

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä
lukemaan opettamisesta
Jonna Brandt & Eeva Heikkinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2014
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Brandt, Jonna & Heikkinen, Eeva 2014. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lukemaan opettamisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Ensimmäisten kouluvuosien tärkeimpiä tavoitteita on peruslukutaidon ja kirjoitustaidon oppiminen. Ilman näiden taitojen hallintaa yhteiskunnassa toimiminen on haasteellista. Tutkimuksemme tarkoituksena on saada tietoa siitä, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on lukemaan opettamisesta.

Tutkimuksemme aineisto koostuu Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajaopiskelijoiden kirjoitelmista. Aineisto on kerätty syksyllä 2013 äidinkielen ja kirjallisuuden luennolla. Tutkimuksemme osallistunut kohdejoukko koostui ensimmäisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoista maisteriopiskelijoihin. Tutkimuksemme on laadullinen fenomenografinen tutkimus, jossa lähestymme tutkimustehtäväämme seuraavan tutkimuskysymyksen kautta: Millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on lukemaan opettamisesta?

Tutkimuksemme tulokset voidaan tiivistää luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten analyysin pohjalta seuraavasti: 1) luokanopettajaopiskelijat pitävät lukemaan opettamista yhtenä tärkeimmistä ja vastuullisimmista tehtävistä, 2) luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä lukemaan opettaminen on mielenkiintoinen, mutta haasteellinen tehtävä, 3) luokanopettajaopiskelijat näkevät itsensä epävarmoina ja riittämättöminä lukemaan opettajina sekä luokanopettajaopiskelijat epäröivät, millaisia menetelmiä käyttävät lukemaan opettamisessa, 4) luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä kodilla on ratkaiseva merkitys lukemaan oppimisessa.

Avainsanat: luokanopettajaopiskelija, käsitys, lukemaan opettaminen, lukemaan oppiminen

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	LUKEMAAN JA KIRJOITTAMAAN OPETTAMISEN PROSESSI	7
2.1	Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen	7
2.1.1	Lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen menetelmät.....	7
2.1.2	Oppilaantuntemus	9
2.1.3	Motivaation merkitys lukemaan opettamisessa.....	9
2.1.4	Eriyttäminen lukemaan opettamisessa	12
2.1.5	Ilmapiirin ja vuorovaikutuksen merkitys lukemaan opettamisessa	13
2.1.6	Arviointi ja lukemaan oppiminen	14
2.2	Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen.....	16
2.2.1	Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen oppilaan näkökulmasta	16
2.2.2	Oppimisympäristöt.....	17
3	OPETTAJAN TOIMINTA LUKEMAAN OPETTAMISESSA.....	20
3.1	Opettajan toimintaan vaikuttavat tekijät lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen prosessissa	20
3.2	Luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet lukemaan ja kirjoittamaan opettamiseen.....	21
3.3	Opettajan työn merkittävyys lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa	23
3.3.1	Työn suunnittelu ja organisointi lukemaan opettamisessa....	24
3.3.2	Oppilaan oppimisen tukeminen lukemaan oppimisessa	25
3.3.3	Opettaja kirjallisuuteen innostajana	27

3.3.4	Kodin merkitys lukemaan oppimisessa – yhteistyö kodin kanssa.....	29
3.4	Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen merkitys yhteiskunnassa	30
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	33
4.1	Tutkimustehtävä	33
4.2	Tutkimuksen laadullisuus.....	33
4.3	Fenomenografia tutkimusmenetelmänä	35
4.4	Tutkimuksen aineisto	38
4.5	Tutkimusaineiston analyysi	38
4.6	Luotettavuus- ja eettisyystarkastelu.....	41
5	LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ LUKEMAAN OPETTAMISESTA	46
5.1	Opettajan roolin merkittävyys lukemaan opettamisessa	46
5.2	Opettajankoulutuksesta saatavat lukemaan opettamisen valmiudet	48
5.3	Lukemaan opettaminen haasteena.....	51
5.4	Lukemaan opettamiseen vaikuttavat tekijät.....	56
5.5	Kodin ja yhteiskunnan merkitys lukemaan opettamisessa.....	62
6	POHDINTA	66
	LÄHTEET	73

1 JOHDANTO

Ensimmäisten kouluvuosien tärkeimpiä tavoitteita on peruslukutaidon ja kirjoitustaidon oppiminen. Lukeminen on yhteiskunnassamme merkityksellinen taito, koska lukutaidottoman olisi hyvin vaikea hoitaa asioitaan nyky-yhteiskunnassa. Kaikilta edellytetään lukutaitoa, sillä ilman sitä kulttuurissamme ei voi tulla toimeen (Sarmavuori 2003, 16). Peruslukutaito koostuu kahdesta keskeisestä elementistä: ensiksi kirjoitetun kielen teknisestä lukemisen taidosta, jossa yhdistetään kirjaimia vastaavia äänneitä sanoiksi ja tunnistetaan kokonaisia sanahahmoja sekä toiseksi tekstin ymmärtämisen taidosta eli luetun ymmärtämisestä ja päättelystä. Kirjoittamisen tärkein funktio on ajatusten viestiminen kirjoitetussa muodossa. Tämä vaatii lukuisten erilaisten taitojen osaaamista ja yhdistämistä. Kirjoitusprosessiin kuuluvat kirjoittamisen suunnittelu, itse kirjoittaminen ja sen tarkastelu. (Lerkkanen 2006, 10–15.)

Olemme molemmat aiemmalta koulutukseltamme lastentarhanopettajia. Koulutuksemme sisälsi kurssin lastenkirjallisuudesta, joka herätti meissä mielenkiintoa aihetta kohtaan. Kiinnostus lukemisen merkitykseen heräsi jo kandidaatin tutkielmia tehdessämme ja molempien kandidaatin tutkielmat käsittelivät lastenkirjallisuutta. Valmistumisen jälkeisessä työelämässä olemme huomanneet lastenkirjallisuuden tärkeyden ja merkityksen lapsille. Työssämme olemme molemmat käyttäneet kirjallisuutta ja lukeneet lapsille monipuolisesti päivittäin. Ajatuksena on ollut herätellä lasten mielenkiinto lukemista ja kirjoitettua kieltä kohtaan.

Pro gradu -tutkielmassamme keskitymme lukutaitoon ja tutkimme luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lukemaan opettamisesta. Kansainvälisten oppimistulosten arviointihankkeen PISA:n tulokset osoittavat, että suomalaisten nuorten lukutaito on maailman huipputasoa ja nuorten väliset erot lukutaidossa ovat verraten pieniä. Menestystä on selitetty muuan muassa hyvällä lukemisen motivaatiolla ja harrastaneisuudella, peruskoulutuksen ja opettajan-koulutuksen korkealla tasolla, lukemismyönteisellä kulttuurilla, tietoverkkojen

ja sähköisen viestinnän käyttöaktiivisuudella, hyvillä opiskelustrategioilla sekä opettajan ja vanhempien tuella (Lerikkanen 2006, 5).

Pro gradu -tutkielmamme aihe on ajankohtainen, sillä tulevissa vuoden 2016 valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2016, Luonnos 4.11.2012) puhutaan monilukutaidosta, jonka oppiminen läpäisee kaikki oppiaineet ja jatkuu läpi peruskoulun ja koko elämän. Äidinkielen ja kirjallisuuden tehtävänä on saada oppilaat kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta ja vuorovaikutuksesta sekä kehittää suunnitelmallisesti kieleen pohjautuvia opiskelu- ja vuorovaikutustaitoja. Äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteena on myös rakentaa oppilaan identiteettiä ja itsetuntoa. (POPS 2004, 46.)

Keräsimme tutkimusaineistomme syksyllä 2013 Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajaopiskelijoilta. Pyysimme opiskelijoita kirjoittamaan äidinkielen ja kirjallisuuden luennon yhteydessä omia käsityksiään lukemaan opettamisesta. Olemme toteuttaneet tutkimuksemme laadullisena fenomenografisena tutkimuksena.

Avaamme tutkimuksemme teoreettista pohjaa luvuissa kaksi ja kolme. Luvussa kaksi avaamme lukemaan opettamisen ja oppimisen keskeisiä käsitteitä sekä muun muassa oppilaantuntemuksen, motivaation ja ilmapiirin merkityksestä lukemaan opettamisen prosessissa. Luvussa kolme puolestaan käsittelemme opettajan toimintaa ja merkitystä sekä muun muassa kodin ja yhteiskunnan vaatimuksia ja odotuksia lukemaan oppimisessa.

Neljännessä luvussa esittelemme tutkimustehtävän. Lisäksi käymme läpi tutkimuksemme laadullisuutta, tutkimuksemme toteutusta, tutkimusaineiston analyysia sekä arvioimme tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

Luvussa viisi esittelemme tutkimuksemme tulokset. Olemme rakentaneet luvun keräämämme aineiston, tulkintamme ja teorian vuoropuheluksi. Aineistosta nostetut luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset on kursivoitu ja sisennetty tulososioon. Pohdintaluvussa nostamme uudelleen tarkasteluun tutkimuksemme keskeiset tulokset ja teemme yhteenvedon luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä lukemaan opettamisesta.

2 LUKEMAAN JA KIRJOITTAMAAN OPETTAMISEN PROSESSI

”Lukemaan oppiminen on lapselle merkityksellinen tapahtuma ja eräänlainen käännekohta elämässä, sillä länsimaisessa kulttuurissa lukutaito on osa aikuisuuteen kasvamista” (Koponen 2006, 32).

Lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen prosessilla on laaja merkitys ihmisille, kulttuurille ja yhteiskunnalle. Näiden taitojen saavuttamista pidetään koulun perustehtävänä. Opettajan hyvän ammattitaidon vaatimukseen puolestaan kuuluu kyky opettaa kaikki lapset lukemaan. Seuraavissa luvuissa teoreettinen viitekehys muodostuu lukemaan ja kirjoittamaan opettamiseen ja oppimiseen vaikuttavista tekijöistä, sen pedagogiikasta ja didaktiikasta.

2.1 Lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen

”Lukemaan opettaminen tulisi lähteä siitä, mitä lapset jo lukemisesta ja kirjoittamisesta osaavat, ja yhdistää uuden opettelu heitä kiinnostaviin asioihin jakamalla tietoja, taitoja ja kokemuksia ryhmässä... Kirjaimen tunnistamista ja kirjain-äännevastaavuuden opettelua seuraa luontevasti kirjainmuodon harjoittelu.” (Lerikkanen 2006, 76, 131.)

2.1.1 Lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen menetelmät

Lerkkasen (2006, 59) mukaan lukemaan opettamisen menetelmät jaetaan kahteen päätyyppiin: synteettisiin ja analyttisiin menetelmiin. Synteettiset menetelmät rakentuvat pääasiassa suomen kielen rakenteen ja lapsen kielen kehityksen teorian pohjalta. Analyttiset menetelmät perustuvat epäsäännöllisten kielten rakenteeseen ja lukutaidon sukeutumisen teoriaan, jonka mukaan oppimista

tapahtuu, kun lapsi aktiivisesti tutkii maailmaa ja rakentaa merkityksiä. (ks. myös Eskelä-Haapanen 2006, 56; Kyröläinen 1999, 192; Lehmuskallio 1983, 172–176.) Näiden kahden menetelmän lisäksi on olemassa lukemaan opettamisen sekamenetelmiä, joissa yhdistetään niin synteettisten kuin analyyttisten menetelmien piirteitä (Sarmavuori 2007, 72).

Synteettisillä menetelmillä on pitkä historia suomalaisessa koulussa ja niitä käytetään edelleen lukemaan opettamisen menetelminä. Synteettisissä lukemaan opettamisen menetelmissä edetään kielen pienistä osista kohti suurempia kokonaisuuksia. Synteettiset menetelmät sopivat säännönmukaiseen suomenkielen opetukseen, jossa kirjoitus on hyvin lähellä puhuttua kieltä. Synteettisiin menetelmiin kuuluvat kirjaintavausmenetelmä, äännetavausmenetelmä, liukumismenetelmä, oivallusmenetelmä ja KÄTS-menetelmä (Kirjain, Äänne, Tavu ja Sana). Opettajan käyttämät synteettiset menetelmät ohjaavat tarkkaan lukemiseen ja niiden avulla saavutetaan nopeasti mekaaninen peruslukutaito. Toisaalta synteettiset menetelmät ovat puuduttavan teknisiä, sillä niissä toistuu samanlainen mekaaninen harjoittelu ja oppilaiden motivaation ylläpitäminen voi olla haasteellista. (Lerikkanen 2006, 60; Kyröläinen 1999, 193–199; Lehmuskallio 1983, 172.)

Analyyttisissä menetelmissä lukemisessa edetään kokonaisuuksista kohti kielen pienempiä yksiköitä. Analyyttisiä menetelmiä ovat kokosanamenetelmä, Domanin menetelmä, lause-menetelmä ja LPP-menetelmä (Lukemaan Puheen Perusteella). Analyyttisiä menetelmiä käyttävän opettajan tulee huomioida, että oppilaat ymmärtävät kirjain-äännevastaavuuden, sillä suomen kielessä tällä on merkitystä kirjoittamaan oppimisessa. Toisaalta synteettisiin menetelmiin verrattuna analyyttiset menetelmät lisäävät ja pitävät paremmin yllä oppilaiden motivaatiota lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. (Lerikkanen 2006, 66–67; Kyröläinen 1999, 200–206; Lehmuskallio 1983, 173–175.)

Opettajan on hyvä tuntea sekä synteettisten että analyyttisten lukemaan opettamisen menetelmien perusperiaatteet sekä lukemaan oppimisen edellytykset huolimatta siitä, mitä menetelmää hän itse opetuksessaan käyttää. Merkityksellistä on se, mitä ja miten opetetaan. (Koponen 2006, 59.)

2.1.2 Oppilaantuntemus

Opettajan tulee tuntea oppilaidensa koko elämämaailma sekä ikäkausi, jolla oppilaat kulloinkin ovat. Tällaisen oppilaantuntemuksen kautta opettajalla on mahdollisuus vastata niihin haasteisiin, joita lapsen kielellisen kehittymisen tukeminen häneltä edellyttää. (Eskelä-Haapanen 2006, 47.)

Opettaja toimii työssään aina myös kasvattajana, jolloin oppilaantuntemuksen osuus korostuu. Mitä parempi oppilaantuntemus opettajalla on, sitä paremmin hän pystyy toimimaan oppilaidensa ohjaajana. Oppilaantuntemus myös lisääntyy sitä mukaa, mitä enemmän opettaja kuuntelee oppilaitaan ja seuraa heidän lukijaksi kasvamistaan. (Linna 1999, 104–106.) Oppilaantuntemuksessa olennaista on yksilöllisten tarpeiden huomioiminen opetuksessa. Opettaja voi säädellä oppilasaineksen mukaan opetukseen ja oppimiseen käytettävää aikaa, oppiaineksen syvyyttä ja laajuutta, menetelmiä tai materiaaleja sekä organisointia. Aloittelevalle lukijalle riittää esimerkiksi lyhyempi lukuläksy, kun taas taitava lukija voi lukea samassa ajassa paljon enemmän. (Lerkkanen 2006, 124–125.)

Keskustelun avulla opettaja oppii puolestaan tietämään, millaiset asiat kiinnostavat hänen oppilaitaan ja mitä oppilaat ajattelevat kulloisestakin asiasta. Oppilaiden persoonallisuuksien huomioiminen ja heidän kiinnostuksen kohteidensa tiedostaminen auttaa opettajaa tarjoamaan oppilailleen heitä kiinnostavaa kirjallisuutta. (Linna 1999, 104–106.)

2.1.3 Motivaation merkitys lukemaan opettamisessa

Motivaatiolla on keskeinen asema lukemisessa. Lehtosen (1998) mukaan motivaatio vaikuttaa vahvasti lukijan aktiivisuuden suuntaamiseen, toiminnan panostamiseen sekä kestävyYTEEN. Sitoutunut lukija on motivoitunut. Motiivit lukemiseen voivat olla erilaisia, kuten ajanviete tai tiedonhalu, mutta yhteistä on niiden pysyvyys. Lukutaitoon sitoutuminen on lapselle merkitsevä askel kohti itseohjautuvuutta, sillä sitoutunut lukija lukee ja kirjoittaa omien henkilökohtaisten tarpeidensa ja syidensä vuoksi. (Lehtonen 1998, 16–20.)

Motivaatio-käsitteen ymmärtäminen edellyttää myös intentio-käsitteen ymmärtämistä ja sisäistämistä. Bymanin (2002) mukaan ihminen on motivoitunut silloin, kun hänellä on jokin intentio. Toisin sanoen hänen toiminnallaan on jokin tavoite tai päämäärä. Intentiossa ihmisellä on sekä intressi että keinot tavoitella päämäärää. (Byman 2002, 26.)

Motivaatiolla on tärkeä merkitys oppimistapahtumassa. Oppimismotivaation jäsentelyn kannalta monet tutkijat ovat pitäneet hyödyllisenä opiskelumotivaation jakamista sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. (Byman 2002, 27.) Motivoitunutta oppimista, joka perustuu vapaaehtoisuuteen ilman velvollisuuksia ja palkkioita, sanotaan sisäiseksi motivaatioksi. Tässä itsessään opetettava tieto ja asia motivoivat oppijaa. Kun oppija on sisäisesti motivoitunut, hän on utelias ja innokas etsimään uutta tietoa ja liittämään sitä aiemmin oppimaansa tietoon. Sisäisesti motivoitunut oppilas keskittyy opetettavaan asiaan ja sitoutuu oppimistapahtumaan. Myös oppimisesta saatu myönteinen palaute lisää motivaatiota. Kielteisestä palautteesta oppilas saattaa puolestaan joutua tunnustamaan oman epäpätevyytensä. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 14–20.)

Ulkoinen motivaatio nähdään osittain sisäisen motivaation vastakohtana. Siinä päämäärä on muualla kuin itse oppimisessa. Päämääränä voi olla esimerkiksi opeteltavasta aiheesta saatava arvosana. Ulkoisesti motivoitunut oppilas ei ole itse niinkään kiinnostunut opeteltavasta aiheesta, vaan hän opiskelee esimerkiksi jonkun tai muiden vaatimuksesta. (Byman 2002, 31–32.) Kotona lapsen vanhemmilla saattaa olla toive, että lapsi oppisi pian lukemaan, mutta lapsella itsellään ei ole välttämättä tässä vaiheessa lainkaan kiinnostusta lukemista kohtaan. Tällöin puhutaan ulkoisesta motivaatiosta. Harjoittelun, positiivisen palautteen ja ajan myötä lapsi saattaa ymmärtää ja arvostaa oppimaansa lukemisen taitoa. Tällöin hänen sisäinen motivaationsa asiaa kohtaan voi kasvaa.

Ensimmäisen luokkansa aloittavat oppilaat ovat useimmiten innokkaita ja motivoituneita koululaisia. Lerkkanen (2006, 42) esittelee Heleniuksen tekemän tutkimuksen tuloksia, joista ilmenee, että huolimatta ensimmäisen luokan oppilaiden lukutaidon edistymisen erilaisuudesta syyslukukauden aikana, heillä ei havaittu olevan kovinkaan suuria eroja lukemaan opetteluun liittyvässä moti-

vaatiossa. Mikäli oppilaan lukutaidon oppiminen ei kuitenkaan edistynyt samassa tahdissa kuin muiden luokkatovereiden, pettymyksen tunteet alkoivat vähitellen vaikuttaa lukemisen harjoittelumotivaatioon.

Lerkkasen (2006) mukaan motivaation osatekijöitä on kolme: minäkuva, työskentelytavat ja mieltymykset. Minäkuvalla tarkoitetaan lapsen kuvaa itsestään oppijana. Siihen, miten lapsen lukemisen taidot kehittyvät, vaikuttavat hänen omat näkemyksensä ja uskomuksensa itsestään lukijana. Toisin sanoen lapsen näkemys omasta itsestään lukijana vaikuttaa lapsen motivaatioon lukea. Työskentelytavat puolestaan tulevat esiin oppilaan tavassa toimia ja ajatella hänen kohdatessaan haasteita. Minäkuva vaikuttaa oppimistuloksiin työskentelytapojen kautta. Työskentelytavoilla taas nähdään olevan yhteys koulumenestykseen. Kolmas motivaation osatekijä on mieltymykset eli arvostus ja kiinnostus suoritettavaa tehtävää kohtaan. Nämä vaikuttavat oppilaan sitoutumiseen. Oppimistilanteisiin sitoutuminen vaatii uskoa omaan kykyihin sekä opittavan asian kokemista mielekkäänä. (ks. myös Salovaara & Honkonen 2011, 114–115.)

Opettajalla nähdään olevan suuri merkitys oppilaiden motivaation herättäjänä ja ylläpitäjänä. Oppimista tukevissa toimenpiteissä opettajan tulee huomioida lasten oppijaminäkuva, oppimista koskevat uskomukset sekä kunkin oppilaan tapa kohdata erilaisia oppimistilanteita. Jos esimerkiksi lukemistilanteet tai tehtävät ovat oppilaalle liian haastavia, oppilaan epäonnistuminen on todennäköistä. Tällöin epäonnistuminen vahvistaa kielteistä oppijaminäkuvaa. Sitä vastoin oppimistilanteessa, jossa tehtävät ovat oppilaalle liian helppoja, oppilas ei saa mielihyvää osaamisestaan. Ponnisteluja ja panostamista vaativasta oppimistilanteesta oppilas voi saada palautetta, joka vahvistaisi hänen myönteistä oppijaminäkuvansa. (Lerkkänen 2006, 45–46; Salovaara & Honkonen 2011, 114–115.)

Opettajan tulee ohjata oppilaita hyödyntämään erilaisia työskentelytapoja. Opettajan tulee myös valmistaa oppilaita pitkäjänteiseen harjoitteluun sekä pienten konkreettisten tavoitteiden asetteluun. Näiden avulla opettaja voi ohjata oppilasta jäsentämään lukemisen oppimisen prosessia sekä vahvistaa oppi-

laan ymmärrystä harjoittelun merkityksestä lukutaidon kehittymiselle. (Lerkanen 2006, 45–46.)

Opettajan on hyvä olla tietoinen oppilaidensa kiinnostuksen kohteista sekä huomioida ne opetusta suunnitellessaan, sillä niiden avulla opettajalla on mahdollisuus pitää yllä oppilaiden mielenkiintoa opetettavaa asiaa kohtaan. Lapsia kiinnostavat asiat ja aiheet ohjaavat heitä tehtäväsuuntautuneeseen toimintaan sekä lisäävät oppilaiden motivaatiota harjoitella vaikeitakin asioita. (Lerkanen 2006, 47; Uusikylä & Atjonen 2005, 118.)

2.1.4 Eriyttäminen lukemaan opettamisessa

Oppilaiden lukemisen taidoissa voi olla suuriakin eroja. Vaikka oppilas osaisikin jo lukea, hänellä saattaa olla silti vaikeuksia esimerkiksi luetun ymmärtämisessä. Näissä tilanteissa opettajan tulee kartoittaa oppilaiden taidot ja eriyttää opetusta sen mukaan. (Sarmavuori 2003, 76.) Opetuksen eriyttäminen tarkoittaa sitä, että opettaja ottaa huomioon oppilaidensa yksilölliset tarpeet, erilaiset oppimisedellytykset ja erilaisen edistymisen oppimisessa muokkaamalla ja uudelleen järjestämällä opetustaan luokassa. Opetuksen eriyttäminen luokassa on ensisijainen toimenpide, kun vastataan oppilaiden taitojen ja oppimisen edistymistahdin erilaisuuteen. (Lerkanen 2006, 124.)

Eriyttämällä nähdään olevan tärkeä merkitys sekä taitojen oppimisessa että oppilaiden motivaation suhteen. Oppilaille, joille lukemaan oppiminen on haastavampaa, eriyttäminen antaa mahdollisuuden edistyä perusasioissa hitaampaan tahtiin. Puolestaan jo lukeville oppilaille se mahdollistaa oppia lisää. Näissä oppimistilanteissa opetusta eriytetään siis alaspäin ja ylöspäin. (Lerkanen 2006, 124–125.)

Ajallisessa eriyttämisessä opettaja säätelee tehtävien tekoon käytettävää aikaa oppilaiden tarpeiden mukaan. Oppiaineksen laajuutta, eli esimerkiksi luettavan tekstin määrää, on myös hyvä säädellä vastaamaan oppilaiden taitoja. Lisäksi muilla eriyttävillä materiaaleilla, kuten erilaisilla oppimista tukevilla

tehtävillä ja oppimisleikillä voidaan tarjota oppilaille heidän osaamistaan vastaavia harjoitteita. (Lerikkanen 2006, 125.)

2.1.5 Ilmapiirin ja vuorovaikutuksen merkitys lukemaan opettamisessa

Lasta ympäröivän maailman tarjoamat myönteiset vuorovaikutustilanteet luovat lapselle tasapainoisen tunne-elämän. Tällä on yhteys lapsen kielen kehittymiseen. Yhdessä käyty keskustelut, lapselle lukeminen ja monipuolisen kirjallisuuden tarjoaminen ovat tärkeitä lukemaan oppimiselle. Oppilaan ja opettajan tavoitteelliset vuorovaikutustilanteet ovat lapsen kielelliselle kehitykselle merkittäviä. (Eskelä-Haapanen 2006, 47.)

Aikuisen ja lapsen vuorovaikutus on parhaimmillaan yhteistoimintaa, jossa osallistujat oppivat sekä toisiltaan että vaikuttavat toisiinsa. Yhteistoiminnassa eli kollaboraatiossa kieli on keskeisessä asemassa. Keskustelemalla toisten kanssa lapsi kehittää tietoisuuttaan omasta kielestä ja ajattelusta. Hän konstruoi tietojaan yksilöllisesti muiden yhteisön jäsenten vaikutuksesta. Ryhmässä oppiminen edistää yksilön oppimista. (Mäkinen 2002, 105–107.) Opetus on puolestaan sitä, mitä tapahtuu opettajan ja oppilaiden välillä luokkahuoneissa ja mitä tapahtuu useissa yhteyksissä sekä erilaisissa oppilasryhmissä. (Kiiveri 2006, 86.)

Kiiverin (2006, 86) mukaan kaikenlainen oppiminen koulussa, kuten myös lukemaan oppiminen, riippuu opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta. Lapsi oppii vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja kirjallisen ympäristön kanssa ymmärtämään kirjoitusjärjestelmän periaatteita ja kirjainäännevastaavuuksia (Aho 2002, 30). Opetus puolestaan pitää sisällään muun muassa opettajan puhetta ja opetuksessa käytettävää keskustelua sekä kerronaa, draamaa ja oppilaiden lukemista ja kirjoittamista (Kiiveri 2006, 86).

Luokkahuoneessa käytävät keskustelut ovat merkityksellisen tärkeitä. Keskustelut ja puhe toimivat kommunikaation välineinä, kuten myös sosiaalisen vuorovaikutuksen, tunteiden ilmaisun ja oppimisen välineinä. Luokassa keskustellaan, kysellään, kuunnellaan itseä ja muita, kuunnellaan kertomuksia

sekä tarinoita – samalla omia ajatuksia järjestäen ja uutta oppien. (Kiiveri 2006, 88.)

Lukemaan oppiminen on oppilaalle jännittävää. Tällöin on tärkeää, että luokassa vallitsee turvallinen ja salliva ilmapiiri. Lukemaan oppimisen onnistunut ja myönteinen alku on erittäin merkityksellinen kaikelle kehitykselle ja oppimiselle (Lehtonen 1998, 5). Luokassa on hyvä ilmapiiri, kun oppilaat tuntevat keskinäistä yhteenkuuluvuutta ja vetovoimaa, sekä sitoutuvat ryhmään ja osallistuvat aktiivisesti ryhmän toimintaan. Myönteinen ilmapiiri syntyy, kun oppilaat viihtyvät ja välittävät toinen toisistaan, ovat avoimia, kunnioittavat toisiaan ja kommunikoivat runsaasti keskenään. (Laine 1999, 70–71.) Luokan kannustava ja erilaisuuden hyväksyvä ilmapiiri on tärkeä, jotta kaikki rohkaistuvat ilmaisemaan itseään niin suullisesti kuin kirjallisestikin (Lerikkanen 2006, 126). Ihanteena on avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jonka ylläpitämisestä vastuu kuuluu sekä opettajalle että oppilaille (Aho 2002, 30).

2.1.6 Arviointi ja lukemaan oppiminen

Oppilasarvioinnin tehtävänä on tukea ja ohjata oppilasta myönteisellä tavalla sekä kannustaa häntä opinnoissaan, edistää oppilaan kasvua opetussuunnitelman tavoitteiden suunnassa sekä vahvistaa oppilaan itsetuntoa. Alkuopetuksessa, jossa pääpainona on lukemaan oppiminen, on tärkeää, että oppilas saa onnistuneita lukukokemuksia, jotka auttavat häntä kehittymään lukijana. Arvioinnin avulla pyritään antamaan oppilaille välineitä minäkuvan rakentamiseen. Jotta arviointipalaute tukisi oppilaan kehitystä itsensä tuntevaksi ja hyväksyväksi ihmiseksi, sen tulee olla Ihmeen (2009) mukaan yksilöllistä, totuudenmukaista ja monipuolista. Arvioinnin tulee aina kohdistua oppimisprosessiin sekä tuotokseen ja lopputulokseen. Arviointi ei saa siis kohdistua oppilaan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Ihanteellista olisi, että arviointitilanteet olisivat samalla oppimistilanteita, joissa syntyy myönteisiä oppimiskokemuksia. (Ihme 2009, 17.) Selkeä tieto oppimisen tavoitteista, opetusjärjestelyistä ja arvioinnista herättää luottamusta ja poistaa epäoikeudenmukaisen kohtelun pelkoa (Koppi-

nen, Korpinen & Pollari 1994, 25). Jo koulun alkaessa oppilaiden kanssa on hyvä keskustella lukutaidon merkittävydestä, jotta he ymmärtävät, miksi lukutaidon saavuttaminen on tärkeää.

Diagnostisella arvioinnilla selvitetään oppilaiden lähtötaso ennen opetusta. Lukemaan oppimisen lähtötason mittauksessa selviää oppilaiden yleinen kirjainten ja äänteiden tunnistamisen sekä lukutaidon taso ja oppilaiden väliset erot. Formatiivinen arviointi puolestaan on jatkuvaa. Sitä tehdään jatkuvasti opetusjakson aikana. Formatiivisen arvioinnin avulla opettaja pystyy parhaiten suunnittelemaan opetustaan; hän saa tietoa oppilaidensa osaamisesta ja voi tätä kautta kiinnittää huomiota niihin osa-alueisiin, joihin oppilas tarvitsee apua ja tukea. Opetusjakson päätyttyä seuraa summatiivinen arviointi, jossa opettaja arvioi, onko lukemaan oppimiselle asetetut tavoitteet saavutettu. (Uusikylä & Atjonen 2005, 202; Sarmavuori 2003, 228–229.)

Ensimmäisellä luokalla arvioinnin pääpaino on peruslukutaidon ja kirjoitustaidon saavuttamisessa. Toisella luokalla painopiste siirtyy ymmärtävään lukutaitoon ja tuottavaan kirjoittamiseen. Luku- ja kirjoitustaidon väliarvioinnilla ja päättöarvioinnissa arvioidaan lukukauden tai koko lukuvuoden aikana opittuja taitoja. Alkuopetuksen väli- ja päättöarvioinnissa arvioidaan yleisimmin lukutarkkuutta, lukunopeutta sekä luetun ymmärtämistä. Kirjoitustaidosta arvioidaan puolestaan alku- tai loppuäänteiden tunnistamista, tavujen ja sanojen oikeinkirjoitusta sekä tuottavaa kirjoittamista. Opettajan tehtävä on arvioida oppilaan taitojen edistymistä, hänen taitotasoaan ja osaamistaan suhteessa luku- ja kirjoitustaidon tavoitteisiin. (Lerikkanen 2006, 147–149.)

Oppilaiden itsearvioinnilla on oppimistapahtumassa myös tärkeä merkitys. Lukuvuoden aikana oppilaat tekevät säännöllisesti itsearviointia. Itsearvioinnin avulla oppilaat tunnistavat oman osaamisensa sekä omat vahvuutensa. Lerkkasen (2006, 149) mukaan itsearviointi voi parhaimmillaan tukea lapsen luottamusta omaan kykyynsä oppia lukemista ja kirjoittamista.

2.2 Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen

”Lukeminen – jo kirjoitetun tekstin hahmottaminen – ja kirjoittaminen – itse kirjoitetun kielen symbolien tuottaminen – ovat viestintää merkkien välityksellä” (Pentikäinen 2006, 107).

2.2.1 Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen oppilaan näkökulmasta

Koulussa puhe toimii opetuksen ja oppimisen välineenä. Tällöin kielen merkitys korostuu. Kieli määritellään tavallisimmin esittävien merkkien eli symbolien järjestelmäksi. Puhe on kuitenkin erilaista kuin kirjoitus. Niin puhutun kuin kirjoitetun kielen omaksumista pidetään merkittävimpänä sosiaalis-kognitiivisena muutoksena lapsuudessa. Toisaalta kieli taas edustaa lapsen kehittyvän maailmankuvan osia ja sen kautta lapsi voi välittää muille erilaisia viestejään. (Kiiveri 2006, 45–47.)

Kouluikään mennessä useimmat lapset hallitsevat oman äidinkieltensä äänteet ja keskeisimmät kieliopilliset rakenteet. He osaavat käyttää kieltä vastavuoroisesti ja eri tarkoituksiin. Koulun aloitusvaiheessa kielellisen kehitystason merkityksellisiä osa-alueita ovat sanavarasto, lauserakenteen hallinta ja selkeä artikulaatio. Tärkeää on myös kielellisten käsitteiden hallinta ja kielellinen tietoisuus. (Kiiveri 2006, 46–47.) Kielellinen tietoisuus tarkoittaa tilannetta, jolloin lapsi tietoisesti käyttää tietoa itse kielestä ja sen muodoista sekä pohtii kieltä ja on kiinnostunut erilaisista painetuista materiaaleista. Lapsi myös huomaa eron puhutun ja kirjoitetun kielen välillä. (Kohonen & Eskelä-Haapanen 2006, 24; Mattingly 1972, 138–141.) Luku- ja kirjoitustaidon oppiminen nähdään rakentuvan ensisijaisesti puhutun kielen perustalle (Kiiveri 2006, 46–47).

Kielellinen tietoisuus jaetaan fonologiseen, morfologiseen, syntaktiseen, semanttiseen ja pragmaattiseen tietoisuuteen. Fonologinen tietoisuus on kyky ymmärtää puhutun kielen koostuvan sanaa pienemmistä yksiköistä. (Kiiveri 2006, 49; Mäkinen 2002, 37.) Morfologinen tietoisuus on tietoisuutta sanojen

muoto-opista, syntaktinen tietoisuus tietoisuutta lauserakenteista, semanttinen tietoisuus tietoisuutta sanojen merkityksestä ja pragmaattinen tietoisuus puolestaan tietoisuutta siitä, miten kieltä käytetään. Nykytutkimusten mukaan fonologista tietoisuutta pidetään lukemaan oppimisen yhtenä perusedellytyksenä. (Koponen 2006, 39.) Toisin sanoen luku- ja kirjoitustaidon oppimisen edellytyksenä on, että lapsi ymmärtää ja on tietoinen kirjainten ja niiden äänteiden vastaavuuksista (Kiiveri 2006, 49; Koponen 2006, 38–40).

Kiiveri (2006, 50) mukailee Poskipartaa ja Niemeä ilmaistessaan, että tietoisuus kirjoitetusta kielestä kehittyy ikään kuin luonnostaan, jos lapselle lue-taan ja lapsi seuraa lukemista. Lukemisen yhteydessä lapsi oppii kirjaimet. Tietoisuus äänteistä puolestaan merkitsee lapsen kykyä kuulla sanojen pituus, niiden tavut, sanojen ensimmäiset tai viimeiset äänteet, ottaa pois näitä kyseisiä äänteitä tai korvata ne jollain toisella äänteellä sekä yhdistää äänteitä sanoiksi. Lapsi, joka hallitsee kaikki nämä tehtävät, on valmis lukemaan. Kiiveri (2006, 50) kirjoittaa, että tätä kielellistä tietoisuutta pidetään aloittelevan lukijan perustaitona, siltana puheesta lukemiseen ja kirjoittamiseen.

2.2.2 Oppimisympäristöt

Oppimisympäristö on käsite, joka voidaan määritellä monella tapaa. Oppimisympäristöstä puhuttaessa tarkastellaan muun muassa ympäristön fyysisiä ja pedagogisia ominaisuuksia, ympäristön ja yksilön vuorovaikutusta sekä kommunikointia. Oppimisympäristön fyysisiä ja pedagogisia ominaisuuksia voidaan myös kutsua opiskeluympäristöksi. Tällä tavalla määriteltynä varsinaisena oppimisympäristönä ovatkin lapsen aivot eli se alue, jossa oppiminen tapahtuu. Tätä voidaan myös kutsua sisäiseksi ympäristöksi ja oppiminen itsessään on yksilön sisäinen prosessi. Mutta oppiminen on riippuvainen myös ulkoisen ympäristön laadusta ja sen tarjoamista mahdollisuuksista. Yksilön ja ympäristön vuorovaikutus- ja kommunikointiprosessien avulla puolestaan nämä sisäiset ja ulkoiset ympäristöt kohtaavat. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 77–78.)

Lukemaan oppimisessa oppimisympäristöllä on merkittävä vaikutus. Opiskeluympäristön fyysiset ominaisuudet tarkoittavat niitä käytettävissä olevia tiloja, joissa opetustoiminta tapahtuu, kuten luokkahuone, koulun piha tai kirjasto. Ympäristön pedagogiset ominaisuudet puolestaan tarkoittavat opettamisen ja opiskelun kannalta niitä keskeisiä ratkaisuja, joita ympäristössä on toteutettu. Näitä ovat esimerkiksi luokkahuoneen jäsentely oppiaineittain: tietystä paikkaa luokkaa on nähtävillä muun muassa äidinkielen opitut sisällöt. Kun opetuksessa halutaan huomioida sosioemotionaaliset tekijät, pedagoginen ympäristö voi pitää sisällään esimerkiksi sohva- tai tyynynurkkauksen, jossa lukemaan oppiminen tapahtuu jokseenkin yhteisöllisemmässä hengessä kuin vaikkapa omien pulpettien ääressä istuessa. (Brotherus ym. 1999, 86–88; Ikonen & Virtanen 2007, 241–243.)

Opettajan tehtävä on luoda oppimista tukeva, virikkeellinen ja oppimisen kannalta toimiva ympäristö, jossa opettajan rooli opettajana ja toiminnan ohjaajana on hyvin merkityksellinen. Virikkeellisyyden lisäksi oppimisympäristön tulee tarjota oppilaille tukea ja ohjausta. Nämä asiat edellyttävät opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta sekä kommunikointia. Omalla aktiivisella toiminnallaan, osallistuvuudella ja lukemisen mallilla opettaja voi mallintaa oppilailleen, kuinka he voivat hyödyntää ulkoista opiskeluympäristöä omien sisäisten prosessiensa oppimisessa. (Brotherus ym. 1999, 89–90.)

Vygotskyn mukaan lapsen kieli ja ajattelu kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön ja ympäröivän yhteisön kanssa. Lukemaan opettamisen lähtökohtana ovat lasten kokemukset kirjoitetusta kielestä ja heidän aiemmat kokemuksensa lähiympäristön luku- ja kirjoitustaidon sisältämistä toiminnoista. (Lerikkanen 2006, 78.)

Kielellisesti rikkaassa oppimisympäristössä on esillä paljon kirjoitettua kieltä, siellä on mahdollista saada monipuolisia kokemuksia kirjoitetusta kielestä, mahdollisuus tutustua ja tutkia erilaisia tekstejä, leikkiä ja pelailia lukutaitoa edistäväillä materiaaleilla. Aktiivinen kielellisen ympäristön tutkiminen ja sosiaalinen vuorovaikutus muiden oppilaiden kanssa tukee lukutaidon kehitystä.

Yhteisöllisyyttä tukevassa oppimisympäristössä lapset sekä leikkivät että keskustelevat ja pohtivat asioita yhdessä. (Lerikkanen 2006, 76–78.)

Lukemaan innostava oppimisympäristö on sellainen, jossa on saatavilla runsaasti erilaisia kirjoja ja jossa lukemiseen on varattu riittävästi aikaa sekä jokin mieluinen lukemisaikapaikka. Tärkeitä ovat lukemaan kannustavat ja innostavat aikuiset, jotka seuraavat lasten lukemista. Lukemaan innostavassa oppimisympäristössä on myös mahdollisuus lukukokemusten jakamiseen ja vaihtamiseen. (Linna 1999, 113.)

3 OPETTAJAN TOIMINTA LUKEMAAN OPETTAMISESSA

3.1 Opettajan toimintaan vaikuttavat tekijät lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen prosessissa

Kaikkein tärkeimmäksi oppimistuloksiin vaikuttavaksi tekijäksi on havaittu opettaja. Opettajan merkitys on keskimäärin tärkeämpi kuin oppilaaseen tai hänen kotitaustaansa liittyvät asiat tai kouluun ja opetusmenetelmiin liittyvät tekijät (Saloviita 2013, 38). Opettaminen mielletään usein toiminnaksi, jossa opettajalla on aktiivinen ja keskeinen toimijan rooli, oppijalla taas passiivinen tiedon vastaanottajan rooli. Lukemaan opettaessa opettajan täytyy kuitenkin haastaa ja ohjata oppilas aktiivisuuteen, jotta oppilas voi kehittyä lukijana.

Kun kasvatustieteessä puhutaan opetuksen käsitteestä, opetus ei tarkoita opetusjohtoista toimintaa, vaan opetuksen käsite on laajempi. Opetuksen ja kasvattamisen käsitteitä on vaikea erottaa toisistaan, eikä se ole tarkoituksenmukaistakaan, koska kaikkeen opetukseen liittyy aina arvosidonnaisia valintoja ja opettaessaan opettaja samalla kasvattaa. Opettajan toimintaan vaikuttavat hänen kasvatuskäsityksensä ja ihmiskuvansa sekä näiden taustalla olevat arvot. Opetuksen kokonaisvaltainen prosessi koostuu toiminnasta, suunnittelusta ja arvioinnista. (Brotherus ym. 1999, 100–101.)

Opettajan toiminta on vuorovaikutteista ja tavoitteellista toimintaa, jota ohjaa opetussuunnitelma. Opetus ei ole pelkkää opetustekniikkaa, oppilaiden ohjaamista tai tiedon siirtämistä, vaan se on inhimillistä vuorovaikutusta ja kasvatusta, joka vaikuttaa kokonaisvaltaisesti oppilaaseen. Yhteistyö kodin kanssa on keskeistä. Lukemaan opetuksessa on tärkeää ottaa vanhemmat mukaan lukemaan oppimisen prosessiin ja kertoa heille, miten lukemista opetetaan koulussa ja millä tavoin vanhemmat voivat tukea oppilaan oppimista. Opettajalla on kuitenkin vastuullinen rooli opetustapahtumassa koulutuksensa ja kokemuksensa myötä. (Uusikylä & Atjonen 2007, 9-21.)

Kun ajatellaan lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen ja oppimisen prosessia, opettajan työn taustalla on hänen käyttäteoriansa. Käyttäteoria on laaja ja systemaattinen opetusta koskeva opettajan henkilökohtainen teoria, joka luo puitteet käytännön toiminnan ja suunnittelun toteutukseen. Käyttäteoriaan sisältyvät opettajan uskomukset, kasvatustilfilosofia, arvot ja kokemus. Opettajan pedagoginen ajattelu laadullisena reflektioon ja metakognitioniin liittyvänä ilmiönä rakentuu kolmesta toisiinsa yhteydessä olevasta ulottuvuudesta: ihmiskäsityksestä, tiedonkäsityksestä ja oppimiskäsityksestä. Ne jäsenyivät opettajan pedagogisessa ajattelussa tietoisiksi ja osin tiedostamattomiksi rakenteiksi yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa opetussuunnitelmatiedon ja oppimisteoreettisen tiedon sekä oman arvomaailman ja kokemuksen pohjalta. Käyttäteorian ja kokemuksensa avulla opettaja rakentaa omat tiedot ja näkemyksensä oppilaan oppimisesta ja siitä, miten lapsi oppii lukemaan. (Patrikainen 2009, 39.)

Lukemaan ja kirjoittamaan opettaessaan opettaja tarvitsee pedagogista sisältötietoa esimerkiksi siitä, miten hänen on järjestettävä luokan oppimisympäristö, miten on toimittava, jotta oppilaalla on mahdollisuus oppia parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajan on hallittava lukemaan opettamisen sisältötieto, joka hänen on pystyttävä muuntamaan oppilaan edellytysten mukaiseksi. Onnistuakseen opettaja tarvitsee tietoa oppilaistaan, heidän kokemuksistaan, ominaisuuksistaan oppijoina ja siitä mitä he ovat jo aiemmin asiasta omaksuneet. (Aho 2002, 27–28; Leino & Leino 1997, 49–50.)

3.2 Luokanopettajakoulutuksen antamat valmiudet lukemaan ja kirjoittamaan opettamiseen

Kerromme seuraavassa opettajankoulutuksen rakenteesta ja siitä, millaisia lukemaan ja kirjoittamaan opettamiseen liittyviä opintoja luokanopettajaopiskelijoilla on ja mitä lukemaan ja kirjoittamaan opettamiseen liittyviä opintoja opiskelijoiden on mahdollista valita koulutuksen aikana.

Opettajia koulutetaan Suomessa kahdeksassa yliopistossa, joissa on yhteensä kaksitoista opettajankoulutuslaitosta. Luokanopettajat suorittavat ylempään korkeakoulututkinnon tiedeperusteisessa yliopistossa, mikä on maailmanlaajuisesti harvinaista. Noin viisi vuotta kestävä yliopisto-opiskelu perehdyttää luokanopettajaopiskelijat kasvun ja kasvatuksen sekä sen tutkimuksen perusteisiin ja kehitykseen. Koulutukseen kuuluvat pedagogiset opinnot antavat virallisen pätevyyden opettaa koulussa. Maisterin tutkintoon kuuluu myös tutkimustyö, koska akateemisen-ammattillisen opettajankoulutuksen tavoitteena on tutkivan opettajan kouluttaminen. Peruskoulutus antaa keskeisimmät valmiudet selviytyä työelämässä, mutta nopeasti muuttuvassa koulumaailmassa täydennyskoulutus on tärkeää. (Uusikylä & Atjonen 2005, 232–234.)

Luokanopettajakoulutus sisältää kieli- ja viestintäopintoja, pääaineen kasvatustieteen opintoja, perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisia opintoja sekä muita sivuaineopintoja. Koulutukseen kuuluu lisäksi opetusharjoittelua, jonka kautta toteutuu teorian ja käytännön vuoropuhelu eli kasvatustieteellisen ja pedagogisen osaamisen yhdistäminen peruskoulun oppiaineitten opettamiseen sekä oppilaan ja ryhmän kehityksen tukemiseen. (Jyväskylän yliopiston verkkosivut 2014.)

Koska tutkimuksemme aineisto on kerätty Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijoilta, esittelemme seuraavaksi lyhyesti kyseisen yliopiston opettajankoulutuksen opintoja, jotka antavat valmiuksia lukemaan opettamiseen.

Opetussuunnitelmassa (2010–2013) monialaisiin opintoihin kuuluva äidinkielen ja kirjallisuuden kurssi (6 op) sisältää jakson luku- ja kirjoitustaidon oppimisesta (esi- ja alkuopetuksen näkökulma). Lisäksi opiskelijalla on mahdollisuus valita sivuaineekseen esi- ja alkuopetuksen perusopinnot (25 op), joissa opiskelija perehtyy monimuotoisesti lapsilähtöiseen pedagogiikkaan sekä esi- ja alkuopetusikäisen lapsen kehityksen eri osa-alueisiin – esimerkiksi kielelliseen tietoisuuteen (ks. tämä tutkimus s. 16) ja niissä ilmeneviin yksilöllisiin eroihin.

Sivuaineessa perehdytään myös oppimisvalmiuksien ja työskentelytaitojen arviointiin teoriassa ja aidoissa luokkahuonetilanteissa lapsia havainnoimal-

la sekä erilaisten testien avulla. Esi- ja alkuopetuksen sivuaineopintoihin liittyvä kummiluokkatoiminta perehdyttää luku- ja kirjoitustaidon kehitykselliseen perustaan, lukemaan ja kirjoittamaan opettamiseen sekä luku- ja kirjoitusvaikeuksien taustatekijöihin. (Jyväskylän yliopiston verkkosivut 2014.)

Luokanopettajakoulutukseen sisältyy olennaisesti ohjattu harjoittelu, jota tutkintoon kuuluu 26 opintopistettä. Ohjatut harjoittelut on sisällytetty kasvatustieteen opintojen eri vaiheisiin (perus-, aine- tai syventävät opinnot). Jotta opiskelija saisi valmiuksia lukemaan ja kirjoittamaan opettamiseen, hänellä on mahdollisuus käydä harjoittelujensa aikana seuraamassa lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen tunteja. Parhaiten lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen valmiuksia opiskelija voi saavuttaa, mikäli hän pääsee suorittamaan harjoitteluun alkuopetusluokassa. Opiskelijan valitsema sivuaine vaikuttaa harjoitteluun sijoittautumisessa. (Jyväskylän yliopiston verkkosivut 2014.)

3.3 Opettajan työn merkittävyys lukemaan ja kirjoittamaan opettamisessa

Varsinkin ensimmäisen opettajan merkitys oppilaan kaikille myöhemmille koulukokemuksille on erittäin tärkeää, sillä oppilas muokkaa käsitystä itsestään ja yhteiskunnasta koulukokemustensa pohjalta. Näillä ensimmäisillä oppimiskokemuksilla on usein ratkaiseva merkitys siinä, mitä lapsi ajattelee itsestään yhteiskunnan osana. Lukutaito on niin merkittävä taito kouluelämässä ja yhteiskunnassa pärjäämisessä, että oppilaan kokemukset sen oppimisesta vaikuttavat useimmiten kouluun suhtautumiseen. Opettajalla on suuri merkitys motivaation herättäjänä ja ylläpitäjänä. Koulussa onkin tärkeää vahvistaa kaikin tavoin oppilaan luontaista uteliaisuutta lukemaan oppimista kohtaan. Lapsille esitellään tilanteita, joissa heidän pitää osata lukea, jotta he saavuttaisivat jonkin tavoitteen – pikemmin kuin että lukeminen on tavoite – synnyttää heissä kiinnostuksen lukemiseen. Oppilaiden huomio pitää suunnata luokahuoneessa ja ko-

tona niin, että he ymmärtävät, että lukeminen on tärkeää monen tavoitteen saavuttamisessa. (Julkunen 1990, 76–77.)

Kiiverin (2006, 251) mukaan tarvitaan koulua ja opetusta sekä osaavia opettajia, jotta oppilaiden matka kohti lukutaitoa sujuisi mutkattomasti. Merkitsevästä on, kuinka opettaja tukee lapsen oppijaminäkuvan kehittymistä, miten hän ohjaa oppilaiden työskentelyä sekä ottaa opetuksessa huomioon oppilaiden mielenkiinnon kohteet ja mieltymykset. Oppimista tukevassa toiminnassa opettajan tulisi kiinnittää huomiota oppilaan myönteisen minäkuvan syntymiseen lukijana. Olennaista on huomata, mitä oppilas jo osaa ja mitkä ovat hänen vahvuutensa sekä huomioida ja kehua oppilasta onnistumisesta, ahkerasta työskentelystä ja yrittämisestä ja tehdä oppiminen ja osaaminen oppilaalle näkyväksi. Lukutaidon oppimisen prosessissa opettajalla on merkittävä rooli ohjattaessa oppilasta tehtäväsuuntautuneisiin työskentelytapoihin, joissa esimerkiksi ohjataan oppilasta itse valitsemaan sopivia ja mielekkäitä tehtäviä ja luettavia kirjoja. Opetuksessa olennaista on suhtautua kannustavasti oppilaiden omien ideoiden toteuttamiseen sekä ottaa opetusta suunnitellessa huomioon oppilaiden ajatukset ja toiveet. (Lerikkanen 2006, 45–47.)

Linnakylän (1995, 65) mukaan opettajan omalla innostuksella ja osaamisella on merkittävä vaikutus oppilaiden lukutaidon kehittymiseen. Opettajakokemuksella, omalla harrastaneisuudella, täydennyskoulutuksella ja hyvällä oppilaantuntemuksella on myös merkitystä lukutaidon kehittymisessä. Lisäksi merkitystä on opettajan hyvällä suhteella kaikkiin oppilaisiinsa ja opettajan korkeilla odotuksilla lukemaan oppimisen suhteen. Hyvä opettaja on kiinnostunut kaikista oppilaistaan ja rakentaa heihin myönteistä suhdetta. Erityisen merkittäviä ovat myönteiset odotukset heikompien oppilaiden kohdalla. (Saloviita 2013, 43.)

3.3.1 Työn suunnittelu ja organisointi lukemaan opettamisessa

Onnistunut lukemaan opettaminen vaatii suunnittelua. Suunnittelu- ja valmistelutehtävät vaativat opettajalta ennakoitua ja paljon työtä. Opetuksen suunnit-

telu ei nojaa ainoastaan opetussuunnitelmiin, eikä suunnittelun pitäisi perustua ainoastaan oppikirjoihin tai opettajan rutiineihin. (Uusikylä & Atjonen 2007, 65.)

Lukemaan opettamisen suunnittelu aloitetaan selkiyttämällä, mitä aiotaan opettaa ja miten aiotaan opettaa. Työn suunnittelussa olennaista on myös ottaa huomioon oppilaiden aikaisemmat tiedot, taidot ja käsitykset. Voidakseen ottaa tämän opetuksessa huomioon opettajan olisi oltava selvillä oppilaidensa ajattelutavoista. Mitä paremmin opettaja tuntee oppilaidensa kokemus- ja ajatusmaailmaa, sitä helpompi hänen on suunnitella monipuolista lukemaan opetusta, joka palvelee kaikkia oppilaita. Monipuolisten lukemaan opetusmenetelmien yhdisteleminen lisää opiskelumotivaatiota ja johtaa hyviin oppimistuloksiin. (Laine 1999, 45–50.)

Lukemaan opettamisessa suunnittelu on tärkeää. Opettajan tulee ottaa huomioon oppimisprosessin eteneminen, sisällön jäsentyminen, arvioitu ajankäyttö ja eriyttäminen. Jotta kaikille oppilaille on tarjolla sopivasti haastetta ja tukea, tulee opetus suunnitella ja organisoida tavoitteellisesti. Lukemaan opettamisessa toiminta on parhaimmillaan silloin, kun vaatimustaso on oppilaalle mahdollinen mutta sopivan haasteellinen. (Uusikylä & Atjonen 2007, 66–67; Hakamo 2011, 59.)

3.3.2 Oppilaan oppimisen tukeminen lukemaan oppimisessa

Kouluun tullessaan toiset oppilaat osaavat jo lukea, kun taas toiset opettelevat vasta kirjaimia. Hyvänä myöhempien kouluvuosien luku- ja kirjoitustaidon mittarina voidaan pitää kirjaintuntemusta ja myönteistä suhtautumista lukemiseen alle kouluikäisenä. Koulussa oppilaan taitojen edistymistä voidaan tukea spontaaneissa arkipäivätilanteissa ja systemaattisen opetuksen avulla. Kertaus ja toistot tukevat kielellisen tietoisuuden kehittymistä. Oppilaan oppimisen tukemisessa eriyttäminen niin edistyneempien kuin heikompien oppilaiden kohdalla on olennaista. Opettaja tukee parhaiten ottamalla huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet ja mielenkiinnon kohteet. Oppimisen tukemisessa myös mo-

tivaatiolla on merkitystä. Tutkimuksissa on huomattu opettajalla olevan suuri merkitys motivaation herättäjänä ja ylläpitäjänä. Erityisen suuri merkitys lukemaan annetulla tuella on niille lapsille, joiden vanhemmilla esiintyy lukivaikeutta, sillä heidän sanavarastonsa ja fonologiset taitonsa voivat olla puutteellisia. (Lerikkanen 2006, 45; Hakamo 2011, 96.)

Opettaja tukee oppilaan lukemaan oppimista antamalla riittävästi tukea ja oikeaan aikaan. Opettajan on tarkkailtava oppilaan oppimisprosessia koko ajan, jolloin oppilaantuntemuksella on merkittävä osa. Oppimisen ohjaukseen liittyvä termi scaffolding perustuu Vygotskyn ajatuksiin lähikehityksen vyöhykkeestä. Scaffolding rohkaisee oppilasta kohti itseohjautuvaa oppimista. Tavoitteena on, että opettaja tekee oppimisprosessissa itsensä vähitellen tarpeettomaksi oikea-aikaisen opettamisen avulla ja tarjoamalla oppilaalle monipuolisia lukemaan oppimisen menetelmiä. Scaffolding antaa oppilaalle mahdollisuuden oppia lukemaan ensin avustettuna, jonka jälkeen oppilaalla on mahdollisuus selviytyä lukemisesta itsenäisesti. Jos oppilaalla on tunne, että hän menestyy, oppilas yrittää ja ponnistelee ja keskittyy, kunnes hän lopuksi ylittää omat rajansa. Opettajan antaman täsmällisen palautteen on suuntauduttava oppilaan kompetenssiin. Opettajan tehtävänä on jakaa tavoitteet osa-alueisiin, jolloin oppilas etenee pienin askelin kohti lopullista päämäärää. Edellisen asian hallitseminen on aina edellytyksenä uuden asian oppimiselle. Erityisesti haastavissa lukemaan oppimisen tehtävissä välitavoitteiden saavuttaminen rohkaisee oppilasta oppimaan lisää. (Rantala 2006, 77–81.)

Lukemaan oppimisessa tilapäisesti jälkeen jääneille tai lyhytaikaista tukea tarvitseville oppilaille tulee järjestää tukiovetusta (Perusopetuslaki 16§). Tukiovetuksella tarkoitetaan, että oppilaan opetusta eriytetään yksilöllisillä tehtävillä, ajankäytöllä ja ohjauksella. Opettajalla on velvoite järjestää tukiovetusta heti, kun lukemisen oppimisvaikeudet havaitaan. Aloitteen tukiovetuksen antamisesta oppilaalle tekee ensisijaisesti opettaja. Tukiovetus järjestetään yhteisymmärryksessä oppilaan huoltajan kanssa. Huoltajalle tulee antaa tietoa tukiovetusjärjestelystä sekä palautetta sen etenemisestä. Lukemisen tukiovetusta tulee järjestää niin usein ja laajasti kuin oppilaan koulumenestyksen kannalta

on tarkoituksenmukaista. Lukemaan oppimisella on merkitystä siinä, kuinka oppilas tulee menestymään myöhemmissä opinnoissaan. (POPS 2004, 24.)

Kolmiportaisen tuen tavoitteena on tuen tarpeen havaitseminen mahdollisimman varhain sekä tuen järjestäminen mahdollisimman paljon yleisen tuen piirissä. Kolmiportaisen tuen muodot ovat yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Yleisessä tuessa opettaja voi antaa oppilaalleen tukiovetusta tai käyttää mahdollisuuksien mukaan avustajaa luokassa lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen tunneilla. Yleisessä tuessa voidaan antaa myös osa-aikaista erityisopetusta esimerkiksi jaksoittain eriyttämistä unohtamatta. Jos yleinen tuki ei riitä, voidaan siirtyä tehostettuun tukeen, joka perustuu pedagogiseen arvioon. Pedagogisen arvion pohjalta oppilaalle laaditaan oppimissuunnitelma. Tehostettuun tukeen voidaan sisällyttää osa-aikaista erityisopetusta ja hakea apua moniammatillisesta yhteistyöstä. Erityiseen tukeen siirrytään, kun lukemaan oppimisen tavoitteita ei saavuteta edellä mainittujen tukitoimien avulla. Erityisen tuen antaminen edellyttää pedagogista selvitystä oppilaan lukemisen taidoista ja tarpeista. Selvityksen pohjalta laaditaan HOJKS (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma). Oppilaan oppimisen tukemisessa olennaista on tiivis yhteydenpito kodin kanssa, yhteistyö moniammatillisen työryhmän kanssa ja opettajan oman ammattitaidon ylläpito ja täydentäminen. (Lerkkanen 2006, 51; Perusopetuslaki 16§, 17§.)

3.3.3 Opettaja kirjallisuuteen innostajana

Opettajan esimerkki lukemiseen, kirjoista kiinnostumiseen ja lukuharrastukseen on tärkeä. Koulussa opettajan kirjavalinnat ja se, että hän lukee ääneen oppilaille, ovat myös mallina samoin kuin luokan muiden lasten harrastaneisuus. Morrowin ja Gambrellin (2001) mukaan lapsista, joille on luettu paljon, tulee yleensä innokkaita lukijoita. Ääneen lukeminen kehittää lapsen sanavarastoa, tarkkaavaisuutta, kuullunymmärtämistä ja lukemisen perustaitoja sekä ymmärrystä tarinan rakenteesta, varsinkin kun luetusta tekstistä keskustellaan yhdessä lapsen kanssa. (Morrow & Gambrell 2001, 350–351.) Opettaja ja oppilaat voivat

myös toimia uuteen kirjallisuuteen innoittajina esimerkiksi kirjavinkkauksen avulla. On huomattu, että lapset haluavat lukea useammin, kun he saavat valita, mitä lukevat ja heillä on mahdollisuus keskustella lukemastaan toisten kanssa ja kun he tuntevat menestyvänsä lukemisessa. (Lerikkanen 2006, 120; Sarma-vuori 1998, 179–180.)

Nykyisessä opetussuunnitelmassa kirjallisuuden opetus on nostettu aiempaa enemmän esille. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 47) kirjallisuuden opetuksen tavoitteena alkuopetuksessa on, että oppilaat tutustuvat kuunnellen ja lukien lastenkirjallisuuteen sekä opettelevat valitsemaan itseään kiinnostavaa luettavaa. Tavoitteena on, että oppilas valitsee lukutaitoaan vastaavia kirjoja. Myös lukukokemusten jakamista ryhmässä pidetään tärkeänä. Työskentelyyn tulisi sisältyä elämyksellisyyttä ja yhteisöllisiä toimintatapoja kuten ryhmäkeskustelua. Kirjaston käytön opettelu on keskeisessä asemassa ja se tukee omaehtoisen lukuharrastaneisuuden kehittymistä ja lukemiseen sitoutumista.

Monipuolinen kirjallisuus herättää ja säilyttää lukemismotivaatiota. Heinosen (2001, 201) mukaan sadut, kertomukset ja tarinat lisäävät ja rikastavat mielikuvitusta. Satujen kuunteleminen on myös vuorovaikutteista ja yhteisöllistä toimintaa, jossa lukija ja kuulija jakavat yhteisen kokemuksen. Jotta lapsi innostuu kuuntelemaan tekstiä, on lukijalla oltava omakohtainen suhde ja kiinnostus tekstiin. Lukija välittää tekstin kuulijoille ja siksi lukijan on saatava kuulijoihin yhteys. Parhaimmillaan lukija osaa välittää innostusta ja yhteenkuuluvuutta kuulijoiden kesken (Lerikkanen 2006, 86). Kirjallisuus auttaa lasta kohtaamaan eri elämäntilanteita, kertoo ongelmista ja tarjoaa myös jännitystä, unelmia, toiveita ja sankarimalleja (Arvonen 2002, 47).

Kielen kehityksen ja lukemaan oppimisen kannalta hyvät tekstit ovat sellaisia, jotka haastavat lapsia ajattelemaan ja keskustelemaan (Almasi 1995, 314). Satujen lisäksi lapselle on hyvä lukea erilaisia ja monipuolisia tekstejä, kuten tietokirjallisuutta. Tärkeää on, että lapsi saa myös itse valita hänestä mielenkiintoisia ja merkityksellisiä tekstejä. Tätä kautta lapset tutustuvat erilaisiin teksteihin ja ymmärtävät lukemisen tuoman ilon ja hyödyn. (Lerikkanen 2006, 86.)

3.3.4 Kodin merkitys lukemaan oppimisessa – yhteistyö kodin kanssa

Tutkimukset ovat osoittaneet, että lapsi hyötyy moninkertaisesti, kun opettaja ja vanhemmat löytävät yhteisen linjan oppilaan lukutaidon kehityksen tukemiseksi (Darling 2005, 476–477). Yhteisen linjan löytäminen edellyttää, että vanhemmat tietävät, miten opettaja opettaa lukemista ja opettaja tietää, miten vanhemmat toimivat. Vanhemmat tukevat lapsensa lukutaidon kehitystä tiivistetysti kolmen keskeisen toiminnan avulla: lue lapselle, kuuntele kun lapsi lukee ja lue lapsen kanssa. Erityisesti heikot lukijat tarvitsevat opettajan ja vanhempien tuen lisäksi lisäharjoittelua kotona sekä mahdollisesti muita palveluja kuten puheterapiaa. Lapselle lukemisen on nähty olevan erityisen hyödyllistä lukemaan oppimisen kannalta. Kun lapselle on jo varhaislapsuudessa luettu kirjoja, hän on saanut erilaisia kokemuksia kirjojen kiehtovasta maailmasta. Samalla lapsi on saanut arvokkaan kokemuksen, kun hän näkee aikuisen lukevan. (Sarmavuori 2003, 16–17.)

Lähes kaikki koulutulokkaat ovat motivoituneita lukutaidon oppimiseen. Lapsen kodilla on suuri merkitys motivaation säilymiseen ja ylläpitämiseen sekä lukemiseen sitoutumiseen. Myös lapsen kielellisesti rikas kotiympäristö, joka sisältää kirjoitettua kieltä ja mahdollisuuksia saada monipuolista kokemusta, tukee lukutaidon kehitystä. Tärkeää on, että lapsi saa harjoitella lukutaitoa myös kotona erilaisten tekstien, pelien ja leikkien kautta. (Lerikkanen 2006, 76.)

Vanhempien usko oman lapsensa kykyyn oppia lukemaan vaikuttaa merkittävästi lapsen omaan uskoon omiin kykyihinsä ja siihen, miten nopeasti hän saavuttaa lukutaidon (Aunola, Leskinen, Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2002, 359). Vanhempien asenne ja oma malli ovat merkittävässä asemassa lapsen lukemaan opettelun harjoittelumotivaatiolle ja lukemisharrastukselle. Varsinkin isän malli lukutottumusten suhteen näkyy heijastuvan poikien luku- ja kirjoitustaidon kehitykseen. Kun vanhemmat ovat kiinnostuneet lapsen koulunkäynnistä, kiinnostus heijastuu myös lapsen tapaan suhtautua kouluun. (Aunola ym. 2002, 362.) Lapsen kanssa keskustelu päivän tapahtumista ja lapselle lukeminen rakentavat hyvää pohjaa lukutaidon kehitykselle.

Suomalaiset vanhemmat arvostavat lukutaitoa ja rohkaisevat yleensä lastensa kiinnostusta kirjaimiin ja lukemista kohtaan. Vanhemmat tukevat mielellään lastensa lukutaidon kehittymistä tietoisesti tai tiedostamatta jo ennen kouluikää. Suomalaisissa kodeissa lapsille luetaan, käydään yhdessä kirjastossa, tilataan lastenlehtiä tai ostetaan lapselle omia kirjoja. (Linnakylä 1993, 64–65.)

Merkille pantavaa on, että kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu lukutaidon valmiuksissa merkittäviä eroja sosioekonomisesti erilaisista lähtökohdista tulevien lasten välillä. Kuitenkin Suomessa lukemisongelmien taustalla on hyvin harvoin kotiympäristön tukemisen niukkuus lukemisessa tai se, että vanhemmat pitäisivät lukutaitoa merkityksettömänä. Lapsen kotoaan saama kulttuurinen tuki ja pääoma sekä vanhempien toiminta tukevat lapsen lukutaidon kehitystä. (Lerikkanen 2006, 166.)

3.4 Lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen merkitys yhteiskunnassa

Koulun keskeinen tehtävä on luku- ja kirjoitustaidon opettaminen. Luku- ja kirjoitustaidon merkitys kasvaa entisestään nyky-yhteiskunnassa teknologisoitumisen myötä. Ilman lukemisen ja kirjoittamisen taitoja pystyy kyllä elämään, mutta luku- ja kirjoitustaidottoman olisi hyvin vaikea esimerkiksi hoitaa asioitaan tai käydä vaikkapa töissä. (Sarmavuori 2003, 16.) Ilman luku- ja kirjoitustaitoa sekä kykyä vastaanottaa kieltä, on miltei mahdotonta selvittää itsenäisesti (Pentikäinen 2006, 108). Meidän kulttuurissamme luku- ja kirjoitustaidoton kansalainen ei tulisi toimeen (Sarmavuori 2003, 16). Lukutaidon oppiminen ja hallitseminen on tärkeä taito toimia yhteisön aktiivisena jäsenenä. Lukutaidon merkitys on nyky-yhteiskunnassa korostunut entisestään, koska sille asetetut vaatimukset ovat monipuolistuneet. On havaittu, että heikko lukutaito, jopa lukutaidottomuus, johtaa usein syrjäytymiseen. Jotta voitaisiin turvata kaikkien

ihmisten lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen, olisi siis kehitettävä erilaisia keinoja ja menetelmiä. (Kiiveri 2006, 255.)

Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmaluonnoksessa (2016) on määritelty laaja-alaisen osaamisen yleistavoitteet. Vuosiluokilla 1–2 painottuu monilukutaidon tavoitenäkökulma. Lukutaito ei kuulu vain äidinkielen opetukseen, vaan se on laaja-alaista, koko koulun, kaikkien oppiaineiden yhteisvastuualuetta. Alkuopetuksessa oppilaita ohjataan monilukutaitoisiksi monenlaisten, ikäkaudelle ominaisten viestien tulkitsijoiksi, tuottajiksi ja arvioijiksi. Monilukutaidon kehittymistä tuetaan perustamalla opetus moniaistisuudelle, kokonaisuvaltaisuukselle ja ilmiökeskeisyydelle. Oppilaita kannustetaan käyttämään ja tuottamaan erilaisia viestejä, nauttimaan niistä sekä ilmaisemaan itseään niiden avulla. Kirjoitettujen tekstien perusluku- ja kirjoitustaito kehittyy ja sujuvoituu. Samoin kehittyy taito käsitellä arkeen liittyvissä viesteissä numeerista informaatiota, kuten lukumäärien eroja. Oppilaita ohjataan kehittämään kuvanlukutaitoa kokeilemalla kuvallisia ilmaisutapoja sekä tarkastelemaan visuaalisen vaikuttamisen keinoja lähiympäristössä. (POPS 2016, Luonnos 19.9.2014, 5–6.)

Opettajan ammatti on tiedon tuottamiseen ja hyödyntämiseen perustuvan yhteiskunnan avainammattaja. Tämän vuoksi on merkityksellistä, millaisia kokemuksia lapsi saa lukemaan ja kirjoittamaan opettamisesta. Jatko-opinnoissa, työssä ja vapaa-aikana tarvittavat tiedolliset valmiudet opitaan edelleen keskeisiltä osin koulussa. Ihmisen koko elämänkaaren kattava opintopolku rakentuu olennaisilta osin niistä kokemuksista, joita hän jo perusopetuksen erilaisissa oppimisympäristöissä hankkii. (Nummenmaa & Välijärvi 2006, 3.)

PISA

PISA (Programme for International Student Assessment) on OECD-järjestön (Organisation for Economic Co-operation and Development) tutkimushanke, joka tekee kansainvälisiä mittauksia lukutaidosta kolmen vuoden välein. Menestyminen kansainvälisessä PISA-tutkimuksessa on nostanut Suomen esimerkkimaaksi. PISA osoittaa peruskoulun onnistuneen tehtävänsä hyvin. Suomalaiset koululaiset ovat menestyneet lukijoina ja tuloksista voidaan päätel-

lä, että suomalaiset lapset oppivat lukemaan ja kirjoittamaan paremmin kuin useiden muiden Euroopan maiden lapset. Kuitenkin on huomattu, että suomalaislapsilla luetunymmärtämisen strategiat eivät ole huippuluokkaa. (Kiiveri 2006, 250.)

Suomi on menestynyt lukutaitotutkimuksissa 1990-luvulta lähtien. Hyvää menestystä on selitetty Suomen koulujärjestelmällä (opettajat ja opetussuunnitelmat) sekä opettajien koulutuksella. PISA-mittausten vaihtelu on ollut vähäisintä Suomessa, mutta tyttöjen ja poikien välinen ero lukutaidossa on suurentunut. Tämä merkitsee sitä, että suuri sukupuolten välinen ero suomalaisten lasten lukutaidossa ei niinkään kerro poikien heikosta tasosta, vaan ennen kaikkea suomalaisten tyttöjen erinomaisesta suorituksesta. Sosioekonomisen taustan vaikutus lukutaitoon on Suomessa sen sijaan alle OECD-maiden keskiarvon. (Sarmavuori 2011, 60.)

Linnakylä on raporteissaan selvittänyt suomalaisten lukutaitoa. Hän on selittänyt suomalaisten menestystä sillä, että suomen kieli on suotuisaa lukutaidon kannalta, koska äänteiden ja kirjainten vastaavuus on säännönmukainen. Sen sijaan lukutaitoa vaikeuttava tekijä on synteettisyys eli sanojen taivutusmuotojen moninaisuus ja sanavartaloiden vaihtelu. Lukutaidon oppimista edistää sekin, että Suomen opetusryhmät ovat suhteellisen pieniä, Suomessa julkaistaan runsaasti kirjoja ja sanomalehtiä sekä se, että Suomen kirjastot ovat korkeatasoisia. Linnakylä kuitenkin ihmettelee menestystä, sillä Suomessa koulunkäynti alkaa vasta 7-vuotiaana, äidinkielen tuntimäärät ovat muihin maihin nähden verraten pieniä ja lapset katsovat runsaasti televisiota ja lukevat vähän. On tutkittu, että television runsas katsominen on monessa maassa yhteydessä heikkoon lukutaitoon. (Linnakylä 2004, 136.)

Kaiken kaikkiaan kansainväliset vertailutulokset kertovat siitä, että suomalainen peruskoulu on onnistunut tuottamaan korkeaa lukutaidon tasoa ja tasa-arvoista osaamista. Tämä on merkittävä saavutus, sillä monipuolinen ja korkeatasoinen lukutaito ennustaa Suomen tulevaisuudelle sekä taloudellista, että sosiaalista ja kulttuurista menestystä. (Väljærvi & Linnakylä 2002, 39.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Aloimme pohtia pro gradu -tutkielmamme aihetta heti luokanopettajaopintojen alkuvaiheessa, syksyllä 2013. Olemme molemmat kiinnostuneita kielellisestä tietoisuudesta, sen syntymisestä ja kehittymisestä sekä alkuopetuksesta ja sen myötä lukemaan opettamisesta. Kiinnostuksen kohteidemme pohjalta oli helppo lähteä pohtimaan pro gradu -tutkielmamme aihetta.

Pro gradu -tutkielmamme näkökulma on lukemaan opettaminen, ei niinkään lukemaan oppiminen. Meitä kiinnosti tutkia tulevien luokanopettajien käsityksiä tästä aiheesta. Halusimme saada selville luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lukemaan opettamisesta – sen haasteista ja mahdollisuuksista.

4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimustehtävänä on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lukemaan opettamisesta.

Lähestymme tutkimustehtävää seuraavan tutkimuskysymyksen kautta:

Millaisia ovat luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset lukemaan opettamisesta?

4.2 Tutkimuksen laadullisuus

Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Kohdetta pyritään kuvaamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään löytämään tai paljastamaan tosiasioita, ei todentamaan jo olemassa olevia väittämiä. Lähtökohtana ei myöskään ole teorian testaaminen tai yleistäminen vaan aineiston monitahoi-

nen ja yksityiskohtainen tarkastelu. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 161–165.)

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu kohdejoukon valinta tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotannalla. Tutkija pyrkii löytämään tutkimukseensa sellaisen tutkittavien joukon, joka vastaa tutkimusaihetta. Omassa tutkimuksessa tarkoituksenmukainen kohdejoukko on luokanopettajaopiskelijat, joiden kautta on mahdollista tavoittaa tutkimustehtävän kannalta mahdollisimman relevanttia aineistoa. Eskola ja Suoranta (1998, 16) puhuvat osallistuvuudesta, kun pyrkimyksenä on tavoittaa tutkittavien oma näkökulma. Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lukemaan opettamisesta, jolloin tavoitteena on tuoda esille tutkittavien näkökulmat ja käsitykset tutkittavasta aiheesta.

Varton (1996, 23–26) mukaan laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma, joita voidaan yhdessä tarkastella elämismaailmana. Elämismaailma tarkoittaa sitä yleisintä kokonaisuutta, jossa ihmistä yleensä voidaan tarkastella. Laadullisessa tutkimuksessa elämismaailmaa tarkastellaan merkitysten maailmana, jossa merkitykset ilmenevät ihmisen toimina, päämäärien asettamisina, suunnitelmina, hallinnollisina rakenteina, yhteisöjen toimina ja ihmiseen päätyvinä tapahtumina. Kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämismaailmassa, joten tutkija on osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Laadullinen tutkimus säilyttää onnistuessaan yksilön ja hänen toimiensa ainutkertaisuuden ja laadun (Varto 1996, 9).

Kun tutkittava ja tutkija ovat samassa maailmassa, he ovat molemmat kietoutuneet pääasiassa samoihin, mutta myös erilaisiin merkityskokonaisuuksiin, joiden avulla he ymmärtävät maailmaa. Tutkijalla ja tutkittavalla voi olla erilainen käsitys maailmasta, mutta molemmilla on kokonaiskäsitys omasta elämismaailmastaan. Vaikka tutkimus yleensä pyrkii tuomaan esille järkipäisiä piirteitä, ei voida jättää huomiotta tutkijan ennako-oletuksia ja tutkittavan ymmärtämisen rakennetta. (Varto 1996, 27.)

Tässä tutkimuksessa tutkittavilla ja tutkijoilla on sama elämismaailma luokanopettajakoulutuksen myötä. Vaikka meidän tutkijoiden käsitykset saat-

tavat poiketa tutkittavien käsityksistä, meidän on kuitenkin helppo ymmärtää tutkimukseen osallistuvien käsityksiä, sillä me elämme samassa kontekstissa.

Eskolan ja Suorannan (1998, 19) mukaan laadullisessa tutkimuksessa voidaan lähteä liikkeelle ilman ennakkoasetelmia tai määritelmiä. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaankin aineistolähtöisestä analyysistä, joka pelkistetyimillään tarkoittaa teorian rakentamista empiirisestä aineistosta lähtien. Omassa tutkimuksessamme tämä aineisto on opettajaopiskelijoiden tuottamat kirjoitelmat.

4.3 Fenomenografia tutkimusmenetelmänä

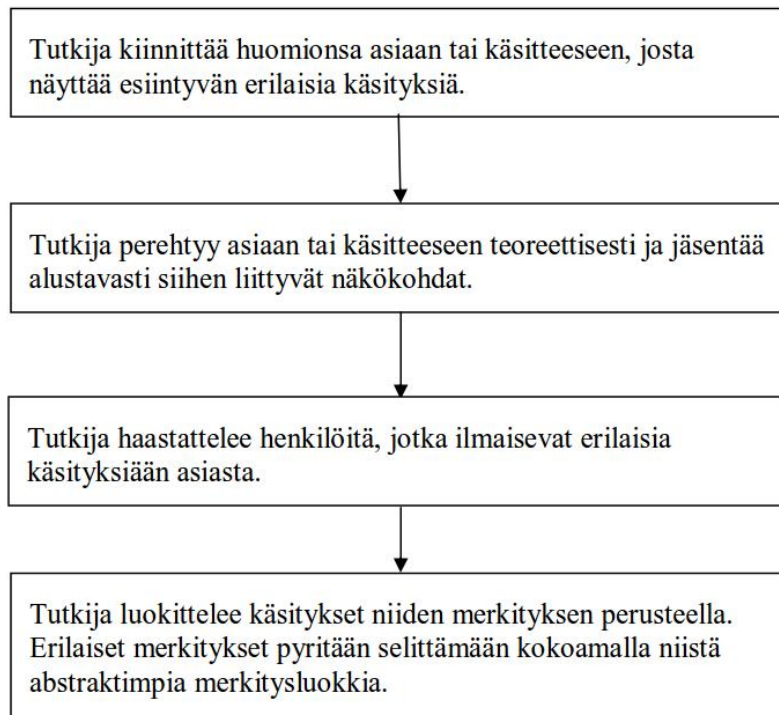
Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään saamaan selville ihmisten käsityksiä asioista (Marton 2005, 335; Metsämuuronen 2000, 22; Nummenmaa & Nummenmaa 1998, 65). Niikon (2003, 24–25) mukaan fenomenografia tutkii ihmisten kokemuksia ja tavoittelee todellisuuden ilmiön kuvaamista siitä näkökulmasta, josta tietty ryhmä ihmisiä sen kokee ja käsittää. Ahonen (1994, 113–122) puolestaan määrittelee fenomenografian laadulliseksi tutkimukseksi, joka tutkii ajattelussa ilmeneviä maailmaa koskevia käsityksiä. Fenomenografinen tutkimus lähtee olettamuksesta, että ihminen on tietoinen olento, joka aktiivisesti luo käsityksiä ja ilmaisee niitä kielellisesti (Ahonen 1995, 121–122).

Fenomenografinen menetelmä sai alkunsa 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa Ference Martonin tutkimuksista. Marton tutki opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta. Nykyisin tutkimus on vakiinnuttanut asemansa Pohjoismaissa, Englannissa ja Australiassa. Suomessa fenomenografista tutkimusta ovat koonneet Huusko ja Paloniemi (2006) sekä Häkkinen (1996). (Metsämuuronen 2008, 36.)

Fenomenografisen tutkimuksen kohteena on arki ajattelu. Lähestymistapa pyrkii tarkastelemaan ilmiötä niin sanotusta toisen asteen näkökulmasta; eli miltä maailma näyttää eri ihmisten perspektiivistä. Tavoitteena on kuvata, kuinka tutkimukseen osallistuneet ymmärtävät ilmiöitä tai käsitteitä, kuten

meidän tutkimuksessamme lukemaan opettamista. Arkikielessä sana käsitys merkitsee usein samaa kuin mielipide. Fenomenografiassa käsitteen merkitys kuitenkin poikkeaa arkikielen merkityksestä. Käsitteille on luonteenomaista se, että ne ovat käsityksiä ympäröivän maailman osista. Käsitys on yksilön suhde tiettyyn osaan ympäröivää maailmaa ja yksilö luo sen itse omalla aktiivisella toiminnallaan. Käsitys muodostaa ikään kuin sillan yksilön ja ympäröivän maailman välille. Käsitteet ovat konteksti- ja sisältösidonnaisia ja täten ajateltuna koko ajan uudelleen muotoutuvia. (Marton 2005, 335–336; Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 68–69.)

Oman tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää luokanopettajaksi opiskelevien käsityksiä lukemaan opettamisesta, joten tutkimuksen otetta voidaan luonnehtia fenomenografiseksi. Opiskelijoiden käsityksiä lukemaan opettamisesta on pyritty saamaan selville heidän kirjoitelmiensa kautta. Niiden avulla voimme löytää ja kuvata opiskelijoiden käsityksiä lukemaan opettamisen ilmiöstä. Olemme perehtyneet lukemaan opettamisen teoreettiseen viitekehykseen ja avanneet opiskelijoiden kirjoitelmista nousseita käsityksiä teorian avulla. Olemme luokitelleet opiskelijoiden käsityksiä niiden merkityksien mukaan ja olemme koonneet ne viiden abstraktin kategorian alle (ks. kuvio 2, s. 40). Kokonaisuudessaan fenomenografinen tutkimuksemme on edennyt Ahosta (1994) mukailten seuraavien vaiheiden kautta:



KUVIO 1. Fenomenografisen tutkimuksen vaiheet (Ahonen 1994, 115; Metsämuuronen 2008, 35)

Ahosen (1994) fenomenografisen tutkimuksen vaiheita mukailleen olemme ensin kiinnittäneet huomiota lukemaan opettamisen käsitteeseen. Toisessa vaiheessa olemme perehtyneet lukemaan opettamisen teoreettiseen viitekehykseen. Kolmannessa vaiheessa olemme keränneet opettajaopiskelijoiden käsityksiä lukemaan opettamisesta heidän kirjoitelmiensa kautta. Tämä vaihe eroaa Ahosen fenomenografisen tutkimuksen mallista, jossa tutkija kerää kohdejoukolta heidän käsityksiään haastattelun avulla. Neljännessä vaiheessa olemme luokitelleet käsitykset niiden merkityksen perusteella ja koonneet niistä abstraktimpia merkitysluokkia. Aineiston luokittelu ja analyysi on esitelty luvussa 4.5 (ks. s. 38–41).

4.4 Tutkimuksen aineisto

Tutkimuksemme kohderyhmäksi valikoituivat Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen luokanopettajaopiskelijat. Pyysimme kyseistä opiskelijajoukkoa kirjoittamaan lukemaan opettamiseen liittyvistä käsityksistään äidinkielen ja kirjallisuuden kurssin luennolla syksyllä 2013. Luennon alussa esittelimme itsemme ja kerroimme tekevämme pro gradu -tutkielmaa lukemaan opettamisesta. Seuraavaksi kerroimme opiskelijoille tehtävänannon: ”Kirjoita käsityksiäsi lukemaan opettamisesta”. Tehtävänanto oli nähtävillä luentosalissa ja painotimme ohjeistusta antaessamme, että tarkoituksena on nimenomaan kirjoittaa omia ajatuksia ja käsityksiä lukemaan opettamisesta.

Kohdejoukoksi valitsimme luokanopettajaopiskelijat, koska heillä olisi todennäköisesti hyvin erilaisia käsityksiä lukemaan opettamisesta. Opiskelijajoukko koostui ensimmäisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoista maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoihin. Tutkimuksessamme on mukana nais- ja miesopiskelijoita. Aineistomme koostuu yhteensä 89:lta luokanopettajaopiskelijalta saadusta kirjoitelmasta. Kirjoitelmat vaihtelevat pituudeltaan muutamasta kappaleesta liki sivun pituisiin kirjoitelmiin. Aineistoesimerkit kuvaavat analyysimme perusteella edustavimmin aineistosta esiin nousseita käsityksiä.

Kirjoitelmien kirjoittaminen oli vapaaehtoista ja -muotoista. Tutkimusraportissamme on 25 aineisto-otetta suorina lainauksina. Ne on sisennetty ja kursoroitu tutkimustekstiin. Otteita on 23:lta eri opiskelijalta.

4.5 Tutkimusaineiston analyysi

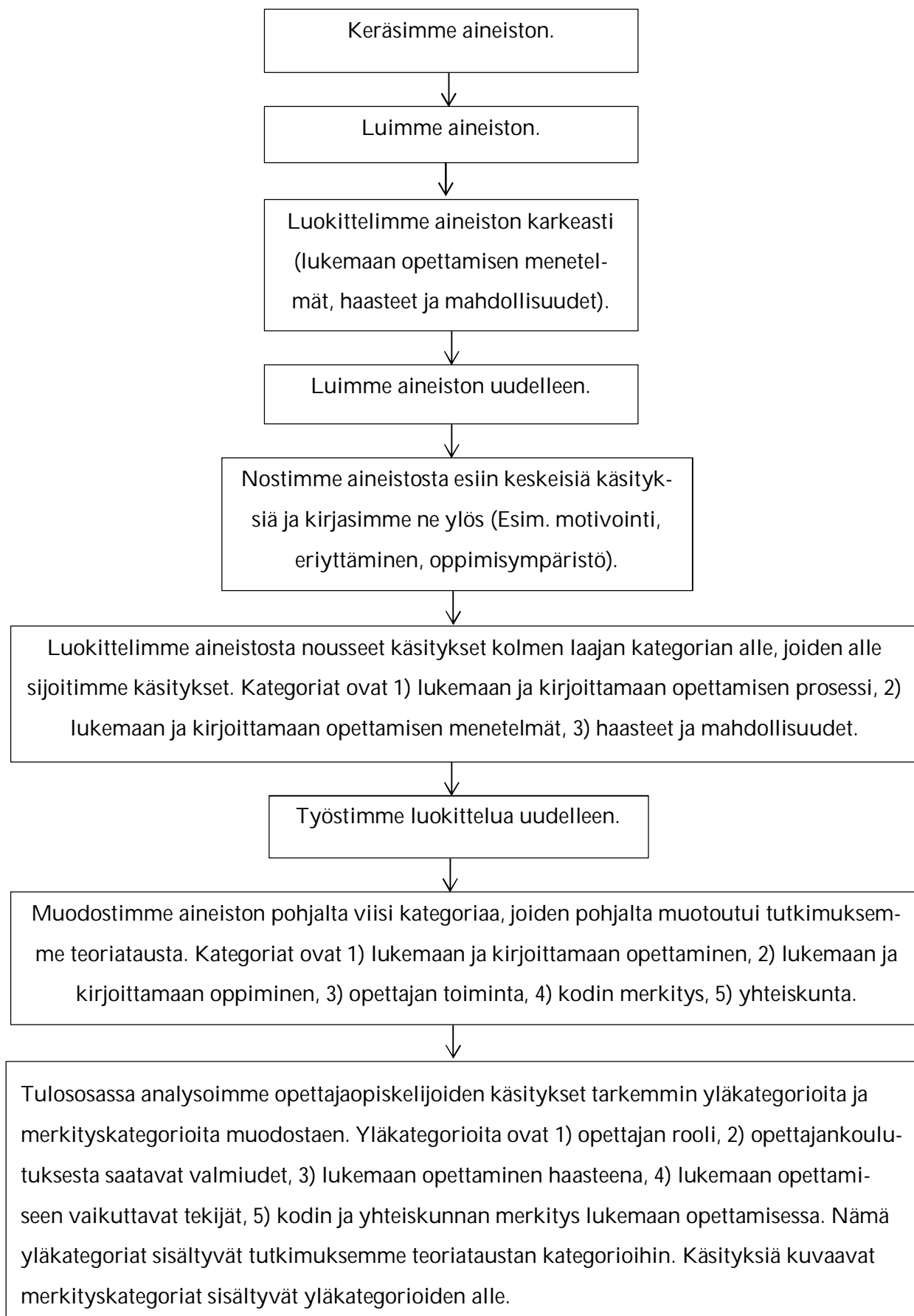
Analysoinnin ensimmäisessä vaiheessa luimme kaikki tekstit huolellisesti läpi. Lukiessamme tekstejä teimme havaintoja kirjoitelmien sisällöistä ja teimme karkean luokittelun esiin nousevista käsityksistä ja järjestelimme aineiston sen mukaan. Aineiston luokittelu oli melko selkeää, koska aineistosta löytyi paljon

samanlaisia käsityksiä. Lukiessamme aineistoa uudelleen, poimimme jokaisesta kirjoitelmasta keskeiset käsitykset ja kirjasimme ne ylös. Tämän jälkeen luokitelimme käsitykset kolmen laajan kategorian alle. Kategoriat olivat: lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen prosessi, lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen menetelmät sekä haasteet ja mahdollisuudet. Nämä kategoriat olivat kuitenkin liian laajoja, joten päädyimme luokittelemaan aineiston uudelleen.

Seuraavaksi muodostimme aineistolähtöisesti viisi kategoriaa, joiden alle sijoitimme käsitykset. Nämä viisi kategoriaa olivat: lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen, lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen, opettajan toiminta, kodin merkitys ja yhteiskunta. Näistä kategorioista muodostui lopulta gradumme teoriataustan runko.

Tulososassa analysoimme opettajaopiskelijoiden käsitykset tarkemmin merkityskategorioita ja yläkategorioita muodostaen. Tulososassa yläkategorioita ovat: 1) opettajan rooli, 2) opettajankoulutuksesta saatavat valmiudet, 3) lukemaan opettaminen haasteena, 4) lukemaan opettamiseen vaikuttavat tekijät ja 5) kodin ja yhteiskunnan merkitys lukemaan opettamisessa. Nämä kategoriat sisältyvät tutkimuksemme teoriataustan kategorioihin.

Tulososassa esittelemme ja analysoimme käsityksiä Ahosen (1994) kuvaamaan tapaan: 1) kategorian nimi, 2) kategorian lyhyt luonnehdinta, 3) aineisto-esimerkki, 4) kategorian syventävä teoreettinen luonnehdinta (ks. myös Ahonen 1994, 150–151). Esittelemme tätä tutkimusaineiston luokittelua ja analyysia kuvion 2 avulla.



KUVIO 2. Esimerkki aineiston luokittelusta

Ennen tutkimuksemme tulososaa tarkastelemme tutkimuksemme luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä.

4.6 Luotettavuus- ja eettisyystarkastelu

Tutkimuksen luotettavuus

Kaikessa tutkimustoiminnassa pyritään välttämään virheitä, täten myös yksittäisissä tutkimuksissa on arvioitava tehdyn tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2004, 131). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa kiinnitetään huomioita muun muassa seuraavanlaisiin asioihin: tutkimuksen kohde ja tarkoitus, tutkijan omat sitoumukset tutkimuksessa, aineistonkeruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkija-tiedonantaja suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuus sekä tutkimuksen raportointi. Arvioimme seuraavassa tutkimuksemme luotettavuutta näistä näkökulmista:

Tutkimuksen raportointi. Luotettavuutta parantaa yksityiskohtaisesti tehty tutkimuksen raportointi. Olemme pyrkineet raportoimaan tutkimuksemme huolellisesti. Tutkijakollegoina olemme arvioineet esimerkiksi analyysiprosessia ja tulosten johtopäätösten osuvuutta. (Hirsjärvi ym. 2003, 214; Tuomi & Sarajärvi 2004, 135–139.)

Tutkimuksen tulosten luotettavuutta arvioitaessa tulee kiinnittää huomio tutkimuksen siirrettävyyteen, vahvistettavuuteen ja vastaavuuteen (Guba & Lincoln 1988, 84). Tutkimuksemme siirrettävyyden takaamiseksi olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimuksemme etenemistä mahdollisimman tarkasti sekä kirjoitetussa muodossa että kuvion (kuvio 2) avulla, jotta tutkimuksemme olisi tarvittaessa toistettavissa uudelleen. Emme kuitenkaan voi olla täysin varmoja tulosten samankaltaisuudesta oman tutkimuksemme ja mahdollisen vertailevan tutkimuksen välillä, sillä laadullisen tutkimuksen tuloksiin vaikuttaa myös tutkija itse.

Tutkijan omat sitoumukset. Olemme tutkijoina vastuussa tutkimuksemme luotettavuudesta. Tutkimusaihe on meille tutkijoille hyvin tärkeä, joten olemme sitoutuneet sen toteuttamiseen rehellisesti.

Aineistonkeruu ja aineistonkeruumenetelmä. Tutkimuksemme aineisto kerättiin Jyväskylän yliopistossa luokanopettajakoulutuksen äidinkielen ja kirjallisuuden luennolla. Näin voimme luottaa siihen, että kohdejoukkomme oli luokanopettajaopiskelijoita. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Aineiston keruuseen käytettiin aikaa noin 15 minuuttia. Tässä ajassa opiskelijat saivat vapaasti kirjoittaa omia käsityksiään lukemaan opettamisesta. Tutkimuksen kohdejoukko oli suuri. Saimme kirjoitelmia kaiken kaikkiaan 89 kappaletta. Osa tästä tutkimusjoukosta koki antamamme tutkimusajan riittäväksi, osa liian lyhyeksi ja osa puolestaan, vastauksista päätellen, liian pitkäksi. Tämä saattaa osaltaan vaikuttaa saamiimme tutkimustuloksiin. Tosin aineiston runsaus mahdollistaa hyvin tutkimustehtävään vastaamisen.

Tutkimuksen vahvistettavuus tarkoittaa sitä, miten erilaisilla tekniikoilla varmistetaan tutkimuksen totuusarvo ja sovellettavuus (Guba & Lincoln 1988, 84). Käyttämämme aineistonkeruumenetelmä kirjoitelmat, mahdollistivat tiedon saannin laajalta kohdejoukolta. Tutkijoina pohdimme kuitenkin, olisivatko esimerkiksi haastattelut antaneet kirjoitelmien lisäksi kattavampaa tutkimusaineistoa opettajaopiskelijoiden käsityksistä. Voimme kuitenkin olla tyytyväisiä keräämäämme aineistoon, koska se oli laaja ja tutkittavat paneutuivat kirjoitelmiinsa vaikka aika oli rajallinen.

Tutkimusaineiston analyysi. Tutkimusaineistoa analysoidessamme pyrimme unohtamaan omat käsityksemme lukemaan opettamisesta, jotta pystyimme mahdollisimman objektiivisesti tulkitsemaan keräämäämme aineistoa. Tutkija ei kuitenkaan välttämättä kykene omien käsityksiensä täysin poissulkemiseen tässä subjektiivisessa maailmassa (Niikko 2003, 40–41). Toisaalta laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on, että tutkija on tutkimuksessa mukana kokonaisena persoonana ja hänen oma arvomaailmansa ja kokemuksensa ovat yhteydessä niihin tulkintoihin, joita hän tekee.

Luotettavuus. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus perustuu juuri aineiston ja johtopäätösten luotettavuuteen. Tällä on kaksi ulottuvuutta: aineiston ja johtopäätösten tulee vastata tutkittavan ajatuksia (aitous) ja samalla niiden tulee liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin (relevanssi). (Ahonen 1994, 152.) Olemme esittäneet tutkimuksemme johtopäätökset fenomenografisen tutkimuksen tapaan kategorioina, joiksi olemme luokitelleet aineiston löydettyjen merkitysten perustella. Merkityskategoriat ovat luotettavia, jos ne ovat aitoja, eli vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä ja toiseksi relevantteja tutkimuksen teorian kannalta. (Ahonen 1994, 154.)

Omassa tutkimuksessamme olemme osoittaneet esimerkkien avulla kategorisoinnin aitouden eli sen, että tutkittavien ilmaisuissa todella oli riittäviä aineksia rakentamiimme merkityskategorioihin (Ahonen 1994, 154). Opettajaopiskelijoiden kirjoitelmista poimitut aineisto-otteet on nostettu raporttiin sanatarkasti. Kun olemme raportissamme tuoneet esille aineisto-otteet kokonaisina tulkintayksiköinä, lukija voi vakuuttua tulkintojen luotettavuudesta. Ahosen (1994, 154–155) mukaan tutkija voi vakuuttaa lukijansa kategorisointinsa teoreettisesta merkityksellisyydestä kytkemällä kategoriat sekä tutkimuskäsitteistöön että tutkimusongelmiinsa. Omassa tutkimuksessamme näin on tapahtunut.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa tulee kiinnittää huomioita lisäksi sen vastaavuuteen. Tätä tutkimusta tehdessämme emme kuitenkaan löytäneet muita vastaavanlaisia lukemaan opettamisen käsityksiin liittyviä tutkimuksia, joiden tuloksiin olisimme voineet verrata oman tutkimuksemme tuloksia. Täten päädyimme vertailemaan saamiamme tuloksia amerikkalaisten tutkijoiden Jones ja Jonesin oppimista koskevaan tutkimukseen. Jones ja Jones (2007, 249–292) esittävät laajaan tutkimusaineistoon perustuen erilaisia oppimiseen liittyviä tarpeita, joita voidaan mielestämme soveltaa lukemaan opettamisen prosessiin. Esittelemme pohdintaosiossa heidän teoriaansa nivottuna omiin tutkimustuloksiimme, jotka liittyvät opettajaopiskelijoiden käsityksiin lukemaan opettamisesta.

Laadullisessa tutkimuksessa yksi luotettavuuden kriteeri onkin luonnollisen yleistämisen kriteeri, jolloin lukija itse arvioi tulosten sovellettavuutta ja käyttöarvoa. Omassa tutkimuksessamme esimerkiksi muut luokanopettajaopiskelijat voivat peilata omia ajatuksiaan tutkimuksessa esiin nostettuihin lukemaan opettamiseen liittyviin käsityksiin. (Ahonen 1995, 152.)

Tutkimuksen eettisyys

Laadullisen tutkimuksen perinteitä tarkasteltaessa voidaan havaita, että tutkimuksen etiikkaan suhtaudutaan eri tavoin. Toisessa ääripäässä tutkimusetiikkaan suhtaudutaan teknisemmin. Tällöin tutkimusetiikan ongelmat liittyvät pääasiassa itse tutkimustoimintaan, kuten tutkimukseen tulevien informointiin, aineiston keräämiseen ja analyysissä käytettävien menetelmien luotettavuuteen, anonymiteettiongelmiin tai tutkimustulosten esittämistapaan. Toisessa ääripäässä puolestaan tutkimusetiikka on metodologinen asia. Tällöin kaikki tutkimuksessa tehdyt valinnat ovat moraalisia valintoja. Kyseessä on tutkimuksen taustalla olevan tiedekäsityksen ja tutkimuksen metodisten valintojen arvosidonnaisuutta koskeva eettinen pohdinta kuten, miten tutkimusaiheet valitaan ja mitä pidetään tärkeänä. (Tuomi & Sarajarvi 2004, 125.)

Meidän tutkimuksemme aihe on valittu oman mielenkiintomme mukaan. Eettisesti pohdittuna koemme, että aihe on tärkeä myös muille luokanopettajaopiskelijoille. Aineistoa kerätessämme painotimme, että tutkimus perustuu vapaaehtoisuudelle. Halutessaan opiskelijoilla oli mahdollisuus olla osallistumatta tutkimukseemme. Olemme esittäneet tutkimuksemme tulososiossa olevat luokanopettajaopiskelijoilta saadut lukemaan opettamista koskevat käsitykset juuri sellaisina kuin opiskelijat ovat ne kirjoitelmiinsa kirjoittaneet. Näin ollen tutkimuksemme täyttää julkisuuden ja rehellisyyden vaatimukset. (ks. esim. Kyrö 2004, 140.)

Raportointia kirjoittaessamme olemme liittäneet aineistokatkelmien yhteyteen tutkimukseemme osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden pseudonyymit. (Kuula 2006, 215; Lankshear & Knobel 2004, 110–111.) Suurin osa tut-

kimukseemme osallistuneista opiskelijoista valitsi itse omat pseudonyyminsä ja kirjasiivat ne kirjoitelmiinsa. Ne opiskelijat, joiden kirjoitelmista pseudonyymit puuttuivat, ovat saaneet pseudonyymit meidän tutkijoiden toimesta. Kenenkään tutkimukseen osallistuneen opiskelijan henkilöllisyys ei voi siis paljastua raportin aineisto-otteista. Kuulan (2006, 215) mukaan pseudonyymien käyttö on yleisin tapa suojata tutkittavien anonymiteettiä. Hänen mukaansa erisnimien käyttö peitenimenä on parempi keino kuin lyhyiden merkkien tai merkkijonojen käyttäminen. Peitenimien käyttäminen säilyttää tekstin ymmärrettävämpänä, mikäli esimerkiksi tulososiossa puhutaan toistuvasti useista eri ihmisistä.

Tutkimuksen eettisyyteen vaikuttava aineiston analyysimenetelmän puute voi olla yleinen laadullisissa tutkimuksissa. Lukija voi seurata tutkimusmenetelmän kuvausta ja perusteluja, mutta analyysivaiheen toteutuksesta lukija ei saa riittävää käsitystä. (Kyrö 2004, 115.) Omassa tutkimuksessamme olemme pyrkineet avaamaan aineistomme analyysivaihetta sekä kirjoitetussa muodossa että kuvion avulla. Tällä tavoin olemme pyrkineet lisäämään sekä lukijan ymmärrystä analyysiprosessista että tutkimuksemme eettisyyttä.

5 LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KÄSI- TYKSIÄ LUKEMAAN OPETTAMISESTA

Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset lukemaan opettamisesta sisältyivät analyysimme perusteella seuraavien kategorioiden alle: opettajan roolin merkittävyys lukemaan opettamisessa, opettajankoulutuksesta saatavat valmiudet, lukemaan opettamisen haasteellisuus, lukemaan opettamiseen vaikuttavat tekijät sekä kodin ja yhteiskunnan merkitys. Nämä kategoriat nousivat aineistolähtöisesti. Tulososan analyysi on tapahtunut niin, että opiskelijoiden käsitykset lukemaan opettamisesta on sijoitettu yläkategorioiden – esimerkiksi opettajan roolin merkittävyys lukemaan opettamisessa – alle. Käsityksiä esimerkiksi opettajan roolin tärkeydestä (merkityskategoria) on avattu ja analysoitu aineisto-esimerkin pohjalta kirjallisuuteen peilaten. (Ahonen 1994, 150–151.) Aineistosta nostetut luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset on kursivoitu ja sisennetty.

5.1 Opettajan roolin merkittävyys lukemaan opettamisessa

Lukemaan opettaminen on tärkeä ja vastuullinen tehtävä

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä tulee esiin opettajan roolin merkittävyys lukemaan opettamisessa. Luokanopettajaopiskelijat pitivät lukemaan opettamista yhtenä opettajan tärkeimpänä ja vastuullisimpana tehtävänä. Kaisakaroliina kuvaa opettajan roolin merkittävyyttä seuraavasti:

Lukemaan opettaminen on mielestäni opettajan tärkein tehtävä. Kaisakaroliina

Lukutaito on merkittävä taito kouluelämässä ja yhteiskunnassa pärjäämisessä, ja lukemaan opettaminen puolestaan opettajan tärkeimpiä tehtäviä, kuten Kaisakaroliinakin ilmaisee. Luokanopettajaopiskelijoina jaamme Kaisakaroliinan näkemyksen. Samalla pohdimme, saavatko luokanopettajaopiskelijat koulutuksessa riittäviä eväitä lukemaan opettamiseen, koska työ on niin merkittävä oppilaan elämän ja yhteiskunnan kannalta.

Kiiverinkin (2006, 251) mukaan tarvitaan koulua ja opetusta sekä osaavia opettajia, jotta oppilaiden matka kohti lukutaitoa sujuisi mutkattomasti. Oppilaan ensimmäiset kokemukset koulusta, mukaan lukien lukemaan oppimiseen liittyvät kokemukset, vaikuttavat koko kouluun ja koulunkäyntiin suhtautumiseen. Opettajalla on suuri merkitys oppilaan ensimmäisten kokemusten syntyymiseen ja hänen kokonaisvaltaiseen kehitykseensä sekä oppimiseen.

Aineistosta nouseekin esiin opettajan tehtävän vastuullisuus. Kaisakaroliinan tavoin, tosin vastuun näkökulmasta, Keijon käsityksen mukaan lukutaidon oppimisen prosessissa opettajalla on merkittävä rooli.

Mielestäni se on alakoulussa opettajan vastuullisin tehtävä. Keijo 2013

Oppilaille ensimmäisen opettajan merkitys on tärkeä, sillä opettaja luo oppilaisiin lähtemättömän vaikutuksen, joka väistämättä luo pohjaa oppilaan myöhemmille koulukokemuksille. Näillä ensimmäisillä oppimiskokemuksilla on usein ratkaiseva merkitys myös siinä, mitä lapsi ajattelee itsestään yhteiskunnan osana. Lukutaidolla on merkittävä vaikutus koko ihmisen elämän ajan. Opettajan tulee myös välittää oppilailleen tieto, että lukutaito on tärkeää monen tavoitteen saavuttamisessa. Lukutaidon oppimisen että opettajan roolin merkittävyyteen liittyen nostamme seuraavassa esiin luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lukemaan opettamisen valmiuksista.

5.2 Opettajankoulutuksesta saatavat lukemaan opettamisen valmiudet

Tässä tulososan luvussa keskitymme niihin luokanopettajaopiskelijoiden käsi-tyksiin, jotka liittyvät koulutuksesta saataviin lukemaan opettamisen valmiuksiin.

Yliopistojen opettajankoulutuslaitoksilla on ollut keskeinen merkitys opettajan aseman ja arvostuksen säilymiselle korkeana suomalaisessa yhteiskunnassa. Monissa Euroopan maissa opettajankoulutus on vasta viime vuosina sisällytetty korkea-asteen opintoihin. Koulutuksen taso ja sen tuottama pätevyys vastaavat vain harvassa maassa maisterintutkintoa. Kansainvälisesti vertaillen suomalainen opettaja on varsin itsenäinen ja autonominen pedagogiikan asiantuntija, jolle myös koulua ympäröivä yhteiskunta osoittaa luottamuksensa. (Välijärvi 2006, 18–19.) Kriittiseksi ammattilaiseksi kehittyminen puolestaan edellyttää opettajalta, että hän tiedostaa ammattinsa yhteiskunnallisen luonteen ja oppii näkemään työnsä yhteiskunnallisena tehtävänä (Luukkainen 2005, 146).

Opettajan työ on jatkuvaa älyllistä, sosiaalista ja emotionaalista vuorovaikutusta oppilaiden, kollegoiden ja vanhempien kanssa. Työ on kasvavassa määrin kanssakäymistä myös muun yhteiskunnan kanssa. Opettajalta edellytetään jatkuvasti arvioivan ja kehittävän omaa toimintaansa niin, että se palvelee oppilaiden kehittymistä parhaalla mahdollisella tavalla.

Lukemaan opettamiseen kaivataan välineitä ja keinoja

Opettajaopiskelijoiden kirjoitelmista nousi tarve saada opettajankoulutuksesta välineitä ja keinoja lukemaan opettamiseen.

Lukemaan opettaminen tuntuu suurelta vastuulta, sillä lukutaito on todella tärkeä ja jopa määrittävä tekijä ja taito lapsen tulevaisuuden kannalta... Opettajankoulutukselta toivon välineitä juuri tähän käytännön työhön. Oiva

Moilasen ja Tiitisen (2004, 87) mukaan opettajankoulutus ei pysty takaamaan tulevalle opettajalle kaikkea tietoa ja taitoa, jota hän tulee työssään tarvitsemaan. Osaltaan tämä johtunee siitä, että opettajan työssä tarvittava käytännön viisaus ja asiantuntijuus kasvaa vasta työkokemuksen myötä. Opettajan työssä tarvitsemat tiedot ja taidot ovat niin moninaisia, että niiden kaikkien sisällyttäminen koulutukseen pidentäisi koulutusaikoja kohtuuttomasti. Yhdymme Oivan näkemukseen sekä lukutaidon tärkeydestä että välineiden saamisen tärkeydestä käytännön työhön. Lukemaan opettamisessa pitää ottaa monta asiaa huomioon ja hallita kokonaisuutta, joten ymmärrämme, ettei koulutus kuitenkaan pysty tarjoamaan kattavasti kaikkea tätä. Opettaja voi kehittyä lukemaan opettamisessa käytännön kokemuksen kautta.

Opettajan ammatillisuus lukemaan opettamisessa tulee esille muun muassa valmiutena tunnistaa oppilaat yksilöinä omine tarpeineen ja valmiuksineen sekä kykynä toimia kaikissa tilanteissa oppilaiden parhaaksi. Opettajankoulutuksen luoma perusta lukemaan opettamisessa on ensisijaisen tärkeä. Koulutuksen tulee tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia omille valinnoille, itsenäiselle ajattelulle, opetuksen luovalle suunnittelulle ja vaihtoehtoisten pedagogisten ratkaisujen kokeilemiselle. (Väljærvi 2006, 21–22.)

Timo näkee monipuolisten keinojen merkityksen lukemaan opettamisessa.

Tietoisesti en vielä osaa yhtään lukemaan opettamisen teoriaa, joten siinä en ainaakaan kovin ekspertti ole. Tarkemmin ajateltuna osaan kyllä, siitä on puhuttu esim. lastentarhanopettajakoulutuksessa. Keinoja opettamiseen olisi syytä monipuolistaa juuri erilaisten oppijoiden huomioimiseksi. Timo

Timon tavoin joudumme opettajina kysymään itseltämme, onko työskentelemme pohjalla selkeää teoriaa ja siihen liittyvää ajattelua. Teoreettinen ajattelu sisältää muun muassa pohdiskelua siitä, millainen kohdattava ilmiö eli lukemaan opettaminen on ja millä keinon opettaja opettaa lukemista. (Lehmuskallio 1997, 101.) Opettaessaan lukemaan ja kirjoittamaan opettaja tarvitsee pedago-

gista sisältötietoa esimerkiksi siitä, miten hänen on järjestettävä luokan oppimisympäristö, miten on toimittava, jotta oppilaalla on mahdollisuus oppia parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajan on hallittava lukemaan opettamisen sisältötieto, joka hänen on pystyttävä muuntamaan oppilaan edellytysten mukaiseksi. Onnistuakseen opettaja tarvitsee tietoa oppilaistaan, heidän kokemuksistaan ja ominaisuuksistaan oppijoina sekä siitä, mitä oppilaat ovat jo aiemmin asiasta omaksuneet. (Aho 2002, 27–28; Leino & Leino 1997, 49–50.)

Oivan ja Timon tavoin Maria tuo kirjoitelmassaan esille, että koulutuksen tulisi sisältää opetusta, joka antaisi opiskelijoille konkreettisia välineitä ja menetelmiä lukemaan opettamiseen.

Koen, että lukemaan opettaminen on yksi tärkeimmistä opeista, jota tulen oppilaileni opettamaan. Lukeminen avaa oppilaille täysin uuden maailman ja auttaa käsitteellistämään sitä moniulotteisemmin. Paineet ovat hirveät siis, ja minun mielestäni lukemaan opettamiselle voisi olla OKL:ssä niin sanottu "tekniikkakurssi". Maria

Opettajaopiskelija voi kokea riittämättömyyden ja epävarmuuden tunnetta lukemaan opettamista kohtaan, mikäli hän kokee saavansa puutteellista opetusta ja ohjausta opettajankoulutuksessa. Mahdollisesti voi olla niin, että opintoaikana jatkuvan suorittamisen, opintojen työläyden ja opintovaatimusten vuoksi opiskelija ei ehdi kerryttää riittävää pohjaa työelämää varten. Yliopistolliseen opettajankoulutukseen hakeudutaan yleensä nuorena ja usein suoraan ylioppilastutkinnon jälkeen, jolloin opiskelijan voi olla myös vaikea hahmottaa kattavasti ja monipuolisesti lukemaan opettamisen kokonaiskuvaa, varsinkin jos opiskelijalta puuttuu omakohtaista kokemusta aiheesta.

Lukemaan opettamiseen kaivataan harjoittelua

Opettajaopiskelijoiden kirjoitelmista nousikin tarve saada opettajankoulutuksesta käytännön harjoitusta lukemaan opettamiseen. Pepin kirjoitelmassa korostuu teorian opiskelun lisäksi juuri käytännön harjoittelun tarve.

En tiedä valmistaako opettajankoulutus meitä tarpeeksi lukemaan opettamiseen: teoria ei mielestäni riitä, vaan täytyisi saada myös käytännön harjoitusta. Peppi

Luokanopettajaopiskelijoina ymmärrämme Pepin huolen. Vastavalmistuneella opettajalla ei ole enää harjoittelija-asemaa, vaan jokainen opettaja joutuu itse pohtimaan, onko hänen teoreettinen taustansa riittävä käytännön työhön eli opettamiseen. Opettajan työssä on toki paljon elementtejä, joita voi oppia vain harjoittelemalla, saamalla kokemusta. Näin on myös lukemaan opettamisen kohdalla. Jokaisen opettajan on käytävä läpi oma pohdinta ja kokeilu siitä, millainen lukemaan opettamisen menetelmä kullekin parhaiten sopii. Tarkoituksena myös on, että opettaja kehittää omaa työtään koulutuksen hänelle antamalla valmiuksilla. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 157.) Yhteistyön hyödyllisyys toisten opettajakollegojen kanssa sekä opettajien toisilleen antamalla tuella ja ideoilla on merkittävä positiivinen vaikutus niin opettajuuteen, lukemaan opettamiseen kuin työssä viihtymiseen.

5.3 Lukemaan opettaminen haasteena

Luokanopettajaopiskelijat kokevat lukemaan opettamisen haastavaksi, koska opettajan merkitys lukutaidon saavuttamisessa on merkittävä. Opettajaopiskelijat tiedostavat myös, että ensimmäisen opettajan merkitys myöhemmille koulukokemuksille on tärkeä, koska oppilas muokkaa käsityksensä itsestään varhaisen koulukokemustensa pohjalta. (ks. esim. Julkunen 1990; Lerkkanen 2006; Linnakylä 1995.)

Avaamme seuraavassa opettajaopiskelijoiden käsityksistä nousseita lukemaan opettamisen haasteita oman aineistomme pohjalta.

Lukemaan opettamisen haasteellisuus herättää pelkoa ja riittämättömyyden tunteita

Luokanopettajaopiskelijoiden kirjoitelmista nousi pelon ja riittämättömyyden tunteita lukemaan opettamista kohtaan. M-H ja Juliet -82 kirjoittavat omista pelon näkökulmistaan lukemaan opettamisessa:

Lukemaan opettaminen kuulostaa haastavalta, ja pakosti tulee pelko, että mitä jos ne oppilaat eivät opikaan lukemaan omassa opetuksessani. M-H

Lukemaan opettaminen tulevana opettajana kiinnostaa ehkä eniten kaikista peruskoulussa opetettavista asioista. Silti sitä kohtaan on myös isoja pelkoja ja kysymyksiä – onhan lukutaito niin merkittävä taito oppia. Juliet -82

Niin kuin Juliet -82:n käsityksestä nousee, lukutaito on merkittävä koulussa opittava taito. Moni koulutulokas on kuitenkin jo oppinut lukemaan ennen koulun alkua, toisille lapsille lukemaan oppiminen taas tuottaa suuria vaikeuksia ensimmäisten kouluvuosien aikana (Eskelä-Haapanen 2006, 49). Lukutaito on merkittävä taito kouluelämässä ja yhteiskunnassa pärjäämisessä. Opettajalla on suuri merkitys lukemaan oppimisen motivaation herättäjänä ja ylläpitäjänä. Koulussa on tärkeää vahvistaa kaikin tavoin oppilaan luontaista uteliaisuutta lukemaan oppimiseen. (Julkunen 1990, 76–77.)

Myös Suvi ja Vuori tuovat esiin käsityksensä lukemaan opettamisen haasteellisuudesta. Heidän käsityksessään tulee esiin se, että käsitys itsestä lukemisen opettajana on yhteydessä opettajan minäkuvaan.

Minusta tuntuu, että lukemaan opettaminen on taito, mikä jokaisella luokanopettajalla tulisi tietenkin olla. Se on yksi olennaisimmista asioista. Jos kokisin, etten osaa opettaa lukemaan, tuntisin itseni huonoksi opettajaksi. Suvi

Paine siihen, että kaikki oppilaat oppivat, on kova. Tuntuu suurelta epäonnistumiselta jos ei onnistu, aivan kuin se määrittäisi hyvän ja huonon opettajan, että osaa-ko opettaa lukemaan. Vuori

Opettajien on tavattoman vaikea myöntää epäonnistumisia. Jos opettaja esimerkiksi epäonnistuu lukemaan opettamisessa, hän tuntee epäonnistuneensa ihmisenä. Tällöin persoonallisuus ja opetustaito samaistuvat. Mikäli opettaja kokeilee rohkeasti erilaisia työtapoja epäonnistumisista huolimatta, hän huomaa, että toiset niistä toimivat ja sopivat oppilaille paremmin kuin toiset. Lisäksi avoin kollegiaalinen keskustelu muiden opettajien kanssa voi tuoda uusia näkökulmia ja ratkaisuja opetukseen. (Julkunen 1990, 105.)

Lukemisen opetukseen tarvittaisiin selkeä teorettinen malli, jonka opettaja voisi soveltaa todelliseen luokkatilanteeseen. Malli helpottaisi opetuksen ja oppimisen tarkkailua, sen turvin olisi helpompaa havaita missä oppiminen lähtee harhateille ja miksi sekä mitä kyseessä olevassa tilanteessa tulisi tehdä. Tällöin vähennettäisiin myös epävarmuutta ja kuormittavaa huolta tavoitteiden saavuttamisesta. Lukemisprosessin sisällön tuntemus ja mallin tarjoama apu antaisivat sekä opetukseen että oppimiseen tietynlaista toiminta- ja kehitysrauhaa. (Lehmuskallio 1983, 193.) Lukemaan opettamisen menetelmiä, teoriaa ja kirjallisuutta on puolestaan tarjolla runsaasti. Luokanopettajaopiskelijaa voi hämmäntää materiaalien runsaus ja niistä olennaisen poimiminen omalle oppilasryhmälle. Tämä voi tuottaa päänvaivaa opetuksen organisoimisessa.

Helena tuo kirjoitelmassaan esille pelon, ettei osaa tunnistaa lukemaan oppimiseen liittyviä mahdollisia ongelmia. Hän pohtii myös eriyttämistä lukemaan opettamisessa.

Lukemaan opettaminen on vaikeaa, enkä tiedä, miten tukisin erilaisia oppijoita lukemisen opettamisessa. Minua pelottaa, etten osaa tunnistaa lukemaan oppimiseen liittyviä ongelmia (esim. onko ongelma kirjain-äänne-vastaavuudessa tms.) enkä myöskään eriyttää alas- tai ylöspäin. Salaa toivon, että mahdollisimman moni lapsi osaisi jo lukea kouluun tullessaan. Helena

Sarmavuori (2003, 76–77) vastaa haasteisiin. Hänen mukaansa hyödyllisenä tukikeinona lukemaan opettamisessa on pidetty ylimääräistä luettavaa, lisätehtäviä, lukemiseen soveltuvaa valmista materiaalia, pientä oppilasmäärää ja riittävän suuria työtiloja. Oppilaiden muodostamat lukupiirit tai parilukeminen voivat toimia myös hyvänä sekä mielenkiintoisena oppimisen motivoijana.

Luokanopettajaopiskelijoina meidän on helppo yhtyä Helenan käsitykseen ja pohdimmekin, että hänen epävarmuuttaan voisi helpottaa oman käyttöteorian tiedostaminen. Kun ajatellaan lukemaan opettamista, opettajan on tiedostettava oma pedagoginen käyttöteoriensa, johon opetus pohjautuu. Käyttöteoria on laaja ja systemaattinen opetusta koskeva opettajan henkilökohtainen teoria, joka luo puitteet käytännön toiminnan ja suunnittelun toteutukseen. Käyttöteorian ja kokemuksensa avulla opettaja rakentaa omat tietonsa ja näkemyksensä oppilaan oppimisesta ja siitä, miten oppilas oppii lukemaan. (Patrikainen 2009, 39.)

Seuraavassa Ilona tuo esille, kuinka hän kokee lukemaan opettamisen suurena haasteena.

Koen suurena haasteena lukemaan opettamisen. Taito, joka täytyy kaikille välittää tavalla tai toisella. Ilona

Ilonan epävarmuutta voi lieventää tieto, että jotkut oppilaat oppivat lukemaan ilman muodollista opetustakin, mutta osa oppilaista tarvitsee lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen muita oppilaita enemmän aikaa ja harjoitusta. Tämän vuoksi lukemaan oppimisen valmiuksien harjoittaminen on hyvä aloittaa mahdollisimman varhain. Yleensä lapset ovat luonnostaan uteliaita ja he kiinnostuvat kielestä, kun he kokevat sen itselleen merkitykselliseksi. Merkitykselliset asiat motivoivat oppimaan. Palkitsevinta on lähteä liikkeelle lapsen omista mielenkiinnon kohteista ja niistä valmiuksista ja taidoista, joita hänellä jo on. (Siiskonen, Poikkeus, Aro & Ketonen 2014, 323.)

Luokanopettajaopiskelijat toivat käsityksissään esille haasteen, joka liittyy oppilaiden tarpeiden huomioimiseen. Juliet 91 nostaa esille oppilaan kohtaamisen ja tukemisen lukemaan oppimisessa.

Vaatii opettajalta kärsivällisyyttä ja lapsen kohtaamisen taitoja... tukeminen, tuki-toimet ym. Juliet 91

Juliet 91:n esiin tuoman käsityksen tavoin opettajan tulee kiinnittää huomiota siihen, miten hän kohtaa ja huomioi oppilaan, koska oppilas oppii vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja kirjallisen ympäristön kanssa ymmärtämään lukutaidon periaatteita. Jos oppilaalla on kielellisiä vaikeuksia, lukemis- ja kirjoittamisvalmiuksien kehittymiseen on syytä kiinnittää erityistä huomiota ja kehitystä tulee tukea monipuolisesti ja suunnitelmallisesti. Oppilaalle puolestaan tietä, mitä häneltä odotetaan ja mikä on tavoite, vaikuttaa oppilaan tarkkaavaisuuden suuntaamiseen ja ylläpitämiseen. Oppilaat, joilla on havaittu lukemisvaikeuksia ennakoivia tekijöitä, eivät hyödy harjoittelusta yhtä nopeasti kuin muut. Heidän valmiutensa kehittyvät hitaammin, mutta siitäkin huolimatta he tarvitsevat harjoitusta muita enemmän. Tuen olisi oltava riittävän varhaista, järjestelmällistä ja pitkäkestoista. Harjoitukset tulisi puolestaan soveltaa jokaiselle oppilaalle sopivaksi, heidän yksilöllisten tarpeidensa mukaisiksi. (Siiskonen ym. 2014, 324.)

T.K. näkee lukemaan opettamisen yhtenä vaikeimmista opetettavista asioista. Seuraavassa ote hänen kirjoitelmastaan:

Minulla on sellainen käsitys, että lapsen lukemaan opettaminen on yksi vaikeimmista opetettavista asioista koulussa ... ja haluan ottaa lukemaan opettamisen haasteena enkä "mörkönä". T.K.

Julkusen (1990, 104–106) mukaan lukemaan opettaminen on vaikeaa, mutta lukutaidon hankkiminen on kiinnostava haaste. Luokanopettajaopiskelijoina

voimme samaistua T.K.:n käsitykseen. Tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla kuin meillä tutkijoillakin on hyvä suhtautuminen lukemaan opettamista kohtaan, mutta silti lukemaan opettaminen tuntuu haastavalta – suurelta vastuulta saada kaikki oppilaat lukemaan.

5.4 Lukemaan opettamiseen vaikuttavat tekijät

Esittelemme seuraavaksi luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lukemaan opettamiseen vaikuttavista tekijöistä, jotka ovat nousseet aineistolähtöisesti. Näitä ovat kielellinen tietoisuus, lukemaan opettamisen menetelmien käyttäminen ja eriyttäminen sekä motivaation merkitys lukemaan opettamisessa.

Kielellinen tietoisuus

Salka tuo kirjoitelmassaan esille kielellisen tietoisuuden merkityksen ja tärkeyden lukemaan oppimisessa.

Käsitykseni mukaan lukemaan oppiminen sujuu vaiheittain. Noin 6-7 ikävuoden paikkeilla lapsella on "herkkyyskausi" ja kiinnostus oppia lukemaan. Käsitykseni mukaan "herkkyyskausi" kuitenkin vaihtelee lapsesta riippuen, joku lapsi voi oppia lukemaan myöhemmin ja joku aikaisemmin. Kielellisen tietoisuuden herättyä, lasta "ruokitaan" eri menetelmin (luetaan tavuja, satuja, loruja ja riimejä, opetellaan aakkosia, yhdistetään kirjaimia). Salka

Kielen oppiminen on yksi tärkeimmistä lapsen kokonaiskehitykseen yhteydessä olevista oppimisen osa-alueista. Kuten Salka toi kirjoitelmassaan esille, lapsen kielellinen tietoisuus alkaa kehittyä, kun lapsi alkaa tulla tietoiseksi kielen muodoista, rakenteesta ja säännöistä. Kielellinen tietoisuus merkitsee tietoisuutta puhutusta kielestä. Vähitellen tälle pohjalle rakentuu fonologinen tietoisuus, mikä puolestaan toimii perustana ortografiselle tietoisuudelle eli tietoisuudelle kirjoitetusta kielestä, sanoista ja niiden muodoista. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 30–31; Mattingly 1972, 138–141.) Suomen kielen fonologista tietoisuutta on

pidetty lukemaan oppimisen kannalta keskeisempänä kielellisen tietoisuuden osa-alueena, sillä ilman sujuvaa äännetason lukutaitoa ei tekstin merkitys avaudu (Hakamo 2011, 56).

Erityisesti juuri fonologisen ja ortografisen kielellisen tietoisuuden taidot muodostavat perustan luku- ja kirjoitustaidon sujuvalle oppimiselle. Näiden kielellisten tietoisuuden taitojen kehittymistä voidaan tukea ja harjoitella muun muassa Salkankin mainitsemin luku- ja sanaleikkien avulla. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 30–31.) Parasta lukemaan oppimisen valmennusta on tarjota oppilaalle paljon kokemuksia puhutusta ja kirjoitetusta kielestä sekä ohjata leikin avulla lasta kielen tiedostamiseen (Hakamo 2011, 56).

Salka kirjoittaa käsityksestään, että noin 6–7 ikävuoden paikkeilla lapsella on ”herkkyyskausi”, jolloin hän on kiinnostunut lukemaan oppimisesta. Kouluun tullessaan lapsi on yleensä saavuttanut lukemisen esitaidon eli tietoisuuden kielestä ja lukemisesta, joten lukemisen perustekniikan opettelu on mahdollista. Lukutaidon esitasolla lapsi omaksuu lukemaan oppimisen edellyttämiä valmiuksia ja muodostaa sitä lukutaidon kehittymiselle välttämätöntä kokemustaustaa, jonka myötä hänelle herää halu ja uteliaisuus lukemaan oppimista kohtaan. (Heikkilä & Hippolin 1997, 55.)

Lukemaan opettamisen menetelmien käyttäminen

Lukemaan opettamista voidaan toteuttaa erilaisin menetelmin. Jokainen opettaja voi valita itselleen parhaiten soveltuvan lukemaan opettamisen menetelmän. Lukemaan opettamisen menetelmän lisäksi opetuksessa tulee ottaa myös huomioon oppilaiden kiinnostuksen kohteet. Seuraavassa Mirva tuo tähän liittyen esille oman käsityksensä:

Lukemaan opettamiseen kuuluu lasten kiinnostuksen kohteiden kartuttamista, monipuolisten opetusmetodien käyttämistä (monikanavaisuus) ja muiden aineiden integroimista. Mirva

Lukemaan opettamisen menetelmiä on runsaasti. Mikä menetelmistä olisi paras, sitä on hankala määritellä. Kokeilemalla jokainen opettaja löytää itselleen parhaimman tai parhaimmat lukemaan opettamisen menetelmät. (Eskelä-Haapanen 2006, 55–57.) Niemi, Poskiparta ja Hyönä (1986, 7–8) ovat samoilla linjoilla, että lukemaan voi oppia erilaisin tavoin ja menetelmin. Kutakuinkin jokaisessa menetelmässä joudutaan harjoittamaan kaikkia lukemisen osataitoja, vaikkakin erilaisin painoituksin ja järjestyksin. Niemen ym. mukaan jokaisen menetelmän suurin anti on siinä, että se saa opettajan innostumaan opettamisesta. Asiastaan innostuneen opettajan oppilaat puolestaan lukevat menetelmästä riippumatta.

Mäkinen (2002, 87) esittelee Wimmerin ja Frithin tutkimuksen tuloksia, joista käy ilmi, että kirjain-äänne -vastaavuuden sisäistäminen ei välttämättä ole ainoa luku- ja kirjoitustaitoon vaikuttava tekijä. Lisäksi opetusmenetelmällä on merkitystä siinä, miten lasten oppiminen etenee. Opetuksen keskeinen tehtävä on estää lukemaan oppijan epäonnistumisen kokemukset. Tästä syystä lasten vaikeudet tulisikin tunnistaa ennen kuin he ovat menettäneet oppimisen ilon ja onnistumisen kokemukset.

Lukemaan opettamisesta puhuttaessa keskustellaan aika ajoin eri menetelmien paremmuudesta tai tehokkuudesta. Julkusen (1990, 78) tekemän tutkimuksen mukaan eri menetelmien paremmuus ja tai tehottomuus näkyy ensimmäisen luokan oppilaiden kohdalla vain muutaman kuukauden erona mekaanisen lukutaidon oppimisessa. Mekaanisen lukutaidon oppiminen ei saa kuitenkaan olla lukemaan oppimisen tärkein asia, vaan myös lukemisen ymmärtämiseen on alusta alkaen kiinnitettävä huomiota. Ilman ymmärtävää lukutaitoa oppilaan on vaikea sisäistää oppimaansa tai rakentaa uutta tietoa vanhan tiedon pohjalle. Seuraavassa Kissanainen kirjoittaa omasta käsityksestään liittyen lukemaan opettamisen menetelmiin:

Koulussa lukemaan opettamisesta on olemassa monta eri menetelmää, jotka ovat "eläneet ajassa ja paikassa". Ennen käytetty kirjain-tavausmenetelmä ei ole enää suositeltava, sillä se hidastaa lukemista (pitää palata taaksepäin) eikä kirjainten nimeäminen auta lukemisen etenemistä. Nykyään yksi suositeltava menetelmä on KÄTS – kirjain-ääne-tavu-sana, jossa lukemaan opitaan äänteittäin liukumalla.
Kissanainen

Aivan kuten Kissanainen mainitsee, KÄTS-menetelmä on yksi käytetyimmistä lukemaan opettamisen menetelmistä. Hyvien tulostensa ansiosta siitä on vähitellen tullut vahva lukemaan opettamisen perusmenetelmä, jonka elementtejä lähes kaikki käytössä olevat lukemaan opettamisen menetelmät jossain määrin soveltavat (Lerikkanen 2006, 63). Lukemaan opettamisen menetelmää valitessaan opettajan tulee kuitenkin pohtia omaan opettamiseen soveltuva menetelmä sekä ottaa huomioon oppilaiden oppimisedellytykset.

Eriyttäminen lukemaan opettamisessa

Opettajaopiskelijoiden käsityksissä tiedostettiin, että oppilaiden lukemisen taidoissa voi olla suuriakin eroja. Opettajan tulee kartoittaa oppilaiden taidot ja eriyttää opetusta tämän mukaan (Sarmavuori 2003, 76). Opetuksen eriyttäminen luokassa on ensisijainen toimenpide vastaamaan oppilaiden taitojen ja oppimisen edistymistä (Lerikkanen 2006, 124). Seuraavassa Timo pohtii eritasoisten oppilaiden opettamista:

Opettajan näkökulmasta mietityttää eritasoisten oppilaiden opettaminen. Joku saattaa osata lukea sujuvasti kouluun tullessaan ja jollakin oppilaalla on vaikeuksia kirjainten tunnistamisessa. Timo

Timo tiedostaa, että koulunsa aloittavat lapset ovat taidoiltaan, taipumuksiltaan, tarpeiltaan ja kokemuksiltaan erilaisia. Osa heistä osaa jo lukea lähes sujuvasti, useimmat tuntevat suuren joukon kirjaimia ja osa puolestaan tunnistaa ehkä viidestä seitsemään kirjainta (Nöjd 1990, 84). Kirjaintuntemuksen on havaittu ennustavan lukemaan oppimista erityisen hyvin, ja sitä on pidetty jopa

luotettavimpana yksittäisenä lukemisvaikeuksien ennustajana (Siiskonen ym. 2014, 316). Oppilaille, joille lukemaan oppiminen on haastavampaa, eriyttäminen antaa mahdollisuuden edistyä perusasioissa hitaampaan tahtiin. Jo lukeville oppilaille se puolestaan mahdollistaa oppia lisää. Toisin sanoen, näissä oppimistilanteissa opetusta eriytetään alaspäin ja ylöspäin. (Lerikkanen 2006, 124–125.)

Timon tavoin Raisa pohtii lukemaan opettamisen eriyttämistä. Raisa tuo esiin myös opettajan roolin lukemaan opettamisessa.

Lukemaan opettaminen vaatii aikaa ja erityisesti kärsivällisyyttä (sekä opettajalta että oppilailta). Opettajan tulee olla kannustava ja motivoiva sekä pystyä nykyään integroimaan aihe muihinkin oppiaineisiin (ei siis pelkästään äidinkielen). Lukemaan opetettaessa tulee ottaa huomioon oppilaiden eri lähtötasot ja eriyttää opetusta sen mukaan. Raisa

Luokanopettajaopiskelijoina yhdyimme Raisan ajatukseen, että oppilaan oppimisen tukemisessa eriyttäminen niin edistyneempien kuin heikompien oppilaiden vuoksi on olennaista. Lerkkasen (2006, 45) mukaan opettaja tukee parhaiten ottamalla huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet ja mielenkiinnon kohteet. Tutkijoina pohdimme kuitenkin, että vastavalmistunut opettaja saattaa kokea epävarmuutta lukemaan opettamisen eriyttämisessä, koska hänellä ei välttämättä ole kattavaa oppilaantuntemusta ja luokan ryhmäkoko voi olla suuri. Eriyttäminen saattaa tuntua haastavalta, koska opettajan on otettava monta asiaa huomioon kokonaisuuden kannalta.

Kaikki eriyttämisen muodot vaativat äidinkielen oppimisprosessien tuntemusta sekä joustavien ja käytännöllisten arviointikeinojen käyttöä, mutta ennen kaikkea vankkaa oppilaantuntemusta. Oppilaantuntemukseen on varattava aikaa ja siinä tulee selvittää oppilaiden kehitystekijät: taidot, tiedot ja tunteet; tyyli- ja temperamenttitekijät; sosiaaliset taidot ja opiskelutottumukset; kiinnostukset ja harrastukset; luovuustekijät sekä taustavaikuttajat. (Linnakylä 1980, 31.)

Motivaation merkitys lukemaan opettamisessa

Eriyttämisen haastavuudesta huolimatta Iiris ja P2013 tuovat esille eriyttämisen tärkeyden lukemaan opettamisessa. Eriyttämisen lisäksi motivaatiolla nähdään olevan merkitystä.

Mielestäni opettamisen eriyttäminen on kaiken a ja o. Oppilaat ovat usein ihan eri tasoilla lukemisen taidoissa, joten tulevana opettaja minun on huomioitava ne, jotka opettelevat vasta lukemaan tai ovat lukemaan oppimisessa hyvin alkuvaiheessa ja ne, jotka osaavat jo lukea. Kun opetus ja materiaali kohtaavat oppilaan ja hänen taitotasonsa, on oppiminen motivoivaa. Iiris

Lukemaan opettaminen voi olla haastavaa, sillä oppilaat ovat monesti niin erilaisia. Toiset oppilaat ovat myös motivoituneempia oppimaan uutta, kuin toiset, mikä asettaa opettajalle haasteita. P2013

Motivaatio oppimiseen syntyy monenlaisista tekijöistä. Motivaatiota voidaan puolestaan ylläpitää tuomalla asioita esiin elävästi ja oppilaita innostaen. (Salovaara & Honkonen 2011, 115.) Luokanopettajaopiskelija P2013 tuo esille haasteen, joka liittyy erilaisiin oppilaisiin ja lukemaan opettamiseen. Kun opettaja onnistuu eriyttämään lukemaan opetustaan niin, että se vastaa jokaisen oppilaan sen hetkistä taitotasoa, jokainen oppilas saa kehittyäkseen riittävästi haasteita ja motivaatio oppimiseen säilyy.

Iiris ja P2013 kirjoittavat eriyttämisen ja motivaation tärkeydestä lukemaan opettamisessa. Saaga puolestaan yhdistää lapsen näkökulman huomiointamisen ja motivaation tärkeyden:

Lukemaan opettaminen tulisi lähteä lapsen näkökulmasta, lasta kuunnellen. Tällöin motivaatio oppimaan on korkeampi. Lukemaan opettamisessa tärkeää on lähestyä aihetta lasta lähellä olevista asioista ja hyödyntää esimerkiksi paljon leikkiä ja leikinomaisia harjoituksia. Saaga

Opettajalla on tärkeä tehtävä vahvistaa kaikin tavoin oppilaan luontaista uteliaisuutta ja herättää motivaatio lukemaan oppimiseen (Julkunen 1990, 77). Mo-

tivaatio oppimiseen syntyy monenlaisista tekijöistä. Motivaatiota voidaan puolestaan ylläpitää tuomalla asioita esiin elävästi ja oppilaita innostaen. Ilon merkitystä oppimisessa ei pidä unohtaa. Liian totinen ja iloton ilmapiiri voi nopeasti sammuttaa motivaation kiinnostavaankin aiheeseen. Motivaatiota synnyttävät ja ylläpitävät uuden oppiminen, haasteet ja kasvun mahdollisuus. (Salovaara & Honkonen 2011, 115.) Kun opettaja onnistuu eriyttämään opetustaan niin, että se vastaa jokaisen oppilaan sen hetkistä taitotasoa, jokainen oppilas saa kehittyäkseen riittävästi haasteita ja motivaatio oppimiseen säilyy.

Jotta opettaja onnistuisi vastuullisessa tehtävässään, hänen on hyvä luoda oppilailleen lukemaan innostava oppimisympäristö. Tällaisessa ympäristössä on tarjolla runsaasti erilaisia kirjoja ja lukemiseen on varattu riittävästi aikaa sekä jokin mieluinen lukemisaikapaikka. Tärkeää on myös opettajan oma innostus ja malli lukemista kohtaan.

5.5 Kodin ja yhteiskunnan merkitys lukemaan opettamisessa

Kodin tukea tarvitaan

Kirjoitelmissaan luokanopettajaopiskelijat toivat esille, että lukemaan opettamisessa kodin tuella on suuri merkitys. Juliet 91 kirjoittaa käsityksestään:

Vaatii kodin tukea. Kaikkea työtä ei voi yksin opettaja tehdä. Juliet 91

Tutkimukset ovat osoittaneet, että lapsi hyötyy moninkertaisesti, kun opettaja ja vanhemmat löytävät yhteisen linjan oppilaan lukutaidon kehityksen tukemiseksi (Darling 2005, 476–477). Juliet 91:n käsityksessä tulee esille selkeästi kodin merkitys lukemaan oppimisessa.

Kodilla on ratkaiseva merkitys lukemaan oppimisen tukijana. Useat tutkimukset ovat kiistatta osoittaneet, että sekä lapselle lukeminen että lapsen kanssa käytävä keskustelu tukevat lukemaan oppimista. Keskustelulla tarkoite-

taan vanhemman ja lapsen välistä puhetta: kyselyjä, vastauksia, erilaisten tapahtumien kertomista sekä niiden kommentoimista. Mutta pelkkä lapsen kanssa keskustelu ei kuitenkaan riitä lukemaan oppimiseen, vaan on kiinnitettävä huomiota myös itse kieleen. Tämä tapahtuu parhaiten tilanteissa, joissa on mukana kirjallista materiaalia, kuten kirjoja. Lukemaan oppimista tukee, kun lapsi oppii kuulemaan kirjoitetun kielen käyttäytymistä. Mitä enemmän lapselle on luettu kirjoja ennen koulun alkua, sitä paremmin lukutaidon oppiminen edistyy ja lukutaito kehittyy. (Julkunen 1990, 74.)

Julkunen (1990) viittaa Tealeen ja Sulzyyn, joiden mukaan se, luetaanko lapselle kotona vai ei, ei ole niinkään merkityksellistä kuin se, kuinka lapselle luetaan. Kirjojen lukemistilanteessa on tärkeää sekä vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde kuin myös se, että lapsi alkaa tulkita kirjoitettua kieltä. Tämä auttaa lasta lukemaan oppimisessa ja lukutaidon kehittämisessä. Tealen ja Sulzyn mukaan vanhemman ja lapsen vuorovaikutus kirjojen lukutilanteissa vaikuttaa myös lapsen tietoihin lukemisesta, lukemisstrategioihin ja asenteisiin lukemista kohtaan. (Julkunen 1990, 75.)

Kohonen ja Eskelä-Haapanen (2006, 25) puolestaan muistuttavat, että kun rakkaus lukemiseen saadaan lapsessa syntymään, tulisi huolehtia, että se ei pääse häviämään. Pysyvä lukemisharrastus voidaan saavuttaa motivoimalla lasta lukemisen pariin, tarjoamalla mahdollisuuksia lukemiseen sekä tukemalla lasta lukemisessa. Kaikkien lasta lukutaidon alkutaipaleella ohjaavien henkilöiden tulisi oivaltaa hyvän luku- ja kirjoitustaidon merkitys koulumenestykseen.

Yhteiskunta ja lukutaidon oppiminen

Koulun keskeinen tehtävä on lukutaidon opettaminen. Ilman lukutaitoa on haastavaa toimia yhteiskunnassa. Voidaan olettaa, että hyvä luku- ja kirjoitustaito estävät myöhemmin yhteiskunnasta syrjäytymisen. Ete tuo kirjoitelmasaan esille yhteiskunnan näkökulman lukemaan opettamisessa:

Lukemaan opettaminen on välineen antaminen yhteiskunnassamme toimimiseen. Ete

Opettaminen on tavoitteellista toimintaa, jonka päämääränä on opetettavan kasvu kohti hyvää elämää yhteiskunnassa. Kuten Even käsityksestä käy ilmi kansalaiset tarvitsevat lukutaitoa, jotta he voivat toimia yhteiskunnassa. Nykyään korostetaan myös käsitystä ihmisestä aktiivisena toimijana. Aktiivisen kansalaisen kehittäminen on asetettu kasvatuksen ja opetuksen päämääräksi, johon sisältyy yleissivistäviä tietoja ja taitoja. (Leino & Leino 1997, 9-24.)

Lapsen varhaiset koulukokemukset vaikuttavat merkittävästi siihen, mitä lapsi ajattelee itsestään suhteessa yhteiskuntaan ja muuhun maailmaan. Ensimmäisillä oppimiskokemuksilla, kuten lukemaan oppimisella, on usein ratkaiseva merkitys siinä, mitä lapsi ajattelee itsestään yhteiskunnan osana. Lukutaito on niin tärkeä taito lapsen koulu-elämässä, että hänen kokemuksensa sen oppimisesta useimmiten sinetöivät lapsen koulu-uran kohtalon. Se, mitä lapsi kokee koulussa samalla, kun häntä opetetaan lukemaan, on valmistautumista myös tulevia opintoja varten. Oppimisesta saadut kokemukset vaikuttavat siihen, kokeeko lapsi itsensä hyväksytyksi ja päättääkö hän menestyä yhteiskunnassa. (Julkunen 1990, 76.)

Yhteiskunnassamme lähes kaikki toiminta perustuu kirjoitettuun kieleen ja sitä kautta ymmärtävä lukutaito on välttämätön yhteiskunnassa toimimisessa, johon Evekin ottaa kantaa. Lukutaito on merkittävä taito oppia, koska yhteiskunta odottaa meidän osaavaan toimia lukutaidon avulla. Peruslukutaito koostuu kahdesta keskeisestä elementistä: kirjoitetun kielen teknisestä lukemisen taidosta sekä tekstin ymmärtämisen taidosta. Peruslukutaidon merkitys on välineellinen esimerkiksi oppimisen näkökulmasta katsottuna. Toimiva lukutaito puolestaan korostaa lukutaidon funktionaalisuutta ja välineellistä arvoa ihmisen arjessa. Kriittinen lukutaito antaa valmiuksia suhtautua yhteiskunnan arvoihin ja kehittää yksilön omaa elämää. (Lerikkanen 2006, 10.)

PISA

Menestyminen kansainvälisessä PISA-tutkimuksessa on nostanut Suomen esimerkkimaaksi. PISA osoittaa peruskoulun onnistuneen tehtävässään hyvin.

Iloinen opiskelija tuo seuraavaksi esiin oman käsityksensä Suomen menestymisestä PISA-tutkimuksissa:

Luku- ja kirjoitustaito voidaan nähdä koko yhteiskuntaa kehittävänä teemana. Esimerkiksi Suomessa on menestytty pitkään hyvin PISA-tuloksissa ja pohja tälle voidaan nähdä rakentuneen hyvän luku- ja kirjoitustaito-osaamisen ansioista. Iloinen opiskelija

Suomalaiset koululaiset ovat menestyneet lukijoina ja tuloksista voidaan päätellä, että suomalaiset lapset oppivat lukemaan ja kirjoittamaan paremmin kuin useiden muiden Euroopan maiden lapset (Kiiveri 2006, 250). Tämä on merkittävä saavutus, sillä monipuolinen ja korkeatasoinen lukutaito ennustaa Suomen tulevaisuudelle sekä taloudellista että sosiaalista ja kulttuurista menestystä (Välijärvi & Linnakylä 2002, 39).

Vaikka lukutaidon tutkimukset ovat kansainvälisesti vertailtuna erinomaisia, suomalaisnuorten lukutaito on hieman heikentynyt. Heikkojen lukijoiden osuus on kasvanut ja erinomaisten lukijoiden osuus vähentynyt. Tyttöjen ja poikien ero lukutaidon osaamistuloksissa suureni entisestään. Suomalaisnuorten lukuharrastus ja kiinnostus lukemista kohtaan on vähentynyt. Lisäksi koulun ulkopuolella omaksi ilokseen lukevien nuorten määrä on laskenut Suomessa. Omaksi iloksi lukeminen on jakautunut selvästi sukupuolen mukaan: suurin osa tytöistä käyttää aikaa lukemiseen päivittäin ja pojista vain noin puolet. Suomalaisnuorten vahvuus oli lukemisen monipuolisuus, joka on selvästi OECD-maiden keskitasoa korkeammalla. Kiinnostus lukemiseen ja lukemisen monipuolisuus olivat vahvasti yhteydessä lukutaidon tasoon: mitä kiinnostuneempia nuoret olivat lukemisesta, sitä parempi oli heidän keskimääräinen lukutaitonsa. (PISA-julkaisu 2009.)

6 POHDINTA

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lukemaan opettamisesta. Tässä luvussa pohdiskellemme vielä tutkimuksemme keskeisiä löytöjä ja tuloksia sekä arvioimme niiden merkitystä ja sovellettavuutta opettajankoulutuksen kannalta. Myös tutkimuksemme jatkotutkimusaiheet keskittyvät opettajankoulutuksen kehittämiseen.

Tutkimuksemme tulokset antavat tietoa, että luokanopettajaopiskelijat pitävät lukemaan opettamista yhtenä opettajan tärkeimmistä ja vastuullisimmista tehtävistä, sillä lukutaito on väline yhteiskunnassa toimimiseen. Opettajaopiskelijoilla oli kuitenkin näkemys itsestään epävarmoina ja riittämättöminä lukemaan opettajina. Opettajaopiskelijoilla oli pelkoa omasta asiantuntijuudestaan ja pärjäämisestään sekä onnistumisestaan lukemaan opettajina. Muutamat heistä epäroivät esimerkiksi sitä, millaisia menetelmiä lukemaan opettamisessa käyttäisivät. Luokanopettajaopiskelijat pohtivatkin, saavatko he riittäviä valmiuksia lukemaan opettamiseen opettajankoulutuksessaan. Opettajaopiskelijat toivat myös esille, että kodilla on koulun ohella ratkaiseva merkitys lukemaan oppimisen tukijana. Kokonaisuudessaan luokanopettajaopiskelijat kokivat lukemaan opettamisen mielenkiintoiseksi, mutta haasteelliseksi.

Tätä tutkimusta tehdessämme emme löytäneet muita vastaavanlaisia lukemaan opettamisen käsityksiin liittyviä tutkimuksia, joiden tuloksiin olisimme voineet verrata oman tutkimuksemme tuloksia. Täten päädyimme peilaamaan saamiamme tuloksia amerikkalaisten tutkijoiden Jones ja Jonesin oppimista koskevaan tutkimukseen. Jones ja Jones (2007, 249–292) esittävät laajaan tutkimusaineistoon perustuen erilaisia oppimiseen liittyviä tarpeita, joita voidaan mielestämme soveltaa lukemaan opettamisen prosessiin. Vaikka emme tässä tutkimuksessa tutki itse lukemaan opettamisen prosessia, vaan opiskelijoiden käsityksiä siitä, peilaamme opiskelijoiden käsityksiä Jones ja Jonesin teoriaan. Esittelemme seuraavassa tutkimuksessamme esiin nousseita keskeisiä käsityksiä peilattuna heidän teoriaansa.

Lukemaan opettaminen – opettajan tärkein ja vastuullisin tehtävä

Tutkimuksemme tulokset antavat tietoa, että luokanopettajaopiskelijat pitävät lukemaan opettamista yhtenä opettajan tärkeimmistä ja vastuullisimmista tehtävistä. Lukemaan oppiminen ajoittuu koulun alkuun, jolloin oppilaat ovat oppijoina vielä hyvin noviiseja. Opettajan tuki ja ohjaus ovat lukemaan oppimisen kannalta ensiarvoisen tärkeitä. Alkuopetusikäisillä oppilailla voi olla vaikeaa sisäistää erilaisia oppimistyyplejä, joten opettajan toiminta lukemaan opettamisessa korostuu. Jones ja Jones (2007, 249–292) toteavat oppilaan tarpeen ymmärtää oppimisprosessia, jossa oppilaat tiedostavat, että on olemassa erilaisia oppimistyyplejä.

Opettajan työ on jatkuvaa älyllistä, sosiaalista ja emotionaalista vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Opettajalta edellytetään jatkuvasti arvioivan ja kehittävän omaa toimintaansa niin, että se palvelee oppilaiden kehittymistä parhaalla mahdollisella tavalla lukemaan oppimisessa. Opettajan vastuulliseen tehtävään kuuluu monen asian huomioimista, kuten esimerkiksi motivointi ja eriyttäminen. Lukemaan opettamisessa hyvällä oppilaantuntemuksella ja suunnittelun avulla opettaja pystyy toteuttamaan opetustaan niin, että se auttaa oppilaita heidän oppimisprosessissaan.

Lukemaan oppimisessa on tärkeää, että oppilas saa olla aktiivisesti mukana oppimisprosessissa (Jones & Jones 2007). Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaalla on mahdollisuus oppia esimerkiksi toiminnallisesti leikin varjolla lukemaan, sillä leikki on lapselle luontainen ja mieluinen tapa oppia uusia asioita. Jones ja Jones (2007) toteavat, että opettajan on tärkeää suhteuttaa oppiaines ja kirjallisuus oppilaan omaan elämään, kiinnostuksen kohteisiin ja kokemusmaailmaan. Tämä lisää oppilaan motivaatiota lukemaan oppimiseen sekä vastuuta oppimisesta. Opettajan on hyvä olla tietoinen oppilaidensa kiinnostuksen kohteista sekä huomioida ne opetusta suunnitellessaan, sillä niiden avulla opettajalla on mahdollisuus pitää yllä oppilaiden mielenkiintoa lukemaan oppimista kohtaan. (Lerkanen 2006, 47; Uusikylä & Atjonen 2005, 118.)

Tässä tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä nousi esille, että oppimistilanteissa motivaatio kasvaa, kun oppilas ymmärtää lukemisen

hyödyn ja merkityksen. Omien kokemusten ja oivallusten kautta oppilas ymmärtää, että ilman lukutaitoa on vaikea toimia. Myös Jones ja Jones (2007) tuovat esiin oppilaan tarpeen ymmärtää oppimistavoitteet, niiden hyödyllisyyden sekä arvokkuuden.

Lukutaito on koulussa annettava väline yhteiskunnassa toimimiseen ja yhteiskunnassamme lukutaidon hallinta on välttämätön. Sen puuttuminen tai vajavuus merkitsee yksilön yhteiskuntakelpoisuuden selvää vähenemistä. Kiiverrin (2006, 255) mukaan lukutaidon oppiminen ja hallitseminen on tärkeä taito toimia yhteisön aktiivisena jäsenenä. Heikko lukutaito, jopa lukutaidottomuus, johtaa usein syrjäytymiseen. Täten opettajalla on tärkeä ja vastuullinen tehtävä välittää lukutaito oppilailleen.

Kodin ja koulun merkitys lukemaan oppimisen tukijoina

Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden kirjoitelmista nousi esiin ajatus, joka tukee sekä teoriaa että omaa pohdintaamme – lukemaan opettaminen ei ole ainoastaan opettajan vastuulla, vaan se vaatii myös kodin tukea. On huomattu, että niin opettajien kuin vanhempien aktiivinen lukeminen ja osallistuminen lukemaan oppimisen prosessiin edesauttavat oppilaan oppimista ja kehittymistä lukijana (Jones & Jones 2007). Opettajan esimerkki lukemiseen, kirjoista kiinnostumiseen ja lukuharrastukseen on tärkeä. Koulussa opettajan kirjavalinnat ja se, että hän lukee ääneen oppilaille, ovat myös mallina samoin kuin luokan muiden lasten harrastaneisuus. Oppilaat työskentelevät yleensä mielellään yhdessä, joten erilaiset yhteiset lukemistilanteet edistävät oppilaiden välisiä sosiaalisia suhteita ja heijastuvat myönteisinä asenteina oppimista kohtaan. Kodilla on myös suuri merkitys luku- ja kirjoitustaidon kehityksessä. Useiden tutkimusten mukaan lapset, joille on luettu paljon ennen kouluun tuloaan oppivat todennäköisesti lukemaan nopeammin kuin he, joille on luettu vähän tai ei lainkaan. Eräs tutkimukseen osallistunut luokanopettajaopiskelija kirjoitti käsityksestään, että lapsi jonka kotona ei lueta, voi kokea lukemisharrastuksen vaikeaksi.

Kyröläisen (1999, 215) mukaan vanhemmat, jotka ovat tietoisia koulussa käytetyistä lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen menetelmistä, pystyvät paremmin tukemaan lapsensa oppimista. Pohdimme myös, että vanhempien sitoutuminen, harjoittelun riittävä kesto sekä kannustaminen edesauttavat oppimista.

Edellä kuvatut oppilaiden oppimiseen liittyvät tarpeet on tärkeitä ottaa huomioon niin lukemaan oppimisen kuin lukemaan opettamisenkin kannalta. Oppilaiden tarpeiden vastaamiseen tarvitaan ammattitaitoisia ja oppimisesta kiinnostuneita opettajia. Opettajankoulutuksen odotetaan valmistavan päteviä opettajia, jotka pystyvät vastaamaan lukemaan oppimisen erilaisiin tarpeisiin ja haasteisiin. Seuraavaksi tuomme esille luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä, opettajankoulutuksesta saatavista lukemaan opettamisen valmiuksista.

Luokanopettajaopiskelijoiden epävarmuus ja riittämättömyys lukemaan opettajina – valmiuksia lukemaan opettamiseen kaivataan

Tutkimuksemme tulokset antavat tietoa, että opettajaopiskelijoilla oli näkemys itsestään epävarmoina ja riittämättöminä lukemaan opettajina. Heillä oli pelkoa omasta asiantuntijuudestaan, jaksamisestaan ja pärjäämisestään sekä onnistumisestaan opettajina. Muutamit opiskelijoista epäroivät myös sitä, millaisia menetelmiä lukemaan opettamisessa käyttäisivät. Useimmat opiskelijat kokivat kuitenkin lukemaan opettamisen mielenkiintoiseksi, mutta haasteelliseksi.

Tutkimusaineistosta nousseiden käsitysten pohjalta pohdimme, että opiskelijoilla on hyvä arvopohja ja asenne lukemaan opettamista kohtaan, mutta heiltä puuttuu vielä teoretieto ja oma kokemus. Opettajaopiskelija voi kokea riittämättömyyden tunnetta lukemaan opettamista kohtaan. Mahdollisesti on niin, että opiskelija ei ehdi kerryttää opintojensa aikana riittävää kokemusta lukemaan opettamisesta jatkuvan suorittamisen, opintojen työläyden ja opinto-vaatimuksien vuoksi. Opettajankoulutukseen hakeudutaan yleensä nuorena ja usein suoraan ylioppilastutkinnon jälkeen, jolloin opiskelijan voi olla myös vai-

kea hahmottaa kattavasti ja monipuolisesti lukemaan opettamisen kokonaisuutta.

Saloviidan (2013, 38) mukaan on olemassa runsaasti tietoa siitä, millainen opetus johtaa hyviin oppimistuloksiin, mutta sen sijaan tietoa siitä, millaista opettajankoulutuksen tulisi olla, on hyvin vähän. Opettajankouluttajat eivät ole hänen mukaansa kovin samanmielisiä siitä, mitä asioita koulutuksen tulisi sisältää. Äidinkielen ja kirjallisuuden alkuopetusta voidaan kuitenkin pitää maassamme hyvänä opettajien korkean koulutustason vuoksi, mutta luokanopettajaopiskelijat eivät koe silti saavansa riittävää koulutusta lukemaan opettamiseen. Tutkijoina olemme pohtineet, että opettajan tulisi saada koulutuksessaan teoretiedon lisäksi tilannetietoa, jossa opettaja oivaltaa, mitä missäkin tilanteessa tulee tehdä. Kysymys on intuitiosta, mutta sitäkin voidaan kehittää. Lisäksi opiskelijan tulee saada koulutuksessa tietoa lapsen kehityksestä. Sitä opettaja tarvitsee erityisesti, mikäli hän haluaa kehittää itsestään oppijalähtöistä opettajaa. Tähän sisältyy tietämys vuorovaikutuksesta ja dynamiikasta, koska oppilaan kohtaaminen on opetuksen ydin – myös lukemaan oppimisessa.

Maassamme on tehty laadukasta tutkimusta lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen kehittämiseksi. Saatavilla on runsaasti kirjallisuutta erilaisista menettelytavoista, jotka tukevat kielen taitojen oppimista. Lisäksi opettajien täydennyskoulutuksella saataisiin lisää tukea ja eväitä itse käytännön työhön eli lukemaan ja kirjoittamaan opettamiseen.

Toivomme, että tutkimuksestamme olisi hyötyä opettajankoulutukselle. Tutkimuksemme tulokset osoittivat selvästi, että luokanopettajaopiskelijat kokevat lukemaan opettamisen haastavaksi ja että he eivät saa riittävästi valmiuksia lukutaidon opettamiseen. Koska yhteiskunta kehittyy koko ajan, myös opettajankoulutuksen pitäisi olla valmis muuttumaan ja kehittymään ajan mukana sekä tarjoamaan yhteiskunnan haasteisiin vastaavaa koulutusta. Jatkotutkimusaiheemme liittyvätkin opettajankoulutuksen kehittämiseen.

Jatkotutkimusaiheet

Tähän tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaopiskelijat kirjoittivat käsityksistään lukemaan opettamisesta Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen äidinkielen ja kirjallisuuden -kurssin alkuvaiheessa. Opintojen loppuvaiheessa olisi mielenkiintoista kerätä uusi aineisto ja verrata, ovatko käsitykset muuttuneet opintojen aikana.

Syksyllä 2014 opettajankoulutuslaitoksella ryhdyttiin toteuttamaan opetusta uuden opetussuunnitelman mukaisesti. Uuden opetussuunnitelman sisällöt ovat jonkin verran muuttuneet aiemmasta opetussuunnitelmasta. Uusi aineisto kerättäisiin ennen äidinkielen ja kirjallisuuden kurssia sekä kurssin jälkeen. Näin toisessa jatkotutkimusaiheessa voitaisiin verrata uuden opetussuunnitelman mukaan opiskelevien käsityksiä lukemaan opettamisesta tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajaopiskelijoiden käsityksiin. Tällöin tutkija voi verrata, ovatko opettajaopiskelijat saaneet parempia valmiuksia lukemaan opettamiseen ja näyttäytykö lukemaan opettaminen yhtä pelottavana ja haasteellisena asiana kuin tässä tutkimuksessa.

Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia ja verrata jonkin muun opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä lukemaan opettamisesta Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin.

Tutkimuksen anti

Tutkimus voi olla käyttökelpoinen opettajaksi opiskelevalle, opettajalle ja opettajankoulutukselle. Tutkimuksesta voivat hyötyä myös muut lukemaan opettamisesta kiinnostuneet. Omalla kohdallamme tutkielman tekeminen on antanut mahdollisuuden pohtia lukemista, sen oppimista ja opettamista kokonaisvaltaisesti. Tämän tutkimuksen teon myötä olemme saaneet vahvistusta aikaisemmille käsityksillemme lukemaan opettamisen mielenkiintoisuudesta ja tärkeydestä, mutta myös sen vaativuudesta. Tutkimuksen teon myötä olemme tutustuneet laajaan lukemaan opettamisen viihtekeykseen ja teoriaan perehtyminen on tukenut oppimistamme. Tulevina luokanopettajina ja lukemaan opet-

tajina olemme vielä matkan alussa. Innolla kuitenkin odotamme hetkeä, jolloin pääsemme kokemaan lukemaan opettamista yhdessä lukemaan opettelevien kanssa.

LÄHTEET

- Aho, L. 2002. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 19–38.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113–160.
- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113–122.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista perustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Ahvenainen, O. & Karppi, S. 1993. Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Ky.
- Almasi, J. F. 1995. The nature of fourth grader's sociocognitive conflicts in peer-led and teachered discussion of literature. *Reading Research Quarterly*, 30 (3), 314–351.
- Arvonen, J. 2002. Toiminta lukemisen tukena. Näkymöntistategia toisluokkalaisten kirjallisuuden opetuksessa. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis*. Sarja C osa 182.
- Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arvilommi, T., & Nurmi, J. 2002. Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British Journal of Education Psychology* 72, 343–364.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–41.
- Darling, S. 2005. Strategies for engaging parents in home support of reading acquisition. *The Reading Teacher* 58 (5), 476–479.
- Eskelä-Haapanen, S. 2006. Matkalla kielellisessä tietoisuudessa. Esikoulun äänne- ja sanatuokioista eväitä ekaluokan äidinkielen opetukseen. Teoksessa V. Kohonen & S. Eskelä-Haapanen (toim.) Matkalla kielelliseen tietoisuuteen alkuopetuksessa: opetuskokeilun tuloksia. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 45–80.

- Eskola, J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1988. Naturalistic and rationalistic enquiry. Teoksessa J. P. Keeves (toim.) Educational research, methodology and measurement: An international handbook. Oxford: Pergamon Press, 84.
- Hakamo, M.-L. 2011. Puhekuplia. Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen. Helsinki: Lastenkeskus.
- Heikkilä, A. & Hippolin, R. 1997. "Festiva lente" – hitaasti kiiiruhtaen toimivan lukutaidon portaissa: Alkuopettajien lukemisenäkemykset ja toimivan lukutaidon tukeminen. Journal of Teacher Researcher 4/1997. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Heinonen, S.-L. 2001. Sanataide oppimisen ja leikin innottajana. Teoksessa M. Suojala ja M. Karjalainen (toim.) Avaa lastenkirja! Johdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön. Helsinki: Lasten Keskus, 201–214.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Ihme, I. 2009. Arviointi työvälineenä. Lasten ja nuorten kasvun tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus, 241–256.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jones, V. F. & Jones, L. S. 2007. Comprehensive Classroom Management. Creating Communities of Support and Solving Problems. Eight Edition. Boston: Allyn and Bacon
- Julkunen, M.-L. 1990. Koulun alku ja lukeminen. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, 73–83.
- Jyväskylän yliopiston verkkosivut. 2014. Saatavana www- muodossa <URL: <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelijavalinta/luokanopettajakoulutus>> Luettu 9.10.2014

- Jyväskylän yliopiston verkkosivut. 2014. Saatavana www- muodossa <URL: <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/sivuaineet>> Luettu 9.10.2014
- Jyväskylän yliopiston verkkosivut. 2014. Saatavana www- muodossa <URL: <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luokanopettajakoulutus/tutkinnonrakenne>> Luettu 9.10.2014
- Kiiveri, K. 2006. Matkalla lukutaitoon. Kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 95.
- Kohonen, V. & Eskelä-Haapanen S. 2006. Kielellinen tietoisuus alkuopetuksessa. Suomen Ja-Ling-projektin taustaa, peruskäsitteitä ja toteutus. Teoksessa V. Kohonen & S. Eskelä-Haapanen (toim.) Matkalla kielelliseen tietoisuuteen alkuopetuksessa: opetuskokeilun tuloksia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A29, 7–44.
- Koponen, H. 2006. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen. Kulmakivi – Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Helsinki: Otava, 32–59.
- Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Helsinki: WSOY.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kyrö, P. 2004. Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Kyröläinen, K. 1999. Oppimaan oppiminen kielen ja kommunikaation opiskelussa. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen. (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Selosteita B 64, 173–218.
- Laine, K. 1999. Käsitteellinen ymmärtäminen ja sen ohjaaminen. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen. (toim.) Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Selosteita B 64, 29–76.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2004. A Handbook for Teacher Research. UK: Bell & Bain.
- Lehmuskallio, K. 1983. Mitä lukeminen sisältää? Helsinki: WSOY.
- Lehmuskallio, K. 1997. Lapsi kielen valloittajana. Teoksessa M. Siniharju (toim.) Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia. Jyväskylä: Gummerus.

- Lehtonen, H. 1998. Motivoivaa lukemista etsimässä. Teoksessa H. Lehtonen (toim.) Lukemaan oppimisesta lukemalla oppimiseen. Tampere: Tampereen yliopisto, Jäljennepalvelu, 9-28.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Lerkkanen, M.-K. 2006. Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. Helsinki: WSOY.
- Lindén, J. 2006. Näkökulmia luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmaajatteluun. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 203–219.
- Linna, H. 1999. Lukuonni. Kirjallisuuden opetus ala-asteella. Helsinki: WSOY.
- Linnakylä, P. 1980. Oppilaantuntemus on eriyttämisen perusta. Teoksessa Opetuksen eriyttäminen. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXVII. Helsinki: Kirjapaino Oy Merkur, 22-37.
- Linnakylä, P. 1993. Exploring the secret of Finnish reading literacy achievement. *Skandinavian Journal of Educational Research*, 37 (1), 63–74.
- Linnakylä, P. 1995. Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. The IEA study of reading literacy in Finland. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnakylä, P. 2004. Suomalaislasten ja -nuorten hyvän lukutaidon salaisuutta selvittämässä. Teoksessa K. Leimu (toim.) Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 123–140.
- Luukkainen, O. 2005. Yhteiskuntasuuntautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Helsinki: Otava, 143–163.
- Marton, F. & Pong, W. Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development* 24 (4), 335–348.
- Mattingly, I. G. 1972. Reading, the Linguistic Process, and Linguistic Awareness. Teoksessa J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (toim.) *Language by Ear and by Eye*. Cambridge: Massachusetts, 133–147.
- Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp.
- Moilanen, P. & Tiitinen, S. 2004. Henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat opettajan pedagogisissa opinnoissa. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.) Opettaja-

profession muutos ja opettajankoulutus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Morrow, L. M. & Gambell, L. B. 2001. Literature-based instruction in the early years. Teoksessa S. B. Neuman ja D.K Dickinson (toim.) Handbook of early literacy research. NY: Guilford, 348–360.
- Mäkinen, M. 2002. Puheen palat ja sanan salat esiopetuksessa. Fonologisen tietoisuuden yhteys alkavaa lukutaitoon. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998. Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarinvälillä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Selosteita A 16.
- Niemi, P., Poskiparta, E. & Hyönä, J. 1986. Lukemishäiriön kognitiivinen tutkimus ja diagnoosi. Turun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 78/1986.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Selosteita 85.
- Niskanen, V. 1980. Äidinkielen opetuksen eriyttäminen ensimmäisinä kouluvuosina. Teoksessa Opetuksen eriyttäminen. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXVII. Helsinki: Kirjapaino Oy Merkur, 48–55.
- Nummenmaa, A. R. & Nummenmaa, T. 1998. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 64–75.
- Nummenmaa, A. R. & Nummenmaa, T. 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 66–76.
- Nöjd, S. 1990. Kodin ja koulun yhteistyö lukemaan oppimisen tukena. Teoksessa P. Linnakylä & S. Takala (toim.) Lukutaidon uudet ulottuvuudet. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, 84–91.
- Patrikainen, R. 2009. Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys opettajuuden ilmentäjinä. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: PS-kustannus. 39–43.
- Pentikäinen, J. 2006. Kirjoittamaan opettamisen lähtökohtia ja menetelmiä. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen. Kulmakivi – Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus. Helsinki: Otava, 107–129.
- Perusopetuslaki. 1998. Saatavana www- muodossa <URL: <http://www.finlex.fi/laki/ajantasa/1998/19980628>> Luettu 9.10.2014

- PISA-julkaisu. 2009. Saatavana www- muodossa
<URL:http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/04/pisa09_julkaisu.html> Luettu 27.10.2014
- Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun. Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sarmavuori, K. 1998. Tie kiinnostukseen. Lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen arviointimenetelmät. Helsinki: Gummerus.
- Sarmavuori, K. 2003. Alkuaskelet äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Helsinki: Valopaino.
- Sarmavuori, K. 2007. Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta. Helsinki: Gummerus.
- Sarmavuori, K. 2011. Opi ja ohjaa lukemista. Helsinki: Hansaprint.
- Siiskonen, T., Poikkeus, A-M., Aro, M. & Ketonen, R. 2014. Lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 311–332.
- Spiegel, D. L. 2005. Classroom discussion. Strategies for engaging students, building higher-level thinking skills, and strengthening reading and writing across the curriculum. NY: Scholastic.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Gummerus.
- Väljärvi, J. & Linnakylä, P. (toim.) 2002. Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2007. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Väljärvi, J. & Linnakylä, P. (toim.) 2002. Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.

Väljärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9-26.