



Turun yliopisto
University of Turku

LUOKANOPETTAJA ÄÄNEEN LUKIJANA

Haastattelututkimus ääneen lukemisen tavoitteista ja käytänteistä

Suvi Vallimäki
Pro gradu -tutkielma
Kesäkuu 2020
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto

VALLIMÄKI, SUVI: Luokanopettaja ääneen lukijana. Haastattelututkimus ääneen lukemisen tavoitteista ja käytänteistä.

Tutkielma, 58 s., 2 liites.
Kasvatustiede
Kesäkuu 2020

Tiivistelmä

Tutkielmassa tarkasteltiin luokanopettajien ääneen lukemista alakoulussa. Suomalaisen lasten ja nuorten lukutaidosta ja lukemisen vähyydestä ollaan huolissaan, mikä on näkynyt uutisoinnissa ja mediassa. Ääneen lukemisen avulla voidaan vahvistaa lasten kielellisiä taitoja, luoda vahvaa pohjaa lukutaidolle sekä innostaa lukemisen pariin. Ääneen lukemisen laatuun tulee kuitenkin kiinnittää huomiota, sillä ei ole merkityksetöntä, kuinka ääneen lukemista toteutetaan. Aiempaa tutkimusta ääneen lukemisesta alakoulussa on tehty Suomessa vähän.

Tämän tutkielman ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitettiin, kuinka laadukas ääneen lukeminen alakouluissa toteutuu. Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, millaisia tavoitteita luokanopettajat ääneen lukemiselle mainitsevat. Lisäksi oltiin kiinnostuneita siitä, miten luokanopettajat ääneen lukemista toteuttavat. Tätä selvitettiin kolmannella tutkimuskysymyksellä. Tutkielma toteutettiin haastattelututkimuksena, jonka aineisto kerättiin teemahaastatteluilla keväällä 2020. Tutkimukseen osallistui kahdeksan luokanopettajaa. Aineiston sisällönanalyysi tehtiin teorialähtöisesti, teoriaohjaavasti sekä aineistolähtöisesti tutkimuskysymyksittäin.

Tuloksista todettiin, että laadukas ääneen lukeminen toteutui vaihtelevasti, sillä vain kolme laadukkaan ääneen lukemisen piirrettä esiintyi kaikissa haastatteluissa. Näyttää siltä, ettei luokanopettajilla ole riittävästi tietoa siitä, kuinka ääneen lukemista tulisi toteuttaa. Luokanopettajat tavoittelivat ääneen lukemisella kielellisten taitojen sekä kirjallisuuden opetuksen tukemista, rauhoittumisen ja keskittymisen harjoittelua, opetuksen eriyttämistä, sosiaalisten taitojen kehittymistä ja huomioimista sekä lukuelämyksien tarjoamista. Kuitenkaan tavoitteet eivät olleet täysin linjassa sen kanssa, kuinka laadukasta ääneen lukemista toteutettiin. Luokassa ääneen lukemisen toteuttamisessa korostuivat lukuhetken ajoittaminen, lukutilanteen organisointi, tekstin liittäminen tapahtumaan tai teemaan sekä tekstiin liittyvät tehtävät. Ääneen luettavat tekstit painottuivat lastenkirjallisuuden klassikoihin. Luettavien tekstien valikoima voisi kuitenkin olla monipuolisempi, jotta se vastaisi paremmin oppilaiden kiinnostuksen kohteisiin.

Asiasanat:
ääneen lukeminen, alakoulu

Sisällysluettelo

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | JOHDANTO | 7 |
| 2 | ÄÄNEEN LUKEMINEN | 9 |
| 2.1 | Ääneen lukeminen kodin kasvuympäristössä | 9 |
| 2.2 | Ääneen lukeminen varhaiskasvatuksessa | 11 |
| 2.3 | Lukuharrastus ja ääneen lukeminen | 13 |
| 2.4 | Luokanopettajat ääneen lukijoina | 15 |
| 2.5 | Opetussuunnitelma ja ääneen lukeminen | 20 |
| 3 | TUTKIMUSONGELMAT | 23 |
| 4 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 24 |
| 4.1 | Tutkittavat | 24 |
| 4.2 | Aineistonkeruumenetelmä | 25 |
| 4.3 | Tutkimusaineiston analyysi | 26 |
| 4.3.1 | Laadukkaan ääneen lukemisen piirteiden sisällönanalyysi | 26 |
| 4.3.2 | Ääneen lukemisen tavoitteiden ja toteuttamisen sisällönanalyysi ... | 28 |
| 4.4 | Tutkielman etiikka | 31 |
| 5 | TULOKSET | 33 |
| 5.1 | Laadukkaan ääneen lukemisen piirteet haastateltavien vastauksissa | 33 |
| 5.2 | Luokanopettajien tavoitteet ääneen lukemiselle | 36 |
| 5.3 | Ääneen lukemisen toteutus opetuksessa | 38 |
| 5.3.1 | Opettajan ääneen lukemiseen liitetyt tavat ja rutiinit opetuksessa .. | 38 |
| 5.3.2 | Ääneen lukemisen haasteet | 40 |
| 5.4 | Luokanopettajien ääneen lukemat tekstit | 41 |
| 5.4.1 | Luokanopettajien lukemat tekstit | 41 |
| 5.4.2 | Luokanopettajien mainitsemat teokset | 43 |
| 5.5 | Muita esiin tulleita huomioita ääneen lukemisesta | 44 |
| 6 | POHDINTA | 46 |
| 6.1 | Luokanopettajien laadukkaan ääneen lukemisen piirteet | 46 |
| 6.2 | Ääneen lukemisen tavoitteet ja toteuttaminen | 48 |
| 6.3 | Luotettavuus | 51 |
| | LÄHTEET | 54 |
| | LIITTEET | 59 |

TAULUKOT

| | |
|---|----|
| TAULUKKO 1. Laadukkaan ääneen lukemisen piirteet..... | 19 |
| TAULUKKO 2. Tutkittavien taustatiedot..... | 24 |
| TAULUKKO 3. Analyysirunko..... | 27 |
| TAULUKKO 4. Aineiston pelkistäminen ja liittäminen analyysirunkoon..... | 28 |
| TAULUKKO 5. Aineiston pelkistäminen tutkimuskysymyksissä 2 ja 3..... | 29 |
| TAULUKKO 6. Aineiston ryhmittely alaluokkiin ja yläluokkiin..... | 30 |
| TAULUKKO 7. Pääluokan muodostaminen..... | 31 |
| TAULUKKO 8. Laadukkaan ääneen lukemisen piirteet haastateltavien vastauksissa.. | 34 |
| TAULUKKO 9. Luokanopettajien tavoitteet ääneen lukemiselle..... | 36 |
| TAULUKKO 10. Ääneen lukemiseen liitetyt tavat ja rutiinit..... | 39 |
| TAULUKKO 11. Mahdolliset haasteet ääneen lukemisessa..... | 40 |
| TAULUKKO 12. Tekstit luokanopettajien vastauksissa..... | 42 |
| TAULUKKO 13. Luokanopettajien mainitsemat teokset..... | 43 |

1 JOHDANTO

Huoli lasten ja nuorten heikkenevästä lukutaidosta on saanut laajalti huomiota viime vuosina mediassa. (Ojaranta 2013, 26; Aerila & Kauppinen 2019, 9.) Yle uutisoi syksyllä 2019 lukutaidosta seuraavasti: ”Pelastavatko ytimeen muuttavat kirjastot suomalaisten lukutaidon? ”Oodissa olivat lasten ja nuorten hyllyt tyhjillään”” (Tillaeus 2019). Helsingin Sanomat taas kirjoitti nuorten lukemisesta otsikolla: ”Nuoret lukevat nyt niin vähän, että kouluissa pidetään erikseen lukutunteja” (Grönholm 2019).

Suomi lukeutuu yhä lukutaidon kärkimaihin, mutta heikkojen lukuioiden määrä on lisääntynyt. Tämä on selvinnyt vuonna 2016 tehdystä kansainvälisestä lukutaitotutkimuksesta PIRLS:stä. Myös erinomaisten lukijoiden joukko on pienentynyt. On huolestuttavaa, ettei 2 prosenttia oppilaista yllä lukutaidon arvioinnissa edes heikoimmalle tasolle. (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautapuro 2017, 14–16.) Vuonna 2015 alle välttävän lukutaidon jäi Suomessa 16 prosenttia pojista ja 7 prosenttia tytöistä. Pisa 2015 -tutkimuksen mukaan sukupuolten väliset erot lukutaidossa ovat kärkimaiden sekä OECD-maiden suurimpia (Vettenranta ym. 2016, 49–51). Pisa 2009 -tutkimustulosten mukaan kiinnostus lukemista kohtaan on lisäksi vähentynyt sekä tytöillä että pojilla (Sulkunen 2012, 24–26).

Kouluissa heikkenevään lukutaitoon sekä lukemisen innostamiseen on kiinnitetty huomiota erilaisin kampanjoin ja hankkein, joissa kannustetaan opettajia lukemaan ääneen. Lukuliike koulussa -kampanja (2018–2019) keskittyi lukutaidon ja lukuinnon edistämiseen. Kouluille lähetettiin kirjakaketit, joiden ohjeissa korostettiin ääneen lukemista kirjojen käsittelyssä. (Lukuliike koulussa -kampanjan loppuraportti 2019.) Huhtikuussa 2019 vietetyn kansallisen lukuviikon Innosta lukemaan -kampanjassa haastettiin erityisesti vanhempia ja opettajia näyttämään esimerkkiä lukemisesta ääneen lukemisen avulla (Innosta lukemaan 2019).

Ääneen lukemiseen panostaminen kouluissa onkin ajankohtaista, sillä se on yksi keino tarttua heikkenevään suomalaislasten lukutaitoon. Ääneen lukemisen avulla voidaan tukea muun muassa lasten lukutaidon kehittymistä sekä kielellisiä valmiuksia (Lerikkanen & Aro 2019, 253–254). Lisäksi ääneen lukeminen kehittää oppilaiden sanavarastoa ja kykyä ymmärtää haastavampia lauserakenteita (Meyer, Wardrop, Stahl & Linn 1994, 26–29). Myös lasten lukumotivaatiota sekä omaehtoista lukemista voidaan lisätä opettajan

ääneen lukemisen avulla. (Rosenhouse, Feitelson, Kita & Goldstein 1997, 178–181.) Lu-
kuklaani-hankkeen yhteydessä tehdyn kartoituksen mukaan 95% alakoulun opettajista lu-
kee oppilailleen ääneen. (Aaltonen 2019, 2, 13) Ääneen lukua toteutetaan kouluissa siis
edelleen paljon. Ääneen lukiessa on kuitenkin syytä kiinnittää huomiota lukemisen laa-
tuun, sillä ei ole merkityksetöntä, kuinka ääneen lukemista toteutetaan (Meyer, Wardrop,
Stahl ja Linn 1994, 23). Esimerkiksi Brabham ja Lynch-Brown (2002, 467–471) toteavat
ääneen lukemisen olevan melko tehotonta, jos lukemiseen ei liitetä keskustelua ja kysy-
myksiä.

Lukuisista hyödyistä huolimatta Suomessa aikuisten ääneen lukemista kouluikäisillä tai
luokanopettajilla ei ole juurikaan tutkittu, vaan tähän keinoon liittyvä tutkimus on painot-
tunut varhaislapsuuteen (Lerikkanen, Salminen & Pakarinen 2018, 3). Ääneen lukemista
kuitenkin toteutetaan kouluissa edelleen paljon (Aaltonen 2019, 2, 13) ja opettajia kan-
nustetaan lukemaan. Lisäksi ääneen lukemisella on Suomessa pitkät historialliset perin-
teet (Laine 2018, 23). Tämän tutkielman tavoitteena onkin selvittää luokanopettajia haas-
tattelemalla, miten luokanopettajat lukevat oppilailleen ääneen. Erityisesti tarkkaillaan,
mitä laadukkaan ääneen lukemisen piirteitä luokanopettajat tuovat esiin työtavoissaan,
sillä ääneen lukemisen tavalla on merkitystä. Lisäksi tarkastellaan, millaisia tavoitteita
luokanopettajat mainitsevat ääneen lukemiselleen. Haastatteluista myös selvitetään, mi-
ten luokanopettajat toteuttavat ääneen lukemista luokassa.

2 ÄÄNEEN LUKEMINEN

Tässä tutkimuksessa ääneen lukemisella tarkoitetaan luokanopettajan ääneen lukemista oppilaille. Seuraavassa luvussa on kuvattu ääneen lukemista lapsille varhaislapsuudessa sekä kouluiässä. Lisäksi on tuotu esille ääneen lukemisen merkityksellisyyttä lukuinnon syntyyn ja lukuharrastuksen kehittymiseen. Lopuksi kerrotaan luokanopettajien ääneen lukemisesta koulussa sekä avataan sitä, kuinka opetussuunnitelman tavoitteita voidaan lähestyä ääneen lukemisen avulla.

2.1 Ääneen lukeminen kodin kasvuympäristössä

Kodin kirjallinen ympäristö on keskeisessä asemassa vahvistamassa lapsen lukutaidon valmiuksia ja edistämässä lapsen kielellistä kehitystä ja lukijaksi kasvamista. Yhteisillä perheen lukuhetkillä luodaan kiinnostusta kirjallisuutta ja lukemista kohtaan. (Lerikkanen, Salminen & Pakarinen 2018, 20.) Kun aikuinen lukee ääneen, lapsi kuuntelee ja hänelle alkaa muodostua ymmärrys kielestä. Samalla myös tietoisuus kirjaimista ja kirjain-äännevastaavuudesta kehittyy. Yhteisissä lukuhetkissä lapsi ymmärtää myös lukemisen suunnan, vasemmalta oikealle. (Soininen & Merisuo-Storm 2015, 13.)

Kun lapselle luetaan ääneen, hän havaitsee puhutun ja kirjoitetun kielen välisen yhteyden. Nämä kokemukset vahvistavat lapsen sanavarastoa sekä metalingvististä tietoisuutta eli ymmärrystä kielestä koodijärjestelmänä, jonka rakenteisiin kuuluvat virkkeet, sanat, kirjaimet ja äänneet. Nämä antavat vahvaa perustaa lukutaidolle. Vaikka yhteiset lukuhetket rakentavatkin suhdetta kirjoitettuun kieleen ja tarjoavat siten suotuisan ympäristön lukutaidon kehitykselle, myös perimällä on merkitystä lukutaidon kehitykselle. Perimä voi sisältää riskitekijöitä, jotka voivat vaikeuttaa lukutaidon kehitystä ja oppimista. (Lerikkanen & Aro 2019, 253–254.)

Vanhempien ja lasten yhteisillä lukukokemuksilla on kouluoppimisen kannalta muitakin positiivisia puolia kuin vain kielellisten taitojen vahvistaminen. Yhteiset lukuhetket tukevat lapsen kognitiivista kehitystä sekä vaikuttavat myönteisesti oppimiseen liittyviin asenteisiin. Lukuhetki antaa kokemuksen yhdessäolosta, joka luo pohjaa hyvälle oppimismotivaation kehitykselle. Vanhempien sosioekonominen tausta ei näytä vaikuttavan kodin lukuympäristön positiivisiin vaikutuksiin. (Aunola, Heinonen & Leppänen 2019,

150.) Varhaislapsuuden kokemukset ääneen lukemisesta ja yhdessä luetusta keskustelusta edistävät lisäksi keskittymiskykyä ja kehittävät lapsen tarkkaavaisuutta (Lerkkanen, Salminen & Pakarinen 2018, 3). Kouluun tullessaan näillä lapsilla on kykyä kuunnella ja ymmärtää ohjeiden antoa. He sopeutuvat helpommin uuteen ryhmään. (Sarmavuori 2003, 17–18.)

Monelle on jäänyt mieleen lapsuudesta hetkiä, kun vanhempi tai isovanhempi luki kirjaa ääneen. Yhteiset lukuhetket ovat olleet jo pitkään tärkeä osa suomalaisten kotien lukupeirinteitä. Esimerkiksi yhteisistä iltasaduista muodustuu monelle merkityksellisiä muistoja. Vanhemman ääneen lukeminen siirtyy usein myös sukupolvelta toiselle. Lukeminen jää perinteeksi, jonka toteuttamista jatkaa omien lasten kanssa. (Laine 2018, 24, 31.)

Suomessa vanhempia kannustetaan lukemaan lapsilleen. Tästä on hyvä esimerkki jo se, että äitiyspakkauksen mukana perheisiin jaetaan lapsen ensimmäinen kuvakirja. Pieni lapsi oppii valtavasti ympäristöstään mallioppimisen kautta. Tämän vuoksi aikuisen ääneen luku antaa lapselle ensimmäisen mallin positiivisesta asenteesta lukemista ja kirjallisuutta kohtaan. (Soininen & Merisuo-Storm 2015, 12.) On onni, että suomalaisissa kodeissa vanhemmat pitävät lukemista tärkeänä ja arvostavat sitä. Heillä on halu vahvistaa lapsen kiinnostusta lukemista kohtaan jo ennen koulun aloitusta. (Lerkkanen, Salminen & Pakarinen 2018, 20.)

Ääneen lukemisen määrää alle kouluikäisten lasten perheissä on tutkittu Suomessa viime vuosina osana VUOKKO-pitkittäistutkimusta (Vuorovaikutus, Kasvu ja Oppiminen) sekä TESS-hankkeessa (Teacher Stress Study). Tutkimuksissa tarkasteltiin kodin luku-ympäristöä ja sen merkitystä lukutaidon kehittymiseen ja lukuintoon 2–3- sekä 6-vuotiailla lapsilla. Kummankin tutkimuksen mukaan äidit lukevat lapsilleen enemmän kuin isät. 2-3 vuotiaiden lasten äideistä ääneen luki päivittäin lapsilleen kolmannes ja isistä neljännes. Vastaavasti 6-vuotiaiden lasten vanhemmista äideistä päivittäin luki 21% ja isistä 11.9%. Lapsen iän karttuessa lapsille ääneen lukeminen näytti vähenevän. (Lerkkanen, Salminen & Pakarinen 2018, 3.)

Suomalaisten lukukokemuksissa lapsille ääneen lukeminen on usein liittynyt vaiheeseen, jolloin oma lukutaito ei vielä riitä itsenäiseen lukemiseen tai lapsi ei vielä ole osannut lukea. Lukutaitoisia lapsia on kehoitettu lukemaan pääasiassa itsenäisesti. Syynä tähän on

nähty se, etteivät aikuiset enää viitsi tai ehdi lukea lapsille. (Laine 2018, 24–25.) Heikkilä-Halttunen (2015, 175–176) kuitenkin pohtii ääneen lukemisen olevan erityisen tärkeää juuri siinä vaiheessa, kun lapsi alkaa lukea itsenäisesti. Tällöin lapsi alkaa yhä enemmän ymmärtää itse, millaisia toimintoja lukemiseen kytetään. Lisäksi juuri lukemaan opettelevan lapsen mekaaninen lukutaito on vielä hidas ja lukeminen tämän vuoksi melko työlästä. Lapsi ei vielä välttämättä pysty ymmärtämään täysin tekstin sanastoa ja sävyjä. Aikuisen ääneen lukemisen kautta lapsi voi kuitenkin eläytyä tarinoihin, joihin oma lukunopeus ei vielä riitä. Teale (2003, 135) kuitenkin muistuttaa, että vaikka ääneen lukemisella on suuri merkitys lapsen kielen kehitykselle, ei ainoastaan ääneen lukemisen kautta voi opettaa lasta lukemaan.

Aikuisen ääneen lukemisen merkityksellisyyttä lapsen kielenkehitykselle ja oppimiselle ei tule unohtaa. Monissa perheissä luetaankin lapsille paljon ja esimerkiksi PIRLS-tutkimus on osoittanut, että 72% suomalaisvanhemmista oli lukenut lapsilleen kirjoja ennen koulun aloitusta. Samalla on kuitenkin syytä huomata, että vain 32% lapsista sijoittui samassa tutkimuksessa ryhmään, jossa oli saatu usein kokemuksia varhaisesta lukutaidosta kotona. Varhaisiin lukutaidon kokemuksiin sisältyi esimerkiksi lapselle kirjojen lukeminen sekä erilaiset sanapelit (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro 2017, 35).

2.2 Ääneen lukeminen varhaiskasvatuksessa

Päiväkodeissa ääneen lukemista on tutkittu paljon. Esimerkiksi tutkittaessa opettajan ääneen lukemista kuusivuotiaille, ääneen lukemisen todettiin rikastuttavan lasten sanavarastoa, lisäävän tietoisuutta tarinan rakenteesta sekä parantavan lasten tarinankerrontataitoja. Mitä enemmän lapsella oli kokemuksia lukemisesta kotona ennen tehtyä interventiota, sitä paremmin he ymmärsivät tarinaa sekä nauttivat lukukokemuksesta. Ääneen lukemisen todettiin lisäävän myös lasten lukumotivaatiota sekä omaehtoista lukemista. (Rosenhouse, Feitelson, Kita & Goldstein 1997, 178–181.)

Sanavaraston karttumista on tarkasteltu myös aikuisen ääneen lukemisen tapojen yhteydessä päiväkotikäisillä. Samalla tarkkailtiin myös tarinan ymmärtämisen taitoja sekä taitoa ymmärtää kirjoitetun kielen merkityksiä: mitä kirjoitettu kieli on ja kuinka se toimii. Tulosten mukaan lukeminen, jossa opettaja kertoi tarinan paikoista ja henkilöistä sisältötietoa, kehitti parhaiten lapsen sanavarastoa silloin, kun lapsen aiempi sanavarasto

oli heikko. Jos sanavarasto oli laajempi ennen tutkimuksen toteutusta, sanavarastoa kehitti parhaiten lukeminen, jossa opettaja ennakoi tarinaa lapsille. Taito ymmärtää kirjoitetun kielen merkityksiä parantui heikoilla suoriutujilla taas eniten silloin, kun opettaja kuvaili lukemisen aikana paikkoja ja henkilöitä. Vahvoilla suoriutujilla taidot vahvistuivat, kun opettaja ennakoi tarinaa kertomalla sen pääkohdat. Tarinan ymmärtämisen taidoista ei saatu tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä. (Reese, Cox, Harte & McAnally 2003, 47–52.)

Myös Lepolan, Punnan ja Poskiparran (2006, 80–81) pitkittäistutkimuksessa tutkittiin kuullun ja tarinan ymmärtämisen taitojen kehittymistä 5–7-vuotiailla lapsilla esikoulusta toiselle luokalle. Tarinan ymmärtämisen taidot olivat paremmat, jos lapsen kodin lukemisaktiivisuus oli korkea. Kodin lukemisaktiivisuudella ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa löydetty yhteyttä kuullun ymmärtämisen taitoihin. Korkeamäki (2011, 47–48) taas on todennut, että kuullun ymmärtämiset taidot kehittyvät aikuisen ääneen lukiessa ja nämä taidot ennustavat myöhempää luetun ymmärtämisen taitoa.

Moschovaki, Meadows ja Pellegrini (2007, 408, 411–413) tutkivat kreikkalaisessa päiväkodissa opettajien eläytyvän lukemisen strategioiden vaikutuksia päiväkotikäisten lasten reaktioihin lukukerran aikana. Tutkimuksessa vertailtiin kahdenkymmen eri opettajan lukemisen strategioita. Kaikki lukivat samat neljä kirjaa, joista kaksi oli romaania ja kaksi tietokirjaa. Lukiessaan romaaneja opettajien lukutavassa eläytyminen korostui verrattuna tietokirjojen lukemiseen. Romaaneja luettaessa myös lasten tunnereaktiot olivat voimakkaampia. Tutkimustuloksista voidaan myös todeta, että opettajan käyttäessä dramatisointia lukiessaan, se lisäsi myös lasten dramatisointia.

Ääneen lukemisen tavalla näyttäisi olevan vaikutusta siihen, kuinka ääneen lukemisen avulla voidaan kehittää lasten kielellisiä taitoja. Toisaalta myös luettavan kirjan tarkoituksella ja sisällöllä on merkitystä. Osittain tutkimus on ollut myös ristiriitaista. Esimerkiksi Korkeamäen (2011, 47–48) mukaan ääneen lukemisella voidaan kehittää kuullun ymmärtämisen taitoja, kun taas Lepolan, Punnan ja Poskiparran (2006, 80–81) tutkimuksen mukaan kodin lukemisaktiivisuus ei vaikuttanut lasten kuullun ymmärtämisen taitoihin. Tällä hetkellä ei kuitenkaan ole tehty Suomessa tutkimusta siitä, kuinka kielelliset taidot kehittyvät koulussa opettajan ääneen lukemisella ja tavoittelevatko luokanopettajat ääneen lukemisella kielellisten taitojen kehittymistä. Tässä tutkimuksessa selvitetään

luokanopettajien asettamia tavoitteita ääneen lukemiselle haastatteleamalla. Lisäksi haastatteluista tarkastellaan, kuinka luokanopettajat lukevat ääneen oppilailleen.

2.3 Lukuharrastus ja ääneen lukeminen

Kasvattajat ovat yhä enemmän huolissaan lasten ja nuorten lukuharrastuksen vähenemisestä (Heikkilä-Halttunen 2015, 177). Myös PISA-tulosten mukaan kiinnostus lukemista kohtaan on heikentynyt sekä tytöillä että pojilla. Etenkin kotitaustaltaan heikossa asemassa olevien lasten omaehtoinen lukeminen on vähentynyt. Lukemiseen sitoutuminen on Suomessa sukupuolittunutta, sillä tytöt käyttävät selvästi enemmän aikaa omaksi iloksi lukemiseen päivittäin kuin pojat. Lukemiseen sitoutumisella tarkoitetaan arjen aktiivista lukemista, lukemisen arvostamista sekä monipuolisten tekstien lukemista. (Sulkunen 2012, 24–32.)

Lukuharrastuksella ja lukemisaktiivisuudella on merkittävä yhteys lukutaidon tasoon. PIRLS 2016 -tutkimuksen mukaan oppilaan lukutaitopistemäärä oli sitä parempi, mitä enemmän hän oli lukenut huvikseen. Kuitenkin suomalaisista neljäsluokkalaisista vain 35 prosenttia ilmoitti lukevansa huvikseen vapaa-ajallaan. Suosituimpia lukemisen muotoja olivat sarjakuvat sekä ohjelmien tekstitykset. Jo puoli tuntia lukemista päivässä vaikutti oppilaan lukutaidon pistemäärään merkittävästi. (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautapuro 2017, 27–28.)

Edellisistä tuloksista huolimatta kansainvälisessä vertailussa suomalaisnuoret luottavat omaan lukutaitoonsa toiseksi eniten, vaikka pitävät lukemisesta kuudenneksi vähiten. Vanhempien asenne lukemista kohtaan vaikuttaa tutkitusti lapsen lukuharrastukseen ja asennoitumiseen lukemista kohtaan. Tämä näkyi myös PIRLS 2016 -tuloksissa. Lapset, joiden vanhemmat pitivät lukemisesta, saivat paremmat pisteet lukutaidon arvioinnissa. Jos kotona arvostettiin lukemista, lapsi sai keskimäärin 40 prosenttia paremman pistemäärän. (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautapuro 2017, 28–29, 35–37.)

Ilmiö nousee esille myös suomalaisten lukukokemuksista. Suomalaisten lukukokemuksia on tutkittu Elämää lukijana -muistitietokeruun aineistosta. Lapsuusmuistoista nousee merkittävänä ne hetket, jolloin vanhempi luki ääneen lapselle. Ääneen lukeminen muistui mieleen erityisesti mukavana muistona silloin, kun lukija eläytyi vahvasti lukiessaan.

Nämä lapsuuden lukukokemukset ovat kantaneet aikuisuuteen asti. Myönteinen lukukokemus on luonut monelle lukuharrastuksen. (Laine 2018, 21–23.) Myös Juopperi (2018, 66) toteaa lukuinnon syntyneen usein varhaislapsuudessa koetun aikuisen ääneen lukemisen seurauksena. Jo lapsena syntynyt positiivinen asenne lukemista kohtaan näyttäytyykin suotuisana lukutaidon kehitykselle.

Koulun alkuvaiheessa oppilaiden mielenkiinnon herättäminen lukemista kohtaan on tärkeää. Opettajan on kuitenkin hyvä oppia tuntemaan ryhmänsä lapset ja tiedostaa heille sopivat keinot lukuinnon herättämiseen. Oppilaiden mielenkiinnon kohteet on hyvä huomioida. (Merisuo-Storm & Soininen 2015, 31.) Aerila ja Kauppinen (2019, 54) pohtivatkin, että ääneen lukeminen voi olla yksi keino saada oppilaat nauttimaan kirjallisuudesta. Esimerkiksi kuusivuotiailla opettajan ääneen lukemisen vaikutuksia tutkittaessa, ääneen lukemisen todettiin lisäävän lasten lukumotivaatiota sekä omaehtoista lukemista. (Rosenhouse, Feitelson, Kita & Goldstein 1997, 178–181.)

Lukuharrastuksen tukeminen ääneen luvun avulla voi olla merkittävää etenkin silloin, jos kielelliset taidot ovat heikot, eikä lapsi tai nuori pysty itsenäisesti vielä nauttimaan lukukokemuksista (Heikkilä-Halttunen 2015, 175–176). Jos lukijalta kuluu liikaa aikaa ja energiaa lukemisen tekniseen suorittamiseen, ei voimia jää välttämättä enää luetun ymmärtämiseen. Tällöin lukunautinto saattaa jäädä puutteelliseksi. (Aerila & Kauppinen 2019, 17.) Heikkilä-Halttunen (2015, 174) toteaaakin, että aikuinen voi käyttää ääneen lukua lapsen tukena lukutaidon harjoittelussakin. Jos lapsi väsyä lukemiseen oman lukutaidon vielä karttuessa, aikuinen voi jatkaa tekstin loppuun lukemalla sen ääneen lapselle.

Kuten jo aiemmin todettiin, Suomessa lukutaidon tasosta ollaan huolissaan ja heikkojen lukijoiden määrä on lisääntynyt (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautapuro 2017, 14–16). On hyvin todennäköistä, että myös alakoulussa on oppilaita, joiden oma lukutaito ei riitä nautinnolliseen lukukokemukseen itsenäisesti. Tällöin opettajan ääneen luku voi olla yksi keino tarjota oppilaille lukukokemuksia jopa kokonaisesta kirjasta. Oppilaan itsenäinen lukeminen voi vaatia vielä niin suurta ponnistelua, ettei lukeminen tunnu mieluisalta tai palkitsevalta. Lerikkanen ja Pakarinen (2018, 191–192) toteavatkin liian vaikeiden tehtävien pidemminkin lannistavan oppilasta, kuin motivoivan tekemisen pariin.

Asenteet lukemista kohtaan siirtyvät aikuisilta lapsille, siksi myös opettajan asenne on suuressa roolissa. Opettaja lukijana toimii mallina lapselle samoin kuin vanhemmatkin. (Soininen & Merisuo-Storm 2015, 13.) Onkin kiinnostavaa lähteä selvittämään, tavoittelevatko luokanopettajat omalla ääneen lukemisellaan oppilaiden motivointia lukemisen pariin tai kokevatko he antavansa ääneen lukemisellaan mallin aikuisesta lukijana.

2.4 Luokanopettajat ääneen lukijoina

Suomessa opettajien ääneen lukemista alakoulussa on tutkittu vähän. Tainio & Slotte (2017, 76–78) kuitenkin tutkivat keskusteluanalyysin keinoin ääneen lukemisen käytänteitä kuudensilla luokilla Suomessa. Tutkimuksessa tarkasteltiin sekä oppilaiden että opettajien ääneen lukemista. Ääneen luettavat tekstit olivat monipuolisia ja ääneen lukemisella luotiin luokkaan kaikille yhteinen keskustelunaihe ja kokemus. Luettavalla tekstillä syvennyttiin aihealueen sisältöön, motivoitiin opetettavaan aiheeseen, edistettiin kirjoitustaitoa sekä tarjottiin nautinnollinen kokemus luettavasta tekstistä. Ääneen lukeminen toimi myös oppitunnin täytetekemisenä. Tutkimus tuo esiin, että ääneen lukemista harrastetaan aika pitkälle koulupolulla eikä se rajoitu vain alkuopetukseen. Tutkimuksessa ei sen sijaan tarkasteltu lainkaan opettajien asettamia tavoitteita ääneen lukemiselle.

Kaksi pro gradu -tutkielmaa antavat kuitenkin viitteitä siitä, että luokanopettajat näkevät tärkeänä ääneen lukemisessa oppilaiden lukuharrastuksen motivoinnin, elämyksien antamisen sekä oppilaiden luetun ymmärtämisen tukemisen (Lehtonen 2011, 44–47). Lisäksi ääneen lukemisella tauotetaan ja rauhoitetaan opetusta sekä tuetaan oppijoita, joilla on haasteita lukemisessa ja kielenoppimisessa (Mäkikokko 2019, 58).

Morrow ja Brittain (2003, 145–155) tutkivat opettajien ääneen lukemisen tavoitteita sekä määrää alakoulussa. Tutkimuksessa olivat mukana luokanopettajat, erityisopettajat sekä kirjallisuuteen erikoistuneet opettajat. Tutkimuksen mukaan ääneen lukemisen määrä vähentyi, mitä korkeammalle luokka-asteelle oppilaat siirtyivät. Ääneen lukemisella opettajat tavoittelivat motivointia lukemisen pariin. Lisäksi heille oli tärkeää näyttää oppilaille mallia sujuvasta lukemisesta sekä tarinan rakenteesta. Ääneen lukeminen nähtiin keinona parantaa oppilaiden kirjoittamisen taitoja sekä laajentavan oppilaiden sanavarastoa. Opettajat kokivat tärkeäksi tuoda ääneen lukemisen avulla oppilaille myös iloa ja nautintoa tarinoista.

Myös Albright ja Ariail (2005, 583–585) tutkivat opettajien ääneen lukemista 11–13-vuotiaille lapsille Yhdysvalloissa. Tutkijat olivat kiinnostuneita opettajien ääneen lukemisen määrästä sekä syistä, miksi opettajat lukevat ääneen. Lisäksi tarkasteltiin tekstejä, joita luettiin ääneen. Tutkimukseen osallistuneista opettajista 86% luki oppilailleen ääneen 2–3 kertaa viikossa. Ääneen lukemisella opettajat mallinsivat sujuvaa lukemista sekä kehittivät oppilaiden tekstin ymmärtämisen taitoja. Opettajan ääneen lukeminen tarjosi mahdollisuuksia tarinan kuulemisesta myös niille oppilaille, joiden taidot eivät riittäneet tarinan lukemiseen itsenäisesti. Ääneen lukemisella opettajat myös rauhoittivat oppilaiden käyttäytymistä, lisäsivät oppilaiden sisältötietoa sekä tarjosivat elämyksiä. Opettajat lukivat useimmiten ääneen oppikirjoja sekä tarinoita. Ne opettajat, jotka eivät lukee oppilailleen ääneen, mainitsivat syiksi ajan riittämättömyyden sekä sen, ettei ajatellut ääneen lukemisen sisältyvän opetussuunnitelmaan.

Yhdysvalloissa tarkasteltiin myös ääneen luettavia kirjoja. Tutkimuksen mukaan opettajat lukevat oppilailleen eniten päiväkodista toiselle luokalle kuvakirjoja. Ylemmillä luokilla luetaan romaaneja sekä oppikirjoja, mutta kaikilla luokka-asteilla tietokirjoja luetaan vähän. (Jacobs, Morrison & Swinyard 2000, 178–181). Teale (2003, 127) muistuttaa, että lapsille monipuolisten tekstien lukeminen on tärkeää. Tekstien eri lajit on hyvä pitää tasapainossa, jotta erilaisia tekstejä tulisi lähes yhtä paljon. Tärkeää on lukea niin kaunokirjallisia tarinoita, mutta lisäksi myös runoja. Tietotekstejä ei tule unohtaa, ja niistä Teale mainitseekin oppikirjat sekä erilliset tietokirjat. Toisinaan oppilaille on hyvä tarjota lukemista, jotka herättävät heissä keskustelua.

Koulussa ääneen lukemisella on monia tutkittuja hyötyjä. Esimerkiksi Meyer, Wardrop, Stahl ja Linn (1994, 26–29) toteavat, että opettajien ääneen lukemisella näyttää koulussa olevan merkitystä sanavaraston kehitykselle sekä vaativampien lauserakenteiden ymmärtämiselle. Ääneen lukemisen kautta oppilaille avautuu se kieli, jota kirjallisuudessa käytetään, sillä puhuttuun kieleen verrattuna kielen rakenne on erilainen. Heidän mukaansa ääneen lukemista tulisi jatkaa varhaislapsuuden ja päiväkodin jälkeen myös koulussa. Teale (2003, 124) kuitenkin muistuttaa, ettei tarkkaa aikamäärää opettajan ääneen lukemiselle voida asettaa. Vastaukseen vaikuttaa merkittävästi lasten tietoisuus ja kiinnostus kirjallisuutta kohtaan. Lisäksi opettajan on hyvä pohtia, kuinka ääneen lukeminen sopii sillä hetkellä opetuksen sisältöön. Morrowin ja Brittainin (2003, 155) mukaan yhteinen

lukuhetki luokassa on joka tapauksessa nautinnollinen mielikuvitusmatka niin oppilaille kuin opettajillekin.

Luokanopettajan ääneen lukemisen aikana vuorovaikutus nousee merkittävään asemaan. Brabham ja Lynch-Brown (2002, 467–471) tutkivat opettajien äänen lukemisen tapojen vaikutusta ensimmäisen ja kolmannen luokan oppilaiden sanavaraston karttumiseen. Opettajille annettiin valmiina lukutapa, jota heidän piti toteuttaa luokassaan. Näiden lukutapojen vaikutusta oppilaiden sanavaraston karttumiseen vertailtiin. Ääneen lukeminen vaikutti sanavaraston kasvuun tehokkaimmin silloin, kun opettaja oli vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa lukemisen aikana. Vuorovaikutuksen aikana opettaja kertoi oppilaille sanojen merkityksistä ja oppilaat saivat esittää kysymyksiä lukemisen aikana. Kaikista tehottomammaksi lukutavaksi osoittautui ääneen lukeminen, jossa opettaja vain luki tarinaa oppilaille ilman keskustelua ja kysymyksiä lukuprosessin aikana. Myös Meyer, Wardrop, Stahl ja Linn (1994, 23) painottavat vuorovaikutuksen merkitystä ääneen lukemisessa, koska sillä on merkittävä vaikutus lasten kielellisten taitojen kehityksessä. Jos opettajan ääneen lukeminen tapahtuu vain lukemisena, johon ei sisälly keskustelua tai tehtäviä, sillä ei näytä olevan juuri merkitystä taitojen kehitykselle.

Ääneen lukemisen tavalla näyttää siis olevan merkitystä sille, kuinka laadukasta ääneen lukeminen on. Ääneen lukemisen laadukkuudesta löytyykin tutkimusta. Fisher, Flood, Lapp ja Frey (2004, 11-13) tutkivat niitä tekijöitä, jotka tekevät ääneen lukemisesta laadukasta koulussa. Tutkimuksen kohdejoukkoina olivat asiantuntijaopettajat (N=25) sekä luokanopettajat (N=120). Koulun johto oli valinnut tutkimukseen asiantuntijaopettajat niin, että opettajat käyttivät opetuksessaan ääneen lukemista ja heidän oppilaansa olivat menestyneet lukutaitotesteissä. Luokanopettajien joukko taas valikoitui tasaisesti niistä opettajista, joita ei mainittu asiantuntijaopettajiksi, mutta heillä oli kuitenkin opettajan työkokemusta vähintään kolmen vuoden ajan. Tutkimus toteutettiin havainnoimalla kummankin kohdejoukon ääneen lukua sekä haastatteleamalla luokanopettajien joukkoa. Tutkimuksessa vertailtiin kahden eri kohdejoukon tapoja toteuttaa ääneen lukemista. Kaikkien asiantuntijaopettajien opetuksessa hahmottui seitsemän laadukasta ääneen lukemista yhdistävää piirrettä, jotka ovat tärkeitä laadukkaana ääneen lukemisen toteutumiselle. Luokanopettajat käyttivät myös monia näistä tekijöistä, mutta eivät johdonmukaisesti. Ääneen lukemisessa tärkeänä nähtiin seuraavat asiat: 1) Kirjan valinnassa huomioidaan oppilaiden mielenkiinnon kohteet sekä kehityksellinen taso. 2) Opettaja tutustuu luettavaan

kirjaan ennalta. 3) Opettaja asettaa lukemiselle tavoitteen. 4) Opettaja mallintaa sujuvaa lukemista. 5) Opettaja eläytyy lukiessaan. 6) Opettaja keskustelee lukiessaan oppilaiden kanssa. Yhdessä luodaan merkityksiä tarinan ja oppilaiden oman elämän välillä. 7) Opettaja hyödyntää luettua tekstiä luku- ja kirjoitustehtäviin.

Tealen (2003, 130–132) katsaus neljään tutkimukseen opettajan ääneen lukemisesta luokahuoneessa kokoaa tekijöitä, jotka opettajan tulisi olennaisina asioina ottaa huomioon lukiessaan. Katsauksessa tarkastellut tutkimukset on tehty vuosien 1989–1994 aikana. Tärkeitä ovat seuraavat tekijät: 1) Opettaja keskustelee oppilaiden kanssa lukemisen aikana kielenkehityksen sekä tarinan ymmärtämisen tukemiseksi. 2) Opettaja eläytyy lukemisen aikana. 3) Opettaja rohkaisee lapsia käyttämään omia taustatietoja tarinan merkityksien ymmärtämiseksi. 4.) Opettaja huomioi lasten reaktiot lukemisen aikana. 5.) Lapsia kannustetaan ennakoimaan tarinan tapahtumia. 6.) Opettaja keskustelee vaikeista sanoista oppilaiden kanssa. 7) Opettaja huomioi kirjan valinnassa oppilaiden kiinnostuksenkohteet.

Beck ja McKeown (2001, 13, 19) ovat tehneet havainnoiteja päiväkodeissa ja ensimmäisillä koululuokilla sekä tutkineet aiempaa tutkimuskirjallisuutta ääneen lukemisesta. He ovat koonneet laadukkaan ääneen lukemisen toteutumiseksi seuraavat tekijät: 1.) Opettaja keskustelee tarinasta oppilaiden kanssa ja esittää heille kysymyksiä. 2.) Opettaja auttaa oppilaita ymmärtämään tarinaa heidän aiemman tietonsa kautta. 3.) Opettaja huomioi kuvien käytön tekstin tukena niin, ettei kuvien näyttäminen vie huomiota pois liikaa tekstin sisällöstä. Kuvien oikea ajoitus on merkittävä. 4.) Opettaja hyödyntää oppilaille vaikeita sanoja sanastotehtävissä.

Seuraavaan taulukkoon (TAULUKKO 1.) on koottu laadukkaaseen ääneen lukemiseen liittyvät piirteet kolmen edellä mainitun tutkimuksen mukaan.

TAULUKKO 1. Laadukkaan ääneen lukemisen piirteet

| | Fisher, Flood, Lapp ja Frey (2004) | Teale (2003) | Beck ja McKeown (2001) |
|--|---|-------------------------|---------------------------------------|
| Keskustelu lukuprosessin aikana. | x | x | x |
| Merkityksien luonti kirjan ja oppilaiden elämän välillä. | x | x | x |
| Oppilaiden kiinnostuksen kohteiden huomiointi kirjan valinnassa. | x | x | |
| Luetun tekstin hyödyntäminen tehtäviin. | x | | x |
| Eläytyminen lukiessa. | x | x | |
| Vaikeiden sanojen huomioiminen. | | x | x |
| Opettajan tutustuminen luettavaan tekstiin ennalta. | x | | |
| Tavoitteen asettaminen lukemiselle. | x | | |
| Sujuvan lukemisen mallintaminen. | x | | |
| Lasten reaktioiden huomioiminen lukemisen aikana. | | x | |
| Ennakoidaan tarinan tapahtumia. | | x | |
| Kuvien käyttö tekstin tukena oikealla ajoituksella. | | | x |

Laadukkaan ääneen lukemisen piirteissä on yhtäläisyyksiä edellä mainittujen tutkimusten mukaan, mutta vain kaksi piirteistä tulee esille kaikissa kolmessa tutkimuksessa. Yksimielisiä ollaan siitä, että keskustelu lukuprosessin aikana sekä merkityksien luonti kirjan ja oppilaiden elämän välillä nähdään tärkeinä. Oppilaiden kiinnostuksen kohteiden huomiointi kirjan valinnassa, luetun tekstin hyödyntäminen tehtäviin, eläytyminen lukiessa sekä vaikeiden sanojen huomiointi nousee esille kahden tutkimuksen mukaan. Kuusi piirrettä nimetään vain yhdessä tutkimuksessa. Laadukkaan ääneen lukemisen määrittely ei ole siis aivan yksiselitteistä näiden tutkimuksien valossa. Laadukkaasta ääneen lukemisesta tarvitaan vielä lisää tutkimusta, jotta voidaan sanoa, millaisia yhtäläisiä piirteitä ääneen lukemisen toteuttamisessa tarvitaan. Tässä tutkielmassa kuitenkin kartoitetaan,

kuinka edellä esitetyt piirteet tulevat esiin Suomessa luokanopettajien haastatteluvastauksissa.

2.5 Opetussuunnitelma ja ääneen lukeminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei ole erikseen määritelty opetusmenetelmiä, sillä Suomessa on perinteisesti opettajalla ollut vapaus päättää itse pedagogiset ratkaisunsa. Siksi opetussuunnitelma koostuu opetuksen toteuttamiseen, opiskelun luonteeseen ja oppimisen arviointiin liittyvistä tekijöistä. (Vitikka & Rissanen 2019, 226.) Opetussuunnitelmassa ei näin ollen ole mainintaa ääneen lukemisesta opetusmenetelmänä (POPS 2014). Opetussuunnitelmaan sisältyy kuitenkin monia tavoitteita, joita ääneen lukemisen avulla voidaan edistää.

Äidinkielen ja kirjallisuuden -oppiaineen tehtävänä on vuosiluokilla 1–2 kehittää oppilaiden kielellistä tietoisuutta sekä vahvistaa kuuntelemisen, lukemisen ja kirjoittamisen perustaitoja. Opetuksessa luodaan kiinnostusta ja innostusta kielelliseen ilmaisuun, kaunokirjallisuuteen sekä monimuotoisten tekstien tulkitsemiseen. (POPS 2014, 104.) Nähdäkseni ääneen lukeminen voi olla yksi tapa, jolla oppilaille luodaan kokemuksia erilaisista teksteistä. Nämä tekstit voivat innostaa oppilaita myös lukemisen pariin. Vuosiluokilla 3–6 oppiaineen tehtävänä painotetaan erityisesti innostamista lukemista kohtaan sekä elämysten saamista ja jakamista. Kirjallisuuden avulla rikastetaan oppilaiden kieltä ja mielikuvitusta. (POPS 2014, 160.)

Oppiaineen sisällöissä vuosiluokilla 1–2 äidinkielen ja kirjallisuuden -oppiaineessa tutustutaan kirjoitettuun kieleen kuunnellen sekä lukien. Opetuksessa keskustellaan sanoista, sanonnoista sekä leikitellään kielellä runojen ja lorujen avulla. (POPS 2014, 107–108.) Kirjoitetun kielen mallintaminen ääneen lukemisen avulla voikin olla merkittävää etenkin alkuopetuksessa, sillä lukutaitoa vasta harjoitellaan, eikä kaikki oppilaat pysty tutustumaan kirjoitettuun kieleen itsenäisesti. Opettajan ääneen lukemisen aikana tarjoutuu myös oiva mahdollisuus käsitellä oppilaille vieraita sanoja keskustellen ja herättää pohdintaa luetusta tekstistä. Opetussuunnitelman (POPS 2014, 107–108) mukaan alkuopetuksen yksi tavoitteista onkin oppia jakamaan omia lukukokemuksiaan toisille. Samalla harjoitellaan tekstien ymmärtämistä sekä työskennellään lastenkirjallisuuden, tietotekstien sekä mediatekstien parissa.

Äidinkielen ja kirjallisuuden -oppiaineen sisältöalueissa vuosiluokilla 3–6 luetaan koti- ja ulkomaista kirjallisuutta. Tutustutaan yhdessä monipuolisesti niin nykykirjallisuuteen, klassikoihin sekä tietokirjoihin ja pohditaan kirjallisuudesta heränneitä kysymyksiä. Luettavan kirjallisuuden valintaa toteutetaan yhdessä ja itsenäisesti. Lisäksi harjoitellaan tekstien tulkintaa pohtimalla synonyymien, kielikuvien, sanontojen ja käsitteiden merkityksiä. Opetuksessa harjoitellaan sujuvaa lukutaitoa sekä kehitetään tekstinymmärtämisen strategioita ja ajattelun taitoja. (POPS 2014, 164.) Ääneen lukemisen kautta opettaja voikin antaa mallia sujuvasta lukemisesta sekä tutustuttaa näin myös erilaisiin kirjallisuuden lajeihin. Ääneen lukemisen kautta avautuu lisäksi tilaisuus pohtia tekstin tulkitsemista.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen motivoinnissa keskeistä on opetettavien asioiden merkityksellisyys oppilaille sekä heidän osallisuutensa huomioiminen. Oppilas nähdään aktiivisena toimijana. Opetuksessa huomioidaan oppilaiden omat tekstimaailmat ja niitä pyritään myös laajentamaan. Opetukseen valitaan oppilaiden valitsemia kirjoja sekä monimuotoisia tekstejä, jotta lukukokemukset rikastuvat ja luovat positiivisia kokemuksia. Oppilaita ohjataan myös kirjaston käyttöön. (POPS 2014, 104–107, 161–164) Nämä ovat perusteita myös sille, miksi opettajan on tärkeä huomioida ääneen lukemisessaan luettavien tekstien monipuolisuus ja oppilaiden kiinnostuksen kohteet lukemista valittaessa.

Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen alueissa on tavoitteita, joita voidaan tukea ääneen lukemisen avulla. Vuosiluokilla 1–2 kehitetään oppilaiden monilukutaitoa monimuotoisten tekstien avulla ja tuetaan oppilaan kriittisen ajattelun kehittymistä. Jotta monilukutaito voi kehittyä, oppilaat tarvitsevat monipuolisen tekstiympäristön. Oppilaiden ihmettelyä ja kokemusten kertomista tuetaan ja niille luodaan opetuksessa tilaa. (POPS 2014, 100–101.)

Vuosiluokilla 3–6 monilukutaitoa tuetaan tutustumalla erilaisiin teksteihin tekijän, katsojan sekä käyttöyhteyksien näkökulmista. Opetuksessa kannustetaan oppilaita havainnoimaan ympäristöään ja huomaamaan, että teksteillä on erilaisia käyttötarkoituksia. Tekstit ovat osa niin tiedon välittämistä kuin mielikuvienkin luomista. Erilaisista teksteistä nauttiminen sekä niiden aktiivinen lukeminen tukevat monilukutaidon kehittymistä. (POPS 2014, 156–157.) Näiden lisäksi erilaiset kertomukset mainitaan muidenkin oppiaineiden

työtavoissa ja oppimisympäristöissä. Muun muassa uskonnossa ja elämäkatsomustiedossa hyödynnetään kertomuksia sekä draaman käyttöä opetuksessa (POPS 2014, 135, 140).

Ääneen lukemista voidaan siis hyödyntää opetuksessa muissakin oppiaineissa kuin vain äidinkielessä ja kirjallisuudessa, sillä esimerkiksi uskonnon oppiaineessa opettaja voi lukea kertomuksia ääneen ja näin elävöittää tarinoita lapsille. Opettaja voi ääneen lukemisen avulla saada monenlaiset tekstit innostaviksi ja kiinnostaviksi, jos oppilas ei motiivoidu teksteistä juuri itsenäisesti. Lisäksi yhdessä luetusta tekstistä keskustellen voidaan pohtia erilaisia sanavalintoja sekä tekstin sanomaa kriittisestikin. Opettaja voi hyödyntää luettua tekstiä monenlaisiin tehtäviin ja tukea näin opetuksen tavoitteiden saavuttamista. Voidaankin sanoa, että ääneen lukemisen mahdollisuudet opetuksessa ovat moninaiset.

Tiedettäessä lukemisen hyödyt varhaislapsuudessa, on erikoista, ettei ääneen lukemiseen liittyvää tutkimusta ole juurikaan tehty suomalaisissa kouluissa. Ääneen lukeminen voi olla lapselle merkityksellistä etenkin koulussa, sillä kodin kasvuympäristössä ääneen lukemisen määrä näyttää vähenevän lapsen lähestyessä kouluikää. Koulu voi olla lapselle ainoa paikka, jossa kuulee aikuisen ääneen lukemista. Tällä tutkielmalla onkin paikkansa selvittää haastatteluilla, kuinka luokanopettajat alakoulussa ääneen lukemista toteuttavat ja mitä he ääneen lukemisella tavoittelevat.

3 TUTKIMUSONGELMAT

Johdannossa ja teorialuvussa on tuotu esille aikuisen ääneen lukemisen merkityksellisyttä lapsen lukutaidon ja lukuharrastuksen kannalta. Aikuisen ääneen lukemisen tärkeyttä painotetaan varhaislapsuudessa, mutta myös kouluissa ääneen lukemiseen kannustetaan. Tästä kertovat viime vuosina ääneen lukemiseen keskittyneet kampanjat. Kouluissa luokanopettajien ääneen lukua toteutetaan edelleen paljon (Aaltonen 2019, 2, 13), mutta ääneen lukua ei ole juurikaan tutkittu Suomessa. Onkin kiinnostavaa selvittää, mitä luokanopettajat ääneen lukemisesta ajattelevat.

Tässä tutkielmassa ääneen lukua lähestytään haastattelemalla, sillä haastatteluiden avulla saadaan tietoa siitä, mitä luokanopettajat ajattelevat ääneen lukemisesta (Dufva 2011, 131–132). Tutkielmassa ollaan kiinnostuneita siitä, mitä laadukkaan ääneen lukemisen piirteitä luokanopettajat tuovat haastatteluissa esiin. Laadukkaan ääneen lukemisen piirteet on hahmotettu aiemman kansainvälisen tutkimuksen perusteella (ks. TAULUKKO 1, s.19). Lisäksi ollaan kiinnostuneita siitä, millaisia tavoitteita luokanopettajat mainitsevat ääneen lukemiselle. Haastatteluista tarkastellaan myös, miten luokanopettajat toteuttavat ääneen lukemista luokassa. Tämän pro gradu -tutkielman tutkimustehtävää ohjaavat seuraavat tutkimuskysymykset:

- 1. Mitä laadukkaan ääneen lukemisen piirteitä luokanopettajat tuovat esiin?**
- 2. Minkälaisia tavoitteita luokanopettajat mainitsevat ääneen lukemiselle?**
- 3. Miten luokanopettajat toteuttavat ääneen lukemista luokassa?**

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkielma toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena ja aineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Tutkielman tarkoituksena oli kuvailla luokanopettajien ääneen lukemisesta luokassa. Laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan ja ymmärtämään jotakin toimintaa tai ilmiötä. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole luoda tilastollisia yleistyksiä. (Tuomi & Sarajarvi 2013, 85; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 161.) Tämän vuoksi tässäkin tutkielmassa ei pyritä yleistämään tuloksia suurempaan kohdejoukkoon.

Tämän luvun tarkoituksena on kuvata tutkimuksen toteuttamista. Aluksi kuvataan tutkittavat, jonka jälkeen pyritään selventämään aineistonkeruun kulku lukijalle. Lopuksi esitellään aineiston sisällönanalyysi sekä tutkielman eettisyyteen liittyvät näkökulmat.

4.1 Tutkittavat

Tutkielmaan haastateltiin kahdeksaa luokanopettajaa, joista yhdellä oli kokemusta myös erityisopetuksesta ja yhdellä valmistavasta opetuksesta. Tutkittavat löytyivät haastattelijan lähipiiriä hyödyntäen. Valinnassa kuitenkin huomioitiin, että tutkittavat käyttivät opetuksessaan ääneen lukemista. Tutkittavien taustatiedot on koottu taulukkoon (TAULUKKO 2). Haastateltavien anonymiteetin säilymistä vuoksi haastateltavat on nimetty haastattelujärjestyksessä (haastateltava 1 = H1, haastateltava 2 = H2...).

TAULUKKO 2. Tutkittavien taustatiedot

| Haastateltava | Työkokemus vuosina | Opetetut luokka-asteet |
|---------------|--------------------|---------------------------|
| H1 | 4 | 2 +esikoulu |
| H2 | 6 | 4–6 |
| H3 | 25 | 1–6 |
| H4 | 30 | 1–4 |
| H5 | 1 | 3 |
| H6 | 13 | 1–6, +erityisopetus |
| H7 | 3 | 3, +valmistava opetus 1–9 |
| H8 | 2 | 1, 5 |

Tutkittavien valinnassa huomioitiin, että heillä olisi taustalla eri pituisia työkokemuksia. Lisäksi kysyttiin tutkittavien opetuskokemus luokka-asteittain, jotta tutkielmassa saataisiin monipuolisempi kuva ääneen lukemisesta kaikilta alakoulun luokka-asteilta. Tutkittavien ikää tai sukupuolta ei kysytty, sillä tutkimuksen osallistujajoukko oli pieni, eikä ollut mahdollista arvioida, johtuuko tutkimuksen tuloksien mahdolliset erot yksilöllisistä eroista vai taustamuuttujista. Ennen tutkimukseen osallistumista haastateltavilta pyydettiin tutkimusluvut (LIITE 2).

4.2 Aineistonkeruumenetelmä

Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluilla. Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelut, sillä haastatteluiden avulla saatiin tietoa juuri siitä, mitä luokanopettajat ajattelivat ääneen lukemisesta (Tuomi & Sarajärvi 2013, 72). Lisäksi tutkittava aihe oli sellainen, josta aiempaa tutkimusta Suomessa oli vähän. Tällöin vastausten suuntia oli vaikea hahmottaa etukäteen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 205.) Tässä tutkimuksessa haluttiin tehdä katsaus ääneen lukemiseen ilmiönä, jotta saataisiin käsitys siitä, kuinka ääneen lukemista tulisi jatkossa Suomessa tutkia.

Etuna haastatteluissa nähtiin myös se, että haastatteluiden aikana tutkija pystyi selventämään haastatteluvastauksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 205), mikä on haastavaa esimerkiksi kirjallisen kyselytutkimuksen kohdalla. Vaikka kyselytutkimuksella olisikin pystytty osittain keräämään aineisto myös tähän tutkimukseen, pidettiin sitä epävarmempänä aineistonkeruun keinona kuin haastatteluja. Kyselylomakkeeseen vastausten saaminen on haastavampaa ja lisäksi väärinymmärryksiä on vaikeampi kontrolloida. Lisäksi tutkija ei kyselylomakkeen kohdalla voi varmistua siitä, kuinka huolellisesti ja vakavasti tutkittavat suhtautuvat vastaamiseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 195.)

Teemahaastattelut toteutettiin tässä tutkimuksessa yksilöhaastatteluina valmiiden haastattelukysymysten pohjalta (LIITE1). Teemahaastattelun haastattelurunko rakennettiin tutkimuksen teoreettista viitekehystä hyödyntäen. Haastattelukysymykset oli jaettu tutkimuskysymyksittäin kolmeen osioon, jotka muodostivat tämän tutkielman teemat. (Dufva 2011, 133.) Teemat olivat laadukkaan äänen lukemisen piirteet, ääneen lukemisen tavoitteet sekä ääneen lukemisen toteuttaminen. Lisäksi haastattelu aloitettiin opetuskokemuksen sekä opetettujen luokka-asteiden kartoittamisella. Haastattelukysymysten järjestys

mietittiin niin, että haastattelukysymykset etenivät helpoimmista käytäntöön liittyvistä kysymyksistä syvempää pohdintaa vaativiin kysymyksiin. Tällä pyrittiin rentouttamaan haastattelun tunnelmaa vähitellen ja luomaan haastateltavalle sellainen olo, että hän osaa vastata esitettyihin kysymyksiin. Haastattelurunko esitettiin luokanopettajalla, jonka jälkeen tehtiin muutoksia kysymysten esitysjärjestykseen ja muotoiluun.

Haastattelukysymykset esitettiin kaikille haastateltaville samassa järjestyksessä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 75), mutta haastattelija esitti haastattelun aikana kuitenkin tarkentavia kysymyksiä ja oikaisi väärinkäsityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 72–73). Tutkittavat eivät tutustuneet haastattelukysymyksiin ennen haastattelun toteuttamista. Tällä pyrittiin varmistamaan, että haastattelujen sisällöt koostuisivat tutkittavien omista ajatuksista, eikä esimerkiksi tiedonhaku vaikuttaisi tutkittavien vastauksiin.

Alun perin aineisto oli tarkoitus kerätä haastattelemalla tutkittavia kasvokkain, mutta koronaepidemian vuoksi neljä viimeistä haastattelua kerättiin Zoom-sovellusta hyödyntäen videopuhelujen avulla. Neljä ensimmäistä haastattelua toteutettiin kasvotusten. Haastattelujen aluksi tutkija kertoi haastateltaville haastattelun suuntaa antavan pituuden. Lisäksi kerrottiin tutkimuseettisistä seikoista, kuten anonymiteetistä. Haastattelujen kestot vaihtelivat 13–25 minuutin välillä. Kaikki haastattelut äänitettiin aineiston analyysia varten.

4.3 Tutkimusaineiston analyysi

Teemahaastattelut litteroitiin sanatarkasti haastatteluiden toteuttamisen jälkeen. Aineisto litteroitiin kokonaisuudessaan samaan tiedostoon. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa silmäiltiin aineisto läpi aineiston kokonaiskuvan hahmottamiseksi. Analyysin seuraavat vaiheet erosivat tutkimuskysymyksittäin. Tämän vuoksi ne on esitelty omissa kappaleissaan.

4.3.1 Laadukkaan ääneen lukemisen piirteiden sisällönanalyysi

Tutkimuskysymykseen 1 ”Mitä laadukkaan ääneen lukemisen piirteitä luokanopettajat tuovat esiin?” haettiin vastausta litteroidusta haastatteluaineistosta teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin, sillä analyysia ohjasi tutkimuskirjallisuuden avulla muodostettu

analyysirunko. Analyysirunkona toimi Taulukko 1, jota muokattiin ainoastaan kohdasta 12 (TAULUKKO 1). Analyysirungossa oli kaksitoista eri luokkaa ja luokat koottiin yksinkertaisemmin Taulukkoon 3 analyysirungoksi (TAULUKKO 3). Analyysirunko oli strukturoitu, jolla tarkoitettiin sitä, että aineistosta poimittiin vain niitä tekijöitä, jotka olivat yhdenmukaisia analyysirungon luokkien kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 113.)

TAULUKKO 3. Analyysirunko

| |
|---|
| 1. Keskustelu lukuprosessin aikana. |
| 2. Merkityksien luonti kirjan ja oppilaiden elämän välillä. |
| 3. Oppilaiden kiinnostuksen kohteiden huomiointi kirjan valinnassa. |
| 4. Luetun tekstin hyödyntäminen tehtäviin. |
| 5. Opettajan eläytyminen lukiessa. |
| 6. Vaikeiden sanojen huomioiminen. |
| 7. Opettajan tutustuminen luettavaan tekstiin ennalta. |
| 8. Tavoitteen asettaminen lukemiselle. |
| 9. Sujuvan lukemisen mallintaminen. |
| 10. Lasten reaktioiden huomioiminen lukemisen aikana. |
| 11. Ennakoidaan tarinan tapahtumia. |
| 12. Kuvien käyttö tekstin tukena. |

Aineiston litteroimisen jälkeen tehtiin aineiston pelkistäminen, jolloin alkuperäiset ilmaukset yksinkertaistettiin (TAULUKKO 4). Aineistosta pyrittiin löytämään ilmauksia, jotka olivat yhdenmukaisia analyysirungon kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 114.) Kun pelkistetyt ilmaukset oli kerätty, liitettiin ne oikeaan analyysirungon luokkaan.

TAULUKKO 4. Aineiston pelkistäminen ja liittäminen analyysirunkoon

| Alkuperäinen ilmaus | Ilmaisu pelkistetty | Analyysirungon luokka |
|--|---|---|
| <i>”Paljonkin siihen et just joku Mimmi lehmä ja Varris, et niil on kaks eri ääntä. Mul on myös oikeus siin painottaa asioita mitä mää koen tärkeeks tai mielenkiintoseks tai muuta. Kyl mää paljonkin mietin sitä, et mikä se tilanne on, et elän sitä tilannetta.”</i> | Painottaa eri asioita Vaihtelee äänenpainoja lukemisessa. Lukija elää tilanteessa | Eläytyminen lukiessa |
| <i>”Joo kyl kirjat mitä oon luku ni on ollu ennalta tuttuja. Paitsi yks oli semmoinen, että ei ollu, muutaku takakannen. Se oliki sitte yllätys itselleni se kieli mitä siinä kirjas käytettiin. Sit mä yritin vaan pitää pokaan ja jatkaa sitä lukemista.”</i> | Ennalta tutut kirjat Kerran lukenut kirjan, johon ei ollut tutustunut ja kirjan kieli yllätti. | Opettajan tutustuminen luettavaan tekstiin ennalta. |

Aineiston pelkistäminen tehtiin jokaisen haastateltavan kohdalla, jonka jälkeen tulokset taulukoitiin yksitellen haastateltava kerrallaan. Näin selvitettiin, missä määrin laadukkaan ääneen lukemisen piirteet tulivat esiin yksittäisten haastateltavien kohdalla.

4.3.2 Ääneen lukemisen tavoitteiden ja toteuttamisen sisällönanalyysi

Tutkielmassa tutkimuskysymysten 2 ja 3 analyysi tehtiin Milesin ja Hubermanin sisällönanalyysia mukaillen teoriaohjaavasti sekä aineistolähtöisesti. Sisällönanalyysi koostui aineiston pelkistämisestä sekä pelkistettyjen ilmausten luokittelusta alaluokkiin, yläluokkiin sekä pääluokkiin tutkimuskysymysten mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 101.) Aineiston analyysi on kuvattu alla tarkemmin esimerkein.

Vaikka analyysi toteutettiin samaa sisällönanalyysiä mukaillen kummassakin tutkimuskysymyksessä, toisen tutkimuskysymyksen analyysiin vaikutti tutkielman teoriatausta. Tutkimuskysymys 2 analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysilla ja tutkimuskysymys 3 aineistolähtöisellä sisällönanalyysilla. Kumpikin analyysi eteni aineiston ehdoilla,

mutta teoriaohjaavassa analyysissä aineistoa lähestyttiin teoriatausta huomioon ottaen. Luokat muodostettiin siis tällöin tutkielman teoriaa mukaillen. Aineistolähtöisessä analyysissä aineistoa lähdettiin analysoimaan ilman teorian vaikutusta ja aineistosta etsityt piirteet eivät olleet etukäteen suunniteltuja tai sovittuja. Ne etsittiin aineistosta tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. Aikaisemmat havainnot, tiedot ja teoriat eivät olleet siis tekemisissä tutkimusaineiston kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95, 117.)

Litteroimisen jälkeen analyysi eteni aineiston pelkistämiseen. Tässä vaiheessa aineistolta kysyttiin tutkimuskysymysten mukaisia kysymyksiä, joiden avulla tunnistettiin, mistä asioista aineistossa oltiin kiinnostuneita. Alkuperäisiä ilmauksia pelkistetään siis yksittäisiksi ilmauksiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 101.) Seuraavaksi on esitetty esimerkki aineiston pelkistämisestä (TAULUKKO 5).

TAULUKKO 5. Aineiston pelkistäminen tutkimuskysymyksissä 2 ja 3

| Alkuperäinen ilmaus | Ilmaisun pelkistäminen |
|--|--|
| <i>Joskus on ollu joulukalenteritarina... ei nyt oikeestaan muuta. Nyt on tullu ne äidinkän tunnrit millon luen. Ennen se oli aina aluks kun tultiin kouluun, mut nyt ei oo niin selkeitä nää tuntirajat, kun on nää etähommat. Sit he tietää et siihen kuuluu aina nää kysymykset (kuullun ymmärtämisen sisällöstä) mihin vastataan. He kirjottaa ne vastaukset ylös. Siitä koko kirjasta tulee sit sellanen iso tavallaan. Normaalitylanteessa esim joulun alla luettiin semmosta jouluun liittyvää kirjaa. Kysyin sillon muutaman sisältökysymyksen aina siinä tilanteessa.</i> | Joulukalenteritarinan lukeminen Äidinkielentunti lukutuntina Lukuhetki päivän aluksi Kuullun ymmärtämisen tehtävät luetusta Jouluun liittyvän kirjan lukeminen |
| <i>No ehkä se kun alotetaan et mimmonen asento otetaan, et he ottaa hyvän asennon tuolissa tai jos on ollu semmonen luokkamis on ollu sohva tai tyynyjä, tai et ettii semmosen paikan itellee. Yleensä oon sanonu et saa mennä lattial jos se tuntuu paremmalt, et saa vapaasti ettii oman paikan mis jaksaa olla.</i> | Hyvän kuunteluasennon ottaminen Hyvän kuunteluasennon etsiminen |

Aineiston pelkistämisen jälkeen yksinkertaistetut ilmaukset ryhmiteltiin samankaltaisten ilmaisujen ryhmiksi, alaluokiksi. Tämän jälkeen analyysia jatkettiin yhdistämällä samankaltaisia alaluokkia yläluokiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 101.) Seuraavaan taulukkoon on koottu esimerkki aineiston ryhmittelystä alaluokiksi ja yläluokiksi (TAULUKKO 6).

TAULUKKO 6. Aineiston ryhmittely alaluokkiin ja yläluokkiin

| Ilmaisun pelkistäminen | Alaluokka | Yläluokka |
|---|---|----------------------------|
| Äidinkielen tunti lukutuntina Lukuhetki aamunavauksena Lukeminen päivän viimeisellä tunnilla Lukuhetki ruokailun jälkeen Lukuhetki päivän aluksi Lukuhetki päivän päätteeksi Lukuhetki ennen kotiinlähtöä Lukuhetki viikonlopun alkamisen kunniaksi Lukeminen tunnin alkuun Lukeminen tunnin loppuun | Lukutunti viikossa Lukuhetken ajoitus koulupäivässä Lukuhetki päivän tai viikon päätteeksi Lukuhetken ajoittaminen oppituntiin | Lukuhetken ajoittaminen |
| Kuvien näyttäminen dokumenttikameralla Kirjan kuvituksien näyttäminen Lukulampun sytyttäminen Hyvän kuunteluasennon ottaminen Lattialla makoilu Hyvän kuunteluasennon etsiminen Piiri lattialla | Opettajan toiminta lukutilanteessa Kuuntelupaikan ottaminen | Lukutilanteen organisointi |

Analyysin viimeisessä vaiheessa yläluokat yhdistettiin kaikkia luokkia kuvaavaksi yhdistetyksi kategoriaksi. Tässä tutkielmassa tuota kategoriata kutsutaan pääluokaksi. Taulukon on koottu esimerkki pääluokan muodostamisesta (TAULUKKO 7).

TAULUKKO 7. Pääluokan muodostaminen

| Alaluokka | Yläluokka | Pääluokka |
|--|----------------------------|--|
| Lukutunti viikossa | Lukuhetken ajoittaminen | Ääneen lukemiseen liitetyt tavat ja rutiinit |
| Lukuhetken ajoitus koulu-päivässä | | |
| Lukuhetki päivän tai viikon päätteeksi | | |
| Lukuhetken ajoittaminen oppituntiin | | |
| Opettajan toiminta lukutilanteessa | Lukutilanteen organisointi | |
| Kuuntelupaikan ottaminen | | |

Tutkimuskysymyksiin vastattiin alaluokkien, yläluokkien ja pääluokkien avulla. Pääluokkaa ei ole muodostettu tutkimuskysymyksen 3 analysoinnissa kaikilta osin vaan analyysi on tehty alaluokkien ja yläluokkien avulla. Tämä on esitetty yksityiskohtaisemmin tulossiossa.

4.4 Tutkielman etiikka

Tutkimuksen toteutus yritettiin kuvata läpinäkyvästi, jotta lukija ymmärtää tarkasti tutkimuksen eri vaiheet. Koko tutkimusprosessi tehtiin huolellisesti ja tarkasti. Tällä pyrittiin turvaamaan tutkittavien henkilöllisyyden suojaaminen sekä tutkielman teon looginen eteneminen ja tutkimusvaiheiden johdonmukainen toteutus.

Aineistonkeruussa painotettiin haastateltaville, että haastatteluun osallistuminen oli vapaaehtoista. Lisäksi tutkittavilta pyydettiin tutkimusluvat. Ennen haastattelun aloittamista tutkittaville kerrottiin haastattelun äänittämisen tarkoituksesta sekä äänitteen

säilyttämisestä. Haastateltavat anonymisoitiin jo litterointivaiheessa, jolloin litteraattiin ei ole missään tutkimuksen vaiheessa kirjattu tutkittavien henkilötietoja. Tutkittavilta ei myöskään kerätty taustatietoina henkilötietoja. Taustatietoina kerättiin ainoastaan haastateltavan opetuskokemus vuosina sekä opetetut luokka-asteet. Näillä toimilla varmistettiin, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu missään tutkimuksen teon vaiheessa.

Vaikka haastattelu vei tutkittavilta jonkin verran aikaa, heidän ei tarvinnut perehtyä tutkittavaan aiheeseen ennakkoon. Haastatteluun osallistuminen oli tutkittaville siis melko vaivatonta. Lisäksi tutkittaville luvattiin jakaa tutkimuksen tulokset tutkimusprosessin valmistuttua, jotta he voivat myös itse hyötyä tutkimustuloksista ja saada vinkkejä omaan opetukseensa.

5 TULOKSET

Tutkielmassa tarkasteltiin luokanopettajien ääneen lukemista luokassa. Tutkielmassa oli kiinnostuneita siitä, mitä laadukkaan ääneen lukemisen piirteitä luokanopettajat tuovat haastatteluissa esiin. Lisäksi selvitettiin, millaisia tavoitteita luokanopettajat mainitsivat ääneen lukemiselle sekä kuinka luokanopettajat toteuttavat ääneen lukemista. Tulokset on esitetty tutkimuskysymyksittäin tutkimuskysymysten järjestyksen mukaisesti. Tuloksien esittämisen tukena on kuvailtu aineistoa sitaattien muodossa.

5.1 Laadukkaan ääneen lukemisen piirteet haastateltavien vastauksissa

Laadukkaan ääneen lukemisen piirteet ja haastateltavien vastaukset on koottu taulukkoon (TAULUKKO 8). Kaikki haastateltavat käyttivät ääneen lukutilanteessa keskustelua oppilaiden kanssa, hyödynsivät luettua tekstiä erilaisiin tehtäviin sekä eläytyivät ääneen lukiessaan. Laadukkaan ääneen lukemisen tekijöistä mainittiin vain kerran merkityksien luonti kirjan ja oppilaiden elämän välillä sekä vaikeiden sanojen huomioiminen.

Seitsemän haastateltavaa olivat asettaneet ääneen lukemiselle tavoitteen. Laadukkaan ääneen lukemisen piirteitä löytyi eniten haastateltavan H1 vastauksista, joista voitiin tunnistaa kahdeksan laadukkaan ääneen lukemisen piirrettä. Vähiten piirteitä löytyi haastateltavan H5 vastauksista, joista voitiin tunnistaa neljä laadukkaan ääneen lukemisen piirrettä.

TAULUKKO 8. Laadukkaan ääneen lukemisen piirteet haastateltavien vastauksissa

| | H1 | H2 | H3 | H4 | H5 | H6 | H7 | H8 |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. Keskustelu lukuprosessin aikana. | x | x | x | x | x | x | x | x |
| 2. Merkityksien luonti kirjan ja oppilaiden elämän välillä. | | | x | | | | | |
| 3. Oppilaiden kiinnostuksen kohteiden huomiointi kirjan valinnassa. | x | | x | x | | | | x |
| 4. Luetun tekstin hyödyntäminen tehtäviin. | x | x | x | x | x | x | x | x |
| 5. Eläytyminen lukiessa. | x | x | x | x | x | x | x | x |
| 6. Vaikeiden sanojen huomioiminen. | | | | | | x | | |
| 7. Opettajan tutustuminen luettavaan tekstiin ennalta. | x | x | | x | | | x | |
| 8. Tavoitteen asettaminen lukemiselle. | x | x | x | x | x | x | x | |
| 9. Sujuvan lukemisen mallintaminen. | | x | | | | x | x | |
| 10. Lasten reaktioiden huomioiminen lukemisen aikana. | x | x | | | | | | |
| 11. Ennakoidaan tarinan tapahtumia. | x | | | | | x | | x |
| 12. Kuvien käyttö tekstin tukena. | | | x | | | | x | x |
| Piirteitä yhteensä | 8 | 7 | 7 | 6 | 4 | 7 | 7 | 6 |

Keskustelua lukuprosessin aikana kuvailtiin aineistossa monipuolisesti. Keskustelun avulla pyrittiin esimerkiksi takaamaan, että kaikki pysyivät tekstin tapahtumissa ja sisällyksessä mukana. Vaikka kaikki haastateltavat käyttivät keskustelua tekstiä lukiessaan, neljä haastateltavaa eivät käyttäneet keskustelua romaanin lukemisen aikana. Tavoitteena oli tällöin lukunautinnon luominen ilman keskeytyksiä.

Esim. 1

”Joo juu riippuu kirjasta et jos luen romaania nii sit en, haluun et oppilaat on siel tarinan maailmassa, mut jos mul on joku tommonen toinen vaiks se uskontokirja (tietokirja) niin sit mennään vaiks yks aukeama ja sit keskustellaan tai yks kappale.” (H7)

Esim. 2

”Pysähdellää ja keskustellaa et mitä tapahtu ja miksi näin kävi. Tai jos on joku tarinan opetus tai joku muu. Yleensä sit oppilailt voi tulla kysymyksii et miks täs kävi näin. Usein siis kyl sen lukemisen jälkeen paril sanal et tavallaa vähä semmonen yhteenveto, jos joku ei oo ihan tajunnu.” (H1)

Luettua tekstiä hyödynnettiin tehtäviin haastateltavien mukaan esimerkiksi kuvataidetunneilla, kirjoitusharjoituksissa sekä keskustelun motivoinnissa. Kuullun ymmärtämisen tehtävät olivat myös suosittuja. Haastateltava 3 kuvasi ääneen luettavan tekstin käsittelyä seuraavasti:

Esim. 3

”Joo no tota vaikka se Ronja (Ronja ryövärintytär), ni ollaan piirretty niit Matiaksen metsän hahmoja tai sit ollaan katsottu lukemisen jälkeen elokuva ja verrattu mikä asia on eritavalla kirjassa ku elokuvassa. Ykkösellä mä luen Marian pieni aasi joulun alla. Siihen liittyy tiettyjä juttuja, et meil on ollu Marian maistiaiset, kun uskonnossakin tutustutaan johonkin Palestiinan hedelmiin ni se tulee sen kirjan lukemisen aikana et tänään meillä on Marian maistiaiset, et Marialla on tänään täläsiä eväitä, ni sit me tutustutaan niihin.” (H3)

Eläytyminen ääneenlukutilanteessa näyttäytyi luokanopettajien vastauksessa tärkeänä tekijänä tekstejä lukiessa. Luokanopettajat kuvasivat eläytymisen helpottavan muun muassa tekstin kuuntelua.

Esim. 4

”Koitan painottaa... voisin sillai enemmänkin tehdä sitä draamallisesti..mutta yritän ainakin painottaa eri ääniä ja lukea sillä tavalla et jos esim joku huokaisee tekstissä.” (H5)

Esim. 5

”Kyl mä nyt yritän lukee rauhallisesti et sitä pystyis seuraamaan. Yritän eläytyä siihen tekstiin niin että sitä ois oppilaittenki helppo uppoutua siihen tekstiin. Monotonista on vaikee omastaki mielestä kuunnella.” (H2)

Edellä kuvatut kolme piirrettä tulivat esille kaikissa haastatteluissa. Lisäksi lukemiselle tavoitteen oli asettanut seitsemän haastateltavaa. Näitä tavoitteita käsitellään tarkemmin seuraavassa luvussa.

5.2 Luokanopettajien tavoitteet ääneen lukemiselle

Luokanopettajien mainitsemista tavoitteista ääneen lukemiselle muodostui yksi pääluokka. Nämä tavoitteet on jaettu viiteen eri yläluokkaan, joita ovat kielellisten taitojen tukeminen, opetuksen eriyttäminen, kirjallisuuden opetuksen tukeminen, rauhoittumisen ja keskittymisen harjoittelu, sosiaalisten taitojen kehittäminen ja huomioiminen sekä lukuelämyksien tarjoaminen (TAULUKKO 9). Taulukon oikeaan reunaan on koottu, kuinka monessa haastattelussa tavoite on ilmennyt. Taulukon jälkeen on tekstein ja sitaatein kuvattu yläluokkaan kuuluvia alaluokkia.

TAULUKKO 9. Luokanopettajien tavoitteet ääneen lukemiselle

| Yläluokka | Mainittu haastatteluissa |
|--|--------------------------|
| Kielellisten taitojen tukeminen | 7/8 |
| Kirjallisuuden opetuksen tukeminen | 7/8 |
| Rauhoittumisen ja keskittymisen harjoittelu | 6/8 |
| Opetuksen eriyttäminen | 5/8 |
| Sosiaalisten taitojen kehittäminen ja huomioiminen | 5/8 |
| Lukuelämyksen tarjoaminen | 4/8 |

Luokanopettajat kokivat ääneen lukemisen tukevan kielellisten taitojen kehittymistä esimerkiksi sanavaraston karttumisena sekä kuullun ymmärtämisen harjoitteluna. Opettajan ääneen lukemisen avulla pyrittiin parantamaan myös oppilaiden omaa kirjoitustaitoa. Luokanopettajan ääneen lukemisen koettiin antavan mallia kielen oikeanlaisesta rakenteesta ja sujuvasta lukemisesta.

Esim. 6

”Ja kun on noita s2-oppilaita nii se suomen kielen rakenne heidän puheessaan on välillä tosi vaikeeta niin saa sitä oikeeta mallia myöskin.” (H6)

Esim. 7

”Sadut on lapsille niin tärkeitä... jos mä haluan et ne koskaan kirjottaa hyviä omia tarinoita ni niiden täytyy kuunnella ja lukea valtavan paljon pohjalle.” (H4)

Kirjallisuuden opetukseen luokitellut vastaukset liittyivät esimerkiksi oppilaiden lukuinnostuksen nostattamiseen. Ääneen lukeminen nähtiin keinona, joilla luotiin oppilaille kokemuksia kirjallisuudesta, rikastettiin mielikuvitusta sekä autettiin mielekkään lukemisen

löytämisessä. Ääneen lukemisen avulla tutustutettiin oppilaita myös lastenkirjallisuuden klassikoihin. Haastateltava 8 kuvasi aikuisen esimerkkiä lukemisesta:

Esim. 8

”--myöskin se innostus siihen omaan lukemiseen voisi sen kirjan avulla niin kasvaa ja se opettajan esimerkki.” (H8)

Luokanopettajan ääneen lukemisen avulla harjoiteltiin luokassa myös rauhoittumista ja keskittymistä. Nämä taidot nähtiin tärkeiksi etenkin muuttuvassa yhteiskunnassa, joka on oppilaille yhä vaativampi ja hektisempi. Ääneen lukemisen myötä myös tauotettiin opetusta, jolloin oppilaan ainoa vaatimus opetuksessa oli tarinan kuunteleminen.

Esim. 9

”Jos ajatellaan sitä perus tilannetta et se on kaikessa tässä hektisessä maailmassa, ni se on rauhottumisen paikka ja me ollaan tässä nyt. Jopa niin kun luokkahengen luojakin yks osa sitä.” (H3)

Haastattelujen mukaan opetusta pyrittiin myös eriyttämään ääneen lukemisen avulla. Ääneen lukemisen avulla koettiin helpotettavan oppilaiden keskittymistä. Ääneen lukemista käytettiin opetuksessa myös muistin tukemisen keinona. Lisäksi jos oppilaan oma lukutaito ei vielä riittänyt itsenäiseen lukukokemukseen, luokanopettajan ääneen lukeminen mainittiin tärkeäksi. Ääneen lukemisella tuettiin heikkoja lukijoita.

Esim. 10

”Et he sais erilaisist teksteistä niinku kokemusta ja et neki jotka on heikkoi lukijoita ni neki sais kerranki jotain isompia kokonaisuuksia jos ei ite pysty lukemaan tai muodostaan sitä.” (H7)

Sosiaalisten taitojen kehittäminen ja huomioiminen ilmeni haastatteluissa muun muassa kirjojen avulla luoduista yhteisistä keskustelunaiheista luokkaan sekä luettujen tekstien avulla rakennetuista tehtävistä, joissa harjoiteltiin oman mielipiteen ilmaisua. Opettajan ääneen lukemisella luotiin turvallisuuden tunnetta luokkaan sekä harjoiteltiin toisen kunnioittamista. Kaksi haastateltavaa pohtivat myös viime vuosina ilmestyneiden tunteiden tunnistamiseen ja sosiaalisten taitojen vahvistamiseen kirjoitettujen kirjojen tärkeyttä.

Esim. 11

”Ja sit monta kertaa ni ku puhuin siitä luokkahengestä et ei vaan se et ollaan täs yhdessä vaan myöskin se et ne tarinat naurattaa monta kertaa. Hauskan jutun kautta niin meil on täällä yhteinen naurun aihe. -- Ja tietysti sen minkä vielä vois

ni mikä on se tän päivän haaste se tunnejuttu, ni kirjat myöskin siihen et nythän on paljon jo kaikkii tunnekirjoja. Just ku ne on niin kuvakirjamaisia ja kyl kuvat on yks tosi hyvä juttu et ku he näkee niitä kuvia tuolta kankaalta ni se on iso osa sitä asiaa et tallaan tulee se kuva ja se ääni.” (H3)

Neljän haastattelun mukaan opettajat tarjosivat lukuelämyksiä oppilaille ääneen lukemisen avulla. Oppilaat tuntuivat nauttivan opettajan ääneen lukemisesta ja saattoivat erikseen toivoa opettajan lukevan luokassa ääneen. Kaksi luokanopettajaa kertoi haastattelussa, että myös heille oli luettu omina kouluaikoina ja olivat pitäneet sitä mieluisana.

Esim. 12

”Oon huomannu et he kyllä nauttii siitä, et nytkin kun kysyin et otetaanko uusi kirja nii he itse myös toivoi sitä.” (H6)

Esim. 13

”No meille on luettu koulus paljon ääneen, ja muistan et oon ite tykänny siitä et ope on luku.” (H1)

Ääneen lukemiselle opettajat asettivat tavoitteita monipuolisesti. Ääneen lukemisella tavoiteltiin siis kielellisten taitojen sekä kirjallisuuden opetuksen tukemista, rauhoittumisen ja keskittymisen harjoittelua, opetuksen eriyttämistä, sosiaalisten taitojen kehittämistä ja huomioimista sekä lukuelämyksien jakamista.

5.3 Ääneen lukemisen toteutus opetuksessa

Ääneen lukemisen toteutusta opetuksessa kuvattiin ääneen lukemiseen liitetyin rutiinein ja tavoin. Lisäksi esitettiin haasteita, joita luokanopettajat mainitsivat ääneen lukemiselle. Haastatteluista tarkasteltiin myös ääneen luettuja tekstejä.

5.3.1 Opettajan ääneen lukemiseen liitetyt tavat ja rutiinit opetuksessa

Haastatteluissa luokanopettajien mainitsevat ääneen lukemiseen liitetyt tavat ja rutiinit muodostivat pääluokan, joka jaettiin neljään yläluokkaan. Yläluokiksi muodostuivat lukuhetken ajoittaminen, lukutilanteen organisointi, tekstin liittäminen tapahtumaan tai teemaan sekä tekstiin liittyvät tehtävät (TAULUKKO 10).

TAULUKKO 10 Ääneen lukemiseen liitetyt tavat ja rutiinit

| Yläluokka | Mainittu haastatteluissa |
|---|--------------------------|
| Lukuhetken ajoittaminen | 6/8 |
| Lukutilanteen organisointi | 4/8 |
| Tekstin liittäminen tapahtumaan tai teemaan | 3/8 |
| Tekstiin liittyvät tehtävät | 2/8 |

Eniten luokanopettajat mainitsivat lukuhetken ajoittamiseen liittyviä tapoja. Niitä mainittiin kuudessa haastattelussa. Luokanopettajat ajoittivat ääneen lukemisen esimerkiksi opitunnin alkuun tai loppuun, tai ääneen lukeminen oli rutiini luokkahuoneessa viikonloppun viettoon lähtiessä. Myös lukutunti viikossa mainittiin kahdessa haastattelussa.

Esim. 14

”Aamunavauksen omaisesti tai ruokailun jälkeen tai sitte viimisellä tunnilla vähä ennen kotiin lähtöä jos on ollu aikaa tai jos se on ollu vähä semmonen et jos saadaan hommat tehty.” (H1)

Esim. 15

”Meil oli yks äikän tunti viikossa lukutunti nii me käytettiin siitä tunnista aina osa siihen et mä luin ääneen.” (H8)

Lukutilanteen organisointiin luokitellut vastaukset liittyivät siihen, kuinka oppilaat asetuvat luokkaan lukutilanteen ajaksi ja miten opettaja toimi lukutilanteessa.

Esim. 16

”Välil saatan istuu luokan edes tai kävellä tai istuu omal paikalla. Joskus istutaan myös lattialla piirissä.” (H7)

Esim. 17

”No ehkä se kun alotetaan et mimmonen asento otetaan et he ottaa hyvän asennon tuolissa tai jos on ollu semmonen luokka mis on ollu sohva tai tynnyjä tai et ettii semmosen paikan itellee. Yleensä oon sanonu et saa mennä lattial jos se tuntuu paremmalt, et saa vapaasti ettii oman paikan mis jaksaa olla.” (H1)

Tekstin liittäminen tapahtumaan tai teemaan mainittiin kolmessa haastattelussa. Tekstiä käsiteltiin tällöin osana esimerkiksi ajankohtaista liputuspäivää tai vuodenaikaa. Yksi haastateltavista kertoi liittävänsä luetun kirjan luokkaretken teemaan:

Esim. 18

*"--esim jos mä saisin haalittuu täst kirjastoista kaks semmosta Turun linnasta ker-
tovaa kirjaa ni sit me tehtäis retki Turun linnaan keväällä." (H3)*

Kaksi haastateltavista mainitsi myös liittävänsä aina luetun tekstin osaksi jotakin tehtävää. Nämä tehtävät toistuivat luokassa lähes aina opettajan ääneen lukemisen yhteydessä.

Esim. 19

"Sit he tietää et siihen kuuluu aina nää kysymykset mihin vastataan. He kirjottaa ne vastaukset ylös." (H6)

Luokanopettajien liittämät tavat ja rutiinit ääneen lukiessa liittyivät siis lukuhetken ajoittamiseen, lukutilanteen organisointiin, tekstin liittämiseen tapahtumaan tai teemaan sekä tekstiin liittyviin tehtäviin.

5.3.2 Ääneen lukemisen haasteet

Ääneen lukemisen toteutuksessa luokanopettajat mainitsivat myös haasteita, joita ääneen lukutilanteessa saattaa olla. Nämä haasteet tulivat ilmi haastattelukysymyksen *"Mitä haittaa ajattelet opettajan ääneen lukemisesta olevan oppilaille?"* kohdalla. Kolme haastateltavista ei nähnyt lukemisesta olevan mitään haittaa oppilaille, eivätkä he nimenneet yhtäkään haittapuolta opettajan ääneen lukemiselle. Loput viisi haastateltavaa eivät suoraan nähneet ääneen lukemisen olevan oppilaille haitallista, mutta pohtivat ääneen lukemisen saattavan sisältää myös haasteita. Näistä haasteista muodostui yläluokka *"Haasteet ääneen lukemisessa"*. Haasteista muodostuneet alaluokat on koottu taulukkoon (TAULUKKO 11). Haasteista ei muodostettu pääluokkaa.

TAULUKKO 11. Mahdolliset haasteet ääneen lukemisessa

| Alaluokka | Mainittu haastatteluissa |
|--|---------------------------------|
| Eriyttämisen vaikeus | 2/8 |
| Ääneen luku ei ole oppilaista mieluisaa | 2/8 |
| Tekstin sisällön haitallisuus | 1/8 |
| Äänen lukeminen ei ole pedagogisesti riittävän tehokas työtapana | 1/8 |
| Kaikille mieluisan luettavan löytäminen | 1/8 |

Ääneen lukemisen mahdollisia haasteita tuotiin ilmi haastatteluissa seuraavasti:

Esim. 20

”Tietty siin lukies ku lukee valmista tekstiä ni ei pysty tavallaan niin paljon eriyttämään kun tarvii, et sit se voi asettaa oppilaat vähä semmosee et toiset niinku saa kiinni ja toiset tietää mis mennää ja sit toiset ei pääse siihe juonee mukaa.” (H1)

Esim. 21

”Ehkä vähän ongelma löytää kirjoja, jotka osuis ja iskis koko porukkaan.” (H5)

Ääneen lukemisessa mahdollisiksi haasteiksi koettiin eriyttämisen vaikeus, kaikille mieluisan luettavan löytäminen sekä tekstin sisällön mahdollinen haitallisuus. Ääneen lukemisen ei koettu olevan aina pedagogisesti riittävän tehokas työtapana eikä se välttämättä ole oppilaista mieluisaa.

5.4 Luokanopettajien ääneen lukemat tekstit

Luokanopettajien ääneen lukemisen toteutuksessa tarkasteltiin myös tekstejä, joita luokanopettajat lukivat ääneen oppilailleen. Lisäksi teksteistä tarkasteltiin myös teosten nimiä, joita haastatteluissa mainittiin.

5.4.1 Luokanopettajien lukemat tekstit

Erilaisia tekstejä, joita opettajat lukivat oppilailleen ääneen, kysyttiin haastattelukysymyksellä *”Millaisia tekstejä tai kirjoja luet oppilaille? Esimerkkejä?”*. Tekstit muodostivat yläluokan, joka jaettiin erilaisten tekstien alaluokkiin. Pääluokkaa ei muodostettu. Taulukkoon (TAULUKKO 12) on koottu opettajien vastaukset suosituimmasta tekstistä vähiten mainittuun.

TAULUKKO 12. Tekstit luokanopettajien vastauksissa

| Alaluokka | Mainittu haastatteluissa |
|---------------|--------------------------|
| Romaanit | 8/8 |
| Oppikirjat | 7/8 |
| Tietotekstit | 3/8 |
| Uutiset | 2/8 |
| Runot | 2/8 |
| Tehtävänannot | 2/8 |
| Eepokset | 1/8 |

Kaikki opettajat lukivat oppilailleen ääneen romaaneja. Myös oppikirjat näyttäytyivät suosittuina, sillä seitsemän haastateltavaa luki oppilailleen ääneen oppikirjojen tekstejä. Oppikirjoja luettiin eniten reaaliaineiden tunneilla, mutta myös aapisen tekstikatkelmat sekä matematiikan kirjassa olevat motivointitekstit olivat sellaisia, joita opettajat olivat lukeneet ääneen oppilailleen.

Esim. 22

”Oppikirjoista pätkiä, välillä vaiks onkin nettimateriaalit ja valmiita nauhotuksia niin oon kyl itekin saattanu lukee.” (H7)

Tietotekstit mainittiin kolmessa haastattelussa. Tietotekstejä käytettiin esimerkiksi opetuksen motivointina, jolloin tekstillä heräteltiin oppilaiden mielenkiintoa opiskeltavaan asiaan. Kaksi haastateltavaa kertoi lukevansa oppilaille myös uutisia.

Esim. 23

”--ja oommä luku jotain tietoteksejä joskus jotain pitkiä esim kuukausiliitteen artikkeleita.” (H2)

Esim. 24

”Sitte me luetaan joka perjantai lasten uutiset Helsingin Sanomista ja myöskin lasten tiedekysymykset.” (H4)

Kaksi luokanopettajaa kertoi haastatteluissa lukevansa oppilaille ääneen runoja. Myös tehtävänantojen ääneen lukeminen mainittiin kahdessa vastauksessa. Yksi luokanopettaja mainitsi haastattelussa eepokset.

Esim. 25

”Oon mä luku hiukan runoja. Oli semmonen näin kasvatat lohikäärmeesi tai joku vastaava. Se oli niin hauska kirja et se ei yhtään liittyny mihinkään mut mä luin sitä silti.” (H2)

Ääneen luettavia tekstejä opettajien vastauksissa olivat romaanit, oppikirjat, tietotekstit, uutiset, runot, tehtävänannot sekä eepokset.

5.4.2 Luokanopettajien mainitsemat teokset

Tähän kappaleeseen on koottu maininnat kirjoista, jotka tulivat ilmi luokanopettajien haastatteluissa. Luokanopettajien ääneen lukemia teoksia kysyttiin erityisesti haastattelukysymyksellä *”Minkä kirjan luit oppilaillesi ääneen viimeksi?”*. Mainintoja poimittiin kuitenkin myös muista haastattelukysymyksistä, sillä opettajien kertoessa esimerkkejä ääneen lukemisistaan, mieleen muistui monesti myös teos, jonka oli oppilaille lukenut.

Teokset jaoteltiin kuuteen eri alaluokkaan. Nämä alaluokat olivat lastenkirjallisuuden klassikot, runoteokset, suosittu lasten ja nuorten kirjallisuus, muu lasten ja nuorten kirjallisuus, tietokirjat, kansansadut sekä eepokset (TAULUKKO 13). Pääluokkaa ei muodostettu. Suosittuun lasten ja nuorten kirjallisuuteen luokiteltiin teokset, jotka ovat saaneet laajalti huomiota mediassa. Muuhun lasten ja nuorten kirjallisuuteen luokiteltiin romaanit, jotka olivat vähemmän tunnettuja.

TAULUKKO 13. Luokanopettajien mainitsemat teokset

| Alaluokka | Mainittu haastatteluissa |
|---|--------------------------|
| Lastenkirjallisuuden klassikot | 6/8 |
| Muu lasten ja nuorten kirjallisuus | 4/8 |
| Suosittu lasten ja nuorten kirjallisuus | 3/8 |
| Runoteokset | 2/8 |
| Tietokirjat | 1/8 |
| Kansalliseepos | 1/8 |

Lastenkirjallisuuden klassikot mainittiin haastatteluissa useimmiten. Erityisesti Astrid Lingrenin ja Roald Dahlin teokset saivat monia mainintoja.

Esim. 26

*”--me luettiin Astrid Lindgrenin kirjoi tosi paljo. Luettii Eemeli ja sitä oli tosi vai-
kee lukee ku piti sensuroida samal ku se oli semmonen vanha painos.” (H1)*

Muu lasten ja nuorten kirjallisuus nousi esille neljässä haastattelussa. Suosittu lasten ja nuorten kirjallisuus mainittiin kolmen haastattelun kohdalla ja runoteokset kahdessa haastattelussa. Tietokirjat sekä kansalliseepos mainittiin teoksina vain yhdessä haastattelussa.

5.5 Muita esiin tulleita huomioita ääneen lukemisesta

Teemahaastattelussa on mahdollista, että haastateltavat tuovat esiin muutakin kuin heiltä kysytyjä seikkoja. Aineistosta voitiinkin todeta, että luokanopettajat pitivät ääneen lukemista mieluisana työtapana opetuksessa. Viisi luokanopettajaa mainitsi haastatteluissa erikseen sen, kuinka tärkeää ääneen lukeminen heistä lapsille on. Esimerkiksi haastateltava 3 kuvasi ääneen lukemisen tärkeyttä seuraavasti:

Esim. 27

”Ajattelen et se on ehdottoman tärkeä asia niin monessa suhteessa. -- En missään nimes ajattele et se ois ajanhukkaa tai turhaa.” (H3)

Kaksi luokanopettajaa korosti haastatteluiden aikana aikuisen ääneen luvun merkityksellisyyttä etenkin niille lapsille, joille ei enää kotona lueta ääneen. Tämän vuoksi he näkivät tärkeänä jatkaa ääneen lukemista myös koulussa opettajan toteuttamana.

Esim. 28

”Koen et lapsille on hyvä lukea ääneen. Kaikille ei lueta ääneen. Varsinkaan noille isoille ni emmäkää lue omille enää. Sit se on kuitenkin semmonen mistä lapset tykkää.” (H2)

Kaikki haastateltavat käyttivät opetuksessaan ääneen lukemista, mutta siihen käytettävä aika vaihteli. Yhtenä lukukertana luokanopettajien käyttämä aika lukemiseen oli 5–40 minuutin välillä. Haastattelujen mukaan lukemiseen käytettävä aika riippui siitä, millaista tekstiä luokanopettajat lukivat ääneen. Esimerkiksi romaaneihin käytettiin aikaa enemmän, kuin tietotekstin tai oppikirjan lukemiseen.

Esim. 29

”Jos on tarinallinen kirja nii lapset voi jaksaa kuunnella puol tuntiikin mut sit tomonen mikä on enemmän teoriaa mikä on tosi kiva kyllä ja pelastanu mun monta uskonnon tuntii ni sitä oon sit luku 5-10 minuuttia, et ehkä jos on raskaampi kirja tai enemmän teoriatietoo ni sit vähemmän.” (H7)

Luokanopettajista seitsemän luki ääneen oppilailleen viikoittain. Ainoastaan yksi haastateltavista kertoi käyttävänsä ääneen lukua kuukausittain. Pääasiassa haastateltavat toteutivat ääneen lukua paljon. Neljä luokanopettajaa kertoi lukevansa kuitenkin enemmän pienemmille oppilaille.

Esim. 30

”No sanotaanko viikottain kyllä. Pienille oppilaille päivittäin. Isommat oppilaat ni he lukee paljon jo itse.” (H4)

Esim. 31

”Nyt kun luen noita kirjoja (romaaneja) nii joka äikän tunnilla eli kolme kertaa viikossa, mut nyt noi on kutosia nii ykkösille oon luku ihan joka päivä jotain ääneen.” (H6)

Äidinkieli ja kirjallisuus korostui haastatteluvastauksissa oppiaineena, jonka tunneilla luokanopettajat lukivat ääneen, sillä kaikki haastateltavat mainitsivat sen vastauksissaan. Kuitenkin myös reaaliaineissa ääneen lukua oli käyttänyt seitsemän luokanopettajaa. Taito- ja taideaineissa ääneen oli lukenut kolme haastateltavaa.

6 POHDINTA

Tässä tutkielmassa tarkasteltiin luokanopettajien ääneen lukemista. Tutkielmassa oltiin kiinnostuneita siitä, mitä laadukkaan ääneen lukemisen piirteitä luokanopettajat tuovat esiin. Kahdestatoista piirteistä kaikissa haastatteluissa mainittiin samat kolme piirrettä. Nämä olivat keskustelu lukuprosessin aikana, luetun tekstin hyödyntäminen tehtäviin ja eläytyminen lukiessa. Lisäksi seitsemän haastattelun mukaan lukemiselle asetettiin tavoite. Muut piirteet mainittiin vaihtelevasti.

Tutkielman tavoitteena oli lisäksi selvittää luokanopettajien asettamia tavoitteita ääneen lukemiselle. Tulosten mukaan luokanopettajat tavoittelevat ääneen lukemisella kielellisten taitojen tukemista, kirjallisuuden opetuksen tukemista, rauhoittumisen ja keskittymisen harjoittelua, opetuksen eriyttämistä, sosiaalisten taitojen kehittämistä ja huomioimista sekä lukuelämyksien tarjoamista. Tavoitteita ääneen lukemiselle mainittiin monipuolisesti.

Viimeisessä tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin sitä, kuinka luokanopettajat toteuttavat ääneen lukua luokassaan. Ääneen lukemiselle löydettiin aineistosta tapoja ja rutiineja, jotka liittyivät lukuhetken ajoittamiseen, lukutilanteen organisointiin, tekstin liittämiseen tapahtumaan tai teemaan sekä tekstiin liitettyihin tehtäviin. Opetuksen toteutusta tarkasteltaessa voitiin myös todeta, että luokanopettajat lukivat eniten ääneen romaaneja, etenkin lastenkirjallisuuden klassikoita.

6.1 Luokanopettajien laadukkaan ääneen lukemisen piirteet

Ensimmäinen tutkimuskysymys kohdistui laadukkaan ääneen lukemisen piirteisiin. Laadukkaan ääneen lukemisen toteuttamisessa esille nousi ainoastaan kolme samaa piirrettä kaikkien luokanopettajien haastatteluissa. Koska piirteitä oli yhteensä kaksitoista, voidaan sanoa, ettei laadukas ääneen lukeminen tämän tutkielman toteudu vielä parhaalla mahdollisella tavalla. Voidaan kuitenkin pohtia, oliko tutkimukset, joiden perusteella laadukkaan ääneen lukemisen piirteet rakennettiin, sopivia juuri tätä tutkielmaa ajatellen. On syytä huomata, että esimerkiksi Fisher, Flood, Lapp ja Frey (2004, 11–13) loivat laadukkaan ääneen lukemisen tekijät pitkälti asiantuntijaopettajien tutkimiseen painottaen. Asiantuntijaopettajat käyttivät opetuksessaan paljon ääneen lukemista ja heidän oppilaansa

menestyivät hyvin lukutaitotesteissä. Näillä asiantuntijaopettajilla saattoi olla tietämystä ääneen lukemisesta huomattavasti enemmän, kuin tavallisilla luokanopettajilla. Tämän huomion valossa voidaan kuitenkin pohtia, voitaisiinko luokanopettajakoulutuksessa tuoda enemmän esille ääneen lukemisen merkityksellisyyttä. Tällä hetkellä luokanopettajat eivät välttämättä tiedä, millaisia tekijöitä ääneen lukemisessa olisi tärkeä ottaa huomioon. Toisaalta Suomi pärjää lukutaitoarvioinneissa todella hyvin (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautapuro 2017, 14–16) ja tämän pohjalta voidaankin pohtia, sopiiko tässä tutkielmassa käytetty malli laadukkaalle ääneen lukemiselle suomalaisen kulttuuriin.

Laadukkaan ääneen lukemisen piirteitä rakentaessa huomioitiin myös Beckin ja McKeownin (2001, 13, 19) tutkimustulokset. He havainnoivat laadukkaan ääneen lukemisen piirteitä päiväkodeissa sekä koulun ensimmäisillä luokilla. Tässä tutkimuksessa osa luokanopettajista opetti alakoulun ylemmillä luokilla, mikä on saattanut vaikuttaa heidän näkemyksiinsä laadukkaasta ääneen lukemisesta. Esimerkiksi Lerkkasen, Salmisen ja Pakarisen (2018, 3) tutkimuksen mukaan lapsen vanhetessa heille ääneen lukeminen vähentyi. Tämä näkyi osittain myös tämän tutkielman tuloksissa, sillä neljä haastatettavaa, jotka olivat opettaneet niin alkuopetuksessa kuin ylemmilläkin luokilla, mainitsivat lukevansa ääneen enemmän pienemmille oppilaille. Heikkilä-Halttunen (2015, 175–176) on todennut ääneen lukemisen olevan tärkeää juuri silloin, kun lapsi opettelee lukemaan. Tämä vaihe oppilailla sijoittuu yleensä juuri koulupolun ensimmäisiin vuosiin, joten voi olla, että luokanopettajat lukevat oppilailleen alkuopetuksessa erityisesti siksi, ettei oma lukutaito vielä riitä itsenäiseen lukemiseen. Olisi kuitenkin mielenkiintoista selvittää näiden tietojen pohjalta suuremmalla otannalla, eroavatko luokanopettajien näkemykset ääneen lukemisesta luokkatason mukaan ja toteutetaanko ääneen lukua eri tavoin eri luokkatasoilla.

Laadukasta ääneen lukemista tarkasteltaessa myös eläytyminen lukiessa nousi esille kaikkien luokanopettajien vastauksissa. Moschovaki, Meadows ja Pellegrini (2007, 411–413) totesivat, että eläytyminen opettajien ääneen lukemisessa korostui etenkin romaaneja lukiessa. Tämä tulos heijastui toisaalta myös tässä tutkimuksessa, sillä kaikki opettajat eläytyivät lukiessaan ja samalla lukivat eniten juuri romaaneja. Eläytymiseen saattoi lisäksi vaikuttaa luokanopettajan omat kokemukset ja muistot siitä, kun hänelle on itselleen luettu. Näistä muistoista saatettiin ottaa mallia oman ääneen lukemisen toteuttamiselle. Ääneen lukeminen näyttää nimittäin jäävän mieleen erityisen mukavana muistona

lapsuudesta, jos lukija on eläytynyt vahvasti ääneen lukutilanteessa (Laine 2018, 21–23). Jatkossa olisikin kiinnostavaa selvittää, kuinka luokanopettajien omat lapsuusmuistot vaikuttavat siihen, miten he lukevat oppilailleen ääneen ja mitä he ajattelevat ääneen lukemisesta.

Vain yksi haastateltava kertoi huomioivansa vaikeat sanat ääneen lukiessaan. Toisaalta ristiriitaista on se, että opettajat tavoittelivat ääneen lukemisellaan kielellisten taitojen tukemista. Tulos on huolestuttava, vaikka pidemmälle tehtäviä johtopäätöksiä ei voidakaan tehdä näin pienellä tutkimusotannalla. Ääneen lukeminen kehittää lapsen sanavarastoa, ja tehokkaimmin se tapahtuu silloin, kun opettaja kertoo lukemisen aikana oppilaille sanojen merkityksistä ja tarkoituksista (Brabham & Lynch-Brown 2002, 467–471). Vaikeiden sanojen huomioimisesta hyötyisi kuitenkin moni oppilas. Esimerkiksi PIRLS-tutkimuksen (2016) mukaan heikkojen lukijoiden määrä on lisääntynyt (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautapuro 2017, 14–16). Lisäksi myös s2-opetuksen tavoitteena on tukea lasten kielellistä kehitystä ja laajentaa erityisesti oppilaiden sanavarastoa (Opetushallitus 2019, 10). Näyttää siltä, että luokanopettajat voisivat hyötyä lisätiedosta, jolla lisättäisiin vaikeiden sanojen läpikäymisen merkityksellisyyttä. Tällä hetkellä opettajat eivät välttämättä tiedä, kuinka tärkeää vieraiden sanojen huomioiminen opetuksessa on. Lisäksi opettajille voi olla epäselvää, kuinka kielellisiä taitoja ääneen lukemisella voidaan tukea.

6.2 Ääneen lukemisen tavoitteet ja toteuttaminen

Luokanopettajien mainitsemista tavoitteista suosituimmiksi nousivat kielellisten taitojen tukeminen sekä kirjallisuuden opetus. Tätä tulosta puoltaa toisaalta myös se tulos, että opettajat käyttävät ääneen lukua eniten myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla. Opettajien mainitsemat tavoitteet kulkevat rinnakkain Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tavoitteiden kanssa, joissa kielelliset taidot sekä kirjallisuuden opetus ovat suuressa roolissa (POPS 2014, 106, 162–163). Toisaalta kuitenkin esimerkiksi osana monilukutaidon tavoitteita on kehittää oppilaiden kriittistä ajattelua (POPS 2014, 100–101). Tästä näkökulmasta katsottuna, opettajan ääneen lukua voi käyttää yhä monipuolisemmin eri oppiaineissa, erilaisissa tehtävissä ja opetus-tilanteissa. Luokanopettajat voisivatkin hyötyä lisäkoulutuksesta, jossa paneuduttaisiin ääneen lukemisen hyötyihin ja niihin tavoitteisiin, joita ääneen lukemisella voidaan tukea.

Ääneen lukemisella tavoiteltiin kirjallisuuden opetuksen tukemista, johon sisältyi lukuinnostuksen kasvattaminen sekä mielekkään lukemisen löytäminen. Tämä tulos on linjassa myös sen kanssa, miten tutkimuskirjallisuudessa on perusteltu ääneen lukemista (Rosenhouse, Feitelson, Kita & Goldstein 1997, 178–181; Juopperi 2018, 66). Myös Aerila ja Kauppinen (2019, 54) muistuttavat, että ääneen lukemisen avulla voidaan saada oppilas nauttimaan kirjallisuudesta. Luokanopettajia voitaisiinkin muistuttaa, että ääneen lukemisella voi olla yhteys lukuinnon syntyyn. Keinoja lukuinnostuksen herättämiseen tarvitaan tällä hetkellä kipeästi, sillä kiinnostus lukemista kohtaan kun on vähentynyt sekä tytöillä että pojilla (Sulkunen 2012, 24–32). Opettajan ääneen lukemisen yhteydestä oppilaiden lukumotivaatioon tarvitaan kuitenkin vielä enemmän tutkimusta, sillä sitä ei ole Suomessa juuri tutkittu.

Ääneen lukemisen avulla lukuinnon syöttämistä puolsi tässä tutkielmassa myös seuraava tulos. Neljä haastateltavaa nimittäin korosti haastatteluissa sitä, kuinka oppilaat näyttävät nauttivan opettajan ääneen lukemisesta ja saattavat jopa toivoa sitä erikseen. Myös opetussuunnitelman mukaan kirjallisuuden opetuksessa painotetaan elämysten saamista ja jakamista (POPS 2014, 160). Tulosten mukaan ääneen lukeminen vaikuttaa oppilaista olevan mieluisaa ja koulussa ääneen lukemista kannattaakin toteuttaa, sillä tilanne voi olla merkityksellinen juuri lukumotivaation herättämiselle. Aikuisen ääneen lukeminen tutkimuksien mukaan lisää lasten lukumotivaatiota sekä omaehtoista lukemista (Rosenhouse, Feitelson, Kita & Goldstein 1997, 178–181). Aikuinen voi ääneen lukemisellaan myös viestittää oppilaille positiivista asennetta lukemista kohtaan (Soininen & Merisuo-Storm 2015, 13).

Vaikka tutkielman tulosten mukaan kirjallisuuden opetuksessa ääneen lukemisella pyrittiin lisäämään lukuintoa ja löytämään oppilaille mielekästä luettavaa, opettajien ääneen lukema kirjallisuus oppilaille painottuu haastatteluiden mukaan lastenkirjallisuuden klassikoihin. Tämä ei välttämättä anna oppilaille kuvaa monipuolisesta lukemistosta sekä vastaa kaikkien oppilaiden kiinnostuksen kohteisiin. Vain puolet haastateltavista kertoikin huomioivansa lukemista valittaessa oppilaiden mielenkiinnon kohteet, kun haastateltaessa kysyttiin ”*Millä perusteilla valitset kirjan, jonka luet oppilaille ääneen?*”. Toisaalta yksi haastateltavista myös koki, että kaikille mieluisan kirjan löytäminen on haastavaa. Teale (2003, 126, 130–132) on kuitenkin muistuttanut, että kirjan valinnassa olisi merkityksellistä ottaa huomioon oppilaiden kiinnostuksen kohteet. Tämän tutkielman valossa

olisikin tärkeää painottaa opettajille monipuolisen ja mielekkään lukemiston merkitystä lukuinnon herättämisessä, sillä oppilaiden mielenkiinnon kohteita tulisi huomioida kirjoja valittaessa ja lisäksi opettajan tulisi pyrkiä laajentamaan oppilaiden tekstimaailmoja (POPS 2014, 104, 161). Tällä hetkellä voi olla, ettei opettajilla ole tarpeeksi kiinnostusta tai aikaa etsiä uutta luettavaa oppilailleen ja helposti turvaudutaan tuttuihin ja turvallisiin teoksiin. Toisaalta uusia lukuvinkkejä olisi melko helppo löytää, sillä esimerkiksi Lukuliike -hanke on koonnut nettisivuilleen materiaalipankin lukuvinkeistä (lukuliike.fi). Saattaa myös olla, että opettajilla ei ole tietoa siitä, millaista kirjallisuutta olisi saatavilla.

Viiden haastattelun mukaan ääneen lukemisella tavoiteltiin opetuksen eriyttämistä. Toisaalta kaksi haastateltavaa myös kokivat, että eriyttämisen vaikeus saattaa olla yksi opettajan ääneen lukemisen haasteista. Tulosten ristiriita on kiinnostava. Ääneen lukemisen merkitystä korostetaan kirjallisuudessa kylläkin etenkin heikoille lukijoille. Esimerkiksi Aerila ja Kauppinen (2019, 17) toteavat, että lukijalta voi kulua liikaa aikaa ja energiaa lukemisen tekniseen suorittamiseen itsenäisesti. Tällöin aikuisen ääneen luvulla voidaan tukea lukunautinnon saamista. Haastatteluissa luokanopettajat kertoivat ääneen lukemisen olevan haastavaa eriyttämisen kannalta silloin, kun opettaja ei tiedä, ketkä oppilaista pysyvät kirjan tekstin sisällössä mukana. Opetuksessa eriyttämisen tulisi kuitenkin perustua oppilaantuntemukseen ja oppilaantuntemusta pidetään opetuksen pedagogisena lähtökohtana (POPS 2014, 30). Opetuksen eriyttämistä ääneen lukemisen avulla olisi kiinnostava tutkia vielä lisää, jotta voidaan sanoa, miksi tässä tutkimuksessa tulokset olivat ristiriitaiset ja vaikuttaako oppilaantuntemus tämän tutkielman ristiriitaiseen tulokseen.

Tarkasteltaessa luokanopettajien rutiineja ja tapoja ääneen lukemiselle opetuksessa, nousi lukuhetken ajoittaminen vallitsevaksi tekijäksi. Lukuhetki toimi haastatteluiden mukaan rutiinina päivän lopetukseksi tai esimerkiksi aamunavauksena. Voidaan pohtia, onko tällä tuloksella yhteyttä myös siihen, että luokanopettajien yksi tavoitteista ääneen lukemiselle oli rauhoittumisen ja keskittymisen harjoittelu. Pro gradu -tutkielmassa on saatu samansuuntaisia tuloksia, sillä opettajan ääneen lukeminen näyttäytyi opetuksen tauottajana ja rauhoittajana (Mäkikokko 2019, 58). Lisäksi Lerkkasen, Salmisen ja Pakarisen (2018, 3) mukaan varhaislapsuuden lukuhetkillä on yhteys keskittymiskykyyn sekä lapsen tarkkaavaisuuden kehittämiseen. Voisi ajatella, että lukuhetken ajoittaminen liittyisi rauhoittumisen ja keskittymisen harjoitteluun. Esimerkiksi lukuhetki päivän päätteeksi voisi

opetuksessa toimia ennen kaikkea rauhoittavana elementtinä ennemminkin kuin uuden asian opiskeluna päivän viimeisillä hetkillä.

6.3 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden pohdinta ei ole aivan ongelmatonta, sillä objektiivisuutta tutkimuksessa on lähes mahdotonta saavuttaa. Tutkijan arvolähtökohdat saattavat vaikuttaa siihen, kuinka tutkittavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 161.) Esimerkiksi määrällisen tutkimuksen piirissä käytetyistä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteistä ei ole välttämättä mielekäästä puhua laadullisen tutkimuksen kohdalla, sillä ne eivät vastaa laadullisen tutkimuksen tarpeisiin (Tuomi & Sarajärvi 2013, 136–137).

Tutkijan arvolähtökohdat olivat tässä tutkielmassa läsnä, sillä tutkijan oma kiinnostus lukemista ja kirjallisuutta kohtaan on vaikuttanut jo tutkielman aiheen valintaan. Tämä on väistämättä vaikuttanut myös osittain tutkimusasetelmaan, sillä tutkija on itse ollut tutkimusasetelman luoja sekä sen tulkitsijana (Tuomi & Sarajärvi 2013, 136). Tutkijan arvolähtökohdat on kuitenkin huomioitu jo tutkielman suunnitteluvaiheessa. Ennen tutkimusasetelman rakentamista oli tutustuttu laajasti tutkimuskirjallisuuteen aiheen ympäriltä, jonka pohjalta tutkimusasetelma on luotu. Tutkimusasetelman alustava luonnos on myös esitetty tutkimussuunnitelmaan sisällytettynä seminaarissa, jossa työstä on keskusteltu ja annettu palautetta.

Laadullisen tutkimuksen tarkoitus ei ole pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin. Sen tarkoitus on ymmärtää jotakin ilmiötä tai kuvata tiettyä tapahtumaa. Tämän vuoksi tässäkin tutkielmassa haastateltavat valittiin siten, että heillä oli kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 85.) Tutkimusjoukkoa ei ollut mielekäästä valita satunnaisotannalla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 164). Vaikka tutkielmassa haastateltavat valittiin tarkoituksenmukaisesti, pyrittiin luotettavuutta parantamaan mahdollisimman monipuolisella tutkittavien joukolla niin, että opetuskokemukset olivat monipuoliset ja erosivat keskenään.

Haastatteluiden toteuttamisessa haastattelija saattaa vaikuttaa keskustelun muotoiluun ja siinä tuotettuihin merkityksiin paljonkin. Tämä on tärkeää huomioida haastattelujen

analysoinnissa. (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 80–81.) Tässä tutkielmassa haastattelu toteutettiin valmiin haastattelurungon pohjalta ja kaikki haastattelukysymykset esitettiin tutkittaville samassa järjestyksessä. Tällä pyrittiin minimoimaan haastattelijan vaikutus haastattelutilanteeseen. Haastattelukysymyksiä ei annettu myöskään haastateltaville etukäteen, jotta haastattelutilanteessa tutkittavat olivat samassa asemassa eivätkä olleet tutustuneet tutkittaviin sisältöihin etukäteen.

Haastattelukysymysten muotoilulla on myös merkitystä sille, saadaanko niillä kysytty tieto (Dufva 2011, 137). Tässä tutkimuksessa voidaan erityisesti tarkastella tutkimuskysymykseen yksi ”*Mitä laadukkaan ääneen lukemisen piirteitä luokanopettajat tuovat esiin?*” saatuja tutkimustuloksia. Tutkittavien piirteiden esiin tulemiseen on voinut vaikuttaa haastattelukysymysten muotoilussa se, että osaa piirteistä kysyttiin tarkemmilla haastattelukysymyksillä kuin toisia, vaikka piirteitä analysoitiinkin kauttaaltaan koko aineistosta. Piirteitä kysyttiin erityisesti haastattelukysymyksillä 8–13 (LIITE 1).

Haastatteluiden onnistuminen vaikuttaa myös luotettavuuteen. Huomioitavia seikkoja on esimerkiksi tekniikan oikeanmukainen käyttö. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 140.) Tämän tutkielman aineistonkeruussa äänitys toimi moitteettomasti, eikä haastatteluja tarvinnut toistaa esimerkiksi teknisten ongelmien vuoksi. Äänitteiden kuuluvuus oli hyvä, eikä tutkijan tarvinnut arvailla litterointivaiheessa, mitä kukin tutkittava oli haastatteluissa ker-tonut. Tutkija toteutti kaikki haastattelut myös yksin, jolloin tutkija tiesi, kuinka kaikki haastattelut toteutuivat. Tällöin esimerkiksi kahden tutkijan erilaisten persoonien ja toiminnan vaikutus ei häirinnyt aineistonkeruuta.

Toisaalta on hyvä huomioida, ettei haastattelu aineistonkeruumenetelmänä ole ongelmaton. Tutkittavat saattavat antaa haastatteluissa sosiaalisesti suotavia vastauksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 206.) On esimerkiksi mahdollista, että haastateltavat mainitsivat ääneen lukemisen olevan heistä tärkeää, sillä haastateltavat tiesivät tutkimuksen koskevan ääneen lukemista. Tällaisella vastauksella on voitu pyrkiä miellyttämään tutkimuksen tekijää. Haastattelukysymyksiä muotoiltaessa kuitenkin huomioitiin, ettei haastattelukysymykset itsessään antanut arvo-oletuksia tutkittavasta aiheesta. Lisäksi haastattelurunko esitettiin. Tällä varmistettiin, että haastattelukysymykset olivat ymmärrettäviä ja niillä saatiin juuri kysytty tieto aiheesta (Dufva 2011, 138).

Tutkielman luotettavuutta pyrittiin parantamaan aineiston analyysin läpinäkyvällä kuvaamisella sekä tuloksien selkeällä esittämisellä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 141.) Aineiston analyysi yritettiin kuvata tarkasti, jotta analyysin toistettavuus on mahdollista. Läpinäkyvyyttä analyysin ja tulosten esittämisen kohdalla tuotiin myös aineistosta otetuilla sitaateilla, jotta lukija ymmärtäisi mahdollisimman hyvin, mistä tulokset on saatu ja kuinka analyysia on toteutettu. Tulokset pyrittiin esittämään niin, etteivät ne antaisi lukijalle tulokinnanvaraa, vaan sitaateista voi tarkistaa, mitä tutkija tuloksellaan on tarkoittanut. Myös raportin muodolla pyrittiin kuvaamaan tutkielman eteneminen johdonmukaisesti niin, että lukija ymmärtää tarkasti tutkimusprosessin etenemisen ja pysyy tutkimusprosessissa mukana (Tuomi & Sarajärvi 2013, 141).

Tutkimusprosessi toteutettiin huolellisesti ja suunnitellulla aikataululla, jotka vaikuttivat myös tutkielman luotettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2013, 141). Tutkielman suunniteltu toteutusaika aiheen valinnasta raportin valmistumiseen oli yksi lukuvuosi. Tämä aikataulu toteutui suunnitellusti, vaikka koronaepidemiolla olikin vaikutusta aineistonkeruuseen. Tutkielman tiivis aikataulu satoi tutkijan tutkimusprosessiin, jolloin tutkielman toteuttamisen vaiheet pysyivät koko ajan selkeänä mielessä ja tutkija tiesi, mitä kulloinkin tutkimuksen teossa tapahtui.

LÄHTEET

Aaltonen, L-S. 2019. Lukuklaani-tutkimus. Ala- ja yläkoulujen alkukartoitusten koosteet, analyysi ja tiedottaminen. Viitattu 1.6.2020 <https://blogs.helsinki.fi/lukuklaani/files/2020/01/Lukuklaani-tutkimusraportti-2017%E2%80%932019.pdf>

Aerila, J-A. & Kauppinen, M. 2019. Sytytä lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn. Jyväskylä: PS-kustannus.

Aro, M. & Lerkkanen, M-K. 2019. Lukutaidon kehitys ja lukemisvaikeudet. Teoksessa T. Ahonen., M. Aro., T. Aro., M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 252–289.

Aunola, K., Heinonen, J. & Leppänen, U. 2019. Vanhempien ja kodin merkitys oppimisessa. Teoksessa T. Ahonen., M. Aro., T. Aro., M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti, 148–159.

Beck, I. L. & McKeown, M. G. 2003. Text Talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher* 55 (1), 10–20.

Brabham, E.G. & Lynch-Brown, C. 2002. Effects of Teachers' Reading-Aloud Styles on Vocabulary Acquisition and Comprehension of Student in the Early Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology* 94 (3), 467–471.

Dufva, H. 2011. Ei kysyvä tieltä eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. Teoksessa P. Kalaja., R. Alanen & H. Dufva (toim.) Kieltä tutkimaan. Tutkielman laatijan opas. Helsinki: Finn Lectura, 131–145.

Fisher, D., Flood, J., Lapp, D. & Frey, N. 2004. Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices? *The Reading Teacher* 58 (3), 8–17.

Grönholm, P. 2019. Nuoret lukevat nyt niin vähän, että kouluissa pidetään erikseen lukutunteja. HS Uutiset. Viitattu 15.5.2020 <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006329054.html>

Heikkilä-Halttunen, P. 2015. Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen. Helsinki: Otava.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Jacobs, J.S., Morrison, T.G. & Swinyard, W.R 2000. Reading aloud to students: a national probability study of classroom reading practices of elementary school teachers. *Reading Psychology* 21 (3), 171–193.

Juopperi, S. 2018. Lukemisen merkitys ja muutos lukukokemuskertomuksissa. *Kasvatus & Aika* 12 (2), 62–76.

Innosta lukemaan. 2019. Viitattu 12.5.2020 <https://www.jyu.fi/fi/ajankohtaista/artiklo/2019/04/lukuviikon-kampanja-haastaa-aikuiset-nayttamaan-esimerkkia>

Korkeamäki, R-L. 2011. Kieli ja vuorovaikutus oppimisympäristöissä. Teoksessa: M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 42–53.

Laine, T. 2018. Lukeminen – yksityinen vai yhteisöllinen tapahtuma? *Kasvatus & Aika* 12 (2), 21–35.

Lehtonen, N. 2011. Opettajien ääneen lukeminen luokassa. Luokanopettajien näkemyksiä ääneen lukemisesta. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautapuro, J. 2017. Lukutaito luodaan yhdessä: kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Lepola, J., Punna, T. & Poskiparta, E. 2006. Mikä selittää kuullun ja luetun ymmärtämisen taitojen kehitystasoa? Teoksessa: J. Lepola & M. Hannula (toim.) *Kohti koulua. Kielellisten, matemaattisten ja motivationaalisten valmiuksien kehitys*. Turun yliopisto, 63–94.

Lerkkanen, M-K. & Aro, M. 2019. Lukutaidon kehitys ja lukemismvaikeudet. Teoksessa: T. Ahonen., M. Aro., T. Aro., M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) Oppimisen vaikeudet. Helsinki: Gummerus, 252–289.

Lerkkanen, M-K. & Pakarinen, E. 2018. Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa: K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 181–196.

Lerkkanen, M-K., Salminen, J. & Pakarinen, E. 2018. Varhaislapsuuden lukuhetket tukevat lukutaitoa. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 8.6. 2020 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63836/1/lerkkanenetalvarhaislapsuudenlukuhetketfinal%20draft.pdf>

Lukuliike koulussa -kampanjan loppuraportti. 2019. Viitattu 1.6.2020 <https://lukuliike.fi/wp-content/uploads/2019/12/Lukuliike-koulussa-kampanjan-loppuraportti-2019.pdf>

Meyer, L., Wardrop, J., Stahl, S. & Linn, R. 1994. Effects of reading storybooks aloud to children. *Journal of Educational Research*, 88, 2–37.

Morrow, L. M. & Brittain, R. 2003. The Nature of Storybook Reading in the Elementary School: Current Practices. Teoksessa: A. Kleeck., S. A. Stahl. & E. B. Bauer (toim.) *On reading Books to Children*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 140–158.

Moschovaki, E., Meadows, S., & Pellegrini, A.D. (2007). Teachers' affective presentation of children's books and young children's display of affective engagement during classroom book reading. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 405-420.

Mäkikokko, M. 2019. Opettajan ääneen lukeminen osana alakoulun kirjallisuuden opetusta Lukuklaani-aineistossa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Ojaranta, A. 2013. Puheenvuoro koulukirjastojen puolesta. *Kielikukko* 2013 (2), 24–47.

Opetushallitus. 2019. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. Opetushallitus 2019:6, 1–19. Viitattu 22.5.2020 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/oph_suomi_toisena_kielena_esite_210x210_v3_sivuittain.pdf

Reese, E., Cox, A., Harte, D. & McAnally, H. 2003. Diversity in Adults' Styles of Reading Books to Children. Teoksessa: A. Kleeck., S. A. Stahl. & E. B. Bauer (toim.) On reading Books to Children. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 37–57.

Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B. & Goldstein, Z. 1997. Interactive reading aloud to Israeli first graders: Its contribution to literacy development. *Reading Research Quarterly* 32 (2), 168–183.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 46–86.

Sarmavuori, K. 2003. Alkuaskeleet äidinkielen ja kirjallisuuteen. Äidinkielen Opetustieteen Seura ry.

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2015. Koti lapsen kieltä tukemassa. *Kielikukko* 2015 (1–2), 12–15.

Sulkunen, S. 2012. Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. Teoksessa Sulkunen, S. & Nissinen, K. (Toim.) Kestääkö osaamisen pohja? PISA 2009. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12. 12–33.

Tainio, L. & Slotte, A. 2017. Interactional Organization and Pedagogic Aims of Reading Aloud Practices in L1 Education. *Nordic Journal of Literacy Research* (3), 61–82.

Teale, W. H. 2003. Reading Aloud to Young Children as a Classroom Instructional Activity: Insights From Research and Practice. Teoksessa: A. Kleeck., S. A. Stahl. & E. B. Bauer (toim.) On reading Books to Children. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 114–139.

Tillaeus, J. 2019. Pelastavatko ytimeen muuttavat kirjastot suomalaisten lukutaidon? "Oodissa olivat lasten ja nuorten hyllyt tyhjillään". Yle Uutiset. Viitattu 15.5.2020 <https://yle.fi/uutiset/3-10950306>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteenen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & Vainikainen, M-P. 2016. Pisa 15 ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41.

Vitikkala, E. & Rissanen, M. 2019. Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. Teoksessa: T. Autio., L. Hakala. & T. Kujala (toim.) Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere: Tampere University Press, 221–245.

LIITTEET

LIITE 1 Haastattelurunko

Yleistä:

Opetuskokemus vuosina

Opetetut luokka-asteet

Miten opettajat toteuttavat ääneen lukemista luokassa?

1. Minkä kirjan luit oppilaillesi ääneen viimeksi?
2. Millaisia tekstejä tai kirjoja luet oppilaille? Esimerkkejä?
3. Kuinka usein luet oppilaillesi tekstejä ääneen? Entä kuinka kauan?
4. Millaisissa tilanteissa luet oppilaille ääneen?
5. Mitä oppilaat tekevät, kun luet?
6. Onko luokassasi opettajan ääneen lukemiseen liittyviä tapoja tai rutiineja? Millaisia?
7. Minkä oppiaineiden tunneilla luet tekstejä ääneen?

Mitä laadukkaan ääneen lukemisen piirteitä luokanopettajat tuovat esiin?

8. Millä perusteilla valitset kirjan, jonka luet oppilaille ääneen?
9. Tutustutko luettavaan kirjaan ennalta? Miksi?
10. Millä tavoin luet tekstiä luokassasi? Kiinnitätkö omassa ääneen lukemisessasi huomiota johonkin?
11. Oletko oppilaiden kanssa vuorovaikutuksessa lukuprosessin aikana? Miten?
12. Käsitelläänkö luettua tekstiä jotenkin? Miten?
- (13. Asetitko lukemisellesi jonkin tavoitteen? Minkä?)

Minkälaisia tavoitteita luokanopettajat mainitsevat ääneen lukemiselle?

13. Asetitko lukemisellesi jonkin tavoitteen? Minkä?
14. Miksi luet oppilaillesi ääneen?
15. Mitä hyötyä ajattelet opettajan ääneen lukemisesta olevan oppilaille?
16. Mitä haittaa ajattelet opettajan ääneen lukemisesta olevan oppilaille?

LIITE 2 Tutkimuslupalomake

SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Tutkimuksen tekijä: Suvi Vallimäki

Tutkimuksen ohjaaja: Sara Routarinne

Tutkimuksen tekijä yliopisto ja laitos: Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos

Tutkimusta varten kerätty aineisto käsitellään niin, että osallistujan henkilöllisyys ei paljastu. Aineistoa säilytetään tutkimusta tekevässä yliopistossa ja se voidaan sijoittaa tutkimuksen päätyttyä arkistoon. Osallistujalle kerrotaan, milloin ja missä tilanteissa tutkimustietoa kerätään. Tutkimuksen osallistuja voi halutessaan myös perua osallistumisensa.

1. Suostun siihen, että haastatteluni ääninauhoitetaan.

- Kyllä
- Ei

2. Suostun siihen, että vuorovaikutustani ääninauhoitetaan.

- Kyllä
- Ei

3. Kerättyä minua koskevaa aineistoa saa käyttää

- tieteellisissä tutkimuksissa ja julkaisuissa.
- tieteellisissä esitelmissä.

Paikka:

Aika:

Allekirjoitus ja nimenselvennys: