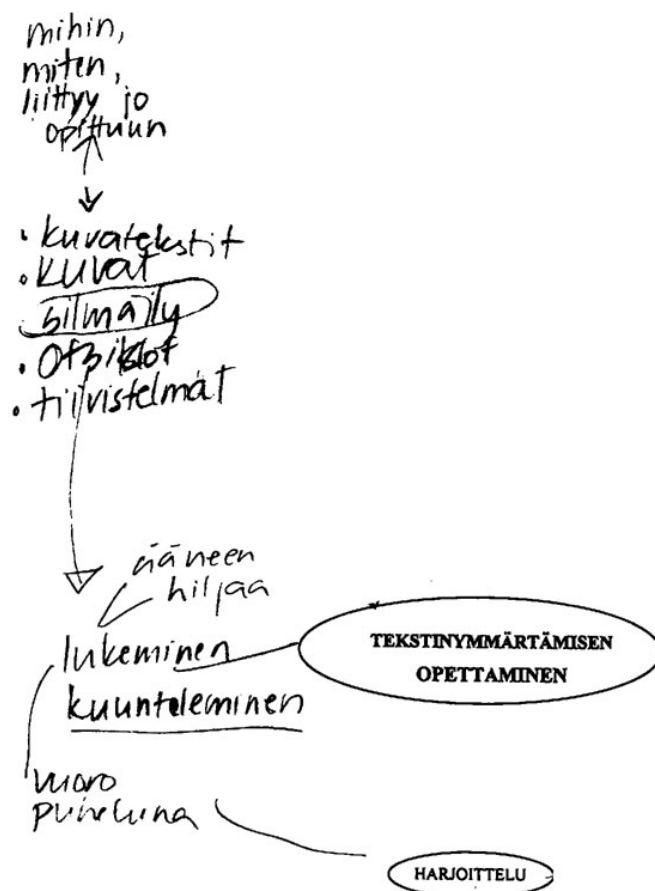
AI-tunnit: aika harvoin, paitsi tavallaan päivittäin esim. luonnontiedon ja historian opiskelussa. (Tutkittava 4, n40–49, 16–25, 5)

Mielestämme tekstinymmärtämisen harjoittelu tulee kytkeä kaikkiin oppiaineisiin, jotta harjoittelu on mahdollisimman monipuolista ja että oppilas ymmärtää tekstinymmärtämisen merkityksen myös koulun ulkopuolella.

Opetuksen tavat ja tyylit ovat opettajien vastauksissa kuin suoraan heidän jokapäiväisestä työstään, mutta taustalta tulee esiin myös teoriastammekin nousseita näkökulmia. Esimerkiksi Vähäpassi (1987) ja Karjalainen (2000) puhuvat tutkimiemme opettajien tavoin strategioiden säännöllisestä harjoittelusta, jotta niistä olisi hyötyä. Aro (2002) puolestaan, opettajien tavoin korostaa harjoittelussa jatkuvuutta, säännöllisyyttä ja leikkimielisyyttä.

Seuraavat kolme ylätasoa käsittelevät harjoittelua sen eri aikoina (ennen lukemista, lukemisen aikana ja sen jälkeen). Kolmas ylätasoa käsittelevä eli *ennen lukemista tehtävät harjoitukset* on pieni kategoria, johon vain muutama oli kiinnittänyt huomiota, vaikka se on luettavan tekstin ennakoijana tärkeä tekijä mm.

skeemojen aktivoinnissa. Opettajien mukaan ennen lukemista kiinnitetään huomiota sanastoon ja silmäilläään eli ennakoidaan tekstiä kuvien ja otsikoiden avulla sekä arvioidaan tekstin tulevaa sisältöä.



KUVIO 23 Tekstinymmärtämisen harjoittelu ennen lukemista ja sen aikana (Tutkittava 5, n30–39, 6–15, 3)

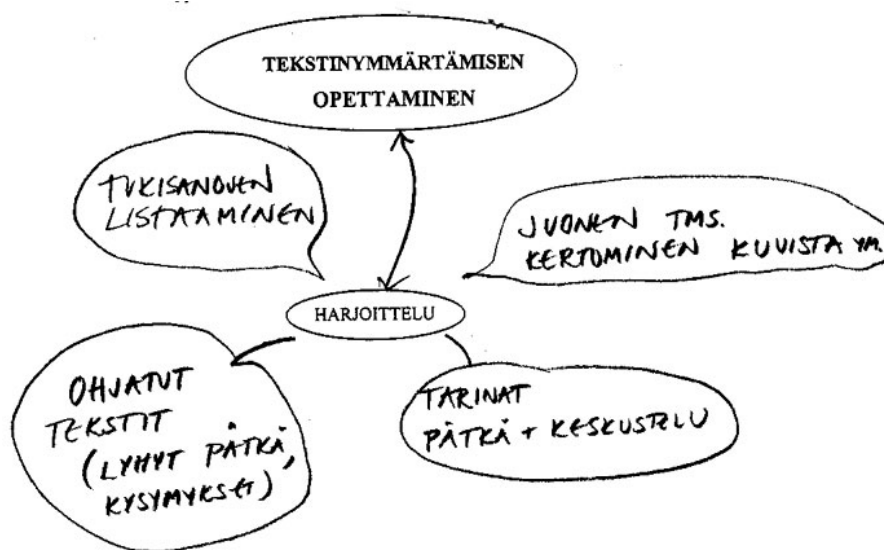
Neljännän *harjoittelua* koskevan ylätasoin kategorian olemme edelleen jakaneet kolmeen alakohtaan. Opettajien vastausten perusteella ensimmäisessä alakohdassa on harjoitteluun liittyviä yleisiä asioita, toinen alakohta muodostuu Vähäpassin (1987) viidestä ymmärtämisstrategiasta ja kolmas alakohta kansallisista, standardoiduista teksteistä. Ensimmäinen alakohta sisältää lukemisen (mm. lukuläksyt), kuuntelun (mm. ohjeet), erilaiset tekstit ja ohjeiden mukaan toimimisen, jotka ovat läsnä kaikessa harjoittelussa; eivätkä ne esimerkiksi liity vain tiettyyn ymmärtämisstrategiaan.

Toinen alakohta on jaettu Vähäpassin (1987) viiteen ymmärtämisstrategiaan, jotka ovat tunnistava, toistava, päättelevä, arvioiva ja luova lukeminen. Vaikka kukaan opettajista ei tekstinymmärtämisen määritelmässään erityisesti maininnut lukemis- tai ymmärtämisstrategioita, näyttivät heidän harjoittelua

koskevat merkityksensä kuitenkin jakaantuvan kyseisiin viiteen strategiaan. Tästä syystä toisen tutkimustehtävämme päähuomio on Vähäpassin luokittelun mukainen. Tunnistavaa lukemista opettajien vastauksissa oli jo mainittu lukeminen useaan kertaan sekä ääneen että hiljaa; luokittelussamme tietyt asiat toistuvat useissa eri kategorioissa, koska asioita voidaan katsoa eri näkökulmilta (esimerkiksi useaan kertaan lukeminen on sekä harjoittelun tavoite että tunnistavan lukemisen menetelmä).

Toistavaa lukemista opettajien vastauksissa ovat juonen kertominen ja muisteleminen ja henkilöiden hahmottaminen tietoja etsimällä. Vähäpassin mukaan tunnistava ja toistava lukeminen ovat luetunymmärtämisen pintaprosessointia.

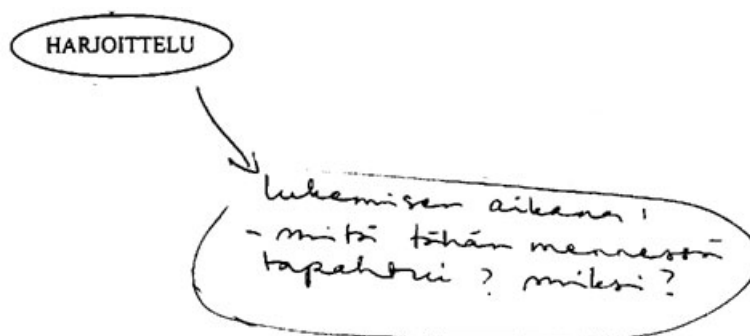
Päättelevä, arvioiva ja luova lukeminen ovat syväprosessointia. Opettajien mainitsemista tekstinyymmärtämisen harjoittelun menetelmistä päättelevää lukemista ovat tukisanojen listaaminen, tiedonhankinta, tiivistelmien kirjoittaminen sekä kuvien, kuvatekstien ja otsikoiden sisällön käsittely. Päättelevää lukemista voidaan harjoitella myös katsomalla video, jonka jälkeen videosta keskustellaan tai tehdään tehtäviä.



KUVIO 24 Päättelevän lukemisen harjoituksia (Tutkittava 3, n30–39, 6–15, 2)

Pienemmillä oppilailla päättelevän lukemisen harjoituksia ovat piirtäminen luetusta, sopivan sanan valitseminen aukkoon eri vaihtoehtoista ja kysymyksiin vastaaminen. Vanhemmilla oppilailla tekstin perusteella vastattavat kysymys-vastaus -tehtävät eroavat kysymyksen mukaan: kysymykset voivat olla monivalintavaihtoehtoja, avoimia tai soveltavia. Teoriassamme Saarisen & Korhonen (1997) mukaan oppilaita ei kuitenkaan motivoi opettajan laatimat kysymykset tai raportointitavat. Mielestämme

erityisen tärkeä tehtävä lukemisen aikana on kysyä itseltä, mitä tähän mennessä on tapahtunut ja miksi.



KUVIO 25 Lukemisen aikana sisällönkysymyksiä luetusta (Tutkittava 1, n30–39, 6–15, 1)

Arvioivan lukemisen merkityksinä opettajat ilmaisivat osittain samoja harjoituksia kuin päättelevässä lukemisessa (tiedonhankinta, omat kysymykset tekstistä, kuvat, kuvatekstit ja otsikot, tiivistelmät, video). Arvioivaa lukemista on myös tekstin mielenkiinnon arviointi, parin kanssa käytävä vuoropuhelu tekstistä, tähänastisen luetun tekstin tapahtumien arviointi sekä ryhmätöiden, näytelmien ja roolileikkien tekeminen luetun ympärille.

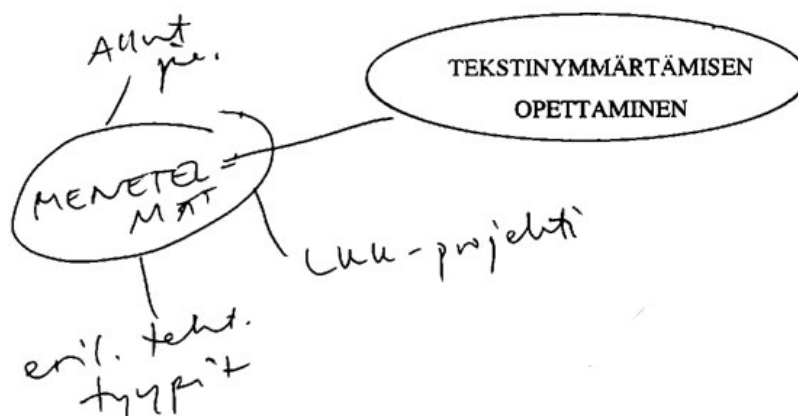
Käydään roolien avulla lukukappale läpi. Näytellään. (Tutkittava 2, n30–39, 0–5, 2)



KUVIO 26 Arvioivan lukemisen harjoituksia (Tutkittava 2, n30–39, 0–5, 2)

Luovan lukemisen harjoitukset puolestaan yhdistyvät osin arvioivan lukemisen harjoituksiin. Luovasta lukemisesta opettajat mainitsevat roolileikit, näytelmät, pari- ja ryhmätyöt saman tekstin ympärillä.

Kolmas alakohta neljännessä yläkategoriassa ovat kansalliset, standardoidut projektit, tehtävät ja testit, joilla opettajat paitsi harjoittavat myös arvioivat oppilaidensa osaamista suhteessa muihin saman ikäisiin oppilaisiin.

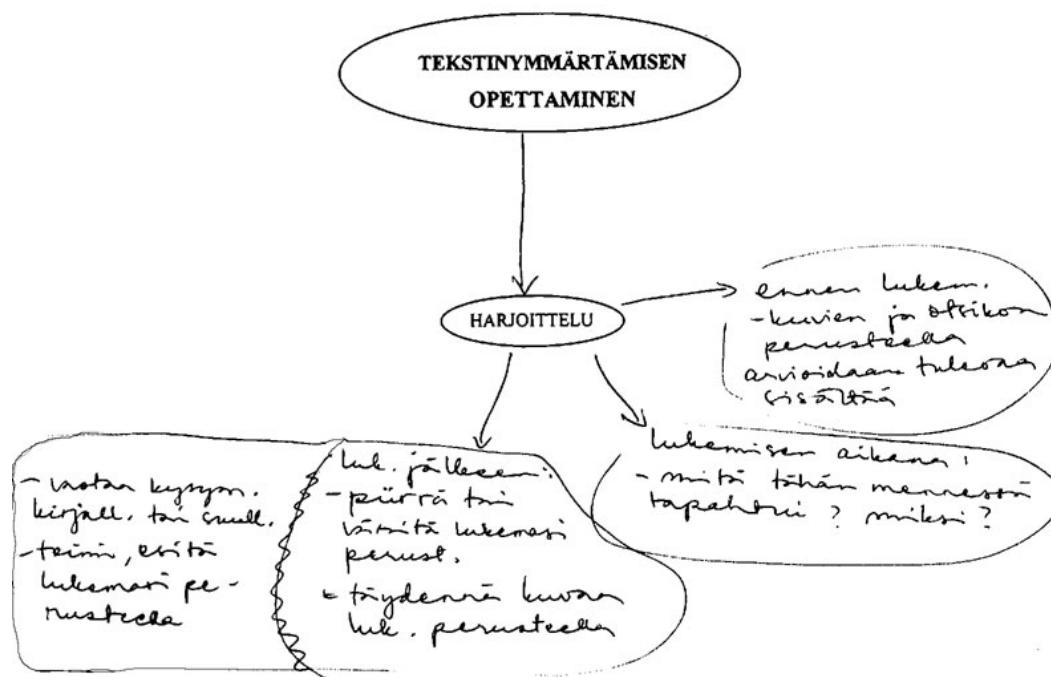


KUVIO 27 Tekstinymmärtämisen harjoittelu standardoitujen testien avulla (Tutkittava 9, n20–29, 6–15, 3)

Tekstinymmärtämisen harjoittelun viides merkityskategoria on *lukemisen jälkeen tehtävät harjoitukset*. Vastauksien perusteella opettajat harjoittavat oppilaitaan lukemisen jälkeen keskustelemalla luetusta ja syntyneistä mielikuvista ja mielipiteistä sekä tekemällä kysymyksiä ja erilaisia tehtäviä luetun perusteella, esimerkiksi piirrä, väritä tai täydennä lukemasi mukaan. Erityisesti pienten oppilaiden opettajilla nousi esiin luetunperusteella esittäminen ja toimiminen.



KUVIO 28 Lukemisen jälkeen opitun syventäminen keskustelemalla (Tutkittava 9, n20–29, 6–15, 3)



KUVIO 29 Tekstinymmärtämisen harjoittelu ennen lukemista, sen aikana ja jälkeen (Tutkittava 1, n30–39, 6–15, 1)

6.3.3 Tekstinymmärtämistä arvioidaan monin tavoin, mutta ... ”kaikkea ei kuitenkaan tarvitse analysoida puhki”

Opettajien mukaan arvioidaan oppilaan tekstinymmärtämistäitoja, mutta erään opettajan mukaan myös lukuinnostusta voidaan arvioida. Me keskitymme seitsemässä ylätason kategoriassamme tekstinymmärtämisen arvioinnin menetelmiin. Ylätason kategorioita ovat: *osaamisen kuvaaminen ja oppilaiden vertailu, kannustavuus, arviointi suhteessa tehtäviin, yksilöllisyys, sosiaalisuus arvioinnissa, itsearviointi ja standardoidut tehtävät*. Ensimmäisessä eli osaamista kuvaavassa ja oppilaita vertailevassa ylätason kategoriassa on eniten opettajien kuvaamia arvioinnin menetelmiä; loppuisa kuudessa niitä on vähemmän mutta ne ovat kuitenkin laadullisesti erilaisia kuin ensimmäinen kategoria ja siksi ne ovat omina kategorioinaan.

Oppilaiden *osaamisen kuvaamisen ja vertailun* menetelmiä opettajien mukaan ovat kirjalliset tuotokset kuten läksynkuulustelut, työkirjan tehtävät, vihkoryöt ja testit. Suullisia arvioinnin tapoja ovat läksynkuulustelut, kysymyksiin vastaaminen ja keskusteluihin osallistuminen. Opettajat teettävät luokan oppilailla samanlaisen pisteytetyn tehtävän ja näin vertailevat oppilaiden tuloksia keskenään, mistä oppilaalle

voidaan antaa sanallinen arvio. Opettajat kertovat seuraavansa oppilaitaan suullisten ja kirjallisten ohjeiden ymmärtämisessä ja niiden mukaan toimimisessa. Tehtävätyypeinä voivat olla myös soveltavat kysymykset, luetusta kertominen omin sanoin tai tekstin ja kuvan yhdistäminen oikein. Havainnointi on myös tekstinymmärtämisen arvioinnissa käytetty menetelmä.

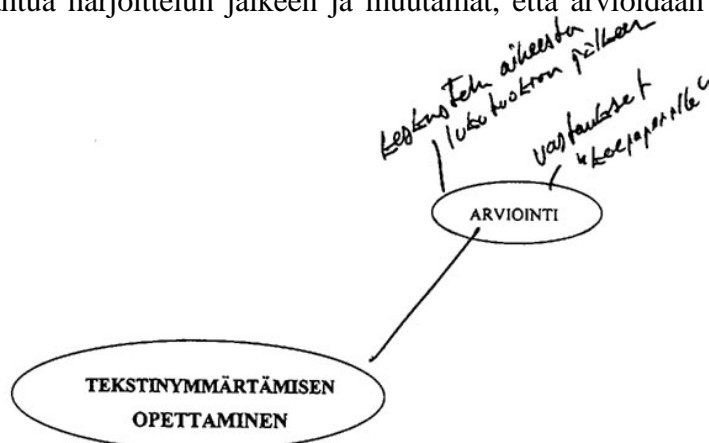
Opettajan havainnointi ja keskustelu epuilla tärkein arvioinnin menetelmä, joskus teetän ns. testin ko. asiasta, jolloin pienen tekstin jälkeen on muutama kysymys tai pitää värittää tms. (Tutkittava 1, n30–39, 6–15, 1)



KUVIO 30 Tekstinymmärtämisen arvioinnin tapoja (Tutkittava 6, n40–49, 6–15, 1)

Toinen ylätasoinen kategoria on *kannustavuus* arvioinnissa. Tämän asian mainitsi eräs opettaja, jonka mukaan ”--kaikkea ei kuitenkaan tarvitse analysoida ”puhki”. Lukemisessa tulee säilyä lukemisen ilo sellaisenaan!” (Tutkittava 9, n20–29, 6–15, 3)

Kolmas ylätasoinen kategoria on *arviointi suhteessa tehtäviin*, joka ei tule ilmi suoraan yhdenkään opettajan vastauksessa. Muutamat opettajat sanovat, että arviointi tulee tapahtua harjoittelun jälkeen ja muutamat, että arvioidaan harjoiteltujen tehtävien avulla.

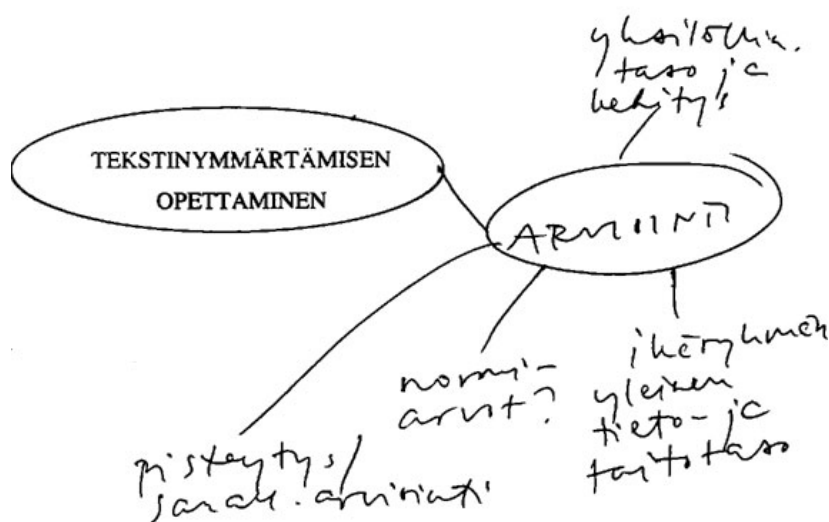


KUVIO 31 Arviointi harjoittelun jälkeen (Tutkittava 4, m40–49, 16–25, 5)



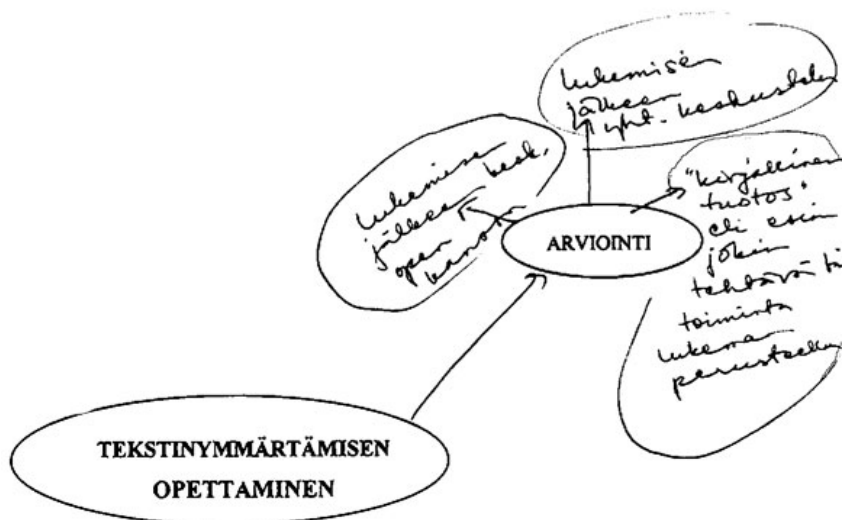
KUVIO 32 Arviointi harjoittelun ja tehtävien avulla (Tutkittava 2, n30–39, 0–5, 2)

Myös *yksilöllisyys* mainitaan opettajien vastauksissa tekstinymmärtämisen arvioinnin osana. Siinä kiinnitetään huomiota oppilaiden yksilölliseen tasoon ja kehitykseen. Arvioinnin avulla saadaan selville oppilaan taso tekstinymmärtämisessä ja sen jälkeen voidaan valita eriyttävät tekstit kunkin oppilaan osaamisen mukaan.



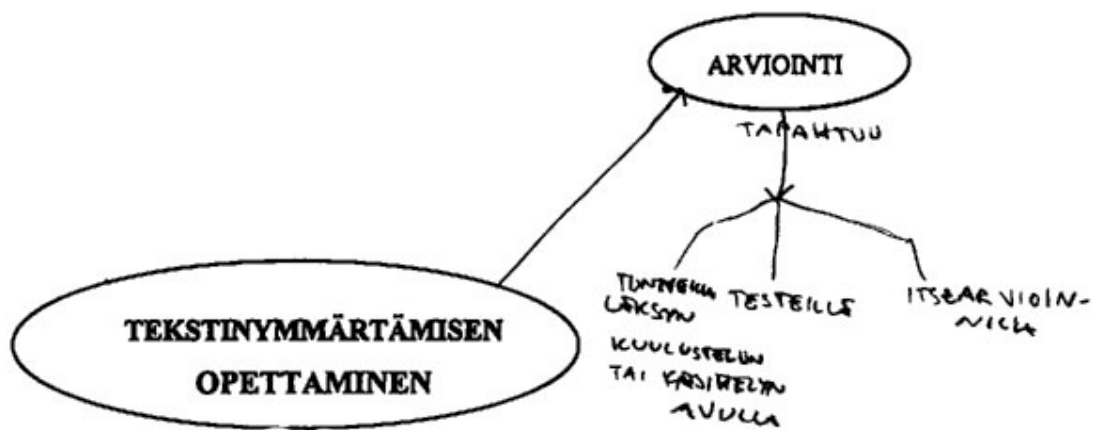
KUVIO 33 Tekstinymmärtämisen arvioinnin tapoja ja siinä huomioon otettavia tekijöitä (Tutkittava 9, n20–29, 6–15, 3)

Mielestämme on hyvä, että opettajat kiinnittivät huomiota myös *sosiaalisuuteen* arvioinnin osana. Opettajien mukaan koko luokan yhteinen pohdinta luetusta on arviointia.



KUVIO 34 Sosiaaliset työtavat arvioinnissa (Tutkittava 1, n30–39, 6–15, 1)

Itsearviointin arvioinnin menetelmänä mainitsi yksi ylempien luokkien opettaja.



KUVIO 35 Itsearviointi osana tekstinymmärtämisen arviointia (Tutkittava 8, n20–29, 6–15, 6)

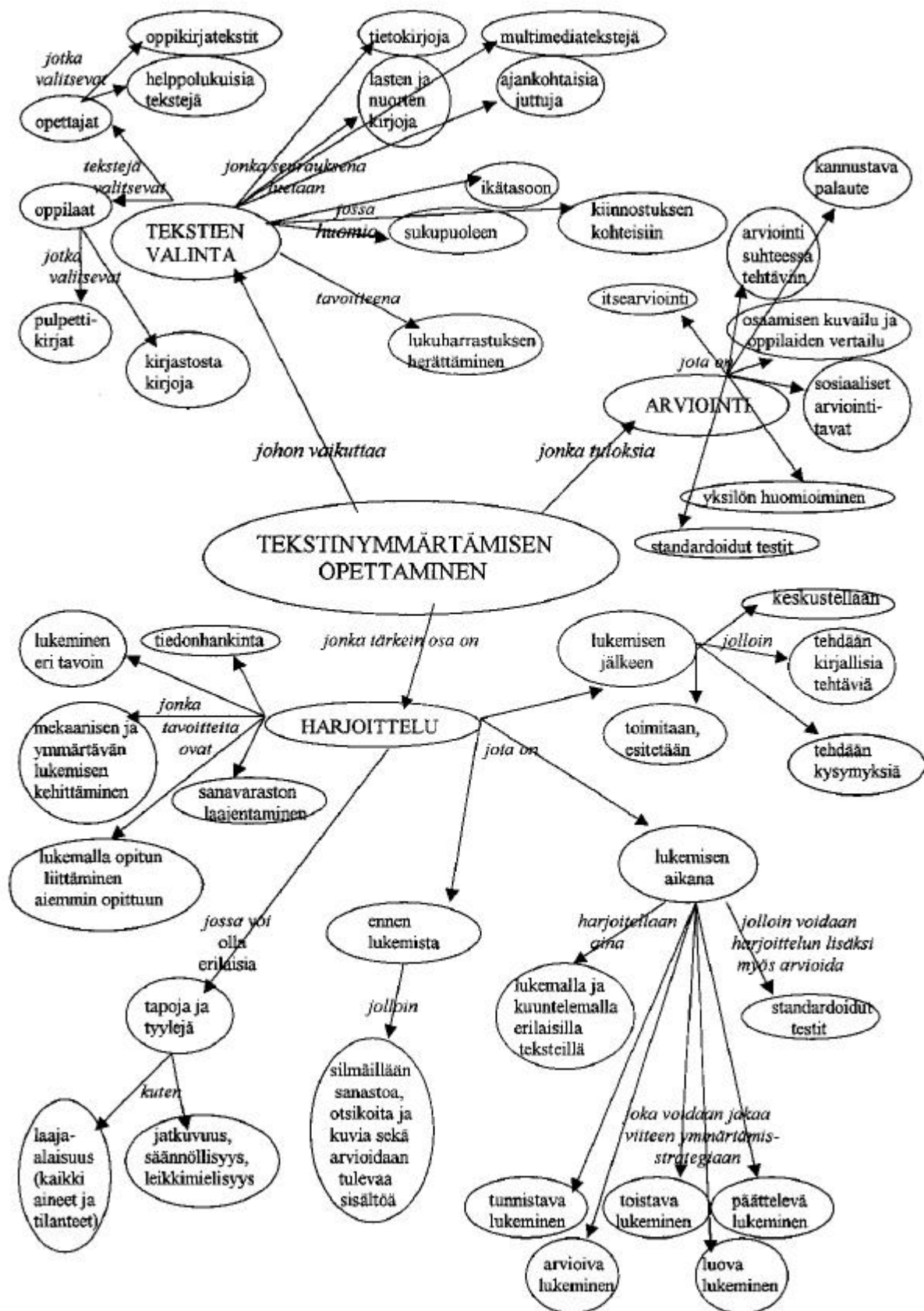
Seitsemäs ylätasen kategoria on *standardoidut tehtävät*, jonka tavoitteena on arvioida ikäryhmien yleistä tieto- ja taitotasoa. Standardoituja testejä (esim. Allu) tekevät yleensä erityisopettajat.

Erityisopet arvioivat Allut omien pisteytystaulukoiden mukaan, muut luokan testit testikohtaisesti pisteyttäen/sanallisesti. (Tutkittava 9, n20–29, 6–15, 3)



KUVIO 36 Tekstinymmärtämisen arvioinnin tapoja (Tutkittava 10, n30–39, 6–15, 2)

Seuraavassa käsitekartassa näkyvät kootusti opettajien antamat merkitykset tekstinymmärtämisen opettamiselle:



KUVIO 37 Opettajien antamat merkitykset tekstinymmärtämisen opettamiselle

6.4 Miten tekstinyymmärtämistä voisi opettaa tehokkaasti?

Tavoitteemme jo tutkimuksen alussa oli luoda toimiva ja käytännöllinen malli tekstinyymmärtämisen opettamiseen. Mallissamme pyrimme esittämään opetuksen taustat, lähtökohdat ja periaatteet menemättä kuitenkaan yksittäisten harjoitusten tai arviointitapojen tasolle, koska nämä vaihtelevat luokittain. Mielestämme jokaisen opettajan on ymmärrettävä opettamisen taustalla ja siihen läheisesti liittyvät asiat ennen kuin kehittää yksittäisiä tehtäviä ja harjoituksia. Opettajan käyttämiin yksittäisiin harjoituksiin vaikuttaa paljon myös opettajan persoona ja tästäkään syystä emme lähteneet kehittämään konkreetteja harjoitustapoja.

Tutkimuksen kuluessa olemme huomanneet, että opettajien antamat merkitykset tekstinyymmärtämiselle ja heidän tapansa opettaa tekstinyymmärtämistä ovat käytännönläheisempiä kuin alan kirjallisuudessa esitetyt, vaikka yhteisiäkin piirteitä löytyy. Tästä erosta johtuen pyrimme omaan malliimme kokoamaan hyvät ja toimivat näkökulmat sekä opettajien vastauksista että teoriataustaamme kokoamista asioista kuten esitimme jo kuviossa 1 Tutkimuksen pääkäsitteet ja tutkimuksen toteuttamisen runko (luku 2.3).

Seuraavassa kuviossa on käsittekartan muodossa luomamme toimiva malli tekstinyymmärtämisen opettamiseen:

Mallimme mukaan tekstinyymmärtämisen opettamisen materiaalina on teksti. Opetuksen perustana ovat lukemisen ja tekstinyymmärtämisen käsitteet. Toimivaa malliamme tekstinyymmärtämisen opettamisesta toteutetaan harjoittelun avulla.

Tekstejä valitsevat oppilas itse ja opettaja. Lisäksi tekstien valintaan voivat vaikuttaa oppilaan vanhemmat ja kaverit suositellessaan hyviä kirjoja luettavaksi oppilaalle, jolloin oppilaan valintaan vaikuttavat sosiaaliset lukumotiivit; muita lukumotiiveja (Lehtonen 1998b) ovat lukeminen ajanvietteeksi ja sisäiset lukumotiivit. Tekstien valinnassa tulisi ottaa huomioon sukupuoli, ikä- ja kehitystaso sekä oppilaan kiinnostuksen kohteet. Edelliset tekijät on tärkeää ottaa huomioon lukemisen motivoinnin lisäämiseksi. Usein luokissa, joissa on esimerkiksi tyttöenemmistö, luetaan vain ns. tyttöjen kirjoja, jolloin pojat eivät motivoitu lukemisesta lainkaan. Selkeä tosiasia on kuitenkin se, että tytöt ja pojat lukevat lapsuudessa ja heitä kiinnostavat hyvin erilaiset kirjat. Kouluissa tulisi käyttää erilaisia tekstejä oppikirjojen tekstien lisäksi. Opetukseen tulisi valita tekstejä, jotka ovat tyypiltään erilaisia, kuten kertovat, kuvailevat ja kantaaottavat tekstit (Werlichin luokituksen mukaisesti) tai kaunokirjalliset, tiedottavat ja dokumenttitekstit. Erilaisilla teksteillä ja niiden käytöllä pyritään osoittamaan tekstinyymmärtämistaidon käyttömahdollisuuksia sekä koulussa että arjessa. Kaikessa tekstien valinnassa ja käsittelyssä tavoitteena on oppilaan lukuharrastuksen herättäminen ja tukeminen.

Mallimme mukaan lukeminen ja tekstinyymmärtäminen ovat prosesseja, joissa taustalla ovat oppilaan aiemmat tiedot ja kokemukset ja joissa tarkoituksena on tulkiten rakentaa merkitystä. Lukemisen ja tekstinyymmärtämisen tavoitteena on teknisen ja ymmärtävän lukemisen hallinta, lukemalla opitun tiedon liittäminen aiemmin opittuun sekä lukemisen tärkeyden ja käyttökelpoisuuden hoksaaminen. Tavoitteena on myös motivaation ylläpitäminen, joka kulkee käsi kädessä eriyttämisen kanssa. Eriyttäminen on oppimisvaikeuksien huomioon ottamista ja toimenpide ongelmien selvittämisessä. Oppimisvaikeudet ovat aina läsnä lukemisessa ja tekstinyymmärtämisessä joillakin oppilailla; oppimisvaikeuksien huomioon ottaminen on siis välttämätöntä.

Tekstinyymmärtämisen opettamisen mallia varsinaisesti toteutetaan harjoittelun avulla. Harjoittelua ohjaavat tavoitteet. Tavoitteita ovat erilaisten lukutapojen hallitseminen ja käyttäminen, sanavaraston laajentaminen ja syventäminen sekä tiedonhankintataitojen oppiminen. Tavoitteena on myös lukemalla opitun liittäminen aiemmin opittuun ja luetun kriittinen arviointi, jossa tulee osata arvioida

sekä tiedon totuudellisuutta että tärkeyttä. Mielestämme keskeisin tavoite on lukemisstrategian muodostuminen jatkuvasti käytettäväksi oppimisen välineeksi siten, että sen käyttö automatisoituu sekä oppilaiden käyttöön että opettajien opetukseen.

Jokainen opettaja opettaa eri tavoin, mutta mielestämme tärkeitä opetuksen tapoja ja tyylejä ovat opetuksen laaja-alaisuus, jatkuvuus, säännöllisyys ja leikkimielisyys. Opetuksessa tulisi käyttää monia eri tapoja, jotta opetus kohtaisi erilaiset oppilaat. Harjoittelun tulee olla oppilaslähtöistä ja yksilöllistä. Kaikessa oppimisessa tulee pyrkiä siihen, että oppilaista kasvaa itseohjautuvia oppijoita.

Kaikissa lukemisen vaiheissa tulisi harjoitella tekstinymmärtämistä: ennen lukemista, lukemisen aikana ja lukemisen jälkeen. Ennen lukemista tehtävänä on ennakoida ja arvioida tulevaa tekstiä, jotta oppilailla olemassa olevat skeemat aiheesta heräävät. Skeemojen myötä oppilaille herää kiinnostus tekstiä kohtaan ja oppilas huomaa tietävänsä jo asiasta eli hänellä on aineksia ymmärtämiseen. Lukemisen aikana käsiteltävää tekstiä työestetään aktiivisesti, etsitään merkityksiä ja tunnistetaan vaikeita asioita. Tekstin lukemisen jälkeen luotuja merkityksiä kontrolloidaan eli arvioidaan, täsmennetään eli syvennetään sekä jaetaan muiden kanssa.

Lukemisen aikaisessa tekstin työstämisessä käytetään lukemis- ja ymmärtämisstrategioita. Lukemisstrategia (esim. Teakko) on tekstin koko käsittelyn kattava prosessi, jossa otetaan huomioon kaikki lukemisen kolme vaihetta. Lukemisen aikana käytetään ymmärtämisstrategioita (esim. Vähäpassi), jonka vaiheiden ja menetelmien (tunnistava, toistava, päättelevä, arvioiva ja luova lukeminen) avulla harjoitellaan tekstinymmärtämistä ja tekstin sisältämien merkitysten haltuunottoa. Lukemis- ja ymmärtämisstrategioiden taustalla on oppimisstrategia, jolla pyritään syvätasoiseen ja holistiseen oppimiseen.

Harjoittelun kaikissa vaiheissa saavutettuja tuloksia arvioidaan. Arviointi tulee aina tehdä suhteessa tavoitteisiin ja harjoiteltuihin asioihin. Arvioinnin tulee myös lähteä jokaisen oppilaan yksilöllisestä kehittämisestä ja ikätasosta. Myös oppilaan tekemä itsearviointi on osa tekstinymmärtämistaitojen arviointia. Tavoitteina arvioinnissa on tukea, kannustaa ja ohjata oppilasta eteenpäin.

Lukemisen ja tekstinymmärtämisen arvioinnissa ja opetuksessa tulee kuitenkin muistaa, että kaikkea ei pidä arvioida ja käsitellä ”puhki”, jotta lukemisen ja oppimisen ilo ja motivaatio säilyy. Motivaatio on väline ja ehto pysyvän suhteen muodostumiselle oppilaan, lukemisen ja kirjan välillä.

7 LUKEMIS- JA YMMÄRTÄMISSTRATEGIOILLA KOHTI SYVÄTASOISTA LUKEMALLA OPPIMISTA?

Tutkimuksen tarkoitus. Idea tutkimukseemme syntyi tekstinymmärtämisen opettamiskäytänteistä kertovan kirjallisuuden puutteen huomaamisesta; jonka siis myöhemmin totesimme osittain vääräksi olettamukseksi. Tuntui, että lukemisesta ja tekstinymmärtämisestä on paljon kirjallisuutta eri ajoilta ja eri näkökulmista, mutta tieto niissä näytti olevan hajallaan ja kaukana käytännöstä; yhteinen käsikirjamainen teos puuttuu. Tutkiessamme asiaa tarkemmin ja monipuolisemmin saimme iloksemme huomata, että uusimmassa kirjallisuudessa on ainakin osittain tietoa käytännönläheisesti ja kattavasti (mm. Karjalainen 2000 ja Aro 2002).

Tutkimuksemme tarkoituksiksi muodostui kartoittaa opettajien antamia merkityksiä tekstinymmärtämiselle ja sen opettamiselle. Tutkimusmenetelmän (käsitekartta) valintamme perustelu oli se, että halusimme saada tietoa usealta opettajalta heidän omin sanoin, jolloin monivalintatehtävät eivät olisi olleet sopivia. Koska tutkittava aihe oli laaja ja moniulotteinen, ajattelimme, että opettajat tarvitsisivat miettimisaikaa vastauksilleen, jolloin haastattelukaan ei olisi sopinut metodiksemme.

Yhtenä koulun keskeisimpänä tehtävänä tiedollisissa tavoitteissa pidämme tekstinymmärtämistä ja sen opettamista. Tekstinymmärtäminen on väline kaikesta tekstistä oppimiseen. Nykyisen laajan tekstikäsitteiden vuoksi tekstinymmärtäminen kattaa opiskelun sekä perinteisistä kirjoista, kuvista ja kuvateksteistä että nykyaikaisista mediateksteistä. Asian tärkeyden ja merkityksellisyyden sekä koulun käytänteisiin tutustumisen vuoksi halusimme tutkia asiaa enemmän. Lisäksi tavoitteenamme oli kirjallisuuden ja opettajien vastauksien pohjalta luoda toimiva malli tekstinymmärtämisen opettamiseen, joka olisi pohjana ja aineistona omaan tulevaan opettajan työhömmö.

Tutkimuksen keskeiset tulokset. Tutkimuksestamme nousi esille muutamia keskeisiä asioita. Opettajan antamat merkitykset tekstinymmärtämiselle ja sen opettamiselle näyttävät olevan yhteydessä opettajan opettamaan luokka-asteeseen ja käytössä oleviin opettajanoppaisiin. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajanoppaisissa onkin nykyään aika kattavasti tietoa sekä tekstinymmärtämisen taustasta että eri lukemistapojen käyttämisestä. Ainakin saamiemme vastauksien perusteella opettajien

käsitykset ovat tiiviisti kiinni käytännössä sen sijaan, että he olisivat ajatelleet tekstinyymmärtämistä laajempänä, luokka-asterajat ylittävänä kokonaisuutena.

Kirjallisuudessa esitettyjen teorioiden ja opettajien opetuskäytänteiden välillä tuntui siis olevan eroa. Ovatko yleiset tekstinyymmärtämisen määritelmät opettajille vieraita, tiedostamattomia vai täysin merkityksettömiä? Määritelmien tiedostamattomuutta puoltaisi se, että opettajat kuitenkin ilmaisivat joitakin samoja pieniä asioita, mitä on teoriakokonaisuuksissakin. Opettajat mainitsivat esimerkiksi tekstinyymmärtämisen välineiksi oppijan aiempia kokemuksia, lukemiseen liittyviä taitoja ja oppimisessa yleisesti tarvittavia taitoja. Tekstinyymmärtämisen opettamisesta he toivat ilmi esimerkiksi harjoittelun eri vaiheita. Näitä asioita oli kokonaisuutena kuitenkin vain harvalla opettajalla.

Tutkimamme opettajat olivat melko kokeneita ja he ovat kenties vuosien aikana oppineet ja rutinoituneet omaan tapansa opettaa, jolloin he eivät enää koe tarvitsevansa teorioita tuekseen. Omaan opetukseen rutinoitumisen seurauksena opettajat saattaisivat siis unohtaa opiskelunsa teorian ja vieläpä niin vahvasti, että rutinoitumisesta muodostuisi este kehittymiselle ja uuden kokeilulle. Teoreettisesti perustelematon käytäntö on ikään kuin tuuliajolla olemista, koska tällöin opetus ei välttämättä kiinnity mihinkään kokonaisuuteen. Opettaja voi perustella toimiaan käyttäessään teoriaa opetuksen taustanaan. Näin kaukoviisaana voisi siis sanoa, että tekstinyymmärtämisen käsite tulisi ensin oppia hyvin ja sen jälkeen rutinoitua tehokkaksi tekstinyymmärtämisen opettamisen strategioihin.

Tulosten ja teorian vertailua. Seuraavassa suhteutamme kirjallisuutta ja opettajilta saatuja vastauksia omaan malliimme. Vertaamme tekstin, lukemisen ja tekstinyymmärtämisen käsitteistä sekä harjoittelun käytännöistä niitä asioita, jotka opettajien vastuksissa ovat olleet olennaisia ja sellaisia jotka haluamme sisällyttää malliimme, mutta joita ei ole kirjallisuudessa mainittu. Tai, mikä on mielestämme kirjallisuudessa aivan olennaista, mutta mitä opettajat eivät ole sanoneet. Tällä pyrimme myös parantamaan myös oman mallimme käytettävyyttä ja luotettavuutta.

Tekstien valinta. Tekstien valintaan liittyvät tavat olivat samanlaisia sekä kirjallisuuden että opettajien vastauksien mukaan ja myös me koimme nämä samat asiat tärkeäksi mallissamme. Oppilaan oma valinta on tärkein tekijä lukumotivaation kehityksessä. Lapsi haluaa olla autonominen, mutta vanhemmat ja opettajat voivat kuitenkin suositella ja rajata sellaisten kirjojen joukkoa, jotka ovat lapsen lukemisen kehitykselle suotuisia tai joista lapsi kenties eniten pitäisi. Vanhempien ja opettajien

tehtävä on myös luoda ja edistää koulussa ja kotona lukumyönteistä ilmapiiriä, josta parhaassa tilanteessa seuraa lukuharrastuksen syntyminen. Mielestämme myös sosiaaliset motiivit eli kavereiden merkitys lukuhalun syntymisessä on otettava huomioon. Lukemismotivaation lisäämiseksi kirjojen valinnassa tulee ottaa huomioon oppilaan sukupuoli, ikä ja kehitystaso sekä hänen erityiset kiinnostuksen kohteensa. Erityyppisten tekstien ja kirjojen lukeminen kehittää lapsen kielellisiä ja tekstinymmärtämistaitoja. Esimerkiksi kertomusten selkeä juoni kehittää lapsen ymmärtämisen taitoja, mutta lyhyet uutiset tai pienet kertomukset antavat lisäinnostusta lapsen kiinnostuksen kohteisiin. Oikea tekstien valinta ja kehittyminen tekstinymmärtämistaidoissa vaikuttaa motivoinnin lisäksi myös tekstinymmärtämisestä seuraavien käyttömahdollisuuksien osoittamiseen lapselle. Käyttömahdollisuuksien osoittamista erityisesti opettajat korostivat tutkimuksessamme.

Tekstinymmärtämisellä annetut merkitykset. Opettajien antamat merkitykset tekstinymmärtämiselle ja sen opettamiselle olivat osittain melko pinnallisia ja hajanaisia ja siksi me tukeudumme lukemis- ja tekstinymmärtämismääritelmässä eri tutkijoiden tarjoamiin näkökulmiin. Mielestämme lukemisessa ja tekstinymmärtämisessä on otettava huomioon oppilaan aiemmat tiedot ja kokemukset, koska aiemman skeeman avulla oppilas suuntautuu kohti tekstiä ja tulkiten rakentaa merkitystä sen aineksista. Karjalainen (2002) on tutkimustensa pohjalta kehittänyt tekstinymmärtämistä juuri ongelmanratkaisun ja tulkinnan suuntaan, jossa tulee aina ottaa huomioon oppilaalla olevat aiemmat ainekset, jotta ymmärtämisprosessi ei käy ”tyhjän päällä”. Malmquistia (1973) (Lehmuskallio 1983) lainaten ajatteleme, että oppilaan on hallittava paitsi tekninen myös ymmärtävä lukeminen, jotka toimivat yhdessä ja yhtä aikaa ja jotka mahdollistavat syvällisen oppimisen. Eri lukemistapojen lisäksi tavoitteena on myös liittää lukemalla opittu tieto aiemmin opittuun tietoon ja ymmärtää lukemisen tärkeys. Lukemalla opitun liittäminen aiemmin opittuun käy ilmi sekä skeema- että konstruktivistisesta lukemisteorioista; konstruktivistinen teoria tosin on syntynyt skeema-, interaktio- ja transaktioteorioiden pohjalta. Skeemateorian mukaan uusi asia liitetään aiemmin opittuun assimiloimalla tai akkommodoimalla. Konstruktivistisen teorian mukaan opitun liittäminen aiemmin opittuun on synteesiä, jossa lukija luokittelee, valikoi ja yhdistelee tietoja sekä etsii pääasioita ja tiivistää luettua.

Lukemisessa ja tekstinymmärtämisessä on myös otettava huomioon oppimisvaikeudet, josta seuraa opetuksen eriyttäminen. Tutkimuksen rajaamisen vuoksi

jätimme lukemiseen liittyvät oppimisvaikeudet täysin käsittelymme ulkopuolelle. Opettajat kuitenkin nostivat oppimisvaikeudet ja eriyttämisen esille asian jokapäiväisyyden vuoksi. Oppimisvaikeuksista seuraava eriyttäminen on mielestämme yhteydessä motivaation ylläpitämiseen, koska oppilaalle sopivat, eriytetyt tehtävät ovat sellaisia, joista oppilaat voivat suoriutua ja näin ne ovat myös motivoivat heitä.

Tekstinymmärtämisen opetus ja harjoittelu. Tekstinymmärtämisen harjoittelun osalta opettajat mainitsivat yksittäisiä asioita, joita teorioissa luonnollisesti käsitellään laajemmin. Näistä lähteistä me otimme omaan malliimme seuraavia. Muutaman opettajan korostama sanavaraston laajentaminen ja syventäminen tekstinymmärtämisen harjoittelun tavoitteena on myös Russellin (1956) (Lehmuskallio 1983) näkemysten mukaan tärkeää. Hänen mukaansa lukijan on ennen tekstin tulkintaa hallittava käsite ymmärtääkseen lukemaansa. Harjoittelun tavoitteena tulee olla myös erilaisten lukutapojen hallitseminen ja käyttäminen, josta Karjalainen (2000) ja Vähäpassi (1987) korostavat sitä, että taidosta on kuitenkin käytössä vain sen verran mikä on oppijan vahvassa hallinnassa. Erilaisia lukemisen tapoja on näin ollen tiedostettava metakognitioiden avulla ja harjoiteltava vähän kerrallaan. Karjalainen jatkaa vielä korostamalla nykyään välttämätöntä harjaantumista tiedonhankinnan taidossa sekä luetun kriittistä arviointia. Yksi opettaja mainitsi harjoittelun tavaksi kyselevän oppimisen. Hänen linkittömästä käsitekartastaan ei kuitenkaan voi varmasti sanoa, mitä hän kyselevällä oppimisella tarkoittaa. Se voi tarkoittaa kysymysten tekemistä luetusta tai se voi myös tarkoittaa metakognitiivisia taitoja, jolloin oppilas kysymyksillä kontrolloisi omaa oppimistaan. Eräällä toisella opettajalla oli ajatusta metakognitioiden suuntaan mainitessaan tekstinymmärtämisen tehtäväksi uuden oppimisen ja omien kehitystehtävien asettamisen. Näitä huomiota lukuun ottamatta opettajat eivät maininneet metakognitioita.

Mielestämme lukemisstrategian muodostuminen oppimisen jatkuvasti käytettäväksi välineeksi on harjoittelun keskeisin tavoite, koska siinä otetaan huomioon koko lukemisprosessi aina ennakkojäsentelystä opitun tarkistamiseen asti. Tämä näkemys välittyi meille etenkin Arolta (2002), jonka mukaan opettajan ohjaama vaiheittainen, riittävän pitkä ja määrätietoinen harjoittelu tuottavat tulosta ja auttavat oppilasta omaksumaan lukemisstrategioita opiskelunsa tueksi. Lukemisstrategioiden tärkeää merkitystä oppimisen välineenä aloimme pohtia entisestään huomatessamme, että tutkimusaineistostamme vain yksi opettaja mainitsi lukemisstrategiat, mutta häenkään ei niiden käyttöä mitenkään eritellyt. Pohdimmekin sitä, että toteuttavatko

opettajat kuitenkin lukemisstrategioita mutta tiedostamattaan vai onko heidän opetuksessaan sattumalta tehtäviä, joita voisi tulkita lukemisstrategioiden mukaisiksi? Eräänä mietittävänä asia voisi olla se, että johtuuko lukemisstrategioiden kommentoimattomuus siitä, että tekstinyymmärtämisen määritelmät eivät ole täysin opettajien hallinnassa vai pitävätkö he niitä täysin merkityksettöminä?

Käytännön opetuksen teorioita tärkeämpänä pitäminen ei ole ainoastaan huono asia, koska suunnitellessaan opetusta käytännön tasolta opettaja pystyy kohtaamaan oppilaan tason ja opetus on tehokasta. Käytännöllisen opetuksen korostamisen ei kuitenkaan pitäisi olla syy tai selitys teorioiden käytön puutteelle, koska ne eivät sulje toisiaan pois. Vaikea sana lukemisstrategia voi jo kauhistuttaa opettajia ja vähentää heidän kiinnostustaan uuteen aiheeseen tutustumisessa, vaikka lukemisstrategia eli lukemistapa on juuri sitä käytännönläheistä ja tehokasta opetusta eli erilaisten lukemistapojen harjoittelemista.

Oman vähäisen opettajakokemuksemme vuoksi meidän olisi aika vaikeaa määritellä opetuksessa toimivia tapoja ja tyylejä. Omaan malliimme valitsimme opetuksen tavoiksi ja tyyleiksi opettajilta nousseita ajatuksia, koska tutkimiltamme opettajilta nousi mielestämme olennaisia ja tärkeitä näkökulmia. Näitä olivat lähes säännönmukaisesti opetuksen laaja-alaisuus, jatkuvuus, säännöllisyys, leikkimielisyys, oppilaslähtöisyys ja yksilöllisyys. Näitä asioita tukevat myös teorioissa esitetyt opetuksen periaatteet. Edellisten lisäksi itseohjautuvaksi kehittyminen on mielestämme erittäin tärkeä tavoite, johon opetuksen eri tavoilla pyritään. Tutkimistamme opettajista kukaan ei maininnut itseohjautuvuutta. Pohdimmekin sitä, että ymmärretäänkö itseohjautuvuus niin yleiseksi oppimisen asiaksi, että sitä ei erikseen ajatella pohdittaessa lukemista ja tekstinyymmärtämistä; tuntuu kuitenkin siltä, että kaikki opettajat pitäisivät itseohjautuvuutta päämääränään.

Tekstinyymmärtämisen opettamisen mallissamme käsitämme lukemis- ja ymmärtämisstrategiat harjoittelun periaatteiksi tai tukipilareiksi, joiden sisään yksittäiset tekstinyymmärtämistehtävät ja –harjoitukset sijoittuvat. Mielestämme lukemis- ja ymmärtämisstrategioita yhdistävät oppimisstrategiat, joilla pyritään oppimisessa syvätasoisuuteen ja holistisuuteen. Näin tekstinyymmärtämisen opetuksesta muodostuu kokonaisuus, jossa kohtaavat sekä harjoittelun käytännön keinot että tausta-ajatukset. Opettajat eivät vastauksissaan maininneet näitä strategioita, vaan he luettelivat kaikkiin lukemisen vaiheisiin (ennen lukemista, lukemisen aikana ja sen jälkeen) paljon erilaisia, hyviä keinoja harjoitella tekstinyymmärtämistä.

Tekstinymmärtämistaitojen arviointi. Keinot, joita me pidimme tekstinymmärtämisen arvioinnissa hyvinä, olivat samoja, joita opettajatkin olivat kertoneet. Näissä tavoissa näyttää yhdistävinä tekijöinä olevan opetussuunnitelmassa (2003) olevat yleiset arvioinnin periaatteet ja tavat. Nykyään arvioinnissa korostetaan paljon itsearviointia, mutta tutkimistamme opettajista vain yksi ylemmän luokan opettaja mainitsi tämän arvioinnin tapana. Opettajien vastauksissa ei noussut esiin mielestämme erittäin tärkeää asiaa eli arviointia suhteessa tavoitteisiin; opettajat kyllä mainitsivat arvioinnin harjoitteluun suhteutettuna. Mielestämme on mielenkiintoista huomata tämä puute. Opetusta kuitenkin aina ohjaavat tavoitteet, joten tuntuu luonnolliselta ensimmäisenä arvioida tavoitteiden toteutumista. Mutta onko tämä jälleen niitä asioita, jotka ovat liian itsestään selviä erikseen mainittavaksi? Arvioinnin, tavoitteiden ja harjoittelun kohtaamattomuus voi johtua myös vanhoista arviointiperinteistä, joiden mukaan ensin opetetaan ja vasta sitten arvioidaan ilman että opetus ja arviointi ovat samaa paria. Oikein toteutettuna arviointi kuitenkin alkaa jo tekstien valinnasta ja sen oppilaille sopivuuden pohtimisesta jatkuen koko lukemisprosessin ajan aina opitun arviointiin ja uusien tavoitteiden asettamiseen saakka. Teorian ja opettajien ajatusten välinen ero kiteytyi erään opettajan arviointia koskevassa kommentissa, jossa hän varoitti arvioimasta asioita ”puhki”. Teorian tarjoamasta runsaasta arviointimateriaaleista ja –periaatteista tulee valikoida parhaat ja arvioida kohtuudella siten, että kaikessa oppimisessa säilyy ilo.

Tekstinymmärtämisen taustojen ymmärtäminen yhteydessä tehokkaaseen opetukseen. Tulosten ja kirjallisuuden perusteella haluamme vielä nostaa muutamia asioita pohdinnan alle. Eräänä tutkimuksemme johtopäätöksiä on, että tekstinymmärtämisen opettamisen pohjaksi opettajilla tulisi olla lukemisen ja tekstinymmärtämisen taustoita selkeä käsitys. Tämä tausta toimisi opettajan työn viitekehyksenä tai oppimisen ohjaamisen selkärankana, koska koulussa opitaan hyvin paljon asioita juuri lukemalla. Varmuus siitä, että tietää ymmärtävänsä, mitä tekstinymmärtäminen on, tuo mukanaan rohkeutta ottaa selvää ja käyttää erilaisia lukemis- ja ymmärtämistapoja perustellusti. Tiedon ja käytön myötä syntyy myös luottamus strategioiden käytöstä saatavaan hyötyyn.

Ennen pro gradu -työmme aloittamista meillä oli ainoastaan käsitys siitä, että ennen uuden tekstin käsittelyn aloittamista opettajat esimerkiksi silmäilevät oppilaiden kanssa luettavaa tekstiä, mutta emme siis tieneet, että silmäily oli osa jotakin tiettyä tapaa käsitellä tekstiä. Havaintojemme mukaan opettajat eivät kuitenkaan

lukemisen jälkeen käsittelee luettua muuten kuin esimerkiksi itsenäisesti tehtävillä kirjallisilla harjoituksilla. PISA-tutkimuksenkin (Väljærvi & Linnakylä, 2002) tulosten perusteella luetun jälkeiseen pohdintaan ja kriittiseen arviointiin tulisi suomalaisessa opetuksessa kiinnittää erityistä huomiota, koska tässä taidossa suomalaiset nuoret ovat esimerkiksi brittiläisiä nuoria jäljessä.

Ennen tutkimusta meillä näytti olleen samanlaista käytännönläheistä tietoa erilaisista harjoituksista ilman tekstinymmärtämisen opettamisen taustan ymmärtämistä kuin muutamilla tutkittavillammekin. Eli ilman hankkimaamme laajaa taustaa osaamisemme olisi riittänyt vain yksittäisten harjoitusten keksimiseen. Nyt tutkittuamme asiaa enemmän on ymmärryksemme syvempää ja luotamme kirjallisuudesta saamaamme tietoon lukemis- ja ymmärtämisstrategioiden käyttökelpoisuudesta ja niiden käytön myötä saavutettavasta hyödystä koulun opetuksessa. Mutta tutkimuksesta saamamme anti kuitenkin muistuttaa siitä, että opetuksessa on aina pyrittävä kohtaamaan lapsen taso ja kiinnostuksen kohteet. Opettajien käytännönläheiset vastaukset ovat muistutus myös siitä, että mikään teoria ei toimi ilman käytännöllistä sisältöä eivätkä yksittäiset harjoitukset ilman taustaa. Jotta tieto lukemis- ja ymmärtämisstrategioiden hyödyllisyydestä leviäisi useammille opettajille, tulisi antaa aikaa opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa asian käsittelemiseen jo koulutuksen äidinkielen ja kirjallisuuden perusopinnoissa.

Jos opettaja päättää tähdätä siihen, että lukemis- ja ymmärtämisstrategioista kehittyä oppilaille oppimisen työväline, tulee näitä tietoisesti ja jatkuvasti harjoiteltava kaikissa tilanteissa; koulussa äidinkielen lisäksi kaikissa muissa oppiaineissa. Strategiat eivät voi olla opetuksessa vain vähän aikaa kestävä kokeiluluontoinen projekti. Niiden harjoitteluun on sitouduttava pitkäksi aikaa (vrt. oppiminen hetkessä hoksaamalla), jotta strategioista muodostuisi samanlainen oppimisen väline kuin esimerkiksi kertotaulu on matematiikassa. Strategioiden tarkoitus, sisältö ja harjoittelutavat on myös oppilaan tiedostettava ja oppilaankin on sitouduttava niiden harjoitteluun ja käyttöön. Tiedostamista voi lisätä esimerkiksi siten, että oppilaat osallistuvat opetuksen suunnitteluun. Tällöin oppilaan on mahdollista ymmärtää, että opetus on hänen parhaakseen; oppilas on opetuksen erityinen yksilö. Sen lisäksi, että oppilas tiedostaa ja sitoutuu strategioiden harjoitteluun, hänelle on konkreettisesti osoitettava lukemisesta, tekstinymmärtämisestä ja strategioiden osaamisesta seuraavat hyödyt ja käyttömahdollisuudet koulussa ja sen ulkopuolella. Hyödyn ymmärtäminen lisää oppilaan motivaatiota ja sitoutumista harjoitteluun.

Oppimisen ja lukemisen ilon säilyttäminen ja tukeminen tulee kuitenkin muistaa kaikessa lukemis- ja ymmärtämisstrategioiden harjoittelussa ja tekstien käsittelyssä, koska ilman halua oppia, oppiminen jää ulkoa oppimiseksi. Lukuharrastuksen maininneiden opettajien kanssa olemme samaa mieltä siitä, että oppimisessa tulee pyrkiä lukuharrastuksen herättämiseen ja säilyttämiseen. Kiinnostus lukemiseen on pohja paitsi huviksi myös hyödyksi lukemiselle. Mielestämme tekstinymmärtämisen opetuksen kehittämisen kannalta on kannustavaa se, että myös valtakunnallisen tason hankkeilla (esim. Luku-Suomi, ks. luku 3.5) on otettu huomioon lukemisen ilon säilyttämisen merkitys. Ylipäätään Suomessa valtakunnallisella tasolla kiinnitetään nykyisin enemmän huomiota lukutaidon kehittämistä, mikä näkyy mm. uudesta opetussuunnitelmien perusteista, joka on kokeiluluontoisesti käytössä vuosina 2003–2004.

Tutkimuksen alussa tavoitteenamme oli kartoittaa ja koota omaan malliimme opettajien käytännöllisiä tapoja tekstinymmärtämisen opettamisesta. Tutkimuksen kuluessa olemme kuitenkin huomanneet, että yksittäisiä harjoituksia tärkeämpiä ovat lukemisen ja tekstinymmärtämisen taustalla olevat asiat. Päädyimme tähän opettajien kertomien tekstinymmärtämisopetustapojen kirjavuuden vuoksi ja siksi, että ymmärsimme lukemisstrategioiden kattavan koko lukemisprosessin. Niinpä näissä tutkimuksemme tulos- ja pohdintaluvuissa olemme keskittyneet yksittäisten tekstinymmärtämisharjoitusten sijaan laajempiin tekijöihin kuten lukemis- ja ymmärtämisstrategioihin. Lisäksi olemme ymmärtäneet sen, että opettajan käyttämät harjoitukset ovat riippuvaisia mm. opettajan persoonasta ja koulutuksesta sekä koulun välineistä. Tekstinymmärtämisen opettamisen toimivan mallin tekeminen oli meille tärkeää, koska sen avulla olemme pystyneet mielestämme kokoamaan ja selkeyttämään ainakin itsellemme tekstinymmärtämisen ja sen opettamisen laajaa kokonaisuutta sekä kytkemään teorian ja käytännön toisiinsa. Mallimme vastaa tavoitteeseemme ja siitä käy ilmi se, mitä tutkimuksellamme haluamme sanoa.

Metodiin ja tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä ongelmia. Tutkimuksemme keskeisten johtopäätösten kokoaminen ei tapahtunut täysin ongelmitta. Metodimme, käsitekartta, osoittautui muutamien opettajien vastausten perusteella vaikeammaksi kuin olimme odottaneet. Mielestämme selkeästä ohjeistuksestamme huolimatta useat vastaukset olivat miellekarttoja käsitekarttojen sijaan. Miellekartoista puuttuivat linkkisanat, jolloin tulkintamme vaikeutui ja teimme kenties jopa virhetulkintoja. Toisaalta oli myös muutamia sellaisia opettajia, joille käsitekartan

tekeminen oli helppoa ja jotka kertomansa mukaan olisivat kokeneet esimerkiksi esseen kirjoittamisen työläämmäksi. Avoimet kysymykset olivat apu niille opettajille, jotka hahmottavat asioita jotenkin muuten kuin visuaalisesti (esimerkiksi assosiatiivisesti puhumalla), koska käsitekartta suosii järjestelmällisesti ja visuaalisesti hahmottavia henkilöitä. Tutkimukseemme vastaamatta jättäneet opettajat ovat kenties näitä assosiatiivisesti hahmottavia tai heidän vastaamattomuutensa syy on esimerkiksi kiire tai mielenkiinnon puute. Asian käsitteellisen haltuunoton vaikeus ei välttämättä johdu ainoastaan käsitekartasta, koska yleisesti muissakin tutkimuksissa, joissa on käytetty toisia menetelmiä, on vastaavia käsitteen määrittelymisen ongelmia. Asian haltuunotto voi olla kaikissa tutkimuksissa puutteellinen esimerkiksi siksi, että tutkittavan muisti voi pettää tai hän voi kaunistella ja vääristellä tietoja.

Saamiemme vastauksien määrässä ilmeni katoa verrattuna jakamiemme vastauslomakkeiden määrään. Opimme tästä, että suostumus tutkimukseen osallistumisesta olisi hyvä saada tutkittavilta itseltään vastausprosentin kasvattamiseksi. Meidän tutkimuksessamme saimme suostumuksen tutkimukseen rehtoreilta, jotka lupasivat tiedottaa tutkimuksestamme opettajille. Mutta onhan voinut käydä niin, että tieto ei ole kulkeutunut kaikille opettajille ennen kuin meidän jakaessamme tutkimuslomakkeet. Vastausten kerääminen toisenlaisella tutkimustilanteella (vastausten kerääminen yhtä aikaa kaikilta opettajilta) olisi myös voinut lisätä vastausten määrää. Käyttämällämme tavalla opettajat saivat kuitenkin haluamallaan hetkellä vastata omassa rauhassa.

Jos käsitekartan tekemisen jälkeen olisimme vielä haastatelleet opettajia, olisimme voineet syventää vastauksia ja tarkentaa tulkinnassa ilmenneitä aukkoja. Tällöin tutkimuksen luotettavuus olisi parantunut. Tutkimuksen olisi voinut suorittaa myös pelkällä haastattelulla, jolloin tutkimukseen olisi ollut ainakin kaksi erilaista näkökulmaa. Olisimme voineet valita sellaisia haastateltavia, jotka ovat perehtyneet tekstinyymmärtämiseen ja sen opettamiseen. Näin tehtynä tutkimustehtävämme olisi ollut erilainen. Tällöin olisimme tarkistaneet teorioiden paikkaansa pitävyyttä vertaamalla niitä opettajien vastauksiin. Sattumalta valituilta haastateltavilta olisimme kenties saaneet samanlaisia vastauksia kuin nyt, mutta vähemmän, koska haastateltavia olisi ollut pienempi määrä verrattuna tutkittaviemme määrään.

Jatkotutkimusmahdollisuuksia. Tutkimuksemme aikana aiheestamme nousi esiin muutamia kiinnostavia jatkotutkimusmahdollisuuksia. Tekstinyymmärtämistaidon vaatimukset ja tarve kasvavat ylemmillä luokilla (esim. 4.–6.

luokilla), jolloin oppilaalla on erityisesti reaaliaineissa paljon hyvinkin käsitteellisiä tekstejä luettavana ja opiskeltavana. Lukemisesta ja tekstinymmärtämisestä puhutaan kuitenkin enemmän alkuopetuksessa. Olisi kiinnostavaa tietää ylempien luokkien käytäntöjä tekstinymmärtämisen opetuksessa, koska tutkimuksemme yhteensä kahden viidennen ja kuudennen luokan opettajien vastauksissa tämä ei tullut ilmi. Kiinnitetäänkö tekstinymmärtämiseen enää huomiota opettamismielessä vai luotetaanko siihen, että oppilas hallitsee tekstinymmärtämistäidot aiempien vuosien kokemusten ja opetuksen perusteella?

Tutkimuksemme mukaan opettajien käsitystä tekstinymmärtämisestä ja sen opettamisen käytänteitä suuntaa opetettava luokka-aste. Olisi mielenkiintoista saada selville, tulisiko tämä sama jako esiin suuremmallakin aineistolla tutkittuna, missä luokka-asteet ja opettajien sukupuolet olisivat tasaisemmin jakaantuneina? Entä voisiko tästä edelleen päätellä opettajienoppaiden olevan liian määräävässä asemassa opettajien valintojen ohjaajina?

Lukemis- ja ymmärtämisstrategioiden toimivuuteen vaikuttanee opettajan yhtenäinen ja selkeä käsitys lukemisesta ja tekstinymmärtämisestä. Vai vaikuttaako? Olisi hyvä selvittää, onko opettajan tiivis käsitys tekstinymmärtämisestä olennainen asia opetustuloksissa vai saadaanko kantapään kautta opittuna tai asiaa sen enempää tiedostamatta vastaavia tuloksia? Onko teorioiden ymmärtämisestä siis käytännössä hyötyä? Entä saadaanko opetuksessa parempia tuloksia strategioita käyttämällä vai ei?

Käytännöllisten lukemisoppaiden vähäisyyden vuoksi olisi tärkeää saada opettajille lisää materiaalia tekstinymmärtämisen tehokasta opettamista varten. Eräs tarpeellinen jatkotutkimus olisikin analysoida luomamme mallin avulla oppi- ja harjoituskirjoja ja näin ilmaista olemassa olevien opetuskäytänteiden todellisuus ja taso mahdollisine puutteellisuuksineen. Näin saataisiin tietoa siitä, toteuttavatko oppi- ja harjoituskirjojen tehtävät lukemisen prosessiluonteisuutta aina ennakoinnista opitun arviointiin saakka? Jos näin ei ole, olisi hyödyllistä kehitellä entistä toimivampia tehtäviä lukemistoihin.

Tulevaisuuden tutkimuskohde meille itsellemme on testata luomaamme mallia. Ovatko meidän käsityksemme lukemisesta ja tekstinymmärtämisestä niin selkeitä, että osaamme käyttää lukemis- ja ymmärtämisstrategioita opetuksessamme? Entä onko mallimme niin toimiva ja laaja, että sen avulla osaamme kehittää omaa opetustamme ja opettaa oppilaille toimivan oppimisen välineen, jonka avulla he voivat jatkaa oppimistaan koulun ulkopuolella ja jälkeen? Mallimme tarpeellisena ja

välttämättömänä sisältönä ovat opettajien ilmaiset käytännölliset harjoitukset, joista suuret kiitokset kuuluvat heille. Tekstinymmärtämisestä ja sen vaikutuksista oppimiseen kiinnostuneina olemme valmiita kokeilemaan omien taitojemme riittävyyttä unohtamatta kuitenkin ikuisen oppimisen ja kehittymisen välttämättömyyttä ja ihanuutta urautumista vastaan.

LÄHTEET

- Ahoranta, V. 1999. Laatu parantamassa ja kestävä kehitys edistämässä peruskoulussa. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Arabsolghar, F. & Elkins, J. 2001. Teachers' expectations about students' use of reading strategies, knowledge and behaviour in Grades 3, 5 and 7. *Journal of Research in Reading* 24, 154–162.
- Arffman, I. & Brunell, V. 1989. Tekstin ymmärtäminen ja ymmärrettävyys peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 25.
- Aro, T. 2002. Luetun ymmärtämisen teoriaa ja harjoituksia. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Niilo Mäki instituutti.
- Blom, L., Linnakylä, P. & Takala, S. 1988. Tekstien avaaminen luokassa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 10.
- Bruer, J. T. 1994. Classroom Problems, School Culture, and Cognitive Research. Teoksessa McGilly, K. (toim.) *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*. Cambridge: The MIT Press, 273–290.
- Brunell, V. 1990. Läsning – en erfarenhetsbaserad transaktionsprocess. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) *Lukutaidon uudet ulottuvuudet*. Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B, teoriaa ja käytäntöä 61, 38–39.
- Engeström, Y. 1987. *Perustietoa opetuksesta*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Hakulinen, A. & Ojanen, J. 1993. *Kielitieteen ja fonetiikan termistöä*. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura.
- Hamilton, M. & Barton, D. 2001. Special Issue on Literacy, Home and Community. *Journal of Research in Reading* 24, 217–221.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Holopainen, E. 1996. Peruskoulun kolmasluokkalaisten kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja ymmärtämisvaikeudet. Jyväskylän yliopisto. Erityspedagogiikanlaitos. Tutkimuksia 59.

- Hämäläinen, S. 1987. Enemmän metatekstiä oppikirjoihin. *Kasvatus* 18, 191–199.
- Iiskala, T. 1999. Tiedätkö, että tiedät? Harjoituksia 3.– 6. -luokkalaisten oppilaiden metakognitioiden kehittämiseksi sanomalehtiopetuksessa. *Sanomalehtien liitto*.
- Johnson, A. 1998. What Exactly Are Comprehension Skills and How Do I Teach Them? *Reading* 32, 22–26.
- Julkunen, M.-L. 1993. Lukijaksi kasvaminen. Porvoo: WSOY.
- Julkunen, M.-L. 1997. Tie kirjallisuuteen. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 65.
- Karjalainen, R. 2000. Tekstinymmärtämisen kehittyminen ja kehittäminen peruskoulun ala-asteella. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 63.
- Kauppinen, A., Koskela, L., Mikkola, A.-M. & Valkonen, K. 1994. Äidinkieli. Käsikirja. Porvoo: WSOY.
- Kozminsky, E. & Kozminsky, L. 2001. How do general knowledge and reading strategies ability relate to reading comprehension of high school students at different educational levels? *Journal of Research in Reading* 24, 187–204.
- Lehmuskallio, K. 1983. Mitä lukeminen sisältää? Porvoo: WSOY.
- Lehtonen, H. 1998a. Lukemalla avaraan maailmaan. *Opetus* 2000. Juva: WSOY.
- Lehtonen, H. 1998b. Motivoivaa lukemista etsimässä. Teoksessa H. Lehtonen (toim.) *Lukemaan oppimisesta lukemalla oppimiseen*. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, A 13, 9–28.
- Leino, P. 2001. Hyvää suomea. Helsinki: Otava.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Linnakylä, P. 1988. Miten opitaan tekstistä. Ammattiopiskelijoiden tekstistä oppimisen arvioinnin taustaa. Osaraportti 1. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia* 17.
- Linnakylä, P. 1990. Lukutaito – valmiutta ja vapautta. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) *Lukutaidon uudet ulottuvuudet*. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä* 61, 1–23.
- Linnakylä, P. 1995. Lukutaidolla maailmankartalle: kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitos*.

- Linnakylä, P. 2002. Nuorten lukemisaktiivisuus ja lukuharrastus. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 141–166.
- Linnakylä, P. & Sulkunen, S. 2002. Millainen on suomalaisten nuorten lukutaito? Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–40.
- Luku-Suomi. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1;443;4160)
<URL:<http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1;443;4160>>. (Luettu 13.5.2003).
- Lundberg I. 1983. Språk och läsning. Stockholm: Liber Tryck.
- Lundberg, I. 1992. Språk och läsning. Stockholm: Svenskt Tryck.
- Marton, F. 1983. Beyond individual differences. *Educational Psychology*, 43, 289–304.
- Marton, F., Dahlgren, L., Svensson, L. & Säljö, R. 1980. Oppimisen ohjaaminen. Suomentanut Eeva Pilvinen. Espoo: Weilin & Göös.
- Matilainen, K. 1993. Peruskoululaisten kirjoittamisen hahmottamisstrategioiden kehittyminen ja kuvaus oppimisvaikeuksisten oppilaiden kirjoittamisen ja luetun ymmärtämisen strategioista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 5.
- Nykysuomen sanakirja S–Tr 1959. Porvoo: WSOY.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003–2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3–9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1–2. Opetushallitus.
- Puukari, S. 2003. Video Programmes as Learning Tools. Teaching the Gas Laws and Behaviour of Gases in Finnish and Canadian Senior High Schools. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social, Research 216.
- Pääkkönen, I. & Varis, M. 2000. Kriittinen lukutaito. Helsinki: Finn Lectura.
- Rauste-von Wright, M & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Saarinen, P. & Korkiakangas, M. 1997. Ihanaa vai pitkäveteistä. Lukeminen nuorten harrastuksena. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.

- Salembier, G. B. 1999. SCAN and RUN: A Reading Comprehension Strategy That Works. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 42, 386–394.
- Sarmavuori, K. 1992. Tekstistä oppiminen – oppiva lukeminen. Aikuisopiskelijoiden ja lukiolaisten prosessilukemiskokeiluja tieteiskirjallisuudesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A, 153.
- Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. 2001. Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. Opetus 2000. Juva: PS-kustannus.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä oy.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 5–6, 387–398.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Juva: WSOY.
- Vähäpassi, A. 1987. Tekstinymmärtäminen: tekstinymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 10.
- Väljjarvi J. & Linnakylä P. (toim.) 2002. Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P. & Reinikainen P. 2002. Tulevaisuuden osaaminen kestäväällä perustalla. Teoksessa J. Väljjarvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 191–202.
- Wiio, O. A. 1992. Viestinnän tutkimussuuntia. *Viestintätutkimuksen Seuran julkaisusarja n:o 12*.
- Wäre, M., Koskipää, R., Parvela, T. & Lemmetty, J. 1994. Iloinen äidinkieli 3. Opettajan opas, syksy. Espoo: Weilin&Göös.
- Wäre, M., Töllinen, M. & Koskipää, R. 2002. *Salainen kerho 3. Äidinkielen ja kirjallisuuden peruskirja*. Helsinki: WSOY.
- Åhlberg, M. 1990a. Käsitekarttatekniikka ja muut vastaavat graafiset tiedonesittämistekniikat opettajan ja oppilaiden työvälineinä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 30.

- Åhlberg, M. 1990b. Kasvattajille sopivien tutkimusmenetelmien ja –instrumenttien teoreettiset perusteet, tutkiminen ja kehittäminen elinikäisen kasvatuksen ja oppimisen näkökulmasta: KST-projektin tutkimussuunnitelma. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 31.
- Åhlberg, M. 2001. Käsitekartat tutkimusmenetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslomake

TEKSTINYMMÄRTÄMINEN JA SEN OPETTAMINEN

Mitä tekstinyymmärtäminen opettajien mielestä on ja miten he sitä opettavat?

Arvoisa luokanopettaja,

olemme kaksi luokanopettajaopinnoissa loppusuoralla olevaa opiskelijaa Jyväskylän yliopistosta. Teemme pro gradu -tutkielmaa tekstinyymmärtämisen opettamisesta. Aihe on mielestämme erittäin tärkeä, koska tekstinyymmärtäminen on pohja kaikelle tekstistä oppimiselle. Haluamme saada selville, miten ja millaisissa tilanteissa Te opettajat opettatte tekstinyymmärtämistä.

Tutkimme 1-6 -luokkien opettajia. Tutkimusmenetelmänämme on käsitekartta. Käsitekartta on graafinen tiedon esittämisen tekniikka, jota käytetään tietyn aihepiirin tietorakenteen kuvailuun. Tietorakenne on kokonaisuus, jossa havainnollistetaan aihepiirin (esim. tekstinyymmärtämisen) keskeisiä käsitteitä ja niiden välisiä suhteita lokeroiden ja linkkien avulla. Käsitekartassa **lokeroidut käsitteet** yhdistetään **nuolipäisillä linkeillä**. Nuolipäisessä linkissä on oltava **verbi**, jotta käsitteiden väliset suhteet ja suunnat saadaan selville (ks. kuvaa). Käsitekartta on eri asia kuin miellekartta (mind map), koska käsitekartassa käsitteet ovat hierarkkisesti jäsenyneitä eikä miellekartassa ole linkkisanoja. Ohessa on neljäsluokkalaisten oppilaan tekemä käsitekartta kompostista.



(Ahoranta V 1999. Laatu parantamassa ja kestävä kehitys edistämässä peruskoulussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.)

Pyytäisimme Teitä tekemään *kaksi käsitekarttaa*: toinen tekstinyymmärtämisestä ja toinen sen opettamisesta. Haluamme Teidän tekemän *omannäköiset* käsitekarttanne, ei mitään oppikirjamääritelmiä. Pohjat käsitekarttoille ovat seuraavilla sivuilla, joilla on myös apukysymyksiä käsitekarttojen tekemistä varten. Käsitekarttoissanne on suotavaa käsitellä *myös muita* kuin apukysymysten esittämiä näkökohtia. Kirjoittakaa siis kaikesta siitä, minkä koette liittyvän tekstinyymmärtämiseen ja sen opettamiseen. Tarvittaessa voitte jatkaa käsitekarttoja paperin toiselle puolelle. Toisen käsitekartan jälkeen on avoimia kysymyksiä, joihin vastaaminen on vapaaehtoista. Vastatkaa myös näihin avoimiin kysymyksiin siinä tapauksessa, että vastauksenne jää mielestänne pelkän käsitekartan muodossa vaillinaiseksi.

Palauttakaa täytetty tutkimuslomake oheiseen kirjekuoreen suljettuna pahvilaatikkoon, jossa lukee ”Tekstinyymmärtäminen ja sen opettaminen –tutkimus”. Toivomme, että palautatte tutkimukset viimeistään maanantaina 31.3.2003.

Tutkimus on ehdottoman luottamuksellinen, koska vain me käsittelemme vastauksianne. Vastauksenne esitetään pro gradu –tutkielmassamme nimettöminä ja ilman viitteitä koulusta, jossa työskentelette.

Suuret kiitokset vaivannäöstänne jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,

Hannamari Laitinen

Päivi Nuuhkarinen

TAUSTATIEDOT

Ympyröikää Teihin sopiva vaihtoehto.

1. Sukupuoli: mies
 nainen

2. Ikä: 20–29v
 30–39v
 40–49v
 50–59v
 60v–

3. Työkokemus opettajan ammatissa:
 0–5v
 6–15v
 16–25v
 yli 25v

4. Mitä luokkaa opettatte tällä hetkellä?

1.lk

2. lk

3. lk

4. lk

5. lk

6. lk

muu, mikä? _____

KÄSITEKARTTA 1 Mitä tekstinymmärtäminen *mielestänne* on?

Apukysymyksiä:

Mitä asioita tekstinymmärtämiseen liittyy?

Mistä se muodostuu?

Mikä siihen vaikuttaa?

Miten se liittyy lukemiseen, ymmärtämiseen ja oppimiseen?

ym.



TEKSTINYMMÄRTÄMINEN

KÄSITEKARTTA 2 Miten *Te* opettatte tekstinymmärtämistä?

Apukysymyksiä:

Miten valitsette luokassanne luettavat tekstit?

Miten harjoittelette tekstinymmärtämistä?

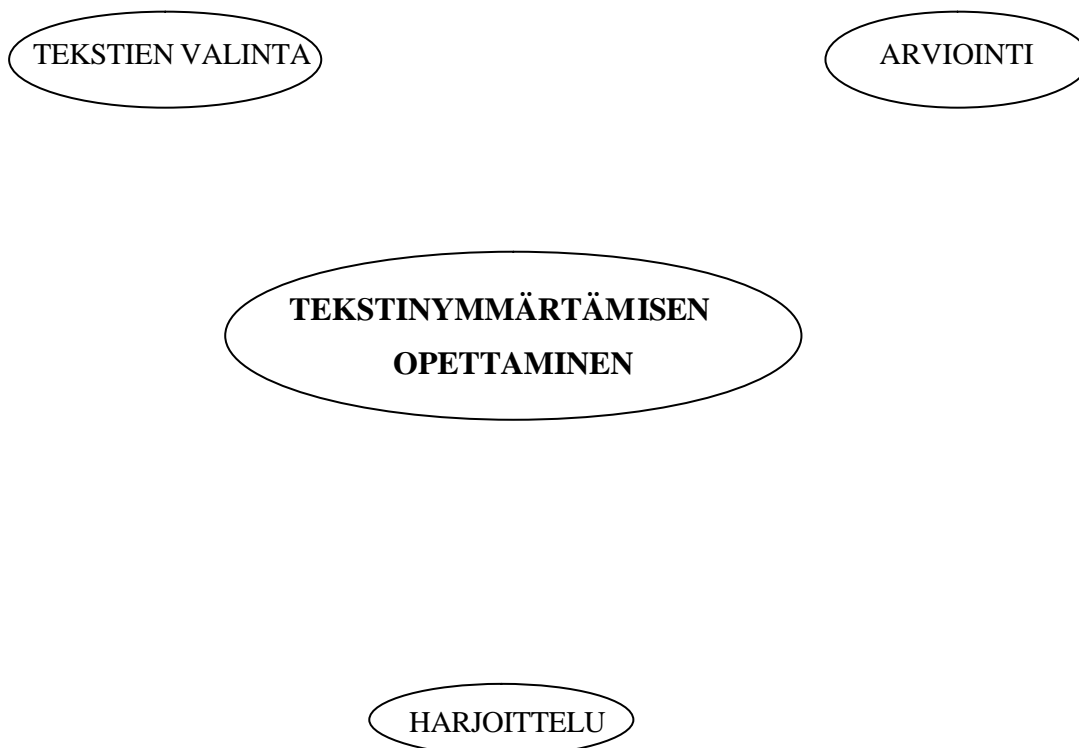
Esim. millaisia menetelmiä ja harjoituksia käytätte?

Missä lukemisen vaiheessa harjoittelette tekstinymmärtämistä (ennen lukemista, sen aikana ja/vai sen jälkeen)?

Miten arvioitte tekstinymmärtämistä?

ym.

Huom! Voit jatkaa oheista käsitekarttaa tai tehdä paperin toiselle puolelle täysin omannäköisesi kartan.



VAPAAEHTOISET AVOIMET KYSYMYKSET KÄSITEKARTTAAN 2

1. Luokassanne luettavat tekstit: Kuka ne valitsee? Millä perusteella? Millaisia ne ovat? ym.
2. Tekstinymmärtämisen harjoittelu luokassanne: Kuinka paljon harjoittelette? Millaisilla harjoituksilla? Missä tilanteissa? ym.
3. Tekstinymmärtämisen arviointi: Mitä arvioitte? Millaisin menetelmin? ym.

PALAUTE

Toivoisimme Teiltä palautetta näiden käsitekarttojen tekemisestä.

Oletteko tehnyt ennen käsitekarttoja? Millaisissa tilanteissa? Miltä tekeminen nyt tuntui? Saitteko mielestänne ilmaista kaiken haluamanne? Oliko käsitekartan tekeminen helppoa vai vaikeaa?

Haluatteko sanoa meille vielä jotain muuta?

Kiitos vastauksestanne!